



Πανεπιστήμιο  
Ιωαννίνων



ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ  
Φιλοσοφική Σχολή  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**«Φύλο και Εσπερινά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

**(Λύκεια και ΕΠΑΛ)**

**Η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης»**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΕΥΣΤΑΘΙΑΔΟΥ ΑΝΝΑΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ ΕΛΕΝΗ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2023**

#### **ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**Μαραγκουδάκη Ελένη, πρώην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια (επιβλέπουσα)**

**Σιάνου-Κύργιου Ελένη, Ομότιμη Καθηγήτρια (μέλος)**

**Αθανασιάδης Θεοχάρης, Καθηγητής (μέλος)**

#### **ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**1) Πουρνάρη Μαρία, Καθηγήτρια Επιστημολογίας, Π.Ι.**

**2) Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα ΠΤΔΕ, Π.Ι.**

**3) Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Π.Ι.**

**4) Ζάγκος Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλοσοφίας, Π.Ι.**

**5) Σιάνου-Κύργιου Ελένη, Ομότιμη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Π.Ι.**

**6) Αθανασιάδης Θεοχάρης, Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάντειο Πανεπιστήμιο**

**7) Μαραγκουδάκη Ελένη, πρώην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Π.Ι.**

**Στον Κωνσταντή μου**  
**Ό, τι πολυτιμότερο στη ζωή μου...**

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφή μια διδακτορικής διατριβής αποτελεί μια δύσκολη, κοπιώδη αλλά πολύ ενδιαφέρουσα διαδρομή. Σε όλο αυτό το ταξίδι σημαντική συνοδοιπόρος με τις εύστοχες παρατηρήσεις της, τη στήριξη και την καθοδήγηση της υπήρξε η επιβλέπουσα της εργασίας μου κ. Μαραγκουδάκη Ελένη, πρώην Αναπληρώτρια καθηγήτρια, την οποία και ευχαριστώ θερμά για το χρόνο που αφιέρωσε και για την ηθική και συναισθηματική συμπαράσταση που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής.

Θα ήθελα επίσης, να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στην κ. Σιάνου–Κύργιου Ελένη, Ομότιμη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Αθανασιάδη Θεοχάρη, Καθηγητή Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάντειου Πανεπιστημίου, μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, για τις χρήσιμες οδηγίες και υποδείξεις τους κάθε φορά που χρειάστηκε.

Η εργασία αυτή δεν θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια πολλών αξιόλογων ανθρώπων, τους/τις οποίους/ες θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω ξεχωριστά για τη σημαντική συμβολή τους στην ολοκλήρωση της:

Τους/τις: κ. Σβώλη Ηλία, πρώην Διευθυντή 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης, Σκρέκα Ιωάννη, πρώην Διευθυντή Εσπερινού ΓΕΛ Κοζάνης, Μαλούτα Μαριάννα, πρώην Διευθύντρια Εσπερινού Γυμνασίου Κοζάνης, Χατζησαββίδη Ηλία, πρώην Διευθυντή 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, Κυριακίδη Αθανάσιο, πρώην Υποδιευθυντή και νυν Διευθυντή 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, Μπασιάκα Αναστασία, πρώην Υποδιευθύντρια 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης, Τζιμόπουλο Γεώργιο, πρώην Υποδιευθυντή 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης, Ζαχαριάδου Ελένη, νυν Υποδιευθύντρια 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης, Βαρδιάμπαση Παρασκευή, συνάδελφο 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, που μου επέτρεψαν την πρόσβαση στα αρχεία των Εσπερινών Σχολικών Μονάδων της Π.Ε. Κοζάνης και συνέβαλαν σημαντικά στην πραγματοποίηση της έρευνας φέρνοντας με σε επαφή με τελειόφοιτες και απόφοιτες των Εσπερινών Σχολείων.

Την Μπισύρη Πολυξένη, φίλη, εξαιρετική συνάδελφο και ειδική σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης

Την Μπούτσκου Λεμονιά, Μαθηματικό, στατιστικολόγο, πρώην εκπαιδευόμενη μου και ικανότατη επιστήμων

Όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, οι οποίοι/ες διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για να απαντήσουν στις ερωτήσεις.

Όλες τις κυρίες που με τόση προθυμία συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, και, αν και διστακτικά στην αρχή, ανοίχτηκαν και μίλησαν για τη ζωή τους και τις προσδοκίες τους για το μέλλον.

Τη πολυαγαπημένη μου μητέρα, για την πίστη της σ' εμένα και τις ικανότητες μου

Πιο πολύ απ' όλους, το σύζυγό μου Κώστα, χωρίς την παρότρυνση και στήριξη του οποίου αυτή η εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	IV
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	VI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	XI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	XIII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	XV
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	XVII
ABSTRACT.....	XVIII
I. ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1
I.A. Κριτήρια επιλογής θέματος- Συναφείς μελέτες .....	3
<b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ</b>	
1. Γενικά .....	8
1.2. Η διάκριση του βιολογικού από το κοινωνικό φύλο.....	10
1.3. Θεωρίες κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου.....	13
1.4. Φορείς κοινωνικοποίησης.....	17
1.4.1.Οικογένεια.....	18
1.4.2. Σχολείο.....	21
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ</b>	
2. Φεμινιστικές θεωρίες στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης .....	23
2.1. Φιλελευθερισμός- Η θεωρία της ισότητας και των ίσων ευκαιριών.....	25
2.2. Μαρξιστικός Φεμινισμός.....	28
2.3. Ριζοσπαστικός φεμινισμός .....	31
2.4. Σοσιαλιστικός φεμινισμός.....	34
2.5 Μεταστρουκτουραλιστική θεώρηση.....	36
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ</b>	
3. Διαδικασίες αναπαραγωγής φύλου στην εκπαίδευση.....	40
3.1. Φύλο και αναλυτικό πρόγραμμα.....	41
3.1.1. Ο «έμφυλος» χαρακτήρας του σχολικού αναλυτικού προγράμματος.....	41
3.1.2. Παραπρόγραμμα ή «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα.....	42

3.1.3. Η «έμφυλη φύση» των σχολικών μαθημάτων.....	43
3.1.4. Φύλο και σχολικά εγχειρίδια.....	47
3.2. Στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών τους -Επισκόπηση ερευνών.....	50
3.3. Ο ρόλος των ομάδων ομηλικών στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου.....	58
3.3.1. Επισκόπηση ερευνών.....	59
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ</b>	
4. Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής /εγκατάλειψης.....	63
4.1. Το φαινόμενο του αναλφαριθμητισμού.....	64
4.2. Τα αίτια της σχολικής διαρροής.....	66
4.3. Φύλο και σχολική διαρροή/εγκατάλειψη/αποτυχία .....	68
4.4. Επίδοση και κοινωνική προέλευση. Ο παράγοντας του φύλου. Επισκόπηση ερευνών.....	75
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ</b>	
5. Φύλο και Τεχνική/Επαγγελματική Εκπαίδευση.....	79
5.1. Ιστορική αναδρομή.....	79
5.2. Επισκόπηση ερευνών.....	84
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ</b>	
6. Φύλο και απασχόληση.....	93
6.1. Φύλο και Ανεργία.....	101
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ</b>	
7. Φύλο και διαχείριση χρόνου στο σπίτι στην εργασία και στις σπουδές.....	106
7.1. Ανάλυση πολλαπλών κοινωνικών ρόλων.....	108
7.2. Φύλο και μονογονεϊκή οικογένεια.....	113
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ</b>	
8. Φύλο και εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή .....	116
8.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	116
8.2. Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα –Κίνητρα και εμπόδια.....	118
8.3. Αίτια διαρροής.....	120
8.4. Εκπαίδευση ενηλίκων γυναικών.....	121
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ</b>	
9. Ιστορική αναδρομή στην κατά Φύλο εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	124
9.1. Ιστορία της εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα.....	125

9.1.1. Από τη δικτατορία του Ιωάννη Μεταξά έως τη Μεταπολίτευση (1936-1977).....	132
9.2. Η εκπαίδευση στην ευρύτερη περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης. Ιστορική αναδρομή- από το χθες στο σήμερα.....	135
9.2.1. Η Αστική Σχολή Θηλέων.....	141
9.3. Φύλο και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	145
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ</b>	
10. Ο θεσμός της Εσπερινής Εκπαίδευσης .....	149
10.1. Ιστορική αναφορά στο θεσμό της Εσπερινής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	149
10.2. Οι πρώτες κρατικές νυχτερινές σχολές.....	151
10.3. Περίοδος δικτατορίας Ι. Μεταξά (1936-1940).....	153
10.4. Ιδιωτική Νυχτερινή Εκπαίδευση.....	154
10.5. Η εκπαίδευση κατά τη δεκαετία 1940-1950.....	156
10.6. Η νυχτερινή εκπαίδευση κατά τη δεκαετία 1940-1950.....	158
10.7. Η μεταρρύθμιση του 1964.....	159
10.8. Η εσπερινή εκπαίδευση από τη Μεταπολίτευση (1974) μέχρι το 1990....	162
10.9. Η εσπερινή εκπαίδευση σήμερα.....	163
10.10. Εσπερινά ΓΕΛ και ΕΠΑΛ και δυνατότητα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	168
10.11. Φύλο και εσπερινή εκπαίδευση στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης.....	172
<b>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΔΕΚΑΤΟ</b>	
11. Η μεθοδολογία της έρευνας .....	177
11.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	178
11.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	179
11.3. Ποιοτική versus ποσοτικής έρευνας.....	180
11.4. Εγκυρότητα-Αξιοπιστία- Τριγωνοποίηση στην έρευνα .....	183
11.5. Δειγματοληψία.....	186
11.6. Δείγμα έρευνας – Κριτήρια επιλογής.....	188
11.7. Διαδικασία συλλογής δεδομένων- Ερευνητικά εργαλεία .....	189
11.7.1. Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	190
11.7.2. Η συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο.....	191
11.7.3. Είδη συνεντεύξεων .....	194



11.7.4. Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων.....	196
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΩΔΕΚΑΤΟ</b>	
12. Περιγραφική και Συγκριτική Στατιστική Ανάλυση- Ερευνητικά ευρήματα .....	198
12.1. Περιγραφική Στατιστική επεξεργασία αρχειακού υλικού εσπερινών σχολικών μονάδων (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) Π.Ε. Κοζάνης .....	198
12.1.1. Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης.....	199
12.1.2. 3ο Εσπερινό ΤΕΕ Πτολεμαΐδας .....	205
12.1.3. 3ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας .....	210
12.1.4. 4ο Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης .....	215
12.1.5. 4ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης.....	218
12.2. Συγκριτική Στατιστική Ανάλυση αρχειακού υλικού εσπερινών σχολικών μονάδων .....	223
12.2.1. Στατιστικά ευρήματα ανάλυσης αρχειακού υλικού εσπερινών σχολικών μονάδων .....	231
12.3. Περιγραφική και συγκριτική στατιστική επεξεργασία δεδομένων ερωτηματολογίου .....	234
12.3.1. Διαδικασία διανομής ερωτηματολογίου έρευνας .....	235
12.3.2. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου .....	237
12.3.3. Παρουσίαση ποιοτικών δεδομένων ερωτηματολογίου .....	259
12.3.4. Συγκριτική Στατιστική Ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου .....	278
12.3.5. Ερευνητικά συμπεράσματα.....	292
12.4. Οι συνεντεύξεις της έρευνας.....	312
12.4.1. Θεματικοί άξονες συνεντεύξεων .....	314
12.5. Συνεντεύξεις Τελειοφοίτων.....	315
12.5.1. Κοινωνικό προφίλ .....	316
12.5.2. Λόγοι επιστροφής στη σχολική φοίτηση .....	323
12.5.3. Αντίδραση του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού Περιβάλλοντος .....	326
12.5.4. Αλλαγές στην καθημερινότητα .....	333
12.5.5. Διάσταση του φύλου .....	338
12.5.6. Προσδοκίες από τη φοίτηση στα Εσπερινά Σχολεία.....	347
12.5.7. Προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη.....	351
12.5.8. Αξιολόγηση σχέσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς.....	354
12.5.9. Αξιολόγηση της φοίτησης .....	357
12.5.10. Σχόλια, απόψεις, προτάσεις σχετικά με τη φοίτηση.....	363

12.6. Συνεντεύξεις Αποφοίτων.....	372
12.6.1. Κοινωνικό προφίλ αποφοίτων .....	372
12.6.2. Λόγοι επιστροφής στη σχολική φοίτηση.....	380
12.6.3. Αντίδραση του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.....	384
12.6.4. Αλλαγές στην καθημερινότητα .....	391
12.6.5. Διάσταση του φύλου .....	394
12.6.6. Προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη.....	399
12.6.7. Πραγμάτωση προσδοκιών.....	403
12.6.8. Αξιολόγηση σχέσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς.....	406
12.6.9. Αξιολόγηση φοίτησης .....	408
12.6.10. Σχόλια, απόψεις προτάσεις για τη βελτίωση της φοίτησης στα εσπερινά σχολεία .....	414
<b>ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ</b>	
13. Γενικά ερευνητικά συμπεράσματα .....	422
13.1. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	428
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	431
<b>ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b>	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	466
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	473
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.....	480
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV.....	483

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Φύλο και επίδοση (3 <sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας σχ. έτος 2009-2010)	225
Πίνακας 2. Φύλο και επίδοση (4 <sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης) σχ. έτος 2009-2010)...	226
Πίνακας 3. Φύλο και επιλογή ειδικότητας (3 <sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας) ....	228
Πίνακας 4. Φύλο και επιλογή ειδικότητας (4 <sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης) .....	230
Πίνακας 5. Ηλικία.....	238
Πίνακας 6. Φύλο.....	238
Πίνακας 7. Υπηκοότητα.....	239
Πίνακας 8. Επάγγελμα συμμετεχόντων/χουσών.....	240
Πίνακας 9. Σχέση εργασίας.....	241
Πίνακας 10. Οικογενειακή κατάσταση.....	242
Πίνακας 11. Αριθμός παιδιών.....	243
Πίνακας 12. Ηλικία παιδιών.....	244
Πίνακας 13. Φύλο παιδιών.....	244
Πίνακας 14. Σύζυγος .....	245
Πίνακας 15. Ηλικία συζύγου.....	246
Πίνακας 16. Επίπεδο σπουδών συζύγου.....	246
Πίνακας 17. Επάγγελμα συζύγου.....	247
Πίνακας 18. Μέσο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα των ιδίων των συμμετεχόντων/χουσών .....	248
Πίνακας 19. Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας .....	249
Πίνακας 20. Επάγγελμα μητέρας.....	250
Πίνακας 21. Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα.....	251
Πίνακας 22. Επάγγελμα πατέρα.....	253
Πίνακας 23. Μέσο μηνιαίο εισόδημα γονεϊκής οικογένειας.....	254
Πίνακας 24. Αριθμός αδελφιών.....	255
Πίνακας 25. Φύλο αδελφιών.....	256
Πίνακας 26. Τόπος διαμονής.....	257
Πίνακας 27. Βελτίωση των Οικονομικών.....	259
Πίνακας 28. Προσωπική ανάπτυξη.....	260
Πίνακας 29. Βελτίωση επαγγελματικής θέσης.....	261
Πίνακας 30. Βελτίωση κοινωνικής θέσης.....	262

Πίνακας 31. Μόρφωση – Σπουδές.....	263
Πίνακας 32. Αλλαγή καθημερινότητας σε Οικογενειακό επίπεδο.....	264
Πίνακας 33. Αλλαγή καθημερινότητας σε Προσωπικό επίπεδο.....	265
Πίνακας 34. Αλλαγή καθημερινότητας σε Επαγγελματικό επίπεδο.....	266
Πίνακας 35. Αλλαγή καθημερινότητας σε Κοινωνικό επίπεδο.....	267
Πίνακας 36. Θεωρείτε την αλλαγή αυτή θετική ή αρνητική;.....	268
Πίνακας 37. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με τους/τις συμμαθητές/τριές σας;.....	269
Πίνακας 38. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας;.....	270
Πίνακας 39. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί σάς αντιμετωπίζουν και συμπεριφέρονται διαφορετικά στα αγόρια απ’ ότι στα κορίτσια; .....	271
Πίνακας 40. Φύλο και χαρακτηρισμός επίδοσης στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης	270
Πίνακας 41. Φύλο και χαρακτηρισμός επίδοσης στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης .....	273
Πίνακας 42. Προσδοκίες: Συνέχιση σπουδών.....	274
Πίνακας 43. Προσδοκίες: Καλύτερη εργασία.....	275
Πίνακας 44. Προσδοκίες: Κοινωνική καταξίωση.....	276
Πίνακας 45. Προσδοκίες: Οικονομικές απολαβές.....	277
Πίνακας 46. Φύλο και λόγοι φοίτησης στην εσπερινή εκπαίδευση .....	279
Πίνακας 47. Φύλο και επίδοση στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης .....	280
Πίνακας 48. Φύλο και επίδοση στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης .....	282
Πίνακας 49. Φύλο και σχέσεις με συμμαθητές/τριες .....	283
Πίνακας 50 Φύλο και σχέσεις με διδακτικό προσωπικό σχολείου .....	285
Πίνακας 51. Φύλο και αλλαγές σε οικογενειακό επίπεδο .....	286
Πίνακας 52. Φύλο και αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο .....	288
Πίνακας 53. Φύλο και αλλαγές σε επαγγελματικό επίπεδο .....	289
Πίνακας 54 Φύλο και αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο .....	290

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Επίδοση μαθητών Εσπερινού ΓΕΛ.....	202
Διάγραμμα 2: Επίδοση μαθητριών Εσπερινού ΓΕΛ.....	203
Διάγραμμα 3: Τόπος διαμονής μαθητών .....	203
Διάγραμμα 4: Τόπος διαμονής μαθητριών.....	203
Διάγραμμα 5: Έτος γέννησης μαθητών Εσπερινού ΓΕΛ.....	204
Διάγραμμα 6: Έτος γέννησης μαθητριών Εσπερινού ΓΕΛ.....	204
Διάγραμμα 7: Έτος γέννησης μαθητών 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας.....	213
Διάγραμμα 8: Έτος γέννησης μαθητριών 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας.....	214
Διάγραμμα 9. Φύλο.....	238
Διάγραμμα 10. Υπηκοότητα.....	239
Διάγραμμα 11. Επάγγελμα συμμετεχόντων/χουσών.....	240
Διάγραμμα 12. Σχέση εργασίας.....	241
Διάγραμμα 13. Οικογενειακή κατάσταση.....	242
Διάγραμμα 14. Αριθμός παιδιών.....	243
Διάγραμμα 15. Φύλο παιδιών.....	244
Διάγραμμα 16. Σύζυγος.....	245
Διάγραμμα 17. Επίπεδο σπουδών συζύγου.....	247
Διάγραμμα 18. Επάγγελμα Συζύγου.....	248
Διάγραμμα 19. Μέσο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα των ιδίων των συμμετεχόντων/χουσών.....	249
Διάγραμμα 20. Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας.....	250
Διάγραμμα 21. Επάγγελμα μητέρας.....	251
Διάγραμμα 22. Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα.....	252
Διάγραμμα 23. Επάγγελμα πατέρα.....	253
Διάγραμμα 24. Μέσο μηνιαίο εισόδημα <i>γονεϊκής</i> οικογένειας.....	254
Διάγραμμα 25. Αριθμός αδελφιών.....	255
Διάγραμμα 26. Φύλο αδελφιών.....	256
Διάγραμμα 27. Τόπος διαμονής.....	257
Διάγραμμα 28. Βελτίωση των Οικονομικών.....	260
Διάγραμμα 29. Προσωπική ανάπτυξη.....	261

Διάγραμμα 30. Βελτίωση επαγγελματικής θέσης.....	262
Διάγραμμα 31. Βελτίωση κοινωνικής θέσης.....	263
Διάγραμμα 32. Μόρφωση – Σπουδές.....	264
Διάγραμμα 33. Αλλαγή καθημερινότητας σε Οικογενειακό επίπεδο.....	265
Διάγραμμα 34. Αλλαγή καθημερινότητας σε Προσωπικό επίπεδο.....	266
Διάγραμμα 35. Αλλαγή καθημερινότητας σε Επαγγελματικό επίπεδο.....	267
Διάγραμμα 36. Αλλαγή καθημερινότητας σε Κοινωνικό επίπεδο.....	268
Διάγραμμα 37. Θεωρείτε την αλλαγή αυτή θετική ή αρνητική;.....	269
Διάγραμμα 38. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με τους/τις συμμαθητές/τριές σας;.....	270
Διάγραμμα 39. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας;.....	271
Διάγραμμα 40. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί σάς αντιμετωπίζουν και συμπεριφέρονται διαφορετικά στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια;...	272
Διάγραμμα 41. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επίδοσή σας στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης;.....	273
Διάγραμμα 42. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επίδοσή σας στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης;.....	274
Διάγραμμα 43. Προσδοκίες: Συνέχιση σπουδών.....	275
Διάγραμμα 44. Προσδοκίες: Καλύτερη εργασία.....	276
Διάγραμμα 45. Προσδοκίες: Κοινωνική καταξίωση.....	277
Διάγραμμα 46. Προσδοκίες: Οικονομικές απολαβές.....	278
Διάγραμμα 47. Φύλο και επίδοση στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης.....	280
Διάγραμμα 48. Φύλο και επίδοση στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης.....	282
Διάγραμμα 49. Φύλο και σχέσεις σας με τους/τις συμμαθητές/τριές.....	284
Διάγραμμα 50. Φύλο και σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.....	285
Διάγραμμα 51. Φύλο και αλλαγές σε οικογενειακό επίπεδο.....	287
Διάγραμμα 52. Φύλο και αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο.....	288
Διάγραμμα 53. Φύλο και αλλαγές σε επαγγελματικό επίπεδο.....	289
Διάγραμμα 54. Φύλο και αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο.....	291

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Εγγραφές μαθητών Εσπερινού ΓΕΛ σε βάθος δεκαετίας.....	200
Γράφημα 2: Εγγραφές μαθητριών Εσπερινού ΓΕΛ σε βάθος δεκαετίας.....	200
Γράφημα 3: Ολοκλήρωση σπουδών μαθητών Εσπερινού ΓΕΛ Κοζάνης.....	201
Γράφημα 4: Ολοκλήρωση σπουδών μαθητριών Εσπερινού ΓΕΛ.....	201
Γράφημα 5: Εγγραφές μαθητών 3ου Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας .....	205
Γράφημα 6: Εγγραφές μαθητριών 3ου Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας.....	205
Γράφημα 7: Σχολείο προέλευσης μαθητών 3ου Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας.....	206
Γράφημα 8: Σχολείο προέλευσης μαθητριών 3ου Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας....	207
Γράφημα 9: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητών 3ου Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας.....	208
Γράφημα 10: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητριών 3ου Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας..	208
Γράφημα 11: Τόπος διαμονής μαθητών 3ου Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας .....	209
Γράφημα 12: Τόπος διαμονής μαθητριών 3ου Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας.....	209
Γράφημα 13: Έτος γέννησης μαθητών 3ου Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας.....	209
Γράφημα 14: Έτος γέννησης μαθητριών 3ου Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας.....	210
Γράφημα 15: Εγγραφές μαθητών 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας.....	210
Γράφημα 16: Εγγραφές μαθητριών 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας.....	211
Γράφημα 17: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητών 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας ..	211
Γράφημα 18: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητριών 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας..	212
Γράφημα 19: Σχολείο προέλευσης μαθητών 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας..	212
Γράφημα 20: Σχολείο προέλευσης μαθητριών 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας..	212
Γράφημα 21: Τόπος διαμονής μαθητών 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας.....	213
Γράφημα 22: Τόπος διαμονής μαθητριών 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας.....	213
Γράφημα 23: Επίδοση μαθητών 2008-2009 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας..	214
Γράφημα 24: Επίδοση μαθητριών 2008-2009 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας..	214
Γράφημα 25: Επίδοση μαθητών 2009-2010 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας..	215
Γράφημα 26: Επίδοση μαθητριών 2009-2010 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας..	215
Γράφημα 27: Εγγραφές μαθητών 4ου Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης.....	215
Γράφημα 28: Εγγραφές μαθητριών 4ου Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης.....	216
Γράφημα 29: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητών 4ου Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης .....	216
Γράφημα 30: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητριών 4ου Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης.....	216
Γράφημα 31: Σχολείο προέλευσης μαθητών 4ου Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης.....	217

Γράφημα 32: Σχολείο προέλευσης μαθητριών 4ου Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης.....	217
Γράφημα 33: Τόπος διαμονής μαθητών 4ου Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης.....	217
Γράφημα 34: Τόπος διαμονής μαθητριών 4ου Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης.....	217
Γράφημα 35: Έτος γέννησης μαθητών 4ου Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης.....	218
Γράφημα 36: Έτος γέννησης μαθητριών 4ου Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης.....	218
Γράφημα 37: Εγγραφές μαθητών 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης.....	218
Γράφημα 38: Εγγραφές μαθητριών 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης.....	219
Γράφημα 39: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητών 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης.....	219
Γράφημα 40: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητριών 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης..	220
Γράφημα 41: Σχολείο προέλευσης μαθητών 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης....	220
Γράφημα 42: Σχολείο προέλευσης μαθητριών 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης...	220
Γράφημα 43: Τόπος διαμονής μαθητών 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης.....	221
Γράφημα 44: Τόπος διαμονής μαθητριών 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης.....	221
Γράφημα 45: Έτος γέννησης μαθητών 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης .....	221
Γράφημα 46: Έτος γέννησης μαθητριών 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης.....	221
Γράφημα 47: Επίδοση μαθητών 2009-2010 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης.....	222
Γράφημα 48: Επίδοση μαθητριών 2009-2010 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης...	222
Γράφημα 49: Επίδοση μαθητών 2008-2009 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης....	222
Γράφημα 50: Επίδοση μαθητριών 2008-2009 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης....	222
Γράφημα 51: Επίδοση μαθητών 2007- 2008 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης.....	223
Γράφημα 52: Επίδοση μαθητριών 2007- 2008 4ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης.....	223
Γράφημα 53: Φύλο και επίδοση (Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης).....	224
Γράφημα 54: Φύλο και επιλογή ειδικότητας (3ο Εσπερινό ΤΕΕ Πτολεμαΐδας).....	227
Γράφημα 55: Φύλο και επιλογή ειδικότητας (4ο Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης) .....	229
Γράφημα 56. Ηλικία τελειοφοίτων.....	316
Γράφημα 57. Ηλικία αποφοίτων.....	373



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της συγχρονικής και διαχρονικής (σε βάθος δεκαετίας) αξιοποίησης των δομών των εσπερινών σχολείων από το γυναικείο φύλο, η αποτύπωση του κοινωνικού προφίλ των μαθητριών, η καταγραφή των προσδοκιών/στόχων τους, η αξιολόγηση της φοίτησης από τις ίδιες τις μαθήτριες (εμπόδια και προοπτικές), η επιθυμία τους για συνέχιση των σπουδών τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και, τέλος, η συμβολή των εσπερινών σχολείων στη βελτίωση της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής των τελειοφοίτων και των αποφοίτων μαθητριών τους.

Κρίθηκε σκόπιμη η συλλογή και επεξεργασία τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων με στόχο την, όσο το δυνατόν, ασφαλέστερη και εγκυρότερη εξαγωγή συμπερασμάτων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε πρώτο επίπεδο με άντληση στοιχείων από το διαθέσιμο αρχειακό υλικό των Εσπερινών σχολικών μονάδων της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ) (για τη δεκαετία 2001-2010), σε δεύτερο επίπεδο με ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες των Εσπερινών Λυκείων (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ) και σε τρίτο επίπεδο με ημι-δομημένες συνεντεύξεις τόσο με τελειόφοιτες της χρονιάς 2010-2011 αλλά και με απόφοιτες της δεκαετίας 2001-2010 με στόχο την τριγωνοποίηση των δεδομένων.

Τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών των εσπερινών σχολείων προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, έχουν διακόψει τη φοίτηση κατά την εφηβεία για οικογενειακούς (δημιουργία οικογένειας) αλλά και οικονομικούς λόγους (ανάγκη συνεισφοράς στην γονεϊκή οικογένεια), οι προσδοκίες τους συνοψίζονται στη βελτίωση του επαγγελματικού, κυρίως, τομέα και ,αμέσως μετά, στη βελτίωση της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής. Αξιολογούν τη φοίτηση τους ως μια δεύτερη ευκαιρία που τους δόθηκε για να διεκδικήσουν ένα καλύτερο μέλλον για τους/τις ίδιους/ίδιες και τις οικογένειές τους.

Λέξεις κλειδιά: εσπερινά σχολεία, φύλο, κοινωνική προέλευση, τελειόφοιτες, απόφοιτες, προσδοκίες, αξιολόγηση φοίτησης (εμπόδια και προοπτικές), βελτίωση προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής, στερεότυπες έμφυλες αντιλήψεις

## ABSTRACT

The aim of the present research is to investigate the cross-term and longitudinal (over a decade) utilization of the structures of the evening schools by the female gender, the mapping of the social profile of the female students, the recording of their aspirations / goals, the evaluation of their attendance by themselves (obstacles and prospects), their desire to continue their studies in Tertiary education and, finally, the contribution of evening schools to improving the personal, social and professional life of their female seniors and their female graduates.

It was considered appropriate to collect and process both quantitative and qualitative data with the aim of, as much as possible, safer and more valid conclusions. The collection of data was carried out on a first level, by deriving information from the available archive material of Kozani's Regional Unit evening schools (GEL and EPAL) for the decade 2001-2010, on a second level with a questionnaire distributed to the pupils (male and female) of the evening schools (GEL and EPAL) and on a third level with semi-structured interviews with both female seniors of the year 2010-2011 and female graduates of the 2001-2010 period aiming at the triangulation of the data.

Research findings have shown that the overwhelming majority of evening schools pupils (male and female) come from low socio-economic backgrounds, have dropped out from school at puberty for family (family formation) and economic reasons (need to contribute economically to their parents' family), their expectations are summarized at the improvement of the professional sector and, especially, the improvement of their personal and social life. They evaluate their attendance in evening schools as a second chance that has been given to them to claim a better future for themselves and their families.

Keywords: Evening schools, gender, social background, women seniors, women graduates, aspirations, study assessment (barriers and prospects), improvement of personal, social and professional life, stereotyped gendered perceptions

## I. ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ισότητα των φύλων, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, αποτελεί βασική προτεραιότητα, πολιτική και οικονομική, των κυβερνήσεων και των πολιτειακών οργάνων<sup>1</sup>. Ωστόσο, έμφυλα στερεότυπα εξακολουθούν να υφίστανται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας: στην οικογένεια, στην εκπαίδευση, στην εργασία, στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, όταν, με τις συνεχείς διεκδικήσεις και αγώνες του γυναικείου κινήματος στην Ελλάδα έγινε αντιληπτή η σημασία της εκπαίδευσης για την απόκτηση οικονομικής ανεξαρτησίας αλλά και η δυνατότητα διεκδίκησης ενός καλύτερου «αύριο» μέσω της επιδίωξης και απόκτησης προσόντων, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη πρόοδος στη μαζική πρόσβαση των γυναικών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, περίπου το πρώτο μισό του 20ου αιώνα - που σε κάποιες περιοχές φτάνει ως τις μέρες μας- οι γυναίκες σχεδόν «αποκλείονταν» από την σχολική φοίτηση. Οπωσδήποτε, μετά τη νομοθετική ρύθμιση για την υποχρεωτική φοίτηση αρχικά στο δημοτικό και μετά, με την καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητριών που φοιτούσαν στα σχολεία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί σημαντικά το ποσοστό του αναλφαριθμητισμού, ο οποίος αφορούσε, κυρίως, το γυναικείο φύλο.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, η νομοθετική ρύθμιση για δωρεάν παιδεία και η συνεκπαίδευση δεν είχε ως αποτέλεσμα ποιοτικές αλλαγές ως προς τον τύπο του σχολείου που επιλέγει ο μαθητικός πληθυσμός ανάλογα με το φύλο. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η κατανομή των μαθητών/τριών στους διάφορους τύπους σχολείων ακολουθεί την παράδοση. Τα κορίτσια προτιμούν, ως επί το πλείστον, τη γενική εκπαίδευση και όχι τόσο την τεχνική-επαγγελματική, ενώ, όταν την επιλέγουν, φοιτούν, κυρίως, σε τομείς κοινωνικών υπηρεσιών (νοσηλευτική, βρεφονηπιοκομία, προσχολική αγωγή) ή τμήματα φυσιοθεραπείας, κομμωτικής-αισθητικής, οικονομίας και διοίκησης ενώ η παρουσία τους σε τομείς όπως μηχανολογία, ηλεκτρολογία, συγκολλητών, CNC, υδραυλικών, τορναδόρων, ψυκτικών, υδραυλικών είναι σχεδόν μηδενική.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της διάστασης του Φύλου στα Εσπερινά Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικό Λύκειο και ΕΠΑΛ) της Περιφερειακής

---

<sup>1</sup> Η ελληνική νομοθεσία, στην προσπάθειά της να εναρμονιστεί με το δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης προβλέπει ότι: «Δεν αποτελεί διάκριση λόγω φύλου η λήψη θετικών μέτρων για την προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Το Κράτος μεριμνά για την άρση των ανισοτήτων που υφίστανται στην πράξη, ιδίως σε βάρος των γυναικών», άρθρο 116 (παρ. 2), αναθεώρηση του Συντάγματος το 1975. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (2003). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση 2003-2005*. Αθήνα.

Ενότητας Κοζάνης. Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας επιχειρήθηκε ηδιερεύνηση του βαθμού διαχρονικής (κατά τη δεκαετία 2001-2010) αλλά και συγχρονικής αξιοποίησης από το γυναικείο φύλο των δομών των εσπερινών σχολείων, η αποτύπωση του κοινωνικού τους προφίλ, η καταγραφή των προσδοκιών/στόχων τους και, τέλος, η συμβολή των εσπερινών σχολείων στη βελτίωση της κοινωνικής θέσης των γυναικών αποφοίτων τους.

Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε α) διαθέσιμο αρχειακό υλικό από τις προαναφερθείσες σχολικές μονάδες (για τη δεκαετία 2001-2010), β) ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες των Εσπερινών Λυκείων (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ) και γ) ημι-δομημένες συνεντεύξεις τόσο με τελειόφοιτες της χρονιάς 2010-2011 αλλά και με απόφοιτες της δεκαετίας 2001-2010 με στόχο την τριγωνοποίηση των δεδομένων. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμη η συλλογή και επεξεργασία τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων.

Σε δεύτερο επίπεδο, επιχειρήθηκε, πιο διεξοδικά, η διερεύνηση τής κατά φύλο σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, του κοινωνικοοικονομικού προφίλ των μαθητών/μαθητριών, οι λόγοι που τους/τις ώθησαν στη φοίτησή τους στα συγκεκριμένα σχολεία, οι σχολικές τους επιδόσεις (στοιχεία από αρχειακό υλικό, ό, που αυτά ήταν διαθέσιμα), οι προσδοκίες από τη φοίτησή τους και οι μελλοντικοί τους στόχοι, οι σχέσεις τους με το διδακτικό προσωπικό αλλά και μεταξύ τους, οι δυσκολίες και τα εμπόδια που δημιούργησε η φοίτησή τους και τέλος οι στρατηγικές που υιοθέτησαν προκειμένου να διαχειριστούν και να υπερβούν τις όποιες δυσκολίες προέκυψαν.

Με την πραγματοποίηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων τόσο σε τελειόφοιτες της χρονιάς 2010-2011 (10 συνεντεύξεις) όσο και σε απόφοιτες της δεκαετίας 2001-2010 (11 συνεντεύξεις) των εσπερινών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον εστιάστηκε στην αποτύπωση του κοινωνικοοικονομικού τους προφίλ, στις δυσκολίες που προέκυψαν από τη φοίτησή τους εξαιτίας του φύλου τους, στην καταγραφή των προσωπικών εκτιμήσεων και απόψεων τους, όσον αφορά στη συμβολή των συγκεκριμένων δομών τυπικής εκπαίδευσης στην προσωπική τους εξέλιξη και στην κοινωνική, επαγγελματική και εκπαιδευτική κινητικότητά τους, και τέλος, στην επιθυμία τους ή όχι να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2010-2011 (διανομή ερωτηματολογίων και διεξαγωγή συνεντεύξεων με τελειόφοιτες) ενώ οι απόφοιτες που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν αποφοιτήσει τη δεκαετία από το 2001 έως 2010.

## **I.A. Κριτήρια επιλογής θέματος- Συναφείς μελέτες**

Στην Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και εξής, έχουν δει το φως της δημοσιότητας πληθώρα θεωρητικών και εμπειρικών μελετών αναφορικά με τον παράγοντα του φύλου στην εκπαίδευση. Ο βασικός κορμός των ερευνών αυτών επικεντρώνεται στα ημερήσια σχολεία.

Πέραν της παραμέτρου της σχολικής πραγματικότητας, στην οποία εστιάζουν οι σχετικές έρευνες- σχολικά εγχειρίδια, αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας κα-, κοινό εύρημα και διαπίστωσή τους είναι ότι το σχολείο, παρά τις εξαγγελίες και τη ρητορική της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για προώθηση της ισότητας των φύλων στη εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης στην ευρύτερη κοινωνία, εξακολουθεί να αναπαράγει και να συντηρεί τα παραδοσιακά, κοινωνικά, κανονιστικά πρότυπα για τα φύλα. Όπως είναι ευρύτερα γνωστό, τα έμφυλα, κοινωνικά, κανονιστικά πρότυπα λειτουργούν κυρίως σε βάρος των γυναικών. Οπωσδήποτε, μια διεξοδική αναφορά στις μελέτες αυτές και στα ευρήματά τους είναι πέρα από τα όρια της παρουσίασης του σχεδίου της έρευνάς μας.

Ωστόσο, υπάρχει έλλειμμα θεωρητικών ή/και εμπειρικών μελετών αναφορικά με τη διάσταση του φύλου στα εσπερινά σχολεία, τα οποία αποτελούν μια ιδιαίζουσα περίπτωση τυπικής εκπαίδευσης. Αφορούν σε ένα μαθητικό πληθυσμό που, ως ένα μεγάλο βαθμό, διαφέρει από τον τυπικό μαθητικό πληθυσμό των ημερήσιων σχολείων. Όπως μας έδειξε η, κατά το δυνατόν, διεξοδική αναζήτηση σε διάφορες ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων αλλά και στις βιβλιοθήκες των ΑΕΙ της χώρας, τα εσπερινά σχολεία έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και μάλιστα στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικών διατριβών σε διάφορα ελληνικά ΑΕΙ. Οι σχετικές μελέτες εκτός του ότι είναι ελάχιστες, δεν εστιάζουν στον παράγοντα του φύλου αλλά σε ζητήματα, που είναι, βέβαια, σημαντικά, αλλά είναι γενικότερου ενδιαφέροντος.

Αναλυτικότερα, έχουν διερευνηθεί οι ιστορικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που υπαγόρευαν τη θεσμοθέτηση, ευνόησαν την εξέλιξη διαχρονικά και οριοθέτησαν το ρόλο του Εσπερινού Γυμνασίου στη σύγχρονη πραγματικότητα (Ρίζου, 2004)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Η Ρίζου Χαρίκλεια (2004), ασχολήθηκε με την ιστορική εξέλιξη του θεσμού της εσπερινής εκπαίδευσης όταν το ελληνικό κράτος βρισκόταν σε φάση ανασύστασης και αναδιοργάνωσης, το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και, φτάνοντας έως και τη δεκαετία του 1980, επικεντρώνοντας την διατριβή της στο Εσπερινό Γυμνάσιο ως σχολείο ανώτερης βαθμίδας, προσπαθώντας να απαντήσει σε ερωτήματα για τις ανάγκες που οδήγησαν στη δημιουργία και τη λειτουργία της εσπερινής εκπαίδευσης διαχρονικά, την αναγκαιότητα και το ρόλο του Εσπερινού Γυμνασίου από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα και, αν, τελικά, πετυχαίνει την αποστολή του.

Επίσης, έχει διερευνηθεί ο θεσμός της Εσπερινής Τεχνικής Εκπαίδευσης και η συμβολή της στην κοινωνική αναπαραγωγή (Τσικαλάκη, 2008)<sup>3</sup> και, τέλος, ο ρόλος των εσπερινών σχολείων στην άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού (Γαλίτης, 2005)<sup>4</sup>. Όπως διαπιστώθηκε από τις δύο τελευταίες αμέσως παραπάνω μελέτες, ο ρόλος και η συμβολή των εσπερινών σχολείων δεν είναι ανατρεπτικός των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων, όπως, άλλωστε, δεν είναι ούτε και των ημερησίων σχολείων. Παρόλα αυτά, τα εσπερινά σχολεία αποτελούν μια

---

Στο πρώτο μέρος της διατριβής γίνεται καταγραφή των ιστορικών συνθηκών μέσα στις οποίες πραγματοποιήθηκε αυτή η εξέλιξη, η παρουσίαση του νομικού και εκπαιδευτικού πλαισίου της εκπαίδευσης, γενικότερα, και του πλαισίου της εσπερινής εκπαίδευσης ειδικότερα, καθώς και προσπάθεια ερμηνείας της εξελικτικής πορείας του θεσμού με συστηματική παρουσίαση και κριτική θεώρηση των ιστορικών συγκυριών.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται προσπάθεια απεικόνισης του θεσμού του Εσπερινού Γυμνασίου στη συγχρονία με την καταγραφή της επικρατούσας κατάστασης στα εν λόγω σχολεία και την μελέτη του προφίλ των μαθητών/τριών που φοιτούν σ' αυτά (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, επαγγελματική κατάσταση, επίδοση, προσδοκίες για το μέλλον). Η έρευνα διενεργήθηκε σε δείγμα πεντακοσίων (500) μαθητών/τριών εσπερινών γυμνασίων του Ν. Αττικής με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το φύλο των υποκειμένων και η τάξη φοίτησης.

<sup>3</sup> Η Τσικαλάκη (2007) επιχείρησε τη διερεύνηση της συμβολής του θεσμού των Εσπερινών Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων στην κοινωνική αναπαραγωγή και στην αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών, αφού μελέτησε τους σκοπούς των ΕΤΕΕ, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις ειδικές συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων αυτό υλοποιείται (το διδακτικό προσωπικό, τα υλικά και διδακτικά μέσα, τις απαιτήσεις των καθηγητών, τις στάσεις και τους εκπαιδευτικούς στόχους των μαθητών/τριων και τις σχέσεις καθηγητών- μαθητών).

Επίσης, κάνει μια λεπτομερή αναφορά στις προσεγγίσεις της κοινωνικής αναπαραγωγής (δομολειτουργική θεωρία του Parsons, η οποία προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα με ποιο τρόπο αναπαράγεται η κοινωνία, τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις με βάση την «κατανοούσα Κοινωνιολογία» του Weber «που επικεντρώνεται στη μελέτη του νοηματικού υποβάθρου των ιδεών κινήτρων της κοινωνικής δράσης των ανθρώπων ως υποκειμένων (αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων)», τη μαρξιστική προσέγγιση με την καπιταλιστική αναπαραγωγή της κεφαλαιακής σχέσης, τις θεωρίες πολιτιστικής μεταβίβασης με κύριους εκπροσώπους τον Bourdieu και την έννοια του *habitus*, βάσει της οποίας επιχειρείται η ερμηνεία των κοινωνικών και πολιτιστικών διαφορών κάθε τάξης, και τον Bernstein με την κοινωνιογλωσσική του θεωρία, η οποία έχει ως βάση «την κοινωνική αναπαραγωγή μέσω της γλώσσας ως δομής και ως τρόπου επικοινωνίας. Βασικό εργαλείο ανάλυσης του είναι η έννοια του «κώδικα»= ρυθμιστικές αρχές που προσλαμβάνονται από το υποκείμενο σιωπηρά και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδηση του».

Προηγουμένως, έχει κάνει μια εκτεταμένη επισκόπηση του θεσμού της Εσπερινής Τεχνικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι και σήμερα με αναφορά στις ιστορικές συνθήκες εμφάνισης και παγίωσης του στην ελληνική κοινωνία, καθώς και σύνδεση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την παιδική εργασία και την ιστορική εξέλιξη της σχέσης αυτής.

<sup>4</sup> Ο Γαλίτης (2005), στο διδακτορικό του διερεύνησε το ρόλο της εσπερινής εκπαίδευσης στην άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού. Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας, την οποία διενήργησε με την τεχνική της τηλεφωνικής συνέντευξης σε αποφοίτους εσπερινής εκπαίδευσης σε επίλεκτους, βάσει κριτηρίων, νομούς της ελληνικής επικράτειας, έτσι ώστε να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα των περιοχών της χώρας, έδειξαν ότι η συμβολή της εσπερινής εκπαίδευσης στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής και της μεταυποχρεωτικής εκπαίδευσης τόσο σε πρακτικό-κοινωνικό επίπεδο όσο και σε ατομικό-προσωπικό είναι πάρα πολύ σημαντική, διότι μέσω αυτής, οι μαθητές/τριες βελτιώνουν την επαγγελματική τους κατάσταση αλλά και την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους. Ωστόσο, η βελτίωση αυτή δεν έχει ως φυσικό επακόλουθο την συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Περισσότερο ωφελούνται οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες και δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς το φύλο.

ουσιαστική ευκαιρία ολοκλήρωσης των σπουδών και υλοποίησης των προσδοκιών συνέχισης των σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συμβάλλουν επίσης, ως ένα μεγάλο βαθμό, στη βελτίωση της αυτοεικόνας των ατόμων, στην κοινωνική τους κινητικότητα και, επομένως, στην άμβλυνση του κοινωνικού τους αποκλεισμού.

Από την αμέσως παραπάνω σύντομη αναφορά σε συναφείς και σχετικές με την παρούσα έρευνες, προκύπτει ότι μια μελέτη, η οποία να επικεντρώνεται στη διερεύνηση του παράγοντα «Φύλο» και των έμφυλων διαφορών του μαθητικού δυναμικού των εσπερινών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απουσιάζει από την ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία.

Η πρωτοτυπία της έρευνας συνίσταται στο ότι περιλαμβάνει αυτοαναφορές των γυναικών-τελειοφοίτων και αποφοίτων και για θέματα, τα οποία ενδέχεται να μην ενδιαφέρουν σε πρώτη ανάγνωση το υπό διερεύνηση θέμα, συμβάλλουν όμως στην καλύτερη κατανόηση των αιτίων που οδήγησαν τις γυναίκες του δείγματος τόσο στην πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης όσο και στην απόφαση επιστροφής τους στα σχολικά θρανία.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η παρούσα έρευνα θα καλύψει ένα υπαρκτό κενό στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία, θα συμβάλει στον εμπλουτισμό και στη διεύρυνση του προβληματισμού των Κοινωνικών Επιστημών γενικότερα και, ειδικότερα, των Επιστημών της Αγωγής και της Φεμινιστικής Έρευνας στην Ελλάδα. Μάλιστα, είναι δυνατό να αποτελέσει την αφετηρία διεξαγωγής συναφών ερευνών και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας.

Η εργασία αποτελείται από τα παρακάτω τέσσερα μέρη: το **πρώτο μέρος** περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο με ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σε θέματα που καταδεικνύουν τον έμφυλο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη διάκριση του κοινωνικού από το βιολογικό φύλο, αναφέρονται οι πιο σημαντικές θεωρίες κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου καθώς και ο ρόλος των φορέων κοινωνικοποίησης (οικογένειας, σχολείου) στην διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται οι βασικές αρχές των πιο σημαντικών φεμινιστικών θεωριών της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφεται η συμβολή του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, των σχολικών εγχειριδίων, της στάσης των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριές τους και ο ρόλος των ομηλικών στην αναπαραγωγή και διατήρηση των έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση. Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται το φαινόμενο της σχολικής διαρροής, τις αιτίες που την προκαλούν, τη διαφοροποίηση με βάση το φύλο και τη σχέση επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη επισκόπηση της πορείας της Τεχνικής Εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη και τη διάσταση του φύλου, ενώ το έκτο κεφάλαιο

ασχολείται με την επαγγελματική απασχόληση των γυναικών, τις συνθήκες εργασίας τους και το φαινόμενο της γυναικείας ανεργίας. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τον τρόπο με τον οποίο επιμερίζεται ο χρόνος των εκπαιδευομένων των εσπερινών σχολείων καθημερινά ανάμεσα στην εργασία, την οικογένεια και τις σπουδές, καθώς και η επιτυχής ή όχι ανταπόκρισή τους στους πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους που έχουν αναλάβει.

Η εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή αποτελεί το αντικείμενο μελέτης του όγδοου κεφαλαίου. Θεωρήθηκε σκόπιμη η αναφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν όταν επιστρέφουν στην εκπαίδευση, διότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος της έρευνάς μας (αν όχι η ολότητα του δείγματος), αποτελείται από ενήλικες μαθητές και μαθήτριες με τις υποχρεώσεις και τις δυσκολίες που η ενήλικη ζωή συνεπάγεται. Στο ένατο κεφάλαιο επιχειρείται μια αναδρομή στην ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης από την εποχή ίδρυσης του ελληνικού κράτους έως και σήμερα με ιδιαίτερη αναφορά στην ιστορία της εκπαίδευσης των γυναικών στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης, η οποία αποτελεί και την περιοχή υλοποίησης της έρευνας. Το πρώτο μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με το δέκατο κεφάλαιο, το οποίο πραγματεύεται το θεσμό της εσπερινής εκπαίδευσης, την ιστορική του πορεία μέσα στο χρόνο, τη δυνατότητα πρόσβασης των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πραγματικότητα των εσπερινών σχολείων στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης με γνώμονα τη διάσταση του φύλου.

Στο **δεύτερο μέρος** παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας. Στο ενδέκατο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία και η διαδικασία συλλογής δεδομένων ενώ στο δωδέκατο κεφάλαιο παρατίθενται η στατιστική επεξεργασία και τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται σχολιασμός των ερευνητικών ευρημάτων, διατυπώνονται τα συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Στο **τρίτο μέρος** παρατίθενται τα συμπεράσματα, προτάσεις για μελλοντική έρευνα και η βιβλιογραφία. Η εργασία ολοκληρώνεται με το **τέταρτο μέρος**, το οποίο περιλαμβάνει τα παραρτήματα.



**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## 1. Γενικά

Σε παγκόσμιο επίπεδο, πολύ λίγοι παράγοντες διαχωρίζουν τους ανθρώπους από τη γέννηση ως το θάνατο όσο το φύλο. Το φύλο αποτελεί το πιο σημαντικό πεδίο αναφοράς της ανθρώπινης, και όχι μόνο, ύπαρξης. Μέσω αυτού καθίσταται εφικτή η διαμόρφωση της «έμφυλης ταυτότητας» των ανθρώπων, του πιο ισχυρού διαφοροποιητικού/διαχωριστικού παράγοντα σε όλη τη διάρκεια της ζωής<sup>5</sup>. Ο διαχωρισμός αυτός είναι αναπόφευκτος και αναγκαίος, διότι βασίζεται σε βιολογικούς, γενετικούς και ανατομικούς παράγοντες που αφορούν τη διαδικασία αναπαραγωγής και διαίωσης του είδους καθώς και τις ιδιαίτερες λειτουργίες που επιτελεί το κάθε φύλο.

Όμως, η βιολογική αυτή διάκριση και διαφορετικότητα οδήγησε, με το πέρασμα του χρόνου, και σε μια κοινωνική ανισότητα με κυρίαρχο και «ανώτερο» τον άντρα και υποδεέστερη και «κατώτερη» τη γυναίκα. Αυτό που προκαλεί εντύπωση, είναι το γεγονός ότι, η εν λόγω κοινωνική διάκριση και ανισότητα έχει παγιωθεί, έχει γίνει κομμάτι της κοινωνικής νοοτροπίας αλλά και της ιδιοσυγκρασίας των ίδιων των ατόμων και βρίσκει εφαρμογή σε όλες σχεδόν τις κοινωνίες ανά τον κόσμο, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα βάσει των οποίων είναι οργανωμένες και ότι, η κατά φύλο κοινωνική ανισότητα, αποτελεί οικουμενικό ζήτημα. Έτσι, το κάθε άτομο αποδίδει στον εαυτό του χαρακτηριστικά ανάλογα με το φύλο του, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί και μεταβιβαστεί από γενιά σε γενιά κατά τη συγκρότηση των κοινωνιών (Μαραγκουδάκη, 2005)<sup>6</sup>.

Το φύλο, λοιπόν, ως θεσμοθετημένος παράγοντας κοινωνικής ταξινόμησης και ιεράρχησης, διακρίνει τα άτομα σε δύο αντιθετικές κατηγορίες (άνδρες και γυναίκες) και άρα αποτελεί σύστημα σχέσεων, με την έννοια ότι η ύπαρξη της μίας κατηγορίας προϋποθέτει και συνεπάγεται αυτοδικαίως και την ύπαρξη της άλλης<sup>7</sup>. Δρα περιοριστικά και καταπιεστικά και για τα δύο φύλα διότι τα ωθεί να αναπτύσσουν συμπεριφορές σύμφωνες με το κυρίαρχο πρότυπο

---

<sup>5</sup> Πολίτης, Φ.Κ. (2005). *Μορφές «ανδρισμού» και η συγκρότησή τους στο σχολείο. Η περίπτωση μελέτης των μαθητών/τριών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη, σελ. 15

<sup>6</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας

<sup>7</sup> Σύμφωνα με την Arnot (2006) οι κατηγορίες του φύλου είναι αποτέλεσμα αυθαίρετης κοινωνικής κατασκευής. Η αυθαίρετη αυτή εννοιοδότηση του περιεχομένου τους συνδέεται ιστορικά με την απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σε κάθε φύλο από φορείς όπως το σχολείο, η εκκλησία, το επίσημο κράτος, η κοινωνία γενικότερα, η οποία οριοθέτησε τα πεδία δράσης των δύο φύλων.

του ανδρισμού ή της θηλυκότητας (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015:50)<sup>8</sup>. Ως πρωταρχικός κανονιστικός παράγων της συμπεριφοράς υπαγορεύει τρόπους σκέψης, στόχους, συναισθήματα, ρόλους, προδιαγεγραμμένους και αρμόζοντες στο φύλο κάθε ατόμου (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014)<sup>9</sup>.

Αρχής γενομένης από το αυθαίρετο και απλουστευτικό επιχείρημα ότι η ανισότητα και η διάκριση ανάμεσα στα φύλα είναι αποτέλεσμα και οφείλεται στη Θεία Βούληση ή ορίζεται από γενετικές και βιολογικές συνιστώσες, οι γυναίκες πάλεψαν πάρα πολλά χρόνια για την εξάλειψη αυτών των διακρίσεων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής. Μετά από πολλούς αγώνες, και κυρίως μετά τη μαζικοποίηση του κινήματος για την ισότητα των φύλων τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, οι γυναίκες διεκδίκησαν την κατάργηση νομοθετικών ρυθμίσεων που τις καταδίκάζαν σε υποτέλεια και πέτυχαν τη νομοθετική κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους για ίση αντιμετώπιση με τους άντρες<sup>10</sup>.

Εδώ προκύπτει το εύλογο ερώτημα: γιατί παρά τη θεσμοθετημένη, εδώ και δεκαετίες, ισότητα σε όλα τα επίπεδα εξακολουθούν να ισχύουν πεπαλαιωμένες και παραδοσιακές κοινωνικές αντιλήψεις για το ρόλο των ανδρών και των γυναικών σε οικογενειακό, επαγγελματικό, κοινωνικό, πολιτικό επίπεδο, οι οποίες τοποθετούν τη γυναίκα σε θέση υποδεέστερη απ' αυτή των ανδρών;<sup>11</sup> Το ερώτημα αυτό θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε στην ενότητα που ακολουθεί εστιάζοντας στις αιτίες και τις συνθήκες που συνέβαλαν στην παγίωση αυτής της ανισότητας ανάμεσα στα φύλα σε όλες, σχεδόν, ανά τον κόσμο υφιστάμενες κοινωνικές δομές.

---

<sup>8</sup> Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2015). Το φύλο ως παράγοντας διαφοροποίησης στην κοινωνικοποίηση και οι κοινωνικοπολιτικές επιπτώσεις της διαφοροποίησης αυτής (κεφ. 3) στο: Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2015). *Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας (ηλεκτρ. Βιβλίο)*, κεφ. 4. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/3526>

<sup>9</sup> Παντελίδου-Μαλούτα, Μ., (2014). Θεωρία για το Φύλο ως βασική αρχή οργάνωσης της κοινωνίας, στο *Φύλο Κοινωνία και Πολιτική*, 1<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα Εκπαιδευτικού Υλικού. Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι., σελ. 17-24.

<sup>10</sup> Οι φεμινίστριες υποστηρίζουν ότι η έμφυλη ανισότητα δεν είναι ατομικό ζήτημα αλλά είναι πλήρως ενσωματωμένη σε όλες τις κοινωνικές δομές: το γάμο, την οικογένεια, την εργασία, την οικονομία, την πολιτική, τη θρησκεία, τις τέχνες, τον πολιτισμό, ακόμη και την ίδια την ομιλούσα γλώσσα. Προκειμένου να επιτευχθεί η ισότητα είναι απαραίτητη η συμβολή τόσο της κοινωνίας όσο και των ίδιων των ατόμων χωριστά, στο: Lorber, J. (1997). *The Variety of Feminisms and their Contribution to Gender Equality*. σελ. 8.

<sup>11</sup> Ανακτήθηκε στις 20-1-2016 από <http://diglib.bis.uni-oldenburg.de/pub/unireden/ur97/kap1.pdf>

<sup>11</sup> Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.

## 1.2. Η διάκριση του βιολογικού από το κοινωνικό φύλο

Το φύλο αποτελεί την κυρίαρχη βιολογική και κοινωνικοπολιτισμική κατηγορία ιεράρχησης και ταξινόμησης των υποκειμένων και βρίσκει εφαρμογή σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής δράσης και πρακτικής<sup>12</sup>. Η Γκασούκα (2004:47-48), αναφέρει ότι η σχέση ανάμεσα στο θηλυκό και το αρσενικό είναι ασύμμετρα, ιεραρχική και, εθμικά και νομικά, κανονιστική. Νομιμοποιείται μέσα από μύθους και ιδεολογήματα αποδίδοντας την ασυμμετρία ακόμη και σε μεταφυσικούς παράγοντες. Μέσω αυτού του ιεραρχημένου συστήματος κατασκευάζονται αναπαραστάσεις, νοοτροπίες και αντιλήψεις, οι οποίες είναι βαθιά ενταγμένες στον ανθρώπινο ψυχισμό ώστε να καταλήγουν «σύμφυτες»<sup>13</sup>.

Ο έμφυλος διαχωρισμός διαπερνάει όλες τις πλευρές της ανθρώπινης ύπαρξης από τις πιο ασήμαντες μέχρι τις πιο σημαντικές και είναι ισόβιος (Owen Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009). Το φύλο του παιδιού καθορίζει το όνομα που θα πάρει, τα παιχνίδια με τα οποία θα παίζει, το χτένισμα, το ντύσιμο, τη συμπεριφορά, τις προσδοκίες και τα όνειρα του περίγυρου από αυτό, τις εμπειρίες του, τις δεξιότητες που αναμένεται να έχει, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του.

Και στους ενήλικες, το φύλο παίζει σημαντικό ρόλο στην εξωτερική εμφάνιση και συμπεριφορά (ενδυμασία, στάση σώματος, τρόπος ομιλίας), στο επάγγελμα που ασκούν, στις ευθύνες τις οποίες αναλαμβάνουν, στο ρόλο τους στην οικογενειακή σφαίρα.

Το κοινωνικό φύλο, «gender», σε αντιδιαστολή με τον όρο «sex», ο οποίος αναφέρεται στο βιολογικό φύλο, δηλαδή στη βιολογική διαφοροποίηση ανδρών και γυναικών<sup>14</sup>, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την προσωπική ταυτότητα του κάθε ανθρώπου, τον προσδιορίζει ως προσωπικότητα, καθορίζει την ύπαρξη του και γι' αυτό αποτελεί έναν τομέα της επιστήμης δύσκολο στην πραγμάτευση του, από τη στιγμή που είναι δεδομένη η συναισθηματική εμπλοκή του/της οποιουδήποτε/οποιασδήποτε θεωρητικού επιχειρήσει μια αντικειμενική και αμερόληπτη διερεύνηση των διαφόρων παραμέτρων του<sup>15</sup>.

Η Acker (1992) αναφέρει ότι το βιολογικό φύλο είναι η φύση και το κοινωνικό η ανατροφή. Το κοινωνικό φύλο είναι δεκτικό στις αλλαγές ενώ το βιολογικό είναι μόνιμο και

---

<sup>12</sup> Connell, R.G. (2006). *Το κοινωνικό φύλο*. (Μτφρ. Ελένη Κοτσυφού). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, (Προλογικό σημείωμα σελ. 1-30)

<sup>13</sup> Γκασούκα, Μ. (2004). *Η διάσταση του φύλου στη σχέση οικογένειας και σχολείου. Συμβουλευτική Γονέων* (επιμ. Α. Τριαλιανός & Ι. Καραμήνας). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ, σελ. 46-57

<sup>14</sup> Φρόση, Α. (2009). *Κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση και το φύλο*. (ανακτήθηκε στις 11-10-2016) από: [www.psy.auth.gr/index.php](http://www.psy.auth.gr/index.php)

<sup>15</sup> Wu, C. (2013). Gender as a Category of Analysis: Reconciling Feminist Theory with Feminist Methodology. *Graduate Journal of Social Science* September 2013, Vol. 10, Issue 3

σχετίζεται με τα φυσικά χαρακτηριστικά, τα γονίδια και την αναπαραγωγική διαδικασία<sup>16</sup>. Οι δύο αυτές πλευρές του φύλου συνδέονται μεταξύ τους με μια αιτιώδη και αναπότρεπτη σχέση. «Το βιολογικό φύλο αντλεί τη σημασία του από το κοινωνικό και «συντρίβεται» μέσα σ' αυτό»<sup>17</sup>.

Κατά τον Connell (2006:50-53), ο όρος «κοινωνικό φύλο» αναφέρεται στην πολιτισμική διαφοροποίηση των γυναικών και των ανδρών, η οποία έχει τη βάση της στον βιολογικό διαχωρισμό μεταξύ αρσενικού και θηλυκού. Ένας τέτοιος ορισμός, ο οποίος βασίζεται στη διχοτόμηση παραβλέπει την ύπαρξη ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες τοποθετώντας το κάθε φύλο σε ένα εκ διαμέτρου αντίθετο πόλο ενώ οι «έμφυλες συμβάσεις» έχουν την τάση να βρίσκονται σε μια διαδικασία συνεχούς αλλαγής και αναδιαμόρφωσης εξαιτίας των νέων κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών που προκύπτουν σε κάθε κοινωνία.

Ομοίως, ο Παπαταξιάρχης (1997:5), αναφέρει ότι η έννοια του φύλου ως κατασκευή, σε αντιδιαστολή με τις εγγενείς, βιολογικές του ιδιότητες, οριοθετεί τη θεωρητική και πολιτισμική διάσταση του φύλου, η οποία ποικίλει στο χώρο και το χρόνο συμβάλλοντας έτσι, στην αποφυσικοποίησή του. Δεν αναφέρεται μόνο στην ατομική ταυτότητα ενός ατόμου αλλά ανάγεται σε σύμβολο των πολιτισμικών κατασκευών και στερεοτύπων που σχετίζονται με την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα και αντικατοπτρίζεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής (οικογένεια, εκπαίδευση, εργασία, σεξουαλικότητα, επικοινωνία με τους άλλους (Lorber & Farrell, 1991)<sup>18</sup>. Βιώνεται με τέτοια ένταση και δύναμη και από τα δύο φύλα ώστε καταλήγει αμετάκλητο και προσδιοριστικό της ύπαρξης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Αθανασιάδου, 2002)<sup>19</sup>. Εξαρτάται και καθορίζεται από τα έμφυλα πρότυπα κάθε πολιτισμού και κάθε κοινωνίας και υπακούει στις πολιτισμικές νόρμες του ανδρισμού και της θηλυκότητας. Αφορά και προσδιορίζει τις γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι τους άντρες ταυτίζοντάς τους

---

<sup>16</sup> Συνδέεται και με τη σεξουαλικότητα χωρίς να περιορίζεται μόνο σ' αυτή.

<sup>17</sup> Ο όρος «κοινωνικό φύλο» αποδίδεται στην κοινωνιολόγο Ann Oakley (1972), η οποία ορίζει ως βιολογικό φύλο τις βιολογικές, ορατές, ανατομικές διαφορές στα γεννητικά όργανα των ανδρών και των γυναικών καθώς και των συνακόλουθων αναπαραγωγικών λειτουργιών που καλούνται να επιτελέσουν και ως κοινωνικό φύλο την κοινωνική και πολιτισμική εκείνη κατηγοριοποίηση σε «ανδρικό» και «γυναικείο». Έτσι οι άνθρωποι, ως βιολογικά υποκείμενα διακρίνονται σε «αρσενικά» και «θηλυκά» και ως κοινωνικά σε «άνδρες» και «γυναίκες». Η πρώτη κατηγορία συναρτάται με την δυνατότητα αναπαραγωγής/τεκνοποίησης και θεωρείται φυσική, συνεπώς σταθερή, ενώ η δεύτερη συνδέεται με κοινωνικούς προσδιορισμούς και λαμβάνεται ως ευμετάβλητη, στο: Connell, R.G. (2006). *Το κοινωνικό φύλο*. (Μτφρ. Ελένη Κοτσουφού). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, (Προλογικό σημείωμα σελ. 5-7).

<sup>18</sup> Lorber, J & Farrell, S (eds.) 1991. *The Social Construction of Gender*. Sage: Newbury Park.

<sup>19</sup> Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη σελ. 54

με το καθολικό και το γενικό ενώ τις γυναίκες με το μερικό και το ειδικό (Μπακαλάκη, 1997:216)<sup>20</sup>.

Η απόδοση στον εαυτό συγκεκριμένων χαρακτηριστικών με βάση το φύλο, τα οποία με την πάροδο του χρόνου αφομοιώνονται, εσωτερικεύονται και γίνονται ένα με την ιδιοσυγκρασία και την ψυχοσύνθεση του ατόμου διαμορφώνοντας την προσωπικότητα του, ξεκινάει από την πολύ πρώιμη παιδική ηλικία. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς στο πλαίσιο της οικογένειας, αρχικά, και του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου, αργότερα, και συνδέουν, ασυνείδητα ή συνειδητά, τη συμπεριφορά αυτή με το φύλο τους (Carter, 2014, Νασιάκου, 1979). Τείνουν επομένως, να υιοθετούν τρόπους, αξίες και κανόνες συμπεριφοράς ανάλογους με αυτούς που αισθάνονται ότι οι κοινωνικές συμβάσεις υπαγορεύουν, σύμφωνα με το φύλο τους.

Έτσι, τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, από μωρά ακόμη, προσδιορίζονται από το χρώμα των ρούχων που φορούν –μπλε για τα αγόρια και ροζ για τα κορίτσια. Τα «μπλε» μωρά αναμένεται να συμπεριφέρονται διαφορετικά από τα «ροζ»-να είναι πιο ενεργητικά, πιο διεκδικητικά, πιο ρωμαλέα, να έχουν έντονη παρουσία και δραστηριότητα στη δημόσια ζωή σε αντίθεση με τα «ροζ» που αναμένεται να έχουν έναν πιο παθητικό και υποχωρητικό ρόλο και να ασχολούνται κυρίως με την εξωτερική τους εμφάνιση, από τη στιγμή που η βασική «επιδίωξή» τους είναι να προκαλέσουν την προσοχή του άλλου φύλου με σκοπό το γάμο και την επακόλουθη ενασχόληση τους με το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών. Ο, τιδήποτε διαφορετικό από το αναμενόμενο θεωρείται εσφαλμένο και ενδέχεται να φέρει ντροπή και αμηχανία στο οικογενειακό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Connell, 2006:187).

Συνοψίζοντας, το κοινωνικό φύλο αποτελεί πολιτισμική κατασκευή, προσδιορίζει και διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία προσδοκά και αναμένει να συμπεριφέρονται και να δρουν τα αγόρια και τα κορίτσια. Επομένως, η ανταπόκριση στις νόρμες που βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τους «έμφυλους ρόλους» που καλούνται να υιοθετήσουν τα παιδιά είναι εύλογη και αναμενόμενη. Η συμμόρφωση με τις νόρμες έχει ως αποτέλεσμα την επιβράβευση, την επιδοκιμασία από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους φίλους, την ευρύτερη κοινότητα. Σε αντίθεση, η μη συμμόρφωση συνεπάγεται την αποδοκιμασία, την περιθωριοποίηση, το χλευασμό. Μέσω της ενίσχυσης μαθαίνουν ποιες είναι οι κοινωνικά αποδεκτές και κατάλληλες συμπεριφορές για το φύλο τους και εσωτερικεύουν αυτές τις νόρμες μεταβιβάζοντάς τες, με τη

---

<sup>20</sup> Μπακαλάκη, Α. (1997). Είναι η ανθρωπολογία των γυναικών για την ανθρωπολογία του φύλου ότι η παιδική ηλικία για την ωριμότητα; *Μνήμων*, Τ. 19, σελ. 211-223

σειρά τους, στην επόμενη γενιά, συντελώντας μ' αυτό τον τρόπο στη διαίωνιση των έμφυλων στερεοτύπων (Connell, 2006:187-188).

### 1.3. Θεωρίες κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε πολύ συνοπτικά στις πιο βασικές και πλέον συχνά απαντώμενες στη σχετική βιβλιογραφία θεωρίες κοινωνικοποίησης ως προς το φύλο, οι οποίες είναι σημαντικές στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του ατόμου.

Η διαδικασία, κατά την οποία, το άτομο μαθαίνει να συμπεριφέρεται σύμφωνα με το κοινωνικά αποδεκτό έμφυλο στερεότυπο<sup>21</sup> ονομάζεται *κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου* (Μαραγκουδάκη, 2005). Μέσα, λοιπόν, από τη διαρκή διαδικασία κοινωνικοποίησης, τα παιδιά συνειδητοποιούν και αποδέχονται τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στα φύλα και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιγύρου και των κοινωνικών συμβάσεων και προσδοκιών (Fagot & Leinbach, 1989) αποκτούν, δηλαδή, συνείδηση της έμφυλης ταυτότητάς τους.

Ως ταυτότητα φύλου ορίζεται η συνειδητοποίηση από την πλευρά του ατόμου ότι ανήκει στο ένα ή στο άλλο φύλο έχοντας ως γνώμονα όχι μόνο την ανατομική του κατασκευή αλλά και τα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται σ' αυτό από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται (Francis 2008, Halim & Ruble 2010, Νασιάκου 1979<sup>22</sup>,

---

<sup>21</sup> Οι άνθρωποι τείνουν να κατηγοριοποιούν τους άλλους ανθρώπους με βάση τη φυλή, την ηλικία, τη θρησκεία, τη μόρφωση, την οικονομική τους κατάσταση, αγνοώντας τις ατομικές τους διαφορές και ιδιαιτερότητες (Δεληγιάννη-Κουίμτζη, 2003, Μαραγκουδάκη, 2005, Judd & Park, 1993, Keefe, Marshall, & Robeson, 2003). Η τάση των ανθρώπων για γενίκευση και τοποθέτηση των προσώπων σε γνωστικές κατηγορίες, η τάση για γνωστική απλοποίηση είναι χαρακτηριστικό φαινόμενο της ανθρώπινης νόησης: «Οι αντιλήψεις μας για ομάδες ατόμων είναι προϊόν δύο παραμέτρων: της τάσης για γνωστική κατηγοριοποίηση και των εμπειριών μας» (Γεώργας, Δ. (1986). *Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Α'*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών σελ. 201) Οι υπεραπλουστευμένες αυτές αντιλήψεις και κατηγοριοποιήσεις ονομάζονται στερεότυπα, και καθορίζουν τη στάση μας απέναντι στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Τα στερεότυπα είναι απόρροια της συλλογικής συνείδησης μιας κοινωνίας, των εθίμων, των μύθων, των ιδεών, της κουλτούρας, της επιστήμης, της θρησκείας της και καθορίζουν τον τρόπο κοινωνικής συμπεριφοράς των μελών της. Τα στερεότυπα των φύλων, λοιπόν, η υπεραπλουστευμένη, δηλαδή, και γενικευμένη απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες, διαχωρίζουν εντελώς τα δύο φύλα τόσο ως προς τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που είναι αποδεκτά για κάθε φύλο όσο και κοινωνικά, ως προς τον ρόλο που καλείται το κάθε φύλο να αναλάβει και να εκτελέσει σε όλους τους τομείς της ζωής (οικογένεια, εκπαίδευση, εργασία) και επηρεάζονται, ως προς την έκφρασή τους, από τις κοινωνικά αποδεκτές νόρμες που έχει θέσει το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαβιών. Αυτό όμως που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι ο στερεοτυπισμός μεροληπτεί υπέρ του ανδρικού φύλου.

<sup>22</sup> Νασιάκου, Μ. (1979). Διαφορές των φύλων και ψυχολογική ταυτότητα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 36-37, 357-364

Zucker & Bradley 1995<sup>23</sup>). Η κατάκτηση της έμφυλης ταυτότητας είναι πολύ σημαντική για τον άνθρωπο διότι από αυτήν εξαρτάται η διαμόρφωση των αγαθών ή προβληματικών σχέσεων με το άλλο φύλο<sup>24</sup>.

Στην προσπάθεια τους να εξηγήσουν τις διαφορές στην ψυχοσύνθεση, τη συμπεριφορά και τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι γυναίκες και οι άνδρες μέσα στο οικογενειακό, σχολικό, εργασιακό αλλά και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις εκκινώντας από διαφορετικές αφετηρίες. Από την μια πλευρά βρίσκονται οι θεωρητικοί, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι βιολογικοί παράγοντες (γενετικοί, ανατομικοί, ορμονικοί) είναι αυτοί που καθορίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς των φύλων και την υιοθέτηση και εσωτερικευση τυπικών συμπεριφορών που αρμόζουν στο φύλο τους και, επομένως, η «φύση» είναι αυτή που κατέχει κυρίαρχη θέση. Στον αντίποδα, για τους θεωρητικούς της επιστήμης της ψυχολογίας οι κοινωνικοί- επίκτητοι παράγοντες είναι αυτοί που ορίζουν τη διαμόρφωση και υιοθέτηση της έμφυλης συμπεριφοράς και τα αποτελέσματά της.

Τρεις είναι οι κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις για την κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το ρόλο του φύλου: η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης και η γνωστική ή εξελικτική θεωρία του Kohlberg.

Θεμελιωτής της ψυχαναλυτικής θεωρίας υπήρξε ο Freud. Υποστήριξε ότι κατά τη διάρκεια των σταδίων της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης των φύλων κυριαρχούν διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας ως συνέπεια της διαφορετικής ανατομικής κατασκευής των γεννητικών τους οργάνων. Έτσι τα αγόρια βιώνουν, ασυνείδητα αλλά με ένταση, το φόβο του ευνουχισμού τους από τον πατέρα ενώ τα κορίτσια το φθόνο του πέους. Αυτό, κατά το Freud, αποτελεί την κύρια αιτία της διαμόρφωσης διαφορετικής ψυχοσύνθεσης μεταξύ αντρών και γυναικών. Προκειμένου λοιπόν, τα αγόρια να αποφύγουν το φόβο του ευνουχισμού ταυτίζονται με το γονέα του ίδιου φύλου, τον πατέρα, οικειοποιούνται και εσωτερικεύουν τις συμπεριφορές του. Αντίθετα, τα κορίτσια, έχοντας την αίσθηση ότι είναι ήδη τιμωρημένα (από τη στιγμή που δεν έχουν το πέος), αναπτύσσουν ένα αίσθημα μειονεκτικότητας απέναντι στ' αγόρια και περιφρόνησης του ίδιου τους του εαυτού (Bussey & Bandura, 1999, Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994, Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 2009). Τα κορίτσια, θεωρώντας ότι έχουν ήδη ευνουχιστεί αναπτύσσουν μια εντελώς διαφορετική ψυχολογία από τα αγόρια (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 2009).

---

<sup>23</sup> Zucker, K. J., & Bradley, S. J. (1995). *Gender identity disorder and psychosexual problems in children and adolescents*. New York: Guilford Press.

<sup>24</sup> Η έρευνα έχει δείξει ότι η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών έχει αποκτήσει καλά διαμορφωμένα και μη εύκολα αναστρέψιμα έμφυλα στερεότυπα ήδη από την ηλικία των πέντε ετών. Τα στερεότυπα αυτά είναι τόσο καλά αφομοιωμένα από τον ψυχισμό των παιδιών όσο και η συνείδηση της ταυτότητας του φύλου τους (Halim & Ruble, 2010).



Τα αγόρια αναπτύσσουν ένα πολύ ισχυρότερο υπερεγώ, μια πιο επιθετική και καταπιεστική συμπεριφορά, τάση για κυριαρχία και αποφασιστικότητα για την επιτυχία. Τα κορίτσια χαρακτηρίζονται από αισθήματα κατωτερότητας, ανεπάρκειας και φόβου καθώς και πιο ανίσχυρο υπερεγώ. Η ανεπιτυχής αυτή προσπάθεια επίλυσης του Οιδιπόδειου συμπλέγματος θεωρείται ως η κύρια αιτία της εκδήλωσης νευρώσεων στις γυναίκες.

Η θεωρία του Freud επικρίθηκε έντονα από το φεμινιστικό κίνημα και απορρίπτεται ως ανδροκεντρική επειδή εστιάζει την προσοχή της στην ανατομική κατασκευή των αντρικών οργάνων παραβλέποντας τελείως την σημαντική επίδραση του περιβάλλοντος στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού καθώς και την πατριαρχική δομή οργάνωσης της κοινωνίας<sup>25</sup>. Οι απόψεις του Freud θεωρούνται απλουστευτικές (Μαραγκουδάκη, 2005)<sup>26</sup> διότι δεν λαμβάνουν υπόψη την σημαντική επίδραση των φορέων κοινωνικοποίησης (οικογένειας, σχολείου, πολιτισμού κα) στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των φύλων και περιοριστικές διότι παραβλέπουν την καθοριστικής σημασίας επέμβαση του κοινωνικού παράγοντα στην επίτευξη της ισότητας των φύλων εμμένοντας στις αμετάβλητες, λόγω γενετικού προσδιορισμού, ανατομικές διαφορές.

Ο W. Mischel, θεωρητικός της κοινωνικής μάθησης, εκκινώντας από τις βασικές αρχές της θεωρίας και τις εμπειρικές έρευνες του Bandura, υποστήριξε ότι οι έμφυλες διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, στον τρόπο συμπεριφοράς, στις δεξιότητες, οφείλονται σε κοινωνικές αντιλήψεις και συμβάσεις, οι οποίες μαθαίνονται από πολύ μικρή ηλικία. Αυτό γίνεται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης προτύπων (έμφυλων ή συμβολικών). Με τη μέθοδο της αμοιβής (ενίσχυσης) και της τιμωρίας-ποινής (αποθάρρυνσης) τα παιδιά μαθαίνουν, υιοθετούν και εσωτερικεύουν τρόπους συμπεριφοράς συμβατούς με το φύλο τους και κοινωνικά αποδεκτούς με βάση τις προσδοκίες της κοινωνίας. Έτσι, τα αγόρια παρατηρούν και μιμούνται τον τρόπο συμπεριφοράς των πατέρων τους ενώ τα κορίτσια των μητέρων τους. Σύμφωνα με τον Mischel (1966), τα παιδιά μιμούνται ευκολότερα τα άτομα που ανήκουν στο ίδιο φύλο με αυτά. Όπως αναφέρει η Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, (2009), λόγω της συχνής απουσίας του πατέρα από το σπίτι,

---

<sup>25</sup> Συναφείς με την Ψυχαναλυτική θεωρία είναι και μια σειρά θεωριών, οι οποίες ονομάζονται βιολογικές και υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες δεν οφείλεται σε κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες αλλά σε εγγενή κληρονομούμενα χαρακτηριστικά. Έτσι, οι γυναίκες από τη φύση τους είναι ευσυγκίνητες και προικισμένες με το μητρικό ένστικτο – γεγονός που τις κάνει αυτομάτως κατάλληλες για την ανατροφή και την φροντίδα των παιδιών, ενώ οι άντρες είναι από τη φύση τους προικισμένοι με μια εγγενή επιθετική, ανταγωνιστική και διεκδικητική συμπεριφορά, και, άρα, κατάλληλα προετοιμασμένοι για μια απαιτητική επαγγελματική ζωή, στο: Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (1994). *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (Επιμ. έκδοσης). Θεσσαλονίκη: Βάνιας σελ. 48-51 και Eisenstein, H. (1984). *Contemporary Feminist Thought*. London: Unwin Paperbacks

<sup>26</sup> Μαραγκουδάκη (2005), σελ. 61

τα αγόρια μαθαίνουν την «αντρική» συμπεριφορά όχι τόσο παρατηρώντας απευθείας τον πατέρα αλλά μέσω των σχετικών περιγραφών της μητέρας και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Κατόπιν, με την αρχή της γενίκευσης, κατανοούν τι θεωρείται «σωστό», τυπικό και κατάλληλο για το φύλο τους και το εφαρμόζουν σε όλους τους τομείς της ζωής τους.

Η θεωρία αυτή δέχτηκε κριτική, διότι αν και αναγνωρίζει την συμμετοχή και συμβολή των γνωστικών λειτουργιών των παιδιών στην ανάπτυξη τους, δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στους εξωτερικούς παράγοντες, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στην όλη διαδικασία κοινωνικοποίησης, η οποία θεωρείται, και είναι, σύνθετη και πολύπλοκη.

Ο Kohlberg (1966), κύριος εκφραστής της αναπτυξιακής γνωστικής θεωρίας, επηρεασμένος από την θεωρία του Piaget, για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, υποστήριξε ότι η συνειδητοποίηση του φύλου, στο οποίο ανήκει το παιδί, προηγείται της μίμησης των προτύπων (έμφυλων ή συμβολικών –κύρια διαφορά από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης)<sup>27</sup> και η κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου έρχεται ως απόρροια της γνωστικής επεξεργασίας των εμπειριών, βάσει των οποίων οργανώνει το περιβάλλον του. Μόλις το παιδί αντιληφθεί τη μονιμότητα και σταθερότητα των ανατομικών του χαρακτηριστικών που το ξεχωρίζουν από τα αντίστοιχα του άλλου φύλου, προσαρμόζει τα στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του με βάση αυτό το δεδομένο.

Η συγκεκριμένη θεωρία δέχεται την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του παιδιού στην διαδικασία κοινωνικοποίησης του με την παρεμβολή των γνωστικών του ικανοτήτων (και στο Δελιγιάννη & Ζιώγου, 1994). Η πιο βασική κριτική που έχει δεχθεί η θεωρία αυτή είναι ότι το παιδί, πολύ πριν συνειδητοποιήσει τη μονιμότητα του φύλου, αποκτά προσδιορισμένους και καθορισμένους τρόπους έμφυλης συμπεριφοράς (Carter & Levy, 1988).

Από τις ανωτέρω θεωρίες η ψυχαναλυτική θεώρηση εστιάζει κυρίως στο «γιατί», τις γενεσιουργές δηλαδή, αιτίες που συντελούν στην ανάπτυξη των έμφυλων διαφορών ενώ οι θεωρίες της κοινωνικής μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης ενδιαφέρονται για το «πώς», για τις διαδικασίες διαμόρφωσης και υιοθέτησης διαφορετικών μορφών συμπεριφοράς από τις γυναίκες και τους άντρες (Αθανασιάδου & Δελιγιάννη-Κουϊμτζή, 2008)<sup>28</sup>.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι, καμία από τις ανωτέρω κλασικές θεωρίες δεν μπορεί να εξηγήσει επαρκώς τις διαφορές ανάμεσα στα φύλα. Όλες έχουν τρωτά σημεία και παρουσιάζουν

---

<sup>27</sup> Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitude, in E.E. Maccoby (Ed) pp.82-172

<sup>28</sup> Αθανασιάδου, Χ. & Δελιγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). Η Διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου: μια φεμινιστική προσέγγιση στο: *Συμβουλευτική στην εφηβική ηλικία με την οπτική του Φύλου* (επιμ. έκδοση: Δελιγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Στογιαννίδου, Α. Αθανασιάδου, Χ.), ΕΡΓΟ: «ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ» ΕΠΕΑΕΚ 2, ΑΞΟΝΑΣ 4, ΜΕΤΡΟ 4.1. ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη σελ. 11-15

κενά διότι επιχειρούν να εξηγήσουν μονομερώς μια, από τη φύση της, πολύπλοκη πραγματικότητα. Καμία δεν αναφέρεται στις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται και διαιωνίζονται ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες λόγω των ψυχολογικών τους διαφορών ούτε στις αιτίες προέλευσης των διαφορών αυτών. Η διαφορετική ανατομική κατασκευή των φύλων δεν αποτελεί, βέβαια, ικανοποιητική εξήγηση των κοινωνικών διακρίσεων ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες. Από την άλλη πλευρά, ούτε η ανάλυση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας δύναται να ερμηνεύσει επαρκώς την προέλευση και, εν τέλει, εγκαθίδρυση των στερεοτυπικών για τα φύλα συμπεριφορών που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994α:57)<sup>29</sup>. Ένας συνδυασμός όλων αυτών, ίσως, θα έδινε μια ικανοποιητική ερμηνεία για τη διαδικασία απόκτησης των έμφυλων ταυτοτήτων<sup>30</sup>.

#### 1.4. Φορείς κοινωνικοποίησης

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι «έμφυλοι ρόλοι» αποκτώνται μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης (Connell, 2006). Οι βασικότεροι παράγοντες κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια και το σχολείο, και αμέσως μετά, οι ομάδες ομηλικών, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η ευρύτερη κοινότητα. Μέσω αυτών «μαθαίνονται» οι «αρμόζουσες», ανάλογα με το φύλο, συμπεριφορές. Αυτό επιτυγχάνεται, κυρίως, με τη μίμηση προτύπων (για παράδειγμα, το αγόρι μιμείται τον πατέρα και το κορίτσι την μητέρα, τα μεγαλύτερα αδέρφια του ίδιου φύλου, ένα πρότυπο ή ένα συμβολικό μοντέλο του ίδιου φύλου), με την ταύτιση, με την θετική ή αρνητική

---

<sup>29</sup> Ο Connell (2006), προβάλλει μια σειρά από επιχειρήματα σύμφωνα με τα οποία το μοντέλο κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου θα πρέπει να εγκαταλειφθεί. Υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλαπλά μοντέλα θηλυκότητας και αντρισμού που εξαρτώνται από τις ταξικές διαφορές, το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ οι δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα στα φύλα συνηγορούν στην απόρριψη του ενός μόνο «έμφυλου ρόλου» για τα αγόρια και για τα κορίτσια. Επίσης, το παραδοσιακό μοντέλο κοινωνικοποίησης στους έμφυλους ρόλους παρουσιάζει τα αγόρια και τα κορίτσια ως παθητικούς δέκτες που υιοθετούν και εσωτερικεύουν άκριτα έμφυλες συμπεριφορές και όχι ως ενεργητικά υποκείμενα που έχουν δική τους άποψη και φιλτράρουν τις πληροφορίες που δέχονται από το περιβάλλον. Πολλοί από τους νέους/νέες αντιστέκονται στις ηγεμονικές ερμηνείες και τους παρωχημένους ρόλους που αναμένεται να παίξουν, καθώς τα πράγματα αλλάζουν και οι ρόλοι διαφοροποιούνται και αναδιαμορφώνονται σύμφωνα με τα νέα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα που κάθε φορά προκύπτουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές οι νέοι/νέες να υιοθετούν συμπεριφορές αποκλίνουσες από τις στερεοτυπικά αναμενόμενες. (Connell, 2006). ό.π. σελ 188-194

<sup>30</sup> Για μια πιο διεξοδική παρουσίαση των θεωριών κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου βλ. σχετικά Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας σελ. 53-72

ενίσχυση ή έρχεται ως αποτέλεσμα της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994:131)<sup>31</sup>.

Χωρίς να παραβλέψουμε το σημαντικό ρόλο και των άλλων παραγόντων κοινωνικοποίησης των παιδιών, οι οποίοι συμβάλουν στην κοινωνικοποιητική διαδικασία σε μια μεταγενέστερη χρονική στιγμή της ζωής τους θα αναφερθούμε στους δύο βασικότερους: την οικογένεια και το σχολείο.

#### 1.4.1. Οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο μιας κοινωνίας και αποτελεί πρωταρχικό κοινωνικοποιητικό παράγοντα για τον άνθρωπο. Η κάθε οικογένεια, ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαβίει και εξελίσσεται, υιοθετεί αξίες και συμπεριφορές που μεταβιβάζονται από τους γονείς ή τους παππούδες/γιαγιάδες στα παιδιά, τα διαμορφώνουν ως προσωπικότητες και τα ακολουθούν σε όλη τους τη ζωή.

Αυτό ακριβώς συμβαίνει και με τη διαίωνιση των ανισοτήτων και διακρίσεων ανάμεσα στα φύλα. Η ελληνική οικογένεια δεν έχει ακόμη κατορθώσει να αφήσει πίσω της τις παραδοσιακές και αναχρονιστικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα σχετικά με την ισότητα των φύλων. Παρά την σχεδόν ισάριθμη παρουσία των γυναικών στην αγορά εργασίας και τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό του γυναικείου εργατικού δυναμικού και μάλιστα σε θέσεις ευθύνης, ο άντρας εξακολουθεί να είναι αυτός που έχει το ρόλο του «κουβαλητή», αυτού που συντηρεί οικονομικά την οικογένεια, ενώ η γυναίκα εξακολουθεί ακόμη να έχει το ρόλο της νοικοκυράς και της στοργικής μητέρας. Έτσι, η γυναίκα, στα πλαίσια του ρόλου της μέσα στην οικογένεια, είναι αυτή που αναλαμβάνει τις οικιακές εργασίες, (καθαριότητα, μαγείρεμα, ανατροφή των παιδιών, περιποίηση των μελών, ηθική στήριξη των παιδιών κα).

Οι γονείς, σε κάθε εποχή, μεταβιβάζουν στα παιδιά τους τον τρόπο σκέψης τους, τις αντιλήψεις τους, τις αξίες τους ως απόρροια της δικής τους ανατροφής, προσαρμοσμένης, όμως, στα δικά τους «πιστεύω», στο δικό τους κοινωνικό προφίλ, στο δικό τους εκπαιδευτικό επίπεδο<sup>32</sup>, στη δική τους οικονομική και επαγγελματική κατάσταση. Ως αποτέλεσμα, η παιδική ηλικία είναι

---

<sup>31</sup> Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). *Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*, στο: Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (1994). Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός (Επιμ. έκδοσης Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας. σελ. 129-146 (πρώτη δημοσίευση του άρθρου : Περιοδικό *Φιλολόγος*, 1981, Τ. 23)

<sup>32</sup> Έχει βρεθεί ότι οι γονείς χαμηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου είναι πολύ περισσότερο παραδοσιακοί και στερεοτυπικοί ως προς τους έμφυλους ρόλους με πιο οριοθετημένη την κατανομή τους στο πλαίσιο της οικογένειας (Μαραγκουδάκη, 2005) ό.π. σελ. 89

από την αρχή διαποτισμένη από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των συστημάτων και τις κοινωνικές αξίες (Γκασούκα, 2004).

Όπως αναφέρει η Μαραγκουδάκη (2005:76-84), σε έρευνες έχει βρεθεί ότι τα ζευγάρια επιθυμούν να αποκτήσουν περισσότερο αρρενες απογόνους απ' ότι θήλεις και ότι, αν τα πρώτα τους παιδιά είναι κορίτσια, συνεχίζουν τις προσπάθειες τεκνοποίησης μέχρι να επιτύχουν το «στόχο» τους. Αυτό συνδέεται με την άποψη ότι με το αγόρι θα συνεχιστεί το όνομα και η παράδοση της οικογένειας ενώ με το κορίτσι θα χαθεί αμέσως μόλις παντρευτεί.

Οι γονείς, επηρεασμένοι από τις στερεότυπες αντιλήψεις που έχει η κοινωνία για τα φύλα, υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς απέναντι τους, έχουν διαφορετικές προσδοκίες από αυτά, ανάλογα με το φύλο τους. Από την στιγμή της γέννησης τους τα κορίτσια αντιμετωπίζονται με ένα πιο ήρεμο, γλυκό, όμορφο τρόπο επειδή θεωρούνται πιο εύθραυστα πλάσματα απ' ότι τα αγόρια, με ό, τι αυτό συνεπάγεται. Λαμβάνουν επομένως, περισσότερη προσοχή, προστασία, τρυφερότητα, στοργή. Τα αγόρια, από την άλλη μεριά, αντιμετωπίζονται με έναν πιο «τραχύ», απότομο, σκληρό τρόπο, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού για παράδειγμα, αφού θεωρούνται πιο ανθεκτικά και σωματικά δυνατά, ικανά να αντιμετωπίσουν πιο δύσκολες καταστάσεις.

Επίσης, αποδίδουν στα παιδιά τους διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Η επιθετικότητα, η ανάληψη ευθυνών, η ανταγωνιστικότητα, η διεκδικητικότητα, η τόλμη, η ψυχραιμία, η αυτονομία και το ανεξάρτητο πνεύμα, ο ορθολογισμός, αποδίδονται στα αγόρια, ενώ η παθητικότητα, η εξάρτηση, η υποχωρητικότητα, ο ναρκισσισμός, η ανεκτικότητα, η δειλία, η ατολμία, η υπερβολική ευαισθησία, θεωρούνται χαρακτηριστικά των κοριτσιών. Φυσικά, τα χαρακτηριστικά που αξιολογούνται θετικά και είναι επιθυμητά στη σύγχρονη κοινωνία είναι αυτά που αποδίδονται στο ανδρικό φύλο.

Ως προς τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους, αυτές αντικατοπτρίζονται στα παιχνίδια που τους αγοράζουν (αυτοκίνητα, αεροπλάνα, στρατιωτάκια, πολεμικά παιχνίδια για τ' αγόρια, κούκλες, είδη περιποίησης και φροντίδας για την κούκλα, είδη οικιακής χρήσης σε μικρογραφία και, γενικότερα, ό, τι αφορά την ενασχόληση με εσωτερικές οικιακές εργασίες για τα κορίτσια)<sup>33</sup> και στις απόψεις τους για τις αντιληπτικές και

---

<sup>33</sup> Η Κογκίδου (2016) υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια σήμερα, παρά την πρόοδο που έχει γίνει για την άμβλυνση της ανισότητας των φύλων, είναι πιο έμφυλα από ποτέ. Είναι σαφώς χωροταξικά τοποθετημένα στα καταστήματα πώλησης, έχουν διαφορετικά χρώματα, και περιέχουν το στοιχείο της δράσης για τα αγόρια και το στοιχείο του καλλωπισμού, της ομορφιάς και της φροντίδας για τα κορίτσια. Τα παιχνίδια ως πολιτισμικά προϊόντα είναι φορείς ιδεολογικών μηνυμάτων σχετικών με το φύλο και επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών. Και αυτό είναι αντικείμενο οικονομικής εκμετάλλευσης από τις εταιρείες παιχνιδιών. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: «το έμφυλο

γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες τους (τα αγόρια θα «κατακτήσουν» το δημόσιο βίο, θα ασχοληθούν με πολύ απαιτητικά επαγγέλματα, τα οποία θα τους προσδώσουν κύρος και δύναμη, αναγνώριση και επιρροή ενώ τα κορίτσια θα περιοριστούν σε σπουδές που οδηγούν σε ένα επάγγελμα σύμφωνο με την θηλυκή τους ταυτότητα που θα τους επιτρέπει να συνδυάσουν την εργασιακή με την οικογενειακή ζωή (εκπαιδευτικός, γραμματέας, νοσοκόμα).

Η εξωτερική εμφάνιση υπόκειται κι αυτή στα κοινωνικά στερεότυπα των φύλων. Ο τρόπος ντυσίματος δίνει πληροφορίες για το φύλο του παιδιού, για το βαθμό ελευθερίας των κινήσεων, για την περιορισμένη επιλογή ενδυμάτων για τα αγόρια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία νομιμοποιούνται να φορούν ρούχα χαριτωμένα, πιο φορτωμένα, πιο «κοριτσίστικα».

Η διαδικασία κοινωνικοποίησης των αγοριών διέπεται από πολύ πιο αυστηρά οριοθετημένους και απαιτητικούς κανόνες απ' ότι των κοριτσιών. Τα αγόρια είναι οι συνεχιστές της οικογενειακής παράδοσης, το πρόσωπο της οικογένειας στην κοινωνία, γι αυτό επιβάλλεται να συμμορφωθούν με τα πρότυπα ανδρισμού και αρρενωπότητας που καθορίζει το κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο ανατρέφονται<sup>34</sup>. Κάθε άλλη επιλογή δεν είναι αποδεκτή και δημιουργεί πρόβλημα στο σύστημα της οικογένειας.

Τα κορίτσια, από την άλλη πλευρά, υπόκεινται σε περιορισμούς και απαγορεύσεις για να μη σπλώσουν την τιμή και την υπόληψη της οικογένειας εάν παρασυρθούν σε συμπεριφορές «ανεπίτρεπτες» για μια κοπέλα<sup>35</sup>, οι οποίες όμως είναι αποδεκτές για τα αγόρια και μάλιστα αποτελούν απόδειξη της αρρενωπότητας και του ανδρισμού τους (σεξουαλική δραστηριότητα).

Συνοψίζοντας, το παραδοσιακό αυτό οικογενειακό στερεότυπο συναντάται στη συντριπτική πλειοψηφία των κοινωνικών δομών ανά τον κόσμο, ανεπτυγμένες και υπανάπτυκτες, καπιταλιστικές και σοσιαλιστικές. Αξιοσημείωτο είναι ότι, η ενεργός συμμετοχή των γυναικών στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή ενός τόπου ελάχιστα τις απαλλάσσει από τον στερεοτυπικό ρόλο της νοικοκυράς με τον οποίο, παραδοσιακά και αυθαίρετα έχουν επιφορτιστεί (United Nations, 2000). Αυτό έχει επίπτωση, όπως είναι φυσικό, στην επαγγελματική τους ανέλιξη και καταξίωση.

---

μάρκετινγκ των παιχνιδιών συχνά χαρακτηρίζεται ως «μάρκετινγκ του χάσματος των φύλων». στο: Κογκίδου, Δ. (2016). *Όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά. Υλικό εναισθητοποίησης για τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Για τον Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό Ψηφιακής Δημιουργίας. Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων του ΥΠ.ΕΣ.Δ.Α. σε συνεργασία με την Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση του Υ.Π.Ε.Θ. Αθήνα σελ. 11-13

<sup>34</sup> Συνεπώς, μια πιθανή μελλοντική ομοφυλοφιλική σχέση δεν γίνεται αποδεκτή.

<sup>35</sup> Έντονη ετεροφυλική σεξουαλική δραστηριότητα

### 1.4.2. Σχολείο

Το σχολείο θεωρείται θεσμός της αστικής κοινωνίας, γι' αυτό και είναι το μέσο μετάδοσης ιδεών, αξιών, αρχών, πολιτισμού μιας κοινωνίας, αλλά και αναπαραγωγής και διαιώνισης του ιδεολογικού προσανατολισμού της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης (Arnot, 2006, Φραγκουδάκη, 1985, Κογκίδου, 1995). Ως κοινωνικός θεσμός, θεωρείται πρωταρχικός παράγων κοινωνικοποίησης (αμέσως μετά την οικογένεια) αλλά και αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας<sup>36</sup>.

Το σχολείο αποτελεί τον δεύτερο κυρίαρχο κοινωνικοποιητικό παράγοντα στη ζωή του ανθρώπου. Η περίοδος από την ηλικία των 3<sup>1/2</sup> -5<sup>1/2</sup> ή από την ηλικία των 6 ετών και μετά, όταν το παιδί αφήνει το προστατευμένο περιβάλλον της οικογένειας και εισέρχεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αυτό του νηπιαγωγείου ή του δημοτικού σχολείου, είναι θεμελιώδους σημασίας για την οριοθέτηση, διαμόρφωση και εσωτερίκευση του έμφυλου ρόλου<sup>37</sup>.

Ως εκπαιδευτικός θεσμός και ως βασικός φορέας της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας, συμβάλλει αποφασιστικά, άμεσα ή έμμεσα, στη διατήρηση και διαιώνιση των στερεοτύπων και ανισοτήτων που έχουν τη βάση τους στο φύλο (Γκασούκα, 2004, Κογκίδου, 1995, Κωνσταντίνου 2006<sup>38</sup>) μέσω του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, του περιεχομένου και της εικονογράφησης των σχολικών εγχειριδίων, του «ανεπίσημου», «άδηλου», «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος ή «παραπρογράμματος», των συμπεριφορών και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, αντρών και γυναικών, από τους/τις μαθητές/τριές τους, των παρεμβάσεων και

---

<sup>36</sup> Ο Durkheim, κατεξοχήν θεωρητικός της δομολειτουργικής θεωρίας για την εκπαίδευση, εστιάζει στην αξία της ηθικής πλευράς της εκπαίδευσης ως πρωταρχική επιδίωξη της και υποστηρίζει ότι βασική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι να συντηρεί και να εξελίσσει την κοινωνία οριοθετώντας το κανονιστικό πλαίσιο, βάσει του οποίου, ο άνθρωπος κοινωνικοποιείται και εξανθρωπίζεται (Blackledge & Hunt 2004, Φραγκουδάκη, 1985). Η εκπαίδευση πρέπει να μεταβιβάσει στους νέους ανθρώπους αξίες και αρχές πάνω στις οποίες χτίστηκε το κοινωνικό οικοδόμημα. Τις αξίες και τις αρχές αυτές οι νέοι άνθρωποι θα πρέπει να τις κάνουν κτήμα τους και να τις εφαρμόζουν όχι από υποχρέωση ή εξαναγκασμό αλλά από ελεύθερη βούληση, αφού θα έχουν κατανοήσει τη σημασία και την αναγκαιότητα τους.

Οι μαρξιστές προτάσσουν την οικονομική δραστηριότητα και τα μέσα παραγωγής και θεωρούν ότι «η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή ή τη διατήρηση του καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος» (Φραγκουδάκη, 1985, Blackledge, & Hunt, 2004, Dillabough, 2008). Οι περισσότεροι από τους θεωρητικούς της μαρξιστικής ιδεολογίας υποστηρίζουν ότι βασική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η διαιώνιση των καπιταλιστικών παραγωγικών σχέσεων (Blackledge, & Hunt, 2004).

<sup>37</sup> Τα παιδιά, μεγαλώνοντας, μέσω της συναναστροφής τους με άλλους ομηλικούς ή ενηλικούς διαφορετικούς από τους γονείς τους, στο σχολείο, στο δρόμο, στη γειτονιά, σε κοινωνικές συναθροίσεις, και μέσω των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης προσλαμβάνουν νέες εικόνες φύλου, οι οποίες μπορεί να ενισχύσουν ή να καταστείλουν τις πρώτες αναπαραστάσεις τους για τα έμφυλα μοντέλα (Γκασούκα, 2004) ό.π. σελ.5.

<sup>38</sup> Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2006). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα:GUTENBERG σελ. 13-14

άλλων φορέων άμεσα εμπλεκομένων με το σχολικό περιβάλλον (σύλλογοι γονέων, τοπική αυτοδιοίκηση, εκκλησία).

Ακόμη και η οργάνωση και το κλίμα της σχολικής τάξης (οι σχολικοί κανόνες, ο χωροταξικός διαχωρισμός κοριτσιών-αγοριών, τα λεκτικά- μη λεκτικά μηνύματα στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών μαθητών/τριών ή μαθητών/τριών μεταξύ τους, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την «φυσική» επάρκεια και ικανότητα των αγοριών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης σε αντίθεση με τη «φυσική» αδυναμία των κοριτσιών να ανταποκριθούν επαρκώς στα εν λόγω μαθήματα (Κογκίδου, 1995), ως μια μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας, αναπαράγουν και ενισχύουν τη διάκριση μεταξύ των φύλων (Bourdieu & Passeron (1977).

Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, παρά το γεγονός ότι έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στην προώθηση των αλλαγών στην εκπαίδευση όσον αφορά την ισότητα των φύλων, η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον εξακολουθούν να μην παρέχουν ίσες ευκαιρίες στα δύο φύλα. Η κοινωνικοποίηση των φύλων ξεκινά από τη γέννηση τους και συνεχίζεται έως την ενήλικη ζωή. Ο ρόλος της εκπαίδευσης έγκειται στην επέκταση και νομιμοποίηση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας που άρχισε στο πλαίσιο της οικογένειας, και αναπαράγεται μέσω της οργανωτικής δομής της σχολικής ζωής, που αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς φορείς της (Arnot, 2006:216).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### 2. Φεμινιστικές θεωρίες στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο ερμηνευτικής προσέγγισης της διαχρονικά αλλά και διαπολιτισμικά υποδεέστερης θέσης της γυναίκας αναπτύχθηκαν φεμινιστικές κοινωνιολογικές θεωρίες, εκκινώντας από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες και οπτικές. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά οι σημαντικότερες κοινωνιολογικές θεωρίες που αφορούν στην κοινωνική κατασκευή του φύλου, τα αίτια της κοινωνικής ανισότητας ανάμεσα στα φύλα και τις διαδικασίες αναπαραγωγής των έμφυλων διαφορών. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις αποτέλεσαν το θεωρητικό πλαίσιο για τη διεξαγωγή ερευνών που αφορούν στο φύλο και εντοπίζονται τόσο στο οικογενειακό όσο και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Οι φεμινιστικές θεωρίες αποτελούν ένα γενικευμένο και πολύπλευρο σύστημα αξιών, ιδωμένο από μια γυναικοκεντρική προοπτική. Διαφέρουν από τις άλλες κοινωνιολογικές θεωρίες, διότι μελετούν τις εμπειρίες των γυναικών στην κοινωνία και στοχεύουν σε μια κριτική αποτίμηση του κόσμου έχοντας ως επίκεντρο το γυναικείο φύλο μέσα από μια ευρεία διεπιστημονική ματιά (Lengeman & Niebrugge, 2010). Όπως υποστηρίζει η Tong (1995), ο φεμινισμός παρουσιάζει τόση ποικιλία όση ποικιλία έχουν οι γυναικείες εμπειρίες.

Ποια όμως είναι τα πραγματικά προβλήματα των γυναικών, πώς μπορούν αυτές να ωφεληθούν, ποιες γυναίκες αφορούν, πώς αυτή η δυσχερής κατάσταση αναπαράγεται και διατηρείται; Όλα αυτά είναι δύσκολο να οριστούν και να οριοθετηθούν<sup>39</sup>.

Στην προσπάθεια να δοθούν ικανοποιητικές απαντήσεις σ' αυτά τα ερωτήματα αναπτύχθηκαν κατά καιρούς, από διαφορετική αφετηρία και οπτική, θεωρίες σχετικά με τον φεμινισμό και την κοινωνική κατασκευή των γυναικών, οι οποίες συνδέονται ιστορικά, με την ταυτόχρονη εκδήλωση μιας συλλογικής φεμινιστικής κινητοποίησης και διακρίνονται με βάση τις περιόδους σε τρία «κύματα» δραστηριοποίησης<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Winkler, C. Feminist sociological theory in Historical Developments and theoretical approaches in sociology, *Encyclopedia of life support system (EOLSS)*, Vol II. (ανακτήθηκε 29-2-2016 από <http://www.eolss.net/Eolss-sampleAllChapter.aspx>)

<sup>40</sup> Το πρώτο «κύμα» (1848-1920) είχε ως επίκεντρο την μάχη των γυναικών, κυρίως, της μεσαίας αστικής τάξης, για απόκτηση δικαιώματος ψήφου και συμμετοχής τους στα πολιτικό γίγνεσθαι. Το δεύτερο «κύμα» (1960-1990) αφορούσε τη μετατροπή των αφηρημένων πολιτικών επιδιώξεων σε απτές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ισότητας με τους άντρες, ενώ στο τρίτο «κύμα» (1990-έως σήμερα) εξακολουθούν οι προσπάθειες καθορισμού και θεμελίωσης των κυρίαρχων δικαιωμάτων των γυναικών (Lengeman & Niebrugge, 2010, pp. 194)

Και στον Ελληνικό χώρο κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, υπήρξαν νομοθετικές ρυθμίσεις, αποτέλεσμα των χρόνιων αγώνων και των προσπαθειών του Ελληνικού Γυναικείου Κινήματος, οι οποίες,

Κοινή διαπίστωση των βασικότερων φεμινιστικών θεωριών, οι βασικές αρχές των οποίων παρατίθενται αμέσως παρακάτω, είναι ότι το κοινωνικό φύλο αποτελεί παράγοντα καταπίεσης και ανισότητας στις οργανωμένες κοινωνίες. Παραδέχονται ότι ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένες οι κοινωνίες καταδεικνύει την ανισότητα ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, η οποία γίνεται κατανοητή από την περιορισμένη συμμετοχή των γυναικών στον δημόσιο βίο, στα κέντρα των οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων, στο υποδεέστερο εργασιακό και μισθοδοτικό καθεστώς, στις περιορισμένες ευκαιρίες για άνοδο σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας<sup>41</sup>.

Οι φεμινιστικές θεωρίες διαφέρουν ως προς τον τρόπο προσέγγισης της έμφυλης ανισότητας. Μια πρώτη ταξινόμηση επιχειρεί η Lorber (στο Lengemann & Niebrugge, 2010:198-199), η οποία κατατάσσει τις φεμινιστικές θεωρίες ως εξής: α) θεωρίες με στόχο την «αναδιαμόρφωση» των έμφυλων διαφορών και την εξίσωση των ευκαιριών ανάμεσα στα φύλα (φιλελεύθερες και σοσιαλιστικές θεωρίες), β) θεωρίες με στόχο την «αντίσταση» στην έμφυλη διαφοροποίηση με την προώθηση της γυναικείας αξίας (ριζοσπαστικές, πολιτισμικές και ψυχαναλυτικές θεωρίες) και γ) «επαναστατικές» θεωρίες ενάντια στην ύπαρξη του ίδιου του κοινωνικού φύλου (μεταμοντέρνες θεωρίες)<sup>42</sup>.

Οι σημαντικότερες κλασικές φεμινιστικές θεωρήσεις είναι: η φιλελεύθερη θεωρία, η μαρξιστική θεωρία, η ριζοσπαστική θεωρία, η σοσιαλιστική θεωρία, και η μεταστρουκτουραλιστική θεώρηση.

---

αποσπασματικά αλλά σταθερά αναγνώρισαν το δικαίωμα των γυναικών στην εκπαίδευση, στην εργασία, με όρους ίσης αμοιβής για ίση με τους άνδρες προσφορά εργασίας, στην πολιτική, στο: Βαρίκα, Ε. (1987). *Η εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.

<sup>41</sup> Samkange, W. (2015). The liberal feminist theory: Assessing its applicability to education in general and early childhood development (E.C.D.) in particular with the Zimbabwean context. *Global Journal of Advanced Research*. Vol-2, Issue-7, pp. 1172-1178 (σελ.1172)

<sup>42</sup> Οι Lengemann, & Niebrugge (2010), επιχειρούν μια διαφορετική, από την Lorber, ταξινόμηση των φεμινιστικών προσεγγίσεων, έχοντας ως βασικούς άξονες ταξινόμησης τις πιθανές απαντήσεις στις ερωτήσεις «τι γίνεται με τις γυναίκες;» και «γιατί τα πράγματα είναι έτσι όπως είναι;». Έτσι, προκύπτουν τέσσερις διαφορετικές ομάδες θεωριών που κάθε μία έχει ως βάση: α) τις έμφυλες διαφορές, β) την έμφυλη ανισότητα γ) την έμφυλη καταπίεση και δ) την καταπίεση που οφείλεται στην δομή της κοινωνίας, στο: Lengemann, M.P. & Niebrugge, G. (2010). Contemporary feminist theories, in: Ritzer, G. *Contemporary Sociological Theory and its Classical Roots, The Basics*, (3<sup>rd</sup> ed.), chapter 8. New York: Mc Graw Hill. pp. 193-228.

## 2.1. Φιλελευθερισμός- Η θεωρία της ισότητας και των ίσων ευκαιριών

Ο φιλελευθερισμός είναι απόρροια του καπιταλιστικού συστήματος και είναι άμεσα συνδεδεμένος με την ιστορία του αμερικανικού φεμινιστικού ακτιβισμού, με την ανάπτυξη της αστικής τάξης και την κατάρρευση του φεουδαρχικού συστήματος. Βασίζεται στις αρχές που διέπουν το φιλοσοφικό κίνημα του Διαφωτισμού. Το συγκεκριμένο φιλοσοφικό κίνημα πρεσβεύει ότι η ισότητα και η ισοτιμία, η ελευθερία της γνώμης, η αυτοδιάθεση και αυτοεκπλήρωση αφορούν όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως καταγωγής (αριστοκρατικής ή όχι), οικονομικής κατάστασης, κοινωνικής τάξης, επιπέδου εκπαίδευσης, χρώματος, θρησκείας ή φύλου<sup>43</sup>. Βασίζεται στη δυνατότητα του ανθρώπου να εξελίσσεται στηριζόμενος στην προσωπική του αξία. Αυτό έχει ως προϋπόθεση την κατάργηση των στερεοτύπων ανάμεσα στα φύλα<sup>44</sup> (Αθανασιάδου, 2002)<sup>45</sup>.

Οι φεμινίστριες, οι οποίες είναι υπέρμαχοι αυτής της θεωρίας πιστεύουν ότι, παρά το γεγονός της θεσμοθετημένης τυπικής ισότητας και παροχής ίσων ευκαιριών ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες, πρακτικά, η κοινωνική ανισότητα διαιωνίζεται και έχει εφαρμογή στους τομείς της οικογενειακής, εκπαιδευτικής και εργασιακής ζωής. Υποστηρίζουν ότι η ατομική άγνοια οδήγησε στην έμφυλη προκατάληψη<sup>46</sup>.

Η βάση της γυναικείας καταπίεσης, σύμφωνα με την Ortner (1974, όπως παραθέτει η Αθανασιάδου, 2002), βρίσκεται στο πολιτισμό και όχι στην βιολογική κατασκευή των γυναικών. Οι γυναίκες περιορίζονται στην σφαίρα της ιδιωτικής ζωής όχι εξαιτίας της βιολογικής τους

---

<sup>43</sup> Όσο αφορά στο φύλο, όλες αυτές οι αξίες θα πρέπει να βρουν εφαρμογή και στις γυναίκες, οι οποίες, σύμφωνα με τις φιλελεύθερες φεμινίστριες, γεννιούνται ελεύθερες και ίσες. Κατά τη διάρκεια του 18<sup>ου</sup> και του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι φιλελεύθερες φεμινίστριες διεκδίκησαν και πέτυχαν, ως ένα σημείο, ίσα με τους άνδρες δικαιώματα πρόσβασης στο δημόσιο βίο, στην πολιτική, στην εργασία, στην εκπαίδευση και νομικά και θεσμικά κατοχυρωμένη ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, προνομίων και απαλλαγή από τα σεξιστικά στερεότυπα, τα οποία δεν είναι αποτέλεσμα βιολογικών παραγόντων αλλά ψυχολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών κατασκευών, που με την κατάλληλη εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση μπορούν να διορθωθούν (Δεληγιάννη Κουϊμτζή, 1994: 26, Lengemann, & Niebrugge, 2010: 204-205)

<sup>44</sup> Ο φιλελεύθερος φεμινισμός εκκινά από τις εξής αρχές: 1) όλα τα ανθρώπινα όντα έχουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά-λογική, ήθος, ικανότητα για αυτοπροσδιορισμό 2) η δυνατότητα άσκησης αυτών των ικανοτήτων μπορεί να διασφαλιστεί μέσω νομικής αναγνώρισης των παγκόσμιων ανθρωπίνων δικαιωμάτων 3) η ανισότητα ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες δεν έχει κανένα βιολογικό υπόβαθρο αλλά είναι κοινωνική κατασκευή και 4) η κοινωνική αλλαγή για την ισότητα μπορεί να προέλθει μέσω μιας οργανωμένης έκκλησης στη ανθρώπινη λογική και τη δύναμη των κυβερνήσεων (Lengemann, & Niebrugge 2010, σελ. 204-205)

<sup>45</sup> Αθανασιάδου, Χ. (2002). Οι κλασσικές φεμινιστικές θεωρίες της ανισότητας (Απόσπασμα από τη διδακτορική διατριβή «*Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*»), Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη

<sup>46</sup> Samkange, W. (2015). The liberal feminist theory: Assessing its applicability to education in general and early childhood development (E.C.D.) in particular with the Zimbabwean context. *Global Journal of Advanced Research*. Vol-2, Issue-7, pp. 1172-1178

διαφοράς από τους άντρες αλλά εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο η βιολογική αυτή διαφορά ερμηνεύεται πολιτισμικά<sup>47</sup>. Σε παγκόσμιο επίπεδο ο (τεχνολογικός) πολιτισμός θεωρείται ότι υπερτερεί της φύσης διότι μπορεί να ελέγχει και να μεταβάλλει το φυσικό περιβάλλον. Επομένως, η σύνδεση των ανδρών με το τεχνολογικό πολιτισμικό περιβάλλον και τις δυνατότητές του επιδρά καταλυτικά στην καταπίεση που δέχονται οι γυναίκες παγκοσμίως.

Βασική επιδίωξη των φιλελεύθερων φεμινιστριών υπήρξε διαχρονικά η δικαιοσύνη και η ισότητα ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθεί η πολυπόθητη ισότητα δίνουν πολύ μεγάλη σημασία σε μια πιο προοδευτική και ανανεωτική εκπαίδευση, η οποία παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας των κοινωνιών και η οποία θα έχει αυτή την ανατρεπτική δύναμη κατάργησης των σεξιστικών στερεοτύπων και προώθησης των πολιτικών ισότητας<sup>48, 49</sup>, μέσω της επανασχηματοποίησης και αναδιάρθρωσης των βασικών κοινωνικών θεσμών, με ουσιαστική και όχι τυπική- όπως μέχρι σήμερα- νομική κατοχύρωση της ισότητας και ισονομίας στην οικογένεια, στην εργασία, στην πολιτική, στην εκπαιδευτική πρακτική (Lengemann & Niebrugge 2010:204).

Η θεωρία του φιλελεύθερου φεμινισμού αποτελεί μια μετριοπαθή εκδοχή των φεμινιστικών προσεγγίσεων και υποστηρίζει ότι, οι όποιες μεταβολές πρέπει είναι σύννομες και σταδιακές για να έχουν αποτέλεσμα. Επομένως, εάν υπάρξουν αλλαγές θα πρέπει αυτές να είναι μετριοπαθείς και περιορισμένης εμβέλειας χωρίς να επηρεάζεται η καθεστηκία τάξη. Γι αυτό το λόγο και είναι η πλέον κατάλληλη θεωρία για να εξυπηρετήσει τις προγραμματικές εξαγγελίες των κυβερνήσεων για την ισότητα των φύλων. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, και επειδή δεν πρεσβεύει την ανατροπή του κοινωνικού κατεστημένου αλλά αλλαγές μέσα στην υφιστάμενη

---

<sup>47</sup> Ο καταμερισμός της εργασίας με βάση το φύλο αρχίζει ήδη από πολύ μικρή ηλικία, μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Μ' αυτό τον τρόπο οι γυναίκες συνδέονται με τον ρόλο της συζύγου, της μητέρας και της νοικοκυράς, στην ιδιωτική σφαίρα του σπιτιού και της οικογένειας συντελώντας έτσι στην αναπαραγωγή της θηλυκής προσωπικότητας και νοοτροπίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία εμπειριών εντελώς διαφορετικών από τις αντίστοιχες των ανδρών σε όλη τη διάρκεια της ζωής. (Lengemann, & Niebrugge, 2010:201)

<sup>48</sup> Όπως υποστηρίζει η Thomas (1990), η εκπαίδευση από τη μια μεριά μπορεί να δημιουργεί και να αναπαράγει την ανισότητα, από την άλλη όμως έχει ανατρεπτική δύναμη, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ισότητα, στο: Thomas, K. (1990). *Gender and Subject in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

<sup>49</sup> Samkange, W. (2015). The liberal feminist theory: Assessing its applicability to education in general and early childhood development (E.C.D.) in particular with the Zimbabwean context. *Global Journal of Advanced Research*. Vol-2, Issue-7, pp. 1172-1178

κοινωνική δομή, οι θεωρητικοί της πέτυχαν πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις υπέρ της έμφυλης ισότητας υπερασπίζοντας τα νόμιμα δικαιώματα των πολιτών, ανδρών και γυναικών<sup>50</sup>.

Η κριτική που έχει δεχθεί η θεωρία αυτή από φεμινίστριες άλλων θεωρητικών προσεγγίσεων βασίζεται στο γεγονός ότι δεν λαμβάνει υπόψη την ιστορική βάση των έμφυλων διαφορών ούτε ενδιαφέρεται για τα αίτια που οδήγησαν στην ανάπτυξη και παγίωσή τους. Προσπαθεί να ερμηνεύσει την διαιώνιση των έμφυλων στερεοτύπων και την ιεραρχική δομή της κοινωνίας με βάση ψυχολογικούς και όχι κοινωνιολογικούς όρους και οι θεωρητικοί της δεν αντελήφθησαν ότι η πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας και οι στερεότυπες αντιλήψεις για τα φύλα θα απαλειφθούν μόνο εάν εξαλειφθούν και οι κοινωνικές δομές που αποτελούν τροχοπέδη για τη γυναικεία χειραφέτηση. Έτσι, ως προς τον παράγοντα φύλο, δέχεται ως αυτονόητη την ανδρική κυριαρχία χωρίς να αναζητά τα βαθύτερα ιστορικά και οικονομικά αίτια που οδήγησαν στην έμφυλη ανισότητα (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994: 26).

Επιπλέον, θεωρείται υπεραπλουστευτική η θέση της συγκεκριμένης θεωρίας ότι με τον επαναπροσδιορισμό της κοινωνικοποίησης των παιδιών θα λυθούν τα όποια προβλήματα ισότητας. Διότι, παρά το γεγονός των αλληπάλληλων μεταρρυθμίσεων σε νομοθετικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, η κοινωνική θέση των γυναικών εξακολουθεί να παραμένει υποδεέστερη από αυτή των ανδρών<sup>51</sup>. Σύμφωνα με την Στασινοπούλου (1992, στο Αθανασιάδου, 2002), τα τελευταία χρόνια οι φεμινίστριες αυτής της θεωρητικής κατεύθυνσης έχουν αναθεωρήσει τις απόψεις τους για το κράτος, για το οποίο και υποστηρίζουν ότι διαιωνίζει την καταπίεση και τον περιορισμό των γυναικών σε παραδοσιακούς ρόλους που έχουν προσδιοριστεί κοινωνικά ως αρμόζοντες με το φύλο τους.

Παρά την κριτική που έχουν δεχθεί, οι φιλελεύθερες φεμινίστριες με τις μετριοπαθείς απόψεις τους απετέλεσαν την πρώτη φωνή υπεράσπισης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων των γυναικών και το φεμινιστικό κίνημα τούς οφείλει πολλές από τις νομοθετικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την ισότητα των φύλων όσον αφορά τα πολιτικά, εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και αναπαραγωγικά δικαιώματα που σήμερα απολαμβάνουν (Tong, 2009: 47)<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Middleton, S. (1987). The sociology of women's education as a field of academic study in Arnot, M. and Weiner, G. (eds) *Gender and the Politics of Schooling*. London: Unwin Hyman and Open University Press. pp 76-77

<sup>51</sup> Sapiro, V. (1990.) *Women in American Society: An Introduction to Women's Studies, 2nd edn*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

<sup>52</sup> Tong, R. (2009). *Feminist Thought. A more comprehensive introduction*. Boulder, Colorado: Westview Press

## 2.2. Μαρξιστικός Φεμινισμός

Ο μαρξιστικός φεμινισμός, επηρέασε την ευρωπαϊκή, κυρίως, φεμινιστική σκέψη τις δεκαετίες του '60 και του '70, βασίζεται στις απόψεις του Μαρξ<sup>53</sup>, του Ένγκελς, του Λένιν και άλλων θεωρητικών του δέκατου ένατου αιώνα και θεώρησε ως κύρια αιτία της γυναικείας καταπίεσης τον καπιταλισμό και την ταξική διαστρωμάτωση. Η συγκέντρωση του πλούτου και των μέσων παραγωγής στα χέρια λίγων ανθρώπων και μάλιστα ανδρών, οδήγησε στη σύγκρουση και διαίρεση των κοινωνικών τάξεων, οι οποίες αποτελούν το βασικό σημείο αναφοράς των καπιταλιστικών συστημάτων.

Λύση μπορεί να υπάρξει μόνο με την αντικατάσταση του καπιταλισμού από άλλο σοσιαλιστικό σύστημα, στο οποίο τα μέσα παραγωγής θα κατανέμονται ισότιμα ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες.

Οι μαρξίστριες-φεμινίστριες μίλησαν για τον «πατριαρχικό καπιταλισμό», όρο που χρησιμοποίησαν για να μην θεωρηθεί ο καπιταλισμός ως πολιτικό σύστημα, ως ο μόνος υπεύθυνος για την υποδεέστερη θέση των γυναικών στην κοινωνία, ενώ, είναι ιστορικά γνωστό ότι η διάκριση ενάντια στις γυναίκες είναι χαρακτηριστικό και των προκαπιταλιστικών αλλά και των μετακαπιταλιστικών κοινωνιών (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994, Αθανασιάδου, 2002). Ο πατριαρχικός καπιταλισμός αναφέρεται στην εξάρτηση των γυναικών από το ισχυρό αντρικό φύλο τόσο οικονομικά όσο και κοινωνικά.

Οι κλασικές μαρξίστριες φεμινίστριες επιβεβαιώνοντας τις ιδέες του Marx και του Engels χρησιμοποίησαν ως παράγοντα ανάλυσης την κοινωνική τάξη και όχι το κοινωνικό φύλο για να εξηγήσουν την καταπίεση των γυναικών<sup>54</sup>.

Ένας βασικός προβληματισμός, που εκφράζουν οι μαρξίστριες φεμινίστριες είναι αν οι βασικές αρχές των μαρξιστικών θεωριών για την κυριαρχία της αστικής τάξης και την διατήρηση του καπιταλιστικού συστήματος έχουν εφαρμογή και στην ανάλυση του παράγοντα φύλο. Η πλειοψηφία των θεωρητικών αυτής της προσέγγισης υποστηρίζει ότι πρόκειται για θεωρίες «τυφλές» ως προς το φύλο, με την έννοια ότι δεν παίρνουν καθόλου ή πολύ λίγο υπόψη τους τον

---

<sup>53</sup> Η Acker (1989) άσκησε κριτική στον Marx διότι προσδιόρισε την οικονομία από την οπτική ενός κυρίαρχου ανδροκρατικού συστήματος στο: Acker, J. (1989). The problem with patriarchy. *Sociology*, 23(2)

<sup>54</sup> Το φύλο δεν αποτελεί ξεχωριστό στοιχείο από την κοινωνική τάξη, αλλά είναι πλήρως απορροφημένο από αυτή (Φρόση, 2009)

παράγοντα φύλο στη αρχική φιλοσοφική τους θεώρηση (Δεληγιάννη Κουϊμτζή, 1994:31, Αθανασιάδου, 2002, Stromquist, (1990:150<sup>55</sup>).

Σύμφωνα με την Arnot (2006:113), οι ταξικές σχέσεις και οι σχέσεις φύλου, αν και έχουν διαφορετική ιστορική διαδρομή, δύσκολα διαχωρίζονται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες. Συγκεκριμένα:

«...η ανάπτυξη του καπιταλισμού αποτελεί μια τέτοια συγκυρία, στην οποία μπορεί κανείς να βρει τις πατριαρχικές σχέσεις της ανδρικής κυριαρχίας και του ελέγχου των γυναικών να στηρίζουν τη δομή της ταξικής κυριαρχίας. Σ' ένα μεγάλο φάσμα «τόπων», όπως ο χώρος της εργασίας, της οικογένειας, του νομικού και του εκπαιδευτικού συστήματος υφίστανται τόσο η ταξική ιεραρχία όσο και η ιεράρχηση των φύλων.(...) Θεωρώ ότι δεν μπορεί κανείς να αποσυνδέσει ιδεολογικά τις μορφές του ανδρισμού και της θηλυκότητας στην εκάστοτε ιστορική τους ιδιαιτερότητα ούτε από την υλική βάση της πατριαρχίας ούτε από την ταξική δομή. Ο ορισμός της θηλυκότητας ή του ανδρισμού που επικρατεί αποτελεί προϊόν των πατριαρχικών σχέσεων και, ταυτόχρονα, προϊόν της ταξικής κυριαρχίας ακόμα και αν οι δυο αυτές δομές βρίσκονται σε σχέση αντίθεσης μεταξύ τους.»

Επομένως, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρητικό, είναι αναγκαία η ύπαρξη ξεχωριστής θεώρησης της έμφυλης αναπαραγωγής σε κάθε θεωρία κοινωνικής αναπαραγωγής (Δεληγιάννη Κουϊμτζή, 1994:32).

Η Reed (Tong, 2009) υποστηρίζει ότι, αν και η θέση των γυναικών σε μια πατριαρχική και ανδροκρατούμενη κοινωνία είναι υποδεέστερη από αυτή των ανδρών, δεν καταπιέζονται όλες οι γυναίκες το ίδιο από τους άνδρες, αλλά υπάρχουν και γυναίκες οι οποίες καταπιέζουν άλλες γυναίκες. Για παράδειγμα, οι γυναίκες της αστικής τάξης καταπιέζουν τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες της εργατικής τάξης, διότι στον καπιταλισμό το χρήμα είναι η βασική δύναμη. Προσκαλεί όλους τους καταπιεσμένους άνδρες και τις καταπιεσμένες γυναίκες σε ταξικό πόλεμο ενάντια στους καταπιεστές τους είτε είναι άνδρες είτε γυναίκες. Διότι οι γυναίκες της αστικής τάξης δεν έχουν καμία σχέση με τις γυναίκες του προλεταριάτου ούτε σε οικονομικό ούτε σε κοινωνικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό επίπεδο. Είναι ολοφάνερο ότι για τη Reed ο πρωταρχικός εχθρός, τουλάχιστον των γυναικών της εργατικής τάξης, δεν είναι η πατριαρχία αλλά ο καπιταλισμός. Έτσι, για την όποια καταπίεση ανδρών και γυναικών ευθύνεται κυρίως η οικονομική οργάνωση του καπιταλιστικού συστήματος και όχι ο έμφυλος διαχωρισμός (Αθανασιάδου, 2002:29)

---

<sup>55</sup> Stromquist, Nelly P. (1990) . Gender Inequality in Education: Accounting for Women's Subordination. *British Journal of Sociology of Education*; Vol. 11. No. 2 pp. 137-153

Επίσης, θεωρεί ότι οι σχέσεις μεταξύ των ανδρών και των γυναικών ήταν αποτέλεσμα των δραματικών κοινωνικών αλλαγών στην οικογένεια, την ατομική ιδιοκτησία και το κράτος και ότι σε μια μετακαπιταλιστική κοινωνία οι σχέσεις αυτές μπορούν να αποκατασταθούν στα πλαίσια μια κομμουνιστικής κοινωνίας που θα ευνοεί την συνεργασία και την συντροφικότητα<sup>56,57</sup>.

Οι μαρξίστριες- φεμινίστριες, οι οποίες ακολουθούν αυτή την κατεύθυνση, θεωρούν τον καπιταλισμό ως μέσο κοινωνικής καταπίεσης και συνδέουν τη σχολική εκπαίδευση με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας ανάλογα με το φύλο. Η εκπαίδευση είναι ένα στοιχείο του «κρατικού μηχανισμού» (Blackledge & Hunt, 2004:205), στηρίζεται στην ιδεολογία της κυρίαρχης αστικής τάξης και αναπαράγει την ταξική δομή της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης έχουν λιγότερες ευκαιρίες επαγγελματικής προοπτικής και ανέλιξης σε σχέση με τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων<sup>58</sup>. Επικεντρώνοντας τώρα στο θέμα του φύλου, η εκπαίδευση αναπαράγει την ιδεολογία του κυρίαρχου αντρικού προτύπου ως προς τον καταμερισμό της εργασίας, διασφαλίζοντας για το γυναικείο φύλο θέσεις εργασίας υποδεέστερες, λιγότερο απαιτητικές και με μειωμένη συμμετοχή στο οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Επομένως, η εκπαίδευση αποτελεί ισχυρό νομιμοποιητικό παράγοντα αναπαραγωγής έμφυλων ανισοτήτων<sup>59</sup>.

Ομοίως, η Middleton (1987:79) διαπιστώνει ότι οι γυναίκες τόσο μέσα στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο αποτελούν μια καταπιεσμένη και όχι απλά μειονεκτούσα ομάδα και ότι η καταπίεση αυτή οφείλεται στις καπιταλιστικές δομές. Βασικός στόχος των μαρξιστριών φεμινιστριών είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους το σχολείο νομιμοποιεί και αναπαράγει τις σχέσεις ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις και τα φύλα στα καπιταλιστικά συστήματα. Θεωρούν ότι για να υπάρξει αλλαγή στην εκπαίδευση θα πρέπει να αλλάξουν πρώτα οι παγιωμένες/κρατούσες κοινωνικές δομές<sup>60</sup>. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, ως ένα σημείο, με τη

---

<sup>56</sup> Περισσότερα στο: Reed, E. (1970) "Women: Caste, Class, or Oppressed Sex?" *International Socialist Review* 31, no. 3

<sup>57</sup> Βεβαίως κάτι τέτοιο δε συνέβη ακόμη και σε σοσιαλιστικές κοινωνίες όπως η πρώην ΕΣΣΔ και οι χώρες του πρώην Ανατολικού μπλοκ.

<sup>58</sup> Deem, R. (1978). *Women and Schooling*. London :Routledge.

Επίσης, οι Bowles & Gintis (1976), υποστηρίζουν ότι η πρόσβαση σε ένα επάγγελμα σχετίζεται περισσότερο με την κοινωνική τάξη, την ηλικία, το φύλο, τη φυλή και λιγότερο με τις ικανότητες, το ταλέντο, τις γνώσεις, την επαγγελματική εμπειρία. σελ. 68-69

<sup>59</sup> Arnot, M. (1981). Culture and Political Economy: dual perspectives in sociology of women's education. *Educational Analysis* 3, No 1 pp. 97-116

<sup>60</sup> Σύμφωνα με τους Bowles & Gintis (1976), η εκπαίδευση συνδέεται με τους θεμελιώδεις οικονομικοκοινωνικούς θεσμούς της κοινωνίας της οποίας αποτελεί μέρος. Αυτό ισχύει τόσο για τις καπιταλιστικές όσο και για τις σοσιαλιστικές κοινωνίες. Και επειδή είναι τόσο στενά συνδεδεμένη με τους



μεταβολή, μέσω του σχολείου, των στάσεων των ανθρώπων απέναντι στις σχέσεις παραγωγής και τον έμφυλο καταμερισμό της εργασίας<sup>61</sup>.

Οι μαρξίστριες φεμινίστριες αναλώνονται κυρίως στην ανάλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολιτικής μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό σύστημα χωρίς να προτείνουν λύσεις και διεξόδους που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της θέσης των γυναικών στην κοινωνία.

Η βασικότερη όμως κριτική που δέχεται αυτή η θεωρία είναι ότι θεωρεί το εκπαιδευτικό σύστημα παγιωμένη κατάσταση, κάτι μόνιμο, το οποίο δεν αλλάζει, αλλά διαιώνίζει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές αντιλήψεις και δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη τις ανθρώπινες αντιστάσεις απέναντι στον τρόπο μεταβίβασης της κυρίαρχης ιδεολογίας του κράτους και της αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής που διαμορφώνονται μέσω της εκπαίδευσης (Agnot, 2006:71). Επικεντρώνεται στην κυριαρχία της αστικής τάξης και όχι στους τρόπους μετάδοσης μέσα στο σχολικό πλαίσιο της ιδεολογίας της κυριαρχίας του ενός φύλου πάνω στο άλλο (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994: 31). Επιπλέον, παραβλέπει το ρόλο της οικογένειας στην αναπαραγωγή και διατήρηση των έμφυλων στερεοτύπων. Δεν εξηγεί επαρκώς το λόγο για τον οποίο οι γυναίκες έχουν δευτερεύοντα και υποδεέστερο ρόλο σε σχέση με τους άνδρες τόσο στον εργασιακό χώρο όσο και στο σπίτι και γιατί κατέληξαν να είναι επιφορτισμένες με τη φροντίδα του σπιτιού. Επίσης, θεωρεί τη γυναικεία καταπίεση αποτέλεσμα της ταξικής καταπίεσης (Αθανασιάδου, 2002:31).

Οι μαρξιστικές φεμινιστικές θεωρίες θα πρέπει, να εστιάσουν, κυρίως, στον τρόπο με τον οποίο ο συνδυασμός οικογένεια-σχολείο επιδρούν και αναπαράγουν την ιδεολογία της κοινωνικής τάξης και την ιδεολογία των φύλων.

### **2.3. Ριζοσπαστικός φεμινισμός**

Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός θεωρεί ως πρωταρχικό παράγοντα της γυναικείας καταπίεσης την πατριαρχία σε αντίθεση με τον μαρξισμό, ο οποίος αποδίδει τη γυναικεία καταπίεση στο καπιταλιστικό σύστημα.

---

θεσμούς που συντηρούν και αναπαράγουν το εκάστοτε καθεστώς δεν μπορεί να λειτουργήσει ως δύναμη κοινωνικής αλλαγής, ισότητας και δικαιοσύνης. Σελ. 57

<sup>61</sup> Ο κατά φύλα καταμερισμός της εργασίας με την ταυτόχρονη θεώρηση της γυναικείας εργασίας ως εθελοντικής και γι αυτό υποδεέστερης, η υποτίμηση της άμισθης οικιακής γυναικείας εργασίας και η περιθωριοποίηση της γυναίκας ως εργατικό δυναμικό λειτουργεί θετικά στο πλαίσιο του κεφαλαιοκρατικού συστήματος, διότι, έτσι, διασφαλίζεται η ανδρική μισθωτή εργασία και δημιουργείται μια δεξαμενή εργατριών από την οποία αντλείται το απαραίτητο κάθε φορά εργατικό δυναμικό για να προσφέρει τις υπηρεσίες του «σε μια σειρά από ανειδίκευτα, κακοπληρωμένα ή περιστασιακά επαγγέλματα» Deem, (1978), ό.π. σελ. 53.

Η φεμινιστική αυτή θεωρία εκκινεί από δύο θεμελιώδεις αρχές: α) την πίστη στην απόλυτη αξία των γυναικών ως έμβιων όντων, άποψη διαμετρικά αντίθετη από την απαξίωση που βιώνουν οι γυναίκες παγκοσμίως και β) ότι οι γυναίκες καταπιέζονται με βίαιο τρόπο σε όλες τις κοινωνικές κατασκευές (ετεροσεξουαλικότητα, εθνικότητα, κοινωνική τάξη, φυλή, ηλικία, κοινωνικό φύλο) από το σύστημα της πατριαρχίας, το οποίο ιστορικά αποτελεί την πρώτη δομή κυριαρχίας και υποταγής και εξακολουθεί να διεισδύει σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και να συντηρεί την κοινωνική ανισότητα ( Lengemann, & Niebrugge 2010:213-214)<sup>62</sup>.

Οι ριζοσπάστριες φεμινίστριες υποστηρίζουν ότι, μέσω του πατριαρχικού μοντέλου, το οποίο θεωρούν παγκόσμιο και διαχρονικό, ανεξάρτητο από οικονομικοπολιτισμικές συνθήκες, οι άνδρες έχουν δομήσει κατά τέτοιο τρόπο την κοινωνία, ώστε, όχι πλέον με χρήση βίας –λεκτικής ή άλλου είδους- αλλά με χειραγώγηση επιβάλουν τη δική τους ιδεολογία, γλώσσα, εκπαίδευση, νοοτροπία στις γυναίκες, οι οποίες, άθελα τους, συμβάλλουν καταλυτικά στη μειονεκτική τους θέση και τον υποδεέστερο ρόλο τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Δεληγιάννη Κουϊμτζή 1994: 35). Η ανδρική αυτή κυριαρχία, η οποία θεωρείται «φυσιολογική» από την κοινωνία, εκτείνεται πέραν των ορίων της οικογένειας, και επηρεάζει τον επαγγελματικό τομέα, την κατανομή του πλούτου καθώς και την παροχή ίσων ευκαιριών<sup>63</sup>.

Οι φεμινίστριες αυτής της κατεύθυνσης υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις μεταξύ αντρών και γυναικών έχουν πολιτικές προεκτάσεις (ακόμη και οι πιο προσωπικές) (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994α). Ισχυρίζονται ότι «το προσωπικό είναι πολιτικό» και ότι όλες οι γυναίκες είναι «αδελφές» (Tong, 2009: 49). Δίνουν έμφαση στη βιολογική πλευρά της γυναίκας, την οποία ορίζουν ως πρωταρχικό παράγοντα της γυναικείας καταπίεσης. Η Millett, βασική θεωρητικός της ριζοσπαστικής φιλελεύθερης φεμινιστικής προσέγγισης, επικεντρώνει στην πολιτική διάσταση που αποκτά η σεξουαλική σχέση ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, αν και ξεκινά από το προσωπικό επίπεδο. Η ανδρική κυριαρχία κατά τη διάρκεια της σεξουαλικής πράξης έχει ως

---

<sup>62</sup> Η πιο θεμελιώδης μορφή κοινωνικής καταπίεσης είναι ο έλεγχος που ασκούν οι άνδρες πάνω στη σεξουαλική και αναπαραγωγική ζωή των γυναικών, στην ταυτότητα, τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμησή τους και έχει ως αποτέλεσμα την κοινωνική κατασκευή του φύλου. Η γυναικεία καταπίεση είναι η πιο παλιά, ιστορικά, μορφή καταπίεσης, εμφανίζεται σχεδόν σε όλους τους πολιτισμούς και είναι η πιο δύσκολη να εξαλειφθεί (Tong, 2009), σελ. 49

<sup>63</sup> Samkange, W. (2015). The liberal feminist theory: Assessing its applicability to education in general and early childhood development (E.C.D.) in particular with the Zimbabwean context. *Global Journal of Advanced Research*. Vol-2, Issue-7, pp. 1172-1178 και στο:  
Spender, D & Sarah. E. (1989). *Learning to lose*. London: The Women's Press, και στο:  
Spender, D. (1990). *Invisible Women*. London: The Women's Press

απόρροια τον κοινωνικό έλεγχο που υφίστανται οι γυναίκες από τους άνδρες στο πλαίσιο της πατριαρχίας. (Tong, 2009:52)<sup>64</sup>.

Πώς όμως μπορεί να εξαλειφθεί η πατριαρχία; Οι ριζοσπάστριες φεμινίστριες διαχώρισαν το κοινωνικό φύλο από το βιολογικό και υποστήριξαν ότι ο μόνος τρόπος να εξαλειφθεί η εσφαλμένη αυτή άποψη για την υπεροχή των ανδρών πάνω στις γυναίκες, τις οποίες η πατριαρχική κοινωνία έχει καταδικάσει σε ένα ρόλο παθητικό, είναι η παραδοχή και από τα δύο φύλα ότι οι γυναίκες είναι το ίδιο ικανές για δράση με τους άνδρες και, επίσης, η προσπάθεια απαλειφής της παγιωμένης νοοτροπίας του πρωτεύοντα ρόλου των ανδρών στο κοινωνικό γίγνεσθαι, εν αντιθέσει με τον δευτερεύοντα και υποστηρικτικό ρόλο των γυναικών.

Επίσης, η συνειδητοποίηση εκ μέρους των γυναικών της αξίας και της δύναμης τους, η απόρριψη ή/και κριτική αντιμετώπιση των δογματικών απόψεων της πατριαρχίας για τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των γυναικών που τις τοποθετούν σε υποδεέστερη θέση από αυτή των ανδρών, η ενότητα και η συνεργασία με άλλες γυναίκες ανεξαρτήτως κάποιων διαφορών, μπορούν να συμβάλλουν, αποφασιστικά, στην εξάλειψη της πατριαρχικής ιδεολογίας (Lengemann, & Niebrugge, 2010:213-214, Σηφάκη, 2015<sup>65</sup>).

Οι ριζοσπάστριες θεωρούν την εκπαίδευση ως χώρο διαιώνισης και αναπαραγωγής του πατριαρχικού μοντέλου της κοινωνίας. Υποστηρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά μοντέλα διαμορφώθηκαν από μια ομάδα ανδρών της κυρίαρχης κοινωνικής και οικονομικής τάξης και αντανακλούν τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες της συγκεκριμένης ανώτερης τάξης λειτουργώντας ως κεντρικοί φορείς της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής νομιμοποιώντας την λογική του καπιταλισμού (Giroux, 2010: 64)<sup>66</sup>. Αντικείμενο προς μελέτη είναι ο τρόπος που κατανέμεται η δύναμη μέσα και έξω από τις σχολικές τάξεις, ο σεξισμός στο χώρο του σχολείου, το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα, που συντελεί στη συνεχιζόμενη καταπίεση των κοριτσιών και συμβάλλει αποφασιστικά στη συντήρηση και παγίωση της έμφυλης καταπίεσης (Lengeman & Niebrugge, 2010). Δεδομένων των συνθηκών, στόχος των θεωρητικών

---

<sup>64</sup> Στην ίδια λογική, η Φρόση, (2009) υποστηρίζει ότι οι γυναίκες παραμένουν υποταγμένες στους άνδρες σε όλα τα επίπεδα- οικονομικό, ψυχολογικό, νομικό και ιδεολογικό- αλλά αυτός ο έλεγχος τελικά ασκείται σε ιδιωτικό, προσωπικό επίπεδο, στην κρεβατοκάμαρα: Φρόση, Α. (2009). *Κοινωνιολογικές Θεωρίες για την Εκπαίδευση και το Φύλο* Department of Psychology A.U.TH. Ανακτήθηκε στις 11-10-2015 από [www.psy.auth.gr/index.php](http://www.psy.auth.gr/index.php)

<sup>65</sup> Σηφάκη, Ε. Μ. (2015). Φεμινιστική θεωρία, κριτική και λογοτεχνία κατά τις δεκαετίες 1960-1980. (κεφ. 3) στο: Σηφάκη, Ε.Μ. (2015). *Σπουδές φύλου και λογοτεχνία (ηλεκτρ. βιβλίο)*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/5724>

<sup>66</sup> Giroux, Η. Α. (2010). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεώρηση του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Κεφ. 1. (μτφρ Θεριανός Κ.) στο: *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (επιμ. Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ.Δ.) κεφ. 1. Αθήνα: Gutenberg

αυτής της προσέγγισης είναι η δημιουργία νέας γνώσης, πρωτότυπης και φιλικής προς το γυναικείο φύλο (Acker, 1987)<sup>67</sup>. Υποστηρίζουν, λοιπόν, ότι απαιτείται επαναπροσδιορισμός και κριτική αποτίμηση των πορισμάτων των ερευνών που ευνοούν την ανδρική κυριαρχία<sup>68</sup>.

Αν και η ριζοσπαστική φεμινιστική θεωρία δεν είναι σαφώς οριοθετημένη ως προς τα εκπαιδευτικά θέματα οι θεωρητικοί της έχουν πολύ συγκεκριμένες προτάσεις. Το σχολείο δεν είναι ο μόνος θεσμός που ευθύνεται για την παγίωση και τη διαιώνιση των έμφυλων διαφορών. Προκρίνεται λοιπόν, η δημιουργία νέας γνώσης, αυθεντικής για τις γυναίκες και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ειδικά μαθήματα σχετικά με τις γυναίκες.

Η κριτική που ασκήθηκε στη ριζοσπαστική θεωρία αφορούσε στην εμμονή των θεωρητικών της στις «διαφορές» των γυναικών από τους άντρες, η οποία οδηγεί στην απομάκρυνση, την απομόνωση και τελικά στον αποκλεισμό των σχέσεων μεταξύ των δύο φύλων, γεγονός που δεν είναι κατ' ανάγκη επιδίωξη όλων των γυναικών (Αθανασιάδου, 2002).

## 2.4. Σοσιαλιστικός φεμινισμός

Αποτελεί προσπάθεια σύνθεσης άλλων φεμινιστικών θέσεων-μαρξιστικών και ριζοσπαστικών αντιλήψεων- και αναπτύχθηκε στις δεκαετίες του '70 και του '80. Οι υπέρμαχοι αυτής της θεωρίας υποστηρίζουν ότι η γυναικεία καταπίεση δεν οφείλεται στην ταξική δομή της κοινωνίας, διότι είναι φαινόμενο τόσο των σοσιαλιστικών όσο και των καπιταλιστικών κοινωνιών. Η υποδεέστερη κοινωνική θέση των γυναικών σε καμία περίπτωση δεν είναι δεδομένη εκ των προτέρων και δεν αποτελεί προϋπόθεση του καπιταλισμού (Barrett, 1984)<sup>69</sup>.

Σύμφωνα με την Tong (1995), μέσα στα πλαίσια της σοσιαλιστικής θεωρίας, αναπτύχθηκαν δύο διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, για την ανάλυση του φαινομένου της πατριαρχίας: α) η θεωρία των διπλών συστημάτων (dual-systems theory) και β) η θεωρία του συμπαγούς (ή ενιαίου) συστήματος (unified-systems theory).

Η πρώτη θεωρητική προσέγγιση υποστηρίζει ότι ο καπιταλισμός και η πατριαρχία είναι δύο ισότιμα και ανεξάρτητα συστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν και τα οποία, προκειμένου να εξηγήσουν τα αίτια της γυναικείας καταπίεσης, πρέπει πρώτα να μελετηθούν ξεχωριστά και

---

<sup>67</sup> Acker, J. (1987). Feminist theory and the study of gender and education. *International Review of Education*, 33, 419-435

<sup>68</sup> Middleton, S. (1987). The sociology of women's education as a field of academic study, στο: Arnot, M & Weiner, G. *Gender and the politics of schooling*. London: Unwin-Hynman

<sup>69</sup> Barrett, M. (1984). *Women's Oppression Today: Problems in Marxist Feminist Analysis*. London: Verso.

έπειτα να σχετιστούν διαλεκτικά, έτσι ώστε να αναλυθούν οι ταξικές και φυλετικές σχέσεις, οι οποίες προϋπάρχουν σε κάθε κοινωνικό σύστημα.

Η Mitchell (1974), μια από τις εκπροσώπους της συγκεκριμένης θεώρησης, επιχείρησε να αναλύσει το φαινόμενο της πατριαρχίας βασιζόμενη στην ψυχαναλυτική προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στο ρόλο του υποσυνείδητου στην αναπαραγωγή των πατριαρχικών σχέσεων και στην εδραίωση τους σε όλες τις κοινωνικές δομές.

Στον αντίποδα τώρα της θεωρίας των διπλών συστημάτων, η θεωρία του συμπαγούς συστήματος, υποστηρίζει ότι καπιταλισμός και πατριαρχία είναι έννοιες αλληλένδετες. Η Eisenstein (1979)<sup>70</sup> υποστηρίζει ότι ο καπιταλισμός και η πατριαρχία είναι «...δύο απόλυτα αλληλοεξαρτώμενα συστήματα, τα οποία δεν μπορούν να κατανοηθούν από μόνα τους...», και τα οποία επηρεάζουν το ένα το άλλο.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, οι σοσιαλίστριες φεμινίστριες υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα διαιωνίζει την ιδεολογία της αστικής τάξης σε βάρος των παιδιών της εργατικής τάξης και αναπαράγει την ανδρική κυρίαρχη ιδεολογία σε βάρος των γυναικών. Κάνουν λόγο για *πατριαρχία* όχι ως ένα καθολικό γεγονός (ριζοσπαστικός φεμινισμός) αλλά ως ένα φαινόμενο που ή ένταση και η μορφή του διαφοροποιούνται από κοινωνία σε κοινωνία, και από τάξη σε τάξη (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη θεώρηση της εκπαίδευσης ως μέσου αναπαραγωγής εργατικού δυναμικού, έμφυλα διαχωρισμένου, με τις γυναίκες, ιδιαίτερα εκείνες της εργατικής τάξης, να προορίζονται για θέσεις χαμηλού κύρους, γοήτρου και απαιτήσεων (Arnot et al., 1999<sup>71</sup>, Acker, 1989<sup>72</sup>). Πρεσβεύουν ότι για να βελτιωθεί η θέση της γυναίκας στην κοινωνία απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανατροπή του κοινωνικού συστήματος και θεωρούν ότι η εκπαίδευση δεν έχει τη δυνατότητα να συμβάλει αποφασιστικά στην δημιουργία ίσων ευκαιριών εάν δεν πραγματοποιηθούν πρώτα ριζικές κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές. (Φρόση, 2009).

Η θεωρία αυτή επικρίθηκε διότι θεώρησε την οικογένεια ως κύρια αιτία της έμφυλης ανισότητας και με τον διαχωρισμό των δύο συστημάτων (καπιταλισμού και πατριαρχίας) ταύτισε τις γυναίκες με την οικογένεια και τους άντρες με την εργασία.

---

<sup>70</sup> Eisenstein, Z.R. (1979). "Developing a theory of capitalist patriarchy and socialist feminism" in Eisenstein, Z.R. (ed) *Capitalist Patriarchy and the case for Socialist Feminism*. New York and London: Monthly Review Press

<sup>71</sup> Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap*. Cambridge: Polity Press

<sup>72</sup> Acker, J. (1989). The problem with patriarchy. *Sociology*, 23(2)

## 2.5. Μεταστρουκτουραλιστική θεώρηση

Στον αντίποδα του στρουκτουραλισμού, ο οποίος έχει επικριθεί για τη στατική του φύση, έρχεται ο μεταστρουκτουραλισμός, για να δώσει μια νέα διάσταση στην κοινωνική έρευνα, σύμφωνα με την οποία, η ανθρώπινη εμπειρία είναι μονίμως υπό διαμόρφωση, εξελισσόμενη και αναμορφούμενη, καθόλου δεδομένη αλλά δυναμική και προσδιορίζεται μέσω του λόγου από το ίδιο το υποκείμενο (Αθανασιάδου, 2002). Συνδέεται με την αποδόμηση ως πολιτική πράξη και την έμφαση που δίνεται στην εξουσία του λόγου, για την οποία μίλησε ο Foucault<sup>73</sup> (Φρόση, 2009<sup>74</sup>).

Οι μεταστρουκτουραλιστές δεν αποδέχονται ότι υπάρχει μια και μόνο ερμηνεία της γυναικείας καταπίεσης και απορρίπτουν τις παγιωμένες και απόλυτες αντιλήψεις πάνω στις οποίες βασίστηκαν οι παραδοσιακές φεμινιστικές θεωρίες.

Η θεώρηση αυτή δίνει πολύ μεγάλη σημασία στις πολλαπλές όψεις της πραγματικότητας, η οποία διαμορφώνεται με βάση την υποκειμενική εμπειρία κάθε ατόμου και άρα είναι δεκτική στην αλλαγή. Η ανθρώπινη εμπειρία σχηματοποιείται μέσα από το λόγο (discourse), ο οποίος είναι υποκειμενικός και μεταβάλλεται ανάλογα με την κατάσταση. Αυτό δεν συνεπάγεται ότι η εμπειρία είναι κάτι ρευστό ή αφηρημένο αλλά ότι η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος κατανοεί τον κόσμο γύρω του και εκφράζει τα συναισθήματά του. Οι λόγοι βρίσκονται παντού στην καθημερινότητα των ανθρώπων, υιοθετούνται ή απορρίπτονται από αυτούς, συμφωνούν ή έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Οι άνθρωποι παράγουν οι ίδιοι νόημα ως ενεργά υποκείμενα με βάση τις προσωπικές τους απόψεις ενώ οι συνθήκες κατασκευής του νοήματος επηρεάζονται και διαμορφώνονται από την κοινωνική τους θέση και τα συμφέροντά τους. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο φεμινιστικός μεταστρουκτουραλισμός αμφισβητεί τις κυρίαρχες και ολοκληρωτικές δομές, όπως ο ανδρικός λόγος και η αντρική γνώση, τα οποία συνετέλεσαν στην περιθωριοποίηση και την τοποθέτηση της γυναίκας σε υποδεέστερη θέση στο κοινωνικό οικοδόμημα (Αθανασιάδου, 2002).

---

<sup>73</sup> Ο Foucault μίλησε για την εξουσία του λόγου, και υποστήριξε ότι «ο εαυτός δεν είναι σταθερός αλλά καθορίζεται από το λόγο». Οι λόγοι αυτοί δρουν κατά τέτοιο τρόπο ώστε την ίδια στιγμή τα άτομα να ασκούν ή να υφίστανται εξουσία, να δρουν ή να δέχονται ενέργεια και να προσδιορίζονται ανάλογα σε κάθε λεκτικό περιβάλλον, στο: Francis (2008), σελ.103

<sup>74</sup> Φρόση, Α. (2009). *Κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση και το φύλο*. (ανακτήθηκε στις 11-10-2016 από: [www.psy.auth.gr/index.php](http://www.psy.auth.gr/index.php))

Σύμφωνα με τη Flax (Annandale & Clark, 1996:21)<sup>75</sup>, ο μεταστρουκτουραλισμός στη φεμινιστική του οπτική εστιάζει στην κατανόηση και επανασύσταση του εαυτού, του κοινωνικού γένους, της γνώσης, των κοινωνικών σχέσεων, του πολιτισμού, «χωρίς να καταλήγει σε γραμμικούς, ολιστικούς και δυαδικούς τρόπους σκέψης και ύπαρξης». Η «αποδόμηση» υποστηρίζει ότι οι έμφυλες διαφορές είναι «κειμενικό δημιούργημα», δηλαδή ο κυρίαρχος λόγος καταπιέζει ασυνείδητα και εκτοπίζει τον αντίθετο του αλλά, ταυτόχρονα, χρωστάει την ύπαρξη του σε αυτό. Για παράδειγμα, η κατηγορία «γυναίκα» μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο μέσα από την ύπαρξη της αντιθετικής κατηγορίας «άντρας»- χωρίς αυτή οποιαδήποτε νοηματοδότηση δεν υφίσταται.

Ο μεταστρουκτουραλισμός, λοιπόν, καταρρίπτει το μύθο της απόλυτης αλήθειας, της αντικειμενικότητας, της καθολικότητας (Annandale & Clark, 1996:21) και υποστηρίζει ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή, αναπαράγεται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης, δεν είναι ουδέτερη, προσδιορίζεται με όρους ιστορικούς και πολιτισμικούς και συνδέεται με την άσκηση εξουσίας.

Η ανθρώπινη ταυτότητα δεν αποτελεί φυσική κατηγορία αλλά είναι μια κοινωνική και ιδεολογική κατασκευή, η οποία βρίσκεται σε συνεχή διαμόρφωση και αναδιαμόρφωση μέσα από τις καθημερινές γλωσσικές πρακτικές. Η γλώσσα χρησιμοποιείται προκειμένου να εκφραστούν οι ιδιαίτερες θέσεις και απόψεις των ανθρώπων και καθορίζει την στάση τους απέναντι στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι<sup>76</sup>. Οι φεμινίστριες θεωρητικοί του μεταδομικού φεμινισμού ενδιαφέρονται για τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται το φύλο, όπως και άλλες κατηγορίες της κοινωνικής πραγματικότητας, μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης καθώς και στις συνέπειες αυτής της κατασκευασμένης έμφυλης ταυτότητας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2009).

Το φύλο, ως κοινωνική κατασκευή, νοηματοδοτείται μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική, η οποία δεν θεωρείται χώρος αναπαραγωγής της έμφυλης ανισότητας αλλά ως θεσμός που παράγει λόγους που συνδέονται με το φύλο. Έτσι, το σχολείο θεωρείται ως φορέας σχηματοποίησης των έμφυλων ταυτοτήτων χωροχρονικά και πολιτισμικά (Φρόση, Κουϊμτζή, &

---

<sup>75</sup> Annandale, E. & Clark, J. (1996). What is gender? Feminist theory and the sociology of human reproduction. *Sociology of Health & Illness* Vol. 18, No. 1, pp. 17-44

<sup>76</sup> Η Αθανασιάδου (2002) φέρνει ως παράδειγμα τους πολιτισμικούς λόγους που χρησιμοποιούν οι γυναίκες και ισχύουν για τα φύλα και τους ρόλους που καθορίζουν την ταυτότητα και τη συμπεριφορά τους στη δημόσια και ιδιωτική ζωή, στο: Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη

Παπαδήμου, 2001:12)<sup>77</sup>. Δίνεται έμφαση στις βιωματικές εμπειρίες των κοριτσιών και των αγοριών εντός και εκτός σχολικού χώρου καθώς και στην πολυπλοκότητα και διαφορετικότητα αυτών των εμπειριών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τις πολλαπλές ταυτότητες φύλου<sup>78</sup>. Το γεγονός της ύπαρξης πολλαπλών ταυτοτήτων και υποκειμενικής πρόσληψης της πραγματικότητας δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με τη δυνατότητα γενίκευσης τους και αναγωγής τους σε *αλήθειες* που θα οδηγούσαν σε επαναπροσδιορισμό των ιεραρχιών των φύλων στην εκπαίδευση<sup>79</sup>.

Η θεωρία του μεταδομισμού επηρέασε σε βάθος το φεμινισμό παρέχοντας μια νέα οπτική στην πολιτική διαμόρφωσης της ταυτότητας. Σε αντίθεση με τις έως τώρα φεμινιστικές θεωρίες, οι οποίες εστίασαν στην αναδιατύπωση της γυναικείας εμπειρίας εμμένοντας στις παγιωμένες πατριαρχικές αντιλήψεις και στους όρους της ανισότητας ανάμεσα στα φύλα, ο μεταστρουκτουραλισμός αναγνωρίζει την ετερογένεια της γυναικείας εμπειρίας και τη γυναικεία καταπίεση και υποστηρίζει ότι απαιτείται μια ριζική ανατροπή των εδραιωμένων ταυτοτήτων και συμπεριφορών που στηρίζονται στις υπάρχουσες πατριαρχικές δομές. Δεν αποτελεί απειλή για τους φεμινιστικούς στόχους αλλά μια πολύπλευρη και εμπειρισταωμένη ανάλυση των γυναικείων εμπειριών και αναγκών (Αθανασιάδου, 2002:45).

Η θεωρία αυτή συνέβαλε, από τη μια μεριά, στην άσκηση κριτικής σε θεωρίες, οι οποίες έβαλαν στην άκρη τη γυναικεία εμπειρία και από την άλλη, η στροφή στο λόγο, ως βασική αρχή της θεωρίας, τόνισε τη σχετικότητα της επιστημονικής γνώσης και τη συμβολή των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών στην παραγωγή της, αμφισβήτησε την υποτιθέμενη ουδετερότητα και αντικειμενικότητα της ακαδημαϊκής σκέψης, ως αντιπροσωπευτική των θέσεων και απόψεων μιας ισχυρής ανδρικής ομάδας και μετατόπισε το κέντρο βάρους των ερευνών από το υποκείμενο, ως μονάδα ανάλυσης, στο «λόγο» και στις συνέπειες του<sup>80</sup> (Burman, 1992)<sup>81</sup>.

---

<sup>77</sup> Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). (επιμ.) *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη επισκόπησης)*. Θεσσαλονίκη. Κ.Ε.Θ.Ι.

<sup>78</sup> Η πολλαπλότητα των ταυτοτήτων ισχύει και για τους άνδρες και για τις γυναίκες

<sup>79</sup> Dillabough, J.A. & Arnot, M. (2000). *Feminist Sociology of Education: dynamics, debates and directions*. Στο J. Demaine (ed) *Sociology of education today*, MacMillan

<sup>80</sup> Όπως αναφέρει η Francis, (2008). «*Η ανάλυση του λόγου (discourse analysis) αποδείχθηκε μια αποτελεσματική μέθοδος για να αποκαλύπτουμε τις έμφυλες αντιλήψεις και τα κίνητρα που βρίσκονται πίσω από την ανθρώπινη ομιλία, καθώς και την επιρροή των λόγων αυτών στις θέσεις ισχύος των ατόμων*», στο: Francis, B. (2008). Πέρα από το μεταμοντερνισμό: Η μεσολάβηση του φεμινισμού στην εκπαιδευτική έρευνα, στο: *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (επιμ. Becky Francis & Christine Skelton) (μτφρ Γ. Κωστοπούλου, Επιστ. επιμέλεια της ελληνικής μετάφρασης: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.: σελ. 102-119

<sup>81</sup> Burman, E. (1992). "Feminism and discourse in developmental psychology: power, subjectivity and interpretation", *Feminism and Psychology* 2(1): pp. 45-59.



Η αποδόμηση, ως αναπόσπαστο στοιχείο της φεμινιστικής αυτής προσέγγισης, αποβλέπει στην αποσταθεροποίηση του κοινωνικού φύλου ως ιεραρχικής κατηγορίας ταξινόμησης και την εύρεση κοινού τόπου ώστε να αποδίδεται η ίδια αξία τόσο στα πεπραγμένα των ανδρών όσο και των γυναικών.

Συνοψίζοντας, η ύπαρξη ικανού αριθμού φεμινιστικών θεωρητικών προσεγγίσεων, καταδεικνύει τη σημασία που δίνεται στην προσπάθεια ερμηνείας της θέσης των γυναικών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η Cox (2009)<sup>82</sup>, πάντως, υποστηρίζει ότι οι κλασικές φεμινιστικές θεωρίες για τις ανισότητες στην εκπαίδευση είναι σε γενικές γραμμές «τυφλές» ως προς το φύλο και γι αυτό δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσουν επαρκώς την μόνιμα υποδεέστερη θέση των γυναικών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρούν την κοινωνική τάξη ως τη βασικότερη αιτία ανισότητας και δεν αποδίδουν την δέουσα σημασία στο φύλο ως κοινωνική κατασκευή.

Το σημείο σύγκλισης όλων αυτών των θεωριών είναι ότι, αν και θέτουν τις γυναίκες στο επίκεντρο της φιλοσοφικής τους θεώρησης, ποικίλουν, όμως, σημαντικά στις απόψεις τους για το ρόλο που παίζει η οικογένεια, το εκπαιδευτικό σύστημα και η πολιτεία στη διαδικασία απόκτησης της πολυπόθητης έμφυλης ισότητας.

---

<sup>82</sup> Cox, K. (2009). Feminist theory in sociology. *Research Starters Academic Topic Overviews*. EBSCO Publishing Inc.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### 3. Διαδικασίες αναπαραγωγής φύλου στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, ελεγχόμενος από τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές και σχέσεις εξουσίας- καπιταλισμό και πατριαρχία- αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς μηχανισμούς διαίωνισης και αναπαραγωγής των έμφυλων στερεοτύπων, συμβάλλοντας, μ' αυτό τον τρόπο στην περιθωριοποίηση και υποτίμηση της θέσης των γυναικών στο δημόσιο χώρο της αμειβόμενης εργασίας σε αντιδιαστολή με τον ιδιωτικό χώρο της μη αμειβόμενης εργασίας που παρέχεται στο πλαίσιο της οικογένειας<sup>83</sup> (Μαραγκουδάκη, 2001, Κ.Ε.Θ.Ι, 2008<sup>84</sup>).

Όταν η εκπαίδευση δεν παρέχεται με τους ίδιους ακριβώς όρους και κάτω από τις ίδιες συνθήκες σε όλες τις ομάδες μιας κοινωνίας αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, τη φυλή, το χρώμα, τη θρησκεία, την καταγωγή, την κοινωνική τάξη, την οικονομική ευχέρεια, τότε ενδέχεται να έχει τα αντίθετα αποτελέσματα, περιθωριοποιώντας και περιχαρακώνοντας τα μέλη κάθε προαναφερθείσας ομάδας. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση, ενδέχεται, από μέσο ενδυνάμωσης να οδηγήσει, εν τέλει, στον κοινωνικό αποκλεισμό (Arnot, 2003).

Πολλοί ερευνητές (Althusser, 1972, Bowls & Gintis, 1976, Κανταρτζή, 1996) υποστηρίζουν, ότι η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος αλλά και του τρόπου παραγωγής. Οι γυναίκες, στα καπιταλιστικά συστήματα σχετίζονται με τα μέσα παραγωγής με διαφορετικό τρόπο απ' ότι οι άντρες, ακόμη και της ίδιας οικογένειας. Από τη στιγμή που οι άντρες έπαψαν να έχουν αποκλειστικά το κληρονομικό δικαίωμα στην πατρική περιουσία, οι γυναίκες κατόρθωσαν και αναμείχθηκαν στην παραγωγή και απέκτησαν δικαιώματα ως μέτοχοι, ιδιοκτήτριες, εργοδότες. Παρόλα αυτά, ακόμη και σήμερα ο αριθμός των γυναικών που κατέχουν υψηλές διοικητικές θέσεις και θέσεις ευθύνης εξακολουθεί να είναι περιορισμένος (Arnot, 2006, :67).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν παίξει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτικών ταυτοτήτων και της ζωής των πολιτών. Αυτό που πρέπει να διασφαλιστεί είναι η ίση διαχείριση των φύλων απέναντι στη μόρφωση. Η εκπαίδευση των γυναικών είναι προτεραιότητα

---

<sup>83</sup> Ο Bourdie στη θεωρία του για την κοινωνική αναπαραγωγή, υποστηρίζει ότι οι κοινωνίες έχουν την τάση να αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες και να τις συντηρούν. Έτσι, οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, στην προσπάθειά τους να μη χάσουν τα «κεκτημένα», χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές για την εδραίωση και παγίωση των δικαιωμάτων τους. Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι ένας από τους κοινωνικούς θεσμούς που παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην διαίωνιση και διατήρηση των ανισοτήτων, στο: Bourdie, P. (2002). *Η διάκριση* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη), Αθήνα: Πατάκης

<sup>84</sup> Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι). (2008). Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση (Π.Ι.Ε.). *Μελέτη: Σειρά Εκθέσεων με εξειδικευμένα Θέματα με Αποδέκτες Κέντρα Λήψης Αποφάσεων και Άσκησης Πολιτικής*. Αθήνα

για την εξασφάλιση ισότιμης θέσης μέσα στην κοινωνία και αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και κοινωνική δικαιοσύνη<sup>85</sup>.

Η αρχή της ισότητας των φύλων μαζί με την αποδοχή της (οποιασδήποτε) «διαφορετικότητας» αποτελεί το πρώτο βήμα για την νομιμοποίηση της θέσης τους ως πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Ακολουθώντας, θα παρουσιαστούν οι σημαντικότεροι παράγοντες που συντελούν στην διαιώνιση και αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου στο πλαίσιο του σχολείου.

### **3.1. Φύλο και αναλυτικό πρόγραμμα**

#### **3.1.1. Ο «έμφυλος» χαρακτήρας του σχολικού αναλυτικού προγράμματος**

Το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι έμφυλο στην ολότητά του: στη γέννηση του, στις αλλαγές στις οποίες υπεβλήθη τα τελευταία 150 χρόνια και στη σύγχρονη έκδοση του. Επίσης, είναι έμφυλο και στον τρόπο με τον οποίο μεταδίδεται από γενιά σε γενιά. Ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν τα αγόρια και τα κορίτσια το αναλυτικό πρόγραμμα είναι διαφορετικός: «έξυπνα» ή «όχι τόσο έξυπνα», τα μαθήματα, τα οποία προσφέρονται και επιλέγονται από τους/τις μαθητές/τριες στο σχολείο είναι διαφορετικά και οδηγούν σε διαφορετικές προοπτικές και ευκαιρίες στη ζωή (Paechter, 2004:87)<sup>86</sup>.

Το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα είναι θεμελιωδώς προσαρμοσμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, το οποίο είναι βασισμένο στις ανάγκες, τις φιλοδοξίες και τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές των αρσενικών μελών της ανώτερης και μέσης αστικής τάξης και άρα δεν είναι μόνο έμφυλο αλλά και ταξικό. Οι άντρες της ανώτερης αστικής τάξης θεωρούνταν οι μόνοι κάτοχοι της λογικής σκέψης ενώ οι γυναίκες αλλά και οι άντρες της χαμηλότερης κοινωνικής τάξης πιστευόταν ότι δεν είχαν αυτή τη δυνατότητα (της λογικής σκέψης). Κι αυτό διότι, οι γυναίκες, σωματικά υπόδουλες στην γέννηση και ανατροφή των παιδιών, όχι μόνο δεν είχαν αυτή την ικανότητα αλλά υπήρχε ενδεχόμενο να καταστραφούν από αυτήν αν την αποκτούσαν. Αυτό σήμαινε ότι οι γυναίκες αποτρέπονταν από την μελέτη των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και της λογοτεχνίας αν και, αρκετές γυναίκες της

---

<sup>85</sup> Γενικότερα, οι γυναίκες σε παγκόσμιο επίπεδο, κατά μέσο όρο, λαμβάνουν λιγότερη εκπαίδευση απ' ό, τι οι άντρες. Αυτή η διαφορά παρουσιάζει μείωση στις ανεπτυγμένες βιομηχανικές χώρες αλλά το χάσμα παραμένει μεγάλο στις αναπτυσσόμενες (Patrinos & Psacharopoulos (2007).

Και στο: Stromquist, N. P. (1990). Gender Inequality in Education: Accounting for Women's Subordination. *British Journal of Sociology of Education*; V II. No. 2 p137-153

<sup>86</sup> Paechter, C. (2004) The gendered curriculum (chapter 9). In: *GENDER in education 3 – 19, A fresh approach*. Association of Teachers and Lecturers (ATL Education) pp. 87-93.

ανώτερης κοινωνικής τάξης, μελετούσαν φυσική πειραματική στα σπίτια τους επειδή ήταν πιο πρακτική και άρα λιγότερο επικίνδυνη. Στην ίδια μοίρα βρισκόταν και οι άνδρες και γυναίκες της εργατικής τάξης, η εκπαίδευση των οποίων περιοριζόταν στην εκμάθηση απλών κανόνων φυσικής και όχι των ανώτερων μαθηματικών για να διασφαλιστεί έτσι και η ταξική διαστρωμάτωση.

Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες και στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον -δίνοντας έμφαση στην αφαιρετικότητα και την θεωρία και όχι στην πρακτική εφαρμογή- αποτρέπει τις γυναίκες από την ενασχόληση μαζί τους κάνοντάς τα λιγότερο ελκυστικά και ενδιαφέροντα. Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ενδιαφέρονται για τους δύο αυτούς επιστημονικούς τομείς αλλά από διαφορετική σκοπιά. Τα κορίτσια προτιμούν κάτι πιο χειροπιαστό, εφαρμόσιμο, πρακτικό και όχι τόσο επιστημονικό και θεωρητικό (Paechter, 2004:89-90) .

### **3.1.2. Παραπρόγραμμα ή «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα**

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα χρησιμοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας του/της<sup>87</sup>.

Εκτός όμως από το επίσημο πρόγραμμα, υπάρχει το ονομαζόμενο παραπρόγραμμα ή «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο είναι πολύ πιο σημαντικό από το επίσημο και δρα παράλληλα σ' αυτό. Ως δίαυλος για τη μετάδοση της γνώσης, των αξιών, των πεποιθήσεων της άρχουσας τάξης, θεωρείται βασικός παράγοντας διαμόρφωσης παγιωμένων αντιλήψεων σχετικά με θέματα της κοινωνικής πραγματικότητας<sup>88</sup>. Είναι απροσχεδιαστο, ακαθόριστο και επιδρά ασυνείδητα στην σχολική πραγματικότητα. Κι αυτή ακριβώς είναι η δύναμη του- η έμμεση αλλά σταθερή παρουσία του στις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των μαθητών/τριών με τους εκπαιδευτικούς. Στο «κρυφό αναλυτικό» πρόγραμμα περιλαμβάνονται όλοι οι άγραφοι κανόνες, όλες οι καθημερινές εμπειρίες, οι παρατηρήσεις προς τα αγόρια και τα κορίτσια, η συμπεριφορά, συνειδητή ή ασυνείδητη, των δασκάλων απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες τους, ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, ανάλογα με το φύλο, όλες αυτές οι παράμετροι, οι οποίες υπαγορεύονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της

---

<sup>87</sup> Φρόση, Λ. (2003β). Εκπαιδευτικοί και Φύλο: Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Πρακτικές, στο: *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σελ. 151-187

<sup>88</sup>Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, σελ. 39-48 και στο Μαραγκουδάκη (2001), σελ. 33

κοινωνίας μέσα στην οποία λαμβάνουν χώρα, καθορίζουν αποφασιστικά την αυτοαντίληψη των μαθητών και την αυτοεκτίμησή τους<sup>89</sup>.

Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο χώρο του σχολείου ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες ή και ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς, εξακολουθεί να έχει σεξιστικές αποχρώσεις, οι οποίες διαιωνίζουν τα έμφυλα στερεότυπα και δημιουργούν προκατασκευασμένες αντιλήψεις για τα φύλα<sup>90</sup>.

Η Francis (2004)<sup>91</sup>, υποστηρίζει ότι ο παράγοντας φύλο εύλογα επιδρά στις σχέσεις μεταξύ των φύλων. Η ερευνήτρια αναφέρει ότι στις μελέτες, τις οποίες διενήργησε τόσο σε σχολεία προσχολικής όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατήρησε ότι πολλές φορές τα αγόρια προσβάλουν τα κορίτσια μέσω σεξιστικών και μισογυνικών σχολίων επιβάλλοντας, έτσι, τη σιωπή τους. Βέβαια, τα παραδείγματα μιας τόσο άσχημης συμπεριφοράς δεν είναι πλέον πολλά, εξακολουθούν όμως, να υπάρχουν και να κάνουν τη διαφορά. Αυτό ευθύνεται, σύμφωνα με την ερευνήτρια, για την δυσκολία των νεαρών γυναικών να παίρνουν μέρος ισότιμα σε διαφυλικές συζητήσεις, ακόμη και όταν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση ή έχουν ακολουθήσει ακαδημαϊκές σπουδές.

### 3.1.3. Η «έμφυλη φύση» των σχολικών μαθημάτων

Διαχρονικά, τα μαθήματα χωρίζονταν σε «ανδρικά» και «γυναικεία». Τα μαθηματικά, όπως και οι φυσικές επιστήμες, είναι τα μαθήματα, τα οποία θεωρούνται κατεξοχήν «ανδρικά» και ένα σημαντικό μέρος της διεθνούς αλλά και τη ελληνικής βιβλιογραφίας, καταδεικνύει την «αλήθεια» της άποψης αυτής.

Έτσι, οι θετικές επιστήμες θεωρούνται τομέας «ανδρικός» και συνδέονται με χαρακτηριστικά υψηλού κύρους, όπως ορθολογική σκέψη, αντικειμενικότητα, επιστήμη, ενώ οι

---

<sup>89</sup> Σύμφωνα με τους Myers, K., Taylor, H., Adler, S. & Leonard, D. eds., (2007). *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham: Το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα είναι ο, τιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο και δεν ανήκει στο «επίσημο», θεσμοθετημένο από το κράτος πρόγραμμα, όπως για παράδειγμα οι κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών/μαθητριών, μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, φιλίες έχθρες, παρενοχλήσεις κα, οι οποίες επηρεάζουν πολύ περισσότερο από το επίσημο πρόγραμμα τη διαμόρφωση των απόψεων των νέων για τα φύλα, τις δυνατότητες τους, τις διαφορές και ομοιότητες και την κοινωνικοποίηση τους ως προς το ρόλο του φύλου, εν γένει.

<sup>90</sup> Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα μεταδίδει συχνά στους μαθητές/τριες μηνύματα ενίσχυσης των έμφυλων στερεοτύπων γεγονός που ευνοεί «τον σεξουαλικό διαχωρισμό της εργασίας στην κοινωνική διαδικασία της σχολικής φοίτησης» στο Humm, M., (1989). *The dictionary of feminist theory*. Hemel Hemstead, UK: Harvester Wheatsheaf σελ. 95

<sup>91</sup> Francis, B. (2004). Classroom interaction and access: Whose space is it? (chapter 4) In: *Gender in education 3 – 19, A fresh approach*. pp. 42-49. Association of Teachers and Lecturers (ATL Education)

ανθρωπιστικές σπουδές «γυναικείος» και συνδέονται με τον συναισθηματισμό, την υποκειμενικότητα, τη φύση. Αυτός ο διαχωρισμός έχει ως αποτέλεσμα την ιεραρχική ταξινόμηση των γνωστικών αντικειμένων ως προς το κύρος τους (Francis, 2008: 71) <sup>92</sup>.

Πώς προκύπτει όμως, αυτή η διχοτομία; Είναι αποτέλεσμα του διαφορετικού τρόπου συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στους/στις μαθητές/τριές τους, αυστηρά οριοθετημένος ανάλογα με το φύλο τους ή είναι αποτέλεσμα της διαφορετικής εργασιακής απασχόλησης των ανδρών και γυναικών;<sup>93</sup>

Αν και οι διαφορές των φύλων ως προς την ικανότητα πρόσληψης, επεξεργασίας και κατανόησης των μαθηματικών εννοιών και δεδομένων δεν είναι ορατή κατά τη διάρκεια της στοιχειώδους εκπαίδευσης, με την είσοδο των μαθητών/τριών στο γυμνάσιο γίνεται εμφανής και θεωρείται πλέον «ανδρική υπόθεση».

Παρά το γεγονός της ύπαρξης πολλών μη βιολογικών παραγόντων (όπως πολιτισμικών, κοινωνικών), οι οποίοι κυρίως ευθύνονται για τη διαφοροποίηση στην επίδοση μεταξύ των φύλων, έμφαση δίνεται στην υποτιθέμενη «εγγενή» αδυναμία των γυναικών<sup>94</sup> να αντιληφθούν το χώρο και την τρισδιάστατη δομή των αντικειμένων μέσα σ' αυτόν (Κανταρτζή, 2001).

Συγκριτικές διεθνείς μελέτες, οι οποίες διενεργήθηκαν σε διάφορες χώρες και διερεύνησαν τις διαφορές στην επίδοση των φύλων στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες στερούνται συνεπειάς, διότι τα ευρήματα ποικίλουν όχι μόνο ανάμεσα στις χώρες αλλά και ανάμεσα σε σχολικές μονάδες της ίδιας χώρας (CDEG, 2011, σελ. 9)<sup>95</sup>.

---

<sup>92</sup> Francis, B. (2008). Η έμφυλη διάσταση των σχολικών μαθημάτων: προτιμήσεις και ικανότητες των μαθητών για τα σχολικά μαθήματα και συζητήσεις για το φύλο στο: *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: η έμφυλη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων στις αίθουσες διδασκαλίας*. (επιστ. επιμ.- μτφρ. Μαραγκουδάκη, Ε.). Τόμος II. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι). σελ. 70-92

<sup>93</sup> Σε έναν κόσμο συνεχώς αναπτυσσόμενο, απόλυτα εξαρτημένο πλέον, από την τεχνολογία και την πληροφορική, τα αγόρια και τα κορίτσια θα πρέπει να έχουν την ίδια δυνατότητα πρόσβασης στις επιστήμες των τεχνολογιών. Οι στατιστικές, όμως, δείχνουν ότι τα σχολεία δεν επικροτούν και δεν στρέφουν τα κορίτσια σε αυτού του είδους την ειδίκευση, στο : *CDEG (2011) \_Role of parents in the promotion of gender equality* (σελ.20).

<sup>94</sup> Οι ερμηνείες που δίνονται για την κατά φύλο διαφοροποίηση στην επιλογή μαθημάτων εκτείνονται από αυτές που μιλούν για εγγενείς διαφορές και διαφορές στο γνωστικό στυλ μέχρι αυτές που αναφέρονται στην πατριαρχική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δίνει μεγαλύτερη σημασία στο μαθησιακό στυλ των αγοριών σε σχέση με το αντίστοιχο των κοριτσιών και στις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις για τα φύλα τόσο από πλευράς μαθητών/τριών όσο και εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, στο: Francis, (2008), ό.π. σελ. 72

<sup>95</sup> Steering Committee for Equality between Women and Men (CDEG) (2011) 16. Study on : Combating Gender Stereotypes in Education (Prepared by Bohan, M.). Gender Equality and Human Dignity Department Justice and Human Dignity Directorate, DGI - HUMAN RIGHTS AND RULE OF LAW.

Σύμφωνα με αξιολογήσεις σε διεθνές επίπεδο, όπως το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment (PISA 2000))<sup>96</sup>, τα κορίτσια έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη γλώσσα απ' ό τι αγόρια. Στην πλειοψηφία των κρατών, τα αγόρια έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για τα μαθηματικά ενώ μόνο δύο χώρες ανέφεραν μεγαλύτερο ενδιαφέρον των κοριτσιών για τα μαθηματικά<sup>97</sup>. Τα αγόρια βρέθηκε ότι αξιολογούν την μαθηματική τους επάρκεια σε υψηλότερο βαθμό απ' ό τι τα κορίτσια παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχουν την ίδια βαθμολογία στα μαθηματικά με τις συμμαθήτριες τους<sup>98</sup>. Στις φυσικές επιστήμες καταγράφηκαν μικρότερες έμφυλες διαφορές στην επίδοση στις περισσότερες χώρες, αλλά τα κορίτσια παρουσίασαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση ως προς τις γνώσεις τους στη φυσική σε σχέση με τα αγόρια. Τα αγόρια είχαν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους στην διαχείριση προβλημάτων των φυσικών επιστημών απ' ό τι τα κορίτσια<sup>99</sup>.

Η γλώσσα και η λογοτεχνία, από την άλλη πλευρά θεωρούνται τομέας «γυναικείος» και ταυτίζονται με την θηλυκότητα, ίσως γιατί συνδέονται με πιο προσωπικές και συναισθηματικές πλευρές της ανθρώπινης ύπαρξης<sup>100</sup>.

---

<sup>96</sup> OECD/UNESCO-UIS (2003). *Gender Differences and Similarities in Achievement (PISA 2000)*, Chapter 5, pp. 141-162

<sup>97</sup> Η Priegert Coulter (1996) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές στον Καναδά διαμορφώθηκαν με βάση την αποτυχία των γυναικών να εγγραφούν στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και σε μαθήματα, τα οποία αφορούσαν την τεχνολογία, στο: Priegert Coulter, R. (1996). *Gender Equity and Schooling: Linking Research and Policy. Canadian Journal of Education* 21, 4 pp. 433– 452

<sup>98</sup> Correll, S. J. (2001) *Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments. American Journal of Sociology, Vol. 106, No. 6 (May 2001)*, σελ. 1723

<sup>99</sup> Σύμφωνα με όσα αναφέρει η μελέτη του ΔΙΚΤΥΟΥ ΕΥΡΥΔΙΚΗ (2010) : «Διεθνείς αξιολογήσεις του επιτεύματος των μαθητών στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και την επιστήμη αναφέρουν κάποια συνεπή πρότυπα των φύλων. Η πιο ορατή και σαφής διαφορά φύλων είναι το πλεονέκτημα των κοριτσιών στην ανάγνωση. Αυτό το πλεονέκτημα είναι συνεπές σε όλες τις χώρες, διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, περιόδους έρευνας και προγράμματα σπουδών. Στα μαθηματικά, τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν παρόμοια αποτελέσματα στο τέταρτο και όγδοο έτος στις περισσότερες χώρες. Το πλεονέκτημα των αγοριών προκύπτει στα μεταγενέστερα σχολικά έτη και είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο στην περίπτωση των μαθητών που παρακολουθούν τα ίδια προγράμματα/κατευθύνσεις σπουδών και έτη φοίτησης. Οι διαφορές των φύλων στο επίτευγμα της επιστήμης είναι οι μικρότερες. (...) Καθημερινή παρατήρηση της υψηλότερης επίδοσης που σημειώνουν τα αγόρια στα μαθηματικά και την επιστήμη ενδέχεται να παρέχουν πληροφόρηση για τους λόγους που τα κορίτσια έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση σε αυτούς τους τομείς και τείνουν λιγότερο να επιλέγουν τους τομείς των μαθηματικών, της επιστήμης και της τεχνολογίας στις σπουδές τριτοβάθμιου επιπέδου». σελ. 44

<sup>100</sup> Όπως αναφέρουν οι Lynch, K. & Feeley, M. (2009). *Gender and Education (and Employment)\_ Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts: Τα αγόρια δεν τα πηγαίνουν τόσο καλά στην ανάγνωση και, αν και τα κορίτσια κατά μέσο όρο υποεκπροσωπούνται στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία, το χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά την επίδοση είναι μικρότερο στα μαθηματικά απ' ό τι στην ανάγνωση. Ευρήματα του Προγράμματος για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA) δείχνουν την ίδια περίπου επίδοση*

Σύμφωνα με την Arnot (2006), η απάντηση στην όλη αυτή νοοτροπία σχετικά με την ανδρική και γυναικεία επιλογή επαγγελματικής απασχόλησης είναι η άσκηση πίεσης για την αλλαγή των προτύπων. Η απόδοση φύλου σε διάφορα μαθήματα νομιμοποιεί την ταξική κυριαρχία<sup>101</sup> και ικανοποιεί τις πολιτιστικές και πολιτισμικές στερεοτυπικές απόψεις που οριοθετούν και καθορίζουν τις επαγγελματικές επιλογές των φύλων. Αν και όλα τα μαθήματα είναι διαθέσιμα και για τα δύο φύλα, υπάρχει σαφής προτίμηση του κάθε φύλου για συγκεκριμένους τύπους μαθημάτων και για επιστημονικούς κλάδους. Όπως αναφέρει και η Arnot, είναι σαν να εκπληρώνεται η προφητεία για τον δήθεν βιολογικό διαχωρισμό των φύλων, ο οποίος αναφέρεται στις «εγγενείς» διαφορές στην ευφυΐα, στις ικανότητες, δεξιότητες, προτιμήσεις, φιλοδοξίες ανάμεσα στα δύο φύλα, ο οποίος ενισχύει την άποψη της κατωτερότητας των γυναικών σε θέματα εγκεφαλικής λειτουργίας, δημιουργικότητας, ανεξαρτησίας και αυτονόμησης, ανταγωνιστικότητας και αναρρίχησης σε θέσεις με αξιώσεις και απαιτήσεις<sup>102</sup>.

Ο Newsom<sup>103</sup>, ο οποίος υπήρξε επιθεωρητής σχολείων, υποστήριξε ότι οι γυναίκες αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα με συγκεκριμένο προσανατολισμό ζωής (γάμος- οικογένεια- ανατροφή παιδιών- απασχόληση στο σπίτι), η εκπαίδευση των αγοριών και των κοριτσιών θα πρέπει να είναι «ισότιμη αλλά διαφορετική» και θα πρέπει να προσιδιάζει στις ιδιαίτερες ανάγκες

---

ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια με τα κορίτσια να ξεπερνούν στην επίδοση τα αγόρια σε 12 χώρες ενώ τα αγόρια έχουν οριακά υψηλότερη επίδοση από τα κορίτσια σε 8 χώρες. σελ. 33-34

Επίσης, οι Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A. & Frame, B. (2005). Gender and attitudes to work and family roles: the views of young people at the millennium. *Gender and Education*, Vol. 17, No. 2, May 2005, pp. 129-142 σε έρευνά τους, η οποία διενεργήθηκε το 2000 σε εφήβους ηλικίας 14-16 ετών στη Βρετανία (Σκωτία) σχετικά με τους οικογενειακούς και επαγγελματικούς ρόλους ανάλογα με το φύλο καθώς και τις προσδοκίες τους για το μέλλον, βρήκαν ότι οι νέοι, παρόλο που η στάση τους όσον αφορά στην ισότητα των φύλων έχει αλλάξει προς τη θετική της πλευρά (τα δύο φύλα είναι ίσα), εξακολουθούν να επιλέγουν τυπικά για το φύλο τους μαθήματα και να έχουν φιλοδοξίες για διαφορετικά επαγγέλματα (για παράδειγμα, ενώ στη γλώσσα και τα μαθηματικά παρατηρείται μια ισομέρεια ως προς τα φύλα, μαθήματα όπως οι ξένες γλώσσες, η ιστορία και η τέχνη στην πλειοψηφία τους επιλέγονται από τα κορίτσια).

<sup>101</sup> Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. (μτφρ. Αθανασιάδου, Χ.-Δαλακούρα, Κ.), (Επιστ. επιμ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.). Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 126.

<sup>102</sup> Arnot, (2006). ό.π. σελ. 133.

Όπως αναφέρει η Madden, (2004:94) τα έμφυλα στερεότυπα που συνδέονται με τις επιλογές των μαθημάτων καθορίζουν και τις έμφυλες επαγγελματικές επιλογές. Αυτό αφορά κυρίως τις γυναίκες των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων, οι οποίες, παρά τα αυξημένα επαγγελματικά τους προσόντα συγκριτικά με αυτά των ανδρών, εξακολουθούν να μην απολαμβάνουν τα ίδια εργασιακά προνόμια με τους άνδρες συναδέλφους τους. Όλα τα διαθέσιμα στοιχεία καταδεικνύουν το γεγονός ότι οι έμφυλες επιλογές των μαθημάτων στο σχολείο συνδέονται με την ανισότητα στο εργασιακό περιβάλλον και τη μεγαλύτερη πιθανότητα των γυναικών να έχουν χαμηλότερες συνθήκες διαβίωσης, στο: Madden, A. (2004). Gendered subject choices (chapter 10). In: *GENDER in education 3 – 19, A fresh approach*. Association of Teachers and Lecturers (ATL Education) pp. 94-104.

<sup>103</sup> Newsom, J. (1948). *The education of girls*. London: Faber & Faber



του κάθε φύλου, οι οποίες προσδιορίζονται από την συγκεκριμένη φυσιολογία, ψυχολογία και ιδιομορφία που αποδίδεται στο κάθε φύλο.

Το έμφυλο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα έχει μια πολύ δυνατή ιστορική κληρονομιά, η οποία θεωρείται δεδομένη και αναπόφευκτη. Δεν είναι! Η απαλλαγή του και η απομάκρυνση από τα έμφυλα στερεότυπα είναι δύσκολη αλλά απαραίτητη προκειμένου να υπάρξει βελτίωση στις επαγγελματικές προοπτικές και δυνατότητες των μαθητών/τριών<sup>104</sup>.

#### 3.1.4. Φύλο και σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια, και κυρίως αυτά που συνδέονται με τα γλωσσικά μαθήματα, αποτελούν έγκυρη και αξιόπιστη απεικόνιση της κυρίαρχης ιδεολογίας του κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο χρησιμοποιούνται (Weiner, 1994). Από τα σχολικά εγχειρίδια είναι δυνατόν να αναδυθούν όλες οι επικρατούσες αντιλήψεις σχετικά με τη στάση και τα πιστεύω μιας κοινωνίας απέναντι σε θέματα, όπως για παράδειγμα, ο ανδρισμός και η θηλυκότητα σε όλες τις εκφάνσεις τους<sup>105</sup>.

Στερεότυπες σεξιστικές αντιλήψεις τείνουν να υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια των περισσότερων, αν όχι όλων, Δυτικών, «ανεπτυγμένων» κρατών. Οι γυναίκες αντιμετωπίζονται ως μια ομοιογενής κατηγορία- «γυναίκες»- χωρίς να λαμβάνονται υπόψη σημαντικές «εσωτερικές» διαφοροποιήσεις όπως εκπαιδευτικό επίπεδο, θρησκευτικά πιστεύω, πολιτισμικές διαφορές, οικονομική κατάσταση κα<sup>106</sup>.

Έτσι, σπανίως γίνεται λόγος στα σχολικά εγχειρίδια για το ρόλο των γυναικών σε ιστορικά γεγονότα και επιστημονικά επιτεύγματα, σε αντίθεση με τους άνδρες, οι οποίοι παρουσιάζονται ως φορείς σοφίας και μετάδοσης γνώσεων στις επόμενες γενιές (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990:37).

Η διάκριση ξεκινά ήδη από τα βιβλία του νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η παρουσία του θηλυκού γένους (κορίτσια, γυναίκες, θηλυκά ζώα) ήταν πολύ μικρότερη από το αντίστοιχο αρσενικό τόσο σε κείμενα όσο και σε εικονογράφηση. Έτσι, η πρώτη εντύπωση που δημιουργείται στα παιδιά είναι ότι το αρσενικό γένος είναι πιο σημαντικό από το θηλυκό και οι

<sup>104</sup> Paechter, C. (2004). The gendered curriculum (chapter 9). In: *GENDER in education 3 – 19, A fresh approach*. Association of Teachers and Lecturers (ATL Education) pp. 87-93.

<sup>105</sup> Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν παιδαγωγικά εργαλεία μέσω των οποίων, κάθε κοινωνικό σύστημα προσπαθεί να διαμορφώσει και να αναμορφώσει ή αναθεωρήσει τις έμφυλες αναπαραστάσεις -και όχι μόνο, οι οποίες μεταδίδονται από γενιά σε γενιά διαιωνίζοντας, τροποποιώντας ή αναιρώντας τον τρόπο σκέψης και στάσης απέναντι σε παγιωμένες αντιλήψεις σχετικές με τα φύλα στο: Χαρδαλιά, & Ιωαννίδου, (2008), σελ. 29

<sup>106</sup> Χαρδαλιά, & Ιωαννίδου, (2008), ό. π. σελ. 21

δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται τα αγόρια είναι πιο συναρπαστικές, ενδιαφέρουσες και τολμηρές από τις αντίστοιχες των κοριτσιών. Ο ρόλος των αγοριών ήταν ηγετικός ενώ τα κορίτσια περιορίζονται σε μια παθητική και υποτονική στάση, με δραστηριότητες που αφορούν κυρίως τις οικιακές εργασίες (μαγείρεμα, πλύσιμο, καθάρισμα). Κατ' αναλογία παρουσιάζονταν και οι ενήλικοι χαρακτήρες – οι άνδρες δραστήριοι, δυναμικοί, αυτόνομοι ενώ οι γυναίκες παθητικές, υποχωρητικές, περιποιητικές, εγκλωβισμένες στο ρόλο της μητέρας και της νοικοκυράς (Μαραγκουδάκη, 2005:107-108, Arnot, 2006: 134-135).

Έρευνες σε διεθνές επίπεδο, παρουσιάζουν τους γυναικείους χαρακτήρες στα αναγνωστικά του Δημοτικού ως συναισθηματικά εξαρτημένους, πειθήνιους, υπάκουους, χωρίς αυτενέργεια, ενώ τους ανδρικούς χαρακτήρες ως ενεργητικούς, διεκδικητικούς, επιθετικούς, αποφασιστικούς αυτόνομους και ανεξάρτητους, ενεργητικούς, ποιότητες που είναι το ζητούμενο σε μια κοινωνία ανταγωνιστική και γεμάτη προκλήσεις. Οι κεντρικοί χαρακτήρες είναι στην πλειονότητά τους άνδρες (κυρίως σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τα μαθηματικά, τη φυσική και τα τεχνικά μαθήματα), ενώ οι γυναίκες περιορίζονται σε δευτερεύοντες ρόλους που έχουν ως κύρια ενασχόληση τα οικιακά και, σπάνια, παρουσιάζονται ως εργαζόμενες έξω από το σπίτι. Ακόμη και σ' αυτή την περίπτωση, οι επαγγελματικές ικανότητες που τους αποδίδονται είναι υποδεέστερες από αυτές των ανδρών (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990:38, Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου-Αλιπράντη, & Καπέλλα-Λαγουδάκη, 2001: 48).

Στην Ελλάδα, οι μελέτες ξεκίνησαν τη δεκαετία του '70 και διαρκούν έως σήμερα. Οι ερευνητές επικεντρώνονται, κυρίως, στα βιβλία της γλώσσας, και μάλιστα του δημοτικού<sup>107</sup>, διότι μέσα από αυτά προβάλλεται ο θεσμός της οικογένειας διανοημένος με όλες τις στερεοτυπίες και παραδοσιακές αντιλήψεις για τα φύλα, σε επίπεδο τόσο πληροφοριών όσο και εικονογράφησης.

Στα μετά το 1983 αναγνωστικά είναι εμφανής η προσπάθεια εξίσωσης των ρόλων των φύλων (έξοδος των γυναικών στην εργασία, οικονομική ανεξαρτησία ως λογικό συνεπακόλουθο), αν και εξακολουθούν να ισχύουν οι επικρατούσες παραδοχές για τους ρόλους των γυναικών (εξιδανίκευση της εικόνας των γυναικών ως μητέρων αλλά και ως καταπληκτικών νοικοκυρών ανταποκρινόμενων, επαρκώς, στην πολλαπλότητα των ρόλων τους (Λούβρου, 1994) και ανδρών

---

<sup>107</sup> Σύμφωνα με τις Χαρδαλιά, & Ιωαννίδου, (2008), ένα πολύ σημαντικό ποσοστό των ερευνών για τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα διδακτικά εγχειρίδια στη χώρα μας αφορά κυρίως τα βιβλία της γλώσσας στις τάξεις του δημοτικού, διότι σ' αυτή την ηλικία τα παιδιά, μη έχοντας ακόμη αναπτύξει τον κριτικό τρόπο σκέψης, προσλαμβάνουν τους αναπαραγομένους ρόλους των φύλων χωρίς ιδιαίτερη επεξεργασία, γεγονός, το οποίο επιδρά καταλυτικά και ανεξίτηλα στη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους για τους έμφυλους ρόλους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, σελ. 32.

