



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**  
Της Ηλιάννας Γωγάκη

**ΘΕΜΑ: «ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ: ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ  
ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ  
ΖΩΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ»**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Γκασούκα Μαρία	Ομότιμη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Γουβιάς Διονύσης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Βιτσιλάκη Χρυσή	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Κογκίδου Δήμητρα	Καθηγήτρια	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Ανδρεαδάκης Νικόλαος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Νικολάου Ελένη	Επίκουρη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής
Ράπτης Νικόλαος	Επίκουρος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

**Ρόδος, 2022**



ΓΙΑΡΤΗΜΑ Ι

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

(άρθρο 8 Ν. 1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986)

ΠΡΟΣ <sup>(1)</sup> :	ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ, του ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ.				
Ο - Η Όνομα:	Ηλιάννα	Επώνυμο:	Γυλιάνη		
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:	Δημήτριος Γυλιάνης				
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:	Σοφία Πανταζάκη				
Ημερομηνία γέννησης <sup>(2)</sup> :	06/12/1990				
Τόπος Γέννησης:	Ηράκλειο Κρήτης				
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:	ΑΝ445061	Τηλ:	6948729032		
Τόπος Κατοικίας:	Αθήνα	Οδός:	Γαλασίου	Αριθ:	24 ΤΚ: 11141
Αρ. Τηλεομοιοτύπου (Fax):	-	Δ/ση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (Email):	ilianna.g@yath.gr		

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις<sup>(3)</sup>, που προβλέπονται από της διατάξεις της παρ. 8 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της διδακτορικής διατριβής και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες. Επίσης βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για τη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή».

Ημερομηνία: 3/6/2022

Ο - Η Δηλ.

Γυλιάνη Ηλιάννα  
Υπογραφή

(1) Αναγράφεται από τον ενδιαφερόμενο πολίτη ή Αρχή ή η Υπηρεσία του δημόσιου τομέα, που απευθύνεται η αίτηση.

(2) Αναγράφεται ολογράφως.

(3) «Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπορίσει στον εαυτόν του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάπτοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 ετών.

(4) Σε περίπτωση ανεπάρκειας χώρου η δήλωση συνεχίζεται στην πίσω όψη της και υπογράφεται από τον δηλούντα ή την δηλούσα.

## Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής αποτέλεσε ένα μοναδικό ταξίδι. Το ταξίδι αυτό είχε ευχάριστες και δυσάρεστες στιγμές, ανατροπές, δυσκολίες και αναθεωρήσεις μέχρι να φτάσει στην ολοκλήρωσή του. Τα συναισθήματα ποικίλα, όμως κάθε εμπόδιο, κάθε δύσκολη στιγμή, αντιμετωπίστηκε μέσα από την διαρκή στήριξη ανθρώπων ιδιαίτερα σημαντικών. Νιώθω την ανάγκη να αναφερθώ ιδιαίτερα και να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου, Ομότιμη Καθηγήτρια κ. Γκασούκα Μαρία, η οποία ήταν πάντα δίπλα μου. Την ευχαριστώ για τον χρόνο που αφιέρωσε, τις εύστοχες και συνεχείς παρατηρήσεις, οδηγίες και συμβουλές που μου προσέφερε, καθώς και για την άμεση υποστήριξη στα προβλήματα που προέκυπταν. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής μου, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Γουβιά Διονύση και την Καθηγήτρια κ. Βιτσιλάκη Χρυσή, για τις διορθώσεις που μου πρότειναν και την καθοδήγησή τους.

Ολοκληρώνοντας το εγχείρημά μου, θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς την οικογένειά μου, τους γονείς μου, που είναι πάντα δίπλα μου και στηρίζουν όλες τις επιλογές μου, τον σύζυγό μου για τις άπειρες ώρες που αφιέρωσε, ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στις υποχρεώσεις μου, την επιμονή και την πίστη του στην ολοκλήρωση του έργου αυτού, καθώς και τις κόρες μου Μαρία- Ισμήνη και Δαμιανή- Ζωή, τις οποίες στερήθηκα αρκετά, αλλά αποτελούν το επιπλέον κίνητρο για την ολοκλήρωση της μελέτης μου.

Ολοκληρώνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα μου, καθώς αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους, ώστε να συμμετέχουν σ' αυτήν, παροτρύνοντας και άλλες γυναίκες από τον περίγυρο τους, καθώς, επίσης, και τις/τους υπεύθυνες/νους σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων που δέχθηκαν να μετέχουν στην έρευνα.

Σ' όσες και όσους δεν τα  
παρατούν, ελπίζουν, προσπαθούν και πράττουν.....

## Περιεχόμενα

Πρόλογος .....	9
Περίληψη .....	11
Εισαγωγή .....	15
1 Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: Σε τι ακριβώς αναφερόμαστε;.....	35
Εισαγωγή .....	35
1.1 Δυσκολίες Οριοθέτησης του Πεδίου.....	36
1.2 Υπερβαίνοντας τις δυσκολίες: Πυλώνες, ορισμοί, πολιτικές .....	44
1.3 Η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	50
2 Μια σημαντική καινοτομία: Η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και Μάθηση.....	54
Εισαγωγή .....	54
2.1 Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση- Επιμόρφωση .....	55
3 Εκπαίδευση Ενηλίκων και Επιμόρφωση .....	61
Εισαγωγή .....	61
3.1 Προσδιορίζοντας την Εκπαίδευση Ενηλίκων .....	62
3.1.1 Σε ό,τι αφορά στην Ελλάδα .....	67
3.2 Ενήλικες/οι εκπαιδευόμενες/εκπαιδευόμενοι .....	70
3.3 Επιμόρφωση : Περιεχόμενο, Προσανατολισμός και Σκοπός .....	76
3.3.1 Η Ελληνική εμπειρία .....	80
3.4 Είδη Επιμόρφωσης Ενηλίκων και Φορείς Επιμόρφωσης στην Ελλάδα .....	83
4 Φύλο και Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση .....	96
4.1 Η έμφυλη διάσταση της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης .....	97
4.2 Η αναγκαιότητα των προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης των ενήλικων γυναικών .....	109
4.3 Εμπόδια φοίτησης ενήλικων γυναικών σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης .....	112
5 Ένα σημαντικό φεμινιστικό αίτημα: Η Συμφιλίωση Επαγγελματικής, Οικογενειακής και Προσωπικής Ζωής των γυναικών .....	115
5.1 Αγορά εργασίας και φύλο .....	117
5.2 Πολλαπλοί ρόλοι και Συμφιλίωση Επαγγελματικής, Οικογενειακής και Προσωπικής Ζωής των γυναικών .....	123
5.3 Ευρωπαϊκές Ρυθμίσεις της Συμφιλίωσης.....	131
5.3.1 Νομοθετικές Ρυθμίσεις.....	133
6 Η επίδραση της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στη Συμφιλίωση Επαγγελματικής και Οικογενειακής ζωής των γυναικών .....	139

6.1	Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση και Συμφιλίωση Επαγγελματικής και Οικογενειακής ζωής.....	140
7	Παρουσίαση ανάλογων ερευνών .....	146
	Εισαγωγή .....	146
7.1	Παρουσίαση Ενδεικτικών Ερευνών που υλοποιήθηκαν στο πεδίο της Συμφιλίωσης Επαγγελματικής και Οικογενειακής ζωής των γυναικών σε διεθνές και κυρίως, εθνικό επίπεδο .....	147
8	Λόγοι Επιλογής, Σκοπός, Στόχοι, Αναγκαιότητα, Καινοτομία και Μεθοδολογία της Έρευνας .....	158
8.1	Ποσοτική Έρευνα: Καταγραφή απόψεων εργαζόμενων γυναικών απόφοιτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με πολλαπλούς ρόλους για το κατά πόσον η Επιμόρφωση μπορεί να τις βοηθήσει να συνδυάσουν τους πολλαπλούς ρόλους που, λόγω φύλου έχουν αναλάβει .....	164
8.1.1	Σκοπός και Στόχοι της Ποσοτικής Έρευνας .....	164
8.1.2	Δευτερεύοντα Ερευνητικά ερωτήματα Ποσοτικής Έρευνας.....	165
8.1.3	Στρατηγική Ποσοτικής Έρευνας .....	166
8.1.4	Συμμετέχουσες στην Ποσοτική Έρευνα .....	169
8.1.5	Εργαλείο συλλογής δεδομένων της Ποσοτικής Έρευνας.....	170
8.1.6	Προέρευνα της Ποσοτικής Έρευνας.....	171
8.1.7	Περιορισμοί της Ποσοτικής Έρευνας.....	176
8.2	Ποιοτική Έρευνα: Καταγραφή απόψεων μέσω συνεντεύξεων απόψεων γυναικών και ανδρών, υπεύθυνων σχεδιασμού/υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων όσον αφορά στη σημασία της Συμφιλίωση των πολλαπλών ρόλων των γυναικών, αλλά και του βαθμού που αυτή λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης των προγραμμάτων .....	177
8.2.1	Σκοπός και Στόχοι της ποιοτικής έρευνας .....	177
8.2.2	Στρατηγική ποιοτικής Έρευνας .....	179
8.2.3	Συμμετέχουσες και Συμμετέχοντες στην Ποιοτική Έρευνα.....	181
8.2.4	Εργαλείο συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας.....	182
8.2.5	Προέρευνα της Ποιοτικής έρευνας.....	184
8.2.6	Παρουσίαση ολοκληρωμένου εργαλείου Ποιοτικής Έρευνας .....	186
8.2.7	Περιορισμοί της Ποιοτικής Έρευνας.....	188
9	Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ποσοτικής Έρευνας .....	189
9.1	Δημογραφικά Στοιχεία Ποσοτικής Έρευνας.....	189
9.2	Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ερωτήσεων Κύριου Μέρους Ερωτηματολογίου ανά Ερευνητικό Άξονα .....	192
9.2.1	Η έννοια, η σημασία οι δυσκολίες και η αναγκαιότητα της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής .....	192

9.2.2	Η σημασία της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στην προσπάθεια συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής .....	198
9.2.3	Επίδραση (θετική ή αρνητική) της Επιμόρφωσης στην προσπάθεια συμφιλίωσης οικογενειακής, προσωπικής και επαγγελματικής ζωής .....	201
9.2.4	Συμμέτοχη σε επιμορφωτικά προγράμματα, προσδοκίες, δυσκολίες, και υποστήριξη προσπάθειας .....	204
9.2.5	Λόγοι συμμετοχής σ' ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα Επιμόρφωσης ή σ' ένα δια ζώσης πρόγραμμα Επιμόρφωσης .....	234
9.2.6	Τρόποι στήριξης για τη συμμετοχή των γυναικών σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης .....	239
9.3	Πίνακες που εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα με βάση την ηλικία του δείγματος.....	242
9.4	Πίνακες που εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα με βάση τον αριθμό παιδιών του δείγματος που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο.....	268
9.5	Πίνακες που εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα με βάση το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος.....	278
9.6	Πίνακες που εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα με βάση την ηλικία των παιδιών του δείγματος .....	287
10	Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ποιοτικής Έρευνας .....	314
10.1	Δημογραφικά Στοιχεία υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων .....	314
10.2	Σημασία της Επιμόρφωσης και της Ευαισθητοποίησης σε θέματα Φύλου και Συμφιλίωσης.....	327
10.3	Οι γνώσεις των ατόμων που είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων Επιμόρφωσης και κατάρτισης για την έννοια, τη σημασία και την αναγκαιότητα της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των γυναικών, καθώς και για τις επιπτώσεις των προγραμμάτων αυτών στις ζωές τους .....	330
10.4	Οι υποστηρικτικές ενέργειες των υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθεί η Συμφιλίωση της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των εργαζομένων γυναικών.....	336
11	Συμπεράσματα Συνδυαστικής Έρευνας.....	347
11.1	Ποσοτική Έρευνα .....	347
11.2	Ποιοτική Έρευνα .....	364
12	Προτάσεις .....	370
12.1	Προτάσεις.....	371
13	Βιβλιογραφία .....	376
14	Παράρτημα 1.....	401

15	Παράρτημα 2.....	416
----	------------------	-----



## Πρόλογος

Κατά την τελευταία τριακονταετία, ταυτόχρονα με τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν, αυξήθηκε ραγδαία και η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, χωρίς, βέβαια, να εκλείψουν οι έμφυλες διακρίσεις. Συνεχίζουν να υφίστανται διαχωρισμοί, οι οποίοι αποκλείουν τις γυναίκες από τη διεκδίκηση υψηλά ιστάμενων θέσεων εργασίας, αλλά και διαχωρισμοί στην απασχόληση ανάλογα με το φύλο. Επιπλέον, ανισότητες όπως το χάσμα των αμοιβών, όπως το ονομάζουμε, υφίστανται ακόμα και σήμερα, μολονότι η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει μακρά παράδοση στην κανονιστική ρύθμιση ίσων αμοιβών (Γκασούκα, 2008). Συνεπώς, ανέκυψε η ανάγκη της Συμφιλίωσης Επαγγελματικής, Οικογενειακής και Προσωπικής ζωής των γυναικών, η οποία έγινε εντονότερη με την αυξημένη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας, αλλά και με τις ριζικές αλλαγές στα οικογενειακά πρότυπα, οι οποίες οδήγησαν στην αύξηση πυρηνικών και μονογονεϊκών οικογενειών.

Ερέθισμα της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτέλεσαν έμφυλοι προβληματισμοί, οι οποίοι προέκυψαν από προϋπάρχουσα ερευνητική δραστηριότητα της ερευνήτριας στο πεδίο τόσο των Σπουδών Φύλου του Πανεπιστημίου Αιγαίου όσο και της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, σχετικά με τις πιθανές επιπτώσεις της στις ζωές των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους και στη συμβολή της στην επιτυχή εξισορρόπηση των υποχρεώσεών τους σε προσωπικό, οικογενειακό και επαγγελματικό επίπεδο, ταυτόχρονα, με τη διαπίστωση πως η έμφυλη διάσταση της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης δεν έχει μελετηθεί ικανοποιητικά, ιδιαίτερα σε εθνικό επίπεδο, παρά το γεγονός πως αποτελεί σημαντικό όπλο ενάντια στην ανεργία και των γυναικών για την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης βασίζονται στην κριτική φεμινιστική θεωρία. Με αναλυτική κατηγορία το Φύλο και βασισμένη στη φεμινιστική ερευνητική αντίληψη και μέθοδο, η ποσοτική έρευνα έχει ως σκοπό τη μελέτη των απόψεων γυναικών αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με πολλαπλούς ρόλους, σχετικά με το εάν η Επιμόρφωση, σημαντική παράμετρος της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, μπορεί να βοηθήσει στην εξισορρόπηση των επαγγελματικών και οικογενειακών - προσωπικών υποχρεώσεων των συγκεκριμένων

γυναικών. Ακόμα, η ανάδειξη της Επιμόρφωσης ως σημαντικής πλευράς της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, ως παράγοντα που μπορεί να προσφέρει στις εργαζόμενες μητέρες τη δυνατότητα συνεχούς επικαιροποίησης των γνώσεων τους και αύξησης της προσωπικής τους ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης κατά την διαδικασία εξισορρόπησης των προσωπικών, οικογενειακών και επαγγελματικών τους υποχρεώσεων. Από την άλλη, σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι η μελέτη απόψεων γυναικών και ανδρών υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων όσον αφορά το ζήτημα της Συμφιλίωσης Επαγγελματικής, Οικογενειακής και Προσωπικής- Εκπαιδευτικής ζωής των γυναικών, τη συμβολή της Επιμόρφωσης στο πεδίο αυτό, καθώς και το κατά πόσο λαμβάνουν όλα αυτά υπόψη τους κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των διαφόρων προγραμμάτων.

Η μελέτη αυτή καθίσταται σημαντική, αφενός επειδή έρχεται να καλύψει ένα πραγματικά υπαρκτό κενό και αφετέρου να βοηθήσει τις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Πρωτοτυπία της αποτελεί το γεγονός ότι μελετήθηκε για πρώτη φορά το εάν η Επιμόρφωση, στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, μπορεί να στηρίξει γυναίκες απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμφιλιώσουν τους πολλαπλούς τους ρόλους.

## Περίληψη

Σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας παρατηρούνται διακρίσεις στη βάση του φύλου. Υπάρχει, λ.χ., κάθετος διαχωρισμός που ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες των γυναικών να καταλάβουν υψηλά ιστάμενες θέσεις εργασίας, αλλά και οριζόντιος διαχωρισμός στους τομείς απασχόλησης ανάλογα με το φύλο, καθώς και ανισότητες όπως το χάσμα αμοιβών, όπως το ονομάζουμε, που ακόμα υφίσταται, παρόλο που η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει μακρά παράδοση στην κανονιστική ρύθμιση ίσων αμοιβών (Γκασούκα, 2008). Παράλληλα, η αυξημένη συμμετοχή των γυναικών στην απασχόληση, αλλά και οι σημαντικές αλλαγές στα οικογενειακά πρότυπα, οι οποίες οδήγησαν στην αύξηση πυρηνικών και μονογονεϊκών οικογενειών, δημιούργησαν την όλο και εντονότερη ανάγκη για τη Συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής. Με τον όρο «Συμφιλίωση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής» νοείται, κατ' αρχάς, η ισόρροπη συμμετοχή γυναικών και ανδρών στις ευθύνες και τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από τη συμβίωση και την κοινή απόφαση δημιουργίας οικογένειας. Η Συμφιλίωση προφανώς αφορά και στα δύο φύλα, με απώτερο στόχο την ισότιμη κατανομή ευθυνών, την αναμόρφωση των παραδοσιακών στερεοτυπικών προτύπων για τους ρόλους των δύο φύλων εντός και εκτός οικογένειας, σύμφωνα και με την Κριτική Φεμινιστική Θεωρία, αλλά και στη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών στις διαδικασίες ένταξης και παραμονής στην εργασία. Επηρεάζει, επομένως, άμεσα άντρες και γυναίκες ως εργοδότες/ες, εργαζόμενους και εργαζόμενες, γονείς πολιτισσες/ες. Αποτελεί δε αναπόσπαστο μέρος του gender mainstreaming, δηλαδή της ένταξης της οπτικής του φύλου σε όλα τα μέτρα και τις πολιτικές.

Η Συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής αποτελεί στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που μπορεί να επιτευχθεί και με τη συμβολή της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, η οποία συνεισφέρει στην κατανόηση και την αντίληψη της έμφυλης πραγματικότητας, στη βελτίωση υφιστάμενων αλλά και στην απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ειδικότερα των γυναικών. Με την Εκπαίδευση και την Επιμόρφωση υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας γυναικών και ανδρών, να αλλάξουν ίσως παγιωμένες αντιλήψεις, αλλά και να αποφευχθούν, σε έναν βαθμό, προβλήματα, όπως λ.χ. το υπερβολικό άγχος

που προκαλεί η προσπάθεια συνδυασμού εργασίας και οικογένειας, με αρνητικές συνέπειες όχι μόνον στην προσωπική και οικογενειακή ζωή των εργαζομένων και ιδιαίτερα των γυναικών, ακόμα και αυτών με υψηλά προσόντα, αλλά και στο πεδίο της εργασίας, όπου εντοπίζεται μειωμένη παραγωγικότητα με δυσμενείς επιπτώσεις στις επιχειρήσεις. Κατά συνέπεια, γενικότερα η Συμφιλίωση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ευημερία των εργαζόμενων γυναικών και ανδρών και των οικογενειών τους, για την απόδοση των επιχειρήσεων και των οργανισμών, καθώς και για την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας

Η εκπόνηση της διδακτορικής έρευνας ήταν συνδυαστική και περιέλαβε τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική έρευνα. Στη μεν ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 255 εργαζόμενες μητέρες, απόφοιτες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες παρακολουθούσαν ή είχαν παρακολουθήσει κατά το παρελθόν, Επιμορφωτικά Προγράμματα. Στην δε ποιοτική, συμμετείχαν 20 υπεύθυνες και υπεύθυνοι σχεδιασμού και υλοποίησης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων, τα οποία προσφέρονται από φορείς παροχής επιμορφωτικών δράσεων.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας, προκύπτει ότι οι εργαζόμενες μητέρες με αυξημένα προσόντα, αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην προσπάθεια επίτευξης της Συμφιλίωσης Επαγγελματικής, Οικογενειακής και Προσωπικής ζωής τους, επισημαίνοντας την αναγκαιότητά της. Διαφαίνεται επίσης, η σημασία της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στην προσπάθεια αυτή, και ιδιαίτερα της Επιμόρφωσης, η οποία έχει θετική επίδραση στις γυναίκες, ιδιαίτερα σε αυτές με αυξημένα προσόντα, στην προσπάθεια Συμφιλίωσης Επαγγελματικής, Οικογενειακής και Προσωπικής ζωής.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας φανέρωσαν ότι οι υπεύθυνες/νοι σχεδιασμού και υλοποίησης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων θεωρούν τη Συμφιλίωση Επαγγελματικής, Οικογενειακής Προσωπικής ζωής ιδιαίτερα σημαντική. Υποστηρίζουν δε ότι, η Επιμόρφωση αποτελεί πεδίο, το οποίο συμβάλλει καθοριστικά στη Συμφιλίωση των πολλαπλών κοινωνικών ρόλων των γυναικών και στην ένταξή τους στην κοινωνία της γνώσης. Αναφέρουν επίσης, ότι τα εξ αποστάσεως Προγράμματα Επιμόρφωσης αποτελούν την ιδανική επιλογή τους στην προσπάθεια τους αυτή.

**Λέξεις Κλειδιά:** Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, Φύλο, Συμφιλίωση, Επιμόρφωση.

## **Abstract**

There is gender discrimination throughout the European labor market. There is, for example, vertical segregation that minimizes the chances of women occupying high-level jobs, but also horizontal segregation in the areas of employment according to gender, as well as inequalities such as the pay gap, as we call it, which still exists, even though the European Union has a long tradition of equal pay regulation (Gasouka, 2008). At the same time, the increased participation of women in employment, but also the significant changes in family standards, which led to the increase of nuclear and single-parent families, created the growing need for Reconciliation of work and family life. The term 'Reconciliation of family and professional life' means, firstly, the balanced participation of women and men in the responsibilities and obligations arising from cohabitation and the joint decision to establish a family. Reconciliation obviously concerns both sexes, with the ultimate goal of equal distribution of responsibilities, the reform of traditional stereotypical standards for the roles of both sexes within and outside the family, in accordance with the Critical Feminist Theory, but also to ensure equal opportunities in the processes of inclusion and stay at work. It therefore directly affects men and women as employers, workers and employees, parents and citizens. It is an integral part of gender mainstreaming, that is, the integration of gender visual into all measures and policies.

Reconciliation of work, family and personal life is an objective of the European Union, which can also be achieved by contributing to Lifelong Learning and Education, which contributes to the understanding and perception of gender reality, to improving existing knowledge, skills and competences, particularly for women. With Education and Training there are more chances to improve the working conditions of women and men, to change perhaps established perceptions, but also to avoid, to some extent, problems such as: the excessive stress caused by the effort to reconcile work and family, with negative effects not only on the personal and family life of workers and especially women, even those with high qualifications, but also in the field of work, where reduced productivity is found, with adverse effects on business. Consequently, Reconciliation in general is a necessary condition for the well-being of working women and men and their families, for the performance of businesses and organizations, as well as for the proper functioning of society (Cahill et.al, 2015· Grady et. al, 2008).

The elaboration of the doctoral research was combined and included both quantitative and qualitative research method. The quantitative research involved 255 working mothers, graduates of Higher Education, who attended or had attended in the past, Training Programs. In qualitative terms, 20 Training Program Managers and Project Managers, offered by training providers, participated.

Analysis of the results of quantitative research shows that working mothers with increased qualifications face significant obstacles in trying to achieve reconciliation of their professional, family and personal life, highlighting its necessity. The importance of Lifelong Learning and Education in this effort, and especially Training, which has a positive effect on women, especially those with increased qualifications, in the effort to reconcile work, family and personal life, is also evident.

The results of the qualitative research revealed that those responsible for planning and implementing Educational Programs consider Reconciliation of professional, family and personal life of particular importance. They also argue that Training is an area which makes a crucial contribution to reconciling the many social roles of women and their integration into the knowledge society. They also say that distance Training Programs are their ideal choice in this endeavor.

**Keywords:** Lifelong Learning and Education, Gender, Reconciliation, Training.

## Εισαγωγή

Ως γνωστόν, η Εκπαίδευση ορίζεται ως η «θεσμοθετημένη, συστηματική και οργανωμένη παιδαγωγική διαδικασία που προσφέρεται από την πολιτεία, με σκοπό τη μεταφορά γνώσεων, την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων του πληθυσμού, τη διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίησή του, με στόχο την ομαλή ένταξη και δραστηριοποίησή του μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Οι μορφές που μπορεί να λάβει είναι *Τυπική (Formal)*, *μη Τυπική (Informal)* και *Άτυπη (non Formal)*» (Κεδράκα & Φύλλιπς, 2017: 11). Θεμελιώδης παράγοντας ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται η Τυπική Εκπαίδευση, που εστιάζει σ' ένα συστηματικό και οργανωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο έχει συγκεκριμένη δομή και η λειτουργία του είναι προκαθορισμένη από ένα σύνολο κανόνων ενώ χαρακτηρίζεται από αυστηρό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Melniz & Botez, 2014). Το πρόγραμμα σπουδών αυτό ακολουθεί συγκεκριμένες μεθοδολογίες και στόχους και προϋποθέτει τη φυσική παρουσία τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των εκπαιδευτριών/τών εντός προκαθορισμένου χώρου (Ngaka, Orenjuru & Mazur, 2012). Αξίζει να σημειωθεί πως η Εκπαίδευση εξυπηρετεί ποικίλους σκοπούς. Είναι σημαντική, καθώς βοηθά στην εξέλιξη του κάθε ατόμου (Σιάνου–Κύργιου, 2005) και κατ' επέκταση στην εξέλιξη της κοινωνίας. Έχει κοινωνική διάσταση, αφού μέσω της παροχής γνώσεων, βελτιώνει το νοητικό επίπεδο του ατόμου, ενισχύει την ικανότητά του να κατανοεί και τελικά, το βοηθά να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία. Καθώς συμβάλλει στην ένταξή του και στον επαγγελματικό στίβο (IOBE, 2019), αναδεικνύεται η άλλη διάσταση της Εκπαίδευσης, η οικονομική. Μέσω της Εκπαίδευσης, δηλαδή, το άτομο λαμβάνει επιπρόσθετες γνώσεις και εφόδια για την ένταξή του στον εργασιακό τομέα και την επαγγελματική του εξέλιξη γενικότερα. Κατά συνέπεια, η Εκπαίδευση είναι σημαντική τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, η απόκτηση παιδείας δεν συνιστά απλώς δικαίωμα για μόρφωση, αλλά θεμελιώδη συνταγματική υποχρέωση (Βιτσιλάκη–Σορωνιάτη, Μαράτου–Αλιπράντη & Καπέλλα, 2001).

Η επίτευξη βέβαια των παραπάνω στόχων, σχετικά με την εξέλιξη του ατόμου και της κοινωνίας, προϋποθέτει τη συμμετοχή των ενδιαφερόμενων γυναικών και ανδρών στην Εκπαίδευση και δη στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Ταουκτσή, 2018). Η κοινωνικο-

οικονομική ανάπτυξη των πολιτών, γυναικών και ανδρών, της χώρας, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσω της Εκπαίδευσης, αλλά κυρίως μέσω της πραγματοποίησης Ανώτατων σπουδών (Γκαρά, 2017). Το αίτημα αυτό ήρθε στο προσκήνιο στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, όταν άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην οικονομική διάσταση της Εκπαίδευσης, καθώς διαπιστώθηκε πως σημαντικό μέρος της αύξησης του εθνικού προϊόντος σχετιζόταν με τις μεταβολές στην οργάνωση της οικονομίας και την ανάπτυξη της τεχνολογίας, και όχι με την ποσοτική αύξηση των συντελεστών παραγωγής, δηλαδή του εδάφους, της εργασίας και του κεφαλαίου (IOBE, 2019).

Η Τυπική Εκπαίδευση προσφέρεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Werquin, 2010) και οδηγεί στην απόκτηση πιστοποίησης, η οποία είναι αναγνωρισμένη από τις δημόσιες αρχές σε τοπικό και εθνικό επίπεδο και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας (Τσαμαδιάς, 2011). Αποτελεί το ιεραρχικά δομημένο και χρονολογικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα από τη Πρωτοβάθμια έως τη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Chen, Millard, & Wills, 2008)<sup>1</sup>. Περιλαμβάνει γενικές ακαδημαϊκές σπουδές, αλλά και ειδικευμένα προγράμματα, όπως και θεσμούς ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης<sup>2</sup> (Jeffs & Smith, 1999). Στην Ελλάδα, η Τυπική Εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με την κυρίαρχη κάθε φορά εκπαιδευτική πολιτική και το βασικό γνώρισμά της είναι η παραδοσιακή εκπαιδευτική νοοτροπία, όπου η Εκπαίδευση πραγματοποιείται αποκλειστικά στο πλαίσιο ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και απαιτεί την φυσική παρουσία εκπαιδύτριας/τή και εκπαιδευόμενης/νου (Παγγέ, 2005).

Αξίζει πριν προχωρήσουμε, να θυμηθούμε πως οι γυναίκες κατέκτησαν σταδιακά το δικαίωμα στη μόρφωση, έπειτα από μεγάλους αγώνες. Το πρώτο σημαντικό βήμα ήταν το δικαίωμα φοίτησης των κοριτσιών στη Πρωτοβάθμια (δημοτική) Εκπαίδευση, το οποίο κατοχυρώνεται νομοθετικά στις 18/02/1834 με το άρθρο 58 του Διατάγματος 6, αλλά η καθολική του εφαρμογή καθυστέρησε πολύ (Ζιώγου – Καραστεργίου, 2006). Το 1929 θεσμοθετείται η ισότιμη πρόσβαση των γυναικών στο δημόσιο εκπαιδευτικό

---

<sup>1</sup> Στην Τυπική Εκπαίδευση τόσο τα μέσα όσο και οι σκοποί βρίσκονται στον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος, του ιδρύματος και κατ' επέκταση της/του διδάσκουσας/οντα (Rogers, 2008).

<sup>2</sup> Σύμφωνα με τη Eurostat (2011), η Τυπική Εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαίδευση που παρέχεται μέσα στο σχολικό πλαίσιο, σε κολέγια, Πανεπιστήμια και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία συγκροτούν συνεχή «σκάλα» πλήρους φοίτησης για τα παιδιά και στη συνέχεια τους ενήλικες, η οποία αρχίζει από την ηλικία των 5 ετών και εκτείνεται έως τα 25 έτη.



σύστημα, αλλά η κοινωνική αποδοχή του θεσμού έγινε μετά από αρκετά χρόνια. Αυτή η χρονιά αποτελεί σταθμό για την Εκπαίδευση των γυναικών στη Ελλάδα, διότι πραγματοποιήθηκε η εξομοίωση της Εκπαίδευσης των κοριτσιών με την αντίστοιχη των αγοριών με τον Νόμο 4397/1929, ο οποίος καταργεί τη διαφοροποίηση των σπουδών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Ασφαλώς, οι εκπαιδευόμενες/οι έχουν συγκεκριμένη ηλικία σε κάθε βαθμίδα, εντάσσονται στη διαδικασία υποχρεωτικά και στις περισσότερες βαθμίδες αξιολογούνται και ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες φοίτησης. Οποιαδήποτε απόκλιση οδηγεί στη διαγραφή τους από την Τυπική Εκπαίδευση (Παγγέ, 2005). Πάντως, είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται μεταρρυθμίσεις, οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση της αξιοποίησης εναλλακτικών μορφών Εκπαίδευσης, αυξάνοντας έτσι την ενεργό συμμετοχή όλο και μεγαλύτερου ποσοστού του γενικού πληθυσμού στη μαθησιακή διαδικασία (Καραλής & Παπαγεωργίου 2012). Ωστόσο, γεγονός είναι ότι οι γνώσεις και η Εκπαίδευση που λαμβάνει κάποια/ος αποκλειστικά μέσω της Τυπικής Εκπαίδευσης, δεν μπορούν πλέον να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σύγχρονη Ευρώπη στον οικονομικό και στον κοινωνικό τομέα, όπως τα υψηλά ποσοστά της ανεργίας, κυρίως των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, αλλά και διαφόρων κατηγοριών γυναικών, η απουσία των απαιτούμενων δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, η ραγδαία αύξηση του ποσοστού των ανθρώπων που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας, η έξαρση της βίας σε ποικίλες μορφές και του φονταμενταλισμού, η δυσκολία κοινωνικής ένταξης κ.ά. (Απασχόληση και κοινωνικές εξελίξεις στην Ευρώπη – ετήσια ανασκόπηση 2017). Έτσι, γίνεται προφανές ότι η αρχική Εκπαίδευση που λαμβάνει ο πληθυσμός μιας χώρας στο πλαίσιο της Τυπικής Εκπαίδευσης, δεν είναι πλέον αρκετή για να επιτευχθεί η οικονομική και κοινωνική συνοχή της (Duvekot, Scanlon, Charraud, Schuur, Coughlan, Mohn, Paulusse, & Clarus, 2007), και ότι, για να καταφέρει ένα άτομο να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης, δεν αρκεί μόνον η Τυπική Εκπαίδευση που λαμβάνει, αλλά πρέπει να μετέχει και σε προγράμματα μη Τυπικής Εκπαίδευσης, όπως και Άτυπης Εκπαίδευσης, άλλωστε.

Η μη Τυπική Εκπαίδευση προσφέρεται σ' ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου και συστήματος (Τσαμαδιάς, 2011). Περιλαμβάνει δραστηριότητες που στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της

προσωπικότητας και της ιδιότητας της/του ενεργής/ού πολίτισσας/πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Κεδράκα & Φίλιπς, 2017). Στηρίζεται σε στρατηγική μάθησης, η οποία αποτελείται από ευέλικτα προγράμματα σπουδών και μεθοδολογία που μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, καθώς και στο ρυθμό μάθησής τους (Hoppers, 2006• Melniz & Botez, 2014). Και η μη Τυπική Εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση σχετικών πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο (European Commission, 2011). Περιλαμβάνει την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση, τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, την Επιμόρφωση, την Κατάρτιση και τη Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων και διαθέτει προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Σύμφωνα με τους Καψάλη & Παπασταμάτη (2013), στη μη Τυπική Εκπαίδευση εντάσσεται κάθε οργανωμένη δραστηριότητα Εκπαίδευσης ή Κατάρτισης, η οποία λαμβάνει χώρα εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, και παρέχεται από φορείς, όπως μια μη-κυβερνητική οργάνωση, μία εταιρία, ένας οργανισμός ή ακόμη και ένα ακαδημαϊκό ίδρυμα. Αρκετά συχνά, η μη Τυπική Εκπαίδευση προσφέρεται υπό τη μορφή συνεδρίων, σεμιναρίων ή επιμορφώσεων από επιστημονικούς και επαγγελματικούς φορείς κάθε κλάδου. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρέχεται από την/τον εργοδότη/τη (ακόμα και αν αυτή/αυτός είναι το κράτος) στον χώρο εργασίας (ενδο-υπηρεσιακή Επιμόρφωση). Τέλος, μπορεί να προσφέρεται και από συγκεκριμένους οργανισμούς, οι οποίοι έχουν συγκροτηθεί με κύριο σκοπό να συμπληρώνουν τα επίσημα συστήματα<sup>3</sup>, όπως τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης κ.ά. (Κεδράκα & Φίλιπς, 2017).

Η μη Τυπική Εκπαίδευση λαμβάνει χώρα, τόσο εντός όσο και εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και απευθύνεται σε άτομα όλων των ηλικιών. Ανάλογα με το θεσμικό πλαίσιο κάθε χώρας, έχει τη δυνατότητα να καλύπτει τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία λ.χ. θα ενισχύσουν τον αλφαριθμητισμό ενηλίκων, τη βασική εκπαίδευση παιδιών που δεν φοιτούν στο σχολείο, τη μόρφωση μέρους του γυναικείου πληθυσμού, αλλά και προγράμματα βελτίωσης δεξιοτήτων ζωής και εργασίας και ευρύτερα τον

---

<sup>3</sup> Η προσέγγιση της μη Τυπικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, θέτει υπό αμφισβήτηση την επάρκεια της μάθησης που προσφέρεται μέσω της αυστηρά οργανωμένης διαδικασίας της τυπικής εκπαίδευσης (Colletta, 1996). Έτσι, επιβεβαιώνεται και ένας από τους λόγους ανάπτυξης της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, αυτός της ταχείας παλαιώσης της γνώσης.

πολιτισμό (European Commission, 2011). Πρόκειται για μορφή εκπαίδευσης, η οποία δεν απαιτεί τη de facto φυσική παρουσία των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτριών/τών στον ίδιο χώρο (Dib, 1998). Πολλά προγράμματα μη Τυπικής Εκπαίδευσης στις μέρες μας, προσφέρονται με την μέθοδο της Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Open Distance Education) (ΑεξΑΕ) (Νάσσαινας, 2010). Η/Ο μαθήτρια/τής αποτελεί το κέντρο της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς το πρόγραμμα σπουδών έχει σκοπό να καλύψει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά της/του. Από την άλλη, η Εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα άμεσης αξιοποίησης της προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης της/του εκπαιδευόμενης/νου (European Commission, 2011). Σημαντικό πλεονέκτημα της μη Τυπικής Εκπαίδευσης αποτελεί η δυνατότητά της να προσφέρει στις/στους εκπαιδευόμενες/νους νέες γνώσεις και πληροφορίες, να επικαιροποιήσει τις βασικές τους γνώσεις, τις προερχόμενες από την Τυπική Εκπαίδευση και ταυτόχρονα να βοηθήσει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Melniz & Botez, 2014)<sup>4</sup>. Τα τελευταία χρόνια, με την εξέλιξη του πεδίου της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, η μη Τυπική Εκπαίδευση κερδίζει όλο και πιο συχνά έδαφος λόγω των ποικίλων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων, τα οποία προσφέρονται με διαφορετικούς τρόπους<sup>5</sup> (Παπασταμάτης, Βαλκάνος, Παντισίδου & Ζαρίφης, 2010).

Η Άτυπη Εκπαίδευση ορίζεται ως η διαδικασία, με την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν σ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, αποκτούν στάσεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, αξίες, ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχονται από το περιβάλλον τους και κυρίως το εργασιακό, το οικογενειακό, το κοινωνικό, το θρησκευτικό, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Ενημέρωσης κ.ά. (Jeffs & Smith, 1999). Οι Κεδράκα & Φίλλιπς (2017: 12) τη χαρακτηρίζουν ως «*φυσικό επακόλουθο της καθημερινής ζωής*» που περιλαμβάνει κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης και προσωπικής καλλιέργειας. Δεν αποτελεί «*αναγκαστικά σκόπιμη ενέργεια κι έτσι ενδέχεται να μην αναγνωριστεί ούτε και από τα ίδια τα άτομα ότι*

---

<sup>4</sup> Η μη Τυπική έκφραση της Εκπαίδευσης εξυπηρετεί τις απαιτήσεις των κοινωνικών ομάδων μέσα σ' ένα περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονη οικονομικο-κοινωνική κινητικότητα, έντονες αλλαγές και απαιτεί συχνά την ανάληψη πρωτοβουλιών, με αποτέλεσμα τα παραδοσιακά μοντέλα εκπαίδευσης να μην μπορούν να καλύψουν τις απαιτήσεις αυτές είτε εξαιτίας της περιορισμένης ευελιξίας τους είτε απλά γιατί οι ενδιαφερόμενες/οι έχουν αποφοιτήσει ή γιατί δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στις τάξεις τους (Belle, 2004).

<sup>5</sup> Η μη Τυπική Εκπαίδευση περιλαμβάνει σχολές διαφόρων ειδών με ποικίλους στόχους όπως (Τσαμπούκου- Σκαναβή, 2004): σχολές Επιμόρφωσης, Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ- σχολές ΟΑΕΔ-ΚΕΕ-ΚΕΓΕ, κ.α.), προετοιμασίας για το σχολείο, σχολές κρατικών υπηρεσιών, σχολές συνδικάτων και σωματείων, προγράμματα Μ.Κ.Ο. και εθελοντικών ομάδων, εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων και βιβλιοθηκών, προσκοπισμός, κ.ά.

συμβάλλει στη βελτίωση των γνώσεων και των ειδικεύσεων τους<sup>6</sup>». Σύμφωνα με τον Τσαμαδιά (2011), η Άτυπη Εκπαίδευση αποτελείται από εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνουν χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων στο πλαίσιο ελεύθερου, επαγγελματικού, κοινωνικού και πολιτιστικού χρόνου και εμφανίζει έντονες διαφοροποιήσεις από τις δύο άλλες μορφές εκπαίδευσης, την Τυπική και τη μη Τυπική. Για τους Armstrong & Weidner (2010), δεν αποτελεί συστηματοποιημένη και οργανωμένη μορφή μάθησης και Εκπαίδευσης, δεν περιλαμβάνει συγκεκριμένους στόχους, πρόγραμμα σπουδών και θεματικές ενότητες και είναι ανοικτή προς όλες και όλους<sup>7</sup>.

Τα τελευταία χρόνια, καθώς σημειώνονται δομικές αλλαγές στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτισμική ζωή, μια από τις σημαντικότερες διαστάσεις της Εκπαίδευσης, υπό την πλέον ευρεία έννοιά της, η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, βρίσκεται στο κέντρο του διεθνούς σχετικού ενδιαφέροντος, ενώ συνδέεται ευθέως με την επίτευξη των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης για την Ατζέντα 2030 της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον 4<sup>ο</sup> στόχο, ο οποίος αφορά στην Ποιοτική Εκπαίδευση, τονίζεται η σημασία διασφάλισης ελεύθερης, ισότιμης και ποιοτικής Εκπαίδευσης, με τη διαμόρφωση ευκαιριών Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, κοριτσιών και αγοριών, γυναικών και ανδρών.

Η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση εκφράζει δυναμική προσέγγιση των γενικότερων στόχων της Εκπαίδευσης και αφήνει πεδίο δράσης στον πειραματισμό και τη προσαρμογή μέσων και τεχνικών διδασκαλίας. Το παραπάνω καθίσταται εφικτό, επινοώντας και δοκιμάζοντας νέα και καινοτόμα προγράμματα μάθησης και μεθόδους διδασκαλίας, τα οποία περιλαμβάνουν ποικιλία υπηρεσιών και νέους τρόπους οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευομένων, γυναικών και ανδρών (Ζαρίφης, 2014). Ο όρος Δια Βίου μπορεί να επεξηγηθεί ως μια ισόβια και διαρκής επιδίωξη της Εκπαίδευσης με στόχο, ο οποίος υπερβαίνει το χώρο και τον

---

<sup>6</sup> Στην άτυπη εκπαίδευση συχνά ο φορέας προώθησης του μηνύματος έχει συγκεκριμένους στόχους κάτι όμως που δεν συμβαίνει απαραίτητα και για τον αποδέκτη του μηνύματος αυτού.

<sup>7</sup> Σύμφωνα με την Τσαμπούκου- Σκαναβή (2004) άτυπες δραστηριότητες Εκπαίδευσης θεωρούνται: επισκέψεις σε μουσεία- εκθέσεις- θεματικά πάρκα, παρακολούθηση θεατρικών- κινηματογραφικών παραστάσεων, ανάγνωση βιβλίων- εγκυκλοπαιδειών- περιοδικών, εκπαιδευτική τηλεόραση, ραδιοφωνικά προγράμματα, περιήγηση στο διαδίκτυο, παρακολούθηση δημόσιων ομιλιών, παρακολούθηση ειδήσεων- συνεντεύξεων κ.ά.

χρόνο<sup>8</sup>. Έτσι ή αλλιώς, η μάθηση αποτελεί ευρύτερη νοητική δραστηριότητα της ζωής, συνεχή ατομική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουμε είτε με τη θέλησή μας είτε χωρίς, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας καθώς, όπως ήδη έχει αναφερθεί, η μάθηση προσφέρεται και προκύπτει από κάθε νέα εμπειρία και δραστηριότητα μας (Κεδράκα & Φίλλιπς, 2017).

Με βάση τα προαναφερόμενα, οφείλουμε να επισημάνουμε πως για την ανταπόκριση στη νέα παγκοσμιοποιημένη οικονομία, κρίθηκε απαραίτητη, για όσες χώρες δεν διέθεταν οικονομικό κεφάλαιο, η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Καγκαράκη, 2018). Ως ανθρώπινο κεφάλαιο ορίζεται «η αξία της μάθησης, της εμπειρίας και των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, το οποίο... αυξάνει την παραγωγικότητα και το εισόδημα» (IOBE, 2019: 76). Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση στα επαγγέλματα που σχετίζονται με τη γνώση, αναδύεται δηλαδή η ανάγκη για εργαζόμενες/νους με γνώσεις και δεξιότητες, ικανές/νούς να ανταποκριθούν στα νέα επαγγέλματα και στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας (Σιάνου–Κύργιου, 2006). Καθημερινά, γυναίκες και άνδρες αναζητούν εξειδικευμένη γνώση, η οποία θα τους εξασφαλίσει θέση εργασίας και θα τους βοηθήσει σε μελλοντική εξέλιξη. Οι εργαζόμενες και οι εργαζόμενοι οφείλουν να προσπαθούν διαρκώς να βελτιώσουν τα προσόντα τους, τα οποία είναι τυπικά και άτυπα. Τυπικά προσόντα θεωρούνται οι τίτλοι σπουδών που μπορούν να πιστοποιήσουν την εξειδίκευση σε έναν συγκεκριμένο τομέα, η γνώση ξένων γλωσσών και η ικανότητα χρήσης των Νέων Τεχνολογιών<sup>9</sup>. Άτυπα προσόντα θεωρούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, μεταξύ των οποίων η δημιουργικότητα, η ικανότητα συνεργασίας και η ανάπτυξη επιχειρηματικότητας, καθώς και η διάθεση και ικανότητα για διαρκή ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, αυτό δηλαδή που ονομάζουμε Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Τα στοιχεία αυτά καθιστούν τις/τους εργαζόμενες/νους πιο ευέλικτες/ους, κατ' επέκταση πιο αποτελεσματικές/ούς και αποδοτικές/ούς στην εργασία τους (Σιάνου–Κύργιου, 2007). Κατά συνέπεια, η βελτίωση των προσόντων του ενήλικου πληθυσμού δεν πραγματοποιείται μόνο μέσα

---

<sup>8</sup>Καθώς η Εκπαίδευση διαπερνά όλα τα στάδια της ζωής της/του ανθρώπου, γίνεται κατανοητό ότι η έκφραση «Δια Βίου» σηματοδοτεί την εφαρμογή των αξιών της παιδείας σε όλες τις κοινωνικές, πολιτικές και προσωπικές δραστηριότητες του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Νικηταρά, 2011).

<sup>9</sup> Μιας και τις μεγάλες μονάδες μαζικής παραγωγής αντικαθιστούν οι μικρές και ευέλικτες που οδηγούν στην παραγωγή ποικίλων προϊόντων και απαιτούν ειδικές γνώσεις για την αποτελεσματική χρησιμοποίησή τους.

από τη συμμετοχή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και σε προγράμματα Επιμόρφωσης και Κατάρτισης. Το ερώτημα που τίθεται εδώ όμως, είναι αν όλες και όλοι έχουν ισότιμη πρόσβαση σ' όλα αυτά τα είδη μάθησης. Για παράδειγμα, διερωτόμαστε αν οι γυναίκες, με τους πολλαπλούς τους ρόλους, σήμερα έχουν τις ίδιες δυνατότητες και τις ίδιες ευκαιρίες να ενταχθούν στις ανωτέρω μορφές μάθησης, συγκριτικά με τους άνδρες.

Από την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα το 1948, καθώς και τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957, αν και έχουν παρέλθει δεκαετίες, διεθνείς, ευρωπαϊκοί και μη οργανισμοί, ασχολούνται με το ζήτημα της έμφυλης ισότητας. Η ισότητα ευκαιριών ανάμεσα στις γυναίκες και στους άνδρες σε όλους τους τομείς και κυρίως στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτέλεσε σημαντική παράμετρο των πολιτικών για την ισότητα των φύλων και ενίσχυσε τον διάλογο μεταξύ των κρατών, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας τόσο των εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και των διδακτικών και εκπαιδευτικών προϊόντων. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι, χρειάστηκε να περάσουν πολλοί αιώνες προκειμένου να αμβλυνθούν οι ανισότητες και οι γυναίκες να αποκτήσουν ισότιμα δικαιώματα στην Εκπαίδευση, στον επαγγελματικό στίβο και στην κοινωνική ζωή (Πλίογκου, Κονταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017). Το ερώτημα που τίθεται βέβαια, είναι αν η ισότητα έχει κατακτηθεί σε όλα τα επίπεδα<sup>10</sup>. Ειδικότερα, η συνταγματική κατοχύρωση της ισότητας των φύλων στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε με το Σύνταγμα του 1975. Μέσω του Συντάγματος η αρχή της Ισότητας δεσμεύει και τις τρεις μορφές εξουσίας. Για τη νομοθετική εξουσία η αρχή επιβάλλει την ίση μεταχείριση του ουσιασώς άνισου. Ως προς την εκτελεστική εξουσία, η αρχή απαγορεύει την αυθαίρετη εφαρμογή των νόμων από τα διοικητικά όργανα, περιορίζοντας την άσκηση της διακριτικής ευχέρειας. Ως προς τη δικαστική εξουσία η αρχή της ισότητας με την έννοια της απαγόρευσης της αυθαιρεσίας και της ισότητας στην εφαρμογή του δικαίου είναι αυτονόητη και αποτελεί θεμέλιο λίθο του κράτους δικαίου (Ράικος, 2002). Έκτοτε, τα Ελληνικά Συντάγματα περιέχουν σειρά διατάξεων, οι οποίες προστατεύουν τα θεμελιώδη δικαιώματα, στοχεύουν στην καταπολέμηση των διακρίσεων και, μεταξύ άλλων, στην προώθηση της ισότητας. Μια

---

<sup>10</sup> Το φύλο αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα για την πρόσβαση και συμμετοχή στην Εκπαίδευση, την επιλογή περιεχομένου σπουδών και τις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Για αρκετό χρονικό διάστημα, οι έμφυλες ανισότητες και διακρίσεις στην Εκπαίδευση δε λαμβάνονταν υπόψη, καθώς γινόταν κοινωνικά αποδεκτές, αντικατοπτρίζοντας τις στερεοτυπικές διαφορές ως προς τους ρόλους των φύλων (Banks, 1987).

από τις σημαντικότερες διατάξεις, αποτελεί η 4§2ς, η οποία κατοχυρώνει την ισότητα των φύλων και σύμφωνα με την οποία *«Οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις»*.

Πάντως, είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι, η αρχή της ίσης μεταχείρισης γυναικών και ανδρών μελετάται με βάση δείκτες όπως αυτοί που αφορούν την κοινωνική, την οικονομική και πολιτική ζωή, δηλαδή την ισότητα ως προς τη συμμετοχή στην απασχόληση (work), ως προς την οικονομική θέση (money) των ανδρών και των γυναικών, την πρόσβαση στη γνώση (knowledge) και στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, την ισότητα ως προς τον χρόνο (time) που καταναλώνουν τα φύλα στις ενδοοικογενειακές υποχρεώσεις και την ανατροφή των παιδιών, όπως και στη φροντίδα των υπόλοιπων μελών της οικογένειας, σε σχέση με τις λοιπές κοινωνικές δραστηριότητες και τον ελεύθερο χρόνο. Επίσης, την ισότητα ως προς την κατοχή θέσεων λήψης αποφάσεων (power) στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική σφαίρα, την ισότητα ως προς την υγεία (health) και συγκεκριμένα την κατάσταση της υγείας γυναικών και ανδρών (προσδόκιμο ζωής κλπ), τη συμπεριφορά των φύλων σε σχέση με την υγεία και την ποιότητα ζωής (κατανάλωση αλκοόλ, κάπνισμα κ.λπ.), την πρόσβαση στο σύστημα υγείας και τέλος, ως προς τα ποσοστά βίας (violence) κατά των γυναικών (European Institute for Gender Equality, 2019).

Στις χώρες της ΕΕ, η ισότητα των φύλων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των κοινωνικών πολιτικών και αναγνωρίζεται ως κύριο κριτήριο για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Σε κάθε περίπτωση, την παρακολούθηση των έμφυλων διακρίσεων έχουν αναλάβει φορείς σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Μερικοί από τους σημαντικότερους οργανισμούς σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο είναι ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), ο οποίος με τις ενέργειες του έχει συμβάλει, αφενός στην ισότητα και την ευημερία των γυναικών μέσω των δράσεων του Ταμείου Ανάπτυξης του ΟΗΕ για τις Γυναίκες (UNIFEM) και του Διεθνούς Ερευνητικού και Εκπαιδευτικού Ινστιτούτου για τη Πρόοδο των Γυναικών (INSTRAW) και, αφετέρου έχει θέσει ως μακροπρόθεσμο στόχο τη προώθηση των δικαιωμάτων των γυναικών, τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους και την ενθάρρυνσή τους για μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους. Αντίστοιχα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει προχωρήσει στη συγκρότηση ειδικών οργάνων που εποπτεύουν την τήρηση και προστατεύουν μεταξύ των λοιπών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τα δικαιώματα των γυναικών, όπως:

1) Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (European Court of Human Rights) (ΕΔΑΔ), το οποίο επιβλέπει την εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (ΕΣΔΑ). Μάλιστα, βάσει του άρθρου 25 της ΕΣΔΑ, αναγνωρίζεται το δικαίωμα υποβολής ατομικών προσφυγών, χωρίς τη προϋπόθεση δικαιοπρακτικής ικανότητας. Επομένως, θεωρητικά μπορούν να προσφύγουν στο ΕΔΑΔ ακόμα και ανήλικα άτομα, άτομα που νοσούν ψυχικά, ανάπηρα και κρατούμενα.

2) Την/Τον Επίτροπο για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου του Συμβουλίου της Ευρώπης, η/ο οποία/ος είναι υπεύθυνη/ος για την αποτελεσματική παρακολούθηση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, για την παροχή βοήθειας προς στα κράτη μέλη για την εφαρμογή των προτύπων για τα ανθρώπινα δικαιώματα του Συμβουλίου της Ευρώπης, καθώς και για τον εύρεση πιθανών νομοθετικών ελλείψεων και την παροχή συμβουλών και πληροφοριών σχετικά με τις ενέργειες για τη προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

3) Την Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινωνικών Δικαιωμάτων, η οποία επιτηρεί τη εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη από τα κράτη μέλη.

4) Το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων (EIGE), που ιδρύθηκε το 2010, με στόχο να ενισχύσει και να προωθήσει την ισότητα των φύλων στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Έχει εξελιχθεί στο κέντρο γνώσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ότι αφορά την ισότητα των φύλων. Πραγματοποιεί έρευνες σημαντικές, οι οποίες ανοίγουν τον δρόμο για την καλύτερη κατανόηση και ενημέρωση σε θέματα ισότητας των φύλων σε όλους τους τομείς της ζωής.

Στην Ελλάδα υπάρχουν φορείς που μελετούν και ερευνούν ζητήματα Ισότητας των Φύλων και των Ευκαιριών. Μάλιστα, υπάρχουν και αρκετοί Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί, Πανεπιστήμια και Υπηρεσίες, που ασχολούνται με έμφυλες διακρίσεις. Ιδιαίτερα, το καθήκον της εποπτείας και προώθησης της εφαρμογής των αρχών της ίσης μεταχείρισης και της παροχής ίσων ευκαιριών, στον δημόσιο και τον ιδιωτικό βίο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το φύλο, η φυλή, η ηλικία, η εθνική καταγωγή, οι θρησκευτικές ή άλλες πεποιθήσεις, η αναπηρία, η οικογενειακή ή κοινωνική θέση και ο σεξουαλικός προσανατολισμός, έχει αναλάβει ο Συνήγορος του Πολίτη (ΣτΠ), ο οποίος αποτελεί συνταγματική, ανεξάρτητη αρχή. Σημαντικό ρόλο κατέχει, επίσης, η Γενική Γραμματεία Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων (Γ.Γ.Ο.Π.Ι.Φ.), ενός κυβερνητικού οργανισμού που είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την εποπτεία της εφαρμογής των πολιτικών για την



Ισότητα των Φύλων σε ποικίλους τομείς. Έχει επιφορτιστεί με την προώθηση και υλοποίηση της νομικής και ουσιαστικής ισότητας των φύλων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ζωής. Ο συγκεκριμένος κυβερνητικός οργανισμός ανήκει στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Ένας ακόμη σημαντικός φορέας θεωρείται το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ), Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου του ευρύτερου Δημόσιου τομέα, ο οποίος εποπτεύεται από την Γ.Γ.Ο.Π.Ι.Φ. και βοηθά στη προώθηση της Ισότητας των Φύλων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής, πολιτικής, πολιτισμικής και οικονομικής ζωής. Επιπρόσθετα, επιδιώκει την ένταξη της διάστασης του Φύλου σε όλες τις πολιτικές και δράσεις (gender mainstreaming), καθώς και την ανάπτυξη θετικών δράσεων υπέρ των γυναικών, ώστε να συμβάλλει στην άρση των έμφυλων διακρίσεων, στερεοτύπων και ανισοτήτων. Ο φορέας αυτός επιχειρεί, μέσω των δράσεων του, να αναπτύξει παρεμβάσεις θεσμικού τύπου και να επηρεάσει τις εθνικές πολιτικές, με στόχο την ισότιμη προώθηση των Φύλων, καθώς και την καταπολέμηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην ιδιωτική και δημόσια ζωή.

Το έργο των φορέων αυτών είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Η ένταξη της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές ορίζεται ως η στρατηγική για την επίτευξη της αποτελεσματικής ισότητας των φύλων, η οποία περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στη διαμόρφωση, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και την παρακολούθηση πολιτικών, κανονισμών και σχεδίων δαπανών, που στοχεύουν στη προώθηση της ισότητας των φύλων και στην εξάλειψη των διακρίσεων (Στρατηγάκη, 2013). Σίγουρα, το Gender Mainstreaming αποτελεί σημαντική στρατηγική πολιτική, η οποία συνδέεται με τη προώθηση αλλαγής της κουλτούρας εθνών, κρατών, λαών και φυλών. Αποτελεί μακροπρόθεσμη διαδικασία, η οποία βοηθά στη συμμετοχή των γυναικών στην πολιτική, κοινωνική και δημοσία ζωή. Όμως, το γεγονός είναι πως όσο και αν υπάρχουν η νομοθεσία, οι οργανισμοί και οι πολιτικές, εξακολουθούν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής των γυναικών να υπάρχουν έμφυλες διακρίσεις<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Στο σημείο αυτό είναι επιβεβλημένο να τονιστεί ότι, η παρούσα Διδακτορική Διατριβή δεν έχει πρόθεση να παρουσιάσει τις γυναίκες θυματοποιημένα, ούτε βεβαίως ως ενιαία ευπαθή ομάδα. Οι γυναίκες, όπως και ολόκληρος ο πληθυσμός, ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς, κοινωνικά στρώματα και τάξεις, καθώς και διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο. Ως κοινωνικό φύλο για γνωστούς και συγκεκριμένους λόγους υφίστανται διακρίσεις και ανισότητες που συνδέονται με το φύλο του και οφείλει να είναι κοινή επιδίωξη, τόσο δημοκρατικών ανδρών όσο και δημοκρατικών γυναικών, η υπέρβαση αυτών των διακρίσεων και των ανισοτήτων, όπως και κάθε άλλη ανισότητα άλλωστε.

Όταν γίνεται λόγος για την έννοια του «φύλου»<sup>12</sup>, η αναφορά προσδιορίζει ουσιαστικά τις βιολογικές και τις κοινωνικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των ανθρώπων<sup>13</sup>. Η βρετανίδα κοινωνιολόγος Ann Oakley (1972, στο Connell, 2006) προβαίνει σε διαχωρισμό μεταξύ του βιολογικού φύλου (sex) και του κοινωνικού φύλου (gender), εξηγώντας ότι ο όρος «βιολογικό φύλο» περιγράφει τις διακριτές βιολογικές και αναπαραγωγικές διαφορές των γεννητικών οργάνων μεταξύ γυναικών και ανδρών<sup>14</sup>. Από την άλλη, υποστηρίζει πως το «κοινωνικό φύλο» αναφέρεται στις κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένες διαφορές των φύλων και στην ερμηνεία της συμπεριφοράς γυναικών και ανδρών. Με δύο λόγια, πρόκειται για σύνολο αξιών και αντιλήψεων, οι οποίες υπαγορεύουν διαφορετικές κατά φύλο ταυτότητες, προσδοκίες, συμπεριφορές και διαδρομές ζωής<sup>15</sup>. «*Το Κοινωνικό Φύλο αντιδιαστέλλεται στο Βιολογικό Φύλο (sex) και ορίζεται ως δομή κατεξοχήν κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική*». Αναγνωρίζεται πλέον ως η βάση της κοινωνικής οργάνωσης, η αρχή του σχετίζεσθαι και αποτελεί σύστημα σκέψης και ιδεολογικών αναπαραστάσεων που προσδιορίζουν το αρσενικό και το θηλυκό και κατασκευάζουν τις ταυτότητες του Φύλου» (Γκασούκα, 2017: 7). Η Scott (1996) υποστηρίζει πως το κοινωνικό φύλο αφορά σε πλέγμα σχέσεων που μπορεί μεν να περικλείει το βιολογικό φύλο, ωστόσο δεν διαμορφώνεται εξ ολοκλήρου από αυτό<sup>16</sup>.

Πάντως, ο όρος «βιολογικό φύλο» χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει τα βιολογικά χαρακτηριστικά του άνδρα και της γυναίκας και καθορίζεται από τα χρωμοσώματα της/του ανθρώπου και τα ανατομικά γνωρίσματά της/του. Απεναντίας,

---

<sup>12</sup> Σύμφωνα με τις Κουρουτσίδου & Γκασούκα (2021) το «φύλο» αποτελεί όρο δυναμικό, ο οποίος σηματοδοτείται διαφορετικά ανάλογα με την κουλτούρα, την κοινωνική τάξη, τη σεξουαλικότητα, τη φυλή, τη χώρα, το κοινωνικό-οικονομικό σύστημα, την εθνικότητα, την ηλικιακή ομάδα, τη θρησκεία.

<sup>13</sup> Η Παντελίδου- Μαλούτα (2014) υποστηρίζει πως το φύλο: α) αποτελεί βασική αρχή οργάνωσης της κοινωνίας που καθορίζει πορείες ζωής, β) αποτελεί σύστημα σχέσεων, γ) κατατάσσει διχοτομικά και έτσι ιεραρχεί τα άτομα, δ) μαθαίνεται με την κοινωνικοποίηση και μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, ε) είναι σύνολο επιταγών που μας αναφέρει πως πρέπει να είμαστε, ανάλογα με τη θέση που μας αποδίδεται στο σύστημα έμφυλων σχέσεων και στ) λειτουργεί περιοριστικά και καταπιεστικά για όλες και όλους, αλλά πρωτίστως για τις γυναίκες.

<sup>14</sup> Το βιολογικό φύλο δεν ταυτίζεται με το κοινωνικό, καθώς η αυτοαντίληψη ενός ατόμου είναι δυνατόν να το οδηγεί σε κοινωνικές συμπεριφορές ως προς τον γυναικείο ή τον ανδρικό ρόλο διαφορετικές και ανάλογες με το πολιτισμικό πλαίσιο (Βέικου, 2013).

<sup>15</sup> Για τις Κουρουτσίδου & Γκασούκα (2021) η έμφυλη συμβολική τάξη αναδεικνύεται ως ανδροκεντρική, γεγονός που απηχείται στη γλώσσα και τον πολιτισμό με τέτοιο τρόπο ώστε, αφενός οι άνδρες να θεωρούνται πιο σημαντικοί από τις γυναίκες και η άποψη τους για τον κόσμο και την κοινωνία περισσότερο αξιόπιστη και με διευρυμένο κύρος, αφετέρου οι γυναίκες να περιορίζονται στο ρόλο των «άλλων».

<sup>16</sup> Στην εισαγωγή του όρου κοινωνικό φύλο συνετέλεσε η άποψη ότι η ιστορία των γυναικών δεν μπορεί να εξηγηθεί απλά από τις βιολογικές διαφορές και τη σεξουαλικότητα, αλλά αντιθέτως θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλα τα πεδία της κοινωνικής πραγματικότητας (Bock, 1989).

το κοινωνικό φύλο είναι πολιτισμικά, αλλά και κοινωνικά κατασκευασμένο. Πολλές έρευνες δείχνουν ότι το φύλο δεν αποτελεί αναλλοίωτη, φυσική οντότητα, αλλά προϊόν κοινωνικών και πολιτιστικών όρων, οι οποίοι μάλιστα τροποποιούνται στον χρόνο. Το περιεχόμενο της έννοιας του φύλου αποτελεί επομένως, «μια κοινωνική κατασκευή, η οποία έχει ιστορική διάσταση, ενώ διαμορφώνεται και αναπαράγεται μέσω ενός πλέγματος σχέσεων ανάμεσα στα δύο φύλα»<sup>17</sup> (Turner, 1998: 67). Ο όρος κοινωνικό φύλο, χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει τα χαρακτηριστικά και την κοινωνική συμπεριφορά, δηλαδή εκείνη που αναμένεται να αποδοθεί κοινωνικά από το κάθε φύλο.

Η διαπίστωση ότι η διάκριση άνδρας/γυναίκα μεταβάλλεται ιστορικά στη διάρκεια του χρόνου, οδήγησε στην αντίληψη του φύλου ως σύστημα σχέσεων ανάμεσα στα φύλα (Αβδελά, 2006· Bock, 1989· Scott, 1986). Η σχετική έρευνα, με αναλυτική κατηγορία το φύλο στην αρχή αφορούσε αποκλειστικά τις γυναίκες και την αντιμετώπισή τους ως κατώτερη ομάδα και εστίαζε στην ιστορικά κατασκευασμένη υποτέλειά τους. Στην πορεία διευρύνθηκε και ενσωμάτωσε και τους άντρες, εστιάζοντας στις σχέσεις ανάμεσα στα φύλα. Στη συνέχεια, επεκτάθηκε κι άλλο, προσπαθώντας να εξερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο τα θέματα φύλου επηρεάζουν γεγονότα και καταστάσεις που δεν είναι ανδρικές ούτε γυναικείες (Αβδελά & Ψαρρά, 1997). Η Αβδελά (2006) υποστηρίζει ότι δεν θα πρέπει να εμμένουμε στις όποιες αντιπαραθέσεις, αναφορικά με την εννοιολόγηση του φύλου, καθώς οι πιο αξιόλογες απόψεις έχουν κοινό παρονομαστή και αναγνωρίζουν ότι το φύλο αποτελεί ταυτόχρονα έμφυλη διαφορά, κοινωνικές σχέσεις, αλλά και σχέσεις εξουσίας<sup>18</sup>. Έχει δε ενδιαφέρον, ότι το κοινωνικό φύλο βρίσκεται σε αντιδιαστολή με τον προσδιορισμό των γυναικών ως *κοινωνικής κατηγορίας*, που συγκροτείται στη βάση της βιολογικής ομοιότητας. Ειδικότερα, με το φύλο ως σύστημα κοινωνικών σχέσεων και τις έμφυλες σχέσεις ως σχέσεις εξουσίας, μπορούμε να ερμηνεύσουμε τις κοινωνικές εξελίξεις σε όλα τα επίπεδα, κατανοώντας και τους τρόπους που ορίζεται και κατασκευάζεται ο όρος της θηλυκότητας και της αρρενωπότητας (Βαμβακίδου, Σολάκη & Παπαδήμα, 2016). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να

---

<sup>17</sup> Σύμφωνα με τις Κουρουτσίδου & Γκασούκα (2021) το φύλο δεν αφορά τις βιολογικές διαφορές, αλλά την ερμηνεία των συμπεριφορών ανδρών και γυναικών, που συνδέονται με τον πολιτισμό και την κουλτούρα.

<sup>18</sup> Το κοινωνικό φύλο παραπέμπει συνήθως σε συμπεριφορές που συνδέονται με την ένταξη σε μια κατηγορία «φύλου». Είναι έννοια πολιτισμικά και κοινωνικά κατασκευασμένη και οι άνθρωποι μπορούν να διαμορφώσουν το δικό τους «γένος» με διάφορους τρόπους και να ταυτίζονται με κατηγορίες «φύλου» διαφορετικές από το βιολογικό τους φύλο (Westbrook & Saperstein, 2015).

επισημανθεί ότι με τον κοινωνικό ρόλο των φύλων και τις έμφυλες ταυτότητες συνδέονται στενά τα έμφυλα στερεότυπα, τα οποία θεωρούνται κοινωνικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες αποδίδονται στις/στους ανθρώπους ορισμένα προτερήματα ή και μειονεκτήματα, ανάλογα με το φύλο τους, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται άγνοια σχετικά με τις ατομικές τους ιδιαιτερότητες και τη διαφορετικότητά τους (Δεληγιάννη-Κουμτζή, Μαζιρίδου & Κιοσέογλου, 2003).

Ολοκληρώνοντας, δεν μπορεί παρά να παρατηρήσουμε πως αν και νέες αξίες και συμπεριφορές προστέθηκαν στους σύγχρονους έμφυλους κοινωνικούς ρόλους, φαίνεται πως η πλειοψηφία των ανδρών διατηρούν την παραδοσιακή κοινωνική τους ταυτότητα, ειδικότερα στο πεδίο του καταμερισμού της εργασίας και των ευθυνών στην οικογένεια. Η ανδρική αυτή ταυτότητα συνεπάγεται προσωπική ελευθερία, περισσότερη ισχύ και δύναμη, ενδεχόμενες σπουδές σε θετικές επιστήμες, όπως συχνά και οικονομική ανωτερότητα. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με την αντίστοιχη γυναικεία ταυτότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από την προσφορά φροντίδας στα μέλη της οικογένειας, καλές επιδόσεις στο σχολείο, πειθαρχία, έφεση σε θεωρητικές επιστήμες, ενασχόληση με το σπίτι και την οικογένεια, και τη μητρότητα-πεπρωμένο<sup>19</sup>.

Η εκπαίδευση των γυναικών συνδέεται με την ανάπτυξη των ποικίλων φεμινιστικών θεωριών και κινημάτων, που όλες συγκλίνουν, μεταξύ άλλων, στην αναγκαιότητα προσφοράς ίσων ευκαιριών στις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες σε θέματα Εκπαίδευσης και Απασχόλησης (Παπασταμάτης, 2010). Χωρίς να είναι απόλυτο, ενδεικτικά μπορούμε να τις ομαδοποιήσουμε: α) Μαρξιστικές, β) Ριζοσπαστικές, γ) Φιλελεύθερες, δ) Στρουκτουραλιστικές και ε) Μεταστρουκτουραλιστικές-Μεταμοντέρνες και όχι μόνο. Εκείνο που πρέπει, ωστόσο, πάντα να θυμόμαστε είναι πως όλες οι φεμινιστικές θεωρίες εστιάζουν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη σχέση μάθησης και γυναικών. Ειδικότερα, ενδιαφέρον σχετικά παρουσιάζει η Κριτική Φεμινιστική Θεωρία, η οποία αποτελεί και το ιδεολογικό πλαίσιο της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής. Ως γνωστόν, η Κριτική Φεμινιστική Θεωρία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η Εκπαίδευση αναπαράγει και νομιμοποιεί τις κυρίαρχες έμφυλες, ιεραρχικές και εν πολλοίς μισογύνικες αξίες και σχέσεις, στα ποικίλα πλαίσιά της. Εστιάζει, μεταξύ άλλων, και σε ζητήματα υποεκπροσώπησης των γυναικών,

---

<sup>19</sup> Απόρροια όλων αυτών, είναι η μόνιμη άνιση κατανομή των ρόλων και η διαιώνιση της άνισης οικονομικής και κοινωνικής αξίας του κάθε φύλου.

ορατότητας και φωνής, δυσκολίας πρόσβασής τους στις ευκαιρίες-τομέας στον οποίο εστιάζει η διδακτορική μας έρευνα- ατομικής θηλυκής εμπειρίας κ.λπ. και στο σημείο αυτό συναντάται με άλλες φεμινιστικές θεωρίες της Εκπαίδευσης, όπως λ.χ. η μαρξιστική-φεμινιστική. Εστιάζει όμως, και στο σημαντικό για την παρούσα διδακτορική διατριβή θέμα της κοινωνικά δομημένης γνώσης (Acker, Barry, & Esseveld, 1994• Tisdell, 1995), αλλά και στο θέμα της πολιτικής των εκπαιδευτικών συστημάτων (Lather, 1991) και του ρόλου των πάσης φύσεως γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών στην ευρύτερη προσπάθεια οικοδόμησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας (Cunningham, 1992• Kincheloe, 1991). Με δυο λόγια, η φεμινιστική και η κριτική θεωρία ενώνονται στην Κριτική Φεμινιστική Θεωρία της Εκπαίδευσης για να διαταράξουν το status quo σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα, μεταξύ των οποίων και αυτό της ΔΒΕΜ, εμμένοντας στις θηλυκές εμπειρίες, στην περιθωριοποίηση κλπ. τόσο μεταξύ μαθητριών/τών και εκπαιδευομένων όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτριών/τών, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη το ευρύτερο πολιτικό, πολιτιστικό, αλλά και ιστορικό περιβάλλον (Collins, 1990• Lather, 1991). Αν και συμερίζεται τα γενικότερα ερωτήματα που θέτει η Κριτική Θεωρία στον χώρο της Εκπαίδευσης, όπως λ.χ. ποια/ος ελέγχει τους στόχους και τους ορισμούς της μάθησης και της εργασίας και για ποιους σκοπούς, εξειδικεύει παραπέρα με αναλυτική κατηγορία το Φύλο, θέτοντας με τη σειρά της ερωτήματα, όπως για το εάν οι σχέσεις ισορροπίας δυνάμεων στον χώρο εργασίας ευθυγραμμίζονται πραγματικά με τις συνθήκες ζωής και τις ανάγκες των γυναικών ή κατά πόσον είναι σεξιστικές ή όχι πρακτικές λόγου που εντοπίζονται σε μια προσέγγιση του ανθρώπινου κεφαλαίου, αλλά και κατά την παραγωγή γνώσης.

Ενδιαφέρουσες παραδοχές της Κριτικής Φεμινιστικής Θεωρίας όσον αναφορά στη μάθηση των γυναικών, σύμφωνα με τις Hayes & Flannery (2000), είναι οι εξής:

- Η μάθηση των γυναικών πρέπει να γίνεται κατανοητή, να θεωρείται αναγκαία και να αξιολογείται θετικά.
- Αυτή πρέπει να λαμβάνει χώρα σε ευρύ κοινωνικό πλαίσιο.
- Θα πρέπει να αναγνωριστεί η ποικιλία ζωής και των τρόπων μάθησης των γυναικών.

- Χρειάζεται να γίνουν προσπάθειες, προκειμένου να ξεπεραστούν οι περιορισμοί και οι γυναίκες να συνεχίζουν να βρίσκουν μαθησιακές ευκαιρίες και να επιτυγχάνουν μαθησιακά αποτελέσματα.

Σε γενικές γραμμές, οι γυναίκες μαθαίνουν μέσα από:

- Τη σιωπή, η οποία αναφέρεται στις γυναίκες που ένιωθαν φιμωμένες και φοβισμένες απέναντι στην αυθεντία.
- Τη προσλαμβάνουσα γνώση, με βάση την οποία οι γυναίκες αντιλαμβάνονται τη γνώση ως σειρά απόλυτων αληθειών που παρέχονται από απόλυτες αυθεντίες
- Την υποκειμενική μάθηση, κατά την οποία οι γυναίκες μετατρέπονται σε αυθεντία και αναδεικνύουν την εσωτερική τους φωνή.
- Τη διαδικαστική γνώση, η οποία είναι η μετάβαση από τον απολυταρχισμό στον λογικό αναστοχασμό.
- Την κατασκευασμένη μάθηση, κατά την οποία οι γυναίκες βλέπουν τον εαυτό τους ως δημιουργό της γνώσης και φτάνουν σε αυτό το σημείο, ύστερα από έντονο αναστοχασμό (ό.π.).

Γενικά, όλες οι φεμινιστικές θεωρίες επιχειρούν κριτική θεώρηση του δικαίου και των νομικών και κοινωνικών θεσμών, από την σκοπιά των γυναικών μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών (Αθανασιάδου, 2002). Οι φεμινιστικές θεωρίες και κατεξοχήν η Κριτική Φεμινιστική Θεωρία ασκούν αυστηρή κριτική στις ηθικές προϋποθέσεις, με τις οποίες το δίκαιο εξοπλίζει το υποκείμενο-φορέα του δικαίου:

- την ατομικότητα
- την αυτοδιάθεση
- τον αυτοπροσδιορισμό
- τις ιδιότητες που αποκτούσε το πολιτικό υποκείμενο στη δυτική νεωτερικότητα

- τη θέση του στη δημόσια σφαίρα από την οποία οι γυναίκες, μέχρι πολύ πρόσφατα, ήταν αποκλεισμένες (Ρεθυμνωτάκη, Μαροπούλου & Τσακιστράκη, 2015).

Ολοκληρώνοντας και σε σύνδεση με τα προαναφερόμενα, πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι ο 5<sup>ος</sup> στόχος της Ατζέντας 2030, που αφορά στην ισότητα των φύλων, επιδιώκει να τεθεί τέλος σε κάθε μορφής διάκριση κατά των γυναικών και των κοριτσιών οπουδήποτε. Στην επίτευξη του στόχου συμβάλλει σημαντικά η εξισορρόπηση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των γυναικών. Πρόκειται για την αναγνώριση και αποδοχή ενός μακροχρόνιου αιτήματος των γυναικών και των κινημάτων τους διεθνώς, το οποίο προέκυψε από τη ραγδαία είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας. Το ερώτημα που τίθεται στο σημείο αυτό και χρήζει τεκμηριωμένης απάντησης είναι, αν η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, και ειδικότερα η Επιμόρφωση, μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη της συμφιλίωσης των πολλαπλών ρόλων που έχουν επωμιστεί οι γυναίκες και της αναγκαιότητάς τους για προσωπική ζωή, λαμβανομένου υπόψη πως η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση συγκροτεί διαδικασία, η οποία συντελείται σ' όλη τη ζωή γυναικών και ανδρών, χωρίς ωστόσο να αποτελεί νέα αντίληψη του συστήματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Συνδέεται με την απασχόληση ή/και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, ενώ εκφράζει κάτι ουσιαστικότερο: τη διαδικασία κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής μεταμόρφωσης τόσο των ατόμων όσο και της ίδιας της κοινωνίας γενικότερα.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας, είναι η μελέτη των απόψεων γυναικών αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με πολλαπλούς ρόλους, σχετικά με το εάν η Επιμόρφωση μπορεί να βοηθήσει στην εξισορρόπηση των επαγγελματικών, οικογενειακών και προσωπικών υποχρεώσεών τους. Ακόμα, η ανάδειξη της Επιμόρφωσης ως σημαντικής πλευράς της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να προσφέρει στις εργαζόμενες μητέρες τη δυνατότητα συνεχούς επικαιροποίησης των γνώσεών τους και να αυξήσει την προσωπική τους ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση κατά την διαδικασία εξισορρόπησης των προσωπικών, οικογενειακών και επαγγελματικών τους υποχρεώσεων.

Ειδικότερα, στόχους αποτελούν η διερεύνηση:

1) Των απόψεων γυναικών με πολλαπλούς ρόλους, οι οποίες είναι απόφοιτες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εργαζόμενες και μητέρες, για το κατά πόσον η

Επιμόρφωση, στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, μπορεί να βοηθήσει στην εξισορρόπηση των υποχρεώσεων όλων των ρόλων στη ζωή τους και,

2) Των απόψεων των υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων, στα οποία συμμετέχουν γυναίκες, γύρω από θέματα Συμφιλίωσης οικογενειακών, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, καθώς και γύρω από υποστηρικτικές ενέργειες που σχεδιάζουν και υλοποιούν οι ίδιες/οι για την επίτευξη της Συμφιλίωσης της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των συμμετεχουσών στα προγράμματά τους.

Η παρούσα Διδακτορική Έρευνα αποτελείται από δώδεκα κεφάλαια. Στα πρώτα επτά κεφάλαια αναπτύχθηκε η θεωρητική τεκμηρίωση, η οποία βασίστηκε σε ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Στο επόμενο πέντε κεφάλαια παρουσιάζονται οι δύο έρευνες, οι οποίες απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και η συναφής μ' αυτές ερευνητική μεθοδολογία και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις. Συγκεκριμένα:

Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται και αναλύεται το πεδίο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, γίνεται εκτενής αναφορά στο εννοιολογικό πλαίσιο του επιστημονικού αυτού πεδίου, οι δυσκολίες οριοθέτησης του, η σημασία της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης, ενώ ολοκληρώνεται με την εξέλιξη της Δια βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στις σύγχρονες συνθήκες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται η σημασία και τα οφέλη της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Αναλύεται η σημασία της εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης η οποία εξελίσσεται διαρκώς και αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύονται δύο από τις σημαντικότερες εκδοχές της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, οι οποίες είναι η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Επιμόρφωση. Αναφέρονται οι σημαντικότεροι ιστορικές περίοδοι ανάπτυξης και εξέλιξης των επιστημονικών αυτών πεδίων, πραγματοποιείται εννοιολογική ανάλυσή τους, αποσαφηνίζεται ο όρος ενηλικιότητα και τονίζεται η σημασία τους, ενώ γίνεται αναφορά και στους φορείς που προφέρουν Επιμορφωτικά Προγράμματα.

Το τέταρτο κεφάλαιο, εξετάζεται η πορεία ένταξης της οπτικής του Φύλου στις αποφάσεις και τις στρατηγικές της ΕΕ για τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, την έμφυλη διάσταση της Δια βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, τη σημασία της τελευταίας



για την εργασιακή πορεία των γυναικών και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν εκείνες οι γυναίκες που επιθυμούν να συμμετάσχουν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, θεωρείται κρίσιμη η παρουσίαση των ζητημάτων που συνδέονται με τη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας, αλλά και με την αυξημένη ανεργία τους. Ακουλούθως, πραγματοποιείται ανάλυση των πολλαπλών ρόλων που αναλαμβάνουν οι γυναίκες στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα της ζωής και του κατά πόσον οι ρόλοι αυτοί βρίσκονται σε σύγκρουση, ενώ αναλύονται οι αιτίες του και οι επιπτώσεις της συγκεκριμένης σύγκρουσης σε επίπεδο οικογενειακό, επαγγελματικό και προσωπικό. Ολοκληρώνοντας, παρουσιάζονται οι ευρωπαϊκές ρυθμίσεις της Συμφιλίωσης.

Στο έκτο κεφάλαιο, διερευνάται η συμβολή της Δια Βίου Μάθησης και μάλιστα η Επιμόρφωση, με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών Εκπαίδευσης στην επίτευξη της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των γυναικών.

Στο έβδομο κεφάλαιο, επιχειρείται η παρουσίαση και ανάλυση ερευνών στο πεδίο της Συμφιλίωσης Επαγγελματικής και Οικογενειακής ζωής των γυναικών, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο.

Στο όγδοο κεφάλαιο, αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η αναγκαιότητα υλοποίησής της, καθώς και η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της. Αναλύονται τα ερευνητικά ερωτήματα, τίθενται οι ερευνητικές στρατηγικές, επιλέγονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και αιτιολογείται η επιλογή των μεθόδων έρευνας. Οι συγκεκριμένες επιλογές παρουσιάζονται χωριστά ανά έρευνα που υλοποιήθηκε.

Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την υλοποίηση της ποσοτικής έρευνας, σκοπός της οποίας ήταν η μελέτη των απόψεων των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους αποφοίτων Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εργαζόμενων γύρω από το αν η Επιμόρφωση, τομέας της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, προσφέρει στις εργαζόμενες μητέρες τη δυνατότητα, μέσω της συνεχούς επικαιροποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, εξισορρόπησης των οικογενειακών και επαγγελματικών τους υποχρεώσεων κι αν συντελεί στην προσωπική τους ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση.

Στο δέκατο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την υλοποίηση της ποιοτικής έρευνας, σκοπός της οποίας ήταν η μελέτη των απόψεων

υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων διαφόρων φορέων γύρω από το ζήτημα της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και εκπαιδευτικής ζωής των γυναικών και τον ρόλο που μπορεί να παίζει σχετικά ο θεσμός της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, όπως, επίσης, κατά πόσο λαμβάνουν υπόψη το γεγονός κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των δικών τους προγραμμάτων.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας.

Στο δωδέκατο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι προτάσεις της Διδακτορικής Έρευνας, οι οποίες προέκυψαν τόσο από το θεωρητικό πλαίσιο και τις υπάρχουσες σχετικές καλές πρακτικές όσο και από τα ερευνητικά δεδομένα.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

### Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: Σε τι ακριβώς αναφερόμαστε;

#### Εισαγωγή

Η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση δεν αποτελεί σύγχρονη εκπαιδευτική στρατηγική. Από τη πρώτη στιγμή που τέθηκαν οι βάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανά τον κόσμο, έγινε κατανοητή η αναγκαιότητα της Συνεχιζόμενης Μάθησης και Εκπαίδευσης, η οποία θα εκτυλίσσεται καθ' όλη τη ζωή ενός ατόμου, στο συγκεκριμένο πάντοτε κοινωνικό - ιστορικό πλαίσιο (Παπασταμάτης, Βαλκάνος, Πανιτσίδου & Ζαρίφης, 2010).

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο του επιστημονικού αυτού πεδίου, οι δυσκολίες οριοθέτησης του, η σημασία της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης, ενώ ολοκληρώνεται με την εξέλιξη της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στις σύγχρονες συνθήκες.

## 1.1 Δυσκολίες Οριοθέτησης του Πεδίου

Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, το παγκόσμιο γίνεσθαι τροποποιήθηκε ριζικά εξαιτίας της επίδρασης τριών παραγόντων, των τριών «κινητήριων κλονισμών», όπως αποκαλέστηκαν. Και αυτοί ήταν, η παγκοσμιοποίηση, η κοινωνία της πληροφορίας και η ανάπτυξη του επιστημονικού τεχνολογικού πολιτισμού (Κεδράκα & Φίλιπς, 2017). Οι συνιστώσες αυτές, σε συνδυασμό με την κυριαρχία της οικονομίας της αγοράς διεθνώς, είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του οικονομικού ανταγωνισμού, την εκτόξευση της ανεργίας και την ένταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013).

Γυναίκες και άνδρες, άρχισαν να αναζητούν περισσότερες ευκαιρίες βελτίωσης των βασικών προσόντων τους στο ανωτέρω πλαίσιο, ώστε να διατηρήσουν ή να καλυτερέψουν την απασχολησιμότητά τους (Πρόκου, 2020). Αυτό συνέβη, καθώς η απασχολησιμότητα άρχισε να εξελίσσεται σταδιακά και να συνδέεται πλέον με την ικανότητα, τη δυνατότητα και την ευελιξία που διαθέτει το άτομο να μαθαίνει διαρκώς και να αποκτά νέες δεξιότητες, με στόχο την απόκτηση ή τη διατήρηση μιας θέσης εργασίας<sup>20</sup> (Duvekot et al, 2007).

Στις σύγχρονες συνθήκες, αναπτύχθηκε νέα φιλοσοφία, ένα νέο εκπαιδευτικό ρεύμα, αυτό της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, το οποίο απευθύνεται σε όλους/ους τις/τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών, ηλικίας, θρησκευτικών και ευρύτερων πεποιθήσεων και φύλου (Βεργίδης, Καραλής & Κουλαουζίδης, 2010). Στην εποχή μας, η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση ανά τον κόσμο, αποτελεί επικερδή επένδυση καθώς τα οφέλη της έχουν αναδειχθεί σε όλους τους τομείς της ζωής<sup>21</sup> (Serhat, Gulenaz & Altan, 2018). Ειδικότερα, όπως γνωρίζουμε, ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχίας της ανάπτυξης της Ευρώπης, αποτελεί η ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού

---

<sup>20</sup> Ο/η σύγχρονος/η άνθρωπος χρειάζεται, για να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εποχής, ποικίλα και αλληλοσυνδεόμενα προσόντα, που πρέπει να ανανεώνονται κάθε τόσο. Χρειάζεται: α) γενική παιδεία, ώστε να συλλαμβάνει το νόημα των κοινωνικών εξελίξεων, να αποκρυσταλλώνει πληροφορίες, να συνδυάζει και να αναπτύσσει γνώσεις, να διαθέτει κριτήρια επιλογής, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύει την πραγματικότητα και να κατευθύνεται αυτοδύναμα μέσα σ' αυτήν, β) τεχνικές γνώσεις, εξειδικευμένη κατάρτιση, που να συνδέονται με την απασχόληση και γ) βασικές κοινωνικές ικανότητες, όπως είναι εκείνες της στοχοθεσίας, του προγραμματισμού, της επεξεργασίας εναλλακτικών λύσεων, της προσαρμοστικότητας, της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, της συνεργατικότητας (Rogers, 2002).

<sup>21</sup> Η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση αποτελεί προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη ποικίλων προσόντων (Rogers, 2002).

της (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Πλέον, η αρχική Εκπαίδευση ενός ατόμου δεν θεωρείται αρκετή για την κοινωνική και οικονομική συμμετοχή του στην Κοινωνία της Γνώσης (Dunekot et al., 2007). Αναγκαία κρίνεται η συνεχής και Δια Βίου επένδυση εκ μέρους του σε γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, προκειμένου να καθίσταται ενεργό στην αγορά εργασίας, να συμμετέχει στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή, να έχει πλήρη πρόσβαση στα θεμελιώδη δικαιώματά του και να απολαμβάνει αξιοπρεπών συνθηκών διαβίωσης (Λιόση, 2019).

Η παγκοσμιοποίηση και η ταχύτητα της τεχνολογικής ανάπτυξης οδήγησαν σε σημαντικές οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές. Το γεγονός, ανοίγει μεν δρόμους και ευκαιρίες ανάπτυξης, καθιστά όμως, το μέλλον συνεχώς μεταβαλλόμενο και, συνεπώς, αβέβαιο και απρόβλεπτο για την/τον εργαζόμενη/νο. Για τον λόγο αυτόν, αναγνωρίζεται η ανάγκη οι μελλοντικές/οί πολίτισσες/τες να είναι προετοιμασμένες/οι ώστε να ανταποκριθούν σε αυτό το μέλλον και τις απαιτήσεις του. (OECD, 2018: 2). Το βέβαιο είναι πως η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση αποτελεί μετασχηματιστική λειτουργία, η οποία διαταράσσει την παραδοσιακή και τυπική εκπαιδευτική πορεία των ανθρώπων (Mystakidis, Berki & Valtanen, 2019). Η Μάθηση, πλέον, δεν αποτελεί μόνον προϋπόθεση για την απασχόληση, αλλά γίνεται σταδιακά ο πραγματικός πυρήνας της εργασίας (Peters, 2017). Συνεπώς, η ικανότητα απασχολησιμότητας του ατόμου εντοπίζεται στον πυρήνα της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Προκειμένου να καθίσταται κάποια/ος ικανή/ός για εργασία, οφείλει, αφενός να αποκτά ή να επικαιροποιεί τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές του, ώστε να συνάδουν με αυτές που επιζητά η αγορά εργασίας και αφετέρου να μπορεί να αποδεικνύει κάθε στιγμή στην αγορά εργασίας τις μαθησιακές του δεξιότητες, ανεξάρτητα από τη διαδρομή Μάθησης που ακολούθησε για να τις αποκτήσει (Λιόση, 2019). Το θεωρητικό περίγραμμα που εσωκλείει το σύνολο των εκπαιδευτικών πολιτικών που αφορούν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, αποτελεί την Κοινωνία της Γνώσης. Στο κέντρο της κοινωνίας αυτής, εντοπίζεται η ιδέα ότι στη μεταβιομηχανική κοινωνία η απόκτηση νέων γνώσεων και πληροφοριών διαδραματίζει τον σπουδαιότερο ρόλο, μειώνοντας τη σημασία άλλων παραγωγικών δυνάμεων, όπως το κεφάλαιο ή η εργασία, γεγονός που ωθεί την οικονομία και την κοινωνία σε ταχύτερες παραγωγικές και οργανωτικές αλλαγές (Λιτζέρης, 2013).

Σύμφωνα με τον Ευστράτογλου (2007: 2), η ανάπτυξη της Κοινωνίας της Γνώσης αμφισβητεί σοβαρά το διαφωτιστικό ιδεώδες για την εκπαίδευση «ως καλλιέργεια των

κριτικών ικανοτήτων του ανθρώπου για επιστημονική σκέψη και φιλοσοφικό στοχασμό, για ηθικά και πολιτικά υπεύθυνα δράση, για αληθινή αισθητική απόλαυση» και στη θέση αυτών εντοπίζεται, κατά τον Σταμάτη (2005: 211), «η ταύτιση της μόρφωσης με την κατάρτιση, με την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων πρωτεύοντος χρηστικού χαρακτήρα, άμεσα εφαρμόσιμων στις διαδικασίες παραγωγής και ανταλλαγής». Το βέβαιο είναι πως οι άνθρωποι άρχισαν σταδιακά να αναζητούν περισσότερες ευκαιρίες αναβάθμισης των τυπικών τους προσόντων και οι κυβερνήσεις να πιέζουν για αύξηση του μέσου επιπέδου Εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού (Πρόκου, 2020). Η Κοινωνία της Γνώσης στηρίζεται και χαρακτηρίζεται από την τεχνολογική ανάπτυξη και την καινοτομία, προκαλώντας έναν ρευστό τρόπο ζωής, αλλά και απασχόλησης (Τσαούσης, 2007:29)<sup>22</sup>.

Από το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι κυβερνήσεις (και οι ελληνικές) εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον για τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, εξαιτίας της ανάπτυξης της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και των αναδυόμενων προκλήσεων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της τεχνοεπιστημονικής ανάπτυξης (Παπασταμάτης, Βαλκάνος, Παντισίδου & Ζαρίφης, 2010). Οι ραγδαίες και συνεχείς επιστημονικές, πολιτισμικές, οικονομικές, κοινωνικές, καθώς και τεχνολογικές αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί και συνεχίζουν να πραγματοποιούνται ραγδαία ανά τον κόσμο, απαιτούν από όλους τους κλάδους, την αύξηση της παραγωγικότητας, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους (Kazu & Demiralp, 2016). Το ενδιαφέρον έτσι, για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, κλιμακώνεται, ενώ συγχρόνως, προτάσσεται η αναγκαιότητα καλλιέργειας μιας κουλτούρας Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης (Παπασταμάτης, κ.ά., 2010). Το πόσο σπουδαίο εγχείρημα αποτελεί τόσο η Δια βίου Μάθηση όσο και η Δια Βίου Εκπαίδευση, γίνεται εύκολα αντιληπτό, αν αναλογιστεί κανείς/κανείς και μελετήσει το σχετικό ενδιαφέρον διεθνών οργανισμών, όπως η UNESCO, ο ILO, ο OECD, ο ΟΟΣΑ και προφανώς η ΕΕ, οι οποίοι τις εντάσσουν ψηλά στην ατζέντα τους (Lee, Tayer & Madyun, 2008).

Ωστόσο, το πεδίο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά δύσκολο να οριοθετηθεί, καθώς οι ερευνήτριες και οι ερευνητές αντιμετωπίζουν προβλήματα εννοιολογικής αποσαφήνισης, εξαιτίας των ποικίλων ορισμών που έχουν δοθεί, με

---

<sup>22</sup> Έτσι, το βασικό αίτημα αυτής της κοινωνίας είναι να έχει πολίτισσες και πολίτες, όχι που κατέχουν γνώσεις, αλλά που παράγουν συνεχώς καινούργιες γνώσεις και αυτό διαπιστώνεται από το είδος των δεξιοτήτων που προωθούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

βάση διαφορετικές φιλοσοφικές αφετηρίες και προσεγγίσεις (Schuetze & Casey, 2006• Love, 2011). Η δυσκολία της οριοθέτησης του πεδίου έγκειται, συν τοις άλλοις, και στο γεγονός ότι αρκετά συχνά, ο όρος «Δια Βίου Μάθηση» συγχέεται με τον όρο «Δια Βίου Εκπαίδευση» και αντιμετωπίζονται ως ταυτόσημοι (Ζαρίφης, 2014). Στη πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι δυο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν κάθε μαθησιακή και εκπαιδευτική δραστηριότητα, στην οποία συμμετέχουν ενήλικες, γυναίκες και άνδρες, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, στοχεύοντας στη βελτίωση των γνώσεων, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, των επαγγελματικών προοπτικών, στη προσωπική και κοινωνική τους ανέλιξη, καθώς και στη δημιουργικότερη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους (Rogers, 2002). Όμως, ο όρος Μάθηση και ο όρος Εκπαίδευση αποτελούν διαφορετικές έννοιες<sup>23</sup>. Η Εκπαίδευση αφορά στις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έχουν στόχο την απόκτηση συγκροτημένης γνώσης. Οι μορφές της Εκπαίδευσης οφείλουν να περιέχουν τη Μάθηση, ενώ αντίθετα, η Μάθηση δεν αποτελεί πάντοτε Εκπαίδευση. Η Μάθηση αποτελεί ευρύτερη έννοια και προσδιορίζει τη συνεχή διαδικασία, η οποία δεν πραγματώνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικές αίθουσες και χώρους, αλλά απλώνεται και εκτυλίσσεται σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης και δραστηριότητας (Νάσσαινας, 2010). Σύμφωνα με τις Κεδράκα & Φίλιπς (2017), η Μάθηση αποτελεί τη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών, η οποία βασίζεται σε προσωπικές διεργασίες που συντελούνται στο κεντρικό νευρικό σύστημα μιας/ενός εκπαιδευόμενης/ου<sup>24</sup>. Πρόκειται για σημαντική διεργασία, η οποία πραγματοποιείται στον εσωτερικό κόσμο της/του και έχει ως επακόλουθο την απόκτηση νέων γνώσεων, ικανοτήτων, απόψεων και εμπειριών (Κεδράκα & Γκοτζαρίδης, 2016). Συμπερασματικά, η Μάθηση αποτελεί προσωπικό ζήτημα και συνδέεται άμεσα με τις προηγούμενες γνώσεις, το υπόβαθρο, τις εμπειρίες, την ιδιοσυγκρασία και τον προτιμώμενο τρόπο Μάθησης της/του κάθε εκπαιδευόμενης/ου (Κεδράκα & Φίλιπς, 2017). Η Δια Βίου Μάθηση συμβάλει στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στη κοινωνική συνοχή, στην οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη, όπως επίσης και στην ενεργό συμμετοχή των

---

<sup>23</sup> Σύμφωνα με τον Bown (2000), η Μάθηση είναι κυρίως προσωπική εμπειρία και είναι δυνατό να προκύψει απροσδόκητα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον ή και να προέρθει ως αποτέλεσμα κάποιας οργανωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα η Εκπαίδευση είναι αποκλειστικό αποτέλεσμα οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, των οποίων ο σχεδιασμός και η υλοποίηση γίνεται στο πλαίσιο λειτουργίας επίσημων, θεσμοθετημένων φορέων.

<sup>24</sup> Σύμφωνα με τον Bloom ένα άτομο είναι δυνατό να μάθει σε οποιαδήποτε ηλικία, σε βάθος, ότι απαντά σ' ένα βαθύ και ισχυρό ενδιαφέρον (Κορωνάιου, 2002)

ατόμων με τα ζητήματα που άπτονται του κοινωνικού γίνεσθαι και το περιβάλλοντος, όπως είχαν εντοπίσει από την αρχαιότητα ακόμα οι Έλληνες φιλόσοφοι, Σωκράτης, Πλάτωνας και Αριστοτέλης (Oduaran, 2006• Παγγέ, 2005). Κατά συνέπεια, η έννοια της Δια Βίου Μάθησης είναι ευρύτερη από την έννοια της Δια Βίου Εκπαίδευσης, αφού περιλαμβάνει, εκτός από τη Δια Βίου Εκπαίδευση, την Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Επιμόρφωση, την Κατάρτιση και όλο το φάσμα της Εκπαίδευσης, μόρφωσης και παιδείας που λαμβάνει ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του από οποιονδήποτε ή οτιδήποτε μπορεί να θεωρηθεί πηγή Μάθησης (Κόκκος, 2005a: 21-32).

Από την άλλη, η Δια Βίου Εκπαίδευση προσπαθεί να ενσωματώσει όλες τις δομές και τα στάδια της Εκπαίδευσης μαζί με την κάθετη (χρονικά) και την οριζόντια (τοπικά) διάστασή της. Χαρακτηρίζεται από ευελιξία στον χρόνο, τον τόπο, τα περιεχόμενα, τις τεχνικές και τις μεθόδους Μάθησης, ενώ ταυτόχρονα προωθεί την αυτόκαθοδηγούμενη Μάθηση (Dave, 1976 στο Ζαρίφης, 2014). Ξεκινά κατά τη προσχολική ηλικία, συνεχίζεται κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής και της μεταύποχρεωτικής Τυπικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και απλώνεται έως τα τελευταία χρόνια της ζωής της/του ανθρώπου. Πραγματώνεται, δηλαδή, με την απόκτηση μαθησιακών εμπειριών στο σπίτι, στη σχολική τάξη, στην εργασία, στα εκπαιδευτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ιδρύματα και τους φορείς Τυπικής και μη Τυπικής Εκπαίδευσης (Πρόκου, 2009)<sup>25</sup>. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2003), η Δια Βίου Εκπαίδευση αποτελεί προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (Τυπικής, μη Τυπικής και Άτυπης) όλων των επιπέδων, η οποία επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Σίγουρα, η Εκπαίδευση δεν θεωρείται Μάθηση, αν και περιλαμβάνει τη διεργασία της Μάθησης (Κονιτοπούλου- Ρίζου, 2012). Αποτελεί σχεδιασμένη Μάθηση, η οποία έχει κατάλληλα τεθεί στην υπηρεσία κάποιου σκοπού (Rogers, 2002). Τέλος, για τους Gulec, Celic & Demirhan (2012), η Δια Βίου Εκπαίδευση ορίζεται ως ευρεία έννοια που καλύπτει όλες τις διαδικασίες Τυπικής, μη Τυπικής και Άτυπης Μάθησης (μη σχεδιασμένη), με κύριο στόχο την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών παροχών. Η Δια

---

<sup>25</sup> Η Δια Βίου Εκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από Εκπαίδευση και Κατάρτιση, αποτελεί πλαίσιο, που περιλαμβάνει εκπαιδευτικές εμπειρίες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής της/του ανθρώπου, από τη γέννηση έως το θάνατο του και αναπτύσσεται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, Τυπικά, μη Τυπικά και Άτυπα (Usher & Edwards, 2007).



Βίου Μάθηση (και η Εκπαίδευση φυσικά) αποτελεί, συνεπώς, καινούργιο μοντέλο εκπαίδευσης-διδασκαλίας για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των γυναικών και των ανδρών, σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη παγκόσμια τάξη και καλύπτει τη Μάθηση εντός του κύκλου ζωής, από παιδική ηλικία έως τη συνταξιοδότηση<sup>26</sup>.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, ότι η Δια Βίου Εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την υποχρέωση του κράτους να προσφέρει Εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των πολιτισμών/τών. Αντίθετα, η Δια Βίου Μάθηση συνεπάγεται ευθύνη του κάθε ατόμου προσωπικά, ώστε να μπορέσει να κατακτήσει θέση στην Κοινωνία της Γνώσης (Κοντόνη, 2010). Οπωσδήποτε, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι, η Εκπαίδευση εμπεριέχει τη Μάθηση, αλλά η Μάθηση ως διαδικασία είναι ευρύτερη και συνδέεται με την ανάγκη και την επιθυμία των σύγχρονων ανθρώπων για διαρκή εμπλουτισμό και ανανέωση των γνώσεών τους, είτε αυτές προέρχονται από φορείς Εκπαίδευσης είτε αποτελούν πρωτοβουλία των ίδιων. Το βέβαιο είναι πως, πολλαπλασιάζονται με ιλιγγιώδεις ρυθμούς οι νέες, πιο ευέλικτες και πιο σύγχρονες μορφές Μάθησης, οι οποίες αντικαθιστούν εκείνες που λαμβάνουν χώρα στους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το γεγονός έχει ως συνέπεια να πληθαίνουν εκείνες και εκείνοι που συνεχίζουν την Εκπαίδευσή τους σε ατομικό επίπεδο, ανάλογα με τις ανάγκες, τις απαιτήσεις, τον ρυθμό, αλλά και τον τρόπο που μαθαίνουν, λ.χ. παρακολουθώντας προγράμματα Εκπαίδευσης από απόσταση, προγράμματα πλήρους, μερικής ή περιοδικής φοίτησης, αυτομόρφωσης, όπως και σπουδές σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, αλλά και σε διδακτορικό επίπεδο κ.ά. (Πρόκου, 2009: 36).

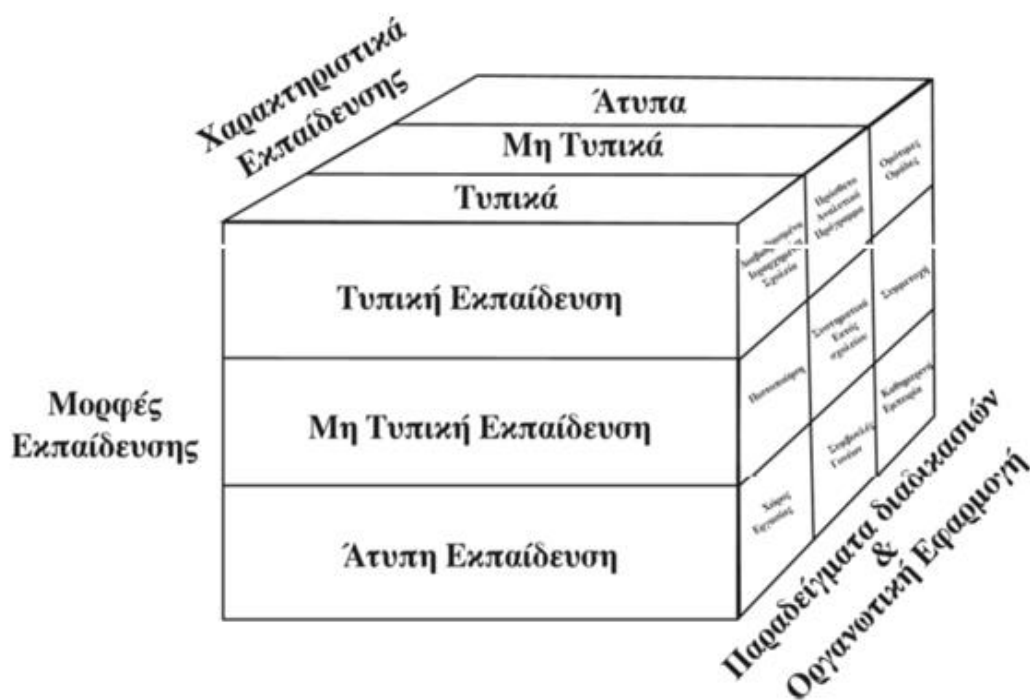
Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι η αυξημένη εννοιολογική βαρύτητα του όρου δικαιολογεί και τα πολλαπλά μοντέλα Δια Βίου Μάθησης που αναδεικνύονται. Οι Schuetze & Casey (2006: 279-287) αναφέρονται σε τέσσερα:

- Στο *αντισταθμιστικό* ή *μοντέλο κοινωνικής δικαιοσύνης*, με έμφαση στην ισότητα των ευκαιριών σε μια δημοκρατική κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης.

---

<sup>26</sup> Μάλιστα, για την UNESCO (1976: 2), η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση είναι διαχρονικά δύο αλληλοσυνδεδεμένες διαδικασίες «ενός χωρίς όρια σχήματος που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος... Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν σε όλους τους ανθρώπους την ευκαιρία για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη Μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους, σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο». Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, «κατάλληλος χρόνος για Μάθηση είναι πλέον ολόκληρη η ζωή».

- Στο *πολιτισμικό μοντέλο*, βάσει του οποίου η Δια Βίου Μάθηση αποσκοπεί στην ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση του ατόμου.
- Στο *μοντέλο της ανοικτής κοινωνίας*, στο οποίο η Δια Βίου Μάθηση θεωρείται ως κατάλληλο εκπαιδευτικό σύστημα για αναπτυγμένες, πολυπολιτισμικές και δημοκρατικές κοινωνίες.
- Στο *μοντέλο του ανθρώπινου κεφαλαίου*, κατά το οποίο η Δια Βίου Μάθηση συνδέεται κυρίως με τη διαρκή εργασιακή κατάρτιση και απόκτηση δεξιοτήτων, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της οικονομίας και των εργοδοτών για ένα εξειδικευμένο, ευέλικτο και ευπροσάρμοστο εργατικό δυναμικό.



Εικόνα 1 Σχηματική απεικόνιση εκπαιδευτικών μορφών και χαρακτηριστικών **Πηγή:** (Μουστάκας, 2013)

Γυναίκες και άνδρες πολίτες της ΕΕ σήμερα, είναι αναγκαίο να κατέχουν δεξιότητες, οι οποίες συνάδουν με τους στόχους που έχουν τεθεί κατά καιρούς, όπως η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα και σε ξένες γλώσσες, η μαθηματική ικανότητα και οι βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, η ψηφιακή ικανότητα, οι μεταγνωστικές ικανότητες, οι κοινωνικές και πολιτειακές ικανότητες, η επιχειρηματικότητα και η πολιτιστική αφύπνιση και έκφραση (European Commission, 2015). Οι συγκεκριμένες βασικές ικανότητες, θεωρούνται αφενός αναγκαίες για την προσωπική και

επαγγελματική ανάπτυξη και την προώθηση της ενεργούς ιδιότητας της/του πολίτισσας/τη και αφετέρου συντελούν στην αύξηση της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Επιπλέον, η ικανότητα Δια Βίου Μάθησης- Εκπαίδευσης και κριτικής σκέψης θεωρούνται βασικά προσόντα των εργαζομένων γυναικών και ανδρών, τα οποία επηρεάζουν καθοριστικά την επαγγελματική τους πορεία, αλλά και τη θέση τους στην επαγγελματική ιεραρχία και την κοινωνική δομή (Σιάνου-Κύργιου, 2007). Μάλιστα, σε πρόσφατα κείμενα της ΕΕ, η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση αναφέρεται ως ριζική ανάγκη, στην οποία ενυπάρχει το στοιχείο της ατομικής υποχρέωσης. Ωστόσο, οι Selwyn & Gorard (2002) ασκούν κριτική σε αυτή την πλευρά της Μάθησης, η οποία πιέζει τις/τους πολίτες να αυξάνουν συνεχώς τα προσόντα τους και δηλώνουν πως τα αποτελέσματα της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης δεν είναι απαραίτητως απτά και μετρήσιμα, αλλά σχετίζονται με το βαθμό ενδιαφέροντος της/του κάθε εργαζόμενης/νου και την επιδίωξη του γενικού καλού και της ευημερίας.

