



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ : ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ & ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ
ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Όνοματεπώνυμο σπουδάστριας: Μαρακομιχελάκη Αλεξάνδρα, ΑΜ:7674

Όνοματεπώνυμο σπουδάστριας: Γκίνη Ρενάτα, ΑΜ:7670

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παπαστεφανάκη Σοφία Ηράκλειο, Απρίλιος 2021

Copyright© Μαρακομιχελάκη Αλεξάνδρα, Γκίνη Ρενάτα, 2021 Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All rights reserved.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Κρήτης δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό, πριν την ανάγνωση και την κοινοποίηση της πτυχιακής μας εργασίας, που σημάνει παράλληλα την ολοκλήρωση ενός ιδιαίτερα σημαντικού και πλούσιου κύκλου ζωής για εμάς, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον ίδιο το φορέα μας, το Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, όλους τους καθηγητές που στάθηκαν πλάι μας και ιδίως την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, κυρία Παπαστεφανάκη, η οποία μας έδωσε την ευκαιρία να επιταχύνουμε το τελευταίο αυτό στάδιο, της ολοκλήρωσης των σπουδών μας, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε όλοι εξαιτίας της πανδημίας, Covid 19 που μαστίζει όλη την υφήλιο. Επιπλέον, έχουμε την εγγενή επιθυμία να ευχαριστήσουμε από καρδιάς τις οικογένειές μας, τους φίλους μας, τον στενό μας κύκλο για την υποστήριξή τους σε όλη αυτή την πορεία καθώς και τους ίδιους μας τους εαυτούς, για την επιμονή, την υπομονή, τη δύναμη, τη θέληση και την προσπάθεια που κατέδειξαν.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη θεωρητική παρουσίαση των κινήτρων και των εμποδίων των εργαζομένων γυναικών στη δια βίου εκπαίδευση. Αρχικά, αναλύεται το περιεχόμενο της δια βίου μάθησης και αποσαφηνίζονται οι σχετικοί όροι. Στη συνέχεια, αναφέρεται η πορεία της δια βίου μάθησης στον ελλαδικό χώρο και γίνεται λόγος για τη συμβολή του σχολείου στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης. Η συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση, όπως τονίζεται, συνδυαστικά με την κοινωνική τους πορεία, καθυστέρησε να επέλθει εν συγκρίσει με την αντρική. Μετά την εκτενή ανάλυση όλων των προαναφερθέντων, οι φοιτήτριες παρουσιάζουν το ποσοτικό μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας που πραγματοποίησαν, τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν καθώς και τα αντίστοιχα πορίσματα. Οι μισές γυναίκες του δείγματος συσχετίζουν τη δια βίου εκπαίδευση με την απορρόφηση στην αγορά εργασίας, σύμφωνα με την πλειονότητα του δείγματος. Τα σημαντικότερα κίνητρα των γυναικών για την ενασχόλησή τους με τη δια βίου εκπαίδευση είναι η επαγγελματική εξέλιξη, το ενδιαφέρον καθώς και η εκπαιδευτική προετοιμασία. Το βασικότερο πρόβλημα εμπόδιο που εντοπίστηκε ήταν οι καθημερινές υπέρογκες υποχρεώσεις και η πολυπλοκότητα του γυναικείου ρόλου.

Abstract

This paper aims to theoretically present the motivations and barriers of working women in lifelong learning. First, the content of lifelong learning is analyzed and the relevant terms are clarified. Then, the course of lifelong learning in Greece is reported and the school's contribution to the development of lifelong learning is discussed. The participation of women in education, as it is emphasized, in combination with their social course, was delayed compared to that of men. After the extensive analysis of all the above, the students present the quantitative methodological framework of the research they conducted, the research data collected as well as the corresponding findings. Half of the women in the sample correlate lifelong learning with labor market absorption, according to the majority of the sample. The most important motivations of women for their involvement in lifelong learning are professional development, personal interests and educational preparation. The main problem that was identified was the daily overwhelmingly demanding daily routine and the complexity of the female role.

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	7
1.ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	8
1.1. Ορισμός και περιεχόμενο.....	8
1.2. Η πορεία της δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τα οφέλη της	10
1.3. Η συμβολή του σχολείου στην ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης ..	144
2. Η εκπαιδευτική και κοινωνική πορεία των γυναικών	16
3. Ενισχυτικοί και αποφευκτικοί παράγοντες της δια βίου μάθησης.....	19
3.1. Τα κίνητρα των συμμετεχόντων	19
3.2. Τα εμπόδια των συμμετεχόντων	23
4.Ερευνητικό μέρος.....	29
4.1.Μεθοδολογικό πλαίσιο	29
4.2.Ερευνητικά δεδομένα	29
4.3. Περιορισμοί έρευνας - συζήτηση	42
4.4.Συμπεράσματα	44
Βιβλιογραφία.....	44
Παράρτημα	50

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία στοχεύει πρωτίστως στη μελέτη της σημασίας αλλά και της πρακτικής εφαρμογής της δια βίου μάθησης στον 21^ο αιώνα, μετά από μία σύντομη αναδρομική αναφορά, στον προηγούμενο αιώνα, στον ευρωπαϊκό και ιδίως στον ελλαδικό χώρο. Αφού εντοπιστεί η εξέλιξη της δια βίου μάθησης και αναδειχθούν τα οφέλη της, οι φοιτήτριες αποσκοπούν στη μελέτη των κινήτρων και των εμποδίων που ωθούν ή αντίστοιχα παρακωλύουν τα άτομα στην ενεργητική εμπλοκή ή στην αποχή από τη δια βίου μάθηση. Ειδικότερα, η παρούσα εργασία εστιάζει, μετά την έκθεση ποικίλων σχετικών ερευνών, οι οποίες μελετούν πληθώρα συντελεστών, στον παράγοντα του φύλου. Για αυτό, οι ερευνήτριες ορμώμενες από τη δυσοίωση όψη αρκετών εκθέσεων, στοχεύουν στην ενδελεχή διερεύνηση που διαδραματίζει, το φύλο και πιο συγκεκριμένα το γυναικείο, στη δια βίου μάθηση. Επιπλέον, η γεωγραφική περιοχή, στην έρευνα, τείνει να διαφοροποιεί σημαντικά τα αποτελέσματα. Για αυτό οι ερευνήτριες επιθυμούν να εστιάσουν την έρευνά τους στον δικό τους τόπο, την Κρήτη και ειδικότερα στο Ηράκλειο, με απώτερο σκοπό τη σύγκριση των πορισμάτων με εκείνα άλλων περιοχών.

1.ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Ορισμός και περιεχόμενο

Πρωτίστως, είναι αναγκαία η αποσαφήνιση της πολυδιάστατης έννοιας της δια βίου μάθησης. Ανά περιόδους έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί, ιδίως από τα τέλη του 20ου και στις αρχές του 21ου αιώνα, όπου και εντάθηκε το ενδιαφέρον για τη δια βίου μάθηση. Η ίδια η φράση δια βίου μάθηση εμπερικλείει ουσιαστικά το εννοιολογικό της περιεχόμενο, καθώς πρόκειται για τη μάθηση και για την εκπαιδευτική εκείνη διαδικασία που ξεκινά από την πολύ μικρή ηλικία και ακολουθεί τον εκάστοτε άνθρωπο σε όλη την πορεία της ζωής του, μέχρι το γήρας. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει στην πρόσκτηση νέας γνώσης ή στη βελτίωση και στον εμπλουτισμό της ήδη υπάρχουσας. Πέραν των γνώσεων η δια βίου μάθηση αφορά, επιπλέον, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του κάθε ανθρώπου, με απώτερο σκοπό την καθολική του ανάπτυξη ως μονάδα αλλά και ως ενεργό και δραστηριοποιημένο μέλος της ευρύτερης κοινότητας - πολιτείας. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως παλαιότερα ήταν συχνότερη η χρήση του όρου δια βίου εκπαίδευση, ακόμη και για δραστηριότητες οι οποίες συγκαταλέγονται στην ευρύτερη έννοια της δια βίου μάθησης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον νόμο 3879/2010 και συγκεκριμένα στην δεύτερη παράγραφο δίδονται αναλυτικότερα οι ορισμοί. Η δια βίου μάθηση αναλυτικότερα περιλαμβάνει οποιαδήποτε δραστηριότητα λαμβάνει χώρα στο βίο ενός ανθρώπου (από τη γέννηση έως το θάνατο) και σχετίζεται άμεσα με την ενδυνάμωση και την εξέλιξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες με τη σειρά τους στοχεύουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του εκάστοτε ατόμου συμπεριλαμβανομένου της ατομικής, επαγγελματικής, κοινωνικής και πολιτισμικής του πορείας. Επιπλέον τονίζεται πως στην ευρεία έννοια της δια βίου μάθησης συμπεριλαμβάνεται η τυπική και η μη τυπική εκπαίδευση καθώς και η άτυπη μάθηση (Κόκκος, 2005· Olesen, 2006· Laal, 2012).

Η τυπική εκπαίδευση αναφέρεται στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, απ' το οποίο οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν αναγνωρισμένες εθνικές πιστοποιήσεις, ως τμήμα της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Σημειώνεται πως το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα περικλύει την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια

και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη δια βίου μάθηση, και πιο συγκεκριμένα στην τυπική εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνεται και η εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία όπως μαρτυρά εξ' ορισμού αναφέρεται στην εκπαίδευση, υπό την έννοια του συγκεκριμένου και δομημένου πλαισίου, ενηλίκων ατόμων. Με τη σειρά της βέβαια η εκπαίδευση ενηλίκων περικλείει ποικίλες εναλλακτικές διαφοροποιήσεις δίδοντας έτσι τη δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους να επιλέξουν, αξιολογώντας την κατάστασή τους, την ιδανικότερη μορφή για εκείνους (Νόμος 3879/2010).

Η μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται στην εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτό προαναφέρθηκε. Πάραυτα, αν και δεν πρόκειται για την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια ή την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οδηγεί όπως και εκείνες στην κτήση αναγνωρισμένων, σε εθνικό επίπεδο, πιστοποιητικών. Ειδικότερα, εμπεριέχει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Η αρχική επαγγελματική κατάρτιση δίνει τη δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους να αποκτήσουν βασικές επαγγελματικές ώστε να ενταχθούν ή να εξελιχθούν στην αγορά εργασίας. Στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση οι συμμετέχοντες καλούνται να αναβαθμίσουν και να βελτιώσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων συγκαταλέγονται όλες οι οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ενηλίκων. Παράλληλα η γενική εκπαίδευση ενηλίκων στοχεύει στην εξάλειψη των κοινωνικών και μορφωτικών διακρίσεων. Σημειώνεται πως παρέχεται από φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (Νόμος 3879/2010).

Τέλος, η άτυπη μάθηση περικλείει δραστηριότητες μαθησιακού περιεχομένου, οι οποίες υλοποιούνται σε μη οργανωμένα περιβάλλοντα, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, κατά τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του ή σε επαγγελματικές, πολιτιστικές και κοινωνικές εκφάνσεις. Οποιαδήποτε δραστηριότητα αυτομόρφωσης με χρήση έντυπου υλικού, βιβλίου, εφημερίδας ή μέσω χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή καλείται άτυπη μορφή μάθησης (Νόμος 3879/2010).

1.2. Η πορεία της δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τα οφέλη της

Οι καίριοι στόχοι της δια βίου μάθησης, η οποία εμπερικλείει όπως αναφέρθηκε τη δια βίου εκπαίδευση, είναι η επικαιροποίηση και η αναβάθμιση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενεργή συμμετοχή των πολιτών, η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του κάθε ατόμου και η ένωση των μελών της κοινωνίας, σε δεύτερο επίπεδο, δηλαδή η κοινωνική συνοχή. Όπως ήδη σημειώθηκε οι συζητήσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων άρχισαν να γίνονται εντονότερες λίγο πριν τη δύση του 20ου αιώνα και πιο συγκεκριμένα το 1980, όπου ιδρύθηκαν επιμορφωτικά κέντρα και άρχισαν να γεννιούνται νέες εκπαιδευτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις. Οι δράσεις αυτές οφείλονται βέβαια στην έναρξη της σχετικής κοινοτικής χρηματοδότησης, με την αξιοποίηση αντίστοιχων υποστηρικτικών δομών. Πάραυτα σημειώνεται πως δεν επιτεύχθηκε ο ουσιαστικός τους σκοπός, δηλαδή η επαγγελματική αποκατάσταση των συμμετεχόντων (Καραλής, 2010).

Στη χώρα μας οι μεταρρυθμίσεις στην παιδεία και η εφαρμογή τους στην παιδαγωγική πρακτική, εν συγκρίσει με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, καθυστέρησαν να πραγματοποιηθούν· με αποτέλεσμα μόλις το 1980 να αρχίσει να αυξάνεται η ζήτηση για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πλέον είθισται τουλάχιστον ένας στους δύο μαθητές να δίνει πανελλήνιες εξετάσεις και μάλιστα να εξασφαλίζει με επιτυχία την είσοδό του στο Πανεπιστήμιο. Αναφορικά με το ενδιαφέρον που δείχνουν οι Έλληνες για την τυπική αλλά και για τη μη τυπική εκπαίδευση παρατηρείται ότι αυτό έχει αυξητική τάση την τελευταία δεκαετία, σε σύγκριση με την προηγούμενη, από το 2000 ως το 2010, όπου καταγράφηκε πολύ μικρή συμμετοχή. Το ίδιο ισχύει και για τα επιδοτούμενα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτιση των εργαζομένων της χώρας. Αξιοσημείωτο είναι, βάσει ερευνών, πως ο σημαντικότερος ανασταλτικός παράγοντας που αιτιολογεί επαρκώς την αποχή των ατόμων από τη δια βίου μάθηση ήταν η οικογένεια (Κόκκος, 2004).

Οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί εστιάζουν σε μια τεράστια ποικιλία παραγόντων, εξετάζοντας την επιρροή της κάθε μεταβλητής στη συχνότητα εμφάνισης της δια βίου μάθησης στη ζωή των ανθρώπων (Καραντινός, 2010).

Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2007 ασχολήθηκε με την συμμετοχή των δύο φύλων σε δομές τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, κατέδειξε ποσοστό 14,3% για τη συμμετοχή των ανδρών και έναντι 14,6% για τη συμμετοχή των γυναικών. Τα πορίσματα αυτής της έρευνας θεωρήθηκαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για την ισότιμη συμμετοχή και των δύο φύλων· αποτελώντας μ' έναν τρόπο ορόσημο για την εναλλαγή που ακολούθησε τα επόμενα έτη. Βάσει άλλης ερευνητικής συγκριτικής μελέτης που πραγματοποιήθηκε σε ενήλικες από 25 έως 64 ετών, η ενεργή συμμετοχή των Ελλήνων στη δια βίου μάθηση είχε ορισμένες διακυμάνσεις κατά τη δεκαετία 2000 – 2010. Πιο ειδικά, το 2003 το ποσοστό των ενηλίκων που σχετιζόταν με τη δια βίου μάθηση ανήλθε σε 2,6%, ενώ 4 έτη αργότερα, το 2007 μειώθηκε σε 2,1% και το 2008, έναν χρόνο αργότερα κορυφώθηκε στο 2,9%· ποσοστό υψηλότερο και από εκείνο του 2003. Στην ίδια έρευνα τα στατιστικά δεδομένα σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν 8,5% το 2007 και 9,5% το 2008. Ένας από τους κυρίαρχους φόβους που υπογραμμίζουν οι μελετητές είναι πως η άνοδος της προτίμησης για τη δια βίου μάθηση των ενηλίκων ελλοχεύει τον κίνδυνο της ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, δημιουργώντας ένα οξύμωρο σχήμα. Αυτό συμβαίνει διότι όποιος δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσει ένα αντίστοιχο πρόγραμμα - λόγω της ανεπαρκούς οικονομικής του δεινότητας, της ελλιπούς πρόσβασης ή για όποια άλλη αιτία - είναι πιθανό να μειονεκτεί μελλοντικά στην αγορά εργασίας (Καραντινός, 2010).

Στην ελληνική οικογένεια, βέβαια, υπερίσχυσε το πατριαρχικό σύστημα, όπου το άτομο, με έναν ιδιαίτερο τρόπο, ανήκε στην οικογένεια κι έτσι κατά συνέπεια δεν ήταν σε θέση πολύ εύκολα να πάρει μία τέτοια απόφαση, να συνεχίσει τις σπουδές του· η οποία θα σίγουρα θα επέφερε σημαντικές αλλαγές στο σύνολο της οικογένειας. Η πρακτική και η ηθική αυτή δέσμευση προς την οικογένεια αποτέλεσε το σημαντικότερο παράγοντα καθυστέρησης της ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Με την πάροδο των ετών και την έντονη επιρροή από τη δύση επιτεύχθηκε αλλαγή στη δομή της οικογένειας και κατ' επέκταση και στη δια βίου μάθηση. Ο θεσμός της εκπαίδευσης, εν γένει, συνδέεται άμεσα από τους θεωρητικούς με όλους τους

υπόλοιπους και ιδίως με έναν από τους σημαντικότερους, δηλαδή την οικογένεια (Καλτσούνη, 2010).

Βέβαια, οι λόγοι για τους οποίους αργοπώρησε στη χώρα αυτή η εκκίνηση της εκπαίδευσης ενηλίκων σαφέστατα δεν αφορούν μόνο το σύστημα της ελληνικής οικογένειας. Εξετάζοντας άλλωστε ένα ζήτημα, ένα θέμα ή ένα φαινόμενο είναι αναγκαία η πολυπαραγοντική και ολιστική προσέγγιση, που προσμετρά όλο το κοινωνικό, το οικονομικό και το πολιτικό γίνεσθαι της εκάστοτε περιόδου. Εκείνη τη χρονική περίοδο, λοιπόν, όπως ήδη προαναφέρθηκε πριν το 1980, υπήρχε σημαντική έλλειψη στην κατάρτιση των εκπαιδευτών ενηλίκων, στην τεχνογνωσία καθώς και στην πιστοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ανοδική πορεία της δια βίου εκπαίδευσης, που ακολούθησε τις επόμενες δεκαετίες, συνδέεται άμεσα με την εστίαση των συμμετεχόντων στην πρόκτηση μορίων για την εισαγωγή τους στην αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα εν τέλει να αμφισβητούνται τα κίνητρα των ενδιαφερόμενων καθώς και η ποιότητα των παρεχόμενων προγραμμάτων (Πασσιάς, 2006).

Αναλύοντας τα προαναφερθέντα πολυπαραγοντικά αίτια μικρής συμμετοχής, άλλη έρευνα του 2009 κατέδειξε πως μετά τα πενήντα έτη στη χώρα μας η δια βίου μάθηση εκλείπει σημαντικά. Παράλληλα, η ίδια μελέτη ασχολήθηκε και με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων συμπεραίνοντας πως το 31,8% των άμεσα εμπλεκόμενων είχε ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 15,2% τη δευτεροβάθμια και το 4% την πρωτοβάθμια. Τα χαμηλά ποσοστά συνολικά ερμηνεύτηκαν με τον συνυπολογισμό του φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ακόμη βέβαια κι αν αυτό το φαινόμενο έχει πλέον περιοριστεί σε μεγάλο βαθμό, δεν είναι συνήθης η ενεργή εμπλοκή του ατόμου με τη δια βίου μάθηση, στην περίπτωση που εκείνο δεν έχει συνεχίσει τις σπουδές του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό άλλωστε είναι ένα από τα βασικότερα και πιο δυσπρόσιτα εμπόδια προς το δρόμο της δια βίου μάθησης (Koegh, 2009).

Η δυνατότητα παροχής πληθώρας ευκαιριών σε όλους τους πολίτες χωρίς καμία διάκριση είναι υψίστης σημασίας για την προαγωγή της ευζωίας του συνολικού πληθυσμού καθώς και για την άρση των διακρίσεων. Οι

κυβερνήσεις κατανοώντας την αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης, έχουν δραστηριοποιηθεί εντόνως με τον σχεδιασμό επιχειρησιακών προγραμμάτων, τα οποία εστιάζουν στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Το τελευταίο εγκεκριμένο τέτοιου τύπου πρόγραμμα ΕΣΠΑ ξεκίνησε το 2014 και ολοκληρώθηκε το 2020 (Γενική Γραμματεία Δημοσίων Επενδύσεων, 2014).

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της ζωής δικαίως έχει κινήσει το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων, καθώς περικλείει ποικίλα οφέλη. Ακολουθώντας τις επιταγές των καιρών, οι άνθρωποι ενημερώνονται καθημερινά για τις αλλαγές που γίνονται σε ευρύ φάσμα αλλά και ειδικότερα για τον τομέα που τους απασχολεί· ιδίως όταν αυτός αφορά την επαγγελματική τους υπόσταση. Η δια βίου μάθηση συμβάλλει στη διάνοιξη των πνευματικών οριζόντων και στην κοινωνικοποίηση βελτιώνοντας την ψυχική υγεία του ατόμου και ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητά του· έννοια που θα αναλυθεί στην υποενότητα 3.1. των κινήτρων (Laal, 2012).

Αναφορικά με τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, οι μελέτες επισημαίνουν πως τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, όπως οι εργάτες, οι αγρότες και οι μικροβιοτέχνες συμμετέχουν αμυδρά, καθώς είθισται όλο και λιγότερες επιχειρήσεις να μπαίνουν στη διαδικασία μετεκπαίδευσης του προσωπικού τους· θεωρώντας πως τα οφέλη είναι λιγότερα εν συγκρίσει με το κόστος. Όπως ήταν αναμενόμενο, σε αντίστοιχη έρευνα για τη δια βίου μάθηση στους απασχολούμενους, στους μη ενεργούς επαγγελματικά και στους ανέργους, οι δύο τελευταίες κατηγορίες σημείωσαν μικρότερο ποσοστό. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών, η γεωγραφική περιοχή διαδραματίζει βαρυσήμαντο ρόλο, καθώς μπορεί εν μέρει να αποτελέσει προγνωστικό δείκτη για την ενασχόληση του ατόμου με τη δια βίου μάθηση. Έτσι, εύλογα είναι συχνότερη η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση των ανθρώπων που κατάγονται και ιδίως που διαμένουν σε αστικές περιοχές και όχι τόσο σε αγροτικές (Καραντινός, 2010).

Τα οφέλη, συμπερασματικά, της δια βίου μάθησης για το άτομο είναι προσωπικής φύσεως αλλά και ευρύτερης, καθώς οι άνθρωποι αποτελούν ενεργά και ουσιαστικά μέλη του κοινωνικού συνόλου. Με άλλα λόγια, η δια

βίου μάθηση βοηθά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης του ατόμου, στη βελτίωση των γνωστικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων, στην εύρεση καλύτερης θέσης εργασίας ωφελώντας το άτομο προσωπικά, καθώς αυξάνει την ποιότητα ζωής του αλλά και συλλογικά συμβάλλει στην ενίσχυση της οικονομίας, στην καταπολέμηση της ανεργίας, στην άνοδο της επιχειρηματικότητας, της έρευνας και της επιστήμης (Κόκκος, 2005).

Εν κατακλείδι, το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, η αγροτική περιοχή, το χαμηλό κοινωνικό στρώμα είναι παράγοντες ικανοί να εντείνουν την ανισότητα. Το ίδιο συμβαίνει και με άλλες παραμέτρους, όπως η σωματική και η διανοητική αναπηρία. Βέβαια στην προσπάθεια προσμέτρησης των ανασταλτικών παραγόντων υπολογίζονται και οι άνθρωποι εκείνοι, οι οποίοι έχουν τη διάθεση να εμπλακούν με τη δια βίου μάθηση αλλά δεν έχουν τον χρόνο λόγω ποικίλων προσωπικών, οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων και συνθηκών. Δεν πρέπει άλλωστε να παρακαμφθεί η διαπίστωση πως κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και ξεχωριστός και ανεξάρτητος με τις υποομάδες και τις κατηγορίες στις οποίες ανήκει, οφείλει να μελετάται εξατομικευμένα, εκείνος και όλες οι πολυσύνθετες λειτουργίες τους: η σκέψη, η μνήμη, η αντίληψη, η προσδοκία, η επιθυμία, το κίνητρο, η επιλογή (Καραντινός, 2010).

1.3. Η συμβολή του σχολείου στην ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης

Το σχολείο ως γνωστόν αποτελεί το δεύτερο φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Εκεί το άτομο πέραν της πρόσκτησης γνώσεων αναπτύσσει διαπροσωπικές επαφές και μαθαίνει να συνδιαλέγεται. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές καθώς τους μεταλαμπαδεύουν τις αξίες, τις στάσεις, τις κρίσεις, την ηθική και τη συμπεριφορά τους. Σε ένα περιβάλλον που ευνοεί τη δημοκρατία και το διάλογο, προάγεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και παρέχονται ισότιμες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές· οι οποίοι βιώνοντας μία ιδιαιτέρως θετική εμπειρία, θα έχουν

μελλοντικά αισιόδοξη στάση απέναντι στη μάθηση· με αποτέλεσμα να αναζητήσουν ως ενήλικες έναν τρόπο αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία να συνεχιστεί. Με βάση τη λογική αλληλουχία, λοιπόν, τα παιδιά που φοίτησαν σε ένα τέτοιου τύπου σχολείο είναι σχεδόν αδιαμφισβήτητο πως θα επιλέξουν τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση ως τρόπο ζωής (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007· Jarvis, 2007 · Καλτσούνη, 2010).

Το ερώτημα που προκύπτει με βάση τα παραπάνω είναι κατά πόσο τα σχολικά περιβάλλοντα προσιδιάζουν σε αυτή την εικόνα. Δυστυχώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε διακρίνεται για το βιωματικό του χαρακτήρα ούτε επικεντρώνεται στην ανάπτυξη επικοινωνιακών, περιβαλλοντικών, κοινωνικών και πολιτιστικών συνειδησεων με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών. Τουναντίον, η εκπαιδευτική ελληνική πρακτική τείνει να εστιάζει, ως επί το πλείστον στη βελτίωση του γνωστικού τομέα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις ιδιαιτερότητες των πολιτών της χώρας έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές σε πολλές περιπτώσεις ιδίως κατά τις δεκαετίες 1990 – 2000 και 2000 – 2010 να μην έχουν επιτύχει την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΚΑΝΕΠ/ ΓΣΕΕ, 2018).

Το σχολείο μπορεί ουσιαστικά να συμβάλλει στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο κατά τη δια βίου εκπαίδευση, στην τυπική της μορφή στα σχολικά χρόνια, το άτομο, πιο συγκεκριμένα, αναμένεται να επικοινωνεί επαρκώς προφορικά και γραπτά στη μητρική του γλώσσα αλλά και σε ξένες γλώσσες καθώς και να αποκτήσει μαθηματικές ικανότητες, δηλαδή να είναι σε θέση να υπολογίζει μαθηματικές πράξεις, να κατανοεί τη φυσική και την τεχνολογία. Επιπλέον θεωρείται απαραίτητη η ανάπτυξη της ψηφιακής ικανότητας, η γνώση και η ορθή χρήση υπολογιστή καθώς και η κατάκτηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί πως οι μεταγνωστικές δεξιότητες σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει αλλά και να είναι σε θέση να ελέγξει και να αξιολογήσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί. Η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων αποτελεί μία άλλη βαρυσήμαντη συνιστώσα της δια βίου μάθησης, στο σχολείο, διότι συμβάλλει στην κατανόηση των πολιτισμικών ετεροτήτων· η οποία με τη σειρά της προάγει

την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007· ΚΑΝΕΠ/ ΓΣΕΕ, 2018).

2. Η εκπαιδευτική και κοινωνική πορεία των γυναικών

Τα δικαιώματα των γυναικών άρχισαν να προασπίζονται από το 18ο αιώνα, με τις σουφραζέτες και με τη δημιουργία του φεμινιστικού κινήματος. Η αρχική διεκδίκηση αφορούσε το δικαίωμα της ψήφου. Στην Ελλάδα η είσοδος των γυναικών στην εκπαίδευση ξεκίνησε στα μέσα του 19ου αιώνα. Στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος ξεκίνησε να ισχυροποιείται σταδιακά η θέση της γυναίκας, εκπαιδευτικά, εργασιακά και κοινωνικά. Ορόσημο αποτελεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία υλοποιήθηκε το 1964 και εισήγαγε την υποχρεωτική εκπαίδευση ισότιμα και για τα δύο φύλα, στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Μία άλλη σημαντική εκπαιδευτική αλλαγή σήμανε την άρση των σχολείων ανάλογα με το φύλο των μαθητών – αρρένων και θηλέων - ορίζοντας αναγκαία τη συνεκπαίδευση (Ζιώγου - Καραστεργίου, 2006).

