



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παράγοντες που επηρεάζουν τη φοίτηση των ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Μπαριτάκη Ελένη
ΑΜ: std116910

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Δρ. Κουτσούκος Μάριος

ΣΥΝ-ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Δρ. Λαζαράκου Ελισάβετ

ΠΑΤΡΑ, ΜΑΪΟΣ 2023

© ΕΑΠ, 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της Ελένης Μπαριτάκη που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παράγοντες που επηρεάζουν τη φοίτηση των ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Μπαριτάκη Ελένη
ΑΜ: std116910

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Δρ. Κουτσούκος Μάριος

ΣΥΝ-ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Δρ. Λαζαράκου Ελισάβετ

ΠΑΤΡΑ, ΜΑΪΟΣ 2023

Ευχαριστίες

Πρώτα από όλα, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέποντα καθηγητή, κο Μάριο Κουτσούκο για την πολύτιμη βοήθεια του, την άμεση ανταπόκριση του σε κάθε απορία μου και την υπομονή του από την αρχή ως το τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς.

Επίσης, ευχαριστώ πολύ και την συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Λαζαράκου Ελισάβετ, η οποία μέσα από τις συμβουλές και τις υποδείξεις της με βοήθησε να ολοκληρώσω την Διπλωματική μου εργασία, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Βέβαια, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ Ηρακλείου, Ρεθύμνου και Ιεράπετρας, που με χαρά με υποδέχτηκαν στο χώρο τους, καθώς επίσης και όλους τους εκπαιδευόμενους, που χωρίς την πολύτιμη συμβολή τους δεν θα μπορούσε να διεξαχθεί η έρευνα.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους άντρες της ζωής μου για την υπομονή και την υποστήριξη τους.

Περίληψη

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αποτελούν έναν από τους πιο σημαντικούς και καινοτόμους θεσμούς στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Κυρίαρχος στόχος τους, μάλιστα, είναι να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό προσφέροντας την ευκαιρία ολοκλήρωσης της σχολικής εκπαίδευσης σε όσους πρόωρα εγκατέλειψαν το σχολείο. Ωστόσο, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης παρατηρούνται ανισότητες. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι πολλοί από τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ διακόπτουν τη φοίτηση τους. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, είχε ως σκοπό να διερευνήσει τους παράγοντες φοίτησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, αλλά και να εξετάσει αν υπάρχουν ανισότητες στα σχολεία αυτά κατά την άποψη των εκπαιδευόμενων, ώστε να διαπιστωθεί αν τελικά παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους όσους φοιτούν.

Για τη διεξαγωγή της μελέτης, εφαρμόστηκε συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Τα εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο και η δομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα, που υλοποιήθηκε την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου του 2023, συμμετείχαν 99 εκπαιδευόμενοι που φοιτούσαν σε κάποιο ΣΔΕ της Κρήτης. Από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων προέκυψε ότι οι κυριότεροι παράγοντες φοίτησης στα ΣΔΕ ήταν η διεύρυνση των γνώσεων και η επαγγελματική αναβάθμιση. Μάλιστα, οι παράγοντες αυτοί διέφεραν ανάλογα με το φύλο, την επαγγελματική και οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων, καθώς και τη γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ. Επίσης, οι κυριότεροι παράγοντες, που επηρεάζουν τη φοίτηση και προωθούν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, ήταν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων. Τα ευρήματα, που προέκυψαν, μπορούν να αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους φορείς Δια Βίου Μάθησης, προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική με στόχο να διευκολύνουν τη φοίτηση και να περιορίσουν τη διαρροή των εκπαιδευόμενων από τα σχολεία αυτά.

Λέξεις - Κλειδιά: ισότητα, εκπαιδευτικές ευκαιρίες, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Δια Βίου Μάθηση, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Equality of educational opportunities in Adult Education. Factors affecting the attendance of adults in Second Chance Schools

Abstract

Second Chance Schools represent one of the most important and novel institutions in the field of adult education. One of their main goals is to address the social exclusion offering the opportunity to adults, who have prematurely interrupted school, to complete their education. However, in all levels of education there are inequalities. It is not random that many of those who study in Second Chance Schools interrupt their education. The present research, therefore, has as its primary goal to explore the factors of pursuing education in the Second Chance Schools and examine if there are inequalities in these schools according to the views of those individuals, who study there, so that we can conclude whether Second Chance Schools offer equal opportunities to those who study in them.

To conduct this research, we applied a combination of quantitative and qualitative methodological approaches. The tools we used for the data collection consisted of structured questionnaires and structured interviews. In the research, that was conducted during the period February-March 2023, a total of 99 individuals, who studied in a Second Chance School in Crete, participated. From the analysis of the quantitative and qualitative data, we found that the main factors for studying in those schools, was the expansion of knowledge and professional development. In addition, these factors differed based on the gender of the participants, their professional status, marital status and the geographical location of the Second Chance School. Furthermore, the main factors that impacted the studies and promote the equalities of the educational opportunities were the behaviour of the teaching staff and the content of academic subjects. These findings can be utilised by the relevant bodies of Lifelong Learning to re-define their educational policy with the goal to facilitate the education and to limit the drop out of the individuals, who study in those schools.

Keywords: equality, educational opportunities, Adult Education, Lifelong Learning, Second Chance Schools

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
Abstract	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	17
Κεφάλαιο 1 ^ο	19
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΙΣΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ.....	19
1.1 Το δικαίωμα στην ισότητα	19
1.2 Ισότητα ευκαιριών.....	20
1.3 Παράγοντες που περιορίζουν τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.....	23
1.3.1 Κοινωνική προέλευση και εκπαιδευτική ισότητα.....	24
1.3.2 Φύλο και εκπαιδευτική ισότητα.....	25
1.3.3 Άλλοι παράγοντες που περιορίζουν τις ίσες ευκαιρίες.....	26
Σύνοψη	28
Κεφάλαιο 2 ^ο	29
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	29
2.1 Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων	29
2.1.1 Από τη Δια Βίου Εκπαίδευση στην Δια Βίου Μάθηση.....	29
2.1.2 Σχέση Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων	31
2.1.3 Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Σύντομη ιστορική αναδρομή	33
2.1.4 Η σημερινή πραγματικότητα στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	36
2.2 Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων	38
2.3 Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες	42
2.3.1 Κίνητρα συμμετοχής	42
2.3.2 Εμπόδια συμμετοχής	45
Σύνοψη	48
Κεφάλαιο 3 ^ο	49
ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ	49
3.1 Ίδρυση και εξέλιξη	49
3.2 Σκοπός και βασικές αρχές.....	51
3.3 Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.....	52
3.4 Παιδαγωγικές μέθοδοι.....	55

3.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	58
3.6 Το προφίλ των εκπαιδευόμενων	61
3.7 Ίσες ευκαιρίες μάθησης και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.....	63
Σύνοψη	66
Κεφάλαιο 4°	67
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	67
4.1 Σκοπός και Επιμέρους στόχοι	67
4.1.1 Σημασία και Αναγκαιότητα της Παρούσας Έρευνας.....	67
4.1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	68
4.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....	68
4.2.1 Ερευνητική μέθοδος	68
4.2.2 Το δείγμα της έρευνας	69
4.2.3 Τα ερευνητικά εργαλεία	70
4.2.4 Αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων	71
4.2.5 Εγκυρότητα των ερευνητικών εργαλείων.....	73
4.2.6 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	74
4.2.7 Ηθική και Δεοντολογία	74
4.2.8 Ανάλυση Δεδομένων	75
Κεφάλαιο 5°	77
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	77
5.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας.....	77
5.1.1 Δημογραφικά - Κοινωνικά Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων	77
5.2 Ερωτηματολόγιο	86
5.2.1 Εγκυρότητα – Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου	86
5.2.2 Παράγοντες Φοίτησης στο ΣΔΕ	86
5.2.3 Παράγοντες που προωθούν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών	91
5.2.4 Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ.....	93
5.2.5 Σύγκριση των Παραγόντων Φοίτησης στο ΣΔΕ με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων	95
5.2.6 Σύγκριση των παραγόντων Ισότητας των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών στο ΣΔΕ με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων	107
5.2.7 Σύγκριση των Συνθηκών Ισότητας Εκπαιδευτικών Ευκαιριών στο ΣΔΕ με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων	125
5.3 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας.....	141
5.3.1 Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	141
5.3.1 Λόγοι φοίτησης στα ΣΔΕ	144

5.3.2 Η κοινωνική προέλευση και η υπηκοότητα	145
5.3.3 Το φύλο.....	145
5.3.4 Η οικογενειακή κατάσταση	145
5.3.5 Οι μέθοδοι διδασκαλίας.....	146
5.3.6 Το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων	147
5.3.7 Η συμπεριφορά των εκπαιδευτών	147
5.3.8 Η σύνδεση της ύλης, που διδάσκεται, με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων	147
5.3.9 Ο τρόπος διδασκαλίας	148
5.3.10 Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους.....	149
5.3.11 Η οργάνωση των σπουδών	149
Κεφάλαιο 6ο	150
ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	150
6.1 Τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας	150
6.1.1 Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.....	150
6.1.2 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα - Παράγοντες Φοίτησης στο ΣΔΕ.	151
6.1.4 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα - Συνθήκες Ισότητας Εκπαιδευτικών Ευκαιριών.....	153
6.1.5 Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.	154
6.1.6 Σύγκριση των παραγόντων που προωθούν τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.	156
6.1.7.	158
6.2 Παρουσίαση των ποιοτικών ευρημάτων και σύγκριση τους με τα ποσοτικά αποτελέσματα.....	159
6.2.1 Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα- Παράγοντες φοίτησης στο ΣΔΕ	159
6.2.2 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα- Παράγοντες ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.....	159
6.2.3 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα - Συνθήκες Ισότητας Εκπαιδευτικών Ευκαιριών.....	161
6.2.4 Περαιτέρω συγκρίσεις	163
6.3 Γενικότερα Συμπεράσματα	165
6.4 Συνεισφορά της έρευνας και περιορισμοί.....	166
6.5 Προτάσεις για μελλοντική μελέτη	167
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	168
Ελληνικές Αναφορές.....	168
Ξένες Αναφορές	180
Πηγές.....	185
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Άδεια διεξαγωγής της έρευνας	186
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Ερωτηματολόγιο	187

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III: Συνέντευξη.....	191
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων	193

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στο σύνολο του δείγματος (N=99).....	78
Πίνακας 2: Επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων ανά γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ	82
Πίνακας 3: Παράγοντες Φοίτησης στο ΣΔΕ.....	87
Πίνακας 4: Ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ.....	91
Πίνακας 5: Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ	93
Πίνακας 6: Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων	95
Πίνακας 7: Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων	97
Πίνακας 8: Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων	99
Πίνακας 9: Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων.....	101
Πίνακας 10: Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων.....	104
Πίνακας 11: Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ	106
Πίνακας 12: Σύγκριση των παραγόντων ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων.....	108
Πίνακας 13: Σύγκριση των παραγόντων ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων.....	110
Πίνακας 14: Σύγκριση των παραγόντων ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων	113
Πίνακας 15: Σύγκριση των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων	115
Πίνακας 16: Σύγκριση των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων.....	117
Πίνακας 17: Σύγκριση των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ.....	119

Πίνακας 18: Συσχέτιση του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων σχετικά με τους λόγους φοίτησης στο ΣΔΕ και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών	124
Πίνακας 19: Σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων	125
Πίνακας 20: Σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων	127
Πίνακας 21: Σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων.....	128
Πίνακας 22: Σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων.....	131
Πίνακας 23: Σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων	133
Πίνακας 24: Σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ.....	134
Πίνακας 25: Συσχέτιση του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες φοίτησης στο ΣΔΕ και των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών	137
Πίνακας 26: Συσχέτιση του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών	139
Πίνακας 27: Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στο σύνολο του δείγματος (N=11).....	141

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει φύλου	80
Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει ηλικίας	Error!
Bookmark not defined.	
Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει εθνικότητας.....	81
Διάγραμμα 4: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει οικογενειακής κατάστασης	81
Διάγραμμα 5: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει ηλικίας και γεωγραφικής περιοχής ΣΔΕ.....	83
Διάγραμμα 6: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει εθνικότητας και γεωγραφικής περιοχής ΣΔΕ.....	84
Διάγραμμα 7: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει επαγγελματικής κατάστασης και γεωγραφικής περιοχής ΣΔΕ	85
Διάγραμμα 8: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει οικογενειακής κατάστασης και γεωγραφικής περιοχής ΣΔΕ	85
Διάγραμμα 9: Ραβδόγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων βάσει των απαντήσεων τους στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ για να βελτιώσω την εργασία μου».....	88
Διάγραμμα 10: Ραβδόγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων βάσει των απαντήσεων τους στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ για να βρω δουλειά»	88
Διάγραμμα 11: Ραβδόγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων βάσει των απαντήσεων τους στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ για να διευρύνω τις κοινωνικές μου σχέσεις»	89
Διάγραμμα 12: Ραβδόγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων βάσει των απαντήσεων τους στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις»	89
Διάγραμμα 13: Ραβδόγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων βάσει των απαντήσεων τους στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ για να διαχειρίζομαι τα προβλήματα της καθημερινότητας»	90
Διάγραμμα 14: Μέση βαθμολογία του βαθμού συμφωνίας για τους παράγοντες φοίτησης στο ΣΔΕ	90
Διάγραμμα 15: Μέση βαθμολογία του βαθμού συμφωνίας για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ	92
Διάγραμμα 16: Μέση βαθμολογία του βαθμού συμφωνίας για τις συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών.....	94

Διάγραμμα 17: Μέση Βαθμολογία (95% Διάστημα Εμπιστοσύνης) της συμφωνίας για τους παράγοντες φοίτησης ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων	96
Διάγραμμα 18: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των παραγόντων φοίτησης ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων	98
Διάγραμμα 19: Μέση Βαθμολογία (95% Διάστημα Εμπιστοσύνης) της συμφωνίας για τους παράγοντες φοίτησης ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων	100
Διάγραμμα 20: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των παραγόντων φοίτησης ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων.....	103
Διάγραμμα 21: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των παραγόντων φοίτησης ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων	105
Διάγραμμα 22: Μέση Βαθμολογία (95% Διάστημα Εμπιστοσύνης) της συμφωνίας για τους παράγοντες φοίτησης ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ	107
Διάγραμμα 23: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων	109
Διάγραμμα 24: Μέση Βαθμολογία (95% Διάστημα Εμπιστοσύνης) της συμφωνίας στην ερώτηση «Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από την κοινωνική μου προέλευση και υπηκοότητα μου» ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων	112
Διάγραμμα 25: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων...	114
Διάγραμμα 26: Μέση Βαθμολογία (95% Διάστημα Εμπιστοσύνης) της συμφωνίας στις ερωτήσεις «Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από την οικογενειακή μου κατάσταση» και «Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων» ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων .	118
Διάγραμμα 27: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ	121
Διάγραμμα 28: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων.....	126
Διάγραμμα 29: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων.....	128
Διάγραμμα 30: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων	130
Διάγραμμα 31: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων	132

Διάγραμμα 32: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων.....	134
Διάγραμμα 33: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ	135

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης εντείνονται συνεχώς και επεκτείνονται σε όλες τις βαθμίδες και σχεδόν σε όλες τις χώρες του κόσμου (Duru-Bellat & Kieffer, 2000* Κυρίδης & Τουρτούρας, 2020). Μάλιστα, είναι ερευνητικά γνωστό ότι οι μαθητές, που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις (Lynch & Baker, 2005* Τόλιος & Θάνος, 2015* Zalta & Nodelman, 2017). Βέβαια, στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα πράγματα δεν είναι διαφορετικά, καθώς μόλις το 1/3 του οικονομικά ενεργού πληθυσμού συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Σακκούλης, χ.χ.). Έτσι, οι κοινωνικές ανισότητες μετατρέπονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες (Κυρίδης & Τουρτούρας, 2020).

Ωστόσο, το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού, που αυτές μπορούν να προκαλέσουν, δημιούργησε την ανάγκη ίδρυσης ενός νέου θεσμού. Έτσι, το 1997, ιδρύθηκαν στη χώρα μας τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα σχολεία αυτά, όπως άλλωστε μαρτυρεί και το όνομα τους, παρέχουν μια δεύτερη ευκαιρία στους πολίτες άνω των 18 ετών, που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (Δαγδιδέλης & Καραγιαννίδου, 2010). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Βεργίδη (2014), για την παραμονή ή τη διαρροή των ενηλίκων στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα ευθύνονται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων (φύλο, ηλικία), οι γνώσεις/δεξιότητες τους, αλλά και ενδογενείς (κίνητρα) και εξωγενείς παράγοντες (οικογενειακές υποχρεώσεις).

Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευόμενων για τους παράγοντες που επιδρούν στην κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Έτσι, θα διαπιστωθεί κατά πόσο όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, που αποζητούν, προκειμένου να μη διακόψουν τη φοίτηση τους, αλλά και αν τα σχολεία αυτά αφορούν όλους τους πολίτες ή επιλεκτικά ορισμένες κοινωνικές ομάδες.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και για τη βαθύτερη διερεύνηση του θέματος, εφαρμόστηκε συνδυαστικά ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτέλεσαν ενήλικες εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν οι εκπαιδευόμενοι που φοιτούσαν σε κάποιο ΣΔΕ της Κρήτης. Τα εργαλεία, που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος έχει καθαρά θεωρητικό περιεχόμενο και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το ζήτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, αλλά και των παραγόντων που τις περιορίζουν, αναφέρεται διεξοδικά στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση των όρων «Δια Βίου Μάθηση» και «Δια Βίου Εκπαίδευση», ενώ παρουσιάζεται η εξέλιξη του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μέσα από ιστορικά στοιχεία. Παράλληλα, στο ίδιο κεφάλαιο αναλύονται τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, καθώς και τα κίνητρα, αλλά και τα εμπόδια που συναντούν κατά τη συμμετοχή τους στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο τρίτο κεφάλαιο, εξετάζεται διεξοδικά ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, μέσα από τον σκοπό της ίδρυσης τους, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τις παιδαγωγικές μεθόδους, που αξιοποιούνται. Επίσης, γίνεται αναφορά στον ρόλο των εκπαιδευτικών και στο προφίλ των εκπαιδευόμενων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με το κατά πόσο τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους εκπαιδευόμενους.

Τα υπόλοιπα τρία κεφάλαια εντάσσονται στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το οποίο έχει εμπειρικό περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο, αποσαφηνίζεται ο σκοπός της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, παρουσιάζεται το είδος της μεθοδολογικής προσέγγισης, που ακολουθήθηκε, το δείγμα της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία. Τέλος, μετά τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των εργαλείων, παρουσιάζονται τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται, μέσα από πίνακες και διαγράμματα, τα αποτελέσματα τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας, ενώ γίνεται συσχέτισή μεταξύ τους ή και αντιπαράβολή τους. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η συζήτηση των ευρημάτων καθώς και τα γενικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν. Επίσης, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς και τη συνεισφορά της έρευνας, ενώ παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων βιβλιογραφικών αναφορών, καθώς και με τέσσερα Παραρτήματα (Άδεια Διεξαγωγής της Έρευνας, Ερωτηματολόγιο, Συνέντευξη, Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων).

Κεφάλαιο 1^ο

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΙΣΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

1.1 Το δικαίωμα στην ισότητα

Μετά τις οδυνηρές συνέπειες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, οι άνθρωποι αναζήτησαν τρόπους, ώστε τα δικαιώματα τους να αποκτήσουν παγκόσμια ισχύ και να πάντων να αποτελούν ζητήματα ενός μεμονωμένου κράτους. Έτσι, μια σειρά κρατών ίδρυσε τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών, ο οποίος σε Γενική Συνέλευση, το 1948, συνέταξε την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Η Διακήρυξη αυτή περιέχει ατομικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά δικαιώματα (Πανταζής, 2012). Άλλωστε, ήδη από τα χρόνια του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, ο μεγάλος φιλόσοφος John Locke διατύπωσε την άποψη ότι όλοι οι άνθρωποι γεννήθηκαν ίσοι και έχουν εκ φύσεως εφοδιαστεί με αναφαίρετα και απαραβίαστα δικαιώματα, όπως της ζωής, της ελευθερίας και της ελεύθερης επιλογής θρησκείας (Γαλάνης, 2018).

Το 1965, ο ΟΗΕ ψήφισε τη Διεθνή Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των Μορφών Φυλετικών Διακρίσεων, καθώς όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, δεδομένου ότι η φυλή θεωρήθηκε μια κοινωνική κατασκευή και όχι ένα βιολογικό γεγονός. Το 1979, ψηφίστηκε η Σύμβαση για την Εξάλειψη κάθε Μορφής Διάκρισης κατά των Γυναικών με σκοπό τη διασφάλιση της πλήρους ισότητας ανδρών και γυναικών. Επίσης, το 1988, ψηφίστηκε η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, η οποία, μάλιστα, μέχρι σήμερα έχει επικυρωθεί σε 192 χώρες. Με βάση αυτή, απαγορεύεται ρητά κάθε αρνητική διάκριση σε βάρος των παιδιών, καθώς όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα ανεξάρτητα από φυλή, χρώμα, φύλο, θρησκευτικές αντιλήψεις, εθνική και κοινωνική προέλευση, περιουσιακή κατάσταση, αναπηρία ή άλλη επίκτητη ιδιότητα (Πανταζής, 2012).

Το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση κατοχυρώθηκε με τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση, προκειμένου οι άνθρωποι να απεγκλωβιστούν από την άγνοια και τις δεισδιαιμονίες και να κατανοήσουν τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα (Φραγκουδάκη, 2001). Στη σύγχρονη εποχή, συγκεκριμένα το 1966, ο ΟΗΕ κατοχύρωσε το δικαίωμα στην εκπαίδευση, μέσα από την ψήφιση του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα (Πανταζής, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στη χώρα μας η συνταγματική κατοχύρωση της ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα έγινε το 1975, η οποία δεν συμπεριέλαβε τον τομέα της εκπαίδευσης. Τελικά, το 1985, θεσπίστηκε η συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Μποταΐτη, 2015). Βέβαια, σε αυτές τις πρακτικές προώθησης της ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα, καταλυτικό ρόλο διαδραμάτισε το Φεμινιστικό Κίνημα (Κάλφα, 2015· Φραγκουδακη, 2001).

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η έννοια της ισότητας είναι δομικό στοιχείο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Πανταζής, 2012). Ωστόσο, η έννοια αυτή δεν είναι ίδια για όλες τις εποχές. Ειδικότερα, μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα, θεωρείται απολύτως δίκαιη και σύμφωνη με την αρχή της ισότητας η πρόβλεψη για διαφορετική μόρφωση ανά κοινωνική τάξη, μέσα από τον χωρισμό του σχολείου με βάση την κοινωνική διαστρωμάτωση (Φραγκουδάκη, 2001). Επίσης, με τη διαμόρφωση του κράτους πρόνοιας -μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου- η πολιτική εξουσία παρεμβαίνει στους μηχανισμούς της αγοράς, ενώ θέτει ως κυρίαρχο στόχο την ισότητα όλων των κοινωνικών ομάδων στις Συνθήκες Διαβίωσης (Κελπανίδης, 1987).

Ωστόσο, η καταιγίδα του φιλελευθερισμού, όπως εύγλωττα αναφέρει ο Κυρίδης (2017), συνετέλεσε στην ηθελημένη υποβάθμιση των θεμελιακών κοινωνικών αιτημάτων για αλληλεγγύη και ισότητα, τα οποία μάλιστα κατακτήθηκαν μέσα από πολυετείς αγώνες. Έτσι, στο πλαίσιο της φιλελεύθερης ιδεολογίας, η έννοια της ισότητας συνδέθηκε με την αξιοκρατία. Στην περίπτωση αυτή, η επιτυχία ή η αποτυχία θεωρείται προσωπική υπόθεση και αποτέλεσμα της προσπάθειας του κοινωνικού υποκειμένου (Κανταράκη, Παγκάκη & Σταματελοπούλου, 2008). Τέλος, Νομικές Διατάξεις ορίζουν την ισότητα ως ισότητα απέναντι στον νομό (ισονομία) και όχι ως εξισωτική ομοιότητα, δηλαδή απάλειψη των διαφορών που υφίστανται λόγω της φύσης ή της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης (Γαλάνης, 2018).

Σε γενικές γραμμές, πάντως, η έννοια της ισότητας συνδέθηκε με την ισότιμη ενεργοποίηση και ενδυνάμωση των ατόμων (Lynch & Baker, 2005). Για τον λόγο, μάλιστα, αυτό, αφού αναγνωρίστηκε ως πανανθρώπινο δικαίωμα, το ελληνικό κράτος άρχισε να προωθεί πολιτικές ίσων ευκαιριών (Φραγκουδάκη, 2001).

1.2 Ισότητα ευκαιριών

Πριν τη Βιομηχανική Επανάσταση, η δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας στις χώρες της Ευρώπης, ήταν πολύ περιορισμένη. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι οι νέοι -στο πλαίσιο της

πατριαρχικής οργάνωσης των κοινωνιών- συνήθως, ακολουθούσαν την επαγγελματική πορεία του πατέρα τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ότι οι νέοι άνθρωποι, εκείνης της εποχής, είχαν λιγότερες ευκαιρίες μόρφωσης και εξέλιξης. Ωστόσο, η Βιομηχανική Επανάσταση, επέφερε σημαντικές αλλαγές στη δομή και την οργάνωση της οικογένειας, καθώς άρχισαν να αναπτύσσονται διάφοροι οικονομικοί οργανισμοί έξω από αυτήν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι νέοι να αρχίσουν να εξελίσσονται επαγγελματικά εκτός του στενού οικογενειακού τους περιβάλλοντος, οπότε η εκπαίδευση σταδιακά άρχισε να αποτελεί το ζητούμενο κάθε κοινωνίας. Έτσι, τον 20ο αιώνα τέθηκαν τα θεμέλια της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη και την Αμερική (Coleman, 1967).

Μάλιστα, τη δεκαετία του 1960, στη χώρα μας, διατυπώθηκε το καθολικό αίτημα για Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση με σκοπό τη διάδοση της γνώσης στα «παιδιά του λαού» (Φραγκουδάκη, 2001). Άλλωστε, δεδομένου ότι η εκπαίδευση έχει μεγάλη σημασία για την κοινωνία και τα μέλη της, είναι σαφές ότι πρέπει να παρέχεται σε όλα τα παιδιά, ακόμη και σε αυτά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων (Zalta & Nodelman, 2017). Έτσι, την ίδια περίοδο, έκανε την εμφάνιση του στις ΗΠΑ ο όρος «ισότητα ευκαιριών» που υποστηρίζει να εξισωθούν οι ευκαιρίες ανάμεσα σε όλες τις κοινωνικές ομάδες (Φραγκουδάκη, 2001), ώστε το σχολείο να γίνει κοινωνικά δίκαιο (Ασκούνη & Ανδρούτσου, 2001).

Για αυτό, τα σύγχρονα κοινωνικά κράτη, αρχίζουν να μεριμνούν για όλες τις κοινωνικές ομάδες, ενώ μέσα από νομοθετικές πολιτικές νοιάζονται ακόμα και για τις ευπαθείς ομάδες της κοινωνίας (άτομα τρίτης ηλικίας, μικρά παιδιά, άτομα με ειδικές ανάγκες, γυναίκες, φτωχοί, μακροχρόνια άνεργοι, μετανάστες) (Κυριδής, 2017). Επίσης, επιδιώκουν μέσα από τις κοινωνικές πολιτικές τους να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση ή την οικονομική τους κατάσταση (Κυριδής, 2017· Περσιάνης, 2001). Για παράδειγμα, στον τομέα της Υγείας, τα σύγχρονα κοινωνικά κράτη παρέχουν ευκαιρίες μέσα από το σύστημα της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης. Ακόμα, στον τομέα της Εκπαίδευσης, προωθούν τη Δημόσια Δωρεάν Εκπαίδευση, γεγονός που επιβεβαιώνει την ισότητα των ευκαιριών και την ελευθερία στη γνώση (Κυριδής, 2017).

Βέβαια, οι ίσες ευκαιρίες, αρχικά είχαν συνδεθεί με την άρση των οικονομικών εμποδίων για την πρόσβαση και τη συμμετοχή στην εκπαίδευση (Lynch & Baker, 2005), ενώ αργότερα με την θετική ενίσχυση των μη ευνοημένων κοινωνικών ομάδων (Κελπανίδης, 1987). Σε κάθε περίπτωση, εκπαιδευτικές ευκαιρίες θεωρούνται οι ευκαιρίες που επιδιώκουν να δώσουν στα άτομα τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες με στόχο την

προσωπική τους ανάπτυξη και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Zalta & Nodelman, 2017). Γενικότερα, πάντως, η ισότητα ευκαιριών κυριαρχεί στο κράτος πρόνοιας, που προωθεί την δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη (Περσιάνης, 2001).

Στην σύγχρονη εποχή, οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες προωθούνται μέσα από το όραμα της Συνεκπαίδευσης/Συμπερίληψης όλων των μαθητών σε ένα κοινό σχολείο, ανεξάρτητα από την κοινωνική, εθνική, πολιτισμική ταυτότητα ή την όποια μαθησιακή δυσκολία τους (Κουντουριώτου κ.συν., 2016). Στην ουσία, πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση που καλωσορίζει την ετερότητα στο σχολείο και την κοινωνία (Χριστίδου & Χριστίδου, 2022). Άλλωστε, κυρίαρχο χαρακτηριστικό της σύγχρονης εποχής είναι η πολυμορφία και η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού (Κουντουριώτου κ.συν., 2016).

Η φιλοσοφία της Συνεκπαίδευσης/Συμπερίληψης προέκυψε μετά τα αιτήματα που διατυπώθηκαν στις Διεθνείς Συσκέψεις της Ταϊλάνδης (1992) και της Σαλαμάνκα (1994) για ποιοτική εκπαίδευση όλων των μαθητών στο πλαίσιο της ισοτιμίας (Σπυρόπουλος, 2016). Η νέα αυτή φιλοσοφία, μάλιστα, προωθήθηκε και μέσα από την Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του ΟΗΕ (2015), με σκοπό την αντιμετώπισή διάφορων μορφών αποκλεισμού και ανισότητας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στις μαθησιακές διαδικασίες (Cajola & Rizzo, 2019).

Η συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση (Inclusive Education) αποτελεί μια καινοτόμο πολιτική αλλαγής του συνόλου των λειτουργιών του σημερινού σχολείου (Στασινός, 2016). Προϋποθέτει τη μετατόπιση πεποιθήσεων και αρχών και προωθεί πρακτικές και πολιτικές χωρίς αποκλεισμούς (D'Alessio, 2015· Ghedin, Aquario & Di Masi, 2013). Έτσι, δίνει έμφαση στην ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στα σχολικά δρώμενα (Στασινός, 2016) μέσα από ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών και ένα καινοτόμο μαθησιακό περιβάλλον (Ghedin, Aquario & Di Masi, 2013). Οι μαθητές, είτε χαρακτηρίζονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε έχουν διαφορετική κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, φοιτούν σε «ένα Σχολείο για όλους». Συνεπώς, αποτελούν μέρος ενός ενιαίου σχολικού συνόλου (Manno, 2019· Παπαευαγγέλου & Παπαχρήστου, 2020).

Η παιδαγωγική της Συνεκπαίδευσης/Συμπερίληψης έχει στη βάση της τα ανθρώπινα δικαιώματα και εναντιώνεται σε κάθε μορφή αποκλεισμού (Cajola & Rizzo, 2019· Κουντουριώτου & Δημακοπούλου, 2014). Μάλιστα, στηρίζεται στην πεποίθηση ότι αν ένα παιδί αντιμετωπίζει πρόβλημα στο σχολείο, την ευθύνη την έχει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και όχι το παιδί. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι η παροχή βασικής και ισότιμης

εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στα παιδιά, αλλά επεκτείνεται και στους ενήλικες (Παπαευαγγέλου & Παπαχρήστου, 2020).

Βέβαια, οι πολιτικές των ίσων ευκαιριών επεκτείνονται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως είναι η υγεία, η εργασία, αλλά και η εκπαίδευση (Κυρίδης, 2017). Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Καραλής (2017), ο όρος «ευκαιρία» είναι μια νεοφιλελεύθερη έννοια, η οποία επινοήθηκε, προκειμένου να συγκαλύψει την ανισότητα στην πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά. Έτσι, παρακάτω θα γίνει λόγος για τους παράγοντες εκείνους που περιορίζουν τις ίσες ευκαιρίες αναφορικά με την εκπαίδευση.

1.3 Παράγοντες που περιορίζουν τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες

Το όραμα και τη φιλοσοφία των «ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών» επιχειρεί να διερευνήσει ο κλάδος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 2001). Μάλιστα, ένας από τους πιο γνωστούς Ευρωπαίους εκπροσώπους της, ο Pierre Bourdieu (1973) θεωρεί ότι το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό αναπαραγωγής της κοινωνικής δομής και κυρίαρχο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους (Γαλίτης, 2016). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από την κοινωνιολογική θεωρία συγκρουσιακού τύπου, η οποία υποστηρίζει ότι η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου κατανέμει τους μαθητές με βάση την κοινωνική τους προέλευση, με αποτέλεσμα να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες (Θεόδωρος, 2017).

Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι η επιλεκτική αυτή λειτουργία νομιμοποιείται μέσω της εσωτερίκευσης των αξιών της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών (ό.π.). Εξάλλου, στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμα και σε μορφές τυπικής ισότητας, παρατηρούνται μηχανισμοί επιλογής. Οι μηχανισμοί αυτοί εντοπίζονται σε διάφορους τομείς της σχολικής ζωής και ευθύνονται για τον διαχωρισμό των μαθητών (Lynch & Baker, 2005* Πανταζής, 2012).

Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των παραγόντων εκείνων, που μπορούν να καταστρατηγήσουν το όραμα για «ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες».

1.3.1 Κοινωνική προέλευση και εκπαιδευτική ισότητα

Η κοινωνική προέλευση διαφοροποιεί τους μαθητές ως προς την κουλτούρα και τον τρόπο που ερμηνεύουν τις καταστάσεις, γεγονός που επιδρά στη σχολική τους επίδοση (Woods, όπ.αναφ. στο Θεόδωρος, 2017). Άλλωστε, πολλά είναι τα ερευνητικά δεδομένα που επισημαίνουν ότι η κοινωνική προέλευση της οικογένειας σχετίζεται με την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο (Ζιωντάκη & Σακκάς, 2015· Ηλίας, 2020· Lynch & Baker, 2005· Τόλιος & Θάνος, 2015· Zalta & Nodelman, 2017).

Την ταξικά διαφοροποιημένη σχολική επίδοση, ερμήνευσε -στα μέσα της δεκαετίας του 1960- ο Γάλλος κοινωνικός επιστήμονας Pierre Bourdieu, ο οποίος διατύπωσε τη θεωρία του «πολιτισμικού κεφαλαίου». Το πολιτισμικό κεφάλαιο, στην ουσία, αποτελούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες, που αποκτούν τα παιδιά καθημερινά με τρόπο ασυνείδητο και αδιόρατο, μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο ζουν και από τις πολιτισμικές ασχολίες που επιλέγουν (Φραγκουδάκη, 2001). Συνεπώς, η κουλτούρα των ανώτερων καλλιεργημένων τάξεων είναι πιο κοντά στη σχολική κουλτούρα (Ζιωντάκη & Σακκάς 2015). Το γεγονός αυτό επιτρέπει στους μαθητές αυτών των τάξεων να σημειώνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις (ό.π.), σε αντίθεση με τους μαθητές των λαϊκών στρωμάτων, οι οποίοι αγνοούν την επίσημη κουλτούρα του σχολείου (Lynch & Baker, 2005· Φραγκουδάκη, 2001). Σε θεωρητικό επίπεδο, λοιπόν, το σχολείο υποστηρίζει τη ρητορική των «ίσων ευκαιριών» (Ζιωντάκη & Σακκάς, 2015), στην πραγματικότητα όμως, η άγνοια της επίσημης κουλτούρας δεν μεταφράζεται ως κοινωνική διαφορά, αλλά ως φυσική ανισότητα (Φραγκουδάκη, 2001).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, ένας άλλος κοινωνιολόγος ο Basil Bernstein παρουσίασε τη θεωρία των γλωσσικών κωδικών, οι οποίοι επιδρούν στη σχολική επίδοση των μαθητών (Κυρίδης, 2017). Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε στον «επεξεργασμένο» γλωσσικό κώδικα, που χρησιμοποιεί το σχολείο και οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις, αλλά και στον «περιορισμένο» κώδικα επικοινωνίας, που χρησιμοποιούν τα εργατικά στρώματα (Φραγκουδάκη, 2001). Ο «επεξεργασμένος» γλωσσικός κώδικας έχει επιμελημένη συντακτική δομή, πλούσιο λεξιλόγιο, αφηρημένη έκφραση και μεγάλη συνοχή νοημάτων (Κυρίδης, 2017). Επίσης, χρησιμοποιείται στη γλώσσα της διδασκαλίας αλλά και στη συγγραφή των σχολικών βιβλίων (Ζιωντάκη & Σακκάς, 2015). Έτσι, ευνοούνται οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, οι οποίοι κατορθώνουν με σχετική ευκολία υψηλές σχολικές επιδόσεις (Κυρίδης, 2017). Επομένως, αιτία της σχολικής αποτυχίας των μαθητών από τα κατώτερα εργατικά στρώματα δεν είναι μόνο η άγνοια του «επεξεργασμένου» γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας, αλλά και το γεγονός

ότι ο σχολικός θεσμός μεταφράζει την κοινωνική διάφορα σε φυσική ανισότητα (Φραγκουδάκη, 2001* Webb & Thomas, 2015).

Έτσι, τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων σημειώνουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, επειδή το «πολιτισμικό τους κεφάλαιο» είναι διαφορετικό από αυτό που προωθεί το σχολείο (Χατζηγιάννη & Σουλιώτη, 2014). Επίσης, τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων χρησιμοποιούν έναν γλωσσικό κώδικα, που προσιδιάζει με αυτόν που χρησιμοποιείται στο σχολείο, γεγονός που τους επιτρέπει να έχουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις (Ζιωντάκη & Σακκάς, 2015).

Το σχολείο, λοιπόν, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες μετατρέποντας τα κοινωνικά πλεονεκτήματα σε σχολικά (Θεόδωρος, 2017). Με τον τρόπο, όμως, αυτόν διογκώνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες και εξαλείφεται το όραμα των «ίσων ευκαιριών». Άλλωστε, οι ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης είναι αλληλένδετες καταστάσεις, καθώς οι κοινωνικές ανισότητες οδηγούν σε εκπαιδευτικές ανισότητες και το αντίστροφο (Γαλίτης, 2016).

1.3.2 Φύλο και εκπαιδευτική ισότητα

Οι αναχρονιστικές αντιλήψεις καθυστέρησαν την είσοδο των γυναικών στην εκπαίδευση, αλλά και όταν τελικά κατέκτησαν την πρόσβαση τους, οι αντιλήψεις αυτές αποτέλεσαν σοβαρό εμπόδιο για την πρόοδό τους (Κάλφα, 2015α). Ωστόσο, το Φεμινιστικό Κίνημα επεχείρησε να καταρρίψει το μύθο για τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, προβάλλοντας όχι μόνο τη βιολογική αλλά και την κοινωνική διάσταση του φύλου (Μποταΐτη, 2015).

Βέβαια, ακόμα και σήμερα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Webb & Thomas, 2015) και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων αναπαράγουν ανισότητες και όχι σχέσεις ελευθερίας και ισότητας (Κάλφα, 2015β). Άλλωστε, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ένας από τους βασικότερους κοινωνικούς θεσμούς, αναπαράγει σχέσεις εξουσίας και όχι ισότητας, καθώς αντανakλά τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, που υπάρχουν στον κοινωνικό ιστό, για τη σχέση ανάμεσα στα δύο φύλα (Κάλφα, 2015). Οι αντιλήψεις, μάλιστα, αυτές λειτουργούν σε βάρος του γυναικείου φύλου (Δανιηλίδου & Μπενέκου, 2015).

Επίσης, το γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες εξαρτώνται όλο και περισσότερο από τον έντυπο λόγο, αποδυναμώνει τους αναλφάβητους και όσους λαμβάνουν λιγοστή ή καθόλου εκπαίδευση. Έτσι, δεδομένου ότι οι γυναίκες και τα νεαρά κορίτσια, σε πολλά κράτη ακόμα και σήμερα, λαμβάνουν περιορισμένη εκπαίδευση, είναι εκείνες που αντιμετωπίζουν άμεσες

και ποικίλες μορφές διακρίσεων και αδικίας. Παράλληλα, ο διαχωρισμός των επαγγελματιών σε ανδρικά και γυναικεία δημιουργεί νέες ή διαφορετικές ανάγκες γραμματισμού και οργανωμένης μάθησης, με αποτέλεσμα να εντείνεται τελικά η ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα (Aikman & Underhalter, 2007).

Έτσι, λοιπόν, η έννοια της «ισότητας των δύο φύλων» αποτελεί συχνά ρητορική διατύπωση (Μποταΐτη, 2015). Άλλωστε, δεν έχει μονάχα η εκπαίδευση την ευθύνη για την προώθηση των ίσων ευκαιριών, καθώς ούτε η κοινωνία στο σύνολο της παρέχει ίσες ευκαιρίες στα δύο φύλα (Δανηλίδου & Μπενέκου, 2015).

1.3.3 Άλλοι παράγοντες που περιορίζουν τις ίσες ευκαιρίες

Η παγκοσμιοποίηση, που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη εποχή της νεωτερικότητας, έχει επαναπροσδιορίσει το σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων (McGregora, Mills, Riele & Hayes, 2019· Medel-Anonuevo, et.al., 2001) και έχει διαμορφώσει νέες εκπαιδευτικές ανάγκες (Δεβετζίδης, 2015· Laal & Salamati, 2012). Για αυτό, αποτελεί πρόκληση για κάθε κράτος, που έχει αποσυρθεί από τις βασικές δημόσιες λειτουργίες, η παροχή γενικής παιδείας (Δεβετζίδης, 2015). Άλλωστε, η ιδέα της Δια Βίου Μάθησης -για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω- δεν αποτελεί αντικείμενο δημόσιας πολιτικής, αλλά ατομική ευθύνη, γεγονός που περιορίζει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Κόκκος κ.συν., 2021). Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι παράγοντες εκείνοι, οι οποίοι από τη μία οδηγούν σε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ από την άλλη περιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις ευκαιρίες μάθησης.

Ένας πρώτος παράγοντας σχετίζεται με τη μετακίνηση των πληθυσμών (Θεοδωρακοπούλου, 2014). Συγκεκριμένα, η χώρα μας, τις τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών αλλαγών, που συντελέστηκαν σε διεθνές επίπεδο, έχει αποτελέσει πόλο έλξης χιλιάδων μεταναστών (Αραμπατζή, 2013). Έτσι, η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας έχει γίνει πολυπολιτισμική (Θεοδωρακοπούλου, 2014), γεγονός που δεν άφησε ανεπηρέαστο και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όλων των βαθμίδων (Αραμπατζή, 2013). Άλλωστε, η συμβίωση διαφορετικών πληθυσμών έχει επηρεάσει τις κοινωνικές δομές και τις κοινωνικές συνήθειες της ελληνικής κοινωνίας. Έτσι, έχουν δημιουργηθεί νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες απαιτούν ειδική οργάνωση και σχεδιασμό για την ικανοποίησή τους. Για τον λόγο αυτό, στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που απευθύνονται στους

μετανάστες, είναι η κοινωνική ενσωμάτωση και όχι ο αποκλεισμός τους (Θεοδωρακοπούλου, 2014).

Επίσης, η δημοσιονομική κρίση, που έπληξε τη χώρα μας, επηρέασε αρνητικά τόσο την οικονομία όσο και την κοινωνική συνοχή. Προέκυψε, λοιπόν, η ανάγκη να δημιουργηθούν προγράμματα, προκειμένου οι άνεργοι και οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους (Κόκκος, Βαϊκούση, Βεργίδης, Κουλαουζίδης, Κωσταρά, Παυλάκης & Σακκούλης, 2021). Έτσι, προωθήθηκε η ιδέα της Δια Βίου Εκπαίδευσης και κατάρτισης με στόχο την επαύξηση των δεξιοτήτων και όχι μόνο των γενικών γνώσεων, για την προσαρμογή των εργαζομένων στις κοινωνικές συνθήκες που μεταβάλλονται συνεχώς (Δεβετζίδης, 2015).

Ένας ακόμα παράγοντας, που περιορίζει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, είναι η ανάδειξη της ηλεκτρονικής μάθησης ως κυρίαρχου τρόπου διδασκαλίας. Το γεγονός, μάλιστα, αυτό διευκολύνει την πρόσβαση των εκπαιδευόμενων που έχουν κινητικά προβλήματα ή εκείνων που προέρχονται από απομακρυσμένες περιοχές. Ωστόσο, πολλοί από τους εκπαιδευόμενους, αλλά και τους εκπαιδευτικούς δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη χρήση της (Κόκκος κ.συν., 2021). Έτσι, μπορεί να οδηγήσει σε τεχνολογικό χάσμα ανάμεσα σε εκείνους που έχουν και σε εκείνους που δεν έχουν εξοικείωση με τις ψηφιακές τεχνολογίες (Ντάφλου, 2020).

Επίσης, στον χώρο της εκπαίδευσης, η φιλοσοφία της Συμπερίληψης πολύ συχνά οδηγεί στην ανάγκη προσδιορισμού της ειδικότητας κάποιων αναγκών. Συνεπώς, προκύπτει ο διαχωρισμός μεταξύ του τι είναι συνηθισμένο και τι δεν είναι. Στην πραγματικότητα, όμως, η πάση θυσία ομαλοποίηση συχνά είναι αδύνατη, αλλά και ηθικά κατακριτέα, ενώ έχει περιθωριοποιητικές επιπτώσεις (Manno, 2019). Άλλωστε, η έννοια της Συμπερίληψης ορίζεται διαφορετικά στη βιβλιογραφία, γεγονός που ενδεχομένως δημιουργεί σύγχυση στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, που καλούνται να την εφαρμόσουν (D'Alessio, 2015).

Τέλος, σύμφωνα με τον Típpeli (1997), ακόμα και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων μπορούν να περιορίσουν τις ευκαιρίες συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Έτσι, παράγοντες όπως τα εισοδηματικά κριτήρια, η εθνική καταγωγή (Ντάφλου, 2021), ο τόπος κατοικίας, η ηλικία και η θέση που έχει κάποιος στο επάγγελμα μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στις ευκαιρίες μάθησης (Típpeli, 1997).

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν υπάρχει ισότητα στις εισροές (Σακκούλης, χ.χ), με αποτέλεσμα οι ευκαιρίες πρόσβασης να μην κατανέμονται ισότιμα. Άλλωστε, οι ευκαιρίες συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

συνδέονται με τα κίνητρα τους, καθώς και με τις δυνατότητες υπέρβασης των εμποδίων που συναντούν (Καραλής, 2013).

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικές ανισότητες εντείνονται συνεχώς και επεκτείνονται σε όλες σχεδόν τις χώρες του σύγχρονου κόσμου. Μάλιστα, έχουν σχέση αλληλεξάρτησης με τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες διαχωρίζουν τους πληθυσμούς με μοναδικό κριτήριο την δυνατότητα πρόσβασης στον πλούτο (Κυρίδης & Τουρτούρας, 2020). Ωστόσο, μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς δεν αποκλείει κανέναν με βάση τα όποια ατομικά ή κοινωνικά ελλείμματα του (Ντάφλου, 2020). Έτσι, η Δια Βίου Μάθηση μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση μιας δίκαιης και πλουραλιστικής κοινωνίας, η οποία παρέχει ευκαιρίες σε όλους και διαμορφώνει ενεργούς πολίτες (Δεβετζίδης, 2015).

Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο αναδείχτηκε η έννοια της ισότητας, η οποία αφού αναγνωρίστηκε ως οικουμενικό δικαίωμα, εφαρμόστηκε μέσα από συγκεκριμένες πολιτικές σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Επίσης, εξετάστηκε η εφαρμογή της ισότητας μέσα από τις παρεχόμενες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και παρουσιάστηκαν αναλυτικά διάφοροι παράγοντες που τις περιορίζουν.

Κεφάλαιο 2^ο

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

2.1 Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

2.1.1 Από τη Δια Βίου Εκπαίδευση στην Δια Βίου Μάθηση

Στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων παρατηρείται ακόμα και σήμερα μεγάλη σύγχυση ως προς το περιεχόμενο βασικών όρων (Medel-Anonuevo et.al., 2001* Rogers, 1999), όπως οι έννοιες της «Δια Βίου Εκπαίδευσης» και της «Δια Βίου Μάθησης». Άλλωστε, μέχρι πρόσφατα, οι δύο αυτοί όροι θεωρούνταν συνώνυμοι, δεδομένου ότι παλαιότερα η μάθηση αποκτούσε νόημα και αξία μόνο εντός του πλαισίου της σχολικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων (Κουλαουζίδης & Κουτσούρης, 2008). Στην παρούσα ενότητα, λοιπόν, θα επιχειρηθεί η διευκρίνιση των όρων αυτών, καθώς και η ανίχνευση των παραγόντων που οδήγησαν στην μετάβαση από τον όρο της «Δια Βίου Εκπαίδευσης» σε αυτόν της «Δια Βίου Μάθησης».

Τη δεκαετία του 1970, σημαντικές εξελίξεις (παγκοσμιοποίηση, τεχνολογική ανάπτυξη, αυτοματοποίηση) επηρέασαν τις Ευρωπαϊκές χώρες, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη εκσυγχρονισμού των εθνικών οικονομιών, ώστε να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες (Field, 2010* Κόκκος, 2021). Τότε, για πρώτη φορά (1972), η UNESCO προώθησε την ιδέα της Δια Βίου Εκπαίδευσης (Σακκούλης, χ.χ.* Tippeli, 1997), για να συμπεριλάβει τις μορφωτικές δραστηριότητες όλων των επιπέδων και όλων των μορφών (τυπικής, άτυπης, μη τυπικής εκπαίδευσης) (Medel-Anonuevo et.al., 2001) σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές και σε διαρκή αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες (Βεργίδης, 2001, οπ. αναφ. στο Σακκούλης, χ.χ.). Πρόκειται για μια νέα φιλοσοφία της εκπαίδευσης (Σάχου, 2014) που συνδέθηκε με προοδευτικούς και απελευθερωτικούς στόχους (Βεργίδης, 2014* Κόκκος κ.συν., 2021), ενώ παράλληλα επιτελούσε και τον παραδοσιακό σκοπό της μετάδοσης γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων (Field, 2010* Κουλαουζίδης & Κουτσούρης, 2008) από την προσχολική ηλικία ως τη συνταξιοδότηση (Βολονάκης, 2009). Αποτελούσε, μάλιστα, υποχρέωση κάθε οργανωμένης κοινωνίας και κάθε κράτους πρόνοιας (Καραλής, 2013).

Οι διεθνείς οικονομικές εξελίξεις (διαρθρωτική ανεργία, νέες ειδικότητες), οι κοινωνικές αλλαγές (μετακινήσεις πληθυσμού, αύξηση κοινωνικού αποκλεισμού), η επιστημονική και

τεχνολογική ανάπτυξη, αλλά και η είσοδος στην κοινωνία της γνώσης (Γάλλου & Πετρόπουλος, 2014* Δεβετζίδης, 2015* Κόκκος κ.συν.,2021* Medel-Anonuevo et.al., 2001* Panitsides, 2022* Σάχου, 2014) οδήγησαν πολλούς διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση στην προώθηση της ιδέας της Δια Βίου Μάθησης (Ντάφλου, 2020). Συγκεκριμένα, το 1995, η Ευρωπαϊκή Ένωση διαμόρφωσε τη στρατηγική της Δια Βίου Μάθησης μέσα από τη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Κόκκος κ.συν.,2021* Panitsides, 2022). Στόχος της νέας αυτής στρατηγικής ήταν η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και η ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς εργασίας (Σακκούλης, χ.χ.).

Βασικό πυλώνα προώθησης της Δια Βίου Μάθησης αποτέλεσε και το Συμβούλιο Κορυφής της Λισαβόνας, το 2000 (Κόκκος κ.συν.,2021* Koutrouba & Karageorgou, 2013* Μουζάκης, 2006* Panitsides, 2022* Τσίγκρη, 2016), προκειμένου να αυξηθούν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και οι ευκαιρίες μάθησης που παρέχουν τα ιδρύματα και οι δημόσιοι ή ιδιωτικοί φορείς (Μουζάκης, 2006). Μάλιστα, το Υπόμνημα, που προέκυψε από το Συμβούλιο Κορυφής της Λισαβόνας, υπέδειξε τη στροφή από τη Δια Βίου Εκπαίδευση στη Δια Βίου Μάθηση. Η μετάβαση αυτή πρακτικά δηλώνει ότι τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποδεσμεύονται από τη χρηματοδότηση των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Μάθησης. Έτσι, η ευθύνη της μάθησης μετατίθεται στο ίδιο το άτομο (Rogers, 2014a* Rogers, 2014b), το οποίο οφείλει να μεριμνά για τη διεύρυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του (Knowles, Holton & Swanson, 2015). Η μετάβαση, μάλιστα, αυτή αποτελεί στροφή προς την εξατομίκευση στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού (Κόκκος κ.συν, 2021, όπ.αναφ. στο Βεργίδης, 2014).

Ωστόσο, κοινός παρονομαστής της Δια Βίου Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης είναι η έννοια του συνεχούς (Καραλής, 2013), αφού η διαδικασία εκπαίδευσης και μάθησης είναι μακρόχρονη. Ξεκινά από τη γέννηση και επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Βολονάκης, 2009). Βέβαια, προξενεί εντύπωση το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθετεί την έννοια της «Μάθησης», ενώ ουσιαστικά ενδιαφέρεται για την «Εκπαίδευση» των Ευρωπαίων πολιτών (Κόκκος κ.συν., 2021). Άλλωστε, η εκπαίδευση αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα για οργανωμένες εκπαιδευτικές διεργασίες που παρέχονται από έναν θεσμοθετημένο φορέα της πολιτείας (Γάλλου & Πετρόπουλος, 2014* Κόκκος κ.συν, 2021* Rogers, 2014a* Rogers, 2014b *Σακκούλης, χ.χ.). Από την άλλη, η μάθηση αποτελεί ατομική υπόθεση και ατομική ευθύνη (Laal & Salamati, 2012), αλλά και εμπειρία που προκύπτει είτε από οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Σακκούλης, χ.χ) είτε μέσα από διάχυτες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Γάλλου & Πετρόπουλος, 2014* Καραλής, 2013).

Πάντως, ο Καραλής (2013) επισημαίνει ότι η μετατόπιση της ρητορικής από τη Δια Βίου Εκπαίδευση στη Δια Βίου Μάθηση έχει συγκεκριμένο στόχο. Έτσι, ενδέχεται να υποδηλώνει τη μετατόπιση του κέντρου βάρους των διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών από την εκπαίδευση, που παρέχουν οι οργανωμένες κοινωνίες στους πολίτες, στην μάθηση για την οποία υπεύθυνο είναι το ίδιο το άτομο.