Επίσης, ο Λιντζέρης (2013: 17) αναφέρει ότι η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση βρίσκεται τα τελευταία χρόνια σε στάδιο «ιδιωτικοποίησης, εμπορευματοποίησης και αποκέντρωσης», καθώς, αντί να αποτελεί στρατηγική του κράτους, σχεδιάζεται και υλοποιείται από τοπικούς οργανισμούς και ιδιωτικούς φορείς με κερδοσκοπικό χαρακτήρα. Οι Γουβιάς και Φωτόπουλος (2015), επίσης, επισημαίνουν πως η αρχική ανθρωπιστική υπόσταση της Δια Βίου Μάθησης έχει σταδιακά εγκαταλειφθεί στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και επιβάλλεται να ενισχυθεί άμεσα η κοινωνική και πολιτική διάστασή της.

## 1.2 Υπερβαίνοντας τις δυσκολίες: Πυλώνες, ορισμοί, πολιτικές

Τα θεμέλια ανάπτυξης της φιλοσοφίας της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης είχαν τεθεί από την αρχαιότητα. Συγκεκριμένα, ο Πλάτωνας αξιοποίησε τον όρο «δια βίου παιδεία» αναφερόμενος στην υποχρέωση κάθε πολίτη να αναπτύσσει συνεχώς το πνευματικό δυναμικό του και να είναι ενεργό μέλος στις δραστηριότητες του κράτους (Καυάλης & Παπασταμάτης, 2013). Σημαντική αναφορά στην εξέλιξη της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης αποτελεί η παρακάτω αναφορά του Dewey (1916: 51, στο Ζαρίφης, 2014): *«Είναι κοινός τόπος να λέμε ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματάει όταν κάποιος φεύγει από το σχολείο. Το νόημα αυτής της κοινοτοπίας είναι ότι σκοπός της σχολικής οργάνωσης είναι να διασφαλίζει τη συνέχιση της εκπαίδευσης, δημιουργώντας τις συνθήκες που εξασφαλίζουν την ανάπτυξη. Η διάθεση να μαθαίνει κανείς από την ίδια τη ζωή και να γίνονται οι συνθήκες της ζωής τέτοιες που όλοι να μαθαίνουν στην πορεία του βίου, είναι το ωραιότερο προϊόν της μάθησης στο σχολείο... Αφού ζωή σημαίνει ανάπτυξη, ένα ζωντανό ον ζει τόσο αληθινά και θετικά σε μια φάση όσο και σε μια άλλη, με την ίδια εσωτερική πληρότητα και τις ίδιες απόλυτες απαιτήσεις. Συνεπώς, εκπαίδευση σημαίνει το εγχείρημα της παροχής των συνθηκών που διασφαλίζουν την ανάπτυξη ή την επάρκεια της ζωής, ανεξάρτητα από την ηλικία».*<sup>27</sup>

Η ανωτέρω άποψη επιβεβαιώνεται από τον Smith (1919, στο Ζαρίφης 2014), ο οποίος εστίασε την έρευνά του στο ότι δεν είναι φρόνιμο η Εκπαίδευση, πέραν της βασικής, να αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο λίγων και ούτε αυτή να αφορά και να εστιάζει αποκλειστικά στα πρώτα χρόνια ενηλικίωσης ενός ατόμου, αλλά να αποτελεί εισιτήριο ισόβιας και διαρκούς προσπάθειας, η οποία θα συνδέεται με την ιδιότητα της/του πολίτισσας/πολίτη.

Σημαντικός σταθμός για την οριοθέτηση του πεδίου θεωρείται το έργο του Yeaxlee (1929), ο οποίος υποστηρίζει ότι η φύση της/του ανθρώπου είναι αλληλένδετη με τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, εξαιτίας των προσωπικών και κοινωνικών αναγκών

---

<sup>27</sup> Σίγουρα, αρκετές/οι είναι εκείνες/οι που θα αμφισβητήσουν το πρώτο σκέλος του παραπάνω αποσπάσματος, αλλά ελάχιστες/οι θα διατυπώσουν ενστάσεις όσον αφορά στο δεύτερο, καθώς εκεί αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί για την/τον άνθρωπο παράγοντα διασφάλισης των προϋποθέσεων για τη διαρκή εκπαίδευσή του, καθώς αρκετοί επιθυμούν να μαθαίνουν και να εκπαιδεύονται στο πέρασμα των χρόνων από την ίδια τη ζωή.

του. Υπήρξε ο πρώτος που συντέλεσε στην οργάνωση των αρχικών προγραμμάτων για ενήλικες εκπαιδευόμενες/ους και άλλων ποικίλων κοινωνικών προγραμμάτων (Smith & Spurling, 2001). Από τη δεκαετία του 1970, η UNESCO επενδύει στην εκπαίδευση ως διαρκή, καθολική και δια βίου διαδικασία (Rogers, 2002). Ωστόσο, για να οροθετηθεί το πεδίο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, φτάνουμε στο 1976 και την 19<sup>η</sup> Σύνοδο της UNESCO στο Ναϊρόμπι, όπου και υιοθετήθηκε πλέγμα αρχών, θέσεων και συστάσεων για τη Δια Βίου Εκπαίδευση και προτάθηκε ο ακόλουθος ορισμός: «Ο όρος δια βίου εκπαίδευση και μάθηση δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού έξω απ' αυτό...» (UNESCO, 1976: 9).

Ακόμα έναν σημαντικό σταθμό για την οριοθέτηση του πεδίου της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, αποτέλεσε το 5<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Αμβούργο της Γερμανίας, στο οποίο αναγνωρίστηκε διεθνώς και υπήρξε δέσμευση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στην άτυπη εκπαίδευση (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013). Συγκεκριμένα, στο επίσημο έγγραφο αναφέρεται: «Εάν το κλειδί για την επιβίωση και τη βιώσιμη ανάπτυξη είναι η δημιουργικότητα του πολίτη, τότε η μάθηση στην ενήλικη ζωή αποτελεί από τα πιο κρίσιμα θέματα του αιώνα που έρχεται. Η μάθηση στην ενήλικη ζωή είναι χαρά, εργαλείο, δικαίωμα και απαιτεί υπευθυνότητα, η οποία πρέπει να επιμερίζεται μεταξύ των συντελεστών...»<sup>28</sup> (ό.π.: 7).

Σύμφωνα με τους Βεργίδη, Καράλη & Κουλαουζίδη (2010, στο UNESCO, 1999: 141-142), προκειμένου να μπορέσει κάποιος να δώσει έναν ολοκληρωμένο ορισμό της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης πρέπει να εστιάσει στους τέσσερις πυλώνες τους, οι οποίοι και είναι: « α) μαθαίνω πώς να αποκτώ τη γνώση (πώς να μαθαίνω), συνδυάζοντας ικανοποιητικά μια γενική παιδεία με την παροχή δυνατότητας εμβάθυνσης σε συγκεκριμένα θέματα<sup>29</sup>, β) μαθαίνω να ενεργώ με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτώ, όχι

---

<sup>28</sup> Σύμφωνα με την UNESCO, η Δια Βίου Μάθηση είναι «ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους» (Καραλής, 2008).

<sup>29</sup> Αυτός ο πυλώνας εστιάζει κυρίως στην κατάκτηση των εργαλείων της γνώσης. Είναι σημαντικός καθώς οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις του κάθε ατόμου απέναντι στην κοινωνία και απέναντι στην ίδια τη ζωή, είναι αναγκαίο να αναπροσαρμόζονται και να μεταβάλλονται συνεχώς, αλλά και το ότι οι γνώσεις είναι αναγκαίες όσο ποτέ άλλοτε είναι οι δύο βασικές παραδοχές, στις οποίες στηρίζεται η επιλογή του στόχου «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Ο στόχος αυτός που εκπληρώνεται διά βίου, οφείλει

μόνον Επαγγελματική Κατάρτιση, αλλά και γενικότερα τη δυνατότητα να αντιμετωπίζω ποικίλες καταστάσεις και να εργάζομαι ειρηνικά μέσα σε ομάδες<sup>30</sup>, γ) μαθαίνω να συμβιώνω κατανοώντας τους άλλους και έχοντας επίγνωση των κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων, με σεβασμό απέναντι στις αξίες του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης<sup>31</sup>, δ) μαθαίνω πως να υπάρχω, έχει σχέση με την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων, την κρίση, την αίσθηση του ωραίου και τις δεξιότητες επικοινωνίας». Στοχεύει στη διατήρηση και προβολή της ανθρώπινης υπόστασης του κόσμου σ' έναν κόσμο πρωτοφανών τεχνολογικών αλλαγών, στην παροχή αισθητικών, καλλιτεχνικών, επιστημονικών και πολιτιστικών ευκαιριών μέσω της Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας και τελικά, την ανάδειξη της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Επιχειρώντας σύντομη ανάλυση των πυλώνων αυτών, ο πρώτος περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, καθώς τα μέλη μιας κοινωνίας είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται και να μεταβάλλονται συνεχώς, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στους πολλαπλούς ρόλους τους οποίους έχουν αναλάβει στο πλαίσιο της. Ο δεύτερος πυλώνας στοχεύει στη σύνδεση της γνώσης με την εφαρμογή της, δηλαδή στην εφαρμογή της γνώσης στο χώρο της παραγωγής και της εργασίας, στην υλοποίηση όσων μαθαίνουμε (UNESCO, 1999). Ακολουθεί ο τρίτος πυλώνας, δηλαδή η Μάθηση της αρμονικής συμβίωσης με τις/τους άλλες/ους, ο οποίος εστιάζει στην Εκπαίδευση για την κοινωνική ζωή και στοχεύει στη προαγωγή της ειρηνικής συνύπαρξης, στην καταπολέμηση της βίας, της κοινωνικής αντιπαλότητας, στη συνεργασία, στον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Τέλος, κατά τον τέταρτο πυλώνα, το ενήλικο άτομο καλείται να επιστρατεύσει τη κρίση και τη λογική του και να λειτουργεί με αυξημένο το αίσθημα ευθύνης, γεγονός που συνεπάγεται ενίσχυση της αυτονομίας του (Rogers, 2002).

Με βάση τα προαναφερόμενα, ο ορισμός που φαίνεται ότι έχει επικρατήσει σήμερα, είναι εκείνος του Love (2011), στον οποίο τονίζεται η αναγκαιότητα για διαρκή

---

την επιτυχία του στη σωστή αρχική εκπαίδευση, που πρέπει να προσφέρει κίνητρα στα άτομα και να θέσει τις κατάλληλες βάσεις για την Δια βίου Εκπαίδευση σ' όλα τα μέλη της κοινωνίας, τα οποία είτε μπορεί να εργάζονται είτε όχι (UNESCO 1999)

<sup>30</sup> Οι ατομικές δεξιότητες επιτρέπουν στο άτομο να ανταποκριθεί καλύτερα στις νέες συνθήκες κατακερματισμού της εργασίας και δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της κατάρτισης, αλλά και συγκεκριμένης κουλτούρας. Επιπλέον γίνεται αναφορά και για δεξιότητες ζωής, που στηρίζουν την προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου.

απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά και για την αναβάθμιση των ήδη αφομοιωμένων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο πάντοτε της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας. Συγχρόνως, στον συγκεκριμένο ορισμό γίνεται αναφορά στο ότι οι ίδιες/οι οι άνθρωποι πρέπει να αναλαμβάνουν την περαιτέρω Εκπαίδευση και Κατάρτισή τους, δεδομένων των διαφορετικών συνθηκών και καταστάσεων που βιώνει η/ο καθεμία/καθένας. Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο μέρη: α) τη Συνεχιζόμενη Μάθηση και Εκπαίδευση των ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους με δική τους πρωτοβουλία και β) την ενίσχυση της επαγγελματικής, οικονομικής, προσωπικής και κοινωνικής ζωής των ατόμων μέσω της Συνεχιζόμενης και διαρκούς Εκπαίδευσης για τη βελτίωση των ικανοτήτων - δεξιοτήτων τους και την απόκτηση νέων.

Μια πολιτική Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης επιβάλλεται να εστιάζει: α) στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλες και όλους, για την ευρεία πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, β) στη δημιουργία δομών δεύτερης ευκαιρίας, για την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/ους που βρίσκονται στην αγορά εργασίας ή επιθυμούν να ενταχθούν σε αυτή και ανήκουν στην ομάδα του ενεργού πληθυσμού, γ) στη δημιουργία και τον σχεδιασμό υψηλού επιπέδου προγραμμάτων Επιμόρφωσης για απόφοιτες και απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και υποχρεωτικής εκπαίδευσης που βρίσκονται ήδη στην αγορά εργασίας ή επιθυμούν να ενταχθούν σ' αυτή. Μ' αυτά τα προγράμματα τους προσφέρεται η ευκαιρία αναβάθμισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους και δ) στην κάλυψη των αναγκών των πολιτών, γυναικών και ανδρών, για Μάθηση και Εκπαίδευση, με κύριο μέλημα τη προαγωγή του πολιτισμού και την Κατάρτιση και Επιμόρφωση του πληθυσμού της τρίτης ηλικίας ή άλλων ευπαθών κοινωνικών ομάδων (Κυριαζής, 2010).

Η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση περιλαμβάνει όλα τα είδη, τους τύπους και τα επίπεδα της Τυπικής και μη Τυπικής Εκπαίδευσης, καθώς και της Άτυπης Εκπαίδευσης (Τσαμαδιάς, 2011). Χαρακτηρίζεται από ευελιξία στον χώρο, στον χρόνο, στο περιεχόμενο και στις μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιούνται στο πλαίσió της. Σύμφωνα με την οικονομική θεωρία, τόσο η Δια Βίου Εκπαίδευση όσο και η Δια Βίου Μάθηση θεωρούνται βασικοί θεσμικοί μηχανισμοί παραγωγής, συσσώρευσης και διάχυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου (Becker, 1964•Mincer, 1974). Θεωρούνται

ακόμα, ως βασικοί συντελεστές της μεγέθυνσης και της ανάπτυξης της οικονομίας (Lukas, 1988•Romer, 1990), καθώς και της εργασίας (OECD, 1998), της διανομής του εισοδήματος και της κοινωνικής συνοχής (McMahon, 2004).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στη Δια Βίου Μάθηση, αυτή θεωρείται διαδικασία επίτευξης της ανάπτυξης, τόσο προσωπικής, όσο και κοινωνικής και επαγγελματικής, η οποία συντελείται σ' όλη τη ζωή της/του ανθρώπου, με ιδιαίτερα θετικές επιπτώσεις στην/στον ίδια/ον όσο και στην κοινωνία (Jarvis,2004). Η αναγκαιότητά της Δια Βίου Μάθησης προκύπτει από το γεγονός ότι προσφέρει στις/στους ενήλικες την ευκαιρία και τη δυνατότητα να αποκτήσουν νέες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, και/ή να αναβαθμίσουν τις ήδη υπάρχουσες, προκειμένου να καταστούν πιο ανταγωνιστικές/οί στο σύγχρονο περιβάλλον της οικονομίας και της αγοράς εργασίας (Love 2011). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφέρει ότι η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί τη Μάθηση που πραγματοποιείται σ' όλη τη διάρκεια του βίου, και σύμφωνα με τις τελευταίες θεωρήσεις και σε όλο το φάσμα του βίου, τόσο σε τυπικές όσο και σε μη τυπικές μαθησιακές διαδικασίες (European Commission, 2000)<sup>32</sup>.

Στο πλαίσιο των ανωτέρω, αξίζει να σημειωθεί πως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έθεσε τρεις στρατηγικούς στόχους για τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: α) την αναβάθμιση της ποιότητας και της αποδοτικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, β) τη λήψη μέτρων για τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε αυτά και γ) τον ανοικτό χαρακτήρα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στο διεθνές περιβάλλον (European Commission, 2001b: 4-5). Το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης το 2002, να τεθεί με έμφαση ο στόχος της ποιοτικής αναβάθμισης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να αποτελέσουν σημείο αναφοράς σε παγκόσμιο επίπεδο (Πανιτσίδου, 2013: 36-38). Επίσης, το 2002 στη Κοπεγχάγη, η ευρωπαϊκή στρατηγική για τη ΔΒΜ και Εκπαίδευση επικεντρώθηκε στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και ειδικά στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση του εργατικού δυναμικού. Υποστηρίχθηκε ότι η ενίσχυση της συνεργασίας των κρατών μελών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της ΣτΛ. Έτσι, ως

---

<sup>32</sup> Από τον ορισμό αυτόν, γίνεται αντιληπτό ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη προσωπική ανάπτυξη του ενήλικου πληθυσμού σε αντιδιαστολή με τον ορισμό του Love, που, αν και λαμβάνει υπόψη την προσωπική ανάπτυξη, εντούτοις τονίζει την ανάπτυξη του πληθυσμού μέσω γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, για λόγους που σχετίζονται με την εργασία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.



στόχοι τέθηκαν: α) η ευρωπαϊκή διάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, β) η ενίσχυση της διαφάνειας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, γ) η αναγνωρισιμότητα και επικύρωση των γνώσεων και δεξιοτήτων και δ) η διασφάλιση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Communique of the European Ministers of Vocational Training, 2002: 2-3).

Το 2005 στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών, τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης παραδέχθηκαν την αποτυχία επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί στη Στρατηγική της Λισαβόνας για τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση. Το γεγονός τα οδήγησε στο να δεσμευτούν για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων αυτών. Οι στόχοι αναθεωρήθηκαν και δόθηκε έμφαση στην απασχόληση και στην ανάπτυξη, με την ταυτόχρονη υποβάθμιση του στόχου της κοινωνικής συνοχής (Φερόνας, 2013: 68)<sup>33</sup>. Έτσι, με το Ανακοινωθέν του Ελσίνκι, τονίστηκε η σημασία της εφαρμογής του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων και του Εθνικού Σημείου Επαφής για τη Μεταφορά Πιστωτικών Μονάδων (Communique of the European Ministers of Vocational Education and Training, 2006: 8), ενώ με το Ανακοινωθέν του Μπορντώ, το 2008, δόθηκε έμφαση στην εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Communique of the European Ministers of Vocational Education and Training, 2008: 2).

---

<sup>33</sup> Όπως υποστηρίχθηκε από τον Giddens (2008: 22), η μετατόπιση αυτή ήταν αποτέλεσμα της εξάρτησης της κοινωνικής συνοχής από γενναίες οικονομικές επενδύσεις.

### 1.3 Η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ως γνωστόν, τα κράτη - μέλη της ΕΕ, στη προσπάθειά τους να διαμορφώσουν συμμετοχικές κοινωνίες ίσων ευκαιριών, καθώς και να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα, οικονομίες προηγμένες, ανταγωνιστικές και βασισμένες στη γνώση, έχουν υιοθετήσει εκπαιδευτικές πολιτικές που προάγουν τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση (Κυριαζής, 2010). Και αυτό, γιατί πιστεύουν ότι το ουσιαστικότερο επίτευγμα είναι ο συνεχής εκσυγχρονισμός και η ανανέωση του πνευματικού κεφαλαίου (European Commission, 2015). Κατά την ΕΕ, είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων των πολιτών, γυναικών και ανδρών, να έχουν πρόσβαση δια βίου στη νέα γνώση, η οποία αναπτύσσεται με ταχείς ρυθμούς. (Κεδράκα & Φίλιπς, 2017).

Στη χώρα μας, με καθυστέρηση αρκετών ετών, βρίσκεται σε εξέλιξη η προσπάθεια δημιουργικής και διαρκούς προσαρμογής στο δυναμικό και αβέβαιο παγκόσμιο περιβάλλον της γνώσης (Τσαμαδιάς, 2011). Ο όρος της Δια Βίου Μάθησης εντοπίζεται για πρώτη φορά στον Νόμο 3369/2005 (Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης). Στο πεδίο εντάχθηκαν η Δια Βίου Εκπαίδευση (λαϊκή Επιμόρφωση , Εκπαίδευση Ενηλίκων) και η Δια Βίου Κατάρτιση (αρχική κατάρτιση, συνεχιζόμενη κατάρτιση). Επίσης, με τον νόμο αυτόν, αλλά και με τη συμπλήρωσή του με τον Ν. 3699/2008 (Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία η με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), υπήρξε θεσμοθέτηση της Εθνικής Επιτροπής Δια Βίου Μάθησης (Τσαμαδιάς, 2011), ενώ με τον Ν. 3879/2010 εντάχθηκαν στο πεδίο η δια βίου συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Στον ίδιο νόμο, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία της Επιμόρφωσης και της Κατάρτισης ενηλίκων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ρυθμίζονται ζητήματα Δια Βίου Μάθησης, Άτυπης και μη Τυπικής της μορφής, στοχεύοντας στην ενίσχυση της Επιμόρφωσης και της Κατάρτισης<sup>34</sup>. Ωστόσο, μολονότι παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον από πλευράς φορέων, επιστημονικών ενώσεων, ερευνητριών και ερευνητών, κοινωνικών εταίρων και εκπαιδευτικής κοινότητας, το περιβάλλον μέσα στο οποίο η Δια Βίου Μάθηση καλείται να αναπτυχθεί και εξελιχθεί δεν είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό. Γραφειοκρατία, συγκεντρωτισμός, φοβικές συμπεριφορές απέναντι σε

<sup>34</sup> [http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/06/nomos\\_-3879\\_2010.pdf](http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/06/nomos_-3879_2010.pdf)

θεσμικές καινοτομίες, έλλειψη στρατηγικού οράματος και θεσμικές αμφισημίες συγκροτούν αντιφατικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνει εξαιρετικά ομιχλώδη προοπτική (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016).

Η Δια Βίου Εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει ανατεθεί: α) στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Υπουργείο Παιδείας), β) στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης (ΙΔΒΕ) των Α.Ε.Ι. (Υπουργείο Παιδείας) και γ) στο Εθνικό Κέντρο Δημόσια Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Υπουργείο Εσωτερικών) (Τσαμαδιάς, 2011)<sup>35</sup>. Στο πλαίσιο όλης αυτής της κινητικότητας, στο άρθρο 9 του Ν. 3369/2005 καθορίζεται ότι παρέχεται η δυνατότητα σε κάθε Ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα και στην ΑΣΠΑΙΤΕ, να ιδρύσουν Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης (ΙΔΒΕ), δηλαδή αυτόνομες μη κερδοσκοπικές εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες παρέχουν στις/στους εκπαιδευόμενες/νους προγράμματα Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (Κυριαζής, 2010).

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Νόμο 4485/2017, άρθρο 48, μετά από απόφαση της Συγκλήτου, ιδρύεται σε κάθε Α.Ε.Ι., Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.Δ.Ι.Β.Ι.Μ.). Το Κ.Ε.Δ.Ι.Β.Ι.Μ., αποτελεί μονάδα του Ιδρύματος που εξασφαλίζει τον συντονισμό και τη διεπιστημονική συνεργασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων Επιμόρφωσης, Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και εν γένει Δια Βίου Μάθησης(<https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/n-4485-2017/arthro-48-nomos-4485-2017-kentro-epimorfosis-kai-dia-vioy>).

Συμπερασματικά, γίνεται προφανές πως τόσο η Δια Βίου Εκπαίδευση όσο και η Δια Βίου Μάθηση, αποτελούν διαρκώς εξελισσόμενα και ραγδαία μεταβαλλόμενα πεδία. Ειδικότερα, το πεδίο της Δια Βίου Μάθησης αποτελεί «εξέταση» όλων των δραστηριοτήτων των σχετικών με τη μόρφωση και τη γνώση, περιλαμβάνοντας την τυπική, μη τυπική και την άτυπη μάθηση (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016: 17). Το πεδίο αυτό συγκροτείται ως διαρκής εκπαιδευτική ολότητα, η οποία βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνικοοικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα (Πολυμεράκη, 2011). Το γεγονός έγινε κατανοητό κατά τη δεκαετία του '90, εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης, της όξυνσης του διεθνούς ανταγωνισμού και της αύξησης της ανεργίας, που οδήγησε στην επιλογή της συνεχούς αναζήτησης νέων

---

<sup>35</sup> Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα είναι δέκτης πλήθους ευρωπαϊκών προγραμμάτων για τη στήριξη και την ενίσχυση του θεσμού της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης (Κυριαζής, 2010).

δεξιοτήτων, από τη συνεχή Κατάρτιση και Επιμόρφωση, ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση και η αύξηση της παραγωγικότητας (Κοντονή, 2010). Τα νέα δεδομένα επιβάλλουν την εξέλιξη της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης ως ισχυρής αναγκαιότητας, η οποία θεωρείται από τα κλειδιά της προόδου και της ευημερίας των πολιτισμών/τών κάθε κράτους, καθώς έχει αναδειχθεί ως το κυριότερο επενδυτικό όπλο για τη πραγματοποίηση των στόχων της προσαρμογής και αναβάθμισης της ποιότητας των ανθρώπινων πόρων στις συγκεκριμένες συνθήκες και στις ανάγκες της σύγχρονης διεθνούς οικονομικής πραγματικότητας (Serhat, Gulenaz & Altan, 2018).

Η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, ήδη από το 2000, κατέστησε σαφές σε όλα τα κράτη-μέλη, ότι η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση εστιάζει στη προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό συμμετοχή, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα/ προσαρμοστικότητα, και έθεσε ως στόχους: α) την αναβάθμιση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, β) την κοινωνική συνοχή, γ) την ενεργητική συμμετοχή των πολιτών, γυναικών και ανδρών και δ) την προσωπική ολοκλήρωση. Έτσι λοιπόν, το πεδίο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης λαμβάνει ποικίλες μορφές που προσδιορίζουν οι κυρίαρχες πολιτικές και στρατηγικές και οι σχετικές δράσεις, αλλά και το εννοιολογικό της περιεχόμενο (Κεδράκα & Φίλιπς, 2017).

Στη νέα Κοινωνία της Γνώσης, οι ευρωπαϊκές χώρες καλούνται πλέον να αναλάβουν την ευθύνη της δημιουργίας του δικού τους μαθησιακού μονοπατιού και να προάγουν την απασχολησιμότητά τους (Κονιτοπούλου- Ρίζου, 2012). Άλλωστε, η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση αποτελεί αναγκαιότητα για τις/τους ενήλικες/ους, τόσο του γενικού πληθυσμού όσο και των ειδικών κατηγοριών ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (Θεοδωρακοπούλου & Ρεντίφης, 2012). Η Πανιτσίδου πάντως, αναρωτιέται σχετικά (2013: 13-14):

*«Τα δυο αυτά πεδία αποτελούν δύο μέσα τα οποία πιθανόν να προσφέρουν την ελπίδα και τη διατήρηση εντός του κοινωνικού πλαισίου ομάδων που βρίσκονται στα όρια του αποκλεισμού και πιθανόν να υπονομεύουν την εύρυθμη λειτουργία του κράτους και της αγοράς, όπως άνεργοι και μετανάστες; Είναι ένα μέσο απασχόλησης κοινωνικών ομάδων, όπως οι νοικοκυρές ή οι ηλικιωμένοι; Είναι μέσο διάπλασης ενός νέου homo ergaster, εξοπλισμένο με τα προσόντα και τις δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας, πάντα απασχολήσιμοι και αρκετά ευέλικτοι να αποδεχτεί οποιαδήποτε εργασιακή μεταβολή και να ξαναεκπαιδευτεί για να αποκτήσει νέες δεξιότητες; Είναι ένα μέσο*

*άντλησης νομιμότητας ενός διεθνοποιημένου οικονομικού ιμπεριαλισμού, ο οποίος επιφέρει αποσταθεροποίηση των περιβαλλόντων δράσης και αποδόμηση παραδοσιακών αξιών και δομών; Είναι ένα μέσο προώθησης και υπερκατανάλωσης εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο πλαίσιο κατίσχυσης του καταναλωτισμού;».*

Τέλος, αξίζει να τονιστεί ξανά πως η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό εργαλείο της κοινωνίας της γνώσης και βασικό στοιχείο του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, καθώς συνδέεται με τις απαιτήσεις της συνεχώς μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας και τις οικονομικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016) και για πολλές και πολλούς – παρά τις όποιες αμφισβητήσεις- στηρίζεται στις αρχές της ποιότητας, της ισότητας, των ίσων ευκαιριών και της δυνατότητας πρόσβασης σ' αυτή όλων χωρίς αποκλεισμούς. Εν ολίγοις, αποτελεί σημαντικό κεκτημένο κυβερνήσεων και πολιτών, γυναικών και ανδρών, καθώς περιλαμβάνει ανθρωπιστικές αξίες και διαθέτει ισόβιο προσανατολισμό στη μάθηση και την εξειδίκευση (Θεοδωρακοπούλου & Ρεντίφης, 2016)<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έχουν πραγματοποιηθεί και βρίσκονται σε εξέλιξη αρκετές προσπάθειες για την ανάδειξη και την εξέλιξη του πεδίου της Δια Βίου Μάθησης.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### Μια σημαντική καινοτομία: Η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και Μάθηση

#### Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση πρέπει να είναι ανοικτή για όλες και όλους και να έχουν δικαίωμα όλες και όλοι να μετέχουν σ' αυτή. Σημαντικό βήμα για το εγχείρημα αυτό, αποτελεί η καθιέρωση και ανάπτυξη της μεθόδου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατ' επέκταση μάθησης. Μάλιστα, στην προσπάθεια Συμφιλίωσης των πολλαπλών ρόλων των γυναικών, αποτελεί ισχυρό κίνητρο ώστε να ενταχθούν σε προγράμματα Εκπαίδευσης, Επιμόρφωσης, Μετεκπαίδευσης, Κατάρτισης κ.ά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται η σημασία και τα οφέλη της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και αναλύεται η σημασία της εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης, η οποία εξελίσσεται διαρκώς αποτελώντας σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

## 2.1 Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση- Επιμόρφωση

Καθημερινά, σ' όλο και περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, προγράμματα Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα Επιμόρφωσης, προσφέρονται με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Η εξ αποστάσεως Επιμόρφωση προσφέρει γνώση που είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, προσβάσιμη και διαθέσιμη μέσω του διαδικτύου, με δυνατότητα απευθείας (on-line) συνεργασίας και επικοινωνίας στο πλαίσιο των εικονικών τάξεων, τόσο μεταξύ επιμορφώτριας/τη – επιμορφούμενης/ου, όσο και μεταξύ των επιμορφούμενων. Παρέχει, επίσης, τη δυνατότητα ελέγχου και πιστοποίησης της προσφερόμενης εκπαίδευσης, ενώ πληροί τους θεμελιώδεις κανόνες μάθησης (Salvara, Bongar, Biro & Salvaras, 2002).

Σύμφωνα με τον Keegan (2001), η εξ αποστάσεως Επιμόρφωση χαρακτηρίζεται από:

- 1) την απόσταση που χωρίζει την/τον επιμορφώτρια/τή από την/τον επιμορφούμενη/ο σε όλη ή σχεδόν σε όλη τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας, 2) από την επίδραση που ασκεί ο οργανισμός στο σχεδιασμό, την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού και την παροχή υποστήριξης στις/στους επιμορφούμενες/ους, 3) από την αξιοποίηση τεχνικών μέσων και τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας, 4) την αξιολόγηση από την/τον επιμορφώτρια/τή, 5) το κόστος, 6) ο χρόνος που μπορεί να ασχοληθεί η/ο κάθε επιμορφούμενη/-ος με το πρόγραμμα και 7) οι επιμορφωτικές ανάγκες τους.

Στις μέρες μας, τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως Επιμόρφωσης, επιλέγουν και υιοθετούν όλο και περισσότερα ενήλικα άτομα, καθώς αποτελεί μια ευέλικτη, πολυμορφική εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία η/ο εκπαιδευόμενη/ος αναλαμβάνει την ευθύνη των σπουδών της/του και αποκτά πιο υπεύθυνο ρόλο. Σίγουρα, η/ο διδάσκουσα/-ων εγκαταλείπει τον παραδοσιακό ρόλο της/του και αναλαμβάνει καινούργιους και πιο ευέλικτους (Λιοναράκης, 2001).

Η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕξΑΕ) αποτελεί πολύτιμο εργαλείο μαθησιακής διαδικασίας, κυρίως των ενηλίκων. Έτσι, η ηλεκτρονική μάθηση κατατάσσεται ανάμεσα στους επικρατέστερους τρόπους πρόσβασης στη γνώση. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Gros & Garcia-Penalvo (2016), αναγνωρίζεται ως ένας όλο και πιο αποτελεσματικός δίαυλος παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς ο αριθμός

των ατόμων όλων των ηλικιών που αξιοποιούν «έξυπνες συσκευές», όπως για παράδειγμα smartphones, tablets κ.ά., αυξάνεται διαρκώς, γεγονός που οδηγεί στην εξάπλωση της ηλεκτρονικής μάθησης σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά και στον τομέα της Επαγγελματικής Κατάρτισης και Επιμόρφωσης (Ζαρίφης, 2014). Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης και, κατ' επέκταση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διδασκαλία, κατακτούν συνεχώς το εκπαιδευτικό έδαφος, το οποίο κάποτε ανήκε αποκλειστικά στη δια ζώσης διδασκαλία. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση έχει βαρύνουσα σημασία, καθώς οι νέες τεχνολογίες βοηθούν στην επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο, με σχεδόν στα ίδια επίπεδα αξιοπιστίας με τα αντίστοιχα δια ζώσης περιβάλλοντα μάθησης (Graham, 2006). Σύμφωνα με τον Sumner (2000), η άμεση σχέση της τεχνολογίας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται στενότερη όσο πιο προσβάσιμα, οικονομικά και παιδαγωγικά αξιοποιησιμα γίνονται τα ψηφιακά εργαλεία, καθώς συντελεί στη διεύρυνση της παιδαγωγικής ισχύος και της ενδυνάμωσης του πολιτικού και κοινωνικού της ρόλου. Το βέβαιο είναι πως οι δυνατότητες που προσφέρουν οι σύγχρονες τεχνολογίες στον τομέα της επικοινωνίας και της πληροφορίας, καθιστούν την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική Εκπαίδευση και Μάθηση αρωγό στην προσπάθεια αύξησης της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα (European Commission, 2011), αλλά και της ανάπτυξης της Δια βίου Εκπαίδευσης και Μάθησης γενικότερα ( Winiecki, 2003).

Η ΕξΑΕ αποτελεί μέθοδο εκπαίδευσης, η οποία διέπεται από πολυμορφικότητα και είναι δυνατό να εφαρμοστεί σ' όλα τα πεδία Εκπαίδευσης και Μάθησης. Ορίζεται ως *«η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης»*<sup>37</sup>(Λιοναράκης, 2001:185). Σύμφωνα με τους Schlosser & Simonson (2002), με τον όρο ΕξΑΕ, εννοούμε τις εκπαιδευτικές ασκήσεις κατά τις οποίες η/ο εκπαιδευόμενη/-ος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από την/τον εκπαιδευτήρια/-τή της/του και αξιοποιεί κάποια μορφής τεχνολογία για να επικοινωνήσει μαζί της/του και έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό.

---

<sup>37</sup>Τις τελευταίες δεκαετίες, οι συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας για απόκτηση νέων, γενικών και ειδικευμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς και η αδυναμία των συμβατικών μορφών εκπαίδευσης να καλύψουν τις ανάγκες της εποχής, έχουν οδηγήσει στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης, όπως η ΕξΑΕ (Moore & Kearsley, 1996).



Με τη πάροδο των ετών, η ΕξΑΕ εξελίσσεται διαρκώς και αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο και μεθοδολογία, η οποία συνεισφέρει στην υλοποίηση της ανοιχτής εκπαίδευσης καθώς, σύμφωνα με τους Μαυροειδή, Γκίσο & Κουτσούμπα (2014), συνάδει με το ιδεώδες της<sup>3839</sup>.

Η ΕξΑΕ αποτελεί μορφή εκπαίδευσης και μάθησης που χαρακτηρίζεται από<sup>40</sup> (Βεργίδης, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης & Ματραλής, 1999):

- Την ύπαρξη φυσικής απόστασης της/του σπουδάστριας/-στή από την/τον εκπαιδευτή/τη, σχεδόν σε μόνιμη βάση και καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- Τον κεντρικό ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός που σχεδιάζει, οργανώνει και προετοιμάζει το διδακτικό υλικό, αλλά παράλληλα, αναλαμβάνει και την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων γυναικών και ανδρών, στοιχείο που τη διαφοροποιεί από άλλα προγράμματα αυτοδιδασκαλίας και αμιγώς προσωπικής μελέτης,
- Τη διαφοροποίηση από προσπάθειες προσωπικής μελέτης ή αυτοδιδασκαλίας, αφού προϋποθέτει την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που σχεδιάζει και υλοποιεί το εκπαιδευτικό υλικό και παρέχει υποστήριξη στον σπουδαστή,
- Τη χρήση τεχνικών μέσων— έντυπων, οπτικοακουστικών ή ηλεκτρονικών- ως φορέων μεταφοράς του εκπαιδευτικού περιεχόμενου, αλλά και σύνδεσης μεταξύ διδάσκουσας/οντα και σπουδάστριας/στή,
- Τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας, προκειμένου να επωφελούνται οι εκπαιδευόμενες/-οι από τον τεχνολογικά υποστηριζόμενο διάλογο, δηλαδή

---

<sup>38</sup> Αναμφίβολα, η ΕξΑΕ αποτελεί εναλλακτικό σύστημα παροχής εκπαίδευσης, καθώς προσπαθεί να υπερκεράσει τους περιορισμούς που θέτει το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σ' ένα παραδοσιακό σύστημα σε πληθώρα περιπτώσεων υπάρχει αδυναμία φυσικής παρουσίας των εκπαιδευόμενων, ανδρών και γυναικών, στις αίθουσες διδασκαλίας, το οποίο αποτελεί μείζον μειονέκτημα. Αντίθετα, μέσω της ΕξΑΕ διδάσκουσες/-οντες και διδασκόμενες/-οι βρίσκονται σε φυσική απόσταση μεταξύ τους, με συνέπεια η ταυτόχρονη και συχνή παρουσία τους σε συγκεκριμένο χώρο να μην είναι αναγκαία (Βεργίδης, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης & Ματραλής, 1999).

<sup>39</sup> Χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα που προσδιορίζεται από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των σπουδαστριών και σπουδαστών, η οποία οδηγεί στη διατύπωση πολλών διαφοροποιημένων ερμηνειών.

<sup>40</sup> Είναι ευέλικτη, πολυμορφική εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία η/ο κάθε εκπαιδευόμενη/-ος αναλαμβάνει την ευθύνη των σπουδών του/της και αποκτά έναν πιο υπεύθυνο ρόλο. Παράλληλα, η διδασκονσα και ο διδάσκων καλείται να αφήσει τον παραδοσιακό της/του ρόλο και να αναλάβει καινούριους και πιο ευέλικτους. Πρέπει να γίνει σύμβουλος, μεσολαβήτρια/της, να εμπνεύσει και να υποστηρίξει τις/τους εκπαιδευόμενες/νους, να τους/τις παρακινεί και να οργανώνει τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να εξασφαλίζει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα στην μαθησιακή διαδικασία (Λιοναράκης, 2001).

έναν τρόπο χρήσης της τεχνολογίας, ο οποίος είναι συγκριτικά διαφορετικός από τη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς σ' αυτήν, η τεχνολογία σχετίζεται μ' άλλες λειτουργίες,

- Την απουσία σε μεγάλο βαθμό της λειτουργίας της μαθησιακής ομάδας και τη χρήση εξατομικευμένων μορφών διδασκαλίας, οι οποίες, παρά ταύτα, δεν αποκλείουν τη δυνατότητα ομαδικών συναντήσεων, είτε πρόσωπο με πρόσωπο, είτε με τη χρήση της τεχνολογίας.

Με την εξ' αποστάσεως Επιμόρφωση, οι ενήλικες/-οι εκπαιδευόμενες/-οι μπορούν να αντεπεξέλθουν ευκολότερα στη διαδικασία της μάθησης, σε αντίθεση με τη συμβατική μορφή εκπαίδευσης, καθώς πολλά από τα εμπόδια και υποχρεώσεις που αντιμετωπίζουν ως ενήλικα άτομα, εκλείπουν, ιδιαίτερα για τις μητέρες. Συγκεκριμένα, με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως Επιμόρφωσης, οι καταρτιζόμενες/-οι ξεπερνούν προβλήματα, όπως του χώρου, του κόστους και του μηδενικού ελεύθερου χρόνου. Συγκεκριμένα, ο χώρος είναι εικονικός, συνήθως μια πλατφόρμα εκπαίδευσης, η οποία δημιουργείται για τις ανάγκες του προγράμματος, χρειάζονται μόνον ηλεκτρονικό υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο, για να μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα και δεν είναι αναγκαίο να διανύσουν αποστάσεις, ώστε να φτάσουν στο χώρο Επιμόρφωσης. Όσον αφορά στο κόστος συμμετοχής σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως, είναι μικρότερο απ' ό,τι στη συμβατική μορφή εκπαίδευσης, καθώς δεν πληρώνουν ενοίκιο, εισιτήρια, βιβλία κ.ά, αφού μπορούν να παρακολουθήσουν από οποιοδήποτε μέρος επιθυμούν και το εκπαιδευτικό υλικό παρέχεται δωρεάν. Σίγουρα, δεν έχουν στη διάθεση τους αρκετό ελεύθερο χρόνο, καθώς υπάρχει πλήθος υποχρεώσεων (οικογενειακών, επαγγελματικών και προσωπικών), όμως τα περισσότερα μαθήματα πραγματοποιούνται ασύγχρονα και καταγράφονται, ώστε να μπορεί να ασχοληθεί η/ο κάθε καταρτιζόμενη/-η με το πρόγραμμα όποια στιγμή κατά τη διάρκεια της μέρας επιθυμεί η/ο ίδια/-ος. Αυτά είναι μερικά από τα εμπόδια, τα οποία μπορούν να ξεπεραστούν με επιτυχία μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε οι καταρτιζόμενες/-οι να μπορούν να ενταχθούν με ομαλό τρόπο σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Αρκετά συχνά οι όροι ΕξΑΕ και Ανοικτή Εκπαίδευση αντιμετωπίζονται ως συνώνυμοι. Αυτή η αντίληψη είναι λανθασμένη, καθώς ως εκπαιδευτική και παιδαγωγική πρακτική, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφοροποιείται, ωστόσο, στηρίζεται στη φιλοσοφία και τις θεωρητικές αρχές της «ανοικτής μάθησης» (Μουζιάκης, 2006). Η

Ανοικτή Εκπαίδευση, άλλωστε, μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε από απόσταση είτε σε μια γεμάτη αίθουσα διδασκαλίας και δεν έχει σημασία εάν η/ο εκπαιδευόμενη/ος αποτελεί μέλος ομάδας ή μονάδα. Συνεπώς, το μόνο στο οποίο θα συμφωνούσαμε είναι να θεωρήσουμε της ΕξΑΕ υποπερίπτωση της Ανοικτής Εκπαίδευσης και Μάθησης (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015).

Τόσο η ΕξΑΕ όσο και η Ανοικτή Μάθηση και Εκπαίδευση, αποτελούν σημαντικά πεδία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς και της Επιμόρφωσης τους<sup>41</sup>. Τα κύρια χαρακτηριστικά της Ανοικτής Μάθησης και Εκπαίδευσης είναι:

- Ο χρόνος, ο χώρος και ο ρυθμός μελέτης καθορίζονται από τη/τον μαθήτρια/-τή,
- Οι μαθήτριες/-τές επιλέγουν τον τρόπο μελέτης και τις στρατηγικές μάθησης,
- Ισχύουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλες/όλους,
- Υπάρχει ελεύθερη πρόσβαση και φοίτηση χωρίς οικονομικούς, κοινωνικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς,
- Δεν υπάρχει περιορισμός στον χρόνο εισαγωγής και στη διάρκεια φοίτησης,
- Δεν αποτελούν εμπόδιο τυπικά προσόντα (π.χ. ηλικία εκπαιδευομένης/ου ή άλλο),
- Υπάρχουν ανοικτά μέσα μεταφοράς εκπαιδευτικού υλικού,
- Το εκπαιδευτικό υλικό επιλέγεται από την/τον διδασκόμενη/-ο,
- Διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού, σύμφωνα με τις ανάγκες της/του εκπαιδευομένης/-ου. (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015)

Συγκεκριμένα, η ευελιξία στην επιλογή του τόπου και του χρόνου μάθησης και η δυνατότητα αυτομόρφωσης, πλεονεκτήματα που χαρακτηρίζουν τα δύο αυτά πεδία, αποτελούν κίνητρα που οδηγούν τις/τους ενήλικες εκπαιδευόμενες/ους να ενταχθούν σ' αυτά (Παυλή- Κορρέ, 2018). Και πρέπει να παραδεχθούμε πως όταν η Εκπαίδευση και η Μάθηση είναι ανοικτές, οι εκπαιδευόμενες/οι δεν φοβούνται την αποτυχία, καθώς δεν είναι αναγκαίο να διαθέτουν συγκεκριμένα προσόντα ή χαρακτηριστικά. Όταν, μάλιστα, αυτές προσφέρονται και με την μέθοδο της ΕξΑΕ, στην οποία ο τόπος, ο χρόνος, ο τρόπος και η διάρκεια επιλέγονται από τις/τους εκπαιδευόμενες/ους, τα

---

<sup>41</sup> Ο όρος «ανοικτή μάθηση» από την άλλη, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις διαδικασίες που διασφαλίζουν τη δυνατότητα πρόσβασης κάθε πολίτισσας/-τη στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τη φυσική απόσταση που τον/την χωρίζει από το εκπαιδευτικό ίδρυμα, τις κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις, καθώς και από την προηγούμενη εκπαιδευτική του/της εμπειρία (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015).

ποσοστά επιτυχούς ολοκλήρωσης του σχετικού εκπαιδευτικού προγράμματος είναι υψηλότερα (Καραλής, 2013).

Οι ολοένα αυξανόμενες ανάγκες της εποχής μας για συνεχή και Δια βίου εκπαίδευση, καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή μηχανισμών, οι οποίοι θα δίνουν τη δυνατότητα Επιμόρφωσης με ευέλικτο και αποτελεσματικό τρόπο. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών διευρύνει τις δυνατότητες πρόσβασης σε νέες πηγές άντλησης πληροφοριών και γνώσης, ενώ διευκολύνει την ανάπτυξη νέων πρακτικών Επιμόρφωσης, αξιοποιώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Aydoğdu Karaaslan, 2013).

Η Επιμόρφωση προσφέρει τη δυνατότητα ενίσχυσης της προσωπικής ικανοποίησης από τις βελτιωμένες εργασιακές συνθήκες, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και παροχή κινήτρων για αύξηση της αποδοτικότητας, την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των εργαζομένων και τόνωση της δραστηριοποίησής τους, την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών, την κατανόηση και αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, της δυνατότητας αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων, τη διαμόρφωση ανταγωνιστικών εργασιακών χώρων, την ελαχιστοποίηση χρόνου εργασίας, καθώς και την κοινωνική ευημερία και συνοχή (Καραλής, 2008).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Εκπαίδευση Ενηλίκων και Επιμόρφωση

#### Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει πλήθος θεωρητικών αναζητήσεων και πρακτικών εφαρμογών που αφορούν στη συστηματική και οργανωμένη μάθηση των ενηλίκων (Καραντζή, 2015). Σ' αυτήν εντάσσονται οι οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες απευθύνονται σε ενήλικα άτομα και στοχεύουν στον εμπλουτισμό των γνώσεων, στην ανάπτυξη και τη βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας της/του ενεργού πολίτη/ισσας, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Ρεντίφης, 2019) και, δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως το ανθρώπινο κεφάλαιο, θεωρείται ο σπουδαιότερος παράγοντας για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης στον δυτικό κόσμο και, ειδικότερα, στα κράτη- μέλη των της ΕΕ, σε σύνδεση πάντοτε με τη διαρκή (Δια Βίου) Μάθηση (Illeris, 2002· Κεδράκα, 2017). Ειδικότερα, η Επιμόρφωση θεωρείται βελτίωση, ανανέωση και αντικατάσταση των περιεχομένων της βασικής Εκπαίδευσης. Μέσω της Επιμόρφωσης γίνεται εμπάθυνση σε κάποια γνωστική περιοχή και λειτουργεί ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, νοείται και ως συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, θεσμοθετημένη και μη, στοχεύοντας στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης των ατόμων (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν δύο από τις σημαντικότερες μορφές που μπορεί να λάβει η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Επιμόρφωση. Αναφέρονται οι σημαντικότεροι ιστορικές περίοδοι ανάπτυξης και εξέλιξης των επιστημονικών αυτών πεδίων, πραγματοποιείται εννοιολογική ανάλυσή τους, αποσαφηνίζεται ο όρος «*ενηλικιότητα*» και τονίζεται η σημασία τους, ενώ γίνεται αναφορά και στους φορείς που προφέρουν ανάλογα Επιμορφωτικά Προγράμματα.

### 3.1 Προσδιορίζοντας την Εκπαίδευση Ενηλίκων

Όπως προαναφέρθηκε, η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση διέπεται από σημαντικές αρχές, όπως: α) η Μάθηση πραγματοποιείται αδιάκοπα από τη προσχολική ηλικία έως την περίοδο μετά τη συνταξιοδότηση, β) η Μάθηση δεν αποκτάται μόνο με την Τυπική Εκπαίδευση, αλλά και μέσω άλλων διεργασιών, όπως είναι η μη Τυπική Εκπαίδευση και η Άτυπη, και γ) όλοι και όλες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες Μάθησης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2010). Ωστόσο, η έννοια «Διά Βίου» δεν μπορεί να θεωρηθεί δόκιμη, αν το ζητούμενο είναι ο προσδιορισμός της Εκπαίδευσης και Μάθησης που πραγματοποιείται στην ενήλικη φάση της ζωής ενός ατόμου. Για αυτόν τον λόγο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2011) διατύπωσε τον όρο «Μάθηση Ενηλίκων» και διευκρίνισε ότι αποτελεί οριοθετημένο τμήμα της Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, το οποίο: *«Καλύπτει ολόκληρο το φάσμα των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο επίσημης, ανεπίσημης και Άτυπης Μάθησης -γενικής ή επαγγελματικής- τις οποίες ακολουθούν οι ενήλικες/οι μετά την αρχική Εκπαίδευση και Κατάρτισή τους»* (C372/1).

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αυξημένο επιστημονικό-πολιτικό ενδιαφέρον για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπως και η εκπαίδευση γενικότερα, τις τρεις τελευταίες δεκαετίες εντοπίζεται στο επίκεντρο των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων. Συνδέεται με τις επιλογές και την στρατηγική των ανεπτυγμένων χωρών της Δύσης και καλείται να αναλάβει μεγάλο μέρος των ευθυνών για την εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί ως προς την «οικονομία της γνώσης» και την «κοινωνία της γνώσης», δηλαδή τη μετεξέλιξη του κοινωνικοοικονομικού συστήματος (Γιώτη, 2019). Το γεγονός συνδέεται με τη μεταβαλλόμενη παγκόσμια πραγματικότητα, στην οποία κυριαρχεί η διασύνδεση, η ανταλλαγή και η αλληλεξάρτηση μεταξύ των κρατών της Ευρώπης, αλλά και ανάμεσα στην Ευρώπη και τον υπόλοιπο κόσμο (Κονιτοπούλου- Ρίζου, 2012). Κρίθηκε, λοιπόν, σκόπιμο να δημιουργηθούν εκείνοι οι θεσμοί που προσφέρουν κίνητρα, αλλά και βοήθεια σε όλες και όλους ανεξαρτήτως, ώστε να καθίστανται ικανές και ικανοί να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα, στις απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης. Εξάλλου, είναι ορατή η ανάγκη για επικαιροποίηση και διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων γυναικών και ανδρών. Έτσι, δεν είναι τυχαίο που καθημερινά, γυναίκες και άνδρες αποφασίζουν να ενταχθούν στην Εκπαίδευση

Ενηλίκων, μ' αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια να αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς<sup>42</sup>.

Είναι γεγονός πως η οριοθέτηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί περίπλοκη διαδικασία. Το γεγονός οφείλεται στο ότι συχνά αλληλεπικαλύπτεται με το περιεχόμενο της Δια Βίου Εκπαίδευσης, της Δια Βίου Μάθησης και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, αν και είναι υπαρκτές σημαντικές διαφορές. Η κύρια διαφορά ανάμεσα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Συνεχιζόμενη (δια βίου) Εκπαίδευση είναι οι έννοιες «ενήλικος», «ενήλικη» και «ενηλικιότητα», από τη μια, και «Συνεχιζόμενη» και «Δια Βίου», από την άλλη, εν ώ κοινό χαρακτηριστικό τους είναι η «Εκπαίδευση» (Κόκκος, 2005α: 32). Όπως προαναφέρθηκε, τόσο η Δια Βίου Μάθηση όσο και η Δια Βίου Εκπαίδευση αποτελούν το ευρύτερο επιστημονικό πεδίο, στο οποίο εντάσσεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Από την άλλη, η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση δεν συνάδει με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς αποτελεί συνέχεια της εγκύκλιας, της ανώτερης ή ανώτατης παιδείας, σε παραλληλία με την επαγγελματική ενασχόληση, με κριτήριο την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών πρώτιστα, αλλά και τοπικών, κοινωνικών και πανανθρώπινων (Παπά, 2008). Έτσι, λοιπόν, στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται χρήση ποικίλων και διαφορετικών όρων για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η σύγχυση αυτή συνδέεται με την πρόσφατη ανάπτυξη του πεδίου αυτού, το διαφορετικό περιεχόμενο, καθώς και τους διαφορετικούς στόχους των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στις οποίες συμμετέχουν ενήλικες εκπαιδευόμενες/-οι, καθώς και στη δυσκολία που εμφανίζει ο ίδιος ο όρος (ενήλικη/-ος) και η οριοθέτησή του (Καραλής, 2003). Το γεγονός οφείλεται στο ότι το ενήλικο άτομο δεν προσδιορίζεται με βάση την ηλικία του, καθώς μπορεί κάποιος να θεωρείται ηλικιακά ενήλικος, αλλά να μην αποδίδει στον εαυτό του αυτή την ιδιότητα<sup>43</sup>. Παράλληλα, η ενηλικιότητα σχετίζεται με το κύρος και την αυτό-εικόνα που διαμορφώνει το άτομο και χαρακτηρίζεται από την ωριμότητα, την πλήρη ατομική ανάπτυξη, τη προσωπική ωρίμανση, τη δυνατότητα αξιοποίησης των εμπειριών, την υπευθυνότητα και την αυτονομία (Rogers, 2002), όπως θα δούμε

---

<sup>42</sup> Ποτέ στο παρελθόν δεν υπήρξε τόσο άμεση και συστηματική συσχέτιση εκπαίδευσης και πολιτικής στον δημόσιο λόγο αλλά και στη πράξη μεγάλων οικονομικοκοινωνικών σχηματισμών, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνών Οργανισμών, όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και η Διεθνής Τράπεζα, παρ' όλο που ιστορικά, η γέννηση και η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων συνδέονταν πάντα με την εκπλήρωση πολιτικοοικονομικών και κοινωνικών στόχων, άμεσα ή έμμεσα (Πατλακίδης, 2021).

<sup>43</sup> Συναντάμε πολλές φορές προβλήματα οριοθέτησης του όρου «Ενήλικος/η» καθώς συχνά ακόμη και στην ίδια κοινωνία δεν καθορίζεται με σαφήνεια, επειδή οι διάφορες κοινωνικές ή νομικές διαδικασίες καθορίζουν το συγκεκριμένο ηλικιακό ορόσημο σε διαφορετική ηλικία (Field & Malcolm, 2007)

εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο. Σε κάθε περίπτωση, η Εκπαίδευση Ενηλίκων με την πάροδο του χρόνου εξελίσσεται διεθνώς, προσαρμοζόμενη στις ανάγκες των χωρών όπου εφαρμόζεται (Ζαρίφης, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας (σήμερα NIACE), Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι:

*«Οποιοδήποτε είδος Εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που έχουν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες. Μπορεί να στρέφονται στην Εκπαίδευση, επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τις/τους εαυτές/τούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτή τη γνώση, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους- είτε αυτές είναι πνευματικές είτε αισθητικές είτε φυσικές είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμα και να μη συμμετέχουν σε οργανωμένα προγράμματα. Μπορεί να βρίσκουν αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποια/ον επιβλέπουσα/οντα που ποτέ δεν συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους παρόμοιων ενδιαφερόντων» (Rogers, 2002: 56).*

Εξετάζοντας τον πιο πάνω ορισμό, διαπιστώνεται ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί το οργανωμένο μέρος της Διά Βίου Μάθησης, που αφορά ενήλικες/-ους και, ταυτόχρονα, υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (Κόκκος, 2005α). Από την άλλη, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), «η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής μιας/ενός ανθρώπου, η/ο οποία/ος έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η Εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει



*συλλογικό κοινωνικό σκοπό»* (ΟΟΣΑ, 1977, στο Rogers, 2002: 55). Όπως μπορούμε να διακρίνουμε, από τον ορισμό του ΟΟΣΑ, η Εκπαίδευση Ενηλίκων ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη Δια Βίου Μάθηση, από την οποία διαφοροποιείται με βάση, όχι το κριτήριο της ενηλικιότητας, αλλά της απόστασης από την ηλικία της υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στον ορισμό αυτόν χαρακτηρίζεται από δύο κριτήρια, ένα ηλικιακό και ένα περισσότερο ποιοτικό, το οποίο εστιάζει στην επαγγελματική δραστηριότητα. Το κριτήριο της επαγγελματικής δραστηριότητας αφορά σε οποιαδήποτε δραστηριότητα, η οποία δεν είναι πλέον η Εκπαίδευση.

Για την UNESCO, Εκπαίδευση Ενηλίκων *«είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για Τυπική Εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική Εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια ή Πανεπιστήμια, όπως και τη μαθητεία, μέσω των οποίων τα άτομα που θεωρούνται ενήλικα από το κράτος, στο οποίο ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή την συμπεριφορά τους σε σχέση με ένα θέμα τόσο για τη δική τους εξέλιξη όσο και για τη συμμετοχή τους στην εξέλιξη και ανάπτυξη της οικονομίας, της κοινωνίας και του πολιτισμού»* (UNESCO, Ό.π. στο Rogers, 2002: 56). Ο παραπάνω ορισμός έχει αρκετά κοινά σημεία με τον ορισμό του ΟΟΣΑ, αλλά διαφοροποιείται στο ότι θέτει το κριτήριο της ενηλικιότητας σε συνάρτηση με την εκάστοτε κοινωνία<sup>44</sup>, με σκοπό να διαφοροποιηθεί η Εκπαίδευση Ενηλίκων από τη Δια Βίου Μάθηση<sup>45</sup>. Παράλληλα, γίνεται σαφέστερη αναφορά στη κάλυψη των ανεπαρκειών του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση με τον αντίστοιχο ορισμό του ΟΟΣΑ.

---

<sup>44</sup> Σε κάθε κοινωνία το άτομο καλείται να αναλάβει κάποιες ευθύνες και υποχρεώσεις προς διεκπεραίωση. Αυτό πολλές φορές αποτελεί κριτήριο ενηλικιότητας. Για παράδειγμα το εκλογικό δικαίωμα, τον γάμο- συνύπαρξη με άλλο άτομο, τη στρατιωτική υποχρέωση, το δικαίωμα ιδιοκτησίας ή αγοράς οινοπνευματωδών ποτών και τσιγάρων, την προσαγωγή ενώπιον δικαστηρίου, την έκτιση ποινής, την πιστοληπτική ικανότητα, την άδεια οδήγησης, τη μισθωτή εργασία, τη συμμετοχή σε διάφορες μορφές διασκέδασης κ.ά. Μάλιστα, όπως επισημαίνει η UNESCO (1976), ενήλικα είναι τα άτομα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν.

<sup>45</sup> Ο όρος «ενήλικός/η» είναι δυνατό να αναφέρεται σε κάποιο στάδιο του κύκλου ζωής του ατόμου. Το άτομο είναι πρώτα παιδί, μετά νέος/α και μετά ενήλικός/η. Είναι δυνατό να αναφέρεται στην κοινωνική κατάστασή του, την αποδοχή από την κοινωνία, ότι το άτομο έχει συμπληρώσει τη μαθητεία του και ενσωματώνεται πλέον απόλυτα στην κοινωνία (Rogers, 2002).

Συγχρόνως με τα ανωτέρω, αρκετές/οί ορίζουν την Εκπαίδευση Ενηλίκων, ως διαδικασία άσχετη προς την ηλικία, κατά την οποία άτομα που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της αρχικής Εκπαίδευσης «προχωρούν σε συνεχιζόμενες και οργανωμένες δραστηριότητες με τη συνειδητή πρόθεση να επιφέρουν αλλαγές στη πληροφόρηση, στις γνώσεις και στην κατανόηση, στις δεξιότητες, στις στάσεις και στις πεποιθήσεις τους» (ό.π.). Σύμφωνα με τον Rogers (2002), Εκπαίδευση Ενηλίκων θεωρείται «η Εκπαίδευση ώριμης ηλικίας», στην οποία εντάσσονται «όλες εκείνες οι μορφές Εκπαίδευσης, όπου οι συμμετέχουσες/οντες αντιμετωπίζονται ως ενήλικες/οι, δηλαδή ως πεπειραμένα, ώριμα και ισορροπημένα άτομα», ενώ κατά τον Jarvis (2004: 54), ο όρος Εκπαίδευση Ενηλίκων συναντάται με τον όρο Δια βίου Εκπαίδευση όταν «αποτελεί σχεδιασμένη σειρά γεγονότων που στοχεύουν στην κατανόηση και Μάθηση σε οποιαδήποτε φάση της ενήλικης ζωής». Ο Rogers (2002) διακρίνει την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε τρεις τομείς:

α. Ο τυπικός, στον οποίο εντάσσονται τα προγράμματα που οργανώνονται από σχολεία, κολέγια, Πανεπιστήμια και άλλους θεσμοθετημένους ή μη θεσμοθετημένους φορείς, οι οποίοι συνθέτουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

β. Ο κατά συνθήκη τυπικός, στον οποίο εντάσσονται τα προγράμματα που οργανώνονται από επίσημους φορείς εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι οι κρατικές υπηρεσίες, συνδικαλιστικά σωματεία, επιχειρήσεις κ.ά.

γ. Ο μη τυπικός, στον οποίο εντάσσονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οργανώνονται από εθελοντικούς φορείς και άτυπες ομάδες.

Ως υποσυστήματα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θεωρούνται η αρχική και η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση, η Επιμόρφωση, η Μαθητεία, η Εκπαίδευση σε χώρους εργασίας και η Εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων (Ζαρίφης, 2014). Το βέβαιο είναι πως, η Εκπαίδευση Ενηλίκων θεωρείται επιστημονικό πεδίο με δικές/-ούς της ερευνήτριες/-τές και με δικές της Πανεπιστημιακές σπουδές όλων των βαθμίδων σε αρκετές χώρες, με τη χώρα μας όμως, να ακολουθεί τα βήματα αυτά, αλλά με πολύ αργό ρυθμό. Η ανάγκη συστηματοποίησης των προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου για τη Δια Βίου Μάθηση, είναι τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος και αποτελεί ζήτημα συζήτησης μεταξύ πολιτικών και εκπαιδευτικών φορέων με καταφανή ευρεία συναίνεση (Μουζάκης, 2006). Η επιθυμία για Μάθηση αποτελεί

κίνητρο και μέσο για την/τον ενήλικη/-ο εκπαιδευόμενη/-ο που την/τον ωθεί στην αυτονομία και τη προσωπική εξέλιξη. Και όπως υποστηρίζεται, στην Κοινωνία της Γνώσης, της παγκοσμιοποίησης, των προκλήσεων και των μετασχηματισμών, η επένδυση στην Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, μπορεί να λειτουργήσει ως δικλείδα ασφαλείας, για την τόνωση της ανταγωνιστικότητας, τη προώθηση της ανάπτυξης, τη στήριξη των δημοκρατικών θεσμών και τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, αναγορευμένη σε κεντρικό άξονα των πολιτικών προτεραιοτήτων (Πανιτσίδου, 2013).

### **3.1.1 Σε ό,τι αφορά στην Ελλάδα**

Οι ρίζες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είναι δυνατό να εντοπιστούν αρκετούς αιώνες πίσω. Σύμφωνα με το αρχαιοελληνικό ρητό που αποδίδεται στον Αθηναίο νομοθέτη και ποιητή Σόλωνα, “Γηράσκω δ’ αεί πολλά διδασκόμενος” (Πλουτάρχου, *Σόλων*, 31,7,3), που σημαίνει γερνάω μαθαίνοντας συνεχώς περισσότερα, η Μάθηση θεωρείται ως φυσική διαδικασία κατά τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων. Μπορεί να μην επιδιώκεται συνειδητά, αλλά να προκύπτει από την αλληλεπίδραση των μελών μιας κοινωνίας ή με την εμπειρία που αποκτούν απλά παρατηρώντας. Στην περίπτωση αυτή η Μάθηση που συντελείται είναι μη Τυπική. Η Μάθηση, η οποία επιλέγεται και γίνεται συνειδητά και προσχεδιασμένα στην εποχή μας, οργανώνεται και παρέχεται από έναν φορέα και διακρίνεται από την επίτευξη στόχων, καλείται Εκπαίδευση και τότε έχει τυπικό χαρακτήρα (Κόκκος, 2005a). Στην Ελλάδα μπορεί σχηματικά να αποδοθεί σε τέσσερις περιόδους, σύμφωνα με τις νομοθετικές ρυθμίσεις του πλαισίου διαμόρφωσης και ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, (Γιαννακοπούλου, 2014)<sup>46</sup>:

- 1) Από το 1981 έως το 1999, ενεργοποιείται ο θεσμικός μηχανισμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης, ως βασικός άξονας επιμορφωτικής πολιτικής των ενηλίκων. Σταδιακά, με το θεσμό των Νομαρχιακών Επιτροπών Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) αναπτύσσεται ένα δίκτυο πανελλαδικής εμβέλειας, που καλύπτει το σύνολο των περιοχών της χώρας. Οι Ν.Ε.Λ.Ε. οργανώνουν και πραγματοποιούν δράσεις για τον αλφαριθμητισμό και την συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης των ενηλίκων, με κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα, καθώς και θέματα

---

<sup>46</sup> Η πρώτη απόπειρα επίσημης κρατικής παρέμβασης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων πραγματοποιείται με τον νόμο 4397/1929, στον οποίο προβλέπεται η ίδρυση νυκτερινών σχολείων για ενήλικες (Γιαννακοπούλου, 2014).

επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία απευθύνονται στον ενήλικο πληθυσμό του νομού τους, αλλά και σε άλλες ευπαθείς ομάδες.

- 2) Από το 2000 έως το 2005, οι πολιτικές, οι θεσμοί και η οργανωτική δομή των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Επιμόρφωσης και Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης του ενήλικου πληθυσμού υποκινήθηκαν και καθορίστηκαν από τους φορείς, οι οποίοι διαχειρίστηκαν την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση για την αντιμετώπιση της ανεργίας.
- 3) Από το 2006 έως το 2010, παρατηρείται σημαντική αύξηση συμμετοχής του ελληνικού ενήλικου πληθυσμού σε προγράμματα γενικής Εκπαίδευσης, η οποία όμως συνοδεύτηκε από υποβάθμιση της ποιότητας και του περιεχομένου των προγραμμάτων, με κατάληξη σημαντική μείωση της συμμετοχής. Το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα να σταματήσει η λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα οποία στην περίοδο αυτή αποτέλεσαν τους βασικούς φορείς ανάπτυξης και πραγματοποίησης δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων.
- 4) Από το 2011 έως και σήμερα, στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτάσσεται η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, έναντι της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οπότε στη χώρα μας πραγματοποιείται η νομοθετική διαμόρφωση ενός συστήματος Δια Βίου Μάθησης.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ακολουθεί κάποιες βασικές αρχές, οι οποίες σημειώνονται και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τη μετατροπή σε πράξη της Δια Βίου Εκπαίδευσης (Κεδράκα, 2017) και αφορούν:

Α) στην παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε γυναίκες και άνδρες στην ποιοτική Εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους,

Β) στη Μάθηση, η οποία βασίζεται κατά κύριο λόγο στις ανάγκες και τα αιτήματα του πληθυσμού,

Γ) στην προσαρμογή των τρόπων, με τους οποίους παρέχεται η Εκπαίδευση και η Κατάρτιση, έτσι ώστε γυναίκες και άνδρες να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διαδικασίες Μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια του βίου τους και να είναι σε θέση να επιλέγουν μόνες/οι τους πως θα συνδυάζουν τους πολλαπλούς τους ρόλους, σε οικογενειακό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Στη χώρα μας, τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, σύμφωνα με τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ, 2014, στο Γιαννακοπούλου, 2014), είναι: α) Οι συμμετέχουσες/οντες έρχονται στην Εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι σχετίζονται με τη φάση ζωής που διανύουν: επαγγελματικοί, εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων, προσωπικής ανάπτυξης και στόχοι απόκτησης κύρους, β) Διαθέτουν ευρύ και διαφορετικό φάσμα εμπειριών που επιθυμούν να αξιοποιηθεί. Προτιμούν το είδος της Μάθησης, η οποία σχετίζεται με όσα ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους, γ) Έχουν αποκρυσταλλώσει προτιμώμενους τρόπους Μάθησης με βάση παλαιότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Καθεμία/καθένας προτιμά να μαθαίνει με συγκεκριμένους τρόπους ανάλογα με τη προσωπικότητα και τις ικανότητές της/του, δ) Έχουν την τάση να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ε) Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη Μάθηση, τα οποία μπορεί να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά. Βασική επιδίωξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί η συμβολή της στο να επιτύχουν οι συμμετέχουσες/-οντες να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να χειραφετηθούν, να αποκτήσουν μεγαλύτερη κοινωνική υπευθυνότητα και να κατανοήσουν πώς να μαθαίνουν από συνειδητές επιλογές, ως «αυτοδύναμες/-οι μαθησύνες/-ντες». Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη του ατόμου ως ξεχωριστής οντότητας, η οποία θα θέλει και θα μπορεί με την πάροδο του χρόνου να εντάσσεται σε διαφορετικά κοινωνικά σύνολα, δημιουργώντας αυθεντικές ενώσεις, οι οποίες προάγουν, εκτός από το άτομο, και την κοινωνία στην οποία δραστηριοποιείται και εξελίσσεται (Mezirow, 2007•Moloney, 2004• Paterson, 2010). Σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της Διά Βίου Μάθησης, το οποίο αφορά ενήλικους/κες και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (Κόκκος, 2005a)<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει επαναπροσδιοριστεί, καθώς θεωρείται βασικό μέσο για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας (Μπουζάκης, 2006).

### 3.2 Ενήλικες/οι εκπαιδευόμενες/εκπαιδευόμενοι

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005a: 9), η Εκπαίδευση Ενηλίκων θεωρείται κύριος παράγοντας για την πραγμάτωση της Δια Βίου Μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και την ίδια στιγμή *«ανάγεται σε εγγυητή της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης των προγραμμάτων Μάθησης»*. Ο κύριος στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως είπαμε, είναι να στηρίξει τις/τους ενήλικες/-ους να κατανοήσουν τις δυνατότητές τους, να χειραφετηθούν, να καταστούν κοινωνικά υπεύθυνες/νοι και αυτοδύναμες/οι (Κεδράκα, 2017)<sup>48</sup>.

Η εκπαιδευτική ομάδα προς την οποία απευθύνεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι ενήλικες/οι εκπαιδευόμενες/οι. Οι ενήλικες/οι μαθαίνουν ό,τι θέλουν να μάθουν και ό,τι έχει νόημα γι' αυτές/ούς να μάθουν, αναλαμβάνοντας αντίστοιχη ευθύνη για τη Μάθησή τους (όση θέλουν να αναλάβουν) και μάλλον δεν είναι πρόθυμες/οι να μάθουν κάτι για το οποίο δεν ενδιαφέρονται ή του οποίου δεν μπορούν να αντιληφθούν τη σημασία ή τη σπουδαιότητα (ό.π.).

Η Μάθηση, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, δεν θεωρείται αυθόρμητη ή ευκαιριακή επιλογή, αλλά, αντίθετα, ενήλικη διαδικασία, η οποία στοχεύει στην ανανέωση και/ή εξειδίκευση των γενικών και των ειδικών γνώσεων, των δεξιοτήτων, αλλά και των στάσεων (OECD, 2003). Όμως, ποιά και ποιός είναι η/ο ενήλικη/ος και εκπαιδευόμενη και εκπαιδευόμενος; Πριν απαντηθεί το ερώτημα, επιβάλλεται η αποσαφήνιση της *«ενηλικιότητας»* ως έννοιας.

Ο όρος *«ενήλικη/ος»* συχνά ταυτίζεται με τη βιολογική - ηλικιακή του διάσταση, δηλαδή με το στάδιο του κύκλου τη ζωής της/του ανθρώπου, το οποίο ακολουθεί την εφηβεία και τη νεότητα, αγνοώντας ουσιαστικά την κοινωνική ή την ψυχολογική διάσταση (Μουστάκας, 2013). Το γεγονός συνεπάγεται δυσκολίες ως προς τον ηλικιακό προσδιορισμό της ενηλικίωσης, καθώς συχνά ακόμα και στην ίδια κοινωνία υπάρχει ασάφεια, επειδή οι διάφορες κοινωνικές ή νομικές διαδικασίες καθορίζουν το συγκεκριμένο ηλικιακό ορόσημο σε διαφορετική ηλικία (Field & Malcolm, 2007). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005b), η ηλικία δεν αποτελεί το καταλληλότερο κριτήριο για να θεωρηθεί κάποιος ή κάποια ενήλικος ή ενήλικη, αφού για την ηλικία ενηλικίωσης συναντάμε αρκετές διαφορές από χώρα σε χώρα, από πολιτισμό σε πολιτισμό, από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία. Κατά τον Jarvis (2002),

---

<sup>48</sup> Με δύο λόγια, επιδιώκει οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευόμενες να προχωρούν σε πιο επεξεργασμένες επιλογές και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη (Basseches, 1984).

ενήλικα είναι εκείνα τα άτομα, τα οποία αντιμετωπίζονται από την κοινωνία τους ως κοινωνικά ώριμα. Η Γιαννακοπούλου (2014: 18) από της πλευρά της, υποστηρίζει ότι, ενήλικο θεωρείται «το άτομο που χαρακτηρίζεται από κοινωνική ωριμότητα, υπευθυνότητα, αυτοκαθορισμό και εκούσια συμπεριφορά. Δηλαδή, η/ο ενήλικη/κος δεν προσδιορίζεται με βάση την ηλικία. Η ειδοποιός διαφορά της/του ενήλικη/ου από τη/τον ανήλικη/ο συνίσταται στο κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας. Η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τις/τους άλλες/ους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρείται ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο».

**Πίνακας 1: Ενηλικιότητα και Εκπαίδευση**

Ενηλικιότητα / Ωριμότητα	«Παιδικότητα»	Επιπτώσεις στους σκοπούς της εκπαίδευσης
Προσωπική Ανάπτυξη/ πλήρης εξέλιξη	Απουσία επίγνωσης ικανοτήτων και ενδιαφερόντων	Προσωπική Ανάπτυξη και αξιοποίηση ικανοτήτων και ενδιαφερόντων
Προοπτική/ ώριμες κρίσεις όσον αφορά στις/στους άλλες/ους και τον εαυτό	Απουσία Προοπτικής: •Υπερεκτίμηση της αξίας του εαυτού •Υποτίμηση της αξίας του εαυτού	Ανάπτυξη αίσθησης προοπτικής
Αυτονομία/ αυτοπροσδιορισμός/ λήψη αποφάσεων	Απεμπόληση των ευθυνών	Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης/ εξάσκηση υπευθυνότητας

Πηγή: Rogers (2002: 63).

Σύμφωνα με τον Tight (2002 :15):

*«Η έννοια ενήλικη/ος δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ηλικία, αλλά σχετίζεται με όσα γενικά συμβαίνουν όταν μεγαλώνουμε. Δηλαδή, αποκτούμε φυσική ωριμότητα, γινόμαστε ικανές/οί να διαχειριστούμε τον εαυτό μας, απομακρυνόμαστε (τουλάχιστον στις περισσότερες κοινωνίες) από τους γονείς μας, αποκτούμε παιδιά και έχουμε πολύ μεγαλύτερη δυνατότητα να κάνουμε τις δικές μας επιλογές. Αυτά επηρεάζουν όχι μόνο το*

*πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας, αλλά και το πώς μας αντιλαμβάνονται οι άλλες/οι. Με άλλα λόγια, η διαφορά μεταξύ του να είναι καμιά/κανείς ενήλικη/-ος και του να μην είναι, έγκειται κυρίως στο κύρος και την αυτοεικόνα. Η ενηλικιότητα, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες». Ταυτόχρονα, ο Rogers (2002) αναφέρει πως ενήλικα είναι τα άτομα, τα οποία «θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν»<sup>49</sup>.*

Η Cross, ήδη από το 1981, περιέγραψε ένα μοντέλο καθορισμού των στοιχείων εκείνων, τα οποία προσδίδουν την ενήλικη ιδιότητα, το οποίο περιλαμβάνει (Cross, 1981):

- 1) τα βιολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν καθαρά την ηλικιακή ωρίμανση μιας/ενός ανθρώπου,
- 2) τα κοινωνικά – πολιτιστικά χαρακτηριστικά, τα οποία αναφέρονται στις φάσεις της ζωής και στους ρόλους, που αναλαμβάνει μία/ένας ενήλικη/-ος σε συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι και
- 3) τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται με τα εξελικτικά στάδια ανάπτυξης της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Για την Κεδράκα (2017), η έννοια της ενηλικιότητας, συνδέεται με πιο διευρυμένη θεώρηση, δηλαδή με την ικανότητα «αυτοπροσδιορισμού» και «χειραφέτησης», σε αντιδιαστολή με την «ανωριμότητα» για την οποία ευθύνη φέρει το ίδιο το άτομο, ενώ ο Rogers (2002) προσπάθησε να οριοθετήσει την ενηλικιότητα αξιοποιώντας 3 πεδία, τα οποία, κατά τεκμήριο, εμφανίζονται σε ένα ενήλικο άτομο. Αρχικά, αναφέρει το πεδίο της πλήρους ανάπτυξης, της ωριμότητας, όχι μόνον από τη βιολογική πλευρά, αλλά και ως προσδοκία αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων ενός ατόμου προς την κατεύθυνση της προσωπικής του ολοκλήρωσης. Το δεύτερο πεδίο οριοθετείται από τη «προοπτική» σωστών κρίσεων για την/τον εαυτή/-ό της/του και τις/τους γύρω της/του, η οποία σε συνδυασμό και με τις εμπειρίες που διαθέτει, κατακτά ορθολογικότερη σκέψη και επιτυγχάνει ομαλότερη ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Το τρίτο πεδίο

---

<sup>49</sup> «Γινόμαστε ενήλικες από κοινωνική άποψη, όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως τους ρόλους του πλήρως απασχολημένου, του συζύγου, γονέα, πολίτη που ψηφίζει κ.λπ. [...]. Γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική άποψη, όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι.» (Knowles et al, 1998: 64), ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να εστιάζει στην ηλικία: «Ενήλικας είναι κάθε άτομο ηλικίας 16 ετών και άνω που έχει ολοκληρώσει το αρχικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008 στο Ιωάννου, 2014).



αναφέρεται στην υπευθυνότητα και την αυτονομία της/του ενήλικης/ου. Κάθε άτομο είναι υπεύθυνο για τον εαυτό του, τις πράξεις και την εξελικτική του πορεία, στοιχεία τα οποία συνθέτουν το ενήλικο προφίλ, το αυτοπροσδιορίζουν και το κάνουν αποδεκτό ως «τέτοιο» από τον κοινωνικό περίγυρο. Πάντως, μια ομάδα από ενήλικες και ενήλικους εκπαιδευόμενες/ εκπαιδευόμενους δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, καθώς δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια (Κεδράκα, 2017), ωστόσο διαθέτει ορισμένα όμοια γενικά χαρακτηριστικά όπως (Γιαννακοπούλου, 2014· Rogers, 2002):

- 1) Οι συμμετέχουσες/-οντες είναι εξ ορισμού ενήλικες και ενήλικοι.
- 2) Βρίσκονται σε εξελισσόμενη και όχι αρχική διεργασία ανάπτυξης.
- 3) Διαθέτουν σύνολο εμπειριών και αξιών
- 4) Συμμετέχουν στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις, αλλά και συγκεκριμένες προσδοκίες, όσον αφορά στη μαθησιακή διεργασία.
- 5) Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- 6) Έχουν διαμορφωμένα ήδη τα δικά τους μοντέλα Μάθησης. Το κάθε ενήλικο άτομο έχει υιοθετήσει το δικό του μοντέλο μάθησης, καθώς και τεχνικές μάθησης και εκπαίδευσης που ταιριάζουν στο ίδιο).

Κατά τον Knowle<sup>50</sup> (1962), η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί διακριτό πεδίο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως: α) είναι ευρεία και ελαστική, β) είναι θεσμική, γ) έχει το δικό της γνωστικό πεδίο, δ) βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με το κοινωνικό σύστημα, ε) συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη, ως πεδίο μελέτης και πρακτικής και ζ)

---

<sup>50</sup> Ο Knowles είναι ιδιαίτερα γνωστός από την επεξεργασία και την προώθηση του όρου «Ανδραγωγική». Σύμφωνα με την Ανδραγωγική: α) οι εκπαιδευόμενοι/νες διέρχονται συνεχή διαδικασία ωρίμανσης και εξέλιξης, από την κατάσταση της εξάρτησης προς την κατάσταση της αυτοδιαχείρισης και αυτοκατεύθυνσης, β) οι συσσωρευμένες εμπειρίες των ενηλίκων ατόμων αποτελούν πλούσια πηγή μάθησης και κατ' επέκταση με τη συνειδητοποίηση του στοιχείου αυτού, αποδίδουν και τα ίδια μεγαλύτερο νόημα στη διαδικασία της εμπειρικής μάθησης, γ) βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, επειδή αισθάνονται την ανάγκη απόκτησης εφοδίων για την αντιμετώπιση της πραγματικής ζωής, δ) αντιμετωπίζουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθούν να αποκτήσουν εφόδια και να διαμορφώσουν τον μηχανισμό αξιοποίησής τους προκειμένου να καταστούν περισσότερο αποτελεσματικά απέναντι στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής, ε) απαιτείται η διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος αλληλοσεβασμού και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτή/ριας – εκπαιδευόμενων για την προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας, ζ) προτείνεται η εμπλοκή των ενηλίκων ατόμων στο σχεδιασμό του προγράμματος, στη διάγνωση των μαθησιακών αναγκών και στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων καθώς και στη συμμετοχή τους στην εφαρμογή του προγράμματος και στην αξιολόγησή του, η) η εκπαιδεύτρια και ο εκπαιδευτής καλούνται α διαδραματίσουν τον ρόλο της συντονίστριας και του συντονιστή- εμπυχωτών, και η) οι μέθοδοι κατά συνέπεια που θα επιλέγονται πρέπει να είναι σε θέση να υποστηρίζουν τις απαιτήσεις που προκύπτουν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων προάγοντας το κλίμα αλληλεπίδρασης, αλληλοσεβασμού, ενθάρρυνσης και αξιοποίησης των εμπειριών των ατόμων που μετέχουν (Μουστάκας, 2013). Ο όρος δέχεται την αυστηρή κριτική των φεμινιστριών, καθώς εμμέσως πλην σαφώς, ταυτίζει λεκτικά την «ωρίμανση» με τον ανδρισμό.

απαιτεί την ενασχόληση εξειδικευμένου προσωπικού και απευθύνεται σε ενδιαφερόμενες/ους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

**Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά Ενηλίκων σύμφωνα με τον Knowles**

<b>Αυτοαντίληψη</b>	Ως ενήλικες έχουν την ανάγκη και ικανότητα να αυτοκαθορίζονται και να λαμβάνουν από μόνες/οι τους αποφάσεις (αυτοδιάθεση), γεγονός που χρήζει ενθάρρυνσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Knowles, 1970)
<b>Απόθεμα εμπειριών και γνώσεων</b>	Οι εμπειρίες και οι γνώσεις, που φέρνουν μαζί τους οι ενήλικες εκπαιδευόμενες/οι, αποτελούν πηγές μάθησης για τις/τους ίδιες/-ους και για τις/τους άλλες/ους. Παράλληλα, οι ενήλικες εκπαιδευόμενες/-οι αφομοιώνουν καλύτερα γνώσεις που αποκτώνται από την ενεργή παρά την παθητική συμμετοχή τους. Κατά συνέπεια, η βιωματική μάθηση είναι σημαντική (Knowles, 1970, 44).
<b>Καθοδηγούνται από τους στόχους που έχουν θέσει</b>	Είναι σημαντικό οι εκπαιδευόμενες/-οι να αντιληφθούν πώς οι προσωπικοί τους στόχοι συγκλίνουν με τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος
<b>Ετοιμότητα για μάθηση</b>	Οι εκπαιδευόμενες/-οι είναι έτοιμες/-οι να μάθουν κάτι, όταν χρειάζεται. Επιβάλλεται όμως να γνωρίζουν γιατί το μαθαίνουν και να εφαρμόζουν αυτά που μαθαίνουν σε πραγματικά προβλήματα. Άμεση εφαρμογή της γνώσης

<b>Προσανατολισμός στη μάθηση</b>	Έμφαση πρέπει να δίνεται σε δεξιότητες που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευόμενες/-οι στην καθημερινότητά τους και να αποφεύγονται θεωρητικές έννοιες (Knowles, 1998 στο Κόκκος, 2005b).
<b>Κίνητρα μάθησης</b>	Η επιστροφή ή η παραμονή των ενηλίκων στην εκπαίδευση ενισχύεται, όταν τα κίνητρα είναι περισσότερο εσωτερικά παρά εξωτερικά (Κόκκος, 2005).

Πηγή: Knowles, 1970• Κόκκος, 2005b στο Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα, 2014: 17.

### 3.3 Επιμόρφωση : Περιεχόμενο, Προσανατολισμός και Σκοπός

Πριν προχωρήσουμε, κρίνεται σκόπιμο να οριοθετηθεί εννοιολογικά ο όρος «Επιμόρφωση», αντικείμενο πολλών συζητήσεων τις τελευταίες δεκαετίες (Μπουζάκης, 2000). Η οριοθέτηση του όρου «Επιμόρφωση» επιδέχεται ποικιλίας προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τον Bolam, το περιεχόμενο, ο προσανατολισμός και ο σκοπός του, είναι το αποτέλεσμα μιας περιορισμένης συμφωνίας μεταξύ των μελών του Ο.Ο.Σ.Α (Bolam, 1982). Στη βιβλιογραφία συναντάμε ορισμούς, οι οποίοι συνεπάγονται μορφές Επιμόρφωσης, που διαφέρουν, όχι μόνο στα οργανωτικά χαρακτηριστικά και τους επιδιωκόμενους σκοπούς, αλλά και στις προϋποθέσεις υλοποίησής τους (Μαυρογιώργος, 1999). Για την UNESCO, ο όρος Επιμόρφωση Ενηλίκων προσδιορίζει όλο το «*φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν σε αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική Εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και Πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων τα ενήλικα άτομα αναπτύσσουν τις ικανότητες τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη*» (Δημουλάς, 2003). Κατά το CEDEFOP<sup>51</sup>, με τον όρο «Επιμόρφωση» δηλώνουμε την «*εξωσχολική και μετασχολική μόρφωση των πολιτών, με στόχο τη συμπλήρωση των κενών της εκπαίδευσής τους και τη συνεχή ενημέρωσή τους επί των εξελίξεων και τάσεων της ανθρώπινης δημιουργίας, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ατομικής, οικογενειακής και κοινωνικής συμπεριφοράς καθώς και της επαγγελματικής τους απασχόλησης*» (Ανδρέου, 1997). Στη χώρα μας, Επιμόρφωση είναι η «*απόκτηση συμπληρωματικών ή ειδικών γνώσεων μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών. Αποτελεί, πρόσθετη εκπαίδευση ή παροχή εξειδικευμένων γνώσεων στο προσωπικό επιχείρησης ή οργανισμών για τις νεότερες μεθόδους παραγωγής και οργάνωσης της εργασίας*» (Ελληνικό Λεξικό, 1993). Παράλληλα, σύμφωνα με τον ορισμό που παρατίθεται στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, είναι η «*παροχή πρόσθετων γνώσεων επιστημονικής ή και επαγγελματικής κατάρτισης για την περαιτέρω καλλιέργεια*

---

<sup>51</sup> European Center for the Development of Vocational Training (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης).

ικανοτήτων» (Μπαμπινιώτης, 1998). Βασική επιδίωξη της Επιμόρφωσης είναι να αλλάξει τις συμμετέχουσες και τους συμμετέχοντες, προσανατολίζοντας τις/τους σε συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι έχουν καθοριστεί από την αρχή και εν τω μεταξύ να τις/τους καταστήσει ανεξάρτητες/ους, με απώτερο σκοπό τον αυτο-καθορισμό και την αυτοπραγμάτωση (Rogers, 2002).

Η Επιμόρφωση περιλαμβάνει τις θεσμοθετημένες και μη διαδικασίες, οι οποίες στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της/του ανθρώπου, έτσι ώστε να μπορεί κατά τη διάρκεια της εργασιακής της/του θητείας να βελτιώνει το έργο της/του, τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ενώ θα σημειώνει διαρκή εξέλιξη. Με λίγα λόγια, η Επιμόρφωση αποτελεί μορφωτική διαδικασία με συνέχεια, επιδιώκοντας να βοηθήσει το άτομο να βελτιώσει και να διευρύνει τις επαγγελματικές και επιστημονικές του γνώσεις και δεξιότητες, με σκοπό να του δοθεί η δυνατότητα να ανταποκριθεί επιτυχώς στη εκπλήρωση του έργου του, για το καλό του ίδιου μεμονωμένα, αλλά και του κοινωνικού συνόλου ευρύτερα (Νάσσαινας, 2010). Στοχεύει ειδικότερα (Μαυρογιώργος, 1999):

Α) Στην απόκτηση πρόσθετων γνώσεων: Προϋποθέτει προϋπάρχουσα μόρφωση, στην οποία προστίθενται οι νέες γνώσεις,

Β) Σε επιστημονικές ή και επαγγελματικές γνώσεις: Εμπεριέχει το δίλλημα της κατεύθυνσης προς την οποία στρέφεται αυτή η παροχή πρόσθετων γνώσεων και καλλιέργεια της επιστήμης, η οποία συνδυάζεται με την παραγωγή καινούργιας γνώσης, ή έρχεται να ενισχύσει την επαγγελματική κατάρτιση που συνδυάζεται με την αναπαραγωγή της γνώσης και,

Γ) Σε γνώσεις που αποσκοπούν στη καλλιέργεια ικανοτήτων: θέτει αφενός το ζήτημα του σκοπού αυτής της παροχής πρόσθετων γνώσεων και αφετέρου το ζήτημα του προσδιορισμού των ικανοτήτων, οι οποίες επιδιώκεται να καλλιεργηθούν μέσω αυτών των πρόσθετων γνώσεων.

Ο όρος Επιμόρφωση συνδέεται στενά με τον όρο Κατάρτιση, γεγονός που, όχι σπάνια, δημιουργεί σύγχυση. Πιο συγκεκριμένα, η Κατάρτιση αφορά «*όλες τις οργανωμένες και διαρθρωτικές δραστηριότητες είτε οδηγούν στην απόκτηση αναγνωρισμένων προσόντων είτε όχι, που παρέχουν στα άτομα δεξιότητες και ικανότητες επαρκείς για την εκτέλεση μιας εργασίας ή ενός συνόλου εργασιών*» (Jarvis, 2004). Παράλληλα, σύμφωνα με τον ορισμό του CEDEFOP, ως Κατάρτιση ορίζεται «*εκείνο το μέρος της*

επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια της/του εκπαιδευόμενης/ου και το οποίο αποτελεί αντικείμενο επαγγελματικής Επιμόρφωσης» (Δημουλάς, 2003). Κατά συνέπεια, η Επιμόρφωση συνδέεται μεν με την Κατάρτιση, αλλά δεν ταυτίζεται μαζί της, καθώς προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση, της οποίας θεωρείται επέκταση - συμπλήρωση<sup>52</sup>. Όμως, αρκετές και αρκετοί είναι και αυτές/οι, οι οποίες/οι συγχέουν λανθασμένα τη Επιμόρφωση με τη Μετεκπαίδευση. Με τον όρο Μετεκπαίδευση, εννοούμε, κατά κανόνα, εκείνη «την Εκπαίδευση μετά τη βασική, που σκοπό έχει να ενημερώσει τις/τους μετεκπαιδευόμενες/ους, στοχεύοντας στο να ασκηθούν σ' ένα διαφορετικό ρόλο στον ίδιο χώρο εργασίας ή να εργασθούν σε ένα ιδιαίτερο τομέα, να ασκήσουν δηλαδή μια ειδική λειτουργία στην ίδια υπηρεσία» (Μπουζάκης, 2000). Πρόκειται για ειδική συμπληρωματική Εκπαίδευση σε καινούργιο αντικείμενο, η οποία ακολουθεί μετά την αρχική Εκπαίδευση, με στόχο τη βελτίωση της θεωρητικής κατάρτισης, την εξειδίκευση, καθώς και τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Συνήθως είναι μεγάλης διάρκειας και επιλεκτική, αφού αφορά, κατά κύριο λόγο, μικρό αριθμό ατόμων, κυρίως αυτά που επιθυμούν να εξελιχθούν επαγγελματικά ως στελέχη (Κασσωτάκης, 2002). Ωστόσο, αν και δεν ταυτίζονται οι δύο όροι σε πρακτικό επίπεδο χρησιμοποιήθηκαν και συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται χωρίς καμία ουσιαστική διαφορά, γεγονός που προκαλεί σύγχυση, αφού, όπως προαναφέρθηκε, με τον όρο Επιμόρφωση αναφερόμαστε στον εμπλουτισμό των γνώσεων μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών, ενώ ο όρος Κατάρτιση αναφέρεται στην επαγγελματική εξειδίκευση, με απώτερο στόχο την εύρεση εργασίας, την αναβάθμιση των γνώσεων ή την προώθηση της επαγγελματικής τους ανέλιξης. Είναι σαφές, λοιπόν, ότι η Επιμόρφωση απευθύνεται σε άτομα, τα οποία ήδη εργάζονται, ενώ η Κατάρτιση σε αυτούς και αυτές που επιδιώκουν την κατάρτιση για να διευρύνουν τα προσόντα τους και να «ανεβάσουν τις μετοχές τους» στην αγορά εργασίας (Lam, 2009).

Εξετάζοντας την πορεία της Επιμόρφωσης ενηλίκων στη χώρα μας, διαπιστώνουμε ότι υπήρξαν περίοδοι κατά τις οποίες ήταν έντονο το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για τη προώθησή της, αλλά και αντίστοιχο το ενδιαφέρον από τις/τους ίδιες/ους τις/τους ενήλικες/ους για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, με απώτερο

στόχο την ενίσχυση του επαγγελματικού τους προφίλ. Στις περιόδους αυτές, δημιουργήθηκαν οι απαραίτητες συνθήκες, οι οποίες οδήγησαν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για την περαιτέρω επιστημονική Επιμόρφωση των Ενηλίκων, διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό τις ευκαιρίες τους για την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού τους επιπέδου και την ενεργή τους συμμετοχή τους στις κοινωνικές και οικονομικές διαδικασίες της χώρας (Sesen, 2013). Τα Επιμορφωτικά Προγράμματα στις χώρες της ΕΕ, και στη δική μας, χρηματοδοτούνται από τον Δημόσιο τομέα, από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, από εισφορές των εργαζομένων και των εργοδοτών, αλλά και αποκλειστικά από τις επιχειρήσεις ή από τις/τους καταρτιζόμενες/ους (Τσεκούρας, 2004). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η Επιμόρφωση εντάσσεται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης. Με τον όρο Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση εννοούμε *«το σύνολο των σκόπιμα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, εκτός όμως από το τυπικά οργανωμένο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες στοχεύουν στη Μάθηση όλων των γνωστικών δεξιοτήτων και όλων των γνωστικών περιοχών με τη χρήση όλων των διαθέσιμων εκπαιδευτικών μεθόδων, με γενικό σκοπό τη δυνατότητα ανάπτυξης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Περιλαμβάνει όλες τις γνωστικές εκπαιδευτικές διαδικασίες στις οποίες παιδιά, νέοι και ενήλικες εμπλέκονται δυννητικά σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους»* (Ζαρίφης, 2014).

### 3.3.1 Η Ελληνική εμπειρία

Στη χώρα μας οι πρώτες προσπάθειες Επιμόρφωσης εντοπίζονται στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια Επιμόρφωσης μέσω πολιτιστικών οργανισμών, συλλόγων και άλλων παρόμοιων οργανώσεων, με βασικό στόχο την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού. Σημαντικές προσπάθειες αρχίζουν σταδιακά στις αρχές του επόμενου αιώνα. Οι προσπάθειες αυτές υλοποιούνται μέσω εργατικών συλλόγων, οι οποίοι ανέλαβαν πρωτοβουλίες για την Επιμόρφωση των εργατών (Δημουλάς, 2003). Σε κρατικό επίπεδο, μια πρώτη κίνηση υλοποιήθηκε επί κυβέρνησης Ελευθερίου Βενιζέλου, από το Υπουργείο Παιδείας το 1929, με στόχο την εξάλειψη του αναλφαβητισμού και απευθύνονταν ιδιαίτερα στο γυναικείο πληθυσμό της χώρας μας. Την περίοδο της γερμανικής κατοχής, το 1943, δημιουργήθηκε ειδική διεύθυνση για την Επιμόρφωση στο Υπουργείο Παιδείας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η σύσταση ειδικού συμβουλίου Επιμόρφωσης. Τα δυο αυτά σώματα λειτούργησαν με βάση το νόμο 837 /1943. Μετά τη λήξη και του εμφυλίου πολέμου, με το νόμο 3094/1954, η πολιτική της Επιμόρφωσης προσανατολίστηκε ξανά προς την κατεύθυνση της καταπολέμησης του αναλφαβητισμού και ιδρύθηκαν εκπαιδευτικά κέντρα για ενήλικες/ους (Κόκκος, 2005a). Ωστόσο, για να υπάρξει σημαντικό βήμα στον τομέα της Επιμόρφωσης χρειάστηκε να περάσουν αρκετά χρόνια. Με το Νόμο 147/1976, ιδρύονται 21 Πρότυπα Κέντρα Επιμόρφωσης, τα οποία προσέφεραν αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα ποικίλων αντικειμένων (Δημουλάς, 2003). Σημαντικό σταθμό στον τομέα της Επιμόρφωσης αποτελούν τα έτη 1982, 1985 και 1989, όταν ψηφίστηκαν διαδοχικά νόμοι, με τους οποίους οργανώθηκαν η Κεντρική Επιτροπή για τη Λαϊκή Επιμόρφωση και η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, όπου τόσο οι κανονισμοί όσο και το πλαίσιο λειτουργίας της, τέθηκαν υπό τον έλεγχο του Υπουργείου Πολιτισμού<sup>53</sup>. Παράλληλα, το 1982 αναπτύχθηκε με πολύ γρήγορους ρυθμούς η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση τόσο για τις/τους εργαζόμενες/ους όσο και για τις/τους άνεργες/ους, κυρίως λόγω της χρηματοδότησης από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Την περίοδο εκείνη, η γενική εποπτεία είχε ανατεθεί στο Υπουργείο Εργασίας (Κόκκος, 2005a). Φυσικά, οι προσπάθειες για την αναβάθμιση της Επιμόρφωσης συνεχίστηκαν και συμπληρώθηκαν τα επόμενα χρόνια με σημαντικές ρυθμίσεις και κανονισμούς, οι οποίοι τελικά οδήγησαν στη δημιουργία οργανωμένων

---

<sup>53</sup> Το 1992 μεταφέρθηκε στο Υπουργείο Παιδείας, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.



Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ). Η ανάγκη για τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και την προσαρμογή στις σύγχρονες απαιτήσεις οδηγεί στην απόφαση των περισσότερων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης να εκσυγχρονίσουν και να εμπλουτίσουν τα προγράμματα σπουδών τους με διαδικτυακά προγράμματα. Για τη διευκόλυνση αυτής της επιμορφωτικής διαδικασίας, αρκετά Πανεπιστήμια, και στη χώρα μας, προχωρούν στην ίδρυση συνεταιρισμών σε συνεργασία με ιδιωτικούς φορείς, για την παροχή προγραμμάτων Επιμόρφωσης, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες (Πρόκου, 2009)<sup>54</sup>.

Στην Ελλάδα, ο νόμος για τη Δια Βίου Μάθηση, ο οποίος ψηφίστηκε στις 14 Σεπτεμβρίου του 2010, καθορίζει θέματα που αφορούν τα ΑΕΙ και ΤΕΙ, αλλά και τους φορείς που δραστηριοποιούνται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης). Με τον νόμο αυτόν, επίσης, καθορίζεται ο θεσμικός τρόπος αναγνώρισης των πιστοποιητικών, τα οποία παρέχουν τα συγκεκριμένα προγράμματα είτε μέσω της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης είτε με τους παραδοσιακούς τρόπους και με βάση το Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων για την επαγγελματική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση (Ζαρίφης, 2014)<sup>55</sup>. Παρέχεται πλέον Επιμόρφωση με θεσμοθετημένο τρόπο από τα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, από το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, τα Πανεπιστήμια Πατρών, Θεσσαλίας, Ιωαννίνων, Κρήτης, Αιγαίου και το ΤΕΙ Πειραιά. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των πανεπιστημίων και τα σχετικά προγράμματα Επιμόρφωσης, αλλά και τα αντίστοιχα Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης και Δια Βίου Κατάρτισης, εγκρίθηκαν με βάση το άρθρο 5 του νόμου 3979/2010. Η φοίτηση στα προγράμματα αυτά μπορεί να είναι μικρής ή παρατεταμένης διάρκειας, μερική ή εντατική, με ευέλικτο ωράριο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και είναι δυνατόν να διεξάγονται και με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης. Κάθε πρόγραμμα συγκροτείται σε Διδακτικές Ενότητες και κάθε Διδακτική Ενότητα διαιρείται συνήθως σε υποενότητες με μικρότερο αριθμό ωρών

---

<sup>54</sup> Εκτός από αυτές τις δράσεις, τα περισσότερα Πανεπιστήμια υλοποιούν και ερευνητικά και πιλοτικά προγράμματα, με στόχο τη προώθηση της ΑεξΑΕ και Επιμόρφωσης (Moyer, 2015).

<sup>55</sup> Κατά τα έτη 2010 και 2011, έγιναν προσπάθειες αναβάθμισης της Επιμόρφωσης με την ψήφιση τόσο του νόμου 3879/2010, ο οποίος αφορά ευρύτερα στο πεδίο της Δια βίου Μάθησης, όσο και με επιμέρους αποφάσεις (όπως η υπουργική απόφαση 19780, η οποία δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 24 Μαρτίου 2011) που αφορούν στον καθορισμό του θεσμικού πλαισίου που διέπει τη λειτουργία φορέων, οι οποίοι παρέχουν Εκπαίδευση μετά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως είναι τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (ΕΕΣ) (Δημουλάς, 2003). Ταυτόχρονα, αρκετά Πανεπιστήμια πλέον, έχουν εντάξει στο πρόγραμμά τους Επιμορφωτικά Προγράμματα, τα οποία προσφέρουν ECTS.

διδασκαλίας. Εάν τα προγράμματα παρέχονται με την εξ αποστάσεως Επιμόρφωση, κάθε διδακτική ενότητα περιλαμβάνει διδακτική ύλη που αντιστοιχεί στις παραπάνω ώρες διδασκαλίας (Καραλής, 2008). Συνήθως, η χρηματοδότηση των προγραμμάτων αυτών σήμερα, γίνεται από τις/τους ίδιες/ους τους καταρτιζόμενες/ους. Το κόστος ποικίλει ανάλογα τις ώρες, το αντικείμενο και τον φορέα από τον οποίο πραγματοποιείται. Και, οπωσδήποτε, θα ήταν παράλειψη να μην να τονίσουμε τη σημασία του ρόλου των Πανεπιστημίων στην εξέλιξη του πεδίου της Επιμόρφωσης, ο οποίος είναι η διατήρηση, η μετάδοση και η προαγωγή της γνώσης. Η λειτουργία Επιμορφωτικών Προγραμμάτων από την άλλη, βοηθά στην επαφή του Πανεπιστημίου με τον «έξω κόσμο», καθώς αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως τα «μάτια και τα αυτιά» του Πανεπιστημίου. Αποτελούν ένα είδος διόδου επικοινωνίας με τις τοπικές κοινωνίες. Με την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων δίνεται η δυνατότητα στα πανεπιστήμια να αναλάβουν καινοτόμες δράσεις, να συνεργαστούν σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και να συνδεθούν με την αγορά εργασίας (Means, 2013).

### 3.4 Είδη Επιμόρφωσης Ενηλίκων και Φορείς Επιμόρφωσης στην Ελλάδα

Υπάρχουν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις (δύο μοντέλα) όσον αφορά στην Επιμόρφωση Ενηλίκων: αυτό της εξυπηρέτησης των αναγκών ενός οργανισμού και αυτό της εξυπηρέτησης των προσωπικών αναγκών του πληθυσμού (Μαυρογιώργος, 1999). Στο πρώτο μοντέλο καθορίζονται οι ανάγκες του φορέα και της επιχείρησης εργασίας. Στο πλαίσιο του η Επιμόρφωση προσφέρεται και ελέγχεται κατ' αποκλειστικότητα από τον φορέα που την υλοποιεί (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Αντίθετα, οι μορφές Επιμόρφωσης που εντάσσονται στο δεύτερο μοντέλο θεωρούν ότι το άτομο επιλέγει το ίδιο τον φορέα Επιμόρφωσης και το πρόγραμμα επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις υποχρεώσεις του.

Σύμφωνα με τα νέα ευρωπαϊκά δεδομένα για τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, αρκετοί είναι οι φορείς και στη χώρα μας, οι οποίοι προσφέρουν ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη δομή, τη θεματολογία, τις απαιτήσεις, τον τρόπο υλοποίησης, τη διάρκεια και την αξιολόγηση καθώς και τις πιστωτικές μονάδες. Εμφανής είναι όμως, και η διάθεση των γυναικών και ανδρών επιμορφούμενων, να εκσυγχρονίσουν τις γνώσεις τους στον τομέα της ενασχόλησής τους, επιδιώκοντας την ευκολότερη επαγγελματική τους ανέλιξη, καθώς με την Επιμόρφωση δίνεται η δυνατότητα απόκτησης πιστοποιήσεων. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν επίσης τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και να επιδιώξουν την αύξηση των εισοδημάτων τους. Επιπλέον, η Επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει στην ικανοποίηση των προσωπικών στόχων και, κατά συνέπεια, στην προσωπική ικανοποίηση αυτών των ατόμων και στην ευκολότερη αποδοχή τους από τον κοινωνικό περίγυρό τους (Moyer, 2015)<sup>56</sup>.

Προγράμματα Επιμόρφωσης προσφέρονται από ποικίλους φορείς και οργανισμούς στη χώρα μας. Αυτοί μπορεί να είναι είτε ιδιωτικού είτε δημόσιου δικαίου, να απευθύνονται σε ολόκληρο τον πληθυσμό ή σε ομάδες που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, από επαγγελματικούς φορείς, από εταιρίες, Υπουργεία, Πανεπιστήμια, Κέντρα

---

<sup>56</sup> Ακόμα, διευκολύνεται η εφαρμογή της καινοτομίας και η υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην ενίσχυση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος των διαφόρων επαγγελματικών χώρων και στη βιώσιμη ανάπτυξη της χώρας μας.

Επαγγελματικής Κατάρτισης κ.ά. Συγκεκριμένα, μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά τους παρακάτω φορείς:

### **1. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών**

Τα e-learning προγράμματα, τα οποία προσφέρονται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, λαμβάνουν χώρα ήδη από το 2001. Όλα τα προγράμματα που αναπτύσσονται, σχεδιάζονται με γνώμονα τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ζητούνται στην αγορά εργασίας σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός δυναμικού και ανταγωνιστικού επαγγελματικού προφίλ. Το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στοχεύει στη διασύνδεση του Πανεπιστημίου με όλους τις/τους ανθρώπους της επιστήμης και του πολιτισμού και στην αλληλεπίδρασή του με τις/τους πολιτισσες/τες, κατά τρόπο που να ικανοποιούνται οι υπαρκτές ανάγκες της κοινωνίας, να προάγεται η ισότητα της πρόσβασης στην εκπαίδευση και τη γνώση και να προωθείται ο ελληνικός πολιτισμός και η εγχώρια οικονομία. Οι δραστηριότητες του Κέντρου μπορεί να έχουν ποικίλες μορφές, οι οποίες καθορίζονται από αντίστοιχες κοινωνικές ανάγκες, ενώ διασυνδέουν τη θεωρητική με την πρακτική γνώση αναπτύσσοντας, κυρίως, την εφαρμοσμένη διάσταση των επιστημών στα αντίστοιχα επαγγελματικά πεδία. Συνοπτικά οι δράσεις αυτές αφορούν ([https://elearningekpa.gr/?gclid=EAIaIQobChMIvJComMak9wIV7JhmAh3SCgiKEAAYASAAEgLU5PD\\_BwE](https://elearningekpa.gr/?gclid=EAIaIQobChMIvJComMak9wIV7JhmAh3SCgiKEAAYASAAEgLU5PD_BwE)):

- Επιμόρφωση αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης στις τελευταίες εξελίξεις της επιστήμης και εξειδικευμένα προγράμματα σε τομείς και εφαρμογές της τεχνολογίας.
- Ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία αποδεσμεύει από το χρόνο και το χώρο.
- Θερινά σχολεία και σεμινάρια για τις τελευταίες εξελίξεις της έρευνας, για την προώθηση του Ελληνικού πολιτισμού και για την ανάπτυξη της τοπικής και γενικότερα της εγχώριας οικονομίας.
- Σειρά δομημένων διαλέξεων και σεμιναρίων σε τομείς της επιστήμης, των τεχνών και των γραμμάτων, απευθυνόμενα στον γενικό πληθυσμό ενηλίκων πολιτών.

- Δράσεις αντιμετώπισης του σύγχρονου αναλφαβητισμού και δράσεις που απευθύνονται σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και προωθούν την κοινωνική οικονομία<sup>57</sup>.