Στο σύγχρονο ελλαδικό χώρο η γυναίκα έχει πια εδραιώσει τη θέση της. Αναλυτικότερα, οι μαθήτριες που επιτυγχάνουν την είσοδο τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν υπολείπονται αριθμητικά έναντι των μαθητών με αποτέλεσμα 1 στα 2 άτομα που φοιτά να είναι κορίτσι. Βέβαια οι στερεοτυπικές διαφοροποιήσεις με έναν τρόπο παραμένουν καθώς ακόμη και ως σήμερα οι γυναίκες αποφεύγουν να ασχοληθούν εκπαιδευτικά αλλά και επαγγελματικά με τη θετική και με την τεχνολογική κατεύθυνση· ενώ η θεωρητική οδός παραμένει στα ύψη των ενδιαφερόντων τους. Παρότι, όμως, πλέον οι γυναίκες εκπαιδεύονται απορροφώνται εργασιακά και αναπτύσσονται κατακτώντας ισχυρές θέσεις, έρχονται συχνά αντιμέτωπες με παρωχημένες αντιλήψεις, οι οποίες εμπεριέχουν υποτίμηση, διάκριση και σεξιστική διάθεση (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή και συν., 2006 · Κορωναίου και συν, 2008).

Το αναθεωρημένο Σύνταγμα του 1975 κατοχύρωσε την ισοτιμία ανάμεσα στα δύο φύλα, με αποτέλεσμα η γυναίκα να εισέλθει δυναμικά στην αγορά

εργασίας (Αθανασιάδου, Πετροπούλου και Μιμίκου, 2001). Πάραυτα μέχρι και σήμερα οι περισσότεροι άνεργοι στη χώρα μας ανήκουν στο γυναικείο φύλο. Στη μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε το 1976 ορίστηκε πως και τα δύο φύλα μπορούν να εκπαιδεύονται από κοινού, σε ίδια σχολεία. Τη δεκαετία βέβαια αυτή από το 1970 έως και το 1980 οι γυναίκες που εισάγονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν εμφανώς λιγότερες εν συγκρίσει με τους άντρες. Πλέον, αποτελούν το μισό ποσοστό των φοιτητών. Η αριθμητική αυτή ισορροπία σε σχέση με το ανδρικό φύλο δεν είναι βέβαια ικανή να άρει τις ποιοτικές διαφοροποιήσεις · οι οποίες τείνουν να ακολουθούν τις γυναίκες και στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία. Επιπλέον, τα στατιστικά δεδομένα σημειώνουν πως η επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών είναι σημαντικά μικρότερη από εκείνη των ανδρών (Κορωναίου, 2002).

Παρότι οι γυναίκες στο τέλος του 20^{ου} αιώνα επιτυγχάνουν την ένταξη τους στην εκπαίδευση και στην εργασία, τα προβλήματα είναι ακόμη υπαρκτά. Μάλιστα με την ενεργή είσοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας άρχισαν να δημιουργούνται προβληματικές αναφορικά με τους ρόλους της ως σύζυγος, νοικοκυρά και μητέρα. Άλλωστε είναι η πρώτη φορά που έρχεται αντιμέτωπη με την προσπάθεια συντονισμού όλων των ρόλων της, αφού προστίθεται και ο νέος ρόλος, της εργαζόμενης. Τονίζεται πως και το προηγούμενο επάγγελμα των γυναικών, η ενασχόληση με το σπίτι και το μέγλωμα των παιδιών, ήταν εξαιρετικά κουραστικό και επίπονο. Επιπλέον, παρατηρείται πως οι περισσότερες νεοεισαχθείσες στην εργασία γυναίκες επιλέγουν επαγγέλματα, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τους παραδοσιακούς ρόλους, ενώ τείνουν, μέχρι και στις μέρες μας, να αποφεύγουν την ενασχόληση με αντικείμενα, όπως η ηλεκτρολογία και η μηχανολογία. Ακόμη, οι γυναίκες συχνά, ιδίως στην αρχή, δεν αμείβονταν ισάξια με τους άνδρες, ενώ ολοκλήρωναν το ίδιο εργασιακό έργο. Παρόμοια δυσκολία αντιμετώπισε το γυναικείο φύλο και στην επαγγελματική εξέλιξη, η οποία χαρακτηρίστηκε από αργοπορία και χρονική παράταση (Κορωναίου, 2002).

Την επόμενη δεκαετία (1980 – 1990) σημειώνεται αύξηση των εργαζόμενων γυναικών, η οποία οφείλεται στην εκπαιδευτική και μορφωτική ανέλιξη των γυναικών καθώς και στις πολιτικές της κυβέρνησης με καίρια κατεύθυνση την

ισότητα των δύο φύλων. Οι παντρεμένες γυναίκες εργάζονταν βέβαια λιγότερο από τις ανύπαντρες, ενώ συχνά από μια ηλικία και έπειτα, συνήθως μετά τα 45, εγκατέλειπαν την εργασία για να ασχοληθούν αποκλειστικά με τα του οίκου τους. Η εγκατάλειψη αυτή σχετίζεται άμεσα με την έντονη ύπαρξη των στερεοτυπικών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα και είναι ενδεικτική της εσωτερικής πίεσης των γυναικών (Καραντινός, 1987 · Αθανασιάδου και συν., 2001). Την ίδια δεκαετία προωθείται και αναπτύσσεται εντονότερα από την πολιτεία και η Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω της ίδρυσης του ΕΚΕΠΙΣ και των ΚΕΚ. Με την ίδρυση του ΕΚΕΠΙΣ δίδονται πια, σύμφωνα και με τις κατευθυντήριες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αντίστοιχες πιστοποιήσεις (Βεργίδης και Κόκκος, 2010).

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται εντονότερη κινητοποίηση των γυναικών στον επαγγελματικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα· οι οποίες σχετίζονται και με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, μέσω της δημιουργίας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, των Κέντρων Ελευθέρων Σπουδών, των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς και των Σχολών Γονέων. Πάραυτα μέχρι και σήμερα οι γυναίκες επιλέγουν συχνά την εργασία από το σπίτι ή το μειωμένο ωράριο, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στο σπίτι και στα παιδιά τους. Οι υπέρογκες υποχρεώσεις συνεχίζουν να βαραίνουν περισσότερο το γυναικείο φύλο, παρότι οι προσπάθειες για την προάσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών είναι ποικίλες (Βεργίδης και Κόκκος, 2010).

Συγκεκριμένα, στην Κρήτη παρατηρείται πως οι διαφοροποιήσεις στην εκπαίδευση ανάμεσα στα δύο φύλα ενυπάρχουν από τον 19^ο αιώνα αν και στη μινωική εποχή η θέση της γυναίκας ήταν εξέχουσα, σχεδόν ίδια με εκείνη του άντρα σε αντίθεση με τον υπόλοιπο ελλαδικό χώρο. Πάραυτα έχουν γίνει σημαντικά βήματα ώστε όλες οι γυναίκες να έχουν δικαίωμα στη μόρφωση, αν και οι γυναίκες που προέρχονταν από ανώτερα κοινωνικά στρώματα ήταν περισσότερο ευνοημένες. Επιπλέον, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γύρω από τους ρόλους της γυναίκας εμμένουν σε αρκετές περιοχές μέχρι και σήμερα. Το Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης που ιδρύθηκε το 2004

παραμένει αρωγός στην προσπάθεια ισότιμης ένταξης των γυναικών στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση και στην αγορά εργασίας (Παναγιωτάκης, 2003· Δελάκη, 2008).

3. Ενισχυτικοί και αποφευκτικοί παράγοντες της δια βίου μάθησης

3.1. Τα κίνητρα των συμμετεχόντων

Οι ερευνητές ενδιαφέρθηκαν να εξετάσουν σε βάθος τα εσωτερικά κίνητρα, που οδηγούν τα άτομα στη λήψη μιας τόσο σημαντικής για της ζωή τους απόφαση, την ενασχόληση με τη δια βίου εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της σωρείας αλλαγών που τείνει να επιφέρει βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα, στο άτομο και στην οικογένειά του. Τα αποτελέσματα της πλειονότητας των ερευνών ευθυγραμμίζονται συμπεραίνοντας πώς η επαγγελματική εξειδίκευση, η προσθήκη γνωστικού περιεχομένου στην ήδη υπάρχουσα φαρέτρα τους καθώς και η βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων αποτελούν τη βαρυσήμαντη παρακινητική αιτία. Επισημαίνεται πως λαμβάνεται υπόψη και η παράμετρος της ηλικίας καθώς συνηθίζεται το κίνητρο για επαγγελματική εξειδίκευση να απασχολεί περισσότερο τους ωριμότερους επαγγελματικά, οι οποίοι τείνουν να αποσκοπούν στην αύξηση του μισθού τους αλλά και στην κοινωνική καταξίωση μέσω της καριέρας τους (Raghavan & Kumar,2007).

Ο Boshier κατασκεύασε και αναθεώρησε την εκπαιδευτική κλίμακα συμμετοχής ενηλίκων , γνωστή ως Educational Partipational Scale, η οποία συμπεριλαμβάνει επτά συνιστώσες, οι οποίες διαδραματίζουν βαρυσήμαντο ρόλο για τη συμμετοχή των ενηλίκων: (1) την επιθυμία βελτίωση της επικοινωνιακής τους ικανότητας, (2) την ανάπτυξη της κοινωνικότητας, μέσω των νέων επαφών, (3) την εκπαιδευτική προετοιμασία, (4) τη στόχευση τους στην επαγγελματική εξέλιξη, (5) τη βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια,

(6) την επιδίωξή τους να αποκτήσουν νέα κοινωνικά ερεθίσματα και, τέλος, (7) το εγγενές ενδιαφέρον τους για μάθηση, σε ένα αντικείμενο (Boshier, 1973).

Τα άτομα συχνά κινητροδοτούνται αδυνατώντας να διαχωρίσουν τη φύση του κινήτρου, η οποία πολλές φορές αγγίζει την οριακή εκείνη δυσδιάκριτη γραμμή. Αναλυτικότερα, είναι αρκετά δύσκολο ο άνθρωπος να αποσαφηνίζει ανά πάσα στιγμή αν η επιθυμία του, η ανάγκη του και κατ' επέκταση η επιλογή του είναι ατόφια, καθ' ολοκληρίαν δικό του προϊόν, δηλαδή αποτέλεσμα, ή απόρροια μιας πιο περίπλοκης εσωτερικής διεργασίας, που αποσκοπεί στην αποδοχή ή στην ικανοποίηση αναγκών και κρυμμένων επιθυμιών των σημαντικών άλλων. Η ειδοποιός αυτή διαφορά διακρίνει το εγγενές κίνητρο – πρόθεση από το εξωγενές (Ryan & Deci, 2000).

Το κίνητρο λοιπόν ορίζεται και διαφορετικά ως η εσωτερική εκείνη δύναμη - ενέργεια που καθορίζει τη δράση του ατόμου. Για όσους αντιμετωπίζουν τη δια βίου μάθηση ως δημιουργική ενασχόληση και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου με ποιοτικό όφελος οδηγούνται προς τη συνολική βελτίωση και ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους· με απώτερο σκοπό την ολοκλήρωση και την κατάκτηση του υψίστου αγαθού της ευδαιμονίας, υπό την αριστοτελική όψη. Με αυτή τη σύνδεση, το εγγενές κίνητρο εμπεριέχει τον ενθουσιασμό, την περιέργεια του αγνώστου και την ενεργοποίηση του φαντασιακού. Εύλογα γίνεται αντιληπτό πώς τα εγγενή κίνητρα, οι εσωτερικές παρορμήσεις, έχουν μεγάλη ισχύ και για αυτό τα άτομα που τα διαθέτουν ενασχολούνται με την εκπαίδευση και με τη μάθηση σε όλη τους τη ζωή (Ζαβλανός, 2002· Schunk, 2010).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα κίνητρα είναι ζωτικής σημασίας για τη δια βίου μάθηση. Η σχέση του κάθε ατόμου με τον κόσμο των κινήτρων είναι καθαρά προσωπική ιστορία και έχει τη ρίζα της στην παιδική ηλικία, στον οικογενειακό και στο σχολικό χώρο. Πέραν των ψυχολογικών παραγόντων, επενεργούν σημαντικά οι διάφοροι κοινωνικοί, πολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες. Η ίδια η στάση του ατόμου προς τον εαυτό του, προς τους άλλους και προς την κοινωνία αποτελεί μία επιπρόσθετη συνιστώσα. Οι άνθρωποι με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, με ανοιχτότητα και με προσαρμοστικότητα είναι πιο ευέλικτοι και συνήθως διατηρούν μία πιο αισιόδοξη στάση για τη ζωή

αναζητώντας συνεχώς και από μόνοι τους επιμέρους κίνητρα για να δράσουν, για να ενεργήσουν, για να απολαύσουν, για να ζήσουν. Σίγουρα ένα υποστηρικτικό οικογενειακό και κοινωνικό σύστημα μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με την εικόνα που έχει το άτομο για τον ίδιο του τον εαυτό· κατά πόσο δηλαδή θεωρεί πως είναι ικανό να επιτύχει. Ένα άλλο κίνητρο που παρατηρείται είναι η διάθεση των ατόμων για κοινωνική συναναστροφή, καθώς πολλοί συνδέουν, και όχι αδικώς καθώς είναι κομμάτι της διαδικασίας αυτής, την ένταξη τους σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο με τη γνωριμία τους με νέους ανθρώπους (Blunt & Yang, 2002).

Αξιοσημείωτο είναι πως τα κίνητρα που ωθούν τα άτομα στην ενασχόληση με τη δια βίου μάθηση τείνουν να πολλαπλασιάζονται, μόλις ο άνθρωπος εντοπίσει έστω ένα. Το ενδιαφέρον είναι ένας από τους καθοριστικούς κινητήριους παράγοντες, καθώς επιδρά σημαντικά, ενισχυτικά ή αποφευκτικά. Ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί ένα επιμέρους κίνητρο, το οποίο συνδυάζεται με την ωριμότητα και το προσωπικό όφελος (Τσακίριδου και Κεδράκα, 2015).

Επιπλέον, η δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επενεργεί ως κίνητρο, καθώς μέσω αυτής το άτομο εξοικονομεί ποιοτικό χρόνο και έχει τη δυνατότητα να οργανώσει το εκπαιδευτικό του πλάνο προσαρμόζοντας το στις ιδιαίτερες προσωπικές του ανάγκες. Βέβαια αυτό το πλεονέκτημα οφείλεται στην ανάπτυξη των τεχνολογικών επιτευγμάτων και ειδικότερα στην εγκαθίδρυση της επιστήμης των ΤΠΕ στη σύγχρονη πραγματικότητα (Blunt & Yang, 2000· Ryan & Deci, 2000 · Schunk, 2010).