Αφού, λοιπόν, επιχειρήθηκε η διευκρίνιση των όρων της «Δια Βίου Εκπαίδευσης» και της «Δια Βίου Μάθησης» και παρουσιάστηκαν συνοπτικά οι παράγοντες μετάβασης από τη μία έννοια στην άλλη, στη συνέχεια επιχειρείται η ανάλυση της σχέσης που μπορεί να έχει η Δια Βίου Μάθηση με την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

2.1.2 Σχέση Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η έννοια του συνεχούς προκαλεί ερευνητικό ενδιαφέρον στον όρο «Δια Βίου Μάθηση», ο οποίος προωθεί τη συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες, σε όλη την διάρκεια της ζωής, καλώντας τον σύγχρονο άνθρωπο να μαθαίνει και να εκπαιδεύεται συνεχώς (Field, 2010· Καραλής, 2013· Laal & Salamati, 2012· Rogers & Horrocks, 2010), προκειμένου να διαχειριστεί τις νέες προκλήσεις που προέκυψαν ως αποτέλεσμα οικονομικών, κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών (Laal & Salamati, 2012· Ντάφλου, 2020). Μάλιστα, στο Υπόμνημα της Λισαβόνας (2000), η Δια Βίου Μάθηση έχει ως στόχο την αναβάθμιση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων (Τσίγκρη, 2016). Σύμφωνα, ωστόσο, με τον ορισμό του διεθνούς λεξικού Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, η Δια Βίου Μάθηση υλοποιείται είτε με επίσημο τρόπο (σε εκπαιδευτικά ιδρύματα) ή με ανεπίσημο (στο σπίτι, στον εργασιακό χώρο, στην κοινότητα) (Jarvis, 1999, όπ.αναφ. στο Κουλαουζίδης & Κουτσούρης, 2008). Σε γενικές γραμμές, λοιπόν η Δια Βίου Μάθηση αναφέρεται σε μαθησιακές δραστηριότητες που συντελούνται μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης και συνδέεται με την ανάγκη διαρκούς ανανέωσης γνώσεων (Βολονάκης, 2009).

Ωστόσο, η έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων φαίνεται περισσότερο οριοθετημένη (ό.π.), αν και οι ορισμοί της -διεθνώς- γίνονται όλο και πιο εκτενείς, προκειμένου να καλύψουν όλες τις συνθήκες και όλες τις χώρες (Rogers, 1999). Η UNESCO, το 1976, όρισε ως Εκπαίδευση Ενηλίκων το σύνολο των εκπαιδευτικών διεργασιών, που ακολουθούν οποιαδήποτε μέθοδο, περιεχόμενο ή επίπεδο και ανήκουν στην τυπική ή μη τυπική εκπαίδευση, οι οποίες είτε συνεχίζουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση (σε σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια,

σχολές μαθητείας). Μέσα από αυτές τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, μάλιστα, άτομα, τα οποία η κοινωνία θεωρεί ενήλικα, αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες τους, αναβαθμίζουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις αλλάζοντας τις στάσεις τους με στόχο την ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη και την συμμετοχή σε μια αυτόνομη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Βολονάκης, 2009· Κόκκος κ συν., 2021· Rogers, 1999).

Επίσης, στον ορισμό του ΟΟΣΑ (1977) για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι μαθησιακές δραστηριότητες είναι σκόπιμα σχεδιασμένες και προορίζονται για όσους έχουν υπερβεί το ηλικιακό όριο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ καλύπτουν τυπικές, μη τυπικές, επαγγελματικές, μη επαγγελματικές, γενικές σπουδές αλλά και εκπαίδευση με συλλογικό σκοπό (Βολονάκης, 2009· Rogers, 1999). Τον σκόπιμο αλλά και συστηματικό χαρακτήρα παροχής μαθησιακών ευκαιριών τόνισε και ο Άγγλος παιδαγωγός Stephen Brookfield (1988), στον ορισμό του για την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Μέσα από τους ορισμούς αυτούς προκύπτουν δύο συμπεράσματα σχετικά με το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το πρώτο είναι ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες προορίζονται μόνο για τους ενήλικους (Κόκκος κ.συν., 2021). Η έννοια της ενηλικιότητας, ωστόσο, είναι ρευστή και δεν ορίζεται μόνο με γνώμονα την ηλικία, αλλά και με βάση την ωριμότητα, την αίσθηση προοπτικής και τον αυτοκαθορισμό του ατόμου (Καραλής, 2013· Κόκκος, 2008). Για αυτό, άλλωστε, κατά την άποψή του Rogers (1999), η Εκπαίδευση Ενηλίκων οφείλει να ενθαρρύνει τα στοιχεία ενηλικιότητας των εκπαιδευόμενων και την ενεργή συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες.

Το δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων παρέχει σπουδές επαγγελματικής και μη επαγγελματικής εκπαίδευσης (Κόκκος κ. συν., 2021), για τον λόγο αυτό, τείνει να διαχωρίζεται σε δύο επιμέρους πεδία· το πρώτο αφορά τη Συνεχή Επαγγελματική Κατάρτιση (δραστηριότητες που σχετίζονται με το επάγγελμα) και το δεύτερο τη Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων (όλες οι υπόλοιπες δραστηριότητες) (Καραλής, 2013). Έτσι, η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί έναν αυτοτελή και αυτόνομο επιστημονικό κλάδο με ξεχωριστό σώμα γνώσεων και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που συμβάλλει με τον δικό του τρόπο στην επιστημονική εξέλιξη (Κόκκος, 2008).

Οι σύγχρονες τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούν την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως αναπόσπαστο στοιχείο της Δια Βίου Μάθησης (Μουζακης, 2006), ωστόσο παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές, στις οποίες αξίζει να γίνει αναφορά. Αρχικά, η προθετική φράση «Δια

Βίου» δημιουργεί σύγχυση στον προσδιορισμό της έννοιας της Δια Βίου Μάθησης (Κόκκος κ. συν., 2021), καθώς αναφέρεται σε άτομα όλων των ηλικιών και όχι μόνο σε ενήλικα άτομα (Βολονάκης, 2009). Έτσι, δεν κατορθώνει να αποδώσει με σαφή τρόπο τις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ φαίνεται να αποσυνδέεται από το θεωρητικό υπόβαθρο της επιστήμης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Επίσης, η Δια Βίου Μάθηση εξαιρεί την ατομική ευθύνη για τη μάθηση και όχι τη συλλογική μέσω της κρατικής πολιτικής (Κόκκος κ.συν., 2021). Τέλος, η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί οργανωμένη και σκόπιμη μαθησιακή διεργασία που προσδιορίζει με σαφήνεια τον πληθυσμό στόχο στον οποίο απευθύνεται (Βολονάκης, 2009· Κόκκος κ.συν.,2021). Εντούτοις, στη συλλογική συνείδηση και στην αντίληψη πολλών μελετητών και κέντρων λήψης αποφάσεων έχει καταγραφεί η άποψη ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων δίνει έμφαση σε γενικές γνώσεις (Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων) και όχι στην Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση.

Βέβαια, η εναλλαγή των δύο αυτών όρων στα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής σηματοδοτεί και ανάλογες στρατηγικές επιλογές (Κόκκος κ.συν., 2021). Φάνηκε, λοιπόν, ξεκάθαρα η σχέση της Δια Βίου Μάθησης με το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ωστόσο, η εξέλιξη του πεδίου αυτού στη χώρα μας πέρασε από πολλούς σταθμούς και σημείωσε πολλές διακυμάνσεις, οι οποίες θα αποκαλυφθούν μέσα από τη σύντομη ιστορική αναδρομή, που ακολουθεί

2.1.3 Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η ιδέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ανάγεται στον αρχαίο Έλληνα φιλόσοφο Πλάτωνα, ο οποίος στο έργο του «Πολιτεία» παρουσιάζει την ανάγκη εναλλαγής παιδείας και εμπειρίας για τους άνδρες και τις γυναίκες ως το 50ο έτος της ζωής τους. Στον ευρωπαϊκό χώρο, το τέλος της Γαλλικής Επανάστασης, σηματοδότησε την άνοδο των αστικών τάξεων στην εξουσία και σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της Βιομηχανίας δημιουργήθηκε η ανάγκη για εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού (Βεργίδης, 2008α).

Οι νέες αυτές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, που διαμορφώθηκαν, επηρέασαν και την χώρα μας (Μουζάκης, 2006). Έτσι, οι πρώτες δραστηριότητες Εκπαίδευσης Ενηλίκων υλοποιήθηκαν από το εργατικό κίνημα, αλλά και από πολιτιστικούς συλλόγους, μορφωτικές οργανώσεις και επιμελητήρια, περί τα τέλη του 19ου ως τις αρχές του 20ου αιώνα (Βεργίδης, 2008α· Καραλής, 2013). Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι το 1892, το Εμπορικό και Βιοτεχνικό Επιμελητήριο Αθήνας ίδρυσε νυχτερινά σχολεία για τους εργαζόμενους νέους, ενώ το εργατικό κίνημα, το 1911, οργάνωσε μαθήματα για τους εργάτες (Βεργίδης, 2008α).

Ωστόσο, όλες αυτές οι δραστηριότητες ήταν σποραδικές και χωρίς θεσμική υπόσταση (Καραλής, 2013).

Η πρώτη απόπειρα επίσημης κρατικής παρέμβασης καταγράφεται το 1929, με το νόμο «περί στοιχειώδους εκπαιδύσεως». Ο νόμος αυτός προέβλεπε την ίδρυση νυχτερινών σχολείων για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού (Βεργίδης, 2008α· Καραλής, 2013· Κόκκος κ.συν., 2021· Μουζάκης, 2006). Άλλωστε, μετά το τέλος της Μεγάλης Ιδέας (1922) και τις ανταλλαγές πληθυσμών, που προέκυψαν, η τότε κυβέρνηση έθεσε ως βασική προτεραιότητα την αφομοίωση των προσφύγων και την ομοιογενοποίηση του πληθυσμού, με μοναδικό μέσο την «εξωσχολική» εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Βεργίδης, 2008α).

Κατά την διάρκεια της Εθνικής Αντίστασης, στα χρόνια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, το κίνημα της αριστεράς ίδρυσε γεωργικές σχολές για την κατάρτιση των αγροτών και νυχτερινά σχολεία - σε κάθε νομό της χώρας- για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού των ενηλίκων (ό.π.). Μετά τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η Εκπαίδευση Ενηλίκων άρχισε να επικρατεί διεθνώς με τη μορφή της λαϊκής επιμόρφωσης (Μουζάκης, 2006). Έτσι, το 1943, ιδρύεται η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας με στόχο την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των Ελλήνων (Βεργίδης, 2008α· Καραλής, 2013). Ωστόσο, στα χρόνια της στρατιωτικής δικτατορίας (1967-1974), αναδείχτηκε ως κυρίαρχος μηχανισμός του καθεστώτος (Βεργίδης, 2008α) διοργανώνοντας εκδηλώσεις πολιτικού και ιδεολογικού περιεχομένου (Μουζάκης, 2006).

Στα χρόνια του Ελληνικού Εμφυλίου (1946-1949), άλλος ένας μηχανισμός ιδεολογικής χειραγώγησης των Ελλήνων αποτέλεσε το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα (ΒΕΙ) με πρόεδρο τον βασιλιά Παύλο. Το εν λόγω ίδρυμα ίδρυσε γεωργικά σχολεία, πρακτικά σχολεία οικοδόμων και ξυλουργών και τεχνικές σχολές με στόχο την τεχνική κατάρτιση, καθώς και την εθνική και θρησκευτική μόρφωση (Βεργίδης, 2008α). Επίσης, στις αρχές της δεκαετίας του 1960, ιδρύθηκαν διάφοροι φορείς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Γ.Ε.) για τους αγρότες, ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) για τους εργάτες και το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ) για τους επιστήμονες της χώρας (Βεργίδης, 2008α· Μουζάκης, 2006).

Ωστόσο, με την κατάλυση του δικτατορικού καθεστώτος, το 1974 και την αποκατάσταση της δημοκρατίας, η Ελλάδα βρίσκεται σε μια νέα περίοδο οικονομικής και κοινωνικής εξέλιξης. Την εποχή αυτή, οι διεθνείς εξελίξεις είναι κατατρεγμένες και επηρεάζουν το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Μουζάκης, 2006). Έτσι, αυξήθηκαν σημαντικά οι δραστηριότητες

αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, ως αποτέλεσμα της χρηματοδότησης από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (Βεργίδης, 2008α). Άλλωστε, την ίδια περίοδο οι διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO, προωθούν την ιδέα της επαναλαμβανόμενης μάθησης και της επιμόρφωσης των ενηλίκων (Μουζάκης, 2006).

Το 1981, με την είσοδο της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αυξήθηκαν σημαντικά οι δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, λόγω της χρηματοδότησης από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Καραλής 2013* Μουζάκης 2006). Τα προγράμματα, μάλιστα, αυτά συνέδεσαν την κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων με την απασχόληση, για αυτό κύριος στόχος τους ήταν η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες στην αγορά εργασίας. Έτσι, αυξήθηκαν τα προγράμματα αυτού του τύπου, ενώ μειώθηκαν οι δραστηριότητες Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Βεργίδης, 2008β). Ωστόσο, τα πρώτα χρόνια, οι κυριότεροι φορείς, που δραστηριοποιήθηκαν, ήταν δημόσιοι και απορρόφησαν όλους τους ευρωπαϊκούς πόρους, με αποτέλεσμα η υπηρεσία Λαϊκής Επιμόρφωσης να αναβαθμιστεί σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), η οποία, μάλιστα αποτέλεσε το βασικότερο φορέα υλοποίησης προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Βεργίδης, 2008α* Καραλής, 2013* Μουζάκης, 2006).

Τη δεκαετία του 1990, η μετάβαση στην «κοινωνία της γνώσης», που καλεί τους πολίτες να μαθαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Laal & Samolti, 2012), οδήγησε την Ευρωπαϊκή Ένωση στην υιοθέτηση μιας ευρύτερης πολιτικής για την Δια Βίου Εκπαίδευση και Μάθηση (Μουζάκης, 2006). Έτσι, με πόρους των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο αναπτύχθηκαν οι δραστηριότητες επαγγελματικής κατάρτισης (Καραλής 2013* Μουζάκης, 2006), ενώ αποδυναμώθηκε ο τομέας της Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος κ. συν., 2021). Ωστόσο, η κακή διαχείριση των οικονομικών πόρων και η έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού (Βεργίδης, 2008β) οδήγησε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην εξυγίανση του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τη θεσμοθέτηση των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) και την ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) που ήταν ένας ανεξάρτητος οργανισμός για την πιστοποίηση των ΚΕΚ (Κόκκος κ.συν., 2021).

Συνεπώς, οι εξελίξεις στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη διάρκεια του 20ου αιώνα, ήταν συνεχείς, ειδικότερα μετά την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ρεντίφης, 2019). Ωστόσο, η μετάβαση στον 21^ο, επαναπροσδιόρισε τον ρόλο της στις νέες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, που προέκυψαν.

2.1.4 Η σημερινή πραγματικότητα στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Στην εκπονή του 20ου αιώνα, το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αντιμετώπιζε σοβαρά προβλήματα, καθώς κύριος στόχος δεν ήταν η σύνδεση με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας, αλλά η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη απορρόφηση των ευρωπαϊκών κονδυλίων (Κόκκος κ.συν., 2021). Μάλιστα, η Ευρωπαϊκή Ένωση πάγωσε τις πιστώσεις, καθώς αμφισβήτησε την πιστοποίηση των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης και τη διαφάνεια του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. Έτσι, το 1997, το Υπουργείο Εργασίας επανίδρυσε το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ προσλαμβάνοντας νέο διοικητικό συμβούλιο και προσωπικό με υψηλά προσόντα (Βεργίδης, 2018α*Κόκκος κ.συν.,2021). Το ίδιο έτος, θεσμοθετήθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), που αποτελεί -ακόμα και σήμερα- σπουδαίο σταθμό για το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ρεντίφης, 2019). Επίσης, μετά το 1997, διαμορφώθηκαν πολλοί οργανισμοί Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και οι Σχολές Γονέων (Κόκκος κ.συν., 2021). Τέλος, μετά το 1998, τα περισσότερα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης ιδιωτικοποιήθηκαν (Καραλής, 2013).

Στις αρχές του 21ου αιώνα, επαναπροσδιορίστηκε ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως κυρίαρχου μέσου οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής εξέλιξης (Μουζάκης, 2006). Την περίοδο αυτή, άρχισε να διεισδύει η ιδέα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης σε ένα μεγάλο μέρος της ελληνικής κοινωνίας (Καραλής, 2013). Άλλωστε, στο Συμβούλιο της Λισαβόνας (2000), η Εκπαίδευση Ενηλίκων ενσωματώθηκε στην εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της ιδέας της Δια Βίου Μάθησης τόσο σε επίπεδο πολιτικής όσο και σε επίπεδο επιστημονικής θεωρίας (Μουζάκης, 2006).

Η κεντρική διοίκηση, στις αρχές της δεκαετίας του 2000, αναγνώρισε τις ελλείψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σε γνώσεις και δεξιότητες, για την αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων τους, αλλά και την ανάγκη αναβάθμισης των προσόντων τους (Κόκκος κ.συν.,2021). Έτσι, το 2001, συγκροτήθηκε το Μητρώο Εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ρεντίφης, 2019), η επιμόρφωση των οποίων ξεκίνησε, το 2002, μέσα από την υλοποίηση εθνικού προγράμματος επιμόρφωσης (Κόκκος κ.συν.,2021). Το 2001, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε) μετεξελίχθηκε σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε) (Ρεντίφης, 2019).

Η Ελλάδα ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις επεδίωξε να αναβαθμίσει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών Εκπαίδευσης Ενηλίκων μέσα από την επέκταση των προγραμμάτων τους. Μάλιστα, η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική έθεσε ως προτεραιότητα

την αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των Ελλήνων σε τέτοιου είδους προγράμματα (Μουζάκης, 2006) με στόχο - της Ευρωπαϊκής Επιτροπής - ως το 2010, ο μέσος όρος συμμετοχής να ανέλθει στο επιθυμητό ποσοστό του 12,5% (Ρεντίφης, 2019).

Το 2003, ιδρύθηκε το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.ΣΣ.Ε.Ε.Κ.Α), με σκοπό τη σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση (Κόκκος κ.συν., 2021). Κύρια αποστολή του ήταν να καλύψει τις ανάγκες των ενηλίκων για γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας για στελέχη με αυξημένα προσόντα (Μουζάκης, 2006). Ωστόσο, ο εν λόγω οργανισμός λειτούργησε για έξι χρόνια (Κόκκος κ.συν., 2021).

Το 2004, ιδρύθηκε η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που αριθμούσε 800 μέλη και ανέλαβε την έκδοση του περιοδικού «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Όλη αυτή η απόπειρα έφερε την ελληνική κοινότητα Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε επαφή με τη διεθνή επιστημονική κοινότητα (Κόκκος κ.συν., 2021). Παράλληλα, τον Ιούλιο του 2005, διαμορφώθηκε στη χώρα μας νέο θεσμικό πλαίσιο για τη συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης με αξιοποίηση της πρότερης εμπειρίας. Μέσα από το νέο νομοθετικό πλαίσιο δόθηκε η δυνατότητα στους ενηλίκους να παρακολουθούν ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες –κατά τη διάρκεια της ζωής τους- λαμβάνοντας τα αντίστοιχα πιστοποιητικά (Μουζάκης, 2006* Ρεντίφης, 2019), ενώ παράλληλα τα πανεπιστήμια της χώρας απέκτησαν τη δυνατότητα ίδρυσης Ινστιτούτων Δία Βίου Μάθησης (Ρεντίφης, 2019).

Το 2006, ορίστηκε ως προαπαιτούμενο για την ένταξη των εκπαιδευτών στο Μητρώο Πιστοποίησης Εκπαιδευτών, η παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος πιστοποιημένου από το ΕΚΕΠΙΣ (Κόκκος κ.συν., 2021). Έτσι, τη διετία 2007-2008, το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. υλοποίησε επιμορφωτικά σεμινάρια για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών, ενώ το 2008, τις επιμορφωτικές αυτές δραστηριότητες ανέλαβε η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. (μετεξέλιξη της Γ.Γ.Ε.Ε) (Ρεντίφης, 2019), οι οποίες ωστόσο, καταργήθηκαν το 2012 (Κόκκος κ.συν., 2021). Την περίοδο 2010-2011, σημειώθηκαν σημαντικές εξελίξεις στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συγκεκριμένα, τα Κ.Ε.Ε. αντικαταστάθηκαν από τα Κ.Δ.Β.Μ., ενώ το 2011 ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.) μετονομάστηκε σε Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσώπων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). Παράλληλα, το ίδιο έτος, το Ινστιτούτο Νεολαίας και το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. συγχωνεύτηκαν στο Ινστιτούτο Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ), με στόχο να υποστηρίξει επιστημονικά, τεχνολογικά, λογιστικά και διαχειριστικά τα προγράμματα της

Γ.Γ.Β.Δ.Μ. (Ρεντίφης, 2019). Ακόμα, το 2011, διαμορφώθηκε το εθνικό πλαίσιο για την διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών Δια Βίου Μάθησης και θεσπίστηκε το Εθνικό Σύστημα Διαχείρισης Αξιολόγησης και Παρακολούθησης Ελέγχου των ενεργειών Επαγγελματικής Κατάρτισης. Οι κύριες αρμοδιότητες του ήταν η αναβάθμιση της ποιότητας της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, η διαμόρφωση ποιοτικών κριτηρίων αξιολόγησης και η εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (Κόκκος κ. συν., 2021).

Γενικότερα, όλα αυτά τα χρόνια, το επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων παρουσίασε σημαντική ανάπτυξη αποτελώντας έναν ξεχωριστό τομέα της ακαδημαϊκής κοινότητας. Ωστόσο, η οικονομική κρίση και οι συνακόλουθες περιοριστικές πολιτικές οδήγησαν σε μείωση των παρεχόμενων προγραμμάτων, σε συγχωνεύσεις δημοσίων φορέων υλοποίησης προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και σε αναστολή μεγάλου μέρους των επιδοτούμενων προγραμμάτων (Καραλής, 2013). Κατά την άποψη του Καραλή (2013), μάλιστα, η Εκπαίδευση Ενηλίκων θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για την μείωση των συνεπειών της κρίσης. Βέβαια, για την επιτυχή υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, απαραίτητη είναι η γνώση των χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

2.2 Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, ανέκαθεν, προωθούσε την ιδέα ότι η διδασκαλία των παιδιών και των εφήβων διαφοροποιείται από την διδασκαλία των ενηλίκων (Kerka, 2002). Άλλωστε, το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί έναν διακριτό τομέα της επιστημονικής έρευνας και της εκπαιδευτικής πολιτικής, για τον λόγο ότι εκείνοι στους οποίους απευθύνεται, έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά λόγω της ηλικίας τους (Κόκκος κ. συν., 2021). Έτσι, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, καθώς και διαφορετικές ανάγκες από τους μαθητές μιας παραδοσιακής σχολικής τάξης (Begotti, 2015* Cercone, 2008).

Η ενηλικιότητα είναι το πρώτο και κυρίαρχο χαρακτηριστικό όσων προσέρχονται στα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Brookfield, 1988* Rogers, 1999). Κατά την άποψη του Jarvis (1983, όπ.αναφ. στο Κόκκος, 2008), μάλιστα, η ενηλικιότητα κατακτάται, όταν το άτομο έχει παραγωγικό ρόλο στην κοινωνία και οι υπόλοιποι τον αντιμετωπίζουν ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα το ίδιο το άτομο έχει επίγνωση αυτής της κατάκτησης (Brookfield, 1988). Την περίοδο αυτή συντελούνται πολλές βιολογικές αλλαγές, οι οποίες επηρεάζουν όλες

τις πλευρές της ζωής (φυσική κατάσταση, συναισθηματική και πνευματική υπόσταση, κοινωνικές σχέσεις) (Cercone, 2008).

Βέβαια, η ενηλικιότητα είναι ιδανικό, το οποίο δεν επιτυγχάνεται απόλυτα και δηλώνει τη συνεχή και εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης του ατόμου με στόχο την αξιοποίηση όλου του δυναμικού του. Μάλιστα, αποτελεί μια φυσική διαδικασία ωρίμανσης με προορισμό τον αυτοπροσδιορισμό (Cercone, 2008* Cyr, 1999* Gom, 2009* Knowles, 1984, οπ.αναφ. στο Begotti, 2015) και την αυτονομία (Rogers, 1999). Έτσι, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση να συμμετέχουν ενεργά στις μαθησιακές διαδικασίες (Collins, 2004* Cyr, 1999* Kuhne, n.d), αλλά και στις αποφάσεις που αφορούν την εκπαιδευτική τους πορεία (Knowles, 1984, οπ.αναφ. στο Begotti, 2015), ενώ απορρίπτουν την τυποποιημένη διδακτέα ύλη και τον μονόλογο του εκπαιδευτικού (Κόκκος, 2008* Medel-Anonuevo et.al., 2001). Βέβαια, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις ενηλίκων που αποστρέφονται την ενηλικιότητα τους είτε υιοθετώντας παθητικούς ρόλους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συμμετέχουν (Rogers, 1999) είτε εκδηλώνοντας τάση αυτοπροσδιορισμού σε κάποιες καταστάσεις και όχι σε άλλες (Kerka, 2002* Kuhne, n.d).

Επίσης, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν πλήθος εμπειριών (Brookfield, 1988* Cyr, 1999* Knowles, 1984, οπ.αναφ. στο Begotti, 2015 * Ζυγούρης, Σιδηρόπουλος & Ζυγούρης, 2014) από την κοινωνική ζωή, τις οικογενειακές σχέσεις και το εργασιακό περιβάλλον (Βεργίδης, 2014* Gom, 2009* Κόκκος, 2008* Σακκούλης, χ.χ.), τις οποίες μεταφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αποτελούν πλούσια πηγή μάθησης (Kerka, 2002). Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Paulo Freire (1921-1997), ο οποίος συνεισέφερε σημαντικά στην κατανόηση της μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, η μάθηση δεν είναι δυνατή χωρίς την έκφραση εμπειρίας (Fleming, 2022). Βέβαια, οι ενήλικοι εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διεργασία και με τις εδραιωμένες γνώσεις και αξίες, που διαθέτουν (Rogers, 1999). Γενικότερα, λοιπόν, έχουν την τάση να αξιοποιούν τις εμπειρίες και τις εξειδικευμένες γνώσεις τους στον τρόπο που μαθαίνουν και στο περιεχόμενο της μάθησης που επιλέγουν (Kerka, 2002).

Παράλληλα, στους ανηλίκους, η εμπλοκή στη σχολική εκπαίδευση θεωρείται αυτονόητη και συνδέεται με αόριστους στόχους (π.χ. τη μόρφωση), ενώ στους ενηλίκους, η συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες έχει σχέση με συγκεκριμένους στόχους (Κόκκος, 2008) και δεδομένες προθέσεις (Rogers, 1999). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ξέρουν τι θέλουν να μάθουν και επιλέγουν η νέα γνώση να συνδέεται με τις καταστάσεις που βιώνουν (Gom, 2009* Kuhne, n.d), καθώς προσανατολίζονται στην επίλυση των προβλημάτων τους και όχι τόσο στο

περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας (Kerka, 2002* Knowles, 1984, οπ.αναφ. στο Begotti, 2015).

Βασικός στόχος τους, λοιπόν, είναι η κατάκτηση των απαραίτητων εκείνων γνώσεων και δεξιοτήτων, προκειμένου να διαχειριστούν ζητήματα, που τους απασχολούν και να επιτύχουν την προσωπική ή επαγγελματική τους ανάπτυξη ή ακόμα και να αποκτήσουν κύρος (Κόκκος, 2008). Έτσι, έχουν δεδομένες προθέσεις, οι οποίες συνδέονται με την ικανοποίηση συγκεκριμένων και επιτακτικών αναγκών τους (Ζυγούρης, Σιδηρόπουλος & Ζυγούρης, 2014). Βέβαια, υπάρχουν και περιπτώσεις ενηλίκων, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένους και αόριστους στόχους. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, η συμμετοχή των ενηλίκων στις μαθησιακές διαδικασίες αποτελεί συνειδητή επιλογή και συνδέεται με σαφείς στόχους (Κόκκος, 2008).

Ακόμα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, προκειμένου να ανταποκριθούν στις επίπονες και χρονοβόρες μαθησιακές αλλαγές και να αποκομίσουν τα μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη, έχουν υιοθετήσει συγκεκριμένους τρόπους, ώστε να μαθαίνουν πιο γρήγορα, πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά (Rogers, 1999). Τους τρόπους αυτούς τους έχουν αποκρυσταλλώσει μέσα από τις μαθησιακές δραστηριότητες, στις οποίες έχουν συμμετάσχει, με γνώμονα τις ικανότητες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τις εμπειρίες τους (Κόκκος, 2008). Ωστόσο, κάθε ενήλικος μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, για διαφορετικό σκοπό (Gom, 2009) και έχει τον δικό του ρυθμό μάθησης (Rogers, 1999). Έτσι, οι τρόποι μάθησης ποικίλλουν και υποδηλώνουν τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι σκέφτονται, νιώθουν και επιλύουν τα προβλήματα τους (Cercione, 2008).

Συχνά, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε διάφορα πεδία δράσης (εργασιακό, κοινωνικό, πολιτικό, συνδικαλιστικό) (Βεργίδης, 2014) και έχουν να αντεπεξέλθουν σε αλληλοσυγκρουόμενες υποχρεώσεις (εργασία, οικογένεια, μελέτη) (Cercione, 2008* Kuhne, n.d), οπότε διαθέτουν περιορισμένο χρόνο στην καθημερινότητά τους (Ζυγούρης, Σιδηρόπουλος & Ζυγούρης, 2014). Μάλιστα, ο Rogers (1999) τους θεωρεί εκπαιδευόμενους μερικής απασχόλησης, καθώς έχουν ποικίλες υποχρεώσεις (Collins, 2004) και ζουν σε ένα σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η εκπαίδευση δεν αποτελεί πρωταρχικό μέλημα τους. Παρά ταύτα, οι ενήλικοι συμμετέχουν στις διάφορες μαθησιακές διεργασίες με ορισμένες προσδοκίες για την ίδια την εκπαίδευση με βάση τις εμπειρίες τους από τη σχολική τους ζωή. Έτσι, προκύπτουν δύο κατηγορίες εκπαιδευόμενων* όσοι είχαν ευχάριστες αναμνήσεις από τα σχολικά τους χρόνια και επιδιώκουν την ανεξάρτητη μάθηση και όσοι δεν

είχαν ευχάριστα σχολικά χρόνια και αναζητούν την υποστήριξη και τον τυποποιημένο τρόπο διδασκαλίας (Rogers, 1999).

Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων εντάσσεται και η εν δυνάμει ικανότητα τους για κριτικό στοχασμό (Κόκκος, 2006), τα εγγενή κίνητρα (Collins, 2004) και η διάθεσή τους για εθελοντική συμμετοχή στα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης (Kerka, 2002). Συγκεκριμένα, οι ενήλικοι διαθέτουν τη δυνατότητα κριτικής σκέψης τόσο σε προβληματικές ιδέες, όπως άλλωστε κάνουν και οι ανήλικοι, όσο και στις αιτίες που γεννούν τις διάφορες καταστάσεις (Κόκκος κ. συν., 2021). Επίσης, οι κινητήριες δυνάμεις, που τους ωθούν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είναι εντονότερες από αυτές των παιδιών και δεν συνδέονται μονάχα με τα εξωτερικά κίνητρα της επιβράβευσης αλλά και με τα εσωτερικά κίνητρα της προσωπικής ανάπτυξης (Kerka, 2002). Τέλος, η συμμετοχή τους στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν είναι υποχρεωτική, αλλά εθελοντική (Cercione, 2008* Kuhne, n.d).

Βέβαια, υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία στον τρόπο που μαθαίνουν οι ανήλικοι και οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Πρώτα από όλα, η μάθηση αποτελεί βασική ανάγκη κάθε ανθρώπου και είναι αποτελεσματικότερη, όταν συνδέεται με τα προβλήματα της καθημερινής ζωής. Επίσης, η διαδικασία της μάθησης συντείνει στην αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ζυγούρης, Σιδηρόπουλος & Ζυγούρης, 2004). Ωστόσο, η ποσότητα και η ποιότητα των εμπειριών, καθώς και ο σκοπός συμμετοχής στην μαθησιακή διαδικασία διαφοροποιούν τόσο τους ενήλικους από τους ανήλικους όσο και τους ενήλικους μεταξύ τους (Collins, 2004* Kerka, 2002* Kuhne, n.d).

Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι ενήλικοι που προσέρχονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι ξεχωριστοί, καθώς ο καθένας από αυτούς φέρει διαφορετικές εμπειρίες και έχει ξεχωριστές ανάγκες και τρόπους μάθησης (Hirsh & Killion, 2009). Βέβαια, όλοι οι ενήλικοι γίνονται φορείς αλλαγής στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Cercione, 2008). Ωστόσο, η κατανόηση των χαρακτηριστικών τους μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτές να γίνουν πιο αποτελεσματικοί διαμεσολαβητές της γνώσης (Collins, 2004), αλλά και τους φορείς υλοποίησης προγραμμάτων να ενισχύσουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στις μαθησιακές διαδικασίες. Άλλωστε, η αύξηση της συμμετοχής τους αποτελεί διαρκή προτεραιότητα του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

2.3 Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Στον λόγο των εθνικών και υπερεθνικών φορέων διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, η Δια Βίου Μάθηση εμφανίζεται ως κυρίαρχο εργαλείο άμβλυνσης των ανισοτήτων, που σχετίζονται με τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα (Καραλής, 2017). Έτσι, η συμμετοχή καθώς και η παραμονή ή η διαρροή των ενηλίκων στα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο (Μουρατίδης & Μαγγόπουλος, 2021), καθώς και έναν από τους κυρίαρχους τομείς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Καραλής, 2013).

Μάλιστα, τα ποσοστά συμμετοχής σε τέτοιου είδους δραστηριότητες καταγράφονται από την Ευρωπαϊκή Έρευνα Εργατικού Δυναμικού, σε ετήσια βάση, αλλά και από την Eurostat, ανά τρία χρόνια (Καραντινός, 2010). Ωστόσο, η Ελλάδα, σε σχέση με τα άλλα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρουσιάζει πολύ χαμηλά ποσοστά συμμετοχής σε μαθησιακές διαδικασίες που απευθύνονται σε ενήλικους (Ρεντίφης, 2019). Βέβαια, το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε προγράμματα που τους αφορούν συνδέεται κυρίως με τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν. Άλλωστε, ο βαθμός συμμετοχής τους αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες διαφοροποίησης τους από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους (Καραλής, 2013).

2.3.1 Κίνητρα συμμετοχής

Τα κίνητρα έχουν αποφασιστική σημασία στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Crow, 2006· Kerka, 2002), δεδομένου ότι συντηρούν το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή σε μια μαθησιακή διαδικασία (Begotti, 2015). Επίσης, αποτελούν ενδογενείς παράγοντες συμμετοχής, διαρροής ή παραμονής και ολοκλήρωσης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Βεργίδης, 2014). Γενικότερα, δηλώνουν τη βαθύτερη συναισθηματική παρόρμηση που παρακινεί κάθε άτομο να δράσει με έναν ορισμένο τρόπο για την επίτευξη κάποιου σκοπού (Γιώτη & Λυγούρα, 2014). Έτσι, μπορεί να αντεπεξέλθει και να διαχειριστεί τις εξωτερικά επιβεβλημένες και αλληλοσυγκρουόμενες υποχρεώσεις της καθημερινότητας (Crow, 2006). Ωστόσο, στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων τα κίνητρα αποτελούν μια από τις σημαντικότερες συνιστώσες της μάθησης (Αναγνωστάκη, 2022), τον κύριο μοχλό συμμετοχής στις μαθησιακές διεργασίες

(Γιώτη, & Λυγούρα, 2014), καθώς και τον βασικό λόγο που οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε αυτές (Καραλής, 2013).

Σε θεωρητικό επίπεδο, έχουν κατά καιρούς παρουσιαστεί διάφορα μοντέλα ερμηνείας της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με βάση τα κίνητρα τους (Καραλής, 2013). Έτσι, το 1962, ο C.O.Houle διέκρινε τρεις τύπους ενηλίκων εκπαιδευόμενων με βάση τον προσανατολισμό τους: α) όσοι προσανατολίζονται στον στόχο και αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μέσο επίτευξης αυτού το στόχου, β) όσοι προσανατολίζονται στη δράση που μπορεί να τους προσφέρει μια μαθησιακή δραστηριότητα, γ) όσοι προσανατολίζονται στη μάθηση και στο γνωστικό ενδιαφέρον που τους προκαλεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Μουρατίδης & Μαγγόπουλος, 2021). Το 1972, ο Boshier με βάση την τυπολογία του Houle διαμόρφωσε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής με έξι (6) κατηγορίες κινήτρων: α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, β) εξωτερικές προσδοκίες, γ) επαγγελματική αναβάθμιση, δ) κοινωνική προσφορά, ε) διαφυγή από άλλες καταστάσεις, στ) ενδιαφέρον για τη γνώση.

Η εν λόγω κλίμακα ανανεώθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990, περιλαμβάνοντας επτά (7) κατηγορίες: α) βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας, β) εκπαιδευτική προετοιμασία, γ) ανάπτυξη κοινωνικών επαφών, δ) επαγγελματική εξέλιξη, ε) βελτίωση οικογενειακών σχέσεων, στ) επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων, ζ) ενδιαφέρον για τη μάθηση σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Καραλής, 2013).

Το 1981, η θεωρητικός Patricia K. Cross δημιούργησε το μοντέλο Αλυσίδας των Αντιδράσεων, για να υποστηρίξει ότι οι νέοι αποσκοπούν στην επαγγελματική ανέλιξη ή σε μία νέα καλύτερη εργασία, ενώ οι μεγαλύτεροι επιδιώκουν να αναβαθμίσουν τις συνθήκες διαβίωσης τους (Μουρατίδης & Μαγγόπουλος, 2021). Μάλιστα, την ίδια περίοδο η Cross παρουσίασε ως βασικό παράγοντα συμμετοχής το εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου, δηλαδή τον βαθμό φοίτησης του στην τυπική εκπαίδευση (Καραλής, 2013).

Στις αρχές του 21ου αιώνα, παρουσιάστηκε από τους E.L.Desi και R.Ryan μία νέα θεωρητική προσέγγιση για την ερμηνεία των κινήτρων, γνωστή ως Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, η οποία εξετάζει τις αιτίες που ένα άτομο επιλέγει μια δραστηριότητα αντί για κάποια άλλη. Η θεωρία αυτή εισάγει τον όρο "amotivation" για να δηλώσει την απουσία δράσης και κινήτρων (Crow, 2006).

Ωστόσο, μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προέκυψαν δύο βασικές κατηγορίες κινήτρων, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα (Γιώτη & Λυγούρα, 2014· Crow,

2006* Gom, 2009* Medel-Anonuevo et.al., 2001* Pires, 2009). Τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται με ψυχολογικούς παράγοντες (Μουρατίδης & Μαγγόπουλος, 2021) και πηγάζουν από τις εσωτερικές δυνάμεις του ατόμου (ορμές - τάσεις), οι οποίες τον παρακινούν να εμπλακεί σε μία δραστηριότητα επικεντρωμένος στο μέγιστο βαθμό (Γιώτη & Λυγούρα, 2014). Στην περίπτωση αυτή, η δράση χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον και ευχαρίστηση (Crow, 2006), ενώ αποτελεί τον αυτοσκοπό και όχι το μέσο για κάποιο είδος ανταμοιβής (Γιώτη & Λυγούρα, 2014). Και αυτό συμβαίνει, γιατί τα εσωτερικά κίνητρα ωθούν τους εκπαιδευόμενους στη συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες, επειδή αισθάνονται ευχαρίστηση μέσα από την διανοητική διαδικασία, που συντελείται, όταν κατακτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες (Gom, 2009). Έτσι, η εκ των έσω παρακίνηση ενισχύει την ουσιαστική μάθηση (ό.π.), ενώ παράλληλα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την γνωστική, φυσική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων (Μουρατίδης & Μαγγόπουλος, 2021).

Από την άλλη, τα εξωτερικά κίνητρα είναι πιο σύνθετα και προσδιορίζονται από κοινωνικούς παράγοντες, όπως η επίδραση του ευρύτερου περιβάλλοντος (Μουρατίδης & Μαγγόπουλος, 2021). Σκοπός στην περίπτωση αυτή είναι η επιβράβευση και η ανταμοιβή (Medel-Anonuevo et.al., 2001). Μάλιστα, όσο μειώνεται η επιβράβευση τόσο περιορίζεται και η παρακίνηση για δράση και προσπάθεια (Gom, 2009). Έτσι, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες αποζητώντας την ανταμοιβή μέσα από την απόκτηση περισσότερων χρημάτων, προνομίων, κύρους αλλά και επιπρόσθετων προσόντων για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη (Μουρατίδης & Μαγγόπουλος, 2021). Η εμπλοκή τους, λοιπόν, στις εκπαιδευτικές διαδικασίες καθορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες, ενώ συνδέεται με το όφελος και έχει χρηστική αξία, με αποτέλεσμα η μάθηση που αποκτούν, να είναι επιφανειακή (Gom, 2009* Μουρατίδης & Μαγγόπουλος, 2021), καθώς γίνεται μέσο κατάκτησης στόχων ανεξάρτητων από το περιεχόμενο της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας (Pires, 2009). Άλλωστε, τα εξωτερικά κίνητρα δεν προκαλούν ισχυρή κινητοποίηση, αφού η υπερβολική έμφαση στην προσδοκώμενη ανταμοιβή, μπορεί τελικά να περιορίσει την επιθυμία των ενηλίκων να εμπλακούν, στο μέλλον, σε κάποια άλλη εκπαιδευτική δραστηριότητα (Μουρατίδης & Μαγγόπουλος, 2021).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα της, η Πορτογαλίδα Pires (2009) ταξινομεί τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε ευρύτερες κατηγορίες. Έτσι, θεωρεί ότι η εσωτερική παρακίνηση καθορίζεται από το γνωσιολογικό, το κοινωνικό-συναισθηματικό και το ηδονικό κίνητρο. Συγκεκριμένα, το γνωσιολογικό κίνητρο έχει ως σκοπό τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και την ανάπτυξη μεταγνωστικών διαδικασιών. Το κοινωνικό-

συναισθηματικό συνδέεται με την ευχαρίστηση που προσφέρουν οι κοινωνικές συναναστροφές, ενώ το ηδονικό κίνητρο με την ευχαρίστηση που προσφέρει στον συμμετέχοντα το ίδιο το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Από την άλλη, η εξωτερική παρακίνηση, κατά την άποψη της Pires (2009), επηρεάζεται από το οικονομικό, το ρυθμιστικό, το παραγωγικό, το επαγγελματικό, το προσωπικό και το κίνητρο ταυτότητας. Το οικονομικό κίνητρο συνδέει τη συμμετοχή των ενηλίκων με άμεσα και έμμεσα οικονομικά οφέλη, το ρυθμιστικό έχει σχέση με ρητές εξωτερικές πιέσεις που υποχρεώνουν τον ενήλικο να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα. Το παραγωγικό κίνητρο συνδέει τη συμμετοχή με την ανάγκη του εκπαιδευόμενου να διαφύγει από τη ρουτίνα ή από δυσάρεστες καταστάσεις της καθημερινότητας. Το επαγγελματικό συνδέεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων για επαγγελματική εξέλιξη, ενώ το προσωπικό έχει σχέση με την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες σε έξω-επαγγελματικές δραστηριότητες (π.χ. οικογενειακή ζωή, κοινωνικές ευθύνες κ.α.). Τέλος, το κίνητρο ταυτότητας συνδέεται με τη συμβολική αναγνώριση και το κοινωνικό κύρος που επιδιώκει ο ενήλικος από τη συμμετοχή του σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, όλα τα θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας των κινήτρων καθώς και οι ταξινομήσεις που έχουν προταθεί για αυτά, τονίζουν την πολυπλοκότητα του ζητήματος της συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Καραλής, 2013). Ωστόσο, για τη διεξοδικότερη διερεύνηση του ζητήματος αυτού, κρίνεται σημαντικό να αναλυθούν οι ανασταλτικοί παράγοντες που παρακωλύουν την πρόθεση των ενηλίκων να εμπλακούν στις μαθησιακές δραστηριότητες.

2.3.2 Εμπόδια συμμετοχής

Η πορεία των ενηλίκων προς τη μάθηση συναντά αμέτρητα εμπόδια, τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα κάθε μαθησιακής διαδικασίας (Κόκκος, 2008). Ωστόσο, για την καλύτερη κατανόηση της σχέσης των ενηλίκων με τη μάθηση, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν όλα αυτά τα εμπόδια (Pires, 2009). Αξίζει να διευκρινίσει ότι ως εμπόδιο ορίζεται κάθε παράγοντας που παρακωλύει τη μαθησιακή διαδικασία. Στην ουσία, μπορεί να είναι είτε κάτι που υπάρχει είτε κάτι που λείπει, με συνέπεια να παρεμποδίζεται η αφομοίωση νέων γνώσεων (Γιώτη & Λυγούρα, 2014). Επίσης, ο Καραλής (2013, 2020) ορίζει τα εμπόδια ως τους παράγοντες εκείνους, που

μειώνουν τον βαθμό συμμετοχής ή αποκλείουν την πρόσβαση των ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες που δεν ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ωστόσο, οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία της συμμετοχής των ενηλίκων στις μαθησιακές διαδικασίες, καθώς και οι ταξινομήσεις των εμποδίων, που αναστέλλουν τη συμμετοχή, είναι πολλές. Μια από τις πιο διαδεδομένες και γνωστές ταξινομήσεις είναι η τυπολογία των εμποδίων, που παρουσίασε η Cross, το 1981 (Καραλής, 2013). Σύμφωνα με αυτήν, τα εμπόδια διακρίνονται σε τρεις (3) κατηγορίες: τα καταστασιακά, τα θεσμικά και τα προδιαθετικά. Τα καταστασιακά εμπόδια αναφέρονται σε εξωτερικά εμπόδια, που διαφεύγουν από τον έλεγχο του ατόμου (Pires, 2009). Δηλώνουν τις καταστάσεις, που καλείται να διαχειριστεί ο ενήλικος στην καθημερινή του ζωή (π.χ. οικογενειακές, κοινωνικές, επαγγελματικές υποχρεώσεις, κόστος διδασκτρων, κ.α.), την χρονική περίοδο κατά την οποία υλοποιείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Γιώτη & Λυγούρα, 2014· Κόκκος, 2008· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010). Τα θεσμικά εμπόδια αναφέρονται σε παράγοντες που έχουν σχέση με τους θεσμούς υλοποίησης προγραμμάτων (Καραλής, 2013). Στην ουσία σχετίζονται με τις διαδικασίες και τις πρακτικές (π.χ. οργανωτικές ανεπάρκειες, έλλειψη συντονισμού ή υποδομών, ασαφείς μαθησιακοί στόχοι, κ.α.) που παρακωλύουν τη μαθησιακή διαδικασία και αποθαρρύνουν τον ενήλικο να συμμετάσχει σε αυτήν (Κόκκος, 2008· Pires, 2009· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010). Τέλος, τα προδιαθετικά αναφέρονται στα εσωτερικά εμπόδια (Pires, 2009) και στην εσωτερική διάθεση του εκπαιδευόμενου (Γιώτη & Λυγούρα, 2014), για αυτό αντανakλούν τις αντιλήψεις του για τον εαυτό του, καθώς και τις στάσεις του για την μάθηση γενικότερα (π.χ. η μεγάλη ηλικία θεωρείται αρνητικός παράγοντας για την μάθηση) (Pires, 2009· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010).

Το 2009, οι Rubenson και Desjardins αναθεώρησαν την τυπολογία της Cross ομαδοποιώντας τις πρώτες δύο κατηγορίες εμποδίων σε μία και διατηρώντας την τρίτη κατηγορία. Έτσι, τα καταστασιακά και τα θεσμικά εμπόδια αποτέλεσαν μια νέα κατηγορία, τα δομικά, ενώ τα προδιαθετικά εμπόδια παρέμειναν. Ωστόσο, δεν παραγνώρισαν την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στην συμμετοχή των ενηλίκων στις μαθησιακές διαδικασίες, καθώς και τη συμβολή του κράτους πρόνοιας στην κατεύθυνση αυτή (ο.π.).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Τσιμπουκλή και Φίλλιπς (2010) διακρίνουν τα εμπόδια, που συναντούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, σε εξωτερικά και εσωτερικά, διευκρινίζοντας ότι τα πρώτα δυσχεραίνουν την πρόσβαση στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ τα δεύτερα δυσκολεύουν την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Τα εξωτερικά εμπόδια πηγάζουν από την

κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και από εξωτερικούς παράγοντες, που περισπών τους ενήλικους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2008). Τα εσωτερικά εμπόδια, ωστόσο, πηγάζουν από την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου (ο.π.) και σχετίζονται είτε με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες είτε με ψυχολογικούς παράγοντες (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010). Συγκεκριμένα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται να αποδεχτούν νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και νέα μαθησιακά αντικείμενα, καθώς έχουν επενδύσει συναισθηματικά στις γνώσεις και τις αξίες που έχουν αποκομίσει στο πέρασμα των χρόνων. Άλλωστε, λόγω της ηλικίας τους, είναι λιγότερο εύπλαστοι και έχουν μάθει να σκέφτονται με συγκεκριμένο τρόπο (Κόκκος, 2014). Επίσης, από ψυχολογική σκοπιά, κάποια μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικούς παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση, το άγχος ότι δεν θα μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και ο φόβος της αποτυχίας λόγω αρνητικών εμπειριών από το σχολικό σύστημα (Βεργίδης, 2014· Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010).

Αποτελεί, ωστόσο, κοινό τόπο μεταξύ των ερευνητών ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στις μαθησιακές δραστηριότητες δεν καθορίζεται μόνο από τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους. Και αυτό συμβαίνει, γιατί καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν και τα δημογραφικά (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής), τα επαγγελματικά (θέση εργασίας), καθώς και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους (προηγούμενη εκπαίδευση και μορφωτικό επίπεδο) (Βεργίδης, 2014· Καραλής, 2013).

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, έχουν αναπτυχθεί δύο θεωρητικές σχολές για την ερμηνεία της συμμετοχής των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η πρώτη προέρχεται από τη Βόρεια Αμερική και την Αυστραλία και δίνει έμφαση στον εκπαιδευόμενο ως άτομο. Έτσι, συνδέει τα εμπόδια, που παρουσιάζονται κατά την πορεία της μάθησης, με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου. Η δεύτερη θεωρητική σχολή εδράζεται στη Μεγάλη Βρετανία και στις Σκανδιναβικές χώρες και εξαίρει τη σημασία των κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών στη διαμόρφωση της πρόθεσης για συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες (Καραλής, 2013).

Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάστηκαν οι έννοιες της «Δια Βίου Μάθησης» και της «Δια Βίου Εκπαίδευσης», ενώ παρουσιάστηκε η εξέλιξη του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μέσα από ιστορικά στοιχεία. Στη συνέχεια αναλύθηκαν τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, καθώς και η συμμετοχή τους στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα από τα κίνητρα, που τους παρακινούν ή τα εμπόδια, που συναντούν.

Κεφάλαιο 3^ο

ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

3.1 Ίδρυση και εξέλιξη

Παρά το γεγονός ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε το 1985 (Ξανθόπουλος, 2019), τη δεκαετία του 1990, 170.000 νέοι (12-21 ετών) δεν ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο (Βεργίδης, 2008α). Επίσης, σύμφωνα με τους Koutrouba και Karageorgou (2013), περισσότεροι από το 10% των Ευρωπαίων δεν έχουν ολοκληρώσει το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, η εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί μείζον κοινωνικό πρόβλημα, καθώς όσοι εγκαταλείπουν το σχολείο εκτός του ότι δεν κατορθώνουν να καλλιεργήσουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, δεν μπορούν να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Γεωργιάδη & Ζουρίδη, 2007). Μάλιστα, έχουν πολύ μεγαλύτερη δυσκολία να βρουν και να διατηρήσουν την εργασία τους και είναι πιο πιθανό να βρεθούν σε χαμηλά αμειβόμενες εργασίες (Polidano, Tabasso & Tseng, 2012). Έτσι, ελλοχεύει ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού τους, καθώς αποκλείονται από ευκαιρίες και δικαιώματα, γεγονός που επηρεάζει δραματικά τη ζωή τους (Meo & Tarabin, 2020).

Βέβαια, το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού (Παναγόπουλος, 2015) και της υποεκπαίδευσης, που συνεπάγεται χαμηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων (Βεργίδης, 2017), δεν επηρεάζει μόνο το ίδιο το άτομο αλλά και την κοινωνία (Ξανθόπουλος, 2019). Άλλωστε, η UNESCO παρατήρησε ότι ο αναλφαριθμητισμός των πολιτών, που ζουν στις βιομηχανικές χώρες, συνδέεται με δυσκολίες επαγγελματικής ένταξης και επανακατάρτισης, καθώς και με δυσκολίες κατάρτισης στις νέες τεχνολογίες (Γεωργιάδης & Ζουρίδης, 2007). Για τον λόγο αυτό, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προώθησαν την ιδέα της Δια Βίου Μάθησης, ώστε οι Ευρωπαίοι πολίτες να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσης τους, να ενισχύσουν την εμπλοκή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να επιτύχουν την προσωπική και κοινωνική τους απελευθέρωση (Μάνθου, χ.χ.).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής επανένταξης των νέων (Γεωργιάδης & Ζουρίδης, 2007), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τον Νοέμβριο του 1996, διατύπωσε στη Λευκή Βίβλο την πρόταση υλοποίησης ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος με την ονομασία «Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας» (Koutrouba & Karageorgou, 2013· Μάνθου, χ.χ.). Το νέο αυτό σχολικό μοντέλο

είχε πηγή έμπνευσης τα Accelerated Schools, που ιδρύθηκαν στις ΗΠΑ, στα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Γεωργιάδης, 2009). Για αυτό, άλλωστε, ένα από τα μέλη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με το επώνυμο Cresson, προώθησε την ιδέα ίδρυσης των καινοτόμων αυτών σχολείων σε όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Βεκρής, 2010' *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.).

Έτσι, με βάση τις αρχές, που είχε διακηρύξει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα Υπουργεία Οικονομικών και Παιδείας με κοινή τους απόφαση θέσπισαν, το 1997, την ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στη χώρα μας (Άρθρο 5 του Νόμου 2525, ΦΕΚ 188/23-9-1997 τ.Α). Ουσιαστικά, τα σχολεία αυτά αποτελούν έναν από τους πιο ολοκληρωμένους θεσμούς της Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα (Γάλλου & Πετρόπουλος, 2014), που διαμορφώθηκε από ευρωπαϊκές και εθνικές χρηματοδοτήσεις (Βεργίδου & Υφαντής, 2019). Επίσης, υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) του ΥΠΕΠΘ και ειδικότερα στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε), το οποίο μέσω της Δια Βίου Μάθησης προωθεί την καταπολέμηση της ανεργίας και του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας (Γεωργιάδης & Ζουρίδης, 2007).

Το πρώτο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας λειτούργησε στη χώρα μας, το 2000 (Βεργίδου & Υφαντή, 2019), ενώ σήμερα λειτουργούν 76 αντίστοιχα σχολεία, ανάμεσα στα οποία 12 σε σωφρονιστικά ιδρύματα και 23 τμήματα στις 13 περιφέρειες της χώρας (*Ίδρυμα Νεολαίας-ΔΒΜ*). Ωστόσο, παρουσιάζουν πολλές διαφοροποιήσεις από τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους, αλλά και ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα που υιοθετούν (Μάνθου, χ.χ.).