διαιώνιζοντας την παραδοσιακή ιδεολογία στη διαχρονία (Κανταρτζή, 1991)<sup>108</sup>. Σε αντίθεση, οι ανδρικές δραστηριότητες διευρύνθηκαν και σε πράγματα που μέχρι τώρα θεωρούνταν αυστηρά γυναικεία (ψώνια, μαγείρεμα, διάβασμα των παιδιών, πλύσιμο των πιάτων), γεγονός το οποίο θεωρήθηκε καινοτομία. Έτσι, ο ανδρικός ρόλος εμπλουτίστηκε, συμπληρώθηκε και παρουσιάζεται τώρα μια εξιδανικευμένη εικόνα των ανδρών που είναι ικανοί για όλα -και για την εργασία έξω από το σπίτι για την εξασφάλιση των απαραίτητων για την επιβίωση αλλά και για την προσφορά βοήθειας στις οικιακές εργασίες, τις οποίες φέρουν σε πέρας χαμογελαστοί. (Δεληγιάννη- Ζιώγου 1994:165-166).

Οι έρευνες, όσον αφορά στα διδακτικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παντίσκα, Παπαπάνου & Ραβάνης, 1997, Αθανασιάδου & Πετρίδου, 1997, Λόππα-Γκουνταρούλη, 1999 και 2000<sup>109</sup>) είναι πιο περιορισμένες αλλά καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα. Μελέτες σε σχολικά βιβλία Γυμνασίου και Λυκείου καταδεικνύουν την ισχυρή αντρική παρουσία τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο ενώ αποσιωπάται η συμβολή των γυναικών ως πολιτικά όντα στην ανθρώπινη ιστορία. Όποτε αναφέρονται, λειτουργούν ως συμπλήρωμα της ανδρικής δραστηριότητας ενώ η επαγγελματική τους παρουσία στον εργασιακό χώρο συνδέεται με επαγγέλματα παραδοσιακά γυναικεία (φροντίδας, διδασκαλίας), χαμηλού κύρους και χαμηλών απαιτήσεων<sup>110</sup>.

Παίζει λοιπόν πολύ σημαντικό ρόλο ο τρόπος με τον οποίο μεταφέρονται οι εικόνες του ανδρισμού και της θηλυκότητας από τους εκπαιδευτικούς στους/στις μαθητές/τριές τους καθώς

---

<sup>108</sup> Όπως αναφέρει η Κλαδούχου, (2005), οι εκπαιδευτικές ανισότητες, στερεοτυπίες, προκαταλήψεις είναι απόρροια βαθύτερων πολιτιστικών, κοινωνικών και πολιτικών δομών ενώ η αναπροσαρμογή του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών και των μαθητών δεν είναι αρκετή προκειμένου να αρθούν (σελ.6).

<sup>109</sup> Μελέτησε κυρίως την παρουσία των γυναικών στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου. Οι γυναίκες παρουσιάζονται αδύναμες, παθητικές, συναισθηματικές, με στοιχειώδη μόρφωση, κινούνται στη γειτονιά και στο σπίτι, όταν εργάζονται τα επαγγέλματα τους είναι χαμηλού κύρους και οι βασικοί τους ρόλοι είναι αυτοί της μάνας, της συζύγου, της νύφης, της αδελφής, της νοικοκυράς.

<sup>110</sup> Τα συμπεράσματα, τα οποία προκύπτουν από διάφορες έρευνες που διενεργήθηκαν τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο (Ματσαγγούρας, 1982) καταδεικνύουν ότι τα βιβλία των μαθηματικών είναι γεμάτα από στερεότυπα φύλου. Οι άντρες υπερτερούν στα σχολικά βιβλία των μαθηματικών ως προς τον αριθμό των αναφορών (πολύ περισσότερες απ' αυτές των γυναικών), τη θέση τους στον εργασιακό χώρο, τη δυνατότητα ανέλιξης και απόκτησης ισχυρών επαγγελματικών θέσεων εκτός σπιτιού, την κοινωνική καταξίωση, αλλά κυρίως την λειτουργία της σκέψης τους, η οποία θεωρείται πολύ πιο συγκροτημένη, θετική, ικανή να δίνει λογικές λύσεις. Στον αντίποδα, οι γυναίκες παρουσιάζονται περιορισμένες στο χώρο του σπιτιού ασχολούμενες με την παρασκευή γλυκών και φαγητών, ανίκανες να αποκτήσουν μια άξια λόγω επαγγελματική θέση με κύρος και κοινωνική αποδοχή, με υψηλό μισθό και δυνατότητες εξέλιξης αντίστοιχες με αυτές των αντρών.

<sup>110</sup> OECD/UNESCO-UIS (2003) .Gender Differences and Similarities in Achievement (PISA 2000), Chapter 5, pp. 141-162

και οι αναπαραστάσεις που δομούν αυτές τις εικόνες<sup>111</sup>. Εκ των οποίων ουκ άνευ θεωρείται, επομένως, ο εκ νέου σχεδιασμός και αναδιαμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων για την άμβλυνση των έμφυλων διαφορών μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

### **3.2. Στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών τους -Επισκόπηση ερευνών**

Οι εκπαιδευτικοί, ως πρωταρχικοί φορείς μετάδοσης γνώσεων, στάσεων, τρόπων σκέψης, ηθών και αντιλήψεων, συντελούν καθοριστικά είτε συνειδητά είτε, κυρίως, ασυνείδητα στην αναπαραγωγή των έμφυλων ανισοτήτων (Aina & Cameron, 2011). Έχοντας κατά νου ότι η πολιτική και νομική ισότητα ανάμεσα στα φύλα έχει κατοχυρωθεί θεσμικά προ πολλού, συχνά, δεν αντιλαμβάνονται ότι οι ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται στο χώρο του σχολείου και ότι ο δικός τους ρόλος στη συντήρησή τους είναι καθοριστικός.

Όπως αναφέρει η Ζιώγου-Καραστεργίου (2008:5):

«Διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως αναπαραγωγοί μηνυμάτων και ιδεολογιών, χωρίς, βεβαίως, να αποτελούν παθητικούς μεταβιβαστές των κοινωνικών προτύπων, αλλά μεσολαβητές πολιτιστικής γνώσης. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται δυνητικά ως «κομιστές» της εκπαιδευτικής αλλαγής και αποτελούν τον παράγοντα κλειδί για την προώθηση οποιασδήποτε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας στην εκπαίδευση»<sup>112</sup>.

Πολίτες και οι ίδιοι, οι οποίοι ανατράφηκαν σε κοινωνίες με συγκεκριμένο προσανατολισμό ως προς τον ρόλο των φύλων, έχουν εσωτερικεύσει αντιλήψεις και στερεότυπα, που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους<sup>113</sup>. Έτσι, ενώ θεωρούν ότι είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και στερεοτυπίες, συμπεριφέρονται στους μαθητές και τις μαθήτρίες τους διαφορετικά, ανάλογα με το φύλο τους<sup>114</sup>. Όμως οι μαθητές/τριες παρατηρούν,

<sup>111</sup> Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Αθανασιάδου Χ. (1997). Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το φύλο, στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: συλλογή εισηγήσεων*, 95-127.

<sup>112</sup> Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008). *Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και οι προεκτάσεις της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι*. Ερευνητικό Κέντρο Ισότητας Φύλου (Ε.Κ.Ι.Φ.). Λευκωσία, 25 Νοεμβρίου 2008

<sup>113</sup> Σύμφωνα με ευρήματα διεθνών και ελληνικών μελετών, οι δάσκαλοι προέρχονται κυρίως από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, με αποτέλεσμα να κουβαλούν μέσα τους συντηρητικές και αναχρονιστικές απόψεις για συγκεκριμένα κοινωνικά θέματα, μέσα στα οποία συμπεριλαμβάνονται και οι απόψεις για το φύλο, στο: Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες Δάσκαλοι. Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

<sup>114</sup> Clarke, V.A. (1990). "Sex differences in computing participation: Concerns, extent, reasons and strategy." *Australian Journal of Education*, 34, 10, pp. 52-66. Και στο Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης)*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Θ.Ι. και στο DIRECTORATE

αντιλαμβάνονται τη διαφορά και τείνουν να υιοθετούν ανάλογη στάση και νοοτροπία απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριές τους έχοντας τους/τις εκπαιδευτικούς τους ως πρότυπα.

Η διαφοροποίηση αυτή στη συμπεριφορά είναι περισσότερο εμφανής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, θεωρούν ότι οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα εμφανίζονται ήδη από την ηλικία των τριών χρόνων και γι' αυτό πρέπει να συμπεριφέρονται διαφορετικά στους μαθητές/τριές τους.

Οι διάφορες αυτές στερεοτυπικές και προληπτικές συμπεριφορές οδηγούν σε μια σχολική οργάνωση, η οποία ευνοεί το διαχωρισμό με βάση το φύλο. Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί, εσκεμμένα, στην προσπάθειά τους να αυξήσουν την επίδοση των μαθητών και μαθητριών τους, δημιουργούν κλίμα ανταγωνισμού χωρίζοντας τους/τις μαθητές/τριές τους σε ομάδες ανάλογα με το φύλο τους. Έτσι συμβάλλουν αποφασιστικά στην παγίωση των στερεοτύπων ανάμεσα στα φύλα και στη συντήρηση των έμφυλων διαφορών<sup>115</sup>.

Αυτή η διαπίστωση ισχύει τόσο για τους άντρες εκπαιδευτικούς όσο και για τις γυναίκες, αν και παρατηρήθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο παραδοσιακοί και επιφυλακτικοί σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους<sup>116</sup>.

Εκτός όμως από τη συμπεριφορά, διαφορετικές είναι και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το εργασιακό μέλλον των μαθητών τους ανάλογα με το φύλο. Οι εκπαιδευτικοί περιμένουν από τους άρρενες μαθητές τους να ασκήσουν επαγγέλματα απαιτητικά, με αυξημένες ευθύνες, εξουσία και κύρος ενώ από τις μαθήτριές τους επαγγέλματα ανθρωπιστικά και χαμηλότερου κύρους<sup>117</sup>.

---

GENERAL FOR INTERNAL POLICIES- Policy Department C: Citizens' Rights and Constitutional Affairs, Women's Rights and Gender Equality (2015). *Empowering women and girls through education, IPOL STUDY*: (ανακτήθηκε στις 12-7-2016 από <http://www.europarl.europa.eu/studies>) σελ.. 35, όπου αναφέρεται ότι, η στάση των εκπαιδευτικών, η ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης, η μαθησιακή διαδικασία, όλα αυτά συμβάλλουν στη διαιώνιση των έμφυλων στερεοτύπων με την αναπαραγωγή τους τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριές.

Σύμφωνα με την Arnot (2002), όσον αφορά τη Βρετανία, τα έμφυλα στερεότυπα των γονεϊκών ρόλων –του δυνατού και εξουσιαστικού πατέρα-άνδρα και της υποστηρικτικής μητέρας-γυναίκας αναπαράγονται πανομοιότυπα μέσα στην τάξη. Κι έτσι, οι ρόλοι των γυναικών εκπαιδευτικών ακολουθούν το «υποστηρικτικό-συμπνευτικό» αρχέτυπο ενώ οι ρόλοι των αντρών εκπαιδευτικών το «εξουσιαστικό».

<sup>115</sup> Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88. σελ. 39-48

<sup>116</sup> Οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να διδάσκουν φυσικές επιστήμες και μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ οι γυναίκες συνήθως διδάσκουν σε μικρότερες ηλικίες –υποκαθιστώντας τη μητρική φροντίδα- και μαθήματα θεωρητικά ή σχετικά με τις τέχνες, στο: DIRECTORATE GENERAL FOR INTERNAL POLICIES- Policy Department C: Citizens' Rights and Constitutional Affairs, Women's Rights and Gender Equality (2015). *Empowering women and girls through education, IPOL STUDY*: (ανακτήθηκε στις 12-7-2016 από <http://www.europarl.europa.eu/studies> )

<sup>117</sup> Σύμφωνα με τις Βαΐου & Στρατηγάκη, (1989), το φύλο καθορίζει σε σημαντικό ποσοστό τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των αντρών και των γυναικών.

Οι προσδοκίες αυτές, άρρηκτα συνδεδεμένες με τις προσωπικές πεποιθήσεις του/της κάθε εκπαιδευτικού, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας από τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες τείνουν να τις εσωτερικεύουν και προσπαθούν να ανταποκριθούν σ' αυτές.

Ως προς την επίδοση των μαθητών και μαθητριών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα κορίτσια προηγούνται σ' αυτόν τον τομέα (έχουν δηλαδή καλύτερες επιδόσεις), όχι όμως λόγω αυξημένων νοητικών ικανοτήτων αλλά λόγω μεγαλύτερου χρόνου μελέτης και καλύτερου προγραμματισμού. Τ' αγόρια, από την άλλη πλευρά, είναι φύσει πιο έξυπνα και κατορθώνουν ό, τι και τα κορίτσια με πολύ λιγότερο διάβασμα και πολύ μικρότερη προσπάθεια (Phoenix, 2004)<sup>118</sup>.

Ως προς τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων τους με τους/τις μαθητές/τριές τους, έρευνες έχουν δείξει ότι, αν και, σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια περίπου συχνότητα με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους, έχουν μια «προτίμηση» προς τους μαθητές και λιγότερο στις μαθήτριες. Αυτό συμβαίνει διότι οι άρρενες μαθητές προκαλούν με την εξωστρεφή συμπεριφορά τους περισσότερο την προσοχή των εκπαιδευτικών αφού γίνονται αποδέκτες επικριτικών σχολίων μέσω τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής επικοινωνίας (Francis, 2004). Βέβαια, αυτή η διαφοροποίηση στην αλληλεπίδραση μειώνεται σημαντικά όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές/τριες μεγαλώνουν και ωριμάζουν (Duffy, Warren, & Walsh, 2008)<sup>119</sup>.

Προς επίρρωση των ανωτέρω επισημάνσεων, από έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο σε χώρες του εξωτερικού σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την ισότητα των φύλων, προέκυψε ότι, σε μεγάλο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί είναι πράγματι φορείς στερεότυπων αντιλήψεων σε σχέση με τα φύλα (Κλαδούχου, 2005, Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008). Ενδεχομένως, αυτό προκύπτει από την έλλειψη παροχής σχετικής με τα φύλα ενημέρωσης σε προπτυχιακό στάδιο, ιδιαίτερα στην Ελλάδα σε σύγκριση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, από τη

---

<sup>118</sup> Phoenix, A. (2004). Learning styles and gender in: *GENDER in education 3 – 19, A fresh approach*. Association of Teachers and Lecturers, pp. 33-41

Ομοίως, σε έρευνα, την οποία διενήργησε στη Μάλτα η Chetcuti (2009), ακόμη κι όταν τα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση στο μάθημα των φυσικών επιστημών, αυτό αποδίδεται κυρίως στην επιμέλεια τους και στο περισσότερο διάβασμα, δηλαδή σε εξωτερικούς παράγοντες και όχι στις γνώσεις και την ευφυΐα τους, στο: Chetcuti, D., (2009). Identifying a gender- inclusive pedagogy from Maltese teachers' personal practical knowledge. *International Journal of Science Education*, 31(1), pp. 81-99.

<sup>119</sup> Αναλόγως, σε έρευνα, την οποία διενήργησαν οι Einarsson & Granström το 2010 στη Σουηδία βρέθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί προσέχουν περισσότερο τα αγόρια απ' ότι τα κορίτσια, αν και τα δεδομένα αλλάζουν καθώς μεγαλώνουν τα κορίτσια ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσέχουν περισσότερο τα αγόρια απ' ότι τα κορίτσια, ανεξαρτήτως της ηλικίας των μαθητών στο: DIRECTORATE GENERAL FOR INTERNAL POLICIES- Policy Department C: Citizens' Rights and Constitutional Affairs, Women's Rights and Gender Equality (2015). *Empowering women and girls through education*, IPOL STUDY: (ανακτήθηκε στις 12-7-2016 από <http://www.europarl.europa.eu/studies>)

στιγμή μάλιστα που, μέχρι τα τελευταία χρόνια, δεν δόθηκε η δέουσα προσοχή και βαρύτητα στο εν λόγω ζήτημα.

Η Ζιώγου-Καραστεργίου (2006:95-97)<sup>120</sup> μελέτησε και συνέκρινε τους Οδηγούς Σπουδών τόσο Προπτυχιακών όσο και Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Ελληνικών Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων και βρήκε ότι παρόλο που παρατηρείται μια σαφής αύξηση του αριθμού των μαθημάτων για το Φύλο που παρέχονται στους φοιτητές και τις φοιτήτριες σε προπτυχιακό επίπεδο στα διάφορα Τριτοβάθμια Ιδρύματα, αυτά έχουν τον χαρακτήρα της *ελεύθερης επιλογής* και όχι της υποχρεωτικότητας, εντάσσονται σε χρηματοδοτούμενα προγράμματα που έχουν καθορισμένη διάρκεια ζωής και όχι στο επίσημο πρόγραμμα των πανεπιστημιακών Σχολών και ότι το περιεχόμενο τους κινείται, κυρίως, σε θεωρητικό επίπεδο, χωρίς να υπάρχει σύνδεση με την εκπαιδευτική πράξη, ακόμη και σε τμήματα υποψήφιων εκπαιδευτικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί να μην αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις διαχείρισης θεμάτων φύλου στη σχολική πραγματικότητα. Προτείνεται, λοιπόν, η ένταξη της διάστασης του φύλου στη μεθοδολογία όλων των ερευνητικών προγραμμάτων ενώ θεωρείται επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης όλων των υποψηφίων εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα της έμφυλης ισότητας.

Σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία έχει να παρουσιάσει ένα σημαντικό εύρος ερευνών σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου, στην ελληνική παρατηρείται έλλειψη σχετικών μελετών.

Ειδικότερα, όταν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ρωτώνται για την άποψη τους σχετικά με την ισότητα των φύλων απαντούν ότι είναι ευαισθητοποιημένοι/ες και υπέρμαχοι της ισότητας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά., 2000). Όταν όμως ερωτώνται για θέματα, τα οποία έχουν να κάνουν με την έμφυλη ανισότητα στα διδακτικά εγχειρίδια (πως παρουσιάζονται τα δύο φύλα σε κείμενα της λογοτεχνίας, στα βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας κ) και στο ελληνικό σχολείο γενικότερα, τότε οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι δεν κατανοούν την ανισότητα αυτή παρά μόνο αν τους δοθεί μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα (Κανταρτζή, 1996). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε ότι έχει να κάνει με τη δημόσια ζωή, με τις σχέσεις και τους ρόλους μέσα στην οικογένεια, με τις θέσεις εργασίας, παρουσιάζονται αρκετά συντηρητικές και σύμφωνες με το πατριαρχικό μοντέλο (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου, 1998).

---

<sup>120</sup> Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο, ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη γενική, επαγγελματική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Σε έρευνα<sup>121</sup>, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα σαράντα (40) ελλήνων και ελληνίδων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρήθηκε να μελετηθεί η αλλαγή της στάσης τους απέναντι στην ισότητα των φύλων πριν και μετά την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου σχετικού με το θέμα. Επτά μήνες μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου, είκοσι (20) από τους/τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος (δέκα άντρες και δέκα γυναίκες) κλήθηκαν σε ημιδομημένη ατομική συνέντευξη που ως στόχο είχε την καταγραφή της αλλαγής της στάσης τους ως προς το θέμα της ισότητας των φύλων (σε επίπεδο σκέψης αλλά και πράξης) στην καθημερινή τους ζωή, προσωπική και επαγγελματική. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων έγινε με την ποιοτική μέθοδο ανάλυσης λόγου.

Οι συνεντευξιζόμενοι/ες, κατά τα λεγόμενα τους, παρατήρησαν, μια διαφοροποίηση στην στάση και την οπτική με την οποία αντιμετωπίζουν πλέον τα θέματα ισότητας ή, τουλάχιστον, μια κριτική αντιμετώπιση του θέματος σε σχέση με το παρελθόν. Ζητήματα, τα οποία πριν περνούσαν απαρατήρητα ή θεωρούνταν αυτονόητα μια και ήταν πλήρως ενσωματωμένα με την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα η ανάθεση εργασιών ανάλογων με το φύλο στα αγόρια και τα κορίτσια, η συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες τους, οι προσδοκίες τους ανάλογα με το φύλο των μαθητών τους, έχουν πάρει άλλη μορφή και νοηματοδότηση που συνάδει με τις αρχές της ίσης μεταχείρισης των μαθητών και των μαθητριών τους.

Υπήρξαν βέβαια και οι περιπτώσεις εκείνες των ανδρών, κυρίως εκπαιδευτικών, οι οποίοι, παρά την παρακολούθηση του σεμιναρίου έμειναν αμετακίνητοι στις πεπαλαιωμένες κοινωνικές κατασκευές και αντιλήψεις για την ισότητα των φύλων.

Σε αντίστοιχη ερευνητική προσπάθεια<sup>122</sup>, σε δείγμα 183 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιχειρήθηκε να μελετηθεί κατά πόσο ένα σειριακό, ηλεκτρονικό, εξ αποστάσεως, ασύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον σχετικό με θέματα φύλου μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην άμβλυνση των έμφυλων ανισοτήτων που υπάρχουν στα σχολεία. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκπαίδευση-επιμόρφωση). Κύριος στόχος της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σ' αυτό το ηλεκτρονικό περιβάλλον ήταν η προσπάθεια αλλαγής ή, έστω, τροποποίησης προς το θετικό των παγιωμένων αντιλήψεων και στερεοτύπων που οι ίδιοι/ες

<sup>121</sup> Φρόση, Α. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: Τα ρεπερτόρια της αλλαγής στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα την ισότητα των φύλων, στο *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*, (επιμ. Έκδ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.) ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σ. 420-463

<sup>122</sup> Panagiotidou, Α. (2013). The on-line distance training of teachers on gender issues as a factor of blunting gender-defined attitudes and inequalities of the educational system. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδεντικός κύκλος»*, Τόμος Ι. Τ.1. σελ. 119-129



μεταφέρουν από την παιδική τους ηλικία έως και την ενήλικη ζωή για τη θέση των αντρών και των γυναικών στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί πήραν μέρος σε συζητήσεις και δραστηριότητες σχετικές με το θέμα της ισότητας των φύλων, σε ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, σε δραστηριότητες ανταλλαγής εμπειριών και απόψεων και είχαν τη δυνατότητα να περιηγηθούν σε ιστοσελίδες σχετικές με τα φύλα, να κατεβάσουν video, να διαβάσουν άρθρα, να μοιραστούν αρχεία.

Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίστηκε στη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων (problem-solving) δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να μην είναι απλοί, παθητικοί παρατηρητές αλλά ενεργοί συμμετέχοντες στην όλη μαθησιακή πορεία.

Τα πορίσματα της έρευνας κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών πριν και μετά την εκπαίδευση.

Η έρευνα επιβεβαίωσε τις διαφορετικές προσδοκίες των ανδρών εκπαιδευτικών όσον αφορά τους μαθητές και τις μαθήτριές τους στα θεωρητικά και τα πρακτικά μαθήματα και, επίσης, και ως προς το επάγγελμα, το οποίο θα ακολουθήσουν. Επίσης, οι άρρενες εκπαιδευτικοί πιστεύουν στους διακριτούς ρόλους των γυναικών μέσα στην οικογένεια- οι γυναίκες είναι πρωτίστως σύζυγοι, μητέρες και νοικοκυρές. Μεταφέρουν τις παραδοσιακές τους αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων στους μαθητές τους, αποδίδουν στα κορίτσια χαρακτηριστικά όπως ευαισθησία, τρυφερότητα ενώ στα αγόρια θάρρος και αποφασιστικότητα, και θεωρούν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες είναι δύο εντελώς διαχωρισμένες ομάδες με διαφορετικές σφαίρες επιρροής, διαφορετικά χαρακτηριστικά, διαφορετικούς ρόλους και υποχρεώσεις. Ακόμη και ο τρόπος οργάνωσης της τάξης είναι έμφυλα διαχωρισμένος, κατά την άποψή τους.

Η Τσουρουφλή (2008), σε έρευνα που πραγματοποίησε σε σχολείο στην Ελλάδα σε σχετικά μικρό δείγμα μαθητικού πληθυσμού<sup>123</sup>, όσον αφορά την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή σε μικτή ως προς τις επιδόσεις ομάδα παιδιών της εργατικής τάξης, βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια και διαφορετικές προσδοκίες ανάλογα με το φύλο (και στο Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 1996 και Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, παρόλο που θεωρούν ότι η γνώση και η εκμάθηση των φυσικών επιστημών, των μαθηματικών, της τεχνολογίας δε διαφέρει ανάλογα με το φύλο, εντούτοις υποστηρίζουν ότι τα αγόρια υπερτερούν από τα κορίτσια στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, και αυτό διότι, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, υπάρχει άνιση μεταχείριση ανάμεσα στα δύο φύλα (Σολωμονίδου, 1998). Κι έτσι, τα κορίτσια, παραδοσιακά, «αποδίδουν» καλύτερα στα θεωρητικά μαθήματα ενώ τα αγόρια στα θετικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το

---

<sup>123</sup> (Σημ. συγγ.) Και για αυτό ενδεχομένως όχι αντιπροσωπευτικό

διαχωρισμό των μαθημάτων σε ανδρικά και γυναικεία, ο οποίος σταδιακά οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στο να συμπεριφέρονται κατά το αναμενόμενο (αυτοεκπληρούμενη προφητεία) επιλέγοντας επαγγελματικό προσανατολισμό με βάση το φύλο τους και όχι με βάση τις επιθυμίες και τις ικανότητες τους (Μαραγκουδάκη, 2003)<sup>124</sup>, αν και τα κορίτσια φαίνονται περισσότερο πρόθυμα από τα αγόρια να εισχωρήσουν σε καθαρά αντρικά επαγγέλματα όπως τα οικονομικά, τη διαφήμιση, τις επιχειρήσεις (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή κ.ά., 2000).

Η ερευνήτρια απέδωσε το εύρημα αυτό στην ελλιπή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ισότητας, στο χαμηλό κύρος της περιοχής, στην οποία είχε την έδρα του το σχολείο και στην αντίθεση με την προώθηση της ισότητας των φύλων άποψη της Διεύθυνσης του σχολείου.

Τα πορίσματα της έρευνας, σε αναλογία και με έρευνες στο εξωτερικό<sup>125</sup>, έδειξαν τα εξής: τα αγόρια ήταν περισσότερο κυριαρχικά μέσα στην τάξη, προσέλκυαν την προσοχή των εκπαιδευτικών για περισσότερο χρόνο λόγω της ζωνής τους συμπεριφοράς (Erden & Wolfgang, 2004) και του μεγαλύτερου αριθμού ασκήσεων που έλυναν σε σχέση με τα κορίτσια, οι εκπαιδευτικοί έκαναν περισσότερες παρατηρήσεις και έδειχναν λιγότερη ανοχή στα αγόρια λόγω της άτακτης συμπεριφοράς τους<sup>126</sup>, και απευθύνονταν στα αγόρια κυρίως με το μικρό τους όνομα, σε αντίθεση με τα κορίτσια. Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα από πλευράς των αγοριών, σε βάρος των κοριτσιών, τα οποία δεν είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους, να διατυπώσουν τις απορίες τους, και γενικότερα να βελτιώσουν την επίδοσή τους<sup>127</sup>.

---

<sup>124</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής, στο: *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σελ. 12-76

<sup>125</sup> Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (2008). Το χάσμα των φύλων και μορφές αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη: πραγματικότητα και ρητορική; στο: *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Η έμφυλη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων στις αίθουσες διδασκαλίας* (Επιστημ. Επιμ. Μτφρ. Μαραγκουδάκη Ε.). Τόμ. ΙΙ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σελ. 231-259 Δημοσίευση: Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). The Gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 20, No. 3, pp. 325-341

και στο Skelton, C. (2001). *Schooling the Boys: Masculinities and Primary Education*. Buckingham: Open University Press.

<sup>126</sup> Stake, J. E. & Katz, J. F. (1982). Teacher-Pupil Relationships in the Elementary School Classroom: Teacher-Gender and Pupil-Gender Differences. *American Educational Research Journal*, 19, 3: 465-471.

<sup>127</sup> Σύμφωνα με τη Francis (2004:45), η σύγχρονη έρευνα δείχνει ότι, αν και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα κορίτσια και στους/στις εκπαιδευτικούς είναι λιγότερο συχνή, εντούτοις είναι περισσότερο εποικοδομητική και πιο σχετική με τη μαθησιακή διαδικασία. Η ίδια ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια πιο «λαϊκή» και «αδρή» συμπεριφορά στις επαφές τους με τους άρρενες μαθητές ενώ η προσέγγιση τους απέναντι στις μαθήτριες χαρακτηρίζεται από αβρότητα και ευγένεια. Καταλήγει υποστηρίζοντας ότι η έμφυλη συμπεριφορά είναι βαθιά εμποτισμένη στην κουλτούρα του δυτικού πολιτισμού και μόνο με την

Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η έρευνα αυτή αποδεικνύει περίτρανα ότι η ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση είναι απλώς ένας αστικός μύθος. Η ελληνική κοινωνία εξακολουθεί να θεωρεί το γάμο και την απόκτηση οικογένειας πολύ σημαντικότερη από τη δημιουργία καριέρας για το γυναικείο φύλο. Αν και με τα ίδια, και, πολλές φορές, περισσότερα τυπικά προσόντα από το άλλο φύλο, οι γυναίκες εξακολουθούν να αποτελούν τη συντριπτική μειοψηφία σε θέσεις ευθύνης και στα κέντρα αποφάσεων. Σ' αυτό συνεπικουρεί και η αντιμετώπισή τους από το σχολικό περιβάλλον, οι διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο, το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα και οι βαθειά ριζωμένες αντιλήψεις της κοινωνίας για την υποδεέστερη θέση των γυναικών στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Σε έρευνες, στις οποίες οι ερωτώμενοι είναι Διευθυντές σχολείων και εκπαιδευτικοί, είναι φανερή η ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων όσον αφορά τις προσδοκίες τους από τους/τις μαθητές/τριές τους ανάλογα με το φύλο. Οι περισσότεροι/ες υποστηρίζουν ότι το φύλο δεν είναι «θέμα» προς συζήτηση γι' αυτούς/ές, ότι είναι ουδέτεροι/ες ως προς το φύλο και ότι συμπεριφέρονται στους μαθητές και τις μαθήτριές τους με τον ίδιο τρόπο. Είναι δεδομένο γι αυτούς/αυτές, ότι δεν υφίστανται διακρίσεις ανάμεσα στ' αγόρια και τα κορίτσια. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δίδασκαν Φυσική δήλωσαν ότι δεν έχουν αντιληφθεί κανενός είδους διάκριση ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριές τους.

Η έρευνα, όμως, τους/τις διαψεύει. Τα πορίσματα διεθνών ερευνών καταδεικνύουν ότι, η διάδραση μέσα στη σχολική τάξη παρουσιάζει διαφορές όσον αφορά το φύλο. Τα κορίτσια παρουσίαζαν έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνατότητες τους. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκαν να αποδέχονται την προσωπική τους ευθύνη για αυτή την κοριτσίστικη συμπεριφορά και δεν τη συνέδεσαν καθόλου με τη διδακτική τους τακτική (Ryan, 2006). Τη θεώρησαν χαρακτηριστικό των κοριτσιών και δεν ασχολήθηκαν περαιτέρω.

Ως ένα σημείο βέβαια, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να ενισχύουν συμπεριφορές και μαθησιακά στυλ μόνο και μόνο επειδή το βρίσκουν διασκεδαστικό. Και, ενώ φαίνεται ότι τα αγόρια είναι τα νέα «έμφυλα θύματα», πολύ συχνά επαινούνται απλά και μόνο επειδή είναι αγόρια (Phoenix, 2004)<sup>128</sup>.

---

«βοήθεια» των μαθητών/τριών μπορούν τέτοιου είδους συμπεριφορές να απαλειφθούν μέσω της υιοθέτησης στρατηγικών αλλαγής συμπεριφοράς.

<sup>128</sup> Phoenix, A. (2004). Learning styles and gender in: *GENDER in education 3 – 19, A fresh approach*. Association of Teachers and Lecturers, pp. 33-41

Όπως υποστηρίζει ο Kreitz-Sandberg (2013)<sup>129</sup>, οι έμφυλοι ρόλοι, οι οποίοι διαιώνίζονται στη διδασκαλία από τους/τις εκπαιδευτικούς θα μεταλαμπαδευτούν στους/στις μαθητές/τριές τους.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας γίνεται αντιληπτό ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, για τους μαθητές και τις μαθήτριες τους αντανακλούν τις πεποιθήσεις τους για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών ανάλογα με το φύλο, τις γνωστικές τους ικανότητες, τα αίτια της επιτυχίας ή της αποτυχίας, τις προσδοκίες για την σχολική επίδοση και την επαγγελματική τους εξέλιξη, το διαχωρισμό των μαθημάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία», τη συμπεριφορά των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στους/στις μαθητές/τριές τους, η οποία επιδρά ασυνείδητα, τις περισσότερες φορές, στη συντήρηση των έμφυλων στερεοτύπων. Εκ των οποίων ουκ άνευ κρίνεται η ευαισθητοποίηση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου, τόσο κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους όσο και μετά την αποφοίτησή τους, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, έτσι ώστε να μειωθούν και, εν τέλει, να εξαλειφθούν οποιεσδήποτε μορφές σεξιστικής συμπεριφοράς στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

### **3.3. Ο ρόλος των ομάδων ομηλικών στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου**

Οι ομάδες των ομηλικών αποτελούν, μαζί με την οικογένεια και το σχολείο, έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες κοινωνικοποίησης των παιδιών. Τα παιδιά μεγαλώνοντας, αν και συνεχίζουν να ζουν μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας από την οποία εξαρτώνται τόσο συναισθηματικά όσο και υλικά, αρχίζουν σταδιακά να απομακρύνονται από τη γονεϊκή φροντίδα επιδιώκοντας την αυτονομισή τους (Φραγκουδάκη, 1985: 260-261, Παπάζογλου, 2014: 177). Σ' αυτή τους την προσπάθεια βρίσκουν συμπαραστάτες άλλους νέους ανθρώπους τους οποίους γνωρίζουν από τη γειτονιά ή το σχολείο ή από άλλους εξωσχολικούς χώρους, με τους οποίους τους συνδέουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, τα ενδιαφέροντα, οι ίδιοι προβληματισμοί. Στις ομάδες των «ομοίων» επιχειρούν να ενταχθούν και να αποτελέσουν μέρος τους, να τύχουν αποδοχής και αναγνώρισης, να ταιριάζουν, να συμπεριληφθούν, να «ανήκουν». Μέσα σ' αυτές τις ομάδες τα παιδιά οριοθετούν την προσωπικότητά τους, αποκτούν εικόνα για τον εαυτό τους, κτίζουν την αυτοεκτίμησή τους, αυτορυθμίζονται (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016)<sup>130</sup>. Οι υγιείς

---

<sup>129</sup> Kreitz-Sandberg, S. (2013) Gender inclusion and horizontal gender segregation: stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teachers' education. *Gender and Education* Vol. 25, Issue. 4

<sup>130</sup> Μπεαζίδου, Ε. & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις (μοντέλο πρόβλεψης) για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή

κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις με τους ομηλικούς οδηγούν στη δόμηση μιας υγιούς προσωπικότητας<sup>131</sup>.

Στο πλαίσιο αυτών των ομάδων, είναι έντονη η διάκριση των φύλων, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες, η οποία επιβάλλεται κυρίως από τα παιδιά και όχι από τους ενήλικες. Μέσω αυτής της διάκρισης ισχυροποιείται η ταύτιση με το φύλο και συνεχίζεται η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, εμφανώς επηρεασμένη από τα στερεότυπα που έχουν ήδη εσωτερικεύσει από το οικογενειακό αλλά και το σχολικό περιβάλλον (Παπάζογλου, 2014:190)<sup>132</sup>.

### 3.3.1. Επισκόπηση ερευνών

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών επιβεβαιώνουν την αδιαμφισβήτητη συμβολή των συνομηλικών στην υγιή κοινωνικοποίηση των παιδιών και των εφήβων. Η μη αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των ομηλικών οδηγεί σε προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθήματα απαξίωσης και μειωμένης αυτοεκτίμησης (Ladd, 2006)<sup>133</sup>, που έχουν ως συνέπεια τη μοναξιά και την απομόνωση (Γαλανάκη & Μπεξεβέγκης, 1996)<sup>134</sup> αλλά και την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Dodge et al. 2003)<sup>135</sup>.

Επίσης, οι δυσκολίες στην κοινωνική επαφή με τα άλλα παιδιά δημιουργούν προβλήματα και στη σχολική επίδοση. Τα παιδιά, τα οποία δεν είναι δημοφιλή και αποδεκτά από τους συνομηλικούς τους παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και σχολικής

---

του προγράμματος “play with me”. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Τόμ. 9

<sup>131</sup> Σε έρευνά τους το 2000 οι Αντωνιάδου και Μπίμπου-Νάκου (στο Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, 2016:157), βρήκαν ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζει την εικόνα του παιδιού για τον εαυτό του και ότι τα παιδιά που δεν γίνονται αποδεκτά από την ομάδα των ομηλικών παρουσιάζουν προβλήματα στα χαρακτηριστικά προσωπικότητάς τους.

<sup>132</sup> Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, παρόλο που οι γονείς εξακολουθούν να παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών τους, οι σχέσεις και οι συναλλαγές με τους συνομηλικούς είναι αυτές που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας στο: Παπάζογλου, Α. (2014). Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομηλικών στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3ο*, σελ. 177-193

<sup>133</sup> Ladd, G.W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development, Vol. 77*, No. 4, pp. 822 – 846

<sup>134</sup> Γαλανάκη, Ε. & Μπεξεβέγκης, Η. (1996). Αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της παιδικής μοναξιάς. *Ψυχολογία 3* (2), 72-84

<sup>135</sup> Dodge, K. A., Lansford, J. E., Salzer Burks, V., Bates, J. E., Pettit J. S., Fontain, R. & Price, J. M. (2003) Peer rejection and social information- Processing factors in the development of aggressive behavior problems in children *Child Development, Vol. 74*, No. 2, pp. 374-393

διαρροής (Xatzichristou & Hopf, 1996)<sup>136</sup>. Σε σχετική έρευνα που διενεργήθηκε στην Ελλάδα σε παιδιά δημοτικού, η σχολική επίδοση συνάδει τόσο με την κοινωνιομετρική τους θέση μέσα στην τάξη όσο και με την αυτοεκτίμηση τους (Συγκολλίτου, 1997)<sup>137</sup>.

Η Francis (2004)<sup>138</sup> αναφέρει ότι το φύλο αποτελεί διαμορφωτικό παράγοντα των σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη και μάλιστα από την προσχολική έως και την εφηβική ηλικία. Τα αγόρια και τα κορίτσια κάθονται ξεχωριστά εκτός και αν ο/η εκπαιδευτικός ορίσει διαφορετικά και συνάπτουν φιλίες με άτομα του ίδιου φύλου παρόλο που υπάρχουν, όπως είναι φυσικό, και εξαιρέσεις. Πολλοί/ες εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν τη διαφορετική συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών αν και υπάρχουν άτομα και των δύο φύλων που δεν συμπεριφέρονται με τον στερεοτυπικό για το φύλο τους τρόπο. Όμως, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, τα παιδιά επηρεάζουν το ένα το άλλο για συμμόρφωση με τους ανδρικούς και γυναικείους ρόλους. Οι συνομήλικοι ενισχύουν την έμφυλη στερεοτυπική συμπεριφορά και τιμωρούν τη μη συμμόρφωση στους κανόνες και τις συμπεριφορές που αρμόζουν στο κάθε φύλο<sup>139</sup>. Τέτοιου είδους συμπεριφορές μειώνονται στη μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση αλλά οι έμφυλες διαφορές στον τρόπο αλληλεπίδρασης εξακολουθούν να υφίστανται.

Σε έρευνα διάρκειας τριών ετών, η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Ανατολικής Αγγλίας από τους Warrington, Younger, & Williams, (2008)<sup>140</sup>, με στόχο τη διερεύνηση του «χάσματος» ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, βρέθηκε ότι, παρά την συνύπαρξη αγοριών και κοριτσιών στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας υπάρχει σαφής χωροταξικός διαχωρισμός με βάση το φύλο<sup>141</sup>. Ακόμη και όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες αφήθηκαν ελεύθεροι να καθίσουν όπως θέλουν μέσα στο πλαίσιο της τάξης, προτίμησαν να καθίσουν στο θρανίο με άτομα του ίδιου

---

<sup>136</sup> Xatzichristou, C. & Hopf, D. (1996). A Multiperspective Comparison of Peer Sociometric Status Groups in Childhood and Adolescence. *Child Development*, 67 (3) : 1085-1102

<sup>137</sup> Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία* 4 (1), 32-37

<sup>138</sup> Francis, B. (2004). Classroom interaction and access: Whose space is it? (chapter 4). *Gender in education 3 – 19, A fresh approach* Association of Teachers and Lecturers (ATL Education). pp. 42-49.

<sup>139</sup> Lynch, K. & Feeley, M. (2009). *Gender and Education (and Employment). Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers*. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts. European Commission

<sup>140</sup> Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα πρότυπα και τέσσερα γενικά σχολεία και τα στοιχεία συνελέγησαν από συνεντεύξεις τύπου ομάδων εστίασης με ομάδες κοριτσιών και αγοριών και με τη χρήση τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής μεθόδου. Warrington, M. Younger, M. & Williams, J. (2008) *Στάσεις των μαθητών, δημόσια εικόνα και το «χάσμα των φύλων»*, στο: *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: ταυτότητες φύλου, διαδικασίες διαμόρφωσης και τρόποι έκφρασης στο σχολικό περιβάλλον* (επιστ. επιμ. μτφρ. Μαραγκουδάκη Ε.) Τομ. Ι, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. pp. 99-123 (Δημοσίευση: Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000) *Students Attitudes, Image and the Gender Gap*. *British Education Research Journal*. Vol. 26, No. 3 pp. 393-407).

<sup>141</sup> Ο χώρος μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση άνισων σχέσεων μεταξύ των φύλων στο σχολικό πλαίσιο.

φύλου με σαφή διάκριση των σειρών των θρανίων ανάλογα με το φύλο, γεγονός ενδεικτικό της ταύτισής τους με άτομα του ίδιου φύλου.

Ως προς την επίδοση, τα κορίτσια, κατά κοινή ομολογία, έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την επίδοση τους, ήταν περισσότερο οργανωτικά και εργάζονταν σκληρά για να επιτύχουν την καλύτερη δυνατή απόδοση στα μαθήματα, ακόμη και σε αυτά που δεν ήταν της αρεσκείας τους. Είναι περισσότερο προσηλωμένα και αφοσιωμένα στους μελλοντικούς τους στόχους και την επίτευξη των φιλοδοξιών τους. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τους/τις εκπαιδευτικούς τους όταν ρωτήθηκαν σχετικά.

Τα αγόρια, από την άλλη πλευρά, συμμορφώνονται πιο δύσκολα στη σχολική καθημερινότητα, και παρουσιάζονται τόσο από τους/τις μαθητές/τριες όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς τους λιγότερο οργανωτικά, λιγότερο επιμελή, με μεγαλύτερη διάσπαση προσοχής και μικρότερο ενδιαφέρον για την πραγματοποίηση των σχολικών εργασιών τους σε σύγκριση με τα κορίτσια. Σημαντικό ρόλο παίζει σ' αυτή τους τη στάση ο φόβος μήπως γίνουν αντικείμενα πειραγμάτων και χλευασμού από την ομάδα των ομηλικών στην οποία ανήκουν, και χάσουν την εκτίμηση των μελών της ομάδας εάν επιδείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις σχολικές εργασίες από όσο θεωρείται «πρέπον» για την ομήγυρη, κινδυνεύοντας να χαρακτηριστούν «φυτά» ή «σπασίκλης»<sup>142</sup>. Έτσι, πολλές φορές, αναγκάζονται να υποκρίνονται και να υιοθετούν μια «μάγκικη» συμπεριφορά, συμμορφούμενοι προς την νόρμα της ομάδας τους.

Αξιοσημείωτο, πάντως, είναι ότι, όταν τα αγόρια αποφασίσουν ότι η σχολική εργασία που τους ανατίθεται είναι σημαντική και ελκύει το ενδιαφέρον τους, τότε καταβάλλουν την δέουσα προσπάθεια προς επίτευξη του στόχου τους.

Όσον αφορά στη συμπεριφορά μέσα στο πλαίσιο της τάξης αλλά και στη σχολική αυλή, βρέθηκε ότι τα αγόρια έκαναν περισσότερη φασαρία και κυριαρχούσαν μέσα στην αίθουσα προκαλώντας θόρυβο με τις ομιλίες και τις φωνές τους, με τα αστεία τους και τα γέλια τους, με το σύρσιμο των θρανίων και των καρεκλών.

Συνήθης συμπεριφορά των κοριτσιών, όταν δεν προσέχουν στο μάθημα, ήταν η ασχολία με την περιποίηση των μαλλιών και των νυχιών τους, τις συζητήσεις για τα ρούχα, τα αγόρια τους, τις εξόδους τους, τα άλλα κορίτσια<sup>143</sup>.

---

<sup>142</sup> Έτσι, τα κορίτσια έφτασαν να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις όχι μόνο στα λεγόμενα «παραδοσιακά» κοριτσίστικα μαθήματα όπως γλώσσα, λογοτεχνία αλλά και στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά, τα οποία θεωρούνται αυστηρά «ανδρικά».

<sup>143</sup> Συνήθεις συζητήσεις μεταξύ των αγοριών αποτελούν τα αθλήματα, τα κορίτσια, το σεξ, η μουσική, η βία.

Σημαντικό ρόλο τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια παίζει η διαμόρφωση της δημόσιας εικόνας τους, η οποία «κατασκευάζεται» κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί η αποδοχή τους ως μελών της ομάδας των ομηλικών. Από τις απαντήσεις των αγοριών-μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκε ότι τα αγόρια προσπαθούν να δημιουργήσουν μια πιο «σκληρή» δημόσια εικόνα, του δυναμικού αρσενικού που δεν τους επιτρέπει να δείχνουν τα συναισθήματά τους. Τα κορίτσια, ως προς αυτό το θέμα, παρουσίαζαν περισσότερη ελευθερία – μπορούν χωρίς «ντροπή» και χωρίς κίνδυνο να παρεξηγηθούν να δείξουν τα συναισθήματά τους, την επιμέλεια τους ως μαθήτριες, τη συμμόρφωσή τους στους κανόνες του σχολείου, διότι αυτό είναι η «αναμενόμενη» συμπεριφορά από το φύλο τους.

Οι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες φαίνονται εξοικειωμένοι με τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών τους και αντιλαμβάνονται τις διαφορές μεταξύ των φύλων τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς όσο και σε επίπεδο ανταπόκρισης στις σχολικές τους υποχρεώσεις και παραδέχονται ότι, σε αρκετές περιπτώσεις, η δική τους συμπεριφορά και αντίδραση επέδρασε ενισχυτικά στην εκδήλωση στερεοτυπικών κατά φύλο συμπεριφορών.

Παρόλο που η συγκεκριμένη έρευνα δεν δύναται να γενικευθεί σε όλο το σχολικό πληθυσμό λόγω έλλειψης επαρκών δεδομένων, εν τούτοις, τα ευρήματα της είναι ενδεικτικά της κατάστασης των διαφορετικών στάσεων των κοριτσιών και των αγοριών στο πλαίσιο του σχολείου.

Συμπερασματικά, οι υγιείς σχέσεις μεταξύ των ομηλικών, η σύναψη σχέσεων φιλίας, εμπιστοσύνης, υποστήριξης, η ένταξη και η αποδοχή κάποιου ως μέλος σ' αυτές τις ομάδες λειτουργεί καταλυτικά υπέρ της δόμησης μιας προσωπικότητας με αυξημένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, με κοινωνικές δεξιότητες και συναισθηματική πληρότητα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### 4. Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής /εγκατάλειψης

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής, ως παγκόσμιο φαινόμενο, είναι πολύπλοκο και σύνθετο. Εμφανίζεται τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες<sup>144</sup>. Είναι συνισταμένη κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παραγόντων, νοείται ως αποτέλεσμα κοινωνικών ανισοτήτων, φτώχειας, περιθωριοποίησης και αφορά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς τόσο σε πολιτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο μικροκοινωνίας (ευρύτερη κοινότητα, οικογένεια, σχολική μονάδα).

Κατά μία έννοια, ως σχολική διαρροή ορίζεται η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής<sup>145</sup>, κατά βάση, εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας. Ένας ευρύτερος ορισμός αναφέρεται στη μη ολοκλήρωση της γενικότερης εκπαιδευτικής πορείας, την οποία έχουν ξεκινήσει οι νέοι και την εγκαταλείπουν σε κάποια χρονική στιγμή (στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο, στο Πανεπιστήμιο)<sup>146</sup>.

---

<sup>144</sup> Η ποσοστιαία σύγκριση των δεδομένων κάθε χώρας με μια άλλη είναι δύσκολη, διότι βρίσκεται σε συνάρτηση με τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, διαφορετικές προσδοκίες για το μαθητικό δυναμικό, διαφορετικές δυνατότητες απασχολησιμότητας κα.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007). *Μελέτη για την Καταπολέμηση της Σχολικής Διαρροής- Παραδοτέο 2. Ανάλυση των Μετρήσεων της Σχολικής Διαρροής και Καταγραφή Υπαρχόντων Συστημάτων, Απόψεων και Προτάσεων για την καταπολέμησή της*. Μελέτη συγχρηματοδοτούμενη από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ, Έκδοση 2.0. Σεπτέμβριος 2007 (σελ. 4)

<sup>145</sup> Η υποχρεωτική εκπαίδευση διαφέρει από χώρα σε χώρα, η συνήθης διάρκειά της είναι 9-10 χρόνια, ξεκινάει στην ηλικία των 5-6 ετών και ολοκληρώνεται στην ηλικία των 15-16 ετών. Περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην Ελλάδα η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι 9ετής (έξι χρόνια δημοτικό και τρία χρόνια Γυμνάσιο) (Ν. 309/1976 (ΦΕΚ 100/τ. Α' /30-04-1976) αρθρ. 26 παρ.2 περ. α.), με τον οποίο ορίζεται ότι η φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι τριετής και υποχρεωτική. Στην ίδια παράγραφο του ίδιου άρθρου αναφέρεται, όμως, ότι: «οι συμπληρώσαντες το 16<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας των και μη ολοκληρώσαντες την φοίτησιν των εις το Γυμνάσιον δεν υπόκεινται εις την υποχρέωσιν της περαιτέρω φοιτήσεως εις αυτό». Ο νόμος δεν εφαρμόστηκε παρά μόνο το σχολικό έτος 1980-1981 όταν ορίστηκε ότι: «Η περίπτωση α' της παρ.2 του άρθρου 26 του Ν. 309/1976 αφορώσα εις την υποχρεωτικήν φοίτησιν εις το Γυμνάσιον τίθεται εν ισχύει από του σχολικού έτους 1980-1981» με το Π.Δ. 739/1980 (ΦΕΚ 184/τ.Α' /13-08-1980). (Από την πλευρά της Πολιτείας είναι εκ των ων ουκ άνευ η θεσμοθέτηση και 10<sup>ο</sup> έτους υποχρεωτικής φοίτησης -1η Λυκείου, στην οποία διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας και δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τα ενδιαφέροντά τους, τις κλίσεις τους και να επιλέξουν τον τύπο σχολείου που θα τους ενδιέφερε - ΓΕΛ ή ΕΠΑΛ- διασφαλίζοντας την οριζόντια κινητικότητα από ΓΕΛ σε ΕΠΑΛ ή αντίστροφα). Στην υποχρεωτική εκπαίδευση οι μαθητές/τριες λαμβάνουν τα εφόδια, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερες βαθμίδες καθώς και για την εύρεση εργασίας σε θέσεις χαμηλών απαιτήσεων, οι οποίες δεν χρειάζονται ειδικές δεξιότητες ή γνώσεις (ανειδίκευτοι εργάτες).

<sup>146</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Έρευνα, στο πλαίσιο του έργου «Ανάπτυξη Παρατηρητηρίου Μετάβασης Αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Αγορά Εργασίας», (Β' ΕΠΕΑΕΚ, Γ' ΚΠΣ). Αθήνα: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε

Η σχολική διαρροή μπορεί να είναι οριστική (μόνιμη εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος), προσωρινή (επιστροφή στο σχολικό περιβάλλον μετά από κάποιο χρονικό διάστημα μικρότερο ή μεγαλύτερο), εγκατάλειψη ενός τύπου σχολείου και συνέχιση των σπουδών σε κάποιο άλλο της ίδιας ή κατώτερης βαθμίδας (για παράδειγμα από Ενιαίο Λύκειο σε ΕΠΑΛ ή σε ΕΠΑΣ<sup>147</sup>) και ενδέχεται να οφείλεται στη χαμηλή εκπαιδευτική επίδοση του/της μαθητή/τριας, σε ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που προκύπτουν (ανεργία γονέων, ανάγκη συμβολής στο οικογενειακό εισόδημα), σε οικογενειακούς λόγους (ασθένεια μέλους της οικογένειας και ανάγκη φροντίδας του), σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας, που δυσχεραίνουν τη σχολική παρακολούθηση (υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής και άλλα προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλή αυτοεκτίμηση, παραβατική συμπεριφορά). Η σχολική διαρροή μπορεί να προκύψει στην αρχή της σχολικής χρονιάς, κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της, σε βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες<sup>148</sup>.

#### 4.1. Το φαινόμενο του αναλφαβητισμού

Προτού αναφερθούμε στα αίτια της σχολικής διαρροής καθώς και στη διάσταση του φύλου ως προς της σχολική εγκατάλειψη θα αναφερθούμε σύντομα στο σημαντικό φαινόμενο του αναλφαβητισμού, το οποίο, ακόμη και σήμερα, εξακολουθεί να ταλανίζει την παγκόσμια κοινότητα, ευημερούσα και μη, και μάλιστα, βάσει δεδομένων, φαίνεται να είναι, κυρίως, γένους θηλυκού (Ευστράτογλου, 1999)<sup>149</sup>.

Βάσει του άρθρου 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) όλοι οι πολίτες είναι ίσοι απέναντι στο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ υποχρεούνται να παρέχουν δωρεάν στοιχειώδη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση σε όλους τους πολίτες τους αδιακρίτως. Και με τον όρο «αδιακρίτως» εννοείται η παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλες τις κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού μιας χώρας (μειονότητες,

---

<sup>147</sup>^^^(Σημ. συγγρ.) Πλέον μόνο σε Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ υφίσταται ο θεσμός των Επαγγελματικών Σχολών

<sup>148</sup> Σε βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών, στις οποίες προέβη ο Γαλίτης (2005), βρέθηκε ότι το επάγγελμα και η κοινωνικοοικονομική θέση του πατέρα έχουν άμεση σχέση με την σχολική επιτυχία, την εκπαιδευτική πρόοδο, τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση και τη σχολική διαρροή. Η επιθυμία για σπουδές είναι ανεξάρτητη από την κοινωνική τάξη, στην οποία ανήκει ο μαθητής/τρια, σελ. 58.

<sup>149</sup> Ευστράτογλου, Α. (1999). *Οικονομικές και Κοινωνικές Διαστάσεις του Αναλφαβητισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: Δαρδανός-Τυπωθήτω.

ΑμεΑ, γυναίκες, ηλικιωμένους, και, γενικότερα, ευάλωτες ομάδες, οι οποίες υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό)<sup>150</sup>.

Ο αναλφαβητισμός<sup>151</sup> είναι ένα φαινόμενο, το οποίο, παρά την αλματώδη κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική εξέλιξη των κοινωνικών δομών, εξακολουθεί να υφίσταται ακόμη και σε ανεπτυγμένα κράτη<sup>152</sup>. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, ο αναλφαβητισμός δεν έχει ακόμη και σήμερα, εξαλειφθεί ενώ γίνονται προσπάθειες εντοπισμού των αιτιών και αποτελεσματικής αντιμετώπισης του φαινομένου. Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΣΥΕ (2001)<sup>153</sup>, το υψηλότερο ποσοστό αναλφάβητων βρίσκεται στη Θράκη (8,5%) και ακολουθούν η Θεσσαλία, η Ήπειρος και τα Ιόνια Νησιά. Το μεγαλύτερο ποσοστό αναλφάβητων (66,5%) ανήκει στην αγροτική τάξη, το 23,7% είναι εργάτες/τριες και τεχνίτες/τριες και το 5,5% ασχολείται με το εμπόριο (Ευστράτογλου, 2000)<sup>154</sup>.

Τα αίτια του αναλφαβητισμού είναι κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά, πολιτικά, και αφορούν, κυρίως, τις ομάδες του πληθυσμού των χαμηλότερων κοινωνικά στρωμάτων, των εργατών, των αγροτών και τεχνιτών, οι οποίοι δεν είχαν, λόγω φτώχειας ή φτωχού σε ερεθίσματα πολιτιστικού περιβάλλοντος, την ευκαιρία απόκτησης των στοιχειωδών γνώσεων ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Όσον αφορά στις γυναίκες, το ποσοστό είναι διπλάσιο από αυτό των ανδρών.

---

<sup>150</sup> Φακιολάς, Ν. (2006). Αίτια και πολιτικές αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 120, σελ. 169-194

<sup>151</sup> Σύμφωνα με την Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1987), *Σχέδιο Έκθεσης για τον αγώνα ενάντια στον Αναλφαβητισμό*, SEC, 87, 2472, 20-2-1987, μορφές αναλφαβητισμού είναι α) ο **οργανικός αναλφαβητισμός**, ο οποίος ορίζεται ως πλήρης στέρηση στοιχειωδών γνώσεων γραφής ανάγνωσης, αριθμητικής και κατανόησης απλών μορφών προφορικού λόγου σε θέματα καθημερινής ζωής β) ο **λειτουργικός αναλφαβητισμός**, σύμφωνα με τον οποίο άτομα, τα οποία έχουν παρακολουθήσει μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, χάνουν τη ικανότητα να κατανοούν επαρκώς τον προφορικό και γραπτό λόγο, να κάνουν συνειρμούς, να στέκονται κριτικά απέναντι στα γεγονότα, να σκέπτονται αφαιρετικά, να διατυπώνουν τη σκέψη τους με σαφήνεια, να εκμεταλλεύονται ευκαιρίες για βελτίωση των γνωστικών τους ικανοτήτων γ) και τις τελευταίες δεκαετίες, ο **τεχνολογικός ή ψηφιακός αναλφαβητισμός**, ο οποίος προέκυψε με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, λόγω έλλειψης γνώσης και αδυναμίας χειρισμού, εκ μέρους του ατόμου, ηλεκτρονικών και ψηφιακών συσκευών. Σε κοινωνικό επίπεδο, υπάρχει και ο αναλφαβητισμός των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων ως αποτέλεσμα κυρίως του περιορισμένου ενδιαφέροντος και της ελάχιστης ενασχόλησης της πολιτείας και του κράτους με τις ομάδες αυτές.

<sup>152</sup> Όπως αναφέρουν οι Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Α. & Καπέλλα-Λαγουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση και Φύλο, Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι., ο αναλφαβητισμός είναι κοινός τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες και έχει γυναικείο χαρακτήρα, όπως και η ηλικία των αναλφάβητων. Και οι δύο αυτές παράμετροι επιδρούν ποσοτικά και ποιοτικά στο φαινόμενο του αναλφαβητισμού. σ. 17.

<sup>153</sup> ΕΣΥΕ, Στατιστική Επετηρίδα Ελλάδος (2003), Στοιχεία απογραφής 2001

<sup>154</sup> Ευστράτογλου, Α. (2000). Αναλφαβητισμός στην Ελλάδα. Μια διερεύνηση στις πρόσφατες εξελίξεις (1983-1997). *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 101-102. σελ.59-91

Και αν και, αρχικά, θεωρήθηκε ότι οφείλεται σε νοητική δυσλειτουργία, περιορισμένη ευφυΐα, εγκεφαλική ανεπάρκεια, βρέθηκε ότι σημαντικό ρόλο στην σχολική αποτυχία, την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη και, εν τέλει, τον αναλφαβητισμό, αποτελούν οι κοινωνικοί παράγοντες και το φτωχό σε πολιτιστικά και μορφωτικά ερεθίσματα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν οι άνθρωποι. Οι γονείς των μαθητών των χαμηλότερων κοινωνικά στρωμάτων αντιμετωπίζουν την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ως κάτι φυσιολογικό, αν και γνωρίζουν πολύ καλά ότι τα παιδιά τους οφείλουν να ολοκληρώσουν τουλάχιστον την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση και ότι θα υποστούν νομικές κυρώσεις σε περίπτωση μη συμμόρφωσης στις σχετικές διατάξεις. Από αναφορές μαθητών Εσπερινών Γυμνασίων προκύπτει ότι ένα υψηλό ποσοστό γονέων συναινούν στην πρόωρη διακοπή του σχολείου προκειμένου τα παιδιά να απασχοληθούν σε δουλειές που θα εξασφαλίσουν τα προς το ζην της οικογένειας (Φακιολάς, 1999).

Όσον αφορά στις επιπτώσεις του αναλφαβητισμού, αυτές παρουσιάζονται ιδιαίτερα αρνητικές στις γυναίκες, στους αγρότες, στους τεχνίτες και στους εργάτες. Σύμφωνα με τον Ευστράτογλου (2000), το ποσοστό συμμετοχής των αναλφάβητων γυναικών στο εργατικό δυναμικό είναι πάρα πολύ χαμηλό. Αν και στην αρχή, οι αναλφάβητοι εντάσσονται στην αγορά εργασίας νωρίτερα από τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι παρακολουθούν το σχολείο, το είδος της εργασίας που προσφέρουν (ανθυγιεινά, χαμηλόμισθα, επικίνδυνα, χωρίς προοπτικές εξέλιξης, με περιορισμένο κοινωνικό κύρος επαγγέλματα) μπορεί εύκολα να τους οδηγήσει στην ανεργία και την υποαπασχόληση (Καλογρίδη-Κουτσοκόστα, 1998).

Απαραίτητες κρίνονται νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες θα διασφαλίσουν την οικονομική και κοινωνική στήριξη των πληθυσμιακών ομάδων που κινδυνεύουν περισσότερο από τον αναλφαβητισμό. Εξαιρετική βοήθεια θα προσέφερε η λειτουργία εσπερινών σχολείων σε κάθε περιοχή, έτσι ώστε να δοθούν κίνητρα σε ενήλικες αναλφάβητους για την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και της συνέχισης, έως το τέλος, των εγκύκλιων σπουδών τους.

#### **4.2. Τα αίτια της σχολικής διαρροής**

Τα αίτια της σχολικής διαρροής πρέπει να αναζητηθούν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων ως απόρροια της νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Σε έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε εθνικό επίπεδο, παρατηρείται αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη σχολική διαρροή και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, η οποία συνήθως βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την

κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Σπάνια τα παιδιά που έχουν ανατραφεί σε πλούσιο σε μορφωτικά ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον, ανεξαρτήτως οικονομικής κατάστασης των γονέων, εγκαταλείπουν τη σχολική φοίτηση. Και αυτό διότι έχουν, με την πάροδο του χρόνου, ενστερνιστεί ιδέες και αρχές που τοποθετούν τη γνώση στο πιο υψηλό επίπεδο των ανθρωπίνων αξιών<sup>155</sup>.

Σημαντικότερος, επομένως, παράγοντας εκπαιδευτικής εξέλιξης του ατόμου, πέρα και πάνω από την κοινωνική προέλευση και τον οικονομικό παράγοντα, αποτελεί, όπως έχει ήδη ειπωθεί, το μορφωτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, η στάση τους απέναντι στο σχολείο, και οι προσδοκίες τους για το μέλλον των παιδιών τους<sup>156</sup>. Βέβαια, οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες τόσο των γονέων όσο και των παιδιών επηρεάζονται αποφασιστικά από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν (όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν τόσο χαμηλότερες είναι και οι προσδοκίες και τα όνειρα για το μέλλον και το αντίστροφο)<sup>157</sup>.

Ως βασικές αιτίες λοιπόν, της σχολικής διαρροής θεωρούνται η φτώχεια και ο συνακόλουθος κοινωνικός αποκλεισμός, ο οποίος τείνει να περιθωριοποιεί άτομα με χαμηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό υπόβαθρο (ποσοστό 90%) (Τρέσσου, 1998)<sup>158</sup>. Σε έρευνα, την

---

<sup>155</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007), ο.π. σελ.16.

Βλ. και μελέτη του ΔΙΚΤΥΟΥ ΕΥΡΥΔΙΚΗ (2010). *Διαφορές των φύλων στο εκπαιδευτικό επίτευγμα: Μελέτη για τα μέτρα που λαμβάνονται και την κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη σήμερα*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Επίσης, η Sammons (1995), υποστηρίζει ότι παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν εμπόδιο για τη συνέχιση των σπουδών και την ακαδημαϊκή μόρφωση αποτελούν το επίπεδο φτώχειας, το μέγεθος της οικογένειας και οι γονείς με χαμηλού κύρους εργασιακή ενασχόληση. Στον αντίποδα, αιτίες για υψηλό εκπαιδευτικό επίτευγμα αποτελούν η ανώτερη κοινωνική τάξη, το φύλο του παιδιού (να είναι κορίτσι) και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, στο: Sammons, P., (1995). Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*. 21(4), pp. 465-485

<sup>156</sup> Floud, J., Halsey, A.H & Gardner, L. (1957). *Social class and educational opportunity*. London: Heinemann

<sup>157</sup> Οι Chowdry, Crawford, & Goodman, (2011), ομοίως, υποστηρίζουν ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων παίζει πολύ μεγάλο και σταθερό ρόλο για την στάση του παιδιού απέναντι στην εκπαίδευση και στις φιλοδοξίες του για το μέλλον.

Ομοίως, οι Carneiro & Heckman (2002) και Mayer (1997) υποστηρίζουν ότι οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα είναι πιθανό να μην έχουν τη δυνατότητα να επενδύσουν στην μόρφωση των παιδιών τους ή να τους παρέχουν το κατάλληλο μορφωτικό περιβάλλον στο πλαίσιο της οικογένειας.

Το εισόδημα των γονέων έχει σημαντική επίδραση στο εκπαιδευτικό επίτευγμα των παιδιών και δικαιολογεί τη διαίωση και εμμονή του συγκριτικού μειονεκτήματος στο πέρασμα των γενεών (Shavit & Blossfeld, 1993).

<sup>158</sup> Τρέσσου, Ε. (1998). *Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης*. Εισηγήσεις του Επιστημονικού Συνεδρίου του Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα με θέμα: Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός (Νοέμβριος 1996). Αθήνα: Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα

Επίσης και Μπαλούρδος, Δ., Σούλης, Σ. & Χρυσάκης, Μ. (1998). *Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και στην διανομή του εισοδήματος*. Εισηγήσεις του Επιστημονικού Συνεδρίου του Ιδρύματος Σάκη

οποία διενήργησαν ο Καράγιωργας και οι συνεργάτες του (1999: 8)<sup>159</sup>, βρέθηκε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά φτώχειας υπάρχουν σε οικογένειες όπου ο αρχηγός δεν έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση ενώ όσο ανεβαίνει η κλίμακα εκπαίδευσης τόσο μειώνονται και τα ποσοστά των φτωχών οικογενειών (και στο Μπαλούρδος, Σούλης & Χρυσάκης, 1998)<sup>160</sup>.

Στη χώρα μας, παρά το γεγονός ότι έχει περιοριστεί σημαντικά το φαινόμενο του λειτουργικού, κυρίως, αναλφαβητισμού, υπάρχουν περιοχές (ημιαστικές, αγροτικές) αλλά και ειδικές πληθυσμιακές ομάδες (αγρότες/ισσες, οικοδόμοι, άνεργοι/ες, ανειδίκευτοι/ες εργάτες/τριες, μετανάστες/στρίες κα), οι οποίες πλήττονται σε μεγάλο ποσοστό από τις συνέπειες του.

Σημαντικό ρόλο στο ποσοστό σχολικής εγκατάλειψης παίζουν οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας (η ύπαρξη και των δύο γονέων επιδρά θετικά στη σχολική φοίτηση), το ίδιο και το δημοκρατικό κλίμα μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας.

Οι μητέρες φαίνεται ότι επηρεάζουν πολύ τη φοίτηση και την επίδοση των παιδιών τους, κυρίως των αγοριών, τα οποία πιέζονται περισσότερο για υψηλότερη σχολική επίδοση και καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση. Η οικογένεια αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η επιτυχής ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **4.3. Φύλο και σχολική διαρροή/εγκατάλειψη/αποτυχία**

Έχει παρατηρηθεί ότι το ποσοστό σχολικής διαρροής στην ελληνική επικράτεια έχει μικρή συνάφεια με το φύλο<sup>161</sup>. Τα αγόρια εγκαταλείπουν τη σχολική φοίτηση σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι τα κορίτσια. Και αυτό καταγράφεται και στις τρεις κατηγορίες τόπου διαμονής (αστική, ημιαστική, αγροτική). Συνήθως, το ποσοστό διαρροής στις αστικές περιοχές είναι

---

Καράγιωργα με θέμα: Κοινωνικές Ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός (Νοέμβριος 1996). Αθήνα: Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα

<sup>159</sup> Καράγιωργας, Σ., Γεωργακόπουλος, Θ., Καραντινός, Δ., Λοιζίδης, Γ., Μπούζας, Ν., Υφαντόπουλος, Γ., Χρυσάκης, Μ. (1999). *Διαστάσεις της Φτώχειας στην Ελλάδα*. Τόμ. 2. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

<sup>160</sup> Πάντως, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η αντίδραση της οικογένειας απέναντι στην απόφαση των παιδιών τους να εγκαταλείψουν το σχολείο ήταν αρνητική σε ποσοστό 58,6%, αδιάφορη σε ποσοστό 31,2% ενώ μόνο το 12% των γονέων αντέδρασε θετικά. Το φύλο του παιδιού και ο βαθμός αστικότητας της περιοχής δεν έπαιξαν ρόλο στην αντίδραση της οικογένειας, (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2007), ο. π. σελ.17

<sup>161</sup> Ο παράγοντας φύλο, βάσει σχετικών ερευνών τόσο εθνικών όσο και διεθνών, δεν φαίνεται να παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή ή όχι των μαθητών και μαθητριών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές, το ποσοστό των αγοριών που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση (κυρίως τη δευτεροβάθμια), είναι κατά τι υψηλότερο από το αντίστοιχο των κοριτσιών, ίσως γιατί οι κοινωνικές απαιτήσεις για εύρεση εργασίας από τα αγόρια το συντομότερο δυνατόν είναι πιο επιτακτικές.

μικρότερο σε σχέση με τις άλλες. Τα αγόρια εγκαταλείπουν τη φοίτηση για να εργαστούν ενώ τα κορίτσια για να παντρευτούν<sup>162</sup>.

Τη δεκαετία του '90 το εκτιμώμενο ποσοστό σχολικής διαρροής των κοριτσιών κυμαινόταν σε αρκετά υψηλότερο επίπεδο από αυτό των αγοριών, διότι τα κορίτσια αναμενόταν να αναλάβουν τις δουλειές του σπιτιού από πολύ μικρή ηλικία. Τα τελευταία όμως χρόνια, τα αγόρια είναι αυτά που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση σε μεγαλύτερο ποσοστό.

Στην πράξη, δεν υπάρχει διαφοροποίηση εξαρτώμενη από το φύλο στο ποσοστό σχολικής εγκατάλειψης. Τα κορίτσια εγκαταλείπουν τη σχολική φοίτηση στο ίδιο ποσοστό με τα αγόρια αλλά για διαφορετικούς λόγους<sup>163</sup>. Για παράδειγμα, όταν οι γονείς, λόγω οικονομικών δυσχερειών<sup>164</sup>, έπρεπε να επιλέξουν εάν θα μορφώσουν το αγόρι ή το κορίτσι της οικογένειας, προέκριναν την μόρφωση του αγοριού ενώ διέκοπταν με ευκολία τη φοίτηση της κόρης τους από το Δημοτικό προκειμένου να βοηθήσει στο σπίτι, στο χωράφι, στο μέγιστο των μικρότερων αδελφών ή να μάθει μια τέχνη για να συνεισφέρει στα οικονομικά της οικογένειας<sup>165</sup>, αν και τα κορίτσια εκφράζουν συχνότερα την επιθυμία να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους.

Η συνήθης ηλικία εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης είναι αυτή των 13-14 ετών, στην πρώτη ή δεύτερα γυμνασίου, φέρνοντας έτσι, στην επιφάνεια το πρόβλημα ένταξης των παιδιών σε άλλη σχολική βαθμίδα, εντελώς διαφορετικής και πολύ πιο απαιτητικής από την προηγούμενη.

Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές/τριες εγκαταλείπουν τη φοίτηση μπορούν να συνοψιστούν στη χαμηλή σχολική επίδοση και τα συνακόλουθα συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και ματαιώσης. Ένας άλλος σημαντικός λόγος είναι η δυσκολία προσαρμογής, ομαλής ένταξης και συνύπαρξης με τους άλλους/λες μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα να θεωρείται το σχολικό περιβάλλον εχθρικό και ξένο προς τις εκάστοτε προσλαμβανόμενες των μαθητών/τριών<sup>166</sup>.

---

<sup>162</sup> Σκουμπουρδή, Χ. & Καρούση, Σ. (2006). *Η διακοπή φοίτησης σε σχέση με το φύλο των μαθητών και τη μαθηματική τους επίδοση*. Έργο: «ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ»: Ενίσχυση ερευνητικών ομάδων στα Πανεπιστήμια του Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 2.2, Υπόεργο 8. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, σελ. 2-11 (ανακτήθηκε στις 10-09-2015 από [www.ltee.gr/uploads/ltee/pubsskoumpourdip032/skoumpourdi.pdf](http://www.ltee.gr/uploads/ltee/pubsskoumpourdip032/skoumpourdi.pdf)) σελ. 3

<sup>163</sup> Κορίτσια που παντρεύτηκαν και, σε σχολική ηλικία, έχουν ήδη κάνει το πρώτο τους παιδί, αναχρονιστικές αντιλήψεις των γονέων που θεωρούν ότι η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι και θα πρέπει να παντρευτεί και να κάνει οικογένεια και όχι να ακολουθήσει επαγγελματική καριέρα κ.

<sup>164</sup> Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας και Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς

<sup>165</sup> Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία σελ. 84- και 211

<sup>166</sup> Ξημερλή (Σημ. συγγ.) Τα χαρακτηριστικά, βέβαια, αυτά αναφέρονται, κυρίως, σε πιο κλειστές κοινότητες (μεταναστών, ρομά, μουσουλμάνων κ), των οποίων τα δεδομένα συνθηκών διαβίωσης διαφέρουν σημαντικά από των υπολοίπων κοινωνικών ομάδων

Και στη Βρετανία, σύμφωνα με την εθνική στατιστική της υπηρεσία, τέσσερις στους πέντε μαθητές/τριες που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι αγόρια, εδώ κυρίως, για λόγους ανάρμοστης συμπεριφοράς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η σχολική διαρροή των κοριτσιών να μην αποτελεί αντικείμενο συστηματικής έρευνας. Κι αυτό, παρά το γεγονός ότι, μόνο στην Αγγλία, περίπου 10.000 μαθήτριες κατά το χρονικό διάστημα 1994-1999 εγκατέλειψαν μόνιμα την σχολική φοίτηση για λόγους ανάρμοστης συμπεριφοράς<sup>167</sup>.

Οι μαθητές/τριες που αποκλείονται από το σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι εξαιρετικά απίθανο να ολοκληρώσουν την ακαδημαϊκή τους πορεία. Είναι ενδεχόμενο, επίσης, κατά τη διάρκεια της απουσίας τους από το σχολείο να βιώσουν χαμηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, το οποίο θα αποτελέσει τροχοπέδη για την επιστροφή τους στη σχολική τάξη<sup>168</sup>.

Τα κορίτσια καθώς και ειδικοί που ασχολούνται με το θέμα (π.χ. κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι) υποστηρίζουν ότι η εγκυμοσύνη σχετίζεται με την σχολική εγκατάλειψη σε μεγάλο βαθμό και με πολύπλοκο τρόπο. Παρόλο που, η κύρια γραμμή της κυβερνητικής πολιτικής της Βρετανίας είναι η εγκυμοσύνη να μην αντιμετωπίζεται ως ανάρμοστη συμπεριφορά, στην πραγματικότητα, συχνά, οριοθετεί το τέλος της σχολικής ζωής ενός ατόμου. Πολλά κορίτσια, αμέσως μόλις μείνουν έγκυες, αποξενώνονται από το σχολείο.

Η εγκυμοσύνη μαζί με την μητρότητα, καθώς και μη διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες ενδεχομένως υφίστανται, αποτελούν σημαντικές αιτίες σχολικής εγκατάλειψης.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ένα σημαντικό μερίδιο ευθύνης για την αρνητική εικόνα που σχηματίζουν οι μαθητές/τριες όσον αφορά στη σχολική φοίτηση έχει η σχέση τους με τα μαθηματικά. Έτσι, το φαινόμενο της σχολικής διαρροής (σχολικής εγκατάλειψης) έχει θετική

---

<sup>167</sup> Osler, A. (2004). Excluded from school: A gendered story of behavior, in *Gender in education 3 – 19, A fresh approach*. Association of Teachers and Lecturers (ATL Education) pp. 68-79

<sup>168</sup> Η καθυστέρηση στο χρόνο φοίτησης, η οποία αποτελεί, κυρίως, χαρακτηριστικό των χαμηλότερων κοινωνικά τάξεων, παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική εξέλιξη. Έρευνες έχουν δείξει ότι, ακόμη και ένας χρόνος καθυστέρηση στο δημοτικό μπορεί να μειώσει τις πιθανότητες για φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά 60% στο: Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης



συνάφεια με τη στάση των μαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα<sup>169</sup> (Φιλίππου & Χρίστου, 1996 στο: Σκουμπουρδή & Καφούση, 2006<sup>170</sup>).

Σε έρευνα πανελλαδικής εμβέλειας υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία διενεργήθηκε το σχολικό έτος 2000-2001<sup>171</sup> η υψηλότερη μαθητική διαρροή σημειώνεται στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (9,64%) και σε νησιώτικες περιοχές όπως η Κρήτη (8,34%), τα Ιόνια Νησιά (7,15%), τα Νησιά Βορείου Αιγαίου (6,91%). Αντίθετα, η χαμηλότερη μαθητική διαρροή παρουσιάζεται στη Δυτική Μακεδονία (2,73%), στη Θεσσαλία (3,46%) και στην Ήπειρο (3,79%). Γενικότερα, τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής παρουσιάζονται σε αγροτικές περιοχές και σε περιοχές με τουριστική ανάπτυξη.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την σχολική διαρροή το έτος 2006 ως προς τη γενιά των μαθητών του 2000-2001 στο σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια) το ποσοστό ανέρχεται στο 14,14%<sup>172</sup>.

Ειδικότερα, όσον αφορά στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα στο Νομό Κοζάνης, που μας ενδιαφέρει εδώ, τα ευρήματα μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

### **Γυμνάσιο**

Όσον αφορά στην μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο κατά Νομό, ο Νομός Κοζάνης συγκαταλέγεται σταθερά στους Νομούς που διαχρονικά παρουσιάζουν τη χαμηλότερη μαθητική διαρροή σε σχέση με το μέσο όρο του συνόλου της χώρας, όσες φορές και αν επαναλήφθηκε η έρευνα (5 εξεταζόμενες γενιές μαθητών 1987-1988, 1989-1990, 1991-1992, 1997-1998, 2000-

---

<sup>169</sup> Όσον αφορά στα μαθηματικά, οι σύγχρονες φεμινιστικές θεωρίες δέχονται ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση των αγοριών και των κοριτσιών ως προς τις εμπειρίες, έτσι όπως τις βιώνουν μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι και δεν αφορούν βιολογικές διαφορές ή ανισότητες. Άρα, η όποια διαφορά στην επίδοση στο μάθημα των μαθηματικών ανάμεσα στα δύο φύλα δεν είναι γενετικά προκαθορισμένη αλλά αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής και στερεότυπων αντιλήψεων.

<sup>170</sup> Σκουμπουρδή, Χ. & Καφούση, Σ. (2006) *Η διακοπή φοίτησης σε σχέση με το φύλο των μαθητών και τη μαθηματική τους επίδοση*. Έργο: «ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ»: Ενίσχυση ερευνητικών ομάδων στα Πανεπιστήμια του Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 2.2, Υπόεργο 8. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. (ανακτήθηκε στις 10-09-2015 από [www.ltee.gr/uploads/ltee/pubsskoumpourdip032/skoumpourdi.pdf](http://www.ltee.gr/uploads/ltee/pubsskoumpourdip032/skoumpourdi.pdf)) σελ. 2-11

<sup>171</sup> Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

<sup>172</sup> Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της ΕΣΥΕ (2006), όσον αφορά τα συγκριτικά αποτελέσματα ανά Περιφέρεια, η Δυτική Μακεδονία, στην οποία ανήκει γεωγραφικά και διοικητικά η Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης, η οποία μας ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία, παρουσιάζει χαμηλότερο από τον εθνικό μέσο όρο ποσοστό σχολικής διαρροής σε σχέση με τα άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα (Περιφέρεια Χαμηλής Προτεραιότητας). Σημαντικό, μάλιστα, επίτευγμα είναι η σχεδόν παντελής απουσία σχολικής διαρροής στο γυμνάσιο κατά τη συγκεκριμένη χρονιά σε σχέση με τον μέσο όρο χώρας (0,5% έναντι 5,1% αντίστοιχα) σελ. 84.

2001). Το ποσοστό μαθητικής διαρροής στο Γυμνάσιο είναι μικρότερο στις αστικές περιοχές. Το ποσοστό σχολικής διαρροής κατά φύλο στο Νομό κυμαίνεται περίπου στα ίδια επίπεδα και στις πέντε εξεταζόμενες γενιές (ελαφρά υψηλότερο των αγοριών).

### **Ενιαίο Λύκειο**

Στο Ενιαίο Λύκειο η μαθητική διαρροή στη γενιά 2000-2001 είναι 3,2%. Και στο Λύκειο η Δυτική Μακεδονία συγκαταλέγεται στις Περιφέρειες με τη χαμηλότερη μαθητική διαρροή (1,68%). Ο Νομός Κοζάνης παρουσιάζει μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (1,36%) μαθητικής διαρροής σε επίπεδο χώρας (8<sup>η</sup> θέση σε 54 νομούς: 103) (Σημ. η Περιφέρεια Ν. Αιγαίου παρουσιάζει μαθητική διαρροή 5,76%).

Τα αγόρια εγκαταλείπουν το Λύκειο σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ότι τα κορίτσια, τόσο στις αστικές όσο και στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

### **ΤΕΕ<sup>173</sup>**

Η μαθητική διαρροή στα ΤΕΕ είναι 20,28% (γενιά 2000-2001). Το ποσοστό μαθητικής διαρροής βαίνει μειούμενο με βάση στοιχεία από το 2000-2001 έως και το έτος 2002-2003 (το μεγαλύτερο ποσοστό σχολικής εγκατάλειψης παρατηρείται στην Α' Τάξη του Α' κύκλου (16,48%) ενώ μειώνεται δραστικά από την Α' στη Β' τάξη του Α' κύκλου (3,80%)<sup>174</sup>.

Ως προς το φύλο, και εδώ τα αγόρια εγκαταλείπουν τη σχολική φοίτηση σε ποσοστό μεγαλύτερο από τα κορίτσια τόσο στις αστικές όσο και στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. (Σημ. το ποσοστό μαθητικής διαρροής στα ΤΕΕ είναι μικρότερο στις ημιαστικές περιοχές).

Επιπλέον, συχνά, παρίσταται η ανάγκη άμεσης απασχόλησης των νέων σε εργασίες (τουρισμός, γεωργία κτηνοτροφία, εμπόριο) προκειμένου να εξασφαλιστούν τα προς το ζην. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη διακοπή της σχολικής φοίτησης με τη σύμφωνη γνώμη και του οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο όχι μόνο δεν αποτρέπει αλλά, αντίθετα, παροτρύνει και ωθεί τους νέους να αφήσουν το σχολείο και το «αβέβαιο μέλλον» και να επιλέξουν το «γρήγορο» και «άμεσο» κέρδος<sup>175</sup>.

---

<sup>173</sup> Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια: Τύπος Λυκείου, ο οποίος δεν υφίσταται πλέον και έχει αντικατασταθεί από τα ΕΠΑΛ από το σχολικό έτος 2006-2007

<sup>174</sup> Η χαμηλότερη μαθητική διαρροή ανά γεωγραφική Περιφέρεια παρουσιάζεται στα Ιόνια Νησιά (14,64%).

<sup>175</sup> Κάτσικας Χ., (2008). *Η αόρατη πλευρά της σχολικής αποτυχίας, σχολική επίδοση: προσωπική υπόθεση; Παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση του μαθητή*: ανακτήθηκε στις 14/3/2011 από το <http://katsikas.8k.com/articles/artro3.html>

Όσον αφορά, ειδικότερα, στην εσπερινή εκπαίδευση, σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2004-2005 σε Εσπερινά Γυμνάσια και Λύκεια του γεωγραφικού διαμερίσματος της Δωδεκανήσου <sup>176</sup> συμμετείχαν 344 μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου και Λυκείου. Στα Εσπερινά Γυμνάσια οι περισσότεροι μαθητές ήταν αγόρια ενώ ο αριθμός των μαθητών/μαθητριών στα Εσπερινά Λύκεια δεν παρουσίαζε σημαντική διαφοροποίηση.

Τα συμπεράσματα συνοψίζονται ως εξής:

Τα κορίτσια, τα οποία διέκοψαν τη φοίτηση τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ήταν περισσότερα από τα αγόρια ενώ, όσα κορίτσια επέστρεψαν στην εκπαίδευση, επέστρεψαν μετά από αρκετά μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από ότι τα αγόρια (μετά από μια δεκαετία).

Το 64% των αγοριών επέλεξαν αρχικά το Ημερήσιο Γυμνάσιο και το 36% το Εσπερινό έναντι του 49% των γυναικών που επέλεξαν αρχικά το Ημερήσιο Γυμνάσιο και το 51% το Εσπερινό.

Το ποσοστό των αγοριών που επέλεξαν αρχικά το Εσπερινό Λύκειο ανέρχεται στο 83% ενώ το αντίστοιχο των κοριτσιών στο 71%.

Όσοι από τους μαθητές/τριες δήλωσαν ότι αξιολογήθηκαν από τους άλλους ως «αδύνατοι» διέκοψαν τη φοίτηση τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο σε ποσοστό 46%, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτούντων στο Εσπερινό Γυμνάσιο κατά τη μετάβαση τους στο Λύκειο δεν διέκοψαν τη φοίτηση τους, ανεξαρτήτως χαρακτηρισμού από τους άλλους (αδύνατοι, μέτριοι, καλοί).

Πάντως, οι μαθητές/τριες οι οποίοι/ες συνεχίζουν τις σπουδές τους από το Γυμνάσιο στο Λύκειο μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα είχαν θετική αξιολόγηση στα μαθηματικά του Δημοτικού.

Σε γενικές γραμμές μπορεί να ειπωθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό σχολικής διαρροής παρατηρείται στις πρώτες τάξεις κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στο Γυμνάσιο το 80% των μαθητών που εγκατέλειψαν τη σχολική φοίτηση είτε δεν παρουσιάστηκε καθόλου στην Α' τάξη είτε εγκατέλειψε προτού την ολοκληρώσει. Το ίδιο ποσοστό ισχύει και για τα ΤΕΕ (81% εγκατάλειψη στην Α' τάξη του Α' κύκλου). Στο Ενιαίο Λύκειο το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται μόνο στο 59%.

---

<sup>176</sup> Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου σχολείου ήταν εσκεμμένη διότι στις σχολικές αυτές μονάδες φοιτούν άτομα, τα οποία εγκατέλειψαν τη σχολική φοίτηση όταν ήταν έφηβοι και επέστρεψαν στο σχολείο κάποια στιγμή στη ζωή τους για να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Γι αυτό το λόγο αποτελούν πολύ ενδιαφέρουσες περιπτώσεις για μελέτη, (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2007), ό.π. σελ. 13

Σε όλες τις περιπτώσεις τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό εγκατάλειψης από τα κορίτσια<sup>177</sup>.

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το σοβαρό αυτό φαινόμενο της σχολικής διαρροής η Ευρωπαϊκή Ένωση προσανατολίζεται κυρίως στην πρόληψη, τον έγκαιρο εντοπισμό και την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των λεγόμενων ευπαθών ομάδων (γυναικών, ατόμων με αναπηρία, μεταναστών/στριών, ρομά). Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες και τα βιώματα των ομάδων αλλά και των ατόμων ξεχωριστά, η σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή, η διαρκής, γόνιμη και ειλικρινής συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η ύπαρξη υποστηρικτικών κέντρων συμβουλευτικής καθοδήγησης και επαγγελματικού προσανατολισμού, αποτελούν μέτρα για τη βελτίωση και την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπλέον, πρέπει να υπάρξει μέριμνα για την δυνατότητα επανένταξης ατόμων που επιθυμούν να ολοκληρώσουν τις εγκύκλιες σπουδές τους σε δομές όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα Εσπερινά Σχολεία, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης και Κατάρτισης, τα προγράμματα Μαθητείας, των οποίων τα προγράμματα να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα<sup>178, 179</sup>.

---

<sup>177</sup> Και στο Lynch, K. & Feeley, M. (2009). Επίσης, οι ερευνήτριες επισημαίνουν ότι ενώ τα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης μειώνονται η μείωση αυτή επιτελείται με εξαιρετικά αργό ρυθμό. σελ. 48

<sup>178</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007).

<sup>179</sup> Θεωρώ εδώ σκόπιμο να αναφερθώ σύντομα και στην πολύ πρόσφατη έρευνα για τη σχολική διαρροή, την οποία πραγματοποίησαν τα στελέχη του «Παρατηρητηρίου για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο πλαίσιο της επενδυτικής προτεραιότητας 10.1 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ 2014-2020» και δημοσιεύτηκε το 2017 (με περίοδο αναφοράς 2013-2016), αν και από την έρευνα έχουν εξαιρεθεί κατηγορίες σχολείων, όπως για παράδειγμα τα εσπερινά, τα εκκλησιαστικά, τα ειδικά, λόγω κάποιων ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν ή λόγω έλλειψης επαρκών στοιχείων ή ακρίβειας που θα οδηγούσαν σε ασφαλή συμπεράσματα για τους συγκεκριμένους τύπους σχολείων (σημ. ενδεχομένως, όμως, τα ευρήματα της έρευνας να έχουν δυνατότητα επέκτασης και στα *ιδιαίτερα* αυτά σχολεία).

Είναι η πρώτη απογραφική έρευνα μετά την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2008 και έχει προκύψει από τα πρωτογενή δεδομένα που είναι καταχωρισμένα στο πληροφοριακό σύστημα myschool του ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, το οποίο συμπληρώνεται από τους/τις Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων σε πραγματικό χρόνο καθώς και από τους δείκτες Πρόωρης Εγκατάλειψης Σχολείου της ΕΛ.ΣΤΑΤ.

Επιχειρήθηκε η διερεύνηση της σχέσης της μαθητικής διαρροής με πρόσθετη παράμετρο (εκτός από τάξη, φύλο, διοικητική περιφέρεια, νομό, αστικότητα) το έτος γέννησης των μαθητών/τριών (ηλικία) στα πλαίσια συνδυασμού της συγχρονικής με μια διαχρονική θεώρηση των δεδομένων (σε βάθος τριετίας για ερευνητικούς λόγους). Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της κοόρτης. (Μέθοδος κοόρτης = Η εξέταση μιας κοινής ομάδας μαθητών/τριών που εκκινούν από το ίδιο χρονικό σημείο τη σχολική διαδρομή τους και παρακολουθούνται για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα).

Τα συμπεράσματα (σελ. 226 κ.ε. στο Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Περίοδος αναφοράς 2013-2016*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για τα

#### 4.4. Επίδοση και κοινωνική προέλευση. Ο παράγοντας του φύλου. Επισκόπηση ερευνών

Τα πορίσματα των ερευνών έχουν δείξει ότι ούτε όλα τα αγόρια αποτυγχάνουν ούτε όλα τα κορίτσια επιτυγχάνουν ακαδημαϊκά. Η επιτυχία ή αποτυχία βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, την οικονομική επάρκεια, τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά και ποιότητες που έχει το κάθε άτομο, τις προσωπικές του ανεπάρκειες.

Η Φραγκουδάκη (1985), αναφέρει ότι, σε πολυάριθμες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε πολλές χώρες, υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην σχολική επίδοση και την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Τα συμπεράσματα της στατιστικής επεξεργασίας επιβεβαίωσαν ότι,

---

θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής. <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/paratiritirio-gia-ti-mathitiki-diarroi>) μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: Το μεγαλύτερο ποσοστό σχολικής διαρροής αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση (11%), ενώ ο μεγαλύτερος όγκος μαθητών/τριών διαρρέει στο Γυμνάσιο με σημαντικά αυξημένο ποσοστό (4,23%) σε σχέση με το Δημοτικό ή το Λύκειο.

Το μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής εμφανίζεται στην Α' Τάξη κάθε βαθμίδας –για παράδειγμα στο Γυμνάσιο ένα ποσοστό 93% διαρρέει από την Α' Γυμνασίου ενώ μόνο το 1,8% εγκαταλείπει την Γ' Γυμνασίου. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στους μαθητές του Λυκείου (3 τους 4 μαθητές/τριες εγκαταλείπουν στην Α' Λυκείου).

Ως προς τη διάσταση του φύλου, τα αγόρια εμφανίζουν σταθερά υψηλότερα ποσοστά διαρροής από τα κορίτσια (3,3% έναντι 2,5%) σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τους τύπους σχολείων. Μεγαλύτερη απόκλιση των επιμέρους ποσοστών εμφανίζεται στο Γυμνάσιο όπου τα αγόρια εγκαταλείπουν τη σχολική φοίτηση σε ποσοστό 35% περισσότερο από τα κορίτσια (4,82% και 3,58% αντίστοιχα). Στο Δημοτικό δεν παρατηρείται αξιοσημείωτη διαφοροποίηση, ενώ τόσο στο Λύκειο όσο και στα ΕΠΑΛ τα αγόρια «προηγούνται» κατά περίπου 15% στη διαρροή έναντι των κοριτσιών, σελ. 17.

Ως προς την αστικότητα δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις εκπαιδευτικές βαθμίδες εκτός από την επαγγελματική εκπαίδευση, στην οποία η διαρροή είναι μεγαλύτερη στις αστικές και μικρότερη στις ημιαστικές.

Διαπιστώνεται, επίσης, ότι, όσο πιο πολύ απέχουν σε ηλικία οι μαθητές που φοιτούν σε μια συγκεκριμένη τάξη από την ηλικιακή ομάδα της τάξης τόσο πιο πιθανό είναι να εγκαταλείψουν το σχολείο (σε ποσοστό, μάλιστα, που φτάνει το 85%).

Όσον αφορά τώρα τη γεωγραφική διάσταση, η Διοικητική Περιφέρεια που εμφανίζει τα μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής είναι η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη. Σε αυτήν παρατηρείται η μεγαλύτερη διαρροή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο Γυμνάσιο και στο ΕΠΑΛ (σημ. στο ΓΕΛ στην υψηλότερη θέση εμφανίζεται η Περιφέρεια Κρήτης σελ. 21 )

**Και σ' αυτή την έρευνα, η Δυτική Μακεδονία εμφανίζει τους χαμηλότερους δείκτες διαρροής σε όλες τις κατηγορίες, με αρκετή διαφορά από την επόμενη Περιφέρεια που είναι η Ήπειρος (σελ. 23)**

Στις περισσότερες Περιφέρειες υπάρχει τάση μείωσης του ποσοστού της μαθητικής διαρροής. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η Περιφέρεια Θεσσαλίας που παρουσιάζει αυξητική τάση και η Περιφέρεια Πελοποννήσου, η οποία βρίσκεται στα ίδια επίπεδα.

Ενδιαφέροντα ευρήματα προκύπτουν όσον αφορά την έμφυλη διάσταση στη σχολική διαρροή. Στις περισσότερες Περιφέρειες (7 στις 13) τα κορίτσια διαρρέουν περισσότερο από τ' αγόρια με μεγαλύτερη διαφορά στο Βόρειο Αιγαίο (33% μεγαλύτερο το ποσοστό των κοριτσιών).

Η έμφυλη διάσταση είναι ορατή τόσο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εκεί που τα αγόρια εγκαταλείπουν το σχολείο με μεγαλύτερη συχνότητα από τα κορίτσια, όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Παρατηρούνται μεγάλες διακυμάνσεις μεταξύ Περιφερειών στο Δημοτικό, και πολύ μεγάλα ποσοστά διαρροής των αγοριών έναντι των κοριτσιών στα νησιά του Αιγαίου και την Κρήτη για το Γυμνάσιο και στη Θεσσαλία, Στερεά Ελλάδα και Νότιο Αιγαίο για το ΓΕΛ.

πράγματι, η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν είναι αποτέλεσμα των ατομικών διαφορών των μαθητών/τριών αλλά βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την κοινωνική τους προέλευση και δεν εξαφανίζονται ακόμη και με την άρση των κοινωνικοοικονομικών εμποδίων, αφού καλοί/ές και κακοί/ές μαθητές/τριες κατατάσσονται αξιολογικά κατά τέτοιο τρόπο στην κλίμακα της σχολικής επίδοσης ώστε να αναπαράγεται με εντυπωσιακή ακρίβεια η ταξική κοινωνική διαστρωμάτωση<sup>180</sup>. Και αν και, αυτή η εικόνα θεωρείται αξεπέραστη και αναπότρεπτη, αντιμετωπίζεται, ωστόσο, από την κοινωνία ως κάτι φυσικό, εύλογο και αναμενόμενο, ως άμεση συνέπεια του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί<sup>181</sup>. (Παρόμοια εικόνα παρουσιάζουν και τα εκπαιδευτικά συστήματα των σοσιαλιστικών χωρών. Η κοινωνική διαστρωμάτωση, ο τόπος γέννησης, το δευτεροβάθμιο σχολείο στο οποίο φοίτησε ο/η μαθητής/τρια, η τοποθεσία του σχολείου (αγροτική ή αστική περιοχή) παίζουν σαφέστατο ρόλο στη σχολική επίδοση αλλά και μετέπειτα εξέλιξη των μαθητών/τριών)<sup>182</sup>.

Για πολλά χρόνια, το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής εγκατάλειψης, της κακής επίδοσης, συνδέθηκε με την επιστήμη της ψυχολογίας και όχι της κοινωνιολογίας. Θεωρήθηκε, δηλαδή, ότι τα ανωτέρω φαινόμενα είναι αποτέλεσμα προσωπικών μειονεξιών των ατόμων, τα οποία τους εμποδίζουν να κατακτήσουν τη γνώση και να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως οι συνομήλικοί τους. Λαμβάνοντας υπόψη όμως, κοινωνιολογικές έρευνες που μελετούν τους παράγοντες της σχολικής αποτυχίας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα αναλύοντας τα δεδομένα ότι «...η επίδοση των μαθητών εμφάνιζε εκπληκτική αναλογία με την κοινωνική

---

<sup>180</sup> Τα παιδιά της εργατικής και αγροτικής τάξης παρουσιάζουν τη χειρότερη επίδοση, τα παιδιά των μικροαστών μέτρια και τα παιδιά των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων είναι οι καλοί έως άριστοι μαθητές. Αυτή η κατηγοριοποίηση, βέβαια, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη λογική ότι οι διαφορές στις επιδόσεις οφείλονται κυρίως και πρωτίστως στις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει ο κάθε μαθητής, είναι δηλαδή απόρροια του ποιοτικού φορτίου που διαθέτει ο κάθε άνθρωπος σε συνδυασμό με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ανετράφη.

<sup>181</sup> Το να είναι κάποια γυναίκα και μάλιστα φτωχή, συνδέεται συχνά με την χαμηλή εκπαιδευτική απόδοση. Το ίδιο συμβαίνει, επίσης, με την αναπηρία και την ορφάνια. Το εκπαιδευτικό έλλειμμα σ' αυτές τις κοινωνικές κατηγορίες είναι μεγάλο και πολλές φορές συνοδεύεται από μακροχρόνια φτώχεια στο: Filmer, D. (2008). *Inequalities in Education: Effects of Gender, Poverty, Orphanhood, and Disability in Girls' Education in the 21st Century. Gender Equality, Empowerment and Economic Growth* (Ed. Mercy Tembon and Lucia Fort). Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank pp. 95-113

<sup>182</sup> Σύμφωνα με τη Sammons (1995) σημαντικό εμπόδιο για υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση αποτελούν η φτώχεια, το μέγεθος της οικογένειας, το είδος απασχόλησης των γονέων (ανείδικευτη ή χαμηλά ειδικευμένη) ενώ στον αντίποδα βρίσκεται η υψηλή κοινωνική τάξη, το φύλο του παιδιού (κορίτσι) και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τα οποία, θεωρητικά, «διασφαλίζουν» την υψηλή επίδοση των μαθητών/τριών. Sammons, P., (1995). Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*. 21(4), pp. 465-485

κατηγορία, στην οποία ανήκε η οικογένεια των μαθητών».<sup>183</sup> Η κοινωνική προέλευση κάποιου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της μετέπειτα εξέλιξής του.

Στην ίδια ακριβώς γραμμή κινείται και η Lucey (2008)<sup>184</sup>, η οποία υποστηρίζει ότι και στον 21<sup>ο</sup> αιώνα εξακολουθούν να υφίστανται, παρά τις εκτεταμένες και ίσως περισσότερο συστηματικές προσπάθειες, οι κοινωνικές ανισότητες των προηγούμενων αιώνων ως προς το κοινωνικό φύλο, την ταξική, εθνική και φυλετική προέλευση σε συνδυασμό με τη σχολική επίδοση.

Και, ενώ παρατηρείται σημαντική βελτίωση στην επίδοση των κοριτσιών της εργατικής τάξης σε σύγκριση με την αντίστοιχη επίδοση των αγοριών της ίδιας τάξης, σε καμία περίπτωση η βελτιωμένη αυτή επίδοση δεν ανταγωνίζεται την επίδοση της συντριπτικής πλειοψηφίας των κοριτσιών της μεσαίας τάξης, η οποία παραμένει σταθερά ανώτερη σε όλα τα επίπεδα.

Σε έρευνα της η Arnot et al. (1999) βρήκε ότι η κοινωνική τάξη αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την σχολική επιτυχία. Το υψηλό πολιτισμικό και πνευματικό υπόβαθρο μιας κοινωνίας αμβλύνει τις διαφορές επίδοσης ανάμεσα στα δύο φύλα ενώ, αντίθετα ο υψηλός δείκτης πολιτιστικής φτώχειας και ανέχειας τις οξύνει<sup>185</sup>.

Οι πολιτισμικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι το σχολείο αποτελεί συνέχεια του οικογενειακού περιβάλλοντος και επομένως εδραιώνει και νομιμοποιεί μια διαδικασία κοινωνικοποίησης με βάση το φύλο, η οποία ξεκίνησε από το σπίτι. Στον αντίποδα, οι θεωρίες πολιτικής οικονομίας τονίζουν την *ασυνέχεια* ανάμεσα στη νοοτροπία του σπιτιού και του σχολείου. Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας αστικής κοινωνίας προάγει ως προς το θέμα του φύλου τη νοοτροπία της κυρίαρχης αστικής (μεσαίας) τάξης, υποβιβάζοντας την κουλτούρα της εργατικής τάξης, η οποία διαφέρει σε αρκετά σημεία από αυτή της μεσαίας αστικής τάξης<sup>186</sup>.

---

<sup>183</sup> Φραγκουδάκη, (1985). ό.π. σελ. 58.

Ομοίως, και η Σιάνου-Κύργιου (2010), υποστηρίζει ότι η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την επίδοση, τόσο στις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες όσο και, κυρίως, στο πανεπιστήμιο, είναι αναμφισβήτητη, στο: Σιάνου –Κυργιου, Ε. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο σελ. 196

<sup>184</sup> Lucey, H. (2008). Κοινωνική τάξη, φύλο και εκπαίδευση στο *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (επιμ. Becky Francis & Christine Skelton) (μτφρ Γ. Κωστοπούλου, επιστ. επιμ. ελληνικής μετάφρασης: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή). ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σελ. 267-284

<sup>185</sup> Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap*. Cambridge: Polity press

<sup>186</sup> Η Purvis, όπως αναφέρει η Arnot (2006), υποστηρίζει ότι η έννοια της θηλυκότητας για τις μεσαίες τάξεις είχε ως επίκεντρο την «τέλεια σύζυγο και μητέρα» (διαθέτουν αρετές όπως, αυταπάρνησης, καρτερικότητας, σιωπηλού πόνου, τρόπου ζωής σύμφωνου με τις επιταγές της κοινωνίας) ενώ για την εργατική τάξη περιοριζόταν στο «υποδεέστερο» ιδεώδες της «καλής γυναίκας». Η «καλή γυναίκα» ήταν η γυναίκα του σπιτιού, οι οικιακές δεξιότητες της οποίας ήταν περισσότερο σημαντικές από τις επαγγελματικές δεξιότητες, τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιούσε στην έμμισθη απασχόληση. Τα κορίτσια της μεσαίας αστικής τάξης αντιμετωπίζονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος ως πρότυπα

Η Arnot (2006) αναφέρει:

«... Γι' αυτό και δεν είναι περίεργο που η κοινωνική τάξη στατιστικά, έχει αποδειχθεί πως είναι ο πιο σημαντικός δείκτης του εύρους και του τύπου της εκπαίδευσης ενός ατόμου. Αυτή επηρεάζει τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής του πορείας, τη φύση της εκπαίδευσης και της άσκησης που λαμβάνει και τις πιθανότητες που έχει να συνεχίσει τις σπουδές του μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το ίδιο ισχύει για τους άνδρες και τις γυναίκες, όπως για όλες τις εθνικές ομάδες και τα άτομα, σε όλες τις γεωγραφικές περιοχές μέσα στην ίδια κοινωνία.»

Και λίγο πιο κάτω:

«...Η ταξική ταυτότητα επίσης, είναι η βάση από την οποία τα άτομα, συχνά ασυνείδητα, αντλούν την κοινωνική τους ταυτότητα, τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, και τον τρόπο ζωής τους, τη μορφή της συνείδησης και το είδος των πολιτικών τους ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.»

Η Σιάνου-Κύργιου (2006), με βάση την στατιστική ανάλυση των δεδομένων έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στα Ελληνικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα κατά την επταετία 1997-2004 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική τάξη παίζει καθοριστικό ρόλο στην αξιοποίηση των ευκαιριών για την εισαγωγή των υποψηφίων σε περιζήτητες ή όχι πανεπιστημιακές σχολές και ότι το υπάρχον σύστημα μετάβασης από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση «δεν είναι ούτε δίκαιο ούτε αξιοκρατικό αλλά συντηρεί και νομιμοποιεί, μέσω του μηχανισμού των εξετάσεων τις κοινωνικές ανισότητες»<sup>187</sup>.

---

συμπεριφοράς ενώ τα κορίτσια της εργατικής τάξης ως περισσότερο απείθαρχα, λιγότερο οργανωτικά και περιορισμένων ικανοτήτων.

<sup>187</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 181



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### 5. Φύλο και Τεχνική/Επαγγελματική Εκπαίδευση

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της πορείας του θεσμού της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης από την ίδρυση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους έως και σήμερα. Αμέσως μετά, παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην επίδραση του παράγοντα του φύλου στην επιλογή κατευθύνσεων και ειδικοτήτων στα επαγγελματικά σχολεία, στο ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών σ' αυτή την επιλογή, στο κοινωνικό προφίλ των κοριτσιών που επιλέγουν αυτού του είδους την εκπαίδευση.

#### 5.1. Ιστορική αναδρομή

Η τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από μια ανακολουθία και ασυνέπεια ως προς τον τρόπο εφαρμογής και λειτουργίας της.

Αν και η σημασία της έγινε φανερή από την αρχή περίπου της ίδρυσης του νέου ελληνικού κράτους λόγω της εκβιομηχάνισης της χώρας και της αδήριτης ανάγκης για ειδικευμένα επαγγελματικά χέρια, ωστόσο το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινήθηκε το νεοσύστατο ελληνικό κράτος ευνοούσε τη μονοδιάστατη, θεωρητική, ταξικά διαφοροποιημένη και οριοθετημένη εκπαιδευτική πρακτική, στην οποία δύσκολα μπορούσαν να συμμετέχουν παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικά στρωμάτων (εργατική τάξη)<sup>188</sup>.

Στο «Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον» (1904)<sup>189</sup>, επικρίνεται η ατελής εκπαίδευση και η μονομερής οργάνωση των επαγγελματικών ιδρυμάτων-γεωργικού, εμπορικού και ναυτικού προσανατολισμού-, τα οποία αδυνατούν να προσφέρουν στους φοιτούντες επαρκή μόρφωση και ειδίκευση, απαραίτητη για μια αξιοπρεπή και αποτελεσματική ένταξη τους στον επαγγελματικό στίβο. Υποστηρίζεται ότι το κράτος δεν έχει την οικονομική δυνατότητα για συστηματική οργάνωση και λειτουργία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και προτείνεται η συνδρομή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Το κράτος, έως ότου κατόρθωνε να σταθεί ικανά στα

---

<sup>188</sup> «Αιτιολογική Έκθεσις του Νομοσχεδίου, Περί ιδρύσεως διδασκαλείου Τεχνικής εκπαίδευσως», στο Γληνού Δ., *Απαντα (1910-1914)*, τ. Β, σελ. 341

<sup>189</sup> Όπως αναφέρει η Τσικαλάκη (2007), ήδη από το πρώτο Εκπαιδευτικό Συνέδριο (31/3-4/4/1904), ήταν φανερή η παραμέληση της τεχνικής εκπαίδευσης προς όφελος της κλασικής και διατυπώθηκαν προτάσεις για την ίδρυση επαγγελματικών σχολών και για τα δύο φύλα αλλά ακόμη και για την εκπαίδευση των δασκάλων που προορίζονταν να διδάξουν σ' αυτά, στο: Τσικαλάκη, Ι. (2007). *Ο Θεσμός της Εσπερινής Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1998-2006): Η Συμβολή του στην Κοινωνική Αναπαραγωγή*. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών-Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα. σελ. 119

πόδια του, θα αναλάμβανε το ρόλο του ρυθμιστή και συντονιστή της ιδιωτικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας<sup>190</sup>.

Με τα νομοσχέδια του 1913 και λόγω της αλματώδους ανάπτυξης της βιομηχανίας, η οποία έθετε το θέμα της εξειδικευμένης εργασίας ως προτεραιότητα, τίθεται έντονα το ζήτημα της συστηματικής οργάνωσης της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης υπό την αιγίδα του κρατικού μηχανισμού και όχι πλέον των ιδιωτών. Έτσι, θα δημιουργούνταν θέσεις εργασίας περιορίζοντας τη μετανάστευση των ελλήνων στο εξωτερικό για εύρεση εργασίας, καθώς και την «εισαγωγή» εξειδικευμένων εργατών από το εξωτερικό.

Επιπλέον, με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1913 άνοιξε ο δρόμος για την ψήφιση «νομοσχεδίου για την ίδρυση διδασκαλείου τεχνικής εκπαίδευσης για την προετοιμασία δασκάλων που θα στελεχώσουν τα μεταγενέστερα ιδρύομενα τεχνικά σχολεία καθώς και για την ίδρυση **εσπερινού σχολείου**»<sup>191</sup>.

Το 1926, ο Αλ. Δελμούζος αναγνώρισε την αναγκαιότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και το «διφυή» χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας, ο οποίος «απαιτεί» την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την οργάνωσή του σε δύο άξονες (κλασικό και επαγγελματικό).

Το 1929 γίνεται προσπάθεια συνδυασμού της παρεχόμενης επαγγελματικής γνώσης με τη γενική μόρφωση, με στόχο την καλύτερη προσαρμογή των αποφοίτων των επαγγελματικών σχολών στις συνεχώς μεταβαλλόμενες οικονομικές συνθήκες<sup>192</sup>.

Στο ίδιο κλίμα, αλλά πιο οργανωμένα και συστηματικά επιχείρησε να κινηθεί και η πρώτη σοβαρή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επί Βενιζέλου Ε. (1929-1931), με την πρόταση για ίδρυση κατώτερων επαγγελματικών σχολείων διετούς, τουλάχιστον, φοίτησης για τους/τις αποφοίτους/τες του Δημοτικού<sup>193</sup>.

Η κυβέρνηση Μεταξά (1936-1940) προσπαθεί να περιορίσει τη φοίτηση στη μέση εκπαίδευση διότι θεωρεί ότι έτσι δημιουργείται ένα διανοητικό προλεταριάτο, επιρρεπές στον Κομμουνισμό. Επιδιώκει να χρησιμοποιήσει την Τεχνική Εκπαίδευση ως μέσο προώθησης της πολιτικής της ιδεολογίας. Έτσι, η πολιτική οργάνωση νέων του μεταξικού καθεστώτος ΕΟΝ

---

<sup>190</sup> Καλεράντε, Ε. (2015). Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την τεχνική εκπαίδευση: από την πολιτική των προθέσεων στη νομοθεσία (1860-2013), στο *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσ/νικη, 2-5-Οκτωβρίου 2014* με θέμα «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία», (επιμ. Δημάδης Κ.Α.) Τόμος Α' Θεσσαλονίκη: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. σελ.. 644-645

<sup>191</sup> Τσικαλάκη, (2007)., ό.π. σελ. 121

<sup>192</sup> Καλεράντε, (2015). ό.π. σελ. 646-648

<sup>193</sup> Ήδη από το 1928 είχε ιδρυθεί η Σιβιτανίδειος Επαγγελματική Σχολή στην Αθήνα, ως κατώτερη τεχνική σχολή.

ιδρύει επαγγελματικά εργαστήρια σε επαρχιακές πόλεις συνδυάζοντας την παροχή τεχνικών γνώσεων με την πολιτική προπαγάνδα<sup>194</sup>.

Κατά τη δεκαετία του '50, αν και γίνεται προσπάθεια συνολικής ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένης και της τεχνικής) και, αν και γίνεται κατανοητή η ανάγκη μιας πιο συστηματοποιημένης οργάνωσης του τεχνικού σκέλους της εκπαίδευσης, τα πράγματα περιορίζονται στις θεωρητικές προσεγγίσεις και όχι στην πρακτική εφαρμογή των σχεδιασμών. Επίσης, το ενδιαφέρον περιορίζεται μόνο στη μέση τεχνική εκπαίδευση χωρίς μέριμνα για σύνδεση της με την Ανώτερη εκπαίδευση, η οποία οδηγεί σε μεγαλύτερη εξειδίκευση.

Αυτή την περίοδο αποκρυσταλλώνεται ακόμη περισσότερο ο διαχωρισμός –ο οποίος υπάρχει ακόμη και σήμερα- ανάμεσα στην τεχνική και την πιο θεωρητικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, η οποία αφορά τους/τις μαθητές/τριες «με προοπτική». Η τεχνική εκπαίδευση εξακολουθεί να αφορά τους/τις μαθητές/τριες που αποτυγχάνουν στη γενική εκπαίδευση ή/και έχουν προβλήματα μάθησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον στιγματισμό των τεχνικών σχολείων ως σχολείων για τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, περιθωριοποιημένους ανθρώπους, με περιορισμένες ικανότητες, οι οποίοι δεν έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες να φοιτήσουν στα «υψηλού επιπέδου» σχολεία της γενικής εκπαίδευσης- άποψη, η οποία κυριαρχεί μέχρι τις μέρες μας με αμείωτη ένταση<sup>195</sup>.

Η Κυβέρνηση του Κ. Καραμανλή συνέστησε το 1957 μια «Επιτροπή Ειδικών» προκειμένου να μελετηθεί το σοβαρό πρόβλημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά τη μέχρι τότε επικράτηση του κλασικιστικού, ανθρωπιστικού αλλά ταυτόχρονα συντηρητικού, ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, προσανατολισμού της εκπαίδευσης, του οποίου υπέρμαχοι ήταν η Εταιρία Ελλήνων Φιλολόγων και η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, η μόνη πρόταση της Επιτροπής που κατοχυρώθηκε νομοθετικά, εν τέλει, μετά από πίεση όλων των κοινωνικών δυνάμεων αριστερών έως και δεξιών, ήταν αυτή που αφορούσε την οργάνωση και λειτουργία της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης<sup>196</sup>.

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 γίνεται προσπάθεια προώθησης της άποψης της ισοτιμίας της τεχνικής με τη θεωρητική εκπαίδευση στηριζόμενες στις νέες, καινοτόμες ιδέες για μια πιο ανθρωπιστική οικονομία μέσα στα πλαίσια του εκδημοκρατισμού της κοινωνίας.

Κατά την περίοδο της δικτατορίας 1967-1974 αυξήθηκε ο αριθμός των τεχνικών σχολών και ιδρύθηκαν τα Κ.Α.Τ.Ε.Ε. ως νέα μορφή Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης. Τα Κ.Α.Τ.Ε.Ε δεν

---

<sup>194</sup> Καλεράντε, (2015). ό.π. σελ. 650

<sup>195</sup> Καλεράντε, (2015), ό.π. σελ. 651-652

<sup>196</sup> Τσικαλάκη, (2007), ό.π. σελ. 133

ανταποκρίθηκαν στο σκοπό για τον οποίο ιδρύθηκαν, αφού κατέληξαν να εξυπηρετούν πολιτικές σκοπιμότητες και συμφέροντα συντεχνιακών ομάδων ενισχύοντας ένα πελατειακό σύστημα απασχόλησης καθηγητών<sup>197</sup>.

Τη δεκαετία του '70 μόνο το 20% του μαθητικού δυναμικού φοιτούσε στην τεχνική εκπαίδευση (ποσοστό πολύ χαμηλότερο από το αντίστοιχο ευρωπαϊκό, το οποίο έφτανε το 50-70%). Ειδικότερα, όσον αφορά στην εσπερινή τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση, μόνο το ΚΚΕ στη συζήτηση του νομοσχεδίου για την τεχνική εκπαίδευση το 1977 επεσήμανε τις δύσκολες συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες των νυχτερινών σχολείων από τη στιγμή που πρέπει να συνδυάσουν την εργασία με τις σπουδές, και έθεσε το εύλογο ερώτημα της ισότητας των ευκαιριών ανάμεσα στους μαθητές των ημερήσιων σχολείων και αυτών των νυχτερινών, μιλώντας για έλλειψη θεσμοθετημένης διευκόλυνσης των δευτέρων ως προς τη φοίτηση.

Το 1981, και κυρίως από το 1985 και μετά, η κυβέρνηση του Α. Παπανδρέου έκανε μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια στηριζόμενη και στις ιδέες και προτάσεις του 1964 για μια πιο δημοκρατική οργάνωση της κοινωνίας. Κατεβλήθη προσπάθεια για εξίσωση των δύο προσανατολισμών της εκπαίδευσης τονίζοντας την αξία της χειρωνακτικής εργασίας και τη συμβολή της στον εκσυγχρονισμό της οικονομίας.

Η περίοδος από το 1990 έως και σήμερα δείχνει ότι η τεχνική εκπαίδευση δεν έχει κατορθώσει να αποκτήσει μια ισότιμη θέση δίπλα από την γενική. Εξακολουθεί να αποτελεί επιλογή των μαθητών/τριών από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, άγεται και φέρεται από τις λογής αλλαγές στις ονομασίες και στους τρόπους λειτουργίας, χωρίς οργάνωση και συγκεκριμένο προσανατολισμό, χωρίς υλικοτεχνική υποδομή στα σχεδόν πεπαλαιωμένα και μη κατάλληλα εξοπλισμένα εργαστήρια των σχολικών μονάδων, χωρίς σύνδεση της μάθησης με την εργασιακή πραγματικότητα<sup>198</sup>. Αυτό βεβαιώνεται και από το γεγονός ότι το ποσοστό των μαθητών/τριών που φοιτούν στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι το χαμηλότερο (35%) σε σχέση με τα αντίστοιχα των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών (π.χ. Αυστρία Βέλγιο, Αγγλία, Ολλανδία, στις οποίες το ποσοστό φτάνει περίπου το 70%, σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2008<sup>199</sup>).

---

<sup>197</sup> Καλεράντε, (2015), ό.π. σελ. 653

<sup>198</sup> Καλεράντε (2015). ό.π. σελ. 654

<sup>199</sup> Βεργίδης Δ., Ζάγκος Χ., Κόκκινος Γ., Κουτούζης Μ., Κυρίδης Α., Πανδής Π., Σωτηρόπουλος Δ. (2013). *Διαρροή από τις δομές της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων. Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα*. (επιμ. Κουτούζης, Μ.) ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ. ΕΡΓΟ: «Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης για το Ανθρώπινο Δυναμικό του Ιδιωτικού Τομέα – Άξονες Προτεραιότητας 7, 8, 9». σελ. 14

Με το θεσμό της Μαθητείας, ο οποίος ξεκίνησε πιλοτικά με σύμπραξη τριών Υπουργείων<sup>200</sup> το 2015-2016 (ΦΕΚ 1371/τ. Β'/17-5-2016 «Υλοποίηση της πιλοτικής τάξης μαθητείας») πρώτα στην Περιφέρεια Αττικής και στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, στο ΕΠΑΛ Κορωπίου Αττικής και στο 2<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Σταυρούπολης αντιστοίχως, λαμβάνοντας υπόψη «την ανάγκη θέσπισης ενός σύγχρονου πλαισίου ποιότητας για την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και μαθητείας», προσπαθεί να συνδέσει την τεχνική γνώση με την απασχόληση και την κατάρτιση στην αγορά εργασίας καθώς δίνεται η δυνατότητα σε αποφοίτους/απόφοιτες των ΕΠΑΛ να απασχοληθούν για εννέα μήνες σε εργοδότες με χρηματικό αντίτιμο.

Με το Ν.4386 (ΦΕΚ 83/τ. Α'/11-5-2016) «Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις», άρθρο 66 «Ρυθμίσεις για τα ζητήματα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» παρ. 3, ορίζεται ότι το «Μεταλκειακό έτος-τάξη μαθητείας», είναι προαιρετικό και μπορούν να εγγραφούν σ' αυτό όσοι έχουν απολυτήριο ή πτυχίο δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών, εφαρμόζει δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης<sup>201</sup>, και αρχικά αφορούσε μόνο τους αποφοίτους Ημερησίων ΕΠΑΛ, διότι έδινε δικαίωμα αναβολής στράτευσης σε μαθητευομένους του Μεταλκειακού έτους-τάξης μαθητείας κάτω των 24 ετών<sup>202</sup>.

Με τον Ν.4473 (ΦΕΚ 78/τ. Α'/30-05-2017) «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης», άρθρο 4, ορίζεται με προσθήκη ότι επιτρέπεται και η συμμετοχή των αποφοίτων ΓΕΛ, οι οποίοι κατέχουν και πτυχίο ΕΠΑ.Λ, ενώ στην Α' Φάση δεν είχαν το δικαίωμα υποβολής αιτήσεως<sup>203</sup>.

---

<sup>200</sup> Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Υπουργείο Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και Υπουργείο Οικονομικών

<sup>201</sup> Ν. 4386 (ΦΕΚ 83/τ. Α'/11-5-2016) «Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις», άρθρο 66, παρ. 3 «...έχει διάρκεια ένα (1) σχολικό έτος και περιλαμβάνει: α) μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας και β) μαθήματα Ειδικότητας και Προπαρασκευαστικά Μαθήματα Πιστοποίησης στη σχολική μονάδα, αντίστοιχα. Την ευθύνη υλοποίησης του «Μεταλκειακού έτους – Τάξης Μαθητείας», έχει το ΕΠΑ.Λ. ή το Ε.Κ.»

<sup>202</sup> ΦΕΚ 17/τ.Α'/15-2-2017 «Ρύθμιση Θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις» Άρθρο 12, παρ. 4

<sup>203</sup> Συγκεκριμένα, ορίζονταν τα εξής: Ν.4473 ΦΕΚ 78/τ. Α'/30-05-2017 «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης», άρθρο 4: β) Το δεύτερο εδάφιο της παρ. 3 του άρθρου 7 του ν. 4186/2013 (Α'193), όπως αντικαταστάθηκε με την παρ. 3 του άρθρου 66 του ν. 4386/2016 (Α'83), αντικαθίσταται ως εξής: «Στο «Μεταλκειακό έτος – τάξη μαθητείας» εγγράφονται κατά την ακόλουθη σειρά προτεραιότητας: α) οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑ.Λ., καθώς και των παλαιότερων τύπων σχολείων Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ισότιμων με το ΕΠΑ.Λ. και β) οι κάτοχοι απολυτηρίου ΓΕ.Λ. και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑ.Λ.» σελ.1129

Επίσης, η Κ.Υ.Α. αριθμ. Φ7/136312/Δ4 (ΦΕΚ 2859/τ. Β'/ 21-08-2018) «Υλοποίηση Μεταλκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ.», άρθρο 3 «Αριθμός μαθητευόμενων, διαδικασία υποβολής αιτήσεων, κριτήρια επιλογής υποψηφίων και κατάρτισης Πίνακα Κατάταξης Συμμετεχόντων», παρ. 3.,

## 5.2. Επισκόπηση ερευνών

Η Τσικαλάκη (2007), στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής διεξήγαγε έρευνα σε 310 τελειόφοιτους/ες μαθητές/τριες Α' και Β' κύκλου δεκατριών (13) σχολείων της Αττικής με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις σε τελειόφοιτους/τες και εκπαιδευτικούς των εν λόγω σχολείων (15 συνεντεύξεις από κάθε κατηγορία) το έτος 2004-2005, με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας της Εσπερινής Τεχνικής Εκπαίδευσης καθώς και τα δημογραφικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών που επιλέγουν αυτό τον τύπο σχολείου και το ρόλο της στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων.

Μερικά από τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

Οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες φοιτούν σε ΕΤΕΕ ανήκουν κατά κανόνα σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, οι οποίες απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό, διότι τα μέλη τους προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (κοινωνικά ευπαθείς ομάδες-οικογένειες στις οποίες λείπει ο ένας ή και οι δύο γονείς, πολυμελείς οικογένειες, με γονείς χειρώνακτες, χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (αγρότες, εργάτες, τεχνίτες), με υψηλό ποσοστό ανεργίας και χαμηλή ή καθόλου επαγγελματική ειδίκευση, μετανάστες) και γενικότερα στερημένο από πολιτισμικά και κοινωνικά ερεθίσματα οικογενειακό αλλά και στενό κοινωνικό περιβάλλον.

Οι μαθητές/τριες που ανήκουν σ' αυτές τις κατηγορίες αναγκάζονται από τις περιστάσεις να εγκαταλείψουν τη φοίτηση στα ημερήσια σχολεία και να εργαστούν για να εξασφαλίσουν τα προς το ζην και να συνεισφέρουν οικονομικά στην οικογένεια. Κι εδώ έρχονται τα ΕΤΕΕ για να καλύψουν την ανάγκη ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης (όπως και τα Λύκεια). Στα ΕΤΕΕ, τα οποία εδράζονται σε μεγάλα αστικά κέντρα, λειτουργούν στο περιθώριο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος<sup>204</sup>, εγγράφονται εργαζόμενοι/ες, ως επί το πλείστον, μαθητές/τριες, λειτουργούν τις εσπερινές ώρες (συνήθως μετά την 5<sup>η</sup> απογευματινή) και αποσκοπούν να προσφέρουν εξειδίκευση στους/στις εκπαιδευόμενους/ες τους με όλες τις δυσκολίες που σχετίζονται με την σκοποθεσία και το πρόγραμμα σπουδών τους, το οποίο περιορίζεται στην παροχή βασικών γνώσεων (περιορισμένη γενική παιδεία) και εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων, ανάλογα με την ειδικότητα επιλογής.

---

δίνει το δικαίωμα εγγραφής στο «Μεταλυκειακό Έτος- Τάξη Μαθητείας» και σε υποψηφίους/ες άνω των 25 ετών και σε ποσοστό θέσεων αθροιστικά όχι μεγαλύτερο του 10% ενώ, σε περίπτωση που προκύψουν κενές θέσεις, το ανωτέρω ποσοστό μπορεί να ανέρθει στο 15%. Μ' αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα και στους/στις αποφοίτους/ες των Εσπερινών ΕΠΑΛ να διεκδικήσουν μια θέση στο πρόγραμμα Μαθητείας του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

<sup>204</sup> Τσικαλάκη, (2007), ό.π., σελ. 29.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φοιτούντων/τουςών μαθητών/τριών των ΕΤΕΕ (μεγάλο ηλικιακό εύρος από 17-50, οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις (γονείς, εργαζόμενοι σε επαγγέλματα χαμηλών απαιτήσεων, δεξιοτήτων και αποδοχών) δυσχεραίνουν την παρακολούθηση των μαθημάτων με αποτέλεσμα το μεγάλο αριθμό απουσιών, την κόπωση, την αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου, τα γνωστικά κενά ως απόρροια της μεγάλης, πολλές φορές, χρονικής απόστασης από την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη και προκειμένου να αποφευχθεί η μαθητική διαρροή και η σχολική εγκατάλειψη, τα Εσπερινά Σχολεία λειτουργούν με ελάχιστες απαιτήσεις, με ευελιξία στην τήρηση των κανονισμών και με την κατανόηση, ανοχή και οικοδόμηση καλών σχέσεων των μαθητών/τριών με το διδακτικό προσωπικό.

Έτσι, τα ΕΤΕΕ βρίσκονται σε υποδεέστερη θέση από τα ΗΤΕΕ<sup>205</sup>, διότι ούτε η ποιότητα των παρεχομένων γνώσεων είναι η ίδια ούτε και οι δυνατότητες εξέλιξης (πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, απόκτηση ουσιαστικών και όχι μόνο τυπικών προσόντων). Παρά το γεγονός της υποβαθμισμένης σε σχέση με τα ΗΤΕΕ παροχής γνώσεων, οι μαθητές/τριες των ΕΤΕΕ εμφανίζονται πιο συνειδητοποιημένοι/ες από τους/τις συμμαθητές /τριες τους των ΗΤΕΕ όσον αφορά τις προσδοκίες τους για τις επαγγελματικές τους προοπτικές. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι η επαγγελματική τους εμπειρία δημιουργεί συγκριτικό πλεονέκτημα, το οποίο αντισταθμίζει ως ένα σημείο τα ελλειπή εκπαιδευτικά εφόδια που τους παρέχονται όσον αφορά στην εύρεση εργασίας.

Αξίζει εδώ να γίνει αναφορά στην έρευνα που πραγματοποίησε η Σιδηροπούλου (1990)<sup>206</sup>, η οποία, δίνοντας έμφαση στη μεταβλητή του φύλου, στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής, επιχείρησε να διερευνήσει τους λόγους που μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό κοριτσιών ακολουθεί την Τεχνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και κυρίως ειδικότητες που θεωρούνταν «ανδρικές» καθώς, και τι μέτρα πρέπει να παρθούν, αν πρέπει να παρθούν, για την αύξηση του αριθμού των μαθητριών στα σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης<sup>207</sup>.

---

<sup>205</sup> Ημερήσια Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια

<sup>206</sup> Σιδηροπούλου, Δ. Σ. (1990). *Ο Προσανατολισμός της Ελληνίδας στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο.

<sup>207</sup> Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση είναι ιστορικά συνυφασμένη με το ανδρικό φύλο, διότι κι οι περισσότερες ειδικότητες, οι οποίες λειτουργούν στα ΤΕΕ/ΕΠΑΛ συνδέονται με την ανδρική κοινωνική ταυτότητα (βαριές, βιομηχανικού τύπου εργασίες) στο: Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). «Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού», στο: *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*, (επιμ. Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ.) Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ. 648-662

Παρατηρεί ότι, αν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει, νομικά, ίσες ευκαιρίες φοίτησης σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου και κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, τα στατιστικά δεδομένα των προηγούμενων δεκαετιών (σε σύγκριση με τα δικά της) δείχνουν ότι οι ελληνίδες δεν επιθυμούν να ακολουθήσουν τεχνικές σπουδές και ότι μετά το Γυμνάσιο προτιμούν τα Γενικά Λύκεια και τριτοβάθμιες σχολές που οδηγούν σε επαγγέλματα που παραδοσιακά θεωρούνται γυναικεία (ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες) και έχουν ελάχιστες προοπτικές εξέλιξης και μεγάλα ποσοστά ανεργίας<sup>208</sup>.

Η έρευνα διενεργήθηκε το 1989 με τη μέθοδο των ερωτηματολογίων σε μαθητές/τριες Γ' Γυμνασίου (1500 μαθητές/τριες), Β' Τάξης Τεχνικού Λυκείου<sup>209</sup> (960 μαθητές/τριες), σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων (750 εκπαιδευτικοί), σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ΣΕΠ (50 εκπαιδευτικοί) και σε γονείς των μαθητών/τριών της Γ' Γυμνασίου (1500 γονείς) σε επιλεγμένες περιοχές με βάση χαρακτηριστικά στοιχεία (Αττική- αστική περιοχή, Κρήτη – νησιωτική με στοιχεία αστικής, ημιαστικής και αγροτικής περιοχής, Δυτική Μακεδονία- ορεινή, επίσης, με στοιχεία αστικής, ημιαστικής και αγροτικής περιοχής).

Με βάση την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού, η Σιδηροπούλου κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: οι λόγοι για του οποίους τα αγόρια και τα κορίτσια επιλέγουν διαφορετικό «είδος» εκπαίδευσης οφείλονται, κυρίως, στην επίδραση της οικογένειας. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι όσο πιο συντηρητική είναι η οικογένεια τόσο πιο αρνητική προς την τεχνική εκπαίδευση στάση θα επιδεικνύει για τα κορίτσια της, όσο πιο χαμηλό είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τόσο πιο συντηρητικές οι επιλογές, και όσο πιο χαμηλό το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας τόσο πιο παραδοσιακές οι αντιλήψεις.

Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές των αγοριών και κοριτσιών επηρεάζονται από τη νοοτροπία του διδακτικού προσωπικού, το οποίο έρχεται σε καθημερινή επαφή μαζί τους και, ως εκ τούτου, τους/τις επηρεάζουν και τους/τις καθοδηγούν σε επαγγελματικές επιλογές ανάλογες με το φύλο τους. Επιπλέον, συνδέεται με την προσωπικότητα των κοριτσιών (μαχητικές, δυναμικές ή παθητικές, εξαρτημένες) και με τις προσδοκίες των ίδιων των κοριτσιών για την μετέπειτα εξέλιξη της ζωής τους<sup>210</sup>.

Τα κορίτσια παρουσιάζονται λιγότερο συντηρητικά συγκριτικά με τα αγόρια όσον αφορά στα θέματα ισότητας και δεν έχουν πρόβλημα στο να κάνουν μια δουλειά «ανδρική» σε αντίθεση με τα αγόρια που δεν επιθυμούν να κάνουν μια δουλειά που θεωρείται «γυναικεία». Έτσι, γίνεται

---

<sup>208</sup> Σιδηροπούλου, (1990), σελ. 7

<sup>209</sup> (Σημ. συγγρ.) Να επισημανθεί ότι την εποχή της έρευνας λειτουργούσαν Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια, Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές και Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια μαζί με τα Γενικά.

<sup>210</sup> Σιδηροπούλου, Δ. Σ. (1990), ό.π. σελ. 286



φανερό ότι τα αγόρια εξακολουθούν να είναι περισσότερο προσκολλημένα στο διαχωρισμό των επαγγελματιών σε ανδρικά και γυναικεία.

Από την άλλη, όσο πιο υψηλό είναι το εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων τόσο πιο περιορισμένες είναι οι προκαταλήψεις απέναντι στους ρόλους των δύο φύλων και τόσο πιο προοδευτική είναι η σκέψη και η αντίληψη για τα θέματα που αφορούν στην ισότητα των φύλων.

Ο τόπος διαμονής αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα συντηρητικής ή προοδευτικής αντιμετώπισης των πραγμάτων. Οι κατοικούντες/κούσες (μαθητές/τριες και ενήλικες) σε επαρχιακές και μικροαστικές περιοχές εμφανίζονται περισσότερο συγκρατημένοι/ες σε θέματα ισότητας των φύλων.

Επιπλέον, αν και τα κορίτσια υποστηρίζουν ότι η καριέρα είναι εξίσου σημαντική και για τα δύο φύλα, εμφανίζονται πιο προσανατολισμένα στη δημιουργία οικογένειας ενώ εμφανίζονται να απασχολούνται στις οικιακές εργασίες πολύ περισσότερο απ' ό,τι τα αγόρια. Σημαντική είναι και η άποψη που εκφράζει ένα 10% των κοριτσιών, σύμφωνα με την οποία, η γυναίκα θα πρέπει να εγκαταλείψει την εργασία της σε περίπτωση που το ζητήσει ο σύζυγός της.

Συμπερασματικά, οι γονείς έχουν στερεότερες στάσεις απέναντι στα θέματα ισότητας των φύλων, επιθυμούν για τα κορίτσια τους επαγγέλματα που «ταιριάζουν» στη γυναικεία φύση (ανθρωπιστικά, επαγγέλματα γραφείου και γενικότερα παροχής υπηρεσιών), ενώ για τα αγόρια προτιμούν επαγγέλματα με υψηλό κύρος και αμοιβές ενώ, αν δεν σπουδάσουν, προτιμούν την εκμάθηση μιας τέχνης για τον βιοπορισμό.

Να επισημανθεί, όμως, ότι οι γονείς των κοριτσιών παρουσιάζονται σε γενικές γραμμές, πολύ περισσότερο προοδευτικοί από τους αντίστοιχους των αγοριών τόσο σε θέματα που αφορούν την διαφοροποίηση της εκπαίδευσης λόγω φύλου όσο και σε θέματα που αφορούν τη σπουδαιότητα του γάμου και του αποκλειστικού προορισμού των γυναικών στη δημιουργία οικογένειας και τη μητρότητα. Αυτό θεωρείται πολύ φυσικό, διότι οι γονείς των κοριτσιών παλεύουν με τις παρωχημένες και καλά στερεωμένες καταπιεστικές αντιλήψεις της κοινωνίας απέναντι στο γυναικείο φύλο<sup>211</sup>.

Τις ίδιες, περίπου, απόψεις για τις εκπαιδευτικές επιλογές έχουν και οι καθηγητές/τριες, ακόμη κι όσοι/ες ασχολούνται με τον ΣΕΠ. Αν και προωθούν και θεωρούν σημαντικά τα θέματα ισότητας των φύλων, στην πράξη, διαχωρίζουν κι αυτοί/ές, τα επαγγέλματα σε «ανδρικά» και «γυναικεία». Υποστηρίζουν ότι η γυναίκα δεν έχει τη σωματική ρώμη για να ανταποκριθεί

---

<sup>211</sup> Σιδηροπούλου, Δ. Σ. (1990), ό.π. σελ. 310

αποτελεσματικά σε μια εργασία που απαιτεί σωματική δύναμη, παρόλο που η τεχνολογία έχει εκμηδενίσει σήμερα, σε αρκετές περιπτώσεις, το βαθμό δυσκολίας της χειρωνακτικής εργασίας.

Αυτή η στάση των καθηγητών/τριών, από μόνη της, αποτρέπει τις κοπέλες από την επιλογή τεχνικών ειδικοτήτων. Επιπλέον, οι καθηγητές/τριες που διδάσκουν ΣΕΠ θεωρούν σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ότι η εργασία της γυναίκας είναι «βοηθητική» στα οικονομικά της οικογένειας (σελ. 308). Γενικότερα, όπως προκύπτει από την έρευνα, η στάση των καθηγητών/τριών απέναντι στην τεχνική εκπαίδευση είναι αρνητική διότι θεωρούν το είδος αυτό «υποβαθμισμένο» και προτείνουν την επιλογή του ως λύση μόνο σε μαθητές/τριες που έχουν κλίση στις τεχνικές ειδικότητες ή έχουν χαμηλή σχολική επίδοση.

Η άποψη των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, για την επιλογή της τεχνικής εκπαίδευσης από την πλευρά των κοριτσιών είναι δευτερευούσης σημασίας διότι τα κορίτσια που επιλέγουν τελικά την τεχνική εκπαίδευση ελάχιστα συζητούν με τους καθηγητές τους για την επιλογή τους αυτή. Οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι θεωρούν τα κορίτσια το ίδιο ανταγωνιστικά, αυτόνομα, ανεξάρτητα και συνειδητοποιημένα στις εκπαιδευτικές τους επιλογές σε σύγκριση με τα αγόρια.

Το κοινωνικό προφίλ των κοριτσιών που έχουν επιλέξει Τεχνικό Λύκειο σκιαγραφείται σύμφωνα με την ερευνήτρια ως εξής: προέρχονται από αγροτικές και συνήθως πολυμελείς οικογένειες, έχουν χαμηλή επίδοση στα μαθήματα και μεγαλύτερο μέσο όρο ηλικίας (έχουν χάσει κάποια χρονιά στο σχολείο), οι γονείς τους- και κυρίως οι μητέρες τους- έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και χαμηλό εισόδημα και επιλέγουν αυτόν τον τύπο Λυκείου με κριτήριο το ότι οι κόρες τους μπορούν να αποφοιτήσουν πιο εύκολα και ξεκούραστα. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται και στο γεγονός ότι μόλις αποφοιτήσουν έχοντας πτυχίο ειδικότητας θα οδηγηθούν ευκολότερα στην επαγγελματική αποκατάσταση<sup>212</sup>.

Τα κορίτσια που εμφανίζονται περισσότερο συντηρητικά και παραδοσιακά είναι αυτά που επιλέγουν να φοιτήσουν στα Επαγγελματικά Λύκεια. Μάλιστα, επιλέγουν κυρίως, «γυναικείες» ειδικότητες (νοσηλεύτριες, κοινωνικές λειτουργοί, λογίστριες κα), επιθυμούν να

---

<sup>212</sup> Εν τούτοις, οι γονείς επιλέγουν για τα κορίτσια τους, συνήθως, ειδικότητες Επαγγελματικού Λυκείου και όχι Τεχνικού (διαχωρισμός τύπων σχολείων που την εποχή της έρευνας υπήρχε) με τη δικαιολογία ότι στα κορίτσια δεν ταιριάζουν οι τεχνικές ειδικότητες. Και η Σωτηριάδου, (2005), αναφέρει ότι: οι μαθητές που επιλέγουν τη φοίτηση στην Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση προέρχονται κυρίως από τα μικρομεσαία ή κατώτερα κοινωνικά στρώματα, διότι δίνει τη δυνατότητα άμεσης επαγγελματικής διεξόδου με την απόκτηση ειδικότητας ήδη από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, αποκλείοντας τα κορίτσια των ανωτέρων κοινωνικών τάξεων από την επιλογή και φοίτηση σ' αυτό τον τύπο σχολείων αποκλείονται ταυτόχρονα και από την άμεση εξειδίκευση που μπορεί- ενδεχομένως- να τους οδηγήσει στην επαγγελματική αποκατάσταση, στο: Σωτηριάδου, Α. (2005). *Ευκαιρίες και ανισότητες στην επιλογή επαγγέλματος κατά φύλο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής

παντρευτούν σε ηλικία μικρότερη από τα άλλα κορίτσια και είναι διατεθειμένες να εγκαταλείψουν την εργασία τους σε περίπτωση που ο σύζυγός τους το ζητήσει.

Παρατηρούμε ότι οι δύο έρευνες, παρά το γεγονός ότι απέχουν μεταξύ τους μια δεκαπενταετία παρουσιάζουν παρόμοια ευρήματα και καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα τόσο σε κοινωνικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Έτσι, όσον αφορά στον επαγγελματικό προσανατολισμό, οι γυναίκες ακολουθούν εκπαιδευτικές επιλογές, που «ταιριάζουν» περισσότερο στο φύλο τους-επιστημονικά επαγγέλματα με τυπικά γυναικείο χαρακτήρα (Ζιώγου- Καραστεργίου, 2006)<sup>213</sup>, αποκλείοντας μ' αυτό τον τρόπο τον εαυτό τους από επαγγέλματα που συνδέονται με την τεχνική εκπαίδευση (Γιαννακοπούλου, 1997)<sup>214</sup>. Συνήθως επιλέγουν επαγγέλματα φροντίδας (αισθητικοί, βοηθοί βρεφονηπιοκόμοι, βοηθοί νοσηλευτές, κομμωτικής, κλωστοϋφαντουργία κα, - το ποσοστό των γυναικών αγγίζει το 100%). Από την άλλη πλευρά, σε ειδικότητες όπως μηχανικών συστημάτων αυτοκινήτων και ψυκτικών εγκαταστάσεων, τεχνικών θερμικών-υδραυλικών εγκαταστάσεων, τεχνικών αμαξωμάτων, ξυλουργών κα, το ποσοστό των αγοριών αγγίζει το 100%.

Τα ευρήματα της έρευνας της Σιδηροπούλου εξακολουθούν να ισχύουν σε μεγάλο βαθμό και σήμερα διότι, σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (όπως αναφ. στη μελέτη του Παρατηρητηρίου για την Ισότητα στην Εκπαίδευση), κατά το πρώτο έτος λειτουργίας των ΕΠΑΛ (δηλ. το σχολικό έτος 2006-2007) μόνο το 33,5% του μαθητικού δυναμικού ήταν κορίτσια (από τα οποία τα 9/10 (87,7%) επέλεξαν τον κύκλο των υπηρεσιών και μόνο το 11,6% τον τεχνολογικό κύκλο μαθημάτων (σε αντίθεση με τα αγόρια των οποίων τα ποσοστά είναι αντίστροφα). Παρατηρείται λοιπόν μια κίνηση των κοριτσιών προς τις παραδοσιακές για το φύλο τους επιλογές σπουδών<sup>215</sup>.

---

<sup>213</sup> Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο, ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη γενική, επαγγελματική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

<sup>214</sup> Γιαννακοπούλου, Ε. (1997). Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες κοριτσιών και αγοριών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης, στο: *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*, (επιμ. Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ.) Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ. 667-678 και Μαράτου-Αλιπράντη, Α. (2008). *Παλαιά και νέα επαγγέλματα. Μια προσέγγιση από την πλευρά του φύλου* (συνεργ. Τσακμάκης, Δ.) Πράξη «Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και παρεμβατικά Προγράμματα για την προώθηση της Ισότητας των Φύλων», Γ' ΚΠΣ, ΕΠΑΕΑΕΚ II, Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σελ. 54

<sup>215</sup> Κέντρο για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι). (2008). Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση (Π.Ι.Ε.). Μελέτη: Σειρά Εκθέσεων με εξειδικευμένα Θέματα με Αποδέκτες Κέντρα Λήψης Αποφάσεων και Άσκησης Πολιτικής. Αθήνα, σελ. 27. Αξίζει να αναφερθεί ότι, ενώ στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο οι μαθήτριες υπολείπονται σε ελάχιστο ποσοστό των αγοριών συμμαθητών τους και στη Γενική Λυκειακή εκπαίδευση, όπως και στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, τα κορίτσια υπερτερούν σε αριθμό των ανδρών συμμαθητών/συμφοιτητών τους, στην Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση οι μαθήτριες αποτελούν μόλις το 35,9% του συνόλου του μαθητικού δυναμικού (ΠΗΓΗ: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία: Στοιχεία σχολικού έτους 2006-2007, σελ 135 Η ίδια ακριβώς εικόνα παρουσιάζεται, σύμφωνα με τα

Στον τομέα της απασχόλησης, ο οποίος συνδέεται άμεσα με το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των φύλων, παρατηρείται διατήρηση του χάσματος ανάμεσα στις επαγγελματικές επιλογές των ανδρών και των γυναικών, οι οποίες οφείλονται στην στερεοτυπική αναπαραγωγή των αντιλήψεων αναφορικά με τις ειδικότητες που «αρμόζουν» στις γυναίκες. Συνήθως, οι γυναίκες, και ιδίως αυτές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, προτιμούν ειδικότητες που συνεπάγονται δυσκολία εισόδου στην αγορά εργασίας και χαμηλές αμοιβές.

Ως προς τη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης, παρατηρείται κυριαρχία του αρσενικού γένους, λόγω της φύσεως των περισσότερων ειδικοτήτων (Μαραγκουδάκη, 2001)<sup>216</sup> από τη στιγμή που ένας σημαντικός αριθμός αυτών των εκπαιδευτικών ήταν εμπειροτέχνες με επαγγελματική εμπειρία αλλά ελάχιστες σπουδές.

Μια ακόμη έρευνα, η οποία ουσιαστικά επικυρώνει τα ευρήματα των ήδη αναφερθεισών ερευνών είναι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Κορωναίου, Δημητρούλη, & Τικταπανίδου<sup>217</sup>, σε οργανισμούς παροχής αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης<sup>218</sup> και αφορά το σύνολο της ελληνικής επικράτειας. Επιχειρήθηκε η διερεύνηση της κατανομής α) των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, την ειδικότητα και το εκπαιδευτικό επίπεδο και β) των εκπαιδευομένων ως προς το φύλο και την ειδικότητα. Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων.

---

στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας «Στοιχεία Κίνησης Μαθητών σχολικού έτους 2007-2008» , και στα ΤΕΕ-ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ.

<sup>216</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997. Δωδώνη, Τ. ΚΘ' (2000) και Λ' (2001). Ιωάννινα

<sup>217</sup> Κορωναίου, Α., Δημητρούλη, Κ. & Τικταπανίδου, Α. (2008). Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και η Διάσταση του Φύλου. Φύλο και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση, 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 ΙΙ. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι., σελ. 75-128

<sup>218</sup> Τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από : α) Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων β) Δημόσια και Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) γ) Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ (ΤΕΕ Α' και Β' Κύκλου) δ) τον Οργανισμό Γεωργικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης "ΔΗΜΗΤΡΑ" του Υπουργείου Γεωργίας ε) τις Σχολές Τουριστικής Εκπαίδευσης και Σχολή Ξεναγών του Υπουργείου Ανάπτυξης. Στ) τη Σχολή Πλοιάρχων της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού. Αφορούν το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001 εκτός από αυτά της Σχολής Ξεναγών, που αφορούν στην περίοδο 1998-2001.

^^^Σημ. συγγρ. Εμείς θα περιοριστούμε στα ευρήματα των ΤΕΕ που ενδιαφέρουν την έρευνά μας

Και σ' αυτή την έρευνα, βρέθηκε ότι οι ειδικότητες τις οποίες συνήθως επιλέγουν οι γυναίκες «αρμύζουν» στην γυναικεία ταυτότητα (Αισθητική- Κομμωτική, Υγείας – Πρόνοιας, Βρεφονηπιοκομείας κα) ενώ είναι αμελητέα η φοίτηση των κοριτσιών σε ειδικότητες όπως μηχανολογίας, ηλεκτρολογίας, ηλεκτρονικής, οχημάτων, οικοδομών κ.ά. Κάτι ανάλογο συμβαίνει με τις επιλογές των αγοριών- εκτός από την ειδικότητα της Μαγειρικής Τέχνης, στην οποία ο αριθμός των αγοριών είναι αρκετά μεγάλος λόγω της απορρόφησης σε τουριστικές επιχειρήσεις- τα αγόρια προσανατολίζονται προς επιλογές ειδικοτήτων που ταιριάζουν με την ανδρική τους ταυτότητα.

Η διάκριση αυτή που παρατηρείται στην επιλογή των ειδικοτήτων από τα αγόρια και τα κορίτσια επεκτείνεται και στην ανισότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην επαγγελματική εκπαίδευση. Ο αριθμός των ανδρών εκπαιδευτικών σε επαγγελματικά εκπαιδευτήρια είναι φανερά πιο μεγάλος από τον αντίστοιχο των γυναικών εκπαιδευτικών. Αυτό οφείλεται στον κυρίαρχο προσανατολισμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ο οποίος είναι κυρίως τεχνικός. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στην επαγγελματική εκπαίδευση έχουν ήδη εργαστεί ως εμπειροτέχνες και ειδικευμένοι εργάτες με αξιόλογη επαγγελματική εμπειρία αλλά περιορισμένη ακαδημαϊκή παιδεία (βλ. και Σιδηροπούλου, 1990).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης συσπειρώνονται σε ειδικότητες θεωρητικής κατεύθυνσης (φιλολογία, ξένες γλώσσες, κοινωνιολογία, οικονομία, νομική κα) και η πλειοψηφία τους είναι απόφοιτες πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ενώ οι άνδρες συνάδελφοί τους απασχολούνται σε τεχνικές κυρίως ειδικότητες (μαθηματικοί, φυσικοί, μηχανικοί, πληροφορικοί, πτυχιούχοι ΑΣΕΤΕΜ) και συνήθως είναι απόφοιτοι τεχνολογικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, όσον αφορά τα στατιστικά στοιχεία των εκπαιδευτικών των ΤΕΕ διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι άνδρες (65%) (έναντι ποσοστού 35% των γυναικών), το 88% του συνόλου των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, είναι απόφοιτοι/ες Πανεπιστημίων και οι γυναίκες στη συντριπτική τους πλειοψηφία υπερέχουν στις θεωρητικές επιστήμες.

Το 58% των εκπαιδευομένων είναι αγόρια και το υπόλοιπο 42% κορίτσια. Τα αγόρια παρακολουθούν τομείς και ειδικότητες που «αρμύζουν» στο φύλο τους<sup>219</sup>. Αντιστοίχως, τα

---

<sup>219</sup> Τον Μηχανολογικό τομέα, (μαθητές 20,6%, μαθήτριες 0,2 %6), τον Ηλεκτρολογικό τομέα (μαθητές 10,5%, μαθήτριες 0,1%), τον Ηλεκτρονικό τομέα, (μαθητές 6,2%, μαθήτριες 0,1%) τον Τομέα Πληροφορικής- Δικτύων Η/Υ, μαθητές 8,9%, μαθήτριες 7%)

κορίτσια παρακολουθούν ειδικότητες που παραδοσιακά ταυτίζονται με την γυναικεία γνώση (τομέα της υγείας– πρόνοιας και αισθητικής– κομμωτικής)<sup>220</sup>.

Επίσης, είναι εμφανής και η τάση των κοριτσιών να «εισχωρήσουν» και σε παραδοσιακά μη γυναικεία επαγγέλματα φοιτώντας σε ειδικότητες όπως Οικονομίας και Διοίκησης και Εφαρμοσμένων Τεχνών.

Όσον αφορά τώρα στα Ιδιωτικά και Δημόσια Εσπερινά ΤΕΕ που αποτελούν αντικείμενο της δικής μας έρευνας, κι εδώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι άνδρες (72%) ενώ οι γυναίκες είναι μόλις το 28%. Η ίδια ακριβώς εικόνα παρουσιάζεται και στο σύνολο των εκπαιδευομένων. Τα αγόρια υπερέχουν αριθμητικά των κοριτσιών σε ποσοστό 77% έναντι 3%.

Συμπερασματικά, η επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία μέχρι ένα σημείο θεωρούνταν αποκλειστική επιλογή των αγοριών μπορεί να έγινε προσβάσιμη και στο γυναικείο φύλο αλλά η ανισότητα είναι φανερή στην επιλογή των ειδικοτήτων. Παρά το γεγονός της αδιαμφισβήτητης εισόδου των γυναικών στην αγορά εργασίας και σε επαγγέλματα που θεωρούνται προπύργια της ανδρικής απασχόλησης (πολιτική, διπλωματία, επιχειρηματικότητα, στρατός κα), επιβεβαιώνεται ότι τα παραδοσιακά στερεότυπα που ακολουθούν τις διακρίσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών στον εκπαιδευτικό χώρο εξακολουθούν να υφίστανται. Κι αυτό αποτυπώνεται στις διαφορετικές κατευθύνσεις σπουδών, στις διαφορετικές επιλογές ειδικοτήτων που με τη σειρά τους οδηγούν σε επαγγελματικές επιλογές σαφώς οριοθετημένες με βάση το φύλο.

---

<sup>220</sup> Τομέας Υγείας – Πρόνοιας (12,4% μαθήτριες, 1,8% μαθητές), Τομέας Αισθητικής– Κομμωτικής (8,8% μαθήτριες, 0,7% μαθητές)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### 6. Φύλο και απασχόληση

Οι γυναίκες παραμένουν ο πιο αναξιοποίητος ανθρώπινος πόρος στις περισσότερες χώρες<sup>221</sup>. Πολύ συχνά, οι ικανότητες και δεξιότητες τους περιορίζονται από τις στερεότυπες αντιλήψεις τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική ζωή. Η ενασχόληση με τις ευθύνες του σπιτιού είναι μια εργασία μη αμειβόμενη, απαξιωμένη και εξαιρούμενη από την οικονομική πολιτική εσόδων κάθε κράτους που καθιστά τις γυναίκες αόρατες όσον αφορά την οικονομική ανάπτυξη ενός λαού<sup>222</sup>.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί μια αλματώδης αύξηση των τυπικών προσόντων των γυναικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την είσοδο στο εργατικό δυναμικό υπολογίσιμου αριθμού τους, και μάλιστα σε θέσεις αυξημένης ευθύνης<sup>223</sup>.

Αν και η ισότητα μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στον εργασιακό χώρο κατοχυρώθηκε συνταγματικά στη χώρα μας το 1975 και ευνοϊκές διατάξεις όπως η απαγόρευση απόλυσης εγκύου (1980), η προστασία της μητρότητας (1983), η ισότητα στις εργασιακές αμοιβές για παροχή ίσης εργασίας, η μη διάκριση σε σχέση με το φύλο όσον αφορά τη διεκδίκηση μιας θέσης ρυθμίστηκαν με νομοθετικά διατάγματα μια περίπου τεσσαρακονταετία πριν στην ελληνική επικράτεια, η εργασιακή πραγματικότητα αποδεικνύει το αντίθετο<sup>224</sup>.

---

<sup>221</sup> Μέρτικα, Α., Ξυδοπούλου, Ε. & Παπαγιάννης, Χ. (2005). *Βιβλιογραφική ανάλυση και καταγραφή αποτελεσμάτων αναφορικά με τις νέες ευκαιρίες απασχόλησης για τις γυναίκες, τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους και την προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην αγορά εργασίας*. ΕΡΓΟ: ODISSEIA (VS/2003/0397). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σελ. 15

<sup>222</sup> Javate de Dios, A. (2011). Global education for gender equality and sustainable human development. Making the connections. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 34 (2011) 3, S. 20-24, σελ. 22

<sup>223</sup> Η έμμισθη εργασία αποτέλεσε το πρώτο βήμα για τη χειραφέτηση και την ανεξαρτησία (οικονομική και κοινωνική) των γυναικών. Μεγάλη επιτυχία μπορεί να θεωρηθεί, επίσης, κι η αναγνώριση της οικιακής εργασίας, της φροντίδας των παιδιών και του συζύγου ως μη-αμειβόμενη εργασία στον ιδιωτικό χώρο, στο : Κονταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ. & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*. (επιμ. έκδοσης: Ματίνα Παπαγιαννοπούλου). Παρατηρητήριο Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Δράσεων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Ισότητα (Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση) Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

<sup>224</sup> Η ισότητα των φύλων στην εργασία και την απασχόληση κατοχυρώθηκε νομοθετικά τη δεκαετία του 1980 από το Υπουργείο Εργασίας με τους νόμους 1423/1984, 1424/1984 και 1425/1985 (Υπουργείο Εργασίας-Τμήμα Ισότητας, 1985). Οι βασικότερες όμως διατάξεις που κατοχύρωσαν νομοθετικά τα εργασιακά και κοινωνικά δικαιώματα της γυναίκας είναι ο νόμος 1414/1984 σχετικός με την απασχόληση και το επάγγελμα, ο νόμος 1302/1982 για την προστασία της μητρότητας και ο νόμος 1483/1984 σχετικά με τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Η κύρια επιδίωξη της θεσμοθέτησης αυτών των νόμων ήταν η απαγόρευση τόσο των άμεσων όσο και των έμμεσων διακρίσεων που πηγάζουν από το φύλο των εργαζομένων. Και, αν και, θεωρητικά έχει διασφαλιστεί η ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα, στην πράξη η ισότιμη άσκηση του δικαιώματος στη μισθωτή εργασία ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες δεν έχει

Κατ' αρχήν, ο γάμος και γενικότερα η δημιουργία οικογένειας, αποτελεί σημαντική τροχοπέδη στην επαγγελματική ζωή και εξέλιξη των γυναικών. Η έλλειψη κρατικής υποστήριξης στην ανατροφή των παιδιών (έλλειψη παιδικών σταθμών και χώρων φύλαξης) καθώς και οι παραδοσιακές αντιλήψεις που θέλουν τη γυναίκα επιφορτισμένη με την ανατροφή των τέκνων εμποδίζουν ή αναστέλλουν την ομαλή ένταξη του γυναικείου φύλου στον επαγγελματικό στίβο. Έτσι, οι γυναίκες εργαζόμενες, αν και ισότιμες σε τυπικά προσόντα και προσωπικές δεξιότητες με τους άντρες καταλαμβάνουν συνήθως κατώτερες των ικανοτήτων τους θέσεις και αμείβονται χαμηλότερα από τους άντρες συναδέλφους τους<sup>225</sup>.

Ο Ευρωπαϊκός Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (1999) αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ευρωπαϊκό θεσμικό κείμενο, το οποίο στο άρθρο 23, με τίτλο «Ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών» στο Κεφάλαιο «Ισότητα»:

*(άρθρο 23 παρ. 1) αναφέρει ότι η ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών πρέπει να εξασφαλίζεται σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένων της απασχόλησης, της εργασίας και της αμοιβής.*

*(άρθρο 23 παρ. 2) υποδεικνύει ότι «η αρχή της ισότητας δεν θα πρέπει να αποτρέπει τη διατήρηση ή την υιοθέτηση μέτρων που προβλέπουν ειδικά πλεονεκτήματα υπέρ του υποεκπροσωπούμενου φύλου», απελευθερώνοντας τη δυνατότητα για λήψη θετικών μέτρων (τα θετικά μέτρα νοούνται εδώ ως εξαίρεση στην αρχή της μη διάκρισης).*

---

ακόμη κατακτηθεί. Οι έμμεσες διακρίσεις\* εις βάρος των γυναικών εξακολουθούν να υφίστανται διότι το εργατικό δίκαιο προσπάθησε να ταυτίσει τις γυναίκες με το ανδρικό πρότυπο εργαζομένων αγνοώντας τον διαφορετικό κοινωνικό ρόλο τους (η ενασχόληση με την οικογένεια και το νοικοκυριό, διαχωρισμός επαγγελματίων σε ανδρικά και γυναικεία) στο: Δουλκέρη, Τ. (1994). *Ισότητα των δύο φύλων στις εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης

\*Έμμεσες διακρίσεις ονομάζονται αυτές που όταν νομοθετούνται, θεωρητικά εξασφαλίζουν την ισοτιμία ανάμεσα στα φύλα, στην πράξη όμως, το ένα φύλο βρίσκεται σε δυσμενέστερη θέση από το άλλο. Σύμφωνα με τη Μουσούρου (2003), επιδρούν με τέτοιο τρόπο στη γυναικεία απασχόληση ώστε αποθαρρύνουν τις γυναίκες να εισαχθούν στην αγορά εργασίας επειδή πιστεύουν ότι δεν θα μπορέσουν ποτέ να κατακτήσουν θέσεις ανάλογες με τα τυπικά προσόντα και τις δεξιότητές τους και ότι η καριέρα είναι ανδρική υπόθεση. Έτσι, πολλές εγκαταλείπουν την εργασία τους αμέσως μετά το γάμο ή την απόκτηση ενός παιδιού, στο: Μουσούρου, Α. Μ. (2003). *Γυναίκα και απασχόληση*, Gutenberg, Αθήνα.

<sup>225</sup> Η ωριαία αντιμισθία των ανδρών είναι υψηλότερη από αυτή των γυναικών, ανεξαρτήτως προσόντων, ικανοτήτων, ηλικίας, επιπέδου. Αυτή η ανισότητα στην αντιμετώπιση των εργαζομένων απαιτεί κρατική παρέμβαση και σαρωτικές αλλαγές στις πρακτικές της αγοράς εργασίας, στο: Αθανασιάδου, Χ., Πετροπούλου, Σ. & Μιμίκου, Γ. (2001). *Οι συνθήκες της γυναικείας απασχόλησης στην Ελλάδα: 1980-2000*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Επίσης, Madden, A. (2004). Gendered subject choices in *Gender in education 3 – 19, A fresh approach* Association of Teachers and Lecturers (ATL Education). pp. 94-104

Ομοίως, Tong, R. (2009). *Feminist Thought. A more comprehensive introduction*. Boulder, Colorado: Westview Press σελ. 120-121



Ακόμη στο άρθρο 33, παρ.2 του Κεφαλαίου «Αλληλεγγύη» προβλέπεται:

*κάθε πρόσωπο, προκειμένου να μπορεί να συνδυάζει την οικογενειακή με την επαγγελματική ζωή του έχει δικαίωμα προστασίας από την απόλυση για λόγους που συνδέονται με τη μητρότητα, καθώς και δικαίωμα αμειβόμενης άδειας μητρότητας και γονικής άδειας μετά τη γέννηση ή την υιοθεσία παιδιού<sup>226</sup>.*

Ο μαρξιστικός φεμινισμός επικρίνει σκληρά το θεσμό της οικογένειας θεωρώντας τον πηγή της γυναικείας καταπίεσης και εκμετάλλευσης. Αν η γυναίκα εργάζεται στο σπίτι, χρειάζεται οικονομική στήριξη, άρα εξαρτάται οικονομικά από το σύζυγο της, όπως και τα παιδιά. Αν εργάζεται έξω από το σπίτι είναι, και πάλι, υποχρεωμένη να εκπληρώνει στο έπακρο τις οικιακές της εργασίες και, επομένως, εργάζεται το διπλάσιο χρόνο από τον σύζυγό της και μάλιστα χωρίς αμοιβή<sup>227</sup>.

Σύμφωνα με τους/τις ίδιους/ες θεωρητικούς, η τόσο μεγάλη ασυμφωνία στους μισθούς των γυναικών και των ανδρών δεν οφείλεται στην αξία που έχει ο εργαζόμενος για τον εργοδότη ούτε στην υψηλή του μόρφωση και τα λογής διαπιστευτήρια που ενδεχομένως έχει, αλλά προκύπτει από τη «συμβατική αξία» που έχει τις ρίζες της στις φυλετικές, έμφυλες, εθνοτικές και άλλες διακρίσεις. Οι «συμβατικά γυναικείες» δουλειές (όπως γραμματέας) απαιτούν λιγότερες δεξιότητες, μικρότερη ανάληψη ευθυνών, περιορισμένες αποφάσεις, σε αντίθεση με τις «συμβατικά ανδρικές» εργασίες (όπως μηχανικοί εγκαταστάσεων), οι οποίες απαιτούν ειδικές

---

<sup>226</sup> Αθανασάτου, Ι. (2014). Εθνικές και Ευρωπαϊκές Πολιτικές. 4η Θεματική Ενότητα Εκπαιδευτικού Υλικού. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: «Διοικητική Μεταρρύθμιση 2007-2013» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ).Κ.Ε.Θ.Ι.: Αθήνα. Σελ. 37

<sup>227</sup> Σύμφωνα με τις Dalla Costa & James ( στο Tong, 2009:122) ο καλύτερος και ταχύτερος τρόπος για την επίτευξη της οικονομικής ισότητας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες σε μια καπιταλιστική κοινωνία δεν είναι η εισαγωγή τους στο παραγωγικό εργατικό δυναμικό και η κοινωνικοποίηση της οικιακής εργασίας αλλά η παραμονή τους στο χώρο του σπιτιού και η απαίτηση μισθού για την «πραγματική εργασία» που παράγουν εκεί. Σε αντίθεση με τις κλασικές μαρξίστριες φεμινίστριες θεωρητικούς οι Dalla Costa & James υποστηρίζουν ότι η εργασία των γυναικών στο πλαίσιο του σπιτιού παράγει υπεραξία διότι αποτελεί την κυρίαρχη βάση όλων των άλλων εργασιών από τις οποίες τελικά εξάγεται η υπεραξία. Επομένως, παρέχοντας όχι μόνο τροφή και ρουχισμό, αλλά και συναισθηματική ασφάλεια στο σύγχρονο αλλά και μελλοντικό εργατικό δυναμικό, οι γυναίκες κινούν τα γρανάζια της καπιταλιστικής μηχανής. Έτσι, οι εργοδότες των ανδρών θα πρέπει να πληρώνουν μισθό στις γυναίκες για την οικιακή εργασία που προσφέρουν.

Από την άλλη πλευρά βέβαια, οι μαρξίστριες φεμινίστριες υποστηρίζουν ότι η απόδοση μισθού στις νοικοκυρές δεν είναι ούτε εφικτή ούτε επιθυμητή για πολλούς λόγους. Ένας από αυτούς είναι ότι αν οι γυναίκες-νοικοκυρές έπαιρναν μισθό για τις υπηρεσίες τους αυτό θα σήμαινε την αυτόματη μείωση των μισθών των συζύγων τους. Ως αποτέλεσμα το καπιταλιστικό περιθώριο κέρδους θα παρέμενε υψηλό και οι εργασιακές συνθήκες δεν θα βελτιώνονταν.

δεξιότητες, αυξημένες ευθύνες, διαχείριση του προσωπικού, σπουδές και ενέχουν επικινδυνότητα<sup>228</sup>.

Μελέτες δείχνουν πως «η ενασχόληση των γυναικών με ένα επάγγελμα συνδέεται συχνά με την υποβάθμιση του» και ότι «η θέση των γυναικών σε ένα επάγγελμα ενισχύεται όταν το επάγγελμα παρουσιάζει σαφείς δείκτες υποβάθμισης και χαμηλής κοινωνικής υπόληψης»<sup>229</sup>.

Για παράδειγμα, ένας από τους πρώτους επαγγελματικούς χώρους που άνοιξε τις πόρτες του για την επαγγελματική αποκατάσταση των γυναικών είναι ο χώρος της εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Ο κυριότερος λόγος είναι ότι το επάγγελμα, κυρίως της δασκάλας, θεωρείται ως προέκταση της μητρότητας. Άλλοι σημαντικοί λόγοι είναι το ωράριο, ο αυξημένος χρόνος διακοπών, οι άδειες μητρότητας, η σταθερότητα, τα οποία επιτρέπουν το συνδυασμό της εργασιακής με την οικογενειακή ζωή<sup>230</sup>.

Η αύξηση του αριθμού των γυναικών εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σηματοδοτεί, από τη μια πλευρά, μια θετική εξέλιξη στις προσπάθειες του γυναικείου φύλου για επαγγελματική ανεξαρτησία, από την άλλη, όμως, συνδέεται με την μείωση του γοήτρου και του κύρους του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών τις τελευταίες δεκαετίες<sup>231</sup>.

Και, παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, τα αντικείμενα διδασκαλίας, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι σαφώς διαχωρισμένα. Παρατηρείται υπερπληθώρα ανδρών στα θετικά μαθήματα ενώ το αντίθετο (υπερπληθώρα γυναικών), στα θεωρητικά μαθήματα. Επιπλέον, παρατηρείται συγκέντρωση των γυναικών στις πρώτες τάξεις τόσο του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου ενώ οι άνδρες

---

<sup>228</sup> Lorber, J. (1997) *The Variety of Feminisms and their Contribution to Gender Equality* (ανακτήθηκε στις 20-1-2016 από: <http://diglib.bis.uni-oldenburg.de/pub/unireden/ur97/kap1.pdf>) . σελ. 12

Σύμφωνα με την Tong, (2009), οι φιλελεύθερες φεμινίστριες υποστηρίζουν ότι η πατριαρχική κοινωνία συγγεί με το βιολογικό με το κοινωνικό φύλο και προκρίνει για τις γυναίκες μόνο εργασίες που είναι «συμβατές» με τις παραδοσιακές αντιλήψεις. Η αλήθεια είναι ότι, αν και ο νόμος εξισώνει εργασιακά τα δύο φύλα, στην πράξη, η έμφυλη διάκριση στον επαγγελματικό χώρο είναι ολοφάνερη. Οι επιλογές των εργοδοτών για τις πιο απαιτητικές, πιο ανταγωνιστικές και πιο καλοπληρωμένες εργασιακές θέσεις κλίνουν σαφώς υπέρ των ανδρών. Κι αυτό διότι οι γυναίκες θεωρείται πιο πιθανό απ' ότι οι άνδρες να επιτρέψουν στις οικογενειακές τους ευθύνες να επηρεάσουν την επαγγελματική τους δέσμευση και απόδοση, (ό.π. σελ. 34)

<sup>229</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). *Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997*. Ιωάννινα, σελ. 17

<sup>230</sup> Η Ηλιού, (1994) αναφέρει ότι «η αυξημένη παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών αποτελεί συνέπεια και αποτέλεσμα μάλλον παρά αίτιο της μείωσης του κοινωνικού γοήτρου και κύρους του επαγγέλματος», στο: Ηλιού, Μ. (1994). *Μια καταγραφή προβλημάτων στην ελληνική εκπαίδευση, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 76, σελ. 19-22

<sup>231</sup> Μαραγκουδάκη, (2001), ό.π., σελ. 16.

προτιμούν πιο ανταγωνιστικά περιβάλλοντα (και συνεπώς με μεγαλύτερο κύρος), όπως για παράδειγμα τις τάξεις του Λυκείου<sup>232, 233</sup>.

Στατιστικά σημαντική σχέση βρέθηκε ότι υπάρχει ανάμεσα στη γυναικεία γονιμότητα και την απασχόληση. Σύμφωνα με τη Συμεωνίδου (1994)<sup>234</sup>, στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όσες γυναίκες σταματούν να εργάζονται λόγω γάμου ή απόκτησης παιδιών δύσκολα επανέρχονται στο εργατικό δυναμικό. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στις ελλιπείς κρατικές δομές στήριξης των εργαζομένων γυναικών-μητέρων, οι οποίες δεν έχουν που να αφήσουν τα παιδιά τους και γι αυτό διακόπτουν την εργασία τους<sup>235</sup>.

Πάντως, όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία γάμου των γυναικών και η απόκτηση του πρώτου παιδιού τόσο λιγότερες πιθανότητες έχουν να αφήσουν τη δουλειά τους. Επίσης, το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, το οποίο συνεπάγεται καλύτερες θέσεις εργασίας, συνδέεται θετικά με την εργασία των γυναικών κατά τη διάρκεια την έγγαμης ζωής. Το συμπέρασμα, το οποίο προκύπτει, είναι ότι η απασχόληση έχει αρνητική επίδραση στη γονιμότητα ενώ η γονιμότητα δεν φαίνεται να επηρεάζει την απασχόληση.

---

<sup>232</sup> Όπως αναφέρει η Αργυροπούλου, Χ. (2011). *Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα*, (ανακτήθηκε στις 6-6-2017 από το [www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f4.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f4.pdf) : αν και παλαιότερα, την δεκαετία 1960-1970 το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχαιρε μεγάλης κοινωνικής αναγνώρισης, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά ένα μεγάλο ποσοστό προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (αγροτικές και μεσοαστικές οικογένειες) συνέβαλε στην υποβάθμιση και υποτίμηση του επαγγέλματος.

<sup>233</sup> Ως προς την κατανομή των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, στους δύο κύκλους σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο) παρατηρείται μια μεγάλη συγκέντρωση των γυναικών εκπαιδευτικών στο Γυμνάσιο. Αυτό, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι, όσο ανώτερη η βαθμίδα τόσο πιο αυξημένες και εξειδικευμένες οι απαιτήσεις. Συνεπώς, οι ώρες που πρέπει να αφιερωθούν στην ενδεδειγμένη και λεπτομερή προετοιμασία του διδακτικού έργου είναι αντιστρόφως ανάλογες με την παραδοσιακή θέση της γυναίκας στην οικογένεια. Οι καθημερινές οικογενειακές υποχρεώσεις και απαιτήσεις δρουν αποτρεπτικά και απαγορευτικά στη όποια διάθεση των γυναικών εκπαιδευτικών να ασχοληθούν με τη διδασκαλία μαθημάτων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην συνέχιση των σπουδών των μαθητών. Μαραγκουδάκη, (2001), ό.π. σελ. 21.

<sup>234</sup> Συμεωνίδου, Χ. (1994). Η ασυμβατότητα της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. *Δίψη*, 7, σελ. 113-130

<sup>235</sup> Σε έρευνα, η οποία διενεργήθηκε το 2000 σε εφήβους ηλικίας 14-16 ετών στην Βρετανία (Σκωτία) σχετικά με τους οικογενειακούς και επαγγελματικούς ρόλους ανάλογα με το φύλο, καθώς και τις προσδοκίες τους για το μέλλον, όσον αφορά στην απασχόληση, οι νέοι παρατηρούν ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να βρουν δουλειά, διότι οι εργοδότες τους έχουν την πεποίθηση ότι θα μείνουν έγκυες και θα αποχωρήσουν και όταν βρίσκουν τελικά, οι αμοιβές τους είναι χαμηλότερες και οι απαιτήσεις της δουλειάς μικρότερες συγκρινόμενες με αυτές των ανδρών. Στην ίδια έρευνα, οι νέοι υποστηρίζουν ότι είναι εξίσου σημαντικό τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες να αποκτούν τα ίδια εκπαιδευτικά εφόδια στο σχολείο, να έχουν αξιόλογες καριέρες και να συμμετέχουν ισότιμα στην ανατροφή των παιδιών (τα αγόρια στο 98% ενώ τα κορίτσια στο 100%). Οι απόψεις τους είναι επιφυλακτικές όταν παρατηρούν ότι οι ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται τόσο στο εργασιακό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον (για παράδειγμα, ενώ πιστεύουν ότι η ανατροφή των παιδιών είναι κοινή υπόθεση και των δύο φύλων, στην πράξη βλέπουν ότι αυτή είναι κύριο μέλημα των γυναικών, στο Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin. A. & Frame, B. (2005). Gender and attitudes to work and family roles: the views of young people at the millennium. *Gender and Education*, Vol. 17, No. 2, May 2005, pp. 129–142

Και παρόλο που, ακόμη και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, προβάλλουν πλέον το πρότυπο της δυναμικής, επιτυχημένης, ανεξάρτητης γυναίκας, η οποία μπορεί να σταθεί στα πόδια της αυτόνομα, οι γυναίκες τελικά ασχολούνται με επαγγέλματα, τα οποία τους επιτρέπουν να συνδυάσουν την οικογενειακή ζωή με την επαγγελματική δραστηριότητα. Αυτό έχει ως συνέπεια την καθήλωση τους σε θέσεις ιεραρχικά κατώτερες, επαγγελματικά στάσιμες, αναντίστοιχες με τα προσόντα που διαθέτουν, χωρίς προοπτική επιδίωξης για κάτι καλύτερο (Φραγκάκη, 2000)<sup>236</sup>.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η αξιοσημείωτη διαφοροποίηση υπέρ των ανδρών που παρατηρείται, όσον αφορά το βαθμό εκπροσώπησης των φύλων στις διευθυντικές και άλλες θέσεις ευθύνης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (διευθυντών εκπαίδευσης, προϊσταμένων γραφείων, διευθυντών σχολικών μονάδων, σχολικών συμβούλων)<sup>237</sup> και όχι μόνο. Αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία και δεν στερούνται, σίγουρα, τυπικών προσόντων (μεταπτυχιακά, δεύτερο πτυχίο, ξένες γλώσσες, ΤΠΕ) για να διεκδικήσουν με αξιώσεις και να αποκτήσουν διοικητικές θέσεις, ο περιορισμένος αριθμός των γυναικών που κατέχουν τέτοιου είδους θέσεις δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με τους λόγους που αποτρέπουν το γυναικείο φύλο από τη διεκδίκησή τους<sup>238</sup>. Η έλλειψη θεσμικών περιορισμών, όσον αφορά στην πρόσβαση σ' αυτές τις θέσεις, μπορεί να οδηγήσει στο λανθασμένο συμπέρασμα, ότι οι ίδιες οι γυναίκες, από προσωπική επιλογή, αποκλείουν τους εαυτούς τους από την όλη διαδικασία. Το πιο πιθανό όμως είναι ότι, ο αποκλεισμός των γυναικών από τις θέσεις ευθύνης, οφείλεται κυρίως στα κοινωνικά στερεότυπα και στην καθεστηκία άποψη ότι οι διοικητικές θέσεις ταυτίζονται με το ανδρικό πρότυπο και είναι ασύμβατες με τον παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας νοικοκυράς, που

---

<sup>236</sup> Φραγκάκη, Μ. (2000). Η ελληνίδα εργαζόμενη «δεύτερης ταχύτητας». *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 7, σελ. 44-45

<sup>237</sup> (Σημ. συγγρ.) Εστιάζουμε στον τομέα της εκπαίδευσης, διότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, αν και αποτελούν την πλειοψηφία των εργαζομένων στον τομέα αυτό, σε αντίθεση με άλλους επαγγελματικούς τομείς, η παρουσία τους σε θέσεις ευθύνης είναι περιορισμένη ή έστω αρκετά μικρότερη αναλογικά με τον μεγάλο πληθυσμό τους.

<sup>238</sup> Μαραγκουδάκη, (2001), *Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997*. Ιωάννινα., σελ. 11, 30.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Κονταράκη, Παγκάκη & Σταματελοπούλου, (2008), μετά από έρευνα την οποία διεξήγαγαν σε γυναίκες εκπαιδευτικούς. Βρήκαν ότι οι γυναίκες υπερεκπροσωπούνται στο διδακτικό έργο, υποεκπροσωπούνται, όμως, σε θέσεις διοικητικές και θέσεις ευθύνης. Αυτός ο διαχωρισμός είναι ενδεικτικός των έμφυλων διακρίσεων στην προοπτική δημιουργίας καριέρας λόγω δυσκολίας συνδυασμού εργασιακής και οικογενειακής ζωής.

δεν είναι εξοικειωμένη με τον τεχνοκρατικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της διοίκησης, που δυσκολεύεται να πάρει και να εκτελέσει κρίσιμες αποφάσεις<sup>239</sup>.

Έτσι, τα αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα των γυναικών δεν μεταφράζονται πάντοτε σε επαγγελματικές ευκαιρίες ανάλογες των επιστημονικών τους επιτευγμάτων, όπως καταδεικνύουν οι μηνιαίες απολαβές τους, οι οποίες, σύμφωνα με τη Eurostat (2010)<sup>240</sup> είναι χαμηλότερες σε ποσοστό 17% στην Ευρώπη σε σχέση με τις αντίστοιχες των ανδρών. Επιπλέον, η ενασχόληση με τις οικιακές εργασίες για αρκετό χρονικό διάστημα κάθε μέρα, η υποεκπροσώπηση τους στη δημόσια ζωή και η απουσία τους από τα κέντρα λήψης αποφάσεων, η σπάνια παρουσία τους σε θέσεις ευθύνης, είναι ενδεικτικά των στερεότυπων και των προκαταλήψεων που συνεχίζουν να επικρατούν και να χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία.

Είναι φανερό ότι ο συγκεκριμένος εργασιακός καταμερισμός δεν είναι φυσικός αλλά αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής που υπαγορεύεται από την καπιταλιστική δόμηση της κοινωνίας. Ακόμη και όταν οι γυναίκες κατορθώνουν να μπουν σ' αυτό τον κόσμο της «ανδρικής κυριαρχίας» έχουν τυποποιηθεί ως μια κατηγορία που, πρωτίστως, ασχολείται με τη φροντίδα των άλλων και, αν προσπαθήσουν να ανταγωνιστούν τους άντρες συναδέλφους τους δείχνοντας «αρρενωπότητα», επικρίνονται σθεναρά από τον κοινωνικό περίγυρο<sup>241</sup>.

Τα κορίτσια της εργατικής και μεσαίας τάξης, έχοντας ως παράδειγμα τις μητέρες τους, οι οποίες μάχονται να ισορροπήσουν την οικογενειακή ζωή με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις γνωρίζουν ότι αυτό το εξαιρετικά κουραστικό καθημερινό πρόγραμμα αντανάκλα και το δικό τους μέλλον<sup>242</sup>. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη νοοτροπία και τον «παραδοσιακό» τρόπο σκέψης των ανδρών που ανήκουν σ' αυτές τις κοινωνικές τάξεις σίγουρα δεν οδηγεί στη διασφάλιση της ισότητας ανάμεσα στα φύλα.

---

<sup>239</sup> Στην ανώτερη εκπαίδευση ο διαχωρισμός ανάμεσα στα δύο φύλα δεν είναι τόσο αποκάλυπτα εμφανής. Στο επίπεδο αυτό, η διάκριση έχει να κάνει περισσότερο με τη δυσκολία ανέλιξης των γυναικών σε υψηλές θέσεις της εργασιακής ιεραρχίας. Αυτό επιτυγχάνεται με την περιθωριοποίηση και αποξένωση των γυναικών από τα κέντρα εξουσίας ωθώντας τους κυρίως προς τα «γυναικεία» επαγγέλματα, το γάμο και τη δημιουργία οικογένειας, στο: Weiner, G. (2000) *Feminism in Education: An Introduction*. London: Open University Press.

<sup>240</sup> Eurostat Yearbook (2010), Europe in figures. *Eurostat Statistical books*

<sup>241</sup> Lynch, K. & Feeley, M. (2009) *Gender and Education (and Employment) Gendered imperatives and their implications for women and men lessons from research for policy makers*. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts, σελ. 73

<sup>242</sup> Σε έρευνα που διενέργησε ο Scott J. (2004). Family, gender, and educational attainment in Britain: A longitudinal study. *Journal of Comparative Family Studies; Autumn, Vol. 35 Issue 4*, p 565, βρέθηκε ότι οι απόψεις και οι στάσεις των κοριτσιών απέναντι στη μητρότητα επηρεάζουν την σχολική τους επίδοση. Τα κορίτσια, τα οποία απορρίπτουν τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τα κορίτσια τα οποία ενστερνίζονται τις παραδοσιακές απόψεις για τα φύλα. Σε αντίθεση, η στάση των αγοριών απέναντι στην γονεϊκότητα δεν έχει καμία επίδραση στην σχολική τους επίδοση.

Έρευνες έχουν δείξει ότι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο καθορίζει το λόγο για τον οποίο μια γυναίκα αναζητά εργασία καθώς και το είδος της εργασίας στο οποίο τελικά θα απασχοληθεί<sup>243</sup>. Έτσι, οι γυναίκες των μεσαίων και χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων αναζητούν εργασία για οικονομικούς κυρίως λόγους, ενώ οι γυναίκες των υψηλότερων κοινωνικών τάξεων για λόγους χειραφέτησης αλλά και προσωπικής ικανοποίησης (Τζαννόνε-Τζώτζη, 1981)<sup>244</sup>.

---

<sup>243</sup> Στη χώρα μας η δυνατότητα απασχόλησης των νέων με χαμηλά εκπαιδευτικά προσόντα σε οικογενειακές επιχειρήσεις, στον αγροτικό τομέα (ο οποίος όμως σιγά σιγά φθίνει), στον τουριστικό τομέα (σε εργασιακές θέσεις χαμηλής ειδίκευσης) απασχολούν ακόμη τους νέους με ελλιπή εκπαιδευτικά προσόντα. Γι αυτό το λόγο και στα στατιστικά δεδομένα που αφορούν την ανεργία τα ποσοστά ανεργίας των ανειδίκευτων εργαζομένων στη χώρα μας εμφανίζονται χαμηλότερα από τα αντίστοιχα αυτών που έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό, όμως, ήδη έχει αλλάξει με τη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, η οποία απαιτεί ολοένα και πιο ειδικευμένους και καλά καταρτισμένους εργαζόμενους.: Έρευνα ΥΠ.Ε.Π.Θ. -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006).

<sup>244</sup> Η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1992). Η εικόνα για τον κόσμο της εργασίας σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας: Μια πρώτη προσέγγιση για την επίδραση των παραγόντων φύλο και κοινωνικοοικονομική προέλευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* τ.16 (σελ. 75-96), στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Φύλο και Επαγγελματικές Επιλογές», διενήργησε έρευνα σε δείγμα 494 παιδιών (258 αγοριών και 236 κοριτσιών) ηλικίας 14-15 ετών που τον Μάιο του 1989 φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Στόχος ήταν να διερευνηθεί πώς οι μεταβλητές «φύλο» και «κοινωνικοοικονομική» προέλευση επηρεάζουν και διαμορφώνουν την εικόνα για τον κόσμο της εργασίας στα παιδιά αυτής της ηλικίας. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα τους (Ομάδα Α: επιστήμονες, ανώτεροι δικαστικοί, ανώτεροι στρατιωτικοί κλπ, Ομάδα Β: δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, τεχνίτες, μικρομεσαίοι επιχειρηματίες κλπ Ομάδα Γ: ανειδίκευτοι εργάτες, αγρότες, κλητήρες κλπ.) Ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τα δέκα πρώτα επαγγέλματα που τους έρχονται στο νου σε δέκα λεπτά. Οι λίστες των αγοριών και των κοριτσιών παρουσιάζουν μια πολύ διαφοροποιημένη εικόνα. Τα αγόρια έχουν επιλέξει επαγγέλματα καθαρά αντρικά ενώ στα κορίτσια (μετά από τα κοινά Γιατρός, Δικηγόρος) εμφανίζονται όλες οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών (Καθηγήτρια, Νηπιαγωγός, Δασκάλα, Γυμνάστρια), χώρος συνδεδεμένος με την γυναικεία φύση. Τα παιδιά της Ομάδας Α προτιμούν επαγγέλματα υψηλού status. Κανένα από τα τυπικά «γυναικεία» επαγγέλματα δεν αναφέρεται στη λίστα της Ομάδας Α. Τα παιδιά της Ομάδας Β αναφέρουν μερικά υψηλού κύρους και κάποια μεσαίου κύρους (Εκπαιδευτικοί, Δημόσιοι Υπάλληλοι, Αστυνομικοί) και κάποια χειρωνακτικά (Μηχανικοί αυτοκινήτων). Τα παιδιά της Ομάδας Γ, πέραν των υψηλού κύρους επαγγελμάτων (Γιατρός, Δικηγόρος που αναφέρονται σε όλες τις λίστες) αναφέρουν και τυπικά «αντρικά» (Μηχανικός Αυτοκινήτων, Ηλεκτρολόγος) αλλά και τυπικά «γυναικεία» επαγγέλματα (Κομμώτρια, Αεροσυνοδός). Οι καταγραφές των αγοριών της Ομάδας Γ με αυτές της αντίστοιχης Ομάδας Γ των κοριτσιών είναι πολύ πιο ρεαλιστικές. Τα αγόρια αυτής της ομάδας έχουν σαφείς στόχους και αντιμετωπίζουν το επάγγελμα όχι ως κάτι το αφηρημένο αλλά ως κάτι το οποίο θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη για να κερδίσουν τα προς το ζην. Και παρόλο που και τα κορίτσια αυτής της Ομάδας σύντομα θα πρέπει να εργαστούν για να βοηθήσουν την οικογένεια τους οικονομικά, αντιμετωπίζουν από απόσταση το θέμα της επαγγελματικής επιλογής. Αυτή η διαφοροποίηση ίσως να έγκειται στο γεγονός ότι το οικογενειακό τους περιβάλλον θεωρεί ότι τα κορίτσια είναι προορισμένα για γάμο και δημιουργία οικογένειας και όχι για καριέρα. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο επέδρασε στερεοτυπικά στις επιλογές των παιδιών. Ακόμη και τα κορίτσια κατέγραψαν τα επαγγέλματα στο αρσενικό τους γένος ενώ η κοινωνικοοικονομική προέλευση δημιουργεί περισσότερες διαφορές ανάμεσα στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια τα οποία εμφάνισαν μεγαλύτερη ομοιογένεια στην επιλογή των επαγγελμάτων. Αυτό το εύρημα παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. σελ 78-88

## 6.1. Φύλο και Ανεργία

Η ανεργία, όπως και ο αναλφαβητισμός, είναι γένους θηλυκού. Τα ποσοστά των ανέργων γυναικών είναι σχεδόν διπλάσια από τα ποσοστά των ανέργων ανδρών (Μαραγκουδάκη, 2005). Κι αυτό διότι η κοινωνική ταυτότητα της γυναίκας τη θέλει απασχολημένη στο σπίτι και όχι σε χώρους έξω από αυτό<sup>245</sup>.

Η γυναικεία ανεργία, τις περισσότερες φορές, γίνεται μακροχρόνια με αποτέλεσμα η άνεργη γυναίκα να καθλώνεται σε μια κατάσταση παρατεταμένης ανεργίας, η οποία δυσκολεύει πιο πολύ την εύρεση εργασίας όσο περνάει ο χρόνος<sup>246</sup>.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, με το συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό ανεργίας σε παγκόσμιο επίπεδο, βρήκε έδαφος για να αναπτυχθεί μια νέα μορφή εργασίας γνωστή με τον όρο «μερική απασχόληση». Ως τέτοια θεωρείται κάθε μορφή ευέλικτης εργασίας, με μειωμένο ωράριο, μειωμένες οικονομικές απολαβές, ελάχιστες δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης και προέκυψε ως εναλλακτική στο πρόβλημα της ανεργίας, με την έννοια ότι σε μία θέση εργασίας μπορούν να ασχοληθούν περισσότεροι/ες άνεργοι/ες (Αγγέλη, 2004)<sup>247</sup>. Αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της γυναικείας απασχόλησης, διότι έτσι οι γυναίκες μπορούν να συνδυάσουν πιο αποτελεσματικά την εργασία με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις<sup>248</sup>.

---

<sup>245</sup> Στην Ελλάδα ο δείκτης ανεργίας των γυναικών είναι υπερδιπλάσιος από αυτόν των ανδρών και έχει μακροχρόνιο χαρακτήρα. Οι ηλικίες, οι οποίες πλήττονται περισσότερο από την ανεργία συσπειρώνονται στις ηλικιακές ομάδες κάτω των 25 και άνω των 45 ετών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία έρευνας εργατικού δυναμικού, το α' τρίμηνο του 2006 η ανεργία κυμάνθηκε σε ποσοστό 9,7% (6,3% στους άντρες και 14,6% στις γυναίκες). Έρευνα ΥΠ.Ε.Π.Θ. -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). Επίσης, σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat, *Labour Force Survey* που παρατίθενται στο «Εθνικό Πρόγραμμα για την Ουσιαστική Ισότητα των Φύλων 2010-2013» από δεδομένα Διεθνών Οργανισμών το ποσοστό απασχόλησης ανά φύλο ατόμων ηλικίας 25-54 ετών (στοιχεία Μαΐου 2010) είναι για την Ελλάδα 62,2% για τις γυναίκες (αντίστοιχο 71,7% στην Ευρώπη) και 88,4% για τους άνδρες (αντίστοιχο 84,6% στην Ευρώπη) ενώ το ποσοστό ανεργίας ανά φύλο στις ηλικίες 17-74 ετών (στοιχεία Μαρτίου 2010) κυμαίνεται για την Ελλάδα στο 14,8% για τις γυναίκες (αντίστοιχο 9,4 % στην Ευρώπη) και στο 8,3% για τους άνδρες (αντίστοιχο 9,8% στην Ευρώπη). Η διαφορά αμοιβής μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην Ελλάδα βρίσκεται στο 22% (αντίστοιχο 17,6% στην Ευρώπη) στο: Αθανασάτου, (2014), ό.π. σελ. 42

<sup>246</sup> Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Πειραιά. *Καλές πρακτικές ενίσχυσης της γυναικείας απασχόλησης και επιχειρηματικότητας*. Σχέδιο: "Women in Business support growth and competitiveness". Programme INTEREG ΠΙΒ (ανακτήθηκε στις 29-12-2017 από: [www.isotita-epaek.gr/iliko\\_apo\\_allous\\_foreis/kales\\_praktikes\\_enisxisis\\_reduce.pdf](http://www.isotita-epaek.gr/iliko_apo_allous_foreis/kales_praktikes_enisxisis_reduce.pdf)) σελ. 6

<sup>247</sup> Αγγέλη, Ε. (2004). Η μερική απασχόληση στην Ελλάδα την περίοδο 1996-2002. *Κείμενα Εργασίας Νο 15*. Παρατηρητήριο Απασχόλησης Ερευνητική Πληροφορική Α.Ε.

<sup>248</sup> Η θεσμοθέτηση και σιγά σιγά επικράτηση της μερικής απασχόλησης στη γυναικεία εργασιακή πραγματικότητα «διευκόλυνε» το συνδυασμό των ρόλων που αποδίδονται στο γυναικείο φύλο ως συζύγου, μητέρας και νοικοκυράς καθλώνοντας έτσι, τις γυναίκες σε εργασιακές σχέσεις αβέβαιες και ασταθείς, συμβάλλοντας, ταυτοχρόνως, στην αναπαραγωγή και εδραίωση των έμφυλων στερεοτύπων. Σύμφωνα με τη Δήμου, (1989), χαρακτηριστικά της μερικής απασχόλησης είναι η εβδομαδιαία εργασία όχι άνω των τριάντα (30) ωρών, οι χαμηλές αμοιβές, η έλλειψη επιδομάτων και ασφάλισης των εργαζομένων, η

Σ' αυτό «βοήθησε» αρκετά και η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η οποία οδήγησε στη δημιουργία νέων μορφών ευέλικτης απασχόλησης, μερικής ή εποχιακής, από το σπίτι, αφού, μέσω της τηλεργασίας (νέας, μη τυπικής μορφής οργάνωσης της εργασίας με χρήση νέων τεχνολογιών και πληροφορικής τεχνολογίας<sup>249</sup>), οι γυναίκες κατάφεραν να συμφιλιώσουν τις εργασιακές με τις οικογενειακές υποχρεώσεις χάνοντας όμως, έτσι την αυτονομία τους, τις προοπτικές εξέλιξης τους, την οικονομική ανεξαρτησία τους αλλά και την κοινωνικοποίηση που τους προσφέρει ο χώρος εργασίας.

Σημαντική παράμετρος είναι και το γεγονός ότι οι γυναίκες παραμένουν σε καθεστώς μερικής απασχόλησης και στον άτυπο τομέα της οικονομίας χωρίς ασφάλιση και με χαμηλή αμοιβή<sup>250</sup> λόγω μη ύπαρξης εναλλακτικής επιλογής.

Ένα ποσοστό γυναικών (μία στις τρεις γυναίκες περίπου) προκειμένου να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της ανεργίας αναλαμβάνουν επιχειρηματική δραστηριότητα και γίνονται οι ίδιες επιχειρηματίες. Βέβαια, η καταξίωση τους στον επιχειρηματικό χώρο και η αποδοχή τους από τους άνδρες συναδέλφους τους ως ισότιμα μέλη, είναι δύσκολη διότι αμφισβητούνται, πολλές φορές αποκάλυπτα, οι επιχειρηματικές τους ικανότητες, όπως και οι ικανότητές τους για σωστή οικονομική διαχείριση της χρηματοδότησης που λαμβάνουν.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με μελέτη που διενέργησε ο IOBE (2006) για λογαριασμό του Global Entrepreneurship Monitor, η γυναικεία επιχειρηματικότητα αρχικών σταδίων (έναρξη

---

απουσία συνδικαλιστικής δράσης λόγω αδυναμίας οργάνωσης σε σωματεία. Η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ιρλανδία έχουν το χαμηλότερο ποσοστό εργαζομένων με μερική απασχόληση, ίσως εξαιτίας του φαινομένου της παραοικονομίας που ανθεί στις χώρες αυτές ή των χαμηλών μισθών, που δεν δικαιολογούν την ύπαρξη εργασιακής σχέσης μερικής απασχόλησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εργαζομένων που απασχολούνται με μερική απασχόληση είναι γυναίκες μεταξύ 25-49 ετών, παντρεμένες, με οικογενειακές υποχρεώσεις. Αρκετές γυναίκες απασχολούνται στα πλαίσια των οικογενειακών επιχειρήσεων ως συμβοηθούσα και μη αμειβόμενα μέλη και σε αγροτικές εργασίες στα χωράφια της οικογένειας στο: Δήμου, Α. (1989). Η γυναικεία απασχόληση: ένα γυναικείο φαινόμενο της αγοράς εργασίας. *Σύγχρονα Θέματα*, 40, σελ. 55-59

Σύμφωνα με στοιχεία του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Πειραιά για το έτος 2006-2007 σε ευρωπαϊκό επίπεδο: «το 7% των εργαζόμενων ανδρών δουλεύουν με καθεστώς μερικής απασχόλησης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών είναι 33%. Αντίστοιχη είναι και η κατάσταση στην Ελλάδα, όπου η μερική απασχόληση των γυναικών συνδέεται με χαμηλό εισόδημα και με τις αυξημένες ευθύνες φροντίδας των παιδιών», ό.π. σελ. 6

Όπως αναφέρει η Μαράτου-Αλιπράντη, Α. (2008), *Παλαιά και νέα επαγγέλματα. Μια προσέγγιση από την πλευρά του φύλου* (συνεργ. Τσακμάκης, Δ.) Πράξη «Εναισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και παρεμβατικά Προγράμματα για την προώθηση της Ισότητας των Φύλων», Γ' ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ II, Αθήνα: ΚΕΘΙ: το ποσοστό των μερικώς απασχολούμενων γυναικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανέρχεται στο 17% ενώ των ανδρών μόλις στο 5%. Μάλιστα, το ποσοστό της μερικής απασχόλησης των γυναικών στην Ελλάδα παρουσίασε αύξηση 107,7% από το 1993 έως και το 2005 σελ. 45-46

<sup>249</sup> Μαράτου-Αλιπράντη, (2008) ό.π. σελ 47

<sup>250</sup> Καντούρου, Μ. & Λιάπη, Μ. (2007). *Οδηγός Επαγγελματικής Συμβουλευτικής με την έμφυλη Διάσταση*. Κέντρο Γυναικών Μελετών και Ερευνών. ΣΥΝΠΡΑΞΙΣ (Συνεργασία για την Απασχόληση) «Υποπρόγραμμα 1» Απασχολησιμότητα Μέτρο 1.1 Αθήνα. σελ. 7



για την επιχείρηση) είναι αρκετά χαμηλή σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη (12<sup>η</sup> το 2005)<sup>251</sup>. Σε καμία, όμως, από τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα δεν κατεγράφη μεγαλύτερο ποσοστό γυναικείας επιχειρηματικότητας συγκριτικά με την ανδρική. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας φύλο είναι στατιστικά σημαντικός στην επιχειρηματική δραστηριότητα<sup>252</sup>.

