



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Σχολή Επιστημών Υγείας (ΣΕΥ)

Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας

Πτυχιακή Εργασία:

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΝΗΛΙΚΗ ΖΩΗ ΜΕΤΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΡΗ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**των
ΚΑΔΙΑΝΑΚΗ ΑΡΙΣΤΕΙΔΟΥΛΑ
ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΑΚΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ
ΜΠΑΛΑΜΠΑΝΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ
ΠΑΣΧΑΛΙΔΗ ΜΑΡΙΝΑ**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κουκούλη Σοφία

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του πτυχίου Κοινωνικής Εργασίας

Ηράκλειο, Σεπτέμβριος 2021

Copyright@ 2021 Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ.
<http://www.teicrete.gr/koinerg/koinwnikis.html>

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης Π.Ε. αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία των συγγραφέων, του επιβλέποντα καθηγητή και του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας και προστατεύονται από τους νόμους περί πνευματικής ιδιοκτησίας (Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα).

Δήλωση τήρησης της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Οι υπογράφουσες φοιτήτριες του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του
Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου

Καδιανάκη Αριστειδούλα
Καραγιωργάκη Κωνσταντίνα
Μπαλαμπανίδου Ελένη
Πασχαλίδη Μαρίνα

δηλώνουμε υπεύθυνα ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο:
**«Εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή μετά την πρόωρη
εγκατάλειψη του σχολείου»**

είναι στο σύνολό της προϊόν δικής μας δουλειάς και ότι όλες οι πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί αναφέρονται πλήρως. Επίσης δηλώνουμε ότι δεν αποτελεί προϊόν οποιασδήποτε εξωτερικής μη αδειοδοτημένης βοήθειας και ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος αυτής ή στο σύνολό της.

Καδιανάκη
Αριστειδούλα

Καραγιωργάκη
Κωνσταντίνα

Μπαλαμπανίδου
Ελένη

Πασχαλίδη
Μαρίνα

(Υπογραφή)

(Υπογραφή)

(Υπογραφή)

(Υπογραφή)

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας,
ολοκληρώνεται παράλληλα
και ένας σημαντικός κύκλος της ζωής μας,
για τον οποίο οφείλουμε να ευχαριστήσουμε μια σειρά
σημαντικών ανθρώπων.

Αρχικά, ευχαριστούμε θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μας
Κα. Κουκούλη Σοφία για την πολύτιμη βοήθεια της
ώστε να υλοποιηθεί αυτή η εργασία.

Επίσης ευχαριστούμε τις οικογένειες μας
για την αμέριστη συμπαράσταση τους
σε όλη την διάρκεια των σπουδών μας.

Τέλος, ένα ευχαριστώ σε όλους εκείνους που συμπλήρωσαν
το ερωτηματολόγιο χωρίς δισταγμό,
ώστε να μπορέσει αυτή η εργασία να λάβει
«σάρκα και οστά».

Περίληψη

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των ενήλικων ατόμων, 18 ετών και άνω, σε σχέση με τις δυσκολίες που ανέκυψαν στην παιδική ή την εφηβική ηλικία τους και στάθηκαν αφορμή ώστε να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. Καθώς επίσης, τα κίνητρα που ώθησαν τα άτομα αυτά, να επιστρέψουν στον εκπαιδευτικό χώρο στην ενήλικη ζωή, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τα εμπόδια που πρέπει να υπερπηδήσουν μετά την επιστροφή τους στην εκπαίδευση, καθώς και τα οφέλη που αποκομίζουν από αυτή τη συμμετοχή.

Μεθοδολογία: Για την παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας, με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η επιλογή του δείγματος έγινε με δειγματοληψία ευκολίας και το δείγμα αποτέλεσαν 223 άτομα άνω των 18 ετών, τα οποία επέστρεψαν στην εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή τους, αφού την είχαν εγκαταλείψει πρόωρα.

Αποτελέσματα: Οι κυριότερες δυσκολίες που οδήγησαν στην εγκατάλειψη του σχολείου, ήταν οι οικογενειακοί και οικονομικοί λόγοι. Τα πιο ισχυρά κίνητρα για να επανέλθουν στο σχολείο ήταν, με σειρά, η διεύρυνση των γνώσεων, η επαγγελματική εξέλιξη, η βελτίωση του βιογραφικού αλλά και η αύξηση του εισοδήματος. Επίσης, σημαντική αναδείχθηκε και η υποστήριξη τόσο της οικογένειας όσο και των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της φοίτησης. Αντίθετα, ως κυρίαρχες δυσκολίες για την παραμονή τους στο σχολικό περιβάλλον, είναι η έλλειψη χρόνου, το άγχος και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις. Τέλος, τα οφέλη για την επαναφορά στην εκπαίδευση ήταν πρώτο το ενδιαφέρον για μάθηση/γνώση, δεύτερο η συναισθηματική ικανοποίηση, τρίτο η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας, ακολουθεί η επαγγελματική εξέλιξη, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και τέλος η διαφυγή από άλλες καταστάσεις.

Συμπεράσματα: Μέσα από την έρευνα αυτή αναδείχθηκε ότι κυρίως, η κοινωνικό-οικονομική καταγωγή αποτέλεσε τροχοπέδη στην παιδική ή εφηβική ηλικία, για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Παρά ταύτα, όταν ως ενήλικες, αποφασίζουν να επιστρέψουν στη σχολική τάξη, υπάρχουν ισχυρά κίνητρα, με κύριο τη «δίψα» για γνώση, αλλά και την δυνατότητα αναβάθμισης της επαγγελματικής κατάστασης. Επίσης σημαντική αναδείχθηκε, η στήριξη του κοινωνικού δικτύου

(οικογένεια και εκπαιδευτικοί), που συνέβαλε, τόσο στην ενίσχυση του κινήτρου για την επιστροφή στο σχολείο, όσο και κατά την διάρκεια της φοίτησης, αφού η ενθάρρυνση ήταν καθοριστική στην παραμονή τους σε αυτή. Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειώσουμε ότι όταν οι ενήλικοι παραμένουν τελικά στην εκπαίδευση, τα οφέλη που αποκομίζουν είναι ποικίλα και είναι εκείνα που τους αποζημιώνουν γι' αυτή τους την απόφαση.

Abstract

Aim: The aim of this thesis was to analyze the views of adults, 18 years and older, concerning to the difficulties that arose in their childhood or adolescence and were the reason for leaving school prematurely. More specifically we studied the motivations that impelled theirs return to education in adulthood, the difficulties they face and the obstacles they must overcome after their return, as well as the benefits they derive from this participation.

Methodology: For the present report the quantitative research method was used and data were collected through a structured questionnaire. The sample was selected by convenience sampling and consisted of 223 people over 18 years and over, who returned to education in their adult lives, after dropping out from school prematurely

Results: The main difficulties that led the participants to drop out of school, were family and financial reasons. The main motivations to return in education as adults, were to broaden their knowledge, reinforce their professional skills, improve their CV and increase their income. The support of the family and the teachers during their studies was very important. The main difficulties cited for their staying in the school environment were the lack of time, stress, and professional obligations. Finally, the benefits of adult education reported were learning / knowledge, emotional satisfaction, improvement of communication skills and professional development. Also, the development of social relations and the escape from other situations.

Conclusions: It seems that the socio-economic origin of the participants was one of the main factors related to the early school leaving. One of the strongest motivations that impelled them to return to school as adults was their "thirst" for knowledge, but also the ability to upgrade their professional status. Another equally important conclusion that emerged from this research was the support of the social network (family and teachers) of the individuals, who contributed, both in strengthening their motivation, for their return to school, and in encouraging them to remain and continue their studies. In conclusion, it is really worth it when adults remain in education, the benefits for them vary and they are compensated for this decision.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	4
Περίληψη.....	5
Abstract	7
Εισαγωγή.....	10
ΜΕΡΟΣ Α	13
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	13
ΠΛΑΙΣΙΟ	13
Κεφάλαιο 1 ^ο - Εκπαίδευση Ενηλίκων –Ενήλικας Εκπαιδευόμενος.....	14
1.1 Έννοια - Ορισμοί.....	14
1.2. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα.....	17
1.3 Βασικές θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	19
1.4 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων	27
1.5 Χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου.....	31
Κεφάλαιο 2 ^ο - Κίνητρα και εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων	34
2.1 Η έννοια του κινήτρου	34
2.1.1 Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.....	38
2.1.2 Παράγοντες που δημιουργούν κίνητρα.....	40
2.2 Εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	42
Κεφάλαιο 3 ^ο - Η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης.....	46
3.1 Η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης στον Ελλαδικό και Ευρωπαϊκό χώρο	46
3.2 Παράγοντες πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης	51
3.3. Οι συνέπειες πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης	54
Κεφάλαιο 4 ^ο - <i>Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας</i>	58
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	58
4.2 Πληθυσμός – Δείγμα.....	59
4.3 Είδος έρευνας.....	59
4.4 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων - Ερωτηματολόγιο	60
4.5 Δυσκολίες της έρευνας.....	62
4.6 Η στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου	63
Κεφάλαιο 5 ^ο - <i>Παρουσίαση αποτελεσμάτων</i>	64

5.1 Κοινωνικό - δημογραφικά στοιχεία δείγματος	64
5.2 Ηλικία, τάξη και λόγοι πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.....	66
5.3 Κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες να συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης...	68
5.4 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία	69
5.5 Οφέλη επανόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία	71
5.6 Στήριξη κοινωνικού δικτύου.....	71
5.7 Έλεγχος συσχετίσεων.....	72
Κεφάλαιο 6° - Συζήτηση - Προτάσεις	76
6.1 Συζήτηση.....	76
6.2 Προτάσεις.....	83
Επίλογος	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	94

Εισαγωγή

Επί σειρά ετών η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως μια δραστηριότητα, σχεδόν αποκλειστική των παιδιών, που συνεχίζεται στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή, στο πλαίσιο της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μετέπειτα για το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού η εκπαίδευση δεν είχε πλέον θέση στη ζωή του. Μάλιστα, αρκετοί άνθρωποι εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, και αποφασίζουν να το ολοκληρώσουν αργότερα, ως ενήλικες. Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή, η εκπαίδευση και η μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, αποτελούν ανθρώπινο δικαίωμα και θεμελιώδη ανάγκη στις πολιτισμένες κοινωνίες.

Επομένως, η εκπαίδευση ενηλίκων, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κλάδους του τομέα της εκπαίδευσης. Ο Alan Roger (1999) θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι η «εκπαίδευση ώριμης ηλικίας», και με τον όρο αυτό εννοεί την παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα, με κριτήριο όχι την ημερομηνία γέννησης, αλλά την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία, τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους. Άρα, ειδοποιός διαφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ότι αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους ως άτομα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τα οποία οφείλει να σεβαστεί (Κόκκος, 2008).

Η εκπαίδευση ενηλίκων, είναι ένα φαινόμενο που συχνά συνδέεται άμεσα και είναι απόρροια της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, το οποίο παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο. Πρόκειται για ένα πολυσύνθετο και πολύπλευρο εκπαιδευτικό φαινόμενο, το οποίο οφείλεται σε προσωπικούς, οικογενειακούς, οικονομικούς, κοινωνικούς παράγοντες. Η σχολική διαρροή αναφέρεται στα άτομα τα οποία έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο και δεν ολοκλήρωσαν τον κατώτερο κύκλο υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Eurostat, 2013).

Οι νέοι εγκαταλείπουν πρόωμα το σχολείο για πολλούς και διαφορετικούς λόγους, οι οποίοι αφορούν ειδικά το κάθε άτομο. Μερικοί εγκαταλείπουν την εκπαίδευση, εξαιτίας προσωπικών ή οικογενειακών προβλημάτων, άλλοι λόγω συναισθηματικών δυσκολιών ή προβλημάτων υγείας. Υπάρχουν ακόμα νεαροί μαθητές, οι οποίοι αισθάνονται απογοητευμένοι από τη σχολική τους εκπαίδευση, κάτι το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με το πρόγραμμα σπουδών, τις μεθόδους

διδασκαλίας, τις κακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς ή τους άλλους μαθητές, το σχολικό εκφοβισμό ή ένα πιθανό αρνητικό κλίμα στο σχολείο (Χατζοπούλου, 2000, Χρυσάκης, 2005).

Όμως αρκετά από τα άτομα αυτά που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο, επιστρέφουν ως ενήλικες όπου έχουν σημαντικά κίνητρα για την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, παρά τις αλλαγές που βιώνουν σε επίπεδο βιολογικών λειτουργιών, αλλά και στην ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν. Το βασικό πλεονέκτημα των ενήλικων εκπαιδευομένων, σε σχέση με τους εφήβους και τα παιδιά, είναι ότι οι δυνατότητές τους για μάθηση εμπλουτίζονται από την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους (Κόκκος, 2008).

Επιπλέον, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, έχοντας πολύ ισχυρά εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα. Τα εξωτερικά κίνητρά τους αφορούν κυρίως τη θέση τους στο εργασιακό περιβάλλον και την ανάγκη τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινωνικού τους ρόλου. Τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την ανάγκη των ενήλικων εκπαιδευομένων να καλύψουν «κενά» στην εκπαίδευσή τους και να «διορθώσουν» τις αρνητικές εμπειρίες τις οποίες δημιούργησε η προηγούμενη σχέση τους με το εκπαιδευτικό σύστημα (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Ωστόσο, η μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων καθορίζεται από πλήθος αλληλεξαρτώμενων παραγόντων, των οποίων ο ρόλος και η λειτουργία δεν έχει εύκολα προβλέψιμη έκβαση, ούτε εξασφαλισμένο αποτέλεσμα. Επομένως, η πορεία των ενηλίκων προς τη μάθηση δεν είναι απρόσκοπτη, ούτε ευθύγραμμη. Συναντά ένα πλήθος εμποδίων που πρέπει να αντιμετωπιστούν κατάλληλα, διαφορετικά διακυβεύεται η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διεργασίας. Τα εμπόδια αυτά μπορεί να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά. Τα εξωτερικά εμπόδια δυσκολεύουν την πρόσβαση των ενήλικων εκπαιδευομένων στα προγράμματα εκπαίδευσης και οφείλονται στην κακή οργάνωση της μαθησιακής διεργασίας, καθώς και στις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενήλικων εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2008). Ενώ, τα εσωτερικά εμπόδια θεωρούνται σημαντικότερα για τη διεργασία της μάθησης και απορρέουν από την προσωπικότητα των ατόμων. Είναι αυτά που αφορούν προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες ή οφείλονται σε ψυχολογικούς παράγοντες (Κόκκος, 2005).

Στα πλαίσια των παραπάνω εντάσσεται και η παρούσα εργασία η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση των εμποδίων που στάθηκαν αφορμή της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των κινήτρων που ώθησαν τους ενήλικες να συμμετάσχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα μετά την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν έτσι ώστε να μην αποτελέσουν τροχοπέδη στην εκπαιδευτική τους πορεία, αλλά και τα οφέλη που αποκομίζουν από τη νέα εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διεργασία.

Η πτυχιακή εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το Θεωρητικό και το Εμπειρικό.

Το Θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από:

- Το 1^ο κεφάλαιο, στο οποίο αναλύονται ο όρος της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων καθώς και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων.
- Το 2^ο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζεται η έννοια του κινήτρου, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα, οι παράγοντες που δημιουργούν κίνητρα και τέλος τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων.
- Το 3^ο κεφάλαιο, στο οποίο περιγράφεται αρχικά η πορεία της πρόωρης εγκατάλειψης τόσο στον Ελλαδικό όσο και στον Ευρωπαϊκό χώρο, οι παράγοντες και τέλος οι συνέπειες της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης.

Το Εμπειρικό μέρος απαρτίζεται από:

- Το 4^ο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.
- Το 5^ο κεφάλαιο, στο οποίο έχουμε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων
- Και το 6^ο κεφάλαιο, στο οποίο καταγράφονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις της έρευνας.

Τέλος η εργασία, ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και το παράρτημα, το οποίο περιέχει το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας, καθώς επίσης, ορισμένους από τους πίνακες της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο - Εκπαίδευση Ενηλίκων –Ενήλικας Εκπαιδευόμενος

1.1 Έννοια - Ορισμοί

Η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Έκανε την εμφάνιση της στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και είχε ως πρωταρχικό στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικών τάξεων. Στην συνέχεια εξελίχθηκε και πήρε πολλές μορφές. Η κατάρτιση και εκπαίδευση σε επαγγελματικό, πολιτιστικό, οικονομικό κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες (Κόκκος, 2005α).

Η συμβολή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει πρωταρχικό ρόλο στην απόκτηση των δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες στους ανθρώπους, καθ' όλη την πορεία της ζωής τους. Συνάμα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη και των ικανοτήτων του και βοηθάει σημαντικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που βιώνουν πληθυσμοί ευπαθών ομάδων. Για παράδειγμα αναφέρεται σε πολίτες που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο, πολίτες που δυσκολεύονται στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά και τις νέες τεχνολογίες, ηλικιωμένους, άτομα με αναπηρία ή συνάνθρωποι μας που κινδυνεύουν να αποκλειστούν από την κοινωνία, λόγω της μη συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η γρήγορη ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων ξεκίνησε την δεκαετία του '80 και υποστηρίχτηκε σθεναρά από την Ευρωπαϊκή Ένωση που ήταν και ο έμμεσος χρηματοδότης. Η επέκταση αυτού του είδους εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, είναι αποτέλεσμα των αναγκών που προέκυψαν σε δύο βασικά επίπεδα:

- 1. Στις οικονομικές και τεχνολογικές μεταβολές.** Η όξυνση του διεθνή ανταγωνισμού και η απελευθέρωση του διεθνούς εμπορίου, τα οποία, ήταν κυρίως συνέπεια της παγκοσμιοποίησης παράλληλα με τις συνεχείς τεχνολογικές εξελίξεις και τον εκσυγχρονισμό των εθνικών οικονομιών οδήγησαν πολλούς ανθρώπους στην ανεργία. Η επίλυση των προβλημάτων αυτών ορίζει στην κοινωνία την εφαρμογή νέων μεθόδων εργασίας και παράλληλα την συνεχή εξειδίκευση των πολιτών σε νέες ειδικότητες μέσω της διαρκούς εκπαίδευσης, κατάρτισης και επανακατάρτισης.

2. **Στις κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές.** Την ανάγκη για την εκπαίδευση των ενηλίκων προκάλεσε η μετανάστευση, η επέκταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, η κρίση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών κ.λπ. (Κόκκος, 2005α).

Στην σύγχρονη εποχή, κάθε ενήλικος, πρέπει να έχει την δυνατότητα πρόσβασης σε νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Κι αυτό είναι κάτι που θα τον βοηθήσει τόσο να εξελίσσεται, όσο και να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες που παρουσιάζονται (Κόκκος, 2005α).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, θεωρώντας την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως αναπόσπαστο και χρήσιμο κομμάτι της Δια Βίου Μάθησης, τα τελευταία χρόνια ενσωμάτωσε στις πολιτικές της την ανάγκη για εκπαίδευση ενηλίκων. Η *Λευκή Βίβλος*¹ (EC, 1995), το πρώτο επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρει σχετικά για την εκπαίδευση και την κατάρτιση:

«Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, περισσότερο απ' ό, τι στο παρελθόν, θα αποτελέσουν τις κύριες συνιστώσες της ταυτότητας του καθενός, της αίσθησης του ανήκειν, της κοινωνικής προόδου και της προσωπικής ανάπτυξης. Το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης η ακτινοβολία της, θα προκύψουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητά της να παρακολουθήσει την κίνηση προς την κοινωνία της γνώσης».

Στο Υπόμνημα για την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (EC, 2000) υπογραμμίζεται: «όλοι όσοι ζουν στην Ευρώπη, χωρίς εξαίρεση, θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες, να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μέλλοντος της Ευρώπης».

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως έννοια έχει οριοθετηθεί καλύτερα από αυτήν της δια βίου μάθησης. Βέβαια, η μελέτη των πηγών δείχνει ότι για τον συγκεκριμένο όρο δεν είναι εύκολο να δοθεί ορισμός. Οι δυο πιο εμπειριστατωμένοι ορισμοί που έχουν προταθεί είναι από την UNESCO (1976) και τον ΟΟΣΑ (1977). Συγκεκριμένα αναφέρουν:

¹Η λευκή βίβλος εκδίδεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι έγγραφο που περιλαμβάνει προτάσεις δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) σε συγκεκριμένους τομείς

A. Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, με διαφορετικό περιεχόμενο, επίπεδο ή μέθοδος, στην τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Έτσι επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική, της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Βλάχου & Λαφάρα, 2009).

B. Οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση, αφορά την Εκπαίδευση Ενηλίκων Επομένως, η «σφαίρα» της, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό (ΟΟΣΑ, 1977, στο Rogers, 1999).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» σημαίνει το οργανωμένο μέρος της διά βίου μάθησης που αναφέρετε στους ενήλικους και προβάλλει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό τον τομέα. Οι όροι ενήλικας και ενηλικιότητα έχουν διατυπωθεί με πολλές διαφορετικές απόψεις. Όλες όμως συμφωνούν ότι η ενηλικιότητα δεν προσδιορίζεται μόνο με κριτήριο την ηλικία. Κι αυτό γιατί η ηλικία ενηλικίωσης διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία. Άλλωστε σύμφωνα με τον Κόκκο (2005α), ενήλικας χαρακτηρίζεται κάποιος όταν αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο άτομο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο της ενηλικιότητας.

Ο Knowles υποστηρίζει ότι βασική προϋπόθεση για να θεωρηθεί κάποιος ενήλικος είναι να συμπεριφέρεται ως ενήλικος και να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ενήλικο

άτομο. Η ενηλικιότητα, πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στο γεγονός ότι και η επίγνωση των ίδιων των ατόμων για τον εαυτό τους και η αντίληψη των άλλων γι' αυτούς τους απονέμει τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας μέσα στην κοινωνία τους (Jarvis, 2004). Ο Rogers επεξηγεί τρεις σημαντικές προϋποθέσεις για την ενηλικιότητα: την ωριμότητα-πλήρη ανάπτυξη, την αίσθηση προοπτικής-ισορροπία και την υπευθυνότητα-διάθεση για αυτοπροσδιορισμό. Έτσι, η ενηλικιότητα σηματοδοτεί την κίνηση προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό (Κόκκος, 2005α)

1.2. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση ενηλίκων άρχισε να εμφανίζεται από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα με τμήματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων τα οποία τα συγκροτούσαν μορφωτικοί σύλλογοι. Ενώ στις αρχές του 20ου αιώνα, μαθήματα οργάνωναν οι εργατικές ενώσεις για τα μέλη τους. Αναλυτικότερα, πιο οργανωμένες μορφές εκπαίδευσης έκαναν την εμφάνισή τους στη διάρκεια του μεσοπολέμου με τα κρατικά νυχτερινά μαθήματα. Στα μέσα της δεκαετίας του '50 το κράτος, ανέπτυξε και διοργάνωσε την εκπαίδευση ενηλίκων με τη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης τόσο από δημόσιους φορείς όσο και από μεγάλες βιομηχανικές μονάδες.

Για την καταπολέμηση του αλφαριθμητισμού το Υπουργείο Παιδείας οργάνωνε μαθήματα και παράλληλα το Υπουργείο Γεωργίας παρείχε γεωργική εκπαίδευση. Την εκπαίδευση των εργατών οργάνωσε ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) ενώ το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ) παρείχε εκπαίδευση σε στελέχη επιχειρήσεων. Παρόλη την δραστηριότητα των παραπάνω κρατικών φορέων, λόγω της αδυναμίας της τυπικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις εκείνης της εποχής στην αγορά εργασίας, οι ανάγκες για εκπαίδευση και κατάρτιση ήταν ήδη αρκετά μεγάλη, στην μαζική είσοδο των γυναικών στον επαγγελματικό αγώνα, στην παρουσία κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, καθώς και της αυξανόμενης ανεργίας των νέων. (Κοκκος, 2005β)

Η είσοδος της Ελλάδας το 1981 στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλάζει ραγδαία τα δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο χρηματοδοτεί προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και αυτό είχε ως αποτέλεσμα, την ποσοτική αύξηση των δράσεων και του αριθμού των συμμετεχόντων σε αυτά. Ο κύριος στόχος του προγράμματος ήταν η συμπληρωματική κατάρτιση. Συγκεκριμένα η

εκπαίδευσης ενηλίκων επιτυγχάνεται με την παροχή συμπληρωματικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, με σκοπό την κάλυψη των κενών ή τις ανεπάρκειες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρόγραμμα στην Ελλάδα προσανατολίστηκε στην γενική εκπαίδευση η οποία είχε προκαλέσει υποβάθμιση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα την χαμηλή επαγγελματική εξειδίκευση των εργαζομένων, σε αυτό το πρόβλημα προσπάθησε να δοθεί λύση μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Διάφοροι φορείς, όπως για παράδειγμα η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, πολιτιστικά κέντρα, κοινωνικές ενώσεις, τα τελευταία χρόνια, αναπτύσσουν πολλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες με έμφαση στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο για ενηλίκους. Με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Πολιτείας, που διέπεται από ρευστότητα, ισχυρή εφαρμογή καινοτομιών και αμφιλεγόμενη ποιότητα και αποτελεσματικότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών, η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα έχει καταφέρει να δημιουργήσει ένα αναπτυσσόμενο πεδίο δραστηριοτήτων με έντονη κοινωνική ζήτηση. (Κόκκος, 2005α)

Σήμερα στην Ελλάδα, ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων παρουσιάζει έναν αναπτυσσόμενο ρυθμό, εφοδιασμένο με έντονη κοινωνική ζήτηση κάτω από την ομπρέλα της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από τη χρηματοδότηση της. Παρόλα αυτά δεν έχουν ακόμα διαμορφωθεί σταθερές δομές για να ευδοκιμήσουν τα προγράμματα αυτά, γιατί οι φορείς που θα έπρεπε να στηρίζουν το σύστημα αυτό όπως συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες αντιμετωπίζει ακόμα προβλήματα. Συγκεκριμένα χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, αμφιλεγόμενη ποιότητα και μικρή αποτελεσματικότητα, εξαιτίας κυρίως της μεγάλης έκτασης που έλαβε ξαφνικά, και όλα αυτά χωρίς να προϋπάρχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις όπως η στρατηγική, η τεχνογνωσία και η εκπαίδευση των στελεχών.

Ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων χαρακτηρίζεται από υψηλή ρευστότητα, γεγονός που δε δίνει σε κανένα φορέα τη βεβαιότητα ότι θα εξακολουθεί να υπάρχει και να παρέχει υπηρεσίες τα επόμενα χρόνια. Παρόλα αυτά τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει βήματα προς την κατεύθυνση του συντονισμού και της ποιότητας. Θεσπίζονται δομές και προδιαγραφές που είναι πιθανό ότι θα οδηγήσουν την Ελλάδα σε ένα ικανοποιητικό βαθμό στα πρότυπα των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, όπου η εκπαίδευση ενηλίκων έχει φτάσει σε μεγάλα επίπεδα (Βεργίδης & Καραλής, χ.χ).

1.3 Βασικές θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Οι βασικές θεωρίες της εκπαίδευση ενηλίκων υποστηρίζουν ότι μέσω της αλληλεπίδρασης που δημιουργείται ανάμεσα σε εκπαιδευομένους και εκπαιδευτές και της αξιοποίησης της εμπειρίας των εκπαιδευομένων, προωθείται η διεργασία της μάθησης. Στο κίνημα για τη Νέα Αγωγή (New Education), το οποίο εκφράζεται μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του John Dewey, βρίσκονται οι ρίζες αυτών των θεωριών

Η Νέα Αγωγή την δεκαετία του 50' θεωρήθηκε πολύ σημαντική γιατί οι τότε ριζοσπαστικές θεωρίες της εξελικτικής ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης συνδέθηκαν με την εκπαίδευση. Η Νέα Αγωγή, με κυρίαρχες τις αρχές του αυτο-καθορισμού, της συμμετοχικής ευθύνης και της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτών με την ομάδα των εκπαιδευομένων, στη Μεγάλη Βρετανία ονομάστηκε «θεραπευτική». Το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετώπισε για πρώτη φορά τον εκπαιδευόμενο ως ένα σύνολο σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών και επιθυμιών.

Η νέα ριζοσπαστική προσέγγιση για την εποχή εκείνη, σύμφωνα με τον εκφραστή της Dewey (1938), αναφέρθηκε στον πρωταγωνιστικό ρόλο της προσωπικής εμπειρίας των εκπαιδευομένων στην επίτευξη της μάθησης. Αυτές οι θέσεις, οδήγησαν στην δημιουργία ενός νέου κλάδου τη δεκαετία του 1960, την ανθρωπιστική ψυχολογία, με κύριο εκφραστή της τον Carl Rogers και συνδέθηκε με την αναβίωση του κινήματος της Νέας Αγωγής. Η ανθρωπιστική ψυχολογία υποστήριξε ότι η πραγματική εκπαίδευση προέρχεται μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευομένων. Ο Rogers, πατέρας της προσωπο-κεντρικής προσέγγισης, έδωσε έμφαση στη συνεχή αλληλεπίδραση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών και πρόβαλε τη σημασία της αξιοποίησης της εμπειρίας των ενήλικων εκπαιδευομένων στην επίτευξη της μάθησης (Rogers, 1999).

Η θεωρία της Ανδραγωγικής, την οποία ανέπτυξε στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων ο Malcolm Knowles, συνδέθηκε με τις θέσεις του Carl Rogers.

Η Θεωρία της Ανδραγωγικής

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 αναπτύχθηκε και επικράτησε περίπου έως το τέλος της δεκαετίας του 1980, η Ανδραγωγική, η οποία ορίζεται «ως η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενήλικους να μαθαίνουν». Ο Malcolm Knowles (1913-1997)

ανέπτυξε τη θεωρία αυτή σαν «ολοκληρωμένη θεωρία της μάθησης των ενηλίκων». Η μάθηση είναι μία δια-δραστική διεργασία ερμηνείας, η οποία οδηγεί στο συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων, σύμφωνα με τη θεωρία της Ανδραγωγικής. Το άτομο, στην πορεία προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει ένα σημαντικό αριθμό εμπειριών οι οποίες αποκτούν νόημα δια μέσου της διεργασίας της μάθησης (Κόκκος, 2005α).

Συνάμα αναφέρεται στην ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευομένων για αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους, δηλαδή στην αυτοπραγμάτωση, και κάνει ιδιαίτερη αναφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους στόχους των εκπαιδευομένων. Ακόμα οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά. Συνεπώς, πρέπει να έχουν διαφορετικού τύπου εκπαίδευση από αυτή των παιδιών και των εφήβων. Οι έξι παραδοχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η θεωρία της Ανδραγωγικής, είναι οι εξής:

1. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι πριν εμπλακούν στη διεργασία της μάθησης.
2. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αυτοκαθορίζονται, δηλαδή να παίρνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους και παράλληλα, έχουν την ανάγκη να τους αντιμετωπίζουν οι άλλοι ανάλογα.
3. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συσσωρευμένες πολλαπλές και πολυσύνθετες εμπειρίες που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά, καθώς αποτελούν πηγές μάθησης.
4. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να δώσουν λύσεις στις καταστάσεις τις οποίες βιώνουν.
5. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ζητούν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις παρά αφηρημένες και ακαδημαϊκές έννοιες.
6. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.

Οι παραπάνω παραδοχές της Ανδραγωγικής, για τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων επιβάλλεται να δώσουν λύσεις στην διαδικασία της μάθησης, με κατάλληλες δομές και οργανώνοντας τις κατάλληλες εμπειρίες, που πρέπει να βιώσουν τα άτομα. Ο λειτουργικός ρόλος των εκπαιδευτών στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η επιλογή

κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων οι οποίες συμβάλουν στην αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων – εκπαιδευτών. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι δεν διακρίνεται απόλυτα ο διαχωρισμός ανάμεσα στην «Ανδραγωγική» και στην «παιδαγωγική». Η καινοτομία όμως της θεωρίας της Ανδραγωγικής έγκειται:

- α) Στην σημασία την οποία έδωσε στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και ιδιαίτερα στην τάση τους για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της οποίας οι ενήλικοι, όταν αναλάβουν την πρωτοβουλία έχουν τη δυνατότητα της αυτοβελτίωσης (Jarvis, 1985, στο Κόκκος, 2005α).
- β) Στην ανάδειξη του ρόλου “διευκολητή” του εκπαιδευτή ενήλικων (Cross, 1981, Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010).

Ο Allen Tough προσπάθησε να επιβεβαιώσει μέσω της έρευνας τη θέση της θεωρίας της Ανδραγωγικής και κατέγραψε 24 είδη προσωπικών αλλαγών που ενδέχεται να επιζητά ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος μέσα από τη συμμετοχή του σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στις αλλαγές αυτές περιλαμβάνονται:

- ▶ Η κατανόηση του εαυτού του, βαθύτερα, σε πνευματικές αναζητήσεις, στην αναγνώριση των συναισθημάτων και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του.
- ▶ Στην καθημερινή συμπεριφορά η οποία ίσως να σχετίζεται με την αλλαγή του τρόπου ζωής, τη διακοπή του καπνίσματος, τη χρόνια χρήση ψυχοτρόπων ουσιών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και τη θεραπεία για τη διακοπή της σωματικής κακοποίησης παιδιών.

Ο Tough επίσης επισήμανε και εκείνος οκτώ κύρια σημεία της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων, σε αντίστοιχα με αυτά της θεωρίας του Knowles (Κόκκος, 2005α, Tennant, 1997). Τα σημεία αυτά είναι:

1. Γνώση και ικανότητα εφαρμογής των βασικών διεργασιών σχεδιασμού, συντονισμού και αξιολόγησης των μαθησιακών δραστηριοτήτων.
2. Ανάπτυξη ικανοτήτων για εντοπισμό των προσωπικών μαθησιακών στόχων.
3. Ικανότητα επιλογής της κατάλληλης στρατηγικής σχεδιασμού και ειδίκευση στο σχεδιασμό.

4. Ικανότητα κατεύθυνσης του προσωπικού σχεδιασμού προς την κατάλληλη πορεία δράσης.
5. Η λήψη απόφασης για το πλαίσιο και τη διαχείριση του χρόνου της μαθησιακής διεργασίας, αποτελεί ικανότητα του ενήλικα εκπαιδευόμενου.
6. Απόκτηση ικανοτήτων, γνώσεων ή δεξιοτήτων για την αξιοποίηση των πηγών.
7. Ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση προσωπικών ή περιβαλλοντικών εμποδίων της μάθησης.
8. Ικανότητα ανανέωσης της κινητοποίησης

Ο Tough, θεώρησε πως για να πραγματοποιηθεί η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και η αλλαγή των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι απαραίτητο να αλλάξει πρώτα ο τρόπος εκπαίδευσης των εκπαιδευτών. Οι εκπαιδευτές, για να προωθούν την ισοτιμία στη διεργασία της μάθησης θα πρέπει να λειτουργούν ως εκπαιδευόμενοι (Κόκκος, 2005α, Tennant, 1997, Cross, 1981). Συνάμα είναι αναγκαίο να προσφέρουν στους ενήλικους εκπαιδευόμενους περισσότερους τρόπους μάθησης και μεγαλύτερη ελευθερία ως προς την επιλογή του περιεχομένου της μάθησης.

Εκπαίδευση για την Κοινωνική Αλλαγή

Η νέα αυτή θεωρία αναπτύχθηκε τις δεκαετίες 1960-1980 κυρίως στη Λατινική Αμερική, μέσα από το έργο και τα κείμενα του Paulo Freire και είχε ως στόχο την περιγραφή του κινήματος της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή. Οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες εκείνης της περιοχής αντικατοπτρίζονται σε μεγάλο βαθμό στο κίνημα αυτό.

Η ανάπτυξη της θεωρίας του Freire βασίζεται πάνω στη δουλειά του σε προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού στη Βραζιλία της δεκαετίας του 1960. Ο Freire ανέδειξε την αξία της «λαϊκής επιμόρφωσης» με στόχο να δυναμώσει τις αποκλεισμένες κοινωνικές ομάδες, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τους. Συγκεκριμένα υποστήριζε ότι τα καταπιεσμένα άτομα θεωρούν τον κόσμο ως ένα δομημένο καθεστώς στο οποίο οφείλουν να προσαρμοστούν ακόμα και στις άσχημες αυτές συνθήκες. Προσπάθησε να ενθαρρύνει τους κοινωνικά αποκλεισμένους να αναλάβουν συλλογική δράση για να αλλάξουν τις συνθήκες διαβιώσεώς τους. Συνεπώς, ως αποτέλεσμα μετασχηματισμού η εκπαίδευση, είναι

αναγκαία για την απελευθέρωση των κοινωνικά καταπιεσμένων ομάδων και ατόμων. Κεντρικό ζήτημα της εκπαίδευσης είναι ο διάλογος, ο οποίος προωθεί την ισοτιμία και στηρίζεται στο σεβασμό, την αγάπη και την ανοχή. Σύμφωνα με τον Freire ο διάλογος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης φύσης, ενώ αντιμετώπιζε τη στιγμή του διαλόγου ως στιγμή μετασχηματισμού. Οι μετασχηματιστικές διαστάσεις είναι τα μέσα. Για την ύπαρξη μιας κοινωνίας, η οποία σέβεται την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου οι μετασχηματιστικές διαστάσεις είναι τα μέσα που απαιτούνται (Κόκκος, 2004).

Ένα μοντέλο αλφαριθμητισμού που στηριζόταν στην εξέλιξη των πολιτισμικών κύκλων του κινήματος της Λαϊκής Επιμόρφωσης άνθισε στη Βραζιλία του 1950. Το μοντέλο αυτό ανέπτυξε ο Freire. Ομάδες ενηλίκων οι οποίοι σε τακτά χρονικά διαστήματα συζητούσαν διάφορα θέματα που τους απασχολούσαν, ονομάστηκαν πολιτισμικοί κύκλοι. Οι εκπαιδευτές λειτουργούσαν ως διεκπεραιωτές της συζήτησης, για ο ρόλος τους ήταν να εισάγουν για προβληματισμό ορισμένα κρίσιμα ζητήματα που στόχο είχαν να διαφωτίσουν το κεντρικό θέμα. Στην εισαγωγή των κρίσιμων αυτών ζητημάτων ορισμένες λέξεις – κλειδιά, τις οποίες χρησιμοποιούσε συχνά ο λαός, αξιοποίησαν οι εκπαιδευτές ενηλίκων. Οι λέξεις αυτές είχαν ταξινομηθεί αλφαριθμητικά και κωδικοποιούσαν τον τρόπο ζωής του λαού, δεν ήταν τυχαία επιλογή.

Στη μέθοδο του Freire υπήρχαν τρία στάδια:

1. **Το Διερευνητικό (Investigative)**, επιλέγονταν οι λέξεις – κλειδιά με βάση τρεις παραμέτρους: α) το σύνολο των συλλαβών τους, β) τη φωνητική τους αξία και γ) το κοινωνικό νόημα, το οποίο τους αποδίδει η ομάδα των εκπαιδευομένων.
2. **Το Θεματικό (Thematization)**, στο στάδιο αυτό θέματα με κοινωνική σημασία αναπτύσσονται, τα οποία στη συνέχεια κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται, δηλαδή τους αποδίδεται νόημα και εν συνεχεία γίνεται ανασκόπηση του νοήματος. Το στάδιο του Προβληματισμού συμπίπτει με την κοινωνική δράση.
3. **Το στάδιο του Προβληματισμού (Problematization)**. Στο στάδιο αυτό είναι η στιγμή κατά την οποία το άτομο αποκτά την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης, ως ιδιαίτερα σημαντικό (Κόκκος, 2004).

Ο Freire θεωρεί το τρίτο και τελευταίο στάδιο, δηλαδή η στιγμή κατά την οποία το άτομο αποκτά την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης, ιδιαίτερα σημαντική.

Ολοκληρώνοντας τα τρία στάδια, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επιτύχουν τη συνειδητοποίηση, δηλαδή μπορούν πλέον να κατανοήσουν την άποψή τους για τον κόσμο και τη θέση τους σ' αυτόν μέσα από τις κοινωνικές και ιστορικές δυνάμεις που λειτουργούν σε βάρος τους (Τσιμπουκλή, 2012). Σύμφωνα με τον Freire, στόχος της μάθησης, ήταν τα άτομα να οδηγηθούν στη χειραφέτηση και κατά συνέπεια στην αλλαγή των κοινωνικών δομών. Πίστευε ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν τις βιοτικές συνθήκες και τις θέσεις της κυρίαρχης κουλτούρας τις οποίες άθελά τους και χωρίς κριτική σκέψη έχουν αφομοιώσει, και δε θα παραμείνουν παθητικοί. Παράλληλα, υποστήριξε ότι η πραγματική εκπαίδευση μπορεί να συμβεί μέσα από το διάλογο και την επικοινωνία. Μόνο τότε η εκπαίδευση αποτελεί πράξη ελευθερίας και διεργασία απελευθέρωσης.

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Ανάμεσα στις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, η μετασχηματίζουσα μάθηση αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και θεωρείται έως και σήμερα η πιο σημαντική και επιστημονικά ολοκληρωμένη. Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως θεωρία αξιοποιεί αρχές, πορίσματα και ερευνητικά δεδομένα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών που ανέπτυξαν οι Dewey, Freire, Knowles, Kegan, Habermas, Goleman κ.ά. Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναγνωρίζει τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενήλικων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό (Mezirow, 1991).

Ως κύριος εκφραστής της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης Ο Jack Mezirow (1991), υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν αποτελεί απλές συσσωρευμένες νέες γνώσεις, οι οποίες προστίθενται σε παλαιότερες, αλλά είναι μία διεργασία κατά την οποία αρκετές βασικές αξίες και παραδοχές με βάση τις οποίες λειτουργούμε, αλλάζουν συνεχώς. Συγκεκριμένα οι παραδοχές είναι οι αντιλήψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων για τον κόσμο. Οι παραδοχές, οι οποίες έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα από τους ενήλικους εκπαιδευομένους δια μέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες:

1. Τις επιστημολογικές,
2. Τις ηθικές,
3. Τις πολιτικές,

4. Τις κοινωνικό-ιδεολογικές
5. Τις φιλοσοφικές.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, βάσει των παραδοχών τους, δίνουν την δική τους ερμηνεία της πραγματικότητάς. Ορισμένες όμως από τις παραδοχές αυτές μπορεί να είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Συνεπώς, η μάθηση δεν είναι απλώς η προσθήκη νέων γνώσεων σε όσα ήδη γνωρίζουμε, αλλά ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας γνώσης ώστε να επιτευχθεί μία νέα οπτική, δηλαδή η «μετασχηματίζουσα οπτική». Η νέα αυτή οπτική μπορεί να γίνει όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μέσω της κριτικής ατομικής τους σκέψης συνειδητοποιήσουν πώς και γιατί οι παραδοχές που έχουν περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους. Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει:

- Περισσότερο στοχασμό και κριτική σκέψη.
- Μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων.
- Λιγότερη αντίσταση και μεγαλύτερη αποδοχή στις νέες ιδέες.

Σύμφωνα με τον Mezirow η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι αποτέλεσμα μιας κρίσης, την οποία βιώνει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εξαιτίας ορισμένων αποπροσανατολιστικών διλημμάτων. Όταν ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δυσκολεύεται να επιλύσει τα διλήμματα τα οποία αντιμετωπίζει στηριζόμενος σε προηγούμενες στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων του, τότε βιώνει μία διεργασία αυτο-εξέτασης που συχνά συνοδεύεται από συναισθήματα ενοχής ή ντροπής και περιλαμβάνει κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που καταλήγει στην αναγνώριση πως και άλλα άτομα έχουν βιώσει παρόμοιες διεργασίες (Mezirow, 1991).

Η αναγνώριση αυτή βοηθά στη διερεύνηση εναλλακτικών ρόλων, σχέσεων ή πράξεων ικανών να καθορίσουν το πλάνο δράσης με σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη δοκιμή νέων ρόλων, τη διαπραγμάτευση των σχέσεων και τη δημιουργία νέων, καθώς και το χτίσιμο αυτοπεποίθησης και νέων ικανοτήτων. Έτσι όταν το άτομο επανεντάσσεται στη ζωή του, έχοντας φυσικά αποκτήσει πλέον μια νέα μετασχηματισμένη οπτική υπάρχουν δέκα στάδια μέσω των οποίων ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μπορεί να επιτύχει τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Τα στάδια αυτά είναι τα ακόλουθα.

1. Δίλημμα αποπροσανατολιστικό.
2. Αυτο-εξέταση (συνοδευόμενη από ανάλογα συναισθήματα, π.χ. ντροπή).
3. Αξιολόγηση των παραδοχών με κριτική.

4. Αναγνώριση από το άτομο της πηγή της δυσαρέσκειας και μοίρασμα με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού.
5. Αναζητάει νέους ρόλους, σχέσεις, τρόπους δράσης.
6. Σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης.
7. Απόκτησα γνώσεις, στάσεις και ικανότητες για την υλοποίηση του πλάνου δράσης.
8. Δοκιμή των νέων ρόλων.
9. Οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις.
10. Επανένταξη στη ζωή προσαρμοσμένη, με τις συνθήκες οι οποίες έχουν πλέον οριστεί από τις νέες προοπτικές.

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού πλαισίου μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά και καθοδηγητικά, προσφέροντας τις κατάλληλες ευκαιρίες και εμπνυχώνοντας τους ενήλικους εκπαιδευόμενους ώστε να ακολουθήσουν τα βήματα τα οποία οδηγούν στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Mezirow: «Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας, παρά με βάση όσα έχουμε αποκομίσει χωρίς κρίση από τους άλλους – να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη. Ως τέτοια θεωρία, έχει ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες διέπονται από δημοκρατικές αξίες. Δεδομένου ότι η θεωρία αυτή αφορά ιδιαίτερα το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτό εξελίχθηκε στο Δυτικό πολιτισμό, θεωρεί ότι η ανθρώπινη τάση για τελειοποίηση εκδηλώνεται, όταν αναφέρεται στη βελτίωση της κατανόησης και της ποιότητας των πράξεών μας μέσω μιας μαθησιακής διεργασίας με νόημα» (Mezirow, 1991).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρει ότι ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να κατανοήσουμε «πώς είμαστε παγιδευμένοι στην προσωπική μας ιστορία και την ξαναζούμε». Σκοπός και μέσο της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι να βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν μια αυτόνομη σκέψη. Η σκέψη αυτή προϋποθέτει την αλληλεπίδραση προσωπικών και κοινωνικών δεδομένων και έχει ως σκοπό την απόκτηση ικανοτήτων ερμηνείας των εμπειριών. Ο Mezirow (1991) προτείνει τρόπους για την ενεργοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Μέσα στους τρόπους αυτούς περιλαμβάνονται οι ιστορίες ζωής, η ανάλυση των κρίσιμων συμβάντων, η τήρηση ημερολογίου, η αξιοποίηση βιβλιογραφικών πηγών, ο διάλογος που ανιχνεύει τις πεποιθήσεις των ατόμων, το παίξιμο ρόλων κτλ.

1.4 Ο εκπαιδευτής ενηλίκων

Με τον όρο «εκπαιδευτής ενηλίκων» αναφερόμαστε σε εκείνον τον επαγγελματία που αναλαμβάνει την μάθηση των ενηλίκων σε προγράμματα και δράσεις αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων γενικότερα. Με τον όρο «εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων» καθορίζεται οποιαδήποτε εκπαίδευση που στοχεύει στην αναβάθμιση της ικανότητας όσων διδάσκουν ενηλίκους ή βοηθούν τη μάθηση των ενηλίκων.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων στη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που είναι απαραίτητες για τα άτομα τα οποία θέλουν να ενταχθούν και πάλι στο εκπαιδευτικό σύστημα και να ενισχύσουν, εκείνες τις δυνατότητες που απαιτούνται για την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Με την επανένταξη των ατόμων στο εκπαιδευτικό σύστημα επιτυγχάνεται η προσωπική τους ανάπτυξη και η κοινωνική τους ενσωμάτωση, καθώς και η συμμετοχή τους στην κοινωνία της γνώσης. Καθώς μειώνονται οι κοινωνικές ανισότητες, αποτρέπεται το φαινόμενο της περιθωριοποίησης (Κόκκος, 2003).

Οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων μέσα από την διδασκαλία τους μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων και της προσαρμοστικότητας των ατόμων με χαμηλά προσόντα, ούτως ώστε να αποκτήσουν να αναβαθμίσουν το επίπεδο προσόντων τους, με σκοπό να καταφέρουν να ανταποκριθούν σε νέες απαιτήσεις. Με τον τρόπο αυτό βραχυπρόθεσμα επιτυγχάνεται η εξομάλυνση των κοινωνικών συνεπειών της οικονομικής κρίσης, του κοινωνικού αποκλεισμού, της αύξησης της ανεργίας κ.α.

Η επιλογή του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι σημαντική. Η επιλογή τους πρέπει να γίνεται με κριτήριο τις γνώσεις τους στο αντικείμενο ή τη δεξιότητα που πρόκειται να διδάξουν, και λιγότερο βάσει της διδακτικής τους ικανότητας. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί το καλύτερο είδος κατάρτισης και πως η γνώση του αντικειμένου είναι ισοδύναμη με την ικανότητα να διδάξει κανείς το εν

λόγω αντικείμενο που κατέχει. Ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να μπορεί να παράγει έργο, οφείλει να είναι ευαίσθητος ως προς τις ανάγκες των ατόμων, να είναι προσιτός, να προβάλλει ενθουσιασμό, ενδιαφέρον και αφοσίωση, να δείχνει εμπιστοσύνη, να είναι ευγενικός, ευχάριστος, εξυπηρετικός, διακριτικός και αισιόδοξος. Να μην έχει προκαταλήψεις, να έχει μια ζεστή και καλοπροαίρετη προσωπικότητα και να έχει αίσθηση του χιούμορ. Επίσης, σημαντική κρίνεται η ανεκτικότητα, η υπευθυνότητα απέναντι στους εκπαιδευομένους, και η διαλλακτικότητα του εκπαιδευτή (Κόκκος, 2003).

Ακόμη, θα πρέπει να τον χαρακτηρίζει η αυθεντικότητα και η ειλικρίνεια. Αναλυτικότερα οι συμπεριφορές του είναι σημαντικό να είναι ανάλογες των λόγων του και να είναι εξοικειωμένος με την παραδοχή ότι δεν έχει όλες τις απαντήσεις και ότι μπορεί να κάνει λάθη, γνωρίζοντας τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ξεχωρίζουν τους καλούς εκπαιδευτές από τους εξαιρετικούς. Επιπλέον πέρα από τα παραπάνω γνωρίσματα που πρέπει να διέπουν τον εκπαιδευτή ενηλίκων, θα πρέπει να ξεχωρίζει για την ικανότητά του στην επικοινωνία, την συνεργασία, την διαπραγμάτευση, την αντιμετώπιση των τριβών και εμπύχωση των συνεργατών του. Επίσης η ικανότητα για προγραμματισμό, στοχοθεσία και λήψη αποφάσεων, η ικανότητα για επεξεργασία και εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων, η ικανότητα για ανάπτυξη δημιουργικών δράσεων και ανάληψη πρωτοβουλιών, η ικανότητα για ανάπτυξη σχέσεων με άλλους κοινωνικούς φορείς, η ικανότητα για αξιολόγηση της πορείας του έργου που αναλαμβάνει, καθώς και αυτοαξιολόγηση (Κόκκος, 2003).

Για να χαρακτηριστεί οικοδομήσιμο το έργο των εκπαιδευτών και να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις τις εργασίας τους θα πρέπει να κατέχουν πέντε ειδών γνώσεις:

1. **Επιστημονικές γνώσεις:** Μέσω της αρχικής κατάρτισης, αποκτάται η καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας. Εμπλουτίζονται οι εκπαιδευόμενοι κοινωνοί με ό,τι νεότερο υπάρχει στο πεδίο του γνωστικού τους αντικειμένου.
2. **Παιδαγωγικές γνώσεις:** η κατοχή παιδαγωγικών και διδακτικών ικανοτήτων που θα εξασφαλίσουν τη μεταβίβαση της γνώσης και της τεχνογνωσίας και ταυτόχρονα θα τους δώσει τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τους εκπαιδευομένους, να αναπτύξουν σχέσεις μαζί τους, να παρακινήσουν το ενδιαφέρον για μάθηση, να προσδιορίσουν και να

αποσαφηνίσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους ενός προγράμματος, να επενδύσουν στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, να μάθουν τους εκπαιδευομένους να μαθαίνουν.