Τα προγράμματα που παρέχει το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. καλύπτουν ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων και υλοποιούνται με τρεις διαφορετικές μεθόδους (ό.π.):

- Δια Ζώσης,
- Εξ αποστάσεως, αμιγώς με τη χρήση μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,
- Μικτά προγράμματα με συνδυασμό δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Τα παρεχόμενα προγράμματα στοχεύουν στην (ό.π.):

- Επιμόρφωση και Επαγγελματική Κατάρτιση, που οδηγούν σε πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των καταρτιζομένων,
- επικαιροποίηση και εμπάθυνση των γνώσεων των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα της επιστήμης τους,
- διεύρυνση των γνώσεων αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διαφορετικής της δικής τους επιστήμης αντικείμενα, κυρίως διεπιστημονικού ενδιαφέροντος,
- Επιμόρφωση του γενικού πληθυσμού ενηλίκων και
- Επαγγελματική Κατάρτιση εργαζομένων ιδιωτικών επιχειρήσεων και οργανισμών.

Την περίοδο αυτή, προσφέρονται πάνω από 150 προγράμματα εκπαίδευσης σε ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών κατευθύνσεων, όπως Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων, Ναυτιλιακά, Logistics, Χρηματοοικονομικά, Επιχειρηματικότητα, Marketing, Λογιστική, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πληροφορική, Τουριστικά, Περιβάλλον, Παιδαγωγικά, Ψυχολογία, Ειδική Αγωγή, Κοινωνιολογία, Υγεία, Διατροφή, Πολιτισμός, Φιλοσοφία κ.α. Η επιτυχής ολοκλήρωσή τους οδηγεί στη

---

<sup>57</sup> Η επιστημονική εγκυρότητα των καθηγητών του ΕΚΠΑ, η εμπειρία του σε ό,τι αφορά την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και η άρτια και σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή του Ιδρύματος εγγυώνται την ποιότητα και την αξιοπιστία των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

χορήγηση Πιστοποιητικού Εξειδικευμένης Επιμόρφωσης ή Επιμόρφωσης ([https://elearningekpa.gr/?gclid=EAIaIQobChMIvJComMak9wIV7JhmAh3SCgiKEAAYASAAEgLU5PD\\_BwE](https://elearningekpa.gr/?gclid=EAIaIQobChMIvJComMak9wIV7JhmAh3SCgiKEAAYASAAEgLU5PD_BwE))<sup>58</sup>.

## 2. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο προχώρησε στις αρχές του 2012 στην ίδρυση της Δομής Διά Βίου Μάθησης, προκειμένου να ανταποκριθεί με συνέπεια και αίσθημα ευθύνης στις ανάγκες για Κατάρτιση, Επιμόρφωση και Εξειδίκευση που υπήρχαν στην ελληνική κοινωνία. Η Δομή λειτούργησε μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2017, οπότε σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 4485/17, τερμάτισε τη λειτουργία της και παραχώρησε τη θέση της στο Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ-ΑΠΘ) (<https://www.diaviou.auth.gr/kedivim-apth/>).

Το ΚΕΔΙΒΙΜ-ΑΠΘ αποτελεί μονάδα του Ιδρύματος, η οποία εξασφαλίζει τον συντονισμό και τη διεπιστημονική συνεργασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων Επιμόρφωσης, Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και εν γένει Διά Βίου Μάθησης<sup>59</sup>.

Μέσω του ΚΕΔΙΒΙΜ, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο επιθυμεί να συμβάλει αποφασιστικά στο γενικότερο εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στη μείωση του κοινωνικού

---

<sup>58</sup> Τα συγκεκριμένα προγράμματα ακολουθούν τις ευρωπαϊκές οδηγίες και το πλαίσιο της “Στρατηγικής για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση έως το 2020”. Κύρια χαρακτηριστικά είναι τα εξής :

1) ECVET – Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση : Μετά από κάθε ενότητα, αποδίδονται βαθμοί ECVET με βάση τις ώρες ενασχόλησης του εκπαιδευτικού με τα διάφορα εκπαιδευτικά αντικείμενα. Για τα επιμορφωτικά προγράμματα e-learning του Πανεπιστημίου Αθηνών, 1 βαθμός ECVET αντιστοιχεί σε 12 ώρες. Η χρήση των πιστωτικών βαθμών ECVET επιτρέπει την αναγνώριση, μεταφορά και συσσώρευση πιστωτικών μονάδων μεταξύ προγραμμάτων από διαφορετικά εκπαιδευτικά κέντρα ([elearn.elke.uoa.gr](http://elearn.elke.uoa.gr)). Επιπλέον, παρέχεται το πιστοποιητικό Europass, το οποίο χρησιμοποιείται για εύρεση εργασίας ή συνέχιση Επιμόρφωσης.

2) EQAVET - Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας  
<sup>59</sup> Το ΚΕΔΙΒΙΜ-ΑΠΘ, αντλώντας από την εμπειρία της δομής της Διά Βίου Μάθησης και εκμεταλλευόμενο τις δυνατότητες που του δίνει η νέα θεσμοθετημένη του θέση, στοχεύει στη συνέχιση της ανοδικής πορείας που χάραξε η λειτουργία της Δομής τα προηγούμενα χρόνια και μέσω της αξιοποίησης του επιστημονικού δυναμικού και των υποδομών του Α.Π.Θ. στην προσφορά νέων, πάντα υψηλού επιπέδου, επίκαιρων και αναγκαίων στο κοινό προγραμμάτων κατάρτισης, Επιμόρφωσης και εξειδίκευσης.

αποκλεισμού στην εκπαίδευση ενώ παράλληλα, το Κέντρο φιλοδοξεί να αποτελέσει την αιχμή του δόρατος για το άνοιγμα του Ιδρύματος στη διεθνή αγορά της εκπαίδευσης, μέσω της υλοποίησης προγραμμάτων, τα οποία απευθύνονται στον διεθνή χώρο (<https://www.diaviou.auth.gr/kedivim-arth/>).

Τα θεματικά πεδία των προγραμμάτων είναι τα εξής: Επαγγέλματα Περιβάλλοντος, Επαγγέλματα Υγείας και Πρόνοιας, Επαγγέλματα Πολιτισμού και Αθλητισμού, Παιδαγωγικά Επαγγέλματα, Επαγγέλματα Οικονομίας και Διοίκησης, Επαγγέλματα Πληροφορικής, Αγροτικά Επαγγέλματα και Επαγγέλματα Τεχνικά και Μεταφορών. Το ΑΠΘ θεωρεί ότι η λειτουργία αυτοχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης θα συμβάλλει με πιο αποτελεσματικό τρόπο στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση, στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, τυπικής και άτυπης. Σκοπός αυτών των προγραμμάτων είναι:

- Η αξιοποίηση του επιστημονικού δυναμικού και των υποδομών του ΑΠΘ για την οργάνωση προγραμμάτων κατάρτισης, Επιμόρφωσης, και εξειδίκευσης.
- Η παροχή στις/στους πολίτισσες/τες της δυνατότητας να έχουν ποιοτική και αναβαθμισμένη Επιμόρφωση , Κατάρτιση και Εξειδίκευση.
- Η διευκόλυνση της προσπάθειας εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, τυπικής και άτυπης και περιορισμού του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση (<http://diaviou.auth.gr/>).

### **3. Πανεπιστήμιο Αιγαίου**

Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στο πλαίσιο της ανάπτυξης του πεδίου της Δια Βίου Μάθησης, σχεδίασε και προσφέρει ποικίλα προγράμματα επαγγελματικής Επιμόρφωσης και εξειδίκευσης, καθώς και γενικής φύσεως επιμορφωτικά προγράμματα σπουδών σε αρκετά επιστημονικά πεδία. Τα προγράμματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου απευθύνονται σε κάθε ηλικία, εργαζόμενες/ους, άνεργες/ους, πτυχιούχες/ους κ.ά. Αξίζει να σημειωθεί, ότι προσφέρει, συν τοις άλλοις,

προγράμματα, τα οποία απευθύνονται σε απόφοιτους/ους Λυκείου ή Γυμνασίου<sup>60</sup>. Σκοπός των προγραμμάτων αυτών, είναι η αξιοποίηση των επιστημονικών γνώσεων και πρακτικών της ακαδημαϊκής κοινότητας προς όφελος και άλλων κοινωνικών κατηγοριών που επιδιώκουν συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση ή Επιμόρφωση, ή γενικότερα θέλουν να εμβαθύνουν σε επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα. Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου είναι πιστοποιημένος φορέας, σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 22312/15-10-2008 απόφαση από την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και έχει προβεί σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες για την πιστοποίηση και τη μοριοδότηση των προγραμμάτων του από τους αρμόδιους φορείς στην Ελλάδα (<https://kedivim.aegean.gr/%ce%ba%ce%b5%ce%b4%ce%b9%ce%b2%ce%b9%ce%bc/>).

Με την Υπ.Απ. 229717/Ζ1 (ΦΕΚ 4/τ.Β/05.01.2018) ιδρύθηκε το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) του Πανεπιστημίου Αιγαίου, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρ. 48 του Ν. 4485/2017. Σκοπός του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. είναι η παροχή κάθε προγράμματος Επιμόρφωσης, Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και εν γένει Δια Βίου Μάθησης, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, δηλαδή πέραν των σπουδών πρώτου, δεύτερου και τρίτου κύκλου. Στο πλαίσιο της Δράσης για τη Δια βίου Μάθηση, έχει δημιουργηθεί ένα συνεκτικό πλαίσιο λειτουργίας, το οποίο διασφαλίζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την εγκυρότητα του εκπαιδευτικού περιεχομένου και την άρτια υποστήριξη των επιμορφούμενων σ' όλα τα στάδια συμμετοχής τους. Η υλοποίηση των προγραμμάτων βασίζεται σε πιστοποιημένες δομές σχεδιασμού και ανάπτυξης: 1) τεχνικών και τεχνολογικών υποδομών, 2) παιδαγωγικών μοντέλων και 3) εναλλακτικών «σεναρίων» υλοποίησης της ηλεκτρονικής μάθησης (ό.π.).

Τα προγράμματα τα οποία προσφέρονται από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, είναι δομημένα σε διδακτικές ενότητες, οι οποίες σε αρκετά προγράμματα χωρίζονται και σε υποενότητες. Η διδασκαλία μέσω συστήματος ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, στα προγράμματα αυτά, βασίζεται κυρίως στην ασύγχρονη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων, προκειμένου να εξασφαλιστεί σε μεγάλο

---

<sup>60</sup> Στα προγράμματα αυτά διδάσκουν ή συμμετέχουν με εκπαιδευτικό υλικό, διδάσκοντες και διδάσκουσες, τόσο από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου όσο και από άλλα ΑΕΙ της χώρας ή του εξωτερικού.



βαθμό η αυτονομία του εκπαιδευόμενου. Όμως, συμπληρωματικά και με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες, πραγματοποιείται κατά περίπτωση και σύγχρονη μάθηση μέσω συστήματος σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρεται από τα προγράμματα αυτά, παρατίθεται σταδιακά και σε εβδομαδιαία βάση. Τοποθετείται σε ειδικό τομέα της πλατφόρμας εκπαίδευσης (moodle) και υπάρχει η δυνατότητα τοπικής αποθήκευσής του. Παράλληλα, είναι δυνατή η ανάρτηση υλικού και εργασιών από την πλευρά των επιμορφούμενων, προς αξιολόγηση. Η αξιολόγηση βασίζεται στις αρχές της δια βίου μάθησης και διεξάγεται με πολλαπλούς και συχνά συμπληρωματικούς τρόπους, στοχεύοντας, κατ' εξοχήν, στην αποτίμηση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων και αποτελεσμάτων της Διδακτικής Ενότητας εκ μέρους των γυναικών και ανδρών επιμορφούμενων. Μπορεί να συμπεριλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τη συμμετοχή στις ανατεθείσες δραστηριότητες, τεστ αξιολόγησης ή/και αυτοαξιολόγησης και την εκπόνηση εργασιών (<https://kedivim.aegean.gr/%ce%ba%ce%b5%ce%b4%ce%b9%ce%b2%ce%b9%ce%bc/>).

Αξίζει να επισημανθεί, ότι στις/στους επιμορφούμενες/ους προσφέρεται η δυνατότητα είτε να παρακολουθήσουν εξ ολοκλήρου ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, είτε διδακτικές ενότητες από ένα ή περισσότερα προγράμματα, διαμορφώνοντας έτσι το δικό τους επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ενδεικτικά, όταν μια/ένας επιμορφούμενη/ος επιθυμεί να παρακολουθήσει ολόκληρο το πρόγραμμα «Εναλλακτικές μορφές Διδασκαλίας και Μάθησης» δύναται συγχρόνως να συμμετέχει σε Διδακτικές Ενότητες άλλων τριών προγραμμάτων όπως, «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός & Υλοποίηση Προγραμμάτων», «Παιδαγωγική και Διοικητική Λειτουργία του Σχολείου», «Επιμόρφωση στελεχών για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών ισότητας των φύλων»<sup>61</sup>.

Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ακολουθώντας το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Πιστοποίησης της Δια Βίου Μάθησης, απονέμει εκτός από το «[Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης](#)» και «[Συμπλήρωμα Πιστοποιητικού](#)», στο οποίο αναγράφονται αναλυτικά μεταξύ άλλων,

---

<sup>61</sup> Εν τω μεταξύ, μπορεί να σχεδιάσει το «προσωπικό του πρόγραμμα Επιμόρφωσης», καθώς του δίνεται η δυνατότητα να επιλέξει ενότητες από κάποια επιμορφωτικά προγράμματα όπως «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός & Υλοποίηση Προγραμμάτων», «Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση 1:Θεσμικό & Κοινωνικό- Οικονομικό Πλαίσιο» και «Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2: Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων», ώστε να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων».

τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία συμμετείχε ο/η επιμορφούμενος/η, οι ώρες Επιμόρφωσης που ολοκλήρωσε, καθώς και οι Πιστωτικές Μονάδες Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ECVET) που διασφαλίζονται (ό.π.).

#### **4. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.)**

Το ΕΚΔΔΑ αποτελεί τον εθνικό στρατηγικό φορέα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Αναβαθμίζει το ανθρώπινο δυναμικό της μέσω της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης που του παρέχει. Πέραν των παραπάνω, είναι ο εθνικός φορέας παροχής υπηρεσιών προς τους φορείς του δημοσίου και τις/τους δημόσιες/ους λειτουργούς και ως εκ τούτου έχει ισχυρή θέση στην υποστήριξη των αλλαγών, που προκύπτουν από την ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανότητας των δημοσίων υπαλλήλων. Αποτελεί σύμβουλο της Πολιτείας για τη βελτίωση των υπηρεσιών της δημόσιας διοίκησης και προωθεί τη Διοικητική Μεταρρύθμιση και την προσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού του δημοσίου τομέα στις αλλαγές. Το ΕΚΔΔΑ αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και σχεδιάζει δράσεις, οι οποίες βοηθούν τη Δημόσια Διοίκηση, δημιουργεί υψηλόβαθμα στελέχη ικανά να σχεδιάζουν αποτελεσματικά και να λαμβάνουν αποφάσεις όταν θα καταλάβουν θέσεις ευθύνης, στηρίζει τις δράσεις για ανοικτή Δημόσια Διοίκηση που θα υπηρετεί τον/την Ελληνίδα/να πολίτη/ισσα με σεβασμό, λειτουργώντας στο πλαίσιο της νομιμότητας σε καθημερινή βάση (<https://www.ekdd.gr/>).

Το ΙΝΕΠ, το οποίο αναλύεται σε επόμενη παράγραφο, αποτελεί οργανική μονάδα του ΕΚΔΔΑ. Το ΕΚΔΔΑ ιδρύθηκε το 1983, είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.) με διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια και υπάγεται στον Υπουργό Εσωτερικών. Αποτελεί κύριο φορέα - δικαιούχο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Διοικητική Μεταρρύθμιση», στο πλαίσιο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ). Επιπρόσθετα, το ΕΚΔΔΑ παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες υποστήριξης του έργου φορέων και υπηρεσιών του δημοσίου, συγκεντρώνει και αξιοποιεί έρευνες και μελέτες για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, υποστηρίζει την ανοικτή διακυβέρνηση μέσω δημοσίων διαβουλεύσεων, συγκέντρωσης και διάχυσης της διοικητικής πληροφορίας (Κοκκίνου, 2017).

Βασικοί στόχοι για την ανάπτυξη του επιστημονικού και εκπαιδευτικού έργου του ΕΚΔΔΑ είναι η συνεργασία με ερευνητικούς και επιστημονικούς φορείς της χώρας, καθώς και η ανάπτυξη του μελετητικού του έργου σε σημαντικούς τομείς, με εμπλοκή

του Μητρώου Εκπαιδευτών, των αποφοίτων της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΣΔΔΑ), αλλά και των Σπουδαστριών και Σπουδαστών της τελευταίας. Επίσης, στόχος του ΕΚΔΔΑ είναι η συνεργασία με ομολόγους φορείς Εκπαίδευσης – Επιμόρφωσης, τόσο εντός όσο και εκτός Ελλάδας και η πλήρης και ενιαία Πολιτική Επιμόρφωσης, σε συνεργασία με τους φορείς της Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, μέσω μνημονίων ή πρωτοκόλλων συνεργασίας. Η συνεργασία εστιάζει στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των στελεχών, τον σχεδιασμό και υλοποίηση της Επιμόρφωσης, όσο και στην αξιολόγηση και αποτίμηση αυτής. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η συνεργασία του ΕΚΔΔΑ με σώματα ή φορείς που διενεργούν ελέγχους και επιθεωρήσεις. Με στόχο τη διεύρυνση των δυνατοτήτων της Επιμόρφωσης, αναπτύσσονται δράσεις για τη διαρκή εξέλιξη και χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης, τη χρησιμοποίηση και περαιτέρω ανάπτυξη των συμβουλευτικών υπηρεσιών υποστήριξης των φορέων της Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης και την προώθηση των καινοτόμων εργαστηρίων διαβούλευσης και ανταλλαγής εμπειριών και τεχνογνωσίας. Επίσης, εξακολουθούν οι δράσεις για την προώθηση της ανοικτής εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης και την ανοικτή διάθεση ηλεκτρονικών υπηρεσιών εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης. Δύο είναι οι εκπαιδευτικοί πυλώνες του συγκεκριμένου φορέα (<https://www.ekdd.gr/>):

### **1) ΤΟ ΙΝΕΠ**

Το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) του Ε.Κ.Δ.Δ.Α., μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκατοντάδων ολοκληρωμένων και πιστοποιημένων επιμορφωτικών δράσεων, συμβάλλει στη προσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού στις απαιτήσεις μιας ανοικτής, συμμετοχικής και αποτελεσματικής διοίκησης. Τα προγράμματα Επιμόρφωσης συμβαδίζουν με την επιχειρούμενη διοικητική μεταρρύθμιση, υποστηρίζουν τις δημόσιες πολιτικές και διαρθρώνονται στους θεματικούς κύκλους: Διοικητική Μεταρρύθμιση και Αποκέντρωση, Αποτελεσματικότητα και Διαφάνεια, Βιώσιμη Ανάπτυξη, Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση και Εφαρμοσμένες Τεχνολογίες, Υγεία και Κοινωνική Ασφάλιση, Κοινωνική Αλληλεγγύη και Ισότητα Ευκαιριών και Εισαγωγική Εκπαίδευση<sup>62</sup>. Οι επιμορφωτικές δράσεις του ΙΝΕΠ εμπλουτίζονται διαρκώς με νέους τίτλους μετά από την επεξεργασία των σχεδίων εκπαίδευσης που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της συνεργασίας δημοσίων υπηρεσιών και φορέων με το

---

<sup>62</sup> Σε ετήσια βάση διοργανώνονται τουλάχιστον 1.200 προγράμματα Επιμόρφωσης σε όλη τη χώρα, στα οποία συμμετέχουν κατά μέσον όρο 25.000 δημόσιοι υπάλληλοι.

ΙΝΕΠ και το Π.ΙΝΕΠ Θεσσαλονίκης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα προγράμματα που σχετίζονται με την επίλυση των διαρθρωτικών προβλημάτων της Δημόσιας Διοίκησης, την Οικονομία και τη Δημοσιονομική Πολιτική, ενώ τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη σημασία δίνεται σε προγράμματα εξοικείωσης του ανθρώπινου δυναμικού σε ένα ψηφιακό περιβάλλον λειτουργίας της Δημόσιας Διοίκησης (<https://www.ekdd.gr/category/inep/>).

#### **5. Ινστιτούτο Εργασίας Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Ε.)**

Το Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε. ιδρύθηκε το 1990 και στα χρόνια λειτουργίας του επιδεικνύει πλούσιο έργο στους τομείς της επιστημονικής έρευνας, της Κατάρτισης, της Επιμόρφωσης, της Διά Βίου Μάθησης και της τεκμηρίωσης των θέσεων και των διεκδικήσεων της ΓΣΕΕ, καθώς και ευρύτερα του συνδικαλιστικού κινήματος της χώρας. Έχει αναπτύξει πλούσια δραστηριότητα και το έργο του αναγνωρίζεται επιστημονικά ως έγκυρο και κοινωνικά ωφέλιμο (<https://www.inegsee.gr/>).

Η δημιουργία του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ ΙΝΕ) τον Δεκέμβριο του 1995 πρόσφερε τη δυνατότητα Επιμόρφωσης των μελών των Συνδικάτων σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ δεν αποτελεί ακόμη ένα μέσο απλής παρέμβασης στην αγορά εργασίας. Είναι φορέας υλοποίησης στρατηγικών επιλογών της ΓΣΕΕ και του ΙΝΕ στην αναβάθμιση του ανθρώπινου παράγοντα, μέσω της κατάρτισης. Κατά συνέπεια, το περιεχόμενο αυτής της παρέμβασης προσδιορίζεται από ιδιαιτερότητες οι οποίες αφορούν τις πληθυσμιακές ομάδες που προσεγγίζει, τον τρόπο και τη μέθοδο προσέγγισης, τις συνεργασίες που διαμορφώνονται, ειδικά στο τοπικό επίπεδο, την επιλογή των θεματικών πεδίων και τον τρόπο κάλυψης των αναγκών (<https://www.inegsee.gr/>).

Στο περιβάλλον αυτό στρατηγικές επιδιώξεις του ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ αποτελούν (<https://www.inegsee.gr/>):

- η δομημένη παρέμβαση στις διαδικασίες ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού·

- η ουσιαστική αναγνώριση των συνδικάτων ως βασικού συντελεστή-ισότιμου μέτοχου για τη διαμόρφωση πολιτικών Επαγγελματικής Κατάρτισης
- η απαίτηση για ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην Επαγγελματική Κατάρτιση όλων των εργαζομένων και ανέργων και ειδικότερα των ευπαθέστερων πληθυσμιακών ομάδων
- η δυναμική ένταξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, εξαιτίας της συνεχώς αυξανόμενης σημασίας της, στη διαπραγμάτευση και στις συνδικαλιστικές σχέσεις

## **6. Εθνική Σχολή Δικαστικών Λειτουργιών**

Σε εποχή μεταβατική, σε εποχή ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, όπου ο/η εθνικός/η δικαστής/ρια είναι συγχρόνως και κοινοτικός/η δικαστής/ρια, η δικαιοσύνη δεν ήταν δυνατόν να παραμείνει προσκολλημένη στην αντίληψη ότι η δικαστική εμπειρία και οι σχετικές ειδικές γνώσεις που απαιτούνται με την πάροδο του χρόνου και την εκδίκαση συγκεκριμένων υποθέσεων, αρκούν για την εξέλιξη των στελεχών της Ελληνικής Δικαιοσύνης. Η ίδια η νομική πραγματικότητα που διαμορφώνεται και εξελίσσεται στους κόλπους της ΕΕ, και η έκρηξη των νομικών γνώσεων επέβαλλαν την αναγκαιότητα της διαρκούς Επιμόρφωσης των γυναικών και ανδρών δικαστών και εισαγγελέων, ώστε να διευκολύνεται η άμεση πρόσληψη των γνώσεων αυτών προσαρμοσμένων στο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό γίνεσθαι (<https://www.esdi.gr/nex/index.php/el/presentation/2013-01-24-15-05-19>).

Για την υλοποίηση των συγκεκριμένων αναγκών η Εθνική Σχολή Δικαστικών Λειτουργιών διοργανώνει Επιμορφωτικά σεμινάρια για τις/τους υπηρετούσες/ντες δικαστικές/ούς λειτουργούς στην έδρα του τμήματος Επιμόρφωσης που είναι στην Κομοτηνή, καθώς η έδρα της σχολής αυτής είναι στη Θεσσαλονίκη. Στα σεμινάρια αυτά, οι συμμετέχοντες/ουσες δικαστικοί λειτουργοί καταθέτουν εμπειρίες, ανταλλάσσουν απόψεις και συζητούν επίκαιρα νομικά ζητήματα. Είναι, μάλιστα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι τα συμπεράσματα των συζητήσεων, καθίστανται αντικείμενο ενημέρωσης και αποτελούν πηγή εξεύρεσης λύσεων, υποβολής προτάσεων και μέτρων για την αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες και άνδρες δικαστές αλλά και οι δικαστικές υπηρεσίες της χώρας (<https://www.esdi.gr/nex/index.php/el/presentation/2013-01-24-15-05-19>).

## **7. Επιστημονική Ένωση για την προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (ΕΕΠΕΚ)**

Η ΕΕΠΕΚ αποτελεί Σύλλογο μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με έδρα την Λάρισα που εκπροσωπεί εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, επιστημόνισσες και επιστήμονες, ερευνήτριες και ερευνητές και ειδικές/ούς που έχουν ως κοινό ενδιαφέρον το σχεδιασμό, την προώθηση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση καινοτομικών δράσεων σε οποιαδήποτε βαθμίδα και τομέα της εκπαίδευσης. Σχεδιάζονται και υλοποιούνται Επιμορφωτικά Προγράμματα και Προγράμματα Κατάρτισης, τα οποία μάλιστα διεξάγονται σε συνεργασία με Πανεπιστήμια. Τα προγράμματα αυτά προσφέρονται εξ Αποστάσεως και οι επιμορφούμενες/νοι καλούνται να μετέχουν σ' αυτά ασύγχρονα. Με την ολοκλήρωση θα λάβουν πιστοποιητικό Επιμόρφωσης με τις αντίστοιχες πιστωτικές μονάδες. Βασικός σκοπός της Ε.Ε.Π.Ε.Κ είναι η προώθηση των καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα και η ανάπτυξη κατάλληλων δομών υποστήριξής τους, ώστε να μπορούν να εφαρμοσθούν στο ευρύτερο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων εστιάζει σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα (<https://www.eepk.gr/el/>).

## **8. Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κέντρα Δια Βίου Μάθησης Επιπέδου 1 και 2)**

Σημαντικό φορέα παροχής Επιμορφωτικών Προγραμμάτων αλλά και προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, αποτελούν τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), τα οποία με τον Νόμο 4039/2012 μετονομάστηκαν σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης Επιπέδου 2. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Νόμο 4547/2018, ο οποίος συμπλήρωσε τον Νόμο 4186/2013, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου 1 και 2 αποτελούν φορείς, οι οποίοι παρέχουν προγράμματα στο πλαίσιο της μη Τυπικής Εκπαίδευσης, στα οποία μετέχουν ενήλικα άτομα και διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής Κατάρτισης, β) προγράμματα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και γ) προγράμματα Κατάρτισης και Επιμόρφωσης, γυναικών και ανδρών εργαζόμενων, ανέργων, αυτοαπασχολούμενων, του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα και κοινωνικών ευπαθών ομάδων. Σημαντικός αριθμός των ανωτέρω προγραμμάτων περιλαμβάνει τόσο θεωρητική όσο και πρακτική εφαρμογή. Μάλιστα, αρκετές φορές οι επιμορφούμενες/οι και οι καταρτιζόμενες/οι επιδοτούνται με χρηματικό ποσό (Γιολλάση, 2012). Τέλος, το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά των παρεχόμενων

προγραμμάτων, καθορίζονται από τις εκάστοτε ανάγκες της εθνικής οικονομίας και των περιφερειών, οι οποίες παρουσιάζονται στις προτάσεις της ΓΣΕΕ και της ΓΣΕΒΕΕ (<http://www.gsae.edu.gr/el/idiotika-kdvm/1536-idiotika-kdvm2>).

Βασική επιδίωξη των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης αποτελεί η ενεργή συμμετοχή όλων των πολιτών, γυναικών και ανδρών, στην Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας, γεγονός που προϋποθέτει αναβάθμιση των συνθηκών Εκπαίδευσης, εργασίας αλλά και της ευρύτερης κοινωνικής κατάστασης ατόμων που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, στόχο των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης θα πρέπει να αποτελεί η συστηματική καλλιέργεια της ιδιότητας του/της πολίτη/ισσας αλλά και η ενίσχυση της ισότητας μεταξύ των φύλων. Η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του ατόμου, η μείωση του ψηφιακού χάσματος και η ευελιξία σε θέματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης συμπεριλαμβάνονται στις παραπάνω επιδιώξεις. Τέλος, στους στόχους συγκαταλέγεται η συστηματική ενσωμάτωση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο ευρύτερο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (<http://www.gsae.edu.gr/el/idiotika-kdvm/1536-idiotika-kdvm2>).

Το Υπουργείο Παιδείας, με την υπουργική απόφαση υπ' αριθμόν 26412/16.02.2017, προσδιόρισε το πλαίσιο ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, ενώ παράλληλα, έθεσε στρατηγικούς στόχους στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης, προκειμένου να διασφαλιστεί η Δια Βίου Μάθηση, η βελτίωση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της, η ενδυνάμωση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Φύλο και Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση

#### Εισαγωγή

Το φύλο, ως γνωστόν, αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής ταξινόμησης. Οι γυναίκες, στη Δύση τουλάχιστον, διεκδικούν ισότιμο ρόλο με τους άνδρες στην οικογενειακή, επαγγελματική και κοινωνική σφαίρα<sup>63</sup>. Ωστόσο, το φαινόμενο της υπό-εκπροσώπησης των γυναικών, αλλά και των χαμηλών προσδοκιών από και προς τις ενήλικες γυναίκες ως εκπαιδευόμενες παραμένει (Bourdieu, 2007).

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η πορεία ένταξης της οπτικής του Φύλου στις αποφάσεις και τις στρατηγικές της ΕΕ για τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, την έμφυλη διάσταση της Δια βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, τη σημασία της τελευταίας για την εργασιακή πορεία των γυναικών και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν εκείνες οι γυναίκες που επιθυμούν να συμμετάσχουν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση.

---

<sup>63</sup> Οι κοινωνικές αλλαγές φαίνεται να περιορίζουν σε κάποιο βαθμό το «συζυγικό» οικογενειακό μοντέλο, ενώ είναι σημαντική η εμφάνιση του «συντροφικού», σύμφωνα με το οποίο, όποιες οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις προκύπτουν, επιμερίζονται και στα δύο φύλα, δίχως στερεοτυπικούς περιορισμούς (Bourdieu, 2007)



#### 4.1 Η έμφυλη διάσταση της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης

Τις τελευταίες δεκαετίες, είναι εμφανείς οι προσπάθειες της ΕΕ για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτικών που ενισχύουν την έμφυλη διάσταση της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το 2000, με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, τέθηκε ως στόχος, μέσω της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, η ευρωπαϊκή οικονομία να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης, στην επίτευξη της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Έτσι, η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση συνδέθηκε με τη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού, τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και τον εκσυγχρονισμό του κράτους πρόνοιας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Μάλιστα, στο Ανακοινωθέν του 2001, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επιβεβαίωσε τον σημαντικό ρόλο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στη πραγματοποίηση του στόχου της Στρατηγικής της Λισαβόνας, στο πλαίσιο του οποίου επιδίωκε την ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού χώρου Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, ικανού για την παροχή των απαραίτητων ευκαιριών για την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού, την τόνωση της οικονομικής ευημερίας και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής<sup>64</sup>.

Παράλληλα, το Ανακοινωθέν της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συνδέθηκε και με την εισαγωγή της διάστασης του Φύλου στην πολιτική ατζέντα της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό κατά την άποψή μας. Όπως επισημάνθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, για την αύξηση της συμμετοχής εκπαιδευομένων στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η ίση συμμετοχή των φύλων και η γενικότερη υπέρβαση των διακρίσεων και ανισοτήτων (European Commission, 2001a: 13).

Η διάσταση του φύλου είχε ήδη τεθεί στη Συνθήκη του Άμστερνταμ του 1997. Στη Συνθήκη αυτή η ΕΕ ανέφερε ότι οι έως τότε δημόσιες πολιτικές δεν ήταν ιδεολογικά ουδέτερες ως προς το φύλο, καθώς αναπαρήγαγαν έμφυλα στερεότυπα, ανισότητες και

---

<sup>64</sup> Εστίαζε κυρίως: α) στην κεντρικότητα της/του εκπαιδευομένης/ου, β) στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης και γ) στην ισότητα των ευκαιριών. Το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα, να τεθούν σημαντικές προτεραιότητες, όπως η ανάπτυξη μηχανισμών για την αναγνώριση και την πιστοποίηση προσόντων, τη συμβουλευτική υποστήριξη, τη διερεύνηση των επενδύσεων για εκπαίδευση και κατάρτιση, την ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων (basic skills) και τη προαγωγή των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων (European Commission, 2001a: 3-5).

διακρίσεις. Για τον λόγο αυτόν, κρίθηκε απαραίτητος ο ανασχεδιασμός των δημόσιων πολιτικών και θέσπιση μέτρων και πολιτικών (θετικές δράσεις) για τη μείωση των έμφυλων ανισοτήτων (Στρατηγάκη, 2013). Οι θετικές δράσεις συνδέθηκαν με την ανατροπή συσσωρευμένων ανισοτήτων, όπως για παράδειγμα, ο έμφυλος καταμερισμός της εργασίας, ενώ η εισαγωγή της οριζόντιας διάστασης του φύλου επιδίωξε τη μη αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων και διακρίσεων (Αθανασάτου, 2014). Θετικά μέτρα που εντάσσονται στη στρατηγική της ΕΕ για τη Συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής, περιλάμβαναν παροχή αδειών φροντίδας, προώθηση ευέλικτων μορφών απασχόλησης και διευθετήσεων χρόνου εργασίας, δημιουργία δομών και υπηρεσιών φροντίδας και παροχή επιδομάτων φροντίδας<sup>65</sup> (Καραμεσίνη & Συμεωνάκη, 2019: 13).

Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε το 2006, τον Χάρτη Ισότητας μεταξύ γυναικών και ανδρών. Στον Χάρτη, η ισότητα των φύλων συσχετίστηκε πιο άμεσα με την επίτευξη της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Τονίστηκε η σημασία της αύξησης της απασχόλησης των γυναικών και για τον λόγο αυτόν, τα κράτη μέλη κλήθηκαν να μεριμνήσουν για την ίση μεταχείριση γυναικών και ανδρών σε διάφορες διαστάσεις της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης της Επαγγελματικής Κατάρτισης. Σε ό,τι αφορούσε στη Συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής, τέθηκαν στο επίκεντρο οι ευέλικτες ρυθμίσεις εργασίας (οι οποίες είχαν ως προϋπόθεση και την ενεργοποίηση των εργοδοτριών/τών) και την ανάπτυξη περισσότερων και καλύτερων υποδομών και υπηρεσιών φροντίδας παιδιών, ηλικιωμένων και αναπήρων<sup>66</sup>. Ωστόσο, είναι το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο που το 2006 απαίτησε τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για την αύξηση της απασχόλησης, την ένταξη της διάστασης του φύλου και της ισότητας των φύλων σε όλες τις δράσεις αναπροσαρμογής των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένης της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2008).

---

<sup>65</sup> Οι πολιτικές αυτές είχαν σκοπό να προωθήσουν το πρότυπο των δύο εργαζομένων και τη σταδιακή υποχώρηση του προτύπου του άνδρα «κουβαλητή» και της γυναίκας «φροντίστριας» (Καραμεσίνη & Συμεωνάκη, 2019: 13).

<sup>66</sup> Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισήμανε ότι: α) οι γυναίκες ήταν αυτές που αξιοποιούσαν συνήθως τις ευέλικτες ρυθμίσεις εργασίας (π.χ. γονικές άδειες), με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή των στερεοτύπων ως προς τους έμφυλους ρόλους και τη δυσμενή θέση τους έναντι των ανδρών στην αγορά εργασίας και β) την ανάγκη περισσότερων και προσπελάσιμων δομών και υπηρεσιών φροντίδας, δεν υπαγόρευσε συγκεκριμένες προτάσεις και ενέργειες για την επίτευξή τους (Eurofound, 2006).

Παρά ταύτα, η αξιολόγηση της προόδου της Στρατηγικής της Λισαβόνας έως το 2010, έδειξε ότι ο στόχος για την αύξηση συμμετοχής στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, ιδιαίτερα των γυναικών, δεν επιτεύχθηκε. Οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν από τα κράτη-μέλη δε διέθεταν την απαραίτητη συνεκτικότητα, ενώ οι διαθέσιμοι πόροι δεν αξιοποιήθηκαν με αποδοτικό τρόπο (European Council, 2010). Η ΕΕ δεν διέθετε έμφυλη ατζέντα Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Επιμόρφωσης, εντάσσοντας και το φύλο στις ευρύτερες πολιτικές ένταξης ευάλωτων ομάδων, σμικρύνοντας το σ' αυτές, απεμπολώντας έτσι μέρος της δυναμικής του (European Parliament, 2017). Υπήρξε ωστόσο, η σημαντική προσπάθεια του 2009, με το στρατηγικό πρόγραμμα «Ευρώπη 2020». Το πρόγραμμα αυτό εστίασε: α) στην υλοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης και στην ενίσχυση της κινητικότητας, β) στην αναβάθμιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης, γ) στη προαγωγή της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής και δ) στη προώθηση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας. Ειδικότερα, σε ό,τι είχε να κάνει με το φύλο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισήμανε ότι, παρά την πρόοδο που συντελέστηκε τα προηγούμενα χρόνια, οι διακρίσεις και τα στερεότυπα παρέμεναν ρυθμιστικός παράγοντας στις ευκαιρίες και στις επιλογές των φύλων. Το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα, να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα σημαντικοί στόχοι για τη Συμφιλίωση των ρόλων των γυναικών, προκειμένου να επιτευχθεί μείωση των έμφυλων ανισοτήτων και των διακρίσεων (Δουργκούνας, 2019)<sup>67</sup>.

Στο πλαίσιο των ανωτέρω γίνεται προφανές πως οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο και ο έντονος ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας, ενισχύουν την ανάγκη για συνεχή ανανέωση των προσόντων και την ανάπτυξη νέων πιστοποιημένων δεξιοτήτων ανδρών και γυναικών (Rogers, 2002· Ευστράτογλου, 2007· Καραλής, 2013). Το φαινόμενο εντοπίζεται, όσον αφορά στο φύλο, εντονότερο σε γυναίκες υψηλών προσόντων, συνήθως αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες επιδιώκουν τη βελτίωση των προσόντων τους μέσω Προγραμμάτων Επιμόρφωσης, αν και δεν έχει διερευνηθεί σχετικά το ζήτημα, γεγονός που προκάλεσε το ενδιαφέρον της παρούσας διδακτορικής έρευνας, όπως θα φανεί παρακάτω. Σε κάθε περίπτωση οι γυναίκες, ενώ καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους, είναι

---

<sup>67</sup> Ειδικότερα για τη Συμφιλίωση Οικογενειακής και Επαγγελματικής ζωής, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εστίασε το ενδιαφέρον της στη προώθηση της γονικής άδειας και κυρίως της γονικής άδειας των ανδρών, όπως και στην αξιολόγηση της προόδου των κρατών μελών στην ανάπτυξη υπηρεσιών φροντίδας παιδιών και ηλικιωμένων.

ταυτόχρονα αναγκασμένες να ακολουθήσουν τις ανταγωνιστικές συνθήκες που επικρατούν στον χώρο της αγοράς εργασίας. Και οι έρευνες συγκλίνουν πως, ενώ όλο και περισσότερες γυναίκες συμμετέχουν στη Δια βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πληθώρα εμποδίων, που συνδέονται με το φύλο τους, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους (Γωγάκη, 2017· Ζαρίφης & Γωγάκη, 2016).

Η φεμινιστική έρευνα και όχι μόνον, αναφέρεται στις δομές, στην κοινωνική θέση και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τη πρόσβαση των γυναικών στην Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, και δημιουργούν περαιτέρω εμπόδια και γενικότερα στη διαδικασία της Μάθησης (English & Mayo, 2012: 159). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν πολλαπλές αναφορές για το γεγονός ότι τα εμπόδια αυτά αναδύονται λόγω της δυσκολίας συνδυασμού του ρόλου των γυναικών στη δημόσια σφαίρα και των πολλαπλών ρόλων και ευθυνών τους στην ιδιωτική, καθώς και των σχέσεων προσωπικών, οικογενειακών κ.λπ. Ένας άνδρας, μάλιστα, ο Ζαρίφης (2014), επισημαίνει τα εμπόδια που υπάρχουν, αναφορικά με τη συμμετοχή των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, και συνδέονται άμεσα με τις σχέσεις των γυναικών, και αυτών με υψηλά προσόντα (π.χ. απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), με τις/τους άλλες/ους, αλλά και με τις καθημερινές, απαιτητικές, ενδοοικογενειακές τους υποχρεώσεις, κυρίως δε με τη μητρότητα, άποψη με την οποία συμφωνεί και η Ζητοπούλου (2015). Επιπλέον, συχνά, η οικονομική τους εξάρτηση από τον σύζυγο ή άλλα αρσενικά μέλη της οικογένειας, μπορεί να θεωρηθεί αποτρεπτικός παράγοντας στην επιδίωξη της συμμετοχής τους στην Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση. Και είναι ενδιαφέρουσα η διαπίστωση, ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι ενοχές που νιώθουν οι ίδιες οι γυναίκες, και αυτές με υψηλά προσόντα που θα μας απασχολήσουν στην ποσοτική μας έρευνα, καθώς αισθάνονται ότι θυσιάζουν χρόνο από την προσφορά τους στην οικογένειά τους, για χάρη των προσωπικών εκπαιδευτικών τους αναγκών, γεγονός που όχι σπάνια προκαλεί και την κριτική του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Ζητοπούλου, 2015· Stalker, 2001: 289-290).

Σε έρευνα του Van der Westen (1994, στο Ζητοπούλου, 2015), διαπιστώθηκαν οι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά αναφορικά με τη συμμετοχή των γυναικών στην Δια Βίου Εκπαίδευση. Ορισμένοι από τους παράγοντες αυτούς είναι οι εξής:

- Η ύπαρξη παιδιών, ιδιαίτερα μικρής ηλικίας, σε συνδυασμό με την έλλειψη συμμετοχής του συντρόφου στην ανατροφή τους και, γενικότερα, η έλλειψη κάθε βοήθειας.
- Συνθήκες ενδοοικογενειακής βίας.
- Έλλειψη συναίνεσης του συζύγου.
- Ενασχόληση με άτυπη, οικονομική εργασία.
- Ανάληψη του συνόλου των ενδοοικογενειακών υποχρεώσεων.
- Χρόνια προβλήματα υγείας, κ.ά.

Τέλος, άξιο να αναφερθεί είναι ότι, όπως έχει παρατηρηθεί, οι γυναίκες αρκετές φορές νιώθουν ευγνωμοσύνη για την ελευθερία που έχουν να συμμετάσχουν στην Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, και ως εκ τούτου τη συμμετοχή τους αυτή την αντιλαμβάνονται ως προνόμιο-ευκαιρία και όχι ως κατοχυρωμένο δικαίωμά τους (Stalker, 2001: 301)<sup>68</sup>.

Στο ανωτέρω πλαίσιο, είναι προφανές πως ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έμφυλη διάσταση της Εκπαίδευσης/Επιμόρφωσης Ενηλίκων. Συγκεκριμένα:

Ο Alshehri (2018, στο Μαντή, 2019), ο οποίος μελέτησε τον ρόλο του φύλου στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων, υπό την ειδικότερη πτυχή της διαδικτυακής πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατέληξε στη διαπίστωση πως η παροχή της συγκεκριμένης δυνατότητας διασφάλιζε τη μεγαλύτερη συμμετοχή των ενηλίκων ανδρών, παρά γυναικών, στην Εκπαίδευση και την περαιτέρω Επιμόρφωση. Σε κάθε περίπτωση όμως, η Εκπαίδευση Ενηλίκων γυναικών αποτελεί ευκαιρία επαγγελματικής εξέλιξης, και μάλιστα, για τμήμα του πληθυσμού που μαστίζεται από την ανεργία (Γεωργούση, 2015). Κατά συνέπεια, ένας από τους στόχους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων πρέπει να είναι η ενδυνάμωση των γυναικών. Παρ' όλα αυτά, δεν επιτυγχάνεται πάντα, καθώς η πνευματική και χειραφετητική δυνατότητα που προσφέρουν τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων αρκετά συχνά είναι ανεπαρκής (Archibald & Wilson, 2011). Αρκετές φεμινίστριες δε υποστηρίζουν ότι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων σημειώνονται πατριαρχικές/εξουσιαστικές στάσεις και

<sup>68</sup> Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι αρκετές γυναίκες, αν και ολοκληρώνουν τριτοβάθμιες σπουδές, δεν εργάζονται κατά τη διάρκεια του γάμου τους.

συμπεριφορές, όχι μόνον από την πλευρά του εκπαιδευτή, αλλά και της εκπαιδευτριάς. Η Robertson (1994:11-15, στο Schoeman, 2015) προτείνει τους παρακάτω τρόπους για την επιτυχία του εγχειρήματος:

- Αποκέντρωση της εξουσίας (η εξουσία μοιράζεται ανάμεσα στην/στον εκπαιδευτρία/εκπαιδευτή και την εκπαιδευόμενη, που ανταλλάσσουν τις εμπειρίες τους)
- Ενεργή μάθηση
- Ακτιβιστικές εργασίες
- Πρακτικές φεμινιστικής αξιολόγησης.

Από την άλλη, η Εκπαίδευση Ενηλίκων οφείλει να στρέψει τη προσοχή της στο να επανεξετάζει και να αξιολογεί τις εκπαιδευόμενες, με τις/τους επαγγελματίες εκπαιδευτριες/ές ενηλίκων να ακολουθούν τα παρακάτω βήματα (Hugo, 2000: 187-188):

- Σεβασμός των γυναικών ως σκεπτόμενων και ολοκληρωμένων ατόμων.
- Γνώση και κατανόηση των υποθέσεων, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπες, από τους οργανισμούς, στην προσπάθεια επίτευξης της εκπαιδευτικής τους ολοκλήρωσης.
- Επιμελής ανατροφοδότησή τους.
- Παροχή κινήτρων και αναγνώριση των προσπαθειών τους.
- Αναγνώριση του γεγονότος ότι χαρακτηριστικά όπως, τάξη, φυλή, θρησκεία, σεξουαλικότητα, αναπηρία, διαμεσολαβούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Αναγνώριση του ότι οι εκπαιδευτικές και διοικητικές διαδικασίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων γυναικών

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων μέχρι σήμερα, βασίζεται στην ανδρική εμπειρία και τις ανάγκες που προκύπτουν από αυτή και αγνοεί σε μεγάλο βαθμό τη γυναικεία. Ωστόσο, θεωρίες όπως αυτές του Freire, οι οποίες αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της εξέτασης των σχέσεων εξουσίας κατά την εκπαιδευτική/επιμορφωτική διαδικασία και το γεγονός

ότι η γνώση δεν είναι αμετάβλητη και μοναδική, αλλά προκύπτει από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευόμενης/ου προάγουν την αμφισβήτηση και τον κριτικό διάλογο. Αντίστοιχα, ο Mezirow, προωθεί τον βαθύ και κριτικό στοχασμό, και οι απόψεις του, αν και δεν είναι φεμινιστικές, συμβάλλουν στον μετασχηματισμό της πατριαρχικής κοινωνίας και στη χειραφέτηση των γυναικών (Αλεξιάδου, 2017). Ο Freire, λ.χ, εξερευνά έννοιες, όπως η φωνή των εκπαιδευόμενων, γυναικών και ανδρών, συμπεριληπτικές πρακτικές και αυτή της δημοκρατικής επικοινωνίας (Brookfield, 2005). Ορισμένες/οι μάλιστα, υποστηρίζουν ότι είναι σημαντική η θεωρία του Freire, διότι υπερέβη το φύλο και διαμόρφωσε τη θεωρία του με βάση την ισότητα, χωρίς έμφυλες διαφοροποιήσεις (Barr, 1999), γεγονός το οποίο, φυσικά, βρίσκει αντίθετη τη φεμινιστική σκέψη. Η τελευταία, ωστόσο, μοιράζεται με την απελευθερωτική παιδαγωγική του Freire τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Crabtree et al, 2009):

- Βασίζεται στις αντιλήψεις σχετικές με την εξουσία.
- Αναπτύσσει την κριτική συνείδηση.
- Αναγνωρίζει την ύπαρξη έμφυλης καταπίεσης και την ανάγκη εξάλειψής της.
- Στοχεύει στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Ο Inglis (1997) διαχωρίζει τις έννοιες της ενδυνάμωσης και της χειραφέτησης, ασκώντας κριτική στη μετασχηματιστική θεωρία του Mezirow για τις ποικίλες ελλείψεις, που κατά τη γνώμη του τη χαρακτηρίζουν. Ο ίδιος θεωρεί πως ο κριτικός στοχασμός και η ενδυνάμωση, που αποτελούν στόχους της θεωρίας αυτής, δεν οδηγούν τελικά στη χειραφετητική διαδικασία, σημαντικό ζητούμενο των εκπαιδευόμενων γυναικών (Archibald & Wilson, 2011• Κουλαουζίδης, 2013). Ομοίως οι Imel & Bersch (2014, στο Ζητοπούλου, 2015) ισχυρίζονται πως κάποιες φορές, αν και αξιοποιούνται παιδαγωγικές μέθοδοι, οι οποίες βασίζονται σε κριτικές και φεμινιστικές θεωρίες, δεν επιτυγχάνεται ο στόχος της Χειραφετητικής Μάθησης. Μάλιστα, οι θεωρίες μάθησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, έχουν τη δυνατότητα συχνά να προκαλούν σύγκρουση με τους/τις εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων και τις δικές τους αντιλήψεις. Από την άλλη, η Μαντή (2019) ισχυρίζεται πως το φύλο αποτελεί θεμελιώδη αρχή της μετασχηματιζόμενης μάθησης και αυτό διότι, η συγκεκριμένη μορφή μάθησης συνδέεται με τις διάφορες δεξιότητες, τις οποίες αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενες και

οι εκπαιδευόμενοι. Συνεπώς, ανάλογα με το φύλο της καθεμίας/καθένα, αποκτούν συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες, εξοικειώνονται και εξασκούνται σε συγκεκριμένες ενέργειες, αποκτώντας εμπειρίες και δεξιότητες, τις οποίες καλούνται να αξιοποιήσουν προκειμένου να επωφεληθούν από τα προνόμια της συγκεκριμένης εκπαίδευσης (Γκασούκα, 2017).

Όπως αναφέρεται στον Kitchenham (2008) και στη Μαντή (2019), ο Mezirow, κατά τη διατύπωση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας Μάθησης, διέκρινε συνολικά 10 στάδια εσωτερικών διεργασιών τις οποίες ακολουθεί το άτομο:

- Πρώτο στάδιο αποτελεί η εξεύρεση μίας περίπτωσης, η οποία φαίνεται να είναι προβληματική, όπως ακριβώς αυτή του ζητήματος του φύλου.
- Δεύτερο στάδιο αποτελεί η επιχείρηση εντοπισμού και ανάδειξης των συναισθημάτων που προκύπτουν από την περίπτωση αυτή. Με τον τρόπο αυτόν, προσφέρεται η δυνατότητα στις γυναίκες να κοινοποιήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αναφορικά με την έμφυλη διάσταση της Εκπαίδευσης/Κατάρτισής τους.
- Τρίτο στάδιο αποτελεί η αντιπαραβολή των συναισθημάτων αυτών, με όλα όσα έχει διαμορφώσει σε επίπεδο λογικής η/ο άνθρωπος βασισμένη/ος στα έως τότε ερεθίσματά του. Μπορεί δηλαδή, να της/του δοθεί η ευκαιρία της αντιπαραβολής των συγκεκριμένων συναισθημάτων με άλλες απόψεις ή πεποιθήσεις που επικρατούν ήδη.
- Τέταρτο στάδιο αποτελεί η προτροπή του συνόλου των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων στην όλη διαδικασία του μετασχηματισμού, κατά τρόπον ώστε να καθίσταται σαφές πως το πρόβλημα της/του κάθε ενήλικης/ου εκπαιδευόμενης/ου, είναι κοινό και δεν αφορά αποκλειστικά σε κάποια/ον ή κάποιες/ους. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι δυνατό να γίνει φανερή η καθολικότητα του ζητήματος του φύλου.
- Πέμπτο στάδιο αποτελεί η εξεύρεση καινοτόμων πεδίων δράσης, στις οποίες μπορεί να δραστηριοποιηθεί ο ενήλικας και η ενήλικη εκπαιδευόμενος και εκπαιδευόμενη. Στο σημείο αυτό, αποφασίζεται το συγκεκριμένο Σχέδιο Δράσης και αναδεικνύεται ο κρίσιμος ρόλος εκείνων που σχεδιάζουν και



υλοποιούν τα σχετικά προγράμματα, και οι οποίες/οι έλκουν το ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

- Έκτο στάδιο αποτελεί ο σχεδιασμός νέας στρατηγικής δράσης, την οποία το ενήλικο άτομο αγνοούσε έως τότε. Εδώ είναι το κρίσιμο σημείο, όπου πρέπει να λαμβάνουν χώρα έμφυλες καινοτόμες λύσεις και πρακτικές και αναδεικνύεται ο προαναφερόμενος σημαντικός ρόλος εκείνων που σχεδιάζουν.
- Έβδομο στάδιο αποτελεί το κατάλληλο για την υλοποίηση της στρατηγικής που επιλέχθηκε περιεχόμενο της Κατάρτισης/Επιμόρφωσης των γυναικών και ανδρών εκπαιδευόμενων. Εδώ, οι εκπαιδευόμενες, οι οποίες αντιμετωπίζουν την ανισότητα, προετοιμάζονται από εκείνους και εκείνες που σχεδιάζουν τα σχετικά προγράμματα, να ακολουθήσουν τα βήματα που θα τις οδηγήσουν, αν όχι στη λύση του προβλήματος, τουλάχιστον στην συνειδητοποίησή του.
- Ογδοο στάδιο αποτελεί η διαμόρφωση καινοτόμων προτύπων, ώστε να υλοποιηθεί το επόμενο βήμα.
- Ένατο στάδιο αποτελεί η μέριμνα για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευόμενων/επιμορφούμενων γυναικών, αναφορικά με τις δυνατότητές τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις. Σε αυτό το στάδιο, σημαντικό ρόλο, εκτός από εκείνες και εκείνους που σχεδιάζουν τα προγράμματα, κατέχουν και οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτρίες ενηλίκων, αλλά και οι συνεκπαιδευόμενοι/νες.
- Δέκατο στάδιο, τέλος, αποτελεί η ένταξη των προτύπων αυτών στην καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων. Το στάδιο αυτό, αποτυπώνει ουσιαστικά την εξέλιξή τους.

Αντίθετα με τα προαναφερόμενα, κατά τη φιλοσοφία της ανδροκεντρικής μεθόδου, με βάση την οποία η εμπειρία των εκπαιδευόμενων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, τίθενται περιορισμοί στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των εκπαιδευόμενων, γυναικών και ανδρών. Το γεγονός συμβαίνει, διότι η διαβίωση των εκπαιδευόμενων πιθανότατα ανταποκρίνεται στην κυρίαρχη κοινωνική τάξη πραγμάτων. Επιπλέον, εάν η εμπειρία μιας/ενός εκπαιδευόμενης/νου τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πρακτικής, αυτή θεωρείται προνομιούχα, προσεγγίζεται

κατά κανόνα ως πηγή αληθινής γνώσης και δεν εξετάζεται κριτικά (Imel & Bersch, 2014). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί αποδεικνύουν ότι δεν επιτυγχάνονται πάντοτε τα επιθυμητά αποτελέσματα και πως, ακόμα και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτριών/των και των εκπαιδευομένων δεν είναι πάντοτε άμεσες και ειλικρινείς (Archibald & Wilson, 2011·Imel & Bersch, 2014), γεγονός όχι άσχετο με το ότι οι εκπαιδευόμενες/οι στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μαθαίνουν να λειτουργούν στο πλαίσιο δομών εξουσίας. Επομένως, ο ρόλος της στην ενδυνάμωση των γυναικών εμφανίζεται αναποτελεσματικός. Η κυρίαρχη έμφυλη και όχι μόνον ιδεολογία αναπαράγεται, διότι υπάρχει εμφανής αντίσταση και αμφισβήτηση απέναντι στις δομές που προαναφέρθηκαν (Imel & Bersch, 2014). Παράλληλα, σύμφωνα με τη Stromquist (1995), όταν εξετάζονται οι γυναίκες των χαμηλότερων οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων, ο παράγοντας που παρεμποδίζει τις εν δυνάμει δυνατότητές τους, είναι το βάρος και η έκταση των ενδοοικογενειακών τους υποχρεώσεων σε συνδυασμό με τον αυταρχισμό, τον εξουσιαστικό έλεγχο του συζύγου, την ενδοοικογενειακή βία, τις κοινωνικές προσδοκίες αναφορικά με τη μητρότητα, αλλά και τα ανασφαλή περιβάλλοντα που περιορίζουν τη φυσική τους κινητικότητα (Ζητοπούλου, 2015)<sup>69</sup>. Με δύο λόγια, η ενδυνάμωση και η χειραφέτηση των γυναικών, καθώς και η πολύπλευρη βελτίωση της κατάστασής τους μέσω της Εκπαίδευσης, κρίνεται εντελώς απαραίτητη καθώς συμβάλλει όχι μόνον στην υπέρβαση διάφορων εμποδίων που συνδέονται με το φύλο αλλά έχει και θετικές ευρύτερες επιπτώσεις στην οικονομία και την ανάπτυξη. Η Εκπαίδευση και, ειδικότερα, η Εκπαίδευση Ενηλίκων, αποτελεί σημαντικό μέσον για την ενδυνάμωση των γυναικών ειδικότερα με την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και μέσω της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους και βελτίωσης της εικόνας του εαυτού τους. Συνεπώς, η υπέρβαση των διακρίσεων που συνδέονται με το φύλο αποτελεί προϋπόθεση διαμόρφωσης ίσων ευκαιριών, βασικού στόχου της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης (Ζητοπούλου, 2015).

Με βάση τα ανωτέρω, αξίζει στο σημείο αυτό να σταθούμε ιδιαίτερα στο κρίσιμο ζήτημα της ενδυνάμωσης των γυναικών. Σύμφωνα με τη Ζητοπούλου (2015), η φεμινιστική συνείδηση έχει τις ρίζες της στη συλλογική συζήτηση, στην επίλυση προβλημάτων της κοινότητας και στην αλληλεγγύη. Επιπλέον, η αύξηση της

---

<sup>69</sup> Είναι γνωστό, άλλωστε, πως οι γυναίκες φέρουν το κύριο βάρος των πολλαπλών μορφών εκμετάλλευσης, οι οποίες αποτελούν ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια, τα οποία προέρχονται από την κυρίαρχη έμφυλη και πολιτισμική τάξη (Vijayanthi, 2002).

συνειδητοποίησης αποτελεί την εκπαιδευτική κληρονομιά του φεμινισμού και του φεμινιστικού αγώνα<sup>70</sup>. Εντός του ανωτέρω πλαισίου, η ενδυνάμωση ορίζεται ως η διαδικασία που τροποποιεί την κατανομή της δύναμης, τόσο σε διαπροσωπικό, όσο και σε επίπεδο κοινωνίας. Έχει ως στόχο της την κοινωνική αλλαγή, μέσω της δημιουργίας συνείδησης και πίεσης (Stromquist, 1995). Ειδικότερα, όπως υποστηρίζει η Stromquist (1995), η ενδυνάμωση αποτελεί διαδικασία, η οποία θα έπρεπε να επικεντρώνεται στις γυναίκες, διότι οι ίδιες έχουν βιώσει εμπειρίες υποταγής και διότι ο βελτιωτικός μετασχηματισμός τους είναι ένας από τους τρόπους αντιμετώπισης της πατριαρχικής εξουσίας. Επομένως, ο φεμινισμός θεωρεί τη διαδικασία της ενδυνάμωσης χειραφετητική πολιτική δράση, που πρέπει να αναπτύσσεται στην προοπτική της ανάπτυξης και εξέλιξης (Fride, 2006: 4). Η συγκεκριμένη δράση συνεπάγεται την κατανόηση της ίδιας της προσωπικότητας, όπως και την κατανόηση της αναγκαιότητας λήψης αποφάσεων που εναντιώνονται στις έμφυλες πολιτισμικές και κοινωνικές προσδοκίες, καθώς και τη συνειδητοποίηση των προτύπων της συμπεριφοράς που οδηγούν στην εξάρτηση, την αλληλεξάρτηση και την αυτονομία στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινωνίας (Ζητοπούλου, 2015). Σχετικά, ο Pettit (2012), αναφερόμενος στην ενδυνάμωση των γυναικών, τονίζει τρεις τομείς της, ως τους πιο σημαντικούς: τον κοινωνικό, τον οικονομικό και τον πολιτικό. Η κοινωνική ενδυνάμωση αφορά στην αλλαγή της κοινωνίας, με σκοπό την αναγνώριση και τον σεβασμό της θέσης των γυναικών. Η κοινωνική ενδυνάμωση των γυναικών στοχεύει κυρίως στην αυτονομία και την αναγνώριση της αξίας τους, οι οποίες συνεπάγονται ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες<sup>71</sup>.

Ακόμα και αν οι γυναίκες που προσπαθούν να ενδυναμωθούν μέσω της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης, δεν καταφέρουν να αλλάξουν εντελώς τις συνθήκες ζωής τους, σταδιακά θα επιτύχουν να τροποποιήσουν και κάποια στιγμή να επαναπροσδιορίσουν τις δυνάμεις τους. Σύμφωνα με τη Stromquist (1995), αυτή η ενδυνάμωση θα γίνει εφικτή, μόνον εάν η φύση της μάθησης βρίσκεται κοντά στις καθημερινές εμπειρίες των γυναικών και χτίζεται με βάση πνευματικούς,

---

<sup>70</sup> Η απελευθερωτική φεμινιστική ιδεολογία έχει άμεση σχέση με την προσπάθεια αλλαγής της κυρίαρχης συλλογικής συνείδησης, της σχετικής με τη φυλή, το φύλο, τη σεξουαλικότητα κ.λπ. (Ζητοπούλου, 2015).

<sup>71</sup> Από την άλλη, η Kabeer, ειδικευμένη στην ενδυνάμωση των γυναικών, συνδέει την ενδυνάμωση, με τον αντίθετό της όρο, την αποδυνάμωση, υποστηρίζοντας πως μόνον όσες/οι είναι αποδυναμωμένες/οι δύνανται να ενδυναμωθούν (Pigg, 2002).

συναισθηματικούς και πολιτιστικούς πόρους που οι συμμετέχουσες φέρουν στον κοινωνικό τους χώρο (στο Ζητοπούλου, 2015)<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Ενδεχομένως, σύμφωνα με τη φεμινιστική παράδοση και πρακτική, ο σχηματισμός ομάδων αυτοβοήθειας οδηγεί σε δραστικές αλλαγές στη συμπεριφορά των γυναικών και στην ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και να ξεπεράσουν τα εμπόδια που βρίσκονται στον δρόμο τους (Παπασταμάτης, 2010).

## 4.2 Η αναγκαιότητα των προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης των ενήλικων γυναικών

Η Εκπαίδευση των ενήλικων γυναικών άρχισε να οργανώνεται σταδιακά από τη δεκαετία του 1960 και έχει άμεση σύνδεση με το φεμινιστικό αίτημα της ισότητας των φύλων και των ευκαιριών (Παπασταμάτης, 2010). Ωστόσο, παραμένει το ερώτημα αν και σήμερα ακόμα, οι γυναίκες έχουν ισότιμη πρόσβαση στην Εκπαίδευση/Επιμόρφωση Ενηλίκων ή συνεχίζουν να προσκρούουν σε εμπόδια που σχετίζονται με το φύλο τους. Όλα συνηγορούν στο ότι, ακόμα και στις μέρες μας, οι γυναίκες βιώνουν έμφυλες διακρίσεις και κατά την προσπάθεια ένταξής τους στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κύρια αιτία αποτελούν οι πολλαπλοί ρόλοι που επωμίζονται και καλούνται να διεκπεραιώσουν και οι οποίοι πολλές φορές συγκρούονται, καθώς, όπως αναφέρθηκε ήδη, οι γυναίκες οφείλουν να είναι μεν ανταγωνιστικές στο χώρο εργασίας τους, και ταυτόχρονα καλές μητέρες και σύζυγοι. Εξαιτίας αυτού η Εκπαίδευση συχνά να αποτελεί στόχο που εγκαταλείπεται σχετικά εύκολα, παρά το γεγονός πως μπορεί να διαθέτουν ευρύ φάσμα ικανοτήτων, τις οποίες επιθυμούν να αναπτύξουν και να εξελίξουν, ειδικότερα οι γυναίκες με αυξημένα προσόντα, όπως οι απόφοιτες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες ενδιαφέρουν την παρούσα διδακτορική διατριβή (Ζαρίφης, 2014)<sup>73</sup>.

Έναν από τους κύριους σκοπούς της Εκπαίδευσης των Ενήλικων Γυναικών αποτελεί η συμφιλίωση της μισθωτής τους εργασίας και των οικογενειακών τους ρόλων (Παπασταμάτης, 2010). Σύμφωνα με τους Rice & Meyer (1989), τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων γυναικών, πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό τους πως:

1. Οι γυναίκες είναι πιθανό στο μέλλον να έχουν μάλλον διακεκομμένη παρά συνεχή εκπαίδευση και εργασία, κυρίως εξαιτίας της μητρότητας και των λοιπών οικογενειακών υποχρεώσεων.

---

<sup>73</sup> Κατά κανόνα, επιδιώκουν, μεταξύ άλλων μέσω της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, να βελτιώσουν το βιοτικό τους επίπεδο, καθώς και της οικογένειάς τους, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση θα τους προσφέρει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες (Ζαρίφης & Γωγάκη, 2017), όμως δεν είναι λίγες αυτές που εγκαταλείπουν τις αρχικές τους επιδιώξεις.

2. Οι γυναίκες είναι υποχρεωμένες να διευθετήσουν τις ανάγκες των μελών της οικογένειας και, συνεπώς, να προσαρμόσουν ανάλογα την επαγγελματική τους εξέλιξη.
3. Καθώς οι άνδρες δεν συμβάλλουν συνήθως εξίσου στην οικογενειακή ζωή και στην ανατροφή των παιδιών, οι γυναίκες καλούνται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του εναλλασσόμενου σχήματος εκπαίδευσης και εργασίας, υποτάσσοντας τις ανάγκες τους για προσωπική ολοκλήρωση και επαγγελματική ανάπτυξη στις ανάγκες της οικογένειας και των άλλων σημαντικών για αυτές ατόμων. Κατά συνέπεια, χρειάζονται ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα για γυναίκες, τα οποία θα τις βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις διακοπές της εργασιακής τους σχέσης και την ανάγκη προσαρμογής της ζωής τους.

Πάντως, έτσι κι αλλιώς, στο τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα υπήρξε σημαντική πρόοδος στην αύξηση του αριθμού των γυναικών που συμμετέχουν στην Εκπαίδευση, στην Κατάρτιση και στην Επιμόρφωση. Το γεγονός οφείλεται κυρίως σε λόγους πολιτικής δέσμευσης και αξιοποίησης των οικονομικών πόρων (Ζαρίφης, 2014). Συγχρόνως, υλοποιούνται εναλλακτικά συστήματα Κατάρτισης, Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης. Μάλιστα, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών βοήθησε τις γυναίκες να διευρύνουν τις σχετικές τους σπουδές, υπερπηδώντας τις προκαταλήψεις που δημιουργούσαν οι παραδοσιακοί τρόποι Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Επιμόρφωσης (Γκασούκα, 2017). Και έγινε προφανές πως η Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε κάθε μορφή της βοήθησε αρκετές γυναίκες να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή ακόμα να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας τους<sup>74</sup>. Το βέβαιο είναι πως στην Ελλάδα, μέχρι το 1996, απουσίαζε ένα εθνικό πρόγραμμα που να προωθεί την Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Επιμόρφωση των γυναικών. Έτσι, κατά την υλοποίηση του Β'ΚΠΣ (Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης) άρχισαν να εφαρμόζονται παρεμβάσεις που είχαν ως επακόλουθο την αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των γυναικών αρχικά σε προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης, γεγονός το οποίο λειτούργησε και ως δίοδος εξόδου των γυναικών από την ανεργία και τον αποκλεισμό τους από την αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, με την αύξηση εισόδου των γυναικών στην αγορά εργασίας διαμορφώθηκαν οι κατάλληλες

---

<sup>74</sup> Παρόλα αυτά, οι έρευνες έδειξαν διεθνώς ότι οι γυναίκες που κατοικούσαν σε μη αστικές περιοχές είχαν χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και εξειδίκευσης σε σχέση με το γυναικείο εργατικό δυναμικό των αστικών περιοχών (Ζαρίφης, 2014).

συνθήκες για τη διεύρυνσή της. Κι αυτό γιατί η αύξηση του ενεργού εργατικού δυναμικού, με την αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των γυναικών, είχε θετικές κοινωνικοοικονομικές επιδράσεις σε οικογενειακό, τοπικό ή εθνικό επίπεδο<sup>75</sup>. Το ενδιαφέρον είναι πως οι γυναίκες, προσπαθώντας να εξισορροπήσουν τις προσδοκίες τους για Μάθηση με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, επιλέγουν συχνά ευέλικτα και συνήθως εξ αποστάσεως προγράμματα, τα οποία δεν απαιτούν τη φυσική τους παρουσία (Γκασούκα, 2017).

---

<sup>75</sup> Οι έρευνες συμφωνούν όμως ότι οι άντρες συμμετέχουν με μεγαλύτερα ποσοστά στις υψηλότερες βαθμίδες της τυπικής κυρίως εκπαίδευσης. Βέβαια, τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς οι γυναίκες έχουν μεγάλη πρόσβαση πλέον στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Μαράτου-Αλιπράντη, Δαφνά, Γιαννακοπούλου, Κυμπερή, Ρέπα, 2002). Όμως, όταν οι γυναίκες είναι παντρεμένες και έχουν παιδιά, το ποσοστό συμμετοχής τους σε μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα είναι πολύ μικρότερος έναντι αυτό των ανδρών (Ζαρίφης & Γωγάκη, 2017), γεγονός που τις στρέφει, προκειμένου να νιώθουν ανταγωνιστικές στο χώρο εργασίας τους, αλλά και να συμβάλλουν ικανοποιητικά στο οικογενειακό εισόδημα, να παρακολουθούν προγράμματα Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (Ζαρίφης, 2014).

### **4.3 Εμπόδια φοίτησης ενήλικων γυναικών σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης**

Η ένταξη των ενήλικων ατόμων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, συνοδεύεται από ποικίλα εμπόδια. Μερικά από αυτά αναφέρθηκαν σε προηγούμενες ενότητες. Όμως, όπως όλα δείχνουν, το φύλο αποτελεί μέτρο για την αύξηση των εμποδίων ένταξης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Επιμόρφωση και την Κατάρτιση. Οι γυναίκες, ως ενήλικες εκπαιδευόμενες, αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα από ότι οι άνδρες στη συγκεκριμένη διαδικασία (Γωγάκη, 2017· Ζαρίφης & Γωγάκη, 2016). Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τρεις κατηγορίες εμποδίων: τα δομικά (structural), τα καταστασιακά (situational) και τα ψυχολογικά (psychological) εμπόδια (Καραλής, 2013). Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμμετοχή τους στην Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους ως προς την ικανότητά τους να μάθουν. Τα ψυχολογικά εμπόδια μπορούν να οδηγήσουν τις/τους εκπαιδευόμενες/ους να αναπτύξουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης τόσο για τη συμμετοχή όσο και την ολοκλήρωση της παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κόκκος, 2005). Έτσι κι αλλιώς, η οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και οι κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενήλικων εκπαιδευομένων γυναικών και ανδρών, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή τους ή μη σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα εσωτερικά όμως εμπόδια που σχετίζονται με τη προσωπικότητα, με τις πρότερες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και αξίες τους, είναι πιο ισχυρά, καθώς απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες. Όσον αφορά στα εμπόδια που σχετίζονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, καθώς και το άγχος, που προκύπτει από διαφορετικές πηγές, όπως ο φόβος της αποτυχίας, η αβεβαιότητα, ο φόβος της κριτικής κ.ά., μπορεί να έχουν δημιουργηθεί από πρότερες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, οι οποίες δρουν ανασταλτικά για να συμμετέχουν ξανά σε κάποιου είδους εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ζαρίφης, 2014). Τα γεγονότα τα οποία βιώνουν τα ενήλικα άτομα και οι εμπειρίες που συγκεντρώνουν διαμορφώνουν τα κίνητρά τους και την ποιότητα της μάθησής τους. Από την άλλη, οι ενήλικες και οι ενήλικοι, οι οποίες/οι συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες παρουσιάζουν ορισμένες ιδιαιτερότητες και έχουν να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα εμπόδια, τα οποία συχνά δυσχεραίνουν τη μάθησή τους. Οι δυσχέρειες τείνουν να μεγεθύνονται σε περιπτώσεις ενηλίκων, οι οποίες/οι προέρχονται από



χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και έχουν στερηθεί τα εκπαιδευτικά τους δικαιώματα σε μικρή ηλικία, εξαιτίας των συνθηκών διαβίωσης και εργασίας, του οικογενειακού περιβάλλοντος και των ελλειψών κοινωνικών τους δικτύων. Έτσι, το ανεπαρκές εκπαιδευτικό κεφάλαιο που διαθέτουν τους δημιουργεί προβλήματα επικοινωνίας, επαγγελματικής εξέλιξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Όσον αφορά στις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες, οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενες εμμένουν σ' αυτές και δυσκολεύονται να αποδεχτούν καινούρια μαθησιακά αντικείμενα ή νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Επιπλέον, η προσκόλλησή τους σε γνώσεις και αξίες οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν επενδύσει συναισθηματικά σ' αυτές (Κόκκος, 2005)<sup>76</sup>.

Οι ενήλικες και οι ενήλικοι εκπαιδευόμενες/οι έχουν πολλαπλά καθήκοντα και δεσμεύσεις που απορρέουν από τους κοινωνικούς τους ρόλους (σύζυγοι, γονείς, εργαζόμενες/οι κλπ). Ορισμένες φορές, αυτές οι σχέσεις μπορεί να λειτουργούν υποστηρικτικά και προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντούτοις συχνά τα καθήκοντα με τα οποία είναι επιφορτισμένες/οι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην πορεία της Εκπαίδευσής τους (Κολλιιάδης, 2002). Αυτά όλα συνθέτουν κοινά εμπόδια γυναικών και ανδρών ενήλικων που επιθυμούν να ενταχθούν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Όμως οι γυναίκες, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αντιμετωπίζουν αυξημένα εμπόδια, τα οποία σχετίζονται με το φύλο τους και την έμφυλη κοινωνική τάξη<sup>77</sup>.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να τονιστεί ξανά πως ο σχεδιασμός της Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Επιμόρφωσης των γυναικών, πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τη μεγάλη συναισθηματική πίεση των εργαζόμενων γυναικών, οι οποίες συχνά εξαιτίας των πολλαπλών τους ρόλων στερούνται προσωπικού χρόνου. Ο συνδυασμός πολλών αρνητικών παραγόντων, όπως το χαμηλό εισόδημα, η φροντίδα των παιδιών, η χαμηλή

---

<sup>76</sup> Αν κάποια/ος προσπαθήσει να τις μετασχηματίσει, νιώθουν ότι αμφισβητεί την προσωπικότητά τους και αμφιβάλλει για την κρίση τους και είναι πιθανό, ορισμένες/οι εκπαιδευόμενες/οι να εκδηλώσουν άμεση ή έμμεση παραίτηση από την εκπαιδευτική διαδικασία.

<sup>77</sup> Η οικονομική νεοφιλελεύθερη ανασυγκρότηση που επιχειρείται, η ανάπτυξη του εμπορίου και η μείωση των κρατικών δαπανών, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της παρουσίας των γυναικών στην αγορά εργασίας, αλλά ταυτόχρονα και τη διαιώνιση της θηλυκοποίησης της φτώχειας. Αυτό, γιατί σύμφωνα με έρευνες οι γυναίκες κατέχουν υψηλότερο ποσοστό ανεργίας και μακράς διάρκειας ανεργίας έναντι των ανδρών, ενώ κατέχουν τις περισσότερες χαμηλού κύρους και αμοιβής θέσεις εργασίας. Τα τελευταία χρόνια, δημιουργούνται μορφές εργασίας περισσότερο ευέλικτες αν και με λιγότερες οικονομικές απολαβές, που τις επιλέγουν συχνά οι γυναίκες (Παπασταμάτης, 2010). Η θηλυκοποίηση αυτή της εργασίας, αναδεικνύει την ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση των γυναικών.

αυτοεκτίμησή τους, καθώς και ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος, αυξάνουν τις δυσκολίες.

Έτσι, είναι υπαρκτή η πρόκληση προς τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση και ειδικότερα προς την Επιμόρφωση, αλλά και την Κατάρτιση, να διαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλλουν θετικά στο μεγάλο ζητούμενο των γυναικών για Συμφιλίωση της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής τους ζωής.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>

### Ένα σημαντικό φεμινιστικό αίτημα: Η Συμφιλίωση Επαγγελματικής, Οικογενειακής και Προσωπικής Ζωής των γυναικών

#### Εισαγωγή

Η εναρμόνιση, «συμφιλίωση» ή «εξισορρόπηση», όπως συχνά χρησιμοποιείται ο όρος), ανάμεσα στην επαγγελματική, οικογενειακή και προσωπική ζωή των γυναικών αποτελεί ζήτημα, το οποίο ξεπερνά τα όρια της οργάνωσης του χρόνου σε ατομικό επίπεδο και συνδέεται με την απασχόληση, τη γονιμότητα, τις οικογενειακές σχέσεις και την ποιότητα ζωής (Αρβανίτης, Ξυδοπούλου & Παναγιωτοπούλου, 2007). Σ' αρκετά Ευρωπαϊκά κράτη, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, τα τελευταία χρόνια εντοπίζονται, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, μεταβολές των πληθυσμιακών και δημογραφικών οικογενειακών στοιχείων, οι οποίες διαμορφώνουν τις σχέσεις ανάμεσα στα φύλα. Συγκεκριμένα, παρατηρείται μείωση των γεννήσεων, αύξηση των διαζυγίων, καθώς και αύξηση των ανδρών που απουσιάζουν όλο και περισσότερο από την ουσιαστική ανατροφή των παιδιών τους, ταυτόχρονα με αύξηση των οικογενειών που ανασυντίθενται (π.χ. δεύτερος γάμος με παιδιά από προηγούμενο γάμο), γήρανση του πληθυσμού, αύξηση του προσδοκώμενου ζωής καθώς και μαζική είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας (Αλιμπράντη- Μαράτου, Κατσή & Παπαδημητρίου, 2016• Παπασταμάτης, Βαλκάνος, Πανισίδου & Ζαρίφης, 2010). Οι συγκεκριμένες αλλαγές με τη σειρά τους δημιουργούν ή αναπαράγουν μοντέλα οικογένειας, στα οποία τη φροντίδα ανήλικων παιδιών ή/και υπερήλικων γονέων αναλαμβάνει συνήθως ένα μέλος (κατά βάση γυναίκα) και στο πλαίσιο των οποίων η Συμφιλίωση της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Και αυτό γιατί η αποδιάρθρωση του κράτους πρόνοιας, εξαιτίας της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής κρίσης, λειτουργεί επιβαρυντικά για τον εργαζόμενο πληθυσμό, αυξάνοντας αφενός τον όγκο των απαιτούμενων εργασιών φροντίδας της οικογένειας και του σπιτιού (μη αμειβόμενη εργασία) και αφετέρου την ανεργία, κυρίως των νέων και των γυναικών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία δυσκολιών στον ιδιωτικό χώρο και την επιδείνωση των έμφυλων ανισοτήτων. Συγχρόνως, οι υποχρεώσεις και οι απαιτήσεις στο εργασιακό περιβάλλον πολλαπλασιάζονται εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, ενώ βάλλονται τα εργασιακά δικαιώματα αυξάνοντας την

επισφάλεια στις εργασιακές σχέσεις (Αλιμπράντη- Μαράτου, Κατσής & Παπαδημητρίου, 2016).

Το σύνολο των ανωτέρω παραγόντων επιδρά αρνητικά στην προσπάθεια ισορρόπησης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής στο πλαίσιο της ελληνικής οικογένειας (Αλιμπράντη - Μαράτου, Καλέντζης, Καλογεράκης, Κατσής, Ξέστερνου, Παπαδημητρίου & Τσέλιου, 2016). Ειδικότερα, η Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας αποτελεί για τις εργαζόμενες γυναίκες καθημερινή πρόκληση και στόχο προς επίτευξη, καθώς προσπαθούν διαρκώς να ισορροπήσουν ανάμεσα στις επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις, ξεχνώντας συχνά τις προσωπικές ανάγκες, προσδοκίες ή φιλοδοξίες.

Στο παρόν κεφάλαιο, θεωρείται κρίσιμο η παρουσίαση των ζητημάτων που συνδέονται με τη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας αλλά και με την αυξημένη ανεργία τους. Συνεχίζοντας, θα πραγματοποιηθεί ανάλυση των πολλαπλών ρόλων που αναλαμβάνουν οι γυναίκες στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα της ζωής και του κατά πόσον οι ρόλοι αυτοί βρίσκονται σε σύγκρουση, ενώ θα αναλυθούν οι αιτίες του και οι επιπτώσεις της συγκεκριμένης σύγκρουσης σε επίπεδο οικογενειακό, επαγγελματικό και προσωπικό. Ολοκληρώνοντας, θα παρουσιαστούν ευρωπαϊκές ρυθμίσεις της Συμφιλίωσης, καθώς και νομοθετικές ρυθμίσεις.

## 5.1 Αγορά εργασίας και φύλο

Η αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στη δημόσια σφαίρα και ειδικότερα στο πεδίο της εργασίας, αποτέλεσε το χαρακτηριστικό γνώρισμα των τελευταίων δεκαετιών. Παρά την αριθμητική αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στην οικονομική δραστηριότητα όμως, υπάρχουν ακόμα σημαντικές διαφορές στα ποσοτικά στοιχεία μεταξύ διαφόρων χωρών και χάσμα στην εργασία ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες (Νίνα- Παζαρζή, 2019). Οι γυναίκες ενδέχεται, συν τοις άλλοις, να αντιμετωπίσουν οικονομικά αντικίνητρα όσον αφορά στην ένταξή τους στο εργατικό δυναμικό. Ο σχεδιασμός των συστημάτων φορολόγησης και παροχών μπορεί να επηρεάσει τόσο την απόφαση συμμετοχής στην αγορά εργασίας όσο και τον αριθμό των ωρών εργασίας. Τα υπόψη αντικίνητρα για εργασία μπορεί να είναι ιδιαίτερα υψηλά για τα άτομα που συνεισφέρουν το δεύτερο εισόδημα στο νοικοκυριό. Από τα διαθέσιμα στοιχεία προκύπτει ότι δημιουργείται σημαντικός αρνητικός αντίκτυπος στη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας από την αύξηση του σχετικού οριακού πραγματικού φορολογικού συντελεστή για τα άτομα που συνεισφέρουν το δεύτερο εισόδημα στο νοικοκυριό (European Commission, 2017). Οι διαπιστώσεις αυτές, κινούνται σε αντίθεση με την κείμενη νομοθεσία, καθώς στο Σύνταγμα του 1975 και στην αναθεώρησή του (2001) η παράγραφος 2 του άρθρου 4 αναφέρει ότι, «*οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις*», ενώ στο άρθρο 22 παράγραφος 1 ορίζεται ότι «*όλοι οι εργαζόμενοι, ανεξάρτητα από φύλο ή άλλη διάκριση, έχουν δικαίωμα ίσης αμοιβής για παρεχόμενη εργασία ίσης αξίας*». Τη συνταγματική επιταγή εξειδικεύει ο νόμος 3896/2010, σύμφωνα με τον οποίο τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες, λαμβάνουν ίσες αμοιβές, ίση μεταχείριση στα επαγγελματικά συστήματα κοινωνικής ασφάλισης, ίση μεταχείριση σε σχέση με τη πρόσβαση στην απασχόληση και στην επαγγελματική εξέλιξη και κατάρτιση, καθώς και στους όρους εργασίας.

Έρευνες και στατιστικές σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, αναδεικνύουν ότι η ισότητα των φύλλων στην αγορά εργασίας δεν έχει επιτευχθεί, παρά την ανωτέρω θεσμική κατοχύρωση των εργασιακών δικαιωμάτων των γυναικών. Μελέτες του INE/ΓΣΕΕ, και όχι μόνον, οι οποίες αποδεικνύουν το γεγονός. Συγκεκριμένα, η έμφυλη ανισότητα στην αγορά εργασίας κατά τη διάρκεια της περασμένης δεκαετίας αποτυπώνεται ως εξής (Αλιμπράντη-Μαράτου, Κατσή & Παπαδημητρίου, 2016• Παπασταμάτης, Βαλκάνος, Πανιτσίδου & Ζαρίφης, 2010):

- α) Μικρή συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας,
- β) Αυξημένη συγκέντρωση των γυναικών σε συγκεκριμένα επαγγέλματα και απουσία τους ή υποεκπροσώπηση από άλλα,
- γ) Αύξηση του ποσοστού ανεργίας των γυναικών,
- δ) Αύξηση εκπροσώπησης των γυναικών σε επαγγέλματα, τα οποία παρέχουν ευέλικτες μορφές απασχόλησης,
- ε) Μη κάλυψη γυναικών από συλλογικές συμβάσεις,
- στ) Αδυναμία εναρμόνισης επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής,
- ζ) Περιορισμένες δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη και
- η) Μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και παρουσία τους σε θέσεις ευθύνης.

Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι αν και η θέση των γυναικών σήμερα έχει βελτιωθεί, κυρίως στον τομέα της απασχόλησης, στο σύνολο των ευρωπαϊκών κρατών τα ποσοστά συμμετοχής στην αγορά εργασίας συνεχίζουν να είναι χαμηλότερα από αυτά των ανδρών, ενώ εξακολουθεί να ισχύει ο διαχωρισμός των επαγγελμάτων με βάση το φύλο, σε ανδρικά και σε γυναικεία (Νίνα- Παζαρζή, 2014). Σύμφωνα με έρευνα της Eurostat (2017), το χάσμα συμμετοχής μεταξύ γυναικών και ανδρών παραμένει περισσότερο από 12 ποσοστιαίες μονάδες και προσδιορίζεται, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, ως η διαφορά μεταξύ των ποσοστών απασχόλησης γυναικών και ανδρών ηλικίας 20-64 ετών. Συγχρόνως, το μέσο ποσοστό γυναικείας απασχόλησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2014 στην ηλικιακή ομάδα 20-64 ετών, ήταν 63,5%, 11 ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερο από το ποσοστό απασχόλησης των ανδρών (ό.π.).

Δεδομένου ότι οι γυναίκες είναι εκείνες που φέρουν πιο συχνά το μεγαλύτερο μέρος των ευθυνών φροντίδας, τείνουν να μειώνουν τις ώρες εργασίας τους<sup>78</sup>. Περίπου το 1/3

---

<sup>78</sup> Οι λόγοι που οι γυναίκες δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες πρόσβασης στην αγορά εργασίας και τα ποσοστά ανεργίας αυξάνονται για τις ίδιες έναντι των ανδρών, είναι αρκετοί. Μερικοί από αυτούς που εντοπίστηκαν και αναφέρθηκαν σ' αυτήν και τη προηγούμενη ενότητα και είναι οι εξής: 1) Οι γυναίκες, σε αρκετά υψηλό ποσοστό, αναγκάζονται να εργαστούν σε χαμηλόμισθα επαγγέλματα, τα οποία τις οδηγούν στην ανεργία, καθώς πολλά από αυτά εντάσσονται σε υψηλή κατηγορία κινδύνου ανεργίας, αφού χαρακτηρίζονται ως ελάχιστα δυναμικά και δεν προσφέρουν προοπτικές ανάπτυξης και εξέλιξης, 2) Ακόμα και σήμερα, όπως διαπιστώθηκε, μετά από τόσους αγώνες, υπάρχει διαχωρισμός σε «γυναικεία» και «ανδρικά» επαγγέλματα. Μάλιστα, τα «γυναικεία» επαγγέλματα είναι αρκετά λιγότερα

(31,4 %) των εργαζόμενων γυναικών στην ΕΕ εργάζονταν με καθεστώς μερικής απασχόλησης το 2016, ποσοστό το οποίο ήταν πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό για τους άνδρες (8,2 %). Αυτό έχει ως επακόλουθο χάσμα μεταξύ των δύο φύλων, ύψους 18 ποσοστιαίων μονάδων σε ισοδύναμα πλήρους απασχόλησης. Το χάσμα είναι ιδιαίτερα υψηλό στις Κάτω Χώρες, όπου πάνω από το 75% των εργαζομένων γυναικών εργάζονται με καθεστώς μερικής απασχόλησης, όπως και στη Μάλτα, την Ιταλία, τη Γερμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ελλάδα και την Αυστρία. Κατά μέσον όρο, στην Ευρωπαϊκή Ένωση οι άνδρες αφιερώνουν πάνω από 6 επιπλέον ώρες την εβδομάδα σε αμειβόμενη εργασία σε σχέση με τις γυναίκες (Νίνα- Παζαρζή, 2019). Πάνω από το 50% του δυνητικά ενεργού γυναικείου πληθυσμού (ηλικίας 25-49 ετών) το 2016, ήταν ανενεργό, λόγω του ότι οι γυναίκες σε χώρες όπως η Ιρλανδία, η Ισπανία, η Εσθονία, η Μάλτα και το Ηνωμένο Βασίλειο, φροντίζουν παιδιά ή εξαρτώμενους ενήλικους. Ο αντίκτυπος της γονικής ιδιότητας αντικατοπτρίζεται στο ποσοστό απασχόλησης των γυναικών με παιδιά ηλικίας κάτω των 6 ετών (European Commission, 2017). Ταυτόχρονα, το χάσμα μεταξύ των φύλων όσον αφορά στη μερική απασχόληση, είναι πιο έντονο στις/στους γονείς, με το 38,9 % των μητέρων να εργάζονται υπό καθεστώς μερικής απασχόλησης σε σύγκριση με το 5,8 % των πατέρων. Ομοίως, το χαμηλό ποσοστό απασχόλησης των μεγαλύτερων σε ηλικία γυναικών (ηλικίας 54-64 ετών) ενδέχεται να αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες από τους άντρες να αναλάβουν ευθύνες φροντίδας για ηλικιωμένα και εξαρτώμενα μέλη της οικογένειάς τους με ανάγκες μακροχρόνιας φροντίδας και, ως εκ τούτου, είναι πιο πιθανό να μειώσουν τις ώρες εργασίας τους ή να εγκαταλείψουν πλήρως την εργασία.

---

σε αριθμό απ' ότι τα «ανδρικά». Απόρροια του παραπάνω είναι να προσφέρονται λιγότερες θέσεις εργασίας στο γυναικείο πληθυσμό, 3) Οι γυναίκες, ταυτόχρονα με τις εργασιακές υποχρεώσεις, έχουν κοινωνικές και οικογενειακές. Έχουν αναλάβει, συγκριτικά με τους άνδρες, υψηλότερο ποσοστό ευθύνης του νοικοκυριού και της κάλυψης των βασικών αναγκών της οικογένειάς τους, μ' αποτέλεσμα οι οικογενειακές με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις να βρίσκονται σε σύγκρουση. Η Συμφιλίωση των οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων χαρακτηρίζεται ως αρκετά δύσκολη και επίπονη διαδικασία. Γι' αυτό, αρκετές γυναίκες επιλέγουν να εγκαταλείψουν ή να χάσουν την εργασιακή τους θέση για το «καλό» της οικογένειάς τους, 4) Τα στατιστικά στοιχεία φανέρωσαν ότι οι γυναίκες αμείβονται με χαμηλότερους μισθούς έναντι των ανδρών. Ο χαμηλός μισθός απογοητεύει τις γυναίκες, με αποτέλεσμα να επιλέγουν να εγκαταλείψουν την εργασία τους, και 5) Ο αριθμός των γυναικών που εργάζονται με καθεστώς άτυπης εργασίας και ημιαπασχόλησης είναι αρκετά υψηλότερος έναντι των ανδρών. Αρκετές γυναίκες επιλέγουν να αφήσουν αυτήν την εργασία, καθώς δεν τους προσφέρει προσωπική ικανοποίηση αλλά ούτε ασφαλιστικές και οικονομικές απολαβές (Αλμπράντη- Μαράτου, Κατσή & Παπαδημητρίου, 2016• Παπασταμάτης, Βαλκάνος, Πανιτσίδου & Ζαρίφης, 2010)

Η ύπαρξη οριζόντιου διαχωρισμού, από την άλλη, συνεχίζει να αναπαράγει τη διάκριση σε «ανδρικά» και «γυναικεία» επαγγέλματα, οδηγώντας στον αποκλεισμό των γυναικών από κάποια επαγγέλματα και τη συγκέντρωσή τους σε χαμηλά αμειβόμενες εργασίες, διαπίστωση που αποτελεί εμπόδιο στη μείωση της ανεργίας (Γκασούκα, 2007). Η πρόσβαση των γυναικών στα επίπεδα επαγγελματικής ιεραρχίας υψηλού κύρους είναι ακόμα περιορισμένη. Γενικά, ένας δυσανάλογα μικρός αριθμός γυναικών, συγκριτικά με τον αντίστοιχο αριθμό των ανδρών, έχει πρόσβαση στις υψηλές βαθμίδες της επαγγελματικής ιεραρχίας. Τα τεχνητά ή αόρατα εμπόδια που εμποδίζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών, έχουν οριστεί ως γυάλινη οροφή<sup>79</sup>. Σχετικές έρευνες επιβεβαίωσαν την ύπαρξη εκτεταμένης γυάλινης οροφής στις επιχειρήσεις όλων των κλάδων, με την ένταση του διαχωρισμού να αυξάνεται στις μεγαλύτερες επιχειρήσεις στην Ελλάδα (Νίνα- Παζαρζή, 2019). Ένα ακόμα σημαντικό πρόβλημα εκτός της γυάλινης οροφής, με το οποίο έρχονται αντιμέτωπες οι γυναίκες στον τομέα της απασχόλησης, είναι αυτό του κολλώδους δαπέδου. Με τον όρο κολλώδες δάπεδο, εννοείται ότι οι γυναίκες ανέρχονται στην ιεραρχία με αργότερο ρυθμό και σε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με τους άνδρες, λόγω έμφυλων προκαταλήψεων (Γκασούκα, 2007).

Τέλος, είναι αναγκαίο να αναφερθούν τα αίτια του μισθολογικού χάσματος που εντοπίζεται τόσο στην Ελλάδα όσο και στις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες (Αλιπράντη-Μαράτου, 2007), καθώς το γεγονός αντιβαίνει το νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο κατοχυρώνει την ισότητα στην αμοιβή. Το μισθολογικό χάσμα θεωρείται ότι είναι απόρροια τριών παραγόντων (Νίνα- Παζαρζή, 2019):

1. Του επαγγελματικού διαχωρισμού της απασχόλησης, η οποία συνδέεται με τις διαφορετικές επιλογές των φύλων όσον αφορά στα πεδία της εκπαίδευσης, της επιστήμης και της ειδίκευσης.
2. Των μισθολογικών ανισοτήτων εξαιτίας εργοδοτικών πρακτικών, που αντικατοπτρίζουν κοινωνικές αντιλήψεις για την αξία της γυναικείας εργασίας, αλλά και της μικρής διαπραγματευτικής ικανότητας των γυναικών σε κλάδους όπου αυτές υπερ-εκπροσωπούνται και, τέλος,

---

<sup>79</sup> Βασίζονται κυρίως σε ορισμένες απόψεις και προκαταλήψεις που επιβραδύνουν ή σταματούν την ανέλιξη των γυναικών στις υψηλότερες θέσεις της επαγγελματικής ιεραρχίας (Αλιπράντη-Μαράτου, 2007).



### 3. Της εργασιακής εμπειρίας ή προϋπηρεσίας στην τελευταία εργασία.

Χαρακτηριστικά της επικρατούσας κατάστασης, σε σχέση με τους προαναφερθέντες τομείς, είναι τα επικαιροποιημένα στατιστικά στοιχεία για την ισότητα των φύλων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, που δημοσιεύθηκαν από τη Eurostat στο πλαίσιο της Ατζέντας 2030, με έτος αναφοράς το 2016. Συγκεκριμένα (Eurostat, 2017):

- 1) Καταγράφεται έμφυλο χάσμα 11,6 ποσοστιαίων μονάδων στον τομέα της απασχόλησης σε βάρος των γυναικών,
- 2) Το μισθολογικό χάσμα μεταξύ γυναικών και ανδρών στην Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν το 2015 της τάξης του 16,3% και
- 3) Το 2016 οι ευθύνες φροντίδας παιδιών και ενηλίκων στέρησαν την είσοδο στην αγορά εργασίας σε ποσοστό 30,7% για τις γυναίκες και μόλις 4,3% για τους άνδρες

Είναι γεγονός πως ο επιτυχής συνδυασμός εργασίας και οικογένειας είναι δύσκολος. Όμως η δυσκολία αυτή δεν είναι η ίδια για γυναίκες και άνδρες. Επίσης, είναι γεγονός πως ο εργασιακός ρόλος ενός ατόμου πολλές φορές έρχεται σε σύγκρουση με τον οικογενειακό ρόλο του. Η οικογένεια κατά κανόνα αποτελεί σημαντικό θεσμό, ο οποίος συνδέεται με τις βασικές επιλογές ζωής των ανθρώπων. Πολλές γυναίκες κοινωνικοποιούνται στο πλαίσιο της, ώστε να θέτουν ως προτεραιότητά τους τις οικογενειακές-μητρικές υποχρεώσεις τους και ακολούθως τις επαγγελματικές, γεγονός που, όχι σπάνια, τις έχει οδηγήσει στην επιλογή της εγκατάλειψης της εργασίας τους, όταν οι υποχρεώσεις που προκύπτουν στο πλαίσιο της δεν συμβαδίζουν με τα οικογενειακά καθήκοντα. Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει, ότι αρκετές γυναίκες που επιχείρησαν, μετά την εκπλήρωση των οικογενειακών τους υποχρεώσεων να επιστρέψουν στην εργασία τους, δεν τα κατάφεραν, παραμένοντας στην μακροχρόνια ανεργία (Θεοφιλόπουλος & Μοσχοβάκου, 2021). Όμως, οι περισσότερες προσπαθούν να διατηρήσουν και τις δύο ιδιότητες παράλληλα, παρά το συχνά σημειούμενο έλλειμμα υποστήριξης από την οικογένεια, αλλά και από την πολιτεία<sup>80</sup>. Και είναι

---

<sup>80</sup> Στη σύγχρονη κοινωνία τα όρια μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής πολλές φορές καθίστανται δυσδιάκριτα. Αυτό συμβαίνει καθώς οι επαγγελματικές υποχρεώσεις τείνουν να εισχωρούν και στον προσωπικό χρόνο των εργαζόμενων ανδρών και γυναικών. Μάλιστα, στην περίπτωση των εργαζόμενων γυναικών οι συνθήκες είναι δυσχερέστερες, καθώς αυτές διαχρονικά επιβαρύνονται δυσανάλογα με τη φροντίδα του σπιτιού και της οικογένειας. Η κατάσταση αυτή, η οποία συχνά τις αποσπά από τη διεκδίκηση των επαγγελματικών τους στόχων, οφείλεται πρωτίστως, αλλά όχι μόνο, στα έμφυλα στερεότυπα (Θεοφιλόπουλος & Μοσχοβάκου, 2021).

γεγονός πως το κράτος δεν μεριμνά πάντοτε για την υποστήριξη των γυναικών, για παράδειγμα με τη δημιουργία ικανού αριθμού δομών για την φύλαξη παιδιών όλων των ηλικιών και σε όλες τις περιοχές της χώρας μας. Παράλληλα, και στον χώρο εργασίας τους οι γυναίκες συναντούν εμπόδια εξαιτίας του φύλου τους. Χαρακτηριστικό σχετικά είναι και το φαινόμενο της «Παγωμένης Διάμεσου». Ο όρος αυτός περιγράφει το φαινόμενο της προόδου των γυναικών μέχρι να επιβραδυνθεί η εταιρική σκάλα, αν δε σταματήσει, στις τάξεις της μεσαίας διοίκησης. Σημαντικό εμπόδιο αποτελεί επίσης, και το «Κολλώδες Έδαφος», σύμφωνα με το οποίο οι γυναίκες είναι λιγότερο πιθανό, σε σύγκριση με τους άνδρες, να αρχίσουν να ανεβαίνουν την σκάλα εργασίας. (Γκασούκα, 2017).

## 5.2 Πολλαπλοί ρόλοι και Συμφιλίωση Επαγγελματικής, Οικογενειακής και Προσωπικής Ζωής των γυναικών

Μεταξύ του θεσμού της οικογένειας και της εργασίας υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης (Μουσούρου, 2006)<sup>81</sup>. Όπως διαπιστώθηκε ήδη, το ποσοστό των γυναικών που εντάσσονται καθημερινά στον επαγγελματικό στίβο έχει τροποποιηθεί και αυξηθεί από τη δεκαετία του '60. Η σημαντική αυτή αλλαγή επέφερε τροποποιήσεις όχι μόνο στους τύπους οικογένειας, αλλά και στο επίπεδο παρέμβασης του δημόσιου τομέα στην ιδιωτική ζωή των οικογενειών. Το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα, να συνεχίζει η πλειοψηφία των γυναικών να αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους, όπως αυτούς της μητέρας, της συζύγου, της εργαζόμενης, αλλά συχνά και της φροντίστριας των ηλικιωμένων μελών, όταν η ηλικία και τα προβλήματα υγείας τους το απαιτούν (Λέλα, Ξυδοπούλου & Φερεντίνος, 2003). Έτσι, για τις γυναίκες, η ισορροπία μεταξύ των συγκεκριμένων ρόλων, αποτελεί επίπονη μάχη, την οποία δεν κερδίζουν πάντοτε. Συγκριτικά με τους άνδρες, οι γυναίκες καταβάλουν περισσότερες προσπάθειες για να ισορροπήσουν ανάμεσα στην οικογένεια, την κοινωνία, την εργασία και τη θηλυκή εαυτή. Ωστόσο, η κατάκτηση του δικαιώματος των γυναικών για ενεργή συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας, αναδιαμόρφωσε τους παραδοσιακούς κοινωνικούς ρόλους, των ανδρών ως «κουβαλητών» και των γυναικών ως «φροντιστριών» ατόμων υπευθύνων για την φροντίδα παιδιών, αλλά και άλλων ατόμων σε ανάγκη. Η νέα οικονομική πραγματικότητα ανάδειξε το μοντέλο των ταυτόχρονων «κουβαλήτριας/κουβαλητή», αλλά και των οικογενειών «διπλής σταδιοδρομίας», δημιουργώντας νέες ισορροπίες και κοινωνικές δυναμικές στον ιδιωτικό χώρο. Κατά συνέπεια, προέκυψε το ζήτημα Συμφιλίωσης αλληλοσυγκρουόμενων θηλυκών ρόλων, ένα σχετικά νέο πεδίο φεμινιστικής διεκδίκησης, αλλά και κοινωνικής πολιτικής, που υπαγορεύτηκε από τη πραγματικότητα ή την ανάγκη ενθάρρυνσης της μαζικής συμμετοχής των γυναικών στην αμειβόμενη εργασία σε συνεχόμενη βάση. Περιλαμβάνει μέτρα που επιτρέπουν στις/ους εργαζόμενες/ους με εξαρτώμενα από αυτές/ούς μέλη οικογένειας να ανταπεξέρχονται με ικανοποιητικό τρόπο τόσο στις υποχρεώσεις της εργασίας τους όσο και σε εκείνες της παροχής φροντίδας προς τα εξαρτώμενα άτομα, συνδυάζοντας αμειβόμενη και μη αμειβόμενη εργασία και

---

<sup>81</sup> Η οικογένεια και η εργασία στην ουσία δεν αποτελούν και δεν αποτέλεσαν δύο ξεχωριστούς κόσμους ξένους μεταξύ τους, καθώς οι διαδικασίες του ενός επηρεάζουν τις διαδικασίες του άλλου.

διαφορετικά είδη φροντίδας. Είναι προφανές πως τα ανωτέρω αφορούν κατεξοχήν τις γυναίκες<sup>82</sup>.

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια γύρω από το ζήτημα της Συμφιλίωσης της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής, τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς. Η Hattery (2001) αναφέρει δύο όρους, αυτόν της «εξισορρόπησης» και αυτόν της «συνύφανσης», υποστηρίζοντας ότι ο συνδυασμός της εργασίας με την οικογένεια μπορεί να προσδιοριστεί άλλες φορές με τον όρο εξισορρόπηση και άλλες φορές με τον όρο συνύφανση, ανάλογα με τη περίπτωση. Η έννοια της συνύφανσης κατά τη συγγραφέα, «*περιγράφει μια στρατηγική, στην οποία τα όρια της εργασίας και της οικογένειας παραμένουν ασαφή, καθώς οι δύο διαστάσεις ενσωματώνονται και παρατηρείται ταυτόχρονη επένδυση ενέργειας στην εργασία και την οικογένεια*». Η εξισορρόπηση μεταξύ εργασίας και οικογένειας δεν παρουσιάζει τον τρόπο που η εργασία και η οικογένεια επηρεάζει η μια την άλλη, αλλά, «*αντανακλά τον προσανατολισμό ενός ατόμου ως προς τη συμμετοχή του στους διαφορετικούς ρόλους της ζωής*» (Marks & MacDermid, 1996: 417).

Σύμφωνα με τους Greenhaus et al. (2003), για να επιτευχθεί η ισορροπία ανάμεσα στην εργασία και την ιδιωτική ζωή των ατόμων, είναι αναγκαία τρία στοιχεία: η ισόρροπη κατανομή του χρόνου, η ισόρροπη συμμετοχή (αναφέρεται σε ίσα επίπεδα ψυχολογικής συμμετοχής στον επαγγελματικό και τον οικογενειακό ρόλο ενός ατόμου) και τέλος, η εξισορρόπηση της ικανοποίησης (αναφέρεται σε ίσα επίπεδα ικανοποίησης και στους δύο ρόλους εργασίας και οικογένειας). Πολλές φορές οι άνθρωποι στη προσπάθειά τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις που προκύπτουν τόσο από την εργασία όσο και από την οικογενειακή τους ζωή, οδηγούνται σε ανισορροπία.

Οι Kalliath & Brough (2008) αναφέρουν έξι απόψεις που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία σχετικά με την εξισορρόπηση της εργασίας και της οικογενειακής/προσωπικής ζωής και συνδέονται με: (1) τους πολλαπλούς ρόλους των ατόμων, (2) την ισοτιμία σχετικά με τους πολλαπλούς ρόλους, (3) την ικανοποίηση από

---

<sup>82</sup> Στο πλαίσιο διαβίωσης στην κοινωνία της γνώσης, οι γυναίκες καλούνται να αναλάβουν έναν ακόμα ρόλο. Αυτόν της εκπαιδευόμενης. Οι γυναίκες δεν μπορούν πλέον να αρκестούν στις αρχικές τους γνώσεις, πρέπει να είναι ανταγωνιστικές στην αγορά εργασίας, τόσο για να μην θεωρηθούν αναλώσιμες, όσο και για την αύξηση της αυτοεκτίμησής τους.

τους πολλαπλούς ρόλους, (4) την εκπλήρωση του κυρίαρχου ρόλου μεταξύ των πολλαπλών ρόλων, (5) τη σχέση μεταξύ των συγκρούσεων και των διευκολύνσεων, και (6) τις αντιλήψεις των ατόμων όσον αφορά στους πολλαπλούς ρόλους.

Τα ζευγάρια «διπλής σταδιοδρομίας» αποτελούν το κύριο μοντέλο της σύγχρονης οικογένειας και χαρακτηρίζονται από τη συμμετοχή τόσο του άνδρα όσο και της γυναίκας στην αμειβόμενη εργασία, όπου το επίπεδο υπευθυνότητας όσον αφορά στις οικογενειακές εργασίες φροντίδας είναι παρόμοιο και για τους δύο (Maratou-Alipranti, 2007). Οι Robert & Rhona Rapoport (στο Γκασούκα & Τσουκαλά, 2008) αναφέρουν ότι κάθε οικογένεια ως μονάδα σταθμίζει τα υπέρ και τα κατά της συμμετοχής και των δύο συζύγων στην αμειβόμενη εργασία και το ποιο θα είναι το όφελος από την επιλογή αυτή, δεδομένων των εντάσεων και των προβλημάτων που δημιουργούνται. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, πάντως, παρατηρούνται, σε μικρότερη ή μεγαλύτερη έκταση, αλλαγές στις σχέσεις των δυο φύλων. Η Συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής σχετίζεται με τις μεταβολές που έχουν επέλθει σε ευρωπαϊκό επίπεδο και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Αλιπράντη-Μαράτου, κ.ά., 2016).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η Συμφιλίωση την περίοδο αυτή, όπου η χώρα μας βρίσκεται σε μακρόχρονη κρίση. Συγκεκριμένα, η αποδιάρθρωση του κράτους πρόνοιας επιβαρύνει τις/τους εργαζόμενες/νους και ιδιαίτερα τις γυναίκες, αυξάνοντας από τη μία πλευρά τον όγκο των απαιτούμενων εργασιών φροντίδας της οικογένειας και του σπιτιού (μη αμειβόμενη εργασία), και από την άλλη την ανεργία, με αποτέλεσμα τη πρόκληση δυσκολιών στον ιδιωτικό χώρο και την επιδείνωση των έμφυλων ανισοτήτων. Συγχρόνως, η μεγάλη μείωση των εισοδημάτων, η υψηλή φορολογία, που έχει εξουθενώσει τις αποταμιεύσεις και η αρνητική πιστωτική επέκταση για τα νοικοκυριά έχουν περιορίσει τις δυνατότητες χρήσης αμειβόμενων υπηρεσιών στις εργασίες φροντίδας των εξαρτημένων μελών της οικογένειας και στις οικιακές εργασίες. Επιπρόσθετα, όπως είπαμε, οι υποχρεώσεις και οι απαιτήσεις στο εργασιακό περιβάλλον πολλαπλασιάζονται εξαιτίας της κρίσης, ενώ συγχρόνως βάλλονται τα εργασιακά δικαιώματα αυξάνοντας την επισφάλεια στις εργασιακές σχέσεις. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες, επιδρούν αρνητικά στην προσπάθεια ισορρόπησης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής. Σε περίοδο παρατεταμένης οικονομικής κρίσης, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η υψηλή ανεργία, είναι εύλογη η επιδείνωση των έμφυλων ανισοτήτων στον τομέα της

απασχόλησης. Παρά την παρατηρούμενη μείωση της διαφοράς στον τομέα της απασχόλησης ανάμεσα στα φύλα (λόγω της μείωσης της ανδρικής απασχόλησης που σημειώθηκε στα χρόνια της οικονομικής κρίσης), η ισότιμη κατανομή της ευθύνης φροντίδας του σπιτιού και της οικογένειας δεν αποτελεί κεκτημένο της ελληνικής κοινωνίας, στην οποία διατηρούνται στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι γυναίκες εξακολουθούν να επωμίζονται το μεγαλύτερο βάρος της διαχείρισης των οικογενειακών ευθυνών και πραγματοποίησης των καθημερινών οικιακών εργασιών. Επιπρόσθετα, στην Ελλάδα, οι πολιτικές για τη Συμφιλίωση της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής επικεντρώνονται σε μέτρα που διευκολύνουν τις γυναίκες εργαζόμενες να ασχοληθούν με τον διπλό τους ρόλο, και παραγνωρίζουν την αναγκαιότητα ισορρόπησης των υποχρεώσεων της μη αμειβόμενης εργασίας. Το ζήτημα της εξισορρόπησης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής εν μέσω των αλλαγών που επέφερε η παρατεταμένη οικονομική κρίση στην Ελλάδα, τόσο στην οικογένεια όσο και στην αγορά εργασίας, αποτελεί θέμα που χρήζει, λόγω των παραπάνω ιδιαιτεροτήτων, να μελετηθεί και να διερευνηθεί διεξοδικά (Αλιπράντη-Μαράτου, κ.ά, 2016).