Τα πιο πρόσφατα στοιχεία σχετικά με την γυναικεία απασχόληση και τη θέση της γυναίκας στην αγορά εργασίας προέρχονται από μελέτη της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας (ILO) τον Ιούνιο του 2017, βασικά σημεία της οποίας αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων<sup>253</sup>. Στη μελέτη αυτή, η οποία αποτελεί ένα εκτεταμένο και εμπειριστατωμένο κείμενο, γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισης των έμφυλων ανισοτήτων που εξακολουθούν να υπάρχουν σε όλο τον πλανήτη<sup>254</sup>.

<sup>251</sup> Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Πειραιά: Η Ελλάδα, από την άλλη μεριά, παρουσιάζει το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής γυναικών στην καθιερωμένη επιχειρηματική δραστηριότητα στην Ευρώπη, μετά το Βέλγιο. Οι ελληνίδες, δηλαδή, αναλαμβάνουν τη διαχείριση και εδραίωση της επιχείρησης που ένας άνδρας της οικογένειας ξεκίνησε, ενδεχομένως, για λόγους φοροοικονομικούς. ό.π. σελ. 8-11.

<sup>252</sup> Ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης συνοψίζονται στα εξής: Στην Ελλάδα μόνο μία στις τρεις γυναίκες ξεκινά μια επιχείρηση επειδή αναγνωρίζει μια επιχειρηματική ευκαιρία. Συνήθως, την ξεκινά διότι δεν έχει άλλη εναλλακτική. Η ηλικία δεν συνδέεται σημαντικά με την επιχειρηματικότητα, καθώς βρέθηκε ότι η επιχειρηματική δραστηριότητα δεν αυξομειώνεται με βάση την ηλικία. Η συνήθης ηλικία των Ελληνίδων επιχειρηματιών κυμαίνεται ανάμεσα στα 25-34 έτη και συνδέεται με το εκπαιδευτικό της επίπεδο. Όσο πιο υψηλού επιπέδου εκπαίδευση έχει μια γυναίκα τόσο πιο προσεκτικά βήματα κάνει κατά το ξεκίνημα μιας επιχείρησης. Αυτό ίσως συμβαίνει διότι έχει και περισσότερες επιλογές. Μια σημαντική παράμετρος που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών επιχειρηματιών εργάζονται ως μισθωτές κατά το ξεκίνημα της επιχείρησής τους.

<sup>253</sup> Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων. (2017). *Οι τάσεις στη γυναικεία απασχόληση το έτος 2017* (ανακτήθηκε στις 30-12-2017 από:

<http://www.isotita.gr/%CE%BF%CE%B9%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%83%CF%87%CF%8C%CE%BB%CE%B7%CF%83%CE%B7/>)

<sup>254</sup> Κρίνεται εδώ σκόπιμο να αναφερθούν κάποια στοιχεία της μελέτης για να γίνει κατανοητή σε ποσοστιαίες μονάδες, η διάκριση που υφίστανται οι γυναίκες στον εργασιακό τομέα: 1) το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στο παγκόσμιο εργατικό δυναμικό υπολογίζεται στο 49,4% και είναι χαμηλότερο κατά 26,7 ποσοστιαίες μονάδες σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών, γεγονός που δεν αναμένεται να διαφοροποιηθεί το επόμενο έτος 2) όσον αφορά τη συμμετοχή των δύο φύλων στο εργατικό δυναμικό στην αντίστοιχη περιοχή της Ευρώπης, όπου εντάσσεται η χώρα μας, το χάσμα έχει μειωθεί κατά 8,3 ποσοστιαίες μονάδες την τελευταία εικοσαετία για να φθάσει τις 12,5 μονάδες το 2017, 3) η συμμετοχή των γυναικών στην απασχόληση ανήλθε στο 51,3% το 2017 στην Ευρώπη 4) αναφορικά με το ζήτημα της ανεργίας, στην ήπειρό μας το ποσοστό ανεργίας δεν παρουσιάζει σημαντική έμφυλη διαφορά το 2017, το οποίο αποδίδεται στον ταχύτερο ρυθμό ανεργίας των ανδρών: 9,3% για τις γυναίκες και 8,8% για τους άνδρες 5) το εργασιακό καθεστώς της μερικής απασχόλησης είναι γένους θηλυκού στην Ευρωπαϊκή Ένωση (σύμφωνα με τα στοιχεία έτους 2015 της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Αρχής έτους, οι γυναίκες εργάζονται με μερική απασχόληση σε ποσοστό 32,1% έναντι μόλις 8,9% των ανδρών) 6) οι παράγοντες που αυξάνουν τον κίνδυνο φτώχειας για το εργατικό δυναμικό των ανεπτυγμένων χωρών και έχουν έμφυλη διάσταση, είναι οι εξής: ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, μέγεθος και τύπος νοικοκυριού, ώρες εργασίας και είδος συμβολαίου 7) ο μέσος όρος του ποσοστού κατανομής στην απασχόληση διεθνώς για το τρέχον έτος, είναι ο ακόλουθος:

- μισθωτή εργασία: 54,4% για τους άνδρες και 55,4% για τις γυναίκες

Οι άνδρες σύζυγοι φαίνεται ότι έχουν λόγο και στην απόφαση της γυναίκας για εργασία έξω από το σπίτι. Πολλοί αντιτίθενται στην εξωοικιακή εργασία της συζύγου τους με το σκεπτικό ότι δεν είναι εύκολος ο συνδυασμός των οικογενειακών με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις. Επιπλέον, επειδή δεν είναι εφικτός ο συνεχής έλεγχος του είδους των σχέσεων που αναπτύσσονται στον επαγγελματικό χώρο της συζύγου υποστηρίζουν ότι, οι εκεί υποχρεώσεις, ενδέχεται, να εμποδίζουν τη γυναίκα να ανταποκριθεί επαρκώς στο ρόλο της συζύγου, της μητέρας και της νοικοκυράς (Καβουνίδη, 1989).

Οι θεωρητικοί της οικονομίας υποστηρίζουν ότι κυριαρχικοί παράγοντες στη λήψη αποφάσεων των ατόμων είναι οι προσωπικές τους προτιμήσεις και η αλληλεπίδραση τους με το κοινωνικό σύνολο. Οι άνθρωποι τείνουν να προσεγγίζουν άτομα με παρόμοια με τα δικά τους χαρακτηριστικά και να κάνουν επιλογές συμβιβασμού. Αυτό σημαίνει ότι, εξαιτίας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι επιλογές των ατόμων δεν μπορούν να θεωρηθούν ανεξάρτητες. Οι Akerlof & Kranton (2000)<sup>255</sup> υποστηρίζουν ότι τα άτομα προσομοιάζουν συμπεριφορές και χαρακτηριστικά της κοινωνικής κατηγορίας στην οποία ανήκουν και οι οποίες καθορίζουν την κοινωνική ταυτότητα της ομάδας στην οποία εντάσσονται.

Έτσι, ο λόγος για τον οποίο τα κορίτσια δεν επιλέγουν τις πιο προσοδοφόρες και απαιτητικές επαγγελματικές θέσεις δεν οφείλεται στην έλλειψη προσόντων ή ικανοτήτων αλλά

- 
- εργοδοσία: 3,2% για τους άνδρες και 1,3% για τις γυναίκες
  - αυτοαπασχόληση: 37% για τους άνδρες και 28,4% για τις γυναίκες
  - συνεισφορά στην οικογενειακή επιχείρηση: 5,5% για τους άνδρες και 14,9% για τις γυναίκες
- 8) τα ως άνω αντίστοιχα ποσοστά κατανομής για τη γεωγραφική περιοχή της Ευρώπης, όπου εντάσσεται η χώρα μας, έχουν ως εξής:
- μισθωτή εργασία: 80,9% για τους άνδρες και 88,6% για τις γυναίκες
  - εργοδοσία: 5,9% για τους άνδρες και 2,4% για τις γυναίκες
  - αυτοαπασχόληση: 12,5% για τους άνδρες και 7,7% για τις γυναίκες
  - συνεισφορά στην οικογενειακή επιχείρηση: 0,7% για τους άνδρες και 1,3% για τις γυναίκες
- 9) στην Ευρωπαϊκή Ένωση το γυναικείο εργατικό δυναμικό ανέρχεται στο 50,9%, δηλαδή 13 ποσοστιαίες μονάδες λιγότερο σε σχέση με το ανδρικό εργατικό δυναμικό, το οποίο υπολογίζεται στο 63,9%
- 10) εάν υλοποιηθεί η δέσμευση της «Ομάδας των 20 – G20» για μείωση του χάσματος λόγω φύλου κατά 25% έως το έτος 2025 (μέλος των G20 είναι και η Ε.Ε. ως Διεθνής Οργανισμός), τότε θα καταγραφεί αύξηση 3,2 ποσοστιαίων μονάδων στην απασχόληση των γυναικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, δηλαδή 6,6 εκατομμύρια γυναίκες θα εισέλθουν στην αγορά εργασίας με ταυτόχρονη αύξηση του ΑΕΠ κατά 2,1%
- 11) όσον αφορά την Ελλάδα, τα αντίστοιχα ποσοστά από τη Διεθνή Οργάνωση Εργασίας, είναι τα ακόλουθα:
- χάσμα 16 ποσοστιαίων μονάδων σχετικά με τη συμμετοχή στο εργατικό δυναμικό: άνδρες 60,1% και γυναίκες 44,1%
  - χάσμα 9,6 ποσοστιαίων μονάδων στην ανεργία: άνδρες 18,8% και γυναίκες 28,4%
  - χάσμα 3,3 ποσοστιαίων μονάδων σχετικά με τη συνεισφορά στην οικογενειακή επιχείρηση: άνδρες 2,8% και γυναίκες 6,1%
- 12) σε περίπτωση μείωσης του έμφυλου χάσματος κατά 25%, αυτό θα μεταφράζονταν σε αύξηση του ΑΕΠ κατά 1081 δολάρια ανά άτομο στην Ελλάδα

<sup>255</sup> Στο Favara, M. (2012). The Cost of Acting “Girly” Gender Stereotypes and Educational Choices. Working Paper Series, N.36 May, 2012. Unicredit & Universities σελ. 5-7

στην παγιωμένη κοινωνική αντίληψη της προσδοκίας για σεξιστική αντιμετώπιση στο χώρο εργασίας επαγγελματιών που σχετίζονται με ειδικότητες που θεωρούνται «ανδρικές». Έτσι, επιλέγουν να αποφύγουν την παραβίαση της κοινωνικής νόρμας, η οποία οδηγεί σε κοινωνικό «στίγμα» και στην ελαχιστοποίηση των μη οικονομικών (αλλά κοινωνικών και προσωπικών) απολαβών τους οδηγούμενες, μ' αυτό τον τρόπο στον συμβιβασμό<sup>256</sup>.

Παρόλα αυτά, η ισότητα και η ισοτιμία σε επαγγελματικό επίπεδο μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν έχει ακόμη κατακτηθεί. Αν και είναι ορατή στο εγγύς μέλλον η αλλαγή του επαγγελματικού σκηνικού υπέρ των γυναικών, οι άνδρες φαίνεται να εξακολουθούν να κυριαρχούν σε επαγγέλματα, τα οποία σχετίζονται με την εξουσία και τον έλεγχο. Όλο και περισσότερες γυναίκες βρίσκονται αντιμέτωπες με το σύνδρομο της «γυάλινης οροφής», το οποίο δρα ανασταλτικά και υποσκάπτει την άνοδό τους στα ανώτερα στρώματα της επαγγελματικής πυραμίδας, παρά τις προφανείς και αυταπόδεικτες εργασιακές ικανότητες και δεξιότητες τους<sup>257</sup>.

---

<sup>256</sup> Στο Favara, (2012). ό.π. σελ. 5-7

<sup>257</sup> Η Ζιώγου-Καραστεργίου, επισημαίνει ότι «το γεγονός αυτό της διάκρισης ως προς το φύλο χαρακτηρίζεται ως «γυάλινη οροφή» ή ως «πατώματα που κολλάνε». Ο πρώτος όρος υποδηλώνει ότι οι μηχανισμοί που εμποδίζουν την αναρρίχηση των γυναικών σε υψηλές θέσεις εργασίας δεν είναι ορατοί, ενώ ο δεύτερος ότι αυτοί οι μηχανισμοί όχι μόνον εμποδίζουν τις γυναίκες να αναρριχηθούν, αλλά τις καθιλώνουν στις ίδιες θέσεις», στο: Πατσιομίτου, Σ. (2015). *Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Οι γυναίκες διδάσκουν- οι άνδρες διοικούν;* (ανακτήθηκε στις 28-10-2015 από: <http://www.researchgate.net/publication/273130870> )

Η Acker (2009), αναφέρει, επίσης, ότι το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» είναι μια μεταφορική φράση που καταδεικνύει επακριβώς τη χαμηλή αναλογία των γυναικών στα πολύ υψηλά αξιώματα αν και τα τελευταία 30-40 χρόνια στις Ηνωμένες Πολιτείες παρατηρείται μια αύξηση του αριθμού των γυναικών σε θέσεις ψηλά στην σκάλα της ιεραρχίας σε διάφορους οργανισμούς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### 7. Φύλο και διαχείριση χρόνου στο σπίτι στην εργασία και στις σπουδές

Η συνεχώς αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας, συχνά, απαιτεί την πολύωρη απουσία τους από το σπίτι με συνέπεια την διατάραξη της οικιακής ζωής και της ανατροφής των παιδιών. Έτσι, υπάρχει δυσκολία στην εναρμόνιση των υποχρεώσεων εντός και εκτός σπιτιού, ιδιαίτερα μάλιστα από τη στιγμή που οι γυναίκες εξακολουθούν να είναι υπεύθυνες, σχεδόν εξ ολοκλήρου, για θέματα που αφορούν την οικογένεια.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, ακόμη και σε κράτη με ισχυρό νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο, οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν (άδεια μητρότητας και ανατροφής, πιο ευέλικτα ωράρια) οδηγούν τις επιχειρήσεις να μην προσλαμβάνουν γυναίκες ως προσωπικό με αποτέλεσμα την αύξηση του ποσοστού της γυναικείας ανεργίας τοποθετώντας την στο σπίτι στη μη αμειβόμενη οικιακή εργασία<sup>258</sup>.

Επιπλέον, η έννοια του όρου «ελεύθερος χρόνος» έχει διαφορετική ερμηνεία για τους άντρες και τις γυναίκες. Για τους άντρες η έννοια του «ελεύθερου χρόνου» ενδέχεται να περιέχει επαγγελματικές συναντήσεις εκτός ωραρίου εργασίας, δουλειές εκτός σπιτιού (αγορά, πληρωμές λογαριασμών) και δημιουργικού χρόνου με τα παιδιά τους. Σε αντίθεση, ο «ελεύθερος χρόνος» των γυναικών αναλώνεται στις οικιακές εργασίες, στο διάβασμα των παιδιών, στις υποχρεώσεις εντός σπιτιού<sup>259</sup>.

Σε έρευνα, η οποία διενεργήθηκε πρόσφατα από το Δίκτυο IRS (International Research Institutes) σε 24 χώρες της Ευρώπης, Ασίας, Αφρικής, Βόρειας και Νότιας Αμερικής, το 69% του πληθυσμού υποστηρίζει ότι δυσκολεύεται να διαχειριστεί την προσωπική και επαγγελματική του ζωή και το 49% ότι η αδυναμία αυτή εξισορρόπησης των δύο σφαιρών τούς δημιούργησε προβλήματα στην υγεία τους και στη σχέση τους με το/τη σύντροφο τους και την οικογένειά τους εν γένει<sup>260</sup>.

---

<sup>258</sup> Η Lorber αναφέρει ότι η λύση της πληρωμένης άδειας μητρότητας και ανατροφής καθώς και η ύπαρξη δομών φύλαξης παιδιών οδηγεί, ενδεχομένως, σε αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα αφού αφήνει την φροντίδα των παιδιών εξολοκλήρου στη μητέρα απαλλάσσοντας, ταυτόχρονα, τον πατέρα από το βάρος των οικογενειακών του υποχρεώσεων, στο: Lorber, J. (1997) *The Variety of Feminisms and their Contribution to Gender Equality*, (ανακτήθηκε στις 20-1-2016) από: <http://diglib.bis.uni-oldenburg.de/pub/unireden/ur97/kap1.pdf> σελ. 11

<sup>259</sup> Αρβανίτης, Κ., Ξυδοπούλου, Ε.Κ. & Παπαγιαννοπούλου, Μ.Χ. (2007) *Εγχειρίδιο για το ρόλο των ανδρών/πατέρων στην εξισορρόπηση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής*. 5<sup>ο</sup> Μεσοπρόθεσμο Κοινωνικό Πλαίσιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Αθήνα: ΚΕΘΙ Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σελ. 17

<sup>260</sup> Αρβανίτης, Ξυδοπούλου, & Παπαγιαννοπούλου, (2007), ό.π. σελ.13

Ειδικότερα, στην ελληνική κοινωνία, ο υφιστάμενος εργασιακός καταμερισμός εξακολουθεί να καταδεικνύει την πολύ ισχυρή παραδοσιακή κατανομή των ρόλων των δύο φύλων. Οι άντρες εργάζονται έξω από το σπίτι σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από αυτό των γυναικών ενώ η συμμετοχή τους στο νοικοκυριό είναι πολύ περιορισμένη.

Η ανισότητα αυτή έχει πολιτική σημασία, διότι αντιτίθεται στις αρχές της δημοκρατίας, οι οποίες υποστηρίζουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημοκρατία στο δημόσιο χώρο είναι η ύπαρξη δημοκρατικών σχέσεων και στον ιδιωτικό (Αθανασάτου, 2014)<sup>261</sup>.

Τα ευρήματα ενός σημαντικού αριθμού διεθνών και εθνικών επιστημονικών μελετών, οι οποίες διενεργήθηκαν σε βάθος χρόνου, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι ο βασικότερος λόγος που οι γυναίκες παραμένουν εκτός εργασίας ή εγκαταλείπουν την εργασία τους. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα με την περιορισμένη δυνατότητα κοινωνικής προστασίας, κοινωνικών παροχών και υπηρεσιών πρόνοιας, οι γυναίκες εξακολουθούν να αναλαμβάνουν ρόλους που σε άλλες χώρες αναλαμβάνονται από το κράτος. Θα πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπόψη ότι οι Έλληνες/Ελληνίδες εργαζόμενοι/ες σε σχέση με τους άλλους Ευρωπαίους πολίτες εργάζονται πολύ περισσότερες ώρες σε εβδομαδιαία βάση με αποτέλεσμα η συμφιλίωση της εργασιακής με την οικογενειακή ζωή να καθίσταται ακόμη πιο δύσκολη<sup>262</sup>.

Και παρόλο που η πρόσφατη Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών – 2015 (EC Report on Equality between Men and Women 2015) υποστηρίζει ότι η λήψη μέτρων για τη συμφιλίωση της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή (δομές φύλαξης παιδιών, άδεια ανατροφής, νομοθετικές ρυθμίσεις κα) έχει οδηγήσει στην εξομάλυνση των εμποδίων για τη συμμετοχή των γυναικών στην εκτός σπιτιού αμειβόμενη εργασία, οι γυναίκες είναι αυτές που κάνουν, κυρίως, χρήση των μέτρων αυτών σε σύγκριση με την περιορισμένη χρήση που κάνουν οι άνδρες. Έτσι, η έκθεση καταλήγει στο συμπέρασμα ότι

---

Πολλές φορές, έχει επισημανθεί πόσο δύσκολη είναι η συμφιλίωση της εργασιακής με την οικογενειακή-προσωπική ζωή. Οι ενochές που οι εργαζόμενοι γονείς, και κυρίως οι μητέρες, νιώθουν επειδή θεωρούν ότι παραμελούν τα παιδιά τους λόγω φόρτου εργασίας, ότι, δηλαδή, δεν αφιερώνουν τον απαιτούμενο χρόνο στην ανατροφή τους και δεν είναι κοντά τους σε στιγμές που τους χρειάζονται, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αγχογόνων και δυσάρεστων ψυχολογικά καταστάσεων, στο: Nordenmark, M. (2002). Multiple social roles- a Recourse or a Burden: is it possible for men and women to combine paid work with family life in a satisfactory way? *Gender, Work and Organization*. Vol. 9. No. 2 April, 2002. pp. 140.

<sup>261</sup> Αθανασάτου, Ι. (2014). *Εθνικές και Ευρωπαϊκές Πολιτικές. (4η Θεματική Ενότητα Εκπαιδευτικού Υλικού)*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: «Διοικητική Μεταρρύθμιση 2007-2013» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ). Κ.Ε.Θ.Ι.: Αθήνα. σελ. 42

<sup>262</sup> Κέντρο Μέριμνας Οικογένειας και Παιδιού. (2016) *(Αν)ισορροπία εργασίας και προσωπικής ζωής. Μια ποσοτική έρευνα στην Ελλάδα της κρίσης* (επιμ. Αλιπράντη- Μαράτου Λ., Κατσής Α. & Παπαδημητρίου, Π.) Αθήνα. σελ. 35

«οι πολιτικές τείνουν να ενισχύουν τα παραδοσιακά έμφυλα στερεότυπα τόσο στην εργασία όσο και στο σπίτι και, κατά συνέπεια, τείνουν να εμποδίζουν τη μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας»<sup>263</sup>.

### 7.1. Ανάλυση πολλαπλών κοινωνικών ρόλων

Τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες, σήμερα, αναλαμβάνουν πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους. Είναι ταυτόχρονα εργαζόμενοι, γονείς και ασχολούνται με τις δουλειές του σπιτιού<sup>264</sup>. Η συμφιλίωση της εργασιακής με την οικογενειακή αλλά και την προσωπική ζωή αποτελεί μια πρόκληση για τις εργαζόμενες γυναίκες. Το παραδοσιακό κοινωνικό μοντέλο του άνδρα «κουβαλητή» και της γυναίκας «φροντίστριας» των μελών της οικογένειας (μικρότερων και μεγαλύτερων) έχει πλέον, τυπικά, αντικατασταθεί από το μοντέλο των δύο «κουβαλητών» και της οικογένειας «διπλής σταδιοδρομίας», με ό, τι αυτό συνεπάγεται για την αναπροσαρμογή των ρόλων των φύλων στο πλαίσιο της οικογένειας.

Οι γυναίκες, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε όλους τους ρόλους που έχουν αναλάβει υπερβαίνουν πολλές φορές εαυτόν, με αποτέλεσμα τον ψυχικό και σωματικό κάματο. Το σημείο που οι εργαζόμενες βιώνουν τις πιο έντονες ψυχολογικά συγκρουσιακές καταστάσεις έχει να κάνει, όπως αναφέρεται παραπάνω, με την φροντίδα των παιδιών, τα οποία αισθάνονται ότι παραμελούν λείποντας ώρες από το σπίτι, καθώς και τη δυσκολία εναρμόνισης της επαγγελματικής ζωής με την οικιακή εργασία, με την οποία είναι παραδοσιακά επιφορτισμένες<sup>265</sup>. Από τη θετική ή αρνητική ανταπόκριση του συζύγου ή συντρόφου στα θέματα του νοικοκυριού εξαρτάται, εν πολλοίς, η ψυχική ευεξία των γυναικών<sup>266</sup>. Η ψυχική τους ευεξία εξαρτάται, επίσης, και από την υποστήριξη που λαμβάνουν με τη μορφή

<sup>263</sup> Κέντρο Μέρμηνας Οικογένειας και Παιδιού. (2016) ό.π. σελ. 40

<sup>264</sup> Nordenmark, M. (2002) ό.π. σελ. 127

<sup>265</sup> Σε έρευνες, οι οποίες μελετούν την ψυχική υγεία του γενικού πληθυσμού βρέθηκε ότι η ψυχική υγεία των γυναικών επηρεάζεται σημαντικά από την κοινωνικοοικονομική τους θέση, τους πολλαπλούς ρόλους, τους οποίους αναλαμβάνουν (της μητέρας, της συζύγου, της εργαζόμενης, της «νοσοκόμας» των μεγαλύτερων σε ηλικία), την οικογενειακή τους κατάσταση σε συνδυασμό με διάφορα στρεσογόνα γεγονότα, τα οποία τους συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. (2003). *Οι γυναίκες στη σημερινή Ελλάδα: Ψυχοκοινωνικές Διαστάσεις* (Επιστ. Υπεύθ.: Τσαλίκου, Φ. & Αρτινοπούλου Β.). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Ομοίως, και στο Doucet, A. (1995). Gender Equality and Gender Differences in household and parenting. *Women's Studies International Forum*. Vol. 18, No. 3. pp. 215

<sup>266</sup> Gray, E.B., Megan, C., Piotrkowski, C.S. & Bond, J.T. (1990). Husband Supportiveness & The well-being of employed mothers of infants. *Families in society: The Journal of Contemporary Human Services* σελ.332-340.

Και στο: Sharma, S. (1999). Multiple-roles and women's health: a multi-linear model. *Equal Opportunities International*. Vol. 18 Iss: 8, pp.16 - 23

της αποδοχής και της εκτίμησης από το στενό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η κατανόηση εκ μέρους των άλλων των επιλογών και αποφάσεων που έχουν ληφθεί προσφέρει προσωπική ικανοποίηση και τονώνει τα αισθήματα αυτοελέγχου και αυτοεκτίμησης<sup>267</sup>.

Η βασικότερη όμως πηγή ψυχικής ευεξίας και επιτυχούς αντιμετώπισης των αγχογόνων και συγκρουσιακών καταστάσεων είναι ο ίδιος ο εαυτός, η πίστη στις δυνατότητες του, στις ικανότητες διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων καθημερινών ή έκτακτων, η ενεργοποίηση στρατηγικών εσωτερικού ελέγχου των καταστάσεων, η αποδοχή, χωρίς ενοχές, των ειλημμένων αποφάσεων και η ανατροφοδότηση, τροποποίηση και τελικά, αναπροσαρμογή και μετασχηματισμός των τυχόν δυσλειτουργικών παραδοχών προκειμένου να διασφαλιστεί η καλύτερη διαχείριση των παραγόντων που οδηγούν σε ψυχολογικά αδιέξοδα (Sharma, 1999)<sup>268</sup>.

Στην Ελλάδα το θέμα της διαχείρισης του χρόνου των γυναικών και των ανδρών όσον αφορά στην επιτυχή συμφιλίωση της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή έχει ερευνηθεί ελάχιστα και μάλιστα όχι ως πρωτεύουσα μεταβλητή αλλά στο πλαίσιο του ευρύτερου προβληματισμού για τη θέση της γυναίκας στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Σε έρευνα<sup>269</sup> που πραγματοποιήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 1000 γυναικών (ηλικίας 18-85 ετών), στην περιοχή του λεκανοπεδίου της Αττικής και στο Μείζον πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης με ερωτηματολόγιο, ένα σημαντικό ποσοστό (37,4%) δήλωσε ότι έχει αρκετά ισότιμη αντιμετώπιση με τους άντρες στην κοινωνία ενώ ένα μικρό ποσοστό (12,3%) ότι έχει επιτευχθεί η απόλυτη κοινωνική ισότητα με τους άντρες, ενώ μέσα στην οικογένεια δήλωσαν ότι απολαμβάνουν περισσότερη ισοτιμία από τους συζύγους/συντρόφους τους απ' ότι στην ευρύτερη κοινωνία. Συγκεκριμένα, το 32,1% δήλωσε ότι έχει απόλυτη ισοτιμία με το άλλο φύλο ενώ σε επαρκή βαθμό αντιμετωπίζεται ισότιμα το 37,9%.

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το 24,8% στον ελεύθερο χρόνο του ασχολείται με οικιακές εργασίες ενώ ένα ανάλογο ποσοστό (24,7%) βλέπει φίλους<sup>270</sup>. Οι περισσότερες γυναίκες του δείγματος αναφέρουν ότι λόγω των πολλαπλών ρόλων, τους οποίους καλούνται να

---

<sup>267</sup> Cohen, S., Kamarrck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, pp. 325-336

<sup>268</sup> Sharma, S. (1999). Multiple-roles and women's health: a multi-linear model. *Equal Opportunities International*. Vol. 18 Iss: 8, pp.16 - 23

<sup>269</sup> Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. (2003). *Οι γυναίκες στη σημερινή Ελλάδα: Ψυχοκοινωνικές Διαστάσεις* (Επιστ. Υπεύθ.: Τσαλίκου, Φ. & Αρτινοπούλου Β.). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

<sup>270</sup> Το 24,2% παρακολουθεί τηλεόραση στον ελεύθερο χρόνο.

υποστηρίζουν, δεν έχουν τον ελεύθερο χρόνο που θα ήθελαν. Αν όμως είχαν περισσότερο ελεύθερο χρόνο, το 33,6% θα τον αφιέρωνε στα παιδιά του<sup>271</sup>.

Επίσης, αναφέρουν (42,8%) ότι υποστηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από το οικογενειακό και στενό κοινωνικό περιβάλλον τους σε περίπτωση ανάγκης ενώ το 31% δηλώνει ότι υποστηρίζεται σε μέτριο βαθμό<sup>272</sup>.

Στην ελληνική κοινωνία, λοιπόν, σε αντίθεση με τις άλλες βορειοευρωπαϊκές κοινότητες η στήριξη από την εκτεταμένη οικογένεια, επιδρά, καταλυτικά τις περισσότερες φορές, στη διαχείριση του χρόνου και την εξισορρόπηση της εργασιακής και οικογενειακής ζωής των γυναικών με την παροχή σημαντικής βοήθειας σε καθημερινή βάση (από γονείς, πεθερικά, αδέρφια) στις εργαζόμενες μητέρες.

Στην Ελλάδα οι γυναίκες εξακολουθούν να έχουν την κύρια ευθύνη για τα θέματα της οικογένειας. Ως κύρια αιτία αναδεικνύεται η διατήρηση των παραδοσιακών αντιλήψεων για τους ρόλους των φύλων. Η Μουρίκη (2008β)<sup>273</sup> σε εμπειρική έρευνα που διεξήγαγε βρήκε ότι οι γυναίκες απασχολούνται τετραπλάσιο χρόνο την εβδομάδα με τις οικιακές εργασίες, διπλάσιο χρόνο με την ανατροφή των παιδιών συγκριτικά με τους συζύγους τους και επιβαρύνονται και με την φροντίδα των συγγενικών προσώπων που έχουν ανάγκη. Ως αποτέλεσμα της άνισης κατανομής του χρόνου που διαθέτουν για τις οικιακές εργασίες και της προσπάθειας να ανταποκριθούν στους πολλαπλούς τους ρόλους, οι γυναίκες αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην εξωτερική αμειβόμενη εργασία. Αυτό συμβαίνει ακόμη και όταν έχουν βοήθεια και ηθική στήριξη από τους συζύγους τους<sup>274</sup>.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γυναίκες που έχουν πολλαπλούς ρόλους βρίσκονται σε καλύτερη ψυχολογική και βιολογική κατάσταση από τις γυναίκες με λιγότερες υποχρεώσεις. Έχει επισημανθεί ότι, οι πολλαπλοί ρόλοι, τονώνουν σημαντικά την αυτοεκτίμηση τους και τις κρατούν ψυχολογικά και βιολογικά ενεργές (Doress-Wortes, 1994)<sup>275</sup>.

<sup>271</sup> Το 18,6% θα αφιέρωνε το χρόνο του στην προσωπική του καλλιέργεια και το 17,2% στην φροντίδα του εαυτού, αν και το 30,6% ανέφερε ότι θα ήθελε να έχει στη διάθεση του περισσότερο ελεύθερο χρόνο για ψυχαγωγία.

<sup>272</sup> Μόνο το 3,3% ανέφερε ότι δεν έχει καμία υποστήριξη από το περιβάλλον του.

<sup>273</sup> Βλ. σχετ. Μουρίκη Α. (2008β). *Πολιτικές προτεραιότητες και σημαντικά ζητήματα που αναδύονται σε σχέση με τη συμφιλίωση οικογένειας και επαγγελματικής ζωής*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

<sup>274</sup> Βλ. σχετ.: Κέντρο Μέριμνας Οικογένειας και Παιδιού. (2016) *(Αν)ισορροπία εργασίας και προσωπικής ζωής. Μια ποσοτική έρευνα στην Ελλάδα της κρίσης* (επιμ. Αλιπράντη- Μαράτου Λ., Κατσής Α. & Παπαδημητρίου, Π.) Αθήνα. σελ. 127

<sup>275</sup> Doress-Wortes, P. B. (1994). Adding elder care to women's multiple roles: A critical review of the caregiver stress and multiple roles literatures. *Sex roles*, 31, pp. 597-613

Από την άλλη πλευρά βέβαια, η εμπλοκή σε πολλαπλές καταστάσεις, πολλές φορές έκτος των ορίων της αντοχής του ατόμου, δημιουργεί τα αντίθετα αποτελέσματα στον ανθρώπινο ψυχισμό (όπως υπερένταση, αρρυθμία, ζαλάδες, πόνους, κόπωση, διαταραχές ύπνου κα.)



Σε γενικές γραμμές, οι γυναίκες του δείγματος είναι ευχαριστημένες από τη ζωή τους και δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στη διαβίωση τους, τα οποία θα μπορούσαν να διαταράξουν σοβαρά την ψυχική τους υγεία<sup>276</sup>.

Σύμφωνα με την Μαράτου-Αλιπράντη (1999)<sup>277</sup>, στην ισότιμη κατανομή των εργασιών μέσα στην οικογένεια καθοριστικό ρόλο παίζει και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των συζύγων. Όσο πιο υψηλό εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο έχουν, τόσο πιο ισότιμα είναι κατανεμημένες οι οικιακές ασχολίες. Η κατανομή είναι ακόμη περισσότερο ισότιμη όταν το επάγγελμα της μητέρας βρίσκεται στις ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες. Όμως, η ίδια ερευνήτρια αναφέρει ότι, παρά την αύξηση του χρόνου ενασχόλησης των ανδρών με οικιακά ζητήματα, ο χρόνος που αφιερώνουν οι γυναίκες καθημερινά στις οικιακές ασχολίες είναι έξι φορές μεγαλύτερος ενώ ο χρόνος που αφιερώνουν στην φροντίδα των άλλων είναι τρεις φορές μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των ανδρών<sup>278</sup>.

Χαρακτηριστική επίσης, είναι και η άποψη των φύλων για τις επαγγελματικές προοπτικές που ανοίγονται για τις γυναίκες. Το ποσοστό των ανδρών που θεωρούν ότι «οι γυναίκες είναι καλύτερο να σταματούν τη δουλειά για να μεγαλώσουν τα παιδιά τους» παρουσιάζει μεγάλη αύξηση ενώ ένα σημαντικό ποσοστό ανδρών δεν θεωρεί ότι οι γυναίκες πρέπει να εργάζονται ως

---

<sup>276</sup> ^^Σημ. συγγ.: το δείγμα της έρευνας διαμένει στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα της ελληνικής επικράτειας γεγονός που κατά την άποψη μου δεν συνεπάγεται αντιπροσωπευτικότητα. Η ελληνική ύπαιθρος θεωρώ ότι θα έδινε τελείως διαφορετικά αποτελέσματα.

<sup>277</sup> Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1999) *Η Οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά Πρότυπα και Συζυγικές Πρακτικές*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

<sup>278</sup> Ως προς τα πρακτικά ζητήματα της καθημερινότητας, τα οποία αφορούν τη διαχείριση του νοικοκυριού και την φροντίδα των παιδιών, σχετικές έρευνες (Παντελίδου- Μαλούτα, Μ., Κακεπάκη, Μ, & Νικολάου, Ν. (2009) «Εξέλιξη των αντιλήψεων για τις έμφυλες σχέσεις στην Αθήνα 1988-2006», στο: *Κοινωνικοί και χωρικοί μετασχηματισμοί στην Αθήνα του 21<sup>ου</sup> αιώνα* (επιμ. Θ. Μαλούτας κα ) Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε), δείχνουν ότι, παρά το γεγονός ότι το ποσοστό των ανδρών που θεωρούν ότι η ενασχόληση με τις οικιακές εργασίες και την ανατροφή των παιδιών είναι αποκλειστικά γυναικεία υπόθεση μειώνεται δραματικά, αυξάνεται το ποσοστό των ανδρών που θεωρούν ότι είναι κυρίως γυναικεία υπόθεση. Προς επισήμανση είναι το γεγονός ότι τα ποσοστά τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών που θεωρούν ότι η ανατροφή των παιδιών και οι οικιακές εργασίες είναι αποκλειστικά ή κυρίως ανδρική υπόθεση είναι μηδενικά! Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι η ελληνική κοινωνία, ακόμη και σήμερα, δεν έχει κατορθώσει να αλλάξει νοοτροπία απέναντι στον έμφυλο διαχωρισμό.

Βλ. και Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι). (2008). Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση (Π.Ι.Ε.). Μελέτη: Σειρά Εκθέσεων με εξειδικευμένα Θέματα με Αποδέκτες Κέντρα Λήψης Αποφάσεων και Άσκησης Πολιτικής. Αθήνα, σελ. 76.

Η Μαραγκουδάκη, (2005), αναφέρει ότι οι ρόλοι μέσα στην οικογένεια εξακολουθούν να είναι σαφώς καθορισμένοι: ο πατέρας «κουβαλητής», με εργασία έξω από το σπίτι και η μητέρα εργαζόμενη μεν, όμως, ταυτόχρονα και άμεσα επιφορτισμένη με τις υπόλοιπες οικιακές εργασίες. Έτσι, έχουμε μια γυναίκα, η οποία μοιράζεται με την ευθύνη για την επιβίωση της οικογένειας μαζί με τον άνδρα χωρίς όμως ο άνδρας να μοιράζεται μαζί της την ευθύνη του σπιτιού (τις οικιακές εργασίες και τη φροντίδα των παιδιών). Αυτό έχει ως συνέπεια την σωματική και ψυχική κόπωση της γυναίκας, η οποία πρέπει να ανταποκριθεί επαρκώς σε όλους τους ρόλους που έχει αναλάβει, στο: Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας σελ. 37-38

τη σύνταξη (54% των γυναικών και 60% των ανδρών). Επομένως, ένα πολύ σημαντικό ποσοστό των ελλήνων πολιτών δεν θεωρεί την εργασία κυρίαρχο και αναπόσπαστο χαρακτηριστικό του γυναικείου βίου, αλλά μία μεταβλητή εξαρτημένη από την πορεία των οικογενειακών υποχρεώσεων. Αυτό έχει ως συνέπεια την μακροχρόνια παραμονή των γυναικών εκτός αγοράς εργασίας και την συνακόλουθη απώλεια της επαφής τους με τις εξελίξεις της τεχνολογίας και την εξειδίκευση.

Ο καταμερισμός της εργασίας στο σπίτι εξακολουθεί να είναι άνισος, γεγονός που έχει έμμεση επίδραση στην επιθυμία, αλλά και στην δυνατότητα δημιουργίας καριέρας. Πολλές γυναίκες, επηρεασμένες από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για το ρόλο του φύλου, δηλώνουν ότι επιθυμούν μια ήρεμη επαγγελματική ζωή, που να τους προσφέρει οικονομική και οικογενειακή σταθερότητα, αφήνοντας τη διεκδίκηση «υψηλών» θέσεων ευθύνης στους άνδρες, οι οποίοι έχουν τα «προσόντα» αλλά και το «κύρος» να επιβληθούν στους υφισταμένους τους. Επίσης, θεωρούν κουραστικό το να πρέπει κάθε φορά να αποδεικνύουν τις ηγετικές και άλλες ικανότητες τους σε αντίθεση με τους άνδρες συναδέλφους τους, οι οποίοι υπόκεινται σε ελάχιστη κριτική, αφού θεωρούνται εκ των προτέρων ικανοί και επαρκείς στην ανάληψη υψηλών καθηκόντων.

Ένας σημαντικός παράγοντας στην επαγγελματική εξέλιξη είναι ο αριθμός και η ηλικία των παιδιών, διότι εάν τα παιδιά είναι μικρά, πολλή από την ενέργεια των εργαζομένων γυναικών καταναλώνεται στην ανατροφή τους. Το πρόβλημα επιτείνεται όταν η οικογένεια είναι μονογονεϊκή και η γυναίκα έχει αναλάβει εξολοκλήρου την επιμέλεια τους<sup>279</sup>.

Αυτό όμως που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι η άποψη που έχουν τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας για τα έμφυλα στερεότυπα και διακρίσεις. Οι ίδιες οι γυναίκες, εύλογα επηρεασμένες από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, δυσκολεύονται πολύ να αποκηρύξουν τις στερεοτυπίες και τις ιδέες με τις οποίες έχουν εμποτιστεί από την αρχή της ζωής τους σχετικά με τις διαφοροποιήσεις στις ικανότητες και δεξιότητες των φύλων<sup>280</sup>.

Αν και η πολλαπλότητα αυτή των ρόλων εξακολουθεί ακόμη να έχει μεγαλύτερη σχέση με το γυναικείο φύλο, το οποίο, κατά κύριο λόγο, αναλαμβάνει την ανατροφή των παιδιών ενώ

---

<sup>279</sup> Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές οικογένειες. Πραγματικότητα - προοπτικές - κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη - «Νέα Σύνορα». Σελ. 315

<sup>280</sup> Κονταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ. & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*. (επιμ. έκδοσης: Ματίνα Παπαγιαννοπούλου). Παρατηρητήριο Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Δράσεων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Ισότητα (Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση) Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

την ίδια στιγμή απασχολείται και εκτός σπιτιού σε πληρωμένη εργασία, το μοντέλο της πατριαρχικής οικογένειας δεν είναι πλέον βιώσιμο και τη θέση του έχει πάρει ένα μοντέλο σύγχρονο, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας και είναι αυτό της ισοτιμίας, της αλληλοβοήθειας, του αλληλοσεβασμού και της κατανόησης των προβλημάτων μεταξύ των μελών μιας οικογένειας και μάλιστα μεταξύ των συζύγων<sup>281</sup>. Οι σύζυγοι είναι απαραίτητο να συμμετέχουν από κοινού στις ανάγκες της καθημερινότητας, προκειμένου να επιλύονται τα οικογενειακά ζητήματα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Μια πιο δίκαιη κατανομή των οικιακών εργασιών, ισότιμη ενασχόληση με την φροντίδα των παιδιών, σεβασμός του ελεύθερου χρόνου και των αναγκών του άλλου είναι το ζητούμενο σε μια οικογένεια, στην οποία και οι δύο σύζυγοι εργάζονται (Μαράτου-Αλιπράντη, 1999)<sup>282</sup>.

## 7.2. Φύλο και μονογονεϊκή οικογένεια

Με τη μείωση του αριθμού των γάμων, την αύξηση των διαζυγίων, την υπογεννητικότητα και την αύξηση των γεννήσεων εκτός γάμου, δημιουργούνται νέα δημογραφικά δεδομένα και νέα σχήματα οικογενειακής ζωής (συμβίωση χωρίς γάμο, οικογένειες με ένα μόνο γονέα-μονογονεϊκές οικογένειες). Η μονογονεϊκότητα αποτελεί μια αυξανόμενη πραγματικότητα. Είναι ένα φαινόμενο με πολλές εκφάνσεις (κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, έμφυλες) ενώ τις περισσότερες φορές δεν αποτελεί επιλογή αλλά αναγκαστική λύση που προκύπτει από τη διάλυση του έγγαμου βίου ή από μια απρόοπτη εγκυμοσύνη εκτός γάμου<sup>283</sup>.

Ένας παράγοντας, λοιπόν, ο οποίος πρέπει να ληφθεί υπόψη στο θέμα της διαχείρισης του χρόνου της καθημερινότητας είναι ότι ένας σημαντικός αριθμός γυναικών είναι αρχηγοί

---

<sup>281</sup> Αθανασιάδου, Χ. (2002). Η κοινωνική θέση της γυναίκας (Απόσπασμα από τη διδακτορική διατριβή *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*), Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη

<sup>282</sup> Την τελευταία δεκαετία πρόεκυψαν στην Ελλάδα νέα δεδομένα στον τομέα της απασχόλησης εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Τη χρονική περίοδο 2008-2014 η απασχόληση των ανδρών περιορίστηκε κατά 26,4% ενώ των γυναικών κατά 19,5%. Αυτό συνέβη διότι οι πρώτοι επαγγελματικοί κλάδοι που επλήγησαν από τη δυσμενή οικονομική κατάσταση ήταν οι κλάδοι των κατασκευών και της μεταποίησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών, το οποίο απασχολείται στον τομέα των υπηρεσιών δεν επλήγη τόσο τα πρώτα χρόνια της κρίσης. Με τη μείωση των μισθών και της ζήτησης για οικιακές εργασίες άρχισε να γίνεται πιο εμφανής η κατιούσα πορεία της γυναικείας εργασίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση του οικογενειακού εισοδήματος με τις συνακόλουθες οικονομικές, κοινωνικές ψυχολογικές επιπτώσεις, στο: Κέντρο Μέριμνας Οικογένειας και Παιδιού. (2016) ό.π. σελ. 80

<sup>283</sup> Μαράτου- Αλιπράντη Λ. (1998). Μονογονεϊκές οικογένειες: Σύγχρονες τάσεις και διλήμματα πολιτικής. Συγκριτική επισκόπηση ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 95, σελ. 185-208

μονογονεϊκών οικογενειών<sup>284</sup> είτε γιατί έχουν πάρει διαζύγιο είτε λόγω χηρείας είτε λόγω παιδιού χωρίς γάμο (άγαμες μητέρες). Από τις τρεις αυτές περιπτώσεις μονογονεϊκών οικογενειών, οι χήρες είναι οι πιο ευνοημένες διότι έχουν την οικονομική και ψυχολογική στήριξη του κοινωνικού περιβάλλοντος και ευρύτερη κοινωνική αποδοχή και βρίσκονται σε καλύτερη οικονομική κατάσταση από τις άλλες δύο κατηγορίες. Βέβαια, οι χήρες, για να εξακολουθήσουν να έχουν την αποδοχή του κοινωνικού τους περίγυρου, αναμένεται να έχουν την ανάλογη συμπεριφορά, η οποία καθορίζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές συμβάσεις<sup>285</sup>.

Σε δυσκολότερη θέση βρίσκονται οι διαζευγμένες γυναίκες, οι οποίες έχουν προχωρήσει στη λύση του έγγαμου βίου, χωρίς πολλές φορές να έχουν διασφαλίσει μια οικονομική κατάσταση ικανή να καλύψει τις βασικές ανάγκες διαβίωσης. Πολλές από αυτές δε διαθέτουν επαρκή τυπικά προσόντα (εκπαίδευση, εξειδίκευση σε κάποιο τομέα) για να διεκδικήσουν μια θέση με αξιώσεις, με αποτέλεσμα να υποαπασχολούνται και να καταλαμβάνουν θέσεις εργασίας με χαμηλές απολαβές. Σε συνδυασμό με την άρνηση ή την αδυναμία του πρώην συζύγου να καταβάλει διατροφή για την φροντίδα των παιδιών, οι γυναίκες αυτές αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα στην καθημερινότητα τους (Μαράτου-Αλιπράντη, 2002)<sup>286</sup>.

Οι ανύπαντρες ή άγαμες μητέρες είναι η κατηγορία μονογονεϊκών οικογενειών που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα προβλήματα, κυρίως, λόγω των κοινωνικών προκαταλήψεων. Οι γυναίκες αυτές αντιμετωπίζονται αρνητικά από την κοινωνία και, αρκετές φορές, και από την οικογένεια τους, όχι γιατί συνήψαν σεξουαλική σχέση πριν το γάμο αλλά, διότι δεν φρόντισαν να επισφραγίσουν τη σχέση αυτή με γάμο παραβιάζοντας έτσι, την παραδοσιακή ηθική. Το ποσοστό ανεργίας αυτής της κατηγορίας των γυναικών είναι σημαντικά υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των άνεργων γυναικών, όπως αναφέρεται στην Εισηγητική Έκθεση της Ελλάδας για την εφαρμογή του προγράμματος δράσης της 4<sup>ης</sup> Παγκόσμιας Διάσκεψης για τις γυναίκες (1999). Αυτό συμβαίνει, διότι απουσιάζουν υποστηρικτικές δομές παιδικής φροντίδας

---

<sup>284</sup> Σύμφωνα με την έκθεση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1989), ως μονογονεϊκή ορίζεται η οικογένεια, στην οποία ο ένας γονέας ζει μόνος, χωρίς σύντροφο, με ένα τουλάχιστον ανύπαντρο παιδί, το οποίο είναι εξαρτημένο από αυτόν. Το παιδί θεωρείται εξαρτημένο έως την ηλικία των 18 ετών. Ο ορισμός αυτός δεν υιοθετείται από όλα τα κράτη διότι δεν αποδέχονται όλες οι χώρες το ηλικιακό όριο των 18 ετών και δεν είναι ξεκάθαρο εάν ο απών γονέας απουσιάζει λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων. Επιπλέον, ο γονέας ενδέχεται να είναι απών μόνο από το νοικοκυριό ως φυσική παρουσία και όχι από την ζωή του παιδιού του. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο το 83,3% των μονογονεϊκών οικογενειών έχει αρχηγό γυναίκα ενώ οι μόνοι πατέρες είναι η μειονότητα.

<sup>285</sup> Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών (2001). *Φύλο και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σελ 152-155

<sup>286</sup> Μαράτου- Αλιπράντη, Λ. (2002). *Διακρατικός Οδηγός για τη μονογονεϊκότητα*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ..Ε.Θ.Ι.). Αθήνα.

στην Ελλάδα, και σε περίπτωση που δεν υπάρχει αποδοχή από το οικογενειακό περιβάλλον, οι γυναίκες αυτές δεν μπορούν να συνδυάσουν την μητρότητα με την εργασία<sup>287</sup>. Ως συνέπεια, οι μονογονεϊκές οικογένειες πλήττονται από την ανεπάρκεια της κοινωνικής πολιτικής, η οποία αδυνατεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα προβλήματα της ανεργίας των γυναικών-μητέρων, της πρόνοιας για τη φροντίδα των παιδιών αυτών των οικογενειών, με αποτέλεσμα τη φτώχεια και την περιθωριοποίηση των μελών τους τόσο σε επίπεδο οικονομικό όσο και πολιτικό<sup>288</sup>.

Στη σημερινή εποχή παρατηρείται αλλαγή στον τρόπο θέασης της μονογονεϊκότητας. Χωρίς να έχει εξαλειφθεί η επιφυλακτική στάση του κοινωνικού συνόλου απέναντι σ' αυτό τον τύπο οικογένειας, η επικράτηση και χρήση του όρου «μονογονεϊκή οικογένεια», η «αποδοχή», ως ένα σημείο, αυτού του νέου σχήματος οικογένειας από την ευρύτερη κοινότητα συνέβαλε στον «αποστιγματισμό» της χωρίς όμως να αποσυνδεθεί από τις οικονομικές δυσκολίες που αφορούν στην αποκλειστική ευθύνη του ενός γονέα απέναντι στο/στα παιδί/παιδιά του/της.

---

<sup>287</sup> Στην Ελλάδα το ποσοστό ανεργίας των μόνων-μητέρων με παιδί 0-4 χρόνων είναι υψηλότερο (11%) σε σύγκριση με όλες τις μητέρες (5%) και με τις μόνες-μητέρες με παιδιά 0-9 χρόνων (9%).

Από τις γυναίκες-μητέρες που εργάζονται το ποσοστό των μόνων-μητέρων με παιδί 0-4 χρόνων (εργαζομένων με μερική ή πλήρη απασχόληση) (47%) είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο όλων των μητέρων (35%). Το ποσοστό των μόνων-μητέρων με παιδιά 5-9 χρόνων που εργάζεται (με μερική ή πλήρη απασχόληση) (54%) είναι επίσης μεγαλύτερο από το αντίστοιχο όλων των μητέρων (37%), στο: Κογκίδου, Δ. (1995) *Μονογονεϊκές οικογένειες. Πραγματικότητα - προοπτικές - κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη - «Νέα Σύνορα». Σελ. 34

<sup>288</sup> Κογκίδου, (1995). ό.π. σελ. 38

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### 8. Φύλο και εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή

Θεωρήσαμε εδώ σκόπιμο να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα αίτια που τους /τις οδηγούν ξανά στην μάθηση, τα εμπόδια που δυσκολεύουν τη φοίτηση τους, τη διαρροή, πολλές φορές, από τα προγράμματα που παρακολουθούν, διότι η συντριπτική, αν όχι απόλυτη πλειοψηφία τόσο των συμμετεχόντων/χουσών ανδρών και γυναικών στην παρούσα έρευνα που διεξαγάγαμε με ερωτηματολόγιο όσο και των συμμετεχουσών, τελειοφοίτων και αποφοίτων, γυναικών των Εσπερινών σχολείων στην ποιοτική έρευνα με τις συνεντεύξεις, είναι ενήλικες με σημαντικές οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις.

#### 8.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων, ως φιλοσοφία και ως θεσμός δημιουργήθηκε από την ανάγκη καταπολέμησης του αναλφαβητισμού, ο οποίος ήταν μεγάλο πλήγμα, κυρίως την εποχή μετά το 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο για μεγάλο μέρος του Δυτικού κόσμου. Από τότε έως σήμερα, έχει διανύσει πολύ δρόμο κάτω από αντίξοες συνθήκες για να βρει τη θέση της στο χώρο της εκπαίδευσης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης) προωθώντας την ιδέα της δια βίου μάθησης, και επιτελώντας σημαντικό κοινωνικό έργο, αφού συμβάλει στην επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των ευπαθών κοινωνικών ομάδων (αποφυλακισμένων, ανήλικων παραβατών, πρώην χρηστών ουσιών, μεταναστών, ατόμων με αναπηρία, γυναικών) προσπαθώντας να τους ενσωματώσει στην κοινωνία (Μουζάκης, 2006).

Αρχικά, η εκπαίδευση ενηλίκων υπήρξε αποσπασματική χωρίς συγκεκριμένη οργάνωση και προγραμματισμό και ξεκίνησε από την ιδιωτική πρωτοβουλία εκπαιδευτικών και πολιτιστικών οργανώσεων και σωματείων.

Με το νόμο 4397/1929 «Περί στοιχειώδους Εκπαιδύσεως...» το ελληνικό κράτος έδειξε για πρώτη φορά το ενδιαφέρον του για την εκπαίδευση των ενηλίκων με τη θεσμοθέτηση της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Βασικός στόχος ήταν η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, η διασφάλιση της εθνικής ομοιογένειας, η ενσωμάτωση των προσφύγων και των μεταναστών. Έτσι, ιδρύθηκαν τα πρώτα νυχτερινά σχολεία και αναπτύχθηκαν προγράμματα με δραστηριότητες για απόκτηση εξειδικευμένων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων.

Στη δεκαετία του '50 και στο μεγαλύτερο μέρος της δεκαετίας του '60<sup>289</sup>, έμφαση δίνεται στη Λαϊκή επιμόρφωση των ενηλίκων, μεγάλο ποσοστό των οποίων βρίσκονται αντιμέτωποι με τον αναλφαβητισμό, ως αποτέλεσμα των δύσκολων πολεμικών και μεταπολεμικών συνθηκών. Βασική μέριμνα της πολιτείας υπήρξε η ίδρυση νυχτερινών σχολείων σε κάθε νομό της χώρας, καθώς και η συστηματική παρακολούθηση της επαρκούς φοίτησης των αναλφάβητων εκ μέρους επίσημων φορέων. Οι γονείς-κηδεμόνες και οι εργοδότες των φοιτούντων στις νυχτερινές σχολές απειλούνταν με κυρώσεις σε περίπτωση που κάλυπταν και απέκρυπταν τη μη επαρκή και καθημερινή φοίτηση των καταρτιζομένων<sup>290</sup>.

Την περίοδο της μεταπολίτευσης-μετά από επτά χρόνια δικτατορίας κατά τη διάρκεια της οποίας η εκπαίδευση και κατάρτιση είχε ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό λειτουργώντας ως προπαγανδιστικός μηχανισμός<sup>291</sup>-, παρατηρείται μια σημαντική εξέλιξη τόσο στον οικονομικό όσο και στον κοινωνικό τομέα. Η βελτίωση του επιπέδου ζωής, ο εκδημοκρατισμός, η ανάπτυξη των υπηρεσιών, η είσοδος των γυναικών στο εργατικό δυναμικό δημιούργησε ένα διαφορετικό, πιο οργανωμένο πλαίσιο, μέσα στο οποίο κινήθηκε η εκπαίδευση ενηλίκων. Το 1976 η Κεντρική Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης καθιέρωσε τμήματα μάθησης ενηλίκων (και για κοινωνικές ομάδες που απειλούνταν με κοινωνικό αποκλεισμό), τα οποία όμως δεν ήταν ικανά να καλύψουν τις τεράστιες ανάγκες της αγοράς εργασίας σε εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό.

Τη δεκαετία του '80, μετά την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης ως αυτοτελής Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας υλοποιεί προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στη δεκαετία του '90 ακολουθείται μια πιο οργανωμένη πολιτική για τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση λόγω της παγκοσμιοποίησης και των ιδιαίτερων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που την χαρακτηρίζουν.

Σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές επιταγές, η εκπαίδευση και η κατάρτιση, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μείωση ή/και την εξάλειψη της ανεργίας. Ο/η κάθε ευρωπαίος/α πολίτης θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης

---

<sup>289</sup> Με την μεταρρυθμιστική προσπάθεια των Παπανδρέου- Παπανούτσου το 1964

<sup>290</sup> Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. 5. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Έργο: «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΙΙ» Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΙΙ, ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μέτρο Ι.1 Ενέργεια 1.1.2.Β. Αθήνα σελ.12-13

<sup>291</sup> Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ) & Ινστιτούτο Εργασίας Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας (ΙΝΕ ΓΣΕΕ) Αθήνα σελ. 18

κατά βούληση, έτσι ώστε να μπορεί να εκμεταλλευτεί όλες τις ευκαιρίες για προσωπική και κοινωνικοοικονομική βελτίωση και εξέλιξη<sup>292</sup>.

## 8.2. Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα –Κίνητρα και εμπόδια

Σε μελέτη, την οποία συνέταξαν οι Βεργίδης, Καραλής & Κουλαουζίδης (2010) για τη Δια βίου Μάθηση στον ελληνικό χώρο βρέθηκε ότι, αν και στόχος της δια βίου μάθησης σε Ευρωπαϊκό επίπεδο είναι η σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση, στην Ελλάδα η κατάρτιση στερείται ποιότητας και ελάχιστα συνδέεται με την απασχόληση.

Το ποσοστό των ενηλίκων που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα κυμαίνεται στο 2,9% έναντι 9,5% της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό, το πιο πιθανό είναι να οφείλεται στις άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες πρόσβασης των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Μεγαλύτερη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων παρουσιάζουν οι έχοντες υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης έναντι εκείνων που έχουν χαμηλό.

Στην Ελλάδα το 23,4% των γυναικών (έναντι 9,7% των αντρών) συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα χωρίς να έχουν βλέψεις για επαγγελματική αποκατάσταση. Πολλές φορές, βέβαια, οι μαθησιακές ανάγκες, βρίσκονται πέρα και πάνω από την εύρεση αποκλειστικά και μόνο εργασίας. Σημαντικό ρόλο παίζει και η ανάγκη για απόκτηση προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να έχουν αντίκρυσμα και στην επαγγελματική ζωή<sup>293</sup>.

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι απαραίτητο να συνδέεται άμεσα με την απόκτηση των ποιοτικών εκείνων προσόντων που θα βοηθήσουν στην επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση των ήδη εργαζομένων αλλά και στην εύρεση εργασίας για τους ανέργους<sup>294</sup>.

---

<sup>292</sup> Μουζάκης, (2006). ό.π. σελ. 14-15

<sup>293</sup> Βεργίδης, Δ. Καραλής, Θ. & Κουλαουζίδης, Γ. (2010). *Έκθεση για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα. Υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις μετασχηματισμού*. Συντονιστής Αλέξης Κόκκος. Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού. Αθήνα. σελ. 7-9

<sup>294</sup> Η δια βίου εκπαίδευση είναι ευρεία έννοια και περιλαμβάνει τόσο την αρχική όσο και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Η βασική διαφορά ανάμεσα στην αρχική (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) και τη συνεχιζόμενη (εναλλασσόμενη, διαρκής, αδιάκοπη, άτυπη, εθελοντική) εκπαίδευση είναι ότι η αρχική συντελείται πριν την ένταξη σε κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους ενώ η συνεχιζόμενη μετά και παράλληλα με αυτούς, και αφορά κι άτομα τα οποία έχουν ήδη ενταχθεί επαγγελματικά και με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης αλλά επιδιώκουν τη συνεχή ενημέρωση και εκμάθηση νέων τρόπων αντιμετώπισης των προκλήσεων που συναντούν καθημερινά (επικαιροποίηση των γνώσεων που ταχύτατα μεταβάλλονται και απαρχαιώνονται, απόκτηση νέων δεξιοτήτων και βελτίωση των παλαιών) στο: Μέρτικα, Α., Ξυδοπούλου, Ε. & Παπαγιάννης, Χ. (2005). *Βιβλιογραφική ανάλυση και καταγραφή αποτελεσμάτων αναφορικά με τις νέες ευκαιρίες απασχόλησης για τις γυναίκες, τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους και*



Σε έρευνα, την οποία πραγματοποίησε η ΕΣΥΕ (2007), (βλ. Καραλής, 2013: 43), 78,4% των ενηλίκων συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς λόγους, 16,7% για προσωπικούς και 5,0% για επαγγελματικούς και προσωπικούς λόγους μαζί. Οι οικογενειακές, όμως, υποχρεώσεις (27,3%), η δυσκολία συνδυασμού επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (26,5%) καθώς και το κόστος εκπαίδευσης (14,9%) εμποδίζουν τη συμμετοχή και κρατούν μακριά από ανάλογα προγράμματα τους ενήλικες.

Σε ανάλογα αποτελέσματα καταλήγει και έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (2010)<sup>295</sup>, καθώς, και εδώ, οι επαγγελματικοί λόγοι είναι κυρίως αυτοί που ωθούν τους ενήλικες στη μάθηση (44%). Ακολουθούν οι προσωπικοί λόγοι (31%) και ο συνδυασμός των δύο παραμέτρων (25%). Ένα εξαιρετικά μικρό ποσοστό 1% δεν αναφέρει κάποιον από τους προηγούμενους λόγους.

Αιτίες που εμποδίζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι η απόσταση του τόπου υλοποίησης του προγράμματος από τον τόπο διαμονής (79%)<sup>296</sup>, οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις (66% και 63%, αντίστοιχα), η μη κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων (60%) και το ότι δεν έχουν υποστήριξη από τον εργοδότη ή την οικογένεια (58% και 50%, αντίστοιχα).

Τα εμπόδια των ενηλίκων στη μάθηση χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες τα εξωτερικά και τα εσωτερικά<sup>297</sup>. Τα εξωτερικά είναι αντικειμενικά εμπόδια και σχετίζονται με διάφορες καταστάσεις της ζωής (καταστασιακά<sup>298</sup>) (Καραλής, 2013: 35-36), όπως οικογενειακές υποχρεώσεις, έλλειψη χρόνου, επαγγελματική απασχόληση, οικονομική δυσπραγία, τα οποία στέκονται εμπόδιο στην επιθυμία του/της ενήλικου για πρόσβαση στη

---

την προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην αγορά εργασίας. ΕΡΓΟ: ODISSEIA (VS/2003/0397). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σελ. 40

<sup>295</sup> Καραλής, (2013). ό.π. σελ. 43

<sup>296</sup> Οι κάτοικοι των αστικών περιοχών έχουν ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων διπλάσιο από των κατοίκων των ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών στο: 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. σελ. 43-62.

<sup>297</sup> Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (1<sup>η</sup> Διδακτική Ενότητα- Εκπαιδευτικό Υλικό) (επιμ. Κόκκος, Α. & Κουτρούμπα, Κ.) Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση 100 ωρών. Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευση Ενηλίκων. Γ'ΚΠΣ, Ε.Π.Ε.Α.ΕΚ. ΙΙ, Άξονας 2, Μέτρο 2.5, Ενέργεια 2.5.1, Πράξη 2.5.1 α «Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Ε. και στο Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ». Αθήνα σελ. 17

<sup>298</sup> Η μεταβλητή του φύλου συνδέεται συχνότερα με τα καταστασιακά εμπόδια, λόγω των αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων των γυναικών σε συνδυασμό με την εργασιακή τους απασχόληση. Αν το κράτος μεριμνούσε για την ύπαρξη υπηρεσιών φροντίδας για τα μικρότερα παιδιά διευκολύνοντας έτσι τη συμμετοχή των εργαζομένων γυναικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα σίγουρα ο αριθμός των ενηλίκων εκπαιδευομένων θα αυξανόταν σημαντικά.

μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, εξωτερικά εμπόδια είναι και τα ονομαζόμενα θεσμικά (Καραλής, 2013: 35-36) και αφορούν το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας των προγραμμάτων (τον τόπο διεξαγωγής, τις ώρες, τις προϋποθέσεις εισαγωγής στα διάφορα προγράμματα, την κακή οργάνωση, τις ελλειπείς υποδομές<sup>299</sup>).

Τα εσωτερικά ονομάζονται (και προδιαθεσιακά ) είναι πολύ πιο σημαντικά, διότι σχετίζονται με την ψυχολογική κατάσταση του ενήλικα εκπαιδευομένου, τη στάση του απέναντι στη μάθηση και την αντίληψη για τη δική του επάρκεια για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (έλλειψη αυτοπεποίθησης, φόβος αποτυχίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος για την αποτελεσματικότητά τους απέναντι στο μαθησιακό αντικείμενο, φόβος κριτικής, φόβος γελοιοποίησης).

### 8.3. Αίτια διαρροής

Τα αίτια της διαρροής των ενήλικων από προγράμματα της δια βίου εκπαίδευσης οφείλονται σε διάφορους κοινωνικοοικονομικούς, εκπαιδευτικούς αλλά και προσωπικούς παράγοντες<sup>300</sup>. Εκτιμάται, ότι οι ενήλικες που διαρρέουν από τη μάθηση έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία δημιουργούν ένα συγκεκριμένο προφίλ<sup>301</sup>.

Σύμφωνα με τους Verner & Davis (1964)<sup>302</sup> τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις επιχειρούν να εξηγήσουν τις αιτίες που οι ενήλικες διαρρέουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα: η ψυχοκοινωνική θεωρία που δίνει έμφαση στα κίνητρα και την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων, η θεωρία της διάδρασης που αναφέρεται στη διάδραση του ατόμου με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (συμμετέχοντες/χουσεες, εκπαιδευτές/τριες, το πρόγραμμα στην ολότητά

---

<sup>299</sup> Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙ.Σ.). (2002) *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*. Τόμος Ι. Κεφ 3. (επιστ. υπευθ. & επιμ. κειμ. Κόκκος, Α.) Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας. σελ. 92

<sup>300</sup> Βεργίδης Δ., Ζάγκος Χ., Κόκκινος Γ., Κουτούζης Μ., Κυρίδης Α., Πανδής Π., Σωτηρόπουλος Δ. (2013). *Διαρροή από τις δομές της δια βίου εκπαίδευσης ενήλικων. Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα*. Κουτούζης, Μ. (επιμ.). ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ. ΕΡΓΟ: «Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης για το Ανθρώπινο Δυναμικό του Ιδιωτικού Τομέα – Άξονες Προτεραιότητας 7, 8, 9», το οποίο υλοποιείται μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και Εθνικών πόρων. Αθήνα σελ. 17

<sup>301</sup>^^ (Σημ. συγγρ.) Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι έρευνες που αφορούν στην εκπαίδευση ενήλικων και στη δια βίου μάθηση αναφέρονται, κυρίως, σε δομές δια βίου μάθησης (ΚΔΒΜ, ΚΕΚ, ΚΕΕ κα), που δεν ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση, σε αντίθεση με τα εσπερινά σχολεία, τα οποία οδηγούν σε απόκτηση απολυτηρίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιστεύουμε, παρόλα αυτά, ότι τα ευρήματά τους έχουν εφαρμογή και στους/στις ενήλικες που προσπαθούν να ολοκληρώσουν την τυπική εκπαίδευση.

<sup>302</sup> Βεργίδης κα, (2013) ό.π. σελ. 19

του) και η θεωρία των εξωγενών εξαναγκασμών (κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, υγεία, οικογένεια).

Γενικότερα, η διαρροή των ενηλίκων εκπαιδευομένων από τα επιμορφωτικά προγράμματα οφείλεται από τη μια στα προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων και από την άλλη στα ίδια τα προγράμματα (σχεδιασμό, στόχους, περιεχόμενο, υλοποίηση).

Σε έρευνα του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ στα τέλη της δεκαετίας του 2000 (2008) σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων διαπιστώθηκε ότι το φύλο δεν παίζει ρόλο στην διαρροή από τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ). Η ηλικιακή ομάδα που παρουσίασε τα μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής ήταν μεταξύ 26-29 ετών και τα χαμηλότερα ποσοστά παρατηρήθηκαν σε συνταξιούχους και σ' εκείνους/ες που ασχολούνταν με τα οικιακά.

Επίσης, κατά την άποψη των υπευθύνων των ΚΕΕ, αιτίες διαρροής ενδέχεται να είναι οι ακατάλληλοι χώροι διδασκαλίας, η ανομοιογένεια των εκπαιδευομένων ως προς την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, η δυνατότητα κατανόησης του/της καθενός/μιάς, οι μη κατάλληλα καταρτισμένοι στις αρχές μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευτές/τριες, η κούραση των εκπαιδευομένων, το ενδιαφέρον του μαθησιακού αντικειμένου, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η θετική ή όχι στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος<sup>303</sup>.

Στις καταληκτικές επισημάνσεις όσον αφορά στα ευρήματα της έρευνας, η οποία διεξήχθη σε ένα περιορισμένο αριθμό ενηλίκων εκπαιδευομένων και ίσως τα συμπεράσματα να μην είναι ασφαλή, βρέθηκε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο παίζει σημαντικό ρόλο για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου μάθησης (όσο υψηλότερο τόσο μεγαλύτερη και η συμμετοχή) και ότι ο «εμπλουτισμός των γνώσεων» ως αιτία παρακολούθησης δεν είναι αρκετή για να κρατήσει κάποιον/α σε ένα πρόγραμμα<sup>304</sup>.

#### **8.4. Εκπαίδευση ενηλίκων γυναικών**

Στη σημερινή εποχή οι γυναίκες ασχέτως ηλικίας, οικογενειακής ή οικονομικής κατάστασης, τολμούν να επιζητούν τη μόρφωση και εκπαίδευση προκειμένου να αποκτήσουν επαγγελματικά εφόδια αλλά, κυρίως, αυτοπεποίθηση και προσωπική καταξίωση.

Το επίπεδο εκπαίδευσης αποτελεί για ένα άτομο κριτήριο κοινωνικής θέσης, κύρους, ευρύτερης αποδοχής. Αν αυτό ισχύει μια φορά για τους εκπροσώπους του ανδρικού φύλου πόσο περισσότερο έχει εφαρμογή στον γυναικείο πληθυσμό. Ακόμη και σήμερα, που η είσοδος των γυναικών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα είναι αυτονόητη, το υπάρχον εκπαιδευτικό

<sup>303</sup> Βεργίδης κα, (2013). ο.π. σελ. 26-27

<sup>304</sup> Βεργίδης κα, (2013). ο.π. σελ. 83-85

σύστημα εξακολουθεί να αναπαράγει παραδοσιακά στερεότυπα, διαχωρίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τις προσδοκίες της κοινωνίας ανάλογα με το φύλο.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την επιστροφή ενός μικρού ποσοστού ενηλίκων γυναικών στη διαδικασία της μάθησης, διότι η γυναίκα, ως θύμα των αναχρονιστικών αλλά και παγιωμένων αντιλήψεων που επικρατούν ακόμη στην ελληνική κοινωνία είναι επιφορτισμένη με τη φροντίδα της οικογένειας παράλληλα με την εργασία και τις όποιες σπουδές.

Η Coles (2000)<sup>305</sup>, υποστηρίζει ότι οι λόγοι για τους οποίους οι ενήλικες γυναίκες επιστρέφουν ξανά στην εκπαίδευση αφορούν κυρίως την οικογένεια τους: επιζητούν την αναγνώριση και την αποδοχή του περιβάλλοντός τους, επιθυμούν να μην αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην πρόοδο των παιδιών τους αλλά παράδειγμα προς μίμηση, θέλουν ο σύζυγος και τα παιδιά τους να τις θεωρούν «έξυπνες». Γι' αυτό το λόγο και είναι έτοιμες να παρατήσουν την εκπαίδευση τους αν προκύψει οικογενειακό πρόβλημα. Λιγότερες επιστρέφουν στη μάθηση για δικούς τους «εγωιστικούς», όπως τους ονομάζουν αυτές, λόγους- την προσωπική καταξίωση, την τόνωση της αυτοπεποίθησης.

Σε πλήρη σύγκλιση με τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι ενήλικες εκπαιδευόμενες αισθάνονται ανεπαρκείς και ελλειπείς ως προς τις γνώσεις που διαθέτουν, άβολα για την άγνοιά τους, ενοχές που «αφήνουν πίσω» την οικογένειά τους, που «σπαταλούν» το χρόνο τους μακριά από αυτή. Γι αυτό το λόγο και απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί για τις περισσότερες εξ αυτών η πλήρης αποδοχή, η ηθική και έμπρακτη υποστήριξη και ενθάρρυνση εκ μέρους των μελών της οικογένειάς τους<sup>306</sup>.

Και το κοντινό ή ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (γονείς, συγγενείς, φίλοι, γειτονιά) ενδέχεται να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά, αν και σε πιο περιορισμένη έκταση, την απόφαση μιας ενήλικης γυναίκας να επιστρέψει στην εκπαίδευση.

Συχνά, βασική τροχοπέδη στην ολοκλήρωση των σπουδών αποτελεί η δυσχερής οικονομική θέση, στην οποία ενδέχεται να βρίσκονται οι γυναίκες αυτές. Ιδιαίτερα, εάν για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθούν απαιτείται καταβολή ενός χρηματικού ποσού

---

<sup>305</sup>Coles, J. (2000), *Researching Inclusion: The development of adult education for women* (ανακτήθηκε στις 18-10-2018 από: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001436.htm>)

<sup>306</sup> Προτού μια γυναίκα αποφασίσει να παρακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να έχει εξασφαλίσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που θα προσέχει τα παιδιά. Εάν δεν διασφαλίσει πρωτίστως αυτό, οι πιθανότητες να συμμετέχει σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ελαχιστοποιούνται. Στο: Τσακίριδου, & Κεδράκα, 2015. Όταν οι ενήλικες γυναίκες εκπαιδεύονται *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 1*

αισθάνονται άβολα διότι νιώθουν ότι το στερούν από τις σπουδές ή τις ανάγκες των παιδιών τους και αυτό τις γεμίζει ενοχές.

Σε έρευνα, η οποία διεξήχθη σε δείγμα δέκα (10) ενηλίκων γυναικών (ηλικίας 35-53 ετών), που παρακολουθούσαν προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης στο Ν. Δράμας το Φεβρουάριο του 2014 και η οποία πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, στόχος ήταν η διερεύνηση του πώς «βλέπουν» οι εκπαιδευόμενες την εκπαίδευση στην ενήλικη φάση της ζωής τους<sup>307</sup>.

Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι μέσα από την εκπαίδευση, οι εκπαιδευόμενες απέβλεπαν στον επαναπροσδιορισμό της θέσης τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι, στο οικογενειακό περιβάλλον, στην αναβάθμιση τους στον εργασιακό χώρο, αυξάνοντας ταυτόχρονα, τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τα προσόντα τους και αποκτώντας κοινωνικό κύρος, προσωπική ικανοποίηση, σεβασμό, αναγνώριση των προσπαθειών, αυτοπραγμάτωση, συμφιλιώνοντας τις οικογενειακές με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, σε αντίθεση με την άποψη της Coles (2000), η οποία υποστήριξε ότι οι ενήλικες γυναίκες εκπαιδεύονται γιατί επιζητούν την καταξίωση, την αναγνώριση και την αποδοχή από την οικογένειά τους και μόνο, ευελπιστώντας ότι θα επηρεάσουν μ' αυτό τον τρόπο το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους, τοποθετώντας σε δευτερεύουσα θέση τον προσωπικό παράγοντα.

Ο ρόλος των συζύγων είναι καθοριστικός και σε πολλές περιπτώσεις οι ίδιοι αποτελούν εμπόδιο στη συμμετοχή των γυναικών τους σε προγράμματα εκπαίδευσης (McGivney, 2004)<sup>308</sup>. Οι άντρες σύζυγοι υποστηρίζουν ότι η προσπάθεια των γυναικών για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση ενδέχεται να δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα τόσο στη σχέση ανάμεσα στο ζευγάρι όσο και στη σχέση μητέρας-παιδιών. Συνήθως, οι γυναίκες μπροστά σ' αυτό το δίλημμα επιλέγουν τη μη συνέχιση των σπουδών τους επιβεβαιώνοντας για ακόμη μια φορά το γεγονός ότι μόνο ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει στην περαιτέρω εξέλιξη τους.

---

<sup>307</sup> Τσακιρίδου, & Κεδράκα, (2015). ό.π. σελ.117

<sup>308</sup> McGivney, V. (2004). Understanding Persistence in Adult Education. *Open Learning*, 19(1), 33-46.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

### 9. Ιστορική αναδρομή στην κατά Φύλο εκπαιδευτική πραγματικότητα

Από την εποχή που ο Αριστοτέλης υποστήριζε την υπεροχή των αντρών έναντι των γυναικών έχοντας ως επιχείρημα το στοιχείο της λογικής, το οποίο κατά την άποψη του είναι χαρακτηριστικό του αντρικού φύλου, σε αντιδιαστολή με τον παραλογισμό των γυναικών, έως και σήμερα, λίγα έχουν αλλάξει<sup>309</sup>. Η υποδεέστερη θέση των γυναικών εμπότισε όλες τις αξίες και τις πολιτισμικές παραδοχές των ευρωπαϊκών κρατών μέχρι το σημείο που και οι ίδιες οι γυναίκες αποδέχονταν την «κατωτερότητά» τους ως κάτι το δεδομένο. Ακόμη και ο Rousseau, ο Γάλλος φιλόσοφος, στα τέλη του 17ου αιώνα, εξέφρασε μια παρόμοια με τον Αριστοτέλη άποψη για την εκπαίδευση των γυναικών, μια άποψη την οποία συμμερίζονται πολλοί μορφωμένοι άνδρες ακόμη και σήμερα. Στον αντίποδα, η Γαλλίδα συγγραφέας Christine Pisan (1365-1430) υποστήριξε ότι η υποδεέστερη θέση των γυναικών δεν είναι έμφυτη<sup>310</sup>, όπως μέχρι τότε πίστευαν αλλά αποτέλεσμα της υποδεέστερης εκπαίδευσης και κατάρτισης, την οποία λάμβαναν σε σχέση με τους άνδρες.

Στη διάρκεια των αιώνων, οι γυναίκες εργάστηκαν μέσα και έξω από το σπίτι, στους αγρούς, σε εργοστάσια, ως οικιακές βοηθοί. Άλλες, που είχαν την οικονομική δυνατότητα, απέκτησαν τίτλους σπουδών και διακρίθηκαν σε αρκετούς τομείς. Όμως όλες είχαν ένα κοινό: θεωρούνταν πάντοτε υποδεέστερες των ανδρών.

Ακόμη κι όταν κάποιοι συμπεριφέρονταν ως υπέρμαχοι της εκπαίδευσης των γυναικών ήταν επειδή πίστευαν ότι μια μορφωμένη γυναίκα μπορεί να υπηρετεί καλύτερα τον σύζυγό της, να διδάσκει και να νουθετεί καλύτερα τα παιδιά της (Martian, 1984)<sup>311</sup>. Έτσι, δομήθηκε μια

---

<sup>309</sup> Ο Αριστοτέλης θεωρούσε πλημμελείς τις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες. Η ατέλειά τους αυτή τις καθιστούσε πνευματικά και ηθικά κατώτερες, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να φτάσουν στο ανώτατο επίπεδο της λογικής σκέψης, κι έτσι, έχοντας λιγότερο ανεπτυγμένο εγκέφαλο, δεν ήταν δεκτικές στην εκπαίδευση και στη μάθηση (όπως αναφέρουν οι Lie, S. and O' Leary, V. (2000) *In the Same Boat? Academic World around World in: S. Lie, and V. O' Leary, (eds) (2000) Storming the Tower: Women in the Academic World*, pp. 103-129. London, UK: Kogan, p. 17.

<sup>310</sup> Ο Αθανασιάδης (2007), αναφέρει ότι το φεμινιστικό κίνημα ήταν η συλλογική προσπάθεια να αποδειχθεί ότι η υποδεέστερη θέση της γυναίκας δεν είναι αποτέλεσμα βιολογικό και άρα μη αναστρέψιμο αλλά κοινωνική κατασκευή, η οποία, ανά πάσα στιγμή, μπορεί να αναστραφεί.

<sup>311</sup> Όπως αναφέρει ο Martian, (1984), ιστορικά, όλη η εκπαίδευση των γυναικών είχε ως στόχο την εύρεση τρόπων για να είναι ευχάριστες, χρήσιμες, αγαπητές στους άντρες τους, να τους μορφώνουν όταν είναι νέοι, να τους φροντίζουν καθώς μεγαλώνουν, να τους συμβουλεύουν, να τους παρηγορούν και να κάνουν τη ζωή γλυκιά και σύμφωνη με τα δικά τους δεδομένα από την βρεφική τους ηλικία, στο: Martian, R. (1984) *Philosophy gender and education in: S. Acker and W. Piper, (eds) (1984) World Year Book of Education, pp. 43-59*, London: Kogan.

κοινωνία, η οποία θεωρούσε τον άνδρα ως το «φυσιολογικό» φύλο γύρω από το οποίο κατασκευάστηκε ένα μοντέλο βασισμένο στις αρχές της πατριαρχίας.

Ένα από τα πιο απτά παραδείγματα της εκπαιδευτικής ανισότητας ανάμεσα στα φύλα είναι και το γεγονός ότι τα σχολεία αρρένων είναι δημόσια και προετοιμάζουν τους μαθητές τους για Ανώτατες σπουδές και για το δημόσιο βίο ενώ τα σχολεία θηλέων, ελλείπει κρατικού ενδιαφέροντος, είναι ιδιωτικά και έχουν ιδρυθεί με ιδιωτική πρωτοβουλία Συλλόγων, Εταιρειών ή με ευθύνη των Δήμων (ίδρυση παρθεναγωγείων και αργότερα ανώτερων παρθεναγωγείων) και προετοιμάζουν τις μαθήτριές τους για να γίνουν «*φρόνιμες δεσποινίδες και άριστες μητέρες*». Γι' αυτό και παρατηρείται αρκετά μεγάλη διαφοροποίηση τόσο στο πρόγραμμα σπουδών όσο και στο περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων<sup>312</sup>, η οποία υποβαθμίζει ποιοτικά και σιγά σιγά περιθωριοποιεί την προσπάθεια διαμόρφωσης μιας οργανωμένης και με προοπτική γυναικείας εκπαίδευσης<sup>313</sup>.

## 9.1. Ιστορία της εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα

Το Ελληνικό κράτος, από την αρχή της πολιτικής του πορείας, ενδιαφέρθηκε για την εκπαίδευση όλων των πολιτών του, ανδρών και γυναικών εκκινώντας, όμως, από διαφορετική αφετηρία και έχοντας διαφορετικό στόχο ανάλογα με το φύλο.

Η παιδεία, λοιπόν, υπήρξε πρωταρχικό μέλημα των κυβερνήσεων του νεοσύστατου ελληνικού κράτους (Γκλαβάς, 2010). Ο Δημαράς (1990)<sup>314</sup>, γράφει ότι οι Έλληνες, από την αρχή της δημιουργίας του ελληνικού κράτους, είχαν ως όραμα τη δωρεάν παιδεία (τουλάχιστον στην πρώτη βαθμίδα), κατοχυρωμένη συνταγματικά, η οποία θα παρέχονταν σε ένα κλιμακωτό εκπαιδευτικό σύστημα τριών βαθμίδων και θα προσφέρονταν ισότιμα τόσο στους άρρενες όσο και στις θήλεις<sup>315</sup>.

<sup>312</sup> Ζιώγου, Σ. (1994). Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο: Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (1994). Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός (Επιμ. έκδοσης Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας σελ. 72-93

\*το κείμενο δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας». Αθήνα, 1986, σελ. 479-496

<sup>313</sup> Δαλακούρα, Κ. & Ζιώγου-Καταστεργίου, Σ. (2015) *Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ός αι.). Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα σελ. 65

<sup>314</sup> Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τόμ. Α' (1821-1894), Αθήνα, Ερμής, 1990, σελ. 10-11.

<sup>315</sup> Κατά τον Ιωάν. Καποδίστρια, αφού οι γυναίκες είναι «*τό ἡμισυ τῶν συγκοινωνούντων, ἐάν παραμελῶνται ἀπαιδεύτοι καὶ ἀνάγωγοι παντάπασι, ματαιώνουσι καὶ τοῦ ἄλλου ἡμίσεος τὰς ἀρετὰς*», διατύπωση που θυμίζει τα λόγια του Κοραή επικαλούμενου αντίστοιχη γνώμη του Αριστοτέλη: «*Αἱ γυναῖκες [...] εἶναι τὸ ἡμισυ μέρος τῆς πολιτείας, ὅθεν, ὅστις δέν φροντίζει πλὴν μόνην τῶν ἀνδρῶν τὴν*

Με το διάταγμα της 6/18 Φεβρουαρίου 1834<sup>316</sup> κατοχυρώνεται νομοθετικά το δικαίωμα των Ελληνίδων για πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δωρεάν και υποχρεωτική), όπως και η εκπαίδευση των διδασκαλισσών. Με την ίδια αυτή νομοθετική ρύθμιση προβλέπεται η σύσταση, με ευθύνη των δήμων, σχολείων για τα αγόρια και τα κορίτσια με διάρκεια φοίτησης επτά ετών (που τελικά έγινε τετράχρονη) και η λειτουργία διδασκαλείου για την εκπαίδευση δασκάλων και διδασκαλισσών.

Το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων βρισκόταν σε πλήρη σύγκλιση με την αντίληψη της κοινωνίας για το ρόλο για τον οποίο προορίζονταν τα κορίτσια όταν μεγάλωναν – αυτόν της μητέρας, της συζύγου και της νοικοκυράς. Έτσι, το μάθημα της Γυμναστικής αντικαταστάθηκε από αυτό της Ραπτικής, η Γεωμετρία και η Φυσική Πειραματική διαγράφηκαν από τα σχολεία θηλέων και τα υπόλοιπα μαθήματα διαμορφώθηκαν «επί το απλούστερον» για να γίνονται κατανοητά ευκολότερα από τις μαθήτριες, από τη στιγμή που, ο ρόλος τους στη ζωή ήταν περιορισμένος και σαφώς καθορισμένος.

Η Καλλιρρόη Παρρέν, δασκάλα η ίδια, από την αρχή κατενόησε τη σημασία της γυναικείας χειραφέτησης μέσω της εργασίας και έτσι, από το 1887 αγωνίζεται μέσω της *Εφημερίδας των Κυριών*, για την ίδρυση πρακτικών και επαγγελματικών σχολών για να αποκτήσουν οι κοπέλες τη βασική εκπαίδευση για την άσκηση διαφόρων επαγγελμάτων<sup>317</sup>. Η ίδια και οι συνεργάτιδες της στη σύνταξη του περιοδικού *Εφημερίς των Κυριών* ιδρύουν, με πρωτοβουλία τους, το Φεβρουάριο του 1890 Κυριακό Σχολείο<sup>318</sup> για τις εργαζόμενες γυναίκες.

---

*παιδείαν, αφήνει τῆς πολιτείας τὸ ἥμισυ νὰ ζῆ ὡς θέλει καὶ ὄχι κατὰ τοὺς νόμους. Ἄλλ' ὅταν εὐρίσκεται τὸ ἥμισυ χωρὶς νόμον, γρήγορα καὶ τὸ ἄλλο ἥμισυ παύει νὰ σέβεται τοὺς νόμους» : Η Αἰγιναία, Εφημερίς Φιλολογική, Επιστημονική και Τεχνολογική, Αἴγινα 15-9-1831, αριθμ. Ζ', Βιβλιοθήκη Ιστορικών Μελετών, φωτοτυπημένη επανέκδοση, χ.χ., Βιβλιοπωλείο Νότη Καραβία, σσ. 214-215 στο: Γκλαβάς (2010) *Επισκόπηση της Ιστορίας της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος* (ανακτήθηκε στις 10-10-2016 από: [http://www.pi-schools.gr/progr\\_spoudon\\_1899\\_1999/episkopisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf)) υποσημ. 13, σελ. 3.*

<sup>316</sup> Νομοθετικό Διάταγμα 6/18 Φεβρουαρίου 1834, «Περί Δημοτικών Σχολείων» ΦΕΚ 11/τ. Α'/ 03/15-03-1834, Ναύπλιο

<sup>317</sup> Το 1889 ιδρύεται Σχολή Υπηρετριών από το Σύλλογο Απόρων Γυναικών . Η ίδρυση της Σχολής γίνεται δεκτή με μεγάλη χαρά διότι οι υπηρέτριες αποτελούσαν την πολυπληθέστερη κατηγορία εργαζομένων γυναικών.

<sup>318</sup> Η ακριβής ονομασία ήταν «Η Σχολή της Κυριακής των Απόρων Γυναικών και Κορασίδων του Λαού» και βασικός της στόχος ήταν η ηθική μόρφωση και η καλλιέργεια του πνεύματος, στο μέτρο του δυνατού, για τις φτωχές γυναίκες και τα φτωχά κορίτσια του λαού. Η ηλικία των μαθητριών ήταν από 10-50 ετών και βασική προϋπόθεση για την εγγραφή η χρησιμοποίηση της μαθήτριας και ο προηγούμενος εμβολιασμός. Η έναρξη των μαθημάτων γιορτάστηκε με λαμπρότητα και ήταν κοσμικό γεγονός της εποχής, από τη στιγμή μάλιστα που, στην εναρκτήρια συνάντηση παρευρέθη και η πριγκίπισσα Σοφία. Η προσέλευση των μαθητριών ήταν μεγάλη και σύντομα χρειάστηκε μεγαλύτερος χώρος για τη διεξαγωγή των μαθημάτων, στο: Σαλιμπά, Ζ., (2002), *Γυναίκες εργάτριες στην Ελληνική Βιομηχανία και Βιοτεχνία (1870-1922)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε. σελ. 211, 215-216.



Θεωρούν ότι η αμάθεια σχετίζεται με την φτώχεια και ότι η μόρφωση αποτελεί το μέσο για την απόκτηση ηθικής συνείδησης, πνευματικής ανάτασης επαγγελματικής υπόστασης και βρίσκεται πέρα και πάνω από την απλή φιλανθρωπία. Οι γυναίκες που αποκτούν μόρφωση είναι πιο «χρήσιμες» ως μητέρες και ως σύζυγοι, καθώς αναβαθμίζουν το ρόλο τους τόσο μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι<sup>319, 320</sup>. Στόχος είναι να μη δρουν πλέον, μόνο στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής αλλά να αποτελέσουν ισότιμα και αντάξια μέλη της ελληνικής κοινωνίας, λαμβάνοντας την αναγνώριση που τους αξίζει.

Ως προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και υπήρχε η βούληση από την οργανωμένη Πολιτεία για ίδρυση και θεσμοθέτηση σχολείων για κορίτσια, ωστόσο σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα η εκπαίδευση των γυναικών ήταν ευθύνη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας (Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, Σχολή Χιλ<sup>321</sup>). Αυτό έχει ως συνέπεια, η εκπαίδευση των γυναικών να περιορίζεται, κυρίως, στις θυγατέρες των ανώτερων κοινωνικά τάξεων, λόγω των διδάκτρων που έπρεπε να καταβληθούν (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986)<sup>322</sup>.

Στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι έξωθεν του οίκου δραστηριότητες των γυναικών αφορούν το φιλανθρωπικό έργο, την εθνικοπατριωτική δράση, τις «γράφουσες» (συγγραφείς) και, φυσικά, τις δασκάλες. Όλες αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν τις πρώτες τους δημόσιες ενασχολήσεις ως

---

(Κυριακά σχολεία με πρωτοβουλία γυναικείων φιλανθρωπικών σωματείων ιδρύονται σε μεγάλες πόλεις της Ελλάδας Πειραιά, Ερμούπολη, Πάτρα. Τα δύο μεγαλύτερα βρίσκονται στην Αθήνα και τον Πειραιά). σελ. 212

<sup>319</sup> Όπως αναφέρει η Σαλιμπά (2002): «Τα σχολεία αυτά, τόσο ως προς το σχήμα της λειτουργίας τους, όσο και ως προς τον τρόπο που εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους, παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Κανένα από αυτά τα σχολεία δεν ακολουθεί τα προγράμματα και τους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας. Οι μαθήτριες χωρίζονται σε τάξεις ανάλογα με τις γνώσεις τους. Η μόρφωση που παρέχουν αυτά τα σχολεία έχει καθαρά πρακτικό χαρακτήρα. Δεν διδάσκονται ούτε γραμματική, ούτε συντακτικό, ούτε πολύπλοκα μαθηματικά. Τα μαθήματα που κρίνονται απαραίτητα για τη μόρφωση και την πνευματική ανάπτυξη αυτών των γυναικών είναι: ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, θρησκευτικά, οικιακή οικονομία, ελληνική ιστορία (συνήθως βίους ηρώων και ηρωίδων) και πραγματογνωσία. Αυτοί που διδάσκουν δεν είναι απαραίτητο να έχουν δίπλωμα καθηγητή ή πτυχίο διδασκάλισσας. Ένας ιερέας συνήθως διδάσκει το μάθημα των θρησκευτικών. Οι ώρες που γίνονται τα μαθήματα στα Κυριακά Σχολεία δεν συμπίπτουν με τη Θεία Λειτουργία της Κυριακής, ώστε να μην εμποδίζονται οι εργάτριες να πάνε στην εκκλησία. Στα Κυριακά Σχολεία γίνονται δεκτές γυναίκες κάθε ηλικίας με τη μόνη προϋπόθεση ότι είναι υγιείς και έχουν πιστοποιητικό εμβολιασμού. Στην πράξη, όμως, φοιτούν κυρίως νέες κοπέλες», σελ. 213-214 και αλλού «Η διδασκαλία των μαθημάτων γινόταν κάθε Κυριακή 2-5 μ.μ. το χειμώνα και 4-7μ.μ. το καλοκαίρι. Οι περισσότερες από τις μαθήτριες εργάζονταν σε εργοστάσια ραπτικής». σελ.216

<sup>320</sup> Το 1893, τρία χρόνια μετά την ίδρυση του, το Κυριακό σχολείο δίνει έμφαση στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης για να έχουν έτσι την δυνατότητα οι γυναίκες να βιοπορίζονται έχοντας μάθει μια τέχνη στο: Σαλιμπά, (2002), ό. π. σελ. 219

<sup>321</sup> Η συνεισφορά της στη γυναικεία εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική διότι από αυτή τη Σχολή προέρχονται οι πρώτες δασκάλες και νηπιαγωγοί, στο: Δαλακούρα & Ζιώγου-Καταστεργίου,, (2015). ό.π. σελ. 65

<sup>322</sup> Και στο Ράπτης, Π. (1997). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του μεσοπολέμου στην Ελλάδα (1917-1940). Διδακτορική Διατριβή. Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών- Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σπουδών. σελ. 325

πολίτες του Ελληνικού κράτους, με δικαιώματα και υποχρεώσεις. Την ίδια περίοδο γίνονται προσπάθειες για «ανώτερη» γενικού περιεχομένου εκπαίδευση των γυναικών από το *Φιλολογικό Σύλλογο Παρνασσό* και το *Σύλλογο Κυριών υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως*<sup>323</sup>.

Το 1898 ο *Σύλλογος Κυριών υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως* ίδρυσε «*Ανωτέραν σχολήν κυριών και δεσποινίδων, λειτουργούσαν κατά τας εσπερινάς ώρας 5-7*»<sup>324</sup>. Οι ομιλητές ήταν άντρες πανεπιστημιακοί και τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν μεσαιωνική ιστορία, ιστορία της τέχνης, κλασική φιλολογία κ.ά.

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην ελληνική κοινωνία που επηρεάστηκε από τις διεθνείς εξελίξεις (Βαλκανικούς πολέμους, Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στροφή της πολιτικής με τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Βενιζέλου) παρατηρείται μια πιο συστηματική διεκδίκηση των δικαιωμάτων των γυναικών τόσο ως προς τον τομέα της εκπαίδευσης όσο και τον τομέα της εργασίας. Ως σταθμοί στη διαμόρφωση της νέας πορείας της γυναικείας εκπαίδευσης μπορούν να θεωρηθούν η συμμετοχή τους στο Πρώτο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο το 1904, η δυνατότητα εισαγωγής τους σε δημόσια σχολεία και γυμνάσια αρρένων (με τη συνακόλουθη δυνατότητα φοίτησης στα Ανώτατα Ιδρύματα), η γενικότερη παρουσία τους στην επαγγελματική, κοινωνική και πνευματική ζωή (αρθρογραφία σε εφημερίδες και άλλα έντυπα) τα νομοσχέδια του Υπουργού Παιδείας Στάη (υπεβλήθησαν το 1908 και αφορούσαν την επείγουσα ανάγκη οργάνωσης της γυναικείας εκπαίδευσης και τη δημιουργία και άλλων επαγγελματικών διεξόδων για τις γυναίκες πέραν αυτής των διδασκαλισσών, των οποίων ο αριθμός είχε αυξηθεί υπερβολικά.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται από τις αρχές του Δημοτικισμού, τις αρχές της Νέας Αγωγής που αλλάζουν τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό δίνοντας νέα πνοή στην εκπαίδευση προάγοντας το σεβασμό στην ατομικότητα των μαθητών/τριών και στην αντιμετώπιση τους ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Γίνεται επίσης λόγος για συνεκπαίδευση με το σκεπτικό ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα και η μεταξύ τους διαφοροποίηση είναι τεχνητή και όχι φυσική. Τέλος, ο Αλ. Δελμούζος και ο Δ. Γληνός με τα κείμενά τους και με τη δράση τους χάραξαν το δρόμο για μια πιο προοδευτική και δημοκρατική

---

<sup>323</sup> Ο *Σύλλογος Κυριών υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως* λάμβανε οικονομική ενίσχυση από τις γυναίκες των ομογενών και πιθανόν βρισκόταν σε διαμάχη με τη «*Σχολή της Κυριακής των Απόρων Γυναικών και Κορασιών του λαού*» των Κυριών της *Εφημερίδος των Κυριών*, οι οποίες, μέσω της Καλλιρρόης Παρρέν, τόνισαν στην εναρκτήρια συνάντησή ότι το δικό τους Κυριακό Σχολείο θα στηρίζονταν μόνο στις δυνάμεις των Ελληνίδων Κυριών. Σαλιμπά, (2002), σελ. 216.

<sup>324</sup> Αγωγή-Εκπαίδευσις. Ανωτέρα Σχολή Κυριών και Δεσποινίδων», Δελτίον της Εθνικής Αγωγής 2 (15 Μαρτίου 1898): [2] και 18 (1 Νοεμβρίου 1898): [3]. Στο: Δαλακούρα & Ζιώγου-Καταστεργίου., (2015). σελ. 128

εκπαίδευση που διεύρυνε και αναβάθμιζε τις εκπαιδευτικές προοπτικές των γυναικών σε πείσμα των οξύτατων κοινωνικών αντιδράσεων<sup>325</sup>.

Το 1911 το Εργατικό Κέντρο Αθηνών ιδρύει «Κυριακόν Σχολείον εργατριών», αναγνωρίζοντας έτσι την ανάγκη εκπαίδευσης των γυναικών εργαζομένων<sup>326</sup>. Το σχολείο αυτό είναι οργανικά και οικονομικά συνδεδεμένο με το Εργατικό Κέντρο Αθηνών, το οποίο εφαρμόζει μορφωτικά προγράμματα για την εργατική τάξη<sup>327</sup>

Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι, από το 1921 έως το 1923 λειτούργησε με πρωτοβουλία του Δημήτρη Γληνού, τη συνεργασία του *Συνδέσμου Ελληνίδων υπέρ των Δικαιωμάτων της Γυναίκας* και τη συμμετοχή γνωστών λογίων (ανδρών και γυναικών) η *Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή* («Φροντιστήριο»), ένα δευτεροβάθμιο μορφωτικό ίδρυμα με υψηλά για την εποχή δίδακτρα, διετή κύκλο σπουδών, και με φιλοσοφία «ένα νέο ιδανικό παιδείας για τη γυναίκα, βγαλμένο από ένα νέο ιδανικό ζωής»<sup>328</sup>.

Καθοριστικής σημασίας για τη γυναικεία εκπαίδευση είναι η περίοδος 1913-1929, διότι τα νομοσχέδια του 1913 (επί Τσιριμώκου) και η μεταρρύθμιση του 1929 (επί Γόντικα) αποτέλεσαν σταθμούς γενικότερα για την ελληνική εκπαίδευση. Δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στην παιδαγωγική πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την έκδοση παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών περιοδικών, με τις μεταφράσεις των θέσεων των εκπροσώπων της Νέας Αγωγής (Dewey, Kerschensteiner, Gaudig κ.α.) ενώ η γυναικεία παρουσία σε όλη αυτή την προσπάθεια ήταν ενεργή και συστηματική.

Όπως αναφέρουν οι Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου (2015), οι βασικές αρχές και η φιλοσοφία των νομοσχεδίων μπορούν επιγραμματικά να συνοψιστούν στις εξής:

**Νομοσχέδια 1913<sup>329</sup>**: Βασικές προτάσεις:

1. Εξάχρονα δημοτικά σχολεία μικτά.
2. Αστικά σχολεία (τρίχρονα) μετά το δημοτικό, με πρακτικό προσανατολισμό (σε αντικατάσταση των ανώτερων παρθεναγωγείων)<sup>330</sup>.

<sup>325</sup> Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου, (2015). ό.π. σελ. 77, 122

<sup>326</sup> Δημαράς, Α. (1975). *Εκπαίδευση*. στο: Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. ΙΔ', Εκδοτική Αθηνών Α.Ε. σελ. 412.

<sup>327</sup> Σαλιμπά, (2002) σελ. 258

<sup>328</sup> Βλ. σχετ. Γληνός, Δ. (1921). *Γυναικείος ανθρωπισμός*, Αθήνα: Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή, σελ. 6, στο: Δαλακούρα, Κ. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2015) *Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ός αι.). Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, σελ. 128. Τα μαθήματα, τα οποία διδάσκονται είναι μαθήματα παγκόσμιας ιστορίας, ιστορίας εικαστικών τεχνών, λογοτεχνίας, ψυχολογίας, φιλοσοφίας και κοινωνιολογίας.

<sup>329</sup> Νομοσχέδιο του Υπουργού Παιδείας Τσιριμώκου (1913) με εμπνευστή το Γληνό (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006α)

3. Γυμνάσια θηλέων και αρρένων.
4. Διδασκαλεία θηλέων και αρρένων<sup>331</sup>.

**Νομοσχέδια 1929:** Βασικές ρυθμίσεις:

1. Εξάχρονα δημοτικά σχολεία μικτά.
2. Οικοκυρικά σχολεία (κατώτερα επαγγελματικά).
3. Ανώτερα παρθεναγωγεία (τετρατάξια, στη θέση των αστικών του 1913).
4. Γυμνάσια θηλέων και αρρένων στα αστικά κέντρα – Μικτά στις επαρχίες<sup>332</sup>.
5. Διδασκαλεία αρρένων, θηλέων και μικτά.
6. Νυκτερινά σχολεία (εκπαίδευση ενηλίκων/αναλφάβητων γυναικών)<sup>333</sup>.

Όπως γίνεται φανερό, κοινή επιδίωξη και των δύο νομοσχεδίων είναι η καθιέρωση της εξάχρονης μικτής δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται ξεχωριστά για τους άρρενες και για τις θήλεις (γυμνάσια αρρένων και θηλέων, διδασκαλεία αρρένων και θηλέων)<sup>334</sup>.

Ο Δημήτρης Γληνός, υπέρμαχος της εκπαίδευσης των γυναικών, υποστήριξε με σθένος την αναγκαιότητα της ισότιμης και ομοιόμορφης εκπαίδευσης για τα δύο φύλα. Υποστήριξε την άποψη ότι οι γυναίκες έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές και μορφωτικές ανάγκες με τους άντρες και ασκεί κριτική όταν η προσπάθεια εξίσωσης των γυναικών με τους άνδρες ως προς τη μόρφωση δεν βρίσκει ανταπόκριση στους ανθρώπους της γενιάς του. Κάνει λόγο για οπισθοδρόμηση της ελληνικής κοινωνίας και για παντελή αδιαφορία από την πλευρά των πολιτικών ανδρών της εποχής σχετικά με το βασικό αυτό ζήτημα.

---

<sup>330</sup> Β.Δ. «Περί χορηγίας αδείας εις την Φιλεκπαιδευτικήν Εταιρείαν ιδρύσεως αστικών σχολείων θηλέων», *Φ.Ε.Κ.* 255, 11 Σεπτεμβρίου 1914.

<sup>331</sup> Ν.Δ. 26 Αυγούστου 1914 «Περί ιδρύσεως διδασκαλείων εκατέρου των φύλων προς μόρφωσιν διδασκάλων της δημοτικής εκπαίδευσως», *Φ.Ε.Κ.* 335, 19 Νοεμβρίου 1914.

<sup>332</sup> Ν. 4373/13 Αυγούστου 1929 «Περί διαρρυθμίσεως των σχολείων της μέσης εκπαίδευσως», *Φ.Ε.Κ.* 297, 20 Αυγούστου 1929, και διάταγμα 18 Νοεμβρίου 1931 «Περί αναλυτικού προγράμματος διδασκτέων μαθημάτων σχολείων μέσης εκπαίδευσως διά το σχολικόν έτος 1931-1932», *Φ.Ε.Κ.* 12, 13 Ιανουαρίου 1932. Αναφορά για τη συνεκπαίδευση γίνεται και στο Ζιώγου-Καραστεργίου & Κελεσιδου (1997).

<sup>333</sup> Το 1913 προτείνονται και το 1914 ιδρύονται αστικά σχολεία τριετούς φοίτησης, αμέσως μετά το δημοτικό, τα οποία είχαν αυτοτέλεια και πρακτικό προσανατολισμό. Παρά, όμως, τον πρακτικό προσανατολισμό, στο πρόγραμμα είναι εμφανή τα «γυναικεία» μαθήματα, όπως γαλλικά, μουσική, οικιακή οικονομία, οικιακή παιδαγωγική, υγιεινή. *ΦΕΚ* 394/τ. Α'/17-12-1930 (Πρόγραμμα των τετρατάξιων Ανώτερων Παρθεναγωγείων)

<sup>334</sup> Η συνεκπαίδευση επιτρέπεται μόνο στις περιπτώσεις που δεν είναι δυνατή η ίδρυση ξεχωριστών γυμνασίων θηλέων για οικονομικούς λόγους (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1997). Επίσης, πολύ σημαντική ρύθμιση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 είναι η καθιέρωση τους θεσμού της μεικτής εκπαίδευσης στα δημοτικά διότι έτσι γίνεται ένα σημαντικό βήμα για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού με τη δυνατότητα που δίνεται στα κορίτσια να ολοκληρώσουν τη στοιχειώδη εκπαίδευση σε σχολικές μονάδες του τόπου τους στο: Ράπτης (1997) ο.π. σελ.342

Τα νομοσχέδια του 1913 δεν ψηφίστηκαν, όμως η γυναικεία εκπαίδευση αναβαθμίστηκε και τέθηκαν οι βάσεις για περαιτέρω εξέλιξη της με την ίδρυση αστικών σχολείων και διδασκαλείων θηλέων το 1914, αυτοτελών ελληνικών σχολείων και γυμνασίων θηλέων από το 1917 και εξής (και στο Πατσιομίτου, 2015), και με τη νομοθετική κατοχύρωση το 1918 των πρακτικών σχολών θηλέων<sup>335</sup>.

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1929 αποτελεί την πρώτη ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην νεοελληνική ιστορία (και στο Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 2006). Καταγράφεται, κυρίως, η προσπάθεια εξισορρόπησης των δύο ρόλων των γυναικών (μητέρας και συζύγου σε αντιδιαστολή με το ρόλο της ως ισότιμο πολιτικό, κοινωνικό και πνευματικό ον με επαγγελματικές και κοινωνικές προσδοκίες και προοπτικές) καθώς και η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής φοίτησης εξαλείφοντας, έτσι, την ανισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση και εξισορροπώντας τον αριθμό κοριτσιών και αγοριών στην πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση (Μπελογιάννης, Κουγιουμουτζάκη & Καλαματιανού, 2007)<sup>336</sup>. Παρόλα αυτά, η σχολική διαρροή ήταν κανόνας για τα κορίτσια και οι προβλεπόμενες ποινές παρέμεναν ανεφάρμοστες (Αθανασιάδης, 2007, σελ. 17).

Ιδιαίτερη επισήμανση αξίζει η θεσμοθέτηση το 1929 οικοκυρικών και νυχτερινών σχολείων<sup>337</sup> για τις χαμηλότερες κοινωνικά τάξεις καθώς επίσης, και η επαναφορά των ανώτερων παρθεναγωγείων για τις κοινωνικά ανώτερες τάξεις, τα οποία είχαν καταργηθεί με το νομοσχέδιο του 1913, γεγονός το οποίο μπορεί να θεωρηθεί πισωγύρισμα διότι τα παρθεναγωγεία λειτουργούν «*συμφώνως προς τας ιδίας ανάγκας και τον ιδιαίτερον προορισμόν αυτών* (ενν. των γυναικών)». Επιπλέον, υποστηρίζεται η άποψη ότι: *Πρωτίστως η Ελληνίς προορίζεται να γίνει καλή μήτηρ και οικοκυρά. Και ακόμη: Τα επαγγελματικά των γυναικών ενδιαφέροντα κινδυνεύουν*

---

<sup>335</sup> Β.Δ. 2 Σεπτεμβρίου 1917 «Περί ονομασίας ελληνικών σχολείων και γυμνασίων Αθηνών ως τοιούτων των θηλέων», *Φ.Ε.Κ.* 189, 5 Σεπτεμβρίου 1917 και Ν. 1329/16 Απριλίου 1918 «Περί πρακτικών σχολών θηλέων», *Φ.Ε.Κ.* 89, 16 Απριλίου 1918.

<sup>336</sup> Όπως αναφέρεται στον Αθανασιάδη (2007): το 1928, το ποσοστό των γυναικών με γραμματικές γνώσεις ήταν μόλις το 41% (το οποίο βεβαίως αποτελούσε σημαντική πρόοδο σε σχέση με το 30% του 1920) σελ. 17

<sup>337</sup> Όπως αναφέρουν οι Μέρτικα, Ξυδοπούλου & Παπαγιάννης, (2005), το 1929, επί κυβερνήσεως Ελευθ. Βενιζέλου, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων επιχείρησε να οργανώσει σε πιο συστηματική βάση, την εκπαίδευση ενηλίκων με κύριο στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και την προώθηση της βασικής παιδείας του ελληνικού πληθυσμού δίνοντας βαρύτητα στην επαγγελματική και κοινωνική κατάρτιση. Το εγχείρημα αυτό το ανέλαβαν διάφοροι σύλλογοι και εργατικές/επαγγελματικές ενώσεις, όπως τα Επιμελητήρια Αθηνών και Πειραιά, τα οποία ίδρυσαν **νυχτερινές τεχνικές σχολές**. Κατά την περίοδο του μεσοπολέμου, ιδρύθηκαν από το ελληνικό κράτος νυχτερινά τεχνικά σχολεία έχοντας τον ίδιο στόχο αλλά ταυτόχρονα και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των αλλόφωνων πληθυσμών και μειονοτήτων που ζούσαν στην Ελλάδα, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η ενσωμάτωσή τους από την ελληνική κοινωνία. Ωστόσο, οι προσπάθειες αυτές υπήρξαν αποσπασματικές. (και στο: Κόκκος, Α. (2002). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο

να απορροφήσωσι τελείως την γυναίκα, εις τρόπον ώστε αυτή να λησμονήση και τον προορισμόν και τα έργα της μητρός, ά εν τη κοινωνία είναι προωρισμένη να εκτελή.

Συμπερασματικά, παρά τη διαφορετική φιλοσοφία των δύο νομοσχεδίων (του 1913 και του 1929), για πρώτη φορά αντιμετωπίζεται σοβαρά το ζήτημα της γυναικείας εκπαίδευσης ενώ τίθενται οι βάσεις για μεταρρυθμιστικές κινήσεις με νέο κοινωνικό και εκπαιδευτικό προσανατολισμό<sup>338, 339</sup>.

### 9.1.1. Από τη δικτατορία του Ιωάννη Μεταξά έως τη Μεταπολίτευση (1936-1977)

Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του Μεταξά, το ζήτημα της γυναικείας εκπαίδευσης παρουσιάζει οπισθοδρόμηση, αφού θεωρείται ότι η βασική θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι και στην οικογένεια.

Για πρώτη φορά, με διάταγμα του 1937, με το οποίο τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα των γυμνασίων θηλέων<sup>340</sup> γίνεται λόγος για το γυναικείο φύλο στη διδακτέα ύλη κάθε μαθήματος- για παράδειγμα στο μάθημα των θρησκευτικών, όπου εξαιρούνται τα καθήκοντα και δικαιώματα της γυναίκας στην οικογένεια και την κοινωνία ή στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, όπου γίνεται λόγος για την θέση των γυναικών στην αρχαία Ελλάδα. Επιπλέον, απαγορεύεται η συμφοίτηση αντρών και γυναικών ενώ το διδακτικό προσωπικό στα σχολεία θηλέων είναι αποκλειστικά γυναικείο<sup>341</sup>.

Με τον Α.Ν. 1800/1939 «Περί αστικών σχολείων αμφοτέρων των φύλων» (17 Ιουνίου 1939) τροποποιείται πάλι η δομή των σχολείων (τόρα υπάρχουν τα εξατάξια γυμνάσια, τα διτάξια λύκεια, τα τριτάξια αστικά σχολεία, οι ιερατικές σχολές, το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας και η Χαροκόπειος Ανώτερη Οικοκυρική Σχολή.)

Με τον Α.Ν. 1849/1939 η συμφοίτηση αρρένων και θηλέων συνεχίζει να απαγορεύεται, και το διδακτικό προσωπικό στα σχολεία θηλέων εξακολουθεί να απαρτίζεται μόνο από γυναίκες<sup>342</sup>.

Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο<sup>343</sup>, ο οποίος, όπως είναι φυσικό, έφερε διακοπή στις εκπαιδευτικές μεταβολές, πραγματοποιήθηκαν δύο εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (το 1959- Ν.Δ.

<sup>338</sup> Και στο: Γκλαβιάς, Σ. (2010). Επισκόπηση της Ιστορίας της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος (ανακτήθηκε στις 10-10-2016 από [http://www.pi-schools.gr/progr\\_spoudon\\_1899\\_1999/episkopisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf)) σελ. 39

<sup>339</sup> Και στο: Μαράκη, Ε. (2011). Η θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση. Η γυναίκα μαθήτρια, η γυναίκα εκπαιδευτικός, η γυναίκα στέλεχος. *Σύγχρονη Κοινωνία Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*. Τομ. 3.

<sup>340</sup> Νομοθετικό Διάταγμα «Περί τροποποιήσεως του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του γυμνασίου ως προς τα γυμνάσια θηλέων», (Φ.Ε.Κ. 24, 25 Ιανουαρίου 1937)

<sup>341</sup> Αναγκαστικός Νόμος 770/1937 «Περί των σχολείων της μέσης εκπαίδευσως», ΦΕΚ 263/τ. Α' / 13-07-1937

<sup>342</sup> Αναγκαστικός Νόμος 1849/1939 «Περί των σχολείων της μέσης εκπαίδευσως», Φ.Ε.Κ. 300/τ. Α' / 25-07-1939

3971 της 2ας Σεπτεμβρίου 1959 και το 1964 - Ν.Δ. 4379/1964<sup>344</sup>), στις οποίες δόθηκε έμφαση στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την οικονομία, στην αναδιοργάνωση του προγράμματος των μαθημάτων και στην επικράτηση της δημοτικής γλώσσας. Τα δύο αυτά διατάγματα δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις ως προς το θέμα εκπαίδευσης των φύλων. Επεσήμαναν, όμως, την ανάγκη για μια πιο δημοκρατική αντιμετώπιση και θεώρηση της εκπαίδευσης και άνοιξαν το δρόμο για τον σχεδιασμό κοινών προγραμμάτων στις σχολικές μονάδες αρρένων και θηλέων αλλά και για την καθιέρωση της συνεκπαίδευσης και τη σύνδεση της οικονομίας με την εκπαίδευση (Χαμπίδης & Ταρατόρη, 2008, Δαλακούρα & Ζιώγου-Καταστεργίου, 2015).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 σηματοδοτεί μια νέα εποχή στην εκπαίδευση της μετεμφυλιακής Ελλάδας έχοντας ως βάση τη δημοκρατική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>345</sup>. Η δευτεροβάθμια ή μέση εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους (τρεις γυμνασιακές τάξεις και τρεις λυκειακές<sup>346</sup>) με ταυτόχρονη αύξηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και για τα δύο φύλα κατά τρία χρόνια (εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση) και τη θεσμοθέτηση της δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες<sup>347</sup>. Μ' αυτό τον τρόπο αξιοποιείται το ανθρώπινο κεφάλαιο ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής προέλευσης. Επίσης, η δημοτική γλώσσα θεωρείται ισότιμη με την καθαρεύουσα και τα αρχαία ελληνικά στο γυμνάσιο διδάσκονται από μετάφραση εκτός από τη Γ' Γυμνασίου, στην οποία η διδασκαλία των αρχαίων από το πρωτότυπο ορίζεται στις τρεις ώρες την εβδομάδα.

---

<sup>343</sup> Ο Τσάγγος (1983), αναφέρει ότι το 1949 ιδρύθηκαν **νοκτερινά παραρτήματα** σε κάποια δημόσια ημερήσια σχολεία. Το 1955 λειτουργούσαν 61 τέτοια σχολεία. σελ.21-28

<sup>344</sup> Ν.Δ. 4379/1964 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της γενικής (στοιχειώδους και μέσης) εκπαίδευσως, Φ.Ε.Κ. 182, 24 Οκτωβρίου 1964

<sup>345</sup> Η ανάγκη μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού γίνεσθαι της Ελλάδας προκύπτει και από το φαινόμενο της σημαντικής εκροής εργατικού δυναμικού σε όλες τις γεωγραφικές κατευθύνσεις (Ευρώπη, Αμερική, Αυστραλία) προς αναζήτηση εργασίας. Πιστεύεται ότι βασική αιτία της μετανάστευσης είναι η παρωχημένη και αναχρονιστική εκπαίδευση που παρέχεται από το ελληνικό κράτος και ότι μια πιο δημοκρατική εκπαίδευση με νέα προοπτική, η οποία θα δίνει αξία στον παράγοντα άνθρωπο, στην αυτονόμηση και απελευθέρωση του από τους περιορισμούς του παρελθόντος και θα έχει ως κύριο μέλημα τη δημιουργία ενός ελεύθερου πολίτη, του πολίτη της Ελληνικής Δημοκρατίας, αποτελεί τον πρωταρχικό στόχο: Χαραλάμπος, Δ. (1990). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ σελ. 210.

<sup>346</sup> Οι δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου περιλαμβάνουν δύο κύκλους σπουδών έναν με φιλολογική και έναν με φυσικομαθηματική κατεύθυνση.

<sup>347</sup> Χαραλάμπος, (1990). ό.π. σελ. 212

Στα νέα κοινά προγράμματα σπουδών που σχεδιάστηκαν για τα σχολεία αρρένων και θηλέων συμπεριελήφθησαν μαθήματα<sup>348</sup>, που στόχο είχαν να εκπαιδεύσουν πολίτες, άνδρες και γυναίκες, ώριμους/ες και ικανούς/ές να ανταποκριθούν στα ιδανικά μιας δημοκρατικής και ελεύθερης κοινωνίας που ευνοεί την ισονομία και την ισότητα μεταξύ των πολιτών της.

Την ίδια δεκαετία (τη δεκαετία του '60) πραγματοποιήθηκε και η πρώτη μεγάλη διεύρυνση της γυναικείας εκπαίδευσης, ως απόρροια, κυρίως, της ανάγκης για οικονομική ανάπτυξη και όχι ως αποτέλεσμα, αποκλειστικά και μόνο, των προσπαθειών του φεμινιστικού κινήματος. Όσον αφορά την μέση τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, η συμμετοχή των γυναικών είναι περιορισμένη, αν και, στα μέσα της δεκαετίας του '60 παρουσίασε μια αυξητική τάση.

Ακολούθησε η δικτατορία του 1967, η οποία ανέκοψε οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική κίνηση. Μετά το 1974, την εποχή της μεταπολίτευσης, σήμανε μια περίοδος ανανέωσης σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Κατά την περίοδο αυτή επανέρχονται και υλοποιούνται όλες οι προβλέψεις και οι καινοτομίες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 με βασικότερη αυτή της συνεκπαίδευσης στα δευτεροβάθμια σχολεία. Με το Ν.309 του 1976 και έξι (06) ακόλουθες υπουργικές αποφάσεις το 1979, θεσμοθετήθηκε η συνεκπαίδευση, μετατράπηκαν σε μικτά τα αμιγή γυμνάσια και λύκεια της χώρας<sup>349</sup>, <sup>350</sup>, αναθεωρήθηκαν τα σχολικά βιβλία, και δόθηκε στις γυναίκες η δυνατότητα πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες και τους τύπους της εκπαίδευσης.

Το 1975, και ενώ κυβερνούσε τη χώρα ένα κόμμα συντηρητικό, καθιερώθηκε συνταγματικά η ισότητα των φύλων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1992 και 2003). Η συνταγματική κατοχύρωση της έμφυλης ισότητας ήταν περισσότερο προαπαιτούμενο για την εισαγωγή της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και δεν υπαγορεύτηκε από την ανάγκη της ελληνικής κοινωνίας ούτε πρέπει να θεωρηθεί επίτευγμα του φεμινιστικού κινήματος. Η συγκεκριμένη κυβέρνηση, πάντως, υπήρξε, ιδιαίτερα επιφυλακτική στην αντιμετώπιση του θέματος της ανισότητας των φύλων και αυτό γίνεται εμφανές από την άρνηση της να υπογράψει τη «Διεθνή Συμφωνία ενάντια

<sup>348</sup> Τέτοια μαθήματα ήταν τα «Στοιχεία του δημοκρατικού πολιτεύματος και των νόμων» και διδάσκονταν στους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ' Λυκείου προσδιορίζοντας τον νέο προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

<sup>349</sup> Υπ. Απ. 28515/28-7-79 «Περί μετονομασίας σχολείων μέσης εκπαίδευσεως», *Φ.Ε.Κ.* 734/τ. Β/31-08-1979.

<sup>350</sup> Η μετάβαση από τις αμιγείς σχολικές μονάδες στις μικτές και στη συνεκπαίδευση των δύο φύλων έγινε όχι χωρίς προβλήματα. Ο προβληματισμός πάνω στο συγκεκριμένο θέμα ξεκίνησε στην αρχή του 20<sup>ου</sup> αιώνα και προκάλεσε αντιδράσεις, κυρίως στις πόλεις της περιφέρειας. Υπήρξαν αρκετοί πολέμοι και αρκετοί υποστηρικτές του θεσμού. Οι επιφυλάξεις ήταν πολυάριθμες, διότι εγείρονταν ζητήματα ηθικής τάξης. Τελικά, με τη σύμπραξη γυναικείων συλλόγων, οργανώσεων, αλλά και μεμονωμένων γυναικών επικράτησε, μέσα σε κλίμα ευφορίας, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης διότι θεωρήθηκε ότι έτσι κατακτήθηκε το δικαίωμα της ίσης πρόσβασης των φύλων στην εκπαίδευση (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καταστεργίου, 2015).



στη διάκριση των φύλων», των Ηνωμένων Εθνών, γεγονός για το οποίο επικρίθηκε από τον Σύνδεσμο για τα Δικαιώματα της Γυναίκας.

Το 1981, με την άνοδο στην εξουσία σοσιαλιστικού κόμματος, υπογράφηκε η Σύμβαση για την Εξάλειψη των Διακρίσεων ενάντια στις Γυναίκες, ιδρύθηκε το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας και η Γενική Γραμματεία Ισότητας. Επίσης, αυξήθηκε σημαντικά το γυναικείο εργατικό δυναμικό, αν και σε θέσεις περιορισμένης ευθύνης.

Με τη μεταρρύθμιση του 1997 και τις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις με τους νόμους 2525/97<sup>351</sup> για τη γενική και 2640/98<sup>352</sup> για την τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση με στόχο τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την προσαρμογή της στα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα συνδέεται η απόκτηση απολυτηρίου με τις εισαγωγικές εξετάσεις, και αυξάνεται η συμμετοχή των κοριτσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από το 50% που ήταν στα τέλη της δεκαετίας του '80, στο 53% τη δεκαετία του '90 (Κλαδούχου, 2005)<sup>353</sup>.

Η ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης διαγράφει τη δική της τροχιά παράλληλα με την ιστορία του ελληνικού κράτους. Η πορεία της, με πολλά προσκόμματα (Ανώτερο Δημοτικό Παρθενγωγείο Βόλου, Μαρασλειάκ, Διδασκαλειάκ, οπισθοδρομήσεις ανάλογα με την εκάστοτε πολιτική κατάσταση κα), αλλά δυναμική, αποφασιστική, διεκδικητική, οδηγεί, σταδιακά, στην κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική ένταξή τους στη σφαίρα της δημόσιας ζωής, αν και όχι απόλυτα ισότιμα σε σύγκριση με τους άνδρες.

## **9.2. Η εκπαίδευση στην ευρύτερη περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης. Ιστορική αναδρομή- από το χθες στο σήμερα**

Η έρευνά μας επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των Εσπερινών σχολείων της Κοζάνης. Γι' αυτό το λόγο θεωρούμε σκόπιμο να γίνει μια σύντομη επισκόπηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας της πόλης της Κοζάνης και της ευρύτερης περιοχής έτσι

<sup>351</sup> Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188/τ.Α'/97) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»,

<sup>352</sup> Ν. 2640/98 (ΦΕΚ 206/τ. Α'/98) «Δευτεροβάθμια Τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»

<sup>353</sup> Κλαδούχου, Ε. (2005) *Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή της βιβλιογραφίας*, μελέτη. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, (ανακτήθηκε στις 17-10-2010) από το: <http://www.aegean.gr/gender-postgraduate> Επίσης, σήμερα τα ποσοστά των κοριτσιών που φοιτούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση εξακολουθούν να υπερτερούν μόνο ποσοτικά και όχι ποιοτικά έναντι των αντίστοιχων των αγοριών, ενώ η επιλογή Σχολών και Τμημάτων φοίτησης εξακολουθεί να σχετίζεται με τα γνωστικά- επιστημονικά αντικείμενα που αποδίδονται παραδοσιακά στα φύλα ( παιδαγωγικές και φιλοσοφικές σχολές –γυναίκες και τεχνικές και θετικές σχολές-άνδρες)

όπως αυτή καταγράφηκε από ντόπιους ιστορικούς, συγγραφείς και εκπαιδευτικούς από την περίοδο της τουρκοκρατίας έως και σήμερα, σε συνάρτηση με την ιστορική πορεία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και με σαφή αναφορά στη διάσταση του φύλου.

Η Κοζάνη, ως πόλη αλλά και η ευρύτερη περιοχή, έχουν να επιδείξουν μια πολύ πρώιμη παρουσία σε θέματα πολιτισμού και πνευματικής δραστηριότητας, η οποία ξεκινά από τον 16<sup>ο</sup> αι, και συνεχίζεται αδιαλείπτως έως και σήμερα, παρά τα πολλά προβλήματα τόσο στην εξάπλωση όσο και στην εδραίωση ενός οργανωμένου σχολικού δικτύου. Αυτό οφείλεται σε παράγοντες όπως η έλλειψη διδακτικού προσωπικού στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως στα χωριά αλλά και στην έλλειψη μαθητικού δυναμικού. Πολλές σχολικές μονάδες κινδύνευαν να κλείσουν αν δεν υπήρχε ανάλογη προσπάθεια διατήρησης τους από την τοπική κοινωνία.

Πολύτιμη στάθηκε η προσφορά των Κοζανιτών μεταναστών. Από πολύ νωρίς, το 16<sup>ο</sup> αλλά κυρίως από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, πολλοί κάτοικοι από την ευρύτερη περιοχή της Κοζάνης (Σιάτιστα, Σέρβια, Εράτυρα, Βλάστη κα) πήραν την απόφαση ν' αφήσουν την τουρκοκρατούμενη πατρίδα τους για να αναζητήσουν, ως μετανάστες, μια καλύτερη τύχη στις χώρες τις Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης, ασχολούμενοι με το εμπόριο. Αρκετοί από αυτούς εγκαθίστανται μόνιμα στο εξωτερικό, διαπρέπουν σε όλους τους τομείς των εμπορικών δραστηριοτήτων, αποκτούν εμπορικά προνόμια, πλουτίζουν και συμβάλουν αποτελεσματικά στην οικονομική ανάπτυξη των εκεί χωρών. Αυτό είχε ως συνέπεια να κερδίσουν την εκτίμηση αλλά και την αναγνώριση, των ξένων και να τιμήσουν το ελληνικό όνομα αποκτώντας τίτλους ευγενείας.

Απόρροια της οικονομικής ευμάρειας στην οποία είχαν περιέλθει, αποτελεί η σημαντική συμβολή τους στην πνευματική αναγέννηση της περιοχής, η οποία σημείωσε εκπληκτική οικονομική και πνευματική πρόοδο από τις ευεργεσίες των επιφανών αυτών πολιτών. Διότι στην πλειοψηφία τους, αποδείχθηκαν πρόθυμοι να καλύπτουν τα έξοδα για την παιδεία των σκλαβωμένων συμπατριωτών τους, με αποτέλεσμα την ίδρυση, το 1668, της πρώτης σχολής ανώτερης βαθμίδας με πρώτο δάσκαλο τον Γεώργιο Κονταρή. Το 1746 ιδρύεται στην Κοζάνη η περίφημη «Στοά», στην οποία διδάσκει για έξι χρόνια ο μεγάλος δάσκαλος του Γένους Ευγένιος Βούλγαρης (1746-1752)<sup>354</sup>, και η οποία διέθετε ανώτερο κύκλο φιλοσοφικών σπουδών και

---

<sup>354</sup> Σιαμπανόπουλος, Κ., (1992), Ο νομός Κοζάνης και η πρωτεύουσα του Κοζάνη (συνοπτική ιστορική ανασκόπηση), *Δυτικομακεδονικά Γράμματα, Έτος Γ'*, Σύνδεσμος Γραμμάτων και Τεχνών Ν. Κοζάνης, σελ. 30 και Μπουνόβας, Γ., (2000). *Εκπαίδευση και τοπική κοινωνία, ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου στην Κοζάνη 1880-1940*. Κοζάνη: Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης (σ. 52)

συντηρούνταν, στην αρχή, αποκλειστικά από τους Έλληνες της διασποράς<sup>355</sup>. Αργότερα, ιδρύθηκε το «Μουσείο» (1776)<sup>356</sup> και η «Σχολή της Κομπανίας» (1756) από Κοζανίτες αποδήμους της Ουγγαρίας<sup>357</sup>.

Το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα και απαρχές του 20<sup>ου</sup>, αναδιοργανώνεται η Σχολή Κοζάνης και μετατρέπεται σε Γυμνάσιο (1901), ισότιμο με τα άλλα του Ελληνικού κράτους<sup>358</sup>, το οποίο στεγάζεται σε κτήριο, δωρεά των αδελφών Βαλταδώρου, και λειτουργεί έως και σήμερα. Από το συγκεκριμένο σχολείο έχουν αποφοιτήσει πολλοί αξιόλογοι επιστήμονες και πνευματικοί άνθρωποι του τόπου.

Έως το 1905 λειτουργούν στην πόλη δύο δημοτικά σχολεία και ιδρύεται δεύτερη εξατάξια αστική σχολή με το όνομα Αστική Σχολή Αγίου Νικολάου ενώ το 1911 μια τρίτη, η οποία λειτούργησε αρχικά ως παράρτημα της πρώτης. Αξιοσημείωτο είναι ότι, από τα τέσσερα δημοτικά σχολεία μόνο το ένα είναι για κορίτσια. Το 1914, ιδρύθηκε και δεύτερο σχολείο θηλέων, το οποίο χρειάστηκε δέκα χρόνια για να γίνει εξατάξιο.

---

<sup>355</sup> Όπως αναφέρει ο Λιούφης, Π. Ν. (1924). *Ιστορία της Κοζάνης*. Εν Αθήναις, Τύποις Ιωάν. Βάρτσου: ...Οι δε εν Ουγγαρία καταθέμενοι αξιόλογον ποσόν χρημάτων έπεμπον κατ' έτος τους τόκους. Επί τη βάσει των νέων οικονομικών μέτρων απεφασίσθη η ίδρυσις Νέου Σχολείου ευρυχωροτέρου και καλλιτέρου. Το Νέον Σχολείον εκλήθη **Στοά** διότι εν τω μέσω του κήπου ίδρυτο ιδιαίτερος η αίθουσα της παραδόσεως μονόθολος και κεκοσμημένη έξωθεν με περιστύλια και τόξα. ... σελ. 182

<sup>356</sup> Το «Ελληνικόν Μουσείον» λειτουργούσε κυρίως με τη χρηματοδότηση από τους τόκους κεφαλαίου 4.292 δουκάτων, του Κοζανίτη Δημητρίου Μανόλη Παγούνη. Το ποσό αυτό ήταν κατατεθειμένο στην επίσημη τράπεζα της Βενετίας, Zecca (γι' αυτό και λεγόταν και «Σχολείο του Παγούνη») και από τους τόκους κεφαλαίου 800 γροσίων που ήταν κατατεθειμένο στη Θεσσαλονίκη. Στο «Ελληνικόν Μουσείον» δίδαξαν μεταξύ σημαντικών άλλων οι Αμφιλόχιος Παρασκευάς, Γ. Λούιας, Ι. Αιτωλός, Δ. Παπαγιαννούσης, Κ. Στάμκος, Γ. Πάικος και ο ιερέας Χριστόδουλος. Το 1797/9, μετά την κατάληψη της Βενετίας από τους Γάλλους, σταμάτησε η λειτουργία του εν λόγω σχολείου, λόγω διακοπής αποστολής χρημάτων. (ανακτήθηκε στις 22/10/2015 από: <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%BF%CE%B6%CE%AC%CE%BD%CE%B7>)

<sup>357</sup> Χατζοπούλου, Β. (2014). «Η παιδεία στην Κοζάνη κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα μέσα από τα χειρόγραφα της Δημοτικής Βιβλιοθήκης Κοζάνης» στο: *Κοζάνη, 600 χρόνια ιστορίας, Γένεση και ανάπτυξη μιας Μακεδονικής Μητρόπολης, Πρακτικά Β' Συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας*, (επιστημονική.- εκδ. επιμ. Καρανάσιος, Χ., Ντίνας, Κ., Μυλωνάς, Δ. Σκρέκας, Δ.) *Κοζάνη 27-30 Σεπτεμβρίου 2012*, Κοζάνη: Δήμος Κοζάνης, Οργανισμός Αθλητισμού, Πολιτισμού και Νεολαίας σελ..238 και στο:

Κουρκούτας, Μ. (1992). Η Εκπαίδευση στην πόλη της Κοζάνης, *Δυτικομακεδονικά Γράμματα, Έτος Γ'*, Σύνδεσμος Γραμμάτων και Τεχνών Ν. Κοζάνης, Κοζάνη, όπου αναφέρεται ότι το σχολείο κράτησε μόνο τέσσερα χρόνια και έκλεισε διότι η Αυστροουγγαρία απαγόρευσε την εξαγωγή συναλλάγματος, σελ. 154. Το σχολείο αυτό έγινε αργότερα ημιγυμνάσιο (Μπουνόβας, 2000), ό. π. σελ. 53

<sup>358</sup> (Σημ. συγ. Η Κοζάνη απελευθερώθηκε από τους Τούρκους στις 11 Οκτωβρίου 1912. Επομένως, όταν ιδρύθηκε το Βαλταδώρειο Γυμνάσιο ήταν ακόμη υπό Τουρκική κατοχή).

Όπως αναφέρει η Μαλούτα, Μ. (2014). *Τα σχολεία της Κοζάνης κατά την οθωμανική περίοδο 1860-1912: οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία με βάση αρχειακό υλικό*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης Αντ., η ισότιμη αναγνώριση του Γυμνασίου με τα άλλα ελληνικά γυμνάσια επετεύχθη χάρη στις συντονισμένες ενέργειες του Γυμνασιάρχη Π. Λιούφη και του Μητροπολίτη Σερβίων και Κοζάνης Κωνσταντίου Ματουλόπουλου, σελ. 60

Το 1909 ιδρύθηκε Νυχτερινή σχολή από τη «Μορφωτική Αδελφότητα Πανδώρα»<sup>359</sup>, το 1911 χτίστηκε το διδακτήριο του παρθεναγωγείου, ενώ το 1924 ιδρύεται η δημόσια μέση εμπορική σχολή, η οποία αποκλίνει από τα σχολεία που παρέχουν γενική μόρφωση αφού έχει χαρακτήρα επαγγελματικό, και στην οποία έως το 1933 εισάγονται απόφοιτοι της Β' γυμνασίου και της αστικής σχολής θηλέων<sup>360</sup>. Το 1932 ιδρύεται η Γεωργική Χαρίσειος Σχολή, η οποία πήρε το όνομα του δωρητή της και αποτελεί το πρώτο αμιγές επαγγελματικό σχολείο. Στις 24-10-1937, την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά, ιδρύεται και λειτουργεί Ιερατική σχολή με 40-45 μαθητές.

Το πρώτο παρθεναγωγείο που λειτούργησε στην Κοζάνη το 1862 στεγαζόταν σε νοικιασμένο κτήριο, το οποίο πλήρωνε η κοινότητα. Το 1873 στεγάστηκε σε νέο διδακτήριο, δωρεά του Κωνσταντίνου Τακιατζή (ευεργέτη της πόλεως της Κοζάνης). Στο Ιστορικό Αρχείο της πόλης συχνές είναι οι αναφορές για εκδηλώσεις που πραγματοποιούνταν με σκοπό την συγκέντρωση χρημάτων που θα διασφάλιζαν την απρόσκοπτη λειτουργία του παρθεναγωγείου<sup>361</sup>. Οι εν λόγω εκδηλώσεις είχαν τη μορφή σημαντικών κοινωνικών γεγονότων με τη συμμετοχή της «καλής κοινωνίας» της πόλης αλλά και του Μητροπολίτη. Σκοπός των εκδηλώσεων ήταν η πώληση εισιτηρίων για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου. Έτσι, διοργανώνονταν σχολικοί χοροί, εκθέσεις και πωλήσεις εργοχείρων κατασκευασμένων από τις ίδιες τις μαθήτριες αλλά και λαχειοφόροι αγορές. Αυτό είναι ενδεικτικό της σημασίας που έδινε η τοπική κοινωνία στη σωστή και υψηλού επιπέδου παιδεία που προσδοκούσαν οι γονείς για τις κόρες τους.

Ως προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην πόλη της Κοζάνης λειτουργεί, όπως προαναφέρθηκε, από το 1900 πλήρες εξατάξιο Γυμνάσιο, αναγνωρισμένο από το ελληνικό

---

<sup>359</sup> Σύμφωνα με τον Μπουνόβα (2000), ο αριθμός των διδασκόντων είναι τέσσερις, ενώ των μαθητών 140. Λαμβάνοντας υπόψη ότι, με βάση μια τελευταία πληροφορία, τα εγκαίνια του σχολείου πραγματοποιήθηκαν το 1937, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι τα σχολεία αυτού του είδους (επαγγελματικά) λειτουργούσαν ευκαιριακά. σ. 61

<sup>360</sup> «Στην τελευταία δεκαετία του 19<sup>ου</sup> και την πρώτη του 20<sup>ου</sup> αιώνα τα εκπαιδευτικά πράγματα της Κοζάνης φθάνουν στη μεγαλύτερη ακμή με κυριαρχούσα προσωπικότητα το γυμνασιάρχη κα ιστορικό της Κοζάνης Παναγιώτη Λιούφη». ό.π. σ. 84

<sup>361</sup> Όπως αναφέρει η Μαλούτα, Μ. (2014), «Η γυναικεία εκπαίδευση στην Κοζάνη» στο: *Κοζάνη, 600 χρόνια ιστορίας, Γένεση και ανάπτυξη μιας Μακεδονικής Μητρόπολης, Πρακτικά Β' Συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας*, (επιστημονική- εκδ. επιμ. Καρανάσιος, Χ., Ντίνας, Κ., Μυλωνάς, Δ. Σκρέκας, Δ.) *Κοζάνη 27-30 Σεπτεμβρίου 2012*, Κοζάνη: Δήμος Κοζάνης, Οργανισμός Αθλητισμού, Πολιτισμού και Νεολαίας, «...το Παρθεναγωγείο Κοζάνης... αποτέλεσε το πρώτο σχολείο θηλέων στην πόλη και διατήρησε αξιόλογο επίπεδο οργάνωσης και παροχής γνώσεων ακολουθώντας τον κανονισμό της λειτουργίας του πρότυπου ελληνικού Παρθεναγωγείου. Έτσι, προσέφερε σε αρκετές κορασίδες της Κοζάνης τη δυνατότητα εκπαίδευσης, παρά τη χαμηλή στόχευση ως προς το επίπεδο σπουδών. Από την άλλη μεριά, παρείχε στην εκπαίδευση των σχολείων της Κοζάνης και της περιοχής καταρτισμένες δασκάλες, οι οποίες συνεισέφεραν στη μορφωτική άνοδο της περιοχής και γενικότερα στην κοινωνική ανάπτυξη της ευρύτερης περιοχής». σελ. 363

κράτος («Βαλταδώρειο» Γυμνάσιο), και στο οποίο μπορούσαν πλέον να φοιτήσουν και κορίτσια. Το 1914 ιδρύεται στην Κοζάνη το τριτάξιο Αστικό Σχολείο Θηλέων, στο οποίο φοιτούν μαθήτριες, οι οποίες έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο δημοτικό<sup>362</sup>. Η αποφοίτηση από το σχολείο αυτό δίνει τη δυνατότητα συνέχισης σπουδών στην 4<sup>η</sup> τάξη του εξαταξίου γυμνασίου με στόχο την εισαγωγή, μετά από εξετάσεις<sup>363</sup>, στο πανεπιστήμιο. Οι ανώτερες όμως σπουδές που θέλει να μεταδώσει οφείλουν να προσιδιάζουν με τη «φύση» των γυναικών που δεν θεωρούνταν ίδια με αυτή των αντρών. Αναφορές στον τοπικό τύπο της εποχής προσπαθούν να πείσουν για το επιβλαβές της φοίτησης των κοριτσιών στο γυμνάσιο και για το σκοπό που πρέπει να έχει η εκπαίδευση των γυναικών<sup>364</sup>. Η αστική Σχολή Κοζάνης, η οποία από το 1929 ήταν γνωστή και ως Ανώτερο Παρθενγωγείο, λειτούργησε έως το 1936, οπότε και έγιναν τα εγκαίνια του Γυμνασίου Θηλέων (στις 30-11-1936)<sup>365</sup>.

Η σχολική εφορεία είχε επωμιστεί την διοίκηση και εποπτεία των σχολείων ενώ τα διάφορα έξοδα για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων καλύπτονταν από το κοινοτικό ταμείο, τις συντεχνίες και τους πάρα πολλούς χορηγούς και δωρητές.

Η ζήτηση για τη γυμνασιακή εκπαίδευση την εποχή εκείνη δεν είναι μεγάλη. Επομένως, παρατηρείται το φαινόμενο ενώ αυξάνεται ο αριθμός των φοιτούντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να μην αυξάνεται αντιστοίχως ο αριθμός των μαθητών που συνεχίζουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο<sup>366</sup>. Η γυναικεία εκπαίδευση παρουσιάζει αυξητική τάση, 5% ανά δεκαετία, η αύξηση όμως, γίνεται με σαφώς μικρότερο ρυθμό από ό, τι των ανδρών. Αυτό είναι απόρροια των κοινωνικών αντιλήψεων της εποχής, οι οποίες θεωρούν ότι η εκπαίδευση δεν αφορά το γυναικείο φύλο<sup>367</sup>.

---

<sup>362</sup> Το αστικό σχολείο θηλέων είναι ένας νέος τύπος τριτάξιου σχολείου που πρωτοδημιουργήθηκε το 1914 μέσα στα πλαίσια της πολιτικής του υπουργού Παιδείας Ι. Τσιριμώκου για το γυναικείο φύλο και παρέχει τα ίδια προσόντα με το Γυμνάσιο. Μπουνόβας (2000), ό.π. σελ. 57.

<sup>363</sup> Οι εξετάσεις καθιερώθηκαν για πρώτη φορά το 1925. (Μπουνόβας, 2000), ό.π. σελ. 58

<sup>364</sup> Όπως αναφέρει ο Ζωντανός, Π. (1994). Περί της ανατροφής των κορασιών και της δημοσίου εκπαίδευσης των αρρένων. Ερμούπολις, (1836). στο: *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (επιμ. εκδ. Δελιγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ) Θεσσαλονίκη: Βάνιας: «.. αι εις τους Παρθενώνας και τα Μοναστήρια ανατραφείσαι γυναίκες, γίνονται κοινώς κακαί μητέρες οικογενείας...» και απομακρύνονται «...από το προορισμό δια τον οποίον είναι διορισμέναι... από την φύσιν καθώς και από τας θεσμοθεσίας της κοινωνίας» σελ. 146-147

<sup>365</sup> Το 1929 παρατηρήθηκε σημαντική κάμψη του αριθμού των μαθητριών που φοιτούσαν στο εν λόγω Ανώτερο Παρθενγωγείο, γεγονός που δεν μπορεί να αποδοθεί σε κάποια συγκεκριμένη αιτία. (Μπουνόβας, 2000), ό.π. σ. 58

<sup>366</sup> Το 1897 οι μαθητές του Γυμνασίου αντιστοιχούν στο 10% των μαθητών του Δημοτικού, το 1908 στο 15%, μεταξύ 1925-1926 13-14%, το 1927 16% και φτάνει το 1932 το 25%. (Μπουνόβας, 2000), ό.π. σ. 62

<sup>367</sup> Δεν ήταν παρά μόνο κατά την τελευταία δεκαετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα (1893 και μετά) όταν η Πολιτεία αναγκάστηκε να πάρει θέση για την εισαγωγή των γυναικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολλοί άνθρωποι των γραμμάτων, όπως ο Αδ. Κοραής, από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, επηρεασμένοι από τα

Σύμφωνα με στατιστικά δεδομένα της εποχής, τα οποία αφορούν το γυμνάσιο Κοζάνης, και τα οποία παρατίθενται στο Μπουνόβας, (1997 και 2000), επιβεβαιώνεται η σχέση φύλου και κοινωνικής προέλευσης. Διότι, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές από τη στιγμή που όσο «ανώτερη» είναι οικονομικά και εκπαιδευτικά μια κοινωνική τάξη τόσο πιο πολύ ενδιαφέρεται για τη γυναικεία εκπαίδευση. Έτσι, η συμμετοχή στην εκπαίδευση των κοριτσιών της ανώτερης τάξης (Ελεύθερα επαγγέλματα, Ανώτεροι Υπάλληλοι, Εκπαιδευτικοί)<sup>368</sup> είναι παραπάνω από διπλάσια σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες (αγροτών, κτηνοτρόφων, εργατών-τεχνιτών, μικροεμπόρων και μισθωτών, εμπόρων, δημοσίων υπαλλήλων)<sup>369</sup>. Επιπλέον, οι μαθήτριες με κύριο τόπο διαμονής την πόλη της Κοζάνης παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά φοίτησης απ' ότι οι μαθήτριες που διαμένουν στα περίχωρα, κάτι το οποίο θεωρείται φυσικό διότι, λόγω της εγγύτητας είναι εύκολη η πρόσβαση στο σχολείο χωρίς οικονομική επιβάρυνση.

Αναφορικά, τώρα, με την σχέση φύλου και ηλικίας εγγραφής, οι μαθήτριες αρχίζουν τη φοίτηση τους σε πιο μικρή ηλικία σε σχέση με τ' αγόρια, τελειώνουν με επιτυχία και γρήγορα το δημοτικό σχολείο και συνεχίζουν τις σπουδές τους και στο γυμνάσιο. Ως προς τη σχέση επίδοσης και φύλου, τα κορίτσια παρουσιάζουν πολύ υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τ' αγόρια. Αυτό ίσως συμβαίνει διότι μια αποτυχία σε ένα κορίτσι θα σήμαινε αυτομάτως και το σταμάτημα του σχολείου, διότι η κοινωνία δείχνει μεγαλύτερη ανεκτικότητα στο ανδρικό φύλο, δίνοντας μια δεύτερη ευκαιρία, ενώ αναμένει από τις γυναίκες να προσπαθούν για το καλύτερο χωρίς την πολυτέλεια της αποτυχίας. Να σημειωθεί ότι τα αγόρια διαπρέπουν στα Μαθηματικά και τα κορίτσια στα γλωσσικά μαθήματα, με έναν ελαφρά καλύτερο μέσο όρο επίδοσης των κοριτσιών στα Μαθηματικά απ' ότι των αγοριών στα γλωσσικά μαθήματα.

Η ολοκλήρωση των σπουδών έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο. Τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό αποφοίτησης (28,1% των αγοριών έναντι 25,1% των κοριτσιών). Το ποσοστό αυτό αλλάζει δραματικά όταν πρόκειται για ολοκλήρωση των σπουδών με καθυστέρηση μετά από τα έξι χρόνια φοίτησης (1,8% των κοριτσιών έναντι 17,8% των

---

διδάγματα και τα προοδευτικά μηνύματα του κινήματος του Διαφωτισμού, διεκδίκησαν σθεναρά με τα γραφόμενα τους, παρά τις έντονες αντιδράσεις που υπήρξαν από διάφορες πλευρές ως προς τον προορισμό της γυναίκας στην κοινωνία, την ισότιμη φοίτηση των γυναικών στα ελληνικά σχολεία. Με το άρθρο 58 του νομοθετικού διατάγματος της 6/18 Φεβρουαρίου 1834 «Περί δημοδιδασκάλων εν γένει και δημοτικών σχολείων» κατοχυρώνεται νομοθετικά το δικαίωμα της ελληνίδας για φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο: Ζιώγου-Καραστεργίου (1986). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας και Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς

<sup>368</sup> Κατάταξη που έγινε από τον συγγραφέα (Μπουνόβας, 1997 και 2000)

<sup>369</sup> Ποσοστό 27,6% έναντι 10,4%, 12,0%, 10,9% και 13,3% αντιστοίχως. (Μπουνόβας, 2000), ο.π. σ. 83

αγοριών). Η ολοκλήρωση των σπουδών έχει στατιστικά σημαντική σχέση και ως προς την κοινωνική προέλευση. Στο σημείο αυτό, διαπιστώνεται η κοινωνική ανισότητα ανάμεσα στις μαθήτριες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Όσο «ανώτερη» είναι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η μαθήτρια τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να ολοκληρώσει τη φοίτηση της. Τέλος, να επισημάνουμε ότι το ποσοστό της μαθητικής διαρροής είναι ελαφρά μεγαλύτερο στα κορίτσια απ' ότι στ' αγόρια (67,1% στα κορίτσια έναντι 65,2% στα αγόρια), σχετίζεται άμεσα με τον τόπο καταγωγής και διαμονής των μαθητών.

### 9.2.1. Η Αστική Σχολή Θηλέων

Εγγράφονται σ' αυτήν μαθήτριες που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο δημοτικό. Το πρόγραμμα της σχολής συντάχθηκε το 1914<sup>370</sup>. Παρέχει τα ίδια προσόντα με το γυμνάσιο. Αυτό που τη διαφοροποιεί από το γυμνάσιο είναι το γεγονός ότι το πρόγραμμα της είναι έτσι δομημένο ώστε να «συμφωνεί» με τη «γυναικεία φύση»<sup>371, 372</sup>. Συγκεκριμένα το 22% του χρόνου αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (στο γυμνάσιο αφιερώνεται το 32% του χρόνου) ενώ το 14,0% σε πρακτικά μαθήματα –πιο κοντά στη «γυναικεία φύση», διότι δεν απαιτούν προηγούμενη κεκτημένη γνώση, όπως Ιχνογραφία, Καλλιτεχνικά, Χειροτεχνία και σημαντική θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα κατέχει η εκμάθηση των Γαλλικών (13% του συνολικού

---

<sup>370</sup> Την ίδια χρονιά, με νομοθετικό διάταγμα στις 26 Αυγούστου, ιδρύονται και τα πρώτα δημόσια διδασκαλεία θηλέων στις νέες χώρες (αρχικά στη Θεσσαλονίκη και αργότερα στις Σέρρες, και στην Κοζάνη). Έτσι, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία χάνει την αποκλειστικότητα στην εκπαίδευση των διδασκαλισσών στο: Ν.Δ. 26 Αυγούστου 1914 «Περί ιδρύσεως διδασκαλείων εκατέρου των φύλων προς μόρφωσιν διδασκάλων της δημοτικής εκπαιδεύσεως», *Φ.Ε.Κ.* 335, 19 Νοεμβρίου 1914 και Β.Δ. 11 Σεπτεμβρίου 1914 «Περί χορηγίας αδείας εις την Φιλεκπαιδευτικήν Εταιρείαν».

<sup>371</sup> Σύμφωνα με τη Μαλούτα, Μ. (2014). Η γυναικεία εκπαίδευση στην Κοζάνη: τα πρώτα πενήντα χρόνια (1862-1912), το παρθεναγωγείο της Κοζάνης βάσει ανέκδοτων εγγράφων, στο: *Κοζάνη, 600 χρόνια ιστορίας, Γένεση και ανάπτυξη μιας Μακεδονικής Μητρόπολης, Πρακτικά Β' Συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας*, (επιστημονική.- εκδ. επιμ. Καρανάσιος, Χ., Ντίνας, Κ., Μυλωνάς, Δ. Σκρέκας, Δ.) *Κοζάνη 27-30 Σεπτεμβρίου 2012*, Κοζάνη: Δήμος Κοζάνης, Οργανισμός Αθλητισμού, Πολιτισμού και Νεολαίας: «Η εμπλοκή της γυναίκας στην εκπαίδευση θεωρούνταν ανώφελη ενέργεια, ενώ η εκπαίδευση των κορασίδων στο νέο ελληνικό κράτος στόχευε στην εκπαίδευση των κορασίδων ως μελλοντικών οικοκυρών ή στην καλύτερη περίπτωση στην εκπαίδευση μελλοντικών διδασκαλισσών» (σελ. 353).

<sup>372</sup> Η Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)*, Ένα Ανθολόγιο, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς επίσης αναφέρει: «Σύντροφος λοιπόν ή μητέρα των (μελλοντικών) πολιτών, θυγατέρα ή οικοδέσποινα στο σπίτι, ή γυναίκα δεν πρέπει να μένει ολοκληρωτικά αμαθής. Πλάι στις ορθολογιστικές και εκσυγχρονιστικές αποχρώσεις της επιχειρηματολογίας που αναφέρθηκε, ένας παραδοσιακός και στερεότυπος λόγος που θεωρεί τη γυναίκα πηγή κάθε ευτυχίας ή δυστυχίας των ανδρών και της οικογένειας χρησιμοποιείται συχνά για να στηρίζει την ανάγκη της εκπαίδευσης των κοριτσιών. Όχι «πολιτίδα» συνεπώς με την έννοια της συμμετοχής της στα κοινά, αλλά μέσα από τους ρόλους της στην οικογενειακή σφαίρα, όπως το θέλει εξάλλου, και η παράδοση ή όπως η «φύσις», η «συνήθεια», η «κοινή δόξα» και οι «νόμοι» έχουν αμετάκλητα ορίσει.». σ. 16-17

χρόνου)<sup>373</sup>. Τα υπόλοιπα μαθήματα, φυσική, μαθηματικά, ιστορία, καταλαμβάνουν μικρότερο ποσοστό του διδακτικού χρόνου και δεν δίνεται τόσο μεγάλη σημασία<sup>374</sup>. Στην Αστική Σχολή Θηλέων μεγάλη δυσκολία ως προς την επίδοση παρουσιάζει το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, σε αντίθεση με το γυμνάσιο. Μεγάλη δυσκολία υπάρχει επίσης, και στο μάθημα των Μαθηματικών. Γενικότερα, όμως, είναι ένα σχολείο πιο «εύκολο» από το γυμνάσιο και προσαρμοσμένο έτσι ώστε να παρέχει γνώσεις χρήσιμες για μια καλή νοικοκυρά (Μπουνόβας, 2000).

Ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητριών, οι οποίες φοιτούν στη σχολή, με βάση δεδομένα που έχει συγκεντρώσει ο Μπουνόβας (1997), η κοινωνική ανισότητα εμφανίζεται πιο έντονη σε σχέση με το γυμνάσιο. Διαπιστώνεται ότι η αστική είναι ένα σχολείο, το οποίο συγκεντρώνει μαθήτριες από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, ενώ η «ανώτερη» κοινωνική τάξη επιλέγει να στέλνει τις κόρες της στο γυμνάσιο, το οποίο οδηγεί στο πανεπιστήμιο. Σε αντίθεση, οι «κατώτερες» κοινωνικές ομάδες (αγρότες, κτηνοτρόφοι, μικρέμποροι κα) στέλνουν τις κόρες τους σε ένα όχι τόσο αυξημένων απαιτήσεων σχολείο<sup>375</sup>, η αποφοίτηση από το οποίο, όμως, αποτελεί «προίκα» και εφόδιο για μια καλύτερη ζωή<sup>376</sup>. Αυτό ισχύει και για την περίπτωση των ορφανών μαθητριών. Επιπλέον, στην Αστική φοιτούν περισσότερες μαθήτριες από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές σε σχέση με το γυμνάσιο. Η ίδρυση ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκλειστικά για γυναίκες, παρά τις λογής δυσκολίες και τις

---

<sup>373</sup> Κι έτσι, όμως, αποτελεί σημάδι για μια πρώτη προσπάθεια θεσμοθέτησης της γυναικείας εκπαίδευσης και κατανόησης, εκ μέρους της κοινωνίας, της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης των γυναικών (Μπακαλάκη, & Ελεγγίτου, 1987)

<sup>374</sup> Σύμφωνα με την Ζιώγου-Καραστεργίου (1986). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολογίας και Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς: «...Η σειρά των μαθημάτων που θέλει πρώτη την ελληνική γλώσσα και αμέσως μετά τη γαλλική, αποτελεί στοιχείο ενδεικτικό για το είδος της μόρφωσης που η κοινωνία θεωρούσε την εποχή αυτή «κατάλληλη» για τις κοπέλες... η διδασκαλία της Γαλλικής αρχίζει από την Α' τάξη καθώς και τα πολλά «διακοσμητικά» μαθήματα που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα καλύπτοντας ένα σημαντικό ποσοστό από τις ώρες διδασκαλίας. Τέτοια μαθήματα είναι η καλλιγραφία η ιχνογραφία, η σκιαγραφία, τα χειροτεχνήματα, η οργανική μουσική και ο χορός». σελ. 91-92

<sup>375</sup> Η επιλογή αυτού του σχολείου από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις γίνεται για οικονομικούς κυρίως λόγους. Στην αστική σχολή, η οποία αποτελείται από τρεις τάξεις και απαιτείται αγορά σχολικών βιβλίων, το κόστος είναι μικρότερο. Επιπλέον, για την φοίτηση στην αστική σχολή δεν απαιτούνται εισαγωγικές εξετάσεις, όπως στο γυμνάσιο, στις οποίες οι «κατώτερες» τάξεις, συνήθως αποτυγχάνουν, λόγω έλλειψης των απαραίτητων μαθησιακών εφοδίων. (Μπουνόβας, 1997) ό.π. σελ. 124

<sup>376</sup> Όπως προαναφέρθηκε, η Καλλιρρόη Παρρέν, από τις πρωτεργάτριες της χειραφέτησης των Ελληνίδων, ήταν υπέρμαχος της ίδρύσεως επαγγελματικών σχολών που θα διασφάλιζαν τη γνώση και κατάρτιση των μαθητριών, έτσι ώστε να προετοιμαστούν για βιοποριστικά επαγγέλματα πέραν αυτού της δασκάλας. Με πρωτοβουλία της ιδρύθηκαν επαγγελματικές σχολές, στις οποίες διδάσκονταν μαγειρική, κοπτική-ραπτική, ανθοκομία κα. (Παρρέν, Καλλιρρόη, (14-9-1897). Η οικοκυρική μόρφωση των Ελληνίδων, Εφημερίς των Κυριών, ετ. ΙΑ' αρ. 499, στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (1994). *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (Επιμ. έκδοσης). Θεσσαλονίκη: Βάνιας



διαφορές ως προς το επίπεδο παροχής γνώσης σε σχέση με το γυμνάσιο, έδωσε το έναυσμα για την αύξηση του αριθμού των κοριτσιών/μαθητριών που σπεύδουν να ολοκληρώσουν τη φοίτηση<sup>377</sup>.

Η ηλικία εγγραφής είναι, ως επί το πλείστον, τα 13-14 χρόνια, αμέσως μετά την αποφοίτηση από το δημοτικό, ενώ η σχολική επίδοση είναι σημαντικό κριτήριο που καθορίζει την εγγραφή στο γυμνάσιο ή στην Αστική Σχολή. Οι μαθήτριες, οι οποίες εγγράφονται αμέσως μετά το τέλος του δημοτικού συνήθως παρουσιάζουν άριστη επίδοση σε αντιδιαστολή με αυτές που εγγράφονται περίπου στην ηλικία των 16 χρόνων. Τα μεγαλύτερα ποσοστά προαγωγής τα έχουν οι μαθήτριες των 15 χρόνων.

Η επίδοση των μαθητριών της Αστικής είναι γενικά καλή. Η επίδοση τους στα Αρχαία Ελληνικά είναι υψηλότερη απ' ό,τι στα Μαθηματικά. Η πιο κρίσιμη τάξη και αποφασιστική για την συνέχιση των σπουδών αποδεικνύεται η Α', διότι αν κατορθώσουν και την ολοκληρώσουν τότε το ποσοστό μαθητικής διαρροής ελαττώνεται σημαντικά<sup>378</sup>. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επίδοση και τον τόπο καταγωγής των μαθητριών. Επομένως, ο τόπος καταγωγής με όλα τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, τα οποία τον συνοδεύουν, δεν επιδρά στην επίδοση των μαθητριών.

Όσον αφορά στην ολοκλήρωση των σπουδών, αυτή σχετίζεται κυρίως με την επίδοση στα διάφορα μαθήματα και όχι τόσο με την καταγωγή. Τα υψηλότερα ποσοστά ολοκλήρωσης έχουν οι μαθήτριες προσφυγικής καταγωγής καθώς και οι μαθήτριες των «κατώτερων» κοινωνικών στρωμάτων. Όπως είναι φυσικό, στατιστικά σημαντική είναι η σχέση της ολοκλήρωσης των σπουδών με την επίδοση των μαθητριών. Η ομάδα, η οποία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη επιμονή στην ολοκλήρωση των σπουδών έστω και καθυστερημένα είναι οι μαθήτριες που ανήκουν στην υψηλότερη κοινωνικά τάξη, οι οποίες αποφοιτούν ανεξάρτητα από τη μέχρι τώρα επίδοση τους. Όσο πιο υψηλή επίδοση παρουσιάζουν οι μαθήτριες τόσο πιο σύντομα ολοκληρώνουν τη φοίτηση τους.

Να σημειωθεί ότι ο αριθμός των μαθητριών που ολοκληρώνουν την Αστική Σχολή, και συνεχίζουν τη φοίτηση τους στο γυμνάσιο είναι μικρός και αφορά κυρίως τις μαθήτριες, οι οποίες προέρχονται από την υψηλότερη κοινωνικά τάξη.

---

<sup>377</sup> Όπως προαναφέρθηκε, την εποχή αυτή γίνονται οι πρώτες απόπειρες για μια συστηματική γυναικεία επαγγελματική εκπαίδευση. Η κατώτερη επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται, χωρίς κανένα άλλο επιμορφωτικό πρόγραμμα, σε εργαστήρια όπως ραφτάδικα, καπελάδικα, με ειδικεύσεις, όπως το κέντημα, το ράψιμο, ο αργαλειός, το πλύσιμο, η μαγειρική, η διακόσμηση.

<sup>378</sup> Το ποσοστό διαρροής από την Α' στη Β' είναι 9,2% ενώ από την Β' στη Γ' είναι 6,8%. Το ποσοστό των μαθητριών, οι οποίες δεν ολοκλήρωσαν τη φοίτηση τους την εποχή που εξετάζουμε ανέρχεται σε 46,1%, και παρατηρείται κυρίως κατά τη μετάβαση από την Α' στην Β' τάξη. Το μικρότερο ποσοστό διαρροής παρουσιάζουν οι μαθήτριες που διαμένουν στην Κοζάνη. Μπουνόβας, (1997) ο.π. σ.130-145

Δεν ήταν μόνο η Κοζάνη αλλά και όλες οι γύρω περιοχές Εορδαίας, Σερβίων-Βελβενδού, Βοΐου) έχουν να επιδείξουν αξιόλογη εκπαιδευτική δραστηριότητα. Από πολύ νωρίς ιδρύθηκαν και σ' αυτές παρθεναγωγεία. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην πόλη της Σιάτιστας (Περιοχή Βοΐου) όπου, κοντά στην περίοδο της απελευθέρωσης (1912), λειτουργούσαν εκτός από το Τραμπάντζειο Γυμνάσιο<sup>379</sup> δύο εξατάξεις αστικές σχολές με 10 δασκάλους και 478 μαθητές, δύο παρθεναγωγεία (ένα εξατάξιο στη χώρα και ένα πεντατάξιο στη Γεράνεια-χωριό κοντά στη Σιάτιστα) με οκτώ (08) δασκάλες και 345 μαθήτριες<sup>380</sup>, δύο (02) νηπιαγωγεία με 120 νήπια, μία (01) νηπιαγωγό και μία (01) βοηθό<sup>381</sup>.

Με βάση το αρχείο Γενικού Ελέγχου του Παρθεναγωγείου Σιατίστης, γίνεται γνωστό ότι, κατά το έτος 1913-1914, φοιτούσαν στο εν λόγω Παρθεναγωγείο περί τις 110 μαθήτριες. Αυτό είναι ενδεικτικό της σημασίας που έδιναν οι Σιατιστινοί στη μόρφωση των κοριτσιών τους και στην απόκτηση, μέσω της εκπαίδευσης, ήθους, εθνικής συνείδησης, και δεξιοτήτων τόσο κοινωνικών όσο και προσωπικής ανάπτυξης. Η αξιολόγηση-βαθμολόγηση των μαθητριών ήταν αυστηρή, δινόταν έμφαση σε κάθε μάθημα χωριστά και όχι τόσο στη γενική εικόνα, χωρίς την εξαγωγή μέσου όρου επίδοσης, ίσως λόγω δυσκολίας στην εξαγωγή του<sup>382</sup>.

Συμπερασματικά, από πολύ νωρίς, η Κοζάνη και η ευρύτερη περιοχή έχει να επιδείξει σημαντική εκπαιδευτική δραστηριότητα με την ίδρυση και τη λειτουργία σχολείων. Η εκπαιδευτική της ιστορία συνδέεται στενά με την προσφορά των αποδήμων, της εκκλησίας και των ιερωμένων που υπήρξαν και οι πρώτοι δάσκαλοι και κατάφεραν με την πολύτιμη βοήθειά τους να κρατήσουν ζωντανή την πνευματική δραστηριότητα του τόπου και να αναβαθμίσουν την εκπαιδευτική και πολιτιστική ζωή του.

---

<sup>379</sup> Ορόσημο για την εκπαιδευτική ιστορία της πόλης αποτελεί η ίδρυση από τον Ιωάννη Μ. Τραμπάντζη το 1888, Γυμνασίου, το οποίο λειτουργούσε έως την απελευθέρωση με την οικονομική ενίσχυση του ιδρυτή του.

<sup>380</sup> Ο Χατσιούλης, Μ. Γ. (2012) *Σιάτιστα, Έξι αιώνες ζωής., εκατό χρόνια ελευθερίας. Συνοπτική Ιστορική Αναδρομή*. Σιάτιστα, αναφέρει ότι από το 1900 έως το 1913 λειτουργούσε στη Γεράνεια Παρθεναγωγείο και Αστική σχολή. Το Παρθεναγωγείο λειτουργούσε με τις τέσσερις πρώτες τάξεις και όσα κορίτσια ήθελαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους φοιτούσαν τις δύο τελευταίες τάξεις στην Αστική Σχολή. Το Παρθεναγωγείο λειτούργησε έως και το 1930-1931 ενώ το 1933-1934 συγχωνεύτηκε με το δημοτικό σχολείο Γεράνειας σε πλήρες εξατάξιο δημοτικό σχολείο. σ. 58

<sup>381</sup> Δάρδας, Α. (1995). *Η εκπαίδευση στη Δυτική Μακεδονία κατά τον τελευταίο αιώνα της τουρκοκρατίας ως αυτοάμυνα του Ελληνισμού*. Θεσσαλονίκη

<sup>382</sup> Για παράδειγμα, μαθήτρια της Τρίτης τάξης αξιολογήθηκε με άριστα σε πέντε από τα οχτώ μαθήματα (πήρε πέντε δεκάρια) ενώ αξιολογήθηκε με 6 (έξι) στην Καλλιγραφία και στην Ωδική. Ο βαθμός της δε στο Εργόχειρο ήταν μόλις 2 (δύο)! στο: Στέφου, Ζ.Δ., (χ.χ). *Παρθεναγωγείο Χώρας Σιάτιστας - Σχολικό έτος 1913-1914. Μια ματιά στη γενιά μιας εποχής μεταβατικής* (ανακτήθηκε στις 24/11/2015) από το <http://siatistanews.gr/parthenagwgeio-1/text-1.html>

### 9.3. Φύλο και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Στις απαρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η «φυσική» θέση της γυναίκας εξακολουθεί να θεωρείται το σπίτι και η ενασχόληση με τα οικιακά, με το σύζυγο και τα παιδιά ενώ οι σπουδές και η Ανώτερη εκπαίδευση βρίσκονται σε δεύτερη μοίρα. Όμως, οι συνθήκες για την συμμετοχή και εισαγωγή των γυναικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αρχίζουν να γίνονται ευνοϊκότερες.

Με βάση στατιστικά δεδομένα της εποχής, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των πρώτων φοιτητριών είναι υψηλό (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993γ). Ανήκουν στις υψηλότερες κοινωνικές τάξεις και ως πρωταρχικό κριτήριο για τη συνέχιση των σπουδών είναι το επάγγελμα του πατέρα (έμποροι και κτηματίες, ανώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι, γιατροί, δικηγόροι, φαρμακοποιοί, εκπαιδευτικοί) καθώς, επίσης, και το μορφωτικό του επίπεδο. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι, το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των κοριτσιών (Χαμπίδης & Ταρατόρη, 2008).

Εκτός όμως από τις κόρες των πλούσιων οικογενειών και μια άλλη μερίδα γυναικών επιζητά τη βιοποριστική της λύση στην συνέχιση της εκπαίδευσης. Είναι οι νεαρές γυναίκες που είναι ορφανές από πατέρα. Η έλλειψη του άντρα «κουβαλητή», ο οποίος έχει αναλάβει την συντήρηση της οικογένειας, υποχρεώνει τα κορίτσια να αναζητήσουν λύση στην Ανώτερη εκπαίδευση, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα για επαγγελματική αποκατάσταση και οικονομική ανεξαρτησία. Ελάχιστος είναι ο αριθμός των φοιτητριών που προέρχονται από την αγροτική και εργατική τάξη.

Ως προς τις σχολές προτίμησης, παρατηρείται ροή προς την Ιατρική, τη Φιλοσοφική, τις Παιδαγωγικές Σχολές και ακολουθούν η Φαρμακευτική και η Οδοντιατρική σε ανώτατο επίπεδο σπουδών. Σε επίπεδο Ανώτερης εκπαίδευσης υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για σχολές σχετικές με επαγγέλματα υγείας, πρόνοιας, διατροφής διοίκησης, οικονομίας. Από την άλλη πλευρά, μειωμένο παρουσιάζεται το γυναικείο ενδιαφέρον για σχολές θετικών-τεχνολογικών επιστημών (π.χ. Φυσικομαθηματικές) (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, (1997)<sup>383</sup>.

---

<sup>383</sup> Έτσι, παρατηρείται άνιση κατανομή μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών σε επίπεδο Ανώτατων και Ανώτερων Σχολών, η οποία ακολουθεί τα καθιερωμένα πρότυπα. Οι γυναίκες ακολουθούν κυρίως τις θεωρητικές ανθρωπιστικές σπουδές (Φιλοσοφική, Παιδαγωγικό Δασκάλων και Νηπιαγωγών, Κοινωνιολογία, Σχολές Καλών Τεχνών, Οικιακής Οικονομίας και επαγγέλματα Κοινωνικής Πρόνοιας), ενώ οι άντρες ακολουθούν τη θετική ή τεχνολογική κατεύθυνση (Πολυτεχνείο, Φυσικομαθηματικές Σχολές) (Arnot & Phipps 2003, Pekkarinen, 2012). Ακόμη και σε σχολές που υπάρχει σχεδόν ισότιμη κατανομή φοιτητριών και φοιτητών, όπως η Νομική και η Ιατρική, οι ειδικότητες που επιλέγονται μετά το βασικό πτυχίο, καθορίζονται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από το φύλο, έχοντας πάντοτε υπόψη τους καθιερωμένους και παραδοσιακούς μελλοντικούς ρόλους που καλούνται να παίξουν οι επιστήμονες ανάλογα με το φύλο τους.

Σύμφωνα με έρευνα, την οποία διενήργησε ο Κασσωτάκης (1981)<sup>384</sup> σε δείγμα 1000 μαθητών/τριών Γυμνασίου και Λυκείου από όλη την Ελλάδα, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στις ευκαιρίες πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση των μαθητών/τριών ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Έτσι, μαθητές/τριες με γονείς χωρίς πανεπιστημιακή μόρφωση και από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα παρουσιάζουν μικρότερο ποσοστό επιτυχίας στις Πανεπιστημιακές σχολές σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στις υψηλότερες κοινωνικά προνομιούχες τάξεις. Μάλιστα, γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου ενδέχεται να λειτουργούν και ως τροχοπέδη στην περαιτέρω εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών τους και την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>385</sup>.

Οι Βίκη & Παπάνης (2011)<sup>386</sup>, μελέτησαν την επίδραση του φύλου των μαθητών/τριών και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων τους στην επιλογή επαγγέλματος στηριζόμενοι στην κλίμακα Γενικών Ενδιαφερόντων της Τυπολογίας του Holland. Το δείγμα αποτελέσαν 2100 μαθητές/τριες (1260 μαθητές/τριες Λυκείου και 840 μαθητές/τριες Γυμνασίου) από την ελληνική επικράτεια.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων σε συνδυασμό με την κοινωνικοοικονομική τάξη, στην οποία ανήκει η οικογένεια καθώς και η πολιτισμική ατμόσφαιρα του σπιτιού, επηρεάζουν σημαντικά την επιλογή επαγγέλματος των νέων. Έτσι, οι νέοι/ες, των οποίων οι γονείς είναι επιστήμονες, δύσκολα θα επιλέξουν ένα επάγγελμα διαφορετικό από αυτό του επιστήμονα. Ενώ οι νέοι/ες με γονείς από την εργατική τάξη, το πιο πιθανό είναι να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα διαφορετικό από αυτό των γονέων τους, το οποίο θα τους εξασφαλίζει μεγαλύτερο κύρος και κοινωνική αναγνώριση. Επιπλέον, τα παιδιά με γονείς επιστήμονες έχουν περισσότερες φιλοδοξίες ως προς τις εκπαιδευτικές και

---

Όπως αναφέρει η Ηλιού (1990): «Στην Ελλάδα, την αγραμματοσύνη της μάνας ή της μεγαλύτερης αδελφής διαδέχτηκε η «γενική» εκπαίδευση της νέας κοπέλας, που δεν προετοιμάζει για το επάγγελμα και για ουσιαστικές ευθύνες: σε όλες τις περιπτώσεις διαιωνίζεται και μέσα από την εκπαίδευση η εξαρτημένη θέση της Ελληνίδας», στο: Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία σελ. 97

<sup>384</sup> Κασσωτάκης, Μ. (1981) Η επίδοση των μαθητών μέσης εκπαίδευσης σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα, και την περιοχή έδρας του σχολείου τους. Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών

<sup>385</sup> Οι Έλληνες γονείς με χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως μέσο οικονομικής και κοινωνικής καταξίωσης και όχι ως αξία αυτή καθαυτή. Αν μπορεί η οικονομική και κοινωνική αναγνώριση να επέλθει από την άσκηση ενός επαγγέλματος, το οποίο δεν απαιτεί ιδιαίτερα εκπαιδευτικά προσόντα, τότε προτιμούν ένα τέτοιο επάγγελμα για τα παιδιά τους.

<sup>386</sup> Βίκη, Α. & Παπάνης, Ε. (2011). Η επίδραση του φύλου των μαθητών και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη διαμόρφωση επαγγελματικών τύπων. Εμπειρική έρευνα με χρήση της Δοκιμασίας Δομής Γενικών Ενδιαφερόντων. *Περιοδικό ΣκεΨο*, Τ. 3.

επαγγελματικές τους επιδιώξεις και αυτό διότι, δέχονται περισσότερη ενθάρρυνση από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Στοχεύοντας, λοιπόν, στην αναβάθμιση και βελτίωση της στάσης των προερχόμενων από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα μαθητών/τριών απέναντι στο εκπαιδευτικό επίτευγμα, είναι δυνατή η μείωση των διαφορών των αποτελεσμάτων της σχολικής επίδοσης ανάμεσα στις κοινωνικοοικονομικές ομάδες. Οι πρώιμες παρεμβάσεις για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του παιδιού κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας καθώς και η ενθάρρυνση των φιλοδοξιών των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της εφηβείας ενδέχεται να μειώσουν το κοινωνικοοικονομικό χάσμα στο εκπαιδευτικό επίτευγμα (Gregg & Washbrook, 2011).

Η συγκεκριμένη έρευνα επικυρώνει ευρήματα άλλων διεθνών και ελληνικών ερευνών για διαφοροποίηση των φύλων ως προς τις επαγγελματικές τους επιλογές ανάλογα με την κλίση τους, χωρίς, όμως, να μπορεί να αποσαφηνιστεί αν ο βαθμός διαφοροποίησης είναι αποτέλεσμα βιολογικών διαφορών ή αν οφείλεται σε κοινωνικά στερεότυπα, τα οποία εξακολουθούν να υφίστανται και να μεταδίδονται από γενιά σε γενιά.

Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα αυτής της έρευνας, σύμφωνα με την άποψη των ίδιων των ερευνητών (Βίκη & Παπάνης, 2011), είναι ο σημαντικός βαθμός επιρροής του μορφωτικού επιπέδου και του επαγγέλματος της μητέρας στις επαγγελματικές προτιμήσεις των νέων ανάλογα με το φύλο τους. Γενικότερα, η μόρφωση της μητέρας, και ειδικά εκείνης με αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα (πτυχίο ανώτατης σχολής, μεταπτυχιακά), βρέθηκε ότι παίζει σπουδαιότερο ρόλο στην περαιτέρω εκπαίδευση και επιλογή επαγγέλματος των νέων απ' ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Οι ελληνίδες μητέρες, με την αυξημένη παρουσία τους στον εργασιακό χώρο συνδυάζουν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό τον μητρικό τους ρόλο με το ρόλο της εργαζόμενης γυναίκας, συντελώντας μ' αυτό τον τρόπο στην ενδυνάμωση της προσωπικότητάς τους.

Οι μητέρες έχουν περισσότερες προσδοκίες από τους γιούς τους και όχι από τις κόρες τους. Μάλιστα, η προσδοκία τους αυτή ήταν αντιστρόφως ανάλογη με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο- όσο χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο είχε η μητέρα τόσο πιο έντονες ήταν οι προσδοκίες της για πανεπιστημιακή μόρφωση των γιών τους. Το αντίθετο συνέβαινε όσον αφορά τα κορίτσια τους (Μουσούρου, 1984)<sup>387</sup>.

Παρά το γεγονός ότι τα στατιστικά δεδομένα παγκοσμίως μιλούν για τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό των γυναικών που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, για τη βελτίωση

---

<sup>387</sup> Βλ. σχετ. Μουσούρου, Λ. (1984). *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα. Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας. Αθήνα: Εστία*

στην απόδοση και την πρόοδο στην φοίτηση τους στα σχολεία, οι έμφυλες ανισότητες εξακολουθούν να υπάρχουν ολοζώντανες και επίμονες κάτω από την επίφαση των δυνατοτήτων των ίσων ευκαιριών ανδρών και γυναικών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στους υπόλοιπους τομείς της ανθρώπινης ζωής (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001<sup>388</sup>, Unterhalter, 2012<sup>389</sup>).

---

<sup>388</sup> Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα-Λαγουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση και φύλο (Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης)*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

<sup>389</sup> Unterhalter, E. (2012). Mutable Meanings: Gender Equality in Education and International Rights Frameworks. *The Equal Rights Review*, Vol. 8. pp. 67-84

## 10. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΣΠΕΡΙΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 10.1. Ιστορική αναφορά στο θεσμό της Εσπερινής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε μια επισκόπηση του θεσμού της Εσπερινής Εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια, (εστιάζοντας, όσο αυτό είναι εφικτό, με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες, στη γυναικεία εκπαίδευση), τις δυσκολίες και τα στάδια, τα οποία διένυσε, καθώς και τα ιστορικά τεκταινόμενα που βοήθησαν ή απέτρεψαν, σε κάποιες περιπτώσεις, την ομαλή πορεία και εξέλιξη της.

Η εσπερινή εκπαίδευση ως θεσμός έχει μια μακρά αλλά αρκετά παρεξηγημένη ιστορική πορεία. Γεννήθηκε και «αναπτύχθηκε»- αν μπορεί να ειπωθεί έτσι- ως παρακλάδι του ημερήσιου εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να καλύψει ανάγκες ζωτικές της ελληνικής κοινωνίας από την ίδρυση του νεότερου ελληνικού κράτους έως και σήμερα. Η σημασία της είναι δεδομένη, από τη στιγμή μάλιστα που, ο βασικότερος λόγος δημιουργίας της είναι η προσπάθεια εξάλειψης του αναλφαβητισμού των ελλήνων και ελληνίδων πολιτών, των οποίων οι αυξημένες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις καθιστούσαν αποτρεπτική τη φοίτησή τους σε ημερήσιες σχολικές μονάδες.

Αυτό, σε συνδυασμό με την εγνωσμένη νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας για την υποδεέστερη θέση της γυναίκας στο κοινωνικό γίγνεσθαι, η οποία εμπόδιζε την ισότιμη και ισάξια αντιμετώπιση του γυναικείου φύλου σε όλους τους τομείς (κοινωνικό, εργασιακό, οικονομικό, προσωπικό), οδήγησε στο να είναι το φαινόμενο του αναλφαβητισμού αλλά και της περιορισμένης φοίτησης των θήλεων στη δευτεροβάθμια, κυρίως, εκπαίδευση κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα του γυναικείου πληθυσμού.

Οι γυναίκες, η κοινωνικοποίηση των οποίων, από πολύ μικρή ηλικία ήταν προσανατολισμένη προς αυτή την κατεύθυνση (δημιουργία οικογένειας, ανατροφή των τέκνων, φροντίδα των συζύγων και των γονέων αυτών αλλά και των ιδίων, για οικιακές εργασίες, αφιερωμένες, ει δυνατόν, εξ ολοκλήρου στην εξυπηρέτηση των αναγκών των άλλων, παραμερίζοντας τις δικές τους), κατέκτησαν με μεγάλες δυσκολίες και διεκδικητικούς αγώνες το αυτονόητο, την πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες και τους τύπους της εκπαίδευσης, την αναγνώριση των ικανοτήτων τους, την ισότιμη με τους άνδρες θέση τους στην κοινωνία.

Την εικοσαετία 1856-1875 και στο πλαίσιο της προσπάθειας εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού του ελληνικού κράτους, παρατηρείται μια πιο συντονισμένη προσπάθεια πολιτιστικής και πνευματικής ανανέωσης από την πλευρά κυρίως της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, η

οποία εξαιτίας της κρατικής πενίας και αδυναμίας ανταπόκρισης στις θεμελιώδεις κοινωνικές ανάγκες επιχειρεί να υποκαταστήσει την επίσημη πολιτεία.

Έτσι, ιδρύεται η Εταιρεία Φίλων του Λαού (Ε.Φ.Λ.) το 1865 και ο Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός» την ίδια χρονιά, με στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του ελληνικού λαού.

Όπως αναφέρει η Ρίζου (2004)<sup>390</sup>, ανάμεσα στα έτη 1866 και 1890 συστάθηκαν δύο νυκτερινές σχολές αρρένων από φιλανθρωπικά ιδρύματα, μια στην Αθήνα και μια στην Ερμούπολη της Σύρου. Η σύσταση τους, ως σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ήταν απόρροια μιας προσπάθειας «θεραπείας» της παντελούς έλλειψης εκπαίδευσης των απόρων, εργαζομένων, ορφανών και αναξιοπαθούντων παιδιών και εφήβων, τα οποία εργαζόνταν κατά τη διάρκεια της ημέρας κάτω από άθλιες συνθήκες για να εξασφαλίσουν τα προς το ζην, αυξάνοντας ταυτόχρονα τα κέρδη των εργοδοτών τους. Εντελώς αναλόγητα, χωρίς καμία κοινωνική και εκπαιδευτική πρόνοια, χωρίς προοπτική για το μέλλον, αφημένα στην τύχη τους, δεν είχαν δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων του προγράμματος του ημερήσιου σχολείου.

Το 1872, ο επίτιμος πρόεδρος του «Παρνασσού», Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος, σε πανηγυρικό κλίμα εγκαινίασε τις πρώτες εσπερινές σχολές για άπορα παιδιά και δόθηκε το έναυσμα για την σύσταση και άλλων παρόμοιων σχολών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδος. Οι μέρες λειτουργίας τους ήταν από Δευτέρα έως Παρασκευή, από τις 19:00 έως τις 22:00 και το πρόγραμμά τους, μετά από μια μικρή αναμόρφωση, περιορίστηκε στη διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής<sup>391</sup>.

Μαζί με τους εφήβους παρακολουθούσαν το πρόγραμμα της νυκτερινής σχολής και αρκετοί ενήλικες, άνω των τριάντα ετών, με επιτυχή αποτελέσματα.

Την ίδια περίοδο, με την εκπαιδευτική πολιτική που προσπάθησε να εφαρμόσει ο Καποδίστριας, τίθενται και οι βάσεις για τη δημιουργία της τεχνικής εκπαίδευσης. Και αν και, η χρησιμότητα και χρηστικότητα της θεωρείται δεδομένη, η προσήλωση του εκπαιδευτικού κόσμου στις κλασικιστικές σπουδές οδήγησε, εν τέλει, στην παραμέληση του τόσο σημαντικού αυτού τομέα της εκπαίδευσης.

---

<sup>390</sup> Ρίζου, Χ. Η. (2004). *Εσπερινή Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και αποσαφήνιση του ρόλου του Εσπερινού Γυμνασίου στη σύγχρονη πραγματικότητα*. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο σελ. 46, υποσημ. 86.

<sup>391</sup> Το αρχικό πρόγραμμα ήταν επιβαρυνμένο με πολλά μαθήματα, γεγονός που αποτέλεσε τροχοπέδη για την εγγραφή των μαθητών, γι αυτό και αποφασίστηκε να διδάσκονται μόνο τα αναγκαία μαθήματα στο: Αι νυκτερινά σχολαί του Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός», Εκατονταετηρίς Νυκτερινών Σχολών 1872-1972. Αθήναι:1973 σελ. 34-35



Η ανάπτυξη, όμως, του εμπορίου και της ναυτιλίας καθώς και η αύξηση της οικονομικής δραστηριότητας στον ελλαδικό χώρο δημιούργησε την αδήριτη ανάγκη επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εργαζομένων στις διάφορες επιχειρήσεις. Έτσι, με την ιδιωτική πρωτοβουλία του συλλόγου Εμποροϋπαλλήλων Αθηνών, και με στόχο την παροχή στους εργαζομένους τους εφοδίων σχετικών με την επαγγελματική τους ιδιότητα, ιδρύθηκαν οι πρώτες νυχτερινές σχολές, λόγω αδυναμίας παρακολούθησης του ημερήσιου προγράμματος.

Τα νομοσχέδια του 1913 προσπάθησαν να συνδέσουν την εκπαίδευση, ήδη από το δημοτικό, με την επαγγελματική προοπτική και εξέλιξη των μαθητών, προσθέτοντας στο πρόγραμμα μαθήματα που είχαν σχέση με πιο πρακτικούς τομείς. Επιπλέον, και προκειμένου να αποκτήσουν μόρφωση και οι ήδη εργαζόμενοι νέοι, προέβλεψαν τη λειτουργία νυχτερινών ή Κυριακών σχολείων με πιο πρακτικό προσανατολισμό<sup>392</sup>.

Αξιοσημείωτο, πάντως, είναι το γεγονός ότι το 1911 το Εργατικό Κέντρο Αθηνών είχε ήδη ιδρύσει Κυριακό σχολείο ειδικά για μόρφωση εργατριών<sup>393</sup>.

## 10.2. Οι πρώτες κρατικές νυχτερινές σχολές

Το 1915 ιδρύεται το πρώτο δημόσιο εσπερινό σχολείο στην Αθήνα, προσαρτημένο στο Διδασκαλείο Τεχνικής Εκπαίδευσης, ως απόρροια του σχεδιασμού των νομοσχεδίων του 1913, τα οποία προσπάθησαν να θεσμοθετήσουν την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα<sup>394</sup>.

Στις 2 Απριλίου 1929 ο Υπουργός Παιδείας Κ. Γόντικας καταθέτει στη Βουλή την πρώτη σειρά εκπαιδευτικών νομοσχεδίων της μεταρρύθμισης του 1929-1932 περιλαμβάνοντας σχέδιο νόμου και για νυχτερινές σχολές στη στοιχειώδη, όμως, μόνο εκπαίδευση. Στη Μέση εκπαίδευση περιλαμβάνονται στο σχέδιο νόμου ρυθμίσεις για τα Γυμνάσια αρρένων και θηλέων και τα Ανώτερα Παρθεναγωγεία<sup>395</sup>.

Με το άρθρο 12 του νόμου 4397/1929 ιδρύθηκαν κάποιες νυχτερινές σχολές για τους αναλφάβητους, μετά από γνωμοδότηση του αρμόδιου Εποπτικού Συμβουλίου και πρόταση των Υπουργών Παιδείας-Θρησκευμάτων και Οικονομικών με έκδοση Προεδρικού Διατάγματος<sup>396, 397</sup>.

---

<sup>392</sup> Άννα Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Αθήνα, Εκδ. «Κέδρος», σελ. 30

<sup>393</sup> Βλ. Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, (1975), τόμος ΙΔ', Αθήνα: Εκδόσεις «Εκδοτική Αθηνών» Α.Ε., σελ. 412

<sup>394</sup> Νόμος 572 «Περί ίδρύσεως διδασκαλείου της τεχνικής εκπαίδευσως», ΦΕΚ 16/τ. Α'/13 Ιανουάριου 1915. Αθήνα. σελ. 117

<sup>395</sup> Ράπτης (1997), ό.π. σελ. 337

<sup>396</sup> Ρίζου (2004), ό.π. σελ. 218

Ενδεικτικά αναφέρονται :

Α. Ίδρυση 14 νυκτερινών σχολών στην περιφέρεια της Φλώρινας<sup>398</sup>.

Β. Ίδρυση νυκτερινών σχολών για την εκπαίδευση αναλφάβητων στρατιωτών: έξι στη Θεσσαλονίκη, τρεις στην Αθήνα, δύο στη Λάρισα<sup>399</sup>. Ακόμη δύο στην **Κοζάνη** (σελ.3062, για την εκπαίδευση του 27<sup>ου</sup> Πεζικού Συντάγματος), δύο στην Κομοτηνή και τρεις στη Βέροια<sup>400, 401</sup>.

Ο Νόμος 4397/24-8-1929 (ΦΕΚ 309/τ.Α'/24-8-1929) «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσως...» στο άρθρο 12 σελ. 2681 ορίζει ότι σκοπός των νυκτερινών σχολών είναι η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού για όλους αυτούς που είχαν υπερβεί την νόμιμη ηλικία φοίτησης αλλά και η υποβοήθηση για τη γλωσσική ανάπτυξη των ξενόφωνων. Ως προς τα διδασκόμενα μαθήματα, εκτός από ανάγνωση, γραφή και αριθμητική προβλέπονταν η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας, της γεωγραφίας, των θρησκευτικών καθώς και στοιχειωδών επαγγελματικών γνώσεων που προσδιορίζονταν από τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (αυτά αφορούν κυρίως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση).

Προϋπόθεση για τη φοίτηση σε νυκτερινή σχολή είναι η συμπλήρωση του 14<sup>ου</sup> έτους της ηλικίας και οι μαθητές/τριες είναι άτομα, τα οποία είτε δεν φοίτησαν καθόλου σε σχολείο είτε δεν τελείωσαν τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Η διδασκαλία των αντρών και των γυναικών γίνεται σε διαφορετικά τμήματα διαφορετικές ώρες<sup>402</sup>.

---

<sup>397</sup> Όπως αναφέρει και ο Ράπτης (1997), το άρθρο 12 του Ν. 4397/1929 αποτελεί την πρώτη οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας για τη δραστική και οργανωμένη αντιμετώπιση του προβλήματος του αναλφαβητισμού. σελ. 350

<sup>398</sup> Διάταγμα «Περί ιδρύσεως νυκτερινών σχολών Φλωρίνης», ΦΕΚ 48, /τ. Α'/15 Φεβρουάριου 1930. Αθήνα. σελ. 312

<sup>399</sup> Διάταγμα «Περί ιδρύσεως νυκτερινών σχολών προς εκπαίδευσιν αναλφάβητων στρατιωτών», ΦΕΚ 349/τ. Α'/ 13 Οκτωβρίου 1930. Αθήνα. σελ. 2832,

<sup>400</sup> Διάταγμα «Περί ιδρύσεως νυκτερινών σχολών προς εκπαίδευσιν αναλφάβητων στρατιωτών», ΦΕΚ 385/τ. Α'/ 6 Δεκεμβρίου 1930. Αθήνα σελ. 3062

<sup>401</sup> Όπως επισημαίνει η Ρίζου (2004): «Οι περισσότερες από τις παραπάνω σχολές ιδρύθηκαν σε παραμεθόριες περιοχές, όπου, όπως φαίνεται, το πρόβλημα της σχολικής αγωγής ήταν πιο κρίσιμο. Τούτο, κατά πάσα πιθανότητα συνδέεται και με το θέμα της εκπαίδευσης του προσφυγικού και ξενόφονου πληθυσμού. Ας επαναληφθεί ότι το 93% των αγροτικών προσφυγικών οικογενειών είχε εγκατασταθεί στις επαρχίες της βόρειας Ελλάδας». σελ. 89

<sup>402</sup> Διάταγμα «Περί του τρόπου λειτουργίας των νυκτερινών σχολών», ΦΕΚ 424/τ. Α'/02-12-1929, άρθρο 8, σελ. 3597, Αθήνα

### 10.3. Περίοδος δικτατορίας Ι. Μεταξά (1936-1940)

Ο Αναγκαστικός Νόμος 770/1937 «Περί των σχολείων της Μέσης Εκπαιδευσεως», (ΦΕΚ 263/τ. Α'/13-7-1937)<sup>403</sup> στο άρθρο 2 αναφέρει ότι στη Μέση Εκπαίδευση λειτουργούν γυμνάσια, πρακτικά λύκεια, πειραματικά σχολεία, τα πρότυπα του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδευσεως, αστικά σχολεία, ιερατικές σχολές, κατώτερα επαγγελματικά σχολεία, εμπορικές σχολές. Απαγορεύεται η συμφοίτηση αρρένων και θηλέων (άρθρο 3) και συνιστάται στα σχολεία θηλέων το προσωπικό να αποτελείται μόνο από γυναίκες, όπου αυτό είναι εφικτό (άρθρο 7, παρ. 1). Οι κάτοχοι απολυτηρίου αστικού σχολείου, έχουν τη δυνατότητα να εγγραφούν μετά από ευδόκιμες κατατακτήριες εξετάσεις στην Δ Τάξη των Γυμνασίων και των Πρακτικών Λυκείων (άρθρο 4).

Υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των αστικών σχολείων, των γυμνασίων, πρακτικών λυκείων και εμπορικών σχολών που ιδρύονται με βάση τον πληθυσμό της πόλης, αλλά και στον αριθμό των μαθητών που εγγράφονται.

Στο άρθρο 5 αναφέρεται ότι αστικά σχολεία αρρένων ιδρύονται μετά από πρόταση του Εποπτικού Συμβουλίου σε πρωτεύουσες νομών και επαρχιών, σε πόλεις ή κωμοπόλεις με πληθυσμό πάνω από τρεις χιλιάδες κατοίκους (αρρένων) ή πέντε χιλιάδες (θηλέων), ενώ για να ιδρυθεί δεύτερο σχολείο ο πληθυσμός πρέπει να ξεπερνά τις 10.000 για αρρένων ή τις 12.000 για θηλέων. Σε κάθε τάξη δεν επιτρέπεται να εγγράφονται πάνω από 50 μαθητές ενώ συνολικά δεν πρέπει να ξεπερνούν τα 150 σχολεία (αρρένων και θηλέων μαζί) σε ολόκληρη τη χώρα.

Η φοίτηση στα αστικά σχολεία ήταν τετράχρονη ή πεντάχρονη. Το περιεχόμενο σπουδών ήταν διαφορετικό για τ' αγόρια και για τα κορίτσια. Σ' αυτά, εκτός από τα μαθήματα γενικής μόρφωσης, διδάσκονται και ειδικά μαθήματα επαγγελματικής και οικοκυρικής μόρφωσης<sup>404</sup>.

Οι διακρίσεις ως προς την εκπαίδευση των δύο φύλων γίνονται εμφανείς από τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος, έτσι όπως αυτά ορίζονται στα αστικά σχολεία

<sup>403</sup> Αναγκαστικός Νόμος 770 «Περί των σχολείων της Μέσης Εκπαιδευσεως...», ΦΕΚ 263/τ. Α'/13/7/1937, άρθρα 2, 3,4, 5, 6, 7, σελ. 1655, 1656, 1657, Αθήνα

<sup>404</sup> Όπως αναφέρει η Ρίζου (2004), «τα Αστικά σχολεία που προβλέφθηκαν από τον Αναγκαστικό Νόμο 770 «Περί των σχολείων της Μέσης Εκπαιδευσεως» το 1937 και ιδρύθηκαν καταργούνται (άρθρο 8). Αντί αυτών ιδρύονται και λειτουργούν, από το σχολικό έτος 1939-40, τρίχρονα Αστικά σχολεία, στα οποία εγγράφονται μόνο απόφοιτοι δημοτικού και κατόπιν εισιτηρίων εξετάσεων (άρθρο 2). Ο απολυτήριος τίτλος είναι αντίστοιχος με τον τίτλο των τέως ελληνικών σχολείων και ημιγυμνασίων και οι απόφοιτοι των αστικών σχολείων αρρένων δύνανται να εγγράφονται μετά από εξετάσεις σε μέση επαγγελματική σχολή της ίδιας κατεύθυνσης με το αστικό σχολείο, ενώ οι απόφοιτες από τα θηλέων στα Διδασκαλεία των νηπιαγωγών και τη «Χαροκόπειο Ανωτέραν Οικοκυρικήν Σχολήν» (άρθρο 12). Τα σχολεία αυτά, όπως και τα προηγούμενα, παρέχουν γενική μόρφωση πληρέστερη από την παρεχόμενη των δημοτικών σχολείων, αλλά και προετοιμάζουν τους μαθητές για τον «επαγγελματικών και πρακτικών βίον» με σκοπό την εξυπηρέτηση της αστικής τάξης (άρθρο 1). Τα μαθήματα επαγγελματικής προετοιμασίας ή τα ειδικά μαθήματα είναι αυξημένα σε σύγκριση με τα μαθήματα των αστικών σχολείων του 1937» (Αναγκαστικός Νόμος 1800 «περί Αστικών Σχολείων αμφοτέρων των φύλων», ΦΕΚ 244/τ. Α'/17-6-1939). σελ. 106

αμφοτέρων των φύλων. Έτσι τα αγόρια διδάσκονται μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης βιοτεχνικά, τεχνικά, γεωργικά, ναυτικά, αλιευτικά, οικιακής οικονομίας (άρθρο 6, σελ. 1656) ενώ τα κορίτσια διδάσκονται μαθήματα επαγγελματικής και οικοκυρικής κατάρτισης που συνάδουν με την γυναικεία ταυτότητα, όπως γεωργία, βρεφοκομία, οικιακή οικονομία, οικιακά, γυναικείες τέχνες, στενογραφία, δακτυλογραφία. Επιπλέον, η συνεκπαίδευση των δύο φύλων είναι εκτός συζήτησης (άρθ. 8, παρ. 5 σελ. 2342 ορίζεται σαφώς αν το σχολείο θα λειτουργήσει ως αρρένων ή θηλέων).