Η εξέλιξη του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας διήλθε μέσα από τρεις φάσεις. Συγκεκριμένα, κατά την πιλοτική/πειραματική φάση (2000-2003) λειτούργησαν πέντε (5) ΣΔΕ. Η οργάνωση και η λειτουργία τους βασίστηκε σε τακτικές επιμορφωτικές συναντήσεις, αλλά και σε εξωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση, ώστε να καταγραφούν όλα τα ερωτήματα των συντελεστών του προγράμματος (Βεργίδου κ.συν., 2018). Άλλωστε, στη φάση αυτή έγινε απόπειρα επεξεργασίας του θεσμικού πλαισίου (Βεργίδου & Υφαντή, 2019). Ακολούθησε η δεύτερη φάση (2004-2007), κατά την οποία ο αριθμός των ΣΔΕ σχεδόν δεκαπλασιάστηκε σε 48, ενώ διατηρήθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά λειτουργίας της πρώτης φάσης (Βεργίδου κ.συν., 2018). Την τελευταία φάση (2008-2015), σηματοδότησε η τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των ΣΔΕ, με αποτέλεσμα να προσαρμοστούν στον τρόπο οργάνωσης των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να απωλέσουν μεγάλο μέρος των

καινοτόμων στοιχείων, που προώθησαν οι δύο προηγούμενες φάσεις (Βεργίδου & Υφαντή, 2019).

Αν και σε θεωρητικό επίπεδο δεν άλλαξε η φιλοσοφία ίδρυσης τους, στην ουσία, περιορίστηκαν κατά πολύ οι αρμοδιότητες, που είχαν αρχικά δοθεί στα αρμόδια στελέχη και ανατέθηκαν σε εξωτερικούς φορείς (Βεργίδου κ.συν., 2018). Ωστόσο, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν έναν φορέα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και παρέχουν προγράμματα Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ρεντίφης, 2019), προκειμένου να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους σκοπούς.

3.2 Σκοπός και βασικές αρχές

Το πρόγραμμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας απευθύνεται σε όσους έχουν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, ενώ χορηγεί τίτλο σπουδών ισότιμο με απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου (Ν. 2525/1997, άρθρο 5, ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α'). Ο τίτλος σπουδών αναγνωρίζεται από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Πολιτικού Προσωπικού (ΑΣΕΠ) και δίνει τη δυνατότητα στους κατόχους του να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε κάποιο Λύκειο (Γενικής ή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης) ή σε Ιδιωτικά Ιδρύματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτιση (ΠΕΚ). Επίσης, τους δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης που παρέχει ο Οργανισμός Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) (Koutrouba & Karageorgou, 2013).

Ένας από τους πέντε κύριους στόχους του προγράμματος διατυπώθηκε στη Λευκή Βίβλο, τον Νοέμβριο του 1996 και αφορούσε στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Βεκρής, 2010 *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.). Έτσι, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δημιουργήθηκαν με στόχο να περιορίσουν τις συνέπειες της υπό-εκπαίδευσης (ελλιπής σχολική φοίτηση, αναλφαβητισμός, στοιχειώδης ως ανύπαρκτη επαγγελματική κατάρτιση) σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (Βεργίδης, 2010). Για τον λόγο αυτό, επιδιώκουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, την πιο αποτελεσματική εμπλοκή τους στην οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική ζωή, καθώς και την αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο εργασιακό περιβάλλον (*Ιδρυμα Νεολαίας-ΔΒΜ*).

Βέβαια, ο εκπεφρασμένος σκοπός των ΣΔΕ διατυπώθηκε στο άρθρο 67 του Σχεδίου Νόμου (*«Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις»*), το οποίο ορίζει: α) την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης με την επανένταξη των νέων και κυρίως των ανέργων, στο εκπαιδευτικό σύστημα (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.), β) την κατάκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την οικονομική, κοινωνική ένταξη και ανέλιξη, γ) την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευόμενων, δ) την ένταξη στην αγορά εργασίας ή τη βελτίωση της θέσης τους στον εργασιακό χώρο (Ξανθόπουλος, 2019).

Μια από τις βασικές αρχές του προγράμματος των σχολείων αυτών τονίζει ότι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων πρέπει να υποστηρίζονται, προκειμένου να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη φοίτηση τους. Απαιτείται, λοιπόν, η συνεργασία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, των επιχειρήσεων και των κοινωνικών φορέων, προκειμένου να αντιμετωπίζονται άμεσα οι όποιες δυσκολίες συναντούν σε τομείς, όπως η υγεία, η οικογένεια, το εργασιακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Βεκρής, 2010).

Δεδομένου ότι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν καρπό των πολιτικών της Δια Βίου Μάθησης, προωθούν το αγαθό της μάθησης σε όσους Ευρωπαίους πολίτες εγκατέλειψαν πρόωρα το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (ό.π.). Έτσι, δεν εστιάζουν μόνο στις εξελίξεις της αγοράς εργασίας, αλλά και στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων, ώστε να υιοθετούν διερευνητική στάση σε κάθε πρόβλημα και ενεργό ρόλο στην αντιμετώπιση του. Αποσκοπούν, ακόμα, στην κατάκτηση των κατάλληλων εκείνων δεξιοτήτων με βάση τις γνωστικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, αλλά και τις απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Γάλλου & Πετρόπουλος, 2014).

Αξίζει, πάντως, να σημειωθεί ότι οι ευρύτεροι αλλά και οι ειδικότεροι σκοποί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

3.3 Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Στην παράγραφο 3 του άρθρου 5 (Ν. 2525/1997, ΦΕΚ 188/23-9-1997τ.Α), ορίστηκε στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας να εφαρμόζονται ταχύρρυθμα ειδικά προγράμματα, η έκταση και το περιεχόμενο των οποίων καθορίζονταν με απόφαση του ΥΠΕΠΘ. Μάλιστα, ως το 2003, την ευθύνη υλοποίησης και επιστημονικής υποστήριξης των προγραμμάτων αυτών είχε το

Ι.Δ.ΕΚ.Ε. (Μουζάκης, 2006), το οποίο μέσα από εγκυκλίους -σε ετήσια βάση- διαμόρφωνε το πρόγραμμα σπουδών.

Ωστόσο, το 2008, μετά τις τροποποιήσεις του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των ΣΔΕ, εκδόθηκε Υ.Α. η οποία προέβλεπε τη σύνταξη κοινού προγράμματος σπουδών για όλα τα ΣΔΕ της χώρας. Το πρόγραμμα αυτό θα συνέτασσε η Υπηρεσία Μελετών και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της Γ.Γ.Ε.Ε. μαζί με τους συλλόγους των εκπαιδευτικών (Βεργίδου κ.συν., 2018). Τελικά, από το 2013 και εξής τα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΣΔΕ βασίζονται στον «Οδηγό Εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» που εκπονεί η Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Βεργίδου & Υφαντή, 2019).

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νέου αυτού σχολικού μοντέλου παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από το αντίστοιχο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Παναγόπουλος, 2015). Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται στις αρχές, στο περιεχόμενο, στη διδακτική μεθοδολογία και στον τρόπο αξιολόγησης (Μάνθου, χ.χ.* Ξανθόπουλος, 2019* *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.). Παράλληλα, παρουσιάζει πολλά καινοτόμα χαρακτηριστικά, όπως η προσαρμογή των παιδαγωγικών μεθόδων στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, η ανάπτυξη συνεργασίας με τις οικογένειες και το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευόμενων, καθώς και η ανάπτυξη αθλητικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Βεργίδου & Υφαντή, 2019).

Μια ακόμα σπουδαία καινοτομία αποτελεί και ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης (Γάλλου & Πετρόπουλος, 2014), που επιβάλλει τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με γνώμονα την αρχή των πολυγραμματισμών (Χοντολίδου, 2010α). Σύμφωνα με αυτήν, ο προφορικός αλλά και ο γραπτός λόγος δέχονται επιδράσεις από τον κοινωνικό χώρο στον οποίο διαμορφώνονται (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.). Για τον λόγο αυτό, ο σύγχρονος πολίτης πέρα από την κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων της γραφής, της ανάγνωσης και των αριθμητικών υπολογισμών, οφείλει να είναι εγγράμματος και σε άλλους επιστημονικούς τομείς (Χοντολίδου, 2010β). Έτσι, δεν αρκεί μόνο η ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης των κειμένων, αλλά και η ικανότητα ελέγχου των συνθηκών ζωής και του ευρύτερου περιβάλλοντος (Παναγόπουλος, 2015* Χοντολίδου, 2010α).

Η θεωρία των πολυγραμματισμών, που πρεσβεύει την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μορφών γραμματισμού, διαπνέει το αναλυτικό πρόγραμμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ό.π.). Συγκεκριμένα, τα σχολεία αυτά έχουν ως βασικό πυρήνα γραμματισμού, τον

επιστημονικό, τον γραμματισμό στην κοινωνική επικοινωνία και τον κοινωνικό-περιβαλλοντικό γραμματισμό (Χοντολίδου, 2010β). Έτσι, το πρόγραμμα σπουδών περιέχει τα παρακάτω εννέα γνωστικά αντικείμενα: Ελληνικά, Μαθηματικά, Πληροφορική, Αγγλικά, Κοινωνική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αισθητική Αγωγή, Τεχνολογία και Φυσικές Επιστήμες (Βεκρής, 2010* *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.).

Ωστόσο, πέρα από τους γραμματισμούς/γνωστικά αντικείμενα, οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν εβδομαδιαία εργαστήρια ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις επιθυμίες τους (Μάνθου, χ.χ.). Το ωρολόγιο πρόγραμμα ολοκληρώνεται με τη Συμβουλευτική Προσανατολισμού για τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας και την Ψυχολογία για την ψυχολογική υποστήριξη εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων (Βεκρής, 2010* Χοντολίδου, 2010β). Ωστόσο, το αναλυτικό πρόγραμμα διατρέχει και η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, ενώ η λογοτεχνία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε γραμματισμού (Χοντολίδου, 2010β).

Το πρόγραμμα σπουδών είναι ταχύρρυθμο, προκειμένου να χορηγήσει τίτλο σπουδών σε συντομότερο χρονικό διάστημα σε σχέση με την τριετή φοίτηση στο Γυμνάσιο (Βεργίδου & Υφαντής, 2010). Η διάρκεια του είναι 18 μήνες, που κατανέμονται σε δύο 9μηνες περιόδους, δηλαδή δύο σχολικά έτη. Το ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα καλύπτει 25 διδακτικές ώρες. Συγκεκριμένα, 20 ώρες αφιερώνονται στη διδασκαλία των γραμματισμών, 2 ώρες στις συμβουλευτικές υπηρεσίες και 3 ώρες σε εργαστηριακές δραστηριότητες (Βεκρής, 2010* *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.). Τέλος, στο άρθρο 47 του Νόμου 4186/2013 ορίζεται ότι το διδακτικό έτος ξεκινά στις 15 Οκτωβρίου και λήγει στις 15 Ιουνίου (Ν. 4186/2013, ΦΕΚ 193/17-9-2013 τ.Α).

Σκοπός του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και των γραμματισμών είναι η κατάκτηση των παρακάτω δεξιοτήτων: βασικές δεξιότητες (σε ποσοστό 40%), κοινωνικές δεξιότητες (20%), σύγχρονες τεχνολογίες (20%), εκμάθηση ξένων γλωσσών (10%) και αναγνώριση του αισθητικά ωραίου (10%), με βάση τις προδιαγραφές που όρισε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Βεκρής, 2010* Ξανθόπουλος, 2019). Είναι προφανές ότι στόχος δεν είναι η κατάρτιση σε ένα ορισμένο επαγγελματικό τομέα με συγκεκριμένες και καθορισμένες γνώσεις, αλλά η καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων για τη διαχείριση των απαιτήσεων ενός κόσμου που μεταβάλλεται συνεχώς (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα εννέα γνωστικά αντικείμενα δεν περιορίζονται στα στενά όρια του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου, αλλά αντλούν ποικίλα στοιχεία από διάφορες επιστήμες. Έτσι, προωθείται η διεπιστημονικότητα και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.). Η διεπιστημονικότητα, μάλιστα, αυτή υλοποιείται στην πράξη μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, με σκοπό να μεταδώσει στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους την βαθύτερη ουσία της επιστημονικής γνώσης (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010).

Γενικότερα, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας δεν είναι αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας ούτε δίνεται έτοιμο σε κάθε εκπαιδευτικό για να το εφαρμόσει. Αντίθετα, αποτελεί μια πράξη επικοινωνίας που δίνει έμφαση στην ίδια τη μάθηση και όχι απλώς στην διδασκαλία (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.* Τσάφος & Χοντολίδου, 2010). Επίσης, αποτελεί μια πολιτισμική κατασκευή που αναγνωρίζει και σέβεται τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (Χοντολίδου, 2010α). Άλλωστε, η εκπαίδευση για να ανταποκριθεί στα δύο άκρα της -τόσο στους μεμονωμένους εκπαιδευόμενους όσο και στην κοινωνία- πρέπει να βασίζεται στην εμπειρία (Dewey, 1938, όπ.αναφ στο Monk, 2013).

Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό του αναλυτικού προγράμματος είναι η ευελιξία, καθώς προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις προσδοκίες και τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων (Μάνθου, χ.χ.). Ωστόσο, αυτή η ευελιξία επεκτείνεται και στις μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες εναλλάσσονται για να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.4 Παιδαγωγικές μέθοδοι

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι στηρίζονται στις θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Βεργίδου & Υφαντή, 2019) και αποτελούν το κέντρο βάρους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Χοντολίδου, 2010β). Μάλιστα, σε σχέση με τις παιδαγωγικές μεθόδους, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσα από τη Λευκή Βίβλο, πρότεινε πέντε προδιαγραφές: α) τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών που προσαρμόζονται στους μαθησιακούς ρυθμούς των εκπαιδευόμενων με την αξιοποίηση νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, β) τη δικτύωση των ΣΔΕ και τη διάδοση των μεθόδων διδασκαλίας, γ) τη συνεργασία με τις οικογένειες των εκπαιδευόμενων σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης, δ) τη συνεργασία με τις επιχειρήσεις για την εξοικείωση με τις τεχνολογίες πληροφοριών και πολυμέσων, ε) την εντατική ανάπτυξη αθλητικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Βεργίδου & Υφαντή, 2019).

Η ευελιξία που χαρακτηρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, ωθεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευόμενους στην ανίχνευση νέων μορφών διδασκαλίας (Μάνθου, χ.χ.), οι οποίες είναι κυρίως μαθητοκεντρικές και έχουν ως στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευόμενους (Ξανθόπουλος, 2019). Άλλωστε, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας δεν συμπεριλαμβάνουν τους εκπαιδευόμενους στον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, με αποτέλεσμα να μην ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους και έτσι να υπονομεύεται η μάθηση (Dewey, 1963, όπ.αναφ. στο Monk, 2013).

Έτσι, οι παιδαγωγικές μέθοδοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λαμβάνουν υπόψη τις συνθήκες που ζουν και εργάζονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, καθώς και τα προβλήματα που οι συνθήκες αυτές τους δημιουργούν (Γεωργιάδης, 2009). Επίσης, η διδακτική μεθοδολογία, που ακολουθείται, προσαρμόζεται στις μαθησιακές ανάγκες (McGregora et.al., 2019· Παναγόπουλος, 2015), στις προσδοκίες, στα ενδιαφέροντα, καθώς και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων προωθώντας έτσι την αυτόνομη ενεργητική μάθηση (Ξανθόπουλος, 2019). Μέσα από την εξατομίκευση της διδασκαλίας, κάθε εκπαιδευόμενος αξιοποιεί τα ερεθίσματα, που του παρέχει η μαθησιακή διαδικασία, ακολουθώντας τους δικούς του ρυθμούς και τρόπους μάθησης (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010). Πολύτιμο εργαλείο για τον σκοπό αυτό, αναδεικνύεται η χρήση των νέων τεχνολογιών, καθώς και ο εξοπλισμός της αίθουσας διδασκαλίας με πολυμέσα, τα οποία ενισχύουν την εξατομικευμένη μάθηση (Βεκρής, 2010). Άλλωστε, όταν οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία, η πορεία προς τη γνώση αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον, καθώς ενεργοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα προς τη μάθηση (Jimoynannis & Gravaní, 2011).

Η μαθησιακή διαδικασία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχει ως βάση της το μεγάλο εύρος των εμπειριών, που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι, λόγω της πολιτισμικής και κοινωνικής καταγωγής τους (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010). Στην περίπτωση αυτή, το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων συνδυάζει τυπικές, άτυπες και μη τυπικές μορφές μάθησης (επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικού ή περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, εμπειρίες από τον εργασιακό χώρο, την οικογενειακή ζωή και τον ελεύθερο χρόνο) (Βεκρής, 2010). Μέσα από αυτές τις διδακτικές πρακτικές επιχειρείται η σύνδεση του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος με άτυπα και μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010), ώστε οι εκπαιδευμένοι να ενδυναμώσουν τον ρόλο τους στην τοπική κοινωνία (Βεκρής, 2010).

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ευέλικτων σχημάτων διδασκαλίας, μέσα από τη διαφοροποίηση τους με βάση τις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Για παράδειγμα, η μέθοδος project ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη διερεύνηση (Παναγόπουλος, 2015* Τσάφος & Χοντολίδου, 2010), με σκοπό την πρόσβαση στη γνώση (Day, 2002). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προωθεί τη συνεργασία και την κοινή δράση των εκπαιδευόμενων (Βεκρής, 2010). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης εμπλέκει διάφορα γνωστικά αντικείμενα και προωθεί την απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.). Ο καταγισμός ιδεών ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους πάνω σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτής (*Οδηγός Εκπαιδευτικού*, 2013). Έτσι, μέσα από ένα ανοιχτό και ευέλικτο πλαίσιο δραστηριοτήτων επιδιώκεται η διαρκής αναθεώρηση τόσο των μεθόδων όσο και των στόχων της διδασκαλίας (Τσάφου & Χοντολίδου, 2010).

Βέβαια, οι παιδαγωγικές μέθοδοι έχουν άρρηκτη σχέση με τους τρόπους αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, οι οποίες είτε αποτρέπουν είτε οδηγούν τους εκπαιδευόμενους σε σχολική διαρροή, ανάλογα με το πόσο ελκυστική κάνουν τη μαθησιακή διεργασία (Κατσαρού, 2010). Άλλωστε, η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των παιδαγωγικών μεθόδων που αξιοποιεί κατά τη διδακτική πράξη (Hirsh & Killion, 2009). Ωστόσο, η αξιολόγηση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δεν αποτιμά το αποτέλεσμα, δηλαδή την προσπάθεια των εκπαιδευόμενων, αλλά αναδεικνύει τον βαθμό συμμετοχής και ενεργοποίησης τους στη μαθησιακή διαδικασία (Γεωργιάδης, 2009). Μάλιστα, δεν αποτελεί διαδικασία αντικειμενικού τύπου (Βεκρής, 2010), δεδομένου ότι δεν αποτυπώνει στατικά την τελική επίδοση κάθε εκπαιδευόμενου (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.). Αντίθετα, περιγράφει (Βεργίδου κ.συν., 2018) τη συνολική (όχι μόνο γνωστική) ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, τις μεταγνωστικές τους ικανότητες (Κατσαρού, 2010) και γενικότερα τη δυναμική της πορείας τους προς τη βελτίωση (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.).

Επίσης, οι τρόποι αξιολόγησης είναι εξατομικευμένοι (Κατσαρού, 2010), καθώς αποτυπώνουν τους τρόπους, που κάθε εκπαιδευόμενος προτιμά να μαθαίνει και τη συνολικότερη ατομική πρόοδο, η οποία μάλιστα δεν συγκρίνεται με την πρόοδο των υπολοίπων (Κατσαρού, 2010* Μάνθου, χχ.). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που υπηρετούν αυτούς τους σκοπούς αποτελούν: ο φάκελος υλικού (portfolio), που παρουσιάζει τη συνολική διαδρομή προς την κατάκτηση της μάθησης, η αυτοαξιολόγηση (Βεκρής, 2010), καθώς και οι εκθέσεις προόδου, οι οποίες συντάσσονται δύο φορές το ενιάμηνο/ σχολικό έτος (Μάνθου, χ.χ.).

Σε γενικές γραμμές, οι μέθοδοι διδασκαλίας μετατρέπουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας από χώρο μετάδοσης σε χώρο παραγωγής της γνώσης (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.), καθιστώντας τη μάθηση προσωπική υπόθεση. Κι αυτό συμβαίνει, γιατί το μαθησιακό πρόγραμμα δεν είναι κοινό για όλους, αλλά ποικίλλει με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010). Βέβαια, στα ΣΔΕ της χώρας οι παιδαγωγικές μέθοδοι εξαρτώνται από τον σκοπό που επιδιώκει να υπηρετήσει κάθε σχολείο, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζει τις μεθοδολογικές υποδείξεις των επιστημών για τους γραμματισμούς που προωθεί κάθε σχολείο (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010). Έτσι, πολύτιμο εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτή αποτελεί ο «Οδηγός Εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» που καθοδηγεί το έργο τους (*Οδηγός Εκπαιδευτικού*, 2013). Άλλωστε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας στην προώθηση της ενεργητικής μάθησης των εκπαιδευόμενων.

3.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με το άρθρο 71(παρ.1) του Σχεδίου Νόμου (*Εθνικό Σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις*), που δημοσιεύθηκε στις 23 Νοεμβρίου του 2020, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στελεχώνουν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί καθώς και εκπαιδευτές ενηλίκων που κατέχουν ειδικότητες τέτοιες, ώστε να διδάξουν τους γραμματισμούς. Απαραίτητη, βέβαια, είναι η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας από τον ΕΟΠΠΕΠ και η αποτελεσματική αξιοποίηση των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και ειδικότερα των πρακτικών εκπαίδευσης ενηλίκων. Παράλληλα, σύμφωνα με την τρίτη αρχή, που διατυπώθηκε στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ διαθέτουν επιστημονική κατάρτιση, είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και έχουν διάθεση για εθελοντική προσφορά, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Βεκρής, 2010).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τους εκπαιδευτικούς του τυπικού σχολείου, καθώς προωθούν την εξατομικευμένη μάθηση και αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία ως συλλογική προσπάθεια (Meo & Tarabini, 2020). Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς είναι οι άμεσα υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό της (Day, 2002). Μάλιστα, δεν επιβάλλουν τη γνώμη τους στους

εκπαιδευόμενους, αλλά δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να προχωρήσουν στην απαιτητική διαδικασία του κριτικού στοχασμού, προκειμένου να μετασχηματίσουν τις παραδοχές τους (Knowles, Holton & Swanson, 2015* Mezirow, 1991, όπ.αναφ. στο Kokkos, 2022).

Ο εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, δεδομένου ότι απευθύνονται σε μια ομάδα ενηλίκων, γνωρίζουν και σέβονται τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010). Έτσι, εντοπίζουν έγκαιρα τα εμπόδια που παρακωλύουν τη μαθησιακή τους πορεία (Καραλής & Κόκκος, 2008). Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, στους οποίους απευθύνονται, ενδέχεται να έχουν αρνητικά συναισθήματα και εμπειρίες από τα σχολικά τους χρόνια, αναμορφώνουν εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές που τους απομάκρυναν από τη μαθησιακή διαδικασία (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010). Στην ουσία, δηλαδή, αποδεσμευμένοι από τον παραδοσιακό ρόλο του διδάσκοντα που αρκείται στην απλή μετάδοση γνώσεων, γίνονται διαμεσολαβητές της μάθησης (Βεργίδου, Βεργίδης & Υφαντή, 2018* Mezirow, 1997), αξιοποιώντας ευέλικτα σχήματα οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010). Άλλωστε, κυρίαρχος στόχος τους είναι να δημιουργήσουν αυτοκατευθυνόμενους μαθητές (Brookfield, 1985* Mezirow, 1997), οι οποίοι σταδιακά απαγκιστρώνονται από την επιρροή των εκπαιδευτικών (Mezirow, 1991, όπ.αναφ. στο Kokkos, 2022).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η χειραφέτηση και ο αυτοκαθορισμός είναι κυρίαρχα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας (Brookfield, 1985* Καραλής & Κόκκος, 2008). Τα χαρακτηριστικά, μάλιστα, αυτά σέβονται οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Βεργίδου κ.συν., 2018* Medel-Anonuevo et.al, 2001). Άλλωστε, κατά την άποψη των J.Mezirow (1923-2014) και P.Freire (1921-1997), κάθε εκπαιδευόμενος αποζητά την ενεργητική εμπλοκή του στη μάθηση και την εκπαίδευση του (Fleming, 2002).

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, οι εκπαιδευτικοί είτε προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διεργασία στους στόχους της διδασκαλίας (Ξανθόπουλος, 2019) είτε ενθαρρύνουν την ανακαλυπτική πορεία προς τη γνώση (Καραλής & Κόκκος, 2008) μέσα από την αυτενέργεια (Μάνθου, χ.χ) και την αυτόνομη σκέψη, η οποία ενισχύει την κριτική σκέψη (Mezirow, 1997). Έτσι, αξιοποιώντας διερευνητικές πρακτικές, όπως η μέθοδος project, οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναζητήσουν νέες γνώσεις και πηγές (Καραλής & Κόκκος, 2008* Μάνθου, χ.χ* Τσάφος & Χοντολίδου, 2010*

Χοντολίδου, 2010). Στην περίπτωση αυτή, η μάθηση αποκτά δυναμικό χαρακτήρα, καθώς αναπτύσσει τόσο τις διανοητικές ικανότητες όσο και τις γνωστικές στρατηγικές των εκπαιδευόμενων (Τσαφος & Χοντολίδου, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, αναγνωρίζουν και σέβονται τον ρυθμό και τον τρόπο που μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι (ό.π.), καθώς επίσης και το ευρύ φάσμα γνώσεων και εμπειριών που διαθέτουν (Καραλής & Κόκκος, 2008 * Rogers, 2014b). Για τον λόγο αυτό, τους δίνουν τον λόγο, ώστε να εκφράσουν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους και είναι δεκτικοί, προκειμένου να αφοιγκράζονται τις απόψεις τους επιδιώκοντας να τις ενσωματώσουν στην διαδικασία της μάθησης (Μάνθου, χ.χ.) και να καθοδηγήσουν κατάλληλα τους εκπαιδευόμενους (Monk, 2013). Με τον τρόπο αυτό ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους, καθώς προωθούν την διαδικασία της αυτόνομης μάθησης που έχει στο κέντρο βάρους τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Βέβαια, η ανομοιογένεια των ενδιαφερόντων και των μαθησιακών αναγκών προστάζει από τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Τσαφος & Χοντολίδου, 2010).

Είναι απαραίτητο, βέβαια, οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν βαθιά γνώση του αντικειμένου, που διδάσκουν (Rogers, 1999). Η όσο το δυνατόν πιο βαθιά γνώση του μαθησιακού τους πεδίου είναι σημαντική στην εκπαίδευση ενηλίκων, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων, σε αντίθεση με τον ακαδημαϊκό δάσκαλο δεν έχει τη δυνατότητα να επιλέγει κάθε φορά το αντικείμενο που θα διδάξει, αφού πολύ συχνά αυτό το καθορίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι (ό.π.). Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τις μαθησιακές διεργασίες με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Brookfield, 1985).

Ακόμα, σύμφωνα με τον Rogers (1999), οι εκπαιδευτές ενηλίκων εκτός από βαθιά γνώση του αντικειμένου τους, διαθέτουν και πλούσιες κοινωνικές δεξιότητες. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους (Βεργίδου κ.συν., 2018), με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και διδακτικών πρακτικών (Rogers, 1999). Καλό είναι, βέβαια, οι συναντήσεις αυτές να είναι τακτικές και να γίνονται σε εβδομαδιαία βάση, προκειμένου να συνδιαμορφώσουν το παιδαγωγικό πλαίσιο (Μάνθου, χ.χ.). Η συνεργασία αυτή μπορεί να επεκταθεί και σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους, με στόχο όχι μόνο να ενισχύσουν την πρόοδο τους (Rogers, 1999), αλλά και να σχεδιάσουν μαζί τους το πρόγραμμα σπουδών (Μάνθου, χ.χ.). Άλλωστε, στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο εκπαιδευτής σχεδιάζει κάθε μαθησιακή εμπειρία επενδύοντας στη συνεργασία είτε με τους

συναδέλφους του, είτε με τους φορείς παροχής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είτε με τους εκπαιδευόμενους (Rogers & Horrocks, 2010).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν να ανταποκριθούν σε ένα δύσκολο έργο και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις προτάσεις του αναλυτικού προγράμματος (Χοντολίδου, 2010β). Για αυτό, συμμετέχουν τακτικά σε επιμορφωτικές δράσεις που άπτονται της ειδικότητάς τους (Μάνθου, χ.χ). Άλλωστε, η επιμόρφωσή τους σε ζητήματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, διδακτικής μεθοδολογίας και εκπαίδευσης ενηλίκων είναι απαραίτητο εφόδιο για τη διασφάλιση μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χοντολίδου, 2010β). Έτσι, όσο περισσότερο μαθαίνουν και διευρύνουν τις γνώσεις τους, τόσο πιο αποτελεσματικά μαθαίνουν και οι εκπαιδευόμενοι (Hirsh & Killion, 2009). Βέβαια, το έργο των εκπαιδευτικών εμπνέεται από τον «Οδηγό Εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», που διαμορφώνει από το 2014, η Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου (Βεργίδου κ.συν., 2018).

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με έρευνα της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, που αποσπάστηκαν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της χώρας, αποδείχτηκαν δεκτικοί σε καινοτόμες δράσεις (Βεργίδου κ.συν., 2018). Για τον λόγο αυτό, σχεδιάζουν τις μαθησιακές δραστηριότητες με γνώμονα τα κοινωνικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Ξανθόπουλος, 2019). Άλλωστε, οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν συγκεκριμένο προφίλ.

3.6 Το προφίλ των εκπαιδευόμενων

Όλοι οι ενήλικοι έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά σε όποιο είδος μαθησιακών δραστηριοτήτων και αν συμμετέχουν (Ξανθόπουλος, 2019). Συγκεκριμένα, έχουν έντονη την τάση του αυτοπροσδιορισμού και της αυτονομίας (Rogers, 1999), για αυτό επιζητούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ξανθόπουλος, 2019). Επίσης, κοινό χαρακτηριστικό τους αποτελεί το εύρος των εμπειριών και των γνώσεων που διαθέτουν (Rogers, 1999). Τέλος, επιλέγουν συγκεκριμένους τρόπους για να μαθαίνουν (Ξανθόπουλος, 2019) πιο εύκολα, πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά (Rogers, 1999).

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν δικαίωμα φοίτησης οι ενήλικοι άνω των 18 χρονών, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (Ξανθόπουλος, 2019). Ωστόσο, το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης που διαθέτουν ισοδυναμεί με χαμηλό επίπεδο

προσόντων (Βεργίδης, 2014). Έτσι, τα άτομα αυτά δεν έχουν τις δεξιότητες και τα προσόντα που απαιτούνται (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.) για την ένταξη ή την επανένταξη τους στην αγορά εργασίας (Ξανθόπουλος, 2019), ή ακόμα και για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 2014).

Επίσης, το γεγονός ότι στερούνται βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων δυσχεραίνει την πρόσβαση τους στους μηχανισμούς επικοινωνίας και πληροφόρησης, ενώ συνδέεται με την αδυναμία τους να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες (Ξανθόπουλος, 2019). Δεδομένου ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βίωσαν ως μαθητές αρνητικές εμπειρίες και ποικίλες απογοητεύσεις κατά την διάρκεια των σχολικών τους χρόνων (Κατσαρού, 2010), συχνά παρουσιάζουν μειωμένα κίνητρα και είναι προκατειλημμένοι με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Ξανθόπουλος, 2019). Ωστόσο, ένα κοινό χαρακτηριστικό των ενηλίκων που φοιτούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η απόφαση τους να επανακτήσουν την ιδιότητα του «μαθητή», προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τα προβλήματα της καθημερινής ζωής (ό.π.).

Άλλωστε, η διαδικασία της μάθησης στα σχολεία αυτά κεντρίζει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων (Βεκρής, 2010). Συγκεκριμένα, οι εμπειρίες, που διαθέτουν, λόγω της κοινωνικής και επαγγελματικής τους δραστηριότητας (Μάνθου, χ.χ), αλληλεπιδρούν με τις καταστάσεις του παρόντος (Monk, 2013), ώστε να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων και σε δραστηριότητες δοκιμής και πλάνης. Έτσι, ανακαλώντας τις εμπειρίες τους, τις προσαρμόζουν στο πρόβλημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν, με αποτέλεσμα να κατακτούν τη μάθηση ενισχύοντας ή μετασχηματίζοντας τις υπάρχουσες γνώσεις τους (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010). Βέβαια, και οι κοινωνικά προσδιορισμένοι ρόλοι, που επιτελούν οι εκπαιδευόμενοι (Μάνθου, χ.χ), ενδυναμώνουν τις εμπειρίες τους, τις οποίες, αφού κατανοήσουν, επιχειρούν να μοιραστούν με τους συνεκπαιδευόμενους τους.

Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα γενικής αποδοχής, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη διάθεση να εκφράσουν τις ανάγκες τους και έτσι να ενισχύσουν τον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010). Ακόμα, οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, όπως άλλωστε όλοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, αντιμετωπίζουν δυσκολίες απομνημόνευσης και μάθησης νέων γενικών γνώσεων (Ξανθόπουλος, 2019). Ωστόσο, το ότι η ύλη συνδέεται με τις μαθησιακές τους ανάγκες, αλλά και το γεγονός ότι το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο συμμετέχουν, εμπλέκεται με δραστηριότητες άτυπης ή μη τυπικής μάθησης (όπως στην καθημερινή ζωή και στον εργασιακό χώρο) επιδρούν θετικά στα κίνητρα τους για τη μάθηση (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010).

Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες, κατά την πορεία τους προς τη μάθηση. Βέβαια, οι δυσχέρειες αυτές είναι εντονότερες σε όσους προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές-οικονομικές τάξεις, καθώς στην παιδική τους ηλικία, στερήθηκαν το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας (Ξανθόπουλος, 2019). Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα κατά πόσο τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας καλύπτουν αυτό το κενό και διασφαλίζουν σε όσους φοιτούν σε αυτά ίσες ευκαιρίες μάθησης.

3.7 Ίσες ευκαιρίες μάθησης και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας παρέχουν νέες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Meo & Tarabin, 2020) σε γυναίκες, άνδρες και σε άτομα από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (ανέργους, φυλακισμένους, Μουσουλμάνους και Ρομά) (Παναγόπουλος, 2015). Τα σχολεία αυτά ιδρύθηκαν με σκοπό την καταπολέμηση του σχολικού και του κοινωνικού αποκλεισμού όσων εγκατέλειψαν πρόωρα την υποχρεωτική εκπαίδευση (Koutrouba & Karageorgou, 2013· Meo & Tarabin, 2020· *Συμπεράσματα Συμβουλίου 1996*). Ο στόχος, μάλιστα, αυτός μπορεί να γίνει πράξη μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλους τους Ευρωπαίους πολίτες, προκειμένου να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να επανενταχθούν στην αγορά εργασίας (*Συμπεράσματα 6^{ης} Μαΐου, 1996*). Όπως, άλλωστε, τονίζει και το όνομα τους, τα σχολεία αυτά προσφέρουν μια «δεύτερη ευκαιρία» σε όλους εκείνους που δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την τυπική σχολική εκπαίδευση (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, χ.η.*).

Η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι απότοκο των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της γνώσης και της μάθησης σε όλους τους πολίτες (Βεκρής, 2010). Προέκυψε, μάλιστα, από την ανάγκη επίλυσης του προβλήματος του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού και της υπό-εκπαίδευσης των νέων της Ευρώπης (Παναγόπουλος, 2015· Ξανθόπουλος, 2019). Έτσι, αποκτώντας ευκαιρίες πρόσβασης στη νέα γνώση (Ξανθόπουλος, 2019), θα κατακτήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες για την αγορά εργασίας, θα επιτύχουν την προσωπική τους ανάπτυξη, θα ενδυναμώσουν την κριτική τους σκέψη και γενικότερα θα καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους αξίες, για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στους πολλαπλούς ρόλους της κοινωνικής ζωής (Βεκρής, 2010). Γενικότερα, λοιπόν, τα Σχολεία

Δεύτερης Ευκαιρίας εντάσσονται στον ευρύτερο στόχο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Βεργίδου & Υφαντή, 2019).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πηγή έμπνευσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι τα αμερικάνικα Accelerated Schools της δεκαετίας του 1980. Βέβαια, σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο, που διαχωρίζει έμμεσα ή άμεσα τους μαθητές με βάση την εξωτερική βοήθεια που λαμβάνουν, τα Accelerated Schools προωθούν καινοτόμες παιδαγωγικές αρχές. Μερικές από αυτές είναι η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία (δάσκαλοι, μαθητές, γονείς), η ενθάρρυνση όλων των μαθητών για ενεργητική συμμετοχή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η παροχή υποστηρικτικής βοήθειας εντός του σχολικού πλαισίου, προκειμένου όλοι οι εκπαιδευόμενοι να ενισχύσουν τις δυνατότητες τους (Γεωργιάδης, 2009).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, σε αντίθεση με τα τυπικά σχολεία, παρέχουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες μέσα από ευέλικτες και εξατομικευμένες μαθησιακές διαδικασίες (Meo & Tarabin, 2020· Παναγόπουλος, 2015), που θέτουν στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευόμενο (McGregora et.al., 2019). Έτσι, εναντιώνονται στην ομοιομορφία που επιβάλλει το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και προωθούν την ισοτιμία όλων των σχολείων. Πρόκειται για μια καινοτόμα ιδέα που υποστηρίζει ότι όλα τα σχολεία μπορούν να είναι ίδια, αλλά μπορούν να είναι και διαφορετικά (Βεργίδου κ.συν., 2018). Στα σχολεία αυτά οι πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές των εκπαιδευόμενων δεν αποτελούν πρόβλημα ούτε παράγοντα κοινωνικού ή εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Αντίθετα, εμπλουτίζουν γόνιμα τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς σε ένα κλίμα αποδοχής, οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται προθυμία και ασφάλεια (Webb & Thomas, 2015), ώστε να εκφράσουν τις ανάγκες τους και έτσι να παρέμβουν στην πορεία προς τη μάθηση (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010).

Άλλωστε, το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αποκλείει κανέναν εκπαιδευόμενο από τη διαδικασία της μάθησης, καθώς σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες τους (McGregora et.al., 2019· Παναγόπουλος, 2015), τους τρόπους που προτιμούν να μαθαίνουν και τις γνωστικές στρατηγικές τους (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010· Χοντολίδου, 2010β). Συνεπώς, στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως κατεξοχήν προνόμιο μιας μερίδας «προικισμένων» ατόμων, αλλά αποτελεί κοινωνικό αγαθό, το οποίο διασφαλίζει την επαγγελματική κατοχύρωση και ενισχύει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων (Χοντολίδου, 2010β).

Επίσης, τα σχολεία αυτά έχουν διπλή λειτουργία, καθώς αποτελούν ταυτόχρονα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, έχουν διαμορφώσει μια εναλλακτική σχολική κουλτούρα, η οποία στηρίζεται στο καινοτόμο θεσμικό πλαίσιο τους και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στόχου, στον οποίο απευθύνονται (Βεργίδου κ.συν., 2018). Μάλιστα, η κουλτούρα τους αυτή έχει συλλογικό χαρακτήρα, καθώς είναι αποτέλεσμα της εμπλοκής πολλών ατόμων (πανεπιστημιακοί, εκπαιδευτικοί, στελέχη του ΙΔΕΚΕ και της ΓΓΕΕ/ΓΓΔΒΜ) (Βεργίδου & Υφαντή, 2019). Φαίνεται, λοιπόν, ότι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας τονίζεται η αξία της συλλογικής δράσης, η οποία απουσιάζει από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Βεργίδου κ.συν., 2018). Μάλιστα, στο πλαίσιο της συλλογικής κουλτούρας, που διαμορφώθηκε ήδη από την Α' φάση λειτουργίας τους, όλοι όσοι εμπλέκονταν, συμμερίζονταν ένα κοινό πυρήνα αρχών και αξιών, οι οποίες διατηρήθηκαν και μετά την επέκταση του θεσμού, αλλά και μετά τις αλλαγές της πολιτικής ηγεσίας (Βεργίδου & Υφαντή, 2019).

Μια ακόμα καινοτόμα αρχή ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό (Βεκρής, 2010) είναι το άνοιγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας προς την τοπική κοινωνία και ο απεγκλωβισμός τους από το γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010). Έτσι, η συνεργασία με τους τοπικούς και κοινωνικούς φορείς αλλά και τις επιχειρήσεις διευκολύνει την ανεμπόδιστη πρόσβαση σε χώρους μάθησης (Βεκρής, 2010) και συνεισφέρει στον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.). Άλλωστε, το ζήτημα της σχολικής διαρροής συνδέεται με τις ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Συνεπώς, η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων διασφαλίζει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία μάλιστα αποκτά και κοινωνικό περιεχόμενο (Βεκρής, 2010).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, όπως ήδη έχει αναφερθεί, είναι καρπός των διακηρύξεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης ότι το αγαθό της μάθησης πρέπει να γίνει κτήμα όλων των Ευρωπαίων πολιτών και ειδικότερα όσων πρόωρα εγκατέλειψαν το σχολείο (Βεκρής, 2010). Ειδικότερα, οι διακηρύξεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ορίζουν ότι όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες πρέπει να έχουν ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης, για την προσαρμογή τους στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Για τον λόγο αυτό, πρέπει να παρέχεται σε όλους η δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, το εναλλακτικό αυτό σχολείο εκπαίδευσης ενηλίκων φαίνεται να απειλούν διεργασίες αφομοίωσης του στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αντίληψη,

μάλιστα, αυτή ενισχύεται από τη συρρίκνωση της επιστημονικής υποστήριξης των ΣΔΕ, τη μείωση των επιμορφωτικών συναντήσεων, την ελλιπή στελέχωση τους ως τα μέσα της σχολικής χρονιάς, αλλά και τις διοικητικές και γραφειοκρατικές ρυθμίσεις που δυσχεραίνουν το έργο εκπαιδευτικών και διευθυντών (Βεργίδου κ.συν., 2018· Παναγόπουλος, 2015). Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα κατά πόσο τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας επιτυγχάνουν τον στόχο τους, να αντιμετωπίσουν δηλαδή τις ανισότητες που δημιουργεί η κοινωνία της γνώσης (*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, χ.η.) και να αποτρέψουν τον κίνδυνο σχολικής διαρροής των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Βεκρής, 2010).

Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάστηκε ένας θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Συγκεκριμένα, έγινε αναφορά στην ίδρυση και τον σκοπό του θεσμού αυτού. Επίσης, παρουσιάστηκαν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς και οι παιδαγωγικές μέθοδοι που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Ακολούθησε η αναφορά στον ρόλο των εκπαιδευτικών αλλά και στο προφίλ των εκπαιδευόμενων. Το κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με το κατά πόσο τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας παρέχουν ίσες ευκαιριών σε όλους τους εκπαιδευόμενους.

Κεφάλαιο 4^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός και Επιμέρους στόχοι

4.1.1 Σημασία και Αναγκαιότητα της Παρούσας Έρευνας

Στη χώρα μας παρατηρούνται έντονες ανισοτικές τάσεις στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς -λόγω του προαιρετικού χαρακτήρα συμμετοχής - μόλις το 1/3 του οικονομικά ενεργού πληθυσμού συμμετέχει σε τέτοιου είδους προγράμματα (Σακκούλης, χ.χ.). Επίσης, το 2018 μόνο το 4,5% των Ελλήνων συμμετείχε σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στις Σκανδιναβικές χώρες έφτασε το 30% (Κόκκος κ.συν.,2021).

Το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεί έναν βασικό τομέα έρευνας στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά και ένα δύσκολο ερευνητικά εγχείρημα, καθώς είναι δύσκολη η συλλογή αξιόπιστων στατιστικών στοιχείων (Καραλής, 2013). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Βεργίδη (2014), για την παραμονή ή διαρροή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ευθύνονται τέσσερις παράγοντες. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων (φύλο, ηλικία), οι γνώσεις/δεξιότητες τους, αλλά και ενδογενείς (κίνητρα) και εξωγενείς παράγοντες (οικογενειακές υποχρεώσεις). Γενικότερα, κυριαρχούν δύο διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Η μια προέρχεται από την Βόρεια Αμερική και δίνει έμφαση στον εκπαιδευόμενο ως άτομο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ενώ η άλλη προέρχεται από την Βόρεια Ευρώπη και κάνει λόγο για την επίδραση κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών (Καραλής, 2013).

Κρίνεται, λοιπόν, σημαντική η διερεύνηση των παραγόντων φοίτησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Άλλωστε, αποτελούν έναν καινοτόμο θεσμό στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για πολίτες άνω των 18 ετών, που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (Δαγδιδέλης & Καραγιαννίδου, 2010). Μάλιστα, μέσα από την εξέταση των παραγόντων αυτών θα διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό επιβεβαιώνονται ή όχι οι παραπάνω θεωρίες. Επίσης, η παρούσα μελέτη θα εξετάσει αν υπάρχουν ανισότητες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κατά την άποψη των εκπαιδευόμενων. Έτσι, θα διερευνηθεί αν τα σχολεία αυτά αφορούν όλους τους πολίτες ή επιλεκτικά ορισμένες κοινωνικές ομάδες και

αν τελικά παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους εκπαιδευόμενους. Άλλωστε, η διάδοση της γνώσης σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες ήταν ένα από τα κυρίαρχα αιτήματα, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωριδη, 1985* Φραγκουδάκη, 2001).

4.1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευόμενων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε αυτά τα σχολεία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τους παράγοντες που επηρέασαν τη φοίτηση τους στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;
2. Κατά πόσο τα ΣΔΕ προωθούν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, κατά την άποψη των εκπαιδευόμενων;
3. Κατά πόσο τα ΣΔΕ αφορούν όλους τους πολίτες ή επιλεκτικά ορισμένες κοινωνικές ομάδες, κατά την άποψη των εκπαιδευόμενων;

4.2 Μεθοδολογία της έρευνας

4.2.1 Ερευνητική μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της έρευνας εφαρμόστηκε συνδυαστικά ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση (mixed method approach) διευκολύνει τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων με σκοπό τη βαθύτερη διερεύνηση του θέματος (Mohammad, 2013) και την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση του (Semeraro, 2011).

Η ποσοτική μέθοδος επιτρέπει τη στατιστική μέτρηση μεγεθών, και έτσι διευκολύνει την περιγραφή μιας τάσης στον πληθυσμό. Επίσης, επιτρέπει τη συσχέτιση μεταβλητών δίνοντας τη δυνατότητα για την ανακάλυψη της μεταξύ τους σχέσης (Creswell, 2011). Βασικό πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι εξασφαλίζει επαρκή δεδομένα σε σύντομο χρονικό διάστημα (Ανδρούτσου & Πετρογιάννης, 2008). Ακόμα, ο ερευνητής μένει ανεπηρέαστος, καθώς δεν έχει τη δυνατότητα να ασκήσει καμία επίδραση στα ευρήματα της έρευνας. Τέλος,

έχει περιορισμένη εμπλοκή στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων (Robson, 2010), τα οποία ερμηνεύει με αντικειμενικό τρόπο (Semeraro, 2011).

Από την άλλη, στην ποιοτική μέθοδο, η πραγματικότητα δεν είναι ένα σταθερό και μετρήσιμο φαινόμενο -όπως συμβαίνει στην ποσοτική μέθοδο- (Merriam, 2002), αλλά ένα φαινόμενο, το οποίο μπορεί να γίνει κατανοητό μέσα από την οπτική των ίδιων των υποκειμένων (Fossey, Harvey, McDermott & Davidson, 2002). Άλλωστε, στην ποιοτική έρευνα, τα νοήματα κατασκευάζονται από τα ίδια τα άτομα μέσα από την αλληλεπίδραση τους με τον εξωτερικό κόσμο (Merriam, 2002), για αυτό και έχουν υποκειμενικό περιεχόμενο (Fossey et.al., 2002). Έτσι, τα δεδομένα υπόκεινται σε υποκειμενικές ερμηνείες (Semeraro, 2011).

Συνεπώς, ο συνδυασμός της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου μπορεί να συμβάλλει στη διεξοδικότερη διερεύνηση σύνθετων ζητημάτων (Crowe et.al., 2017). Μάλιστα, η τριγωνοποίηση, δηλαδή η χρήση περισσότερων από μία προσεγγίσεις για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των επακόλουθων ευρημάτων (Bryman, 2004* Mohammad, 2013), ενώ παράλληλα προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του ζητήματος που ερευνάται (Heale & Forbes, 2013* Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

4.2.2 Το δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτέλεσαν ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν οι εκπαιδευόμενοι που φοιτούν σε κάποιο ΣΔΕ της Κρήτης. Κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων ήταν:

- ηλικία άνω των 18 ετών,
- φοίτηση σε κάποιο από τα ΣΔΕ της Κρήτης,
- καλή γνώση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας,
- επιθυμία για εθελοντική συμμετοχή στη μελέτη.

Σχετικά με τη μέθοδο δειγματοληψίας, εφαρμόστηκε βολική δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, καθώς τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν διαθέσιμα και προσβάσιμα. Σε αυτή την περίπτωση, όμως, τα άτομα δεν είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού, καθώς το δείγμα είναι μικρό, οπότε δεν διασφαλίζει τη γενίκευση στον πληθυσμό (Creswell, 2011). Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η έρευνα φιλοδοξεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα.

4.2.3 Τα ερευνητικά εργαλεία

Στην μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση, που συνδυάζει την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα, κυρίαρχα εργαλεία συλλογής δεδομένων είναι τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, που συλλέγουν αριθμητικά δεδομένα και οι ατομικές ή ομαδικές συνεντεύξεις, που συλλέγουν δεδομένα κειμένου (Mohammad, 2013).

Αρχικά, για τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τις μαθησιακές ευκαιρίες στα ΣΔΕ, χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Άλλωστε, για τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων είναι απαραίτητη η χρήση ενός εργαλείου με προκαθορισμένα ερωτήματα και απαντήσεις (Creswell, 2011). Ωστόσο, κατά την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, δεν βρέθηκε κάποιο εργαλείο, το οποίο να διερευνά το ζήτημα των παραγόντων φοίτησης και των μαθησιακών ευκαιριών στα ΣΔΕ. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμη η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου, το οποίο να ανταποκρίνεται στον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο περιέχει συνολικά 25 ερωτήσεις και αποτελείται από τέσσερις θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα έχει τίτλο «*Δημογραφικές πληροφορίες*» και περιλαμβάνει έξι (6) ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, υπηκοότητα, επαγγελματική απασχόληση, τόπος κατοικίας, οικογενειακή κατάσταση). Η δεύτερη θεματική ενότητα έχει τίτλο «*Παράγοντες φοίτησης στα ΣΔΕ*» και περιέχει πέντε (5) ερωτήσεις τύπου Likert, οι οποίες διερευνούν τις απόψεις/στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες που τους οδήγησαν στα ΣΔΕ. Η τρίτη θεματική ενότητα με τίτλο «*Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών*» περιλαμβάνει δέκα (10) ερωτήσεις τύπου Likert, οι οποίες διερευνούν τις απόψεις/στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη φοίτηση τους στα ΣΔΕ. Η τέταρτη και τελευταία θεματική ενότητα με τίτλο «*Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στα ΣΔΕ*» περιέχει τέσσερις (4) ερωτήσεις τύπου Likert, οι οποίες διερευνούν τις απόψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις συνθήκες που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα ΣΔΕ.

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν θεωρητικά δεδομένα, που ανιχνεύθηκαν μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, η δεύτερη θεματική ενότητα, που αναφέρεται στους παράγοντες φοίτησης στα ΣΔΕ, βασίστηκε στην Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής του Boshier (1972, όπ.αναφ. στο Καραλής, 2013). Η τρίτη και η τέταρτη θεματική ενότητα του εργαλείου, που αναφέρονται στους παράγοντες και

στις συνθήκες των εκπαιδευτικών ευκαιριών, αντίστοιχα, στηρίχτηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο του Βεργίδη (2014). Με βάση αυτό, οι παράγοντες που ευθύνονται για την παραμονή ή τη διαρροή των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν (π.χ. φύλο, ηλικία), οι γνώσεις/δεξιότητες τους, αλλά και διάφοροι ενδογενείς (π.χ. κίνητρα) και εξωγενείς παράγοντες (π.χ. οικογενειακές υποχρεώσεις). Βέβαια, στις δύο αυτές ενότητες αντλήθηκαν και πολλές πληροφορίες από τα γενικά χαρακτηριστικά και τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ.

Στη συνέχεια, για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ατομική συνέντευξη. Άλλωστε, η πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, μέσα από τις ανοιχτές ερωτήσεις, που περιέχει, διευκολύνει τη συλλογή σύνθετων και πολύπλοκων πληροφοριών (Robson, 2010). Μάλιστα, είναι ευρύτατα διαδεδομένη στην εκπαιδευτική έρευνα, λόγω της δυνατότητάς της να παρέχει σε βάθος πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες και τις απόψεις των συμμετεχόντων για ένα συγκεκριμένο θέμα (Mann, 2016). Συνήθως έχει δομημένο περιεχόμενο, καθώς αποτελείται από ερωτήσεις που έχουν σταθερή μορφή και σειρά (Mohammad, 2013), ενώ βασικός σκοπός της είναι να δημιουργήσει έναν χώρο, ώστε ο ερωτώμενος να διατυπώσει πτυχές του εαυτού του (Mann, 2016). Μάλιστα, το πρωτόκολλο της συνέντευξης κατασκευάστηκε, προκειμένου να ανταποκριθεί στον σκοπό της παρούσας έρευνας και στηρίχτηκε στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Επίσης, έχει δομημένο περιεχόμενο και αποτελείται συνολικά από έντεκα (11) ερωτήσεις. Η ερώτηση 1 διερευνά τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες που τους οδήγησαν να φοιτήσουν στα ΣΔΕ. Οι ερωτήσεις 2-7 και 8-11 συλλέγουν πληροφορίες, προκειμένου να απαντηθούν το δεύτερο και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αντίστοιχα. Τέλος, οι ερωτήσεις 12-17 συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, υπηκοότητα, επαγγελματική απασχόληση, τόπος κατοικίας, οικογενειακή κατάσταση).

4.2.4 Αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων

Η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα μιας κλίμακας μέτρησης, δηλαδή όταν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις δίνει τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα (Bannigan & Watson, 2009). Μάλιστα, ο Robson (2010) θεωρεί ότι η αξιοπιστία δηλώνει τη σταθερότητα και τη συνέπεια με την οποία ο ερευνητής μετρά ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα. Έτσι, η αξιοπιστία

ενός ερευνητικού εργαλείου επιτυγχάνεται, όταν μετρά με συνέπεια και χωρίς προκατάληψη τις έννοιες που υποτίθεται ότι μετράει (Dikko, 2016).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια, για αυτό ήταν αναγκαίο να ελεγχθεί η αξιοπιστία του, πριν χορηγηθεί στους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ. Ωστόσο, η ανίχνευση του βαθμού αξιοπιστίας ενός εργαλείου μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο χορήγησης-επαναχορήγησης (test-retest reliability) (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Με τον τρόπο αυτό, ανιχνεύεται κατά πόσο οι τιμές παραμένουν σταθερές μέσα στον χρόνο, δηλαδή από τη μία χορήγηση του εργαλείου στην άλλη (Creswell, 2011* Dikko, 2016). Έτσι, στα μέσα Φεβρουαρίου του 2023, πραγματοποιήθηκε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε δέκα (10) εκπαιδευόμενους, η επιλογή των οποίων ήταν βολική. Οι δέκα εκπαιδευόμενοι συμπλήρωσαν δύο φορές το ερωτηματολόγιο, σε διάστημα μίας εβδομάδας μεταξύ των δύο μετρήσεων. Άλλωστε, το διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στις δύο χορηγήσεις ενός εργαλείου, δεν πρέπει να ξεπερνά τις τέσσερις βδομάδες, προκειμένου να αποφευχθούν οι όποιες αλλαγές (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Κατά την πιλοτική αυτή φάση, προσδιορίστηκε ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ενώ έγινε έλεγχος του βαθμού κατανόησης των ερωτήσεων από το δείγμα. Ωστόσο, ανάμεσα στις δύο μετρήσεις τα αποτελέσματα ήταν σταθερά και δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Το γεγονός αυτό ενίσχυσε τον βαθμό αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, ενώ παράλληλα έδειξε ότι δεν υπήρξε ανάγκη αναδιατύπωσης ή αλλαγής των ερωτήσεων.