Η επαγγελματική ζωή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των περισσότερων ανθρώπων. Οι συνθήκες που επικρατούν στην εργασία του ατόμου, δηλαδή το εργασιακό του περιβάλλον, οι σχέσεις που το άτομο αναπτύσσει με τους συναδέλφους του καθώς και ο τρόπος με τον οποίο τις διαχειρίζεται προσδίδουν ένα χρωματισμό στη στάση του ατόμου για αυτήν. Η εργασία πέρα από τα οικονομικά οφέλη σχετίζεται άμεσα με την αίσθηση της ανεξαρτησίας αλλά και της παραγωγικότητας. Επειδή οι άνθρωποι επενδύουν πολύ χρόνο σε αυτήν είναι σημαντικό να ασχολούνται με αυτό που τους κάνει

πραγματικά ευτυχείς και ανήκει στα πεδία των ενδιαφερόντων τους. Παρότι βέβαια πολλοί άνθρωποι έχουν την τύχη να εργάζονται σε τομέα της αρεσκείας τους δυσκολεύονται στο να εναρμονίσουν τον προσωπικό με τον επαγγελματικό βίο. Η διά βίου μάθηση προσφέρει στο άτομο επαγγελματική εξειδίκευση με απώτερο σκοπό μελλοντικά να ασχοληθεί με αυτό που πραγματικά θέλει και στις συνθήκες που επιθυμεί. Επιπλέον η δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και της άτυπης μάθησης είναι σε θέση να άρει το παραπάνω εμπόδιο. Έτσι το άτομο οδηγείται ευκολότερα στην ευτυχία, δηλαδή στην ευημερία. Η εργασία λοιπόν αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα ευημερίας, όπως και η διά βίου ως παράμετρος ή μέσο για την επίτευξη της ιδανικής απασχόλησης (Lent, 2011).

Βάσει των μελετητών οι περισσότερες γυναίκες που εμπλέκονται με τη δια βίου εκπαίδευση αιτιολογούν την απόφασή τους αυτή ως απόρροια της επιθυμίας τους για εξέλιξη, ως μία εσωτερη ανάγκη για αυτοβελτίωση · θέτοντας τον παράγοντα αυτό ως το σημαντικότερο κίνητρο. Οι σύγχρονες γυναίκες, λοιπόν, παρότι συχνά προβληματίζονται και διχάζονται ανάμεσα στους παραδοσιακούς ρόλους – πρότυπα που έχουν ως βίωμα και στις πραγματικές τους ανάγκες , κινητροδοτούνται σημαντικά από την ισχύ της ατομικής εξελικτικής πορείας (Τσακίρίδου και Κεδράκα, 2015).

Παρά την ύπαρξη βέβαια αυτού του σημαντικού κινήτρου η υποστήριξη του οικογενειακού πλαισίου και ιδίως του συζύγου διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο για αυτές. Επιπρόσθετο κίνητρο για τις εκπαιδευόμενες μητέρες αποτελεί η βαρυσήμαντη αξία της εκπαίδευσής τους για τα παιδιά τους · καθώς, ως μιμητικά όντα, επηρεάζονται άμεσα από τις συμπεριφορές, τις στάσεις και ιδίως τις πράξεις της μητέρας. Αδιαμφισβήτητα μια μητέρα που συνεχίζει να εκπαιδεύεται αποτελεί ισχυρό θετικό πρότυπο για τα παιδιά της. Έτσι πολλές γυναίκες αισθάνονται πως μέσω της δικής τους προσωπικής εκπαίδευσης προσφέρουν πολυπαραγοντικά στην οικογένειά τους και την εξελίσσουν (Coles, 2000). Η αναγνώριση από την οικογένεια και η επιρροή των παιδιών αποτελούν συμπερασματικά επιπρόσθετα κίνητρα. Η επαγγελματική ανέλιξη και το κοινωνικό κύρος που αποκτούν οι εκπαιδευόμενες μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους αποτελούν κι άλλους κινητήριους

παράγοντες (Μαράτου – Αλιμπράντη, 2000). Σημειώνεται ως νέα οξύμωρη σύγχρονη τάση η αναγκαιότητα μετεκπαίδευσης των γυναικών, ώστε να γίνονται αποδεκτές κοινωνικά, με αποτέλεσμα συχνά να αντικαθίσταται από τις ίδιες και από την κοινωνία το παλιό στερεότυπο, που ήθελε την γυναίκα να απέχει από την εκπαίδευση, με ένα νέο , υποχρεώνοντας την με έναν τρόπο να μετέχει στη δια βίου εκπαίδευση (Κατσίκη, 2011).

Συμπερασματικά και συνοπτικά, τα κίνητρα των συμμετεχόντων στη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση είναι: η επαγγελματική εξειδίκευση, η προσθήκη γνωστικού περιεχομένου στην ήδη υπάρχουσα φαρέτρα τους, η αύξηση του μισθού τους, η κοινωνική καταξίωση μέσω της καριέρας τους, η βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, οι εσωτερικές παρορμήσεις, που σχετίζονται με τη διάθεση ενασχόλησης με την εκπαίδευση σε όλη τη ζωή του ατόμου, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου με ποιοτικό όφελος, το υποστηρικτικό οικογενειακό και κοινωνικό σύστημα, η δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς έτσι το άτομο εξοικονομεί ποιοτικό χρόνο, η εσωτερική ανάγκη για αυτοβελτίωση, το θετικό πρότυπο για τα παιδιά ,καθώς και το κοινωνικό κύρος, η αναγνώριση από την οικογένεια, στην περίπτωση της εργαζόμενης εκπαιδευόμενης μητέρας (Coles, 2000· Μαράτου – Αλιμπράντη, 2000 ·Ryan & Deci, 2000· Blunt & Yang, 2002 · Ζαβλανός, 2002· Schunk, 2010· Lent, 2011 · Τσακίριδου και Κεδράκα, 2015).

3.2. Τα εμπόδια των συμμετεχόντων

Οι θεωρητικοί αλλά και οι μελετητές έχουν προσπαθήσει αρχικά να συγκεντρώσουν και δευτερευόντως να κατηγοριοποιήσουν και να ταξινομήσουν τα είδη των εμποδίων που υψώνονται κατά τη λήψη της απόφασης ενός ατόμου για τη μετεκπαίδευση του. Η επικρατέστερη ομαδοποίηση καταλήγει στη δημιουργία τριών ομάδων, στα καταστασιακά, στα θεσμικά και στα προδιαθετικά εμπόδια (Becker-Patterson, 2018).

Αναλύοντας το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, τα καταστασιακά εμπόδια σχετίζονται με την εκάστοτε κατάσταση - συνθήκη κατά την οποία το άτομο

έρχεται αντιμέτωπο με μία ευκαιρία δια βίου μάθησης. Οι ανασταλτικοί παράγοντες που παρακωλύουν το άτομο συνήθως σχετίζονται με τις υπέρογκες οικογενειακές δεσμεύσεις, ιδίως στην περίπτωση των εργαζόμενων γυναικών, και γενικότερα σε επιβαρυμένη προσωπική ή εργασιακή ζωή· που έχει ως αποτέλεσμα τον εκμηδενισμό του ατομικού χρόνου ή της οικονομικής δυνατότητας (Rubenson & Desjardins, 2009 · Becker-Patterson, 2018).

Η κατάσταση στην οποία βρίσκεται η εκάστοτε γυναίκα μπορεί να εμποδίσει σημαντικά την επιθυμία της για να συνεχίσει την εκπαίδευση. Ο τεράστιος όγκος καθημερινών υποχρεώσεων σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα των ρόλων της νοικοκυράς, της συζύγου, της μητέρας, της γυναίκας, της εργαζόμενης και της εκπαιδευομένης είναι δυνατόν να δυσκολέψουν την ενδιαφερόμενοι να πάρει την απόφαση να μετεκπαιδευτεί σκεπτόμενη την ανικανότητά της να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά σε όλα τα παραπάνω (Τσακίριδου και Κεδράκα, 2015). Οι δυσβάσταχτες υποχρεώσεις είναι υπεύθυνες πολλές φορές ακόμη και για τη διακοπή της εκπαίδευσης των γυναικών (δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας). Σε αυτή τη συνθήκη, της πολυπραγμοσύνης, η πλειονότητα των γυναικών αναφέρει τη δυσκολία που προκύπτει για την εύρεση πολύτιμου χρόνου και χώρου για μελέτη, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται δυσκολία στη συγκέντρωση και μείωση της απόδοσης. Στην περίπτωση των γυναικών, που αποφασίζουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους παρά το φορτωμένο τους πρόγραμμα, έρευνες ανέδειξαν πως η δαπάνη του χρόνου περιλαμβάνει πρωτίστως την εργασία τους, δευτερευόντως τις οικογενειακές υποχρεώσεις και τέλος τη μελέτη, η οποία αντικαθιστά τον εναπομείναντα προσωπικό χρόνο για ξεκούραση. Αντίστοιχες μελέτες υποστηρίζουν πως το αποτέλεσμα των παραπάνω φέρει ως επιπρόσθετη απόρροια οι γυναίκες που εκπαιδεύονται να επενδύουν ώρες στον υπολογιστή, σπαταλώντας την ενέργεια τους (Vryonides and Zembylas, 2008). Η σπατάλη της ενέργειας επιφέρει ακόμη αρνητική επιρροή στη μαθησιακή διαδικασία. Στην κατηγορία των καταστασιακών εμποδίων προστίθεται και η ελλιπή συνεισφορά των συζύγων στον καταμερισμό των εργασιών και των υποχρεώσεων που αφορούν τον κοινό βίο. Μάλιστα, οι περισσότεροι έχουν την αίσθηση, μετά από σχετική συζήτηση με την

εκπαιδευόμενη σύζυγο, πως βοηθούν· ενώ θα έπρεπε να θεωρείται μα και να είναι επί του πρακτέου αυτονόητη η ισάξια συνεισφορά (Stalker, 2001). Επιπλέον, υπάρχουν και άντρες που διαφωνούν με την απόφαση της γυναίκας τους να συνεχίσει την εκπαίδευσή της, πείθοντας την πολλές φορές ακόμη και να εγκαταλείψει τις σπουδές (Nuissl and Heyl, 2010). Άλλοι πάλι συμφωνούν θέτοντας συγκεκριμένους όρους, όπως να μην διαφοροποιηθεί η φροντίδα της στο σπίτι και στα παιδιά. Η απουσία οικονομικής δεινότητας, η φροντίδα των παιδιών και του σπιτιού σε συνδυασμό με τη δυσκολία μετακίνησης, εάν η ενδιαφερόμενη διαμένει σε ημιαστική ή αγροτική περιοχή, καθώς και η διαφορετική καταγωγή, που εγείρει δυσκολίες κατανόησης της ελληνικής γλώσσας αποτελούν τα βασικότερα καταστασιακά εμπόδια (McGivney, 1993).

Στην επόμενη κατηγορία δεσπόζουν τα θεσμικά εμπόδια, τα οποία εξ' ορισμού διαφαίνεται πώς ακουμπούν στη δυσλειτουργία των θεσμών του κράτους. Για αυτό άλλωστε και συναντώνται στις πιο ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως στους ανέργους. Πολλά θεσμικά εμπόδια σχετίζονται άμεσα με της εξ – αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία παρά τα πλεονεκτήματα που προσφέρει, συχνά δυσκολεύει τους συμμετέχοντες, οι οποίοι δεν έχουν οικειότητα με την τεχνολογία (Muller, 2008). Η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων προτιμά τη δια ζώσης συμμετοχή καθώς η άμεση επαφή είναι για αυτούς αναντικατάστατη. Ακόμη, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εμπεριέχει μεγάλο φόρτο εργασίας, ο οποίος πρέπει να διεκπεραιωθεί σε συγκεκριμένες χρονικές προθεσμίες· με αποτέλεσμα να πιέζει αισθητά τους συμμετέχοντες. Η οικονομική επιβάρυνση, η αδυναμία άμεσης επικοινωνίας με τους καθηγητές και η απουσία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να εμπίπτουν άμεσα και ουσιαστικά στα ενδιαφέροντα των γυναικών προστίθενται στα θεσμικά εμπόδια που συναντώνται στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων (Βασάλα και Κονταρίδου, 2013, Βασάλα και Κονταρίδου 2014).

Η τρίτη ομάδα των προδιαθετικών εμποδίων αναφέρεται στην έννοια, στη σημασία και στη λειτουργία της προδιάθεσης. Με τον όρο προδιάθεση γίνεται λόγος για την εγγενή εκείνη τάση του ατόμου, που σχετίζεται με το σύνολο

των κληρονομικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων· το οποίο (σύνολο) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του κάθε ατόμου. Υπό αυτή τη συνθήκη μπορεί δυνητικά να εξεταστεί η στάση και η σχέση των γονιών του ατόμου προς την εκπαίδευση, εν γένει, καθώς και η δική του σχετική προεμπειρία. Βέβαια στο συγκεκριμένο πλαίσιο η προδιάθεση ταυτίζεται περισσότερο με τη σχέση που είχε το άτομο με τη μάθηση κατά τη σχολική του πορεία, δηλαδή με τη δεύτερη συνιστώσα. Επισημαίνεται ακόμη πως κάποιοι μελετητές προτείνουν τη σύμπτυξη των δύο πρώτων κατηγοριών σε μία νέα, στην κατηγορία των δομικών εμποδίων, η οποία καλείται να συμπεριλάβει και τις δύο προαναφερθείσες, των καταστασιακών και των θεσμικών εμποδίων (Rubenson & Desjardins, 2009).

Ζώντας σε ένα διαρκώς εναλλασσόμενο περιβάλλον, οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να εναρμονιστούν με ότι συμβαίνει γύρω τους, πολλές φορές χάνουν τον προσανατολισμό τους. Πιο συγκεκριμένα η πληθώρα των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων προκαλεί σύγχυση στους άμεσα ενδιαφερόμενους με αποτέλεσμα να είναι πιο επιτακτική από ποτέ η ανάγκη συμβουλευτικής καθοδήγησης και προσανατολισμού· ώστε να καταργηθεί το παρόν εμπόδιο.