#### **10.4. Ιδιωτική Νυχτερινή Εκπαίδευση**

Τα πρώτα νυχτερινά γυμνάσια ήταν απόρροια της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Η ιδιωτική εκπαίδευση, είτε αυτή προέρχεται από φυσικά πρόσωπα, τα οποία προσπαθούν να καλύψουν τις ελλείψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είτε από φορείς, ενώσεις εργαζομένων, ιδρύματα, νομικά πρόσωπα, λειτουργεί υποστηρικτικά και συμπληρωματικά προς τη δημόσια. Η δυσχερής οικονομική κατάσταση του ελληνικού κράτους δεν του επιτρέπει να παρέχει επαρκή στήριξη στις εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζονται με την αύξηση του πληθυσμού που επιθυμεί να μορφωθεί και έτσι η ιδιωτική εκπαίδευση έρχεται να καλύψει το κενό της δημόσιας. (σημ. Ιδιωτικά σχολεία επιτρέπεται να ιδρύονται μόνο όταν δεν εξυπηρετούνται επαρκώς οι ανάγκες ενός τόπου ή μιας περιοχής από τα υπάρχοντα δημόσια σχολεία).

Η ιδιωτική εκπαίδευση<sup>405</sup> παρουσιάζει άνθηση την περίοδο της μεταξικής διακυβέρνησης, όταν τρεις αναγκαστικοί νόμοι ρυθμίζουν τα σχετικά με αυτή θέματα:

1.Ο Αναγκαστικός Νόμος 3578 «Περί ιδιωτικών σχολείων...», ΦΕΚ 111/τ. Α'/30-6-1928. Αθήνα.<sup>406</sup>

2. Ο Αναγκαστικός Νόμος 1216 «Περί ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και φροντιστηρίων», ΦΕΚ 175/τ. Α'/ 29-4-1938, Αθήνα, και

3. Ο Αναγκαστικός Νόμος 2545 «Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων», ΦΕΚ 287/τ.Α'/10-9-1940, Αθήνα, ο οποίος αν και συμπληρωματικός είναι πληρέστερος των προηγούμενων.

---

<sup>405</sup> Η ιδιωτική εκπαίδευση αφορά φροντιστήρια ή σχολεία, ημερήσια ή νυχτερινά, τα οποία έχουν το ίδιο πρόγραμμα και τις ίδιες προδιαγραφές με τα δημόσια σχολεία στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης: Αναγκαστικός Νόμος 1216 «Περί ιδιωτικών σχολείων και Φροντιστηρίων», ΦΕΚ 175 /τ. Α'/29 Απριλίου 1938, άρθρα 1, 3. Αθήνα

<sup>406</sup> Όπως αυτός τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με τον Αναγκαστικό Νόμο 818 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 3578 περί ιδιωτικών σχολείων κ.λ.π.», ΦΕΚ 335/τ. Α'/ 25-8-1937. Αθήνα

Οι μαθητές/τριες καταβάλλουν δίδακτρα ενώ άδειες για ίδρυση ιδιωτικών σχολείων χορηγούνται μόνο από το Υπουργείο Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας μετά από γνωμοδότηση του οικείου Εποπτικού Συμβουλίου στοιχειώδους εκπαίδευσης. Η προσωνομία του σχολείου πρέπει να είναι ελληνική και οι ιδιώτες ή τα νομικά πρόσωπα που θα αποκτήσουν την άδεια έπρεπε να είναι καθόλα νόμιμα, σύμφωνα με τα ήθη της κοινωνίας, να προάγουν και να καλλιεργούν την εθνική παιδεία. Τα φυσικά πρόσωπα δεν πρέπει να κατέχουν τη δημοσιούπαλληλική ιδιότητα<sup>407</sup>.

Με τον Αναγκαστικό Νόμο 250 «Περί τροποποίησης και συμπλήρωσης εκπαιδευτικών τινών νόμων.....», ΦΕΚ 460/τ. Α'/17-10-1936, άρθρο 6, Αθήνα, (σελ. 2453 του ΦΕΚ), δίνεται η δυνατότητα στον Φοιτητικό Εκπαιδευτικό Σύλλογο να ιδρύσει στην Αθήνα γυμνάσιο ιδιωτικό, το οποίο να λειτουργεί κατά τις νυχτερινές ώρες για νέους, οι οποίοι εργάζονται κατά τη διάρκεια της ημέρας. Το γυμνάσιο αυτό, χαρακτηρίζεται «πλήρες», διαθέτει, δηλαδή, όλες τις τάξεις του γυμνασίου. Διδάσκοντες είναι φοιτητές των διαφόρων Πανεπιστημιακών σχολών και οι μαθητές απαλλάσσονται των διδάκτρων και των εκπαιδευτικών τελών για τις κατατακτήριες εξετάσεις τους.

Στο Άρθρο 5, του ίδιου Νόμου «Επιτρεπόμενα είδη νυχτερινών σχολών μέσης εκπαίδευσης» (σελ 2340), ορίζεται η δυνατότητα ίδρυσης και συντήρησης νυχτερινών γυμνασίων και αστικών σχολείων με κατεύθυνση βιοτεχνική, εμπορική ή οικοκυρική, στα οποία εγγράφονται μαθητές που δουλεύουν τουλάχιστον ένα εξάωρο σε ημερήσια βάση για βιοποριστικούς λόγους. Η εργασία τους βεβαιώνεται από τους εκάστοτε εργοδότες και θεωρείται από αστυνομική αρχή.

Προκειμένου να καλυφθεί επαρκώς η προβλεπόμενη διδακτέα ύλη, ο κύκλος σπουδών στα νυχτερινά γυμνάσια ορίζεται στα οκτώ έτη έναντι των ημερησίων που ορίζεται στα έξι έτη, και στα τέσσερα έτη για τα νυχτερινά αστικά σχολεία, έναντι τριών των ημερησίων αστικών σχολείων.

Κατά τη μεταξική περίοδο εισάγεται στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι ο θεσμός της δευτεροβάθμιας εσπερινής εκπαίδευσης. Με τον Αναγκαστικό Νόμο 250 «Περί τροποποίησης και συμπλήρωσης εκπαιδευτικών τινών νόμων.....», ΦΕΚ 460/τ. Α'/17-10-1936, άρθρο 6, Αθήνα, ιδρύεται το πρώτο εξατάξιο (πλήρες) νυχτερινό γυμνάσιο. Η θεσμοθέτηση της νυχτερινής εκπαίδευσης είναι απόρροια της ανάγκης της ελληνικής κοινωνίας για μείωση του αναλφαριθμισμού και περαιτέρω μόρφωση των εργαζομένων, οι οποίοι αδυνατούσαν να

---

<sup>407</sup>Αναγκαστικός Νόμος 2545 «Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων...», ΦΕΚ 28/τ. Α'/10-9-1940, άρθρα 7, 8, 10, Αθήνα.

παρακολουθήσουν ημερήσια σχολεία λόγω εργασίας. Το 1940 άδεια λειτουργίας νυχτερινών σχολείων αποκτά και η ΕΟΝ (Εθνική Οργάνωση Νεολαίας που είχε ιδρυθεί από τον Μεταξά και αποτελούσε βασικό προπαγανδιστικό όργανο του καθεστώτος) σε μια προσπάθεια συμφιλίωσης της στερημένης και στα πρόθυρα εξαθλίωσης ελληνικής κοινωνίας με το ολοκληρωτικό καθεστώς, που είχε εγκαθιδρύσει.

### **10.5. Η νυχτερινή εκπαίδευση κατά τη δεκαετία 1940-1950**

Η δεκαετία 1940-1950 αποτελεί μια πολύ κρίσιμη περίοδο για το ελληνικό κράτος. Η δεκαετία αυτή σημαδεύτηκε από δύο πολύ σημαντικά ιστορικά γεγονότα τα οποία είχαν εξαιρετικά αρνητική επίδραση τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο (το πρώτο) όσο και σε εθνικό (το δεύτερο). Ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος (1940-1944) έφερε χωροταξικές αλλά και πολιτικές ανακατατάξεις σε όλη την υφήλιο δείχνοντας την κτηνώδη πλευρά της ανθρώπινης φύσης. Από την ίδια κτηνωδία σημαδεύτηκε και η περίοδος 1944-1949 στην Ελλάδα με τον ολέθριο εμφύλιο πόλεμο που ξέσπασε ανάμεσα στους Έλληνες για πολιτικούς λόγους. Πολλοί Έλληνες σκοτώθηκαν, άλλοι εξορίστηκαν, άλλοι βασανιστήκαν από ομοεθνείς τους. Έτσι, διαταράχτηκαν οριστικά και αμετάκλητα οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν στον Ελλαδικό χώρο.

Η εκπαίδευση, όπως ήταν φυσικό, δέχθηκε μεγάλο πλήγμα κατά την εμπόλεμη περίοδο. Πολλά παιδιά έμειναν ορφανά, το ποσοστό των φοιτούντων σε δημοτικά και γυμνάσια μειώθηκε δραματικά, τα σχολικά έτη προσαρμόζονταν στις εκάστοτε συνθήκες. Το σχολείο επικεντρώνει το παιδευτικό του έργο όχι πλέον στην εκμάθηση της διδακτέας ύλης αλλά κυρίως στη συναισθηματική αποφόρτιση των μαθητών/τριών και την αντιμετώπιση των δυσχερών συνθηκών διαβίωσης.

Ρυθμίσεις για θέματα εκπαιδευτικά γίνονται αρκετές. Μια από τις πιο σημαντικές είναι η προσθήκη δύο επιπλέον τάξεων στο γυμνάσιο (εβδόμη και ογδόη, άρθρο 1), οι οποίες διακρίνονται σε κλασική και πρακτική κατεύθυνση (άρθρο 4)<sup>408</sup>.

Η δεκαετία 1940-1950 θεωρείται καθοριστική για το θεσμό της νυχτερινής μέσης εκπαίδευσης. Η σημασία του θεσμού και η απήχηση που είχε στις λαϊκές τάξεις κυρίως, μετέβαλε τον, αρχικά, μόνο εποπτικό ρόλο του ελληνικού κράτους σε πιο ουσιαστικό. Με το Νόμο 916 «Περί διοικήσεως των Ιδιωτικών Νυκτερινών Γυμνασίων», (ΦΕΚ 385/τ. Α΄/15-11-1943, σελ.

---

<sup>408</sup> Νόμος 1468 «Περί τροποποιήσεως του υπ' αριθ. 1849/1939 Α. Ν. «περί των σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως και προσθήκης εκπαιδευτικών τινών διατάξεων», ΦΕΚ 119/τ. Α΄/3-6-1944, σελ. 589, άρθρα 1, 4, Αθήνα.

1857, άρθρο 3, Αθήνα), αλλάζει ο τρόπος διοίκησης των ιδιωτικών νυχτερινών Γυμνασίων και η διοίκηση τους ανατίθεται σε επταμελή επιτροπή, η οποία αποτελείται από πρόσωπα το επιχειρηματικού και επιστημονικού κόσμου της τοπικής κοινωνίας στην οποία έχει έδρα το σχολείο. Υπάρχει δυνατότητα μέλη της επιτροπής να είναι και ανώτεροι υπάλληλοι του Υπουργείου Παιδείας. Τα μέλη διορίζονται από τον Υπουργό Παιδείας και η θητεία τους είναι τριετής<sup>409</sup>.

Με το Νόμο 205 «Περί τροποποιήσεως διατάξεων εκπαιδευτικών Νόμων», (ΦΕΚ 7/τ. Α'/13-1-1947, άρθρο 1, σελ. 53) επιτρέπεται η ίδρυση ιδιωτικών νυχτερινών γυμνασίων από νομικά πρόσωπα ή ιδρύματα με εκπαιδευτικό προσανατολισμό ή και από φυσικά πρόσωπα που έχουν πολιτικά δικαιώματα.

Όπως αναφέρει η Ρίζου (2004:154) πιθανόν το 1949 ιδρύονται τα πρώτα δημόσια νυχτερινά γυμνάσια ως παραρτήματα των ημερησίων (στην υποσημ. 546 αναφέρει ότι δεν έχει διευκρινιστεί το ακριβές έτος που εισήχθη η εσπερινή εκπαίδευση στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα). Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από τη μελέτη του Παπαχρίστου, (1958)<sup>410</sup> ότι το 1949 είναι το πιθανότερο έτος ίδρυσης του πρώτου δημόσιου νυχτερινού γυμνασίου. Επίσης, καθορίζεται και το αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα της πρώτης τάξης του νυχτερινού οκτατάξιου γυμνασίου.

Τη δεκαετία 1940-1950 παρουσιάζεται σημαντική αύξηση των νυχτερινών επαγγελματικών σχολών ενώ, παρά τις προσπάθειες ενίσχυσης του θεσμού του νυχτερινού γυμνασίου μόνο έξι νυχτερινά γυμνάσια<sup>411</sup> έχουν ιδρυθεί σε όλη την ελληνική επικράτεια<sup>412</sup>.

---

<sup>409</sup> Τα νυχτερινά σχολεία που ιδρύονται από ιδιώτες δεν διοικούνται από επταμελείς επιτροπές.

<sup>410</sup> Βλ. Παπαχρίστου, Α. (1958) «Ο θεσμός και η λειτουργία των νυχτερινών γυμνασίων», εκ του τυπογραφείου της Αποστολικής Διακονίας, Αθήνα σελ. 13

<sup>411</sup> Τέσσερα στην Αθήνα, ένα στον Πειραιά και ένα στη Πάτρα με ωρολόγιο πρόγραμμα παραπλήσιο των ημερησίων, σχεδόν ίδια μαθήματα (με μικρή μείωση διδακτικών ωρών ανά εβδομάδα) αλλά με επέκταση των χρόνων σπουδών από έξι σε οκτώ για να διασφαλιστεί η ισοτιμία των απολυτηρίων. Και ενώ, ως προς το τυπικό μέρος, είχε γίνει προσπάθεια κατοχύρωσης της ισοτιμίας, στην πράξη υπήρξαν αδυναμίες που είχαν να κάνουν με το διαφορετικής φύσης έμπυχο μαθητικό δυναμικό των σχολείων αυτών που απαρτιζόταν από νέους (ή και μεγαλύτερης ηλικίας) εργαζομένους σκληρά, πολλές φορές, κατά τη διάρκεια της ημέρας, οι οποίοι έρχονταν στη μαθησιακή διαδικασία κουρασμένοι και ταλαιπωρημένοι από την ημερήσια κόπωση (Ρίζου, 2004) ό.π. σελ. 158

<sup>412</sup> Κανονιστικό Διάταγμα «Περί οργανώσεως της εσπερινής επαγγελματικής σχολής “ο Φοίνιξ” Αθηνών», ΦΕΚ 191/τ.Α'/30-6-1943, Αθήνα.

Κανονιστικό Διάταγμα «Περί οργανώσεως της εσπερινής επαγγελματικής εμπορικής σχολής “Ο Ερμής” Αθηνών», ΦΕΚ 334/τ. Α'/6-10-1943, Αθήνα.

Κανονιστικό Διάταγμα «Περί οργανώσεως της εσπερινής επαγγελματικής εμπορικής σχολής “Ο Κερδώος”, ΦΕΚ 370/τ. Α'/30-10-1943, Αθήνα.

Κανονιστικό Διάταγμα «Περί οργανώσεως της εσπερινής επαγγελματικής εμπορικής σχολής Νίκαιας», ΦΕΚ 360/τ. Α'/27-10-1943, Αθήνα.

## 10.6. Η εσπερινή εκπαίδευση κατά την Μεταπολεμική περίοδο (1950-1974)

Το 1951 το ποσοστό των αναλφάβητων γυναικών είναι τετραπλάσιο από το αντίστοιχο των αντρών (38,4% με 11,8%) ενώ το 1954 ο αναλφαβητισμός χαρακτηρίζεται ως «εθνικός κίνδυνος».

Κι έτσι με το νομοθετικό διάταγμα 3094/1954<sup>413</sup> θεσπίζονται μέτρα κατά του αναλφαβητισμού. Συστήνεται Κεντρική υπερκομματική Επιτροπή καταπολέμησης του προβλήματος και ιδρύονται νυχτερινές σχολές ως πρώτο βήμα αντιμετώπισης<sup>414</sup>. Η σημασία, την οποία έδωσε η κυβέρνηση για την αντιμετώπιση του εν λόγω προβλήματος γίνεται φανερή από το γεγονός ότι πρόεδρος της ορίζεται ο Υπουργός Παιδείας και επίτιμος πρόεδρος ο Αρχιεπίσκοπος. Η Επιτροπή συντονίζει το μηχανισμό που ασχολείται με τη λειτουργία των νυχτερινών σχολών στοιχειώδους εκπαίδευσης για αναλφάβητους. Ταυτόχρονα, γίνονται σημαντικές προσπάθειες για βελτίωση τόσο της στοιχειώδους όσο και της μέσης εκπαίδευσης (διορισμός διδακτικού προσωπικού, νέα, αναλυτικά προγράμματα, ίδρυση ή ανακαίνιση διδακτηρίων, νέα βιβλία κ) (Ρίζου, 2004: 182). Παρόλα αυτά, την πενταετία 1955-1959 οι δαπάνες για την παιδεία εξακολουθούν να είναι μικρές (7% των εσόδων ή 1,5% του εθνικού εισοδήματος).

Τα νομοθετικά διατάγματα 3971/59 και 3973/59, θεμελιώνουν την τεχνικοεπαγγελματική δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα και μ' αυτό τον τρόπο νομιμοποιείται το δεύτερο σχολικό δίκτυο<sup>415</sup>.

Με το νομοθετικό διάταγμα 3971/59 (ΦΕΚ 187/τ. Α' /7-9-1959) «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας», άρθρο 1, ιδρύονται στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη Δημόσιες Τεχνικές Σχολές Υπομηχανικών υπαγόμενες στο Υπουργείο Παιδείας και ορίζεται ότι η φοίτηση σε αυτές είναι τετραετής (άρθρο 2). Στο άρθρο 16, παρ.1 του ίδιου Νόμου αναφέρεται η ίδρυση σε έξι πόλεις (Ιωάννινα, Κοζάνη, Καβάλα, Αλεξανδρούπολη, Χαλκίδα, Καλαμάτα) Δημόσιων Ημερήσιων Σχολών Τεχνικών Βοηθών-Εργοδηγών.

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 3973/1959 «Περί ενοποίησης και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως», όλες οι Επαγγελματικές Σχολές τίθενται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας<sup>416</sup>.

<sup>413</sup> Βλ. «Κωνσταντίνου Σιφναίου «Πανδέκται νέων νόμων και διαταγμάτων», εισηγητική έκθεση προς τη Βουλή Νομοθετικού Διατάγματος 3094 «Περί μέτρων προς καταπολέμησιν του αναλφαβητισμού», ΦΕΚ 252/τ. Α'/12-10-1954, Αθήνα. σελ. 1511, 1512,

<sup>414</sup> Ρίζου, (2004) ο.π. σελ.181

<sup>415</sup> Ρίζου, (2004), ο.π. σελ.189



Η προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1959, τελικά δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, διότι η κυβέρνηση δεν υιοθέτησε τις προτάσεις της επιτροπής αλλά περιορίστηκε σε επιφανειακές μόνο αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος.

### 10.7. Η μεταρρύθμιση του 1964

Το 1964, ο Γεώργιος Παπανδρέου, ως πρωθυπουργός της χώρας, έδωσε πολύ μεγάλη σημασία στα εκπαιδευτικά ζητήματα αναλαμβάνοντας ο ίδιος Υπουργός Παιδείας και τοποθετώντας επιφανείς προσωπικότητες, όπως το Λουκή Ακρίτα και τον Ευάγγελο Παπανούτσο ως Υφυπουργό Παιδείας και Γενικό Γραμματέα αντίστοιχα. Ο Παπανούτσος, βασικός εμπνευστής της μεταρρύθμισης και επηρεασμένος από το παιδαγωγικό κίνημα της Γερμανίας, όπου είχε σπουδάσει, προσπάθησε να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της ελληνικής εκπαίδευσης<sup>417</sup>.

Κομβικά σημεία της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1964 απετέλεσαν η παροχή δωρεάν παιδείας με κατάργηση των διδάκτρων και παροχή δωρεάν ή φθηνών βιβλίων, η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έως το 15<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας, η ισοτιμία δημοτικής και καθαρεύουσας, η διάκριση ανάμεσα σε Γυμνάσιο (τριτάξιο, η εισαγωγή στο οποίο πραγματοποιούνταν χωρίς εξετάσεις) και Λύκειο (τριτάξιο, για μαθητές/τριες που θα σπουδάσουν και θα αναλάβουν θέσεις ψηλά στην επαγγελματική ιεραρχία)<sup>418</sup>.

Η δικτατορία του 1967 ήρθε να ανακόψει ακόμη μία φορά οποιαδήποτε συστηματική και σοβαρή μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Το Γυμνάσιο και Λύκειο ενοποιήθηκε σε εξατάξιο Γυμνάσιο<sup>419</sup> και ως γλώσσα διδασκαλίας ορίστηκε εκ νέου η καθαρεύουσα. Το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης των μαθημάτων απέκτησε εθνοκεντρικό και κλασικιστικό χαρακτήρα, αποστασιοποιούμενο πλήρως από τις ανάγκες της καθημερινότητας.

---

<sup>416</sup> Τσικαλάκη, Ι. (2007). Ο Θεσμός της Εσπερινής Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1998-2006): Η Συμβολή του στην Κοινωνική Αναπαραγωγή. Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών-Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα σελ. 136

<sup>417</sup> Ρίζου, (2004) ο.π. σελ.191

<sup>418</sup> Με το Ν.Δ. 4379/1964 (ΦΕΚ 182/24-10-1964) εμφανίζεται ο όρος Λύκειο και χωρίζεται το Γυμνάσιο από το Λύκειο το οποίο, όμως, δεν παρέχει στον κάτοχο του το δικαίωμα εγγραφής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση παρά μόνο ύστερα από απόκτηση του «ακαδημαϊκού απολυτηρίου» ύστερα από εξετάσεις σε συγκεκριμένα μαθήματα.

<sup>419</sup> Με τον Α. Ν. 129/1967 (ΦΕΚ 163/τ. Α'/25-05-1967): «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως και άλλων τινών διατάξεων» επανέρχεται ο θεσμός των Γυμνασίων ενώ καταργούνται τα Λύκεια, τα οποία επανέρχονται το 1976 (Ν.309/1976). Τα εσπερινά Λύκεια έως τότε είναι μόνο γενικής κατεύθυνσης στο: Γαλίτης, Π. (2005). *Η εκπαίδευση στα εσπερινά σχολεία ως παράγοντας άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ. Διδακτορική Διατριβή. Θεσ/νικη. σελ. 171.

Η λειτουργία των νυχτερινών δημοτικών σχολείων δεν απέδωσε τα αναμενόμενα. Από τους εγγραφέντες κατά τα σχολικά έτη 1954-1980 μόνο ένας στους πέντε αποφοίτησε ενώ το 40% ήταν γυναίκες. Οι αντιλήψεις της εποχής σχετικά με τη μόρφωση των γυναικών και η αυξημένη σχολική διαρροή, η μη προσαρμογή των δεδομένων στην ελληνική πραγματικότητα, απετέλεσαν σημαντικά εμπόδια και οδήγησαν τελικά στην αποτυχία του όλου εγχειρήματος.

Κατά την περίοδο αυτή, τα νυχτερινά γυμνάσια δεν έχουν αυτοτελή χαρακτήρα αλλά αποτελούν παραρτήματα των ημερήσιων γυμνασίων και λειτουργούν σύμφωνα με τις προδιαγραφές των ημερησίων σχολείων τόσο όσον αφορά στις εξετάσεις (προαγωγικές, απολυτήριες, κατατακτικές) όσο και ως προς το διδακτικό προσωπικό. Το 1951 λειτουργούν δημόσια αλλά και ιδιωτικά νυχτερινά γυμνάσια και λύκεια με φιλολογικό ή φυσικομαθηματικό προσανατολισμό. Ο μαθητικός τους πληθυσμός είναι μικτός<sup>420</sup>.

Από το 1952 έως και το 1960 ο αριθμός των νυχτερινών γυμνασίων υπερδιπλασιάστηκε<sup>421</sup>.

Όπως αναφέρει η Ρίζου (2004), σε έρευνα, η οποία πραγματοποιείται το 1953, σε δείγμα 3.000 μαθητών έξι δημόσιων νυχτερινών γυμνασίων και 3.200 μαθητών δέκα ιδιωτικών νυχτερινών γυμνασίων της Αθήνας και του Πειραιά, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (ηλικία, κοινωνική προέλευση, οικονομική κατάσταση). Βάσει των πορισμάτων της έρευνας, το μαθητικό δυναμικό των εν λόγω σχολείων παρουσιάζει μεγάλη ανομοιογένεια τόσο ως προς την ηλικία (διαφορετικές ηλικιακές ομάδες από 13-20 ετών το 77%, 20-25 ετών το 17% και 6% 25 ετών και πάνω)<sup>422</sup> όσο και ως προς την κοινωνική προέλευση. Τα στοιχεία δείχνουν ότι το 26% ήταν παιδιά εμπόρων και βιοτεχνών, τα οποία κατά τη διάρκεια της ημέρας το πιο πιθανό ήταν να απασχολούνται στις επιχειρήσεις των γονέων τους, ενώ το 54% ήταν παιδιά εργατών, αγροτών, αναπήρων ή θυμάτων πολέμου και ορφανά ενώ το 20% παιδιά πολιτικών και στρατιωτικών δημοσίων υπαλλήλων ή ιδιωτικών υπαλλήλων<sup>423</sup>.

Το 1955 με δύο νομοθετικά διατάγματα απαγορεύεται η μετεγγραφή «*νυχτερινών*» μαθητών σε ημερήσια και αντιστρόφως, εκτός εάν ο μαθητής απέκτησε ή έχασε την ιδιότητα του

---

<sup>420</sup> Α. Ν. 1823 «Περί διαρρυθμίσεως των Σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 150/τ. Α'/28-5-1951, άρθρο 2, Αθήνα.

<sup>421</sup> Τα ιδιωτικά νυχτερινά γυμνάσια ήταν σχεδόν διπλάσια από τα δημόσια (25 δημόσια έναντι 47 ιδιωτικών) αλλά οι μαθητές των δημοσίων ήταν σε αριθμό περισσότεροι από των ιδιωτικών. Το ποσοστό των κοριτσιών είναι ελάχιστο αναλογικά με των αγοριών (σε σύνολο 5.593 μαθητών μόνο οι 646 είναι μαθήτριες).

<sup>422</sup> (Σημ. συγγ. Τα πράγματα έχουν αλλάξει σήμερα. Το ποσοστό των ενηλίκων που φοιτούν στα εσπερινά σχολεία είναι στη συντριπτική του πλειοψηφία αρκετά μεγαλύτερης ηλικίας από το αντίστοιχο της δεκαετίας '50- '60)

<sup>423</sup> Ρίζου, (2004), ό.π. σελ. 200

εργαζόμενου. Δεύτερον η εγγραφή σε νυχτερινό γυμνάσιο δημόσιο και ιδιωτικό είναι εφικτή μόνο για μαθητές που εργάζονται βιοποριστικά τουλάχιστον για ένα εξάωρο ημερησίως αποδειγμένα με βεβαίωση του εργοδότη και της αστυνομικής αρχής<sup>424</sup>.

Αν και θεωρήθηκε ένα βήμα προόδου για την εκπαίδευση ατόμων που ανήκαν σε κοινωνικά και οικονομικά ευπαθείς ομάδες, ο θεσμός του νυχτερινού σχολείου είχε αρκετά τρωτά σημεία και έτσι έγινε αντικείμενο σκληρής κριτικής. Η μεγάλη ζήτηση για φοίτηση στα σχολεία αυτά συνδέεται με τον σχεδόν ανύπαρκτο έλεγχο φοίτησης από πλευράς διοίκησης, το περιορισμένο διδακτικό ωράριο, με αποτέλεσμα την πλημμελή διδασκαλία ακόμη και βασικών μαθημάτων, την ανοχή και επιείκεια των εξεταστικών επιτροπών, από τη στιγμή που οι μαθητές ήταν εργαζόμενοι και γι αυτό «δικαιολογημένα» αδιάβαστοι, την εύκολη και χωρίς βάσανο απόκτηση απολυτήριων τίτλων, την καταβολή διδάκτρων για την πληρωμή των καθηγητών που εργάζονταν υπερωριακά μετά το πέρας του ημερήσιου τους ωραρίου, την μετεγγραφή μαθητών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες από τα ημερήσια στα νυχτερινά σχολεία για πιο εύκολη αποφοίτηση, την εγγραφή και φοίτηση μαθητών με βλέψεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση αφού οι συνθήκες πρόσβασης ήταν πολύ προσφορότερες<sup>425</sup>.

Ο Παπανούτσος έκανε επανορθωτικές προτάσεις για την θεραπεία των αρνητικών σημείων των νυχτερινών σχολείων. Πρότεινε την διετή αύξηση των χρόνων φοίτησης (από έξι σε οκτώ), την εγγραφή σε αυτό μόνο αποδεδειγμένα εργαζομένων μαθητών, την καθιέρωση κατατακτηρίων εξετάσεων και την απαγόρευση μετεγγραφής από ημερήσιο σε νυχτερινό γυμνάσιο κατά τη διάρκεια της ίδιας σχολικής χρονιάς. Ως ελάχιστο όριο ηλικίας ορίζεται το 14<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας.

Το 1959, έτος σταθμό για τα νυχτερινά γυμνάσια, προβλέπεται η ίδρυση δέκα (10) αυτόνομων νυχτερινών Γυμνασίων και η ταυτόχρονη σταδιακή κατάργηση των νυχτερινών παραρτημάτων των ημερήσιων σχολείων και προτείνονται ως χρονική διάρκεια σπουδών τα επτά έτη.

Το 1961 με Βασιλικό Διάταγμα καθορίζεται ο χρόνος διεξαγωγής των προαγωγικών, επαναληπτικών και εισιτηρίων εξετάσεων των εσπερινών Γυμνασίων, η αντιστοιχία των τάξεων

---

<sup>424</sup> Διάταγμα «Περί των μετεγγραφών, ποινών, εξετάσεων μαθητών σχολείων Μέσης Εκπαιδευσεως», ΦΕΚ 173/τ. Α '8-7-1955, άρθρο 7, 10, Αθήνα.

<sup>425</sup> Ρίζου (2004), ό.π. σελ. 202

με τα ημερήσια Γυμνάσια, θέματα εγγραφών, μεταγραφών και φοίτησης, το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα και το όριο των απουσιών<sup>426</sup>.

Το 1970 προβλέπεται κατ' αρχήν η επταετής φοίτηση στα εσπερινά Γυμνάσια (τρεις τάξεις στον κατώτερο κύκλο και τέσσερις στον ανώτερο) με δυνατότητα επέκτασης κατά ένα ακόμη έτος στον κατώτερο κύκλο, μετά από πρόταση του Υπουργού Παιδείας<sup>427</sup>.

## **10.8. Η εσπερινή εκπαίδευση από τη Μεταπολίτευση (1974) μέχρι το 1990**

Η επτατάξια σχολική φοίτηση στα εσπερινά Γυμνάσια και Λύκεια (τρεις και τέσσερις τάξεις αντίστοιχα) διατηρείται, τα εσπερινά Σχολεία δέχονται μαθητές, οι οποίοι αποδεδειγμένα εργάζονται κατά τις πρωινές ώρες (προσκόμιση βεβαίωσης εργοδότη θεωρημένη από Αστυνομική Αρχή στο Διευθυντή του σχολείου ενώ, αν είναι ιδιώτης, βεβαίωση αστυνομικής αρχής ότι εργάζεται για βιοπορισμό στη διάρκεια της ημέρας).

Το 1977 ρυθμίζονται θέματα των ιδιωτικών νυχτερινών σχολείων, όπως ο περιορισμός στην ώρα λήξης του ωρολογίου προγράμματος (όχι πέραν της 10.45 νυχτερινής), η διανομή δωρεάν σχολικών βιβλίων και η δωρεάν μεταφορά των φοιτούντων μαθητών, όπως και στα ημερήσια σχολεία.

Με το Π.Δ.104 «Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδευσεως», (ΦΕΚ 23/τ. Α' /7-2-1979, άρθρα 11, 15, 18, Αθήνα) ορίζεται η αντιστοιχία των τάξεων του εσπερινού και του ημερήσιου σχολείου: Μαθητές/τριες της πρώτης τάξης εσπερινού Λυκείου έχουν τη δυνατότητα μετεγγραφής στην ίδια τάξη ημερήσιου. Και οι μαθητές/τριες των Β', Γ', Δ' τάξεων μεταγράφονται αντίστοιχα στην Α', Β' και Γ' ημερήσιων Λυκείων. [...] Στην Δ' τάξη φοιτούν οι μαθητές/τριες που έχουν προαχθεί από την Γ', όσοι/ες πρέπει να επαναλάβουν την τάξη και μαθητές/τριες, που μετεγγράφονται από άλλο σχολείο, ίδιας τάξης.

Το 1977<sup>428</sup>, λόγω της μείωσης του αριθμού των αναλφάβητων (τεχνητής ή ουσιαστικής) και τη συνακόλουθη μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών των «εσπερινών» σχολείων, απαγορεύτηκε η ίδρυση ιδιωτικών νυχτερινών δημοτικών σχολείων, από τη στιγμή που δεν

<sup>426</sup> Διάταγμα υπ' αριθ. 617 «Περί καθορισμού του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Εσπερινών Γυμνασίων, της αντιστοιχίας των τάξεων αυτών προς τας των Ημερησίων Γυμνασίων και ρυθμίσεως της εν γένει λειτουργίας αυτών», ΦΕΚ 149/τ. Α' /11-9-1961, Αθήνα.

<sup>427</sup> Ν.Δ. 651 «Περί οργάνωσης της Γενικής Εκπαιδευσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής», ΦΕΚ 179/τ. Α' /29-8-1970, άρθρο 14, Αθήνα.

<sup>428</sup> Νόμος 682 «Περί Ιδιωτικών σχολείων Γενικής Εκπαιδευσεως και Σχολικών Οικοτροφείων», ΦΕΚ 244/τ. Α' /1-9-1977, άρθρο 3, Αθήνα.

υπήρχε πλέον λόγος ύπαρξής τους. Ο αναλφαβητισμός περιορίζεται πλέον μόνο στα αγροτικά και εργατικά στρώματα και σε άτομα μεγαλύτερων ηλικιών και την καταπολέμηση του αναλαμβάνουν εφεξής η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (σε επίπεδο Νομού οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης<sup>429</sup>).

Από το 1983 οι απόφοιτοι νυχτερινών Λυκείων Γενικής Εκπαίδευσης, αποκτούν δικαίωμα εισαγωγής σε Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές, ως ειδική κατηγορία, σε ποσοστό 1% επιπλέον του συνολικού αριθμού των εισακτέων<sup>430</sup>.

Με την Υ.Α. Γ2/3560/26-9-89 εντάσσονται στην κατηγορία των «κατ' ιδίαν διδασθέντων μαθητών» με δικαίωμα κατατακτήριας εξέτασης για λόγους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς νέοι που είναι υπό θεραπευτική αγωγή σε κέντρα απεξάρτησης. Στους νέους αυτούς δίνεται η δυνατότητα εγγραφής στο εσπερινό γυμνάσιο, αφού πρώτα προσκομίσουν βεβαίωση από τη θεραπευτική κοινότητα. Έτσι θα μπορούν να απασχολούνται σε όλη τη διάρκεια της ημέρας<sup>431</sup>.

Επίσης, δίδεται δυνατότητα εγγραφής και σε μαθητές/τριες με προβλήματα υγείας, εφόσον προσκομίσουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά<sup>432</sup>.

## 10.9. Η εσπερινή εκπαίδευση σήμερα

Τα σχολεία εσπερινής εκπαίδευσης αποτελούν σχολεία ειδικού τύπου<sup>433</sup>, λειτουργούν με βάση τα αναλυτικά προγράμματα των ημερήσιων Γυμνασίων και Λυκείων εντάσσονται στην τυπική γενική εκπαίδευση ενηλίκων<sup>434</sup>. Η φοίτηση στο εσπερινό Γυμνάσιο είναι τριετής ενώ στο εσπερινό Λύκειο (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ), μέχρι πρότινος, ήταν τετραετής.

<sup>429</sup> «Κανονισμός Λαϊκής Επιμόρφωσης», ΦΕΚ 794/ τ. Β'/30-12-1985, άρθρα 6, 8, Αθήνα.

<sup>430</sup> Υπουργικές Αποφάσεις-Εγκρίσεις Φ. 150/Β3/3855 «Επιλογή υποψηφίων ειδικών κατηγοριών για εισαγωγή στο πρώτο έτος σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 424/τ. Β'/22-7-1983, άρθρο 2, Αθήνα και Φ. 150/Β3/3334 «Επιλογή υποψηφίων ειδικών κατηγοριών για εισαγωγή στο πρώτο έτος σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 284/τ. Β'/9-5-1984, άρθρο 2, Αθήνα.

<sup>431</sup> Ρίζου (2004) ο.π. σελ. 216

Βλ. και Διάταγμα 1197 «Περί κατατακτηρίων εξετάσεων κατ' ιδίαν διδασθέντων μαθητών», ΦΕΚ 109/τ. Α'/5-7-972, σελ. 825, 826, Αθήνα) και Γ2/3793-ΥΠΕΠΘ-12-10-89, όπως παρατίθεται στο Διαρκή Εκπαιδευτικό Κώδικα, ενότητα Μαθητικά θέματα, Εγγραφές-μεταγραφές, σελ. 492/2/35-492/2/37.

<sup>432</sup> ΥΠΕΠΘ - Γ2/ Ι/ 3793/12-10-1989, «Εγγραφή μαθητών για λόγους υγείας», όπως παρατίθεται στο Διαρκή Εκπαιδευτικό Κώδικα, σελ. 858/7, τριμηνιαία νομική ενημέρωση των εκπαιδευτικών λειτουργών και των σχολείων, εκδότης Γ. Τόγκας, Γ' έκδοση

<sup>433</sup> Νόμος 1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167/τ. Α'/30-9-1985, άρθρο 5, 6, Αθήνα

<sup>434</sup> Στην τυπική εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσονται και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, διέπονται όμως από μια εντελώς διαφορετική φιλοσοφία για τη μαθησιακή διαδικασία από τα Εσπερινά σχολεία, τα οποία κατά κύριο λόγο «φιλοξενούν» κι αυτά ενήλικες μαθητές και μαθήτριες. Είναι εναλλακτικά σχολεία με καινοτόμες δράσεις και προγράμματα προσαρμοσμένα στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, επιμορφωμένο εκπαιδευτικό δυναμικό, επιστημονικούς συνεργάτες και λειτουργούν κατά τις απογευματινές ώρες. Βασικά

Σε σύνολο χώρας και σύμφωνα με τα στοιχεία έναρξης του σχολικού έτους 2014-2015 της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΛ.ΣΤΑΤ) υπάρχουν εβδομήντα (70) δημόσια εσπερινά Γυμνάσια, εξήντα έξι (66) δημόσια εσπερινά Ενιαία Λύκεια και ένα (01) ιδιωτικό και εβδομήντα τρία (73) δημόσια εσπερινά ΕΠΑΛ. Δεν υπάρχουν ιδιωτικά Εσπερινά ΕΠΑΛ.

Χωροταξικά, τα Εσπερινά Σχολεία βρίσκονται στις πρωτεύουσες των νομών –γεγονός που, όπως είναι φυσικό, δυσκολεύει την προσέλευση και φοίτηση μαθητών/τριών από τις γύρω περιοχές λόγω δυσμενών συγκοινωνιακών αλλά και καιρικών συνθηκών- ενώ υπάρχουν ολόκληρα γεωγραφικά διαμερίσματα ή και νομοί, οι οποίοι δεν διαθέτουν ούτε μια εσπερινή Σχολική Μονάδα.

Σε σχέση με τις αντίστοιχες ημερήσιες δομές το ωράριο είναι περιορισμένο (έως πέντε ώρες την ημέρα με πολύ μικρά διαλείμματα), το αναλυτικό πρόγραμμα είναι διαφορετικό (δεν διδάσκονται κάποια δευτερεύοντα μαθήματα των ημερήσιων σχολείων ή κάποια μαθήματα διδάσκονται λιγότερες ώρες<sup>435</sup>). Συνήθης ώρα έναρξης λειτουργίας είναι η 19<sup>η</sup> εσπερινή και λήξης 22:55<sup>436</sup>.

Για την εγγραφή των μαθητών μέχρι πρότινος απαιτούνταν η βεβαίωση του εργοδότη ή της υπηρεσίας απασχόλησης του μαθητή αλλά με νέες εγκυκλίους επιτρέπεται και η εγγραφή ανέργων μαθητών και μαθητριών, διότι θεωρούνται ευπαθής κοινωνικά ομάδα.

Με την με αριθμ. πρωτ. 95959/Γ2/02-08-2010 εγκύκλιο του ΥΠΔΒΜΘ και σύμφωνα με το άρθρο 15 του Π.Δ 104/79 (ΦΕΚ 23 τ. Α'), επιτρέπονται μετεγγραφές μαθητών/τριών από Ημερήσια Λύκεια (Δημόσια και Ιδιωτικά) σε Εσπερινά, μετά από αίτηση του κηδεμόνα και αφού αποδεδειγμένα διαπιστωθεί ότι ο/η μαθητής/τρια εργάζεται για βιοπορισμό και προσκομίζει

---

χαρακτηριστικά της τεχνογνωσίας τους μπορούν να εφαρμοστούν και στα εσπερινά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο: Βεργίδης, Δ. Καραλής, Θ. & Κουλαουζίδης, Γ. (2010). *Έκθεση για τη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα. Υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις μετασχηματισμού*. Συντονιστής Αλέξης Κόκκος. Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού. Αθήνα σελ. 53-54

<sup>435</sup> Στα εσπερινά Γυμνάσια δεν διδάσκονται τα μαθήματα: Αισθητική Αγωγή (καλλιτεχνικά- μουσική), Φυσική Αγωγή, ΣΕΠ, Οικιακή οικονομία, το μάθημα της Τεχνολογίας και 2η Ξένη Γλώσσα, σύμφωνα και με το πιο πρόσφατο ΦΕΚ 2078/τ. Β'/06-07-2016. Σχετικά με το θέμα της φοίτησης το όριο των απουσιών είναι οι 80 αδικαιολόγητες απουσίες. Παρόλο που το πρόγραμμα είναι μειωμένο όσον αφορά στις ώρες και σε ορισμένα μαθήματα, το όριο των απουσιών είναι αυξημένο συγκριτικά με το όριο στα ημερήσια που είναι 64 απουσίες και στην περίπτωση που οι απουσίες είναι δικαιολογημένες δεν πρέπει να ξεπεράσουν το όριο των 130 απουσιών, ενώ στα ημερήσια το όριο των 114 απουσιών Π. Δ. 185 «Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων των Π. Δ. 485/83 (ΦΕΚ 184/Α), 427/86 (ΦΕΚ 201 Α), 639/82 (ΦΕΚ 130 Α), 101/89 (ΦΕΚ 44 Α), 11/90 (ΦΕΚ 5 Α), 123/87 (ΦΕΚ 68 Α) και 10/90 (ΦΕΚ 5 Α) που ρυθμίζουν θέματα σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 70/τ. Α'/04-05-1990. Αθήνα.

Σύμφωνα με το πιο πρόσφατο ΦΕΚ, όμως, (ΦΕΚ 120/τ. Β'/23-01-2018, άρθρ. 28), οι απουσίες δε διακρίνονται πλέον σε δικαιολογημένες και αδικαιολόγητες για το χαρακτηρισμό φοίτησης.

<sup>436</sup> Στην Κοζάνη τα Εσπερινά Σχολεία ξεκινούν τη λειτουργία τους την 17<sup>η</sup> εσπερινή και ολοκληρώνουν τα μαθήματα στις 20:40

αποδεικτικά στοιχεία στους Διευθυντές/ντριες των Εσπερινών Σχολείων. Επικαιροποιημένα δικαιολογητικά θα πρέπει να υποβάλλονται από τους κηδεμόνες των (ανήλικων) μαθητών κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους φοίτησης.

Όμως, με την με αρ. πρωτ. 134059/Γ2/25-10-2010 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, η οποία λάμβανε υπόψη την δύσκολη οικονομική συγκυρία στην οποία έχει περιέλθει η χώρα την τρέχουσα δεκαετία, δίνεται η δυνατότητα εγγραφής στα Εσπερινά Λύκεια της χώρας, ανέργων μαθητών/τριών, κατόχων κάρτας ανεργίας του Ο.Α.Ε.Δ. καθώς και μητέρων ανήλικων τέκνων με αποκλειστική οικιακή απασχόληση, προκειμένου *«η απόκτηση απολυτηρίου από τους εν λόγω μαθητές να διευκολύνει την εξεύρεση εργασίας»*.

Με την με αρ. πρωτ. Φ1/95628/Δ2/10-06-2016 εγκύκλιο του ΥΠΠΕΘ με θέμα «Εγκύκλιος σχετικά με τις εγγραφές και μετεγγραφές μαθητών σε Εσπερινά Λύκεια»<sup>437</sup>, η οποία εξεδόθη έπειτα από δύο Εκθέσεις Επιθεώρησης Ελέγχου από το Σώμα Επιθεωρητών Ελεγκτών Δημόσιας Διοίκησης σχετικά με τη νομιμότητα των μετεγγραφών των μαθητών/τριών από τα Ημερήσια στα Εσπερινά Λύκεια (Δημόσια και Ιδιωτικά) ορίζεται ότι μετεγγραφές (ανήλικων) μαθητών από Ημερήσια Λύκεια (Δημόσια και Ιδιωτικά) σε Εσπερινά επιτρέπονται, μετά από αίτηση του κηδεμόνα, εφόσον προηγουμένως έχει διαπιστωθεί ότι ο μαθητής εργάζεται προς βιοπορισμό.

Η εν λόγω διάταξη λαμβάνει υπόψη την ανάγκη για προστασία των ανηλίκων που επιθυμούν μετεγγραφή στα Εσπερινά Σχολεία για λόγους βιοπορισμού<sup>438</sup>.

Με το ΦΕΚ 120/τ. Β' /23-01-2018, «Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», άρθρ. 17, παρ. 9,

---

<sup>437</sup> Όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με την με αριθμ. πρωτ. Φ1/107517/Δ2/30-06-2016 εγκύκλιο του ΥΠΠΕΘ με θέμα «Δίδονται διευκρινίσεις» και ορίζεται: *Επιπρόσθετα, σε περιπτώσεις που ο κηδεμόνας του μαθητή είναι άνεργος, κατά την εγγραφή ή μετεγγραφή του μαθητή σε Εσπερινό Λύκειο, αρκεί η προσκόμιση κάρτας ανεργίας του κηδεμόνα σε ισχύ και δεν απαιτείται η προσκόμιση αντιγράφου φορολογικής δήλωσης*

<sup>438</sup> **Ειδικότερα, για την μετεγγραφή ανηλίκων από Ημερήσια σε Εσπερινά Λύκεια θα πρέπει να ζητείται:**  
1. *Βεβαίωση εργασίας ανηλίκου από τον εργοδότη (με σφραγίδα του εργοδότη). Εάν πρόκειται για απασχόληση ανηλίκου σε οικογενειακή επιχείρηση, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ.7 του αρ. 45 του Ν.4186/2013, απαιτείται υπεύθυνη δήλωση των κηδεμόνων που να βεβαιώνει τα ανωτέρω με θεωρημένο το γνήσιο της υπογραφής, εκτός αν κατατίθεται αυτοπροσώπως και*  
2. *Αντίγραφο φορολογικής δήλωσης του γονέα/κηδεμόνα του μαθητή. Από τη δήλωση φορολογίας εισοδήματος θα πρέπει να προκύπτει ότι το ετήσιο εισόδημα (πραγματικό) είναι κάτω από 8.879 ευρώ, προσαυξημένο κατά 3.000 ευρώ ετησίως ανά μέλος ή κάτω από 17.270 ευρώ για νοικοκυριά με δύο ενήλικες και 2 εξαρτώμενα μέλη (μέσο ετήσιο εισόδημα-έρευνα εισοδήματος, ΕΛΣΤΑΤ 2014).*

*Επισημαίνεται ότι οι ανωτέρω διατάξεις τυχάνουν εφαρμογής και στην περίπτωση των εγγραφών των ανήλικων μαθητών σε Εσπερινά Λύκεια.*

ορίζεται ότι: «Οι μαθητές/τριες δικαιούνται μια μόνο μετεγγραφή κατά το ίδιο σχολικό έτος από τάξη Γενικού Λυκείου σε τάξη Επαγγελματικού Λυκείου και αντίστροφα, εφόσον το αρχικό Λύκειο προέλευσης ή τελικό Λύκειο υποδοχής είναι εσπερινό». Επομένως, η μετεγγραφή των μαθητών/τριών κατά την ίδια σχολική χρονιά επιτρέπεται σε περίπτωση που επιθυμούν να φοιτήσουν σε διαφορετικού τύπου Λύκειο από το Λύκειο προέλευσης, ταυτόχρονα, όμως, θα πρέπει να συντρέχουν και οι προϋποθέσεις εγγραφής στο Λύκειο υποδοχής.

Στο άρθρο 28 του ίδιου ΦΕΚ: «Χαρακτηρισμός φοίτησης, συνέπειες», η φοίτηση χαρακτηρίζεται ως επαρκής ή ανεπαρκής έχοντας ως σημείο αναφοράς το σύνολο των απουσιών που πραγματοποιήθηκαν κατά την εκάστοτε σχολική χρονιά. Ως επαρκής χαρακτηρίζεται η φοίτηση των μαθητών/τριών όταν το σύνολο των απουσιών είναι 114. Στην παρ. 6 του ίδιου άρθρου ορίζεται ότι όσον αφορά στα Εσπερινά Γυμνάσια, τα Εσπερινά Γενικά Λύκεια και τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια ισχύουν τα αριθμητικά όρια των απουσιών του ίδιου άρθρου προσαυξημένα κατά δεκαέξι (16) απουσίες, διότι λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες των μαθητών/τριών που φοιτούν σ' αυτού του τύπου τις σχολικές μονάδες.

Όσον αφορά τις εγγραφές ενηλίκων σε Εσπερινά Λύκεια, βάσει του άρθρου 45 του Ν. 4186/2013 στα Εσπερινά Σχολεία μπορούν να εγγράφονται ενήλικες χωρίς βεβαίωση εργασίας ή ανεργίας. Επομένως, δίνεται στους ενήλικες η δυνατότητα να εγγραφούν σε Εσπερινά Σχολεία σε περίπτωση που δεν καλύπτονται οι θέσεις από ανηλίκους για τους οποίους πιστοποιείται η ανάγκη εργασίας για βιοπορισμό σύμφωνα με τα ανωτέρω ή από ενήλικες εργαζόμενους ή κατόχους κάρτας ανεργίας σε ισχύ<sup>439</sup>.

Με Ν. 4386 (ΦΕΚ 83/τ. Α'/11-5-2016) «Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις» στο άρθρο 66: Ρυθμίσεις για τα ζητήματα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», παρ. 2. αντικαθίσταται η παρ. 4 του άρθρου 5 του ν. 4186/2013 (Α'193) ως εξής: *Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, που δημοσιεύεται στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Στην απόφαση αυτή ορίζεται και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για τη λειτουργία των ανωτέρω σχολείων. Η διάρκεια φοίτησης σε αυτά είναι τετραετής, φοιτούν δε σε αυτά είτε εργαζόμενοι είτε άνεργοι με κάρτα ανεργίας του Ο.Α.Ε.Δ., είτε άλλες κατηγορίες μαθητών οι οποίοι αδυνατούν να φοιτήσουν στο Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο*<sup>440</sup>.

<sup>439</sup> ΦΕΚ 193/ τ. Α'/17-9-2013 άρθρο 45, παρ.7, Αθήνα «Στα Εσπερινά Σχολεία δύνανται να εγγράφονται ενήλικες, χωρίς βεβαίωση εργασίας ή ανεργίας, καθώς και ανήλικοι οι οποίοι απασχολούνται σε οικογενειακή επιχείρηση με υπεύθυνη δήλωση των γονέων ή κηδεμόνων τους».

<sup>440</sup> Ν. 4386 (ΦΕΚ 83/τ. Α'/11-5-2016), άρθρο 6. παρ. 2, σελ. 2098



Επομένως, δίνεται η δυνατότητα, της εγγραφής μαθητών συγκεκριμένων κατηγοριών στα Εσπερινά σχολεία, ενώ ο προηγούμενος νόμος όριζε ότι μόνο σε περίπτωση που δεν καλυπτόταν οι θέσεις, όπως προβλεπόταν, από τους δικαιούχους (βλ. αμέσως προηγούμενη αναφορά) θα μπορούσαν να διεκδικήσουν την εγγραφή τους σε εσπερινό και ενήλικες εργαζομένους ή ανέργους με κάρτα ανεργίας σε ισχύ.

Προσφάτως, με το Ν. 4547 (ΦΕΚ 102/τ. Α'/12-6-2018) «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», άρθρο 105, παρ. 2 ορίζεται ότι η φοίτηση στα ημερήσια και στα Εσπερινά Λύκεια (ΓΕΛ-ΕΠΑΛ) γίνεται **τριετής** και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β' και Γ' και ότι τα πρώτα απολυτήρια του τριετούς Εσπερινού Λυκείου (ΓΕΛ-ΕΠΑΛ) και τα πρώτα πτυχία του τριετούς Εσπερινού ΕΠΑΛ θα δοθούν με τη λήξη του σχολικού έτους 2019-2020<sup>441</sup>.

Με το ΦΕΚ 2636/τ. Β'/5-7-2018 «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων του τριετούς Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. του Ν. 4386/2016 (Α' 83)» καθορίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα των τριετών Εσπερινών ΕΠΑΛ, το οποίο, όπως είναι φυσικό, τροποποιείται προκειμένου να καλυφθεί επαρκώς η διδακτέα ύλη. Η ισχύς της απόφασης εκκινεί από το σχολικό έτος 2018-2019 για την Α' και Β' τάξη και από το σχολικό έτος 2019-2020 για τη Γ' τάξη του τριετούς ΕΠΑΛ<sup>442</sup>.

Έτσι, με την με αριθμ. πρωτ. Φ12/145259/Δ4/06-09-2018 Υπουργική Απόφαση του Υ.Π.Ε.Θ. αναπροσαρμόζεται το ωράριο λειτουργίας των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) από το σχολικό έτος 2018-2019 με αύξηση των εβδομαδιαίων ωρών του ωρολογίου

---

<sup>441</sup> Έτσι, παύει να ισχύει ως προς αυτό το σημείο ο Ν. 4186 /2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ 193/τ. Α'/17-9-2013), άρθρο 5, παρ. 4. στον οποίο οριζόταν ότι τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών και καθορίζονται κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για τη λειτουργία τους. Η διάρκεια φοίτησης οριζόταν σε τέσσερα χρόνια, συνολικά 2.730 διδακτικές ώρες, και οι φοιτούντες μπορούσαν να είναι είτε εργαζόμενοι είτε άνεργοι με κάρτα ανεργίας του Ο.Α.Ε.Δ. είτε άλλες κατηγορίες μαθητών, οι οποίοι αδυνατούν να φοιτήσουν στο Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο. Οι απόφοιτοι των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων έχουν πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διαμέσου των Πανελλαδικών Εξετάσεων». Στο ίδιο άρθρο, παρ. 2 ορίζεται ότι το ελάχιστο όριο ηλικίας για εγγραφή σε Εσπερινό ΕΠΑΛ είναι το 16ο έτος

<sup>442</sup> Ειδικότερα, από την δημοσίευση της παρούσας, δηλαδή από το σχολικό έτος 2018-2019 παύουν να ισχύουν οι διατάξεις που αφορούν τη φοίτηση σε τετραετή ΕΠΑΛ (ήτοι η Φ2/92271/Δ4/05-06-2018 (Β' 2187) Υ.Α. όσον αφορά στην Α' και Β' τάξη Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. τετραετούς φοίτησης) ενώ από το σχολικό έτος 2019-2020 παύει να ισχύει η υπ' αριθμ. Φ2/65921/Δ4/21-04-2017 (Β' 1426) υπουργική απόφαση, όπως τροποποιήθηκε με τις υπ' αριθμ. Φ2/95229/Δ4/07-06-2017 (Β' 2071) και Φ2/89289/Δ4/31-05-2018 (Β' 2122) όμοιές της, κατά το μέρος που αφορά στην Γ' τάξη Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. τετραετούς φοίτησης. Ως τελευταίο έτος λειτουργίας της Δ' τάξης του τετραετούς Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. ορίζεται το σχολικό έτος 2019 - 2020.

προγράμματος σε 30 ώρες/εβδομάδα (από 25 που ήταν έως τώρα) ή έξι ωρών ημερησίως (από πέντε/ημέρα)<sup>443</sup>.

Η ώρα συγκέντρωσης των μαθητών/μαθητριών και η ώρα έναρξης του ωραρίου λειτουργίας είναι κοινές για να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

## 10.10. Εσπερινά ΓΕΛ και ΕΠΑΛ και δυνατότητα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Όπως αναφέρει ο Γαλίτης (2005)<sup>444</sup>, ως το 2000 η εισαγωγή των μαθητών/τριών των Εσπερινών Γενικών Λυκείων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ) ακολουθούσε το ίδιο σύστημα με αυτό των ημερησίων χωρίς να προβλέπεται ειδικό ποσοστό ή ειδική εξεταστέα ύλη. Έτσι, οι απόφοιτοι των εσπερινών Γενικών Λυκείων συναγωνίζονταν επί ίσοις όροις τους αντίστοιχους των ημερησίων.

Όσον αφορά στην εισαγωγή των αποφοίτων των Εσπερινών Λυκείων στα Ανώτερα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ) και στις Ανώτερες Επαγγελματικές Σχολές (όπως η ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ και Ανώτατες Σχολές Τουριστικών Επαγγελμάτων) ο Ν. 1351/1983 (ΦΕΚ 56/τ.Α/28-04-1983 άρθρο 1, παρ. 7, σελ. 761 ) όριζε επιπλέον ποσοστό επί του συνολικού αριθμού των εισακτέων σ' αυτές τις σχολές. Με Υ. Α. (Φ.152.11./Β3/961- ΦΕΚ 199/τ. Β'/26-03-1993, Σελ. 2542α, ) το έτος 1992-1993 το ποσοστό αυτό ορίστηκε στο 1% χωρίς γενικές εξετάσεις ενώ από την επόμενη χρονιά 1993-1994 και έως το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000 με Υ.Α. (Φ 152.11/Β3/1300/1-03-1994) επίσης, ορίστηκε ποσοστό 1% καθ υπέρβαση του συνολικού

---

<sup>443</sup> **A)** Για τάξεις Εσπερινών ΕΠΑ.Α. **τριετούς** φοίτησης: (ισχύει το ωρολόγιο πρόγραμμα του τριετούς Εσπερινού ΕΠΑ.Α., όπως καθορίστηκε με την υπ' αριθμ. Φ2/107972/Δ4/28.06.2018 (Β' 2636) Υπουργική Απόφαση, δηλαδή 30 ώρες εβδομαδιαίως ή 6 ώρες ημερησίως)

α) Έναρξη λειτουργίας: 18:00 ή εναλλακτικά 18:30

β) Αήξη λειτουργίας: 22:30 ή εναλλακτικά 23:00

γ) Διάρκεια διδακτικής ώρας: 40'

δ) Τα διαλείμματα πραγματοποιούνται μετά από δύο (2) συνεχόμενες διδακτικές ώρες και η διάρκεια καθενός από τα δύο (2) διαλείμματα είναι, αντίστοιχα: 15', 15'

**B)** Για τις τάξεις Εσπερινών ΕΠΑ.Α. **τετραετούς** φοίτησης (έως το σχ. έτος 2018-19 για τη Γ' τάξη και έως το σχ. έτος 2019-2020 για τη Δ' τάξη) (ισχύει το ωρολόγιο πρόγραμμα του τετραετούς Εσπερινού ΕΠΑ.Α., όπως καθορίστηκε με την υπ' αριθμ. Φ2/65921/Δ4/21.04.2017 (Β' 1426) Υπουργική Απόφαση, όπως ισχύει, δηλαδή 25 ώρες εβδομαδιαίως ή 5 ώρες ημερησίως)

α) Έναρξη λειτουργίας: 18:00 ή εναλλακτικά 18:30

β) Αήξη λειτουργίας: 21:50 ή εναλλακτικά 22:20

γ) Διάρκεια διδακτικής ώρας: 40'

δ) Τα διαλείμματα πραγματοποιούνται μετά από δύο (2) συνεχόμενες διδακτικές ώρες και η διάρκεια καθενός από τα δύο (2) διαλείμματα είναι, αντίστοιχα: 15', 15'

<sup>444</sup> Γαλίτης (2005), ό.π. σελ. 179

αριθμού εισακτέων στα ΤΕΙ μετά από συμμετοχή σε εξετάσεις πανελλαδικού επιπέδου με το σύστημα των Δεσμών.

Με την Υ.Α. Φ.252.11/Β6/293/19-04-2000 καθορίστηκε επιπλέον ποσοστό εισαγωγής 0,5% επί του συνολικού αριθμού των εισακτέων των αποφοίτων Εσπερινών Ενιαίων Λυκείων μετά από γενικές εξετάσεις.

Το ποσοστό αυτό αφορά μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες φοίτησαν και στις δύο τελευταίες τάξεις του Εσπερινού Λυκείου, εκτός εάν υπάρχουν λόγοι που επιβάλλουν την φοίτηση τους μόνο στην τελευταία τάξη του σχολείου. Τέτοιοι λόγοι είναι η εγγραφή και επανεγγραφή των μαθητών/τριών στην τελευταία τάξη του Λυκείου επειδή: α) εργάζονταν για βιοποριστικούς λόγους ως αποτέλεσμα του θανάτου ή της αναπηρίας τουλάχιστον 67% του ενός εκ των δύο γονέων β) είχαν συμπληρώσει το 25ο έτος της ηλικίας τους γ) παρακολουθούσαν πρόγραμμα απεξάρτησης και επανένταξης κατά τις πρωινές ή προμεσημβρινές ώρες. Η προϋπόθεση της συνεχούς διетуός φοίτησης ήταν προαπαιτούμενο για τις ευνοϊκές αυτές ρυθμίσεις προκειμένου να αποφευχθούν οι μαζικές εγγραφές των μαθητών/τριών των ημερήσιων σχολείων στα εσπερινά, οι οποίοι ήταν πολύ πιο ευνοημένοι διότι δεν εργάζονταν κατά τη διάρκεια της ημέρας και άρα θα μπορούσαν να προετοιμαστούν καλύτερα εις βάρος των συμμαθητών/τριών τους που φοιτούσαν στα εσπερινά σχολεία.

Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες των δυο τελευταίων τάξεων των σχολείων αυτών, κατ' εξαίρεση, (Ν.2986, ΦΕΚ 24/τ.Α'/13-02-2002 «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», παρ. 3. Άρθρ. 12 (σε αντικατάσταση της παρ. 12 του άρθρου 1 του Ν. 2909/2001 ΦΕΚ 90/τ.Α'/2-5-2001), να αποκτήσουν μόνο απολυτήριο τίτλο με συμμετοχή σε γραπτές εξετάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας, χωρίς να έχουν, όμως, το δικαίωμα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε περίπτωση που το επιθυμούν, μπορούν να διεκδικήσουν την εισαγωγή τους σε Ανώτατες ή Ανώτερες σχολές παίρνοντας μέρος σε πανελλαδικού επιπέδου εξετάσεις με την ύλη που προβλέπεται για τα Ενιαία Εσπερινά Λύκεια από το αμέσως επόμενο έτος μετά την αποφοίτησή τους (άρθρο 1, παρ. 2, περ. β) ΦΕΚ 90/τ.Α'/2-5-2001).

Όσον αφορά στα εσπερινά ΤΕΛ, δομή, η οποία δεν υφίσταται πλέον, οι μαθητές τους είχαν δικαίωμα πρόσβασης στα ΑΕΙ εάν ακολουθούσαν κάποια Δέσμη και συναγωνίζονταν επί ίσοις όροις τους αντιστοίχους μαθητές των ημερήσιων σχολείων. Θεωρούνταν ευνοημένοι διότι

είχαν ειδικό ποσοστό εισαγωγής από τη μια μεριά χωρίς εξετάσεις και από την άλλη με εξετάσεις σε δύο αντί τριών μαθημάτων των ημερησίων και σε θέματα μόνο για τα εσπερινά ΤΕΛ<sup>445</sup>.

Οι μαθητές των ΤΕΕ (Β' κύκλου- έχουν αντικατασταθεί από τα ΕΠΑΛ) δεν είχαν δικαίωμα πρόσβασης στα ΑΕΙ αλλά από το 2001-2002 εισάγονται στα ΤΕΙ με ειδικές εισιτήριες εξετάσεις σε ποσοστό πρόσβασης 0,5% επί του συνόλου των εισακτέων μετά από εισιτήριες εξετάσεις στα Μαθηματικά και στην Έκθεση (απαραίτητη προϋπόθεση η επίτευξη της βάσης του 10 (Βακάλης & Βακάλη, 2009:13 και Γαλίτης, 2005:183), ενώ δεν επιτρεπόταν η πρόσβαση τους στις Στρατιωτικές Σχολές και στις Σχολές Αστυνομικής Ακαδημίας. Από το 2005-2006 όμως επιτρέπεται η εισαγωγή τους στις σχολές Υπαξιωματικών του Στρατού και Αστυφυλάκων της Ελληνικής Αστυνομίας Ν.3320 (ΦΕΚ 48/τ.Α'23-02-2005).

Το παράδοξο είναι ότι αν και οι απόφοιτοι /ες αυτών των σχολικών μονάδων έχουν τη δυνατότητα εισαγωγής τους σε μια σχολή των ΤΕΙ, δεν δείχνουν κάποια προθυμία αλλά το ενδιαφέρον τους εστιάζεται, κυρίως, στην εισαγωγή τους σε κάποιο Τμήμα των ΑΕΙ ακολουθώντας την αστική νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας, η οποία εστιάζει στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση ως «πανάκεια» στην επαγγελματική «αποκατάσταση» αλλά και το «γότηρο» του τίτλου του/της πανεπιστημιακού/ής αποφοίτου.

Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριών των Εσπερινών Λυκείων (Γενικών και Επαγγελματικών) δεν επιθυμεί την είσοδό του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εύρεση εργασίας είναι περισσότερο σημαντική από τις περαιτέρω σπουδές. Ένας ακόμη λόγος είναι και η «προχωρημένη» ηλικία των μαθητών/τριών, τα έξοδα φοίτησης, οι οικογενειακές υποχρεώσεις<sup>446</sup>.

Επίσης, με την με αριθμ. πρωτ. Φ251/107032/Β6/14-09-2012 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού με θέμα «Εισαγωγή των αποφοίτων Εσπερινών Λυκείων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», προβλεπόταν ότι όσοι αποκτούσαν απολυτήριο Εσπερινού Γενικού Λυκείου είχαν τη δυνατότητα να εισαχθούν στα Πανεπιστήμια, ΤΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ, ΑΣΤΕ, Εκκλησιαστικές Ακαδημίες και Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού *το αμέσως επόμενο ακαδημαϊκό έτος από το σχολικό έτος που αποφοίτησαν με την κατηγορία των Εσπερινών Λυκείων και σε ποσοστό θέσεων επιπλέον του αριθμού εισακτέων, εφόσον είχαν πλήρη*

---

<sup>445</sup> Γαλίτης (2005), σελ. 183

<sup>446</sup> Βακάλης, Γ. & Βακάλη, Ι. (2009). *Ο δρόμος από το Εσπερινό Λύκειο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εισήγηση στο Συνέδριο με θέμα: «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών». Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών. Ρέθυμνο, 15-18 Οκτωβρίου 2009 σελ. 11

*φοίτηση και στις δύο τελευταίες τάξεις του Εσπερινού Γενικού λυκείου* (άρθρο 27 του Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/τ.Α'/21-9-2010)<sup>447</sup>

Με το Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ 193/τ. Α'/17-9-2013), «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» οι απόφοιτοι/ες των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων έχουν πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διαμέσου των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Στο ίδιο άρθρο, παρ. 2 ορίζεται ότι το ελάχιστο όριο ηλικίας για εγγραφή σε Εσπερινό ΕΠΑΛ είναι το 16<sup>ο</sup> έτος<sup>448</sup>.

Με το ΦΕΚ 17/τ.Α'/15-2-2017) «Ρύθμιση Θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις» ρυθμίζονται θέματα σχετικά με την εισαγωγή των αποφοίτων των Εσπερινών ΕΠΑΛ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 13: Ρύθμιση θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρ. 3, υποπαράγραφος Β, αναφέρεται: «Ειδικά, για τους υποψηφίους των Εσπερινών ΕΠΑΛ που κατέχουν απολυτήριο Εσπερινών ΕΠΑΛ και συμμετέχουν στις ανωτέρω ειδικές πανελλαδικές εξετάσεις αποδίδονται επιπλέον θέσεις **σε ποσοστό 1%** επί του συνολικού αριθμού εισακτέων στην ΑΣΠΑΙΤΕ, στις Ανώτερες Σχολές Τουριστικής Εκπαίδευσης, στις Σχολές της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού και σε Σχολές, Τμήματα και Εισαγωγικές Κατευθύνσεις των ΤΕΙ».

Στους υποψηφίους των Εσπερινών ΕΠΑΛ δίνεται, επομένως, η δυνατότητα κατά τη συμπλήρωση της αίτησης-δήλωσης τους είτε να επιλέξουν να συμμετάσχουν σε ειδικές πανελλαδικές εξετάσεις, με τους υποψηφίους των υπολοίπων (ημερησίων) ΕΠΑΛ είτε μόνο με το ειδικό ποσοστό του 1% (σελ.196 του ΦΕΚ). Επίσης, υπενθυμίζεται ότι πλήρης και ολοκληρωμένη φοίτηση θεωρείται η παρακολούθηση και των δύο τελευταίων τάξεων του Εσπερινού Γενικού λυκείου, από την έναρξη έως τη λήξη κάθε διδακτικού έτους.

Συνοψίζοντας, η εσπερινή εκπαίδευση, ήρθε ως θεσμός για την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών των χαμηλότερων κοινωνικά στρωμάτων, τα οποία δεν είχαν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τα μεσαία και υψηλότερα κοινωνικά στρώματα. Ξεκίνησε από την ιδιωτική πρωτοβουλία (συλλόγους, σωματεία, ιδρύματα) που αντιλήφθηκαν πολύ νωρίτερα από

---

<sup>447</sup> Η προϋπόθεση της πλήρους φοίτησης κατά τα δύο τελευταία έτη δεν ίσχυσε, τελικά, για όσους αποφοίτησαν από το Εσπερινό Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2011-2012, αλλά θα ίσχυε κανονικά για όσους αποφοιτούσαν από Εσπερινό Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2012-2013 και εφεξής.

<sup>448</sup> Ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης των αποφοίτων τόσο των Ημερησίων όσο και των Εσπερινών Γενικών Λυκείων (άρθρο 4 παρ. 1 «Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποφοίτων Γενικού Λυκείου») όπως και των Ημερησίων και Εσπερινών ΕΠΑΛ (άρθρο 13, παρ. 1), οριζόταν ότι οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα διεξάγονταν μετά την απόλυση των μαθητών/τριών σε πανελλαδικό επίπεδο με θέματα από την εξεταστέα ύλη της τάξης αυτής που προκύπτουν: α) κατά ποσοστό 50%, με κλήρωση από τράπεζα θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας και β) κατά ποσοστό 50%, από κεντρική επιτροπή εξετάσεων. Ο τρόπος αυτός των εξετάσεων δεν εφαρμόστηκε μέχρι σήμερα.

την επίσημη πολιτεία την ανάγκη για μόρφωση ατόμων που έπρεπε να εργαστούν για τα προς το ζην κατά τη διάρκεια της ημέρας και δεν είχαν την «πολυτέλεια» της ανέμελης σχολικής φοίτησης που θα τους άνοιγε το δρόμο για ευνοϊκότερη επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική αποκατάσταση.

Η δευτεροβάθμια εσπερινή εκπαίδευση κατοχυρώθηκε νομοθετικά τη δεκαετία του '30, από το μεταξικό καθεστώς, το οποίο όμως λόγω της ιδιομορφίας του (ολοκληρωτικό καθεστώς, το οποίο «έπνιγε» την ελευθερία του λόγου και χρησιμοποιούσε την εκπαίδευση ως μέσο για την εξυπηρέτηση ίδιων συμφερόντων) δεν κατόρθωσε να επιτύχει την εξίσωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των ασθενέστερων κοινωνικά και οικονομικά ομάδων.

Ο θεσμός της εσπερινής εκπαίδευσης αν και, θεωρητικά, προσπάθησε να αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες ανάμεσα στους /στις εργαζόμενους/ες μαθητές/τριες και στους/στις μαθητές/τριες των ημερήσιων σχολείων, στην πράξη δεν έλαβε υπόψη σημαντικές παραμέτρους, όπως την ψυχική και σωματική κόπωση των εργαζομένων μαθητών/τριών, την έλλειψη ελεύθερου χρόνου για μελέτη, την ηλικιακή και επαγγελματική ανομοιογένεια, την απόσταση του σχολείου από τον τόπο διαμονής των φοιτούντων, την οικονομική και οικογενειακή τους κατάσταση, τα ενδογενή ατομικά ζητήματα των μαθητών που οδηγούν σε χαμηλή επίδοση. Εξάλλου, το καθημερινό πρόγραμμα σπουδών ήταν βασισμένο πάνω στο αντίστοιχο των ημερησίων σχολείων χωρίς να ενδιαφέρεται για τα ιδιαίτερα προαναφερθέντα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά.

### **10.11. Φύλο και εσπερινή εκπαίδευση στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης**

Η Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης διαθέτει τέσσερις (04) Εσπερινές Σχολικές Μονάδες –τριες εκ των οποίων (Εσπερινό Γυμνάσιο, Εσπερινό Γενικό Λύκειο και 4<sup>ο</sup> Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο) έχουν έδρα την πόλη της Κοζάνης και μια (3<sup>ο</sup> Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο) την πόλη της Πτολεμαΐδας<sup>449</sup>. Ως ώρα έναρξης ορίζεται η 17<sup>η</sup> εσπερινή και ως ώρα λήξης μαθημάτων η 20:40<sup>450</sup>. Η φοίτηση, όπως έχει προαναφερθεί, είναι τριετής στο Εσπερινό Γυμνάσιο και, μέχρι πρότινος, τετραετής στις Εσπερινές Λυκειακές μονάδες.

---

<sup>449</sup> Η πόλη της Κοζάνης διαθέτει επίσης και Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, παράρτημα του οποίου εδρεύει στην Πτολεμαΐδα.

<sup>450</sup> (σημ. συγγρ.) Στις Εσπερινές σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης ως ώρα έναρξης των μαθημάτων εξακολουθεί να είναι η 17<sup>η</sup> εσπερινή με ειδική ρύθμιση, διότι μια μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/τριών διαμένει σε απομακρυσμένες περιοχές και η μετακίνηση, ειδικά την περίοδο του χειμώνα, καθίσταται εξαιρετικά δυσχερής.

Σε αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία θέλει το γυναικείο φύλο να μην προτιμά την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, παρατηρείται μια στροφή των εκπαιδευτικών επιλογών προς τα τεχνικά επαγγέλματα, ενδεχομένως γιατί έτσι υπαγορεύει η αγορά εργασίας. Αυτό γίνεται φανερό από τον αριθμό των μαθητών/τριών που είναι εγγεγραμμένοι στις εσπερινές επαγγελματικές σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης σε σύγκριση με τις εσπερινές σχολικές μονάδες Γενικής Παιδείας.

Σύμφωνα με στοιχεία από το πληροφοριακό σύστημα myschool<sup>451</sup> για το σχολικό έτος 2017-2018, το οποίο αποτυπώνει επακριβώς τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών/τριών σε όλες τις σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας, ημερήσιες και εσπερινές, εκκλησιαστικές και ειδικές, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο 4<sup>ο</sup> Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο Κοζάνης οι μαθητές/τριες που παρακολουθούν τις τέσσερις τάξεις φοίτησης ανέρχονται στους/στις 855 (338 γυναίκες και 517 άντρες) (αντίστοιχα την προηγούμενη σχολική χρονιά (2016-2017) 808 μαθητές/τριες, 293 γυναίκες και 515 άντρες) ενώ στο 3<sup>ο</sup> Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο Πτολεμαΐδας στους/στις 565 (224 γυναίκες και 341 άντρες) (αντίστοιχα την προηγούμενη σχολική χρονιά (2016-2017) 603 μαθητές/τριες, 235 γυναίκες και 368 άντρες).

Από την άλλη μεριά, στο Εσπερινό Γυμνάσιο Κοζάνης φοιτούν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 τριάντα επτά (37) μαθητές/τριες (12 γυναίκες και 25 άντρες) ενώ το προηγούμενο σχολικό έτος 2016-2017 φοιτούσαν τριάντα (30) μαθητές/τριες (11 γυναίκες και 19 άντρες). Στο Εσπερινό Ενιαίο Λύκειο Κοζάνης φοιτούν, κατά το ίδιο σχολικό έτος, πενήντα εννέα (59) μαθητές/τριες (28 γυναίκες και 31 άντρες) ενώ το προηγούμενο σχολικό έτος 2016-2017 φοιτούσαν στην ίδια δομή σαράντα οκτώ (48) μαθητές/τριες (26 γυναίκες και 22 άντρες).

Η αριθμητική διαφορά είναι εμφανέστατη υπέρ των Επαγγελματικών Λυκείων, διότι το Επαγγελματικό Λύκειο δίνει τη δυνατότητα απόκτησης απολυτηρίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πτυχίου ειδικότητας πάνω σε ένα επαγγελματικό αντικείμενο, ταυτόχρονα,<sup>452</sup>

Ο μειωμένος αριθμός εγγραφών στο Εσπερινό Γυμνάσιο Κοζάνης, το οποίο σημειωτέον μέχρι πρότινος, εξυπηρετούσε και τις ανάγκες γειτονικών Περιφερειακών Ενοτήτων λόγω έλλειψης αντίστοιχης δομής (πχ ΠΕ Γρεβενών)<sup>453</sup>, ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι το

---

<sup>451</sup> Το myschool είναι ένα ενιαίο πληροφοριακό σύστημα με στόχο τη μηχανογραφική υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης στην Ελληνική επικράτεια (ανακτήθηκε 20/12/2017) από το: <https://myschool.sch.gr/>

<sup>452</sup> Πολλοί απόφοιτοι των Επαγγελματικών Λυκείων επιστρέφουν στη σχολική αίθουσα μετά το πέρας των εγκύκλιων σπουδών τους για να αποκτήσουν πτυχίο και άλλης ειδικότητας του Τομέα από τον οποίο έχουν αποφοιτήσει.

<sup>453</sup> Με το ΦΕΚ 2428/τ. Β'/26-06-2018 «Ίδρυση σχολικών μονάδων, Ίδρυση Λυκειακών Τάξεων, Κατάργηση Λυκειακών Τάξεων και Κατάργηση σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδρύεται Εσπερινό Γυμνάσιο στα Γρεβενά με έναρξη λειτουργίας το σχολικό έτος 2018-2019.

μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών/τριών που επιλέγουν να συνεχίσουν την εγκύκλια μόρφωση τους σταμάτησε το σχολείο αφού πρώτα ολοκλήρωσε τη γυμνασιακή εκπαίδευση και ίσως και ένα μέρος της Α' Λυκείου. Ένα άλλο, επίσης σημαντικό ενδεχόμενο είναι η ύπαρξη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στις έδρες όλων σχεδόν των Περιφερειακών Ενοτήτων, τα οποία παρέχουν απολυτήριο τίτλο ισότιμο με αυτόν του Εσπερινού Γυμνασίου και μάλιστα σε δύο σχολικά έτη (έναντι τριών του Εσπερινού Γυμνασίου) και με πρόγραμμα ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Στο Εσπερινό Ενιαίο Λύκειο εγγράφονται, κυρίως, μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από την Ομάδα Προσανατολισμού των Ανθρωπιστικών Σπουδών (και επομένως πρέπει να διδαχθούν Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Λατινικά και Ιστορία Προσανατολισμού, μαθήματα που δεν περιέχονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των ΕΠΑΛ).

Αν και, η συνειδητή επιλογή της επαγγελματικής εκπαίδευσης από την πλευρά των γυναικών - έναντι της γενικής που έχει ένα πιο ανθρωπιστικό πρόσωπο- έρχεται σε αντίθεση με την μέχρι τώρα βιβλιογραφία (σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες στην πλειοψηφία τους προτιμούν τις ανθρωπιστικές σπουδές), η επιλογή του Τομέα (Β' Τάξη) ή της Ειδικότητας (Γ' και Δ' τάξη) σπουδών ακολουθεί τα «έμφυλα» εσκαμμένα. Για παράδειγμα, στον Τομέα Ηλεκτρολογίας -Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού του 4<sup>ου</sup> Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου Κοζάνης ο αριθμός των κοριτσιών σε σύνολο τριάντα επτά (37) μαθητών ανέρχεται στις τρεις (8,1%) ενώ των αγοριών στους τριάντα τέσσερις (91,2%). Ομοίως, και στον Τομέα Μηχανολογίας από εκατόν εξήντα (160) εγγεγραμμένους μαθητές/τριες μόνο οι τριάντα έξι (22,5%) είναι κορίτσια. Σε αντίθεση, στον Τομέα Υγείας Πρόνοιας και Ευεξίας από τους/τις είκοσι έξι (26) εγγεγραμμένους μόνο ένας (3,8%) είναι άντρας. Οι υπόλοιπες είκοσι πέντε (25) είναι γυναίκες.

Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στις ειδικότητες στη Γ' και Δ' Λυκείου. Στην Ειδικότητα Τεχνικός Οχημάτων Γ' Τάξη, και οι δεκατέσσερις (100%) φοιτούντες είναι αγόρια ενώ καμία γυναίκα δεν επέλεξε αυτή την Ειδικότητα. Στην ίδια Ειδικότητα συμβαίνει το ίδιο ακριβώς και στην Δ' τάξη (δεκαέξι (16) μαθητές και καμία μαθήτριά). Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει με την Ειδικότητα Βοηθός Νοσηλεύτη. Κανένας άντρας δεν επέλεξε την Ειδικότητα. Και οι δεκαπέντε εγγεγραμμένες (100%) είναι γυναίκες.

Μικρότερη ανομοιογένεια ως προς τον αριθμό παρατηρείται σε Τομείς και Ειδικότητες πιο έμφυλα «ουδέτερες», όπως Τεχνικός Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Δικτύων Η/Υ, στην



οποία υπάρχει μια πιο ισότιμη κατανομή: στους/στις δέκα (10) μαθητές/τριες οι έξι (60%) είναι γυναίκες και οι τέσσερις (40%) άντρες.

Παρατηρείται, βέβαια, μια αύξηση του αριθμού των γυναικών μαθητριών στον σχετικά νεοεισαχθέντα Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας, όπου σε σύνολο πενήντα πέντε (55) μαθητών/τριών οι τριάντα οκτώ (69%) είναι γυναίκες και μόνο οι δεκαεπτά (31%) άντρες. Σχεδόν ισομερώς κατανομημένοι είναι οι εγγραφέντες/είσες στις Ειδικότητες Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής (σε σύνολο δέκα (10) μαθητών/τριών οι τέσσερις (40%) είναι γυναίκες και οι έξι (60%) άντρες). Η ίδια ακριβώς αναλογία υπάρχει και στην Ειδικότητα Τεχνικός Ζωικής Παραγωγής.

Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στο 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας. Κι εδώ υπάρχει η τάση να επιλέγονται Τομείς και Ειδικότητες με βάση, κυρίως, το φύλο αλλά και τις εργασιακές ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο Τομέας που συγκεντρώνει το περισσότερο ενδιαφέρον από πλευράς φοίτησης και στις δύο εσπερινές επαγγελματικές σχολικές μονάδες είναι ο Τομέας της Μηχανολογίας στη Β' τάξη (160 εγγραφές στο 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης και 124 στο 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας) με τις αντίστοιχες Ειδικότητες στη Γ' και Δ' τάξη<sup>454</sup>. Ο αριθμός των μαθητών/τριών που επιλέγουν τον συγκεκριμένο Τομέα, αν και παρουσιάζει διαφοροποίηση (υπερτερούν κατά πολύ οι άντρες και στις δύο περιπτώσεις), είναι μεγάλος, διότι η συγκεκριμένη Ειδικότητα έχει αυξημένη ζήτηση από τη Δημόσια Επιχείρηση Ηλεκτρισμού για πρόσληψη προσωπικού με συμβάσεις ορισμένου χρόνου (8μηνα) στις μονάδες της. Η ΔΕΗ εξακολουθεί να αποτελεί τη βασικότερη δεξαμενή απορρόφησης εργατικού δυναμικού στην ευρύτερη περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας. Η προοπτική, επομένως, επαγγελματικής αποκατάστασης, έστω και προσωρινής<sup>455</sup>, ωθεί τους πολίτες της ευρύτερης περιοχής, ανεξαρτήτως φύλου, στην επιλογή του συγκεκριμένου Τομέα και των αντίστοιχων ειδικοτήτων.

---

<sup>454</sup> Οι ίδιες περίπου αναλογίες όσον αφορά τις επιλογές των Τομέων και των Ειδικοτήτων από την πλευρά των φύλων εμφανίζονται και την προηγούμενη σχολική χρονιά (2016-2017).

<sup>455</sup> Στην ευρύτερη περιοχή της Κοζάνης ένας πολύ μεγάλος αριθμός πολιτών απασχολείται περιστασιακά, πάντοτε με την προσδοκία μιας πιο μόνιμης εργασίας, στις μονάδες της ΔΕΗ μετά από προκηρύξεις του ΑΣΕΠ ή σε ιδιώτες εργολάβους, οι οποίοι έχουν σύμβαση με τη ΔΕΗ.

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**  
**ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΔΕΚΑΤΟ

### 11. Η μεθοδολογία της έρευνας

Πρωταρχικά κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής και εντάσσεται στην κατηγορία της βασικής έρευνας. Ουσιαστικά είναι μια έρευνα «μελέτης περίπτωσης», δεδομένου ότι αφορά αποκλειστικά και μόνο τις Εσπερινές Σχολικές Μονάδες που λειτουργούν στην περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης.

Επιλέξαμε να επικεντρώσουμε την έρευνα στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης<sup>456</sup> διότι θεωρούμε ότι αποτελεί μια αντιπροσωπευτική Περιφερειακή Ενότητα της Ελληνικής Επικράτειας. Βρίσκεται περίπου στο κέντρο της ηπειρωτικής Ελλάδας και, πλέον, είναι εύκολα προσπελάσιμη από τα μεγάλα γειτονικά αστικά κέντρα της Θεσσαλονίκης, της Λάρισας και των Ιωαννίνων και πιστεύουμε ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνά μας έχουν δυνατότητα γενίκευσης στον Ελληνικό πληθυσμό.

Ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού της περιοχής, ο οποίος είναι έντονα αστικοποιημένος, απασχολείται στις λιγνιτικές μονάδες της ΔΕΗ (βιομηχανία) ενώ η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού εργάζεται στον τριτογενή τομέα παραγωγής. Ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό κατοίκων ασχολείται με την κτηνοτροφία και τη γεωργία.

Η Κοζάνη είναι κέντρο σημαντικών κοινωνικών, πολιτιστικών, πνευματικών και οικονομικών δραστηριοτήτων και μια ταχύτατα αναπτυσσόμενη περιοχή, της οποίας ο πληθυσμός αυξάνει βαθμιαία λόγω εσωτερικής μετανάστευσης από τους όμορους νομούς (Γρεβενών, Καστοριάς, Φλώρινας), διότι δίνονται περισσότερες ευκαιρίες εύρεσης εργασίας στους/στις νέους/νέες.

Σήμερα, στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης λειτουργούν εικοσιοκτώ (28) Γυμνάσια (εκ των οποίων ένα Εσπερινό με έδρα την Κοζάνη), δύο (2) Γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις, δύο (2) Μουσικά Γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις, ένα (1) Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο, έντεκα (11) Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ), έξι (6) Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), δύο (2) Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) (ένα στη Νέα Νικόπολη Κοζάνης και ένα στην Πτολεμαΐδα) και δύο (2) Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΕΓ-Λ) ένα στην Άνω Κώμη Κοζάνης και ένα στην Πτολεμαΐδα.

Όσον αφορά στην εσπερινή εκπαίδευση, διαθέτει τέσσερεις (4) Εσπερινές Σχολικές Μονάδες, εκ των οποίων τρεις βρίσκονται στην πόλη της Κοζάνης (Εσπερινό Γυμνάσιο,

<sup>456</sup> Περισσότερα στοιχεία για την Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Εσπερινό Γενικό Λύκειο και 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ) και μία στην πόλη της Πτολεμαΐδας (3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ<sup>457</sup>).

Η Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης διαθέτει, επίσης, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΤΕΙ)<sup>458</sup> και Πολυτεχνική Σχολή<sup>459</sup>, η οποία αποτελεί Τμήμα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, το οποίο ιδρύθηκε το 2002 με το Προεδρικό Διάταγμα 92/11-4-2003.

### 11.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της διάστασης του Φύλου στα Εσπερινά Σχολεία της μεταϋποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικό Λύκειο και ΕΠΑΛ) της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης. Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας επιχειρήθηκε η διερεύνηση του βαθμού και της έκτασης που το γυναικείο φύλο έχει αξιοποιήσει διαχρονικά (κατά δεκαετία 2001-2010) αλλά και αξιοποιεί συγχρονικά τις δομές των εσπερινών σχολείων, η αποτύπωση του κοινωνικού προφίλ των συγκεκριμένων γυναικών, η καταγραφή των προσδοκιών/στόχων τους και, τέλος, η συμβολή των Εσπερινών Σχολείων στη βελτίωση της κοινωνικής θέσης των γυναικών αποφοίτων τους.

---

<sup>457</sup> Τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια ακολουθούν την πολύπαθη διαδρομή της Επαγγελματικής – Τεχνικής Εκπαίδευσης με τις λογής μετατροπές και τροποποιήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα και υπόκεινται στις εκάστοτε ρυθμίσεις που προβλέπονται για τα αντίστοιχα Ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια. Έτσι, στον Νομό Κοζάνης, όπως και σε άλλους Νομούς στην ελληνική επικράτεια, με την με αριθμ. Δ4/541 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1135/τ. Β' /29-10-1998) «Μετατροπή των σχολικών μονάδων του άρθρου 9 του Ν. 1566/1985 σε ΤΕΕ του Ν. 2640/1998», οι Ημερήσιες και Εσπερινές Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) μετατρέπονται από το σχολικό έτος 1998-1999 σε Ημερήσια και Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια με τους εξής Τομείς και Ειδικότητες: 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (πρώην 2<sup>η</sup> Εσπερινή ΤΕΣ Κοζάνης) με Τομείς: Μηχανολογικό, Ηλεκτρολογικό, Κατασκευών και 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Πτολεμαΐδας (πρώην Εσπερινή ΤΕΣ Πτολεμαΐδας) με Τομείς: Μηχανολογικό, Ηλεκτρολογικό, Κατασκευών, Οικονομίας και Διοίκησης. Με το Ν. 3475/2006 (ΦΕΚ 146/τ. Α' /13-7-2006) επιχειρείται μια ακόμη μεταρρύθμιση στη δημόσια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση με την κατάργηση των ΤΕΕ και την ίδρυση Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) και Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑΣ). Στην πραγματικότητα, πρόκειται για επαναφορά των παλαιών Τεχνικών-Επαγγελματικών Λυκείων (ΤΕΛ) και των Τεχνικών- Επαγγελματικών Σχολών (ΤΕΣ) με την παράλειψη του επιθέτου «Τεχνικός» από την ονομασία τους.

<sup>458</sup> Το ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 90 (ΦΕΚ Α 130/5-6-2013) αποτελείται από τέσσερις σχολές: 1. Σχολή Τεχνολογικών Εφαρμογών (Σ.Τ.Ε.Φ.) με έδρα την Κοζάνη και Τμήματα στις πόλεις της Κοζάνης και της Καστοριάς 2. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας (Σ.Δ.Ο) με έδρα τα Γρεβενά και Τμήματα στις πόλεις των Γρεβενών και της Κοζάνης 3. Σχολή Επαγγελματών Υγείας Πρόνοιας (Σ.Ε.Υ.Π.) με έδρα και Τμήματα στην Πτολεμαΐδα 4. Σχολή Τεχνολογίας Γεωπονίας & Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής (Σ.Τ.Ε.Γ.Ε.Τ.Ε.ΤΡΟ.Δ.) με έδρα και Τμήματα στη Φλώρινα. Στις τέσσερις Σχολές του Ιδρύματος λειτουργούν συνολικά 11 Τμήματα

<sup>459</sup> Η Πολυτεχνική Σχολή είναι τμήμα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και αποτελείται από το Τμήμα Μηχανολόγων Μηχανικών, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, και το Τμήμα Μηχανικών Περιβάλλοντος, όλα με έδρα την Κοζάνη, όπως διαμορφώθηκε με το Προεδρικό Διάταγμα 72/2013 (ΦΕΚ 119/Α/28-5-2013)

Όσον αφορά στη μεθοδολογία, χρησιμοποιήθηκε διαθέσιμο αρχειακό υλικό από τις προαναφερθείσες σχολικές μονάδες, ερωτηματολόγιο και ημι-δομημένες συνεντεύξεις με στόχο την τριγωνοποίηση των δεδομένων. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμη η συλλογή και επεξεργασία τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων.

Με το ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε στους/στις μαθητές/τριες της των Εσπερινών Λυκείων (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ) επιχειρήθηκε η διερεύνηση της κατά φύλο σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού (πόσοι άνδρες, πόσες γυναίκες, ποσοστά πρόσβασης), του κοινωνικοοικονομικού προφίλ των μαθητών/μαθητριών, οι λόγοι και τα κίνητρα που τους/τις ώθησαν στη φοίτησή τους στα συγκεκριμένα σχολεία, οι προσδοκίες από τη φοίτησή τους και οι μελλοντικοί τους στόχοι, οι σχέσεις τους με το διδακτικό προσωπικό αλλά και μεταξύ τους, οι δυσκολίες και τα εμπόδια που δημιούργησε η φοίτησή τους και τέλος οι στρατηγικές που υιοθέτησαν για τη διαχείριση και την υπέρβασή τους.

Με την πραγματοποίηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων τόσο σε τελειόφοιτες (10 συνεντεύξεις) της χρονιάς 2010-2011 όσο και σε απόφοιτες της δεκαετίας 2001-2010 (11 συνεντεύξεις) των εσπερινών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον εστιάστηκε στην δυνατότητα πρόσβασής τους στα συγκεκριμένα σχολεία κατά τη δεκαετία 2001-2011, στην αποτύπωση του κοινωνικοοικονομικού τους προφίλ, στα εμπόδια που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της φοίτησης σε οικογενειακό, επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, στο ρόλο που έπαιξε το φύλο τους στη συνέχιση ή όχι των σπουδών τους και, τέλος, στην καταγραφή των προσωπικών εκτιμήσεων και απόψεων τους αναφορικά με τη συμβολή της φοίτησής τους στις συγκεκριμένες δομές τυπικής εκπαίδευσης στην προσωπική τους εξέλιξη και στην ανοδική κοινωνική, επαγγελματική και εκπαιδευτική κινητικότητά τους.

Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων στηρίχθηκε στον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, για την όσο το δυνατό πιο ενδελεχή και διεξοδική προσέγγιση του υπό μελέτη αντικειμένου.

## **11.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Οι στόχοι της έρευνας καθόρισαν και τα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι είναι οι λόγοι που οδήγησαν τους/τις μαθητές/τριες των εσπερινών σχολείων να επιστρέψουν στο σχολείο;
2. Πώς αντέδρασε το στενό οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον στην απόφασή τους αυτή;

3. Τι δυσκολίες αντιμετώπισαν στην καθημερινότητα τους από τη φοίτησή τους και πώς υπερέβησαν τα λογής εμπόδια που προέκυψαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους;
4. Τι ρόλο έπαιξε το φύλο τους στη συνέχιση των σπουδών τους, στην επιλογή της ειδικότητάς τους και πόσο δυσκόλεψε ή διευκόλυνε τη φοίτησή τους η έμφυλη ταυτότητά τους;
5. Τι προσδοκίες έχουν για την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους;
6. Ποιες ήταν οι σχέσεις τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και με τους συμμαθητές/τριές τους;
7. Σκέφτονται να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση; Αν όχι τι είναι αυτό που τους εμποδίζει;
8. Πώς αξιολογούν τη φοίτησή τους στα εσπερινά σχολεία;

### 11.3. Ποιοτική versus ποσοτικής έρευνας

Η φαινομενολογική ή ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί μια νατουραλιστική προσέγγιση, η οποία προσπαθεί να κατανοήσει τα φαινόμενα σε οριοθετημένα κειμενικά περιβάλλοντα<sup>460</sup>. Ασχολείται με τη συλλογή, περιγραφή και ερμηνεία κειμενικών δεδομένων που προέρχονται από συζήτηση, παρατήρηση και έγγραφη τεκμηρίωση. Μετρά τη συμπεριφορά, την αλληλεπίδραση, τις έννοιες, τις αξίες και τις εμπειρίες μικρών, σε αριθμό συμμετεχόντων, δειγμάτων ατόμων ή ομάδων με απώτερο στόχο την εξαγωγή θεμελιωδών γενικεύσεων, γεγονόσ που είναι και το ζητούμενο<sup>461</sup>. Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση και η ανάλυση κειμένου.

<sup>460</sup> Hoepfl, M. C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education Vol. 9 No. 1, Fall 1997* pp. 47

<sup>461</sup> Kitto, S. C., Chesters, J. & Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research. *Medical Journal of Australia*, Vol. 188, No. 4, 18 February 2008. pp. 243

Και στο Τσιώλης, Γ. (2015). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Ελαφρώς αναθεωρημένη εκδοχή του άρθρου με τίτλο «Η Σχέση Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Από την Πολεμική των «Παραδειγμάτων» στις Συνθετικές Προσεγγίσεις;», που δημοσιεύτηκε στο συλλογικό τόμο «Οι Κοινωνικές Επιστήμες στον 21ο Αιώνα. Επίμαχα Θέματα και Προκλήσεις». Αθήνα. Εκδ. Πεδίο, 2011 (Επιμέλεια: Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης και Σ. Χιωτάκης) (ανακτήθηκε στις 26/2/2018 από <http://www.researchgate.net/publication/283497432>) σελ. 3

Η ποιοτική έρευνα, εκ φύσεως, προϋποθέτει συναισθηματική εμπλοκή<sup>462</sup> από την πλευρά του ερευνητή αφού έρχεται σε άμεση επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας του και σπατάλη χρόνου για την ερμηνεία, κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των ευρημάτων ενώ, ταυτόχρονα, παρέχει πληροφορίες που είναι αδύνατον να συλλεγούν μέσω των ποσοτικών εργαλείων. Ο υποκειμενισμός που ενδέχεται να υπεισέλθει στην ανάλυση των αποτελεσμάτων συνετέλεσε στο να θεωρείται, μέχρι πρόσφατα -και ίσως εξακολουθεί-, η ποιοτική έρευνα υποδεέστερη από την ποσοτική από πολλούς επιστήμονες. Επομένως, εναπόκειται στην αντικειμενικότητα, αμεροληψία, εμπειρία και υπευθυνότητα του ποιοτικού ερευνητή να ανακαλύψει και να ερμηνεύσει τη σημασία των παρατηρούμενων στοιχείων που θα οδηγήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σύμφωνων με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα που αναμένεται να έχει μια επιστημονική έρευνα.

Σε αντίθεση, ο λογικός θετικισμός ή ποσοτική έρευνα χρησιμοποιεί πειραματικές μεθόδους και ποσοτικές μετρήσεις για να ελέγξει υποθετικές γενικεύσεις. Μετρά το μέγεθος και την έκταση ενός φαινομένου, χρησιμοποιώντας προκαθορισμένα στατιστικά κριτήρια, και φυσικά, κι εδώ, η πρόβλεψη και η εμπειρική γενίκευση των αποτελεσμάτων αποτελούν τον επιδιωκόμενο στόχο.

Έτσι, στην ποσοτική έρευνα τα δεδομένα ποσοτικοποιούνται για να μετρηθούν, οι μεταβλητές παίρνουν διάφορες τιμές, συγκρίνονται και συσχετίζονται μεταξύ τους ακολουθώντας έναν αυστηρό και προκαθορισμένο ερευνητικό σχεδιασμό ενώ οι πιο σημαντικές αποφάσεις έχουν ήδη ληφθεί πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας από τον ίδιο τον ερευνητή. Βασική επιδίωξη είναι η εμπειρική επαλήθευση ή διάψευση των υποθέσεων που έχουν προδιατυπωθεί/προκαθοριστεί<sup>463</sup>.

---

<sup>462</sup> Hoepfl, (1997). ό.π. σελ.61.

Και στο Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, Vol. 8(4), pp. 600 και στο: Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα. [www.kalippos.gr](http://www.kalippos.gr) σελ. 80

Όπως αναφέρει ο Freebody, (2003): *Η ποιοτική έρευνα παρουσιάστηκε ως ένας νέος τύπος έρευνας, που έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά*

- Παρέχει μια πιο ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας σε αντιδιαστολή με την ατομιστική προσέγγιση της πραγματικότητας σε επιμέρους στοιχεία, παραμέτρους, κ.λπ.
- Εκδηλώνει μεγάλη ευαισθησία για την επίδραση του ερευνητή στον χαρακτήρα της έρευνας.
- Εκδηλώνει την προτίμησή της στις «φυσικές» πηγές συλλογής ερευνητικών δεδομένων (σε μη εργαστηριακές συνθήκες).
- Εκδηλώνει ενδιαφέρον για την οπτική των υποκειμένων, την εσωτερική ζωή τους και όχι μόνο τις εξωτερικές εκδηλώσεις τους.
- Έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό (βλ. Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: Sage. σελ. 61)

<sup>463</sup> Όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2015), στην ποιοτική έρευνα θα πρέπει να πληρούνται τα παρακάτω κριτήρια προκειμένου να υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της: «Η εγκυρότητα συνδέεται

Εκεί που οι ποσοτικοί ερευνητές αναζητούν αιτιώδεις σχέσεις και δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων οι ποιοτικοί ερευνητές αναζητούν την κατανόηση των φαινομένων και μια νέα οπτική στην θέαση των πραγμάτων που βασίζεται στην πολυπλοκότητα και τη δυναμική του κοινωνικού γίνεσθαι και δεν είναι εφικτό να διερευνηθεί μέσω των ποσοτικών μεθόδων. Έτσι, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι οι κατάλληλες όταν ο ερευνητής προσπαθεί να οριοθετήσει μεταβλητές, οι οποίες αργότερα μπορεί να μετρηθούν ποσοτικά και όταν έχει αποφασίσει ότι αυτό που θέλει να μετρήσει δεν μπορεί να εκτιμηθεί επαρκώς με τις ποσοτικές μετρήσεις<sup>464</sup>.

Επομένως, η πιο σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ποιοτική και την ποσοτική έρευνα είναι το γεγονός ότι τα αντικείμενα μελέτης των κοινωνικών επιστημών (δηλαδή οι άνθρωποι) μπορούν να δώσουν νόημα στα γεγονότα και να ερμηνεύσουν το περιβάλλον τους, εν αντιθέσει με τα αντικείμενα ανάλυσης των φυσικών επιστημών (άτομα, μόρια, χημικές ενώσεις κα).

Μια από τις βασικές δυσκολίες της ποιοτικής έρευνας είναι η επιλογή από τον ερευνητή του κατάλληλου ερευνητικού υλικού από την πληθώρα των συλλεγμένων στοιχείων που ενυπάρχουν είτε αυτά είναι σημειώσεις πεδίου ή κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων ή διάφορα επίσημα ή μη έγγραφα. Ο/Η ερευνητής/τρια, άλλως, κινδυνεύει να χάσει το βασικό νόημα της έρευνάς του/της και να παρασυρθεί από την «ενοχλητική γοητεία»<sup>465</sup> των πληροφοριών.

Οι πιο συνήθεις στρατηγικές ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων είναι η αναλυτική επαγωγή και η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory). Η αναλυτική επαγωγή εκκινεί από έναν αδρό ορισμό της ερευνητικής ερώτησης, προχωρά σε μια υποθετική εξήγηση του θέματος και συνεχίζει με τη συλλογή δεδομένων (εξέταση περιπτώσεων). Αν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας κάποια περίπτωση βρεθεί ότι είναι ασύμβατη με την προς διερεύνηση

---

με τη διασφάλιση ότι η τεχνική της έρευνας είναι ενδεδειγμένη για το συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης. Η αντιπροσωπευτικότητα συνδέεται με τη διασφάλιση ότι οι επιλεγμένες περιπτώσεις μπορούν να θεωρηθούν επαρκώς ενδεικτικές του ερευνώμενου πληθυσμού. Η αξιόπιστία αναφέρεται στη συνέπεια και τη σταθερότητα της ερευνητικής τεχνικής. Μια μέτρηση είναι, για παράδειγμα, αξιόπιστη αν δίνει όμοια αποτελέσματα όσες φορές και αν επαναληφθεί σε παρόμοιες συνθήκες». σελ. 2

<sup>464</sup> Hoepfl, (1997). ό. π. σελ. 47. Και όπως αναφέρουν οι Zaharia, R. M., Grundey, D. & Stancu A. (2008) *Qualitative Research Methods: A Comparison between Focus-group and In-depth analysis. Annals of Faculty of Economics. Vol. 4, issue 1*, η ποιοτική ερευνητική μέθοδος ερευνά το «Γιατί;» και όχι το «Πόσοι» μιας υπόθεσης. Κρίνεται καταλληλότερη όταν η έρευνα ενδιαφέρεται περισσότερο για τα κίνητρα, τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των υποκειμένων και όταν τα αποτελέσματα δε χρήζουν γενίκευσης. Ένα μειονέκτημα της, ενδεχομένως, είναι η περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. σελ.1279-1281.

Ομοίως, η ποσοτική έρευνα απαντά στο «τι» και στο «πόσο» ενώ η ποιοτική στο «γιατί» και στο «πώς» (Marshall, M.N. (1996). *Sampling for qualitative research. Family Practice Vol. 13, No. 6* σελ. 522).

Η ποσοτική αναφέρεται σε μια πιο στατική εικόνα της κοινωνικής ζωής ενώ η ποιοτική ενέχει την έννοια της διαδικασίας, της εξέλιξης και διαμόρφωσης ανάλογα με τα δεδομένα στο: Bryman, A., (2012). *Social Research Methods (4th ed.)*. Oxford University Press, σελ. 638.

<sup>465</sup> Miles (1979) στο Bryman, (2012) . ό.π., σελ.565



υπόθεση τότε ο/η αναλυτής/τρια επανακαθορίζει την υπόθεση για να εξαιρέσει την παρεκκλίνουσα ή αρνητική αυτή περίπτωση ή επαναπροσδιορίζει την υπόθεση και προχωρά στην περαιτέρω συλλογή δεδομένων<sup>466</sup>.

Όπως αναφέρει ο Bryman (2012: 567): «αναλυτική επαγωγή είναι μια προσέγγιση στην ανάλυση των δεδομένων κατά την οποία ο/η ερευνητής/τρια αναζητά παγκόσμιες εξηγήσεις των φαινομένων επιδιώκοντας τη συλλογή δεδομένων έως ότου δεν υπάρξει καμία περίπτωση ασύμβατη με μια υποθετική εξήγηση ενός φαινομένου (παρεκκλίνουσα ή αρνητική)»

Η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) έχει ως στόχο, μέσα από την παραγωγή και ανάλυση εμπειρικών δεδομένων, την ανάπτυξη ενός συστήματος σχέσεων μεταξύ των θεωρητικών κατηγοριών.

Σημαντικά εργαλεία της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας είναι η θεωρητική δειγματοληψία, η κωδικοποίηση (τα δεδομένα «σπάζουν» στα κομμάτια από τα οποία συντίθενται, δηλαδή στα συστατικά τους, στο καθένα από τα οποία δίνεται και μια ονομασία), ο θεωρητικός κορεσμός- theoretical saturation- (όταν η συλλογή δεδομένων φτάνει σε τέτοιο σημείο που δεν υπάρχει τίποτα καινούριο να προστεθεί στην έρευνα) και η συνεχής σύγκριση (σύγκριση φαινομένων που κωδικοποιούνται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία έτσι ώστε να μπορεί να αναδυθεί μια θεωρητική επεξεργασία της κατηγορίας) (και στο Κυριαζή, 2011: 266-271).

#### **11.4. Εγκυρότητα-Αξιοπιστία- Τριγωνοποίηση στην έρευνα**

Η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η τριγωνοποίηση είναι έννοιες που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στην ποσοτική έρευνα. Προκειμένου να έχουν αντίκρισμα και στην ποιοτική έρευνα θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν σημασιολογικά ώστε να ταιριάζουν σε μια πιο νατουραλιστική προσέγγιση, η οποία θα μελετά την αλήθεια από διαφορετική οπτική γωνία. Ένας ποσοτικός ερευνητής προσπαθεί να οριοθετήσει τα φαινόμενα σε μετρήσιμες και «αντικειμενικές» κατηγορίες εφαρμόσιμες σε όλα τα υποκείμενα και όλες τις καταστάσεις<sup>467</sup>.

Η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα των ευρημάτων μέσα στο χρόνο και στην ακριβή απεικόνιση τους στον υπό μελέτη πληθυσμό όσες φορές και αν επαναληφθεί η μέτρηση με την ίδια μεθοδολογία και το ίδιο ερευνητικό εργαλείο (Cohen, Manion, & Morrison, 2005: 117, Βάμβουκας, 2000:146). Όπως αναφέρει η Κυριαζή (2011: 87): *ένα εργαλείο μέτρησης είναι αξιόπιστο εφόσον τα αποτελέσματα είναι σταθερά σε επαναληπτικούς ελέγχους*. Κύριο

---

<sup>466</sup> Bryman, (2012), ό.π., σελ. 565-567

<sup>467</sup> Golafshani, (2003). ό.π. 597-598

χαρακτηριστικό της αξιοπιστίας είναι η σταθερότητα<sup>468</sup>.

Η εγκυρότητα καθορίζει αν το ερευνητικό εργαλείο που κατασκεύασε ο ερευνητής πραγματικά μετράει αυτό για το οποίο δημιουργήθηκε (Κυριαζή, 2011:84, Βάμβουκας, 2000: 148)<sup>469</sup>.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο και στην ποιοτική έρευνα, διότι η απουσία τους θέτει υπό αμφισβήτηση την εμπιστοσύνη στην ακρίβεια των αναλύσεων και των αποτελεσμάτων των ερευνών αυτού του είδους. Η εφαρμογή τους, όμως, απαιτεί προσαρμογή στα ποιοτικά δεδομένα προκειμένου να πιστοποιηθεί η ακρίβεια, η συνέπεια και η αντικειμενικότητα των ευρημάτων<sup>470</sup>, <sup>471</sup>.

---

<sup>468</sup> Ένα εργαλείο μέτρησης δεν μπορεί να είναι έγκυρο όταν είναι αναξιόπιστο. Και αντιστοίχως, η αξιοπιστία δεν συνεπάγεται εγκυρότητα, διότι το εργαλείο μέτρησης μπορεί να έχει σταθερότητα και συνοχή αλλά να μην είναι αντιπροσωπευτικό του χαρακτηριστικού για το οποίο κατασκευάστηκε. Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των Μεθόδων και Τεχνικών*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ. σελ. 89.

<sup>469</sup> Κυριαζή, (2011). ό.π.: *ένα εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο εφόσον καλύπτει αποκλειστικά τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε*. Ως εκ τούτου, η απόλυτη εγκυρότητα δεν είναι δυνατόν να διασφαλιστεί στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας διότι η μέτρηση των κοινωνικών δεδομένων είναι συνήθως έμμεση. Για να θεωρηθούν τα αποτελέσματα της κοινωνικής μέτρησης έγκυρα θα πρέπει να συμφωνούν με άλλα, ανεξάρτητα εμπειρικά στοιχεία, τα οποία ακολουθούν συγκεκριμένους εννοιολογικούς κανόνες. σελ. 84

<sup>470</sup> Η εγκυρότητα είναι το κλειδί για την αποτελεσματική έρευνα και το κριτήριο γνησιότητας για όλα τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας. Εάν ένα μέρος της έρευνας είναι άκυρο τότε είναι και άνευ αξίας. Επομένως, η εγκυρότητα είναι απαραίτητη τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική έρευνα. Η εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα έχει να κάνει με την ειλικρίνεια, το βάθος, τον πλούτο και την οπτική των δεδομένων που συλλέγονται, την προσέγγιση των συμμετεχόντων/χουσών, την έκταση της τριγωνοποίησης και την αντικειμενικότητα και αμεροληψία του/της ερευνητή/τριας. Στα ποσοτικά δεδομένα η εγκυρότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, των κατάλληλων εργαλείων συλλογής δεδομένων και της σωστής στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων, στο: Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5<sup>th</sup> ed.) London: Routledge, σελ. 105

<sup>471</sup> Η ποιοτική έρευνα έχει δεχθεί, αρχικά από τους θιασώτες της ποσοτικής έρευνας και σε δεύτερο χρόνο από τους ίδιους τους ποιοτικούς ερευνητές, σκληρή κριτική για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων της. Κι αυτό διότι οι ποιοτικοί ερευνητές στην προσπάθειά τους να εξάγουν άμεσα τα αποτελέσματα των ερευνών τους δεν έδιναν τη δέουσα προσοχή στην αιτιολόγηση της επιλογής των μεθόδων και στην τεκμηρίωση των συμπερασμάτων τους. Για την αντιμετώπιση της αρνητικής αυτής κατάστασης και προκειμένου να αποκατασταθεί η αξιοπιστία των ερευνητικών ευρημάτων είναι απαραίτητη η επιστράτευση μεθοδολογικών στρατηγικών και κριτηρίων που θα ενδυναμώνουν την ποιότητα και το κύρος της έρευνας. Βασικά κριτήρια, τα οποία τίθενται είναι η αξιοπιστία της έρευνας (αντιστοιχεί στην έννοια της “εσωτερικής εγκυρότητας” (internal validity) στην ποσοτική/θετικιστική σχολή)<sup>471</sup>, η μεταβιβασιμότητα/γενικευσιμότητά της (transferability) (αντιστοιχεί στον όρο “εξωτερική εγκυρότητα” (external validity) στην ποσοτική/θετικιστική σχολή- αφορά στο βαθμό γενίκευσης των συμπερασμάτων της μελέτης στο ευρύ σύνολο των ομοειδών περιπτώσεων από τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το συγκεκριμένο δείγμα), η βασιμότητά της (dependability), δηλαδή η περιγραφή, με ακρίβεια, των βημάτων της διαδικασίας της έρευνας από τον ερευνητή/τρια και η επιβεβαιωσιμότητά της (confirmability), δηλαδή η πραγματικότητα των παρουσιαζόμενων στοιχείων, στο: Συμεού, Λ. (2007). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας”*. Τομ. 2, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. σελ.. 333-338.

Πως μπορούν, όμως, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία να μεγιστοποιηθούν στην ποιοτική έρευνα; Με την τριγωνοποίηση<sup>472</sup>, η οποία είναι μια στρατηγική βελτίωσης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ευρημάτων των ποιοτικών ερευνών. Αρχικά συνδέθηκε με την ποσοτική μέθοδο. Όμως, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο πλαίσιο της ποιοτικής ερευνητικής στρατηγικής (Bryman, 2012: 392).

Στην τριγωνοποίηση στην έρευνα, αν και ερευνητές από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούν διαφορετικά είδη δεδομένων, ερευνητικών μεθοδολογιών και ειδών ανάλυσης για να μελετήσουν ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, ο βασικός τους στόχος είναι η εύρεση του σημείου εκείνου, στο οποίο θα συγκλίνουν και θα συναντηθούν οι οπτικές όλων εκείνων που ασχολούνται με το υπό διερεύνηση ζήτημα<sup>473</sup>.

Στόχος της τριγωνοποίησης είναι η ισχυροποίηση της εγκυρότητας των ερευνητικών δεδομένων μιας έρευνας- κυρίως ποιοτικής (Cohen, Manion, & Morrison, 2005:112). Βοηθά στο να μη χάνουν οι ερευνητές/τριες τον προσανατολισμό τους εξαιτίας του πλήθους των ερευνητικών δεδομένων, των βιβλιογραφικών αναφορών και των δικών τους προκαταλήψεων και απόψεων<sup>474</sup>.

Έχοντας κατά νου ότι, τα μεθοδολογικά κριτήρια της ποσοτικής έρευνας – εγκυρότητα, αξιοπιστία, γενίκευση- δεν έχουν άμεση εφαρμογή στην ποιοτική έρευνα λόγω του διαφορετικού πλαισίου, των μεθόδων δειγματοληψίας, του μεγέθους του δείγματος και των στόχων της ποιοτικής έρευνας και στην προσπάθεια μας στη συγκριμένη εργασία να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν σφαιρική, έγκυρη, αντικειμενική και αξιόπιστη αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα εσπερινά σχολεία χρησιμοποιήθηκε α) αρχειακό υλικό της δεκαετίας 2001-2010 από τα αρχεία των Εσπερινών Σχολικών Μονάδων (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ), β) ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε σε μαθητές και μαθήτριες των Εσπερινών Λυκείων προς συμπλήρωση καθώς και γ) ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τελειόφοιτες και απόφοιτες με στόχο την τριγωνοποίηση των δεδομένων.

---

<sup>472</sup> Η τριγωνοποίηση αποτελεί συνδυασμό μεθόδων, ποσοτικών και ποιοτικών. Έχει ως στόχο την εξάλειψη της μεροληπτικότητας και την αύξηση της αξιοπιστίας του ερευνητή όταν ερευνά κάποιο κοινωνικό φαινόμενο.

<sup>473</sup> Ο Denzin, (1978), όρισε τον «μεθοδολογικό τριγωνισμό» ως μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία κάθε μέθοδος επενεργεί κόντρα στην άλλη έχοντας ως στόχο τη μεγιστοποίηση της εγκυρότητας των ερευνητικών εγχειρημάτων, στο: Denzin, N. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill. pp. 304

Και στο Bryman, (2012), ό.π. σελ.392.

Και στο Denzin, N. (1994β). Triangulation. In Norman Denzin & Lincoln Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage. pp.511

<sup>474</sup> Chenail, R. J. (1997). Keeping Things Plumb in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 3(3), 1-8. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss3/6>. σελ.3-4

### 11.5. Δειγματοληψία

Ο όρος δειγματοληψία αναφέρεται στη χρησιμοποιούμενη από τους ερευνητές μέθοδο επιλογής ενός συγκεκριμένου αριθμού ατόμων (ή πραγμάτων) από έναν πληθυσμό<sup>475</sup> προκειμένου να συμμετέχουν σε μια ερευνητική μελέτη.

Η διαδικασία επιλογής τους δείγματος είναι πολύ σημαντικό κομμάτι του ερευνητικού σχεδιασμού διότι ενδέχεται να επηρεάσει τόσο την ποιότητα των δεδομένων όσο και τα ερευνητικά συμπεράσματα. Δεν υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση για το σωστό μέγεθος του δείγματος. Αυτό εξαρτάται από τον σκοπό της έρευνας, το είδος της έρευνας (ποσοτική- ποιοτική) και τη φύση του υπό μελέτη πληθυσμού<sup>476</sup>.

Στην ποσοτική προσέγγιση η δειγματοληψία έχει ως στόχο την συγκρότηση ενός δείγματος αντιπροσωπευτικού του υπό μελέτη πληθυσμού έτσι ώστε τα αποτελέσματα της μελέτης του δείγματος να έχουν δυνατότητα γενίκευσης σε όλα τα μέλη του πληθυσμού αυτού (Marshall, 1996: 522). Η πιο συνήθης στρατηγική είναι η απλή, τυχαία δειγματοληψία, κατά την οποία, το κάθε μέλος του πληθυσμού έχει ίση πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα<sup>477</sup>.

Αντίθετα, στην ερμηνευτική προσέγγιση, στόχος δεν είναι η γενίκευση από ένα δείγμα στον αντίστοιχο πληθυσμό. Ως επακόλουθο, τα δείγματα στην ποιοτική έρευνα είναι αριθμητικά πολύ μικρότερα από τα αντίστοιχα της ποσοτικής κι αυτό διότι στην ποιοτική έρευνα σημαντική είναι η ερμηνεία (meaning) που δίνεται στα λεγόμενα του κάθε υποκειμένου. Η συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων απαντήσεων, η οποία αποτελεί αντικείμενο μελέτης στην ποσοτική έρευνα δεν έχει σημασία στην ποιοτική, διότι και η ύπαρξη μίας και μοναδικής απαντήσεως χρήζει ανάλυσης και ερμηνευτικής προσέγγισης<sup>478</sup>.

Το μέγεθος των δειγμάτων στις ποιοτικές έρευνες θα πρέπει να είναι τέτοιο ώστε να καλύπτονται όλες οι πλευρές του υπό διερεύνηση ζητήματος τουλάχιστον μία φορά. Όταν

---

<sup>475</sup> Ο όρος πληθυσμός αναφέρεται στο σύνολο των ανθρώπων που ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν σε μια έρευνα. Επειδή, ο αριθμός των ατόμων που αποτελούν το πληθυσμό είναι μεγάλος, πρακτικά, δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μετρήσεις για τα υπό μελέτη φαινόμενα σε όλο το εύρος του. Το δείγμα αποτελεί υποσύνολο του πληθυσμού, το οποίο επιλέγεται για να συμμετάσχει σε μια συγκεκριμένη έρευνα, σύμφωνα με ορισμένα χαρακτηριστικά. Ο πληθυσμός ορίζεται ποιοτικά ενώ το δείγμα αριθμητικά ποσοτικά (Βάμβουκας, Μ.Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία* (6<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη) σελ. 154

<sup>476</sup> Cohen, Manion, & Morrison (2005). ό.π. σελ. 93

<sup>477</sup> Η μέθοδος αυτή προϋποθέτει ότι ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του πλήρη κατάλογο με όλα τα μέλη του πληθυσμού, στο: Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα. [www.kalippos.gr](http://www.kalippos.gr), σελ. 81

<sup>478</sup> Mason, M. (2010). Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), Art. 8, <http://www.qualitative-research.net/> σελ.1

υπάρχει επανάληψη απαντήσεων, τα δεδομένα τείνουν να γίνουν περιττά χωρίς να προσθέτουν κάτι καινούριο στην έρευνα (φαινόμενο του κορεσμού)<sup>479</sup>.

Σύμφωνα με τους Green & Thorogood (2009)<sup>480</sup> η εμπειρία των περισσότερων ποιοτικών ερευνητών έδειξε ότι λίγα καινούρια στοιχεία συλλέγονται μετά από τη διενέργεια περίπου είκοσι συνεντεύξεων<sup>481</sup>.

Επομένως, το δείγμα δεν είναι απαραίτητο να είναι μεγάλο ποσοτικά. Το αντίθετο μάλιστα. Το μεγάλο σε μέγεθος δείγμα ενδέχεται να έχει αρνητικά αποτελέσματα εάν το ζητούμενο είναι να αναδειχθούν τα υποκειμενικά και ξεχωριστά χαρακτηριστικά και η ενδελεχής κατανόηση των εμπειριών (Μαντζούκας, 2007: 92)<sup>482</sup>. Επίσης, ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων/χουσών στην ποιοτική έρευνα είναι απαγορευτικός και σε πρακτικό επίπεδο, διότι σχετίζεται με το μεγάλο χρονικό διάστημα που απαιτείται για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Σύμφωνα με τον Patton (2002: 244) το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από *το τι θέλουμε να μάθουμε, γιατί θέλουμε να το μάθουμε, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα καθώς και από τους πόρους (συμπεριλαμβανομένου του χρόνου) που διαθέτουμε στη μελέτη*.

Ο ίδιος, αναφερόμενος στο εύρος και το βάθος της μελέτης υποστηρίζει ότι, η λεπτομερής, διεξοδική και σε βάθος διερεύνηση ενός φαινομένου μπορεί να προκύψει ακόμη και αν ο αριθμός των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα είναι μικρός από τη στιγμή που αντλούνται πλούσιες και επαρκείς πληροφορίες ακόμη και από λίγα άτομα<sup>483</sup>.

Η εντελώς διαφορετική φιλοσοφία που διέπει τις δύο ερευνητικές τάσεις- ποσοτική και

---

<sup>479</sup> Στην ποιοτική έρευνα ο αριθμός των απαιτούμενων υποκειμένων συνήθως γίνεται εμφανής όταν, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, παύουν να αναδύονται νέες κατηγορίες, θεματικές ενότητες και επεξηγήσεις από τα δεδομένα (κορεσμός δεδομένων) Marshall, (1996). ό.π. σελ. 523

<sup>480</sup> Green, J.& Thorogood, N. (2009). *Qualitative methods for health research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 120.

<sup>481</sup> Όπως αναφέρει η Mason (2010), το πιο συνηθισμένο μέγεθος δείγματος στις διδακτορικές διατριβές που χρησιμοποιούν ποιοτική μεθοδολογία είναι μεταξύ 20 και 30 υποκείμενα (και ακολούθως 40, 10 και 25). Στο συμπέρασμα αυτό οδηγήθηκε μετά από μελέτη πεντακοσίων εξήντα διδακτορικών διατριβών που χρησιμοποιούν την ποιοτική προσέγγιση και τη συνέντευξη ως μέθοδο συλλογής δεδομένων. σελ. 13. (Η μελέτη αυτή ανακτήθηκε από τον ιστότοπο [www.theses.com](http://www.theses.com))

<sup>482</sup> Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.

Επίσης, σύμφωνα με τον Βάμβουκα, (2000), ο όρος πληθυσμός αναφέρεται στο σύνολο των ανθρώπων που ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν σε μια έρευνα. Επειδή, ο αριθμός των ατόμων που αποτελούν το πληθυσμό είναι μεγάλος, πρακτικά, δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μετρήσεις για τα υπό μελέτη φαινόμενα σε όλο το εύρος του. Το δείγμα αποτελεί υποσύνολο του πληθυσμού, το οποίο επιλέγεται για να συμμετάσχει σε μια συγκεκριμένη έρευνα, σύμφωνα με ορισμένα χαρακτηριστικά. Ο πληθυσμός ορίζεται ποιοτικά ενώ το δείγμα αριθμητικά, ποσοτικά. ό.π. σελ. 154

<sup>483</sup> Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications. σελ. 85

ποιοτική- έχει ως συνέπεια και τον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης των ερευνητικών ερωτημάτων, επιλογής του δείγματος, χρήσης ερευνητικών εργαλείων, διαφορετική μεθοδολογική ανάλυση και διαφορετικό τρόπο συγγραφής του τελικού πορίσματος.

### 11.6. Δείγμα έρευνας – Κριτήρια επιλογής

α) Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας, σε πρώτο επίπεδο (συλλογή δεδομένων με χρήση ερωτηματολογίου), απετέλεσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες των εσπερινών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης .

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η *τυχαία δειγματοληψία (random sampling)*. Στην τυχαία δειγματοληψία κάθε άτομο του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί ως υποκείμενο έρευνας (Marshall, 1996:522 και Cohen, Manion, & Morrison, 2005: 101). Αυτό συνεπάγεται ότι κάθε μέλος του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα με όλα τα άλλα μέλη του πληθυσμού να επιλεγεί στο δείγμα. Η παρουσία ενός ατόμου στο δείγμα, βάσει αυτής της μεθόδου, δεν επηρεάζεται από την παρουσία ή όχι κάποιου άλλου ατόμου (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002: 43)<sup>484</sup>.

β) Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας σε δεύτερο επίπεδο (συλλογή δεδομένων με συνεντεύξεις) απετέλεσαν δέκα (10) τελειόφοιτες και έντεκα (11) απόφοιτες των Εσπερινών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικό Λύκειο και ΕΠΑΛ) της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η δειγματοληψία *χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (snowball or chain sampling)*. Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική δειγματοληψίας επελέγησαν αρχικά, από τον υπό μελέτη πληθυσμό ορισμένα άτομα-κλειδιά, τα οποία θεωρήθηκε ότι είχαν τα χαρακτηριστικά, τις γνώσεις και την κοινωνική δικτύωση που οδήγησαν, τελικά, στον εντοπισμό και άλλων μελών του πληθυσμού. Τα άτομα αυτά, σύστησαν κάποιες άλλες, υποψήφιες για συμμετοχή στην έρευνα (εξ ου και ο όρος «χιονοστοιβάδα»)<sup>485</sup>.

---

<sup>484</sup> Η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας είναι πολύ σημαντική για την επαγωγική στατιστική αφού, ένα πραγματικά τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα, συμβάλλει στην σαφή και ακριβή αποτύπωση του υπολογισμού των παραμέτρων ενός πληθυσμού, στο: Ρούσσοι, Π.Λ. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 43

<sup>485</sup> Όπως αναφέρουν οι Ίσαρη & Πουρκός (2015): «Η στρατηγική αυτή εφαρμόζεται συνήθως όταν υπάρχει δυσκολία να εντοπιστούν τα μέλη ενός συγκεκριμένου πληθυσμού (π.χ. άστεγοι, μετανάστες, άτομα που έχουν υποστεί βία ή κακοποίηση κ.ά) ή όταν ο ερευνητής δεν γνωρίζει ποιος έχει τις πληροφορίες που είναι σημαντικές για τη μελέτη του. Ο όρος «χιονοστοιβάδα» αναφέρεται στη διαδικασία της συσσώρευσης, καθώς κάθε άτομο συστήνει άλλα άτομα κ. ο. κ.». ό. π. σελ. 82. Ομοίως και στο Cohen, Manion, & Morrison, (2005), ό.π. σελ. 104

Να επισημάνουμε εδώ ότι, όπως αναφέρουν οι Cohen, Manion, & Morrison (2005: 104), το δείγμα δεν είναι απαραίτητο να είναι αντιπροσωπευτικό, αφού ο βασικός στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν είναι τα γενικά και αντικειμενικά χαρακτηριστικά. Όμως, ο ερευνητής θα πρέπει να εξηγήσει γιατί θεωρεί το επιλεγμένο δείγμα κατάλληλο για την ερευνητική του προσπάθεια.

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας τα στοιχεία για τις απόφοιτες αντλήθηκαν από τα αρχεία των εσπερινών σχολείων της περιοχής (Κοζάνης, Πτολεμαΐδας). Σ' αυτό το σημείο πολύτιμη στάθηκε η βοήθεια των Διευθυντών και Υποδιευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων καθώς και εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες προθυμοποιήθηκαν να φέρουν την ερευνήτρια σε επαφή με απόφοιτες προκειμένου να συμμετέχουν στην έρευνα. Μετά από μια πρώτη επαφή/συνεννόηση κάποιες από τις απόφοιτες επικοινωνήσαν με άλλες πρώην συμμαθήτριές τους και τις πρότειναν να συμμετάσχουν κι αυτές στην έρευνα. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα δείγμα δέκα (10) αποφοίτων.

Περίπου το ίδιο συνέβη και στις συνεντεύξεις των τελειοφοίτων με τη διαφορά ότι, οι τελειόφοιτες βρίσκονταν ήδη στο σχολικό χώρο και η πρόσβαση σ' αυτές ήταν πιο εύκολη. Η συνδρομή των Διευθυντών και Υποδιευθυντών/ντριών υπήρξε κι εδώ καταλυτική, διότι οι περισσότερες από αυτές δίσταζαν να συμμετέχουν από φόβο μήπως ερωτηθούν για κάτι το οποίο δεν γνωρίζουν και «γίνουν ρεζίλι», όπως χαρακτηριστικά είπαν οι περισσότερες από αυτές. Η εμπιστοσύνη, όμως, που έδειξαν στους/στις εκπαιδευτικούς τους όταν τους εξήγησαν ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα θα βοηθούσε να μελετηθούν κάποια φαινόμενα και να εξαχθούν συμπεράσματα, τα οποία τις αφορούσαν άμεσα, και ότι δεν έπρεπε να «φοβούνται», είναι ενδεικτική των πολύ καλών σχέσεων που αναπτύχθηκαν ανάμεσα σε μαθήτριες και τους/τις καθηγητές/τριές τους.

### **11.7. Διαδικασία συλλογής δεδομένων- Ερευνητικά εργαλεία**

Όπως προκύπτει από όσα αναφέρθηκαν, τα εργαλεία συλλογής του υλικού της έρευνας είναι:

α) Τα αρχεία των σχετικών σχολικών μονάδων, από τα οποία αντλήθηκαν στοιχεία σε βάθος δεκαετίας σχετικά με το προφίλ των μαθητών/τριών, την ηλικία, το φύλο, την σχολική διαρροή, την επίδοση, την επιλογή ειδικότητας/ομάδας προσανατολισμού.

β) το ερωτηματολόγιο, οι θεματικοί άξονες του οποίου αφορούν στα ακόλουθα ζητήματα: δημογραφικά δεδομένα (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματική απασχόληση) τους λόγους φοίτησης στις δομές εσπερινής εκπαίδευσης, τις προσδοκίες για την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη, τις δυσκολίες που βιώνουν στην καθημερινότητα και τους τρόπους αντιμετώπισης τους, το ρόλο που έπαιξε το φύλο τους στην επιλογή των σπουδών τους,

τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές/συμμαθήτριες τους και το διδακτικό προσωπικό, την αξιολόγηση της φοίτησής τους στα εσπερινά σχολεία

γ) οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ένα ικανοποιητικό αριθμό γυναικών τόσο αποφοίτων όσο και τελειοφοίτων. Οι άξονες των συνεντεύξεων κινήθηκαν πάνω στους θεματικούς άξονες του ερωτηματολογίου προκειμένου να συλλεγούν πιο λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων και η σε βάθος ανάλυση του απομαγνητοφωνημένου περιεχομένου τους επιτρέπει την κατά το δυνατόν καλύτερη και διεξοδική μελέτη των ερωτημάτων της έρευνας.

### **11.7.1 Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Το ερωτηματολόγιο, ως μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων, αν και έχει αρκετά μειονεκτήματα, έχει και τα ανάλογα πλεονεκτήματα διότι είναι ελάχιστα δαπανηρό σε χρόνο, χρήμα και κόπο. Μοιράζεται σε μεγάλο αριθμό υποκειμένων και επιπλέον, η φυσική απουσία του ερευνητή κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του, δίνει τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/χουσες να καταγράψουν τις απαντήσεις τους με περισσότερη ελευθερία και αμεσότητα<sup>486, 487</sup>.

Από την άλλη μεριά, τα μειονεκτημάτά του συνοψίζονται στο χαμηλό ποσοστό επιστροφών επαρκώς συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, στην πιθανότητα παρανόησης κάποιας ερώτησης από την πλευρά του/της συμμετέχοντα/ουσας από τη στιγμή που ο/η ερευνητής/τρια δεν θα μπορεί να δώσει περαιτέρω διευκρινίσεις, εάν και εφόσον δεν είναι παρών/ούσα, με αποτέλεσμα η απάντηση να μην εξυπηρετεί το σκοπό της έρευνας αφού δεν έγινε ορθώς αντιληπτή. Επίσης, αν το ερωτηματολόγιο περιέχει πολλές ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης οι συμμετέχοντες/χουσες πιθανόν να δείξουν απροθυμία στη συμπλήρωσή του. Και ενώ μια συνέντευξη διεξάγεται σε συγκεκριμένα χρονικά όρια και με συγκεκριμένη ταχύτητα, ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να συμπληρωθεί βιαστικά και γι αυτό όχι ολοκληρωμένα (Βάμβουκας, 2000:252).

Τα υποκείμενα που συμπληρώνουν ένα ερωτηματολόγιο δεν είναι σίγουρο ότι θα απαντήσουν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις του, διότι μπορεί να επηρεαστούν από διάφορους παράγοντες (να συζητήσουν με άλλους/ες συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα, να επιδιώξουν να

---

<sup>486</sup> Βάμβουκας, (2000), ο.π. σελ.249

<sup>487</sup> Οι Cohen, Manion, & Morrison, (2005), αναφέρουν ότι τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι η μεγαλύτερη αξιοπιστία, ο μεγαλύτερος βαθμός ειλικρίνειας στις απαντήσεις λόγω της ανωνυμίας, είναι πιο οικονομικό ως προς τα χρήματα αλλά και λιγότερο χρονοβόρο και υπάρχει δυνατότητα ταχυδρόμησής του προκειμένου να συμπληρωθεί και να επιστραφεί. σελ.269-270



απαντήσουν με επιθυμητό αλλά όχι αληθινό τρόπο, ίσως διότι δεν έχουν εμπιστοσύνη στην διαβεβαίωση του/της ερευνητή/τριας για την ανωνυμία, ή να προσπαθήσουν να εντυπωσιάσουν μέσω των απαντήσεων τους κα. Συνιστάται, αν και πολλές φορές είναι πολύ δύσκολο, ο/η ερευνητής/τρια να επιλέγει με προσοχή τους αποδέκτες του ερωτηματολογίου (Βάμβουκας, 2000, σελ. 247)<sup>488</sup>.

### 11.7.2. Η συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο

Στον τομέα της εκπαίδευσης, και όχι μόνο, υπάρχουν ζητήματα, τα οποία δεν είναι δυνατόν να ερευνηθούν ποσοτικά. Στην περίπτωση αυτή, προτιμότερη επιλογή μεθόδου συλλογής δεδομένων αποτελεί η συνέντευξη, διότι υπάρχει διαπροσωπική επαφή και επικοινωνία του/της ερευνητή/τριας με τα υποκείμενα της έρευνας<sup>489</sup>.

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις συμβαδίζουν με τη σημασία που δίνουν οι φεμινιστές/στριες στις εμπειρίες και στην υποκειμενικότητα, στην στενή προσωπική αλληλεπίδραση και την αμοιβαιότητα ανάμεσα στον/στην ερευνητή/τρια και στον/στην ερευνούμενο/η. Έχει, επίσης, υποστηριχθεί ότι ενώ η γραμμική σκέψη των ανδρών «απεικονίζεται» πιο αποτελεσματικά με τα ερωτηματολόγια, η φύση των ποιοτικών ερευνών ταιριάζει περισσότερο με τον γυναικείο τρόπο ζωής<sup>490</sup>.

Παρά το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις στο ξεκίνημά τους θεωρήθηκαν από τους φεμινιστικούς κύκλους ως πιο οικίες και απελευθερωτικές, απαλλαγμένες από χειραγωγήσεις και καθοδηγήσεις, οικοδομώντας μια αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης (empathy) μεταξύ ερευνητριας και συνεντευξιζόμενης, οι φεμινίστριες ερευνήτριες ανακάλυψαν τις δυνατότητες που προσφέρουν ως ερευνητικά εργαλεία. Τα πλεονεκτήματα αυτής της ερευνητικής τεχνικής συνοψίζονται σ' αυτό ακριβώς το σημείο, στο ότι με τη δημιουργία στενών ανθρώπινων σχέσεων μπορούν να συλλεγούν πληροφορίες πιο προσωπικές, οι οποίες εξυπηρετούν τις

---

<sup>488</sup> Ο/Η ερευνητής/τρια θα πρέπει να ενδιαφερθεί και για το προφίλ των υποκειμένων του δείγματος, τα οποία αρνήθηκαν να απαντήσουν, να αναζητήσει τις αιτίες της άρνησης και να βρει σε τι διαφέρουν από εκείνα που απήντησαν. (Βάμβουκας, 2000), ό.π. σελ. 248-249

<sup>489</sup> Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1, 2008 / Section one*, σελ.72

<sup>490</sup> Scott, S. (1985). Feminist research and qualitative methods. In P. Burgess (Ed.), *Issues in educational research*. Philadelphia: Falmer Press. (pp. 67-85).

ερευνητικές ανάγκες μιας μελέτης, και οι οποίες, θα έμεναν κρυφές εάν η έρευνα διεξάγονταν με τον συνηθισμένο απρόσωπο και τεχνοκρατικό χαρακτήρα των ποσοτικών ερευνών<sup>491</sup>.

Οι ερευνητές/τριες γνωρίζουν πολύ καλά ότι η σχέση αυτή δεν είναι ισότιμη και ότι ο/η συνεντευξιαστής/στρια είναι αυτός/ή που διαχειρίζεται την συνέντευξη και βρίσκεται σε θέση ισχύος. Ο/η ερευνητής/τρια καθορίζει την ώρα, αποφασίζει το προς συζήτηση θέμα, θέτει τις ερωτήσεις αρχίζει και ολοκληρώνει τη συζήτηση. Η ερευνητική συνέντευξη δεν είναι μια συζήτηση μεταξύ ίσων. Είναι ένας διάλογος προς μία κατεύθυνση, στον οποίο/η ερευνητής/τρια θέτει τις ερωτήσεις και ο/η συνεντευξιαζόμενος/η απαντάει (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:75). Οι ερωτήσεις αποσκοπούν σε συγκεκριμένο στόχο-στη συλλογή δεδομένων για τις ανάγκες της έρευνας. Οι απαντήσεις ερμηνεύονται και αναλύονται με βάση τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του/της συνεντευξιαστή/στριας βάσει ενός συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου (Kvale, 2006: 484 και Βάμβουκας, 2000: 229)<sup>492</sup>.

Επομένως, η ερευνητική συνέντευξη δεν είναι ένας ανοιχτός μη κατευθυνόμενος διάλογος με ισότιμους συμμετέχοντες αλλά έχει μια συγκεκριμένη ιεραρχική κι οριοθετημένη δομή όπου ο/η ερευνητής/τρια θέτει τους όρους για τη διεξαγωγή της.

Για την επιτυχημένη διεξαγωγή και έκβαση μιας ερευνητικής συνέντευξης, δηλαδή τη συλλογή πληροφοριών στοχευμένων και σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα καταλυτικό ρόλο παίζει και η προσωπικότητα του/της συνεντευκτή/κτριας. Ο/Η ερευνητής/τρια θα πρέπει να παρατηρεί τον/την συνεντευξιαζόμενο/η, τον τρόπο που κάθεται, τις εκφράσεις του προσώπου του/της, τις κινήσεις του σώματος, τον τόνο της φωνής του/της, να μελετά και να καταγράφει όχι μόνο τα λεγόμενα του υποκειμένου της έρευνας αλλά και να «διαβάζει πίσω από τις γραμμές». Το

---

<sup>491</sup> Kvale, S. (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*. Vol. 12, N. 3, Sage Publications. pp. 480-500 (σελ.482). Όπως αναφέρουν οι Boyce, & Neale. (2006), οι συνεντευξίες χρησιμεύουν στη συλλογή δεδομένων που αφορούν σκέψεις και απόψεις των υποκειμένων για ένα ζήτημα και, πολλές φορές, συμπληρώνουν τα ποσοτικά δεδομένα των ερευνών με πιο ακριβείς πληροφορίες, παρέχοντας μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αιτίων και των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας στο: Boyce, C. & Neale. P. (2006). *Conducting in-depth interviews: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input*. Pathfinder International Tool Series, Monitoring and Evaluation – 2 pp.1-14, σελ. 3

<sup>492</sup> Η διαπροσωπική επαφή του/της ερευνητή/τριας με το υποκείμενο της έρευνας συχνά έχει και μειονεκτήματα, τα οποία οφείλονται στις προσωπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις που έχει ο/η ερευνητής/τρια ή το υποκείμενο της έρευνας ως ανθρώπινα όντα και ως προσωπικότητες με συγκεκριμένη παιδεία και ανατροφή, σχετικά με τα υπό συζήτηση αντικείμενα. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή από την πλευρά του/της ερευνητή/τριας να μην παρασυρθεί σε λανθασμένες εκτιμήσεις και συμπεράσματα, ειδικά όταν οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων τον/την βρίσκουν αντίθετο/η ή/και διαφωνούντα/ούσα. Στα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου συγκαταλέγεται επίσης και το γεγονός ότι οι συνεντευξίες είναι αρκετά χρονοβόρες, διότι εκτός από τη διάρκειά τους (υπολογίζεται συνήθως στα 30 με 40 λεπτά), απαιτείται σημαντικός χρόνος για την απομαγνητοφώνησή τους και την ανάλυσή τους καθώς και το ότι πολλοί/ες από τους/τις ερευνητές/τριες δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για τη διενέργεια μιας συνέντευξης.

βασικότερο, όμως, πλεονέκτημα ενός/μιας καλού/ής συνεντευξιαστή/στριας είναι η ικανότητα να ακούει τον άλλο ενεργητικά, με ενδιαφέρον, δίνοντας βάση στις απόψεις του, χωρίς διάθεση κριτικής, νεύοντας ενθαρρυντικά, ενίοτε, για να δείξει στον/στην απέναντι ότι τον/την παρακολουθεί και ότι δεν πρόκειται για μια ανιαρή διαδικασία συλλογής δεδομένων<sup>493</sup>.

Για να επιτύχει όλα αυτά, δημιουργεί από την αρχή ένα ζεστό και φιλικό κλίμα, ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού για να αισθανθεί ο/η συνεντευξιαζόμενος/η άνετα και να εκφραστεί ελεύθερα. Θα πρέπει πάντα να έχει κατά νου ότι οι συνεντευξιαζόμενοι/νες έρχονται στη συνέντευξη με άγχος και δισταγμό για το τι θα ερωτηθούν, για το τι πρέπει να απαντήσουν, για το αν υπάρχει «σωστή» απάντηση ενώ, πολλές φορές, απαντούν με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο και όχι βάσει αυτών που πιστεύουν, γιατί νομίζουν ότι έτσι πρέπει<sup>494</sup>.

Επίσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να επαναφέρει με ευγένεια και διακριτικότητα τον/την συνεντευξιαζόμενο/η «στην τάξη», όταν αντιλαμβάνεται ότι η απάντηση του/της ξεφεύγει κατά πολύ από το ερευνητικό ζητούμενο<sup>495</sup>, διότι οι ενήλικες όταν, τελικά, αποφασίζουν να μιλήσουν, πλατειάζουν, θέλοντας να αφηγηθούν μέρος από τη ζωή τους.

Ένα ακόμη, σημαντικό χαρακτηριστικό του/της καλού/ής ερευνητή/τριας είναι να αντιμετωπίζει τον/την συνεντευξιαζόμενο/η και τη διαδικασία της συνέντευξης όσο πιο «επαγγελματικά» γίνεται. Ο/η ερευνητής/τρια είναι πρώτα απ' όλα άνθρωπος με προσωπικότητα, συναισθήματα, πιστεύω, απόψεις, αποκρυσταλλωμένες πολλές φορές, ως ενήλικας που είναι, και οι αντιδράσεις του/της ενδέχεται να επηρεάσουν το υποκείμενο και το αντίστροφο.

Θα πρέπει επίσης, να ληφθεί υπόψη ότι δεν έχουν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/χουσες την ίδια ευφράδεια λόγου ούτε τις ίδιες γνώσεις πάνω στο υπό διερεύνηση θέμα. Η εμπειρία του/της ερευνητή/τριας είναι αυτή που θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση τέτοιου είδους δυσκολιών ώστε να υπάρχει ίση εκπροσώπηση στα συμπεράσματα της έρευνας τόσο αυτών που δεν έχουν την ίδια ευχέρεια έκφρασης απόψεων όσο και αυτών που την έχουν (Κυριαζή, 2011, σελ.127) .

---

<sup>493</sup> Οι Guion, Diehl, & McDonald, (2011) αναφέρουν ακόμη στις ποιότητες του/της καλού/ής συνεντευκτή/κτριας την ευρύτητα πνεύματος που πρέπει να τον διακρίνει, την ευελιξία στο χειρισμό αμήχανων στιγμών κατά τις οποίες ο/η συνεντευξιαζόμενος/η ξεφεύγει από τον προς διερεύνηση θέμα και την υπομονή να ακούει ανεπηρέαστος /η και με ενδιαφέρον. σελ. 2

<sup>494</sup> Και στο Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α. (2006). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες. Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σελ. 53.

Οι Boyce, & Neale. (2006), αναφέρουν ότι ο/η ερευνητής/τρια πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα περιβάλλον οικείο και άνετο για τον/την συνεντευξιαζόμενο/η δείχνοντας με τη στάση του/της (γλώσσα του σώματος, λεκτική ενθάρρυνση, ενεργό ακρόαση, παράφραση, αποφυγή κλειστών ερωτήσεων και χειραγώγησης των απαντήσεων των υποκειμένων, αποφυγή έκφρασης προσωπικών θέσεων) το ενδιαφέρον του/της για τις απόψεις και τα λεγόμενα τους. (ό.π. σελ. 3-4).

<sup>495</sup> Η συνέντευξη δεν είναι συζήτηση αλλά εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων, πληροφοριών πάνω σε ένα ζητούμενο και ως τέτοιο πρέπει να αντιμετωπίζεται.

### 11.7.3 Είδη συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε δομημένες, μη δομημένες και ημιδομημένες, άμεσες και έμμεσες, επαναλαμβανόμενες, κλινικές και σε βάθος<sup>496</sup>. Οι δομημένες συνεντεύξεις είναι κατευθυνόμενες, με συγκεκριμένο αριθμό ερωτήσεων και περιεχόμενο. Οι μη δομημένες είναι ελεύθερες ως ένα σημείο, το θέμα, όμως, που κυριαρχεί στη συζήτηση έχει ως στόχο τη διερεύνηση του θέματος που μελετάται. Ο/Η συνεντευκτής/τρια οδηγεί τη συζήτηση με τον τρόπο του σε ένα συγκεκριμένο μονοπάτι, έχοντας ως αφητηρία ένα σχόλιο ή μια άποψη του συνεντευξιαζόμενου (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008: 76). Οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι σαφείς, εύστοχες, να μη κουράζουν, να μην επιδέχονται αμφισβήτησης και να αφορούν το υπό διερεύνηση θέμα<sup>497</sup>.

Μετά τη συλλογή των στοιχείων, ο/η ερευνητής/τρια, λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα βιβλιογραφία θα επιχειρήσει να αναλύσει τα δεδομένα και θα επιλέξει τα πιο σημαντικά, σύμφωνα με την κρίση του/της, αυτά, δηλαδή, που θεωρεί ότι θα τον/την βοηθήσουν στην κατανόηση του φαινομένου που μελετά και θα τον/την οδηγήσουν στην διατύπωση των συμπερασμάτων

Οι ποιοτικοί ερευνητές/τριες χρησιμοποιούν επαγωγική ανάλυση των δεδομένων από τη στιγμή που τα πολύ σημαντικά θέματα προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων αυτών. Απαιτείται δημιουργικότητα από την πλευρά του/της ερευνητή/τριας, διότι θα πρέπει να ταξινομήσει το πρωτογενές υλικό σε κατηγορίες, τις οποίες και θα κληθεί να ερμηνεύσει. Αυτό αποτελεί δύσκολο εγχείρημα διότι μπορεί να περιλαμβάνει εκατοντάδες σελίδες απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, σημειώσεις, ντοκουμέντα. Ο/Η ερευνητής/τρια κάνει μια πρώτη αδρή ταξινόμηση των στοιχείων που σχετίζονται μεταξύ τους ομαδοποιώντας τα και δίνοντας ένα όνομα σε κάθε κατηγορία, δημιουργώντας ομάδες και οριοθετώντας, έτσι, το πλαίσιο, στο οποίο θα κατανεμηθούν τα δεδομένα. Καθώς προχωρά η διαδικασία, οι κατηγορίες αυτές ενδέχεται να τροποποιηθούν ή να αντικατασταθούν από άλλες πιο κατάλληλες και δόκιμες<sup>498</sup>.

---

<sup>496</sup> Κατά την Κυριαζή (2011), τα είδη των συνεντεύξεων είναι τρία: η *τυποποιημένη*, η *ελεύθερη* ή *μη τυποποιημένη* και η *τηλεφωνική*.

<sup>497</sup> Οι ερωτήσεις διακρίνονται σε ανοιχτού (παράθεση απόψεων, ιδεών, γνώμων του συνεντευξιαζόμενου) και κλειστού τύπου (απαντώνται μονολεκτικά με ένα ναι ή ένα όχι). Στη συνέντευξη προτιμώνται οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προκειμένου να συλλεγούν πιο εμπειρισταωμένες πληροφορίες. Και στο Bryman, (2012), σελ. 255-258.

<sup>498</sup> Όπως αναφέρει ο Dey (1993), η ταξινόμηση είναι μια αντιληπτική διαδικασία κατά την οποία δεν «σπάζονται» απλώς τα δεδομένα σε μικρά κομμάτια αλλά ανασυντίθενται σε κατηγορίες ή ταξινομίες, όπως ακριβώς γίνεται με τα μέρη μιας ιστορίας. Έτσι, τα κομμάτια που «ανήκουν» σε μια συγκεκριμένη κατηγορία συνδέονται μεταξύ τους και όσο προχωρά η διαδικασία καθορίζονται εμφανέστερα οι

Στο αμέσως επόμενο στάδιο της ανάλυσης επανεξετάζονται οι κατηγορίες, ο τρόπος σύνδεσής τους και γίνεται προσπάθεια πιο εμπειριστατωμένης κωδικοποίησής τους με βάση έναν ερμηνευτικό κώδικα που ο ίδιος ο ερευνητής θέτει και προσπαθεί να συνθέσει για να υποστηρίξει την ερμηνεία στην οποία καταλήγει<sup>499</sup>.

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων δεν επιτρέπουν γενικεύσεις, διότι προέρχονται από συγκεκριμένο, μικρό δείγμα, παρέχουν όμως, όπως προαναφέρθηκε, σημαντικές πληροφορίες για το υπό διερεύνηση ζήτημα, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν συμπληρώνουν τα δεδομένα των ποσοτικών ερευνών με ακριβέστερες λεπτομέρειες<sup>500, 501</sup>.

Στην ποιοτική έρευνα ο/η ερευνητής/τρια αναμένεται να έχει τη δική του/της γνώμη, πεποίθηση και αντίληψη για το υπό μελέτη φαινόμενο και είναι δεοντολογικό και θεμιτό να την εκφράσει κιόλας. Αν δεν το κάνει αυτό, δύσκολα μπορεί να ερμηνεύσει ορθά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα<sup>502</sup>.

---

διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες, στο: Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London & New York: Routledge. Σελ. 46

<sup>499</sup> Hoerfl, (1997). ό.π. σελ. 54-55.

<sup>500</sup> Τα δεδομένα που συλλέγονται από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτελούν τη ραχοκοκαλιά της εμπειρικής ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, βρίσκοντας εφαρμογή και στις σπουδές του φύλου. Αυτό που απασχολεί σε τέτοιες περιπτώσεις είναι εάν διασφαλίζεται η αξιοπιστία της κωδικοποίησης τέτοιου είδους δεδομένων, ιδιαίτερα μάλιστα όταν την κωδικοποίηση την αναλαμβάνει, λόγω περιορισμένων οικονομικών πόρων, ένας μόνο ερευνητής. Διότι η αξιοπιστία είναι πολύ σημαντική τόσο για την ποιοτική όσο και για τη ποσοτική έρευνα. Σύμφωνα με τον Krippendorff (2004), όπως αναφέρουν οι Campbell, Quincy, Osserman, & Pedersen (2013), υπάρχουν τρία είδη αξιοπιστίας: ένα είναι η σταθερότητα και αφορά το πόσο σταθερός είναι ο κώδικας ανάλυσης των δεδομένων μέσα στο χρόνο, το δεύτερο είναι η ακρίβεια, όταν διάφοροι κώδικες αναπτύσσονται και συγκρίνονται με ένα θεμελιώδες σύστημα κωδικοποίησης, το οποίο είναι εξαιρετικά αξιόπιστο. Το τρίτο είναι η δυνατότητα αναπαραγωγής των ίδιων δεδομένων με τον ίδιο τρόπο με τη χρήση διαφορετικών κωδικών (ενδοκωδική διακωδική intercoder αξιοπιστία), στο: Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J. & Pedersen, O. K. (2013). Coding In-depth Semistructured Interviews: Problems of Unitization and Intercoder Reliability and Agreement. *Sociological Methods & Research* 42(3) σελ. 295.

<sup>501</sup> Σύμφωνα με την Κεδράκα (2008), ένα αρκετά δύσκολο σημείο όσον αφορά τον/την ερευνητή/τρια είναι ο αριθμός των συνεντεύξεων που πρέπει να πραγματοποιηθούν καθώς και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος από το οποίο θα πάρει συνέντευξη. Πρέπει να υπάρξει μέριμνα ώστε το δείγμα να αποτελείται από τυπικές περιπτώσεις, *αντιπροσωπευτικές* του προς διερεύνηση πληθυσμού. Συνήθως, ένας περιορισμένος αριθμός συνεντεύξεων είναι αρκετός για να υπάρξει μια ρεαλιστική θεώρηση του προς μελέτη αντικειμένου. Όπως έχει δείξει η βιβλιογραφία, από ένα σημείο και μετά επέρχεται «πληροφοριακός κορεσμός», δηλαδή, όσες συνεντεύξεις και αν πραγματοποιηθούν θα οδηγήσουν στα ίδια περίπου αποτελέσματα, στο: Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης* (ανακτήθηκε στις 24/5/2018 από <http://www.adulteduc.gr/>) σελ. 1

<sup>502</sup> Σύμφωνα με τον Μαντζούκα (2007), «το πρώτο βήμα στην ερευνητική διαδικασία είναι ο καθορισμός του αντιληπτικού περιγράμματος του ερευνητή. Το αντιληπτικό περίγραμμα περιλαμβάνει το σύνολο των πεποιθήσεων και αντιλήψεων του ερευνητή αναφορικά με την πραγματικότητα, την αλήθεια και τη γνώση» και ότι: «Τα αντιληπτικά περιγράμματα που σχετίζονται με την ποιοτική έρευνα είναι το κριτικό αντιληπτικό περίγραμμα (critical theory paradigm) και το ερμηνευτικό/σχετικιστικό αντιληπτικό περίγραμμα (interpretive/relativist/constructivist paradigm)». Τα δύο αυτά αντιληπτικά περιγράμματα υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα άλλα υπάρχει η πραγματικότητα του κάθε

#### 11.7.4. Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων

Η ανάλυση περιεχομένου μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε ποσοτικά δεδομένα, αφορά τη συστηματική διερεύνηση και κωδικοποίηση του γραπτού ή προφορικού κειμένου/λόγου και όχι μια απλή ανάγνωση/ακρόασή του, το κείμενο/ο λόγος μελετάται στην ολότητά του και όχι αποσπασματικά, με σαφώς προσδιορισμένες κατηγορίες ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος από άλλους ερευνητές, και με ποσοτικοποιημένα χαρακτηριστικά για να είναι εφικτή η σύγκριση με άλλα κείμενα ή λόγους. Δεν αποτελεί αυτόνομη μέθοδο ανάλυσης και περιορίζεται στη μέτρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στο υπό έρευνα κείμενο<sup>503</sup>.

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου απαντά σε ερωτήματα όπως «ποιός, τί, σε ποιον, γιατί, πώς» απευθύνεται ένα μήνυμα, ενώ το υλικό της επικοινωνίας αναλύεται σε βάθος. Οι αναλύόμενες ενότητες δεν είναι λέξεις αλλά έννοιες<sup>504</sup>.

Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου μελετώνται όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν τις επικοινωνιακές συνθήκες όπως χαρακτηριστικά του πομπού, του δέκτη, οι στόχοι και σκοποί του μεταδιδόμενου μηνύματος, καθώς και το περιεχόμενο του υλικού της επικοινωνίας ως παρατηρήσιμο φαινόμενο (Βάμβουκας 2000: 264-265).

Η διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου μετατρέπεται σε ποιοτική όταν ο/η ερευνητής/τρια εφαρμόζει την επαγωγική προσέγγιση (οι εννοιολογικές κατηγορίες διαμορφώνονται μετά την εξέταση του υλικού) και αντιστοιχεί στη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας ή της αναλυτικής επαγωγής. Οι εννοιολογικές κατηγορίες διαμορφώνονται αρχικά από την ήδη υπάρχουσα γνώση για το υπό έρευνα θέμα, η τελική τους, όμως, μορφή είναι αποτέλεσμα της διαρκούς διαλεκτικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη θεωρία και τα δεδομένα.

---

υποκειμένου, όπως αυτό την αντιλαμβάνεται, τη βιώνει και την ερμηνεύει. Στόχος, επομένως, για την ανθρώπινη γνώση δεν είναι η αναζήτηση της αντικειμενικής πραγματικότητας αλλά το πώς ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται αυτή την πραγματικότητα.

<sup>503</sup> Κυριαζή (2011) ο.π. σελ. 282.

Επίσης, όπως αναφέρει ο Prasad, (2008), όσον αφορά στην κωδικοποίηση του υπό διερεύνηση κειμένου, παρέχονται αντικειμενικές κατευθυντήριες γραμμές και βοήθεια για την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων από τα δεδομένα. Έχει, όμως, και τους περιορισμούς της. Δεν μπορεί να ανιχνεύσει τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών μιας μελέτης. Και παρόλο που είναι μια πολύ δημοφιλής μέθοδος των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών της επικοινωνίας χρησιμοποιείται ως συμπλήρωμα για την επεξεργασία των ευρημάτων των ερευνών, στο: Prasad, D.B. (2008). *Content Analysis. A method of Social Science Research* in Lal Das, D.K and Bhaskaran, V. (eds.). *Research methods for Social Work*, New Delhi: Rawat, σελ. 190

<sup>504</sup> Τζάνη, Μ. (2005). Σημειώσεις για το μάθημα: «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών». Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σελ. 4

Σημαντική είναι η ενασχόληση του/της ερευνητή/τριας εκτός από το *φανερό/έκδηλο περιεχόμενο* και με το *λανθάνον περιεχόμενο*<sup>505</sup>, το οποίο αφορά στα πιο βαθιά και υποβόσκοντα νοήματα του κειμένου. Κατά την κωδικοποίηση των μηνυμάτων προέχει η αντικειμενική θέαση των πραγμάτων ενώ η απόδοση προσοχής στα βαθύτερα νοήματα εξαρτάται από την υποκειμενική άποψη του/της ερευνητή/τριας. Έτσι, θεωρείται ότι απειλείται ή και χάνεται η επιστημονική οπτική του περιεχομένου ενός κειμένου ή λόγου.

Φυσικά, τα βαθύτερα νοήματα δεν πρέπει να αγνοούνται, διότι τις περισσότερες φορές αυτά είναι που μεταφέρουν τις πιο σημαντικές πληροφορίες<sup>506</sup>.

Ο Holsti υποστηρίζει ότι η «ανάγνωση πίσω από τις γραμμές» θα πρέπει να γίνεται στο ερμηνευτικό στάδιο, διότι εκεί ο/η ερευνητής/τρια πέραν της επεξεργασίας των μετρήσιμων μηνυμάτων (κωδικοποίηση περιεχομένου με αντικειμενικά κριτήρια), έχει την ελευθερία να χρησιμοποιήσει και τη διαίσθησή του/της για να συνάγει τα κατάλληλα συμπεράσματα<sup>507, 508</sup>.

---

<sup>505</sup> Το άδηλο, το άρρητο περιεχόμενο της επικοινωνίας (Βάμβουκας 2000) ό.π., σελ. 264

<sup>506</sup> Η ανάλυση των δεδομένων, τις περισσότερες φορές, αφορά μια απλή αναδιατύπωση, αναδιήγηση, παράφραση και ακροθιγή σχολιασμό των λεχθέντων χωρίς κάποια προσπάθεια βαθύτερης κατανόησής τους. Συνήθως, γίνεται ταξινόμηση με βάση τους θεματικούς άξονες και αναζητούνται μέσα στο υλικό τα δεδομένα εκείνα που επιβεβαιώνουν τις προδιατυπωμένες ερευνητικές υποθέσεις με βασικό στόχο την επαλήθευσή τους. Σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006, στο: Τσιώλης (2015), αυτή η τακτική απέναντι στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι απόρροια της άποψης κάποιων ποσοτικών ερευνητών ότι στην ποιοτική ανάλυση επιτρέπονται όλα. Αυτό όμως είναι εσφαλμένη εντύπωση διότι και στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν θεσπισμένοι μεθοδολογικοί κανόνες και αρχές, τις οποίες οι ερευνητές/τριες οφείλουν να ακολουθούν. Το γεγονός ότι υπάρχει μια ευελιξία και χαλαρότητα στη αναλυτική προσέγγιση δεν αναιρεί την συστηματικότητα και την σταθερότητα της μεθοδολογίας, στο: Τσιώλης Γ. (2015). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση*. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη. Αθήνα: Πεδίο. σελ. 478

<sup>507</sup> Στο Κυριαζή (2011) ο.π. σελ. 282-291

<sup>508</sup> Όταν η ανάλυση περιεχομένου αφορά υλικό που έχει ήδη παραχθεί και βρίσκεται στη διάθεση του/της ερευνητή/τριας προς ανάλυση τότε γίνεται λόγος για μέθοδο. Όταν ο/η ερευνητής/τρια προκαλεί την παραγωγή του υλικού, το οποίο δεν είναι διαθέσιμο τότε γίνεται λόγος για τεχνική ανάλυσης περιεχομένου, όπως για παράδειγμα η ανάλυση των απαντήσεων μιας συνέντευξης. Η ανάλυση περιεχομένου από κάποιους θεωρείται ως ένα εργαλείο για την κατασκευή μιας *κλείδας ανάλυσης\** με στόχο την λεπτομερή παρατήρηση και την εμπειριστατωμένη καταγραφή του περιεχομένου (Βάμβουκας, 2000), ό.π. σελ. 268-269  
\*Οι *κλείδες ανάλυσης* δεν καλύπτουν ποτέ το 100% των ενοτήτων ανάλυσης επειδή στηρίζονται σε δείγματα κατά τη διάρκεια της κατασκευής τους. Έτσι, κάποια στοιχεία μένουν πάντα αδιάθετα και σχηματίζουν την κατηγορία «διάφορα», η οποία περιλαμβάνει τις ενότητες εκείνες που δεν μπορούν να ταξινομηθούν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΩΔΕΚΑΤΟ

### 12. Περιγραφική και Συγκριτική Στατιστική Ανάλυση- Ερευνητικά ευρήματα

#### 12.1. Στατιστική επεξεργασία αρχειακού υλικού εσπερινών σχολικών μονάδων (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) Π.Ε. Κοζάνης

Σε ποσοτικό επίπεδο, η συλλογή των δεδομένων από τα αρχεία των σχολείων σε βάθος χρόνου δεκαετίας πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια ύστερα από επικοινωνία και συνεννόηση με τις Διευθύνσεις των σχολείων, κατά τη διάρκεια των ωρών λειτουργίας του σχολείου. Στη συλλογή των στοιχείων δεν ήταν απαραίτητη η εμπλοκή είτε του διδακτικού προσωπικού είτε των μαθητών/μαθητριών και, κατά συνέπεια, δεν υπήρξε διατάραξη της ομαλής διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πολύτιμη, όμως, ήταν κι εδώ, η βοήθεια τόσο των Διευθυντών/ντριών που επέτρεψαν, όσο και των Υποδιευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων που διέθεσαν το χρόνο τους στα κενά των μαθημάτων τους για να αντλήσουν μέσα από τις βάσεις δεδομένων του σχολείου τα στοιχεία που ήταν απαραίτητα διευκολύνοντας έτσι, την πραγματοποίηση της έρευνας.

Έγινε καταγραφή του αριθμού των εγγραφών των μαθητριών αλλά και των μαθητών, τα ποσοστά ολοκλήρωσης της φοίτησης (σχολική διαρροή) σε σχέση με το φύλο, και διερευνήθηκε η σχέση φύλου και επίδοσης. Μ' αυτό τον τρόπο συνελέγησαν συγκριτικά δεδομένα αναφορικά με το ζήτημα της πρόσβασης και αξιοποίησης των δομών της εσπερινής εκπαίδευσης και από τα δύο φύλα. Επίσης, από τα αρχεία και στο βαθμό, βέβαια, που υπάρχουν, κατεγράφησαν στοιχεία που επέτρεψαν την αποτύπωση του κοινωνικού προφίλ των μαθητών και μαθητριών της τελευταίας δεκαετίας (τόπος διαμονής, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, επάγγελμα, μηνιαίο εισόδημα) καθώς και η επιλογή ειδικοτήτων ανάλογα με το φύλο.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των ευρημάτων της περιγραφικής στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων του αρχειακού υλικού των εσπερινών σχολικών μονάδων θα πρέπει να διευκρινιστούν τα εξής:

α) ότι το αρχειακό υλικό που εδώ μελετούμε αφορά δεδομένα μόνο της τελευταίας τάξης των εσπερινών σχολείων, δηλαδή της τετάρτης - Δ' τάξης.

β) ότι στο μέσον περίπου (σχολικό έτος 2006-2007) της δεκαετίας που εξετάζουμε (2001-2011) υπήρξε μετατροπή των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Ημερήσιων και



Εσπερινών) σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ.)<sup>509</sup>. Έτσι, από το σχολικό έτος 2006-2007 λειτούργησε για πρώτη φορά η Α' Λυκείου των ΕΠΑΛ, στην οποία διδάσκονταν μαθήματα γενικής παιδείας, κοινά για όλους τους μαθητές καθώς και μαθήματα του κύκλου σπουδών επιλογής τους. Επομένως, το αρχαικό υλικό των δύο Εσπερινών Λυκείων επαγγελματικής εκπαίδευσης της Π.Ε. Κοζάνης χωρίζεται σε δύο μέρη: από το 2001-2002 έως το 2007-2008 (τελευταία χρονιά λειτουργίας ως Ημερήσια ΤΕΕ ενώ το 2008-2009 ως Εσπερινά ΤΕΕ) και από το 2006-2007 έως και το 2010-2011(μετά την μετατροπή των ΤΕΕ σε ΕΠΑΛ)

γ) ότι η επεξεργασία του αρχαικού υλικού έγινε για κάθε εσπερινή σχολική μονάδα χωριστά διότι τα δεδομένα στα αρχεία των σχολικών μονάδων παρουσίαζαν διαφοροποιήσεις ως προς τα διαθέσιμα στοιχεία και έτσι ήταν αδύνατη η σύγκριση και συσχέτιση του πρωτογενούς υλικού. Δυνατή υπήρξε η συγκριτική στατιστική ανάλυση μετά την επεξεργασία των πρωτογενών στοιχείων, τα οποία ταξινομήθηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες έτσι ώστε η εξαγωγή συμπερασμάτων να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Το στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων των αρχείων είναι το πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και πιο συγκεκριμένα η έκδοση 22.0 Καταχωρίστηκαν τα δεδομένα στο πρόγραμμα κατηγοριοποιήθηκαν και στη συνέχεια εξήχθησαν τα αποτελέσματα. Η στατιστική ανάλυση που επιλέχθηκε είναι, αρχικά, η περιγραφική στατιστική όπου παρουσιάζονται πίνακες και διαγράμματα που αφορούν σε ποσοτικά ευρήματα. Ακολουθεί συγκριτική στατιστική ανάλυση για την διαπίστωση τυχόν στατιστικής σημαντικότητας στη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Το τεστ  $\chi^2$  επιλέχθηκε για την εξακρίβωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων. Η διαδικασία ελέγχου-υπόθεσης που ακολουθήθηκε (με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05) ήταν η εξής:

$H_0$  = Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.

$H_1$  = Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών

### **12.1.1 Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης**

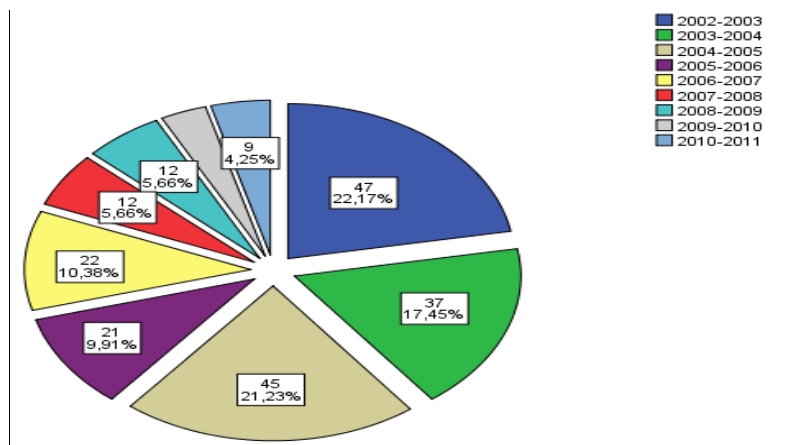
#### **1) Εγγραφές μαθητών/μαθητριών**

Οι εγγραφές των αρρένων μαθητών στο Εσπερινό ΓΕΛ ακολουθούν την εξής, φθίνουσα, πορεία εκκινώντας από την ακαδημαϊκή χρονιά 2002-2003 έως και τη χρονιά 2010-2011: σε

---

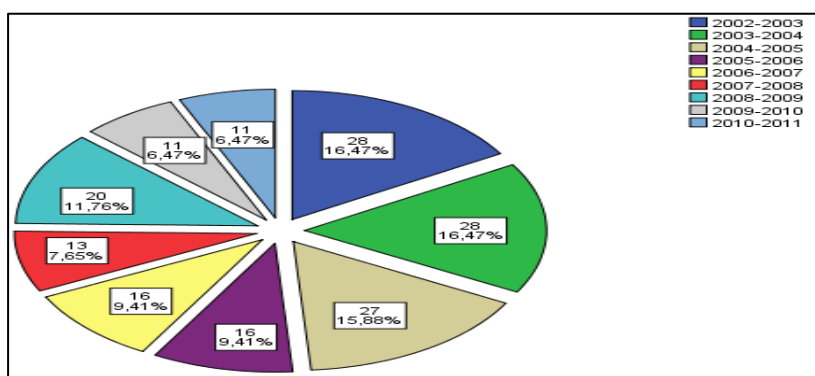
<sup>509</sup>ΦΕΚ 1379/τ. Β'/14-09-2006 «Μετατροπή των Δημόσιων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.) σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.)»

σύνολο διακοσίων δώδεκα (212) μαθητών σαράντα επτά (22,17%) εγγράφηκαν τη χρονιά 2002-2003, τριάντα επτά (17,45%) τη χρονιά 2003-2004, σαράντα πέντε (21,23%) τη χρονιά 2004-2005, είκοσι ένα (9,91%) τη χρονιά 2005-2006, είκοσι δύο (10,38%) τη χρονιά 2006-2007, δώδεκα (5,66%) τη χρονιά 2007-2008, δώδεκα (5,66%) τη χρονιά 2008-2009, επτά (3,3%) τη χρονιά 2009-2010 και εννέα (4,25%) τη χρονιά 2010-2011 (Γράφημα 1)



**Γράφημα 1: Εγγραφές μαθητών Εσπερινού ΓΕΛ σε βάθος δεκαετίας**

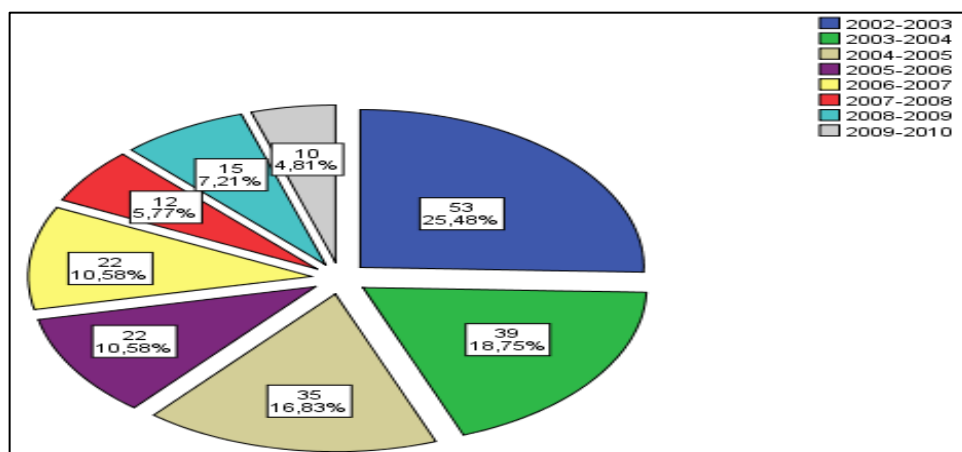
Αντιστοίχως, οι εγγραφές των μαθητριών ακολουθούν την ίδια πτωτική πορεία: σε σύνολο 170 εγγραφών μαθητριών είκοσι οκτώ (16,47%) εγγράφηκαν τη χρονιά 2002-2003, είκοσι οκτώ (16,47%) τη χρονιά 2003-2004, είκοσι επτά (15,88%) τη χρονιά 2004-2005, δεκαέξι (9,41%) τη χρονιά 2005-2006, δεκαέξι (9,41%) τη χρονιά 2006-2007, δεκατρείς (7,65%) τη χρονιά 2007-2008, είκοσι (11,76%) τη χρονιά 2008-2009, έντεκα (6,47%) τη χρονιά 2009-2010 και έντεκα (6,47%) τη χρονιά 2010-2011 (Γράφημα 2)



**Γράφημα 2: Εγγραφές μαθητριών Εσπερινού ΓΕΛ σε βάθος δεκαετίας**

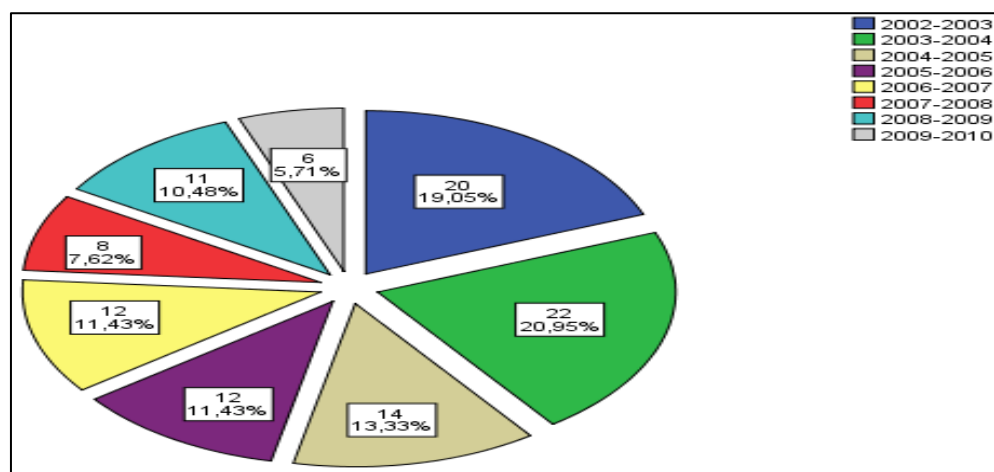
## 2) Ολοκλήρωση φοίτησης μαθητών/ μαθητριών

Από τους 212 άρρενες μαθητές που ενεγράφησαν κατά την δεκαετία 2002-2011 μόνο οι εκατόν τεσσερις (49%), ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους και πήραν απολυτήριο Λυκείου. Το υπόλοιπο 51% εγκατέλειψε τις σπουδές και δεν ολοκλήρωσε τη φοίτηση. Τα ποσοστά ολοκλήρωσης φοίτησης των μαθητών ανά σχολική χρονιά παρατίθενται αναλυτικά στο Γράφημα 3.



Γράφημα 3: Ολοκλήρωση σπουδών μαθητών Εσπερινού ΓΕΛ Κοζάνης

Από τις 170 μαθήτριες που ενεγράφησαν κατά την δεκαετία που μελετούμε μόνο 105 ολοκλήρωσαν τελικά τη φοίτησή τους και πήραν απολυτήριο (61,8%). Το υπόλοιπο 38,2% δεν κατόρθωσε να τελειώσει το Λύκειο. Τα ποσοστά ολοκλήρωσης φοίτησης των μαθητριών ανά σχολική χρονιά παρατίθενται αναλυτικά στο Γράφημα 4.

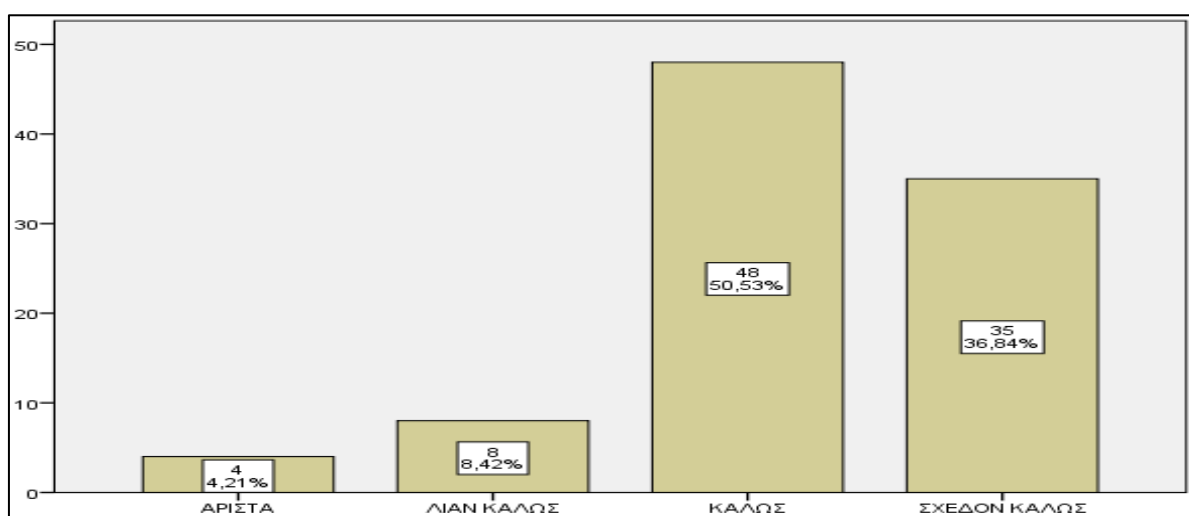


Γράφημα 4: Ολοκλήρωση σπουδών μαθητριών Εσπερινού ΓΕΛ

Από τα δεδομένα είναι φανερό ότι τα ποσοστά εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης στους μαθητές των εσπερινών σχολείων είναι αρκετά υψηλά. Μάλιστα, αυτοί που φαίνεται να εγκαταλείπουν την φοίτηση σε πολύ υψηλό ποσοστό είναι οι άρρενες μαθητές, πιθανόν εξαιτίας των οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων με τις οποίες βαρύνονται. Ενδέχεται πάντοτε βέβαια να επιλέγουν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο Εσπερινό ΕΠΑΛ, το οποίο δίνει τη δυνατότητα απόκτησης τόσο πτυχίου ειδικότητας όσο και απολυτηρίου ταυτόχρονα.

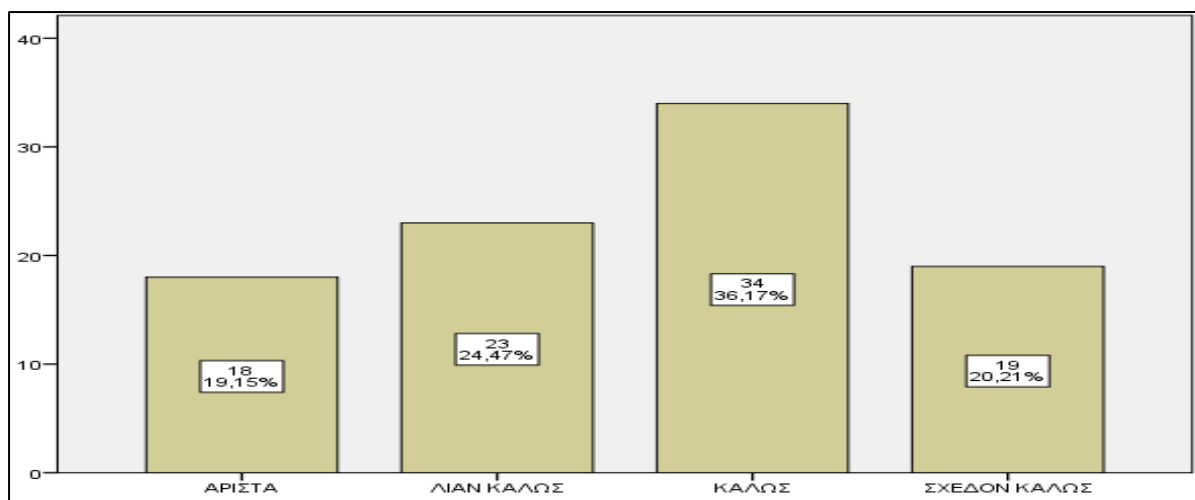
### 3) Επίδοση μαθητών/μαθητριών

Όσον αφορά στην επίδοση, σε βάθος δεκαετίας 2002-2011 μόνο το 4,21% των αρρένων μαθητών ολοκλήρωσε τη φοίτηση με «Άριστα», ενώ το 8,42% με «Λίαν καλώς», το 50,53% με «Καλώς» και το 36,84% με «Σχεδόν καλώς» (Διάγραμμα 1)



Διάγραμμα 1: Επίδοση μαθητών Εσπερινού ΓΕΛ

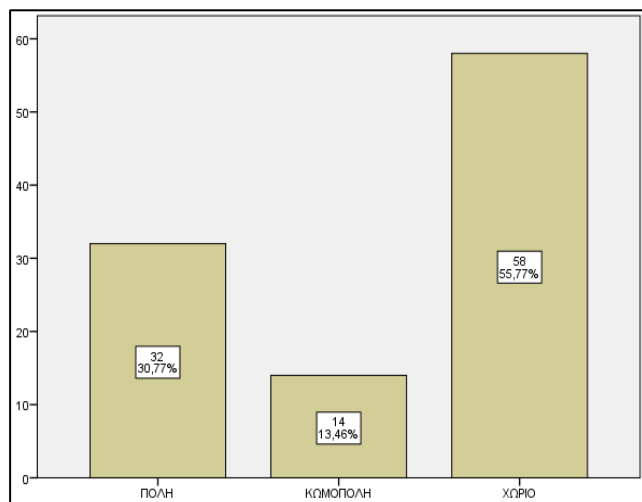
Αντίστοιχα, το 19,15% των μαθητριών ολοκλήρωσε τη φοίτηση με «Άριστα», το 24,47% με «Λίαν καλώς» το 36,17% με «Καλώς» και το 20,21% «Σχεδόν καλώς» (διάγραμμα 2).



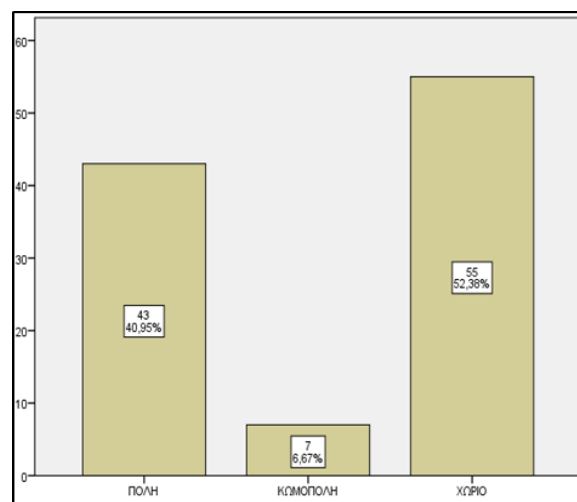
**Διάγραμμα 2: Επίδοση μαθητρών Εσπερινού ΓΕΛ**

#### 4) Τόπος διαμονής: Μαθητές/μαθήτριες

Το 31% των μαθητών διαμένουν σε πόλη, το 13,5% σε κωμόπολη και το 56% σε χωριό. Το 41% των μαθητριών διαμένουν σε πόλη, το 7% σε κωμόπολη και το 52% σε χωριό (Διαγράμματα 3,4)



**Διάγραμμα 3: Τόπος διαμονής μαθητών**

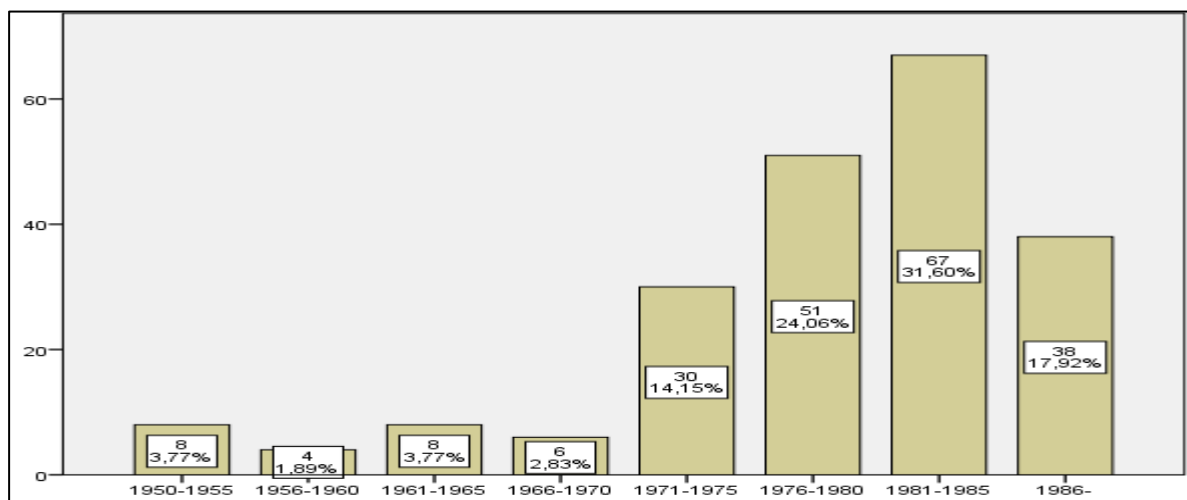


**Διάγραμμα 4: Τόπος διαμονής μαθητριών**

#### 5) Έτος γέννησης: μαθητές/μαθήτριες

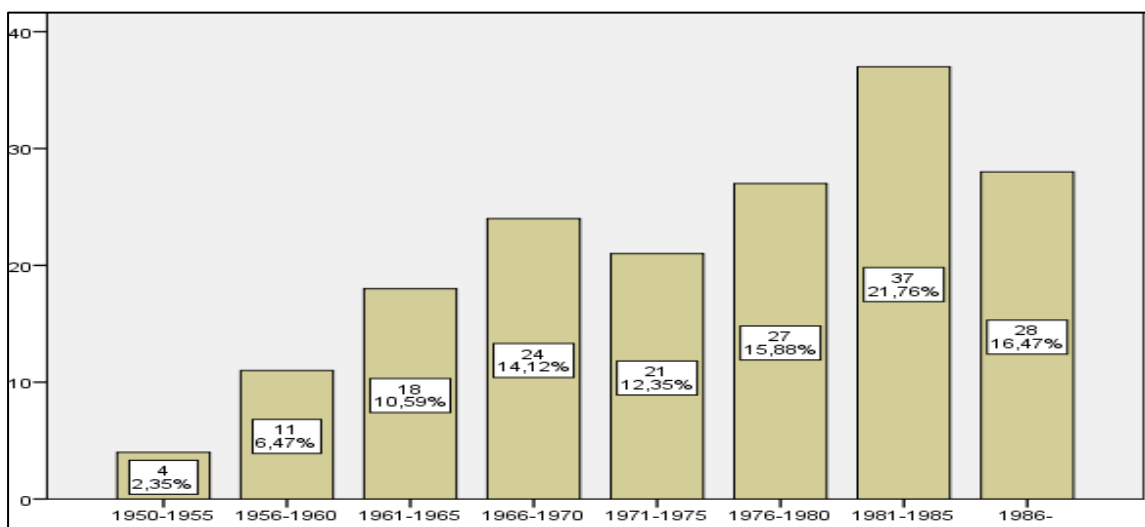
Η πλειοψηφία των φοιτούντων αρρένων μαθητών γεννήθηκε ανάμεσα στα έτη 1981-1985 (32%), το 24% γεννήθηκε την πενταετία 1976-1980 ενώ το 18% γεννήθηκε από το 1986 και

μετά. Υπήρξε και ένα ποσοστό 3,77% που γεννήθηκε την πενταετία 1950-1955<sup>510</sup> (Διάγραμμα5)



**Διάγραμμα 5: Έτος γέννησης μαθητών Εσπερινού ΓΕΛ**

Η πλειοψηφία των μαθητριών γεννήθηκε ανάμεσα στα έτη 1981-1985 (21,76%%), το 16,47%% γεννήθηκε από το 1986 και μετά, ενώ το 15,88% γεννήθηκε την πενταετία 1976-1980. Ένα ποσοστό 2,35% γεννήθηκε την πενταετία 1950-1955. Μία από τις μαθήτριες είναι γεννημένη το 1947 (σχολικό έτος 2003-2004) (Διάγραμμα 6)



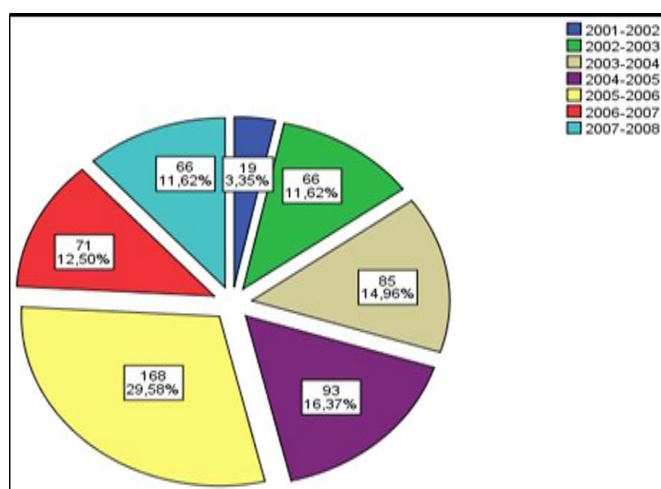
**Διάγραμμα 6: Έτος γέννησης μαθητριών Εσπερινού ΓΕΛ**

<sup>510</sup> Στους εγγραφέντες άρρνες μαθητές κατά τη σχολική χρονιά 2005-2006 υπήρξε μαθητής με ημερομηνία γέννησης το 1942 και τη σχολική χρονιά 2007-2008 μαθητής με ημερομηνία γέννησης το 1947!

### 12.1.2. 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Πτολεμαΐδας

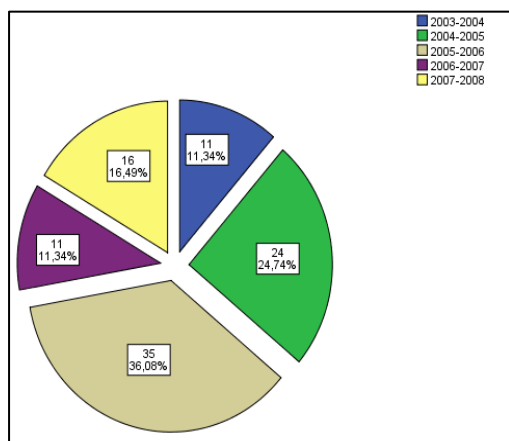
#### 1) Εγγραφές μαθητών/μαθητριών

Σε σύνολο πεντακοσίων εξήντα οκτώ (568) αρρένων μαθητών μόνο δεκαεννέα (3,35%) εγγράφηκαν τη χρονιά 2001-2002 στον Β' κύκλο του Εσπερινού ΤΕΕ. Από τότε και στο εξής η πορεία των εγγραφών των μαθητών, κυρίως, λόγω των ειδικοτήτων, είναι αυξητική με αποκορύφωμα τη σχολική χρονιά 2005-2006 (29,58% και 168 εγγραφές). Την αμέσως επόμενη χρονιά (2006-2007) ο αριθμός εγγραφών παρουσιάζει κατακόρυφη πτώση. Την ίδια σχολική χρονιά τα ΤΕΕ μετατρέπονται σε ΕΠΑΛ (Γράφημα 5).



**Γράφημα 5: Εγγραφές μαθητών 3ου Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας**

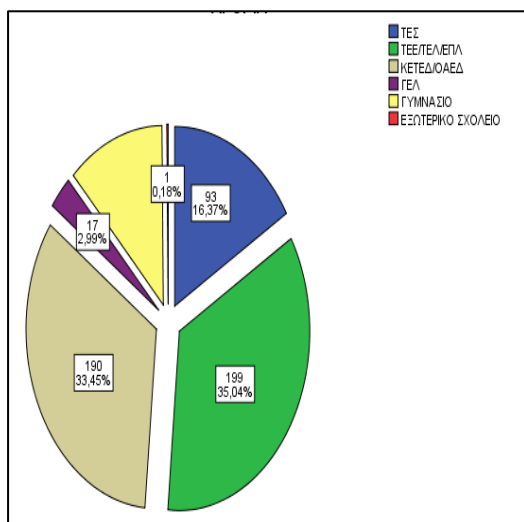
Την ίδια ακριβώς ανοδική, ως ένα σημείο, πορεία ακολουθούν και οι εγγραφές των μαθητριών. Σε σύνολο ενενήντα επτά μαθητριών τριάντα τέσσερις (11,34%) μαθήτριες εγγράφηκαν τη χρονιά 2003-2004, με αποκορύφωση τη χρονιά 2005-2006 (αριθμός εγγραφών 35) (36%). Την αμέσως επόμενη χρονιά (2006-2007, δηλαδή τη χρονιά που μετατρέπονται τα ΤΕΕ σε ΕΠΑΛ ) ο αριθμός των εγγραφών παρουσιάζει και στις μαθήτριες πτώση (Γράφημα 6)



**Γράφημα 6: Εγγραφές μαθητριών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας**

## 2) Σχολείο προέλευσης μαθητών/μαθητριών

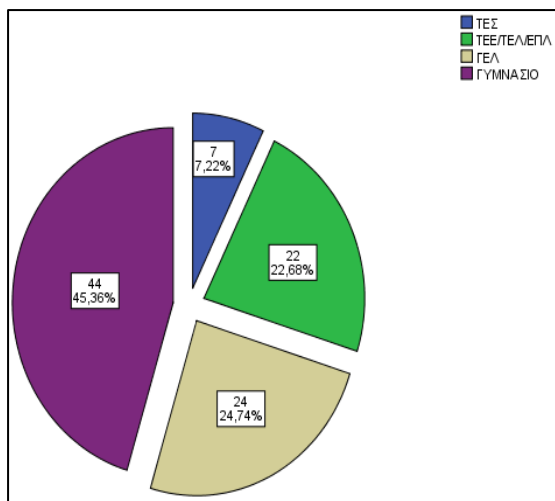
Το 16% των μαθητών προέρχονται από ΤΕΣ (Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές) το 35% από ΤΕΕ/ΤΕΛ/ΕΠΛ, το 33,5% από ΚΕΤΕΚ/ΟΑΕΔ, το 12% από Γυμνάσιο και το 3% από Γενικό Λύκειο. Αυτό είναι ενδεικτικό του γεγονότος ότι η μεγάλη πλειοψηφία των φοιτούντων μαθητών έχει τελειώσει κάποια ειδικότητα σε κάποια άλλη σχολική μονάδα άλλου φορέα (για παράδειγμα Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ) ή κάποια σχολική μονάδα άλλου τύπου (ΤΕΣ/ΤΕΛ/ΕΠΛ) και επιστρέφουν για να φοιτήσουν σε κάποια άλλη ειδικότητα ή για να αναβαθμίσουν το πτυχίο που ήδη έχουν παρακολουθώντας τον Β' κύκλο των ΤΕΕ που δίνει και δυνατότητα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένα μικρότερο ποσοστό (12%) εγγράφεται στο Εσπερινό ΤΕΕ μόλις ολοκληρώνει το Γυμνάσιο (Γράφημα 7)



**Γράφημα 7:**  
**Σχολείο προέλευσης μαθητών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας**

Μια εντελώς αντίθετη εικόνα παρουσιάζει το σχολείο προέλευσης των μαθητριών. Σχεδόν οι μισές από αυτές (45,4%) εγγράφονται κατευθείαν από το Γυμνάσιο. Αυτό δηλώνει ότι δεν έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επιλέγουν το ΤΕΕ για να αποκτήσουν πτυχίο ειδικότητας. Το 25% που προέρχεται από τα ΓΕΛ επιστρέφει στην φοίτηση προφανώς για τον ίδιο λόγο (απόκτηση ειδικότητας πάνω σε κάποιο αντικείμενο για εύρεση εργασίας). Το 7% προέρχονται από ΤΕΣ και το 23% από ΤΕΕ/ΓΕΛ/ΕΠΛ (Γράφημα 8).