Επίσης, την ίδια περίοδο και συγκεκριμένα στα μέσα Φεβρουαρίου του 2023, πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική συνέντευξη σε τέσσερις (4) εκπαιδευόμενους για την ανίχνευση του βαθμού αξιοπιστίας της συνέντευξης. Άλλωστε, η δοκιμαστική συνέντευξη είναι απαραίτητη, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν ασάφειες ή διφορούμενες δηλώσεις στο ερευνητικό πρωτόκολλο και να επιτρέψει στον ερευνητή να εξασκηθεί στις τεχνικές της συνέντευξης (Dikko, 2016). Επίσης, διευκολύνει τον ερευνητή να διαχωρίσει τις απαντήσεις σε κατηγορίες, ώστε να τις αναλύσει πιο εύκολα στη συνέχεια (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Κατά την πιλοτική αυτή φάση, προσδιορίστηκε η χρονική διάρκεια της συνέντευξης, ενώ παράλληλα εντοπίστηκαν οι όποιες αδυναμίες στη διατύπωση των ερωτήσεων και έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή διεξαγωγή της όλης διαδικασίας.

Οι δοκιμές της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων είναι απαραίτητες σε κάθε ερευνητική διαδικασία (είτε αυτή είναι ποσοτική είτε ποιοτική), προκειμένου να θεωρηθούν καλά μέτρα

(Dikko, 2016). Επίσης, η παράλληλη αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων έχει ως στόχο τη βαθύτερη διερεύνηση του θέματος (Mohammad, 2013). Άλλωστε, μέσα από την τριγωνοποίηση (triangulation) των μεθόδων και των δεδομένων στη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου διασφαλίζεται μεγαλύτερος βαθμός αξιοπιστίας (Συμέου, 2006).

4.2.5 Εγκυρότητα των ερευνητικών εργαλείων

Η αξιοπιστία είναι απαραίτητη, όμως δεν είναι αρκετή, για να εξασφαλίσει την εγκυρότητα ενός εργαλείου (Robson, 2010). Άλλωστε, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι ερευνητικές τεχνικές, που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ακρίβειας των μετρήσεων ενός ερευνητικού εργαλείου (Bannigan & Watson, 2009). Η εγκυρότητα, μάλιστα, συνδέεται με τον βαθμό, που ένα εργαλείο μέτρησης επιτυγχάνει τον σκοπό του, να μετρήσει, δηλαδή, αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε και προορίζεται να μετρήσει (Dikko, 2016* Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Έτσι, για τον έλεγχο της εγκυρότητας του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, το ερευνητικό αυτό εργαλείο δόθηκε σε δέκα (10) άτομα (ομάδα ειδικών). Τα άτομα αυτά, γνώριζαν τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ, για αυτό ήταν σε θέση να ελέγξουν τη συνάφεια των ερωτήσεων με το ερευνητικό αντικείμενο της μελέτης. Συγκεκριμένα, κάθε άτομο βαθμολόγησε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου από 1 (άσχετο) έως 4 (πολύ σχετικό), ανάλογα με τη συνάφεια της ερώτησης με τον ερευνητικό σκοπό. Όπως, άλλωστε αναφέρει ο Creswell (2011), η εγκυρότητα περιεχομένου (content validity), δηλώνει κατά πόσο οι ερωτήσεις του εργαλείου αντιπροσωπεύουν όλες τις πιθανές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να τεθούν σχετικά με το περιεχόμενο του χαρακτηριστικού που μελετάται.

Επίσης, για την διασφάλιση της ερμηνευτικής εγκυρότητας (interpretative validity) της συνέντευξης, έγινε ηχογράφηση των απαντήσεων, που έδωσαν οι ερωτώμενοι. Άλλωστε, βασικές προϋποθέσεις ερμηνευτικής εγκυρότητας μιας συνέντευξης δεν είναι μόνο οι καλά κατασκευασμένες ερωτήσεις, οι οποίες έχουν δοκιμαστεί πιλοτικά, αλλά και η όσο το δυνατόν πιο ακριβής καταγραφή των πληροφοριών από τον συνεντευκτή (Mohammad, 2013). Για τον λόγο αυτό, ο όρος «εγκυρότητα» μπορεί πιο αποτελεσματικά να αντικατασταθεί με αυτόν της «αυθεντικότητας» (Semeraro, 2011).

4.2.6 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Αφού πρώτα διασφαλίστηκε άδεια διεξαγωγής έρευνας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ξεκίνησε η διανομή του ερωτηματολογίου αλλά και η διενέργεια των συνεντεύξεων. Όλη η διαδικασία πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2023 στα ΣΔΕ των τριών από τους τέσσερις νομούς της Κρήτης. Συγκεκριμένα, στα ΣΔΕ Ηρακλείου και Ρεθύμνου, που βρίσκονται στους ομώνυμους νομούς και στο ΣΔΕ Ιεράπετρας, το οποίο ανήκει στο νομό Λασιθίου και αποτελείται από δύο παραρτήματα (σε Άγιο Νικόλαο και Σητεία). Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι η συλλογή των δεδομένων αφορούσε μόνο το ΣΔΕ Ιεράπετρας και όχι τα άλλα δύο παραρτήματα.

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν ενενήντα εννέα (99) εκπαιδευόμενοι και από τα τρία ΣΔΕ της Κρήτης. Κατά τη διάρκεια της διανομής του έγινε επεξήγηση διάφορων ερωτήσεων αναφορικά με την έρευνα και το ερωτηματολόγιο. Η συμπλήρωση του είχε συνολική διάρκεια 10-15 λεπτά και ισοδυναμούσε με συγκατάθεση συμμετοχής στην έρευνα. Στη συνέντευξη συμμετείχαν εθελοντικά έντεκα (11) εκπαιδευόμενοι από δύο ΣΔΕ (Ηρακλείου, Ρεθύμνου). Κάθε συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε ευχάριστο κλίμα και είχε συνολική διάρκεια 25-30 λεπτά.

4.2.7 Ηθική και Δεοντολογία

Το έργο κάθε ερευνητή συνοδεύεται από ερωτήματα ηθικής φύσης, κυρίως όταν η προσοχή του στρέφεται στους ανθρώπους και όταν η ερευνητική δράση έχει άμεσο αντίκτυπο σε αυτούς (Grazia, 2020). Μάλιστα, η ανάγκη καθορισμού των ηθικών αρχών στην έρευνα προέκυψε ως αποτέλεσμα του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, όταν αιχμάλωτοι, που κρατούνταν σε στρατόπεδα εξόντωσης, χρησιμοποιούνταν για ερευνητικές δράσεις, κυρίως ιατρικής φύσης (Παπαναστασίου & Παπαναστάσιου, 2016' Piccioli, 2020). Έτσι, αναπτύχθηκε ο Κώδικας Δεοντολογίας των διάφορων επιστημονικών κλάδων, ο οποίος καθορίζει τα πρότυπα συμπεριφοράς για την εφαρμογή των επιστημονικών ερευνών και προασπίζει τα δικαιώματα όσων συμμετέχουν σε μια έρευνα (Balboni & Delvecchio, 2021).

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες ενέργειες, προκειμένου να διασφαλιστούν τα δικαιώματα των συμμετεχόντων. Αρχικά, ζητήθηκε άδεια από τον αρμόδιο φορέα Δια Βίου Μάθησης, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να αξιοποιηθούν κατάλληλα για τη βελτίωση της λειτουργίας των ΣΔΕ. Στη συνέχεια, ζητήθηκε

συγκατάθεση από τους εκπαιδευόμενους που είχαν σκοπό να συμμετάσχουν τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική έρευνα. Άλλωστε, η συγκατάθεση όσων συμμετέχουν σε μία μελέτη πρέπει να είναι εθελοντική, ενώ όποιες πληροφορίες συλλέγονται κατά τη διάρκεια της, πρέπει να παραμένουν εμπιστευτικές, ώστε να μην είναι δυνατή η σύνδεση των αποτελεσμάτων με κάποιο συγκεκριμένο άτομο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Έτσι, κατά τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας, όλοι όσοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, πληροφορήθηκαν, μέσα από ενημερωτική επιστολή, σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, την ανωνυμία της μελέτης, τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και ότι οι απαντήσεις τους πρόκειται να αξιοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Μάλιστα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να μην αναγράφουν το όνομα τους στο ερωτηματολόγιο, ώστε να μην είναι δυνατή η ταυτοποίηση των στοιχείων τους μέσα από τις απαντήσεις τους.

Επίσης, όπως αναφέρει ο Creswell (2011), κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας και τη διενέργεια των συνεντεύξεων, πρέπει να τηρούνται κάποιες βασικές ηθικές αρχές, όπως ο σεβασμός στον χώρο της έρευνας, η συνεργασία με τους συμμετέχοντες, η αρχή της ανωνυμίας, καθώς και η αποφυγή παραπλανητικών πρακτικών. Για αυτό, κάθε εκπαιδευόμενος, που συμμετείχε στη συνέντευξη, προσδιορίστηκε με συγκεκριμένη κωδική ονομασία, ενώ παράλληλα, τηρήθηκαν όλες οι ηθικές πρακτικές, ώστε να μην παραπλανηθεί κανένας από αυτούς.

Τέλος, έγινε σαφές σε όλους, όσους συμμετείχαν τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική έρευνα, ότι μπορούν να αποχωρήσουν από αυτήν ανά πάσα στιγμή ή ακόμα και να ζητήσουν τη διαγραφή των απαντήσεων τους μετά το τέλος όλης της διαδικασίας.

4.2.8 Ανάλυση Δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα SPSS v.28 και ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των στατιστικών ελέγχων ορίστηκε το $\alpha=0.05$. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών, όπου οι ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως μέση τιμή και τυπική απόκλιση, ενώ οι κατηγορικές μεταβλητές ως απόλυτη (N) και σχετική (%) συχνότητα. Για να ελεγχθεί αν οι ποσοτικές μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε το ιστόγραμμα τους. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε μελέτη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, όπου: α) για τη

σύγκριση κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το Pearson's χ^2 test ή το Fisher's exact test, β) για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test ή το Mann-Whitney, γ) για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσότερων από δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το ANOVA ή το Kruskal-Wallis, και δ) για τη σύγκριση δύο ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ τους χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson ή ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman.

Για την ανάλυση των δεδομένων που έχουν τη μορφή κειμένου, καταλληλότερη διαδικασία θεωρήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Πρόκειται για μια διαδικασία που εκτείνεται πολύ πέρα από τις απλές λέξεις (Stemler, 2001). Στην ουσία αποτελεί μια επαγωγική διαδικασία που στηρίζεται στην αναλυτική τμηματοποίηση του περιεχομένου (Semeraro, 2011). Έτσι, αφού εντοπιστούν και κωδικοποιηθούν (Stemler, 2001) διαφορετικές αναλυτικές μονάδες σε κάθε απόσπασμα λόγου (λέξεις, προτάσεις ή ολόκληρες παράγραφοι) με γνώμονα το θεωρητικό πλαίσιο (Semeraro, 2011), γίνεται απόπειρα κατηγοριοποίησης τους (Stemler, 2001), με σκοπό την κατανόηση των πολλαπλών νοημάτων που αναδύονται μέσα από τα κείμενα που εξετάστηκαν (Semeraro, 2011).

Κεφάλαιο 5^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

5.1.1 Δημογραφικά - Κοινωνικά Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτελέσαν 99 ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σε ΣΔΕ, εκ των οποίων οι 60 (60,6%) φοιτούσαν στο ΣΔΕ Ηρακλείου, οι 26 (26,3%) στο ΣΔΕ Ρεθύμνου και οι 13 (13,1%) στο ΣΔΕ Ιεράπετρας. Στον Πίνακα 1 και στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο σύνολο του δείγματος και ανά γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ, αντίστοιχα.

Από τους 99 συμμετέχοντες, οι 62 (62,6%) ήταν άνδρες (Διάγραμμα 1). Η πλειονότητα (N=46, 46,5%) των εκπαιδευόμενων είχαν ηλικία μεταξύ 45 έως και 54 ετών (Διάγραμμα 2). Ακόμα, 86 (86,9%) συμμετέχοντες είχαν ελληνική εθνικότητα (Διάγραμμα 3), ενώ 60 (60,6%) διέμεναν σε αστικό κέντρο. Ως προς την επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευόμενων, η πλειονότητα αυτών ήταν δημόσιοι υπάλληλοι (N=32, 32,3%) και ιδιωτικοί υπάλληλοι (N=30, 30,3%). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, 64 (64,6%) συμμετέχοντες ήταν έγγαμοι, 20 (20,2%) άγαμοι, 13 (13,1%) διαζευγμένοι και 2 (2,0%) χήροι (Διάγραμμα 4).

Από τη σύγκριση των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ, βρέθηκε ότι η ηλικιακή κατανομή ($p=0,001$) (Διάγραμμα 5), η εθνικότητα ($p<0,001$) (Διάγραμμα 6), η επαγγελματική κατάσταση ($p<0,001$) (Διάγραμμα 7) και η οικογενειακή κατάσταση ($p=0,001$) (Διάγραμμα 8) των εκπαιδευομένων διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των ΣΔΕ. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των συμμετεχόντων με ελληνική εθνικότητα στο ΣΔΕ Ιεράπετρας, ήταν 46,2%, στο ΣΔΕ Ηρακλείου, 98,3% και στο ΣΔΕ Ρεθύμνου, 80,8%. Ακόμη, το ποσοστό των συμμετεχόντων που ήταν εργάτες/ κτηνοτρόφοι/ αγρότες στο ΣΔΕ Ιεράπετρας, ήταν 34,6%, στο ΣΔΕ Ηρακλείου, 5,0%, και στο ΣΔΕ Ρεθύμνου, 46,2%. Το ποσοστό των συμμετεχόντων που ήταν δημόσιοι υπάλληλοι στο ΣΔΕ Ιεράπετρας, ήταν 7,7%, στο ΣΔΕ Ηρακλείου, 48,3% και στο ΣΔΕ Ρεθύμνου, 7,7%. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, το ποσοστό των συμμετεχόντων που ήταν έγγαμοι στο ΣΔΕ Ιεράπετρας, ήταν 46,2%, στο ΣΔΕ Ηρακλείου, 80,0% και στο ΣΔΕ Ρεθύμνου, 38,5%.

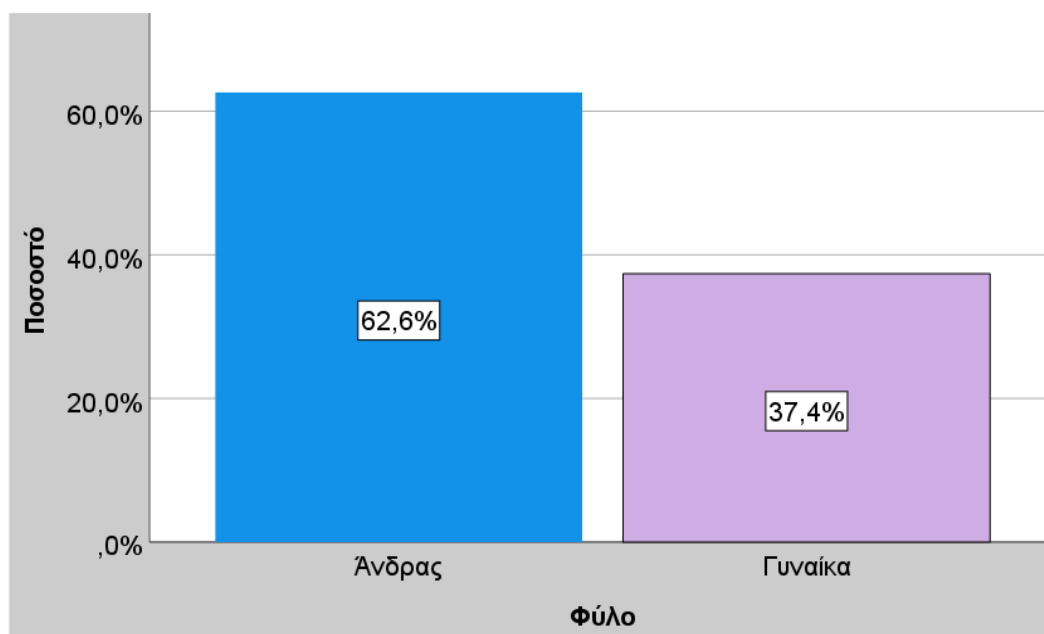
Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο σύνολο του δείγματος.

Πίνακας 1: Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στο σύνολο του δείγματος (N=99)

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	Συνολικό δείγμα, N=99
	N (%)
Φύλο	
Ανδρας	62 (62,6%)
Γυναίκα	37 (37,4%)
Γεωγραφική περιοχή ΣΔΕ	
Ηρακλείου	60 (60,6%)
Ρεθύμνου	26 (26,3%)
Ιεράπετρας	13 (13,1%)
Ηλικία	
18 – 24 ετών	8 (8,1%)
25 – 34 ετών	11 (11,1%)
35 – 44 ετών	30 (30,3%)
45 – 54 ετών	46 (46,5%)
≥ 55 ετών	4 (4,0%)
Εθνικότητα	
Ελληνική	86 (86,9%)
Αλβανική	7 (7,1%)
Συριακή	4 (4,0%)
Άλλο	2 (2,0%)
Τόπος Διαμονής	
Αστικό κέντρο	60 (60,6%)
Επαρχία	39 (39,4%)
Επαγγελματική Κατάσταση	

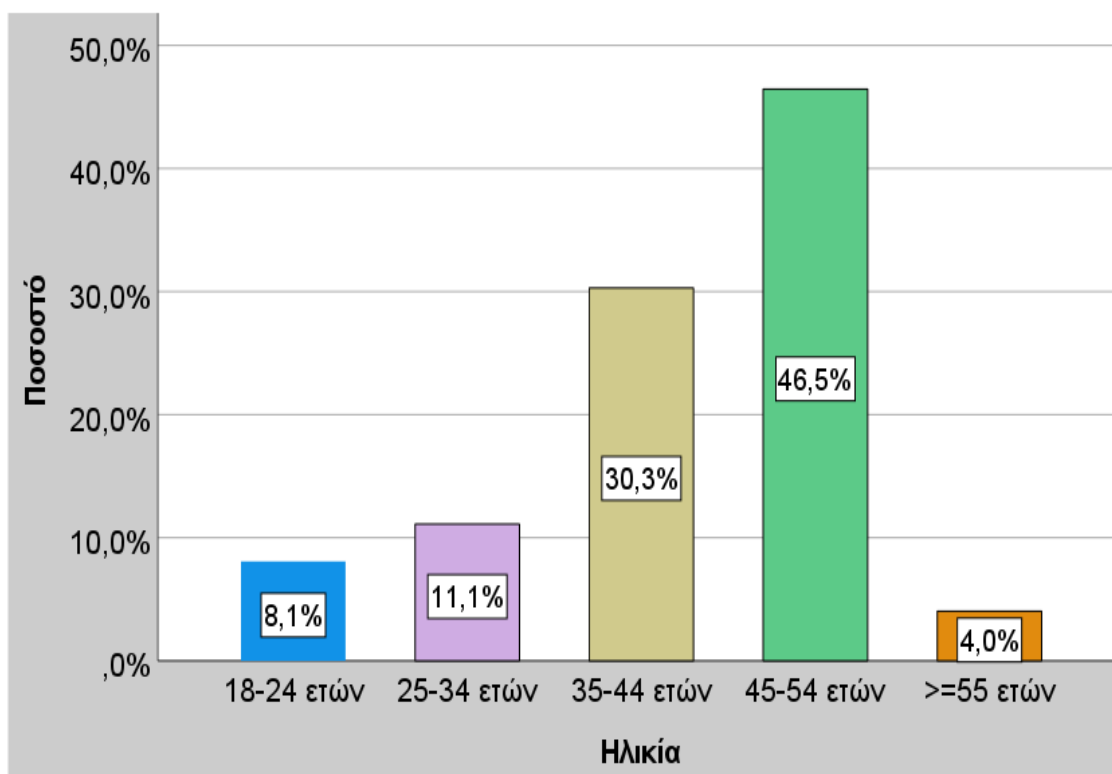
Δημόσιος Υπάλληλος	32 (32,3%)
Ιδιωτικός Υπάλληλος	30 (30,3%)
Ελεύθερος Επαγγελματίας	8 (8,1%)
Εργάτης	10 (10,1%)
Αγρότης – Κτηνοτρόφος	8 (8,1%)
Άνεργος	6 (6,1%)
Αυτό-απασχολούμενος	3 (3,0%)
Εργοδότης	1 (1,0%)
Συνταξιούχος	1 (1,0%)
Οικογενειακή Κατάσταση	
Άγαμος/-η	20 (20,2%)
Έγγαμος/-η	64 (64,6%)
Διαζευγμένος/-η	13 (13,1%)
Χήρος/-α	2 (2,0%)

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, το ποσοστό των αλλοδαπών που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν 13,1%, ενώ το 39,4% των συμμετεχόντων διέμεναν στην επαρχία. Ως προς την επαγγελματική κατάσταση, η μειονότητα των συμμετεχόντων ήταν αυτό-απασχολούμενοι (3,0%), εργοδότες (1,0%) και συνταξιούχοι (1,0%).



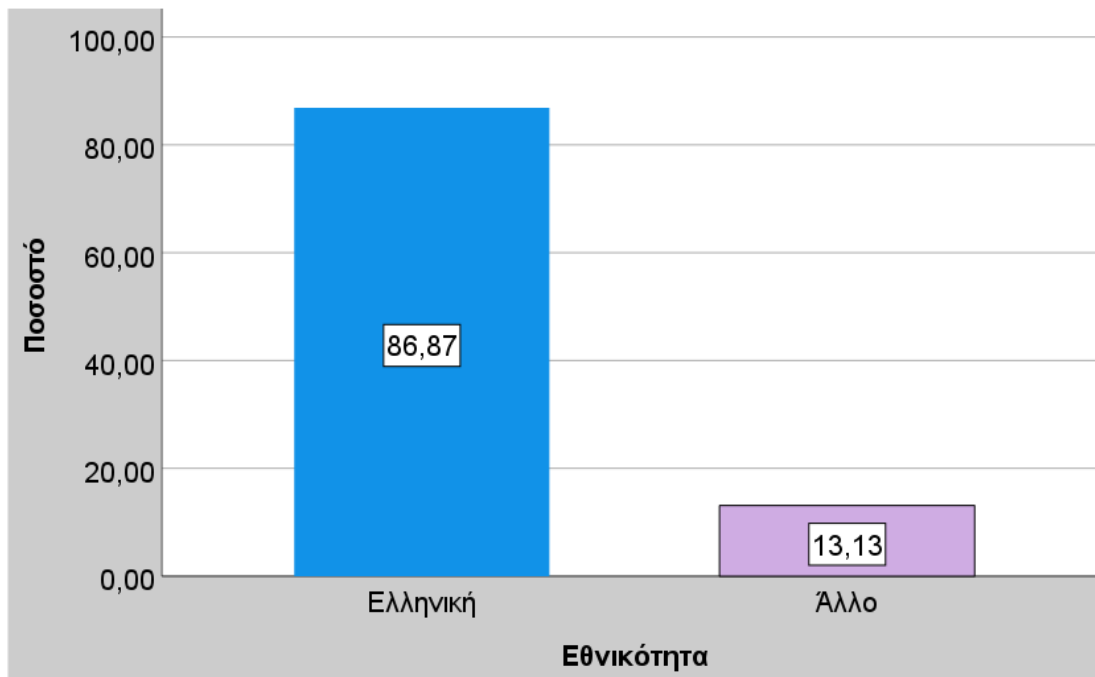
Διάγραμμα 1: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει φύλο

Σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων, στο Διάγραμμα 1, φαίνεται ότι από τους 99 εκπαιδευόμενους, η πλειονότητα (N= 62, 62,6%) ήταν άνδρες.



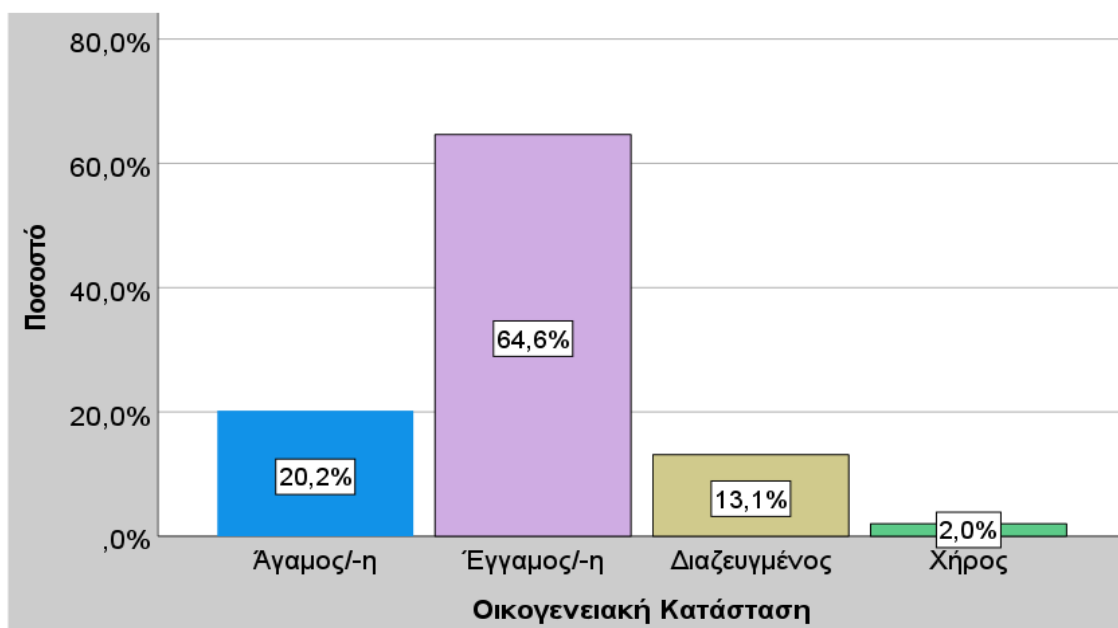
Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει ηλικίας

Στο Διάγραμμα 2, φαίνεται ότι η πλειονότητα (N=46, 46,5%) του δείγματος είχαν ηλικία μεταξύ 45-54 ετών. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 35-44 με ποσοστό 30,3%. Ωστόσο, τη χαμηλότερη συμμετοχή (4%) είχε η ηλικιακή ομάδα από 55 ετών και πάνω.



Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει εθνικότητας

Σχετικά με την εθνικότητα των συμμετεχόντων, στο Διάγραμμα 3, φαίνεται ότι η πλειονότητα (N=86, 86,9%) του δείγματος είχαν ελληνική εθνικότητα.



Διάγραμμα 4: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει οικογενειακής κατάστασης

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, τα αποτελέσματα της έρευνας απεικονίζονται στο Διάγραμμα 4. Συγκεκριμένα, οι 64 (64,6%) συμμετέχοντες ήταν έγγαμοι, οι 20 (20,2%) άγαμοι, 13 (13,1%) διαζευγμένοι και οι 2 (2,0%) χήροι.

Στον Πίνακα 2, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο σύνολο του δείγματος και ανά γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ, αντίστοιχα.

Πίνακας 2: Επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων ανά γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	Γεωγραφική Περιοχή ΣΔΕ			Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Ιεράπετρας, N=13	Ηρακλείου, N=60	Ρεθύμνου, N=26	
	N (%)	N (%)	N (%)	
Φύλο				
Ανδρας	7 (53,8%)	36 (60,0%)	19 (73,1%)	$\chi^2=1,818$, df=2, p=0,415*
Γυναίκα	6 (46,2%)	24 (40,0%)	7 (26,9%)	
Ηλικία				
18 – 24 ετών	2 (15,4%)	0 (0,0%)	6 (23,1%)	$\chi^2=24,910$, df=8, p=0,001*
25 – 34 ετών	3 (23,1%)	3 (5,0%)	5 (19,2%)	
35 – 44 ετών	4 (30,8%)	20 (33,3%)	6 (23,1%)	
45 – 54 ετών	4 (30,8%)	35 (58,3%)	7 (26,9%)	
≥ 55 ετών	0 (0,0%)	2 (3,3%)	2 (7,7%)	
Εθνικότητα				
Ελληνική	6 (46,2%)	59 (98,3%)	21 (80,8%)	$\chi^2=26,654$, df=2, p<0,001
Άλλη	7 (53,8%)	1 (1,7%)	5 (19,2%)	
Τόπος Διαμονής				
Αστικό κέντρο	9 (69,2%)	39 (65,0%)	12 (46,2%)	$\chi^2=3,165$, df=2, p=0,205
Επαρχία	4 (30,4%)	21 (35,0%)	14 (53,8%)	

Επαγγελματική Κατάσταση

Δημόσιος Υπάλληλος	1 (7,7%)	29 (48,3%)	2 (7,7%)
Ιδιωτικός Υπάλληλος	2 (15,4%)	21 (35,0%)	7 (26,9%)
Ελεύθερος Επαγγελματίας, Αυτό-απασχολούμενος, Εργοδότης	2 (15,4%)	5 (8,3%)	5 (19,2%)
Εργάτης, Αγρότης, Κτηνοτρόφος	6 (46,2%)	3 (5,0%)	9 (34,6%)
Άνεργος, Συνταξιούχος	2 (15,4%)	2 (3,3%)	3 (11,5%)

$\chi^2=33,857$,
df=8, $p<0,001^*$

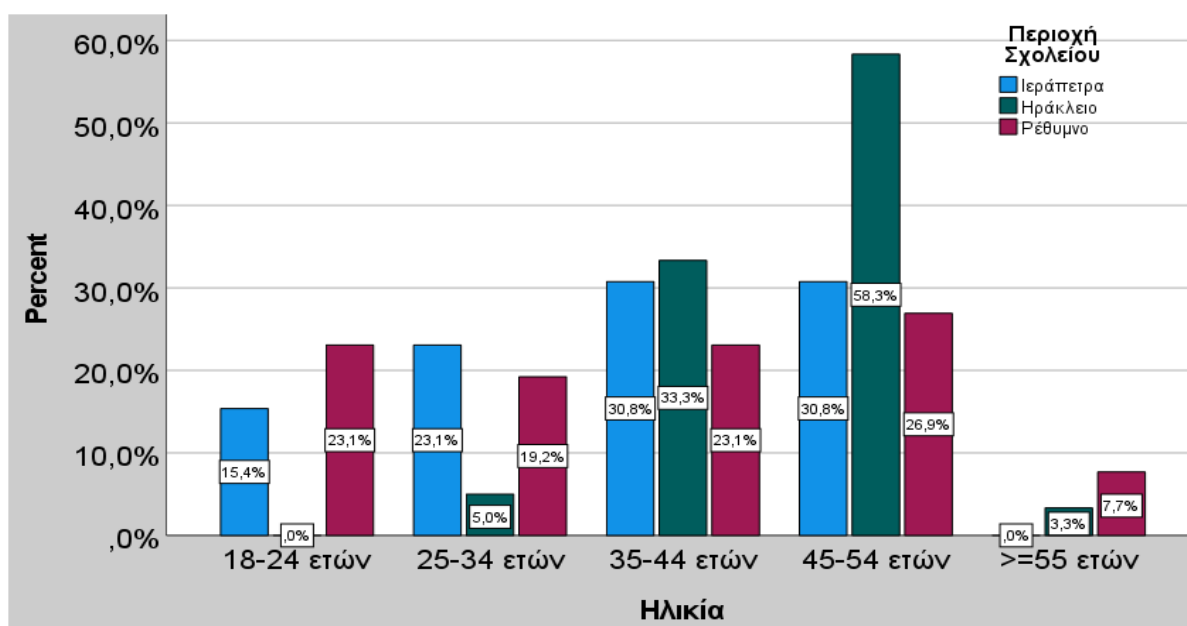
Οικογενειακή Κατάσταση

Άγαμος/-η	4 (30,8%)	6 (10,0%)	10 (38,5%)
Έγγαμος/-η	6 (46,2%)	48 (80,0%)	10 (38,5%)
Διαζευγμένος/-η, Χήρος/-α	3 (23,1%)	6 (10,0%)	6 (23,1%)

$\chi^2=16,402$,
df=4, $p=0,001^*$

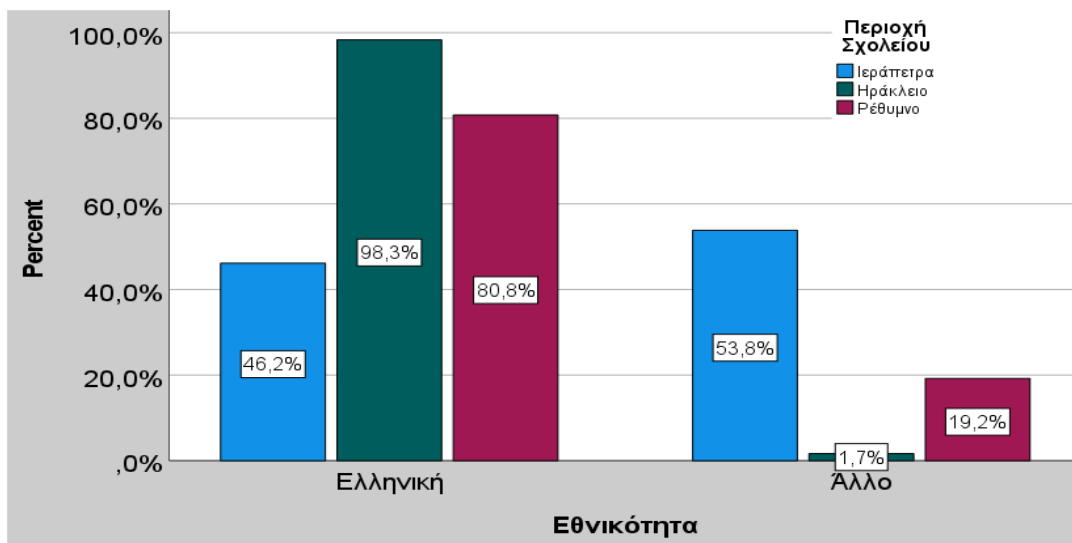
*Monte Carlo Sig.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2, από το ΣΔΕ Ηρακλείου δεν συμμετείχε στην έρευνα κανένας εκπαιδευόμενος ηλικίας 18-24 ετών, ενώ από το ΣΔΕ Ιεράπετρας κανένας συμμετέχων στην έρευνα δεν ήταν μεγαλύτερος από 55 ετών. Επίσης, από το ΣΔΕ Ηρακλείου μόνο ένας (1,0%) συμμετέχων ήταν αλλοδαπός, ενώ από το ΣΔΕ Ιεράπετρας μόνο ένας (1,0%) ήταν δημόσιος υπάλληλος.



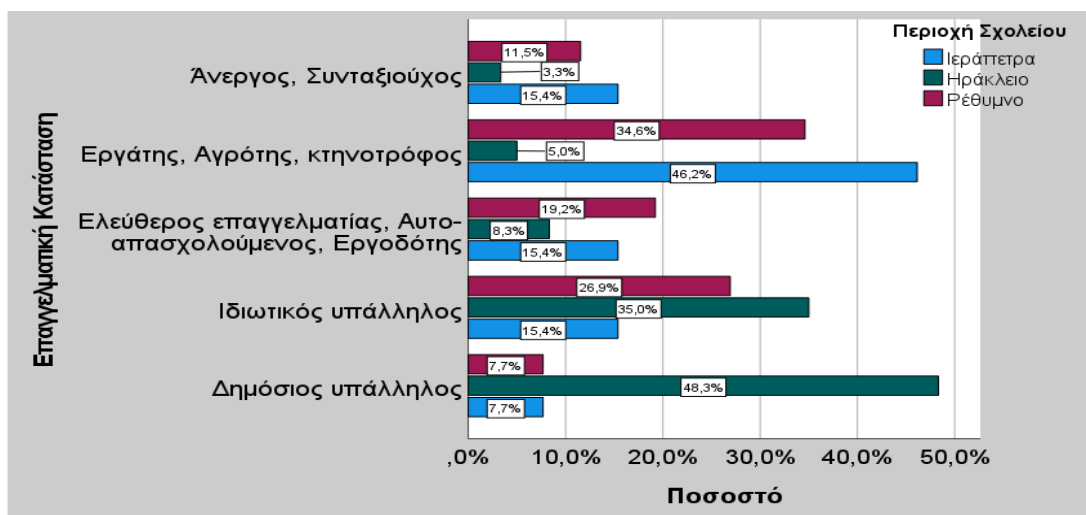
Διάγραμμα 5: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει ηλικίας και γεωγραφικής περιοχής ΣΔΕ

Στο Διάγραμμα 5, απεικονίζονται τα αποτελέσματα με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων και τη γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ, στο οποίο φοιτούν. Το Διάγραμμα αυτό αποκαλύπτει ότι η ηλικιακή κατανομή διέφερε στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στα ΣΔΕ. Συγκεκριμένα, από το ΣΔΕ Ηρακλείου δεν συμμετείχαν στην έρευνα εκπαιδευόμενοι από 18 ως 24 ετών, ενώ από το ΣΔΕ Ιεράπετρας δεν συμμετείχαν ενήλικοι από 55 ετών και πάνω. Ωστόσο, στα ΣΔΕ και των τριών πόλεων συμμετείχαν εκπαιδευόμενοι από τις ηλικιακές ομάδες 35-44 ετών και 45-54 ετών.



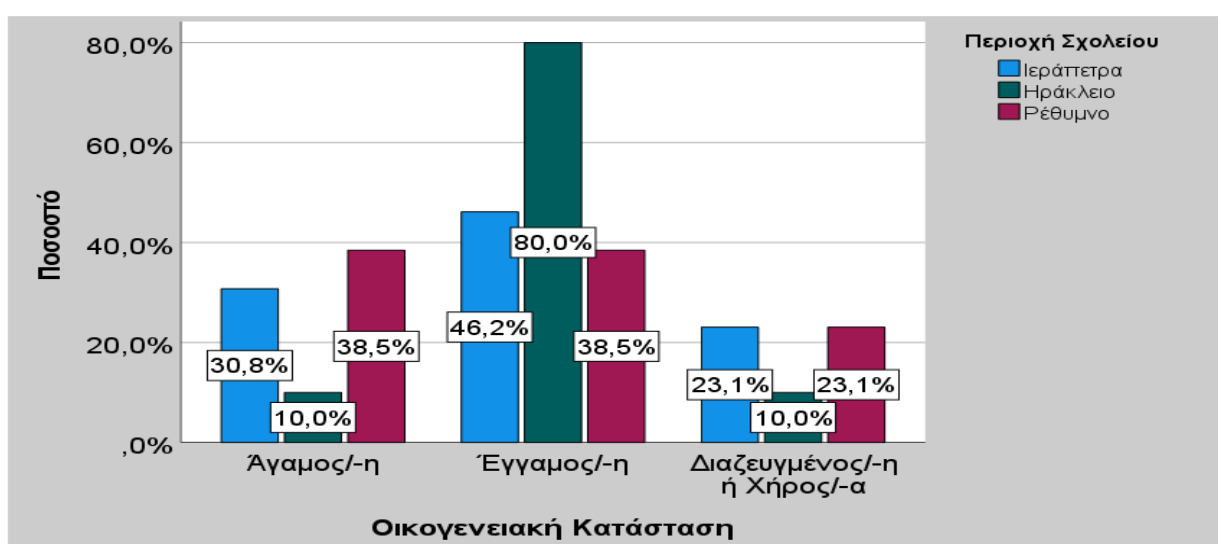
Διάγραμμα 6: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει εθνικότητας και γεωγραφικής περιοχής ΣΔΕ

Στο Διάγραμμα 6, απεικονίζονται τα αποτελέσματα με βάση την εθνικότητα των συμμετεχόντων και τη γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ, στο οποίο φοιτούν. Το Διάγραμμα αυτό αποκαλύπτει ότι η εθνικότητα διέφερε στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στα ΣΔΕ. Συγκεκριμένα, στο ΣΔΕ Ηρακλείου, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (98,3%) είχαν ελληνική εθνικότητα, ενώ στο ΣΔΕ Ιεράπετρας, λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευόμενους (53,8%) ήταν αλλοεθνείς.



Διάγραμμα 7: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει επαγγελματικής κατάστασης και γεωγραφικής περιοχής ΣΔΕ

Στο Διάγραμμα 7, απεικονίζονται τα αποτελέσματα με βάση την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων και τη γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ, στο οποίο φοιτούν. Το Διάγραμμα αυτό αποκαλύπτει ότι η επαγγελματική κατάσταση διέφερε στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στα ΣΔΕ. Συγκεκριμένα, στο ΣΔΕ Ηρακλείου, η πλειονότητα (48,3%) του δείγματος ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ στο ΣΔΕ Ιεράπετρας, η πλειονότητα (46,2%) ήταν εργάτες, αγρότες ή κτηνοτρόφοι. Ωστόσο, στο ΣΔΕ Ηρακλείου, τη χαμηλότερη συμμετοχή είχαν οι άνεργοι και οι συνταξιούχοι σε ποσοστό, 3,3%.



Διάγραμμα 8: Ραβδόγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων βάσει οικογενειακής κατάστασης και γεωγραφικής περιοχής ΣΔΕ

Στο Διάγραμμα 8, απεικονίζονται τα αποτελέσματα με βάση την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων και τη γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ, στο οποίο φοιτούσαν. Το Διάγραμμα αυτό αποκαλύπτει ότι η οικογενειακή κατάσταση διέφερε στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στα ΣΔΕ. Συγκεκριμένα, στο ΣΔΕ Ηρακλείου, η πλειονότητα (80%) του δείγματος ήταν έγγαμοι, ενώ στο ΣΔΕ του Ρεθύμνου, η συμμετοχή έγγαμων και άγαμων ήταν ισόποση με ποσοστό, 38,5%.

5.2 Ερωτηματολόγιο

5.2.1 Εγκυρότητα – Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας του περιεχομένου, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δέκα (10) εκπαιδευόμενους (ομάδα ειδικών) με σκοπό να ελέγξουν τη συνάφεια των ερωτήσεων με το ερευνητικό αντικείμενο της έρευνας. Τόσο ο δείκτης Item-Level Content Validity Index (I-CVI), όσο και ο δείκτης Scale-Level Content Validity Index (S-CVI) ήταν $>0,9$, υποδεικνύοντας ότι το ερωτηματολόγιο έχει υψηλή εγκυρότητα.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε test-retest reliability. Έτσι, 10 συμμετέχοντες συμπλήρωσαν δύο φορές το ερωτηματολόγιο σε διάστημα δύο εβδομάδων μεταξύ των δύο μετρήσεων. Δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ($p>0,05$) μεταξύ των δύο απαντήσεων σ' όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, υποδεικνύοντας ότι το ερωτηματολόγιο έχει υψηλή αξιοπιστία ελέγχου – επανελέγχου. Ακόμη, ο συντελεστής Cronbach α για την υποκλίμακα «Παράγοντες φοίτησης στα ΣΔΕ» ήταν 0,758, για την υποκλίμακα «Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» 0,907 και για την υποκλίμακα «Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» 0,832. Όταν ο Cronbach α είναι $> 0,700$, το ερωτηματολόγιο έχει ικανοποιητική αξιοπιστία.

5.2.2 Παράγοντες Φοίτησης στο ΣΔΕ

Στον Πίνακα 3, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με του παράγοντες φοίτησης τους στο ΣΔΕ.

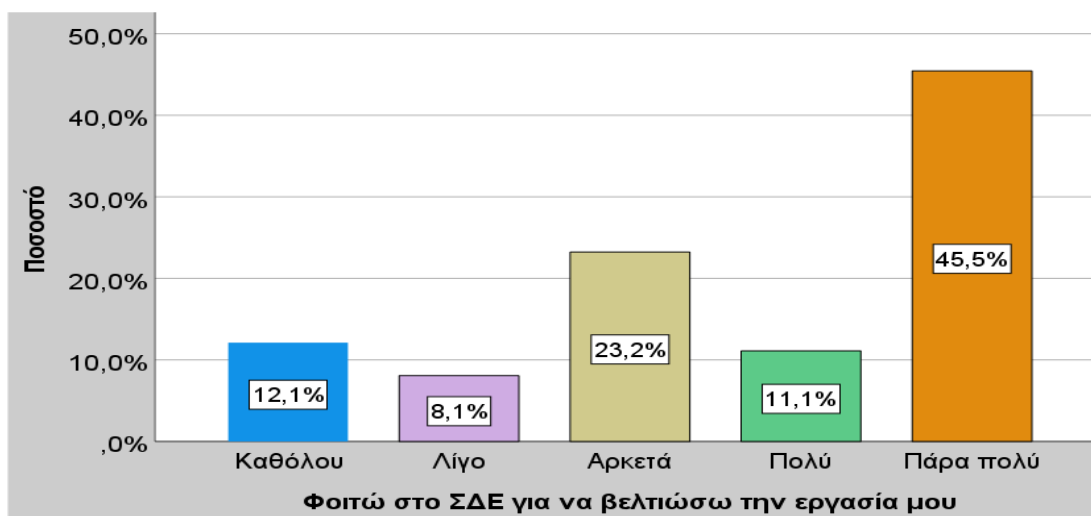
Πίνακας 3: Παράγοντες Φοίτησης στο ΣΔΕ

Φοιτώ στο ΣΔΕ για να...	Βαθμός Συμφωνίας					MT (±TA)**
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
βελτιώσω την εργασία μου	12 (12,1%)	8 (8,1%)	23 (23,2%)	11 (11,1%)	45 (45,5%)	3,70 (±1,43)
βρω δουλειά	39 (39,4%)	5 (5,1%)	21 (21,2%)	11 (11,1%)	23 (23,2%)	2,74 (±1,62)
διευρύνω τις κοινωνικές μου σχέσεις	13 (13,1%)	19 (19,2%)	23 (23,2%)	17 (17,2%)	27 (27,3%)	3,26 (±1,39)
αποκτήσω περισσότερες γνώσεις	3 (3,0%)	8 (8,1%)	21 (21,2%)	17 (17,2%)	50 (50,5%)	4,04 (±1,15)
διαχειρίζομαι τα προβλήματα της καθημερινότητας	13 (13,1%)	11 (11,1%)	27 (27,3%)	12 (12,1%)	36 (36,4%)	3,47 (±1,42)
Με πράσινο παρουσιάζονται τα υψηλότερα ποσοστά σε κάθε ερώτηση						
MT (±TA): Μέση τιμή (±τυπική απόκλιση)						
**Υψηλότερη βαθμολογία αντιστοιχεί σε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας						

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα, το ποσοστό των συμμετεχόντων που συμφωνούσαν πολύ/πάρα πολύ ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ για να:

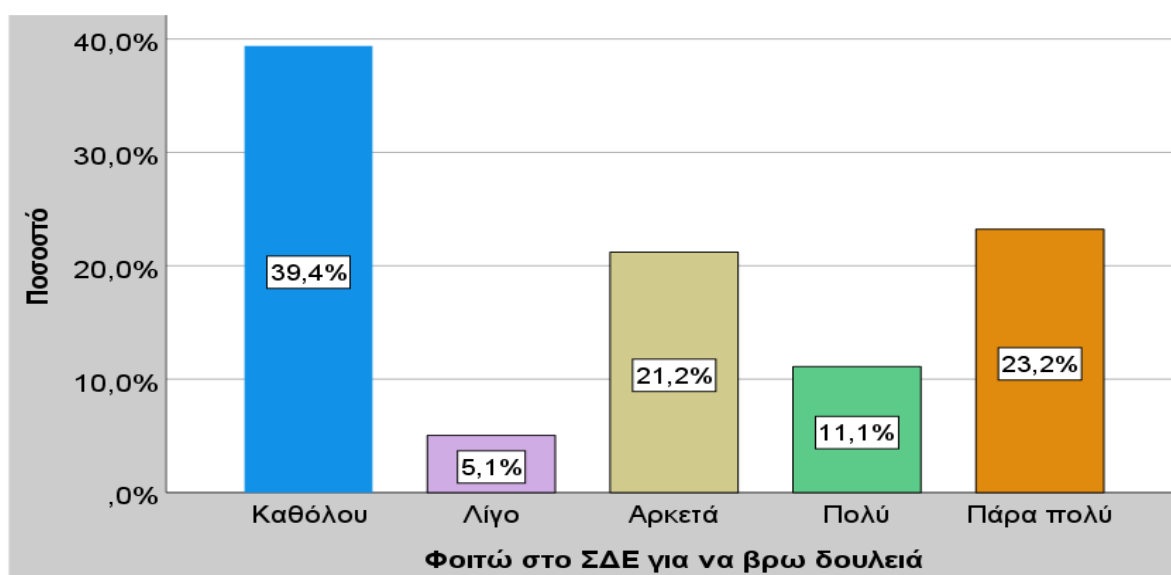
- βελτιώσουν την εργασία τους, ήταν 56,6% (Διάγραμμα 9),
- βρουν δουλειά, ήταν 34,3% (Διάγραμμα 10),
- διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, ήταν 44,5% (Διάγραμμα 11),
- αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις, ήταν 67,7% (Διάγραμμα 12), και
- διαχειρίζονται τα προβλήματα της καθημερινότητας τους ήταν, 48,5% (Διάγραμμα 13).

Ωστόσο, ο Πίνακας 3 δείχνει ότι «η εύρεση εργασίας» αποτελούσε για το 39,4% των συμμετεχόντων έναν παράγοντα φοίτησης που δεν τους ενδιέφερε καθόλου.



Διάγραμμα 9: Ραβδόγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων βάσει των απαντήσεων τους στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ, για να βελτιώσω την εργασία μου»

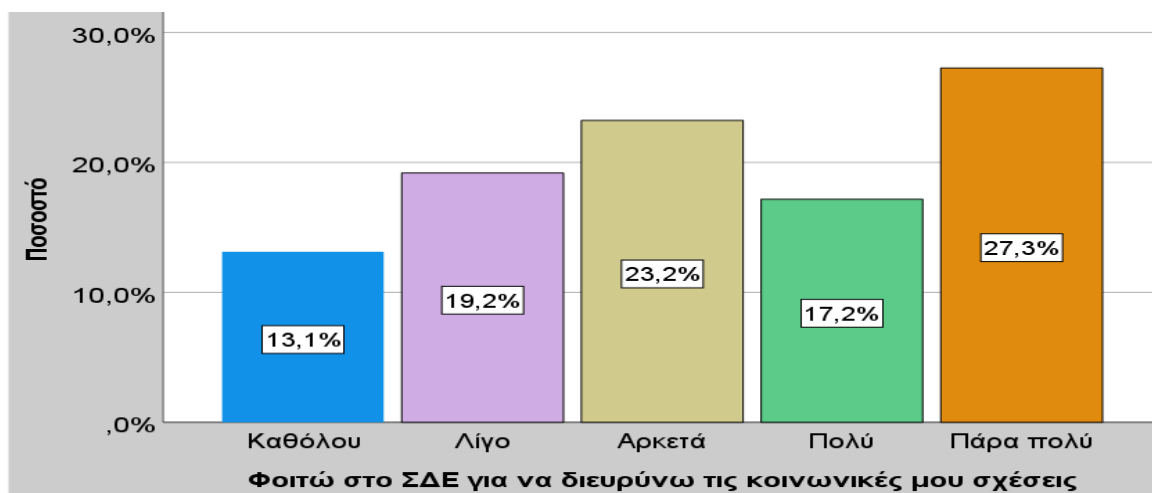
Στο Διάγραμμα 9, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ, για να βελτιώσω την εργασία μου». Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα, το ποσοστό των συμμετεχόντων, που συμφωνούσαν πολύ/πάρα πολύ ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ, «για να βελτιώσουν την εργασία τους», ήταν 56,6% .



Διάγραμμα 10: Ραβδόγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων βάσει των απαντήσεων τους στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ, για να βρω δουλειά»

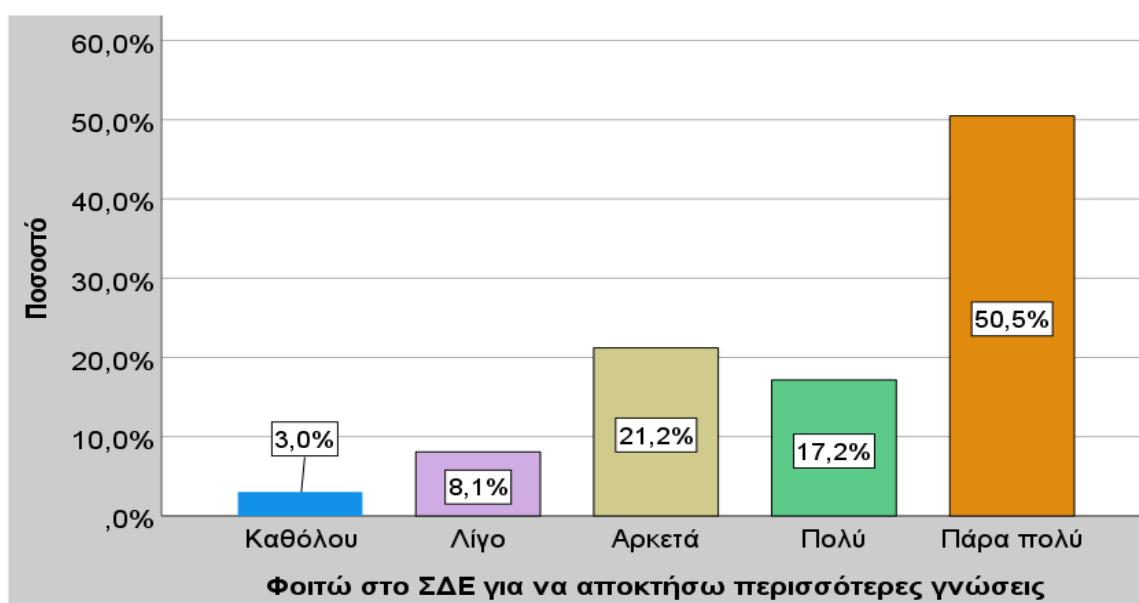
Στο Διάγραμμα 10, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ, για να βρω δουλειά». Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα, το ποσοστό των συμμετεχόντων,

που συμφωνούσαν πολύ/πάρα πολύ ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ «για να βρουν δουλειά», ήταν 34,3%. Ωστόσο, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων (39,4%) απάντησαν ότι ο παράγοντας αυτός δεν τους ενδιέφερε καθόλου.