Στη χώρα μας, ο όρος *work-life balance*, αποδίδεται ως Συμφιλίωση ή Εξισορρόπηση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής. Σχετικά με το περιεχόμενο του όρου «*εναρμόνιση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής*» δεν φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία. Συνήθως εννοεί τις έννοιες της ευελιξίας και της βιωσιμότητας, που απαιτούνται προκειμένου να εξισορροπηθούν οι απαιτήσεις της επαγγελματικής και της οικογενειακής- προσωπικής ζωής (Μάρη, 2007). Παράλληλα, συνδέεται με τα επίπεδα της απασχόλησης, τη γονιμότητα, τις οικογενειακές σχέσεις και την ποιότητα ζωής (Αρβανίτης, Ξυδοπούλου & Παπαγιαννοπούλου, 2007: 9). Γενικά, μπορούμε να πούμε πως η εξισορρόπηση εργασίας και οικογενειακής- προσωπικής ζωής αναφέρεται στην προσωπική αντίληψη που διαμορφώνει κάθε εργαζόμενη/ος λαμβάνοντας υπόψη τις τρέχουσες προτεραιότητες της ζωής της/του, όσον αφορά στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία, αλλά και αυτές που δε σχετίζονται με αυτήν, όπως επίσης και το σε ποιον βαθμό αυτές οι προτεραιότητες είναι συμβατές μεταξύ τους και προωθούν την γενικότερη ανάπτυξη<sup>83</sup> (Γκερμότση, 2010).

---

<sup>83</sup> Σύμφωνα με τις Αλιπράντη (1998) και Γκασούκα (2008), τα ατομικά χαρακτηριστικά, το ανθρώπινο κεφάλαιο του κάθε ατόμου, όπως το επίπεδο εκπαίδευσης, η επαγγελματική κατάσταση κ.ά., όπως επίσης τα αντικειμενικά οικογενειακά «βάρη» (αριθμός και ηλικία παιδιών) καθορίζουν σημαντικό ρόλο

Η Συμφιλίωση επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, αναφέρεται σε μέτρα που εστιάζουν κυρίως στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην προσπάθειά τους να συνδυάσουν τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις με την εργασία τους (Μουσούρου, 2004). Πρόκειται για μέτρα που διευκολύνουν την πρόσβαση στην αγορά εργασίας (υπηρεσίες φροντίδας εξαρτημένων μελών οικογένειας), που διευκολύνουν τον συνδυασμό εργασίας και οικογένειας (ωράριο εργασίας, μορφές απασχόλησης κ.ά.), που προωθούν, τέλος, την ανακατανομή των γονεϊκών ευθυνών στο πλαίσιο της καθημερινής οικογενειακής ζωής και συνεπάγονται προώθηση της ισότητας στο πλαίσιο της καθημερινότητας της συμβίωσης (Αλιπράντη-Μαράτου, κ.ά., 2016). Ευρύτερα, η έννοια της Συμφιλίωσης, αν και διατυπώνεται συνήθως σε ουδέτερη γλώσσα ως προς το φύλο, κατά κανόνα ερμηνεύεται ως η εναρμόνιση της αμειβόμενης και της μη αμειβόμενης εργασίας των γυναικών, και λιγότερο ως ισότιμη κατανομή των ενδοοικογενειακών υποχρεώσεων μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στο πλαίσιο της οικογένειας. Όμως, η πλειοψηφία των επίσημων αναφορών στη Συμφιλίωση της εργασίας και της οικογένειας, από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και μετά, κάνουν ρητή αναφορά στις νέες αντιλήψεις των ανδρών και των γυναικών σχετικά με την κατανομή των επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, που ορίστηκε ως «Συμφιλίωση» από τη Διεύθυνση Απασχόλησης και Κοινωνικών υποθέσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 1996, προκειμένου να προωθηθεί η ισότητα των φύλων<sup>84</sup> (Lewis, 2006:15). Ο όρος Συμφιλίωση έτσι και αλλιώς επικράτησε να αναφέρεται στη βελτίωση της ικανότητας των γυναικών να συνδυάσουν τις επαγγελματικές με τις οικογενειακές υποχρεώσεις (Αλιπράντη-Μαράτου κ.ά., 2016). Το σίγουρο είναι, πάντως, πως η δυσκολία Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής παρουσιάζει διαφορές κατά φύλο. Ειδικότερα για τις γυναίκες, λόγω μητρότητας και ενδοοικογενειακών υποχρεώσεων, συνδέεται άμεσα με την συχνή αδυναμία πλήρους συμμετοχής τους στην αγορά εργασίας, ενώ, αντίστροφα, για τους άνδρες συνεπάγεται δυσκολία εύρεσης χρόνου για την οικογένεια και τις οικιακές εργασίες. Το γεγονός έχει ως επακόλουθο τη διατήρηση και

---

και επηρεάζουν τον βαθμό στο οποίο μια συζυγική σχέση πλησιάζει η απέχει από την πλήρη αμοιβαιότητα και ισότητα.

<sup>84</sup> Η Stratigaki (2004) χρησιμοποιεί τον όρο Διπλή Ημέρα (double day) μεταξύ αμειβόμενης και μη αμειβόμενης εργασίας, που δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο η δυσανάλογη επιφόρτιση των γυναικών με τις οικιακές εργασίες και τις δραστηριότητες φροντίδας συνδέεται άμεσα με τις διακρίσεις απέναντι στις γυναίκες στο χώρο εργασίας και ακολουθείται από ανισότητες όσον αφορά στους μισθούς και στην ποιότητα της εργασίας.

αναπαραγωγή έμφυλων ανισοτήτων τόσο στο πλαίσιο της εργασιακής όσο και στο πλαίσιο της ιδιωτικής ζωής (Αρβανίτης κ.ά., 2007). Ο γάμος/συμβίωση και η απόκτηση παιδιών πολλές φορές επιδρούν περιοριστικά στην γυναικεία καθημερινότητα και συμβάλλουν στη μείωση της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας, ενώ οι ίδιοι παράγοντες συντελούν στην αύξηση της οικονομικής δραστηριότητας των ανδρών. Έτσι, οι γυναίκες εργάζονται με το καθεστώς μερικής απασχόλησης συχνότερα και διακόπτουν ευκολότερα την εργασία τους για να φροντίσουν τα μικρά παιδιά συγκριτικά με τους άνδρες (Αλιπράντη-Μαράτου κ.ά., 2016).

Η Συμφιλίωση εργασίας και οικογενειακής ζωής αποτελεί βασική έννοια της πολιτικής για την ισότητα των φύλων, στο πλαίσιο των πολιτικών Απασχόλησης και καταπολέμησης της ανεργίας<sup>85</sup> (Stratigaki, 2004). Η ισόρροπη συμμετοχή των γυναικών και των ανδρών συνεπώς, τόσο στην αγορά εργασίας όσο και στην οικογενειακή ζωή, αποτελούν, μεταξύ άλλων, ζητούμενο και για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Αλιπράντη-Μαράτου κ.ά., 2016). Αξίζει δε να σημειωθεί πως, με δεδομένο ότι η έμφαση που δίνεται στην ενδυνάμωση και τη στήριξη των γυναικών δεν είναι επαρκής για την επίτευξη της εξισορρόπησης της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος δεν βρίσκονται πλέον μόνον οι γυναίκες, αλλά και οι σχετικές έμφυλες σχέσεις που διαμορφώνουν. Επαναπροσδιορίζεται ο πατρικός ρόλος, που τείνει πλέον να χαρακτηρίζεται από τη μεγαλύτερη συμμετοχή των ανδρών στην καθημερινή, οικογενειακή ζωή και στη φροντίδα των παιδιών (Αρβανίτης κ.α., 2007)<sup>86</sup>. Πράγματι, η προώθηση στρατηγικών ενίσχυσης της συμμετοχής των ανδρών στον ιδιωτικό βίο και η ενίσχυση της ισότητας στις οικογενειακές ευθύνες, αποτελούν σημαντικές προτεραιότητες και περιλαμβάνονται στο πλαίσιο πρωτοβουλιών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που στοχεύουν τόσο στον εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου όσο και των πολιτικών συμφιλίωσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Αλιπράντη-Μαράτου κ.ά., 2016).

Σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η κοινωνική προστασία στην Ελλάδα περιορίζεται συχνά σε επιδόματα, ενώ απουσιάζουν οι παροχές και οι υπηρεσίες του κράτους κοινωνικής πρόνοιας προς την οικογένεια (Μουρίκη, 2008). Το συγκεκριμένο

---

<sup>85</sup> Είναι κοινώς αποδεκτό σήμερα ότι η άνιση κατανομή των ενδοοικογενειακών υποχρεώσεων και της φροντίδας συνδέεται άμεσα με τις έμφυλες ανισότητες που παρατηρούνται στις αμοιβές και στην ποιότητα της εργασίας των δύο φύλων (Stratigaki, 2004)

<sup>86</sup> Το γεγονός αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης στην Ευρώπη στο πλαίσιο της σύγχρονης συζήτησης για την ισότητα των φύλων σε όλα τα επίπεδα.



κενό καλύπτεται παραδοσιακά από τις γυναίκες, οι οποίες και εξακολουθούν να είναι επιφορτισμένες με καθήκοντα και προσφορά υπηρεσιών προς την οικογένεια, που σε άλλες κοινωνίες αναλαμβάνονται από το κράτος. Κατά συνέπεια, μολονότι οι οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας έχουν αυξηθεί σημαντικά και παρά τις όποιες αλλαγές στους κοινωνικούς ρόλους, η ισότητα των φύλων στο πλαίσιο του ιδιωτικού βίου δεν έχει αναγνωριστεί ως σημαντική προτεραιότητα στον σχεδιασμό πολιτικών ισότητας (Eurofound, 2013). Το ζήτημα της ουσιαστικής Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής στη χώρα μας εμφανίζει σημαντικά προβλήματα και εμπόδια, τα οποία συνδέονται με τα πολιτισμικά πατριαρχικά πρότυπα και τις κρατούσες νοοτροπίες και αντιλήψεις σχετικά με την παραδοσιακή κατανομή των ρόλων, αλλά και έλλειμμα χρηματοδότησης των δομών και των σχετικών υπηρεσιών και λιγότερο με το θεσμικό πλαίσιο. Το τελευταίο, μάλιστα, στην Ελλάδα, σύμφωνα με τη Μουρίκη (2008), είναι πιο προχωρημένο από την ίδια την κοινωνία, καθώς διατάξεις και πολιτικές που προβλέπονται, προστατεύουν τον συνδυασμό οικογενειακής ζωής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των πολιτών, γυναικών και ανδρών.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως οι Πολιτικές Συμφιλίωσης ως μέσο προώθησης της ισότητας των φύλων στην απασχόληση είναι ζωτικής σημασίας και για την Ελλάδα, λαμβάνοντας υπόψη το χαμηλό ποσοστό γυναικείας απασχόλησης και το κυρίαρχο μοντέλο οικογενειακής φροντίδας, το οποίο βασίζεται στη γυναικεία μη αμειβόμενη εργασία (Eurofound, 2013). Από την άλλη, ο ρόλος του σύγχρονου συζύγου και πατέρα τείνει να διαφοροποιείται και η συμμετοχή ανδρών στις οικογενειακές υποχρεώσεις μοιάζει μεγαλύτερη, αν και μένει να επιβεβαιωθεί. Φυσικά, το ανθρώπινο κεφάλαιο (επίπεδο εκπαίδευσης, η επαγγελματική κατάσταση, θέση στο επάγγελμα κτλ.), καθώς επίσης τα αντικειμενικά οικογενειακά «βάρη» (λ.χ. αριθμός και ηλικία παιδιών) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και επηρεάζουν τον βαθμό στο οποίο μια συζυγική σχέση πλησιάζει ή απέχει από τη πλήρη αμοιβαιότητα και ισότητα (Γκασούκα, 2007). Πιο συγκεκριμένα, στα ζευγάρια «διπλής σταδιοδρομίας», όπως συνηθίζεται ο όρος, που αυξάνονται συνεχώς τόσο η γυναίκα όσο και ο άνδρας έχουν τη δική τους επαγγελματική απασχόληση, αλλά οφείλουν να έχουν και παρόμοιο επίπεδο συμμετοχής όσον αφορά στις οικογενειακές ευθύνες (Γκασούκα, 2007). Οι πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, οι οποίες έχουν επέλθει τις τελευταίες δεκαετίες, τείνουν, επίσης, να αλλάξουν και τις αντιλήψεις και τις αναπαραστάσεις για

την οικογένεια, τους γονεϊκούς ρόλους και τη θέση των παιδιών στην οικογένεια. Νέα ζευγάρια φαίνονται περισσότερο πρόθυμα να απεγκλωβιστούν από τα παραδοσιακά σχήματα. Συνήθως, μετά από μια φάση αυτοσχεδιασμού, ζευγάρια υιοθετούν δημοκρατικές συμπεριφορές όσον αφορά στην κατανομή των οικιακών εργασιών, δημιουργώντας νέες συνήθειες στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Με τον τρόπο αυτόν, προβάλλονται οι ατομικές προτιμήσεις και καθορίζονται οι εργασίες που η/ο κάθε σύζυγος επιθυμεί να αναλαμβάνει διευκολύνοντας τη διενέργεια των οικιακών εργασιών<sup>87</sup> (Αλιπράντη-Μαράτου κ.ά., 2016). Ωστόσο, παρά τις όποιες προσπάθειες των σύγχρονων ζευγαριών να ξεπεράσουν ορισμένα παραδοσιακά πρότυπα και αντιλήψεις, η ανακατανομή των έμφυλων κοινωνικών ρόλων στο εσωτερικό της οικογένειας εξακολουθεί να προχωράει με εξαιρετική βραδύτητα, εξαιτίας των ισχυρών έμφυλων παραδόσεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων που επικρατούν στη χώρα μας (ό.π.). Στην Ελλάδα, είναι το παραδοσιακό μοντέλο κατανομής των ευθυνών και του χρόνου στην ιδιωτική ζωή που απαντάται ως επί το πλείστον, όπως δείχνουν οι παλαιότερες και πιο πρόσφατες μελέτες, οι οποίες αναφέρονται στην κατανομή των οικιακών εργασιών στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής (Κορωναίου, 2007). Επιπλέον, οι Ελληνίδες και οι Έλληνες εργαζόμενες/νοι απασχολούνται πολλές ώρες σε εβδομαδιαία βάση συγκριτικά με τους πολίτες των άλλων χωρών της Ευρώπης, γεγονός που αποτελεί τον βασικότερο λόγο για την εξαιρετικά περιορισμένη ικανοποίηση από την ισορροπία μεταξύ οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων (Γκασούκα & Τσουκαλά, 2008: 4). Οι αυξημένες ώρες εργασίας των ζευγαριών με παιδιά, όπου εργάζονται και οι δύο γονείς, συνδέεται και με την περιορισμένη χρήση των νέων μορφών οργάνωσης της απασχόλησης, οι οποίες θεωρούνται πιο φιλικές προς την οικογενειακή ζωή. Είναι σαφές ότι δεν έχουν αναπτυχθεί στη χώρα μας σε ικανοποιητικό βαθμό εργασιακές πρακτικές φιλικές προς την οικογένεια.

---

<sup>87</sup> Πάντως, παρά τις καλές προθέσεις, αρκετές φορές δεν αποφεύγονται τα έμφυλα πρότυπα όσον αφορά στις οικιακές εργασίες, καθώς οι άντρες συχνά εκλαμβάνουν ως μεγάλο βάρος τις υποχρεώσεις που φέρουν το στίγμα του αντίθετου φύλου.

### 5.3 Ευρωπαϊκές Ρυθμίσεις της Συμφιλίωσης

Όπως έχει ήδη καταστεί σαφές, αποτελεί πρόκληση και στόχο προς επίτευξη η Συμφιλίωση των πολλαπλών ρόλων των γυναικών τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Σήμερα, τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες ζουν τη ζωή τους ανάμεσα στις δύο «σφαίρες», τη δημόσια σφαίρα, στην οποία εντάσσεται η αμειβόμενη απασχόληση και την ιδιωτική σφαίρα, η οποία περιλαμβάνει κάθε είδους απασχόληση άνευ αμοιβής, όπως για παράδειγμα οικιακές εργασίες, φροντίδα των παιδιών, ηλικιωμένων κ.λπ. Μάλιστα, παράλληλα μ' αυτά, γυναίκες και άνδρες προσπαθούν να βρουν και ελεύθερο χρόνο για τον εαυτό τους και την ξεκούραση τους (European Parliament, 2016). Έτσι, τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης πολιτικής Συμφιλίωσης, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει τη δημιουργία υπηρεσιών φροντίδας για τα παιδιά και τα εξαρτώμενα μέλη, την υιοθέτηση πιο ευέλικτων μοντέλων απασχόλησης και ωραρίων εργασίας και την ενθάρρυνση της ίσης κατανομής των οικογενειακών ευθυνών και των επαγγελματικών υποχρεώσεων γυναικών και ανδρών (Μουσούρου, 2004). Ακόμα, η καθιέρωση νομοθετικού πλαισίου και η λήψη θετικών μέτρων για την προστασία της οικογένειας και παράλληλα η ενίσχυση του συνδυασμού της οικογενειακής με την επαγγελματική ζωή και τη δυνατότητα για εκπαίδευση και Επιμόρφωση του γονεϊκού ζεύγους (Μουσούρου, 2004). Σύμφωνα με την Γκασούκα (2008, στο Κολοβού, 2010:11), θετικά μέτρα είναι τα *«μέτρα που προσφέρουν συγκεκριμένα πλεονεκτήματα, σχεδιασμένα να διευκολύνουν την άσκηση επαγγελματικών δραστηριοτήτων από το λιγότερο εκπροσωπούμενο φύλο ή να αποφύγουν ή να αντισταθμίσουν εργασιακά μειονεκτήματα, προκειμένου να εξασφαλίσουν στην πράξη την πλήρη ισότητα γυναικών και ανδρών στον εργασιακό χώρο»*, όπως προβλέπει η παράγραφος 4 του άρθρου 141 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (2002).

Τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν θεσπιστεί σειρά από νομοθεσίες που προσανατολίζονται στην εναρμόνιση προσωπικής και οικογενειακής ζωής με την επαγγελματική (Γκασούκα, 2007). Η Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας δεν αποτελεί απλή έννοια, αλλά σύνθετο πλέγμα από κοινωνικά κατασκευασμένες νόρμες, ρόλους και πολιτικές, οι οποίες διαμορφώνονται τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Παράλληλα, η πρόσφατη οικονομική κρίση αποτελεί μια ακόμη σύνθετη μεταβλητή στην επίλυση της εξίσωσης της Συμφιλίωσης

εργασίας και οικογένειας. Αρχικά, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, ιδίως στους νέους και τις γυναίκες σ' όλη την Ευρώπη, αλλά κυρίως στην Ελλάδα, καθώς και η γενικότερη επαγγελματική και οικονομική ανασφάλεια δεν συνιστούν ενθαρρυντικό παράγοντα για τη δημιουργία οικογένειας (Αλιμπράντη- Μαράτου, Κατσή & Παπαδημητρίου, 2016). Παράλληλα, οι άνεργες γυναίκες με παιδιά, αναγκάστηκαν συχνά να επιστρέψουν στο παραδοσιακό τους ρόλο στο σπίτι για να φροντίσουν τα παιδιά και τα εξαρτώμενα άτομα, ελλείψει απασχόλησης και επαρκών πόρων για την κάλυψη του κόστους υπηρεσιών φροντίδας. Επίσης, πολλές εργαζόμενες εξακολουθούν να παραμένουν «παγιδευμένες» σε συνθήκες μερικής απασχόλησης ή σε λιγότερο ικανοποιητικά αμειβόμενες εργασίες, καθώς οι άνδρες δεν έχουν εξοικειωθεί αρκετά με την αξιοποίηση των γονικών αδειών και τη συμμετοχή τους στη φροντίδα των παιδιών. Επιπλέον, οι σημαντικές περικοπές στις δαπάνες της κοινωνικής πολιτικής και πολιτικής πρόνοιας δεν αφήνουν στους/στις εργαζόμενους/νες αρκετές επιλογές προσφυγής σε δομές φύλαξης/φροντίδας των παιδιών με κόστος στο οποίο μπορούν να ανταποκριθούν (Αλιμπράντη- Μαράτου, Κατσή & Παπαδημητρίου, 2016). Τα προαναφερόμενα καθιστούν αντιληπτό το γεγονός ότι η οικονομική κρίση σηματοδότησε την έναρξη μιας εποχής, κατά την οποία οι υποχρεώσεις και οι ρόλοι των ανδρών και των γυναικών πληθαίνουν διαρκώς, ενώ οι διαθέσιμοι πόροι και οι υπηρεσίες μειώνονται σημαντικά, κι έτσι το στοίχημα της Συμφιλίωσης εργασίας και οικογένειας ολοένα και πιο δύσκολο να κατακτηθεί. Έτσι, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη σχεδιασμού, εφαρμογής, αναδιαμόρφωσης, των απαιτούμενων πολιτικών Συμφιλίωσης, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. που θα έχουν στόχο την επίτευξη της Συμφιλίωσης.

Η Συμφιλίωση εργασιακής και οικογενειακής ζωής αποτελεί βασικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς ενσωματώνει τις αρχές της Ισότητας των Φύλων (Άρθρο 2, Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση- ΣΕΕ ) και της μη-διάκρισης (Άρθρο 8, ΣΕΕ ), οι οποίες αποτελούν με τη σειρά τους θεμελιώδεις αρχές της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Παράλληλα, αποδεχόμενη την αρχή της ίσης αμοιβής (Άρθρο 157, Συνθήκη για την Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης- ΣΛΕΕ ) και την αρχή της ίσης μεταχείρισης γυναικών και ανδρών στην εργασία, διαμόρφωσε συνθήκες ενίσχυσης της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας. Επιπρόσθετα, οι αρχές της ισότητας και της μη-διάκρισης εντάχθηκαν στον Ευρωπαϊκό Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (Τίτλος III, Άρθρα 21&23), ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη της

Λισσαβόνας και επισημαίνει έμμεσα το θέμα της Συμφιλίωσης εργασίας και οικογένειας, μέσω του σεβασμού της ιδιωτικής και την οικογενειακής ζωής (Άρθρο 7), αλλά και της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής (Άρθρο 33). Έτσι, με βάση τις συγκεκριμένες αρχές, η ΕΕ διαμόρφωσε εξελικτικά τις θέσεις της στο θέμα της Συμφιλίωσης επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής, εφαρμόζοντας πλέγμα πολιτικών, που περιλαμβάνει νομοθετικές και μη-νομοθετικές πρωτοβουλίες. Ως κύριος στόχος της γενικότερης πολιτικής για τη Συμφιλίωση έχει τεθεί η διευκόλυνση των γονέων όσον αφορά στις υποχρεώσεις που πηγάζουν από την επαγγελματική και την οικογενειακή τους ζωή, ο οποίος βασίζεται σε τρεις βασικούς άξονες<sup>88</sup>:

- Ποιοτικές υπηρεσίες φύλαξης και φροντίδας για τα ανήλικα παιδιά και για άτομα που χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας (π.χ. ηλικιωμένες/νοι)
- Πρόβλεψη για γονικές άδειες και δυνατότητα για ευέλικτες μορφές απασχόλησης τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών,
- Ουδέτερα φορολογικά συστήματα για τις/τους εργαζόμενες/νους γονείς.

### **5.3.1 Νομοθετικές Ρυθμίσεις**

Οι δύο κύριες νομοθετικές ρυθμίσεις που έχει υιοθετήσει έως τώρα η Ε.Ε. είναι η Οδηγία για την άδεια μητρότητας και η Οδηγία για τη γονική άδεια, οι οποίες αποτελούν ισχυρή νομική βάση για τη διαμόρφωση της πολιτικής της Συμφιλίωσης. Αναλυτικότερα:

- **Οδηγία 92/85/ΕΟΚ (Οδηγία για την άδεια μητρότητας, εγκυμοσύνης)**

Η Οδηγία αυτή συνιστά την έναρξη της προσπάθειας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαμόρφωση νομοθεσίας, η οποία διασφαλίζει τα δικαιώματα των εγκύων γυναικών ή των γυναικών που γέννησαν πρόσφατα ή θηλάζουν. Προβλέπει σύνολο μέτρων και δικαιωμάτων, για την προστασία της υγείας των γυναικών και της θέσης εργασίας τους, όσο απέχουν από αυτήν (Συμβούλιο της ΕΕ, 1992). Πιο συγκεκριμένα:

---

<sup>88</sup> Η πολιτική της ΕΕ για τη Συμφιλίωση διαθέτει και μια δια βίου διάσταση, καθώς η κάθε πολιτική οφείλει να ρυθμίζεται ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών και ανάλογα με την περίοδο κατά την οποία τα άτομα του οικογενειακού κύκλου χρήζουν φροντίδας.

- Όλες οι γυναίκες έχουν δικαίωμα στην άδεια μητρότητας, διάρκειας 14 συνεχόμενων εβδομάδων πριν ή μετά τον τοκετό (με τουλάχιστον 2 εβδομάδες πριν και/ή 2 εβδομάδες μετά).
- Όλες οι γυναίκες έχουν δικαίωμα να λαμβάνουν επίδομα μητρότητας κατά την διάρκεια της άδειας μητρότητας, το οποίο πρέπει να είναι τουλάχιστον ίσο με το επίδομα της αναρρωτικής άδειας.
- Οι γυναίκες δεν υποχρεούνται να εργάζονται νυχτερινές ώρες κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και κατά την περίοδο της λοχείας, αλλά πρέπει να τους παρέχεται η δυνατότητα να εργάζονται κατά τη διάρκεια της ημέρας, καθώς και να απουσιάζουν από την εργασία τους ή να λαμβάνουν άδεια μητρότητας μακράς διάρκειας.
- Όλες οι γυναίκες έχουν δικαίωμα να απουσιάζουν από την εργασία τους χωρίς μισθολογικές επιπτώσεις, για τη διενέργεια εξετάσεων πριν τον τοκετό ή κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης.
- Η εγκυμοσύνη σε καμία περίπτωση δεν συνιστά λόγο απόλυσης (πριν και κατά τη διάρκεια της άδειας μητρότητας) και στην εξαιρετική περίπτωση που επιβάλλεται κάτι τέτοιο, ο εργοδότης πρέπει να προβάλει σαφείς λόγους.

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά στη Πρόταση Οδηγίας του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και ιδιωτικής ζωής για τις/τους γονείς και τις/τους φροντίστριες/φροντιστές και την κατάργηση της Οδηγίας 2010/18/ΕΕ. Η Οδηγία 2010/18/ΕΕ αποτελούσε προϊόν συμφωνίας - πλαισίου μεταξύ των Ευρωπαϊκών Κοινωνικών Εταίρων (BUSINESSEUROPE, UEAPME, CEEP και ETUC) και περιλάμβανε ρυθμίσεις που ενθαρρύνουν τη συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής και για τις/τους δύο γονείς προβλέποντας ελάχιστους όρους που αφορούν στη λήψη άδειας από γυναίκες και άνδρες (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010). Αναλυτικότερα:

- Προέβλεπε τη δυνατότητα λήψης γονικής άδειας λόγω γέννησης ή υιοθεσίας παιδιού τόσο από γυναίκες όσο και από άντρες, ώστε να μπορούν να του παρέχουν φροντίδα για διάστημα τουλάχιστον 4 μηνών.
- Τουλάχιστον 1 από τους 4 συνολικά μήνες της άδειας χρησιμοποιείται αποκλειστικά από τον πατέρα ή τη μητέρα και δεν δύναται να μεταφέρεται στον άλλο γονέα.

– Οι άνδρες και οι γυναίκες που αιτούνται γονική άδεια προστατεύονται από κάθε είδους διάκριση και έχουν δικαίωμα να επιστρέψουν στην ίδια ή σε παρόμοια εργασία βάσει του συμβολαίου που έχουν υπογράψει. Επιπλέον, δικαιούνται να εργασθούν για συγκεκριμένη χρονική περίοδο με πιο ευέλικτα ωράρια εργασίας.

Οι ρυθμίσεις της Οδηγίας αυτής αντικαταστάθηκαν στις 26 Απριλίου του 2017. Σύμφωνα με την τροποποίηση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, πρότεινε στα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναλάβουν όλες τις αναγκαίες πρωτοβουλίες για να υιοθετήσουν σειρά νέων ή αναβαθμισμένων ελάχιστων προτύπων για τη γονική άδεια, την άδεια πατρότητας και την άδεια φροντίδας. Η πρόταση αυτή θεωρείται η πρώτη νομοθετική πρωτοβουλία της Κομισιόν με την οποία προωθείται η εφαρμογή των 20 βασικών αρχών του «Ευρωπαϊκού Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων». Μερικά από τα βασικά στοιχεία της νέας αυτής Οδηγίας θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Όμως, τα μέτρα δεν είναι ιδιαίτερα ευεργετικά για τις/τους γονείς και ιδιαίτερα για τις γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους, καθώς δημιουργούν επισφαλείς σχέσεις εργασίας, σε μια Ευρώπη, όπου το φαινόμενο της μερικής απασχόλησης γυναικών έχει πάρει τέτοιες διαστάσεις, ώστε η Επιτροπή Δικαιωμάτων των Γυναικών και Ισότητας των Φύλων δεν αναφέρεται πλέον σε εργασία μερικής απασχόλησης, αλλά σε ανεργία μερικής απασχόλησης (IME- ΓΣΕΒΕΕ, 2018).

- **Σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (1992)**

Στη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τη φύλαξη των παιδιών, οποία αποσκοπεί στη Συμφιλίωση οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, γίνεται μνεία στην παροχή ποιοτικών υπηρεσιών φύλαξης/ φροντίδας των παιδιών, οι οποίες πρέπει να σχεδιάζονται με γνώμονα την κάλυψη των αναγκών των γονιών και των παιδιών και, παράλληλα, να λαμβάνουν υπόψη διάφορες παραμέτρους, όπως η προσβασιμότητα σε αστικές και αγροτικές περιοχές, το κόστος, η εκπαίδευση των ατόμων που παρέχουν τις υπηρεσίες αυτές, καθώς και η συμμετοχή των αρμόδιων φορέων κατά τον σχεδιασμό τους (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 1992).

- Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης (2002) προχώρησε παραπέρα θέτοντας τους παρακάτω συγκεκριμένους πλέον στόχους:

– Τουλάχιστον το 33% των παιδιών μέχρι την ηλικία των 3 ετών θα πρέπει να έχει πρόσβαση σε υπηρεσίες φύλαξης/ φροντίδας.

– Τουλάχιστον το 90% των παιδιών μεταξύ 3 και 6 ετών (σχολική ηλικία) θα πρέπει να έχει πρόσβαση σε υπηρεσίες φύλαξης/φροντίδας.

- **Σύμφωνο για την Ισότητα των Φύλων (2011-2020)**

Το Σύμφωνο για την Ισότητα των Φύλων τοποθετεί τη Συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής γυναικών και ανδρών στην κορυφή της λίστας με τις πλέον ισχυρές δεσμεύσεις της Ε.Ε., ενώ παράλληλα, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της Ατζέντας για την αναπτυξιακή στρατηγική «Ευρώπη 2020». Η τελευταία στοχεύει στην απασχόληση των ανδρών και των γυναικών ηλικίας 26-64 ετών σε ποσοστό 75% και τη γεφύρωση του έμφυλου χάσματος στην εργασία και στην κοινωνική προστασία (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011).

- **Ο Οδικός Χάρτης Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2016-2020)**

Ο Οδικός Χάρτης 2016-2020 αποτελεί βήμα προς την κατεύθυνση της αναπροσαρμογής και της αναθεώρησης της Οδηγίας για την άδεια μητρότητας (92/85/ΕΟΚ), σύμφωνα με τις προκλήσεις που έχει επιφέρει η κρίση στη Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας. Επιδιώκει οι γονείς με παιδιά ή οι εργαζόμενες/οι με συγγενείς που έχουν ανάγκη φροντίδας να επιτύχουν καλύτερη ισορροπία ανάμεσα στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις και τις υποχρεώσεις φροντίδας, μέσω της βελτίωσης του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου και των πολιτικών της ΕΕ . Ο Οδικός Χάρτης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016), μεταξύ άλλων προτείνει:

– Διεύρυνση των δικαιωμάτων όσον αφορά ευέλικτα ωράρια απασχόλησης για γονείς και φροντιστές/στριες ατόμων σε ανάγκη και περαιτέρω ενίσχυση των δικαιωμάτων αυτών.

– Θέσπιση νέων πιο ισχυρών κινήτρων για τη λήψη της γονικής άδειας από τους άνδρες και θέσπιση άδειας για άτομα που είναι υπεύθυνα για τη φροντίδα μελών της οικογένειας σε ανάγκη.

– Λήψη μη-νομοθετικών μέτρων, για την αποτελεσματικότερη Συμφιλίωση μεταξύ εργασίας και οικογένειας, όπως η θέσπιση Σημείων Αναφοράς σε επίπεδο ΕΕ, οι διαδικασίες τακτικού ελέγχου, η στοχευμένη χρήση των χρηματοδοτικών εργαλείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και εκστρατείες ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης και διάλογος με κρατικούς και μη κρατικούς φορείς.



- **Ευρωπαϊκός Πυλώνας Κοινωνικών Δικαιωμάτων**

Στο πλαίσιο της αναθεώρησης της Οδηγίας για την άδεια μητρότητας και του Οδικού Χάρτη, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθέτησε την πρωτοβουλία «Νέο Ξεκίνημα» ως μέρος του Ευρωπαϊκού Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων, με στόχο την καλύτερη αντιμετώπιση των υφιστάμενων προκλήσεων στην ισορροπία εργασίας και οικογένειας των εργαζόμενων γυναικών και ανδρών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Η εν λόγω πρωτοβουλία περιλαμβάνει δέσμη νομοθετικών και μη-νομοθετικών μέτρων όπως:

- Θέσπιση άδειας πατρότητας διάρκειας τουλάχιστον 10 ημερών, την οποία θα μπορούν να λάβουν κοντά στην ημερομηνία γέννησης του παιδιού και η οποία θα αμείβεται τουλάχιστον, όπως η αναρρωτική άδεια.
- Θέσπιση γονικής άδειας διάρκειας 4 μηνών αμειβόμενης (όπως η αναρρωτική άδεια), η οποία θα λαμβάνεται αποκλειστικά από την/τον έναν από τους δύο γονείς. Επιπλέον, οι γονείς θα έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν την άδεια με ευέλικτο τρόπο (είτε εργαζόμενες/οι με τη μορφή μερικής απασχόλησης είτε λαμβάνοντάς τη τμηματικά) μέχρι το παιδί να φθάσει την ηλικία των 12 ετών.
- Θέσπιση άδειας συνολικής διάρκειας 5 ημερών τον χρόνο, για εργαζόμενες/ους φροντιστές/στριες μελών της οικογένειας με σοβαρές ασθένειες. Η άδεια θα αμείβεται, όπως η αναρρωτική άδεια.
- Διεύρυνση των δικαιωμάτων για ευέλικτες συνθήκες απασχόλησης (μειωμένα/ευέλικτα ωράρια, ευελιξία στον χώρο εργασίας) σε όλες/ους τις/τους εργαζόμενες/ους γονείς, που έχουν παιδί ηλικίας έως 12 ετών αλλά και σε εκείνες κι εκείνους που φροντίζουν ανήμπορα μέλη της οικογένειας.
- Προστασία των γονέων και των φροντιστριών/στών έναντι κάθε μορφής διάκρισης και απόλυσης κατά την επιστροφή τους στην εργασία από την άδεια μητρότητας/γονική άδεια.
- Ενθάρρυνση της διάστασης της ισότητας των φύλων στη χορήγηση των γονικών αδειών και στην προώθηση των ευέλικτων μορφών απασχόλησης.
- Καλύτερη αξιοποίηση των ευρωπαϊκών κονδυλίων για τη βελτίωση των υπηρεσιών φροντίδας των παιδιών.

– Εξάλειψη των οικονομικών αντικινήτρων, σχετικά με το δεύτερο άτομο που εργάζεται σε μια οικογένεια, τα οποία λειτουργούν έως τώρα ανασταλτικά για την (επαν)ένταξη των γυναικών στην αγορά εργασίας ή για την πλήρη τους απασχόληση.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά και παρουσίαση των νομοθετικών ρυθμίσεων για την Συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής, πρέπει να τονιστεί ότι βασική προϋπόθεση να έχουν ουσιαστικό νόημα όλα αυτά τα μέτρα, είναι η παραδοχή της Πολιτείας και Κοινωνίας, ότι άντρες και γυναίκες, έχουν ίσα δικαιώματα στην κοινωνία, την οικογένεια και την εργασία<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> Η κοινωνία είναι εκείνη που πρέπει να κατανοήσει αρχικά τα εμπόδια που προκαλεί η ανισότητα, καθώς η ίδια συνεχίζει να χαρακτηρίζεται από έντονα πατριαρχικά στοιχεία. Είναι σημαντικό να τροποποιηθούν στάσεις, συμπεριφορές, κανόνες και αξίες που καθορίζουν τους κοινωνικούς ρόλους των φύλων. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η ανακατανομή των κοινωνικών ρόλων στο πλαίσιο της οικογένειας, η οποία είναι δυνατόν να οδηγήσει και στην αναδιανομή του ενδοοικογενειακού χρόνου υπέρ των γυναικών, καθιστώντας την οικογένεια περισσότερο δημοκρατική (Γκασούκα, 2007).

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>

### Η επίδραση της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στη Συμφιλίωση Επαγγελματικής και Οικογενειακής ζωής των γυναικών

#### Εισαγωγή

Σύμφωνα με στοιχεία που ήδη παρουσιάστηκαν, είναι προφανές πως η δυσκολία Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής συνεπάγεται διαφορετικές επιπτώσεις ανά φύλο. Για τις γυναίκες συνδέεται άμεσα με την περιορισμένη, λόγω των ενδοοικογενειακών τους υποχρεώσεων, δυνατότητα πλήρους ένταξής τους στην αγορά εργασίας, ενώ για τους άνδρες σχετίζεται με την δυσκολία εύρεσης και διάθεσης χρόνου προς την οικογένεια και τις οικιακές εργασίες. Το γεγονός έχει ως αποτέλεσμα τις έμφυλες ανισότητες που εξακολουθούν να υφίστανται στη σύγχρονη κοινωνία στο πλαίσιο της εργασιακής και ιδιωτικής ζωής (Αλιπράντη-Μαράτου, κ.ά, 2016). Μάλιστα οι γυναίκες, τα τελευταία χρόνια, καλούνται να αναλάβουν έναν ακόμα ρόλο στην κοινωνία της γνώσης, αυτόν της εκπαιδευόμενης, καθώς η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση αποτελεί επιτακτική, κοινωνική ανάγκη. Τόσο στη χώρα μας όσο και σ' άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ακόμα και αν η ένταξη των γυναικών στην αγορά εργασίας είναι αυξημένη τις τελευταίες δεκαετίες, παραμένει ισχυρή η πεποίθηση ότι η εργασία και η δημόσια σφαίρα ταυτίζονται με τους άνδρες, ενώ η οικογένεια και η ιδιωτική σφαίρα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις γυναίκες.

Στο παρόν κεφάλαιο, θα διερευνηθεί η συμβολή της Δια Βίου Μάθησης και μάλιστα με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών Εκπαίδευσης και ειδικότερα της Επιμόρφωσης στην επίτευξη της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των γυναικών.

## 6.1 Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση και Συμφιλίωση Επαγγελματικής και Οικογενειακής Ζωής

Οι δομικές αλλαγές που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια, όπως είπαμε, σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό επίπεδο, έχουν θέσει τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση στην κορυφή της ατζέντας της ΕΕ. Αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του συνόλου των πολιτικών, οι οποίες περιλαμβάνουν την απασχόληση, τα επαγγέλματα, την οικονομία, την εκπαίδευση, τα δημογραφικά προβλήματα, την προσωπική ζωή και τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου (Λιντζέρης, 2013). Όλα τα πεδία της, όπως για παράδειγμα η Επιμόρφωση, η Κατάρτιση κ.ά., συνδέονται με την επίτευξη της οικονομικής ολοκλήρωσης, τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, τη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού και τον εκσυγχρονισμό του κράτους πρόνοιας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Κατά πόσον, όμως, συνδέονται με το ακανθώδες ζήτημα της Συμφιλίωσης της εργασιακής και οικογενειακής ζωής των γυναικών; Μπορούμε να ισχυριστούμε πως είδη της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης επιδρούν θετικά στην αγωνιώδη προσπάθεια των γυναικών για την επίτευξη της Συμφιλίωσης, λαμβανομένων υπόψη των κυρίαρχων πατριαρχικών και κάποτε μισογύνικων εργασιακών και κοινωνικών συνθηκών; Κατά την άποψή μας:

1. Οι δυσκολίες των περισσότερων γυναικών να ενταχθούν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση έχουν να κάνουν με τη διαχείριση του χρόνου τους, αλλά και με το γεγονός πως βρίσκονται συχνά αντιμέτωπες σχετικά τόσο με το οικογενειακό τους περιβάλλον όσο και με το εργασιακό. Μάλιστα, στο οικογενειακό περιβάλλον οι δυσκολίες είναι μάλλον εντονότερες και δεν είναι σπάνιες οι φορές, που το συγκεκριμένο περιβάλλον αντιδρά στη συμμετοχή τους στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση αποθαρρυντικά ή και απορριπτικά.
2. Οι γυναίκες, όταν αποφασίζουν να αποκτήσουν και έναν ακόμη ρόλο, όπως αυτόν της εκπαιδευόμενης ή της επιμορφούμενης, υποχρεώνονται τις περισσότερες φορές να συμπίεσουν τον προσωπικό τους χρόνο, ενώ αναγκάζονται να μελετούν μη συμβατικές ώρες, μεσάνυχτα ή ξημερώματα, κατά την διάρκεια των οποίων είναι πιθανότερο τα μέλη της οικογένειας να μην τις χρειάζονται. Έτσι, δεν είναι σπάνιες οι φορές

που η συγκεκριμένη επιλογή τους προκαλεί συνεχές άγχος, καθώς και φόβο για το ενδεχόμενο απογοήτευσης των μελών της οικογένειάς τους. Για τις γυναίκες συνεπώς, ο χρόνος χωρίζεται σε βάρδιες, όπου πρώτη βάρδια αποτελεί η εργασία, δεύτερη βάρδια η οικογένεια και τρίτη, μικρότερης διάρκειας, η εκπαίδευσή τους. Τελικά, ο χρόνος που έχουν στη διάθεση τους για την εκπαίδευσή τους είναι ελάχιστος και τον εξοικονομούν από τον προσωπικό τους ελεύθερο χρόνο.

3. Από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην προσπάθεια Συμφιλίωσης όλων των ρόλων τους είναι ο επαρκής χρόνος. Ο χρόνος δεν είναι ποτέ αρκετός για τις ίδιες, ώστε να είναι παραγωγικές σε όλα τα επίπεδα και τις υποχρεώσεις. Όταν δε στους πολλαπλούς ρόλους τους προστεθεί κι ο ρόλος της εκπαιδευόμενης, τότε ο χρόνος τους ουσιαστικά εκμηδενίζεται. Το ερώτημα που τίθεται, λοιπόν, είναι, αν σ' όλα τα πεδία της Δια Βίου μάθησης και Εκπαίδευσης οι γυναίκες, ακόμα και εκείνες με αυξημένα προσόντα, η παρούσα διδακτορική διατριβή, αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες στην προσπάθεια Συμφιλίωσης των πολλαπλών τους ρόλων (Γκασούκα, 2008). Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός είναι πως για τις γυναίκες η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση μετά τη δημιουργία οικογένειας φαίνεται να αποτελεί δύσκολο εγχείρημα. Όμως, κρίνεται, όπως προαναφέρθηκε, ως απαραίτητη καθώς τους προσφέρει τη δυνατότητα να ανανεώσουν ή και να αυξήσουν τα προσόντα τους, αλλά αρκετές φορές και να επιτύχουν δυναμική είσοδο στην αγορά εργασίας με νέες, ευνοϊκότερες προϋποθέσεις και προοπτικές<sup>90</sup>. Η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση συντελεί στη βελτίωση της θηλυκής αυτοεικόνας και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, οι οποίες αποτελούν παράγοντες ενδυνάμωσης των γυναικών στην προσπάθειά τους να εξισορροπήσουν και να συμφιλιώσουν τους πολλαπλούς τους ρόλους (Βεργίδης, 2008). Ο Rogers (1998) κάνει την ενδιαφέρουσα παρατήρηση πως οι γυναίκες συμμετέχοντας στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, καταφέρνουν συχνά να εξοικειώνονται με τον χειρισμό ιδιόρρυθμων καταστάσεων, οι

---

<sup>90</sup> Και σε πολλές, έτσι και αλλιώς, υπάρχει ενισχυμένη εσωτερική ανάγκη για αντίσταση στον καθιερωμένο από την κοινωνία ρόλο της γυναίκας, αυτού της μητέρας και της νοικοκυράς.

οποίες μπορεί να προκύπτουν από τα σεξιστικά στερεότυπα. Η αυξημένη λοιπόν, αυτοεκτίμησή τους τις καθιστά ευέλικτες και σε ετοιμότητα. Ταυτόχρονα, και η επιτυχής ολοκλήρωση των σπουδών τους συμβάλει στην παραπέρα ενδυνάμωσή τους, και, γιατί όχι, σε έναν βαθμό έμφυλης ενσυναίσθησης και χειραφέτησης (Aggeli & Vassala, 2009• Raghavan & Kumar, 2007). Με δύο λόγια η εκπαιδευτική και επιμορφωτική τους προσπάθεια ανταμείβεται πιθανά μακροπρόθεσμα στον οικονομικό τομέα, ενώ βραχυπρόθεσμα μπορεί να τις ανταμείψει συναισθηματικά και χειραφετητικά υποστηρίζοντας έμμεσα πιο ουσιαστικά την οικογένειά τους (Kanwar & Tarlin, 2001). Μάλιστα, σύμφωνα με το EIGE (2013), τα οφέλη από την συμμετοχή των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση είναι πολλαπλά, τόσο για τις ίδιες όσο και για την ευρύτερη κοινωνία. Συγκεκριμένα:

- Συμβάλει στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, αναφορικά με τις έμφυλες ανισότητες και στην καταπολέμηση των διακρίσεων, που συνδέονται με το φύλο.
- Δημιουργεί στελέχη- γυναίκες και άνδρες- με αυξημένες αναλυτικές δεξιότητες, ικανά να αναγνωρίζουν τις ανισότητες φύλου.
- Προωθεί την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας.
- Ωφελεί τους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις, καθώς υποστηρίζει κουλτούρα ευημερίας τόσο των γυναικών όσο και των ανδρών, κουλτούρα ισότητας και συμπερίληψης.
- Συμβάλλει στη δημιουργία πιο δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας.

Επιπλέον, η συμμετοχή των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση επιδρά ευεργετικά, στην έξοδό τους στη δημόσια σφαίρα, ενώ μεταξύ άλλων, τους προσφέρει τη δυνατότητα διερεύνησης επαγγελματικών προσανατολισμών<sup>91</sup> (Γουβιάς & Φωτόπουλος, 2017).

---

<sup>91</sup> Υποστηρίζεται μάλιστα η άποψη, πως μέσω της γνώσης και της ανάπτυξης των απαραίτητων επικοινωνιακών και ηγετικών ικανοτήτων, που τους προσφέρει η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, οι γυναίκες μπορούν να ξεπεράσουν τη γυάλινη οροφή και το κολλώδες πάτωμα και να διεκδικήσουν τη θέση που δικαιούνται στη δημόσια σφαίρα (Αθανασάτου, 2014).

Η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, η οποία λαμβάνει υπόψη τη διάσταση του φύλου, επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση ευκαιριών για τις γυναίκες, την προστασία του λόγου τους, την ουσιαστική συμμετοχή τους σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας και την εξάλειψη των διακρίσεων σε βάρος τους (EIGE, 2015β). Από την άλλη, η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση βοηθά σημαντικά τις γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους να ανταποκριθούν και στον ρόλο της εκπαιδευόμενης/επιμορφούμενης, με υψηλά ποσοστά επιτυχούς ολοκλήρωσης, παρά τις πολλαπλές υποχρεώσεις που τους επιβάλλουν οι ρόλοι τους. Όπως διαπιστώθηκε, ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην προσπάθειά τους να είναι συνεπείς στον ρόλο της εκπαιδευόμενης/επιμορφούμενης, είναι ο χρόνος, το οποίο αντιμετωπίζεται μέσω της συμμετοχής σε προγράμματα μικρής διάρκειας, όπως προγράμματα Επιμόρφωσης, τα οποία μάλιστα, προσφέρονται με την ΕξΑΕ (Καραλής, 2013). Αν και δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες για τη σχέση του φύλου και των εξ αποστάσεως σπουδών, τα πρώτα ευρήματα φανερώνουν ότι οι γυναίκες είναι εκείνες που επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για λόγους Επιμόρφωσης, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνα των Gouvias, Vitsilaki & Kostas (2018), η οποία υλοποιήθηκε σε συμμετέχουσες/-οντες προγραμμάτων ΔΒΜ που προσφέρθηκαν με μεθόδους online, ΕξΑΕ, στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου ανάδειξε ότι οι γυναίκες συμμετέχουν τα τελευταία χρόνια με εντονότερους ρυθμούς, από ότι οι άνδρες, σε μορφές μη-τυπικής εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν εργαλεία e-μάθησης. Μία ακόμα σημαντική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε στελέχη χρηματοπιστωτικών ιδρυμάτων, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της e-μάθησης στην ενδο-επιχειρησιακή επιμόρφωση, οι γυναίκες φάνηκε να εμφανίζουν υψηλότερες συχνότητες στη χρήση των προγραμμάτων η-μάθησης σε σχέση με τους άνδρες, γεγονός που αποδόθηκε στο ότι οι γυναίκες έχουν πολλαπλούς ρόλους και καθήκοντα στο σπίτι, συνεπώς η η-μάθηση τις βολεύει, ενώ απασχολούνται κυρίως σε θέσεις κοντά στη βάση της ιεραρχίας, άρα έχουν και περισσότερο χρόνο να αφιερώσουν σε ανάλογες μορφές μάθησης, σε σχέση με τους άνδρες που καταλαμβάνουν ιεραρχικά υψηλές θέσεις, και, συνεπώς, διαθέτουν λιγότερο χρόνο για την επιμόρφωσή τους (Ζγούβα, 2016, στο Γουβιάς & Κουρουτσίδου, 2021).

Φαίνεται, λοιπόν, πως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ελκυστικό πεδίο ικανοποίησης των αναγκών και των ενδιαφερόντων των γυναικών, οι οποίες επιθυμούν

να σπουδάσουν ή και να επιμορφωθούν σε ποικίλους τομείς. Οι γυναίκες επιλέγουν αυτή τη μέθοδο εκπαίδευσης, καθώς είναι συμβατή με τις απαιτήσεις επαγγελματικής και προσωπικής ζωής στο πλαίσιο του συντροφικού ή οικογενειακού περιβάλλοντος (Kramarae, 2000). Οι εξ' αποστάσεως σπουδές δεν απαιτούν μετακινήσεις για την προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού, ενώ είναι ελάχιστες οι απαιτήσεις φυσικής παρουσίας στην παρακολούθηση των σπουδών. Συνήθως, υπάρχει ευελιξία και στην επιλογή προγραμμάτων σπουδών. Το σημαντικότερο είναι, ωστόσο, ότι υφίσταται ανάλογη ευελιξία και στη διαχείριση του χρόνου μελέτης (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015).

Ένα ακόμα σημαντικό κριτήριο για την επιλογή τους αυτή, αποτελεί και η απουσία χωροχρονικών περιορισμών στην προσωπική τους ζωή. Το ζήτημα της πρόσβασης των γυναικών στις εξ' αποστάσεως σπουδές είναι συχνά συνδεδεμένο με το πλέγμα των οικιακών σχέσεων (Ζαρίφης, 2014). Οι γυναίκες επιλέγουν τη μη μετακίνηση που προϋποθέτει η μέθοδος αυτή, εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων, διαπροσωπικών σχέσεων και εργασιακού καθεστώτος. Εκ των πραγμάτων, αποτελεί τη μοναδική επιλογή για μεγάλο ποσοστό γυναικών, που επιθυμούν την επαγγελματική κινητικότητα και άνοδο (Καλλιακάκη, 2008), και τους προξενεί ποικίλα συναισθήματα.

Σε σχέση με τα προαναφερόμενα, στην έρευνά τους, οι Vryonides & Zembylas (2008) καταδεικνύουν πως τα θετικά συναισθήματα των γυναικών προερχόμενα από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφορούσαν κυρίως στον ενθουσιασμό της επιστροφής τους σε εκπαιδευτική δράση και στην ευκαιρία που τους προσφέρθηκε να βελτιώσουν τα προσόντα τους και να αλληλεπιδράσουν με άλλες/ους ανθρώπους. Από την άλλη, τα αρνητικά συναισθήματα αφορούσαν στον καθημερινό τους αγώνα να συνδυάσουν τους διαφορετικούς τους ρόλους, στις μειωμένες ικανότητες χρήσης της τεχνολογίας, στην απαιτητική φύση ορισμένων προγραμμάτων σπουδών και στο άγχος που προκαλεί το ενδεχόμενο αποτυχίας. Επιπλέον, στο πλαίσιο της έρευνας, τονίζεται η ανάγκη στήριξης των γυναικών από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ταυτόχρονα, η έρευνα των Vryonides & Vitsilakis (2008) τονίζει πως τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις κοινωνικές συνθήκες ζωής των συμμετεχουσών. Σε έρευνα πάντως των Kostas, Vitsilaki & Sofos (2015), αναδείχτηκε πως η ΑεξΑΕ -η οποία υλοποιείται σεβόμενη



τις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων- δεν δημιουργεί προβλήματα στην προσωπική, επαγγελματική ή οικογενειακή ζωή των συμμετεχουσών.

Παρατηρώντας τα τελευταία δεδομένα και λαμβάνοντας υπόψη την αποδεδειγμένη ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, την οικογένεια, την κοινωνία, την αγορά εργασίας ακόμη διαπιστώνεται πως οι στόχοι αναφορικά με τη σχέση της Συμφιλίωσης οικογενειακής, επαγγελματικής ζωής και της Εκπαίδευσης/Επιμόρφωσης απέχουν πολύ από την εκπλήρωσή τους. Προς την κατεύθυνση αυτή είναι αναγκαίο να συμβάλλουν οι συντονισμένες και συστηματικές προσπάθειες κρατικών φορέων, των κοινωνικών/φεμινιστικών φορέων και, βεβαίως, η εδραίωση νομοθετικού πλαισίου για την κατοχύρωση της ισότητας στις επιχειρήσεις και την αγορά εργασίας. Τέλος, ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων στην οικογένεια θα μπορούσε να αποτελέσει το αναγκαίο πλαίσιο ώστε να γίνουν πράξη οι πολιτικές ισότητας στην κοινωνία και να επιτευχθεί η ζητούμενη και τόσο απαραίτητη Συμφιλίωση οικογενειακής, επαγγελματικής ζωής και εκπαίδευσης ανδρών και γυναικών (Κολοβού, 2010).

## Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>

### Παρουσίαση ανάλογων ερευνών

#### Εισαγωγή

Στο έβδομο κεφάλαιο της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής παρουσιάζονται έρευνες που εστιάζουν στο πεδίο της Συμφιλίωσης Επαγγελματικής και Οικογενειακής ζωής. Τα αποτελέσματά τους φανερώνουν ότι η κατανομή του χρόνου στις σύγχρονες κοινωνίες συνεχίζει να στηρίζεται στο φύλο και εστιάζουν στις νέες μορφές ανισοτήτων που αναδύονται σε βάρος των γυναικών, οι οποίες επιζητούν να επιτύχουν στη δημόσια σφαίρα, χωρίς όμως να απαλλάσσονται από τις παραδοσιακές ευθύνες, και, κυρίως, από αυτές που σχετίζονται με τη φροντίδα των παιδιών και τις καθημερινές οικιακές εργασίες (Vryonides & Zembylas, 2008). Χρειάζεται να επισημανθεί, πάντως, πως από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει πραγματοποιηθεί, δεν έχουν εντοπιστεί αρκετές έρευνες που να μελετούν σε βάθος το ζήτημα της Συμφιλίωσης Επαγγελματικής και Οικογενειακής ζωής στη χώρα μας και, ιδιαίτερα, δεν έχουν αναδειχθεί οι τρόποι που βοηθούν στην υλοποίηση αυτής. Έτσι, τα περιορισμένα δεδομένα, που προκύπτουν σχετικά, τεκμηριώνουν την πρωτοτυπία και την αναγκαιότητα υλοποίησης της συγκεκριμένης διδακτορικής έρευνας.

## **7.1 Παρουσίαση Ενδεικτικών Ερευνών που υλοποιήθηκαν στο πεδίο της Συμφιλίωσης Επαγγελματικής και Οικογενειακής ζωής των γυναικών σε διεθνές και κυρίως, εθνικό επίπεδο**

Στην έρευνα των Greenhaus, et al. (2003) αναφέρθηκαν τρεις κατηγορίες συγκρούσεων εργασίας-οικογενειών, ενώ εισάγεται η ιδέα εκείνης της σύγκρουσης, η οποία βασίζεται στον χρόνο, με βάση τη συμπεριφορά. Ευρύτερα, οι τρεις κατηγορίες ήταν ο χρόνος, η ενέργεια και η προσοχή. Μάλιστα, πάρθηκε σοβαρά υπόψη και η πεπερασμένη φύση των προσωπικών πόρων (δημιουργεί την πιθανότητα σύγκρουσης όταν οι εργαζόμενοι/ες κατανέμουν αυτούς τους πόρους για να ανταποκριθούν στις ανταγωνιστικές απαιτήσεις τόσο στον εργασιακό στίβο όσο και στην προσωπική/οικογενειακή τους ζωή.

Στην Αυστραλία, η Craig (2006) αξιοποίησε στην έρευνα της στοιχεία έρευνας της Αυστραλιανής Στατιστικής Υπηρεσίας σχετικά με την ευρύτερη χρήση του χρόνου μεταξύ των φύλων, καθώς και τον συνολικό κατά φύλο χρόνο φύλαξης και φροντίδας των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μητρότητα σε σύγκριση με τη πατρότητα, περιλαμβάνει όχι μόνον περισσότερη συνολική δέσμευση όσον αφορά στον χρόνο, αλλά και περισσότερες εργασίες, κυρίως φυσική εργασία, πιο άκαμπτο χρονοδιάγραμμα, περισσότερο χρόνο ενασχόλησης με τα παιδιά και αυξημένη συνολική ευθύνη στη διαχείριση της φροντίδας των μελών της οικογένειας. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται ακόμα και όταν οι γυναίκες εργάζονται με πλήρες ωράριο. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι παρόλο που η ιδέα της κοινής φροντίδας των παιδιών για τους/τις γονείς είναι αποδεκτή, ωστόσο δεν εφαρμόζεται στη πράξη. Η περιορισμένη φροντίδα των παιδιών από τους πατέρες ξεπερνάει τα όρια της διαθεσιμότητας του χρόνου και αποτελεί διεθνές φαινόμενο (Craig, 2006).

Οι Buhmann et al (2009), διεξήγαγαν δευτερογενή έρευνα, κατά την οποία εξετάστηκε η κατανομή των οικιακών εργασιών μεταξύ των ζευγαριών σε Ευρωπαϊκά κράτη. Η έρευνα βασίστηκε σε στοιχεία της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας του 2004. Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα πως αν και οι αξίες που τείνουν προς την έμφυλη ισότητα εξαπλώνονται όλο και περισσότερο στους/στις νεότερους/ες Ευρωπαίους και Ευρωπαίες, ο καταμερισμός της εργασίας δεν συμβαδίζει πάντοτε με αυτή την τάση. Η πλειοψηφία των ζευγαριών βιώνει αρκετά ισόνομη κατάσταση όσον αφορά στις αξίες και τις πρακτικές πριν την απόκτηση παιδιών, ενώ με τη γέννηση του πρώτου παιδιού

τα δεδομένα αλλάζουν προς μια κατάσταση έντασης μεταξύ των αξιών που βασίζονται στην ισότητα των ρόλων και της καθημερινής πρακτικής. Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι σε νεοφιλελεύθερα καθεστώτα, η παραπάνω ένταση μετατρέπεται σε διαρκή κατάσταση ανισότητας.

Μια εξίσου σημαντική έρευνα, στην οποία αξιοποιήθηκαν επίσης δεδομένα από την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα του 2004, είναι αυτή της Ruppner (2009). Στο πλαίσιο της εξετάστηκαν οι συγκρούσεις μεταξύ ζευγαριών, που συνδέονται με τις οικιακές εργασίες. Σύμφωνα με τα ευρήματα, όσον αφορά σε γυναίκες και άνδρες χωρών όπου παρατηρείται υψηλό ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στο εργατικό δυναμικό με τη μορφή πλήρους απασχόλησης, η σχέση μεταξύ των συγκρούσεων για τις οικιακές εργασίες και της ισορροπίας των φύλων είναι αρνητική, ενώ στην περίπτωση των ζευγαριών από χώρες με περιορισμένη πρόσβαση γυναικών στην αγορά εργασίας, η σχέση αυτή προκύπτει θετική. Τα αποτελέσματα δείχνουν, επομένως, δυναμική σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού και πολιτικού πλαισίου της χώρας και των επιμέρους διευθετήσεων μεταξύ των ζευγαριών σχετικά με την κατανομή των οικιακών εργασιών.

Η έρευνα των Burnett, Cooper & Sparrow (2010), αναφέρεται στην ιστορική και θεωρητική προέλευση, καθώς και στις επιπτώσεις των πολιτικών για την εξισορρόπηση επαγγελματικής και προσωπικής ζωής των γυναικών διπλής σταδιοδρομίας με εξαρτώμενα παιδιά και τον βαθμό στον οποίο οι πολιτικές αυτές έχουν διευκολύνει τον τελικό στόχο για ισότιμες- ισορροπημένες οικογένειες. Σκοπός της έρευνας ήταν να αναδείξει τον βαθμό στον οποίο το φύλο σχετίζεται με τις σύγχρονες προσπάθειες εξισορρόπησης της εργασίας με την οικογενειακή και ιδιωτική ζωή. Όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι υπαρκτός ο κίνδυνος απόκρυψης της πραγματικής ανισορροπίας που εξακολουθεί να υφίσταται σήμερα σε πολλές σύγχρονες οικογένειες, μεσαίας τάξης, όπου και οι δύο σύζυγοι εργάζονται. Η έννοια των «ουδέτερων ως προς το φύλο» πολιτικών σε θεωρητικό επίπεδο μπορεί είναι θετική, αλλά στη πράξη δεν καλύπτει τις/τους γονείς όσον αφορά στη φροντίδα των παιδιών. Καταρχήν, αποτυγχάνει να αναγνωρίσει ότι στη πράξη, η φροντίδα των παιδιών έχει ουσιαστικά «φύλο», καθώς ανεξάρτητα από τις εργασιακές ρυθμίσεις των μητέρων και των πατέρων, στις περισσότερες περιπτώσεις το βασικό βάρος της φροντίδας πέφτει στις μητέρες. Επίσης, η ιδέα μιας ουδέτερης ως προς το φύλο πολιτικής αποτυγχάνει να αναγνωρίσει τις υπολειμματικές ως προς το φύλο υποθέσεις εκ μέρους αρκετών

εργοδοτών/τριών, δηλαδή ότι τυπικά θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στις ευέλικτες ευκαιρίες εργασίας μόνον οι γυναίκες και, ως εκ τούτου, είναι περιττές για τους άνδρες, αποκλείοντας τους πατέρες από επιλογές ευέλικτης εργασίας.

Ως συμπέρασμα της συγκεκριμένης έρευνας αναφέρεται ότι οι πολιτικές για τη Συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής έχουν πράγματι διευκολύνει τις οικογένειες, όπου και οι δύο γονείς εργάζονται, να διαχειριστούν τις δεσμεύσεις τους, ως προς τους εργοδότες/τριές τους και τα παιδιά τους στην παρούσα δύσκολη οικονομική συγκυρία. Πάρα ταύτα, δεν έχουν οδηγήσει οι πολιτικές αυτές, σε μια γενιά επαρκώς ισορροπημένων οικογενειών. Συνεχίζει να υπάρχει άρνηση στην αντιμετώπιση της εξισορρόπησης της οικογενειακής, προσωπικής και εργασιακής ζωής ως έμφυλο ζήτημα. Έτσι, αυτή η έλλειψη επιβεβαίωσης διαιωρίζει τις έμφυλες ανισοροπίες, οι οποίες εξακολουθούν να υπάρχουν σε αρκετές σύγχρονες οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας, στο πλαίσιο των οποίων η επίκληση ισορροπίας στους ρόλους είναι ψευδής.

Την ίδια χρονιά (2014) η εταιρία RAND, διεξήγαγε για λογαριασμό της ΕΕ έρευνα για τη χρήση των δομών φύλαξης παιδιών στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την πρόοδο που έχει συντελεστεί αναφορικά με τους στόχους της Βαρκελώνης. Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζεται ανάλυση της προόδου των κρατών μελών ως προς την επίτευξη των στόχων της Βαρκελώνης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, έντεκα κράτη μέλη, όπως η Ουγγαρία, η Μάλτα, η Σλοβακία, η Τσέχικη Δημοκρατία, η Ρουμανία, η Λιθουανία, η Λετονία, η Ελλάδα, η Βουλγαρία, η Πολωνία και η Κροατία, δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στον γενικότερο στόχο, ούτε πλησιάζουν καν στην επίτευξη κάποιου από τους στόχους. Αν και οι στόχοι φαίνεται να επιτυγχάνονται, σε πολλές περιπτώσεις, η παροχή φροντίδας που προσφέρεται στα παιδιά δεν ξεπερνά τις 30 ώρες την εβδομάδα. Ωστόσο, είναι απαραίτητη προκειμένου να βοηθηθούν οι γονείς, και ιδιαίτερα οι γυναίκες, να αποκτήσουν και να διατηρήσουν πλήρη απασχόληση. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι πάνω από το 50% των γυναικών δεν εργάζονται ή εργάζονται σε καθεστώς μερικής απασχόλησης, καθώς η επί πληρωμή φροντίδα των παιδιών είναι αρκετά ακριβή. Ο υπολογισμός του κατά πόσον οι γονείς, και μάλιστα οι γυναίκες, μπορούν να «αντέξουν οικονομικά να εργαστούν» προχωρά πέρα από τις πολιτικές φροντίδας. Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής προτείνεται να πραγματοποιηθεί εκτενέστερη ανάλυση σχετικά με την υιοθέτηση καλών πρακτικών άλλων χωρών, εξετάζοντας κατά πόσο είναι δυνατή η εφαρμογή τους σε διαφορετικά

εθνικά πλαίσια. Παράλληλα, προτείνεται να δοθεί έμφαση στην ηλικία των παιδιών, συμπεριλαμβάνοντας τα παιδιά ηλικίας υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης, σε όλες τις χώρες της Ευρώπης.

Έρευνα του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων EIGE (2014), σχετικά με τις καλές πρακτικές για τη συμφιλίωση της επαγγελματικής, οικογενειακής και ιδιωτικής ζωής στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναφέρεται στη θετική ευελιξία και στις ρυθμίσεις του χρόνου εργασίας που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εργαζομένων και στην παροχή εναλλακτικών επιλογών για την εξισορρόπηση εργασίας και οικογενειακής ζωής. Η αύξηση της ευελιξίας του χρόνου εργασίας μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην ισότητα των φύλων. Οι ευέλικτες ρυθμίσεις περιλαμβάνουν τη μερική απασχόληση, συστήματα ευέλικτου ωραρίου, τηλεργασία, εργασία από το σπίτι, συμπιεσμένες εβδομάδες εργασίας, σταδιακή επιστροφή από την άδεια, κατανομή των θέσεων εργασίας, συμβάσεις ορισμένου χρόνου κ.λπ. Το πρόβλημα είναι πως, κατά κανόνα, χρήστριες των ευέλικτων αυτών ρυθμίσεων παραμένουν οι γυναίκες, με δυσμενείς επιπτώσεις στην εργασιακή τους ανέλιξη.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Κ.Ε.Θ.Ι. (2007) σχετικά με τον ρόλο των πατέρων στην καθημερινή/οικογενειακή ζωή κατέληξε σε παρόμοια δεδομένα. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανδρών (91,4%), σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους στις οικιακές εργασίες και την ανατροφή των παιδιών, αναλαμβάνει τις εξωτερικές εργασίες όπως, τα ψώνια, τις πληρωμένες λογαριασμών κ.λπ., ενώ μικρότερο ποσοστό αναλαμβάνει κάποιες «εσωτερικές», δουλειές του νοικοκυριού, που έχουν να κάνουν με το μαγείρεμα, την καθαριότητα κ.λπ. (54% του δείγματος), καθιστώντας προφανές πως διατηρούνται ακόμα αρκετά παραδοσιακά έμφυλα πρότυπα στην καθημερινή οικογενειακή ζωή και στην Ελλάδα<sup>92</sup>.

Παράλληλα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας της Μουρίκη (2008), η οποία είχε ως θέμα την κατανομή των οικιακών εργασιών μεταξύ των παντρεμένων ζευγαριών στην Ελλάδα, η κατανομή των οικιακών εργασιών εξακολουθεί να έχει παραδοσιακό χαρακτήρα και να προσανατολίζεται στους

---

<sup>92</sup> Το γεγονός επιβεβαίωσε και το αποτέλεσμα της πανευρωπαϊκής έρευνας της Eurostat, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2007, σύμφωνα με το οποίο η Ελλάδα καταλαμβάνει την τελευταία θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όσον αφορά στη συμμετοχή των ανδρών στα οικογενειακά καθήκοντα, με ποσοστό 3% (Γκασούκα, 2008).

παραδοσιακούς ρόλους των φύλων. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες διαθέτουν σχεδόν τετραπλάσιο χρόνο την εβδομάδα σε οικιακές εργασίες και διπλάσιο χρόνο στην ανατροφή των παιδιών, σε σύγκριση με τους συζύγους τους. Επιπλέον, επιβαρύνονται με τη φροντίδα εξαρτημένων μελών της οικογένειας, ενώ αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην αμειβόμενη εργασία σε σχέση με στις άνδρες, ως απόρροια της άνισης κατανομής των οικιακών εργασιών και του φόρτου που επιφέρουν οι πολλαπλοί ρόλοι στις γυναίκες. Επιβεβαιώνεται, μάλιστα, η μικρή συμβολή των συζύγων στις (υπό μορφή βοήθειας) ακόμα και στις περιπτώσεις όπου οι συγκεκριμένοι εκφράζουν προοδευτικές αντιλήψεις σχετικά με την κατανομή των οικιακών εργασιών.

Το 2014 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, δημοσίευσε έρευνα σχετικά με την «Ισότητα των φύλων στο εργατικό δυναμικό: η συμφιλίωση της εργασίας με την ιδιωτική και την οικογενειακή ζωή στην Ευρώπη». Στην έρευνα εξετάστηκαν οι συγκρούσεις μεταξύ επαγγελματικής, οικογενειακής και ιδιωτικής ζωής ενός ατόμου (από το σχολείο στην εργασία και τη μετάβαση στη μητρότητα). Μελετήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι άνδρες και οι γυναίκες αντιμετωπίζουν αυτές τις προκλήσεις με διαφορετικό τρόπο και εξετάστηκαν: η συμμετοχή τους στο εργατικό δυναμικό, οι ώρες εργασίας και η συμβολή στο εισόδημα των νοικοκυριών και στην κατ' οίκον εργασία. Στην έκθεση των αποτελεσμάτων αναφέρεται ότι παρατηρήθηκε πρόοδος όσον αφορά στην ισότητα των φύλων κατά τις τελευταίες δεκαετίες, εντούτοις οι γυναίκες εξακολουθούν να υπολείπονται όσον αφορά στη συμμετοχή τους στο εργατικό δυναμικό και στις αμοιβές, αντιμετωπίζουν πιο αργή μετάβαση σε υψηλότερες θέσεις εργασίας, ενώ ταυτόχρονα αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος των οικιακών εργασιών, ακόμα και αν είναι οι κύριες προμηθεύτριες στην οικογένεια. Οι προκλήσεις αυτές είναι αυξανόμενες όταν υπάρχουν παιδιά.

Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα, η σχέση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής δεν έχει μελετηθεί ως κεντρικό θέμα, παρά μόνον ως δευτερεύον, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προβληματικής είτε για το φύλο είτε για την εργασία (Αλιμπράντη- Μαράτου, Κατσή & Παπαδημητρίου, 2016• Θανοπούλου, 1999). Στην προσπάθεια που ακολούθησε, οι περιορισμένες έρευνες συγκλίνουν στο ότι οι εργαζόμενες γυναίκες συνεχίζουν να είναι οι βασικές υπεύθυνες του νοικοκυριού και της οικογένειας. Ταυτόχρονα, οι κυρίαρχες παραδοσιακές αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων αναδεικνύονται ως οι ισχυρότεροι παράγοντες αναπαραγωγής του προβλήματος (Κορωναίου κ.συν., 2006).

Το 2003 διεξήχθη έρευνα με θέμα τη συνεργασία στην οικογένεια και την εργασία από το Κέντρο Γυναικείων Μελετών και Ερευνών, στο πλαίσιο Ευρωπαϊκού Προγράμματος. Η έρευνα υλοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώθηκαν σε 14 μεγάλες πόλεις από όλες τις Περιφέρειες της χώρας, κατά τη διάρκεια Ημερίδων Ευαισθητοποίησης, όπου συμμετείχαν γυναίκες και άνδρες εμποροβιοτέχνες, μέλη της ΓΣΕΒΕΕ. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι, η συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας αποτελεί δεδομένο για τη πλειοψηφία των οικογενειών, τόσο για την ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος όσο και ως προσωπική επιλογή. Εντούτοις, η αναγνώριση ως σημαντικότερης της ανδρικής εργασίας, αλλά και ως βασικής πηγής οικογενειακού εισοδήματος εξακολουθεί να υφίσταται. Όσον αφορά στον καταμερισμό των οικιακών εργασιών μεταξύ των συζύγων, εμφανίζεται βελτιωμένος, ωστόσο δεν διαπιστώθηκε πιο ισορροπημένη κατανομή των οικογενειακών υποχρεώσεων και ευθυνών (ΚΕΚ/ΓΣΕΒΕΕ, 2003, στο Αλιμπράντη- Μαράτου, κ.ά, 2016). Συνεχίζοντας τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής, παρά το γεγονός ότι η εναρμόνιση μεταξύ των οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων απασχολεί τόσο τις γυναίκες όσο και τους άνδρες, εμφανίζονται οι γυναίκες να βιώνουν εντονότερα τη σύγκρουση, η οποία προκύπτει μεταξύ επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής. Στις απαντήσεις των ερωτώμενων γυναικών και ανδρών, μάλιστα, γίνεται συχνά αναφορά στη συνεργασία και στη συναρμοδιότητα των φύλων στις οικογενειακές ευθύνες και καθήκοντα. Όσον αφορά στις αντιλήψεις των ανδρών, οι πιο αρνητικές ήταν αυτές που αφορούσαν στον πατρικό τους ρόλο και, στο ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να θεωρούνται καταλληλότερες από τους άνδρες όσον αφορά στις οικιακές εργασίες. Το ίδιο ισχύει και για τις γυναίκες, οι οποίες θεωρούν τις εαυτές τους καταλληλότερες για τις οικιακές εργασίες, γεγονός που κάποτε δυσχεραίνει η συμμετοχή των ανδρών (ΚΕΚ/ΓΣΕΒΕΕ, 2003, στο Αλιμπράντη- Μαράτου, Κατσής & Παπαδημητρίου, 2016)..

Σε έρευνα του Παπαοικονόμου (2013), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 63 ζευγάρια σχετικά με την κατανομή των οικογενειακών ρόλων στην ελληνική οικογένεια, δόθηκε έμφαση στην επίδραση που έχουν οι σχέσεις των συζύγων στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Για τον σκοπό αυτό, τα ζευγάρια ρωτήθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να κατανέμονται οι οικογενειακοί ρόλοι στην οικογένεια. Ως συμπέρασμα της έρευνας προκύπτει ότι ακόμα υπάρχει προσκόλληση στο παραδοσιακό μοντέλο, που



θέλει τον άνδρα να ασχολείται με τις εξωτερικές εργασίες του σπιτιού και τη γυναίκα να έχει αναλάβει κυρίως τις οικιακές εργασίες για την ανατροφή των παιδιών.

Το 2014 διεξήχθη μια ακόμα σημαντική έρευνα, η Έρευνα Χρήσης Χρόνου, από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ). Στο πλαίσιο της έρευνας συγκεντρώθηκαν πληροφορίες, για τη χρήση του χρόνου του πληθυσμού της χώρας και την κατανομή του σε ποικίλες δραστηριότητες, όπως η εργασία, οι σπουδές, η φροντίδα των παιδιών, η κοινωνική ζωή, οι μετακινήσεις κ.ά. Στην έρευνα συμμετείχαν μέλη νοικοκυριών ηλικίας 10 ετών και άνω, καταγράφοντας τις δραστηριότητες τους (κύριες και δευτερεύουσες) σε δύο ημερολόγια, ένα για μία εργάσιμη ημέρα, Δευτέρα έως Παρασκευή, και ένα για Σάββατο ή Κυριακή, για όλο το 24ωρο, ανά δεκάλεπτο, με έναρξη την 04:00 π.μ. και λήξη την 04:00 π.μ. της επόμενης ημέρας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι γυναίκες ηλικίας 20 έως 74 ετών αφιερώνουν σημαντικό μέρος του ημερήσιου χρόνου τους για τη φροντίδα του νοικοκυριού, ενώ οι άνδρες της ίδιας ομάδας ηλικιών για την εργασία τους. Επισημαίνεται ότι στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη φροντίδα του νοικοκυριού καταγράφεται και η μεγαλύτερη διαφοροποίηση στην κατανομή του χρόνου, μεταξύ γυναικών και ανδρών. Οι άνδρες αφιερώνουν κατά μέσο όρο 1 ώρα και 31 λεπτά και οι γυναίκες 4 ώρες και 36 λεπτά. Ο ελεύθερος χρόνος, ο χρόνος δηλαδή που αφιερώνεται σε δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική ζωή και αναψυχή, τα αθλήματα και τις υπαίθριες δραστηριότητες, τις τέχνες, τα χόμπι, τη χρήση τεχνολογιών πληροφόρησης και λοιπές εθελοντικές εργασίες, ανέρχεται σε 5 ώρες και 10 λεπτά για τις γυναίκες 20 έως 74 ετών, και σε 6 ώρες και σε 24 λεπτά για τους άνδρες της ίδιας ηλικιακής ομάδας. Για τον πληθυσμό ηλικίας 20 έως 74 ετών, ο μέσος ημερήσιος χρόνος ύπνου είναι 8 ώρες και 25 λεπτά, χρόνος που περιλαμβάνει τον ύπνο τη νύχτα και την ημέρα, αλλά και το χρόνο στο κρεβάτι πριν ή και μετά τον ύπνο. Για προσωπική φροντίδα, συμπεριλαμβανομένης της εστίασης και του ύπνου, οι άνδρες ηλικίας 20 έως 74 ετών αφιερώνουν κατά μέσο όρο 14 λεπτά περισσότερο από τις γυναίκες της ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Οι Αλιμπράντη-Μαράτου, κ.ά. (2016) έθεσαν ως βασικούς στόχους της έρευνάς τους τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής στην Ελλάδα, την καταγραφή των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν στις πρακτικές εναρμόνισης εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που διέρχεται η χώρα από το 2009, καθώς και την τεκμηρίωση των αναγκών των

εργαζόμενων γυναικών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1.000 γυναίκες με τυχαία δειγματοληψία, ηλικίας 25 έως 55 ετών, οι οποίες είχαν παιδιά ηλικίας έως 18 ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι παντρεμένες/συμβιούσες γυναίκες λαμβάνουν μεγαλύτερη βοήθεια για την ανατροφή του παιδιού ή των παιδιών τους από την ευρύτερη οικογένεια, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες γυναίκες, οι οποίες δέχονται μικρότερη βοήθεια καθημερινά, αλλά αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικές δομές και υπηρεσίες του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Ωστόσο, η περιοχή κατοικίας διαφοροποιεί τη συμβολή της ευρύτερης οικογένειας και τη χρήση κοινωνικών δομών. Σχετικά με τη συμβολή στις ενδοοικογενειακές υποχρεώσεις του συζύγου/συντρόφου, διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία πιστεύει ότι οι άνδρες θα πρέπει να συμμετέχουν πιο ενεργά στις καθημερινές ευθύνες, ώστε να υπάρχει ισότιμη κατανομή των οικογενειακών υποχρεώσεων. Στην έρευνα τονίζεται η σημασία των δομών φύλαξης και φροντίδας παιδιών μικρότερης ηλικίας. Ολοκληρώνοντας, σημαντικό παράγοντα για την συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής αποτελούν, όπως αναφέρουν οι γυναίκες της έρευνας, οι διευκολύνσεις για το ωράριο και τις ευθύνες στον χώρο εργασίας τους.

Σκοπός της έρευνας της Καρλή (2017) με θέμα «Συμφιλίωση Εργασίας και Ιδιωτικής/Οικογενειακής Ζωής: μια Πιλοτική Στατιστική μελέτη για την Ελλάδα», ήταν η διερεύνηση του ζητήματος του συνδυασμού της εργασίας και της ιδιωτικής/οικογενειακής ζωής. Η έρευνα, με τη χρήση ερωτηματολογίου, διεξήχθη σε 100 εργαζόμενους/νες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, κρίθηκε ως αναγκαία η επίτευξη της ισορροπίας ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική ζωή, καθώς επιτρέπει στις/στους ανθρώπους να εργάζονται καλύτερα. Στη χώρα μας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές πολιτικές που να στηρίζουν το εγχείρημα, παρά τη χρησιμότητά του.

Στην έρευνα της Γωγάκη (2017) με θέμα «Η συμβολή της Δια Βίου Μάθησης στη συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των γυναικών. Θεωρητικό Πλαίσιο και Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας», μελετήθηκε η συμβολή της Δια Βίου Μάθησης στη συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των γυναικών. Σκοπός της ήταν η ανάδειξη της συμβολής της Δια Βίου Μάθησης στη συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των γυναικών, μέσω της διερεύνησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία υλοποιήθηκαν με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα Ιανουαρίου –

Μαΐου 2017, έχοντας ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε ότι είναι σημαντική η συμβολή της Δια Βίου Μάθησης στη συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής. Οι επιμορφούμενες γυναίκες του δείγματος συμμετείχαν σε ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα, με προτεραιότητα επιλογής αυτά που προσφέρονται με την εξ αποστάσεως μέθοδο. Τα κριτήρια συμμετοχής στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που συμμετείχαν διέφεραν αρκετά με κοινό σημείο τη μέθοδο προσφοράς και τη μετέπειτα αξιοποίησή του. Επίσης, οι αρχικές προσδοκίες τους ήταν ποικίλες, με κυριότερες εξ αυτών την απόκτηση νέων γνώσεων και τη βελτίωση των ικανοτήτων τους. Μάλιστα, όλες υποστήριζαν ότι οι προσδοκίες τους έχουν εκπληρωθεί<sup>93</sup>.

Η έρευνα της Πέτση (2018), με θέμα «Παράγοντες που επηρεάζουν την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών επιχειρηματιών στα κέντρα λήψης αποφάσεων και ο ρόλος της Δια Βίου Μάθησης στην καταπολέμηση των ανισοτήτων», εστιάζει στους παράγοντες που επηρεάζουν την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών επιχειρηματιών στα κέντρα λήψης αποφάσεων και τον ρόλο της Δια Βίου Μάθησης στην καταπολέμηση των ανισοτήτων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 154 γυναίκες επιχειρηματίες του Ν. Ιωαννίνων και η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η ποσοτική. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γυναίκες του δείγματος διάκινται θετικά στα θέματα συμφιλίωσης της επαγγελματικής και οικογενειακής/ιδιωτικής ζωής και διαφωνούν με τις απόψεις που αναπαράγουν έμφυλες προκαταλήψεις. Διαπιστώθηκε πως οι βασικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών επιχειρηματιών στα κέντρα λήψης αποφάσεων πηγάζουν από τα στερεότυπα, αναφορικά με τον κοινωνικό ρόλο των φύλων<sup>94</sup>. Παράλληλα, διαπιστώνεται πως οι γυναίκες του δείγματος αντιμετωπίζουν πολύ θετικά την έννοια της Δια Βίου Μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Θεωρούν πως με δράσεις και προγράμματα Δια

---

<sup>93</sup> Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, αν και εξ αποστάσεως, ήταν αρκετές, με βασική την έλλειψη χρόνου εξαιτίας του ρόλου τους. Παρόλα αυτά τόνισαν ότι τις αντιμετώπισαν με επιτυχία. Τονίζουν διαφοροποιήσεις ως προς τους άντρες συμμετέχοντες σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και τις γυναίκες, και δήλωσαν ότι τις στήριξε το οικογενειακό τους περιβάλλον για την ολοκλήρωση του προγράμματος. Αναφέρουν επίσης, ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε σε όλους τους τομείς, όμως εστιάζουν στην αδιαφορία της Πολιτείας.

<sup>94</sup> Συγκεκριμένα, οι κύριοι παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή είναι η έλλειψη χρόνου λόγω των πολλαπλών οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, η δυσκολία συνδυασμού εργασίας και προσωπικής ζωής, η ανδροκεντρική κουλτούρα των κέντρων λήψης αποφάσεων, η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τα κέντρα λήψης αποφάσεων, η έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των γυναικών, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, οι διακρίσεις εις βάρος τους, η έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό και επαγγελματικό τους περιβάλλον και η χαμηλή επαγγελματική και επιχειρηματική παρουσία γυναικών σε μεγάλο αριθμό κλάδων.

Βίου Μάθησης μπορεί να ενισχυθεί η ενδυνάμωση των γυναικών, η επαγγελματική τους εξέλιξη και η καταπολέμηση των εμποδίων που τις κρατούν μακριά από τα κέντρα λήψης αποφάσεων.

Η Σκούτα (2019) στην έρευνά της προσεγγίζει και αναλύει, τα κίνητρα και τις προσδοκίες από την ένταξη γυναικών σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, ενώ μελετά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία ένταξής τους σ' αυτά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώθηκε η δυσκολία των γυναικών να μετέχουν σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, ιδιαίτερα όταν έχουν πολλαπλούς ρόλους. Σημαντικό κίνητρο συμμετοχής αποτελεί η ανάγκη για επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη<sup>95</sup>. Επισημαίνουν την σημασία κατανόησης των δυσκολιών και των συγκρουόμενων ρόλων τους, από την πλευρά των υπεύθυνων σχεδιασμού προγραμμάτων, αναφέροντας ότι ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεί συχνά την ιδανική λύση για τις γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους στην προσπάθεια διατήρησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Στην έρευνα της Τσίνα (2019), με θέμα «Διοίκηση ανθρώπινων πόρων: Συμφιλίωση εργασιακής-οικογενειακής ζωής», με τη χρήση ερωτηματολογίου, μελετήθηκε η σχέση μεταξύ επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής, καθώς επίσης και η συνδρομή της εφαρμογής πρακτικών εξισορρόπησης στη συνολική εργασιακή ικανοποίηση. Επίσης, μελετήθηκε η επίδραση της σύγκρουσης μεταξύ των δύο (εργασιακής/οικογενειακής) συνθηκών ζωής, τόσο στην ικανοποίηση, όσο και στην απόδοση των εργαζομένων. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως η χρήση πολιτικών εξισορρόπησης μεταξύ οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής επιδρούν σημαντικά τόσο στην ικανοποίηση των εργαζομένων όσο και στην απόδοση τους, όπως και στη συνολική απόδοση της/του επιχείρησης/οργανισμού, άλλωστε. Επίσης, φάνηκε πως οι έμφυλες διαφορές, καθώς και άλλα δημογραφικά στοιχεία όπως θέση εργασίας, και οικογενειακή κατάσταση, έχουν επίδραση τόσο στην ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι/ες από την εργασία όσο και στον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται η οικογενειακή με την επαγγελματική ζωή τους.

---

<sup>95</sup> Επιλέγουν να μετέχουν περισσότερο σε επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά και σε προγράμματα κατάρτισης, συγκριτικά με τα υπόλοιπα, καθώς τα θεωρούν περισσότερο προσβάσιμα. Υποστηρίζουν ότι αποτελούν την ιδανική επιλογή εξαιτίας του άμεσου χρόνου ολοκλήρωσης, που στους προσφέρει την δυνατότητα άμεσης αξιοποίησης στην κατάκτηση μιας θέσης εργασίας καθώς και στη βελτίωση της ήδη υπάρχουσας.

Στην έρευνα της Χατζηδημητρίου (2019), με θέμα «Η Σύγκρουση από το χώρο της εργασίας στην οικογένεια»,

Στην έρευνα, τέλος, του Δουργκούνα (2020), με θέμα «Το φύλο της Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα», έγινε προσπάθεια αξιολόγησης της επίδρασης του φύλου στη συμμετοχή ενηλίκων, γυναικών και ανδρών, στη Δια Βίου Μάθηση και αποτίμησης της αποτελεσματικότητας των πολιτικών ενίσχυσης της ισότητας των φύλων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Μελετήθηκε η εξέλιξη και το ιδεολογικό περιεχόμενο των σχετικών με τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ελλάδας, υπό το πρίσμα της διάστασης του φύλου, με απώτερο σκοπό να αποδειχθεί πώς το νεοφιλελεύθερο αφήγημα που συνοδεύει τις πολιτικές για τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση καθιστά αδύνατη την ανατροπή των έμφυλων ανισοτήτων και διακρίσεων. Για την εμβάθυνση μάλιστα, της έμφυλης διάστασης α) της συμμετοχής στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, β) στο περιεχόμενο της Δια Βίου Μάθησης και γ) στα κίνητρα και εμπόδια που η συγκεκριμένη συμμετοχή συνεπάγεται, γίνεται η επεξεργασία βασικών θεωρητικών και ερευνητικών θεμάτων του πεδίου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων του 2007, 2012 και 2016 αποδεικνύει την άμεση επίδραση του φύλου στη διαδικασία συμμετοχής στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα και την αναποτελεσματικότητα των πολιτικών για την ενίσχυση της ισότητας των φύλων στη Δια Βίου Μάθηση.

## Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup>

### Λόγοι Επιλογής, Σκοπός, Στόχοι, Αναγκαιότητα, Καινοτομία και Μεθοδολογία της Έρευνας

#### Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν, μεταξύ άλλων, ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσας συνδυαστικής έρευνας (ποσοτική-ποιοτική), η αναγκαιότητα πραγματοποίησής της, τα εμπόδια και οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά την υλοποίησή της, καθώς και η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της, ενώ θα τεθούν, ακόμα, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητικές στρατηγικές σε συνδυασμό με τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, τις μεθόδους κ.λπ., που σε επόμενο κεφάλαιο πρόκειται να εξειδικευτούν χωριστά.

Η θεωρία επί της οποίας βασίζεται η παρούσα συνδυαστική έρευνα, όπως και το θεωρητικό πλαίσιο είναι η Κριτική Φεμινιστική Θεωρία. Τόσο η ποσοτική, όσο και η ποιοτική έρευνα βασίζονται στην Κριτική Θεωρία, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε διεξοδικά και η οποία, όπως προαναφέρθηκε, κρίνεται η καταλληλότερη για να αποδώσει την έμφυλη κοινωνική πραγματικότητα των γυναικών, τις δυσκολίες και τις προσδοκίες τους, σημειώνοντας ότι η διαμόρφωση των εργαλείων πραγματοποιήθηκε με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία. Κατά συνέπεια, η συγκεκριμένη διδακτορική έρευνα με αναλυτική κατηγορία το Φύλο και βασισμένη στη φεμινιστική ερευνητική αντίληψη και μέθοδο, έχει ως στόχο να διερευνήσει: την Επιμόρφωση, είδος Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, ως παράγοντα ο οποίος μπορεί να προσφέρει σε εργαζόμενες υψηλών προσόντων, απόφοιτες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τη δυνατότητα επικαιροποίησης των γνώσεων τους, ώστε να βελτιώνουν και να ενισχύουν την εργασιακή τους κατάσταση και την επαγγελματική τους εξέλιξη, απολαμβάνοντας ταυτόχρονα προσωπική ικανοποίηση. Ακόμα, αν ο συγκεκριμένος παράγοντας μπορεί να συμβάλλει στην προσπάθεια εξισορρόπησης των οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων των συγκεκριμένων γυναικών. Ταυτόχρονα, να διερευνηθεί η καταλληλότητα των προσφερόμενων προγραμμάτων όσον αφορά τόσο τον σχεδιασμό, όσο και την υλοποίησή τους, σε σχέση με την επίτευξη του στόχου της Συμφιλίωσης.

Συγκεκριμένα, για την επίτευξη του στόχου της παρούσας έρευνας, διαφάνηκε από την θεωρητική ανάλυση η ανάγκη να μελετηθούν:

- 1) Οι απόψεις γυναικών με πολλαπλούς ρόλους, οι οποίες είναι απόφοιτες Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εργαζόμενες, για το κατά πόσον η Επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει θετικά στην εξισορρόπηση των υποχρεώσεων, οι οποίες προκύπτουν από την επιτέλεση των συχνά αντικρουόμενων κοινωνικών ρόλων που έχουν αναλάβει.
- 2) Οι απόψεις των υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι οποίες αφορούν το κατά πόσον οι ανάγκες και οι δυσκολίες Συμφιλίωσης οικογενειακών, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών υποχρεώσεων των γυναικών, οι οποίες συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά, λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους με γνώμονα τη βελτίωση των συνθηκών συμμετοχής των γυναικών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και ποιες είναι-αν υπάρχουν οι υποστηρικτικές ενέργειες που αναλαμβάνουν οι ίδιες/οι υπεύθυνες/οι για την επίτευξή της.

Η επιλογή των ανωτέρω ομάδων- στόχου έγινε γιατί:

- Δεν γνωρίζουμε έρευνες που να έχουν υλοποιηθεί με δείγμα εργαζόμενες, οι οποίες είναι απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα,
- Η έρευνα του Καραλή (2013) για τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενήλικων ατόμων στην Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, έδειξε ότι σε επιμορφωτικές δράσεις μετέχουν, ως επί το πλείστον, άνεργες γυναίκες. Έτσι, παρουσίαζε ενδιαφέρον η εξέλιξη του συγκεκριμένου ευρήματος με την πάροδο του χρόνου, σύμφωνα και με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για συνεχή επικαιροποίηση των γνώσεων του εργατικού δυναμικού,
- Στην ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζεται κενό, σχετικά με το αν οι εργαζόμενες γυναίκες, οι οποίες ήδη έχουν αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούν σημαντική την Επιμόρφωση ως προϋπόθεση επαγγελματικής ανέλιξης, ανεξάρτητα από τους πολλαπλούς τους ρόλους,
- Ταυτόχρονα, θεωρήθηκε σκόπιμο δείγμα της παρούσας έρευνας να αποτελέσουν υπεύθυνοι/νες σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων από ποικίλους σχετικούς φορείς. Κι αυτό γιατί, εκτός του ότι αποτελούν ομάδα που μπορεί να παρουσιάσει τα ουσιαστικά προβλήματα, τις

δυσκολίες, τους τρόπους αντιμετώπισης των εμποδίων των γυναικών στην προσπάθεια ένταξής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα κ.ά., είναι εκείνες και εκείνοι που κατά τους σχεδιασμούς και την υλοποίηση, οφείλουν να λάβουν σοβαρά υπόψη τη διάσταση του φύλου και τη δυνατότητα επίδρασης των συγκεκριμένων προγραμμάτων στην προσπάθεια των επιμορφούμενων γυναικών να συνδυάσουν αντικρουόμενους ρόλους. Το γεγονός προϋποθέτει γνώση και κατανόηση εκ μέρους τους της φιλοσοφίας και του περιεχομένου της έννοιας της Συμφιλίωσης.

Η επιλογή της Επιμόρφωσης μεταξύ των ειδών της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των γυναικών, προέκυψε από τη σύσταση της ίδιας της ομάδας-στόχου, καθώς πρόκειται για γυναίκες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και πιθανά επαγγελματική ειδίκευση, η οποία «απαιτεί» συνεχή επικαιροποίηση των γνώσεων τους, εξέλιξη των ικανοτήτων τους και ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Η Επιμόρφωση αποτελεί πεδίο διαρκώς αναπτυσσόμενο και χαρακτηρίζεται από καινοτομία και ευελιξία, χαρακτηριστικά που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και των ενήλικων γυναικών εκπαιδευόμενων. Μάλιστα, η μικρή διάρκεια ολοκλήρωσης που χαρακτηρίζει τα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεί ιδιαίτερο κίνητρο για τις γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους.

Επομένως, υπήρξε η επιδίωξη ώστε η συστηματική προσέγγιση του θέματος να παράσχει αξιοποιήσιμα δεδομένα για την υφιστάμενη κατάσταση όσον αφορά στην προσπάθεια συμφιλίωσης οικογενειακών, επαγγελματικών και εκπαιδευτικών υποχρεώσεων της προαναφερόμενης κατηγορίας γυναικών, καλύπτοντας έτσι και το υπαρκτό σχετικό βιβλιογραφικό έλλειμμα, παράλληλα με την απάντηση του ερωτήματος κατά πόσον η Επιμόρφωση, στο πλαίσιο πάντα της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, συνδράμει στην εξισορρόπηση των πολλαπλών ρόλων των γυναικών, αλλά και ποια είναι η συμβολή σχετικά εκείνων που σχεδιάζουν και υλοποιούν Επιμορφωτικά Προγράμματα. Είναι προφανές πως από τα ανωτέρω δεδομένα και την επεξεργασία τους προέκυψε και δέσμη προτάσεων – μέτρων, που πιθανά θα φανούν χρήσιμες για την επίτευξη της Συμφιλίωσης, τόσο στην Πολιτεία όσο και στους φορείς της.

Για τις ανάγκες υλοποίησης της παρούσας διδακτορικής έρευνας, πραγματοποιήθηκε συνδυαστική έρευνα, η οποία πλαισιώθηκε από το προαναφερόμενο θεωρητικό πλαίσιο, που βασίζεται στη Φεμινιστική Κριτική Θεωρία και αξιοποιεί το φύλο ως



αναλυτική κατηγορία (Gkasouka, 2017). Η ίδια η ερευνητική διαδικασία εντάσσει στο πλαίσιο της τις βασικές αρχές της φεμινιστικής, τόσο ποσοτικής όσο και ποιοτικής έρευνας. Όσον αφορά στις αρχές αυτές, επισημαίνεται ότι πολλές/οι ερευνήτριες και ερευνητές αξιοποιούν τις φεμινιστικές θεωρίες, για να πλαισιώσουν τις ερωτήσεις τους και να ερμηνεύσουν τα δεδομένα τους. Ένας από τους λόγους χρήσης τους είναι το γεγονός πως οι άλλες θεωρίες αγνοούν ή υποβαθμίζουν την αλληλεπίδραση φύλου και ισχύος/δύναμης. Οι επιλογές της/του ερευνήτριας/ή γίνονται με βάση τις στρατηγικές και τις αποφάσεις, που υπαγορεύει το πεδίο και τα όρια του προκύπτοντος ερευνητικού αντικειμένου, καθώς και οι στόχοι της έρευνας (Γκασούκα & Φουλίδη, 2017). Η ίδια/ος δεν αρκείται στις ειδικές διαδικασίες, αλλά μάλλον παραμένει ανοικτή/ός σε θέματα που προκύπτουν από το πεδίο. Η Αρνότ (1997) υποστηρίζει από την πλευρά της πως η φεμινιστική έρευνα προσφέρει, ουσιαστικά, την αποδόμηση των στερεοτύπων αναφορικά με τον ρόλο των γυναικών, ακριβώς γιατί τον παρουσιάζει από τη δική της οπτική, την οποία η ανδροκεντρική έρευνα τη θέτει σε δεύτερη μοίρα ή την αγνοεί. Για τις Wilkinson & Norton (2007) η πιο σημαντική συνεισφορά της φεμινιστικής έρευνας στην εκπαίδευση είναι η αναθεώρηση της κυρίαρχης αντίληψης για την κατασκευή των κοινωνικών ταυτοτήτων. Η Wolf (1996), τέλος, περιγράφει τη φεμινιστική έρευνα ως την έρευνα που αμφισβητεί τις απόψεις που προέρχονται από κοινωνικά προνομιούχα άτομα, αμφισβητώντας έτσι την ανδροκεντρική κατασκευή των έμφυλων κοινωνικών ρόλων. Στο ανωτέρω πλαίσιο, ως γνωστόν, η συνδυαστική έρευνα υιοθετείται όλο και περισσότερο από τη φεμινιστική σκέψη και επιστήμη, καθώς διευκολύνει τις ερευνήτριες με συνείδηση του φύλου να μελετούν με αναλυτική κατηγορία το Φύλο (gender) τα πολιτισμικά, διανοητικά, συναισθηματικά και πολιτικά πεδία που συνδέονται με το φύλο. Έτσι ή αλλιώς, πάντως, βασική επιδίωξη της ερευνήτριας αποτελεί η ανάπτυξη *«ενός συνεχούς διαλόγου μεταξύ του διαρκώς εμπλουτιζόμενου θεωρητικού πλαισίου και του εμπειρικού υλικού»* (Τσιώλης, 2006: 50). Το συνεχές Feedback Loop μεταξύ των ερευνητικών δεδομένων και της βιβλιογραφικής επισκόπησης φιλοδοξούμε να συμβάλλει, τελικά, στην ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, επιβεβαιώνεται η σημασία της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των γυναικών, παράλληλα με τη διαπίστωση πως το ζήτημα δεν έχει μελετηθεί στην έκταση που του αξίζει αν και αποτελεί σημαντικό θέμα στην ευρωπαϊκή ατζέντα για την ανάπτυξη. Η

αναγκαιότητα της ποσοτικής έρευνας προκύπτει, συνεπώς, από το μάλλον πτωχό συγκεκριμένο επιστημονικό ερευνητικό πεδίο, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Ειδικότερα, η διερεύνηση της Επιμόρφωσης, είδους ΔΒΜΕ, και οι επιπτώσεις της στις ζωές των γυναικών μέσω της προσπάθειάς τους να συμφιλιώσουν πολλαπλούς και συχνά συγκρουόμενους ρόλους, λείπει εντελώς, έλλειμμα, που καθιστά την παρούσα διδακτορική διατριβή, εκτός από αναγκαία, καινοτόμα.

Η έρευνα κρίνεται σημαντική, γιατί δίνει φωνή στις ίδιες τις γυναίκες, τις εμπειρίες, τις επιθυμίες, τις φιλοδοξίες τους, τα έμφυλα εμπόδια που συναντούν σε κάθε τους βήμα και, κυρίως, τις καθιστά ορατές και ικανές, να διατυπώσουν τη δική τους σχετική γνώμη και να καταθέσουν τις προτάσεις τους. Η πρωτοτυπία ακόμα έρευνας ενισχύεται από τη φεμινιστική της μεθοδολογία, η οποία είναι ιδιαίτερα εμφατική στο περιεχόμενο και τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, καθώς και στον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Από όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, ελάχιστες είναι στη χώρα μας οι έρευνες που χρησιμοποιούν φεμινιστική μεθοδολογία για να μελετήσουν τις ζωές των γυναικών και, έτσι, η παρούσα διδακτορική διατριβή έρχεται να καλύψει το υπαρκτό κενό στο συγκεκριμένο πεδίο.

Όπως προκύπτει από τα προαναφερόμενα, η Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας αποτελεί διαρκή πρόκληση για τις εργαζόμενες γυναίκες ακόμα και για αυτές που διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, και στόχο προς επίτευξη στη συνεχή τους προσπάθεια να ισορροπήσουν με επιτυχία ανάμεσα στις επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Τα τελευταία χρόνια, οι γυναίκες έχουν επωμιστεί και έναν ακόμα ρόλο, αυτόν της επιμορφούμενης εκπαιδευόμενης, τον οποίο τους επιβάλλουν οι ανάγκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας και, για άλλη μια φορά, καλούνται να εξασφαλίσουν τις ισορροπίες μεταξύ των επαγγελματικών, οικογενειακών και εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων και, φυσικά, να είναι εξίσου παραγωγικές.

Η αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας ποιοτικής έρευνας, προέκυψε από το γεγονός πως:

α) δεν έχουν διεξαχθεί τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες, έρευνες οι οποίες να εστιάζουν στην Επιμόρφωση και τη συνεισφορά της στην προσπάθεια γυναικών με πολλαπλούς ρόλους να εξισορροπήσουν τις οικογενειακές - προσωπικές με επαγγελματικές τους υποχρεώσεις.

β) Απουσιάζουν εντελώς έρευνες μεταξύ των γυναικών και ανδρών υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, για το πώς αντιμετωπίζουν το ζήτημα της Συμφιλίωσης κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των ανωτέρω προγραμμάτων, αλλά και για το ποιες πρακτικές υιοθετούν στην προσπάθεια στήριξης των γυναικών που συμμετέχουν σε αυτά και σε ποιες ενέργειες προβαίνουν για την ενδυνάμωσή τους.

Και οι δύο ανωτέρω επιδιώξεις, είναι προφανές πως καθιστούν τη συγκεκριμένη έρευνα τόσο αναγκαία, όσο και καινοτόμα, ενώ αυτή έρχεται να καλύψει το σχετικό επιστημονικό/ερευνητικό κενό και να επιβεβαιώσει τις αρχικές ερευνητικές επιλογές της υποψήφιας διαδακτόρισσας.

## **8.1 Ποσοτική Έρευνα: Καταγραφή απόψεων εργαζόμενων γυναικών αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με πολλαπλούς ρόλους για το κατά πόσον η Επιμόρφωση μπορεί να τις βοηθήσει να συνδυάσουν τους πολλαπλούς ρόλους που, λόγω φύλου έχουν αναλάβει**

### **8.1.1 Σκοπός και Στόχοι της Ποσοτικής Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων γυναικών αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με πολλαπλούς ρόλους για το εάν η «Επιμόρφωση», είδος Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά για αυτές μέσω συνεχούς επικαιροποίησης των γνώσεων τους, και να συνδράμει, όχι μόνον την προσπάθεια εξισορρόπησης των οικογενειακών και επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, αλλά και την ενδυνάμωση της αυτοεικόνας τους και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους.

Επίσης, η παρούσα έρευνα στοχεύει να δώσει απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις που αφορούν στη συμφιλίωση επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και οικογενειακής - προσωπικής ζωής των γυναικών, οι οποίες αποτελούν και τους δευτερεύοντες στόχους:

- Ποια η έννοια, η σημασία, οι δυσκολίες και η αναγκαιότητα της συμφιλίωσης προσωπικής, οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής για εργαζόμενες γυναίκες με αυξημένα τυπικά προσόντα;
- Ποια η σημασία της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στην προσπάθεια των γυναικών να εξισορροπήσουν την επαγγελματική, οικογενειακή και προσωπική τους ζωή;
- Ποιο είναι το ποσοστό συμμετοχής των ανωτέρω γυναικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, ποιες οι σχετικές προσδοκίες και ποιες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σχετικά;
- Ποιοι οι λόγοι συμμετοχής εργαζόμενων γυναικών αυξημένων προσόντων σ' ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα Επιμόρφωσης ή σ' ένα δια ζώσης πρόγραμμα Επιμόρφωσης;
- Ποιοι είναι οι πιθανοί τρόποι υποστήριξης της συμμετοχής τους σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, από την κοινωνία και την Πολιτεία;
- Ποιος θα πρέπει να είναι ειδικότερα ο ρόλος των φορέων υλοποίησης προγραμμάτων Επιμόρφωσης κι πώς αυτά ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των γυναικών;

### **8.1.2 Δευτερεύοντα Ερευνητικά ερωτήματα Ποσοτικής Έρευνας**

Τα ερωτήματα που προέκυψαν ταυτίζονται ουσιαστικά με τους στόχους της έρευνας και συγκεκριμενοποιούνται παρακάτω:

- Ποιο είναι το δημογραφικό προφίλ των εργαζόμενων γυναικών αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες μετέχουν ή έχουν μετάσχει σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης;
- Πόσο αντιλαμβάνονται οι συγκεκριμένες γυναίκες την έννοια, τη σημασία και την αναγκαιότητα της συμφιλίωσης προσωπικής, οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενες γυναίκες και αυτές υψηλών προσόντων, όσον αφορά στη συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής τους ζωής, στην προσπάθεια της διαρκούς επικαιροποίησης των γνώσεων τους;
- Μπορεί η Επιμόρφωση, στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, να βοηθήσει και με ποιον τρόπο τις εργαζόμενες αυτές γυναίκες να εξισορροπήσουν την επαγγελματική, οικογενειακή και προσωπική τους ζωή, κατά τη δική τους άποψη;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες των γυναικών υψηλών προσόντων από τη συμμετοχή τους στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση;
- Ποιες οι σχέσεις με το οικογενειακό και συζυγικό περιβάλλον και πως αυτό επιδρά στην απόφασή τους να μετέχουν σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης;

### 8.1.3 Στρατηγική Ποσοτικής Έρευνας

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστεί η κατηγοριοποίηση της έρευνας, σύμφωνα με τους θεμελιώδεις και κοινά αποδεκτούς μεθοδολογικούς άξονες αναφοράς, με στόχο την ταυτοποίησή της (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκα, 2005). Η συγκεκριμένη λοιπόν έρευνα είναι:

- Μελέτη, η οποία διεξάγεται στο χώρο της Δια Βίου Εκπαίδευσης- Μάθησης και του Φύλου, με αναλυτική κατηγορία το Φύλο (Gender)
- Ποσοτική με χρήση ερωτηματολογίου, όσον αφορά στην ερευνητική προσέγγιση και τη συλλογή δεδομένων,
- Ατομική, σε σχέση με τον αριθμό των ερευνητών/τριών,
- Πρωτοβουλία, όσον αφορά στον τρόπο ανάληψής της,
- Επιτόπια, σε σχέση με τον τόπο διεξαγωγής (Θεοδωρόπουλος κ.ά., 1997),
- Σύγχρονη, αναφορικά με τη χρονική διάρκεια διεξαγωγής της,
- Δειγματοληπτική, αναφορικά με τον αριθμό των εξεταζόμενων μονάδων,
- Κυρίως εφαρμοσμένη, σε σχέση με τον τρόπο αξιοποίησης της ερευνητικής γνώσης, η οποία φιλοδοξεί να μετουσιωθεί σε πράξη.