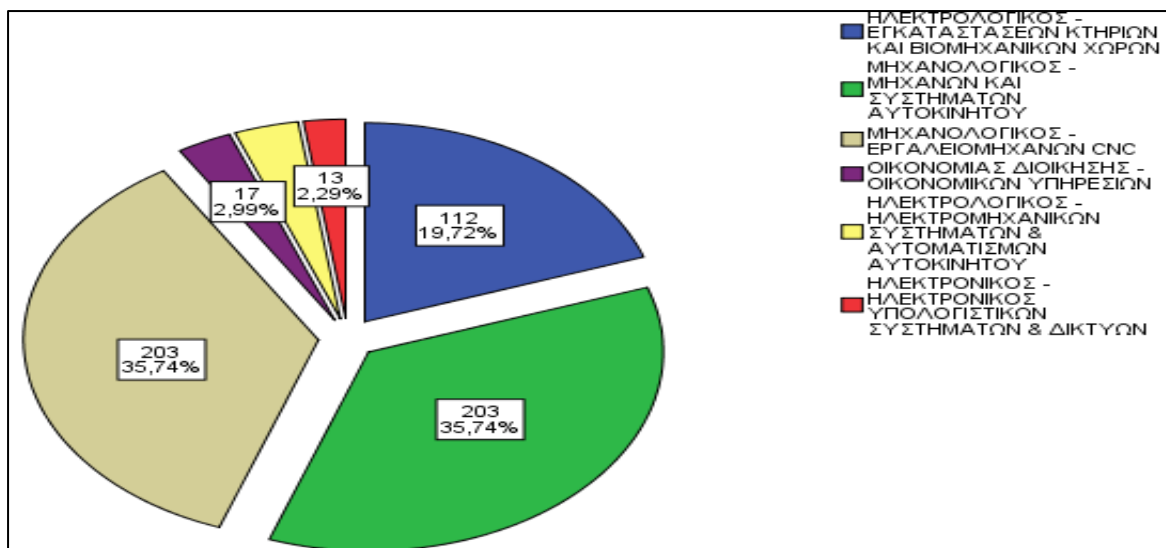




**Γράφημα 8: Σχολείο προέλευσης μαθητριών  
3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας**

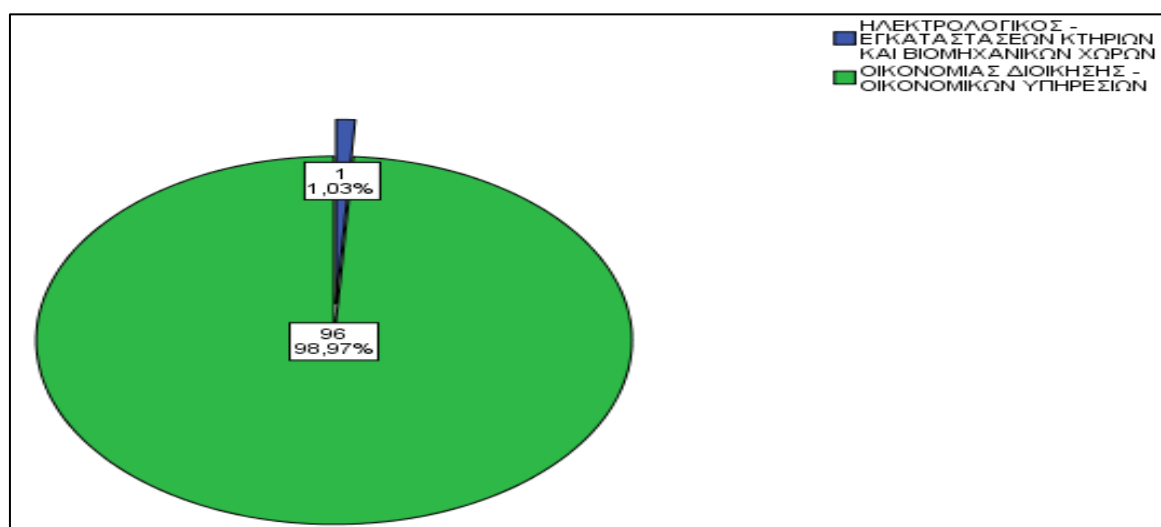
### 3) Επιλογή ειδικοτήτων μαθητών/μαθητριών

Αναφορικά με την ειδικότητα που επέλεγον να φοιτήσουν οι άρρνες μαθητές το 20% των μαθητών επέλεξαν την ειδικότητα του Ηλεκτρολόγου Εγκαταστάσεων Κτηρίων και Βιομηχανικών Χώρων του Ηλεκτρολογικού Τομέα, το 36% την ειδικότητα των Μηχανών και Συστημάτων Αυτοκινήτου του Μηχανολογικού Τομέα, το 36% την ειδικότητα των Εργαλειομηχανών (CNC) του Μηχανολογικού Τομέα, το 4% την ειδικότητα των Ηλεκτρομηχανικών Συστημάτων και Αυτοματισμών Αυτοκινήτου και το 2% την ειδικότητα του Ηλεκτρονικού Υπολογιστικών Συστημάτων και Δικτύων. Ένα 3% επέλεξε την ειδικότητα Οικονομικών Υπηρεσιών του Τομέα Οικονομίας και Διοίκησης. Οι επιλογές αυτές σχετίζονται με τη ζήτηση που υπάρχει στην τοπική κοινωνία για ειδικότητες Μηχανολογικού και Ηλεκτρολογικού Τομέα, οι απόφοιτοι των οποίων αναμενόταν να απορροφηθούν από τα εργοστάσια της ΔΕΗ (Γράφημα 9).



**Γράφημα 9: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας**

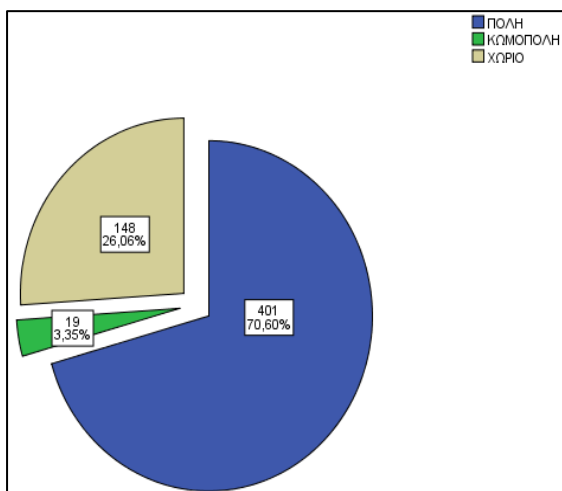
Το 99% των μαθητριών επέλεξαν την ειδικότητα Οικονομικών Υπηρεσιών του Τομέα Οικονομίας και Διοίκησης και μόλις το 1% την ειδικότητα του Ηλεκτρολόγου Εγκαταστάσεων Κτηρίων και Βιομηχανικών Χώρων. Οι επιλογές των μαθητριών στην προκειμένη περίπτωση σχετίζονται, κυρίως, με τη διάσταση του φύλου. Μόνο μία γυναίκα επέλεξε μια παραδοσιακά «ανδρική» ειδικότητα (Ηλεκτρολόγου Εγκαταστάσεων). (Γράφημα 10)



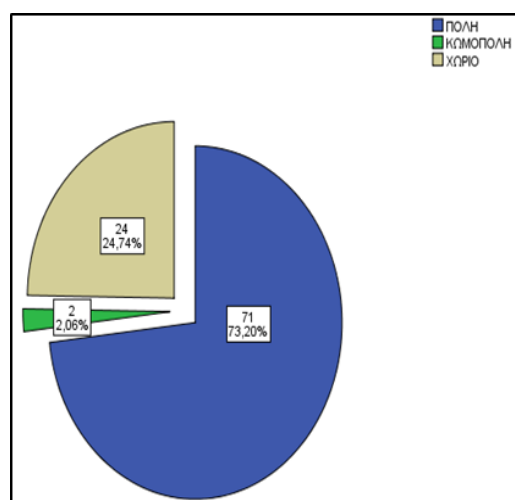
**Γράφημα 10: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητριών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας**

#### 4) Τόπος διαμονής μαθητών/μαθητριών

Το 71% των μαθητών μένουν σε πόλη το 3% σε κωμόπολη και το 26% σε χωριό. Το 73% των μαθητριών διαμένουν σε πόλη, το 2% σε κωμόπολη και το 25% σε χωριό (Γραφήματα 11, 12)



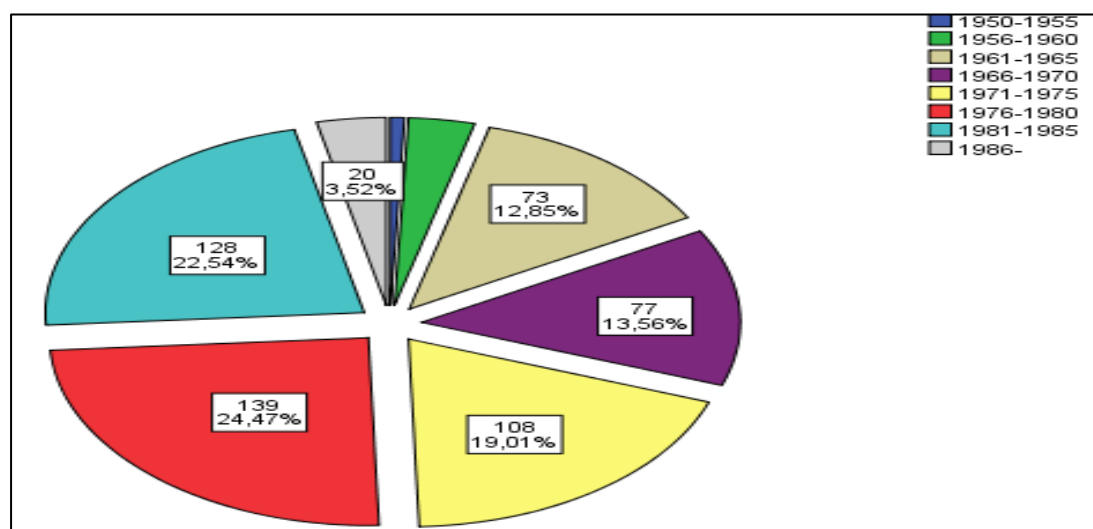
Γράφημα 11: Τόπος διαμονής μαθητών



Γράφημα 12: Τόπος διαμονής μαθητριών

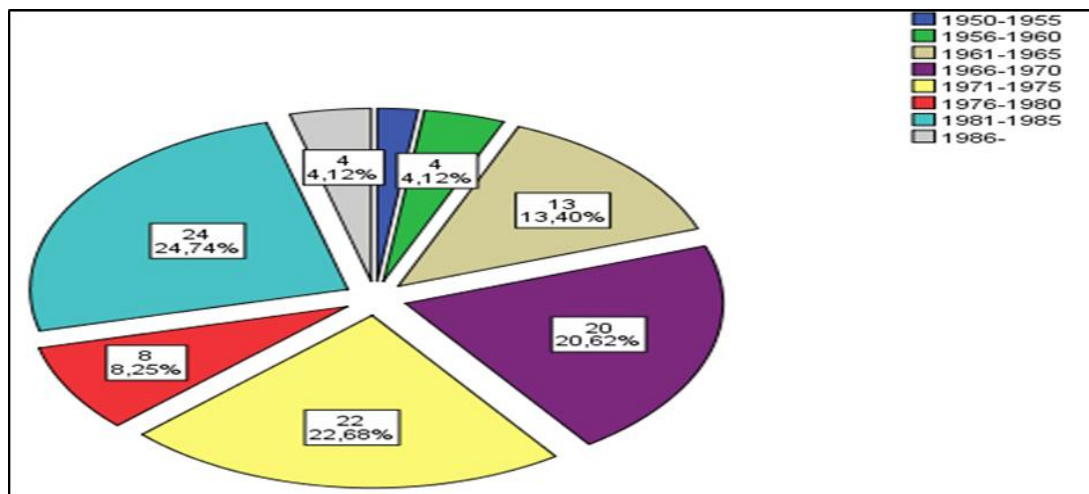
#### 5) Έτος γέννησης μαθητών/μαθητριών

Η πλειονότητα των αρρένων μαθητών γεννήθηκαν την πενταετία 1976-1980 (24,47%) και αμέσως μετά την πενταετία 1981-1985 (22,54%). Ένα 3% γεννήθηκε την πενταετία 1950-1955 (Γράφημα 13)



Γράφημα 13: Έτος γέννησης μαθητών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας

Η πλειονότητα των μαθητριών γεννήθηκαν την πενταετία 1981-1985 (24,74 %) και αμέσως μετά την πενταετία 1971-1975 (22,7%) ενώ ένα 20,6% την πενταετία 1966-1970. Παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητριών σε σύγκριση με αυτόν των μαθητών είναι περίπου μια πενταετία μεγαλύτερος. (Γράφημα 14)



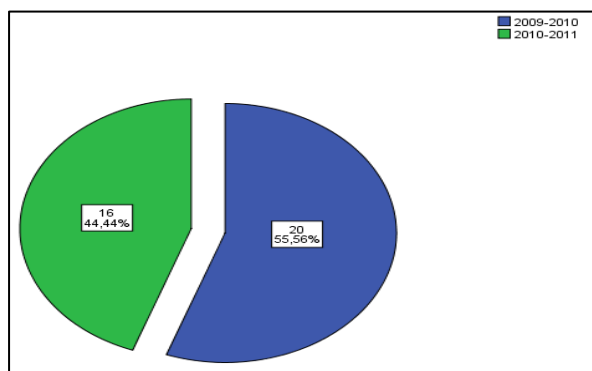
**Γράφημα 14:** Έτος γέννησης μαθητριών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΤΕΕ Πτολεμαΐδας

### 12.1.3. 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας

Τα Εσπερινά ΕΠΑΛ ξεκίνησαν τη λειτουργία τους τη σχολική χρονιά 2006-2007. Επομένως Δ' Τάξη για πρώτη φορά λειτούργησε το σχολικό έτος 2009-2010. Τα στοιχεία αφορούν τις σχολικές χρονιές 2009-2010 και 2010-2011:

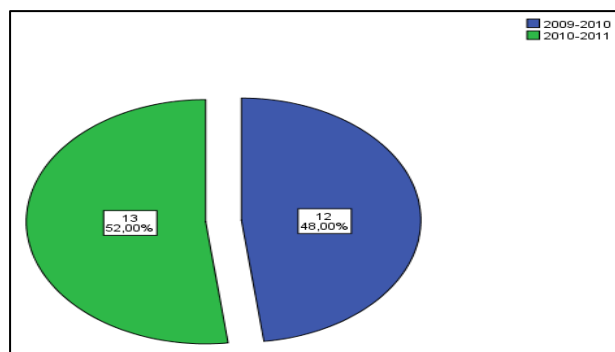
#### 1) Εγγραφές μαθητών/μαθητριών

Σε σύνολο τριάντα έξι αρρένων μαθητών το 56% εγγράφηκαν το σχολικό έτος 2009-2010 και το 44% το σχολικό έτος 2010-2011 (Γράφημα 15)



**Γράφημα 15:** Εγγραφές μαθητών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας

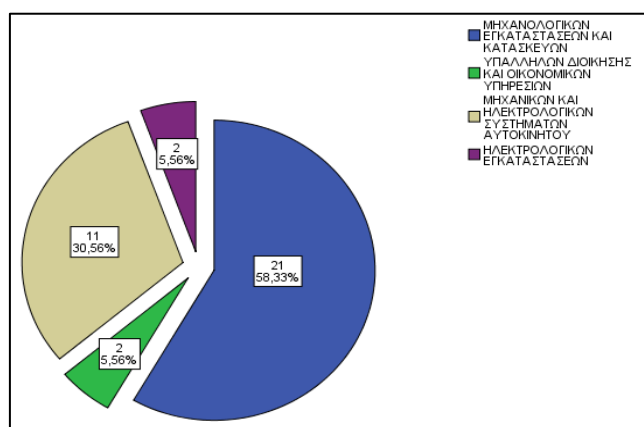
Σε σύνολο είκοσι τεσσάρων μαθητριών οι δώδεκα (48%) των μαθητριών εγγράφηκαν το σχολικό έτος 2009-2010 και δεκατρείς (52%) το σχολικό έτος 2010-2011 (Γράφημα 16)



**Γράφημα 16: Εγγραφές μαθητριών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

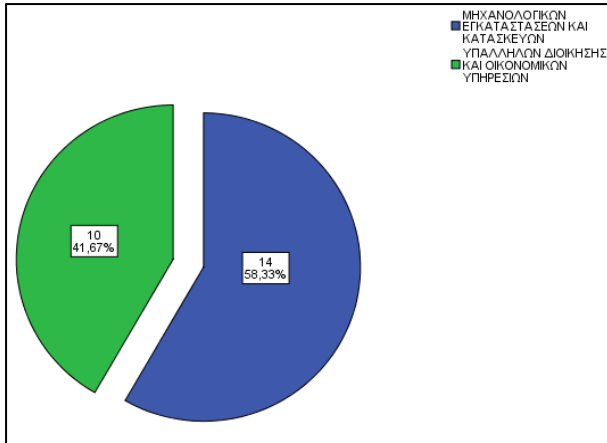
## 2) Επιλογή ειδικοτήτων μαθητών/μαθητριών

Το 58% των μαθητών επέλεξε την ειδικότητα Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών, το 30% Μηχανικών και Ηλεκτρολογικών Συστημάτων Αυτοκινήτου, το 6% Υπαλλήλων Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών, και το 6% Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων (Γράφημα 17).



**Γράφημα 17: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

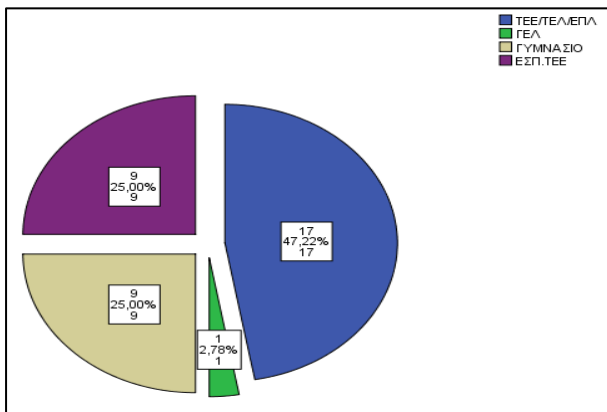
Το 58% των μαθητριών επέλεξε την ειδικότητα Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών και το 42% Υπαλλήλων Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών (Γράφημα 18). Παρατηρείται μια στροφή των γυναικών στην επιλογή ειδικοτήτων. Περισσότερες από τις μισές μαθήτριες επέλεξαν μια παραδοσιακά «ανδρική» ειδικότητα. Αυτό, πολύ πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι η ζήτηση στην αγορά εργασίας επέβαλε αυτή την επιλογή ή διότι οι εναλλακτικές επιλογές στις νεοϊδρυθείσες αυτές σχολικές μονάδες ήταν περιορισμένες.



**Γράφημα 18:** Επιλογή ειδικοτήτων μαθητριών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας

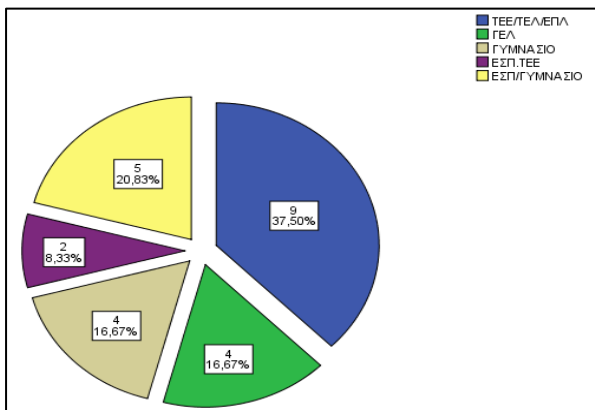
### 3) Σχολείο προέλευσης μαθητών και μαθητριών

Το 47% των μαθητών προέρχονται από ΤΕΕ/ΕΠΑ/ΤΕΛ, το 25% από Εσπερινό ΤΕΕ, το 25% από Γυμνάσιο και το 3% από ΓΕΛ (Γράφημα 19).



**Γράφημα 19:** Σχολείο προέλευσης μαθητών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας

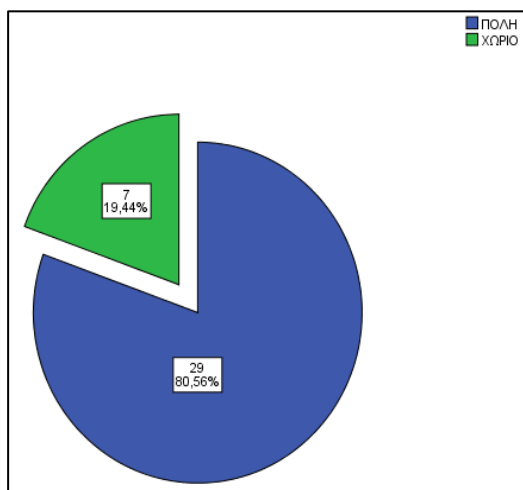
Το 38% των μαθητριών προέρχονται από ΤΕΕ/ΤΕΛ/ΕΠΑ, το 17% από ΓΕΛ, το 17% από Γυμνάσιο, το 8% από Εσπερινό ΤΕΕ και το 21% από Εσπερινό Γυμνάσιο (Γράφημα 20)



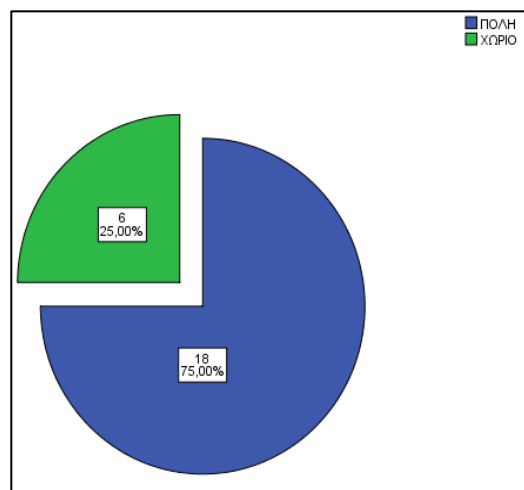
**Γράφημα 20:** Σχολείο προέλευσης μαθητριών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας

#### 4) Τόπος διαμονής μαθητών/μαθητριών

Το 19% των μαθητών διαμένουν σε χωριό και το 81% σε πόλη. Αντίστοιχα από τις μαθήτριες, το 25% διαμένουν σε χωριό και το 75% σε πόλη (Γραφήματα 21, 22).



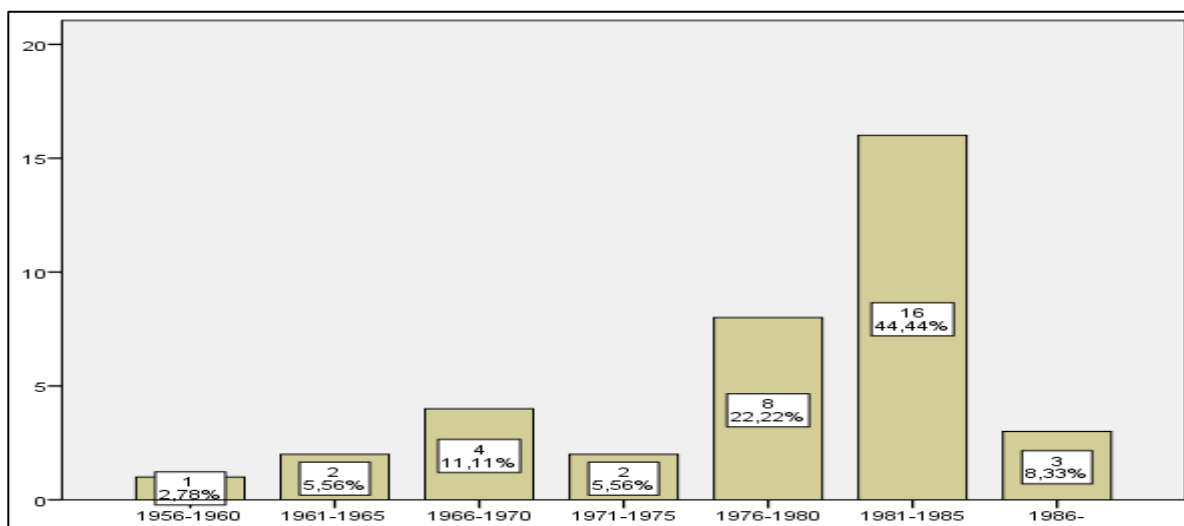
Γράφημα 21: Τόπος διαμονής μαθητών



Γράφημα 22: Τόπος διαμονής μαθητριών

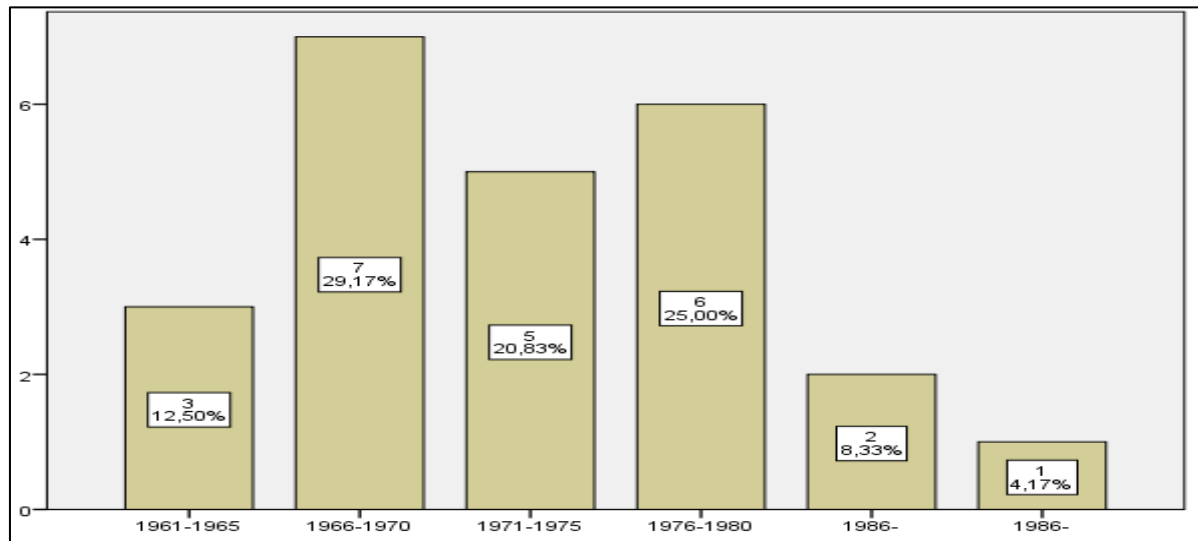
#### 5) Έτος γέννησης μαθητών/μαθητριών

Η πλειονότητα των εγγραφέντων μαθητών γεννήθηκε την πενταετία 1981-1985 (44,44%) το 22% από το 1976 έως το 1980, το (11%) την πενταετία 1966-1970 και το 8,33% από το 1986 και μετά (Διάγραμμα 7).



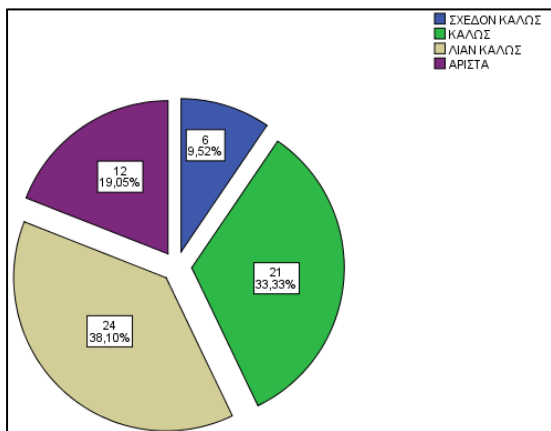
Διάγραμμα 7: Έτος γέννησης μαθητών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας

Το 29% των εγγεγραμμένων μαθητριών γεννήθηκαν από το 1966 έως το 1970, το 25% από το 1976 έως το 1980 και το 21% από το 1971 έως το 1975 (Διάγραμμα 8).

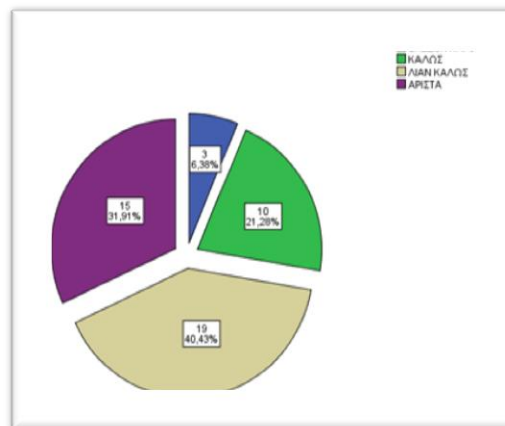


Διάγραμμα 8: Έτος γέννησης μαθητριών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας

6) Επίδοση μαθητών/ μαθητριών 3<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας σχολικών ετών 2008-2009 και 2009-2010

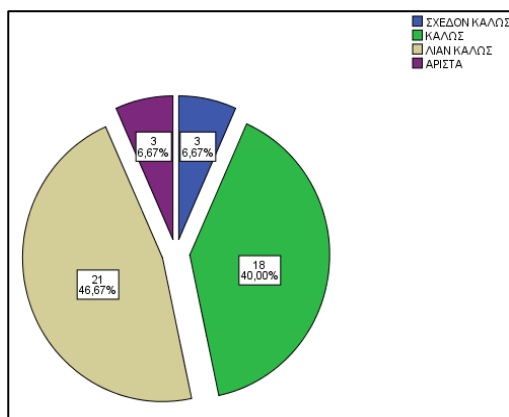


Γράφημα 23: Επίδοση μαθητών 2008-2009

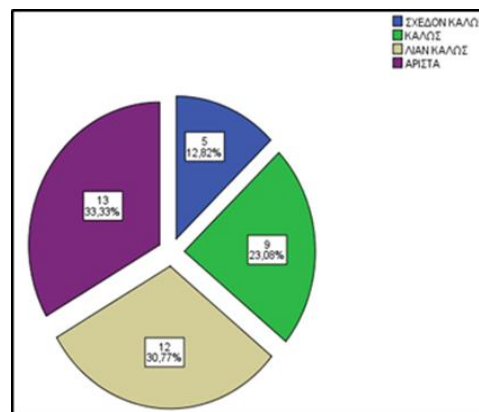


Γράφημα 24: Επίδοση μαθητριών 2008-2009





**Γράφημα 25: Επίδοση μαθητών 2009-2010**



**Γράφημα 26: Επίδοση μαθητριών 2009-2010**

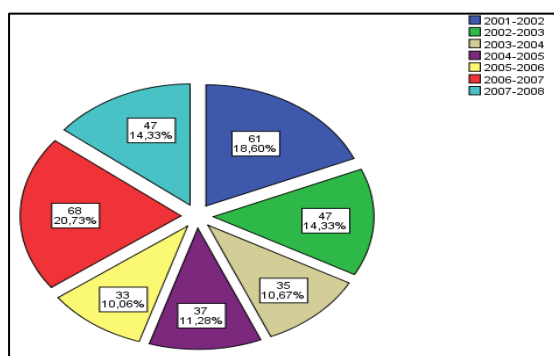
Παρατηρούμε ότι οι μαθήτριες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές, τουλάχιστον όσον αφορά την υψηλότερη κλίμακα επίδοσης «Άριστα». Το μεγαλύτερο ποσοστό των αρρένων μαθητών συσπειρώνεται στο «Λίαν Καλώς» και το «Καλώς» ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητριών στο «Άριστα» και το «Λίαν Καλώς».

#### 12.1.4. 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης

##### 1) Εγγραφές μαθητών/μαθητριών

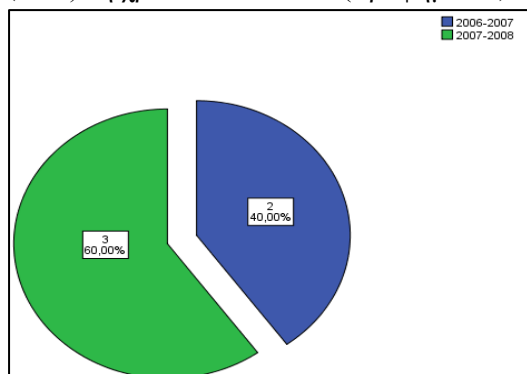
Από το αρχειακό υλικό της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και από τα έτη 2001-2002 έως και 2005-2006 δεν προκύπτουν εγγραφές γυναικών. Οι πρώτες δύο εγγραφές γυναικών σημειώνονται το σχολικό έτος 2006-2007. Αυτό, προφανώς, οφείλεται στις προσφερόμενες ειδικότητες του Εσπερινού ΤΕΕ, οι οποίες είτε δεν προσέλκυαν το γυναικείο ενδιαφέρον, επειδή θεωρούνταν «ανδρικές» είτε οι γυναίκες προτιμούσαν να εγγραφούν στο Εσπερινό ΓΕΛ (δυνατότητα την οποία δεν είχαν οι γυναίκες στην Πτολεμαΐδα αφού το μόνο Εσπερινό ΓΕΛ της Π.Ε. Κοζάνης έχει την έδρα του στην πόλη της Κοζάνης), το οποίο ήταν μια πιο «ασφαλής» επιλογή και ίσως, πιο κοντά σ' αυτό που θεωρείται «αρμόζον» στη γυναικεία ταυτότητα.

Ο αριθμός των εγγραφών των μαθητών από το σχολικό έτος 2001-2002 έως και το σχολικό έτος 2007-2008 καθώς και τα αντίστοιχα ποσοστά παρουσιάζονται αναλυτικά στο Γράφημα 27 που ακολουθεί.:



**Γράφημα 27: Εγγραφές μαθητών 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης**

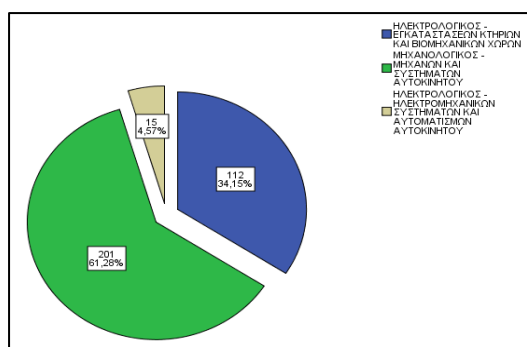
Από τις πέντε (5) εγγραφές μαθητριών οι δύο (40%) έγιναν το 2006-2007 και οι τρεις (60%) τη χρονιά 2007-2008 (Γράφημα 28).



**Γράφημα 28: Εγγραφές μαθητριών 4ου Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης**

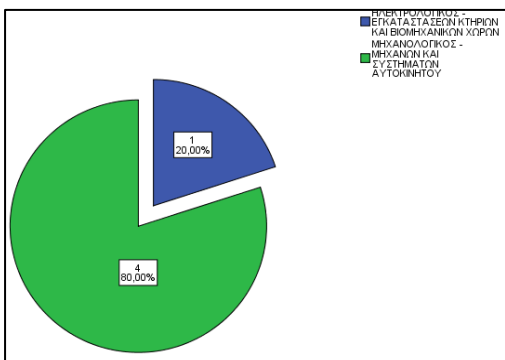
## 2) Επιλογή ειδικοτήτων μαθητών/μαθητριών

Από τους τριακόσιους είκοσι οκτώ (328) άρρενες μαθητές το 61% επέλεξε την ειδικότητα Μηχανών και Συστημάτων Αυτοκινήτου του Μηχανολογικού Τομέα, το 34% επέλεξε την ειδικότητα Ηλεκτρολόγου Εγκαταστάσεων Κτηρίων και Βιομηχανικών Χώρων και το 5% την ειδικότητα Ηλεκτρομηχανικών και Αυτοματισμών Αυτοκινήτου του Ηλεκτρολογικού Τομέα (Γράφημα 29).



**Γράφημα 29: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητών 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης**

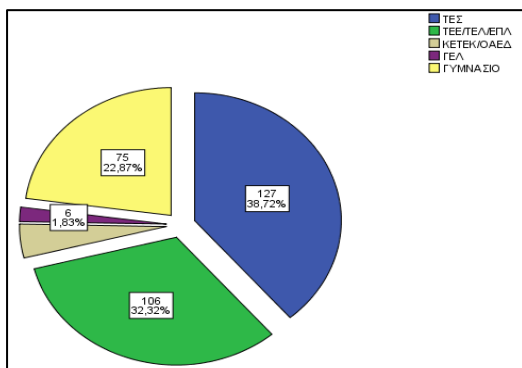
Από τις πέντε μαθήτριες, μία (20%) επέλεξε την ειδικότητα του Ηλεκτρολόγου Εγκαταστάσεων Κτηρίων και Βιομηχανικών Χώρων και οι τέσσερις (80%) την ειδικότητα Μηχανών και Συστημάτων Αυτοκινήτου του Μηχανολογικού Τομέα (Γράφημα 30).



**Γράφημα 30: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητριών 4ου Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης**

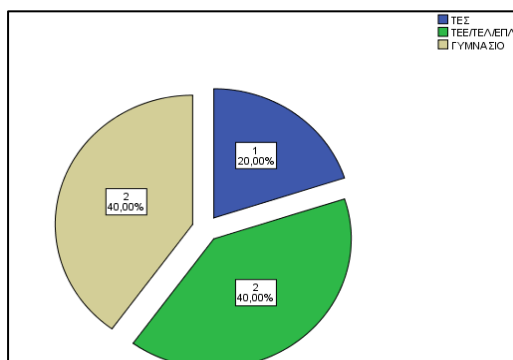
### 3) Σχολείο προέλευσης μαθητών/μαθητριών

Το 39% προέρχονται από ΤΕΣ το 32% από ΤΕΕ/ΤΕΛ/ΕΠΛ, το 1% από ΓΕΛ και το 23% από Γυμνάσιο (Γράφημα 31).



**Γράφημα 31: Σχολείο προέλευσης μαθητών 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης**

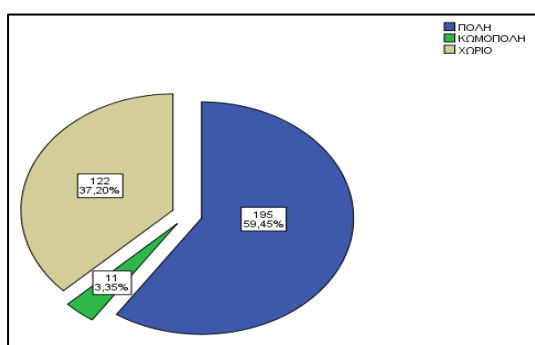
Το 20% των κοριτσιών προέρχονται από ΤΕΣ, το 40% από ΤΕΕ/ΤΕΛ/ΕΠΛ και το 40% από Γυμνάσιο (Γράφημα 32)



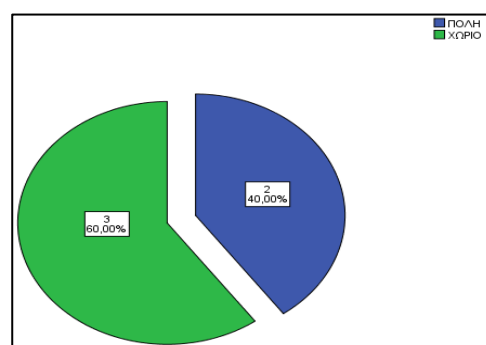
**Γράφημα 32: Σχολείο προέλευσης μαθητριών 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης**

### 4) Τόπος διαμονής μαθητών/μαθητριών

Το 60% των μαθητών προέρχονται από πόλη, το 3% από κομόπολη και το 3% από χωριό. Από τις μαθήτριες το 40% προέρχονται από πόλη και το 60% από χωριό (Γραφήματα 33, 34)



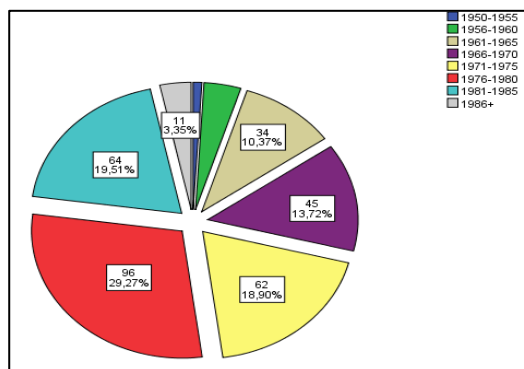
**Γράφημα 33: Τόπος διαμονής μαθητών**



**Γράφημα 34: Τόπος διαμονής μαθητριών**

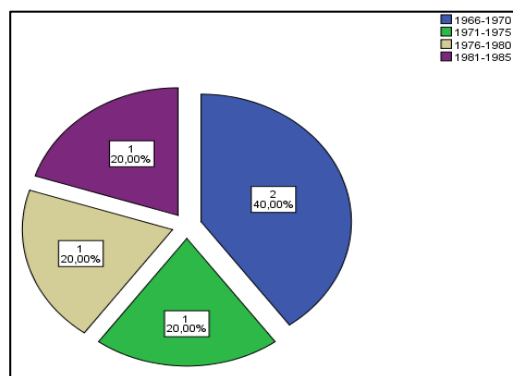
### 5) Έτος γέννησης μαθητών/μαθητριών 4<sup>ο</sup> Εσπερινού ΤΕΕ Κοζάνης

Το μεγαλύτερο ποσοστό αρρένων μαθητών (29%) γεννήθηκε στην πενταετία 1976 - 1980, το 20% από 1981 έως το 1985 και το 19% από το 1971 έως το 1975 (Γράφημα 35).



Γράφημα 35: Έτος γέννησης μαθητών

Όσον αφορά στις γυναίκες μαθήτριες δύο από αυτές (40%) γεννήθηκαν από το 1966 έως το 1970, μία από το 1970 έως το 1975, μία (20%) από το 1976 έως το 1980 και μία από το 1981 έως το 1985 (Γράφημα 36)



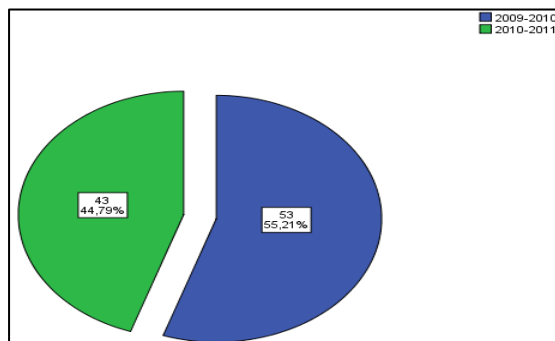
Γράφημα 36: Έτος γέννησης μαθητριών

#### 12.1.5. 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης

##### 1) Εγγραφές μαθητών/μαθητριών

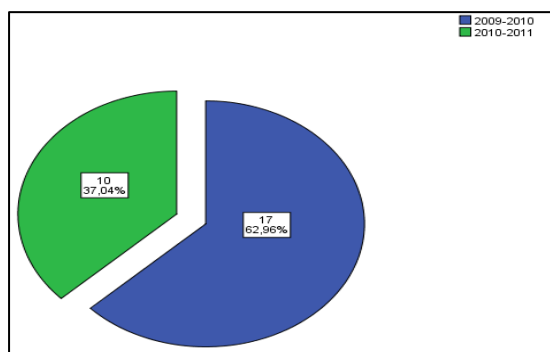
Το σχολικό έτος 2006-2007 έγινε η μετατροπή του ΤΕΕ σε ΕΠΑΛ. Τέσσερα χρόνια μετά, το σχολικό έτος 2009-2010 υπήρξε Δ' Τάξη στα Εσπερινά ΕΠΑΛ. Τα στοιχεία αφορούν τις σχολικές χρονιές 2009-2010 και 2010-2011:

Στο 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης σε σύνολο ενενήντα έξι αρρένων μαθητών το 55% εγγράφηκε τη χρονιά 2009-2010 και σαράντα τρεις (45%) τη χρονιά 2010-2011 (Γράφημα 37).



Γράφημα 37: Εγγραφές μαθητών 4<sup>ο</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης

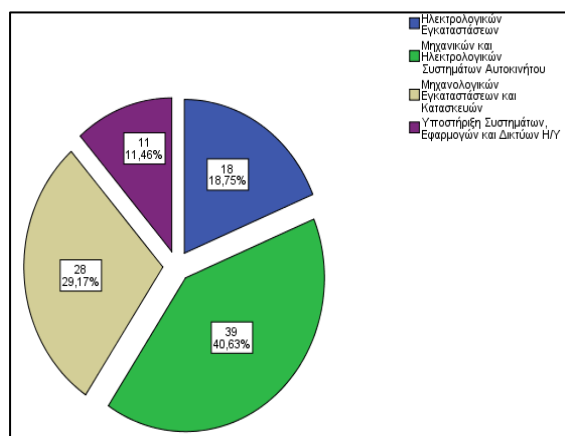
Σε σύνολο είκοσι επτά μαθητριών, οι δεκαεπτά (63%) εγγράφηκαν τη σχολική χρονιά 2009-2010 και δέκα (37%) τη χρονιά 2010-2011 (Γράφημα 38)



**Γράφημα 38: Εγγραφές μαθητριών 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης**

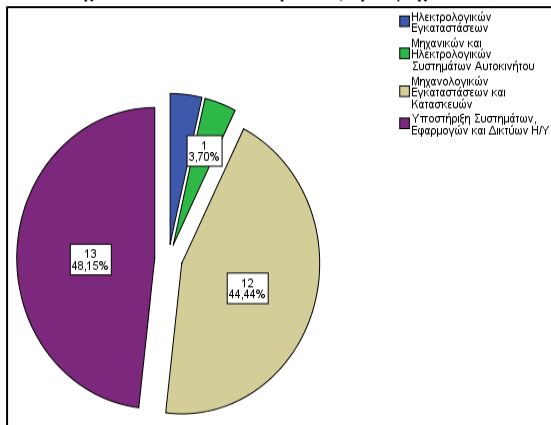
## 2) Επιλογή ειδικοτήτων μαθητών/μαθητριών

Από τους ενενήντα έξι άρρενες μαθητές το 39% επέλεξε την ειδικότητα Μηχανικών και Ηλεκτρολογικών Συστημάτων Αυτοκινήτου του Μηχανολογικού Τομέα, το 29% επέλεξε την ειδικότητα Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών, το 19% την ειδικότητα Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων και το 11,5% την ειδικότητα Υποστήριξη Συστημάτων Εφαρμογών και Δικτύων Η/Υ Ηλεκτρομηχανικών και Αυτοματισμών Αυτοκινήτου του Ηλεκτρολογικού Τομέα (Γράφημα 39).



**Γράφημα 39: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητών 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης**

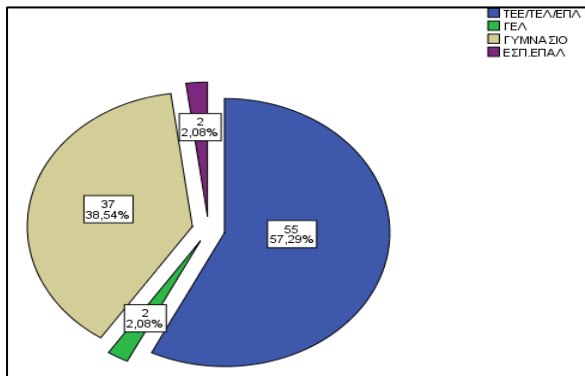
Από τις είκοσι επτά γυναίκες μαθήτριες δεκατριείς (48%) επέλεξαν την ειδικότητα της Υποστήριξης Συστημάτων Εφαρμογών και Δικτύων Η/Υ, δώδεκα (44%) την ειδικότητα των Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών, μία (4%) την ειδικότητα των Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων, και μία (4%) την ειδικότητα των Μηχανικών Ηλεκτρολογικών Συστημάτων Αυτοκινήτου (Γράφημα 40).



**Γράφημα 40: Επιλογή ειδικοτήτων μαθητριών 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης**

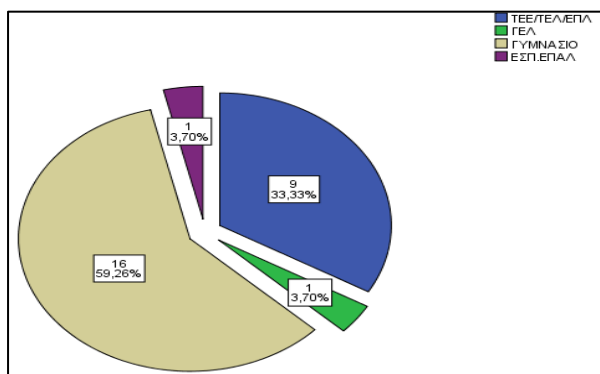
### 3) Σχολείο προέλευσης μαθητών/μαθητριών

Αναφορικά με το σχολείο προέλευσης το 57% των αρρένων μαθητών προέρχονται από ΤΕΕ/ΤΕΛ/ΕΠΑ, το 38,5% από Γυμνάσιο, το 2% από ΓΕΛ το 2% από Εσπερινό ΕΠΑΛ (Γράφημα 41)



**Γράφημα 41: Σχολείο προέλευσης μαθητών 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης**

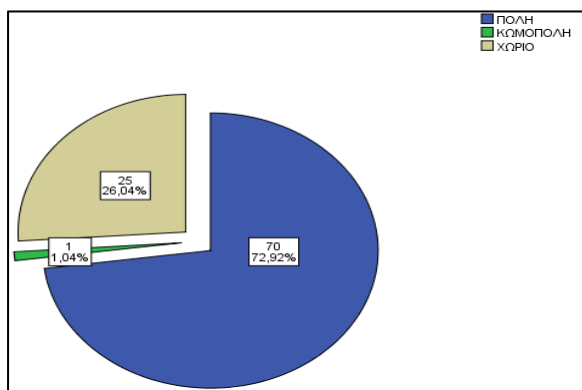
Όσον αφορά στις μαθήτριες το 59% προέρχονται από Γυμνάσιο, το 33% από ΤΕΕ/ΤΕΛ/ΕΠΑ, το 4% από ΓΕΛ και το 4% από Εσπερινό ΕΠΑΛ (Γράφημα 42)



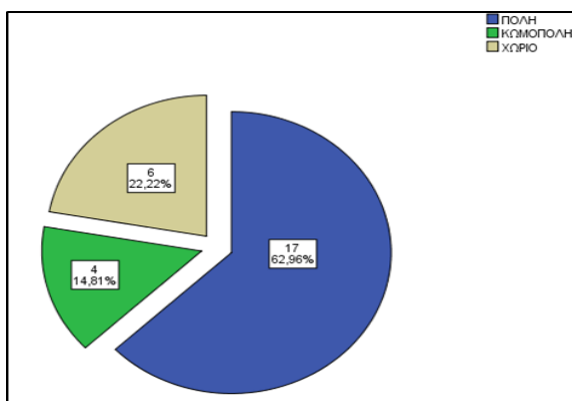
**Γράφημα 42: Σχολείο προέλευσης μαθητριών 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης**

#### 4) Τόπος διαμονής μαθητών/μαθητριών

Το 74% των αρρένων μαθητών διαμένουν σε πόλη, το 1% σε κωμόπολη και το 26% σε χωριό. Το 63% των μαθητριών διαμένουν σε πόλη το 15% σε κωμόπολη και το 22% σε χωριό (Γραφήματα 43, 44)



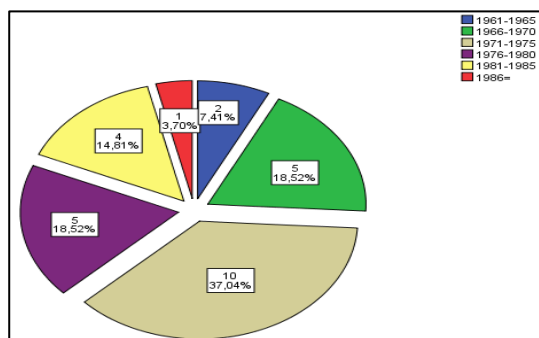
Γράφημα 43: Τόπος διαμονής μαθητών



Γράφημα 44: Τόπος διαμονής μαθητριών

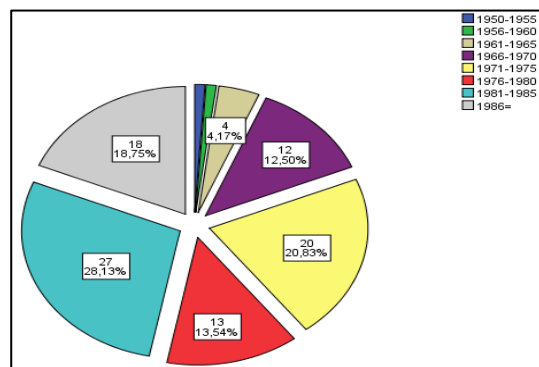
#### 5) Έτος γέννησης μαθητών/μαθητριών 4<sup>ο</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης

Σχετικά με το έτος γέννησης των μαθητών το 37% γεννήθηκαν από το 1971 έως το 1975, 19% από το 1966 έως το 1970, 19% από το 1976 έως το 1980 και 14% από το 1981 έως το 1985 (Γράφημα 45)



Γράφημα 45: Έτος γέννησης μαθητών

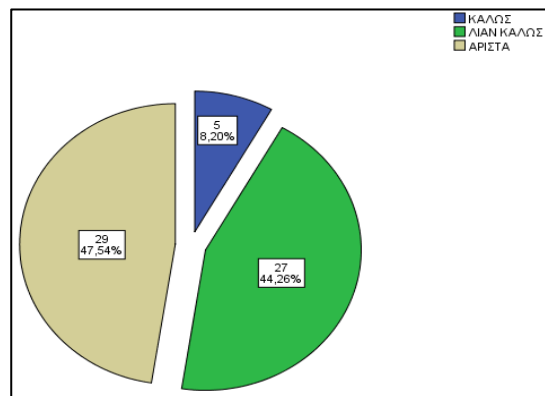
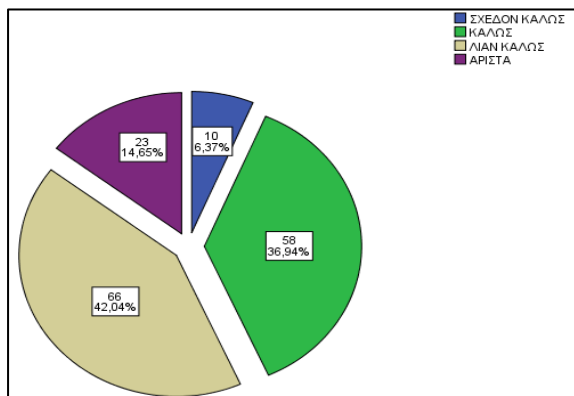
Σχετικά με το έτος γέννησης των μαθητριών, το 20% γεννήθηκαν από το 1971 έως το 1975, το 19% από το 1986 και μετά, το 28% από το 1981 έως το 1985, το 14% από το 1976 έως το 1980, και το 13% από το 1966 έως το 1970 (Γράφημα 46).



Γράφημα 46: Έτος γέννησης μαθητριών

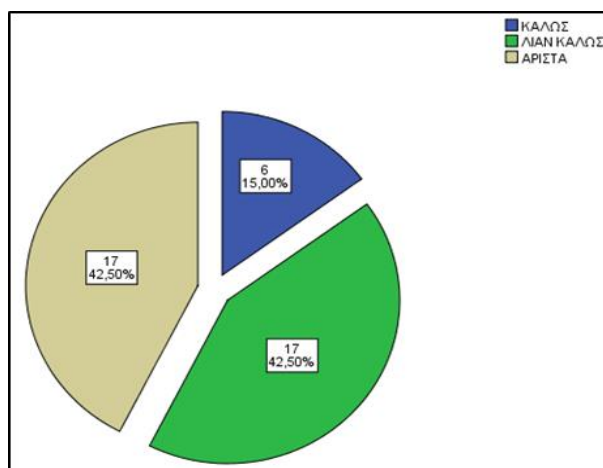
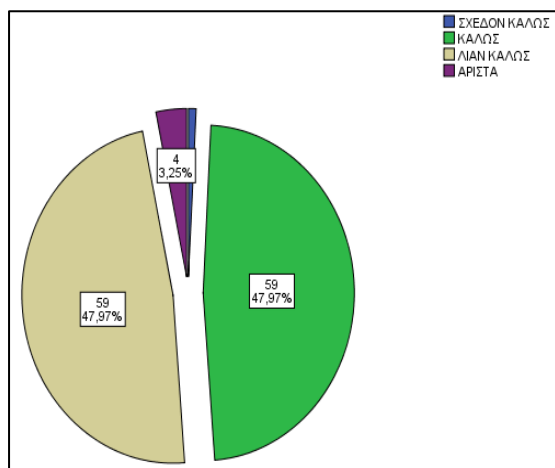
### 6) Επίδοση μαθητών/μαθητριών 4<sup>ο</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης

Αναφορικά με την επίδοση, το 2009-2010 το 6% των μαθητών σημείωσαν «Σχεδόν Καλώς», το 37% «Καλώς», το 42% «Λίαν καλώς» και το 15% «Άριστα». Σχετικά με την επίδοση των μαθητριών, το 2009-2010 το 8% σημείωσαν επίδοση «Καλώς», το 44% «Λίαν καλώς» και το 48% «Άριστα». (Γραφήματα 47, 48)



Γράφημα 47: Επίδοση μαθητών 2009-2010 Γράφημα 48: Επίδοση μαθητριών 2009-2010

Το σχολικό έτος 2008-2009 το 1% των μαθητών σημείωσαν επίδοση «Σχεδόν καλώς» το 48% σημείωσαν επίδοση «Καλώς», το 48% «Λίαν καλώς» και το 4% σημείωσαν «Άριστα». Αντίστοιχα, το ίδιο έτος, το 15% των κοριτσιών σημείωσαν επίδοση «Καλώς», το 43% επίδοση «Λίαν καλώς» και το 43% επίδοση «Άριστα» (Γραφήματα 49, 50).

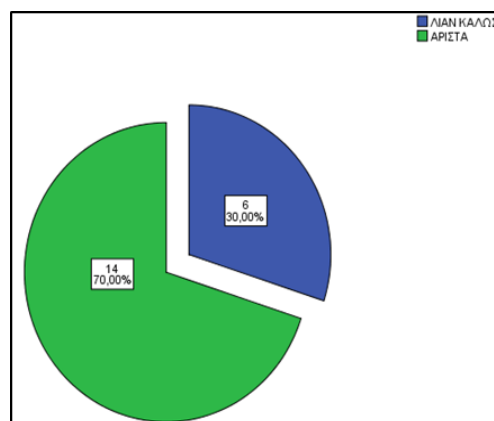
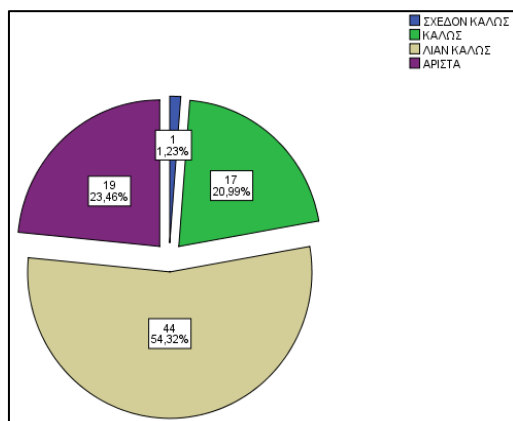


Γράφημα 49: Επίδοση μαθητών 2008-2009 Γράφημα 50: Επίδοση μαθητριών 2008-2009



Το 2007-2008 το 21% των μαθητών σημείωσαν επίδοση «Καλώς» το 1% επίδοση «Σχεδόν καλώς» το 54% επίδοση «Λίαν καλώς» και το 23% επίδοση «Άριστα». Το 2007-2008 το 30% των μαθητριών σημείωσαν επίδοση «Λίαν καλώς» και το 70% «Άριστα»

(Γραφήματα 51, 52)



**Γράφημα 51: Επίδοση μαθητών 2007- 2008**      **Γράφημα 52: Επίδοση μαθητριών 2007- 2008**

Και στο 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης η επίδοση των μαθητριών είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη των μαθητών.

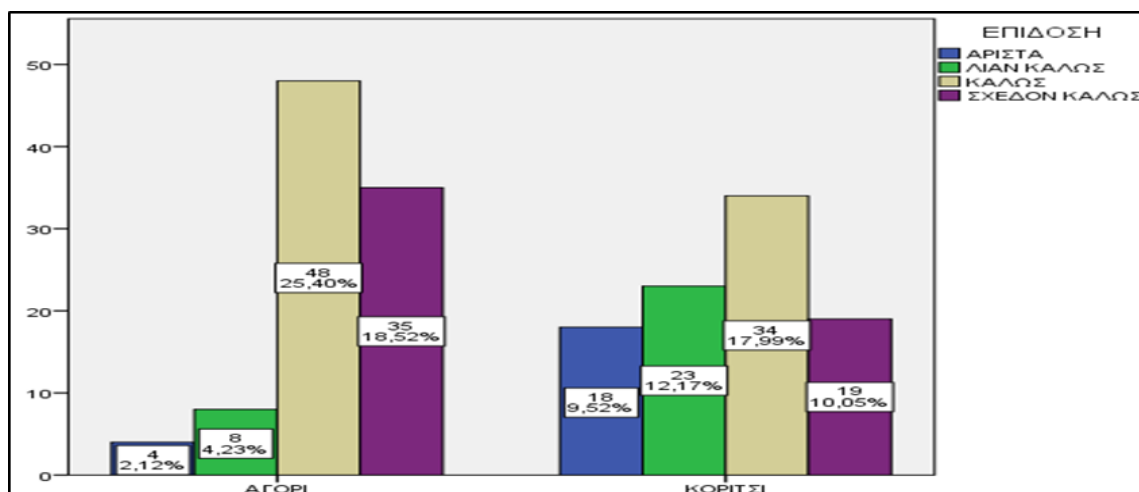
## 12.2. Συγκριτική Στατιστική Ανάλυση αρχαιικού υλικού Εσπερινών Σχολικών Μονάδων

Στο σημείο αυτό επιχειρείται συγκριτική στατιστική ανάλυση των δεδομένων του αρχαιικού υλικού των Εσπερινών Μονάδων παίρνοντας ως βασική μεταβλητή το φύλο προκειμένου να διερευνηθεί εάν προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα από τη συσχέτιση φύλου κι επίδοσης και φύλου και επιλογής ειδικότητας.

### Φύλο και επίδοση στις δομές εσπερινής εκπαίδευσης

Από τη σύγκριση της επίδοσης μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στις δύο σχολικές μονάδες (Εσπερινό ΓΕΛ και 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης) προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Στο 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, και μόνο το σχολικό έτος 2009-2010 (έτος στο οποίο υπάρχει Δ' Τάξη στα Εσπερινά ΕΠΑΛ-Πίνακας 1), προκύπτει ότι οι επιδόσεις των ανδρών και των γυναικών δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Σε γενικές, όμως, γραμμές, οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από τους άνδρες συμμαθητές τους.

## Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης<sup>511</sup>



Γράφημα 53: Φύλο και επίδοση (Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,294 <sup>a</sup>	3	,000
Likelihood Ratio	24,417	3	,000
Linear-by-Linear Association	20,366	1	,000
N of Valid Cases	189		

Προκύπτει πως  $p=0.000 < 0.05$  επομένως, το φύλο επηρεάζει την επίδοση.

<sup>511</sup> Τα συγκριτικά στοιχεία του Εσπερινού ΓΕΛ αφορούν όλη τη δεκαετία (2002-2010)

### 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας

Πίνακας 1: Φύλο και επίδοση (3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας σχ. έτος 2009-2010)

ΕΠΙΔΟΣΗ * ΦΥΛΟ Crosstabulation					
			ΦΥΛΟ		Total
			ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΕΠΙΔΟΣΗ	ΣΧΕΔΟΝ ΚΑΛΩΣ	Count	6	3	9
		% within ΕΠΙΔΟΣΗ	66,7%	33,3%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	9,5%	6,4%	8,2%
		% of Total	5,5%	2,7%	8,2%
	ΚΑΛΩΣ	Count	21	10	31
		% within ΕΠΙΔΟΣΗ	67,7%	32,3%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	33,3%	21,3%	28,2%
		% of Total	19,1%	9,1%	28,2%
	ΛΙΑΝ ΚΑΛΩΣ	Count	24	19	43
		% within ΕΠΙΔΟΣΗ	55,8%	44,2%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	38,1%	40,4%	39,1%
		% of Total	21,8%	17,3%	39,1%
	ΑΡΙΣΤΑ	Count	12	15	27
		% within ΕΠΙΔΟΣΗ	44,4%	55,6%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	19,0%	31,9%	24,5%
		% of Total	10,9%	13,6%	24,5%
Total		Count	63	47	110
		% within ΕΠΙΔΟΣΗ	57,3%	42,7%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	57,3%	42,7%	100,0%

Από το τεστ  $\chi^2$  προκύπτει πως  $p=0.312 > 0.05$  επομένως, το φύλο δεν επηρεάζει την επίδοση.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,566 <sup>a</sup>	3	,312
Likelihood Ratio	3,590	3	,309
Linear-by-Linear Association	3,189	1	,074
N of Valid Cases	110		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,85.

4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης

Πίνακας 2: Φύλο και επίδοση (4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης) σχ. έτος 2009-2010

ΕΠΙΔΟΣΗ * ΦΥΛΟ Crosstabulation					
			ΦΥΛΟ		Total
			ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΕΠΙΔΟΣΗ	ΣΧΕΔΟΝ ΚΑΛΩΣ	Count	10	0	10
		% within ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	0,0%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	6,4%	0,0%	4,6%
		% of Total	4,6%	0,0%	4,6%
	ΚΑΛΩΣ	Count	58	5	63
		% within ΕΠΙΔΟΣΗ	92,1%	7,9%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	36,9%	8,2%	28,9%
		% of Total	26,6%	2,3%	28,9%
	ΛΙΑΝ ΚΑΛΩΣ	Count	66	27	93
		% within ΕΠΙΔΟΣΗ	71,0%	29,0%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	42,0%	44,3%	42,7%
		% of Total	30,3%	12,4%	42,7%
	ΑΡΙΣΤΑ	Count	23	29	52
		% within ΕΠΙΔΟΣΗ	44,2%	55,8%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	14,6%	47,5%	23,9%
		% of Total	10,6%	13,3%	23,9%
Total		Count	157	61	218
		% within ΕΠΙΔΟΣΗ	72,0%	28,0%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	72,0%	28,0%	100,0%

Από το τεστ  $\chi^2$  προκύπτει πως  $p=0.000 < 0.05$  επομένως, το φύλο επηρεάζει την επίδοση

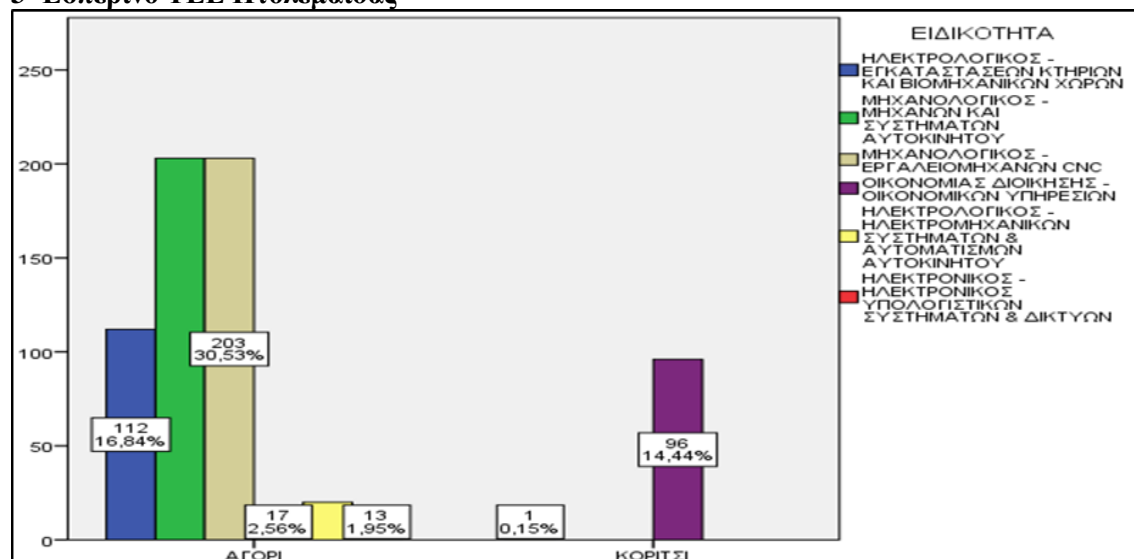
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,422 <sup>a</sup>	3	,000
Likelihood Ratio	40,076	3	,000
Linear-by-Linear Association	35,019	1	,000
N of Valid Cases	218		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,80.

## Φύλο και επιλογή ειδικότητας

Στατιστικά σημαντική αποδεικνύεται και η συσχέτιση φύλου και επιλογής ειδικότητας. Από το τεστ  $\chi^2$  βρέθηκε πως η επιλογή ειδικότητας σχετίζεται στατιστικά με το φύλο. Αυτό ισχύει για όλες τις εσπερινές σχολικές μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΤΕΕ και ΕΠΑΛ). Οι γυναίκες αποφεύγουν να επιλέξουν μια ειδικότητα που θεωρείται «κατεξοχήν» ανδρική, όπως για παράδειγμα Μηχανών και Συστημάτων Αυτοκινήτου του Μηχανολογικού Τομέα ή Ηλεκτρολόγου Εγκαταστάσεων Κτηρίων και Βιομηχανικών Χώρων και «καταφεύγουν» σε ειδικότητες «σχετικές» με το φύλο τους (Οικονομίας και Διοίκησης, Οικονομικών Υπηρεσιών, Ηλεκτρονικών Υπολογιστών κα). Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή των επιλογών των γυναικών προς πιο «ανδρικές» ειδικότητες διότι αυτό απαιτεί η ζήτηση στην αγορά εργασίας. Η επιλογή ειδικότητας των γυναικών υπαγορεύεται από επαγγελματικούς, καθαρά, λόγους όπως δηλώνουν και οι συμμετέχουσες στις συνεντεύξεις τελειόφοιτες και απόφοιτες των ΕΠΑΛ.

### 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Πτολεμαΐδας



Γράφημα 54: Φύλο και επιλογή ειδικότητας (3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Πτολεμαΐδας)

Από το τεστ  $\chi^2$  προκύπτει πως  $p=0.000<0.05$  επομένως, το φύλο επηρεάζει την επιλογή ειδικότητας

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	541,123 <sup>a</sup>	5	,000	,000		
Likelihood Ratio	445,421	5	,000	,000		
Fisher's Exact Test	427,756			,000		
Linear-by-Linear Association	150,453 <sup>b</sup>	1	,000	,000	,000	,000
N of Valid Cases	665					

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,90.

b. The standardized statistic is 12,266.

### 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας

#### Πίνακας 3: Φύλο και επιλογή ειδικότητας (3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας)

#### ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ \* ΦΥΛΟ Crosstabulation

		ΦΥΛΟ		Total	
		ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ		
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ	Count	21	14	35
	ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ	% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	60,0%	40,0%	100,0%
	ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ	% within ΦΥΛΟ	58,3%	58,3%	58,3%
		% of Total	35,0%	23,3%	58,3%
ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	Count	2	10	12
	ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ	% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	16,7%	83,3%	100,0%
	ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	% within ΦΥΛΟ	5,6%	41,7%	20,0%
		% of Total	3,3%	16,7%	20,0%
ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟΥ	ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΚΑΙ	Count	11	0	11
	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ	% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	100,0%	0,0%	100,0%
	ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ	% within ΦΥΛΟ	30,6%	0,0%	18,3%
	ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟΥ	% of Total	18,3%	0,0%	18,3%
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ	Count	2	0	2
	ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ	% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	100,0%	0,0%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	5,6%	0,0%	3,3%
		% of Total	3,3%	0,0%	3,3%
Total		Count	36	24	60
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	60,0%	40,0%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	60,0%	40,0%	100,0%

Από το τεστ  $\chi^2$  προκύπτει πως  $p=0.000 < 0.05$  επομένως, το φύλο επηρεάζει την επιλογή ειδικότητας

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	18,056 <sup>a</sup>	3	,000	,000		
Likelihood Ratio	22,837	3	,000	,000		
Fisher's Exact Test	18,469			,000		
Linear-by-Linear Association	3,116 <sup>b</sup>	1	,078	,105	,051	,025
N of Valid Cases	60					

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.

b. The standardized statistic is -1,765.

#### 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης



Γράφημα 55: Φύλο και επιλογή ειδικότητας 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,799 <sup>a</sup>	2	,671	,730		
Likelihood Ratio	1,051	2	,591	,730		
Fisher's Exact Test	,624			,730		
Linear-by-Linear Association	,151 <sup>b</sup>	1	,697	1,000	,513	,305
N of Valid Cases	333					

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

b. The standardized statistic is ,389.

Στο 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης ο ελάχιστος αριθμός μαθητριών (πέντε μαθήτριες) δεν επιτρέπει να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τη επίδραση του φύλου στην επιλογή ειδικότητας)

#### 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης

Πίνακας 4: Φύλο και επιλογή ειδικότητας (4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ * ΦΥΛΟ Crosstabulation					
			ΦΥΛΟ		Total
			ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων	Count	18	1	19
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	94,7%	5,3%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	18,8%	3,7%	15,4%
		% of Total	14,6%	0,8%	15,4%
	Μηχανικών και Ηλεκτρολογικών Συστημάτων Αυτοκινήτου	Count	39	1	40
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	97,5%	2,5%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	40,6%	3,7%	32,5%
		% of Total	31,7%	0,8%	32,5%
	Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών	Count	28	12	40
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	70,0%	30,0%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	29,2%	44,4%	32,5%
		% of Total	22,8%	9,8%	32,5%
Υποστήριξη Συστημάτων, Εφαρμογών και Δικτύων Η/Υ	Count	11	13	24	
	% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	45,8%	54,2%	100,0%	



		% within ΦΥΛΟ	11,5%	48,1%	19,5%
		% of Total	8,9%	10,6%	19,5%
Total		Count	96	27	123
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	78,0%	22,0%	100,0%
		% within ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	78,0%	22,0%	100,0%

Από το τεστ  $\chi^2$  προκύπτει πως  $p=0.000 < 0.05$  επομένως, το φύλο επηρεάζει την επιλογή ειδικότητας

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,973 <sup>a</sup>	3	,000
Likelihood Ratio	30,306	3	,000
Linear-by-Linear Association	23,775	1	,000
N of Valid Cases	123		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,17.

### 12.2.1. Στατιστικά ευρήματα ανάλυσης αρχειακού υλικού Εσπερινών Σχολικών Μονάδων

Εξετάζοντας, αρχικά, τα δημογραφικά δεδομένα των αρχείων των σχολικών μονάδων παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών/τριών των εσπερινών σχολικών μονάδων είναι 35-40 ετών –πολύ παραπάνω από το μέσο όρο ηλικίας των μαθητών/τριών των νυχτερινών σχολείων της δεκαετίας 1950-1960, όπου το 77% των φοιτούντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα από 13-20 έτη (βλ. υποσημ. 422). Η ηλικιακή δεκαετία των 30-40 χρόνων είναι η δεκαετία της συνειδητοποίησης και της ωριμότητας, των δεύτερων σκέψεων και πραγματοποίησης των στόχων και των προσδοκιών ως απόρροια της ισχυροποίησης του Εγώ και της γνώσης των πραγματικών αναγκών.

Όσον αφορά στον τόπο διαμονής, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών των εσπερινών σχολικών μονάδων διαμένουν σε πόλη και αμέσως μετά σε χωριό.

Από τη στατιστική επεξεργασία των αρχείων του Εσπερινού Γενικού Λυκείου Κοζάνης παρατηρείται μια φθίνουσα πορεία όσον αφορά στις εγγραφές των μαθητών/τριών με ταυτόχρονη αύξηση των εγγραφών μαθητών και μαθητριών στα Εσπερινά ΕΠΑΛ. Αυτό προφανώς οφείλεται στο γεγονός ότι τα Εσπερινά ΕΠΑΛ δίνουν τη δυνατότητα απόκτησης δύο τίτλων- απολυτηρίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πτυχίου ειδικότητας. Το πτυχίο ειδικότητας αποτελεί σημαντικό

εφόδιο από τη στιγμή που επιτρέπει σ' εκείνους/ες που το αποκτούν να λάβουν μέρος σε διαγωνισμούς για προσωπικό με σύμβαση ορισμένου χρόνου στα τοπικά εργοστάσια της ΔΕΗ ενώ το απολυτήριο του Εσπερινού Λυκείου δεν παρέχει αυτή τη δυνατότητα.

Από το έτος 2006-2007, όταν τα ΤΕΕ μετατρέπονται σε ΕΠΑΛ, παρατηρείται μια αυξητική τάση του αριθμού των εγγραφών γυναικών στα νεοϊδρυθέντα Επαγγελματικά Λύκεια.

Για παράδειγμα στο 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης το πρώτο έτος λειτουργίας του ως νέα δομή, από τις σαράντα μία (41) νέες εγγραφές στην Α' Λυκείου, οι δέκα (10) είναι γυναίκες. Την αμέσως επόμενη χρονιά (2007-2008) στην Α' Τάξη πραγματοποιούνται εξήντα τρεις εγγραφές εκ των οποίων το 1/3 είναι γυναίκες. Η επιλογή όμως των ειδικοτήτων ακολουθεί την πεπατημένη. Στην ειδικότητα Οχημάτων από τους είκοσι πέντε (25) παρακολουθούντες υπάρχει μόνο μία (1) μαθήτρια. Η ίδια εικόνα παρατηρείται και στους Τομείς Ηλεκτρολογίας και Μηχανολογίας. Μόνο στον Τομέα της Πληροφορικής είναι εμφανής η παρουσία των γυναικών μαθητριών (επτά (7) μαθήτριες σε σύνολο δεκαεπτά (17) μαθητών/τριών).

Το έτος 2008-2009 από τους/τις εξήντα τέσσερις (64) εγγεγραμμένους/ες μόνο οι δέκα (10) είναι μαθήτριες και μάλιστα με συγκέντρωση στον Τομέα Πληροφορικής, Ειδικότητα Υποστήριξης Συστημάτων, Εφαρμογών και Δικτύων Η/Υ.

Στο 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, σε αντίθεση με το 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης, από το σχολικό έτος 2001-2002 που εκκινεί η διερεύνηση του αρχαιακού υλικού (τότε 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Πτολεμαΐδας), εγγράφονται κορίτσια στην Α' Τάξη του Α' Κύκλου σπουδών στην Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης (ειδικότητα που θεωρείται κατεξοχήν «γυναικεία», ενώ μόνο μία εγγραφή μαθήτριας καταγράφεται στην Ειδικότητα της Ηλεκτρολογίας).

Στο τελευταίο έτος φοίτησης -Δ' Τάξη, Β' Κύκλου σπουδών-, που μελετούμε εδώ είναι εγγεγραμμένοι μόνο άρρενες μαθητές εξαιτίας, προφανώς, των προσφερόμενων ειδικοτήτων (Μηχανολογικός -Μηχανών Συστημάτων Αυτοκινήτου και Ηλεκτρολογικός- Εγκαταστάσεων κτηρίων και Βιομηχανικών χώρων)

Στο 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας το σχολικό έτος 2006-2007 οι μαθήτριες που εγγράφονται στην Α' Λυκείου είναι πέντε (05) από τις είκοσι (20) εγγραφές. Σχολική μονάδα προέλευσης των μαθητριών είναι το Γυμνάσιο ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των αρρένων μαθητών προέρχεται από το 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ με μετεγγραφή. Το αμέσως επόμενο σχολικό έτος (2007-2008) από τις εικοσιτέσσερις (24) νέες εγγραφές οι έντεκα (11) είναι μαθήτριες. Στην Β' Τάξη, η οποία αριθμεί είκοσι (20) μαθήτριες –πολλές από τις οποίες είχαν ολοκληρώσει ήδη μια Ειδικότητα είτε σε ΤΕΕ είτε στις Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ και επιθυμούσαν να αποκτήσουν δεύτερη ειδικότητα- παρατηρείται αξιοσημείωτη διασπορά στις επιλογές των Τομέων. Αν και

οκτώ (08) από τις είκοσι (20) επέλεξαν τον Τομέα Οικονομικών και Διοικητικών Υπηρεσιών, οι υπόλοιπες δώδεκα (12) κατανέμονται στους Τομείς Μηχανολογίας και Ηλεκτρολογίας, οι οποίοι θεωρούνται παραδοσιακά «ανδρικές» επιλογές. Αυτό, προφανώς, οφείλεται στο γεγονός της ύπαρξης των εργοστασίων της ΔΕΗ κοντά στην πόλη της Πτολεμαΐδας και οι ανάγκες τους για προσωπικό των συγκεκριμένων ειδικοτήτων. Έτσι, αρκετές γυναίκες οδηγήθηκαν στην επιλογή Ειδικοτήτων που πίστευαν ότι θα τους εξασφάλιζε επαγγελματική αποκατάσταση.

Παρατηρείται ότι τα πρώτα σχολικά έτη που μελετώνται στη συγκεκριμένη έρευνα (από το 2001-2002) οι σχολικές μονάδες προέλευσης των εγγραφέντων στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) είναι κυρίως Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ), οι οποίες έδιναν πτυχίο Α' Κύκλου σπουδών διेतούς φοίτησης, που όμως δεν ήταν ισότιμο του απολυτηρίου Λυκείου και δεν έδινε το δικαίωμα στους/στις κατέχοντες/χουσες να πάρουν μέρος στις πανελλαδικές εξετάσεις προκειμένου να εισαχθούν σε Τριτοβάθμια Ιδρύματα. Οι απόφοιτοι/ες του Α' Κύκλου σπουδών είχαν δικαίωμα λήψης άδειας ασκήσεως επαγγέλματος, σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις και συνέχισης των σπουδών τους στο Β' Κύκλο ΤΕΕ αντίστοιχης Ειδικότητας (ο Β' Κύκλος σπουδών διαρκούσε ακόμη ένα (1) έτος και στα Εσπερινά ΤΕΕ ένα εξάμηνο επιπλέον, πέραν του ενός έτους)<sup>512</sup>.

Συνοψίζοντας, από την περιγραφική και συγκριτική στατιστική επεξεργασία του αρχειακού υλικού προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα, όσον αφορά στην επίδοση και την επιλογή ειδικότητας ανάλογα με το φύλο:

Συγκεκριμένα:

- α) παρόλο που οι επιδόσεις μεταξύ των ανδρών και των γυναικών δεν αποδεικνύονται στατιστικά σημαντικές, σε γενικές γραμμές, οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από τους άνδρες συμμαθητές τους και
- β) η συσχέτιση φύλου και επιλογής ειδικότητας αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική. Αυτό ισχύει για όλες τις εσπερινές σχολικές μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΤΕΕ και ΕΠΑΛ). Οι γυναίκες αποφεύγουν να επιλέξουν μια ειδικότητα που θεωρείται «κατεξοχήν» ανδρική, όπως για παράδειγμα Μηχανών και Συστημάτων Αυτοκινήτου του Μηχανολογικού Τομέα ή Ηλεκτρολόγου Εγκαταστάσεων Κτηρίων και Βιομηχανικών Χώρων και «καταφεύγουν» σε ειδικότητες «σχετικές» με το φύλο τους (Οικονομίας και Διοίκησης, Οικονομικών Υπηρεσιών, Ηλεκτρονικών Υπολογιστών κ). Τα τελευταία, όμως, χρόνια παρατηρείται μια στροφή των επιλογών των γυναικών προς πιο «ανδρικές» ειδικότητες, διότι αυτό αποτελεί «απαίτηση» της

---

<sup>512</sup> Ν. 2640/1998 (ΦΕΚ 206/τ. Α' / 03-09-1998) «Δευτεροβάθμια τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», άρθρο 2, παρ. 4 περ. α) και β).

αγοράς εργασίας. Η επιλογή ειδικότητας των γυναικών υπαγορεύεται από επαγγελματικούς, καθαρά, λόγους όπως δηλώνουν και οι συμμετέχουσες στις συνεντεύξεις, τόσο οι τελειόφοιτες όσο και οι απόφοιτες των ΕΠΑΛ.

### **12.3. Περιγραφική και συγκριτική στατιστική επεξεργασία δεδομένων ερωτηματολογίου**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας πρωτογενών στοιχείων, τα οποία συνελλέγησαν με τη χρήση ερωτηματολογίου. Αρχικά παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και ακολουθεί η συγκριτική στατιστική ανάλυση με τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. σελ. 189) εκτός από το αρχαικό υλικό των σχολικών μονάδων, τα ευρήματα του οποίου παρουσιάστηκαν αμέσως παραπάνω, η συλλογή των αναγκαίων ποσοτικών αλλά και μέρους των ποιοτικών δεδομένων σε ό, τι αφορά τους/τις μαθητές/τριες του Εσπερινού Γενικού Λυκείου και των Εσπερινών ΕΠΑΛ τη σχολική χρονιά 2010-2011 στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης, έγινε, σε δεύτερο επίπεδο, με την κατασκευή και διανομή ερωτηματολογίου (Παράρτημα II).

Προκειμένου να μελετηθούν τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών/τριών που φοιτούν στις εσπερινές σχολικές μονάδες δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από είκοσι επτά (27) επιμέρους ερωτήσεις εκ των οποίων, οι πρώτες δεκαέξι (16), αφορούν δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων ενώ οι επόμενες έντεκα (11) –άλλες από τις οποίες είναι ανοιχτού και άλλες κλειστού τύπου- αφορούν στοιχεία σχετικά με τη φοίτηση και τις προσδοκίες των μαθητών/τριών από τη φοίτησή τους στα Εσπερινά Σχολεία. Στο μέρος που αφορά τη φοίτηση και τις προσδοκίες των μαθητών/τριών από αυτή χρησιμοποιήθηκε η κλίμα Likert με πέντε διαβαθμίσεις (1=Πάρα πολύ σημαντικό, 5= Καθόλου σημαντικό)

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας διανεμήθηκε σε μαθητές/τριες των εσπερινών μονάδων της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης. Διενεμήθη και στους άνδρες μαθητές, προκειμένου να υπάρχουν συγκριτικά δεδομένα αναφορικά με τα βασικά ζητήματα που μας ενδιαφέρουν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, τα ζητήματα αυτά αφορούν: I) στο κοινωνικό προφίλ, δηλαδή, στην ηλικία, στην κοινωνική προέλευση, στην οικογενειακή κατάσταση, στο επίπεδο εκπαίδευσης των ιδίων, των συζύγων και των γονέων, στο οικογενειακό εισόδημα και στην επαγγελματική απασχόληση II) στη σχολική ζωή δηλαδή, στους λόγους/ κίνητρα που οδήγησαν στη φοίτησή τους στα εσπερινά σχολεία, στις προσδοκίες/στόχους (σε προσωπικό,

επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο) από τη φοίτηση, στις σχέσεις τους με το διδακτικό προσωπικό και τέλος στις δυσκολίες που δημιουργεί η φοίτησή τους και στους τρόπους διαχείρισης /υπέρβασής τους.

Όσον αφορά στη διανομή των ερωτηματολογίων στους/στις μαθητές/μαθήτριες, αυτή πραγματοποιήθηκε σε συνεννόηση με τις Διευθύνσεις των εσπερινών σχολικών μονάδων και το διδακτικό προσωπικό, έτσι ώστε να γίνει πριν ή μετά το πέρας του ισχύοντος ωρολογίου προγράμματος προκειμένου να μην παρακωλυθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Ο συνολικός χρόνος διανομής και συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων υπολογίστηκε περίπου στα 20'.

Προτού διανεμηθούν στο υπό μελέτη δείγμα πραγματοποιήθηκε, όπως προτείνεται από μελέτες σχετικές με τη μεθοδολογία έρευνας στο χώρο των κοινωνικών επιστημών (Κυριαζή, 2011, Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε μία ομάδα μαθητών και μαθητριών Εσπερινών Σχολείων για να διαπιστωθούν και να διορθωθούν τυχόν ασάφειες και δυσκολίες κατανόησης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Πριν τη διανομή των ερωτηματολογίων η ερευνήτρια εξήγησε το λόγο για τον οποίο κατασκευάστηκε αυτό το ερωτηματολόγιο, ζήτησε τη συναίνεση των μαθητών/τριών για τη συμπλήρωση του και επεσήμανε το απόρρητο της συμπλήρωσης του διαβεβαιώνοντας τους/τις συμμετέχοντες/χουσες ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους και το απόρρητο των απαντήσεών τους.

### **12.3.1. Διαδικασία διανομής ερωτηματολογίου έρευνας**

Το ερωτηματολόγιο που διενεμήθη αποτελούνταν από είκοσι επτά (27) ερωτήσεις εκ των οποίων, οι πρώτες δεκαέξι (16), αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων ενώ οι επόμενες έντεκα (11) αφορούσαν στοιχεία σχετικά με τη φοίτηση και τις προσδοκίες για το μέλλον των μαθητών/τριών. Από αυτές, άλλες ήταν ανοιχτού και άλλες κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο διενεμήθη στους/στις μαθητές/τριες των Εσπερινών Σχολικών Μονάδων (Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης, 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης, 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας) του σχολικού έτους 2010-2011, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, το Μάιο, περίοδο, δηλαδή, που η προσέλευση των μαθητών/τριών στο σχολείο είναι περιορισμένη και το διδακτικό έτος βαίνει προς το τέλος του<sup>513</sup>.

---

<sup>513</sup> Ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας προέβλεπε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους/τις μαθητές/τριες μόνο της τελευταίας Τάξης (Δ' Τάξης) των Εσπερινών Σχολείων. Ο χρόνος όμως διεξαγωγής της έρευνας και οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στις Εσπερινές σχολικές μονάδες (ενήλικοι μαθητές/τριες, με υποχρεώσεις και παιδιά τα οποία έδιναν εξετάσεις και χρειάζονταν τους γονείς τους

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε από την ερευνήτρια σε εκπαιδευτικούς των Τμημάτων του Εσπερινού ΓΕΛ και των Εσπερινών ΕΠΑΛ με την παράκληση να δοθεί προς συμπλήρωση 10 λεπτά πριν την ολοκλήρωση της διδακτικής ώρας, έτσι ώστε να γίνει χρήση και της ώρας του διαλείμματος σε περίπτωση που κάποιοι/ες δεν προλάβουν να το συμπληρώσουν. Η ερευνήτρια, αφού έδωσε τις απαραίτητες διευκρινίσεις αποχώρησε από την αίθουσα ενώ σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας βρισκόταν στο διάδρομο, έξω από τα τμήματα, σε περίπτωση που χρειαζόταν κάποιες περαιτέρω εξηγήσεις<sup>514</sup>.

Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν ήταν εκατόν τριάντα (130) ενώ αυτά που επεστράφησαν- όχι απόλυτα συμπληρωμένα, τουλάχιστον στο μέρος που αφορά τις ποιοτικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις ανοιχτού τύπου- ήταν εκατόν δεκαπέντε (115). Από αυτά τα δεκαπέντε που υπολείπονται άλλα επεστράφησαν χωρίς να έχουν καθόλου συμπληρωθεί ενώ άλλα δεν επεστράφησαν καθόλου.

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 20.0.

Για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση:

- Πινάκων συχνοτήτων και ραβδογραμμάτων.
- Συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης για την διαπίστωση τυχόν στατιστικής σημαντικότητας στη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και το τεστ  $\chi^2$  επιλέχθηκαν για την εξακρίβωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων. Η επιλογή των τεστ έγινε με βάση το επίπεδο μέτρησης

---

δίπλα, την εύρεση εποχικής εργασίας από τους μαθητές/τριες, την προετοιμασία των ίδιων των μαθητών/τριών για τις Πανελλαδικές εξετάσεις κα) συνετέλεσαν στην μειωμένη προσέλευση του μαθητικού δυναμικού. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο αριθμός των παρακολουθούντων/ θουσών μαθητών/τριών της Δ' Τάξης εκείνη τη χρονική στιγμή να είναι εξαιρετικά μικρός. Παρά το γεγονός ότι η ερευνήτρια επισκέφθηκε τις σχολικές μονάδες περισσότερο από μία φορές ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων εξακολουθούσε να μην είναι επαρκής. Γι αυτό, και για να υπάρχει ένα επαρκές και έγκυρο δείγμα θεωρήθηκε σωστό να δοθεί και στους/στις μαθητές/τριες των άλλων τάξεων, κυρίως της Γ' Τάξης, οι οποίοι/ες έχοντας ήδη φοιτήσει ένα ικανό χρονικό διάστημα, είχαν διαμορφώσει άποψη για τις συνθήκες φοίτησης, τις ανάγκες, τις ελλείψεις, αλλά και τα δυνατά σημεία των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων και βρίσκονταν ένα βήμα πριν το τέλος. Έτσι, συμπληρώθηκε ο αριθμός των 115 ερωτηματολογίων.

<sup>514</sup> (Σημ. συγγ. οι μαθητές/τριες των δύο από τις τρεις σχολικές μονάδες (τα δύο ΕΠΑΛ) στους/στις οποίους/ες διενεμήθη το ερωτηματολόγιο δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Μάλιστα, στο 3ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας μία από τις μαθήτριες διαμαρτυρήθηκε διότι θα έχανε δέκα λεπτά από το αγαπημένο της μάθημα (την Νεοελληνική Γλώσσα) και ότι θα προτιμούσε να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο κάποια άλλη στιγμή. Όπως και έγινε. Συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο την ώρα του διαλείμματος και μάλιστα με περισσή συνέπεια. Όπως πληροφορηθήκαμε η μαθήτρια αυτή διάβαζε με σθένος και η επιθυμία της ήταν να περάσει στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, πράγμα το οποίο και κατάφερε)

των μεταβλητών. Συγκεκριμένα η ανάλυση διακύμανσης ANOVA<sup>515</sup> επιλέχθηκε για την συσχέτιση μεταξύ μίας ποσοτικής και μίας ποιοτικής μεταβλητής ενώ το τεστ  $\chi^2$ <sup>516</sup> για τη συσχέτιση μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών. Η διαδικασία ελέγχου υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε για την εξακρίβωση των συσχετίσεων και επαναλήφθηκε για κάθε ζευγάρι μεταβλητών.

Η διαδικασία ελέγχου-υπόθεσης που ακολουθήθηκε (με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05) ήταν η εξής:

H0 = Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.

H1 = Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.

### 12.3.2. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου

#### Ηλικία

Ηλικιακά η μεγαλύτερη τιμή ήταν 75 ετών, (γυναίκα, μαθήτρια ΕΠΑΛ), η μικρότερη 18 ετών, ο μέσος όρος του δείγματος  $M=36,9$  ετών και η τυπική απόκλιση  $SD=9,06077$  (Πίνακας 5). Εντυπωσιακό είναι το ηλικιακό εύρος των μαθητών/τριών που παρακολουθούν τα Εσπερινά Σχολεία. Η πλειονότητα συσπειρώνεται κοντά στην ώριμη ηλικία των 37 ετών ενώ στο συγκεκριμένο δείγμα δεν υπάρχουν ανήλικοι/ες, οι οποίοι/ες να παρακολουθούν το εσπερινό πρόγραμμα, αν και από τη νομοθεσία δίνεται αυτή η δυνατότητα στους εργαζόμενους/ες εφήβους/ες όταν πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις<sup>517</sup>.

Σε δύο από τα 115 ερωτηματολόγια δεν υπήρχε καταγεγραμμένη η ηλικία των μαθητών/τριών<sup>518</sup>.

<sup>515</sup> Η ανάλυση διακύμανσης (Analysis of variance-ANOVA) ένα στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιείται συχνά στην κοινωνική έρευνα. Αναφέρεται σε διαφορές και συγκρίσεις μεταξύ μέσων όρων, οι οποίοι μπορεί να είναι περισσότεροι από δύο (τρεις, τέσσερις ή και περισσότεροι- σε αντιδιαστολή με το κριτήριο  $t$  με το οποίο μελετώνται οι διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους δύο ομάδων) και επιπλέον, επιτρέπει τη μελέτη της ταυτόχρονης επίδρασης δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών υπολογίζοντας «όχι μόνο την επίδραση της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη αλλά και τις αλληλεπιδραστικές συνέπειες των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη», στο: Ρούσσο, Π.Α. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 254

<sup>516</sup> Το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  ( $\chi$ - τετράγωνο—chi-square) είναι το πιο δημοφιλές στατιστικό κριτήριο ανάμεσα στους κοινωνικούς επιστήμονες διότι είναι εύκολα εφαρμόσιμο και δεν προϋποθέτει την ακριβή μορφή κατανομής του πληθυσμού. Θεωρείται το καταλληλότερο για την περίπτωση που τα δεδομένα είναι κατηγορικά (πχ αρκεί η ένταξη των συμμετεχόντων σε μια κατηγορία και όχι η ακριβής αριθμητική αποτύπωση των δεδομένων των μετρήσεων). Ρούσσο & Τσαούσης (2002). ό.π. σελ. 338

<sup>517</sup> Βλ. Υποσημείωση 431

<sup>518</sup> Και τα δύο ερωτηματολόγια στα οποία δεν ήταν καταγεγραμμένη η ηλικία ανήκαν σε γυναίκες

**Πίνακας 5: Ηλικία**

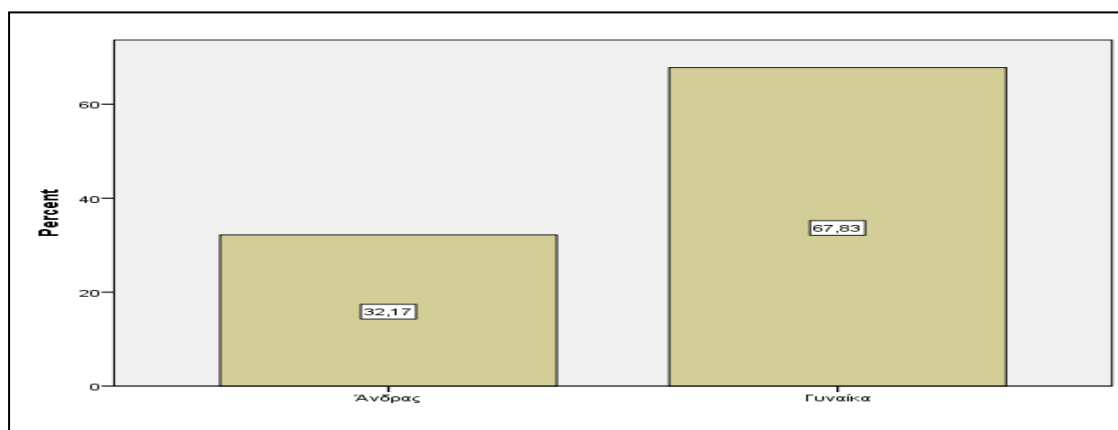
	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο. (M)	Τυπική Απόκλιση (SD)
Ηλικία	113	18,00	75,00	36,9735	9,06077
N	113				

### Φύλο

Ο Πίνακας 6 και το Διάγραμμα 9 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό για κάθε φύλο που συμμετείχε στην έρευνα. Οι άνδρες αποτελούν το 32,2% των ερωτηθέντων ενώ οι γυναίκες το 67,8%. Έτσι, τα 2/3 του δείγματος είναι γυναίκες. Είναι σαφής η προτίμηση των γυναικών στην εσπερινή εκπαίδευση, ίσως διότι εργάζονται τις πρωινές ώρες και η εσπερινή φοίτηση είναι πιο ευέλικτη και λιγότερο απαιτητική από την ημερήσια ως προς το όριο και την «ανοχή» των απουσιών, γεγονός που τις διευκολύνει στην διευθέτηση των καθημερινών τους υποχρεώσεων<sup>519</sup>.

**Πίνακας 6: Φύλο**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνδρες	37	32,2	32,2	32,2
Γυναίκες	78	67,8	67,8	100,0
Σύνολο	115	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 9: Φύλο**

<sup>519</sup> Τα δεδομένα όσον αφορά στο όριο των απουσιών έχουν διαφοροποιηθεί με τις αλλαγές που έχουν επέλθει από τις νέες νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν στα Εσπερινά Σχολεία



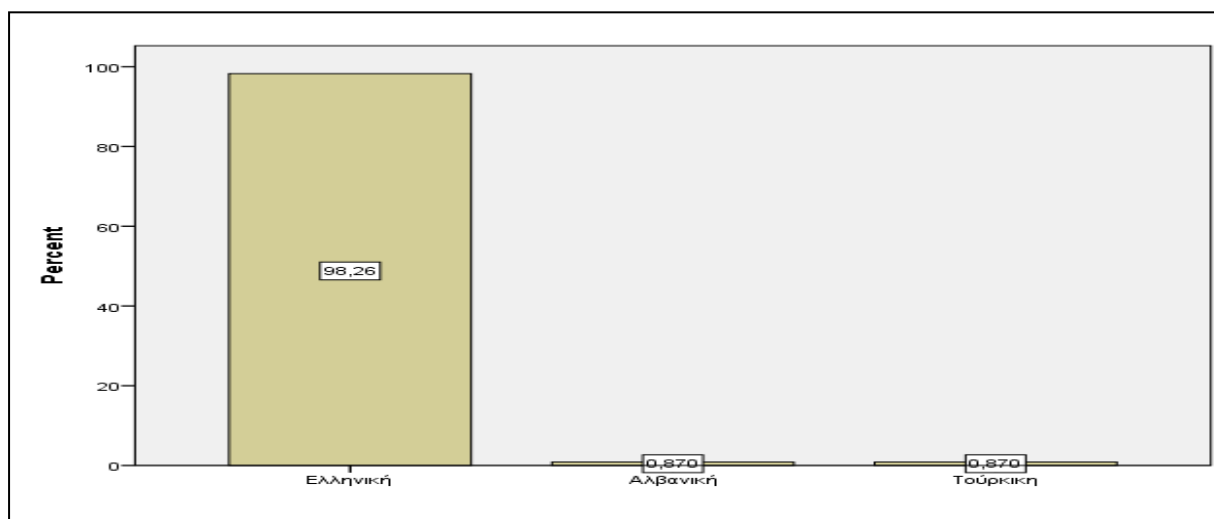
## Υπηκοότητα

Ο Πίνακας 7 και το Διάγραμμα 10 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την υπηκοότητα του δείγματος. Την ελληνική υπηκοότητα κατέχει το 98,3% των ερωτηθέντων/θεισών, ενώ την αλβανική και την τουρκική το 0,9% (και οι δύο γυναίκες).

Παρατηρούμε ότι ο μαθητικός πληθυσμός των εσπερινών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης στις αρχές αυτής της δεκαετίας είναι σχεδόν αμιγώς ελληνικός, γεγονός το οποίο, κατά πάσα πιθανότητα, έχει διαφοροποιηθεί στις εσπερινές μονάδες του σήμερα<sup>520</sup>.

Πίνακας 7: Υπηκοότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ελληνική	113	98,3	98,3	98,3
Αλβανική	1	,9	,9	99,1
Τουρκική	1	,9	,9	100,0
Σύνολο	115	100,0	100,0	



Διάγραμμα 10: Υπηκοότητα

<sup>520</sup> Αν το ερωτηματολόγιο διανεμόταν σήμερα, πιθανότατα τα πράγματα θα ήταν διαφορετικά ως προς την εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού κυρίως των ΕΠΑΛ, λόγω της εισροής στην ελληνική επικράτεια, εν γένει, προσφυγικών ροών αλλά και του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα που έχει αποκτήσει η ελληνική κοινωνία με το πέρασμα των χρόνων. Ακόμη και μια κοινωνία, όπως αυτή της Κοζάνης, η οποία τα προηγούμενα χρόνια ήταν σαφώς οριοθετημένη ως προς την σύνθεση του πληθυσμού της λόγω γεωμορφολογίας, έχει δεχθεί και ενσωματώσει, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, ανθρώπους διαφορετικών εθνοτήτων.

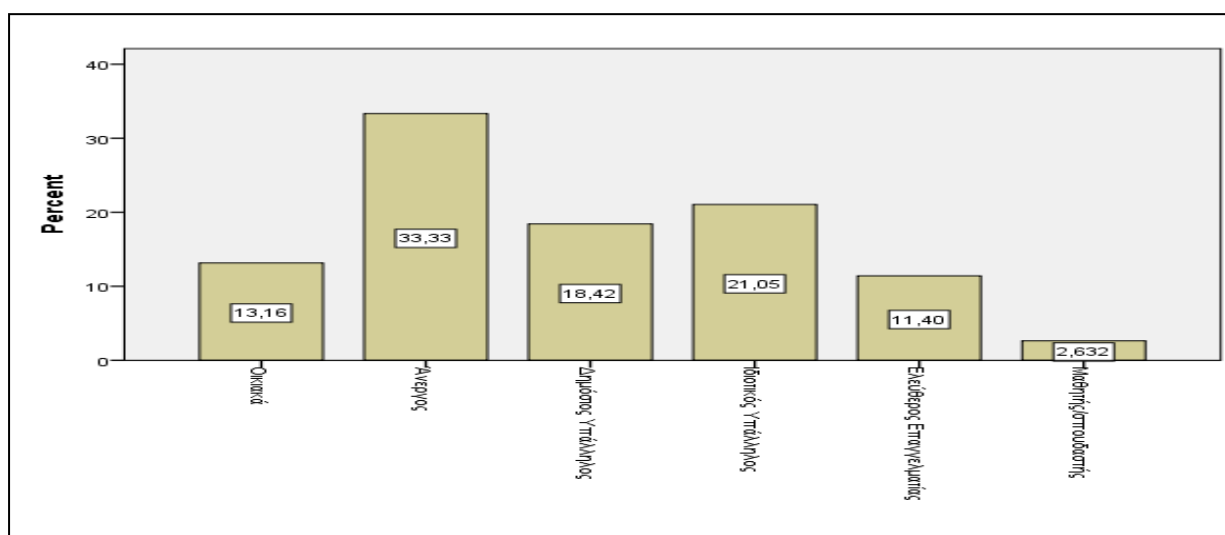
### Επάγγελμα συμμετεχόντων/χουσών

Ο Πίνακας 8 και το Διάγραμμα 11 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με το επάγγελμα του δείγματος. Το 33,3% των ερωτηθέντων/θεισών είναι άνεργοι/ες, ενώ το 21,1% ιδιωτικοί υπάλληλοι.

Παρατηρούμε ότι ένα πολύ σημαντικό ποσοστό (33,3%) δεν εργάζεται την περίοδο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Ένα ποσοστό 13,2% των γυναικών απήντησε τα οικιακά ως εργασιακή κατάσταση μειώνοντας έτσι των ποσοστό αυτών που δήλωσαν ανεργία.

Πίνακας 8: Επάγγελμα συμμετεχόντων/χουσών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Οικιακά	15	13,0	13,2	13,2
Άνεργος	38	33,0	33,3	46,5
Δημόσιος Υπάλληλος	21	18,3	18,4	64,9
Ιδιωτικός Υπάλληλος	24	20,9	21,1	86,0
Ελεύθερος Επαγγελματίας	13	11,3	11,4	97,4
Μαθητής/σπουδαστής	3	2,6	2,6	100,0
Σύνολο	114	99,1	100,0	
Δ/Α	1	,9		
Σύνολο	115	100,0		



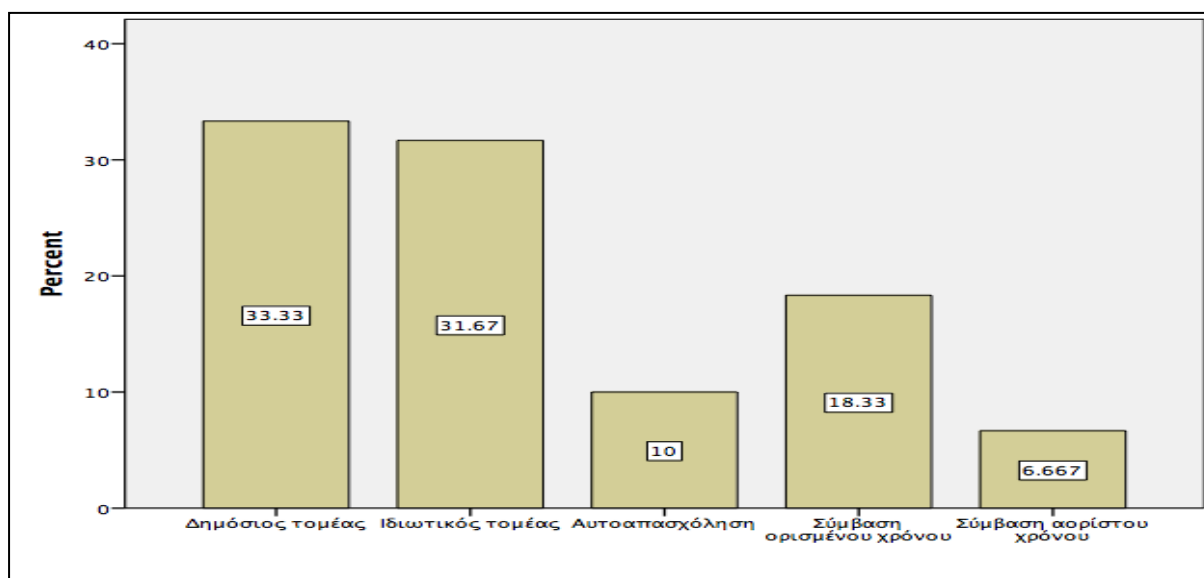
Διάγραμμα 11: Επάγγελμα συμμετεχόντων/χουσών

## Σχέση εργασίας

Ο Πίνακας 9 και το Διάγραμμα 12 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με τη σχέση εργασίας του δείγματος. Το 33,3% των ερωτηθέντων/θεισών εργάζεται στον δημόσιο τομέα ενώ το 31,7% στον ιδιωτικό τομέα. Το ποσοστό των εργαζομένων στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα είναι σχεδόν ισομερώς κατανομημένο, ενώ μόνο το 10% των μαθητών/τριών αυτοαπασχολείται. Ένας/μία στους/στις πέντε (18,3%), εργάζεται με σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου.

Πίνακας 9: Σχέση εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Δημόσιος τομέας	20	17.4	33.3	33.3
Ιδιωτικός τομέας	19	16.5	31.7	65.0
Αυτοαπασχόληση	6	5.2	10.0	75.0
Σύμβαση ορισμένου χρόνου	11	9.6	18.3	93.3
Σύμβαση αορίστου χρόνου	4	3.5	6.7	100.0
Σύνολο	60	52.2	100.0	
Δ/Α	55	47.8		
Σύνολο	115	100.0		



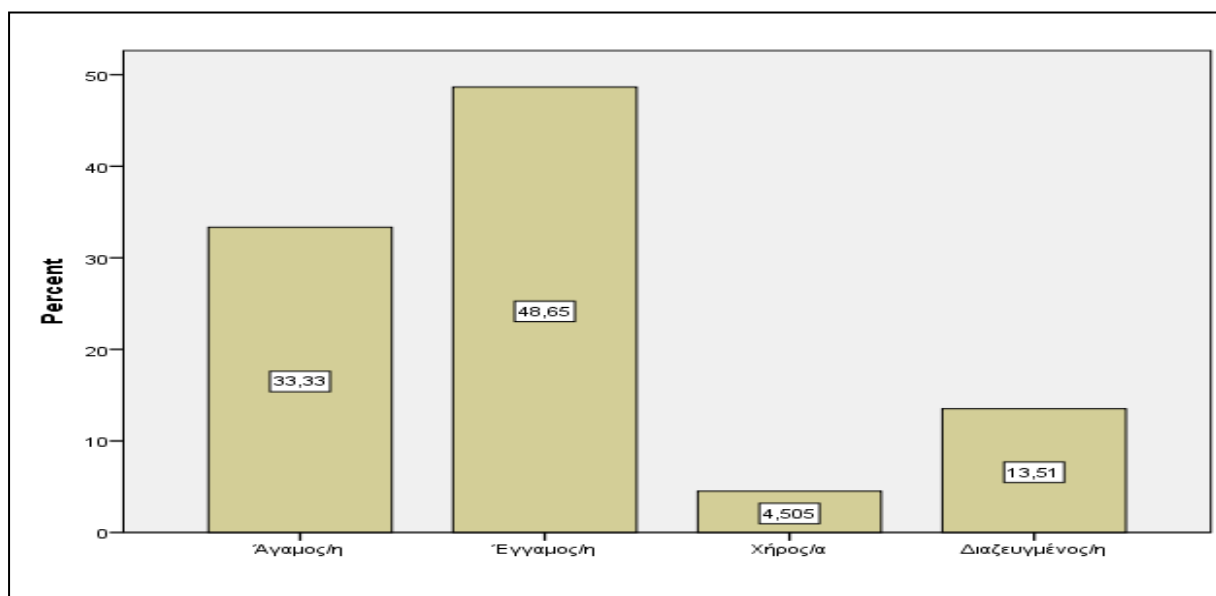
Διάγραμμα 12: Σχέση εργασίας

### Οικογενειακή κατάσταση

Ο Πίνακας 10 και το Διάγραμμα 13 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος. Το 48,6% των ερωτηθέντων/θεισών είναι έγγαμοι/ες, ενώ το 33,3% άγαμοι/ες. Τα δύο τρίτα (2/3) του μαθητικού πληθυσμού των εσπερινών σχολείων είναι έγγαμοι/ες ή διαζευγμένοι/ες ή έχουν χάσει τον/την σύντροφό τους. Μόνο το 1/3 είναι άγαμοι/ες. Αυτό είναι κοινωνικά αναμενόμενο, εάν ληφθεί υπόψη η ηλικία τους. Ένα ποσοστό 3,5% δεν απήντησε καθόλου.

Πίνακας 10: Οικογενειακή κατάσταση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άγαμος/η	37	32,2	33,3	33,3
Έγγαμος/η	54	47,0	48,6	82,0
Χήρος/α	5	4,3	4,5	86,5
Διαζευγμένος/η	15	13,0	13,5	100,0
Σύνολο	111	96,5	100,0	
Δ/Α	4	3,5		
Σύνολο	115	100,0		



Διάγραμμα 13: Οικογενειακή κατάσταση

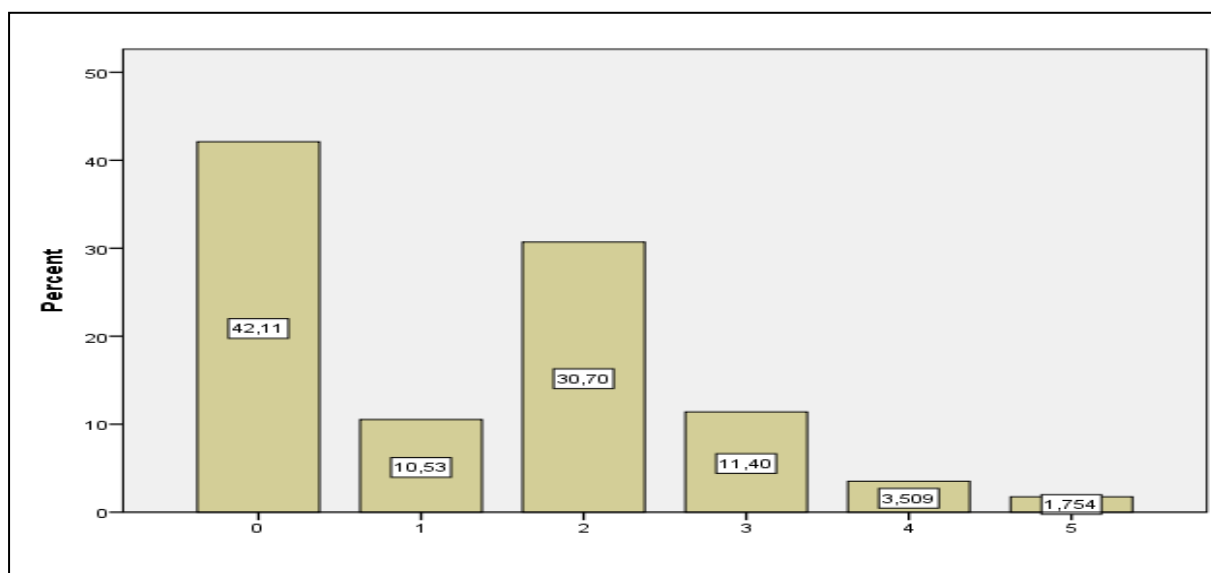
### Αριθμός παιδιών

Ο Πίνακας 11 και το Διάγραμμα 14 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με τον αριθμό παιδιών του δείγματος. Το 42,1% των ερωτηθέντων/θεισών δεν έχουν παιδιά, το 10,5% έχουν ένα, ενώ το 30,7% έχουν δύο παιδιά.

Περισσότερο από 50% του δείγματος έχουν παιδιά και άρα οικογενειακές υποχρεώσεις. Μάλιστα έξι (6) από αυτούς/ές είναι πολύτεκνοι/ες με τέσσερα (3,5%) και πέντε (1,8%) παιδιά.

**Πίνακας 11: Αριθμός παιδιών**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
0	48	41,7	42,1	42,1
1	12	10,4	10,5	52,6
2	35	30,4	30,7	83,3
3	13	11,3	11,4	94,7
4	4	3,5	3,5	98,2
5	2	1,7	1,8	100,0
Σύνολο	114	99,1	100,0	
Δ/Α	1	,9		
Σύνολο	115	100,0		



**Διάγραμμα 14: Αριθμός παιδιών**

### Ηλικία παιδιών

Στα παιδιά, ηλικιακά, η μεγαλύτερη τιμή ήταν 52 ετών (!), η μικρότερη 1 χρόνου και ο μέσος όρος του δείγματος 16,7 έτη, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 12. Παρατηρούμε ότι το ηλικιακό εύρος των παιδιών των μαθητών/τριών είναι ανάλογο με το ηλικιακό εύρος των ίδιων των μαθητών/τριών με ίδια τυπική απόκλιση ( $SD=9,6$ )

Πίνακας 12: Ηλικία παιδιών

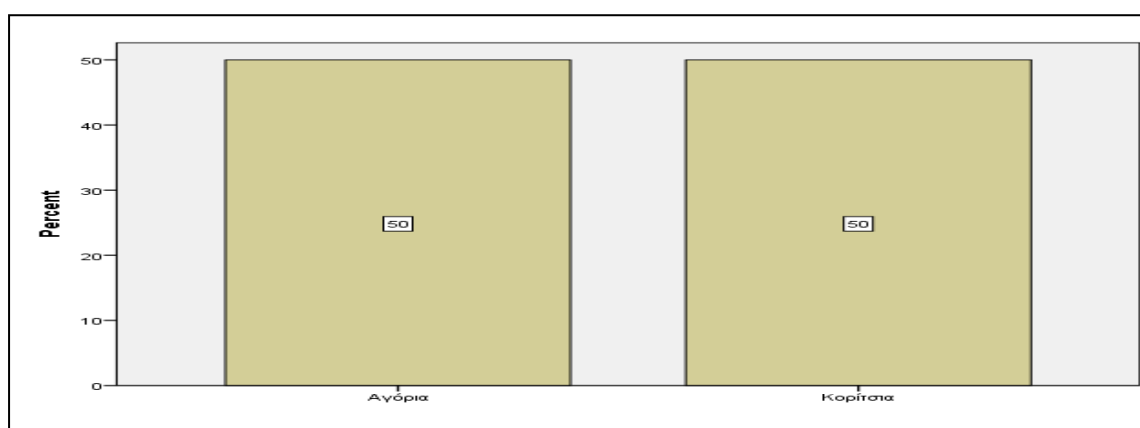
	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	Τυπική Απόκλιση (SD)
N	66	1,00	52,00	16,7009	9,64609
Σύνολο	66				

### Φύλο παιδιών

Ο Πίνακας 13 και το Διάγραμμα 15 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό αναφορικά με το φύλο των παιδιών. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια κατανέμονται ισομερώς με ποσοστό 50%.

Πίνακας 13: Φύλο παιδιών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αγόρια	45	39,1	50,0	50,0
Κορίτσια	45	39,1	50,0	100,0
Σύνολο	90	78,3	100,0	
Δ/Α	25	21,7		
Σύνολο	115	100,0		



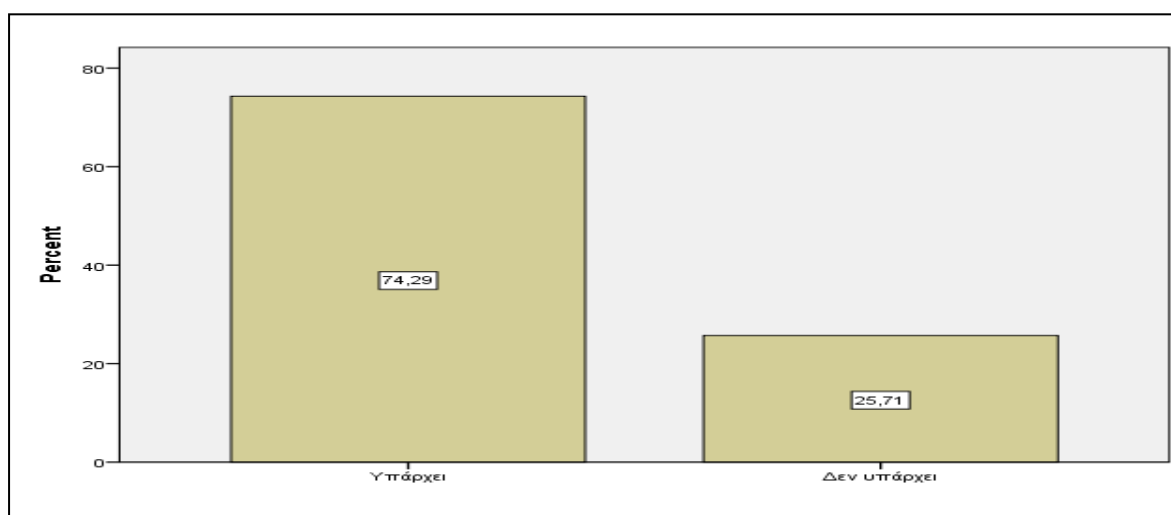
Διάγραμμα 15: Φύλο παιδιών

## Σύζυγος

Ο Πίνακας 14 και το Διάγραμμα 16 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό αναφορικά με τον/την σύζυγο του δείγματος. Το 74,3% των ερωτηθέντων/θεισών δήλωσε ότι υπάρχει σύζυγος, ενώ το 25,7% ότι δεν υπάρχει.

Πίνακας 14: Σύζυγος

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Υπάρχει	52	45,2	74,3	74,3
Δεν υπάρχει	18	15,7	25,7	100,0
Σύνολο	70	60,9	100,0	
Δ/Α	45	39,1		
<b>Σύνολο</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>		



Διάγραμμα 16: Σύζυγος

### Ηλικία συζύγου

Σχετικά με την ηλικία του συζύγου, η μεγαλύτερη τιμή ήταν 59 ετών, η μικρότερη 30 και ο μέσος όρος του δείγματος 43,3 ετών (Πίνακας 15).

**Πίνακας 15: Ηλικία συζύγου**

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση
Ηλικία_συζύγου	51	30,00	59,00	43,3333	7,79145
N	51				

### Επίπεδο σπουδών συζύγου

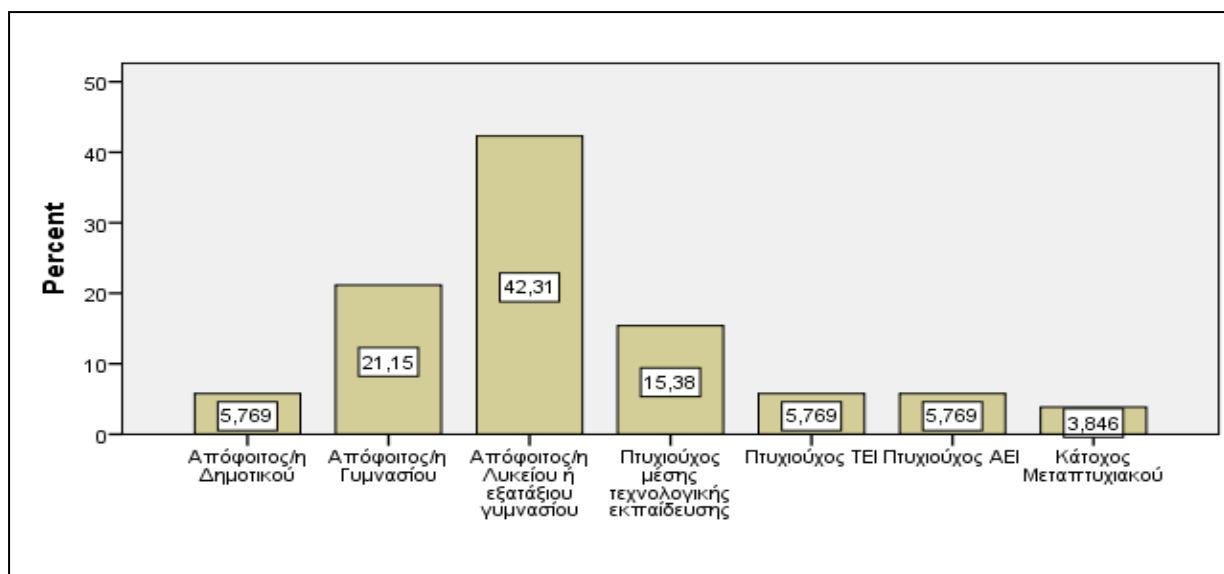
Σχετικά με το επίπεδο σπουδών των συζύγων των ερωτηθέντων/θεισών, οι σύζυγοι των συμμετεχόντων/χουσών είναι 42,3% απόφοιτοι λυκείου ή εξαταξίου γυμνασίου, 21,2% έχει τελειώσει το γυμνάσιο, ενώ το 15,4% είναι πτυχιούχοι Μέσης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Πίνακας 16, Διάγραμμα 17).

Η συντριπτική πλειοψηφία των συζύγων των ερωτηθέντων/θεισών έχουν απολυτήριο Λυκείου ή εξαταξίου Γυμνασίου ή πτυχίο μέσης τεχνολογικής εκπαίδευσης, το οποίο προσφέρει εξειδίκευση πάνω σε ένα τομέα. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (2,6%) είναι απόφοιτοι ΤΕΙ και ένα αντίστοιχα μικρό ποσοστό (2,6%) απόφοιτοι ΑΕΙ. Ένα ποσοστό 1,7% διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ένα ποσοστό 9,6% έχει τελειώσει μόνο το Γυμνάσιο, ενώ ένα επίσης μικρό ποσοστό (2,6%) έχει τελειώσει μόνο το Δημοτικό!

**Πίνακας 16: Επίπεδο σπουδών συζύγου**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Απόφοιτος/η Δημοτικού	3	2,6	5,8	5,8
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	11	9,6	21,2	26,9
Απόφοιτος/η Λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου	22	19,1	42,3	69,2
Πτυχιούχος μέσης τεχνολογικής εκπαίδευσης	8	7,0	15,4	84,6
Πτυχιούχος ΤΕΙ	3	2,6	5,8	90,4
Πτυχιούχος ΑΕΙ	3	2,6	5,8	96,2
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	2	1,7	3,8	100,0
Σύνολο	52	45,2	100,0	
ΜΔ/Α	63	54,8		
Σύνολο	115	100,0		





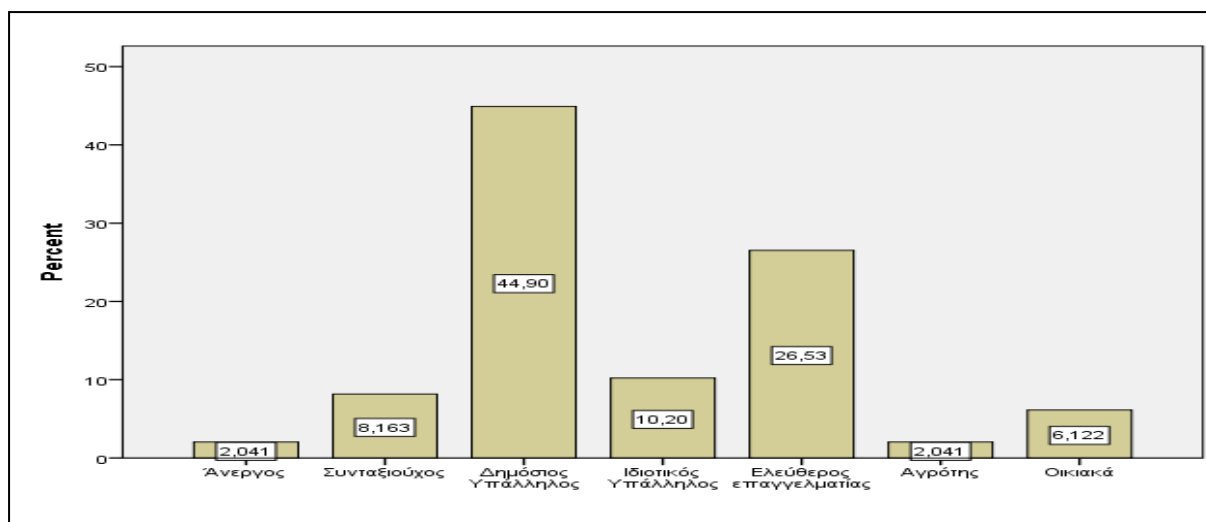
**Διάγραμμα 17: Επίπεδο σπουδών συζύγου**

### Επάγγελμα Συζύγου

Ο Πίνακας 17 και το Διάγραμμα 18 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με το επάγγελμα των συζύγων του δείγματος. Το 44,9% των συζύγων των ερωτηθέντων/θεισών είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ το 26,5% ελεύθεροι επαγγελματίες. Μόνο το 2% των ερωτηθέντων/θεισών δήλωσε ότι ο/η σύζυγος είναι άνεργος/η.

**Πίνακας 17: Επάγγελμα Συζύγου**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνεργος	1	,9	2,0	2,0
Συνταξιούχος	4	3,5	8,2	10,2
Δημόσιος Υπάλληλος	22	19,1	44,9	55,1
Ιδιωτικός Υπάλληλος	5	4,3	10,2	65,3
Ελεύθερος επαγγελματίας	13	11,3	26,5	91,8
Αγρότης	1	,9	2,0	93,9
Οικιακά	3	2,6	6,1	100,0
Σύνολο	49	42,6	100,0	
Δ/Α	66	57,4		
Σύνολο	115	100,0		



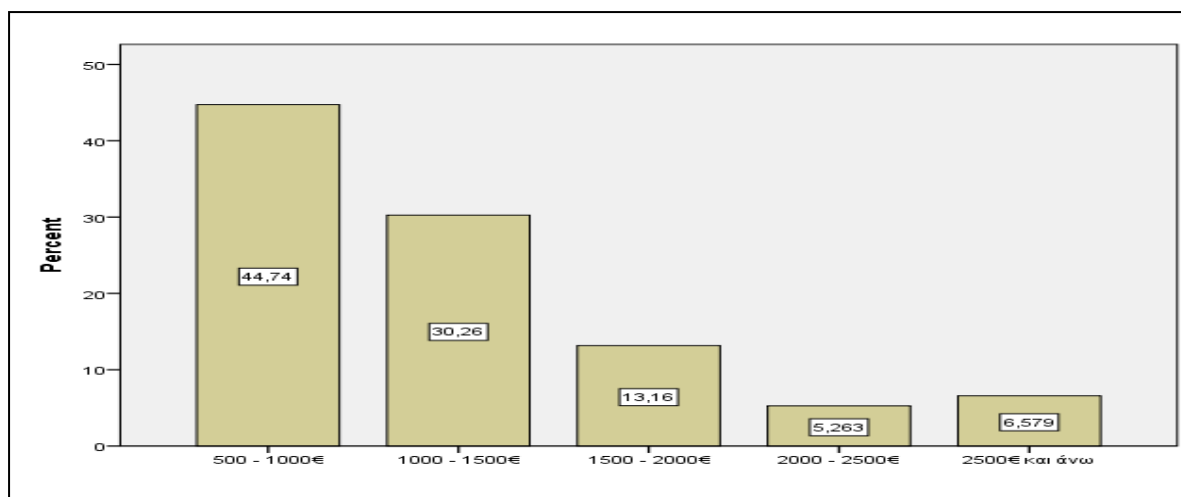
**Διάγραμμα 18: Επάγγελμα Συζύγου**

### Μέσο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα του δείγματος της έρευνας

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων/θεισών (44,7%) που απήντησαν σ' αυτή την ερώτηση οικονομικά ανήκει στην κατηγορία «500-1000€», και ακολουθούν οι οικονομικές ομάδες «1000-1500€» και «1500-2000€» με ποσοστό 30,3% και 13,2 αντίστοιχα. Τέλος, εισόδημα «2000-2500€» είχε μόλις το 3,5% (Πίνακας 18, Διάγραμμα 19)

**Πίνακας 18: Μέσο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα των ιδίων των συμμετεχόντων/χουσών**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<b>500 - 1000€</b>	34	29,6	44,7	44,7
<b>1000 - 1500€</b>	23	20,0	30,3	75,0
<b>1500 - 2000€</b>	10	8,7	13,2	88,2
<b>2000 - 2500€</b>	4	3,5	5,3	93,4
<b>2500€ και άνω</b>	5	4,3	6,6	100,0
<b>Σύνολο</b>	76	66,1	100,0	
<b>Δ/Α</b>	39	33,9		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		



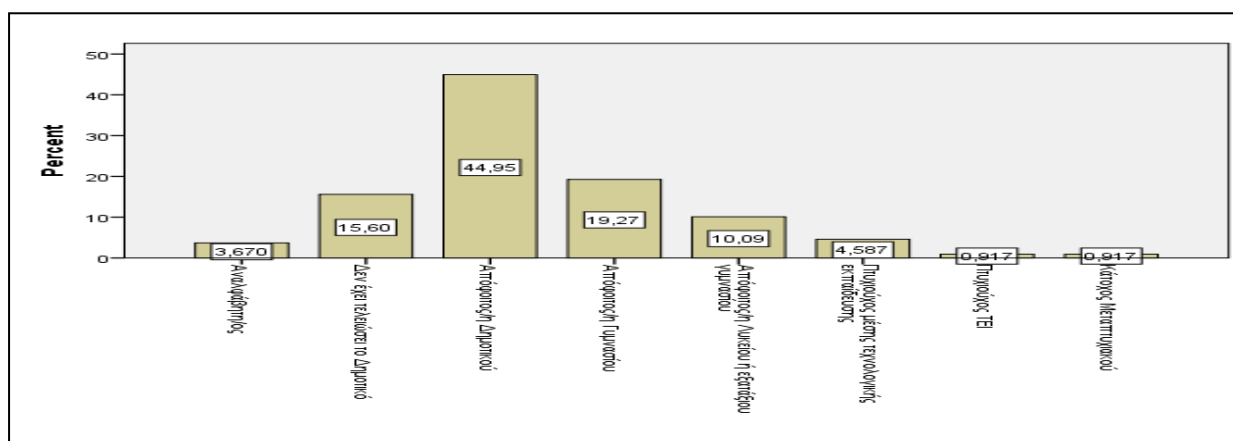
**Διάγραμμα 19: Μέσο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα των ιδίων των συμμετεχόντων/χουσών**

### Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας

Σχετικά με το επίπεδο των σπουδών της μητέρας των ερωτηθέντων/θεισών, το δείγμα αποτελείται κατά 45% από απόφοιτες δημοτικού, το 19,3% έχει τελειώσει το γυμνάσιο, ενώ μόνο το 0,9% έχει τελειώσει Τριτοβάθμιο Ίδρυμα (ΤΕΙ) και το ίδιο ποσοστό (0,9%) είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος. (Πίνακας 19, Διάγραμμα 20).

**Πίνακας 19: Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αναλόφαβητη	4	3,5	3,7	3,7
Δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό	17	14,8	15,6	19,3
Απόφοιτη Δημοτικού	49	42,6	45,0	64,2
Απόφοιτη Γυμνασίου	21	18,3	19,3	83,5
Απόφοιτη Λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου	11	9,6	10,1	93,6
Πτυχιούχος μέσης τεχνολογικής εκπαίδευσης	5	4,3	4,6	98,2
Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ	1	,9	,9	99,1
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	1	,9	,9	100,0
Σύνολο	109	94,8	100,0	
Δ/Α	6	5,2		
Σύνολο	115	100,0		



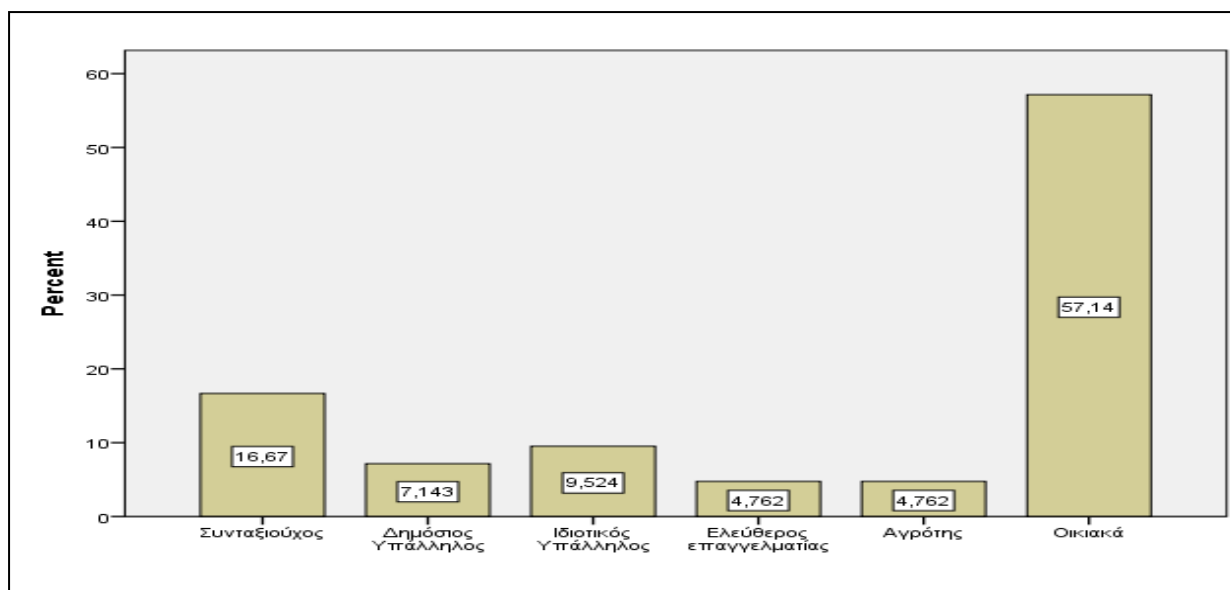
**Διάγραμμα 20: Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας**

### Επάγγελμα μητέρας

Ο Πίνακας 20 και το Διάγραμμα 21 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με το επάγγελμα των μητέρων των ερωτηθέντων/θεισών. Το 57,1% ασχολείται με τα οικιακά, ενώ το 16,7% είναι συνταξιούχοι.

**Πίνακας 20: Επάγγελμα μητέρας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συνταξιούχος	14	12,2	16,7	16,7
Δημόσιος Υπάλληλος	6	5,2	7,1	23,8
Ιδιωτικός Υπάλληλος	8	7,0	9,5	33,3
Ελεύθερη επαγγελματίας	4	3,5	4,8	38,1
Αγρότισσα	4	3,5	4,8	42,9
Οικιακά	48	41,7	57,1	100,0
Σύνολο	84	73,0	100,0	
Δ/Α	31	27,0		
Σύνολο	115	100,0		



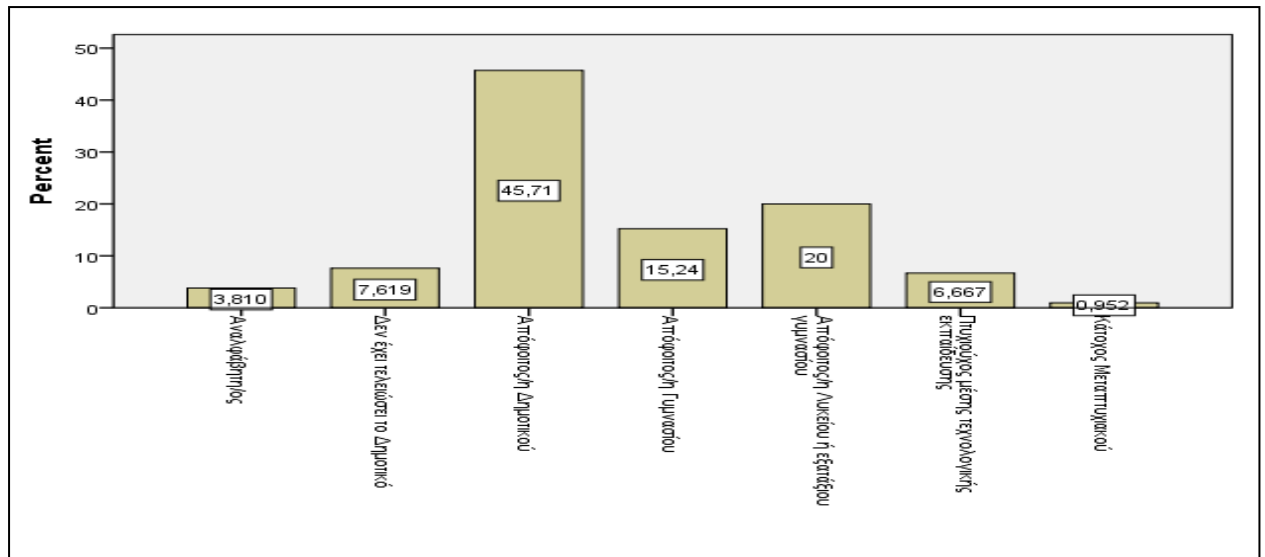
**Διάγραμμα 21: Επάγγελμα μητέρας**

**Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα**

Σχετικά με επίπεδο σπουδών των πατεράδων των ερωτηθέντων/θεισών το δείγμα αποτελείται κατά 45,7% από απόφοιτους δημοτικού, το 20% έχει τελειώσει το λύκειο, ενώ το 15,2% έχει τελειώσει το γυμνάσιο (Πίνακας 21, Διάγραμμα 22).

**Πίνακας 21: Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αναλφάβητος	4	3,5	3,8	3,8
Δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό	8	7,0	7,6	11,4
Απόφοιτος Δημοτικού	48	41,7	45,7	57,1
Απόφοιτος Γυμνασίου	16	13,9	15,2	72,4
Απόφοιτος Λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου	21	18,3	20,0	92,4
Πτυχιούχος μέσης τεχνολογικής εκπαίδευσης	7	6,1	6,7	99,0
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	1	,9	1,0	100,0
<b>Σύνολο</b>	105	91,3	100,0	
Δ/Α	10	8,7		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		



**Διάγραμμα 22: Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα**

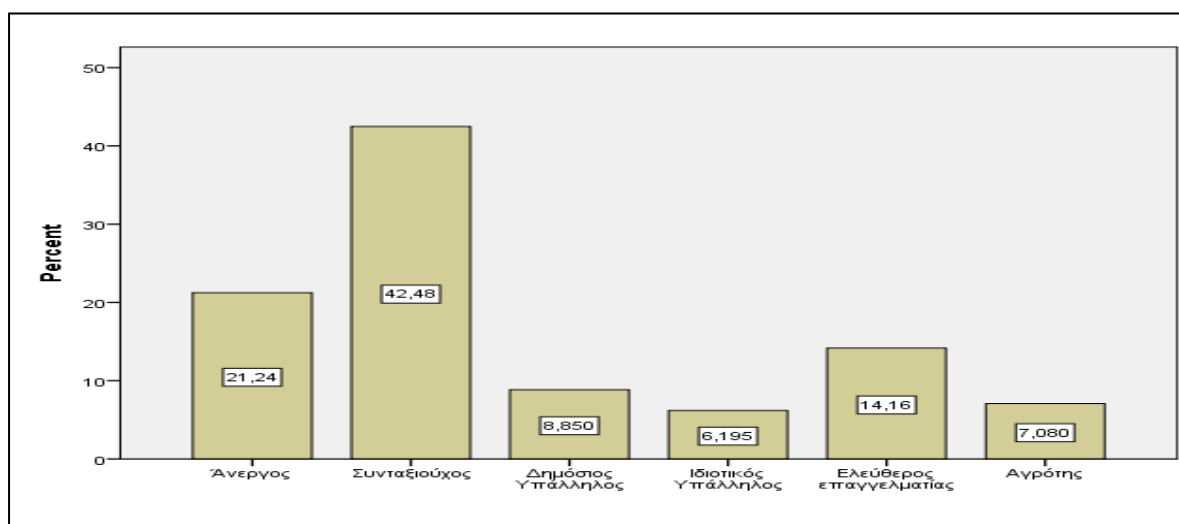
### **Επάγγελμα πατέρα**

Ο Πίνακας 22 και το Διάγραμμα 23 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με το επάγγελμα του πατέρα των ερωτηθέντων/θεισών. Το 42,5% των πατεράδων των ερωτηθέντων/θεισών είναι συνταξιούχοι, ενώ το 20,9% άνεργοι.

Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό πατεράδων (20,9%) είναι άνεργοι και αυτό συμφωνεί απόλυτα με τα ευρήματα της προηγούμενης ερώτησης, από τη στιγμή που η έλλειψη τυπικών προσόντων, όπως ένα απολυτήριο Λυκείου ή εξαταξίου Γυμνασίου δυσχεραίνει την εύρεση εργασίας από πλευράς αυτών των αντρών με αποτέλεσμα ή την ανεργία ή την περιστασιακή απασχόληση σε εποχιακές εργασίες ως ανειδίκευτο και φθηνό εργατικό δυναμικό.

**Πίνακας 22: Επάγγελμα πατέρα**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνεργος	24	20,9	21,2	21,2
Συνταξιούχος	48	41,7	42,5	63,7
Δημόσιος Υπάλληλος	10	8,7	8,8	72,6
Ιδιωτικός Υπάλληλος	7	6,1	6,2	78,8
Ελεύθερος επαγγελματίας	16	13,9	14,2	92,9
Αγρότης	8	7,0	7,1	100,0
Σύνολο	113	98,3	100,0	
Δ/Α	2	1,7		
Σύνολο	115	100,0		



**Διάγραμμα 23: Επάγγελμα πατέρα**

### Μέσο μηνιαίο εισόδημα γονεϊκής οικογένειας

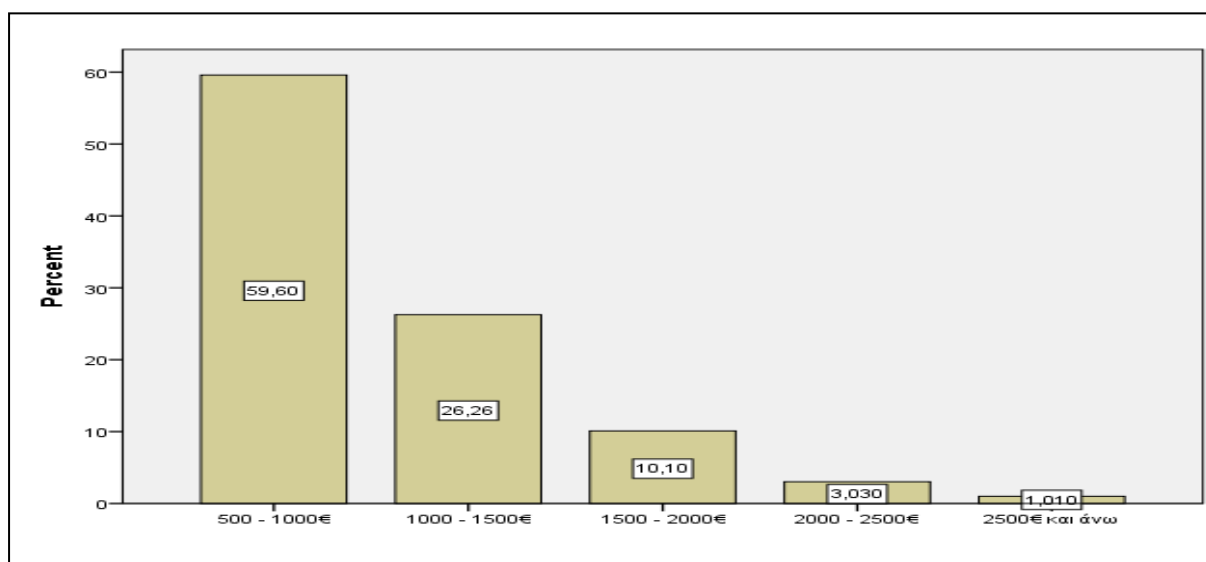
Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων/θεισών (59,6%) είχε μέσο μηνιαίο εισόδημα γονεϊκής οικογένειας «500-1000€», και ακολούθως «1000-1500€» και «1500-2000€» με ποσοστό 26,3% και 10,1 αντίστοιχα. Τέλος, μέσο μηνιαίο εισόδημα γονεϊκής οικογένειας «2000-2500€» είχε μόλις το 3% (Πίνακας 23, Διάγραμμα 24).

Ένα ποσοστό κοντά στο 60%, μεγάλωσε σε οικογένεια, της οποίας το μηνιαίο εισόδημα εντάσσεται στη χαμηλότερη εισοδηματική κατηγορία «500-1000€». Αυτό συμφωνεί και με το

γεγονός ότι και το οικογενειακό εισόδημα του σχεδόν 50% των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα ανήκει στην ίδια εισοδηματική κατηγορία.

**Πίνακας 23: Μέσο μηνιαίο εισόδημα γονεϊκής οικογένειας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
500 - 1000€	59	51,3	59,6	59,6
1000 - 1500€	26	22,6	26,3	85,9
1500 - 2000€	10	8,7	10,1	96,0
2000 - 2500€	3	2,6	3,0	99,0
2500€ και άνω	1	,9	1,0	100,0
Σύνολο	99	86,1	100,0	
Δ/Α	16	13,9		
Σύνολο	115	100,0		



**Διάγραμμα 24: Μέσο μηνιαίο εισόδημα γονεϊκής οικογένειας**

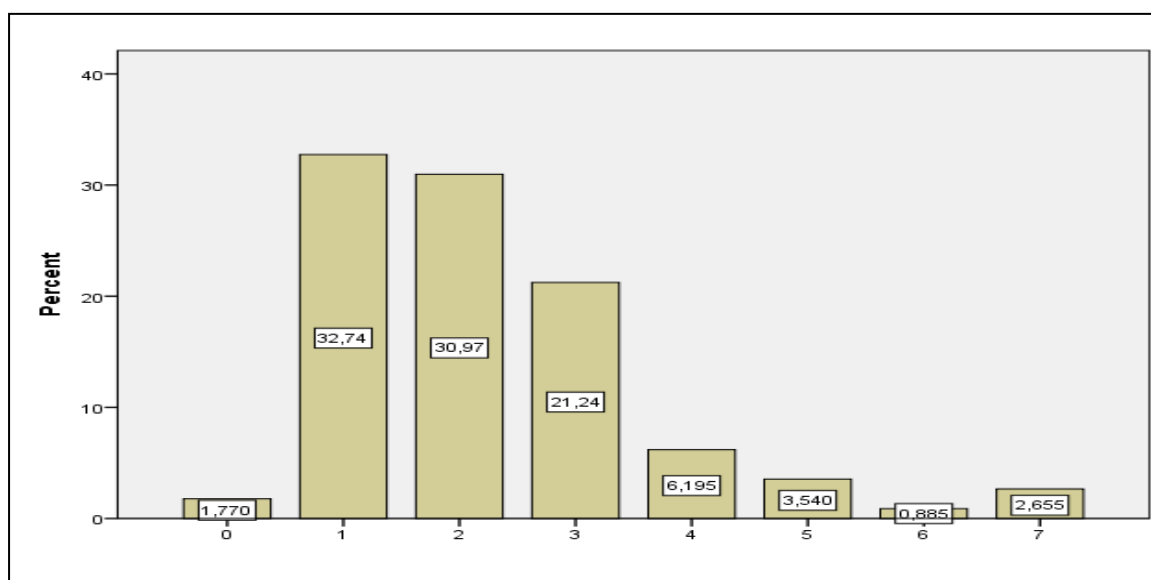


## Αριθμός αδελφιών

Ο Πίνακας 24 και το Διάγραμμα 25 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό για τον αριθμό αδελφών του κάθε ατόμου που συμμετείχε στην έρευνα. Το 32,7% των ερωτηθέντων/θεισών δήλωσε πως έχει έναν αδελφό/αδελφή, ενώ 31% δήλωσε πως έχει δύο.

Πίνακας 24: Αριθμός αδελφιών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
0	2	1,7	1,8	1,8
1	37	32,2	32,7	34,5
2	35	30,4	31,0	65,5
3	24	20,9	21,2	86,7
4	7	6,1	6,2	92,9
5	4	3,5	3,5	96,5
6	1	,9	,9	97,3
7	3	2,6	2,7	100,0
Σύνολο	113	98,3	100,0	
Δ/Α	2	1,7		
Σύνολο	115	100,0		



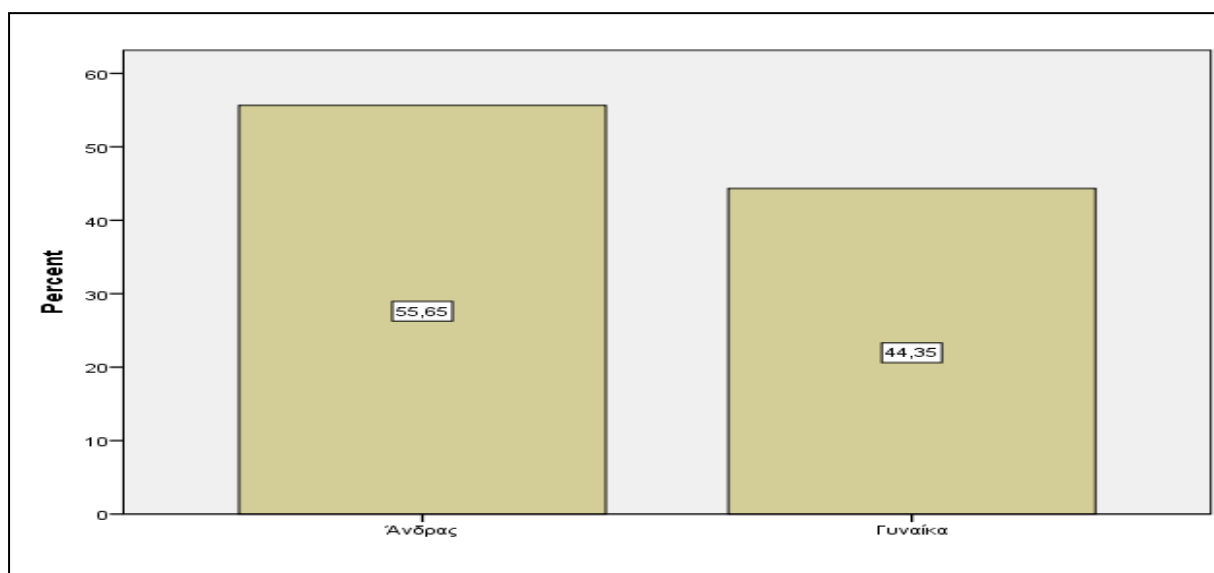
Διάγραμμα 25: Αριθμός αδελφιών

### Φύλο αδελφιών

Ο Πίνακας 25 και το Διάγραμμα 26 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό αναφορικά με το φύλο των αδελφών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το 55,7% των ερωτηθέντων/θεισών έχει αδέρφια άνδρες και το 44,3% γυναίκες.

Πίνακας 25: Φύλο αδελφιών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνδρας	64	55,7	55,7	55,7
Γυναίκα	51	44,3	44,3	100,0
Σύνολο	115	100,0	100,0	



Διάγραμμα 26: Φύλο αδελφιών

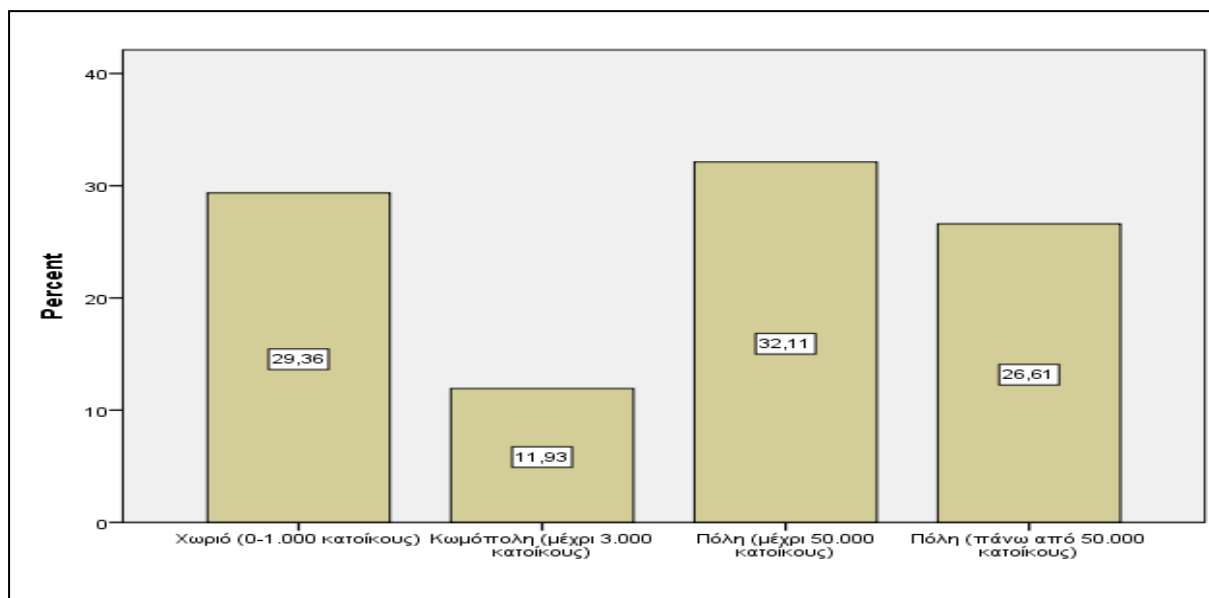
## 22. Τόπος διαμονής

Ο Πίνακας 26 και το Διάγραμμα 27 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με τον τόπο διαμονής του δείγματος. Το 32,1% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε πως μένει σε πόλη, ενώ το 29,4% απάντησε σε χωριό.

**Πίνακας 26: Τόπος διαμονής**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Χωριό (0-1.000 κατοίκους)	32	27,8	29,4	29,4
Κωμόπολη (μέχρι 3.000 κατοίκους)	13	11,3	11,9	41,3
Πόλη (μέχρι 50.000 κατοίκους)	35	30,4	32,1	73,4
Πόλη (πάνω από 50.000 κατοίκους)	29	25,2	26,6	100,0
Σύνολο	109	94,8	100,0	
Δ/Α	6	5,2		
Σύνολο	115	100,0		

Παρατηρούμε ότι ο τόπος διαμονής των ερωτηθέντων/θεισών κατανέμεται σχεδόν ισομερώς στις διάφορες κατηγορίες. Δεν παρατηρούνται δηλαδή μεγάλες αποκλίσεις και συσπείρωση προς μία μόνο κατηγορία τόπου διαμονής<sup>521</sup>. Επομένως, ο μαθητικός πληθυσμός των εσπερινών σχολείων προέρχεται τόσο από αστικές όσο και από αγροτικές περιοχές. Μικρότερο ποσοστό (11,9%) διαμένει σε κωμοπόλεις- ίσως γιατί ο ορισμός της κωμόπολης δεν είναι πλέον ξεκάθαρος και οι περισσότεροι τείνουν να επιλέγουν χωριό ή πόλη ως απάντηση.



**Διάγραμμα 27: Τόπος διαμονής**

<sup>521</sup> Να σημειωθεί ότι στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης η μόνη πόλη που έχει περισσότερους από 50.000 κατοίκους είναι η Κοζάνη ενώ η δεύτερη σε πληθυσμό πόλη είναι η Πτολεμαΐδα.

Τα δημογραφικά δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο, δείχνουν ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτούντων σε εσπερινά σχολεία προέρχεται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό εισόδημα και, άρα, χαμηλότερο βιοτικό επίπεδο. Πολλοί/ές από τους μαθητές/τριες του δείγματος υποχρεώθηκαν να διακόψουν τη σχολική φοίτηση στην εφηβεία προκειμένου να εργαστούν για να συνεισφέρουν στη βελτίωση των οικονομικών της οικογένειας. Η δύσκολη οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι βασική αιτία εγκατάλειψης της εκπαίδευσης. Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών και νέων που εγκαταλείπουν την σχολική φοίτηση ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, με ανύπαρκτο ή χαμηλό εισόδημα, διαμένουν σε απομακρυσμένα χωριά ή υποβαθμισμένες αστικές περιοχές, και έχουν γονείς, που κι εκείνοι με τη σειρά τους δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

### 12.3.3. Παρουσίαση ποιοτικών δεδομένων ερωτηματολογίου

#### Φοίτηση στο εσπερινό σχολείο

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις που σχετίζονται με τη φοίτηση των ερωτηθέντων/θεισών στα εσπερινά σχολεία. Οι ερωτήσεις αυτές περιέχουν και σχολιασμό των απαντήσεων από πλευράς των συμμετεχόντων/χουσών.

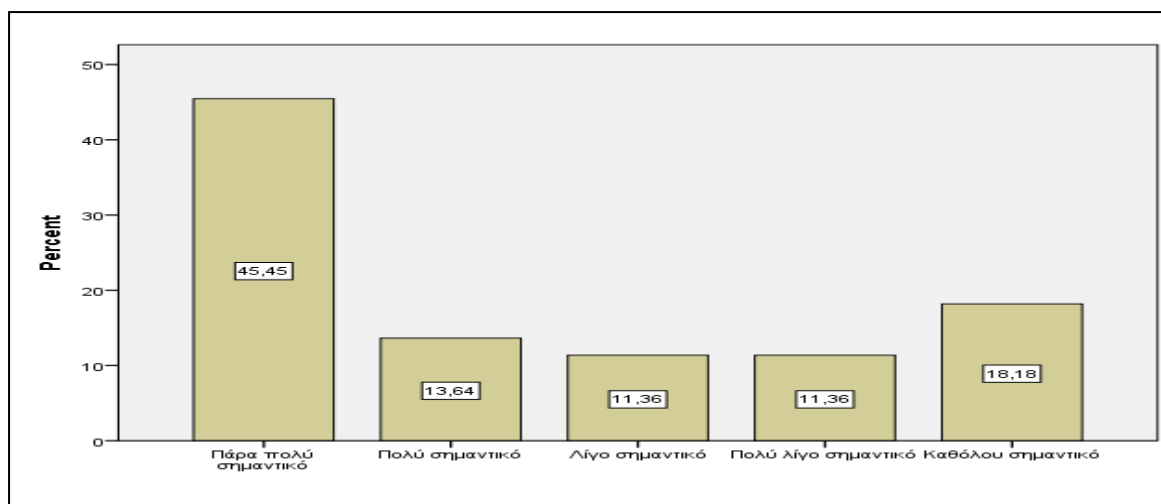
#### Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν να φοιτήσετε στις δομές της εσπερινής εκπαίδευσης;

##### *α. Βελτίωση των Οικονομικών*

Ο Πίνακας 27 και το Διάγραμμα 28 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν να φοιτήσετε στις δομές της εσπερινής εκπαίδευσης (Βελτίωση των Οικονομικών)». Το 45,5% απάντησε πάρα πολύ σημαντικό, ενώ το 18,2% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε καθόλου σημαντικό.

**Πίνακας 27: Βελτίωση των Οικονομικών**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<b>Πάρα πολύ σημαντικό</b>	20	17,4	45,5	45,5
<b>Πολύ σημαντικό</b>	6	5,2	13,6	59,1
<b>Λίγο σημαντικό</b>	5	4,3	11,4	70,5
<b>Πολύ λίγο σημαντικό</b>	5	4,3	11,4	81,8
<b>Καθόλου σημαντικό</b>	8	7,0	18,2	100,0
<b>Σύνολο</b>	44	38,3	100,0	
Δ/Α	71	61,7		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		



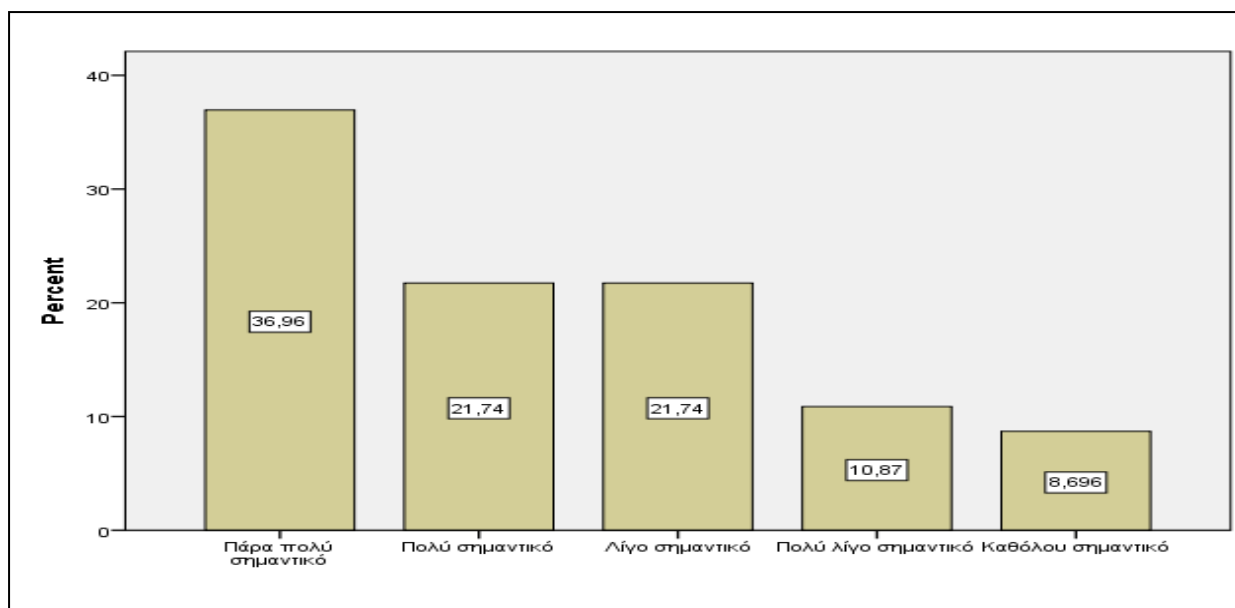
**Διάγραμμα 28: Βελτίωση των Οικονομικών**

### **β. Προσωπική ανάπτυξη**

Ο Πίνακας 28 και το Διάγραμμα 29 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν να φοιτήσετε στις δομές της εσπερινής εκπαίδευσης (Προσωπική ανάπτυξη)». Το 37% απάντησε πάρα πολύ σημαντικό, ενώ το 21,7% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε πολύ σημαντικό.

**Πίνακας 28: Προσωπική ανάπτυξη**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<b>Πάρα πολύ σημαντικό</b>	17	14,8	37,0	37,0
<b>Πολύ σημαντικό</b>	10	8,7	21,7	58,7
<b>Λίγο σημαντικό</b>	10	8,7	21,7	80,4
<b>Πολύ λίγο σημαντικό</b>	5	4,3	10,9	91,3
<b>Καθόλου σημαντικό</b>	4	3,5	8,7	100,0
<b>Σύνολο</b>	46	40,0	100,0	
<b>Δ/Α</b>	69	60,0		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		



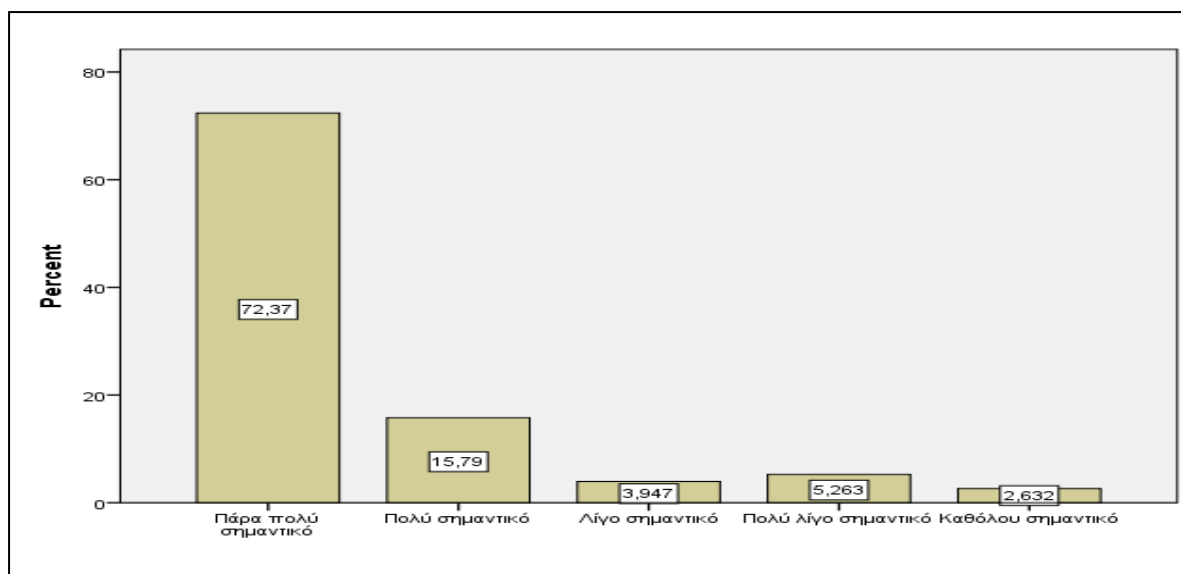
**Διάγραμμα 29: Προσωπική ανάπτυξη**

**γ. Βελτίωση επαγγελματικής θέσης**

Ο Πίνακας 29 και το Διάγραμμα 30 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν να φοιτήσετε στις δομές της εσπερινής εκπαίδευσης (Βελτίωση επαγγελματικής θέσης)». Το 72,4% απάντησε πάρα πολύ σημαντικό, ενώ το 15,8% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε πολύ σημαντικό.

**Πίνακας 29: Βελτίωση επαγγελματικής θέσης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<b>Πάρα πολύ σημαντικό</b>	55	47,8	72,4	72,4
<b>Πολύ σημαντικό</b>	12	10,4	15,8	88,2
<b>Λίγο σημαντικό</b>	3	2,6	3,9	92,1
<b>Πολύ λίγο σημαντικό</b>	4	3,5	5,3	97,4
<b>Καθόλου σημαντικό</b>	2	1,7	2,6	100,0
<b>Σύνολο</b>	76	66,1	100,0	
<b>Δ/Α</b>	39	33,9		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		



**Διάγραμμα 30: Βελτίωση επαγγελματικής θέσης**

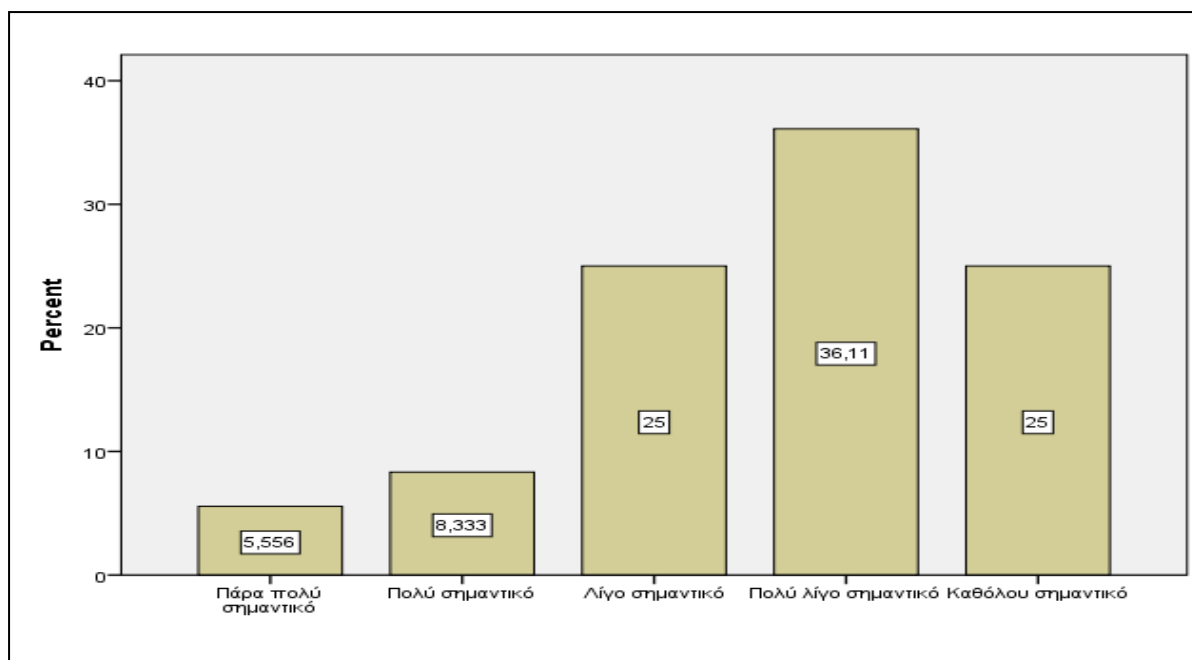
**δ. Βελτίωση κοινωνικής θέσης**

Ο Πίνακας 30 και το Διάγραμμα 31 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν να φοιτήσετε στις δομές της εσπερινής εκπαίδευσης (Βελτίωση κοινωνικής θέσης)». Το 36,1% απάντησε πολύ λίγο σημαντικό, ενώ το 25% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε καθόλου σημαντικό.

**Πίνακας 30: Βελτίωση κοινωνικής θέσης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<b>Πάρα πολύ σημαντικό</b>	2	1,7	5,6	5,6
<b>Πολύ σημαντικό</b>	3	2,6	8,3	13,9
<b>Λίγο σημαντικό</b>	9	7,8	25,0	38,9
<b>Πολύ λίγο σημαντικό</b>	13	11,3	36,1	75,0
<b>Καθόλου σημαντικό</b>	9	7,8	25,0	100,0
<b>Σύνολο</b>	36	31,3	100,0	
<b>Δ/Α</b>	79	68,7		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		





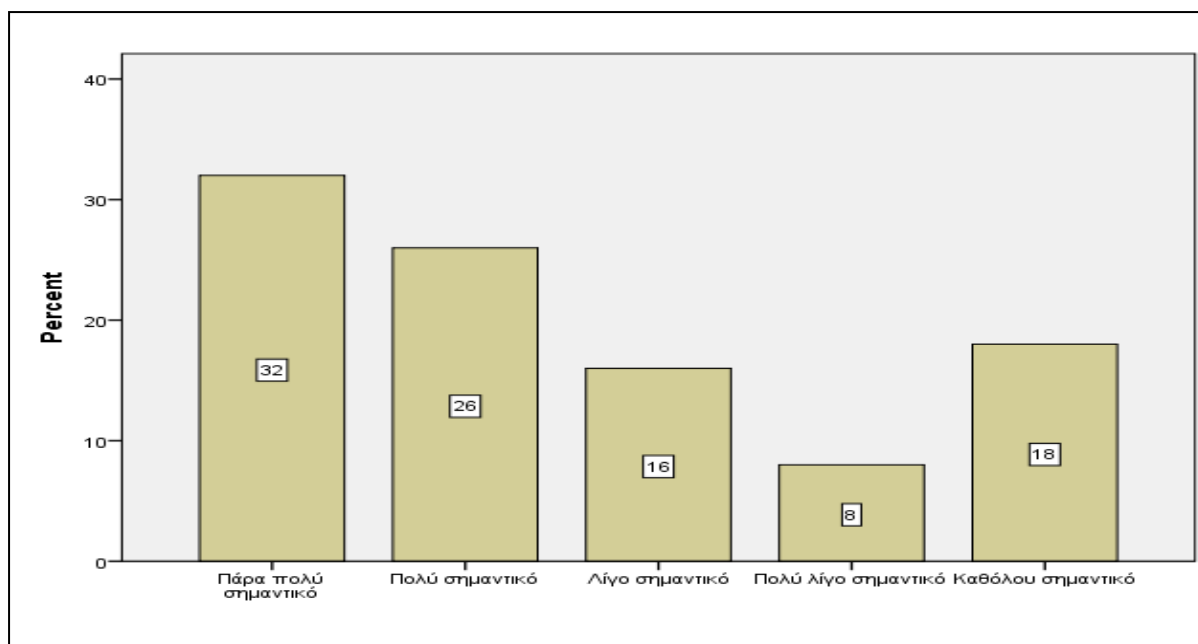
**Διάγραμμα 31: Βελτίωση κοινωνικής θέσης**

**ε. Μόρφωση – Σπουδές**

Ο Πίνακας 31 και το Διάγραμμα 32 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν να φοιτήσετε στις δομές της εσπερινής εκπαίδευσης (Μόρφωση–σπουδές)». Το 32% απάντησε πάρα πολύ σημαντικό, ενώ το 26% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε πολύ σημαντικό.

**Πίνακας 31: Μόρφωση - Σπουδές**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<b>Πάρα πολύ σημαντικό</b>	16	13,9	32,0	32,0
<b>Πολύ σημαντικό</b>	13	11,3	26,0	58,0
<b>Λίγο σημαντικό</b>	8	7,0	16,0	74,0
<b>Πολύ λίγο σημαντικό</b>	4	3,5	8,0	82,0
<b>Καθόλου σημαντικό</b>	9	7,8	18,0	100,0
<b>Σύνολο</b>	50	43,5	100,0	
<b>Δ/Α</b>	65	56,5		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		



**Διάγραμμα 32: Μόρφωση – Σπουδές**

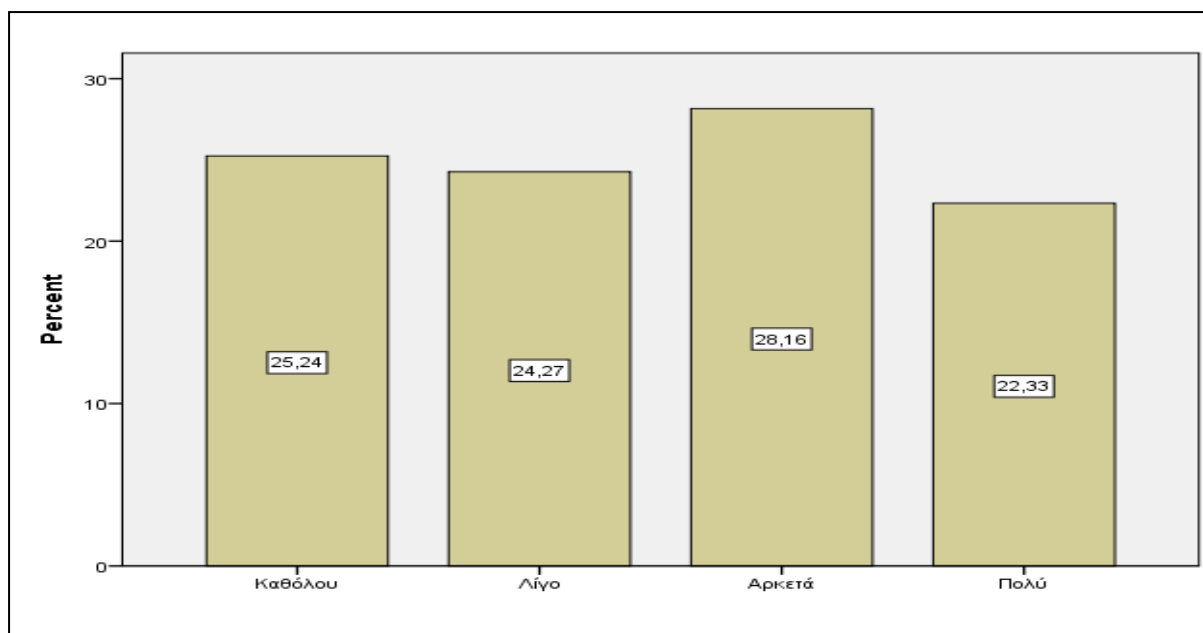
### 23. Φοίτηση στο εσπερινό σχολείο κα αλλαγή στην καθημερινότητα

#### α. Οικογενειακό επίπεδο

Ο Πίνακας 32 και το Διάγραμμα 33 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Πόσο άλλαξε η καθημερινότητα σας από την απόφαση σας να φοιτήσετε στο εσπερινό σχολείο σε οικογενειακό επίπεδο». Το 28,2% απάντησε αρκετά, ενώ το 25,2% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε καθόλου.

**Πίνακας 32: Αλλαγή καθημερινότητας σε οικογενειακό επίπεδο**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	26	22,6	25,2	25,2
Λίγο	25	21,7	24,3	49,5
Αρκετά	29	25,2	28,2	77,7
Πολύ	23	20,0	22,3	100,0
Σύνολο	103	89,6	100,0	
Δ/Α	12	10,4		
Σύνολο	115	100,0		



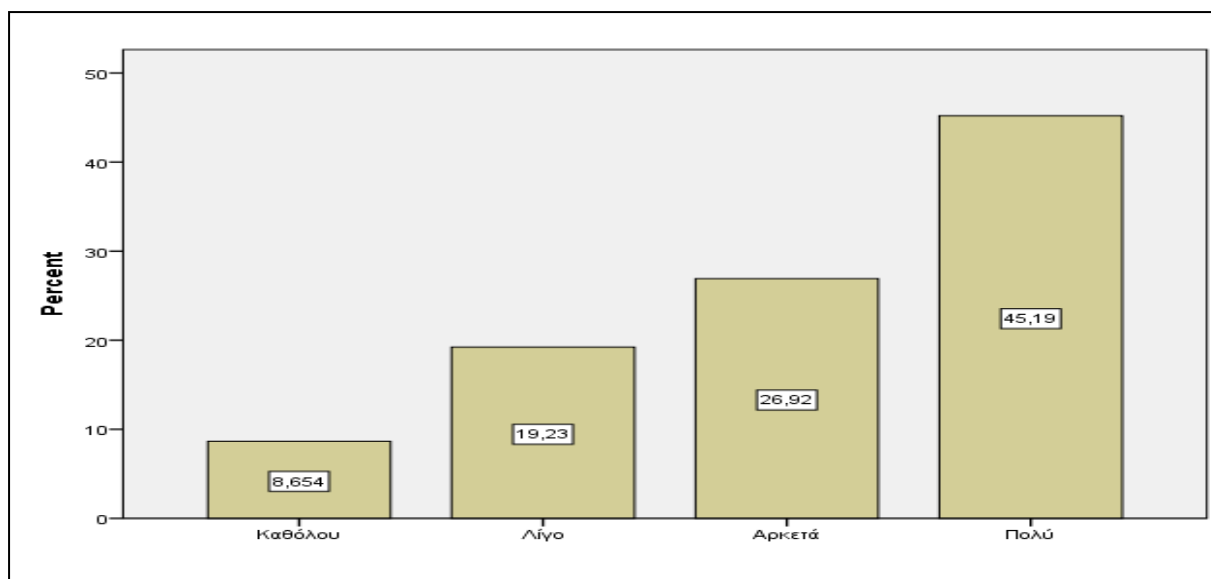
**Διάγραμμα 33: Αλλαγή καθημερινότητας σε οικογενειακό επίπεδο**

**β. Προσωπικό επίπεδο**

Ο Πίνακας 33 και το Διάγραμμα 34 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Πόσο άλλαξε η καθημερινότητα σας από την απόφαση σας να φοιτήσετε στο εσπερινό σχολείο σε προσωπικό επίπεδο;». Το 45,2% απάντησε πολύ, ενώ το 26,9% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε αρκετά.

**Πίνακας 33: Αλλαγή καθημερινότητας σε προσωπικό επίπεδο**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<b>Καθόλου</b>	9	7,8	8,7	8,7
<b>Λίγο</b>	20	17,4	19,2	27,9
<b>Αρκετά</b>	28	24,3	26,9	54,8
<b>Πολύ</b>	47	40,9	45,2	100,0
<b>Σύνολο</b>	104	90,4	100,0	
<b>Δ/Α</b>	11	9,6		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		



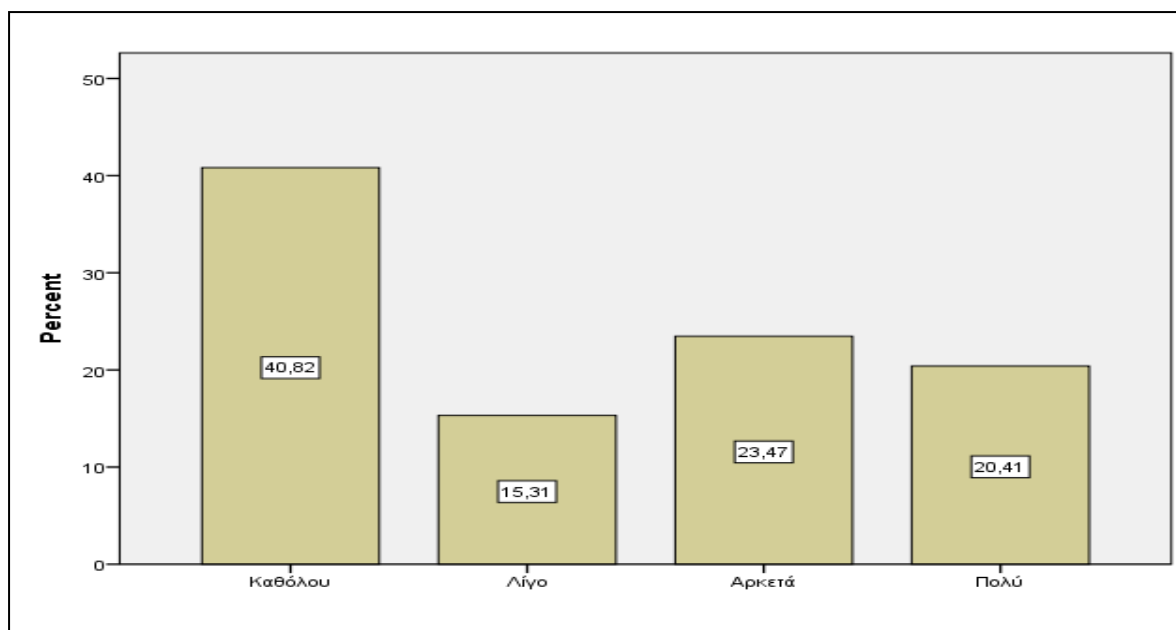
**Διάγραμμα 34: Αλλαγή καθημερινότητας σε προσωπικό επίπεδο**

*γ. Επαγγελματικό επίπεδο*

Ο Πίνακας 34 και το Διάγραμμα 35 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Πόσο άλλαξε η καθημερινότητα σας από την απόφαση σας να φοιτήσετε στο εσπερινό σχολείο σε επαγγελματικό επίπεδο;». Το 40,8% απάντησε καθόλου, ενώ το 23,5% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε αρκετά.

**Πίνακας 34: Αλλαγή καθημερινότητας σε επαγγελματικό επίπεδο**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	40	34,8	40,8	40,8
Λίγο	15	13,0	15,3	56,1
Αρκετά	23	20,0	23,5	79,6
Πολύ	20	17,4	20,4	100,0
Σύνολο	98	85,2	100,0	
Δ/Α	17	14,8		
Σύνολο	115	100,0		



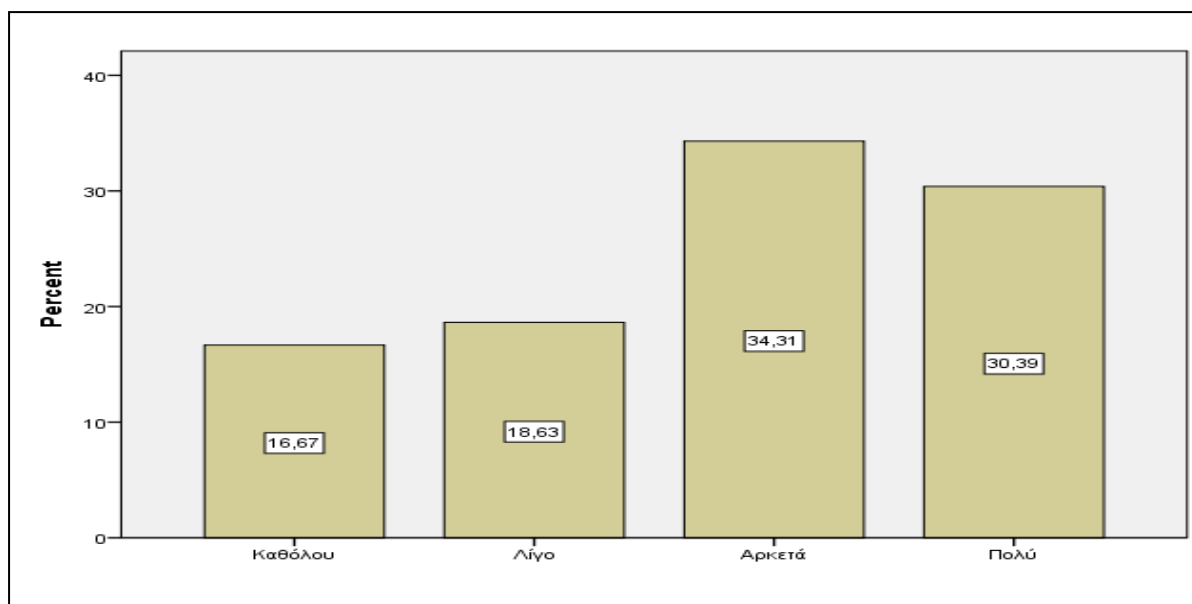
**Διάγραμμα 35: Αλλαγή καθημερινότητας σε επαγγελματικό επίπεδο**

**δ. Κοινωνικό επίπεδο**

Ο Πίνακας 35 και το Διάγραμμα 36 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Πόσο άλλαξε η καθημερινότητα σας από την απόφαση σας να φοιτήσετε στο εσπερινό σχολείο σε κοινωνικό επίπεδο;». Το 34,3% απάντησε αρκετά, ενώ το 30,4% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε πολύ.

**Πίνακας 35: Αλλαγή καθημερινότητας σε κοινωνικό επίπεδο**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	17	14,8	16,7	16,7
Λίγο	19	16,5	18,6	35,3
Αρκετά	35	30,4	34,3	69,6
Πολύ	31	27,0	30,4	100,0
Σύνολο	102	88,7	100,0	
Δ/Α	13	11,3		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		



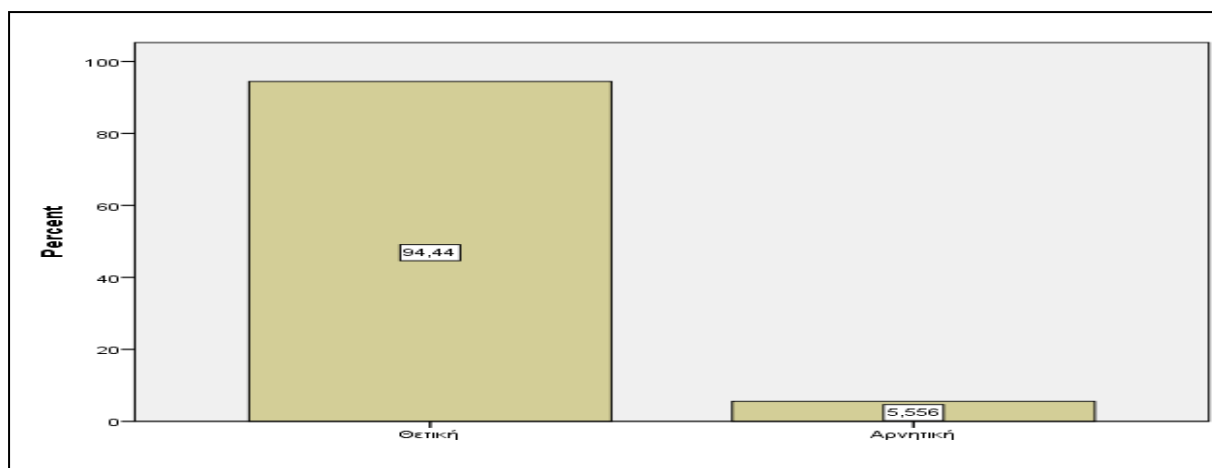
**Διάγραμμα 36: Αλλαγή καθημερινότητας σε κοινωνικό επίπεδο**

**24. Θεωρείτε την αλλαγή αυτή θετική ή αρνητική;**

Ο Πίνακας 36 και το Διάγραμμα 37 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Θεωρείτε την αλλαγή αυτή θετική ή αρνητική;». Το 94,4% απάντησε θετική, ενώ το 5,6% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε αρνητική.

**Πίνακας 36: Θεωρείτε την αλλαγή αυτή θετική ή αρνητική;**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<b>Θετική</b>	85	73,9	94,4	94,4
<b>Αρνητική</b>	5	4,3	5,6	100,0
<b>Σύνολο</b>	90	78,3	100,0	
<b>Δ/Α</b>	25	21,7		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		



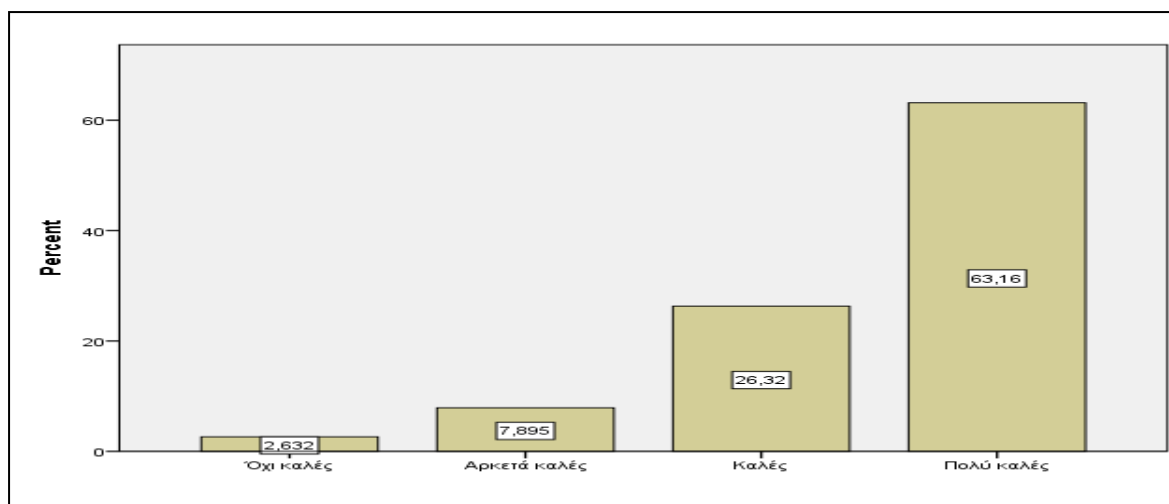
**Διάγραμμα 37: Θεωρείτε την αλλαγή αυτή θετική ή αρνητική;**

**25. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με τους/τις συμμαθητές/τριές σας;**

Ο Πίνακας 37 και το Διάγραμμα 38 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με τους συμμαθητές/τριές σας;». Το 63,2% απάντησε πολύ καλές, ενώ το 26,3% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε καλές.

**Πίνακας 37: Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με τους/τις συμμαθητές/τριές σας;**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Όχι καλές	3	2,6	2,6	2,6
Αρκετά καλές	9	7,8	7,9	10,5
Καλές	30	26,1	26,3	36,8
Πολύ καλές	72	62,6	63,2	100,0
Σύνολο	114	99,1	100,0	
Δ/Α	1	,9		
Σύνολο	115	100,0		



**Διάγραμμα 38: Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με τους/τις συμμαθητές/τριές σας;**

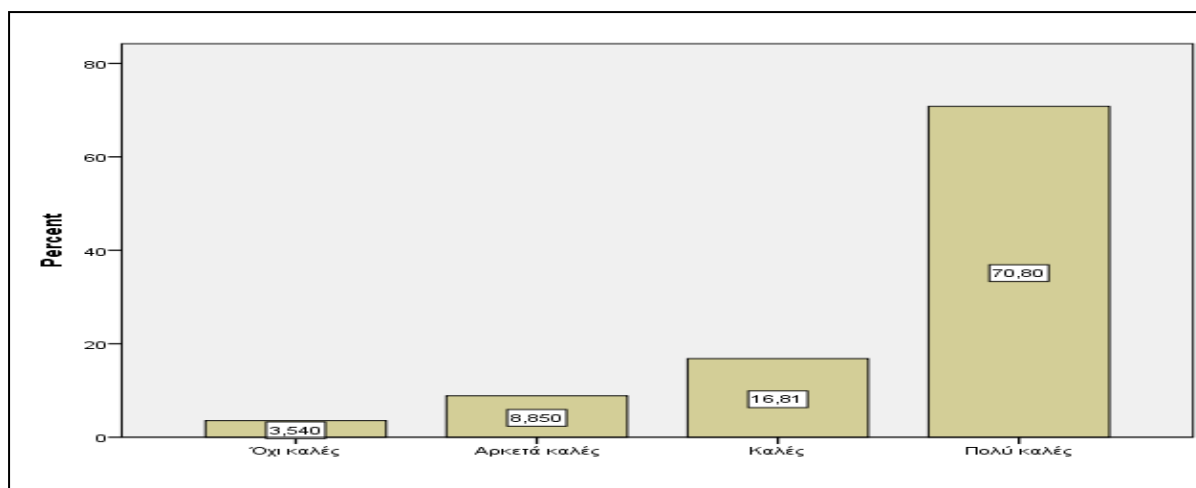
**26. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας;**

Ο Πίνακας 38 και το Διάγραμμα 39 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας;». Το 70,8% απάντησε πολύ καλές, ενώ το 16,5% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε καλές.

**Πίνακας 38: Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας;**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Όχι καλές	4	3,5	3,5	3,5
Αρκετά καλές	10	8,7	8,8	12,4
Καλές	19	16,5	16,8	29,2
Πολύ καλές	80	69,6	70,8	100,0
Σύνολο	113	98,3	100,0	
Δ/Α	2	1,7		
<b>Σύνολο</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>		





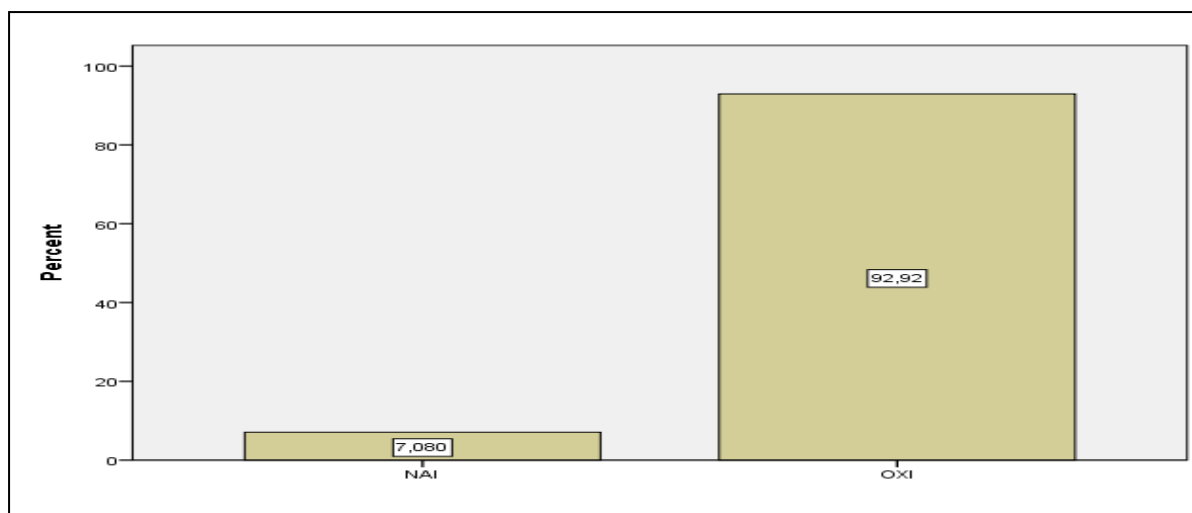
**Διάγραμμα 39: Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας;**

## 27. Φύλο και διαφορετική αντιμετώπιση από το διδακτικό προσωπικό

Ο Πίνακας 39 και το Διάγραμμα 40 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί σας αντιμετωπίζουν και συμπεριφέρονται διαφορετικά στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια;». Το 92,9% απάντησε ΟΧΙ, ενώ το 7,1% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε ΝΑΙ.

**Πίνακας 39: Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί σας αντιμετωπίζουν και συμπεριφέρονται διαφορετικά στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια;**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΝΑΙ	8	7,0	7,1	7,1
ΟΧΙ	105	91,3	92,9	100,0
Σύνολο	113	98,3	100,0	
Δ/Α	2	1,7		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		



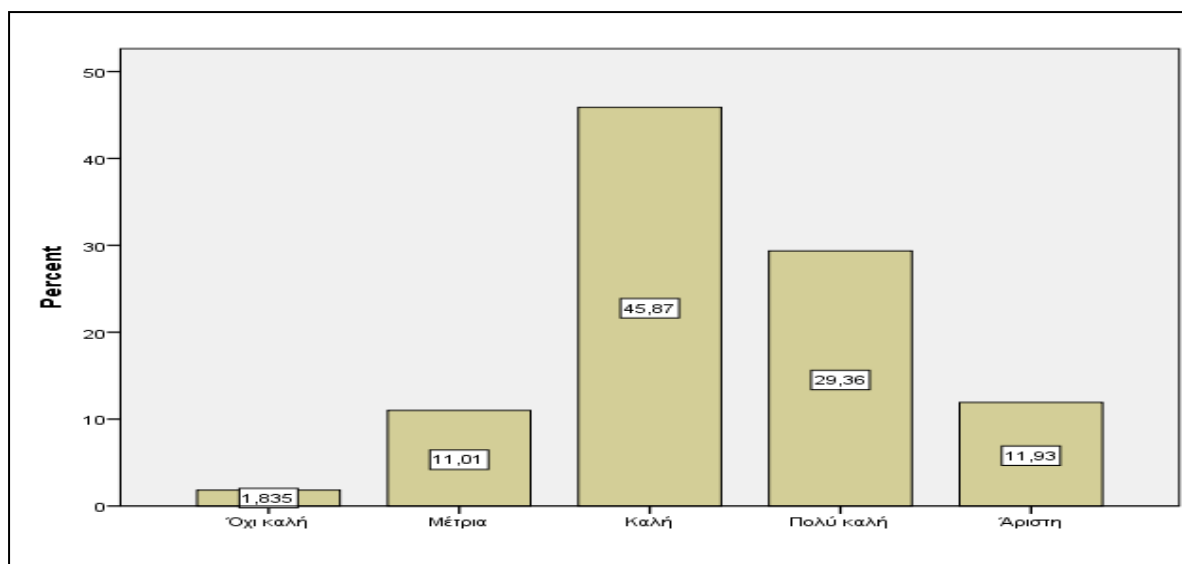
**Διάγραμμα 40:** Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί σας αντιμετωπίζουν και συμπεριφέρονται διαφορετικά στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια;

**28. Φύλο και επίδοση στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης;**

Ο Πίνακας 40 και το Διάγραμμα 41 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Πώς θα χαρακτηρίζατε την επίδοση σας στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης;». Το 45,9% απάντησε καλή, ενώ το 29,4% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε πολύ καλή.