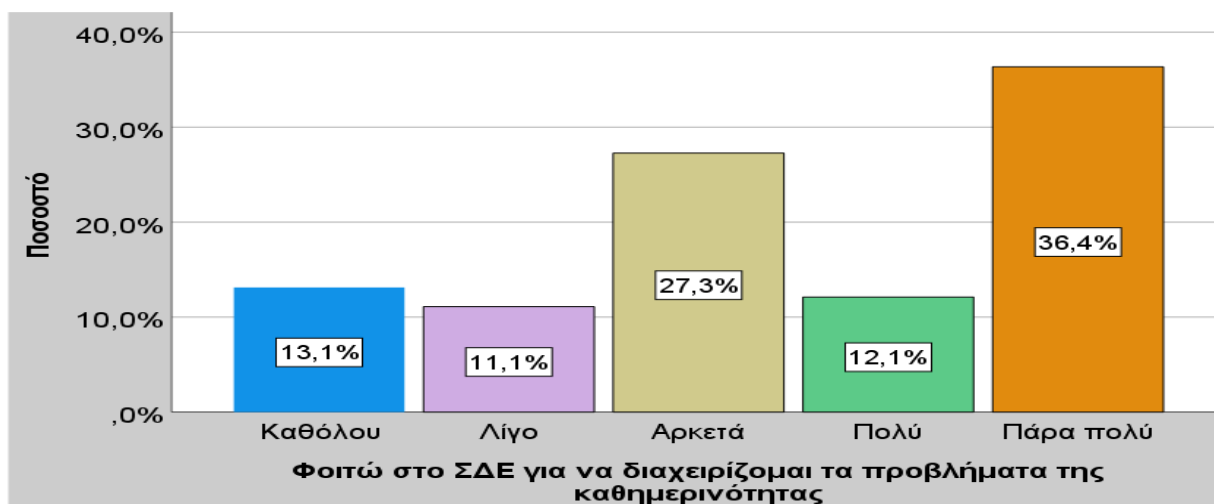
Διάγραμμα 11: Ραβδόγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων βάσει των απαντήσεων τους στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ, για να διευρύνω τις κοινωνικές μου σχέσεις»

Στο Διάγραμμα 11, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ, για να διευρύνω τις κοινωνικές μου σχέσεις». Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα, το ποσοστό των συμμετεχόντων, που συμφωνούσαν πολύ/πάρα πολύ ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ, «για να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις», ήταν 44,5%.



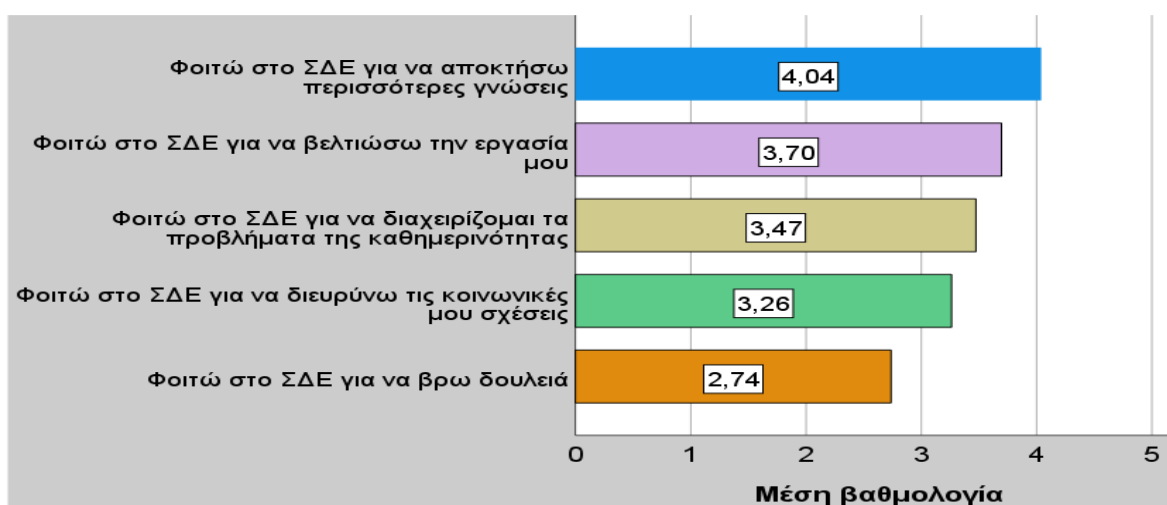
Διάγραμμα 12: Ραβδόγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων βάσει των απαντήσεων τους στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ, για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις»

Στο Διάγραμμα 12, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ, για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις». Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα, το ποσοστό των συμμετεχόντων, που συμφωνούσαν πολύ/πάρα πολύ ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ, «για να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις», ήταν 67,7%, ενώ μόνο το 3% των συμμετεχόντων δεν ενδιαφέρονταν καθόλου για αυτόν τον παράγοντα.



Διάγραμμα 13: Ραβδόγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων βάσει των απαντήσεων τους στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ, για να διαχειρίζομαι τα προβλήματα της καθημερινότητας»

Στο Διάγραμμα 13, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ, για να διαχειρίζομαι τα προβλήματα της καθημερινότητας». Το Διάγραμμα δέτο ποσοστό των συμμετεχόντων, που συμφωνούσαν πολύ/πάρα πολύ ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ, «για να διαχειρίζονται τα προβλήματα της καθημερινότητάς τους», ήταν 48,5%.



Διάγραμμα 14: Μέση βαθμολογία του βαθμού συμφωνίας για τους παράγοντες φοίτησης στο ΣΔΕ

Στο Διάγραμμα 14, φαίνεται ότι οι κυριότεροι παράγοντες φοίτησης στο ΣΔΕ ήταν: «η διεύρυνση των γνώσεων» [4,04 ($\pm 1,15$)] και «η βελτίωση της εργασίας» [3,70 ($\pm 1,43$)], ενώ λιγότερο συχνά «η εύρεση εργασίας» [2,74 ($\pm 1,62$)].

5.2.3 Παράγοντες που προωθούν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών

Στον Πίνακα 4, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ.

Πίνακας 4: Παράγοντες που προωθούν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ

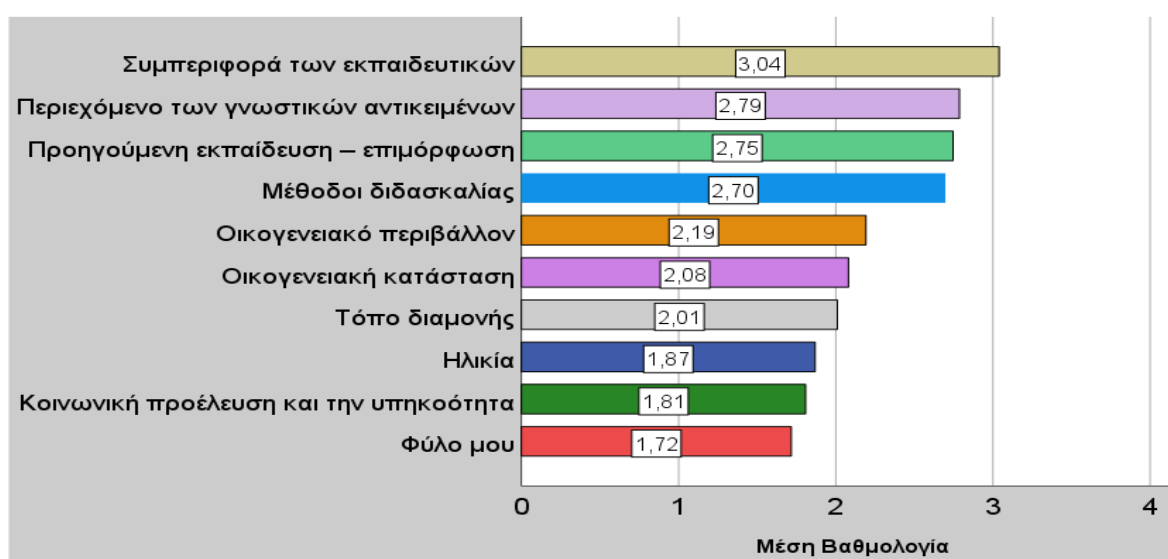
Βαθμός Συμφωνίας					ΜΤ (\pm ΤΑ)**
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
67 (67,7%)	5 (5,1%)	14 (14,1%)	5 (5,1%)	8 (8,1%)	1,81 ($\pm 1,32$)
69 ($\pm 69,7\%$)	8 (8,1%)	9 (9,1%)	7 (7,1%)	6 (6,1%)	1,72 ($\pm 1,25$)
69 ($\pm 63,6\%$)	11 (11,1%)	11 (11,1%)	3 (3,0%)	11 (11,1%)	1,87 ($\pm 1,37$)
54 (54,5%)	9 (9,1%)	15 (15,2%)	5 (5,1%)	16 (16,2%)	2,19 ($\pm 1,53$)
58 (58,6%)	8 (8,1%)	11 (11,1%)	11 (11,1%)	11 (11,1%)	2,08 ($\pm 1,47$)
62 (62,6%)	7 (7,1%)	10 (10,1%)	7 (7,1%)	13 (13,1%)	2,01 ($\pm 1,49$)
39 (39,4%)	12 (12,1%)	12 (12,1%)	12 (12,1%)	24 (24,2%)	2,70 ($\pm 1,65$)
38 (38,4%)	6 (6,1%)	15 (15,2%)	19 (19,2%)	21 (21,2%)	2,79 ($\pm 1,62$)
32 (32,3%)	9 (9,1%)	11 (11,1%)	17 (17,2%)	30 (30,3%)	3,04 ($\pm 1,67$)

39 (39,4%)	9 (9,1%)	15 (15,1%)	10 (10,1%)	26 (26,3%)	2,75 (±1,67)
---------------	----------	---------------	---------------	---------------	-----------------

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4, το ποσοστό των συμμετεχόντων που συμφωνούσαν πολύ/ πάρα πολύ ότι η φοίτηση τους στο ΣΔΕ επηρεάζεται από:

- την κοινωνική τους προέλευση και την υπηκοότητα τους, ήταν 13,2%,
- το φύλο τους, ήταν 13,2%,
- την ηλικία τους, ήταν 14,1%,
- το οικογενειακό τους περιβάλλον, ήταν 21,3%,
- την οικογενειακή τους κατάσταση, ήταν 22,2%,
- τον τόπο διαμονής τους, ήταν 20,2%,
- τις μεθόδους διδασκαλίας τους, ήταν 36,3%,
- το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, ήταν 40,4%,
- τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ήταν 47,2%, και
- την προηγούμενη εκπαίδευση/ επιμόρφωσή τους, ήταν 36,4%

Επίσης, ο Πίνακας 4 δείχνει ότι οι παράγοντες που δεν επηρέασαν καθόλου τη φοίτηση και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν: «το φύλο» (69,7%), «η κοινωνική προέλευση και υπηκοότητα» (67,7%), «η ηλικία» (63,6%) και «ο τόπος διαμονής» (62,6%).



Διάγραμμα 15: Μέση βαθμολογία του βαθμού συμφωνίας για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 15, οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ ήταν: «η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών» [3,04 ($\pm 1,67$)], «το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων» [2,79 ($\pm 1,62$)], «η προηγούμενη εκπαίδευση/ επιμόρφωση» [2,75 ($\pm 1,67$)] και «οι μέθοδοι διδασκαλίας» [2,70 ($\pm 1,65$)]. Ωστόσο, λιγότερο σημαντικοί παράγοντες ήταν «η κοινωνική προέλευση και η υπηκοότητα» [1,81 ($\pm 1,32$)] και «το φύλο» [1,72 ($\pm 1,25$)].

5.2.4 Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ

Στον Πίνακα 5, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ.

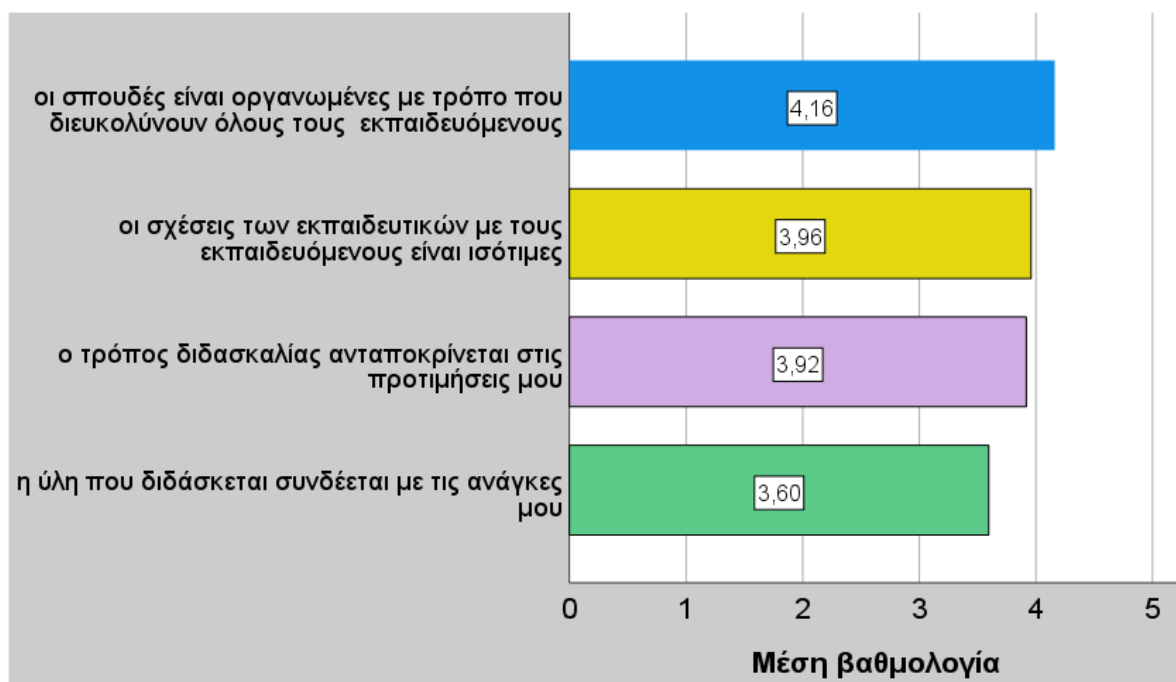
Πίνακας 5: Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ

Πιστεύω ότι	Βαθμός Συμφωνίας					ΜΤ (\pm ΤΑ)**
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες μου	4 (4,0%)	15 (15,2%)	27 (27,3%)	24 (24,2%)	29 (29,3%)	3,60 ($\pm 1,18$)
ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις μου	3 (3,0%)	8 (8,1%)	21 (21,2%)	29 (29,3%)	38 (38,4%)	3,92 ($\pm 1,09$)
οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες	4 (4,0%)	10 (10,1%)	20 (20,2%)	17 (17,2%)	48 (48,5%)	3,96 ($\pm 1,21$)
οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους	4 (4,0%)	5 (5,1%)	16 (16,2%)	20 (20,2%)	54 (54,5%)	4,16 ($\pm 1,12$)
Με πράσινο παρουσιάζονται τα υψηλότερα ποσοστά σε κάθε ερώτηση						
ΜΤ (\pm ΤΑ): Μέση τιμή (\pm τυπική απόκλιση)						
**Υψηλότερη βαθμολογία αντιστοιχεί σε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας						

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, το ποσοστό των συμμετεχόντων που συμφωνούσαν πολύ/ πάρα πολύ ότι:

- η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους, ήταν 53,5%
- ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους, ήταν 67,7%
- οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες, ήταν 65,7%, και
- οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους, ήταν 74,7%,

Ωστόσο, ο Πίνακας δείχνει ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων (3,0%) δήλωσε ότι «ο τρόπος διδασκαλίας δεν ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους».



Διάγραμμα 16: Μέση βαθμολογία του βαθμού συμφωνίας για τις συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 16, η πιο συχνή συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ήταν ότι «οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους» [4,16 ($\pm 1,12$)].

5.2.5 Σύγκριση των Παραγόντων Φοίτησης στο ΣΔΕ με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

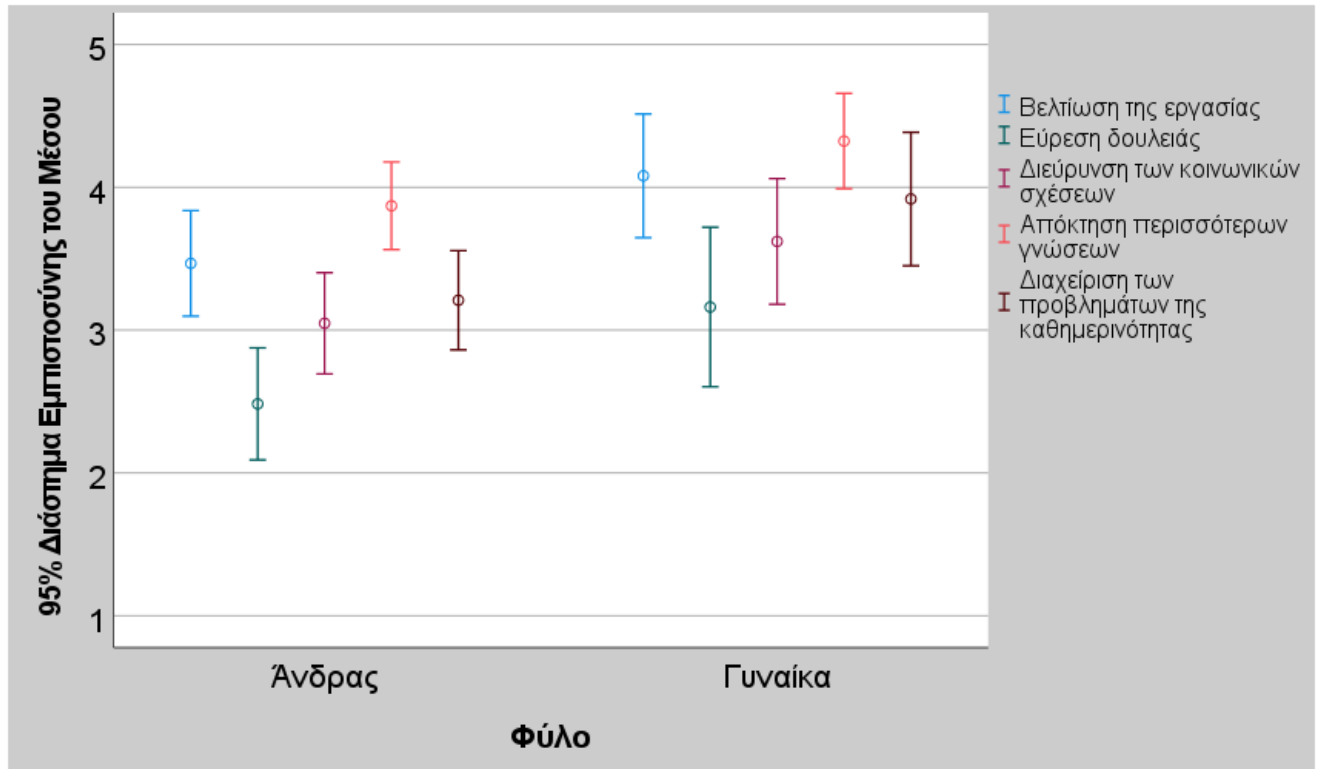
Στον Πίνακα 6, παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 6: Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

Φοιτώ στο ΣΔΕ για να...	Φύλο		Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Άνδρας, N=62	Γυναίκα, N=37	
	MT (±TA)	MT (±TA)	
βελτιώσω την εργασία μου	3,47 (±1,46)	4,08 (±1,30)	Mann-Whitney=864,0 p=0,030
βρω δουλειά	2,48 (±1,54)	3,16 (±1,68)	Mann-Whitney=880,0 p=0,040
διευρύνω τις κοινωνικές μου σχέσεις	3,05 (±1,40)	3,62 (±1,32)	Mann-Whitney=879,0 p=0,047
αποκτήσω περισσότερες γνώσεις	3,87 (±1,21)	4,32 (±1,00)	Mann-Whitney=895,0 p=0,049
διαχειρίζομαι τα προβλήματα της καθημερινότητας	3,21 (±1,37)	3,92 (±1,40)	Mann-Whitney=807,5 p=0,011

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6, όλοι οι παράγοντες φοίτησης διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων ($p < 0,05$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες συμφωνούσαν στατιστικά σημαντικά πιο συχνά ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ, «για να βελτιώσουν την εργασία τους» [4,08 (±1,30) έναντι 3,47 (±1,46), $p=0,030$], «για να βρουν δουλειά» [3,16 (±1,68) έναντι 2,48 (±1,54), $p=0,040$], «για να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις» [3,62 (±1,32) έναντι 3,05 (±1,40), $p=0,047$], «για να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις» [4,32

($\pm 1,00$) έναντι 3,87 ($\pm 1,21$), $p=0,049$] και «για να διαχειρίζονται τα προβλήματα της καθημερινότητας» [3,92 ($\pm 1,40$) έναντι 3,21 ($\pm 1,37$), $p=0,011$], σε σχέση με τους άνδρες.



Διάγραμμα 17: Μέση Βαθμολογία (95% Διάστημα Εμπιστοσύνης) της συμφωνίας για τους παράγοντες φοίτησης ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

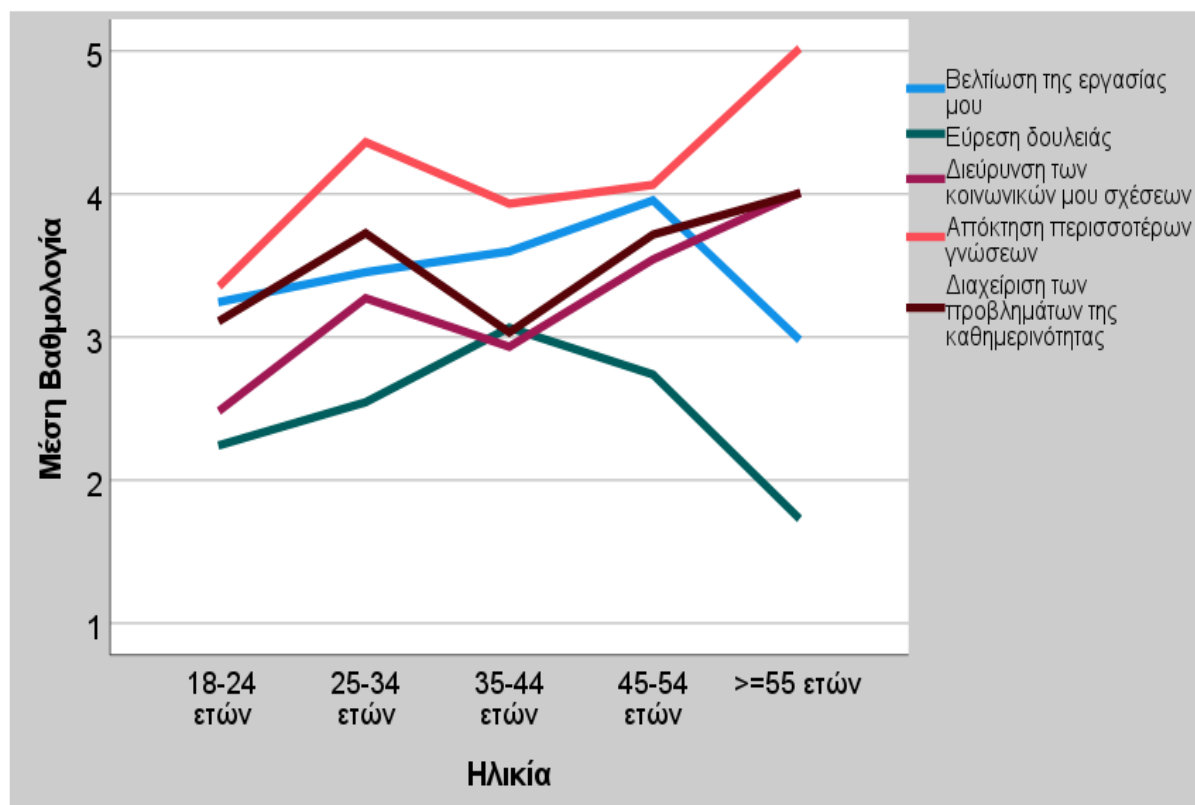
Στο Διάγραμμα 17, φαίνεται ότι οι πιο συχνοί παράγοντες φοίτησης στο ΣΔΕ, τόσο για τους άνδρες, όσο και για τις γυναίκες, ήταν «η απόκτηση περισσότερων γνώσεων» και «η βελτίωση της εργασίας τους».

Στον Πίνακα 7, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 7: Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων

Φοιτώ στο ΣΔΕ για να...	Ηλικία					Στατιστικός έλεγχος, p-value
	18 – 24 ετών	25 – 34 ετών	35 – 44 ετών	45 – 54 ετών	≥ 55 ετών	
	N=8	N=11	N=30	N=46	N=4	
	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	
βελτιώσω την εργασία μου	3,25 (±1,56)	3,45 (±1,21)	3,60 (±1,61)	3,96 (±1,22)	3,00 (±2,31)	Kruskal-Wallis H=3,195, df=4, p=0,526
βρω δουλεία	2,25 (±1,82)	2,55 (±1,37)	3,07 (±1,66)	2,74 (±1,63)	1,75 (±1,50)	Kruskal-Wallis H=3,811, df=4, p=0,432
διευρύνω τις κοινωνικές μου σχέσεις	2,50 (±1,51)	3,27 (±1,10)	2,93 (±1,46)	3,54 (±1,33)	4,00 (±1,41)	Kruskal-Wallis H=6,746, df=4, p=0,150
αποκτήσω περισσότερες γνώσεις	3,38 (±1,41)	4,36 (±0,81)	3,93 (±1,11)	4,07 (±1,20)	5,00 (±0,00)	Kruskal-Wallis H=6,702, df=4, p=0,153
διαχειρίζομαι τα προβλήματα της καθημερινότητας	3,13 (±1,88)	3,73 (±1,19)	3,03 (±1,45)	3,72 (±1,28)	4,00 (±2,00)	Kruskal-Wallis H=5,288, df=4, p=0,259

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7, ο πιο συχνός παράγοντας φοίτησης στο ΣΔΕ για όλες τις ηλικιακές ομάδες ήταν «η απόκτηση περισσότερων γνώσεων». Επίσης, οι παράγοντες φοίτησης δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική ηλικία ($p>0,05$, για όλους τους παράγοντες φοίτησης).



Διάγραμμα 18: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των παραγόντων φοίτησης ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων

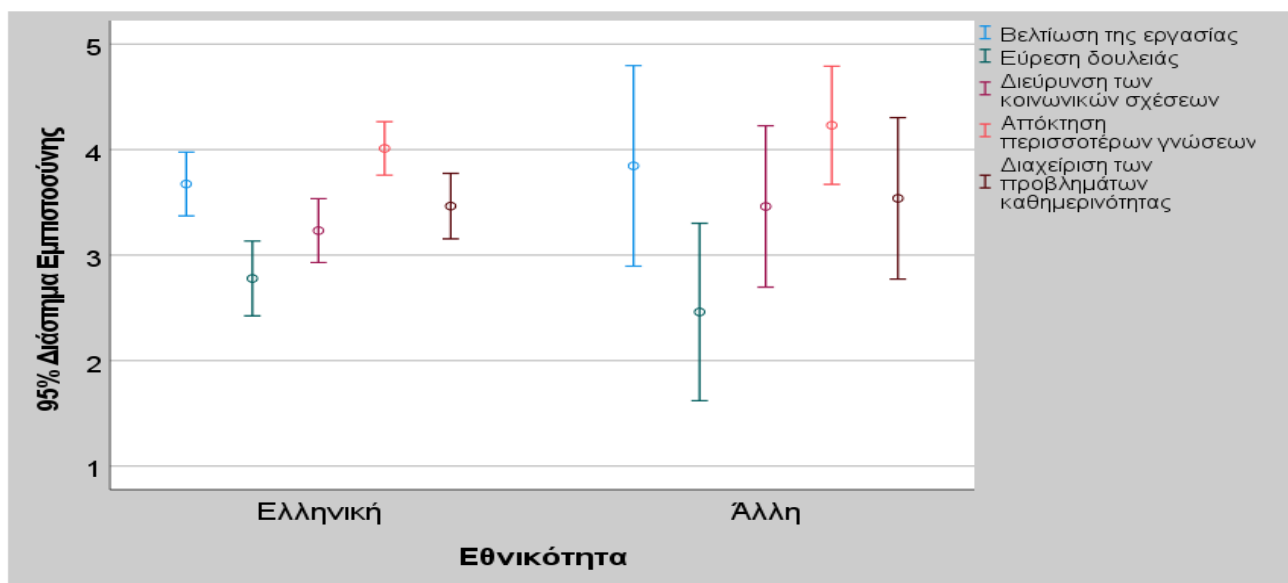
Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 18, ο δεύτερος πιο συχνός παράγοντας φοίτησης για τους συμμετέχοντες ηλικίας 18 -24 ετών, 35 - 44 ετών και 45 - 54 ετών, ήταν «η βελτίωση της εργασίας», ενώ για τους συμμετέχοντες ηλικίας 25 -34 ετών και ≥ 55 ετών, ήταν «η διαχείριση των προβλημάτων της καθημερινότητας».

Στον Πίνακα 8, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων.

Πίνακας 8: Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων

Φοιτώ στο ΣΔΕ για να...	Εθνικότητα		Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Ελληνική, N=86	Άλλη, N=13	
	MT (±TA)	MT (±TA)	
βελτιώσω την εργασία μου	3,67 (±1,41)	3,85 (±1,57)	Mann-Whitney=510,5 p=0,594
βρω δουλειά	2,78 (±1,66)	2,46 (±1,39)	Mann-Whitney=501,0 p=0,530
διευρύνω τις κοινωνικές μου σχέσεις	3,23 (±1,41)	3,46 (±1,27)	Mann-Whitney=510,0 p=0,603
αποκτήσω περισσότερες γνώσεις	4,01 (±1,18)	4,23 (±0,93)	Mann-Whitney=527,5 p=0,724
διαχειρίζομαι τα προβλήματα της καθημερινότητας	3,47 (±1,45)	3,54 (±1,27)	Mann-Whitney=552,0 p=0,940

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα, οι παράγοντες φοίτησης δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική εθνικότητα ($p > 0,05$, για όλους τους παράγοντες φοίτησης).



Διάγραμμα 19: Μέση Βαθμολογία (95% Διάστημα Εμπιστοσύνης) της συμφωνίας για τους παράγοντες φοίτησης ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων

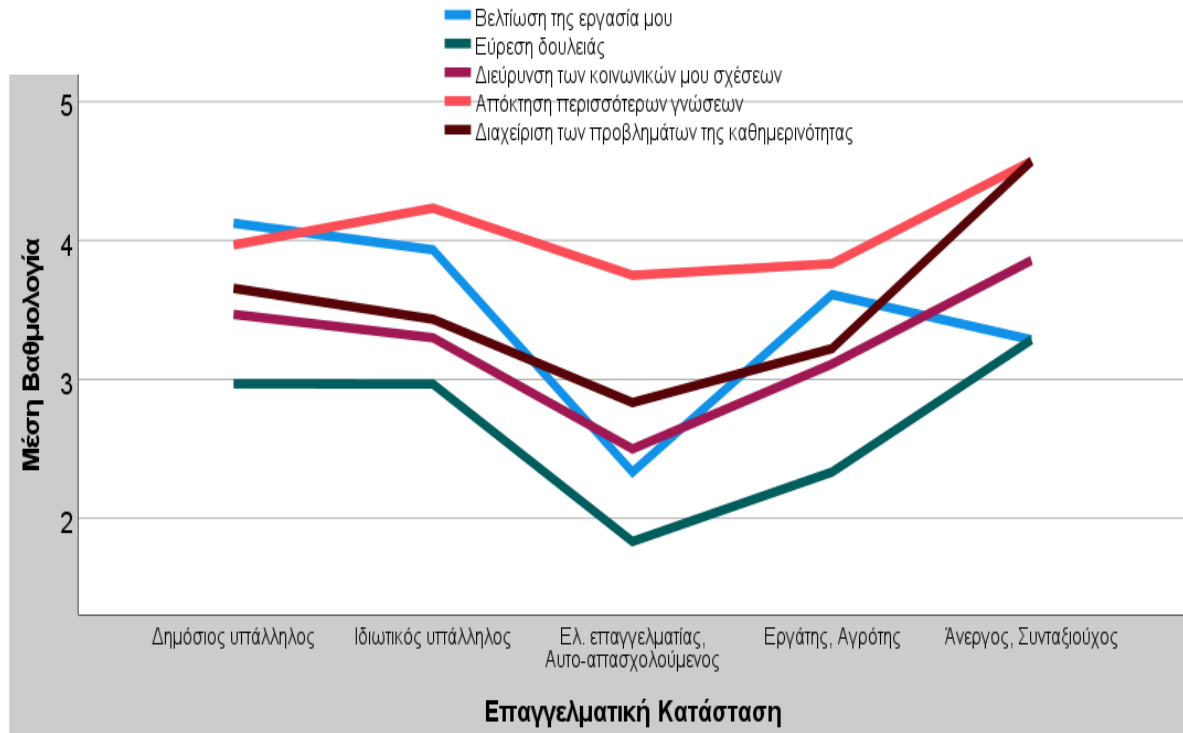
Το Διάγραμμα 19 αποκαλύπτει ότι οι πιο συχνοί παράγοντες φοίτησης στο ΣΔΕ, τόσο για τους συμμετέχοντες με ελληνική εθνικότητα, όσο και για τους συμμετέχοντες με άλλη εθνικότητα, ήταν «η απόκτηση περισσότερων γνώσεων» και «η βελτίωση της εργασίας τους».

Στον Πίνακα 9, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα, ο πιο συχνός παράγοντας φοίτησης στο ΣΔΕ, για όλες τις επαγγελματικές ομάδες, ήταν «η απόκτηση περισσότερων γνώσεων», με εξαίρεση τους συμμετέχοντες που ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, όπου κυριότερος παράγοντας φοίτησης ήταν «η βελτίωση της εργασίας τους». Ο βαθμός συμφωνίας στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ, για να βελτιώσω την εργασία μου» διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική επαγγελματική κατάσταση ($p < 0,05$), με τους δημόσιους υπαλλήλους να συμφωνούν πιο συχνά και τους ελεύθερους επαγγελματίες/ αυτό-απασχολούμενους λιγότερο συχνά.

Πίνακας 9: Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων

Φοιτώ στο ΣΔΕ για να...	Επαγγελματική Κατάσταση					Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Δημόσιος Υπάλληλος N=32	Ιδιωτικός Υπάλληλος N=30	Ελεύθερος Επαγγελματίας, Αυτό-απασχολούμενος, Εργοδότης N=12	Εργάτης, Αγρότης, Κτηνοτρόφος N=18	Άνεργος, Συνταξιούχος N=7	
	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	
βελτιώσω την εργασία μου	4,13 (±1,29)	3,93 (±1,20)	2,33 (±1,16)	3,61 (±1,38)	3,29 (±2,14)	Kruskal-Wallis H=15,215, df=4, p=0,004
βρω δουλεία	2,97 (±1,73)	2,97 (±1,67)	1,83 (±1,11)	2,33 (±1,33)	3,29 (±1,89)	Kruskal-Wallis H=6,888, df=4, p=0,142
διευρύνω τις κοινωνικές μου σχέσεις	3,47 (±1,27)	3,30 (±1,58)	2,50 (±1,31)	3,11 (±1,08)	3,86 (±1,68)	Kruskal-Wallis H=5,963, df=4, p=0,202
αποκτήσω περισσότερες γνώσεις	3,97 (±1,40)	4,23 (±0,97)	3,75 (±1,14)	3,83 (±0,92)	4,57 (±1,13)	Kruskal-Wallis H=5,562, df=4, p=0,234

διαχειρίζομαι τα προβλήματα της καθημερινότητας	3,66 ($\pm 1,38$)	3,43 ($\pm 1,52$)	2,83 ($\pm 1,47$)	3,22 ($\pm 1,17$)	4,57 ($\pm 1,13$)	Kruskal-Wallis H=8,540, df=4, p=0,074
---	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---



Διάγραμμα 20: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των παραγόντων φοίτησης ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων

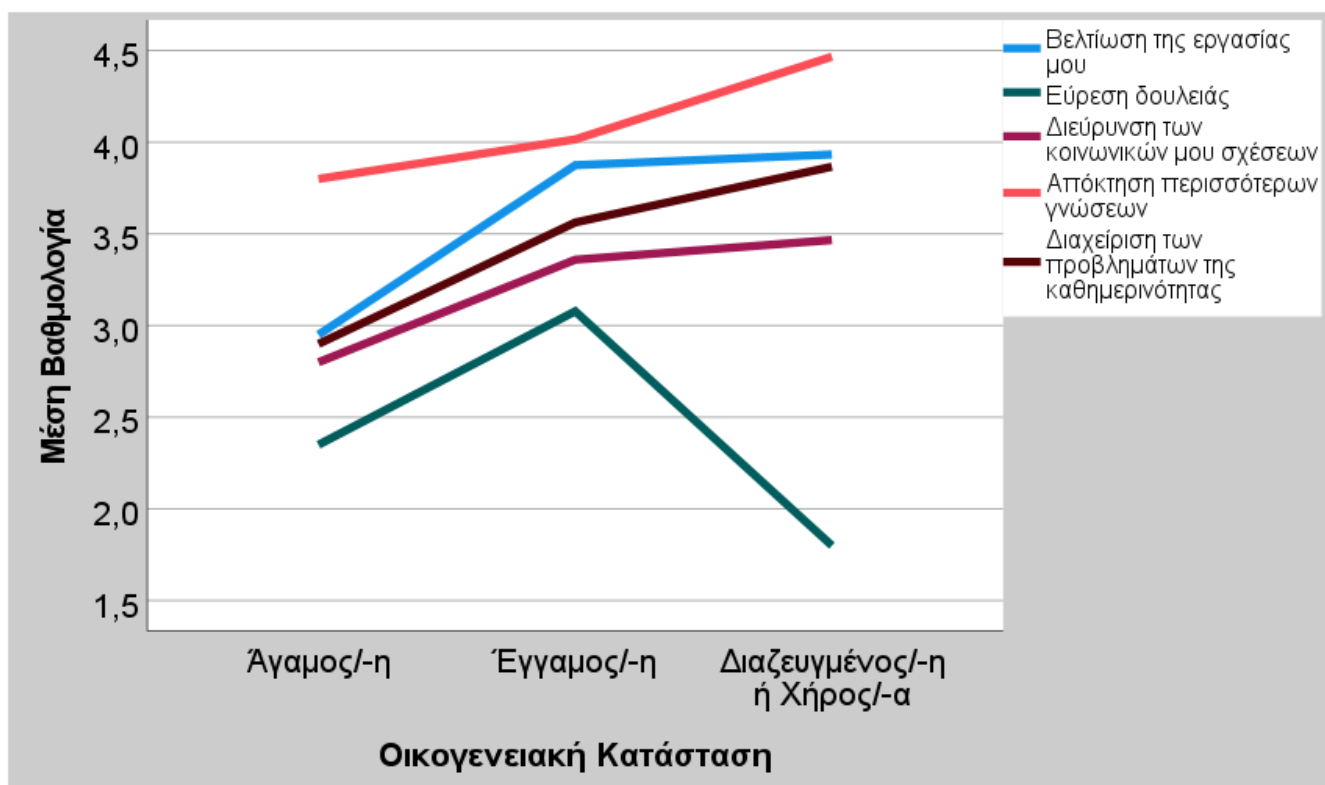
Το Διάγραμμα 20 αποκαλύπτει ότι ο δεύτερος πιο συχνός παράγοντας φοίτησης στο ΣΔΕ για τους δημόσιους υπαλλήλους, ήταν «η απόκτηση περισσότερων γνώσεων», για τους ιδιωτικούς υπαλλήλους και τους αγρότες/ κτηνοτρόφους/ εργάτες, ήταν «η βελτίωση της εργασίας τους» και για τους ελεύθερους επαγγελματίες/αυτό-απασχολούμενους και τους άνεργους/ συνταξιούχους, ήταν «η διαχείριση των προβλημάτων της καθημερινότητας».

Στον Πίνακα 10, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων.

Πίνακας 10: Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων

Φοιτώ στο ΣΔΕ για να...	Οικογενειακή Κατάσταση			Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Άγαμος/-η N=20	Έγγαμος/-η N=64	Διαζευγμένος/-η, Χήρος/-α N=15	
	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	
βελτιώσω την εργασία μου	2,95 (±1,47)	3,88 (±1,39)	3,93 (±1,22)	Kruskal-Wallis H=6,787, df=2, p=0,034
βρω δουλειά	2,35 (±1,53)	3,08 (±1,65)	1,80 (±1,15)	Kruskal-Wallis H=8,858, df=4, p=0,012
διευρύνω τις κοινωνικές μου σχέσεις	2,80 (±1,36)	3,36 (±1,40)	3,47 (±1,36)	Kruskal-Wallis H=2,781, df=2, p=0,249
αποκτήσω περισσότερες γνώσεις	3,80 (±1,19)	4,02 (±1,19)	4,47 (±0,83)	Kruskal-Wallis H=2,994, df=4, p=0,224
διαχειρίζομαι τα προβλήματα της καθημερινότητας	2,90 (±1,52)	3,56 (±1,36)	3,87 (±1,41)	Kruskal-Wallis H=4,360, df=2, p=0,113

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 10, ο βαθμός συμφωνίας, στις ερωτήσεις «Φοιτώ στο ΣΔΕ για να βελτιώσω την εργασία μου» (p=0,034) και «Φοιτώ στο ΣΔΕ για βρω δουλειά» (p=0,012), διέφερε στατιστικά σημαντικά (αφού $p < 0,05$) μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική οικογενειακή κατάσταση.



Διάγραμμα 21: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των παραγόντων φοίτησης ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων

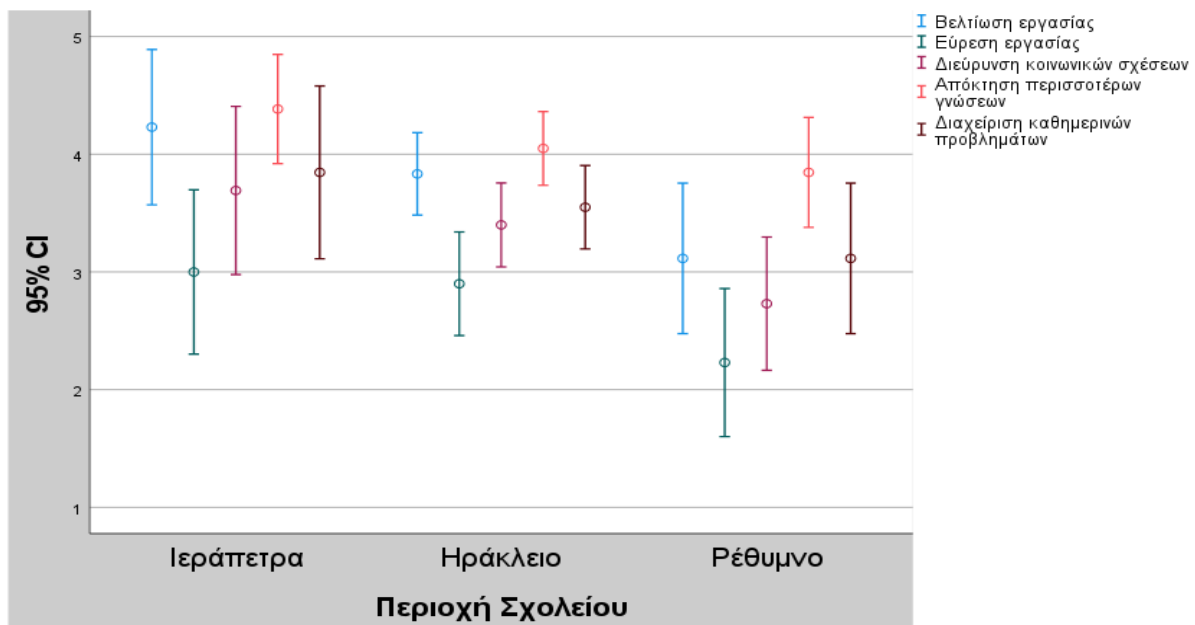
Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 21, ο πιο συχνός παράγοντας φοίτησης στο ΣΔΕ μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική οικογενειακή κατάσταση ήταν «η απόκτηση περισσότερων γνώσεων» και «η βελτίωση της εργασίας».

Στον Πίνακα 11, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ.

Πίνακας 11: Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ

Φοιτώ στο ΣΔΕ για να...	Γεωγραφική Περιοχή ΣΔΕ			Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Ιεράπετρας	Ηρακλείου	Ρεθύμνου	
	N=13	N=60	N=26	
	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	
βελτιώσω την εργασία μου	4,23 (±1,09)	3,83 (±1,35)	3,12 (±1,58)	Kruskal-Wallis H=6,053, df=2, p=0,048
βρω δουλεία	3,00 (±1,16)	2,90 (±1,70)	2,23 (±1,56)	Kruskal-Wallis H=3,842, df=2, p=0,146
διευρύνω τις κοινωνικές μου σχέσεις	3,69 (±1,18)	3,40 (±1,38)	2,73 (±1,40)	Kruskal-Wallis H=5,472, df=2, p=0,065
αποκτήσω περισσότερες γνώσεις	4,38 (±0,77)	4,05 (±1,21)	3,85 (±1,16)	Kruskal-Wallis H=1,711, df=4, p=0,425
διαχειρίζομαι τα προβλήματα της καθημερινότητας	3,85 (±1,21)	3,55 (±1,37)	3,12 (±1,58)	Kruskal-Wallis H=2,179, df=2, p=0,336

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 11, ο βαθμός συμφωνίας, στην ερώτηση «Φοιτώ στο ΣΔΕ για να βελτιώσω την εργασία μου» ($p=0,048$), διέφερε στατιστικά σημαντικά (αφού $p<0,05$) μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ, με τους εκπαιδευόμενους από το ΣΔΕ Ιεράπετρας να συμφωνούν περισσότερο.



Διάγραμμα 22: Μέση Βαθμολογία (95% Διάστημα Εμπιστοσύνης) της συμφωνίας για τους παράγοντες φοίτησης ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 22, ο πιο συχνός παράγοντας φοίτησης στο ΣΔΕ, μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική περιοχή του ΣΔΕ, ήταν η «απόκτηση περισσότερων γνώσεων» και ακολουθεί η «βελτίωση της εργασίας».

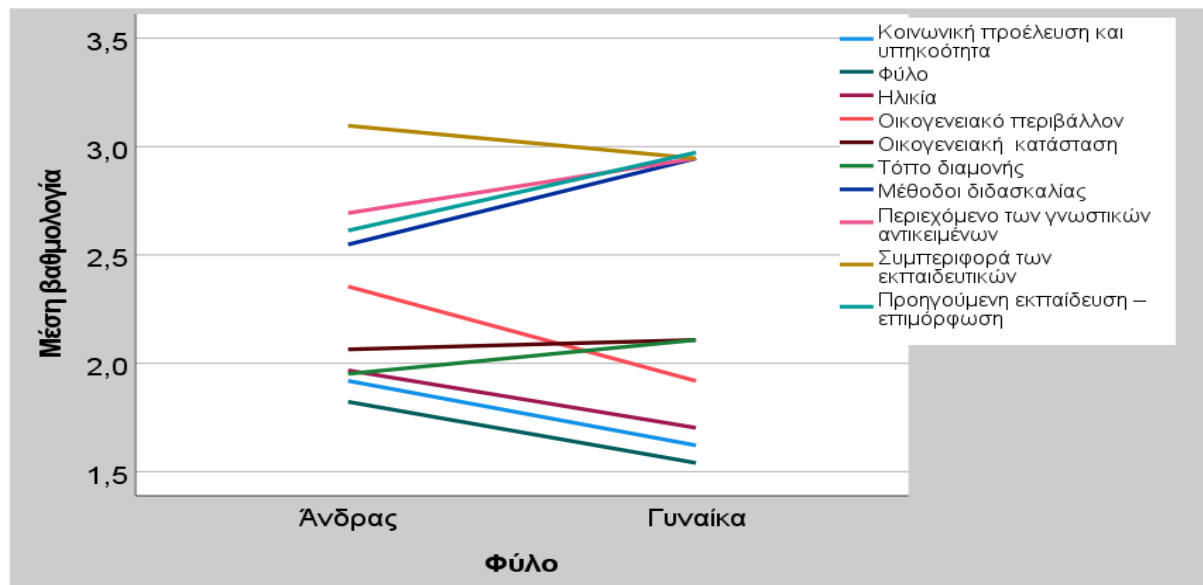
5.2.6 Σύγκριση των παραγόντων Ισότητας των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών στο ΣΔΕ με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Στον Πίνακα 12, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων που προωθούν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 12: Σύγκριση των παραγόντων ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από...	Φύλο		Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Ανδρας, N=62	Γυναίκα, N=37	
	MT (±TA)	MT (±TA)	
την κοινωνική μου προέλευση και υπηκοότητα μου	1,92 (±1,39)	1,62 (±1,16)	Mann-Whitney=1032,5 p=0,318
το φύλο μου	1,82 (±1,36)	1,54 (±1,02)	Mann-Whitney=1059,0 p=0,433
την ηλικία μου	1,97 (±1,43)	1,70 (±1,27)	Mann-Whitney=1025,0 p=0,304
το οικογενειακό μου περιβάλλον	2,35 (±1,60)	1,92 (±1,38)	Mann-Whitney=979,50 p=0,183
την οικογενειακή μου κατάσταση	2,06 (±1,46)	2,11 (±1,51)	Mann-Whitney=1144,0 p=0,981
τον τόπο διαμονής μου	1,95 (±1,43)	2,11 (±1,60)	Mann-Whitney=1110,0 p=0,757
τις μεθόδους διδασκαλίας μου	2,55 (±1,60)	2,95 (±1,73)	Mann-Whitney=997,0 p=0,258
το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων	2,69 (±1,62)	2,95 (±1,63)	Mann-Whitney=1050,5 p=0,468
τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	3,10 (±1,63)	2,95 (±1,76)	Mann-Whitney=1099,0 p=0,719
την προηγούμενη εκπαίδευση /επιμόρφωσή μου	2,61 (±1,64)	2,97 (±1,71)	Mann-Whitney=1001,0 p=0,270

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 12, ο βαθμός συμφωνίας, σχετικά με τους παράγοντες που επηρέασαν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, δεν διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών (αφού $p > 0,05$, για όλους τους παράγοντες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών).



Διάγραμμα 23: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

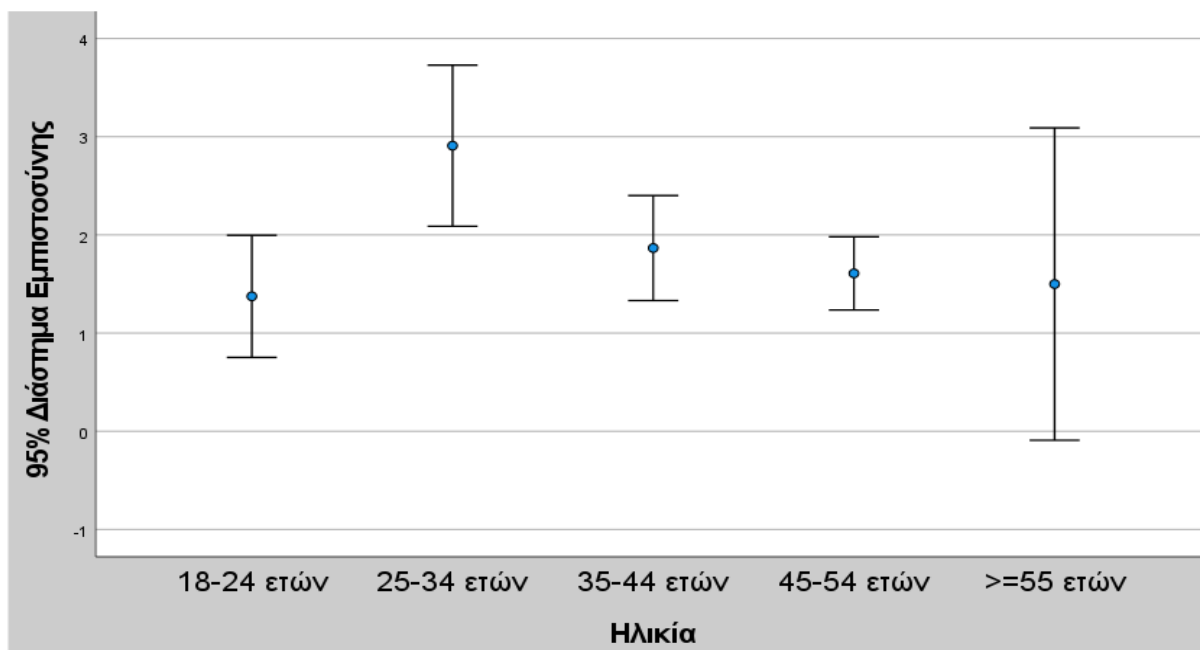
Το Διάγραμμα 23 αποκαλύπτει ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούσαν ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών επηρεαζόταν περισσότερο από τη «συμπεριφορά των εκπαιδευτικών», «το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων», «την προηγούμενη επιμόρφωση» και «τις μεθόδους διδασκαλίας».

Στον Πίνακα 13, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα, ο παράγοντας που επηρέασε περισσότερο την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλες τις ηλικιακές ομάδες ήταν «η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών», με εξαίρεση εκείνους που είχαν ηλικία 18-24 ετών, οι οποίοι θεωρούσαν ως πιο συχνό παράγοντα «την προηγούμενη εκπαίδευση/επιμόρφωση», αλλά και εκείνους με ηλικία 25-34 ετών, όπου ο πιο συχνός παράγοντας ήταν «το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων». Επίσης, από τον Πίνακα φαίνεται ότι ο βαθμός συμφωνίας σχετικά με τον παράγοντα «κοινωνική προέλευση/υπηκοότητα» διέφερε στατιστικά σημαντικά ($p < 0,05$) ανάμεσα στους συμμετέχοντες όλων των ηλικιών.