Μαζί με τα προδιαθετικά εμπόδια γίνεται λόγος και για τα ψυχολογικά εμπόδια. Η ψυχική διάθεση είναι υψίστης σημασίας για την ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων σημαντικών για την εξέλιξη της ατομικής και επαγγελματικής πορείας του ατόμου. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι που δεν είχαν άλλη σχετική εκπαιδευτική εμπειρία στο παρελθόν και συνήθως οι γυναίκες αγχώνονται για την ικανότητα τους να αποδώσουν στις τελικές εξετάσεις (Τουβλατζής και Καλογιαννάκης, 2015). Στο άγχος αυτό, στην περίπτωση των γυναικών, έρχονται να προστεθούν οι τύψεις που αισθάνονται επειδή μειώνουν, κατά την εκπαίδευσή τους, το χρόνο που αφιερώνουν στα παιδιά τους (Muller, 2008). Τα παιδιά βέβαια από τη δική τους πλευρά και οπτική συχνά εξωτερικεύουν σχετικούς προβληματισμούς και παράπονα στη μητέρα τους, η οποία επιβαρύνεται κι άλλο ψυχολογικά. Πάραυτα είναι αδιαμφισβήτητο πως η ενασχόληση της μητέρας με την εκπαίδευση επιφέρει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά, αποτελώντας υγιές και θετικό πρότυπο.

Οι ενοχές που πιθανόν αισθάνεται ακόμη και από μόνη της η εκπαιδευόμενη μητέρα λόγω της χρονικής αποστασιοποίησης από την οικογένεια, βλάπτουν σημαντικά την αυτοπεποίθηση της και παρεμποδίζουν τη μάθηση. Η δυσκολία της γυναίκας να ανταπεξέλθει στην πολυπλοκότητα των ρόλων της επιφέρει κι άλλο άγχος και στρες, το οποίο γίνεται εντονότερο όταν συντρέχουν κι άλλοι παράγοντες, όπως οι προαναφερθέντες (Τσολάκου, 2013).

Οι ρυθμοί της σύγχρονης ζωής και η πολυπλοκότητα των κοινωνικών ρόλων παρεμποδίζουν τη δια βίου μάθηση και για τα δύο φύλα, ιδίως όμως για το γυναικείο. Αυτό συμβαίνει διότι το γυναικείο φύλο βαρύνεται με επιπρόσθετους ρόλους, τον συζυγικό, τον μητρικό, το θηλυκό, τον ερωτικό τον φιλικό, τον οικοκυρικό· με αποτέλεσμα ακόμη και αν υπάρχει η εγγενής επιθυμία να δυσκολεύεται να δεσμευτεί σε μια διαδικασία συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Οι σημαντικοί άλλοι της ζωής της, ο σύζυγος και τα παιδιά της, αποτελούν τη βασική της προτεραιότητα. Για την αντιμετώπιση αυτού του εμποδίου προτείνεται η ανάληψη πιο ενεργητικού πατρικού και συζυγικού ρόλου από την πλευρά των ανδρών · η οποία θα έχει ως αποτέλεσμα την ελάφρυνση του γυναικείου ρόλου. Επιπρόσθετα, η θετική στάση του άντρα παροτρύνει τη γυναίκα να εμπλακεί με τη δια βίου μάθηση καθώς ανακουφίζεται και απολαμβάνει την αποδοχή (Rogers, 1999 · Βασάλα & Κονταρίδου,2014).

Η επίτευξη της ισότητας των δύο φύλων θεωρείται ο αμεσότερος και ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης των παραπάνω εμποδίων. Οι άντρες οφείλουν να αποδέχονται την μαθησιακή και εκπαιδευτική βελτίωση των γυναικών, να αναλαμβάνουν και οι ίδιοι τη διεκπεραίωση υποχρεώσεων που έχουν χρωματιστεί στερεοτυπικά με γυναικεία χροιά, να είναι ενεργοί στον πατρικό τους ρόλο και να υποστηρίζουν, όχι μόνο θεωρητικά αλλά και πρακτικά, τις επιθυμίες των γυναικών τους. Οι γυναίκες οφείλουν να διεκδικούν το δικαίωμά τους στη μάθηση και να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους (Βασάλα και Κονταρίδου, 2013) .

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κρήτη επισημάνθηκε πως τα σημαντικότερα καταστασιακά εμπόδια των γυναικών που εμπλέκονται με τη δια βίου εκπαίδευση σχετίζονται με τη φύλαξη των παιδιών, την έλλειψη

χρόνου, την εργασία από το σπίτι, την απόσταση από το σπίτι τους και τη δυσκολία συνδυασμού της εκπαίδευσης με την εργασία. Τα θεσμικά εμπόδια αναφέρονται στην πολύωρη παρακολούθηση, στην αυστηρότητα του πλαισίου, στη χρήση των τεχνολογικών μέσων και στο δυσνόητο εκπαιδευτικό υλικό. Τα ψυχολογικά εμπόδια σχετίζονταν άμεσα με το άγχος, την πίεση, την απογοήτευση, τον προβληματισμό καθώς και με τις τύψεις (Μπούγια, 2018).

4.Ερευνητικό μέρος

4.1.Μεθοδολογικό πλαίσιο

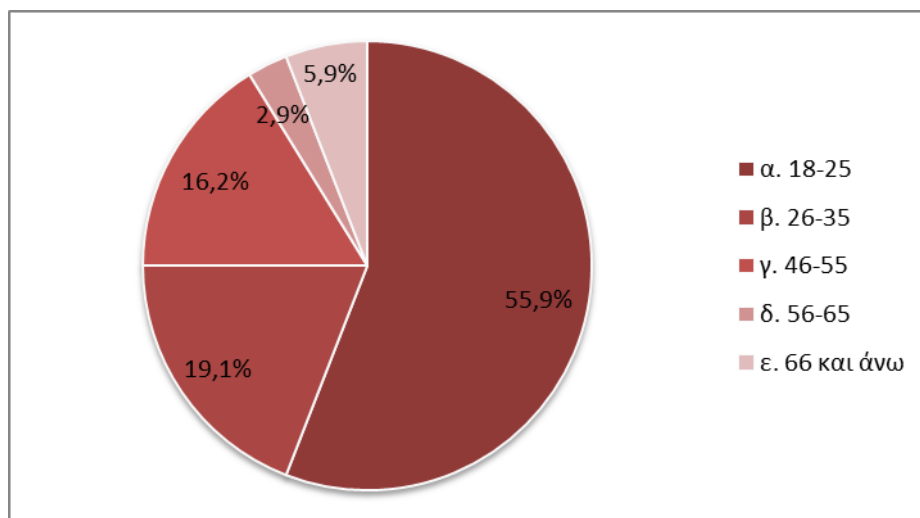
Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας είναι η ποσοτική. Ως εργαλείο της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιούργησαν οι δύο ερευνήτριες, μετά από έγκριση της υπεύθυνης διδάσκουσας. Στόχος ήταν να επιτευχθεί η κατάκτηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας. Για αυτό και διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις, με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσιδιάζουν στις ήδη υπάρχουσες άλλες έρευνες. Η συλλογή των δεδομένων περιλάμβανε πληροφορίες προσωπικές (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματική κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο) καθώς και ερωτήσεις με σκοπό την ανάδειξη των κινήτρων και των εμποδίων, που ευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την ενασχόλησή τους με τη δια βίου εκπαίδευση(Martin, 2008).

Καίριος στόχος της ποσοτικής ανάλυσης, είναι μέσω της παρατήρησης και της αντικειμενικής αριθμητικής μέτρησης και ανάλυσης των δεδομένων, να ερευνηθούν τα αίτια καθώς και η πολυπλοκότητα των παραγόντων που συμβάλλουν στην άμβλυνση του κοινωνικού φαινομένου, της αποχής των γυναικών από την δια βίου εκπαίδευση, σε συγκεκριμένη γεωγραφική κλίμακα. Οι συμμετέχοντες ήταν 70 αριθμητικά, **το δείγμα αυτό συλλέχθηκε μέσω της δειγματοληπτικής μη τυχαίας, σκόπιμης μεθόδου της χιονοστιβάδας που επιλέχθηκε,** και το ερωτηματολόγιο δόθηκε μέσω συγκεκριμένου λινκ. Στη συνέχεια, μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, επιμέρους σκοπός είναι η γενίκευση των αποτελέσμάτων, αν καταστεί αυτό εφικτό και εφόσον τα αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά (Mertens, 2009).

4.2.Ερευνητικά δεδομένα

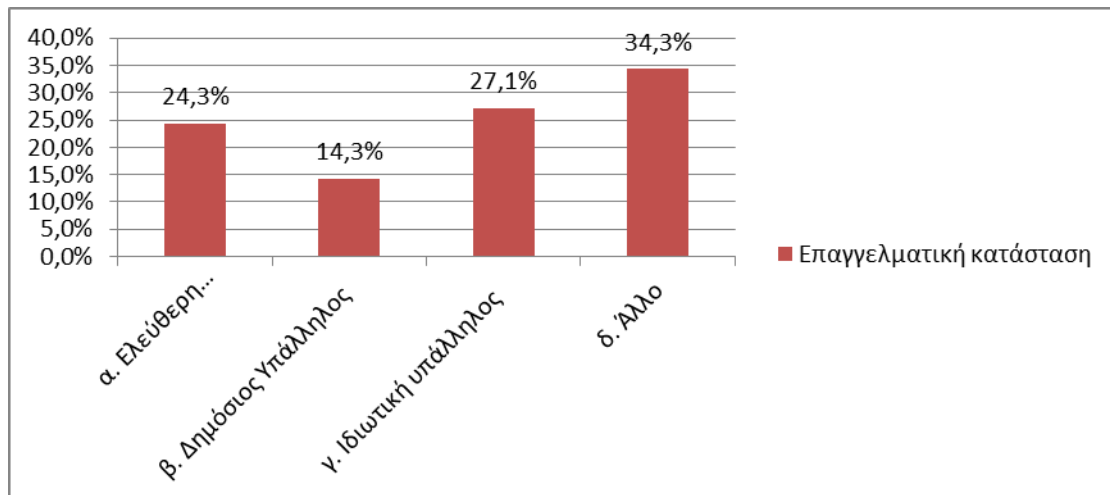
Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε μέσω του διαδικτύου λόγω της πανδημίας του Covid 19, συμμετείχαν 70 γυναίκες. Το δείγμα που συμμετείχε

στην έρευνα ήταν 55,9% από 18 έως 25 ετών, 19,1% από 26 έως 35 ετών, 16,2% από 46 έως 55 ετών, 5,9% από 66 ετών και άνω και 2,9% από 56 έως 65 ετών (Γράφημα 1). Σημειώνεται ότι από τα 70 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, οι δύο δεν ανταποκρίθηκαν σε αυτή την ερώτηση. Όλα τα άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο διαμένουν στην Κρήτη, γεγονός που λαμβάνεται υπόψη κατά την ανάλυση των δεδομένων. Οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες ήταν 19 συνολικά.



Γράφημα 1. Ηλικίες συμμετεχόντων

Οι αρχικές ερωτήσεις στόχευαν στη συλλογική προσωπικών δεδομένων (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επαγγελματική και προσωπική κατάσταση). Σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση το 34,3% επέλεξε την απάντηση άλλο, το 27,1% δήλωσε πως απασχολείται στον ιδιωτικό τομέα, το 24,3% διάλεξε την ειδικότητά του ελεύθερου επαγγελματία και το 14,3% ανέφερε πως απορροφάται στο δημόσιο τομέα (Γράφημα 2). Η συγκέντρωση μεγάλου ποσοστού στην επιλογή άλλο, μπορεί να συσχετιστεί με την ανεργία ή το οικοκυρικό επάγγελμα. Είναι ακόμη πιθανόν να λειτουργεί ως αποτέλεσμα της επιθυμίας των μελών της έρευνας να μην κοινοποιήσουν προσωπικά δεδομένα ή ακόμη και να έχει σχέση με την πανδημία, που λαμβάνει χώρα, και είναι υπαίτια για μεγάλα ποσοστά ανεργίας και ξαφνικής διακοπής της εργασίας.



Γράφημα 2. Επαγγελματική κατάσταση συμμετεχόντων

Το 60% των γυναικών της έρευνας είναι άγαμες το 32,9% έγγαμες και το 7,1% διαζευγμένες (Γράφημα 3).



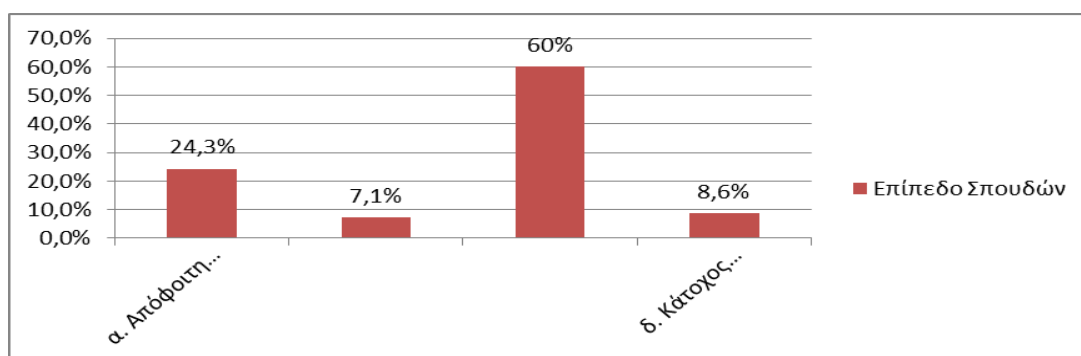
Γράφημα 3. Προσωπική κατάσταση συμμετεχόντων

Το 67,1% δεν έχει αποκτήσει κάποιο τέκνο, ποσοστό της τάξεως του 12,9% ανέφεραν οι συμμετέχοντες την κτήση ενός παιδιού καθώς και δύο ή τριών, στην επόμενη επιλογή. Μονάχα το 7,1% του δείγματος έχει τέσσερα παιδιά (Γράφημα 4). Το αρκετά μεγάλο ποσοστό άγαμων γυναικών, πιθανότατα συνδέεται με το νεαρό της ηλικίας των περισσότερων συμμετεχόντων του δείγματος, δίδοντας επιπρόσθετα κοινωνιολογικά πορίσματα.