3. **Τεχνικές γνώσεις:** ο καλός χειρισμός των διαθέσιμων μέσων και τεχνικών, όπως ο Η/Υ, τα οπτικοακουστικά μέσα, σωματικές τεχνικές έκφρασης.
4. **Κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις:** να αντιμετωπίζουν κριτικά τους κοινωνικοοικονομικούς μηχανισμούς, να έχουν επίγνωση του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου και να εντάσσουν σε αυτό οποιαδήποτε παιδαγωγική κατάσταση.
5. **Θεσμικές γνώσεις:** η σωστή γνώση και ικανότητα για τη διατήρηση επαφών με αρμοδίους που δραστηριοποιούνται τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, ώστε να μπορούν να εκμεταλλεύονται τους διαθέσιμους πόρους και δυνατότητες (Ντεμουντέρ, 2003).

Μια αρκετά αναλυτική, μολονότι όχι εξαντλητική, κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών που χρειάζεται να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων περιλαμβάνει τις παρακάτω 24 ικανότητες:

1. Αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητευομένους,
2. Ανάπτυξη αποτελεσματικών σχέσεων εργασίας μαζί τους,
3. Να ενδυναμώνει τις θετικές τους διαθέσεις,
4. Να δημιουργεί κλίμα που ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους.
5. Να δημιουργεί θεμέλια αμοιβαίου σεβασμού,
6. Προσαρμογή του ρυθμού της μάθησης στο ρυθμό προόδου των εκπαιδευομένων,
7. Η διδασκαλία να προσαρμόζεται ώστε να προσιδιάζει στα ατομικά και ομαδικά χαρακτηριστικά των μαθητευομένων,
8. Να έχει αντίληψη για τη διαφορά ανάμεσα στην εκπαίδευση των παιδιών και στην εκπαίδευση των ενηλίκων,
9. Να επινοεί διδακτικές στρατηγικές που αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων,
10. Ενίσχυση του ενδιαφέροντος τους για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
11. Προσαρμογή του προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες τους,

12. Διαμόρφωση του χώρου, έτσι ώστε να δημιουργείται άνετο μαθησιακό περιβάλλον,
13. Να αναγνωρίζει τις αναπτυξιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων,
14. Να προσαρμόζει τη μάθηση στο επίπεδό τους,
15. Να συνοψίζει και να ανακεφαλαιώνει τα βασικά σημεία κάθε μαθήματος,
16. Να συμμετέχει σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου του,
17. Να παρέχει στους εκπαιδευομένους συνεχή ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόδό τους,
18. Να επικεντρώνεται στις θεματικές περιοχές που είναι ουσιώδεις για τους μαθητευομένους,
19. Να συντονίζει και να επιβλέπει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
20. Να εφαρμόζει τις αρχές μάθησης που αρμόζουν σε ενήλικους,
21. Να δείχνει έμπρακτα τη διάθεσή του για καινοτομία και πειραματισμό, προσεγγίζοντας με νέους τρόπους τα μαθησιακά αντικείμενα,
22. Να παρακινεί τους εκπαιδευομένους να μελετούν μόνοι τους, αυτοδύναμα,
23. Να αξιοποιεί τις γνώσεις και τα εκπαιδευτικά υλικά που έχουν διαμορφώσει άλλοι εκπαιδευτές, και
24. Να συνδέει τη μαθησιακή διαδικασία με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Mocker, & Noble, 1981).

Κοινή παραδοχή όλων είναι, ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων με βάση όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που αναφέραμε θα πρέπει να ξεχωρίζει για την άρτια γνώση του γνωστικού αντικειμένου που καλείται να διδάξει, ανανεώνοντας τις γνώσεις του και έχοντας άμεση εποπτεία των εξελίξεων στο πεδίο του. Θα πρέπει να γνωρίζει καλά το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να μπορεί να εφαρμόζει τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και ένα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών και να σχεδιάζει, να προγραμματίζει και να αξιολογεί την εκπαίδευση αποτελεσματικά. Όπως επίσης θα πρέπει να κατέχει κατάλληλες δεξιότητες εκείνες για την διαπροσωπική επικοινωνία και ουσιαστική παρουσίαση των πληροφοριών και να έχει πίστη στους εκπαιδευομένους και ουσιαστικό ενδιαφέρον για τις μαθησιακές ανάγκες τους, σεβόμενος πάντα τις συνθήκες υπό τις οποίες ο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει, όπως και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το γνωστικό κεφάλαιο που φέρει το κάθε άτομο.

Σίγουρα η δυνατότητα να έχει την ικανότητα ελέγχου, συντονισμού και οργάνωσης της εκπαιδευόμενης ομάδας θα του δώσουν την δυνατότητα να διατηρήσει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης επίκαιρο και σε υψηλό επίπεδο, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και συνδέοντάς το με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και πάντα με αυτογνωσία και ακεραιότητα (Κοκκος, 2005β).

Παρόλα αυτά θα πρέπει να αναφερθεί ότι ίσως το σπουδαιότερο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ότι οφείλει και ο ίδιος, να είναι εκπαιδευόμενος. Η συνεχής εκπαίδευση του εκπαιδευτή ενηλίκων αποτελεί προϋπόθεση για τη δική του επάρκεια, αλλά και γνώρισμα του ήθους που συνάδει με το ρόλο του. Οφείλει ο ίδιος ο εκπαιδευτής ενηλίκων να ακολουθεί πιστά με τις πράξεις του και το έργο του αυτό που προσβέυει, τη συνεχιζόμενη μάθηση. Αυτό θα του δώσει την δυνατότητα να συναισθανθεί τους εκπαιδευόμενους του, ότι είναι μαζί τους και κατανοεί τόσο τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να τους μεταφέρει την αίσθηση από τα οφέλη της απόκτησης της γνώσης (Jarvis, 2004).

1.5 Χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαφέρουν από τους άλλους μαθητές που ανήκουν στην παιδική ή εφηβική ηλικία αλλά και από τους φοιτητές οι οποίοι φοιτούν στην τυπική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι ότι στο μεγαλύτερο βαθμό είναι ελεύθερη η πρόσβαση σε οποιονδήποτε τμήμα της εκπαίδευσης(δευτεροβάθμια), δεν περιλαμβάνει δηλαδή εισαγωγικές εξετάσεις ούτε προϋποθέτει την παρακολούθηση προπαρασκευαστικών μαθημάτων κτλ.

Ο ενήλικος προσέρχεται στην εκπαίδευση με δική του πρωτοβουλία και ελεύθερα. Επιπλέον θεωρείται ότι ο εκπαιδευόμενος προσέρχεται στην εκπαίδευση επειδή ο ίδιος το επιθυμεί και επειδή έχει συγκεκριμένους σκοπούς και όχι επειδή του το επιβάλλει το ίδρυμα. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευμένων που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους εκπαιδευμένους είναι τα ακόλουθα:

- είναι εξ' ορισμού ενήλικοι και τείνουν προς τον αυτοκαθορισμό
- βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης
- διαθέτουν γνώσεις και εμπειρίες καθώς και διαμορφωμένες αντιλήψεις

- συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διεργασία με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες
- έχουν διαμορφώσει προσωπικούς τρόπους μμάθησης
- έχουν υποχρεώσεις, καθήκοντα και δεσμεύσεις

Οι ενήλικοι επιθυμούν και επιδιώκουν τον αυτοκαθορισμό, τη χειραφέτηση και την ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν. Επιθυμούν να συμμετέχουν σε όλα τα στάδια ενός προγράμματος εκπαίδευσης που είναι ο σχεδιασμός, οι συνθήκες υλοποίησης και η εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως διαδραματίζονται τα πράγματα στην ζωή, έτσι και στην εκπαίδευση, οι ενήλικες επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα και ώριμα άτομα. Συχνά αμφισβητούν το περιεχόμενο και τις διαδικασίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν, επειδή θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται σε όσα πρέπει να μάθουν. Αρκετές φορές, παρά την ενηλικιότητα, οι ενήλικοι εκπαιδευμένοι περιμένουν να αντιμετωπιστούν και να καθοδηγηθούν ως παιδιά στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας, ξεχνούν την ενηλικιότητά τους και υιοθετούν παθητικό ρόλο ή ακόμα και αρνητισμό.

Οι διεργασίες ανάπτυξης και εξέλιξης δεν σταματούν με την ενηλικίωση. Αλλαγές συμβαίνουν καθ' όλη την εξέλιξη της ζωής των ατόμων σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα όπως σε φυσική κατάσταση, διανοητικό επίπεδο, συναισθήματα, σχέσεις, ενδιαφέροντα, επαγγελματική ζωή κ.ά. Οι συνεχόμενες αλλαγές επηρεάζουν ακόμα και την εκπαιδευτική διαδικασία και δεν είναι πάντα εύκολο να εντοπιστούν και να ληφθούν υπόψη. Πολλές φορές οι εκπαιδευτές αναγνωρίζουν τις προσωπικές τους διεργασίες εξέλιξης, αλλά δεν αποδέχονται εύκολα ότι και οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται στην ίδια κατάσταση. Η ευαισθησία απέναντι στους εκπαιδευόμενους και η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η εκπαιδευτική εμπειρία αποτελεί τμήμα αυτής της συνεχιζόμενης και εξελισσόμενης διεργασίας βοηθούν τον εκπαιδευτή να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευμένων (Κόκκος, 2005α).

Κάθε ενήλικας εκπαιδευμένος διαθέτει συγκεκριμένο εύρος γνώσεων και εμπειριών τις οποίες «κουβαλά» στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι οποίες αποτελούν «πηγή» μάθησης για τους εκπαιδευόμενους αν είναι σχετικές με το αντικείμενο εκπαίδευσης, αλλά και αφετηρία για την προσωπική οικοδόμηση νέας γνώσης για τον ίδιο, εφ' όσον αναγνωρίζεται, γίνεται αποδεκτή και αξιοποιείται από

τον εκπαιδευτή. Η απόρριψη της εμπειρίας του πολλές φορές εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευόμενο ως προσωπική απόρριψη, που έχει ως αντίκτυπό στην πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων που οδηγούν σε αρνητικές αντιδράσεις και στάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπάρχουν όμως πολλές περιπτώσεις που η προηγούμενη εμπειρία από οι υπάρχουσες γνώσεις και τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις των ενηλίκων που ενδέχεται να μην είναι κατάλληλες ή απαραίτητες για την πραγματοποιούμενη εκπαίδευση. Σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να γίνει διεργασία της «απομάθησης», προτού προσεγγιστεί το νέο γνωστικό αντικείμενο. Η διεργασία αυτή έχει πολλές δυσκολίες καθώς συχνά πρόκειται για γνώσεις και πεποιθήσεις βαθιά ριζωμένες, με ιδιαίτερη συναισθηματική επένδυση και φόρτιση. Συνεπώς κάθε απόπειρα μετασχηματισμού μπορεί να εκληφθεί από τους εκπαιδευόμενους ως απειλή για την αυτοπεποίθησή τους και να πλήξει την αυτοεκτίμησή τους (Κοκκος, 2005β).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα έχοντας μια εσωτερική αίσθηση ανάγκης. Η απόφασή τους να συμμετάσχουν λαμβάνεται συνήθως για συγκεκριμένους λόγους, που σχετίζονται με τη φάση ζωής που διανύουν και τις ανάγκες που προκύπτουν κατά τη διάρκειά της. Εισέρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους είτε είναι επαγγελματικοί για την απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, είτε για κοινωνικούς όπως η συμβουλευτική σε γονέων για την επιτυχή εκπλήρωση του γονεϊκού ρόλου, είτε για την προσωπική τους ανάπτυξης τα οποία έχουν να κάνουν με τον ελεύθερο χρόνο, είτε για την απόκτησης κύρους με σκοπό την κοινωνική καταξίωσή τους ή την επαγγελματική άνοδος με την απόκτηση γνώσεων ή τίτλων σπουδών.

Όταν το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας πραγματοποιηθεί η ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων ενισχύεται σημαντικά ως προς το κίνητρο για μάθηση. Η αίσθηση ανάγκης των ενηλίκων μπορεί να είναι συγκεκριμένη ή αόριστη ή ενδέχεται να συμμετέχουν υποχρεωτικά και όχι κατόπιν επιλογής ή ακόμα λόγω οικονομικών κινήτρων που θα τους επιφέρει κάποια χρηματική ενίσχυση. Παρόλα αυτά η συμμετοχή τους σε ένα κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να σημαίνει παραμερισμό άλλων ενδιαφερόντων και προτεραιοτήτων, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από την εκπαίδευση. Οι προσδοκίες αυτές σχετίζονται με την ικανοποίηση των προαναφερθέντων στόχων, ενώ σε μεγάλο βαθμό καθορίζονται από τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση. Οι στάσεις αυτές διαμορφώθηκαν από την προϋπάρχουσα εμπειρία τους τόσο από βιώματα μαθητικής

ηλικίας όσο και από μετέπειτα εκπαιδευτικές εμπειρίες που απέκτησαν ως ενήλικοι (Κοκκος, 2005β).

Αν κατά την διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο οποίο συμμετέχουν αξιοποιηθούν οι θετικές στάσεις και μετασχηματιστούν οι αρνητικές, θα επιτευχθούν στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευόμενοι έχουν διαμορφώσει στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση που οδηγούν σε αναζήτηση έτοιμων γνώσεων και όχι στην ενεργητική συμμετοχή. Αυτό συμπεραίνεται ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η πεποίθηση ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο επίπεδο του προγράμματος, τους δημιουργούσε αρνητικά συναισθήματα και τους οδηγούσε στην παραίτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εκτός από την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο έχουν πάρει μέρος έχουν πολλά καθήκοντα και υποχρεώσεις που απορρέουν από τους κοινωνικούς τους ρόλους για παράδειγμα ως σύζυγοι, γονείς, εργαζόμενοι κτλ.. Κάποιες φορές οι σχέσεις αυτές μπορεί να λειτουργούν υποστηρικτικά, προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με εμψύχωση από το οικογενειακό ή το φιλικό περιβάλλον, ενώ άλλοτε, τα καθήκοντα με τα οποία είναι επιφορτισμένοι αποτελούν εμπόδια στην πορεία της εκπαίδευσής τους (Κοκκος, 2005β).

Στο Πρώτο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων, δίνοντας έμφαση σε βασικές έννοιες του πεδίου. Επίσης αναλύθηκαν οι βασικές θεωρίες της, ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων καθώς και τα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου.

Κεφάλαιο 2^ο - Κίνητρα και εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων

2.1 Η έννοια του κινήτρου

Αφήνοντας στο παρελθόν την διαρροή τους από την εκπαίδευση στην έφηβη ηλικία, αρκετοί ενήλικοι άνθρωποι επιλέγουν να επανενταχθούν και να εκπληρώσουν την τυπική εκπαίδευση, με σκοπό να αποκτήσουν κάποια βασικά προσόντα, τα οποία μπορεί να τους είναι απαραίτητα για την αγορά εργασίας αλλά και για να έχουν μια πιο σφαιρική αντίληψη και κατανόηση της κοινωνίας. Οι λόγοι οι οποίοι οδηγούν τους

ενηλίκους στη συμμετοχή σε διάφορες μορφές εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν απασχολήσει αρκετά τους θεωρητικούς και έχουν γίνει αρκετές έρευνες γι' αυτό. Παράλληλα, έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες ώστε να καταμετρηθούν ποσοστά ενηλίκων που συμμετέχουν στην εκπαίδευση, αλλά και για τη δημιουργία αξιόπιστων πηγών και εργαλείων (Blunt & Yang, 2002).

Κίνητρα θεωρούνται οι εσωτερικές αιτίες που προκαλούν τη συμπεριφορά του ατόμου, τα ένστικτά, τις ορμές, τους σκοπούς, τα συναισθήματα και εξωτερικοί παράγοντες όπως οι αμοιβές, οι φόβοι, οι έλξεις. Τα κίνητρα χωρίζονται σε δυο κατηγορίες, σε εκείνα της μάθησης και σε εκείνα της συμμετοχής. Η διαφορά ορίζεται ως προς το στόχο και την ικανοποίηση για την ανάγκη της μάθησης που καλύπτουν τα κίνητρα μάθησης, ενώ τα κίνητρα συμμετοχής εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί ο στόχος, δηλαδή η οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα στη συγκεκριμένη περίπτωση (Κουτούζης, 2013). Βέβαια, αυτός ο διαχωρισμός δεν είναι πάντα ξεκάθαρος.

Ο όρος κίνητρα συμπεριφοράς, εστιάζει στην κινητήρια δύναμη του ανθρώπου που τον οδηγεί στη δράση (Κάντας, 1998). Για τον όρο αυτό έχουν γίνει πολλές μελέτες καθώς χρησιμοποιείται σε πολλά διαφορετικά πλαίσια και καταστάσεις. Οι έρευνες αναφορικά με τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι πάρα πολλές, σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο. Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα όσον αφορά τον τομέα της εργασίας, τα κίνητρα δηλαδή που ωθούν τους ανθρώπους στην εργασία ως προς την επιλογή του εργασιακού αντικειμένου, καθώς είναι κάτι που καταλαμβάνει ένα μεγάλο κομμάτι της ζωής τους.

Συγκεκριμένα, ο όρος «κίνητρα», μεταφράζεται στα ελληνικά, προερχόμενος από τον αγγλικό όρο «motives», ενώ για τα κίνητρα συμπεριφοράς ή παρακίνησης ερμηνεύεται ο όρος «motivation». Ακόμα, ο όρος «κίνητρα συμπεριφοράς» χρησιμοποιείται κυρίως στην επιστήμη της ψυχολογίας, αποδίδοντας τον όρο της αγγλικής γλώσσας «motivation», αν και σε διάφορα χρονικά διαστήματα έχουν αποδοθεί και άλλοι όροι όπως αυτός της «κινητήριας δύναμης» (Κάντας, 1998).

Υπάρχουν και άλλοι σχετικοί όροι όπως «υποκίνηση», «παρακίνηση», «παρώθηση» για την επεξήγηση του όρου «motivation», οι οποίοι χρησιμοποιούνται σε άλλες επιστήμες. Η ορολογία του κινήτρου αποσκοπεί στην ερμηνεία της εσωτερικής δύναμης που ωθεί τον άνθρωπο ώστε να δραστηριοποιηθεί προς σε κάποια μορφή ενέργειας που δεν περιλαμβάνει στοιχεία του υποκρυπτόμενου και ετεροκαθοριζόμενου αλλά του εσωτερικά αναδυόμενου ή διαφορετικά εκείνου που δρα

και ενεργεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Κάντας, 1998· Ζαβλάνος, 2002· Spector, 2000). Οι όροι «υποκίνηση» ή «παρακίνηση» φαίνεται σαν να υποκινούν και να καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων, η οποία στον επαγγελματικό χώρο ερμηνεύεται ως έννοια της χειραγώγησης των εργαζομένων. Στον εργασιακό τομέα λοιπόν, η έννοια των κινήτρων ερμηνεύεται διαφορετικά, δηλαδή δεν είναι «κάνω κάποιον να κάνει κάτι» αλλά «δημιουργώ τις συνθήκες που πιθανόν να κάνουν κάποιον να κάνει κάτι» (Κάντας, 1998).

Μέσα από μια άλλη οπτική, η παρακίνηση σχετίζεται με τη θέληση και την ανάγκη για την επίτευξη ενός στόχου και προκύπτει από τις επιθυμίες και την προσωπική αναζήτηση του ατόμου (Spector, 2000). Επίσης, ως παρακίνηση μπορεί να ερμηνευτεί η δύναμη ή η ενέργεια που προέρχεται από κάποια βαθύτερη εσωτερική επιθυμία, η οποία δημιουργεί στο άτομο την ανάγκη για εμπλοκή σε μια συμπεριφορά ή κατάσταση, αποσκοπώντας στην ικανοποίηση της επίτευξής τους (Μάνος, 1992 στο: Ζωντήρος, 2006). «Επομένως η παρακίνηση είναι υπεύθυνη για τον λόγο για τον οποίο τα άτομα αποφασίζουν να κάνουν κάτι, για το διάστημα που είναι διατεθειμένα να διατηρήσουν αυτή τους την δραστηριότητα και για το πόσο έντονα την επιδιώκουν» (Ζωντήρος, 2006).

Ακόμα, ως μάθηση θεωρείται «οποιαδήποτε μόνιμη αλλαγή συμβαίνει στη συμπεριφορά του ατόμου» η οποία προέρχεται από την εμπειρία (Jarvis, 2004). Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα πως η απόκτηση νέων γνώσεων θα καταλήξει σε διαφοροποίηση της συμπεριφοράς, όμως τουλάχιστον η μάθηση θα έχει υπάρξει. Ο ορισμός της μάθησης είναι «η διεργασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, σε ικανότητες, σε στάσεις, αξίες, συναισθήματα κλπ» (Jarvis, 2004). Η μάθηση ακόμα νοείται ως αλλαγή (Rogers, 1999) και έχει δύο μορφές. Αρχικά, είναι οι αντανακλαστικές αντιδράσεις του ατόμου στις νέες γνώσεις, αντιλήψεις ή εμπειρίες που έχουν σαν αντίκτυπο την αλλαγή, και κατά δεύτερον υπάρχουν οι στοχευμένες αλλαγές που αποσκοπούν στη βαθιά γνώση. Επιπρόσθετα, ο Rogers αναφέρει ότι η μάθηση είναι :

- η ενεργητική και όχι η παθητική κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων,
- προσωπική, ατομική: υπάρχει η δυνατότητα να λάβουμε νέα γνώση από και σε σχέση με τους άλλους αλλά τελικά όλες οι μαθησιακές αλλαγές πραγματοποιούνται ατομικά,
- είναι ηθελημένη, προχωρούμε σε αυτή μόνοι μας, την επιδιώκουμε και την αναζητάμε εμείς οι ίδιοι και δεν είναι υποχρεωτική (Rogers, 1999).

Σύμφωνα με την οπτική του Rogers επικρατούν δύο βασικά χαρακτηριστικά, η ελεύθερη βούληση του ατόμου και η μεταβολή που διέρχεται από την διαδικασία της μάθησης. Ο Jarvis, όπως και ο Rogers ισχυρίζεται ότι «η μάθηση προέρχεται από την εμπειρία». Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση είναι ένα βασικό συστατικό του ανθρώπου, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία η εμπειρία μεταβαίνει σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες. Συνεπώς, ταυτίζεται με την επεξήγηση που δίνουν τα άτομα στο φυσικό και στο κοινωνικό τους περιβάλλον, λειτουργούν και εξελίσσονται μέσα σε αυτό. Εφόσον η εμπειρία είναι μια συνεχής διαδικασία, το ίδιο συμβαίνει και με τη μάθηση (Rogers, 1999). Είναι φορές κατά τις οποίες η μάθηση αναδύεται μέσα από τυχαία γεγονότα, ενώ κάποιες άλλες συμβαίνει συνειδητά μέσα από συγκεκριμένους στόχους και δομημένες διεργασίες (Rogers, 1999).

Οι μέθοδοι της εκπαίδευσης μπορεί να είναι δια ζώσης διδασκαλία, εξ αποστάσεως, ή και αυτοκατευθυνόμενη μέσα από έντυπα και βίντεο. Μπορεί να πραγματοποιούνται μέσα από εκπαιδευτικά ιδρύματα ή άλλα πλαίσια τα οποία δραστηριοποιούνται και στον τομέα της εκπαίδευσης και σε άλλους τομείς. Ο Rogers (1999) ορίζει την επιθυμία για μάθηση ως την διάθεση του ατόμου να επιδιώκει μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν ιδιαίτερη σημασία για εκείνον και του προσφέρουν κάποια οφέλη.

Ακόμα, ως κίνητρο μπορούμε να θεωρήσουμε την εσωτερική συναισθηματική παρόρμηση, κατά την οποία το άτομο λειτουργεί με τρόπο ο οποίος αποσκοπεί κάπου συγκεκριμένα (Blunt & Yang, 2002). Επομένως, ως παρακίνηση θεωρείται η δύναμη ή η ενέργεια που προέρχεται από μία εσωτερική κατάσταση η οποία παρακινεί ένα άτομο σε μια συμπεριφορά αποσκοπώντας στην ικανοποίηση μιας ανάγκης ή επιθυμίας του (Μάνος, 1992). Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται μια σχέση ανάμεσα στην έννοια της παρακίνησης για μάθηση και την έννοια της συμμετοχής σε οργανωμένες μαθησιακές δράσεις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ως έννοια της συμμετοχής (participation) ερμηνεύεται η λήψη της απόφαση ενός ατόμου για την παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και στις απαραίτητες διαδικασίες που συνοδεύουν αυτήν την απόφαση (π.χ. εγγραφή σε έναν κύκλο σπουδών, πληρωμή διδάκτρων, παρουσία και παρακολούθηση κ.ο.κ.). Οι Ryan & Deci (2000) αναφέρουν ότι οι άνθρωποι απέχουν στην ποσότητα αλλά και στην ποιότητα και στην ιδιότητα των κινήτρων τους. Το επίπεδο παρακίνησης τους πιθανόν να είναι διαφορετικό, όπως και η προέλευση των κινήτρων τους. Τα είδη των κινήτρων εξαρτώνται από τις πεποιθήσεις

και τους στόχους που δημιουργούν μια συμπεριφορά ή που παρακινούν προς μία συγκεκριμένη ενέργεια.

2.1.1 Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα

Ο πρώτος ερευνητής που ασχολήθηκε με τα κίνητρα και τους λόγους συμμετοχής των ενήλικων στην εκπαίδευση ήταν ο C. Houle, με τη μέθοδο των συνεντεύξεων από εκπαιδευόμενους ενήλικους (Καραλής, 2013). Βασιζόμενος στα αποτελέσματα διαμόρφωσε μια τυπολογία των εκπαιδευόμενων, τους οποίους διαχώρισε σε εκείνους που κατευθύνονταν προς τη δράση κι εκείνους που τους αφορούσε αποκλειστικά η μάθηση (Καραλής, 2013).