Κατά το πρώτο στάδιο, μετά τον καθορισμό του σκοπού, των στόχων και την διατύπωση των διερευνητικών ερωτημάτων, προσδιορίστηκε το δείγμα της έρευνας, επιλέχθηκε ο τρόπος δειγματοληψίας και διαμορφώθηκε το δείγμα, στο οποίο χορηγήθηκε το ερευνητικό εργαλείο.

Ακολούθησε ο σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου. Πιο συγκεκριμένα, αφού σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο, χορηγήθηκε για πιλοτική διερεύνηση σε 12 γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους (εργαζόμενες μητέρες), τελειόφοιτες Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες είτε είχαν παρακολουθήσει είτε παρακολουθούσαν εκείνη την περίοδο κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Μετά τη συμπλήρωσή τους και αφού περιεσφύλλθησαν τα ερωτηματολόγια, αναλυθήκαν τα δεδομένα, μελετήθηκαν οι παρατηρήσεις των ερωτώμενων γυναικών, αξιολογήθηκε η αξιοπιστία των κλιμάκων και σχεδιάστηκε εκ νέου το ερευνητικό εργαλείο, ώστε να χορηγηθεί στον πληθυσμό του δείγματος της έρευνας.

Σε επόμενο στάδιο, οριστικοποιήθηκε ο τρόπος χορήγησης του εργαλείου και πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός διανομής και όλες οι απαραίτητες επαφές. Στο σημείο

αυτό είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι, εξαιτίας των συνθηκών της πανδημίας COVID-19, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στον πληθυσμό του δείγματος αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν και ακολούθησε διαδικασία κωδικοποίησής τους. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας κωδικοποίησης, ξεκίνησε η καταχώριση των δεδομένων στο πρόγραμμα επεξεργασίας δεδομένων Microsoft Excel, λογισμικό εύκολο στη χρήση και αξιόπιστο για το αποτέλεσμα. Αφού καταχωρήθηκαν τα δεδομένα και διορθώθηκαν, μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πακέτο S.P.S.S (Statistical Product and Service Solutions). Μετά τη σχετική επεξεργασία, εξήχθησαν τα αποτελέσματα της έρευνας, στα οποία πραγματοποιήθηκε περιγραφή του δείγματος και εφαρμόστηκαν στατιστικά κριτήρια επαγωγικής στατιστικής για τη μελέτη των διερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί, σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου των λέξεων για όλες τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο εντοπισμός του δείγματος της παρούσας έρευνας εξαιτίας της πανδημίας ήταν αρκετά δύσκολος, καθώς οι περισσότεροι φορείς επιμόρφωσης ήταν είτε κλειστοί, είτε σε αναστολή, ή υπολειπορούσαν. Το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα το εγχείρημα να καταστεί αρκετά δύσκολο. Για να εντοπιστεί, λοιπόν, το δείγμα των γυναικών που θα συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων τους οποίους γνώριζε, καθώς είχε συμμετάσχει η ίδια στο παρελθόν σε επιμορφωτικές δράσεις τους. Επρόκειτο για το Δημόσιου χαρακτήρα ΕΕΠΕΚ και ένα καταξιωμένο στον τομέα αυτό Κ.Ε.Κ. Οι επιμορφούμενες/νοι των συγκεκριμένων φορέων είχαν δημιουργήσει ομάδες επικοινωνίας μέσω viber. Έτσι, ύστερα από την αποστολή ενημερωτικού μηνύματος, στο οποίο διευκρινιζόταν η ταυτότητα της έρευνας και οι λόγοι υλοποίησής της, δημιουργήθηκε μια ξεχωριστή ομάδα επικοινωνίας μέσω viber με τις επιμορφούμενες που πληρούσαν τις προϋποθέσεις συμμετοχής. Σ' αυτή τονίστηκε η σημασία της εθελοντικής συμμετοχής και η τήρηση της ανωνυμίας τους. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο ομάδα επιμορφούμενων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου που είχε δημιουργηθεί πριν από έναν περίπου χρόνο, με τη συμμετοχή της ερευνήτριας, η οποία παρακολουθούσε εκείνη την περίοδο το σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Αξίζει να σημειωθεί πως πολλές επιμορφούμενες από τις ομάδες αυτές προώθησαν για

συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο σ' άλλες αντίστοιχες ομάδες επιμορφούμενων γυναικών.

Για τις ανάγκες υλοποίησης της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling). Η μέθοδος αυτή βασίζεται στην αρχή ότι οι αναφορές των ατόμων του δείγματος πραγματοποιούνται μεταξύ των ατόμων που μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά ή γνωρίζουν άλλα άτομα με παρόμοια (peers). Αρχικά, προσεγγίζονται κάποια υποκείμενα που λειτουργούν ως «σπόροι» (seeds), δηλαδή δίνουν πληροφορίες επικοινωνίας (τηλέφωνα, ονόματα, διευθύνσεις) άλλων ατόμων που ανήκουν στον ίδιο υποπληθυσμό και που υιοθετούν τις ίδιες συμπεριφορές (Cohen, Manion & Morrison, 2008).



### 8.1.4 Συμμετέχουσες στην Ποσοτική Έρευνα

Το δείγμα αποτελείται από 255 γυναίκες (n=255), οι οποίες έχουν σπουδάσει σε Τριτοβάθμια Ιδρύματα και εργάζονται, έχουν παιδιά και έχουν παρακολουθήσει ή παρακολουθούν επιμορφωτικό πρόγραμμα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Κατανομή του δείγματος

<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Γυναίκες	255	100,0

Σύμφωνα με τα περιγραφικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος για την κατανομή της ηλικίας (Πίνακας 1) προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία από 30-39 ετών (49%), οι 78 γυναίκες του δείγματος είναι ηλικίας 40-49 (30,6%), οι 43 γυναίκες του δείγματος είναι έως 29 ετών (16,9%) και τέλος οι 9 γυναίκες του δείγματος είναι ηλικίας 50-59 (3,5%).

Πίνακας 2

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία

<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
-29	43	16,9
30-39	125	49,0
40-49	78	30,6
50-59	9	3,5
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>255</b>	<b>100,0</b>

### **8.1.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων της Ποσοτικής Έρευνας**

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, όπως με τεστ ειδικών ικανοτήτων, τεστ προσωπικότητας, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση κ.ά. (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Αυτό συμβαίνει, καθώς η διερεύνηση κάθε προβλήματος προσδιορίζει και την επιλογή ανάλογων ερευνητικών εργαλείων, τα οποία ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες κάθε έρευνας και οδηγούν στην εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων (Dytham, 2003). Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου, εξαιτίας των πλεονεκτημάτων που προσφέρει, (Javeau, 2000) τα οποία είναι: η δυνατότητα συλλογής μεγάλου και ποικίλου αριθμού πληροφοριών από ικανοποιητικό δείγμα και σε περιορισμένο χρόνο, η δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικών αναλύσεων με τρόπο άμεσα συγκρίσιμο με ό,τι παρόμοιο προηγήθηκε και με ό,τι θα ακολουθήσει στο μέλλον και η ανωνυμία, η οποία λειτουργεί ευεργετικά στην αξιοπιστία της έρευνας, γιατί εξασφαλίζει ευρύτερα επίπεδα ειλικρίνειας από τον/την ερωτώμενο/η. Το ερωτηματολόγιο, με δύο λόγια, είναι το μέσο, το οποίο μετατρέπει τις πληροφορίες που λαμβάνει η/ο ερευνήτρια/τής σε δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για ανάλυση και εξαγωγή των απαραίτητων συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Σύμφωνα με τον Λαγουμιτζή (2015), τα κυριότερα πλεονεκτήματα αξιοποίησης ερωτηματολογίων ως ερευνητικών εργαλείων είναι: α) είναι οικονομικά, β) μπορούν να αποσταλούν σε μεγάλο αριθμό ερευνώμενων, γ) είναι εύκολη η δημιουργία και η χρήση τους, δ) οι ερωτώμενες/οι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα (έλλειψη άμεσης επικοινωνίας), ε) οι τρόποι ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι, στ) η/ο ερευνήτρια/τής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις και ζ) αποτελούν λιγότερο χρονοβόρα μέθοδο. Φυσικά, η διερεύνηση κάθε προβλήματος προσδιορίζει και την επιλογή ανάλογων ερευνητικών εργαλείων, τα οποία ανταποκρίνονται περισσότερο στις ιδιαιτερότητές του και εγγυώνται εγκυρότερα αποτελέσματα (Βάμβουκας, 2002• Dytham, 2003).

### 8.1.6 Προέρευνα της Ποσοτικής Έρευνας

Για να καταστεί το ερευνητικό εργαλείο αποτελεσματικό, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί, όπως αναφέρθηκε ήδη εν συντομία, προέρευνα. Ο αριθμός του δείγματος που αξιοποιήθηκε για τις ανάγκες της ήταν 12 γυναίκες, οι οποίες είχαν αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιτελούσαν πολλαπλούς ρόλους: ήταν εργαζόμενες μητέρες, είχαν διαφορετικό εργασιακό αντικείμενο και είτε είχαν παρακολουθήσει είτε παρακολουθούσαν εκείνη την περίοδο κάποιο πρόγραμμα Επιμόρφωσης σε διαφορετικούς φορείς. Εξαιτίας των συνθηκών της πανδημίας COVID-19, το ερωτηματολόγιο τους απεστάλη με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αφού πρώτα είχε πραγματοποιηθεί μαζί τους τηλεφωνική επικοινωνία, κατά την οποία ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, καθώς και τη σημασία που είχε για την έρευνα η αξιολόγηση εκ μέρους τους του ερωτηματολογίου. Ακολούθως, τους ζητήθηκε να απαντήσουν προσεκτικά σε κάθε ερώτηση, αξιολογώντας την παράλληλα και εξάγοντας την θετική ή αρνητική άποψή τους. Ταυτόχρονα, τους ζητήθηκε να καταγράψουν και να αποστείλουν γενικές παρατηρήσεις και προτάσεις βελτίωσης και εμπλουτισμού του εργαλείου.

Με βάση την ανάλυση των παρατηρήσεων και των προτάσεων, καθώς και τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες αλλαγές, τροποποιήσεις και διορθώσεις, οι οποίες συνοψίζονται ως εξής:

- Στη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου αποφασίστηκε να τονιστεί η ανωνυμία, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος, ώστε να μην υπάρξουν προβλήματα με τις γυναίκες που θα συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, καθώς έπρεπε να πληρούν κάποιες προϋποθέσεις
- Μειώθηκαν οι ερωτήσεις ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος,
- Αναδιαμορφώθηκε η σειρά των ερωτήσεων και εντάχθηκαν σε ερευνητικούς άξονες, ώστε να διευκολυνθεί το δείγμα της έρευνας κατά τη συμπλήρωση του εργαλείου,
- Αφαιρέθηκαν ερωτήσεις που επηρέαζαν την αξιοπιστία των ευρημάτων,
- Προστέθηκαν κάποιες κατηγορίες, τόσο στις κλειστές όσο και στις ανοικτές ερωτήσεις, ύστερα από υπόδειξη του δείγματος,
- Μειώθηκε ο αριθμός των ανοικτών ερωτήσεων, καθώς δημιουργούσε δυσφορία στα υποκείμενα της έρευνας, καθότι, όπως ανέφεραν, έπρεπε να

αφιερώνουν αρκετό χρόνο στη συμπλήρωσή τους, γεγονός δύσκολο για εκείνες. Τόνισαν ότι οι πολλαπλές τους υποχρεώσεις τους «απαγορεύουν» να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στη συμπλήρωσή ανοικτών ερωτήσεων, στο πλαίσιο των οποίων πρέπει να αναλύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους,

- Προστέθηκαν ερωτήσεις, οι οποίες υπεδείχθησαν ως αναγκαίες.

Αφού πραγματοποιήθηκαν οι τροποποιήσεις της ομάδας προέρευνας, το ερωτηματολόγιο απεστάλη στο δείγμα μας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, εξαιτίας της πανδημίας COVID- 19 που αντιμετωπίζουμε, επιλέχθηκε για την ασφάλεια του δείγματος, αλλά και για την ταχύτερη διεξαγωγή της έρευνας, η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Έτσι ή αλλιώς, η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου προσφέρει ερευνητικά πλεονεκτήματα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Χαλικιάς & Σαμαντά (2016), τα ερωτηματολόγια που αποστέλλονται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αποτελούν την ταχύτερη μέθοδο συλλογής δεδομένων, σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα, με μηδενικό κόστος, καθώς οι ηλεκτρονικές εγκαταστάσεις υπάρχουν ήδη. Ταυτόχρονα, επιτρέπει την επισύναψη και αποστολή μεγάλου όγκου υλικού, όπως ήχο και εικόνα, ενώ το καινοτόμο στοιχείο μιας έρευνας μέσω e-mail είναι ότι παρακινεί συχνά σε υψηλότερα ποσοστά ανταπόκρισης από τις συνηθισμένες έρευνες.

Το ερωτηματολόγιο (δες σχ. Παράρτημα) δομείται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα εντάσσεται η συνοδευτική επιστολή, στη δεύτερη ενότητα εντάσσονται τα ατομικά - δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων και στην τρίτη ενότητα, η οποία αποτελεί το κυρίως σώμα, περιλαμβάνεται το σύνολο των ερωτήσεων, ταξινομημένων σε έξι υποενότητες. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 35 κύριες ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου με υποερωτήματα. Το κυρίως εργαλείο ακολουθεί συνοδευτική επιστολή με την οποία ενημερώνεται το δείγμα για το θέμα της έρευνας, τον σκοπό, τη σοβαρότητα, τη σημασία συμμετοχής, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η έρευνα, με τρόπο τέτοιο, ώστε να μην προκαταλαμβάνεται η στάση του. Παράλληλα, επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά που πρέπει να φέρουν τα υποκείμενα της έρευνας. Τονίζεται ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες τοποθετήσεις, έτσι ώστε οι γυναίκες του δείγματος να απαντήσουν με ειλικρίνεια, ενώ ολοκληρώνεται με την επισήμανση της σημασίας συμμετοχής τους στη διεξαγωγή της έρευνας, τη γνωστοποίηση του χρονικού

περιθωρίου που έχουν στην διάθεσή τους για την συμπλήρωσή του, ο τρόπος αποστολής και παρατίθενται ειλικρινείς ευχαριστίες. Στη δεύτερη ενότητα, το δείγμα καλείται να συμπληρώσει δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμό τέκνων και ηλικία, τόπο κατοικίας, επίπεδο σπουδών, εργασιακή κατάσταση και φορέα εργασίας τους, πληροφορίες με βάση τις οποίες θα πραγματοποιηθούν στη συνέχεια οι αναλύσεις. Στην τρίτη ενότητα, το δείγμα καλείται να απαντήσει στις ερωτήσεις του κυρίου σώματος του ερωτηματολογίου, οι οποίες είναι ενταγμένες σε έξι ενότητες, ανάλογα με το περιεχόμενο της πληροφόρησης που αντλείται από αυτό, όπως παρακάτω:

- Η πρώτη ενότητα είναι «*Η έννοια, η σημασία, οι δυσκολίες και η αναγκαιότητα της συμφιλίωσης προσωπικής, οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής*», στην οποία εντάσσονται οι ερωτήσεις από την 9.1 έως 10. Το δείγμα καλείται να δώσει απαντήσεις για την ύπαρξη δυσαρμονίας ή μη, μεταξύ οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής, να αξιολογήσει το επίπεδο δυσκολίας σε ποικίλες πτυχές της καθημερινότητας εξαιτίας της δυσαρμονίας αυτής, να οριοθετήσει εννοιολογικά το πεδίο της Συμφιλίωσης και να αποσαφηνίσει αν θεωρεί ότι μπορεί να επέλθει ή μη η Συμφιλίωση.
- Η δεύτερη ενότητα είναι «*Η σημασία της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στην προσπάθεια συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής*», στην οποία εντάσσονται οι ερωτήσεις από την 11 έως την 12.2. Το δείγμα καλείται να δώσει απαντήσεις για το εάν η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση είναι σημαντική ή όχι, αλλά και το κατά πόσον οι γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους πρέπει να μετέχουν σ' αυτή και γιατί.
- Η τρίτη ενότητα είναι «*Επίδραση (θετική ή αρνητική) της Επιμόρφωσης στην προσπάθεια συμφιλίωσης οικογενειακής, προσωπικής και επαγγελματικής ζωής*», στην οποία εντάσσονται οι ερωτήσεις από την 13 έως την 13.2. Το δείγμα καλείται να δώσει απαντήσεις σχετικές με την επίδραση της Επιμόρφωσης στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των γυναικών.
- Η τέταρτη ενότητα είναι «*Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, προσδοκίες, δυσκολίες και υποστήριξη προσπάθειας*», στην οποία εντάσσονται οι ερωτήσεις από την 14 έως 31. Το δείγμα καλείται να δώσει απαντήσεις όσον αναφορά στη συμμετοχή του σε επιμορφωτικά προγράμματα, την άποψή του για τους φορείς παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων, το αντικείμενο

Επιμόρφωσης, τη διάρκεια, το στάδιο Επιμόρφωσης (εάν είναι ολοκληρωμένο ή μη), να αναφέρει τις ανάλογες προσδοκίες του πριν τη συμμετοχή και αν αυτές εκπληρώθηκαν. Επιπλέον, του ζητείται να αναφέρει τις δυσκολίες, τον βαθμό επιτυχίας, την πιθανή διερεύνηση αναγκών τους από τον φορέα, την ύπαρξη ή μη υποστήριξης τόσο από το συζυγικό/συντροφικό όσο και από το ευρύτερο περιβάλλον τους, τις σημαντικότερες επιπτώσεις σε εργασιακό και οικογενειακό επίπεδο από την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, την ύπαρξη ή μη υποστήριξης από την κοινωνία και τις διαφορετικές συνθήκες που συνεπάγεται η επιλογή συμμετοχής σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα ή σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σπουδών.

- Η πέμπτη ενότητα είναι «*Λόγοι συμμετοχής σ' ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα Επιμόρφωσης ή σ' ένα δια ζώσης πρόγραμμα Επιμόρφωσης*», στην οποία εντάσσονται οι ερωτήσεις από την 32 έως 33. Το δείγμα καλείται να δώσει απαντήσεις για το καλύτερο για τις ανάγκες τους, είδος επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης με βάση τον τρόπο παροχής (εξ αποστάσεως ή δια ζώσης) και τους λόγους συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.
- Η έκτη ενότητα είναι «*Τρόποι στήριξης της συμμετοχής των γυναικών σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης*», στην οποία εντάσσονται οι ερωτήσεις από την 34 έως την 35. Το δείγμα καλείται να δώσει απαντήσεις για τις δυνατότητες της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης καθώς και τους πιθανούς τρόπους στήριξης της πολιτείας και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι οι γυναίκες του δείγματος κλήθηκαν να παρουσιάσουν σκέψεις/προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση μπορεί να καταστεί σημαντικό εφόδιο για τις ίδιες.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 25 ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στο σημείο αυτό, είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι επιλέχθηκαν αρκετές ερωτήσεις ανοικτού τύπου, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα στις γυναίκες του δείγματος να εκφράσουν ελεύθερα τις γνώσεις, τις απόψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016) σ' ένα θέμα κοινωνικού περιεχομένου, όπως η Συμφιλίωση, το οποίο έως τώρα δεν έχει μελετηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου από την άλλη, συντέιναν στην καλύτερη αξιοποίηση του περιορισμένου χρόνου που συνήθως διατίθεται, στην διευκόλυνση του δείγματος και την αποφυγή του κινδύνου παράλειψής τους (Κυριαζή, 2004). Στις κλειστές ερωτήσεις αξιοποιήθηκε κατά κύριο

λόγο η κλίμακα Likert, εκτός των ερωτήσεων που περιείχαν δημογραφικού περιεχομένου στοιχεία. Ειδικότερα, οι κλίμακες που αξιοποιήθηκαν είναι οι παρακάτω:

- Καθόλου Καλά – Μέτρια - Κάπως Καλά – Καλά - Πολύ Καλά.
- Ανύπαρκτες – Περιορισμένες – Ουδέτερες – Ευεργετικές - Πολύ Ευεργετικές.
- Καθόλου - Σχεδόν ποτέ - Μερικές Φορές - Σχεδόν Πάντα – Πάντα.
- Πολύ Αρνητικά – Αρνητικά – Ουδέτερα – Θετικά - Πολύ Θετικά.
- Κακή – Μέτρια – Καλή - Πολύ Καλή - Άριστη.

Ολοκληρώνουμε με την παρατήρηση πως ναι μεν ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός και σίγουρα τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό, όμως μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά, καθώς οι γυναίκες που μετέχουν στην έρευνα κατοικούν σε διάφορες περιοχές της χώρας μας, έχουν διαφορετικές ηλικίες και τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει ή παρακολουθούν προσφέρονται από ποικίλους φορείς, όπως Πανεπιστήμια, ΚΕΚ, Υπουργεία κ.ά.

### 8.1.7 Περιορισμοί της Ποσοτικής Έρευνας

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε σε αρκετά δύσκολη περίοδο, τόσο σε τοπικό, όσο και διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε από την 1 Απριλίου του 2020 έως 15 Ιουνίου του 2020, διάστημα κατά το οποίο είχε επιβληθεί καθολικό lockdown (απαγόρευση κυκλοφορίας, μετακινήσεων και δραστηριοτήτων) στη χώρα εξαιτίας της πανδημίας COVID- 19. Το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα το να καταστεί αδύνατη η προσωπική επαφή ανάμεσα στο δείγμα και την ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη συνθήκη δημιούργησε ακόμα αρκετά προβλήματα, όχι μόνον επικοινωνίας, αλλά και πρακτικές και χρονικές δυσκολίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, τη χρονική διάρκεια ολοκλήρωσης της έρευνας κ.ά.,<sup>96</sup> στην οποία, εξαιτίας της δύσκολης κατάστασης που διαμόρφωσε για τις συμμετέχουσες το καθεστώς του lockdown, συνέβαλε και ότι το δείγμα καθυστέρησε σημαντικά να αποστείλει ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο, καθώς όπως ανέφεραν οι υποχρεώσεις τους στο σπίτι είχαν αυξηθεί σημαντικά και τους δημιουργούσαν περισσότερα προβλήματα<sup>97</sup>. Στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία συλλογής των ερωτημάτων και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα, τότε προχωρήσαμε στην υλοποίηση της 2<sup>ης</sup> έρευνας, της ποιοτικής.

---

<sup>96</sup>Συγκεκριμένα, κατά το στάδιο σχεδιασμού της παρούσας έρευνας, είχε αποφασιστεί η ερευνήτρια να επικοινωνήσει με φορείς που προσφέρουν επιμορφωτικά προγράμματα, ώστε να αποκτήσει πρόσβαση στις επιμορφούμενες και να μπορέσει να επικοινωνήσει μαζί τους, ώστε να συμμετέχουν στην έρευνα. Κατά τη συγκεκριμένη όμως περίοδο, τόσο η προσωπική επαφή, αλλά και η τηλεφωνική επικοινωνία ήταν αδύνατη, καθώς το προσωπικό των φορέων αυτών εργαζόταν με το καθεστώς της τηλεργασίας και η συνεργασία υπήρξε πολύ δύσκολη. Το γεγονός αυτό επέφερε καθυστέρηση περίπου ενός μήνα στην έναρξη της έρευνας.

<sup>97</sup>Το γεγονός αποδεικνύεται από τις ώρες που πραγματοποιούσαν την αποστολή του ερωτηματολογίου, οι οποίες ήταν κυρίως βραδινές και μεταμεσονύχτιες, ενώ το συνόδευαν με απολογητική επιστολή για την ώρα αποστολής και την καθυστέρηση συμπλήρωσής του.



## **8.2 Ποιοτική Έρευνα: Καταγραφή απόψεων μέσω συνεντεύξεων απόψεων γυναικών και ανδρών, υπεύθυνων σχεδιασμού/υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων όσον αφορά στη σημασία της Συμφιλίωσης των πολλαπλών ρόλων των γυναικών, αλλά και του βαθμού που αυτή λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης των προγραμμάτων**

### **8.2.1 Σκοπός και Στόχοι της ποιοτικής έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων γυναικών και ανδρών υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων διαφόρων εκπαιδευτικών φορέων, όσον αφορά στη Συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και εκπαιδευτικής ζωής των γυναικών και τη συμβολή σ' αυτή του θεσμού της Επιμόρφωσης, καθώς και του κατά πόσο λαμβάνουν υπόψη τους τη συγκεκριμένη διάσταση κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων.

Ως κύριος στόχος της παρούσας έρευνας τίθεται η διερεύνηση των απόψεων, αλλά και των σχετικών πρακτικών που μετέρχονται κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση Επιμορφωτικών προγραμμάτων οι υπεύθυνοι/ες των διαφόρων φορέων, όσον αφορά στη διάσταση της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των επιμορφούμενων γυναικών και τη σχετική ενδυνάμωση, αλλά και την επαγγελματική τους εξέλιξη μέσω της Επιμόρφωσης

Έτσι λοιπόν, η έρευνα καλείται να δώσει απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Υπάρχει ευαισθητοποίηση σε θέματα Φύλου και Συμφιλίωσης των γυναικών και ανδρών υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων;
- Ποια η σημασία της Επιμόρφωσης και της Κατάρτισης των ίδιων των υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα Φύλου και ισότητας ευκαιριών και κυρίως η Επιμόρφωσή τους στο σημαντικό ζήτημα της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των γυναικών, ώστε να την λαμβάνουν υπόψη κατά τους σχεδιασμούς τους;
- Υπάρχουν στρατηγικές κατάλληλες που θα πρέπει να ακολουθούνται από τους/τις υπεύθυνους/ες σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι οποίες στηρίζουν την προσπάθεια των γυναικών με

πολλαπλές υποχρεώσεις να συμφιλιώσουν τους ρόλους τους, μεταξύ των οποίων και αυτόν της επιμορφούμενης, και ακολούθως να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στην αγορά εργασίας;

### 8.2.2 Στρατηγική ποιοτικής Έρευνας

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστεί η κατηγοριοποίηση της έρευνας, σύμφωνα με τους θεμελιώδεις και κοινά αποδεκτούς μεθοδολογικούς άξονες αναφοράς (Ανδρεαδάκη & Βάμβουκα, 2005). Θεωρούμε λοιπόν, πως η συγκεκριμένη έρευνα:

- Ανήκει στον χώρο της Δια Βίου Μάθησης, Εκπαίδευσης και του Φύλου, όσον αφορά στην περιοχή μελέτης,

Είναι δε:

- Ποιοτική, όσον αφορά στην ερευνητική προσέγγιση,
- Ατομική, σε σχέση με τον αριθμό των ερευνητριών/τών,
- Με πρωτοβουλία, όσον αφορά στον τρόπο ανάληψης,
- Επιτόπια, σε σχέση με τον τόπο διεξαγωγής.
- Σύγχρονη, αναφορικά με τη χρονική διάρκεια διεξαγωγής της,
- Δειγματοληπτική, αναφορικά με τον αριθμό των εξεταζόμενων μονάδων,
- Με χρήση συνέντευξης, όσον αφορά στο εργαλείο συλλογής και
- Κυρίως εφαρμοσμένη, σε σχέση με τον τρόπο αξιοποίησης της ερευνητικής γνώσης, η οποία προβλέπεται να μετουσιωθεί σε πράξη(Θεοδωρόπουλος κ.ά., 1997).

Στη συνέχεια αναλύονται τα στάδια πραγματοποίησης της ερευνητικής στρατηγικής. Κατά το πρώτο στάδιο μετά τον καθορισμό του σκοπού, των στόχων και την διατύπωση των διερευνητικών ερωτημάτων, προσδιορίστηκε το δείγμα της έρευνας και επιλέχθηκε το τμήμα του δείγματος, στο οποίο χορηγήθηκε το ερευνητικό εργαλείο.

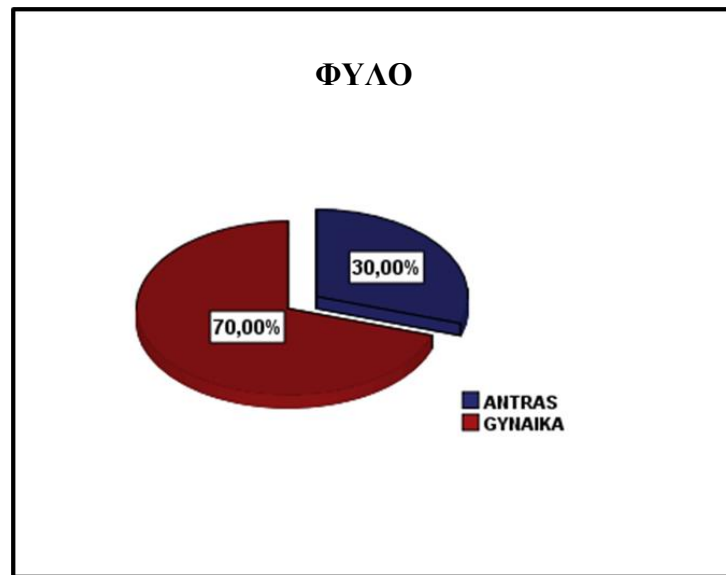
Ακολούθως, σχεδιάστηκε το εργαλείο, δηλαδή η ημιδομημένη συνέντευξη. Αφού σχεδιάστηκε η συνέντευξη, σταθμίστηκε πιλοτικά σε 4 άτομα. Πρόκειται για υπεύθυνες/ους σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τα άτομα αυτά, ήταν υπεύθυνες/οι επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία είχε συμμετάσχει η ερευνήτρια κατά το παρελθόν και τις/τους γνώριζε.

Στο σημείο αυτό, είναι αναγκαίο να αποσαφηνισθεί ο τρόπος εντοπισμού του δείγματος. Συγκεκριμένα, 6 άτομα του δείγματος ήταν υπεύθυνοι/νες σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων φορέων που είχε συμμετάσχει η ερευνήτρια στο παρελθόν ή και παρακολουθούσε την ίδια περίοδο με την υλοποίηση της έρευνας. Παράλληλα, 2 άτομα του δείγματος ήταν υπεύθυνοι/νες σχεδιασμού επιμορφωτικών δράσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο οποίο η ερευνήτρια εργάζεται ως αναπληρώτρια Νηπιαγωγός. Τα υπόλοιπα άτομα του δείγματος ήταν υπεύθυνοι/νες σχεδιασμού Επιμορφωτικών Προγραμμάτων που σύστησαν ως κατάλληλα οι προαναφερόμενοι/ες συνάδελφοι/σες τους.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Για να ενισχυθεί η αξιοπιστία της ανάλυσης των δεδομένων, αξιοποιήθηκε και το στατιστικό πακέτο S.P.S.S.

### 8.2.3 Συμμετέχουσες και Συμμετέχοντες στην Ποιοτική Έρευνα

Στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα συμμετείχαν 20 υπεύθυνοι και υπεύθυνες σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, διαφόρων φορέων, Δημόσιων και ιδιωτικών. Το 70% του δείγματος αποτελούσαν γυναίκες (14 γυναίκες) και το 30% του δείγματος άνδρες (6 άνδρες).



#### **8.2.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας**

Η επιλογή της συνέντευξης ως εργαλείου, φανερώνει μετατόπιση από την προσέγγιση του κάθε υποκειμένου ως απλού αντικειμένου χειρισμού και ως δεδομένου ανεξάρτητα από τα άτομα, στην προσέγγιση της γνώσης ως παραγώγου των ατόμων (Kvale, 1966: 11). Συγκεκριμένα, η συνέντευξη αποτελεί προφορικό τρόπο συλλογής δεδομένων, στον οποίο εμπλέκονται τουλάχιστον δύο άτομα. Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, η/ο ερωτούσα/τών διερευνά και συγκεντρώνει πληροφορίες για τις σκέψεις, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις ιδέες των ερωτώμενων γύρω από κάποιο θέμα, για τις συμπεριφορές ή τα αισθήματα των ερωτώμενων γυναικών και ανδρών, τα δημογραφικά τους στοιχεία, κλπ. (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Επιπροσθέτως, η συνέντευξη προσφέρει τη δυνατότητα στα υποκείμενα της έρευνας να συζητούν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο και να εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και ερμηνεύουν ποικίλες καταστάσεις από το προσωπικό τους πρίσμα. Έτσι, ο σκοπός της συνέντευξης δεν είναι απλά και μόνον η συλλογή δεδομένων για θέματα που σχετίζονται με τη ζωή. Η συνέντευξη αποτελεί μέρος της ίδιας της ζωής και ο εμπλουτισμός της από το ανθρώπινο στοιχείο είναι αναπόδραστος (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε ημιδομημένη συνέντευξη, στην οποία περιλαμβάνονται προκαθορισμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου, που υποβάλλονται πάντοτε με την ίδια σειρά, όπως και στη δομημένη συνέντευξη, αλλά, ταυτόχρονα, περιλαμβάνει και ορισμένες ερωτήσεις ανοικτού τύπου, για τη πληρέστερη κατανόηση της απάντησης που δόθηκε στην κλειστή ερώτηση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, ανάλογα με τον/την ερωτώμενο/η, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες/ουσες, που κρίνονται κατάλληλοι/ες, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση.

Όπως έχει ήδη καταστεί γνωστό και η παρούσα έρευνα εδράζεται στις αρχές και τις αξίες του φεμινισμού, είναι δηλαδή φεμινιστική και αξίζει να θυμηθούμε κάποιες από αυτές τις αρχές που την διαφοροποιούν από άλλες έρευνες: α) αναζητά με ενεργητικό τρόπο να εξαλείψει τη δυναμική ανισορροπία μεταξύ έρευνας και αντικειμένου

μελέτης, β) παρακινείται από πολιτικά/ φεμινιστικά κίνητρα και διαδραματίζει μείζονα ρόλο στην αλλαγή των κοινωνικών ανισοτήτων και γ) ξεκινά από τις απόψεις και τις εμπειρίες των γυναικών (Brayton, x.x), οι οποίες συχνά σε μη φεμινιστικές έρευνες υποτιμώνται ή υποαξιολογούνται.

### 8.2.5 Προέρευνα της Ποιοτικής έρευνας

Για να καταστεί και αυτό το ερευνητικό εργαλείο αποτελεσματικό, αποφασίστηκε να τεθεί στην κρίση ομάδων εστίασης, αποτελούμενων από 4 μέλη, εκ των οποίων 2 άνδρες και 2 γυναίκες. Όλες/οι κατείχαν θέση υπεύθυνου/νης σχεδιασμού και υλοποίησης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε διάφορους σχετικούς φορείς.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, εξαιτίας των δύσκολων συνθηκών που δημιούργησε η πανδημία COVID-19, οι συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν με ποικίλους τρόπους. Συγκεκριμένα, οι δυο πραγματοποιήθηκαν μέσω της πλατφόρμας Skype και οι 2 τηλεφωνικά. Ζητήθηκε από τα συγκεκριμένα άτομα να μελετήσουν και να αξιολογήσουν κάθε ερώτηση, διατυπώνοντας πιθανές αντιρρήσεις, ενστάσεις, εμπλουτισμό κ.λπ. και στο τέλος, μετά από γενικές παρατηρήσεις, να υποβάλλουν προτάσεις βελτίωσης του εργαλείου. Έτσι, ύστερα από την ανάλυση των παρατηρήσεων και των προτάσεων, καθώς και τον σχετικό έλεγχο αξιοπιστίας, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές, τροποποιήσεις και διορθώσεις, οι οποίες συνοψίζονται ως εξής:

- Σχεδιάστηκε συνοδευτική του ερωτηματολογίου επιστολή, στην περίπτωση που κάποια/ος από τις/τους συμμετέχουσες/ντες θα επιθυμούσε να συμπληρώσει τις ερωτήσεις της συνέντευξης ηλεκτρονικά, εξαιτίας των δύσκολων συνθηκών ανάπτυξης προσωπικής επαφής που προκάλεσε η πανδημία COVID-19.
- Μειώθηκε ο αριθμός ερωτήσεων του εργαλείου, ώστε να μην δημιουργεί δυσφορία.
- Βελτιώθηκε η σειρά των ερωτήσεων, οι οποίες εντάχθηκαν σε ερευνητικούς άξονες.
- Προστέθηκαν κάποιες ερωτήσεις, οι οποίες υπεδείχθησαν από το δείγμα ως αναγκαίες.

Αφού έγιναν οι τροποποιήσεις που μας υπέδειξε η ομάδα εστίασης, άρχισαν να πραγματοποιούνται οι συνεντεύξεις. Εξαιτίας, όπως έχει αναφερθεί της πανδημίας COVID-19, είχε σχεδιαστεί να αξιοποιηθούν ποικίλα μέσα τεχνολογίας, ώστε να ολοκληρωθεί και αυτή η ερευνητική διαδικασία. Το τηλέφωνο, το Skype, το Viber



καθώς και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Ολοκληρώνοντας, να υπενθυμίσουμε ξανά ότι η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε, αφού υλοποιήθηκε η ποσοτική και αναλύθηκαν τα ευρήματα.

### 8.2.6 Παρουσίαση ολοκληρωμένου εργαλείου Ποιοτικής Έρευνας

Η συνέντευξη (Παράρτημα 2) αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη εντάσσεται η συνοδευτική επιστολή, στη δεύτερη τα ατομικά, δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της και στην τρίτη ενότητα βρίσκεται το κυρίως σώμα της συνέντευξης, το οποίο χωρίζεται σε 3 υποενότητες. Η συνέντευξη περιλαμβάνει συνολικά δεκαοκτώ ερωτήσεις με υποερωτήματα. Με τη συνοδευτική επιστολή ενημερώθηκαν τα υποκείμενα της έρευνας για το θέμα της, τον σκοπό, τη σημασία της, τη σημασία συμμετοχής σ' αυτή και την τήρηση της ανωνυμίας. Στη δεύτερη ενότητα το δείγμα καλείται να συμπληρώσει δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμό τέκνων, επιστημονικό αντικείμενο, προϋπηρεσία, παρουσίαση του φορέα εργασίας και του αντικειμένου του, αναφορά στα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρει ο φορέας εργασίας του, ο αριθμός προγραμμάτων που έχει τον ρόλο του/της υπεύθυνου/νης σχεδιασμού και υλοποίησης, καθώς και τη χρονική διάρκεια ολοκλήρωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων του φορέα εργασίας τους. Στην τρίτη ενότητα το δείγμα καλείται να απαντήσει στις ερωτήσεις του κυρίου σώματος του ερωτηματολογίου, οι οποίες είναι ενταγμένες σε 3 υποενότητες, ανάλογα με το περιεχόμενο της πληροφόρησης που αντλείται από αυτές:

- Η πρώτη υποενότητα αφορά στη *«Σημασία Επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα φύλου και Συμφιλίωσης»*, στην οποία εντάσσεται η ερώτηση 7 και η ερώτηση 10. Το δείγμα καλείται να δώσει απαντήσεις για τη συμμετοχή του ή μη σε επιμορφωτικές διαδικασίες σε θέματα φύλου και συμφιλίωσης επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και οικογενειακής ζωής πριν το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων.
- Η δεύτερη υποενότητα αφορά *«Στις γνώσεις των υπευθύνων σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων Επιμόρφωσης και Κατάρτισης για την έννοια, τη σημασία και την αναγκαιότητα της συμφιλίωσης προσωπικής, οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής των γυναικών, καθώς και οι επιπτώσεις των προγραμμάτων αυτών στις ζωές τους»*, στην οποία εντάσσονται οι ερωτήσεις 8, 9, 11, 12 και 14. Το δείγμα καλείται να δώσει απαντήσεις σχετικά με την έννοια, τη σημασία και την αναγκαιότητα της συμφιλίωσης προσωπικής, οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής των γυναικών, καθώς και για τις επιπτώσεις των προγραμμάτων αυτών στις ζωές των γυναικών και μάλιστα αυτών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, με πολλαπλούς ρόλους.

- Η τρίτη υποενότητα αφορά στις «Υποστηρικτικές ενέργειες των υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε αυτά να συμβάλλουν στην επίτευξη της συμφιλίωσης της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των εργαζομένων γυναικών», στην οποία εντάσσονται οι ερωτήσεις 13, 15,16,17,18. Το δείγμα καλείται να δώσει απαντήσεις για τις υποστηρικτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι ίδιοι και οι ίδιες ως υπεύθυνοι/ες σχεδιασμού και υλοποίησης, ώστε τα προγράμματα Επιμόρφωσης που σχεδιάζουν και υλοποιούν να συμβάλουν στην επίτευξη της προσδοκώμενης Συμφιλίωσης της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των εργαζόμενων γυναικών αποφοίτων Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

### **8.2.7 Περιορισμοί της Ποιοτικής Έρευνας**

Όπως και η ποσοτική έρευνα της παρούσας μελέτης, έτσι και η ποιοτική έρευνα, πραγματοποιήθηκε σε αρκετά δύσκολη περίοδο τόσο σε τοπικό όσο και διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 15 Ιουνίου 2020 έως τις 20 Ιουλίου του 2020 περίοδο κατά την οποία υπήρχαν δυσκολίες εξαιτίας της πανδημίας COVID-19. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να καταστεί αδύνατη η προσωπική επαφή ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνας και την ερευνήτρια. Η συνθήκη αυτή δημιούργησε αρκετά προβλήματα, κυρίως επικοινωνίας στην διεξαγωγή της έρευνας, τους τρόπους επαφής τους, τους τρόπους διεξαγωγής της συνέντευξης, καθώς και τη χρονική διάρκεια ολοκλήρωσης της έρευνας. Συγκεκριμένα, υπήρξε σημαντική καθυστέρηση ως προς την επικοινωνία και την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Αυτό συνέβη καθώς, όλοι και όλες οι υπεύθυνοι και οι υπεύθυνες σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων είχαν, εξαιτίας της τηλεργασίας, αρκετά απαιτητικό πρόγραμμα και ήταν δύσκολο να εντοπιστεί ο κατάλληλος χρόνος διεξαγωγής της συνέντευξης. Ολοκληρώνοντας με την παρουσίαση των περιορισμών της παρούσας έρευνας, είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός και σίγουρα τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό, αλλά μπορούν να αποδειχθούν αντιπροσωπευτικά, καθώς πραγματοποιήθηκε προσπάθεια τα άτομα του δείγματος να προέρχονται από ποικίλους φορείς παροχής επιμορφωτικών δράσεων.

## Κεφάλαιο 9<sup>ο</sup>

### Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ποσοτικής Έρευνας

#### 9.1 Δημογραφικά Στοιχεία Ποσοτικής Έρευνας

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος (Πίνακας 3), το 97,6% είναι έγγαμες, ενώ το 2,4% είναι διαζευγμένες ή σε διάσταση.

*Πίνακας 3*

*Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση*

<b>ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Έγγαμη	249	97,6
Διαζευγμένη ή σε διάσταση	6	2,4

Σύμφωνα με τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων (Πίνακας 4), προκύπτει, ότι:

1. Το 95,1% του δείγματος (58 γυναίκες) έχουν ένα παιδί βρεφικής ηλικίας ενώ το 4,9% (3 γυναίκες) έχουν δύο παιδιά βρεφικής ηλικίας,
2. Το 88,1% του δείγματος (104 γυναίκες) έχουν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας ενώ το 11,9% (14 γυναίκες) έχουν δύο παιδιά προσχολικής ηλικίας,
3. Το 72,1% του δείγματος (88 γυναίκες) έχουν ένα παιδί Δημοτικού, το 27,0% (31 γυναίκες) έχουν δύο παιδιά Δημοτικού και το 0,8% (1 γυναίκα) έχει τρία παιδιά Δημοτικού,
4. Το 86,5% του δείγματος (45 γυναίκες) έχουν ένα παιδί Γυμνασίου, ενώ το 13,5 % (7 γυναίκες) έχουν δύο παιδιά Γυμνασίου,
5. Το 81,3% του δείγματος (13 γυναίκες) έχουν ένα παιδί Λυκείου, ενώ το 18,8 % (3 γυναίκες) έχουν δύο παιδιά Λυκείου,
6. Το 62,5% του δείγματος (5 γυναίκες) έχουν ένα παιδί Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το 25,0% (2 γυναίκες) έχουν δύο παιδιά Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το 12,5 % (1 γυναίκα) έχει τρία παιδιά στη συγκεκριμένη βαθμίδα,

7. Το 14,3% του δείγματος (1 γυναίκα) έχει ένα ενήλικο παιδί, το 71,4% (3 γυναίκες) έχουν δύο ενήλικα παιδιά, ενώ το 14,3% (1 γυναίκα) του δείγματος έχει τρία ενήλικα παιδιά.

*Πίνακας 4*

*Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία των παιδιών τους*

<b>ΠΑΙΔΙΑ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ένα παιδί βρεφικής ηλικίας	58	95,1
Δύο παιδιά βρεφικής ηλικίας	3	4,9
Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας	104	88,1
Δύο παιδιά προσχολικής ηλικίας	14	11,9
Ένα παιδί δημοτικού	88	72,1
Δύο παιδιά δημοτικού	31	27,0
Τρία παιδιά δημοτικού	1	0,8
Ένα παιδί γυμνασίου	45	86,5
Δύο παιδιά γυμνασίου	7	13,5
Ένα παιδί λυκείου	13	81,3
Δύο παιδιά λυκείου	3	18,8
Ένα παιδί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	5	62,5
Δύο παιδιά τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	2	25,0
Τρία παιδιά τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	1	12,5
Ένα ενήλικο παιδί	1	14,3
Δύο ενήλικα παιδιά	3	71,4
Τρία ενήλικα παιδιά	1	14,3

Για τις ανάγκες της επαγωγικής στατιστικής για το έλεγχο της σημαντικότητας των διαφορών σε σχέση με τον τόπο κατοικίας, απαιτήθηκε η σύμπτυξη των κατηγοριών σε δύο. Έτσι, αναφορικά με τον τόπο κατοικίας του δείγματος, το 67,1% κατοικεί σε αστικό κέντρο, ενώ το 32,9% διαμένει σε ημιαστική-αγροτική περιοχή (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τον τόπο κατοικίας τους

<b>ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Αστικό κέντρο	171	67,1
Ημιαστική- Αγροτική περιοχή	84	32,9

Επίσης, για τις ανάγκες της επαγωγικής στατιστικής για το έλεγχο της σημαντικότητας των διαφορών αναφορικά με το επίπεδο σπουδών του δείγματος, απαιτήθηκε η σύμπτυξη των κατηγοριών σε δύο. Έτσι, σε σχέση με το επίπεδο σπουδών τους, το 32,5% του δείγματος έχει ολοκληρώσει προπτυχιακές σπουδές, ενώ το 67,5% μεταπτυχιακές σπουδές. (Πίνακας 6)

Πίνακας 6

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το επίπεδο σπουδών τους

<b>ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Προπτυχιακές σπουδές	83	32,5
Μεταπτυχιακές- Διδακτορικές σπουδές	172	67,5

Τέλος, αναφορικά με τον φορέα εργασίας του δείγματος, το 69% (176 γυναίκες) εργάζονται στον δημόσιο τομέα, ενώ το 31% (79 γυναίκες) εργάζονται στον ιδιωτικό. Όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνα ήταν εργαζόμενες (Πίνακας 7),

Πίνακας 7

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τον φορέα εργασίας του

<b>ΦΟΡΕΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ιδιωτικός τομέας	79	31,0
Δημόσιος τομέας	176	69,0

## 9.2 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ερωτήσεων Κύριου Μέρους Ερωτηματολογίου ανά Ερευνητικό Άξονα

### 9.2.1 Η έννοια, η σημασία οι δυσκολίες και η αναγκαιότητα της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής

Στο ερώτημα αναφορικά με την ύπαρξη δυσαρμονίας μεταξύ της επαγγελματικής και οικογενειακής- προσωπικής ζωής, η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος τείνει υπέρ της ύπαρξης δυσαρμονίας σε ποσοστό 87,8%, έναντι του 12,2% που υποστηρίζει το αντίθετο (Πίνακας 8).

Πίνακας 8

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος για την ύπαρξη δυσαρμονίας μεταξύ της οικογενειακής και επαγγελματικής τους ζωής

<b>ΔΥΣΑΡΜΟΝΙΑ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ύπαρξη δυσαρμονίας μεταξύ οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής	224	87,8
Μη Ύπαρξη Δυσαρμονίας μεταξύ οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής	31	12,2

Το σύνολο τους δείγματος (n=255), αναφέρουν ότι έχουν αντιμετωπίσει στο παρελθόν ή αντιμετωπίζουν δυσκολίες/εμπόδια στην προσπάθειά τους να συμφιλιώσουν την επαγγελματική με την οικογενειακή και προσωπική τους ζωή (Πίνακας 9).

Πίνακας 9

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος για την αντιμετώπιση δυσκολιών/εμποδίων στην προσπάθεια συμφιλίωσης επαγγελματικής με την οικογενειακή και τη προσωπική τους ζωής στο παρελθόν ή στο παρόν

<b>ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ/ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΖΩΗΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Αντιμετώπιση δυσκολιών/ εμποδίων στην προσπάθεια συμφιλίωσης επαγγελματικής με οικογενειακής και προσωπικής ζωής	255	100,0
Μη αντιμετώπιση δυσκολιών/ εμποδίων στην προσπάθεια συμφιλίωσης επαγγελματικής με οικογενειακής και προσωπικής ζωής	0	0,0



Στο συγκεντρωτικό Πίνακα 10 που ακολουθεί, εμφανίζονται οι απαντήσεις των γυναικών αναφορικά με κάθε μία από τις βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπάθεια συμφιλίωσης επαγγελματικής με την οικογενειακή και προσωπική τους ζωής.

Ειδικότερα, η πρώτη δυσκολία που αντιμετώπισαν στο παρελθόν ή αντιμετωπίζουν στο παρόν και αναφέρεται από το 92,1% του δείγματος, αποτελεί το ότι αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος των ενδοοικογενειακών υποχρεώσεων και της ανατροφής των παιδιών (ο μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,10). Η δεύτερη δυσκολία στην προσπάθεια συμφιλίωσης της επαγγελματικής με την οικογενειακή και την προσωπική ζωή στο παρελθόν ή στο παρόν, την οποία αναφέρουν το 63,9% του δείγματος, είναι ότι αντιμετωπίζουν έλλειμμα επικοινωνίας με τον/τη σύντροφο (ο μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,13). Η τρίτη δυσκολία, την οποία αναφέρουν το 59,2% του δείγματος είναι οι εργασιακές συνθήκες (ο μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,78). Η τέταρτη δυσκολία που αναφέρουν 55,7% του δείγματος, συνδέεται με το έλλειμμα κοινωνικού κράτους-δομών, (ο μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,53). Η πέμπτη δυσκολία που αναφέρουν το 51,8% του δείγματος, αφορά στην έλλειψη βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,09). Η έκτη δυσκολία, την οποία αντιμετωπίζουν. Τέλος, η έβδομη δυσκολία κατά το 31,8% του δείγματος, αφορά τον τόπο κατοικίας (ορεινές, νησιωτικές, απομακρυσμένες περιοχές κ.λπ) (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,14). Ωστόσο για το 82,7% του δείγματος δεν αποτελεί δυσκολία η υποχρέωση περιποίησης ηλικιωμένων ατόμων (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 1,34).

Πίνακας 10

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε κάθε μία από τις βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπάθεια συμφιλίωσης επαγγελματικής με την οικογενειακή και προσωπική τους ζωή

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b>  <b>ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΖΩΙΚΗΣ ΖΩΗΣ</b>	Καθόλου		Σχεδόν ποτέ		Μερικές φορές		Σχεδόν πάντα		Πάντα		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Έλλειμμα κοινωνικού κράτους- δομών	4	1,6	11	4,3	98	38,4	129	50,6	13	5,1	0	0,0	3,53	0,730
Ανάληψη του μεγαλύτερου μέρους ενδοοικογενειακών υποχρεώσεων και ανατροφής παιδιών	0	0,0	2	0,8	18	7,1	187	73,3	48	18,8	0	0,0	4,10	0,530
Έλλειμμα επικοινωνίας με τον/τη σύντροφο	11	4,3	17	6,7	163	63,9	55	21,6	9	3,5	0	0,0	3,13	0,762
Έλλειψη βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον	11	4,3	37	14,5	132	51,8	68	26,7	7	2,7	0	0,0	3,09	0,830
Περιποίηση ηλικιωμένων ατόμων	211	82,7	11	4,3	27	10,6	2	0,8	4	1,6	0	0,0	1,34	0,821
Δύσκολες εργασιακές συνθήκες	8	3,1	71	27,8	151	59,2	20	7,8	5	2,0	0	0,0	2,78	0,716
Τοπικοί- Γεωγραφικοί λόγοι (ορεινές, νησιωτικές περιοχές, απομακρυσμένες κ.λπ.)	88	34,5	66	25,9	81	31,8	17	6,7	3	1,2	0	0,0	2,14	1,010

Αναφορικά με την ερώτηση που αφορά στην οριοθέτηση το όρου «Συμφιλίωση», το 99,6% του δείγματος έδωσαν σωστό ορισμό του όρου, ενώ το 0,4% έδωσαν λανθασμένο. (Πίνακας 11)

*Πίνακας 11*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την οριοθέτηση το όρου «Συμφιλίωση»*

<b>ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Δόθηκε σωστός ορισμός του όρου «Συμφιλίωση»	254	99,6
Δόθηκε λανθασμένος ορισμός του όρου «Συμφιλίωση»	1	0,4

Στο ερώτημα που αφορά την επίτευξη ή μη της συμφιλίωσης (Πίνακας 12), το 92,2% του δείγματος εκτιμούν ότι μπορεί να επιτευχθεί, ενώ το 7,8% πιστεύουν ότι δεν μπορεί να επιτευχθεί.

*Πίνακας 12*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τη επίτευξη ή μη της συμφιλίωσης*

<b>ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Η συμφιλίωση μπορεί να επιτευχθεί	235	92,2
Η συμφιλίωση δεν μπορεί να επιτευχθεί	20	7,8

Στην ερώτηση που αφορά τους τρόπους επίτευξης συμφιλίωσης (Πίνακας 13), το 67,2% θεωρούν ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσω της τροποποίησης της νομοθεσίας και το 54% θεωρούν ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσω κρατικών παροχών. Από την άλλη, δεν συνδράμει προς την κατεύθυνση αυτή: α) η εκπαίδευση της κοινωνίας κατά το 60,4%, β) η ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ του ζευγαριού κατά το 77,9%, γ) η παροχή υποστήριξης από την εργασία/εργοδότη κατά το 55,3% και δ) η παροχή υποστήριξης από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον κατά το 83,4% του δείγματος.

Πίνακας 13

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους τρόπους επίτευξης της συμφιλίωσης

ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ		Ναι		Όχι	
	N	%	N	%	N	%
Τροποποίηση νομοθεσίας	158	67,2	77	32,8		
Εκπαίδευση κοινωνίας	93	39,6	142	60,4		
Ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ ζευγαριού	52	22,1	183	77,9		
Κρατικές παροχές	127	54,0	108	46,0		
Παροχή υποστήριξης από την εργασία – εργοδότη	105	44,7	130	55,3		
Παροχή υποστήριξης από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον	39	16,6	196	83,4		

Στο ερώτημα σχετικά με τις γνώσεις των ερωτώμενων για τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση (Πίνακας 14), το σύνολο του δείγματος (n=255) έδωσαν σωστό ορισμό του όρου «Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση».

*Πίνακας 14*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την οριοθέτηση το όρου «Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση»*

<b>ΟΡΙΣΜΟΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Δόθηκε σωστός ορισμός του όρου «Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση»	255	100,0
Δόθηκε λανθασμένος ορισμός του όρου «Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση»	0	0,0

**9.2.2 Η σημασία της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στην προσπάθεια συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής**

Στην ερώτηση αναφορικά με τον βαθμό σημαντικότητας Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης (Πίνακας 15), το 99,2% του δείγματος πιστεύουν ότι είναι σημαντική (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,84).

Πίνακας 15

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την σημαντικότητα της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b>  <b>ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ</b> <b>ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ</b> <b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>	Καθόλου		Σχεδόν ποτέ		Μερικές φορές		Σχεδόν πάντα		Πάντα		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μ.Ο.	Τ.Α.
Βαθμός Σημαντικότητας Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης	2	0,8	0	0,0	0	0,0	34	13,3	219	85,9	0	0,0	4,84	0,482

Στην ερώτηση αναφορικά με το εάν οι γυναίκες και μάλιστα αυτές με υψηλά προσόντα αλλά με πολλαπλούς ρόλους, πρέπει να συμμετέχουν στις διαδικασίες της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης (Πίνακας 16), το 97,6% του δείγματος πιστεύει στην αναγκαιότητα συμμετοχής τους, ενώ το 2,4% στη μη αναγκαιότητα συμμετοχής.

*Πίνακας 16*

*Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την αναγκαιότητα ή μη συμμετοχής των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους αν συμμετέχουν σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης*

<b>ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ Ή ΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΜΕ ΠΟΛΛΑΠΛΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Αναγκαιότητα συμμετοχής	249	97,6
Μη αναγκαιότητα συμμετοχής	6	2,4

Στο ερώτημα σχετικά με τους λόγους συμμετοχής των γυναικών στις διαδικασίες της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης (Πίνακας 17):

1. Το 70,5% του δείγματος συμμετέχουν για κοινωνική ενδυνάμωση, ενώ το 29,5% του δείγματος δεν συμμετέχουν για τον λόγο αυτόν.
2. Το 65,3% του δείγματος δεν συμμετέχουν για αυτοβελτίωση, ενώ το 34,7% συμμετέχουν γι' αυτόν τον λόγο.
3. Το 66,9% του δείγματος δεν συμμετέχουν για την απόκτηση νέων γνώσεων, ενώ το 33,1% συμμετέχουν γι' αυτόν τον λόγο.
4. Το 77,3% του δείγματος δεν συμμετέχουν για την αύξηση της παραγωγικότητάς τους, ενώ το 22,7% συμμετέχουν γι' αυτόν τον λόγο.
5. Το 80,9% του δείγματος δεν συμμετέχουν για την κατοχύρωση θέσης εργασίας, ενώ το 19,1% συμμετέχουν γι' αυτόν τον λόγο.
6. Το 81,7% του δείγματος δεν συμμετέχουν για την απόκτηση εξειδίκευσης, ενώ το 18,3% συμμετέχουν για τον λόγο αυτό.
7. Το 81,7% του δείγματος δεν συμμετέχουν για την απόκτηση νέων ικανοτήτων-δεξιοτήτων, ενώ το 18,3% του δείγματος συμμετέχουν γι' αυτόν τον λόγο.
8. Το 84,9% του δείγματος δεν συμμετέχουν για την βελτίωση θέσης εργασίας, ενώ το 15,1% συμμετέχουν γι' αυτόν τον λόγο.
9. Το 92% δεν συμμετέχουν για να αποτελέσουν πρότυπο για την κοινωνία και την οικογένεια, ενώ το 8% του δείγματος συμμετέχουν γι' αυτόν τον λόγο.

10. Το 98,8% του δείγματος δεν συμμετέχουν για την βελτίωση των οικονομικών τους αποδοχών, ενώ το 1,2% του δείγματος συμμετέχουν για τον λόγο αυτό.

11. Το 99,2%, δεν συμμετέχουν για αλλαγή εργασιακού τομέα, ενώ το 0,8% συμμετέχουν γι' αυτόν τον λόγο.

*Πίνακας 17*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους λόγους συμμετοχής των γυναικών και μάλιστα αυτών με πολλαπλούς ρόλους στις διαδικασίες της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης*

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b>	<b>Ναι</b>		<b>Όχι</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΜΕ ΠΟΛΛΑΠΛΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>				
Απόκτηση νέων γνώσεων	83	33,1	16	66,9
Βελτίωση θέσης εργασίας	38	15,1	213	84,9
Κατοχύρωση θέσης εργασίας	48	19,1	203	80,9
Αύξηση της παραγωγικότητας	57	22,7	194	77,3
Αυτοβελτίωση	87	34,7	164	65,3
Βελτίωση των οικονομικών αποδοχών	3	1,2	248	98,8
Αλλαγή του εργασιακού τομέα	2	0,8	249	99,2
Κοινωνική ενδυνάμωση	177	70,5	74	29,5
Πρότυπο για την κοινωνία και την οικογένεια	20	8,0	231	92,0
Απόκτηση εξειδίκευσης	46	18,3	206	81,7
Απόκτηση νέων ικανοτήτων- δεξιοτήτων	46	18,3	206	81,7



### 9.2.3 Επίδραση (θετική ή αρνητική) της Επιμόρφωσης στην προσπάθεια συμφιλίωσης οικογενειακής, προσωπικής και επαγγελματικής ζωής

Στην ερώτηση αναφορικά με το εάν η τακτική Επιμόρφωση επιδρά θετικά στην επαγγελματική εξέλιξή τους, το 99,6% του δείγματος (254 γυναίκες) δήλωσαν ότι έχει θετική επίδραση, ενώ το 0,4% (1 γυναίκα) δήλωσε ότι δεν έχει (Πίνακας 18).

Πίνακας 18

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την θετική επίδραση της τακτικής Επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη

<b>ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΞΕΛΙΞΗ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ναι	254	99,6
Όχι	1	0,4

Στο ερώτημα αναφορικά με τους λόγους θετικής επίδρασης της τακτικής Επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη ανέφεραν (Πίνακας 19):

1. Το 100,0% την κατοχύρωση της θέσης εργασίας
2. Το 62,1% την απόκτηση νέων γνώσεων/επικαιροποίηση
3. Το 49,8 την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων
4. Το 46,6% την αύξηση της παραγωγικότητας
5. Το 26,1% την προσωπική τους εξέλιξη
6. Το 26,1% την αυτοβελτίωση που τους προσφέρει
7. Το 22,5% την αύξηση τυπικών προσόντων
8. Το 16,2% την βελτίωση της θέσης εργασίας
9. Το 8,3% την μείωση της εργασιακής τους ανασφάλειας
10. Το 7,5% την ανάπτυξη του ανταγωνισμού που δημιουργεί
11. Το 8,3% την απόκτηση εξειδίκευσης
12. Το 4,5% την βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων
13. Το 4,3% την βελτίωση οικονομικών απολαβών

Πίνακας 19

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους λόγους θετικής επίδρασης της τακτικής Επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη

ΛΟΓΟΙ ΘΕΤΙΚΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
Απόκτηση νέων γνώσεων/επικαιροποίηση	157	62,1	96	37,9
Απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων	126	49,8	127	50,2
Αύξηση της παραγωγικότητας	118	46,6	135	53,4
Προσωπική εξέλιξη	66	26,1	187	73,9
Αυτοβελτίωση	66	26,1	187	73,9
Βελτίωση θέσης εργασίας	41	16,2	212	37,9
Κατοχύρωση θέσης εργασίας	255	100,0	0	0,0
Μείωση της εργασιακής ανασφάλειας	21	8,3	232	91,7
Αύξηση τυπικών προσόντων	57	22,5	196	77,5
Ανάπτυξη ανταγωνισμού	19	7,5	234	92,5
Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	12	4,5	241	95,3
Βελτίωση οικονομικών απολαβών	11	4,3	242	95,7
Απόκτηση εξειδίκευσης	21	8,3	232	91,7

Στο ερώτημα που αφορά στους λόγους αρνητικής στάσης απέναντι στην τακτική Επιμόρφωση για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Πίνακας 20):

1. 2 ερωτώμενες του δείγματος αναφέρουν ότι η τακτική Επιμόρφωση δεν προσφέρει στην επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς νιώθουν επαρκείς από την μονιμότητα της θέσης εργασίας τους.

2. 2 ερωτώμενες αναφέρουν ότι δεν προσφέρει στην επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς δεν πραγματοποιείται στο χώρο εργασίας τους αξιολόγηση

3. 2 ερωτώμενες αναφέρουν ότι δεν προσφέρει στην επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς δεν θεωρούν αναγκαία την απόκτηση νέων γνώσεων, και

4. 2 ερωτώμενες του δείγματος αναφέρουν ότι δεν προσφέρει στην επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς δεν την θεωρούν αναγκαία εξαιτίας του οικονομικού κόστους συμμετοχής.

*Πίνακας 20*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους λόγους αρνητικής στάσης απέναντι στην τακτική Επιμόρφωση για την επαγγελματική τους εξέλιξη*

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b>	<b>Ναι</b>		<b>Όχι</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>ΛΟΓΟΙ ΑΡΝΗΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ</b>				
Μονιμότητα θέσης εργασίας	2	100,0	0	0,0
Απουσία εργασιακής αξιολόγησης	2	100,0	0	0,0
Μη αναγκαία η απόκτηση νέων γνώσεων	2	100,0	0	0,0
Κόστος συμμετοχής	2	100,0	0	0,0

#### 9.2.4 Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, προσδοκίες, δυσκολίες, και υποστήριξη προσπάθειας

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν οι ερωτώμενες του δείγματος έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα (Πίνακας 21), όλο το δείγμα (n=255) δηλώνει ότι έχει συμμετάσχει.

Πίνακας 21

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την συμμετοχή τους ή μη σε επιμορφωτικά προγράμματα

<b>ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ Ή ΜΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ναι	255	100,0
Όχι	0	0,0

Στο ερώτημα που αφορά τον φορέα υλοποίησης του τελευταίου επιμορφωτικού προγράμματος που έχουν παρακολουθήσει ή παρακολουθούν οι ερωτώμενες του δείγματος (Πίνακας 22), σε ποσοστό 75,5% αναφέρουν ως φορέα το Πανεπιστήμιο, σε ποσοστό 18,4% αναφέρουν ως φορέα τα Κ.Ε.Κ., σε ποσοστό 3,5% αναφέρουν κάποιο σύλλογο/φορέα και το 2,4% αναφέρει ως φορέα υλοποίησης κάποιο Υπουργείο.

Πίνακας 22

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τον φορέα υλοποίησης του τελευταίου επιμορφωτικού προγράμματος που έχουν παρακολουθήσει ή παρακολουθούν

<b>ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Πανεπιστήμιο	193	75,5
Κ.Ε.Κ.	47	18,4
Σύλλογος- Φορέας	9	3,5
Υπουργείο	6	2,4

Στην ερώτηση σχετικά με την διάρκεια του τελευταίου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολούθησαν ή παρακολουθούν οι ερωτώμενες του δείγματος (Πίνακας 23), σε ποσοστό 52,5% αναφέρουν ότι ήταν σύντομης διάρκειας το επιμορφωτικό πρόγραμμα, ενώ το 47,5% του δείγματος ότι ήταν μακράς διάρκειας.

Πίνακας 23

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την διάρκεια του τελευταίου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολούθησατε ή παρακολουθείτε

<b>ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Σύντομης διάρκειας	134	52,5
Μακράς διάρκειας	121	47,5

Στο ερώτημα που αφορά το στάδιο ολοκλήρωσης του τελευταίου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολούθησαν ή παρακολουθούν οι ερωτώμενες (Πίνακας 24), σε ποσοστό 79,2% αναφέρουν ότι το έχουν ολοκληρώσει, ενώ το 20,8% ότι είναι ακόμα σε εξέλιξη.

Πίνακας 24

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με το στάδιο ολοκλήρωσης του τελευταίου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολούθησατε ή παρακολουθείτε

<b>ΣΤΑΔΙΟ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ολοκληρωμένο	202	79,2
Σε εξέλιξη	53	20,8

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν ή όχι αποτέλεσε προσδοκία κατά την επιλογή του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος (Πίνακας 25), οι ερωτώμενες απάντησαν θετικά κατά:

1. 97,3% για την κατοχύρωση θέσης εργασίας
2. 96,1% για την διεκδίκηση θέσης εργασίας
3. 94,5% για την εύρεση επιπρόσθετης εργασίας
4. 91% για την βελτίωση των οικονομικών απολαβών
5. 89,4% για προσωπικούς λόγους
6. 72,9% για την απόκτηση νέων γνώσεων
7. 58,4%, για την αύξηση τυπικών προσόντων
8. 22% βελτίωση θέσης εργασίας
9. 14,9% για την απόκτηση νέων ικανοτήτων/δεξιοτήτων
10. 8,2% για την βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων
11. 6,7% για την αυτοβελτίωση.

Πίνακας 25

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τις προσδοκίες κατά την επιλογή συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b>	<b>Ναι</b>		<b>Όχι</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</b>				
Απόκτηση νέων γνώσεων	186	72,9	69	27,1
Εύρεση επιπρόσθετης εργασίας	14	5,5	241	94,5
Αύξηση τυπικών προσόντων	149	58,4	106	41,6
Προσωπικοί λόγοι	27	10,6	228	89,4
Βελτίωση οικονομικών απολαβών	23	9,0	232	91,0
Διεκδίκηση θέσης εργασίας	10	3,9	245	96,1
Κατοχύρωση θέσης εργασίας	7	2,7	248	97,3
Βελτίωση θέσης εργασίας	56	22,0	199	78,00
Αυτοβελτίωση	17	6,7	238	93,3
Απόκτηση νέων ικανοτήτων/δεξιοτήτων	38	14,9	217	85,1
Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	21	8,2	234	91,8

Στο ερώτημα που αφορά το εάν ανταποκρίθηκαν οι προσδοκίες τους κατά την επιλογή του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος ως προς τις γνώσεις που απέκτησαν, οι ερωτώμενες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 92,9%, το 4,3% απάντησαν αρνητικά, το 1,5% ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν ακόμα καθώς δεν έχει ολοκληρωθεί, ενώ το 1,2% απάντησαν ότι ανταποκρίθηκαν μερικώς (Πίνακας 26).

Πίνακας 26

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τον βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών τους από τις γνώσεις που αποκόμισαν

ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ	N	%
Ναι	237	92,9
Όχι	11	4,3
Μερικώς	3	1,2
Δεν γνωρίζω	4	1,5

Στην ερώτηση αναφορικά με το ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διάρκεια των σπουδών τους, προκειμένου να εναρμονίσουν τις οικογενειακές με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις (Πίνακας 75), οι ερωτώμενες απάντησαν ότι ήταν:

1. Η έλλειψη χρόνου (94,5%)
2. Οι ψυχολογικοί παράγοντες (38%)
3. Οι συγκρούσεις με τον/την σύζυγο (25,5%)
4. Οι τύψεις συμμετοχής σε ποσοστό (14,9%)
5. Οι συγκρούσεις στην εργασία (13,7%)
6. Οι συγκρούσεις εντάσεις με τα παιδιά (12,2%),
7. Η αρνητική κριτική από τον κοινωνικό περίγυρο (7,5%)
8. Η απουσία κατάλληλου χώρου μελέτης (6,3%)
9. Οι τεχνικές δυσκολίες (6,3%)
10. Το οικονομικό κόστος (5,9%)
11. Οι συγκρούσεις/προστριβές με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον (4,3%)
12. Ο τόπος κατοικίας (0,4%)
13. Δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες (0,4%)

Πίνακας 27

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διάρκεια των σπουδών τους, προκειμένου να εναρμονίσουν τις οικογενειακές με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΕΝΑΡΜΟΝΗΣΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΜΑΤΙΚΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΩΝ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Έλλειψη χρόνου	241	94,5	14	5,5
Συγκρούσεις – προστριβές με ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον	11	4,3	244	95,7
Τόπος κατοικίας	1	0,4	254	99,6
Αρνητική κριτική κοινωνικού περίγυρου	19	7,5	236	92,5
Ψυχολογικοί παράγοντες	97	38,0	158	62,0
Συγκρούσεις στην εργασία	35	13,7	220	86,3
Συγκρούσεις- εντάσεις με παιδιά	31	12,2	224	87,8
Απουσία κατάλληλου χώρου μελέτης	16	6,3	239	93,7
Συγκρούσεις με τον/την σύζυγο	65	25,5	190	74,5
Τεχνικές δυσκολίες	16	6,3	239	93,7
Τύψεις συμμετοχής	38	14,9	217	85,1
Οικονομικό κόστος	15	5,9	240	94,1
Δεν είχα δυσκολίες	1	0,4	254	99,6



Αναφορικά με τον βαθμό επιτυχούς ανταπόκρισης στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ερωτώμενες στην προσπάθεια εναρμόνισης οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων κατά την διάρκεια των σπουδών τους (Πίνακας 28), απάντησαν ότι ανταποκρίθηκαν καλά σε κάποιο βαθμό σε ποσοστό 97,6% (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,39).

Πίνακας 28

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τον βαθμό επιτυχούς ανταπόκρισης στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b>  <b>ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΤΥΧΗΣ</b> <b>ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΣΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</b>	Καθόλου Καλά		Μέτρια		Κάπως Καλά		Καλά		Πολύ Καλά		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Ανταπόκριση στις δυσκολίες που εμφανίστηκαν στην προσπάθεια εναρμόνισης οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους	0,0	0	6	2,4	162	63,5	69	27,1	18	7,1	0,0	0	3,39	0,654

Αναφορικά με τις επιπτώσεις στην εργασιακή τους εξέλιξη, στην προσπάθεια εναρμόνισης επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων κατά την διάρκεια των σπουδών τους (Πίνακας 29), απάντησαν ότι ήταν ευεργετικές σε ποσοστό 78,8% (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,94).

Πίνακας 29

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τις επιπτώσεις της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες στην εργασιακή τους εξέλιξη

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b>  <b>ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥΣ</b>	Ανύπαρκτες		Περιορισμένες		Ουδέτερες		Ευεργετικές		Πολύ Ευεργετικές		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Ύπαρξη επιπτώσεων στην εργασιακή εξέλιξη με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές διαδικασίες	2	0,8	10	3,9	42	16,5	149	58,4	52	20,4	0,0	0	3,94	0,771

Αναφορικά με τον συνυπολογισμό επιθυμιών και προσδοκιών των γυναικών κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων (Πίνακας 30), οι συμμετέχουσες στην έρευνα απάντησαν ότι δεν ελήφθησαν καθόλου υπόψη οι επιθυμίες και οι προσδοκίες των γυναικών που μετέχουν σ' αυτά, σε ποσοστό 56,1% (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 1,70).

Πίνακας 30

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τον συνυπολογισμό επιθυμιών και προσδοκιών των γυναικών κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b>	<b>Καθόλου</b>		<b>Σχεδόν Ποτέ</b>		<b>Μερικές Φορές</b>		<b>Σχεδόν Πάντα</b>		<b>Πάντα</b>		<b>Εγκατάλειψη δήλωσης</b>		<b>ΔΕΙΚΤΕΣ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
<b>ΣΥΝΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΕΠΙΘΥΜΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ</b>														
Συνυπολογισμός επιθυμιών και προσδοκιών των γυναικών κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων	143	56,1	58	22,7	43	16,9	9	3,5	2	0,8	0,0	0	1,70	0,925

Αναφορικά με τον βαθμό στήριξης από τον/την σύντροφο τους κατά την συμμετοχή και υλοποίηση επιμορφωτικών προσπαθειών (Πίνακας 31), το 55,7% των γυναικών του δείγματος απάντησε ότι υπήρξε στήριξη μερικές φορές (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,02).

Πίνακας 31

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τον βαθμό στήριξης του/της συντρόφου, κατά την συμμετοχή και υλοποίηση επιμορφωτικών προσπαθειών

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b>	<b>Καθόλου</b>		<b>Σχεδόν Ποτέ</b>		<b>Μερικές Φορές</b>		<b>Σχεδόν Πάντα</b>		<b>Πάντα</b>		<b>Εγκατάλειψη δήλωσης</b>		<b>ΔΕΙΚΤΕΣ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
<b>ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΣΥΝΤΡΟΦΟΥ</b>														
Στήριξη του/της συντρόφου κατά την υλοποίηση επιμορφωτικών προσπαθειών	13	5,1	47	18,4	142	55,7	28	11,0	25	9,8	0,0	0	3,02	0,945

Αναφορικά με την αντίδραση του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος ως προς την επιθυμία τους να μετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες (Πίνακας 32), το 68,6% του δείγματος απάντησε ότι αυτή ήταν θετική (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,80).

Πίνακας 32

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την αντίδραση του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος για την επιθυμία τους να μετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ  ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΥΤΕΡΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	Πολύ Αρνητικά		Αρνητικά		Ουδέτερα		Θετικά		Πολύ Θετικά		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Αντίδραση του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος σε σχέση με την επιθυμία τους να μετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες	1	0,4	4	1,6	75	29,4	139	54,5	36	14,1	0,0	0	3,80	0,705

Στον πίνακα 33, φαίνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με την στήριξη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος ως προς τις ανωτέρω επιλογές τους. Ειδικότερα, ανέφεραν ότι η στήριξη από:

1. Τη μητέρα ήταν θετική, ποσοστό 78,8% (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 0,71)
2. Τον πατέρα ήταν ουδέτερη, ποσοστό 63,9% (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 0,21)
3. Τον/Την αδελφό/ή ήταν ουδέτερη, ποσοστό 71% (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 0,15)
4. Την πεθερά ήταν ουδέτερη, ποσοστό 75,7% (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι - 0,07)
5. Τον πεθερό ήταν ουδέτερη, ποσοστό 76,3% (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι - 0,08)
6. Την/Τον κουνιάδα/κουνιάδο ήταν ουδέτερη, ποσοστό 89%, (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι -0,08).

*Πίνακας 33*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την αντίδραση του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος για την επιθυμία τους να μετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες*

<b>ΣΤΗΡΙΞΗ ΘΕΤΙΚΗ/ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΑΤΟΜΩΝ ΤΟΥ ΕΥΡΥΤΕΡΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΛΗΡΩΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ</b>	<b>Αρνητικά</b>		<b>Θετικά</b>		<b>Ουδέτερα</b>		<b>Δείκτες</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Μητέρα	19	7,5	201	78,8	35	13,7	0,71	0,596
Πατέρας	19	7,5	73	28,6	163	63,9	0,21	0,563
Η/ο αδελφή/αδελφός	18	7,1	56	22,0	181	71,0	0,15	0,519
Πεθερά	40	15,7	22	8,6	193	75,7	-,07	0,489
Πεθερός	28	11,0	7	2,7	220	86,3	-,08	0,362
Η/Ο κουνιάδα/κουνιάδος	24	9,4	4	1,6	227	89,0	-,08	0,323

Αναφορικά με τους τρόπους, με τους οποίους το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον συνέβαλε θετικά στην ολοκλήρωση των επιμορφωτικών διαδικασιών που μετείχαν ή μετέχουν (Πίνακας 34), οι ερωτώμενες απάντησαν ότι τους παρείχαν:

1. Υποστήριξη με τις οικογενειακές υποχρεώσεις (68%)
2. Ψυχολογική υποστήριξη (58,8%)
3. Οικονομική υποστήριξη (21,6%)
4. Συναισθηματική υποστήριξη (14,8%)
5. Ηθική υποστήριξη (13,6%)

Πίνακας 34

Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους τρόπους που συνέβαλε θετικά το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον για την ολοκλήρωση των επιμορφωτικών διαδικασιών που μετείχαν ή μετέχουν

<b>ΘΕΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΩΝ</b>	<b>ΝΑΙ</b>		<b>ΌΧΙ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ψυχολογική Υποστήριξη	132	52,8	118	47,2
Ηθική Υποστήριξη	34	13,6	216	86,4
Συναισθηματική Υποστήριξη	37	14,8	213	85,2
Οικονομική Υποστήριξη	54	21,6	196	78,4
Υποστήριξη με τις οικογενειακές υποχρεώσεις	170	68,0	80	32,0

Όσον αφορά το πως το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον των ερωτώμενων συνέβαλε αρνητικά στην ολοκλήρωση των επιμορφωτικών διαδικασιών που μετείχαν ή μετέχουν (Πίνακας 35), το 16,1% απάντησαν ότι δέχθηκαν επικρίσεις, το 7,9% μείωση/απαξίωση και το 2,4% ότι υπήρχαν εντάσεις.

Πίνακας 35

Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους τρόπους που λειτούργησε αρνητικά το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον κατά την διάρκεια της πραγματοποίησης της προσπάθειας τους για την ολοκλήρωση των επιτικών υποχρεώσεων

ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΩΝ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Επίκριση	41	16,1	213	83,9
Μείωση- Απαξίωση	20	7,9	20	7,9
Εντάσεις	6	2,4	248	97,6

Στην ερώτηση που αφορά στον βαθμό δυσκολίας που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν οι ερωτώμενες ως προς την εξισορρόπηση των οικογενειακών και εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός προγράμματος (Πίνακας 36):

1. Το 49,8% δήλωσε ότι η δυσκολία αντιμετώπισης ήταν μέτρια (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,46), όσον αφορά τις δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός προγράμματος

2. Το 37,6% δήλωσε ότι η δυσκολία αντιμετώπισης ήταν μέτρια (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,82), όσον αφορά τις δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός Προγράμματος Κατάρτισης

3. Το 43,9% δήλωσε ότι η δυσκολία αντιμετώπισης ήταν ελάχιστη (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,09), όσον αφορά τις δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός Επιμορφωτικού Προγράμματος

4. Το 63,5 δήλωσε ότι η δυσκολία αντιμετώπισης ήταν μέτρια (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,18) όσον αφορά τις δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός Επαγγελματικού Προγράμματος Εκπαίδευσης.



Πίνακας 36

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τον βαθμό δυσκολίας που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν ως προς την εξισορρόπηση των οικογενειακών και εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ  ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΞΙΣΟΡΡΟΠΗΣΗΣ	Καθόλου		Ελάχιστα		Μέτρια		Πολύ		Πάρα Πολύ		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός προγράμματος.	1	0,4	9	3,5	127	49,8	107	42,0	11	4,3	0,0	0	3,46	0,656
Δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός προγράμματος κατάρτισης.	13	5,1	86	33,7	96	37,6	55	21,6	5	2,0	0,0	0	2,82	0,897
Δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος.	77	30,2	112	43,9	39	15,3	21	8,2	6	2,4	0,0	0	2,09	0,996
Δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός επαγγελματικού προγράμματος εκπαίδευσης.	5	2,0	20	7,8	162	63,5	59	23,1	9	3,5	0,0	0	3,18	0,705

Στο ερώτημα που αφορά τις θετικές επιπτώσεις στην εργασιακή ζωή των ερωτώμενων από την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν ή συμμετείχαν (Πίνακας 37), οι ερωτώμενες ανέφεραν:

1. Την βελτίωση της απόδοσής τους (39,2%)
2. Την βελτίωση της θέσης εργασίας (34,1%)
3. Τη μισθολογική αύξηση (28,2%)
4. Την αύξηση των τυπικών τους προσόντων (27,1%)
5. Την αύξηση της παραγωγικότητάς τους (13,7%)
6. Την ψυχολογική ανάταση (11,8%)
7. Την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και τη βελτίωση της συνεργασίας τους με τους άλλους (9,4%),
8. Την κατοχύρωση θέσης εργασίας (5,5%)
9. Την εύρεση συμπληρωματικής εργασίας (3,1%)

Πίνακας 37

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τις θετικές επιπτώσεις στην εργασιακή τους ζωή με την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν ή συμμετείχαν

<b>ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΖΩΗ ΜΕ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΕΝΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</b>	<b>ΝΑΙ</b>		<b>ΌΧΙ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Κατοχύρωση θέσης εργασίας	14	5,5	241	94,5
Βελτίωση θέσης εργασίας	87	34,1	168	65,9
Εύρεση συμπληρωματικής εργασίας	8	3,1	247	96,9
Μισθολογική αύξηση	72	28,2	183	71,8
Βελτίωση απόδοσης	100	39,2	155	60,8
Αύξηση παραγωγικότητας	35	13,7	220	86,3
Ψυχολογική ανάταση	30	11,8	225	88,2
Αύξηση τυπικών προσόντων	69	27,1	186	72,9
Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων – βελτίωση συνεργασίας	24	9,4	231	90,6

Στο ερώτημα που αφορά στις αρνητικές επιπτώσεις στην εργασιακή ζωή των γυναικών του δείγματος μετά την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, στο οποίο συμμετέχουν ή συμμετείχαν (Πίνακας 38), το 42% συγκρούσεις με συναδέλφους, το 18%

απάντησαν ότι είχαν συγκρούσεις με προϊστάμενο/η, ενώ το 50,2% απάντησαν ότι δεν υπήρξε καμία αρνητική επίπτωση στην εργασιακή ζωή.

Πίνακας 38

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τις αρνητικές επιπτώσεις στην εργασιακή τους ζωή με την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν ή συμμετείχαν

ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΖΩΗ ΜΕ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΕΝΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Συγκρούσεις με προϊστάμενο	46	18,0	209	82,0
Συγκρούσεις με συναδέλφους	107	42,0	148	58,0
Τίποτα	128	50,2	127	49,8

Στην ερώτηση που αφορά τις θετικές επιπτώσεις στην οικογενειακή τους ζωή (Πίνακας 39), το 65,9% του δείγματος απάντησαν ότι βελτιώθηκε η ψυχολογία τους, το 27,8% ότι αυξήθηκε το οικογενειακό τους εισόδημα, το 18% ότι αποτέλεσαν παράδειγμα προς τα παιδιά τους, το 14,5% ότι έλαβαν ηθική ανάταση, το 9,6% ότι βελτιώθηκαν οι σχέσεις τους τόσο με τα παιδιά τους όσο και με τον/την σύντροφό τους, το 2% ότι έλαβαν κοινωνική ενδυνάμωση, ενώ το 5,5% απάντησαν ότι δεν υπήρξε καμία θετική επίπτωση.

Πίνακας 39

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τις θετικές επιπτώσεις στην οικογενειακή τους ζωή με την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν ή συμμετείχαν

ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΖΩΗ ΜΕ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΕΝΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Βελτίωση ψυχολογίας	168	65,9	87	34,1
Ηθική ανάταση	37	14,5	218	85,5
Αύξηση οικογενειακού εισοδήματος	71	27,8	184	72,2
Παράδειγμα προς τα παιδιά	46	18,0	209	82,0
Τίποτα	14	5,5	241	94,5
Βελτίωση σχέσεων με παιδιά- σύζυγο	24	9,6	231	90,6
Κοινωνική ενδυνάμωση	5	2,0	250	98,0

Στην ερώτηση που αφορά τις αρνητικές επιπτώσεις στην οικογενειακή του ζωή (Πίνακας 40), το 52,2% απάντησαν ότι δεν υπήρχαν αρνητικές επιπτώσεις, το 23,5% ότι δημιουργήθηκε αρνητικό κλίμα με τον/τη σύζυγο/σύντροφο, το 13,7% ότι ένιωσαν ψυχολογική ματαίωση, το 13,3% ότι δημιουργήθηκε αρνητικό κλίμα με τα παιδιά, το 8,2% ότι ανέκυψαν προβλήματα υγείας, το 3,5% ότι δημιουργήθηκε αρνητικό κλίμα με τον κοινωνικό περίγυρο και το 1,6% ότι ανέκυψαν οικονομικά προβλήματα.

*Πίνακας 40*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τις αρνητικές επιπτώσεις στην οικογενειακή τους ζωή με την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν ή συμμετείχαν*

<b>ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΖΩΗ ΜΕ ΤΗΝ ΟΛΚΗΡΩΣΗ ΕΝΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</b>	<b>ΝΑΙ</b>		<b>ΌΧΙ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ψυχολογική ματαίωση	35	13,7	220	86,3
Αρνητικό κλίμα με παιδιά	34	13,3	221	86,7
Αρνητικό κλίμα με σύντροφό	60	23,5	195	76,5
Αρνητικό κλίμα με κοινωνικό περίγυρο	9	3,5	246	96,5
Προβλήματα υγείας	21	8,2	234	91,8
Δεν υπήρχαν αρνητικές επιπτώσεις	133	52,2	122	47,8
Οικονομικά προβλήματα	4	1,6	251	98,4

Στο ερώτημα που αφορά την εργασιακή απόδοση ενός εργαζόμενου πατέρα, συγκριτικά με μια εργαζόμενη μητέρα (Πίνακας 41), το 74,1% του δείγματος απάντησαν ότι είναι μεγαλύτερη η απόδοση του εργαζόμενου πατέρα, συγκριτικά με την εργαζόμενη μητέρα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 1,27).

Πίνακας 41

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την εργασιακή απόδοση ενός εργαζόμενου πατέρα συγκριτικά με μια εργαζόμενη μητέρα

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Μεγαλύτερη		Ίση		Μικρότερη		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
<b>ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΠΑΤΕΡΑ</b>										
Εργασιακή απόδοση εργαζόμενου πατέρα σε σχέση με εργαζόμενη μητέρα	189	74,1	63	24,7	3	1,2	0,0	0	1,27	0,471

Στην ερώτηση που αφορά τους λόγους για τους οποίους είναι μεγαλύτερη η εργασιακή απόδοση ενός πατέρα (Πίνακας 42), το 97,4% του δείγματος απάντησε ότι οφείλεται στο γεγονός ότι η εργασία αποτελεί τη μοναδική του ευθύνη, ), το 8,5% στο ότι έχει στη διάθεση του περισσότερο ελεύθερο χρόνο και το 3,2% στο ότι διεκδικούν περισσότερες αρμοδιότητες στην εργασία τους

Πίνακας 42 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους λόγους μεγαλύτερης εργασιακής απόδοσης ενός πατέρα

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b>	<b>Ναι</b>		<b>Όχι</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>ΛΟΓΟΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΕΝΟΣ ΠΑΤΕΡΑ</b>				
Η εργασία αποτελεί τη μοναδική του ευθύνη	184	97,4	5	2,6
Έχει στη διάθεση του περισσότερο ελεύθερο χρόνο	16	8,5	173	91,5
Διεκδικεί περισσότερες αρμοδιότητες στην εργασία του	6	3,2	183	96,8

Όσον αφορά στην ερώτηση αναφορικά με την έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία (Πίνακας 43), το 84,3% του δείγματος απάντησε ότι δεν είναι έμπρακτη, ενώ το 15,7% ότι είναι.

Πίνακας 43

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία

<b>ΕΜΠΡΑΚΤΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΒΜΕ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ</b>	<b>ΝΑΙ</b>		<b>ΌΧΙ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία	40	15,7	215	84,3

Στο ερώτημα που αφορά τις γυναίκες του δείγματος, οι οποίες απάντησαν θετικά στο ότι είναι έμπρακτη η αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία (Πίνακας 44), το 65% απάντησαν ότι είναι έμπρακτη μέσω της παροχής καινοτόμων προγραμμάτων, το 8,6% μέσω κρατικών παροχών και το 1,6% μέσω της υποστήριξης με δομές για τα παιδιά.

*Πίνακας 44*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους τρόπους έμπρακτης αναγνώρισης του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία*

<b>ΤΡΟΠΟΙ ΕΜΠΡΑΚΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΒΜΕ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ</b>	<b>ΝΑΙ</b>		<b>ΌΧΙ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη ΔΒΜΕ και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία μέσω της παροχής καινοτόμων προγραμμάτων	26	65,0	14	35,0
Έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη ΔΒΜΕ και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία μέσω της υποστήριξης με δομές για παιδιά	4	1,6	36	90,0
Έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη ΔΒΜΕ και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία μέσω κρατικών παροχών	22	8,6	18	7,1

Στο ερώτημα αναφορικά με τις γυναίκες που απάντησαν αρνητικά στο ότι είναι έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία (Πίνακας 45), το 87% απάντησαν ότι υπάρχει απουσία υποστήριξης νομοθεσίας, το 76,7% ότι δεν παρέχονται κίνητρα, το 28,4% ότι τους εμποδίζει το οικονομικό σκέλος, το 19,1% ότι δεν υπάρχουν δομές για παιδιά και το 4,2% ότι δεν υπάρχουν δομές για παιδιά ΑΜΕΑ.

Πίνακας 45

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τις αιτίες της μη έμπρακτης αναγνώρισης του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία

ΑΙΤΙΕΣ ΜΗ ΕΜΠΡΑΚΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΒΜΕ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΑΠΟ ΥΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Απουσία υποστήριξης νομοθεσίας	187	87,0	28	13,0
Οικονομικά εμπόδια	61	28,4	154	71,6
Απουσία ύπαρξης δομών για παιδιά	41	19,1	174	80,9
Απουσία ύπαρξης δομών για παιδιά ΑΜΕΑ	9	4,2	206	95,8
Μη παροχή κινήτρων	165	76,7	50	23,3

Στην ερώτηση που αφορά την αναγκαιότητα απόκτησης «άδειας» από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον για να ξεκινήσουν οι ερωτώμενες μια επιμορφωτική διαδικασία (Πίνακας 46), το 86,7% του δείγματος απάντησαν ότι υπήρξε αναγκαιότητα απόκτησης «άδειας», ενώ το 13,3% ότι δεν υπήρξε.

Πίνακας 46

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την αναγκαιότητα απόκτησης «άδειας» από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον για να ξεκινήσουν μια επιμορφωτική διαδικασία

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ «ΑΔΕΙΑΣ»	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Αναγκαιότητα απόκτησης «άδειας» από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον για να ξεκινήσουν μια επιμορφωτική διαδικασία	221	86,7	34	13,3

Στην ερώτηση που αφορά στο είδος της υποστήριξης που θα περίμεναν να λάβουν οι ερωτώμενες από τον/την σύντροφό τους κατά την προσπάθεια ολοκλήρωσης επιμορφωτικών διαδικασιών (Πίνακας 47), το 83,9% ανέμεναν να γίνει ανάληψη του



οικογενειακού ρόλου από μεριάς του/της συντρόφου, το 53,3% ότι ανέμεναν ψυχολογική υποστήριξη, το 18,4% ηθική υποστήριξη, το 18,4% συναισθηματική υποστήριξη ενώ το 8,6% ανέμεναν οικονομική υποστήριξη.

*Πίνακας 47*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με το είδος της υποστήριξης που θα περίμεναν να λάβουν από τον/την σύντροφο τους κατά την προσπάθεια ολοκλήρωσης επιμορφωτικών διαδικασιών*

ΕΙΔΟΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΑΠΟ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΣΥΝΤΡΟΦΟ ΣΑΣ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Ψυχολογική Υποστήριξη	136	53,3	136	53,3
Οικονομική υποστήριξη	22	8,6	233	91,4
Ηθική υποστήριξη	47	18,4	208	81,6
Συναισθηματική υποστήριξη	47	18,4	208	81,6
Ανάληψη του οικογενειακού τους ρόλου	214	83,9	41	16,1

Στην ερώτηση που αφορά το είδος της υποστήριξης που θα περίμεναν να λάβουν οι ερωτώμενες από την ευρύτερη οικογένεια τους κατά την προσπάθεια ολοκλήρωσης επιμορφωτικών διαδικασιών (Πίνακας 48), το 83,9% απάντησαν ότι ανέμεναν ψυχολογική υποστήριξη, το 72,5% οικονομική υποστήριξη, το 38,4% ανέμεναν συμμετοχή σε οικογενειακές υποχρεώσεις, το 18,8% ανέμεναν συναισθηματική υποστήριξη ενώ το 15,3% ηθική υποστήριξη.

Πίνακας 48

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με το είδος της υποστήριξης που θα περίμεναν να λάβουν από την ευρύτερη οικογένεια τους κατά την προσπάθεια ολοκλήρωσης επιμορφωτικών διαδικασιών

ΕΙΔΟΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Ψυχολογική Υποστήριξη	214	83,9	41	16,1
Οικονομική υποστήριξη	185	72,5	70	27,5
Ηθική υποστήριξη	39	15,3	216	84,7
Συναισθηματική υποστήριξη	48	18,8	207	81,2
Συμμετοχή σε οικογενειακές υποχρεώσεις	98	38,4	157	61,6

Στο ερώτημα που αφορά στη σχέση των ερωτώμενων με τις νέες τεχνολογίες (Πίνακας 49), το 45,9% του δείγματος απάντησαν ότι είναι καλή (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,65).

Πίνακας 49

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος για την σχέση τους με τις νέες τεχνολογίες

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b>  <b>ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ</b>	<b>Κακή</b>		<b>Μέτρια</b>		<b>Καλή</b>		<b>Πολύ Καλή</b>		<b>Άριστη</b>		<b>Εγκατάλειψη δήλωσης</b>		<b>ΔΕΙΚΤΕΣ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
<b>Σχέση τις νέες τεχνολογίες</b>	3	1,2	3	1,2	117	45,9	90	33,3	42	16,5	0,0	0	3,65	0,809

Στην ερώτηση που αφορά την μέθοδο (εξ αποστάσεως ή δια ζώσης), με την οποία, θεωρούν οι ερωτώμενες ότι, θα μπορούσαν οι γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις των προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης (Πίνακας 50), το 98,8% του δείγματος απάντησε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ το 1,2% την δια ζώσης εκπαίδευση.

*Πίνακας 50*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την μέθοδο (εξ αποστάσεως ή δια ζώσης) που θεωρούν ότι θα μπορούσαν οι γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις των προγραμμάτων ΔΒΜΕ*

ΈΝΤΑΞΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΒΜΕ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ Ή ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΡΟΛΩΝ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης	251	98,8	3	1,2
Προγράμματα δια ζώσης εκπαίδευσης	3	1,2	251	98,8

Στην ερώτηση που αφορά τους λόγους για τους οποίους οι ερωτώμενες θα επέλεγαν την δια ζώσης μέθοδο παρακολούθησης, γιατί θεωρούν ότι οι γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις των προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης και Μάθησης (Πίνακας 51), 3 γυναίκες απάντησαν ότι είναι η εμπάθυνση γνώσεων και 3 γυναίκες ότι είναι η απόκτηση γνώσεων σε πρακτικό επίπεδο (n=255).

*Πίνακας 51*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους λόγους που θα επέλεγαν την δια ζώσης μέθοδο παρακολούθησης*

ΛΟΓΟΙ ΈΝΤΑΞΗΣ ΣΕ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΡΟΛΩΝ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Εμβάθυνση γνώσεων	3	100,0	0	0,0
Απόκτηση γνώσεων σε πρακτικό επίπεδο	3	100,0	0	0,0

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι ερωτώμενες θα επέλεγαν την εξ αποστάσεως μέθοδο παρακολούθησης (Πίνακας 52), το 97,6% του δείγματος απάντησαν λόγω της ευελιξίας που προσφέρει (χρόνος, τόπος και διάρκεια μελέτης μέσω μελέτης), το 22,3% ανέφεραν οικονομικούς λόγους, το 15,9% εξαιτίας της αποφυγής συγκρούσεων, το 17,1%

λόγω της μη αναγκαιότητας απουσίας από την οικογένεια και την εργασία τους και τέλος, το 7,8% λόγω του τρόπου διαμονής τους.

*Πίνακας 52*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους λόγους που θα επέλεγαν την εξ αποστάσεως μέθοδο παρακολούθησης*

ΛΟΓΟΙ ΎΝΤΑΞΗΣ ΣΕ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΡΟΛΩΝ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Ευελιξία (χρόνος, τόπος και διάρκεια μελέτης, μέσο μελέτης)	245	97,6	6	8,0
Τόπος διαμονής	20	7,8	231	92,00
Οικονομικοί λόγοι	56	22,3	195	77,7
Αποφυγή συγκρούσεων	40	15,9	211	84,1
Μη απουσία από την οικογένεια	43	17,1	208	82,9

Στο ερώτημα που αφορά στις σπουδές από απόσταση, το 99,6% των ερωτώμενων απάντησε ότι βοηθούν τις γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους στο συνδυασμό επιθυμίας για μόρφωση και τους υπόλοιπους ρόλους τους (Πίνακας 53).

*Πίνακας 53*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τον συνδυασμό επιθυμίας για μόρφωση με τους πολλαπλούς ρόλους με την βοήθεια της εξ αποστάσεως μεθόδου*

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΕΠΙΘΥΜΙΑΣ ΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕ ΠΟΛΛΑΠΛΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Συνδυασμός επιθυμίας των γυναικών για μόρφωση με τους πολλαπλούς ρόλους μέσω της εξ αποστάσεως μεθόδου	254	99,6	1	0,4

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι ερωτώμενες θα επέλεγαν την εξ αποστάσεως μέθοδο παρακολούθησης, ώστε να μπορούν να συνδυάσουν την επιθυμία τους για μόρφωση με τους πολλαπλούς τους ρόλους (Πίνακας 54), αυτοί ήταν οι εξής:

1. Η ευελιξία που προσφέρει (χρόνος, τόπος και διάρκεια μελέτης μέσο μελέτης), για το 95,3%
2. Το μικρό κόστος, για το 23,5%

3. Η απουσία συγκρούσεων, για το 22%
4. Η έλλειψη χρόνου, για το 21,7%
5. Ο τόπος διαμονής τους, για το 9,8%
6. Ψυχολογικοί λόγοι, για το 7,5%

*Πίνακας 54*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους λόγους που οι γυναίκες μπορούν να συνδυάσουν την επιθυμία τους για μόρφωση με τους πολλαπλούς τους ρόλους μέσω της εξ αποστάσεως συμμετοχής*

<b>ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΣΥΝΔΙΑΣΜΟΥ ΕΠΙΘΥΜΙΑΣ ΓΙΑ ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΟΛΛΑΠΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ</b>	<b>ΝΑΙ</b>		<b>ΌΧΙ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Τόπος διαμονής	25	9,8	229	90,2
Έλλειψη χρόνου	55	21,7	199	78,3
Ευελιξία (χρόνος, τόπος και διάρκεια μελέτης, μέσο μελέτης)	242	95,3	12	4,7
Ψυχολογικοί λόγοι	19	7,5	235	92,5
Μικρό οικονομικό κόστος	60	23,5	194	76,4
Απουσία συγκρούσεων	56	22,0	198	78,0

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι ερωτώμενες δεν θα επέλεγαν την εξ αποστάσεως μέθοδο παρακολούθησης (Πίνακας 55), 1 γυναίκα απάντησε ότι δεν θα την επέλεγε λόγω έλλειψης γνώσεων και 1 γυναίκα δεν θα την επέλεγε λόγω αδυναμίας χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή (n=255).

Πίνακας 55

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους λόγους που οι γυναίκες δεν μπορούν να συνδυάσουν την επιθυμία τους για μόρφωση με τους πολλαπλούς τους ρόλους μέσω της εξ' αποστάσεως συμμετοχής

ΛΟΓΟΙ ΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΣΥΝΔΙΑΣΜΟΥ ΕΠΙΘΥΜΙΑΣ ΓΙΑ ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΟΛΛΑΠΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΥΣ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Ελλιπείς γνώσεις	1	100,0	0	0,0
Αδυναμία χρήσης Η/Υ	1	100,0	0	0,0

Στο ερώτημα σχετικά με το εάν το μεταπτυχιακό ή το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα βοηθούσε στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και της προσωπικής/οικογενειακής ζωής των ερωτώμενων (Πίνακας 56), το 97,6% απάντησαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα, ενώ μόλις το 2,4% το μεταπτυχιακό.

Πίνακας 56

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με το αν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών ή το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα τους βοηθούσε στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και της προσωπικής/οικογενειακής ζωής τους

ΕΞΙΣΟΡΡΟΠΗΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ/ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΖΩΗΣ ΜΕΣΩ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ Ή ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα	6	2,4	249	97,6
Επιμορφωτικό Πρόγραμμα	249	97,6	6	2,4

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα θα τις βοηθούσε στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής τους, έναντι ενός επιμορφωτικού προγράμματος (Πίνακας 57), το 83,3% των ερωτώμενων απάντησαν λόγω της μοριοδότησης, το 66,7% λόγω άμεσης βελτίωσης της θέσης εργασίας

τους, το 50% λόγω απόκτησης εξειδικευμένων γνώσεων και το 33,3% λόγω αύξησης αποδοχών.

*Πίνακας 57*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους λόγους που θεωρούν ότι ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα έναντι ενός επιμορφωτικού προγράμματος θα τους βοηθούσε στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και της προσωπικής/οικογενειακής*

<b>ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΕΝΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΘΑ ΒΟΗΘΟΥΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΣΤΗΝ ΕΞΙΣΟΡΡΟΠΗΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ/ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΖΩΗΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</b>	<b>ΝΑΙ</b>		<b>ΌΧΙ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Περισσότερα Μόρια	5	83,3	1	16,7
Άμεση βελτίωση της θέσης εργασίας	4	66,7	2	33,3
Αύξηση αποδοχών	2	33,3	4	66,7
Απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων	3	50,0	3	50,0

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα τις βοηθούσε στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής τους, έναντι ενός μεταπτυχιακού προγράμματος (Πίνακας 58), το 72,7% των ερωτώμενων απάντησαν λόγω της σύντομης διάρκειας, το 69,1% λόγω λιγότερων απαιτήσεων, το 45,4% λόγω του μικρού κόστους, το 16,9% λόγω των γενικών γνώσεων που προσφέρει, το 16,9% λόγω της μοριοδότησης, το 15,7% λόγω μη αναγκαιότητας απουσίας από την οικογένεια και το 14,9% λόγω μη αναγκαιότητας απουσίας από την εργασία.



Πίνακας 58

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων σε σχέση με τους λόγους που θεωρούν ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα έναντι ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών θα τους βοηθούσε στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και της προσωπικής/οικογενειακής ζωής τους

<b>ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΕΝΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΘΑ ΒΟΗΘΟΥΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΣΤΗΝ ΕΞΙΣΟΡΡΟΠΗΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ/ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΖΩΗΣ ΕΝΑΝΤΙ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</b>	<b>ΝΑΙ</b>		<b>ΌΧΙ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Μικρότερο κόστος συμμετοχής	113	45,4	136	54,6
Σύντομη διάρκεια	181	72,7	68	27,3
Γενικές γνώσεις	42	16,9	207	83,1
Απόκτηση μορίων	42	16,9	207	83,1
Μη απουσία από την οικογένεια	39	15,7	10	84,3
Μη απουσία από την εργασία	37	14,9	212	85,1
Λιγότερες απαιτήσεις	172	69,1	77	30,9

### 9.2.5 Λόγοι συμμετοχής σ' ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα Επιμόρφωσης ή σ' ένα δια ζώσης πρόγραμμα Επιμόρφωσης

Στην ερώτηση που αφορά την ιδανική μορφή (εξ αποστάσεως ή δια ζώσης), την οποία θα έχει το επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα συμμετείχαν οι ερωτώμενες, στην προσπάθεια εξισορρόπησης επαγγελματικών, οικογενειακών και προσωπικών υποχρεώσεων (Πίνακας 59), το 98,4% απάντησαν ότι η ιδανική μορφή θα ήταν η εξ αποστάσεως, ενώ μόλις το 1,6% απάντησαν η δια ζώσης.

#### Πίνακας 59

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με την ιδανική μορφή (εξ αποστάσεως ή δια ζώσης) που θα έχει το επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα συμμετείχαν στην προσπάθεια εξισορρόπησης οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων

ΈΝΤΑΞΗ ΣΕ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ Ή ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΕΞΙΣΟΡΡΟΠΗΣΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΩΝ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα	251	98,4	4	1,6
Δια ζώσης επιμορφωτικό πρόγραμμα	4	1,6	251	98,8

Αναφορικά με τους λόγους επιλογής συμμετοχής σ' ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα στην προσπάθεια εξισορρόπησης επαγγελματικών, οικογενειακών και προσωπικών υποχρεώσεων (Πίνακας 60), οι ερωτώμενες γυναίκες ανέφεραν τους εξής:

1. Η ευελιξία που προσφέρει (χρόνος, τόπος και διάρκεια μελέτης μέσο μελέτης) (98,8%)
2. Οικονομικοί λόγοι (26,2%)
3. Μη αναγκαιότητα απουσίας από την οικογένεια (22%)
4. Μη αναγκαιότητα απουσίας από την εργασία (19,8%)
5. Αποφυγή συγκρούσεων με την οικογένεια (13,1%)
6. Αποφυγή συγκρούσεων με το εργασιακό περιβάλλον (9,9%)
7. Ο τόπος διαμονής (9,5%)

Πίνακας 60

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους λόγους επιλογής συμμετοχής σ' ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα στην προσπάθεια εξισορρόπησης οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων

ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Ευελιξία (Χρόνος, σημείο και διάρκεια μελέτης, μέσο μελέτης)	249	98,8	3	1,2
Μη απουσία από την οικογένεια	56	22,0	196	77,8
Μη απουσία από την εργασία	50	19,8	202	80,2
Οικονομικοί λόγοι	66	26,2	186	73,8
Αποφυγή συγκρούσεων με την οικογένεια	33	13,1	219	86,9
Αποφυγή συγκρούσεων με το εργασιακό περιβάλλον	25	9,9	227	90,1
Τόπος διαμονής	24	9,5	228	90,5

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν να συμμετέχουν σ' ένα δια ζώσης επιμορφωτικό πρόγραμμα στην προσπάθεια εξισορρόπησης επαγγελματικών, οικογενειακών και προσωπικών υποχρεώσεων (Πίνακας 61), 3 γυναίκες απάντησαν για την εμπάθυνση γνώσεων και 2 γυναίκες για απόκτηση γνώσεων σε πρακτικό επίπεδο (n=255).