Πίνακας 13: Σύγκριση των παραγόντων ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων

Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από...	Ηλικία					Στατιστικός έλεγχος, p-value
	18 – 24 ετών	25 – 34 ετών	35 – 44 ετών	45 – 54 ετών	≥ 55 ετών	
	N=8	N=11	N=30	N=46	N=4	
	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	
την κοινωνική μου προέλευση και υπηκοότητα μου	1,38 (±0,74)	2,91 (±1,22)	1,87 (±1,43)	1,61 (±1,26)	1,50 (±1,00)	Kruskal-Wallis H=12,790, df=4, p=0,012
το φύλο μου	1,38 (±0,74)	2,27 (±2,10)	2,10 (±1,54)	1,43 (±1,03)	1,25 (±0,50)	Kruskal-Wallis H=7,989, df=4, p=0,092
την ηλικία μου	1,50 (±0,76)	2,27 (±1,62)	2,23 (±1,57)	1,65 (±1,25)	1,25 (±0,50)	Kruskal-Wallis H=4,538, df=4, p=0,338
το οικογενειακό μου περιβάλλον	1,63 (±0,92)	2,73 (±1,49)	2,40 (±1,67)	2,11 (±1,55)	1,25 (±0,50)	Kruskal-Wallis H=4,592, df=4, p=0,332
την οικογενειακή μου κατάσταση	1,38 (±0,74)	2,64 (±1,57)	2,33 (±1,61)	1,89 (±1,39)	2,25 (±1,89)	Kruskal-Wallis H=5,017, df=4, p=0,286
τον τόπο διαμονής μου	1,50 (±0,76)	2,27 (±1,62)	2,33 (±1,71)	1,80 (±1,36)	2,25 (±1,89)	Kruskal-Wallis H=2,714, df=4, p=0,607
τις μεθόδους διδασκαλίας μου	1,75 (±1,49)	3,27 (±1,79)	2,77 (±1,61)	2,59 (±1,61)	3,75 (±1,89)	Kruskal-Wallis H=5,933, df=4, p=0,204
το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων	1,63 (±1,19)	3,00 (±1,61)	2,87 (±1,55)	2,80 (±1,67)	3,75 (±1,89)	Kruskal-Wallis H=6,032, df=4, p=0,204

τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	2,00 ($\pm 0,93$)	2,91 ($\pm 1,64$)	3,30 ($\pm 1,75$)	3,00 ($\pm 1,67$)	4,00 ($\pm 2,00$)	Kruskal-Wallis $H=6,032$, $df=4$, $p=0,197$
την προηγούμενη εκπαίδευση /επιμόρφωσή μου	2,38 ($\pm 1,77$)	2,82 ($\pm 1,47$)	2,77 ($\pm 1,68$)	2,72 ($\pm 1,72$)	3,50 ($\pm 1,92$)	Kruskal-Wallis $H=5,493$, $df=4$, $p=0,875$



Διάγραμμα 24: Μέση Βαθμολογία (95% Διάστημα Εμπιστοσύνης) της συμφωνίας στην ερώτηση «Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από την κοινωνική μου προέλευση και υπηκοότητα μου» ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων

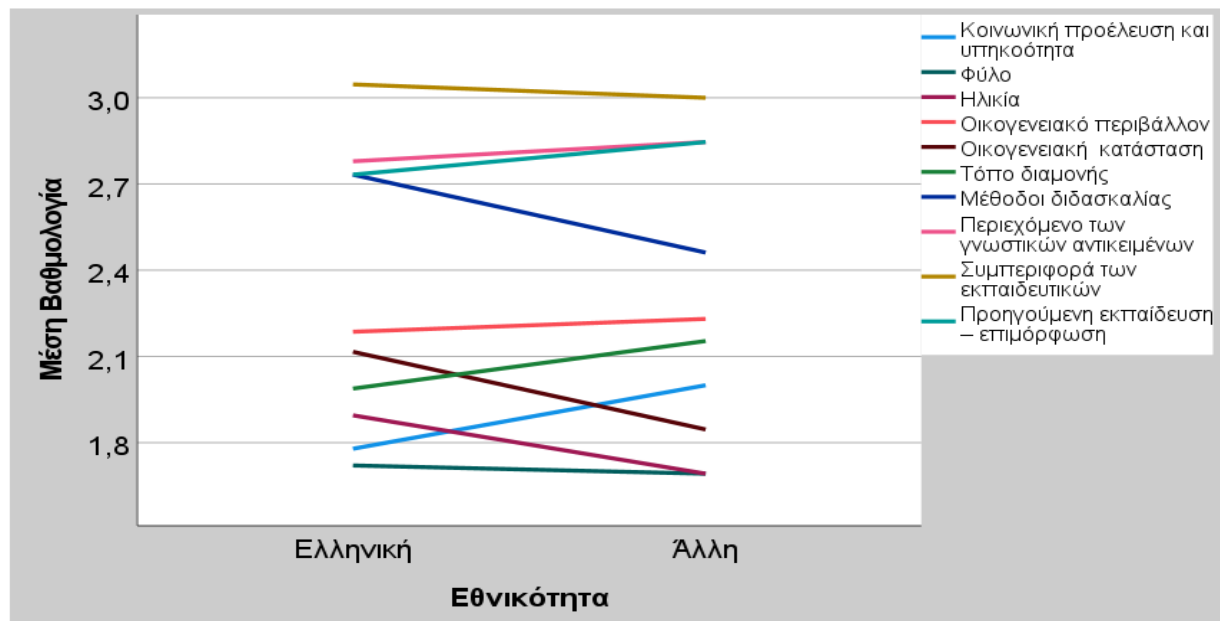
Στο Διάγραμμα 24, φαίνεται ότι ο βαθμός συμφωνίας, στην ερώτηση «Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από την κοινωνική μου προέλευση και υπηκοότητα μου» ($p=0,048$), διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική ηλικία, με τους εκπαιδευόμενους ηλικίας 25-34 ετών να συμφωνούν περισσότερο.

Στον Πίνακα 14, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων.

Πίνακας 14: Σύγκριση των παραγόντων ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων

Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από...	Εθνικότητα		Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Ελληνική, N=86	Άλλη, N=13	
	MT (±TA)	MT (±TA)	
την κοινωνική μου προέλευση και υπηκοότητα μου	1,78 (±1,31)	2,00 (±1,41)	Mann-Whitney=514,0 p=0,574
το φύλο μου	1,72 (±1,23)	1,69 (±1,38)	Mann-Whitney=527,5 p=0,688
την ηλικία μου	1,90 (±1,39)	1,69 (±1,25)	Mann-Whitney=520,0 p=0,638
το οικογενειακό μου περιβάλλον	2,19 (±1,53)	2,23 (±1,59)	Mann-Whitney=551,5 p=0,932
την οικογενειακή μου κατάσταση	2,12 (±1,48)	1,85 (±1,41)	Mann-Whitney=495,5 p=0,460
τον τόπο διαμονής μου	1,99 (±1,48)	2,15 (±1,63)	Mann-Whitney=539,0 p=0,811
τις μεθόδους διδασκαλίας μου	2,73 (±1,65)	2,46 (±1,71)	Mann-Whitney=509,5 p=0,593
το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων	2,78 (±1,63)	2,85 (±1,57)	Mann-Whitney=542,0 p=0,855
τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	3,05 (±1,67)	3,00 (±1,73)	Mann-Whitney=556,0 p=0,974
την προηγούμενη εκπαίδευση /επιμόρφωσή μου	2,73 (±1,71)	2,85 (±1,41)	Mann-Whitney=527,0 p=0,729

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 14, ο βαθμός συμφωνίας, για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, δεν διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική εθνικότητα (αφού $p > 0,05$, για όλους τους παράγοντες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών).



Διάγραμμα 25: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 25, οι πιο συχνοί παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, τόσο για τους συμμετέχοντες με ελληνική εθνικότητα, όσο και εκείνων με άλλη εθνικότητα, ήταν «η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών», «το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων», «η προηγούμενη επιμόρφωση» και «οι μέθοδοι διδασκαλίας».

Στον Πίνακα 15, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων.

Πίνακας 15: Σύγκριση των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων

Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από...	Επαγγελματική Κατάσταση					Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Δημόσιος Υπάλληλος N=32	Ιδιωτικός Υπάλληλος N=30	Ελεύθερος Επαγγελματίας, Αυτό- απασχολούμενος, N=12	Εργάτης, Αγρότης, Κτηνοτρόφος N=18	Ανεργος, Συνταξιούχος N=7	
	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	
την κοινωνική μου προέλευση και υπηκοότητα μου	1,66 (±1,26)	1,90 (±1,47)	1,67 (±1,07)	2,22 (±1,44)	1,29 (±0,76)	Kruskal-Wallis H=3,824, df=4, p=0,430
το φύλο μου	1,66 (±1,13)	1,67 (±1,35)	1,67 (±1,16)	2,17 (±1,51)	1,14 (±0,38)	Kruskal-Wallis H=3,615, df=4, p=0,461
την ηλικία μου	1,91 (±1,33)	1,87 (±1,50)	1,83 (±1,53)	2,11 (±1,37)	1,14 (±0,38)	Kruskal-Wallis H=3,429, df=4, p=0,489
το οικογενειακό μου περιβάλλον	2,06 (±1,52)	2,13 (±1,61)	2,42 (±1,56)	2,72 (±1,57)	1,29 (±0,49)	Kruskal-Wallis H=5,686, df=4, p=0,224
την οικογενειακή μου κατάσταση	2,06 (±1,46)	2,13 (±1,59)	2,25 (±1,60)	2,22 (±1,48)	1,29 (±0,49)	Kruskal-Wallis H=1,897, df=4, p=0,755
τον τόπο διαμονής μου	1,91 (±1,40)	2,10 (±1,61)	1,92 (±1,56)	2,28 (±1,60)	1,57 (±1,13)	Kruskal-Wallis H=1,065,

						df=4, p=0,0,900
τις μεθόδους διδασκαλίας μου	2,66 (±1,68)	2,77 (±1,72)	2,67 (±1,49)	2,94 (±1,66)	2,00 (±1,73)	Kruskal-Wallis H=2,076, df=4, p=0,722
το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων	2,81 (±1,69)	2,97 (±1,77)	2,33 (±1,30)	2,83 (±1,34)	2,57 (±1,99)	Kruskal-Wallis H=1,277, df=4, p=0,865
τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	2,94 (±1,72)	3,10 (±1,77)	3,50 (±1,38)	3,11 (±1,57)	2,29 (±1,89)	Kruskal-Wallis H=2,252, df=4, p=0,690
την προηγούμενη εκπαίδευση /επιμόρφωσή μου	3,04 (±1,67)	2,41 (±1,70)	3,13 (±1,70)	2,33 (±1,50)	3,00 (±1,46)	Kruskal-Wallis H=4,226, df=4, p=0,376

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 15, ο πιο συχνός παράγοντας που επηρέασε την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλες τις επαγγελματικές ομάδες ήταν «η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών», με εξαίρεση τους συμμετέχοντες που ήταν άνεργοι/συνταξιούχοι, όπου κυριότερος παράγοντας ήταν «η προηγούμενη επιμόρφωση». Ο βαθμός συμφωνίας, για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, δεν διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετικό (αφού $p>0,05$, για όλους τους παράγοντες).

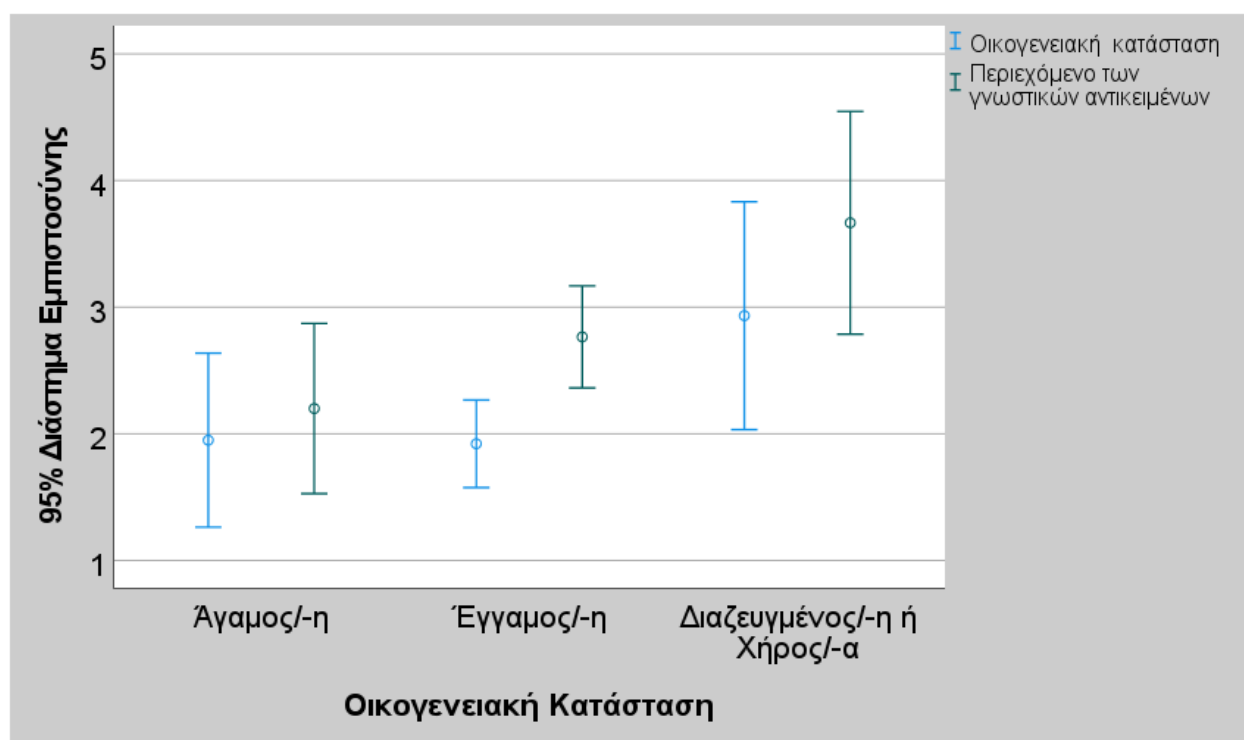
Στον Πίνακα 16, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων.

Πίνακας 16: Σύγκριση των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων

Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από...	Οικογενειακή Κατάσταση			Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Άγαμος/-η	Έγγαμος/-η	Διαζευγμένος/-η, Χήρος/-α	
	N=20	N=64	N=15	
	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	
την κοινωνική μου προέλευση και υπηκοότητα μου	1,65 (±1,09)	1,83 (±1,37)	1,93 (±1,34)	Kruskal-Wallis H=0,410, df=2, p=0,814
το φύλο μου	1,90 (±1,41)	1,58 (±1,12)	2,07 (±1,49)	Kruskal-Wallis H=1,830, df=4, p=0,400
την ηλικία μου	1,90 (±1,33)	1,83 (±1,36)	2,00 (±1,51)	Kruskal-Wallis H=0,275, df=2, p=0,872
το οικογενειακό μου περιβάλλον	2,10 (±1,44)	2,16 (±1,53)	2,47 (±1,73)	Kruskal-Wallis H=0,542, df=4, p=0,763
την οικογενειακή μου κατάσταση	1,95 (±1,47)	1,92 (±1,38)	2,93 (±1,62)	Kruskal-Wallis H=6,993, df=2, p=0,030
τον τόπο διαμονής μου	1,95 (±1,23)	1,95 (±1,53)	2,33 (±1,68)	Kruskal-Wallis H=1,014, df=2, p=0,602
τις μεθόδους διδασκαλίας μου	2,40 (±1,73)	2,72 (±1,63)	3,00 (±1,69)	Kruskal-Wallis H=1,292, df=2, p=0,524
το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων	2,20 (±1,44)	2,77 (±1,61)	3,67 (±1,59)	Kruskal-Wallis H=7,419, df=2, p=0,024

τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	2,60 ($\pm 1,60$)	3,03 ($\pm 1,65$)	3,67 ($\pm 1,76$)	Kruskal-Wallis H=3,641, df=2, p=0,162
την προηγούμενη εκπαίδευση /επιμόρφωσή μου	2,45 ($\pm 1,70$)	2,63 ($\pm 1,66$)	3,67 ($\pm 1,45$)	Kruskal-Wallis H=5,517, df=2, p=0,063

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 16, οι παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό όλους τους εκπαιδευόμενους, ανεξάρτητα από την οικογενειακή τους κατάσταση ήταν: «η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών», «η προηγούμενη εκπαίδευση/επιμόρφωσή», «το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων» και «οι μέθοδοι διδασκαλίας».



Διάγραμμα 26: Μέση Βαθμολογία (95% Διάστημα Εμπιστοσύνης) της συμφωνίας στις ερωτήσεις «Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από την οικογενειακή μου κατάσταση» και «Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων» ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων.

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 26, ο βαθμός συμφωνίας, στις ερωτήσεις «*Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από την οικογενειακή μου κατάσταση*» ($p=0,030$) και «*Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων*» ($p=0,024$), διέφερε στατιστικά σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική οικογενειακή κατάσταση (αφού $p<0,05$ και για τους δύο παράγοντες).

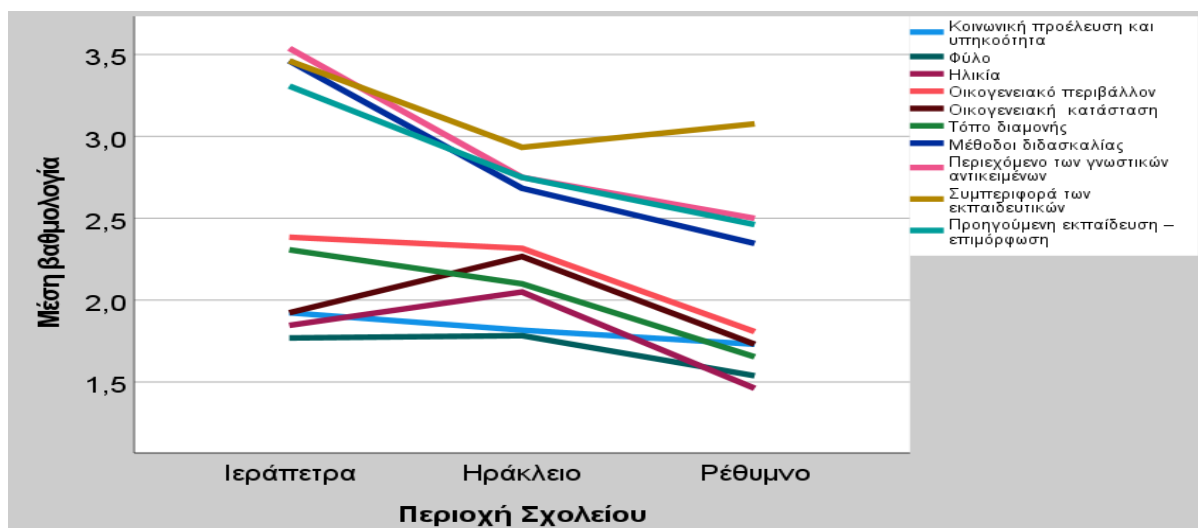
Στον Πίνακα 17, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ.

Πίνακας 17: Σύγκριση των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ

Θεωρώ ότι η φοίτηση μου στο ΣΔΕ επηρεάζεται από...	Γεωγραφική Περιοχή ΣΔΕ			Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Ιεράπετρας	Ηρακλείου	Ρεθύμνου	
	N=13	N=60	N=26	
	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	
την κοινωνική μου προέλευση και υπηκοότητα μου	1,92 (±1,50)	1,82 (±1,37)	1,73 (±1,12)	Kruskal-Wallis H=0,013, df=2, p=0,993
το φύλο μου	1,77 (±1,48)	1,78 (±1,33)	1,54 (±0,91)	Kruskal-Wallis H=0,241, df=2, p=0,887
την ηλικία μου	1,85 (±1,52)	2,05 (±1,51)	1,46 (±0,76)	Kruskal-Wallis H=1,754, df=2, p=0,416
το οικογενειακό μου περιβάλλον	2,38 (±1,76)	2,32 (±1,62)	1,81 (±1,13)	Kruskal-Wallis H=1,177, df=4, p=0,555

την οικογενειακή μου κατάσταση	1,92 ($\pm 1,61$)	2,27 ($\pm 1,60$)	1,73 ($\pm 0,96$)	Kruskal-Wallis H=1,333, df=2, p=0,514
τον τόπο διαμονής μου	2,31 ($\pm 1,79$)	2,10 ($\pm 1,61$)	1,65 ($\pm 0,89$)	Kruskal-Wallis H=0,587, df=2, p=0,746
τις μεθόδους διδασκαλίας μου	3,46 ($\pm 1,89$)	2,68 ($\pm 1,64$)	2,35 ($\pm 1,47$)	Kruskal-Wallis H=3,703, df=2, p=0,157
το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων	3,54 ($\pm 1,66$)	2,75 ($\pm 1,64$)	2,50 ($\pm 1,47$)	Kruskal-Wallis H=3,926, df=2, p=0,140
τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	3,46 ($\pm 1,76$)	2,93 ($\pm 1,70$)	3,08 ($\pm 1,60$)	Kruskal-Wallis H=1,373, df=2, p=0,503
την προηγούμενη εκπαίδευση /επιμόρφωσή μου	3,31 ($\pm 1,60$)	2,75 ($\pm 1,71$)	2,46 ($\pm 1,58$)	Kruskal-Wallis H=2,177, df=2, p=0,337

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 17, οι παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό όλους τους εκπαιδευόμενους του δείγματος, ανεξάρτητα από την γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ ήταν: «το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων», «η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών», «η προηγούμενη εκπαίδευση/επιμόρφωσή» και «οι μέθοδοι διδασκαλίας». Επίσης, όπως φαίνεται από τον Πίνακα, ο βαθμός συμφωνίας, για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, δεν διέφερε στατιστικά σημαντικά ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ (αφού $p > 0,05$, για όλους τους παράγοντες).



Διάγραμμα 27: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ

Το Διάγραμμα 27 δείχνει ότι οι παράγοντες «κοινωνική προέλευση και υπηκοότητα» και ο «τόπος διαμονής» επηρέασαν ελάχιστα τις εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες των συμμετεχόντων.

Στον Πίνακα 18, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η συσχέτιση του βαθμού συμφωνίας μεταξύ των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ και των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Από τη μελέτη συσχέτισης βρέθηκε ότι:

- οι συμμετέχοντες, που συμφωνούσαν περισσότερο ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ για «τη διεύρυνση των κοινωνικών τους σχέσεων», έτειναν να συμφωνούν περισσότερο ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών επηρεάζεται από «τις μεθόδους διδασκαλίας» ($\rho=0,302$, $p=0,002$), «το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων» ($\rho=0,452$, $p<0,001$) και «τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών» ($\rho=0,203$, $p=0,043$),
- οι συμμετέχοντες, που συμφωνούσαν περισσότερο ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ για «την απόκτηση περισσότερων γνώσεων», έτειναν να συμφωνούν περισσότερο ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών επηρεάζεται από «τις μεθόδους διδασκαλίας» ($\rho=0,213$, $p=0,034$), «το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων» ($\rho=0,302$, $p=0,002$) και «την προηγούμενη εκπαίδευση – επιμόρφωση» ($\rho=0,208$, $p=0,038$),
- οι συμμετέχοντες, που συμφωνούσαν περισσότερο ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ για «τη διαχείριση των προβλημάτων της καθημερινότητας», έτειναν να συμφωνούν περισσότερο ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών επηρεάζεται από «τις μεθόδους διδασκαλίας» ($\rho=0,215$, $p=0,035$), «το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων» ($\rho=0,323$, $p=0,001$) και «την προηγούμενη εκπαίδευση-επιμόρφωση» ($\rho=0,266$, $p=0,008$).

Παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών		Παράγοντες Φοίτησης στο ΣΔΕ				
		Βελτίωση εργασίας	Εύρεση Εργασίας	Διεύρυνση κοινωνικών σχέσεων	Απόκτηση περισσότερων γνώσεων	Διαχείριση προβλημάτων καθημερινότητας
Κοινωνική προέλευση και υπηκοότητα	rho	-,007	,113	,236	,066	,104
	p-value	,946	,263	,019	,513	,306
	N	99	99	99	99	99
Φύλο	rho	-,075	,021	,126	-,056	,060
	p-value	,459	,836	,213	,584	,556
	N	99	99	99	99	99
Ηλικία	rho	,007	,132	,107	-,075	,073
	p-value	,946	,192	,291	,463	,471
	N	99	99	99	99	99
Οικογενειακό περιβάλλον	rho	-,145	-,109	,082	,101	,044
	p-value	,152	,281	,419	,318	,665
	N	99	99	99	99	99
Οικογενειακή κατάσταση	rho	-,139	-,163	,047	,072	,007

	p-value	,170	,107	,644	,479	,944
	N	99	99	99	99	99
	rho	-,010	,030	,204	-,004	,017
Τόπο διαμονής	p-value	,923	,765	,043	,967	,868
	N	99	99	99	99	99
	rho	,092	,113	,302	,213	,215
Μέθοδοι διδασκαλίας	p-value	,366	,264	,002	,034	,032
	N	99	99	99	99	99
	rho	,235	,022	,452	,302	,323
Περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων	p-value	,019	,825	,000	,002	,001
	N	99	99	99	99	99
	rho	-,029	-,158	,203	,104	,070
Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	p-value	,778	,118	,043	,307	,494
	N	99	99	99	99	99
	rho	,034	,000	,178	,208	,266
Προηγούμενη εκπαίδευση – επιμόρφωση	p-value	,740	,996	,077	,038	,008
	N	99	99	99	99	99

Πίνακας 18: Συσχέτιση του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες φοίτησης στο ΣΔΕ και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών

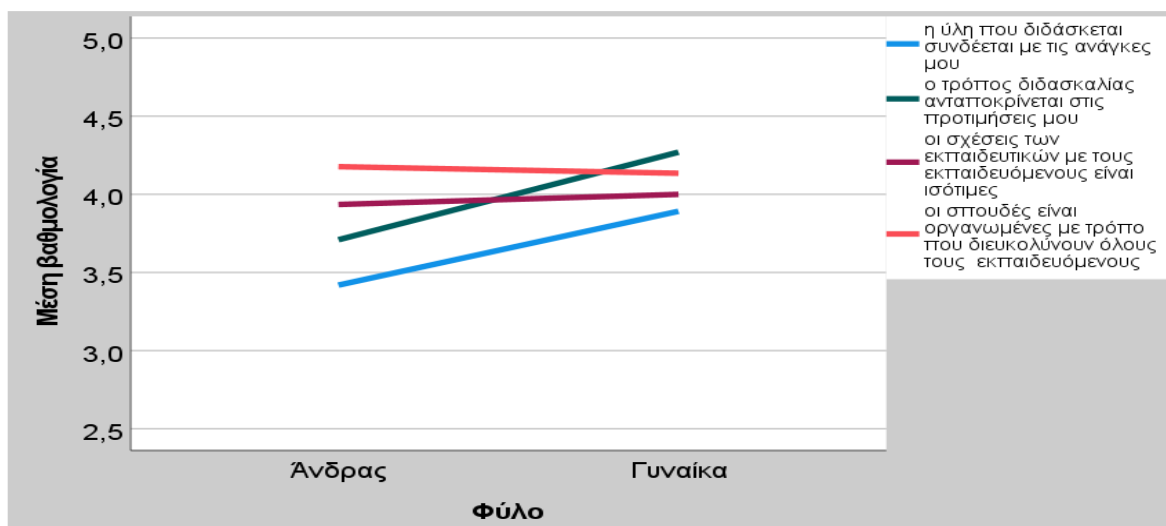
5.2.7 Σύγκριση των Συνθηκών Ισότητας Εκπαιδευτικών Ευκαιριών στο ΣΔΕ με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Στον Πίνακα 19, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων.

Πίνακας 19: Σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

Πιστεύω ότι...	Φύλο		Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Άνδρας, N=62	Γυναίκα, N=37	
	MT (±TA)	MT (±TA)	
η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες μου	3,42 (±1,22)	3,89 (±1,05)	Mann-Whitney=892,00 p=0,057
ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις μου	3,71 (±1,18)	4,27 (±0,84)	Mann-Whitney=844,50 p=0,022
οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες	3,94 (±1,23)	4,00 (±1,20)	Mann-Whitney=1117,0 p=0,816
οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους	4,18 (±1,12)	4,14 (±1,13)	Mann-Whitney=1111,0 p=0,774

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 19, οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο από τους άνδρες ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρινόταν στις προτιμήσεις τους (αφού $p=0,022$, δηλαδή $p<0,05$). Επίσης, η πιο συχνή συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, ανεξάρτητα από το φύλο, ήταν ότι «οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους».



Διάγραμμα 28: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

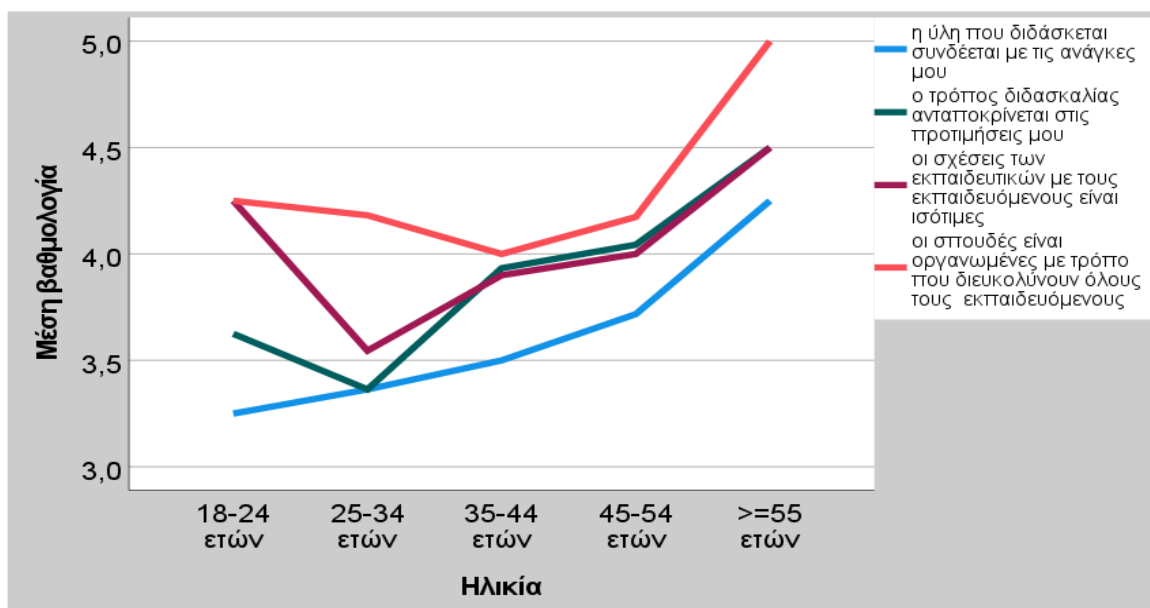
Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 28, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούσαν ότι «οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους» και ότι «οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες».

Στον Πίνακα 20, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των συνθηκών ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 20: Σύγκριση των συνθηκών που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων

Πιστεύω ότι...	Ηλικία					Στατιστικός έλεγχος, p-value
	18 – 24 ετών	25 – 34 ετών	35 – 44 ετών	45 – 54 ετών	≥ 55 ετών	
	N=8	N=11	N=30	N=46	N=4	
	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	
η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες μου	3,25 (±1,28)	3,36 (±1,03)	3,50 (±1,23)	3,72 (±1,19)	4,25 (±0,96)	Kruskal-Wallis H=3,378, df=4, p=0,497
ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις μου	3,63 (±1,30)	3,36 (±1,36)	3,93 (±1,11)	4,04 (±0,99)	4,50 (±0,58)	Kruskal-Wallis H=3,965, df=4, p=0,411
οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες	4,25 (±0,89)	3,55 (±1,29)	3,90 (±1,29)	4,00 (±1,21)	4,50 (±1,00)	Kruskal-Wallis H=2,533, df=4, p=0,639
οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους	4,25 (±1,04)	4,18 (±1,17)	4,00 (±1,26)	4,17 (±1,08)	5,00 (±0,00)	Kruskal-Wallis H=3,613, df=4, p=0,461

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 20, όλοι οι εκπαιδευόμενοι ανεξάρτητα από την ηλικία τους, συμφωνούσαν ότι η πιο συχνή συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ήταν ότι «οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους». Επίσης, ο Πίνακας αποκαλύπτει ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων (αφού $p > 0,05$, για όλες τις συνθήκες).



Διάγραμμα 29: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων.

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 29, η λιγότερο συχνή συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ήταν ότι «η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους».

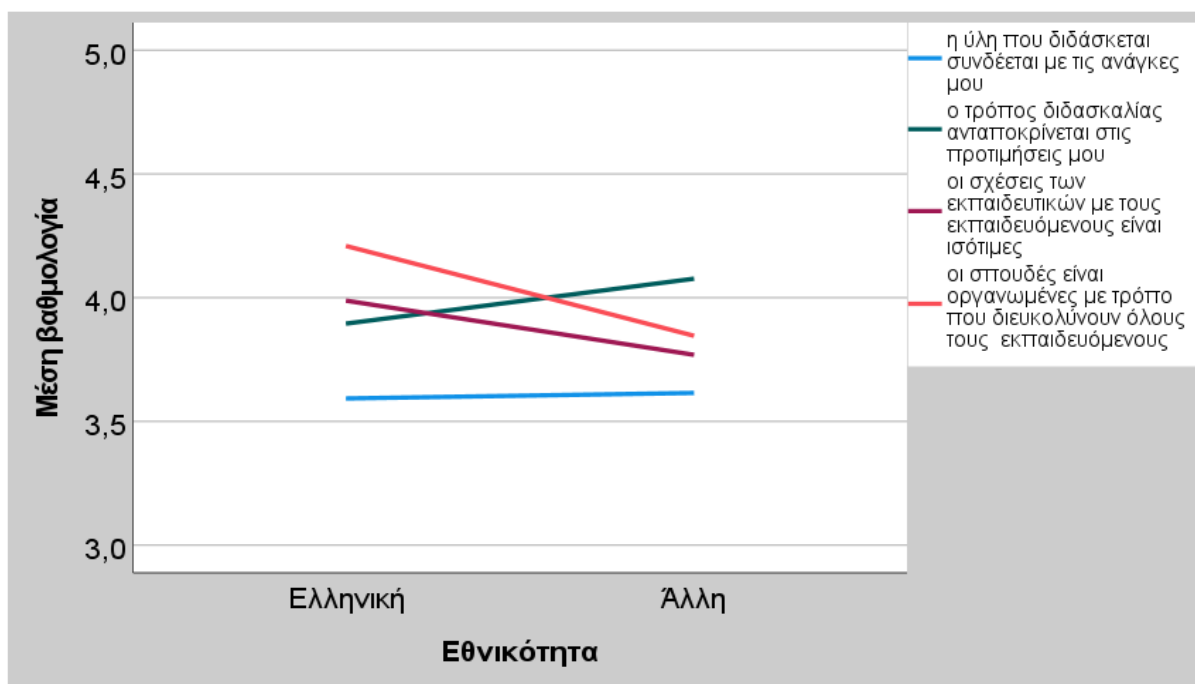
Στον Πίνακα 21, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων.

Πίνακας 21: Σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων

Πιστεύω ότι...	Εθνικότητα		Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Ελληνική, N=86	Άλλη, N=13	
	MT (±TA)	MT (±TA)	
η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες μου	3,59 (±1,18)	3,62 (±1,19)	Mann-Whitney=558,5 p=0,996
ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις μου	3,90 (±1,11)	4,08 (±1,04)	Mann-Whitney=511,5 p=0,606

οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες	3,99 ($\pm 1,19$)	3,77 ($\pm 1,36$)	Mann-Whitney=515,0 p=0,625
οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους	4,21 ($\pm 1,08$)	3,85 ($\pm 1,41$)	Mann-Whitney=496,0 p=0,472

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 21, οι δύο πιο συχνές συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, ανεξάρτητα από την εθνικότητα των εκπαιδευόμενων του δείγματος, ήταν ότι «οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους» και ότι «ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους». Επίσης, όπως φαίνεται από τον Πίνακα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την εθνικότητά τους (αφού $p > 0,05$, για όλες τις συνθήκες).



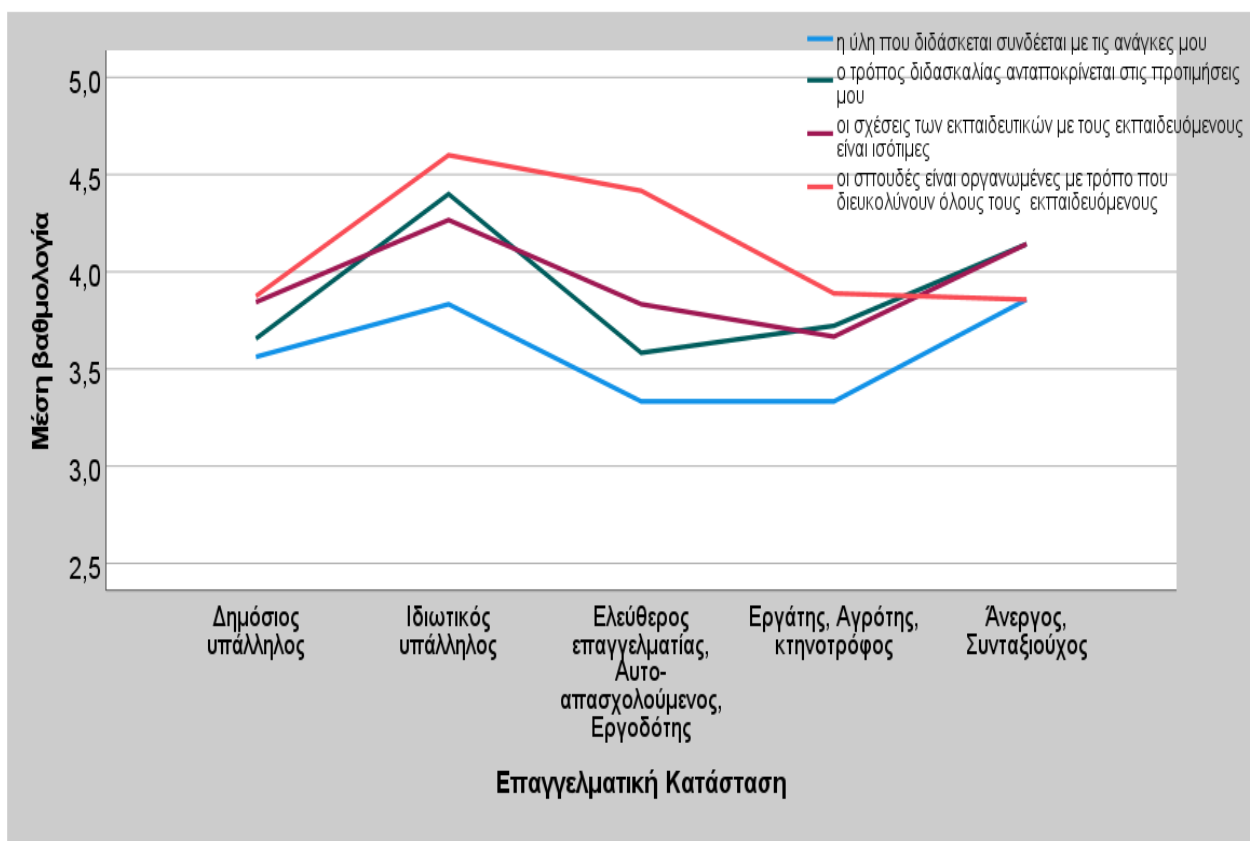
Διάγραμμα 30: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 30, η λιγότερο συχνή συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ήταν ότι «η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους». Επίσης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την εθνικότητα των συμμετεχόντων.

Στον Πίνακα 22, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα, η πιο συχνή συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, ανεξάρτητα από την επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευόμενων, ήταν ότι «οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους».

Πίνακας 22: Σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων

Πιστεύω ότι...	Επαγγελματική Κατάσταση					Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Δημόσιος Υπάλληλος N=32	Ιδιωτικός Υπάλληλος N=30	Ελεύθερος Επαγγελματίας, Αυτό- απασχολούμενος, N=12	Εργάτης, Αγρότης, Κτηνοτρόφος N=18	Ανεργος, Συνταξιούχος N=7	
	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	
η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες μου	3,56 (±1,27)	3,83 (±0,95)	3,33 (±1,23)	3,33 (±1,19)	3,86 (±1,57)	Kruskal-Wallis H=3,152, df=4, p=0,533
ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις μου	3,66 (±1,07)	4,40 (±0,72)	3,58 (±1,44)	3,72 (±1,07)	4,14 (±1,46)	Kruskal-Wallis H=10,056, df=4, p=0,039
οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες	3,84 (±1,37)	4,27 (±0,98)	3,83 (±1,27)	3,67 (±1,24)	4,14 (±1,22)	Kruskal-Wallis H=3,262, df=4, p=0,515
οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους	3,88 (±1,21)	4,60 (±0,62)	4,42 (±1,08)	3,89 (±1,28)	3,86 (±1,57)	Kruskal-Wallis H=8,240, df=4, p=0,083



Διάγραμμα 31: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων

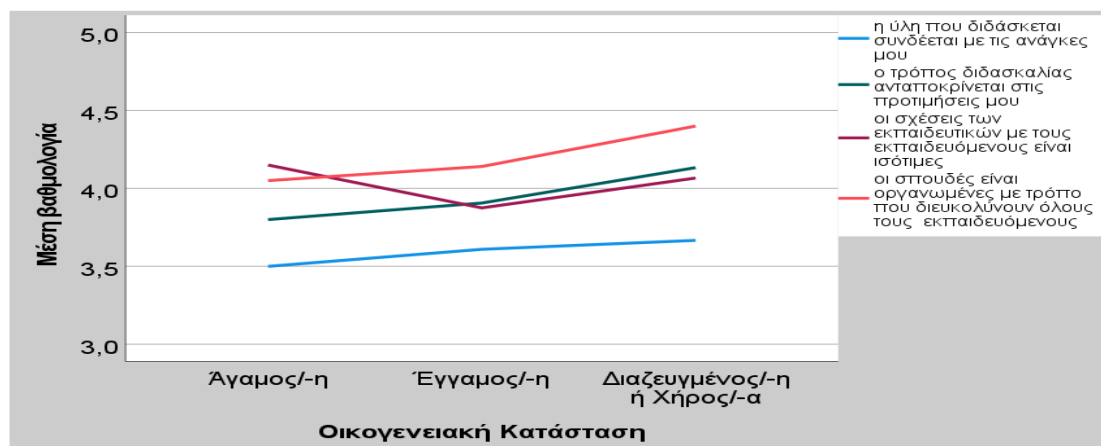
Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 31, η συνθήκη «ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις μου» διέφερε στατιστικά σημαντικά ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων, με τους ιδιωτικούς υπαλλήλους να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό.

Στον Πίνακα 23, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων.

Πίνακας 23: Σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων

Πιστεύω ότι...	Οικογενειακή Κατάσταση			Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Άγαμος/-η	Έγγαμος/-η	Διαζευγμένος/-η, Χήρος/-α	
	N=20	N=64	N=15	
	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	
η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες μου	3,50 (±1,15)	3,61 (±1,23)	3,67 (±1,05)	Kruskal-Wallis H=0,268, df=2, p=0,874
ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις μου	3,80 (±1,11)	3,91 (±1,14)	4,13 (±0,92)	Kruskal-Wallis H=0,711, df=4, p=0,701
οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες	4,15 (±0,93)	3,88 (±1,30)	4,07 (±1,16)	Kruskal-Wallis H=0,369, df=2, p=0,831
οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους	4,05 (±0,99)	4,14 (±1,21)	4,40 (±0,91)	Kruskal-Wallis H=1,281, df=4, p=0,527

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 23, η πιο σημαντική συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, ανεξάρτητα από την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, ήταν ότι «οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους».



Διάγραμμα 32: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 32, η λιγότερο συχνή συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ήταν ότι «η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους». Επίσης, το Διάγραμμα αποκαλύπτει ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση των συμμετεχόντων.

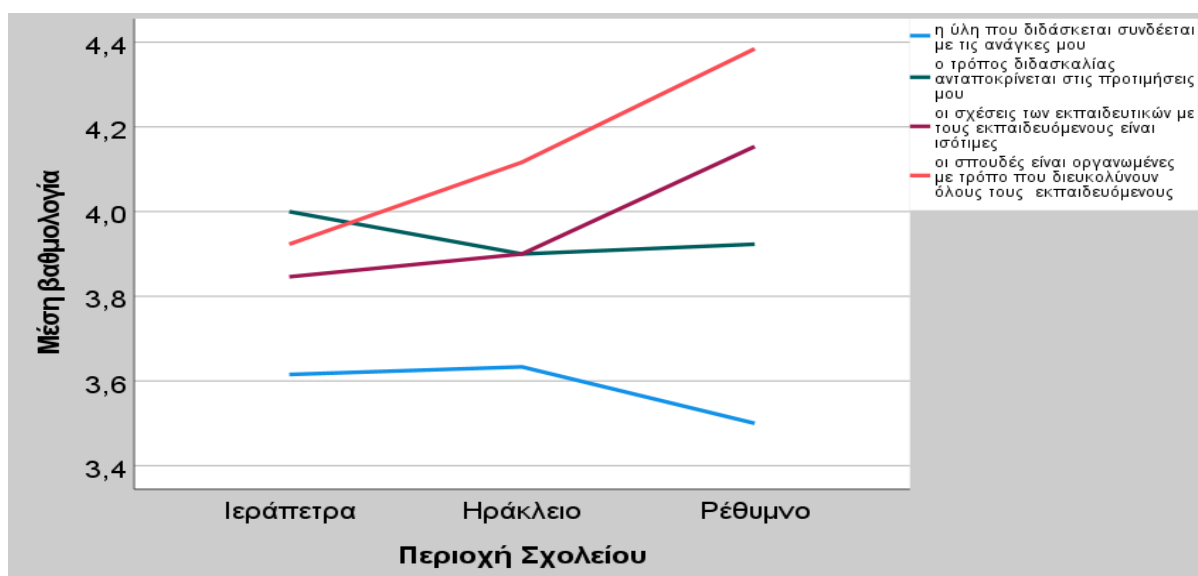
Στον Πίνακα 24, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στο ΣΔΕ ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ.

Πίνακας 24: Σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ

Πιστεύω ότι...	Γεωγραφική Περιοχή ΣΔΕ			Στατιστικός έλεγχος, p-value
	Ιεράπετρας	Ηρακλείου	Ρεθύμνου	
	N=13	N=60	N=26	
	MT (±TA)	MT (±TA)	MT (±TA)	
η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες μου	3,62 (±1,12)	3,63 (±1,19)	3,50 (±1,21)	Kruskal-Wallis H=0,374, df=2, p=0,830
ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις μου	4,00 (±0,82)	3,90 (±1,12)	3,92 (±1,20)	Kruskal-Wallis H=0,049, df=2, p=0,976

οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες	3,85 ($\pm 1,21$)	3,90 ($\pm 1,25$)	4,15 ($\pm 1,16$)	Kruskal-Wallis H=1,041, df=2, p=0,594
οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους	3,92 ($\pm 1,32$)	4,12 ($\pm 1,12$)	4,38 ($\pm 1,02$)	Kruskal-Wallis H=2,041, df=4, p=0,360

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 24, η πιο συχνή συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανεξάρτητα από την γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ ήταν ότι «οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους». Επίσης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ (αφού $p > 0,05$, για όλες τις συνθήκες).



Διάγραμμα 33: Μέση βαθμολογία της συμφωνίας των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 33, η λιγότερο συχνή συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ήταν ότι «η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους». Επίσης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ.

Στον Πίνακα 25, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η συσχέτιση του βαθμού συμφωνίας μεταξύ των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ και των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών. Από τη μελέτη συσχέτισης βρέθηκε ότι:

- οι συμμετέχοντες, που συμφωνούσαν περισσότερο ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ για «τη βελτίωση της εργασίας», έτειναν να συμφωνούν περισσότερο ότι «η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους» ($\rho=0,245$, $p=0,015$) και ότι «ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους» ($\rho=0,229$, $p=0,023$),
- οι συμμετέχοντες, που συμφωνούσαν περισσότερο ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ για «τη διεύρυνση των κοινωνικών τους σχέσεων», έτειναν να συμφωνούν περισσότερο ότι «η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους» ($\rho=0,407$, $p<0,001$) και ότι «ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους» ($\rho=0,397$, $p<0,001$),
- οι συμμετέχοντες, που συμφωνούσαν περισσότερο ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ για «την απόκτηση περισσότερων γνώσεων», έτειναν να συμφωνούν περισσότερο ότι «η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους» ($\rho=0,465$, $p<0,001$), ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους» ($\rho=0,497$, $p<0,001$), ότι «οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες» ($\rho=0,361$, $p<0,001$) και ότι «οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους» ($\rho=0,367$, $p<0,001$), και
- οι συμμετέχοντες, που συμφωνούσαν περισσότερο ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ για «την διαχείριση των προβλημάτων της καθημερινότητας», έτειναν να συμφωνούν περισσότερο ότι «η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους» ($\rho=0,355$, $p<0,001$) και ότι «ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους» ($\rho=0,390$, $p<0,001$),
- οι συμμετέχοντες, που συμφωνούσαν περισσότερο ότι «η φοίτηση τους επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών», έτειναν να συμφωνούν περισσότερο ότι «ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους» ($\rho=0,203$, $p=0,044$), και
- οι συμμετέχοντες, που συμφωνούσαν περισσότερο ότι «η φοίτηση τους επηρεάζεται από την προηγούμενη εκπαίδευση – επιμόρφωση», έτειναν να συμφωνούν περισσότερο ότι «η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους» ($\rho=0,254$, $p=0,011$) και ότι «ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους» ($\rho=0,327$, $p<0,001$).

Πίνακας 25: Συσχέτιση του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες φοίτησης στο ΣΔΕ και των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών

Παράγοντες φοίτησης		Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών			
		η ύλη συνδέεται με τις ανάγκες μου	ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις μου	οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες	οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους
Βελτίωση εργασίας	rho	,245	,229	,014	,048
	p-value	,015	,023	,888	,640
Εύρεση εργασίας	rho	,125	,026	,072	-,021
	p-value	,218	,800	,477	,837
Διεύρυνση των κοινωνικών σχέσεων	rho	,407	,397	,152	,106
	p-value	<,001	<,001	,132	,297
Απόκτηση γνώσεων	rho	,465	,497	,361	,367
	p-value	<,001	<,001	<,001	<,001
Διαχείριση προβλημάτων καθημερινότητας	rho	,355	,390	,181	,186
	p-value	<,001	<,001	,073	,066

Στον Πίνακα 26, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η συσχέτιση του βαθμού συμφωνίας μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών. Από τη μελέτη συσχέτισης βρέθηκε ότι:

- οι συμμετέχοντες, που συμφωνούσαν περισσότερο ότι «η φοίτηση τους επηρεάζεται από το οικογενειακό περιβάλλον», έτειναν να συμφωνούν περισσότερο ότι «η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους» ($\rho=0,248$, $p=0,013$),
- οι συμμετέχοντες, που συμφωνούσαν περισσότερο ότι «η φοίτηση τους επηρεάζεται από τις μεθόδους διδασκαλίας», έτειναν να συμφωνούν περισσότερο ότι «η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους» ($\rho=0,226$, $p=0,024$) και ότι «ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους» ($\rho=0,209$, $p=0,037$),
- οι συμμετέχοντες, που συμφωνούσαν περισσότερο ότι «η φοίτηση τους επηρεάζεται από το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων», έτειναν να συμφωνούν περισσότερο ότι «η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες τους» ($\rho=0,269$, $p=0,007$) και ότι «ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους» ($\rho=0,309$, $p=0,002$),

Πίνακας 26: Συσχέτιση του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών

Παράγοντες που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών		Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών			
		η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες μου	ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις μου	οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες	οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους
Κοινωνική προέλευση και υψηλότητα	rho	-,013	-,040	-,072	-,108
	p-value	,901	,696	,478	,289
Φύλο	rho	,130	,013	-,087	-,183
	p-value	,200	,895	,394	,070
Ηλικία	rho	,160	,087	-,072	-,119
	p-value	,115	,392	,480	,240
Οικογενειακό περιβάλλον	rho	,248	,131	,000	,080
	p-value	,013	,195	,998	,433
Οικογενειακή κατάσταση	rho	,145	,072	-,104	,018
	p-value	,152	,476	,307	,856
Τόπο διαμονής	rho	,125	,005	-,182	-,186
	p-value	,216	,963	,071	,065

Μέθοδοι διδασκαλίας	rho	,226	,209	,011	,114
	p-value	,024	,037	,916	,259
Περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων	rho	,269	,309	,007	,074
	p-value	,007	,002	,947	,468
Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	rho	,138	,203	,108	,145
	p-value	,173	,044	,289	,153
Προηγούμενη εκπαίδευση – επιμόρφωση	rho	,254	,327	,145	,149
	p-value	,011	<,001	,153	,142

5.3 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

5.3.1 Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Πέρα από τη χορήγηση ερωτηματολογίων διενεργήθηκαν και έντεκα (11) συνεντεύξεις εκπαιδευόμενων (Πίνακας 27). Οι έξι (6) εκπαιδευόμενοι φοιτούσαν στο ΣΔΕ Ηρακλείου και οι πέντε (5) στο ΣΔΕ Ρεθύμνου. Επίσης, από τους έντεκα (11), οι τέσσερις (4) ήταν γυναίκες και οι επτά (7) άνδρες. Η πλειονότητα (N=6) των εκπαιδευόμενων είχαν ηλικία μεταξύ 45 έως και 54 ετών. Ακόμα, οι οχτώ (8) συμμετέχοντες είχαν ελληνική εθνικότητα. Ως προς την επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευόμενων, η πλειονότητα αυτών ήταν δημόσιοι υπάλληλοι (N=5) και εργάτες (N=3). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, η πλειονότητα (N= 8) ήταν έγγαμοι. Τέλος, οι οχτώ (8) διέμεναν σε αστικό κέντρο.

Πίνακας 27: Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στο σύνολο του δείγματος (N=11)

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	Συνολικό δείγμα, N=11
	N
Περιοχή ΣΔΕ	
Ηρακλείου	6
Ρεθύμνου	5
Φύλο	
Άνδρας	7
Γυναίκα	4
Ηλικία	
18 – 24 ετών	2
25 – 34 ετών	0
35 – 44 ετών	2
45 – 54 ετών	6
≥ 55 ετών	1

Εθνικότητα	
Ελληνική	7
Αλβανική	1
Συριακή	2
Άλλο	0
Τόπος Διαμονής	
Αστικό κέντρο	8
Επαρχία	3
Επαγγελματική Κατάσταση	
Δημόσιος Υπάλληλος	5
Ιδιωτικός Υπάλληλος	0
Ελεύθερος Επαγγελματίας	1
Εργάτης	3
Αγρότης – Κτηνοτρόφος	1
Άνεργος	1
Αυτό-απασχολούμενος	0
Εργοδότης	0
Συνταξιούχος	0
Οικογενειακή Κατάσταση	
Άγαμος/-η	2
Έγγαμος/-η	8
Διαζευγμένος/-η	1
Χήρος/-α	0

Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των έντεκα (11) εκπαιδευόμενων. Αξίζει να σημειωθεί ότι για λόγους συντομίας, αλλά και για να τηρηθεί η αρχή της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, κάθε εκπαιδευόμενος θα προσδιορίζεται με συγκεκριμένη κωδική ονομασία βάσει του πρώτου γράμματος της πόλης του ΣΔΕ που φοιτά και της σειράς συμμετοχής στη συνέντευξη. Για παράδειγμα,

η «H1» φοιτά στο ΣΔΕ Ηρακλείου και είναι η πρώτη εκπαιδευόμενη που συμμετείχε στη συνέντευξη.

H1: Γυναίκα 38 ετών. Έχει ελληνική υπηκοότητα. Εργάζεται με σύμβαση ως καθαρίστρια στο Δήμο. Είναι παντρεμένη και έχει τρεις κόρες. Κατοικεί σε ένα χωριό κοντά στο Ηράκλειο.

H2: Γυναίκα 53 ετών. Έχει ελληνική υπηκοότητα. Εργάζεται με σύμβαση ως καθαρίστρια στο Δήμο Ηρακλείου. Είναι παντρεμένη και έχει δύο μεγάλους γιούς. Κατοικεί στην πόλη του Ηρακλείου.

H3: Άντρας 52 ετών. Έχει ελληνική υπηκοότητα. Εργάζεται ως υπάλληλος στο Δήμο Ηρακλείου. Είναι παντρεμένος και έχει δύο μεγάλα παιδιά. Κατοικεί στην πόλη του Ηρακλείου.

H4: Γυναίκα 45 ετών. Έχει ελληνική υπηκοότητα. Εργάζεται ως ελεύθερος επαγγελματίας. Είναι παντρεμένη και έχει έναν γιο. Κατοικεί σε μια τουριστική περιοχή κοντά στο Ηράκλειο.

H5: Γυναίκα 45 ετών. Έχει ελληνική υπηκοότητα. Εργάζεται ως καθαρίστρια σε Δημόσιο Νοσοκομείο του Ηρακλείου. Είναι παντρεμένη και έχει δύο μεγάλες κόρες. Κατοικεί στην πόλη του Ηρακλείου.

H6: Άντρας 54 ετών. Έχει ελληνική υπηκοότητα. Εργάζεται με σύμβαση στο Δήμο Ηρακλείου. Είναι παντρεμένος και έχει δύο μεγάλα παιδιά. Κατοικεί στην πόλη του Ηρακλείου.

P7: Άντρας 23 ετών. Έχει συριακή υπηκοότητα. Εργάζεται ως οικοδόμος. Είναι ελεύθερος. Κατοικεί στην πόλη του Ρεθύμνου.

P8: Άντρας 20 ετών. Έχει αλβανική υπηκοότητα. Εργάζεται ως οικοδόμος. Είναι ελεύθερος. Κατοικεί στην πόλη του Ρεθύμνου.

P9: Άντρας 52 ετών. Έχει ελληνική υπηκοότητα. Εργάζεται ως κτηνοτρόφος. Είναι διαζευγμένος και έχει έναν μεγάλο γιο. Κατοικεί σε μια αγροτική περιοχή κοντά στο Ρέθυμνο.

P10: Άντρας 42 ετών. Έχει συριακή υπηκοότητα. Εργάζεται ως οικοδόμος. Είναι παντρεμένος και έχει δύο μικρά παιδιά. Κατοικεί στην πόλη του Ρεθύμνου.