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (self-determination theory) (1985 στο: Ryan & Deci, 2000) ξεχωρίζει τα διαφορετικά είδη παρακίνησης (motivation). Η κύρια διαφοροποίηση είναι μεταξύ της ενδογενούς (intrinsic) και εξωγενούς (extrinsic) παρακίνησης. Η ενδογενής παρακίνηση συμβαίνει όταν κάποιος δραστηριοποιείται προς ένα στόχο, για να ευχαριστήσει τον εσωτερικό του κόσμο και όχι για να εκλάβει ανταμοιβές ή να έρθει αντιμέτωπος με αυτές (Ryan & Deci, 2000). Η παρακίνηση μέσω αυτής της διαδικασίας αποτελεί μια φυσιολογική ανθρώπινη ιδιότητα (Wlodkowski, 1999 στο: Ζωντήρος, 2006) και είναι σίγουρα μια απαραίτητη παράμετρος για την φυσική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη ενός ατόμου, διότι μέσω αυτής το άτομο κατακτά γνώσεις και δεξιότητες που αναπτύσσουν τα εσωτερικά κίνητρα και ενδιαφέροντά του.

Η εξωγενής παρακίνηση υπάρχει όταν το άτομο ενεργεί αποσκοπώντας σε κάποιο αποτέλεσμα που είναι εμφανίσιμο και προβάλλεται μέσα από τη συγκεκριμένη δράση που έχει (Ryan & Deci, 2000). Η εξωγενής παρακίνηση είναι περισσότερο πολύπλοκη από την ενδογενή διότι δέχεται επιρροές από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου. Οι παράγοντες που προκύπτουν από την εξωγενή παρακίνηση είναι συνδεδεμένοι με τους στόχους που τα άτομα επιδιώκουν να επιτύχουν, στόχοι απόκτησης δεξιοτεχνίας ή τελειοποίησης του τρόπου που δραστηριοποιούνται, τους στόχους ανταμοιβής που μπορεί να ορίζουν. Ανάμεσα στους παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης, μπορεί να γίνει μια διάκριση ως προς τη συσχέτισή τους στο πεδίο της ψυχολογίας, όπως ακόμα της μελέτης των παραγόντων εξωγενούς

παρακίνησης με την προσπάθεια των κοινωνικών προσεγγίσεων. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί πάνω στο αντικείμενο από πολλούς ξεκινούν από την ενδογενή και κατευθύνονται προς την εξωγενή παρακίνηση (Domyei, 2001 στο: Ζωντήρος, 2006). Επιπρόσθετα έγιναν απόπειρες για παραλληλισμό των δύο προσεγγίσεων, σε διεπιστημονικό επίπεδο, με δεδομένο ότι ο άνθρωπος αποτελεί μια πολυσύνθετη οντότητα και ολότητα και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται και να υπολογίζεται. Επομένως, η συμμετοχή ακολουθεί την παρακίνηση για μάθηση ενώ συνάμα είναι και αποτέλεσμα αυτής.

Ως επακόλουθο, τα κίνητρα (motives) τα οποία παρακινούν τους ενήλικες να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες χωρίζονται κι αυτά σε δύο κατηγορίες, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά. Ο διαχωρισμός γίνεται με βάση την αφετηρία του κινήτρου, δηλαδή το λόγο που παρακινεί τη διαδικασία της ώθησης.

Ως εσωτερικά κίνητρα, νοούνται εκείνα που ξεκινούν από το «μέσα» του ατόμου κι έρχονται να καλύψουν τις εσωτερικές του ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα είναι αυτά που σχετίζονται με την ατομική ευχαρίστηση, τα ενδιαφέροντά του, την εσωτερική και προσωπική ικανοποίηση και ευχαρίστηση που λαμβάνει ένα άτομο, μέσα από αυτές τις διαδικασίες. Ακόμα, αφορούν τις αισθητικές και τις διανοητικές απολαύσεις (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Συνήθως τα χόμπι συνδέονται με τα εσωτερικά κίνητρα (Καψάλης, 1996). Προς αυτές τις δραστηριότητες τα άτομα ωθούνται από την περιέργεια, την πρόκληση, τον έλεγχο και τη φαντασία, όπως ισχυρίζονται ο Schunk, Pintrich & Meece (2010).

Οι ενήλικες αυτοί παρακινούνται από προσωπικούς στόχους, όπως την ικανοποίηση του εσωτερικού τους κόσμου και την πνευματική τους ανάπτυξη. Τα κίνητρα αυτά σχετίζονται με τα συναισθήματα, ακολουθώντας συγκεκριμένες συμπεριφορές ώστε να επιτύχουν και να ευχαριστήσουν τις εσωτερικές τους επιθυμίες και ανάγκες (Blunt & Yang, 2002). Οι ενήλικες έλκονται από την ιδέα να ανήκουν σε μια νέα ομάδα, με άτομα τα οποία έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα, ώστε να επικοινωνήσουν, να διασκεδάσουν, να χαλαρώσουν.

Ως εξωτερικά κίνητρα, θεωρούνται οι εξωτερικές ανταμοιβές, η παρακίνηση, τα προνόμια που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση, όπως το κύρος, η προαγωγή, η κοινωνική θέση. Η έλξη προς την εκπαίδευση δημιουργείται από την σκέψη και την πεποίθηση του αποτελέσματος που θα εκλάβουν από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιρροές προέρχονται από το κοινωνικό και το εργασιακό περιβάλλον. Επομένως η επιλογή του εκπαιδευτικού πλαισίου έπεται της παρακίνησης. Τα άτομα

αυτά επιλέγουν να εκπαιδευτούν προκειμένου μελλοντικά να αυξήσουν το εισόδημά τους. Άλλωστε υπάρχουν και τα μοριοδοτούμενα προσόντα. Επίσης, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εξωτερικού κινήτρου είναι ο δάσκαλος, ο οποίος ωθεί τους μαθητές να αυξήσουν τις επιδόσεις τους, υπενθυμίζοντας τα κίνητρά τους (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

2.1.2 Παράγοντες που δημιουργούν κίνητρα

Τα κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση για τους ενήλικες όπως αναφέρθηκε, ποικίλουν. Η εκπαίδευση αυτής της ηλικιακής ομάδας, αφορά τις μορφές μάθησης που διαδραματίζονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους και στοχεύουν στην κοινωνική ένταξη και την εμπλοκή του σε κοινωνικές δραστηριότητες, την προσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση και την κινητοποίηση προς εργασιακές απαιτήσεις. Μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι ενήλικοι λαμβάνουν νέες γνώσεις, εξελίσσουν τις ικανότητές και τις δεξιότητές τους, βελτιώνουν τεχνικές και την επαγγελματική τους κατάρτιση. Επίσης μπορεί να εστιάζουν στην αλλαγή και την επαναπροσαρμογή του επαγγελματικού τους αντικειμένου αλλά και του ίδιου τους του εαυτού και της προσωπικότητάς τους (Tuijnman, 1994).

Επίσης, έχουν διαμορφωθεί κάποιοι παράγοντες ο οποίοι ενεργοποιούν τους ενήλικες στην ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται κι έρχονται ως επακόλουθο των κινήτρων. Αρχικά, καθοριστική σημασία έχουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, τα ενδιαφέροντα τα οποία καθορίζουν την επιλογή του αντικειμένου σπουδών και τον τρόπο εκπαίδευσης (Reid, 1987; Linke, 1992). Έπειτα, η πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η επιτυχία της εξαρτώνται από το μαθησιακό κλίμα που επικρατεί στο πλαίσιο, τη μεταδοτικότητα των εκπαιδευτών και το γνωσιακό τους επίπεδο (Sewall, 1982; Hynes, 1989).

Τα ιδιαίτερα εσωτερικά χαρακτηριστικά των ατόμων που επιλέγουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση, τα βιώματά τους και οι εμπειρίες τους, είναι εκείνα που τους κινητοποιούν και αποφασίζουν να ξαναεμπλακούν. Η αυτό-αντίληψη και η αυτό-εκτίμηση, ο μέχρι τώρα τρόπος ζωής, τα γύρω πρότυπα και ερεθίσματα και η

παραγωγική κάλυψη του χρόνου οδηγούν σε αυτή την απόφαση (Farris & Gerber, 1996).

Η επιμόρφωση στοχεύει στην παροχή ισότητας ευκαιριών των πολιτών στη μάθηση και τη γνώση, προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας και στις επαγγελματικές και οικονομικές απαιτήσεις (Κόκκος, 2005). Οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν να διευρύνουν τις γνώσεις, τις ικανότητές και τα ενδιαφέροντά τους, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να γίνουν πιο δημιουργικοί. Ακόμα, η δέσμευση των ενήλικων εκπαιδευόμενων απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι αμοιβές που επέρχονται δημιουργούν ένα αίσθημα ικανοποίησης ως προς τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Lowe, 1991, Warnar, 1980).

Έχουν ξεχωρίσει κάποιοι παράγοντες οι οποίοι δημιουργούν κίνητρα στους ενήλικους για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτοί είναι οι κοινωνικοί, οι ψυχολογικοί και οι οικονομικοί. Εκείνοι είναι που επηρεάζουν τα συναισθήματα και τη διάθεση των ώριμων ενηλίκων ως προς τη μάθηση και την επιλογή της συμμετοχής τους σε αυτή (Marsh, 1989).

Πιο συγκεκριμένα, ως κοινωνικοί, θεωρούνται εκείνοι οι οποίοι σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την κοινωνική θέση και την προηγούμενη εκπαιδευτική πορεία. Παράλληλα, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους συμβάλλουν στην καλύτερη εργασιακή απόδοση και αποτελεσματικότητα.

Οι ψυχολογικοί, αφορούν τις προσδοκίες των ατόμων, τις απόψεις, την προσωπικότητα και το χαρακτήρα τους, τα ήθη και τη διάθεση για ανοχή σε νέα γνώση. Επίσης, επιδιώκουν να καλύψουν κάποια εσωτερική ανάγκη η οποία τους παρακινεί να εμπλακούν στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Ενώ, τέλος, οι οικονομικοί, αφορούν την οικονομική κάλυψη του εκπαιδευτικού πλαισίου αλλά και τις χρηματικές απολαβές που θα επωφεληθούν από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Αφορά την κατηγορία ενηλίκων που στοχεύουν σε θέσεις που προκηρύσσονται κι έχουν ως απαραίτητο προσόν την αντίστοιχη εκπαιδευτική βαθμίδα που ακολουθούν.

Άλλοι παράγοντες οι οποίοι ενδέχεται να κινητοποιήσουν τους ενήλικες να επιστρέψουν στην εκπαίδευση είναι η επιθυμία για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, η παρότρυνση του εκπαιδευτή και του κοινωνικού περίγυρου, αλλά και ο προσωπικός ενθουσιασμός για περαιτέρω αναζήτηση και εξέλιξη (Hynes, 1989).

Παράλληλα, κάτι που καθορίζει το ενδιαφέρον για επιπλέον μάθηση, είναι η υποχρεωτική εκπαίδευση που έχει προηγηθεί (Κελλανίδη & Βруνιώτη, 2004). Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που δημιουργεί κίνητρα είναι η εργασία του ατόμου. Αρκετές έρευνες ασχολούνται με τη σχέση ανάμεσα στην εργασία και την εκπαίδευση στη ζωή του ενήλικου ατόμου. Αυτό συμβαίνει διότι είναι πιθανό κάποιες επαγγελματικές θέσεις να χρειάζονται παραπάνω γνώσεις. Αυτό μπορεί να συμβαίνει έμπρακτα, δηλαδή με σκοπό την καλύτερη ποιότητα εργασίας, είτε ως απαραίτητο δικαιολογητικό προκειμένου ο ενδιαφερόμενος να αποκτήσει τη δουλειά που επιθυμεί. Στη δική μας μελέτη υπάρχει άμεση σύνδεση, καθώς βασίζεται σε άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την τυπική υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία είναι απαραίτητη για πολλά και διαφορετικά είδη εργασίας. Σχετικές έρευνες βασισμένες στην Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση (Education Participation Scale) που διεξήχθησαν ανάμεσα σε 12.000 άτομα από διάφορες χώρες κατέληξαν σε έξι είδη παραγόντων κινήτρων που οδηγούν στη συμμετοχή:

- Κοινωνικές επαφές
- Κοινωνικός ερεθισμός
- Επαγγελματική προώθηση
- Υπηρεσία στην κοινότητα
- Εξωτερικές προσδοκίες
- Γνωστικό ενδιαφέρον (Ζαρίφης, 2010).

2.2 Εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων

Οι ενήλικες, πέρα από τα κίνητρα που τους ενεργοποιούν να συμμετέχουν και να δραστηριοποιούνται, συναντούν συχνά και αρκετές δυσκολίες στην εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με τον Rogers (1999) αυτό είναι κάτι φυσιολογικό. Ο άνθρωπος, με βάση τον τρόπο ανάπτυξής του, αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες και εμπόδια στον τρόπο μάθησης. Συγκεκριμένα, ο Rogers (1999) τα διαχωρίζει σε τρεις κατηγορίες.

- Είναι εκείνα τα οποία οφείλονται στα ίδια τα εκπαιδευτικά προγράμματα και σχετίζονται με τη λειτουργικότητά τους, όπως την οργάνωση, το περιεχόμενο και τις τεχνικές τις οποίες χρησιμοποιούνται.

- Εμπόδια τα οποία ανακύπτουν από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως υποχρεώσεις και αντιξοότητες, σχέσεις μεταξύ ατόμων και μη επιθυμητό μαθησιακό κλίμα (Αθανασίου, 2006).
- Ακόμα, είναι τα εσωτερικά εμπόδια, τα οποία προβάλλονται εξαιτίας προηγούμενων εμπειριών, την αντίληψη και την άποψη του ίδιου του ατόμου, ηθικά θέματα, ψυχολογικοί παράγοντες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε προσωπικότητας, τα οποία μπορεί να μην συνάδουν με κάποιες πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού πλαισίου ή αντικειμένου.

Σύμφωνα με αυτούς τους λόγους, οι ενήλικες κάποιες φορές αρνούνται τη συμμετοχή τους στη μάθηση, προκειμένου να διαφυλάξουν κάποιες άλλες αξίες τους και χρησιμοποιούν τους μηχανισμούς παραίτησης ή άμυνας του εγώ (Rogers, 1999; Αγγέλη, 2004). Πέρα από προαναφερθέντα εμπόδια, οι ενήλικοι κατηγοριοποιούνται σε διάφορες επαγγελματικές ομάδες και χαρακτηρίζονται από κάποιες ιδιαιτερότητες. Η αντίληψη αυτών των ιδιαιτεροτήτων και ανάλογη αξιοποίηση τους από τους δημιουργούς των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τους επιμορφωτές είναι που φέρουν τα θετικά αποτελέσματα στη διαδικασία της μάθησης.

Επομένως, ενώ υπάρχει μεγάλη ανάγκη από αρκετούς να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, υπάρχουν και τα πιο ρεαλιστικά και πρακτικά εμπόδια. Αυτά μπορεί να είναι η έλλειψη χρόνου, οι επαγγελματικές και εργασιακές απαιτήσεις οι οποίες μπορεί να μην επιτρέπουν συνδυασμό με το ωράριο τις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού πλαισίου. Επίσης, δυσκολεύουν οι οικογενειακές υποχρεώσεις και οι μεταβολές που προκύπτουν μέσα σε ένα οικογενειακό πλαίσιο και τα οικονομικά ζητήματα που ανακύπτουν (Αναστασιάδης, 2005). Το άγχος έρχεται πολλές φορές και τα συνοδεύει φοβούμενοι πως δεν μπορούν να τα καταφέρουν, να τα συνδυάσουν, να τα βγάλουν εις πέρας. Ο φόβος για το συναίσθημα της αποτυχίας σε συνδυασμό με την χαμηλή αυτοεκτίμηση πολλές φορές δεν επιτρέπουν τη λήψη αποφάσεων ή στερούν την επιλογή του παρακάτω βήματος. Επιπλέον, το κοινωνικό περιβάλλον των ενηλίκων μπορεί να μην είναι υποστηρικτικό, μπορεί να υποτιμά την προσπάθειά τους και να μην αντιλαμβάνεται την ανάγκη τους.

Σύμφωνα με την Cross (1981) τα εμπόδια της συμμετοχής στη μάθηση διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- Καταστασιακά (Situational) : Είναι τα εμπόδια εκείνα που αφορούν αποκλειστικά το ίδιο το άτομο, όπως ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος, η έλλειψη χρημάτων και οι υποχρεώσεις στον επαγγελματικό τομέα ή την οικογένεια.

- Θεσμικά (Organizational) : Αυτά τα εμπόδια σχετίζονται κυρίως με πρακτικούς παράγοντες που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση, όπως οι ώρες διεξαγωγής των μαθημάτων, ο περιορισμός των προγραμμάτων και άλλοι παράγοντες που αφορούν τους οργανισμούς που διεξάγουν τα προγράμματα.

- Προδιαθετικά (dispositional) : σχετίζονται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων για τη μάθηση και το ρόλο τους. Εντάσσονται οι αντιλήψεις ότι όσοι βρίσκονται στην τρίτη ηλικία είναι αρκετά μεγάλοι για να μάθουν και όσοι έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν θα μπορούν να ανταπεξέλθουν (Cross, οπ. αναφ. στο Καραλής, 2013). Αυτές οι απόψεις συνήθως συνδέονται με άσχημες εμπειρίες των ενηλίκων σε προηγούμενα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες, προκαλούν στους ενήλικες εκπαιδευόμενους την αντίσταση. Δηλαδή, αντιστέκονται στις μαθησιακές αλλαγές και διαδικασίες και οδηγούν σε «μηχανισμούς παραίτησης» ώστε να παραμείνουν σε ότι είναι ήδη γνωστό και οικείο. Οι μηχανισμοί αυτοί χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

- Στεγανοποίηση : Οι εκπαιδευόμενοι παραμένουν στις ήδη κατεκτημένες γνώσεις, επιμένοντας σε εμπειρίες και πρότυπα που τους είναι οικεία που έχουν δημιουργήσει ξεχωριστά.

- Αυθεντία – Αυταρχισμός : Η ανάγκη για επιβεβαίωση της νέας γνώσης από σίγουρη πηγή ή βιβλιογραφία προκειμένου να τη δεχτούν και να την ενστερνιστούν.

- Φυγή από την πραγματικότητα: Οι ενήλικοι μαθητές μπορεί να ονειροπολούν και να χάνουν την προσοχή τους από το μάθημα. Παρατηρούν προσεχτικά, δέχονται όσα ήδη γνωρίζουν και αντικρούουν οτιδήποτε νέο δεν ταιριάζει με την προηγούμενη γνώση.

Επιπλέον, οι ενήλικες που επιλέγουν να συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες είναι πιθανό να παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες οι οποίες δυσχεραίνουν την προσπάθειά τους. Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσιάζουν εκείνοι οι οποίοι στερήθηκαν την εκπαίδευση σε μικρότερη ηλικία εξαιτίας κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, καθώς δεν το επέτρεψαν οι συνθήκες διαβίωσης και εργασίας, αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον. Έτσι, δημιουργούνται κάποια προβλήματα στη επικοινωνία, την επαγγελματική εξέλιξη και την κοινωνική αποδοχή. Η Ευρωπαϊκή Ένωση προκειμένου να αντιμετωπίσει αυτή την περιθωριοποίηση που αντιμετωπίζει αυτή η ομάδα ανθρώπων, πρότεινε το πρόγραμμα ΣΔΕ (Σιπητάνου & Πλατσίδου, 2010).

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με τη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας, ανακύπτουν εμπόδια και δυσκολίες στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Σύμφωνα με την Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2003, οι πιο μικροί ηλικιακά εκπαιδευτές κάνουν μεγαλύτερη χρήση αυτών των μέσων. Είναι πιο εξοικειωμένοι καθώς έχουν μεγαλώσει με τη χρήση της τεχνολογίας και φαίνεται να τους είναι πιο προσιτή. Οι εκπαιδευόμενοι συχνά δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν διότι δεν γνωρίζουν και δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση. Ακόμα, υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι μπορεί να μη διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό και να μην έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν σε εργασίες που απαιτούν τη χρήση διαδικτύου και υπολογιστή, ώστε να συλλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζονται για την εκπαίδευσή τους. (Τζιμογιάννης & Γραβάνη, 2008, Καιντατζής, 2012).

Τέλος, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συνδυάσουν τους πολλούς ρόλους που έχουν να επιτελέσουν, παράλληλα. Είναι σύζυγοι, γονείς, εργαζόμενοι και μαθητές. Εξαρτάται λοιπόν κατά πόσο το περιβάλλον του ατόμου είναι υποστηρικτικό προκειμένου να ωφελήσει την διαδικασία της μάθησης (Κολλιιάδης, 2002).

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αρχικά παρουσιάστηκε η έννοια του κινήτρου, έπειτα η διάκριση των κινήτρων σε εσωτερικά και εξωτερικά, καθώς και οι παράγοντες που δημιουργούν κίνητρα. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με τα εμπόδια που υπάρχουν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Κεφάλαιο 3^ο - Η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης

3.1 Η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης στον Ελλαδικό και Ευρωπαϊκό χώρο

Ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευόμενων ενηλίκων αφορά εκείνους που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση τους. Όμως, σε μία συνεχώς μεταβαλλόμενη οικονομία η οποία πορεύεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο παγκοσμιοποίησης, και η οποία επικεντρώνεται στις βασικές έννοιες της παραγωγικότητας και του οικονομικού ανταγωνισμού, είναι αναγκαίο οι άνθρωποι να εξασφαλίσουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες με σκοπό να μπορούν επιτυχώς, να ενσωματώνονται στην αβέβαιη και πολύπλοκη πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τον ορισμό της Eurostat, η πρόωρη σχολική εγκατάλειψη (ΠΣΕ) αναφέρεται στα άτομα ηλικίας 18-24 χρονών τα οποία έχουν εγκαταλείψει την εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας πραγματοποιήσει μόνο την κατώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή και χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, το οποίο αντιστοιχεί στο επίπεδο ISCED 2 (το αντίστοιχο του ελληνικού Γυμνασίου) και δεν παρακολουθούν πλέον την τυπική ή την μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αν και ο ορισμός αναφέρεται σε άτομα μεγαλύτερα από 18 χρονών, είναι αποδεκτό πως η εγκατάλειψη του σχολείου είναι ένα μακροχρόνιο φαινόμενο απεμπλοκής από την εκπαιδευτική διαδικασία το οποίο άρχισε ή πραγματοποιήθηκε σε μικρότερη ηλικία (Ιερείδης, χ.χ).

Η ΠΣΕ είναι ένα από τα πιο επίπονα εκπαιδευτικά ζητήματα σε παγκόσμιο επίπεδο το οποίο χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα καθώς οι αιτίες και οι συνέπειες του προβλήματος αυτού πρέπει να αναζητηθούν σε διαφορετικά επίπεδα όπως το ατομικό, το κοινωνικό, το οικονομικό και το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Ο Φωτόπουλος (2013), αναφέρει πως στη σύγχρονη Ελλάδα είναι έντονο το φαινόμενο αυτό, ενώ γίνεται αναφορά σε εκπαιδευτική αλλά κυρίως και σε ανθρωπιστική κρίση. Αυτή η εικόνα αντικατοπτρίζει την ήττα της οργάνωσης της χώρας σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο και ταυτόχρονα την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και πρόσβασης όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας και ηλικίας. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό σύστημα καταλήγει να είναι αναξιόπιστο από την στιγμή που χιλιάδες νέοι καταλήγουν στο κοινωνικό περιθώριο. Μοιάζει λοιπόν,

αμφίβολη η εξέλιξη των εφήβων και των νέων και γι' αυτό θεωρείται επιτακτική ανάγκη η βοήθεια της πολιτείας καθώς και της εκάστοτε κυβέρνησης (Φωτόπουλος, 2013).

Πρόωρη Σχολική Εγκατάλειψη στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση με το νόμο 309/1976 (άρθρο 16, παρ.3) του Συντάγματος. Έτσι, στην δεκαετία του '70 εάν κάποιος ολοκλήρωνε το γυμνάσιο σήμαινε πως διασπάστηκε από το επίπεδο του αναλφαβητισμού. Το φαινόμενο της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης μπορεί να φαίνεται ότι έχει υποχωρήσει, παραμένει όμως σημαντικό, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνουν ή να μην αρχίζουν την φοίτηση στο Γυμνάσιο Σύμφωνα με έρευνες, περίπου το 50% της ΠΣΕ στο Γυμνάσιο αφορά μαθητές που σταμάτησαν την εκπαίδευση στο Δημοτικό. Το υπόλοιπο ποσοστό σχετίζεται με μαθητές οι οποίοι σταμάτησαν στην Α' και Β' Γυμνασίου ενώ το ποσοστό που αφορά την Γ' τάξη είναι επουσιώδεις. Όσον αφορά το φύλο, φαίνεται πως τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια. Επιπλέον, σχετικά με την γεωγραφική θέση, μεγάλα είναι τα ποσοστά στην δυτική Πελοπόννησο, σε περιοχές της Κεντρικής Μακεδονίας και Θράκης και στα νησιά. Αναφορικά με τα τελευταία, η ΠΣΕ αποδίδεται στην πρόωμη ενασχόληση των νέων με τον τουριστικό κλάδο (Λαδά, 2012).

Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την σχολική διαρροή κατά τάξη, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2008, φαίνεται πως και στους τρεις τύπους σχολείου (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο και ΤΕΕ), τα άτομα που εγκαταλείπουν το σχολείο, εκδηλωνόταν από την πρώτη χρονιά της. Αναφορικά με το Γυμνάσιο, το 80% του συνόλου των μαθητών που εγκατέλειψαν την εκπαίδευση τους οφειλόταν σε εκείνους που δεν ξεκίνησαν καθόλου στο σχολείο και σε άτομα που διέκοψαν την εκπαίδευση τους στην Α' τάξη. Αναφορικά με τα ΤΕΕ περίπου το 70% του δυναμικού των μαθητών που εγκατέλειψαν την εκπαίδευση αφορούσε τους μαθητές που διέκοψαν στην Α' τάξη. Στο Ενιαίο Λύκειο, για τους μαθητές που διέκοψαν την εκπαίδευση τους στην Α' τάξη, το ποσοστό ανερχόταν στο 54% του συνόλου των μαθητών που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο. Στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το ποσοστό της ΠΣΕ ανερχόταν σε 8,33%, το οποίο μας δείχνει μείωση του ποσοστού από την έρευνα τους 2001-2003, το οποίο ανερχόταν σε 9,76%. Συγκριτικά ανά τα έτη, τα ποσοστά των ατόμων που

εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο όπως καταγράφονται στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2014):

Άτομα ηλικίας 18-24 που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο		
Έτος	Ποσοστό	Αριθμός
2014	9%	68.165
2013	10,1%	76.342
2012	11,3%	87.317
2011	12,9%	100.399
2010	13,5%	109.115
2009	14,9%	123.962
2008	15,1%	129.341
2007	15,2%	135.209
2006	15,7%	146.195
2005	16,7%	161.107
2004	17,9%	178.375
2003	19,3%	193.769

Από τα πρόσφατα αποτελέσματα μπορούμε να δούμε πως υπάρχει πτώση των ποσοστών συγκριτικά με παλαιότερες γενιές. Σύμφωνα με αυτά, στο 3,84% αφορά τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου που δεν συνέχισαν την φοίτηση τους στο Λύκειο. Αναφορικά με στοιχεία του ΙΤΥΕ- Διόφαντος, τα οποία μεταβιβάστηκαν στην Βουλή ως συνοδευτικό έγγραφο γραπτής απάντησης του υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Νίκου Φίλη, οι τοποθεσίες που εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά από την τρίτη Γυμνασίου στην πρώτη Λυκείου είναι τα Δωδεκάνησα με ποσοστό 8,37% και η Ροδόπη και 8,02%. Επιπλέον, 12 περιοχές

βρίσκονται πάνω από το γενικό μέσο όρο του 3,84%. Οι περιοχές που εμφανίζουν τα χαμηλότερα ποσοστά είναι η Πέλλα, Φλώρινα, Σάμο, Καρδίτσα και Κοζάνη. Όσον αφορά την Αττική και Θεσσαλονίκη το ποσοστό ανέρχεται στο 4,85% και 4,25% αντίστοιχα.

Σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2017), σημειώθηκε σημαντική πρόοδος στα ποσοστά της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και κατά μέσο όρο είναι πιο θετικά από τα αντίστοιχα της Ε.Ε. Στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση τους μειώθηκε από 10,1% το 2013 σε 6,2% το 2016, ποσοστό αρκετά χαμηλότερο από το 10,7% της ΕΕ το 2016. Επιπλέον, υπάρχει έντονη διαφορά στα ποσοστά των μαθητών που γεννήθηκαν στο εξωτερικό καθώς εμφανίζουν υπερτριπλάσιο ποσοστό πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης συγκριτικά με τους μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (18,1% έναντι 5,5% το 2016).

Στην ίδια έκθεση αναφέρεται χαρακτηριστικά: « Για την σχολική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) το σχέδιο της κυβέρνησης προβλέπει: τον ανορθολογισμό του παρόντος συστήματος και την αύξηση αποτελεσματικότητας του, την διασφάλιση της παιδαγωγικής αυτονομίας και την απαλλαγή τους από το βάρος της γραφειοκρατίας, την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (ελληνική κυβέρνηση 2017)».

Σύμφωνα με την τελευταία έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019), το ποσοστό των ατόμων που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο ηλικία 18-24, έχει μειωθεί σημαντικά τα τελευταία έτη καθώς το 2009 το ποσοστό ανερχόταν στα 14,2% ενώ για το 2018 είναι 4,7%, ποσοστό αρκετά μειωμένο από το μέσο όρο της ΕΕ το οποίο ανέρχεται στα 10,6% το 2018. Η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι 2,1 ποσοστιαίες μονάδες. Το ποσοστό των ανδρών είναι υψηλότερο και ανέρχεται στο 5,7%. Όσον αφορά τις αγροτικές περιοχές, το ποσοστό των μαθητών που δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση τους έχει μειωθεί σημαντικά κατά 12 ποσοστιαίες μονάδες. Επιπλέον, αναφορικά με τα άτομα που γεννήθηκαν στο εσωτερικό της χώρας το ποσοστό των νέων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο έχει μειωθεί στο 3,9%, ενώ για τα άτομα που γεννήθηκαν στο εξωτερικό το ποσοστό αυτό ήταν 17,9% το 2018.

Πρόωρη Σχολική Εγκατάλειψη στην Ευρώπη

Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, το φαινόμενο της ΠΣΕ είχε συζητηθεί στην συνθήκη της Λισσαβόνας και είχε ως στόχο σύμφωνα με την Eurostart (2008) για την δεκαετία του 2000-2010, να μειωθεί τουλάχιστον κατά 50% το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, σε σύγκριση με το ποσοστό του 2000, ώστε ο μέσος όρος των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο να είναι μικρότερος ή ίσος του 10%. Ο στόχος αυτός δεν πραγματοποιήθηκε για την δεκαετία του 2000-2010, στον Ευρωπαϊκό χώρο, κάτι το οποίο οδήγησε στην δημιουργία του νεότερου Στρατηγικού πλαισίου: «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». Σε αυτό το πλαίσιο προτάθηκαν τέσσερις στρατηγικοί στόχοι για την επίλυση του προβλήματος της ΠΣΕ, η εφαρμογή της δια βίου μάθησης και κινητικότητας, ενίσχυση της αποδοτικότητας αλλά και της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, προώθηση της ισοδυναμίας, της κοινωνικής σταθερότητας και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, ενδυνάμωση της πρωτοπορίας και της δημιουργικότητας καθώς και της επιχειρηματικότητας, σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς. Ως κριτήρια αναφοράς για την αντιμετώπιση του ζητήματος, συμφωνήθηκαν να είναι η πτώση κάτω από το 10% του ποσοστού που σταματούν πρόωρα την εκπαίδευση των νέων ηλικίας 18-24 και το 40% του πληθυσμού ηλικίας 30-34 ετών, να έχει περατώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο Φωτόπουλος (2013) αναφέρεται σε στατιστικές οι οποίες επιβεβαιώνουν τα μεγάλα ποσοστά για το 2011, ατόμων που έχουν σταματήσει πρόωρα το σχολείο τους σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες όπως είναι η Ισπανία (26,5%), η Μάλτα (33,5%), η Πορτογαλία (23,2%). Εν αντιθέσει, σε χώρες όπως η Σουηδία, η Φιλανδία, η Αυστρία, η Ολλανδία, η Δανία, η Σλοβακία, η Τσεχία και το Λουξεμβούργο εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά ακόμα και από το ζητούμενο στόχο του 10% που έχει τεθεί στόχος έως το 2020. Από την έρευνα φαίνεται πως το φαινόμενο αυτό επηρεάζει όλη την Ευρώπη, καθώς ένα μέρος των ατόμων που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 16-29 ετών φαίνονται να είναι απόντες από την εκπαιδευτική διαδικασία, κατάρτιση και απασχόληση. Έτσι προκύπτει μία καινούρια κοινωνική κατηγορία, η οποία ονομάζεται NEET (Not in Education, Employment or Training), σχετίζεται με όσους είναι στο κοινωνικό περιθώριο και δεν εντοπίζονται σε κάποια επίσημη κρατική στατιστική που αφορά την εκπαίδευση, την απασχόληση ή την κατάρτιση. Συγκεκριμένα, σε μελέτη η οποία έγινε στην Αγγλία προέκυψε πως 808.000 άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 16-24 ετών βρίσκονταν εκτός Εκπαιδευτικού συστήματος από τον Ιανουάριο έως τον Μάρτιο του 2018.

Όσον αφορά την υλοποίηση αυτών των στόχων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019) πραγματοποίησε σχετική έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας παρατίθενται παρακάτω. «Σχετικά με τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση (ηλικίας 18-24), το ποσοστό, το 2018, μειώθηκε στα 10,6% ενώ το 2009 ανερχόταν στο 14,2%. Από αυτά το 12,2% ήταν άνδρες ενώ το 8,9% γυναίκες, Το 20,2% είναι γεννημένοι σε χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ το 9,5% είναι γηγενείς. Αναφορικά με τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση (ηλικίας 30-34), το 2009 ήταν στα 32,3% ενώ το 2018 το ποσοστό αυξήθηκε στο 40,7%».

Σύμφωνα με το Σχέδιο Πρότασης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π., 2015) για την «Υλοποίηση Δράσεων για την Εκπλήρωση της θεματικής της εκ των προτέρων αιρεσιμότητας» η σύσταση του Συμβουλίου στις 28 Ιουνίου 2011, έθεσε ως όρο στα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να θέσουν σε εφαρμογή ένα πλάνο για την μείωση της ΠΣΕ. Το πλάνο αυτό θα πρέπει να έχει ειδικούς, μετρήσιμους και σαφείς στόχους και σημεία αναφοράς για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης με χρονοδιαγράμματα και εργαλεία για τον έλεγχο προόδου.

Η δημιουργία ενός ευρέως κοινού μοντέλου ταυτοποίησης και μέτρησης του φαινομένου είναι δύσκολο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται επιπλέον προβλήματα τόσο στο να οριστούν και να καταγραφούν τα αίτια όσο και στο να δημιουργηθεί ένα σχέδιο παρέμβασης.

3.2 Παράγοντες πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης

Το φαινόμενο της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης οφείλεται σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Η εγκατάλειψη, είναι μία διαρκής διαδικασία «αποδέσμευσης» από την εκπαίδευση η οποία ξεκινάει αρκετά πρόωρα, στις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Παπάνη και Γιαβρίμη (χ.χ), υπάρχουν πέντε βασικές «θεωρητικές ερμηνείες» της σχολικής εγκατάλειψης οι οποίες θεμελιώνονται γύρω από τις θεωρίες για την νοημοσύνη, την πολιτιστική αποστέρηση, την υλική αποστέρηση, το πολιτισμικό κεφάλαιο και την αλληλεπίδραση.

Ως θεμέλιο της θεωρίας της νοημοσύνης, αποτελούν τα τεστ νοημοσύνης σύμφωνα με τα οποία αποδεικνύεται η συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με την

κοινωνική τάξη. Τα τεστ αυτά λοιπόν, απέδειξαν ότι όσο χαμηλή είναι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει ένα άτομο, τόσο ελαττωμένη θα είναι και η απόδοση του στο σχολείο. Όσοι υπερασπίζονται αυτή τη θεωρία, συμπεραίνουν πως οι διανοητικές δεξιότητες έχουν άμεση σχέση με την κληρονομικότητα. Παρ' όλα αυτά, οι κοινωνιολόγοι αντέδρασαν αρνητικά καθώς υποστήριξαν αδύνατο το διαχωρισμό των γενετικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων. Επιπρόσθετα, ειπώθηκε ότι η αντικειμενικότητα των τεστ είναι αδύνατη, επειδή με αυτά εξετάζεται η νοημοσύνη σχετικά με τον τρόπο που τον ορίζουν οι μελετητές. Αυτό αποδεικνύει τη μονομερή άποψη της μεσαίας τάξης χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο υπόλοιπος πληθυσμός (Παπάνης & Γιαβρίμης, χ.χ).

Η ευθύνη για την αποτυχία ενός ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία αποδίδεται στην οικογένεια. Αυτό αποτελεί συμπέρασμα της θεωρίας της πολιτιστικής αποστέρησης. Η επιτυχής ή αποτυχούσα εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται από τον τρόπο ανατροφής του ατόμου, το πόσο κοινωνικό είναι, τις πεποιθήσεις των γονέων, το πώς χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα και από τις ηθικές αξίες στις οποίες έχει μνηθεί. Με βάση αυτή τη θεωρία φαίνεται πως υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της επικοινωνιακής ικανότητας και της επιτυχούς επίδοσης στο σχολείο. Όσα παιδιά ανήκουν στην μεσαία τάξη καταφέρνουν να κατακτήσουν επικοινωνιακές ικανότητες νωρίτερα από εκείνα που ανήκουν στην εργατική τάξη. Έτσι μιλούν από νωρίς στο γλωσσικό κώδικα και επιτυγχάνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου. Σύμφωνα με τον Bernstein ο «περιορισμένος γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας» αφορά τα παιδιά που ανήκουν σε χαμηλές κοινωνικές τάξεις και δυσκολεύονται στη χρήση του λόγου. Αυτό προκαλεί δυσμενείς συνέπειες όσον αφορά τη γλωσσική εκμάθηση των παιδιών (Βρύζας, 1992 στο Παπάνης & Γιαβρίμης, χ.χ.).

Όσον αφορά την θεωρία της υλικής αποστέρησης, υποστηρικτές της ήταν οι Wedge και Prosser (1973) οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει τα αποτελέσματα της έλλειψης στη σχολική επίδοση. Τόνισαν τις μεγαλύτερες πιθανότητες που έχουν τα παιδιά που μεγαλώνουν σε φτωχικές οικογένειες να είναι πιο επιρρεπής στις αρρώστιες, να υφίστανται ατυχήματα και να έχουν προβλήματα μαθησιακής φύσεως και δυσκολίες ομιλίας. Η φτώχεια προκαλεί δύσκολες συνθήκες ζωής και συχνά υπονομεύει τα μορφωτικά προνόμια για τα παιδιά φτωχών, πολυμελών και οικονομικά υποβαθμισμένων οικογενειών (Herbert, 1996 στο Παπάνης & Γιαβρίμης, χ.χ).

Ο Pierre Bourdieu (1993), ένθερμος υποστηρικτής της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου, θεωρεί πως η χαμηλή πρόοδος των μαθητών του σχολείου

της εργατικής τάξης, δεν σχετίζεται με την κουλτούρα της. Πιστεύει πως την ευθύνη φέρει το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο υποβαθμίζει τη μόρφωση, τις ικανότητες και την εμπειρία και ως εκ τούτου τον πολιτισμό των μαθητών της εργατικής τάξης. Αυτό δεν είναι απαραίτητα μία διαδικασία που γίνεται με πρόθεση, αλλά ένα επακόλουθο της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Bourdieu ονομάζει «πολιτισμικό κεφάλαιο» το πλεονέκτημα που υποστηρίζει πως έχουν τα παιδιά της μεσαίας τάξης στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο τους βοηθά να επιτύχουν καθώς είναι παρόμοιο το πολιτιστικό υπόβαθρο τους με αυτό της άρχουσας τάξης. Αντίθετα, θεωρεί πως οι μαθητές που ανήκουν στην εργατική τάξη είναι ευκολότερο να αποτύχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς οι γνώσεις και οι αξίες τους ερμηνεύονται ως υποδεέστερες και δεν συμπίπτουν με την «φύση» του σχολείου (Παπάνης & Γιαβρίμης, χ.χ).

Η Keddie (1973) βασιζόμενη στη θεωρία της αλληλεπίδρασης, σημειώνει πως η ανεπιτυχής εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται από τον τρόπο αξιοποίησης των διανοητικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός κρίνει και αξιολογεί, καθώς και οι πεποιθήσεις του, αποτελούν υποκειμενικό γεγονός. Δημιουργείται λοιπόν, μια άποψη την οποία ασπάζονται κοινώς οι εκπαιδευτικοί, ότι ο σωστός τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται οι μαθητές εξαρτάται από το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκουν καθώς και από την φυλετική προέλευση τους. Σύμφωνα με έρευνες συμπεραίνεται από τους εκπαιδευτικούς ότι συχνά έχει μεγαλύτερη σημασία η εικόνα και οι τρόποι συμπεριφοράς των μαθητών συγκριτικά με τις μαθησιακές τους δεξιότητες. Οι αρετές και οι αξίες τις οποίες έχουν ενστερνιστεί τα παιδιά, συνάδουν με την εικόνα παιδιών της μεσαίας τάξης και όχι της εργατικής (Παπάνης & Γιαβρίμης, χ.χ).

Ανάμεσα στους παράγοντες που ευθύνονται για την ΠΣΕ, εκείνοι που εμφανίζονται και εξετάζονται παραπάνω από την εκπαιδευτική κοινότητα, με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση τους, είναι εκείνοι που σχετίζονται με το σχολείο. Παρ' όλα αυτά οι παράγοντες αυτοί δεν μπορούν να διαφοροποιηθούν από τους κοινωνικούς ή τους υποκειμενικούς παράγοντες. Αυτό συμβαίνει γιατί η ΠΣΕ είναι ένα επακόλουθο μίας μακρόχρονης διεργασίας, η οποία ξεκινά από μία πρόωρη «γνωστική εγκατάλειψη», και ταυτόχρονα πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης με άλλους μαθητές καθώς και τον θεσμό του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό, την τάξη, τα αναλυτικά προγράμματα και τους τύπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών.

3.3. Οι συνέπειες πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης

Οι συνέπειες της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις κύριες κατηγορίες:

Αρχικά, σε προσωπικό επίπεδο, οι θέσεις εργασίας για νέους που δεν έχουν καταφέρει να τελειώσουν την βασική εκπαίδευση είναι μειωμένες, επομένως το ίδιο και οι πιθανότητες για προσωπική βελτίωση και ποιότητα ζωής. Ταυτόχρονα, αναπτύσσονται αισθήματα αποτυχίας, πικρίας και υστέρησης σε γνώσεις και ικανότητες που αφήνουν αυτούς τους νέους σε κατάσταση αδράνειας και δεν τους αφήνουν να υπερπηδήσουν τα εμπόδια, βρίσκοντας επαγγελματική αποκατάσταση σε διαφορετικές διεξόδους. Αυτό σημαίνει πως οι δυνατότητες τους στην αγορά εργασίας περιορίζονται σε κακοπληρωμένες θέσεις ή σε θέσεις με περιορισμένο ωράριο εργασίας, χωρίς την εξασφάλιση βασικών αναγκών όπως η κοινωνική ασφάλιση και η υγειονομική περίθαλψη (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006).

Η PLANET A.E στην μελέτη που πραγματοποίησε το 2007, η οποία είχε ως αντικείμενο μελέτης την σχολική διαρροή και την καταπολέμηση της αναφέρει πως οι επιπτώσεις του φαινομένου εμφανίζονται πρώτα στο άτομο. Η ένταξη στην αγορά εργασίας είναι περιορισμένη και το προνόμιο έχουν οι πτυχιούχοι που κατάφεραν να ολοκληρώσουν επιτυχώς την κατάρτιση τους. Παράλληλα, τα μεγαλύτερα ποσοστά φτώχειας παρατηρούνται σε οικογένειες που ο «αρχηγός» δεν έχει τελειώσει τις τάξεις του δημοτικού είτε έχει αποφοιτήσει από το δημοτικό.

Άτομα τα οποία δεν έχουν καταφέρει να τελειώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν αυξημένη την πιθανότητα να εμφανίσουν στο μέλλον, εξάρτηση στην κοινωνική πρόνοια και παράλληλα υπάρχει ο φόβος για την συμμετοχή τους σε παραβατικές ομάδες. Καθώς έρχονται αντιμέτωποι με συναισθήματα κατωτερότητας και μειονεξίας, μπορεί να έχουν έξαρση επιθετικών συμπεριφορών έναντι των υπολοίπων και παράλληλα η έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης μπορούν να τα οδηγήσουν στην απομόνωση. Επίσης, τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται ως «μειονεκτούντες» και εντάσσονται μαζί με τα άτομα με αναπηρία, τους μετανάστες, τους πρόσφυγες και τους Ρομά που έρχονται αντιμέτωποι με τον κοινωνικό αποκλεισμό του κοινωνικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, καθώς δεν υπάρχει σιγουριά για το μέλλον, λόγω της ανεργίας, ως αποτέλεσμα των παραπάνω, οδηγεί στην στασιμότητα

καλλιεργώντας συναισθήματα μειονεξίας και ανασφάλειας (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006).

Σύμφωνα με το Σχέδιο Πρότασης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π., 2015) για την «Υλοποίηση Δράσεων για την Εκπλήρωση της θεματικής της εκ των προτέρων αιρεσιμότητας», μελλοντικά αναμένεται να υποβαθμιστεί η ποιότητα ζωής με αποτέλεσμα να ακολουθήσει η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Σε κοινωνικό επίπεδο, τα αυξημένα ποσοστά ανεργίας οφείλονται σε νέους χωρίς κατάρτιση. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Σεπτέμβριος 2019) που δείχνουν πως «Στις πληθυσμιακές ομάδες με χαμηλού επιπέδου προσόντα (επίπεδα ISCED 0-2), το ποσοστό δραστηριοποίησης έφτασε το 4,3% το 2018. Στις πληθυσμιακές ομάδες με μεσαίου επιπέδου προσόντα (επίπεδα ISCED 3-4), το ποσοστό ανήλθε σε 8,8% το 2018 και ήταν αρκετά μειωμένο από το μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στις πληθυσμιακές ομάδες με υψηλού επιπέδου προσόντα (επίπεδα ISCED 5-8), το ποσοστό απασχόλησης ανήλθε 19,0% το 2018». Τα προσόντα της πλειοψηφίας αυτών των νέων δεν έχουν εκμεταλλευτεί από την κοινωνία λόγω του μορφωτικού τους επιπέδου και παράλληλα ο κίνδυνος να αποκτήσουν αντικοινωνικές και εγκληματικές συμπεριφορές είναι αυξημένος.

Σύμφωνα με τους Ρουσέας & Βρετάκου (2006), οι συνέπειες του φαινομένου αυτού έχουν επιρροή τόσο στο άτομο όσο και στην κοινωνία. Τα άτομα τα οποία δεν έχουν καταφέρει να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, θεωρούνται πως έχουν ανεπαρκή προσόντα για να καταφέρουν να αποκτήσουν μια ομαλή και στη συνέχεια μία ακμάζουσα πορεία ζωής. Ακόμη και στις περιπτώσεις αυτών που εργάζονται, στην πλειοψηφία τους οι συνθήκες στην εργασία τους δεν είναι οι καλύτερες και ενδεχομένως η αμοιβή τους να είναι πολύ χαμηλότερη καθώς έχουν ελλείψεις μορφωτικού επιπέδου. Η αγορά εργασίας μεταβάλλεται συνεχώς και η αναδιαμόρφωση της, λόγω της γρήγορης τεχνολογικής ανάπτυξης, θέτει στο περιθώριο όσους δεν έχουν την κατάλληλη εκπαιδευτική κατάρτιση. Είναι σχεδόν δεδομένο πως όσοι έχουν εγκαταλείψει πρόωρα την εκπαίδευση τους θα βιώσουν την ανεργία καθώς δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες οικονομικές προκρίσεις και στα εξελισσόμενα τεχνολογικά δεδομένα.

Τέλος, σε οικονομικό επίπεδο, υπάρχουν συνέπειες τόσο στο άτομο όσο και στην κοινωνία. Οι πιθανότητες για απόκτηση εισοδήματος είναι ελάχιστες, αλλά ακόμα και όταν υπάρχει, είναι αρκετά πιο μειωμένο από αυτό ενός ειδικευμένου προσωπικού. Έτσι, η κοινωνία υποχρεωτικά πρέπει να προβεί σε δημιουργία συμπληρωματικών

δαπανών όπως για παράδειγμα επιδόματα ανεργίας, επιδόματα για σχολική επανένταξη, επιδόματα απορίας.

Η εκπαίδευση αποτελεί τον κύριο παράγοντα παροχής εισοδήματος από την εργασία και κατά συνέπεια προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο η απόκτηση εκπαιδευτικής κατάρτισης παίζει τον ίδιο σημαντικό ρόλο, στον σχηματισμό επιπέδων εισοδήματος των φτωχών και των μη φτωχών (PLANET A.E, 2007).

Όπως κι αν αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, είτε ως κοινωνικό ή ατομικό είτε ως προέκταση των τρωτών σημείων του εκπαιδευτικού συστήματος, διακρίνονται από περιπλοκότητα και τόσο οι αιτίες που οφείλονται στην δημιουργία του όσο και οι συνέπειες του πρέπει να μελετηθούν σε διαφορετικές πτυχές.

Στο κεφάλαιο αυτό, αναλύθηκε η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης, τόσο στον Ελλαδικό όσο και στον Ευρωπαϊκό χώρο, οι παράγοντες που οδηγούν σε αυτή την εγκατάλειψη και τέλος, οι συνέπειες που έπονται της πρόωρης εγκατάλειψης.

ΜΕΡΟΣ Β

**ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ
ΕΡΕΥΝΑ**

Κεφάλαιο 4^ο - Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή ατόμων ηλικίας 18 ετών και άνω που επιστρέφουν στο σχολείο μετά την πρόωρη εγκατάλειψή του. Πιο συγκεκριμένα θα διερευνηθούν οι δυσκολίες που ανέκυψαν στην παιδική ή την εφηβική ηλικία των ατόμων και στάθηκαν αφορμή ώστε να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. Επίσης, θα διερευνηθούν τα κίνητρα που ώθησαν τα άτομα αυτά, να επιστρέψουν στον εκπαιδευτικό χώρο στην ενήλικη ζωή, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τα εμπόδια που πρέπει να υπερπηδήσουν μετά την επιστροφή τους στην εκπαίδευση, καθώς και τα οφέλη που αποκομίζουν από αυτή τη συμμετοχή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία στηρίχθηκε η εργασία προκειμένου να υλοποιηθεί ο σκοπός της είναι τα εξής:

1. Ποιό είναι το προφίλ των ενηλίκων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο;
2. Ποιές είναι οι δυσκολίες που ανακύπτουν στην παιδική ή εφηβική ηλικία των ατόμων και τα οδηγούν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου;
3. Ποιά είναι τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες να συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης;
4. Υπάρχει στήριξη του κοινωνικού δικτύου για την επιστροφή των ενηλίκων στην εκπαίδευση;
5. Ποιές δυσκολίες αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και ποια εμπόδια χρειάζεται να υπερπηδήσουν;
6. Ποιά είναι τα οφέλη που αποκομίζουν από την επαναφορά τους στην εκπαίδευση ως ενήλικες;

4.2 Πληθυσμός – Δείγμα

Τον πληθυσμό της μελέτης μας αποτελούν όλοι οι ενήλικες, 18 ετών και άνω, που είχαν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο στο παρελθόν και επανήλθαν μετά από κάποιο χρονικό διάστημα στην εκπαίδευση και οι οποίοι φοιτούν σε κάποιο εσπερινό σχολείο στην περιοχή του Ηρακλείου.