Πίνακας 61

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους λόγους επιλογής συμμετοχής σ' ένα δια ζώσης επιμορφωτικό πρόγραμμα στην προσπάθεια εξισορρόπησης οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων

ΛΟΓΟΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Εμβάθυνση γνώσεων	3	100,0	0	0,0
Απόκτηση γνώσεων σε πρακτικό επίπεδο	2	66,7	1	33,3

Αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα (Πίνακας 62), οι ερωτώμενες γυναίκες ανέφεραν ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα:

1. Δεν απαιτεί συχνή απουσία από την εργασία τους (94,5%) (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,68)
2. Δεν απαιτεί συχνή απουσία από την οικογένεια (94,1%) (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,62)
3. Δεν απαιτεί μεγάλο χρόνο μελέτης, ο οποίος να επιβαρύνει την εργασία (91%) (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,62)
4. Δεν απαιτεί αρκετό χρόνο για την ολοκλήρωσή του (89%) (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,51)
5. Δεν απαιτεί μεγάλο χρόνο μελέτης, ο οποίος να επιβαρύνει την οικογένεια (88,6%) (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,53)
6. προσφέρει νέες γνώσεις χωρίς ιδιαίτερο κόπο (88,3%) (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,54)
7. Δεν έχει πολλές απαιτήσεις (86,7%) (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,51)
8. Παρέχει τη δυνατότητα αύξησης των οικονομικών απολαβών σε σύντομο χρονικό διάστημα (82 %) (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,28)
9. Παρέχει τη δυνατότητα βελτίωσης της θέσης εργασίας σε σύντομο χρονικό διάστημα (76,4%) (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,34)
10. Έχει μικρό οικονομικό κόστος και δεν επιβαρύνει τον οικογενειακό προϋπολογισμό (71,8%) (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,8)

Πίνακας 62

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους λόγους συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b>  <b>ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ</b>  <b>Σ' ΕΝΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ</b>  <b>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</b>	Καθόλου		Ελάχιστα		Μέτρια		Πολύ		Πάρα Πολύ		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν έχει πολλές απαιτήσεις	2	0,8	3	1,2	29	11,4	50	19,6	171	67,1	0	0,0	4,51	0,803
Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα προσφέρει νέες γνώσεις χωρίς ιδιαίτερο κόπο	0	0,0	4	1,6	26	10,2	53	20,8	172	67,5	0	0,0	4,54	0,741
Για την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, δεν απαιτείται αρκετός χρόνος από εμένα	1	0,4	3	1,2	24	9,4	65	25,5	162	63,5	0	0,0	4,51	0,747
Για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν χρειάζεται να απουσιάζω από την εργασία μου συχνά	2	0,8	3	1,2	9	3,5	47	18,4	194	76,1	0	0,0	4,68	0,675

Το οικονομικό κόστος ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι μικρό και δεν επιβαρύνω τον οικογενειακό προϋπολογισμό	2	0,8	3	1,2	22	8,6	45	17,6	183	71,8	0	0,0	4,58	0,763
Για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν χρειάζεται να απουσιάζω από την οικογένεια μου συχνά	1	0,4	1	0,4	13	5,1	63	24,7	177	69,4	0	0,0	4,62	0,639
Ο χρόνος μελέτης ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν επιβαρύνει την οικογένεια μου	0	0,0	3	1,2	26	10,2	59	23,1	167	65,5	0	0,0	4,53	0,725
Ο χρόνος μελέτης ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν επηρεάζει την εργασία μου	0	0,0	7	2,7	16	6,3	43	16,9	189	74,1	0	0,0	4,62	0,726
Από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα βελτιώνεις τη θέση εργασίας σου	3	1,2	9	3,5	48	18,8	34	13,3	161	63,1	0	0,0	4,34	0,978
Από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα αυξάνεις τις οικονομικές απολαβές σου	12	4,7	14	5,5	20	7,8	53	20,8	156	61,2	0	0,0	4,28	1,122

### 9.2.6 Τρόποι στήριξης για τη συμμετοχή των γυναικών σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης

Στο ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη παραγόντων ή δυνατοτήτων που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση των γυναικών και μάλιστα αυτών με υψηλά προσόντα, που την επιθυμούν και την επιδιώκουν (Πίνακας 63), το 95,7% απάντησαν θετικά, ενώ το 4,3% αρνητικά.

#### Πίνακας 63

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με το αν υπάρχουν παράγοντες, δυνατότητες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση των γυναικών που την επιθυμούν και την επιδιώκουν

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ Ή/ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗ ΔΒΜΕ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΠΟΥ ΤΗΝ ΕΠΙΘΥΜΟΥΝ	ΝΑΙ		ΌΧΙ	
	N	%	N	%
Υπάρχουν παράγοντες, δυνατότητες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση των γυναικών που την επιθυμούν και την επιδιώκουν	244	95,7	11	4,3

Αναφορικά με τους τρόπους υποστήριξης που θα μπορούσε να εφαρμόσει η Πολιτεία και η Τοπική Αυτοδιοίκηση για να διευκολύνει την συμμετοχή των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης (Πίνακας 54) προτείνουν:

1. Το 52,9% την παροχή οικονομικών κινήτρων,
2. Το 47,1% την δημιουργία δομών για παιδιά όλων των ηλικιών με κυλιόμενο ωράριο,
3. Το 43,9% τη θέσπιση νομοθετικού πλαισίου,
4. Το 40% την προσφορά περισσότερων δωρεάν προγραμμάτων,
5. Το 18,8% την ενημέρωση-διαφήμιση για τη σημασία της δια βίου μάθησης,
6. Το 18,8% την δημιουργία πρωτοκόλλου-εγχειριδίου παροχής δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης,
7. Το 18,4% την παροχή φορολογικών κινήτρων,

8. Το 16,9% τη δημιουργία κέντρων παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης για θέματα Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης,
  9. Το 16,9% την χρηματοδότηση φορέων για παροχή επιπλέον προγραμμάτων,
  10. Το 13,3% την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης από ευέλικτα πλαίσια,
  11. Το 9,8% τη δημιουργία δομών για ΑΜΕΑ,
  12. Το 8,6% την θέσπιση υποχρεωτικής συμμετοχής σε προγράμματα,
  13. Το 4,3% την παροχή επαγγελματικής πιστοποίησης από συμμετοχή σε προγράμματα σύντομης διάρκειας,
  14. Το 3,1% την παροχή προγραμμάτων αποκλειστικά για εργαζόμενες γυναίκες,
- ενώ, το 1,2% απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν.



Πίνακας 64

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σε σχέση με τους τρόπους υποστήριξης από την πολιτεία και την Τοπική Αυτοδιοίκηση για την συμμετοχή των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης

ΤΡΟΠΟΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	N	%	N	%
Δημιουργία δομών για παιδιά όλων των ηλικιών με κυλιόμενο ωράριο	120	47,1	135	52,9
Δημιουργία δομών για ΑΜΕΑ	25	9,8	230	90,2
Δημιουργία πρωτοκόλλου - εγχειριδίου παροχής Δια Βίου μάθησης και Εκπαίδευσης	48	18,8	207	81,2
Δημιουργία κέντρων παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης για θέματα Δια Βίου μάθησης και Εκπαίδευσης	43	16,9	212	83,1
Θέσπιση νομοθετικού πλαισίου	112	43,9	143	56,1
Οικονομικά κίνητρα	135	52,9	120	47,1
Φορολογικά κίνητρα	47	18,4	208	81,6
Παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης από ευέλικτα πλαίσια	34	13,3	221	86,7
Προσφορά περισσότερων προγραμμάτων δωρεάν	102	40,0	153	60,0
Θέσπιση υποχρεωτικής συμμετοχής σε προγράμματα	22	8,6	233	91,4
Χρηματοδότηση φορέων για παροχή επιπλέον προγραμμάτων	43	16,9	212	83,1
Ενημέρωση - διαφήμιση για τη σημασία της ΔΒΜ	48	18,8	207	81,2
Παροχή επαγγελματικής πιστοποίησης από συμμετοχή σε προγράμματα σύντομης διάρκειας	11	4,3	244	95,7
Παροχή προγραμμάτων αποκλειστικά για εργαζόμενες γυναίκες	8	3,1	247	96,9
Δεν γνωρίζω	3	1,2	252	98,8

### 9.3 Πίνακες που εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα με βάση την ηλικία του δείγματος

Στον πίνακα 65, εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχουσών στην έρευνα αναφορικά με τις δηλώσεις που προέκυψαν για την αντιμετώπιση δυσαρμονίας ανάμεσα στην οικογένεια και την εργασία ανάλογα με την ηλικία τους. Στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα στοιχεία διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών διαφορετικής ηλικίας, οι οποίες αντιμετωπίζουν δυσαρμονία μεταξύ της οικογενειακής και της επαγγελματικής ζωής ( $\chi^2(3) = 22,677$ ,  $p = .000$ ). Ειδικότερα, η δυσκολία αυτή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες ηλικίας έως 29 ετών (100,0%), 85,6% για τις γυναίκες 30-39 ετών, 89,7% για τις γυναίκες 40-49 ετών και τέλος 44,4% για τις μεγαλύτερες ηλικίες.

Πίνακας 65

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά την ύπαρξη δυσαρμονίας μεταξύ της οικογενειακής και επαγγελματικής τους ζωής, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΗΛΙΚΙΕΣ		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	<29		NAI	OXI	NAI	OXI	NAI	OXI	$\chi^2$	df	P
	NAI	OXI	%	%	%	%	%	%			
Δυσαρμονία οικογενειακής - επαγγελματικής ζωής	100,0	0	85,6	14,4	89,7	10,3	44,4	55,6	22,677	3	,000

Στον πίνακα 66 εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην προσπάθεια τους να συμφιλιώσουν την επαγγελματική με την οικογενειακή και την προσωπική τους ζωή, ανάλογα με την ηλικία τους και στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μέχρι την ηλικιακή ομάδα των 40-49 οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι έχουν βιώσει δυσκολίες ως προς το έλλειμμα κοινωνικού κράτους-δομών (μ.ο. 3,81 - 3,62 - 3,26). Η τάση αυτή διαφοροποιείται στην ηλικιακή ομάδα 50-59, όπου ο μ.ο. διαμορφώνεται στο 3,44, ( $H(3)= 22,597$ ,  $p=.000$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 40-49 - 30-39 ( $sig.=,001$ ), β) 40-49 - 29 ( $sig.=,000$ ) και γ) 30-39 - 29 ( $sig.=,049$ ).

Επιπλέον, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τη δυσκολία ως προς την επικοινωνία με τον/τη σύντροφο. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι έχουν βιώσει δυσκολίες ως προς την επικοινωνία με τον/τη σύντροφο. Η τάση αυτή διαφοροποιείται μόνο στην ηλικιακή ομάδα 40-49, (μ.ο.: 3,13), όπου εμφανίζεται αυξημένη τάση, ( $H(3)= 15,386$ ,  $p=.002$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 50-59-30-39 ( $sig.=,044$ ), β) 50-59 - 40-49 ( $sig.=,045$ ) και γ) 50-59- 29 ( $sig.= ,001$ ).

Επίσης, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τη δυσκολία έλλειψης βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι έχουν βιώσει δυσκολίες έλλειψης βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον (μ.ο. 3,26 - 3,14 - 2,14 - 2,89 - 2,89), ( $H(3)= 8,500$ ,  $p=.037$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στην κατηγορία <29 ( $sig.=,037$ ).

Τέλος, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τη δυσκολία περιποίησης ηλικιωμένων ατόμων. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν σχεδόν όλο και σε μεγαλύτερο

βαθμό ότι έχουν βιώσει δυσκολίες στην περιποίηση ηλικιωμένων ατόμων (μ.ο. 1,09 – 1,34 – 1,32, 2,78), ( $H(3)= 16,772$ ,  $p=.001$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) -29 - 50-59 (sig.= ,000), β) 40-49- 50-59 (sig.= ,007) και γ) 30-39 – 50-59 (sig.= ,006)

#### Πίνακας 66

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην προσπάθειά τους να συμφιλιώσουν την επαγγελματική με την οικογενειακή και την προσωπική τους ζωή, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΗΛΙΚΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	Df	P
Έλλειμμα κοινωνικού κράτους-δομών	3,81	,732	3,62	,632	3,26	,763	3,44	1,014	22,597	3	,000
Δυσκολία επικοινωνίας με τον/τη σύντροφο	3,40	,728	3,10	,781	3,13	,671	2,33	,866	15,386	3	,002
Έλλειψη βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον	3,26	,693	3,14	,859	2,94	,795	2,89	1,167	8,500	3	,037
Περιποίηση ηλικιωμένων ατόμων	1,09	,426	1,34	,740	1,32	,781	2,78	1,856	16,772	3	,001

Στον πίνακα 67, εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση, ανάλογα με την ηλικία. Από τα στοιχεία διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των γυναικών διαφορετικής ηλικίας, αναφορικά με τη συμμετοχή για την κατοχύρωση θέσης εργασίας ( $\chi^2(3)= 7,915$ ,  $p=.048$ ). Ειδικότερα, ως λόγος συμμετοχής, η κατοχύρωση της θέσης εργασίας, σε διαδικασίες Δια Βίου μάθησης και Εκπαίδευσης, εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες ηλικίας 30-39 ετών (25,0%), 20,9% για τις γυναίκες έως 29 ετών, 12,5% για τις γυναίκες 50-59 ετών και τέλος 9,2% για τις γυναίκες 40-49 ετών.

Επιπλέον, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των γυναικών διαφορετικής ηλικίας αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες Δια Βίου μάθησης και Εκπαίδευσης για λόγους αυτοβελτίωσης ( $\chi^2(3)= 9,192, p=.027$ ). Ειδικότερα, ως λόγος συμμετοχής, η αυτοβελτίωση, εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες έως 29 ετών (48,8%), 35,5% για τις γυναίκες 30-39 ετών, 28,9% για τις γυναίκες 40-49 ετών και τέλος οι γυναίκες 50-59 ετών δεν αναφέρουν την αυτοβελτίωση ως λόγο συμμετοχής σε διαδικασίες Δια Βίου μάθησης και Εκπαίδευσης (0,0%)

*Πίνακας 67*

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων*

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΒΜ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	$\chi^2$	df	P
ΛΟΓΟΙ Κατοχύρωση θέσης εργασίας	20,9	79,1	25,0	75,0	9,2	90,8	12,5	87,5	7,915	3	,048
Αυτοβελτίωση	48,8	51,2	35,5	64,5	28,9	71,1	0,0	100,0	9,192	3	,027

Στον πίνακα 68 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τη συμμετοχή των γυναικών σε επιμορφωτικά προγράμματα ως προς τον φορέα υλοποίησης, ανάλογα με την ηλικία. Από τα στοιχεία διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των γυναικών διαφορετικής ηλικίας αναφορικά με τον φορέα υλοποίησης ( $\chi^2(9)= 25,661, p=.002$ ). Ειδικότερα, το Πανεπιστήμιο ως φορέας υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί την ιδανική επιλογή σχεδόν για όλες τις ηλικίες του δείγματος. Ειδικότερα τα μικρότερα άτομα του δείγματος ηλικίας έως 29 ετών σε ποσοστό 86,0% επιλέγουν να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα από Πανεπιστημιακούς φορείς σε υψηλό ποσοστό, το 80,0% για τις γυναίκες ηλικίας 30- 39, το 66,7% για τις γυναίκες ηλικίας 40-49 και τέλος οι γυναίκες ηλικίας 50-59 επιλέγουν το Πανεπιστήμιο σε ποσοστό 44,4%. Ως φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων τα Υπουργεία αποτελούν επιλογή για τις γυναίκες του δείγματος ηλικίας 40-49 σε ποσοστό 6,4% και για τις γυναίκες

έως 29 ετών σε ποσοστό 2,3%, οι γυναίκες των ηλικιών 30-39 και 50-59 του δείγματος δεν επιλέγουν ως φορείς επιμορφώσεις τα Υπουργεία (0,0%).

Όσο αφορά τα ΚΕΚ ως φορείς Επιμόρφωσης παρατηρείται υψηλότερη τάση στην ηλικιακή ομάδα του δείγματος 50-59 σε ποσοστό 33,3%, 21,8% για τις γυναίκες ηλικίας 40-49 ετών, 17,6% για τις γυναίκες ηλικίας 30-39 και τέλος 11,6% για τις γυναίκες έως 29 ετών του δείγματος. Οι σύλλογοι ως φορείς Επιμόρφωσης αποτελούν υψηλή επιλογή για τις γυναίκες ηλικίας 50-59 του δείγματος σε ποσοστό 22,2%, 5,1% για τις γυναίκες ηλικίας 40-49, 2,4% για τις γυναίκες 30-39 και τέλος οι γυναίκες έως 29 ετών του δείγματος δηλώνουν ότι δεν επιλέγουν να μετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα συλλόγων (0,0%).

#### Πίνακας 68

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τους φορείς Επιμόρφωσης, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ  ΦΟΡΕΑΣ	<29	30-39	40-49	50-59	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ %	ΝΑΙ %	ΝΑΙ %	ΝΑΙ %	$\chi^2$	df	P
Πανεπιστήμιο	86,0	80,0	66,7	44,4	25,661	9	,002
Υπουργείο	2,3	0,0	6,4	0,0			
ΚΕΚ	11,6	17,6	21,8	33,3			
Σύλλογος	0,0	2,4	5,1	22,2			

Στον πίνακα 69 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τις προσδοκίες συμμετοχής των γυναικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, ανάλογα με την ηλικία. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στην προσδοκία για αύξηση των τυπικών προσόντων ( $\chi^2(3)= 8,907$ ,  $p=.031$ ), αυτή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις ηλικίες από 30-39 ετών (66,4%), 60,5% για τις γυναίκες ηλικίας έως 29 ετών, 44,4% για τις γυναίκες ηλικίας 50-59 ετών και τέλος 42,2% για τις γυναίκες ηλικίας 40-49 ετών.

Επιπλέον, από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στην προσδοκία για διεκδίκηση θέσης εργασίας ( $\chi^2(3)= 8,907$ ,  $p=.031$ ), αυτή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις μικρότερες ηλικίες και συγκεκριμένα για τις γυναίκες ηλικίας έως 29 ετών (11,6%), 2,6% για τις γυναίκες ηλικίας 40-49 ετών, 2,4% για

τις γυναίκες ηλικίας 30-39 ετών και τέλος οι γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας 50-59 ετών δεν αναφέρουν ως λόγο την διεκδίκηση της θέσης εργασίας (0,0%).

*Πίνακας 69*

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις προσδοκίες συμμετοχής των γυναικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, ανάλογα με την ηλικία*

ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΛΟΓΟΙ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	$\chi^2$	df	P
Αύξηση τυπικών προσόντων	60,5	39,5	66,4	33,6	46,2	53,8	44,4	55,6	8,907	3	,031
Διεκδίκηση θέσης εργασίας	11,6	88,4	2,4	97,6	2,6	97,4	0,0	100,0	8,295	3	,040

Στον πίνακα 70 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίσουν στη διάρκεια των σπουδών τους, προκειμένου να επιτευχθεί εναρμόνιση ρόλων, ανάλογα με την ηλικία. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στη δυσκολία εναρμόνισης ρόλων ο τόπος κατοικίας ( $\chi^2(3)= 27,441$ ,  $p=.000$ ), αυτή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις ηλικίες από 50-59 ετών (11,1%).

Επιπλέον, από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στη δυσκολία εναρμόνισης ρόλων για τις συγκρούσεις στο χώρο εργασίας ( $\chi^2(3)= 13,514$ ,  $p=.040$ ), αυτή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις μικρότερες ηλικίες έως 29 ετών (30,2%) και 11,2% για τις γυναίκες ηλικίας 30-39 σ' αντίθεση με τις γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας οι οποίες την αναφέρουν σε ποσοστό 22,2% 50-59 ετών και 7,7% οι 40-49 ετών.

Πίνακας 70

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διάρκεια των σπουδών τους, προκειμένου να επιτευχθεί εναρμόνιση ρόλων, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΗΛΙΚΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΝΑΡΜΟΝΙΣΗ Σ ΡΟΛΩΝ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	$\chi^2$	df	P
Τόπος κατοικίας	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	11,1	88,9	27,44 1	3	,000
Συγκρούσεις στην εργασία	30,2	69,8	11,2	88,8	7,7	92,3	22,2	77,8	13,51 4	3	,004

Στον πίνακα 71 εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις τους, ανάλογα με την ηλικία και στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με το βαθμό ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν βιώσει δυσκολίες στον βαθμό ανταπόκρισης των υποχρεώσεων (μ.ο. 3,14 – 3,37 – 3,49, 4,00), ( $H(3)= 14,798$ ,  $p=.002$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) <29 - 50-59 (sig.= ,002) και β) 30-39- 50-59 (sig.= ,034).



Πίνακας 71

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με το βαθμό επίτευξης συμφιλίωσης των υποχρεώσεων, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΗΛΙΚΙΕΣ ΒΑΘΜΟΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	P
Ανταπόκριση	3,14	,467	3,37	,603	3,49	,752	4,00	,707	14,798	3	,002

Στον πίνακα 72 εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις στην εργασία τους με την ολοκλήρωση των σπουδών τους, ανάλογα με την ηλικία και στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τις επιπτώσεις στην εργασιακή εξέλιξη. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα στην ηλικιακή ομάδα <29 ετών δηλώνουν ότι έχουν βιώσει δυσκολίες αναφορικά με τις επιπτώσεις στην εργασιακή εξέλιξη στον μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,23). Αντίστοιχα, οι συμμετέχουσες ηλικίας 30-39 έχουν μ.ο. 3,81, οι συμμετέχουσες ηλικίας 40-49 (μ.ο. 3,95) και τέλος οι συμμετέχουσες ηλικίας 50-59 (μ.ο. 4,22), ( $H(3) = 10,076$ ,  $p = .018$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των α) 30-39 - <29 ( $\text{sig.} = ,018$ ).

Πίνακας 72 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τις επιπτώσεις στην εργασιακή τους εξέλιξη με την ολοκλήρωση των σπουδών τους, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΗΛΙΚΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	P
Επιπτώσεις στην εργασιακή εξέλιξη	4,23	,649	3,81	,868	3,95	,622	4,22	,667	10,076	3	,018

Στον πίνακα 73 εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με τον συνυπολογισμό των επιθυμιών και των προσδοκιών των γυναικών κατά τον σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος ανάλογα με την ηλικία, και στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Επιπροσθέτως, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με το συνυπολογισμό επιθυμιών και προσδοκιών των γυναικών κατά το σχεδιασμό. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μεγαλύτερο βαθμό ότι πιστεύουν ότι πραγματοποιείται συνυπολογισμός επιθυμιών και προσδοκιών των γυναικών κατά το σχεδιασμό (μ.ο. 1,37 – 1,72 – 1,78 – 2,33), ( $H(3)= 10,120, p=.002$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) -29 – 50-59 (sig.= ,025).

Πίνακας 73

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τον συνυπολογισμό των επιθυμιών και των προσδοκιών των γυναικών κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων*

<b>ΗΛΙΚΙΕΣ</b> <b>ΣΥΝΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ</b> <b>ΕΠΙΘΥΜΙΩΝ ΚΑΙ</b> <b>ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ</b>	<b>&lt;29</b>		<b>30-39</b>		<b>40-49</b>		<b>50-59</b>		<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>		
	<b>μ.ο</b>	<b>τ.α</b>	<b>μ.ο</b>	<b>τ.α</b>	<b>μ.ο</b>	<b>τ.α</b>	<b>μ.ο</b>	<b>τ.α</b>	<b>H</b>	<b>df</b>	<b>P</b>
Συνυπολογισμός επιθυμιών και προσδοκιών των γυναικών κατά το σχεδιασμό	1,37	,618	1,72	,964	1,78	,949	2,33	1,000	10,120	3	,018

Στον πίνακα 74 εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με υποστήριξη του/της συντρόφου, ανάλογα με την ηλικία και στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τη στήριξη του/της συντρόφου. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται

ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν βιώσει δυσκολίες αναφορικά με τη στήριξη από το/τη σύντροφο (μ.ο. 2,67 – 2,96 – 3,17 - 4,22), (H(3)= 19,230, p=.000). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) -29 - 40-49 (sig.= ,040), β) -29 – 50-59 (sig.= ,000), γ) 30-39- 50-59 (sig.= ,004) και δ) 40-49- 50-59 (sig.= ,039)

*Πίνακας 74*

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με την υποστήριξη του/της συντρόφου, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων*

<div style="display: inline-block; text-align: center;"> <b>ΗΛΙΚΙΕΣ</b>  <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> <b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ</b> </div>	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	P
Στήριξη του/της συντρόφου	2,67	,808	2,96	,971	3,17	,844	4,22	,972	19,230	3	,000

Στον πίνακα 75 εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με την έμπρακτη υποστήριξη από άτομα της ευρύτερης οικογένειας του δείγματος, ανάλογα με την ηλικία και στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών με την έμπρακτη υποστήριξη της μητέρας του δείγματος. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό την υποστήριξη της μητέρας τους, στην προσπάθεια συμφιλίωσης όλων των ρόλων (μ.ο. 0,93 - 0,74 - 0,60 - 0,33), (H(3)= 15,166, p=.002). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 50-59 - -29 (sig.= ,039), και β) 40- 49 - -29 (sig.= ,004).

Επιπλέον, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με την έμπρακτη υποστήριξη του πατέρα του δείγματος, στην προσπάθεια συμφιλίωσης των ρόλων. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν ότι υποστήριξη του πατέρα τους, στην προσπάθεια συμφιλίωσης όλων των ρόλων μειώνεται (μ.ο .0,47 - 0,23 – 0,08 - -0,11) (οριακά αρνητική υποστήριξη),

( $H(3)=16,313$ ,  $p=,001$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 50-59 - -29 ( $sig.=,040$ ), και β) 40- 49 - -29 ( $sig.=,001$ ).

Τέλος, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με την έμπρακτη υποστήριξη του/ της αδελφού/η του δείγματος, στην προσπάθεια συμφιλίωσης των ρόλων. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν ότι υποστήριξη του/της αδελφού/ης τους, στην προσπάθεια συμφιλίωσης όλων των ρόλων μειώνεται ( $\mu.o. 0,30 - 0,12, - 0,15 - -0,22$ ), ( $H(3)=8,370$ ,  $p=,039$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 50-59 - -29 ( $sig.=,042$ ).

#### Πίνακας 75

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με την έμπρακτη υποστήριξη της μητέρας, του πατέρα και του/ της αδελφού/ης ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.*

ΗΛΙΚΙΕΣ \ ΕΜΠΡΑΚΤΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	P
Μητέρα	0,93	0,338	0,74	0,598	0,60	0,631	0,33	0,866	15,166	3	0,002
Πατέρας	0,47	0,505	0,23	0,584	0,08	0,504	0,11	0,601	16,313	3	0,001
Αδελφός/η	0,30	0,465	0,12	0,517	0,15	0,536	0,22	0,441	8,370	3	0,039

Στον πίνακα 76 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών, αναφορικά με την έμπρακτη συμβολή ατόμων του περιβάλλοντος των γυναικών κατά την επιμόρφωσή τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στην έμπρακτη συμβολή, θεωρούν ως θετική συμβολή την ψυχολογική στήριξη ( $\chi^2(3)= 9,538$ ,  $p=.023$ ). Αυτή η συμβολή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις μικρότερες ηλικίες (<29) έναντι των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών. Ειδικότερα, η ψυχολογική στήριξη ως θετική συμβολή εμφανίζεται περισσότερο στις γυναίκες έως 29 ετών (69,8%), 54,5% για τις γυναίκες 30-39

ετών, 42,9% για τις γυναίκες 40-49 ετών και τέλος για τις γυναίκες 50-59 ετών σε ποσοστό 33,3%.

Επιπλέον, από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στην έμπρακτη συμβολή κατά την επιμόρφωσή τους, θεωρούν ως θετική συμβολή την οικονομική στήριξη ( $\chi^2(3)= 27,094$ ,  $p=.000$ ). Αυτή η συμβολή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις μικρότερες ηλικίες (<29) έναντι των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών. Ειδικότερα, η οικονομική στήριξη ως θετική συμβολή δηλώνεται περισσότερο στις ηλικίες έως 29 ετών (48,8%), 20,7% στις ηλικίες 30-39 ετών, 10,4% στις ηλικίες 40-49 ετών και τέλος οι γυναίκες ηλικίας 50-59 ετών δεν αναφέρουν την επιλογή αυτή ως θετική συμβολή (0,0%).

Πίνακας 76

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με την έμπρακτη συμβολή ατόμων του περιβάλλοντος των γυναικών κατά την επιμόρφωσή τους, ανάλογα με την ηλικία

ΕΜΠΡΑΚΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΗ	NAI %	OXI %	NAI %	OXI %	NAI %	OXI %	NAI %	OXI %	$\chi^2$	df	P
Ψυχολογική στήριξη		69,8	30,2	54,5	45,5	42,9	57,1	33,3	66,7	9,538	3	,023
Οικονομική στήριξη		48,8	51,2	20,7	79,3	10,4	89,6	0,0	100,0	27,094	3	,000

Στον πίνακα 76 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τις θετικές επιπτώσεις στην οικογενειακή ζωή από την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ανάλογα με την ηλικία. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι στις δηλώσεις των γυναικών διαφορετικής ηλικίας που αναφέρονται στις θετικές επιπτώσεις στην οικογενειακή ζωή από την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, η αύξηση του οικογενειακού εισοδήματος ( $\chi^2(3)= 11,696$ ,  $p=.008$ ) εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις μικρότερες ηλικίες (<29), έναντι των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών. Ειδικότερα η αύξηση οικογενειακού εισοδήματος ως θετική επίπτωση στην οικογενειακή ζωή από την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος δηλώνεται περισσότερο από τις γυναίκες ηλικίας έως 29 ετών του δείγματος (46,5%), 25,6% από τις γυναίκες ηλικίας 40-49 του δείγματος, 24,8% στις γυναίκες ηλικίας

30-39 και τέλος οι γυναίκες ηλικίας 50-59 ετών του δείγματος δεν την δηλώνουν ως επίπτωση (0,0%).

*Πίνακας 77*

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τις θετικές επιπτώσεις στην οικογενειακή ζωή από την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ανάλογα με την ηλικία*

<b>ΗΛΙΚΙΕΣ</b> <b>ΘΕΤΙΚΕΣ</b> <b>ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ</b> <b>ΣΤΗΝ</b> <b>ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ</b> <b>ΖΩΗ</b>	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
	%	%	%	%	%	%	%	%			
Αύξηση οικογενειακού εισοδήματος	46,5	53,5	24,8	75,2	25,6	74,4	0,0	100,0	11,696	3	,008

Στον πίνακα 78 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τις αρνητικές επιπτώσεις στην οικογενειακή ζωή από την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ανάλογα με την ηλικία. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει στις δηλώσεις των γυναικών διαφορετικής ηλικίας του δείγματος που αναφέρονται στις αρνητικές επιπτώσεις στην οικογενειακή ζωή από την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, το αρνητικό κλίμα που δημιουργείται με τα παιδιά ( $\chi^2(3)= 12,261, p=.007$ ) εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερο για τις μεγαλύτερες ηλικίες 50-59 ετών, έναντι των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών. Ειδικότερα η ανάπτυξη αρνητικού κλίματος μετά την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος ως επίπτωση στην οικογενειακή ζωή του δείγματος αναφέρεται εντονότερα από τις γυναίκες ηλικίας 50-59 ετών (33,3%), 21,8% από τις γυναίκες ηλικίας 40-49, 9,6% από τις γυναίκες 30-39 ετών και τέλος 4,7% από τις γυναίκες έως 29 ετών.

Πίνακας 78

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τις αρνητικές επιπτώσεις στην οικογενειακή ζωή από την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΗΛΙΚΙΕΣ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΖΩΗ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	$\chi^2$	df	P
Αρνητικό κλίμα με παιδιά	4,7	95,3	9,6	90,4	21,8	78,2	33,3	66,7	12,261	3	,007

Από τα στοιχεία του πίνακα 79, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με την εργασιακή απόδοση του πατέρα. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν βιώσει δυσκολίες αναφορικά με την εργασιακή απόδοση του πατέρα (μ.ο. 1,14 – 1,22 – 1,40 – 1,56), ( $H(3)= 13,245$ ,  $p=.004$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στην κατηγορία 50-59 ( $sig.=,004$ ).

Πίνακας 79

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με την εργασιακή απόδοση του πατέρα ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΗΛΙΚΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	P
Εργασιακή απόδοση πατέρα	1,14	,351	1,22	,432	1,40	,518	1,56	,726	13,245	3	,004

Στον πίνακα 80 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τους λόγους μεγαλύτερης εργασιακής απόδοσης ενός πατέρα έναντι μίας μητέρας, ανάλογα με την ηλικία. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στους λόγους μεγαλύτερης εργασιακής απόδοσης ενός πατέρα έναντι μίας μητέρας, η διεκδίκηση

περισσότερων αρμοδιοτήτων στην εργασία ( $\chi^2(3)= 10,583, p=.014$ ) εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις μικρότερες ηλικίες (<29) έναντι των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών. Ειδικότερα, οι γυναίκες του δείγματος ηλικίας έως 29 ετών δηλώνουν σε υψηλότερο ποσοστό ότι ένας από τους λόγους όπου οι πατέρες αποδίδουν καλύτερα στην εργασία τους είναι η ανάληψη περισσότερων αρμοδιοτήτων (10,8%), 4,2% δήλωσαν οι γυναίκες 40-49 ετών και τέλος τόσο οι γυναίκες 30-39 ετών όσο και οι γυναίκες 50-59 ετών δεν ανέφεραν τον λόγο αυτό (0,0%).

*Πίνακας 80*

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τους λόγους μεγαλύτερης εργασιακής απόδοσης ενός πατέρα έναντι μίας μητέρας, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων*

<b>ΛΟΓΟΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΠΑΤΕΡΑ</b>	<b>ΗΛΙΚΙΕΣ</b>								<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>		
	<b>&lt;29</b>		<b>30-39</b>		<b>40-49</b>		<b>50-59</b>		<b><math>\chi^2</math></b>	<b>df</b>	<b>P</b>
	<b>ΝΑΙ %</b>	<b>ΟΧΙ %</b>	<b>ΝΑΙ %</b>	<b>ΟΧΙ %</b>	<b>ΝΑΙ %</b>	<b>ΟΧΙ %</b>	<b>ΝΑΙ %</b>	<b>ΟΧΙ %</b>			
Διεκδίκηση περισσότερων αρμοδιοτήτων στην εργασία	10,8	89,2	0,0	100,0	4,2	95,8	0,0	100,0	10,583	3	,014

Στον πίνακα 81 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις αναφορικά με την έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση από την κοινωνία και την πολιτεία, ανάλογα με την ηλικία. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες ( $\chi^2(3)= 9,879, p=.020$ ), αυτή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις μεγαλύτερες ηλικίες (50-59) έναντι των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών. Ειδικότερα οι γυναίκες ηλικίας 50-59 του δείγματος δήλωσαν 44,4% ότι υπάρχει έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματός τους στην συμμετοχή σε διαδικασίες Δια βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης για την εργασιακή τους εξέλιξη, 20,5% δήλωσαν οι γυναίκες ηλικίας 40-49, 13,6% οι γυναίκες 30-39 ετών και τέλος 7,0% δήλωσαν οι γυναίκες έως 29 ετών.



Πίνακας 81

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με την έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΗΛΙΚΙΕΣ ΕΜΠΡΑΚΤΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	$\chi^2$	df	P
Αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση και στην εργασιακή εξέλιξη	7,0	93,0	13,6	86,4	20,5	79,5	44,4	55,6	9,879	3	,020

Στον πίνακα 82 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις αναφορικά με την αναγκαιότητα απόκτησης άδειας από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον των γυναικών για συμμετοχή σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, ανάλογα με την ηλικία. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές, η αναγκαιότητα απόκτησης «άδειας» από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον ( $\chi^2(3)= 25,735$ ,  $p=.000$ ), εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις μικρότερες ηλικίες (<29) έναντι των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών. Ειδικότερα οι γυναίκες έως 29 ετών δήλωσαν σε υψηλότερο ποσοστό ότι για να συμμετέχουν σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να αποκτήσουν άδεια από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό τους περιβάλλον (95,3%), 88,8% δήλωσαν οι γυναίκες 30-39 ετών, 84,6% δήλωσαν οι γυναίκες 40-49 ετών και τέλος 33,35 δήλωσαν οι γυναίκες ηλικίας 50-59.

Πίνακας 82

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με την αναγκαιότητα απόκτησης «άδειας» από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον για να ξεκινήσουν μια επιμορφωτική διαδικασία, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΗΛΙΚΙΕΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΔΕΙΑΣ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	$\chi^2$	df	P
Αναγκαιότητα απόκτησης «άδειας» από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον	95,3	4,7	88,8	11,2	84,6	15,4	33,3	66,7	25,735	3	,000

Στον πίνακα 83 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις αναφορικά με την ένταξη σε εξ αποστάσεως ή δια ζώσης προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, ανάλογα με την ηλικία. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στην ένταξη σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, η Δια Ζώσης συμμετοχή ( $\chi^2(3)= 10,935$ ,  $p=.012$ ), εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις μεγαλύτερες ηλικίες (50-59) έναντι των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών.

Ειδικότερα, οι γυναίκες ηλικίας 50-59 ετών του δείγματος δήλωσαν σε υψηλότερο ποσοστό ότι επιθυμούν να συμμετέχουν σε προγράμματα δια ζώσης εκπαίδευσης (11,1%), 2,6% δήλωσαν οι γυναίκες 40-49 ετών και τέλος τόσος οι γυναίκες έως 29 ετών όσο και οι γυναίκες 30-39 ετών του δείγματος δηλώσαν ότι δεν επιθυμούν να μετέχουν σε προγράμματα δια ζώσης εκπαίδευσης (0,0%).

Επιπλέον, από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στην ένταξη σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, η Εξ αποστάσεως συμμετοχή ( $\chi^2(3)= 10,935$ ,  $p=.012$ ), εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη στις μικρότερες ηλικίες του δείγματος, έναντι των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών. Ειδικότερα οι γυναίκες έως 29 ετών και οι γυναίκες 30-39 ετών δήλωσαν ότι προτιμούν να μετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ποσοστό 100,0%, 97,4% δήλωσαν οι γυναίκες 40-49 ετών και τέλος 88,9% δήλωσαν οι γυναίκες 50-59 ετών.

Πίνακας 83

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με την ένταξη σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

<b>ΗΛΙΚΙΕΣ</b> <b>ΕΝΤΑΞΗ</b> <b>ΣΕ ΕΞ</b> <b>ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ</b> <b>Η' ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ</b> <b>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ</b> <b>ΔΒΜ</b>	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
	%	%	%	%	%	%	%	%			
Δια Ζώσης συμμετοχή	0,0	100,0	0,0	100,0	2,6	97,4	11,1	88,9	10,935	3	,012
Εξ αποστάσεως συμμετοχή	100,0	0,0	100,0	0,0	97,4	2,6	88,9	11,1			

Στον πίνακα 84 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις αναφορικά με τους λόγους ένταξης σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα, ανάλογα με την ηλικία. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στον λόγο ένταξης Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων, την απόκτηση περισσότερων μορίων ( $\chi^2(2)=6,000, p=.050$ ), εμφανίζεται περισσότερο για τις μεγαλύτερες ηλικίες του δείγματος.

Ειδικότερα, οι γυναίκες ηλικίας 30-39 και 40- 49 ετών του δείγματος δήλωσαν σε υψηλότερο ποσοστό ότι ένας από τους λόγους συμμετοχής σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα σποδών, είναι η απόκτηση μορίων (100,0%), 83,3% δήλωσαν οι γυναίκες 50-59 ετών και τέλος οι γυναίκες έως 29 ετών δεν ανέφεραν τον λόγο αυτό ως επιλογή ένταξης σε ένα Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα σπουδών (0,0%)

Πίνακας 84

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τους λόγους ένταξης σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

<b>ΗΛΙΚΙΕΣ</b> <b>ΛΟΓΟΙ</b> <b>ΕΠΙΛΟΓΗΣ</b> <b>ΣΕ</b> <b>ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ</b> <b>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</b> <b>ΣΠΟΥΔΩΝ</b>	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
	%	%	%	%	%	%	%	%			
Περισσότερα Μόρια	0,0	100,0	100,0	0,0	100,0	0,0	83,3	16,7	6,000	3	,050

Στον πίνακα 85 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, ανάλογα με την ηλικία. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, ως λόγος συμμετοχής, το μικρό κόστος ( $\chi^2(3)= 11,218, p=.011$ ) εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερο για τις μικρότερες ηλικίες (<29) έναντι των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών. Ειδικότερα, οι γυναίκες έως 29 ετών δήλωσαν σε υψηλότερο ποσοστό (64,3%), 44,7% δήλωσαν οι γυναίκες 30-39 ετών, 40,0% δήλωσαν οι γυναίκες 40-49 ετών και τέλος 11,1% δήλωσαν οι γυναίκες 50-59 ετών.

Επιπλέον, από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, ως λόγος συμμετοχής, οι λιγότερες απαιτήσεις ( $\chi^2(3)= 14,110, p=.003$ ) εμφανίζονται να είναι μεγαλύτερος για τις μικρότερες ηλικίες (<29) έναντι των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών. Ειδικότερα, οι γυναίκες έως 29 ετών δήλωσαν σε υψηλότερο ποσοστό (83,3%), το 74,0% δήλωσαν οι γυναίκες 30-39 ετών, 53,3% δήλωσαν οι γυναίκες 40-49 ετών, τέλος 66,7% δήλωσαν οι γυναίκες 50-59 ετών.

#### Πίνακας 85

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων*

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ \ ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	$\chi^2$	df	P
Μικρό κόστος	64,3	35,7	44,7	55,3	40,0	60,0	11,1	88,9	11,218	3	,011
Λιγότερες απαιτήσεις	83,3	16,7	74,0	26,0	53,3	46,7	66,7	33,3	14,110	3	0,03

Από τα στοιχεία του πίνακα 86, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν έχει πολλές απαιτήσεις. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι

συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι ο λόγος συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι η ύπαρξη πολλών απαιτήσεων (μ.ο. 4,86 – 4,58 – 4,33 - 3,44), ( $H(3)= 23,185, p=.000$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 50- 59 – 30-39 (sig.= ,004), β) 50-59 - -29 (sig.= ,000) και γ) 40- 49- 50-59 (sig.= ,004).

Επιπλέον, από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα προσφέρει νέες γνώσεις χωρίς ιδιαίτερο κόπο. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι αποτελεί λόγος συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα η προσφορά νέων γνώσεων, χωρίς ιδιαίτερο κόπο (μ.ο. 4,79- 4,62- 4,36- 3,89), ( $H(3)= 20,381, p=.000$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 50- 59 – 30-39 (sig.= ,011), β) 50-59 - -29 (sig.= ,002), και γ) 40- 49- -29 (sig.= ,008).

Επίσης, από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι για την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν απαιτείται αρκετός χρόνος. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι ο λόγος συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι η ότι δεν απαιτείται αρκετός χρόνος από εκείνες για την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού (μ.ο. 4,79- 4,62 – 4,27 – 3,89), ( $H(3)= 26,082, p=.000$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 50- 59 – 30-39 (sig.= ,029), β) 50-59 - -29 (sig.= ,019), γ) 40-49 – 30- 39 (sig.= ,000), και δ) 40- 49- -29 (sig.= ,002).

Επιπροσθέτως, από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν χρειάζεται να απουσιάζουν από την εργασία τους συχνά. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μέχρι την ηλικιακή ομάδα των 40-49 οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι αποτελεί λόγος συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα , είναι ότι δεν χρειάζεται να

απουσιάζουν από την εργασία τους συχνά (μ.ο. 4,86 – 4,72 – 4,51). Η τάση αυτή διαφοροποιείται στην ηλικιακή ομάδα 50-59, (μ.ο. 4,67), (H(3)= 16,280, p=.001). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 40- 49 – 30-39 (sig.= ,008) και β) 40-49 - -29 (sig.= ,002).

Από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι το οικονομικό κόστος ενός προγράμματος είναι μικρό και δεν επιβαρύνεται ο οικογενειακός προϋπολογισμός. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μέχρι την ηλικιακή ομάδα των 40-49 οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι αποτελεί λόγος συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, ότι το οικονομικό κόστος ενός προγράμματος είναι μικρό και δεν επιβαρύνεται ο οικογενειακός προϋπολογισμός (μ.ο. 4,84 – 4,66 – 4,31). Η τάση αυτή διαφοροποιείται στην ηλικιακή ομάδα 50-59, (μ.ο. 4,67), (H(3)= 20,723, p=.000). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 40- 49 – 30-39 (sig.= ,001) και β) 40-49 - -29 (sig.= ,001).

Επίσης, από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν χρειάζεται να απουσιάζουν από την οικογένειά τους συχνά. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μέχρι την ηλικιακή ομάδα των 40-49 οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι αποτελεί λόγος συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, ότι για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν χρειάζεται να απουσιάζουν από την οικογένειά τους συχνά (μ.ο. 4, 84 – 4,64 – 4,47). Η τάση αυτή διαφοροποιείται στην ηλικιακή ομάδα 50-59, (μ.ο. 4,67), (H(3)= 12,067, p=.007). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 40- 49 – 30-39 (sig.= ,124), και β) 40-49 - -29 (sig.= ,004).

Παράλληλα, από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ο χρόνος μελέτης δεν επιβαρύνει την οικογένεια τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μέχρι την ηλικιακή

ομάδα των 40-49 οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι αποτελεί λόγος συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, ό ότι για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ο χρόνος μελέτης δεν επιβαρύνει την οικογένεια τους (μ.ο. 4,79 – 4,59 – 4,28). Η τάση αυτή διαφοροποιείται στην ηλικιακή ομάδα 50-59, (μ.ο. 4,56), ( $H(3)= 13,316$ ,  $p=.004$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 40-49 - <29 (sig.= ,002).

Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι ο χρόνος μελέτης ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν επηρεάζει την εργασία τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μέχρι την ηλικιακή ομάδα των 40-49 οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι έχουν βιώσει δυσκολίες, λόγω του ότι ο χρόνος μελέτης ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν επηρεάζει την εργασία τους (μ.ο. 4,79 – 4,70 – 4,40). Η τάση αυτή διαφοροποιείται στην ηλικιακή ομάδα 50-59, (μ.ο. 4,67), ( $H(3)= 9,779$ ,  $p=.021$ ). Φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στην κατηγορία <29 (sig.=,021). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 40- 49 – 30-39 (sig.= ,050), β) 40-49 - <29 (sig.= ,042).

Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα βελτιώνεις τη θέση εργασίας. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μέχρι την ηλικιακή ομάδα των 40-49 οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι έχουν βιώσει δυσκολίες, λόγω του ότι από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα βελτιώνεις τη θέση εργασίας (μ.ο. 4,72 – 4,29 – 4,21). Η τάση αυτή διαφοροποιείται στην ηλικιακή ομάδα 50-59, (μ.ο. 4,33), ( $H(3)= 8,709$ ,  $p=.033$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 40-49 - <29 (sig.= ,028).

Τέλος, από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των διαφόρων ηλικιών αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα αυξάνεις τις οικονομικές απολαβές. Από τα

περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μέχρι την ηλικιακή ομάδα των 40-49 οι συμμετέχουσες στην έρευνα δηλώνουν όλο και σε μικρότερο βαθμό ότι έχουν βιώσει δυσκολίες, λόγω του ότι από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα βελτιώνεις τη θέση εργασίας (μ.ο. 4,70 – 4,22 – 4,14). Η τάση αυτή διαφοροποιείται στην ηλικιακή ομάδα 50-59, (μ.ο. 4,70), ( $H(3)= 10,374$ ,  $p=.016$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των κατηγοριών α) 40-49 - -29 (sig.= ,010).



Πίνακας 86

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε επιμορφωτικό πρόγραμμα ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΗΛΙΚΙΕΣ <29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	P
Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν έχει πολλές απαιτήσεις	4,86	,351	4,58	,710	4,33	,921	3,44	1,236	23,185	3	,000
Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα προσφέρει νέες γνώσεις χωρίς ιδιαίτερο κόπο	4,79	,514	4,62	,693	4,36	,837	3,89	,782	20,381	3	,000
Για την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, δεν απαιτείται αρκετός χρόνος από εμένα	4,74	,492	4,62	,749	4,27	,750	3,89	,928	26,082	3	,000
Για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν χρειάζεται να απουσιάζω από την εργασία μου συχνά	4,86	,516	4,72	,703	4,51	,679	4,67	,707	16,280	3	,001
Το οικονομικό κόστος ενός προγράμματος είναι μικρό και δεν επιβαρύνω τον οικογενειακό προϋπολογισμό	4,84	,433	4,66	,772	4,31	,842	4,67	,500	20,723	3	,000
Για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν χρειάζεται να απουσιάζω από την οικογένεια μου συχνά	4,84	,433	4,64	,677	4,47	,659	4,67	,500	12,067	3	,007
Ο χρόνος μελέτης ενός προγράμματος δεν επιβαρύνει την οικογένεια μου	4,79	,514	4,59	,636	4,28	,896	4,56	,527	13,316	3	,004

Ο χρόνος μελέτης ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν επηρεάζει την εργασία μου	4,79	,559	4,70	,622	4,40	,917	4,67	,500	9,779	3	,021
Από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα βελτιώνεις τη θέση εργασίας σου	4,72	,666	4,29	,990	4,21	1,049	4,33	1,118	8,709	3	,033
Από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα αυξάνεις τις οικονομικές απολαβές σου	4,70	,741	4,22	1,202	4,14	1,136	4,44	1,014	10,374	3	0,16

Στον πίνακα 87 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα, ανάλογα με την ηλικία. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στους λόγους συμμετοχής σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα, ως λόγος συμμετοχής, η αποφυγή των συγκρούσεων με την οικογένεια ( $\chi^2(3)= 11,023$ ,  $p=.012$ ), εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις μικρότερες ηλικίες (<29) έναντι των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών.

Ειδικότερα, οι γυναίκες ηλικίας έως 29 ετών δηλών σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ένας από τους σημαντικούς λόγους που επιλέγουν να ενταχθούν σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι η αποφυγή συγκρούσεων με την οικογένεια τους (27,9%), 11,8% δήλωσαν οι γυναίκες 40-49 ετών, 9,7% δήλωσαν οι γυναίκες 30-39 ετών και τέλος οι γυναίκες 50-59 ετών του δείγματος δεν αναφέρουν τον συγκεκριμένο λόγο ως επιλογή ένταξης τους σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Πίνακας 87 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	<29		30-39		40-49		50-59		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P	
ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ												
Αποφυγή συγκρούσεων με οικογένεια	27,9 %	72,1 %	9,7 %	90,3 %	11,8 %	88,2 %	0,0 %	100,0 %	11,02 3	3	,012	

#### 9.4 Πίνακες που εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα με βάση τον αριθμό παιδιών του δείγματος που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο

##### Δημοτικό Σχολείο

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 88, φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες της έρευνας με δύο παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο ότι αναλαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό περισσότερες ενδοοικογενειακές υποχρεώσεις (μ.ο.: 4,33) (μέρος 4,15,64), ( $U= 1187,000$ ,  $p= .040$ ). Επιπλέον, οι συμμετέχουσες της έρευνας με δύο παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία ως προς την περιποίηση ηλικιωμένων ατόμων (μ.ο.: 1,73) (μέρος 1,20), ( $U= 1000,500$ ,  $p= .000$ ).

##### Πίνακας 88

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες, ανάλογα με τον αριθμό παιδιών που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
ΔΗΛΩΣΕΙΣ						
Ανάληψη του μεγαλύτερου μέρους ενδοοικογενειακών υποχρεώσεων και ανατροφής παιδιών	4,15	0,416	4,33	0,540	1187,000	,040
Περιποίηση ηλικιωμένων ατόμων	1,20	0,628	1,73	0,911	1000,500	,000

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 89, φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες της έρευνας με δύο παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο συνυπολογίζουν περισσότερο τις επιθυμίες και τις προσδοκίες κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων (μ.ο.: 1,85) (μέρος 1,49), ( $U= 1014,000$ ,  $p= .004$ ).

Πίνακας 89

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τον συνυπολογισμό επιθυμιών και προσδοκιών των γυναικών κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων, ανάλογα με τον αριθμό παιδιών που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
ΣΥΝΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΕΠΙΘΥΜΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ						
Συνυπολογισμός επιθυμιών και προσδοκιών κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	1,49	0,816	1,85	0,755	1014,000	,004

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 3, φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες της έρευνας με δύο παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία ως προς την εξισορρόπηση των οικογενειακών και εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων προκειμένου να ολοκληρώσουν ένα πρόγραμμα (μ.ο.: 3,67) (μέρος 3,44), ( $U = 1156,000$ ,  $p = .050$ ). Οι συμμετέχουσες της έρευνας με δύο παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία ως προς την εξισορρόπηση των οικογενειακών και εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων προκειμένου να ολοκληρώσουν ένα πρόγραμμα κατάρτισης (μ.ο.: 3,09) (μέρος 2,72), ( $U = 1091,000$ ,  $p = .026$ ).

Πίνακας 90

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με το βαθμό δυσκολίας που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν ως προς την εξισορρόπηση των οικογενειακών και εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων, ανάλογα με τον αριθμό παιδιών που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
ΔΗΛΩΣΕΙΣ						
Αντιμέτωπιση δυσκολιών εξισορρόπησης προγράμματος	3,44	0,604	3,67	0,736	1156,000	,050
Αντιμέτωπιση ολοκλήρωση ενός προγράμματος κατάρτισης	2,72	0,857	3,09	0,879	1091,000	,026

Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 91, φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες της έρευνας με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο συμμετέχει σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν χρειάζεται να απουσιάζει από την οικογένεια συχνά (μ.ο.: 4,73) (μέρος 4,33), (U= 1002,500, p= .002). Οι συμμετέχουσες της έρευνας με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο συμμετέχει σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι χρόνος μελέτης ενός προγράμματος δεν επιβαρύνει την οικογένεια (μ.ο.: 4,60) (μέρος 4,30), (U= 1103,500, p= .018). Οι συμμετέχουσες της έρευνας με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο συμμετέχει σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι ο χρόνος μελέτης ενός χρόνος επιμορφωτικού προγράμματος δεν επηρεάζει την εργασία (μ.ο.: 4,77) (μέρος 4,52), (U= 1207,500, p= .047). Οι συμμετέχουσες της έρευνας με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο συμμετέχει σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, λόγω του ότι από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα σε σύντομο χρονικό διάστημα βελτιώνεις τη θέση εργασίας (μ.ο.: 4,49) (μέρος 4,06), (U= 1057,500, p= .007).

Πίνακας 91

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, ανάλογα με τον αριθμό παιδιών που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
Για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν χρειάζεται να απουσιάζω από την οικογένεια μου συχνά	4,73	0,473	4,33	0,692	1002,500	,002
Ο χρόνος μελέτης ενός προγράμματος δεν επιβαρύνει την οικογένεια μου	4,60	0,670	4,30	0,728	1103,500	,018
Ο χρόνος μελέτης ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν επηρεάζει την εργασία μου	4,77	0,562	4,52	0,795	1207,500	,047
Από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα βελτιώνεις τη θέση εργασίας σου	4,49	0,897	4,06	0,933	1057,000	,007

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων του πίνακα 92 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο ότι θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι είναι βοηθητικές οι κρατικές παροχές (60,8%) από αυτές που έχουν δύο παιδιά στην ίδια βαθμίδα (35,5%), ( $\chi^2(1) = 6,857, p = ,032$ ).

Πίνακας 92

Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων αναφορικά με την παροχή κρατικών παροχών ως τρόπο επίτευξης συμφιλίωσης, ανάλογα με τον αριθμό παιδιών που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	Df	p
Κρατικές Παροχές	60,8%	39,2%	35,5%	64,5%	6,857	1	,032

Από τον πίνακα 93 φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι οι λόγοι συμμετοχής των γυναικών

με πολλαπλούς ρόλους σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης είναι η απόκτηση νέων γνώσεων (40,9%) από αυτές που έχουν δύο παιδιά στην ίδια βαθμίδα (16,1%), ( $\chi^2(1)= 6,782, p= ,034$ ). Οι συμμετέχουσες στην έρευνα με δύο παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο ότι θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι οι λόγοι συμμετοχής των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευση είναι η βελτίωση της θέσης εργασίας (25%) από αυτές που έχουν ένα παιδί στην ίδια βαθμίδα (12,5%), ( $\chi^2(1)= 7,109, p= ,029$ ). Οι συμμετέχουσες στην έρευνα με δύο παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο ότι θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι οι λόγοι συμμετοχής των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευση είναι οι ψυχολογικοί λόγοι (12,5%) από αυτές που έχουν ένα παιδί στην ίδια βαθμίδα (11,4%), ( $\chi^2(1)= 7,698, p= ,021$ ).

*Πίνακας 93*

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης*

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	p
Απόκτηση νέων γνώσεων	40,9%	59,1%	16,1%	83,9%	6,782	1	,034
Βελτίωση Θέσης Εργασίας	12,5%	87,5%	25,0%	75,0%	7,109	1	,029
Ψυχολογικοί λόγοι	11,4%	88,6%	12,5%	87,5%	7,698	1	,021

Από τον πίνακα 94 φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα με δύο παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι η τακτική Επιμόρφωση επιδρά θετικά στην επαγγελματική τους εξέλιξη από την αύξηση των τυπικών προσόντων που τους προσφέρει (37,5%) από αυτές που έχουν ένα παιδί στην ίδια βαθμίδα (18,2%), ( $\chi^2(1)= 7,150, p= ,028$ ).



Πίνακας 94

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με αν πιστεύουν ότι η τακτική Επιμόρφωση επιδρά θετικά στην επαγγελματική τους εξέλιξη από την αύξηση τυπικών προσόντων που τους προσφέρει.

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	p
<b>ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ</b>							
Αύξηση τυπικών προσόντων	18,2%	81,8%	37,5%	62,5%	7,150	1	,028

Από τον πίνακα 95 φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα με δύο παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι η επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος αποτέλεσε προσδοκία βελτίωσης επικοινωνιακών δεξιοτήτων (11,8%) από αυτές που έχουν ένα παιδί στην ίδια βαθμίδα (5,7%), ( $\chi^2 (1) = 13,068, p = ,001$ ).

Πίνακας 95

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με το εάν ή όχι αποτέλεσε προσδοκία κατά την επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος η βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	p
<b>ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ</b>							
Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	5,7%	94,3%	11,8%	88,2%	13,068	1	,001

Από τον πίνακα 96 φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τις συγκρούσεις στην εργασία ως δυσκολία που αντιμετώπισαν στη διάρκεια των σπουδών τους, προκειμένου να εναρμονίσουν τις οικογενειακές με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις (12,5%) από αυτές που έχουν δύο παιδιά στην ίδια βαθμίδα (8,8%), ( $\chi^2 (1) = 8,758, p = ,013$ ).

Πίνακας 96

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τις συγκρούσεις στην εργασία ως δυσκολία που αντιμετώπισαν στη διάρκεια των σπουδών τους, προκειμένου να εναρμονίσουν τις οικογενειακές με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	p
Συγκρούσεις στο χώρο εργασίας	12,5%	87,5%	8,8%	91,2%	8,758	1	0,13

Από τον πίνακα 97 φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τη μισθολογική αύξηση στις θετικές επιπτώσεις στην εργασιακή τους ζωή με την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν ή συμμετείχαν (36,4%) από αυτές που έχουν δύο παιδιά στην ίδια βαθμίδα (11,8%), ( $\chi^2(1) = 7,203, p = ,027$ ).

Πίνακας 97

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τις θετικές επιπτώσεις στην εργασιακή τους ζωή με την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν ή συμμετείχαν

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΩΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΖΩΗΣ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	p
Μισθολογική Αύξηση	36,4%	63,6%	11,8%	88,2%	7,203	1	,027

Από τον πίνακα 98 φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τις συγκρούσεις με προϊστάμενο ως αρνητική επίπτωση στην εργασιακή τους ζωή με την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν ή συμμετείχαν (21,6%) από αυτές που έχουν δύο παιδιά στην ίδια βαθμίδα (8,8%), ( $\chi^2(1) = 8,499, p = ,014$ ).

Πίνακας 98

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τις συγκρούσεις με προϊστάμενο ως αρνητική επίπτωση στην εργασιακή τους ζωή με την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν ή συμμετείχαν

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	p
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΖΩΗΣ							
Συγκρούσεις με προϊστάμενο/η	21,6%	78,4%	8,8%	91,2%	8,499	1	,014

Από τον πίνακα 99 φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό την βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά και τον/την σύζυγο, ως θετική επίπτωση στην οικογενειακή τους ζωή με την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν ή συμμετείχαν (9,1%) από αυτές που έχουν δύο παιδιά στην ίδια βαθμίδα (8,8%), ( $\chi^2 (1)= 9,242, p= ,010$ ).

Πίνακας 99

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με την βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά και τον/την σύζυγο, ως θετική επίπτωση στην οικογενειακή τους ζωή με την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν ή συμμετείχαν

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	p
ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΖΩΗΣ							
Βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά και τον/την σύντροφο	9,1%	90,9%	8,8%	91,2%	9,242	1	,010

Από τον πίνακα 100 φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο σε μεγαλύτερο ποσοστό επιζητούν ψυχολογική υποστήριξη από την οικογένεια τους κατά την προσπάθεια ολοκλήρωσης επιμορφωτικών διαδικασιών (77,3%) από αυτές που έχουν δύο παιδιά στην ίδια βαθμίδα (50%), ( $\chi^2 (1)= 9,852, p= ,007$ ).

Πίνακας 100

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων σε σχέση με την ψυχολογική υποστήριξη που επιζητούν από την οικογένεια τους κατά την προσπάθεια ολοκλήρωσης επιμορφωτικών διαδικασιών

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	p
Ψυχολογική Υποστήριξη	77,3%	22,7%	50,0%	50,0%	9,852	1	,007

Από τον πίνακα 101 φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο σε μεγαλύτερο ποσοστό θεωρούν την ευελιξία ως λόγο που οι γυναίκες μπορούν να συνδυάσουν την επιθυμία τους για μόρφωση με τους πολλαπλούς τους ρόλους μέσω της εξ αποστάσεως συμμετοχής (96,6%) από αυτές που έχουν δύο παιδιά στην ίδια βαθμίδα (8,8%), ( $\chi^2 (1)= 17,997$ ,  $p= ,000$ ). Οι συμμετέχουσες στην έρευνα με δύο παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο σε μεγαλύτερο ποσοστό θεωρούν τους ψυχολογικούς παράγοντες ως λόγους που οι γυναίκες μπορούν να συνδυάσουν την επιθυμία τους για μόρφωση με τους πολλαπλούς τους ρόλους μέσω της εξ αποστάσεως συμμετοχής (8,8%) από αυτές που έχουν ένα παιδί στην ίδια βαθμίδα (4,5%), ( $\chi^2 (1)= 16,666$ ,  $p= ,000$ ).

Πίνακας 101

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων με την ευελιξία και ψυχολογικούς παράγοντες ως λόγοι που οι γυναίκες μπορούν να συνδυάσουν την επιθυμία τους για μόρφωση με τους πολλαπλούς τους ρόλους μέσω της εξ αποστάσεως συμμετοχής

ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	1 ΠΑΙΔΙ		2 ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	p
Ευελιξία	96,6%	3,4%	8,8%	91,2%	17,997	1	,000
Ψυχολογικοί Λόγοι	4,5%	95,5%	8,8%	91,2%	16,666	1	,000

Από τον πίνακα 102 φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα με ένα παιδί που φοιτά στο Δημοτικό Σχολείο σε μεγαλύτερο ποσοστό θεωρούν το μικρό κόστος ως παράγοντα επιλογής συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα (55,2%) από αυτές που έχουν δύο παιδιά στην ίδια βαθμίδα (29,4%), ( $\chi^2 (1)= 6,857$ ,  $p= ,032$ ).

Πίνακας 102

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με το μικρό κόστος ως παράγοντα επιλογής συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ		ΠΑΙΔΙΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	1 ΠΑΙΔΙ	2 ΠΑΙΔΙΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	p
Μικρό κόστος	55,2%	44,8%	29,4%	70,6%	6,857	1	,032

## 9.5 Πίνακες που εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα με βάση το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος

Στον πίνακα 103, εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχουσών στην έρευνα αναφορικά με τις δηλώσεις που προέκυψαν για τους τρόπους επίτευξης συμφιλίωσης ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα στοιχεία διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακών σπουδών, οι οποίες επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμφιλίωση μέσω της ανάπτυξης της επικοινωνίας μεταξύ του ζευγαριού (26,3%), έναντι των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών (13,3%), ( $\chi^2(1)= 4,944, p=.026$ ).

Πίνακας 103

Κατανομή συχνότητων των απαντήσεων των γυναικών αναφορικά με τους τρόπους επίτευξης συμφιλίωσης, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ	Προπτυχιακές σπουδές		Μεταπτυχιακές - Διδακτορικές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
ΔΗΛΩΣΕΙΣ							
Ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ ζευγαριού	13,3%	86,7%	26,3%	73,8%	4,944	1	,026

Στον πίνακα 104, εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχουσών στην έρευνα αναφορικά με τις απόψεις για την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων ως δυσκολία, κατά την διάρκεια των σπουδών τους, στην προσπάθεια εναρμόνισης των ρόλων τους, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Από τα στοιχεία διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών, οι οποίες δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό (10,8%) ότι έχουν αντιμετωπίσει τεχνικές δυσκολίες οι οποίες τους δημιουργούν προβλήματα στην προσπάθεια εναρμόνισης των ρόλων τους, έναντι των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακών- Διδακτορικών σπουδών (4,1%) ( $\chi^2(1)= 4,368, p=.037$ ).

Πίνακας 104

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των γυναικών αναφορικά με τις απόψεις για την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων ως δυσκολία, κατά την διάρκεια των σπουδών τους, στην προσπάθεια εναρμόνισης των ρόλων τους, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

<b>ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΖΩΗ</b>  <b>ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΕΝΑΡΜΟΝΗΣΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΩΝ</b>	Προπτυχιακές σπουδές		Μεταπτυχιακές - Διδακτορικές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
Τεχνικές Δυσκολίες	10,8%	89,2%	4,1%	95,9%	4,368	1	,037

Στον πίνακα 105 εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με τον βαθμό υποστήριξης του/της συντρόφου τους στις επιμορφωτικές τους προσπάθειες, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο και στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα 3, φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες της έρευνας που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακών- Διδακτορικών σπουδών έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη στήριξη του/της συντρόφου τους στις επιμορφωτικές τους προσπάθειες (μ.ο.: 3,16), σε σχέση με εκείνες που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών (μ.ο.: 2,73), ( $U= 5324,000$ ,  $p= .000$ ).

Πίνακας 105

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με το βαθμό υποστήριξης του/της συντρόφου τους, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

<b>ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ</b>  <b>ΔΗΛΩΣΕΙΣ</b>	Προπτυχιακές σπουδές		Μεταπτυχιακές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
Στήριξη του/της συντρόφου	2,73	0,842	3,16	0,964	5324,000	,000

Στον πίνακα 106 εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με την έμπρακτη υποστήριξη της μητέρας τους στην προσπάθεια επιμόρφωσής τους, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο και στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχουσες που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακών- Διδακτορικών σπουδών έχουν περισσότερο την έμπρακτη υποστήριξη της μητέρας τους στην προσπάθεια επιμόρφωσής τους (μ.ο.: 0,78), σε σχέση με εκείνες που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών (μ.ο.: 0,57), (U= 6041,000, p= .000).

*Πίνακας 106*

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με την έμπρακτη συμβολή της μητέρας τους στην προσπάθεια επιμόρφωσής τους, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων*

ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΣΥΜΒΟΛΗ	Προπτυχιακές σπουδές		Μεταπτυχιακές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
Η μητέρα σας	0,57	0,702	0,78	0,524	6041,000	,000

Στον πίνακα 107 εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με τον βαθμό δυσκολίας που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν οι συμμετέχουσες ως προς την εξισορρόπηση των οικογενειακών και εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός προγράμματος, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο και στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχουσες που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακές- Διδακτορικές σπουδές, αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός προγράμματος κατάρτισης σε μέτριο βαθμό, παρόλα αυτά διαπιστώνεται ότι αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες αυτές σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 2,89), σε σχέση με εκείνες που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών (μ.ο.: 2,66), (U= 6046,000, p= .000).



Επίσης από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχουσες που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακές- Διδακτορικές σπουδές, αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός προγράμματος Επιμόρφωσης σε ελάχιστο βαθμό, παρόλα αυτά διαπιστώνεται ότι αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες αυτές σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 2,17), σε σχέση με εκείνες που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών (μ.ο.: 1,90), (U= 6007,000, p= .000).

Τέλος από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχουσες που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακές- Διδακτορικές σπουδές, αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός επαγγελματικού προγράμματος εκπαίδευσης σε μέτριο βαθμό, παρόλα αυτά διαπιστώνεται ότι αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες αυτές σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.: 3,26), σε σχέση με εκείνες που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών (μ.ο.: 3,04), (U= 5864,000, p= .000).

#### Πίνακας 107

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τον βαθμό αντιμετώπισης δυσκολιών ως προς την εξισορρόπηση των οικογενειακών και εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	Προπτυχιακές σπουδές		Μεταπτυχιακές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
<b>ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</b>						
Αντιμετώπιση δυσκολιών εξισορρόπησης ολοκλήρωση ενός προγράμματος κατάρτισης	2,66	0,914	2,89	0,882	6046,000	,000
Αντιμετώπιση δυσκολιών εξισορρόπησης ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος	1,90	0,945	2,17	1,011	6007,000	,000
Αντιμετώπιση δυσκολιών εξισορρόπησης ολοκλήρωση ενός επαγγελματικού προγράμματος εκπαίδευσης	3,04	0,652	3,26	0,720	5864,000	,000

Στον πίνακα 108, εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχουσών στην έρευνα αναφορικά με τις απόψεις για τις αρνητικές επιπτώσεις στην εργασιακή ζωή, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Από τα στοιχεία διαπιστώνεται ότι

υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών, οι οποίες δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό (60,2%) ότι είχαν αρνητικές επιπτώσεις στην εργασιακή τους ζωή, μετά ή κατά την διάρκεια ολοκλήρωσης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, έναντι των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακών- Διδακτορικών σπουδών (45,3%) ( $\chi^2(1)= 4,966$ ,  $p=.026$ ).

Πίνακας 108

Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των γυναικών αναφορικά με τις απόψεις για τις αρνητικές επιπτώσεις στην εργασιακή ζωή, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΖΩΗ		Μεταπτυχιακές - Διδακτορικές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
Τίποτα	60,2%	39,8%	45,3%	54,7%	4,966	1	,026

Στον πίνακα 109 εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με τις δηλώσεις για την εργασιακή απόδοση ενός εργαζόμενου πατέρα συγκριτικά με μια εργαζόμενη μητέρα, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο και στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα, φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες της έρευνας που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακών- Διδακτορικών σπουδών, εμφανίζεται να υποστηρίζουν ότι είναι μεγαλύτερη η εργασιακή απόδοση του πατέρα, (μ.ο.: 1,31) σε σχέση με εκείνες που το μορφωτικό τους επίπεδο είναι των Προπτυχιακών σπουδών (μ.ο.: 1,18), ( $U= 6196,000$ ,  $p= .004$ ).

Πίνακας 109

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με σε σχέση με την εργασιακή απόδοση ενός εργαζόμενου πατέρα συγκριτικά με μια εργαζόμενη μητέρα ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ	Προπτυχιακές σπουδές		Μεταπτυχιακές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	$U$	$p$	$Z$
Τίποτα	1,31	0,25	1,18	0,25	6196,000	0,004	1,31

ΑΠΟΔΟΣΗ ΠΑΤΕΡΑ	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
Εργασιακή απόδοση πατέρα	1,18	,417	1,31	,490	6196,000	,004

Στον πίνακα 110, εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχουσών στην έρευνα αναφορικά με τους λόγους της μη έμπρακτης αναγνώρισης του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, στην εργασιακή εξέλιξη, από την κοινωνία και την πολιτεία, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Από τα στοιχεία, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών, οι οποίες δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό (33,3%) ότι ένας λόγος που θεωρούν ότι δεν υπάρχει έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματός τους αυτού, είναι η απουσία υποστήριξης δομών για παιδιά, έναντι των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακών - Διδακτορικών σπουδών (5,9%) ( $\chi^2(1)= 4,270, p=.039$ ). Τέλος, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακών- Διδακτορικών σπουδών, οι οποίες δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό (55,0%) ότι είναι δεν υπάρχει έμπρακτη η αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση καθώς δεν υπάρχουν κρατικές παροχές, έναντι των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών (16,7%) ( $\chi^2(1)= 4,191, p=.041$ ).

#### Πίνακας 110

*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των γυναικών αναφορικά με τους τρόπους έμπρακτης αναγνώρισης του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών*

<b>ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ</b>	<b>Προπτυχιακές σπουδές</b>		<b>Μεταπτυχιακές - Διδακτορικές σπουδές</b>		<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>		
	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>χ<sup>2</sup></b>	<b>df</b>	<b>P</b>
<b>ΤΡΟΠΟΙ ΕΜΠΡΑΚΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΒΜΕ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ</b>							
Υποστήριξη με δομές για παιδιά	33,3%	66,7%	5,9%	94,1%	4,270	1	0,39
Κρατικές παροχές	16,7%	83,3%	55,0%	45,0%	4,191	1	0,41

Στον πίνακα 111, εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχουσών στην έρευνα αναφορικά με το είδος της υποστήριξης που θα περίμεναν να λάβουν από τον/την σύντροφο τους κατά την προσπάθεια ολοκλήρωσης επιμορφωτικών διαδικασιών, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Από τα στοιχεία, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών, οι οποίες δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό (90,4%) ότι επιθυμούν από τον/την σύντροφό τους, να μετέχει ουσιαστικά στις οικογενειακές υποχρεώσεις, έναντι των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακών - Διδακτορικών σπουδών (80,8%) ( $\chi^2(1)= 3,782, p=.052$ ).

#### Πίνακας 111

*Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των γυναικών αναφορικά με το είδος της υποστήριξης που θα περίμεναν να λάβουν από τον/την σύντροφο τους κατά την προσπάθεια ολοκλήρωσης επιμορφωτικών διαδικασιών, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών*

<b>ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ</b>	<b>Προπτυχιακές σπουδές</b>		<b>Μεταπτυχιακές - Διδακτορικές σπουδές</b>		<b>Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας</b>		
	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>χ<sup>2</sup></b>	<b>Df</b>	<b>P</b>
<b>ΕΙΔΟΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΑΠΟ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΣΥΝΤΡΟΦΟ ΣΑΣ</b>							
Ουσιαστική Συμμετοχή στις οικογενειακές υποχρεώσεις	90,4%	9,6%	80,8%	19,2%	3,782	1	0,52

Στον πίνακα 112 εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο και στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα περιγραφικά στοιχεία του πίνακα, φαίνεται ότι οι συμμετέχουσες της έρευνας που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ως λόγο συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα τις λιγότερες απαιτήσεις, (μ.ο.: 4,43), σε σχέση με εκείνες που το μορφωτικό τους επίπεδο είναι Μεταπτυχιακές-Διδακτορικές σπουδές (μ.ο.: 4,67), (U= 6078,000, p= .004).

Πίνακας 112

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε επιμορφωτικό πρόγραμμα ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	Προπτυχιακές σπουδές		Μεταπτυχιακές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	P
ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ Σ' ΕΝΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ						
Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν έχει πολλές απαιτήσεις	4,67	,683	4,43	,845	6078,000	,000

Στον πίνακα 113, εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχουσών στην έρευνα αναφορικά με τις απόψεις για τους λόγους εξ αποστάσεως συμμετοχής, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Από τα στοιχεία διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών, οι οποίες δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό (14,8%) ότι ο λόγος συμμετοχής είναι ο τόπος διαμονής, έναντι των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακών - Διδακτορικών σπουδών (4,7%), ( $\chi^2(1)= 7,645$ , p=.006). Επίσης, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακών- Διδακτορικών σπουδών, οι οποίες δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό (16,4%) ότι ο λόγος συμμετοχής είναι η αποφυγή των συγκρούσεων με την οικογένεια, έναντι των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών (6,2%) ( $\chi^2(1)= 5,026$ , p=.025).

Πίνακας 113

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των γυναικών αναφορικά με τους λόγους εξ αποστάσεως συμμετοχής, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	Προπτυχιακές σπουδές		Μεταπτυχιακές - Διδακτορικές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
ΛΟΓΟΙ							
Τόπος διαμονής	14,8%	85,2%	4,7%	95,3%	7,645	1	,006
Αποφυγή συγκρούσεων με οικογένεια	6,2%	93,8%	16,4%	83,6%	5,026	1	0,25

Στον πίνακα 114, εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχουσών στην έρευνα αναφορικά με τους τρόπους υποστήριξης από την πολιτεία και την τοπική αυτοδιοίκηση. Από τα στοιχεία διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις μεταξύ των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Μεταπτυχιακών - Διδακτορικών σπουδών, οι οποίες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (20,3%) ότι ένας τρόπος είναι η χρηματοδότηση φορέων για παροχή επιπλέον προγραμμάτων, έναντι των γυναικών που έχουν μορφωτικό επίπεδο Προπτυχιακών σπουδών (9,6%), ( $\chi^2(1)= 4,581, p=.032$ ).

Πίνακας 114

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των γυναικών αναφορικά με τους τρόπους υποστήριξης από την πολιτεία και την τοπική αυτοδιοίκηση, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΤΡΟΠΟΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ	Προπτυχιακές σπουδές		Μεταπτυχιακές - Διδακτορικές σπουδές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
ΔΗΛΩΣΕΙΣ							
Χρηματοδότηση φορέων για παροχή επιπλέον προγραμμάτων	9,6%	90,4%	20,3%	79,7%	4,581	1	,032

## 9.6 Πίνακες που εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα με βάση την ηλικία των παιδιών του δείγματος

Στον πίνακα 115 εμφανίζεται, στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με τις βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπάθεια συμφιλίωσης της επαγγελματικής με την οικογενειακή και τη προσωπική τους ζωή, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους και στο δεξιό τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι, οι συμμετέχουσες στην έρευνα, οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν βιώσει δυσκολίες σχετικές με την έλλειψη κοινωνικών δομών του κράτους (μ.ο. 3,76), ( $H(4)=18,224$ ,  $p=.001$ ). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών: α) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου- γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών ( $sig=,001$ ), β) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου- γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας ( $sig=,000$ ), γ) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού- γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών ( $sig=,032$ ), δ) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού- γυναίκες οι οποίες έχουν μόνον παιδιά βρεφικής ηλικίας ( $sig=,009$ ), ε) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών – γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών ( $sig=,040$ ) και στ) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών – γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας ( $sig=,009$ ).

Πίνακας 115

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των γυναικών σχετικά με τις βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπάθεια συμφιλίωσης επαγγελματικής με την οικογενειακή και την προσωπική τους ζωή, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
Έλλειμμα κοινωνικού κράτους – δομών	3,88	,850	3,76	,548	3,50	,689	3,53	,618	3,08	,929	18,224	4	,001

Στον πίνακα 116 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχουσών στην έρευνα, αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Από τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών μεταξύ των διαφόρων ηλικιών των παιδιών τους αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, για λόγους αυτοβελτίωσης. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις ηλικιακές κατηγορίες των γυναικών με παιδιά που αναφέρονται στη συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση για λόγους αυτοβελτίωσης ( $\chi^2(4)=9,968$ ,  $p=.041$ ), ο βαθμός συμμετοχής εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες που έχουν παράλληλα παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών (51,4%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς την αναφέρουν, το 50,0% των γυναικών του δείγματος που έχουν μόνον παιδιά βρεφικής ηλικίας, το 36,7% των γυναικών του δείγματος που έχουν μόνον παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού,



το 25,6% των γυναικών του δείγματος που έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, δημοτικού καθώς και σε κάποια άλλη ηλικιακή ομάδα και τέλος, το 29,2% των γυναικών του δείγματος που έχουν μόνον παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου.

Επιπλέον, από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, για να αποτελέσουν πρότυπο τόσο για την κοινωνία και όσο και για την οικογένειά τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις ηλικιακές κατηγορίες των παιδιών των γυναικών που αναφέρονται στη συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση ώστε να αποτελέσουν πρότυπο για την κοινωνία και την οικογένεια ( $\chi^2(4)=10,289, p=.036$ ), ο βαθμός συμμετοχής εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες με παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου σε ποσοστό 25,0%, έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς το αναφέρουν, το 8,3% των γυναικών του δείγματος που έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας, το 8,1% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών, το 6,4% των γυναικών που έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών και τέλος, το 5,1% των γυναικών που έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού.

Πίνακας 116

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΒΜ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
Αυτοβελτίωση	50,0%	50,0%	51,4%	48,6%	36,7%	63,3%	25,6%	74,4%	29,2%	70,8%	9,968	4	,041
Δημιουργία προτύπου για την κοινωνία και την οικογένεια	8,3%	91,7%	8,1%	91,9%	5,1%	94,9%	6,4%	93,6%	25,0%	75,0%	10,289	4	,036

Από τα στοιχεία του πίνακα 117, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες των παιδιών των γυναικών που αναφέρονται στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα για απόκτηση εξειδίκευσης ( $\chi^2(4)=17,367$ ,  $p=.002$ ), ο βαθμός συμμετοχής εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες με παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας (29,2%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς το αναφέρει το 8,5% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού, το 5,4% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών και τέλος, το 5,3% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών.

Πίνακας 117

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής γυναικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P	
ΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΗ														
Απόκτηση εξειδίκευσης	29,2%	70,8%	5,4%	94,6%	8,5%	91,5%	5,3%	94,7%	0,0%	100,0%	17,367	4	,002	

Από τα στοιχεία του πίνακα 118, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα σε συγκεκριμένους φορείς υλοποίησης. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις ηλικιακές κατηγορίες των παιδιών των γυναικών που αναφέρονται στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα Πανεπιστημίου ( $\chi^2(4)=24,596$ ,  $p=.017$ ), ο βαθμός συμμετοχής εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες με παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας (91,7%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς ως φορέα επιλογής τον δηλώνουν, το 82,1% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών, το 73,0% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών, το 70,7% των γυναικών οι οποίες έχουν μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και τέλος, το 66,7% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου.

Επιπλέον, από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, οι οποίες αναφέρονται στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα του Υπουργείου ( $\chi^2(4)=24,596$ ,  $p=.017$ ), ο βαθμός συμμετοχής εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες που έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών (6,4%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών

κατηγοριών, καθώς το 2,7% των γυναικών του δείγματος δηλώνουν τον συγκεκριμένο φορέα όπου έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών. Οι γυναίκες του δείγματος που έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας, οι γυναίκες του δείγματος που έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού όπως και οι γυναίκες του δείγματος που έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου δεν επιλέγουν ως φορέα Επιμόρφωσης κάποιο Υπουργείο (0,0%). Παράλληλα, από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά που αναφέρονται στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα που διοργανώνεται από Κ.Ε.Κ. ( $\chi^2(4)=24,596$ ,  $p=.017$ ), ο βαθμός συμμετοχής εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες με παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου (25,0%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς ως φορέα επιλογής τον δηλώνουν, το 24,4% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού, το 24,3% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών, το 11,5% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών και τέλος, το 4,2% των γυναικών οι οποίες έχουν μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας.

Ολοκληρώνοντας, από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, οι οποίες αναφέρονται στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα Συλλόγων ( $\chi^2(4)=24,596$ ,  $p=.017$ ), ο βαθμός συμμετοχής εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες με παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου (8,3%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς τον δηλώνουν ως φορέα επιλογής το 4,9% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού, το 4,2% των γυναικών οι οποίες έχουν μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας και τέλος, τόσο οι γυναίκες του δείγματος που έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών όσο και αυτές που έχουν μόνο παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου, δηλώνουν ότι δεν τον επιλέγουν ως φορέα Επιμόρφωσης.

Πίνακας 118

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τη συμμετοχή γυναικών σε επιμορφωτικά προγράμματα σε συγκεκριμένους φορείς υλοποίησης, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ  ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας	Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα	Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού	Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα	Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	$\chi^2$	df	P
Πανεπιστήμιο	91,7%	73,0%	70,7%	82,1%	66,7%	24,596	12	,017
Υπουργείο	0,0%	2,7%	0,0%	6,4%	0,0%	24,596	12	,017
ΚΕΚ	4,2%	24,3%	24,4%	11,5%	25,0%	24,596	12	,017
Σύλλογος	4,2%	0,0%	4,9%	0,0%	8,3%	24,596	12	,017

Από τα στοιχεία του πίνακα 119, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, σύμφωνα με τη διάρκειά τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις ηλικιακές κατηγορίες των παιδιών των γυναικών που αναφέρονται στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα σύντομης διάρκειας ( $\chi^2(4)=11,783$ ,  $p=.019$ ), ο βαθμός συμμετοχής εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες με παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών (65,4%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς τα επιλέγουν το 52,4% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού, το 48,6% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών, το 41,7% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά μόνο Γυμνασίου και Λυκείου, και τέλος, το 29,2% των γυναικών που έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας.

Επίσης, από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις των γυναικών που αναφέρονται στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα μακράς διάρκειας ( $\chi^2(4)=11,783$ ,  $p=.019$ ), ο βαθμός συμμετοχής εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες με παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας (70,8%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς τα επιλέγουν το 58,3% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν μόνο παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου, το 51,4% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών, το 47,6% των γυναικών οι οποίες έχουν μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και τέλος, το 34,6% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών.

Πίνακας 119

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με την διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων που επιλέγουν οι γυναίκες να μετέχουν, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας	Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα	Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού	Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα	Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	$\chi^2$	df	P
ΔΙΑΡΚΕΙΑ								
Σύντομη	29,2%	48,6%	52,4%	65,4%	41,7%	11,783	4	,019
Μακράς διάρκειας	70,8%	51,4%	47,6%	34,6%	58,3%	11,783	4	,019

Από τα στοιχεία του πίνακα 120, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με τις προσδοκίες συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, οι οποίες αναφέρονται στη προσδοκία συμμετοχής για προσωπικούς λόγους ( $\chi^2(4)=11,082$ ,  $p=.026$ ), αυτή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες με παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου (20,8%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς τη συγκεκριμένη προσδοκία αναφέρουν το 17,9% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών, το 7,3% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού, το 4,2% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας και τέλος, το 2,7% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών.

Πίνακας 120

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις προσδοκίες συμμετοχής των γυναικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P	
ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ														
Προσωπικοί λόγοι	4,2%	95,8%	2,7%	97,3%	7,3%	92,7%	17,9%	82,1%	20,8%	79,2%	11,082	4	,026	

Στον πίνακα 121 εμφανίζεται, στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες στην εργασιακή τους εξέλιξη, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους και στο δεξί τμήμα του πίνακα, εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι, οι συμμετέχουσες στην έρευνα οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου, έχουν βιώσει περισσότερες θετικές επιπτώσεις στην εργασιακή τους εξέλιξη λόγω της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες (μ.ο. 4,29), ( $H(4)=14,986$ ,  $p=.005$ ), έναντι των υπολοίπων κατηγοριών του δείγματος (μ.ο. 3,67- 4,16- 3,93- 3,82). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών α) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας- γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών ( $\text{sig}=,016$ ), β) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας- γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου ( $\text{sig}=,006$ ), γ) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών- γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής



ηλικίας και άλλων ηλικιών (sig= ,009) και δ) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών- γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου (sig= ,003).

Πίνακας 121

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των γυναικών σχετικά με τις επιπτώσεις της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες στην εργασιακή τους εξέλιξη, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΤΟΥΣ ΕΞΕΛΙΞΗ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
Επιπτώσεις στην εργασιακή εξέλιξη	3,67	,816	4,16	,727	3,93	,872	3,82	,639	4,29	,550	14,986	4	,005

Στον πίνακα 122 εμφανίζεται, στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με τον συνυπολογισμό επιθυμιών και προσδοκιών τους κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους και στο δεξί τμήμα του πίνακα, εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι, οι γυναίκες του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου δηλώνουν ότι σχεδόν ποτέ δεν συνυπολογίζονται οι επιθυμίες και οι προσδοκίες των γυναικών κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων (μ.ο. 2,04), (H(4)=9,837, p=.043), έναντι των υπολοίπων κατηγοριών του δείγματος, οι οποίες δηλώνουν ότι δεν συνυπολογίζονται ποτέ (μ.ο. 1,88 – 1,46 – 1,73 – 1,55). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι, στατιστικά σημαντικά διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών α) γυναίκες οι οποίες έχουν

παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών- γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού (sig= ,036), β) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών – γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου (sig= ,006) και γ) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών – γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου (sig= ,027).

*Πίνακας 122*

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των γυναικών σχετικά τον συνυπολογισμό επιθυμιών και προσδοκιών των γυναικών κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.*

ΣΥΝΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΕΠΙΘΥΜΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής και ηλικίας Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ												
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	Df	p
Συνυπολογισμός επιθυμιών και προσδοκιών των γυναικών κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων	1,88	1,154	1,46	,931	1,73	,861	1,55	,784	2,04	1,042	9,837	4	,043

Στον πίνακα 123 εμφανίζεται, στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με την αντίδραση του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος όσον αφορά στην επιθυμία τους να μετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους και στο δεξί τμήμα του πίνακα, εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι, οι γυναίκες του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών, δηλώνουν ότι το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον αντιδρά πολύ θετικά στην επιθυμία συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες (μ.ο. 4,00), ( $H(4)=11,602$ ,  $p=.021$ ), έναντι των υπολοίπων κατηγοριών του δείγματος, οι οποίες δηλώνουν ότι η αντίδραση του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος είναι θετική (μ.ο. 3,83 – 3,84 – 3,63 – 3,67). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών α) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών- γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού ( $sig=.030$ ), β) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών- γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών ( $sig=.003$ ) και γ) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου – γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας ( $sig=.039$ ).

Πίνακας 123

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των γυναικών σχετικά με την αντίδραση του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος για την επιθυμία τους να μετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΥΤΕΡΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ												
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	p
Αντίδραση του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος	3,83	,816	4,00	,667	3,84	,761	3,63	,584	3,67	,637	11,602	4	,021

Στον πίνακα 124 εμφανίζεται, στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών του δείγματος αναφορικά με την αντίδραση του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος όσον αφορά στην επιθυμία τους να μετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους και στο δεξί τμήμα του πίνακα, εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι, οι γυναίκες του δείγματος δήλωσαν ότι η στάση της πεθεράς τους στην προσπάθεια συμμετοχής σε επιμορφωτικές διαδικασίες είναι ουδέτερη για τις γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας μόνο και παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών (μ.ο. 0,04) και αρνητική για τις γυναίκες, οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών, για τις γυναίκες που έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού καθώς και οι γυναίκες που έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου (μ.ο. -0,27 – -0,10 – -0,17), (H(4)=12,268, p=.015). Από την εκ των υστέρων ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών α) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών- γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά

προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών (sig= ,039) και β) γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών-γυναίκες οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας μόνο.

Πίνακας 124

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των γυναικών σχετικά με την έμπρακτη συμβολή για να μετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΕΜΠΡΑΚΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										H	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
Η πεθερά	0,04	0,359	-0,27	0,450	-0,10	,487	0,04	,521	-0,17	0,482	12,268	4	,015

Από τα στοιχεία του πίνακα 125, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με την έμπρακτη συμβολή των ατόμων του περιβάλλοντός τους κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, οι οποίες αναφέρονται στην ηθική στήριξη ( $\chi^2(4)=10,698$ ,  $p=.030$ ), εμφανίζεται η μορφή αυτή στήριξης να είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες με παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας (33,3%) έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς το αναφέρει το 18,9% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών, το 10,4% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών, το 10,1% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού, και τέλος, το 8,7% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου.

Πίνακας 125

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την έμπρακτη συμβολή του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντός κατά τη συμμετοχή των γυναικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P	
ΕΜΠΡΑΚΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ														
Ηθική στήριξη	33,3%	66,7%	18,9%	81,1%	10,1%	89,9%	10,4%	89,6%	8,7%	91,3%	10,698	4	,030	

Από τα στοιχεία του πίνακα 126, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με τις απόψεις τους για τους τρόπους έμπρακτης αναγνώρισης του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, η έμπρακτη υποστήριξη μέσω της υποστήριξης με δομές για παιδιά ( $\chi^2(4)= 10,694$ ,  $p= .030$ ), υφίσταται σε μεγαλύτερο βαθμό για τις γυναίκες του δείγματος που έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών (50,0%) έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς το αναφέρει το 12,5% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας, ενώ οι άλλες κατηγορίες γυναικών δεν το αναφέρουν ως τρόπο.

Πίνακας 126

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τους τρόπους έμπρακτης αναγνώρισης του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΒΜ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ <sup>2</sup>	df	P	
ΤΡΟΠΟΙ ΕΜΠΡΑΚΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΒΜ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ														
Υποστήριξη με δομές για παιδιά	12,5%	87,5%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%	10,694	4	,030	

Από τα στοιχεία του πίνακα 127, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με τις αιτίες της μη έμπρακτης αναγνώρισης του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά που αναφέρονται στα οικονομικά εμπόδια ( $\chi^2(4)=16,264, p=.003$ ), εμφανίζεται να είναι το εμπόδιο αυτό μεγαλύτερο για τις γυναίκες με παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου (47,1%) έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς το αναφέρει ως αιτία το 46,9% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών, το 30,6% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού, το 21,6% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών και τέλος, οι γυναίκες του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας δεν το αναφέρουν ως αιτία (0,0%).

Πίνακας 127

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις αναφορικά με τις αιτίες της μη έμπρακτης αναγνώρισης του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΒΜ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P	
ΑΙΤΙΕΣ ΕΜΠΡΑΚΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΒΜ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ														
Οικονομικά εμπόδια	0,0%	100,0%	46,9%	53,1%	30,6%	69,4%	21,6%	78,4%	47,1%	52,9%	16,264	4	,003	

Από τα στοιχεία του πίνακα 128, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με την αναγκαιότητα απόκτησης «άδειας» από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον για να ξεκινήσουν μια επιμορφωτική διαδικασία, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στις υποχρεώσεις συμμετοχής και την αναγκαιότητα απόκτησης «άδειας» από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον ( $\chi^2(4)=15,033, p=.005$ ), αυτή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες με παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλων ηλικιών (98,7%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς την αναγκαιότητα αυτή αναφέρει το 87,8% των γυναικών



του δείγματος, οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού, το 86,5% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών, το 79,2% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου και τέλος, το 75,0% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας.

Πίνακας 128

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την αναγκαιότητα απόκτησης «άδειας» από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον για να ξεκινήσουν μια επιμορφωτική διαδικασία, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντι

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P	
<b>ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ</b>														
Αναγκαιότητα απόκτησης «άδειας» από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον	75,0%	25,0%	86,5%	13,5%	87,8%	12,2%	98,7%	89,6%	79,2%	20,8%	15,033	4	,005	

Από τα στοιχεία του πίνακα 129 διαπιστώνεται ότι, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με το είδος υποστήριξης που αναμένουν από το σύντροφό τους, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις που αναφέρονται στην ουσιαστική συμμετοχή του συντρόφου στις ενδοοικογενειακές υποχρεώσεις ( $\chi^2(4)=9,694$ ,  $p=.046$ ),

αυτή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες με παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας (95,8%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς αυτό το είδος υποστήριξης αναφέρεται από το 94,6% των γυναικών του δείγματος, οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών, από το 84,1% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού όσο και των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου, και τέλος, από το 75,6% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών.

Πίνακας 129

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των γυναικών αναφορικά με το είδος υποστήριξης που αναμένουν από τον σύντροφό τους, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P	
ΕΙΔΟΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ														
Ουσιαστική συμμετοχή στις ενδοοικογενειακές υποχρεώσεις	95,8%	4,2%	94,6%	5,4%	84,1%	15,9%	75,6%	24,4%	84,1%	15,9%	9,694	4	,046	

Από τα στοιχεία του πίνακα 130 διαπιστώνεται ότι, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους θα επέλεγαν την εξ αποστάσεως μέθοδο παρακολούθησης ώστε να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις των προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από

τις δηλώσεις που αναφέρονται στην μη απουσία από την οικογένεια ως λόγο επιλογής εξ αποστάσεως μεθόδου παρακολούθησης επιμορφωτικού προγράμματος ( $\chi^2(4)=13,230, p=.010$ ), αυτή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες με παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας και τις γυναίκες με παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου (33,3%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς ο συγκεκριμένος λόγος αναφέρεται από το 19,2% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών, από το 13,5% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών, και τέλος, από το 8,6% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού

*Πίνακας 130 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τους λόγους που θα επέλεγαν την εξ αποστάσεως μέθοδο παρακολούθησης ώστε να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις των προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους.*

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P	
ΛΟΓΟΙ ΎΝΤΑΞΗΣ ΣΕ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΡΟΛΩΝ														
Μη απουσία από την οικογένεια	33,3%	66,7%	13,5%	86,5%	8,6%	91,4%	19,2%	80,8%	33,3%	66,7%	13,230	4	,010	

Από τα στοιχεία του πίνακα 131 διαπιστώνεται ότι, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με τους λόγους που οι γυναίκες μπορούν να συνδυάσουν την επιθυμία τους για μόρφωση με τους πολλαπλούς τους ρόλους μέσω της εξ αποστάσεως

συμμετοχής, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις που αναφέρονται στο μικρό οικονομικό κόστος ως λόγο που οι γυναίκες μπορούν να συνδυάσουν την επιθυμία τους για μόρφωση με τους πολλαπλούς τους ρόλους μέσω της εξ αποστάσεως συμμετοχής ( $\chi^2(4)=13,460$ ,  $p=.009$ ), αυτός εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες με παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών (35,1%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς το λόγο αυτό αναφέρει το 34,6% των γυναικών του δείγματος που έχει παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών, το 20,8% των γυναικών που έχει παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας, το 15,9% των γυναικών που έχει παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και τέλος, το 8,3% των γυναικών που έχει παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου.

Πίνακας 131

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των γυναικών αναφορικά με τους λόγους που οι γυναίκες μπορούν να συνδυάσουν την επιθυμία τους για μόρφωση με τους πολλαπλούς τους ρόλους μέσω της εξ αποστάσεως συμμετοχής, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΕΝΤΑΞΗ ΣΕ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΒΜ		Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
ΔΟΓΟΙ														
Μικρό οικονομικό κόστος		20,8%	79,2%	35,1%	64,9%	15,9%	84,1%	34,6%	65,4%	8,3%	91,7%	13,460	4	,009

Από τα στοιχεία του πίνακα 132 διαπιστώνεται ότι, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με τους λόγους που θεωρούν ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα έναντι ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών θα τους βοηθούσε στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και της προσωπικής/οικογενειακής ζωής τους, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις που αναφέρονται στη συμμετοχή για το λόγο της μη απουσίας από την εργασία  $\chi^2(4)=13,734$ ,  $p=.008$ ), αυτός εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες με παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών (23,4%) έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς αναφέρεται ως λόγος από το 22,7% των γυναικών του δείγματος, οι οποίες έχουν παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου, από το 16,5% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και από το 4,2% των γυναικών οι οποίες έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας. Τέλος, οι γυναίκες του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών δεν τον αναφέρουν ως λόγο (0,0%).

Πίνακας 132

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των γυναικών αναφορικά με τους λόγους που θεωρούν ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα έναντι ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών θα τους βοηθούσε στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και της προσωπικής/οικογενειακής ζωής τους, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P	
ΛΟΓΟΙ														
Μη απουσία από την εργασία	4,2%	95,8%	0,0%	100,0%	16,5%	83,5%	23,4%	76,6%	22,7%	77,3%	13,734	4	,008	

Από τα στοιχεία του πίνακα 133 διαπιστώνεται ότι, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με την ιδανική μορφή (εξ αποστάσεως ή δια ζώσης) που θα έχει το επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα συμμετείχαν στην προσπάθεια εξισορρόπησης οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις που αναφέρονται στη συμμετοχή με τη δια ζώσης μορφή  $\chi^2(4)=11,751$ ,  $p=.019$ ), αυτή εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες με παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου (8,3%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών. Η συγκεκριμένη μορφή επιλέγεται επίσης, από το 1,2% των γυναικών του δείγματος οι οποίες έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού. Τέλος, οι γυναίκες του δείγματος, οι οποίες έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας, παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών καθώς και παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών δεν επιλέγουν τη συγκεκριμένη μορφή.

Πίνακας 133

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των γυναικών αναφορικά με την ιδανική μορφή (εξ αποστάσεως ή δια ζώσης) που θα έχει το επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα συμμετείχαν στην προσπάθεια εξισορρόπησης οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΕΝΤΑΞΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΒΜ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
ΜΟΡΦΗ Δια ζώσης Συμμετοχή	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	1,2%	98,8%	0,0%	100,0%	8,3%	91,7%	11,751	4	,019

Από τα στοιχεία του πίνακα 134 διαπιστώνεται ότι, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με τους λόγους επιλογής συμμετοχής σ' ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα στην προσπάθεια εξισορρόπησης οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις που αναφέρονται στους οικονομικούς λόγους ( $\chi^2(4)=13,230$ ,  $p=.010$ ), αυτός εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες με παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών (45,9%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς αναφέρεται ως λόγος από το 32,1% των γυναικών με παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών, από το 25,0% των με παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας, από το 18,5% των γυναικών με παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού, και τέλος, από το 12,5% των γυναικών με παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου.

Τέλος, από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει, επίσης, ότι από τις ηλικιακές κατηγορίες που αναφέρονται στο λόγο του τόπου διαμονής ( $\chi^2(4)=9,607$ ,  $p=.048$ ), αυτός εμφανίζεται να είναι μεγαλύτερος για τις γυναίκες με παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών (21,6%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς αναφέρεται ως λόγος από το 11,5% των γυναικών του δείγματος με παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών, από το 8,3% των γυναικών με παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας, από το 8,3% των γυναικών με παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου και τέλος, από το 3,7% των γυναικών του δείγματος με παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού.

Πίνακας 134

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των γυναικών αναφορικά με τους λόγους επιλογής συμμετοχής σ' ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα στην προσπάθεια εξισορρόπησης οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων

ΕΝΤΑΞΗ ΣΕ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΒΜΕ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
Οικονομικοί	25,0%	75,0%	45,9%	54,1%	18,5%	81,5%	32,1%	67,9%	12,5%	87,5%	13,298	4	,010
Τόπος διαμονής	8,3%	91,7%	21,6%	78,4%	3,7%	96,3%	11,5%	88,5%	8,3%	91,7%	9,607	4	,048

Από τα στοιχεία του πίνακα 135 διαπιστώνεται ότι, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δηλώσεις των γυναικών με παιδιά, αναφορικά με το αν υπάρχουν παράγοντες, δυνατότητες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση των γυναικών που την επιθυμούν και την επιδιώκουν, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Από τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι, από τις δηλώσεις ότι υπάρχουν παράγοντες και δυνατότητες που συμβάλλουν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση των γυναικών που την επιθυμούν  $\chi^2(4)=15,642$ ,  $p=.004$ ), θετικότερες εμφανίζονται να είναι οι γυναίκες με παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου (100,0%), έναντι των γυναικών με παιδιά των υπολοίπων ηλικιακών κατηγοριών, καθώς αυτός υποστηρίζεται από το 98,7% των γυναικών του δείγματος που έχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, Δημοτικού και άλλων ηλικιών, το 97,6% των γυναικών που έχουν παιδιά μόνο προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού, το 97,3% των γυναικών που έχουν παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλων ηλικιών και τέλος, το 83,3% των γυναικών του δείγματος που έχουν παιδιά μόνο βρεφικής ηλικίας.



Πίνακας 135

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις απόψεις των γυναικών αναφορικά με το αν υπάρχουν παράγοντες, δυνατότητες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση των γυναικών που την επιθυμούν και την επιδιώκουν, ανάλογα με την ηλικία τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΒΜΕ	Μόνο παιδιά βρεφικής ηλικίας		Παιδιά βρεφικής ηλικίας και άλλα		Μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού		Παιδιά προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού και άλλα		Παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	$\chi^2$	df	P
Υπαρξη δυνατοτήτων και παραγόντων που συμβάλλουν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση των γυναικών που την επιθυμούν	83,3%	16,7%	97,3%	2,7%	97,6%	2,4%	98,7%	1,3%	100,0%	0,0%	15,642	4	,004

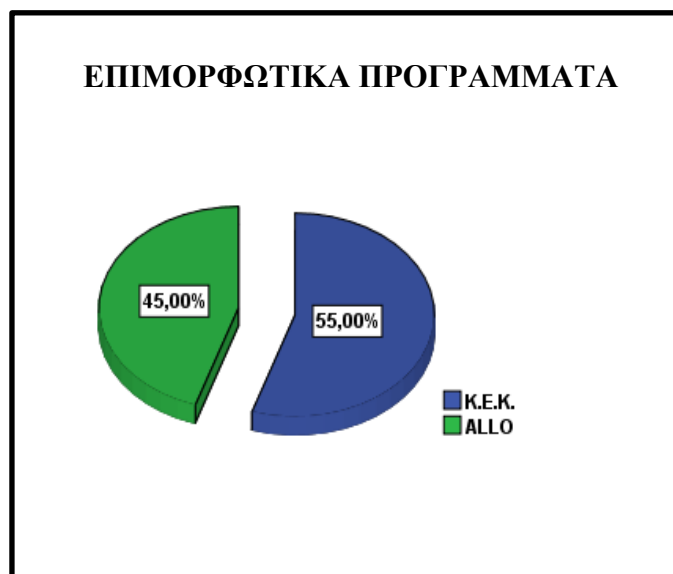
## Κεφάλαιο 10<sup>ο</sup>

### Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ποιοτικής Έρευνας

#### 10.1 Δημογραφικά Στοιχεία υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας.

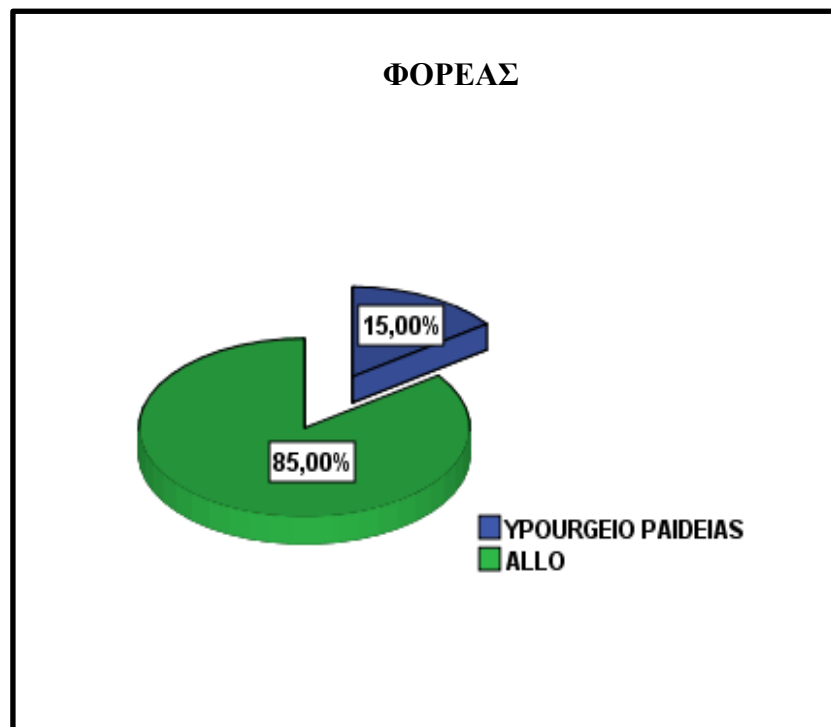
Το 55% του δείγματος (11 άτομα) σχεδιάζουν και υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα, σε ιδιωτικά Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ) (Γράφημα 2). Σύμφωνα με τις/τους ερωτώμενες/ους, τα συγκεκριμένα Κ.Ε.Κ. είναι ιδιωτικού δικαίου και πιστοποιημένα από το κράτος, έχουν όλα τουλάχιστον 18 χρόνια λειτουργίας και το αντικείμενό τους είναι η διεξαγωγή σεμιναρίων και προγραμμάτων Επιμόρφωσης σε άνεργες και άνεργους, σε εργαζόμενες και εργαζόμενους, καθώς και σε επιχειρήσεις. Τα προγράμματα υλοποιούνται είτε στο πλαίσιο χρηματοδότησης από το κράτος ή τις επιχειρήσεις, είτε από τους/τις ίδιους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.



Γράφημα 2 Φορέας Δραστηριοποίησης Υποκειμένων της Έρευνας

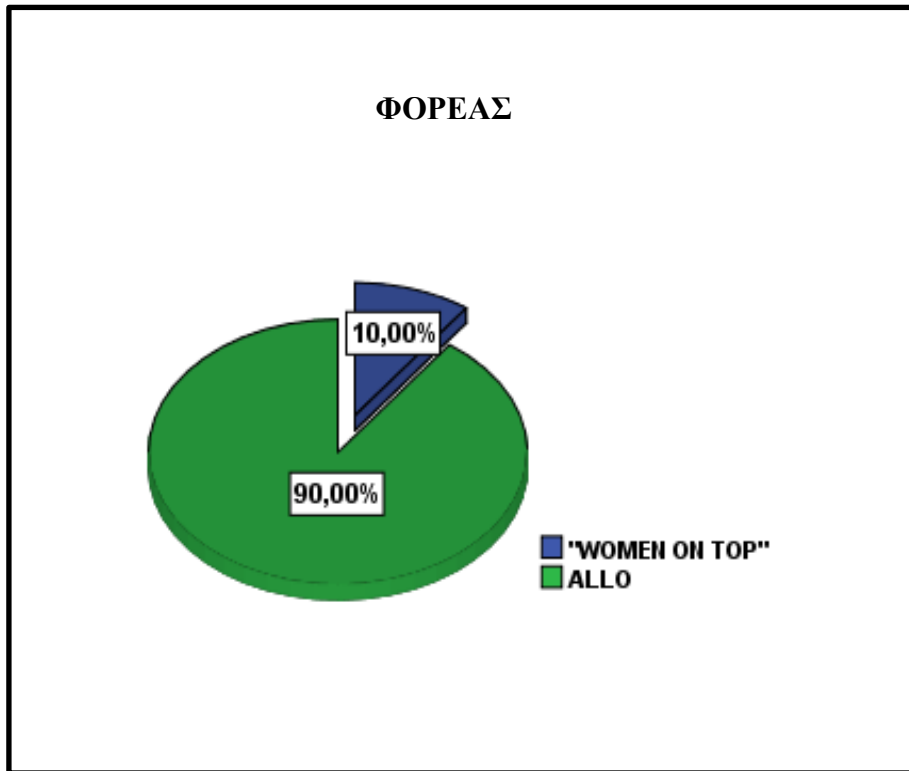
Το 15% του δείγματος (3 άτομα) εργάζονται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ) (Γράφημα 3). Ως γνωστόν, πρόκειται για φορέα δημόσιου δικαίου και έχει ως

σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των ατόμων που έχουν ελληνική υπηκοότητα, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερες/ους και υπεύθυνες/ους πολίτισσες/τες, την ανάπτυξη και τη προαγωγή της επιστήμης, της έρευνας και της διδασκαλίας και, την προστασία της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης, της θρησκευτικής λατρείας και την εποπτεία των λειτουργών όλων των γνωστών θρησκειών (<https://www.minedu.gov.gr/>). Τα προγράμματα Επιμόρφωσης που σχεδιάζουν έχουν αποδέκτες εκπαιδευτικούς οι οποίες/οι είναι μόνιμες/οι ή αναπληρώτριες/ές εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και κατάρτισης.