Γράφημα 4. Τέκνα συμμετεχόντων

Το 60% του δείγματος, αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, διάλεξε την επιλογή απόφοιτη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 24,3% την επιλογή απόφοιτη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 8,6% την επιλογή κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος ειδίκευσης και το 7,1% απόφοιτη μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γράφημα 5) . Παρατηρείται πως οι περισσότερες γυναίκες της έρευνας, πάνω από μία στις δύο, έχουν ολοκληρώσει Πανεπιστημιακές σπουδές, γεγονός που επισημαίνει την έντονη εμπλοκή των γυναικών με την εκπαίδευση, στη σύγχρονη εποχή και ειδικότερα στο συγκεκριμένο γεωγραφικό πλαίσιο, στην Κρήτη. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, της παρούσας εργασίας, οι γυναίκες τις τελευταίες δεκαετίες έχουν ενταχθεί δυναμικά στην εκπαίδευση, ισάξια με τους άντρες.



Γράφημα 5. Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων

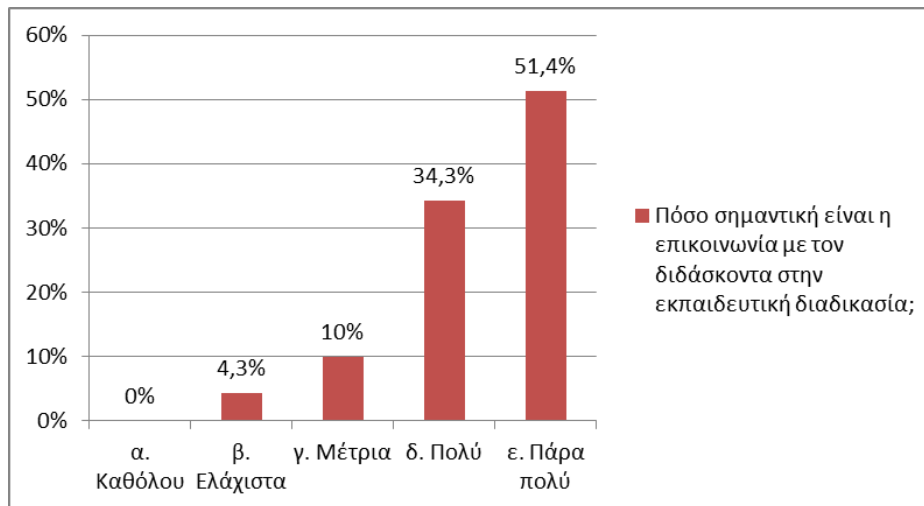
Μετά το πέρας των προσωπικών πληροφοριακών ερωτήσεων, ακολουθούν ερωτήσεις που δείχνουν άμεσα την εμπλοκή των συμμετεχόντων στην δια

βίου εκπαίδευση. Στην ερώτηση που δόθηκε στους συμμετέχοντες:« Τι προγράμματα εκπαίδευσης/επιμόρφωσης έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία 5 έτη;» διαμορφώθηκαν από τις ερευνήτριες 6 πιθανές απαντήσεις / επιλογές. Το 45,7% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει την τελευταία πενταετία κάποιο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, το 35,7% κάποια ξένη γλώσσα, το 25,7% κάποιο άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το 24,3% κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα του φορέα όπου εργάζεται, το 21,4% κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης εκτός του φορέα στον οποίο εργάζεται και μόλις το 8,6% κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό πρόγραμμα σπουδών (Πίνακας 1).

Λόγοι	Ποσοστό (%)
Προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών	45,7
Μεταπτυχιακό ή διδακτορικό πρόγραμμα σπουδών	8,6
Ξένη γλώσσα	35,7
Πρόγραμμα κατάρτισης από φορέα εκτός του φορέα όπου εργάζομαι	21,4
Επιμορφωτικό πρόγραμμα από τον φορέα όπου εργάζομαι	24,3
Άλλο	25,7

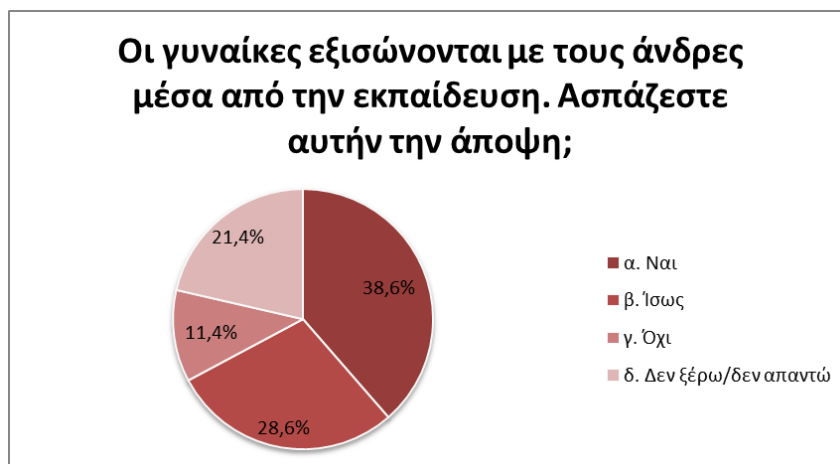
Πίνακας 1: Τι προγράμματα Εκπαίδευσης/Επιμόρφωσης έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία 5 έτη;

Άλλες πολύ σημαντικές ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο, ασχολήθηκαν με την κριτική θεώρηση – σκοπιά των γυναικών, όσο αφορά τους παράγοντες εκείνους, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση καλού κλίματος κατά την μετεκπαίδευση. Ειδικότερα, στην ερώτηση «Πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία με τον διδάσκοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία;», επισημάνθηκε πως οι μισές γυναίκες του δείγματος θεωρούν την επικοινωνία με τον διδάσκοντα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία πάρα πολύ σημαντική (51,4%). Πολύ σημαντική θεωρείται η εμπλοκή με τον αρμόδιο / υπεύθυνο σε ποσοστό 34,3%, μέτρια σημαντική σε ποσοστό 10%, ελάχιστα σημαντική σε ποσοστό 4,3% και, τέλος, η δυνατή επιλογή - καθόλου σημαντική – συγκέντρωσε ποσοστό 0% (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Σημασία επικοινωνίας με τον διδάσκοντα (κρίση συμμετεχόντων)

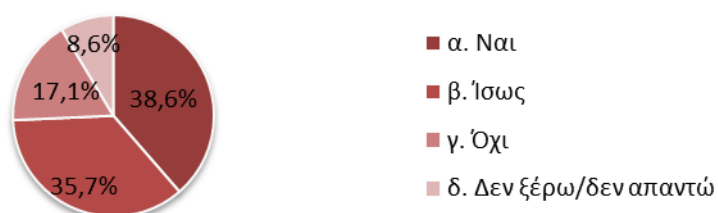
Ιδιαίτερο ενδιαφέρουν παρουσιάζουν τα ευρήματα που σχετίζονται με την άποψη των γυναικών περί ισότητας των δύο φύλων, με αρωγό την εκπαίδευση. Το 38,6% του δείγματος θεωρεί πως οι γυναίκες μπορούν πράγματι να εξισωθούν με τους άντρες μέσα από την εκπαίδευση, το 11,4% διαφωνεί απόλυτα, το 28,6% πιστεύει πως ίσως μπορεί να επιτευχθεί ισότητα και το 21,4% διάλεξε την επιλογή - δεν ξέρω/ δεν απαντώ (Γράφημα 7).



Γράφημα 7. Εξίσωση ανδρών – γυναικών μέσα από την εκπαίδευση (κρίση συμμετεχόντων)

Στο ερώτημα αν υπάρχει εκπαιδευτικός ρατσισμός στο γυναικείο φύλο, το 38,6% απάντησε ναι, το 35,7% απάντησε ίσως το 17,1% όχι και το 8,6% δεν ξέρω δεν απαντώ (Γράφημα 8).

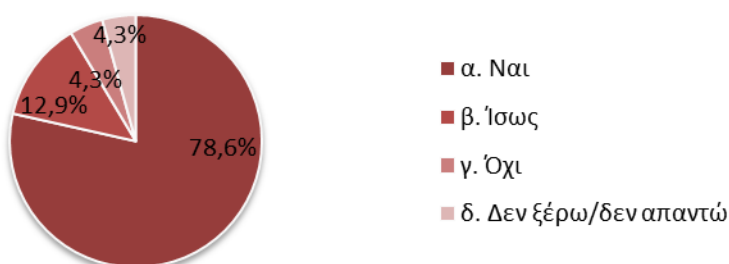
Υπάρχει "εκπαιδευτικός ρατσισμός" στο γυναικείο φύλο;



Γράφημα 8. Εκπαιδευτικός ρατσισμός (κρίση συμμετεχόντων)

Το 78,6% του δείγματος τονίζει πως η αγορά εργασίας συνδέεται άμεσα, κατά τη γνώμη του με την εκπαίδευση, απαντώντας ναι στο σχετικό ερώτημα. Το 12,9% απάντησε ίσως, το 4,3% όχι και ένα ακόμη 4,3% δεν ξέρω δεν απαντώ (Γράφημα 9). Το παρόν πόρισμα αναδεικνύει την επαγγελματική απορρόφηση ως ύψιστη συνιστώσα για την ενασχόληση με τη δια βίου εκπαίδευση.

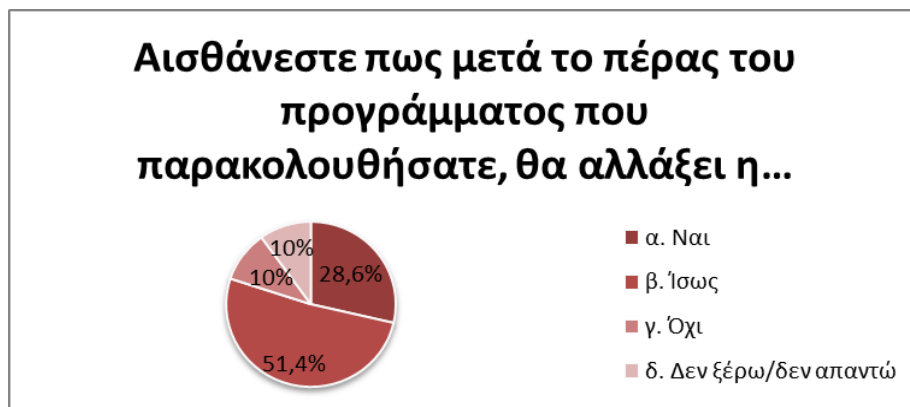
Η αγορά εργασίας συνδέεται με την εκπαίδευση;



Γράφημα 9. Σύνδεση αγοράς εργασίας με εκπαίδευση (κρίση συμμετεχόντων)

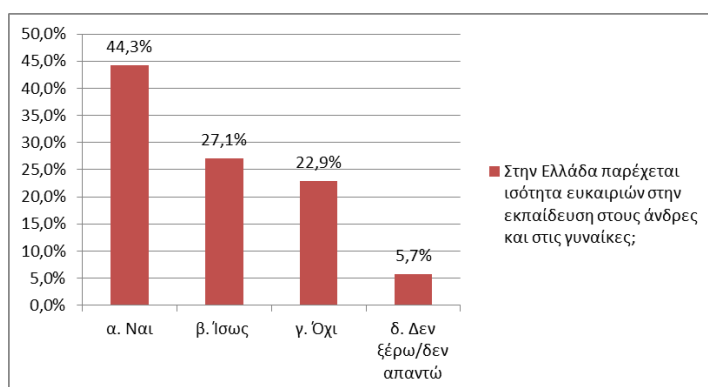
Το 51,4% του δείγματος αισθάνεται πως ίσως αλλάξει η εισοδηματική και κοινωνική τάξη μετά την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού και μορφωτικού προγράμματος, το 28,6% έχει την αίσθηση πως σίγουρα θα αλλάξει απαντώντας ναι, το 10% θεωρεί πως δεν θα αλλάξει διαλέγοντας την

απάντηση όχι και το τελευταίο 10% απάντησε πως δεν ξέρει – δεν απαντά (Γράφημα 10) . Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτό το ερώτημα δείχνουν ότι οι οικονομικοί παράγοντες καθώς και το κοινωνικό κύρος, διαδραματίζουν βαρυσήμαντο ρόλο για τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική και επιμορφωτική διαδικασία.



Γράφημα 10. Αλλαγή εισοδηματικής και κοινωνικής κατάστασης (κρίση συμμετεχόντων)

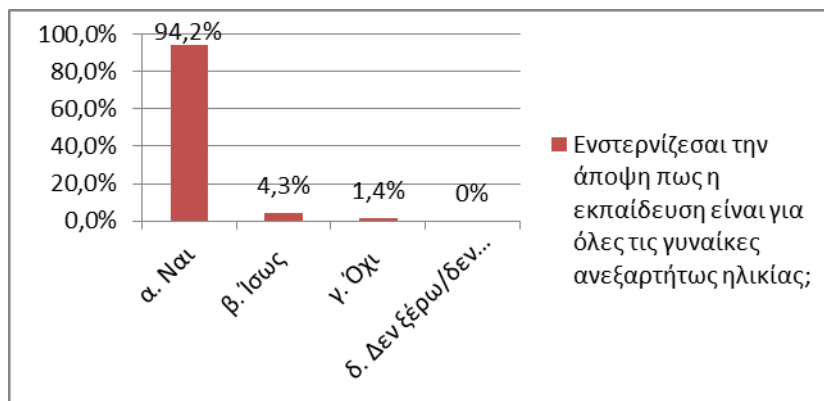
Σχεδόν οι μισές γυναίκες του δείγματος με ποσοστό 44,3% θεωρούν πως στη χώρα μας στην Ελλάδα παρέχεται ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση στους άντρες και στις γυναίκες. Το 27,1% απάντησε ίσως το 22,9% όχι και το 5,7% δεν ξέρω δεν απαντώ (Γράφημα 11).



Γράφημα 11. Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση ανάμεσα στα 2 φύλα

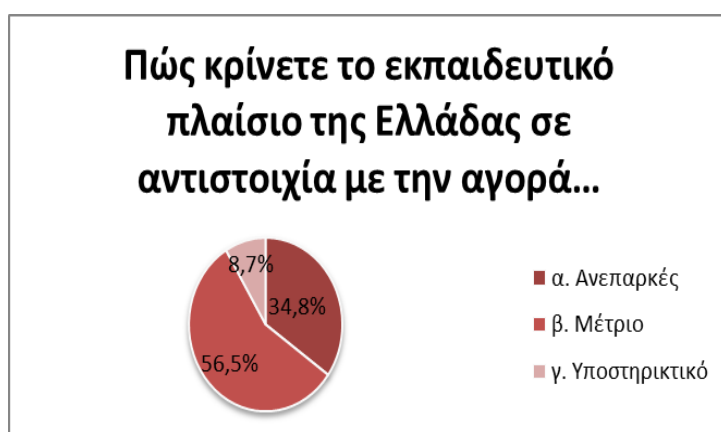
Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 94,2 τοις εκατό ενστερνίζεται την άποψη πως η εκπαίδευση είναι για όλες τις γυναίκες ανεξαρτήτως ηλικίας. Ένα πολύ μικρό ποσοστό, ειδικότερα το 4,3% των

συμμετεχόντων απάντησε ίσως, στην εν λόγω ερώτηση, και ένα μόλις 1,4% απάντησε όχι. Σε αυτό το ερώτημα δεν δόθηκε καμία απάντηση με την επιλογή δεν ξέρω/ δεν απαντώ(Γράφημα 12).