**Πίνακας 40:** Πώς θα χαρακτηρίζατε την επίδοση σας στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Όχι καλή	2	1,7	1,8	1,8
Μέτρια	12	10,4	11,0	12,8
Καλή	50	43,5	45,9	58,7
Πολύ καλή	32	27,8	29,4	88,1
Άριστη	13	11,3	11,9	100,0
Σύνολο	109	94,8	100,0	
Δ/Α	6	5,2		
Σύνολο	115	100,0		



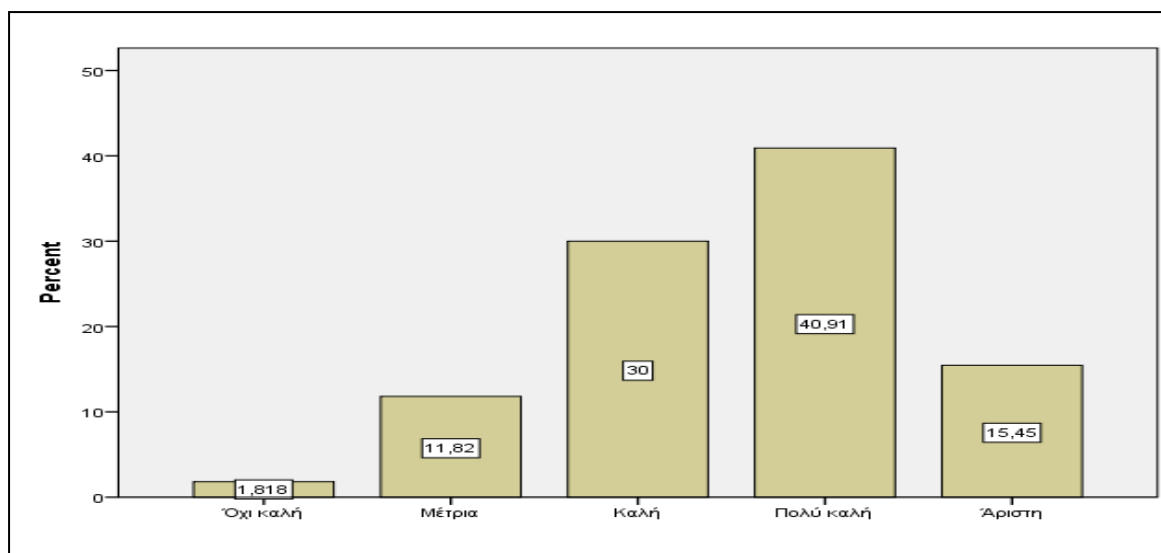
**Διάγραμμα 41: Πώς θα χαρακτηρίζατε την επίδοσή σας στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης;**

**29. Φύλο και επίδοσή σας στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης;**

Ο Πίνακας 41 και το Διάγραμμα 42 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Πώς θα χαρακτηρίζατε την επίδοσή σας στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης;». Το 30% απάντησε καλή, ενώ το 40,9% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε πολύ καλή.

**Πίνακας 41: Πώς θα χαρακτηρίζατε την επίδοσή σας στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης;;**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Όχι καλή	2	1,7	1,8	1,8
Μέτρια	13	11,3	11,8	13,6
Καλή	33	28,7	30,0	43,6
Πολύ καλή	45	39,1	40,9	84,5
Άριστη	17	14,8	15,5	100,0
Σύνολο	110	95,7	100,0	
Δ/Α	5	4,3		
Σύνολο	115	100,0		



**Διάγραμμα 42: Πώς θα χαρακτηρίζατε την επίδοσή σας στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης;**

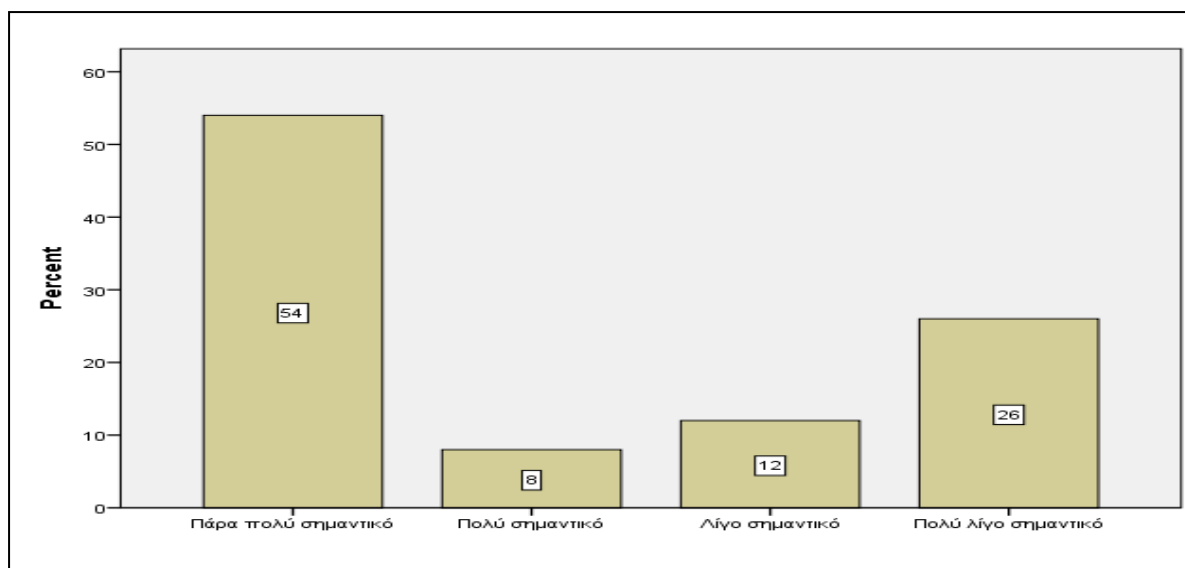
**30. Προσδοκίες για το μέλλον αναφορικά με την επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη μετά το πέρας των σπουδών στο εσπερινό σχολείο;**

**α. Συνέχιση σπουδών**

Ο Πίνακας 42 και το Διάγραμμα 43 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Ποιες είναι οι προσδοκίες για το μέλλον σας όσον αφορά στην επαγγελματική και κοινωνική σας εξέλιξη μετά το πέρας των σπουδών σας στο εσπερινό σχολείο; (Συνέχιση σπουδών)». Το 54% απάντησε πως η συνέχιση των σπουδών είναι πάρα πολύ σημαντική, ενώ το 26% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε πολύ λίγο σημαντική.

**Πίνακας 42: Προσδοκίες: Συνέχιση σπουδών**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα πολύ σημαντικό	27	23,5	54,0	54,0
Πολύ σημαντικό	4	3,5	8,0	62,0
Λίγο σημαντικό	6	5,2	12,0	74,0
Πολύ λίγο σημαντικό	13	11,3	26,0	100,0
Σύνολο	50	43,5	100,0	
Δ/Α	65	56,5		
Σύνολο	115	100,0		



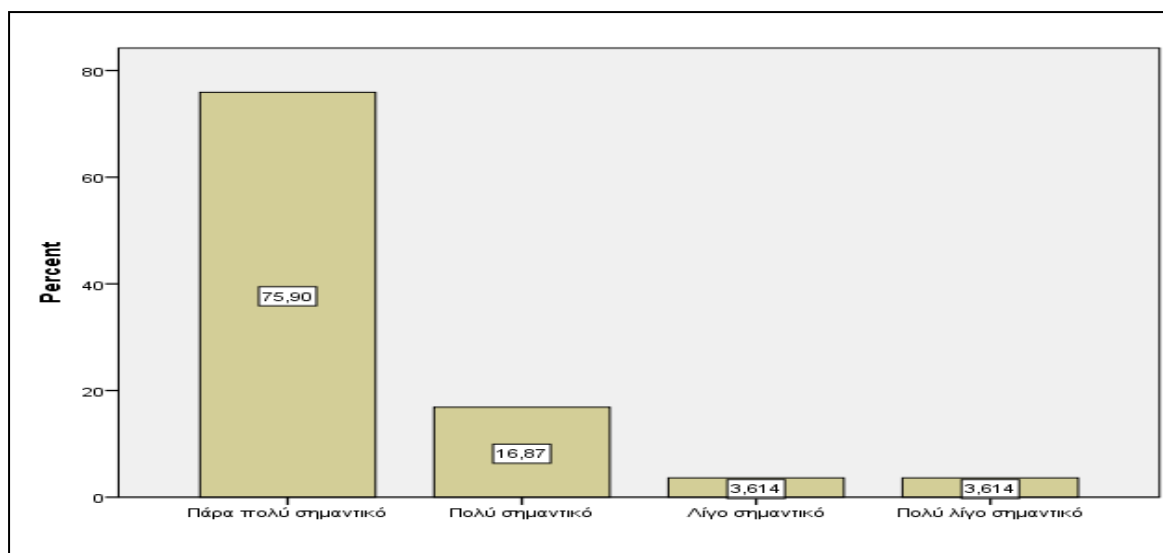
**Διάγραμμα 43: Προσδοκίες: Συνέχιση σπουδών**

**β. Καλύτερη εργασία**

Ο Πίνακας 43 και το Διάγραμμα 44 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Ποιες είναι οι προσδοκίες για το μέλλον σας όσον αφορά στην επαγγελματική και κοινωνική σας εξέλιξη μετά το πέρας των σπουδών σας στο εσπερινό σχολείο; (Καλύτερη εργασία)». Το 75,9% απάντησε πως η εύρεση καλύτερης εργασίας είναι πάρα πολύ σημαντική, ενώ το 16,9% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε πολύ σημαντική.

**Πίνακας 43: Προσδοκίες: Καλύτερη εργασία**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<b>Πάρα πολύ σημαντικό</b>	63	54,8	75,9	75,9
<b>Πολύ σημαντικό</b>	14	12,2	16,9	92,8
<b>Λίγο σημαντικό</b>	3	2,6	3,6	96,4
<b>Πολύ λίγο σημαντικό</b>	3	2,6	3,6	100,0
<b>Σύνολο</b>	83	72,2	100,0	
<b>Δ/Α</b>	32	27,8		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		



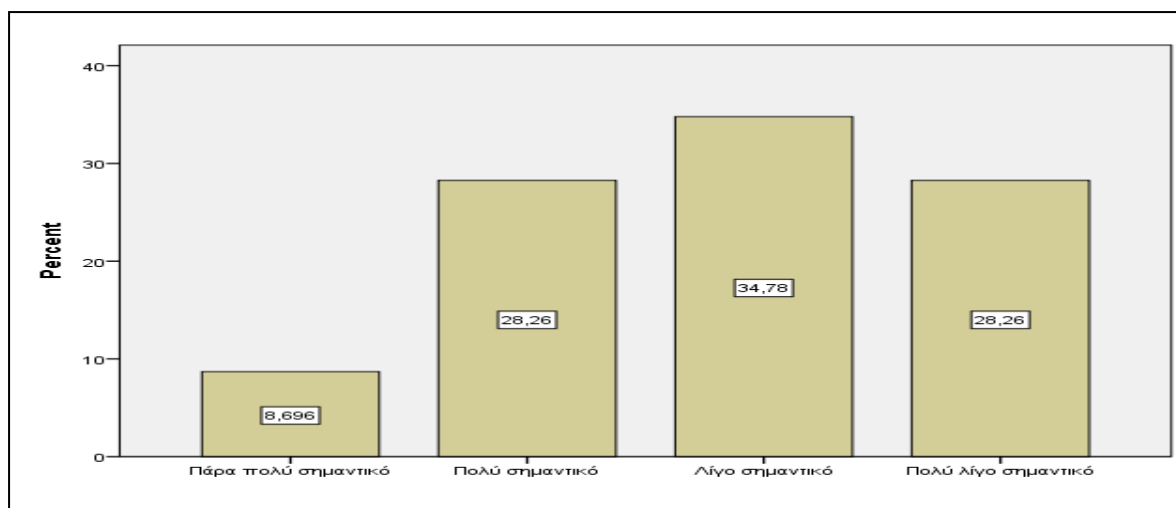
**Διάγραμμα 44: Προσδοκίες: Καλύτερη εργασία**

#### γ. Κοινωνική καταξίωση

Ο Πίνακας 44 και το Διάγραμμα 45 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Ποιες είναι οι προσδοκίες για το μέλλον σας όσον αφορά στην επαγγελματική και κοινωνική σας εξέλιξη μετά το πέρας των σπουδών σας στο εσπερινό σχολείο; (Κοινωνική καταξίωση)». Το 34,8% απάντησε πως η κοινωνική καταξίωση είναι λίγο σημαντική, ενώ το 28,3% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε πολύ λίγο σημαντική.

**Πίνακας 44: Προσδοκίες: Κοινωνική καταξίωση**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
<b>Πάρα πολύ σημαντικό</b>	4	3,5	8,7	8,7
<b>Πολύ σημαντικό</b>	13	11,3	28,3	37,0
<b>Λίγο σημαντικό</b>	16	13,9	34,8	71,7
<b>Πολύ λίγο σημαντικό</b>	13	11,3	28,3	100,0
<b>Σύνολο</b>	46	40,0	100,0	
<b>Δ/Α</b>	69	60,0		
<b>Σύνολο</b>	115	100,0		



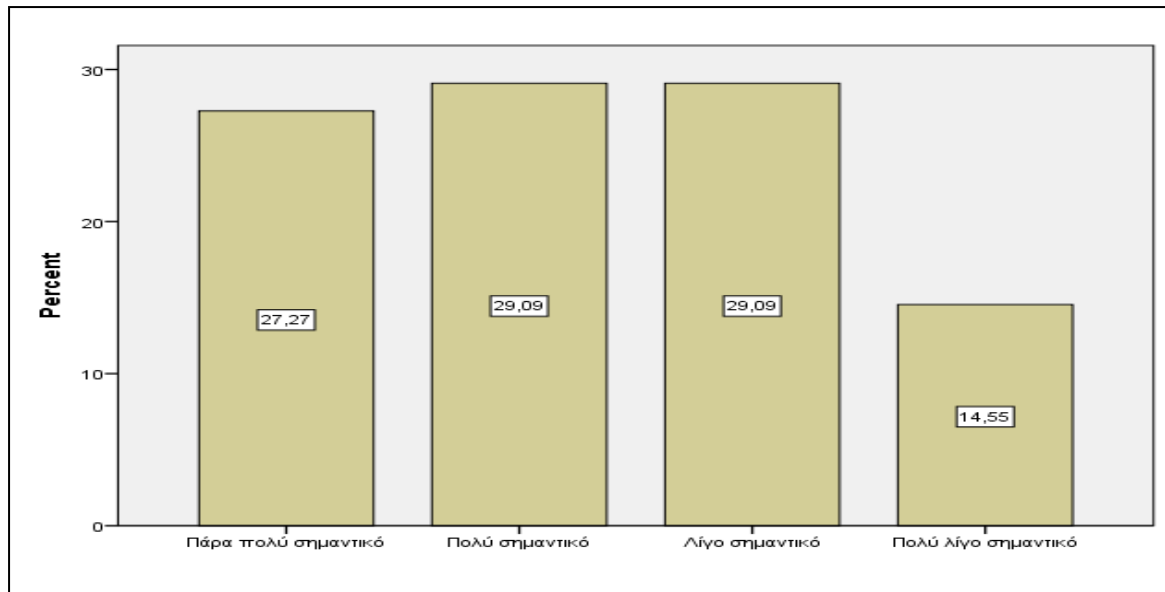
**Διάγραμμα 45: Προσδοκίες: Κοινωνική καταξίωση**

**δ. Οικονομικές απολαβές**

Ο Πίνακας 45 και το Διάγραμμα 46 παρουσιάζουν τις συχνότητες και το ποσοστό σχετικά με την πρόταση «Ποιες είναι οι προσδοκίες για το μέλλον σας όσον αφορά στην επαγγελματική και κοινωνική σας εξέλιξη μετά το πέρας των σπουδών σας στο εσπερινό σχολείο; (Οικονομικές απολαβές)». Το 29,1% απάντησε πως η βελτίωση των οικονομικών απολαβών είναι πολύ σημαντική και λίγο σημαντική.

**Πίνακας 45: Προσδοκίες: Οικονομικές απολαβές**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα πολύ σημαντικό	15	13,0	27,3	27,3
Πολύ σημαντικό	16	13,9	29,1	56,4
Λίγο σημαντικό	16	13,9	29,1	85,5
Πολύ λίγο σημαντικό	8	7,0	14,5	100,0
Σύνολο	55	47,8	100,0	
Δ/Α	60	52,2		
<b>Σύνολο</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>		



**Διάγραμμα 46: Προσδοκίες: Οικονομικές απολαβές**

#### 12.3.4. Συγκριτική Στατιστική Ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου

Στο σημείο αυτό γίνεται συγκριτική στατιστική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου με βάση το φύλο στο οποίο ανήκουν. Για την πραγματοποίηση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA.

#### Φύλο και λόγοι φοίτησης στις δομές εσπερινής εκπαίδευσης

Ο Πίνακας 46 παρουσιάζει τους μέσους όρους των απαντήσεων των ερωτηθέντων/θεισών αναφορικά με τους λόγους φοίτησης στις δομές εσπερινής εκπαίδευσης με βάση το φύλο των ερωτώμενων/θεισών.

Συγκεκριμένα, οι γυναίκες θεωρούν ως πιο σημαντικούς λόγους φοίτησης στις δομές εσπερινής εκπαίδευσης με σειρά προτεραιότητας, τη βελτίωση της επαγγελματικής τους θέσης, τη μόρφωση και τις περαιτέρω σπουδές, την προσωπική τους ανάπτυξη, τη βελτίωση των οικονομικών τους, και τέλος, τη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης. Παρομοίως, οι άνδρες θεωρούν ως πιο σημαντικό λόγο φοίτησης, τη βελτίωση της επαγγελματικής τους θέσης και αμέσως μετά τη μόρφωση και τις σπουδές. Και τα δύο φύλα δίνουν προτεραιότητα, με μεγάλη διαφορά από τη δεύτερη προτίμησή τους, στην επαγγελματική τους αποκατάσταση και στη βελτίωση των εργασιακών τους συνθηκών. Αμέσως μετά, και για τα δύο φύλα, σημαντική είναι η μόρφωση και συνέχιση των σπουδών τους. Σε αντίθεση με τους άνδρες, οι γυναίκες, σε τριπλάσιο ποσοστό από τους άνδρες βλέπουν τη φοίτηση στο σχολείο και ως μέσο που οδηγεί στην



προσωπική τους εξέλιξη και ανάπτυξη μέσω της απόκτησης γνώσεων και εμπειριών που τους προσφέρει η ενασχόληση με τα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα.

Από τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

**Πίνακας 46. Φύλο και λόγοι φοίτησης στην εσπερινή εκπαίδευση**

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Βελτίωση των Οικονομικών	Άνδρας	13	2.6154	1.50214	.626
	Γυναίκα	31	2.3548	1.64415	
	Σύνολο	44	2.4318	1.59064	
Προσωπική ανάπτυξη	Άνδρας	12	2.2500	1.28806	.819
	Γυναίκα	34	2.3529	1.34575	
	Σύνολο	46	2.3261	1.31748	
Βελτίωση επαγγελματικής θέσης	Άνδρας	27	1.4074	1.00992	.547
	Γυναίκα	49	1.5510	.98025	
	Σύνολο	76	1.5000	.98658	
Βελτίωση κοινωνικής θέσης	Άνδρας	9	3.8889	.92796	.500
	Γυναίκα	27	3.5926	1.18514	
	Σύνολο	36	3.6667	1.12122	
Μόρφωση-Σπουδές	Άνδρας	14	2.8571	1.61041	.348
	Γυναίκα	36	2.4167	1.42177	
	Σύνολο	50	2.5400	1.47372	

#### **Φύλο και επίδοση στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης**

Ο Πίνακας 47 και το Διάγραμμα 47 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά της επίδοσης των ερωτηθέντων/θεισών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης σε αναλογία με το φύλο τους. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών έχει πολύ καλή επίδοση στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης (36.1%) σε αντίθεση με τους άνδρες (16.2%).

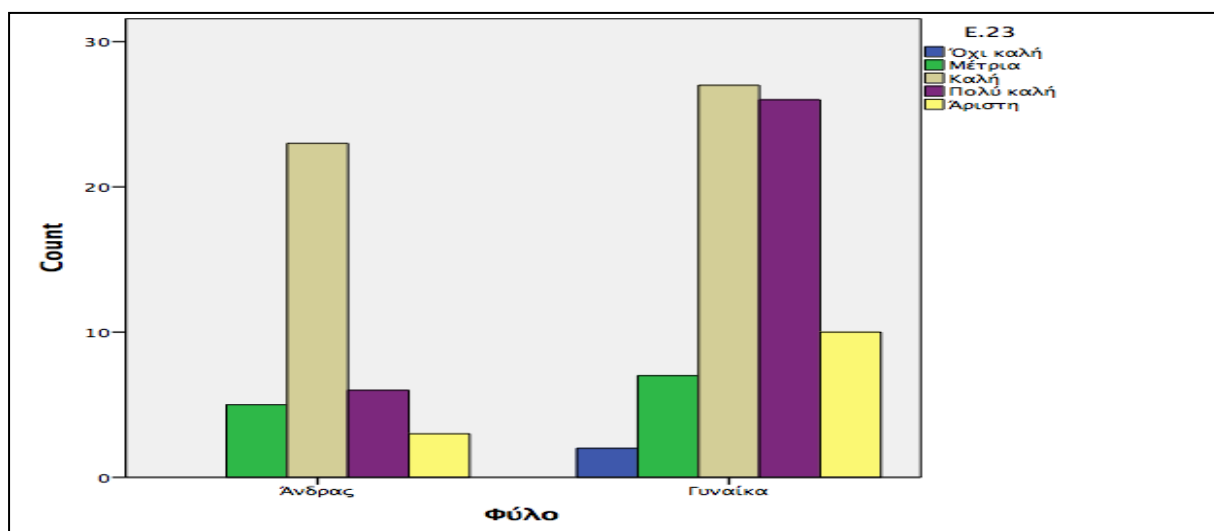
**Πίνακας 47. Φύλο και επίδοση στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης**

		Πώς θα χαρακτηρίζατε την επίδοση σας στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης					Σύνολο	
		Όχι καλή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή	Άριστη		
Φύλο	Ανδρας	Count	0	5	23	6	3	37
	%		0.0%	13.5%	62.2%	16.2%	8.1%	100.0%
Φύλο	Γυναίκα	Count	2	7	27	26	10	72
	%		2.8%	9.7%	37.5%	36.1%	13.9%	100.0%
Σύνολο	Count		2	12	50	32	13	109
	%		1.8%	11.0%	45.9%	29.4%	11.9%	100.0%

Από το τεστ  $\chi^2$  βρέθηκε πως η επίδοση των ερωτηθέντων/θεισών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης δεν σχετίζεται στατιστικά με το φύλο τους (sig.= 0.073).

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.567	4	.073
Likelihood Ratio	9.441	4	.051
Linear-by-Linear Association	2.650	1	.104
N of Valid Cases	109		



**Διάγραμμα 47. Φύλο και επίδοση στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης**

Αν και ο χώρος των μαθημάτων της θετικής κατεύθυνσης θεωρείται «παραδοσιακά ανδρικός» παρατηρούμε ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν διπλάσιο ποσοστό καλύτερης επίδοσης

από το αντίστοιχο των ανδρών. Παρόλο που δεν υπάρχει ή, τουλάχιστον, δεν έχει αποδειχθεί βιολογική διαφοροποίηση ανάμεσα στον ανδρικό και γυναικείο εγκέφαλο ως προς τον θετικό ή θεωρητικό προσανατολισμό, τονίζεται η «εγγενής» αδυναμία των γυναικών να προσανατολιστούν στο χώρο, γεγονός που συνδέεται με τη θετική πλευρά των πραγμάτων.

Η υπεροχή των ανδρών στα μαθήματα των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών είναι απόρροια και των διαφορετικών προσδοκιών που έχουν οι γονείς από τα παιδιά τους ανάλογα με το φύλο τους, καθώς και της νοοτροπίας του κοινωνικού τους περιγύρου<sup>522</sup>. Η πολύ καλή επίδοση που παρουσιάζουν στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης οι γυναίκες του δείγματος το πιο πιθανό είναι να αποδοθεί από τους περισσότερους όχι τόσο στις ενδογενείς δυνατότητες των ίδιων των γυναικών ως πνευματικές οντότητες αλλά στο γεγονός ότι οι γυναίκες, ως μαθήτριες, είναι πιο επιμελείς, διαβάζουν, προσέχουν και συμμετέχουν στο μάθημα.

Σύμφωνα με έρευνες, πάντως, (PISA, 2006) οι περισσότερες χώρες αναφέρουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον των αντρών στα μαθηματικά ενώ τα ευρήματα διεθνών ερευνών, όσον αφορά στις φυσικές επιστήμες, καταδεικνύουν ότι, αν και δεν υπάρχει διαφορά στη επίδοση ανάμεσα στα δύο φύλα, οι γυναίκες θεωρούν ότι αποδίδουν χειρότερα απ' ό,τι οι άντρες στα συγκεκριμένα μαθήματα.

### **Φύλο και επίδοση στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης**

Ο Πίνακας 48 και το Διάγραμμα 48 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά της επίδοσης των ερωτηθέντων/θεισών στα μαθήματα *θεωρητικής* κατεύθυνσης σε αναλογία με το φύλο τους. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών έχει πολύ καλή επίδοση στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης (49.3%) σε αντίθεση με τους άνδρες (24.3%)

---

<sup>522</sup> Οι γονείς κληροδοτούν στα παιδιά τους τις αξίες τους, τα πιστεύω τους, τις παραδόσεις που κληροδότησαν σ' αυτούς οι παλιότεροι. Οι αντιλήψεις τους όμως για τα φύλα αντανακλούν, κυρίως, τις δικές τους προσωπικές απόψεις και όχι εθνικές πολιτικές. Οι γονείς θα πρέπει να αντιληφθούν ότι τα στερεότυπα του φύλου ενδέχεται να επηρεάσουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των αγοριών και των κοριτσιών και να επηρεάσουν την προσωπική τους ολοκλήρωση, στο CDEG (2011). 16. Steering Committee for Equality between Women and Men. Study on "COMBATING GENDER STEREOTYPES IN EDUCATION" prepared by Maureen Bohan, Consultant Expert. Strasbourg, 2 December 2011

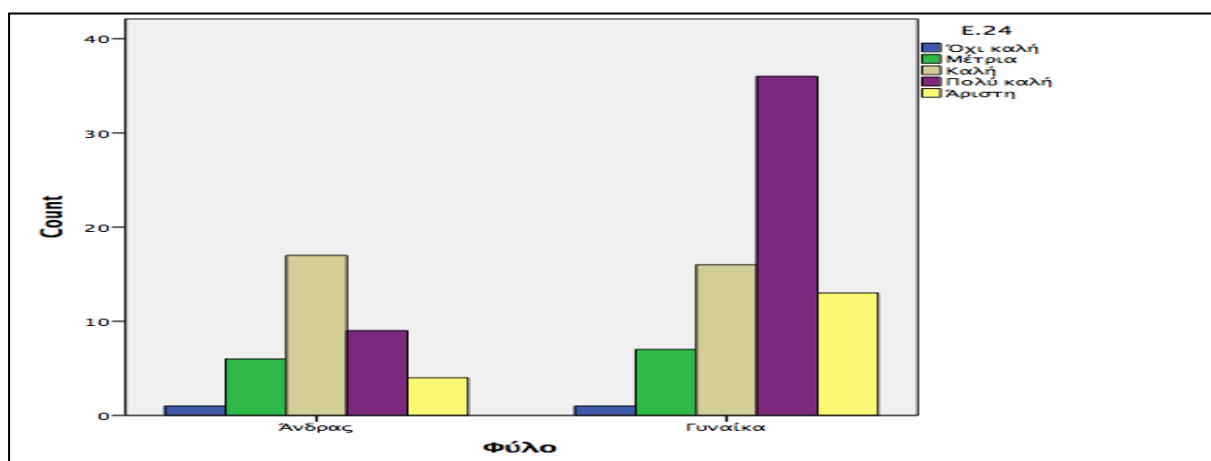
**Πίνακας 48. Φύλο και επίδοση στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης**

		Πώς θα χαρακτηρίζατε την επίδοση σας στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης;					Σύνολο	
		Όχι καλή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή	Άριστη		
Φύλο	Ανδρας	Count	1	6	17	9	4	37
	%		2.7%	16.2%	45.9%	24.3%	10.8%	100.0%
Φύλο	Γυναίκα	Count	1	7	16	36	13	73
	%		1.4%	9.6%	21.9%	49.3%	17.8%	100.0%
Σύνολο		Count	2	13	33	45	17	110
	%		1.8%	11.8%	30.0%	40.9%	15.5%	100.0%

Από το τεστ  $\chi^2$  βρέθηκε πως η επίδοση των ερωτηθέντων/θεισών στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης **σχετίζεται στατιστικά με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών ( $\alpha.=0.034$ ).**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.405	4	.034
Likelihood Ratio	10.469	4	.033
Linear-by-Linear Association	6.298	1	.012
N of Valid Cases	110		



**Διάγραμμα 48. Φύλο και επίδοση στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης**

Παρόμοια είναι η εικόνα όσον αφορά στην επίδοση των γυναικών στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης. Και εδώ οι γυναίκες παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση σε ποσοστό

διπλάσιο από αυτό των ανδρών. Τα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης (Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία) θεωρούνται συνυφασμένα με τη γυναικεία ταυτότητα, ταυτίζονται με τη θηλυκότητα, διότι αγγίζουν τις πιο προσωπικές και κοινωνικές διαστάσεις της ζωής<sup>523</sup>. Από αξιολογήσεις (PISA 2000) γίνεται φανερό ότι οι γυναίκες ασχολούνται πολύ περισσότερο με κάθε είδους ανάγνωση, επισκέπτονται τις βιβλιοθήκες πολύ συχνότερα απ' ό,τι οι άνδρες και όταν διαβάζουν για ευχαρίστηση επιλέγουν αναγνώσματα πιο απαιτητικά από αυτά που επιλέγουν οι άνδρες (μυθιστορήματα, επιστημονικά βιβλία) σε αντίθεση με τους άνδρες που επιλέγουν κόμικς και εφημερίδες<sup>524</sup>. Το γεγονός ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάγνωση ισχύει για όλες τις χώρες, στις οποίες διεξήχθη η έρευνα.

Τα ευρήματα και της δικής μας έρευνας συμφωνούν απόλυτα με τα ευρήματα των διεθνών ερευνών.

### Φύλο και σχέσεις σας με τους/τις συμμαθητές/τριές

Ο Πίνακας 49 και το Διάγραμμα 49 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των σχέσεων των ερωτηθέντων/θεισών με τους/τις συμμαθητές/τριές σε αναλογία με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών έχει πολύ καλές σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριές (71.4%) σε αντίθεση με τους άντρες (45.9%). Το 45,9% των ανδρών, πάντως, χαρακτηρίζει τις σχέσεις τους με τους/τις συμμαθητές/τριές τους καλές.

**Πίνακας 49. Φύλο και σχέσεις με συμμαθητές/τριές**

		Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με τους/τις συμμαθητές/τριές σας				Σύνολο
		Όχι καλές	Αρκετά καλές	Καλές	Πολύ καλές	
Φύλο	Ανδρας	Count 1	Count 2	Count 17	Count 17	Count 37
	%	2.7%	5.4%	45.9%	45.9%	100.0%
Φύλο	Γυναίκα	Count 2	Count 7	Count 13	Count 55	Count 77
	%	2.6%	9.1%	16.9%	71.4%	100.0%
Σύνολο	Count	3	9	30	72	114
	%	2.6%	7.9%	26.3%	63.2%	100.0%

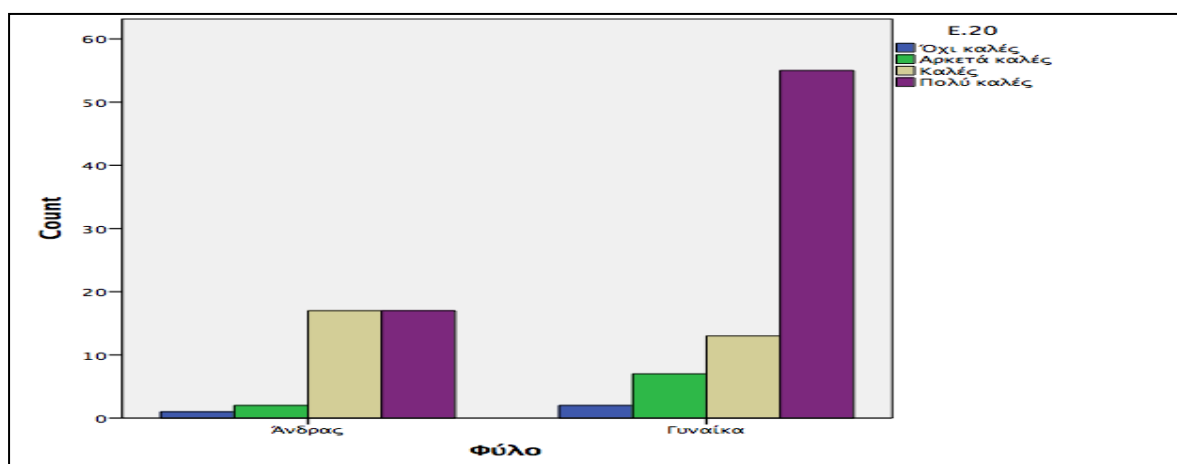
<sup>523</sup> Lynch & Feeley, (2009), ό.π. σελ.33-34

<sup>524</sup> CDEG (2011), ό.π. σελ. 9

Ακόμα, από το τεστ  $\chi^2$  βρέθηκε πως οι σχέσεις των ερωτηθέντων/θεισών με τους/τις συμμαθητές/τριές τους σχετίζεται στατιστικά με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών (sig.= 0.012).

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.022	3	.012
Likelihood Ratio	10.588	3	.014
Linear-by-Linear Association	2.121	1	.145
N of Valid Cases	114		



Διάγραμμα 49. Φύλο και σχέσεις σας με τους/τις συμμαθητές/τριές

Όσον αφορά στις σχέσεις των γυναικών στις δομές των εσπερινών σχολείων στο πλαίσιο της μικρο-κοινωνίας του σχολείου, οι γυναίκες θεωρούνται πιο κοινωνικές, πιο επικοινωνιακές και πιο εξωστρεφείς στη συμπεριφορά τους από τους άνδρες. Επιδιώκουν να δημιουργούν σχέσεις μέσα στα πλαίσια της διαπροσωπικής επαφής αναπτύσσοντας έτσι και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Οι άνδρες από την άλλη πλευρά, είναι πιο φειδωλοί στην έκφραση των συναισθημάτων τους, δεν είναι τόσο «ανοιχτοί» στη δημιουργία νέων σχέσεων, αν και, οι σχέσεις τους, όταν αυτές υπάρξουν, είναι συνήθως πιο δυνατές και στέρεες από τις αντίστοιχες των γυναικών.

Χαρακτηριστικό πάντως, είναι το γεγονός ότι περίπου του ίδιο πολύ χαμηλό ποσοστό ανδρών και γυναικών μαθητών/τριών (2,6% και 2,7% αντίστοιχα) δηλώνουν ότι οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές/τριές τους δεν είναι καλές.

### Φύλο και σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου

Ο Πίνακας 50 και το Διάγραμμα 50 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των σχέσεων των ερωτηθέντων/θεισών με το διδακτικό προσωπικό σε αναλογία με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών έχει πολύ καλές σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό (73.7%) σε αντίθεση με τους άνδρες (64.9%).

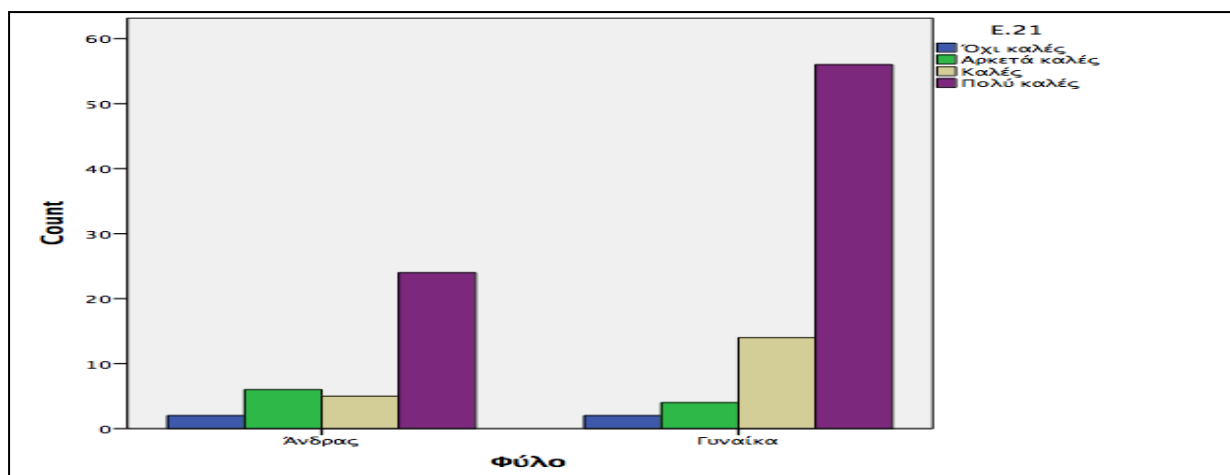
**Πίνακας 50. Φύλο και σχέσεις με διδακτικό προσωπικό σχολείου**

		Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας;				Σύνολο	
		Όχι καλές	Αρκετά καλές	Καλές	Πολύ καλές		
Φύλο	Άνδρας	Count	2	6	5	24	37
		%	5.4%	16.2%	13.5%	64.9%	100.0%
ο	Γυναίκα	Count	2	4	14	56	76
		%	2.6%	5.3%	18.4%	73.7%	100.0%
Σύνολο		Count	4	10	19	80	113
		%	3.5%	8.8%	16.8%	70.8%	100.0%

Από το τεστ  $\chi^2$  βρέθηκε πως οι σχέσεις των ερωτηθέντων/θεισών με το διδακτικό προσωπικό δεν σχετίζονται στατιστικά με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών (sig.= 0.208).

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.544	3	.208
Likelihood Ratio	4.266	3	.234
Linear-by-Linear Association	2.482	1	.115
N of Valid Cases	113		



**Διάγραμμα 50. Φύλο και σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου**

Και εδώ ισχύουν τα ίδια με την παραπάνω ερώτηση. Οι γυναίκες παρουσιάζονται να έχουν πιο καλές σχέσεις με τους/τις καθηγητές/τριές τους όχι διότι όντως τα πηγαίνουν καλύτερα, απλώς, είναι συνηθισμένο, βάσει των κοινωνικών νορμών, οι άνδρες να μην εκφράζουν τα συναισθήματά τους με τόσο εξωστρεφή τρόπο όσο οι γυναίκες. Αν και το ποσοστό του 64.9% των ανδρών που απήντησαν ότι οι σχέσεις τους με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι πολύ καλές είναι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό και δεν διαφέρει πολύ από αυτό των γυναικών.

#### **Φύλο και αλλαγές σε οικογενειακό επίπεδο**

Ο Πίνακας 51 και το Διάγραμμα 51 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των αλλαγών σε οικογενειακό επίπεδο σε αναλογία με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών. Συγκεκριμένα, μικρότερο ποσοστό των γυναικών έχει υποστεί πολλές αλλαγές στο οικογενειακό του περιβάλλον (21,4%) σε αντίθεση με τους άνδρες (24,2%).

**Πίνακας 51. Φύλο και αλλαγές σε οικογενειακό επίπεδο**

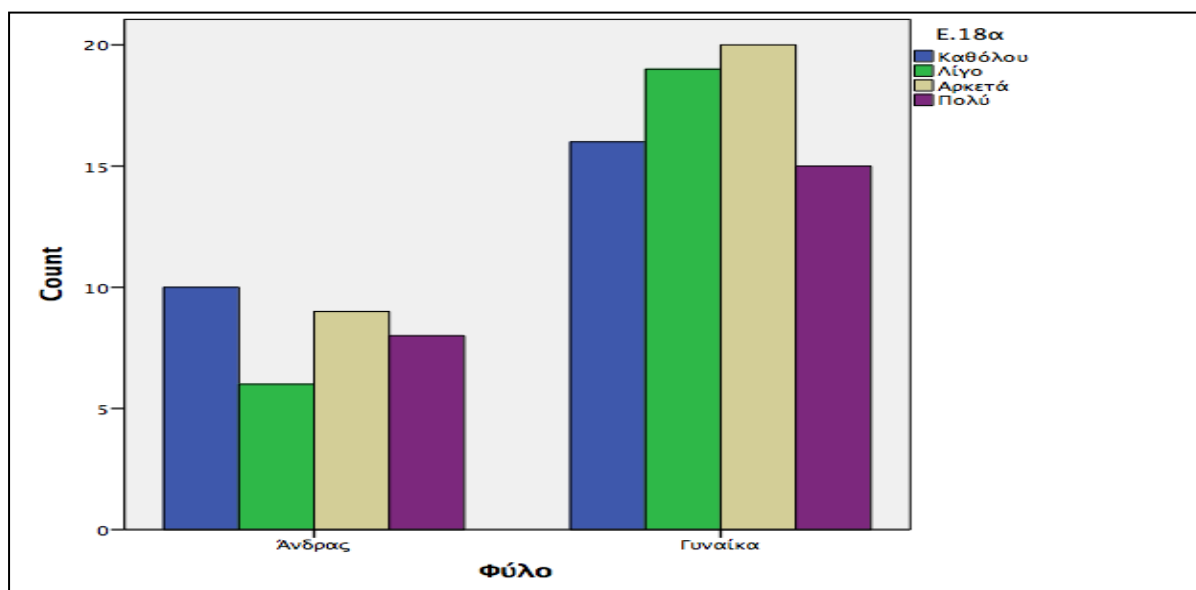
		Αλλαγές σε οικογενειακό επίπεδο				Σύνολο	
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ		
Φύλο	Ανδρας	Count	10	6	9	8	33
	%	30.3%	18.2%	27.3%	24.2%	100.0%	
Φύλο	Γυναίκα	Count	16	19	20	15	70
	%	22.9%	27.1%	28.6%	21.4%	100.0%	
Σύνολο	Count	26	25	29	23	103	
	%	25.2%	24.3%	28.2%	22.3%	100.0%	



Από το τεστ  $\chi^2$  βρέθηκε πως οι αλλαγές σε οικογενειακό επίπεδο δεν σχετίζονται στατιστικά με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών (sig.= 0.723).

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.328	3	.723
Likelihood Ratio	1.351	3	.717
Linear-by-Linear Association	.018	1	.893
N of Valid Cases	103		



**Διάγραμμα 51. Φύλο και αλλαγές σε οικογενειακό επίπεδο**

#### Φύλο και αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο

Ο Πίνακας 52 και το Διάγραμμα 52 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των αλλαγών σε προσωπικό επίπεδο σε αναλογία με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών έχει υποστεί πολλές αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο (48.6%) σε αντίθεση με τους άντρες (37.5%).

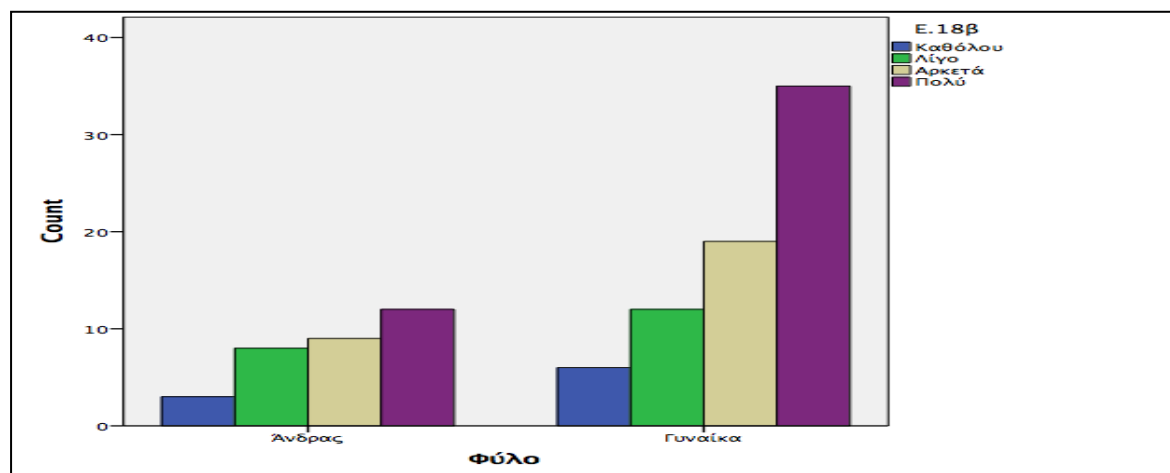
**Πίνακας 52. Φύλο και αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο**

		Αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο				Σύνολο	
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ		
Φύλο	Ανδρας	Count	3	8	9	12	32
		%	9.4%	25.0%	28.1%	37.5%	100.0%
	Γυναίκα	Count	6	12	19	35	72
		%	8.3%	16.7%	26.4%	48.6%	100.0%
Σύνολο	Count	9	20	28	47	104	
	%	8.7%	19.2%	26.9%	45.2%	100.0%	

Από το τεστ  $\chi^2$  βρέθηκε πως οι αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο δεν σχετίζονται στατιστικά με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών (sig.= 0.723)

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.458	3	.692
Likelihood Ratio	1.442	3	.696
Linear-by-Linear Association	1.035	1	.309
N of Valid Cases	104		



**Διάγραμμα 52. Φύλο και αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο**

**Φύλο και αλλαγές σε επαγγελματικό επίπεδο**

Ο Πίνακας 53 και το Διάγραμμα 53 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των αλλαγών σε επαγγελματικό επίπεδο σε αναλογία με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών.

Συγκεκριμένα, μικρότερο ποσοστό των γυναικών έχει υποστεί πολλές αλλαγές στο επαγγελματικό του περιβάλλον (16.9%) σε αντίθεση με τους άντρες (27.3%).

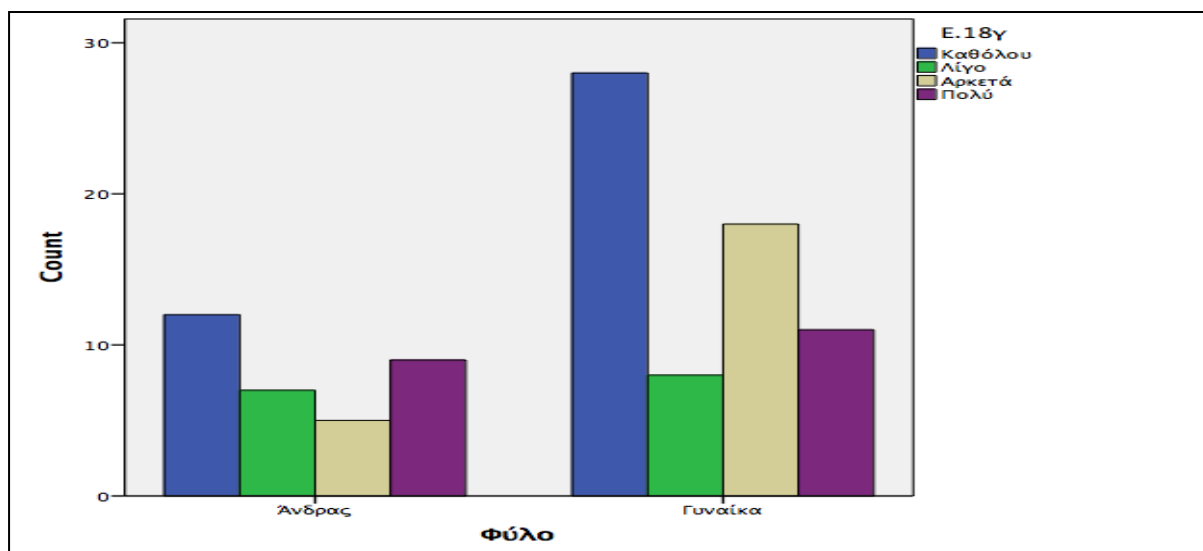
**Πίνακας 53. Φύλο και αλλαγές σε επαγγελματικό επίπεδο**

			Αλλαγές σε επαγγελματικό επίπεδο				Σύνολο
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	
Φύλο	Ανδρας	Count	12	7	5	9	33
		%	36.4%	21.2%	15.2%	27.3%	100.0%
	Γυναίκα	Count	28	8	18	11	65
		%	43.1%	12.3%	27.7%	16.9%	100.0%
Σύνολο	Count	40	15	23	20	98	
	%	40.8%	15.3%	23.5%	20.4%	100.0%	

Από το τεστ  $\chi^2$  βρέθηκε πως οι αλλαγές σε επαγγελματικό επίπεδο δεν σχετίζονται στατιστικά με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών (sig. = 0.262).

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.991	3	.262
Likelihood Ratio	4.006	3	.261
Linear-by-Linear Association	.341	1	.559
N of Valid Cases	98		



**Διάγραμμα 53. Φύλο και αλλαγές σε επαγγελματικό επίπεδο**

### Φύλο και αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο

Ο Πίνακας 54 και το Διάγραμμα 54 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά των αλλαγών σε κοινωνικό επίπεδο σε αναλογία με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών έχει υποστεί πολλές αλλαγές στο κοινωνικό του περιβάλλον (34.3%) σε αντίθεση με τους άντρες (21.9%).

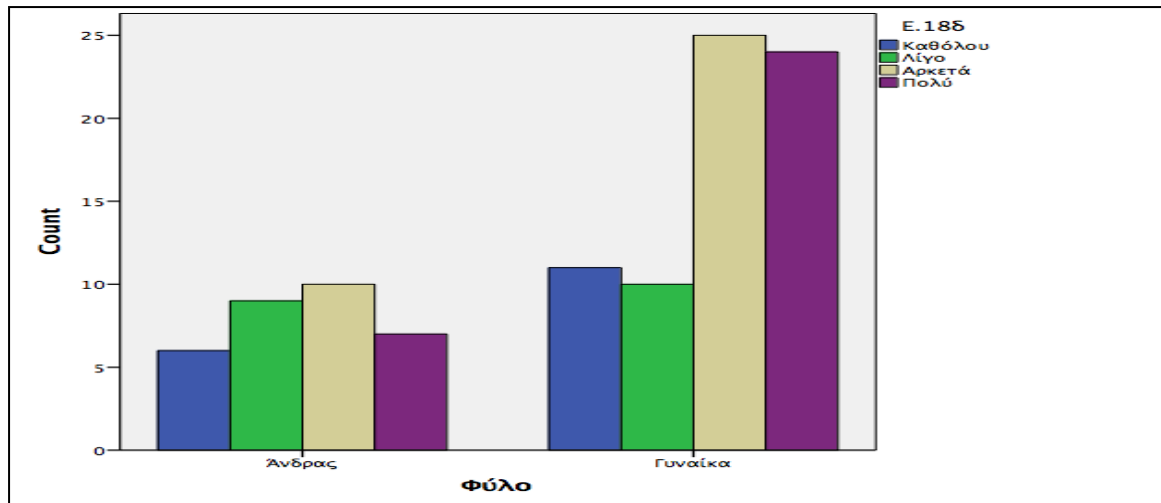
**Πίνακας 54. Φύλο και αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο**

		Αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο				Σύνολο	
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ		
Φύλο	Ανδρας	Count	6	9	10	7	32
		%	18.8%	28.1%	31.2%	21.9%	100.0%
Φύλο	Γυναίκα	Count	11	10	25	24	70
		%	15.7%	14.3%	35.7%	34.3%	100.0%
Σύνολο		Count	17	19	35	31	102
		%	16.7%	18.6%	34.3%	30.4%	100.0%

Από το τεστ  $\chi^2$  βρέθηκε πως οι αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο δεν σχετίζονται στατιστικά με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών (sig.= 0.306).

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.620	3	.306
Likelihood Ratio	3.540	3	.316
Linear-by-Linear Association	2.046	1	.153
N of Valid Cases	102		



**Διάγραμμα 54. Φύλο και αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο**

Συνοψίζοντας τα ευρήματα από την ανωτέρω ερώτηση γίνεται φανερό ότι:

- μικρότερο ποσοστό των γυναικών έχει υποστεί πολλές αλλαγές στο οικογενειακό του περιβάλλον (21.4%) σε αντίθεση με τους άντρες (24.2%). Οι αλλαγές σε οικογενειακό επίπεδο δεν σχετίζονται στατιστικά με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών.
- μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών έχει υποστεί πολλές αλλαγές στο προσωπικό του περιβάλλον (48.6%) σε αντίθεση με τους άντρες (37.5%). Οι αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο δεν σχετίζονται στατιστικά με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών.
- μικρότερο ποσοστό των γυναικών έχει υποστεί πολλές αλλαγές στο επαγγελματικό του περιβάλλον (16.9%) σε αντίθεση με τους άντρες (27.3%). Οι αλλαγές σε επαγγελματικό επίπεδο δεν σχετίζονται στατιστικά με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών.
- μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών έχει υποστεί πολλές αλλαγές στο κοινωνικό του περιβάλλον (34.3%) σε αντίθεση με τους άντρες (21.9%). Οι αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο δεν σχετίζονται στατιστικά με το φύλο των ερωτηθέντων/θεισών.

### 12.3.5. Ερευνητικά συμπεράσματα

Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση των ευρημάτων των πινάκων, βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες ηλικιακά παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση και ένα εξαιρετικά μεγάλο ηλικιακό εύρος με 75 ετών τον/την μεγαλύτερο/η και 18 ετών τον/την μικρότερο/η. Ο μέσος όρος του δείγματος (36,9 έτη) είναι ενδεικτικός της προτίμησης που δείχνουν οι ενήλικες, γυναίκες και άνδρες, κυρίως, στα εσπερινά σχολεία (μέσος όρος ηλικίας δείγματος τα 36,9 έτη). Αυτό, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι, όπως δείχνουν και τα δεδομένα της έρευνας, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών εργάζονται κατά τις πρωινές ώρες και αδυνατούν να παρακολουθήσουν το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα.

Τα δύο τρίτα (67,8%) του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα και παρακολουθεί το πρόγραμμα των εσπερινών σχολείων στην περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης είναι γυναίκες. Φαίνεται, επομένως, να υπάρχει προτίμηση των ενηλίκων γυναικών για την εσπερινή εκπαίδευση, ίσως διότι κάποιες από αυτές εργάζονται τα πρωινά ή αναζητούν εργασία. Να σημειωθεί, βέβαια, ότι το ποσοστό των γυναικών και ανδρών που εμφανίζεται εδώ δεν είναι απαραίτητα ενδεικτικό, διότι τις ημέρες στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ενδέχεται να παρακολουθούσαν το πρόγραμμα περισσότερες γυναίκες (το δεδομένα ελήφθησαν σε μαθήματα γενικής παιδείας και όχι ειδικότητας, τα οποία παρακολουθούν περισσότερο οι άνδρες). Θα πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπόψη ότι οι γυναίκες είναι πιο τυπικές και επιμελείς από τους άνδρες ως προς την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος<sup>525</sup>.

Όσον αφορά στη χώρα προέλευσης και την υπηκοότητα των φοιτούντων στις εσπερινές μονάδες το δείγμα αποτελείται από σχεδόν αμιγώς ελληνικό πληθυσμό με δύο μόνο μαθήτριες που δήλωσαν άλλη υπηκοότητα από την ελληνική. Αυτά τα ευρήματα, ίσως, να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα των εσπερινών σχολείων, διότι πολλοί αλλοδαποί και αλλόγλωσσοι επιλέγουν την εσπερινή εκπαίδευση εξαιτίας της ευελιξίας και των λιγότερων εκπαιδευτικών απαιτήσεων του προγράμματος, από τη στιγμή που υπάρχει ανοχή και κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως προς την πλημμελή ή όχι παρακολούθηση των μαθημάτων, όπως προκύπτει και από την ανάλυση των συνεντεύξεων των τελειοφοίτων και αποφοίτων γυναικών που ακολουθούν στην επόμενη ενότητα. Ενδεχομένως, κάποιου/ες

---

<sup>525</sup> Βλ. Warrington, M. Younger, M. & Williams, J. (2008) Στάσεις των μαθητών, δημόσια εικόνα και το «χάσμα των φύλων», στο: *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: ταυτότητες φύλου, διαδικασίες διαμόρφωσης και τρόποι έκφρασης στο σχολικό περιβάλλον* (επιστ. επιμ. μτφρ. Μαραγκουδάκη Ε.) Τομ. Ι, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. pp. 99-123

μαθητές/τριες διαφορετικής υπηκοότητας και με διαφορετική μητρική γλώσσα να μην ήθελαν ή να μην ήταν σε θέση να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε<sup>526</sup>.

Ως προς το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητών/τριών των εσπερινών σχολείων παρατηρούμε το μεγάλο ποσοστό ανεργίας που παρουσιάζεται στην έρευνα και ανέρχεται στο 33,3% και για τα δύο φύλα (31,2% άνεργες γυναίκες). Ένα ποσοστό 18,4% δουλεύουν στο Δημόσιο τομέα (εκ των οποίων 36,6% είναι γυναίκες) και ένα 21,1% στον ιδιωτικό. Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα ποσοστό 13,2% των γυναικών θεωρεί ως επάγγελμα τα οικιακά, με αποτέλεσμα να μη προσμετρηθεί το ποσοστό αυτό στο ποσοστό των απαντήσεων των μαθητών/τριών που δηλώνουν άνεργοι/ες. Όταν εργάζονται, τα επαγγέλματα τα οποία κάνουν είναι, συνήθως, για τις γυναίκες αυτό της καθαρίστριας ή σερβιτόρας ή κομμώτριας ενώ για τους άνδρες του χειριστή ή οδηγού (συνήθως στα εργοστάσια της ΔΕΗ) ή του δημοτικού υπαλλήλου στην καθαριότητα ή την τεχνική υπηρεσία).

Σχεδόν το 50% του δείγματος είναι έγγαμοι/ες (52,6% είναι έγγαμες γυναίκες) ενώ ένας/μια στους τρεις (33,3%) είναι άγαμοι/ες. Κάποιοι/ες απ' αυτούς/ές έχουν χωρίσει ή έχουν χάσει τον/την σύντροφό τους. Αν λάβουμε υπόψη το μέσο όρο ηλικίας του δείγματος, είναι αναμενόμενη η δημιουργία οικογένειας από τους/τις περισσότερους/ες. Η ύπαρξη παιδιών συνεπάγεται αυτόματα αυξημένες υποχρεώσεις, διότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να συνδυάσουν, σε καθημερινή βάση, οικογενειακές, επαγγελματικές και εκπαιδευτικές υποχρεώσεις. Αυτό, πολλές φορές, είναι εξαιρετικά κουραστικό και επώδυνο, όπως αναφέρουν και οι συμμετέχουσες στις συνεντεύξεις, ιδιαίτερα μάλιστα όταν γίνεται για τέσσερα συνεχόμενα εκπαιδευτικά έτη.

Το 30,7% του δείγματος έχει δύο παιδιά (35,1% των γυναικών έχει δύο παιδιά) ενώ ένα ποσοστό 3,5% έχει τέσσερα (4) παιδιά και ένα ποσοστό 1,8% έχει πέντε (5) παιδιά! Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονται από 52 ετών έως και ενός (1) έτους με μέσο όρο την ηλικία των 16,7 ετών. Η μεγάλη αυτή ηλικιακή απόκλιση συμφωνεί απόλυτα με την μεγάλη ηλικιακή απόκλιση και των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα. Το φύλο των παιδιών είναι ισομερώς κατανομημένο (50% κορίτσια και 50% αγόρια -το 57,8% των γυναικών έχει κορίτσια). Το 42,1% δεν έχει παιδιά.

Το 74,3% του συνόλου του δείγματος (73,1% των γυναικών) έχει συζύγους το ηλικιακό εύρος των οποίων είναι ανάλογο με την ηλικία των ερωτηθέντων/θεισών (ηλικιακό εύρος συζύγων από 59 ετών έως 30 ετών, Μ.Ο =43 ετών). Το 42,3% των συζύγων (38,5% στο δείγμα των γυναικών) είναι απόφοιτοι/ες λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου. Μόνο ένα 5,8% του δείγματος είναι απόφοιτοι/ες των ΤΕΙ και ένα ανάλογο ποσοστό απόφοιτοι/ες των ΑΕΙ. Ένα

---

<sup>526</sup> (Σημ. όπως προαναφέρθηκε δεν επεστράφησαν 15 ερωτηματολόγια)

ποσοστό 5,8% είναι απόφοιτοι/ες μόνο Δημοτικού. Επομένως, η μεγάλη πλειοψηφία έχει ολοκληρώσει *μόνο* τις εγκύκλιες σπουδές, οι οποίες όμως, είναι ικανές να δώσουν μια επαγγελματική διέξοδο στους/στις αποφοίτους/ες. Έτσι, ως προς την επαγγελματική απασχόληση, το 44,9% των συζύγων των ερωτώμενων/θεισών είναι δημόσιοι υπάλληλοι ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 26,5% είναι ελεύθεροι επαγγελματίες (30,6% στο δείγμα των γυναικών). Να σημειωθεί ότι μόνο το 2% των συζύγων δηλώνουν άνεργοι/ες.

Ως προς το μέσο οικογενειακό εισόδημα το 44,7% του δείγματος έχει εισόδημα από 500 έως 1000 ευρώ (43,4% των γυναικών). Από τις απαντήσεις γίνεται κατανοητό ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών που φοιτούν στις εσπερινές σχολικές μονάδες ανήκει στα χαμηλά ή μεσαία οικονομικά στρώματα. (Σημ. συγγ. Φυσικά, υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο επίπεδο διαβίωσης μιας οικογένειας, η οποία ζει με μηνιαίο εισόδημα 500-700 ευρώ και μιας οικογένειας, η οποία έχει μηνιαίο εισόδημα 1000 ευρώ (στη δική μας ταξινόμηση το εύρος του μηνιαίου εισοδήματος ανά κατηγορία είναι αρκετά μεγάλο).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό (33,9%) δεν απάντησε για την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, ίσως γιατί θεώρησε την ερώτηση αυτή πολύ προσωπική για να απαντηθεί σε ένα ερωτηματολόγιο.

Στο σημείο, τώρα, που αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων των ερωτηθέντων/θεισών, είναι εξαιρετικά εντυπωσιακό το γεγονός ότι, σχεδόν οι μισές (45%) από τις μητέρες των μαθητών/τριών των εσπερινών σχολείων, είναι απόφοιτες μόνο Δημοτικού, ενώ ακόμη πιο εντυπωσιακά είναι τα ευρήματα όσον αφορά στο γεγονός ότι 15,6% των μητέρων των μαθητών/τριών δεν έχει ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση! Θα έλεγε κανείς ότι σε μια κοινωνία του 21ου αιώνα, με τόσα ερεθίσματα και τόσες ευκαιρίες για μάθηση, η οποία παρέχεται δωρεάν με προγράμματα κατάρτισης και δια βίου εκπαίδευσης θα είχε εξαιρεθεί ή, έστω, μειωθεί στο ελάχιστο, το ποσοστό των πολιτών, γυναικών και ανδρών, που δεν έχουν ολοκληρώσει την εγκύκλια, τουλάχιστον, εκπαίδευση.

Η Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης θεωρείται, και είναι, μια έντονα αστικοποιημένη περιοχή με πολύ αυξημένο τριτογενή τομέα (υπηρεσίες, βιομηχανία, εμπόριο), ενώ η γεωργία και η κτηνοτροφία, οι οποίες θεωρούνται τροχοπέδη για ένα σημαντικό αριθμό ανθρώπων όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω κυρίως, του υπερβολικού φόρτου καθημερινής εργασίας, η οποία δρα αποτρεπτικά σε οποιαδήποτε άλλη ενασχόληση, περιορίζονται σε συγκεκριμένες αγροτικές και ημιαστικές περιοχές. Επομένως, η ύπαρξη ενός τόσο μεγάλου ποσοστού σχολικά μη εκπαιδευμένων γυναικών αποτελεί, μάλλον, μια δυσάρεστη έκπληξη για



την τοπική κοινωνία. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, και η ύπαρξη ενός ποσοστού 3,7% αναλφάβητων γυναικών, όπως καταγράφονται από τις απαντήσεις του δείγματος.

Αυτά τα ποσοστά βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ, τα οποία αφορούν στο Δ' τρίμηνο του 2013 για την Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης. Σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ ένα ποσοστό 2,11% σε επίπεδο Περιφέρειας, σε αγροτικούς και ημιαστικούς Δήμους δεν γνωρίζει ανάγνωση και γραφή ενώ ένα ποσοστό του πληθυσμού έχει εγκαταλείψει τη φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο<sup>527</sup>.

Το επάγγελμα των μητέρων, έτσι όπως καταγράφεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα, βρίσκεται σε αντιστοιχία με το επίπεδο σπουδών τους. Παρατηρούμε ότι τα ευρήματα σ' αυτή την ερώτηση συμφωνούν απόλυτα με αυτά της προηγούμενης και προκύπτουν ως φυσική τους απόρροια. Το 57,1% των μητέρων των ερωτηθέντων/θεισών ασχολείται με τα οικιακά, διότι η έλλειψη τυπικών προσόντων, όπως παράδειγμα ένα απολυτήριο Λυκείου ή εξαταξίου Γυμνασίου δυσχεραίνει την εύρεση εργασίας από πλευράς αυτών των γυναικών, με αποτέλεσμα την ενασχόληση με το νοικοκυριό ή την περιστασιακή απασχόληση σε εποχιακές εργασίες ως ανειδίκευτο και φθινό εργατικό δυναμικό.

Βέβαια, πολλές από αυτές τις γυναίκες, οι οποίες δηλώνονται ως νοικοκυρές, ενδέχεται, να απασχολούνται σε αγροτικές ή κτηνοτροφικές εργασίες ή οικογενειακές επιχειρήσεις, προσφέροντας τις υπηρεσίες τους, χωρίς αμοιβή, για την εξασφάλιση του οικογενειακού εισοδήματος.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει ένα πολύ σημαντικό ποσοστό (27%) των συμμετεχόντων/χουσών που δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση (τι επαγγέλλεται η μητέρα τους).

Κατ' αναλογία με το ποσοστό των μητέρων των μαθητών/τριών των εσπερινών σχολείων, και το ποσοστό των πατεράδων του δείγματος που έχει ολοκληρώσει μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στο 45,7% (το 47,1% των πατεράδων των γυναικών). Ένα αντίστοιχο ποσοστό 3,5% είναι αναλφάβητο, επιβεβαιώνοντας ότι ακόμη και σήμερα, σε μια χώρα με ευρωπαϊκή κουλτούρα και μεγάλο θαυμασμό για τα γράμματα, όπως η Ελλάδα, υπάρχουν άνθρωποι, οι οποίοι δεν έχουν τελειώσει το Δημοτικό.

Επισημαίνουμε ότι, το σχεδόν ίδιο ποσοστό αναλφάβητων ανδρών και γυναικών, έτσι όπως παρουσιάζεται στην έρευνα, θέτει υπό αμφισβήτηση την αναφορά του Ευστρατόγλου (1998), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο αναλφαβητισμός είναι γένους θηλυκού, ενώ τις δύο τελευταίες

---

<sup>527</sup> Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού – Περίοδος αναφοράς: Δ' τρίμηνο 2013, Επεξεργασία: Ομάδα Μελέτης σελ.. 57

δεκαετίες οι γυναίκες εμφανίζουν διπλάσιους αριθμούς αναλφάβητων σε σχέση με τους άνδρες. Όπως φαίνεται από τα ευρήματα, το φαινόμενο του αναλφαβητισμού, τουλάχιστον όσον αφορά στην περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης, κυμαίνεται στα ίδια ποσοστά και για τα δύο φύλα.

Το 42,5% των πατεράδων του δείγματος (48,7% των πατεράδων των γυναικών) είναι συνταξιούχοι ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (21,2%) είναι άνεργοι. Η ηλικία των μαθητών/τριών του δείγματος δικαιολογεί την ύπαρξη τόσων συνταξιούχων πατεράδων από ηλικιακής πλευράς. Το ποσοστό, όμως, των ανέργων πατεράδων είναι αρκετά υψηλό και αυτό ενδεχομένως οφείλεται και στη μη ολοκλήρωση των εγκύκλιων σπουδών, η οποία, ίσως, τους εξασφάλιζε μεγαλύτερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Μόνο το 8,8% των πατεράδων το δείγματος είναι δημόσιοι υπάλληλοι αλλά από το ερωτηματολόγιο της έρευνας δεν προκύπτει σε τι υπηρεσίες εργάζονται και η θέση, την οποία κατέχουν.

Το μέσο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα της γονεϊκής οικογένειας σε ποσοστό 59,6% (64,2% της γονεϊκής οικογένειας των γυναικών) ανήκει στην κατηγορία από 500 έως 1000 ευρώ. Επομένως, με βάση τα ευρήματα, η οικονομική κατάσταση τόσο της οικογένειας των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα όσο και της οικογένειας μέσα στην οποία ανατράφηκαν ανήκει στην ίδια κατηγορία.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτούντων σε εσπερινά σχολεία προέρχεται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό εισόδημα και άρα πιο χαμηλό βιοτικό επίπεδο. Πολλοί από τους μαθητές/τριες του δείγματος αναγκάστηκαν να διακόψουν τη σχολική φοίτησή τους στην εφηβεία για να συνεισφέρουν με την εργασία τους στη βελτίωση των οικονομικών της οικογένειας. Η κακή/δύσκολη οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι μια βασική αιτία εγκατάλειψης της εκπαίδευσης διότι το 90% των παιδιών και νέων που εγκαταλείπουν την σχολική φοίτηση ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, με ανύπαρκτο ή χαμηλό εισόδημα, διαμένουν σε απομακρυσμένα χωριά ή υποβαθμισμένες αστικές περιοχές, έχουν αγράμματους γονείς, που κι εκείνοι με τη σειρά τους δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση<sup>528</sup>.

Αυτό δικαιολογεί και το γεγονός ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών επέστρεψε στο σχολείο σε αρκετά ώριμη ηλικία προκειμένου να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχοντας ως βασικό στόχο είτε την εύρεση εργασίας είτε την «εδραίωση» της θέσης τους στον επαγγελματικό τους χώρο (κάποιοι έχοντας ήδη τελειώσει τις σπουδές τους και επιλέγοντας μια άλλη ειδικότητα με μεγαλύτερη ζήτηση), διότι οι απαιτήσεις

---

<sup>528</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), σελ. 38.

αυξάνονται και δημιουργούνται συνεχώς νέα εργασιακά δεδομένα, τα οποία θέτουν βαθμιαία την ανειδίκευτη εργασία στο περιθώριο και καθιστούν την ένταξη στην αγορά εργασίας των ανειδίκευτων ατόμων ή των ατόμων με χαμηλή ειδίκευση εξαιρετικά αμφίβολη<sup>529</sup> (όπως φαίνεται και από την ανάλυση των ευρημάτων σχετικά με τις προσδοκίες από τη φοίτησή τους στα εσπερινά σχολεία που ακολουθούν). Ιδιαίτερα μάλιστα όταν, η επαγγελματική αποκατάσταση εκτός από το εισόδημα που συνεπάγεται αποτελεί και προαπαιτούμενο για την κοινωνική ένταξη ενός/μιας ενήλικου.

Το 32,7% έχει τουλάχιστον έναν/μία (1) αδελφό/ή ενώ το 31% έχει δύο αδέρφια. Από τις γυναίκες του δείγματος το 30,8% έχει 2 αδέρφια με το 56,4% να είναι άνδρες.

Όσον αφορά στον τόπο διαμονής, φαίνεται ότι υπάρχει μια σχεδόν ισομερής κατανομή των ερωτηθέντων/θεισών ανάμεσα στο χωριό ή σε μεγαλύτερα αστικά κέντρα. Έτσι, ένα ποσοστό 29,4% διαμένει σε χωριό έως 1000 κατοίκους, 32,1% σε πόλη έως 50.000 κατοίκους και ένα 26,6% σε πόλη άνω των 50.000 κατοίκων.

Ειδικότερα για το γυναικείο φύλο που μας ενδιαφέρει στην έρευνα, επιγραμματικά, το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητριών που φοιτούν στις δομές εσπερινής εκπαίδευσης στην περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης έχει ως εξής: Το 97,4% των γυναικών στις δομές των εσπερινών σχολείων στην περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης έχουν Ελληνική υπηκοότητα, 31,2% είναι άνεργες, 36,6% δουλεύουν στον δημόσιο τομέα, 52,6% είναι έγγαμες, 35,1% έχουν 2 παιδιά εκ των οποίων το 57,8% είναι κορίτσια, 73,1% έχουν σύζυγο, ο οποίος κατά 38,5% είναι απόφοιτος λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου και κατά 30,6% είναι ελεύθερος επαγγελματίας. Ακόμα, 43,4% έχει εισόδημα από 500 έως 1000 ευρώ, με τις μητέρες τους να είναι κατά 45,9% απόφοιτες δημοτικού, και κατά 57,1% ασχολούνται με τα οικιακά. Επίσης, σχετικά με την εκπαίδευση του πατέρα τους, κατά 47,1% είναι απόφοιτοι δημοτικού και κατά 48,7% είναι συνταξιούχοι, και το εισόδημα των γονέων να είναι κατά 64,2% από 500 έως 1000 ευρώ. Τέλος, το 30,8% έχει 2 αδέρφια με το 56,4% να είναι άνδρες, ενώ το 32,4% διαμένει σε χωριό με 0 έως 1000 κατοίκους.

Όσον αφορά στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, σχετικά με τις προσδοκίες που έχουν οι μαθητές/τριες από την φοίτησή τους στα εσπερινά σχολεία, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων/θεισών (72,4% επί του έγκυρου ποσοστού) απήντησε ότι η βελτίωση της επαγγελματικής θέσης ήταν ο πιο σημαντικός λόγος που τους/τις οδήγησε στη φοίτηση. Μόνο το 2,6% επί του έγκυρου ποσοστού απήντησε ότι η βελτίωση της επαγγελματικής θέσης δεν ήταν

---

<sup>529</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), σελ. 37.

καθόλου σημαντική. Τριάντα εννέα (33,9%) από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες δεν απάντησαν σ' αυτή την ερώτηση.

Η βελτίωση των οικονομικών συνθηκών τους είναι ο δεύτερος βασικότερος λόγος που οδήγησε τους/τις συμμετέχοντες/χουσες στη φοίτηση τους στα Εσπερινά Σχολεία (45,5% επί του έγκυρου ποσοστού). Μπορεί, βέβαια, να ειπωθεί ότι ο λόγος αυτός συνδέεται άμεσα με την βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάστασης, διότι η βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάστασης συνεπάγεται την βελτίωση και της οικονομικής (έστω και μακροπρόθεσμα).

Ένα μικρότερο ποσοστό (37%) θεωρεί την προσωπική ανάπτυξη ως τη σημαντικότερη αιτία συνέχισης της φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό συνάδει και με τα λεγόμενα των αποφοίτων και τελειοφοίτων μαθητριών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ερωτηθέντων/θεισών (69) δεν θεωρούν την προσωπική ανάπτυξη ως σημαντικό λόγο ολοκλήρωσης της φοίτησης.

Ένα ποσοστό 36,1% θεωρεί πολύ λίγο σημαντικό λόγο επιστροφής στα θρανία την βελτίωση της κοινωνικής του θέσης. Ένα 25% δεν το θεωρεί καθόλου σημαντικό. Αυτό, ενδεχομένως, συμβαίνει διότι οι περισσότεροι/ες είναι ώριμοι/ες ενήλικες που έχουν ήδη μια θέση στο κοινωνικό γίγνεσθαι, τυγχάνουν αναγνώρισης και αποδοχής ως επαγγελματίες, ως γονείς, ως αυτόνομες προσωπικότητες και η κοινωνική αναγνώριση είναι γι αυτούς κεκτημένο και όχι προς κατάκτηση αγαθό.

Η μόρφωση και οι σπουδές είναι πάρα πολύ σημαντική αιτία φοίτησης για το 32% και πολύ σημαντική για το 26% των ερωτηθέντων/θεισών. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι το ποσοστό που πηγαίνει στο σχολείο για να μάθει και να διευρύνει τους ορίζοντές του είναι αρκετά μεγάλο και αυτό είναι ενδεικτικό της διάθεσης για μάθηση και της συνειδητοποίησης, σε μεγαλύτερη ηλικία, της χρησιμότητας της γνώσης όχι μόνο ως μέσο για επαγγελματική αποκατάσταση αλλά και ως εφόδιο για πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη.

Τα ποσοστά των απαντήσεων στο ερώτημα πόσο άλλαξε η καθημερινότητα των συμμετεχόντων/ουσών από την φοίτηση τους στα Εσπερινά Σχολεία σε *οικογενειακό επίπεδο* φαίνεται να είναι σχεδόν ισομερώς κατανεμημένα σε όλες τις κατηγορίες από το πολύ έως το καθόλου, ενώ στο ερώτημα πόσο άλλαξε η καθημερινότητα σε *προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο* η μεγάλη πλειοψηφία συσπειρώνεται γύρω από το πολύ και το αρκετά.

Η διαφορετική στάση των περισσότερων οικογενειών απέναντι στην απόφαση των δικών τους ανθρώπων να φοιτήσουν στα εσπερινά σχολεία είναι ο λόγος για τον οποίο υπάρχει τόσο μεγάλη διασπορά στις απαντήσεις τους. Κάποιες οικογένειες δέχθηκαν με χαρά ή και παρακίνησαν οι ίδιες τους ανθρώπους τους να συνεχίσουν τις εγκύκλιες σπουδές τους για ένα

καλύτερο μέλλον ενώ άλλες αποτέλεσαν τροχοπέδη και δυσκόλεψαν τους/τις συμμετέχοντες/χουσες στην πραγματοποίηση της απόφασής τους να φοιτήσουν στο σχολείο. Η στάση των μελών της κάθε οικογένειας απέναντι στην απόφαση φοίτησης στο σχολείο ήταν αυτή που καθόρισε την αλλαγή ή όχι της καθημερινότητας της οικογένειας<sup>530</sup>.

Σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, η καθημερινότητα της πλειοψηφίας άλλαξε από αρκετά έως πολύ διότι άλλαξαν και οι προτεραιότητες. Η φοίτηση στο σχολείο άλλαξε την καθημερινότητα του απογεύματος διότι η παρουσία των μαθητών/τριών στο μάθημα ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου, δηλαδή την απόκτηση ενός απολυτηρίου/πτυχίου. Στην διαφορετική αυτή καθημερινότητα προστέθηκαν και οι καινούριες γνωριμίες, σχέσεις, φιλίες ή αντιπαλότητες που ενδεχομένως δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της καθημερινής επικοινωνίας με τους/τις συμμαθητές/τριες, με τους/τις καθηγητές/τριες καθώς και με όλους τους/τις φοιτούντες/τούσες στην εσπερινή σχολική μονάδα. Όπως αναφέρουν και οι γυναίκες (απόφοιτες και τελειόφοιτες) στις συνεντεύξεις τους πολλές φορές αυτοί/ες που τις κράτησαν όταν έχαναν το θάρρος και την υπομονή τους ήταν οι συμμαθητές/τριές τους που τις έδιναν κουράγιο και τις παρότρυναν να συνεχίσουν!

Από την άλλη πλευρά, στο ερώτημα πόσο άλλαξε η καθημερινότητα των συμμετεχόντων/ουσών από την φοίτηση τους στα εσπερινά σχολεία σε επαγγελματικό επίπεδο το 40,8% απάντησε καθόλου. Το μεγάλο αυτό ποσοστό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι από αυτούς/ες είναι ήδη εργαζόμενοι (και άρα η εργασία είναι μέσα στην καθημερινότητά τους) και η φοίτησή τους αφορά απλώς την απόκτηση των εφοδίων εκείνων που θα τους βοηθήσουν στην εδραίωση και κατοχύρωση της επαγγελματικής τους θέσης. Υπάρχει, βέβαια, και ένα ποσοστό 20,4% που απάντησε ότι η επαγγελματική του καθημερινότητα άλλαξε πολύ. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι κάποιου/ες χρειάστηκε να αλλάξουν τις ώρες εργασίας τους, διότι συνέπιπταν με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου ή να σταματήσουν την όποια επαγγελματική τους απασχόληση για να μπορούν να αντεπεξέρθουν στην σχολική καθημερινότητα, υπολογίζοντας ότι τα οφέλη που θα αποκόμιζαν από την ολοκλήρωση των σπουδών τους θα ήταν αντισταθμιστικά της πρόσκαιρης απώλειας της εργασίας τους.

Το συντριπτικό ποσοστό του 94,4% από τους 90 που απήντησαν σ' αυτή την ερώτηση θεωρεί την όποια αλλαγή επήλθε από τη φοίτηση στα εσπερινά σχολεία θετική ενώ 25 από τους/τις 115 δεν έδωσαν καμία απάντηση. Η ίδια άποψη διαφαίνεται πιο ξεκάθαρα και συμφωνεί με τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων γυναικών αποφοίτων και τελειοφοίτων, η μεγάλη πλειονότητα των οποίων δήλωσε ότι άλλαξε η ζωή τους ριζικά προς το καλύτερο.

---

<sup>530</sup> Αυτό προκύπτει και από τα λεγόμενα των τελειοφοίτων και αποφοίτων στις συνεντεύξεις.

Ειδικότερα, όπως προέκυψε από τις ανοχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, όταν ζητήθηκε από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες να δικαιολογήσουν γιατί θεωρούν τη φοίτησή τους θετική κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

E03Θ<sup>531</sup>: *Θεωρώ την αλλαγή σε όλα τα επίπεδα θετική. Γιατί πάνω απ' όλα άλλαξε η προσωπικότητά μου, οι αντιλήψεις μου και ο τρόπος ζωής μου. Ακόμη και σε οικογενειακό επίπεδο οι σχέσεις μου με το παιδί μου αναπτύχθηκαν (32 ετών, διαζευγμένη, με ένα παιδί (αγόρι) 15 ετών, ιδιωτική υπάλληλος-δεν διευκρινίζει)*

E25Θ: *Η απόφαση να έρθω σχολείο ήταν για δουλειά. Να πάρω ένα πτυχίο. Όταν στην Δ' Τάξη μπήκα μόνιμη σαν προσωπικό της ΔΕΗ θα μπορούσα να τα παρατήσω. Αλλά όχι. Νιώθω ότι εκτός της δουλειάς μου προσφέρει και άλλα. (33 ετών, Υπάλληλος ΔΕΗ- εργάτρια βάρδιας)*

E41Θ: *Φυσικά και τη θεωρώ θετική αλλιώς δε θα το ξεκινούσα καθόλου. Το είχα αποθημένο από τη στιγμή που τα παράτησα (41 ετών, έγγαμη, ιδιωτική υπάλληλος.- καθαρίστρια)*

E77A: *Θετική, διότι είχα χρόνο αρκετό που δεν ήταν εκμεταλλεύσιμος και γνώρισα κόσμο στο σχολείο και γενικά είμαι της άποψης ότι όσο περισσότερα μαθαίνεις στη ζωή σου τόσο καλύτερα είναι (35 ετών, άγαμος, άνεργος)*

E78A: *Θετική γιατί είχα χρόνο λόγω που δεν δούλευα αρκετά. Πιστεύω να βοηθήσει κάπου το χαρτί αυτό. Και γνώρισα περισσότερο κόσμο και έκανα φιλίες που μπορεί να βοηθήσουν κάπου (40 ετών, έγγαμος, άνεργος)*

E93Θ: *Θετική. Κάνει τα όνειρά μου πραγματικότητα (48 ετών, το μεγαλύτερο της παιδί 30 ετών, οικιακά)*

E99Θ: *Τη θεωρώ πολύ σημαντική γιατί με κάνει να ξεφεύγω από τα καθημερινά μου προβλήματα και να περνώ τις ώρες μου ευχάριστα και εποικοδομητικά (51 ετών, χήρα, τρίτεκνη)*

E113A: *Θετική, γιατί εκτός από τις γνωριμίες με τους συναδέλφους που έχουν ένα καλό επίπεδο, αποκτάς και άποψη για την οικονομική και κοινωνική κατάσταση των συμπολιτών σου και έχεις μια άποψη, εκ των έσω, για την παιδεία (53 ετών, έγγαμος, δύο παιδιά, οδοντοτεχνίτης)*

---

<sup>531</sup> Όπου Ε= Ερωτηματολόγιο, 01, 02, 03 κλπ= ο αύξων αριθμός του Ερωτηματολογίου και Θ ή Α= Φύλο (Θηλυκό -Αρσενικό)

Κάποιοι/ες θεωρούν θετική τη φοίτηση στα Εσπερινά Σχολεία διότι έτσι αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα δικά τους σχολικά μαθήματα:

E11Θ: *Θεωρώ ότι είναι θετική επειδή πρώτα απ' όλα βελτιώθηκα εγώ σαν άτομο και δεύτερον, χάρη στο Εσπερινό μου δίνεται η δυνατότητα να βοηθώ και να κατανοώ προβλήματα (σχολικά), που αφορούν τα παιδιά μου. (32 ετών, πολύτεκνη, το μεγαλύτερο παιδί 15 ετών, ιδιωτική υπάλληλος-δεν διευκρινίζει σε τι είδους απασχόληση)*<sup>532</sup>

Από τις απαντήσεις γίνεται φανερό ότι η φοίτηση στα εσπερινά σχολεία αποτιμάται θετικά όχι μόνο σε επίπεδο **επαγγελματικό/οικονομικό** (απόκτηση πτυχίου ή απολυτηρίου για εύρεση εργασίας ή βελτίωση της ήδη υπάρχουσας) αλλά και σε επίπεδο **προσωπικό** (ολοκλήρωση ως προσωπικότητες, αύξηση αυτοπεποίθησης) **κοινωνικό** (νέες γνωριμίες, καινούριες φιλίες, αλλαγή κοινωνικού περιγυρού) **εκπαιδευτικό** (απόκτηση γνώσεων, εμπειριών, διεύρυνση οριζόντων, ειδίκευση, ύπαρξη προοπτικής).

Υπάρχει βέβαια και η μειοψηφία όσων θεωρούν ότι η φοίτησή τους στα εσπερινά σχολεία άλλαξε τη ζωή τους αρνητικά. Αυτό όμως, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, δεν αφορά στη φοίτηση αυτή καθαυτή αλλά στην έλλειψη επαρκούς χρόνου για να τον αφιερώσουν στην προσωπική τους ζωή. Αυτό που κάνει εντύπωση είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ερωτωμένων που απάντησε αρνητικά είναι άνδρες, νεαρής ηλικίας και χωρίς υποχρεώσεις:

E10Α: *Θεωρώ την αλλαγή αυτή αρνητική γιατί δεν έχω καθόλου προσωπικό χρόνο στη ζωή μου και ούτε ελεύθερο χρόνο (30 ετών, άγαμος)*

E17Α: *Αρνητική διότι χάνεις μεγάλο μέρος από τις προσωπικές υποχρεώσεις (30 ετών, άγαμος)*

Από τις γυναίκες που εξέφρασαν αρνητική γνώμη για την αλλαγή που επέφερε στη ζωή τους η φοίτηση στα εσπερινά σχολεία αξίζει να αναφερθεί η άποψη μιας πολύτεκνης μητέρας, η οποία αναφέρει τα εξής:

E32Θ: *Θεωρώ την αλλαγή αρνητική διότι δουλεύω και κουράζομαι, δεν έχω αρκετό χρόνο για τα παιδιά αλλά και ούτε για μένα προσωπικά. (40 ετών, πολύτεκνη, το πρώτο παιδί 24 ετών-ελεύθερη επαγγελματίας)*

---

<sup>532</sup> (σημ. ερευν. Εντυπωσιακή είναι η μικρή διαφορά ηλικίας ανάμεσα στις μαθήτριες/μητέρες του δείγματος και τα παιδιά τους, όπως αυτή καταγράφεται από τις συμμετέχουσες στην έρευνα. Βλ. πχ E03Θ, E93Θ. E11Θ, E32Θ. Αυτός φαίνεται να είναι και ο βασικότερος λόγος για τον οποίο εγκατέλειψαν το σχολείο προτού ολοκληρώσουν τις εγκύκλιες σπουδές τους)

Στην ερώτηση πώς αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που ενδεχομένως προέκυψαν από την απόφαση φοίτησης στα εσπερινά σχολεία οι απαντήσεις είναι ποικίλες και ενδιαφέρουσες. Αρκετοί/ες υποστηρίζουν ότι δεν προέκυψαν προβλήματα από την αλλαγή αυτή στην καθημερινότητά τους. Ένας σημαντικός αριθμός του δείγματος που υποστηρίζει αυτή την άποψη είναι γυναίκες!!!

Κάποιοι/ες αντιμετωπίζουν αυτή την αλλαγή στην «κανονικότητα» τους με αισιοδοξία, υπομονή, ψυχραιμία και χιουμοριστική διάθεση:

E10A: *Με ψυχραιμία και υπομονή !*

E12Θ: *Με καλή διάθεση και κουράγιο που τελικά θα πάρω το πτυχίο που περίμενα τόσα χρόνια!*

E28A: *Με μεγάλη χαρά γιατί όταν πηγαίνω στο σπίτι η κόρη μου με ρωτάει μπαμπά ήρθες από το σχολείο;*

E46A: *Χαμογελώντας!*

E52A: *Χαλαρά !*

E54Θ: *Υπομονή!*

E65Θ: *Δεν υπήρχαν προβλήματα και αν υπήρχαν τα προσπερνούσα!*

E81Θ: *Με γέλιο!*

E101Θ: *Με χαρά!*

Κάποιοι/ες άλλοι/ες όμως θεωρούν μεγάλο φορτίο τη φοίτησή τους στο Εσπερινό Σχολείο για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα. Έτσι, είναι για εκείνους/ες δύσκολη η εξισορρόπηση της οικογενειακής, επαγγελματικής και εκπαιδευτικής τους ζωής σε καθημερινή βάση:

E20A: *Πολύ δύσκολα έως ακατόρθωτα (38 ετών, άγαμος, χειριστής)*

E29Θ: *Με μεγάλη προσπάθεια και δικής μου και της οικογένειάς μου (39 ετών, έγγαμη με δύο παιδιά, οικιακά)*

E15Θ: *Δύσκολα, 1<sup>ον</sup> απόσταση 2<sup>ον</sup> άφηνα τα παιδιά και σύζυγο μόνους με αποτέλεσμα να κάνουν παράπονα (44 ετών, έγγαμη, με δύο παιδιά, αγρότισσα)*



E41Θ: *Είναι πάρα πολύ δύσκολα, στην πορεία δυσκολεύτηκα. Σκέφτηκα σε κάποια φάση να τα παρατήσω αλλά μετά ήξερα πάλι ότι θα το μετάνιωνα (41 ετών, έγγαμη, ιδιωτική υπάλληλος-καθαρίστρια)*

Για κάποιους/ες άλλους/ες η αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων προέκυψαν έγκειται στη σωστή διαχείριση και τον εξορθολογισμό των θεμάτων της καθημερινότητας, την οριοθέτηση των προτεραιοτήτων και την αποδοχή μιας κατάστασης, η οποία μπορεί να είναι δύσκολα διαχειρίσιμη, όμως, τα αναμενόμενα οφέλη, υπερκεράζουν τα εμφανή και πρόσκαιρα εμπόδια:

E03Θ: *Το μόνο πρόβλημα είναι ότι μπορώ να δουλέψω μόνο πρωί, επειδή το απόγευμα έρχομαι σχολείο. Κάνω όμως, υπομονή στηρίζομαι σε περίπτωση ανεργίας στους γονείς μου γιατί θεωρώ το σχολείο αυτό πολύ σημαντικό. (32 ετών, ιδιωτική υπάλληλος-δεν διευκρινίζει)*

E11Θ: *Φυσικά, προέκυψαν κάποια προβλήματα. Κυρίως ότι απουσιάζω αρκετές ώρες από το σπίτι. Προσπαθώ, όμως, τις ώρες που βρίσκομαι σπίτι να αναπληρώνω τα κενά. Βέβαια, έχω την υποστήριξη του συζύγου μου που μένει με τα παιδιά πολλές ώρες (ο σύζυγος είναι δημόσιος υπάλληλος- απόφοιτος Γυμνασίου, εκείνη: 32 ετών, πολύτεκνη, ιδιωτική υπάλληλος αορίστου χρόνου-δεν διευκρινίζει).*

E22Θ: *Αν και ήταν δύσκολο, με αποφασιστικότητα από τη στιγμή που ξεκίνησα θα τελειώσω. Και στο χώρο εργασίας έδειξαν κατανόηση και έβαλα σε τάξη τη ζωή μου (37 ετών, άγαμη, πωλήτρια)*

E23A: *Τα προβλήματα αυτά τα δέχεσαι τελείως διαφορετικά και ο λόγος είναι ότι εγώ το επέλεξα, άρα θα «υποστώ» κάποια «προβλήματα». Μερικά προβλήματα δεν είναι τόσο μεγάλα όταν τα περιμένεις. (33 ετών, άγαμος, σερβιτόρος –συμβασιούχος. ορισμένου χρόνου)*

E34A: *Με υπομονή και συνεργασία με τα αγαπημένα πρόσωπα αλλά και με τον εαυτό μας γιατί μας δένει (ενν. περιορίζει το Εσπερινό Λύκειο) και είναι δύσκολο να δουλεύουμε απογευματινές ώρες αν έχουμε εργασία αλλιώς (αν δεν έχουμε εργασία) για να βρούμε (31 ετών, άνεργος)*

E24A: *Πρόβλημα με τα παιδιά στο ωράριο με τα φροντιστήρια και γυμναστήρια. Όλα παλεύονται όταν υπάρχει πίστη απόλυτη (45 ετών, έγγαμος, με δύο παιδιά, δημοτικός υπάλληλος)*

E25Θ: *Υπήρχαν και υπάρχουν και θα υπάρχουν προβλήματα στην καθημερινή μας ζωή με χαμόγελο και όρεξη* (ενν. θα τα αντιμετωπίσουμε) *γιατί αλλιώς...* (33 ετών, άγαμη, Υπάλληλος ΔΕΗ- εργάτρια βάρδιας)

E74Θ: *Είναι τόσο απλά και μειωμένης σημασίας προβλήματα που ούτε καν αξίζει ν' ασχοληθούμε και να βρούμε τρόπους αντιμετώπισής τους.* (36 ετών, τρίτεκνη, δεν αναφέρει απασχόληση)

E11Θ: *Τα προβλήματα είναι για να τα αντιμετωπίζουμε και να τα λύνουμε. Όταν θέλουμε κάτι... προσπαθούμε* (32 ετών, πολύτεκνη, ιδιωτική υπάλληλος αορίστου χρόνου-δεν διευκρινίζει).

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα αντιμετωπίζει με σοβαρότητα και συνειδητοποιημένα την απόφαση φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατανοεί την ανάγκη απόκτησης του πολυπόθητου απολυτηρίου προκειμένου να επιτευχθεί η εξεύρεση εργασίας ή η βελτίωση της επαγγελματικής τους θέσης. Γι αυτό το λόγο προσπαθούν να εναρμονίσουν την οικογενειακή με την επαγγελματική ζωή, χωρίς να βαρυνκομούν αλλά βάζοντας προτεραιότητες, προγραμματίζοντας, οριοθετώντας και προσφέροντας τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Στο ερώτημα για το πώς χαρακτηρίζουν τις σχέσεις τους με τους/τις συμμαθητές/τριές τους το 63,2% τις χαρακτήρισαν πολύ καλές και το 26,3% καλές. Επομένως, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος ανέπτυξε πολύ καλές σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες του. Αυτό, όπως προαναφέρθηκε, ήταν πολλές φορές πολύ βοηθητικό για τη συνέχιση της φοίτησης.

Τα ίδια περίπου ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις για το πώς χαρακτηρίζουν τις σχέσεις τους με τους/τις καθηγητές/τριές τους. Το 70,8% απάντησε πολύ καλές, ενώ το 16,5% απάντησε καλές. Στις εσπερινές σχολικές μονάδες οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται από τους καθηγητές/τριές ως ενήλικες, από τη στιγμή που, αρκετοί/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς ενδέχεται να είναι μικρότερης ηλικίας από τους μαθητές/τριές τους. Οι σχέσεις που συνήθως αναπτύσσονται είναι σχέσεις σεβασμού της προσωπικότητας των μαθητών/τριών αλλά και κατανόησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών του αγώνα που δίνουν οι μαθητές/τριές τους για να ολοκληρώσουν την φοίτηση τους σ' αυτή την ηλικία με όλες τις υποχρεώσεις και τα καθημερινά προβλήματα που αυτή συνεπάγεται.

Το 92,9% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησε ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι τους δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών και ότι τους

αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο είτε είναι άντρες είτε γυναίκες. Μόνο ένα 7,1% του δείγματος απάντησε ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/τριές τους είναι διαφορετική ανάλογα με το φύλο τους. Τα ποσοστά αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα των ερευνών, στα οποία θεωρείται ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν έχουν στερεότυπες αντιλήψεις για τις δεξιότητες και τους μελλοντικούς ρόλους των αγοριών και των κοριτσιών, των γυναικών και των αντρών και ότι οι αντιλήψεις τους είναι «έμφυλα» ουδέτερες, η αλληλεπίδραση τους με τους/τις μαθητές/τριές τους διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο (CDEG (2011), σελ.12). Στην προκειμένη περίπτωση των εσπερινών σχολείων, οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν στην έρευνα μας δεν αναφέρουν διαφοροποίηση ως προς τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντί τους, πιθανόν διότι, η πλειονότητα των μαθητών/τριών είναι ενήλικες και οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετωπίζουν ως ισότιμους/ες.

Οι εκπαιδευτικοί, βέβαια, είναι πρώτα απ' όλα άνθρωποι, μεγαλωμένοι σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, οικογενειακό και κοινωνικό, με συγκεκριμένη νοοτροπία, αξίες και πιστεύω, προκαταλήψεις και στερεότυπα, τα οποία έχουν ενσωματώσει στον τρόπο σκέψης τους και βάσει αυτών έχουν διαμορφώσει χαρακτήρα και ιδιοσυγκρασία. Επομένως, είναι φυσικό η συμπεριφορά τους να επηρεάζεται από τον τρόπο ανατροφής τους (αν και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν συνάγεται κάτι τέτοιο).

Όσον αφορά στην επίδοση των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα στα *θετικά* μαθήματα το 45,9% απάντησε ότι είναι καλή, ενώ το 29,4% απάντησε πολύ καλή, ενώ ως προς την επίδοση στα *θεωρητικά* μαθήματα το 30% απάντησε καλή, και το 40,9% απάντησε πολύ καλή.

Στο ερώτημα για τις προσδοκίες που έχουν από την ολοκλήρωση της φοίτησης στο εσπερινό σχολείο το 75,9% απάντησε ότι η εύρεση καλύτερης εργασίας είναι πάρα πολύ σημαντική, αμέσως μετά η συνέχιση των σπουδών (54%), οι οικονομικές απολαβές (27,3%) (το 29,1% απάντησε πως η βελτίωση των οικονομικών απολαβών είναι πολύ σημαντική και το ίδιο ακριβώς ποσοστό λίγο σημαντική), ενώ η κοινωνική καταξίωση είναι κάτι το οποίο δεν τους αφορά τόσο, διότι μόνο το 8,7% απήντησε ότι είναι πάρα πολύ σημαντική (το 34,8% απήντησε ότι είναι λίγο σημαντική, το 28,3% ότι είναι πολύ λίγο σημαντική- υπάρχει βέβαια και ένα ποσοστό 28,3% που απάντησε ότι είναι πολύ σημαντική). Από τα ευρήματα γίνεται αντιληπτό ότι ο βασικότερος λόγος φοίτησης είναι, όπως μέχρι τώρα έχει αποτυπωθεί και στα ερωτήματα που αφορούν τους λόγους επιστροφής στο σχολείο, η εύρεση καλύτερης εργασίας, με μεγαλύτερες

οικονομικές απολαβές και, αν προκύψει, και η συνέχιση των σπουδών σε τριτοβάθμια ιδρύματα<sup>533</sup>.

Στο ερώτημα αν η συνέχιση των σπουδών και η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μέσα στα μελλοντικά τους σχέδια και στους μελλοντικούς τους στόχους, η πλειονότητα των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα (56,5% εκ των οποίων το 67,6% των ανδρών και 51,2% των γυναικών) απαντά ότι η συνέχιση των σπουδών δεν είναι στους μελλοντικούς τους στόχους, αν και αρκετοί από αυτούς/ές θα ήθελαν να συνεχίσουν. Οι γυναίκες σε σύγκριση με τους άνδρες συμμαθητές τους δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση να συνεχίσουν τις σπουδές αλλά προβάλλουν σημαντικά εμπόδια.

Οι κυριότεροι λόγοι τους οποίους επικαλούνται ως εμπόδια για την συνέχιση των σπουδών τους είναι **οικονομικοί** (έλλειψη των αναγκαίων για τις σπουδές χρημάτων), **οικογενειακοί** (δεν είναι διατεθειμένοι/ες να βάλουν σε δεύτερη μοίρα την οικογένειά τους για να σπουδάσουν), **επαγγελματικοί** (είτε έχουν ήδη αποκατασταθεί επαγγελματικά και δεν επιθυμούν κάτι περισσότερο είτε αυτό που κυρίως ενδιαφέρει αυτούς/ες που δεν έχουν δουλειά είναι η επαγγελματική αποκατάσταση και όχι τόσο οι περαιτέρω σπουδές) και **προσωπικοί** (έλλειψη χρόνου).

Ειδικότερα:

E20A: *Όχι γιατί δεν έχω χρόνο και οικονομικά* (38 ετών, άγαμος, χειριστής μηχανήματος, αλλά την συγκεκριμένη χρονική στιγμή άνεργος)

E45Θ: *Όχι γιατί οι υποχρεώσεις μου σαν μητέρα εργαζόμενη το κάνουν αδύνατο εάν και θα το ήθελα πάρα πολύ.* (44 ετών, έγγαμη, Δημόσια υπάλληλος)

E47Θ: *Όχι, θα μπορούσα, αλλά λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων τα αφήνω πίσω. Όλοι έχουμε δικαίωμα και μπορούμε* (33 ετών, αλβανικής υπηκοότητας, έγγαμη με δύο μικρά παιδιά, οικιακά)

E96Θ: *Όχι, έχω μικρά παιδιά* (34 ετών, έγγαμη με δύο μικρά παιδιά, οικιακά)

---

<sup>533</sup> Σημαντικός παράγοντας για την εισαγωγή των μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση είναι φυσικά το οικονομικό αλλά και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, η χιλιομετρική απόσταση του τόπου σπουδών από τον τόπο διαμονής, το φύλο, η εθνικότητα. Στην απόφαση για συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθοριστικός παράγοντας είναι η κοινωνική προέλευση, η οποία δεν καθορίζει μόνο τη συνέχιση ή όχι των σπουδών αλλά και τις προσδοκίες που έχει το περιβάλλον του/της υποψηφίου/ας για το είδος των σπουδών που θα ακολουθήσει ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει. (Φραγκουδάκη, 1985) σελ. 60 κ.ε.

E110Θ: Όχι γιατί είμαι παντρεμένη με τέσσερα παιδιά (33 ετών, έγγαμη με τέσσερα παιδιά, οικιακά)

E34A: Όχι γιατί δεν πιστεύω ότι θα υπάρξει καλύτερο μέλλον (31 ετών, άγαμος, άνεργος)

E35A: (Όχι) Διότι έχω δουλειά μόνιμη οπότε δεν υπάρχει λόγος για σπουδές (45 ετών, διαζευγμένος, μόνιμος υπάλληλος ΔΕΗ)

E77A: Όχι. Νομίζω ότι πέρασαν τα χρόνια που ήμουν σε θέση να κάνω φοιτητική ζωή. τώρα έχουν προτεραιότητα άλλα.(35 ετών, άγαμος, άνεργος)

E117A: Όχι, δεν μπορώ να συνεχίσω λόγω του ότι πρέπει πρώτα να σπουδάσουν τα παιδιά μου και λόγω χρημάτων (53 ετών, έγγαμος, ιδιωτικός υπάλληλος, οδηγός)

Υπάρχει, βέβαια, και ένα ποσοστό (25,6% των γυναικών και 21,6% των ανδρών) που επιθυμεί να συνεχίσει τις σπουδές, παρά τις αντιξοότητες που υπάρχουν:

E11Θ: Με ενδιαφέρει πολύ να συνεχίσω. Βέβαια δεν μπορώ να σπουδάσω αυτό που θα ήθελα (δεν το ορίζει) για οικογενειακούς λόγους. Όμως, θα προσπαθήσω να δώσω για ΤΕΙ που υπάρχει κοντά στον τόπο μου (32 ετών, πολύτεκνη, ιδιωτική υπάλληλος αορίστου χρόνου-δεν διευκρινίζει).

E14Θ: Ναι, θα ήθελα να σπουδάσω σε κάποιο τμήμα της ειδικότητάς μου (Λογιστική και Διοίκηση Επιχειρήσεων) για περαιτέρω γνώσεις και κοινωνική καταξίωση (28 ετών, έγγαμη χωρίς παιδιά, οικιακά)

E53Θ: Ναι Παιδαγωγικά (35 ετών, άγαμη, άνεργη)

E57Θ: Ναι. Στόχος μου είναι να περάσω στα ΤΕΙ Εργοθεραπείας, γιατί υπάρχουν αρκετές θέσεις εργασίας και γιατί μου αρέσει να βοηθάω τον κόσμο που αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα. (18 ετών, άγαμη)

E58A: Ναι, είναι μέσα στα σχέδιά μου να σπουδάσω Μηχανολόγος- Μηχανικός, διότι μου αρέσει αυτό το επάγγελμα (34 ετών, άγαμος, οδηγός –σύμβαση ορισμένου χρόνου)

Ένας σημαντικός αριθμός μαθητριών των εσπερινών σχολείων αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους σε μικρή ηλικία, όταν, συνήθως, λόγω εγκυμοσύνης κατέστη

αδύνατη η ταυτόχρονη φοίτηση με την περίοδο κύησης (αυτό άλλωστε είναι προφανές από τις ηλικίες των μεγαλύτερων παιδιών τους σε σύγκριση με τη δική τους ηλικία). Έτσι τους έμεινε ως απωθημένο η συνέχιση και ολοκλήρωση των σπουδών τους:

E93Θ: *Ναι. Είναι το όνειρό μου και θέλω να το πραγματοποιήσω (48 ετών, έγγαμη, το μεγαλύτερο παιδί είναι 30 χρονών, οικιακά)*

E94Θ: *Θέλω να σπουδάσω για να βελτιώσω την εργασία. Και το όνειρό μου που είχα αφήσει γιατί παντρεύτηκα πολύ μικρή (40 ετών, έγγαμη, το μεγαλύτερο παιδί είναι 24 ετών, Δημ. Υπάλληλος)*

Μια άλλη διάσταση που τέθηκε κυρίως από τις γυναίκες και ενδεχομένως στέκεται εμπόδιο στην συνέχιση των σπουδών, είναι αυτή της «κατάλληλης» ηλικίας για τεκνοποίηση. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μιας μαθήτριας στην ερώτηση αν θα ήθελε να συνεχίσει τις σπουδές της και μετά το σχολείο:

E25Θ: *Θα δώσω εξετάσεις σίγουρα. Δε θεωρώ τον εαυτό μου πολύ μεγάλη αν και το θέμα της μητρότητας με απασχολεί περισσότερο (άγαμη). Μηχανολόγος θα είναι μια επιλογή μου (33 ετών, άγαμη, Υπάλληλος ΔΕΗ- εργάτρια βάρδιας)*

E74Θ: *Δεν είναι στα σχέδιά μου η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων (36 ετών, έγγαμη, τρίτεκνη)*

Οι περισσότεροι άνδρες από την άλλη πλευρά, επικαλούνται για τη μη συνέχιση των σπουδών τους την έλλειψη χρόνου, χρημάτων και την κούραση από την εργασία το πρωί και την παρακολούθηση των μαθημάτων το απόγευμα:

E39Α: *Όχι γιατί κουράστηκα να δουλεύω και να πάω σχολείο (30 ετών, άγαμος, ηλεκτρολόγος)*

Συνοψίζοντας, μπορεί να ειπωθεί ότι οι γυναίκες δείχνουν περισσότερη προθυμία και διάθεση από τους άνδρες συμμαθητές τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να αποκτήσουν ένα πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι παρόλο που θα ήθελαν να προχωρήσουν παρακάτω η προτεραιότητά τους είναι η οικογένεια, οπότε τα θέλω και οι επιθυμίες τους μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα.

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου (Ερώτηση 27) ζητούσε από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες να εκφράσουν οποιαδήποτε άποψη, γνώμη, σχόλιο σχετικά με τη φοίτηση

τους στα εσπερινά σχολεία. Οι ερωτήσεις αυτού του είδους, μένουν, συνήθως, αναπάντητες, διότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/χουσες δεν έχουν την διάθεση να καταγράψουν κάποιες δικές τους απόψεις. Παρόλα αυτά αξίζει να αναφερθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος εξέφρασε τη γνώμη του για τα εσπερινά σχολεία. Αυτό, θεωρώ, ότι είναι ενδεικτικό της επίδρασης που άσκησε η φοίτησή τους σ' αυτού του είδους τις σχολικές μονάδες στην ψυχολογία και την προσωπικότητά τους, και τις οποίες, τελικά, παρόλες τις αντιξοότητες και δυσκολίες, τις αγκάλιασαν και τις αγάπησαν γιατί τους έδωσαν μια δεύτερη ευκαιρία στη ενήλικη ζωή τους να ολοκληρώσουν, συνειδητοποιημένοι πλέον, τις εγκύκλιες σπουδές τους.

Παρατίθενται ενδεικτικά οι απόψεις κάποιων μαθητών/τριών για το πώς βλέπουν τα Εσπερινά Σχολεία:

E03Θ: *Δεν περιγράφεται πόσο πιο καλό άνθρωπο με έκανε το Εσπερινό Σχολείο (32 ετών, διαζευγμένη, ιδιωτική υπάλληλος)*

E11Θ: *Θεωρώ ότι παίζουν σημαντικό ρόλο (τα εσπερινά σχολεία), επειδή δίνουν την ευκαιρία σε ανθρώπους που δε συνέχισαν το σχολείο στην ηλικία που έπρεπε να συνεχίσουν να σπουδάζουν και να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους. Επίσης, να καταξιωθούν κοινωνικά και μορφωτικά. (32 ετών, έγγαμη, πολύτεκνη, ιδιωτική υπάλληλος)*

E44Θ: *Είναι πολύ σημαντικό να λειτουργούν Εσπερινά Σχολεία γιατί δίνεται μια δεύτερη ευκαιρία σε πολλούς ανθρώπους να συνεχίσουν τη μόρφωσή τους για να μπορέσουν να βελτιώσουν την επαγγελματική τους αποκατάσταση (43 ετών, έγγαμη, τρίτεκνη, το μεγαλύτερο 26 ετών, οικιακά)*

E46A: *Είμαι ευχαριστημένος. Δεν το έχω μετανιώσει και θα το ξανάκανα γιατί εμπλουτίζεις τις γνώσεις σου και ανοίγουν μπροστά σου ορίζοντες (36 ετών, άγαμος, άνεργος)*

E25Θ: *Πέρασαν τρία χρόνια και ομολογώ ούτε το κατάλαβα. Οι συνθήκες ήταν καλές, οι καθηγητές συνεννοήσιμοι και πολύ ανεκτικοί θα έλεγα. Είναι σχολείο δεύτερης ευκαιρίας σε ανθρώπους μεγάλους με τα προβλήματά τους, τις δουλιές τους και όμως τα καταφέραμε!!! (33 ετών, άγαμη, υπάλληλος ΔΕΗ, εργάτρια βάρδιας)*

E41Θ: *Είναι πολύ καλά όλοι να μορφωνόμαστε αλλά στην ηλικία που πρέπει. Για μας είναι πολύ δύσκολα, γιατί αν εργάζεται η γυναίκα έχει τη δουλειά της, το σπίτι, τα παιδιά, το σύζυγο συν και το σχολείο. Είναι πάρα πολλά και κουράζεται. Μια από αυτές είμαι κι εγώ γιατί άρχισα από την πρώτη Γυμνασίου – τρία χρόνια (Εσπερινό Γυμνάσιο) και τέσσερα το Λύκειο ε... πάει πολύ νομίζω. (σημ. η υπογράμμιση είναι δική μου) (41 ετών, έγγαμη, καθαρίστρια)*

E73 Θ: *Η φοίτηση στα εσπερινά σχολεία είναι μια ευκαιρία για άτομα που ήδη εργάζονται και θέλουν να αναβαθμίσουν τη θέση τους στην ήδη υπάρχουσα δουλειά. Επίσης, είναι μια καλή ευκαιρία για άτομα που δεν μπόρεσαν να φοιτήσουν για λόγους οικογενειακούς ή οικονομικούς.* (38 ετών, άνεργη, άγαμη)

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα θεωρεί ότι η φοίτηση στα εσπερινά σχολεία βοηθά τόσο στην επαγγελματική αποκατάσταση όσο και στην προσωπική τους ολοκλήρωση. Οι περισσότεροι/ες το βλέπουν ως μια ακόμη ευκαιρία που τους δόθηκε και έτσι, επιλέγουν να την «εκμεταλλευτούν» αναπληρώνοντας τον χαμένο χρόνο της εκπαιδευτικής τους ζωής. Κάποιοι μάλιστα συγκρίνοντας τα εσπερινά με τα ημερήσια σχολεία υποστηρίζουν ότι:

E43 Α: *Προσωπική μου άποψη είναι ότι τα εσπερινά δε διαφέρουν καθόλου από τα ημερήσια και η εκπαίδευση είναι πολύ καλή.* (22 ετών, άγαμος)

E37Α: *Το εσπερινό σχολείο είναι κανονικό (!) με την έννοια ότι μαθαίνουμε τα πράγματα όπως το πρωινό σχολείο* (47 ετών, έγγαμος, χειριστής)

Αρκετοί/ες καταγράφουν και τις ελλείψεις που υπάρχουν και κάνουν προτάσεις για τη βελτίωση της φοίτησης. Οι περισσότερες επισημάνσεις αφορούν στον ελλιπή ή πεπαλαιωμένο εξοπλισμό και τις ανεπαρκείς εγκαταστάσεις καθώς και στην μακρόχρονη φοίτηση, η οποία κουράζει και αποτελεί τροχοπέδη για αυτούς/ες που θέλουν να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο σχολείο<sup>534</sup>:

E65Θ: *Η άποψη που έχω για τα εσπερινά σχολεία είναι πολύ καλή, θετική. Η μεταχείριση ήταν το ίδιο με τα πρωινά, νομίζω. Αν και τα παρεξήγησαν μερικοί. Το μόνο που θα άλλαζα ήταν με τα τέσσερα χρόνια αν μπορούσε να γίνει τρία χρόνια, δηλ. αν πρόσθεταν μια ώρα ημερησίως εμένα προσωπικά δε θα με πείραζε.* (37 ετών, διαζευγμένη, ένα παιδί, άνεργη)

E39Α: *Είναι πολύ καλά από την άποψη ότι όταν τελειώνει το σχολείο έχεις πτυχίο και απολυτήριο αλλά τέσσερα χρόνια πιστεύω ότι είναι αρκετά* (30 ετών, άγαμος, ηλεκτρολόγος)

E21Θ: *Δεν έχει εξοπλισμό στα εργαστήρια* (38 ετών, διαζευγμένη, ένα παιδί, ελεύθερη επαγγελματίας)

---

<sup>534</sup> Η επιθυμία και πρόταση των περισσότερων για μείωση του χρόνου φοίτησης έγινε πραγματικότητα το σχολικό έτος 2018-2019 με το Ν. 4547 (ΦΕΚ 102/τ. Α'/12-6-2018) «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», άρθρο 105, παρ. 2 ορίζεται ότι η φοίτηση στα ημερήσια και στα Εσπερινά Λύκεια (ΓΕΛ-ΕΠΑΛ) γίνεται **τριετής**.



E22Θ: *Θα μπορούσαν να ήταν πιο οργανωμένα (37 ετών, άγαμη, πωλήτρια)*

E23A: *Η άποψή μου είναι ότι πρέπει να αναβαθμιστεί σε όλους τους τομείς εκτός των καθηγητών γιατί η αναβάθμιση είναι σχετική (33 ετών, άγαμος, σερβιτόρος)*

E24A: *Δεν έχει καλές εγκαταστάσεις και εξοπλισμό, μέτρια εργαστήρια (45 ετών, έγγαμη, δημοτική υπάλληλος)*

E36A: *Οι συνθήκες είναι καλές αλλά θα ήταν καλό να υπάρχουν πιο πολλές ώρες εργαστηριακά μαθήματα (27 ετών, άγαμος, βαφέας αυτοκινήτων)*

E116Θ: *Καλύτερο εξοπλισμό- περισσότερες ειδικότητες (47 ετών, έγγαμη, τρίτεκνη, άνεργη)*

E117A: *Πρέπει να έχουμε περισσότερες ώρες πρακτική και θεωρητική εξάσκηση και όχι τα γενικής παιδείας που τα έχουμε κάνει και δε χρειάζονται στην ειδίκευσή μας (53 ετών, έγγαμος, οδηγός)*

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των ευρημάτων μπορεί να υποστηριχθεί ότι, παρά το γεγονός των αρκετών ελλείψεων και προβλημάτων υποδομής και εξοπλισμού που σημειώνουν οι φοιτούντες/ούσες, η φοίτηση αποτελεί για τους περισσότερους/ες μια πολύ θετική εμπειρία. Αυτό είναι εμφανές από τις ενδεικτικές απαντήσεις που παρατίθενται:

E47Θ: *Πέρασαν τέσσερα χρόνια, δυσκολίες αρκετές, αλλά ήταν υπέροχα. Επιτέλους τελειώνουμε. Γεια σας! (33 ετών, αλβανικής υπηκοότητας, έγγαμη με δύο μικρά παιδιά, οικιακά)*

E96Θ: *Το καλύτερο σχολείο ! (34 ετών, έγγαμη, με δύο μικρά παιδιά, οικιακά)*

E97Θ: *Τέλειο το Εσπερινό Σχολείο! (47 ετών, διαζευγμένη, μεταφορέας ασθενών)*

#### 12.4. Οι συνεντεύξεις της έρευνας

Τα ανωτέρω ευρήματα καθόρισαν το πλαίσιο της ποιοτικής μελέτης που ακολουθεί αποκλειστικά με γυναίκες τελειόφοιτες και απόφοιτες των εσπερινών εχολείων (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ). Έτσι, η συλλογή του ερευνητικού υλικού σε τρίτο επίπεδο, συνεχίστηκε και ολοκληρώθηκε με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων τόσο με απόφοιτες όσο και με τελειόφοιτες γυναίκες των εσπερινών εχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης προκειμένου να διευκρινιστούν έτι περαιτέρω ζητήματα που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Αναλυτικότερα, κατεβλήθη κάθε δυνατή προσπάθεια εντοπισμού και επικοινωνίας με έναν αριθμό αποφοίτων γυναικών από τις οποίες πάρθηκε συνέντευξη. Στόχος των συνεντεύξεων ήταν η συλλογή ερευνητικού υλικού σχετικά με τα αίτια που τις οδήγησαν στην επιστροφή στη σχολική φοίτηση, τι εμπόδια αντιμετώπισαν και τι «θυσίασαν» κατά τη διάρκεια της φοίτησης, εάν και σε ποιο βαθμό, οι ίδιες εκτιμούν ότι το φύλο τους στάθηκε εμπόδιο στη συνέχιση των σπουδών τους, εάν και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι η φοίτηση τους στα εσπερινά σχολεία τους προσέφερε ευκαιρίες κοινωνικής κινητικότητας και γενικότερα συνέβαλε στην προσωπική τους βελτίωση και επαγγελματική αποκατάσταση και ανέλιξη. Εάν, δηλαδή, και ως πιο βαθμό έχουν πραγματοποιήσει οι προσδοκίες που είχαν από τη φοίτησή τους στα εσπερινά σχολεία.

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τις απόφοιτες έγινε μετά από συνεννόηση μαζί τους σε ώρες και μέρος που τις διευκόλυναν (για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων στην πόλη της Πτολεμαΐδας, η ερευνήτρια μετέβη στην εν λόγω πόλη). Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων με τις εν λόγω κυρίες ήταν μια δύσκολη εργασία διότι οι ανειλημμένες υποχρεώσεις τους, είτε οικογενειακές είτε επαγγελματικές είτε άλλου είδους, δυσκόλευαν τον προγραμματισμό των συναντήσεων. Οι συναντήσεις έλαβαν χώρα Μάιο-Ιούνιο, περίοδο που κάποιες από αυτές είχαν υποχρεώσεις με τα παιδιά τους (εξετάσεις) ή δούλευαν οι ίδιες εποχιακά για να βοηθήσουν οικονομικά την οικογένεια.

Οι συνεντεύξεις με τελειόφοιτες πραγματοποιήθηκαν μετά τη συλλογή του ερευνητικού υλικού που προέκυψε από τη διανομή των ερωτηματολογίων. Στόχος των συνεντεύξεων με τις τελειόφοιτες ήταν η διεξοδικότερη και σε βάθος διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας.

Όσον αφορά τις τελειόφοιτες, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου σε ώρες που τις διευκόλυναν και ήταν εκτός ωρολογίου προγράμματος (συνήθως μετά το πέρας των μαθημάτων). Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν Απρίλιο- Μάιο 2011, γεγονός που ήταν πολύ βοηθητικό διότι οι τελειόφοιτες είχαν ήδη αποφασίσει εάν θα λάβουν μέρος στις Πανελλαδικές εξετάσεις και μπορούσαν να αποτιμήσουν με πολύ μεγαλύτερη ακρίβεια

το αποτέλεσμα της συνολικής τους φοίτησης (εμπόδια και οφέλη, προσδοκίες για το μέλλον, συνολική εκτίμηση της φοίτησης). Μάλιστα, κάποιες από αυτές, αμέσως μετά τη συνέντευξη, θα έπιαναν δουλειά και γι αυτό ο χρόνος των συνεντεύξεων κάποιες φορές ήταν περιορισμένος.

Οφείλουμε να επισημάνουμε στο σημείο αυτό πως, δεδομένου ότι οι συνεντεύξεις απαιτούν την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία συνεντευξιαστή/στριας-συνεντευξιαζόμενου/ης με αποτέλεσμα να χάνεται η ανωνυμία και το απρόσωπο της έρευνας, και, προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων της έρευνας, υπήρξε έγγραφη διαβεβαίωση εκ μέρους της ερευνήτριας για διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων των γυναικών που συμμετείχαν στη διεξαγωγή τους, καθώς και για το ότι το περιεχόμενο των συνεντεύξεων θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Επίσης, κατά τη δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κωδικοποιημένες ονομασίες καθώς και έγινε απαλοιφή όποιων πληροφοριών μαρτυρούν την ταυτότητα των γυναικών που μας έδωσαν συνέντευξη (Κnapik, 2002<sup>535</sup> και Lofland, & Lofland, 1984<sup>536</sup>).

Πριν ξεκινήσει η συνέντευξη η ερευνήτρια συστήθηκε στην κάθε ερωτώμενη, και εξήγησε το σκοπό της έρευνας, τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και προσπάθησε να είναι τυπική όσον αφορά το χρόνο για να μη δυσανασχετήσουν οι συμμετέχουσες

Οι συνεντεύξεις, με τη συγκατάθεση και τη συναίνεση των συμμετεχουσών γυναικών, μαγνητοφωνήθηκαν. Έγινε απομαγνητοφώνηση τους, δηλαδή μετατροπή τους σε γραπτό λόγο. Αρχικά, μετά την απομαγνητοφώνηση, κάθε συνέντευξη χωριστά μελετήθηκε διεξοδικά –«κάθετη ανάγνωση». Ακολούθησε η «οριζόντια», «συγκριτική» μελέτη των συνεντεύξεων- οι συνεντεύξεις συγκρίθηκαν μεταξύ τους προκειμένου να διαπιστωθούν οι ομοιότητες (τα κοινά σημεία) αλλά και οι διαφορές στα λεχθέντα και τις απόψεις των συμμετεχουσών. Η ενδελεχής και λεπτομερής ανάγνωση του ερευνητικού υλικού οδήγησε στην κατηγοριοποίηση των δεδομένων με βάση τους ήδη προκαθορισμένους άξονες, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής διαδικασίας εμπλουτίστηκαν με αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων θεματικών ενοτήτων, οι οποίες εντάχθηκαν στον αρχικό σχεδιασμό και κατηγοριοποιήθηκαν.

Η επεξεργασία του υλικού που προέκυψε έγινε σύμφωνα με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Για τη μελέτη του περιεχομένου ορίστηκε ως μονάδα ανάλυσης το θέμα

---

<sup>535</sup> Knapik, M. (2002). Ethics in qualitative research: searching for practice guidelines. (Ανακοίνωση στο *Linking Research to Educational Practice II*, University of Calgary, Alberta, Canada).

<sup>536</sup> Lofland, J., & Lofland, L. H. (1984). *Analyzing social settings*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, Inc. σελ. .25

(θεματική ή σημασιολογική ανάλυση)<sup>537</sup>. Σ' αυτό το είδος ανάλυσης δίνεται έμφαση σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που αφορούν το υπό μελέτη αντικείμενο, συλλέγονται πληροφορίες γι αυτό και για το πώς γίνεται αντιληπτό από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Ο/Η ερευνητής/τρια έτσι κατανοεί το λόγο που τα υποκείμενα εκφράστηκαν με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Βάμβουκας, 2000:271).

#### 12.4.1. Θεματικοί άξονες συνεντεύξεων

Οι θεματικοί άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκαν οι συνεντεύξεις (Παράρτημα ΙΙΙ) τόσο των τελειοφοίτων όσο και των αποφοίτων διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας. Επιδιώχθηκε, μάλιστα, να συμπεριληφθούν αρκετά από τα ερωτήματα που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας που προηγήθηκε, έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα σύγκρισης κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Αν και ο αρχικός σχεδιασμός περιελάμβανε λιγότερους θεματικούς άξονες, πιο αδρομερώς κατανεμημένους, οι πιλοτικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν (μία με απόφοιτη και μία με τελειόφοιτη) προκειμένου να ελεγχθούν κάποιες παράμετροι οι οποίες, ενδεχομένως, να μην είχαν ληφθεί υπόψη στον αρχικό σχεδιασμό, οδήγησαν στην τροποποίηση και σε περαιτέρω κατηγοριοποίησή τους έτσι, ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία ανάλυσης του περιεχομένου των συνεντεύξεων και της εξαγωγής συμπερασμάτων.

Οι άξονες των συνεντεύξεων τόσο των αποφοίτων όσο και των τελειοφοίτων κινήθηκαν στις ίδιες περίπου θεματικές. Το περιεχόμενο των λεγομένων των αποφοίτων, όπως ήταν φυσικό, είχε έναν πιο απολογιστικό χαρακτήρα, ιδωμένο εκ του μακρόθεν, ιδιαίτερα, για κάποιες από αυτές, οι οποίες είχαν ολοκληρώσει τη φοίτηση τους σε βάθος πενταετίας τουλάχιστον, ενώ οι απόψεις των τελειοφοίτων ήταν μεν απολογιστικές μετά την σχεδόν ολοκλήρωση της φοίτησης δεν είχαν όμως ακόμη απεμπλακεί από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής και των μαθητικών τους υποχρεώσεων (λίγο πριν τις προαγωγικές και τις πανελλήνιες εξετάσεις) και ήταν εύλογο να ήταν ακόμη επηρεασμένες από αυτή.

Κατά τη διάρκεια επεξεργασίας των δεδομένων των συνεντεύξεων παρατηρήθηκε πολλές φορές επικάλυψη των θεματικών αξόνων με την συνακόλουθη δυσκολία ένταξης των λεγομένων των συνεντευξιαζομένων σε έναν και μόνο άξονα. Ο λόγος τους, αρχικά αμήχανος, με την

---

<sup>537</sup> Τα άλλα δύο είδη ανάλυσης είναι: α) η λεξιλογική ανάλυση στην οποία η βασική ενότητα ανάλυσης είναι η λέξη, ο όρος το σύμβολο, τα οποία ταξινομούνται σε συγκεκριμένες προκαθορισμένες κατηγορίες και β) η φραστική ανάλυση κατά την οποία το κείμενο διαιρείται στα συστατικά του μέρη (κυρίως συντακτικό) και η ανάλυση πραγματοποιείται τμηματικά αλλά σε σχέση με το συγκεκριμένο (Τζάνη, 2005, σελ. 6).

πάροδο, όμως, της ώρας πιο ρέων και χειμαρρώδης για τις περισσότερες, με διάθεση να μιλήσουν, να μοιραστούν αυτά που έζησαν, τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετώπισαν, τις προσδοκίες τις οποίες είχαν, κατέστησαν την αποκωδικοποίηση και την ταξινόμηση του υλικού σε συγκεκριμένη θεματική περιοχή μια επίπονη διαδικασία, η οποία διήρκεσε ένα σημαντικό χρονικό διάστημα, χωρίς πάντοτε να καταλήξει σε μια πιο σαφή περιχαράκωση των λεγομένων σε μια μόνο θεματική.

Η ανάλυση του περιεχομένου του λόγου των συνεντευξιζόμενων γυναικών και των ιδιαίτερων σημασιολογικών αποχρώσεών του (τόνος, χροιά της φωνής, επιτονισμός) απετέλεσε τη μία πλευρά της ερευνητικής διαδικασίας. Από την άλλη, επιχειρήθηκε η μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς των γυναικών, η οποία μεταφέρει πολύ σημαντικές πληροφορίες-ίσως περισσότερο σημαντικές από τη λεκτική- καθώς κάποιες στιγμές, με αφορμή συγκεκριμένα ερωτήματα, παρατηρήθηκαν κινήσεις του σώματος, μορφασμοί, χειρονομίες, οι οποίες έδειχναν αποφασιστικότητα, δισταγμό, επιφύλαξη, αυτοπεποίθηση, παραίτηση. Επίσης, όπου ήταν εφικτό, έγινε διασταύρωση του περιεχομένου του λόγου των γυναικών με το μη λεκτικό μήνυμα, το οποίο μετέφεραν και κάποιες φορές ακύρωνε το λεκτικό, σε μια προσπάθεια της ερευνήτριας να καταγράψει εκτός από το φανερό, το έκδηλο περιεχόμενο και το λανθάνον, άρρητο περιεχόμενο της επικοινωνίας (Βάμβουκας 2000: 264).

Τα ερωτήματα της συνέντευξης εστιάστηκαν στο «πώς», στο «γιατί» και στο «κάτω από ποιες συνθήκες» συνέβησαν κάποια πράγματα με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου σκέψης των γυναικών και την σε βάθος ανάλυση του υλικού της επικοινωνίας (Κυριαζή, 2011:282).

### **12.5. Συνεντεύξεις Τελειοφοίτων**

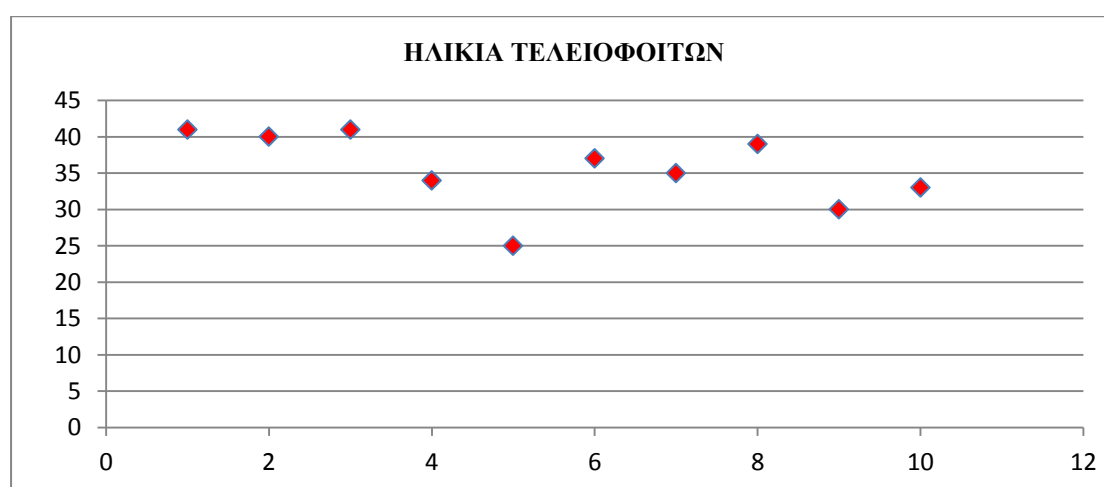
Από τις δέκα τελειόφοιτες οι οκτώ προέρχονται από το 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης μία από το Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης και μία από το 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας. Αυτή η δυσαναλογία στον αριθμό των συνεντευξιζόμενων οφείλεται στο γεγονός ότι α) στο Εσπερινό ΓΕΛ ο αριθμός των τελειοφοίτων γυναικών ήταν περιορισμένος και την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων (αρχές Μαΐου ) η συμμετέχουσα ήταν η μόνη που πήγαινε στο σχολείο διότι θα έδινε Πανελλήνιες εξετάσεις μετά από ένα περίπου μήνα β) η ερευνήτρια επισκέφθηκε το 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας τρεις φορές σε μία βδομάδα και η μόνη με την οποία μπόρεσε να συναντηθεί ήταν η ΤΕ10 διότι ο καιρός είχε παρέλθει και οι τελειόφοιτες μαθήτριες έκαναν τις απουσίες που δικαιούνταν και γ) οι τελειόφοιτες του 4<sup>ου</sup> Εσπερινού ΕΠΑΛ Κοζάνης ήταν πιο

τακτικές στις παρακολουθήσεις τους στο σχολείο διότι κάποιες από αυτές θα συμμετείχαν στις Πανελλήνιες εξετάσεις και κάποιες είχαν συμπληρώσει το επιτρεπτό όριο απουσιών.

### 12.5.1. Κοινωνικό προφίλ

Αρχικά επιχειρήθηκε η διερεύνηση του κοινωνικοοικονομικού προφίλ των τελειοφοίτων (η ηλικία, η οικογενειακή τους κατάσταση (έγγαμες, άγαμες, διαζευγμένες), ο αριθμός και η ηλικία των παιδιών, το επίπεδο σπουδών τους (κάποιες είχαν ήδη ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επέστρεψαν για να φοιτήσουν σε άλλη ειδικότητα), το επίπεδο σπουδών του συζύγου και των γονέων τους, η δική τους επαγγελματική απασχόληση, το επάγγελμα του συζύγου καθώς και των γονέων και ο τόπος διαμονής τους.

Ο μέσος όρος ηλικίας των τελειοφοίτων είναι τα 35,5 έτη.



**Γράφημα 56. Ηλικία τελειοφοίτων**

Από τις δέκα τελειόφοιτες οι πέντε είναι έγγαμες, εκ των οποίων οι δύο χωρίς παιδιά ενώ μία έχει τέσσερα παιδιά, οι δύο είναι διαζευγμένες με παιδιά (μία εκ των δύο έχει τρία παιδιά) και τρεις είναι άγαμες.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός της μικρής διαφοράς ηλικίας που έχουν οι περισσότερες με τα παιδιά τους. Παιδιά και οι ίδιες, βρέθηκαν να ανατρέφουν τα δικά τους παιδιά στην τρυφερή ηλικία της εφηβείας ή λίγο μετά, στην ηλικία των 20-21 ετών. Από τις απαντήσεις τους είναι φανερό ότι αρκετές από αυτές έγιναν μητέρες σε πολύ μικρή ηλικία:

**ΤΕ1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης,**

*Είμαι παντρεμένη, δύο παιδάκια έχω, ο γιος μου είναι ο μεγάλος, 20 χρονών, έχει γεμίσει τώρα, η κόρη μου είναι στα 16 με 17. Ο γιος μου έχει τελειώσει το Γενικό Λύκειο, έχει τελειώσει και στρατό. Η κόρη μου πάει κομμωτική φέτος.*

**ΤΕ2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Είμαι σαράντα χρονών, είμαι παντρεμένη, έχω τέσσερα παιδιά... Τρία κορίτσια κι ένα αγόρι... Η μεγάλη θα κλείσει τα είκοσι τέσσερα (έγινε μητέρα 16 χρονών!!!), η δεύτερη θα κλείσει τα εικοσιένα τώρα τον Απρίλιο, ο μικρός έκλεισε τα δεκατρία και η τελευταία έκλεισε τα εννιά.*

**ΤΕ3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Είμαι στα 41, είμαι χωρισμένη, με τρία παιδιά , ηλικίας 23, 22 και 18. Δύο αγόρια και ένα κορίτσι... Παντρεύτηκα στα 18 και τα παιδιά μου μένουν μαζί μου. Ο μεγάλος και η μικρή μένουν μαζί μου. Ο μεσαίος σπουδάζει στη Θεσσαλονίκη.*

**ΤΕ8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Είμαι παντρεμένη! Η κόρη μου τώρα θα κλείσει τα δεκαοκτώ.*

**ΤΕ10, 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

*Είμαι διαζευγμένη με ένα παιδί. (δεν ανέφερε ηλικία του παιδιού)*

Κάποιες έδωσαν πληροφορίες και για τις σπουδές των παιδιών τους αν και δε ρωτήθηκαν πάνω σ' αυτό. Μάλιστα ήταν ενημερωμένες για την πορεία των σπουδών τους και γνώριζαν τις συνθήκες φοίτησης στις Σχολές!

**ΤΕ2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Η μεγάλη τελείωσε, τώρα τελείωσε, η μεγάλη, στο Μακεδονίας ήτανε, Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, δουλειά όμως που...; (Η σχολή) Δεν είναι αναγνωρισμένη από τον ΑΣΕΠ. Πέρασε στην Κόρινθο και σαν πολύτεκνη... έκανε μετεγγραφή...*

*...Ναι, γιατί ήταν καλύτερο (το Τμήμα) της Θεσσαλονίκης από της Κορίνθου... Η δεύτερη είναι στην Καλαμάτα, στα ΤΕΙ, Τοπικής Αυτοδιοίκησης, έχει δύο Τμήματα εκεί...*

### **ΤΕ3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*...Ο μεσαίος σπουδάζει στη Θεσσαλονίκη. .. ΙΕΚ .... (ιδιωτικό ΙΕΚ) πήγε, Διοίκηση Ιατρικών Μονάδων. Θα δώσει πιστοποίηση τέλη Μαΐου... Το κορίτσι τελείωσε πέρυσι Πανελλαδικές, δε θέλησε να φύγει μακριά και τελικά πήγε ΟΑΕΔ Κομμωτική και αυτή τη στιγμή πηγαίνει στη σχολή και δουλεύει και σε κομμωτήριο.*

Ως προς τον τόπο διαμονής, πέντε από αυτές μένουν σε χωριά κοντά στην πόλη της Κοζάνης, τέσσερις μένουν στην Κοζάνη και μία στην Πτολεμαΐδα.

Το επίπεδο σπουδών των συζύγων περιορίζεται, στην απόκτηση απολυτηρίου Λυκείου. Ένας είχε εισαχθεί σε ένα Τμήμα των ΤΕΙ χωρίς όμως να ολοκληρώσει τις σπουδές του, παρά τις παροτρύνσεις της συζύγου του και ένας είχε πτυχίο Κ.Α.Τ.Ε.Ε. (Κέντρο Ανώτερης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως):

### **ΤΕ1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ο σύζυγος είναι Δημοτικός Υπάλληλος, Γραμματέας είναι...! και στα ΤΕΙ είχε περάσει και δεν τελείωσε. ...Ναι, στην μέση τ' άφησε...! Ήθελε δυο εξάμηνα και τελείωνε και τα παράτησε... και τον επέμενα κι εκείνον. Τον επέμενα και τότε να πάει ξανά... πάνε... πάνε... και δεν πήγε (με απογοήτευση). Γράψου μόνο, πάνε μια φορά την εβδομάδα στα εργαστήρια., Τι είχε πάει Ηλεκτρονική... Ρομποτική... είχε πάει...; Δε θυμάμαι καλά... δεν ήθελε να πάει, βαριόταν, 'ντάξει, είχε άλλα ενδιαφέροντα αυτός τώρα... είχε το ποδόσφαιρο και έτσι δεν πήγε... (χαμήλωμα φωνής) Βρήκε τη δουλειά του και μετά από κει και πέρα τα παράτησε... (με απογοήτευση) δεν ...κι εγώ τη βρήκα τη δουλειά μου μεν, και έβρισκα δουλειές πάντοτε, δεν έμεινα ποτέ χωρίς λεφτά, ας πούμε, χωρίς εργασία κάτι, αλλά έτρεχα όλη μέρα, όλη μέρα έτρεχα, έλειπα, όλη μέρα... Ίσως αυτό με κούρασε όλα αυτά τα χρόνια!...*

### **ΤΕ2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ο σύζυγος είναι σχολικός φύλακας. [...]Τώρα ναι! (είναι μόνιμος) Έχει δυο χρόνια, τρία, τόσο που γίνανε μόνιμοι πριν δεν ήτανε...*

### **ΤΕ3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ο πρώην σύζυγος.. Υπάλληλος ήταν... (στην ερώτηση μου αν είχε τελειώσει το Λύκειο είπε ότι τελείωσε Κ.Α.Τ.Ε.Ε.)*



### **TE5, 25 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης,**

*Ο σύζυγος εργάζεται στη ΔΕΗ, στα οχτάμηνα!*

### **TE8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ο σύζυγος είναι ιδιωτικός υπάλληλος! Τελείωσε Λύκειο... Τελείωσε ναι, Μηχανολογία!*

### **TE9, 30 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ο σύζυγος είναι υπάλληλος σε μεγάλη ιδιωτική επιχείρηση. (Η δουλειά του είναι σχετικά μόνιμη). Τελείωσε το Λύκειο και σχολή. Σχολές Μαθητείας.*

Η πλειονότητα των γονέων των τελειοφοίτων δεν είχε ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Πιο χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης παρουσιάζουν οι μητέρες, κάτι το οποίο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, θεωρείται αναμενόμενο, ιδιαίτερα σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Ένα σημαντικό ποσοστό των μητέρων ασχολείται με τα οικιακά!<sup>538</sup>

---

<sup>538</sup> Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας (Περιφερειακή Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη (ΠεΣΚΕ) Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. (2015) (ανακτήθηκε στις 15/12/2015) από: [www.pepdym.gr](http://www.pepdym.gr) σελ. 56) τόσο σε επίπεδο Περιφέρειας όσο και Δήμων μετά την απογραφή του 2011, το 12,5% του πληθυσμού είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (μόνο οι Δήμοι Κοζάνης και Φλώρινας καταγράφουν ποσοστό λίγο πάνω από το 15%) στο: Περιφερειακή Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας (Παράρτημα, 2015) σελ. 17

Οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφουν ποσοστό 37,9% του πληθυσμού και ένα ποσοστό 33,5% διαθέτει απολυτήριο στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Το 3,9% του πληθυσμού της Περιφέρειας δεν ολοκλήρωσε τη στοιχειώδη εκπαίδευση ενώ το 2,8% δεν πήγε καθόλου σχολείο. Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή, Έρευνα Εργατικού Δυναμικού – Περίοδος αναφοράς: Δ' τρίμηνο 2013, επεξεργασία: Ομάδα Μελέτης σελ. 57

Ένα ποσοστό 2,11% σε επίπεδο Περιφέρειας, σε αγροτικούς και ημιαστικούς Δήμους δεν γνωρίζει ανάγνωση και γραφή ενώ ένα ποσοστό του πληθυσμού έχει εγκαταλείψει τη φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο. Αυτό συνεπάγεται τη δυσκολία ένταξης στην αγορά εργασίας αυτών των πολιτών αλλά και την αδυναμία απορρόφησης από την αγορά εργατικού δυναμικού με χαμηλή ή καθόλου εξειδίκευση.

Επιπλέον, η Δυτική Μακεδονία ανήκει στις Περιφέρειες, στις οποίες η σχολική εγκατάλειψη είναι χαμηλότερη του μέσου όρου σε επίπεδο χώρας. Το ίδιο ισχύει και για το Νομό Κοζάνης. Τα μεγαλύτερα ποσοστά διακοπής φοίτησης καταγράφονται μεταξύ άλλων στους Δήμους Σερβίων-Βελβεντού (10,03%) και στο Δήμο Βοΐου (8,4%).

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι, σε επίπεδο φύλου, παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις στα χαμηλότερα μορφωτικά επίπεδα και κυρίως στην κατηγορία των αγραμμάτων, όπου οι γυναίκες αποτελούν το 73% της συγκεκριμένης ομάδας ενώ ισορροπία παρατηρείται ως προς τα ποσοστά στις υπόλοιπες μορφωτικές ομάδες εκτός από την ομάδα των κατόχων μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου όπου ο αριθμός των αντρών είναι διπλάσιος από τον αντίστοιχο των γυναικών. ΠΗΓΗ: ANKO A.E., (2006), Ανάπτυξη Παραγωγής Πιστοποιημένων προϊόντων ζωικής και φυτικής προέλευσης για Ενίσχυση του αγροτικού εισοδήματος στη Δυτική Μακεδονία για μια ολοκληρωμένη αγροτική ανάπτυξη. Μελέτη (ανακτήθηκε στις 22-10-2015 από: <http://hefaistos.anko.gr/7779/images/tabs/anko/HMERIDES/A-FASH.PDF>)

**ΤΕ1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Η μητέρα ζει στο χωριό. Είχανε με τον πατέρα μου ταβέρνα, ψησταριά στο χωριό. (δεν την έχουν πια. Ο πατέρας της έχει πεθάνει εδώ και έντεκα χρόνια)*

**ΤΕ2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Οι γονείς στη Γερμανία. Εγώ γεννήθηκα Αθήνα, εκατσάμε κα 'να χρόνο εκεί και μετά φύγαμε Γερμανία. Μέχρι τα εφτά μου ήμασταν εκεί μετά ήρθαμε εδώ...*

*Κοζάνη, ναι τώρα πια (διαμένει). Παντρεύτηκα, έφυγα και μια δεκαετία κι εγώ Γερμανία παντρεμένη και ξαναγύρισα. Έχουμε έντεκα χρόνια που ήρθαμε Ελλάδα ξανά.*

**ΤΕ5, 25 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ο μπαμπάς μου είναι συνταξιούχος της ΔΕΗ. Η μητέρα δεν εργάζεται.*

**ΤΕ7, 35 ετών, -Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης**

*Ο μπαμπάς μου είναι συνταξιούχος! Ιδιωτικός. Η μαμά νοικοκυρά, οικιακά!*

**ΤΕ8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Η μητέρα μου τελείωσε ένα δημοτικό, και ο πατέρας μου είχε ...(σκέφτεται) τελείωσε Γυμνάσιο. Ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες! (δεν διευκρινίζει)*

**ΤΕ9, 30 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Όχι μόνο ο μπαμπάς δούλευε. Η μαμά σπíti. ε..ε..ε..ε. ... Ο μπαμπάς έχει τελειώσει Γυμνάσιο... νομίζω. Και η μαμά τα ο ίδιο. Ο μπαμπάς ήταν δημόσιος υπάλληλος.*

**ΤΕ10, 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

*Ο πατέρας μου τελείωσε τη Σχολή κάτω της ΔΕΗ στην Αθήνα και από τότε ήτανε μόνιμος στη ΔΕΗ. Η μητέρα οικιακά.*

Από τις δέκα οι επτά εργάζονται ενώ τρεις είναι άνεργες<sup>539</sup>:

#### **ΤΕ1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Εγώ κανονική δουλειά έχω τώρα τρία χρόνια που έπιασα, μόνιμη, δηλαδή με ώρες οκτώ-τρεισήμισι, τις άλλες φορές δούλευα όπου έβρισκα, έτσι περιστασιακά, είτε μεσημέρι για δύο ώρες, για τρεις ώρες, όλο σε καθαρίσματα ήμουν, σκάλες, γραφεία, τέτοια, και τα'χω ακόμα τα γραφεία, δεν τ' αφήνω... Άνοιξε θέση εκεί που ήταν αυτή η καθαρίστρια, ε... μέσω γνωστού, δηλαδή. Μου είπε θα πας εκεί...*

Στην ερώτησή μου αν η δουλειά ήταν απόρροια της ολοκλήρωσης της σχολικής φοίτησής εκείνη απάντησε:

*Όχι, όχι, όχι! Περιστασιακά δούλεψα ξανά εκεί, επτά μήνες, πάλι ήταν έγκυος μια κοπέλα, πήγα επτά μήνες, δούλεψα, με είδανε, ε... μετά δούλεψα στην ορθοπαιδική, έκανα πολλές δουλειές, στην ... (σε Δημόσια Υπηρεσία) δούλεψα, σε περίπτερα, και τα πάντα όλα...*

#### **ΤΕ2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Το πρωί έχω κολικείο... (με αναστεναγμό- δεν της αρέσει ιδιαίτερα) (σ' ένα Δημοτικό Σχολείο της Κοζάνης) μετά έρχομαι εδώ και το βράδυ τελειώνοντας καθαρίζω και εδώ! (στο Εσπερινό ΕΠΑΛ, την έχουν προσλάβει ως ωρομίσθια καθαρίστρια με σύμβαση ορισμένου χρόνου)*

---

<sup>539</sup> Παρά το γεγονός ότι η Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης παίζει πρωταρχικό ρόλο στην παραγωγική ανάπτυξη και παρουσιάζει σημαντικό αριθμό εσωτερικής μετανάστευσης εισόδου, σε επίπεδο Περιφέρειας αντιμετωπίζει σημαντικό έλλειμμα ανθρώπινου δυναμικού με αυξημένα προσόντα. Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΣΥΕ μετά την απογραφή του πληθυσμού, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 18 Μαρτίου 2001, έτσι όπως αυτά αποτυπώνονται στη Μελέτη Σκοπιμότητας-Βιωσιμότητας της ΒΙΟ.ΠΑ. Πτολεμαΐδας, η ανεργία των αντρών ανήλθε σε ποσοστό 13,5% ενώ των γυναικών στο 18%. Τα υπάρχοντα δεδομένα ανά ηλικιακή ομάδα τόσο σε σύνολο αλλά και ανά φύλο μαρτυρούν ότι η μεγαλύτερη συγκέντρωση ανέργων εντοπίζεται στις πλέον παραγωγικές ηλικίες των 20 έως 39 ετών ενώ στους άντρες μεγάλο ποσοστό ανεργίας παρατηρείται και στις ηλικίες μεταξύ 50-59 ετών. Άξιο παρατήρησης είναι και το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των οικονομικώς μη ενεργών ατόμων στις ηλικίες 20-55 ετών στην περιοχή της Κοζάνης (ήτοι 28,3% του ποσοστού των ηλικιακών αυτών ομάδων) είναι γυναίκες, στο: ΒΙΟ.ΠΑ. ΠΤΟΛΕΜΑΪΔΑΣ- ΜΕΛΕΤΗ ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑΣ- ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ [www.ptolemaida.gr\\_1\\_DHMOΣ\\_BIOPA\\_06-profil\\_nkozanis.pdf](http://www.ptolemaida.gr_1_DHMOΣ_BIOPA_06-profil_nkozanis.pdf) (ανακτήθηκε 22-10-2015), σελ..36

**ΤΕ3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Εεεε... δουλεύω πρωινά, σταμάτησα απ' την κανονική τη δουλειά μου... δούλευα σε κουζίνα το βράδυ... Τώρα το πρωί; Δούλευα πρωί ως καθαρίστρια και το βράδυ ως βοηθός μαγείρισσα! (τώρα δουλεύει μόνο ως καθαρίστρια, όχι μόνιμη)*

**ΤΕ8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Στο Δημοτικό σταμάτησα το σχολείο ... Οι δουλειές μου ήτανε σε πιτσαρία, σε φαστροντάδικο... δεν ήτανε κάποια...*

*...Ναι, εδώ στην Κοζάνη (δούλευε) καιιι, μάλιστα ... στην πιτσαρία ήτανε βάρδιες, ήτανε δύο βάρδιες κι έτσι δεν μπορούσα να ξεκινήσω στο σχολείο. Όταν λοιπόν... εεε... ξεκίνησα αυτή τη δουλειά που τώρα κάνω, στο κυλικείο (έχει κυλικείο σε Λύκειο) που είναι μόνο πρωινή δουλειά, ... (αποφάσισε να ξεκινήσει το σχολείο)*

**ΤΕ10, 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

*Παλιότερα στον ιδιωτικό τομέα, σαν καθαρίστρια, μες στη ΔΕΗ με σύμβαση.... σε καφετέριες έχω δουλέψει, σε πολλές δουλειές, πολλές (εκείνη τη χρονική στιγμή ήταν άνεργη)*

Από τις απαντήσεις τους γίνεται φανερό ότι οι γυναίκες του δείγματος εργάζονται σε θέσεις περιορισμένων απαιτήσεων, κυρίως στον ιδιωτικό τομέα και, ως επί το πλείστον, με συμβάσεις ορισμένου χρόνου (ωρομίσθιες). Αυτό οφείλεται στο γεγονός των ελλিপών τυπικών προσόντων των περισσοτέρων (απουσία απολυτηρίου τουλάχιστον υποχρεωτικής εκπαίδευσης) που καθιστά αδύνατη της συμμετοχή τους σε διαγωνισμούς που προκηρύσσονται για θέσεις στον δημόσιο τομέα. Αν και σχεδόν οι μισές από αυτές, έχουν ήδη ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όμως επιστρέφουν στα θρανία για να πάρουν ένα δεύτερο πτυχίο ειδικότητας, το οποίο πιστεύουν ότι θα διευκολύνει την επαγγελματική τους αποκατάσταση:

**ΤΕ6, 37 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης,**

*Τελείωσα και το Λύκειο το Γενικό... και αποφάσισα να' ρθω και στο Τεχνικό. Έχω μια δουλειά, την οποία την διάλεξα καιιιι, εντάξει, δεν ήταν επιλογή μου αρχική, αλλάααα... εντάξει είμαι ευχαριστημένη... είναι στον ιδιωτικό τομέα...*

### **TE7, 35 ετών, -Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης (άνεργη)**

*Λοιπόν, τελείωσα το Επαγγελματικό... Στα δεκαοχτώ, ναι .... Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης. Δεν μου άρεσε η ειδικότητα, μετά πήγα ΟΑΕΔ Κομμωτική ... Στα είκοσιι, ... είκοσι πρέπει να 'μωνα, ... τρία χρόνια έκανα εκεί! Είκοσι, είκοσι ενός πρέπει να 'μωνα...*

### **TE9, 30 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Έχω τελειώσει το Λύκειο, το Εσπερινό Λύκειο. Τελείωσα και το Λύκειο στο πρωινό (Τεχνικό Λύκειο), απλά ήθελα και ένα πτυχίο Μηχανολόγου... Αυτή τη στιγμή εργάζομαι, σε μεγάλη ιδιωτική επιχείρηση.*

#### **12.5.2. Λόγοι επιστροφής στη σχολική φοίτηση**

Στην ερώτηση ποιοι ήταν οι λόγοι που τους οδήγησαν στην επιστροφή στη σχολική φοίτηση, οι απαντήσεις τους σχεδόν συμπίπτουν και είναι αναμενόμενες. Η απόλυτη πλειοψηφία των ερωτηθεισών αποφάσισε να επιστρέψει στα θρανία για λόγους επαγγελματικούς και οικονομικούς, κυρίως, διότι το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου δεν ήταν αρκετό για την εύρεση μιας εργασιακής θέσης. Κάποιες από αυτές, αν και είχαν ήδη εργασία, πίστευαν ότι το απολυτήριο Λυκείου και ένα πτυχίο Ειδικότητας με ζήτηση στην αγορά εργασίας, θα διασφάλιζε την μονιμότητα της θέσης τους, θα εξασφάλιζε καλύτερες συνθήκες εργασίας και ίσως δυνατότητα προαγωγής σε ένα άλλο πιο ελκυστικό πόστο καθώς και υψηλότερες οικονομικές απολαβές

Αρκετές, όμως, από αυτές προέβαλαν ως μια από τις βασικές αιτίες επιστροφής στο σχολείο και την ανάγκη τους για προσωπική ανάπτυξη και απόκτηση γνώσεων, επιθυμίες τις οποίες αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν λόγω των συνθηκών ζωής τους (απώλεια γονέα κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους, γεγονός που οδήγησε στην ανάληψη εκ μέρους τους ευθυνών που δε μπορούσαν να αποφύγουν για να στηρίξουν την οικογένεια, ο γάμος και ο ερχομός των παιδιών που χρειάζονταν φροντίδα και είχαν την ανάγκη τους). Ήταν ένα απωθημένο, ένα όνειρο το οποίο κάποια στιγμή, όταν το επέτρεψαν οι συνθήκες, αποφάσισαν να κάνουν πραγματικότητα :

### **TE1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*...Δεν τελείωσα το σχολείο γιατί είχαμε ταβέρνα και δούλευα εκεί! Μέχρι την 1<sup>η</sup> Γυμνασίου πήγα... Απ' τη 2<sup>α</sup> Γυμνασίου που ξεκίνησα (να δουλεύει στην ταβέρνα), λες και τότε όλοι με*

είδανε...! (έκπληκτη) Λέω, που ήμουνα; Κρυμμένη ήμουνα; (με απορία) Σε ταβέρνα δούλευα τόσα χρόνια! Όλοι με βλέπαν, όλοι με ξέραν... Το σταμάτησα (το σχολείο) και παντρεύτηκα 20 ετών...

[...] και μου είχε μείνει αποθμημένο, έτσι παντρεύτηκα, έκανα τα παιδιά και αποφάσισα το 2003 να γραφτώ και να πάω στο Εσπερινό Γυμνάσιο, τελείωσα τρεις χρονιές εκεί και μετά ήρθα εδώ στο ΕΠΑΛ (Εσπερινό ΕΠΑΛ)

### **ΤΕ2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Δεν μπορούσα να βρω δουλειά πουθενά, με χαρτί δημοτικού κατ αρχήν, ούτε καν καθαρίστρια στους Δήμους που έπαιρναν οχτάμηνα και τέτοια, με τίποτα! (με πικρία) Ε, λέω τότε, ας ξεκινήσω το Γυμνάσιο, τουλάχιστον μια καθαρίστρια...

### **ΤΕ3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

[...] απλά δεκατεσσάρων χρονών που πέθανε ο πατέρας μου και είπα εγώ να σταματήσω το σχολείο για να βοηθώ τη μητέρα μου στις δουλειές... είχα ξεκινήσει και τη Δευτέρα (Γυμνασίου) και το Φεβρουάριο που πέθανε ο πατέρας μου σταμάτησα στη μέση της χρονιάς και έχασα τη χρονιά, την οποία χρονιά την ξανάκανα τώρα στο Εσπερινό Γυμνάσιο δεύτερη φορά! (γελάει με πικρία)

...Μεσολάβησε το ότι χώρισα, έμεινα χωρίς δουλειά, χωρίς περιουσία, χωρίς χρήμα, χωρίς τίποτε, που λένε, και το πήρα απόφαση. Όπου και να κοιτούσα μου 'λεγαν απολυτήριο έχεις; Τι ξέρεις να σε πάρουμε, κι έτσι ξεκίνησα δηλαδή, να δουλεύω σε κουζίνα που βρέθηκε μια γνωστή και μου είπε «εγώ δε θέλω ούτε απολυτήρια, βλέπω ότι είσαι καλή μαγειρίσσα και σε παίρνω στην κουζίνα». Κι έτσι ξεκίνησα να δουλεύω....

εεεε... Γενικά τα γράμματα τα ήθελα και μ' άρεζε πάααααα πολύ και το γράμμιμο και το διάβασμα και όλα,.... και μου 'μεινε αποθμημένο γιατί μου άρεζε πάααααα (το τόνισε πολύ το πάρα με ταυτόχρονη χειρινομία για να επιτείνει αυτό που έλεγε) πολύ και τότε το σχολείο!

Ναι.! Το ήθελα από μέσα μου, όμως, με σταμάταγε αυτό που ήθελα να κάνω, ήθελα σα δεύτερη ευκαιρία και ξαναήθελα πολλά χρόνια πιο μπροστά, όταν πήγαιναν τα δύο τ' αγόρια (τα παιδιά της), έχουν ένα χρόνο διαφορά, όταν ήταν Γυμνάσιο, γιατί σε κάποια πράγματα δε μπορούσα να τα βοηθήσω και έλεγα θα πάω και θα μάθω μαζί σας... αλλά ... λόγω που ήρθε από πίσω η μικρή, οι υποχρεώσεις ήταν πολλές και... το ήθελα πάντα... (άφησε σε δεύτερη μοίρα τον εαυτ'ο της για να μεγαλώσει τα παιδιά παρόλο που αντιλαμβανόταν πόσο σημαντική ήταν η επιστροφή στα σχολείο!)

*Πρώτα το ήθελα από μέσα μου, σαν άνθρωπος...(!) Ναι και μετά για εύρεση εργασίας.*

**TE4, 34 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Επέλεξα να 'ρθω στο εσπερινό γιατί είναι απόγευμα και με βολεύει για την δουλειά μου και ...απλώς τα χαρτιά που είχα δε με βοηθούσαν για να... (εννοεί να διασφαλίσει τη θέση της) στη δουλειά.*

**TE5, 25 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης,**

*Στόχος μου είναι να βρω δουλειά στα δημηνα στη ΔΕΗ. Το προηγούμενο επάγγελμα που σπούδασα (κομμώτρια) δεν μου άρεσε καθόλου. Πήγα γιατί το ήθελε η μητέρα μου! Σ' αυτό ήρθα γιατί το επέλεξα.*

**TE6, 37 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*... Γιατί ζύπνησα ένα πρωί..., μέχρι εκείνη τη στιγμή εργαζόμουνα και είχα σκοπό τη δουλειά μου και το σπίτι μου, τους φίλους μου και ξαφνικά ένοιωσα ότι μου λείπει κάτι και ήθελααα... κάπου να διευρύνω περισσότερο τις γνώσεις μου, το μυαλό μου, τους φίλους, και δεν το μετάνιωσα, φυσικά, γιατί εδώ τα βρήκα!*

Η TE6 παρά το γεγονός ότι έχει τελειώσει Γενικό Λύκειο και έχει μια δουλειά σχετικά μόνιμη αποφάσισε να επιστρέψει στο σχολείο για λόγους προσωπικής ανάπτυξης και διεύρυνσης των γνώσεών της, σε αντίθεση με την πλειονότητα των άλλων τελειοφοίτων που ως κύριο λόγο προβάλλουν την επαγγελματική αποκατάσταση και την βελτίωση των οικονομικών τους. Σημαντική είναι η δήλωσή της ότι στο εσπερινό σχολείο βρήκε αυτό που αναζητούσε!

**TE7, 35 ετών, -Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης, Βασιλική**

*Τελείωσα κι από εκεί... (ΕΠΑΣ Κομμωτικής) εεεε.... Μετά... τίποτα..., δεν ήθελα ν' ασχοληθώ και με την κομμωτική... Κάποιο πρόβλημα υγείας που αντιμετώπισα, αναγκάστηκα, δηλαδή, να το αφήσω! Μετά, 'ντάξει, άρχισα να ψάχνομαι μετά γενικότερα, να κάνω κάτι... 'ντάξει...*

### **TE8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Το πρωί εργαζόμαι... Εγώ στη Γερμανία (παντρεύτηκε και έφυγε για δουλειά), επειδή πάντα ήθελα να τελειώσω έστω ένα Λύκειο, συνέχισα... ξεκίνησα κάποιες χρονιές εκεί, γιατί λέω κάποιες χρονιές... γιατί ξεκίνησα το σχολείο, λόγω δουλειάς και... δεν είχα και υποστήριξη απ' το σπίτι, (με απογοήτευση) δυο φορές ξεκίνησα και το σταμάτησα, ότανν κάποια στιγμή γύρισα στην Ελλάδα, έχω τώρα έξι χρόνια που γύρισα στην Ελλάδα... εεεε... δούλευα το πρωί, τ' απογεύματα, (πήγαινε) για καφέ, για βόλτες...*

*Όταν λοιπόν... εεε... ξεκίνησα αυτή τη δουλειά που τώρα κάνω, στο κυλικείο, που είναι μόνο πρωινή δουλειά, πάντα ήθελα να τελειώσω το σχολείο... το βρήκα ως την καλύτερη ευκαιρία....*

### **TE9, 30 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Χρειαζόμουν το πτυχίο και... ήθελα μια απόφαση να το πάρω. Όχι για προσωπικούς λόγους!. Για επαγγελματικούς λόγους.*

### **TE10, 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

*Στην αρχή το είδα σαν... να πάρω ένα χαρτί πάνω στη Μηχανολογία για να μπορώ να έχω πρόσβαση στη ΔΕΗ, στα οχτάμηνα ...*

*Στην ερώτησή μου αν ξαφνικά το αποφάσισε μια μέρα να επιστρέψει στο σχολείο απάντησε:*

*Όχι! Με παρότρυνε ο θείος μου που ήταν καθηγητής πάνω στο σχολείο, επειδή εγώ δεν μπορούσα να βρω πουθενά δουλειά πάνω στην ειδικότητα που τελείωσα, σαν Υπαλλήλων Διοίκησης από το πρωινό, αναγκάστηκα να δουλέω νύχτα και με παρότρυνε ο θείος μου... Μου 'λεγε «Σήκω και έλα πάνω στο σχολείο, να πάρεις έστω το χαρτί του Μηχανολόγου για να μπορείς να μπαίνεις οχτάμηνα». Έτσι αποφάσισα να ξεκινήσω... και άμα δω λέω, άμα δω ότι δεν τα καταφέρνω... έτσι μια προσπάθεια...*

#### **12.5.3. Αντίδραση του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος**

Σε μια τόσο σοβαρή απόφαση, η οποία απαιτεί χρόνο, σωματική και ψυχική αντοχή, είναι αναμενόμενο το περιβάλλον, τόσο το στενό οικογενειακό (γονείς, σύζυγος, παιδιά) όσο και το ευρύτερο κοινωνικό (φίλοι, γνωστοί, γειτονιά, συνάδελφοι) να αντιδράσουν με κάποιο τρόπο, θετικό ή αρνητικό. Διότι η απόφαση αυτή έχει αντίκτυπο στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο



δρα και κινείται η εν δυνάμει μαθήτρια. Πώς αντέδρασε, λοιπόν, ο κοινωνικός περίγυρος στο άκουσμα της επιστροφής των ενηλίκων αυτών και με αρκετές υποχρεώσεις γυναικών στα θρανία και τη σχολική ζωή; Και πόσο, επηρέασε η γνώμη του κοινωνικού περιγύρου την απόφασή τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους; Οι απαντήσεις των ερωτωμένων ποικίλλουν:

#### **ΤΕ1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης, (Βούλα)**

*Ε...ε...ε... οι δικοί μου πολύ χάρηκαν, και τα παιδιά μου πάρα πολύ χάρηκαν. Ε..., λίγο ο άντρας μου στην αρχή έτσι... όχι ότι δεν ήθελε να πάω... απλά, λίγο... έτσι...εγωιστικά ..., «...θα πας μια βδομάδα και θα το σταματήσεις...», Τα παιδιά ε...ε... καμαρώνουν, γιατί ακούω το γιο μου που φωνάζει : «...ε ρε μάνα, ε ρε μάνα», ας πούμε, όταν πάω κάτι και λέω θα γράψω διαγώνισμα ή πήρα τόσο βαθμό, πήρα τους βαθμούς του τετραμήνου τώρα. «ε... ρε μάνα, πάλι έσκισες» λέει ο γιος μου, ξέρω γω ... (καμαρώνει και χαμογελάει πλατιά)*

Όσον αφορά στην άποψη του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος:

*Δε με ενδιέφερε! (τι άποψη είχε ο κοινωνικός περίγυρος για την απόφασή της να πάει στο σχολείο) Άκουσα, ναι!, (σχόλια) όχι ότι δεν άκουσα, αλλά δεν με ενδιέφερε! Δεν μ' ενδιαφέρει το χωριό! (με ένταση) Μ' ενδιαφέρει οι δικοί μου να είναι καλά, να μου φέρονται καλά, κι από κει και πέρα δε μ' ενδιαφέρει ο άλλος τι θα πει για μένα!*

Η πεθερά της είναι αυτή που έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην απόφαση της νύφης της να επιστρέψει στο σχολείο και να το ολοκληρώσει με τη στήριξη και τη βοήθεια που της προσφέρει σε καθημερινή βάση αναλαμβάνοντας τις «γυναικείες» δουλειές που μέχρι τότε ήταν «αρμοδιότητα» της νύφης :

*Ναι, ναι! Καλά που τα βρήκα με το σπίτι μου. Έχω την πεθερά, μου μαγειρεύει, είμαστε δίπλα δίπλα, έτσι τα σπίτια μας, η μία είσοδος εδώ κι άλλη δίπλα, μαγειρεύει το πρωί, τρώμε, πίνουμε εκεί...*

Μάλιστα είναι αυτή η ίδια γυναίκα –η πεθερά της – που προέτρεψε τον σύζυγο τής ΤΕ1 να της «επιτρέψει» να γυρίσει στο σχολείο:

*Ναι, ναι, ναι! Έχω ένα άνθρωπο ... Η κουνιάδα μου τελείωσε το Λύκειο το Γενικό τότε, πριν από δέκα χρόνια. Ήδη τότε η πεθερά μου έλεγε : «Άστηνα , βρε,..» στο γιο της, «άστηνα να πάει κι αυτή μαζί με τα κορίτσια, πάνε κι έρχονται τα κορίτσια, πάνε κι έρχονται, άστηνα να πάει μαζί, να τελειώσει κι αυτή», έλεγε! Και δε μ' άφησε τότε. Ήταν κι ο μπαμπάς μου, φυσικά, λίγο στην κόντρα ήταν οι δύο, είχα δύο αντιπάλους, απ' τη μια ο άντρας μου όταν δεν μ' άφηνε, μ' άφηνε ο*

*μπαμπάς μου, όταν δε μ' άφηνε ο μπαμπάς μου, μ' άφηνε ο άντρας μου, οπότε ήμουν πάντα το μπαλάκι τους, ήμουνα εγώ... (!!!)*

Η πεθερά της TE1 προσπάθησε να «πείσει» το γιο της να «αφήσει», να «επιτρέψει» στη γυναίκα του να παρακολουθήσει το σχολείο με την κουνιάδα της και άλλες κοπέλες προβάλλοντας ως επιχείρημα ότι η TE1 θα είχε παρέα από γνωστές γυναίκες και άρα δεν υπήρχε «φόβος» τόσο για τη διαδρομή προς και από το σχολείο όσο και για τη φοίτησή και διαμονή της στο χώρο του σχολείου στη διάρκεια των μαθημάτων. Παρόλα αυτά η «διαμάχη» ανάμεσα στον σύζυγο και τον πατέρα της TE1, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η δική της επιθυμία και άποψη, την εμπόδισε να επιστρέψει στο σχολείο δέκα χρόνια νωρίτερα, στα τριάντα ένα της, επιβεβαιώνοντας γι' ακόμη μια φορά την ύπαρξη πατριαρχικών αντιλήψεων σε μια ημιαστική κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Η TE2 στο ερώτημα πώς αντέδρασαν οι δικοί της στην απόφασή της να επιστρέψει στο σχολείο απάντησε:

#### **TE2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*(Παύση) Eεεε... (σκέφτεται) ο άντρας μου στην αρχή ζορίστηκε, για να είμαι ειλικρινής, δεν ήθελε, «Πως θα τα βγάλεις πέρα, και τι θα γίνουμε εμείς, και πώς θα τα προλαβαίνεις, και τι θα γίνουν τα παιδιά, πως θα διαβάζουν, ... γιατί πριν εφτά χρόνια ήταν όλα πολύ μικρά...*

*Η μικρή ήταν δύο χρονών, δεν είχε ξεκινήσει το σχολείο και ο μικρός ήταν ...δύο και τέσσερα... έξι και τα κορίτσια ήταν μικρά ακόμα... 'ντάξει δεν ήθελε, το άφησα, προτού ξεκινήσω το άφησα, είπα άστο αργότερα, το άφησα δυο χρόνια... και μετά πως ήρθε η..., έβλεπα οι δουλειές δε γίνεται τίποτα, ξέρω γω... νευρίασα μια μέρα, παίρνω τη μεγάλη κόρη μου λέω πάμε μια βόλτα λέει «πού πάμε;» λέω «πάμε να γραφτώ στο Γυμνάσιο και μετά θα το πω στο μπαμπά σου» (!!!). Και μια μέρα, έτσι όπως ήμασταν έξω και τρώγαμε το ' πα έτσι, έξω έξω ... με κοίταζε μια δόση... λένε και τα κορίτσια: «γιατί ρε μπαμπά, αυτή θα ζοριστεί! Αν νομίζει ότι μπορεί να τα καταφέρει λέει, γιατί να μην πάει» κι είπα εγώ θα πάω και ξεκίνησα ... Το πήρε απόφαση μετά ότι θα πάω και... εντάξει...*

*Οι δικοί μου εντάξει, στη Γερμανία ήταν, δεν είχανε κάτι να πούνε, μου παν «κουράζεσαι πολύ», ξέρω γω. Τα πεθερικά μου δεν είπαν τίποτα για να είμαι ειλικρινής. Στην αρχή πήγαινα και τη μικρή εκεί γιατί δεν μπορούσε ο άντρας μου να κρατάει όλα τα μικρά, τα πήγαινα κάτω στο χωριό, το βράδυ πήγαινα τα 'παιρνα ή τα φέρνανε, ...όπως βόλευε.*

Στην ερώτηση αν τα παιδιά με την πάροδο των ετών, διαμαρτυρήθηκαν ποτέ:



*Η μητέρα μου, μου λέει είκοσι χρόνια να πάρω τ' απολυτήριο, μου λέει, γιατί τότε το είχε... (γελάει πικρά) εγώ σε σταμάτησα απ' τα γράμματα και..., καμαρώνω κι εγώ και με τις βαθμολογίες κι αυτά! (γελάει με περηφάνια)*

*Ο περίγυρος είναι που σχολιάζει πάρα πολύ αρνητικά... Πάρα πολύ αρνητικά, δηλαδή, από πολλούς που άκουσα ότι πάω..., ότι έρχομαι στο σχολείο λέει « ε.. τώρα στα γεράματα», ξέρω γω, δηλαδή το σχολιάζει...*

Στην ερώτησή μου αν θεωρεί ότι αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι είναι γυναίκα:

*Όχι!!! Αν και άκουσα σχόλια πολλά ότι σαν γυναίκα πάλι θα βρεις και θα κάνεις... τέλος πάντων... Δηλαδή θα βρεις άντρα... Γενικά, η κοινωνία μας εδώ στην Κοζάνη είναι αυτό, άμα θελήσει να κάνει κάτι η γυναίκα, όχι μόνο σ' αυτό, σ' οτιδήποτε και στο θέμα που δούλευα σε κουζίνα, για τη γυναίκα έχουνε μια άλλη αντίληψη, και σου λέει τώρα τι θες; Εντάξει, έχεις το σπίτι σου, την οικογένεια σου που πας;*

Τη ρώτησα αν πτοείται από αυτή τη συμπεριφορά και απάντησε:

*Εγώ όχι! Και ούτε ακόμα πτοούμαι! Με τίποτα! (με ένταση) Αυτό με κάνει πιο πολύ πεισματάρη και λέω «όχι δε θα σας γίνει το χατίρι». Γιατί πολλοί μου είπαν «εεε... να τώρα τελειώνεις, ας πούμε, το Λύκειο, θα βρεις όλες τις πόρτες ανοιχτές θα βρεις εσύ δουλειά που να κάθουσαι, δε θα 'σαι στις λάντζες» (με ειρωνεία), λέω δεν πειράζει τουλάχιστον θα ξέρω, δε θα 'μαι αγράμματη!!! (γελάει)*

Η ΤΕ3 με την παραδοχή της αρνητικής στάσης του ευρύτερου κοινωνικού περιγυρου απέναντι στην απόφασή της να επιστρέψει στο σχολείο θίγει και μια άλλη διάσταση του ζητήματος. Τη στερεότυπη αντίληψη ότι η γυναίκα-σύζυγος-μητέρα που βγαίνει από το σπίτι της και «αφήνει» την οικογένειά της έχει ως απώτερο στόχο τη διασκέδασή της-με ό, τι αυτό συνεπάγεται- χρησιμοποιώντας ως προκάλυμμα τις σπουδές!!! Αυτό που καθορίζει όμως, το αποτέλεσμα είναι το πόσο αποφασισμένη είναι η κάθε γυναίκα και πόση επιμονή δείχνει έτσι ώστε να φέρει σε πέρας αυτό το οποίο έχει θέσει ως στόχο!

#### **ΤΕ4, 34 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Όχι, όλοι μου είπαν «καλά κάνεις, μπράβο στις αντοχές σου, μπράβο που κάνεις αυτό το πράγμα», γιατί όλοι ξέρουν ότι, όσοοοοι μας μα όλοι μας πρέπει να εργαστούμε και όσοοοοι μας (με έμφαση), πρέπει να καλύτερέσουμε τη ζωή μας, ότι κι αν είναι κι αυτό. Και, εξάλλου στη ζωή όλα αποκτιούνται με κόπο. Αν δεν αγωνιστείς, δεν κάνεις τίποτα! (εκφράζει τις σκέψεις της με σταθερότητα)*

Εεε, η μαμά μου ! (την καμαρώνει) Συνήθως δεν θέλει να μου αυξάνει τον εγωισμό ή περηφάνια και δε μου λέει τίποτα, αλλά ξέρω, καταλαβαίνω! (χαμογελάει κατεβάζοντας το βλέμμα αλλά ικανοποιημένη από την αντίδραση της μητέρας της)

#### **ΤΕ5, 25 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Καθόλου! (καμιά αντίρρηση δεν έφεραν ούτε οι γονείς ούτε ο σύζυγος) Ο σύζυγος μου με πρότεινε να πάω σχολείο, τότε αγόρι μου... (βέβαια δεν υπάρχουν ακόμη οικογενειακές υποχρεώσεις, ενν. παιδιά)

#### **ΤΕ6, 37 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Γέλασαν όλοι... κορόιδεψαν όλοι, εεεε.... το κλασικό... «και τι θα πας να κάνεις και που θα πας και όταν ήταν να πας δεν το ‘κανες και τώρα το θυμήθηκες, και δε βλέπεις, και τι θα καταφέρεις;» (με ειρωνεία). Τώρα όμως, περιμένουν πότε θα τελειώσω!!! (με καμάρι)

#### **ΤΕ7, 35 ετών, -Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης**

Ίσα ίσα χάρηκαν (οι γονείς της). Επειδή ξέραν ότι ήθελα να σπουδάσω... τίποτα, φυσικά, ίσα ίσα χάρηκαν...

Ο κοινωνικός περίγυρος; (με αποδοκιμαστικό και ειρωνικό ύφος) Οι απόψεις εκεί δίστανται! Λοιπόν! Όπως και σε οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα μου, είτε πήγαινα ξένες γλώσσες είτε ο, τιδήποτε υπήρχαν κάποιοι που λέγανε «τι τα θέλεις τώρα όλα αυτά» και υπήρχαν κάποιοι που λέγανε.... απλά επικροτούσαν, ας πούμε το... ήταν... όχι μόνο θετικά, οι περισσότεροι λέγαν ότι είναι κατόρθωμα, ας πούμε που... τελείωσα σ’ αυτή την ηλικία και ότι, ναι... τα κατάφερα!

#### **ΤΕ8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Ξύπνησα μια μέρα και είπα: Θα πάω στο Εσπερινό! Ήμουν τριάντα... (σκέφτεται) τριανταπέντε χρονών όταν είπα εγώ ότι θα πάω στο Εσπερινό, ο πατέρας μου... δεν το πίστεψε... Ο πατέρας μου δεν το πίστευε. Όπου γράφτηκα εγώ, ξεκίνησα, και όταν κάποια στιγμή ανέφερα «που θα είσαι το απόγευμα;» με ρώτησε ο πατέρας μου και του είπα «μπαμπά σχολείο θα είμαι», «μη μου πεις ότι όντως πηγαίνεις σχολείο» λέω «καλά, δεν με πιστεύεις, τόσο καιρό τι συζητάμε;». Μέχρι που τελείωσα, ο πατέρας μου, φέτος μου λέει «άντε επιτέλους, το τελείωσες, ξεμπερδεψες!», λέω «εγώ πηγαίνω στο σχολείο, εσύ τι πρόβλημα έχεις;». Η μητέρα μου χάρηκε πάρα πολύ!...

βέβαια... Η... κόρη μου... δεν είχε καμιά αντίρρηση, εντάξει... το χάρηκε... μια κόρη έχω... η κορούλα μου..., αρκεί να μην την παραμελώ κι ας κάνω ότι θέλω!!! (γελάει με αγάπη)

Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον; Ότι ... Εεε, κάποιιοι... «πιστεύεις ότι... τι θα βγει με το να τελειώσεις το Λύκειο;» λέω «και δουλειά να μη μπορέσω να βρω καλύτερη, μόνο που κάνω κάτι που εγώ το θέλω, αυτό αρκεί»... εεε... άλλοι πάλι «παιδεύεσαι πρώτα σχολείο, το βράδυ δουλειά γιατί βρε κορίτσι μου ταλαιπωριέσαι έτσι... μμμ», «το θέλω εγώ». Αυτή ήταν η απάντησή μου, γιατί το ήθελα να τελειώσω το σχολείο.

Και ΤΕ8 κάποια στιγμή αποφάσισε να επιστρέψει στο σχολείο ξαφνικά- όπως εκείνη λέει- προφανώς διότι κάτι έλειπε από τη ζωή της. Η στήριξη από τη μητέρα και την κόρη της ήταν δεδομένη (και αυτό φαίνεται από τα σχόλια της) αλλά ο πατέρας της ήταν αυτός που πίστευε ότι το σχολείο δεν της πρόσφερε κάτι σημαντικό.

#### **ΤΕ9, 30 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Ο σύζυγος μου είπε: «Πάνε». Δεν είχε κάποιο πρόβλημα! Στους γονείς μου δεν το ανακοίνωσα!!! (ότι είχε σκοπό να εγγραφεί σε εσπερινό σχολείο) Τους είπα, απλώς, ότι πηγαίνω σχολείο το απόγευμα. Και μου είπαν «καλά κάνεις» Έμαθα στη ζωή μου ό, τι θέλω, να το κάνω (!!!)

#### **ΤΕ10, 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

Οι γονείς στην αρχή ήταν λίγο επιφυλακτικοί, «μετά από τόσα χρόνια, πώς θα ξεκινήσεις, τι θα γίνει, τι θα κάνεις;», ξέρω γω ..., αλλά στην πορεία όταν τους έπιασαν και οι καθηγητές και τους έλεγαν «μην την αφήνετε να το σταματήσει, γιατί είναι πάρα πολύ καλή», με ενθάρρυναν κι αυτοί. και ο γιός μου! Μπορώ να πω... ένα πολύ καλό παράδειγμα! Αστειεύτηκε μαζί μου: «α στα γεράματα», μου λέει, «θα πας μαμά στο σχολείο», ξέρω γω, αλλάααα, ... τώρα μπορώ να πω ότι του δίνω ένα πολύ καλό παράδειγμα γιατί ενώ μου έλεγε... «α δεν κοιτάς τα χάλια σου που τελειώσες μόνο το σχολείο, έτσι πάνω πάνω»... τώρα όμως που έχω βγάλει και πολύ καλό βαθμό, μπορώ να του πω ότι «κοίτα που κατάντησα, να πηγαίνω τώρα στα γεράματα σχολείο, ν' αγωνίζομαι, γι αυτό προσπάθησε να διαβάσεις κι εσύ». Όλοι με ενθαρρύνανε (και ο κοινωνικός περίγυρος).

Από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζομένων φαίνεται η ποικιλία των αντιδράσεων του οικογενειακού και κοινωνικού τους περιγύρου, οι οποίες ήταν από αρνητικές έως πολύ θετικές.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός της αποφασιστικότητας των περισσότερων γυναικών να πραγματοποιήσουν ένα απωθημένο, ένα όνειρο το οποίο είχαν και το οποίο, αν και εγκατέλειψαν για κάποιο χρονικό διάστημα εξαιτίας οικογενειακών, κυρίως, υποχρεώσεων, ξαναγύρισαν σ' αυτό με μεγαλύτερη επιμονή και τελικά το έκαναν πραγματικότητα. Σημαντική είναι η στήριξη από την πλευρά των παιδιών τους, η πλειονότητα των οποίων, εκτός από μερικές μετριοπαθείς αρχικές αντιδράσεις στήριξαν την επιλογή των μητέρων τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Το ίδιο κι οι μητέρες τους (των τελειοφοίτων). Αυτοί που αντέδρασαν αρνητικά, και πάντως όχι σε όλες τις περιπτώσεις, ήταν οι σύζυγοι και οι πατεράδες (των τελειοφοίτων), οι οποίοι είχαν μια διαφορετική αντιμετώπιση του θέματος, η οποία πηγάζει από τις παγιωμένες αντιλήψεις για τη θέση των γυναικών στο κοινωνικό γίγνεσθαι<sup>540</sup>. Η αρνητική τους, όμως, αρχικά, στάση κάμφθηκε από την αμετακίνητη θέση των γυναικών να επιστρέψουν στα θρανία ή παραμερίστηκε από την επιθυμία των γυναικών να αποκτήσουν απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

#### **12.5.4. Αλλαγές στην καθημερινότητα**

Η φοίτηση στα εσπερινά σχολεία, είχε ως αποτέλεσμα σημαντικές αλλαγές στην καθημερινότητα των γυναικών-μαθητριών (ειδικά εκείνων που είχαν παιδιά σε μικρή ηλικία), επειδή ήταν υποχρεωμένες σε καθημερινή βάση, για αρκετό χρονικό διάστημα, να απουσιάζουν από τις οικογένειές τους τις απογευματινές ώρες. Οι αλλαγές αυτές, όπως είναι φυσικό, επηρέασαν το σύστημα της κάθε οικογένειας και «επέβαλαν» την προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Η προσαρμογή δεν ήταν πάντα εύκολη λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων των γυναικών, αρκετές από τις οποίες έπρεπε να συνδυάσουν και να «χωρέσουν» στη μέρα τους τις οικογενειακές, επαγγελματικές και σχολικές τους δραστηριότητες:

---

<sup>540</sup> Οι ρόλοι μέσα στην ελληνική οικογένεια εξακολουθούν να είναι σαφώς καθορισμένοι: ο πατέρας «κουβαλητής», με εργασία έξω από το σπίτι και η μητέρα εργαζόμενη μεν, όμως, ταυτόχρονα και άμεσα επιφορτισμένη με τις υπόλοιπες οικιακές εργασίες. Έτσι, έχουμε μια γυναίκα, η οποία μοιράζεται μεν την ευθύνη για την επιβίωση της οικογένειας μαζί με τον άντρα χωρίς όμως ο άντρας να μοιράζεται μαζί της την ευθύνη του σπιτιού (τις οικιακές εργασίες και τη φροντίδα των παιδιών). Αυτό έχει ως συνέπεια την σωματική και ψυχική κόπωση της γυναίκας, η οποία πρέπει να ανταποκριθεί επαρκώς σε όλους τους ρόλους που έχει αναλάβει. (Μαραγκουδάκη, 2005) σελ. 37-38

## **ΤΕ1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Εφτά χρόνια κουράστηκα πάρα πολύ. Τρεισήμισι η ώρα σχολάω (από τη δουλειά), μέχρι να πάω σπίτι, να πλυθώ, να φάω, έρχομαι στο σχολείο πέντε η ώρα, πέντε παρά τέταρτο ξεκινάω από το χωριό για να είμαι εδώ πέντε... έχω κουραστεί (με έμφαση) και κάθε μέρα έρχομαι εδώ σχεδόν.*

*(Αλλά)... Καμάρι έχω, πολύ μεγάλο... καμαρώνω πάρα πολύ (που έφτασε στη Δ' Λυκείου) γιατί εφτά χρόνια έχασα κάποια άλλα πράγματα από τη ζωή μου, ας πούμε κάποιες στιγμές από τα παιδιά μου πάνω απ' όλα, απ' τον άντρα μου, τους γονείς μου, εντάξει, θα μου πεις τον πατέρα μου τον είχα χάσει ήδη, αλλάαα, γενικώς, όλη την οικογένεια την έχασα. Κάποιες ώρες, κάποιες στιγμές, γιατί όταν δουλεύεις από το πρωί μέχρι τις τρεισήμισι και από τις πέντε μέχρι τις οκτώμισι βαριά, εντάξει πιο μπροστά μπορεί καμιά φορά να φύγουμε, οκτώ η ώρα τι να πας, πτώμα είσαι στο σπίτι, σε μιλάν και δεν ακούς...*

*Ποτέ δε τους έλειψα, δεν τους έλειψα... όχι!!! (στα παιδιά της)*

Όμως το σχολείο ήταν και μια διαφυγή από τις δουλειές και τη ρουτίνα του σπιτιού:

*Έφευγα από το σπίτι, ξεχνιόμουν, δεν ήμουν πολύ απασχολημένη με τις δουλειές και αυτά!...» Τώρα μου λείπει ο χρόνος αυτός! (της συναναστροφής με την οικογένειά της) Ίσως γι' αυτό! (σημ. συγγρ. νιώθει τόσο κουρασμένη και περιμένει να τελειώσει το σχολείο διότι όταν επέστρεφε στο σπίτι έπρεπε να ασχοληθεί με τις οικιακές δουλειές και δεν είχε την πολυτέλεια της ξεκούρασης).*

*Τι να κάνω, να βάλω πλυντήριο, να 'ρθω, να πάω σπίτι, να τ' απλώσω! Κάποια στιγμή, όταν φεύγω νωρίτερα (από το σχολείο) παίρνω την κόρη μου «ετοίμασε το σίδερο έρχομαι», στην τσίτα, όλα γίνονται στην τσίτα! (διάσταση του φύλου)*

Η εκτίμηση όμως που κάνει για την ίδια είναι:

*Αλλά, αν ξεκουραστώ, ίσως, αλλά πάλι δε θα κάτσω πολύ!*

Είναι αξιοσημείωτο ότι παρά το πολύ φορτωμένο καθημερινό της πρόγραμμα και παρά το γεγονός της πολύτιμης βοήθειας που την προσφέρει η πεθερά της, εξακολουθεί να έχει υπό την ευθύνη της πολλές ακόμη δουλειές του σπιτιού που πρέπει να γίνουν!

## **ΤΕ2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ο δικός μου ο χρόνος τελείωσε δεν υπήρχε για μένα, ένα σαββατοκύριακο κι εκείνο δουλειές...*

Στο ερώτημα μου αν ένιωθε τύψεις που άφηγε τα παιδιά της τόσες ώρες η απάντησή της ήταν αφοπλιστική:



Ε... εντάξει, θα μπορούσα να είμαι και περισσότερο μαζί τους αλλά θα μπορούσα και να είμαι σε μια δουλειά εκείνες τις ώρες. Γιατί δηλαδή για τη δουλειά να μην είχαμε τύψεις; Θα μπορούσα να δουλεύω πρωί απόγευμα, σπαστό ωράριο και δε θα ήμουν πάλι μαζί τους, έτσι κι αλλιώς, οπότε τώρα πάλι για καλό δικό τους ήτανε. Ήθελα να βρω μια δουλειά για να τους προσφέρω περισσότερο. Δεν ήταν ότι το ήθελα για μένα να πα' να πάρω το χαρτί και να λέω ότι έχω ένα χαρτί απολυτήριο Λυκείου. Να το κάνω τι; Δεν τους άφησα, δε νομίζω να έχουνε παράπονο ότι δεν ασχολήθηκα μαζί τους... Δηλαδή και το φαγητό τους, και το διάβασμα τους και να τους βγάλω έξω και τι σαββατοκύριακο να τους πάω βόλτες, όλα, δε νομίζω! και κολυμβητήρια και ... δε νομίζω... δε μου κάνουν ποτέ παράπονο... ούτε τα μεγάλα ούτε τα μικρά...

Από την απάντησή της φαίνεται ότι είχε εκλογικεύσει το θέμα της απουσίας της από το σπίτι λόγω της φοίτησής της στο σχολείο και είχε θέσει τους στόχους της έχοντας ως προτεραιότητα την εξασφάλιση μιας καλύτερης ζωής για τα παιδιά της. Κατά την άποψή μου το επιχείρημα, το οποίο προέβαλε, προέκυψε ως απόρροια της γνωστικής και συναισθηματικής επεξεργασίας στην οποία επέβαλε τον εαυτό της έτσι ώστε να αντεπεξέλθει απρόσκοπτα σ' αυτό που αποφάσισε να κάνει.

...δηλαδή όλη μέρα... από το πρωί στις 6.30 που σηκώνομαι, πάω το μεσημέρι η ώρα δύο στο σπίτι, να φάμε, να μαζέψουμε, τα παιδιά λίγο να γράψουνε να μην τα έχουν όλα για το βράδυ, γιατί, 'ντάξει, κι αυτά κουράζονται, και έρχομαι εδώ. Είναι και κάποια ψώνια που πρέπει να γίνουν μες στη βδομάδα δεν μπορούν όλα το σαββατοκύριακο, και κάποιες δουλειές που πρέπει να γίνουν, μετά από δω θα τελειώσω, θα πάω να καθαρίσω, νωρίτερα από τις εννιά η ώρα δε θα πάω στο σπίτι, μπορεί και εννιάμισι, τώρα που... άμα φύγουν νωρίς οι μαθητές και τελειώσω κι εγώ, φύγω νωρίτερα... μπορεί να πάω οκτώμισι στο σπίτι... ε... για μένα... θα πάω πάλι θα συμμαζέψω, να μαγειρέψω για την επόμενη μέρα και είναι, 'ντάξει, είναι λίγο κουραστικό, δηλαδή, θέλει πολλή σκέψη για να πάρεις μια απόφαση όταν το ξέρεις!!!

Όσο ήταν στο σπίτι προτού φύγουνε (οι κόρες της), εντάξει όλοι από λίγο βάζαν ένα χεράκι, δεν μπορώ να πω δηλαδή, έστω κι ένα πιάτο να πλύνουνε, για μένα εκείνη την ώρα θα κάτσω να ξεκουραστώ, αλλά τώρα που λείπουνε, τώρα η μεγάλη ερχόταν ένα σαββατοκύριακο, εντάξει βοηθούσε όσο μπορούσε ...ε ...τώρα τελείωσε, πάει κι έρχεται ακόμη γιατί είναι εκεί για να κάνει τα μαθήματα της! (ο σύζυγος;) Ασχολείται! Τώρα να... είναι απογευματινός. Τα πήγα σ' αυτόν να διαβάσουν. Δεν μπορώ εγώ η ώρα εννιά που θα πάω σπίτι να κάτσουν τα παιδιά κουρασμένα να τα διαβάσω...

Από την άλλη, κάποιες θεωρούν ότι η καθημερινότητά τους δε δυσκόλεψε από τη φοίτησή τους αλλά από γεγονότα που προέκυψαν αναπάντεχα στη ζωή τους και τους δημιούργησαν προβλήματα αλλάζοντας εντελώς τις υπάρχουσες συνθήκες:

### **ΤΕ3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης,**

*Απ' το σχολείο; Όχι! (δεν δυσκόλεψε η καθημερινότητά της) Απλά, μου τύχανε αυτό με το διαζύγιο και με τα παιδιά, που εκεί ήρθε η ζωή μου όλη τούμπα και έγινε, μπορώ να σου πω, αυτό που λένε κάθε εμπόδιο που συναντάς σε κάνει πιο δυνατό, εμένα συνέβη τότε... και θέλησα, δηλαδή, είπα όχι... (θα πάω στο σχολείο, δεν τ' αφήνω)*

*Τόσα χρόνια, έξι χρόνια, έκανα δυο δουλειές, πρωί-βράδυ, πήγαινα το πρωί μέχρι το μεσημέρι για καθάρισμα, μετά μέχρι να πάω να ετοιμαστώ ερχόμουν στο σχολείο πέντε η ώρα, εννιά παρά είκοσι τελειώναμε, εννιά η ώρα ξαναπήγαινα στη δουλειά.*

Υπάρχουν όμως και αυτές που θεωρούν πολύ βαρύ φορτίο τη φοίτηση στο Εσπερινό σχολείο για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα και περιμένουν με ανυπομονησία την ολοκλήρωση των σπουδών του για να μπορέσουν να χαρούν την καθημερινότητά τους.

### **ΤΕ4, 34 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Η διάθεση μου όχι! (για να συνεχίσει περαιτέρω τις σπουδές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση). Είναι ένα πράμα ( το σχολείο) το οποίο με ζορίζει πάρα πολύ και με δυσκολεύει πολύ τη ζωή, με απομακρύνει από την οικογένεια μου, από τους φίλους μου, από τους ανθρώπους που αγαπάω, από την καθημερινότητα μου... (με νεύρο)*

*Ναι, θυσίασα! (πολλά πράγματα) Πρώτα απ' όλα δε βλέπω την οικογένεια μου, δε βλέπω τους φίλους μου, δεν έχω προσωπική ζωή, δε μπορώ να προσφέρω στον εαυτό μου κάποιες... κάποιες ...απολαύσεις, κάποια... κάποια πράγματα που μ' ευχαριστούσαν. Γιατί υπάρχει κούραση...*

*Δε θα μου λείπει (το σχολείο)! Τις ώρες που είμαι... ξέρεις ξυπνάω πάρα πολύ νωρίς εγώ το πρωί και είμαι όσοολη (με ένταση) την ημέρα μακριά από το σπίτι! Θα κάνω πράγματα τα οποία τα αγαπάω! Πρώτα απ' όλα θα ξεκουραστώ! Θα ξεκουραστώ και θα κάνω πράγματα της καθημερινότητας που οι άλλοι μπορούν να τα κάνουν και δεν τα εκτιμούνε, έστω να βγω έξω να κάτσω έξω στο μπαλκόνι μου, όχι να βγω στην καφετέρια, να βγω και στο μπαλκόνι μου... να μιλήσω με τη μάνα μου... κάποια πράγματα που για άλλους είναι δεδομένα, για μένα δεν είναι (ύψωμα της φωνής με ταυτόχρονη χειρονομία άρνησης για να επιτείνει τα λεγόμενα της).*

### **ΤΕ6, 37 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ναι, άλλαξε! (η καθημερινότητα) Δεν έχω το χρόνο που είχα πρώτα. Ε... πολλές φορές μπορεί να γυρνάω κουρασμένη από τη δουλειά και πρέπει να 'ρθω κατευθείαν εδώ και είναι πάααααα πολύ δύσκολα! Δεν είναι όλες οι μέρες το ίδιο! Είναι οι βάρδιες που δουλεύω πολλές φορές και βράδυ, οπότε πρέπει να εκμεταλλεύομαι τα πρωινά, εεε... ναι άλλαξε πάρα πολύ! Είναι πολλές φορές που λέω, εντάξει τελειώνω, ωραία, θα ξεκουραστώ λίγο, ναι, το λέω!*

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και αυτές στις οποίες θα λείπει το σχολείο, η καθημερινότητα που προέκυψε από τη φοίτηση σε αυτό :

### **ΤΕ7, 35 ετών, -Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης**

*Καθόλου δεν άλλαξε! (η καθημερινότητα) Ίσα ίσα , προς το καλύτερο ήτανε. Δε με δυσκόλεψε καθόλου! Το μόνο που ήταν, ήταν το διάβασμα, το οποίο το έκανα συνειδητά και με ευχαρίστηση!*

### **ΤΕ8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Πόσο δυσκολεύτηκα;;; ...Δεν δυσκολεύτηκα, δεν δυσκολεύτηκα. Είναι ότι όλα είναι να μπούνε σ' ένα πρόγραμμα, πώς θα τα ...πως θα τα φέρεις βόλτα... να βάλεις ένα πρόγραμμα. Όταν έκλειναν για δεκαπέντε μέρες τα Χριστούγεννα ή το Πάσχα, έλεγα, λίγες μέρες πριν τελειώσουν οι διακοπές των Χριστουγέννων «αμάν πια! πότε θα περάσουν οι μέρες να ζαναδώ τους συμμαθητές μου, να ζαναπάω στο σχολείο!» Εντάξει..! Θα ήθελα, τώρα, μετά τη δουλειά να πάω σπίτι ναααα.... κάνω το φαγητό μου και μετά να έχω ελεύθερο όλο το απόγευμα μου, θα μ' αρέσει. Θα μ' αρέσει για λίγο χρονικό διάστημα, μετά θα μου λείπει το σχολείο!*

### **ΤΕ9 , 30 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Απλά δε βόλευε με τη δουλειά μου. Οπότε, άλλαξα δουλειά και αφού μπορούσα να πάω, πήγα! Απλά δεν είχα ελεύθερο απόγευμα. Έπρεπε να πάω δηλαδή σχολείο. Τα βόλευα, τα βόλευα! Δεν είχα ιδιαίτερο πρόβλημα! Τα πάντα τα είχα τέλεια στο σπίτι! Ο σύζυγος δε βοηθούσε καθόλου στις δουλειές του σπιτιού! Και είχαμε μια πολύ καλή σχέση (με το σύζυγο) γιατί δεν τον έβλεπα πολλές ώρες! (αστειεύεται, γελάμε και οι δυο!)*

### 12.5.5. Διάσταση του φύλου

Ο θεματικός άξονας που αφορά στη διάσταση του φύλου και το ρόλο που έπαιξε αυτό στην επιλογή των γυναικών για συνέχιση των σπουδών τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί τον κεντρικό άξονα της συγκεκριμένης μελέτης. Το φύλο επιδρά καταλυτικά στις αποφάσεις των ανθρώπων δυσκολεύοντας ή διευκολύνοντάς τες. Κι αυτό διότι η αναμενόμενη από τον κοινωνικό περίγυρο συμπεριφορά των ανθρώπων με βάση το φύλο τους είναι προσδιορισμένη και σαφώς προδιαγεγραμμένη. Ιδιαίτερα, μάλιστα, σε κοινωνίες μικρές, ημιαστικές και αγροτικές, οι οποίες δεν έχουν ακόμη, παρά τα μεγάλα βήματα προόδου που έχουν πραγματοποιηθεί για την προώθηση της ισότητας των φύλων, αποβάλλει τις στερεότυπες αντιλήψεις και αναπαραστάσεις για την «ορθή» και «αποδεκτή» συμπεριφορά με βάση το φύλο (η παρούσα θεματική ενότητα πρέπει να ιδωθεί σε συνδυασμό και ως συνέχεια των προηγούμενων θεματικών ενότητων που αφορούν στην αντίδραση του περιβάλλοντος (ενοτ. 12.4.3. Αντίδραση του περιβάλλοντος) και στις αλλαγές που προέκυψαν στην καθημερινότητα των γυναικών από τη φοίτησή τους στα Εσπερινά Σχολεία (ενοτ. 12.4.4. Αλλαγές στην καθημερινότητα).