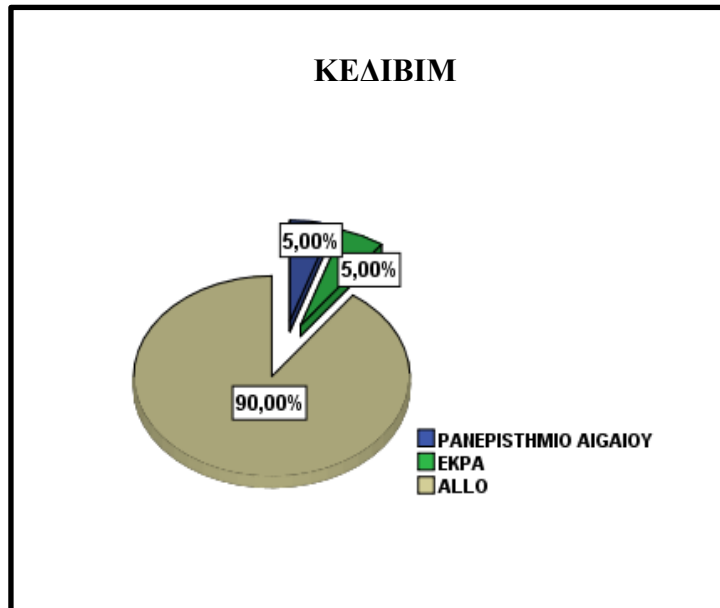
*Γράφημα 3 Εργαζόμενοι/νες στο ΥΠΠΑΙΘ*

Το 10% του δείγματος (2 άτομα) εργάζονται στον Μη Κυβερνητικό Οργανισμό «Women on top», ο οποίος ασχολείται με την επαγγελματική ενδυνάμωση των γυναικών και την ισότητα στην αγορά εργασίας και προσφέρει επιμορφωτικά προγράμματα σε άνεργες γυναίκες, όπως και προγράμματα mentoring, στα οποία γυναίκες με επαγγελματική εμπειρία μεταφέρουν τις γνώσεις τους σε νεότερες για ενδυνάμωση στο χώρο εργασίας. Επίσης, στο πλαίσιο θεσμών πραγματοποιούνται έρευνες και προσφέρονται επιμορφώσεις σε επιχειρήσεις.



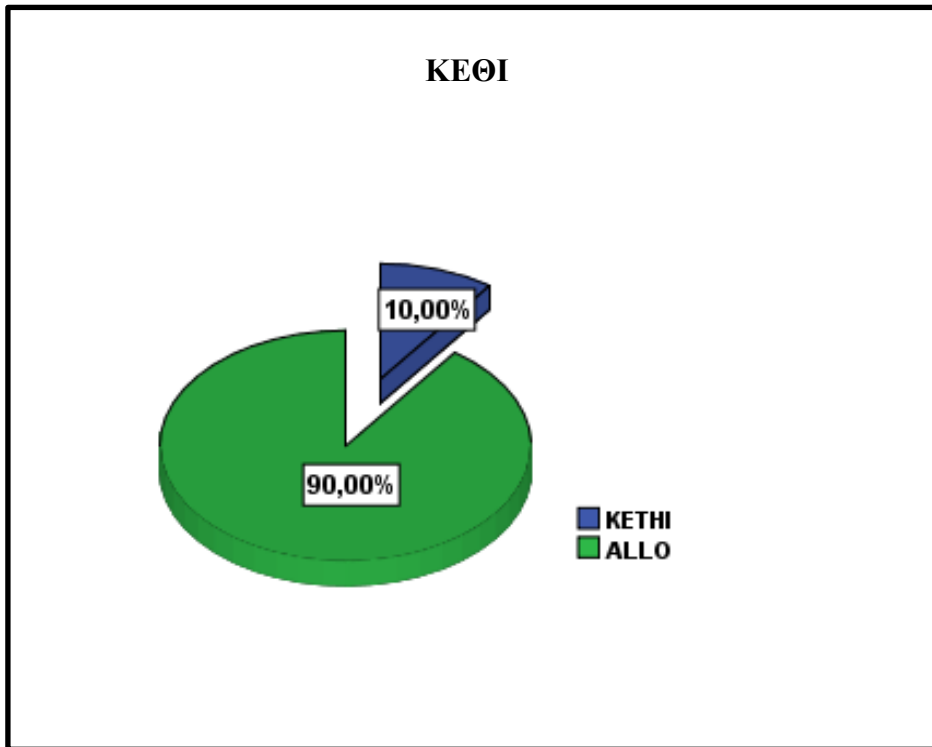
*Γράφημα 4 Εργαζόμενοι σε ΜΚΟ*

Το 10% του δείγματος (2 άτομα) εργάζονται στα Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) του Πανεπιστημίου Αιγαίου (1 άτομο) και του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (1 άτομο) (Γράφημα 5). Τα Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., εκ του ιδρυτικού τους νόμου (Ν. 4485/2017), έχουν ως σκοπό την εκπαίδευση ανθρώπινου δυναμικού στους τομείς εργασίας και εκπαίδευσης, την τόνωση του χώρου εργασίας μέσω της καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων, αλλά και την απορρόφηση ερευνητριών και ερευνητών σε ερευνητικά και αναπτυξιακά έργα, την παραγωγή καινοτομίας σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, την ευρύτερη συμβολή στην Παιδεία και τον Πολιτισμό, την τόνωση της εθνικής, περιφερειακής και τοπικής ανάπτυξης και την ανάδειξη των περιφερειακών και τοπικών αναπτυξιακών ιδιαιτεροτήτων και τη διασύνδεση με το διεθνές περιβάλλον (<https://kedivim.aegean.gr/>). Τα ανωτέρω επιτυγχάνονται δια του σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων και θερινών σχολείων.



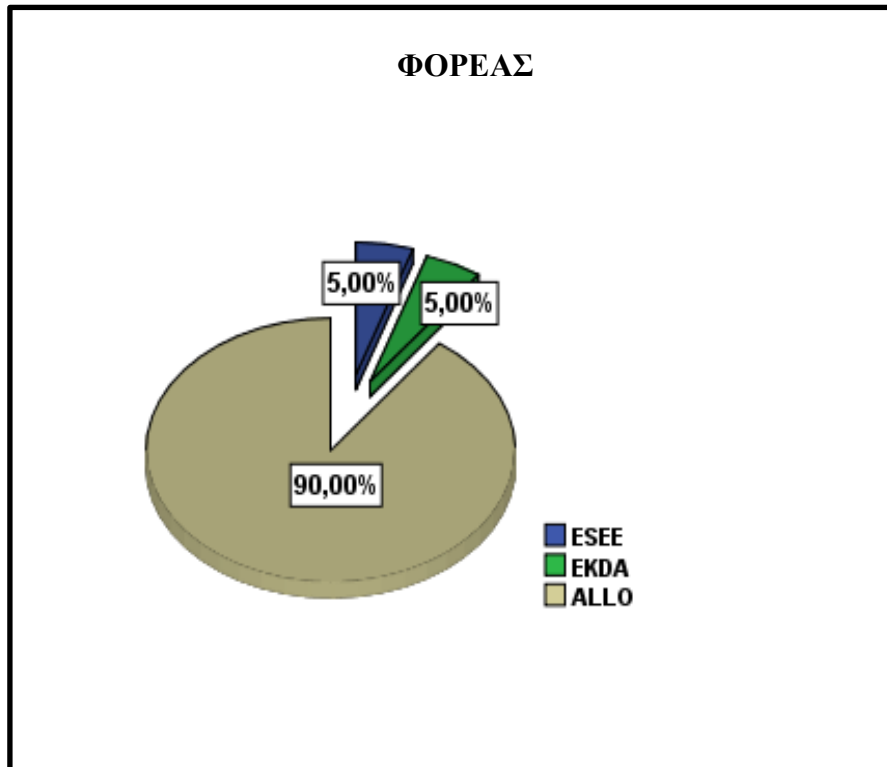
*Γράφημα 5 Εργαζόμενοι σε ΚΕΔΙΒΙΜ*

Το 10% του δείγματος (2 άτομα) εργάζονται στο Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ). Το ΚΕΘΙ είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου του ευρύτερου Δημόσιου τομέα και υπάγεται στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, ενώ εποπτεύεται από τη Γενική Γραμματεία Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των φύλων. Προωθεί την ισότητα των φύλων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής, πολιτικής, πολιτισμικής και οικονομικής ζωής, επιδιώκει την ένταξη του φύλου σε όλες τις πολιτικές και δράσεις, πραγματοποιεί δράσεις, ανάπτυξη θεσμικού πλαισίου και παρεμβάσεις ώστε να επηρεαστούν οι εθνικές πολιτικές προς την κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας. Πραγματοποιεί ποικίλες επιμορφώσεις για την ενίσχυση των γυναικών στην αγορά εργασίας και πλήθος ερευνών.



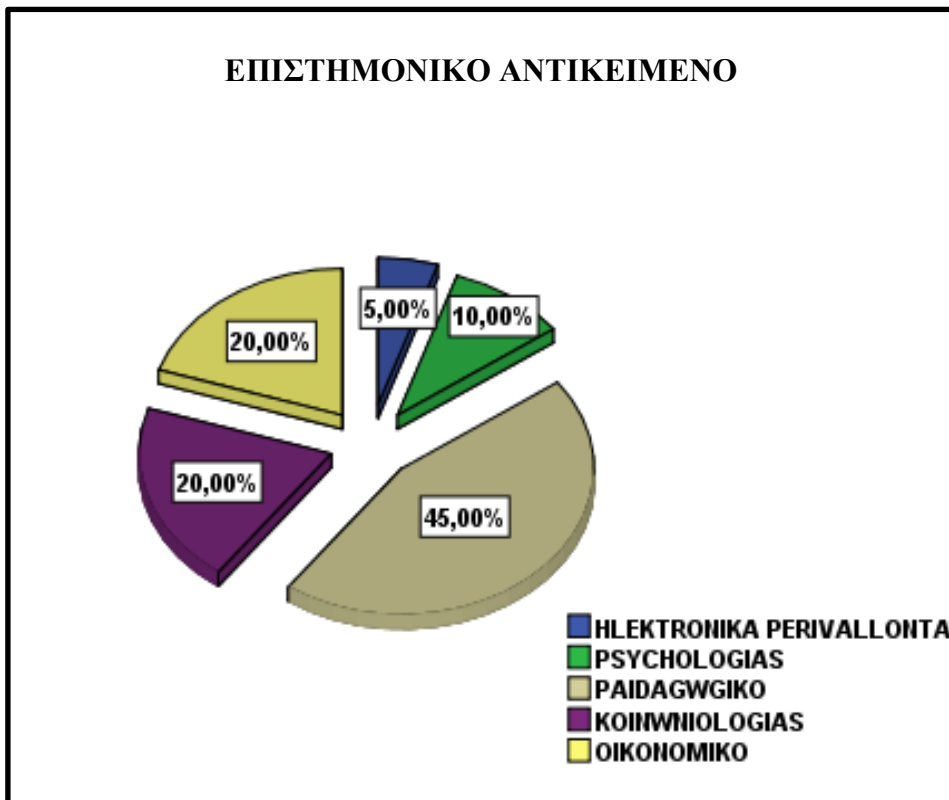
*Γράφημα 6 Εργαζόμενοι στο ΚΕΘΙ*

Το 5% του δείγματος (1 άτομο) είναι υπεύθυνο σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Α.Α.). Έργο του δημόσιου φορέα αυτού, είναι η εκπαίδευση στελεχών της Δημόσιας Διοίκησης, επιτελικού και αναπτυξιακού χαρακτήρα, η αναβάθμιση του ανθρωπίνου δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης δια της διαρκούς εκπαίδευσης και της πιστοποιημένης επιμόρφωσης και ο εκσυγχρονισμός ευρύτερα του δημοσίου και των φορέων του, μέσω της έρευνας, της τεκμηρίωσης και της καινοτομίας. Το 5% του δείγματος (1 άτομο) είναι υπεύθυνο σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων στην Ελληνική Συνομοσπονδία Εμπορίου και Επιχειρηματικότητας (ΕΣΕΕ), η οποία είναι φορέας ιδιωτικού δικαίου και στοχεύει στην αντιμετώπιση των κοινών προβλημάτων του εμπορικού κλάδου, ενώ με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων, στοχεύει στον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των επιχειρήσεων.



*Γράφημα 7 Εργαζόμενοι στο ΕΚΔΔΑ και την ΕΣΕΕ*

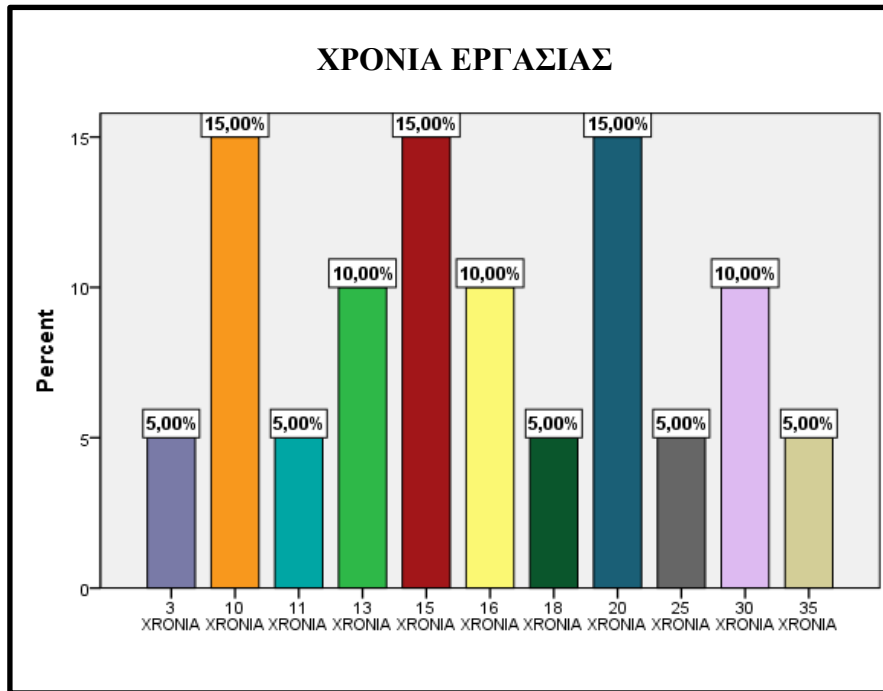
Σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκείμενων της έρευνας, το επιστημονικό αντικείμενο που ασκούν και τα έτη απασχόλησής τους ποικίλουν (Γράφημα 8). Αναλυτικότερα, το 45% (9 άτομα) δήλωσαν ότι το επιστημονικό τους αντικείμενο είναι παιδαγωγικό, το 20% (4 άτομα) ότι είναι οικονομικό, το 20% (4 άτομα) δήλωσαν ότι το επιστημονικό του αντικείμενο εμπίπτει στον τομέα της κοινωνιολογίας, το 10% (2 άτομα) δήλωσαν ότι το επιστημονικό του αντικείμενο εμπίπτει στον τομέα της ψυχολογίας και το 5% του δείγματος (1 άτομο) δήλωσε ότι το επιστημονικό του αντικείμενο αποτελούν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης και εκπαίδευσης.



*Γράφημα 8 Επιστημονικό Αντικείμενο Υποκειμένων της Έρευνας*

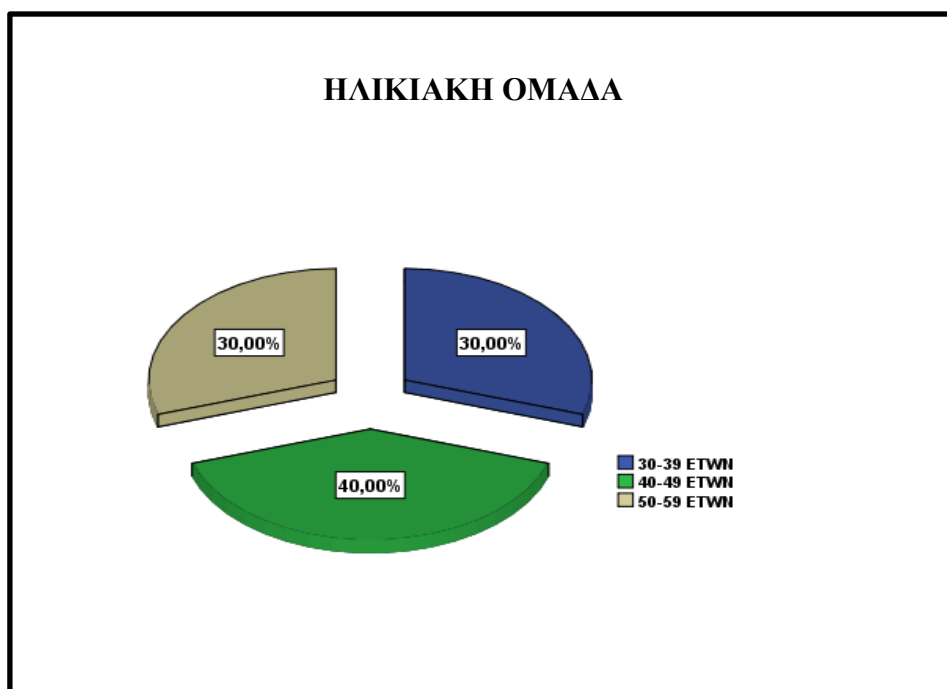
Τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν ότι κατέχουν θέση υπεύθυνης και υπευθύνου σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων αρκετά χρόνια. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στο Γράφημα 9, το 15% (3 άτομα) δήλωσαν ότι ασκούν το συγκεκριμένο έργο δέκα χρόνια, το 15% (3 άτομα) δεκαπέντε χρόνια, το 15% (3 άτομα) είκοσι χρόνια, το 10% (2 άτομα) δεκαέξι χρόνια, το 10% (2 άτομα) δεκατρία χρόνια, το 10% (2 άτομα) τριάντα χρόνια, το 5% (1 άτομο) τρία χρόνια, το 5% (1 άτομο) τριανταπέντε χρόνια, το 5% (1 άτομο) εικοσιπέντε χρόνια, το 5% (1 άτομο) ένδεκα χρόνια και το 5% (1 άτομο) δεκαοκτώ χρόνια.





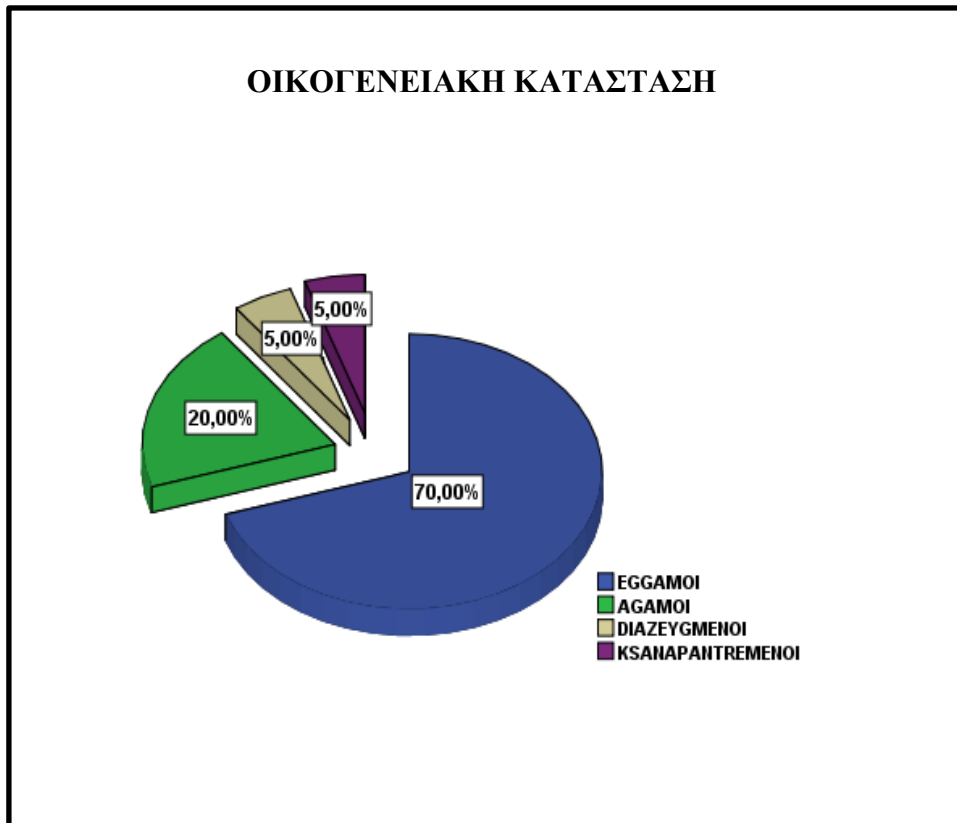
*Γράφημα 9 Χρόνια Εργασίας σε Θέση Υπεύθυνης/ου Σχεδιασμού και Υλοποίησης Προγραμμάτων*

Στο Γράφημα 10 αποτυπώνεται η ποικιλία αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα των υποκειμένων της έρευνας. Συγκεκριμένα, το 40% (8 άτομα) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 40-49, το 30% (6 άτομα) στην ηλικιακή ομάδα 30-39 και το υπόλοιπο 30% (6 άτομα) στην ηλικιακή ομάδα 50-59.



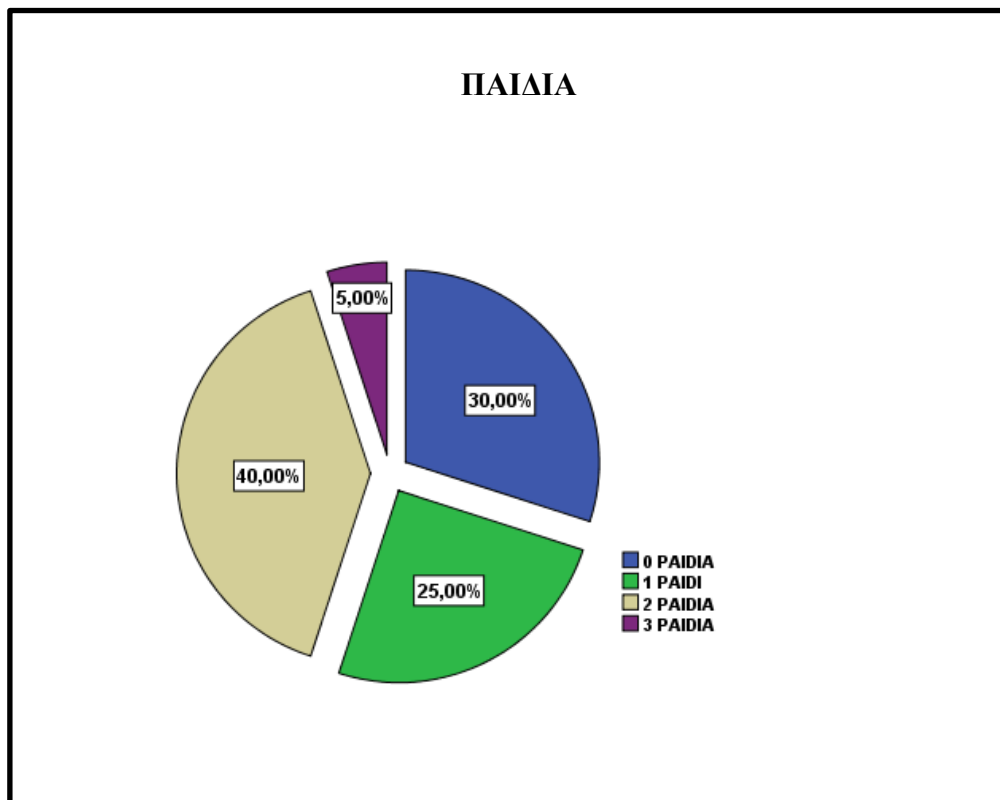
*Γράφημα 10 Ηλικιακή Ομάδα Υποκειμένων της Έρευνας*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, το 70% (14 άτομα) δήλωσαν ότι είναι έγγαμοι/οι, το 20% (4 άτομα) ότι είναι άγαμοι/οι, το 5% (1 άτομο) ότι είναι διαζευγμένο και το υπόλοιπο 5% (1 άτομο) δήλωσε ότι έχει παντρευτεί ξανά (Γράφημα 11).



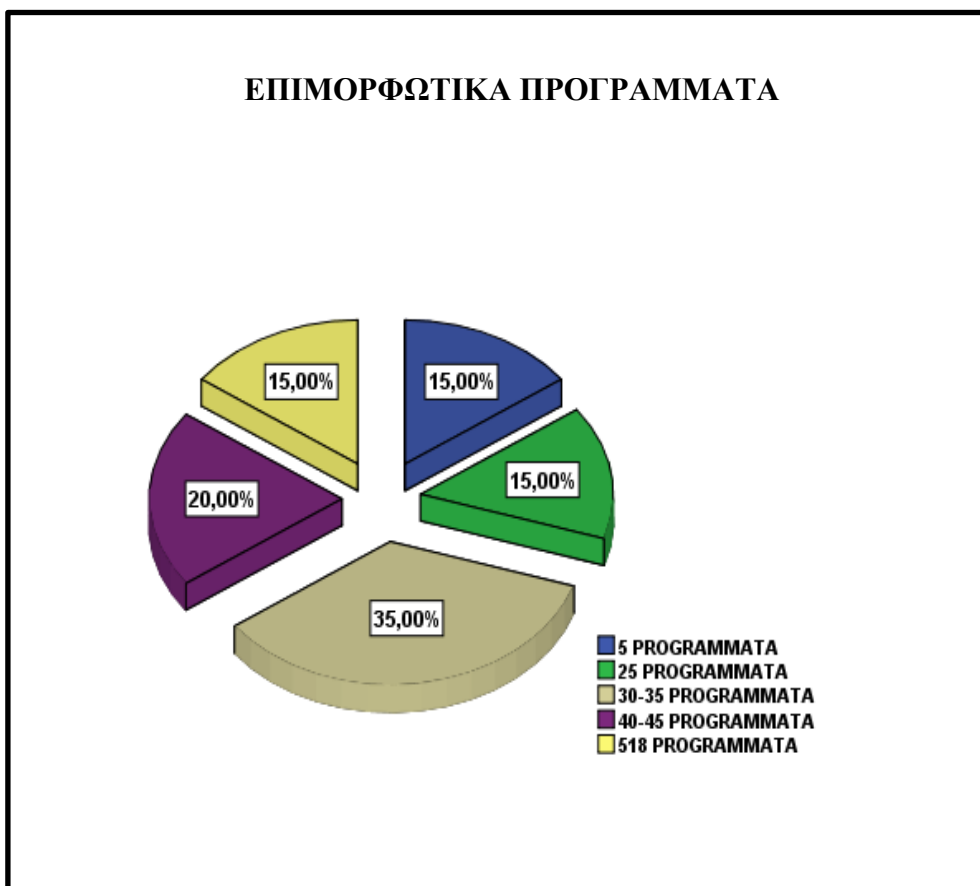
*Γράφημα 11 Οικογενειακή Κατάσταση Υποκειμένων*

Όσον αφορά στα παιδιά, το 40% (8 άτομα) δήλωσαν ότι έχουν δύο παιδιά, το 30% (6 άτομα) δεν έχει παιδιά, το 25% (5 άτομα) έχουν ένα παιδί και το 5% του δείγματος (1 άτομο) δήλωσε ότι έχει τρία παιδιά (Γράφημα 12).



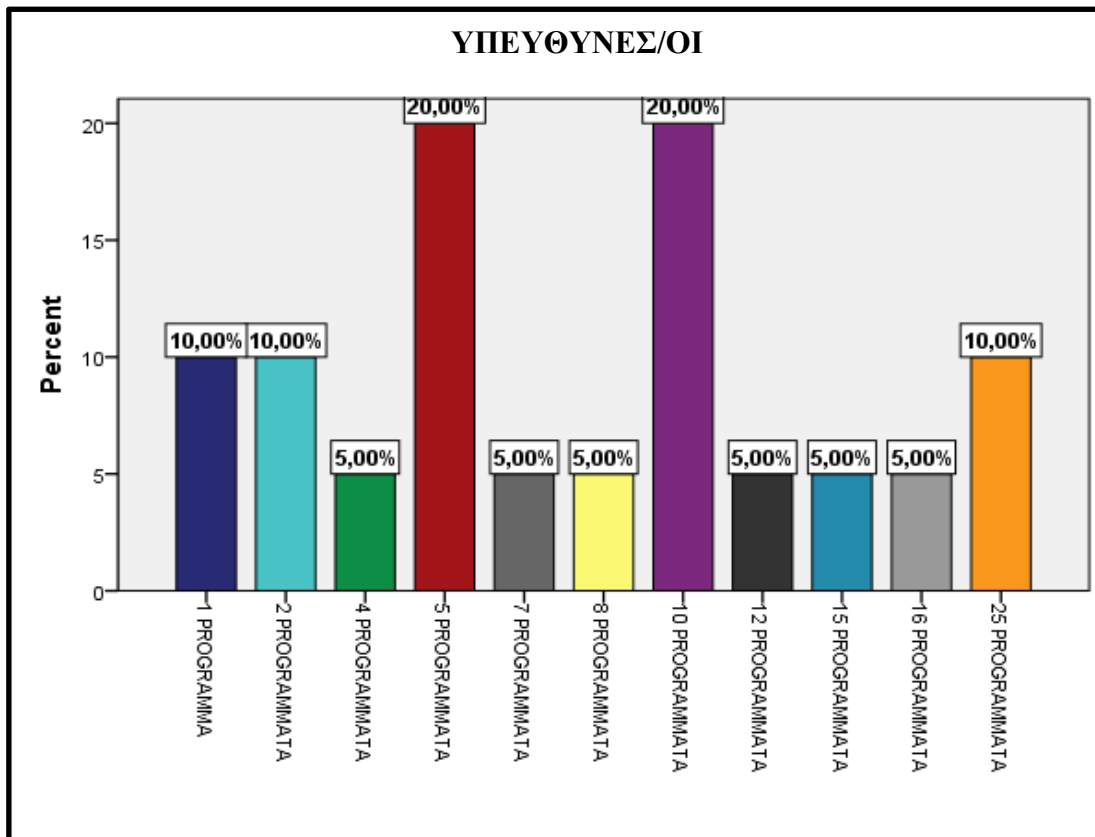
*Γράφημα 12 Αριθμός Παιδιών Υποκειμένων της Έρευνας*

Στην ερώτηση αναφορικά με τον αριθμό των προγραμμάτων που προσφέρει ο φορέας εργασίας τους, οι απαντήσεις διέφεραν. Ειδικότερα, το σύνολο των ερωτώμενων ανέφεραν ότι υλοποιείται σημαντικός αριθμός προγραμμάτων στους φορείς εργασίας τους, τα οποία εμπίπτουν σε διάφορα θεματικά πεδία. Συγκεκριμένα, το 35% του δείγματος (7 άτομα), δήλωσαν ότι ο φορέας εργασίας τους προσφέρει ετησίως 30-35 προγράμματα επιμόρφωσης, το 20% (4 άτομα) 40-45, το 15% (3 άτομα) έως 25 προγράμματα, το 15% (3 άτομα) έως 5 προγράμματα και τέλος, το 15% (3 άτομα) ότι ο φορέας εργασίας τους προσφέρει έως και 518 προγράμματα Επιμόρφωσης ετησίως (Γράφημα 13).



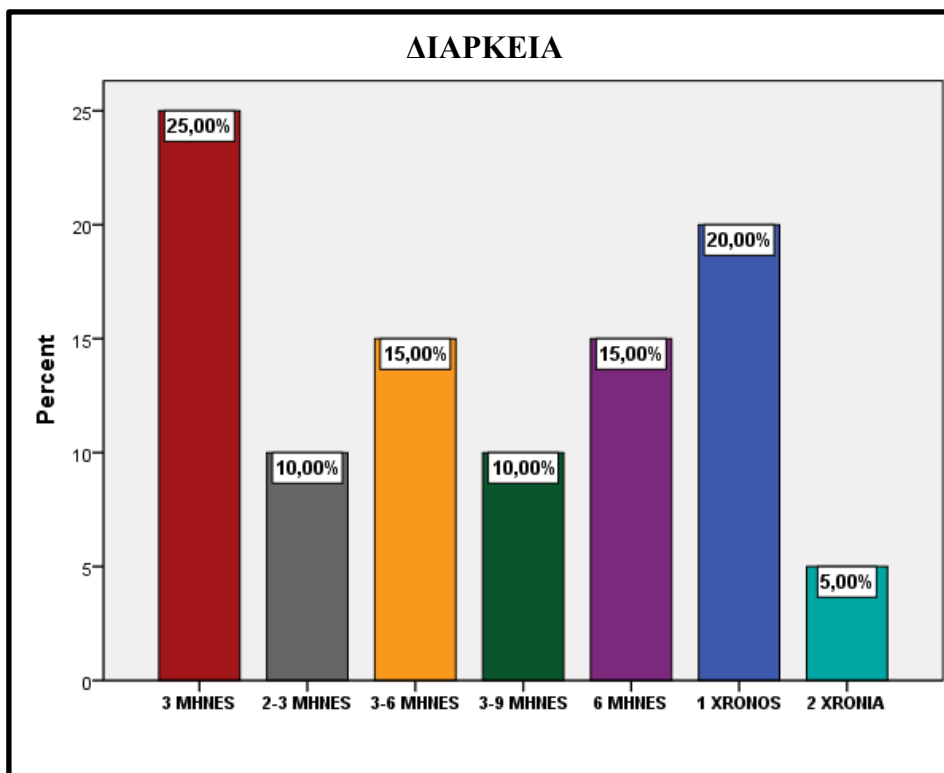
*Γράφημα 13 Αριθμός Προσφερόμενων Προγραμμάτων Επιμόρφωσης*

Συνεχίζοντας, τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ότι είναι υπεύθυνα σχεδιασμού και υλοποίησης σε διαφορετικό αριθμό προγραμμάτων (Γράφημα 14). Συγκεκριμένα, το 20% του δείγματος (4 άτομα) δήλωσε ότι κατέχει τη θέση αυτή σε 10 προγράμματα Επιμόρφωσης, το 20% (4 άτομα) σε 5, το 10% (2 άτομα) σε 2, το 10% (2 άτομα) σε 1 πρόγραμμα, το 10% (2 άτομα) σε 50, το 5% (1 άτομο) σε 16, το 5% (1 άτομο) σε 12, το 5% (1 άτομο) σε 25, το 5% (1 άτομο) σε 4, το 5% (1 άτομο) σε 7 και το υπόλοιπο το 5% του δείγματος (1 άτομο) δήλωσε ότι κατέχει την θέση αυτή σε 8 προγράμματα Επιμόρφωσης.



Γράφημα 14 Πλήθος Προγραμμάτων στα οποία είναι Υπεύθυνες/οι τα Υποκείμενα της Έρευνας

Αναφορικά με τη διάρκεια των προγραμμάτων, οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν διαφορετικές, καθώς στα προγράμματα στα οποία ήταν υπεύθυνα τα υποκείμενα της έρευνας ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση, είναι από μικρής έως μεγάλης διάρκειας (Γράφημα 15). Συγκεκριμένα, το 25% του δείγματος (5 άτομα) δήλωσαν ότι τα προγράμματα Επιμόρφωσης που είναι υπεύθυνα σχεδιασμού και υλοποίησης έχουν διάρκεια 3 μήνες, το 20% (4 άτομα) 1 χρόνο, το 15% (3 άτομα) ότι έχουν διάρκεια 3-6 μήνες, το 15% (3 άτομα) 6 μήνες, το 10% (2 άτομα) ότι έχουν διάρκεια 2-3 μήνες, το 10% (2 άτομα) ότι έχουν διάρκεια 3-9 μήνες και το 5% του δείγματος (1 άτομο) δήλωσε ότι τα προγράμματα Επιμόρφωσης που είναι υπεύθυνα σχεδιασμού και υλοποίησης έχουν διάρκεια 2 χρόνια.



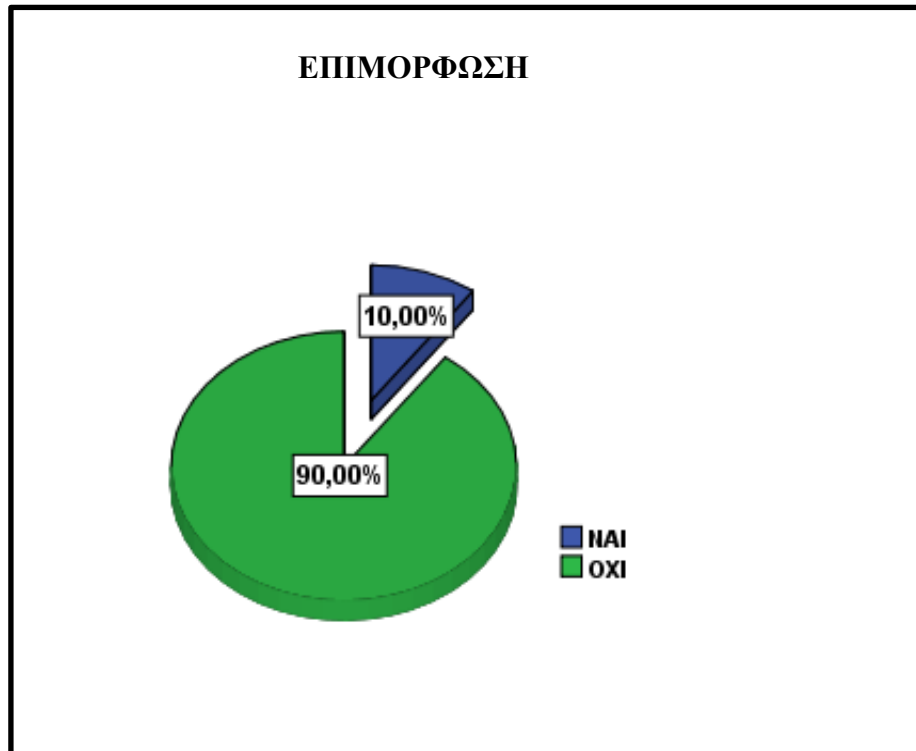
Γράφημα 15 Διάρκεια Επιμορφωτικών Προγραμμάτων

## 10.2 Σημασία της Επιμόρφωσης και της Ευαισθητοποίησης σε θέματα Φύλου και Συμφιλίωσης

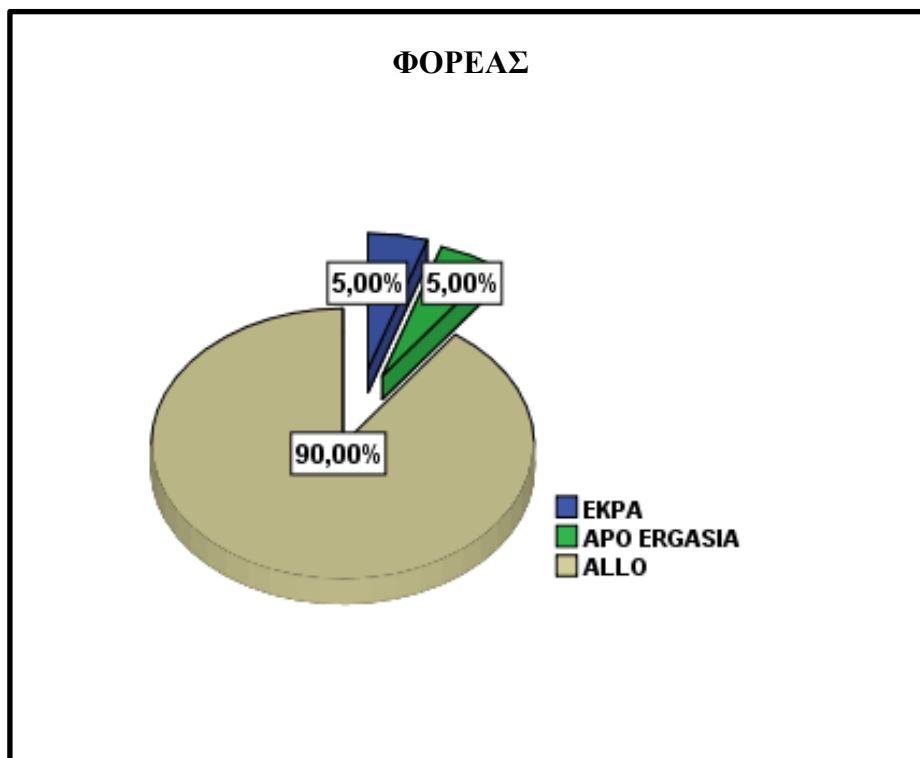
Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με τη σημασία της Επιμόρφωσης και της Ευαισθητοποίησης σε θέματα Φύλου και Συμφιλίωσης.

Η Επιμόρφωση, η Κατάρτιση καθώς και γενικά η Εκπαίδευση σε θέματα φύλου είναι σημαντική. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση του θεωρητικού μέρους της παρούσας διατριβής, οι έμφυλες ανισότητες, συνεχίζουν και υφίστανται σ' όλους του τομείς και τις εκφάνσεις της κοινωνίας μας και το γεγονός επιβάλλει την ύπαρξη επιμορφωμένων και ευαισθητοποιημένων σχετικά στελεχών (Αλιμπράντη-Μαράτου, κ.ά., 2016• Κ.Ε.Θ.Ι., 2006). Όμως, στην ερώτηση σχετικά με το εάν τα υποκείμενα της έρευνας, πριν αναλάβουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν φύλο και ισότητα κυρίως, έχουν επιμορφωθεί σε θέματα φύλου και συμφιλίωσης επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και οικογενειακής ζωής, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι δεν έχει λάβει τέτοια Επιμόρφωση (18 άτομα) και μόνο μικρό ποσοστό (2 άτομα) δήλωσε ότι έχει λάβει περιορισμένη Επιμόρφωση. Το ποσοστό που δήλωσε ότι, ενώ ασχολείται με θέματα φύλου, δεν έχει παρακολουθήσει σχετική Επιμόρφωση είναι αρκετά υψηλό. Έχει δε ενδιαφέρον πως τρεις γυναίκες του δείγματος είπαν πως Επιμόρφωση για τις ίδιες αποτελεί η προσωπική έρευνα των ζητημάτων αυτών (αυτο-Επιμόρφωση). Ένα (1) άτομο του δείγματος ανέφερε ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφώσεις από το ΕΚΔΑ και ένα (1) άτομο του δείγματος έχει λάβει έμφυλη Επιμόρφωση στον φορέα εργασίας του.

Όπως για παράδειγμα: ΣNo1 «Όχι», ΣNo2 «Όχι ποτέ», ΣNo3 «Όχι», ΣNo4 «Όχι», ΣNo5 «Όχι» και ΣNo6 «Έχω σπουδές σε επίπεδο διδακτορικού σε θέματα φύλου, αλλά έχω επιμορφωθεί και πολλές φορές σε θέματα φύλου. Από το Υπουργείο Παιδείας, το Πανεπιστήμιο και από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΑ)» κ.ά..



*Γράφημα 16 Απαντήσεις σχετικά με την λήψη Επιμόρφωσης πριν τον σχεδιασμό και την Υλοποίηση Προγραμμάτων*



*Γράφημα 17 Φορέας Επιμόρφωσης σε θέματα Φύλου των Υποκειμένων της Έρευνας*



Και βέβαια, είναι ιδιαίτερα παρήγορο το γεγονός πως στην ερώτηση σχετικά με το αν οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν σημαντική για την επαγγελματική τους εξέλιξη, ιδιαίτερα, για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων, την Επιμόρφωση σε θέματα φύλου, όλες και όλοι απάντησαν θετικά.

Όπως για παράδειγμα: ΣΝο3 *«Ναι, γιατί έτσι θα κατανοήσουμε τις ανάγκες γυναικών και ανδρών. Θα προσφέρουμε καλύτερα προγράμματα και θα γίνουμε καλύτεροι/ες εκπαιδευτές/τριες»*, ΣΝο5 *«Δεν ασχολούμαι με προγράμματα που άπτονται αυτής της θεματικής, ωστόσο θα το θεωρούσα χρήσιμο ως γενική γνώση»*, ΣΝο6 *«Θεωρώ σημαντική γενικά την Επιμόρφωση και την κατάρτιση στα νέα δεδομένα. Στα θέματα φύλου, πιστεύω ότι υπάρχει ελλιπής ενημέρωση σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, οπότε σίγουρα αντίστοιχα προγράμματα θα βοηθούσαν στην ομαλή επαγγελματική εξέλιξη και των δύο φύλων, αλλά ιδιαίτερα των γυναικών»*, κ.ά.

### **10.3 Οι γνώσεις των ατόμων που είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων Επιμόρφωσης και κατάρτισης για την έννοια, τη σημασία και την αναγκαιότητα της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των γυναικών, καθώς και για τις επιπτώσεις των προγραμμάτων αυτών στις ζωές τους**

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με την έννοια, τη σημασία και την αναγκαιότητα της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους, καθώς και για τις επιπτώσεις των προγραμμάτων αυτών στις ζωές τους.

Στην ερώτηση για το περιεχόμενο της έννοιας της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των γυναικών, όλες/οι απάντησαν σωστά, καθώς συμπίπτουν πως ο όρος Συμφιλίωση αποτελεί την προσπάθεια ύπαρξης ισορροπίας, μεταξύ των ενεργειών που απαιτούν οι έμφυλοι ρόλοι στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα.

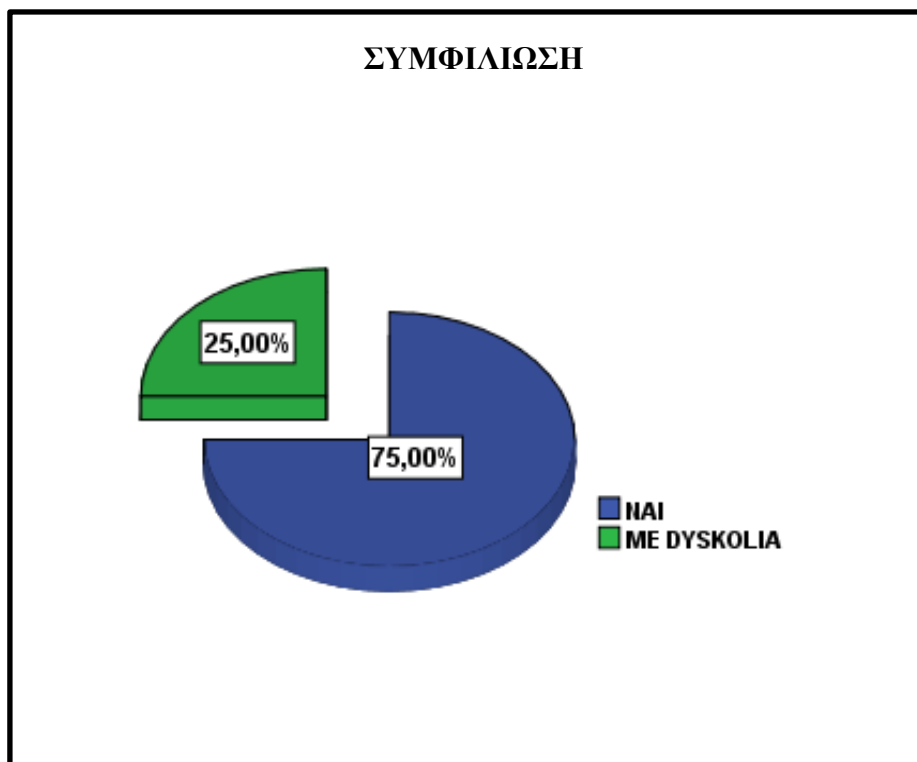
Όπως για παράδειγμα: ΣNo1 *«Θα το ερμήνευα ως την ισορροπία ανάμεσα στα θέλω και τα πρέπει. Δηλαδή να καταφέρει η γυναίκα να ισορροπήσει ανάμεσα στις εργασιακές, εκπαιδευτικές και οικογενειακές υποχρεώσεις της, χωρίς να υπάρχουν προστριβές»*, ΣNo2 *«Είναι η δυνατότητα της γυναίκας να καταφέρει να ανταποκριθεί ισάξια, χωρίς συγκρούσεις, σ' όλους τους ρόλους που της επιβάλει η σύγχρονη κοινωνία. Θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις χωρίς προβλήματα και συναισθηματικό και ψυχολογικό κόστος»*.

Όπως προσπαθήσαμε να αναδείξουμε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, αλλά και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η κατάκτηση του δικαιώματος των γυναικών για ενεργή συμμετοχή στην αγορά εργασίας, αναδιαμόρφωσε σ' έναν βαθμό τους παραδοσιακούς κοινωνικούς ρόλους, με αποτέλεσμα να εμφανιστεί το μοντέλο οικογένειας διπλής σταδιοδρομίας, δημιουργώντας έτσι, νέες ισορροπίες και κοινωνικές δυναμικές. Καθημερινά, πλέον, η Συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής αποτελεί από την μία αναγκαιότητα και από την άλλη δύσκολο στόχο προς υλοποίηση, ιδιαίτερα για τις γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους (Αλιπράντη- Μαράτου, κ.ά., 2015). Οι ορισμοί που διατυπώνονται από τα υποκείμενα της έρευνας είναι αρκετά εστιασμένοι, καθώς δίνεται έμφαση σ' όλα τα επίπεδα: στην οικογένεια, στην αναπαραγωγική διαδικασία, στην εργασιακή κατοχύρωση και εξέλιξη και στην προσωπική ζωή. Σχεδόν όλες και όλοι, ωστόσο, εκτιμούν ότι συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής για τις γυναίκες είναι δύσκολο, έως ακατόρθωτο, να συμβεί.

Συγκεκριμένα, το 75% του δείγματος (15 άτομα) δήλωσαν ότι η Συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των γυναικών δεν μπορεί να γίνει πραγματικότητα, ενώ το 25% (5 άτομα) δήλωσαν ότι μπορεί να γίνει πραγματικότητα, αλλά με δυσκολία και προσπάθεια (Γράφημα 18). Οι απαντήσεις του συνόλου των υποκειμένων της έρευνας συγκλίνουν στο ότι, για να επιτευχθεί η συμφιλίωση της ζωής των γυναικών σε προσωπικό, οικογενειακό και επαγγελματικό επίπεδο, είναι αναγκαία η τροποποίηση της κουλτούρας του πληθυσμού, η εκπαίδευση της κοινωνίας και η υποστήριξη από το κράτος, εκτίμηση που συμφωνεί με τα ευρήματα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, τα οποία ήδη παρουσιάστηκαν (Γκασούκα & Τσουκαλά, 2008). Θεωρούν δε πως σε αυτό μπορεί να βοηθήσει η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση. Είναι σημαντικό ότι όλοι/όλες επισημαίνουν το διαφορετικό κοινωνικό καθεστώς που ισχύει κατά φύλο. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι η συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής είναι αρκετά δύσκολο έως ακατόρθωτο να πραγματοποιηθεί για τις γυναίκες, εστιάζοντας στις ποικίλες δυσκολίες και προτείνοντας πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης. Αντίθετα, αναγνωρίζουν ότι για τους άνδρες η συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής μπορεί να αποτελέσει πραγματικότητα.

Όπως για παράδειγμα: ΣNo2 «Θα σας έλεγα όχι, αλλά πιστεύω ότι με πολύ μεγάλη προσπάθεια μπορεί να επέλθει. Ας μην γελιόμαστε όμως, τα περισσότερα προβλήματα στην προσπάθεια εξισορρόπησης των ρόλων τα αντιμετωπίζουν οι γυναίκες. Πρέπει να τις υποστηρίξει το κράτος, η κοινωνία, οι εργοδότες, οι θεσμοί και άλλα πολλά», ΣNo3 «Εξαρτάται αν μιλάμε για άνδρες ή για γυναίκες. Για τους άνδρες είναι εφικτό, για τις γυναίκες όχι», ΣNo6 «Σίγουρα μπορεί να επιτευχθεί, αν υπάρχει καλή σχέση μεταξύ των συντρόφων, αλληλοκατανόηση και αλληλοϋποστήριξη. Ξεκάθαρη συζήτηση για τις επιλογές που κάνουμε και ποιοτικός χρόνος που θα διατίθεται στην οικογένεια και δεν θα γίνεται κατάχρηση ως προς τις επαγγελματικές υποχρεώσεις στερώντας τον αντίστοιχο χρόνο από την οικογένεια. Τίποτα δεν πρέπει να είναι εις βάρος κάποιου άλλου». ΣNo8 «Με ρωτάτε για άνδρες ή για γυναίκες; Σίγουρα θα ήθελα να πω ναι, αλλά δυστυχώς θα πω όχι για όλους. Οι άνδρες μπορούν, εξαιτίας της κοινωνίας μας, οι γυναίκες παλεύουν, αλλά δυστυχώς δεν τα καταφέρνουν», ΣNo19 «Πιστεύω ότι μπορεί με ριζοσπαστικά μέτρα και βαθιές αλλαγές, καθώς βασίζεται σε ριζωμένες αντιλήψεις σε θέματα φύλου, ώστε να καταληφθούν στερεότυπα. Ωστε οι άνδρες να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες και οι γυναίκες να αποενοχοποιηθούν σε σχέση με το δίπολο εργασία οικογένεια, ώστε να μπορούν να επιλέξουν κάτι άλλο από την οικογένειά τους. Να αντιμετωπιστεί διαφορετικά από τις πολιτικές, καθώς

οι παρεμβάσεις δεν είναι ουσιαστικές και εστιάζουν στην αύξηση εργατικού δυναμικού αφού υπάρχουν οικονομικές απαιτήσεις. Δεν αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των γυναικών να αξιοποιούν το χρόνο τους, όπως αυτές επιθυμούν» κ.ά.

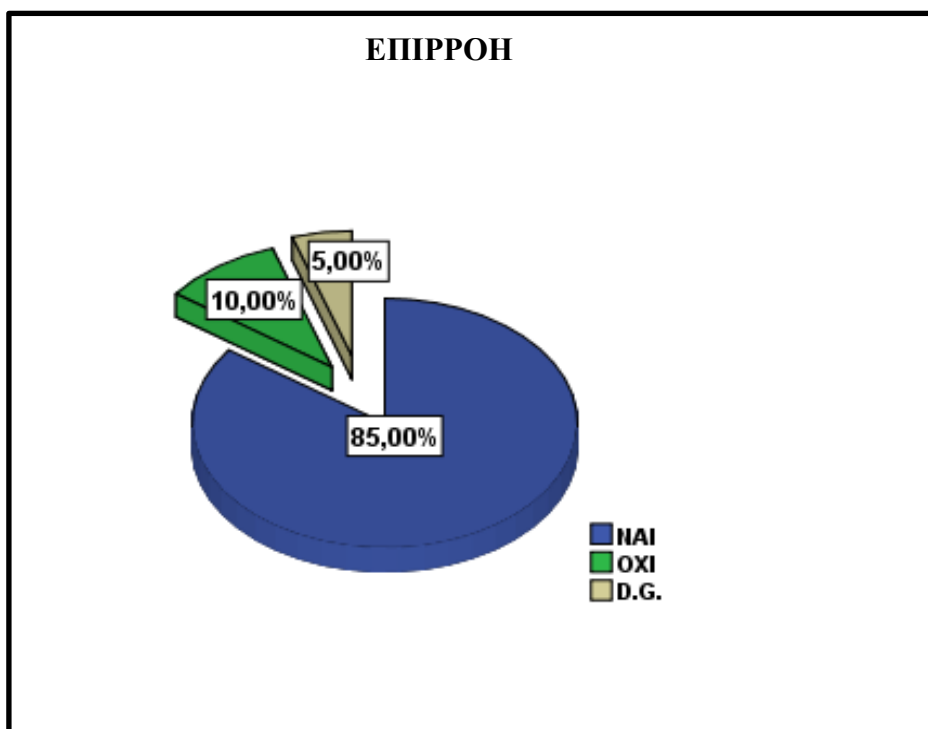


Γράφημα 18 Πιθανότητα Επίτευξης της Συμφιλίωσης

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν η οικογενειακή τους εμπειρία και οι δυσκολίες της επηρεάζουν τις επιλογές τους, όσον αφορά στη θεματική των σεμιναρίων και τη μεθοδολογία υλοποίησής τους, το 85% του δείγματος (17 άτομα) δήλωσε πως ναι, το 10% (2 άτομα) όχι και το 5% του δείγματος (1 άτομο) δήλωσε πως δεν γνωρίζει. Διακρίνεται ξεκάθαρα, λοιπόν, ότι τα βιώματα επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους, καθώς και τον τρόπο αντιμετώπισης των καταστάσεων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν ότι κατανοούν τις δυσκολίες που συναντά μια εργαζόμενη μητέρα για να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις ενός προγράμματος, και γι' αυτό την αντιμετωπίζουν με περισσότερη επιείκεια, ώστε να μην υπάρχουν διαρροές από το πρόγραμμα.

Όπως για παράδειγμα: ΣΝο2 «Πιστεύω ναι. Αυτό είναι και το λογικό», ΣΝο6 «Σίγουρα, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του καθενός επιδρούν θετικά ή αρνητικά σε όλες τις

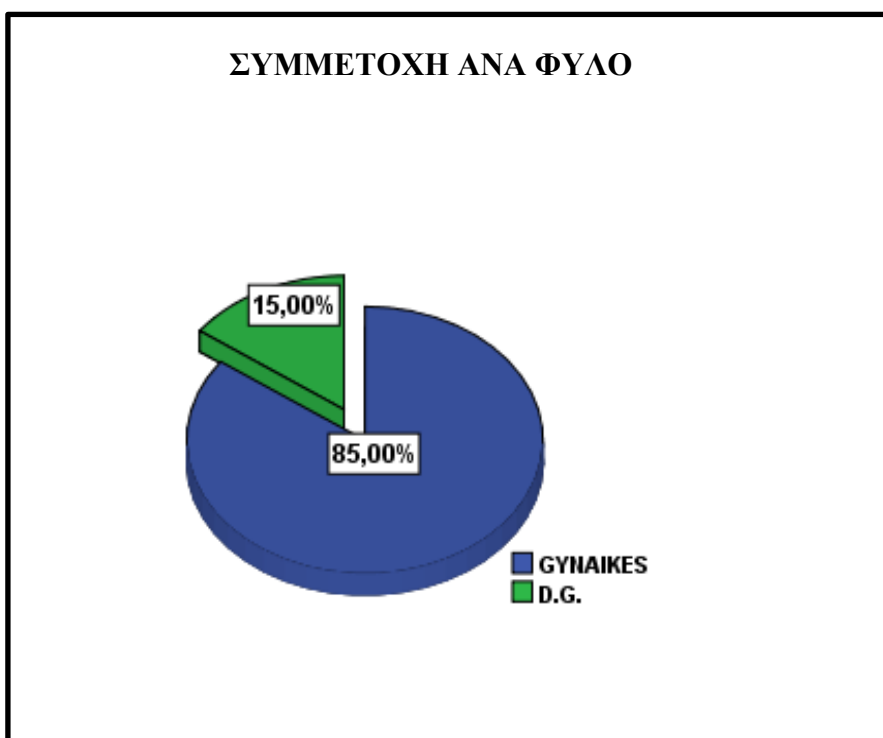
επιλογές που κάνει. Βασική προϋπόθεση όμως, είναι η ομάδα - στόχος και οι εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει αυτή η ομάδα συνδυαζόμενα όλα αυτά με τις δικές μου γνώσεις και δυνατότητες», ΣNo7 «Φυσικά, αφού καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό», κ.ά.



Γράφημα 19 Επιρροή της Οικογενειακής Εμπειρίας στην θεματική των σεμιναρίων και τη μεθοδολογία υλοποίησής τους

Η πλειοψηφία του δείγματος, το 85% (17 άτομα) δήλωσαν ότι η πλειοψηφία όσων μετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι γυναίκες, ενώ το 15% (3 άτομα) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν (Γράφημα 20). Η Επιμόρφωση, όπως φάνηκε και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε (Αλιμπράντη- Μαράτου, Κατσή & Παπαδημητρίου, 2016•Ζαρίφης, 2014•Καραλής, 2013), αποτελεί γεγονός το οποίο συνήθως δεν απογοητεύει τις γυναίκες που συμμετέχουν σε αυτήν με μεγαλύτερους αριθμούς από αυτούς των ανδρών.

Όπως για παράδειγμα: ΣNo1 «Αυτό είναι σε συνάρτηση με το θέμα του προγράμματος. Στα θεωρητικά βλέπουμε λίγο περισσότερες γυναίκες και στα τεχνικά περισσότερους άνδρες., αλλά σ' ένα γενικό πλαίσιο, πιστεύω ότι οι γυναίκες είναι λίγο περισσότερες», ΣNo2 «Οι γυναίκες υπερτερούν στα περισσότερα προγράμματα», ΣNo3 «Θα έλεγα 70% γυναίκες και 30% άνδρες», κ.ά.

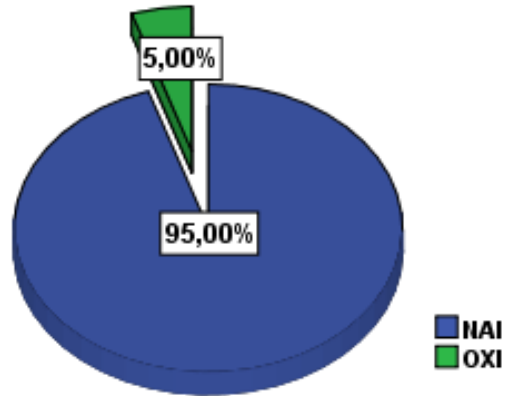


*Γράφημα 20 Συμμετοχή ανά Φύλο σε Επιμορφωτικά Προγράμματα*

Σχετικά με τη σημασία της επίτευξης ή όχι της συμφιλίωσης της επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και οικογενειακής ζωής για τις γυναίκες σε σχέση με την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις ενός επιμορφωτικού προγράμματος, η πλειοψηφία των ερωτώμενων δήλωσε πως είναι σημαντική. Συγκεκριμένα, το 95% (19 άτομα) υποστήριξαν ότι είναι σημαντική, ενώ το 5% (1 άτομο) δήλωσε ότι δεν είναι σημαντική. Κατά τη γνώμη μας, αποτελεί ιδιαίτερα ενθαρρυντική διαπίστωση το γεγονός ότι οι υπεύθυνες και οι υπεύθυνοι σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων αντιλαμβάνονται τη σημασία της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής και τις επιπτώσεις της στις ζωές των γυναικών.

Όπως για παράδειγμα: ΣNo1 «Ναι», ΣNo3 «Ναι, ίσως και να τις βοηθήσει με τρόπους ώστε και να επιτευχθεί τελικά», ΣNo20 «Ναι, σε πολύ σημαντικό βαθμό. Αποκτούν γνώσεις, αναπτύσσουν δεξιότητες και γίνονται ανταγωνιστικά, μένεις μες στα πράγματα χωρίς προβλήματα στους άλλους ρόλους» κ.ά.

### ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗ



*Γράφημα21 Σημασία της Επίτευξης της Συμφιλίωσης*

#### **10.4 Οι υποστηρικτικές ενέργειες των υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθεί η Συμφιλίωση της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των εργαζομένων γυναικών**

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας που αφορούν στις υποστηρικτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι ίδιες/οι ως υπεύθυνες/οι σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθεί η Συμφιλίωση της επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των εργαζόμενων γυναικών.

Αναφορικά με το αν το φύλο μπορεί να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα για τη συμμετοχή κάποιας/κάποιου σε επιμορφωτικά προγράμματα, η πλειοψηφία του δείγματος, το 80% (16 άτομα), δήλωσαν πως το φύλο δεν αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα, ενώ μόνο το 20% (4 άτομα) δήλωσαν ότι το φύλο μπορεί να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα (Γράφημα 22).

Όπως για παράδειγμα: ΣNo3 *«Όχι. Μάλιστα θα μπορούσα να πω από την εμπειρία μου, ότι τα επιλέγουν, καθώς τα θεωρούν διέξοδο για ποικίλους λόγους»*, ΣNo7 *«Η εμπειρία έως τώρα μου έχει δείξει ότι οι γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους επιλέγουν να ενταχθούν σε προγράμματα Επιμόρφωσης και Κατάρτισης. Αυτό γιατί, οι άλλες μορφές εκπαίδευσης δημιουργούν προβλήματα στους υπόλοιπους ρόλους τους. Τώρα, μάλιστα, που προφέρονται ποικίλα προγράμματα με ευέλικτο τρόπο, αξιοποιώντας την εξ αποστάσεως μέθοδο διδασκαλίας, είναι ακόμη ευκολότερο. Όμως, υπάρχουν ακόμη γυναίκες που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν προγράμματα μεγάλης διάρκειας, προγράμματα με υψηλό κόστος συμμετοχής, όταν αυτά δεν χρηματοδοτούνται, όταν συμπίπτουν με το ωράριο εργασίας και τέλος όταν απαιτούν από τις ίδιες αρκετό από τον ελεύθερο χρόνο τους»*, κ.ά.

Το ανωτέρω εύρημα έρχεται σ' αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας του Καραλή (2013), στην οποία αναφέρεται ότι το φύλο (για τις γυναίκες) αποτελεί κάποιες φορές αποτρεπτικό παράγοντα σε διαδικασίες Δια Βίου μάθησης και Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας.





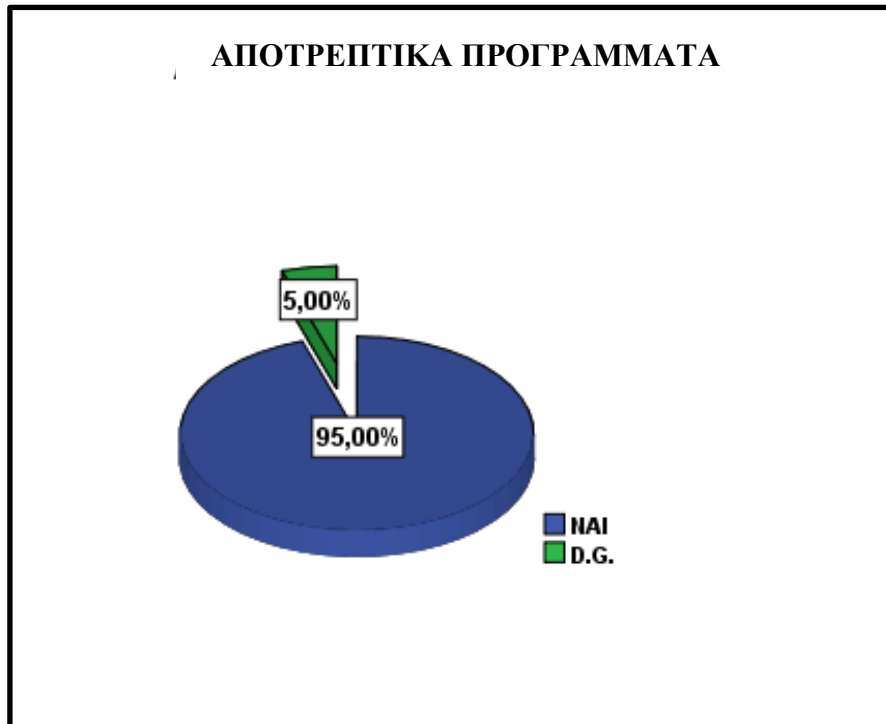
*Γράφημα 22 Απαντήσεις σχετικά με το εάν το Φύλο αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα συμμετοχής σε Επιμορφωτικά προγράμματα*

Όσον αφορά στο γιατί το φύλο δεν αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, οι απαντήσεις διαφέρουν. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν ότι η Επιμόρφωση χαρακτηρίζεται από ευελιξία, η οποία προσφέρει διευκολύνσεις σε επίπεδο χρόνου, διάρκειας, μεθοδολογίας, απαιτήσεων και μικρού οικονομικού κόστους συμμετοχής. Τέσσερα (4) άτομα, ωστόσο, του δείγματος αναφέρουν ότι οι γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους αντιμετωπίζουν προβλήματα όταν καλούνται να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται σε τοποθεσίες μακριά από τον τόπο κατοικίας τους, ότι η αξιολόγηση είναι δύσκολη καθώς σε κάποια προγράμματα υπάρχει πρακτική άσκηση στην οποία δεν μπορούν να συμμετέχουν, το ωράριο είναι απαιτητικό, καθώς προσφέρονται μόνο με την δια ζώσης μέθοδο διδασκαλίας προκαλώντας προβλήματα στις υποχρεώσεις που επιβάλλουν οι άλλοι τους ρόλοι.

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν υπάρχουν προγράμματα που η μεθοδολογία υλοποίησής τους να αποτρέπει τη συμμετοχή των γυναικών με αυξημένες ενδοοικογενειακές υποχρεώσεις, η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε καταφατικά. Ειδικότερα, το 95% (19 άτομα) του δείγματος δήλωσε ότι υπάρχουν προγράμματα που η μεθοδολογία

υλοποίησης τους αποτρέπει τη συμμετοχή των γυναικών με αυξημένες ενδοοικογενειακές υποχρεώσεις, ενώ το 5% (1 άτομο) δήλωσε ότι δεν γνωρίζει.

Όπως για παράδειγμα: ΣNo1 «Ναι, αυτά που είναι μεγάλης διάρκειας, όταν το μέρος υλοποίησης είναι μακριά από το μέρος κατοικίας και όταν ο τρόπος αξιολόγησης είναι σύνθετος», ΣNo2 «Ναι, όταν αυτά είναι μεγάλης διάρκειας και προσφέρονται δια ζώσης, όταν απουσιάζει η χρηματοδότηση και όταν το ωράριο τις επιβαρύνει επιπλέον στο πρόγραμμά τους και μην ξεχνάμε και τον τόπο υλοποίησης», ΣNo3 «Ναι, αυτά που δεν ακολουθούν το εργασιακό ωράριο, δεν είναι χρηματοδοτούμενα και για να συμμετέχουν σ' αυτά πρέπει να πληρώσουν», ΣNo5 «Πιθανόν προγράμματα με μεγάλη συνολική διάρκεια για παράδειγμα», ΣNo6 «Ίσως τα πολυήμερα απαιτητικά επιμορφωτικά προγράμματα που είναι μακριά από την μόνιμη κατοικία και πολλές φορές απαιτούν και παραδοτέες εργασίες, να δημιουργούν έναν σχετικό αποκλεισμό. Όμως, θα πρέπει να επιλέγονται όταν οι υποχρεώσεις μειώνονται και τα παιδιά δεν είναι σε βρεφική ηλικία», ΣNo7 «Ναι, όταν το πρόγραμμα έχει πολλές υποχρεώσεις, απαιτεί πρακτική άσκηση, έχει δύσκολο ωράριο και υψηλό κόστος συμμετοχής», ΣNo8 «Ναι. Πολλοί οι λόγοι. Μερικοί από αυτούς είναι, ο τρόπος διεξαγωγής, αν είναι δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, το κόστος συμμετοχής, αν υπάρχει χρηματοδότηση, ο χρόνος ολοκλήρωσης και οι απαιτήσεις», ΣNo9 «Ναι, ιδιαίτερα αυτά που προσφέρονται μόνο δια ζώσης. Επίσης, όταν τα εξ αποστάσεως είναι ακριβά και απαιτούν για την ολοκλήρωσή τους πρακτική άσκηση», ΣNo10 «Κάποιες φορές τα προγράμματα μακράς διάρκειας», ΣNo11 «Ναι, όταν προσφέρονται αποκλειστικά δια ζώσης και απαιτούν να βρίσκονται πολλές ώρες ημερησίως ή τις αργίες», ΣNo12 « Ναι, αυτά που διαρκούν αρκετούς μήνες, αυτά που οι συμμετέχοντες καλούνται να πραγματοποιήσουν πρακτική άσκηση, όταν προσφέρονται δια ζώσης αποκλειστικά και ο τόπος κατοικίας είναι μακριά και φυσικά, το κόστος συμμετοχής» κ.ά.



*Γράφημα 23 Ύπαρξη Αποτρεπτικών Προγραμμάτων*

Από την άλλη, οι λόγοι που επιλέγουν οι γυναίκες να ενταθούν σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τα υποκείμενα της έρευνας, σχετίζονται άμεσα με την προσπάθεια επίτευξης της Συμφιλίωσης σε επίπεδο εργασιακό, οικογενειακό, προσωπικό και εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, το σύνολο των υποκειμένων ανέφερε ως λόγους συμμετοχής τη σύντομη διάρκεια, την ευελιξία ως προς τον τρόπο παρακολούθησης, τον χρόνο μελέτης, τον τρόπο αξιολόγησης, τη πιστοποίηση που προσφέρουν, τις λιγότερες απαιτήσεις συγκριτικά με άλλα προγράμματα και την άμεση αξιοποίησή του στην αγορά εργασίας είτε με την εύρεση θέσης εργασίας, είτε την κατοχύρωση εργασιακής θέσης, είτε με τη βελτίωση της υπάρχουσας.

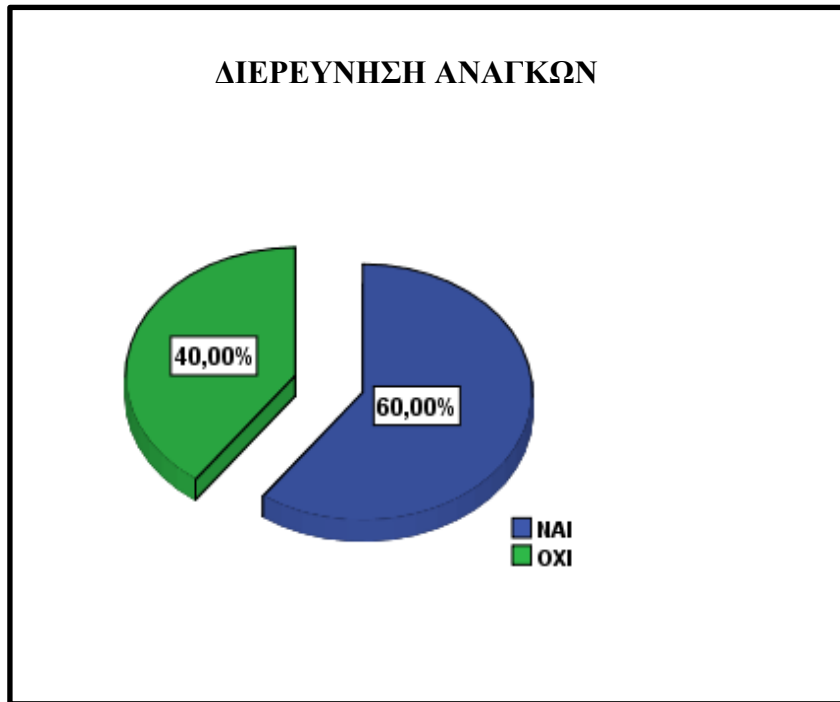
Όπως για παράδειγμα: ΣNo1 «Θεωρώ ότι αποτελεί την ιδανική επιλογή, ιδιαίτερα για τις γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους, εξαιτίας της σύντομης διάρκειας, της άμεσης πιστοποίησης και τις γνώσεις σε εστιασμένο αντικείμενο», ΣNo2 «Είναι πιο άμεσο το αποτέλεσμα, δηλαδή τι θέλω να πω μ' αυτό... Οι γυναίκες και μάλιστα εκείνες με τους πολλαπλούς ρόλους θέλουν, όταν αποφασίζουν να κάνουν κάτι για τις ίδιες, να το ολοκληρώνουν άμεσα, να μην χρειάζεται να απουσιάζουν από την οικογένεια αρκετά συχνά και πολλές ώρες και να μην επιβαρύνουν την εργασία τους, να βελτιώσουν τις γνώσεις τους ώστε να βελτιώσουν και τα προσόντα τους. Αυτά μπορούν να τα επιτύχουν μόνο από την συμμετοχή τους σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα», ΣNo3 «Δεν επιβαρύνει ιδιαίτερα τους άλλους ρόλους και αποκτούν εξειδίκευση

*άμεσα, η οποία μάλιστα είναι και πιστοποιημένη», ΣΝο4 «Το βασικότερο κίνητρο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο και ακολουθεί η ενίσχυση των προσόντων», ΣΝο8 «Γιατί όσα εμπόδια και αν συναντήσουν στην προσπάθεια τους να λάβουν νέες γνώσεις και να γίνουν και εκείνες ανταγωνιστικές, ώστε να επιβιώσουν στην κοινωνία μας, μπορούν να τα αντιμετωπίσουν, καθώς ο χρόνος ολοκλήρωσης είναι σύντομος και το κόστος χαμηλότερο από άλλες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης», κ.ά.*

Τα υποκείμενα της έρευνας παρουσιάζουν κατάλληλες υποστηρικτικές ενέργειες στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να επιτευχθεί η Συμφιλίωση επαγγελματικής, εκπαιδευτικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους. Συγκεκριμένα:

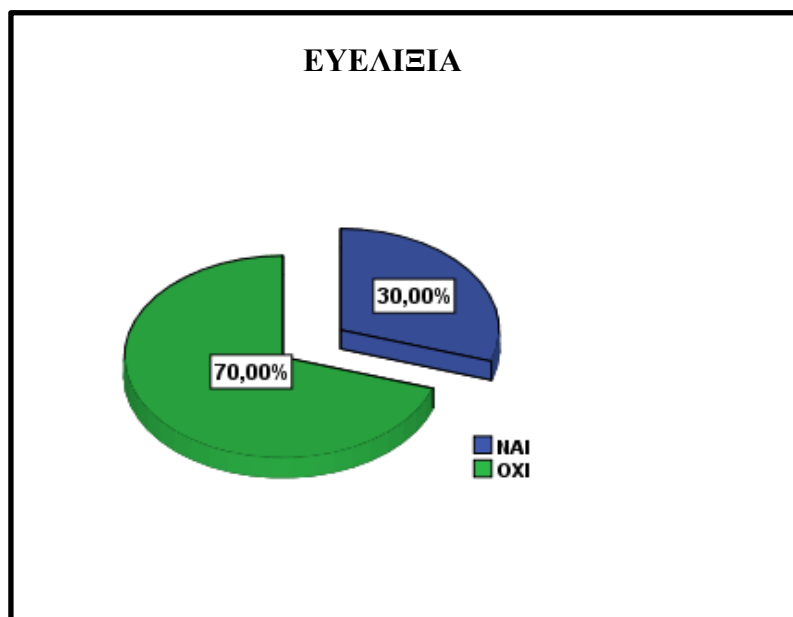
1. το 60% (12 άτομα) αναφέρουν την διερεύνηση των αναγκών της ομάδας-στόχου σε βάθος, επί της οποίας να βασίζεται ακολούθως ο σχεδιασμός του επιμορφωτικού προγράμματος.

Όπως για παράδειγμα: ΣΝο3 *«Να γίνεται διερεύνηση των αναγκών των γυναικών, ώστε τα προγράμματα να είναι στοχευμένα», ΣΝο7 «Να εντοπίζεται η ομάδα στόχος, να υλοποιείται καταγραφή αναγκών και μετά να σχεδιάζεται το πρόγραμμα», ΣΝο8 «Πρώτα από, αλλά να γίνεται διερεύνηση αναγκών και μετά να σχεδιάζονται τα προγράμματα, επίσης στα δια ζώσης προγράμματα να υπάρχει φύλαξη για παιδιά και να υπάρχει ευελιξία ως προς την αξιολόγηση και το ωράριο», ΣΝο9 «Να καταγραφούν με την ολοκλήρωση ενός προγράμματος οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι γυναίκες ώστε να καταστεί από την πλευρά μας κάθε δυνατή προσπάθεια βελτίωσης» κ.ά.*



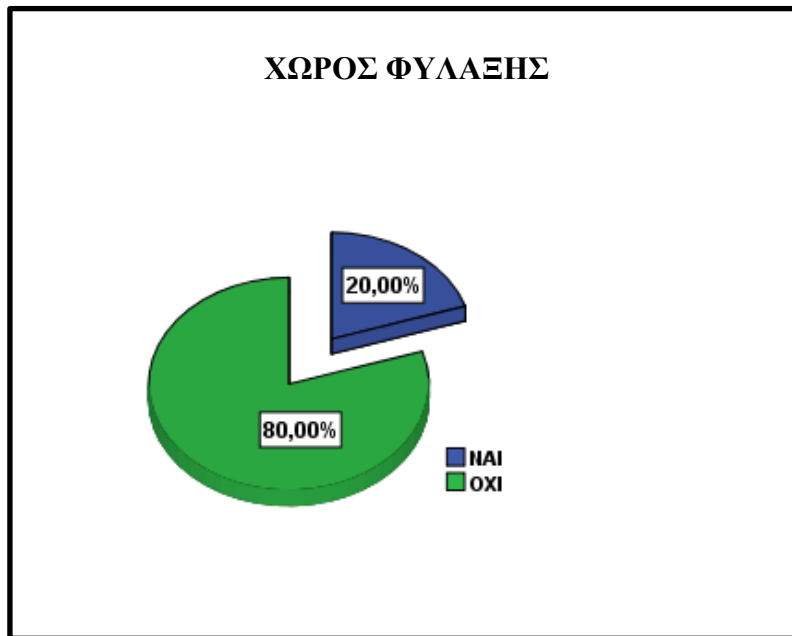
Γράφημα 24 Διερεύνηση Αναγκών

2. Το 30% (6 άτομα) δήλωσαν ότι πρέπει να υπάρχει ευελιξία σε όλα τα επίπεδα, όπως στην αξιολόγηση, στο ωράριο, στη μελέτη, αλλά και στην επικοινωνία. Όπως για παράδειγμα: ΣNo1 «Ευέλικτο ωράριο, όχι πίεση με της παρουσίες..», ΣNo2 «...είναι να μην είναι πολλές οι ώρες» κ.ά.



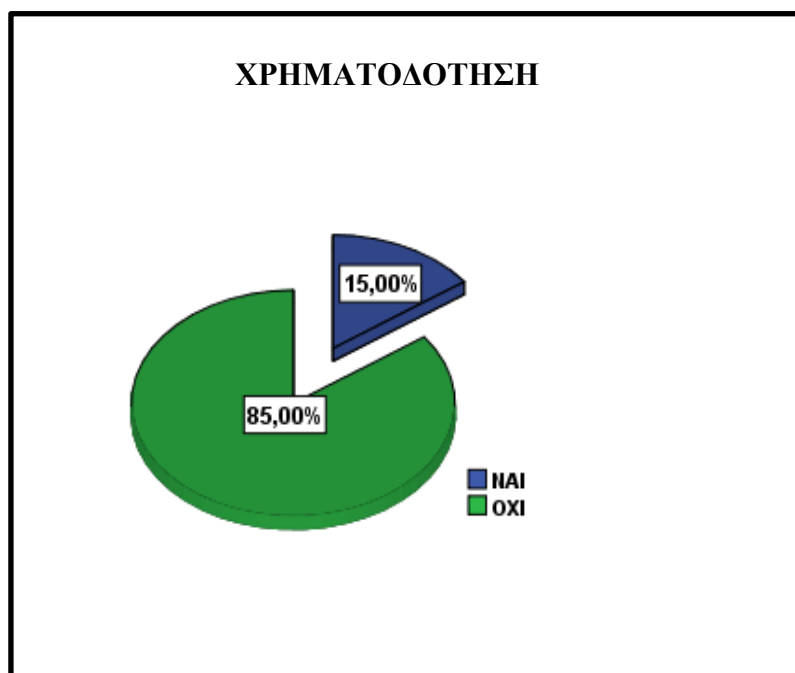
Γράφημα 25 Αναγκαιότητα Ύπαρξης Ευελιξίας

3. Το 20% (4 άτομα) αναφέρουν την ανάγκη δημιουργίας χώρου φύλαξης ανήλικων τέκνων στον χώρο υλοποίησης του προγράμματος, όταν αυτό προσφέρεται δια ζώσης. Όπως για παράδειγμα: ΣNo2 «...να υπάρχει χώρος φύλαξης των παιδιών...», ΣNo7 «...να υπάρχει φύλαξη για παιδιά...» κ.ά.



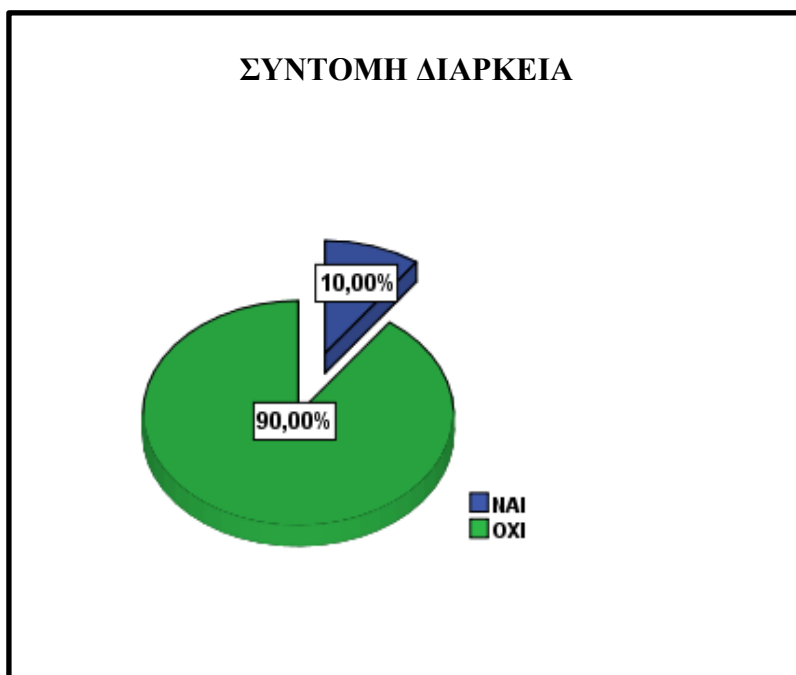
Γράφημα 26 Δημιουργία Χώρων Φύλαξης

4. Το 15% (3 άτομα) προτείνουν την ύπαρξη χρηματοδότησης.



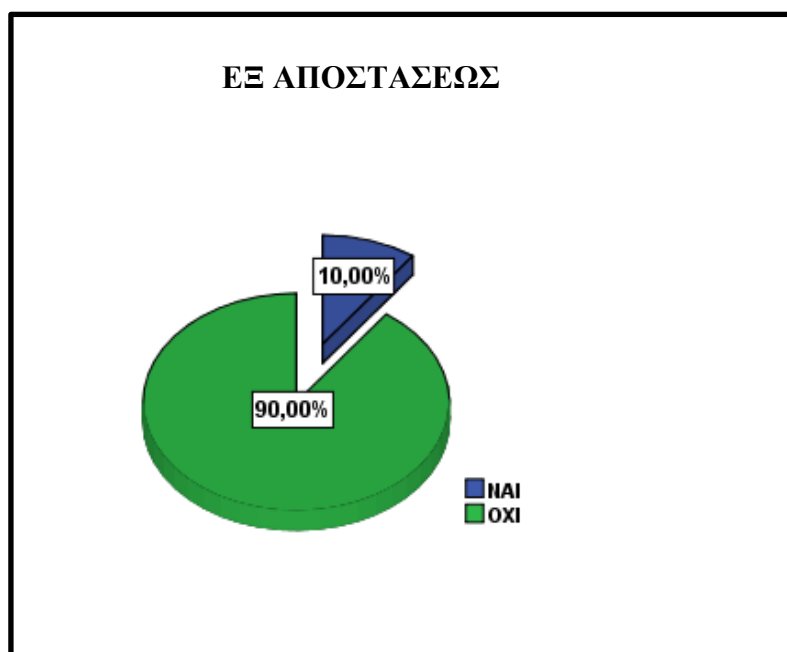
Γράφημα 27 Χρηματοδότηση

5. Το 10% (2 άτομα) δήλωσαν ως κατάλληλη υποστηρικτή ενέργεια τη σύντομη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος.



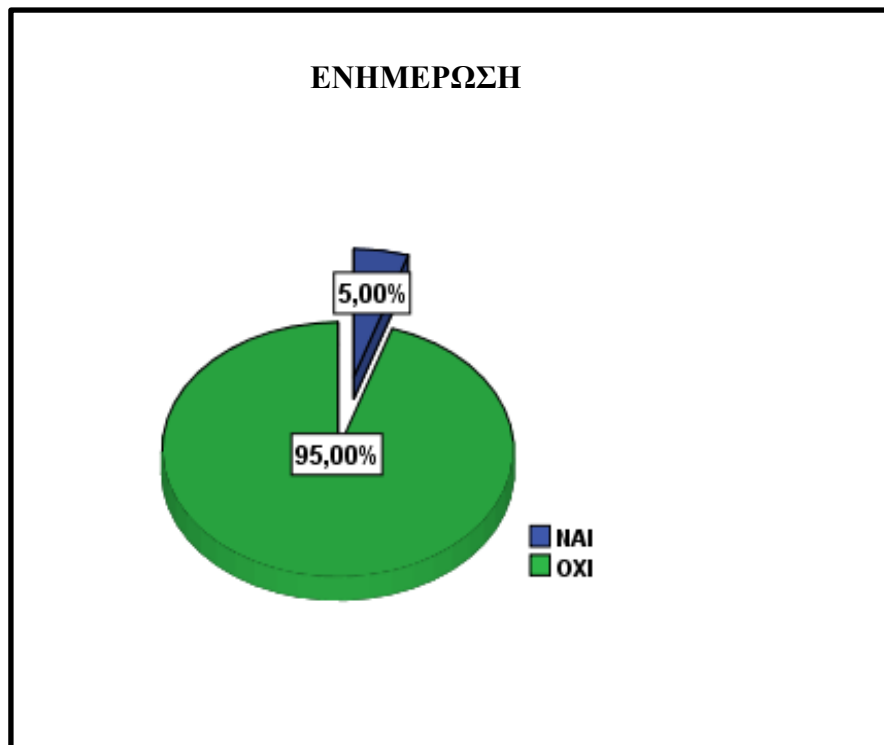
Γράφημα 28 Σύντομη Διάρκεια Προγράμματος

6. Το 10% του δείγματος (2 άτομα) δήλωσε ως υποστηρικτική ενέργεια, τα προγράμματα που προσφέρονται μόνο με την δια ζώσης διδασκαλία να προσφέρονται και με εξ αποστάσεως μέθοδο διδασκαλίας.



Γράφημα 29 Καθιέρωση Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

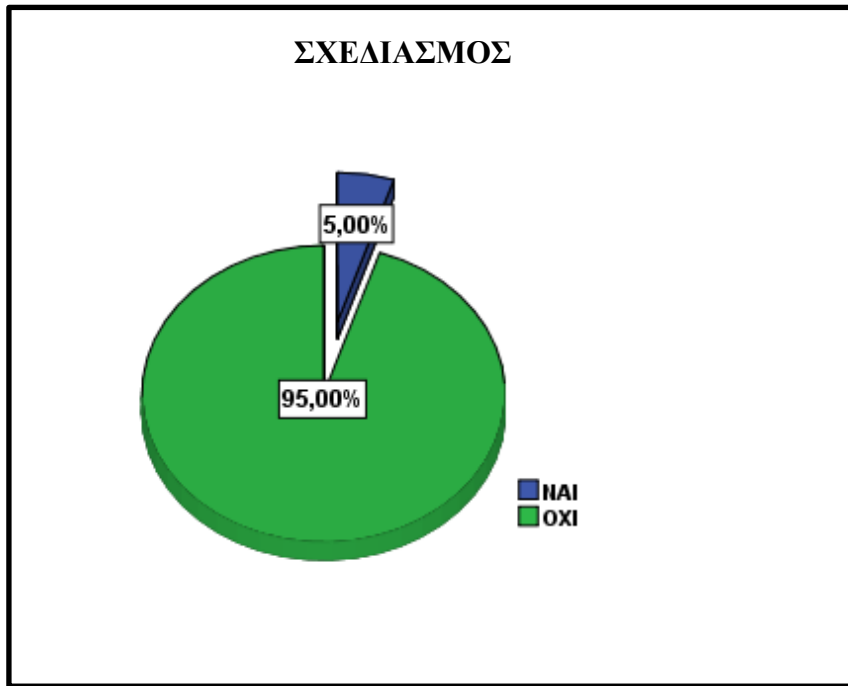
7. Το 5% (1 άτομο) δήλωσε ως υποστηρικτική ενέργεια, την ευρεία σχετική ενημέρωση των δυνάμει ενδιαφερόμενων γυναικών και την προώθηση του επιμορφωτικού προγράμματος, με τρόπο ώστε να φθάσει σε όσο το δυνατόν περισσότερες γυναίκες. Όπως για παράδειγμα ΣΝο4 «Να υπάρχει περισσότερη ενημέρωση και πειθώ από κατάλληλους ανθρώπους».



Γράφημα 30 Αναγκαιότητα Ευρείας Ενημέρωσης

8. Το 5% του δείγματος (1 άτομο) δήλωσε ως υποστηρικτική ενέργεια, τον σχεδιασμό κατάλληλων πρωτοκόλλων και εγχειρίδιων βοηθητικών για την κατανόηση των στόχων και των επιδιώξεων του προγράμματος.

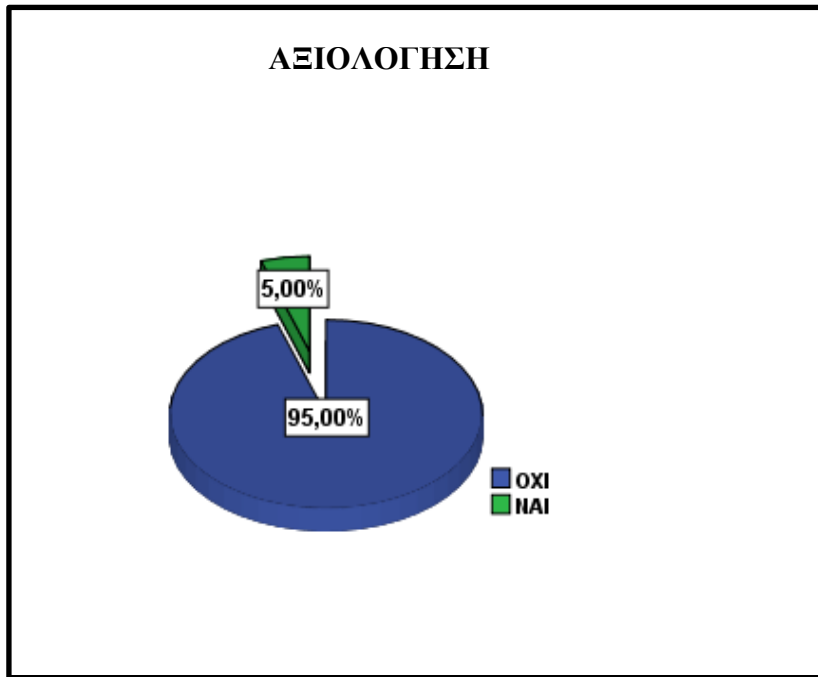




*Γράφημα 31 Σχεδιασμός κατάλληλων πρωτοκόλλων και εγχειρίδιων*

Όσον αφορά στην πάγια ευρωπαϊκή πρακτική, κατά την οποία μετά την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ο φορέας οφείλει να παρακολουθεί και να αξιολογεί για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα τις επιπτώσεις της προσφερόμενης Επιμόρφωσης στη επαγγελματική εξέλιξη των επιμορφούμενων γυναικών, το 95% του δείγματος (19 άτομα) δήλωσε ότι δεν υλοποιείται κάποια καταγραφή και μόνον το 5% (1 άτομο) δήλωσε ότι ακολουθείται αυτή η πρακτική (Γράφημα 32), αναφέροντας, εντούτοις, την άρνηση των επιμορφούμενων γυναικών να μετέχουν σ' αυτή τη διαδικασία.

Όπως για παράδειγμα: ΣNo1 «Όχι», ΣNo2 «Όχι», ΣNo4 «Καταγράφεται το ποσοστό συμμετοχής τους, πόσες γυναίκες βρήκαν εργασία από κάποιο πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Το άσχημο είναι ότι πολλές γυναίκες, αλλά και άνδρες ωφελούμενοι δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία αυτής της καταγραφής με συνέπεια να αρνούνται συχνά να μας δώσουν στοιχεία και πληροφορίες» κ.ά.



*Γράφημα 32 Εφαρμογή Αξιολόγησης μετά την ολοκλήρωση*

## Κεφάλαιο 11<sup>ο</sup>

### Συμπεράσματα Συνδυαστικής Έρευνας

#### 11.1 Ποσοτική Έρευνα

##### **α. Παρουσίαση Συμπερασμάτων Ερευνητικού Άξονα Ποσοτικής Έρευνας: Η έννοια, η σημασία, οι δυσκολίες και η αναγκαιότητα της Συμφιλίωσης επαγγελματικής και οικογενειακής- προσωπικής ζωής**

Σύμφωνα με τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας, γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους και αυξημένα προσόντα δήλωσαν ότι υπάρχει δυσαρμονία μεταξύ της επαγγελματικής και οικογενειακής- προσωπικής ζωής, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από πλήθος ερευνών, όπως των Marks & MacDermid (1996), των Αρβανίτη & συν. (2007), των Kalliath & Brough (2008), της Ruppanner (2009), των Buhlmann et al. (2009), των Burnett, Cooper & Sparrow (2010), των Alipranti & Nikolaou (2011), της Νταλάκα (2016), των Αλιμπράντη-Μαράτου, Κατσής & Παπαδημητρίου (2016) κ.ά. Όπως διαπιστώθηκε, τόσο στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής, όσο και στην ποσοτική έρευνα, υπάρχει ανισορροπία εργασιακής και οικογενειακής- προσωπικής ζωής, ιδιαίτερα για τις γυναίκες. Αποτελεί γεγονός που βιώνουν καθημερινά εκείνες οι γυναίκες, οι οποίες επιλέγουν να είναι εργαζόμενες, μητέρες, σύζυγοι, εκπαιδευόμενες κ.ά., ο αριθμός των οποίων βαίνει αυξανόμενος (Αλιμπράντη-Μαράτου, Κατσής & Παπαδημητρίου, 2016). Η αντιμετώπιση της ανισορροπίας αυτής αποτελεί σημαντικό ζήτημα για την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως διαπιστώθηκε από τους στόχους που έχει θέσει προς επίτευξη με ορόσημο το έτος 2030, αλλά δεν είναι βέβαιο πως απασχολεί εξίσου τις χώρες-μέλη της, κυρίως αυτές του νότου.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν την άποψη αυτή, καθώς τα υποκείμενά της δήλωσαν ότι, η ανισορροπία στους ρόλους τους αποτελεί κατάσταση με την οποία έχουν έρθει αντιμέτωπες τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν. Μελετώντας τα ευρήματα της έρευνας, ως κυριότερες δυσκολίες των γυναικών αυξημένων προσόντων, αλλά με πολλαπλούς ρόλους, προκειμένου να επιτύχουν την Συμφιλίωση των ρόλων αυτών, ξεχωρίζουμε το έλλειμα κοινωνικού κράτους-δομών, την ανάληψη του μεγαλύτερου μέρους των ενδοοικογενειακών υποχρεώσεων και της ανατροφής των παιδιών, τη δυσκολία επικοινωνίας με τον/την σύντροφο, την έλλειψη βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον,

τις δύσκολες εργασιακές συνθήκες και τον τόπο κατοικίας (ορεινές, νησιωτικές, απομακρυσμένες περιοχές κ.λπ.). Αξιοσημείωτο είναι, ότι τα υποκείμενα της έρευνας δεν ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν ως δυσκολία τη φροντίδα ηλικιωμένων ατόμων, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών (Alipranti & Nikolaou, 2011• Αλιμπράντη- Μαράτου, Κατσής & Παπαδημητρίου, 2016• Νταλάκα, 2016). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η διαπίστωση ότι οι γυναίκες μικρότερης ηλικίας που μετείχαν στην έρευνα αντιμετωπίζουν εντονότερες δυσκολίες στην προσπάθεια συμφιλίωσης επαγγελματικής και οικογενειακής- προσωπικής ζωής, έναντι των υπολοίπων ηλικιών. Ο βασικότερος λόγος είναι ότι το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον αδυνατεί ή είναι απρόθυμο να τις στηρίξει. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση γυναικών με παιδιά βρεφικής/νηπιακής ηλικίας, των οποίων οι γονείς εργάζονται και οι ίδιοι/ες, με συνέπεια να μην είναι διαθέσιμοι/ες να τις στηρίξουν τις ώρες που είναι απαραίτητο. Το βέβαιο είναι, πάντως, πως το ποσοστό των γυναικών που βιώνει τη δυσαρμονία μεταξύ της οικογενειακής και της επαγγελματικής ζωής είναι αρκετά υψηλό σε όλες τις ηλικιακές ομάδες.

Διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των γυναικών, και έως την ηλικιακή ομάδα 40-49 ετών, οι γυναίκες δήλωναν ότι έρχονταν αντιμέτωπες με όλο και λιγότερες δυσκολίες, οι οποίες οφείλονταν στην έλλειψη κοινωνικού κράτους – δομών. Μάλιστα, οι γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας δεν αναφέρουν κάπου τη συγκεκριμένη δυσκολία. Από την άλλη, αυξημένα ποσοστά για τις γυναίκες ηλικίας 40-49 ετών, εμφανίστηκαν όσον αφορά στη δυσκολία της ανάπτυξης επικοινωνίας με τον/τη σύντροφο. Γενικότερα, η έλλειψη βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί παράγοντα που δεν διευκολύνει τη Συμφιλίωση των πολλαπλών ρόλων των γυναικών, ιδιαίτερα αυτών έως 29 ετών, ενώ οι γυναίκες των υπολοίπων ηλικιακών ομάδων την αναφέρουν όλο και σε μικρότερο βαθμό. Το σύνολο των παραπάνω δυσκολιών επιβεβαιώνεται τόσο από τη διεθνή βιβλιογραφία (Alipranti & Nikolaou, 2011• Buhlmann et al., 2009) όσο και από την εθνική (Αλιμπράντη- Μαράτου, Κατσής & Παπαδημητρίου, 2016• Γκασούκα & Τσουκαλά, 2008• Νταλάκα, 2016), η οποία επισημαίνει emphatically τον άνισο καταμερισμό των ενδοοικογενειακών υποχρεώσεων μεταξύ των ζευγαριών, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να επωμίζονται περισσότερες ευθύνες. Έτσι, δεν είναι περίεργο που το σύνολο του δείγματος ανέφερε ότι τόσο κατά το παρελθόν, όσο και στο παρόν, βίωσαν και συνεχίζουν να βιώνουν δυσκολίες/εμπόδια στην προσπάθειά τους να συμφιλιώσουν την επαγγελματική με την οικογενειακή και προσωπική τους ζωή.

Σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας, εκτός μίας, όρισαν αντικειμενικά σωστά τον όρο «συμφιλίωση» και μάλιστα, οι περισσότερες δήλωσαν ότι η συμφιλίωση μπορεί να επιτευχθεί, αν και αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, προτείνοντας τρόπους, όπως: η τροποποίηση της υπάρχουσας νομοθεσίας, η εκπαίδευση της κοινωνίας, η ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ του ζευγαριού, οι κρατικές παροχές, η υποστήριξη από την εργασία/εργοδότη/τη και τέλος, η παροχή υποστήριξης από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Το ενδιαφέρον είναι πως δεν υπήρξαν αναφορές σχετικά με την ανακατανομή των ενδοοικογενειακών υποχρεώσεων και του ενδοοικογενειακού χρόνου υπέρ και των γυναικών. Η πεποίθηση των γυναικών ότι η συμφιλίωση μπορεί να επιτευχθεί, πάντως, επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Αλιμπράντη- Μαράτου, Κατσή & Παπαδημητρίου (2016), όπου αναφέρεται ότι η συμφιλίωση όλων των ρόλων δεν αποτελεί ουτοπία, αλλά με καίρια μέτρα μπορεί κάποια στιγμή να επιτευχθεί. Τέλος, εξίσου ενδιαφέρον είναι πως το 100% των συμμετεχουσών γυναικών αποσαφήνισε εννοιολογικά πλήρως τον όρο «Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση».

**β. Παρουσίαση Συμπερασμάτων Ερευνητικού Άξονα Ποσοτικής Έρευνας:  
Η σημασία της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στην προσπάθεια συμφιλίωσης  
επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής**

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν ότι η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση είναι σημαντική, ιδιαίτερα την περίοδο της οικονομικής κρίσης, σε μια κοινωνία, η οποία έχει μετασχηματιστεί σε κοινωνία της γνώσης. Η άποψή τους αυτή διαπιστώνεται, επίσης, από την θετική τους στάση απέναντι στη συμμετοχή των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, παρά τις δυσκολίες που θα επιφέρει στο ήδη επιβαρυσμένο καθημερινό πρόγραμμα. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Δουργκούνα & Πρόκου (2020), στην οποία διαπιστώθηκε ότι η εισοδος των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση είναι πλέον αδιαμφισβήτητη, εξαιτίας της ραγδαίας εισόδου τους στην αγορά εργασίας.

Οι λόγοι που αποφασίζουν οι γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους και με αυξημένα προσόντα να μετέχουν στις διαδικασίες της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης είναι: 1) η απόκτηση νέων γνώσεων, 2) η βελτίωση της θέσης εργασίας, 3) η κατοχύρωση της θέσης εργασίας, 4) η αύξηση της παραγωγικότητας, 5) η αυτοβελτίωση, 6) η βελτίωση οικονομικών αποδοχών, 7) η αλλαγή εργασιακού τομέα, 8) η κοινωνική ενδυνάμωση, 9) η καθιέρωση ως πρότυπο για την κοινωνία και την οικογένεια, 10) η απόκτηση εξειδίκευσης, καθώς και 11) η απόκτηση νέων ικανοτήτων- δεξιοτήτων. Οι παραπάνω λόγοι επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες, όπως της Γωγάκη (2017) και των Γωγάκη & Ζαρίφη (2014) και Καραλή (2013).

Στατιστική σημαντικότητα, σύμφωνα με την ηλικία του δείγματος, εντοπίστηκε στους λόγους συμμετοχής τους σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η κατοχύρωση της θέσης εργασίας εμφανίζεται πιο συχνά στις ηλικιακές ομάδες 30-39 και έως 29 ετών, σε αντίθεση με τις γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας, για τις οποίες αποτελεί λόγο ένταξης σε μικρότερο ποσοστό. Αντίστοιχα, η αυτοβελτίωση εμφανίστηκε περισσότερο στις γυναίκες μικρότερης ηλικίας, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, καθώς το φαινόμενο της ανεργίας πλήττει κυρίως τις μικρότερες ηλικίες.

Αναλύοντας τους λόγους που ωθούν τις γυναίκες να συμμετέχουν σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, αυτοί φαίνεται να διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους. Ειδικότερα, οι γυναίκες με παιδιά βρεφικής και άλλης ηλικίας, επιλέγουν

κατά κύριο λόγο να μετέχουν για λόγους αυτοβελτίωσης, ενώ γυναίκες με παιδιά Γυμνασίου ή Λυκείου μετέχουν ώστε να αποτελέσουν πρότυπο για τα παιδιά και την κοινωνία γενικότερα. Είναι αξιοσημείωτο, ότι από τις 255 γυναίκες του δείγματος, μόνο 4 δήλωσαν ότι δεν συμμετέχουν σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, εξαιτίας της επιφόρτισής τους με έναν επιπλέον ρόλο, χαρακτηρίζοντας τη συμμετοχή τους ως μη αναγκαία. Μάλιστα, οι 3 από τις 4 αυτές γυναίκες, ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους τους δημιουργεί στρες και έντονο άγχος, το οποίο σωματοποιείται, καθώς τόσο το κράτος όσο και η κοινωνία δεν τις διευκολύνει να συμμετάσχουν.

**γ. Παρουσίαση Συμπερασμάτων Ερευνητικού Άξονα Ποσοτικής Έρευνας: Επίδραση (θετική ή αρνητική) της Επιμόρφωσης στην προσπάθεια Συμφιλίωσης οικογενειακής, προσωπικής και επαγγελματικής ζωής**

Αρκετά ενθαρρυντικό είναι το γεγονός, ότι γυναίκες αυξημένων προσόντων με πολλαπλούς ρόλους υποστηρίζουν, παρά τις αντιξοότητες, ότι η τακτική Επιμόρφωση επιδρά θετικά στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι λόγοι που ανέφεραν είναι: 1) η απόκτηση νέων γνώσεων/επικαιροποίηση προηγούμενων, 2) η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, 3) η αύξηση της παραγωγικότητας, 4) η προσωπική τους εξέλιξη, 5) η αυτοβελτίωση που τους προσφέρει η Επιμόρφωση, 6) η βελτίωση της θέσης εργασίας, 7) η κατοχύρωση της θέσης εργασίας, 8) η μείωση της εργασιακής ανασφάλειας, 9) η αύξηση των τυπικών τους προσόντων, 10) η ανάπτυξη ανταγωνισμού, 11) η βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, 12) η βελτίωση οικονομικών απολαβών και 13) η απόκτηση εξειδίκευσης.

Αυτά τα στοιχεία επιβεβαιώνονται και από έρευνες, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στην εποχή μας, όπως του Καραλή (2013), των Γωγάκη & Ζαρίφη (2014) κ.ά. Η επίδραση της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης στην εποχή μας, ιδιαίτερα στις γυναίκες, είναι σημαντική, καθώς τις βοηθά να αποκτήσουν εφόδια και δυνατότητες, ώστε να διατηρήσουν τη θέση εργασίας τους ή/και να διεκδικήσουν καλύτερη, σε μια κοινωνία με ανδροκεντρική αγορά εργασίας.

Μόνο 2 από τις 255 γυναίκες στάθηκαν αρνητικές απέναντι στην τακτική Επιμόρφωση για την επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς υποστήριζαν ότι η θέση εργασίας τους είναι μόνιμη, δεν αξιολογούνται και γι' αυτό δεν είναι αναγκαίες οι νέες γνώσεις, ενώ το μικρό κόστος συμμετοχής δεν αποτελεί κίνητρο γι' αυτές.



**δ. Παρουσίαση Συμπερασμάτων Ερευνητικού Άξονα Ποσοτικής Έρευνας: Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, προσδοκίες, δυσκολίες και υποστήριξη εγχειρήματος**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας έχει παρακολουθήσει ή παρακολουθούσε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, πριν τη συμμετοχή του στην έρευνα ή κατά τη διάρκειά της. Η πλειοψηφία τους είχε ήδη ολοκληρώσει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και οι φορείς που το παρείχαν ήταν Πανεπιστήμια, ΚΕΚ ή κάποιο Υπουργείο. Από τις απαντήσεις, διαπιστώνεται η ανάγκη παροχής πιστοποίησης γνώσεων από τους φορείς υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων, η οποία να είναι αναγνωρισμένη.