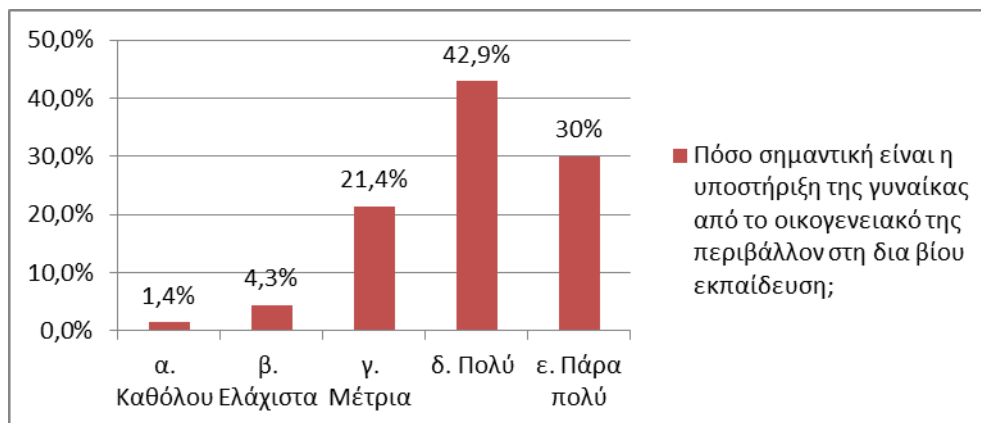
Γράφημα 12. Η εκπαίδευση για όλες τις γυναίκες, ανεξαρτήτως ηλικίας (κρίση συμμετεχόντων)

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ελλάδας σε αντιστοιχία με την αγορά εργασίας σήμερα θεωρήθηκε μέτριο από το 56,5% του δείγματος, ανεπαρκές από το 34,8% και υποστηρικτικό από το 8,7%· ποσοστά που δεν εκπλήσσουν τις ερευνήτριες, καθώς πολλά επιμορφωτικά προγράμματα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο θεωρητικό τμήμα της παρούσας εργασίας, δεν έχουν βρει κάποιο πρακτικό αντίκρισμα στην ελεύθερη αγορά (Γράφημα 13).



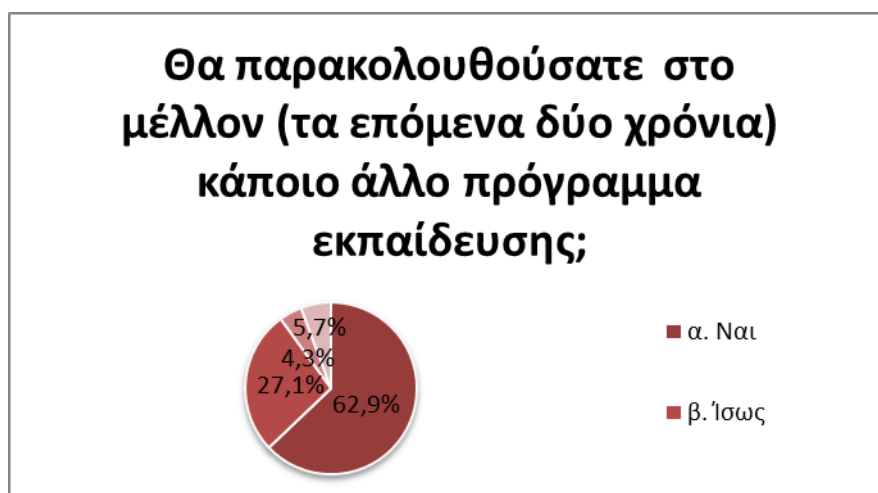
Γράφημα 13. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ελλάδα σε αντιστοιχία με την αγορά εργασίας.

Η πλειονότητα των γυναικών συμφωνεί ότι είναι πολύ πάρα πολύ σημαντικό το υποστηρικτικό πλαίσιο από το οικογενειακό περιβάλλον για την ενασχόληση με τη δια βίου εκπαίδευση, με ποσοστό 42,9% και 30% αντίστοιχα. Το 21,4% θεωρεί μέτρια σημαντική τη συμβολή της οικογένειας, 4,3% ελάχιστα σημαντική και το 1,4% καθόλου σημαντική (Γράφημα 14).



Γράφημα 14. Η σημασία του υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος (κρίση συμμετεχόντων)

Πάνω από το 50% του δείγματος ανέφερε ότι πρόκειται να παρακολουθήσει μελλοντικά, και πιο συγκεκριμένα την επόμενη διετία, κάποιο άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Στο σχετικό ερώτημα οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι ακόλουθες: ναι, με ποσοστό 62,9%, ίσως με ποσοστό 27,1%, όχι με ποσοστό 4,3% και δεν ξέρω δεν απαντώ με ποσοστό 5,7%. Έτσι αποδεικνύεται η επιθυμία πολλών γυναικών να συνεχίσουν να εκπαιδεύονται διαρκώς (Γράφημα 15).



Γράφημα 15. Παρακολούθηση άλλου προγράμματος εκπαίδευσης

Για τη διερεύνηση των κινήτρων των συμμετεχόντων δόθηκαν 7 κίνητρα παρακολούθησης των προαναφερθέντων προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, σύμφωνα με την εκπαιδευτική κλίμακα συμμετοχής ενηλίκων του Boshier, από τα οποία μπορούσαν να επιλέξουν οι ίδιοι όσα επιθυμούσαν, άνω της μία απάντησης. Κατά σειρά προτεραιότητας τα κίνητρά τους ήταν τα ακόλουθα: (1.) η επαγγελματική εξέλιξη με ποσοστό 75,7% (2). το ενδιαφέρον για τη μάθηση σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο με ποσοστό 57,1% (3). η εκπαιδευτική προετοιμασία με ποσοστό 34,3% (4) η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας με ποσοστό 22,9% (5)-(6). Η ανάπτυξη των κοινωνικών επαφών καθώς και η επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων με ποσοστό 17,1% και τέλος (7) η βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια με ποσοστό 12,9% (Πίνακας 2). Η επαγγελματική εξέλιξη θεωρήθηκε, με βάση την παρούσα έρευνα, το σημαντικότερο κίνητρο, ευθυγραμμιζόμενη με τα αποτελέσματα άλλων μελετών.

Πίνακας 2: Ποια ήταν τα κίνητρά σας για να παρακολουθήσετε τα προαναφερθέντα προγράμματα εκπαίδευσης/επιμόρφωσης;

Λόγοι
Ποσοστό (%)
Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας
22,9
Ανάπτυξη κοινωνικών επαφών
17,1
Εκπαιδευτική προετοιμασία
34,3
Επαγγελματική εξέλιξη
75,7
Βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια
12,9
Επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων

17,1
Ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο
57,1

Το 80% των γυναικών που συμμετείχε στην έρευνα επισήμανε, όπως παρατηρείται και στον πίνακα 3, πως η ώθηση για την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος προήλθε καθαρά από προσωπική της επιθυμία, το 25,7% έκανε λόγο για τη συνεισφορά της οικογένειας προκειμένου να ληφθεί η σχετική απόφαση, το 8,6% ανέφερε την ώθηση του εργοδότη και το 7,1% κάποιο άλλο μη προσδιοριζόμενο συγκεκριμένα πρόσωπο.

Πίνακας 3: Ποιος/τι σας ώθησε να παρακολουθήσετε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Λόγοι	Ποσοστό (%)
Οικογένεια	25,7
Το επιθυμούσα η ίδια	80,0
Ο εργοδότης μου	8,6
Άλλο	7,1

Αναφορικά με τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν κατά την παρακολούθηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων οι συμμετέχοντες της εν λόγω έρευνας εστίασαν στις καθημερινές υποχρεώσεις και στην πολυπλοκότητα των ρόλων, με ποσοστό 54,3%, στις ψυχολογικές επιπτώσεις και ειδικότερα στο άγχος στην πίεση και στις ενοχές, με ποσοστό 38,6%, στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση με ποσοστό 32,9% ,στη δυσλειτουργική οργάνωση του προγράμματος με ποσοστό 31,4%, στη λανθασμένη χρήση του χρόνου και της ενέργειάς τους, με ποσοστό 20%, στην οικονομική δεινότητα και στις δυσκολίες μετακίνησης με ποσοστό 14,3%, στον αποπροσανατολισμό λόγω σύγχυσης, εξαιτίας της ύπαρξης πληθώρας

προγραμμάτων, με ποσοστό 12,9%, σε προηγούμενη αρνητική εμπειρία στην εκπαίδευση με ποσοστό 7,1%, σε κάποιο άλλο πρόβλημα με ποσοστό και πάλι 7,1%, στη δια ζώσης εκπαίδευση , με 5,7% , και τέλος στην ελλιπή ή μειωμένη συνεισφορά των συζύγων καθώς και στη διαφορετική καταγωγή με ποσοστό 4,3% και στις δύο επιλογές (Πίνακας 4).

Το μεγαλύτερο εμπόδιο των συμμετεχόντων είναι καταστασιακό, σχετίζεται με την κατάσταση την οποία οι ίδιοι βιώνουν καθημερινά, τις υπέρογκες υποχρεώσεις και την πολυπλοκότητα του ρόλου τους. Το δεύτερο εμπόδιο είναι προδιαθετικό και ειδικότερα ψυχολογικό, επιβεβαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση (Τουβλατζής και Καλογιαννάκης, 2015). Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί βαρυσήμαντο θεσμικό εμπόδιο, καθώς παρά τα πλεονεκτήματα που προσφέρει, συχνά δυσκολεύει τους συμμετέχοντες, οι οποίοι δεν έχουν οικειότητα με την τεχνολογία (Muller, 2008). Είναι αξιοσημείωτο πως τα εμπόδια που συναντούν οι σύγχρονες γυναίκες στη δια βίου εκπαίδευση σχετίζονται και με τα τρία είδη εμποδίων.

Λόγοι	Ποσοστό (%)
Οι καθημερινές υποχρεώσεις και η πολυπλοκότητα των ρόλων σας	54,3
Λάθος χρήση χρόνου και ενέργειας	20,0
Ελλιπής συνεισφορά των συζύγων στον κοινό βίο	4,3
Οικονομική δεινότητα	14,3
Δυσκολία μετακίνησης	14,3
Διαφορετική καταγωγή (διαφορετική γλώσσα που δυσκολεύει την επικοινωνία)	4,3
Όταν παρέχεται εξ αποστάσεως εκπαίδευση	32,9
Όταν παρέχεται δια ζώσης εκπαίδευση	5,7
Κακή οργάνωση ενός προγράμματος εκπαίδευσης	31,4

Προηγούμενη αρνητική εμπειρία εκπαίδευσης	7,1
Αναπροσανατολισμός λόγω σύγχυσης πληθώρας προγραμμάτων (λόγω ποικίλων επαγγελματικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων)	12,9
Ψυχολογικά (άγχος, πίεση, τύψεις, ενοχές)	38,6
Άλλο	7,1

Πίνακας 4: Ποια είναι τα μεγαλύτερα προβλήματα που συναντάτε όταν παρακολουθείτε ένα Εκπαιδευτικό/Επιμορφωτικό πρόγραμμα;

4.3. Περιορισμοί έρευνας – συζήτηση

Το δείγμα της έρευνας θεωρείται αρκετά μικρό γεγονός που την καθιστά περιοριστική για γενικεύσεις. Πάραυτα είναι ιδιαίτερα βοηθητική στα πλαίσια της επιστημονικής μελέτης, διότι αντανακλά τη φωνή των γυναικών, στο σήμερα. Το πρώτο σημαντικότερο κίνητρο των συμμετεχόντων για την ενασχόλησή με τη δια βίου μάθηση αναδείχθηκε πως είναι η επαγγελματική εξέλιξη και κατά σειρά ακολουθούν: το ενδιαφέρον για τη μάθηση, η εκπαιδευτική προετοιμασία, η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας, η ανάπτυξη των κοινωνικών επαφών, η επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων καθώς και η βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια. Η επαγγελματική εξέλιξη, εύλογα, είναι το σημαντικότερο κίνητρο, καθώς οι γυναίκες όντας ιδιαίτερος ενεργές στην αγορά εργασίας του 21ου αιώνα, συνεχίζουν να αγωνίζονται για τα δικαιώματά τους καθώς και για την επαγγελματική ισότητα, με τους άντρες, συμμετοχή τους. Η προσωπική επιθυμία των γυναικών θεωρείται ο βασικότερος βοηθητικός συντελεστής ώθησης για την παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Διαφαίνεται πως η οικογένεια, ως ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας, διαδραματίζει, έως σήμερα, σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις κάθε γυναίκας· παρότι η αυτονομία και η ισχυροποιημένη βούληση πρωταγωνιστούν. Ο πιο σημαντικός παρεμποδιστικός παράγοντας για την ενασχόληση με τη δια βίου εκπαίδευση,

βάσει της μελέτης αυτής, είναι καταστασιακής φύσεως, και ειδικότερα πρόκειται για τις υποχρεώσεις και την πολυπλοκότητα του ρόλου της γυναίκας. Εμπόδια αποτελούν, κατά σειρά προτίμησης των συμμετεχόντων, η ψυχολογική επιβάρυνση (προδιαθετικό εμπόδιο), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (θεσμικό εμπόδιο), η κακή οργάνωση του ίδιου του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο μειωμένος χρόνος, η οικονομική δυνατότητα, η δυσκολία μετακίνησης, ο αποπροσανατολισμός λόγω ύπαρξης πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η ελλιπής συνεισφορά των συζύγων στον κοινό βίο και διάφορα άλλα.