P11: Άντρας 62 ετών. Έχει ελληνική υπηκοότητα. Είναι άνεργος. Είναι παντρεμένος και έχει έναν μεγάλο γιο. Κατοικεί στην πόλη του Ρεθύμνου.

Κωδική ονομασία	Φύλο –Υπηκοότητα
H1	Γυναίκα - Ελληνική
H2	Γυναίκα - Ελληνική
H3	Άνδρας - Ελληνική
H4	Γυναίκα - Ελληνική
H5	Γυναίκα - Ελληνική
H6	Άνδρας - Ελληνική
P7	Άνδρας - Συριακή
P8	Άνδρας - Αλβανική
P9	Άνδρας - Ελληνική
P10	Άνδρας - Συριακή
P11	Άνρας - Ελληνική

5.3.1 Λόγοι φοίτησης στα ΣΔΕ

Στην ερώτηση σχετικά με τους λόγους που αποφάσισαν να φοιτήσουν στα ΣΔΕ, οι 6 εκπαιδευόμενοι (H1, H2, H3, H5, H6, P7) θεώρησαν ως βασικότερο λόγο φοίτησης την επαγγελματική τους αναβάθμιση (*«Το απολυτήριο θα με βοηθήσει να μονιμοποιηθώ»*), ενώ οι 3 αλλοεθνείς εκπαιδευόμενοι (P7, P8, P10) προέκριναν ως κυρίαρχο λόγο την απόκτηση άδειας παραμονής ή ελληνικής ιθαγένειας. Τέλος, 3 εκπαιδευόμενοι (H2, H4, P9) ανέφεραν ότι βασικός λόγος της φοίτησης τους στα ΣΔΕ ήταν η απόκτηση του απολυτηρίου, καθώς για αυτούς ήταν *«απωθημένο και όνειρο ζωής»*, όπως ισχυρίστηκαν. Δευτερεύοντες λόγοι φοίτησης για 2 εκπαιδευόμενους (H3, H6) ήταν η διεύρυνση των γνώσεων, ενώ ο P7 ανέφερε ως δευτερεύον λόγο την εύρεση εργασίας. Ακόμα, η H5 ανέφερε: *«Ένας ακόμα λόγος της φοίτησης μου είναι για να βοηθήσω τον σύζυγο μου (που δεν ξέρει να γράφει και να διαβάζει) να φοιτήσει κι αυτός στα ΣΔΕ»*. Τέλος, ο P11 ανέφερε ως έναν ακόμα λόγο τη συνέχιση των σπουδών μετά την απόκτηση του απολυτηρίου: *«Θα ήθελα να πάρω το απολυτήριο Γυμνασίου, ώστε να συνεχίσω στο ΕΠΑΛ και να τελειώσω ηλεκτρονικός»*.

5.3.2 Η κοινωνική προέλευση και η υπηκοότητα

Στην ερώτηση σχετικά με το αν η κοινωνική προέλευση και η υπηκοότητα επηρεάζουν τη φοίτηση στα ΣΔΕ, οι 8 εκπαιδευόμενοι (H1, H2, H4, H5, P7, P8, P10, P11) υποστήριξαν ότι οι δύο αυτοί παράγοντες δεν ασκούν καμία αρνητική επίδραση στη φοίτηση τους. Ακόμα και οι 3 αλλοδαποί (P7, P8, P10) υποστήριξαν ότι η εθνική τους καταγωγή δεν επιδρά αρνητικά. Ένας (1) από αυτούς, μάλιστα, ανέφερε: *«Είμαστε μια οικογένεια εδώ»* (P10).

Ωστόσο, 3 εκπαιδευόμενοι (H3, H6, P9) είχαν αντίθετη άποψη ως προς την εθνική προέλευση, καθώς πιστεύουν ότι ασκεί αρνητική επίδραση στη φοίτηση *«Πιστεύω ότι η υπηκοότητα σίγουρα δημιουργεί πολλά προβλήματα στους αλλοδαπούς.»* (P9). *«Ισως. Πολλοί μετανάστες γράφτηκαν στα ΣΔΕ, αλλά δεν παρακολουθούν. Άρα, μήπως η υπηκοότητα δημιουργεί προβλήματα σε αυτούς;»* (H3). *«Στο σχολείο μας δεν έχουμε πολλούς αλλοδαπούς, μάλλον επειδή φοβούνται μην πέσουν θύματα ρατσισμού.»* (H6). Πάντως, οι 3 αυτοί εκπαιδευόμενοι δεν είχαν την ίδια άποψη για την κοινωνική προέλευση.

5.3.3 Το φύλο

Στην ερώτηση σχετικά με το αν το φύλο επηρεάζει τη φοίτηση στα ΣΔΕ, οι 10 εκπαιδευόμενοι (H1, H2, H3, H4, H5, P7, P8, P9, P10, P11) υποστήριξαν ότι δεν ασκεί καμία αρνητική επίδραση. Μάλιστα, ο P10 υποστήριξε: *«Δεν υπάρχει καμία διάκριση ως προς το φύλο.»*. Ωστόσο, ο H6 πιστεύει ότι το φύλο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη φοίτηση, καθώς ανέφερε: *«Οι γυναίκες, αν και έχουν αντικειμενικές δυσκολίες (π.χ. φροντίδα παιδιών, επαγγελματικές υποχρεώσεις) είναι πιο συνεπείς στην παρακολούθηση.»*.

5.3.4 Η οικογενειακή κατάσταση

Στην ερώτηση σχετικά με το αν η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει τη φοίτηση στα ΣΔΕ, οι 8 εκπαιδευόμενοι (H1, H2, H3, H5, H6, P7, P9, P10) υποστήριξαν ότι δεν ασκεί καμία αρνητική επίδραση. Βέβαια, και οι 8 εκπαιδευόμενοι είτε έχουν μεγάλα παιδιά (*«Εγώ έχω μεγάλα παιδιά και με στηρίζουν.»*, H5), είτε έχουν τη στήριξη του/της

συζύγου (*«Αν και έχω μικρά παιδιά, η σύζυγος μου με στηρίζει.»*, H10), ή είναι ελεύθεροι, όπως ο H7.

Ωστόσο, οι υπόλοιποι 3 εκπαιδευόμενοι (H4, P8, P11) είχαν αντίθετη άποψη, καθώς πιστεύουν ότι η οικογενειακή κατάσταση μπορεί να επηρεάσει τη φοίτηση. Συγκεκριμένα, 2 εκπαιδευόμενοι (P8, P11) ανέφεραν ότι η ηλικία των παιδιών επιδρά στη φοίτηση των γονιών τους. Έτσι, ο P8, ανέφερε: *« Η φοίτηση εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών που έχει κάποιος.»*, ενώ ο P11 ισχυρίστηκε: *«Επηρεάζει κυρίως όσες γυναίκες έχουν μικρά παιδιά.»* Ακόμα, 1 εκπαιδευόμενη, η H4 θεωρεί ότι η έλλειψη στήριξης επιδρά αρνητικά (*«Εγώ δεν έχω στήριξη από τον σύζυγο μου, οπότε αυτό δυσκολεύει αρκετά τα πράγματα.»*).

5.3.5 Οι μέθοδοι διδασκαλίας

Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι μέθοδοι διδασκαλίας επηρεάζουν τη φοίτηση στα ΣΔΕ, οι 5 εκπαιδευόμενοι (H5, H6, P7, P8, P9) υποστήριξαν ότι δεν ασκούν καμία αρνητική επίδραση, ενώ οι υπόλοιποι 6 (H1, H2, H3, H4, P10, P11) ανέφεραν ότι μπορούν να επηρεάσουν τη φοίτηση. Δύο (2) εκπαιδευόμενοι, μάλιστα, ανέφεραν ότι αν οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν ήταν ενδιαφέρουσες θα διέκοπταν τη φοίτηση τους. *«Ίσως έφρευγα, αν δεν μου άρεσε ο τρόπος διδασκαλίας.»* (P10) *«Αν δεν μου άρεσε ο τρόπος διδασκαλίας θα σταματούσα.»* (P11).

Ωστόσο, 3 εκπαιδευόμενοι (H2, P8, P11) αναφέρθηκαν στην απουσία βιβλίων, εξετάσεων, εργασιών και βαθμολογίας. Επίσης, 4 εκπαιδευόμενοι (H1, H2, H6, P11) υποστήριξαν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας προσαρμόζονται στις ανάγκες τους, μάλιστα, ο H6 μίλησε για *«εξατομικευμένη διδασκαλία»*, ενώ ο H2 ανέφερε: *«Ο τρόπος διδασκαλίας διευκολύνει κάθε εκπαιδευόμενο»*. Άλλες διδακτικές μέθοδοι που αναφέρθηκαν ήταν η ομαδοσυνεργατική μάθηση (*«Άλλες φορές χωριζόμαστε σε ομάδες»*, H6) και ο διάλογος των εκπαιδευόμενων με τον εκπαιδευτή (*«Ο εκπαιδευτής μας δίνει συχνά τον λόγο και υπάρχει διάλογος»* H3). Τέλος, 2 εκπαιδευόμενοι αναφέρθηκαν στις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας: *«Στα ΣΔΕ οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν μοιάζουν με αυτές που θυμάμαι από το σχολείο»* (H3), *«Στα ΣΔΕ η διδασκαλία αλλάζει συνεχώς»* (H6).

5.3.6 Το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων

Στην ερώτηση σχετικά με το αν το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων επηρεάζει τη φοίτηση στα ΣΔΕ, οι 5 εκπαιδευόμενοι (H5, H6, P7, P8, P9) υποστήριξαν ότι δεν ασκεί καμία αρνητική επίδραση, ενώ οι υπόλοιποι 6 (H1, H2, H3, H4, P10, P11) ανέφεραν ότι μπορεί να επηρεάσει τη φοίτηση. Μάλιστα, ο P11 υποστήριξε: *«Αν δεν ήταν ενδιαφέροντα, δεν ξέρω αν θα συνέχιζα»*. Αξίζει να σημειωθεί πάντως, ότι και οι 11 εκπαιδευόμενοι υποστήριξαν ότι το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων είναι ενδιαφέρον. Ο H3, μάλιστα, ανέφερε: *«Είναι μια ευκαιρία να μάθουμε νέα πράγματα»*.

5.3.7 Η συμπεριφορά των εκπαιδευτών

Στην ερώτηση σχετικά με το αν η συμπεριφορά των εκπαιδευτών επηρεάζει τη φοίτηση στα ΣΔΕ, οι 6 εκπαιδευόμενοι (H3, H5, H6, P7, P8, P9) υποστήριξαν ότι δεν ασκεί καμία αρνητική επίδραση, ενώ οι υπόλοιποι 5 (H1, H2, H4, P10, P11) ανέφεραν ότι μπορεί να επηρεάσει τη φοίτηση. Μάλιστα, 3 εκπαιδευόμενοι (H4, P10, P11) υποστήριξαν ότι αν η συμπεριφορά των εκπαιδευτών δεν ήταν καλή, θα διέκοπταν τη φοίτηση τους.

Σε γενικές γραμμές, όσοι συμμετείχαν στην συνέντευξη δήλωσαν ευχαριστημένοι από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτών απέναντί τους. Μάλιστα, η H1 δήλωσε: *«Εδώ οι εκπαιδευτές δείχνουν κατανόηση στις ανάγκες μας και είναι πολύ καταρτισμένοι»*, η H4: *«Εδώ όλοι οι εκπαιδευτές είναι συνεργάσιμοι και καθόλου αυστηροί»*, ενώ ο H6: *«Οι εκπαιδευτές σταματούν το μάθημα, για να ξεκουραστούμε, μας σέβονται και χωρίς πίεση μαθαίνουμε. Επίσης, όταν πρωτοήρθα στα ΣΔΕ, είχα πάρα πολύ άγχος, αλλά οι εκπαιδευτές με βοήθησαν πολύ να ξεκλειδώσω»*.

5.3.8 Η σύνδεση της ύλης, που διδάσκεται, με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων

Στην ερώτηση σχετικά με το αν η ύλη, που διδάσκεται στα ΣΔΕ, συνδέεται με τις ανάγκες τους, οι 8 εκπαιδευόμενοι (H1, H2, H3, H4, H6, P7, P10, P11) απάντησαν καταφατικά. Μάλιστα, ο H3 ανέφερε: *«όλα όσα μαθαίνουμε είναι χρήσιμα»*. Επίσης, 5 εκπαιδευόμενοι (H1, H4, P7, P10, P11) ανέφεραν πόσο χρήσιμα είναι για αυτούς όσα μαθαίνουν στο γνωστικό αντικείμενο των Ελληνικών. Συγκεκριμένα, ο P7 δήλωσε: *«Η Γλώσσα με βοήθησε να μάθω να γράφω και να διαβάζω»*, ενώ ο P10 ανέφερε: *«Η*

Γλώσσα με μαθαίνει να μιλάω καλύτερα τα Ελληνικά». Ακόμα, η ύλη των Μαθηματικών φαίνεται χρήσιμη για τους εκπαιδευόμενους (H1, H4, P7, P10). Μάλιστα, ο P7 ανέφερε: *«Τα Μαθηματικά με βοηθούν στη δουλειά μου (να μετρώ τις αποστάσεις, για να βάλω σωστά τα πλακάκια)»*, ενώ ο P10 δήλωσε: *«Τα Μαθηματικά με βοηθούν να σκέφτομαι καλύτερα»*. Τέλος, το γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής φαίνεται χρήσιμο για τους εκπαιδευόμενους (H4, P10). Μάλιστα, ο P10 δήλωσε: *«Η Πληροφορική με βοηθάει να χρησιμοποιώ το ίντερνετ.»*

Οι υπόλοιποι 3 εκπαιδευόμενοι (H5, P8, P9) απάντησαν αποφαιτικά. Μάλιστα, η H5 δήλωσε: *«Εγώ ήξερα γραφή και ανάγνωση, οπότε δεν είχα δυσκολίες στην καθημερινή μου ζωή»*. Επίσης, ο P8 ανέφερε: *«Ήξερα ήδη Μαθηματικά, Γλώσσα και Πληροφορική. Είχα πάει ως Ε' Δημοτικού στην Ελλάδα και τέλειωσα το Λύκειο στην Αλβανία»*. Τέλος, ο P9 υποστήριξε: *«Είμαι κτηνοτρόφος και δεν μου χρειάζονται, ιδιαίτερα, όσα μαθαίνω»*.

5.3.9 Ο τρόπος διδασκαλίας

Στην ερώτηση σχετικά με το αν ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους, και οι 11 εκπαιδευόμενοι απάντησαν καταφατικά. Ωστόσο, 2 εκπαιδευόμενοι (H5, P9) ανέφεραν ότι σε κάποια γνωστικά αντικείμενα, ο τρόπος διδασκαλίας τους φαίνεται πιο ενδιαφέρων. Συγκεκριμένα, ο H5 ανέφερε: *«Μου αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας, πιο πολύ βέβαια στο μάθημα της Γλώσσας και των Εικαστικών»*, ενώ ο P9 δήλωσε: *«Στην Κοινωνιολογία μου αρέσει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα. Όμως στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά όχι τόσο»*.

Αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας, 2 εκπαιδευόμενοι (H3, H4) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτές επεξηγούν ότι δεν καταλαβαίνουν. Επίσης, ο H6 έκανε λόγο για προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ενώ η H2 ανέφερε: *«Μας αντιμετωπίζουν λες και είμαστε στην Α' Δημοτικού. Άρχισαν από τις βασικές γνώσεις (πρόσθεση, αφαίρεση, άλφαβητα)»*. Τέλος, η H1 ανέφερε: *«Ο τρόπος διδασκαλίας είναι ενδιαφέρων, αλλά συχνά λόγω κούρασης δεν μπορώ να αντεπεξέλθω»*.

5.3.10 Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους

Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες, 9 εκπαιδευόμενοι (H1, H2, H3, H4, P7, P8, P9, P10, P11) απάντησαν καταφατικά. Συγκεκριμένα, η H1 ανέφερε: *«Όλοι είμαστε μεγάλοι άνθρωποι και υπάρχει κατανόηση»*. Η H4 δήλωσε: *«Είμαστε όλοι μια παρέα. Κάνουμε μάθημα, αλλά συζητάμε κιόλας. Υπάρχει ωραίο κλίμα»*. Ο P10 ανέφερε: *«Αν και είμαι ξένος δεν έχω κανένα πρόβλημα»*. Τέλος, ο P11 ισχυρίστηκε: *«Είμαστε όλοι φίλοι»*.

Ωστόσο, 2 εκπαιδευόμενοι (H5, H6) απάντησαν αποφατικά και αναφέρθηκαν σε προτιμήσεις των εκπαιδευτικών προς ορισμένους εκπαιδευόμενους. Συγκεκριμένα, η H5 ανέφερε: *«Προσωπικά δεν έχω κάποιο θέμα. Όμως, ίσως υπάρχουν προτιμήσεις σε συγκεκριμένους μαθητές»*. Ακόμα, ο H6 δήλωσε: *«Με το σκεπτικό ότι σε μία τάξη δεν τα καταφέρνουν πάντα όλοι, πιστεύω ότι οι εκπαιδευτές ρωτούν και βοηθούν περισσότερο όσους δεν τα καταφέρνουν. Βέβαια, εγώ δεν έχω αδικηθεί»*.

5.3.11 Η οργάνωση των σπουδών

Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που να διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους, 8 εκπαιδευόμενοι (H1, H2, H3, H4, P7, P8, P10, P11) απάντησαν καταφατικά. Οι υπόλοιποι 3 εκπαιδευόμενοι (H5, H6, P9) απάντησαν αποφατικά και αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα προβλήματα. Συγκεκριμένα, το ωράριο λειτουργίας φαίνεται να δυσκολεύει την H5, η οποία ανέφερε: *«Το ωράριο των μαθημάτων δεν με διευκολύνει. Στο ίδιο ΣΔΕ φοιτά και ο σύζυγός μου, αλλά δεν συμπίπτουν οι ώρες μας. Έτσι, εγώ μπορεί να έχω κενό και εκείνος να κάνει μάθημα.»*, αλλά και τον P9, ο οποίος δήλωσε: *«το ωράριο δεν με βολεύει ιδιαίτερα»*. Επίσης, η έλλειψη εκδρομών αναφέρθηκε ως πρόβλημα από τον P9. Τέλος, η απουσία βιβλίων καθώς και η ελλιπής προετοιμασία για τη συνέχιση της φοίτησης τους στο Λύκειο αποτελούν σημαντικά προβλήματα για τον P6, ο οποίος δήλωσε: *«Νομίζω ότι τα ΣΔΕ είναι αρκετά καλά οργανωμένα. Αν και παρέχουν πολλές βασικές γνώσεις, νομίζω ότι δεν μας προετοιμάζουν καλά, για να συνεχίσουμε το Λύκειο. Απαιτείται μεγάλη προσωπική προσπάθεια και θέληση από τον εκπαιδευόμενο. Επίσης, το ότι δεν έχουμε βιβλία με δυσκολεύει κάποιες φορές, κι αυτό γιατί τα βιβλία είναι ένα είδος μπουσούλα, που μας κατευθύνουν. Πιστεύω, όμως, ότι αν στα ΣΔΕ φέρουν βιβλία, τότε κάποιος θα σταματήσει να έρχονται, επειδή θα θεωρήσουν ότι γίνονται πιο απαιτητικά»*.

Κεφάλαιο 6^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας

6.1.1 Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά

Ως προς το φύλο, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν άνδρες. Εύρημα, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Γεωργιάδη και Ζουρίδη (2007), στην οποία παρατηρείται υψηλή εκπροσώπηση των γυναικών. Μάλιστα, ο Βεργίδης (2014) αναφέρει ότι οι γυναίκες φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο σε εκπαιδευτικά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης τόσο της Ελλάδας όσο και της Ευρώπης.

Ως προς την ηλικία, η πλειονότητα των συμμετεχόντων είχαν ηλικία 45-54 ετών. (Κουτσουμάρκου, 2021).

Ως προς την εθνικότητα, η πλειονότητα του δείγματος είχε ελληνική εθνικότητα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα του Βεργίδη (2017), στην οποία αναφέρεται η περιορισμένη συμμετοχή των αλλοδαπών σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στο ΣΔΕ Ιεράπετρας το ποσοστό των αλλοδαπών ήταν κατά 8 μονάδες υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των Ελλήνων εκπαιδευόμενων.

Ως προς την επαγγελματική κατάσταση, η πλειονότητα του δείγματος ήταν δημόσιοι υπάλληλοι (32,3%) και ιδιωτικοί υπάλληλοι (30,3%). Ωστόσο, στο ΣΔΕ Ιεράπετρας, σχεδόν οι μισοί (46,2%) από τους συμμετέχοντες ήταν εργάτες/αγρότες/κτηνοτρόφοι.

Ως προς τον τόπο διαμονής, το μεγαλύτερο ποσοστό (60,6%) των συμμετεχόντων διέμεναν στο αστικό κέντρο. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει το πόρισμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2006) ότι τα άτομα από αγροτικές περιοχές σημειώνουν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Βεργίδης, 2017).

Τέλος, ως προς την οικογενειακή κατάσταση, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν έγγαμοι (64,6%). Το εύρημα αυτό συμπίπτει με τις έρευνες της Γκούντα (2017) και της Καφφετζάκη (2018).

6.1.2 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα - Παράγοντες Φοίτησης στο ΣΔΕ.

Ο κυριότερος παράγοντας φοίτησης, κατά την άποψη των συμμετεχόντων, ήταν η διεύρυνση των γνώσεων (67,7%). Το εύρημα αυτό αναδείχτηκε και στην έρευνα της Γκούντα (2017), στην οποία η εσωτερική ανάγκη για περισσότερες γνώσεις αποτελεί τη σπουδαιότερη προσδοκία των εκπαιδευόμενων του ΣΔΕ Καλλιθέας. Άλλωστε, το ενδιαφέρον για τη γνώση αποτελεί σημαντικό κινητήριο μοχλό για τη συμμετοχή σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης με βάση και την εκπαιδευτική κλίμακα συμμετοχής του Boshier (1972,οπ.αναφ.στο Καραλής, 2013).

Ένας δεύτερος παράγοντας φοίτησης στο ΣΔΕ ήταν η επαγγελματική αναβάθμιση (56,6%). Η βελτίωση της θέσης εργασίας, άλλωστε, αποτελεί έναν από τους τέσσερις σκοπούς της ίδρυσης του ΣΔΕ (Ξανθόπουλος, 2019), αλλά και βασικό κίνητρο συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, κατά την άποψη του Κόκκου (2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στην έρευνα του Καραλή (2013), οι δύο αυτοί παράγοντες (γνωστικό ενδιαφέρον και επαγγελματική αναβάθμιση) αναδείχθηκαν ως σημαντικότεροι κινητήριοι παράγοντες σε προγράμματα Μη Τυπικής Εκπαίδευσης. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε και στη θεωρητική συζήτηση, η διεύρυνση των γνώσεων αποτελεί ένα εσωτερικό γνωσιολογικό κίνητρο, ενώ η ανάπτυξη των ικανοτήτων, με σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη, αποτελεί εξωτερικό επαγγελματικό κίνητρο (Pires, 2009).

Τέλος, ως λιγότερο σημαντικός παράγοντας φοίτησης αναδύθηκε η εύρεση εργασίας (34,3%). Το γεγονός αυτό, θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από το ότι το ποσοστό των ανέργων έφτασε μόλις το 6, 1% του δείγματος.

6.1.3 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα - Παράγοντες Ισότητας Εκπαιδευτικών Ευκαιριών.

Ο κυριότερος παράγοντας, που επηρεάζει τη φοίτηση και προωθεί τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, κατά την άποψη των συμμετεχόντων, ήταν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (47,2%). Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ασκεί καταλυτικό ρόλο στη συνέχιση της φοίτησης. Μάλιστα, στην έρευνα της Καφφετζάκη (2018), το 3% του δείγματος είχαν διακόψει -κατά το παρελθόν- τη φοίτηση τους στο ΣΔΕ λόγω της δυσαρέσκειας τους στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός του ΣΔΕ καλείται να σέβεται τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και να αξιοποιεί τις πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεκρής, 2010).

Ως δεύτερος παράγοντας αναδείχθηκε το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων (40,4%). Μάλιστα, στην έρευνα της Καφφετζάκη (2018), το 3 % του δείγματος είχαν διακόψει -κατά το παρελθόν- τη φοίτηση τους στο ΣΔΕ λόγω της δυσκολίας που αντιμετώπιζαν με το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων. Ωστόσο, στη θεωρητική συζήτηση αναφέρθηκε ότι το πρόγραμμα σπουδών στο ΣΔΕ διαφέρει από αυτό του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς είναι ευέλικτο και προσαρμόζεται στις μαθησιακές ανάγκες, τα κίνητρα και τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων (Μάνθου, χ.χ.). Δεν είναι τυχαίο, μάλιστα, ότι στην έρευνα της Γκούντα (2017), το 52% του δείγματος δήλωσαν ότι δεν συνάντησαν δυσκολίες κατανόησης σε κάποιο από τα γνωστικά αντικείμενα.

Ωστόσο, τόσο το φύλο (13,2%) όσο και η κοινωνική προέλευση και η υπηκοότητα (13,2%) αποτέλεσαν τους λιγότερο σημαντικούς παράγοντες που επηρέασαν τη φοίτηση και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, κατά την άποψη των συμμετεχόντων. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι δεν επιβεβαιώνεται απόλυτα η άποψη της Κάλφα (2015) ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αντανάκλα τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του κοινωνικού ιστού για τις σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Επίσης, δεν επιβεβαιώνεται η άποψη της Αραμπατζή (2013) ότι η ετερότητα των εκπαιδευόμενων, που οφείλεται σε διαφορετική κοινωνική ή εθνική προέλευση, μπορεί να επηρεάσει την ένταξη και την εξέλιξη τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σε απόλυτη συμφωνία βρίσκεται και η έρευνα της Αλεξοπούλου (2021), στην οποία η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων γυναικών του δείγματος δεν αντιμετώπισαν ως ανασταλτικό παράγοντα φοίτησης τις στερεοτυπικές αντιλήψεις περί φύλου. Επίσης, στην έρευνα της Γκούντα (2017), ο

μεγάλος βαθμός πολυπολιτισμικότητας στο ΣΔΕ Καλλιθέας δεν αποτέλεσε εμπόδιο φοίτησης για το 78% του δείγματος.

6.1.4 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα - Συνθήκες Ισότητας Εκπαιδευτικών Ευκαιριών

Η πιο συχνή συνθήκη που προωθεί τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, κατά την άποψη των συμμετεχόντων, ήταν «ο τρόπος οργάνωσης των σπουδών, ώστε να διευκολύνει όλους τους εκπαιδευόμενους». Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Γκούντα (2017), στην οποία το 100% του δείγματος δεν εντόπισαν κανένα οργανωτικό πρόβλημα στο ΣΔΕ, στο οποίο φοιτούσαν. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε και στη θεωρητική συζήτηση, τα ΣΔΕ έχουν διαμορφώσει μια εναλλακτική κουλτούρα, η οποία έχει ως βάση της ένα καινοτόμο θεσμικό πλαίσιο που σέβεται τα μαθησιακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων (Βεργίδου κ.συν.,2018). Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί στη θεωρητική συζήτηση, όταν ο τρόπος οργάνωσης δεν είναι ο κατάλληλος, δυσχεραίνεται η πρόσβαση στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και η ίδια η μαθησιακή διαδικασία (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010). Ο παράγοντας, μάλιστα, αυτός ανήκει στα θεσμικά εμπόδια, με βάση την τυπολογία των εμποδίων της Cross (1981, όπ.αναφ.στο Καραλής, 2013). Με δεδομένο, λοιπόν ότι οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ δεν αντιμετώπισαν ως εμπόδιο το οργανωτικό πλαίσιο του, γίνεται σαφές ότι το ΣΔΕ επιχειρεί να προωθήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους εκπαιδευόμενους.

Ωστόσο, η λιγότερο συχνή συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ήταν ότι η διδακτέα ύλη συνδεόταν με τις ανάγκες τους (53,5%). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Ζώτου (2013), στην οποία η πλειονότητα του δείγματος δήλωσαν ότι το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας ήταν άμεσα συνυφασμένο με την καθημερινότητα, τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους.

6.1.5 Σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Παράγοντες φοίτησης και φύλο

Οι παράγοντες φοίτησης διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο -σε σχέση με τους άνδρες- ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ, για να βελτιώσουν την εργασία τους, για να βρουν δουλειά, για να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, για να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και για να διαχειρίζονται τα προβλήματα της καθημερινότητας.

Η εύρεση εργασίας αποτελεί σπουδαιότερο κίνητρο για τις γυναίκες, δεδομένου ότι πλήττονται (περισσότερο από τους άνδρες) από την ανεργία. Μάλιστα, οι Γεωργιάδης και Ζουριδής (2007), αναφέρουν ότι οι γυναίκες στη σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία αξιοποιούνται ως εργατικό δυναμικό σε χαμηλά αμειβόμενες θέσεις μερικής απασχόλησης.

Ακόμα, ισχυρό κίνητρο συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης αποτελεί η ανάγκη των γυναικών για διεύρυνση των κοινωνικών σχέσεων και για κοινωνικοποίηση. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι γυναίκες συχνότερα από τους άνδρες διακόπτουν την εργασία τους, μόλις αποκτήσουν παιδιά (Γεωργιάδης & Ζουριδής, 2007). Το γεγονός, όμως, αυτό αναγκαστικά τις περιορίζει στον χώρο του σπιτιού, με αποτέλεσμα να έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από τους άνδρες για κοινωνικοποίηση.

Τέλος, οι γυναίκες του δείγματος είχαν εντονότερη την επιθυμία για πνευματική καλλιέργεια. Το εύρημα, μάλιστα, αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Γκούντα (2017). Οι γυναίκες, λοιπόν, περισσότερο από τους άνδρες διαπνέονται από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα σε εκπαιδευτικά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης.

Παράγοντες φοίτησης και επαγγελματική κατάσταση

Οι παράγοντες φοίτησης διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων. Πιο αναλυτικά, ο παράγοντας που σχετίζεται με την επαγγελματική αναβάθμιση αποτελεί ισχυρότερο κίνητρο φοίτησης στο ΣΔΕ για τους δημόσιους υπαλλήλους και λιγότερο ισχυρό για τους ελεύθερους

επαγγελματίες/αυτοαπασχολούμενους/εργοδότες. Έτσι, η ανάγκη εξέλιξης στον δημόσιο τομέα φαίνεται να είναι μεγαλύτερη από τις υπόλοιπες επαγγελματικές κατηγορίες και αναμφισβήτητα πολύ μεγαλύτερη από τους ανέργους - που στερούνται εργασίας - και τους συνταξιούχους, οι οποίοι έχουν παραδώσει τη σκυτάλη τους στους νεότερους. Δεν είναι τυχαίο, μάλιστα, το γεγονός ότι στην έρευνα του Βεργίδη (2014), οι δημόσιοι υπάλληλοι δείχνουν να συμμετέχουν πολύ περισσότερο σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης από τις υπόλοιπες επαγγελματικές κατηγορίες.

Ακόμα, ο παράγοντας που σχετίζεται με τη διεύρυνση των γνώσεων αποτέλεσε ισχυρότερο κίνητρο φοίτησης στο ΣΔΕ για τους ανέργους και τους συνταξιούχους και λιγότερο ισχυρό για τους ελεύθερους επαγγελματίες/ αυτοαπασχολούμενους/ εργοδότες. Όπως, άλλωστε, έχει εντοπιστεί και κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ο εμπλουτισμός των γνώσεων, αναμφισβήτητα, προσφέρει προσωπική ικανοποίηση για όσους συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και αποτελεί ισχυρό εσωτερικό κινητήριο παράγοντα (Καραλής, 2013). Είναι αναμενόμενο, λοιπόν, οι άνεργοι και οι συνταξιούχοι να επιδιώκουν περισσότερο να διευρύνουν τις γνώσεις τους, καθώς διαθέτουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο από τις υπόλοιπες επαγγελματικές κατηγορίες.

Παράγοντες φοίτησης και οικογενειακή κατάσταση

Οι παράγοντες φοίτησης διέφεραν σημαντικά ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι έγγαμοι και οι διαζευγμένοι του δείγματος συμφωνούσαν περισσότερο -σε σχέση με τους άγαμους- ότι φοιτούσαν για να βελτιώσουν την εργασία τους και να βρουν δουλειά. Αναμφίβολα, η εύρεση εργασίας και η επαγγελματική αναβάθμιση αποτελούν ισχυρά εξωτερικά κίνητρα για ενήλικους που έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις και επωμίζονται την φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών τους.

Επίσης, οι διαζευγμένοι/χήροι καθώς και οι έγγαμοι του δείγματος συμφωνούσαν περισσότερο - σε σχέση με τους άγαμους- ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ, για να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Το εύρημα αυτό δεν προξενεί ιδιαίτερη εντύπωση, καθώς οι άγαμοι, δεδομένου ότι δεν έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο και για αυτό περισσότερες κοινωνικές επαφές.

Παράγοντες φοίτησης και γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ

Οι παράγοντες φοίτησης διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάλογα με την γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευόμενοι από το ΣΔΕ Ιεράπετρας συμφωνούσαν περισσότερο ότι φοιτούσαν στο ΣΔΕ, για να βελτιώσουν την εργασία τους. Άλλωστε, η αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων αποτελεί ισχυρό κινητήριο παράγοντα σε πολλές έρευνες (Θάνου, 2021* Κουτσομάρκου, 2021* Παναγοπούλου, 2020). Μάλιστα, συγκριτικά με τα άλλα δύο ΣΔΕ, στο ΣΔΕ Ιεράπετρας, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν εργάτες/αγρότες /κτηνοτρόφοι (46,2%), γεγονός που θα μπορούσε να δικαιολογήσει την επιθυμία τους για βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάστασης.

Παράγοντες φοίτησης ανάλογα με ηλικία και εθνικότητα

Από τη σύγκριση των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ ανάλογα με την ηλικία και την εθνικότητα των συμμετεχόντων δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι όλων των ηλικιακών ομάδων και όλων των εθνικοτήτων φοιτούσαν λίγο πολύ για τους ίδιους λόγους στο ΣΔΕ.

6.1.6 Σύγκριση των παραγόντων που προωθούν τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Παράγοντες ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και φύλο - εθνικότητα – επαγγελματική κατάσταση –γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ

Οι παράγοντες, που επηρεάζουν τη φοίτηση και προωθούν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάλογα με το φύλο, την εθνικότητα, την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων, αλλά και τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ.

Παράγοντες των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και ηλικία

Οι παράγοντες, που επηρεάζουν τη φοίτηση και προωθούν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι του δείγματος με ηλικία 25-34 ετών

συμφωνούσαν περισσότερο σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες ότι η φοίτηση τους στο ΣΔΕ επηρεαζόταν από την κοινωνική τους προέλευση και από την εθνικότητα τους. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, η άποψη της Αραμπατζή (2013) ότι η διαφορετικότητα λόγω κοινωνικής ή εθνικής προέλευσης μπορεί να επιδράσει καταλυτικά στην πορεία των εκπαιδευόμενων προς την μάθηση. Παρά ταύτα, οι εκπαιδευόμενοι της ηλικιακής αυτής ομάδας, σύμφωνα με την έρευνα της ΕΣΥΕ (2009), φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο σε εκπαιδευτικά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης (Βεργίδης, 2014).

Παράγοντες των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και οικογενειακή κατάσταση

Οι παράγοντες, που επηρεάζουν τη φοίτηση και προωθούν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι διαζευγμένοι/χήροι του δείγματος συμφωνούσαν στατιστικά περισσότερο ότι η οικογενειακή τους κατάσταση, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και η προηγούμενη εκπαίδευση/επιμόρφωση τους επηρεάζει τη φοίτηση τους στο ΣΔΕ.

Στην περίπτωση αυτή, ενδέχεται η ύπαρξη και η φροντίδα των παιδιών, καθώς και η απουσία συζύγου να δημιουργεί πολλά εξωτερικά και εσωτερικά εμπόδια για τους διαζευγμένους/χήρους, που παρακωλύουν τη μαθησιακή διαδικασία. Μάλιστα, στην έρευνα της Καφφετζάκη (2018), το 12% του δείγματος εγκατέλειψαν το ΣΔΕ λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, ενώ στην έρευνα του Καραλή (2013), το 28,3% του δείγματος ανέφεραν την έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών ως βασικό εμπόδιο συμμετοχής σε προγράμματα Μη Τυπικής Εκπαίδευσης. Τέλος, 9 στις 10 γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα της Μαργετουσάκη (2020), ανέφεραν ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούσαν το βασικότερο πρόβλημα, κατά την διάρκεια συμμετοχής τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα, βέβαια, με όσα αναφέρθηκαν στη θεωρητική συζήτηση, οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν ένα καταστατικό εμπόδιο βάσει της τυπολογίας εμποδίων της Cross (1981, οπ.αναφ. στο Καραλή, 2013).

6.1.7. Σύγκριση των συνθηκών ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και φύλο

Από τη σύγκριση των συνθηκών που προωθούν τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο, σε σχέση με τους άνδρες, ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρινόταν στις προτιμήσεις τους. Οι γυναίκες, άλλωστε, όπως διαφαίνεται και στην έρευνα της Παναγοπούλου (2020), ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διεύρυνση των γνώσεων τους. Επομένως, ίσως είναι δικαιολογημένη και η έμφαση που δίνουν στον τρόπο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων. Το φύλο, λοιπόν, δεν επιδρά μόνο στο είδος των κινήτρων (Καραλής, 2013), αλλά μπορεί να επηρεάσει και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι τη μαθησιακή διαδικασία.

Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και επαγγελματική κατάσταση

Από τη σύγκριση των συνθηκών που προωθούν τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι οι ιδιωτικοί υπάλληλοι του δείγματος συμφωνούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό - από τις υπόλοιπες επαγγελματικές κατηγορίες - ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρινόταν στις προτιμήσεις τους και ότι οι σπουδές ήταν οργανωμένες, ώστε να διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους. Άλλωστε, όπως διαπιστώθηκε και στην έρευνα της Παναγοπούλου (2020), οι μέθοδοι διδασκαλίας και ο τρόπος λειτουργίας επιδρούν καταλυτικά στη συνέχιση της φοίτησης και στην ολοκλήρωση της.

Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και ηλικία - εθνικότητα - οικογενειακή κατάσταση - γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ

Ωστόσο, οι συνθήκες ισότητας δεν διέφεραν ανάλογα με την ηλικία, την εθνικότητα, την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων και τη γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ.

6.2 Παρουσίαση των ποιοτικών ευρημάτων και σύγκριση τους με τα ποσοτικά αποτελέσματα

Στο σημείο αυτό θα γίνει παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα και στη συνέχεια θα επιχειρηθεί αντιπαραβολή ή συσχέτιση τους με τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας. Άλλωστε, για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκε συνδυαστικά μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Μέσα από τον συνδυασμό των δύο μεθόδων, λοιπόν, επιδιώκεται η βαθιά διερεύνηση του θέματος (Mohammad, 2013), καθώς και η ολοκληρωμένη προσέγγιση του (Semeraro, 2011).

6.2.1 Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα- Παράγοντες φοίτησης στο ΣΔΕ

Από την ανάλυση των ευρημάτων της συνέντευξης βρέθηκε ότι κυρίαρχος λόγος φοίτησης των εκπαιδευόμενων του δείγματος στο ΣΔΕ ήταν η επαγγελματική τους αναβάθμιση και δευτερευόντως η διεύρυνση των γνώσεων τους. Το εύρημα, ωστόσο, αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας, καθώς κυρίαρχος λόγος φοίτησης αναδείχθηκε η διεύρυνση των γνώσεων και δευτερευόντως η επαγγελματική αναβάθμιση. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι από τις συνεντεύξεις αναδύθηκαν και άλλοι παράγοντες φοίτησης στο ΣΔΕ, όπως η απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας/ άδειας παραμονής, καθώς και το γεγονός ότι η φοίτηση αποτελούσε για αυτούς ένα απωθημένο και όνειρο ζωής. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με την έρευνα της Παπαχριστοπούλου (2016), στην οποία οι γυναίκες συμμετέχουσες φοιτούσαν στο ΣΔΕ, για να εκπληρώσουν ένα όνειρο ζωής, ενώ οι νεότεροι σε ηλικία αλλοδαποί, για να αποκτήσουν ελληνική ιθαγένεια.

6.2.2 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα- Παράγοντες ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών

Από την ανάλυση των ποιοτικών ευρημάτων προέκυψε ότι ο παράγοντας κοινωνική προέλευση/υπηκοότητα δεν επηρέασε τη φοίτηση στην πλειονότητα του δείγματος (N=8, 72,7%). Το εύρημα αυτό έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας (67,7%). Τα ευρήματα, μάλιστα, αυτά συμπίπτουν με την έρευνα της Γκούντα (2017), στην οποία η ετερότητα λόγω κοινωνικής προέλευσης ή εθνικής καταγωγής δεν αποτέλεσε εμπόδιο φοίτησης στο ΣΔΕ.

Επίσης, ο παράγοντας φύλο δεν επηρέασε τη φοίτηση στους 10 από τους 11 συμμετέχοντες (90,1%). Στην ποσοτική έρευνα, ωστόσο, το αντίστοιχο ποσοστό ήταν αρκετά χαμηλότερο. Συγκεκριμένα, το 69,7% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι το φύλο δεν επέδρασε στη φοίτηση τους.

Ακόμα, η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων δεν επηρέασε τη φοίτηση στους 8 από τους 11 εκπαιδευόμενους (72,7%), που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα. Ελαφρώς χαμηλότερο ήταν και το αντίστοιχο ποσοστό στην ποσοτική έρευνα, στην οποία το 58,6% των εκπαιδευόμενων ανέφεραν ότι η οικογενειακή τους κατάσταση δεν επηρέασε τη φοίτηση τους. Μάλιστα, στην έρευνα της Καφφετζάκη (2018), το 77% όσων φοιτούσαν στο ΣΔΕ ήταν έγγαμοι. Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, διαφαίνεται ότι η οικογενειακή κατάσταση και η ύπαρξη παιδιών δεν αποτελεί τροχοπέδη στη φοίτηση.

Παράλληλα, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν επηρέασε τους 6 από τους 11 (54,5%) του δείγματος. Οι περισσότεροι, μάλιστα, δήλωσαν ευχαριστημένοι από τη συμπεριφορά τους, μολονότι 2 από τους 11 εκπαιδευόμενους (18,2%) δήλωσαν ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί έδειχναν την προτίμηση τους προς ορισμένους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας έδειξαν ότι σχεδόν τριπλάσιο ποσοστό των εκπαιδευόμενων (47,5%) ανέφεραν ότι η φοίτηση τους επηρεάστηκε από τη συμπεριφορά που είχαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι τους. Διαφαίνεται, λοιπόν, ο καταλυτικός ρόλος των εκπαιδευτικών στη συνέχιση της φοίτησης. Μάλιστα, στην έρευνα της Καφφετζάκη (2018), το 3% του δείγματος εγκατέλειψαν το ΣΔΕ, κατά το παρελθόν, λόγω της δυσaráσκείας τους σε κάποιους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε και στη θεωρητική συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη μαθησιακή διαδικασία με γνώμονα τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Brookfield, 1985) συνδιαμορφώνοντας το πρόγραμμα σπουδών (Μάνθου, χ.χ.). Έτσι, όπως αναφέρει ο Καραλής (2013), οι ικανότητες των εκπαιδευτικών μπορούν ή όχι να ενισχύσουν τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευόμενων.

Ωστόσο, οι μέθοδοι διδασκαλίας επηρέασαν τους 6 από τους 11 εκπαιδευόμενους (54,5%), που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα. Σχετικά υψηλό ήταν και το ποσοστό (36,3%) των συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα, οι οποίοι δήλωσαν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας επηρέασαν πολύ/πάρα πολύ τη φοίτηση τους στο ΣΔΕ. Τα ποσοστά αυτά αναδεικνύουν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας ασκούν καθοριστικό ρόλο στη συνέχιση ή

όχι της φοίτησης. Ωστόσο, στην έρευνα της Ζώτου (2013), το μεγαλύτερο ποσοστό των αποφοίτων του ΣΔΕ Ιωαννίνων, που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφέρθηκαν στο ενθαρρυντικό μαθησιακό περιβάλλον του ΣΔΕ, το οποίο εξασφάλισε και την απρόσκοπτη φοίτηση τους.

Σε παρόμοιο κλίμα κυμαίνονται και τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας σχετικά με την επίδραση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων στη φοίτηση τους. Συγκεκριμένα, οι 6 από τους 11 εκπαιδευόμενους (54,5%) του δείγματος ανέφεραν ότι το περιεχόμενο των γραμματισμών επηρέασε τη φοίτηση τους. Στην ποσοτική έρευνα το 40,4% των ερωτώμενων είχαν παρόμοια άποψη. Μάλιστα, στην έρευνα της Καφφετζάκη (2018), το 3% δήλωσαν ότι εγκατέλειψαν - κατά το παρελθόν - το ΣΔΕ λόγω της δυσκολίας που αντιμετώπισαν στην κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων. Ωστόσο, στην έρευνα της Γκούντα (2017), το 52% του δείγματος δήλωσαν ότι δεν συνάντησαν καμία δυσκολία στην κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων.

6.2.3 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα - Συνθήκες Ισότητας Εκπαιδευτικών Ευκαιριών

Από την ανάλυση των ποιοτικών ευρημάτων προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων (N=8, 72,7%) του δείγματος θεωρούσαν ότι η ύλη, που διδάσκεται, συνδεόταν με τις ανάγκες τους. Στην ποσοτική έρευνα, λίγο περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (53,5%) δήλωσαν ότι συμφωνούσαν πολύ/πάρα πολύ με αυτή τη συνθήκη. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα της Ζώτου (2013), στην οποία η πλειονότητα του δείγματος ανέφεραν ότι όσα διδάσκονταν στο ΣΔΕ Ιωαννίνων συνδέονταν άρρηκτα με τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις αλλά και την καθημερινή τους ζωή. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε και στη θεωρητική συζήτηση, το πρόγραμμα σπουδών στο ΣΔΕ αποτελεί μια πράξη επικοινωνίας του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους, ενώ παράλληλα είναι μια πολιτισμική κατασκευή που σέβεται τις εμπειρίες τους (Τσάφος & Χοντολίδου, 2010).

Επίσης, με απόλυτη σύμπνοια απόψεων και οι 11 συμμετέχοντες της ποιοτικής έρευνας (100%) θεωρούσαν ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρινόταν στις προτιμήσεις τους. Αρκετά υψηλό ήταν και το ποσοστό (67,7%) όσων δήλωσαν στην ποσοτική έρευνα ότι συμφωνούσαν πολύ/πάρα πολύ με αυτή την συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών

ευκαιριών. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με την έρευνα της Παναγοπούλου (2020), στην οποία μεγάλο μέρος του δείγματος υποστήριξαν ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρινόταν άψογα στις προσδοκίες τους. Απόλυτα ικανοποιημένο από τις μεθόδους διδασκαλίας δήλωσε και το 30,4% του δείγματος στην έρευνα της Γκούντα (2017). Άλλωστε, κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας, που αξιοποιούνται στα ΣΔΕ, είναι μαθητοκεντρικές και επιδιώκουν την όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική επικοινωνία του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους (Ξανθόπουλος, 2019).

Ακόμα, οι 9 από τους 11 εκπαιδευόμενους (81,8%) του δείγματος της ποιοτικής έρευνας θεωρούσαν ότι οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς ήταν ισότιμες. Το εύρημα αυτό συμπίπτει με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, στην οποία το 65,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμφωνούσαν πολύ/πάρα πολύ με αυτή την συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της Σκόνδρα (2019), στην οποία η πλειονότητα του δείγματος αναφέρθηκε στις άψογες σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους χαρακτήρισαν συνεργάτες και συνοδοιπόρους στην πορεία τους προς τη γνώση. Ωστόσο, στην έρευνα της Γκούντα (2017), το 24% αναφέρθηκε στη δυσκολία τους να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, όπως αναφέρθηκε και στη θεωρητική συζήτηση, ο εκπαιδευτικός του ΣΔΕ είναι δεκτικός, καθώς αφουγκράζεται τις απόψεις των εκπαιδευόμενων, τις όποιες ενσωματώνει με δημιουργικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία (Μάνθου, χ.χ.). Επίσης, επενδύει στη συνεργασία του με τους εκπαιδευόμενους (Rogers & Horrocks, 2010), προκειμένου να σχεδιάσει μαζί τους το πρόγραμμα σπουδών (Μάνθου, χ.χ.).

Τέλος, από την ποιοτική έρευνα προέκυψε ότι οι 8 από τους 11 εκπαιδευόμενους (72,7%), που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, θεωρούσαν ότι οι σπουδές ήταν οργανωμένες με τρόπο, ώστε να διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους. Στην ποσοτική έρευνα, μάλιστα, το 74,7% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι συμφωνούσαν πολύ/πάρα πολύ με αυτή τη συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με την έρευνα της Γκούντα (2017), στην οποία το 100 % του δείγματος ανέφεραν ότι το ΣΔΕ στο οποίο φοιτούσαν δεν παρουσίαζε κάποιο οργανωτικό πρόβλημα. Επίσης, στην έρευνα της Σταυρογιάννη (2020), στο ΣΔΕ Λαμίας, η πλειονότητα του δείγματος αναφέρθηκε στην καλή οργάνωση και στο υψηλό επίπεδο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Άλλωστε, η σωστή λειτουργία και

οργάνωση του προγράμματος είναι καθοριστικής σημασίας για τη διασφάλιση της απρόσκοπτης φοίτησης των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Καραλής, 2013).

6.2.4 Περαιτέρω συγκρίσεις

Παράγοντες ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών

Από την σύγκριση των παραγόντων, που επηρεάζουν τη φοίτηση και προωθούν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι ο ένας και μοναδικός διαζευγμένος της ποιοτικής έρευνας δεν θεωρούσε ότι η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει την φοίτηση του στο ΣΔΕ. Εύρημα, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, στην οποία οι διαζευγμένοι/χήροι (15,1%) συμφωνούσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο ότι η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει την φοίτηση στο ΣΔΕ. Επίσης, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, καθώς και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να επηρέασε τη φοίτηση του μοναδικού διαζευγμένου, που συμμετείχε στην ποιοτική έρευνα. Το εύρημα, ωστόσο, αυτό έρχεται σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, στην οποία φάνηκε ξεκάθαρα ότι οι διαζευγμένοι/χήροι του δείγματος συμφωνούσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο ότι το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρέασε τη φοίτηση τους στο ΣΔΕ.

Επίσης, από την σύγκριση των παραγόντων, που προωθούν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι η πλειονότητα των ανδρών (N=7, 57,1%), που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, υποστηρίζαν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν επηρέασαν τη φοίτηση τους. Αντίθετα, στην ποσοτική έρευνα φάνηκε ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες, που συμμετείχαν, συμφωνούσαν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρέασαν τη φοίτηση τους.

Ακόμα από τη σύγκριση των παραγόντων, που προωθούν τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με βάση την εθνικότητα των συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι οι 2 από τους 3 αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους (66,6%), που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, δήλωσαν ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων και οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν επηρέασαν τη φοίτηση τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες,

ανεξάρτητα από εθνική τους καταγωγή, συμφωνούσαν ότι οι τρεις αυτοί παράγοντες επηρέασαν τη φοίτηση τους στο ΣΔΕ.

Μέσα από την σύγκριση των παραγόντων, που προωθούν τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με βάση τη γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ, βρέθηκε ότι όσοι συμμετέχοντες της ποιοτικής έρευνας φοιτούσαν στο ΣΔΕ Ρεθύμνου θεωρούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους που φοιτούσαν στο ΣΔΕ Ηρακλείου ότι οι παράγοντες (κοινωνική προέλευση/υπηκοότητα, φύλο, μέθοδοι διδασκαλίας, περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων, συμπεριφορά εκπαιδευτικών) δεν επηρέασαν τη φοίτηση τους στο ΣΔΕ. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, στην οποία φάνηκε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον βαθμό συμφωνίας τους με τους παράγοντες αυτούς. Ωστόσο, σε δύο από αυτούς τους παράγοντες (μέθοδοι διδασκαλίας και περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων) παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους εκπαιδευόμενους από το ΣΔΕ Ιεράπετρας να συμφωνούν περισσότερο.

Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσα από την σύγκριση των παραγόντων που προωθούν τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική έρευνα.

Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών

Από τη σύγκριση των συνθηκών, που προωθούν τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα συμφωνούσαν ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρινόταν στις προτιμήσεις τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, στην οποία φάνηκε ότι οι γυναίκες συμφωνούσαν στατιστικά περισσότερο από τους άνδρες ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρινόταν στις προτιμήσεις τους.

Επίσης, από τη σύγκριση των συνθηκών, που προωθούν τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι όλοι όσοι συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, ανεξάρτητα από την επαγγελματική τους κατάσταση, συμφωνούσαν ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρινόταν στις προτιμήσεις τους. Το εύρημα, ωστόσο, αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της ποσοτικής

έρευνας, στην οποία φάνηκε ότι οι ιδιωτικοί υπάλληλοι συμφωνούσαν στατιστικά περισσότερο, σε σχέση με τις υπόλοιπες επαγγελματικές κατηγορίες, ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρινόταν στις προτιμήσεις τους.

Τέλος, μέσα από την σύγκριση των συνθηκών, που προωθούν τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανάλογα με την ηλικία και την εθνικότητα των συμμετεχόντων, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε στην ποιοτική ούτε στην ποσοτική έρευνα

6.3 Γενικότερα Συμπεράσματα

Από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα προέκυψαν τα ακόλουθα βασικά συμπεράσματα.

1. Υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στο πρόγραμμα του ΣΔΕ είχαν οι δημόσιοι και οι ιδιωτικοί υπάλληλοι, ενώ χαμηλότερα ποσοστά είχαν οι συνταξιούχοι. Έτσι, η ηλικία φαίνεται να αποτελεί ένα εσωτερικό εμπόδιο που περιορίζει τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα.
2. Οι κυριότεροι παράγοντες φοίτησης στο ΣΔΕ για όλους τους εκπαιδευόμενους του δείγματος ήταν η διεύρυνση των γνώσεων και η επαγγελματική αναβάθμιση. Βέβαια, για τους αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους ήταν και η απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας.
3. Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη φοίτηση και προωθούν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους εκπαιδευόμενους του δείγματος ήταν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων και η προηγούμενη εκπαίδευση/ επιμόρφωση.
4. Η πιο συχνή συνθήκη ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους εκπαιδευόμενους του δείγματος ήταν ότι οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους. Αυτό σημαίνει ότι το θεσμικό πλαίσιο του ΣΔΕ ήταν καλά οργανωμένο και έτσι διευκόλυνε τη φοίτηση.
5. Οι παράγοντες φοίτησης διέφεραν ανάλογα με το φύλο, την επαγγελματική κατάσταση, την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων και τη γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ. Έτσι, τα συγκεκριμένα κοινωνικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά

διαμόρφωσαν διαφορετικά κίνητρα φοίτησης στο ΣΔΕ. Ωστόσο, οι παράγοντες φοίτησης δεν διέφεραν σημαντικά ανάλογα με την ηλικία και την εθνικότητα των συμμετεχόντων.