Στατιστική σημαντικότητα, βάσει της ηλικίας των γυναικών, εντοπίστηκε στην επιλογή φορέα υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα, το Πανεπιστήμιο αποτελεί τον ιδανικό φορέα, ιδιαίτερα για τις γυναίκες μικρότερης ηλικίας, έως 29 ετών, σε αντίθεση με τις γυναίκες ηλικίας 50-59 ετών, οι οποίες επιλέγουν τα ΚΕΚ ως φορέα υλοποίησης. Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας ανέφερε ότι επιλέγει προγράμματα σύντομης διάρκειας, από 3 έως 9 μήνες. Από τις απαντήσεις προκύπτει η ανάγκη των γυναικών να λάβουν γνώσεις σε όσο το δυνατό μικρότερο χρονικό διάστημα, φοβούμενες τις συγκρούσεις με τους υπόλοιπους ρόλους τους και είναι διακριτό, αν και υποβόσκον, ένα αίσθημα ενοχής, για την απόφαση συμμετοχής τους σε επιμορφωτική διαδικασία. Οι προσδοκίες τους κατά την επιλογή του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν: 1) η απόκτηση νέων γνώσεων, 2) η εύρεση επιπρόσθετης εργασίας (κυρίως γυναίκες που είχαν σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου), 3) η αύξηση τυπικών προσόντων, 4) προσωπικοί λόγοι, 5) η βελτίωση των οικονομικών απολαβών, 6) η διεκδίκηση νέας θέσης εργασίας, 7) η βελτίωση θέσης εργασίας, 8) η αυτοβελτίωση, 9) η απόκτηση νέων ικανοτήτων/δεξιοτήτων και 10) η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Τα ευρήματα επαληθεύονται από έρευνες, όπως της Γωγάκη (2017) και των Γωγάκη & Ζαρίφη (2014) κ.ά., όπου η προσδοκία φαίνεται να αποτελεί κινητήρια δύναμη για το άτομο, προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος ή σκοπός, ο οποίος θα έχει θετικό αντίκτυπο στη ζωή του. Όπως διαπιστώνεται, άλλωστε, από τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι προσδοκίες των γυναικών έχουν άμεση σχέση και σύνδεση με την κοινωνία της γνώσης και τα κριτήρια που επιβάλλει. Αξιοσημείωτη είναι και η στατιστική σημαντικότητα που εμφανίστηκε στις δηλώσεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με βάση την ηλικία τους. Συγκεκριμένα, οι νέες έως 39 ετών ανέφεραν εντονότερα την προσδοκία αύξησης των τυπικών προσόντων

τους, έναντι των γυναικών μεγαλύτερης ηλικίας. Στο ίδιο μοτίβο, εντονότερη ήταν η προσδοκία διεκδίκησης μιας θέσης εργασίας στις γυναίκες έως 29 ετών.

Το ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας που δήλωσε ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα που έχει παρακολουθήσει ή παρακολουθεί ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες του, όσον αφορά στις γνώσεις που έλαβε ή/και λαμβάνει, είναι αρκετά υψηλό, καθώς ελάχιστες γυναίκες έμειναν ανικανοποίητες από το επίπεδο γνώσεων, τις οποίες έλαβαν.

Όσον αφορά στις σημαντικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην προσπάθεια ολοκλήρωσης μιας επιμορφωτικής διαδικασίας, οι οποίες επιβεβαιώνονται και από πορίσματα άλλων ερευνών (Γωγάκη, 2017• Γωγάκη & Ζαρίφης, 2014• Σιγέωργη, 2020• Καραλής, 2013), τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν τις εξής: 1) η έλλειψη χρόνου, 2) οι συγκρούσεις/προστριβές με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, 3) ο τόπος κατοικίας, 4) η αρνητική κριτική από τον κοινωνικό περίγυρο, 5) ψυχολογικοί παράγοντες, 6) οι συγκρούσεις στην εργασία, 7) οι συγκρούσεις-εντάσεις με τα παιδιά, 8) η απουσία κατάλληλου χώρου μελέτης, 9) οι συγκρούσεις με τον/τη σύντροφο, 10) οι τεχνικές δυσκολίες, 11) οι τύψεις για τη συμμετοχή, 12) το οικονομικό κόστος, ενώ ελάχιστες δήλωσαν ότι δεν είχαν δυσκολίες.

Ο χρόνος αποτέλεσε σοβαρή δυσκολία για τη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος. Όπως μάλιστα αναφέρουν, η ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του επιμορφωτικού προγράμματος γινόταν πάντοτε βραδινές ώρες, όταν «δεν είχαν υποχρεώσεις» που τους επέβαλαν οι ρόλοι της μητέρας, της συντρόφου και της εργαζόμενης. Ξεχωριστή μνεία έγινε στη σπουδαιότητα της εξ αποστάσεως Επιμόρφωσης, καθώς τους προσέφερε την ευελιξία ως προς τον χρόνο. Παράλληλα, πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι αρκετές από τις γυναίκες που μετέχουν στην παρούσα έρευνα, ένιωθαν τύψεις καθώς, όπως ανέφεραν, μετέχοντας στην Επιμόρφωση έχασαν ή χάνουν στιγμές από την οικογένειά τους, γεγονός που δεν συναντάμε συνήθως ως δυσκολία σε έρευνες με υποκείμενα άνδρες. Εδώ αξίζει να τονιστεί ότι ο βαθμός ανταπόκρισης των γυναικών στις υποχρεώσεις τους εμφάνισε στατιστική σημαντικότητα, καθώς η δυσκολία που βίωναν αυξανόταν προοδευτικά με την αύξηση της ηλικίας τους. Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες, υποκειμενικές και αντικειμενικές, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι δεν εγκατέλειψε την ολοκλήρωση της επιμορφωτικής δράσης και ότι ανταποκρίθηκε επαρκώς στις δυσκολίες που αντιμετώπισε στη προσπάθεια εναρμόνισης οικογενειακών, επαγγελματικών και εκπαιδευτικών υποχρεώσεων (97,6%). Μάλιστα, ένα ποσοστό 78,8% τόνισε ότι οι επιπτώσεις τόσο στην

εργασιακή τους εξέλιξη, όσο και στην προσπάθεια εναρμόνισης οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ήταν ευεργετικές.

Αναφορικά με τον συνυπολογισμό επιθυμιών και προσδοκιών των ίδιων των γυναικών κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων, τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν, σε ποσοστό 56,1%, ότι δεν ελήφθησαν καθόλου υπόψη οι επιθυμίες και οι προσδοκίες τους. Ακόμα, ελάχιστες ήταν οι γυναίκες που δήλωσαν ότι ο/η σύντροφος τους τις στήριξε κατά τη συμμετοχή και υλοποίηση επιμορφωτικών προσπαθειών. Αντίθετα, η υποστήριξη μελών του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντός τους ήταν θετικότερη ως προς την επιθυμία τους να μετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες σε ποσοστό 68,6%. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από απαντήσεις τους στην ερώτηση σχετικά με τη στήριξη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος ως προς τις ανωτέρω επιλογές τους, στην οποία ανέφεραν σε αρκετά υψηλό ποσοστό ότι η στήριξη από τη μητέρα ήταν θετική, ενώ από τον πατέρα, τον/την αδελφό/ή, την πεθερά, τον πεθερό και από την/τον κουνιάδα/κουνιάδο τους ήταν ουδέτερη. Συμπερασματικά και σύμφωνα με τις απαντήσεις, σημαντικά υποστηρικτικοί στις εκπαιδευτικές επιλογές τους ήταν οι γονείς τους με ποικίλους τρόπους και ιδιαίτερα, η μητέρα της επιμορφούμενης.

Όσον αφορά στους τρόπους με τους οποίους το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον συνέβαλε θετικά στην ολοκλήρωση της Επιμόρφωσης που μετείχαν ή μετέχουν, τα υποκείμενα της έρευνας απάντησαν ότι τους παρείχε: α) ψυχολογική υποστήριξη, β) ηθική υποστήριξη, γ) συναισθηματική υποστήριξη, δ) οικονομική υποστήριξη και ε) υποστήριξη στις οικογενειακές υποχρεώσεις. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από την έρευνα της Γωγάκη (2017). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως, μολονότι υπήρχαν γυναίκες, των οποίων το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον διατήρησε ουδέτερη στάση ως προς την επιλογή τους να μετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες, ορισμένες φορές στο πλαίσιο του εμφανίστηκαν αρνητικές συμπεριφορές, όπως επικρίσεις, μείωση/απαξίωση και εντάσεις, γεγονός που επιβάρυνε-ψυχολογικά κυρίως- τις επιμορφούμενες.

Βέβαια, σύμφωνα με τις απαντήσεις, διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή των γυναικών σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, αποτελεί ασφαλέστερη επιλογή όσο αφορά στο βαθμό δυσκολίας των απαιτήσεων σε σχέση με άλλες μορφές Επιμόρφωσης, καθώς, όπως αναφέρουν, οι δυσκολίες ολοκλήρωσης είναι λιγότερες συγκριτικά με άλλα προγράμματα, εύρημα το οποίο διαπιστώθηκε και στην έρευνα του Καραλή (2013). Παράλληλα, στην έρευνα των Δουργκούνα & Πρόκου (2020), οι γυναίκες αυξημένων προσόντων, αλλά με πολλαπλούς ρόλους, επιλέγουν προγράμματα

Επιμόρφωσης, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες ολοκλήρωσης Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών.

Η πλειοψηφία, τόσο όσων δεν είχαν ολοκληρώσει, όσο και εκείνων που είχαν ολοκληρώσει την επιμόρφωσή τους, ανέφερε ότι σημειώθηκαν θετικές επιπτώσεις στην εργασιακή τους ζωή λόγω της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα, όπως: 1) κατοχύρωση θέσης εργασίας, 2) βελτίωση θέσης εργασίας, 3) εύρεση συμπληρωματικής εργασίας, 4) μισθολογική αύξηση, 5) βελτίωση εργασιακής απόδοσης, 6) αύξηση της παραγωγικότητας, 7) ψυχολογική ενδυνάμωση, 8) αύξηση τυπικών προσόντων και τέλος, 9) εξέλιξη-βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων- βελτίωση δυνατότητας συνεργασίας. Μάλιστα, από τις απαντήσεις αυτές φαίνεται να επαληθεύονται οι αρχικές τους προσδοκίες από τη συμμετοχή τους σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Όμως, υπήρξαν -σε μικρό ποσοστό- κι εκείνες που δήλωσαν ότι με την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος ή την παρακολούθησή του, αντιμετώπισαν αρνητικές επιπτώσεις στον χώρο εργασίας τους, όπως: 1) συγκρούσεις με τον/τη προϊστάμενο/νη και 2) συγκρούσεις με συναδέλφισσες και συναδέλφους. Επιπλέον, οι επιπτώσεις στην εργασία των γυναικών μετά την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα με βάση την ηλικία τους. Ειδικότερα, γυναίκες έως 29 ετών δήλωσαν ότι έχουν βιώσει εντονότερες αρνητικές επιπτώσεις σε σχέση με γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας. Η ίδια διαφοροποίηση εντοπίστηκε και στις νεότερες γυναίκες, οι οποίες δεν έχουν ολοκληρώσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθούν, σε σχέση πάντα με τις γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας.

Οι θετικές επιπτώσεις στην οικογενειακή ζωή από τη συμμετοχή/ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, σύμφωνα με τις γυναίκες του δείγματος, είναι: 1) η βελτίωση ψυχολογίας, 2) η ψυχολογική ενδυνάμωση, 3) η αύξηση του οικογενειακού εισοδήματος, 4) το θετικό παράδειγμα για τα παιδιά τους, ιδιαίτερα για όσες είχαν κορίτσια, 5) η βελτίωση των σχέσεων τόσο με τα παιδιά όσο και με τον/τη σύντροφό τους και 6) η κοινωνική ενδυνάμωση. Μόνον το 5,5% των υποκειμένων της έρευνας, ανέφερε ότι δεν είχε κάποια θετική επίπτωση στην οικογενειακή του ζωή είτε με την παρακολούθηση είτε με την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ενώ στις θετικές επιπτώσεις της Επιμόρφωσης στην οικογενειακή τους ζωή, διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα, όσον αφορά στην αύξηση του οικογενειακού εισοδήματος, η οποία εμφανίστηκε σε υψηλό ποσοστό στις γυναίκες έως 29 ετών. Το βέβαιο είναι πως, όπως προκύπτει, η συμμετοχή σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης επιδρά θετικά στο άτομο και το βελτιώνει

στο σύνολό του. Από την άλλη, το 48,9% των υποκειμένων της έρευνας παρουσίασε ορισμένες αρνητικές επιπτώσεις στην οικογενειακή τους ζωή που αντιμετώπισε κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, όπως: 1) απογοήτευση, 2) διατάραξη των σχέσεων με τα παιδιά τους, 3) διατάραξη της συντροφικής σχέσης, 4) προβλήματα υγείας από άγχος, 5) διατάραξη των σχέσεων με τον κοινωνικό περίγυρο, καθώς και 6) οικονομικά προβλήματα, εξαιτίας του κόστους συμμετοχής. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι, αν και πλέον έχει κατοχυρωθεί η μορφή της οικογένειας διπλής σταδιοδρομίας, οι γυναίκες του δείγματος δηλώνουν ότι η εργασιακή απόδοση ενός πατέρα είναι μεγαλύτερη από μιας μητέρας. Οι λόγοι με τους οποίους αιτιολογείται η άποψη αυτή, συνδέεται με το γεγονός ότι οι ίδιες έχουν επιφορτιστεί το μεγαλύτερο βάρος των ενδοοικογενειακών υποχρεώσεων, και για αυτό δεν μπορούν να αποδώσουν εξίσου καλά. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες, όπως των Burnett, Gattrell, Cooper & Sparrow (2010), Buhlmann et al. (2009), καθώς και της Ruppanner (2009). Επίσης, αρκετά υψηλό ποσοστό των γυναικών δήλωσε ότι η απόδοση ενός πατέρα στον εργασιακό χώρο είναι μεγαλύτερη, καθώς η μοναδική καθημερινή του ευθύνη είναι η εργασία. Μόνον 62 γυναίκες από τις 255 του δείγματος υποστήριξαν ότι δεν διαπιστώνουν κάποια διαφοροποίηση στην εργασιακή απόδοση εξαιτίας του φύλου. Ακόμα, οι γυναίκες υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, αλλά και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία, γεγονός το οποίο βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με την κοινωνία της γνώσης, την παγκοσμιοποίηση και τους γρήγορους ρυθμούς ανάπτυξης και εξέλιξης, ενώ έρχεται σε πλήρη αντίθεση και με τους στόχους που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση σε σχέση με την Ατζέντα του 2030. Μόνον 26 γυναίκες υποστήριξαν ότι είναι έμπρακτη η αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση και στην εργασιακή εξέλιξη από την κοινωνία και την πολιτεία, μέσω της παροχής καινοτόμων – ευέλικτων προγραμμάτων (εξ αποστάσεως εκπαίδευση). Έτσι, δεν αποκλείονται πλέον, αφού υπάρχουν ταυτόχρονα δομές για τα παιδιά και κρατικές χρηματικές επιδοτήσεις. Αντίθετα, οι γυναίκες του δείγματος που υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει έμπρακτη αναγνώριση του δικαιώματος των γυναικών στη Δία Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση και στην εργασιακή εξέλιξη, ανέφεραν ως λόγους: 1) την απουσία θεσμικής υποστήριξης- προστασίας που θα επιτρέπει τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, χωρίς να στοχοποιούνται στον χώρο εργασίας τους, 2) το υψηλό οικονομικό κόστος, αλλά και το έλλειμμα παροχής δωρεάν Επιμόρφωσης, 3) την απουσία δομών για παιδιά ποικίλων ηλικιών σε όλη τη χώρα, οι οποίες να λειτουργούν τόσο πρωινές όσο και απογευματινές ώρες, όπως άλλωστε και

δομές για παιδιά ΑΜΕΑ, και 4) το έλλειμμα κινήτρων από την πολιτεία, ώστε να αποφασίσουν να ενταχθούν οι γυναίκες στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση.

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που απορρέει από τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι ότι τα υποκείμενά της, ακόμα και σήμερα, νιώθουν την ανάγκη, σε αρκετά υψηλό ποσοστό, να λαμβάνουν «άδεια» από το συντροφικό, οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον τους, προκειμένου να ξεκινήσουν μια επιμορφωτική διαδικασία. Εδώ, αξίζει να επισημανθεί η στατιστική σημαντικότητα, σύμφωνα με την ηλικία του δείγματος, όσον αφορά στον βαθμό υποστήριξης που λαμβάνουν οι γυναίκες από την πλευρά του/της συντρόφου τους στην προσπάθεια συμμετοχής τους σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Με την αύξηση της ηλικίας των γυναικών παρατηρείται ελαχιστοποίηση της υποστήριξης από το συντροφικό περιβάλλον, καθώς και από άτομα της ευρύτερης οικογένειας (μητέρα, πατέρα, αδέρφια). Το είδος της υποστήριξης που οι γυναίκες προσδοκούσαν να λάβουν από τον/τη σύντροφο τους κατά τη προσπάθεια ολοκλήρωσης επιμορφωτικών διαδικασιών, είναι 1) ανάληψη και εκτέλεση από τον/τη σύντροφο του οικογενειακού ρόλου που του/της αναλογεί, 2) ψυχολογική υποστήριξη, 3) συναισθηματική υποστήριξη και 4) ηθική υποστήριξη. Φυσικά, υπήρξαν και λίγες, οι οποίες ανέμεναν να λάβουν οικονομική υποστήριξη.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκαν οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στην ερώτηση σχετικά με το είδος της υποστήριξης που θα περίμεναν να λάβουν από την ευρύτερη οικογένειά τους, οι οποίες ήταν: 1) ψυχολογική υποστήριξη, 2) οικονομική υποστήριξη, 3) υποστήριξη για τη διεκπεραίωση των οικογενειακών τους υποχρεώσεων, 4) συναισθηματική υποστήριξη και 5) ηθική υποστήριξη. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Γωγάκη (2017). Αίσθηση, ωστόσο, προκαλεί η διαπίστωση ότι το ποσοστό που επιζητά οικονομική ενίσχυση για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές διαδικασίες είναι αρκετά υψηλό, ενώ μάλιστα, τόσο οι ίδιες όσο και ο/η σύντροφος τους εργάζεται. Μάλιστα, αναφέρουν ότι η εξασφάλιση οικονομικής ενίσχυσης από το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον, μειώνει τις εντάσεις ανάμεσα στις ίδιες και το συντροφικό περιβάλλον. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι, η ψυχολογική υποστήριξη από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί μεγαλύτερη ανάγκη για τις γυναίκες μικρότερων ηλικιών, σε σχέση με τις μεγαλύτερες. Επίσης, η οικονομική υποστήριξη από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί έμπρακτη συμβολή για την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος και ιδίως για τις γυναίκες έως 29 ετών.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ευελιξία της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική για τις γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους και με αυξημένα προσόντα, όπως το δείγμα της έρευνας. Γι' αυτό, η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων της επέλεξε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς έτσι, θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις απαιτήσεις των προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Από την άλλη, οι ελάχιστες γυναίκες που θα επέλεγαν ένα δια ζώσης πρόγραμμα Επιμόρφωσης θα το έκαναν για εμβάθυνση γνώσεων σε πρακτικό επίπεδο, σύμφωνα με την εργασιακή τους ιδιότητα. Κατά συνέπεια, λόγοι που οδηγούν τη συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας να επιλέξουν τα εξ αποστάσεως προγράμματα Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, είναι: 1) η ευελιξία που προσφέρουν, ως προς το χρόνο ενασχόλησης, το σημείο, τη διάρκεια και το μέσο μελέτης, 2) το μικρότερο οικονομικό κόστος, καθώς δεν έχουν άλλα έξοδα εκτός της συμμετοχής (λ.χ. μετακίνησης), 3) το ότι δεν χρειάζεται να απομακρύνονται από την οικογένεια τους γεγονός που προκαλεί εντάσεις ανάμεσα στις ίδιες και το οικογενειακό περιβάλλον και τέλος, 4) ο τρόπος διαμονής τους (ορεινή ή νησιωτική περιοχή) δεν εμποδίζει τη συμμετοχή στην Επιμόρφωση. Τα ανωτέρω επιβεβαιώνουν τις εκτιμήσεις πως η Επιμόρφωση αποτελεί καινοτόμο και ευέλικτο πεδίο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, καθώς προσφέρει σε γρήγορο χρονικό διάστημα γνώσεις, αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες, με χαμηλό οικονομικό κόστος, όπως προκύπτει, άλλωστε, από τις έρευνες του Καραλή (2013), του Ζαρίφη (2014) και των Γωγάκη & Ζαρίφη (2015). Επιβεβαιώνεται δε και το γεγονός ότι σχεδόν όλες οι γυναίκες του δείγματος δήλωσαν ότι η εξ αποστάσεως μέθοδος συμμετοχής τις βοηθά να συνδυάσουν τους πολλαπλούς τους ρόλους με την επιθυμία τους για μάθηση και εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, την επέλεγον: 1) λόγω της ευελιξίας που προσφέρει (χρόνος, τόπος και διάρκεια μελέτης μέσο μελέτης), 2) λόγω μικρού οικονομικού κόστους, 3) εξαιτίας της απουσίας συγκρούσεων, 4) λόγω έλλειψης χρόνου, 5) εξαιτίας του τρόπου διαμονής τους, και 6) για ψυχολογικούς λόγους, καθώς θεωρούν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις. Δύο μόνο γυναίκες υποστήριξαν ότι δεν μπορούν να συνδυάσουν την επιθυμία τους για μόρφωση με τους πολλαπλούς τους ρόλους μέσω της εξ αποστάσεως συμμετοχής, εξαιτίας της αδυναμίας του στη χρήση Η/Υ. Οι περισσότεροι από τους παραπάνω λόγους, επιβεβαιώνονται και σ' άλλες έρευνες όπως του Καραλή (2013), του Ζαρίφη (2014), του Καραλή (2018) κ.ά. Παράλληλα, οι γυναίκες του δείγματος, υποστηρίζουν ότι ένα Επιμορφωτικό Πρόγραμμα θα τις βοηθούσε στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και της προσωπικής/οικογενειακής ζωής τους, συγκριτικά με ένα Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, παρά το γεγονός ότι συνήθως ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα

σπουδών είναι περισσότερο αξιοποιήσιμο από ένα απλό επιμορφωτικό, στον εργασιακό χώρο. Το μικρό ποσοστό των γυναικών που αναφέρει ότι θα επέλεγε να συμμετάσχει σ' ένα Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών έναντι ενός Επιμορφωτικού Προγράμματος στην προσπάθεια συμφιλίωσης όλων των ρόλων του, επιθυμεί: α) την απόκτηση περισσότερων μορίων, β) την άμεση βελτίωση θέσης εργασίας, γ) την αύξηση αποδοχών και δ) την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων. Η ανωτέρω επιλογή προφανώς, συνδέεται με το γεγονός πως όταν οι γυναίκες διαθέτουν Μεταπτυχιακά Διπλώματα, καθίστανται περισσότερο ανταγωνιστικές και τους προσφέρεται η δυνατότητα να επιτύχουν περισσότερους στόχους στην αγορά εργασίας. Όμως δεν είναι εύκολο για όλες. Έτσι, οι λόγοι που τα υποκείμενα της έρευνας επέλεγον να συμμετάσχουν σ' ένα επιμορφωτικό έναντι ενός Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, είναι: α) η συντομότερη διάρκεια ολοκλήρωσης, β) οι λιγότερες απαιτήσεις, γ) το μικρότερο κόστος συμμετοχής, δ) οι γενικότερες γνώσεις, ε) η μοριοδότηση, στ) η μη απομάκρυνση από την οικογένεια και ζ) η μη απουσία από την εργασία. Και είναι γεγονός πως εξετάζοντας οργανογράμματα Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων, καθώς και Επιμορφωτικών Προγραμμάτων, εντοπίζονται ουσιαστικές διαφορές ως προς την διάρκεια, το κόστος, την αξιολόγηση και τη μελέτη. Αυτό φυσικά αποτυπώνεται και στις πιστωτικές μονάδες (ECTS) που παρέχει το καθένα. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό ότι οι γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους και αυξημένα προσόντα προσπαθούν, έστω και με ταχύρρυθμα προγράμματα μικρής μοριοδότησης, να λάβουν γνώσεις και εφόδια που θα τις καταστήσουν ανταγωνιστικές στην αγορά εργασίας και θα τονώσουν την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή τους.



**ε. Παρουσίαση Συμπερασμάτων Ερευνητικού Άξονα Ποσοτικής Έρευνας: Λόγοι επιλογής ενός εξ αποστάσεως προγράμματος Επιμόρφωσης, έναντι ενός δια ζώσης προγράμματος Επιμόρφωσης**

Τα υποκείμενα της έρευνας, γυναίκες αυξημένων προσόντων με πολλαπλούς ρόλους, παρουσίασαν εκτενώς τους λόγους που θα επέλεγαν να μετέχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα έναντι κάποιας άλλης μορφής Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρουσίασαν ως λόγους: α) τη μη υποχρέωση απουσίας από την εργασία τους, συνθήκη η οποία θα προκαλούσε αρκετά προβλήματα, β) τη μη υποχρέωση απουσίας από την οικογένεια, γ) το χρόνο μελέτης, ο οποίος δεν επηρεάζει την απόδοση στην εργασία και δεν επιβαρύνει την οικογένεια, δ) τον μικρό σχετικά κόπο που συνεπάγεται η απόκτηση νέων γνώσεων, που προσφέρει το επιμορφωτικό πρόγραμμα, ε) τις περιορισμένες του απαιτήσεις ευρύτερα, στ) την αύξηση των οικονομικών απολαβών της επιμορφούμενης σε σύντομο χρονικό διάστημα, ζ) τη βελτίωση της θέσης εργασίας σε σύντομο χρονικό διάστημα και η) το μικρό οικονομικό κόστος του προγράμματος, το οποίο δεν επιβαρύνει τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Τα προαναφερόμενα επιβεβαιώνουν την αξία και τη σημασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για εκείνες τις γυναίκες που, παρά τα τυπικά τους προσόντα, περιορίζουν τις επιμορφωτικές τους επιδιώξεις εξαιτίας των πολλαπλών ρόλων που επιτελούν.

**στ. Παρουσίαση Συμπερασμάτων Ερευνητικού Άξονα Ποσοτικής Έρευνας: Τρόποι στήριξης της συμμετοχής των γυναικών σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης**

Είναι προφανές ότι οι γυναίκες, παρά τους πολλαπλούς τους ρόλους, δεν παύουν να διεκδικούν το δικαίωμά τους στην αυτοβελτίωση, στην απόκτηση νέων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων μέσω της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης. Όμως, οι γυναίκες αυτές έχουν ανάγκη τη στήριξη της πολιτείας, γεγονός το οποίο δηλώνεται σε ποσοστό αρκετά υψηλό. Η υποστήριξη που θα μπορούσαν να λάβουν από την πολιτεία και την ειδικότερα την Τοπική Αυτοδιοίκηση προκειμένου να διευκολυνθεί η συμμετοχής τους στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές. Συγκεκριμένα, προτείνουν: 1) παροχή οικονομικών κινήτρων, 2) προσφορά περισσότερων δωρεάν προγραμμάτων, 3) δημιουργία δομών για παιδιά όλων των ηλικιών με κυλιόμενο ωράριο, 4) θέσπιση υποστηρικτικού νομοθετικού πλαισίου, 5) δημιουργία πρωτοκόλλου-εγχειριδίου παροχής Δια Βίου μάθησης και Εκπαίδευσης, 6) παροχή φορολογικών κινήτρων, 7) ενημέρωση-διάχυση της σημασίας της Δια Βίου Μάθησης, 8) χρηματοδότηση φορέων για παροχή επιπλέον προγραμμάτων, 9) δημιουργία κέντρων παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης για θέματα Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, 10) παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε περισσότερο ευέλικτα πλαίσια, 11) δημιουργία δομών για ΑΜΕΑ, 12) θέσπιση υποχρεωτικής συμμετοχής σε προγράμματα, 13) παροχή επαγγελματικής πιστοποίησης από συμμετοχή σε προγράμματα σύντομης διάρκειας και 14) την παροχή προγραμμάτων αποκλειστικά για εργαζόμενες γυναίκες, προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους.

Η οικονομική διευκόλυνση των γυναικών με πολλαπλούς ρόλους για την ένταξή τους σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης κρίνεται επιτακτική, καθώς μέσω επιδομάτων, παροχής δωρεάν προγραμμάτων, ειδικών εκπτώσεων και φορολογικών ελαφρύνσεων, οι γυναίκες αποφασίζουν πιο εύκολα να ενταχθούν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση. Το γεγονός οφείλεται στο ότι οι θηλυκές ανάγκες και προσδοκίες κατατάσσονται συνήθως πίσω από τις ανάγκες των υπόλοιπων μελών της οικογένειάς τους και ο τρόπος κοινωνικοποίησής τους τις αποτρέπει από ενέργειες που θα μπορούσαν να επιβαρύνουν τον οικονομικό προϋπολογισμό. Υπερτονίζουν τη σημασία θέσπισης υποστηρικτικής νομοθεσίας, επιδιώκουν και προσδοκούν μέσω της νομοθεσίας να μπορούν να ενταχθούν σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, χωρίς το φόβο ότι θα χάσουν την εργασία τους και ότι θα αντιμετωπίσουν δυσμενείς καταστάσεις από τους/τις ανώτερους/ρές τους. Ένα σημαντικό ζήτημα που τίγεται, σύμφωνα με τις δηλώσεις

αρκετών γυναικών, είναι ότι δεν υπάρχει μέριμνα για παιδιά ΑΜΕΑ. Ειδικότερα, οι γυναίκες που έχουν παιδιά ΑΜΕΑ, είναι εξαιρετικά δύσκολο να μετέχουν σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, καθώς δεν υπάρχουν δομές δημιουργικής απασχόλησης, οι οποίες να λειτουργούν απογευματινές ώρες σε όλα τα μέρη της Ελλάδας.

## 11.2 Ποιοτική Έρευνα

### α. Παρουσίαση Δημογραφικών Στοιχείων

Στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, συμμετείχαν 20 υπεύθυνοι και υπεύθυνες σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία προσφέρονται από ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Πανεπιστημίων, ΚΕΚ, ιδιωτικά και δημόσια, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, το ΚΕΘΙ, το ΕΚΔΔΑ και την Ελληνική Συνομοσπονδία Εμπορίου και Επιχειρηματικότητας. Το επιστημονικό αντικείμενο που ασκούν ποικίλει και αφορά τομείς παιδαγωγικής, οικονομικών, κοινωνιολογίας, ψυχολογίας και ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης και εκπαίδευσης. Από την παρατήρηση των ποσοστών, προκύπτει ότι τα άτομα που αναλαμβάνουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, είναι δυνατό να προέρχονται από ποικίλα επιστημονικά πεδία. Η προϋπηρεσία τους στον τομέα αυτό ήταν για όλους και όλες αρκετή. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι ασκεί το συγκεκριμένο έργο από 10 έως 35 χρόνια. Τα υποκείμενα της έρευνας ανήκαν κατά 40% στην ηλικιακή ομάδα 40-49, το 30% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 30-39 και το υπόλοιπο 30% στην ηλικιακή ομάδα 50-59. Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι είναι έγγαμο. Όσον αφορά στα παιδιά, σε υψηλό ποσοστό αναφέρθηκε ότι έχουν από 1 έως 3 παιδιά. Όλες/οι οι συμμετέχουσες/οντες ανέφεραν ότι υλοποιούνται ποικίλα προγράμματα στους φορείς εργασίας τους, τα οποία εντάσσονται σε διάφορα θεματικά πεδία. Οι ίδιοι και οι ίδιες είναι υπεύθυνοι /νες σε κάποια από αυτά και η πραγματοποίησή τους είναι σύντομης (μερικούς μήνες) και μακράς (1έως 2 χρόνια) διάρκειας.

**β. Παρουσίαση Συμπερασμάτων Ερευνητικού Άξονα Ποιοτικής Έρευνας: Σημασία Επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα Φύλου και Συμφιλίωσης**

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας, σύμφωνα με τις απαντήσεις, δεν έχει λάβει Επιμόρφωση σχετικά με θέματα Φύλου και Συμφιλίωσης επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και οικογενειακής ζωής. Μόνον ένα μικρό ποσοστό δήλωσε ότι έχει συμμετάσχει σε σχετική Επιμόρφωση ελάχιστες φορές και κατόπιν δικής του πρωτοβουλίας. Ωστόσο υπήρξε ένα από τα υποκείμενα, το οποίο μετέχει ενεργά σε επιμορφώσεις για ζητήματα φύλου. Μάλιστα, ακόμα και εκείνες/οι που υποστήριξαν ότι ασχολούνται με θέματα φύλου ως θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που σχεδιάζουν, δεν έχουν παρακολουθήσει σχετική Επιμόρφωση. Όλοι και όλες, όμως, θεωρούν ότι η Επιμόρφωση σε θέματα φύλου είναι σημαντική για την επαγγελματική τους εξέλιξη και ιδιαίτερα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων, παρά το δικό τους έλλειμμα στον συγκεκριμένο τομέα.

**γ. Παρουσίαση Συμπερασμάτων Ερευνητικού Άξονα Ποιοτικής Έρευνας: Οι γνώσεις των υπευθύνων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, όσον αφορά στην έννοια, τη σημασία και την αναγκαιότητα της συμφιλίωσης προσωπικής, οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής των γυναικών, καθώς και η γνώση τους όσον αφορά στις επιπτώσεις των προγραμμάτων αυτών στις ζωές των γυναικών αυτών**

Το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας ανέφερε ότι ο όρος Συμφιλίωση αποτελεί την προσπάθεια της ύπαρξης ισορροπίας ανάμεσα στις ενέργειες που απαιτεί η επιτέλεση των κοινωνικών ρόλων. Τόνισαν ότι για τις γυναίκες αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, το οποίο δεν στέφεται πάντα με επιτυχία. Συγκεκριμένα, σε υψηλό ποσοστό δηλώθηκε ότι η συμφιλίωση προσωπικής, οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής των γυναικών δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, εκτίμηση η οποία έρχεται σε αντίθεση με την άποψη των γυναικών που μετείχαν στην ποσοτική έρευνα, οι οποίες υποστήριζαν ότι αποτελεί μεν δύσκολο εγχείρημα, όμως μπορεί και να επιτευχθεί. Σε αντίθεση έρχεται η συγκεκριμένη εκτίμηση και με τη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής, σύμφωνα με την οποία εκτιμάται, επίσης, πως η Συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής - προσωπικής ζωής αποτελεί δύσκολο στόχο, όμως πραγματοποιήσιμο.

Όλοι και όλες ανέφεραν, ότι για να επιτευχθεί η συμφιλίωση σε προσωπικό, οικογενειακό και επαγγελματικό επίπεδο, είναι αναγκαία η τροποποίηση της κουλτούρας του πληθυσμού, η εκπαίδευση της κοινωνίας και η υποστήριξη της Συμφιλίωσης από το κράτος. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, το δείγμα της έρευνας, πριν απαντήσει, διευκρινίζει ότι είναι διαφορετικές κατά φύλο οι συνθήκες ζωής και εργασίας. Ειδικότερα, τόνισαν ότι η συμφιλίωση επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής είναι αρκετά δύσκολο έως ακατόρθωτο να επιτευχθεί από τις γυναίκες, οι οποίες σκοντάφτουν σε ποικίλα εμπόδια. Αντίθετα, για τους άνδρες μπορεί να επιτευχθεί εύκολα, σύμφωνα και με τις έρευνες των Αρβανίτη & συν. (2007), των Kalliath & Brough (2008), της Ruppanner (2009), των Buhlmann et al. (2009), των Burnett, Cooper & Sparrow (2010), των Alipranti & Nikolaou (2011), της Νταλάκα (2016), των Αλιμπράντη- Μαράτου, κ.ά, (2016) κ.ά. Παράλληλα, όσοι και όσες επιτελούν πολλαπλούς ρόλους, υποστήριζαν ότι η οικογενειακή τους εμπειρία και οι δυσκολίες καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές τους για τη θεματική των σεμιναρίων και τη μεθοδολογία υλοποίησής τους. Ήταν έκδηλο, τόσο από τους άνδρες

όσο και τις γυναίκες που υποστήριξαν τη συγκεκριμένη άποψη, ότι αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι επιφορτισμένες με πολλαπλούς ρόλους επιμορφούμενες και επιθυμούν να τος στηρίξουν στον νέο τους ρόλο.

Υψηλό ποσοστό δήλωσε ότι στην κατά φύλο κατανομή συμμετοχής στα επιμορφωτικά προγράμματα του φορέα τους, η πλειοψηφία είναι γυναίκες. Ωστόσο, θεωρεί ότι η επίτευξη της Συμφιλίωσης της επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και οικογενειακής ζωής είναι σημαντική για τις γυναίκες αναφορικά με την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις ενός επιμορφωτικού προγράμματος, επιβεβαιώνοντας σχετικά ερευνητικά δεδομένα, λ.χ. της έρευνας της Γωγάκη (2017).

**δ. Παρουσίαση Συμπερασμάτων Ερευνητικού Άξονα Ποιοτικής Έρευνας:  
Οι υποστηρικτικές ενέργειες των υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης  
επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθεί η Συμφιλίωση της  
επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των εργαζομένων**

Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό των ερωτώμενων απάντησε πως το φύλο δεν αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Αναγνωρίζουν, ωστόσο, σε μεγάλο ποσοστό ότι ορισμένα προγράμματα είναι δύσκολο να παρακολουθηθούν από γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους, ακόμα κι αν διαθέτουν αυξημένα προσόντα. Συγκεκριμένα, μια γυναίκα με πολλαπλούς ρόλους δεν θα μπορούσε να μετέχει εύκολα, όπως υποστήριξαν, σε προγράμματα μακράς διάρκειας, εκτός τόπου κατοικίας, με συχνές υποχρεωτικές συναντήσεις και απαιτητικό πρόγραμμα εξετάσεων, καθώς ο ρόλος της εκπαιδευόμενης θα συγκρούονταν ισχυρά με τους υπόλοιπους ρόλους. Σημείωσαν βέβαια, ότι τέτοια προγράμματα είναι ελάχιστα, όμως σε αυτά επιβάλλεται να υπάρξει ειδική μέριμνα για τις συγκεκριμένες γυναίκες. Τέλος, υψηλό ήταν το ποσοστό που δήλωσε ότι υπάρχουν και προγράμματα που η μεθοδολογία υλοποίησής τους, αποτρέπει τη συμμετοχή των γυναικών με αυξημένες ενδοοικογενειακές υποχρεώσεις.

Όσον αφορά στους λόγους για τους οποίους κατά τη γνώμη τους το φύλο δεν αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, οι απαντήσεις διαφέρουν. Συγκεκριμένα, όλα τα άτομα του δείγματος αναφέρουν ότι η Επιμόρφωση χαρακτηρίζεται κατά κανόνα από ευελιξία, η οποία προσφέρει διευκολύνσεις σε επίπεδο χρόνου, διάρκειας, μεθοδολογίας, απαιτήσεων και μικρού οικονομικού κόστους συμμετοχής. Κατανοούν πως λόγοι για τους οποίους επιλέγουν οι γυναίκες να ενταχθούν σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σχετίζονται άμεσα με τη προσπάθεια επίτευξης της Συμφιλίωσης σε επίπεδο εργασιακό, προσωπικό-οικογενειακό και εκπαιδευτικό. Έτσι, στην επιδίωξή τους αυτή συνδράμουν παράγοντες, όπως η σύντομη διάρκεια, η ευελιξία ως προς τον τρόπο παρακολούθησης, ο χρόνος απαιτούμενης μελέτης, ο τρόπος αξιολόγησης, το είδος πιστοποίησης που προσφέρουν, οι περιορισμένες απαιτήσεις συγκριτικά με άλλα προγράμματα και η άμεση αξιοποίηση του σχετικού πιστοποιητικού στην αγορά εργασίας (εύρεση θέσης εργασίας, κατοχύρωση θέσης, αλλά και βελτίωσή της). Μάλιστα, παρουσίασαν αναλυτικά κατάλληλες υποστηρικτικές ενέργειες στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να πετύχουν σε έναν βαθμό οι συμμετέχουσες τη συμφιλίωση επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και οικογενειακής ζωής. Μεταξύ τους τονίστηκε η σημασία της διερεύνησης των αναγκών της ομάδας-στόχου σε



βάθος πριν από το σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος, ενώ επισήμαναν την ανάγκη της ευελιξίας σε όλα τα επίπεδα (αξιολόγηση, ωράριο, απαιτήσεις μελέτης, αλλά και στην επικοινωνία), ως απαραίτητο υποστηρικτικό υλικό. Αναγκαία έκριναν, ακόμα, τη δημιουργία χώρου φύλαξης ανήλικων τέκνων στο χώρο υλοποίησης του προγράμματος, όταν αυτό προσφέρεται δια ζώσης. Μια άλλη κατάλληλη υποστηρικτική ενέργεια θεωρήθηκε η ύπαρξη χρηματοδότησης, όπως και η σύντομη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος. Ταυτόχρονα, οι ερωτώμενες/οι επιμένουν ιδιαίτερα, όσον αφορά στα επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία προσφέρονται έως τώρα κατά κύριο λόγο με τη δια ζώσης μέθοδο διδασκαλίας, πως είναι εντελώς απαραίτητο να προσφέρονται παράλληλα με τη δια ζώσης εκπαίδευση και με εξ αποστάσεως, καθώς έτσι θα ανοίξει η πόρτα για πολλές γυναίκες με πολλαπλούς ρόλους. Τέλος, υπήρξαν ενδιαφέρουσες προτάσεις, όπως λ.χ. η κατάλληλη διάχυση και προώθηση του επιμορφωτικού προγράμματος, καθώς στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δεν υφίσταται, με αποτέλεσμα δυνητικά ενδιαφερόμενες γυναίκες να αγνοούν επιμορφωτικές δράσεις, αλλά και τον σχεδιασμό κατάλληλων πρωτοκόλλων και εγχειριδίων σε θέματα φύλου κατά τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να επισημανθεί το έλλειμμα υλοποίησης της πάγιας ευρωπαϊκής πρακτικής, σύμφωνα με την οποία μετά την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ο φορέας οφείλει να παρακολουθεί και να αξιολογεί για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα τις επιπτώσεις της προσφερόμενης Επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη των επιμορφούμενων γυναικών. Είναι χαρακτηριστικό πως το 95% του δείγματος ανέφερε ότι δεν υλοποιείται η συγκεκριμένη δραστηριότητα και μόνο το 5% δήλωσε ότι ακολουθείται αυτή η πρακτική, τονίζοντας, ωστόσο, την άρνηση των επιμορφούμενων να μετέχουν σ' αυτή τη διαδικασία. Επιπρόσθετα, εκείνες και εκείνοι που δεν ακολουθεί ο φορέας τους την ανωτέρω πρακτική, επισήμαναν το οικονομικό της κόστος και τον απαιτούμενο χρόνο και έλεγχο από τον φορέα, εξηγώντας έτσι την άρνηση τόσο του φορέα και των υπεύθυνων σχεδιασμού/υλοποίησης, όσο και των επιμορφούμενων γυναικών.

## Κεφάλαιο 12<sup>ο</sup>

### Προτάσεις

#### Εισαγωγή

Σύμφωνα με στοιχεία που παρουσιάστηκαν στα κεφάλαια που προηγήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν καθημερινά δυσκολίες συμφιλίωσης επαγγελματικής και οικογενειακής – προσωπικής ζωής. Οποσδήποτε, η Συμφιλίωση των ρόλων των γυναικών αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, το οποίο για να επιτευχθεί και να παγιωθεί, είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν σημαντικές ενέργειες από πλήθος φορέων. Πρέπει, ωστόσο, να γίνει από όλες και όλους αντιληπτό ότι, όπως διαπιστώθηκε και από τα ευρήματα της έρευνας, δεν είναι ένας στόχος ακατόρθωτος.

Όπως είδαμε, η Συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής- προσωπικής ζωής αποτελεί στόχο πρωταρχικής σημασίας για την ΕΕ. Ένα σημαντικό «όπλο» που κατέχει η ΕΕ και ιδιαίτερα οι γυναίκες – πολίτες της, είναι η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής, καθώς συνεισφέρει στην κατανόηση και την αντίληψη των γεγονότων, στη βελτίωση πρακτικών και αντιλήψεων και στην απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Με την Εκπαίδευση υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας γυναικών και ανδρών, να τροποποιηθούν αναχρονιστικές και παγιωμένες αντιλήψεις, να μεταβληθούν στάσεις, να εξελιχθεί η κουλτούρα της κοινωνίας, ώστε, τελικά, να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο υγιούς συνύπαρξης γυναικών και ανδρών, υπό ίσους όρους και προϋποθέσεις, τόσο στην εργασία όσο και στην οικογένεια.

Στο κεφάλαιο αυτό, θα παρουσιαστούν οι Προτάσεις της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής, οι οποίες προκύπτουν από την επεξεργασία του Θεωρητικού μέρους, τα αποτελέσματα των ερευνών και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

## 12.1 Προτάσεις

Σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής, αλλά και από τα πορίσματα σχετικών ερευνών, διαπιστώθηκε ότι η Επιμόρφωση, ως πεδίο της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, αποτελεί μέσο για την επιτυχία της Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής και προσωπικής ζωής εργαζομένων γυναικών - ειδικότερα αυτών με αυξημένα προσόντα, οι οποίες αποτέλεσαν και ομάδα-στόχο - οι οποίες αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τους άνδρες στην επίτευξη της συμφιλίωσης των πολλαπλών τους ρόλων ανεξάρτητα τυπικών προσόντων. Από τις έρευνες που υλοποιήθηκαν, έγινε σαφές ότι η είσοδος και η ένταξη ευρύτερα των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση συνεπάγεται κυρίως θετικές επιπτώσεις.

Η Ελλάδα έχει αναπτύξει σε έναν βαθμό, θεσμικό και νομικό πλαίσιο πολιτικών Συμφιλίωσης, το οποίο περιλαμβάνει διάφορα είδη ειδικών αδειών (μητρότητας, πατρότητας, γονική κ.λπ.), όπως και την παροχή υπηρεσιών φροντίδας και φύλαξης ανήλικων παιδιών και άλλων ατόμων σε ανάγκη, ιδιαίτερα ηλικιωμένων (Αλιπράντη-Μαράτου, κ.ά, 2016). Βέβαια, παραμένει ισχυρή η ανάγκη μεταρρυθμίσεων και εκσυγχρονισμού του ανωτέρω πλαισίου, γεγονός που συνιστά πρόκληση για την χώρα μας, καθώς οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και οι υφιστάμενες ανάγκες εκσυγχρονισμού βρίσκονται σε διαρκή σύγκρουση.

Το σίγουρο είναι πως βρίσκεται σε εξέλιξη νέα δυναμική τόσο για τους/τις εργαζόμενους/ες γονείς όσο και για τους κρατικούς φορείς και τις ιδιωτικές επιχειρήσεις, η οποία αποσκοπεί στη διαμόρφωση σύγχρονων πολιτικών Συμφιλίωσης τόσο σε οριζόντιο (δημόσιος, ιδιωτικός τομέας) όσο και σε κάθετο επίπεδο (εθνικό, ευρωπαϊκό), με στόχο την καλύτερη ποιότητα ζωής των εργαζομένων γυναικών και ανδρών, των παιδιών τους, καθώς και των μελών της οικογένειας που χρήζουν φροντίδας. Έτσι, καταλήγουμε σε πλέγμα προτάσεων, οι οποίες λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τα ευρήματα των ερευνών και τις επιθυμίες και προσδοκίες των γυναικών που συμμετέχουν στην ποσοτική κυρίως έρευνα, επισημαίνοντας πως στην επίτευξη της Συμφιλίωσης τρεις είναι οι παράγοντες: α) Πολιτεία, β) Επιχειρήσεις και γ) Οικογένεια.

A. Όσον αφορά στην Πολιτεία:

1. Δημιουργία, τόσο σε νησιωτικές όσο και σε ηπειρωτικές περιοχές της επικράτειας, κατάλληλων δομών φύλαξης και δημιουργικής απασχόλησης παιδιών, με μηδενικό ή πολύ χαμηλό κόστος συμμετοχής.
2. Δημιουργία χώρων φύλαξης και δημιουργικής απασχόλησης εντός των κτιρίων, όπου στεγάζονται δημόσιες υπηρεσίες.
3. Δημιουργία δομών φύλαξης, δημιουργικής απασχόλησης, μελέτης και ενδυνάμωσης παιδιών με αναπηρίες.
4. Δημιουργία περισσότερων δομών φροντίδας ηλικιωμένων ή ενήλικων ατόμων σε ανάγκη, σε κάθε Δήμο και Περιφέρεια, με πρόνοια κάλυψης των διαφορετικών τους αναγκών, με ταυτόχρονη αύξηση εξειδικευμένου προσωπικού.
5. Προσλήψεις μονίμου προσωπικού και διάθεση επιπλέον οικονομικών πόρων από τον κρατικό προϋπολογισμό, ώστε οι δομές να μπορούν να δεχτούν περισσότερα παιδιά διαφόρων ηλικιών και να λειτουργούν απρόσκοπτα, χωρίς τις δυσκολίες που προκύπτουν από το υφιστάμενο καθεστώς των συνεχόμενων συμβάσεων μικρής διάρκειας των εργαζομένων τους.
7. Εναρμόνιση των αδειών μητρότητας, πατρότητας και γονικής άδειας του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, ως προς τη συνολική τους διάρκεια.
6. Αναθεώρηση Συμβάσεων Ιδιωτικού Έργου, όπως λ.χ. των αναπληρωτριών εκπαιδευτικών, προκειμένου κατηγορίες εργαζομένων γυναικών να πάψουν να στερούνται δικαιώματα (άδειες, κ.λπ.) που συντελούν στην επίτευξη της Συμφιλίωσης.
8. Αύξηση της διάρκειας των μικρών αδειών, όπως η γονική άδεια, η άδεια ασθένειας τέκνων, η άδεια ενημέρωσης προόδου τέκνων, καθώς και οι άδειες φροντίδας ηλικιωμένων ατόμων και ατόμων σε ανάγκη.
9. Θέσπιση συγκεκριμένου αριθμού αδειών, οι οποίες θα λαμβάνονται αποκλειστικά από τον πατέρα, έτσι ώστε να αναλαμβάνουν διευρυμένα ενδοοικογενειακά καθήκοντα και να αυξήσουν τη συμμετοχή τους στην ανατροφή των παιδιών.
10. Ρύθμιση των επιδομάτων που δίνονται κατά την διάρκεια αδειών, ώστε να μην είναι κατώτερα του 70% του συνολικού εισοδήματος που θα λάμβανε η μητέρα ή ο πατέρας, εάν δούλευαν κανονικά κατά την περίοδο διάρκειά της.

11. Μείωση της φορολογίας ως επιπλέον κίνητρο συμμετοχής των εργαζόμενων- κυρίως των γυναικών- στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση.

12. Αύξηση των απολαβών των γονέων κατά τη διάρκεια της ανατροφής των παιδιών τους, με παράλληλη θέσπιση αμειβόμενων αδειών για εκείνες/ους που φροντίζουν ηλικιωμένα άτομα ή άλλα άτομα σε ανάγκη, για το ίδιο χρονικό διάστημα που προβλέπονται οι άδειες μητρότητας και οι γονικές άδειες.

13. Ευελιξία ωραρίου για εργαζόμενους/ες γονείς και μέτρα αναγνώρισης και αποδοχής της μητρικής ιδιότητας (λ.χ. θηλασμός).

14. Υλοποίηση του Προγράμματος «Νταντάδες της Γειτονιάς» σε περιοχές όπου απουσιάζουν χώροι φύλαξης και δημιουργικής απασχόλησης παιδιών.

15. Θέσπιση από την Τοπική Αυτοδιοίκηση προγραμμάτων απασχόλησης διαφόρων ειδικοτήτων, όπως παιδαγωγών, εκπαιδευτικών, νοσηλευτών/τριών, ψυχολόγων, ιατρών, γυναικών και ανδρών για τη στελέχωση των δομών φροντίδας.

16. Δημιουργία ειδικών κέντρων παροχής πληροφοριών, ανά Δήμο και Περιφέρεια, στα οποία εργαζόμενες μητέρες και εργαζόμενοι πατέρες θα μπορούν να ενημερώνονται για τα δικαιώματά τους και να δέχονται συμβουλές και ενδυνάμωση από εξειδικευμένες/ους επιστημόνισσες και επιστήμονες στην προσπάθειά τους να επιτύχουν τη Συμφιλίωση.

17. Διοργάνωση ενημερωτικών εκστρατειών, ημερίδων και διαφημίσεων σε όλα τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα κοινωνικά δίκτυα, από τη Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων σε συνεργασία με το Κ.Ε.Θ.Ι. με σκοπό την ενημέρωση του πληθυσμού σε θέματα φύλου και ισότητας, αλλά και ίσης κατανομής των ρόλων στην εργασία και την οικογένεια.

18. Σύσταση ολόημερων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών σχολείων, καθώς και εισαγωγή των Σπουδών Φύλου σε όλες τις βαθμίδες και τα είδη Εκπαίδευσης, Τυπικής-Μη Τυπικής.

19. Συνεχής Επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών, γυναικών και ανδρών, όλων των βαθμίδων, σε θέματα φύλου και υπέρβασης των έμφυλων διακρίσεων.

20. Αύξηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Επιμόρφωσης και Κατάρτισης των γυναικών, τα οποία να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και καινοτομία στον τρόπο

διεξαγωγής (ασύγχρονη και εξ αποστάσεως μέθοδο εκπαίδευσης), να προσφέρουν διευκολύνσεις, όπως άδειες, να αναγνωρίζονται άμεσα στο προσοντολόγιο των εργαζόμενων μητέρων και να διαθέτουν στους χώρους υλοποίησής τους χώρους φύλαξης και δημιουργικής απασχόλησης παιδιών.

21. Επιμόρφωση υπεύθυνων σχεδιασμού και υλοποίησης σχετικών προγραμμάτων, σε θέματα φύλου, ισότητας και συμφιλίωσης, παράλληλα με τη σύνταξη εγχειριδίων καλών πρακτικών και μεθόδων για την Ισότητα και την Συμφιλίωση, τα οποία θα ακολουθούν οι εκπαιδύτριες και οι εκπαιδευτές.

B. Όσον αφορά στον ιδιωτικό τομέα, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην εφαρμογή της νομοθεσίας και την τήρηση των μέτρων που έχει θεσπίσει η Πολιτεία, λαμβανομένου υπόψη πως οι ιδιωτικές επιχειρήσεις επιβάλλεται να συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα στο εγχείρημα της Συμφιλίωσης. Έτσι:

1. Σχεδιασμός Ενδοεπιχειρησιακών Στρατηγικών Ισότητας μέσω εκπόνησης Πλάνων Συμφιλίωσης, όπως λ.χ. έχουν επιδείξει σχετικές μελέτες στην Ελλάδα (ΚΕΘΙ) και στην Κύπρο (ΠΙΚ), αλλά και αξιοποίησης ευέλικτων μορφών εργασίας.

2. Μέριμνα χρηματοδότησης ένταξης παιδιών και ηλικιωμένων σε δομές φύλαξης και φροντίδας, καθώς και σύσταση δομών δημιουργικής απασχόλησης παιδιών, ακόμη και εντός του χώρου της επιχείρησης (Βουγιούκα, 2005).

3. Κίνητρα προς εργαζόμενες/ους που έχουν παιδιά για τη λήψη αδειών φροντίδας τους.

4. Τοποθέτηση εξειδικευμένων συμβούλων στο τμήμα ανθρώπινου δυναμικού για παροχή συμβουλών όσον αφορά στην εξασφάλιση συμφιλίωσης επαγγελματικής και οικογενειακής – προσωπικής ζωής των εργαζόμενων γυναικών και ανδρών.

5. Θέσπιση ειδικών διαδικασιών ετήσιου ελέγχου και αξιολόγησης του πλαισίου λειτουργίας των επιχειρήσεων, ως προς το κατά πόσο είναι φιλικό για την εξισορρόπηση εργασίας και οικογένειας (Αλιμπράντη- Μαρατού, κ.ά, 2016).

6. Μείωση του χρόνου εργασίας των εργαζόμενων γυναικών και ανδρών που έχουν παιδιά, χωρίς μείωση των απολαβών, προκειμένου οι εργαζόμενες/οι με πολλαπλούς ρόλους να μπορέσουν να μοιράσουν καλύτερα τους χρόνους και θα υπάρξει ανάταση ψυχολογίας και βελτίωση απόδοσης (Βουγιούκα, 2005).

### Γ. Όσον αφορά στην οικογένεια

1. Οι παραδοσιακές αναπαραστάσεις των φύλων είναι ενταγμένες βαθιά στον ψυχισμό των μελών της κοινωνίας και αποτελεί γεγονός, το οποίο δεν αφορά μόνο τους άνδρες, αλλά και την πλειοψηφία των γυναικών, οι οποίες τις έχουν «εσωτερικεύσει» από τη βρεφική κιόλας ηλικία. Έτσι, όλοι οι φορείς της κοινωνίας πρέπει να στηρίζουν την δημιουργία ενός νέου μοντέλου οικογένειας, το οποίο θα στηρίζεται στην ίση διαχείριση και συμμετοχή.

2. Η συμμετοχή των ανδρών στην προσπάθεια Συμφιλίωσης της οικογενειακής και της επαγγελματικής ζωής, αποτελεί ουσιώδες και ταυτόχρονα δύσκολο ζήτημα. Ουσιώδες, γιατί χωρίς τη συμμετοχή των ανδρών δεν μπορεί να υπάρξει ίση κατανομή των ευθυνών και δύσκολο γιατί, είναι αναγκαία η προώθηση αλλαγών στην κοινωνία και στη νοοτροπία των μελών της, των γυναικών και ανδρών.

3. Οι γυναίκες μητέρες–εργαζόμενες πρέπει αποδεχθούν και συνειδητοποιήσουν, μέσα από την συμμετοχή τους σε δράσεις Συμφιλίωσης επαγγελματικής, οικογενειακής- προσωπικής ζωής, ότι η ένταξή τους στην αγορά εργασίας δεν συνεπάγεται παραμέληση των οικογενειακών τους υποχρεώσεων και το αντίστροφο.

4. Ανακατανομή των κοινωνικών ρόλων εντός της οικογένειας, η οποία θα επιφέρει ορθή αναδιανομή του ενδοοικογενειακού χρόνου υπέρ των γυναικών. Οι άνδρες, για παράδειγμα, θα πρέπει να ενθαρρυνθούν να αναλάβουν περισσότερες οικογενειακές ευθύνες, κυρίως μέσω της αξιοποίησης των γονικών αδειών και των αδειών πατρότητας.

5. Όλα τα ζευγάρια, πριν προχωρήσουν στην γέννηση και ανατροφή ενός παιδιού, θα ήταν σκόπιμο να μετέχουν σε δράσεις ενημέρωσης σε θέματα, όχι μόνον Οικογενειακού Προγραμματισμού, αλλά και σε θέματα Φύλου και Ισότητας, ώστε να δημιουργηθούν κατάλληλες βάσεις στις σχέσεις τους, προκειμένου να υπάρξει εξαρχής η Συμφιλίωση των ρόλων τους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. & Ψαρρά, Α. (1997, επιμ.). *Σιωπηρές ιστορίες: Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αβδέλα, Ε. (2006). Το φύλο στην ιστοριογραφία. Ένα δύο πράγματα που ξέρω γι' αυτό. *Σύγχρονα Θέματα*, 94.

Αθανασάτου, Ι. (2014). *Πολιτική Επικοινωνία, Ζητήματα Επικοινωνίας και Φύλου*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Αθανασιάδου, Χ. (2002). Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής. *Διδακτορική Διατριβή*. Α.Π.Θ.

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές Αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο FREDERICK.

Αλεξιάδου, Ευ. (2017). Η εκπαίδευση ενηλίκων υπό το πρίσμα των θεωρητικών προσεγγίσεων του φεμινισμού και της φεμινιστικής θεωρίας. *Διπλωματική Εργασία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (αδημ.).

Αλιπράντη - Μαράτου, Λ., Καλέντζης, Π., Καλογεράκης, Π., Κατσής, Α., Ξέστερνου, Μ., Παπαδημητρίου, Π. & Τσέλιου, Ευ. (2016). *(Αν)ισορροπία εργασίας και προσωπικής ζωής. Μια ποσοτική έρευνα στην Ελλάδα της κρίσης*. Αθήνα: ΚΜΟΠ.

Αλιπράντη-Μαράτου Λ. (2007). Εισαγωγή στις θεωρίες έμφυλης κατανομής των ενδοοικογενειακών ρόλων. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. *Διάλεξη στη διατμηματική δράση του Φύλου του Πανεπιστημίου Αιγαίου*.

Ανδρέου, Α. (1997). *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λιβάνης.



Αρβανίτης, Κ., Ξυδοπούλου, Κ.Ε. & Παπαγιαννοπούλου, Μ. (2007). *Εγχειρίδιο για το ρόλο ανδρών/πατέρων στην εξισορρόπηση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Βαμβακίδου, Ι., Σολάκη, Α. & Παπαδήμα, Α. (2016). Έμφυλες αναπαραστάσεις του Πρώτου παγκοσμίου Πολέμου: Οι Σουφραζέτες επιστρέφουν {;}. Ανακοινωποίηση στο 5ο Τακτικό Συνέδριο της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, 2015, 10-12 Δεκεμβρίου, Αθήνα, Ελλάδα.

Βέικου, Μ. (2013). *Κοινωνικό Φύλο (Φύλο και Κοινωνιολογία)*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 9, 2021, από [https://spiridopoulou.files.wordpress.com/2012/06/koinoniko\\_fylo.pdf](https://spiridopoulou.files.wordpress.com/2012/06/koinoniko_fylo.pdf)

Βεργίδης, Δ. (2003). Δια Βίου Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σελ.29-34). Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. & Κουλαουζίδης, Γ. (2010). *Έκθεση για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα- Υπάρχουσα Κατάσταση και Προτάσεις Μετασχηματισμού*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 3, 2019, από: <http://hcc.edu.gr/download/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97%CE%93%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%97%CE%94%CE%99%CE%91%CE%92%CE%99%CE%9F%CE%A5%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%202010.pdf>.

Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., & Ματραλής, Χ. (1998, 1999). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες*, τ. Α'. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π.

Βιτσιλάκη–Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου–Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα, Α. (2001). *Εκπαίδευση και Φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνας: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ).

Γεωργούση, Σ. (2015). Η συνεισφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων στην αντιμετώπιση της ανεργίας των γυναικών. *Διπλωματική Εργασία*. Αθήνα: ΕΑΠ.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2014). *Οδηγός Μελέτης για την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων ης μη τυπικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γιώτη, Λ. (2019). *Η διαμόρφωση του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πολιτικές, Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκαρά, Α. (2017). Η Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στον Λόγο των Εκπονητών της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (αδήμ.).
- Γκασούκα Μ. (2007). *Οδηγός ισότητας και συμφιλίωσης οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής*. Αθήνα: SEMELI-K.E.Θ.Ι.
- Γκασούκα, Μ. & Τσουκαλά, Φ. (2008). *Μεθοδολογία πλάνων συμφιλίωσης*. Κοινωνική Πρωτοβουλία EQUAL-Διακρατική Σύμπραξη SEMELI. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 23, 2021 από: <http://www.pik.org.cy/page-id/184>
- Γκασούκα, Μ. (2008). *Συμφιλίωση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Πρόταση μέτρων και πρακτικών*. Cyprus Employability Network, Λευκωσία.
- Γκασούκα, Μ. (2017). *Κοινωνικό Φύλο, Βιολογικό Φύλο και Ταυτότητες του Φύλου - Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Σημειώσεις 1ης διάλεξης του μαθήματος «Έμφυλες Διαστάσεις Νέων Μορφών Εκπαίδευσης» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκερμότση Β. (2010). *Αντιλήψεις Ζευγαριών ως προς τη Συμφιλίωση Οικογενειακής/Ιδιωτικής και Επαγγελματικής Ζωής. Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (αδημ.).
- Γουβιάς, Δ. & Φωτόπουλος, Ν. (2015). *Διά βίου Μάθηση & σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα. Ερμηνείες και προεκτάσεις με αφορμή τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας*. ΚΑΝΕΠ, ΓΣΕΕ.
- Γωγάκη, Α. (2017). Η συμβολή της Δια Βίου Μάθησης στη συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των γυναικών. Θεωρητικό Πλαίσιο και Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας. *Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γωγάκη, Η. & Ζαρίφης, Γ. (2017). Επιμορφωτικά Προγράμματα και Δια Βίου Μάθηση. Εισήγηση στο 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και

*Κοινωνικών Επιστημών με θέμα: Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία.* Ηράκλειο 5 & 7 Μαΐου 2017.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Μαζηρίδου Ε., Κιοσέογλου Γ. (2003). «Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο». Στο Α. Κορταρίσου-Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου & Ε. Αυδή. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας*, τόμος 5ος . σελ. 189-214, Θεσσαλονίκη.

Δημουλάς, Κ., Κοντονή, Αν., Κρητικίδης, Γ., Μπελεργή-Ρομπόλη Αθ., Παπαδόγαμβρος, Β., Παπαδοπούλου, Δ., Παληός, Ζ., & Τραγάκη, Α. (2003). *Κατάρτιση και Απασχόληση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ- ΑΔΕΔΥ.

Δουργκούνας, Γ. (2019). Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και πολιτικές δια βίου μάθησης στην Ελλάδα: διερεύνηση της επίτευξης των στόχων της απασχολησιμότητας και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων πριν και κατά την διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Διδακτορική Διατριβή*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Ελληνικό Λεξικό, (1993) Στ' Έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Τεγόπουλος – Φυτράκης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). *Θέση των υπηρεσιών της ευρωπαϊκής επιτροπής σχετικά με την ανάπτυξη συμφωνίας, εταιρικής σχέσης και προγραμμάτων στην Ελλάδα για την περίοδο 2014-2010.* Ανακτήθηκε Ιούνιος 7, 2022, από: <https://www.mou.gr/el/Pages/eLibraryFS.aspx?item=2040>.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2008. *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23<sup>ης</sup> Απριλίου 2008 Σχετικά με τη θέσπιση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων για τη Δια Βίου Μάθηση*. Λουξεμβούργο: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2010). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11ης Μαΐου 2010 σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 13, 2021, από: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EL:PDF>

F

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2011). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου για το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην εφαρμογή της στρατηγικής «Ευρώπη 2020»*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 13, 2021, από: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:EL:P:DF>

Ευστράτογλου, Α. (2007). Κοινωνία της γνώσης: Ιδεολόγημα ή πραγματικότητα. *Monthly Review*, 29. Ανακτήθηκε Απρίλιος 28, 2020, από: [http://www.monthlyreview.gr/antilogos/greek/periodiko/arxeio/article\\_](http://www.monthlyreview.gr/antilogos/greek/periodiko/arxeio/article_).

Ζαρίφης, Γ. (2014). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη. Διδακτικές Σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Ζητοπούλου, Ε. (2015). Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενδυνάμωση των γυναικών. *Διπλωματική Εργασία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (αδημ.).

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΒΑΝΙΑΣ.

Θανοπούλου, Μ., Κωτσοβέλου Β. & Παπαρούνη, Ρ. (1999). «Διερεύνηση της ελληνικής βιβλιογραφίας, Η σχέση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των γυναικών». *Ν. Αλιβιζάτος*, Τ.71-72: 171-189.

Θεοδωρακοπούλου, Θ. & Ρεντίφης, Γ. (2016). Η Αναγκαιότητα της Δια Βίου Μάθησης στο Μείζον Φαινόμενο της Μετανάστευσης και στα Κίνητρα που ωθούν τους Μετανάστες στη Συμμετοχή τους σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 392-397.

Θεοφιλόπουλος, Θ. & Μοσχοβάκου, Α. (2021). *Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης για την Προώθηση Πρωτοβουλιών Ισότητας των Φύλων σε Επιχειρήσεις*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

ΙΟΒΕ (2019). *Εκπαιδευτικές Ανισότητες στην Ελλάδα. Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Επιπτώσεις της Κρίσης*. Αθήνα.

Ιωάννου, Ν. (2014). *Χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευομένου και εμπόδια στη μάθηση. Δραστηριότητα Ομαδικής Μάθησης*. «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που

διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού». Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ) 2012-2014.

Καγκαράκη, Α. (2018). Οι Κοινωνικές Υπηρεσίες του Κράτους Πρόνοιας στους Οικονομικά Ευάλωτους Φοιτητές. Ισότητα Ευκαιριών και Κοινωνική Ένταξη στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Μια Έρευνα στο Πανεπιστήμιο Πατρών. *Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Πατρών–Πελοποννήσου–Αιγαίου.

Καλλιακάκη, Μ. (2008). Η γυναίκα στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: προβληματισμοί και επισημάνσεις για τη διάσταση του φύλου στις εξ αποστάσεως σπουδές. *Διπλωματική Εργασία*. ΕΑΠ.

Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης*. Εκπαιδευτικό Υλικό. Αθήνα: ΙΝΕΓΣΕΕ.

Καραλής, Θ. (2003). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 27, 2021, από: <http://www.adulteduc.gr>.

Καραλής, Θ. (2008). Εκπαίδευση Ενηλίκων και δια βίου μάθηση: Απόπειρα χαρτογράφησης των ερευνητικών τάσεων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 24-29.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Καραμεσίνη, Μ. & Συμεωνάκη, Μ. (2019). *Συμφιλίωση Εργασίας και οικογένειας στην Ελλάδα. Γένεση, εξέλιξη και αποτίμηση μιας πολιτικής*. Αθήνα: Νήσος.

Καράντζη, Α. (2015). Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη Δια Βίου Μάθηση: Ενίσχυση Κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από ομάδες δημιουργικής έκφρασης. *Διδακτορική Διατριβή*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Καρατζογιάννης Σ. & Πανταζή Σ. (2014). *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές*. ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Κασσωτάκης, Μ. (2002) Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Ενωσιολογικές διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Κεδράκα, Κ. & Γκοτζαρίδης, Χ. (2016). *Διδακτικός και Επαγγελματικός Σχεδιασμός στις Βιοεπιστήμες*. Αθήνα: Ακαδημαϊκές Εκδόσεις Ι. Μπάσδρα & Σία.

Κεδράκα, Κ. & Φίλλιπς, Ν. (2017). *Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Πρακτικός Οδηγός για νέους εκπαιδευτές ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κεδράκα, Κ. (2017). *Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Η επαγγελματική τους ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κ.Ε.Θ.Ι. (2007). *Ο ρόλος των πατέρων στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και οικογενειακής-προσωπικής ζωής*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 28, 2022, από: [https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached\\_file/file/2020-08/128\\_POLOS\\_PATERWN\\_EXISOPPOPISH\\_0.pdf](https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached_file/file/2020-08/128_POLOS_PATERWN_EXISOPPOPISH_0.pdf)

Κόκκος, Α. (2005a). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης ενηλίκων (Τόμος Α')*, Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2005b). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιάδης, Ε. Α. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη: Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών. Τόμος Δ*. Αθήνα

Κονιτοπούλου- Ρίζου, Β. (2012). *Οι επιλογές των εκπαιδευομένων στα προγράμματα Διαβίου Εκπαίδευσης υπό την οπτική του φύλου. Η περίπτωση των Κ.Ε.Ε. της Αθήνας*. Free Publishing.

Κοντόνη, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογής*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Κορωναίου Α., Πρεπούδης Χ., Σιώτου Ι., Τικταπανίδου Α. (2007). *Ο ρόλος των πατέρων στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και οικογενειακής - προσωπικής ζωής*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών Για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.)

Κορωναίου, Α. (2002). *Εκπαιδευόμενος εκτός σχολείου. Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα» : η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 56-76.

Κουρουτσίδου, Μ. & Γκασούκα, Μ. (2021). *Όψεις Φύλου και Διακρίσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γκόνη.

Κυριαζής, Α. (2010). Ανώτατη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Προκλήσεις και Προοπτικές. Στο: Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Αγορά Εργασίας Κατάρτιση Διά Βίου Μάθηση & Απασχόληση, Δομές, Θεσμοί και Πολιτικές*. (σ.σ. 187- 218). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Λέλα, Μ., Ξυδοπούλου, Ε.Κ. & Φερεντίνος, Σ. (2003). *Οι Γυναίκες στη Σημερινή Ελλάδα: Ψυχο- Κοινωνικές Διαστάσεις*. ΚΕΘΙ.

Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μιλάμε; Στο *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ.σ.52-65).

Λιόση, Φ. (2019). *Επικύρωση της μη- τυπικής και άτυπης μάθησης: Από τις ευρωπαϊκές πολιτικές στις εθνικές εφαρμογές*. Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου, 2019 από: <file:///C:/Users/user/Downloads/2980-5158-1-SM.pdf>.

Λιτζέρης, Π. (2013). *Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Πιστοποίηση Προσόντων*. Αθήνα: ΙΜΕ- ΓΣΕΒΕΕ.

Μάντη, Ει. (2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με τις διδακτικές εφαρμογές εκμάθησης Ξένων γλωσσών. *Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Δαφνά, Κ., Γιαννακοπούλου, Λ., Κυμπέρη, Ζ., Ρέπα, Π. (2002). *Γυναίκες και Επιστήμη: Έκθεση για την κατάσταση στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε Οκτώβριο, 19, 2021, από: [https://cordis.europa.eu/pub/improving/docs/women\\_national\\_report\\_greece\\_el.pdf](https://cordis.europa.eu/pub/improving/docs/women_national_report_greece_el.pdf).

Μάρη, Ε. (2007). *Οδηγός καλών και αναποτελεσματικών πρακτικών για την εναρμόνιση επαγγελματικής και ιδιωτικής ζωής. Αναπτυξιακή Σύμπραξη «Παρέμβαση Συμφιλίωσης»*. Εθνικό Θεματικό Δίκτυο για την Εναρμόνιση της Επαγγελματικής και Ιδιωτικής Ζωής, Έργο: Διευκόλυνση της επαγγελματικής ζωής των γυναικών χωρίς διακρίσεις με την εφαρμογή κοινωνικών ωραρίων-κοινωνικό ωράριο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα, Στο Αθανασούλα- Ρέπα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β', σελ. 93-135. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυροειδής, Η., Γκικόσος, Ι. & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Open Education*, Τόμ. 10 (Τεύχ. 1), σσ. 88-100. Ανακτήθηκε 29, Οκτωβρίου, 2016, από <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9814>

Μουζάκης, Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

Μουρίκη Α. (2008). *Πολιτικές προτεραιότητες και σημαντικά ζητήματα που αναδύονται σε σχέση με τη συμφιλίωση οικογένειας και επαγγελματικής ζωής*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ).

Μουσούρου Λ., (Επιμέλεια: Στρατηγάκη Μ.) (2004). *Ζητήματα οικογενειακής πολιτικής. Θεωρητικές αναφορές και εμπειρικές διερευνήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουσούρου, Λ. (2006). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: GUTENBERG.

Μουστάκας, Λ. (2013). *Η Δια Βίου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μοχλός της αιεφόρου ανάπτυξης σε τοπικό επίπεδο: το παράδειγμα της Ν. Ρόδου. Διδακτορική Διατριβή*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.



Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.

Νάσσαινας, Γ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας Ν. & Σ.

Νικηταρά, Χρ. (2001). «Δια βίου παιδεία», διασαφήνιση και ορισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 71-79.

Νίνα- Παζαρζή, Ε. (2019). *Κοινωνικό Φύλο, Εργασία και Κοινωνία*. Αθήνα: DA VINCI.

Παγγέ, Τζ. (2005). *Τυπική, Μη τυπική και Άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα*.

Παντισίδου, Ε. (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση – Μια σύγχρονη «Πανάκεια»; Ευρύτερα Ατομικά και Κοινωνικά Οφέλη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2014). *Φύλο, κοινωνία, πολιτική*. Αθήνα :ΚΕΘΙ.

Παπά, Μ. (2008). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, και δια βίου μάθηση, στις κοινωνίες της πολυπολιτισμικότητας και της πληροφορικής, στα πλαίσια της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής. Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα: ΕΚΠΑ

Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*. ΣΙΔΕΡΗΣ.Ι.

Παπασταμάτης, Α., Βαλκάνος, Ε., Παντισίδου, Ε. & Ζαρίφης, Γ. (2010). *Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πατλακίδης, Κ. (2021). *Σχεδιασμός και οργάνωση περιεχομένου προγράμματος εκπαιδευτών ενηλίκων και διδασκαλία εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτών, με βάση την παιδαγωγική θεωρία του Πάουλο Φρέιρε*. Διδακτορική Διατριβή. ΑΠΘ.

Παυλή- Κορρέ, Μ. (2018). *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Ηλεκτρονικής Μάθησης (e-learning)*. Συνοδευτικό κείμενο στο Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πάτρα: ΕΑΠ.

Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ευ. & Τριανταφύλλου, Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1).

Πολυμεράκη, Φ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διοικητικών υπαλλήλων των Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών: Μια εμπειρική διερεύνηση στη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των ίδιων των υπαλλήλων. *Διπλωματική Εργασία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.

Πρόκου, Ε. (2020). *Πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων και διά βίου μάθησης στην Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Διονικός.

Ράικος, Α. (2002). *Κείμενα Ελληνικού Δημόσιου Δικαίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλας, Αντ. Ν.

Ρεθυμιωτάκη, Ε., Μαροπούλου, Μ. & Τσακιστράκη, Χ. (2015). *Φεμινισμός και Δίκαιο*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ρεντίφης, Γ. (2019). Οι ιστορικές εξελίξεις της Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα: Κατάσταση και προοπτική στο ευρωπαϊκό πλαίσιο. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση. Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 386-393.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182>

Σταμάτης, Κ. (2005). *Η αβέβαιη «κοινωνία της γνώσης»*. Αθήνα: Σαββάλας.

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές διά βίου μάθησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης: Η ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.

Στρατηγάκη, Μ. (2013). Η πολιτική ισότητας των φύλων στη δίνη της οικονομικής κρίσης. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 41, 60-83.

Ταουκτσή, Σ. (2018). *Κοινωνικές Ανισότητες και Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση Διπλωματική Εργασία*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρας: Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Τσαμαδιάς, Κ. (2011). Η διά βίου μάθηση στην Ελλάδα: διαχρονική εξέλιξη και προοπτική. *Φιλελεύθερη Έμφαση, Χειμώνας*, 98-110.

Τσαμπούκου- Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία. Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών: Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Φέρωνας, Α. (2013). Η Κοινωνική Διάσταση της «Ευρώπης 2020»: Ρητορική και Πραγματικότητα. *Κοινωνική Πολιτική*, 1, 65-88

Φωτόπουλος, Ν. & Ζάγκος, Χ. (2016), *Δια βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας: όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*, Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας / Παρατηρητήριο ΙΝΕ/ΓΣΕΕ: Ερευνητική Μονάδα Απασχόλησης και Εργασιακών Σχέσεων.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

Ψιλού, Ε. (2015). Φύλο και Εκπαιδευτική διαδικασία. *Διδακτορική Διατριβή*. ΕΚΠΑ

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Acker, J., Barry, K. & Esseveld, J. (1984). Objectivity and truth: Problems in doing feminist research, *Women's Studies International Forum*, 6 (4), 423 – 435.

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

Alipranti-Maratou L. (2007). *Private Sphere and Gendered Differentiation*. Rethymnon: University of Crete (conference proceedings). p.p. 224-234

Alshehri, F. (2018). *The Relationship Between Learners' Motivation, Gender, and Completion of Moocs in Saudi Arabia*. Ανακτήθηκε Οκτώμβριος 17, 2021. Από: <https://search.proquest.com/openview/97b6137ae60b0a4d4b930da61dc8c749/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.

Archibald, T. & Wilson, A.L. (2011). Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis. *Adult Education Research Conference*, 1-17.

Armstrong, K. & Weidner, T. (2010). Formal and informal continuing education activities and athletic training professional practice. *Journal of athletic training*, 45 (3).

Aydoğdu Karaaslan, I. (2013). The effect of banking personnel's access to E-learning opportunities on their professional achievement, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 12, no. 2, pp. 269–280.

Barr, J. (1999). *Liberating Knowledge: research, Feminism and adult education*. Leicester: NIACE.

Basseches, M. (1984). *Dialectical Thinking and Adult Development*. Norwood, N.J.: Ablex.

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press.

Belle, T. (2004). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, vol.28, p.p. 159-175.

Bock, G. (1989). Women's History and Gender History: Aspects of an International Debate. *Gender and History* 1, 1, pp: 7–30.

Bolam, R. (1982) *Inservice Education and Training of Teachers: a condition of educational change*, final report of CERI Project on INSET, Paris, OECD.

Bown, L. (2000). Lifelong Learning: Ideas and achievements at the threshold of the twenty first century. *Compare: A journal of comparative and international education*. 30 (3): 341-351.

Boyd, K. S. (2008). *Glass ceiling*. *Encyclopedia of race, ethnicity, and society*, 549-552.

Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. New York: Open University Press.

Buhlmann F., Elcheroth G., Tettamanti M. (2009). The Division of Labour among European Couples: The Effects of Life Course and Welfare Policy on Value-Practice Configurations. *European Sociological Review*. Vol. 26, Issue 1, p.p. 49-66.

Burnett S.B, Gatrell C.J. & Cooper C.L., Sparrow P. (2010). Well-balanced families?. *Gender in Management: An International Journal*. Vol. 25 Issue 7, p.p. 534 – 54

CEDEFOP, (2008). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg.

Chen, W., Millard, D. & Wills G. (2008). *Mobile VLE vs. Mobile PLE: How Informal is Mobile Learning?*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 3, 2019, από: [file:///C:/Users/user/Downloads/InformalMobileLearning\\_modification\\_final\\_0718%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/InformalMobileLearning_modification_final_0718%20(1).pdf).

Colleta, N. (1996). Formal, Non-Formal and Informal Education. (A. Tuijnman, Ed.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 22-27. Oxford: Pergamon Press.

Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought, knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Boston: Unwin Hyman

Communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training. (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the*

European Commission, Convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on *Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Brussels: European Commission.

Communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training. (2008). *The Bourdeux Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Brussels: European Commission.

Communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training. (2006). *The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Brussels: European Commission

Crabtree, R. , Sapp, D. A. & Licona, A. C. (2009). *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Craig, L. (2006). Does Father Care Mean Fathers Share?. *SAGE Journals. Gender & Society*, Vol. 20, no. 2, p.p. 259-281

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cunningham, P. (1992). From Freire to feminism: The North American experience with critical pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 180-191.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, New York: The Free Press.

Dib, C. Z. (1998). Formal, Non-Formal and Informal Education: Concepts/Applicability. *Cooperative Networks in Physics Education*, 300-315. New York: American Institute of Physics.

Duvekot, R., Scanlon, G., Charraud, A.M., Schuur, K., Coughlan, D., Mohn, T.N., Paulusse, J., & Clarus, R. (2007). *Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the valuation of prior learning in the European workplace*. Vught, Amsterdam: Foundation EC-VPL & HAN. Ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου 2018 από:<http://www.ec-vpl.eu/managing-european-diversity-in-lifelong-learning/>

English, L. & Mayo, P. (2012). *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*.

Eurofound (2006). *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Reconciliation of work, and family life and collective bargaining in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurofound (2013). *Women, men and working conditions in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Executive summary.

European Commission (2017), “*An Initiative to Support for Working Parents and Careers*”. Brussels: European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.

European Commission, (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels.

European Commission, (2011). *Teaching, Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

European Commission. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: Commission of the European Communities.

European Commission. (2015). *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020)*. Brussels: European Commission.

European Commission, (2015b). *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020)*. Brussels: European Commission.

European Council, (2010). *17 June 2010 Conclusions Brussels*. European Council.

European Institute for Gender Equality (E.I.G.E.), (2014). *Report: Gender equality and economic independence: part-time work and self-employment*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Institute for Gender Equality, (2019). *Gender Equality Index 2019 in brief: Still far from the finishline*. Accessed October 11, 2021 from <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2019-brief-still-far-finish-line>

European Parliament, (2017). *Skills Development and Employment: Apprenticeships, Internships and Volunteering*. Brussels: European Union.

Eurostat (2017), Euro area unemployment at 9.3%, April 2017, <http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-press-releases/-/3-31052017-A>

Eurostat, (2011). *Classification of Learning Activities: Manual*. European Commission.

Field, J. & Malcolm, I. (2007). Talking about my learning generation: the role of historical time and generational time over the life course. In M., Osborne, M., Houston, & N., Toman, (Edt), *The Pedagogy of Lifelong Learning*. Oxon: Routledge.

FRIDE, (Foundation Para Law Relaciones Internacionales Y El Dialogo Exterior) (2006) *Empowerment*.

Graham, C.R. (2006) Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In: Bonk, C.J. and Graham, C.R., Eds., *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Pfeiffer Publishing. San Francisco, 3-21.

Greenhaus H.J., Collins M.K., Shaw D.J. (2003). The relation between workfamily balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 63, pp. 510-531.

Gros, B., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Future trends in the design strategies and technological affordances of e-learning. In M. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), *Learning, Design, and Technology. An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (pp. 1-23). Switzerland: Springer International Publishing.

Gulec, I., Celik, S. & Demirhan, B. (2012). What is lifelong learning? An evaluation on definition and scope. *Journal of Education*, 2(3), 34–48.

Hattery A. (2001). *Women, Work and Family: Balancing and Weaving*. London: SAGE Publications.

Hayes, El., & Flannery, D. (2000). *Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.



- Hoppers, W. (2006). *Non- Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*. International Institute for Educational Planning.
- Hugo, J. M. (2000). Perspectives on Practice, In E. Hayes & D.D. Flannery, *Women as Learners: the significance of gender in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. NIACE, Leicester.
- Imel, S. & Bersch, G. (2014). *Unsung Heroines: Early Women Contributors to Adult Education*. *Adult Education Research Conference*.
- Inglis, T. (1997) Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48 (1), 3-17.
- Jeffs T., & Smith M. (1999). *Informal Education – Conversation, Democracy and Learning*. Derbyshire: Education Now.
- Kalliath T.& Brough P. (2008). Work-Life Balance: A Review of the Meaning of the Balance Construct. *Journal of Management and Organisation*. Vol. 14, no. 3, pp. 323-327.
- Kanwar, A.S., & Taplin, M. (Eds.) (2001). *Brave new women of Asia: how distance education changed their lives*. Vancouver: The Commonwealth of Learning.
- Kazu, H. & Demiralp, D. (2016). Faculty Members' Views on the Effectiveness of Teacher Training Programs to Upskill Life- Long Learning Competence. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 205-224.
- Kincheloe, J. L. (1999). *How to tell the workers? The socioeconomic foundations of work and vocational education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6-104
- Knowles, M.S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.). Houston, TX: Gulf.
- Kramarae, C. (2000). *Routledge international encyclopedia of women: Global women's issues and knowledge*. Abingdon, UK: Routledge

- Lam, M. (2009). Effectiveness of web-based courses on technical learning, *Journal of Education for Business*, vol. 84, no. 6, pp. 323–331.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern*. New York: Routledge.
- Lee, M., Tayer, T. & Madyun, N. (2008). The evolution of the European Union’s lifelong learning policies: An institutional learning perspective, *Comparative Education*, 445-463.
- Lewis J. (2006). Work/Family Reconciliation, Equal Opportunities, and Social Policies: The Interpretation of Policy Trajectories at the EU Level and the Meaning of Gender Equality. *Journal of European Public Policy*. Vol. 13, no. 3, pp. 420-437.
- Love, D. (2011). Lifelong Learning: Characteristics, Skills and Activities for a Business College Curriculum. *Journal of Education for Business*, 86 (3), 155-162.
- Lucas, R. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42.
- Marks S.R., MacDermid S.M. (1996). Multiple roles and the self: A theory of role balance. National Council on Family Relations. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 58, pp. 417-432
- McMahon, M. (2004). Career counselors as reflective practitioners and lifelong learners: what is the place of supervision? In H.L. Reid & J. Bimrose (eds) *Constructing the Future: Reflection on Practice*, Stourbridge: Institute of Career Guidance.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. F. & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature, *Teachers College Record*, vol. 115, no. 3, p. 1
- Melniz, A. S. & Botez, N. (2014). Formal, Non-Formal and Informal Interdependence in Education. *Economy Transdisciplinary Cognition*, 17, (1), 113–118.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings*. New York: Columbia University Press.

Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.

Moyer J., Sinclair J. (2015). *Stoking the Dialogue on the Domains of Transformative Learning Theory Insights From Research With Faith-Based Organizations in Kenya*.

Mystakidis, S., Berki, E. & Valtanen, J. (2019). The Patras Blended Strategy Model for Deep and Meaningful Learning in Quality Life- Long Distance Education, *Electronic Journal of e-Learning*, 17(2), 66-78.

Ngaka, W., Openjuru, G. & Mazur, R. (2012). Exploring Formal and Non-formal Education for Integrated and Diverse Learning Environment in Uganda. *International journal of Diversity in Organisations*, 11(6).

Oduaran, A. (2006). Globalization and lifelong education: reflection on some challenges for Africa. In P., Jarvis. (Edt), *From adult education to the learning society. 21 years from the international journal of Lifelong Education*. Oxon: Routledge.

OECD (1998). *Education at a glance*. Paris.

OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030. The Future we want*. Paris:. OECD Publishing.

OECD, (2003). *Beyond Rhetoric. Adult learning policies and practices*. OECD: Publication Service.

Peters, M. A. (2017). Technological unemployment: Educating for the fourth industrial revolution. *Educational Philosophy and Theory*. Routledge, 49(1), 1–6. doi: 10.1080/00131857.2016.1177412.

Pettit, J. (2012). *Empowerment and Participation: bringing the gap between understanding and practice*. Institute of Development Studies, NY.

Pigg, K. E. (2002) Three Faces of Empowerment: Expanding the Theory of Empowerment in Community Development. *Journal of the Community. Development Society*, vol. 33 (1), pp: 107-120.

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*, Vol 8 (No 4), article 8. Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου, 2013, από [http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde28/articles/article\\_8.htm](http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde28/articles/article_8.htm).

RAND Corporation (2014). *Use of childcare in the EU Member States and progress towards the Barcelona targets*. RAND Corporation.

Rice, J. & Meyer, S. (1989). *Continuing Education For Women*. In S. Merriam & P. Cunningham (eds) *Handbook of Adult and Continuing Education* (p.p. 550 – 568). San Francisco – London: Jossey – Bass Publishers.

Romer, P. (1990). Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, 89(5), 71-102.

Ruppner L. (2009). Conflict and Housework: Does Country Context Matter?. *European Sociological Review*. vol. 26, Issue 5, pp. 1-14

Salvara, I. M., Bognár, J., Biró, N. E. & Salvaras, I. (2002). Physical Education Teachers. *Representations on Empiricism, Cognitivism and Constructivism a Critical Thinking Perspective, Motive Journal*, 4.

Schlosser, L. & Simonson, M. (2002). *Distance education: Definition and glossary of terms*. Bloomington, IN: *Association for Educational Communications and Technology*.

Schoeman, S. (2015). Feminist pedagogy as a new initiative in the education of South African teachers. *Koers - Bulletin for Christian Scholarship* 80(4).

Schuetze, H. & Casey, C. (2006). Models and Meanings of Life Long Learning: progress and barriers on the road to a Learning Society, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36 (3), 279-287.

Scott, J. (1996). *Feminism and History*. Oxford: Oxford University Press.

Selwyn, N. & Gorard, S. (2002). *The Information Age: Technology, Learning and Exclusion in Wales*. Cardiff: University of Wales Press.

Serhat, A., Gulenaz, S. & Altan, C. (2018). Examining Beliefs of Preservice Teachers about Epistemology and Life- Long Learning Competency via Canonical Correlation Analysis. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 13-24.

Sesen. H. (2013). *Personality or environment? A comprehensive study on the entrepreneurial intentions of university students*, Education + Training.

Smidt, H. & Surssock, A. (2011). *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*. EUA Publications.

Smith, A.L. (1919). Adult Education Committee Final Report, ανατύπωση στο “*The 1919 Report*”, Department of Adult Education, University of Nottingham

Smith, J., & Spurling, A. (2001). *Understanding Motivation for Lifelong Learning*. In *NIACE*, Text Campaign for Learning. UK.

Stalker, J. (2001) *Misogyny, women, and obstacles to tertiary education: A vile situation*, *Adult Education Quarterly*, vol. 51, no. 4, pp: 288-305.

Stratigaki M. (2004). *Cooptation of Gender Concepts in EU Policies*. Oxford University Press.

Stromquist, N. (1995b) The Theoretical and Practical Bases for Empowerment In, C. Medel-Anonvueno (Ed.), *Women education and empowerment: Pathways towards autonomy*. UNESCO Institute for education, Hambourg, Germany.

Tight, M. (2002). *Key Concept in Adult Education and Training*. London: Routledge Falmer.

Tisdell, E. (1995). *Creating Inclusive Adult Learning Environments: Insights from Multicultural Education and Feminist Pedagogy*. DIANE Publishing.

UNESCO (1976). *Nairobi: Recommendations on the Development of Nairobi Conference*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1997). *Politics and Policies: The politics and policies of the education of adults in globally transformation society*. CONFINTEA: Hambourg.

UNESCO Institute of Lifelong Learning, (2013). *Annual Report 2012*. Accessed April 4, 2013, from <http://www.uil.unesco.org/home/>.

Usher, R., & Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*. Netherlands: Springer.

Vijayanthi, K.N. (2002). Women's empowerment through self-help Groups: A participatory approach. *Indian Journal of Gender Studies*, (9), 2.

Vryonides, M. & Vitsilakis, C. (2008). Working mothers in higher education in Greece: a qualitative investigation. *Journal of Education Policy*.

Vryonides, M. & Zembylas, M. (2008). *Distance Education Opportunities for Mature Women in Greece and Cyprus: Comparative Perspectives and Implications*.

Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning, Outcomes, policies and practices*. Paris: OECD.

Westbrook, L. & Saperstein, A. (2015). New Categories Are Not Enough: Rethinking the Measurement of Sex and Gender in Social Surveys. *Gender & Society* 29(4).

Winiiecki, J. (2003). The Role of the New, Entrepreneurial Private Sector in Transition and Economic Performance in Light of the Successes in Poland, the Czech Republic and Hungary, *Problems of Economic Transition* 45(11):6-38.

Yeaxlee, B. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassell.

## **Μεταφρασμένα**

Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Bourdieu, P. (2007). *Η Ανδρική Κυριαρχία*. Αθήνα: Πατάκη

Connell, R.W. (2006). *Το κοινωνικό Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Giddens, A. (2008). *Η Ευρώπη στην Παγκόσμια Εποχή*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Turner, P.J. (1998). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

UNESCO (1999). *Εκπαίδευση ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, υπό την Προεδρία του Jacques Delors*. Αθήνα: Gutenberg.

### **Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις Οργανισμών που παρέχουν επιμορφωτικές δράσεις:**

ΑΠΘ ΚΕΔΙΒΙΜ: <https://www.diaviou.auth.gr/>

ΕΕΠΕΚ: <https://www.eepek.gr/el/>

Εθνική Σχολή Δικαστών Λειτουργών: <https://www.esdi.gr/nex/index.php/el/2015-07-21-12-01-18>

ΕΚΔΑ: <https://www.ekdd.gr/>

ΕΚΠΑ ΚΕΔΙΒΙΜ:

[https://elearningekpa.gr/?gclid=EAJaIQobChMIvJComMak9wIV7JhmAh3SCgiKEAAYA SAAEgLU5PD\\_BwE](https://elearningekpa.gr/?gclid=EAJaIQobChMIvJComMak9wIV7JhmAh3SCgiKEAAYA SAAEgLU5PD_BwE)

ΕΣΔΔΑ: <https://www.ekdd.gr/>

ΙΝΕ ΓΣΕΕ: <https://www.inegsee.gr/>

ΙΝΕΠ: <https://www.ekdd.gr/category/inep/>

Πανεπιστήμιο Αιγαίου ΚΕΔΙΒΙΜ:

<https://kedivim.aegean.gr/%ce%ba%ce%b5%ce%b4%ce%b9%ce%b2%ce%b9%ce%bc>

Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κέντρα Δια Βίου Μάθησης Επιπέδου 1 και 2):

<http://www.gsae.edu.gr/el/idiotika-kdvm/1536-idiotika-kdvm2>



## Παράρτημα 1



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

### Οδηγός Ερωτηματολογίου

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής που πραγματοποιείται στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου με τίτλο: «Δια Βίου Μάθηση και Φύλο: Προσδοκίες και επιπτώσεις της δια βίου μάθησης στην επαγγελματική και οικογενειακή ζωή των γυναικών». Απευθύνεται σε εργαζόμενες γυναίκες, οι οποίες έχουν παιδιά και έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα. Χρησιμοποιείται ως εργαλείο που έχει σκοπό την ανάδειξη των προσδοκιών αλλά και των επιπτώσεων της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης στην επαγγελματική και την οικογενειακή ζωή των γυναικών. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα έχετε στη διάθεσή σας δύο εβδομάδες. Αφού ολοκληρώσετε την διαδικασία συμπλήρωσης, θα ήθελα να μου το αποστείλετε στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση: [iliannag@yahoo.gr](mailto:iliannag@yahoo.gr).

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία,

Γωγάκη Ηλιάννα, υποψήφια διδακτόρισα ΤΕΠΑΕΣ,

## Ερωτηματολόγιο Εργαζόμενων Γυναικών

### Ατομικά Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας   
Γυναίκα

2. Ηλικία: έως 29   
30-39   
40-49   
50-59   
60- 69   
70 και άνω

### 3. Οικογενειακή Κατάσταση:

Άγαμη   
Έγγαμη   
Διαζευγμένη/ ή σε διάσταση   
Χήρα

4. Πόσα παιδιά ή εξαρτώμενα άτομα έχετε, σύμφωνα με τις κατηγορίες που ακολουθούν; Παρακαλώ σημειώστε τον αριθμό.

Κατηγορία	Αριθμός
Βρεφική Ηλικία	
Προσχολική Ηλικία	
Δημοτικό	
Γυμνάσιο	
Λύκειο	
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	
Επαγγελματική Εκπαίδευση	
Στρατιωτική Θητεία	
Ενήλικες	
Άλλο	



## B. Κύριο Μέρος

**9.1 Υπάρχει δυσαρμονία μεταξύ της οικογενειακής και επαγγελματικής σας ζωής;**

Ναι

Όχι

**9.2 Έχετε αντιμετωπίσει στο παρελθόν ή τώρα δυσκολίες/εμπόδια στην προσπάθειά σας να συμφιλιώσετε την επαγγελματική με την οικογενειακή και προσωπική σας ζωή;**

Ναι

Όχι

**9.3 Αν ναι, ποιες είναι οι βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε;**

	Καθόλου	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα
Έλλειμμα κοινωνικού κράτους-δομών					
Ανάληψη του μεγαλύτερου μέρους ενδοοικογενειακών υποχρεώσεων και ανατροφής παιδιών					
Δυσκολία επικοινωνίας με τον/τη σύντροφο					
Έλλειψη βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον					
Περιοίωση ηλικιωμένων ατόμων					
Δύσκολες εργασιακές συνθήκες					
Τοπικοί- Γεωγραφικοί λόγοι (ορεινές, νησιωτικές περιοχές, απομακρυσμένες κ.λπ.)					
Άλλο					

**10. Τι σημαίνει για σας η συμφιλίωση; Πιστεύετε πως αυτή μπορεί να επιτευχθεί και πώς;**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**11. Τι γνωρίζετε για τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση; Πόσο σημαντική νομίζετε πως είναι;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**12. Πιστεύετε πως οι γυναίκες, και μάλιστα αυτές με πολλαπλούς ρόλους πρέπει να συμμετέχουν στις διαδικασίες της Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης;**

Ναι

Όχι

**12.1 Αν ναι, γιατί;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**12.2 Αν όχι, γιατί;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**13. Πιστεύετε ότι η τακτική σας επιμόρφωση επιδρά θετικά στην επαγγελματική σας εξέλιξη;**

Ναι

Όχι

**13.1 Αν ναι, γιατί;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**13.2 Αν όχι, γιατί;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**14. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα;**

Ναι

Όχι

**15. Αναφέρετε τον τίτλο, τον φορέα και τη διάρκεια του τελευταίου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε ή παρακολουθείτε; (Να αποσαφηνίσετε αν έχει ολοκληρωθεί και πότε)**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....

**16. Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας κατά την επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος ή των συγκεκριμένων προγραμμάτων;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**17. Ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες σας οι γνώσεις που αποκτήσατε;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**18. Ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίσατε στη διάρκεια των σπουδών σας, προκειμένου να εναρμονίσετε τις οικογενειακές με τις επαγγελματικές σας υποχρεώσεις;**

**A**.....  
.....

**B**.....  
.....

**Γ**.....  
.....

**18.1 Σε ποιον βαθμό το πετύχατε;**

<b>Καθόλου Καλά</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Κάπως Καλά</b>	<b>Καλά</b>	<b>Πολύ Καλά</b>

**18.2 Ποιες ήταν τελικά οι επιπτώσεις τους στην εργασιακή σας εξέλιξη;**

<b>Ανύπαρκτες</b>	<b>Περιορισμένες</b>	<b>Ουδέτερες</b>	<b>Ευεργετικές</b>	<b>Πολύ Ευεργετικές</b>

**18.3 Πόσο κατά τη γνώμη σας λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων οι επιθυμίες και οι προσδοκίες των γυναικών που μετέχουν σ' αυτά;**

<b>Καθόλου</b>	<b>Σχεδόν ποτέ</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Σχεδόν πάντα</b>	<b>Πάντα</b>

**18.4 Πόσο σας στηρίζει στις επιμορφωτικές σας προσπάθειες ο/η σύντροφός σας;**

<b>Καθόλου</b>	<b>Σχεδόν ποτέ</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Σχεδόν πάντα</b>	<b>Πάντα</b>

**18.5 Πως αντιδρά στις ανωτέρω επιλογές σας το ευρύτερο οικογενειακό σας περιβάλλον;**

<b>Πολύ Αρνητικά</b>	<b>Αρνητικά</b>	<b>Ουδέτερα</b>	<b>Θετικά</b>	<b>Πολύ Θετικά</b>

**19. Ποια πρόσωπα του ευρύτερου περιβάλλοντός σας συμβάλλουν έμπρακτα στο να μπορείτε να επιμορφώνεστε**

<b>Η μητέρα σας</b>	<b>Ο πατέρα σας</b>	<b>Η/Ο αδελφή/αδελφός σας</b>	<b>Η πεθερά σας</b>	<b>Ο πεθερός σας</b>	<b>Η/Ο κουνιάδα/ος σας</b>	<b>Άλλο .....</b>



**19.1 Με ποιους τρόπους συμβάλουν ο καθένας και η καθεμία (θετικά ή αρνητικά);**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**20. Σε ποιο βαθμό αντιμετωπίζετε ή θεωρείτε πως θα αντιμετωπίσετε δυσκολίες, ως προς την εξισορρόπηση των οικογενειακών και εκπαιδευτικών σας υποχρεώσεων;**

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός προγράμματος.					
Δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός προγράμματος κατάρτισης,					
Δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος.					
Δυσκολίες εξισορρόπησης οικογενειακών υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις που απαιτεί η ολοκλήρωση ενός επαγγελματικού προγράμματος εκπαίδευσης.					
Άλλο					

**21. Ποιες είναι οι σημαντικότερες κατά τη γνώμη σας επιπτώσεις (θετικές/αρνητικές) στην εργασιακή σας ζωή μετά την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχετε ή συμμετείχατε;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**22. Ποιες είναι οι σημαντικότερες κατά τη γνώμη σας επιπτώσεις (θετικές/αρνητικές) στην οικογενειακή σας ζωή μετά την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχετε ή συμμετείχατε;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**23. Θεωρείτε ότι η εργασιακή απόδοση ενός εργαζόμενου πατέρα σε σχέση με μια εργαζόμενη μητέρα είναι:**

- A. Μεγαλύτερη
- B. Ίση
- Γ. Μικρότερη

**23.1 Αιτιολογήστε την απάντησή σας**

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**24. Θεωρείτε πως στην εποχή μας η κοινωνία και η πολιτεία αναγνωρίζει έμπρακτα το δικαίωμα των γυναικών στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση και στην εργασιακή εξέλιξη;**

Ναι   
Όχι

**24.1 Αν ναι με ποιον τρόπο;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**24.2 Αν όχι, γιατί;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**25. Νιώθετε υποχρεωμένη πριν ξεκινήσετε μια επιμορφωτική διαδικασία να ζητήσετε την «άδεια», εκτός από την υποστήριξη του συντροφικού, οικογενειακού και εργασιακού σας περιβάλλοντος;**

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....

**26. Τι είδους υποστήριξη θα περιμένατε από τον/την σύντροφό σας;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**27. Τι είδους υποστήριξη θα περιμένατε από την οικογένειά σας;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**28. Ποια είναι η σχέση σα με τις νέες τεχνολογίες;**

Κακή	Μέτρια	Καλή	Πολύ Καλή	Άριστη

**29. Αν η σχέση σας με τις νέες τεχνολογίες είναι ικανοποιητική, νομίζετε ότι σαν εργαζόμενη μητέρα θα μπορούσατε να αντεπεξέλθετε καλύτερα στις απαιτήσεις των προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης αν αυτά προσφέρονται εξ αποστάσεως; Ή προτιμάτε τη Δια Ζώσης μάθηση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.**

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**30. Θεωρείτε ότι οι σπουδές από απόσταση είναι δυνατόν να βοηθήσουν τις γυναίκες να συνδυάσουν την επιθυμία τους για μόρφωση με τους πολλαπλούς του ρόλους στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα ζωής; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**31. Πιστεύετε πως ένα Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα εκπαίδευσης ή ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα σας βοηθούσε στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και της προσωπικής/οικογενειακής σας ζωής; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**32. Ποια μορφή θα προσδοκούσατε να είχε το επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα συμμετάσχετε στην προσπάθεια εξισορρόπησης οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων; εξ αποστάσεως ή δια ζώσης; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**33. Βαθμολογήστε, σύμφωνα με την προσωπική σας άποψη, τους λόγους που θα επιλέγατε να συμμετάσχετε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα έναντι ενός άλλου προγράμματος Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης.**

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν έχει πολλές απαιτήσεις					
Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα προσφέρει νέες γνώσεις χωρίς ιδιαίτερο κόπο					
Για την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, δεν απαιτείται αρκετός χρόνος από εμένα					
Για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν χρειάζεται να απουσιάζω από την εργασία μου συχνά					
Το οικονομικό κόστος ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι μικρό και δεν επιβαρύνω τον οικογενειακό προϋπολογισμό					
Για τις ανάγκες ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν χρειάζεται να απουσιάζω από την οικογένεια μου συχνά					
Ο χρόνος μελέτης ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν επιβαρύνει την οικογένεια μου					
Ο χρόνος μελέτης ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν επηρεάζει την εργασία μου					
Μέσα από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα βελτιώνεις τη θέση εργασίας σου					
Μέσα από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα αυξάνεις τις οικονομικές απολαβές σου					
Άλλο					

**34. Υπάρχουν, κατά τη γνώμη σας, άλλες δυνατότητες ή/ και παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση των γυναικών που την επιθυμούν και την επιδιώκουν;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**35. Πώς θα μπορούσε να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτή η πολιτεία και η Τοπική Αυτοδιοίκηση;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Ευχαριστώ Πολύ  
Καλή συνέχεια!**

## Παράρτημα 2

### Ερωτήσεις Συνέντευξης Υπεύθυνων Σχεδιασμού και Υλοποίησης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων

- 1.1 Φύλο:
- 1.2 Ηλικία:
- 1.3 Οικογενειακή Κατάσταση:
- 1.4 Αριθμός Τέκνων:
  2. Ποιο είναι το επιστημονικό σας αντικείμενο και πόσα χρόνια το ασκείτε;
  3. Ποιος είναι ο φορέας εργασίας σας (όνομα, νομικό καθεστώς, έτη λειτουργίας, αντικείμενο);
  4. Πόσα προγράμματα επιμόρφωσης προσφέρονται ετησίως από τον φορέα εργασίας σας;
  5. Σε πόσα από τα ανωτέρω προγράμματα είστε υπεύθυνη/νος για το σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτή την περίοδο;
  6. Ποιος είναι ο μέσος όρος του απαιτούμενου χρόνου ολοκλήρωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων που σχεδιάζετε και υλοποιείτε;
  7. Πριν αναλάβετε τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, είχατε επιμορφωθεί σχετικά με θέματα φύλου και συμφιλίωσης επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και οικογενειακής ζωής; Αν ναι, από ποιον φορέα; Πόσες φορές;
  8. Τι σημαίνει για εσάς η έννοια και το περιεχόμενο της συμφιλίωσης επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και οικογενειακής ζωής;
  9. Πιστεύετε πως η συμφιλίωση μπορεί να επιτευχθεί και αν ναι, με ποιους τρόπους;



10. Θεωρείτε σημαντική για την επαγγελματική σας εξέλιξη και ιδιαίτερα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων, την επιμόρφωση σε θέματα φύλου;
11. Η οικογενειακή σας εμπειρία και οι δυσκολίες της, διαμεσολαβούν στις επιλογές σας για τη θεματική των σεμιναρίων και την μεθοδολογία υλοποίησής τους;
12. Ποιος είναι ο μέσος όρος της κατά φύλο κατανομής συμμετοχής στα επιμορφωτικά προγράμματα του φορέα σας;
13. Μπορεί το φύλο να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και γιατί;
14. Είναι κατά την γνώμη σας σημαντική η επίτευξη ή όχι της συμφιλίωσης επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και οικογενειακής ζωής για τις γυναίκες σε σχέση με την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις ενός επιμορφωτικού προγράμματος;
15. Υπάρχουν προγράμματα η μεθοδολογία υλοποίησης των οποίων αποτρέπει τη συμμετοχή των γυναικών με αυξημένες ενδοοικογενειακές υποχρεώσεις;
16. Για ποιο λόγο νομίζετε ότι οι γυναίκες επιλέγουν να ενταχθούν σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;
17. Ποιες είναι για σας οι κατάλληλες υποστηρικτικές ενέργειες στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να πετύχουν οι συμμετέχουσες τη συμφιλίωση επαγγελματικής, εκπαιδευτικής και οικογενειακής ζωής;
18. Σύμφωνα με τη πάγια ευρωπαϊκή πρακτική, μετά την ολοκλήρωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ο φορέας οφείλει να παρακολουθεί και να αξιολογεί για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα τις επιπτώσεις της προσφερόμενης επιμόρφωσης της επαγγελματικής εξέλιξης των επιμορφούμενων γυναικών. Εφαρμόζετε στο φορέα σας η συγκεκριμένη πρακτική; Αν ναι, θα θέλετε να αναφερθείτε σε θετικές ή αρνητικές σχετικές εμπειρίες σας;