Αναφορικά με το ζήτημα της διαρροής στην έρευνα, και ειδικότερα, για τις αναπάντητες ερωτήσεις, σημειώνεται πως στο πληροφοριακό ερώτημα, προσωπικού δεδομένου, για την ηλικία των γυναικών δεν απάντησαν δύο γυναίκες. Ακόμη, στο ερώτημα σχετικά με το αν ενστερνίζονται την άποψη πως η εκπαίδευση είναι για όλες τις γυναίκες, ανεξαρτήτως ηλικίας, δεν απάντησε μία γυναίκα, όπως και στην ερώτηση που ζητούσε την προσωπική κριτική για το εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ελλάδας σήμερα. Σε όλα τα υπόλοιπα ερωτήματα απάντησαν όλες. Ο αριθμός των αναπάντητων ερωτήσεων είναι αρκετά μικρός. Πάραυτα λόγω του μεγέθους του δείγματος δημιουργεί μια μικρή προβληματική.

Τα πορίσματα της έρευνας συμφωνούν με την βιβλιογραφία που έχει παρατεθεί για τις απόψεις των γυναικών σχετικά με τη δια βίου μάθηση, για τα κίνητρα αλλά και για τα εμπόδια που συναντούν.

Στο ερώτημα της επαγγελματικής κατάστασης δεν αποσαφηνίστηκε με ακρίβεια η περίπτωση της ανεργίας, με αποτέλεσμα να μην είναι απόλυτη η εγκυρότητα του συνόλου των ερευνητικών πορισμάτων.

Προτείνεται μελλοντικά επανάληψη αντίστοιχης έρευνας, η οποία θα συμβάλλει ακόμη περισσότερο στον εντοπισμό των αιτιών του κοινωνικού φαινομένου, χρησιμοποιώντας μεγαλύτερο δείγμα, από όλες τις γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, ώστε να υπάρξουν περισσότερες μεταβλητές και να καταστεί εφικτή η επίτευξη περισσότερων συνδέσεων.

4.4.Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό πως η δια βίου εκπαίδευση αφορά στην πράξη την πλειονότητα των γυναικών. Είναι συνυφασμένη με την επαγγελματική απορρόφηση και ανέλιξη, ενώ παράλληλα προσφέρει, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, κοινωνική καταξίωση. Οι υπέρογκες υποχρεώσεις που απορρέουν από την πολυπλοκότητα του γυναικείου ρόλου είναι δυνατόν να παρεμποδίσουν σημαντικά την ενασχόληση μιας γυναίκας με τη δια βίου εκπαίδευση. Η εξισορρόπηση των δύο φύλων, με βάση την έρευνα αυτή, έχει επιτευχθεί σε σημαντικό βαθμό. Επιπλέον, εκλείπουν οι ηλικιακές προκαταλήψεις σχετικά με την δυνατότητα και το δικαίωμα μιας γυναίκας να ενασχοληθεί με τη δια βίου εκπαίδευση. Εν κατακλείδι, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι βαρυσήμαντη για τις γυναίκες, όπως αυτό αποτυπώνεται στη διάθεση της πλειονότητας του δείγματος να παρακολουθήσει στο εγγύς μέλλον κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδου, Χ., Πετροπούλου, Σ. & Μιμίκου, Γ. (2001). *Οι συνθήκες της γυναικείας απασχόλησης στην Ελλάδα: 1980-2000*. Αθήνα: ΚΕΘΙ

Βασάλα, Π. & Κονταρίδου, Ε. (2014). Προσδοκίες και οφέλη γυναικών από τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10, 77-87.

Βασάλα, Π. & Κονταρίδου Ε. (2013). *Η σπουδάστρια στο ΕΑΠ. Εμπόδια στη φοίτηση και η αντιμετώπισή τους*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7, Αθήνα.

Becker-Patterson, M. (2018). The Forgotten 90%: Adult Non participation in

Education, *Adult Education Quarterly*, 68(1):41-62.

Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.) (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Blunt, A. & Yang, B. (2002). Factor structure to the adult attitudes towards adult and continuing education scale and its capacity to participation behavior: Evidence for adoption of a revised scale *Adult education quarterly*, 52(4), Αύγουστος.

Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: a Theoretical Model, *Adult Education Quarterly*, 23/4: 255-282.

Coles, J. (2000). *Researching Inclusion: The Development of Adult Education for Women*, 3 – 5/7, London: University of Nottingham

Γενική Γραμματεία Δημόσιων Επενδύσεων (2014), ΕΣΠΑ, *Σύμφωνο Εταιρικής Σχέσης 2014 – 2020 για το Πλαίσιο Ανάπτυξης*, Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή Β., Αθανασιάδου Χ., Δαλακούρα Α., & Ζιώγου – Καραστεργίου Σ. (επιμ.) (2005-2006) «*Μοντέλο Δράσεων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την Οπτική του Φύλου*», Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.

ΕΔΕΕΚ (2015) *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δια Βίου Μάθησης*, 12 – 14 Ιουνίου, Χανιά.

Ευρωπαϊκές Κοινότητες (2007). *Βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση. Ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευστράτογλου, Α. (2007). *Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση: η*

περίπτωση των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 0, 21-29.

Ζαβλανός, Μ. (2002) *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζαρίφης, Γ. (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Διδακτικές σημειώσεις*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ., (2006). *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική Διάσταση & Σύγχρονος Προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Βάνιας: , Θεσσαλονίκη.

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. London and New York: Routledge.

Καραλής, Θ. (2010). *Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα*. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραντινός, Δ. (1987). Εργατικό δυναμικό, απασχολούμενοι και άνεργοι. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 66, 121-141.

Καραντινός, Δ. (2010). *Συμμετοχή στη δια βίου μάθηση: τάσεις και προοπτικές*. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος, (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κατσίκη, Γ. (2011). Βιωματική Εκπαίδευση Δημοσιογράφων σε Θέματα Φύλου και Ισότητας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 23 , 19-26.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας, ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2018). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης*

2017 – 2018, Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2004) *Το πεδίο της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα*, https://www.goethe.de/de/kul/bib.html?wt_sc=bib2004

Κορωναίου, Α. (2002). *Εγχειρίδιο για τη γυναικεία απασχόληση*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Κορωναίου, Α., Δημητρούλη, Κ. και Τικταπανίδου, Α., (2008) «*Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και η Διάσταση του Φύλου*», στο *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Έργο: *Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων*, ΕΠΕΑΕΚ II, Αθήνα: ΚΕΘΙ, 88-89

Koegh, H. (2009). *Apprentissage et éducation des adultes en Europe, Amérique du Nord et Israël: état des lieux et tendances. Rapport regional de synthèse*. UNESCO, CONFINTEA VI. Paris: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 4268 – 4272.

Μαράτου–Αλιπράντη, Λ. (2000). *Οι ρόλοι των δύο φύλων στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία: Καταμερισμός ή Συνέργεια; Στο: Δομές και σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα* (482 - 498). Αθήνα: Ίδρυμα Καράγιωργα.

Martin, O. (2008) *Η Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων*. Αθήνα: Τόπος.

Mertens, D. M. (2009) *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

McGivney, V. (1993). *Women, education and training: barriers to access, informal starting points and progression routes*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education and Hillcroft College

Μπούγια, Π. (2018) *Εργαζόμενες γυναίκες στην Κρήτη που φοιτούν σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Διερεύνηση προβλημάτων και πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης τους*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Müller, T. (2008). Persistence of Women in Online Degree-Completion Programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1- 18.

Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2010) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg

Nuissl, E. & Heyl, K. (2010). *Probleme der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung. Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten*. Düsseldorf: HansBöcklerStiftung.

Olesen H.S. (2006). Δια Βίου Μάθηση – Μια πρόκληση για την Έρευνα στην ΕΕ (Γραπτή συνέντευξη από τον Henning Salling Olesen). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 8:13.

Πασσιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)*. Αθήνα: Gutenberg.

Raghavan, S & Kumar P., (2007). The need for participation in open and distance education: The Open University Malaysia Experience. *Turkish online journal of Distance Education* ,8 (4), article 8.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes

on Barriers to Participation in adult Education: A Bounded Agency Model, *Adult Education Quarterly*, 59/3,187-207.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Schunk, D., H. (2010) *Θεωρίες μάθησης Μια εκπαιδευτική θεώρηση* (Επιμ.)Κουλαουζίδης,Γ., Α., Αθήνα:Μεταίχιμο.

Stalker, J. (2001). Misogyny, women, and obstacles to tertiary education: a vile situation. *Adult Education Quarterly*, 51, 288 – 305.

Τουβλατζής, Σ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2015). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συναισθήματα εκπαιδευομένων: μελέτη περίπτωσης για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8.

Τσακιρίδου, Π και Κεδράκα, Κ. (2015). Όταν οι ενήλικες γυναίκες εκπαιδεύονται. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3 (1),113-124.

Τσολάκου, Ζ. (2013). *Η μάθηση των σπουδαστριών του μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδές στην Εκπαίδευση στο ΕΑΠ. Παροχές που τις διευκολύνουν, δυσκολίες που διαχειρίζονται*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7, Αθήνα.

Vryonides, M. & Zembylas, M. (2008). Distance education opportunities for mature women in Greece and Cyprus: Comparative perspectives and implications. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Ηλικία

α. 18-25

β. 26-35

γ. 46-55

δ. 56-65

ε. 66 και άνω

2. Επαγγελματική κατάσταση

α. Ελεύθερη επαγγελματίας

β. Δημόσιος Υπάλληλος

γ. Ιδιωτική υπάλληλος

δ. Άλλο

3. Προσωπική κατάσταση

α. Έγγαμη

β. Άγαμη

γ. Διαζευγμένη

4. Έχετε τέκνα;

α. Ένα παιδί

β. Δύο ή τρία παιδιά

γ. Τέσσερα και άνω

δ. Δεν έχω

5. Επίπεδο Σπουδών

α. Απόφοιτη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

β. Απόφοιτη Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

γ. Απόφοιτη Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

δ. Κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος ειδίκευσης

6. Τι προγράμματα Εκπαίδευσης/Επιμόρφωσης έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία 5 έτη;(Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια επιλογές)

- α. Προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών
- β. Μεταπτυχιακό ή διδακτορικό πρόγραμμα σπουδών
- γ. Ξένη γλώσσα
- δ. Πρόγραμμα κατάρτισης από φορέα εκτός του φορέα όπου εργάζομαι
- ε. Επιμορφωτικό πρόγραμμα από τον φορέα όπου εργάζομαι
- στ. Άλλο

7. Ποια ήταν τα κίνητρό σας για να παρακολουθήσετε τα προαναφερθέντα προγράμματα εκπαίδευσης/επιμόρφωσης;(Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια επιλογές)

- α. Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας
- β. Ανάπτυξη κοινωνικών επαφών
- γ. Εκπαιδευτική προετοιμασία
- δ. Επαγγελματική εξέλιξη
- ε. Βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια
- στ. Επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων
- η. Ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο.

8. Ποιος/τι σας ώθησε να παρακολουθήσετε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα;(Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια επιλογές)

- α. Οικογένεια
- β. Το επιθυμούσα η ίδια
- γ. Ο εργοδότης μου
- δ. Άλλο

9. Πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία με τον διδάσκοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία;

- α. Καθόλου
- β. Ελάχιστα
- γ. Μέτρια

- δ. Πολύ
- ε. Πάρα πολύ

10. Οι γυναίκες εξισώνονται με τους άνδρες μέσα από την εκπαίδευση. Ασπάξεστε αυτήν την άποψη;

- α. Ναι
- β. Ίσως
- γ. Όχι
- δ. Δεν ξέρω/δεν απαντώ

11. Υπάρχει "εκπαιδευτικός ρατσισμός" στο γυναικείο φύλο;

- α. Ναι
- β. Ίσως
- γ. Όχι
- δ. Δεν ξέρω/δεν απαντώ

12. Η αγορά εργασίας συνδέεται με την εκπαίδευση;

- α. Ναι
- β. Ίσως
- γ. Όχι
- δ. Δεν ξέρω/δεν απαντώ

13. Αισθάνεστε πως μετά το πέρας του προγράμματος που παρακολουθήσατε, θα αλλάξει η εισοδηματική και η κοινωνική σας τάξη;

- α. Ναι
- β. Ίσως
- γ. Όχι
- δ. Δεν ξέρω/δεν απαντώ

14. Ποια είναι τα μεγαλύτερα προβλήματα που συναντάτε όταν παρακολουθείτε ένα Εκπαιδευτικό/Επιμορφωτικό πρόγραμμα; (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια επιλογές)

- α. Οι καθημερινές υποχρεώσεις και η πολυπλοκότητα των ρόλων σας
- β. Λάθος χρήση χρόνου και ενέργειας
- γ. Ελλιπής συνεισφορά των συζύγων στον κοινό βίο
- δ. Οικονομική δεινότητα
- ε. Δυσκολία μετακίνησης
- στ. Διαφορετική καταγωγή (διαφορετική γλώσσα που δυσκολεύει την επικοινωνία)
- ζ. Όταν παρέχεται εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- η. Όταν παρέχεται δια ζώσης εκπαίδευση
- θ. Κακή οργάνωση ενός προγράμματος εκπαίδευσης
- ι. Προηγούμενη αρνητική εμπειρία εκπαίδευσης
- κ. Αναπροσανατολισμός λόγω σύγχυσης πληθώρας προγραμμάτων (λόγω ποικίλων επαγγελματικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων)
- λ. Ψυχολογικά (άγχος, πίεση, τύψεις, ενοχές)
- μ. Άλλο

15. Στην Ελλάδα παρέχεται ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση στους άνδρες και στις γυναίκες;

- α. Ναι
- β. Ίσως
- γ. Όχι
- δ. Δεν ξέρω/δεν απαντώ

16. Ενστερνίζεσαι την άποψη πως η εκπαίδευση είναι για όλες τις γυναίκες ανεξαρτήτως ηλικίας;

- α. Ναι
- β. Ίσως
- γ. Όχι
- δ. Δεν ξέρω/δεν απαντώ

17. Πώς κρίνετε το εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ελλάδας σε αντιστοιχία με την αγορά εργασίας σήμερα;

- α. Ανεπαρκές
- β. Μέτριο

γ. Υποστηρικτικό

18. Πόσο σημαντική είναι η υποστήριξη της γυναίκας από το οικογενειακό της περιβάλλον στη δια βίου εκπαίδευση;

α. Καθόλου

β. Ελάχιστα

γ. Μέτρια

δ. Πολύ

ε. Πάρα πολύ

19. Θα παρακολουθούσατε στο μέλλον (τα επόμενα δύο χρόνια) κάποιο άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης;

α. Ναι

β. Ίσως

γ. Όχι

δ. Δεν ξέρω/δεν απαντώ