Ως μέθοδος συλλογής του δείγματος επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, δεδομένου ότι δύναται να εξασφαλίσει με τον τρόπο αυτό την απρόσκοπτη διεξαγωγή της έρευνας. Η ομάδα έρευνας προκειμένου να δημιουργήσει μια πλήρη εικόνα απευθύνθηκε σε όλους τους εκπαιδευόμενους, που φοιτούν στα εσπερινά σχολεία του Ηρακλείου, και πληρούσαν τα κριτήρια της ηλικίας (18 ετών και άνω) και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, στα παιδικά ή εφηβικά χρόνια, τα οποία και αποτέλεσαν τα μοναδικά κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα. Έτσι, η έρευνα βασίστηκε στην διανομή των ερωτηματολογίων σε εκείνους/νες που πληρούσαν τα κριτήρια και επιθυμούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Κατά συνέπεια από τον πληθυσμό αυτό, δημιουργήθηκε το δείγμα της έρευνας μας. Τα απαντημένα ερωτηματολόγια ανέρχονται σε 234, εκ των οποίων τα 11 συμπληρώθηκαν λάθος, οπότε και αποσύρθηκαν. Επομένως, τα άτομα εκείνα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο σωστά, αποτέλεσε και το δείγμα μας, το οποίο τελικά, ανέρχεται σε 223 υποκείμενα.

4.3 Είδος έρευνας

Η μέθοδος η οποία αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας μας είναι η ποσοτική προσέγγιση. Η επιλογή αυτή έγινε καθώς αυτό που αναζητούμε είναι να ερευνήσουμε τις σχέσεις αιτίας – αιτιατού (Σωτηρούδας, 2011).

Ενώ, όπως επισημαίνει ο Σωτηρούδας (2011), όταν η προσέγγιση είναι ποσοτική μπορούμε να θέσουμε είτε ερευνητικά ερωτήματα, είτε να προβούμε σε ερευνητικές υποθέσεις. Έτσι, λοιπόν, στην δική μας έρευνα θέσαμε τα παραπάνω ερωτήματα, τα οποία και προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε. Για την διερεύνηση αυτή αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, αφού θεωρείται το σημαντικότερο μέσο συγκέντρωσης ποσοτικών στοιχείων. Έπειτα, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν,

ποσοτικοποιήθηκαν με τις στατιστικές μεθόδους και στη συνέχεια αναλύθηκαν, με το πρόγραμμα SPSS (Κυριαζή, 2009).

4.4 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων – Ερωτηματολόγιο

Για την συλλογή των δεδομένων αξιολόγησης αξιοποιούνται διάφορα μέσα ή τρόποι (Μακράκης, 1998,1999), έτσι λοιπόν, στην δική μας περίπτωση χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για ένα έντυπο όπου περιέχει μια σειρά από επιλεγμένες ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Μακράκης, 1998, 1999). Οι λόγοι που χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο μέσο για την έρευνα μας, είναι γιατί μπορεί να επιδοθεί σε μεγάλο αριθμό ατόμων, ο χρόνος που απαιτείται για να απαντηθεί είναι λιγότερος, ενώ τέλος τα στοιχεία του μπορούν εύκολα να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν (Μακράκης, 1998,1999). Για το σχεδιασμό του βασιστήκαμε σε παλαιότερες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί για την εκπόνηση διπλωματικών εργασιών άλλων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, όπως είναι η εργασία της κα. Γκατζούνα Ευαγγελίας (2018), της κα. Κουκλατζίδου Μαρίας (2017), του κ. Νίκου Λάμπρου (2014), του κ. Στεφάνου Ιωάννη (2012) και της κα. Μητρέλλου Σωτηρίας (2010).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε άξονες, με στόχο να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και αναφέρονται παραπάνω. Αρχικά, ο πρώτος άξονας (ερωτήσεις 1-6) αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος μας. Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά είναι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών και η επαγγελματική κατάσταση.

Ο δεύτερος, άξονας (ερωτήσεις 7-18) αφορά την ηλικία της πρόωρης εγκατάλειψης καθώς και τους λόγους που οδήγησαν σε αυτή. Ο τρίτος άξονας (ερωτήσεις 19 - 30) διερευνά την ηλικία επανένταξης, αλλά και τα κίνητρα που ώθησαν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ακολουθεί ο τέταρτος άξονας (ερωτήσεις 31 - 41) που σχετίζεται με τα εμπόδια που καλούνται οι εκπαιδευόμενοι να προσπελάσουν στην διάρκεια συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διεργασία. Και τέλος, ο πέμπτος άξονας (ερωτήσεις 42 – 48) διερευνά τα οφέλη που καρπώνεται ο εκπαιδευόμενος από την επάνοδό του στην εκπαίδευση.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την δημιουργία του ερωτηματολογίου είναι ανοιχτού και κλειστού τύπου. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 2,5,7,8,9,18,19,30,41 και 48 είναι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και οι ερωτώμενοι καλούνται να συμπληρώσουν ελεύθερα την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει. Ενώ στις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει από μια λίστα εναλλακτικών απαντήσεων. Για τις ερωτήσεις 1, 3, 4 και 6, του πρώτου άξονα, που αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιήθηκε η ονομαστική κλίμακα. Ενώ για τις ερωτήσεις 10-17, 20-29, 31-40 και 42-47, αξιοποιήθηκε η τακτική κλίμακα, καθώς υπάρχει μία διαβάθμιση των απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα Likert (Καθόλου, Ελάχιστα, Αρκετά, Πολύ, Πάρα Πολύ), στην οποία οι απαντήσεις διαβαθμίζονται από το πολύ αρνητικό μέχρι το πολύ θετικό, γεγονός που μας βοηθάει να ιεραρχήσουμε τη στάση μας απέναντι σε ένα αντικείμενο ή ένα άτομο (Μακράκης, 1998, 1999).

Το λεξιλόγιο που αξιοποιήθηκε ήταν απλό με σύντομες ερωτήσεις, έτσι ώστε να γίνεται κατανοητό από όλους τους συμμετέχοντες της έρευνας. Διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την δυνατότητα οι ερωτώμενοι να απαντήσουν γρήγορα και εύκολα το ερωτηματολόγιο, ελαχιστοποιώντας το ενδεχόμενο των αναπάντητων ερωτήσεων. Ενώ, παράλληλα εξασφαλίστηκε για τις ερευνήτριες η εύκολη κωδικοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων, καθώς ο χρόνος ήταν περιορισμένος.

Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μία ενημερωτική επιστολή, η οποία έδινε πληροφορίες στον/στην ερωτώμενο/η για το αντικείμενο και το σκοπό της έρευνας. Επίσης, ενημέρωνε, ότι η συμπλήρωση του είναι προαιρετική και ανώνυμη, καθώς και ότι τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για το σκοπό της έρευνας. Παράλληλα, υπήρχαν κάποιες οδηγίες για τον τρόπο και τον χρόνο συμπλήρωσης του, που δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά.

Έπειτα, κατά την διεξαγωγή της έρευνας, αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα google forms, όπου δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο και στάλθηκε στους ερωτώμενους. Αυτό προέκυψε, ως ανάγκη στα νέα δεδομένα, καθώς τα σχολεία ήταν κλειστά και τα μαθήματα πραγματοποιούνταν μέσω τηλεκπαίδευσης, εξαιτίας της καραντίνας και των περιοριστικών μέτρων που είχαν παρθεί από την κυβέρνηση, λόγω covid-19. Στο μήνυμα που λάμβαναν οι ερωτώμενοι, πληροφορούνταν ότι μπορούσαν να αποστείλουν διευκρινιστικές ερωτήσεις, στην περίπτωση που υπήρχαν απορίες. Ενώ επιπλέον, υπήρχαν τα τηλέφωνα των ερευνητριών, ώστε αν υπήρχε ανάγκη να επικοινωνήσουν οι ερωτώμενοι για πιο άμεση ανταπόκριση.

Ενώ, τέλος, όταν στην πορεία άνοιξαν τα σχολεία και υπήρχε πρόσβαση στις σχολικές μονάδες, αξιοποιήσαμε αυτή την ευκαιρία, καθώς δεν γνωρίζαμε για πόσο διάστημα θα παρέμεναν ανοιχτά. Αυτό ήταν κάτι που συντέλεσε στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, με μεγαλύτερη ευκολία και αμεσότητα. Αφού τα περισσότερα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν δια ζώσης και τα υπόλοιπα μέσω της πλατφόρμας google forms.

4.5 Δυσκολίες της έρευνας

Κατά την διεξαγωγή μιας έρευνας είναι πιθανό να προκύψουν αρκετοί περιορισμοί. Έτσι, λοιπόν, και στην δική μας έρευνα ένας πρώτος περιορισμός ήταν ότι κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κάποια από τα άτομα του δείγματος, αντιμετώπισαν δυσκολία στην κατανόηση των ερωτήσεων, δεν γνώριζαν δηλαδή, το ακριβές περιεχόμενο κάποιων εκφράσεων. Ο τρόπος με τον οποίο προσπαθήσαμε να αρθεί αυτή η δυσκολία είναι ότι κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από το δείγμα, ήταν παρούσες ή διαθέσιμες μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας οι ερευνήτριες, ώστε να επεξηγούνται οι απορίες που ανέκυπταν.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι μια σημαντική δυσκολία, την οποία δεν μπορούσαμε να προβλέψουμε, όταν ξεκινήσαμε να δημιουργούμε αυτή την εργασία, είναι το γενικό lock down της χώρας, εξαιτίας της πανδημίας. Κι αυτό γιατί είχε ως συνέπεια το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα να μην έχουμε άμεση πρόσβαση στο δείγμα. Έτσι υπήρξε δυσκολία στην εύρεση των ατόμων για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Για να προσπελάσουμε αυτό το εμπόδιο, αρχικά προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε το δείγμα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Όμως η ανταπόκριση δεν ήταν η επιθυμητή. Οπότε για να αντιμετωπίσουμε αυτή την δυσκολία, επιμείναμε στην αποστολή του ερωτηματολογίου. Γεγονός που συνέβαλε εν μέρει στην αντιμετώπιση του συγκεκριμένου εμποδίου. Στην πορεία, όμως οι σχολικές μονάδες άνοιξαν, κι αυτό βοήθησε στο να συγκεντρωθούν τα ερωτηματολόγια, με μεγαλύτερη ευκολία.

Βέβαια, ωφέλησε αρκετά και το γεγονός ότι μέλη της ερευνητικής ομάδας συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων, γεγονός που συνέβαλε στην προσέγγιση του δείγματος. Επίσης η ερευνητική ομάδα αποτελείται από τέσσερα άτομα, επομένως τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και έτσι συμπληρώθηκε ο επιθυμητός αριθμός.

4.6 Η στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου

Μετά τη συγκέντρωση των δεδομένων με το ερωτηματολόγιο, έπεται η κωδικοποίηση, η ανάλυση και η ερμηνεία τους (Μακράκης, 1998,1999). Οι πληροφορίες, λοιπόν, που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το Στατιστικό Πακέτο των Κοινωνικών Επιστημών (Statistical Package for the Social Sciences), SPSS.

Αρχικά όλες οι μεταβλητές κωδικοποιήθηκαν στο πρόγραμμα SPSS. Στη συνέχεια δόθηκε στα ερωτηματολόγια ένας αύξων αριθμός και τα δεδομένα τους καταχωρήθηκαν στο πρόγραμμα. Έτσι για τις μεταβλητές που προέκυψαν κατασκευάστηκαν πίνακες ώστε με την απεικόνιση αυτή να γίνονται ευκολότερα κατανοητά τα αποτελέσματα.

Σε πρώτη φάση μέσω της περιγραφικής στατιστικής έγιναν οι κατανομές συχνοτήτων για τα δημογραφικά δεδομένα της έρευνας, δηλαδή, το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την ύπαρξη και τον αριθμό των τέκνων καθώς και την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε η κατανομή συχνοτήτων για την καταγραφή των λόγων πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, των κινήτρων, των δυσκολιών και των οφελών από την συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Κεφάλαιο 5^ο - Παρουσίαση αποτελεσμάτων

5.1 Κοινωνικό - δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 223 άτομα εκ των οποίων, οι 91 ερωτώμενοι είναι άνδρες (40,8%) και οι 132 γυναίκες (59,2%).

Σχετικά με την ερώτηση 2, που αφορά την ηλικία, όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, οι περισσότεροι ήταν μεταξύ των ηλικιών 39-48 ετών (36,6%), ακολουθούν τα άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 29-38 ετών (25,0%), έπονται αυτοί των 18-28 ετών (17,6%), στη συνέχεια είναι τα άτομα της ηλικιακής ομάδας 49-58 ετών (17,4%) και τέλος αυτοί που ανήκουν μεταξύ των ηλικιών 59-68 ετών (3,3%).

Σε ότι αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, από τον πίνακα 1, προκύπτει ότι 62 άτομα δήλωσαν ότι είναι άγαμα (27,6%), 109 άτομα δήλωσαν ότι είναι έγγαμα (48,9%), 41 άτομα διαζευγμένα (18,6%), 7 άτομα δήλωσαν ότι βρίσκονται σε κατάσταση χηρείας και 4 άτομα δήλωσαν άλλο (1,8%).

Ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι έχει αποκτήσει παιδιά, 59,9% δηλαδή 134 άτομα, ενώ το 40,1% δεν έχει αποκτήσει, δηλαδή 89 άτομα. Αναφορικά με την ερώτηση 5, η οποία αφορά τον αριθμό των παιδιών, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων έχουν 2 παιδιά με 41,4%, ακολουθούν αυτοί που έχουν αποκτήσει 3 παιδιά με 24,9%, με 1 παιδί είναι το 22,6%, το 10,5% έχει αποκτήσει 4 παιδιά και μόλις ένα άτομο έχει 5 παιδιά (0,8%).

Τα δημογραφικά στοιχεία ολοκληρώνονται με την ερώτηση 6, η οποία αφορά την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι συμμετέχοντες εργάζονται με ποσοστό 60,1%, 58 άτομα είναι άνεργα (26,0%), 18 άτομα είναι άεργα (8,1%) και 13 άτομα επέλεξαν το άλλο (5,8%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Κοινωνικό – δημογραφικά στοιχεία δείγματος

ΦΥΛΟ	N	%
ΑΝΔΡΑ Σ	91	40,8
ΓΥΝΑΙΚΑ	132	59,2
Σύνολο	223	100,0
ΗΛΙΚΙΑ	N	%
18-28	40	17,6
29-38	56	25
39-48	81	36,6
49-58	39	17,4
59-68	7	3,3
Σύνολο	223	100,0
ΟΙΚΟΓ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	%
ΑΓΑΜΟΣ/Η	62	27,6
ΕΓΓΑΜΟΣ/Η	109	48,9
ΧΗΡΟΣ/Α	7	3,2
ΔΙΑΖΕΥ/ΝΟΣ-Η	41	18,6
ΑΛΛΟ	4	1,8
Σύνολο	223	100,0
ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ	N	%
ΝΑΙ	134	59,9
ΟΧΙ	89	40,1
Σύνολο	223	100,0
ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	N	%
1 ΠΑΙΔΙ	30	22,6
2 ΠΑΙΔΙΑ	56	41,4
3 ΠΑΙΔΙΑ	33	24,9
4 ΠΑΙΔΙΑ	14	10,5
5 ΠΑΙΔΙΑ	1	0,8
Σύνολο	134	100,0
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	%
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΣ/Η	134	60,1

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Κοινωνικό – δημογραφικά στοιχεία δείγματος

ΦΥΛΟ	N	%
ΑΝΔΡΑ Σ	91	40,8
ΓΥΝΑΙΚΑ	132	59,2
Σύνολο	223	100,0
ΗΛΙΚΙΑ	N	%
18-28	40	17,6
29-38	56	25
39-48	81	36,6
49-58	39	17,4
59-68	7	3,3
ΑΝΕΡΓΟΣ/Η	58	26,0
ΑΕΡΓΟΣ/Η	18	8,1
ΑΛΛΟ	13	5,8
Σύνολο	223	100,0

5.2 Ηλικία, τάξη και λόγοι πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου

Αναφορικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με την ηλικία εγκατάλειψης του σχολείου, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης διαπιστώνουμε από τον πίνακα 2, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό το συναντάμε μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 13-15 ετών (45,7%), ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 16-19 ετών (41,4%) και τέλος είναι η ηλικιακή ομάδα 8-12 ετών (12,9%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΗΛΙΚΙΑ ΠΡΟΩΡΗΣ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ

	N	%
8 -12	29	12,9
13- 15	102	45,7
16 – 19	92	41,4
Σύνολο	223	100,0

Σχετικά με την ερώτηση 8, ποια τάξη του σχολείου είχαν ολοκληρώσει τα άτομα μέχρι την ηλικία που εγκατέλειψαν το σχολείο, όπως διαφαίνεται και από τον πίνακα 3, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, 91 άτομα, εγκατέλειψαν πρόωρα το

σχολείο μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δηλαδή, την τρίτη γυμνασίου, (40,8%). Ακολουθεί η ΣΤ' Δημοτικού με 31 άτομα (13,9%), στη συνέχεια έπονται η Α' και Β' Γυμνασίου με ίδιο ποσοστό (13,5%) και 30 άτομα. Στη συνέχεια έχουμε 24 άτομα στην Α' Λυκείου (10,8%), ακολουθεί η Β' Λυκείου με 14 άτομα (6,3%). Ενώ στις τελευταίες θέσεις είναι η Γ' και η Ε' Δημοτικού με 2 (0,9%) και 1 (0,4%) άτομα αντίστοιχα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3:ΤΑΞΗ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ

	N	%
Γ' Δημ.	2	0,9
Ε' Δημ.	1	0,4
ΣΤ' Δημ.	31	13,9
Α' Γυμν.	30	13,5
Β' Γυμν	30	13,5
Γ' Γυμν.	91	40,8
Α' Λυκ.	24	10,8
Β' Λυκ.	14	6,3
Σύνολο	223	100,0

Αναφορικά με τους λόγους της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος, όπως διακρίνεται από τα αποτελέσματα των πινάκων 4 και 5, οι βασικότεροι λόγοι είναι οικογενειακοί με ποσοστό 47,9% και οικονομικοί με 47,4%. Ακολουθούν, οι μαθησιακές δυσκολίες με 44,2%, οι δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος 38,2%, η αποξένωση από το σχολικό περιβάλλον 27,4% και οι συναισθηματικές δυσκολίες 34,4%. Ενώ, αντίθετα φαίνεται πως είναι λιγότεροι εκείνοι που πήραν αυτή την απόφαση για λόγους υγείας 80,1% ή για λόγους δυσκολιών στη μετακίνηση 63,5%. Επιπλέον, ένα μικρό ποσοστό (7,6%) του δείγματος, θέτει ως άλλους λόγους το γάμο, την εργασία και το στρες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΛΟΓΟΙ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (%)

	Συχνότητα %	
	Καθόλου/ Ελάχιστα	Αρκετά / Πολύ Πάρα Πολύ
Συναισθηματικές Δυσκολίες	58,3	34,4
Μαθησιακές Δυσκολίες	50,0	44,2
Προβλήματα Υγείας	80,1	17,5
Αποξένωση από το σχολικό περιβάλλον	59,8	27,4
Δύσκολη οικονομική κατάσταση	49,8	47,4
Δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος	50,9	38,2
Δυσκολία μετακίνησης	63,5	29,0
Οικογενειακοί λόγοι	54,2	47,9
Άλλοι λόγοι	7,6 (γάμος, εργασία, στρες)	

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΛΟΓΟΙ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ)

	Πλήθος	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη Τιμή
Συναισθ. Δυσκολίες	223	1,0717	1,27140	,9040	1,2395
Μαθησ. Δυσκολίες	223	1,3274	1,25041	1,1623	1,4924
Προβλήματα Υγείας	223	,5291	1,04313	,3915	,6668
Αποξένωση σχολικού περιβ.	223	,9058	1,16058	,7527	1,0590
Οικον. Λόγοι	223	1,5157	1,44835	1,3246	1,7068
Δυσλειτ. Εκπ. Συστήματος	223	1,1883	1,20825	1,0289	1,3478
Δυσκολία μετακίνησης	223	,9193	1,28145	,7502	1,0884
Οικογ Λόγοι	223	1,5740	1,52240	1,3731	1,7749

5.3 Κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες να συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης

Αναφορικά με τον τρίτο άξονα των ερωτημάτων, που αφορά τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες στην επανένταξη τους σε προγράμματα εκπαίδευσης, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τον πίνακα 6, τα βασικότερα κίνητρα συμμετοχής του δείγματος, φαίνεται να είναι η διεύρυνση των γνώσεων (88,8%) και έπεται η επαγγελματική εξέλιξη (82,5%). Ακολουθούν η βελτίωση του βιογραφικού (74%), η

αύξηση του εισοδήματος (71,3%), η υποστήριξη των εκπαιδευτικών (69,4%), η ενθάρρυνση της οικογένειας (68,1%), η γνωριμία με νέους ανθρώπους (65%), η απόδραση από την καθημερινότητα (62,3%) και η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (61,9%).

Ενώ αντίθετα η συμμετοχή των φίλων δεν λειτούργησε ως ισχυρό κίνητρο, καθώς λίγο παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (52%) επέλεξαν το καθόλου και το ελάχιστα. Αξίζει να σημειωθεί πως ένα ποσοστό 0,8% δήλωσε πως η συμμετοχή του σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ήταν όνειρο ζωής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

	Συχνότητα %	
	Καθόλου/ Ελάχιστα	Αρκετά / Πολύ / Πάρα Πολύ
Βελτίωση Βιογραφικού	26,0	74,0
Επαγγελματική Εξέλιξη	17,5	82,5
Διεύρυνση γνώσεων	11,2	88,8
Αύξηση εισοδήματος	28,7	71,3
Συμμετοχή φίλων	52,0	48,0
Γνωριμία με νέους ανθρώπους	35,0	65,0
Απόδραση από την καθημερινότητα	37,7	62,3
Δημιουργική αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	38,1	61,9
Ενθάρρυνση Οικογένειας	31,8	68,1
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	30,5	69,4
Άλλοι λόγοι	0,8 (Αίσθημα μειονεξίας, όνειρο ζωής)	

5.4 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο τέταρτος άξονας, σχετίζεται με τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι στη διάρκεια συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διεργασία, όταν αποφασίζουν να επανέλθουν μετά από μήνες ή/και χρόνια αποχής από την σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τον πίνακα 7, ως τις σημαντικότερες δυσκολίες το δείγμα αναφέρει ότι είναι η έλλειψη χρόνου, το άγχος και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις με 66,9%, 64,1% και 63,7% αντίστοιχα. Εξίσου, σημαντικό εμπόδιο αποτελεί ο φόβος της αποτυχίας με ποσοστό 56,5%, αλλά και η δυσκολία ανταπόκρισης λόγω ηλικίας με ποσοστό 48,9%.

Αντίθετα η αποθάρρυνση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη οικογενειακής στήριξης, φαίνεται να μην αποτελεί εμπόδιο, καθώς οι συμμετέχοντες επέλεξαν το καθόλου και το ελάχιστα με ποσοστό 82,5% και 74,1% αντίστοιχα. Όπως επίσης, η δυσκολία μετακίνησης (64,6%) και οι οικονομικοί λόγοι (56%) φαίνεται να δυσκολεύουν ελάχιστα έως καθόλου τους συμμετέχοντες.

Ενώ, τέλος ένα ποσοστό 0,8% του δείγματος, όρισε ως δυσκολία τις απουσίες και τις προσωπικές δυσκολίες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7:ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

	Συχνότητα %	
	Καθόλου/ Ελάχιστα	Αρκετά/ Πολύ/ Πάρα Πολύ
Οικονομικοί λόγοι	56,0	44,1
Επαγγελματικές Υποχρεώσεις	36,2	63,7
Έλλειψη χρόνου – ωράριο	32,8	66,9
Δυσκολία μετακίνησης	64,6	35,3
Δυσκολία ανταπόκρισης λόγω ηλικίας	51,1	48,9
Άγχος	35,9	64,1
Φόβος αποτυχίας	43,6	56,5
Έλλειψη οικογενειακής στήριξης	74,1	25,8
Αποθάρρυνση εκπαιδευτικών	82,5	17,5
Άλλοι λόγοι	0,8 (απουσίες, προσωπικές δυσκολίες)	

5.5 Οφέλη επανόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία

Αναφορικά με τον πέμπτο και τελευταίο άξονα, ο οποίος συνδέεται με τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ένας εκπαιδευόμενος από την εκ νέου εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διεργασία, όπως προκύπτει από τον πίνακα 8, διαπιστώνουμε ότι για τους συμμετέχοντες το πιο σημαντικό όφελος, είναι το ενδιαφέρον για γνώση και μάθηση (93,6%). Επιπλέον, τυγχάνουν συναισθηματικής ικανοποίησης κατά 89,2%. Επίσης, θεωρούν ότι βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες (87,1%), εξελίσσονται επαγγελματικά (83%) και αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις (81,7%). Ενώ παράλληλα τους βοηθάει να διαφεύγουν από άλλες καταστάσεις (57,4%), που πιθανόν να τους απασχολούν στην καθημερινότητα τους.

Τέλος, ένα ποσοστό 0,7% του δείγματος όρισε ως οφέλη, την ηθική ικανοποίηση, την βελτίωση της αυτοπεποίθησης αλλά και το γεγονός ότι μπορεί να αποτελέσουν παράδειγμα για τα παιδιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8:ΟΦΕΛΗ ΕΠΑΝΑΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

	Συχνότητα %	
	Καθόλου/ Ελάχιστα	Αρκετά / Πολύ / Πάρα Πολύ
Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων	18,4	81,7
Επαγγελματική εξέλιξη	17,1	83,0
Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας	13,0	87,1
Ενδιαφέρον για γνώση/μάθηση	6,3	93,6
Διαφυγή από άλλες καταστάσεις	42,6	57,4
Συναισθηματική ικανοποίηση	10,7	89,2
Άλλοι λόγοι	0,7 (Ηθική ικανοποίηση, αυτοπεποίθηση, παράδειγμα για τα παιδιά)	

5.6 Στήριξη κοινωνικού δικτύου

Αναφορικά με τη στήριξη του κοινωνικού δικτύου των συμμετεχόντων, όπως διακρίνουμε από τον πίνακα 9, διαπιστώνουμε ότι η οικογένεια ως κοινωνικό δίκτυο συμβάλλει σημαντικά στην απόφαση επαναφοράς ενός ατόμου στην εκπαιδευτική

διεργασία. Συγκεκριμένα, το 68,1% δήλωσε πως η ενθάρρυνση της οικογένειας βοήθησε αρκετά/ πολύ /πάρα πολύ στην προσπάθεια επαναφοράς τους στην εκπαίδευση, ενώ, το 31,8% δήλωσε πως βοήθησε ελάχιστα ή καθόλου.