6. Οι παράγοντες, που επηρεάζουν τη φοίτηση και προωθούν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, δεν διέφεραν σημαντικά ανάλογα με το φύλο, την εθνικότητα, την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων, αλλά και τη γεωγραφική περιοχή των ΣΔΕ. Ωστόσο, διέφεραν σημαντικά ανάλογα με την ηλικία και την οικογενειακή τους κατάσταση. Έτσι, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση επηρέασαν τη φοίτηση και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

7. Οι συνθήκες, που προωθούν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, δεν διέφεραν ανάλογα με την ηλικία, την εθνικότητα, την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, αλλά και τη γεωγραφική περιοχή του ΣΔΕ. Ωστόσο, διέφεραν σημαντικά ανάλογα με το φύλο και την επαγγελματική κατάσταση τους. Έτσι, οι γυναίκες και οι ιδιωτικοί υπάλληλοι συμφωνούσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρινόταν στις προτιμήσεις τους.

8. Ακόμα, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων φοίτησης με τους παράγοντες που προωθούν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

9. Επίσης, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων φοίτησης στο ΣΔΕ και των συνθηκών που επηρεάζουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

10. Τέλος, θετική συσχέτιση βρέθηκε και ανάμεσα στους παράγοντες που προωθούν την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και στις συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών.

6.4 Συνεισφορά της έρευνας και περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου του 2023 σε τρία από τα τέσσερα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Κρήτης. Στόχος της ήταν να καταδείξει τους παράγοντες, που επηρεάζουν τη φοίτηση και την κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών στα σχολεία αυτά. Τα ευρήματα, που προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων, δύνανται να αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους φορείς Δια Βίου Μάθησης, προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν την

εκπαιδευτική τους πολιτική με στόχο να διευκολύνουν τη φοίτηση και να περιορίσουν τη διαρροή των εκπαιδευομένων από τα σχολεία αυτά.

Προέκυψαν, ωστόσο, αρκετοί περιορισμοί λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος και της μικρής τοπικής εμβέλειας. Επίσης, το είδος της δειγματοληψίας (Βολική χωρίς πιθανότητα), που επελέγη, αν και σύμφωνα με τους Franco και Di Napoli (2019), είναι γρήγορη και οικονομική, έχει ένα βασικό μειονέκτημα. Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού (ο.π.). Επομένως, τα ευρήματα, που προέκυψαν, δεν μπορούν να γενικευθούν. Επίσης, παρά την ακριβή απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ενδέχεται να μην εξέλειψε το υποκειμενικό στοιχείο στην ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων.

6.5 Προτάσεις για μελλοντική μελέτη

Λόγω του μικρού δείγματος και των σχετικών περιορισμών της παρούσας μελέτης, κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή νέας έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα και εκτεταμένη γεωγραφική εμβέλεια, ώστε τα ευρήματα που θα προκύψουν να μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο -μέσα από την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση- να ακουστούν και οι απόψεις των εκπαιδευτών σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και τις σχέσεις, που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευόμενους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Άλλωστε, κατά κύριο λόγο, οι εκπαιδευτές είναι εκείνοι που παρέχουν ή όχι ευκαιρίες μάθησης σε όλους ή σε ορισμένους εκπαιδευόμενους.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η Πολιτεία οφείλει να εισακούσει τις απόψεις των ενήλικων εκπαιδευόμενων σχετικά με το οργανωτικό πλαίσιο και τις όποιες αδυναμίες των σχολείων αυτών. Έτσι, θα διασφαλίσει την ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και θα περιορίσει τη σχολική διαρροή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνικές Αναφορές

- Αλεξοπούλου, Α. (2021). *Κίνητρα, Προσδοκίες και Εμπόδια Μάθησης των Εκπαιδευόμενων Γυναικών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ): Η Περίπτωση των ΣΔΕ Πειραιά, Καλλιθέας, Κορυδαλλού*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρούτσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Η Παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αραμπατζή Ζ. (2013). Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγικός Λόγος*, (1), 61-74.
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούση, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο: Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (τομ. Β, κεφάλαιο 1, σελ.13-46). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεκρής, Α. (2010). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – Η Ελληνική εκδοχή. στο: Α.Βεκρής & Ε.Χοντολίδου (Επίμ). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σελ.15-24). Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Βεργίδης, Δ. (2008α). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνική-οικονομική λειτουργία της* (Τόμ.Β). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ.(2008β). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (Τόμ. Γ). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Βεργίδης, Δ.(2010). Η πρόταση λειτουργίας του ΣΔΕ - Το πλαίσιο Δια Βίου Εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική και Σχολεία Δεύτερης ευκαιρίας. Στο: Λ.Βεκρής & Ε.Χοντολίδου (Επιμ). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σελ.27-32). Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Βεργίδης, Δ. (2014). Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο: Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση* (σελ.121-150). Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδου, Α.Δ., Βεργίδης, Δ.Κ. & Υφαντή, Α.Α. (2018). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 169-186.
- Βεργίδου, Α. & Υφαντή, Α.Α. (2019). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα: Η αναπαραγωγή της κουλτούρας τους και τα καινοτομικά τους στοιχεία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67, 27-43.
- Βολονάκης, Π. (2009). *Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανακτήθηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://blogs.sch.gr/volonakis/2009/12/13/%CE%B4%CE%B9%CE%B1-%CE%B2%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%B5%CE%BD%CE%B7%CE%BB%CE%AF%CE%BA/>
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Περιστέρι: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2008).
- Γαλάνης, Π. (2018). Η «ισότητα» εν συγκρούσει με την ελευθερία στην εκπαίδευση και ως «ανάχωμα» στην εξέλιξη του χαρισματικού ατόμου; Ένα φιλοσοφικό πείραμα αποδόμησης του επιχειρήματος περί σύγκρουσης από το 17ο αι. μ.Χ. και εξής, με αξιώσεις σημερινής εφαρμογής. Στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Επιστημών Εκπαίδευσης. Εκπαίδευση Χαρισματικών Παιδιών στην Ελλάδα, 14-17 Ιουνίου 2018 (σσ.133-142). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γαλίτης, Π.Ν. (2016). Παρόν και μέλλον της εσπερινής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Νομοθετικό πλαίσιο, διαμορφωτικοί παράγοντες – κοινωνικές συνιστώσες, σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α.Μπαστέα (Επιμ.), *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών εκπαίδευσης. 20-22 Ιουνίου 2014* (σσ.64-78). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Κέντρο Μελέτης και Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.

Γάλλου, Γ. & Πετρόπουλος, Φ. (2014). Δια βίου μάθηση και ευρωπαϊκά προγράμματα. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *1^ο Συνέδριο Ειδικός Παιδαγωγός, 3-4 Μαΐου 2014* (σσ. 1102-1109). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.

Γεωργιάδης, Δ. & Ζουρίδης, Χ. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας: Το παράδειγμα του Σ.Δ.Ε. Πάτρας. *Παιδαγωγικός Λόγος*, (3), 203-218.

Γεωργιάδης, Δ. (2009). *Συμβουλευτική της σταδιοδρομίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Παιδαγωγικός Λόγος*, (3), 29-40.

Γιώτη, Λ. & Λυγούρα, Α. (2014). Αντιλήψεις, κίνητρα και εμπόδια στην επιμόρφωση των φιλολόγων στα πιλοτικά σχολεία. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *1^ο Συνέδριο Ειδικός Παιδαγωγός, 3-4 Μαΐου 2014* (σσ. 1066-1075). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.

Γκούντα, Α. (2017). *Προσδοκίες και εμπόδια για τη φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Μελέτη Περίπτωσης με βάση τις απόψεις εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Καλλιθέας*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Δαγδιδέλης, Β. & Καραγιαννίδου, Θ. (2010). Η διδασκαλία της Πληροφορικής στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα. Στο Α.Παπασταμάτης, Ε.Βαλκάνος, Ε.Πανιτσίδου & Γ.Ζαρίφης (Επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ.201- 216). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δανιηλίδου, Ν. & Μπενέκου, Π. (2015). *Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές για την ισότητα των δύο φύλων*. Στο Α. Γεώργιος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21^{ου} αιώνα, 27-29 Μαρτίου, 2015* (σσ. 398-409). Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Δεβετζίδης, Α.Κ. (2015). Ο αλληλοσυμπληρωματικός χαρακτήρας της δια βίου μάθησης και κοινωνικής –αλληλέγγυας οικονομίας για μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς. Εμπειρική Διερεύνηση. Στο Θ.Β. Θάνος, Α. Μπούνα & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (σσ. 189-197). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.
- Ζιωντάκη, Ζ. & Σακκάς, Α. (2015). Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση: ζητήματα αγωγής, σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής διαστρωμάτωσης στα χρόνια της κρίσης. Στο Θ.Β. Θάνος, Α. Μπούνα & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (σσ. 250-258). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.
- Ζυγούρης, Φ., Σιδηρόπουλος, Δ.Σ. & Ζυγούρης, Β. (2014). Η σημασία της μικροδιδασκαλίας στα πλαίσια των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *1^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 3-4 Μαΐου, 2014* (σσ. 1965-1971). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.
- Ζώτου, Α. (2013). *Το νόημα της φοίτησης και του απολυτηρίου τίτλου από την σκοπιά των εκπαιδευόμενων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων: διαστάσεις της διαφορετικότητας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ηλίας,Ι.(2020).Κοινωνική προέλευση, σχολικές επιδόσεις και κοινωνική αναπαραγωγή. Οι αναπαραστάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών. *International Journal of Educational Innovation*,2(2), 53-63.

Θάνου, Σ. (2021). *Οι προσδοκίες και οι δυσκολίες των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ - Μελέτη περίπτωσης το ΣΔΕ Πρεβέζης*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Θεοδωρακοπούλου, Θ. (2014). Το φαινόμενο των διαρροών των ενηλίκων μεταναστών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας Οδυσσέας. . Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *1^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 3-4 Μαΐου, 2014* (σσ. 1057-1065). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.

Θεόδωρος Θ. (2017). Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή. Στο: Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Τδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (χ.η.).

Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου 2023

από:<https://www.inedivim.gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%B4%CE%B5%CF%8D%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%82%CE%B5%CF%85%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82>

Κάλφα, Μ. (2015). *Εκπαίδευση, στερεότυπα και «Λόγοι» περί φύλου: μια ανθρωπολογική προσέγγιση*. Στο Θ.Β. Θάνος, Α. Μπούνα & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (σσ. 280-283). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.

Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ. & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (Κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για την συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ - ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2017). Συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση και ανισότητες. Στο Χ. Γούλας & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις* (σσ.215- 233). Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ - ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ.(2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα: ΓΣΕΕ-ΓΣΕΒΕΕ
- Καραντινός, Δ. (2010). Συμμετοχή στη δια βίου μάθηση. Τάσεις και προοπτικές. Στο: Δ.Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ.43-62). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Λ.Βεκρής & Ε.Χοντολίδου (Επιμ.). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σελ.45-51). Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Καφφετζάκη, Ν. (2018). *Η σχολική διαρροή και τα εμπόδια μάθησης στα ΣΔΕ (Η περίπτωση του ΣΔΕ Ηρακλείου)*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κελπανίδης, Μ. (1987). Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών στο μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (7), 115-148.
- Κόκκος, Α. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Επιστήμες της Αγωγής. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (9).
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (Τόμ. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α., Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ. Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ. & Σακκούλης, Δ. (2021). *Η Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων Στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διανέοσις- Οργανισμός έρευνας και ανάλυσης.

- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.(1985).Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος: Ανάλυση με στόχο τη διαμόρφωση θεωρητικού ερευνητικού πλαισίου. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*,56, 105-128.
- Κουλαουζίδης, Γ.Α. & Κουτσούρης, Α. (2008). Άξονες εκπαιδευτικού σχεδιασμού γεωργικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε μια εποχή περιβαλλοντικής αβεβαιότητας. Στο: Α. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (τομ. Ε, κεφάλαιο 4, σελ.71-86). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουντουριώτου, Π. Δημακοπούλου, Μ.(2014). *Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης: ερευνητική μελέτη*. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *1^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 3-4 Μαΐου, 2014* (σσ. 894-900). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.
- Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α.Μπαστέα (Επιμ.), *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών εκπαίδευσης. 20-22 Ιουνίου 2014* (σσ.103-115). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Κέντρο Μελέτης και Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.
- Κουτσουμάρκου, Γ. (2021). *Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν. Το παράδειγμα του ΣΔΕ Λάρισας*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυρίδης, Α. (2017). Η εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Στο: Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επίμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. & Τουρτούρας, Χ. (2020). Οι εκπαιδευτικές ανισότητες μέσα από τα μάτια των σχολικά «επιτυχημένων»: Απόψεις φοιτητών και φοιτητριών ελληνικών ΑΕΙ. *Ε-ΚτΕ: Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*,(1). 67-85.

- Μάνθου (χ.χ.). *Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία εκπαιδευτική πρόκληση*. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2022 από:
<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/manthou/manthou.pdf>
- Μαργετουσάκη, Α. (2020). *Διερεύνηση των εμποδίων, των κινήτρων συμμετοχής και των παραγόντων υποκίνησης των ενηλίκων γυναικών που συμμετέχουν σε προγράμματα της δια βίου μάθησης*. Μία ερευνητική άσκηση στο νομό Λασιθίου. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μουζάκης, Χ.(2006).*Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΠΘ- ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ
- Μουρατίδης, Χ. & Μαγγόπουλος, Γ. (2021). Κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων. *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 90-99
- Μποταΐτη, Α. (2015). *Η εκπαιδευτική πολιτική για την ισότητα των φύλων στην Ε.Ε. και στην Ελλάδα*. Στο Α. Γεώργιος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21^{ου} αιώνα, 27-29 Μαρτίου, 2015* (Α' τόμος. σσ. 551-462). Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Ντάφλου, Α.Ι. (2020). Ψηφιακή εκπαίδευση και ελληνικό σωφρονιστικό σύστημα: Η προβληματική των ίσων ευκαιριών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (70), 106-123.
- Ξανθόπουλος, Ν. (2019). Εκπαιδευόμενοι στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: μάθηση, χαρακτηριστικά και ανάγκες. Στο: Ε. Καραϊσκού & Γ. Κουτρομάνος (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία, 28-30 Σεπτεμβρίου 2019* (σσ.487-492). Λαμία: Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Δια Βίου Μάθησης της Έρευνας και Καινοτομίας-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. (2013). Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ-ΓΓΔΒΜ.

- Παναγόπουλος, Α. (2015). Ο Θεσμός των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας στην Ελλάδα. Από το μύθο στην ελληνική πραγματικότητα. *Paidagogy. Theory and praxis*, 8, 25-37.
- Παναγοπούλου, Π. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Η περίπτωση του ΣΔΕ Κορίνθου. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πανταζής, Β.Α. (2012). Ανθρώπινα δικαιώματα, πολυπολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση. *Μέντορας*, 65-78.
- Παπαευαγγέλου, Ε. & Παπαχρήστου, Μ. (2020). Πολιτισμική ετερότητα. Η επίδραση της συνεκπαίδευσης στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Στο: *10ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Πρότυπα Σχολεία: Ιστορία, Παρόν και Μέλλον στον 21ο αιώνα, 19-21 Ιουνίου, 2020* (σσ. 114-122). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής.
- Παπαναστασίου, Ε.Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3^η εκδ.). Λευκωσία: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαχριστοπούλου, Ε. (2016). *Σχολική διαρροή και συμβολή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των φοιτούντων*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Περσιάνης, Π. (2001). Η ελληνική μεταρρύθμιση «Εκπαίδευση 2000-Παιδεία ανοιχτών οριζόντων: Μια συγκριτική θεώρηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 65-80.
- Ρεντίφης, Γ. (2019) Οι ιστορικές εξελίξεις της Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα: Κατάσταση και προοπτική στο ευρωπαϊκό πλαίσιο. Στο: Ε. Καραϊσκού & Γ. Κουτρομάνος (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία, 28-30 Σεπτεμβρίου 2019* (σσ.386-393). Λαμία: Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Δια Βίου Μάθησης της Έρευνας και Καινοτομίας-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1993)
- Rogers, A.(1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μ. Παπαδοπούλου, & Μ. Τόμπρου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακκούλης, Δ. (χ.χ.). *Δια Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*.
- Ανακτήθηκε στις 9 Οκτωβρίου 2022
 από: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1556/9%CE%B7%20%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%97%CE%A3%CE%97%20%CE%94%CE%92%CE%9C%20%26%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%91%CE%BD%CE%B9%CF%83%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82.pdf>
- Σάχου, Μ.Ε. (2014). *Η διά βίου εκπαίδευση μοχλός ανάπτυξης της κοινωνίας. Σκέψεις – προβληματισμοί. . Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), 1^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 3-4 Μαΐου, 2014* (σσ. 1961-1964). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.
- Σκόνδρα, Π.Κ. (2019). *Η σχολική διαρροή ως κοινωνικό φαινόμενο και ο ρόλος του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας(ΣΔΕ) ως μέσου ενίσχυσης της κοινωνικής προβολής και της ένταξης των εκπαιδευομένων, στην αγορά εργασίας (Η περίπτωση του νομού Κορινθίας)*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Σπυρόπουλος, Τ. (2016). Προβληματισμοί και όψεις των στερεοτύπων και των παρεχόμενων υπηρεσιών για τα άτομα με ΑμΕΕΑ. Στο: Γ.Παπαδάτος, Σ.Πολυχρονοπούλου & Α.Μπαστέα (Επιμ.), *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου, 2014* (σσ.22-31). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας.
- Στασινός, Δ.Π. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Σταυρογιάννη, Ρ.Δ. (2020). *Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια εκπαιδευόμενων στην εκπαίδευση Ενηλίκων. Η περίπτωση του ΣΔΕ Λαμίας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Συμέου, Λ. (2006). Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική Έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Στο: Ε.Φτιάκα, Α.Γαγάτσης, Ι.Ηλία & Μ. Μοδέστου (Επιμ.), *9ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*, 2-3 Ιουνίου, 2006 (σσ.1055-1064). Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης (ΚΟΕΕ) Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 6ης Μαΐου 1996 για τη Λευκή Βίβλο «Διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης» *Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 195 της 06/07/1996 σ. 0001 – 0005* (96/C 195/01). Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2022 από: [https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31996Y0706\(01\):EL:HTML](https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31996Y0706(01):EL:HTML)
- Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Μια νέα ευκαιρία.* (χ.η.). Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2022 από: <http://sde-artas.art.sch.gr/docs/fylladio-megalo.pdf>
- Tippeli, R. (1997). Δια βίου μάθηση-κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαιδευτική πολιτική και το μέλλον της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 249-270.
- Τόλιος, Ε., & Θεόδωρος, Θ., (2015). Πολιτισμικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση. Στο Θ.Β. Θάνος, Α. Μπούνα & Ε. Τόλιος (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (σσ.688-689). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.
- Τσάφος, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2010). Μεθόδευση διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Λ.Βεκρής & Ε.Χοντολίδου (Επιμ). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σελ.39-44). Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα

Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Τσίγκρη, Χ. (2016). Εκπαιδευτική πολιτική και ευρωπαϊκά προγράμματα: στόχοι και κυριότερες δράσεις των καινοτόμων προγραμμάτων που επηρεάζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και συμβάλλουν στο να γίνει η Δια Βίου Μάθηση μια από τις κεντρικές πολιτικές της Ένωσης. Στο Γ.Αλεξανδράτος, Α.Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το Σχολείο του 21^{ου} αιώνα, 27-29 Μαρτίου, 2015* (Γ' τόμος, σσ. 851-862). Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Τσιμπουκλή, Α. & Φύλλιπς, Ν. (2010). Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: ΥΠΠΘ-ΓΓΔΒΜ-ΙΔΕΚΕ.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο: Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (τομ. Α, κεφάλαιο 2, σελ.81-166). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χατζηγιάννη, Ε. & Σουλιώτη, Ι. (2014). *Πολιτισμικό κεφάλαιο και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *1^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 3-4 Μαΐου, 2014* (σσ.862-869). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.

Χοντολίδου, Ε. (2010α). Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Α.Βεκρής, & Ε.Χοντολίδου (Επιμ). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σελ.33-38). Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Χοντολίδου, Ε. (2010β). Το πρόγραμμα σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Α.Βεκρής, & Ε.Χοντολίδου (Επιμ). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σελ.73-78). Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Χριστίδου, Θ. & Χριστίδου, Μ. (2022). Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των

«ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α). Στο 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Εκπαίδευση Χαρισματικών Παιδιών στην Ελλάδα, 14-17 Ιουνίου 2018 (σσ. 1275–1287). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξένες Αναφορές

- Aikman, S. & Underhalter, E. (2007). *Practising Gender Equality in Education*. Oxford. Oxfam.
- Balboni, G. Delvecchio, E. (2021). Come insegnare e studiare l'etica della ricerca: La sfida di un nuovo Corso di Dottorato di Ricerca. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 25 (2), 270-272.
- Begotti, P. (2015). L'apprendente adulto: analisi dei bisogni dei discenti adulti in un contesto universitario e nuove esigenze emergent. *AATI Conference in Siena [Italy], June 17-21, 2015*. Section Pedagogy. AATI.
- Bannigan, K. & Watson, R. (2009). Reliability and validity in a nutshell. *Journal of Clinical Nursing*, 18, 3237–3243.
- Brookfield, S. (1985). A Critical Definition of Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 36 (1), 44-49. Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0001848185036001005>
- Brookfield, S. (1988). *Training Educators of Adults. The Theory and Practice of Graduate Adult Education*. Oxfordshire. Routledge. Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου 2023 από: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=CmAPEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=adults+characteristics+in+adult+education&ots=IbdlXnT4-L&sig=mWYHQEQK5bS1rGvcNJPHLWrsk1A&redir_esc=y#v=onepage&q=adults%20characteristics%20in%20adult%20education&f=false

- Bryman, A. (2004). Triangulation and measurement. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2023
 από: https://scholar.google.gr/scholar?q=Bryman,+Alan.+Triangulation+and+measurement.&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar#:~:text=A%20Bryman%20A%2D%20E%80%A6%20A0.%20referenceworld.%20com/sage/socialscience/triangulation%20A%20E%80%A6%2C%202004%20%2D%20academia.edu
- Cajola L.C. & A.L. Rizzo (2019). Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusive. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 445-462.
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design, *AACE Journal*, 16(2), 137-159.
- Collins, J. (2004). Education Techniques for Lifelong Learning Principles of Adult Learning. *RadioGraphics*, 24 (5), 1483–1489.
- Coleman, J.S. (1967). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*.
- Crow, S.R. (2006). What Motivates a Lifelong Learner? *School Libraries Worldwide*, 12(1), 22-34.
- Crowe, S., Brown, K., Tregay, J., Wray, J., Knowles, R., Ridout, D.A., Bull, C. & Utley, M. (2017). Combining qualitative and quantitative operational research methods to inform quality improvement in pathways that span multiple settings. *BMJ Qual Saf*, 26, 641–652.
- Cyr, A.V. (1999). *Overview of Theories and Principles Relating to Characteristics of Adult Learners: 1970s-1999*. Information Analyses.
- D'Alessio, S. (2015). La ricerca per l'educazione inclusive a livello globale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(3), 243-25.
- Day, C. (2002). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development*. London. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203021316>
- Dikko, M. (2016). Establishing Construct Validity and Reliability: Pilot Testing of a Qualitative Interview for Research in Takaful (Islamic Insurance). *The Qualitative Report*, 21(3), 521-528.

- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2000). Inequalities in Educational Opportunities in France: Educational Expansion: Democratization of Shifting Barriers? *Journal of Education Policy*, 15(3), 333- 352.
- Field, J.(2010). Lifelong Learning. *Elsevier*.
- Fleming, T., (2022). Mezirow's Theory of Transformative Learning and Freire's Pedagogy: Theories in Dialogue. *Adult Education: Critical Issues*, 2,(2).7-19.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 717–732.
- Franco, F. & Di Napoli, A. (2019). Metodi di campionamento negli studi epidemiologici. *Giornale di Tecniche Nefrologiche e Dialitiche*, 31(3) 171–174.
- Ghedin, E., Aquario, D. & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusive. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6(11), 157-175.
- Gom, O. (2009). Motivation and Adult Learning. *Contemporary PNG Studies: DWU Research Journal* (10), 17-25.
- Grazia, V. (2020). Pratica e riflessione etica nella ricerca. *Psicologia Clinica dello Svilpuppo*, 24 (3), 555-56
- Heale, R. & Forbes, D. (2013). Understanding triangulation in research. *Evid Based Nurs*, 16 (4).
- Hirsh, S. & Killion, J. (2009). When educators learn, students learn. Eight Principles of Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 464-469.
- Jimoyannis, A. & Gravani, M. (2011). Exploring Adult Digital Literacy Using Learners' and Educators' Perceptions and Experiences: The Case of the Second Chance Schools in Greece. *Educational Technology & Society*, 14, 217-227.
- Kerka, S. (2002). Teaching Adults: Is It Different? Myths and realities. *ERIC*.21
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). Oxon: Routledge.
- Kokkos, A. (2022). Transformation Theory as a Framework for Understanding Transformative Learning. *Adult Education: Critical Issues*, 2,(2).7-19.

- Koutrouba, K. & Karageorgou, E. (2013). Cognitive and socio-affective outcomes of project-based learning: Perceptions of Greek Second Chance School students
Article in *Improving Schools*. *Improving Schools*, 16(3) 244–260
- Kuhne, G. (n.d.). *Ten Characteristics of Adults as Learners*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2022
από: <https://webpages.charlotte.edu/dcassidy/References/Ten%20Characteristics.htm>
- Laal, M. & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 399 – 403.
- Lynch, K. & Baker., J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 135-164.
- Mann, S. (2016). *The research interview. Reflective Practice and Reflexivity in Research Processes*. London: Edition Palgrave Macmillan.
- Manno, D. (2019). Cronotopi dell'educazione inclusive. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 463-476.
- McGregora, G., Mills, M., Riele, K. & Hayes D. (2019). Excluded from school: Getting a second chance at a 'meaningful' education. *International Journal of Inclusive Education*, 19
- Medel-Anonuevo, C., Ohsako, T. & Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Unesco, Institute for Education.
- Meo, A. & Tarabin , A.(2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education* 88.
- Merriam, S.B. (2002). *Introduction to qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for adult and continuing education*, 74.
- Mohammad, Z. (2013). Mixed Method Research: Instruments, Validity, Reliability and Reporting Findings. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 254-262.

- Monk, D.F. (2013). John Dewey and Adult Learning in Museums. *Adult Learning*, 24(2), 63-71.
- Panitsides, E.A. (2022). Adult education: Reaching the unreachable. *Emerald Open Research*, 4(5), 1-6.
- Piccioli, M. (2020). Disabilità e sviluppo dell'educazione inclusiva: alcune questioni di etica nella ricerca nella prospettiva dei Disability Studies. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 53-66.
- Pires A.L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European journal of vocational training*, 46, 129-150.
- Polidano, C., Tabasso, D. & Tseng, Y.P. (2012). A Second Chance at Education for Early School Leavers. *IZA Discussion Papers*, 6769.
- Rogers, A. & Horrocks, N., (2010). *Teaching adults*. (4th edit.). Open University Press.
- Rogers, A. (2014a). *Study Guides in Adult Education. The Base of the Iceberg*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Publishers.
- Rogers, A. (2014b). The Classroom and the Everyday: The Importance of Informal Learning for Formal Learning. *Investigar em Educação*, 2(1).
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione: The qualitative analysis of research data in education. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(7), 97-106.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(17).
- Webb, M., & Thomas, R. (2015). Teachers' Perceptions of Educators' and Students' Role in Closing the Achievement Gap. *National Forum of Teacher Education Journal*, 25(3), 1-8.
- Zalta, E.N. & Nodelman, U. (2017). Equality of Educational Opportunity. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2022 από:
<https://plato.stanford.edu/ENTRIES/equal-ed-opportunity/>

Πηγές

Νόμοι

Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των Αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και Άλλες Διατάξεις», (ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α), άρθρο 5΄, «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».

Νόμος 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», (ΦΕΚ 193/17-9-2013, τ. Α), άρθρο 47΄, «Μεταβατικές διατάξεις Κεφαλαίων Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄».

Σχέδιο νόμου «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις».

Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου από: <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=5631>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Άδεια διεξαγωγής της έρευνας



Διονύσιος Μουζάκης
23.02.2023 11:34:27

**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

**ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ,
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

**ΤΜΗΜΑ Α' ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Μαρούσι, 23-02-2023
Αρ. Πρωτ: Κ1/20942

Ταχ. Δ/ση : Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ.- Πόλη : 15122, Μαρούσι
Πληροφορίες : Ρ. Σταματοπούλου
Τηλέφωνο : 2103442041

Προς: κ. Μπαριτάκη Ελένη
(mail)

Κοιν: ΣΔΕ: Ιεράπετρας, Ηρακλείου,
Ρεθύμνου
(mail)

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Σχετ: 19173/2023

Σε απάντηση του ανωτέρω σχετικού έγγραφου αιτήματός σας για διεξαγωγή έρευνας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ηρακλείου, Ιεράπετρας, Ρεθύμνου σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου σας, διαπιστώθηκε ότι πληροί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της.

Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή των ερευνών σε Σ.Δ.Ε. θα πρέπει να γίνεται αφενός σε συνεργασία με τους Διευθυντές των Σ.Δ.Ε., προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία των Σχολείων και αφετέρου με τη συναίνεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (στις περιπτώσεις που συμμετέχουν στις έρευνες).

Τέλος, παρακαλούμε τα αποτελέσματα των ερευνών να κοινοποιούνται στη Γ.Γ.Ε.Ε.Κ. Δ.Β.Μ & Ν., καθώς μπορεί να φανούν χρήσιμα για τη βελτίωση της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

Ο Προϊστάμενος του Τμήματος

Μουζάκης Διονύσης

Εσωτερική διανομή:

1. Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/-ή εκπαιδευόμενε/-η,

το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο μιας έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο Διπλωματικής εργασίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Το θέμα της έρευνας είναι η Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Μέσα από τις απαντήσεις σου, θα προκύψουν συμπεράσματα σχετικά με την ποιότητα των σπουδών, που παρέχουν τα ΣΔΕ.. Για τον λόγο αυτό, αξίζει τον κόπο να αφιερώσεις 10-15 λεπτά από τον χρόνο σου για την συμπλήρωση του. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα είναι ανώνυμες και θα αξιοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Α' μέρος

Δημογραφικές πληροφορίες

1. Φύλο:

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

2. Ηλικία:

- ☐ 18-24 ετών
- ☐ 25-34 ετών
- ☐ 35-44 ετών
- ☐ 45-54 ετών
- ☐ 55-64 ετών
- ☐ 65 ετών και άνω

3. Υπηκοότητα: _____

4. Επαγγελματική απασχόληση:

- ☐ Εργοδότης
- ☐ Αυτό-απασχολούμενος/-η
- ☐ Ελεύθερος επαγγελματίας
- ☐ Ιδιωτικός Υπάλληλος
- ☐ Δημόσιος Υπάλληλος
- ☐ Οικιακά
- ☐ Άνεργος/-η
- ☐ Εργάτης
- ☐ Αγρότης
- ☐ Κτηνοτρόφος
- ☐ Συνταξιούχος

5. Τόπος κατοικίας:

- ☐ Αστικό κέντρο
- ☐ Επαρχία

6. Οικογενειακή κατάσταση:

- ☐ Έγγαμος/-η με παιδιά
- ☐ Έγγαμος/-η χωρίς παιδιά
- ☐ Άγαμος/-η
- ☐ Χήρος/-α
- ☐ Διαζευγμένος/-η
- ☐ Άλλο: _____

Β' μέρος

Παράγοντες Φοίτησης στα ΣΔΕ

<i>Φοιτώ στο ΣΔΕ</i>	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
7. για να βελτιώσω την εργασία μου					
8. για να βρω δουλειά					
9. για να διευρύνω τις κοινωνικές μου σχέσεις					
10. για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις					
11. για να μπορώ να διαχειρίζομαι τα προβλήματα της καθημερινότητας					

Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών στα ΣΔΕ

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<i>Θεωρώ ότι η φοίτησή μου στο ΣΔΕ εξαρτάται από:</i>					
12. την κοινωνική μου προέλευση και την υπηκοότητα					
13. το φύλο μου					
14. την ηλικία μου					
15. το οικογενειακό μου περιβάλλον					
16. την οικογενειακή μου κατάσταση					
17. τον τόπο διαμονής μου					

18. τις μεθόδους διδασκαλίας
19. το περιεχόμενο των
γνωστικών αντικειμένων
20. τη συμπεριφορά των
εκπαιδευτικών
21. την προηγούμενη εκπαίδευση
– επιμόρφωση μου

Συνθήκες ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στα ΣΔΕ

- | | |
|---|---|
| <i>Πιστεύω ότι:</i> | Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα
πολύ |
| 22. η ύλη που διδάσκεται
συνδέεται με τις ανάγκες μου | |
| 23. ο τρόπος διδασκαλίας
ανταποκρίνεται στις
προτιμήσεις μου | |
| 24. οι σχέσεις των εκπαιδευτικών
με τους εκπαιδευόμενους είναι
ισότιμες | |
| 25. οι σπουδές είναι οργανωμένες
με τρόπο που διευκολύνουν
όλους τους εκπαιδευόμενους | |

Σε ευχαριστώ πολύ
για τη συμμετοχή σου

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1. Για ποιον λόγο αποφάσισες να φοιτήσεις στα ΣΔΕ;
2. Θεωρείς ότι η κοινωνική σου προέλευση και η υπηκοότητα επηρεάζουν τη φοίτηση σου στα ΣΔΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;
3. Θεωρείς ότι το φύλο σου επηρεάζει τη φοίτηση σου στα ΣΔΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;
4. Θεωρείς ότι η οικογενειακή σου κατάσταση επηρεάζει τη φοίτηση σου στα ΣΔΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;
5. Θεωρείς ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας επηρεάζουν τη φοίτηση σου στα ΣΔΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;
6. Θεωρείς ότι το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων επηρεάζει τη φοίτηση σου στα ΣΔΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;
7. Θεωρείς ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη φοίτηση σου στα ΣΔΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;
8. Πιστεύεις ότι η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες σου; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;

9. Πιστεύεις ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις σου;
ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;
10. Πιστεύεις ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι
ισότιμες; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;
11. Πιστεύεις ότι οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν
όλους τους εκπαιδευόμενους; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;
12. Φύλο
13. Ηλικία
14. Υπηκοότητα
15. Επαγγελματική απασχόληση
16. Τόπος κατοικίας
17. Οικογενειακή κατάσταση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων

1. Για ποιον λόγο αποφάσισες να φοιτήσεις στα ΣΔΕ;

H1: Μου ζητούν το απολυτήριο από το Δήμο. Είμαι με σύμβαση και το απολυτήριο θα με βοηθήσει να μονιμοποιηθώ.

H2: Το απολυτήριο είναι απαραίτητο στη δουλειά μου. Είμαι με σύμβαση, οπότε το απολυτήριο θα με βοηθήσει να μονιμοποιηθώ. Επίσης, ήταν απωθημένο μου να τελειώσω το σχολείο, καθώς έκανα πολύ μικρή οικογένεια και δεν είχα τελειώσει το σχολείο.

H3: Πιστεύω ότι το απολυτήριο θα μου προσφέρει καλύτερες συνθήκες εργασίας, ενώ παράλληλα θα αναβαθμίσω το μορφωτικό μου επίπεδο.

H4: Το απολυτήριο για εμένα είναι ένα όνειρο ζωής. Αναγκάστηκα να σταματήσω το σχολείο στην ΣΤ' Δημοτικού, για να μεγαλώσω τα δίδυμα αδέρφια μου.

H5: Πιστεύω ότι το απολυτήριο θα μου προσφέρει εργασιακή αναβάθμιση. Επίσης, ήρθα στο ΣΔΕ, για να βοηθήσω τον άντρα μου να φοιτήσει, επειδή δεν ξέρει να γράφει και να διαβάζει.

H6: Είμαι υπάλληλος στον δήμο, αλλά συμβασιούχος, οπότε το απολυτήριο θα με βοηθήσει να μονιμοποιηθώ. Επίσης, ήρθα στα ΣΔΕ για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις.

P7: Για να βγάλω άδεια παραμονής χρειάζομαι το απολυτήριο. Βέβαια, το απολυτήριο θα με βοηθήσει να βρω και μια καλύτερη δουλειά.

P8: Χρειάζομαι το απολυτήριο, για να βγάλω άδεια παραμονής.

P9: Ήρθα στα ΣΔΕ, για να τελειώσω το Γυμνάσιο και να πάρω το απολυτήριο. Ήταν ένα απωθημένο.

P10: Χρειάζομαι το απολυτήριο, για να πάρω την ιθαγένεια.

P11: Θα ήθελα να πάρω το απολυτήριο Γυμνασίου, ώστε να συνεχίσω στο ΕΠΑΛ και να τελειώσω ηλεκτρονικός. Η αδερφή μου, αφού τέλειωσε το ΣΔΕ συνέχισε στο ΕΠΑΛ, έδωσε Πανελλήνιες και φοίτησε στη σχολή Νηπιαγωγών εδώ στο Ρέθυμνο.

2. Θεωρείς ότι η κοινωνική σου προέλευση και η υπηκοότητα επηρεάζουν τη φοίτηση σου στα ΣΔΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;

H1: Όχι καθόλου. Εγώ, βέβαια, είμαι Ελληνίδα, αλλά δεν βλέπω και τους ελάχιστους αλλοδαπούς του ΣΔΕ να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα.

H2: Όχι καθόλου. Δεν θεωρώ ότι η κοινωνική ή εθνική προέλευση αποτελεί πρόβλημα στα ΣΔΕ.

H3: Ίσως. Πολλοί μετανάστες γράφτηκαν στα ΣΔΕ, αλλά δεν παρακολουθούν. Άρα, μήπως η υπηκοότητα δημιουργεί προβλήματα σε αυτούς;

H4: Όχι καθόλου. Στα ΣΔΕ δεν υπάρχουν βιβλία, ούτε ασκήσεις. Επομένως, οποιοσδήποτε μπορεί να φοιτήσει.

H5: Όχι καθόλου. Τα ΣΔΕ βοηθούν όλους τους εκπαιδευόμενους.

H6: Δεν ξέρω. Αν και πιστεύω ότι υπάρχει ρατσισμός, πιστεύω ότι στα ΣΔΕ οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές καλοδέχονται τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Βέβαια, στο σχολείο μας δεν έχουμε πολλούς αλλοδαπούς, μάλλον επειδή φοβούνται μην πέσουν θύματα ρατσισμού. Όσο για την κοινωνική προέλευση, δεν νομίζω ότι επηρεάζει.

P7: Όχι καθόλου. Αν και είμαι αλλοδαπός δεν έχω δυσκολίες.

P8: Όχι καθόλου. Αν και είμαι αλλοδαπός δεν έχω δυσκολίες.

P9: Ναι, αρκετά. Πιστεύω ότι η υπηκοότητα σίγουρα δημιουργεί πολλά προβλήματα στους αλλοδαπούς, όχι όμως η κοινωνική μας προέλευση.

P10: Όχι καθόλου. Είμαι 18 χρόνια στην Ελλάδα. Είμαστε μια οικογένεια εδώ.

P11: Όχι καθόλου. Κανένας δεν αντιμετωπίζει πρόβλημα στα ΣΔΕ.

3. Θεωρείς ότι το φύλο σου επηρεάζει τη φοίτηση σου στα ΣΔΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;

H1: Όχι καθόλου. Δεν ασκεί καμία αρνητική επίδραση.

H2: Όχι καθόλου.

H3: Όχι καθόλου.

H4: Όχι καθόλου δεν επηρεάζει τη φοίτηση μας το φύλο.

H5: Όχι καθόλου.

H6: Ίσως ναι. Βέβαια, αν κάποιος βάλει στόχο να κάνει κάτι θα πετύχει. Οι γυναίκες, αν και έχουν αντικειμενικές δυσκολίες (π.χ. φροντίδα παιδιών, επαγγελματικές υποχρεώσεις) είναι πιο συνεπείς στην παρακολούθηση.

P7: Όχι καθόλου.

P8: Όχι καθόλου.

P9: Όχι καθόλου.

P10: Όχι καθόλου. Δεν υπάρχει καμία διάκριση ως προς το φύλο.

P11: Όχι καθόλου.

4. Θεωρείς ότι η οικογενειακή σου κατάσταση επηρεάζει τη φοίτηση σου στα ΣΔΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;

H1: Όχι, δεν επηρεάζει. Εξάλλου, έχω μεγάλες κόρες και δεν με κουράζουν, ενώ ο σύζυγός μου με στηρίζει σε ό, τι κάνω.

H2: Όχι, καθόλου. Εγώ λόγω δουλειάς και οικογενειακών υποχρεώσεων έχω πολύ περιορισμένο χρόνο. Ωστόσο, υπάρχει μεγάλη υποστήριξη από τα ΣΔΕ.

H3: Όχι, καθόλου.

H4: Ναι, σε πολύ μεγάλο βαθμό. Εγώ δεν έχω στήριξη από τον σύζυγό μου, οπότε αυτό δυσκολεύει αρκετά τα πράγματα.

H5: Όχι, καθόλου. Εξάλλου, εγώ έχω μεγάλα παιδιά και με στηρίζουν.

H6: Όχι, δεν νομίζω. Εμένα με ενθαρρύνουν πάρα πολύ οι κόρες μου.

P7: Όχι, καθόλου. Είμαι ελεύθερος.

P8: Ναι, αρκετά. Εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών που έχει κάποιος. Εγώ πάντως, δεν έχω πρόβλημα, αφού είμαι ελεύθερος.

P9: Όχι, καθόλου. Έχω μεγάλο παιδί.

P10: Όχι, καθόλου. Η σύζυγός μου με στηρίζει. Αν και έχω μικρά παιδιά, δεν έχω πρόβλημα.

P11: Ναι, αρκετά. Κυρίως όσες γυναίκες έχουν μικρά παιδιά.

**5. Θεωρείς ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας επηρεάζουν τη φοίτηση σου στα ΣΔΕ;
ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;**

H1: Σίγουρα ναι. Όμως στα ΣΔΕ οι εκπαιδευτές μας βοηθούν πολύ και προσαρμόζουν το μάθημα στις ανάγκες μας.

H2: Ναι, αρκετά. Όμως στην τάξη υπάρχει πάντα ωραίο κλίμα και ευχάριστο περιβάλλον. Ο τρόπος διδασκαλίας διευκολύνει κάθε εκπαιδευόμενο. Εξάλλου, το ότι δεν έχουμε βιβλία, εργασίες ούτε εξετάσεις σίγουρα είναι προς όφελος μας.

H3: Σίγουρα επηρεάζουν. Όμως, στα ΣΔΕ οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν μοιάζουν με αυτές που θυμάμαι από το σχολείο. Ο εκπαιδευτής μας δίνει συχνά τον λόγο και υπάρχει διάλογος.

H4: Ναι, σε πολύ μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, ο τρόπος που γίνεται το μάθημα είναι πολύ ενδιαφέρον και επίσης νιώθω ότι μας τα κάνουν όλα κατανοητά.

H5: Όχι καθόλου. Η φοίτηση μου δεν επηρεάζεται από τις μεθόδους διδασκαλίας. Βέβαια, νιώθω ότι ο τρόπος διδασκαλίας διαφέρει ανάλογα το μάθημα.

H6: Όχι ιδιαίτερα. Ωστόσο, στα ΣΔΕ η διδασκαλία αλλάζει συνεχώς. Άλλες φορές χωριζόμαστε σε ομάδες, ενώ άλλες φορές η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη και προσαρμόζεται στις ανάγκες μας. Για παράδειγμα, κάποιοι ήρθαν στα ΣΔΕ και δεν ήξεραν γραφή και ανάγνωση. Τα ΣΔΕ έφτιαζαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και έτσι βοήθησαν πολύ αυτούς τους εκπαιδευόμενους. Επίσης, εγώ όταν έχω απορίες στο διάλειμμα ρωτάω τον εκπαιδευτή.

P7: Όχι καθόλου. Εμένα, βέβαια, μου αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας των Μαθηματικών.

P8: Όχι καθόλου. Ο τρόπος διδασκαλίας είναι πολύ ενδιαφέρον. Μου αρέσει που δεν έχουμε βιβλία, ούτε εξετάσεις, ούτε βαθμούς.

P 9: Όχι καθόλου. Ο τρόπος διδασκαλίας είναι πολύ ενδιαφέρον.

P10: *Νομίζω ναι. Ίσως έφευγα, αν δεν μου άρεσε ο τρόπος διδασκαλίας.*

P11: *Ναι. Ο τρόπος διδασκαλίας είναι ενδιαφέρων (όχι βιβλία, φωτοτυπίες με βάση τις ανάγκες μας) άλλα νομίζω ότι αν δεν μου άρεσε θα σταματούσα.*

6. Θεωρείς ότι το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων επηρεάζει τη φοίτηση σου στα ΣΔΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;

H1: *Ναι, αρκετά. Όμως, εδώ τα μαθήματα είναι πολύ ενδιαφέροντα. Βέβαια, σε κάποια δείχνω περισσότερο ενδιαφέρον και είμαι πιο καλή.*

H2: *Ναι, πολύ, αν και στα ΣΔΕ τα μαθήματα είναι πολύ ενδιαφέροντα.*

H3: *Ναι, σε μεγάλο βαθμό. Βέβαια, κάθε γνωστικό αντικείμενο είναι μια ευκαιρία να μάθουμε νέα πράγματα.*

H4: *Σίγουρα επηρεάζουν. Όμως, κάθε μάθημα στα ΣΔΕ είναι πολύ ενδιαφέρον.*

H5: *Όχι, καθόλου δεν επηρεάζεται η φοίτηση μου από το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων. Βέβαια, κάποια μαθήματα είναι πιο ενδιαφέροντα από κάποια άλλα, αλλά φυσικά αυτό δεν είναι λόγος, για να σταματήσω να έρχομαι εδώ.*

H6: *Όχι, καθόλου. Εξάλλου, τίποτα δεν είναι βαρετό εδώ.*

P7: *Όχι, καθόλου. Εξάλλου, όλα τα μαθήματα είναι πολύ ενδιαφέροντα.*

P8: *Όχι, καθόλου. Η φοίτηση μου δεν επηρεάζεται από το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων. Ωστόσο, εδώ τα μαθήματα έχουν ενδιαφέρον.*

P9: *Όχι, καθόλου. Είμαι 2^η χρονιά εδώ. Όσα μαθήματα καταλαβαίνω, τα θεωρώ πολύ ενδιαφέροντα.*

P10: *Νομίζω ναι. Βέβαια, κάποια μαθήματα (Αγγλικά, Πληροφορική) μου φαίνονται πιο ενδιαφέροντα.*

P11: *Ναι. Αν δεν ήταν ενδιαφέροντα, δεν ξέρω αν θα συνέχιζα. Βέβαια, με ζορίζουν πάρα πολύ τα Μαθηματικά, αλλά μου αρέσει πολύ το μάθημα της Γλώσσας.*

7. Θεωρείς ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτών επηρεάζει τη φοίτηση σου στα ΣΔΕ; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;

H1: *Ναι, αρκετά. Όμως, εδώ οι εκπαιδευτές δείχνουν κατανόηση στις ανάγκες μας και είναι πολύ καταρτισμένοι.*

H2: *Ναι, πολύ, αν και στα ΣΔΕ η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλή με όλους μας.*

H3: *Όχι, δεν νομίζω. Βέβαια, η συμπεριφορά των εκπαιδευτών είναι άψογη.*

H4: *Ναι, αρκετά. Όμως, εδώ όλοι οι εκπαιδευτές είναι συνεργάσιμοι και καθόλου αυστηροί. Αν ήταν αυστηροί, ίσως θα το σκεφτόμουν να συνεχίσω.*

H5: *Όχι, καθόλου. Εμένα δεν με επηρεάζει η όποια συμπεριφορά των εκπαιδευτών, αν και εδώ όλοι οι εκπαιδευτές είναι πολύ καλοί.*

H6: *Όχι, καθόλου. Άλλωστε, εδώ οι εκπαιδευτές μόνο θετικά μας επηρεάζουν. Σταματούν το μάθημα, για να ξεκουραστούμε, μας σέβονται και χωρίς πίεση μαθαίνουμε. Επίσης, όταν πρωτοήρθα στα ΣΔΕ, είχα πάρα πολύ άγχος, αλλά οι εκπαιδευτές με βοήθησαν πολύ να ξεκλειδώσω.*

P7: *Όχι, καθόλου. Αν και εδώ, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι άψογη.*

P8: *Όχι, καθόλου. Όλοι οι εκπαιδευτές εδώ είναι πολύ καλοί.*

P9: *Όχι, δεν νομίζω. Όλοι οι εκπαιδευτές είναι άψογοι και μόνο θετικά μας επηρεάζουν.*

P10: *Νομίζω ναι. Ίσως δεν ερχόμουν αν αισθανόμουν ότι οι εκπαιδευτές δεν μου φέρονται καλά.*

P11: *Ναι. Αν δεν μου φέρονταν καλά θα σταματούσα να έρχομαι.*

8. Πιστεύεις ότι η ύλη που διδάσκεται συνδέεται με τις ανάγκες σου; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;

H1: *Ναι, αρκετά. Ειδικά, τα Μαθηματικά και η Γλώσσα είναι απαραίτητα στην καθημερινότητα μου.*

H2: *Ναι, πολύ.*

H3: *Ναι, βέβαια, όλα όσα μαθαίνουμε είναι χρήσιμα.*

H4: *Ναι, αρκετά. Κυρίως, στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και την Πληροφορική μαθαίνω πολλά πράγματα που δεν ήξερα και τα χρειάζομαι στην καθημερινή μου ζωή.*

H5: *Όχι, πολύ. Εγώ ήξερα γραφή και ανάγνωση, οπότε δεν είχα δυσκολίες στην καθημερινή μου ζωή.*

H6: *Ναι, απόλυτα. Μαθαίνω πολλά νέα πράγματα.*

P7: *Ναι, πάρα πολύ. Τα Μαθηματικά με βοηθούν στη δουλειά μου (να μετρώ τις αποστάσεις, για να βάλω σωστά τα πλακάκια), ενώ η Γλώσσα με βοήθησε να μάθω να γράφω και να διαβάζω.*

P8: *Όχι, Ιδιαίτερα. Ήξερα ήδη Μαθηματικά, Γλώσσα και Πληροφορική. Είχα πάει ως Ε' Δημοτικού στην Ελλάδα και τέλειωσα το Λύκειο στην Αλβανία.*

P9: *Όχι, δεν νομίζω. Είμαι κτηνοτρόφος και δεν μου χρειάζονται, ιδιαίτερα, όσα μαθαίνω.*

P10: *Ναι, πολύ. Η Γλώσσα με μαθαίνει να μιλάω καλύτερα τα Ελληνικά, τα Μαθηματικά με βοηθούν να σκέφτομαι καλύτερα και η Πληροφορική να χρησιμοποιώ το ίντερνετ.*

P11: *Ναι, πολύ. Ειδικά, το μάθημα της Γλώσσας.*

**9. Πιστεύεις ότι ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις σου;
ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;**

H1: *Ναι, ο τρόπος διδασκαλίας είναι ενδιαφέρων. Όμως, συχνά, λόγω κούρασης δεν μπορώ να αντεπεξέλθω.*

H2: *Ναι, δεν έχω κάποιο πρόβλημα. Μας αντιμετωπίζουν λες και είμαστε στην Α' Δημοτικού. Αρχισαν από τις βασικές γνώσεις (πρόσθεση, αφαίρεση, άλφαβητα).*

H3: *Ναι, βέβαια, οι εκπαιδευτές μας εξηγούν, αν κάτι δεν καταλάβουμε.*

H4: *Ναι, αρκετά, , αν κάτι δεν καταλαβαίνω, ο εκπαιδευτικός μου το εξηγεί.*

H5: *Ναι, μου αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας, πιο πολύ βέβαια στο μάθημα της Γλώσσας και των Εικαστικών.*

H6: *Ναι, πάρα πολύ. Στα ΣΔΕ η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες μας.*

P7: *Ναι, πάρα πολύ.*

P8: *Ναι, πολύ.*

P9: *Ναι πολύ. Ανάλογα, βέβαια, το μάθημα. Στην Κοινωνιολογία μου αρέσει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα. Όμως στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά όχι τόσο.*

P10: *Ναι, πολύ.*

P11: *Ναι, είναι πολύ ωραίος ο τρόπος διδασκαλίας. Μαθαίνουμε νέα πράγματα και εξασκούμε το μυαλό μας.*

10. Πιστεύεις ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους είναι ισότιμες; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;

H1: *Ναι. Όλοι είμαστε μεγάλοι άνθρωποι και υπάρχει κατανόηση.*

H2: *Ναι.*

H3: *Ναι.*

H4: *Ναι, εννοείται. Είμαστε όλοι μια παρέα. Κάνουμε μάθημα, αλλά συζητάμε κιόλας. Υπάρχει ωραίο κλίμα.*

H5: *Όχι, πάντα. Προσωπικά δεν έχω κάποιο θέμα. Όμως, ίσως υπάρχουν προτιμήσεις σε συγκεκριμένους μαθητές.*

H6: *Όχι, απόλυτα. Με το σκεπτικό ότι σε μία τάξη δεν τα καταφέρνουν πάντα όλοι, πιστεύω ότι οι εκπαιδευτές ρωτούν και βοηθούν περισσότερο όσους δεν τα καταφέρνουν. Βέβαια, εγώ δεν έχω αδικηθεί.*

P7: *Ναι, πάρα πολύ.*

P8: *Ναι, πολύ.*

P9: *Ναι, φυσικά.*

P10: *Ναι, πολύ. Αν και είμαι ξένος δεν έχω κανένα πρόβλημα.*

P11: *Ναι, φυσικά. Είμαστε όλοι φίλοι.*

11. Πιστεύεις ότι οι σπουδές είναι οργανωμένες με τρόπο που διευκολύνουν όλους τους εκπαιδευόμενους; ΝΑΙ/ΟΧΙ....ΓΙΑΤΙ;

H1: *Ναι. Νομίζω υπάρχει καλή οργάνωση και ωραίο κλίμα.*

H2: *Ναι, θεωρώ ότι είναι πολύ οργανωμένες.*

H3: *Ναι, είναι πολύ οργανωμένες. Έρχομαι κάθε μέρα με πολύ όρεξη και παρακολουθώ κάθε μάθημα με μεγάλο ζήλο. Μου λείπει η ξεκούραση και η οικογένεια μου, αλλά μου αρέσει πολύ εδώ.*

H4: *Ναι, πολύ. Αισθάνομαι ότι δεν με δυσκολεύει κάτι στη λειτουργία του ΣΔΕ.*

H5: *Όχι πολύ. Το ωράριο των μαθημάτων δεν με διευκολύνει. Στο ίδιο ΣΔΕ φοιτά και ο σύζυγός μου, αλλά δεν συμπίπτουν οι ώρες μας. Έτσι, εγώ μπορεί να έχω κενό και εκείνος να κάνει μάθημα.*

H6: *Όχι απόλυτα. Νομίζω ότι τα ΣΔΕ είναι αρκετά καλά οργανωμένα. Αν και παρέχουν πολλές βασικές γνώσεις, νομίζω ότι δεν μας προετοιμάζουν καλά, για να συνεχίσουμε το Λύκειο. Απαιτείται μεγάλη προσωπική προσπάθεια και θέληση από τον εκπαιδευόμενο. Επίσης, το ότι δεν έχουμε βιβλία με δυσκολεύει κάποιες φορές, κι αυτό γιατί τα βιβλία είναι ένα είδος μπούσουλα, που μας κατευθύνουν. Πιστεύω, όμως, ότι αν στα ΣΔΕ φέρουν βιβλία, τότε κάποιοι θα σταματήσουν να έρχονται, επειδή θα θεωρήσουν ότι γίνονται πιο απαιτητικά.*

P7: *Ναι, πολύ.*

P8: *Ναι, πάρα πολύ.*

P 9: *Όχι πολύ. Δεν μας πάνε εκδρομή, ενώ το ωράριο δεν με βολεύει ιδιαίτερα.*

P10: *Ναι, αρκετά, αν και το ωράριο είναι λίγο κουραστικό.*

P11: *Ναι, μου φαίνονται πολύ οργανωμένες ως τώρα.*