Αν και πολλές αναφορές στη διάσταση του φύλου έχουν καταγραφεί στην θεματική ενότητα που αφορά στην αντίδραση του στενότερου και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος απέναντι στην απόφαση των γυναικών να συνεχίσουν τις σπουδές τους, στην παρούσα ενότητα εξετάζεται διεξοδικότερα η επίδραση του φύλου όχι μόνο στη φοίτηση αλλά και στην επιλογή της ειδικότητας που επέλεξαν:

#### **ΤΕ1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*...Ηθελα να πάω (σχολείο) και δε μ' άφηναν (!!!), μετά επειδή είχαμε την ταβέρνα και δούλευα. Ήμουνα γρήγορο χέρι, δε χρειάστηκε να πάω μετά (στο σχολείο). Τότε και τα μυαλά διαφορετικά, δεν ήταν τόσο που σε πίεζαν οι γονείς εκείνα τα χρόνια...*

*... Όχι, όχι, δεν έχει κάλυψη (κάλυμμα, εννοεί, ο σύζυγός της) γιατί βγαίνω και μόνη μου έξω με παρέα, με τους φίλους μου... (και επομένως δεν ήταν θέμα ζήλειας που δεν της επέτρεπε να εγγραφεί στο σχολείο!)*

Στο ερώτημα γιατί επέλεξε ως ειδικότητα την Πληροφορική απήντησε:

*Γιατί εκείνο το διάστημα που δήλωσα για Πληροφορική ήμουν στην Εφορία και ήμουν στην καθαριότητα και είπα μπορεί ν' αλλάξει κάτι, να γίνει ...να βγει κάποιος απ' αυτούς τους τρανούς και να πει μονιμοποιούνται όσοι είναι στις δημόσιες υπηρεσίες και να κάνω μια μετάταξη μετά*

κάπου, κάτι, και γι' αυτό διάλεξα την Πληροφορική! (εντυπωσιάζει ο τρόπος σκέψης της- από ωρομίσθια καθαρίστρια σκέφτηκε τη μονιμοποίηση αλλά ταυτόχρονα και τη μετάταξη σε κάποια άλλη θέση γραφείου αν αποκτούσε το πτυχίο της Πληροφορικής!!!)

[...] Αν δε δούλευα, δηλαδή, πουθενά, μπορεί να πήγαινα Μηχανικός ή Ηλεκτρολόγος αλλά για να μπούμε πάλι στη ΔΕΗ (πρωταρχικός στόχος η εύρεση εργασίας), να κάνουμε χαρτιά και τέτοια! Από τη στιγμή που έπιασα δουλειά και είμαι πολύ καλά εκεί που δουλεύω, σε φάρμακα δουλεύω, φαρμακαποθήκη... τον Υπολογιστή... (τον χρειαζόταν)

## **ΤΕ2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Κοίταξε..., ο σύζυγος στην αρχή δεν ήταν υποστηρικτικός, αλλά οι καταστάσεις τον σπρώζανε... (διστάζει) ήθελε δεν ήθελε προς τα εκεί και λίγο πίεσα κι εγώ! (αποφασιστική) Γιατί στο κάτω κάτω, γιατί η γυναίκα για όλα; Και δουλειά και σπίτι! Και το σχολείο να μην ήτανε θα μπορούσα όμως να δουλεύω κάπου. Κατ' αρχάς μπορεί να ήμουν πρωί κι απόγευμα όπως ήμουν και πριν, δε θα 'πρεπε να προσέχει τα παιδιά; Πες ότι δουλεύω και πάω στη δουλειά. Κι αυτό πάλι δεν το έκανα για μένα. Ήθελα μια καλύτερη δουλειά. Τους είχα όλους μαθημένους... (επαναλαμβάνει αυτά που είχε πει για τις αλλαγές στην καθημερινότητά της). Δηλαδή όλα τα 'φτιαχνα εγώ! Δεν πείραζε κανένας τίποτα, όταν λέμε τίποτα, τίποτα. Στο τραπέζι κάθομαν, σηκώνομαν και τα μάζενα οόόόλα εγώ (διάσταση του φύλου)

Αλλά σιγά σιγά, λίγο απ' το Γυμνάσιο, μετά βρήκα και δουλειά κι ο καθένας λίγοοοο... πήρε κάτι πάνω του. Να μπορώ κι εγώ να τα προλαβαίνω δηλαδή. 'ντάξει όσο μπορώ... τα κάνω όλα. Αλλά 'ντάξει, τώρα κοιτάξε, κι ο μικρός καμιά φορά λέει «να πλύνω λίγο τα πιάτα;» Δεν μπορώ να πω! Δηλαδή, θέλαν να βοηθήσουν, δεν έχω πρόβλημα, συνήθισαν, είναι συνήθεια, πως θα μάθουν...

Όσον αφορά στην επιλογή ειδικότητας και πως αποφάσισε να ακολουθήσει Πληροφορική:

[...] λέγαμε, (με τις συμμαθήτριές της) άμα θα βρούμε μια δουλειά..., σαν ειδικότητα δεν ήθελα Πληροφορική, ήθελα κάτι άλλο αλλά δεν μπορέσαμε να το κάνουμε. Απλώς σαν ειδικότητα δεν μ' ενδιέφερε και πάρα πολύ η Πληροφορική. Θα κάναμε κάτι άλλο αλλά δε μπορέσαμε να το κάνουμε, γιατί ο ένας μάς είχε πει ότι έχουμε χρόνο να καταθέσουμε τα χαρτιά μας να το ζητήσουμε, μαζέψαμε τα άτομα που χρειάζονται, άλλαξε μετά, ήρθε άλλος Διευθυντής, λέει έπρεπε να το κάνετε την προηγούμενη χρονιά και χάσαμε την ειδικότητα..

... Όχι, θέλαμε μια καινούρια που δεν υπήρχε ...Επεξεργασίας Τροφίμων;!.. (δεν θυμόταν τον ακριβή τίτλο) .... Τεχνολογίας και Συντήρησης Τροφίμων... και μας ενδιέφερε περισσότερο γιατί έχει να κάνει σχέση και με ... Δηλαδή με τους Υπολογιστές δεν τα πάω καλά...

### **ΤΕ3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

... Στην αρχή όταν τελείωσα το Γυμνάσιο εγώ ήθελα να πάω Ενιαίο μετά..., Ενιαίο Λύκειο για να δώσω για Πανεπιστήμιο, αλλά λόγω που ήταν τα κορίτσια και είχαν έρθει εδώ μου λέγανε «εντάξει, θα πας Ενιαίο, θα τελειώσεις, αλλά μετά τι θα κάνεις; Το Ενιαίο είναι άμα θέλεις να πας να δώσεις, κι άμα δε δώσεις, δε θα 'χεις ας πούμε, ένα πτυχίο, κάτι». Και τότε ήρθαμε για... την πρώτη χρονιά ξεκινήσαμε και μετά μας είπανε ότι δεν έχει κάποια ειδικότητα για γυναίκες και πήραμε Πληροφορική, επιλέξαμε Πληροφορική. Δεν είχε ειδικότητα καθαρά για γυναίκες... είναι λίγο οι άντρες.... (;;;)

Στο ερώτημα μου «τι θα πει καθαρά για γυναίκες»:

Το λέω όχι γιατί το αισθάνομαι εγώ (!!!), γιατί η κοινωνία μας το δέχεται έτσι, τώρα ας πούμε, συνήθως οι άντρες, άμα ακούσεις έναν άντρα και είναι Τεχνίτης Οχημάτων θα πεις σιγά μη πάρω τη γυναίκα! ... θα πάρω τον άντρα!... Γιατί έτσι μας έχει περάσει από την κοινωνία μας, οι άντρες είναι δηλαδή... και οι πιο πολύ από τους άντρες, είναι παρωμένοι, δεν... καθαρά ανατολίτες (γελάει)

Εγώ ωωω, τολμάω, τολμάω (να δηλώσει «ανδρική ειδικότητα») γιατί σου είπα ότι μου ήρθε τούμπα καιiiii ... γενικά από μικρή φαινόμενον ότι... πολλοί με λένε ότι... αλλάαααα, το θέμα είναι ότι η κοινωνία μας δεν το δέχεται! Φαντάσου, δηλαδή, να πάω εγώ σε μια δουλειά και να 'ναι είκοσι άντρες και να' μαι μια εγώ, δε θα πάρουν εμένα φυσικά! (το θεωρεί δεδομένο και αναμενόμενο!) Θα πρέπει να σκεφτεί κάποιος να προσλάβει εμένα ή να' ναι γυναίκα για να το δει κάπως αλλιώς, όπως το βλέπω κι εγώ (γελάει) κάπως έτσι... είναι η κοινωνία τέτοια...

Και το έχω συναντήσει πολύ στη δουλειά που δουλεύω (δούλευε το πρωί καθαρίστρια και το βράδυ βοηθός μαγείρισσα. Τώρα δουλεύει μόνο ως καθαρίστρια). Σου λέει γυναίκα! λέω γιατί, τι θα πει γυναίκα; Και το συναντάω να φανταστείς, μέσα σε όλη αυτή τη διάρκεια που σου είπα πέρασα αυτά, έβγαλα και δίπλωμα οδήγησης, αυτοκινήτου. Το συναντάω πολύ και στο τιμόνι. Άμα δουν ότι είσαι γυναίκα θα σε μουντζώσουν, ή θα σε κολλήσουν από πίσω να 'χεις το φόβο και το άγχος, αλλά δε μασάω εγώ, δε μασάω, όχι .....(γέλια και απ' τις δυο)

Τελικά όμως: Όχι, όχι δε μετάνιωσα!!! (που δήλωσε Πληροφορική). [...] την επόμενη χρονιά έγινε τμήμα Νοσηλευτικής, εγώ δε θα μπορούσα με τίποτα να πάω να κάνω.... κάνω ενέσεις, εντάξει κάνω τις φορές που χρειάζεται αλλά... δε μπορώ τον ανθρώπινο πόνο, δε θα μπορούσα να

το χωνέψω, είναι κάτι που δεν μπορώ να το κάνω, αλλά αν ήτανε κάποια δουλειά, όπως λες και να μου άρεζε, θα το 'κανα, γιατί όχι;

(σημ. συγγ. η TE3 ήταν απολαυστική στον τρόπο με τον οποίο κατέθετε τις απόψεις της σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα στις γυναίκες και στους άνδρες όσον αφορά στην επιλογή της ειδικότητας και τη στάση της κοινωνίας απέναντι στις γυναίκες που έχουν επιλέξει μια θεωρούμενη ως «ανδρική» ειδικότητα! Από την άλλη πλευρά βέβαια, αντανακλώνται οι καθιερωμένες κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με τις δεξιότητες και τις ικανότητες των φύλων!)

Η ίδια ακριβώς ρητορική διακρίνεται και στα λεγόμενα της TE4

#### **TE4, 34 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

(επέλεξε Πληροφορική) *Γιατί θεωρώ ότι δεν μπορούσε να με βοηθήσει ως γυναίκα στην εξέλιξη μου στη ζωή μου! (Δεν θα επέλεγα Ειδικότητα Οχημάτων) Ξέρετε ότι υπάρχει..., όπως ξέρετε καλύτερα..., υπάρχει και ρατσισμός ανάμεσα σε γυναίκες και άντρες... (!!!)*

#### **TE5, 25 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Πήγα σε σουπερμάρκετ και έλεγα μήπως βρω καμιά δουλειά το πρωί και διάλεξα αυτή την ειδικότητα για τη... για τη ΔΕΗ, για κα' να οχτάμηνο έτσι... για να μπορούμε να έχουμε κι εμείς κάποια δουλειά (έχει ακούσει κι άλλους μ' αυτή την ειδικότητα που τους πήραν στη ΔΕΗ)*

#### **TE6, 37 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ναι, ήτανε συνειδητή επιλογή (η ειδικότητα Μηχανολογίας που επέλεξε)! Τη χρονιά που το επέλεξα δεν είχε πάρα πολλές ειδικότητες και ήμασταν ανάμεσα στο Οχημάτων, Μηχανολόγων και Ηλεκτρολόγων... Έπαιρνες, ναι! και Πληροφορική, αλλά μετά μπήκαν και οι άλλες ειδικότητες δεν ήθελα όμως Πληροφορική, δεν ήθελα, οπότε διάλεξα αυτό...*

Στην ερώτηση γιατί δε διάλεξε την ειδικότητα Οχημάτων:

*Εκεί θα ήμουν τελείως πιο... άσχετη, καλύτερα εδώ μπορώ να τα... Οχημάτων (με περίσκεψη)*

Στο ερώτημα μου μήπως δεν το διάλεξε γιατί θεωρείται «το οχυρό» των αντρών:

*Λέω δεν υπάρχει επάγγελμα που να είναι το οχυρό των αντρών ή των γυναικών. Όλο και μια γυναίκα ή ένας άντρας υπάρχει σε κάποιο επάγγελμα!!! (πολύ ενδιαφέρουσα άποψη!)*

## ΤΕ8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης

(Επέλεξε τη Μηχανολογία γιατί...) Όταν ξεκίνησα το Εσπερινό, υπήρχαν όλο κι όλο πολλές λίγες ειδικότητες, όπως Ηλεκτρολογία, Μηχανικός Αυτοκινήτων, Μηχανολογία Κατασκευών και ....δεν... θα ήθελα Νοσηλευτική, δεν υπήρχε...

Στο ερώτημα αν πιστεύει ότι αν γινόταν Μηχανικός Αυτοκινήτων οι άντρες θα της εμπιστευόνταν τα αυτοκίνητα τους απαντά: *Νομίζω πως όχι... Γιατί; (γελάει) Πιστεύω ότι θα πίστευαν ότι δεν κάνω καλά τη δουλειά μου! Επειδή είμαι γυναίκα .... Όχι λόγω ικανοτήτων! (χαμογελαστά)*

[...] ο πατέρας μου πίστευε ότι... εγώ (με έμφαση), ως (λέει το όνομά της), δε χρειάζομαι τις σπουδές! Κάποια στιγμή θα παντρευτώ και θα έχω το νοικοκυριό μου, ότι δε χρειάζεται να συνεχίσω τις σπουδές μου. Τελείωσα το Γυμνάσιο. Δεν ήμουν η καλύτερη μαθήτρια αλλά θα μπορούσα να πάω σε ένα Τεχνικό Λύκειο, κάπου να συνεχίσω. Έτσι, από τη στιγμή που δεν με το επέτρεπε ο πατέρας μου έμεινα στο χωριό, εκείνο το διάστημα ήτανε μια μητέρα από τη Γερμανία που έμαχνε νύφη για τον γιο της κι εγώ δεκαεφτά χρονών το βρήκα ως την καλύτερη λύση (με ειρωνεία) τότε ... λέω θα παντρευτώ που θα παντρευτώ μια φορά,(!!!) θα παντρευτώ, και θα 'φουγα και Γερμανία δεν θα ήμουνα στο χωριό και θα ζήσω τη ζωή που.... πίστευα τότε καλύτερα. Και σταμάτησα το σχολείο...

Η ΤΕ8 «ακολούθησε τη μοίρα της», η οποία είχε προδιαγραφεί από τον πατέρα της (!) Θα παντρευόταν, θα γινόταν νοικοκυρά και δεν χρειαζόταν την εκπαίδευση(!) Στην προσπάθειά της να απαγκιστρωθεί και να ξεφύγει από την πατρική καταπίεση, στην πολύ τρυφερή ηλικία των δεκαεπτά ετών πήρε τη μεγάλη απόφαση να παντρευτεί έναν άνδρα που δεν τον γνώριζε και να μεταναστεύσει στη Γερμανία για μια καλύτερη ζωή (όπως πίστευε τότε). Ήταν μια αντίδραση παρορμητική, χωρίς δεύτερη σκέψη, η οποία όμως μπορεί να ερμηνευθεί και να δικαιολογηθεί εάν ληφθεί υπόψη η περιρρέουσα ατμόσφαιρα της αγροτικής κοινωνίας στην οποία ζούσε καθώς και η ισχυρή επιθυμία της να «απελευθερωθεί» από την καταπίεση της πατρικής οικογένειας.

*Ήμασταν μια καλή παρέα (στο σχολείο, άνδρες και γυναίκες)! [...] οι άνδρες βοηθούσαν στα εργαστήρια τις γυναίκες γιατί, όσο να 'ναι κάναμε και... σε εργαστήρια που δεν τα καταφέραμε τόσο καλά εμείς οι γυναίκες, όπως ο τόννος και ... (γελάει με την παρέμβαση μου και την γκριμάτσα μου) [...] Όχι, δεν θέλει μυϊκή δύναμη! Ενώ είναι ένα τεράστιο, μεγάλο μηχάνημα εεεε... θέλει μόνο προσοχή, είναι λεπτοπίλεπτη (sic) η δουλειά που θα κάνεις πάνω στον τόννο. Δεν*



θέλει δύναμη όχι, δε θέλει μυϊκή δύναμη... Εκεί θέλει... εεε.... την ....(κομπιάζει, ψάχνει να βρει λέξεις) εξυπνάδα και πόσο κολπαδόρα είναι η γυναίκα (!) Γιατί φέρναμε εμείς βόλτα τους άντρες να μας βοηθήσουνε!!! (γέλια) (ένα πολύ σεξιστικό σχόλιο, το οποίο όμως ειπωμένο με αφέλεια και αυθορμητισμό δεν μου δημιούργησε αρνητική αίσθηση. Η αναφορά, όμως, σ' αυτόν τον χαρακτηρισμό ως ίδιον της γυναικείας συμπεριφοράς είναι ενδεικτική των κοινωνικών στερεοτύπων που εξακολουθούν να επικρατούν στις ανθρώπινες κοινωνίες καθώς και του θηλυκού τρόπου σκέψης. Οι στερεότυπες αυτές αντιλήψεις έχουν εμποτίσει τόσο τον τρόπο σκέψης των γυναικών όσο, φυσικά, και των ανδρών).

### **TE9, 30 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Η TE9 διάλεξε την ειδικότητα της Μηχανολογίας διότι πιστεύει ότι θα την βοηθήσει να βρει πιο εύκολα δουλειά. Θεωρεί την ειδικότητα αυτή ανδρική και στο ερώτημα αν πιστεύει ότι θα την εμπιστευόνταν το ίδιο όπως έναν άνδρα για να φτιάξει κάτι απαντά:

*Όχι! Όπως έναν άντρα όχι! Γιατί δεν μπορεί μια γυναίκα να είναι μέσα στον τόρνο. Και ένας άντρας, όπως και να 'χει, (το θεωρεί δεδομένο και αδιαμφισβήτητο) έχει πιο πολλές γνώσεις από μια γυναίκα. (επέλεξε αυτή την ειδικότητα.) Γιατί την ειδικότητα την χρειαζόμαστε!!!*

*Σίγουρα! (ένας άνδρας έχει πιο πολλές πιθανότητες να προσληφθεί σε μια τέτοια δουλειά-Μηχανολογική) Απλά, εεε αν κάνω εγώ τα χαρτιά μου, (συνήθως στη ΔΕΗ) δεν θα κοιτάζουν αν είσαι άντρας ή γυναίκα. Βάσει μόρια (sic) θα σε πάρουνε. Αν ήταν όταν επιλέζονε, εεε... να κοιτούσαν το φύλο, είμαι σίγουρη ότι δεν θα με επιλέγαν εμένα. Γιατί σίγουρα ένας άντρας ξέρει πιο πολλά πράγματα να κάνει, έχει πιο πολλή δύναμη...: Ναι! Πιο πολλή δύναμη. Μπορώ εγώ τώρα να σηκώσω έναν τόρνο ή να σηκώσω κάτι βαρύ; Όχι όπως ένας άντρας!*

Τη ρώτησα εάν πίστευε ότι υπάρχουν ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα. Απάντησε: *Ναι, εννοείται!* (υπάρχουν ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα) *Όμως, την ειδικότητα αυτή τη χρειαζόμαστε!* (γελάμε και οι δύο). *Δεν ήταν το επάγγελμα που θα ήθελα να κάνω. Οι συνθήκες σε κάνουν και το επιλέγεις. Είναι επειδή έχουμε τη ΔΕΗ εδώ πέρα....*

*Εννοείται, εννοείται, ναι, ναι!* (υπάρχει διαφορά στην αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς στα εργαστήρια) *Γιατί θεωρούν ότι οι γυναίκες είναι αδύναμες, ότι δεν μπορούν να το κάνουν ή ξέρω γω, «δεν μπορείς... να μην πάθεις τίποτα... άστο... θα το κάνει ο Παναγιώτης ή ο Γιώργος», ο κάθε Γιώργος επειδή είναι άντρας. Εγώ έλεγα θα το κάνω εγώ!! Και τα κατάφερα!!!*

Η απάντηση της ήταν αφοπλιστική όταν τη ρώτησα αν, όταν χαλούσε κάτι και έπρεπε να χρησιμοποιηθεί τόννος θα πήγαινε σε μια γυναίκα συμμαθήτρια ή σ' έναν άντρα για να ζητήσει επισκευή:

*Σε άντρα, φυσικά !!! Εγώ που είμαι γυναίκα δεν εμπιστεύομαι τις γυναίκες!!!* (έντονο γέλιο και από τις δυο) *Φαντάσου κάποιος άντρας!!!*

### **TE10, 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

Όταν ρώτησα την TE10 αν πίστευε ότι αν ήταν άνδρας θα ήταν τα πράγματα πιο εύκολα γενικότερα, όσον αφορά τις σπουδές εκείνη απήντησε:

*Όχι δεν νομίζω! Εγώ πιστεύω ότι όλοι είμαστε ίσοι. Τι γυναίκα και τι άντρας; Σε πληροφορώ ότι είχα πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες. (βέβαια μιλάει για τη θεωρία στην οποία «παραδοσιακά» οι γυναίκες έχουν καλύτερες επιδόσεις και όχι την πρακτική εφαρμογή)!*

*(Γιατί επέλεξε αυτή την ειδικότητα;) (γελάει) Ειλικρινά... σίγουρα εγώ ήθελα διάβασμα! Γι αυτό και διάβαζα για να τους φτάσω! Γιατί οι άντρες λίγο πολύ τα δουλεύουν τα... πάνω στη Μηχανολογία! [...] Όχι άλλο είναι τα Οχήματα άλλο είναι αυτή η ειδικότητα. Εμείς είμαστε γενικών εγκαταστάσεων, τέτοια...*

*[...] Προτιμώ να πάρεις άντρα (όταν τη ρώτησα αν θα ερχόταν στο σπίτι μου αν χαλούσε). Δηλαδή να σου πω στα προφορικά που διάβαζα έσκιζα αλλά τώρα στα πρακτικά όταν δεν τα δουλεύεις... σίγουρα... ενώ ο άντρας τα δουλεύει... Ναι, ναι! οι συμμαθητές μας μάς βοηθούσαν (στο πρακτικό μέρος)! Τώρα εμείς πούυυυ... να μπορούμε να λιμάρουμε και πούυυυ... να μπορούμε να βιδώσουμε και πούυυυ... είχαμε τους άντρες που μας βοηθούσαν! Αλλά και αυτό οι καθηγητές, οφείλω να ομολογήσω, ότι το εκτιμούσαν, δηλαδή, ότι προσπαθούσαμε, παρόλο που ήμασταν γυναίκες, προσπαθούσαμε! (με ένταση και χαμόγελο)*

Τη ρώτησα αν ξέρει να χειρίζεται τόννο και απήντησε:

*... 'ντάξει, αυτά που μας μάθαν στο σχολείο... Δεν μας μάθαν.... κατ' αρχάς δουλεύαμε σε διαφορετικό υλικό. Δουλεύαμε σε μαλακό υλικό, δε δουλεύαμε στα υλικά που χρησιμοποιεί η ΔΕΗ. Δουλεύαμε πάνω σε τεφλόν για λόγους ασφαλείας, αλλά μηχανήματα δουλέψαμε. Τόννους, φρέζες, πλάνες, όλα τα δουλέψαμε... (πλήρως ενημερωμένη και κατατοπιστική) Όχι βέβαια όπως δουλεύουν οι άντρες, έτσι! (γελάει) *Ε ναι, σίγουρα οι άντρες έχουν μεγαλύτερη πείρα.! Αλλά πάλι προσπάθησαν οι καθηγητές και μας έμαθαν... δεν μας αφήσανε έτσι!**

*Αν πήγαινα σε άλλη ειδικότητα θα πήγαινα Ηλεκτρολόγος ή Οχημάτων ! Γιατί δυστυχώς... δυστυχώς στην πόλη μας οι ειδικότητες που περνάν για τα εργοστάσια είναι αυτές! Θέμα δηλαδή... επαγγελματικό! Ηλεκτρολόγων... Η Ηλεκτρολόγων ή Οχημάτων! Ε , ναι σου λέω...*

*[...] Κατ' αρχάς τις γυναίκες μέσα στη ΔΕΗ που τελειώνουν την ειδικότητα μου, είτε Ηλεκτρολόγους είτε Μηχανολόγους είτε Οχημάτων, για τη ΔΕΗ σου μιλάω, έτσι, τις βάζουν σε γραφεία τις γυναίκες. [...] Κατ' αρχάς όταν βγαίνει προκήρυξη για τη ΔΕΗ και τα οχτάμηνα ζητάνε Μηχανολόγους ή Ηλεκτρολόγους. Μπαίνεις μέσα σα Μηχανολόγος ή σαν Ηλεκτρολόγος και σε πάνε ή στην πλάστιγγα για να κάνεις τα φορτηγά, τα δρομολόγια κι αυτά ή σε παν σ' ένα γραφείο. (επομένως δεν κάνεις την εργασία για την οποία προσλήφθηκες!!!) Δεν μπορώ εγώ να δουλέψω τόρνο όταν... τα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι πολύ βαριά και θέλει αντρική δύναμη! Είναι φυσικό! Δε θα με βάλουν μέσα στο Μηχανουργείο. Είναι δυνατόν να μπορέσω να σηκώσω εγώ τα βάρη που σηκώνει ένας άντρας για να μπορέσω να δουλέψω εγώ τον τόρνο που δουλεύουν οι άντρες; Δε γίνεται!*

*Παρόλα αυτά: Πιο πολλές (στην ειδικότητα) είναι γυναίκες. Για να φανταστείς πέρσι, όταν ξεκίνησα εγώ στους Μηχανολόγους οι περσινόι που είχαν τελειώσει ήταν πέντε-έξι γυναίκες μέσα στους Μηχανολόγους και στο δικό μου το τμήμα οι περισσότερες ήταν γυναίκες. Κάθε χρόνο αυξάνεται το ποσοστό των γυναικών πάνω στη Μηχανολογία, σε ειδικότητες γενικότερα που είναι άντρες. Κι αυτό το βλέπουν και οι καθηγητές. Ότι κάθε χρόνο όλο και περισσότερες γυναίκες ασχολούνται με τα επαγγέλματα που μέχρι τώρα ασχολιόντουσαν οι άντρες είτε είναι Οχήματα είτε είναι Ηλεκτρολόγοι, γιατί, κακά τα ψέματα, Ηλεκτρολόγο γυναίκα σπάνια θα δεις, είτε είναι Μηχανολόγοι. Κι αυτό καθαρά για τη ΔΕΗ. Γιατί πλέον αυτό έχει ζήτηση. Αλλά και θεωρητικά, να σου πω, οι γυναίκες πιο πολύ έχουνε ... γράφουνε καλύτερα, δηλαδή, πάνω στη θεωρία στη Μηχανολογία απ' ότι οι άντρες. Μπορεί στην πρακτική οι άντρες να είναι πολύ πιο καλοί λόγω σωματικής διάπλασης, και λόγω εξάσκησης πάνω στα μηχανήματα και σ' αυτά, οι γυναίκες σ' αυτό υστερούνε, αλλά όταν γράφαμε και διαγωνίσματα ή και όταν καμιά φορά μας ρωτούσαν κάτι οι γυναίκες 'ξεραν ν' απαντήσουν καλύτερα γιατί έχουν το... γιατί μπορούν να διαβάσουν... διαβάζουν πιο πολύ.[...] Εμείς θέλαμε να τα μάθουμε, σα γυναίκες.... θέλαμε να τα ... Να μάθουμε και πέντε χρήσιμα πράγματα. Τι πήγαμε Μηχανολόγοι δηλαδή; Θέλαμε ν' ασχοληθούμε, μας άρεζε αυτό που κάναμε, αγαπούσαμε αυτό που κάναμε...*

*Αρκετές από αυτές τις γυναίκες επέλεξαν μια «ανδρική» ειδικότητα εν γνώσει των δυσκολιών, κυρίως, φυσικών (έλλειψη της απαιτούμενης σωματικής ρώμης) αλλά και κοινωνικών στερεοτύπων (οι άνδρες είναι πιο επιδέξιοι απ' ότι οι γυναίκες σε Μηχανολογικά και Ηλεκτρολογικά θέματα και όχι μόνο) με απώτερο στόχο την εύρεση εργασίας. Έχοντας*

μεγαλύτερο βαθμό στο πτυχίο ειδικότητας (λόγω θεωρητικής κατάρτισης και καλύτερης επίδοσης στα διαγωνίσματα) προτάσσονται στους αξιολογικούς πίνακες των προκηρύξεων από τους άνδρες και καταλαμβάνουν θέσεις εργασίας στα εργοστάσια της ΔΕΗ. Όμως, τελικά, δεν ασκούν τα καθήκοντα της θέσης πρόσληψης αλλά καθήκοντα γραφείου (διοικητικά) ή τους ανατίθενται ελαφρύτερης φύσης εργασίες. Όλες αυτές που επέλεξαν τέτοιου είδους ειδικότητες αναγνώριζαν, παραδέχονταν την «υπεροχή» των ανδρών στην πρακτική εφαρμογή, και δεν εμπιστεύονταν τους εαυτούς τους στην ανάληψη μιας εργασίας που απαιτούσε τη χρήση βαρέων μηχανημάτων ή μια μηχανολογική εγκατάσταση.

Άξιο αναφοράς είναι, βέβαια, το γεγονός ότι θεωρούσαν δεδομένη την καλύτερη απόδοση των ανδρών και την επιδεξιότητά τους πάνω σε πρακτικά θέματα και αντιμετώπιζαν το ζήτημα με ρεαλισμό και χιουμοριστική διάθεση.

Ολοκληρώνοντας τη θεματική για τη διάσταση του φύλου θα ήθελα να αναφερθώ σε ένα σχόλιο της TE10 για τις σκέψεις που είχαν γίνει σε επίπεδο, προφανώς, σχολικής μονάδας ή ίσως και τοπικής κοινότητας έτσι ώστε να διευκολυνθούν οι μαθήτριες του εσπερινού ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας στη φοίτησή τους και αφορά ένα πολύ σημαντικό εμπόδιο που συναντούν όταν επιλέγουν να βγουν από το σπίτι- τη φροντίδα των παιδιών! Το παραθέτω διότι μου έκανε εντύπωση, αν και, τελικά, τουλάχιστον έως σήμερα, δεν πραγματοποιήθηκε, το πιθανότερο, για οικονομικούς ή άλλους πρακτικούς λόγους:

### **TE10, 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

*Απ' ότι έχω ακούσει, είχαν σκεφτεί να κάνουν έτσι, σαν μια αίθουσα, να 'χουνε μια κοπέλα να κρατάει τα παιδιά για κάποιες γυναίκες που θέλανε να 'ρθουν στο σχολείο και δεν είχαν που ν' αφήσουν τα παιδιά τους... και θα τα φέρνανε εκεί πέρα θα τα κρατούσε η κοπέλα μέχρι να τελειώσουν το σχολείο.*

*[...] Ναι! Τώρα ή άλλη η συμμαθήτρια μου είχε τρία μωρά! Μωρά, μωρά όμως! και ο άντρας της δούλευε βάρδιες και αναγκαζόταν η γυναίκα και δεν είχε που ν' αφήσει τα παιδιά της όταν ο άντρας της ήταν απογευματινός! Και θέλαμε έτσι, να κάνουμε μια αίθουσα που να βοηθήσει τις γυναίκες!*

### 12.5.6. Προσδοκίες από τη φοίτηση στα Εσπερινά Σχολεία

Ένας από τους βασικούς άξονες των συνεντεύξεων με τις τελειόφοιτες ήταν τι προσδοκίες είχαν από τη φοίτηση τους στα Εσπερινά σχολεία, ποιού ήταν οι μελλοντικοί τους στόχοι αναφορικά με την επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη, και αν είχαν σκεφτεί τη συνέχιση των σπουδών τους και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν όχι, ποια θεωρούν ότι είναι τα βασικά εμπόδια;

Οι απαντήσεις ως προς τις προσδοκίες ήταν αναμενόμενες. Η συντριπτική πλειοψηφία των τελειοφοιτών απήντησε ότι η επιστροφή στο σχολείο και η απόκτηση ενός απολυτηρίου/πτυχίου δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών είχε ως στόχο την επαγγελματική τους αποκατάσταση ή/και την διασφάλιση της επαγγελματικής τους θέσης, από τη στιγμή που οι περισσότερες θέσεις εργασίας που προκηρύσσονται έχουν ως προαπαιτούμενο την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εντυπωσιακό ήταν το γεγονός ότι η πλειοψηφία αυτών σκέπτονταν να δώσουν Πανελλήνιες και να συνεχίσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ κάποιες άλλες προβάλλουν ως δικαιολογία για τη μη συνέχιση των σπουδών τους οικογενειακούς και οικονομικούς λόγους:

#### TEI, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης

*Μέχρι και Πανελλήνιες σκεφτόμουν να δώσω φέτος αλλάαα..., (έχει τη δουλειά της, μια σίγουρη δουλειά και γι αυτό δε θα δώσει τελικά ) Τελικά θα δώσω Απολυτήριες μόνο! Δεν έκανα τα χαρτιά μου!*

Στην ερώτησή μου γιατί τελικά δεν έκανε την αίτηση για να δώσει Πανελλήνιες:

*Έτυχε αυτή τη βδομάδα λίγο ήμουν αδιάθετη και δεν είχα έλθει, την επόμενη εβδομάδα είχε η Υποδιευθύντρια απεργίες, την έψαξα νόμιζα μόνο σ' αυτήν έπρεπε να το πω, ενώ αν πήγαινα στο γραφείο και το 'λεγα...! Πήγα, την έψαξα, δεν ήτανε. Δε μ' είπε κανένας «τι τη θέλεις;» να πω εκείνη την ώρα και δε με ρώτησαν κανένας κι εγώ λέω «την Υποδιευθύντρια θέλω» δεν ήταν κι έφυγα. Κι έτσι πέρασε... (υπεκφεύγει)*

*Αν έδινα ναι, αν έδινα ναι... θα περνούσα!*

*Αλλά έχω και τη δουλειά μου, έχω τη δουλειά μου. Τι να πω εγώ; Να παίρνω άδειες από τη δουλειά μου για να πηγαίνω στα TEI , έστω και εργαστήρια; Έστω και τα εργαστήρια, δύο ώρες, τρεις ώρες, όσο είναι... δυο φορές τη βδομάδα... μια φορά τη βδομάδα... (δικαιολογείται γιατί δεν υπέβαλλε τελικά αίτηση)*

## **TE2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ε, με το που ξεκίνησα (το Εσπερινό Γυμνάσιο), και τελειώσαμε όλοι μαζί, ε... πάμε και στο Λύκειο (σαν πρόταση), τάχατε για κάτι καλύτερο (με ειρωνικό τόνο), 'ντάξει, για μια δουλειά δηλαδή, κάτι το μόνιμο, εμείς σαν πολύτεκνοι ίσως βρω κάποια δουλειά... [...] Δεν είχα μια μόνιμη δουλειά κάτι, τώρα μια καθαρίστρια 220 ευρώ, δέκα μήνες το χρόνο, δεν είναι δουλειά....*

*Ξεκίνησα για το Γυμνάσιο μόνο, δεν είχα στο μυαλό μου το Λύκειο, και επειδή όλοι ήρθαν στο Λύκειο... «βρε έλα, ένα χαρτί, ξέρω γω...» και ύστερα είδα και οι θέσεις για δουλειές για Λύκειο έχει περισσότερες, είχε (με έμφαση!) τώρα δεν έχει... ε... και γι αυτό... 'ντάξει, πιο πολύ για μια δουλειά δηλαδή...*

*Δε θα δώσω Πανελλήνιες... δε δήλωσα.. Να το κάνω τι κι εκείνο το χαρτί; Δεν υπάρχει περίπτωση να βρω κάτι... δεν είναι ... δεν έχει... Δεν το θέλω, όχι όχι, δεν έχω τέτοιο πρόβλημα να πω ... θα πήγαινα και στο... αν δεν είχα τα μικρά, τα δυο τα μικρά, αν δεν είχα και ήτανε οι μεγάλες θα πήγαινα... θα πήγαινα... έτσι και για το αυτό δηλαδή. Αλλά τώρα επειδή έχω τα μικρά και ο μικρός είναι τώρα πρώτη Γυμνασίου θέλει πολύ βοήθεια, η μικρή είναι Τρίτη. Δεν μπορώ, δηλαδή να τα αφήσω εντελώς να διαβάσουν, δηλαδή θέλουν περισσότερη, πιο πολλή... (σημ. συγγ. αξιοσημείωτη είναι σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης η μόνιμα αρνητική στάση της απέναντι σε ο, τιδήποτε ρωτούσα. Αυτό εξάλλου φαίνεται και από τη συχνή χρήση του αρνητικού δε ... δεν στο λόγο της. Ίσως να είχε κουραστεί μετά από επτά χρόνια σχολικής φοίτησης έχοντας ταυτόχρονα και την ευθύνη τεσσάρων παιδιών!)*

## **TE3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Δύο χρόνια στο Εσπερινό Γυμνάσιο και συνέχισα τέσσερα εδώ... Σύνολο έξι χρόνια!!! Τώρα, τελειώνοντας, δηλαδή, τον Ιούνιο, θέλω να δώσω να περάσω για TEI ή TEI Καστοριάς Τηλεπληροφορική ή Γρεβενών αλλά ήδη το καλοκαίρι... εγώ... αυτό... το να έρθω εδώ για να συναντήσω καθηγητές που είναι στην ηλικία μου είτε να συναντήσω τα κορίτσια που μπορώ... να μιλάμε... κάτι μου λείπει ήδη, το καλοκαίρι, όχι τώρα φαντάσου, δηλαδή, άμα δεν μπορέσω να πάω στο TEI να συνεχίσω, δεν ξέρω πως θα τα φέρει η δουλειά, πως θα βρω, γιατί δουλειά δεν έχω αυτή στιγμή, και αυτό μου λείπει, κατάλαβες, θέλω να... θέλω (έντονα!) να συνεχίσω*

*Ναι εγώ το έλεγα από την αρχή και μου λένε ότι είσαι τρελή! Και όμως δεν..., κι όμως δεν... είναι ότι το θέλω...! (με πάθος) και παραπέρα να σου πω, (γελάει) όχι μόνο TEI, αλλά (γελάει)... και παραπάνω!!!*

*Δε το σκέφτομαι για ΑΕΙ αυτή τη στιγμή, λόγω του ότι είναι τα παιδιά, μένουν μαζί μου, η φροντίδα τους είναι ακόμα σ' εμένα, δηλαδή κάποια πράγματα, πλύσιμο, σιδέρωμα ξέρω γω, αυτό... και δε μπορώ και οικονομικά, να πω ότι θα φύγω σ' έναν άλλο νομό θα θέλει να νοικιάσω, θα θέλει πάρα πολλά. Πρέπει, δηλαδή, να συντηρώ εδώ το σπίτι και τα παιδιά, να συντηρώ κι εκεί. Γιατί κι εδώ το 'χουμε δάνειο κι έτσι και να έχω και να νοικιάσω αλλού, κι είναι κι ο μικρός που είναι Θεσσαλονίκη ... (γελάει αμήχανα)*

*Ναι, λίγο με τη δουλειά δηλαδή ζορίζομαι τώρα, γιατί σαν... η δουλειά που έχω τώρα είναι σκάλες, πηγαίνω σε οικοδομές και καθαρίζω είναι... στους δυο μήνες πληρώνεσαι ούτε ασφάλεια ούτε τίποτα, ενώ αν είχα μια στάνταρ δουλειά και ήξερα δηλαδή, μπορώ να ζήσω τα παιδιά μου άνετα, και παραπέρα να σου πω, (γελάει) όχι μόνο ΤΕΙ, αλλά ... (γελάει) (σημ. συγγ. μου έκανε πολύ θετική εντύπωση το πάθος με το οποίο εκφράζεται και η διάθεσή της να συνεχίσει τις σπουδές, το γέλιο και η αισιοδοξία της παρά τις διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζει σύμφωνα, τουλάχιστον, με τα λεγόμενά της).*

#### **ΤΕ4, 34 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Όχι, δε θα δώσω Πανελλήνιες! (χαμηλόφωνα) Η μόνη μου προσδοκία που έχω είναι να έχω μία δουλειά για να μπορέσω να ζήσω αξιοπρεπώς, δε θέλω ούτε Πανεπιστήμια, δε θέλω τίποτα άλλο, γιατί εντάξει, ο καθένας μας έχει κάποιους στόχους στη ζωή του... Καλά είναι φυσικά και οι γνώσεις, καλά είναι και τα Πανεπιστήμια, αλλά θα ήθελα να κάνω άλλα πράγματα στη ζωή μου που θα με γεμίζουν. Και φυσικά επειδή παίζει ρόλο και η ηλικία. Δεν είμαι πια ένα κορίτσι είκοσι χρονών, είμαι μια γυναίκα πλέον τριάντα τεσσάρων χρόνων, που δεν έχω τις δυνατότητες που έχει ένα κορίτσι (!!!!) και ούτε και τις αντοχές κι αν θέλεις ούτε και το μυαλό, γιατί είναι πολλά μέσα στο κεφάλι... (σημ. συγγ. παρατήρησα ότι, πολλές φορές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ανέφερε την ηλικία της ως αποτρεπτικό παράγοντα για περαιτέρω εξέλιξη. Ίσως διότι ήθελε να τονίσει ότι σ' αυτή την ηλικία οι γυναίκες πρέπει να κάνουν οικογένεια και παιδιά (ως προορισμό ζωής και στερεότυπη απαίτηση της κοινωνίας) και όχι να ασχολούνται με τις σπουδές και τα γράμματα (!)*

#### **ΤΕ5, 25 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ναι θα δώσω Πανελλήνιες! Το κάνω επειδή το θέλω. Είναι σαν απωθημένο να το πω, να δώσω πανελλήνιες έτσι, κι ότι κάνω... (θα δώσω) Στο ΤΕΙ Μηχανολογίας εδώ στην Κοζάνη*

Στην ερώτησή μου αν έχει διαβάσει και αν νιώθει έτοιμη για τις εξετάσεις:

*Δεν νιώθω ότι έχω δώσει το 100%, αλλά έχω δώσει κάτι... Τι να πω ξέρω γω... ό, τι μπορώ κάνω, διαβάζω συμμετέχω!... με βοηθάει ο σύζυγός μου [...] Κι αν δεν περάσω στο ΤΕΙ σκέφτομαι να ξαναρθώ του χρόνου! Δεν έχω σκεφτεί για το χαρτί (σε ποια ειδικότητα θα εγγραφεί) του χρόνου. Ας πάρω εγώ αυτό το χαρτί φέτος, και άμα δεν περάσω στα ΤΕΙ ...*

#### **ΤΕ6, 37 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Το σκέφτηκα την τελευταία στιγμή και θα δώσω (Πανελλήνιες), ναι! Στον Τομέα Μηχανολογίας ... Ναι, ναι! Θα δώσω για την εμπειρία! Προετοιμασμένη δεν είμαι πάρα πολύ καλά, γιατί δεν είχα το χρόνο και όλα αυτά. Θα δώσω για την εμπειρία. Αν... το πήρα απόφαση τελευταία στιγμή και... εντάξει, ότι γίνει. Τώρα από κει και πέρα...*

*Είμαι προετοιμασμένη, είμαι πανευτυχής, (σημ. συγγ. ;;;;!! είναι πολύ έντονα συναισθηματικά φορτισμένο το επίθετο με το οποίο χαρακτηρίζει τα συναισθήματά της!) είμαι ήρεμη, οπότε όποιο κι αν είναι το αποτέλεσμα δε θα με πειράζει, δε θα στενοχωρηθώ είτε είναι αρνητικό είτε είναι θετικό, εντάξει...*

#### **ΤΕ7, 35 ετών, -Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης**

*(Σκέφτεται να δώσει Πανελλήνιες;) Φυσικά!! (με πάθος). Στόχος μου είναι η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αν με το καλό δηλαδή, περάσω εκεί που θέλω όχι μόνο θα συνεχίσω εεεε.... δεν ξέρω.... Θα κάνω ό, τιυι ... θα προχωρήσω κι άλλο! Θα 'θελα, αυτή τη στιγμή να περάσω στο Παιδαγωγικό! (σημ. συγγ. Έχει τελειώσει Ημερήσιο ΤΕΕ- Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης αλλά δεν της άρεσε η Ειδικότητα) , [...] το ΤΕΙ μου ήταν αδιάφορο.... Φυσικά θα σου πω από την αρχή ότι δε γνώριζα και πολλά πράγματα. Ήμουν ένα παιδί..., ξεκίνησα από το χωριό μου, δεν ήξερα πολλά πράγματα, δεν ήμουν δικτυωμένη και όλα αυτά. Ε... οπότε πήγα Επαγγελματικό. Φοβόμουν να δώσω Πανελλήνιες, γιατί ήθελε αποστήθιση, οπότε συνέχισα εκεί (στο ΤΕΕ), δεν ήθελα να προχωρήσω ΤΕΙ, δε μου άρεσε κάτι από τα ΤΕΙ... (εννοεί κάποια Σχολή) εεε...*

*Επί επτά συναπτά χρόνια έχω κάνει αίτηση στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Έμαθα, δηλαδή, γι αυτό... ξεκίνησα... , αλλά δυστυχώς, μέχρι σήμερα ....αρνητικό (με φανερή απογοήτευση) και μέχρι που έμαθα για το Εσπερινό. Πληροφορήθηκα ότι υπάρχει ένα Λύκειο, τέλος πάντων, που μπορείς να πας το απόγευμα και με τις πρακτικές αυτές θα σε οδηγήσουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ε, Και την επομένη... πήγα! (με πάθος) (σημ. συγγ. η ΤΕ7 ήταν κατασταλαγμένη και αποφασισμένη γι αυτό που ήθελε να ακολουθήσει. Όταν μιλούσε για το Παιδαγωγικό- στο οποίο*



τελικά και πέρασε εκείνη τη χρονιά- φαινόταν να το επιθυμεί πολύ και να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα για να δώσει εξετάσεις. Όπως είπε, η φοβία της για τις Πανελλήνιες εξετάσεις έφυγε με το πέρασμα του χρόνου, καθώς μεγάλωνε και ωριμαζε!

#### **TE8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

(δεν σκέπτεται να δώσει εξετάσεις Πανελλήνιες) *Γιατίιι... έχω... το τελευταίο διάστημα αλλάζει... σελίδα στη ζωή μου... (παύση) ξαναπαντρεύτηκα και ότι θέλω να είμαι με τον άντρα τώρα περισσότερες ώρες. Και είναι λίγες οι ώρες που είμαστε μαζί... (χαμογελάει χαμηλώνοντας το βλέμμα)*

Στην ερώτησή μου αν θα το σκεφτόταν κάποια στιγμή στο μέλλον να δώσει εξετάσεις για να περάσει σε κάποιο ΤΕΙ ή ΑΕΙ, η απάντησή της ήταν:

*Βέβαια, θα το σκεφτόμουν!*

#### **TE9, 30 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

(σκέφτεται) *Στόχους... Δεν έχω κάποιο στόχο! Ναι, θα τελειώσω το Λύκειο και θα σταματήσω. Δεν ξέρω αν πάω κάποια άλλη ειδικότητα... δε σκέφτομαι να πάω Γενικό Λύκειο! Δε θα μου χρειαζόταν καθόλου. Όχι!! Απ' το Ενιαίο Λύκειο δεν παίρνεις πτυχίο, παίρνεις απολυτήριο.*

#### **TE10, 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

*Ναι! Θα δώσω Πανελλήνιες! (με πάθος) Στα ΤΕΙ.. Μηχανολογία ! Στην Κοζάνη!... Θα ήθελα πάρα πολύ, να μπορούσα να δηλώσω και σε άλλη πόλη αλλά δυστυχώς, το οικονομικό... Γι αυτό και ... θα ήθελα να δώσω για Πανεπιστήμιο Μαθηματικό, εεεε... ήταν το όνειρο μου ανέκαθεν, αλλά λόγω το οικονομικό.... και ένα παιδί από πίσω... αναγκαστικά ΤΕΙ Κοζάνης...*

#### **12.5.7. Προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη**

Στο ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι η ολοκλήρωση της φοίτησης τους στο εσπερινό σχολείο θα τους ωφελήσει στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη τους οι απαντήσεις ποικίλλουν. Υπάρχουν αυτές που θεωρούν ότι η απόφαση που πήραν για τη συνέχιση των σπουδών τους, παρά τις όποιες αντιρρήσεις, ξεκλείδωσε τα δυναμικά στοιχεία του χαρακτήρα τους, και επέδρασε αποφασιστικά στην προσωπικότητά τους:

### **ΤΕ1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Άλλαξε ο χαρακτήρας μου μετά, άλλαξε. Άρχισα να είμαι διαφορετική, ήμουν χαμηλών τόνων, ντρεπόμουν να μιλήσω, ότι με λέγανε, ναι έλεγα, συμφωνούσα... Δεν είχα δική μου μμμ... πρωτοβουλία, έτσι κάτι να κάνω!*

Στην ερώτησή μου τι είναι αυτό που θεωρεί ότι επέδρασε καταλυτικά σ' αυτή την αλλαγή απήντησε:

*... ε...ε...ε... ένα συμβάν που έχει τύχει στη ζωή μου, μ' έχει φέρει τα πάνω κάτω δηλαδή και πέρα βλέπω τα πράγματα... Από... από τότε πήρα τα πάνω μου κι εγώ από τότε με τον μπαμπά μου... (χαμηλόφωνα) Μετά το 2000 έχασα τον μπαμπά μου. Εντάξει, τον πρώτο χρόνο ήμουν χάλια, πολύ χάλια (κρίσιμη και αποφασιστική καμπή στη ζωή της). Και μετά, σιγά σιγά, μέχρι το 2002 άρχισα και έβλεπα τον εαυτό μου ότι άλλαξε, έτσι, έτσι... Γι αυτό σε είπα, μπαλάκι ήμουν, όποτε με άφηνε ο ένας δε μ' άφηνε ο άλλος! (ο σύζυγος από τη μια πλευρά και ο πατέρας από την άλλη) Αυτό ήμουν! Αυτό! Και πάλι ήμουν χαμηλών τόνων... Δεν μιλούσα, δε λαλούσα... Τώρα; Τώρα δεν τολμάει κανένας να με μιλήσει, τώρα έγινα... θηρίο έγινα τώρα!*

### **ΤΕ3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Παντρεύτηκα 17 χρονών... και είπα ότι θα κάνω.... Μεγάλωσα παιδιά.... στο κάτω κάτω!!! Μεγάλωσα τρεις ανθρώπους που έφερα στην κοινωνία και να μην κάνω κάτι για μένα (!!!); Και είπα όχι! Το 'βαλα πείσμα και είπα αυτά που στερήθηκα τότε θα τα διεκδικήσω τώρα... και από θέμα σχολείου και από θέμα γενικά από δουλειάς και από οτιδήποτε και σαν άνθρωπος στην κοινωνία. Πάρα πολύ, πάρα πολύ, πάρα πολύ (με βοήθησε το σχολείο)! Δεν ξέρω τι είπαν οι άλλες κοπέλες, πάντως εμένα θα μου λείψει πάρα πολύ το σχολείο!!!*

*[...] Αρκεί να το θες! Πιστεύω ότι άμα το θες πετυχαίνει ο άνθρωπος, τα πετυχαίνει όλα! Σε όλα γενικά... όχι μόνο... στο σχολείο.*

### **ΤΕ6, 37 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Δεν το 'κανα για να καταφέρω κάτι. Σκοπός μου δεν ήταν..., δηλαδή, το να κάνω κάτι διαφορετικό ή να περάσω κάπου. Απ' τη στιγμή που δουλεύω, δεν είχα σκοπό να κάνω κάτι διαφορετικό! Απλά ήθελα αυτό που είπα από την αρχή. Ν' ανοίξει λίγο το μυαλό μου, γιατί στη δουλειά που έκανα είχα να κάνω με κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο και μέχρι εκεί. Δεν μπορούσα να κάνω και κάτι άλλο. Οι γνώσεις μου ήταν μέχρι εκεί! Αυτό με βοήθησε πάρα πολύ, πάρα πολύ, όμως!*

### **TE10, 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

*Κατ' αρχάς δεν άλλαξε μόνο η καθημερινότητα μου! Άλλαξε και ο τρόπος σκέψης μου και η συμπεριφορά μου και η στάση μου μέσα στην οικογένεια μου. Τα πάντα άλλαζανε. Μέχρι και το ντύσιμο μου εξωτερικά (!!!) μπορώ να σου πω ότι έχει αλλάξει! Σε τέτοιο σημείο, δηλαδή, έχει αλλάξει!*

*Γιατί... όταν χώρισα άρχισα να δουλεύω νύχτα, στα μαγαζιά, έκανα τη μέρα νύχτα, τη νύχτα μέρα, εεε από την μέρα που πήγα στο σχολείο δεν δεχόμουν να δουλέψω νύχτα (!!!), μόνο πρωί, έψαχνα μόνο πρωινή δουλειά, είχα να κάνω με άτομα που ήταν σε επίπεδο μυαλού πολύ ανώτερα απ' ότι θα ήτανε σε μια πιο μικρή ηλικία. Έτσι όταν έχεις να κάνεις με άτομα διαφορετικού επιπέδου αποκτάς κι εσύ κάποιο ανάλογο επίπεδο! Οι συζητήσεις μας ήτανε πάνω στην οικογένεια, πάνω στο .... Σε θέματα του σπιτιού... ήτανε άλλες οι συζητήσεις μας, οπότε άλλαξε και ο τρόπος σκέψης μου και ο τρόπος συμπεριφοράς μου, εεεε στην κοινωνία απέναντι.. δεν βγαίνω έξω από το σπίτι μου.... όσολο το βράδυ είμαι στο σπίτι μου, στο παιδί μου... άλλαξαν πάαααα πολλά... (σημ. συγγ. εντυπωσιάστηκα από την ένταση της φωνής της και το πάθος με το οποίο εξέφρασε την γνώμη της! Αυτή η αφοπλιστική ειλικρίνειά της αρχικά με έκανε να νιώσω αμηχανία αλλά και ικανοποίηση που θεωρεί ότι η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει τόσα πολλά στην βελτίωση της προσωπικότητας ενός ανθρώπου!!!)*

*Από την άλλη πλευρά, βέβαια, υπήρχαν κι εκείνες που θεωρούν ότι η φοίτηση στο Εσπερινό σχολείο δεν προσέφερε κάτι ιδιαίτερο στην προσωπικότητά τους απλώς αποτέλεσε το μέσο για τη διεκδίκηση μιας καλύτερης επαγγελματικής θέσης και για την κοινωνικοποίησή τους:*

### **TE2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ήθελα να βρω μια δουλειά για να τους προσφέρω περισσότερα. Δεν ήταν ότι το ήθελα για μένα να πα' να πάρω το χαρτί και να λέω ότι έχω ένα χαρτί απολυτήριο Λυκείου. Να το κάνω τι; (!!!)*

### **TE8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Εγώ (με έμφαση) γιατί... ήμουν δεκαέξι χρόνια στη Γερμανία, τα ελληνικά μου δεν ήταν τα καλύτερα, ήθελα να αποκτήσω φίλους, να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις και το ενδεχομένο μια καλύτερη δουλειά από το να δουλεύω στο κυλικείο.*

*Για να κάνω παρέες, γιατί δεν είχα...*

### 12.5.8. Αξιολόγηση σχέσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που καθορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και τη διάθεση των μαθητών/τριών απέναντι στη σχολική φοίτηση είναι οι σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα οι ενήλικες δίνουν μεγάλη σημασία στο πως τους/τις αντιμετωπίζουν οι καθηγητές/τριές τους πρωταρχικά ως προσωπικότητες και μετά ως έμφυλα υποκείμενα. Οι εκπαιδευτικοί, επηρεασμένοι και οι ίδιοι/ες από προσωπικές αξίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις, υιοθετούν τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι θεωρούνται «συμβατοί» με το φύλο των εκπαιδευομένων τους. Έρευνες δείχνουν ότι προσέχουν τους άρρενες μαθητές τους περισσότερο απ' ό τι τις μαθήτριες, επικροτούν αλλά και αποδοκιμάζουν πιο πολύ τ' αγόρια (Simpson & Erikson, 1983)<sup>541</sup> και έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες για τους μαθητές τους σε ακαδημαϊκό και όχι μόνο, επίπεδο απ' ό τι για τις μαθήτριες (Morse & Handley, 1985)<sup>542</sup>.

Πώς αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί, άρρενες και θήλειες, τους/τις ενήλικες μαθητές/τριές τους; Ποια ήταν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι τους, σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης τους υπήρχε διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο τους; Αν υπήρχε διαφοροποίηση, αυτή εκφραζόταν κυρίως από άνδρες ή γυναίκες εκπαιδευτικούς;

Η συντριπτική πλειοψηφία –αν όχι η ολότητα– των γυναικών υποστηρίζει ό τι δεν υπήρχε καμία διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι τους σε σχέση με το φύλο τους-αυτό προφανώς οφείλεται στην ώριμη, ως επί το πλείστον, ηλικία των εκπαιδευομένων, η οποία δεν δικαιολογεί διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς εκ μέρους των εκπαιδευτικών! Αντίθετα, περιέγραψαν τους/τις εκπαιδευτικούς τους με τα καλύτερα λόγια, τους/τις χαρακτήρισαν υποστηρικτικούς/ές, ανεκτικούς/ές, ευέλικτους/ες, δοτικούς/ές.

---

<sup>541</sup> Simpson, A. W., & Erikson, M. T. (1983). Teachers' verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender and student race. *American Educational Research Journal*, 20, pp. 183-198.

<sup>542</sup> Morse, L. W., & Handley, H. M. (1985). Listening to adolescents: Gender differences in science classroom interaction. In L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (pp. 37-56). New York: Academic Press.

**ΤΕ1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης,**

*Εντάξει, δεν έχω παράπονο, είναι πάρα πολύ χαλαρά σε μας εδώ, οι καθηγητές είναι πάρα πολύ καλοί, δεν είχαμε, έτσι, πρόβλημα με καμία καθηγήτρια εδώ, τέσσερα χρόνια ούτε καθηγητή ούτε καθηγήτρια! Όχι, όχι, όχι, δε μπορώ να πω...!!! (δεν τους αντιμετώπισαν διαφορετικά με βάση το φύλο τους)*

**ΤΕ2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Εντάξει, καλά, γενικά δεν είχαμε πρόβλημα, γενικά ήταν όλοι αρκετά καλοί*

**ΤΕ3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Όχι, όχι! Πολύ καλά! Δεν έχω... εγώ τουλάχιστον, δεν έχω παράπονο από τους καθηγητές και ιδίως με μερικούς τώρα που θέλω να δώσω Πανελλήνιες, λέω, ευτυχώς που βρέθηκαν αυτοί οι άνθρωποι στο δρόμο μου για να μάθω πέντε πράγματα και να μπορώ να πάω να δώσω. Γιατί, άμα ήτανε..., εεε ήταν περιπτώσεις, ας πούμε που κα 'να δυο καθηγητές ήταν, τις προηγούμενες χρονιές ήταν πιο ...ας πούμε, πιο ...χαλαροί, ναι, έμπαιναν και δεν πολυέδιναν σημασία στο μάθημα, αν πετύχαινα, δηλαδή τέτοιους αποκλείεται να έδινα Πανελλήνιες, αλλά ευτυχώς, αυτούς που έχω τώρα, αυτή τη στιγμή είναι πολύυυ...*

**ΤΕ4, 34 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ήταν πάρα πολύ ανεκτικοί, μα πάρα πολύ ανεκτικοί... σε σημείο που τους έχω θαυμάσει. Τύχαινε μερικές φορές, τι μερικές φορές, αρκετές φορές, να τους λέω ψέματα και ξέραν ότι τους λέω ψέματα, αλλά ,επειδή ξέραν τον αγώνα όχι μόνο τον δικό μου γενικά όλων των παιδιών που έρχονται εδώ πέρα, το εεεεε... δεχόντουσαν και ε.... μμμ... ήταν ελαστικοί... ε. ....ήταν ελαστικοί, ενώ ήξεραν ότι τους λέω ψέματα ήταν ελαστικοί και το δεχόντουσαν. Ήταν πολύ άψογοι, και από τον κύριο Ηλία τον Διευθυντή και από όλους τους εκπαιδευτικούς.*

*Όχι, μας αντιμετώπισαν όλους (άνδρες και γυναίκες) το ίδιο! Όσον αφορά για τους εκπαιδευτικούς δεν έχω να πω τίποτα εναντίον τους και δεν το λέω γιατί... δε λέω ψέματα, λέω την αλήθεια... Το μόνο που έχω να πω είναι για μας τους μαθητές. Γιατί μας βοηθάνε, μας υποστηρίζουνε, να μην είμαστε αχάριστοι... αυτό. Για τους εκπαιδευτικούς δεν έχω να πω τίποτε! Αλλά για μας τους μαθητές, να μην είμαστε αχάριστοι, να μην τους δυσκολεύουμε τη ζωή.*

**TE5, 25 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Πολύ, πάρα πολύ! (ανεκτικοί) Οι καθηγητές έχουν κατανόηση, καταλαβαίνουν κάποια πράγματα. Όταν δεν είσαι καλά θέλουν να κάτσουν να συζητήσουν μαζί σου τα προβλήματα σου κι αυτά...*

**TE6, 37 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Αντιμετώπιζαν το ίδιο ακριβώς άντρες, γυναίκες! Ναι, ναι, ναι!! Δεν έχω παράπονο, τι να πω, τι να πω; Αυτοί πρέπει να 'χουν! Εμείς δεν τολμάμε να έχουμε παράπονα γιατί πραγματικά ήταν φοβερά ανεκτικοί. Και τα ωράρια μας και μ' αυτά εντάξει! Δείξαν φοβερή κατανόηση και τους ευχαριστώ, πραγματικά!!*

**TE7, 35 ετών, Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης**

*Ήταν άψογη! (η συμπεριφορά τους) Ήταν αξιόλογοι άνθρωποι... (παύση) ...εεε... δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι, δηλαδή, τα έβρισκα όλα, δηλαδή, όπως ονειρευόταν ο καθένας να βρει το σχολείο έτσι ήταν! Και δε χρειαζόταν να πάω σε φροντιστήρια. Έφευγα απ' το σχολείο δίχως απορίες και ότι χρειαζόταν δηλαδή, μου δόσανε το τηλέφωνο, να τους πάρω, να τους ρωτήσω...*

**TE8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ναι, πάρα πολύ ευχαριστημένη. Πάρα πολύ καλοί! Με κάποιους εκπαιδευτικούς ήμασταν σαν φίλοι, όχι καθηγητές και ...Μας αντιμετώπισαν το ίδιο, άνδρες-γυναίκες!*

**TE9, 30 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Πάααρα πολύ καλή! Πάρα πολύ καλή! (η συμπεριφορά απέναντι στους/στις μαθητές/τριες) Ήταν επιεικείς, ήταν πολύ ελαστικοί, σε βοηθούσαν πάρα πολύ... έκαναν πάααρα πολύ υπομονή! Πάαααρα πολύ! Ναι! Οι καθηγητές ήταν πάρα πολύ καλοί, σε βοηθούσαν πάρα πολύ, οπότε δεν μπορούσαν να κάνουν κάτι άλλο! ...και νομίζω ότι απ' το πρωινό ήταν ακόμη καλύτεροι ... και είχαν πολλές γνώσεις...!*

**TE10, 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

*Άψογη! (η συμπεριφορά τους) Μπορώ να πω ότι ήταν όλοι τους άψογοι! Δεν διαφοροποιούνταν η συμπεριφορά ανάλογα με το φύλο, όχι! [...] Εκεί θα πω κι ένα μεγάλο*

ευχαριστώ στον καθηγητή μου, στον μαθηματικό μου, ο οποίος μας έκανε ενισχυτική παρόλο που δεν μας είχε στην τελευταία τάξη, μας είχε τα δύο προηγούμενα χρόνια, μας έκανε ενισχυτική, ώωωρες μαζί μας, ακόμα και τις γιορτές του Πάσχα ήτανε μαζί μας στο σχολείο, μας έκανε δύο και τρεις ώρες ενισχυτική για να μας βοηθήσει να δώσουμε Πανελλήνιες για τα ΤΕΙ. Δηλαδή, τον έχουμε τον μαθηματικό μας σαν... μας έχει βοηθήσει πάρα πολύ, όλους μας...! Και δεν πληρώνεται! Δεν πληρώθηκε γι αυτό!!!

Κοίτα, σίγουρα είναι πιο ελαστικοί στον τρόπο διδασκαλίας τους, γιατί καταλαβαίνουν ότι δεν έχουμε χρόνο να διαβάσουμε λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων και των επαγγελματικών, αλλά είναι κανονικά, σαν πρωινό Λύκειο. Βάζουν και τα διαγωνίσματα τους και διδάσκουν, βέβαια χωρίς εξέταση, αλλά διδάσκουν κανονικά και με τα διαγωνίσματα μας και... είναι κανονικά, σαν το πρωινό αλλά είναι πιο ελαστικό!

Στην ερώτηση αν αντιμετώπιζαν τις γυναίκες μαθήτριες διαφορετικά από τους άνδρες μαθητές η ΤΕ10 υποστήριξε ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ήταν πιο υποστηρικτική στις γυναίκες λόγω της ευαίσθητης φύσης τους αλλά και της απειρίας τους πάνω στα μηχανήματα σε σχέση με τους άνδρες συμμαθητές τους!:

Ναι, σίγουρα! Οι άντρες είναι πιο έμπειροι πάνω στα μηχανήματα, οπότε και τους άφηναν στην άκρη και ασχολιόντουσαν πιο πολύ οι καθηγητές μαζί μας, σα γυναίκες, ήταν επάνω από το κεφάλι μας, παίρναμε όλα τα απαραίτητα μέτρα ασφαλείας!!! Τους συγχαίρω γι' αυτό, μας έβαζαν να φοράμε φόρμες της ΔΕΗ και με μαζεμένα μανίκια. Τα πάντα, τα πάντα! Βγάσαμε αλυσίδες, τα πάντα, ήταν πάνω από τα κεφάλια μας. Εκεί, να μας δείξουν έστω τα βασικά, πάνω στα μηχανήματα. Και ασχολιόντουσαν πιο πολύ μ' εμάς τις γυναίκες γιατί οι άντρες είχανε την ανάλογη πείρα!

### 12.5.9. Αξιολόγηση της φοίτησης

Η ολοκλήρωση της σχολικής τους φοίτησης βρίσκεται προ των πυλών. Στην ουσία έχει ήδη ολοκληρωθεί. Το μόνο που απομένει είναι οι απολυτήριες και, ίσως, οι Πανελλήνιες εξετάσεις. Το τέλος μιας διαδρομής που οι περισσότερες χαρακτήρισαν κουραστική λόγω της μακροχρόνιας διάρκειας της (τέσσερα χρόνια στο Λύκειο και τρία προηγουμένως, στο Γυμνάσιο, για όσες είχαν τελειώσει μόνο Δημοτικό) αλλά ταυτόχρονα και απαραίτητη για την εξασφάλιση ενός καλύτερου μέλλοντος, κυρίως επαγγελματικού.

Κάνοντας, λοιπόν, έναν απολογισμό τούς ζητήθηκε να αξιολογήσουν τη φοίτησή τους στα εσπερινά σχολεία. Τι περίμεναν να αντιμετωπίσουν, τι τελικά αντιμετώπισαν, υπήρξαν δυσκολίες, πως τις υπερέβησαν; Πώς θα περιέγραφαν αυτό που έζησαν επιγραμματικά;

## **ΤΕ1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Δέσαμε καλά στο σχολείο με τα κορίτσια που έχω παρέα τώρα από την 1<sup>η</sup> Γυμνασίου που είμαστε μαζί, άλλες δύο είναι, η μία έσπρωχνε την άλλη. Όταν δεν ήμουν εγώ καλά με έσπρωχναν αυτές, όταν δεν ήταν αυτές τις έσπρωχνα εγώ, κι έτσι πήγαμε. «...έλα θα πάμε και στο Λύκειο λίγο, έλα να πάμε και στο Λύκειο, αμάν, πιο χαλαρά είναι εκεί, ξέρω γω, είχαμε πει... Κι έτσι, λίγο η μια λίγο η άλλη, σπρώξε η μια σπρώξε η άλλη φτάσαμε στο τέλος (γέλιο).*

*[...]18 και 8 έβγαλα... έχω πολύ καλό προφορικό λόγο, δεν είμαι πολύ καλή στα γραπτά... τα χάνω... Αγχώνομαι, ναι, ναι, ναι. Δεν μπορώ να τα συντάξω, έτσι, με τις λέξεις πως πρέπει να τις βάλω, ενώ έτσι στα λόγια με τους καθηγητές μπορώ και βρίσκω και λέω... εκείνη τη στιγμή, όμως, δεν πρέπει να το γράψω έτσι όπως θα το πω... Έχω προφορικό λόγο πιο πολύ...*

Στην ερώτηση αν θα της λείπει το σχολείο:

*ε...ε...ε... Τώρα στην αρχή όχι (έντονα)! Γιατί σκέφτομαι να κάνω κάτι άλλο, αλλά στην πορεία πιστεύω ναι! Θα μου λείψει! Το πιστεύω. Το πιστεύω!! θα μου λείψει, το πιστεύω!!!*

Αν γυρνούσε πίσω θα το ξανάκανε;

*Για εφτά χρόνια... όχι! (χαμηλά) Τώώώρα (με ένταση), τώρα όχι, τώρα όχι! Μπορεί του χρόνου το χειμώνα, ας πούμε, να πω «τι ωραία περνούσαμε στο σχολείο»!*

Θα πρότεινε σε κάποιον να φοιτήσει στο εσπερινό σχολείο;

*Ανεπιφύλακτα!!! Αν δεν έχεις βγάλει το Γυμνάσιο, ναι, και κάποιον που δεν έχει δουλειά και δεν έχει τι να κάνει, με τι ν' ασχοληθεί, γιατί να μην έρθει εδώ να πάρει ένα πτυχίο, κι ας έχει βγάλει το Λύκειο το Γενικό. Ένα πτυχίο, γιατί; Εγώ θα τελειώσω από δω τον Ιούνιο (είναι αρχές Μαΐου) και απολυτήριο και πτυχίο μαζί θα έχω γιατί;... ένα απλό απολυτήριο τώρα δε μετράει πουθενά. Είναι σαν να έβγαλες το Γυμνάσιο. Ενώ ένα πτυχίο (μιλάει για το Εσπερινό ΕΠΑΛ)... δηλαδή, βλέπω άτομα που έχουν ένα πτυχίο και έρχονται φέτος για δεύτερο πτυχίο!*

## **ΤΕ2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*...Δεν έκατσα στο (Εσπερινό) ΓΕΛ γιατί ήταν πιο δύσκολα... και ... με απουσίες και επειδή... εγώ δούλευα και τα απογεύματα σίγουρα θα έπρεπε να λείπω κάπου, και γενικά, ήταν πιο δύσκολα τα πράγματα στο άλλο το Λύκειο κι ύστερα, αφού ήρθαμε εδώ πέρα, ήρθαν και όλες οι συμμαθήτριες μου εδώ, εκεί δεν έκατσε κανείς, είπα μόνη μου... κι αφού εδώ είναι πιο εύκολα, κι θα πάρουμε και ειδικότητα και απολυτήριο Λυκείου!*



Ως προς τη φοίτηση: *Εντάξει, γενικά καλά ήταν, σε γενικές γραμμές καλά ήταν, δε μπορώ να πω. Τώρα... δεν ξέρω τι θα έκανα. Πρέπει να 'χεις κουράγιο, υπομονή... ε... όλα αυτά μετά από λίγα χρόνια, πολλή κούραση, ταλαιπώρια... [...] πολύ κουραστικό...*

*Δεεέ... νομίζω ότι θα μου λείπει γιατί έχω τη δουλειάαα, τα παιδιάααα, δηλαδή θέλω και λίγο ελεύθερο χρόνο τ' απόγευμα, καμιά βόλτα να βγω, να πιω ένα καφέ, να πάω λίγο στα μαγαζιά, ένα Σάββατο μένει να πας να δεις κάτι, να ψωνίσεις, δεν προλαβαίνεις με τις δουλειές, δεν προλαβαίνεις, και μια Κυριακή να μαγειρέψεις για την Κυριακή και για τη Δευτέρα και μετά τις δουλειές που θα κάνεις το Σάββατο, ε δε θες να πεις και ένα καφέ το βράδυ;*

*(σκέφτεται)... 'νταζει, δεν μπορώ να πω ότι μετάνιωσα που πήγα σχολείο, απλώς απογοητεύτηκα λίγο που λέω θα πάρω ένα χαρτί αλλά τελικά δε θα μπορέσω να βρω δουλειά, το πιο πιθανό... γιατί γι' αυτό το ήθελα και 'νταζει, τώρα,, μετά εντάζει... είναι μια εμπειρίααα, 'ντάζει... (σημ. συγγ. από την αρχή έως το τέλος της συνέντευξης η TE2 ήταν μονίμως αρνητική απέναντι σε όλα!. Έχει προδιαγράψει το γεγονός ότι όλα αυτά που έγιναν ήταν μάταια διότι ό, τι και να κάνει δεν θα αποκατασταθεί επαγγελματικά! Κατόρθωσε ακόμη και τα θετικά στοιχεία με κάποιον τρόπο να τα μετατρέψει σε αρνητικά).*

### **TE3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Προλάβαινα... προλάβαινα. Άμα θέλεις προλαβαίνεις. Και τα περισσότερα τα μαθήματα που ήξερα ότι έχουμε πιο πολύ διάβασμα, ή μας τα 'βαζαν, ή Σαββατοκύριακο ή Παρασκευή απόγευμα που τελείωνα μέχρι και Σαββατοκύριακο. Στο Γυμνάσιο που ήταν ενιαίο το Γυμνάσιο και είχε πιο πολύ (το τονίζει) διάβασμα, εγώ πρώτη φορά στη ζωή μου, ας πούμε, έκανα Αρχαία, εκεί διάβαζα και μετά που τελείωνα, δύο ή ώρα το βράδυ, καθόμουν μια δυο ώρες διάβαζα και το πρωί πάλι, νωρίς το πρωί! (γελάει)*

*Όχι, και με τους συμμαθητές πολύ καλά, με κάποιους, δηλαδή είμαστε τώρα δύο τμήματα σ' αυτά που κάνουμε γενικής παιδείας, είμαστε από το Γυμνάσιο, ξεκίνησαν απ' το Γυμνάσιο και ξεκίνησα κι εγώ, δεθήκαμε έτσι σαν ομάδα, να σου πω, και ακολουθούσαμε, δηλαδή αν κάποιος ξεχνιόταν καμιά μέρα και δεν έρχονταν, έπαιρνε ο άλλος τηλέφωνο, τι έγινε, άντε μη ξεχνιέσαι, έλα, δεθήκαμε σαν ομάδα, ξέρω γω, πολύ καλά! Φέτος λίγο σκορπίσαμε γιατί πλέον κουράστηκαν βλέπω! Ξέρουν ότι στο σχολείο θα' ναι μόνο η ...(η ίδια εννοεί) (γελάει), ότι και να γίνει τους παίρνω...*

#### **ΤΕ4, 34 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Πέντε η ώρα (ερχόμαστε στο σχολείο). Να φανταστείς ότι όλες τις ώρες δε μπορώ να κάθομαι... γιατί τυχαίνει μέσα στο μάθημα, μέσα στο μάθημα... να είμαι κουρασμένη, να χασμουριέμαι και δεν είμαι και μικρή κοπέλα είμαι μεγάλη γυναίκα και ντρέπομαι κιόλας κι ούτε μπορώ να αποδώσω όπως αποδίδει ένα εικοσάχρονο.... (μιλάει γρήγορα χωρίς ανάσα)  
[...] Εγώ μέσα στην τάξη μου είμαι μικρότερη να φανταστείς... (σκέφτεται) όχι, όχι!! είναι άλλη που είναι πιο μικρή. Και φυσικά είναι οικογενειάρχες, έχουν παιδιά... είναι.... Αυτοί κάνουν μεγαλύτερο αγώνα απ' ότι εγώ που είμαι ελεύθερη!*

Στην ερώτηση αν είναι ευχαριστημένη από την απόδοσή της ως μαθήτρια:

*Όχι! (κοφτά και κίνηση των φρυδιών προς τα επάνω) Θεωρώ ότι κοροϊδεύω τον εαυτό μου και κοροϊδεύω και τους εκπαιδευτικούς! (κάνει αυτοκριτική) Δεν κάνω ό,τι πρέπει, δεν ασχολούμαι όσο πρέπει ούτε αποδίδω όσο πρέπει. Να φανταστείς ξεχνάω να πάρω τα βιβλία μου... Τα βιβλία μου δεν ξέρω που είναι στο σπίτι, και πρέπει να ψάξω να τα βρω για τις εξετάσεις στο τέλος... Ξεχνάω να φέρω τετράδια, ξεχνάω να φέρω τους στυλούς μου... (μιλάει γρήγορα)*

*Τις κάνω, τις κάνω τις ασκήσεις, και συμμετέχω στο μάθημα. Εεεε.... αλλά, δεν είμαι όσο θα 'πρεπε. Όσο θα ήθελα εγώ με τον εαυτό μου να είμαι. Όσο ταιριάζει στην ηλικία μου να είμαι... (σημ. συγγ. Έχει εμμονή με την ηλικία. Έχει αναφερθεί σ' αυτήν πολλές φορές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Προφανώς αισθάνεται ότι μεγάλωσε και πρέπει να ασχολείται με άλλα πράγματα (πχ αποκατάσταση με τη δημιουργία οικογένειας) και όχι να τρέχει στα σχολεία!)*

#### **ΤΕ5, 25 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Πολύ μπορώ να πω! (της άρεσε η εμπειρία του σχολείου) Μ' άρεσε, ήταν ωραία, με τα παιδιά αυτά... έτσι, παρέες αυτά, βγαίνουμε έξω κι εδώ στο σχολείο καλό κλίμα έχουμε 'ντάξει, ένα δύο άσχετα έχουμε ... 'ντάξει, αλλά 'ντάξει σε γενικές γραμμές είναι πολύ καλό κλίμα.*

*Ναι! Θα μου λείπει πολύ! (το σχολείο) Περίμενα όπως ήταν τα πρωινά, όταν πηγαίναμε σχολείο, ας πούμε, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, έτσι τα περίμενα... Αλλά είναι διαφορετικά! Πιστεύω ότι μου πρόσφερε το σχολείο!*

### **ΤΕ6, 37 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Πιστεύω, πως ναι, θα μου λείψει! Πλέον έγινε μια συνήθεια και οι γνωριμίες και η παρέα και όλο αυτό, τέλος πάντων, γιατί δεθήκαμε με κάποια παιδιά, με κάποια άτομα κάνουμε πολύ παρέα, οπότε, ναι, θα μου λείψει, γιατί το νιώθω τα καλοκαίρια, δηλαδή, στις γιορτές, δηλαδή, υπάρχει ένα κενό...*

*Όχι περίμενα, ήμουν προετοιμασμένη για το τι θα συναντήσω από άλλα άτομα που είχαν έρθει στο Εσπερινό. Οπότε ήμουν προετοιμασμένη. Δεν περίμενα κάτι διαφορετικό. Ό, τι περίμενα, αυτό υπήρχε και υπάρχει.*

*Πώς θα περιέγραφε την εμπειρία της από τη σχολική φοίτηση στο Εσπερινό σχολείο; Υπέροχη!*

### **ΤΕ7, 35 ετών, -Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης**

*... Τελειώνει το σχολείο και μελαγχόλησα... Ναι, ναι, ήταν σαν οικογένεια, σαν οικογένεια ήμασταν...*

*Δεν έχει να ζηλέψει τίποτα από το πρωινό. Γιατί αυτός που πάει για να διαβάσει για να συνεχίσει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα διαβάσει, αυτός που πάει για ένα' απολυτήριο, θα πάει για τ' απολυτήριο και στο εσπερινό και στο πρωινό!*

*Όχι, δε με δυσκόλεψε τίποτα.... Όλα ήταν εντός... φυσιολογικών ορίων. 'ντάξει!. Σε κάποια πράγματα που χρειάζομαι ενίσχυση, ας πούμε στ' Αρχαία, διότι για μένα ήταν, ας πούμε, πρωτόγνωρα. Πήγα πέρυσι και φέτος έπρεπε να δώσω, δηλαδή, έπρεπε αναγκαστικά, να πάρω κάποιον φιλόλογο να μου κάνει κάτι ιδιαίτερα.*

*Πώς αξιολογεί τη φοίτησή της στο Εσπερινό σχολείο; Τι σκέφτεται;*

*Τίποτα, χαμογελάω! Μ' αρέσει, δηλαδή, (χαμογελαστά, με ευχαρίστηση), το σκέφτομαι σαν... ήταν ωραία! Δεν ξέρω, ίσως επειδή ήταν η ηλικία τέτοια; Ήξερα τι έκανα, που πήγαινα, τι έπρεπε να κάνω, τους ανθρώπους που γνώρισα εκεί; Δεν ξέρω....*

### **ΤΕ8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Στην αρχή η ιδέα ότι θα είναι τέσσερα χρόνια στο Εσπερινό λίγο με τρώμαζε αλλά από τη στιγμή που μπήκα και... ήταν η πρώτη μισή χρονιά... Αυτό!*

*Σίγουρα! (θα το ξανάκανε) Και πιστεύω ότι, τώρα που τελειώνουμε ότι θα μου λείψει πολύ. (Θα συμβούλευε όποιον δεν έχει απολυτήριο) Να πάει, να πάει! (με πάθος) Να μη το σκεφτεί καθόλου!*

### **ΤΕ9, 30 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

(σκέφτεται) *Εεε... Πιστεύω πως ναι!* (το σχολείο της έδωσε τα θεωρητικά εφόδια)

Σκέφτηκε ποτέ να τα παρατήσει;

*Ποτέ!* (κοφτά). *Ότι αρχίζω θέλω να το τελειώνω.*

(θα το ξανάκανε;) *Ναι!* (με πάθος)! *Ήταν μια πολύ καλή εμπειρία!*

### **ΤΕ10, 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

(το ξεκίνησε για επαγγελματικούς λόγους) *Ε... στην πορεία όμως τ' αγάπησα πάρα πολύ το σχολείο, μου άλλαξε τον τρόπο σκέψης, τον τρόπο συμπεριφοράς, τον τρόπο στην κοινωνική μου ζωή γενικά και ...*

*Είναι λίγο κρίσιμη η ώρα που πας (χαμογελαστά)... αλλά όταν θέλεις να πας δε σε πειράζει. Δυσκολεύτηκα στο θέμα να βρω μια μόνο πρωινή δουλειά αλλά προτιμούσα να μην δουλεύω παρά να μην πάω σχολείο. (σημ. συγγ. Φανερώνει την αγάπη της για την απόφαση που πήρε)*

*Όχι! ούτε λεπτό!* (δε σκέφτηκε να τα παρατήσει)! (με πάθος) *Όχι! Κι όμως πήγαινα, όσο κουρασμένη κι αν ήμουν! Ναι! Και άλλα τέσσερα χρόνια... και άλλα οχτώ χρόνια να ήταν πάλι θα πήγαινα!!!*

*[...] Αλλά, επειδή οι καθηγητές ξέρουν ότι έχουν να αντιμετωπίσουν άτομα οικογενειάρχες που είναι εργαζόμενοι, δεν έχουμε ούτε εργασίες για το σπίτι ούτε διάβασμα για το σπίτι, μας βοηθούν πάρα πολύ, οπότε, δε δυσκολεύτηκα. Ενώ περίμενα να βρω δηλαδή αυστηρά ήταν...*

*Με μία λέξη; (να περιγράψει τη φοίτηση στο εσπερινό σχολείο)!... (σκέφτεται , αναστενάζει με νοσταλγία...) Μαγευτική! Υπέροχη! ....Τιττιι να σου πω... Δε βρίσκω λόγια... Εποικοδομητική... Δε βρίσκω τα κατάλληλα λόγια...*

Είναι άξια επισήμανσης η σύγκλιση των απόψεων των συνεντευξιζομένων όσον αφορά στο πώς αξιολογούν τη φοίτησή τους στα Εσπερινά σχολεία! Παρά το γεγονός της πολύ μεγάλης (όπως δηλώνουν οι ίδιες) κούρασης των τόσων ετών συνεχούς παρακολούθησης και της επιθυμίας τους να απέχουν για κάποιο χρονικό διάστημα για να αποφορτιστούν, από τις απαντήσεις και τα σχόλιά τους, φαίνεται ότι η φοίτησή τους στα εσπερινά σχολεία ήταν για τις περισσότερες πολύ αξιόλογη και τους άφησε πολύ θετικές εντυπώσεις! Οι παρέες που δημιούργησαν, η υποστήριξη και η παρότρυνση μεταξύ τους για να μην αφήσουν στη μέση αυτό

που ξεκίνησαν, τα κοινά προβλήματα που τους συνέδεαν (οικογενειακές υποχρεώσεις, ανεργία, έλλειψη τυπικών προσόντων για μια καλύτερη εργασία) είναι κάποιοι από τους λόγους που τις κράτησαν μέχρι το τέλος στο σχολείο! Μερικές μιλούν ήδη με νοσταλγία και σκέφτονται κάποια στιγμή στο μέλλον να επιστρέψουν επιλέγοντας μια άλλη ειδικότητα. Θεωρούν ότι κέρδισαν πολλά τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό και πνευματικό επίπεδο. Οι λέξεις με τις οποίες περιγράφουν επιγραμματικά τη φοίτηση τους (Υπέροχη, Μαγευτική, Ανεπανάληπτη) είναι ενδεικτικές των καλών αναμνήσεων που τους άφησαν οι σπουδές στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές/τριες τους, τα πράγματα που έμαθαν!

#### **12.5.10. Σχόλια, απόψεις, προτάσεις σχετικά με τη φοίτηση**

Ολοκληρώνοντας τις συνεντεύξεις με τις τελειόφοιτες ζητήθηκε, με βάση την εμπειρία τους η γνώμη τους και οι προτάσεις τους για το πώς μπορεί να βελτιωθεί ο θεσμός των εσπερινών σχολείων, όπως για παράδειγμα οι συνθήκες εκπαίδευσης, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι απαντήσεις τους συνοψίζονται στη μείωση της σχολικής φοίτησης από τέσσερα σε τρία χρόνια με την ταυτόχρονη αύξηση του καθημερινού ωρολογίου προγράμματος κατά μία ώρα. Επίσης, στην ανανέωση του εξοπλισμού των εργαστηρίων, τη βελτίωση των κτηριακών εγκαταστάσεων, τη μείωση των ωρών των θεωρητικών μαθημάτων, για παράδειγμα της Ιστορίας, και την αντίστοιχη αύξηση των εργαστηριακών ωρών.

#### **ΤΕ1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ε ...ε... ε... ένα πράγμα που θα ήθελα να γίνει στο Εσπερινό Λύκειο είναι να μειώσουν λίγο τις χρονιές, είναι πάρα πολλά τα χρόνια ... Θα προτιμούσα μια ώρα παραπάνω να κάνω κάθε μέρα απ' τη στιγμή που έρχομαι, γιατί τέσσερα χρόνια τραβάει πολύ! Κάποια μαθήματα θα μπορούσαμε να τα αποφύγουμε και την πέμπτη ώρα και θα μπορούσαμε να φύγουμε κάποιες μέρες. Απ' τη στιγμή που έρχομαι στο σχολείο γιατί να μην κάνω τρία χρόνια το σχολείο, να το συμπυκνώσουμε ..να πω...*

*Να ξεκινούσαμε πέντε... και να τελειώναμε εννιά. (στην Π.Ε. Κοζάνης, μέχρι πρότινος τα εσπερινά σχολεία ξεκινούσαν την πέμπτη εσπερινή και τελείωναν εννέα παρά είκοσι το βράδυ). Εννιά, ναι! Έτσι κι αλλιώς 35λεπτα είναι. Θα μπορούσαμε και να μην κάναμε δύο διαλείμματα, δε θα μας πείραζε,... για μένα πάντα μιλάω, για μένα, δε θα με πείραζε καθόλου. Ας κάναμε ένα ενδιάμεσο ας πούμε να βγαίνει ο καθηγητής ο ένας και να έμπαινε ο άλλος, κατευθείαν να ξεκινούσαμε. Ερχόμαστε πέντε (η ώρα). Κάποιοι δεν έρχονται πέντε έρχονται πέντε και τέταρτο,*

πέντε και είκοσι, και πάρα εικοσιπέντε βγαίνουμε διάλειμμα. Γιατί να το κάνουμε αυτό το διάλειμμα; Ας βγει ο καθηγητής, ας μπει ο άλλος να βρούμε μια και καλή στις έξι και τέταρτο, θα έχουμε φάει δυο ώρες, πέντε λεπτά ένα διαλειμματάκι και μετά ζανά άλλες δυο ώρες πάλι.

### **TE2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

(σκέφτεται αρκετή ώρα) έ... μμ... είναι λίγο περίεργα τα πράγματα... (γελάει διστακτικά)... να πω ότι είναι... (παύση) ίσως θα έπρεπε ναααα..., 'ντάξει για μένα που δε θα συνεχίσω μου φτάνουν αυτά που έμαθα, αλλά εκείνα τα παιδιά που θα συνεχίσουν ίσως έπρεπε... λίγο πιο πολύ τα μαθήματα και οι καθηγητές ν' ασχοληθούνε σε κάποια συγκεκριμένα κυρίως τα μαθήματα που θα δώσουν... Της ειδικότητας... Ναι... ίσως πιο πολλές ώρες;, κάτι διαφορετικό, δηλαδή κάποια μαθήματα που γίνονται..., Ιστορία... κι αυτά τι να τα κάνουμε εμείς;

Ίσως τα παιδιά που θα δώσουν στο Πανεπιστήμιο, εντάξει, και δε θα δώσουν ΤΕΙ, ίσως θα 'πρεπε να διαχωρίζονται αυτά απ' την αρχή ας πούμε...

[...] και τα τέσσερα χρόνια είναι αρκετά, η αλήθεια να λέγεται, είναι αρκετά, είναι κουραστικό 'ντάξει, τόσα χρόνια, είναι πολλά, τώρα δεν ξέρω άμα μπορεί να γίνει κάτι...

### **TE3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Στη δικιά μας την ειδικότητα, ας πούμε, που τελειώνω εγώ, για την Πληροφορική θα έπρεπε, οπωσδήποτε να έχει Αγγλικά, απ' ότι να έχει Ιστορία, ας, πούμε, αντί για το μάθημα της Ιστορίας, μπορούσε να έχει ειδικότητα γλώσσα Αγγλικών (εννοεί ορολογία πάνω στην ειδικότητα). Στις πρώτες τάξεις την είχαμε, μετά θέλησα παραπέρα αλλά...

...τέσσερα (χρόνια) είναι πολλά αλλά βέβαια απ' ότι κατάλαβα για να δώσεις και για Πανελλήνιες θέλει κάποια πράγματα να τα διδαχθείς...

Δεν ξέρω αν μέσα σ' αυτό το χρονικό διάστημα μπορεί να βγαίνει η ύλη, γι 'αυτό... Τα τέσσερα χρόνια ξέρω ότι είναι πολλά γιατί έχεις υποχρεώσεις, έχεις δουλειά, πρέπει να τρέχεις... Ιδίως εμένα που δούλευα πρωί-βράδυ ήτανε καθημερινό μαρτύριο, ήταν και νύχτα, ... πολύ περισσότερο που ήταν νύχτα, δεν ξέρω αν βγαίνει η ύλη μετά αν λιγοστέψουν τα χρόνια., η ύλη που απαιτείται για τις εξετάσεις. Τώρα, αυτοί που δεν είναι να δώσουνε, μπορεί αυτός που δε θέλει να δώσει, ας πούμε, να κάνει λιγότερα χρόνια και να τελειώσει έτσι, να πάρει μόνο το απολυτήριο. Όπως έγινε και φέτος, αυτοί που έχουν απολυτήριο έρχονται μόνο στα μαθήματα ειδικότητας, δεν κάνουν τις γενικής παιδείας!!![...] και που είναι τέσσερα χρόνια μερικοί προτιμούν να μην έρχονται κάποιες μέρες για να μπορέσουν να ξεκουραστούν. Φέτος το 'χουν σταματήσει πάρα πολλοί από τους συμμαθητές μου!

#### **TE4, 34 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Τι λείπει...;;; Πρώτα απ' όλα έχω να πω για το κτίριο... Μια καλύτερη... μια ανθρώπινη... μμμ εεεε.... να καλύτερευσει το κτίριο, τέλος πάντων... για να μπορούμε να συσχετιστούμε πιο ευχάριστα, πιο άνετα!*

*[...] Απ' τη μια μας ευκολύνουν και από την άλλη μας δυσκολεύουν τη ζωή (για την τετραετή διάρκεια σπουδών) εδώ δεν πάμε για να γίνουμε πρόταγεις (sic) ... ή να γίνουμε δεν ξέρω τι... μια δουλειά θέλουμε να βρούμε. Πιο εύκολα τα πράγματα, ... και τα εγκαταλείπουν πολλοί...*

#### **TE5, 25 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Τα εργαστήρια ... Έχουμε πρόβλημα με τους προϋπολογισμούς (συστέγαση με Ημερήσιο ΕΠΑΛ) . Δεν μας αφήνουν ν' αγγίζουμε σχεδόν τίποτα κι έτσι δεν ξέρουμε, ας πούμε, αν μερικά πράγματα μπορούν να δουλέψουν. Αυτό.*

*Όχι , είναι αρκετά... (τα μαθήματα ειδικότητας) ....Νομίζω ναι, ειδικά η τελευταία χρονιά είναι... σχεδόν... οι περισσότερες ώρες είναι ειδικότητας.*

#### **TE6, 37 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ναι.... Σ' αυτό που θα 'λεγα να δώσουν περισσότερη προσοχή είναι στα εργαστήρια, γιατί πολλές φορές, όπως το ζήσαμε κι εμείς, θέλαμε να κάνουμε κάποια πράγματα και δεν υπήρχαν. Οπότε, καλό είναι να είναι πιο οργανωμένοι στα εργαστήρια τους ....ε.... κυρίως αυτό ε, κυρίως. Ε... και οι αίθουσες δεν είναι ότι καλύτερο... Το κτήριο θέλει μια ανακαίνιση. Ναι, γιατί κυρίως είναι εργαστήρια, είναι τεχνικό σχολείο, οπότε, ναι...*

*Το δικαιολογώ (το γεγονός ότι η φοίτηση διαρκεί τέσσερα έτη) στο ότι είναι λίγες οι ώρες, γι' αυτό... (Θεωρεί ότι το να επεκταθεί το ωράριο μία ώρα την ημέρα και να μειωθεί η φοίτηση είναι δύσκολο;) Ναι, είναι μεγάλο. Ίσως κάποιους να μη τους βολεύει, να κουράζονται... Γιατί, από μια ώρα και μετά όταν εργάζεσαι, κουράζεσαι. Τα 'χουν προβλέψει όλα αυτά. Ήδη από.... πάντα στην τελευταία ώρα νιώθεις ήδη κουρασμένος, απ' το πρωί. Γιατί σκεφτείτε ότι ξεκινάς απ' το πρωί τη μέρα σου. Φεύγεις, δηλαδή, από το σπίτι σου η ώρα εφτά και μισή και γυρνάς στο σπίτι σου η ώρα εννιά παρά..., όταν είναι συνεχόμενα, οπότε είναι λίγο.... Δύσκολο.*

### **TE7, 35 ετών, -Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης**

*Δε γίνεται να περιοριστεί ο χρόνος γιατί δε θα βγει και η ύλη. Δε γίνεται... δε νομίζω... δεν υπάρχει περίπτωση. Δηλαδή, πώς θα βγάλεις την ύλη, πώς θα πας να δώσεις αν θες να προχωρήσεις στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα κενά πώς θα τα καλύψεις; Πόσο μάλλον να εργάζεσαι και να πας στο σχολείο;!*

### **TE8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Εγώ έχω καταλάβει ότι έχει ήδη βελτιωθεί το Εσπερινό. Ε... αυτό που έπρεπε να γίνει... είναι να δεχτούν ειδικότητες που να μπορούν να 'ρθουν ακόμη περισσότερες γυναίκες. Και ήδη έχει γίνει! Ε... και ήδη η Νοσηλευτική και ... (σκέφτεται), η Νοσηλευτική... και Ηλεκτρονικών Υπολογιστών... Ναι, είναι τμήματα που μπορούν... τα περισσότερα τμήματα είχαν περισσότερες γυναίκες απ' ότι άντρες.*

*Λείπει σε κάθε ειδικότητα η εξάσκηση πάνω στην ειδικότητα που έχεις διαλέξει. Να υπάρχουν περισσότερες ώρες στα εργαστήρια. Δεν είχαμε τόσες πολλές ώρες στα εργαστήρια.*

### **TE9 , 30 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Ναι, θα προτιμούσα να ήταν λιγότερο θεωρία και να μην κάναμε μαθήματα γενικής παιδείας, μόνο ειδικότητας. Ναι, Ιστορία θα μπορούσαμε να μην κάνουμε, Φυσική π.χ.*

### **TE10 , 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

*Εγώ δεν θα άλλαζα τίποτα! Όποιος θέλει, πηγαίνει τέσσερα χρόνια, όποιος έχει τη δύναμη, τη θέληση πάνω απ' όλα, πάνω απ' όλα τη θέληση, αντέχει και τέσσερα και δεκατέσσερα χρόνια...*

*Κοίταξε να σου πω κάτι! Μας κάνουν Ιστορία! Ε, πιστεύω ότι είναι χρήσιμα να μάθεις και κάποια πράγματα από την Ιστορία, τα οποία στο πρωινό ναι μεν τα διδάχτηκες αλλά δεν είχες και το μυαλό να τα κρατήσεις;!*

*Κάποιες βρήκαν την ευκαιρία να σχολιάσουν τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να κάνουν προτάσεις πάνω σε ζητήματα παιδείας:*



## **TE2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

*Δεν ξέρω τι να σου πω... δεν... (παύση) δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι που να μπορεί να βελτιωθεί! Αυτά τώρα είναι... θέλουν απ' τη ρίζα που λένε, θέλουν γενικάαα ..., πρωινά, εσπερινά, όλα τα σχολεία γενικά, μη σου πω από το νηπιαγωγείο, μέχρι το Λύκειο γιατί γενικά τα βλέπω, επειδή έχω και παιδιά στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, γενικά είναι σα να μη θέλουν, δηλαδή, αυτοί που μας κυβερνούν να μάθουμε κάτι, εγώ έτσι το βλέπω. Δε μαθαίνουν, γενικά τα παιδιά, δε μαθαίνουν πράγματα, για να ξέρουν κάτι χρήσιμο στη ζωή τους, δηλαδή είναι κάτι που δε θα χρησιμοποιήσουν ποθενά, δεν ασχολούνται, δηλαδή, με τα κυριότερα πράγματα που θα μάθουν, έστω, μεθαύριο που θα πάν στο Πανεπιστήμιο, κάπου, πάλι εκεί θα χρειαστείς κάτι χρήσιμο, εντάξει να κάνεις και τη Γυμναστική σου, να κάνεις και τη Μουσική σου αλλά είναι άλλα πιστεύω τα κυριότερα. Πρέπει και λίγο να μάθεις και για την κοινωνία, να σέβεσαι τον άλλο, όλα γενικά, δηλαδή το σχολείο το βλέπουν πλέον τα παιδιά σαν υποχρέωση γιατί πρέπει να πάνε οπωσδήποτε και όχι ότι πρέπει να μάθουν κάποια πράγματα, όπως το βλέπαμε εμείς, γι' αυτό και δε σέβονται τίποτα, εγώ έτσι το βλέπω... Γιατί τα βλέπω τα παιδιά όλη μέρα είμαι στο κυλικείο και τα βλέπω, δεν ήμασταν έτσι εμείς στο σχολείο, δε σέβονται τίποτα, ούτε δάσκαλο ούτε τίποτα πλέον. Γι αυτό, λέω, πρέπει να ξεκινήσει το Δημοτικό, από το Νηπιαγωγείο, μάλλον, να μούνε σε μία σειρά [...]*

*[...] Εδώ μπορεί δεν μπορεί, αν γράψεις καλά θα περάσεις κάπου, σ' αρέσει δε σ' αρέσει, γιατί πέρασε μ' αυτά τα μόρια σου φτάνουν, γιατί να μην πάει το παιδί εκεί που του αρέσει κι αν δεν τα καταφέρει τον πρώτο χρόνο, αν δεν τα καταφέρει ένα, δύο χρόνια, να κάνει αυτό που θέλει όχι αυτό που του δίνουν (επιτρέπουν εννοεί) τα μόρια να κάνει. Είναι αδικία, δηλαδή, για κάποια παιδιά. Είναι αδικία.[...] Και βγάζουμε άσκοπα φοιτητές που έχουν τελειώσει και είναι άνεργοι όλοι γιατί οι περισσότεροι δεν έχουν κάνει αυτό που τους αρέσει ή αυτό που υπάρχει αυτή τη στιγμή ζήτηση.*

## **TE4, 34 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Στην ερώτηση τι νομίζει ότι θα πρέπει να αλλάξει στη φοίτηση:

*Καλά, δεν το συζητώ, τα βιβλία! Τα βιβλία είναι αίσχος! Είναι αίσχος! Πρώτα να ξεκινήσω για τα Θρησκευτικά, που μ' αρέσουν πάρα πολύ τα Θρησκευτικά. Πρώτον απ' όλα θα ξεχάσουμε κι αυτά που ξέρουμε. Δηλαδή θα μας κάνουν να είμαστε όλοι αιρετικοί!*

*Ναι! Δεν λένε την ουσία, δεν λένε την αλήθεια, δεν λένε αυτά που γίνονται, προβάλλουν άλλα πράγματα. Είμαστε Χριστιανοί Ορθόδοξοι και πρέπει να προβάλλουμε το Χριστό. Δεν πρέπει να προβάλλουμε τα εθνικά και όλα τα αυτά... Μέσα στο βιβλίο δεν αναφέρει τίποτα για το Χριστό*

*και την Ανάσταση του, ό, τι έχει να κάνει με τις αιρέσεις. Όσον αφορά για την Ιστορία, τι να σου πω και για την Ιστορία! (μιλάει πολύ γρήγορα, δεν την προλαβαίνω) Σκοτ... σκοτ... σκοτώθηκε τόσος κόσμος, αγωνίστηκαν τόσοι άνθρωποι, τόσα ονόματα και τόσους αγώνες και δεν αναφέρεται κανένας απ' αυτούς. Και έχουν άλλα πράγματα. Τι μ' ενδιαφέρει εμένα τι έκανε ο Ναπολέοντας, 'νταξει, δε θέλω να τον υποβιβάζω, τι μ' ενδιαφέρει τι έκανε στη Γερμανία, στην Αγγλία, και δεν ασχολούνται με άλλα πράγματα (χείμαρρος, δεν σταματάει, μιλάει με πάθος). Τι να πω για τα Μαθηματικά; Εντάξει, καλά είναι, αυτά είναι ....Γενικώς...*

Ήταν σημαντικό το γεγονός ότι από ένα σημείο και μετά οι περισσότερες ένιωσαν άνετα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και ανοίχθηκαν περισσότερο. Αρχικά διστακτικές, μετρούσαν τα λόγια τους και προσπαθούσαν να μην απαντήσουν «λάθος». Σύντομα αντιλήφθηκαν ότι αυτό που ενδιέφερε ήταν η προσωπική τους άποψη και όχι μια «σωστή» απάντηση. Κάποιες υπερασπίζονταν τις απόψεις τους με πολύ πάθος, έντονα και κάποιες πιο συγκαταβατικά. Όμως, όλες, όταν ξεκίνησαν, ήταν αποφασισμένες να τελειώσουν τις σπουδές τους ανεξαρτήτως των εμποδίων που ήξεραν εξ αρχής και εν τέλει συνάντησαν. Η κάθε μια με τον τρόπο της αντιμετώπισε τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και όλες κατόρθωσαν να φέρουν σε πέρας τον αρχικό τους στόχο.

### **Εντυπώσεις**

Ολοκληρώνοντας τις συνεντεύξεις με τις τελειόφοιτες θα ήθελα κάνοντας έναν απολογισμό, να σχολιάσω την εντύπωση που μου άφησαν οι δέκα αυτές γυναίκες που αν και ήταν τόσο διαφορετικές μεταξύ τους «συναντήθηκαν» μέσα από την επιθυμία τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ενήλικη ζωή τους.

### **ΤΕ1, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Αν και διστακτική στην αρχή η ΤΕ1 ανοίχθηκε πολύ και μίλησε για πολλά ζητήματα που την απασχολούσαν. Απάντησε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, με λόγο ρέοντα και χωρίς να βάζει τελείες. Τις περισσότερες φορές δεν με άφηνε να ολοκληρώσω την ερώτησή μου, σωστός χείμαρρος... Η φωνή της δεν κατέβαινε στο τελείωμα της πρότασης παρά συνέχιζε στην επόμενη σκέψη χωρίς διακοπή. Κάποιες φορές κόμπιαζε, σκεφτόταν δεύτερη φορά, έχανε κάποιες φορές τα λόγια της στην προσπάθειά της να πει όσο περισσότερα μπορούσε, αλλά μου έδωσε την εντύπωση ότι ήξερε ακριβώς τι έκανε και τα είχε όλα προγραμματισμένα και κατασταλαγμένα στο μυαλό της.

### **TE2, 40 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής- 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Η TE2 ήταν προσκολλημένη στην εύρεση εργασίας και όχι στα υπόλοιπα οφέλη που θα αποκόμιζε από την εκπαίδευση. Πήγε στο εσπερινό σχολείο για ένα και μόνο συγκεκριμένο λόγο και ήταν απογοητευμένη γενικότερα που δεν κατόρθωσε να βρει μια δουλειά σύμφωνα με τις προσδοκίες της. Η συζήτηση περιστράφηκε γύρω από αυτό κυρίως και, κατά την άποψη μου χάθηκε το βασικό νόημα της συνέντευξης - τα οφέλη από την εκπαίδευση. Λογικό, διότι η TE2, μητέρα τεσσάρων παιδιών, κατέβαλε υπεράνθρωπες προσπάθειες να προλάβει και να χωρέσει στη μέρα της τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την ταυτόχρονη ενασχόληση με πολλά αντικείμενα απλώς, ήταν αρνητική και απαισιόδοξη προς ό, τιδήποτε συζητήθηκε!

### **TE3, 41 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Η TE3 αποδείχθηκε εξαιρετικά μαχητική, πολύ συμπαθής και πιο κατασταλαγμένη απ' όλους στο θέμα της εκπαίδευσης. Πήγε στο εσπερινό σχολείο συνειδητοποιημένη, ξέροντας ότι ένα πτυχίο ή απολυτήριο δεν εξασφαλίζει απαραίτητα μια θέση στην εργασία, ήθελε να μάθει και είχε προσδοκίες και όνειρα για το ακαδημαϊκό της μέλλον. Πολύ θετική εντύπωση μου έκανε το γεγονός ότι καθόταν και διάβαζε δύο ώρες μετά τη δουλειά της τη νυχτερινή ή πολύ πρωί, πριν από τη δουλειά της την πρωινή, για να είναι τυπική και συνεπής στις υποχρεώσεις της. Χωρισμένη, με τρία παιδιά τα οποία ανέθρεψε μόνη και παρόλα ταύτα κατόρθωσε το ακατόρθωτο, να συνεχίσει και να ολοκληρώσει τις σπουδές της.

Σήμερα: Η TE3 έδωσε εξετάσεις Πανελλήνιες, πέρασε και τελείωσε το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Γρεβενών (στα τέσσερα χρόνια)! Αυτή τη στιγμή εργάζεται σε πρόγραμμα της κοινωφελούς στην Περιφέρεια Κοζάνης ως Πληροφορικός. Φέτος ολοκληρώνει τις σπουδές της στην ειδικότητα Τεχνικός Μαγειρικής Τέχνης (CHEF) στο Δημόσιο ΙΕΚ Κοζάνης. Θεωρεί ότι το εσπερινό σχολείο τη βοήθησε πολύ σε όλους τους τομείς.

### **TE4, 34 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Η TE4 με έκανε να αισθανθώ κάπως αμήχανα με την τόσο αρνητική στάση της απέναντι στο σχολείο, σαν να ήταν καταναγκαστικά έργα. Ήταν όμως ειλικρινής, υπερασπιζόταν τις απόψεις της με πάθος, όταν αποφάσιζε να πει τη γνώμη της δεν μπορούσε κανένας να τη σταματήσει.

### **TE5, 25 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Ήταν μια δύσκολη συνέντευξη, η οποία δεν προσχωρούσε παρά τις δικές μου προσπάθειες. Η TE5 είναι ολιγόλογη, δεν απαντάει, δεν συμμετέχει, με δυσκολία της βγάζω κάποιες λέξεις. Όχι ότι δεν είναι πρόθυμη αλλά νομίζω ότι αισθάνεται αμήχανα και φοβάται να απαντήσει. Είναι βέβαια και πολύ μικρή σε ηλικία, τουλάχιστον σε σχέση με τις μέχρι τώρα συνεντευξιαζόμενες. Πάντως, δυσκολεύομαι πολύ. Ακούω περισσότερο, κυρίως τον εαυτό μου, και όχι την TE5.

### **TE6, 37 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Η TE6 είναι ένα ήρεμο άτομο, θετικό, με αυτογνωσία και σοβαρότητα. Η προσωπικότητα της μου έκανε εντύπωση και σχημάτισα και εξακολουθώ να έχω μια πολύ καλή ανάμνηση από εκείνη. Ήταν από τις συνεντευξιαζόμενες που ξεχώρισα για το ήθος, την εξυπνάδα, τον ρεαλισμό της. Ήταν ευγενική και χαμηλών τόνων αλλά τη σεβόσουν από τον τρόπο με τον οποίο στεκόταν απέναντι στα πράγματα και τη δύναμη του χαρακτήρα της!

### **TE7, 35 ετών, -Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης**

Η TE7 είχε μόλις ολοκληρώσει τις Πανελλήνιες εξετάσεις όταν συναντηθήκαμε. Είχε πολύ διάθεση να συνεχίσει τις σπουδές της. Θαύμασα τον ενθουσιασμό της, την όρεξη της και τις προσδοκίες που είχε για το μέλλον. Αργότερα έμαθα ότι είχε περάσει στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στην Σχολή Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και πραγματικά χάρηκα διότι το άξιζε.

### **TE8, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Η TE8 ήταν απολαυστική. Ήξερε τι ήθελε και μου άρεσε ο τρόπος με τον οποίο απαντούσε, το ύφος και η χροιά της φωνής της. Ήταν σταθερή και αυτό που έλεγε το τόνιζε με πάθος. Από τις συνεντεύξεις που θα μου μείνουν.

Σήμερα: η TE8 παντρεύτηκε και δημιούργησε οικογένεια. Δεν χρησιμοποίησε καθόλου το πτυχίο της από το Εσπερινό ΕΠΑΛ.

### **TE9, 30 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης**

Με την TE9 η συζήτηση ξεκίνησε κάπως άδοξα. Δεν μιλούσε πολύ και φαινόταν ότι θα δυσκολευτώ αρκετά για να της πάρω κάποιες κουβέντες. Στην πορεία όμως τα πράγματα

εξελίχθηκαν πολύ καλύτερα απ' ότι περίμενα. Συζητήσαμε, ανταλλάξαμε απόψεις και πέρασε η ώρα γρήγορα. Ήταν ειλικρινής και με βοήθησε πολύ.

### **TE10, 33 ετών, Ειδικότητα Μηχανολογίας-Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας**

Η TE10 πέρασε στα TEI Μηχανολογίας Κοζάνης. Μου έκανε πολύ θετική εντύπωση το πάθος της, η διάθεση της να μάθει, η αγάπη της για την εκπαίδευση, ο θετικός και κάθετος τρόπος με τον οποίο απαντούσε στις ερωτήσεις μου, ο ενθουσιασμός της. Ήταν πολύ συμπαθητική.

## 12.6. Συνεντεύξεις Αποφοίτων

Όσον αφορά στις απόφοιτες, οι θεματικοί άξονες, πάνω στους οποίους κινήθηκαν οι συνεντεύξεις παρουσιάζουν αναλογία με τους αντίστοιχους των τελειοφοίτων. Αυτή τη φορά, όμως, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα οφέλη που θεωρούν ότι αποκόμισαν από τη φοίτηση τους στα εσπερινά σχολεία σε βάθος χρόνου περίπου δεκαετίας, και γίνεται ένας πιο ενδελεχής απολογισμός της πραγμάτωσης των προσδοκιών και της συμβολής της εκπαίδευσης στην βελτίωση της προσωπικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής των αποφοίτων γυναικών.

Από τις έντεκα συνεντευξιαζόμενες πέντε έχουν αποφοιτήσει από το Εσπερινό Γενικό Λύκειο, τρεις από το 4ο Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης, μία από το 4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης και δύο από το 3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας.

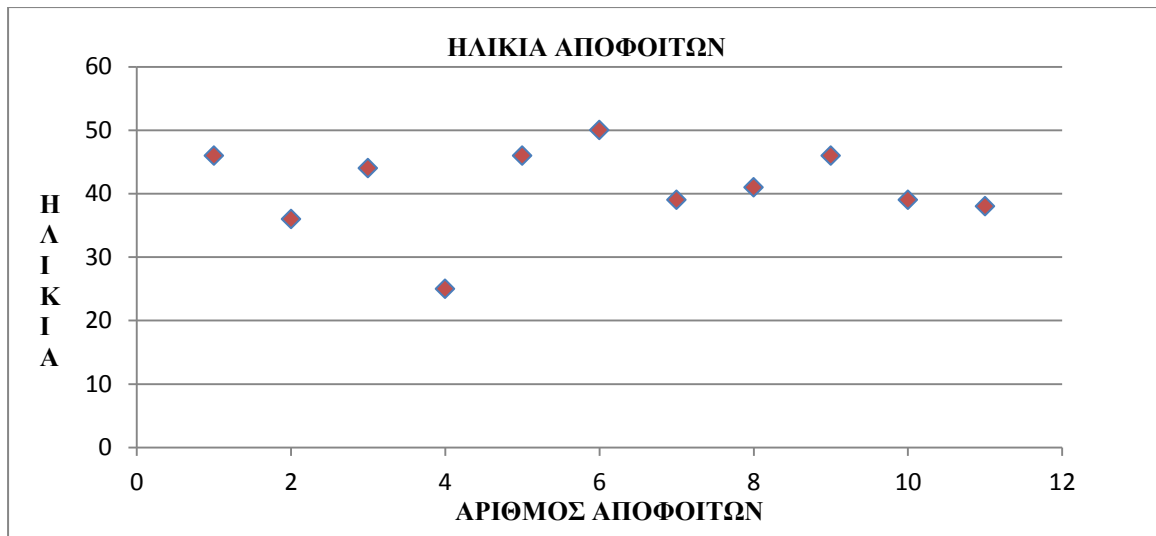
### 12.6.1. Κοινωνικό προφίλ αποφοίτων

Αρχικά διερευνήθηκε το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των αποφοίτων (η ηλικία, η οικογενειακή τους κατάσταση (έγγαμες, άγαμες, διαζευγμένες), ο αριθμός και η ηλικία των παιδιών τους, το επίπεδο σπουδών τους (αν είχαν ή έχουν εισαχθεί σε κάποια σχολή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την είχαν/έχουν ολοκληρώσει), το επίπεδο σπουδών του συζύγου και των γονέων τους, η δική τους επαγγελματική απασχόληση, το επάγγελμα του συζύγου καθώς και των γονέων και ο τόπος διαμονής τους.

Οι απόφοιτες παρουσιάζουν την ίδια περίπου δημογραφική εικόνα με τις τελειόφοιτες σε κοινωνικοοικονομικό, εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο τόσο όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των γονεϊκών τους οικογενειών (επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, επάγγελμα γονέων, οικονομική κατάσταση γονέων) όσο και τα χαρακτηριστικά των δικών τους οικογενειών (επίπεδο εκπαίδευσης συζύγου, επάγγελμα συζύγου, οικονομική κατάσταση οικογένειας, επάγγελμα ιδίων).

Ο μέσος όρος ηλικίας των αποφοίτων είναι τα 40,9 έτη. Παρατηρείται ότι είναι ελαφρώς (για περίπου πενταετία) μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τελειοφοίτων. Αυτό βέβαια είναι φυσικό διότι έχει παρέλθει κάποιο χρονικό διάστημα από την ηλικία φοίτησής τους στο σχολείο.

(Σημ. συγγ. η διαφοροποίηση που παρατηρείται ως προς τον τύπο του Επαγγελματικού Λυκείου που τελείωσαν οι απόφοιτες οφείλεται στο γεγονός ότι, έως και το 2008, τα Επαγγελματικά Λύκεια ονομάζονταν ΤΕΕ (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια). Ως ΕΠΑΛ έδωσαν για πρώτη φορά απολυτήρια ή/και πτυχία το σχολικό έτος 2008-2009 (τα Ημερήσια) και την αμέσως επόμενη χρονιά (2009-2010) τα Εσπερινά).



**Γράφημα 57. Ηλικία αποφοίτων**

Από τις έντεκα απόφοιτες οι οκτώ είναι έγγαμες με παιδιά (οι δύο εξ αυτών πολύτεκνες- από τέσσερα παιδιά η κάθε μία) μία είναι άγαμη και δύο διαζευγμένες με παιδιά. Και εδώ, όπως και στις τελειόφοιτες ο βασικός λόγος διακοπής της φοίτησης ήταν η δημιουργία οικογένειας ή οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε η οικογένεια και ήταν απαραίτητη η συνεισφορά όλων. Χαρακτηριστική είναι και εδώ η ηλικιακή εγγύτητα των μητέρων με τα παιδιά τους!:

**ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)<sup>543</sup>**

*Είμαι παντρεμένη, έχω τέσσερα παιδιά... Τώρα είναι 23, 21 και 19 και.... Το τέταρτο είναι δώδεκα. Τώρα είναι φοιτητές. Τότε (όταν πήγαινε στο σχολείο) δεν ήταν, ήταν μαθητές... Έχω τελειώσει το Λύκειο, το Τεχνικό Λύκειο.*

**ΑΠ2, 36 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

*Είμαι χωρισμένη με ένα παιδί, δώδεκα χρονών, κορίτσι, το οποίο θα πάει πρώτη Γυμνασίου! Έχω αποφοιτήσει από το Εσπερινό Λύκειο και μετά συνέχισα στην ΕΠΑΣ Εργαλειομηχανές CNC. Αυτή τη στιγμή ασχολούμαι με κάτι τελείως άσχετο... κομμωτική! (γελάει)*

*Όταν τελείωσα το πρωινό το Γυμνάσιο στην κανονική την ηλικία..., σταμάτησα και πήγα σε μια Σχολή κομμωτικής (ιδιωτική). Αφού τελείωσα τη σχολή, μετά από χρόνια πάλι συνέχισα το Εσπερινό το Λύκειο... Δούλεψα, παντρεύτηκα, έκανα το παιδί, χώρισα και μετά συνέχισα... εεε... στο Εσπερινό...*

<sup>543</sup> Μέσα στην παρένθεση αναφέρεται η χρονολογία αποφοίτησης

**ΑΠ3, 44 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

*Παντρεύτηκα στααα... δεκαοκτώ. Όχι, δεν είχα τελειώσει (το Γυμνάσιο). Τελείωσα το Δημοτικό, δεν συνέχισα στο Γυμνάσιο γιατί ήθελα να κάνω κάτι που να μου έδινε χρήματα άμεσα, γιατί είχαμε οικονομικό πρόβλημα στο σπίτι με αποτέλεσμα να σπουδάσω τότε στα ΚΕΚ... είχα σπουδάσει εκπαιδύτρια Κοπτικής- Ραπτικής, με πτυχία και με τέτοια... ναι... δούλεψα και έζησα την οικογένεια μου απ' αυτό για τρία- τέσσερα χρόνια... εεε... απ' αυτό, δηλαδή δίδασκα σε κοριτσάκια που θέλανε μετά, έραβα ρούχα δικά μου και ξένα και μ' αυτό συντηρούσα την οικογένεια μου. Μετά που αρρώστησε ο άντρας ...μου λόγω όλο αυτό το ... τέλος πάντων..., δεν θα μπορούσα να συνεχίσω έτσι...*

**ΑΠ4, 25 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Είμαι παντρεμένη, ναι! Χωρίς παιδιά... Είχα τελειώσει το Γυμνάσιο, πήγα πρώτη χρονιά στο Λύκειο στο επαγγελματικό, μετά γνώρισα το σύζυγο, τα παράτησα, έφυγα δύο χρόνια στην Ιρλανδία, γύρισα εδώ...*

**ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Είμαι παντρεμένη με δύο παιδιά ηλικίας 20 και 17 χρονών...*

**ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Είμαι παντρεμένη, με δύο παιδιά... Είκοσι έξι και είκοσι τριών. Παντρεύτηκα... εεεε... είκοσι χρονών!... Από πρώτη Γυμνασίου πήγα στο Εσπερινό!*

**ΑΠ7, 39 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Είμαι παντρεμένη, απ' το '90, έχω ένα γιο, ο οποίος είναι είκοσι ετών... Τελείωσα Δημοτικό, Γυμνάσιο, πήγα μέχρι την Τρίτη Λυκείου τον Οκτώβριο και μετά τα παράτησα! Γιαααα λίγους μήνες δηλαδή τα παράτησα, ήμουν δεκαεφτά χρονών! (πικρό χαμόγελο). Πήγαίνα σε Τεχνικό Λύκειο, Ειδικότητα Χημικών... Ε, ναι. Μετά από δύο χρόνια παντρεύομαι, μετά καθώς παντρεύτηκα μετά από ένα χρόνο έκανα και το γιο μου... οπότε...*



**ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Είμαι παντρεμένη εδώ και είκοσι έξι χρόνια περίπου. Από το '84 είμαι μαζί με το σύζυγο μου. Ε... παντρεύτηκα στα δεκαπέντε μου χρόνια, τελείωσα το Γυμνάσιο, δε συνέχισα Λύκειο, εεεε ... Ο μεγάλος μου τώρα είναι στα εικοσιπέντε, η κόρη μου είναι στα είκοσι, έχω τέσσερα παιδιά... η άλλη τώρα τελείωσε Πανελλήνιες, είναι δεκαοκτώ και η μικρή μου είναι στα δεκατεσσ.... δεκαπέντε χρονών....*

**ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

*Είμαι παντρεμένη, έχω δύο παιδιά... και έχω τελειώσει Τεχνικό Λύκειο. Ο μεγάλος μου είναι είκοσι επτά χρονών και ο μικρός είναι είκοσι τέσσερα. Και οι δύο έχουν τελειώσει το Πανεπιστήμιο.... (καμαρώνει με ικανοποίηση) Και ο ένας απ' τους δύο έχει και Μεταπτυχιακό! (με περηφάνια) Και δική του επιχείρηση! Τώρα ξεκινάει!!!*

*Εγώ σταμάτησα το Γυμνάσιο, Δευτέρα Γυμνασίου, ε... όταν τα παιδιά (τα δικά της παιδιά) πήγαν στο Γυμνάσιο πήγα κι εγώ Γυμνάσιο μαζί τους!!!*

**ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

*Είμαι διαζευγμένη μ' ένα γιο!!! Τώρα είκοσι (γελάει μάλλον με την έκπληξη μου) Έχω τελειώσει το Εσπερινό ΕΠΑΛ.*

**ΑΠ11, 38 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

*Όχι! Δεν είμαι παντρεμένη, είμαι ελεύθερη. Έχω τελειώσει το Λύκειο. Εγώ τελείωσα το Γυμνάσιο, μετά τελείωσα μια τεχνική σχολή ... ΤΕΣ, ΤΕΣ. Είναι ανάλογο..., κάτι ανάλογο... είναι με τα ΤΕΕ. Ειδικότητα Δομικών Έργων. Πήγα... κανονικά όταν ήμουν δεκαεφτά, δεκαοχτώ χρονών... Ε, ναι, μικρή! Όταν τελείωσα το Γυμνάσιο και μετά! Ύστερα τελείωσα το σχολείο, άρχισα να βγαίνω για να ψάχνω δουλειά και ότι δουλειά να 'ναι. Ο, τιδήποτε δουλειά έκανα. Δεν ακολούθησα δηλαδή κάτι που τελείωσα ανάλογα με το πτυχίο μου...*

Ως προς τον τόπο διαμονής, τέσσερις από αυτές μένουν σε χωριά κοντά στην πόλη της Κοζάνης, μία σε χωριό κοντά στην Πτολεμαΐδα, τέσσερις στην πόλη της Κοζάνης, μία στην πόλη της Πτολεμαΐδας και μία στη Σιάτιστα (κωμόπολη της Κοζάνης).

Το επίπεδο σπουδών των συζύγων περιορίζεται στην απόκτηση απολυτηρίου Λυκείου (συνήθως επαγγελματικού). Κανένας τους δεν έχει τελειώσει Τριτοβάθμιο Ίδρυμα (τουλάχιστον από τα λεγόμενα των συμμετεχουσών).

**ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)**

*Ο σύζυγος είναι ελεύθερος επαγγελματίας (δεν διευκρινίζει τι)*

**ΑΠ3, 44 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

*Όχι! (ο σύζυγος δεν εργάζεται) είναι συνταξιούχος λόγω υγείας.*

**ΑΠ4, 25 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Ο σύζυγος περνάει τέντες. Είναι Ιδιωτικός υπάλληλος.*

**ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*(Ο σύζυγος) είναι υπάλληλος της ΔΕΗ*

**ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Είναι ιδιωτικός υπάλληλος. Εργοδηγός. Απόφοιτος επαγγελματικού Λυκείου.*

**ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

*Ο σύζυγος έχει τελειώσει κι αυτός το Λύκειο. Έχει γνώσεις Τεχνικού Λυκείου. Έχει δική του επιχείρηση.*

**ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

*Ο πρόην σύζυγος είχε τελειώσει Λύκειο κι εκείνος. Ναι, αλλά όχι εδώ. Στο εξωτερικό. Είναι Δημόσιος υπάλληλος.*

Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, από τις απαντήσεις των αποφοίτων προκύπτει ότι το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο της συντριπτικής πλειοψηφίας των γονέων τους είναι χαμηλό. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι χρησιμοποιούν λέξεις όπως αναλφάβητοι, αγράμματοι, για να περιγράψουν το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους και κυρίως των μητέρων! Αυτό βρίσκεται σε πλήρη σύγκλιση με τα ευρήματα τόσο του ερωτηματολογίου, το οποίο διενεμήθη στους μαθητές/τριες των εσπερινών σχολείων όσο και τις απαντήσεις των τελειοφοίτων που αφορούν στο κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο της γονεϊκής οικογένειας τους.

**ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)**

*Οι γονείς μου είναι συνταξιούχοι τώρα! Ναι, ναι και η μητέρα μου εργάζονταν (δεν διευκρίνισε).*

**ΑΠ2, 36 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

*Τώρα είναι συνταξιούχα η μαμά μου. Δούλευε ναι, δούλευε... Η μαμά μου δούλευε στο εργοστάσιο του ..... (Επωνυμία Εργοστασίου) σε ένα χωριό (χωριό δίπλα στην Κοζάνη) και ο μπαμπάς μου στα χωράφια και με το ακορντεόν, ήταν μουσικός!*

**ΑΠ3, 44 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

*Οι γονείς μου....! Η μητέρα μου είναι αναλφάβητη, ...γεωργοί, και ο πατέρας μου είχε τελειώσει το Δημοτικό και είχε κάποια χρόνια στο Γυμνάσιο, αλλά ήταν γεωργός, κατά κύριο επάγγελμα.*

**ΑΠ4, 25 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Οι γονείς μου είναι χωρισμένοι. Ο πατέρας μου ασχολείται με ρούχα μαζί με τη θεία μου. Η μητέρα μου μένει Ιρλανδία, ασχολείται με... με ηλικιωμένους, τους προσέχει.. Ναι, είναι Ιρλανδέζα η μητέρα μου!*

**ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009),**

*Η μητέρα μου όχι (δεν εργάζονταν) , ο πατέρας μου. Είχε δικό του μαγαζί.*

**ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Ο πατέρας μου υπάλληλος της ΔΕΗ, η μητέρα μου είχε παντοπωλείο.*

**ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Οι γονείς μου είναι αγρότες. Τελείωσαν μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, ναι (εννοεί Δημοτικό).*

**ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006),**

Στην ερώτηση μου αν οι γονείς της τελείωσαν το Λύκειο απάντησε:

*Όχι, όχι! Αγράμματοι τελείως! Ο μπαμπάς τέλειωσε το Δημοτικό μόνο (σημ. συγγ. επομένως, δεν ταιριάζει το αγράμματοι τελείως. Υποθέτω ότι απλώς ήθελε να τονίσει ότι δεν συνέχισαν περαιτέρω το σχολείο).*

**ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

*Οι γονείς μου, του Δημοτικού ! Και οι δύο, και η μάμα και ο μπαμπάς! Ασχολούνταν με τη γεωργία! Και οι δύο.*

**ΑΠ11, 38 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

*Οι γονείς μου; Ούτε καν Δημοτικού! Η εργασία τους... Ο μπαμπάς μου σε εταιρείες, σε ιδιώτες, χωράφια τέτοια...*

Ως προς την εργασιακή τους κατάσταση οι απόφοιτες βρίσκονται επαγγελματικά σε καλύτερη μοίρα συγκριτικά με τις τελειόφοιτες! Από τις έντεκα οι επτά εργάζονται -δύο εκ των οποίων με συμβάσεις ορισμένου χρόνου και δύο ως ελεύθερες επαγγελματίες - μία είναι άνεργη και τρεις σπουδάζουν (μία στα ΑΕΙ και δύο στα ΤΕΙ)

**ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)**

*Είμαι Διοικητική Υπάλληλος στο Νοσοκομείο Κοζάνης. (είναι πολύτεκνη)*

**ΑΠ3, 44 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

*Είμαι δημόσιος υπάλληλος και εργάζομαι σαν διοικητικό προσωπικό στη... (Δημόσια Υπηρεσία)*

**ΑΠ4, 25 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*(την στιγμή της συνέντευξης σπουδάζε) Είμαι στο δεύτερο έτος στην Αγγλική Φιλολογία. Πέρασα μέσω του Εσπερινού ΓΕΛ*

**ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Έχω μια εταιρεία καθαρισμού αυτή τη στιγμή. Μαζί με το σύζυγο...*

**ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Είμαι υπάλληλος της ΔΕΗ. Όχι, όχι, όχι! (δεν είναι μόνιμη) Είμαι σε... ορισμένου χρόνου!*

**ΑΠ7, 39 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Είμαι άνεργη, σπουδάστρια στα ΤΕΙ Λογιστικής στο ΤΕΙ Δυτ. Μακεδονίας*

**ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Είμαι φοιτήτρια στα ΤΕΙ (Κοζάνης) και σπουδάζω Λογιστική. Είμαι στο δεύτερο έτος! Εργάζομαι σε... (Νοσοκομείο της περιοχής). Έχω μπει ως υποχρεωτικής εκπαίδευσης, βάσει πολυτεχνίας! Ήταν ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, και μπήκα με υποχρεωτική εκπαίδευση. Για μένα ήταν σωτήριος αυτός ο νόμος [...] Όχι δεν έχω πολλά χρόνια, πέντε χρόνια έχω μόνο... αλλά ήτανε μία... Είναι μόνο πρωινή (δουλειά) . Η ειδικότητα μου είναι μόνο πρωινή...*

**ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

*Είμαι στον ιδιωτικό τομέα και είμαι Τουριστική Πράκτορας.*

**ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

*Είμαι σε μία οχτάμηνη σύμβαση στον ΑΗΣ Αγίου Δημητρίου. (αυτή τη στιγμή) Πάνω στην ειδικότητα, στο πτυχίο που έχω!... Μηχανοτεχνίτης. Παρόμοιο... εγώ είμαι ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών.*

**ΑΠ11, 38 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

*Επαγγελματική απασχόληση μμμ... για τώρα μιλάμε. Στη ΔΕΗ δουλεύω. Σε μόνιμη βάση.*

**12.6.2. Λόγοι επιστροφής στη σχολική φοίτηση**

Ποιοι ήταν οι λόγοι που τις οδήγησαν στην επιστροφή στο σχολείο; Ένας από τους προφανείς και αναμενόμενους λόγους, ήταν η επαγγελματική αποκατάσταση, η επαγγελματική αναβάθμιση και η διασφάλιση της εργασιακής θέσης. Είναι πολύ συχνή η χρήση της λέξης απωθημένο ή του ρήματος θέλω (το ήθελα, είπαν αρκετές) (κάτι ανάλογο συνέβη και με τις τελειόφοιτες). Ήταν σαν να περίμεναν με κάποιο τρόπο να τους δοθεί μια δεύτερη ευκαιρία να επιστρέψουν στο σχολείο και να πραγματοποιήσουν όλα αυτά που είχαν ονειρευτεί. Ένα κοινό, θεωρώ, χαρακτηριστικό των περισσότερων γυναικών με τις οποίες μίλησα, ήταν το γεγονός ότι αρκετές δεν σταμάτησαν το σχολείο επειδή το ήθελαν αλλά επειδή το επέβαλαν οι περιστάσεις. Κάποιες, ίσως, λόγω ανωριμότητας και απειρίας προτίμησαν την έγγαμη ζωή χωρίς να λάβουν υπόψη τις συνέπειες μιας τέτοιας απόφασης. Όλες όμως, κάποια στιγμή αντιλήφθηκαν πόσο σημαντικό είναι ένα απολυτήριο/πτυχίο Λυκείου όχι μόνο για την εύρεση εργασίας αλλά και για την προσωπική τους ικανοποίηση.

**ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)**

*Πώς αποφάσισα; (σκέφτεται) Πήρα μέρος σε μια προκήρυξη, εεεε..... και διορίστηκα σαν ΥΕ, σαν πολύτεκνη, προσλήφθηκα και... εφόσον προσλήφθηκα και ήταν μόνιμη η δουλειά σκέφτηκα ότι ένα απολυτήριο Λυκείου θα με βοηθούσε να αναβαθμιστώ επαγγελματικά. Και αυτός ήταν ο λόγος που ξεκίνησα..... Και ένα κρυφό απωθημένο που το είχα αφήσει από παλιά! (γελάει)*

**ΑΠ2, 36 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

Στην ερώτηση τι την οδήγησε να επιστρέψει στα θρανία απήντησε:

*Οι καταστάσεις! Επειδή ήθελα μια δουλειά, ήμουν χωρισμένη με το παιδί, ήθελα μια δουλειά... πουθενά δεν μπορούσα να ... βρω δουλειά... γι αυτό! Εγώ (με έμφαση) το αποφάσισα! Ναι εγώ! Επειδή δεν είχα τελειώσει το Λύκειο και το είχα απωθημένο!*

**ΑΠ3, 44 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

*Και σκέφτηκα ότι χρειάζομαι να κάνω κάτι, να έχω άλλη δουλειά έξω από το σπίτι, να βγαίνω γιατί ήταν και θέμα και ψυχολογικό πια... (λόγω της ασθένειας του συζύγου) αλλά λόγω το ότι δεν είχα τα προσόντα, οι δουλειές που μου είχαν προτείνει ήταν να δουλεύω σε καφέ, ψησταριές και τέτοια, που εγώ δεν... ήθελα κάτι τέτοιο. Και ένα πρωί του Αυγούστου σκέφτηκα και λέω ότι πρέπει να πάω στο σχολείο. Αλλά τί σχολείο αφού ήμουν... Τριάντα χρονών. Αφού... τα παιδιά μου ήδη ήτανε δεκατρία και εφτά. Έψαξα, ρώτησα, έμαθα, μου είπαν ότι όντως υπάρχει Εσπερινό Σχολείο και πήγα και γράφτηκα...*

*Όχι, όχι, όχι! (δε γνώριζε ότι υπήρχε σχολείο Εσπερινό) Απλά σκέφτηκα, είπα αφού έψαχνα δουλειά και είδα ότι οι δουλειές που μου προτείνουν είναι ... δουλειές που δε θα' θελα εγώ να κάνω και η δουλειά που έκανα ήδη πια δεν μπορούσα να την κάνω (κοπτική- ραπτική) γιατί δεν είχα... ήθελε ηρεμία, ήθελε καθαρό μυαλό η δουλειά που έκανα... και... εγώ δεν μπορούσα να το έχω, έψαχνα για άλλη δουλειά. Με αποτέλεσμα, μια φίλη μου που δούλευε καθαρίστρια στα σχολεία..., είπα θα πάω εκεί, καθαρίστρια σε σχολεία. Προτιμώ, είπα, να' χω μια σφουγγαρίστρα στο χέρι μου παρά να είμαι σερβιτόρα κάπου. Δεν το' θελα αυτό το πράγμα. Κι έτσι πήγα εκεί, και μέσω εκεί ... μου 'ρθε και η ιδέα να πάω στα σχολεία.... Κάπως έτσι!*

**ΑΠ4, 25 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*[...] είδα ότι δεν μπορώ να βρω δουλειά, οτιδήποτε, όλοι μου λέγαν ότι είσαι μικρή, να γυρίσεις πίσω στο σχολείο κι όλα αυτά και έμαθα ότι υπάρχει εσπερινό γιατί δούλευα τα πρωινά και ήταν ό, τι καλύτερο. Αυτό ζητούσανε παντού! (το απολυτήριο Λυκείου)*

*Πιο πολύ από τρίτους! (έμαθε για τα εσπερινά σχολεία) Ε... με πίεζαν να πάω, κι εγώ ήθελα, απλά δεν είχα ποτέ σκοπό να πάω, να δώσω Πανελλήνιες ή οτιδήποτε. Πήγαινα απλά για να πάρω ένα χαρτί. Αυτό. Στην πρώτη χρονιά είδα ότι με λίγη προσπάθεια μπορούσα να πάρω καλούς βαθμούς. Οι πρώτοι βαθμοί που πήρα ήταν αρκετά ικανοποιητικοί, ενθουσιάστηκα, συνέχισα για τέσσερα χρόνια...*

**ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Το Γυμνάσιο το τελείωσα κανονικά, ναι! Στην ηλικία που ... κανονικά... Μετά επειδή παντρεύτηκα πολύ μικρή .. δεν πήγα στο Λύκειο και... ήθελα πάντα να το τελειώσω το Λύκειο. Το αποφάσισα μια μέρα πολύ ξαφνικά! Ενώ πήγαινα κάπου σε μια δουλειά στο δρόμο...(!) αποφάσισα ότι θα πάω να γραφτώ στο Εσπερινό Λύκειο γιατί ήταν ένα όνειρο που πάντα ήθελα να πραγματοποιήσω...*

*Το σκεφτόμουν πάντα, απλά επειδή ήταν τα παιδιά μου μικρά πιο δεν μπορούσα ν' αφήσω τα παιδιά μου μόνα τους και να λείπω όλο το απόγευμα! Όταν φτάσαν τα παιδιά μου σε μια ηλικία που μπορούσαν πλέον να μείνουν μόνα τους αποφάσισα ότι θα πάω και θα το τελειώσω (με πάθος).*

**ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*[...] Αυτή η ωραία μέρα ήταν πάντα στο βάθος του μυαλού μου, πάντοτε δηλαδή, ποτέ δεν ήθελα... ήδη, ήδη... όταν τελείωσα το Δημοτικό και πήγαινα Αγγλικά, κρυφά πήγαινα τυφλό σύστημα γραφομηχανή... (χαμογελάει) (σημ. συγγρ. Εντυπωσιακός ο χαρακτηρισμός «ωραία μέρα» για τη μέρα της επιστροφής στο σχολείο)*

**ΑΠ7, 39 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Ένα ερέθισμα ήταν ο γιος μου, (για να γυρίσει στο σχολείο) ... Δεν μου περνούσε, όμως, καθόλου απ' το μυαλό ότι θα ξαναγύριζα στο σχολείο. Κάποια στιγμή το παιδί άρχισε να μεγαλώνει, από φόβο και μόνο να μη μπλέξει πουθενά, να μην κάνει, λέω, θα ξαναγυρίσω στο σχολείο απλά και μόνο για να 'μαι κοντά στο παιδί. (μια εντελώς διαφορετικά οπτική του θέματος και ένας εντελώς διαφορετικός λόγος επιστροφής στα θρανία)*

*... Μετά από δεκαπέντε, δεκαέξι χρόνια. Απλά, για να είμαι κοντά στο παιδί. Θυμάμαι του έλεγα θα γραφτώ στο ίδιο σχολείο με σένα, θα καθόμαστε στο ίδιο το θρανίο μαζί, θα σε ελέγχω, θα ελέγχω τις παρέες σου, θα κάνω, θα κάνω... Και φώναζε, δεν ήθελε «μη τολμήσεις και 'ρθεις στο ίδιο σχολείο μ' εμένα θα φύγω εγώ». Λέω υπάρχει κι άλλη λύση, μην ανησυχείς. Εσύ θα πας το πρωί και εγώ θα πάω τ' απόγευμα. Αφού μου δίνει αυτή τη δυνατότητα το Εσπερινό... (σημ. συγγρ. αξιοσημείωτος ο λόγος για τον οποίο αποφάσισε να εγγραφεί στο σχολείο)*



Πώς έμαθε για το εσπερινό σχολείο;

*Από συνομήλικους έτσι, γενικότερα, που είχαν τα ίδια προβλήματα (εννοεί δεν είχαν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είναι ενδιαφέρον ο χαρακτηρισμός «προβλήματα» που χρησιμοποιεί για να περιγράψει από πού πληροφορήθηκε για τα εσπερινά σχολεία). Και όταν πλησίαζε, θυμάμαι, Σεπτέμβριος και το σκεφτόμουν κι έλεγα «θα πάω, δεν θα πάω, θα πάω, δεν θα πάω»... Δεν το 'λεγα και σε κανέναν. Ήθελα η απόφαση να είναι δική μου. Να μην επηρεαστώ από κανέναν, είτε θετικά είτε αρνητικά. Κι ένα απόγευμα πήρα την απόφαση, πήγα έκανα την εγγραφή...*

**ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*[...] και αποφάσισα μετά από αρκετά χρόνια να πάω ξανά στο σχολείο εεε... από εργασιακούς λόγους περισσότερο... Όχι, ήταν η αιτία η δουλειά... (για να γυρίσει στο σχολείο) Η μόνη λύση για να βρω αυτό το στόχο είναι μέσα από το Εσπερινό. Να τελειώσω το σχολείο, γ' ανακουφιστώ... (σημ. συγγ. ενδιαφέρουσα η χρήση του συγκεκριμένου ρήματος. Ίσως ήταν τόσο μεγάλη η επιθυμία της να τελειώσει το σχολείο που το είδε σαν ένα είδος «θεραπείας» και διεξόδου).*

*Με το που έμαθα ότι διορίστηκα είπα το σύζυγο «τώρα θα ξεκινήσω». Γιατί μέχρι τότε δεν αισθανόμουν ότι θα με βοηθούσε κάποιος... (διορίστηκε μόνιμη Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης λόγω πολυτεχνίας-θεώρησε ότι το απολυτήριο θα τη βοηθήσει να διασφαλίσει τη θέση της-είναι σπουδάστρια στο ΤΕΙ Κοζάνης).*

**ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

*[...] Το ήθελα από πριν, το είχα δηλαδή στο πίσω μέρος του μυαλού μου, λόγω του ότι παντρεύτηκα μικρή, κι ήθελα να πάω να τελειώσω, περισσότερο... για περισσότερα πράγματα που είχα μες στο κεφάλι μου (χαμογελάει).*

*[...] Όχι, περισσότερο ήτανε συναισθηματικούς λόγους που ήθελα να τελειώσω το σχολείο. Το ήθελα από μέσα μου. Το ήθελα! Ήταν ένα απωθημένο, ήθελα να το κάνω. Και το δεύτερον ήταν ότι έπρεπε να μάθω και κάποια πράγματα που ήταν πάνω στη δουλειά μου. Κι αυτό, ας πούμε, με βοήθησε... Και για επαγγελματικούς και προσωπικούς λόγους.*

**ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup>  
Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

*Καθαρά θέμα επαγγελματικό, να το πω, για να μπορέσω να δουλέψω. (δεν πήγε σε Εσπερινό ΓΕΛ) Γιατί εκεί που δούλευα ΕΠΑΛ χρειαζόταν. Δηλαδή χρειαζόταν πτυχίο, όχι απολυτήριο! Για πτυχίο πήγαινα, καθαρά!*

*Και αυτό το είπα... γιατί να μην έχω ένα πτυχίο και περισσότερο από άλλους που άκουγα ότι «ξέρεις μπορείς να πας να πάρεις το πτυχίο, να μπορείς να μπεις στη δουλειά» και έτσι, πιο πολύ με παρότρυναν οι άλλοι. Αλλά όχι ότι δεν το ήθελα κιόλας. Το ήθελα!*

**ΑΠ11, 38 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup>  
Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

*[...] Το είχα πάντα στο μυαλό μου. Όχι, όχι. Πολλά χρόνια το σκεφτόμουνα. Τρία, τρία χρόνια έκανα γιατί είχα το πτυχίο.*

*(Επέστρεψε στο σχολείο) Γιατί είχα αγανακτήσει. Έψαχνα δουλειά, δεν μπορούσα και η μόνη λύση ήταν να τελειώσω το Εσπερινό για να μπορώ να κάνω οχτάμηνα. Είχα αγανακτήσει, ναι!*

**12.6.3. Αντίδραση του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος**

Όπως οι τελειόφοιτες έτσι και οι απόφοιτες είχαν να αντιμετωπίσουν την αντίδραση του περιβάλλοντος τους στενότερου και ευρύτερου απέναντι στην απόφασή τους να επιστρέψουν στο σχολείο. Και σ' αυτή την περίπτωση η αντίδραση του περιβάλλοντός τους υπήρξε από πολύ αρνητική έως πολύ θετική.

**ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)**

*Φυσικά αντέδρασε (ο σύζυγός της), φυσικά αντέδρασε, φυσικά και με ειρωνεύτηκε (γελάει), αλλά στην πορεία του οφείλω το γεγονός.... Με βοήθησε, με στήριξε πάρα πολύ. Το γεγονός ότι μπόρεσα και τελείωσα, οφείλεται βασικά σ' αυτόν.*

*Πάρα πολύ, πάρα πολύ, (με βοήθησε) πρακτικά..., με εμπύχωνε και ψυχολογικά γιατί ήταν δύσκολος αγώνας και με βοήθησε! Αλλά η πρώτη του αντίδραση ήταν αρνητική. Απλά ήμουν αποφασισμένη, το δέχτηκε σαν τετελεσμένο γεγονός, οπότε δεν μπορούσε να κάνει και κάτι άλλο... (δυναμική)! Και τα παιδιά το ίδιο! Στην αρχή είχαν κι αυτά αρνητική αντίδραση... Αισθάνθηκαν κάπως! Οι γονείς μου με ενθάρρυναν, με ενθάρρυναν να πάω... (χαμογελάει) Οι γονείς μου ήταν*

δεκτικοί.... Αλλά βασικά με βοήθησε η οικογένεια μου, ο άντρας μου, πρακτικά... (συνεχίζει να γελάει)

Ο περίγυρος; Ε... οι περισσότεροι πειραχτικά! Με πείραζαν ξέρω γω, και «θες να γίνεις διευθύντρια», και σ' αυτό το στυλ το ειρωνικό... ήμουν τόσο αποφασισμένη που το δέχτηκαν ...και δεν τους άφηνα και πολλά περιθώρια... ήταν μια απόφαση που την πήρα με την οικογένεια μου.... Από τη στιγμή που είχα τη στήριξη του άντρα μου δεν με ενδιέφερε ούτε η άποψη του περίγυρου...

### **ΑΠ2, 36 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

Οι δικοί μου δεν είπαν τίποτα! Τίποτα, απλώς χάρηκαν! Ο πατέρας μου δε ζούσε, η μαμά μου... οι γύρω μου... Δεν είχανε πρόβλημα.

### **ΑΠ3, 44 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

Ήταν θετικός! (ο σύζυγος) Στην αρχή μου είπε «τι λες; είναι δυνατόν σ' αυτή την ηλικία να υπάρχει σχολείο να πας; Θες να πας με το γιο σου» ας πούμε, «στην πρώτη Γυμνασίου; Που να πας;» Φυσικά, εγώ, δεν ήθελα να πάω με το γιο, αλλά έλεγα ότι θα υπάρχει, δεν μπορεί να μην υπάρχει ένα σχολείο για τους μεγάλους! Αλλά ήτανε θετικός! Δεν είπε, δεν ...να πει ότι «τι δουλειά έχεις να πας, γιατί...» ή «που θα πας, που θ' αφήσεις τα παιδιά», τίποτα. «Αν βρεις να πας είπε, πήγαινε».

Τελικά όμως ο σύζυγος απεδείχθη πολύ πιο υποστηρικτικός απ' ότι περίμενε κι η ίδια:

[...]Ε... από το σύζυγο! Πολλή βοήθεια από το σύζυγο! Μέχρι και πλυντήριο πιάτων πήγε αγόρασε! Όταν τότε είπα να σταματήσω γιατί δεν άντεχα άλλο, μου είπε «σε παρακαλώ παράτα τη δουλειά», το καθαρίστρια, ας πούμε, «παράτα τη δουλειά, αλλά το σχολείο μην το παρατάς, γιατί έκανες τόσο αγώνα, έκανες τόσο κόπο, γιατί να το παρατήσεις;». Ήταν αυτός που κρατούσε τα βιβλία στις εξετάσεις για να λέω τα μαθήματα, διαβάζαμε μαζί! Αυτό, ναι! Αυτό με βοήθησε πάρα πολύ! Εντάξει! Οι άλλοι, δεν είχα και την απαίτηση! Ο σύζυγος! Ο σύζυγος μου στάθηκε πάρα πολύ! Ναι! Μου στάθηκε! (χαμογελάει με ευγνωμοσύνη)

Τα παιδιά χάρηκαν, γιατί θα έφευγα από το σπίτι τις ώρες που θα 'ταν αυτά εκεί και θα 'ταν όλο χαλαρά. Το χάρηκαν μπορώ να πω! Η μικρή ήταν μικρή, δεν πολυκαταλάβαινε, αλλά ο μικρός, ο γιος που ήτανε στην πρώτη Γυμνασίου τότε που θα πηγαίναμε μαζί στο Γυμνάσιο το χάρηκε σου λέει «θα φεύγει αυτή και εγώ θα είμαι χαλαρός»!

Οι γονείς μου... ο πατέρας μου είχε πεθάνει χρόνια, η μητέρα μου στην αρχή αντέδρασε... «που θ' αφήσεις τα παιδιά σου, τον άντρα σου, που θα πας τώρα, όταν ήταν να πας σχολείο δεν πήγαινες, τώρα θέλεις να πας...» Τέτοια, είχα πολλά... (με πικρία) Από τα πεθερικά μου το ίδιο.

Εκεί είναι το πρόβλημα το σοβαρό. «Τώρα εσύ θα πας σε σχολείο ή θα πας να γαμπρίσεις στην Κοζάνη... ε...» (διάσταση του φύλου). Είχαμε και τέτοια, ναι!

Εγώ πιστεύω ότι οι φίλοι μου, οι πραγματικοί φίλοι το είδαν θετικά. Οι πραγματικοί... (κατεβάζει το βλέμμα) Αλλά υπήρχαν κι άλλοι που λέγαν «ε τώρα στα γεράματα κι εσύ θες να πας σχολείο, τι να πας να κάνεις;» Αυτό. Είχαμε και τέτοια από φίλους,!!!

Πολύ συγκινητικό ήταν το περιστατικό που αναφέρει με την μικρή της κόρη και κει φαίνεται για ακόμη μια φορά πόσο καταλυτικό ρόλο παίζει η υποστήριξη των παιδιών στις αποφάσεις των γονέων:

Α, ξέχασα να σου πω ότι όταν η κόρη μου θα πήγαινε πρώτη Δημοτικού, γιατί όταν ξεκίνησα όλο αυτό ήταν στο Νηπιαγωγείο, είπα θα σταματήσω να το βοηθήσω λίγο να κάνει... τα πρωτάκια που θέλουν μία βοήθεια... κι αυτό ξέρεις τι μου είπε; «Δε σου επιτρέπω για μένα να σταματήσεις!» (αναστενάζει με συγκίνηση). Ναι αυτό, «δε σου επιτρέπω να σταματήσεις το σχολείο για μένα. Εγώ θα τα καταφέρω και μόνη μου». Και πραγματικά, έβγαλε το Δημοτικό με άριστα και αυτό. Μην κοιτάς τώρα που δεν διαβάζει (γελάμε και οι δυο), τότε διάβαζε! Και δε σταμάτησα, ναι, γι αυτό. Αλλιώς θα σταματούσα τότε για να βοηθήσω το παιδί.

#### **ΑΠ4, 25 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

Ο σύζυγος δεν ήθελε, δεν ήταν καθόλου θετικός σ' αυτό. Απλά θεώρησε ότι είναι προσωπική μου επιλογή και ότι πρέπει να χτίσω οπωσδήποτε το δικό μου μέλλον γιατί σίγουρα δεν ξέρεις αν θα είσαι με το σύζυγο σου για πάντα μαζί και ότι σίγουρα θα βοηθούσα κι εγώ στην οικογένεια που επρόκειτο να κάνουμε (σημ. συγγ. πολύ ώριμο το σκεπτικό της!) Μετά ... δεν τον έπεισα, όχι δεν του είπα τίποτα, πήγα στο Εσπερινό, γράφτηκα, στην αρχή δεν ήθελε, μετά με τους πρώτους βαθμούς κι αυτός είδε ότι δεν πήγαινα τζάμπα, κι έτσι...

Από τους γονείς μου... Ε... αυτό που άκουγα συνέχεια ήταν «ε... τώρα στα γεράματα (!) πας να μάθεις γράμματα...» Ήμουνα είκοσι χρονών, ναι ναι! Ε για αυτούς, απλά επειδή ήμουνα και παντρεμένη και αυτοί το βλέπαν αλλιώς, τι πάει να κάνει στο Εσπερινό...

Κι αυτοί πίστευαν ότι τζάμπα το κάνω όλο αυτό, επειδή είναι και Εσπερινό ότι «δεν θα καταφέρεις κάτι, το πτυχίο δεν θα είναι ισάξιο με τα πρωινά...» ...όλοι αυτό έχουν στο μυαλό τους... ενώ δεν ισχύει αυτό...

Όταν πέρασα στο Πανεπιστήμιο όμως, χάρηκαν πάρα πολύ! Το ίδιο και η πεθερά μου! Ναι πάρα πολύ, όλοι άλλαξαν! Ισα ίσα αυτοί με... με πίεσαν πιο πολύ γιατί βλέπαν ότι όντως μπορώ να αντεπεξέρθω σε όλα αυτά, και στα μαθήματα και στη δουλειά μου και στο σπίτι μου και σ' όλα αυτά

(σημ. συγγ. αλλαγή στάσης επειδή τους απέδειξε ότι είχε τις δυνατότητες να καταφέρει αρκετά πράγματα).

#### **ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Ναι του είπα (του συζύγου) ότι θα γραφτώ στο Εσπερινό Λύκειο. Ε, μου είπε στην αρχή ότι δεν πάω και πολύ καλά, η έκφραση του ακριβώς (γελάμε και οι δυο) του είπα ότι εγώ θα το κάνω και τελειώνει το θέμα εκεί. Και πήγα! Γράφτηκα και το τέλειωσα! (αποφασισμένη) Τα παιδιά συμφώνησαν, δεν είχαν ποτέ αντίρρηση!*

*Οι γονείς μου, μου είπαν ότι είμαι σε ηλικία πλέον που δεν θα 'πρεπε να .... Ότι είμαι μεγάλη για να πάω στο σχολείο και όλα αυτά, ότι θα έπρεπε να το σκεφτώ και ότι δεν θα έπρεπε αυτή τη στιγμή να πάω στο σχολείο αντί να κάθομαι στο σπίτι μου και να μαγειρεύω αλλά δεν με επηρέασε η γνώμη κανενός! (σημ. συγγ. οι γονείς της θεωρούν ότι αυτό που πρέπει να κάνει μια γυναίκα με δική της οικογένεια είναι να κάθεται στο σπίτι και να φροντίζει τα παιδιά και το σύζυγό της (μαγειρέμα, πλύσιμο, καθαριότητα και γενικότερα ασχολίες που «ταιριάζουν» σε μια γυναίκα)*

*Όταν τη ρώτησα για την αντίδραση του κοινωνικού περίγυρου με διέκοψε προτού προλάβω να ολοκληρώσω την ερώτηση:*

*Δεν μ' ενδιαφέρει η γνώμη κανενός, συνήθως, αλλάαα... υπήρχαν κάποια ειρωνικά σχόλια, στα οποία δεν έδωσα σημασία γιατί δεν μ' ενδιέφερε η γνώμη τους (θυμωμένα) Από τη στιγμή που αποφάσισα να το κάνω, θα το 'κανα ό, τι και να μου λέγανε. Μου ήταν αδιάφορη, δηλαδή, η γνώμη του καθενός πλέον!*

#### **ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Ο σύζυγος, στην αρχή, αυτό το.. η φυσική αντίδραση δεν ήθελε! Το σπίτι, τα παιδιά, εκείνο... έλεγα «εγώ το ξεκίνησα και ότι θες κάνε»! Τα παιδιά... ανέκαθεν με στηρίζανε σε τρελό βαθμό! Σε τρελό βαθμό... το θέλανε, και το επιζητούσαν και το επιζητούν ακόμα να δώσω και Πανελλήνιες...*

*Στην αρχή δεν το ανακοίνωσα. (χαμογελάει) Ήταν κρυφό. Τα βιβλία μου τα είχε μια συμμαθήτρια στο αυτοκίνητο της – (σημ.συγγ: έχω μείνει κατάπληκτη), είναι κάτι που δεν το έχω πει ποτέ και σε κανέναν, ούτε κι αυτός το ξέρει καλά καλά! Ήταν εργαζόμενος, έτσι που έλειπε αρκετά από το σπίτι, οπότε μου δόθηκε η ευκαιρία να το κάνω! Όποτε ήταν στο σπίτι δεν ερχόμουν στο σχολείο, με βοήθησαν και σ' αυτό πάρα πολύ οι καθηγητές, με τις απουσίες και τέτοια, όχι ότι*

έκανα πάρα πολλές αλλά... ε...στην πορεία πια το είπα... Λέω, ναι, ...τελείωσε, λέω, αυτό δε γίνεται.... όταν πια είδα ότι δε ...δηλαδή... (έπρεπε να του το πει)

Δεν έχω μητέρα εδώ και πολλά χρόνια! (με λύπη) Ο πατέρας μου, τώρα τελευταία όταν πήρα τ' απολυτήριο, γιατί ήτανε κάτι που ήθελα να του το αποδείξω, γιατί ήμουν πάντα πολύ καλή μαθήτρια και μ' εμπόδιζε στα γράμματα, (θεωρεί ότι ο βασικός αίτιος που δεν ολοκλήρωσε τη φοίτηση όταν έπρεπε ήταν ο πατέρας της) οπότε δεν τον έλεγα ποτέ τίποτα ότι πάω σχολείο, ήθελα να πάρω το απολυτήριο και να του το δείξω. Και μόλις του το έδειξα πάλι αποποιήθηκε τις ευθύνες του. Δηλαδή, αυτοί που μάθανε να ζούνε σ' αυτό τον κόσμο τον δικό τους, που πραγματικά δε θέλανε κάτι καλύτερο για τα παιδιά τους, συνεχίζουν να μη θέλουν κάτι καλύτερο. Δηλαδή και με το που το είδε λέει «ας το 'φτιαχνες τότε». «Μα», λέω, «δεν θυμάσαι ότι εσύ δε μ' άφησες;» (σημ. συγγ. εξέφρασε πολύ πικρία και μάλιστα σε έναν άνθρωπο, άγνωστο, που δεν είχε ξαναδεί άλλη φορά: εμένα. Όμως θεωρώ ότι αυτή η αλήθεια είναι ενδεικτική της πικρίας που είχε σωρεύσει μέσα της από τη συμπεριφορά του πατέρα της)

Έχω ακούσει και έχω αντιμετωπίσει πάααααααα πολλά πράγματα... «τώρα τι τα θες; Τώρα που σηκώνεσαι και πας, τώρα σ' αυτή την ηλικία;»... δηλαδή πολύ έτσι, ποτέ δεν έχω ακούσει από κάποιον άνθρωπο «Μπράβο που το έκανες!» (με πίκρα και χαμηλόφωνα)

Όχι, όχι, όχι! (αυτή η συμπεριφορά δεν είναι από ζήλια) Πιστεύω ότι κάποιοι άνθρωποι μάθανε να ζούνε σ' έναν κόσμο που αν ξεφύγει κάποιος απ' αυτόν και τα στάνταρντ τους δεν... δηλαδή, αυτό είναι...

### **ΑΠ7, 39 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

Οι δικοί μου φώναζαν όταν παράτησα το σχολείο! (όταν ήταν έφηβη)

Δεν το συζήτησα με κανέναν (ότι θα επέστρεφε στο σχολείο) ...και γυρίζω στο σπίτι... πρώτα πήγα στους γονείς μου, έτρωγαν, θυμάμαι, (γελάει) και μπαίνω μέσα και λέω «πήρα μια απόφαση ζωής» λέω « και την εκτέλεσα» (έξυπνη χρήση του συγκεκριμένου ρήματος) . Όλοι γύρισαν με κοίταζαν έτσι... φεύγαν τα πιρούνια, φεύγαν τα κουτάλια (γελάει) και λέω «έτσι κι έτσι, ξαναγράφτηκα στο σχολείο». Η μάνα μου ενθουσιάστηκε πάρα πολύ. Ο δε πατέρας μου κάπως... του ήρθε.

Πώς αντέδρασε ο πατέρας της;

Δεν μου είπε τίποτα απολύτως, τίποτα απολύτως! Ε, φεύγω από κει, πάω στο σπίτι, είναι ο σύζυγος, βλέπει τηλεόραση, του λέω «πήγα και γράφτηκα στο Νυχτερινό το Λύκειο. Θα ξεκινήσω...

λέω «κανονικά όταν θα ξεκινήσουν τα σχολεία». Γυρίζει μία, με κοιτάει μ' ένα μάτι λοξό, μου λέει «πας καλά; Τι άλλο» με λέει «θα κάνεις» λέω «πολλά ακόμα» και γελάω και του λέω «περίμενε, θα πάω του λέω μέχρι τα Χριστούγεννα. Αν δω ότι μπορώ ν' ανταπεξέρθω στις υποχρεώσεις, σ' όλα αυτά, με το σχολείο, με σας και τα λοιπά, καλώς, αν δω του λέω, στη διάρκεια αυτό το τρίμηνο και ζορίζομαι θα τα παρατήσω!»

Ο γιος, το ότι δεν πήγα στο σχολείο μαζί του ... ήταν ενθουσιασμένος. Δεν είχε πρόβλημα αν θα είμαι στο Εσπερινό!

(Ο κοινωνικός περίγυρος;) Εγώ διαπίστωσα πόσο κακός κόσμος υπάρχει (παύση) Ήταν λίγα τα άτομα που χάρηκαν γι αυτό που έκανα και που ακόμα και τώρα με ενθαρρύνουν να συνεχίσω και πάρα πολλοί είναι αυτοί, σου λέω, που κρίνουν...

### **ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

(Ο σύζυγος) Εεε... στην αρχή να σου πω την αλήθεια, γκρίνιαζε «και τώρα... και που θα πας... και φεύγεις το πρωί... και αυτό...». Τα παιδιά ήταν υπέρ. Χάρηκαν, χάρηκαν!

Οι γονείς, οι γονείς γέλασαν... Τώρα τα πεθερικά ήταν λίγο το αυτό... αλλά τη στιγμή που ο άντρας δεν έφερε αυτό... τα 'λεγαν λίγο... ξέρεις... από πίσω... στη δική μου περίπτωση. Δεν μου έριξε κανένας βολές... (χαμογελάει)

Στη δουλειά, αντιμετώπισα κάποια πλάγια, έτσι, και δηλητηριώδη σχόλια, ναι... «και τώρα εσύ που ήρθες χτεσινή εδώ μέσα, και θες να πας στο γραφείο να πιάσεις θέση, και κουράστηκες σε κούρασε η δουλειά η πολλή» (όλα αυτά τα λέει με σαρκαστικό ύφος και τόνο), τους έλεγα όμως «εσύ για τον εαυτό σου, εγώ για τον εαυτό μου»! (εργάζεται σε Νοσοκομείο και η δουλειά της είναι βοηθός θαλάμου). Λέει χαρακτηριστικά ότι θέλει να αλλάξει θέση γιατί: *Γιατί μπήκα σ' ένα χώρο που δε το γνώριζα... ο χώρος του νοσοκομείου είναι πολύ σκληρός. Βλέπεις την ανθρώπινη ύπαρξη να εξαθλιώνεται! Όταν μπήκα λοιπόν εκεί μέσα και δεν είχα ιδέα, τα είδα όλα! Κι είπα τον άντρα μου «δε γίνεται, κάτι πρέπει να κάνω ν' αλλάξω πόστο, ν' αλλάξω θέση». Είμαι βοηθός θαλάμου.... Έχω να αλλάξω ασθενείς... Τώρα είμαι στην εντατική εδώ και τρία χρόνια, εεε... και... τι να σου πω! Αίμα, δάκρυα κι ιδρώτας;! Για να το πω έτσι πιο... Και είπα μόνη μου ότι κάποια στιγμή, όσο είμαι νέα δεν με πειράζει να την κάνω αυτή τη δουλειά, αλλά κάποια στιγμή, να έχω... να βρω μια θέση, μια καρέκλα, να στο πω έτσι απλά, να κάτσω και να είμαι καθαρή, να μην έχω τρέξιμο!*

#### **ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

*Ο σύζυγος αντέδρασε : Α... τίποτα... θετικά! Το ήξερε! Ήξερε! Κι οι γονείς το ίδιο. Κανένας, δηλαδή, δεν τους άφησα και περιθώρια δηλαδή! Το ήθελα! (αποφασισμένη) Ήτανε... Και τα παιδιά το ίδιο! Ίσα ίσα που χάρηκαν κιόλας. Χάρηκαν που θα πήγαινα και μου είπαν και να συνεχίσω. Τα παιδιά ήταν θετικά. Και για άλλες (περαιτέρω) σπουδές!*

*Εντάξει, μπορεί να είπανε κάποιιοι (από τον κοινωνικό περίγυρο) , αλλά για μένα δεν... από τη στιγμή που ήταν απόφαση δική μου δεν μ' επηρέασε καθόλου. Δεν τους άφησα και περιθώρια, δηλαδή, για να το σχολιάσουν περισσότερο.*

#### **ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

*Ο γιος χάρηκε μπορώ να πω! Όχι, όχι! Δεν έφερε αντίρρηση! Ε, καλά τα παιδιά γενικά μάς έχουνε σε όλα ότι είμαστε γριές και αυτά... (γελάει) όχι, δεν... Ο κοινωνικός περίγυρος; Κάποιοι πιστεύω ότι, ξέρεις, στην αρχή το βλέπανε κάπως αλλά μετά εντάζει, όχι, δεν υπήρχε πρόβλημα! Κάποιοι είπαν «μπράβο και καλά κάνεις!»*

#### **ΑΠ11, 38 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

*Οι δικοί μου δεν είπανε τίποτα. Τίποτα! Ήτανε σύμφωνοι! «Αν το θέλεις εσύ, να πας. Ό,τι θέλεις!».* Ο κοινωνικός περίγυρος, μπορώ να πω ότι ε... κάποιιοι έλεγαν «τόρα πως πας σχολείο; Δεν βαριέσαι; Πώς τα βολεύεις;» Άλλοι είπαν «καλά έκανες!».

Οι απαντήσεις των αποφοίτων συγκρίνοντάς τες με αυτές των τελειοφοίτων ότι πολλά κοινά σημεία. Κοινό χαρακτηριστικό προσωπικότητας και των δύο ομάδων, το οποίο επεσήμανα και προηγουμένως, είναι η αποφασιστικότητα και η θέληση τους να ολοκληρώσουν (όπως και έγινε) τη φοίτηση τους και να φέρουν σε πέρας αυτό το οποίο ξεκίνησαν και να πραγματώσουν τους στόχους τους οποίους έθεσαν. Να επισημάνω ξανά ότι οι περισσότερες εξ αυτών έφεραν τους ανθρώπους τους προ τετελεσμένου γεγονότος, αφού όταν τελικά τους είπαν για την επιστροφή τους στο σχολείο είχαν ήδη πραγματοποιήσει την εγγραφή τους.

Αρκετές όμως από τις απόφοιτες παρουσιάζουν τους συζύγους τους πολύ πιο υποστηρικτικούς και δεκτικούς στην απόφασή τους για συνέχιση των σπουδών σε σύγκριση με



τις τελειόφοιτες. Τα παιδιά, όπως και στις τελειόφοιτες, τάχθηκαν υπέρ της απόφασης των μητέρων τους.

#### **12.6.4. Αλλαγές στην καθημερινότητα**

Ο τέταρτος θεματικός άξονας αφορά τη διερεύνηση των αλλαγών που λογικά επήλθαν στην καθημερινή ρουτίνα των αποφοίτων από τη φοίτηση τους στα εσπερινά σχολεία. Οι απαντήσεις συγκλίνουν με τις αντίστοιχες των τελειοφοίτων:

#### **ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)**

*Τους έλειπα... Φυσικά, γιατίίιι ... δούλευα οκτώ ώρες, πηγαινοερχόμουν δυο φορές Σιάτιστα-Κοζάνη, ήταν 100 χιλιόμετρα, Δυο φορές την ημέρα! Δηλαδή το να λείπω δεκαοκτώ ώρες την ημέρα και για μένα ήταν δύσκολο! Και σωματική κούραση γιατί δούλευα βάρδια, ήμουν τραυματιοφορέας, και είναι δύσκολο επάγγελμα, και τα παιδιά... φυσικά βγήκαμε όλη η οικογένεια από το πρόγραμμα μας! Δεν ήταν εύκολο. Είχαν άλλη σειρά στο φαγητό, στα διαβάσματα...*

*[...] δε σου κρύβω ότι υπήρχαν περιπτώσεις που ένιωθα πολλές ενοχές (σημ. συγγ. που άφηνε τα παιδιά της για να πάει σχολείο), πολλές φορές πολλή κούραση... Ναι, ναι ... Σου μιλάω ειλικρινά δηλαδή.... και τώρα μου 'ρχεται .... είναι κάποιες στιγμές που σκέφτομαι κάποιες καταστάσεις... και ... συγκινούμαι, ναι..... πολύ συναισθηματική φόρτιση και πολλές φορές αναρωτιόμουν κι έλεγα «αζίζει τον κόπο; Αζίζει τον κόπο;». Ήθελα να αποδείξω και στα παιδιά και στην οικογένεια μου ότι αυτός ο αγώνας γίνεται για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Ξέρεις τώρα, μιλώ αυτή τη συγκεκριμένη περίοδο για να ωφεληθεί η οικογένεια μας σε κάποια άλλη χρονική περίοδο....*

*Το θέμα ήταν ότι ο γιος μου ήτανε δευτέρα Λυκείου, ο μεγάλος, όταν έδωσα εγώ εξετάσεις (απολυτήριες), προηγήθηκαν πέντε χρόνια πολύ κουραστικά, και από σωματική και ψυχολογική πίεση, εεε... δούλευα όλα τα σαββατοκύριακα για να μπορώ ν' αντεπεξέρθω στην περίοδο των εξετάσεων, σηκωνόμουν τέσσερις η ώρα το πρωί... γιατί ήταν η μόνη ώρα.. Τώρα μια πολύτεκνη οικογένεια πότε να βρεις ησυχία και πότε να διαβάσεις;*

#### **ΑΠ2, 36 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

*Εάν είχα το χρόνο θα το 'κανα (θα έδινε Πανελλήνιες εξετάσεις) . Αλλά τώρα με το παιδί, μεγάλωσε, έπρεπε να πηγαίνω φροντιστήρια με το παιδί... Αγγλικά, computer, και δεν είχα χρόνο. Δεν είχα και κανέναν να με βοηθήσει... Ε, βέβαια! Έπρεπε να έχω και λίγο χρόνο για να διαβάσω!*

*Κοιτούσα να κάνω... να μην.. στο παιδί δηλαδή, να είμαι εντάξει, και σ' όλες τις υποχρεώσεις. Γιατί δούλευα κιόλας! Εντάξει, όλη μέρα ήμουνα.... στο δρόμο... Εντάξει, άλλαξε αρκετά (η καθημερινότητα της)!*

*Βέβαια! Παρόλο που δούλευε και η μαμά μου και το μωρό κάποιες φορές το άφηνα στην ξαδέλφη, ήταν βράδυ... η μαμά μου ερχόταν, το χειμώνα ειδικά, εξίμισυ η ώρα σπίτι. Έφευγε το πρωί και ερχόταν εξίμισυ η ώρα. Και όλες εκείνες τις ώρες το άφηνα... όλες εκείνες τις ώρες έβρισκα, έτσι, άτομα και το άφηνα το μωρό και πήγαινα... (με έκδηλη στενοχώρια)*

#### **ΑΠ3, 44 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

*Τι γίνεται; Έχασα τις παρέες μου, τις πρωινές! Είχαμε αυτό το καθημερινό το κους κους με την παρέα την πρωινή, να πιούμε, αφού φύγουν τα παιδιά σχολείο, να πιούμε καφέ. Εγώ, με το που έφευγαν τα παιδιά σχολείο, έπρεπε να βάλω το φαγητό και να διαβάζω.*

*(ναι, σκέφτηκα να τα παρατήσω) ... Να ζυπνάς από τις έξι το πρωί και να κοιμάσαι η ώρα δώδεκα το βράδυ. Γιατί ναι μεν το σχολείο τελείωνε η ώρα οχτώμισι-εννιά, αλλά εγώ έπρεπε να καθαρίζω και να 'ρχομαι γιατί, είπαμε, είχα παράλληλα και τη δουλειά! Γι αυτό το λόγο!*

#### **ΑΠ4, 25 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Έγινε πάρα πολύ πιο δύσκολη πέρα από τις δουλειές του σπιτιού, τη δουλειά που... κάνω ιδιαίτερα Αγγλικών,... έπρεπε να πηγαίνω και Θεσσαλονίκη. Στην αρχή ο πατέρας μου ήτανε πάρα πολύ αρνητικός...*

#### **ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Γιατί, φαντάσου τώρα ότι είμαστε μεγάλοι άνθρωποι, με οικογένεια, με δουλειά, με τα προβλήματα της δουλειάς και της οικογένειας, ο χρόνος μας ήταν πάρα πολύ περιορισμένος, δηλαδή έτυχε πολλές φορές να πάμε στο σχολείο και να νυστάζουμε γιατί, κακά τα ψέματα, πέντε ή ώρα που πηγαίναμε στο σχολείο πηγαίναμε μετά από μια κουραστική μέρα δουλειάς που έπρεπε να πάω στο σπίτι να μαγειρέψω για να 'χει η οικογένεια μου να φάει, να καθαρίσω, να σιδερώσω, να πλύνω... και... (με ένταση)*

#### **ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Δουλεύω βάρδιες, έχω άρρωστους τον πατέρα μου, ας πούμε, φροντίζω και άλλα σπίτια, παιδιά που σπουδάζαν από δω κι από κει κι έτρεχα κι έκανα και δυο και τρεις δουλειές συγχρόνως*

όσο τελειώσα το Λύκειο μου, για να καταφέρω να σπουδάσω τα παιδιά που ήταν ο ένας στο Μεσολόγγι και ο ένας στη Λάρισα.

[...] Παρόλη τη δυσκολία, παρόλο το ότι θεωρούσα κάποια στιγμή ότι δεν είμαι άνθρωπος και ότι είμαι μηχανή, κι όταν ανέβαινα εκείνα τα σκαλιά του σχολείου τα θεωρούσα ότι είναι βουνό και ήθελα κάποιος να με τραβήξει ν' ανέβω... αλλά... (με συγκίνηση)

**ΑΠ7, 39 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

Όπως ακριβώς το είπες, όλα μου τ' απογεύματα, γιατί δεν έκανα απουσίες, είχα παρουσία σχεδόν κάθε μέρα, άσχετα από κάποιες μέρες που έπρεπε να φύγω γιατί... έχουμε ένα πρόβλημα υγείας κάποιο άτομο στην οικογένεια και έπρεπε να συνοδεύσω... εκεί ήταν. Η παρουσία μου ήταν σε καθημερινή βάση. Βροχή, χιόνι, παγωνιά, το ότι έπρεπε να διανύσω ένα δρόμο πάρα πολύ επικίνδυνο... (συγκινείται όταν τα θυμάται)

**ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

Πιστεύω ότι τεστάρησα τα παιδιά μου και πρέπει να τους ευχαριστήσω κάποια στιγμή πάρα πολύ και να τους ζητήσω και συγγνώμη, βέβαια, γιατί τους άφησα και απεριποίητους, τους άφησα κι αμαγείρευτους κάποιες φορές... ε δε γινότανε! (γελάει πικρά)

Ναι, ναι, ναι! Τα παιδιά μου ήταν μεγάλα και μπορούσαν να μου τα κάνουν όλα, δεν... Γι αυτό λέω ότι στα παιδιά μου πιο πολύ... Ναι έλειπα από το σπίτι πολλές ώρες... εγώ τους άφησα, τ' ομολογώ πολλές φορές τους άφησα... (νιώθει ενοχές)

**ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

Δυσκολεύτηκα μπορεί σαν κούραση, σαν σώμα, αλλά συναισθηματικά καθόλου. Ίσα ίσα που μ' ανέβασε περισσότερο. Είχα περισσότερη ενέργεια, τα είχα όλα προγραμματίσει, ήξερα ότι όλα θα γίνουνε... ακόμα και το δεκάλεπτο ήταν προγραμματισμένο και δεν υπήρχε τίποτα που δεν γινότανε με... και ούτε... κανένας δηλαδή, μέσα στο σπίτι ότι δεν γινότανε, ας πούμε, τα πράγματα, οι δουλειές... τα επαγγελματικά μου...

**ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup>  
Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

*Εγώ προσωπικά δυσκολεύτηκα, γιατί το πρωί πήγαινα στη δουλειά, σχολούσα η ώρα τρεισήμισι, ίσα που να φάμε, να μαζέψω, να κάνω με το γιο μου και πέντε η ώρα έπρεπε να ήμουν στο σχολείο. Και πιστεύω ότι ήμουν κι από τα άτομα που πήγαινα, δεν ήμουν της απουσίας πολύ. Εντάξει, όχι ότι δεν τις έκανα αλλά πήγαινα. Και δυσκολεύτηκα γιατί ήταν μέχρι τις οκτώμισι το βράδυ, ζέρεις λογικό είναι...*

**ΑΠ11, 38 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup>  
Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

*Αλλάζει, ναι αλλάζει! (η καθημερινότητα) Απλά δυσκολεύτηκα με τη δουλειά. Έπρεπε να βρω μια πρωινή δουλειά και να μην είναι σπαστά, πρωί- απόγευμα, να 'ναι μόνο μια πρωινή δουλειά! Τα κατάφερα!, βρήκα μια πρωινή δουλειά! Έτσι μόνο!*

*Ναι! Δυσκολεύτηκα (στην διαχείριση του καθημερινού χρόνου) γιατί έπρεπε να είμαι στο σχολείο από τις πέντε μέχρι τις οχτώ, έπρεπε να κανονίζω τις δουλειές μου από πιο νωρίς... σ' αυτό το πράγμα δυσκολεύτηκα!*

Όλες, χωρίς κάποια εξαίρεση, δήλωσαν ότι η καθημερινότητά τους είχε αλλάξει πολύ και οι ώρες της ημέρας δεν ήταν αρκετές να συμπεριλάβουν όλες τις υποχρεώσεις. Οι μητέρες νιώθουν ενοχές –ακριβώς όπως και οι τελειόφοιτες- γιατί δεν είχαν χρόνο να αφιερώσουν στα παιδιά τους και αυτό ήταν που τους κόστισε περισσότερο! Το πρωί εργαζόμενες, το απόγευμα μαθήτριες, το βράδυ, μετά το σχολείο, μητέρες και νοικοκυρές, κατόρθωσαν όμως να ολοκληρώσουν τη φοίτηση αντιμετωπίζοντας τις αντιξοότητες που προέκυπταν. Αυτό είναι ενδεικτικό της αποφασιστικότητάς τους για την απόκτηση του απολυτηρίου και της συνειδητοποίησης ότι οι ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση αυξάνονταν με την ολοκλήρωση των εγκύκλιων σπουδών τους.

#### **12.6.5. Διάσταση του φύλου**

Και στις απόφοιτες οι αναφορές που είναι σχετικές με τη διάσταση του φύλου θα ειπωθούν σε συνδυασμό με την αντίδραση των δικών τους ανθρώπων στην απόφασή τους να επιστρέψουν στην εκπαίδευση καθώς και με τις αλλαγές που επέφερε αυτή η απόφαση στην καθημερινότητά τους:

Έπαιξε ρόλο το φύλο τους στην επιλογή τους για συνέχιση των σπουδών τους στην Δευτεροβάθμια ή/και Τριτοβάθμια εκπαίδευση; Τι ρόλο έπαιξε το φύλο τους στην επιλογή της ειδικότητας που επέλεξαν;

#### **ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)**

Στην επιθυμία της να συνεχίσει τις σπουδές της στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οι οικογενειακές υποχρεώσεις ήταν αυτές που δεν της επέτρεψαν να δώσει εξετάσεις. Συγκεκριμένα αναφέρει:

*Εκεί πάτησε πόδι ο... (γελάει) σύζυγος (για να μη δώσει Πανελλήνιες)! Πέντε χρόνια είναι πάρα πολλά! Βασικά ήταν ο λόγος τα παιδιά. Ο μικρός μου, ο τέταρτος γιος ήταν πρώτη Δημοτικού, ο μεγάλος είχε Πανελλήνιες, η κόρη μου ήταν πρώτη Λυκείου και σε κάποια στιγμή θεώρησα ότι οι δικές μου προσωπικές φιλοδοξίες έπρεπε να μουν σε δεύτερη μοίρα. Προηγούνταν τα παιδιά, γιατί πέντε χρόνια τα είχα, ήδη παραμελήσει. Λέω, αν συνεχίσω άλλα πέντε χρόνια, ήδη τα παιδιά μου φύγαν και δεν θα τα χαρώ. Και με χρειάζονται γιατί στην εφηβεία είναι μια ηλικία, που κακά τα ψέματα, χρειάζονται τους γονείς.*

Τώρα που έφυγαν τα παιδιά θα το σκεφτόταν να ξαναδώσει εξετάσεις;

*Όχι θα το σκεφτόμουν! Το 'χω σίγουρο! Το 'χω δηλώσει στην οικογένεια! Μόλις ενηλικιωθεί ο τέταρτος γιος, και... πρώτα ο Θεός, φύγει με το καλό και πάει για σπουδές, θαααα... συνεχίσω (γελάει). Αν δεν πάθω το Αλτζχάιμερ! (γελάει)*

#### **ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

(δεν αποφάσισε να δώσει Πανελλήνιες εξετάσεις) *Γιατί σου είπα, λόγω οικογένειας... (κομπιάζει)*

Στο σχόλιό μου ότι ο γιος της ο Νίκος έχει φύγει για σπουδές:

*Ο Νίκος είναι είκοσι χρονών, έχω κι ένα μικρότερο που είναι δεκαεπτά. Δεν μπορώ τώρα εγώ... να κάνω τι; Να περάσω στην Κρήτη και να πάω; (με παράπονο) Δε γίνεται ν' αφήσω τη μικρή... δε γίνονται κάποια πράγματα... Όχι, όχι όχι! Δεν είναι εύκολο... και η υπόλοιπη ζωή μας είναι έτσι, έχουμε και τα προβλήματα της δουλειάς κι όλα αυτά που δεν μπορώ τώρα εγώ να κάθομαι όλη μέρα και να διαβάζω...! (χαμηλώνει το βλέμμα)*

*Θα ήταν πολύ πιο εύκολο (αν ήταν άνδρας να συνεχίσει τις σπουδές της) Θα ήταν πολύ πιο εύκολο, ναι! Θα ήταν πολύ πιο εύκολο γιατί δεν θα είχα τις υποχρεώσεις που έχω ως γυναίκα!*

(υποστηρίζει ότι το φύλο της έπαιξε ρόλο στην απόφαση της να μη συνεχίσει τις σπουδές) Από μια μεριά, ναι! (έπαιξε ρόλο το φύλο) Στο 'πα από την αρχή!

#### **ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Μετάααα..., οι γονείς δεν θελαν να με σπουδάσουν. Ήταν λίγο ...πιο παλιός γενιάς. Ηθελάνε να κάνω αυτό που ξέρανε, το καθορισμένο (να παντρευτεί και να κάνει οικογένεια)*

*Εγώ πάντα είχα τάση και ροπή στα γράμματα, ε.... παντρεύτηκα, όμως, στην πορεία και.... Από τους γονείς (συναντούσε εμπόδια) ! Πάντα έφτιαχνα κάτι που είχε... προς αυτή την κατεύθυνση. Ήθελα πάντοτε κάτι να τελειώνω... Εεε... Μετά , τα παιδιά, οι υποχρεώσεις με κρατήσανε, αλλά στο βάθος του μυαλού μου πάντα υπήρχε...*

*Συγκυριακά, όταν ήρθα να ρωτήσω στο Γυμνάσιο αν μπορώ να το κάνω, δεν ήμουν εκείνη τη στιγμή εργαζόμενη και μου λεν δεν μπορείς, είναι μόνο για εργαζόμενες. Σε πολύυυ, έτσι, δεν ξέρω... καλή ευκαιρία, μου δόθηκε η ευκαιρία από τον.... Γυμνασιάρχη εκεί πέρα και μου λέει «έλα και όταν στην πορεία βρεις δουλειά...» και όντως μετά από έξι μήνες βρήκα δουλειά και ήμουνα πια μαθήτρια και.... Δηλαδή, αυτό το χρωστάω σ' αυτόν, γιατί, αν δεν το 'κανε αυτό εκείνη τη στιγμή, δεν θα ξανά ενδιαφερόμουν θα επαναπαυόμουν στο ότι, εντάξει, προσπάθησα και... (χαμογελάει)*

*Επτά χρόνια πηγαινοερχόταν στην Κοζάνη από την Πτολεμαΐδα (διότι η Πτολεμαΐδα δεν έχει ούτε Εσπερινό Γυμνάσιο ούτε Εσπερινό ΓΕΛ μόνο Εσπερινό ΕΠΑΛ)*

*Είχα άλλα δύο αδέρφια (αγόρια). Εκείνα τελείωσαν κανονικά το Γυμνάσιο και το Λύκειο! Μάλιστα μιλάμε για ένα πολύ φαλλοκρατικό καθεστώς στο σπίτι. Ποτέ δεν αγαπούσαν τα γράμματα τ' αδέρφια μου αλλά τους στείλαν και σε ιδιωτικά σχολεία. Τα οποία ούτε και τελειώσανε στην πορεία.... Επειδή ήταν αγόρια... Ενώ εγώ πάντα με υποχρεώσεις και πάντα με... να φροντίζω και άλλους ανθρώπους. Οπότε για μένα ήταν άβολα, κι έλεγα, στην αρχή ήθελα να αποδείξω αυτό που έλεγα στους γονείς γιατί δεν με σπουδάσανε, γιατί δεν μ' αφήσατε να συνεχίσω, γιατί μου κόψατε την πορεία.... (με απογοήτευση και πικρία)*

#### **ΑΠ7, 39 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Τ' αφήνα όλα όπως έπρεπε να τ' αφήσω αν θα ήμουνα στο σπίτι και μετά έφευγα. Ένας άντρας, υποτίθεται, ότι δεν έχει τις υποχρεώσεις που έχει μια γυναίκα. Έτσι δεν είναι; άρα είναι πιο εύκολο για έναν άνδρα να συνεχίσει τις σπουδές του!*

**ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Απ' τα παιδιά ναι! (Είχε βοήθεια) Ο σύζυγος είναι κλασικός σύζυγος. Δεν κάνει τίποτα, τα θέλει όλα στο χέρι... αλλά απ' τα παιδιά, ναι, είχα! Και απ' την πεθερά μου!*

Γι αυτό και δεν είχε τη δυνατότητα να δώσει Πανελλήνιες εξετάσεις και να συνεχίσει σε ανώτερο επίπεδο!

**ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

*[...] μετά το δέκοψα (το Γυμνάσιο) γιατί ήταν οι προτεραιότητες των παιδιών να πάνε Λύκειο και να σπουδάσουν και μόλις τα παιδιά... πέρασε και ο δεύτερος στο Πανεπιστήμιο, τότεεεεε αποφάσισα να πάω κι εγώ!*

(γιατί δεν πήγε στο Εσπερινό ΓΕΛ:) *Γιατί δεν ήθελα να είναι μόνο γενικές γνώσεις, να είναι και ειδικές, δηλαδή, η Πληροφορική, ας πούμε, ήταν κάτι που μ' ενδιέφερε.*

Στην ερώτηση αν θεωρεί ότι το φύλο της επηρέασε την απόφασή της να πάει στο σχολείο και αν πιστεύει ότι αν ήταν άνδρας θα ήταν πιο εύκολα για σένα τα πράγματα απάντησε:

*Ε, όχι, δε νομίζω! (σημ. συγγ. προφανώς δεν είναι από τις τυπικές περιπτώσεις γυναικών που σπουδάζουν, διότι προφανώς είχε πολύ στήριξη από το σπίτι της αλλά και γιατί τις σπουδές της τις συνέχισε όταν τα παιδιά της είχαν ήδη αυτονομηθεί και φύγει από το σπίτι, και επομένως οι υποχρεώσεις δεν ήταν πλέον τόσο πιεστικές. Μάλλον, όμως, είχε παραβλέψει το γεγονός ότι σταμάτησε δυο φορές τη δική της εξέλιξη για να αφοσιωθεί στα παιδιά της όταν πήγαιναν στο Λύκειο. Επιπλέον, αμέσως παραπάνω, όπως έχω σημειώσει, είχε πει ότι τα είχε όλα τόσο προγραμματισμένα ώστε να προλαβαίνει και τις δουλειές του σπιτιού και να μη μένει τίποτα χωρίς να γίνει. Αυτό θα το έλεγε ή θα το έπαιρνε υπόψη ένας άντρας; Θεωρώ ότι αντιφάσκει ή δεν αντιλήφθηκε την ερώτηση)*

**ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

*Τελείωσα το Γυμνάσιο και σταμάτησα, δεκαπέντε χρονών! Τότε είχα σταματήσει για το λόγο το ότι είχα μείνει σ' ένα μάθημα στο Γυμνάσιο και δεν το έδωσα μετά σημασία, ξέρεις στο χωριό λίγο..., 'ντάζει, δεν ήταν και τόσο.... Τότε δεν μας πίεζαν καθόλου για να πάμε στο σχολείο*

μπορώ να πω στην δικιά μου την ... ούτως ώστε μας είχανε πιο πολύ για να μας παντρέψουν απ' ότι για να πάμε στο σχολείο... (σημ. συγγ. η έκφραση της «μας είχανε για να μας παντρέψουν» με ξάφνιασε και μου προκάλεσε εντύπωση. Παρουσίασε δηλαδή το εαυτό της σαν ένα αντικείμενο προς αγοραπωλησία, χωρίς δική της βούληση. Το γεγονός μάλιστα ότι ήταν μόνο 39 ετών την χρονική στιγμή της συνέντευξης δείχνει πόσο εξακολουθούν να επιβιώνουν μέχρι σήμερα οι στερεότυπες αντιλήψεις για τα φύλα στην ευρύτερη περιοχή της Π.Ε. Κοζάνης, και όχι μόνο) ...όχι όλοι, ούτως ώστε είχα χάσει τη χρονιά μου, πήγα τον επόμενο χρόνο, έδωσα το μάθημα που χρωστούσα και μετά έφυγα και στη Γερμανία κι εγώ, ούτως ώστε δεν πήγα στο Λύκειο καθόλου.

*Είναι πιο δύσκολο για μια γυναίκα να συνεχίσει τις σπουδές της απ' ότι για έναν άντρα! Γιατί μια γυναίκα έχει περισσότερες υποχρεώσεις από έναν άντρα, πιστεύω. [...] αν έχει οικογένεια, η οικογένεια θέλει πολύ δουλειά. Σ' αυτό περισσότερο... γιατί είναι επιφορτισμένη και με τα οικιακά, ναι, και θα δουλεύει. Ενώ ένας άντρας κάνει το οχτάωρο του και μετά, εντάξει, είναι πολύ πιο άνετος από μια γυναίκα!*

*Επέλεξα ανδρική ειδικότητα γιατίιιιι ήτανε πάνω στη δουλειά μου. Δούλευα σε εργολάβο ούτως ώστε δούλευα πάνω σε αυτό το είδος.... Απλά στο χώρο που πήγαινα εγώ για δουλειά χρειαζόμασταν αυτό το πτυχίο.*

*Οι άντρες συνήθως τα ξέρουν και πριν κάποια πράγματα πάνω στο είδος του αυτοκινήτου, έτσι, σ' αυτό που... Εμάς, ναι προσπαθούσαν να μας βοηθήσουν λίγο περισσότερο γιατί δε γνωρίζαμε τίποτα...*

Τη ρώτησα αν θεωρεί ότι έχει τη δεξιότητα να φτιάξει ένα αυτοκίνητο, να φέρει σε πέρας κάποια μηχανολογική εργασία: (γελάει τρανταχτά) *Θα 'λεγα, μόνη μου, με τίποτα!*

Δηλαδή, τη ρώτησα, αν πήγαινα το αυτοκίνητό μου σ' αυτήν; Απάντησε:

*Να το φέρεις αλλά δεν ξέρω πως θα το πάρεις (γελάμε)! Δεν σου εγγυώμαι τίποτα!*

Θα ήθελε να συνεχίσει τις σπουδές της στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

*Εγώ προσωπικά... όχι! Μμμμ... και από θέμα χρόνου και πιστεύω ότι δεν έχω τη δυνατότητα πλέον, ούτε το κουράγιο να διαβάσω, να παρακολουθήσω αυτά που πρέπει να παρακολουθήσω!... Κοίτα! Προσωπικά για μένα είναι και αυτό, γιατίιιιι, εντάξει, δεν μπορώ ν' αφήσω εδώ και να πάω κάπου αλλού. Γιατί δεν είμαι μόνη μου...*



**ΑΠ11, 38 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup>  
Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

*Γι αυτό διάλεξα Μηχανολογία. Τη διάλεξα για τη ΔΕΗ! Ναι, μπορούσα να τη χρειαστώ, γιατί στον τόπο μας είναι η ΔΕΗ και χρειαζόταν πιο πολύ αυτό. Παρόλο που θεωρείται αντρικό επάγγελμα... Ναι! Αλλά μου άρεσε κιόλας.*

*Να πω την αλήθεια δεν το σκέφτηκα, όχι (να συνεχίσει τις σπουδές στα ΤΕΙ) Γιατί όχι; Γιατίιι, πολλά τα χρόνιααααα, συνδυασμός με τη δουλειά, όλα αυτά... Πίστευα ότι δεν θα τα καταφέρω. Όχι, όχι, δεν το σκέφτομαι. Δεν το σκέφτομαι!*

*Αν χρειαστεί; Γιατί όχι! (θεωρεί ότι μπορεί ν' αντεπεξέλθει σε μια «ανδρική» ειδικότητα) (γελάει) ... με τη βοήθεια... κάποιου... συναδέλφου... (συμπληρώνει και συνεχίζει να γελάει! κι εγώ μαζί!) Θεωρούμε ότι οι άντρες έχουν ...μυϊκή δύναμη, ναι! Θέλει λίγη, 'ντάξει!*

*Στο θέμα οικογένειας μόνο, τίποτα άλλο (είναι πιο δύσκολο για τη γυναίκα να ακολουθήσει περαιτέρω σπουδές) Αυτό είναι το μόνο δύσκολο. Αυτό πιστεύω. Αλλιώς όχι. Μπορεί να τα καταφέρει...*

Και οι απόφοιτες-όπως και οι τελειόφοιτες- θεωρούν ότι η οικογένεια προέχει των δικών τους επιθυμιών! Κάποιες από αυτές περιμένουν τότε τα παιδιά τους θα φύγουν από το σπίτι για να σπουδάσουν έτσι ώστε να μπορέσουν κι αυτές να πραγματοποιήσουν το δικό τους όνειρο για σπουδές. Κάποιες συναντούν τροχοπέδη τις αναχρονιστικές και παγιωμένες αντιλήψεις της κοινωνίας ότι δηλαδή η κύρια απασχόληση των γυναικών είναι το σπίτι και η οικογένεια. Όταν αυτά βρίσκονται σε τάξη και έχουν «τακτοποιηθεί» τότε μπορεί μια γυναίκα να ασχοληθεί με κάτι έξω από τα «γυναικεία» της καθήκοντα!

Ακόμη, η επιλογή της ειδικότητάς τους στα ΕΠΑΛ υπαγορεύεται από τη ζήτηση στην αγορά εργασίας και όχι από τις δικές τους επιθυμίες! Όπως και οι τελειόφοιτες, επιλέγουν τις παραδοσιακά «ανδρικές» ειδικότητες με μόνο κριτήριο την επαγγελματική αποκατάσταση, αν και αναγνωρίζουν ότι οι άνδρες είναι πιο «επιδέξιοι» από τις ίδιες στον χειρισμό των μηχανημάτων και πιο σωματικά εύρωστοι για βαριές εργασίες.

#### **12.6.6. Προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη**

Σε ποιο βαθμό η ολοκλήρωση της φοίτησης στο εσπερινό σχολείο συνέβαλε στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη τους:

### **ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)**

*Γενικά εγώ σαν άνθρωπος αδιαφορώ για το τι θα πει ο καθένας, ο στόχος μου ήταν ότι ήθελα να βελτιωθώ. Ήταν μόνιμη η δουλειά μου, και να αναβαθμιστώ επαγγελματικά. Και μόνο μ' αυτόν τον στόχο, ήταν κίνητρο που ήταν αρκετό. Οπότε....*

*Όχι (δεν αναβαθμίστηκα) αμέσως, και αυτό είναι το παράπονο μου στην υπηρεσία μου (με πικρία). Παρόλο, δηλαδή, που σ' αυτές τις περιπτώσεις, βάσει νόμου, αναβαθμίζονται αμέσως, εγώ, προσωπικά, δεν είχα και την καλύτερη αντιμετώπιση στην υπηρεσία μου... νομίζω ότι με έβλεπαν ανταγωνιστικά!*

*(Τελικά κατόρθωσε μέσω της δικαστικής οδού να διεκδικήσει και να πετύχει τη μετάταξη που ήθελε σε άλλη θέση εργασίας. Επίσης, βραβεύτηκε και από το Δήμο Βοΐου ως Γυναίκα της Χρονιάς, διότι με τόσες υποχρεώσεις κατάφερε να ανταποκριθεί επαρκώς σε όλους τους τομείς). Όπως λέει η ίδια:*

*[...] Βέβαια, βέβαια! Είχα και αναγνωρισιμότητα και επιβράβευση είχα και στο Δήμο μας! θεωρήθηκε... και με βράβευσαν σαν... Γυναίκα της Χρονιάς, με πολλές υποχρεώσεις και μ' όλα αυτά....*

### **ΑΠ2, 36 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

*Εεεε... Βέβαια, εξελίχθηκα σαν άνθρωπος... Βέβαια, καλύτερα! Σε κάποια πράγματα, ναι! Νιώθω τώρα, έχω πιο αυτοπεποίθηση έτσι, πιο... (με χαμόγελο).*

### **ΑΠ3, 44 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

Στην ερώτηση αν πραγματοποιήθηκαν οι προσδοκίες της απήντησε:

*Μπορώ να πω... μπορώ να πω όχι εκατό τοις εκατό, διακόσια τα εκατό! Γιατί, με το που μονιμοποιηθήκαμε σαν καθαρίστριες, αφού είδες... δεν παράτησα τη δουλειά γιατί είπα δεν αφήνω μόνιμη δουλειά, αλλά, έλεγα ότι δεν μπορεί να πήγαν χαμένα τόσα χρόνια και τόσο κόποι. Ε... ενώ απευθύνθηκα εδώ στη Διεύθυνση τη δική μας.... για μία καλύτερη θέση, εεε.... ήταν αρνητικοί, μπορώ να πω, ο Διευθυντής, ο τότε. Απευθύνθηκα, όμως, εγώ με δική μου πρωτοβουλία στο Υπουργείο και τους είπα τι ακριβώς συνέβη, ότι εργάζομαι εκεί, μονιμοποιήθηκα τώρα, πήρα τ' απολυτήριο τώρα και είπα τουλάχιστον, ν' αυξήσω τις αποδοχές μου, αφού έκανα που έκανα τόσο κόπο. Και, να 'ναι καλά η κυρία που ήταν εκεί στο Υπουργείο, μου είπε ότι δικαιούσαι και μετάταξη, όχι μόνο αποδοχές, δικαιούσαι και μετάταξη. Και αυτή πια με καθοδήγησε τι χρειάζεται να κάνω, από την Αθήνα με το τηλέφωνο, μου έλεγε τι να κάνω και τα έκανα από δω, αιτήσεις, εεε... μου*

ζήτησαν να κάνω Πληροφορική, το ECDL, όλα αυτά και μέσα σε οχτώ μήνες ήρθε η μετάταξη μου κι έχω τη δουλειά που έχω σήμερα.