Κάτι ανάλογο διαπιστώνουμε και για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, καθώς το 69,4% δήλωσε ότι οι εκπαιδευτές συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό για την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, σε αντίθεση με το 30,5% που δήλωσε ότι συνέβαλε ελάχιστα ή καθόλου.

Παράλληλα, αξίζει να σημειώσουμε ότι τόσο η οικογένεια, όσο και οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνικό δίκτυο, φαίνεται να μην αποτελεί δυσκολία συμμετοχής σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος. Καθώς το 74,1% επέλεξε το καθόλου ή το ελάχιστα στην έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης. Όπως επίσης, το 82,5% επέλεξε τις ίδιες επιλογές για την αποθάρρυνση των εκπαιδευτικών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΣΤΗΡΙΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ

	Συχνότητα %	
	Καθόλου/ Ελάχιστα	Αρκετά/ Πολύ/ Πάρα Πολύ
Κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης		
Ενθάρρυνση Οικογένειας	31,8	68,1
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	30,5	69,4
Δυσκολίες συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης		
Έλλειψη οικογενειακής στήριξης	74,1	25,8
Αποθάρρυνση εκπαιδευτικών	82,5	17,5

5.7 Έλεγχος συσχετίσεων

Έπειτα από έλεγχο που πραγματοποιήθηκε σε διμεταβλητές συσχετίσεις, με έλεγχο σύγκρισης ποσοστών χ^2 , στατιστικά σημαντικές διαφορές, δηλαδή $p \leq 0,05$, παρατηρήθηκαν στη συσχέτιση «φύλο» και «ηλικία εγκατάλειψης», όπου $p=0,012 < 0,05$ (πίνακας 10).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Φύλο*Ηλικία εγκατάλειψης Crosstab

	Ηλικία εγκατάλειψης σχολείου		
	8-12	13-15	16-19
Φύλο	%	%	%
A	14,29	42,86	42,87
Γ	12,12	47,73	40,15
Pearson Chi – Square	Value	Df	Asymp.Sig. (2-sided)
	22.715	10	,012

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 10, γίνεται εύκολα αντιληπτό, ότι τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες εγκαταλείπουν συχνότερα το σχολείο σε ηλικίες από 13-15 ετών. Αυτό πιθανόν να δηλώνει την κρισιμότητα των ηλικιών μεταξύ 13-15 ετών για τη συνέχιση των τάξεων του σχολείου και από τα δύο φύλα. Αντίστοιχα, μετά την ολοκλήρωση των 16 ετών, οι άνδρες φαίνεται να έχουν το προβάδισμα κάτι που ενδεχομένως δηλώνει πως οι άνδρες δε συνεχίζουν στον ίδιο ρυθμό με τις γυναίκες στην ανώτατη εκπαίδευση.

Επίσης, στατιστικά σημαντική αναδείχθηκε και η συσχέτιση μεταξύ «ηλικίας» και «επαγγελματικής εξέλιξης» ως όφελος επανόδου στην εκπαιδευτική διεργασία, καθώς $p=0,000<0,05$ (πίνακας 11).

Για την σχέση, λοιπόν, της «ηλικίας» με την «Επαγγελματική Εξέλιξη», διαπιστώνουμε από τον πίνακα 11, ότι σχεδόν όλες οι ηλικιακές ομάδες, στο μεγαλύτερο σύνολο τους, δήλωσαν ότι αποτελεί ισχυρό όφελος της επαναφοράς τους στην σχολική τάξη η επαγγελματική εξέλιξη. Εξάιρεση αποτελεί η ηλικιακή ομάδα 59-68 ετών, όπου τα άτομα αυτά, θεωρούν ότι η επαγγελματική εξέλιξη δεν αποτελεί ένα σημαντικό όφελος για την επανένταξη τους στην εκπαίδευση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Ηλικία*Επαγγελμ. Εξέλιξη Crosstab

	Όφελος: Επαγγελμ. Εξέλιξη		
	Καθόλου / Ελάχιστα	Αρκετά / Πολύ / Πάρα Πολύ	
Ηλικία	%	%	
18-28	17,5	82,5	
29-38	12,5	87,5	
39-48	12,35	87,65	
49-58	28,21	71,79	
59-68	85,71	14,29	
Pearson Chi – Square	Value	Df	Asymp.Sig. (2-sided)
	273,617	184	,000

Άλλη μία σχέση που αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική είναι η «ηλικία» με την «Βελτίωση Επικοινωνιακής Ικανότητας», καθώς $p=0,013 < 0,05$ πίνακας 12. Επιπλέον, από τον πίνακα 12, διακρίνεται ότι όλες οι ηλικιακές ομάδες θεωρούν ότι η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας είναι ένα πολύ σημαντικό όφελος από την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διεργασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Ηλικία* Βελτίωση Επικoin. Ικανότητας Crosstab

	Όφελος: Βελτίωση Επικoin. Ικανότητας		
	Καθόλου / Ελάχιστα	Αρκετά / Πολύ / Πάρα Πολύ	
Ηλικία	%	%	
18-28	20	80	
28-38	7,14	92,86	
39-48	12,35	87,65	
49-58	12,82	87,18	
59-68	28,57	71,43	
Pearson Chi – Square	Value 229,074	Df 184	Asymp.Sig. (2-sided) ,013

Εξίσου στατιστικά σημαντική βρέθηκε η σχέση «οικογενειακής κατάστασης» και «επαγγελματικής εξέλιξης», καθώς $p=0,002 < 0,05$, (πίνακας 13). Πιο συγκεκριμένα από τον πίνακα 13, διακρίνουμε ότι οι άγαμοι, οι έγγαμοι, οι διαζευγμένοι αλλά και εκείνοι που έχουν επιλέξει το άλλο, θεωρούν ότι η οικογενειακή τους κατάσταση επενεργεί θετικά στην επαγγελματική τους εξέλιξη, ως όφελος από την επανένταξη τους στην εκπαίδευση. Αντίθετα 5 από τα 7 άτομα που βρίσκονται σε κατάσταση χηρείας θεωρούν ότι η επαγγελματική τους εξέλιξη δεν αποτελεί ιδιαίτερο όφελος από την επιστροφή στα θρανία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Οικoγ. κατάσταση*Επαγγελμ. Εξέλιξη Crosstab

	Όφελος: Επαγγελμ. Εξέλιξη	
	Καθόλου / Ελάχιστα	Αρκετά / Πολύ / Πάρα Πολύ
Οικoγ. Κατάσταση	%	%
ΑΓΑΜΟΣ/Η	4,48	23,32
ΕΓΓΑΜΟΣ/Η	8,07	40,81
ΧΗΡΟΣ/Α	2,24	0,9
ΔΙΑΖΕΓΜΕΥΝΟΣ/Η	3,14	15,25

Άλλο		0	1,79
Pearson Chi – Square	Value	Df	Asymp.Sig. (2-sided)
	37,241	16	,002

Τέλος να αναφέρουμε ότι πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις και σε άλλες μεταβλητές όπου δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Ενδεικτικά αναφέρονται δύο παραδείγματα, όπως η συσχέτιση «φύλο» και «Συναισθηματικοί λόγοι εγκατάλειψης του σχολείου» (πίνακας 14), όπου $p=0.126>0.05$. Καθώς και η συσχέτιση μεταξύ «φύλο» και «Μαθησιακοί λόγοι εγκατάλειψης» (πίνακας 15), όπου $p=0.126>0.05$.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Φύλο*Συναισθ. Λόγοι εγκατάλειψης_Crosstab

Φύλο		Συναισθ. Λόγοι Εγκατάλειψης	
		Καθόλου/ Ελάχιστα	Αρκετά/ Πολύ/ Πάρα Πολύ
		%	%
A	71,43	28,57	
Γ	66,67	33,33	
Pearson Chi – Square	Value	Df	Asymp.Sig. (2-sided)
	7,184	4	,126

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Φύλο*Μαθησιακοί Λόγοι Εγκατάλειψης_Crosstab

Φύλο		Μαθησιακοί Λόγοι Εγκατάλειψης	
		Καθόλου/ Ελάχιστα	Αρκετά/ Πολύ/ Πάρα Πολύ
		%	%
A	54,95	45,05	
Γ	62,88	37,12	
Pearson Chi – Square	Value	Df	Asymp.Sig. (2-sided)
	1,849	4	,763

Κεφάλαιο 6^ο - Συζήτηση - Προτάσεις

6.1 Συζήτηση

Από την παραπάνω ερευνητική εργασία και την ανάλυση των ερωτηματολογίων, προέκυψε ότι στο συγκεκριμένο δείγμα οι **γυναίκες εκπαιδευόμενες**, είναι περισσότερες στον αριθμό (139), σε σύγκριση με αυτό των ανδρών (91). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι γυναίκες επιδιώκουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, την επαναφορά τους στην εκπαίδευση, ως ενήλικες.

Οι ηλικιακές ομάδες που υπερτερούν είναι αυτές των 39-48 (36,6%). Βέβαια, υπάρχουν εκπαιδευόμενοι οι οποίοι ανήκουν και στις άλλες ηλικιακές ομάδες, που αυτό μας δίνει την δυνατότητα να έχουμε τις απόψεις από όλο το εύρος των ηλικιών.

Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες, όσον αφορά την **οικογενειακή τους κατάσταση** είναι έγγαμοι, 109 συμμετέχοντες. Ενώ, επίσης, 134 άτομα έχουν την ιδιότητα του γονέα, με το μεγαλύτερο ποσοστό να διαθέτει 2 παιδιά (41,4%).

Τα δημογραφικά στοιχεία ολοκληρώνονται με **την επαγγελματική κατάσταση** των ερωτώμενων. Στην πλειοψηφία τους είναι εργαζόμενοι, και πιο συγκεκριμένα 134 άτομα (60,1%) εργάζονται. Βέβαια, δεν γνωρίζουμε αν η εργασία αυτή είναι κάτι σταθερό και μόνιμο. Υποθέτουμε όμως, ότι τα άτομα αυτά ίσως να αναζητούν κάτι καλύτερο μέσω της εξειδίκευσης τους, από την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Επίσης για τα άτομα τα οποία είναι άνεργα μπορούμε να πούμε ότι ο παραπάνω ισχυρισμός (αύξηση δυνατοτήτων στην αγορά εργασίας), ισχύει.

Επομένως, με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που είχαμε θέσει: **«Ποιό είναι το προφίλ των ενηλίκων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο;»**, τα αποτελέσματα του πρώτου άξονα του ερωτηματολογίου (προσωπικά/ δημογραφικά στοιχεία) μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μία ποικιλία στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας και ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν μεγάλη ανάγκη της σημερινής εποχής.

Τα αποτελέσματα του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου, όσο αφορά το πρώτο ερώτημα που έχει να κάνει με την ηλικία εγκατάλειψης, δείχνουν ότι τα περισσότερα άτομα εγκατέλειψαν το σχολείο σε ηλικία 13-15 ετών (45,7%). Οι περισσότεροι εξ αυτών, 91 άτομα, είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (Γ' Γυμνασίου). Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν, εν μέρει, με τον ορισμό της Eurostat, που αναφέρεται παραπάνω. Βέβαια, αν και ο ορισμός εστιάζει σε άτομα μεγαλύτερα από 18 χρονών, είναι αποδεκτό πως η εγκατάλειψη του σχολείου είναι ένα μακροχρόνιο φαινόμενο απεμπλοκής από την εκπαιδευτική διαδικασία το οποίο άρχισε ή πραγματοποιήθηκε σε μικρότερη ηλικία (Ιερείδης, χ.χ).

Κάτι αντίστοιχο αναδύθηκε, από την συσχέτιση της μεταβλητής **«φύλο»** με την μεταβλητή **«ηλικία εγκατάλειψης»**, όπου υπήρξε στατιστικά σημαντική. Καθώς και για τα δύο φύλα η καίρια ηλικιακή περίοδος εγκατάλειψης του σχολείου αναδείχθηκε η 13 - 15 ετών. Πρόκειται για την περίοδο της εφηβείας, όπου στην συγκεκριμένη φάση της ζωής τους τα άτομα αυτά, είναι ένα βήμα μακριά από την ενηλικίωση, την επαγγελματική αποκατάσταση, την ανεξαρτησία, την ολοκλήρωση τους ως

προσωπικότητες. Όμως όλα αυτά δημιουργούν άγχος παρά την αναμφισβήτητη λαχτάρα να τα αποκτήσουν (Σταθόπουλος, 2015) και πιθανόν παρακινημένοι από τον παρορμητισμό που διακρίνει αυτή την ηλικία, να οδηγήθηκαν στην εγκατάλειψη του σχολείου, προκειμένου να κατακτήσουν νωρίτερα, όλα αυτά που «ονειρεύονται».

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, **«Ποιες είναι οι δυσκολίες που ανακύπτουν στην παιδική ή εφηβική ηλικία των ατόμων και τα οδηγούν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου;»**, κυριαρχούν τα οικογενειακά και τα οικονομικά προβλήματα, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους και ασκούν επιρροή το ένα στο άλλο. Οπότε ένα βασικό συμπέρασμα που μπορεί να προκύψει από την έρευνα μας, είναι ότι τα άτομα αυτά, ενδεχομένως να κατάγονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, όπου αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν το σχολείο για να μπορέσουν να συμβάλουν στο βιοπορισμό της οικογένειας. Ενώ εξίσου σημαντικά θεωρούνται οι μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και οι ίδιες οι δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, που αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, θεωρώντας ότι υπάρχουν οι ίδιες ανάγκες, εθελουφλώντας για την διαφορετικότητα. Είναι φανερό ότι η αδυναμία του σχολείου να υποστηρίξει ποικιλότητα την μάθηση και την συστηματική φοίτηση παιδιών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, παίζει καθοριστικό ρόλο στην απόφαση των τελευταίων να το εγκαταλείψουν (Ακριτίδης και συν, χ.χ).

Η οικονομική κατάσταση, ως λόγος εγκατάλειψης, σχετίζεται με την θεωρία της υλικής αποστέρησης. Οι υποστηρικτές της, Wedge και Prosser (1973), έδωσαν έμφαση στις μεγαλύτερες πιθανότητες που έχουν τα παιδιά που μεγαλώνουν σε φτωχικές οικογένειες να είναι πιο επιρρεπή στο να αντιμετωπίσουν προβλήματα μαθησιακής φύσεως. Η φτώχεια προκαλεί δύσκολες συνθήκες ζωής και συχνά υπονομεύει τα μορφωτικά προνόμια για τα παιδιά φτωχών, πολυμελών και οικονομικά υποβαθμισμένων οικογενειών (Herbert, 1996 στο Παπάνης & Γιαβρίμης, χ.χ). Επομένως, αυτό που μπορούμε να διαπιστώσουμε είναι ότι η οικονομική κατάσταση που σχετίζεται και επηρεάζει το κλίμα της οικογένειας, αποτέλεσε για ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων κύρια δυσκολία εγκατάλειψης του σχολείου. Ενώ, μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι αυτό προέκυψε ως ανάγκη, ώστε να συμβάλλουν οικονομικά ακόμη και τα μικρότερα μέλη της οικογένειας, βρίσκοντας μία δουλειά.

Επίσης, αρκετοί από τους συμμετέχοντες εγκατέλειψαν το σχολείο, αισθανόμενοι απογοήτευση από την σχολική εκπαίδευση, καθώς αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, ή δυσκολίες που σχετίζονται με τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού

συστήματος. Η σχολική επίδοση σαν λόγος εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος σχετίζεται με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου. Όπου ο Pierre Bourdieu (1993), θεωρεί πως η χαμηλή πρόοδος των μαθητών του σχολείου της εργατικής τάξης σχετίζεται με το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο υποβαθμίζει τη μόρφωση, τις ικανότητες και την εμπειρία και ως εκ τούτου το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται οι μαθητές της εργατικής τάξης. Αυτό δεν είναι απαραίτητα μία διαδικασία που γίνεται με πρόθεση, αλλά ένα επακόλουθο της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπάνης & Γιαβρίμης, χ.χ).

Ο Bourdieu (1993) ονομάζει «πολιτισμικό κεφάλαιο» το πλεονέκτημα που υποστηρίζει πως έχουν τα παιδιά της μεσαίας τάξης στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο τους βοηθά να επιτύχουν καθώς είναι παρόμοιο το πολιτιστικό υπόβαθρο τους με αυτό της άρχουσας τάξης. Αντίθετα, θεωρεί πως οι μαθητές που ανήκουν στην εργατική τάξη είναι ευκολότερο να αποτύχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς οι γνώσεις και οι αξίες τους ερμηνεύονται ως υποδεέστερες και δεν συμπίπτουν με την «φύση» του σχολείου (Παπάνης & Γιαβρίμης, χ.χ).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που είχαμε θέσει «**Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες να συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης;**». Τα αποτελέσματα του τρίτου άξονα του ερωτηματολογίου, μας δείχνουν πως το βασικότερο κίνητρο των συμμετεχόντων αποτελεί η διεύρυνση γνώσεων. Αυτή είναι μία συνειδητή και στοχευμένη απόφαση που παίρνει ο ενήλικας για να πετύχει συγκεκριμένες ανάγκες για περισσότερη γνώση (Lovell, 1987). Επιπλέον, προκύπτει πως για τους ενήλικες κυριαρχούν τα επαγγελματικά κίνητρα, που έχουν σαν στόχο τη βελτίωσης της επαγγελματικής τους κατάστασης και κατά συνέπεια και του εισοδήματος, αφού εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά η επαγγελματική εξέλιξη, η βελτίωση του βιογραφικού και η αύξηση του εισοδήματος. Σε μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται τα κοινωνικά κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευόμενων, όπως η γνωριμία με νέους ανθρώπους αλλά και η απόδραση από την καθημερινότητα.

Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και η έρευνα της ΕΣΥΕ (2007) η οποία αφορούσε τα κίνητρα και τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η έρευνα αυτή κατέληξε στο συμπέρασμα πως το μεγαλύτερο ποσοστό (78,4%) των συμμετεχόντων παρακολουθεί εκπαιδευτικά προγράμματα για επαγγελματικούς λόγους ενώ το 16,7% για προσωπικούς. Όπως επίσης και έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (Public Issue, 2010) στην οποία το μεγαλύτερο ποσοστό αναφέρει πως η συμμετοχή του σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οφείλεται σε επαγγελματικούς λόγους και λιγότερο σε

προσωπικούς. Κάτι ανάλογο ανέδειξε και η έρευνα της Γκατζούνα (2018) η οποία σχετίζεται με τα κίνητρα συμμετοχής και τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σε συνδυασμό με τις άλλες έρευνες μπορούμε να πούμε πως τα κίνητρα για να συμμετέχει ένας ενήλικας σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι κυρίως η επαγγελματική εξέλιξη.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό μας ερώτημα **«Υπάρχει στήριξη του κοινωνικού δικτύου στην επαναφορά των ενηλίκων στην εκπαίδευση;»** μπορούμε να συμπεράνουμε πως η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην επανένταξη ενός ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό προκύπτει από τις σχετικές ερωτήσεις που απάντησαν οι ερωτώμενοι οι οποίες αφορούσαν την υποστήριξη του οικογενειακού και του εκπαιδευτικού κύκλου. Συγκεκριμένα στην ερώτηση 27 για την ενθάρρυνση της οικογένειας και την ερώτηση 28 για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι ερωτώμενοι αποκρίθηκαν πως τα μέλη της οικογένειας τους, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην απόφασή τους να επανέλθουν στην εκπαίδευση και επομένως η στήριξη τους ήταν καθοριστική για την επιστροφή τους στα θρανία.

Επιπλέον από τις απαντήσεις των ερωτώμενων φαίνεται ότι το κοινωνικό τους δίκτυο όχι μόνο συνέβαλε θετικά στο να επιστρέψουν στο σχολικό περιβάλλον, αλλά τους ενθαρρύνει και τους υποστηρίζει και κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από την έρευνα του Καραλλή (2013), η οποία σχετίζεται με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτό μας δείχνει πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν την υποστήριξη και την ενθάρρυνση της οικογένειάς τους όχι μόνο μέχρι να πάρουν την απόφαση να ενταχθούν σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης, αλλά σε όλη την προσπάθειά τους.

Ο τέταρτος άξονας της έρευνας, αφορά τα **εμπόδια που παρουσιάζονται στους ενήλικες ως προς τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση**. Όπως αναφέρει ο Rogers (2002), είναι αναμενόμενο να παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία οι ενήλικες διαμορφώνουν συμπεριφορές, αντιλήψεις και νέες στάσεις.

Οι πιο σημαντικές δυσκολίες που ανέκυψαν είναι αυτή της έλλειψης χρόνου και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις. Γεγονός που συνδέεται με τα πρακτικά ζητήματα τα οποία πρέπει να επιλύσουν οι ενήλικες ώστε να καταφέρουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση. Όπως να μπορέσουν να συνδυάσουν τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού

πλαίσιου με την οικογένεια, την εργασία και τις υπόλοιπες υποχρεώσεις της ενήλικης ζωής. Παράλληλα όμως, γίνεται αντιληπτό πως πολλές φορές ακόμα κι αν η θέληση για επιστροφή στη μάθηση είναι μεγάλη, παρουσιάζονται κάποιες υποχρεώσεις που δεν μπορούν να παραληφθούν. Πρόκειται για φυσικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Αθανασίου, 2006).

Ακόμα το άγχος, ο φόβος της αποτυχίας και η δυσκολία της ανταπόκρισης λόγω της ηλικίας, εμφανίζονται ως δυσκολίες στην καθημερινότητα του ενήλικα, που τον αποτρέπουν πολλές φορές να είναι συνεπής στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι οι ενήλικες έρχονται αντιμέτωποι, εκτός από τους φυσικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, με συναισθηματικούς προβληματισμούς και ανησυχίες. Πρόκειται για τους ψυχολογικούς παράγοντες και τα στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου (Κόκκος, 2008), που παράλληλα όμως, αποτελούν εκείνα τα εσωτερικά κίνητρα που ενισχύουν την επιστροφή και την παραμονή στην εκπαίδευση (Κόκκος, 2005).

Αντίθετα, η μετακίνηση, οι οικονομικοί λόγοι, η αποθάρρυνση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη της οικογενειακής στήριξης, φαίνεται να μην επηρεάζουν αρνητικά τους ενήλικες στην παραμονή τους στα θρανία. Ενώ η έρευνα των Pierrakeas et al, (2004) ανέδειξε ότι οι μη επαρκείς χρηματικές απολαβές δημιουργούν δυσκολίες στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Έτσι, λοιπόν, αναφορικά με το πέμπτο ερευνητικό μας ερώτημα, **«Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν κατά την διάρκεια της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και ποια εμπόδια χρειάζεται να υπερπηδήσουν;»**, από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, ενώ έχουν την διάθεση να συμμετέχουν, συναντούν διάφορες δυσκολίες, αφού η πορεία προς τη μάθηση δεν είναι απρόσκοπη. Έρχονται αντιμέτωποι με ένα πλήθος εμποδίων που αν δεν διευθετηθούν με τον κατάλληλο τρόπο, διακυβεύεται η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διεργασίας. Καθώς, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005α) τα εμπόδια αυτά επηρεάζουν την απόφασή τους για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και μπορεί να τους οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη του προγράμματος ή σε δυσκολίες κατάκτησης των γνωστικών στόχων. Ενώ, παράλληλα, οι κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενήλικων εκπαιδευόμενων, τους δυσκολεύουν να δείξουν συνέπεια, με αποτέλεσμα πολλές φορές να φτάνουν στο σημείο ακόμη και να εγκαταλείπουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Κόκκος, 2008).

Ακολουθεί ο πέμπτος άξονας που παρουσιάζει **τα οφέλη της επαναφοράς στην εκπαίδευση**. Σύμφωνα με τη μελέτη του Pinacci (2017) η εκπαιδευτική προσέγγιση ενισχύει θετικά τη μαθησιακή διαδικασία. Κάτι που επιβεβαιώνεται από την έρευνα μας, καθώς το ενδιαφέρον για μάθηση συγκέντρωσε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, 93,6%. Όπως επίσης εξίσου σημαντικό όφελος θεωρείται η συναισθηματική ικανοποίηση αλλά και η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας. Γενικά δηλαδή, αποτελούν όφελος οι προσδοκίες του ατόμου για προσωπική εξέλιξη. Τα αποτελέσματα αυτά θεωρούνται αρκετά αισιόδοξα καθώς οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι φαίνεται να επωφελούνται από τα θετικά στοιχεία της επιστροφής στην εκπαίδευση. Αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητά της και έτσι μπορούν να συνεχίζουν να στηρίζουν την επιλογή τους. Οι Behman, Crawford και Stacey (1997) αναφέρουν πως η εκπαίδευση έχει πολυεπίπεδα οφέλη όπως στον ατομικό, στον κοινωνικό και στον παραγωγικό τομέα.

Εξίσου σημαντική θεωρείται η επαγγελματική εξέλιξη, καθώς και η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων. Κάτι που αναδείχθηκε σε σχετική έρευνα από τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη Βόρεια Ελλάδα, όπου η συμμετοχή στην εκπαίδευση επιδρά στη βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης (Πανιτσίδου, 2013). Από την φύση του ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ον που επιθυμεί να εξελίσσεται, να οδεύει μπροστά και να επιδιώκει περισσότερα. Η εκπαίδευση είναι ο κύριος τρόπος με τον οποίο μπορεί να το πετύχει αυτό. Αποκτώντας περισσότερα εφόδια δημιουργούνται και περισσότερες ευκαιρίες. Αυτό συμβαίνει σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο και έρχεται σε συνάρτηση με τα υψηλά ποσοστά της επαγγελματικής εξέλιξης και των κοινωνικών σχέσεων.

Εξίσου σημαντική αναδείχθηκε και η διαφυγή από άλλες καταστάσεις, γεγονός που μπορούμε να συμπεράνουμε ότι πρόκειται για έναν τρόπο άμυνας του ενήλικα από οτιδήποτε τον απασχολεί σε μια προσπάθεια να στρέψει την προσοχή του σε ένα άλλο τομέα. Η εκπαίδευση, καθώς χρειάζεται χρόνο, ενέργεια και αρκετή συγκέντρωση πολλές φορές είναι η επιλογή εκείνων που θέλουν να διαφύγουν δίνοντας μάλιστα και το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Επομένως, από το έκτο ερευνητικό ερώτημα, **«Ποια είναι τα οφέλη που αποκομίζουν από την επαναφορά τους στην εκπαίδευση, ως ενήλικες;»**, το γενικό συμπέρασμα είναι ότι, η επιστροφή των ενηλίκων στην εκπαίδευση, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο εξάσκησης και αναβάθμισης των γνωστικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Ενώ μέσα από την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων, προωθείται

το αίσθημα του ανήκειν και της παραγωγικότητας. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Καραλής (2013) τα οφέλη των ενηλίκων από την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων, μπορεί να σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη, με το γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση, με την προσωπική και οικογενειακή ζωή, όπως το να βρουν ένα τρόπο διαφυγής από τα προβλήματα της καθημερινότητας αλλά και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον ελεύθερο τους χρόνο. Επομένως, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι ενώ οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι υποστηρίζουν ότι ένα σημαντικό κίνητρο για την επιστροφή τους στα θρανία, είναι η επαγγελματικής τους ανέλιξη, τα οφέλη που αποκομίζουν στη συνέχεια είναι πολλαπλά και εκτείνονται σε διάφορους τομείς.

Στα ίδια συμπεράσματα οδηγούμαστε από την συσχέτιση, του πρώτου (κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία) με τον πέμπτο άξονα (οφέλη επανόδου στην εκπαίδευση), όπου οι μεταβλητές που εμφάνισαν στατιστική σημαντικότητα, ήταν αρκετές. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε στατιστικά σημαντική η σχέση **«ηλικία – επαγγελματική εξέλιξη»**, όπου για τις περισσότερες ηλικιακές ομάδες θεωρείται ένα πολύ ισχυρό όφελος η επαγγελματική ανέλιξη, με εξαίρεση την ηλικιακή ομάδα 59-68. Ενδεχομένως, αυτό να ισχύει καθώς τα άτομα αυτά βρίσκονται πολύ κοντά στην ηλικία συνταξιοδότησης ή έχουν ήδη συνταξιοδοτηθεί, οπότε εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να ευσταθεί ως όφελος για την επανένταξη τους στο σχολείο. Άλλη μία στατιστικά σημαντική σχέση είναι η **«ηλικία - βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας»**, καθώς θεωρείται ένα πολύ σημαντικό όφελος για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ενώ τέλος, σημαντική αναδείχτηκε και η σχέση **«οικογενειακή κατάσταση-επαγγελματική εξέλιξη»**, όπου για τα περισσότερα άτομα, ανεξάρτητα την οικογενειακή τους κατάσταση, θεωρούν ότι η επαγγελματική εξέλιξη είναι πολύ σημαντική ως κέρδος για την πορεία της ζωής τους. Με εξαίρεση, βέβαια τα άτομα που βρίσκονται σε κατάσταση χηρείας, τα οποία δεν συμφωνούν με αυτό τον ισχυρισμό. Κι εδώ έρχεται να ενισχυθεί το αποτέλεσμα που προέκυψε από την έρευνα μας για την στήριξη των ενηλίκων εκπαιδευόμενων από το κοινωνικό τους δίκτυο.

6.2 Προτάσεις

Αρχικά είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η συγκεκριμένη μελέτη εκπονήθηκε στα γεωγραφικά πλαίσια της Περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου, οπότε

το δείγμα περιορίστηκε από άποψη μεγέθους και γεωγραφικής περιοχής, επομένως τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να αξιοποιηθούν για γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό. Ενώ, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η έρευνα αυτή, να διεξαχθεί σε ένα ευρύτερο πληθυσμό από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, ώστε να είναι εφικτό στην συνέχεια να γίνει μία σύγκριση των αποτελεσμάτων. Όπως εξίσου ενδιαφέρον θα είχε να πραγματοποιηθεί μία αντίστοιχη έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο, ώστε να διερευνηθεί σε βάθος το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και να παρθούν λύσεις που θα μπορούν να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά το ζήτημα αυτό.

Το Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής του ΙΕΠ αποτελεί τον φορέα που διερευνά, επεξεργάζεται, μελετά και ερμηνεύει τα δεδομένα, τα οποία συλλέγονται και παρέχονται από το διαδικτυακό πληροφοριακό σύστημα για την καταχώριση των δεδομένων των σχολικών μονάδων της επικράτειας myschool του ΙΤΥΕ Διόφαντος. Στο πλαίσιο αυτό, το παρατηρητήριο θα μπορούσε να αξιοποιήσει τέτοιου είδους έρευνες, με στόχο την σύγκριση του φαινομένου, ανά περιφερειακή ενότητα.

Όσο αφορά την δική μας έρευνα και με βάση, το γεγονός, ότι οι πιο σημαντικοί λόγοι εγκατάλειψης του σχολείου είναι η στενή σχέση της σχολικής διαρροής με την οικονομική και κοινωνική κατάσταση της οικογένειας, θεωρούμε ότι κρίνεται σημαντικό σε όλα τα σχολεία, και όχι μόνο στα σχολεία της ειδικής αγωγής, να υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί. Έτσι ώστε, να γίνεται διερεύνηση των μαθητικών αναγκών και να παρεμβαίνουν άμεσα μέσω των υπηρεσιών που υπάρχουν ώστε να αντιμετωπίζονται τέτοιου είδους δυσκολίες. Επιπλέον, εξίσου σημαντική θεωρείται η ψυχολογική στήριξη αυτών των παιδιών, ώστε να δυναμώσουν συναισθηματικά.

Παράλληλα, άλλη μία πρόταση, είναι η συνεργασία του σχολείου με τις δομές πρόνοιας και της κοινωνίας, ώστε να υπάρχει άμεση παρέμβαση. Ενώ οι συχνές ενημερώσεις γονέων και εκπαιδευτικών, προωθούν την συνεργασία και την καλύτερη αντιμετώπιση τέτοιων ζητημάτων. Όπως επίσης οι σχολές γονέων, ένας θεσμός, ο οποίος έχει παύσει να υπάρχει, θα ήταν σημαντικό να επανέλθει, ώστε να συντελέσει στην ενημέρωση των γονέων, για μια πιο αποτελεσματική και λειτουργική σχέση γονέων – παιδιών.

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως αυτό που ωθεί περισσότερο τους ενήλικες στην ένταξη τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η επιθυμία

τους να αποκτήσουν περισσότερη γνώση αλλά και η θέληση τους για επαγγελματική ανέλιξη. Επομένως, θα ήταν αρκετά ωφέλιμο να δημιουργηθούν περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, με μεγαλύτερες προοπτικές για επαγγελματική εξέλιξη και κατάρτιση. Ενώ, θα λειτουργήσει και ως κινητήριο μοχλός για την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Εν κατακλείδι, κρίνεται αναγκαία η πραγματοποίηση τέτοιου είδους ερευνών, προκειμένου να δίνετε η δυνατότητα για σύγκριση των εκάστοτε στοιχείων, η μελέτη των ανισοτικών τάσεων, αλλά και η σκιαγράφηση των κινήτρων και των εμποδίων. Γεγονός που θα συντελέσει στην πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του ζητήματος

Επίλογος

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και εργαλείων, έτσι ώστε να είναι σε θέση ένα άτομο να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανταγωνιστικές τάσεις της αγοράς εργασίας. Παρόλα

αυτά, πολλά παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση της τυπικής εκπαίδευσης.

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (ΠΣΕ) είναι ένα πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό πρόβλημα που προκαλείται από τη σύνθεση προσωπικών, κοινωνικών, οικονομικών, εκπαιδευτικών ή/και οικογενειακών λόγων. Η μαθητική διαρροή, λοιπόν, αποτελεί ένα μακροχρόνιο παγκόσμιο κοινωνικό ζήτημα.

Το φαινόμενο αυτό συνδέεται με πολλές αρνητικές επιπτώσεις τόσο για τα ίδια τα άτομα, όσο και για την ευρύτερη κοινωνία (ανεργία, νεανική εγκληματικότητα, κ.τ.λ.). Το πρόβλημα λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας, στην οποία η Εκπαίδευση Ενηλίκων έρχεται να δώσει μία «Δεύτερη Ευκαιρία» στα άτομα εκείνα, που στην ενήλικη ζωή τους επιλέγουν να επιστρέψουν στο σχολικό περιβάλλον και να συνεχίσουν αυτό που άφησαν «στη μέση». Καθώς, όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα που διεξήγαμε, τα οφέλη που αποκομίζουν τα άτομα από την συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι πολύ ισχυρά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αγγέλη, Δ. (2005). *Τα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτών και η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στην τάξη*. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τεύχος 5, Μάιος – Αύγουστος 2005, σ.35-44.
- Αθανασιάδου, Χ. (2002) *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*, Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Αθανασίου, Α. (2006). *Η υποκίνηση των ενηλίκων όσον αφορά την συμμετοχή τους σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης*, Τετραμηνιαία έκδοση Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τεύχος 7, Ιανουάριος – Απρίλιος 2006, σ.12-17.
- Ακριτίδης, Ν., Παπαδόπουλος, Σ., Τοκατζόγλου, Μ., (χ.χ) *Μελέτη της σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων μαθητών στα Διαπολιτισμικά σχολεία Ευόσμου & Ελευθέριου-Κορδελιού του νομού Θεσσαλονίκης*.
- Αναστασιάδης Π. (2005) *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα: 11 – 13 Νοεμβρίου 2005.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Τυπολογίες και Στρατηγικές. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σσ. 2, σελ 11-16.
- Βλάχου, Ε., Λαφάρα, Α. (2009). *Ευρωπαϊκό πρόγραμμα καλής πρακτικής στη διά βίου μάθηση*. Διεθνές. *PRO-SKILLS* , (5), 151-158.
- Γκατζούνα, Ε., (2018). *Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η γνώση των νέων τεχνολογιών και η ανάδειξη τους σε σημαντικό παράγοντα ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευόμενων*. Διπλωματική Εργασία, ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.
- Ζαρίφης, Γ. (2010) *Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα: Εμπειρική προσέγγιση των κινήτρων και των παραγόντων συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε. της Επικράτειας)*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ζαβλάνος, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλης
- Ζωντήρος, Δ. (2006). *Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε προγράμματα εκπαίδευσης που προσφέρονται από εργαστήρια ελευθέρων σπουδών*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Jarvis P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καντατζής, Κ. (2012) *Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των ιστολογίων στα Σ.Δ.Ε. Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία Μέρος 1*. Αθήνα: Ελληνικά.

- Καραλής, Θ., (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενήλικων στη δια βίου μάθηση*, Αθήνα, Ινστιτούτο εργασίας ΓΣΕΕ.
- Κελπανίδης, Μ. & Βруνιώτη, Κ (2004) Δια βίου μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπνευστή. Στο Δ. Βεργίδης, *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2004), «Αφιέρωμα Paulo Freire - Ira Shor: Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 25-26.
- Κόκκος Α. ((2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος Α. . (2005β). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές – Θεωρίες Κατάρτισης*. ΑΘΗΝΑ: ΤΟΜΟΣ 1, ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α. (2008) *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*, Πάτρα: Ομάδα Εκτέλεσης Έργου Ε.Α.Π.
- Κουκλατζίδου, Μ., (2017). *Το προφίλ και τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο Κοινωνικό Πανεπιστήμιο ενεργών πολιτών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτούζης Μ. (2013), *Διαρροή από τις δομές Δια Βίου Μάθησης Ενηλίκων*. Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Κυριαζή, Ν. (2009), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακράκης, Β. (1998,1999), *Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Στο: Βεργίδης, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης, Ματραλής, (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες*. Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μάνος, Ν. (1992). *Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχιατρικών Όρων*, 2^η έκδοση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, (τ. Β), Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μητρέλλου Σ. (2010). *Σχολική διαρροή και ένταξη στην αγορά εργασίας στο Βόρειο και Νότιο Αιγαίο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Νίκου, Λ., (2014). *Κίνητρα συμμετοχής καταρτιζόμενων στη συνεχιζόμενη στην επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα: Η περίπτωση προγραμμάτων ΛΑΕΚ στο Νομό Ευβοίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ.

- Ντεμουντέρ, Π. (2003). *Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανιτσίδου Ε. (2013) *Δια Βίου Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»;* Ευρύτερα Ατομικά και Κοινωνικά Οφέλη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). «*Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο*». Στο Καψάλης, Α. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρουσέας Π. & Βρετάκου Β. (2006). *Η μαθητική διαρροή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. 3η έρευνα μαθητικής διαρροής (γενιά μαθητών 2000-01). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Παρατηρητήριο Μετάβασης.
- Σιπητάνου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2010). *Προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ για τις θετικές στάσεις, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του*. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 21, σ.3-11.
- Σταθόπουλος, Π. (2015), *Κοινωνική προστασία κοινωνική πρόνοια πολιτικές και προγράμματα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στεφάνου, Ι., (2012). *Κίνητρα και εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων εκπαιδευόμενων: Η περίπτωση του ΚΕΕ Πάτρας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Σωτηρούδας, Β. (2011), *Εγχειρίδιο Ερευνητικής εργασίας*, Αθήνα: Πρότυπες Εκδόσεις Πηγή.
- Τζιμογιάννης, Α. & Γραβάνη, Μ. (2008) *Ο πληροφορικός γραμμισμός στα Σ.Δ.Ε.: Μία μελέτη των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτών πληροφορικής*. Ανακοίνωση στο 40 Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής της Πληροφορικής. Πάτρα: 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής της Πληροφορικής.
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική ομάδας και επικοινωνίας*. ΙΝΕ-ΓΣΣΕ.
- Τσιμπουκλή, Α., Φίλλιπς Ν. (2010), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Πρόγραμμα Δια Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση*, Εκπαιδευτικό Υλικό, Επιστ. Επιμ. Κόκκος Α., Κουτρούμπα Κ., ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Χατζοπούλου, Ε. (2000). *Προβλήματα συμπεριφοράς εφήβων μαθητών Α' Γυμνασίου που παρουσιάζουν σχολική αποτυχία και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους*. Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πρόγραμμα Ψυχολογίας.

Χρυσάκης Μ., (2005), «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες, Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα, Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής, Τόμος Α, Εθνικό Κέντρο Ερευνών, Εκδόσεις ΕΚΚΕ, Αθήνα

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Anastasi, A., Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7 th ed.) Upper Saddle River, N.J.:Prentice Hall.

Behrman R., Nevzer, S. (1997). *The Social Benefits of Education*, University of Michigan Press.

Blunt, A. & Yang, B. (2002). "Factor Structure of the Adult Attitudes toward Adult and Continuing Education Scale and its Capacity to Predict Participation Behavior: Evidence for Adoption of a Revised Scale". *Adult Education Quarterly*, τ. 52, No. 4, August, σ. 299-314

Cross, P., K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Josey- Bass.

Darkenwald, G. G. & Valentine, T. (1985) *Factor structure of deterrents to public participation in adult education Adult education quarterly*.

Dewey, J. (1938), *Education and Democracy*, New York: The Free Press.

Farris, J., & Gerber, R. (1996). Mature-age students; feelings of enjoying learning in a further education context. *European Journal of Psychology of Education*, XI(1), 79-96.

Hynes, G. (1989). *Effects of educational orientation and psychological type of university faculty on adult learner satisfaction*. Proceedings, Mid-west Research-to-Practise conference in Adult, Continuig and Comrunity Education. Missouri University, St. Louis.

Lovell, R. B. (1987) *Adult learning*. London: Groom Helm.

Marsh, H. (1989) Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 82, 417-430.

Mezirow, J. . (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mocker, D. & Noble, E. (1981). *Training part-time instructional staff*. In: Grabowski, S. et al. *Preparing Educators of Adult*. San Francisco: Jossey Bass.

- Panacci A. G., (2017) *Adult Students in Higher Education: Classroom Experiences and Needs*, Toronto.
- Pierrakeas et al, (2004) *A comparative study of dropout rates and causes for two different distance education courses: International review of research in open and distance learning*.
- Reid, M. (1987). Radical ducation for adults' learners, *ACT Papers in Technical and Further Education*. School of Education, Canberm College of Advanced Education: 65-71.
- Ryan, M. & Deci, L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new Directions. *Contemporary Educational Psychology*, Vol.25, p.54-68. Διαθέσιμο στο <https://www.sciencedirect.com/>
- Sewall, T. (1982) *A Study of Factors which Precipitate Adult Enrolment in a College Degree Program*. Research report, Green Bay, Wisconsin University.
- Schunk H., Pintrich P., Judith L. Meece, Pearson/Merrill, *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, Prentice Hall 2008
- Spector, P. (2000). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Tennant, M. (1997), *Psychology and Adult Learning*, London: Routledge.
- Tuijnman, A. (1994). Adult Education: Overview. In Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (eds). *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed.) Vol. 1 Osford: Pergamon, 143-152.
- Warnat, W. (1980). *Building of Adult Learning: Towards a Total Person Model*. Washington, D.C., Adult Learning Potential Institute, American University.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλιμήσης Δ., Γαβριλιάδη Γ., Παπαδοπούλου Π., Προβατά Α. (χ.χ). *Αντιμετώπιση σχολικής διαρροής. Αναφορά για την εθνική κατάσταση*. Ανακτήθηκε από: http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/national_report/National_Report_GR_GR.pdf
- Bourdieu, P. (1993). *The field of Cultural Production, Essays on Art and Literature*. Columbia University Press. Retrieved from: http://franklinevans.com/cooper/1993_bourdieu_fieldofculturalproduction.pdf
- Γκατζούνα Ε. (2018) *Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η γνώση των νέων τεχνολογιών και η ανάδειξη τους σε σημαντικό παράγοντα ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευόμενων*. Ανακτήθηκε από [ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. Η](#)

[ΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ Η ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ..pdf](#)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Εκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2017- Ελλάδα*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε από http://dide.flo.sch.gr/site/wp-content/uploads/2017/11/2017_COMMISSION_%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97_%CE%93%CE%99%CE%91_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97_%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%99%CE%A3%CE%97.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019). *Εκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης του 2019- Ελλάδα*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_el

Θεματικό Ενημερωτικό Δελτίο του Ευρωπαϊκού Εξαμήνου (2017). *Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο*. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/european-semester-thematic-factsheet-early-school-leavers_el.pdf

Ιερείδης Κ. (χ.χ). *Αντιμετωπίζοντας την Πρόωρη Σχολική Εγκατάλειψη (ΠΣΕ) και τις συνέπειες της για τους νέους, την κοινωνία και την οικονομία «Ολοκληρωμένη σχολική προσέγγιση» για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και της επιτυχίας του σχολείου*. European Commission. Ανακτήθηκε από http://www.moec.gov.cy/ysea/imerides_seminaria_synedria/2017_kyproelladiko/antimetopizontas_tin_proori_scholiki_egkatalepsi_kai_tis_synepeies_tis.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015). *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για την μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού- Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020»* Υ.Π.Ε.Θ. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.iep.edu.gr/el/images/%CE%99%CE%95%CE%A0_%CE%A3%CF%84%CF%81%CE

Καραλής Θ. (2013) *Κίνητρα και εμπόδια για την συμμετοχή ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31298668/mbp-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1629887716&Signature=RLT39djuAx-HGIuyo82rmzyVmUn9sC3viY4CWGzKjZmqzisR61G0DC4RATfi21vxgXBwhAgs9BP3TKqESNqNHuJx6myx4xpJ9tD-o5VqGuRFIEGZAO6gASUKmqLyF8jqFCcT7qd90HIFVxpRTUi1FZqYGY8wAuJmpxcnzSH-fPzO88d-HW5eY3htSjerLgV7E~28mb9Jw9Rj8j52RvyQesiU3nVBfERLbBkdLkPIJXkmyOcYx4grsYFPDqise05xbFD1yQwophPKIOob~vIwjPCLuOx27HgLMjWIOEyXb~7bjfEx6Mgah~Nh8-TLmNhaeQQHmxRs3S-WVAbkjo8A_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Λαδά Ε. (2012). *Σχολική Διαρροή. Η Πρόωρη Σχολική Εγκατάλειψη και η Δεύτερη Ευκαιρία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από: https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/122/187_010226.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Μητρέλλου Σ. (2010). *Σχολική διαρροή και ένταξη στην αγορά εργασίας στο Βόρειο και Νότιο Αιγαίο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από: <https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14542>
- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (χ.χ) *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. Ανακτήθηκε από: http://www.fa3.gr/arhra/35-school_failure-sociologically.htm
- PLANET (2007). *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, παραδοτέο 2. Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησης της* (Έκδοση 2.0). Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/376/111.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2014). *Χαμηλά επίπεδα για την σχολική διαρροή*. Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/gymnasio-m-2/mathites-gymnasiou/17329-16-01-16-3-85>
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Public Issue. *Ερευνά κοινής γνώμης επί ζητημάτων δια βίου μάθησης*. Ανακτήθηκε από <https://www.publicissue.gr/1654/dia-viou-mathisi/>
- Φωτόπουλος Ν. (2013). *Σχολική διαρροή και περιθωριοποίηση των νέων*. Ελευθεροτυπία. Ανακτήθηκε από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=345913>



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A/A

.....

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή Εκπαιδευόμενε/η

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για να μελετηθεί η εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή ατόμων ηλικίας 18 ετών και άνω που επιστρέφουν στο σχολείο μετά την πρόωρη εγκατάλειψή του. Συγκεκριμένα θα διερευνηθούν οι απόψεις ενήλικων εκπαιδευόμενων για τα κίνητρα που τους οδηγούν στη μαθησιακή διαδικασία, τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν, αλλά και τα οφέλη που αποκομίζουν από την επανένταξή τους στην εκπαίδευση ως ενήλικες.

Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, θα αξιοποιηθούν για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας, με τίτλο: **«Εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή, μετά την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου».**

Η συμπλήρωσή του είναι προαιρετική και ανώνυμη, ενώ τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Αφού μελετήσετε προσεκτικά τις ερωτήσεις που ακολουθούν τσεκάρετε τις απαντήσεις σας βάζοντας ένα **X**. Ενώ στις ερωτήσεις που είναι ανοιχτές μπορείτε να καταγράψετε αυτό που ισχύει για εσάς.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Καδιανάκη Αριστούλα
Καραγιωργάκη Κωνσταντίνα
Μπαλαμπανίδου Ελένη
Πασχαλίδη Μαρίνα

Α. ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ Προσωπικά Στοιχεία (Δημογραφικά στοιχεία)				
1. Φύλο	Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>	2. Ηλικία
3. Οικογενειακή Κατάσταση:	Άγαμος /η <input type="checkbox"/>		Έγγαμος /η <input type="checkbox"/>	Άλλο <input type="checkbox"/>
	Χήρος/α <input type="checkbox"/>		Διαζευγμένος/η <input type="checkbox"/>	
4. Έχετε παιδιά:	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>	5. Αν, ναι, παρακαλώ σημειώστε τον αριθμό.	
6. Επαγγελματική Κατάσταση	Εργαζόμενος/η <input type="checkbox"/>	Άνεργος/η <input type="checkbox"/> (δεν έχει αλλά αναζητά εργασία)	Άεργος/η <input type="checkbox"/> (δεν έχει & δεν αναζητά εργασία)	Άλλο <input type="checkbox"/>

Β. Ηλικία πρόωρης εγκατάλειψης. – Λόγοι πρόωρης εγκατάλειψης.					
7. Σε ποια ηλικία εγκαταλείψατε το σχολείο;				
8. Ποια τάξη του σχολείου είχατε ολοκληρώσει μέχρι τότε;					
Για ποιους λόγους αφήσατε πρόωρα το σχολείο; Απαντήστε σε ποιο βαθμό ισχύει ο καθένας λόγος για σας.					
9. Συναισθηματικές δυσκολίες	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
10. Μαθησιακές δυσκολίες	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
11. Προβλήματα υγείας	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
12. Αποξένωση από το σχολικό περιβάλλον	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>

13. Δύσκολη οικονομική κατάσταση	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
14. Δυσλειτουργίες του Εκπαιδευτικού συστήματος	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
15. Δυσκολία μετακίνησης	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
16. Οικογενειακοί λόγοι	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
17. Παρακαλώ σημειώστε άλλο λόγο που δεν περιλαμβάνεται παραπάνω					

Γ.	Ηλικία επανένταξης. – Κίνητρα συμμετοχής σε Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα				
18. Σε ποια ηλικία επανήλθατε στην εκπαίδευση;				
Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι σας ώθησαν να συμμετέχετε σε ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα; Απαντήστε σε ποιο βαθμό ισχύει ο καθένας λόγος για σας.					
19. Βελτίωση βιογραφικού	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
20. Επαγγελματική εξέλιξη	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
21. Διεύρυνση γνώσεων	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
22. Αύξηση εισοδήματος	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
23. Συμμετείχαν και οι φίλοι μου	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
24. Γνωριμία με νέους ανθρώπους	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
25. Απόδραση από την καθημερινή ρουτίνα	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
26. Δημιουργική αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
27. Ενθάρρυνση οικογένειας	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
28. Υποστήριξη εκπαιδευτικών	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
29. Παρακαλώ σημειώστε άλλο λόγο που δεν περιλαμβάνεται παραπάνω					

Δ.	Εμπόδια συμμετοχής στην Εκπαιδευτική διαδικασία				
Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που συμμετέχετε σχετίζονται με: Απαντήστε σε ποιο βαθμό ισχύει ο καθένας λόγος για σας.					
30. Οικονομικούς λόγους	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
31. Προσωπικές/Οικογενειακές υποχρεώσεις	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
32. Επαγγελματικές υποχρεώσεις	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
33. Έλλειψη χρόνου – ωράριο	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
34. Δυσκολία μετακίνησης	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
35. Δυσκολία ανταπόκρισης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα λόγω ηλικίας	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
36. Άγχος	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
37. Φόβος αποτυχίας	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
38. Έλλειψη οικογενειακής στήριξης	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
39. Αποθάρρυνση εκπαιδευτικών	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
40. Παρακαλώ σημειώστε άλλα εμπόδια που δεν έχουν αναφερθεί παραπάνω.					

Ε.	Οφέλη επανόδου στην εκπαίδευση				
Τα οφέλη που αποκομίζεται από την επανόδο σας στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζονται με: Απαντήστε σε ποιο βαθμό ισχύει ο καθένας λόγος για σας.					
41. Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
42. Επαγγελματική εξέλιξη	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
43. Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
44. Ενδιαφέρον για γνώση/μάθηση	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
45. Διαφυγή από άλλες καταστάσεις	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>

46. Συναισθηματική ικανοποίηση	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>
47. Παρακαλώ, σημειώστε άλλα οφέλη που δεν αναφέρονται παραπάνω.					