*Η προσωπικότητα μου, δεν νομίζω, δεν άλλαξε. Οι παρέες άλλαζαν γιατί 'νταζει λόγω της δουλειάς... η καθημερινότητα άλλαξε, όχι ότι αμάν έγινα κάτι άλλο και δεν...*

*Οπωσδήποτε! Δεν το συζητώ, δεν το συζητώ! (έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση τώρα!) Γιατί εγώ έβλεπα ότι, ναι, μπορώ και βοηθώ τα παιδιά μου χωρίς να πρέπει να τα κάνω φροντιστήριο. Τα βοηθούσα εγώ πια. Γιατί εγώ διάβαζα περισσότερο απ' ότι αυτά, γιατί με το γιο μου πηγαίναμε στην ίδια τάξη. Και οτιδήποτε χρειαζόταν αυτός ρωτούσε εμένα, κατάλαβες;*

*[...] Δηλαδή, όχι, δε... δεν μετάνιωσα τίποτα. Και τώρα που τα σκέφτομαι λέω ότι καλύτερα που έγινε έτσι, καλύτερα που έγινε έτσι, γιατί με βοήθησε στο να..... εγώ εκπλήρωσα ένα όνειρο δικό μου, ένα παιδικό όνειρο, γιατί σταμάτησα το σχολείο για οικονομικούς λόγους (με περηφάνια και καμάρι)*

#### **ΑΠ4, 25 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Πάααρα πολύ! (άλλαξε) Πιστεύω ότι αν μια καθηγήτρια του προηγούμενου Λυκείου (σημ. συγγ. του ημερήσιου που πήγαινε όταν ήταν έφηβη) συναντήσει μια καθηγήτρια του Εσπερινού Λυκείου δε θα πιστεύουν ότι είμαι εγώ. Ήμουν πάρα πολύ ζωηρό παιδί, δεν μ' ενδιέφερε ούτε σκεφτόμουν και ποτέ τι δουλειά θα κάνω... ή οτιδήποτε... δεν μ' ενδιέφεραν καθόλου...*

#### **ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Σαν προσωπικότητα πάρα πολύ... (τη βελτίωσε η φοίτηση στο σχολείο) ...όμως, ούτε επαγγελματικά ούτε κοινωνικά με βοήθησε καθόλου... Με βοήθησε όμως.... ένιωσα πολύ πιο ολοκληρωμένη σαν άνθρωπος. Αυτό ήταν δηλαδή που ήθελα, γιατί για μένα δεν υπήρχε περίπτωση να συνεχίσω σπουδές, δεν μ' ενδιέφερε αυτό καθόλου, γιατί επαγγελματικά ήμουν καλυμμένη, ούτως ή άλλως. Το 'κανα καθαρά για μένα. Επειδή ήταν ένα όνειρο που ήθελα από παιδί να πραγματοποιήσω.*

*Για μένα ήταν κάτι τόσο όμορφο το σχολείο που πήγα που μπορώ να πω ότι με ξεκούραζε από την ταλαιπωρία που περνούσα όλη μέρα. (δεν πτοήθηκε από την άρνηση των γονιών της να τη βοηθήσουν στην καθημερινότητά της)*

*Όχι ότι μ' ενδιέφερε να συνεχίσω, γιατί θεωρώ ότι είμαι και σε μια ηλικία αυτή τη στιγμή, στα σαράντα έξι μου, που το θεωρώ και μάταιο να συνεχίσω... Ε, ναι, δηλαδή τι, θα κάνω καριέρα τώρα στα εξήντα μου; (γελάει) Το βλέπω και λίγο έτσι. Δεν μ' ενδιαφέρει όμως, να συνεχίσω σπουδές αυτή τη στιγμή. Απλά ήθελα πάντα να κάνω αυτό που έκανα. Να τελειώσω το Λύκειο.*

*Αυτό ακριβώς! Ναι, νιώθω πιο ολοκληρωμένη σαν άνθρωπος!... είναι η ηθική ικανοποίηση που νιώθεις ως άνθρωπος. Τίποτα άλλο για μένα, ναι!*

**ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*[...] Είναι μια ικανοποίηση εσωτερική που την ήθελα και την έκανα. Αλλά, ανέκαθεν, από πολύ μικρή διαβάζω, διάβαζα πάρα πολύ. Και πιστεύω ότι το να μαθαίνεις Αρχαία ή Μαθηματικά δεν σε καταξιώνει και δε σε κάνει έναν μορφωμένο άνθρωπο. Ας πούμε απλώς, διευρύνεις λίγο τις γνώσεις σου. Εγώ πιστεύω ότι, ας πούμε, η παιδεία και γενικά τα πάντα θα μπορούσε να ήταν πολύ διαφορετικό στυλ και να μπορεί να αφομοιώνει κάποιος και να του μένουν πράγματα. Εγώ αυτό που νιώθω ότι πραγματικά έχω γίνει αυτή που έχω γίνει, είναι καθαρά από το διάβασμα που έριχνα σε ότι έβρισκα μπροστά μου, με αποτέλεσμα που στην πορεία διάλεξα και τι πρέπει πια να διαβάζω... (με έμφαση)*

**ΑΠ7, 39 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Επαγγελματικά ακόμη... δεν... (τη βοήθησε το απολυτήριο- τη χρονική στιγμή που πραγματοποιούνταν η συνέντευξη ήταν σπουδάστρια στα ΤΕΙ). Αλλά από θέμα σκέψεων και τα λοιπά, ναι μ' έχει βοηθήσει πάρα πολύ. Αυτό λέμε καμιά φορά με την συμφοιτήτρια και φίλη, ότι κάποια πράγματα άμα τ' αντιμετωπίζαμε πριν από δύο και από τρία χρόνια θα τα βλέπαμε με πολύ διαφορετικό μάτι, με πολύ διαφορετικό μάτι τα βλέπουμε τώρα. . Για παράδειγμα, δεχόμαστε πάρα πολύ κριτική το ότι πήγαμε ξανά στο σχολείο, το ότι συνεχίζουμε παρά πέρα. Αν αυτή την κριτική, για παράδειγμα, την είχαμε πριν... ή οτιδήποτε, θα μας ενοχλούσε, τώρα το περνάμε πολύ στο χαβαλέ!*

**ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Ναι, ναι μ' επηρέασε, πάρα πολύ (την προσωπικότητα, την κοινωνική και επαγγελματική ζωή) ... ε... όταν ξεκινάς τη ζωή σου τόσο μικρή... πολλές φορές όταν πάμε στο σχολείο, αντιμετωπίζα, δηλαδή, το πρόβλημα της μάθησης. (σημ. συγγ. είναι σπουδάστρια στα ΤΕΙ. Ευελπιστεί πως με το πτυχίο αυτό θα κατορθώσει να πάρει μετάταξη σε κάποια άλλη θέση λιγότερο κουραστική –εργάζεται ως βοηθός θαλάμου σε νοσοκομείο)*

**ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

*Και στη δουλειά μου, βέβαια! Και στη δουλειά, δηλαδή, με χρησίμευε.*

**ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

*Την επαγγελματική ναι! (την επηρέασε) Την προσωπικότητα μου πιστεύω... (παύση, σκέφτεται) όχι τόσο αλλά την επαγγελματική, ναι!*

**ΑΠ11, 8 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

*Σαν άτομο... όχι! Σαν επαγγελματικά, πάλι δεν ... 'ντάξει θα μπορούσε αν δεν ... θα μπορούσε με το πτυχίο που είχα μ' αυτό να κάνω οχτάμηνα.. αλλά από πιο νωρίς είχα κάνει τα χαρτιά μου για μονιμότητα και με το παλιό πτυχίο είχα περάσει! Αλλιώς, φυσικά και θα με βοηθούσε, ναι βεβαίως! Βεβαίως θα με βοηθούσε!*

**12.6.7. Πραγμάτωση προσδοκιών**

Σε ποιο βαθμό οι προσδοκίες που είχαν από τη φοίτησή τους στο εσπερινό σχολείο πραγματώθηκαν, υπήρξαν εμπόδια στην πραγμάτωσή τους, κι αν ναι ποια ήταν αυτά; Σκέφθηκαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

**ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)**

*Ε! εντάξει! Τέλος πάντων ήταν ένας αγώνας που ασφαλώς αναγνωρίστηκε... και βασικά... .ένιωσα εγώ ηθική ικανοποίηση απέναντι στα παιδιά μου, ότι κι αυτό που τους έλεγα πάντα «να βάζετε στόχους στη ζωή σας, να τους κνηγάτε, να επιδιώκετε και θα κουραστείτε». Και, κακά τα ψέματα, εγώ πιστεύω ότι τίποτα θετικό δεν κερδίζεται αν δεν κουραστούμε... αν δεν κουραστούμε....*

*Έδωσε Πανελλήνιες και πέρασε στο Τμήμα Διοίκησης και Οικονομίας αλλά δεν πήγε ούτε για να εγγραφεί διότι: Ούτε καν γράφτηκα γιατί άμα γραφόμουν θα συνέχιζα... Οπότε θεώρησα, βέβαια, ότι, έχοντας το απολυτήριο, μπορώ να αναβαθμιστώ στη δουλειά μου και τυχαίω αυτό που εντός εισαγωγικά ... επεδίωκα, οπότε το άφησα για τα μελλοντικά μου.... στα πενήντα μου (γελάει)....*

### **ΑΠ3, 44 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

[...] Και από τις πέντε μέχρι τις οχτώ ήμουν μαθήτρια και από τις οχτώ μέχρι τις έντεκα ήμουν καθαρίστρια στο ίδιο σχολείο! Ναι! Και πέρασαν τα χρόνια εκεί, τελειώσαμε και το Λύκειο και τη χρονιά που θα τελειώναμε το Λύκειο κι εγώ ετοιμαζόμουν, είπα, να δώσω Πανελλαδικές, μονιμοποιήθηκα σαν καθαρίστρια. Κι εκεί ήταν το ότι άρχισε να με φρενάρει αυτό! Είπα ότι, που θ' αφήσω τώρα μόνιμη δουλειά; Που θ' αφήσω το χιλιάρικο, να πάω να ψάχνω, να γίνω φοιτήτρια για να ψάχνω μετά δουλειά; Και ήταν αυτό το ότι ενώ όλοι χάρηκαν που μονιμοποιήθηκα εγώ ήμουν που έκλαιγα! (η αντίδραση της είναι ενδεικτική της θέλησής της για συνέχιση των σπουδών της. Η πραγματικότητα, όμως, υπαγορεύει τη λήψη απόφασης διαφορετικής από τις δικές της επιθυμίες!)

Και είχα και πρόβλημα με το σύζυγο σπίτι, πολύ σοβαρό πρόβλημα (διάσταση του φύλου), δεν μπορούσα να τον αφήσω και να φύγω κάπου φοιτήτρια, αλλά εάν δεν είχα μονιμοποιηθεί θα πήγαινα οπωσδήποτε στη Φλώρινα (Παιδαγωγικό).

### **ΑΠ4, 25 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

Εγώωωω... από πάντα... δεν ήμουν ποτέ καλή μαθήτρια, απλά στο Εσπερινό επειδή είχα σταματήσει το σχολείο και πήγα ξανά μετά, σίγουρα είναι πολύ διαφορετικό το μυαλό ενός ανθρώπου όταν ξανακάνει μια δεύτερη προσπάθεια και μέχρι και τετάρτη Λυκείου δεν περίμενα να δώσω Πανελλήνιες, απλά οι βαθμοί μου ήταν πάρα πολύ ...ήτανε του δεκαεννιά, πήγαινα πάρα πολύ καλά...

Με πείσανε ο διευθυντής μου, οι συμμαθητές μου, οι καθηγητές μου (να δώσει Πανελλήνιες). Απλά επειδή μένω εδώ Κοζάνη και είμαι παντρεμένη, αναγκαστικά έπρεπε να πηγαίνω, κι αυτό κάνω επίσης, κάθε βδομάδα πηγαίνω Θεσσαλονίκη και μου ερχόταν πααάρα πολύ δύσκολο να το κάνω όλο αυτό. Ε... στην αρχή μου είχανε πει ότι στην Αγγλική Φιλολογία δεν θα 'χει απουσίες οπότε μπορείς να πηγαίνεις σε όποια μαθήματα θέλεις, πράγμα που δεν ήτανε αλήθεια...

### **ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

Όχι, όχι! Καθόλου! Δεν μ' ενδιέφερε καθόλου! (να συνεχίσει περαιτέρω) Αν και ήμουν πολύ καλή μαθήτρια δεν μ' ενδιέφερε. Δηλαδή από την αρχή είπα ότι θα τελειώσω το Λύκειο και θα σταματήσω εκεί.

**ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Όχι, σκεφτόμουνα..., ήθελα να δώσω... θα έδινα φέτος (Πανελλήνιες), μετά από δύο χρόνια, αλλά μία... έτσι... ένα πρόβλημα υγείας με... και τελικά θα δώσω του χρόνου!*

*[...] Την πρώτη χρονιά μου ήταν αδύνατο. ....Οπότε... οι προτεραιότητες του εαυτού σου... Την πρώτη χρονιά που αποφάσισα να δώσω δεν τα κατάφερα. Δεν πήγα καν! Στα μέσα της χρονιάς, μετά πια, είπα δεν θα δώσω. Την επόμενη χρονιά, όλα... διάβασα έκανα, ετοιμάστηκα, αρρώστησα... αρρώστησα λίγο σοβαρά ε... με έκανε... (με στενοχώρια) Αλλά αν πάνε όλα καλά τώρα που είμαι και πολύ καλά προετοιμασμένη (γελάει) ήδη τα 'χω περάσει... (αυτοπεποίθηση)*

**ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Δεν ξεκινήσαμε για να πάμε εκεί και να το θεωρήσουμε σαν μία διαφυγή από το σπίτι. Πήγαμε εκεί για να κάνουμε κάτι. Και το καταφέραμε, πιστεύω!*

*Στο σχόλιό μου ότι τελικά τα κατάφεραν εκείνη απήντησε:*

*Όχι! Θα το δω για πιο σιγουριά όταν θα τελειώσω και το ΤΕΙ!*

**ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

*Ναι! Ένα μέρος! (των προσδοκιών της πραγματοποιήθηκε) Τ' άλλο μέρος ήτανε ότι μπορούσα να πάω στο ΤΕΙ. Δεν έδωσα γιατί στην Κοζάνη δεν υπάρχει το Τμήμα αυτό. Οπότε έπρεπε να πάω ή Γρεβενά ή Καστοριά. Το κόστος τώρα με την κρίση ήταν μεγάλο, τα παιδιά, οι ανάγκες τους είναι μεγαλύτερες, οπότε θεώρησα ότι... θα τους ήμουνα δηλαδή... πιο επιβαρυσμένο στο οικονομικό... αλλά... Ναι, ναι! Ήτανε στις προσδοκίες μου! (με έμφαση)*

**ΑΠ11, 38 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

*(αυτό που πήρε ήταν) Ηθική ικανοποίηση. Πήρα το πτυχίο μου. Κατά τα άλλαααα όχι. Δεν...*

### 12.6.8 Αξιολόγηση σχέσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς

Ποια ήταν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι τους, σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης τους; Θεωρούν ότι αυτή διαφοροποιούνταν συγκριτικά με εκείνη προς τους άνδρες συμμαθητές τους; Αν υπήρχε διαφοροποίηση, αυτή εκφραζόταν κυρίως από άνδρες ή γυναίκες εκπαιδευτικούς;

#### ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)

*Όχι, δε θα το έλεγα... Δε θα το 'λεγα, όχι... (δεν διαφοροποιούνταν η συμπεριφορά τους) Βέβαια, ήταν επιεικείς, ναι ήταν επιεικείς. Και στο θέμα των απουσιών, αν και εγώ προσωπικά δεν έκανα ποτέ απουσίες γιατί με ενδιέφερε να παρακολουθώ την ώρα της παράδοσης για να μπορώ να συνεχίσω... ήταν, ήταν επιεικείς... το γενικό κλίμα, δηλαδή, υπήρχε και επιείκεια και κατανόηση...*

#### ΑΠ3, 44 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)

*Μπορώ να πω ότι μας πρόσεχαν περισσότερο από τους άντρες. Είχαμε μια πολύ καλή σχέση. [...] Ίσα ίσα που μας παρότρυναν να συνεχίσουμε, να προσπαθήσουμε για το καλό το δικό μας και για το ...τι μπορούμε να προσφέρουμε στα παιδιά μας.*

Η ΑΠ3 αναφέρεται στο ήθος, τον αλτρουισμό, τις γνώσεις και την ανθρώπινη συμπεριφορά των καθηγητών/τριών της στη συμπαράσταση που τους έδειχναν και στην κατανόηση για τα προβλήματά τους!

*[...] εγώ λέω είναι κρίμα που αυτή η κυρία είναι στο Εσπερινό και δεν είναι στα πρωινά να διδάσκει στα παιδιά μας. Ήταν τόσο καλή φιλόλογος, τόσο καλή σαν άνθρωπος, που έλεγα ότι κι εμείς ήμαστε τυχεροί που την έχουμε σαν καθηγήτρια αλλά και αυτή θα έπρεπε να είναι περήφανη. Θέλω να πω και για την καθηγήτρια των Μαθηματικών που είχαμε. Σαν παιδί εγώ από το Δημοτικό τα Μαθηματικά τα μισούσα. Μ' αυτή την καθηγήτρια όχι πια τα αγαπούσα, άρχισα να λέω ότι θα δώσω να πάω θετική κατεύθυνση, αν θα έδινα Πανελλαδικές. Τα αγάπησα τόσο. Έλεγα είναι δυνατόν να είναι τόσο εύκολα αυτά τα Μαθηματικά κι εμείς να μην τα καταλαβαίναμε; Δηλαδή θέλω να πω ότι το επίπεδο και των καθηγητών ήταν πολύ καλό εκεί.*



**ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Οι εκπαιδευτικοί είναι... του συγκεκριμένου Λυκείου, για μένα είναι πάρα πολύ αξιόλογοι άνθρωποι που αν δεν ήταν αυτοί δεν πιστεύω ότι θα είχαμε το κουράγιο κανένας να τελειώσουμε το Λύκειο.*

*Πάρα πολύ, πάρα πολύ! (ευχαριστημένοι από τους/τις καθηγητές/τριές τους) Δηλαδή προσπάθησαν αυτοί οι άνθρωποι, όχι απλά να περάσει η χρονιά, να μάθουμε κάτι! Δηλαδή δεν τους ενδιέφερε να περάσει η χρονιά μας και να τελειώνουμε, τους ενδιέφερε να μάθουμε.*

**ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Εδώ είναι κάτι που πρέπει να τονίσω και να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ σ' αυτό το πράγμα που λέμε... εν τω μεταξύ βλέπουμε ότι η παιδεία έχει πέσει πάρα πολύ... Αυτοί οι άνθρωποι κι αυτό το σχολείο θα πρέπει να γίνει πρότυπο και να αποδείξει ότι οι καθηγητές πραγματικά, οι καθηγητές πραγματικά μπορούν να κάνουν ... δηλαδή, παρόλο που βλέπουν την αδιαφορία των μαθητών, [...] υπήρχαν παιδιά που ήρθαν έτσι περαστικοί από 'κει και χωρίς να ενδιαφέρονται. Και το πιο εεε.... το πιο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, προσπάθησαν αυτοί οι άνθρωποι να δώσουν κάτι, δεν έφυγε κανένας, ήταν τόση η αγάπη τους γι αυτό το έργο που κάνανε... θέλω να τονίσω, ας πούμε, κάποιους καθηγητές αν μπορώ να το κάνω...*

*(Αναφέρει ονόματα καθηγητών της και τους εκθειάζει) είναι... πολύ δούλεψε, άνθρωποι που πραγματικά... κι άλλοι ίσως να ζέχασα... που μας δώσαν ό, τι δεν μπορείτε να φανταστείτε. Δηλαδή, αν παιδιά, αν παιδιά με φροντιστήρια και δεν τα καταφέρνουνε, με ιδιαίτερα και με χίλια δυο, έχουν αποδείξει ότι παιδιά που ενδιαφέρονται, μ' αυτούς τους καθηγητές, χωρίς φροντιστήριο, τα καταφέρνουνε και ...*

**ΑΠ7, 39 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Κατανόηση, ναι, πάρα πολύ! Ήξεραν ότι ήμασταν από οικογένειες με παιδιά, άλλοι εργαζόμενοι και τα λοιπά. Η κατανόηση υπήρχε. Η συμπεριφορά τους ήταν πάρα πολύ άμογη. Και η βοήθεια στη μάθηση, γιατί υπάρχει κι ένα πρόβλημα μάθησης μ' εμάς τους μεγάλους ανθρώπους, το καταλαβαίνεις, έτσι; Αλλιώς αποστηθίζει ένα παιδί δεκαοκτώ χρονών και αλλιώς ένας σαραντάρης. Είχαμε πολύ βοήθεια πάνω σ' αυτόν τον τομέα.*

#### **ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

Πιο μετριοπαθείς στους χαρακτηρισμούς της ήταν η ΑΠ9:

*Με τους καθηγητές ήτανε σχέση παιδιών και καθηγητή. Τυπικότατες, πολύ καλές αλλά σε κάποια πλαίσια! Μας βοήθησαν σε... όσο μπορούσανε βοηθούσανε! Εντάξει, πιο επιεικείς λόγω του ότι... αλλά δε νομίζω, ότι δηλαδή, είχαμε και κάποια διαφορά με τα παιδιά που ήτανε, ας πούμε, εργαζόμενοι. Κι εμείς ήμασταν το ίδιο. Δεν είχαμε και πολύ μεγάλη, δηλαδή, διαφορά με τ' άλλα τα παιδιά, λόγω του ότι ήμασταν παντρεμένοι ήμασταν μεγάλοι, δουλεύαμε... όχι!*

#### **ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

*Πολύ καλή! Μας αντιμετώπιζαν σαν ώριμους ανθρώπους, όχι σαν παιδιά.[...]Δούλευαν, ναι! Ειδικά σ' αυτόν που ενδιαφερόταν, ένα παραπάνω!*

#### **ΑΠ11, 38 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

*Ναι, ναι, ναι, ναι, ναι, ναι! Κάναν πολύ καλά τη δουλειά τους στο Εσπερινό και παρόλο που είναι και παρεξηγημένο το Εσπερινό, κάνουν πολύ (με έμφαση) μεγάλο λάθος, κάνουν πολύ (το τονίζει με έμφαση) καλή δουλειά και έχω μάθει πολλά πράγματα. Μπορώ να πω έμαθα εγώ πολλά πράγματα τώρα, στο Εσπερινό, παρά όταν πήγαινα όταν ήμουνα μικρή στο πρωινό.*

Οι απόψεις των αποφοίτων για τους/τις εκπαιδευτικούς τους είναι εξαιρετικές και βρίσκονται σε απόλυτη σύγκλιση με τις αντίστοιχες των τελειοφοίτων. Περιγράφουν τους/τις εκπαιδευτικούς τους ως υποστηρικτικούς, επιεικείς, με γνώσεις και ήθος, φιλικούς, ανθρώπινους και με κατανόηση. Οι απόφοιτες παραθέτουν και συγκεκριμένα περιστατικά με τους/τις καθηγητές/τριές τους για να στηρίξουν με περισσότερη έμφαση τα λεγόμενά τους.

#### **12.6.9 Αξιολόγηση φοίτησης**

Πώς αξιολογούν τη φοίτησή τους στα εσπερινά σχολεία εξετάζοντας τα πράγματα από μια χρονική απόσταση; Αν είχαν τη δυνατότητα να γυρίσουν το χρόνο πίσω, θα έκαναν την ίδια επιλογή ή όχι και γιατί ;

### **ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)**

*Όχι, όχι, όχι!* (δεν πήγαινε αδιάβαστη) *Πάρα πολύ!* (διάβαζε). Δηλαδή, δεν υπήρχε περίπτωση, σου μιλάω έντιμα, να πάω να γράψω εξετάσεις, και το ξέραν και οι καθηγητές και όλοι, και να μη ξέρω την ύλη απ' έξω! Δε... δε.. ήμουν επιμελής μαθήτρια, με ενδιέφερε και ο βαθμός και επειδή το είχα βάλει στόχο ότι θα δώσω πανελλήνιες, γιατί κακά τα ψέματα, κι εσπερινό μπορεί να είναι πιο ελαστικά τα πράγματα και τα θέματα ...αλλά οι Πανελλήνιες ...!! Πάλι πρέπει να διαβάσεις. Διάβαζα, και ήταν συνειδητοποιημένη απόφαση. Όταν το κάνεις στα σαράντα σου, δεν πας όπως ο έφηβος να κάνεις την κοπάνα ή να ... ήταν συνειδητοποιημένη απόφαση! Θυσίαζα το χρόνο μου, θυσίαζα την κούραση..... Ήταν χοντρό, ήταν πολύ δύσκολο να πηγαίνεις κάθε βδομάδα...! Να δουλεύεις νύχτα και να σηκώνεσαι, εφτά η ώρα να σχολάς από τη βάρδια και να πας οχτώ η ώρα να ...κάνεις μάθημα!

*Όχι βέβαια!* (με ένταση) *Εγώ ούτε μετάνιωσα, παροτρύνω και μπορώ να πω ότι ήμουν πρωτοπόρος και ακολούθησαν κι άλλα κορίτσια μετά στην υπηρεσία... υπάρχουν κορίτσια και τώρα.... Παροτρύνω πολλές γυναίκες και... γνωστές μου, φίλες να συνεχίσουν γιατί... άλλες επειδή παντρεύτηκαν, άλλες επειδή τ' άφησαν, να συνεχίσουν και να τελειώσουν, οπωσδήποτε. Όχι! Δε μετάνιωσα και βέβαια θα το ξανάκανα και πάλι, μ' όλο το φόρο αυτό το της ... (γελάει) μ' αυτό το τίμημα!*

### **ΑΠ2, 36 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

(οι σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες) *Ήταν πολύ καλές, ήμασταν πολύ δεμένοι, βγαίναμε έξω, κάναμε παρέα, δεθήκαμε. Ακόμα και τώρα συνεχίζει αυτό. Δε σκέφτηκα ποτέ να τα παρατήσω! Όχι! ... Αν γυρίζα το χρόνο πίσω θα έκανα πάλι το ίδιο πράγμα!*

### **ΑΠ3, 44 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

(σκέφτηκε να τα παρατήσει;) *Ναι, πάρα πολύ! Πολλές φορές, γιατί ήτανε... κάποια πράγματα τα οποία έλεγα ότι δεν μπορώ άλλο, δεν γίνεται ... είχαμε μια πολύ καλή σχέση και με τους συμμαθητές, με τους άντρες, γιατί ήμασταν όλοι πάνω κάτω ίδια ηλικία... Ναι! αν ξαναγυρνούσα πίσω το ίδιο θα 'κανα! (με έμφαση) Οπωσδήποτε! Οπωσδήποτε! Δε μετάνιωσα ούτε στιγμή!!!*

*Λοιπόν, εγώ όταν πήγα στο εσπερινό σχολείο απ' έξω ακουγόταν ότι, ε, θα πας εκεί, χα χα χα, χου χου χου, τρα λα λα τρα λα λο και θα φύγεις. Δεν είναι έτσι! Είναι ανάλογα με το τι τμήματα έχει ο καθηγητής. Ε... θυμάμαι ότι ήμασταν δύο τμήματα, στο δικό μας τμήμα ήμασταν, έτυχε, και σ'*

αυτό το θέμα ήμουν πολύ τυχερή, [...], όλοι πήγαμε γι αυτό το σκοπό. Να μάθουμε. Δεν πήγαμε απλά να περάσουμε την ώρα μας. Οι ηλικίες είναι αυτό, ήμασταν από τριάντα μέχρι και πενήντα πέντε που είχαμε μια κυρία...

*Η εμπειρία μου... ήταν φανταστική εεεε.... Θα το πρότεινα!! Ανεπιφύλακτα! Ανεπιφύλακτα! Χωρίς δεύτερη σκέψη! Χωρίς δεύτερη σκέψη!*

#### **ΑΠ4, 25 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

(Ναι, σκέφτηκε να τα παρατήσει) *Ε... Στην Τετάρτη Λυκείου σκέφτηκα πάρα πολύ να μη δώσω Πανελλήνιες. Για το πόσο δύσκολο θα ήταν, ότι θα πρέπει να αφιερώνω περισσότερο χρόνο εκεί, να παραμελώ τον σύζυγό μου, τη δουλειά μου, όλα αυτά...*

*Οπωσδήποτε! αν ξαναγυρνούσα πίσω, θα έκανα το ίδιο, θα ξαναπήγαινα με ευχαρίστηση !!! Έχω προτείνει πάρα πολλούς, ιδίως παιδιά που βλέπω ότι παρατάν το σχολείο και δεν ξέρουν τι ακριβώς να κάνουν... έχω προτείνει σε πάρα πολλούς να πάνε στο εσπερινό. Και σε μεγαλύτερους...*

(Η εμπειρία από το εσπερινό) *Πολύ ευχάριστες αναμνήσεις, αυτό τίποτα άλλο. Σίγουρα προσπάθεια, αλλά πολύ ευχάριστα. Όλο το κλίμα ήτανε...*

#### **ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Όχι! Όχι ! (δε σκέφτηκε ποτέ να τα παρατήσει) Μου άρεσε τόσο πολύ αυτό που έκανα... δεν ξέρω αν θα με πιστέψεις, περίμενα να πάει πέντε η ώρα να πάω στο σχολείο. Ειλικρινά στο λέω αυτό! Πήγαινα με τέτοια χαρά σχολείο, γιατί δεν ήταν μόνο το σχολείο... η μάθηση του σχολείου, ήταν και το πολύ καλό κλίμα που είχαμε μέσα στην τάξη! Με τις συμμαθήτριες μας και τους συμμαθητές μας! Δηλαδή είχαμε τόσο καλό κλίμα που έλεγα τότε να πάω στο σχολείο. Δεν ήταν αγγαρεία για μένα αυτό που έκανα ...*

*Είναι για μένα πάρα πολύ παρεξηγημένο (το Εσπερινό Λύκειο) και πάρα πολύ κακώς επειδή το 'χω ζήσει. Πάρα πολύ κακώς γιατί, εγώ το λέω πάντα, [...] συμμαθήτριες μου που έχουν περάσει, πέρασαν όχι με ιδιαίτερα, με τη δουλειά που κάνουν οι καθηγητές στο Εσπερινό Λύκειο. Είναι τόσο αξιόλογοι οι καθηγητές εκεί μέσα, που για μένα, πραγματικά σου μιλάω, δηλαδή, δεν φαντάζομαι ότι σε πρωινό σχολείο υπάρχουν τέτοιοι καθηγητές. Να δουλεύουν τόσο πολύ τους μαθητές!! Έβλεπα τη φιλόλογο μας έτσι, που στα κενά της, που θα μπορούσε να κάθεται και να πίνει καφέ μας έπαιρνε και προσπαθούσε να μας δώσει να καταλάβουμε ορισμένα πράγματα που ήταν δύσκολα για μας. Όπως σου είπα, εγώ με τ' Αρχαία είχα πολύ μεγάλο πρόβλημα στην αρχή. Δεν καταλάβαινα λέξη. Έτσι, δηλαδή, μπήκα σε μια τάξη μέσα κι έλεγα ότι, τι λένε τώρα, κινέζικα;*

*Δεν είχα ξανακούσει ποτέ στη ζωή μου Αρχαία. Και με ταλαιπώρησαν. Η φιλόλογος μας όμως ήταν τόσο αξιόλογη που σου λέω, στα κενά της...*

*[...] Είχαμε πολύ μεγάλες διαφορές ηλικίας. Είχαμε όμως μια πολύ καλή σχέση μεταξύ μας. Όχι όλη η τάξη βέβαια, αλλά μπορώ να σου πω ότι αυτοί που θέλαν να έχουν την καλή σχέση την είχανε.*

*[...] αν ξαναγύριζε πίσω ο χρόνος θα ξαναπήγαινα!!! Με τους συγκεκριμένους συμμαθητές ναι! Ειλικρινά στο λέω, ναι, ναι, ναι!*

*Θα συμβούλευνα τον οποιοδήποτε Να πάει, να πάει. Για τον εαυτό του πάνω απ' όλα να πάει. Και μετά για όλους τους άλλους.*

*(πώς αξιολογεί τη φοίτησή της) Ήταν υπέροχα χρόνια. Ειλικρινά!*

### **ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*[...] αλλά όταν καθόμουνα στη θέση μου και έμπαινα σ' αυτό το κλίμα, ένιωθα πάλι μια δικαίωση, μια ευχαρίστηση, μια ικανοποίηση που δεν περιγράφεται, δηλαδή, πρέπει να το ζεις, να το χαίρεσαι, να το αγαπάς, να το λατρεύεις για να βγαίνει αυτό το πράγμα και να γυρνάς στο σπίτι εννιάμισι η ώρα, γιατί είχα και την απόσταση, και να πρέπει να κάνεις άλλες δυο ώρες δουλειές για ν' ανταποκριθείς στις οικογενειακές υποχρεώσεις και την άλλη μέρα να είσαι έξι η ώρα στη δουλειά. Ποτέ δε σκέφτηκα να τα παρατήσω!!!*

*Όχι μόνο τους προτρέπω, όχι μόνο τους ενθαρρύνω, όχι μόνο νομίζω ότι αυτό πρέπει να κάνει ο καθένας και ότι η εκπαίδευση είναι δια βίου και δεν είναι στη μικρή ηλικία και τελειώσα, νομίζω ότι οι άνθρωποι ποτέ δεν πρέπει να σταματάνε να μαθαίνουνε, ποτέ μα πότε, μα ποτέ!*

*(πώς αξιολογεί τη φοίτησή της) ...ε.... προς το τέλειο! (γελάει)*

### **ΑΠ7, 39 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Ναι, οδηγούσα! (μένει σε χωριό) Ζορίστηκα στην αρχή τον πρώτο μήνα. Δηλαδή, την πρώτη μέρα που κάθισα στην αίθουσα... και γυρίζω και λέω «τι γυρεύω εγώ εδώ μέσα;». Πέρασε αυτή η σκέψη! Η προσαρμογή! Το μετά από είκοσι χρόνια, να ξαναγυρίσεις, ξέρω γω... και να ξανακάνεις... γιατί για παράδειγμα, εγώ είμαι μανιώδης καπνίστρια, εγώ ανά πέντε λεπτά ανάβω τσιγάρο. Σκέψου τώρα ότι θα έπρεπε να κάτσω εκεί μέσα σαράντα πέντε λεπτά, και να περιμένω πότε θα χτυπήσει το κουδούνι για βγω να καπνίσω ένα τσιγάρο. Ο πρώτος μήνας ήταν το ζόρι, μετά όλα ήταν νορμάλ...*

Στην ερώτηση αν θα το ξανάκανε: *Εγώ, όταν φύγαμε από κει, που πήραμε τ' απολυτήρια, τα πτυχία και είπαμε καλό καλοκαίρι και όλα τα σχετικά γύρισα και τα είπα τα κορίτσια «ας μη πάμε στο ΤΕΙ, ας πάμε ξανά πίσω στο Εσπερινό, να πάρουμε μια άλλη ειδικότητα και να συνεχίσουμε εκεί!!» Για μένα, το έλεγα και θα συνεχίσω να το λέω ότι ήταν η καλύτερη εμπειρία της ζωής μου!*

*Εγώ έχω ενθαρρύνει άτομα να γραφτούνε στο Εσπερινό και γράφτηκαν και συνεχίζουνε... Καμιά φορά μου παίρνουν και τηλέφωνο και μου λένε ο τάδε καθηγητής, το τάδε μάθημα. Δεν τους ...εεε... λέω να τους κόψω τα πόδια και να τους πω μην... παράτησε τα!! Συνεχίζω και ενθαρρύνω! Δηλαδή, κι εκεί που μπορώ ν' απευθυνθώ και να καταλάβουν αυτό που θα τους πω, το λέω.*

*Ανεπανάληπτη εμπειρία!*

**ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Αν δεν είχα τη φίλη μου να με τραβάει εγώ θα τα' χα παρατήσει προ πολλού! Γιατί τα είχα ξεχάσει, τόσα χρόνια που είχα να πάω στο σχολείο, κι έλεγα τον καθηγητή «πως είναι δυνατόν, του λέω, τώρα, να λύσω εγώ μια εξίσωση, έχω αφήσει, λέω, στο Γυμνάσιο, λέω, στο κλάσμα, εγώ του λέω, για να μάθω την έννοια του κλάσματος να κάνω πίτα, λέω, πρώτα έμαθα να κάνω πίτα, λέω, και μετά κατάλαβα τι σημαίνει τρία τέταρτα και γέλασε και μου λέει «μη στενοχωριέσαι γι αυτό είμαστε εδώ». Κι όντως, βήμα βήμα οι άνθρωποι... δηλαδή, άμα εγώ έκανα ασκήσεις μαθηματικών σκέψου τι πρόοδο έχω κάνει.! Είκοσι χρόνια δεν το πίστευα...*

*Ναι, βεβαίως! (έχει παρακινήσει ανθρώπους να φοιτήσουν στο εσπερινό σχολείο) Και στη δουλειά μου, σε συναδέλφισσες που είναι στο ίδιο τομέα μ' εμένα τις έχω πει πολλές φορές «δεν είναι αργά. Ξεκίνησε, καν' το».*

*[...] για μένα σου λέω είναι πρόβλημα (να βρει την κατάλληλη λέξη που χαρακτηρίζει τη φοίτησή της στο εσπερινό σχολείο), αλλά... ήταν ευχάριστη με την έννοια ότι συναναστρεφόσουν ανθρώπους που είχαν τα ίδια... τους ίδιους στόχους, δηλαδή ήθελαν να κάνουν κάτι καλύτερο για τους εαυτούς τους. Κι αυτό για μένα είναι δύναμη! Συμβόλιζε τη δύναμη, ας πούμε, και μου άρεσε που έβλεπα κι άλλους ανθρώπους σαν κι εμένα να προσπαθούν να κυνηγούν, να βρουν το στόχο τους.*

**ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

*Όχι, δεν το σκέφτηκα ποτέ να τα παρατήσω! ... όποιος ήθελε να διαβάσει και να μάθει, μάθαινε, όποιος ήταν αδιάφορος ήταν γενικώς αδιάφορος, είναι παντού αδιάφορος.*

*Θα συμβούλευνα όποιον δεν έχει απολυτήριο ή πτυχίο Να πάει! Να πάει! Δηλαδή, έχει να κερδίσει και δεν έχει να χάσει! (με πάθος)*

*Αν ξαναγυρνούσα πίσω θα το ξανάκανα με τα χίλια! Η εμπειρία που έζησα ήταν μοναδική!*

**ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

*Όχι, όχι! (δε σκέφτηκε ποτέ να τα παρατήσει) Απλά την τελευταία χρονιά κουράστηκα. Τελευταία χρονιά, ήταν δηλαδή που έβγαζα όλη την κόυραση των άλλων χρόνων. Έλεγα δηλαδή πότε θα τελειώσει! Πότε θα τελειώσει! Ναι! Όμως δεν το μετάνιωσα καθόλου που πήγα σχολείο!*

*(Θα ήθελε να ξαναζήσει την εμπειρία;) Ναι γιατί ήταν ωραία! Ωραία ήταν! (με νοσταλγία και χαμόγελο) Αισθάνεσαι και νέος καιιιι.... μαθητής όντως, με την έννοια του μαθητή.*

*(μονολογεί χαμηλόφωνα) Πώς θα την περιέγραφα;;; (παύση, σκέφτεται). Μια καλή εμπειρία ήτανε!! Τώρα... ήταν ικανοποιητική, έμαθα κάποια πράγματα...*

**ΑΠ11, 38 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

*Ναι! στις αρχές σκέφτηκα να τα παρατήσω! Ναι! Έλεγα «εγώ αυτά τα χρόνια πώς θα τα κάνω;» Στην αρχή, όταν πήγα την πρώτη χρονιά, το σκεφτόμουνα να φύγω, και μάλιστα για κάποιο χρονικό διάστημα δεν πήγαινα. Και μετάααα από λίγες μέρες, όταν η ξαδέλφη μου, δουλεύαμε και μου λέει «ξέρεις γράφτηκα στο σχολείο» κι έτσι αποφάσισα να πάω, και της λέω «άντε να πάμε».*

*Αν ξαναγύριζα πίσω πάλι θα το ξανάκανα! (με πάθος) Ναιιι! Θα το 'κανα! Θα το 'κανα! Θα το 'κανα! Βεβαίως! Ναι, ήταν μεγάλη βλακεία που σκέφτηκα να το σταματήσω, τελικά και ευτυχώς, γιατί το είχα χρόνια στο μυαλό μου να το κάνω και πάντα έβρισκα εμπόδιο και δεν μπορούσα να το κάνω (τονίζει κάθε λέξη για να δώσει έμφαση στα λεγόμενα της)*

*Πώς να την περιγράψω ..... (την εμπειρία) Πολύ... (σκέφτεται) Μάθημα ζωής, να το πω!; Με μια λέξη... ! γιατί το λέω μάθημα ζωής; Γιατί είσαι καθημερινά με πάρα πολλά άτομα και παίρνεις απ' όλους!*

Οι απόφοιτες αξιολογούν με περισσότερο πάθος και ως εξαιρετική τη φοίτησή τους στις εσπερινές σχολικές μονάδες απ' ότι οι τελειόφοιτες! Αυτό ίσως συμβαίνει διότι, σε βάθος χρόνου,

έχοντας πάρει απόσταση από τα προβλήματα και τις δυσκολίες της καθημερινής τους παρουσίας στο σχολείο, έχοντας κρατήσει τα θετικά της ολοκλήρωσης των σπουδών τους, έχουν εξιδανικεύσει τις καταστάσεις που έζησαν εξωραϊζοντάς τες! Οι αξιολογήσεις τους, στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι ακραία θετικές (ανεπανάληπτη εμπειρία, μάθημα ζωής, το τέλειο, μοναδική εμπειρία). Σίγουρα υπήρξαν και εκείνες που είχαν μια πιο μετριοπαθή στάση απέναντι στην αξιολόγηση των σπουδών τους, κι αυτές όμως, χαρακτήρισαν την εμπειρία της φοίτησης ικανοποιητική, πολύ καλή, ευχάριστη!

Καμία δεν μετάνιωσε για την εμπειρία που έζησε, αν έπρεπε να το ξανακάνουν θα το ξαναέκαναν άλλες με περίσσια ευχαρίστηση, άλλες από ανάγκη και, σίγουρα, παροτρύνουν οποιονδήποτε ζητάει τη συμβουλή τους να φοιτήσει στα εσπερινά σχολεία διότι εκεί γίνεται καλή δουλειά και ανοίγονται προοπτικές για το μέλλον!

#### **12.6.10 Σχόλια, απόψεις προτάσεις για τη βελτίωση της φοίτησης στα Εσπερινά Σχολεία**

Με βάση τις εμπειρίες τους τούς ζητήθηκε να διατυπώσουν κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού των εσπερινών σχολείων όπως για παράδειγμα των συνθηκών εκπαίδευσης, του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, του ωρολογίου προγράμματος, κα:

##### **ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)**

*Αυτό τώρα ...δεν... Με το πρόγραμμα ... εγώ προσωπικά ...δεν ...νομίζω καλά ήταν... και το ωράριο, δική μου άποψη. ...Ναι! ...τεσεράμισι ήτανε.... με εννιά παρά τέταρτο! Τέσσερα χρόνια, ναι... για μένα προσωπικά, νομίζω καλό ήταν το ωράριο.*

*[...] Ανάλογα τι ειδικότητα θέλει ν' ακολουθήσει ο καθένας θα πρέπει να δώσουν περισσότερη βάση σ' αυτά τα μαθήματα.*

##### **ΑΠ2, 36 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

*Δε θα άλλαζα κάτι.... και το μάθημα γινόταν σωστά...*

*Εμένα δεν θα με πείραζε! (να έμπαινε μια ώρα παραπάνω στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα έτσι ώστε να γίνει τριετής η φοίτηση) Αν ήταν και η ώρα δηλαδή, ήταν πιο... τελειώναμε ,τι ώρα ήτανε επτάμισι, οκτώ, δηλαδή αν πήγαινε κι εννιά δεν θα με πείραζε...*



**ΑΠ4, 25 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*[...]Πιστεύω ότι όλα είναι όπως πρέπει να είναι στο Εσπερινό, τουλάχιστον σ' αυτό που φοιτούσα εγώ. Δεν πιστεύω ότι θα μπορούσε να γίνει κάτι καλύτερο!*

*Αυτό (η μείωση της φοίτησης από τέσσερα σε τρία χρόνια) θα βοηθούσε πολύ σε κάποιον που θέλει μόνο ένα πτυχίο αλλά όχι σε κάποιον που θέλει να προχωρήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή χρειάζονται τα τέσσερα χρόνια, πιστεύω, γιατί είναι πολύ λιγότερες και οι ώρες και η ύλη μεγάλη.*

**ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*Κοίταξε να σου πω. Εγώ δε βλέπω να έχει κάποιες ελλείψεις το πρόγραμμα σπουδών στο Εσπερινό. Όποιος διαβάζει περνάει, για μένα, έτσι και από κει και πέρα σου λέω οι καθηγητές που είχα εγώ προσωπικά είναι πάρα πολύ αξιόλογοι. Αν είναι έτσι όλοι οι καθηγητές στα Εσπερινά δεν θα είχε κανένα πρόβλημα. Και δεν βλέπω κάτι που θα μπορούσε να βελτιωθεί. Τα ωράρια τους ήταν λογικά...*

*Τα τέσσερα χρόνια είναι πολλά, βέβαια!. Είναι δύσκολο! Είναι πολλά... Μία ώρα παραπάνω την ημέρα, ασφαλώς! Θα σου πω! Από τη μία ήταν κουραστικό από την άλλη εγώ πέρασα τόσο ωραία που δε με πείραζαν τα τέσσερα χρόνια. Για κάποιον όμως που δεν περνάει τόσο ωραία, εκεί είναι δύσκολο!*

**ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

*[...] Ότι μπορούμε να δώσουμε στην εκπαίδευση άλλη ώθηση, εντελώς διαφορετική, να μην είναι βαθμοθηρική και να μην εξαρτάται κάποιος απ' αυτό το τι θα κάνει στην υπόλοιπη του ζωή. Θα πρέπει πραγματικά, να δώσουμε ένα τέτοιο στίγμα στην παιδεία μας που να είναι μόνο μάθηση. Κι αν αυτό πραγματικά το καταφέρουμε, που μπορούμε με πολλούς τρόπους, δε μπορεί να διδάσκεις σε ένα παιδί Ιστορία ή Γεωγραφία χωρίς να έχει οπτικό υλικό απέναντί του ή να συναισθάνεται το χώρο[...]. Κι έχω πολλά να πω, δηλαδή έχω τρόπο να πω πως μπορεί να αλλάξει, γιατί το έζησα και πιστεύω ότι δεν είναι κανένας, μα κανένας χαζός. Μπορεί άλλος να 'χει ταλέντο, να τα' αρπάζει με την πρώτη και άλλος με τη δεύτερη κι άλλος με την πέμπτη, αλλά μπορούμε να φτάσουμε στο ίδιο αποτέλεσμα και να βγάλουμε ανθρώπους που να αγαπάν, να ερωτεύονται αυτή την κοινωνία, τα πράγματα, να είναι ποιητές της ζωής, στη ζωή τους. (εκφράζει προσωπικές απόψεις για την εκπαιδευτικά πράγματα και το πώς θα έπρεπε να είναι)*

**ΑΠ7, 39 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*Ναι σ' αυτό. Το ότι τα εργαστήρια να είναι περισσότερα απ' ότι η θεωρία. Παράδειγμα στο εσπερινό πηγαίνουν ενήλικες. Φαντάζομαι, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι ενήλικες. Έχουν κατασταλάξει. Ναι ! σε μια ηλικία τριάντα πέντε με σαράντα έχεις κατασταλάξει και από θρησκευτικής άποψης και από πολιτικής άποψης, έτσι δεν είναι; Δεν θέλω να κατακρίνω παράδειγμα το μάθημα των θρησκευτικών αλλά θα μπορούσε σ' αυτές τις ώρες να μπουν τα εργαστήρια, να μπουνε ένα μάθημα ανάλογο με την ειδικότητα.*

**ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

*[...] πιο πολύ στα πρακτικά να εστιάζουνε! Ναι στο πρακτικό και πάνω σ' αυτό που είπα. Κάποια πράγματα πρέπει οπωσδήποτε να τα διδαχθούμε και κάποια πράγματα που δεν είναι τόσο απαραίτητα να μην κλέβουν χρόνο από τη ζωή μας. Και οι εκδηλώσεις που κάναμε ήταν πολύ ωραίες, κάναμε εκδηλώσεις και διάφορες γιορτές... εμείς το ζήσαμε το σχολείο. Συμμετείχαμε ακόμα και στις εκδρομές που κάνανε και στις εκδηλώσεις και παντού*

**ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

*Να σου πω αν ξαναγυρίσω πίσω... 'ντάξει, είναι κάποια μαθήματα δηλαδή... δεν ξ... δεν μπορώ να πω τώρα για το εκπαιδευτικό... Καλύτερα εργαστήρια, δηλαδή με περισσότερο υλικό.*

*Και η θεωρία χρειάζεται, όταν δεν μπορείς... δεν γίνεται, θεωρία όταν είναι στο επάγγελμα δηλαδή, ας πούμε, στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές πρέπει να υπάρχει... είναι απαραίτητη και η θεωρία και... Κοίταξε! Όταν όμως ένας δεν έχει πάει Λύκειο πιστεύω ότι και η Γλώσσα χρειάζεται, δηλαδή, και τα Αγγλικά χρειάζονται. Δεν μπορείς να τα βγάλεις. Και η Ιστορία είναι μια φορά την εβδομάδα, δηλαδή, δεν νομίζω ότι είναι περιττό να κοπεί.*

*Για τα τέσσερα χρόνια είναι πολύ... αν μπορούσαν δηλαδή, να είναι τρία τουλάχιστον, θα ήτανε καλύτερα. Ε... λίγο πιο σύμπτυξη η ύλη, κάπως... ας πούμε, κάποια απ' όλα. Ας είναι λίγο τα βιβλία τους πιο ειδικά, ας μην είναι τόσο... όπως είναι στα πρωινά, γιατί έχουμε τα ίδια τα βιβλία. Η ύλη γίνεται, ας πούμε στα τέσσερα χρόνια γιατί μοιράζεται λόγω της ώρας. Πιο συμπυκνωμένη η ύλη, ας πούμε, κάπως έτσι!*

**ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup>  
Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

*Εγώ πιστεύω πως.... κάνει καλή δουλειά, πως είναι εντάξει, δε χρειάζεται να... κάνουν κάτι διαφορετικό ή κάτι παραπάνω. Πιστεύω ότι αυτό που πρέπει κάνουν... όπως και τα πρωινά, κάνουν και τα απογευματινά.*

**ΑΠ11, 38 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup>  
Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

*Τίποτα. Είναι πάρα πολύ καλά όλα. Μια χαρά τα 'χουν προγραμματίσει. Δε χρειάζεται αλλαγή! Εγώ πιστεύω ότι είναι καλά! Απλά, τέσσερα χρόνια είναι γιατί οι ώρες είναι πολύ μικρές και στα τέσσερα χρόνια ολοκληρώνονται οι ώρες αυτές. Δηλαδή δεν πρέπει να γίνει... Ναι, ναι! Κι έτσι η ύλη συμπληρώνεται μέσα σ' αυτά τα τέσσερα χρόνια γιατί οι ώρες είναι μικρές. Πιστεύω ότι είναι καλά.*

Σε αντίθεση με τις τελειόφοιτες, οι απόφοιτες δεν προβάλλουν την μείωση της φοίτησης από τέσσερα σε τρία χρόνια ως βασική πρόταση βελτίωσης της φοίτησης! Ίσως γιατί έχουν περάσει κάποια χρόνια και έχουν ξεχάσει τις δυσκολίες της καθημερινής παρουσίας στο σχολείο για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα! Κρατούν μια πιο μετριοπαθή και χλιαρή στάση απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα. Επίσης, ενώ οι τελειόφοιτες μιλούν για βελτίωση των εργαστηρίων και την ανάγκη για νέο εξοπλισμό, τη μείωση των ωρών των θεωρητικών μαθημάτων και την αύξηση των ωρών των μαθημάτων ειδικότητας, οι απόφοιτες δεν φαίνεται να συμερίζονται με σθένος αυτή την άποψη! Συμφωνούν βέβαια σε κάποια σημεία αλλά είναι πιο αποστασιοποιημένες!

Γενικότερα, οι απόφοιτες ως σύνολο είναι πιο κατασταλαγμένες και συγκαταβατικές στα θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **Εντυπώσεις**

Ολοκληρώνοντας και εδώ τη διαδικασία των συνεντεύξεων θα παραθέσω την εντύπωση που μου άφησαν οι απόφοιτες μετά το τέλος της κάθε συνέντευξης καθώς και πληροφορίες για το τι τελικά έκαναν στη ζωή τους κάποιες από αυτές, με τις οποίες κατάφερα να επικοινωνήσω<sup>544</sup>:

---

<sup>544</sup> ^^ Σημ. συγγρ. Θα ήθελα να επισημάνω ότι προτού ολοκληρωθεί η εργασία και μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων επιχείρησα να έλθω σε επαφή με όλες τις κυρίες από τις οποίες πήρα συνέντευξη, τελειόφοιτες και απόφοιτες, για να δω κατά πόσο η φοίτηση στα Εσπερινά Σχολεία συνέβαλε, τελικά, στην επαγγελματική, οικονομική, κοινωνική και προσωπική τους εξέλιξη και αν οι προσδοκίες τους

### **ΑΠ1, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής-4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2005)**

Η ΑΠ1 ήταν αποφασιστική, διεκδικητική, φιλόδοξη αλλά πάνω απ' όλα μητέρα. Θα ήθελε και είμαι σίγουρη ότι το έχει πετύχει μέχρι σήμερα, να συνεχίσει τις σπουδές της. Τη βρήκα εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι πηγαينوερχόταν στη Σιάτιστα δυο φορές μέσα στη μέρα για να μη χάσει μάθημα. !!!!! Μητέρα τεσσάρων παιδιών με έναν πολύ υποστηρικτικό σύζυγο, ο οποίος της στάθηκε όταν και όπως έπρεπε. Πολλές θυσίες για κάτι που ήθελε! Μπράβο!!! Πέρασε στα ΤΕΙ Διοίκησης αλλά δεν πήγε διότι ο σύζυγός της έφερε αντιρρήσεις.

Σήμερα: Πήρε μετάταξη στον Διοικητικό κλάδο της υπηρεσίας της. Όπως μου είπε, μετά την ολοκλήρωση των σπουδών στο Εσπερινό ΤΕΕ παρακολούθησε Ημερήσιο ΕΠΑΛ στην Ειδικότητα της Πληροφορικής και έδωσε ξανά Πανελλήνιες. Σήμερα είναι φοιτήτρια σε ΤΕΙ σχετικό με την Πληροφορική στο δεύτερο έτος.

### **ΑΠ2, 36 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

Η ΑΠ2 με δυσκόλεψε λίγο. Δεν μιλούσε πολύ κι εγώ έκανα όλη τη δουλειά, ενώ πρέπει να ακούγομαι λιγότερο. Μου έκανε εντύπωση για άλλη μια φορά η εμμονή με την ΔΕΗ, την οποία, οφείλω να ομολογήσω, δεν είχα μέχρι τότε κατανοήσει!!! Όλος ο κόσμος, λοιπόν, της ευρύτερης περιοχής της Κοζάνης τρέφεται από τη ΔΕΗ και μόνο αυτή είναι το όνειρο κάθε Κοζανίτη; Έχω μείνει κατάπληκτη που ο βασικότερος λόγος για τον οποίο κάποιος συνεχίζει τις σπουδές του είναι η ΔΕΗ!

Σήμερα: Η ΑΠ2 εξακολουθεί να εργάζεται με οκτάμηνες συμβάσεις στη ΔΕΗ

### **ΑΠ3, 44 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2005)**

Η ΑΠ3 είναι αγωνίστρια και παρά το γεγονός ότι περνάει πολύ δύσκολα στο σπίτι της λόγω της σοβαρής ασθένειας του άντρα της είχε την διάθεση αλλά και το πείσμα να ολοκληρώσει τις σπουδές της και να φτάσει εδώ που έφτασε. Είναι άξια θαυμασμού!

Σήμερα: Η ΑΠ3 έχει εδραιώσει τη θέση της στην εργασία της και έχει εξελιχθεί σε μια πολύ καλή υπάλληλο. Έχει αποσπασθεί σε άλλη θέση πιο απαιτητική.

---

από τη φοίτηση έγιναν πραγματικότητα. Εξάλλου, ήταν και μια ευκαιρία να επικοινωνήσω ξανά μαζί τους και να τις ευχαριστήσω, γι ακόμη μια φορά, για την πολύτιμη βοήθειά τους. Τούτο όμως δεν κατέστη δυνατόν, διότι αρκετές από αυτές είχαν αλλάξει τηλέφωνο επικοινωνίας και δυστυχώς δεν ήμουν σε θέση να τις βρω. Με όσες κατάφερα να επικοινωνήσω, καταγράφω στις εντυπώσεις μου τι κάνουν αυτές οι κυρίες σήμερα!

**ΑΠ4, 25 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

Ενδιαφέρουσα η συνομιλία με την ΑΠ4. Είναι η μόνη έως τώρα που είχε εμπειρία από τριτοβάθμια εκπαίδευση!

**ΑΠ5, 46 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

Η ΑΠ5 ήταν πολύ ενδιαφέρουσα, έξυπνη ετοιμολογή, κατασταλαγμένη. Κρίμα που δεν αποφάσισε να συνεχίσει περαιτέρω τις σπουδές της!

**ΑΠ6, 50 ετών, Εσπερινό Γενικό Λύκειο Κοζάνης (2009)**

Η ΑΠ6 ήταν πολύ συμπαθής. Ήταν και γλυκιά σα άνθρωπος, με φωνή χαρακτηριστική (τόνιζε κάθε τελείωμα των φράσεων της), ήταν κατασταλαγμένη, ήξερε τι ήθελε και δεν την πτούσε τίποτα. Της άρεσαν τα γράμματα και οι σπουδές.

**ΑΠ7, 39 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

Ενθουσιώδης, δυναμική, μαχητική, κατελάμβανε το χώρο που βρισκόταν και ήξερε τι ζητούσε και τι ήθελε! Σπουδάστρια στα ΤΕΙ συνειδητοποιημένη για αυτό που έκανε!

**ΑΠ8, 41 ετών, Ειδικότητα Οικονομίας και Διοίκησης -3<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας, (2010)**

Δεν είχε τον ίδιο ενθουσιασμό με τη φίλη και συμμαθήτριά της! Ίσως γιατί έχει μια μόνιμη εργασία και ο στόχος της είναι μόλις αποφοιτήσει από τα ΤΕΙ να μεταταχθεί σε άλλη θέση!. Όμως και παρά το γεγονός ότι δεν έδειξε πολύ ενθουσιασμό για τη φοίτηση παροτρύνει ανθρώπους να εγγραφούν στο εσπερινό σχολείο για ένα καλύτερο μέλλον!

**ΑΠ9, 46 ετών, Ειδικότητα Πληροφορικής -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2006)**

Η ΑΠ9 ήταν ευχάριστη στη συνομιλία! Μητέρα δύο παιδιών άφησε πίσω τα δικά της θέλω έως ότου τα παιδιά της φύγουν από το σπίτι για σπουδές. Μετά ακολούθησε κι αυτή το δικό της όνειρο, να πάρει ένα πτυχίο το οποίο θα τη βοηθούσε και επαγγελματικά. Αποφασιστική και δυναμική.

Σήμερα: εξακολουθεί να είναι ελεύθερη επαγγελματίας. Δεν προχώρησε σε περαιτέρω σπουδές. Όμως, όπως μου είπε το πτυχίο της Πληροφορικής από το Εσπερινό ΕΠΑΛ τη βοήθησε να αναβαθμιστεί ως ένα σημείο στη δουλειά της.

**ΑΠ10, 39 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΤΕΕ Κοζάνης (2008)**

Ενώ φαινόταν ενθουσιώδης και πολύ ικανοποιημένη από τις σπουδές της, μου έκανε εντύπωση στο τέλος η χλιαρή της απάντηση για την εμπειρία της στο Εσπερινό σχολείο. Περίμενα περισσότερο ενθουσιασμό και διάθεση απέναντι σ' αυτό που έκανε. Απογοητεύτηκα λίγο!

**ΑΠ11, 38 ετών, Ειδικότητα Μηχανολόγων Συστημάτων Αυτοκινήτων και Μηχανών -4<sup>ο</sup> Εσπερινό ΕΠΑΛ Κοζάνης (2010)**

Ήρεμη, κατασταλαγμένη, συνειδητοποιημένη γι αυτό που έκανε! Συμπαθής χωρίς εντάσεις!

Σήμερα: εξακολουθεί να εργάζεται στη ΔΕΗ σε πόστο σχετικό με τις σπουδές της. Επομένως, το πτυχίο της Μηχανολογίας τη βοήθησε στη δουλειά της!. Δεν έδωσε στα ΤΕΙ και το μετάνιωσε. Όταν τη ρώτησα αν θα σκεφτόταν τώρα να δώσει απάντηση ότι δεν την, ενδιαφέρει πια λόγω ηλικίας αλλά και λόγω των ευθυνών που θα αναλάμβανε εάν αναβάθμιζε τη θέση της προσκομίζοντας ένα πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

## **ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ**

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ

### 13. Γενικά ερευνητικά συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη του βαθμού αξιοποίησης των δομών της εσπερινής εκπαίδευσης (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ) από το γυναικείο φύλο στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης. Επιχειρήθηκε η διερεύνηση του κοινωνικού προφίλ των μαθητών και μαθητριών που επιλέγουν τη φοίτηση στα εσπερινά σχολεία για να ολοκληρώσουν τις εγκύκλιες σπουδές τους ή να αποκτήσουν μια ακόμη ειδικότητα. Για το λόγο αυτό συνελέγησαν στοιχεία α) από το αρχειακό υλικό των εσπερινών σχολικών μονάδων, β) από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου το οποίο διενεμήθη σε μαθητές και μαθήτριες των εσπερινών σχολείων και γ) από ημι-δομημένες συνεντεύξεις από τελειόφοιτες (του έτους 2010-2011) και απόφοιτες της δεκαετίας 2001-2010 με στόχο την τριγωνοποίηση των δεδομένων για την ασφαλέστερη και εγκυρότερη εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο καθώς και τα ευρήματα και από τις τρεις πηγές άντλησης στοιχείων (αρχεία, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις) συγκλίνουν μεταξύ τους και συνοψίζονται ως εξής:

Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών/τριών, αν και παρατηρείται μεγάλη ηλικιακή διασπορά, συσπειρώνεται στη δεκαετία των 30-40 ετών και κυρίως στην πενταετία 35-40 ετών, περίοδο ωριμότητας και συνειδητοποίησης των αναγκών, των ελλείψεων αλλά και των δυνατών σημείων του εαυτού. Αναζητούν μια δεύτερη ευκαιρία να ολοκληρώσουν αυτό που άφησαν στη μέση (την απόκτηση απολυτηρίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) ή την απόκτηση ενός δεύτερου πτυχίου με κύριο μέλημα την εύρεση εργασίας.

Οι μαθήτριες και μαθητές των εσπερινών σχολείων προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Το μέσο μηνιαίο οικονομικό εισόδημα τόσο των γονεϊκών οικογενειών των συμμετεχόντων/χουσών όσο και της δικής τους οικογένειας ανήκει στη χαμηλότερη εισοδηματική κατηγορία. Ο τύπος διαμονής κατανέμεται σχεδόν ισομερώς στις κατηγορίες πόλη- χωριό ενώ ένα αρκετά μικρό ποσοστό έχει δηλώσει κωμόπολη. Έτσι, ο μαθητικός πληθυσμός των εσπερινών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης προέρχεται τόσο από αστικές όσο και από αγροτικές περιοχές.

Οι γονείς της συντριπτικής πλειοψηφίας των μαθητριών και μαθητών δεν έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση –οι μητέρες, κυρίως, δεν έχουν ολοκληρώσει ούτε το Δημοτικό και απασχολούνται είτε στο σπίτι με τα οικιακά είτε σε αγροτικές δουλειές ή δουλειές χαμηλών απαιτήσεων ενώ και οι πατεράδες εργάζονται σε δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς σε θέσεις ανειδίκευτων εργατών ή χαμηλών απαιτήσεων!



Οι σύζυγοι των μαθητών και μαθητριών παρουσιάζουν την ίδια εικόνα με τους γονείς των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα. Αν και αρκετοί/ές έχουν απολυτήριο Λυκείου εντούτοις είτε είναι άνεργοι/ες ή απασχολούνται σε δουλειές προσωρινές (συμβάσεις ορισμένου χρόνου). Ακόμη και οι δημόσιοι υπάλληλοι ή εργάτες στα εργοστάσια της ΔΕΗ στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν μόνο απολυτήριο/πτυχίο Λυκείου.

Οι ίδιες οι γυναίκες που συμμετέχουν στην έρευνα (συνεντεύξεις) είτε είναι άνεργες είτε εργάζονται σε θέσεις που δεν απαιτούν ιδιαίτερα προσόντα (καθαρίστριες, σε κουζίνες εστιατορίων, σε αγροτικές εργασίες). Εκείνες που έχουν μια μόνιμη δουλειά σε δημόσιο φορέα είναι, κυρίως, πολύτεχνες, οι οποίες διορίστηκαν με νομοθετικό διάταγμα που προέβλεπε ευνοϊκές ρυθμίσεις για αυτή την πληθυσμιακή ομάδα. Ακόμη όμως, κι αυτές επιθυμούν τη διασφάλιση της εργασιακής τους θέσης και επιστρέφουν στα θρανία για να εδραιώσουν τη θέση τους στην εργασία ή να μεταταγούν σε κάποια άλλη θέση με μεγαλύτερο κύρος.

Αυτό που χρήζει επισημάνσεως, είναι το γεγονός ότι τα παιδιά των περισσότερων από τις συμμετέχουσες έχουν σπουδάσει ή σπουδάζουν τη χρονική στιγμή διενέργειας της έρευνας και μάλιστα κάποια ξεκινούν και μεταπτυχιακές σπουδές! Αυτό είναι ενδεικτικό της κατανόησης εκ μέρους των γυναικών της σημασίας της εκπαίδευσης για την προοπτική μιας καλύτερης ζωής, προοπτική που επιθυμούν να εξασφαλίσουν, πρωτίστως, για τα παιδιά τους και, δευτερευόντως, για τον εαυτό τους!

Οι λόγοι για τους οποίους εγκατέλειψαν τη φοίτηση ήταν οικογενειακοί (απέκτησαν πολύ νωρίς δική τους οικογένεια και ανέλαβαν τη φροντίδα της) ή οικονομικοί (για να συνεισφέρουν με την εργασία τους στα οικονομικά της οικογένειας των γονέων τους). Κάποιες αναφέρουν την αρνητική στάση των πατεράδων τους, κυρίως, στην συνέχιση της φοίτησης μετά το δημοτικό, διότι «ο προορισμός της γυναίκας είναι να φτιάξει οικογένεια».

Οι λόγοι της επιστροφής στη φοίτηση είναι αναμενόμενοι και ανάλογοι με τις προσδοκίες από την ολοκλήρωση της. Η εύρεση εργασίας ή η βελτίωση και διασφάλιση της ήδη υπάρχουσας εργασιακής θέσης σε συνδυασμό με τη βελτίωση των οικονομικών συνθηκών της ζωής τους αποτελεί τον κυρίαρχο λόγο επιστροφής των γυναικών αλλά και των ανδρών στο σχολείο και την κυριότερη προσδοκία τους από την ολοκλήρωση της φοίτησης. Η απόκτηση μιας δεύτερης ειδικότητας με πιο μεγάλη ζήτηση στην αγορά εργασίας για κάποιους/ες οι οποίοι/ες είχαν ήδη τελειώσει το Λύκειο δίνει μια εναλλακτική λύση στην επαγγελματική αναζήτηση. Η προσωπική ανάπτυξη, η μόρφωση, οι περαιτέρω σπουδές, αν και πολύ σημαντικά, έρχονται σε δεύτερη μοίρα. Η βελτίωση της κοινωνικής θέσης δεν είναι κάτι που απασχολεί ιδιαίτερα τους/τις συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα.

Η φοίτηση στα εσπερινά σχολεία επηρέασε, όπως ήταν φυσικό, σε μεγάλο βαθμό την καθημερινότητα των ενηλίκων, μαθητών και μαθητριών. Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριών εργαζόταν το πρωί και το απόγευμα έπρεπε να παρακολουθεί το πρόγραμμα του σχολείου. Αυτά, σε συνδυασμό με τις καθημερινές υποχρεώσεις για τη φροντίδα του σπιτιού και της οικογένειας κούρασαν και δυσκόλεψαν την ζωή των περισσοτέρων, αν και η πλειονότητα χαρακτήρισαν την αλλαγή αυτή στη ζωή τους θετική. Από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων/χουσών τόσο στην έρευνα με τα ερωτηματολόγια όσο και στις συνεντεύξεις αρκετοί/ές δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν τη φοίτηση (η διάρκεια της οποίας-τέσσερα έτη- χαρακτηρίστηκε υπερβολική). Παρόλα αυτά, υπήρξαν και αυτοί/ες που αν και το σκέφτηκαν δεν το πραγματοποίησαν διότι προτεραιότητά τους ήταν η απόκτηση απολυτηρίου/πτυχίου. Οι γυναίκες μαθήτριες, όπως προκύπτει τόσο από τις συνεντεύξεις όσο και από τα ερωτηματολόγια, παρουσιάζονται πολύ πιο αποφασισμένες, επίμονες και ανυποχώρητες στην ολοκλήρωση της φοίτησης από τους άνδρες. Ίσως διότι οι περισσότερες από αυτές διέκοψαν τη φοίτηση στην εφηβεία παρά τη θέλησή τους και είχαν ως απωθημένο-χαρακτηρισμός που δίνουν οι ίδιες- τη συνέχιση των σπουδών τους.

Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι, συγκριτικά με τους άνδρες μαθητές, οι γυναίκες μαθήτριες επιθυμούν πιο πολύ την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά πολλές από αυτές δεν το επιδιώκουν -όπως αναφέρουν- για οικονομικούς (έλλειψη αναγκαίων πόρων), οικογενειακούς (η οικογένεια αποτελεί προτεραιότητα) και επαγγελματικούς (εργάζονται ήδη) λόγους! Κάποιες όμως, έχουν στο πίσω μέρος του μυαλού τους την επιστροφή,-αμέσως μόλις τελειώσουν οι υποχρεώσεις τους –κυρίως οι οικογενειακές-, στα θρανία με στόχο την εισαγωγή τους σε ένα τριτοβάθμιο ίδρυμα! Και σ' αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι το φύλο παίζει καθοριστικό ρόλο στις επιλογές ζωής των γυναικών.

Ως προς την επίδοση, οι γυναίκες μαθήτριες παρουσιάζουν, σε γενικές γραμμές, υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα απ' ό,τι οι άνδρες συμμαθητές τους! Αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει ερευνητικά ευρήματα που θέλουν το γυναικείο φύλο να ενδιαφέρεται περισσότερο για την επίδοσή του, να είναι πιο επιμελές, πιο οργανωτικό και πιο συνεπές στη μελέτη του από ότι το ανδρικό.

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία για την ύπαρξη ακόμη και στη σημερινή εποχή των έμφυλων διακρίσεων σε βάρος των γυναικών. Το φύλο εξακολουθεί να έχει καταλυτική επίδραση και να καθορίζει σημαντικά τις αποφάσεις των ανθρώπων. Αυτό κατέστη εμφανές στις συνεντεύξεις των τελειοφοίτων και των αποφοίτων γυναικών. Ο κοινωνικός περίγυρος αναμένει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά από τους

ανθρώπους βασισμένη στο φύλο τους. Κάθε παρέκκλιση από την εν λόγω συμπεριφορά θεωρείται «μη αποδεκτή» και συνήθως προκαλεί αντιδράσεις. Έτσι, η απόφαση των γυναικών να επιστρέψουν στα σχολεία, ούσες ήδη σύζυγοι και μητέρες με ό, τι υποχρεώσεις αυτό συνεπάγεται, εγείρει μια σειρά αντιδράσεων τόσο από το στενό οικογενειακό όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον!

Οι περισσότερες αντιδράσεις προέρχονται, φυσικά, από τους συζύγους, οι οποίοι όμως, αν και αρχικά αρνητικοί απέναντι στην απόφαση της συζύγου να επιστρέψει στο σχολείο (συνήθη επιχειρήματα που προβάλλουν είναι η διατάραξη του καθημερινού προγράμματος της οικογένειας και η ενδεχόμενη, πλημμελής ανταπόκριση στις υποχρεώσεις της καθημερινότητας από την πλευρά της εν δυνάμει μαθήτριας) με τη πάροδο του χρόνου συμφιλιώνονται με την ιδέα της φοίτησης και «συναιούν» -μην έχοντας άλλη επιλογή- με την επιστροφή της συζύγου στα θρανία. (Θα ήταν παράλειψη, όμως, να μην επισημανθεί εδώ το γεγονός ότι αρκετοί από τους συζύγους υπήρξαν πολύ υποστηρικτικοί και μάλιστα κάποιοι παρακίνησαν οι ίδιοι τις συζύγους να επιστρέψουν στο σχολείο αναλαμβάνοντας μέρος των ευθυνών του σπιτιού και των παιδιών)

Οι πατεράδες των μαθητριών είναι επίσης, συνήθως, αρνητικοί στη συνέχιση των σπουδών των θυγατέρων τους. Τα επιχειρήματα που προβάλλουν βρίσκονται σε πλήρη σύγκλιση με αυτά των συζύγων (μη επαρκής ανταπόκριση στις καθημερινές υποχρεώσεις και τις φροντίδες του σπιτιού και της οικογένειας)

Αντίθετα υποστηρικτικές είναι οι περισσότερες από τις μητέρες των μαθητριών ή και οι μητέρες των συζύγων των μαθητριών (πεθερές), οι οποίες αναλαμβάνουν και μέρος της καθημερινής φροντίδας του σπιτιού και των παιδιών της οικογένειας προκειμένου να φοιτήσουν οι κόρες ή οι νύφες τους στο σχολείο. Ίσως γιατί αντιλαμβάνονται τη σημασία της απόκτησης ενός απολυτηρίου για την εύρεση εργασίας αλλά και την τόνωση της αυτοπεποίθησης των θυγατέρων τους.

Εκεί όμως που οι μαθήτριες των εσπερινών σχολείων βρίσκουν την απόλυτη στήριξη – σύμφωνα τουλάχιστον με τα λεγόμενά τους στις συνεντεύξεις- είναι από τα παιδιά τους (στην συντριπτική τους πλειοψηφία), τα οποία πολλές φορές συνέβαλαν με τον τρόπο τους τόσο στην εγγραφή όσο και στην ολοκλήρωση των σπουδών (ανάληψη ευθυνών στο σπίτι, κατανόηση για την ανάγκη των μητέρων τους να φοιτήσουν στο σχολείο, υπεράσπισή τους απέναντι στον πατέρα και τον κοινωνικό περίγυρο, αναγνώριση των προσπαθειών τους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθημερινά, υπερηφάνεια για τις καλές τους επιδόσεις, και αρκετή υπομονή μέχρι όλο αυτό να ολοκληρωθεί). Είναι προφανές ότι τα παιδιά, ως νέοι άνθρωποι κατανοούν την

ανάγκη απόκτησης ενός απολυτηρίου που θα εξασφαλίσει ένα μέλλον με καλύτερες προοπτικές για τις μητέρες τους, αλλά και για την οικογένεια ολόκληρη

Η συντριπτική πλειοψηφία τόσο των μαθητών όσο και των μαθητριών χαρακτηρίζει τις σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες πολύ καλή και μάλιστα πολλές φορές υποστηρικτική και βοηθητική τόσο σε προσωπικό (στήριξη όταν κουράζονταν και ήθελαν να διακόψουν το σχολείο) όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο (οι άνδρες βοηθούσαν τις γυναίκες στα εργαστήρια ως πιο έμπειροι και σωματικά δυνατοί)! Μάλιστα αρκετές από τις απόφοιτες διατηρούν τις σχέσεις τους αυτές και μετά το σχολείο όπως αναφέρουν στις συνεντεύξεις

Ως πολύ καλές χαρακτηρίζουν τις σχέσεις τους με τους/τις εκπαιδευτικούς τους. Μιλούν για κατανόηση, επιείκεια, ανεκτικότητα, στήριξη, ίση μεταχείριση ανδρών και γυναικών, μεγάλο ενδιαφέρον να τους/τις μάθουν διαθέτοντας και από τον προσωπικό τους χρόνο χωρίς αντάλλαγμα! Σε αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών/τριών-εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων- υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, δεν κάνουν διακρίσεις με βάση το φύλο. Αυτή η παραδοχή οφείλεται, προφανώς, στο γεγονός ότι μαθητές/τριες των Εσπερινών σχολείων είναι ενήλικες, πολλές φορές μεγαλύτεροι σε ηλικία από τους/τις εκπαιδευτικούς τους και, επομένως, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται σε σχέση με τη συμπεριφορά που έχουν απέναντι σε εφήβους ή παιδιά.

Οι απόφοιτες παρουσιάζονται πιο ευνοϊκά διακείμενες από τις τελειόφοιτες και από τους/τις ήδη φοιτούντες/ούσες απέναντι στους/στις εκπαιδευτικούς τους, ίσως διότι με το χρόνο οι όποιες αναμνήσεις εξωραϊζονται.

Επομένως, η δημιουργία γνωριμιών, φιλικών σχέσεων, στα πλαίσια της καθημερινής εκπαιδευτικής επικοινωνίας με τους/τις συμμαθητές/τριες με τους/τις οποίους/ες τους/τις συνδέουν κοινά ενδιαφέροντα και κοινοί στόχοι και προσδοκίες, με τους/τις καθηγητές/τριες καθώς και με όλους τους/τις φοιτούντες/τούσες στην εσπερινή σχολική μονάδα υπήρξε ένα ακόμη πλεονέκτημα της φοίτησης, διότι οι συμμαθητές/τριες αλλά και οι εκπαιδευτικοί –όπως αναφέρουν στις συνεντεύξεις τους οι τελειόφοιτες και απόφοιτες- έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στη συνέχιση και ολοκλήρωση των σπουδών τους με τη στήριξη που προσέφεραν και τις διαρκείς παροτρύνσεις τους.

Όσον αφορά στην επιλογή της ειδικότητας στα ΕΠΑΛ παρατηρείται μια στροφή των γυναικών προς τις παραδοσιακά πιο «ανδρικές» ειδικότητες (Μηχανολόγων, Ηλεκτρολόγων, Μηχανικών Εγκαταστάσεων) η οποία δεν συνάδει με τις προσωπικές τους επιθυμίες αλλά υπαγορεύεται από τη ζήτηση της αγοράς εργασίας. Βασικό κριτήριο, επομένως, επιλογής αποτελεί η δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης! Οι γυναίκες που επιλέγουν αυτές τις

ειδικότητες έχουν συναίσθηση και αναγνωρίζουν την «μεγαλύτερη επιδεξιότητα» των ανδρών συναδέλφων τους στην διαχείριση των όποιων προβλημάτων προκύψουν πάνω στην δουλειά (χειρισμός μηχανημάτων, σωματική ευρωστία για διεκπεραίωση βαρέων εργασιών) η ανάγκη όμως (όπως αναφέρουν) τις οδηγεί να επιλέξουν τις συγκεκριμένες ειδικότητες. Μάλιστα, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα σχόλια των γύρω τους -με χιούμορ και καλή διάθεση (όπως, τουλάχιστον, προκύπτει από τις συνεντεύξεις!). Κάποιες, βέβαια, υποστήριξαν ότι επέλεξαν αυτές τις ειδικότητες διότι δεν υπήρχαν οι ειδικότητες που τις ενδιέφεραν!

Οι προτάσεις των μαθητών/τριών για την βελτίωση του θεσμού των εσπερινών σχολείων συνοψίζονται, κυρίως, στη μείωση των χρόνων φοίτησης από τέσσερα σε τρία (γεγονός το οποίο έγινε πραγματικότητα πρόσφατα, όπως προαναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 10 για την Εσπερινή Εκπαίδευση, με το ΦΕΚ 102/τ. Α'12-6-2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»), τη μείωση των ωρών των μαθημάτων Γενικής Παιδείας με ταυτόχρονη αύξηση των ωρών ειδικότητας, την εστίαση στην πράξη και όχι στη θεωρία, τις καλύτερες υποδομές στέγασης, τον εκσυγχρονισμό με πλήρη εξοπλισμό των εργαστηρίων των Εσπερινών ΕΠΑΛ, τη λειτουργία περισσότερων ειδικοτήτων «πιο φιλικών» προς τις γυναίκες.

Ως προς την αξιολόγηση της φοίτησής τους στα εσπερινά σχολεία, εντυπωσιακή είναι η χρήση χαρακτηρισμών όπως: υπέροχη, ανεπανάληπτη, μοναδική, καταπληκτική εμπειρία. Αυτό προκύπτει τόσο από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο όσο και από τις συνεντεύξεις των τελειοφοίτων και των αποφοίτων. Και μάλιστα ενώ είχαν πριν εκθέσει όλες τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν σε καθημερινή βάση από τη φοίτησή τους στα εσπερινά σχολεία. Προφανώς, η επιστροφή στα θρανία ως απωθημένο, ως συνειδητή απόφαση του/της καθενός/μίας, ως απόρροια της ενηλικίωσης και της ωριμότητας που οδήγησε στην αντίληψη και κατανόηση της ανάγκης για ολοκλήρωση των σπουδών, ως εναλλακτική για εύρεση εργασίας ή διασφάλιση της ήδη υπάρχουσας παραμέρισε τα όποια μειονεκτήματα υπήρχαν από την έλλειψη χρόνου για να αφιερώσουν στην οικογένεια ή την προσωπική ξεκούραση. Τα όποια προβλήματα παρουσιάστηκαν αντιμετωπίστηκαν με σωστή διαχείριση και εξορθολογισμό των θεμάτων της καθημερινότητας και την οριοθέτηση προτεραιοτήτων.

Η φοίτηση στα εσπερινά σχολεία, τουλάχιστον κατά τα λεγόμενα των συμμετεχουσών στις συνεντεύξεις, τις βοήθησε ν' αλλάξουν τρόπο σκέψης, διεύρυνε τους ορίζοντές τους,

συνέβαλε στη βελτίωση της προσωπικότητάς τους, των κοινωνικών τους σχέσεων, στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, στην ολοκλήρωσή τους ως ανθρώπινες οντότητες.

Συμπερασματικά, η εσπερινή εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που δίνει μια δεύτερη ευκαιρία στους/στις ενήλικες, κατά κύριο λόγο, σε γυναίκες αλλά και σε άνδρες να ολοκληρώσουν τις εγκύκλιες σπουδές τους αποκτώντας απολυτήριο/πτυχίο. Αποτελεί ειδικού τύπου τυπική εκπαίδευση με την έννοια της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης σε ανθρώπους, οι οποίοι/ες, για κάποιους λόγους, δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά την εφηβική τους ηλικία. Αφορά τόσο τους/τις εργαζομένους/ες όσο και τους/τις ανέργους/άνεργες.

Ένα σημαντικό ποσοστό, αν όχι το μεγαλύτερο, των φοιτούντων στα εσπερινά σχολεία είναι γυναίκες που λόγω οικογενειακών και οικονομικών υποχρεώσεων διέκοψαν τη σχολική φοίτηση κατά την εφηβεία.

Όσον αφορά την έμφυλη διάσταση, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, αν και οι γυναίκες έχουν αποδείξει, με τη συνεχή άνοδο και παρουσία τους σε όλους τους τομείς του ανθρώπινου βίου, ότι καθόλου δεν υστερούν βιολογικά απέναντι στους άντρες, από τη στιγμή που κατορθώνουν να συνδυάζουν αποτελεσματικά τους ρόλους της συζύγου, της μητέρας, της νοικοκυράς, της μαθήτριας με την εργασιακή τους θέση, εντούτοις, όπως προκύπτει και από τα παρόντα ερευνητικά ευρήματα, οι συνεχιζόμενες διακρίσεις σε βάρος των γυναικών είναι αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων και ότι οι γυναίκες, από πολύ μικρή ηλικία και κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους ως προς το ρόλο του φύλου, υιοθετούν και εφαρμόζουν, ασυνείδητα, ανάλογες συμπεριφορές, τις οποίες και συντηρούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Μαραγκουδάκη, 2005).

### **13.1. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας είναι η χρονική απόσταση από την πραγματοποίηση της έρευνας με ερωτηματολόγιο και των συνεντεύξεων (επτά έτη). Μέσα σ' αυτή την επταετία έχουν πραγματοποιηθεί δραματικές αλλαγές στο θεσμό της εσπερινής εκπαίδευσης με πιο πρόσφατη τη θέσπιση της τριχρονής διάρκειας σπουδών στο Εσπερινό Λύκειο, με ταυτόχρονη αύξηση των ωρών του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος.

Μια άλλη αξιοσημείωτη αλλαγή είναι η αλματώδης αύξηση του αριθμού των μαθητών και μαθητριών στα Εσπερινά ΕΠΑΛ με ταυτόχρονη δραματική μείωση του αντίστοιχου αριθμού στο Εσπερινό ΓΕΛ, η εισαγωγή νέων ειδικοτήτων, η λειτουργία του θεσμού της Μαθητείας και

γενικότερα, προγραμμάτων που στόχο έχουν την αναβάθμιση της ποιότητας φοίτησης στα ΕΠΑΛ.

Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά στη γενίκευση των ευρημάτων στο γενικό πληθυσμό. Αν και η Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης συγκεντρώνει αρκετά από τα χαρακτηριστικά του γενικότερου πληθυσμού της Ελληνικής επικράτειας ώστε να θεωρείται αντιπροσωπευτικός Νομός, τα ερευνητικά ευρήματα δύσκολα μπορούν να γενικευθούν σε όλο τον ελληνικό πληθυσμό.

Η εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση της αξιοποίησης των εσπερινών δομών εκπαίδευσης από το γυναικείο πληθυσμό, τις απόψεις, τις προσδοκίες, τα εμπόδια που συνάντησαν, την κριτική που τους ασκήθηκε για την απόφασή τους να επιστρέψουν στις σπουδές, τα οφέλη που αποκόμισαν. Μια αντίστοιχη μελέτη θα μπορούσε να αφορά και τους άνδρες μαθητές των εσπερινών σχολείων με στόχο της συγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των δύο δειγμάτων.

Η μελέτη της δυνατότητας των γυναικών να συνδυάσουν τις επαγγελματικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις έχοντας ως αφητηρία τις στερεότυπες αντιλήψεις για το ρόλο του φύλου είναι ένα ζητούμενο που θα μπορούσε να απασχολήσει μελλοντικές έρευνες. Πόσο έχει αλλάξει η νοοτροπία των Ελληνίδων και Ελλήνων πολιτών στην τρέχουσα δεκαετία με τις σαρωτικές αλλαγές σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό επίπεδο όσον αφορά την αποδοχή των γυναικών ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας με τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις με αυτά των ανδρών είναι κάποια ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Διότι όπως υποστηρίζουν οι Phumaphi Tembon & Leipziger (2008)<sup>545</sup> όταν οι γυναίκες μορφώνονται, τα οφέλη από αυτή τη διαδικασία έχουν αντίκτυπο σ' ολόκληρη την κοινωνία και θέτουν τις βάσεις για μια πιο εξελιγμένη, ανεκτική, προσαρμόσιμη επόμενη γενιά. Επομένως, η πρόωθηση της ισότητας στην εκπαίδευση είναι το κλειδί για μια καλύτερη ζωή.

---

<sup>545</sup> Phumaphi Tembon, J. & Leipziger, D. (2008). *Girls' Education in the 21st Century Gender Equality, Empowerment, and Economic Growth* (Mercy Tembon and Lucia Fort eds). Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The WorldBank





## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αγγέλη, Ε. (2004). Η μερική απασχόληση στην Ελλάδα την περίοδο 1996-2002. *Κείμενα Εργασίας Νο 15*. Παρατηρητήριο Απασχόλησης Ερευνητική Πληροφορική Α.Ε.

Αθανασάτου, Ι. (2014). *Εθνικές και Ευρωπαϊκές Πολιτικές. (4η Θεματική Ενότητα Εκπαιδευτικού Υλικού)*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: «Διοικητική Μεταρρύθμιση 2007-2013» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Αθανασιάδης, Χ. (2007). Οι δύο στιγμές του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος στο: *Εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία* (επιμ. Ελένη Μαραγκουδάκη). Ιωάννινα. σελ. 13-23

Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη

Αθανασιάδου, Χ. (2002). Οι κλασικές φεμινιστικές θεωρίες της ανισότητας (Απόσπασμα από τη διδακτορική διατριβή «*Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*»), Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη

Αθανασιάδου, Χ. (2002). Η κοινωνική θέση της γυναίκας (Απόσπασμα από τη διδακτορική διατριβή «*Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*»), Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη

Αθανασιάδου, Χ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). Η Διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου: μια φεμινιστική προσέγγιση στο: *Συμβουλευτική στην εφηβική ηλικία με την οπτική του Φύλου* (επιμ. έκδοσης: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Α.Στογιαννίδου, Χ. Αθανασιάδου), ΕΡΓΟ: «ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ» ΕΠΕΑΕΚ 2, ΑΞΟΝΑΣ 4, ΜΕΤΡΟ 4.1. ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη

Αθανασιάδου, Χ., Πετρίδου, Β. (1997). Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του Λυκείου, στο: Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ. 365-394.

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

Αι νυκτεριναί σχολαί του Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσός», Εκατονταετηρίς Νυκτερινών Σχολών 1872-1972. Αθήνα:1973

Αιτιολογική Έκθεσις του Νομοσχεδίου, Περί ιδρύσεως Διδασκαλείου Τεχνικής εκπαίδευσως στο: Γληνού Δ., *Άπαντα (1910-1914)*, том. Β'. Αθήνα: Θεμέλιο σελ.341

Αναπτυξιακή Κοζάνης (ΑΝ.ΚΟ.) Α.Ε., (2006). Ανάπτυξη Παραγωγής Πιστοποιημένων προϊόντων ζωικής και φυτικής προέλευσης για Ενίσχυση του αγροτικού εισοδήματος στη Δυτική Μακεδονία για μια ολοκληρωμένη αγροτική ανάπτυξη. Μελέτη. (ανακτήθηκε στις 22/10/2015 από: <http://hefaistos.anko.gr/7779/images/tabs/anko/HMERIDES/A-FASH.PDF>)

Αντζουλάτου-Ρετσίλα, Ε. (2006). *Η Συμμετοχή των Γυναικών στα Κέντρα Λήψης Πολιτικών Αποφάσεων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Αρβανίτης, Κ., Ξυδοπούλου, Ε.Κ. & Παπαγιαννοπούλου, Μ.Χ. (2007). *Εγχειρίδιο για το ρόλο των ανδρών/πατέρων στην εξισορρόπηση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής*. 5<sup>ο</sup> Μεσοπρόθεσμο Κοινωνικό Πλαίσιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Αργυροπούλου, Χ. (2011). *Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα*. (ανακτήθηκε στις 6-6-2017 από: [www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f4.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f4.pdf) )

Βάιου, Ν. & Στρατηγάκη, Μ. (1989). Η εργασία των γυναικών: Ανάμεσα σε δύο κόσμους. *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 40: 14-23.

Βακάλης, Γ. & Βακάλη, Ι. (2009). *Ο δρόμος από το Εσπερινό Λύκειο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εισήγηση στο Συνέδριο με θέμα: «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών». Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών. Ρέθυμνο, 15-18 Οκτωβρίου 2009

Βάμβουκας, Μ.Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία* (6η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη

Βαρίκα, Ε. (1987). *Η εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος

Βεργίδης, Δ. Καραλής, Θ. & Κουλαουζίδης, Γ. (2010). *Έκθεση για τη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα. Υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις μετασχηματισμού*. Συντονιστής Αλέξης Κόκκος. Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού. Αθήνα

Βεργίδης Δ., Ζάγκος Χ., Κόκκινος Γ., Κουτούζης Μ., Κυρίδης Α., Πανδής Π., Σωτηρόπουλος Δ. (2013). *Διαρροή από τις δομές της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων. Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα*. (επιμ. Κουτούζης, Μ.) ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ. ΕΡΓΟ: «Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης για το Ανθρώπινο Δυναμικό του Ιδιωτικού Τομέα – Άξονες Προτεραιότητας 7, 8, 9»

Βίκη, Α. & Παπάνης, Ε. (2011). Η επίδραση του φύλου των μαθητών και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη διαμόρφωση επαγγελματικών τύπων. Εμπειρική έρευνα με χρήση της Δοκιμασίας Δομής Γενικών Ενδιαφερόντων. *Περιοδικό ΣκεΨο*, Τ. 3.

ΒΙΟ.ΠΑ. ΠΤΟΛΕΜΑΪΔΑΣ-ΜΕΛΕΤΗ ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑΣ- ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ (ανακτήθηκε στις 22-10-2015 από: [www.ptolemaida.gr\\_1\\_DHMOS\\_BIOPA\\_06-profil\\_nkozanis.pdf](http://www.ptolemaida.gr_1_DHMOS_BIOPA_06-profil_nkozanis.pdf))

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Α. & Καπέλλα-Λαγουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση και φύλο (Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης)*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Γαλανάκη, Ε. & Μπεζεβέγκης, Η. (1996). Αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της παιδικής μοναξιάς. *Ψυχολογία* 3 (2), 72-84

Γαλίτης, Π. (2005). *Η εκπαίδευση στα εσπερινά σχολεία ως παράγοντας άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη

Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων. (2017). *Οι τάσεις στη γυναικεία απασχόληση το έτος 2017* (ανακτήθηκε στις 30-12-2017 από: <http://www.isotita.gr/%CE%BF%CE%B9%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF>)

[%82%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%83%CF%87%CF%8C%CE%BB%CE%B7%CF%83%CE%B7/\)](#)

Γεώργας, Δ. (1986). *Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Α'.* Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών

Γιαννακοπούλου, Ε. (1997). Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες κοριτσιών και αγοριών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης, στο: *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων* (επιμ. εκδ. Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου). Θεσσαλονίκη: Βάνιας. σελ. 667-678

Γκασούκα, Μ. (2004). Η διάσταση του φύλου στη σχέση οικογένειας και σχολείου. *Συμβουλευτική Γονέων* (επιμ. Α. Τριαλιανός & Ι. Καράμηνας). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ, σελ. 46-57

Γκλαβάς, Σ. (2010). *Επισκόπηση της Ιστορίας της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος* (ανακτήθηκε στις 10-10-2016) από: [http://www.pi-schools.gr/progr\\_spoudon\\_1899\\_1999/episkopisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf)

Γληνός, Δ. (1921). *Γυναικείος ανθρωπισμός*, Αθήνα: Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή, στο: Δαλακούρα, Κ. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2015) *Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ός αι.). Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση.* Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα

Δαλακούρα, Κ. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2015) *Η εκπαίδευση των γυναικών. Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ός αι.). Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση.* Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα

Δάρδας, Α. (1995). *Η εκπαίδευση στη Δυτική Μακεδονία κατά τον τελευταίο αιώνα της τουρκοκρατίας ως αυτοάμυνα του Ελληνισμού.* Θεσσαλονίκη

Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (1994). *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (επιμ. έκδ. Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1992). Η εικόνα για τον κόσμο της εργασίας σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας: Μια πρώτη προσέγγιση για την επίδραση των παραγόντων φύλο και κοινωνικοοικονομική προέλευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση.* τ.16 σελ. 75-96

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994α). Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στο: *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (επιμ. έκδ. Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2003). Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ισότητα στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα στο: *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, 12. ΕΠΕΑΕΚ II, Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σελ. 253-260

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2003). Ο παράγοντας φύλο στην ελληνική σχολική πραγματικότητα: συνοψίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα, στο: *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, ΕΠΕΑΕΚ II. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι., σελ. 271-278.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2009). Κλασικές ψυχολογικές και βιολογικές θεωρίες για τις διαφορές των φύλων (ανακτήθηκε στις 10-02-2014 από: [www.psy.auth.gr/index.php Department of Psychology A.U.TH](http://www.psy.auth.gr/index.php_Department_of_Psychology_A.U.TH))

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Αθανασιάδου, Χ. (1997). Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το φύλο, στο: *Φύλο και Σχολική Πράξη: συλλογή εισηγήσεων*, (επιμ. Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου) σελ. 95-127.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ζιώγου, Σ. (1998) Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές, στο: *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη. Διαστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιμ.) Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ. 109-144

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ. Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (2000). *Ταυτότητες Φύλου στην Εφηβεία και Επιλογές Ζωής*. Τελική Έκθεση. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Δημαράς Α., (1975). *Εκπαίδευση* στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τομ. ΙΔ'. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών Α.Ε.

Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τόμ. Α' (1821-1894), Αθήνα: Ερμής.

Δήμου, Α. (1989). Η γυναικεία απασχόληση: ένα γυναικείο φαινόμενο της αγοράς εργασίας. *Σύγχρονα Θέματα*, 40, σελ. 55-59

ΔΙΚΤΥΟ ΕΥΡΥΔΙΚΗ (2010). *Διαφορές των φύλων στο εκπαιδευτικό επίτευγμα: Μελέτη για τα μέτρα που λαμβάνονται και την κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη σήμερα*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Δουλκέρη, Τ. (1994). *Ισότητα των δύο φύλων στις εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ), Στατιστική Επετηρίδα Ελλάδος (2003). Στοιχεία απογραφής 2001

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ), Στατιστική Επετηρίδα Ελλάδος (2006)

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (ΕΣΥΕ), Στοιχεία σχολικού έτους 2006-2007

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών (2001). *Φύλο και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σελ 152-155

Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙ.Σ.). (2002) *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*. Τόμος Ι. Κεφ 3. (επιστ. υπευθ. & επιμ. κειμ. Κόκκος, Α.) Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ), Έρευνα Εργατικού Δυναμικού – Περίοδος αναφοράς: Δ' τρίμηνο 2013, επεξεργασία: Ομάδα Μελέτης

Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Πειραιά. *Καλές πρακτικές ενίσχυσης της γυναικείας απασχόλησης και επιχειρηματικότητας*. Σχέδιο: “Women in Business support growth and competitiveness”. Programme INTEREG IIIB (ανακτήθηκε στις 29-12-2017 από: [www.isotita-epieaek.gr/iliko\\_apo\\_allous\\_foreis/kales\\_praktikes\\_enisxisis\\_reduce.pdf](http://www.isotita-epieaek.gr/iliko_apo_allous_foreis/kales_praktikes_enisxisis_reduce.pdf))

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1987), *Σχέδιο Έκθεσης για τον αγώνα ενάντια στον Αναλφαβητισμό*, SEC, 87, 2472, 20-2-1987

ΕΥΔΕΠ\_ΠΔΜ ΠεΣΚΕ-ΠΔΜ 11-2015 (01) (2015) *Περιφερειακή Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη (ΠεΣΚΕ) Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας* (ανακτήθηκε στις 15/12/2015 από: [www.pepdym.gr](http://www.pepdym.gr))

ΕΥΔΕΠ\_ΠΔΜ ΠεΣΚΕ-ΠΔΜ 11-2015 (Παράρτημα) (01) (2015) *Περιφερειακή Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη (ΠεΣΚΕ) Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας (Παράρτημα)* (ανακτήθηκε στις 15/12/2015 από: [www.pepdym.gr](http://www.pepdym.gr))

Ευστράτογλου, Α. (1999). *Οικονομικές και Κοινωνικές Διαστάσεις του Αναλφαβητισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: Δαρδανός-Τυπωθήτω

Ευστράτογλου, Α. (2000). Αναλφαβητισμός στην Ελλάδα. Μια διερεύνηση στις πρόσφατες εξελίξεις (1983-1997). *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Τεύχος 101-102*. σελ.59-91

Ζιώγου, Σ. (1994). Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο: *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (1994) (επιμ. έκδ. Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας σελ. 72-93

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986) *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Διδακτορική Διατριβή. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας και Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Αθήνα

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993γ) Προ των Προπυλαίων. Η εξέλιξη της Ανώτατης Εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα, στο: *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. (1994) (επιμ. εκδ. Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ..) Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ. 333-415.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1997). Από την «Αγωγή του Πολίτη» στην «Αγωγή των Πολιτών» και των δύο φύλων. Περιορισμοί, όρια και προοπτικές στην ελληνική Εκπαίδευση στο: *Φύλο και Σχολική Πράξη*. (επιμ. έκδ.. Β., Δεληγιάννη & Σ., Ζιώγου) Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο, ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη γενική, επαγγελματική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006α). Από τα Παρθενάγωγεία στα Γυμνάσια Θηλέων: Παιδαγωγική θεωρία και εκπαιδευτική πράξη κατά τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Λόγος και αντίλογος στο πλαίσιο της «Νέας Αγωγής» και των μεταρρυθμίσεων του Ελ. Βενιζέλου στο :

*Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση* (επιμ. έκδ.. Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ.) Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008). *Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και οι προεκτάσεις της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι*. Ερευνητικό Κέντρο Ισότητας Φύλου (Ε.Κ.Ι.Φ.). Λευκωσία, 25 Νοεμβρίου 2008

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ & Δεληγιάννη Κουϊμτζή, Β. (1994). *Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*, στο: *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (επιμ. έκδοσης Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας. σελ. 129-146 (πρώτη δημοσίευση του άρθρου : Περιοδικό *Φιλολόγος*, 1981, Τ. 23)

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Κελεσίδου, Ε. (1997). *Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα: κενά και αντινομίες στο : Φύλο και Σχολική Πράξη* (επιμ. έκδ.. Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ.) Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ζωντανός, Π. (1836). *Περί της ανατροφής των κορασίων και της δημοσίου εκπαίδευσως των αρρένων*. Ερμούπολις, στο: *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (1994). (Επιμ. έκδ. Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία

Ηλιού, Μ. (1994). *Μια καταγραφή προβλημάτων στην ελληνική εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 76. σελ. 19-22

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα. [www.kalippos.gr](http://www.kalippos.gr)

*Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, (1975), τόμος ΙΔ', Αθήνα: Εκδόσεις «Εκδοτική Αθηνών» Α.Ε.,

Καβουνίδη, Τ. (1989). *Ο έλεγχος της εργασίας της γυναίκας. Σύγχρονα Θέματα*, 40, σε. 71-80

Καλεράντε, Ε. (2015). *Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την τεχνική εκπαίδευση: από την πολιτική των προθέσεων στη νομοθεσία (1860-2013)*, στο: *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσ/νικη, 2-5-Οκτωβρίου 2014 με θέμα «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»*, (επιμ. Δημάδης Κ.Α.) Τομ. Α'. Θεσσαλονίκη: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. σελ. 641-660



Καλογρίδη-Κουτσοκόστα, Σ. (1998). Έξω από το σχολείο τι; Η μετασχολική πορεία των νέων που εγκατέλειψαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση την τριετία 1985-1988 στο Δ. Νέων Λιοσίων Αττικής, στο: *Η εγκατάλειψη του σχολείου: αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*. (επιμ. Παπαθεοφίλου, Ρ & Βοσνιάδου, Στ.) (1998) Αθήνα: Gutenberg

Κανταρτζή, Ε. (1991) *Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των Αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, σελ. 39-48

Κανταρτζή, Ε. (2001). Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των μαθηματικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, σελ. 56-66

Καντούρου, Μ. & Λιάπη, Μ. (2007). *Οδηγός Επαγγελματικής Συμβουλευτικής με την έμφυλη Διάσταση*. Κέντρο Γυναικών Μελετών και Ερευνών. ΣΥΝΠΡΑΞΙΣ (Συνεργασία για την Απασχόληση) Υποπρόγραμμα 1 Απασχολησιμότητα Μέτρο 1.1 Αθήνα.

Καράγιωργας, Σ., Γεωργακόπουλος, Θ., Καραντινός, Δ., Λοιζίδης, Γ., Μπούζας, Ν., Υφαντόπουλος, Γ., Χρυσάκης, Μ. (1999). *Διαστάσεις της Φτώχειας στην Ελλάδα*. Τόμ. 2. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ) & Ινστιτούτο Εργασίας Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας (ΙΝΕ ΓΣΕΕ) Αθήνα

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.

Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η επίδοση των μαθητών της μέσης εκπαίδευσως σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και την περιοχή έδρας του σχολείου τους*. Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κάτσικας Χ., (2008). *Η αόρατη πλευρά της σχολικής αποτυχίας, σχολική επίδοση: προσωπική υπόθεση; Παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση του μαθητή*: (ανακτήθηκε στις 14-3-2011 από: <http://katsikas.8k.com/articles/artro3.html>)

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης* (ανακτήθηκε στις 24-5-2018 από: <http://www.adulteduc.gr/>) σελ. 1-7

Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι). (2003). *Οι γυναίκες στη σημερινή Ελλάδα: Ψυχοκοινωνικές Διαστάσεις* (Επιστ. Υπεύθ.: Τσαλίκου, Φ. & Αρτινοπούλου Β.). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι). (2008). *Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση (Π.Ι.Ε.). Μελέτη: Σειρά Εκθέσεων με εξειδικευμένα Θέματα με Αποδέκτες Κέντρα Λήψης Αποφάσεων και Άσκησης Πολιτικής*. Αθήνα

Κέντρο Μέριμνας Οικογένειας και Παιδιού. (2016) *(Αν)ισορροπία εργασίας και προσωπικής ζωής. Μια ποσοτική έρευνα στην Ελλάδα της κρίσης* (επιμ. Αλιπράντη-Μαράτου Λ., Κατσής Α. & Παπαδημητρίου, Π.) Αθήνα

Κλαδούχου, Ε. (2005) *Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή της βιβλιογραφίας*, μελέτη. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, (ανακτήθηκε στις 17-10-2010 από: <http://www.aegean.gr/gender-postgraduate>)

Κογκίδου, Δ. (1995). *Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση - Σε ποιούς τομείς απαιτείται παρέμβαση*; Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών - Ευρωπαϊκό Συνέδριο - Αθήνα 7-8-9 Απριλίου 1994, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, 1995, σελ. 262-270 (ανακτήθηκε στις 17-10-2010 από: <http://www.eled.auth.gr/reds/vivliaarthra/fylo.htm> )

Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές οικογένειες. Πραγματικότητα - προοπτικές – κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη - «Νέα Σύνορα».

Κογκίδου, Δ. (2016). *Όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά. Υλικό ευαισθητοποίησης για τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Για τον Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό Ψηφιακής Δημιουργίας. Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων του ΥΠ.ΕΣ.Δ.Α. σε συνεργασία με την Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση του Υ.Π.Ε.Θ. Αθήνα

Κόκκος, Α. (2002). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κονταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ. & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*. (επιμ. έκδοση: Ματίνα Παπαγιαννοπούλου). Παρατηρητήριο Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Δράσεων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Ισότητα (Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση) Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Π. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Κορωναίου, Α., Δημητρούλη, Κ. & Τικταπανίδου, Α. (2008). Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και η Διάσταση του Φύλου. Φύλο και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση, 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 Π. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι., σελ. 77-126

Κουρκούτας, Μ. (1992). Η Εκπαίδευση στην πόλη της Κοζάνης, *Δυτικομακεδονικά Γράμματα, Έτος Γ'*, Σύνδεσμος Γραμμάτων και Τεχνών Ν. Κοζάνης, Κοζάνη, σελ. 152-157

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των Μεθόδων και Τεχνικών*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2006). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: GUTENBERG

Λιούφης, Π. Ν. (1924). *Ιστορία της Κοζάνης*. Εν Αθήναις, Τύποις Ιωάν. Βάρτσου

Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1999). Ο γυναικείος λόγος στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου. *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 9, σελ. 14-33.

Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (2000). Η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου, στο *ΚΕΘΙ Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*. Φάκελος 3, σελ. 7-20.

Λούβρου, Ε. (1994) Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού σχολείου: γλωσσική ανάλυση. *Γλώσσα*, 32, σελ. 45-61.

Μαλούτα, Μ. (2014). *Τα σχολεία της Κοζάνης κατά την οθωμανική περίοδο 1860-1912: οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία με βάση αρχαιακό υλικό*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης Αντ.

Μαλούτα, Μ. (2014), Η γυναικεία εκπαίδευση στην Κοζάνη στο: *Κοζάνη, 600 χρόνια ιστορίας, Γένεση και ανάπτυξη μιας Μακεδονικής Μητρόπολης, Πρακτικά Β' Συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας*, (επιστημονική.- εκδ. επιμ. Καρανάσιος, Χ., Ντίνας, Κ., Μυλωνάς, Δ. Σκρέκας, Δ.) *Κοζάνη 27-30 Σεπτεμβρίου 2012*, Κοζάνη: Δήμος Κοζάνης, Οργανισμός Αθλητισμού, Πολιτισμού και Νεολαίας

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). *Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997*. Τ. ΚΘ' (2000) και Λ' (2001). Ιωάννινα: Δωδώνη

Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο: *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σελ. 12-76

Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσεάς

Μαράκη, Ε. (2011). Η θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση. η γυναίκα μαθήτρια, η γυναίκα εκπαιδευτικός, η γυναίκα στέλεχος. *Σύγχρονη Κοινωνία Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*. Τομ. 3.

Μαράτου- Αλιπράντη Λ. (1998). Μονογονεϊκές οικογένειες: Σύγχρονες τάσεις και διλήμματα πολιτικής. Συγκριτική επισκόπηση ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 95, σελ. 185-208

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1999) *Η Οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά Πρότυπα και Συζυγικές Πρακτικές*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (2002). *Διακρατικός Οδηγός για τη μονογονεϊκότητα*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.). Αθήνα.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (2008). *Παλαιά και νέα επαγγέλματα. Μια προσέγγιση από την πλευρά του φύλου* (συνεργ. Τσακμάκης. Δ.) Πράξη «Εναισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και παρεμβατικά Προγράμματα για την προώθηση της Ισότητας των Φύλων», Γ' ΚΠΣ, ΕΠΑΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Ματσαγγούρας, Η. (1982) Η επίδραση των (Ελληνικών) μαθηματικών βιβλίων στην επίδοση των μαθητριών στα μαθηματικά, *Νέα Παιδεία*, 22, 81-86

Μέρτικα, Α., Ξυδοπούλου, Ε. & Παπαγιάννης, Χ. (2005). *Βιβλιογραφική ανάλυση και καταγραφή αποτελεσμάτων αναφορικά με τις νέες ευκαιρίες απασχόλησης για τις γυναίκες, τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους και την προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην αγορά εργασίας*. ΕΡΓΟ: ODISSEIA (VS/2003/0397). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. 5. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Έργο: «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΙΙ» Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΙΙ, ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μέτρο 1.1 Ενέργεια 1.1.2.Β.

Μουρίκη Α. (2008β). *Πολιτικές προτεραιότητες και σημαντικά ζητήματα που αναδύονται σε σχέση με τη συμφιλίωση οικογένειας και επαγγελματικής ζωής*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Μουσούρου, Λ. (1984). *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα. Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*. Αθήνα: Εστία

Μουσούρου, Λ.Μ. (2003). *Γυναίκα και απασχόληση*. Αθήνα: Gutenberg

Μπακαλάκη, Α. (1997). Είναι η ανθρωπολογία των γυναικών για την ανθρωπολογία του φύλου ότι η παιδική ηλικία για την ωριμότητα; *Μνήμων*, Τ. 19, σελ. 211-223

Μπακαλάκη Α., Ελεγκίτου Ε., (1987) *Η εκπαίδευση <εις τα του οίκου> και τα γυναικεία καθήκοντα. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.

Μπαλούρδος, Δ., Σούλης, Σ. & Χρυσάκης, Μ. (1998). Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και στην διανομή του εισοδήματος. *Εισηγήσεις του Επιστημονικού Συνεδρίου του Ιδρύματος Σάκη*

Καράγιωργα με θέμα: Κοινωνικές Ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός (Νοέμβριος 1996).  
Αθήνα: Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα

Μπεαζίδου, Ε. & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις (μοντέλο πρόβλεψης) για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος “play with me”. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Τόμ. 9

Μπελογιάννης, Γ., Κουγιουμουτζάκη, Φ. & Καλαματιανού, . (2007). Η συμμετοχή του φύλου στην ελληνική εκπαίδευση: ένα κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό ζητούμενο. *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Διεπιστημονικού, Διαπανεπιστημιακού Συνεδρίου του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου: «Παιδεία Έρευνα Τεχνολογία. Από το Χθες στο Αύριο»*. Αθήνα, 27-30 Σεπτεμβρίου 2007

Μπουνόβας, Γ. (1997). *Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Κοζάνη, 1880-1940, (το γυμνάσιο και η αστική σχολή θηλέων)* Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Μπουνόβας, Γ. (2000). *Εκπαίδευση και τοπική κοινωνία, ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου στην Κοζάνη 1880-1940*. Κοζάνη: Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης

Νασιάκου, Μ. (1979). Διαφορές των φύλων και ψυχολογική ταυτότητα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Τ. 36-37 (β' και γ' τετράμηνο)*. σ. 357-364

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ., (2014). Θεωρία για το Φύλο ως βασική αρχή οργάνωσης της κοινωνίας, στο: *Φύλο Κοινωνία και Πολιτική*, 1<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα Εκπαιδευτικού Υλικού. Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι., σσ. 17-24.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2015). *Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας (ηλεκτρ. Βιβλίο )*, κεφ. 4. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3526>

Παντελίδου- Μαλούτα, Μ., Κακεπάκη, Μ, & Νικολάου, Ν. (2009). Εξέλιξη των αντιλήψεων για τις έμφυλες σχέσεις στην Αθήνα 1988-2006», στο: *Κοινωνικοί και χωρικοί μετασχηματισμοί στην Αθήνα του 21<sup>ου</sup> αιώνα* (επιμ. Θ. Μαλούτας κα ) Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Φ., Ραβάνης, Κ. (1997). Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις, στο *Φύλο και*

*Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων.* (επιμ. εκδ. Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ.) Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ. 331-338.

Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Περίοδος αναφοράς 2013-2016.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής. <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/paratiritirio-gia-ti-mathitiki-diarroi>

Παπάζογλου, Α. (2014). Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομήλικων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3ο*, σελ. 177-193

Παπαταξιάρχης, Ε. (1997). Το φύλο στην Ανθρωπολογία (και την Ιστοριογραφία): Ορισμένες γνωστικές και μεθοδολογικές προεκτάσεις. *Μνήμων, Τ. 19*, σελ. 201-210

Παπαχρίστου, Α. (1958) *Ο θεσμός και η λειτουργία των νυκτερινών γυμνασίων.* Εκ του τυπογραφείου της Αποστολικής Διακονίας. Αθήνα

Παρασκευοπούλου- Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1, 2008 / Section one* σελ. 72-81

Παρρέν, Καλλιρρόη, (14-9-1897). Η οικοκυρική μόρφωσις των Ελληνίδων, Εφημερίς των Κυριών, ετ. ΙΑ' αρ. 499, στο: *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* (1994). (επιμ. έκδ. Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Πατσιομίτου, Σ. (2015). *Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Οι γυναίκες διδάσκουν- οι άνδρες διοικούν;* (ανακτήθηκε στις 28-10-2015 από <http://www.researchgate.net/publication/273130870> )

Πολίτης, Φ.Κ. (2005). *Μορφές «ανδρισμού» και η συγκρότησή τους στο σχολείο. Η περίπτωση μελέτης των μαθητών/τριών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού.* Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες Δάσκαλοι. Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

- Ράπτης, Π. (1997). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του μεσοπολέμου στην Ελλάδα (1917-1940)*. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών- Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σπουδών
- Ρίζου, Χ. Η. (2004). *Εσπερινή Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και αποσαφήνιση του ρόλου του Εσπερινού Γυμνασίου στη σύγχρονη πραγματικότητα*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Δημοσιευμένη Ρέθυμνο
- Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ρούσσο, Π.Λ. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σαλιμπά, Ζ., (2002). *Γυναίκες εργάτριες στην Ελληνική Βιομηχανία και Βιοτεχνία (1870-1922)*. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Σηφάκη, Ε. Μ. (2015). Φεμινιστική θεωρία, κριτική και λογοτεχνία κατά τις δεκαετίες 1960-1980. (κεφ. 3) στο: Σηφάκη, Ε.Μ. (2015). *Σπουδές φύλου και λογοτεχνία (ηλεκτρ. βιβλίο)*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5724>
- Σιαμπανόπουλος, Κ. (1992). Ο Νομός Κοζάνης και η πρωτεύουσα του Κοζάνη (συνοπτική ιστορική ανασκόπηση), *Δυτικομακεδονικά Γράμματα, Έτος Γ'*, Σύνδεσμος Γραμμάτων και Τεχνών Ν. Κοζάνης, Κοζάνη, σελ. 11-31
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου –Κύργιου, Ε. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σιδηροπούλου, Δ. Σ. (1990). *Ο Προσανατολισμός της Ελληνίδας στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας*. Διδακτορική



Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, στο: *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*, (επιμ. Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ.) Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ. 648-662

Σκουμπουρδή, Χ. & Καφούση, Σ. (2006). *Η διακοπή φοίτησης σε σχέση με το φύλο των μαθητών και τη μαθηματική τους επίδοση*. Έργο: «ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ»: Ενίσχυση ερευνητικών ομάδων στα Πανεπιστήμια του Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 2.2, Υποέργο 8. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. σελ.2-11 (ανακτήθηκε στις 10-09-2015 από: [www.ltee.gr/uploads/ltee/pubsskoumpourdip032/skoumpourdi.pdf](http://www.ltee.gr/uploads/ltee/pubsskoumpourdip032/skoumpourdi.pdf))

Σολωμονίδου, Χ. (1998). Κορίτσια, Φυσικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες – Προβλήματα, αλλά και Προκλήσεις για το Μέλλον. *Εκπαίδευση και Φύλο, Νέες Τεχνολογίες*, Πρακτικά Συνεδρίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Κ.Ε.Θ.Ι., σελ. 169-179

Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α. (2006). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες. Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση*. Αθήνα: Μεταίχιμο

Στέφου, Ζ.Δ., (χ.χ) *Παρθεναγωγείο Χώρας Σιάτιστας - Σχολικό έτος 1913-1914. Μια ματιά στη γενιά μιας εποχής μεταβατικής* (ανακτήθηκε στις 24-11-2015 από: <http://siatistanews.gr/parthenagwgeio-1/text-1.html>)

Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας "25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας"*. Τομ. 2, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. σελ.. 333-339.

Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία 4 (1)*, σελ. 32-37

Συμεωνίδου, Χ. (1994). Η ασυμβατότητα της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. *Δίμη, 7*, σελ. 113-130

Σωτηριάδου, Α. (2005). *Ευκαιρίες και ανισότητες στην επιλογή επαγγέλματος κατά φύλο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Θεσσαλονίκη

Τζάνη, Μ. (2005). *Σημειώσεις για το μάθημα: «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών»*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Τζανόνε-Τζώτζη, Κ. (1981). Η εργασία της γυναίκας και η οικογένεια. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 36, σελ. 38-40

Τρέσσου, Ε. (1998) Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης. *Εισηγήσεις του Επιστημονικού Συνεδρίου του Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα με θέμα: Κοινωνικές Ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός* (Νοέμβριος 1996). Αθήνα: Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα

Τσάγγος, Β., (1983), «Ο θεσμός της νυχτερινής εκπαίδευσης στη χώρα μας», *Επιστημονική Σκέψη*, Τ. 13, Μάης – Ιούνιος 1983

Τσακιρίδου, Π. & Κεδράκα, Κ. (2015). Όταν οι ενήλικες γυναίκες εκπαιδεύονται *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 3, Τεύχος 1, σελ. 113-124

Τσικαλάκη, Ι. (2007). *Ο Θεσμός της Εσπερινής Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1998-2006): Η Συμβολή του στην Κοινωνική Αναπαραγωγή*. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών –Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (1<sup>η</sup> Διδακτική Ενότητα- Εκπαιδευτικό Υλικό) (επιμ. Κόκκος, Α. & Κουτρούμπα, Κ.) Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση 100 ωρών. Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευση Ενηλίκων. Γ'ΚΠΣ, Ε.Π.Ε.Α.ΕΚ. ΙΙ, Άξονας 2, Μέτρο 2.5, Ενέργεια 2.5.1, Πράξη 2.5.1 α «Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Ε. και στο Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ». Αθήνα

Τσιώλης, Γ. (2015). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Ελαφρώς αναθεωρημένη εκδοχή του άρθρου με τίτλο «Η Σχέση Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Από την Πολεμική των «Παραδειγμάτων» στις

Συνθετικές Προσεγγίσεις;», που δημοσιεύτηκε στο συλλογικό τόμο *Οι Κοινωνικές Επιστήμες στον 21ο Αιώνα. Επίμαχα Θέματα και Προκλήσεις*. Αθήνα. Εκδ. Πεδίο, 2011 (Επιμέλεια: Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης και Σ. Χιωτάκης) (ανακτήθηκε στις 26/2/2018 από <http://www.researchgate.net/publication/283497432>) σελ. 1-20

Τσιώλης Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. σελ. 473-498.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Έρευνα, στα πλαίσια του έργου «Ανάπτυξη Παρατηρητηρίου Μετάβασης Αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Αγορά Εργασίας», (Β' ΕΠΕΑΕΚ, Γ' ΚΠΣ). Αθήνα: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007). *Μελέτη για την Καταπολέμηση της Σχολικής Διαρροής- Παραδοτέο 2*. Ανάλυση των Μετρήσεων της Σχολικής Διαρροής και Καταγραφή Υπαρχόντων Συστημάτων, Απόψεων και Προτάσεων για την καταπολέμησή της. Μελέτη συγχρηματοδοτούμενη από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ, Έκδοση 2.0. Σεπτέμβριος 2007

Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (2003). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση 2003-2005*. Αθήνα

Φακιολάς, Ν. (1999). Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η επαγγελματική απασχόληση των μαθητών. *Περιοδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 108*

Φακιολάς, Ν. (2006). Αίτια και πολιτικές αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 120*, σελ. 169-194

Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910), Ένα Ανθολόγιο*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς

Φραγκάκη, Μ. (2000). Η ελληνίδα εργαζόμενη «δεύτερης ταχύτητας». *Οικονομικός Ταχυδρόμος, 7*, σελ. 44-45

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Αθήνα, Εκδ. «Κέδρος»

Φρόση, Α. (2003β). Εκπαιδευτικοί και Φύλο: Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Πρακτικές, στο: *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. σελ. 151-187

Φρόση, Α. (2009). *Κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση και το φύλο*. (ανακτήθηκε στις 11-10-2016 από: [www.psy.auth.gr/index.php](http://www.psy.auth.gr/index.php) )

Φρόση, Α., Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). (επιμ.) *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη επισκόπησης)*. Θεσσαλονίκη. Κ.Ε.Θ.Ι.

Φρόση, Α. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: Τα ρεπερτόρια της αλλαγής στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα την ισότητα των φύλων, στο *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*, (επιμ. έκδ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.) ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Αθήνα: ΚΕΘΙ σ. 420-463

Χαμπίδης, Θ. & Ταρατόρη, Ε. (2008). Η πορεία του θεσμού της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα, στο: *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη» Πρακτικά συνεδρίου*. Πάτρα

Χαραλάμπους, Δ. (1990). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.

Χαρδαλιά, Δ. & Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις τα σχολικά εγχειρίδια: Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*. Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση (Π.Ι.Ε). Γ' Κ.Π.Σ., Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Χατζοπούλου, Β. (2014). Η παιδεία στην Κοζάνη κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα μέσα από τα χειρόγραφα της Δημοτικής Βιβλιοθήκης Κοζάνης. Στο Χ. Καρανάσιος, Κ. Ντίνας, Δ. Μυλωνάς, Δ. Σκρέκας (Επιστημονική -εκδοτική Επιμ.), *Κοζάνη, 600 χρόνια ιστορίας, Γένεση και ανάπτυξη μιας Μακεδονικής Μητρόπολης, Πρακτικά Β' Συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας, Κοζάνη 27-30 Σεπτεμβρίου*

2012, Κοζάνη: Δήμος Κοζάνης, Οργανισμός Αθλητισμού, Πολιτισμού και Νεολαίας. σελ..237-250

Χατσιούλης, Μ. Γ. (2012) *Σιάτιστα, Έξι αιώνες ζωής, εκατό χρόνια ελευθερίας. Συνοπτική Ιστορική Αναδρομή*. Σιάτιστα

Χιονίδου-Μοσκοφόγλου (1996) «Συναισθήματα, στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο Μάθημα των μαθηματικών», στο Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεξεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Καραθανάση, Α. (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, τομ. Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

Agnot, M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. (μτφρ. Αθανασιάδου, Χ.-Δαλακούρα, Κ.), (Επιστ. επιμ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.). Αθήνα: Μεταίχμιο

Blackledge, D & Hunt, H. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο

Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη), Αθήνα: Πατάκης

Connell, R.G. (2006). *Το κοινωνικό φύλο*. (Μτφρ. Ελένη Κοτσοφού). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Dillabough, J.A. (2008). Θεωρία και έρευνα για το (κοινωνικό) φύλο στην εκπαίδευση: νεωτερικές παραδόσεις και αναδυόμενα σύγχρονα θέματα, στο: *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (επιμ. Becky Francis & .Christine Skelton) (μτφρ. Γ. Κωστοπούλου, επιστ. επιμ. Ελληνικής μετάφρασης Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.), ΕΠΕΑΕΚ II. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι., σ. 21-45

Duffy, J. Warren, K. & Walsh, M. (2008). Αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη: Σχέσεις ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών, το φύλο των μαθητών και το διδασκόμενο μάθημα, στο *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*, (επιμ. Έκδ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.). Αθήνα: ΚΕΘΙ. σελ. 313-331

Francis, B. (2008). Η έμφυλη διάσταση των σχολικών μαθημάτων: προτιμήσεις και ικανότητες των μαθητών για τα σχολικά μαθήματα και συζητήσεις για το φύλο στο: *Αγόρια και κορίτσια στο*

σχολείο: η έμφυλη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων στις αίθουσες διδασκαλίας. (επιστ. επιμ.- μτφρ. Μαραγκουδάκη, Ε.). Τόμος II. Αθήνα: Κέντρο για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι). σελ. 70-92

Francis, B. (2008). Πέρα από το μεταμοντερνισμό: Η μεσολάβηση του φεμινισμού στην εκπαιδευτική έρευνα, στο: *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (επιμ. Becky Francis & Christine Skelton) (μτφρ Γ. Κωστοπούλου, επιστ. επιμ. ελληνικής μετάφρασης: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή). ΕΠΕΑΕΚ II. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι, σ. 101-119

Giroux, H. A. (2010). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεώρηση του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Κεφ. 1. (μτφρ. Θεριανός Κ.) στο: *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (επιμ. Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ.Δ.) κεφ. 1. Αθήνα: Gutenberg

Lucey, H. (2008). Κοινωνική τάξη, φύλο και εκπαίδευση στο: *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (επιμ. Becky Francis & Christine Skelton) (μτφρ Γ. Κωστοπούλου, επιστ. επιμ. ελληνικής μετάφρασης: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή). ΕΠΕΑΕΚ II. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ. 267-284

Τσουρουφλή, Μ. (2008). Φύλο και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στο: *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Η έμφυλη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων στις αίθουσες διδασκαλίας* (επιστημ. επιμ. Μτφρ. Μαραγκουδάκη Ε.). Τομ. II, ΕΠΕΑΕΚ II, Αθήνα: ΚΕΘΙ. σελ. 208-230 (Δημοσίευση: Tsouroufli, M. (2002). Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece, *Gender and Education, Vol. 14, No 2*, pp. 135-147

Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (2008). Το χάσμα των φύλων και μορφές αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη: πραγματικότητα και ρητορική; στο: *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Η έμφυλη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων στις αίθουσες διδασκαλίας* (επιστημ. επιμ. Μτφρ. Μαραγκουδάκη Ε.). Τομ. II, ΕΠΕΑΕΚ II, Αθήνα: ΚΕΘΙ. σελ. 231-259 (Δημοσίευση: Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). The Gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 20, No. 3, pp. 325-34

Warrington, M. Younger, M. & Williams, J. (2008). Στάσεις των μαθητών, δημόσια εικόνα και το «χάσμα των φύλων», στο: *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: ταυτότητες φύλου, διαδικασίες διαμόρφωσης και τρόποι έκφρασης στο σχολικό περιβάλλον* (επιστ. επιμ. μεταφ. Μαραγκουδάκη Ε.) Τομ. Ι, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. pp. 99-123 (Δημοσίευση: Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000) Students Attitudes, Image and the Gender Gap. *British Education Research Journal*. Vol. 26, No. 3 pp. 393-407).

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Acker, J. (1987). Feminist theory and the study of gender and education. *International Review of Education*, 33, pp. 419-435

Acker, J. (1989). The problem with patriarchy. *Sociology*, 23(2)

Acker, J. (1992). Gendered Institutions: From Sex Roles to Gendered Institutions. *Contemporary Sociology*, Vol. 21, No. 5 (Sep., 1992), pp. 565-569

Acker, J. (2009). From glass ceiling to inequality regimes. *Sociologie du travail* 51 (2009) p.p.199–217

Aina, O.E. & Cameron, P.A. (2011). Why Does Gender Matter? Counteracting Stereotypes With Young Children. *Dimensions of Early Childhood*, Vol 39, No 3, pp 11-19

Althusser, L. (1972). Ideology and ideological state apparatus, in Cosin, B. et al. (eds.), *Education, Structure and Society*. London: Penguin.

Annandale, E. & Clark, J. (1996). What is gender? Feminist theory and the sociology of human reproduction. *Sociology of Health & Illness*. Vol. 18, No. 1, pp. 17-44

Arnot, M. (1981). Culture and Political Economy: dual perspectives in sociology of women's education. *Educational Analysis* 3, No 1 pp. 97-116

Arnot, M. (2002). The complex gendering of invisible pedagogies: social reproduction or empowerment? *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No. 4

Arnot, M., (2003). Gender, education and citizenship. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4, *Gender and Education for All: The Leap to Equality*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap*. Cambridge: Polity Press
- Arnot, M. & Phipps, A. (2003). Gender and education in the United Kingdom. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4 *Gender and Education for All: The Leap to Equality*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman
- Barrett, M. (1984). *Women's Oppression Today: Problems in Marxist Feminist Analysis*. London: Verso
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, culture and society*. London: Sage
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul
- Boyce, C. & Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input*. Pathfinder International Tool Series Monitoring and Evaluation – 2 pp. 1-14
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods (4th ed.)*. Oxford University Press
- Burman, E. (1992). Feminism and discourse in developmental psychology: power, subjectivity and interpretation, *Feminism and Psychology* 2(1): pp. 45-59.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, pp. 676-713
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J. & Pedersen, O. K. (2013). Coding In-depth Semistructured Interviews: Problems of Unitization and Intercoder Reliability and Agreement. *Sociological Methods & Research* 42(3) pp.294-320
- Carneiro, P. & Heckman, J. J. (2002). "The Evidence on Credit Constraints in Post-Secondary Schooling." *The Economic Journal*, 112(482), 705-34.
- Carter, M. J. (2014). Gender Socialization and Identity Theory. *Social Sciences*, 2014, 3, pp. 242–263



- Carter, D. B., & Levy, G. D. (1988). Cognitive aspects of children's early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities. *Child Development*, 59, pp.782-793.
- Chenail, R. J. (1997). Keeping Things Plumb in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 3(3), 1-8. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol3/iss3/6>
- Chetcuti, D. (2009). Identifying a gender-inclusive pedagogy from Maltese teachers' personal practical knowledge. *International Journal of Science Education*, 31(1), pp. 81-99.
- Chowdry, H., Crawford, C. & Goodman, A. (2011). The Role of Attitudes and Behaviours in Explaining Socio-Economic Differences in Attainment at Age 16. *Longitudinal and Life Course Studies*, 2(1), 59- 76.
- Clarke, V.A. (1990). Sex differences in computing participation: Concerns, extent, reasons and strategy. *Australian Journal of Education*, 34, 10, pp. 52-66.
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, pp. 325-336
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5<sup>th</sup> ed.) London: Routledge.
- Coles, J. (2000), *Researching Inclusion: The development of adult education for women* (ανακτήθηκε στις 18-10-2018 από: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001436.htm>)
- Correll, S. J. (2001) Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments. *American Journal of Sociology*, Vol. 106, No. 6 (May 2001)
- Cox, K. (2009). Feminist theory in sociology. *Research Starters Academic Topic Overviews*. EBSCO Publishing Inc.
- Deem, R. (1978). *Women and Schooling*. London: Routledge.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. (1994β). Triangulation. In Norman Denzin & Lincoln Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London & New York: Routledge.

Dillabough, J.A. & Arnot, M. (2000). *Feminist Sociology of Education: dynamics, debates and directions*. Στο J. Demaine (ed) *Sociology of education today*, MacMillan

Directorate General for Internal Policies-Policy Department C: Citizens' Rights and Constitutional Affairs, Women's Rights and Gender Equality (2015). *Empowering women and girls through education*, IPOL STUDY: (ανακτήθηκε στις 12-7-2016 από: <http://www.europarl.europa.eu/studies> )

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Salzer Burks, V., Bates, J. E., Pettit J. S., Fontain, R. & Price, J. M. (2003) Peer rejection and social information- Processing factors in the development of aggressive behavior problems in children *Child Development*, Vol. 74, No. 2, pp. 374-393

Doress-Wortes, P. B. (1994). Adding elder care to women's multiple roles: A critical review of the caregiver stress and multiple roles literatures. *Sex roles*, 31, pp. 597-613

Doucet, A. (1995). Gender Equality and Gender Differences in household and parenting. *Women's Studies International Forum*. Vol. 18, No. 3, pp. 271-284.

Eisenstein, Z.R. (1979). Developing a theory of capitalist patriarchy and socialist feminism in Eisenstein, Z.R. (ed) *Capitalist Patriarchy and the case for Socialist Feminism*. New York and London: Monthly Review Press

Eisenstein, H. (1984). *Contemporary Feminist Thought*. London: Unwin Paperbacks

Erden, F., & Wolfgang, C.H. (2004). An exploration of the differences in prekindergarten, kindergarten, and first grade teachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students. *Early Child Development and Care*, 174(1), 3-11.

Eurostat Yearbook (2010). Europe in figures. *Eurostat Statistical books*.

Fagot, B. I. & Leinbach, M.D. (1989). The Young Child's Gender Schema: Environmental Input, Internal Organization. *Child Development*, 60 (3), 663-72.

Favara, M. (2012). The Cost of Acting "Girly". Gender Stereotypes and Educational Choices. *Working Paper Series*, N.36 May, 2012. Unicredit & Universities σελ. 5-7

Filmer, D. (2008). *Inequalities in Education: Effects of Gender, Poverty, Orphanhood, and Disability in Girls' Education in the 21st Century*. *Gender Equality, Empowerment and Economic Growth* (Ed. Mercy Tembon and Lucia Fort). Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. pp. 95-113

Floud, J., Halsey, A.H & Gardner, L. (1957). *Social class and educational opportunity*. London: Heinemann

Francis, B. (2004). Classroom interaction and access: Whose space is it? *Gender in education 3 – 19, A fresh approach*. Association of Teachers and Lecturers (ATL Education). pp. 42-49.

Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: Sage

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report, Vol. 8(4)*, pp. 597-606.

Gray, E.B., Megan, C., Piotrkowski, C.S. & Bond, J.T. (1990). Husband Supportiveness & The well-being of employed mothers of infants. *Families in society: The Journal of Contemporary Human Services* pp. 332-340.

Green, J.& Thorogood, N. (2009). *Qualitative methods for health research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gregg, P. & Washbrook, E. (2011). "The Role of Attitudes and Behaviours in Explaining Socio-Economic Differences in Attainment at Age 11. *Longitudinal and Life Course Studies*, 2(1), 41 - 58.

Guion, L.A., Diehl, D.C. & McDonald, D. (2011). *Conducting an In-depth Interview* (ανακτήθηκε στις 28-04-2018 από: <http://greenmedicine.ie/school/images/Library/Conducting%20An%20In%20Depth%20Interview.pdf> )

Halim, M. L. & Ruble, D. (2010). Gender Identity and Stereotyping in Early and Middle Childhood. *Handbook of Gender Research in Psychology*, 24 pp. 495-525

Hoepfl, M. C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education Vol. 9 No. 1, Fall 1997* pp. 47-63

- Humm, M., (1989). *The dictionary of feminist theory*. Hemel Hemstead, UK: Harvester Wheatsheaf
- Javate de Dios, A. (2011) Global education for gender equality and sustainable human development. Making the connections. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 34 (2011) 3, S. 20-24
- Judd, C. M., & Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review*, 100, pp. 109–128.
- Keefe, N., Marshall, N.L., & Robeson, W.W. (2003). Gender equity in early childhood education. In C. Copple (Ed.), *A world of difference* (pp. 109-113). Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kitto, S. C., Chesters, J. & Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research. *Medical Journal of Australia*, Vol. 188, No. 4, 18 February 2008. pp. 243-246
- Knapik, M. (2002). Ethics in qualitative research: searching for practice guidelines. (Ανακοίνωση στο *Linking Research to Educational Practice II*, University of Calgary, Alberta, Canada).
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitude, in E.E. Maccoby (Ed), *The development of sex differences* (pp. 82–173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kreitz-Sandberg, S. (2013). Gender inclusion and horizontal gender segregation: stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teachers' education. *Gender and Education*. Vol. 25, Issue. 4
- Kvale, S. (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*. Vol. 12, N. 3, Sage Publications. pp. 480-500
- Ladd, G.W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development*, Vol. 77, No. 4, pp. 822 – 846
- Lengemann, M.P. & Niebrugge, G. (2010). Contemporary feminist theories in Ritzer, G. *Contemporary Sociological Theory and its Classical Roots, The Basics*, (3<sup>rd</sup> ed.), chapter 8 New York: Mc Graw Hill. pp. 193-228.

- Lie, S. & O'Leary, V. (2000). In the Same Boat? Academic World around World in: S. Lie, and V. O'Leary, (eds) (2000) *Storming the Tower: Women in the Academic World*, London, UK: Kogan pp. 103-129.
- Lofland, J., & Lofland, L. H. (1984). *Analyzing social settings*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Lorber, J. (1997). *The Variety of Feminisms and their Contribution to Gender Equality*, pp.7-43 (ανακτήθηκε στις 20-1-2016 από: <http://diglib.bis.uni-oldenburg.de/pub/unireden/ur97/kap1.pdf> )
- Lorber, J & Farrell, S (eds.) (1991). *The Social Construction of Gender*. Sage: Newbury Park.
- Lynch, K. & Feeley, M. (2009). *Gender and Education (and Employment)\_ Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers*. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts
- Madden, A. (2004). Gendered subject choices (chapter 10). In: *GENDER in education 3 – 19, A fresh approach*. Association of Teachers and Lecturers (ATL Education) pp. 94-104.
- Marshall, M.N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice Vol. 13*, No. 6 522-525
- Martian, R. (1984). Philosophy gender and education in: S. Acker and W. Piper, (eds) (1984) *World Year Book of Education*, London: Kogan. pp. 43-59,
- Mason, M. (2010). Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 11(3)*, Art. 8, pp.1-19 <http://www.qualitative-research.net/>
- McGivney, V. (2004). Understanding Persistence in Adult Education. *Open Learning*, 19(1), 33-46.
- Middleton, S. (1987). The sociology of women's education as a field of academic study in Arnot, M. and Weiner, G. (eds) *Gender and the Politics of Schooling*. London: Unwin Hyman and Open University Press

- Mischel, W. (1966). A social learning view of sex differences in behavior, in E.E Maccoby (Ed), *The Development of Sex Differences*. California: Stanford University pp. 56-79
- Mitchell, J. (1974). *Psychoanalysis and Feminism*. New York: Vintage B
- Mayer, S.E. (1997). *What Money Can't Buy : Family Income and Children's Life Chances*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Morse, L. W., & Handley, H. M. (1985). Listening to adolescents: Gender differences in science classroom interaction. In L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (Eds)., *Gender influences in classroom interaction* (pp. 37-56). New York: Academic Press.
- Myers, K., Taylor, H., Adler, S. & Leonard, D. eds., (2007). *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham
- Nordenmark, M. (2002). Multiple social roles- a Recourse or a Burden: is it possible for men and women to combine paid work with family life in a satisfactory way? *Gender, Work and Organization*. Vol. 9. No. 2 April, 2002. pp. 125-145
- Newsom, J. (1948). *The education of girls*. London: Faber & Faber
- OECD/UNESCO-UIS (2003). *Gender Differences and Similarities in Achievement (PISA 2000)*, Chapter 5, pp. 141-162
- Osler, A. (2004). Excluded from school: A gendered story of behavior, in *GENDER in education 3 – 19, A fresh approach*. pp. 68-79. Association of Teachers and Lecturers (ATL Education)
- Owen Blakemore, J.E., Berenbaum S.A.& Liben, L.S (2009). *Gender Development*. New York , London: Taylor and Francis Group, LLC
- Paechter, C. (2004). *The gendered curriculum in GENDER in education 3 – 19, A fresh approach*. Association of Teachers and Lecturers (ATL Education) pp. 87-93
- Panagiotidou, A. (2013). The on-line distance training of teachers on gender issues as a factor of blunting gender-defined attitudes and inequalities of the educational system. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 1. Τ.1. σελ. 119-129*
- Patrinos, H.A., & Psacharopoulos, G. (2007). *Returns to Education: AnInternational Update*. Unpublished paper, Human Development Network, World Bank, Washington, DC.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Phoenix, A. (2004). Learning styles and gender in: *GENDER in education 3–19, A fresh approach*. Association of Teachers and Lecturers, pp. 33-41
- Pekkarinen, T. (2012). Gender differences in education. *Nordic Economic Policy Review*, No. 1, pp. 1-31
- Phumaphi Tembon, J. & Leipziger, D. (2008). *Girls' Education in the 21st Century Gender Equality, Empowerment, and Economic Growth* (Mercy Tembon and Lucia Fort eds). Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The WorldBank
- Prasad, D.B. (2008). Content Analysis. A method of Social Science Research in Lal Das, D.K and Bhaskaran, V. (eds.). *Research methods for Social Work*, New Delhi: Rawat, pp.173-193.
- Priegert Coulter, R. (1996). Gender Equity and Schooling: Linking Research and Policy. *Canadian Journal of Education* 21, 4 pp. 433– 452
- Reed, E. (1970) Women: Caste, Class, or Oppressed Sex? *International Socialist Review* 31, no. 3
- Ryan, L., (2006). *The Liffey Press in association with the Gender Equality Unit/Department of Education and Science. Gendering the School Plan, Science Subject Uptake by Senior Cycle Students in the Post-Primary Sector*
- Samkange, W. (2015). The liberal feminist theory: Assessing its applicability to education in general and early childhood development (E.C.D.) in particular with the Zimbabwean context. *Global Journal of Advanced Research*. Vol-2, Issue-7, pp. 1172-1178
- Sammons, P. (1995). Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*. 21(4), pp. 465-485
- Sapiro, V. (1990.) *Women in American Society: An Introduction to Women's Studies, 2nd edn*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company
- Scott, S. (1985). Feminist research and qualitative methods. In P. Burgess (Ed.), *Issues in educational research* . Philadelphia: Falmer Press. (pp. 67-85).

- Scott, J. (2004). Family, gender, and educational attainment in Britain: A longitudinal study. *Journal of Comparative Family Studies; Autumn, Vol. 35 Issue 4*
- Sharma, S. (1999). Multiple-roles and women's health: a multi-linear model. *Equal Opportunities International. Vol. 18 Iss: 8, pp.16 - 23*
- Shavit, Y. & Blossfeld, H-P. (1993). Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. *Social Inequality Series. ERIC.*
- Simpson, A. W., & Erickson, M. T. (1983). Teachers' verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender and student race. *American Educational Research Journal, 20*, pp. 183-198.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the Boys: Masculinities and Primary Education*. Buckingham: Open University Press.
- Spender, D. (1990). *Invisible Women*. London: The Women's Press
- Spender, D & Sarah, E. (1989). *Learning to lose*. London: The Women's Press
- Stake, J. E. & Katz, J. F. (1982). Teacher-Pupil Relationships in the Elementary School Classroom: Teacher-Gender and Pupil-Gender Differences. *American Educational Research Journal, 19, 3: 465-71*
- Steering Committee for Equality between Women and Men (CDEG) (2011) 16. Study on : *Combating Gender Stereotypes in Education* (Prepared by Bohan, M.). Gender Equality and Human Dignity Department Justice and Human Dignity Directorate, DGI - HUMAN RIGHTS AND RULE OF LAW
- Stromquist, Nelly P. (1990). Gender Inequality in Education: Accounting for Women's Subordination. *British Journal of Sociology of Education; Vol. 11. No. 2 pp. 137-153*
- Thomas, K. (1990). *Gender and Subject in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press
- Tinklin, T. , Croxford, L., Ducklin. A. & Frame, B. (2005). Gender and attitudes to work and family roles: the views of young people at the millennium. *Gender and Education, Vol. 17, No. 2, May 2005, pp. 129–142*



- Tong, R. (1995). *Feminist Thought. A Comprehensive Introduction*. London: Routledge
- Tong, R. (2009). *Feminist Thought. A more comprehensive introduction*. Boulder, Colorado: Westview Press
- United Nations, (2000). *World's Women 2000. Trends and Statistics*. New York: United Nations Publications
- Unterhalter, E. (2012). Mutable Meanings: Gender Equality in Education and International Rights Frameworks. *The Equal Rights Review*, Vol. 8. pp. 67-84
- Weiner, G. (1994). *Feminisms in education: an introduction*. Buckingham: Open University Press
- Winkler, C. Feminist sociological theory in Historical Developments and theoretical approaches in sociology, *Encyclopedia of life support system (EOLSS)*, Vol II. (ανακτήθηκε στις 29-2-2016 από <http://www.eolss.net/Eolss-sampleAllChapter.aspx>)
- Wu, C. (2013). Gender as a Category of Analysis: Reconciling Feminist Theory with Feminist Methodology. *Graduate Journal of Social Science* September 2013, Vol. 10, Issue 3
- Xatzichristou, C. & Hopf, D. (1996). A Multiperspective Comparison of Peer Sociometric Status Groups in Childhood and Adolescence. *Child Development*, 67 (3) : 1085-1102
- Zaharia, R. M., Grundey, D. & Stancu A. (2008) Qualitative Research Methods: A Comparison between Focus-group and In-depth analysis. *Annals of Faculty of Economics*. Vol. 4, issue 1, pp.1279-1283
- Zucker, K. J., & Bradley, S. J. (1995). *Gender identity disorder and psychosexual problems in children and adolescents*. New York: Guilford Press.

#### ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%BF%CE%B6%CE%AC%CE%BD%CE%B7> (ανακτήθηκε στις 22/10/2015)

[www.kepekozani.gr](http://www.kepekozani.gr) (ανακτήθηκε στις 21/10/2015)



**ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης

#### Γενικά χαρακτηριστικά

Η Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας περιλαμβάνει τις Περιφερειακές Ενότητες Κοζάνης, Καστοριάς, Φλώρινας και Γρεβενών. Αν πάρουμε ως κριτήριο τη χιλιομετρική απόσταση της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας από τα μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδος (Αθήνα – Θεσσαλονίκη) θεωρείται ως ακριτική περιοχή, παρά το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία με την ολοκλήρωση της Εγνατίας Οδού, έχει καταστεί εύκολα προσβάσιμη από κάθε πλευρά της. Έχει έκταση 4.461 km<sup>2</sup> και καταλαμβάνει το 7,2% της συνολικής έκτασης της χώρας. Περίπου το 82% του εδάφους της καλύπτεται από ορεινές και ημιορεινές εκτάσεις. Η συνολική έκταση κατανέμεται ως εξής: δάση 33,4%, βοσκότοποι 39,1%, γεωργικές καλλιέργειες 23,3%, οικισμοί 0,8%, νερά 2,4%, λοιπές εκτάσεις 0,9%.<sup>546</sup> Η διοικητική έδρα της Περιφέρειας βρίσκεται στην πόλη της Κοζάνης.

Η Περιφερειακή Ενότητα (Π.Ε.) Κοζάνης είναι η μεγαλύτερη σε πληθυσμό Π.Ε. της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας και βρίσκεται στο ανατολικό της τμήμα<sup>547</sup>. Απλώνεται σε όλο τον Δυτικομακεδονικό χώρο και είναι το σταυροδρόμι, στο οποίο συναντιέται και το οποίο ενώνει την Ήπειρο με τη Μακεδονία και τη Θεσσαλία. Καταλαμβάνει έκταση 3.225 τετραγωνικών χλμ. Στα βόρεια σύνορα της βρίσκεται ο νομός Φλωρίνης, ενώ βορειοδυτικά συνορεύει με την Περιφερειακή Ενότητα Καστοριάς, δυτικά με την Περιφερειακή Ενότητα Γρεβενών, ανατολικά με την Περιφερειακή ενότητα Ημαθίας και νότια με την Περιφερειακή Ενότητα Λαρίσης. Ορεινές και ημιορεινές εκτάσεις καλύπτουν το 74 % της έκτασης του Νομού<sup>548</sup>. Η περιοχή αποτελεί σύμπλεγμα από δασωμένα βουνά, υψίπεδα, κοιλάδες και τον ποταμό Αλιάκμονα, ο οποίος είναι ο μεγαλύτερος σε έκταση της χώρας, 314 χλμ. συνολικά, ο οποίος και τη διαρρέει. Το κλίμα της είναι ηπειρωτικό με ψυχρούς χειμώνες και θερμά καλοκαίρια.

Αν και η περιοχή είναι «οχυρωμένη» από μεγάλες οροσειρές, γεγονός που τις προηγούμενες δεκαετίες υπήρξε ανασταλτικός παράγοντας για την απρόσκοπτη επικοινωνία της με τις υπόλοιπες περιοχές του ελλαδικού χώρου - με αποτέλεσμα για μεγάλο χρονικό διάστημα να θεωρείται απομονωμένη και δυσπρόσιτη- σε αντιστάθμισμα, η φύση την έχει προικίσει με σημαντικούς πόρους, όπως σημαντικά αποθέματα φυσικού πλούτου (λιγνίτη, μάρμαρο, νικέλιο,

<sup>546</sup> Μελέτη της ANKO Α.Ε., (2006), (ανακτήθηκε στις 22-10-2015 από: <http://hefaistos.anko.gr/7779/images/tabs/anko/HMERIDES/A-FASH.PDF>)

<sup>547</sup> Από το site της Περιφέρειας Δυτ. Μακεδονίας: <http://www.kozani.gr>

<sup>548</sup> [www.kepekozani.gr](http://www.kepekozani.gr)

χρώμιο, λευκόλιθο, αμιάντο). Ο ορυκτός πλούτος της περιοχής, σε συνδυασμό με τα λιγνιτοφόρα κοιτάσματα της λεκάνης Πτολεμαΐδας - Κοζάνης και το υδροηλεκτρικό εργοστάσιο του Αλιάκμονα, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην κάλυψη των ενεργειακών αναγκών της χώρας από τη στιγμή, μάλιστα, που παράγουν το 75% της ηλεκτρικής ενέργειας<sup>549</sup>. Έτσι, η Π.Ε. Κοζάνης αποτελεί το μεγαλύτερο ενεργειακό κέντρο της χώρας με δυνατότητες σύνδεσης με διευρωπαϊκά ενεργειακά δίκτυα.

Πέραν όμως του πλούσιου σε κοιτάσματα υπεδάφους της, η Π.Ε. Κοζάνης χαρακτηρίζεται και από εξαιρετικά πλούσια πανίδα και χλωρίδα, η οποία παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον και αποτελεί ενδιαίτημα πολλών άγριων ζώων και πτηνών, τόσο στις ορεινές και δασώδεις περιοχές της όσο και στις παραλίμνιες. Η γενικότερη περιοχή διακρίνεται για τη φυσική ομορφιά της, τη μοναδική βιοποικιλότητα της<sup>550</sup>, την τεχνητή λίμνη του Πολυφύτου (νοτιοανατολικά της Κοζάνης με το εντυπωσιακό οικοσύστημά της και τους προστατευόμενους βιότοπους) καθώς και τα ποτάμια και τα πυκνά πευκοδάση. Η ύπαρξη τόσο σημαντικού υδάτινου δυναμικού παρέχει τη δυνατότητα για την κατασκευή μικρών υδροηλεκτρικών μονάδων για την παραγωγή ενέργειας ενώ στον ποταμό Αλιάκμονα λειτουργεί ήδη υδροηλεκτρικός σταθμός για τις ανάγκες της ΔΕΗ.

Λόγω της μεγάλης έκτασης των δασικών περιοχών αλλά και της ύπαρξης γεωργικών υπολειμμάτων υπάρχει αξιόλογη ποσότητα βιομάζας, η οποία με την κατάλληλη επεξεργασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή βιοκαυσίμου, έτσι ώστε να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο τρόπο το ενεργειακό της δυναμικό<sup>551</sup>.

## **Οικονομία**

Έως τη δεκαετία του 1970, συγκαταλεγόταν στους φτωχότερους Νομούς της χώρας<sup>552</sup>. Ο πληθυσμός ασχολούνταν, ως επί το πλείστον, με τη γεωργία και την κτηνοτροφία, ενώ ο νομός ήταν απομονωμένος από τα κεντρικά οδικά δίκτυα της χώρας. Το έδαφος της περιοχής είναι

---

<sup>549</sup> Σιαμπανόπουλος, Κ., (1992), Ο νομός Κοζάνης και η πρωτεύουσα του Κοζάνη (συνοπτική ιστορική ανασκόπηση), *Δυτικομακεδονικά Γράμματα, Έτος Γ'*, Σύνδεσμος Γραμμάτων και Τεχνών Ν. Κοζάνης, σελ. 11

<sup>550</sup> Οι ειδικοί έχουν καταγράψει 450 είδη φυτών από τα οποία τα 41 είναι πολύ σπάνια και τα 8 βρίσκονται μόνο στο βουνό Βούρινο (ΝΔ της πόλης της Κοζάνης) ο.π. σ.11

<sup>551</sup> Ο.π. σελ. 362-363

<sup>552</sup> [www.kepekozani.gr](http://www.kepekozani.gr) (ανακτήθηκε 22-10-2015)

χαμηλής απόδοσης. Κύριες καλλιέργειες αποτελούν τα σιτηρά, καπνά, όσπρια, εσπεριδοειδή και δενδροκομικά, όπως μήλα και ροδάκινα<sup>553</sup>.

Ένα πολύ σημαντικό προϊόν, μοναδικό στο είδος του, ως προς την ποιότητα αλλά και τις θεραπευτικές του ιδιότητες, το οποίο παράγεται για αιώνες στην περιοχή και το οποίο διατίθεται σε ολόκληρο τον κόσμο, είναι το φυτό «κρόκος». Καλλιεργείται σε περιοχές γύρω από την πόλη της Κοζάνης και απασχολεί, εποχιακά, σημαντικό εργατικό δυναμικό<sup>554</sup>. Οι κάτοικοι του νομού ασχολούνται επίσης, σε περιορισμένη, όμως, κλίμακα και κυρίως για τοπική κατανάλωση, με την αμπελοκαλλιέργεια και την παραγωγή κρασιού και τσίπουρου.

Η κτηνοτροφία, έπαιξε μέσα στους αιώνες, σημαντικό ρόλο στην επιβίωση του πληθυσμού. Τα βουνά και τα λιβάδια, από τα οποία καλύπτεται το μεγαλύτερο μέρος της Περιφερειακής Ενότητας ευνόησαν την ανάπτυξη της κτηνοτροφίας, με αποτέλεσμα την παραγωγή προϊόντων υψηλής ποιότητας.

Τόσο ο αγροτικός τομέας όσο και η κτηνοτροφία αλλά και η αλιεία παρουσιάζουν, τις τελευταίες δεκαετίες, φθίνουσα πορεία και χαμηλή παραγωγικότητα, κυρίως λόγω του περιορισμένου αριθμού νέων ανθρώπων, οι οποίοι αποφασίζουν να ασχοληθούν επαγγελματικά με αυτούς τους τομείς. Η πλειονότητα των αιτήσεων νέων επαγγελματιών εστιάζεται κυρίως στη βιολογική γεωργία και κτηνοτροφία, την εκτροφή γουνοφόρων ζώων και την αύξηση της παραγωγής κρόκου<sup>555</sup>.

Κατά την 40ετία 1970-2010, η ύπαρξη και η ακόλουθη εκμετάλλευση σημαντικών αποθεμάτων φυσικού πλούτου στο υπέδαφος της περιοχής, οδήγησε στην αλματώδη ανάπτυξη

---

<sup>553</sup> Το 2002 η περιοχή ήταν η πέμπτη (5<sup>η</sup>) μεγαλύτερη παραγωγός μήλων και σιταριού, συγκεντρώνοντας το 9% και 7% αντίστοιχα, της συνολικής παραγωγής της χώρας. Η συμμετοχή του τομέα της γεωργίας στο προϊόν του νομού ανέρχεται στο 12%, της βιομηχανίας στο 41,3% (12,5% από τον κλάδο μεταλλείων-ορυχείων, 23% από την ενέργεια, κυρίως λόγω της ΔΕΗ, 2,9% από την μεταποίηση και 3,2% από τις κατασκευές), ενώ των υπηρεσιών ανέρχεται στο 47,2%. ΠΗΓΗ: <http://hefaistos.anko.gr/7779/images/tabs/anko/HMERIDES/A-FASH.PDF> (ανακτήθηκε 22-10-2015), Μελέτη της ANKO A.E., (2006), Ανάπτυξη Παραγωγής Πιστοποιημένων προϊόντων ζωικής και φυτικής προέλευσης για Ενίσχυση του αγροτικού εισοδήματος στη Δυτική Μακεδονία για μια ολοκληρωμένη αγροτική ανάπτυξη. σ. 38 και [www.ptolemaida.gr\\_1\\_DHMOS\\_BIOPA\\_06-profil\\_nkozanis.pdf](http://www.ptolemaida.gr_1_DHMOS_BIOPA_06-profil_nkozanis.pdf) (ανακτήθηκε 22-10-2015) ΒΙΟ.ΠΑ. ΠΤΟΛΕΜΑΪΔΑΣ-ΜΕΛΕΤΗ ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑΣ- ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ, σ. 42

<sup>554</sup> Η ετήσια παραγωγή κρόκου (saffron) ανέρχεται περίπου στους 7 τόνους, αξία που προσεγγίζει τα 3 εκατομμύρια ευρώ και σχεδόν το 95% της παραγωγής διατίθεται αποκλειστικά σε αγορές του εξωτερικού, όπου και είναι περιζήτητο για τις ιαματικές, αρωματικές και χρωστικές του ιδιότητες ενώ χρησιμοποιείται στη ζαχαροπλαστική, στη μαγειρική και στην παρασκευή φαρμάκων ΠΗΓΗ: [www.ptolemaida.gr\\_1\\_DHMOS\\_BIOPA\\_06-profil\\_nkozanis.pdf](http://www.ptolemaida.gr_1_DHMOS_BIOPA_06-profil_nkozanis.pdf) (ανακτήθηκε 22-10-2015) ΒΙΟ.ΠΑ. ΠΤΟΛΕΜΑΪΔΑΣ-ΜΕΛΕΤΗ ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑΣ- ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ, σ. 42

<sup>555</sup> [www.ptolemaida.gr\\_1\\_DHMOS\\_BIOPA\\_06-profil\\_nkozanis.pdf](http://www.ptolemaida.gr_1_DHMOS_BIOPA_06-profil_nkozanis.pdf) (ανακτήθηκε 22-10-2015) ΒΙΟ.ΠΑ. ΠΤΟΛΕΜΑΪΔΑΣ-ΜΕΛΕΤΗ ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑΣ- ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ, σ. 43

του δευτερογενούς τομέα σε επίπεδο Περιφερειακής Ενότητας με αποτέλεσμα τη δημιουργία μεγάλων μονάδων εξόρυξης και παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας της ΔΕΗ<sup>556</sup>.

Η ΔΕΗ (Δημόσια Επιχείρηση Ηλεκτρισμού) απασχολεί ένα σημαντικό αριθμό εργαζομένων από τις πόλεις και τα χωριά του Νομού με συνακόλουθο την άνοδο του βιοτικού επιπέδου. Αυτό έχει ως συνέπεια τη διαμόρφωση του Α.Ε.Π. σε ποσοστό 47,7% αναφορικά με τη συμμετοχή του δευτερογενούς τομέα, ένα ποσοστό, το οποίο θεωρείται από τα υψηλότερα στη χώρα (με ταυτόχρονη όμως αξιοσημείωτη συρρίκνωση του Α.Ε.Π. του πρωτογενούς τομέα 4%, ενώ ο τριτογενής συμμετέχει με 48,3%)<sup>557</sup>.

Σε αντιστάθμισμα της βιομηχανικής αυτής ανάπτυξης, ορατές είναι οι περιβαλλοντικές επιπτώσεις από την ατμοσφαιρική ρύπανση στην υγεία του τοπικού πληθυσμού (κυρίως αναπνευστικά και πνευμονολογικά νοσήματα), η οικολογική καταστροφή, η οποία προκαλείται από την αδιάλειπτη λειτουργία των ατμοηλεκτρικών σταθμών (ΑΗΣ) και από τις εκσκαφές τεράστιων εκτάσεων που οδηγούν στην μετεγκατάσταση ολόκληρων χωριών.

Εκτός από τη ΔΕΗ, σημαντική για την οικονομία της περιοχής είναι και η συμβολή του κλάδου επεξεργασίας δέρματος και γούνας (κυρίως στη Σιάτιστα), αν και τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μείωση στην εμπορική δραστηριότητα. Άλλοι κλάδοι, στους οποίους δραστηριοποιούνται επιχειρηματικά οι πολίτες της ευρύτερης περιοχής είναι ο κλάδος των κατασκευών, ο κλάδος των τροφίμων-ποτών, της επεξεργασίας μαρμάρου, ξύλου, προϊόντων μετάλλου, των μηχανικών κατασκευών και προϊόντων τσιμέντου, λόγω της μεγάλης οικιστικής ανάπτυξης.

Ως προς τον τριτογενή τομέα, το εμπόριο, τα ξενοδοχεία και τα εστιατόρια (υπηρεσίες τουρισμού, εναλλακτικές μορφές τουρισμού) και ο τομέας μεταφορών και αποθηκείσεων αποτελούν τις κύριες επιχειρηματικές δραστηριότητες. Το γεγονός ότι η Π.Ε Κοζάνης συγκεντρώνει τις προτιμήσεις των περισσότερων κατοίκων της Περιφέρειας Δυτ. Μακεδονίας

<sup>556</sup> <http://www.kozani.gr/%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1/>

<sup>557</sup> Ο Νομός Κοζάνης παράγει το 1,6% του ακαθάριστου εγχωρίου προϊόντος της χώρας, από το οποίο το 19% προέρχεται από την παραγωγή ενέργειας (σταθμοί ΔΕΗ Αγ. Δημητρίου, Καρδιάς, Πτολεμαΐδας) με συμμετοχή 17% στο συνολικό προϊόν του ενεργειακού τομέα της χώρας. Με κατά κεφαλήν προϊόν 14,5 χιλ. ευρώ κατατάσσεται 9<sup>ος</sup> με βάση το κριτήριο αυτό με 113% του μέσου όρου της Ελλάδας το 2002. Παρόλα αυτά, η Δυτική Μακεδονία, εν γένει, παρουσιάζει την τελευταία δεκαετία το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας στην επικράτεια (16,6% το 2004) με αυξητική τάση ΠΗΓΗ: <http://hefaistos.anko.gr/7779/images/tabs/anko/HMERIDES/A-FASH.PDF> (ανακτήθηκε 22-10-2015), Μελέτη της ANKO Α.Ε., (2006), Ανάπτυξη Παραγωγής Πιστοποιημένων προϊόντων ζωικής και φυτικής προέλευσης για Ενίσχυση του αγροτικού εισοδήματος στη Δυτική Μακεδονία για μια ολοκληρωμένη αγροτική ανάπτυξη. σ. 92 και <http://www.kozani.gr/%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1/>

ενισχύει την προοπτική επενδύσεων και την κατασκευή εμπορικών κέντρων, κέντρων αναψυχής και ψυχαγωγίας.

Παρόλα αυτά, η κίνηση των κάθε είδους επιχειρήσεων στην Κοζάνη και στην ευρύτερη περιοχή χαρακτηρίζεται, την τελευταία κυρίως δεκαετία, ως μη ικανοποιητική, αντικατοπτρίζοντας μ' αυτό τον τρόπο, τα προβλήματα και τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται καθημερινά σε επαφή οι επιχειρηματίες του τόπου<sup>558</sup> και είναι πλέον εμφανή τα σημάδια της κρίσης σε τοπικό επίπεδο αλλά και της μείωσης του πλούτου που παράγεται στην περιοχή (Μαλούτας, 2014).

Στον Τομέα της υγείας η Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης διαθέτει δύο νοσοκομειακές μονάδες: μία στην Κοζάνη («Μαμάτσειο» Γενικό Νοσοκομείο) και μία στην Πτολεμαΐδα («Μποδοσάκειο» Γενικό Νοσοκομείο) καθώς και πέντε (05) ιδιωτικές κλινικές. Οι μονάδες αυτές, προορισμένες να καλύψουν τις ανάγκες ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, παρά τις εντατικές προσπάθειες που γίνονται σε επίπεδο Περιφέρειας, παραμένουν υποστελεχωμένες και όχι επαρκώς εξοπλισμένες, με αποτέλεσμα την στροφή του πληθυσμού προς το αστικό κέντρο της Θεσσαλονίκης για την παροχή υπηρεσιών υγείας<sup>559</sup>.

## Πληθυσμός

Το 53% του πληθυσμού της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας συγκεντρώνεται στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης<sup>560</sup>.

Η Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης διοικητικά συνίσταται από τέσσερις Καλλικρατικούς Δήμους: το Δήμο Κοζάνης, με έδρα την Κοζάνη, η οποία αποτελεί και τη μεγαλύτερη σε πληθυσμό πόλη της, το Δήμο Εορδαίας, με έδρα την Πτολεμαΐδα, δεύτερη σε πληθυσμό πόλη της Π.Ε., το Δήμο Βοΐου με έδρα τη Σιάτιστα, και το Δήμο Σερβίων- Βελβεντού με έδρα τα Σέρβια<sup>561</sup>, πόλεις με σημαντική ιστορική και πολιτιστική αξία.

---

<sup>558</sup> Ο.π. σ. 39

<sup>559</sup> Διεύθυνση Αναπτυξιακού Προγραμματισμού ΠΔΜ (2015). ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ 2015-2019, ΜΕΡΟΣ Α': ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ. στο <http://www.pdm.gov.gr/wp-content/uploads/2016/02/sxedio-stratigikou-sxediasmou-pdm-2015-2019.pdf> (ανακτήθηκε στις 5-12-2016)

<sup>560</sup> Έπονται οι Περιφερειακές Ενότητες Φλώρινας και Καστοριάς (με ποσοστά 18,1% και 17,7% αντίστοιχα) και τέλος η Περιφερειακή Ενότητα Γρεβενών (11,2%). Περιφερειακή Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη (ΠεΣΚΕ) Δυτικής Μακεδονίας. (2015), σ. 56 στο [www.pepdym.gr](http://www.pepdym.gr) (ανακτήθηκε στις 15-12-2015)

<sup>561</sup> ΦΕΚ 87/τ.Α'07-06-2010 (Ν.3852/2010, Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και Αποκεντρωμένης Διοίκησης- Πρόγραμμα Καλλικράτης), άρθρο 1, παρ 27



Σύμφωνα με την ιστοσελίδα της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας<sup>562</sup>, την τελευταία δεκαετία (2001-2011) παρατηρείται συνολική πληθυσμιακή μείωση κατά 4%. Με πυκνότητα πληθυσμού 47,59 κατοίκους/km<sup>2</sup> αποτελεί την πιο πυκνοκατοικημένη περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας<sup>563</sup>.

Ως προς την ηλικιακή διάρθρωση του πληθυσμού, σύμφωνα με στοιχεία της ΕΣΥΕ, το 1981, 1991 και 2001, παρατηρείται μια σχετική αριθμητική υπεροχή των αντρών σε σχέση με τις γυναίκες, σε αντίθεση με το σύνολο της χώρας<sup>564</sup>. Η μεγαλύτερη σε αριθμό ηλικιακή ομάδα εντοπίζεται στην πενταετία από 30-34 και ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα από 35-39 ετών. Αυτό είναι πολύ σημαντικό σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, διότι παρουσιάζει ένα ακμαίο, εν δυνάμει οικονομικά ενεργό και διαθέσιμο εργατικό δυναμικό, το οποίο δύναται να προσφέρει τις υπηρεσίες του για μεγάλο χρονικό διάστημα<sup>565, 566</sup>, ενώ ο συνήθης αριθμός των μελών μιας μέσης οικογένειας κυμαίνεται στα 2,5-3 μέλη.

Ως προς τη σύνθεση του πληθυσμού, σύμφωνα με στοιχεία της ΕΣΥΕ (2001), ο κύριος όγκος των μεταναστών (75,8%) προέρχεται από την Αλβανία και οφείλεται κυρίως στην αναζήτηση εργασίας. Μικρότερο ποσοστό αλλοδαπών υπηκόων είναι οι έλληνες ομογενείς επαναπατρισθέντες από τις Ηνωμένες Πολιτείες, Αυστραλία, Καναδά, Γερμανία και

---

<sup>562</sup> <http://www.kozani.gr/%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1/>

<sup>563</sup> Διεύθυνση Αναπτυξιακού Προγραμματισμού ΠΔΜ (2015). ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ 2015-2019, ΜΕΡΟΣ Α': ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ. σ. 42 στο <http://www.pdm.gov.gr/wp-content/uploads/2016/02/sxedio-stratigikou-sxediasmou-pdm-2015-2019.pdf> (ανακτήθηκε στις 5-12-2016)

<sup>564</sup> ΠΗΓΗ ΕΣΥΕ: <http://hefaistos.anko.gr/7779/images/tabs/anko/HMERIDES/A-FASH.PDF> (ανακτήθηκε 22-10-2015), Μελέτη της ANKO Α.Ε., (2006), Ανάπτυξη Παραγωγής Πιστοποιημένων προϊόντων ζωικής και φυτικής προέλευσης για Ενίσχυση του αγροτικού εισοδήματος στη Δυτική Μακεδονία για μια ολοκληρωμένη αγροτική ανάπτυξη. σ. 74-75

<sup>565</sup> [www.pepdym.gr](http://www.pepdym.gr) (ανακτήθηκε στις 15-12-2015) Σύμφωνα με την Περιφερειακή Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη (ΠεΣΚΕ) Δυτικής Μακεδονίας. (2015), 27,3% του πληθυσμού της Περιφέρειας είναι άνω των 60 ετών, ενώ μόλις το 9,4% είναι κάτω των 9 ετών. Καταλήγουμε έτσι στο συμπέρασμα ότι ο δείκτης γήρανσης του πληθυσμού αυξάνεται ενώ αντιστρόφως ανάλογος είναι ο ρυθμός αντικατάστασης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι, σε 5 από τους 12 Δήμους της ΠΔΜ, πάνω από το 23% του πληθυσμού τους είναι άνω των 70 ετών. Το 52,8% αποτελούν οι «παραγωγικές» ηλικίες (ηλικίες 20-60 έτη) του πληθυσμού της Περιφέρειας, σ. 56

<sup>566</sup> Λαμβάνοντας υπόψη τους δημογραφικούς δείκτες (γήρανσης, εξάρτησης και αντικατάστασης), η Π.Ε. Κοζάνης παρουσιάζει σχετικά ικανοποιητική εικόνα σε επίπεδο Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας αναφορικά με τον οικονομικά ενεργό πληθυσμό και το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των ατόμων ηλικίας άνω των 65 ετών είναι περίπου ίσος με τον αριθμό των ατόμων ηλικίας έως 14 ετών, ενώ ο αριθμός των οικονομικά ενεργών ατόμων υπολείπεται κατά 2 φορές των αντιστοίχων μη ενεργών. <http://hefaistos.anko.gr/7779/images/tabs/anko/HMERIDES/A-FASH.PDF> (ανακτήθηκε 22-10-2015), Μελέτη της ANKO Α.Ε., (2006), Ανάπτυξη Παραγωγής Πιστοποιημένων προϊόντων ζωικής και φυτικής προέλευσης για Ενίσχυση του αγροτικού εισοδήματος στη Δυτική Μακεδονία για μια ολοκληρωμένη αγροτική ανάπτυξη.

παλιννοστούντες από τη Ρωσία<sup>567</sup>. Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες Περιφερειακές Ενότητες της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, στις οποίες ο αριθμός των μεταναστών υπερδιπλασιάστηκε, στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης μειώθηκε, λόγω της αποχώρησης ξένων υπηκόων από τις βιομηχανικές μονάδες στις οποίες απασχολούνταν.

## Εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού της χώρας παρουσιάζει αλματώδη άνοδο. Παρατηρείται μείωση του αριθμού των αναλόγων και αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ποσοστά αυτά αφορούν και στα δύο φύλα, με κάποια όμως καθυστέρηση των γυναικών έναντι των αντρών. Παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει στη διάρκεια των τελευταίων χρόνων για την επίτευξη της ισότητας, εξακολουθούν να υφίστανται ανισότητες όσον αφορά στη δυνατότητα πρόσβασης των φύλων στην εκπαίδευση (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994)<sup>568</sup>.

Συγκρίνοντας τα δεδομένα της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης ως προς την κατανομή του επιπέδου εκπαίδευσης των παραγωγικών ομάδων (20-64 ετών) με τα αντίστοιχα τόσο των Περιφερειακών Ενοτήτων της Δυτικής Μακεδονίας όσο και σε επίπεδο χώρας για τα έτη 1981, 1991 και 2001 συμπεραίνεται ότι ο Νομός:

- *Υστερεί αισθητά από τις επιδόσεις του συνόλου της χώρας αλλά προσεγγίζει και υπερβαίνει, σε ορισμένες περιπτώσεις, τις περιπτώσεις του συνόλου της περιφέρειας σε όλες ανεξαιρέτως τις υψηλές και μεσαίες κατηγορίες εκπαίδευσης (Διδακτορικό, Μεταπτυχιακό, Ανώτατες Σχολές (ΑΕΙ και ΑΤΕΙ) Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης), ενώ*
- *Υπερέχει και σε ορισμένες από τις μεσαίες και κυρίως στις χαμηλότερες κατηγορίες εκπαίδευσης (πχ. ΤΕΛ, ΤΕΣ, Απόφοιτοι 3ταξίου κλπ) τόσο σε σχέση με την Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας όσο και με το σύνολο της χώρας.*

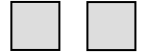
---

<sup>567</sup> Ο.π. σ. 67

<sup>568</sup> Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ.Κ. (1994). *Η ανισότητα στην Ελληνική εκπαίδευση. Η ανισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα: Gutenberg

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ



Το παρακάτω ερωτηματολόγιο διανέμεται με σκοπό τη συλλογή δεδομένων για τις ανάγκες εκπόνησης μιας μελέτης που έχει ως στόχο τη διερεύνηση της διάστασης του Φύλου στα εσπερινά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ) του Ν. Κοζάνης. Η μελέτη εκπονείται στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι προαιρετική. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και σας παρακαλούμε να το συμπληρώσετε με ειλικρίνεια. Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην έρευνα.

#### Ερωτηματολόγιο

##### I. Παρακαλώ συμπληρώστε τα πιο κάτω στοιχεία.

1. Ηλικία: .....ετών

2. Φύλο: Άρρεν  Θήλυ

3. Υπηκοότητα: .....

4. Επάγγελμα: ..... (συγκεκριμένα)

5. Σχέση εργασίας:

Δημόσιος τομέας

Ιδιωτικός τομέας

Αυτοαπασχόληση

Σύμβαση ορισμένου χρόνου

Σύμβαση αορίστου χρόνου

Άλλο .....

**6. Οικογενειακή κατάσταση:**

Άγαμος/η

Έγγαμος/η

Χήρος/α

Διαζευγμένος/η

7. Αριθμός παιδιών (εάν υπάρχουν):

8. Ηλικία παιδιών :    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_

9. Φύλο παιδιών: Άρρεν     Θήλυ

10. Σύζυγος..... (εάν υπάρχει)    Ηλικία συζύγου: .....ετών

**11. Επίπεδο σπουδών συζύγου:**

*(σημειώστε με X το αντίστοιχο τετράγωνο)*

Αναλφάβητη/ος

Δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό

Απόφοιτος/η Δημοτικού

Απόφοιτος /η Γυμνασίου

Απόφοιτος/η Λυκείου ή Εξατάξιου Γυμνασίου

Πτυχιούχος Μέσης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Πτυχιούχος ΤΕΙ

Πτυχιούχος ΑΕΙ

Κάτοχος Μεταπτυχιακού

Κάτοχος Διδακτορικού

12. Επάγγελμα Συζύγου: .....(συγκεκριμένα)

**13. Μέσο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα:**

- 500-1000€
- 1000-1500€
- 1500-2000€
- 2000-2500€
- 2500€-και άνω

**14. Επίπεδο Εκπαίδευσης Γονέων:**

*(σημειώστε x στο αντίστοιχο τετράγωνο)*

**Μητέρα**

- Αναλόβητη
- Δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό
- Απόφοιτος Δημοτικού
- Απόφοιτος Γυμνασίου
- Απόφοιτος Λυκείου ή Εξατάξιου Γυμνασίου
- Πτυχιούχος Μέσης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
- Πτυχιούχος ΤΕΙ
- αντικείμενο σπουδών \_\_\_\_\_
- Πτυχιούχος ΑΕΙ
- αντικείμενο σπουδών \_\_\_\_\_
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευση
- Κάτοχος Διδακτορικού

**Επάγγελμα μητέρας**

..... (συγκεκριμένα)

### Πατέρας

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| Αναλφάβητος                                 | <input type="checkbox"/> |
| Δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό              | <input type="checkbox"/> |
| Απόφοιτος Δημοτικού                         | <input type="checkbox"/> |
| Απόφοιτος Γυμνασίου                         | <input type="checkbox"/> |
| Απόφοιτος Λυκείου ή Εξατάξιου Γυμνασίου     | <input type="checkbox"/> |
| Πτυχιούχος Μέσης Τεχνολογικής Εκπ/σης       | <input type="checkbox"/> |
| Πτυχιούχος ΤΕΙ                              | <input type="checkbox"/> |
| αντικείμενο σπουδών _____                   | <input type="checkbox"/> |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ                              | <input type="checkbox"/> |
| αντικείμενο σπουδών _____                   | <input type="checkbox"/> |
| Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης | <input type="checkbox"/> |
| Κάτοχος Διδακτορικού                        | <input type="checkbox"/> |

### **Επάγγελμα πατέρα**

.....(συγκεκριμένα)

#### **14. Μέσο μηνιαίο εισόδημα γονεϊκής οικογένειας:**

- |               |                          |
|---------------|--------------------------|
| 500-1000€     | <input type="checkbox"/> |
| 1000-1500€    | <input type="checkbox"/> |
| 1500-2000€    | <input type="checkbox"/> |
| 2000-2500€    | <input type="checkbox"/> |
| 2500€-και άνω | <input type="checkbox"/> |

#### **15. Εάν έχετε αδέρφια παρακαλώ σημειώστε:**

α) τον αριθμό

β) το φύλο τους: Άρρεν  Θήλυ

16. Τόπος διαμονής : Χωριό (0-1000 κατοίκους)
- Κωμόπολη (μέχρι 3000 κατοίκους)
- Πόλη (μέχρι 50.000 κατοίκους )
- Πόλη (πάνω από 50.000)

**II. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν σχετίζονται με τη φοίτησή σας στο εσπερινό σχολείο:**

**17. Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν να φοιτήσετε στις δομές της εσπερινής εκπαίδευσης;**

*Αριθμήστε βάσει σπουδαιότητας με το 1 (ένα) να είναι το πιο σημαντικό*

- Βελτίωση των Οικονομικών σας
- Προσωπικής ανάπτυξης
- Βελτίωση επαγγελματικής θέσης
- Βελτίωση κοινωνικής θέσης
- Μόρφωση-Σπουδές

**18. Πόσο άλλαξε η καθημερινότητα σας από την απόφασή σας να φοιτήσετε στο εσπερινό σχολείο σε επίπεδο: (βάλτε X στο αντίστοιχο κουτάκι)**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
οικογενειακό				
προσωπικό				
επαγγελματικό				
κοινωνικό				

**Θεωρείτε την αλλαγή αυτή θετική ή αρνητική; Γιατί; (συμπληρώστε)**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19. Πώς αντιμετωπίζετε τα προβλήματα που ενδεχομένως προέκυψαν από την απόφασή σας αυτή; (συμπληρώστε)

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

20. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με τους/τις συμμαθητές/τριές σας; (βάλτε X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Όχι καλές	Αρκετά καλές	Καλές	Πολύ καλές

21. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις σας με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας; (βάλτε X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Όχι καλές	Αρκετά καλές	Καλές	Πολύ καλές

22. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί σας αντιμετωπίζουν και συμπεριφέρονται διαφορετικά στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια; (βάλτε X στο αντίστοιχο κουτάκι)

ΝΑΙ  ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

.....  
 .....  
 .....  
 .....

23. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επίδοσή σας στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης; (βάλτε X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Όχι καλή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή	Άριστη



24. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επίδοσή σας στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης; (βάλτε X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Όχι καλή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή	Άριστη

25. Ποιες είναι οι προσδοκίες για το μέλλον σας όσον αφορά στην επαγγελματική και κοινωνική σας εξέλιξη μετά το πέρας των σπουδών σας στο εσπερινό σχολείο; Αριθμήστε βάσει σπουδαιότητας με το 1 (ένα) να είναι το πιο σημαντικό

- Συνέχιση σπουδών
- Καλύτερη εργασία
- Κοινωνική καταξίωση
- Οικονομικές απολαβές

26. Είναι μέσα στα σχέδιά σας η εισαγωγή και η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Αν ναι τι θα θέλατε να σπουδάσετε και γιατί; Αν όχι, για ποιο λόγο δε θα συνεχίσετε; (συμπληρώστε)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

27. Καταθέστε οποιαδήποτε πληροφορία, άποψη, γνώμη έχετε σχετικά με τη φοίτησή σας στα εσπερινά σχολεία, την οποία θα θέλατε να εκφράσετε αλλά δεν υπάρχει σχετική ερώτηση. (συμπληρώστε)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

### ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

#### Αξονες Συνέντευξης Αποφοίτων Εσπερινών Σχολείων

Οι άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκαν οι συνεντεύξεις με τις **απόφοιτες** των εσπερινών σχολείων (11 στον αριθμό) είναι οι εξής:

- 1. Κοινωνικό προφίλ:** (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, επαγγελματική απασχόληση, επάγγελμα συζύγου, γονέων, τόπος διαμονής)
- 2. Λόγοι επιστροφής στο σχολείο**
- 3. Αντίδραση:** Πώς αντέδρασε το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στην απόφασή σας αυτή;
- 4. Καθημερινότητα:** Τι αλλαγές επήλθαν στην καθημερινότητά σας από τη φοίτηση στα εσπερινά σχολεία;
- 5. Διάσταση του φύλου:** Τι ρόλο έπαιξε το φύλο σας στην επιλογή σας για συνέχιση των σπουδών σας στη Δευτεροβάθμια ή/και Τριτοβάθμια εκπαίδευση, πόσο δύσκολο ή εύκολο ήταν; Τι ρόλο έπαιξε το φύλο σας στην επιλογή της ειδικότητας ή της κατεύθυνσης που επιλέξατε;
- 6. Προσωπική και κοινωνική εξέλιξη:** Σε ποιο βαθμό η ολοκλήρωση της φοίτησης στο εσπερινό σχολείο συνέβαλε στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη σας
- 7. Πραγμάτωση προσδοκιών:** Σε ποιο βαθμό οι προσδοκίες που είχατε από τη φοίτησή σας στο εσπερινό σχολείο πραγματοποιήθηκαν, υπήρξαν εμπόδια στην πραγμάτωσή τους, Αν ΝΑΙ ποια ήταν αυτά;
- 8. Σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς** Ποια ήταν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι σας, σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής σας; Θεωρείτε ότι αυτή διαφοροποιούνταν συγκριτικά με εκείνη προς τους άρρενες συμμαθητές σας; Αν υπήρχε διαφοροποίηση, αυτή γινόταν κυρίως από άνδρες ή γυναίκες εκπαιδευτικούς;

**9. Αξιολόγηση φοίτησης:** Πώς αξιολογείτε τη φοίτησή σας στα εσπερινά σχολεία εξετάζοντας τα πράγματα από μια χρονική απόσταση; Αν είχατε τη δυνατότητα να γυρίσετε το χρόνο πίσω, θα κάνατε την ίδια επιλογή ή όχι και γιατί;

**10. Σχόλια, απόψεις:** Με βάση τις εμπειρίες σας, διατυπώστε κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού των εσπερινών σχολείων, όπως π.χ. των συνθηκών εκπαίδευσης, του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, του ωραρίου κ.ά.

### **Άξονες Συνέντευξης Τελειοφοίτων Εσπερινών Σχολείων**

Οι άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκαν οι συνεντεύξεις με τις **τελειόφοιτες** των εσπερινών σχολείων (10 στον αριθμό) είναι οι εξής:

**1. Κοινωνικό προφίλ** (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, επαγγελματική απασχόληση, επάγγελμα συζύγου, γονέων, τόπος διαμονής)

**2. Λόγοι επιστροφής στο σχολείο:**

**3. Αντίδραση:** Πώς αντέδρασε το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στην απόφασή σας αυτή;

**4. Καθημερινότητα:** Τι αλλαγές επήλθαν στην καθημερινότητά σας από τη φοίτηση στα εσπερινά σχολεία;

**5. Διάσταση του φύλου:** Τι ρόλο έπαιξε το φύλο σας στην επιλογή σας για συνέχιση των σπουδών σας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πόσο δύσκολο ή εύκολο ήταν; Τι ρόλο έπαιξε το φύλο σας στην επιλογή της ειδικότητας ή της κατεύθυνσης που επιλέξατε;

**6. Προσδοκίες:** Τι προσδοκίες έχετε από τη φοίτησή σας στα εσπερινά σχολεία, ποιοι οι μελλοντικοί στόχοι σας αναφορικά με την επαγγελματική και κοινωνική σας εξέλιξη, σκέφτεστε να συνεχίσετε τις σπουδές σας και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ή όχι; Αν ναι, τι σκοπεύετε να σπουδάσετε και αν όχι, ποια είναι τα βασικά εμπόδια;

**7. Προσωπική-κοινωνική Εξέλιξη:** Σε ποιο βαθμό η ολοκλήρωση της φοίτησης στο εσπερινό σχολείο πιστεύετε ότι θα σας ωφελήσει στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξή σας;

**8. Σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς:** Ποια ήταν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι σας, σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης σας; Θεωρείτε ότι αυτή διαφοροποιούνταν συγκριτικά με εκείνη προς τους άρρενες συμμαθητές σας; Αν υπήρχε διαφοροποίηση, αυτή γινόταν κυρίως από άνδρες ή γυναίκες εκπαιδευτικούς;

**9. Αξιολόγηση φοίτησης:** Πώς αξιολογείτε τη φοίτησή σας στα εσπερινά σχολεία, τι περίμενατε να αντιμετωπίσετε, τι τελικά αντιμετωπίσατε, αν και τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε λόγω της φοίτησής στα εσπερινά σχολεία, και πως τις υπερβαίνετε, ποιες οι σχέσεις σας με τους συμμαθητές/τριες σας;

**10. Σχόλια, απόψεις, προτάσεις:** Με βάση τις εμπειρίες σας έχετε κάποιες προτάσεις για βελτίωση του θεσμού των εσπερινών σχολείων, όπως π.χ. των συνθηκών εκπαίδευσης, του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών κ.ά.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

### ΦΕΚ-ΝΟΜΟΙ- ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

Αναγκαστικός Νόμος 770/1937 «Περί των σχολείων της Μέσης Εκπαιδευσεως...», ΦΕΚ 263/τ. Α' / 13/7/1937, άρθρα 2, 3,4, 5, 6, 7. Αθήνα

Αναγκαστικός Νόμος 1800 «περί Αστικών Σχολείων αμφοτέρων των φύλων», ΦΕΚ 244/τ. Α' / 17-6-1939), Αθήνα.

Αναγκαστικός Νόμος 1849/1939 «Περί των σχολείων της μέσης εκπαιδευσεως», Φ.Ε.Κ. 300/τ. Α' / 25-07- 1939

Αναγκαστικός Νόμος 3578/1928 «Περί ιδιωτικών σχολείων....», ΦΕΚ 111/τ. Α' /30-6-1928. Αθήνα.

Αναγκαστικός Νόμος 1216 «Περί ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και φροντιστηρίων», ΦΕΚ 175/τ. Α' / 29-4-1938, Αθήνα.

Αναγκαστικός Νόμος 2545 «Περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων», ΦΕΚ 287/τ.Α' /10-9-1940, Αθήνα

Αναγκαστικός Νόμος 818 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 3578 περί ιδιωτικών σχολείων κ.λ.π.», ΦΕΚ 335/τ. Α' / 25-8-1937. Αθήνα

Αναγκαστικός Νόμος 250 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως εκπαιδευτικών τινών νόμων.....», ΦΕΚ 460/τ. Α' /17-10-1936. Αθήνα

Αναγκαστικός Νόμος 1823 «Περί διαρρυθμίσεως των Σχολείων της Μέσης Εκπαιδευσεως», ΦΕΚ 150/τ. Α' /28-5-1951, άρθρο 2, Αθήνα.

Αναγκαστικός Νόμος 129/1967: «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως και άλλων τινών διατάξεων», ΦΕΚ 163/τ. Α' /25-05-1967, Αθήνα

Βασιλικό Διάταγμα «Περί χορηγίας αδειας εις την Φιλεκπαιδευτικήν Εταιρείαν ιδρύσεως αστικών σχολείων θηλέων», Φ.Ε.Κ. 255/τ.Α' /11-09-1914.

Βασιλικό Διάταγμα 2 Σεπτεμβρίου 1917 «Περί ονομασίας ελληνικών σχολείων και γυμνασίων Αθηνών ως τοιούτων των θηλέων», Φ.Ε.Κ. 189/τ.Α' /05 -09- 1917

Διάταγμα «Περί του τρόπου λειτουργίας των νυκτερινών σχολών», ΦΕΚ 424/τα. Α'/2-12-1929, άρθρο 8, σελ. 3597, Αθήνα

Διάταγμα «Περί ιδρύσεως νυκτερινών σχολών Φλωρίνης», ΦΕΚ 48/τ. Α'/15-02-1930 σελ. 312, Αθήνα

Διάταγμα «Περί ιδρύσεως νυκτερινών σχολών προς εκπαίδευσιν αναλφαβήτων στρατιωτών», ΦΕΚ 349/τ. Α'/13-10-1930.σελ. 2832, Αθήνα

Διάταγμα «Περί ιδρύσεως νυκτερινών σχολών προς εκπαίδευσιν αναλφαβήτων στρατιωτών», ΦΕΚ 385/ τ.Α'/6-12-1930, σελ. 3062, Αθήνα.

Διάταγμα «Περί τροποποιήσεως του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του γυμνασίου ως προς τα γυμνάσια θηλέων», Φ.Ε.Κ. 24, /τ.Α'/25-01- 1937, Αθήνα

Διάταγμα «Περί των μετεγγραφών, ποινών, εξετάσεων μαθητών σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 173/τ. Α' /8-7-1955, άρθρο 7, 10, Αθήνα

Διάταγμα υπ' αριθ. 617 «Περί καθορισμού του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Εσπερινών Γυμνασίων, της αντιστοιχίας των τάξεων αυτών προς τας των Ημερησίων Γυμνασίων και ρυθμίσεως της εν γένει λειτουργίας αυτών», ΦΕΚ 149/τ. Α'/11-9-1961, Αθήνα.

«Κανονισμός Λαϊκής Επιμόρφωσης», ΦΕΚ 794/ τ. Β'/30-12-1985, άρθρα 6, 8, Αθήνα.

Κανονιστικό Διάταγμα «Περί οργανώσεως της εσπερινής επαγγελματικής εμπορικής σχολής “Ο Ερμής” Αθηνών», ΦΕΚ 334/τ. Α'/6-10-1943, Αθήνα.

Κανονιστικό Διάταγμα «Περί οργανώσεως της εσπερινής επαγγελματικής εμπορικής σχολής “Ο Κερδώς”, ΦΕΚ 370/τ. Α'/30-10-1943, Αθήνα.

Κανονιστικό Διάταγμα «Περί οργανώσεως της εσπερινής επαγγελματικής εμπορικής σχολής Νίκαιας», ΦΕΚ 360/τ. Α'/27-10-1943, Αθήνα

Κανονιστικό Διάταγμα «Περί οργανώσεως της εσπερινής επαγγελματικής σχολής “ο Φοίνιξ” Αθηνών», ΦΕΚ 191/τ.Α/30-6-1943, Αθήνα.

Κ.Υ.Α. Αριθμ. Φ7/136312/Δ4 (ΦΕΚ 2859/τ. Β' / 21-08-2018) «Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ.», άρθρο 3, παρ. 3

Νομοθετικό Διάταγμα 6/18 Φεβρουαρίου 1834, «Περί Δημοτικών Σχολείων» ΦΕΚ 11/τ. Α'/ 03/15-03-1834, Ναύπλιο

Νομοθετικό Διάταγμα 26 Αυγούστου 1914 «Περί ιδρύσεως διδασκαλείων εκατέρου των φύλων προς μόρφωσιν διδασκάλων της δημοτικής εκπαιδεύσεως», Φ.Ε.Κ. 335/τ.Α'/19-11- 1914, Αθήνα

Νομοθετικό Διάταγμα 18 Νοεμβρίου 1931 «Περί αναλυτικού προγράμματος διδακτέων μαθημάτων σχολείων μέσης εκπαιδεύσεως διά το σχολικόν έτος 1931-1932», Φ.Ε.Κ. 12/τ.Α'/ 13-01-1932, Αθήνα

Νομοθετικό Διάταγμα 3094/1954 «Περί μέτρων προς καταπολέμησιν του αναλφαβητισμού», ΦΕΚ 252/τ. Α'/12-10-1954, σελ. 1511, 1512, Αθήνα

Νομοθετικό διάταγμα 3971/59 «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας», ΦΕΚ 187/τ. Α' /7-9-1959, άρθρα 1, 2, 16. Αθήνα

Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως» ΦΕΚ 182/τ. Α'/24-10-1964, Αθήνα

Νομοθετικό Διάταγμα 651 «Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής», ΦΕΚ 179/τ. Α'/29-8-1970, άρθρο 14, Αθήνα.

Νόμος 572 «Περί ιδρύσεως διδασκαλείου της τεχνικής εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 16/τ. Α'/13-1915, Αθήνα.

Νόμος 1329/16 Απριλίου 1918 «Περί πρακτικών σχολών θηλέων», Φ.Ε.Κ. 89/τ.Α'/16-04-1918, Αθήνα

Νόμος 4397/24-8-1929 «Περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως...» ΦΕΚ 309/ τ.Α'/24-8-1929, άρθρο 12, σελ. 2681, Αθήνα

Νόμος 4373/13-8-1929 «Περί διαρρυθμίσεως των σχολείων της μέσης εκπαιδεύσεως», Φ.Ε.Κ. 297/τ.Α'/ 20-08- 1929, Αθήνα

Νόμος 916 «Περί διοικήσεως των Ιδιωτικών Νυκτερινών Γυμνασίων», ΦΕΚ 385/τ. Α'/15-11-1943. Αθήνα

Νόμος 205 «Περί τροποποιήσεως διατάξεων εκπαιδευτικών Νόμων», ΦΕΚ 7/τ. Α'/13-1-1947, Αθήνα

Νόμος 1468 «Περί τροποποιήσεως του υπ' αριθ. 1849/1939 Α. Ν. «Περί των σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως και προσθήκης εκπαιδευτικών τινών διατάξεων», ΦΕΚ 119/τ. Α'/3-6-1944, άρθρα 1, 4, Αθήνα

Νόμος 309/1976 «Περί υποχρεωτικής φοιτήσεως εις το Γυμνάσιον...», ΦΕΚ 100/τ. Α'/30-04-1976, Αθήνα.

Νόμος 682 «Περί Ιδιωτικών σχολείων Γενικής Εκπαιδεύσεως και Σχολικών Οικοτροφείων», ΦΕΚ 244/τ. Α'/1-9-1977, άρθρο 3, Αθήνα.

Νόμος 1566 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167/τ. Α'/30-9-1985, άρθρο 5, 6, Αθήνα

Νόμος 2640/1998 «Δευτεροβάθμια τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 206/τ. Α'/ 03-09-1998 άρθρο 2, παρ. 4 περ. α) και β).

Νόμος 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 193/ τ. Α'/17-9-2013 άρθρο 4, 5, 13, 45, Αθήνα

Νόμος 4386 (ΦΕΚ 83/τ. Α'/11-5-2016) «Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις», άρθρο 66, Αθήνα

Νόμος 4547 (ΦΕΚ 102/τ. Α'/12-6-2018) «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», άρθρο 105, παρ. 2, Αθήνα

Προεδρικό Διάταγμα 185 «Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων των Π. Δ. 485/83 (ΦΕΚ 184/Α), 427/86 (ΦΕΚ 201 Α), 639/82 (ΦΕΚ 130 Α), 101/89 (ΦΕΚ 44 Α), 11/90 (ΦΕΚ 5 Α), 123/87 (ΦΕΚ 68 Α) και 10/90 (ΦΕΚ 5 Α) που ρυθμίζουν θέματα σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 70/τ.Α'/4-5-1990, Αθήνα

Προεδρικό Διάταγμα 104 «Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδεύσεως», (ΦΕΚ 23/τ. Α'/7-2-1979), άρθρα 11, 15, 18, Αθήνα



Προεδρικό Διάταγμα 739/1980 (ΦΕΚ 184/τ.Α'/13-08-1980) «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» Αθήνα

Προεδρικό Διάταγμα 92/11-4-2003 «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και Πανεπιστημίου Στερεάς Ελλάδας» ΦΕΚ 83/τ. Α' / 11-04-2003 Αθήνα

Προεδρικό Διάταγμα 72/2013 (ΦΕΚ 119/τ'Α/28-5-2013), Ακαδημαϊκή Δομή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Προεδρικό Διάταγμα 90/2013 «Μετονομασία Σχολής και Τμημάτων – Συγχώνευση Τμημάτων – Κατάργηση Παραρτημάτων και Τμημάτων – Ίδρυση Σχολής – Συγκρότηση Σχολών του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Μακεδονίας» (ΦΕΚ 130/τ'Α'/5-6-2013) Αθήνα

Υπουργική Απόφαση 28515/28-7-79 «Περί μετονομασίας σχολείων μέσης εκπαιδεύσεως», Φ.Ε.Κ. Β/734, 31 Αυγούστου 1979

Υπουργική Απόφαση-Έγκριση Φ. 150/Β3/3855 «Επιλογή υποψηφίων ειδικών κατηγοριών για εισαγωγή στο πρώτο έτος σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 424/τ. Β'/22-7-1983, άρθρο 2, Αθήνα

Υπουργική Απόφαση-Έγκριση Φ. 150/Β3/3334 «Επιλογή υποψηφίων ειδικών κατηγοριών για εισαγωγή στο πρώτο έτος σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 284/τ. Β'/9-5-1984, άρθρο 2, Αθήνα.

Υπουργική Απόφαση Δ4/541, «Μετατροπή των σχολικών μονάδων του άρθρου 9 του Ν. 1566/1985 σε ΤΕΕ του Ν. 2640/1998» (ΦΕΚ 1135/τ. Β'/29-10-1998), Αθήνα

Υπουργική Απόφαση 103540/Δ2 «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Εσπερινού Γυμνασίου», ΦΕΚ 2078/τ. Β'/06-07-2016, Αθήνα

ΥΠΕΠΘ - Γ2/ Ι/ 3793/12-10-1989, «Εγγραφή μαθητών για λόγους υγείας», όπως παρατίθεται στο Διαρκή Εκπαιδευτικό Κώδικα, σελ. 858/7, τριμηνιαία νομική ενημέρωση των εκπαιδευτικών λειτουργιών και των σχολείων, εκδότης Γ. Τόγκας, Γ' έκδοση

ΦΕΚ 1379/τ. Β'/14-09-2006 «Μετατροπή των Δημόσιων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.) σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.)»

ΦΕΚ 87/τ.Α'/07-06-2010 (Ν.3852/2010), «Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και Αποκεντρωμένης Διοίκησης- Πρόγραμμα Καλλικράτης», άρθρο 1, παρ 27. Αθήνα

ΦΕΚ 1292/τ.Β'/11-08-2010 «Πρωτοβάθμιοι και Δευτεροβάθμιοι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης της Χώρας- Καλλικρατικοί Δήμοι» Αθήνα

ΦΕΚ 17/τ.Α'/15-2-2017 «Ρύθμιση Θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις» Άρθρο 12 , παρ. 4, Αθήνα

ΦΕΚ 120/τ. Β'/23-01-2018: «Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», άρθρ. 17, 28. Αθήνα

### **ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ**

Εγκύκλιος ΥΠΔΒΜΘ 134059/Γ2/25-10-2010 με θέμα «Εγγραφές μαθητών σε Εσπερινά Λύκεια»

Εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Φ251/107032/Β6/14-09-2012 με θέμα «Εισαγωγή των αποφοίτων Εσπερινών Λυκείων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

Εγκύκλιος ΥΠΠΕΘ Φ1/95628/Δ2/10-06-2016 με θέμα «Εγκύκλιος σχετικά με τις εγγραφές και μετεγγραφές μαθητών σε Εσπερινά Λύκεια»

Εγκύκλιος ΥΠΠΕΘ Φ1/107517/Δ2/30-06-2016 με θέμα «Δίδονται διευκρινίσεις»