



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ
ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Συμβατικές και e-Μορφές)

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

*«Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια εκπαιδευόμενων στην
εκπαίδευση Ενηλίκων. Η περίπτωση του ΣΔΕ Λαμίας»*

Σταυρογιάννη Ρ. Δήμητρα

A.M.: 3032201701122

Επιβλέπων Καθηγητής:

Κατσήs Αθανάσιος, Πρύτανης Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μέλη επιτροπής:

Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2020



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ
ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Συμβατικές και e-Μορφές)

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

*«Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια εκπαιδευόμενων στην
εκπαίδευση Ενηλίκων. Η περίπτωση του ΣΔΕ Λαμίας»*

Σταυρογιάννη Ρ. Δήμητρα

A.M.: 3032201701122

Επιβλέπων Καθηγητής:

Κατσης Αθανάσιος, Πρύτανης Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μέλη επιτροπής:

Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2020

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινώς τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κατσή Αθανάσιο, Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για την έμπρακτη κατανόηση που έδειξε στις δυσκολίες που αντιμετώπισα στην πορεία πραγματοποίησης της Διπλωματικής μου εργασίας, και χωρίς την οποία δεν θα είχε ολοκληρωθεί αυτή η εργασία.

Για τον ίδιο λόγο θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της επιτροπής και καθηγητές μου, κ. Τσακίρη Δέσποινα και κ. Δημόπουλο Κωνσταντίνο, αλλά και συνολικότερα τους καθηγητές μου, του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο ΜΠΣ Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό του εκπαιδευτικού έτους 2017- 2018, για την μετάδοση πολύπλευρης - σφαιρικής γνώσης γύρω από τα τρέχοντα θέματα της εκπαίδευσης.

Ευχαριστώ την κ. Λύτσιου και την κ. Σταματοπούλου από την Γ.Γ.Ε.Ε.Κ. & Δ.Β.Μ. για την άμεση ανταπόκριση στο αίτημά μου για διεξαγωγή έρευνας στο ΣΔΕ Λαμίας, καθώς επίσης και τον Διευθυντή του ΣΔΕ Λαμίας κ. Μπατζάκα, τους καθηγητές και τους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ Λαμίας για την συμμετοχή τους στην έρευνα.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω την αδερφή μου Κωνσταντίνα, για την υποστήριξή της καθ' όλη την διάρκεια της φοίτησής μου στο ΜΠΣ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	7
Abstract	8
Εισαγωγή	9

ΜΕΡΟΣ Α – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 Είδη Εκπαίδευσης (ορισμοί τυπικής, μη-τυπικής, άτυπης εκπαίδευσης)	12
1.2 Δια Βίου Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση	13
1.3 Εκπαίδευση Ενηλίκων	15
1.4 Η αναγκαιότητα για Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων	17
1.5 Το χρονολόγιο της εξέλιξης του ρόλου της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πέρασμα των χρόνων	18
1.6 Η Διά Βίου Μάθηση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα και την Ευρώπη	20
1.7 Η Διά Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα (σύγχρονες εξελίξεις)	22
1.8 Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ)	25
1.9 Οι βασικοί σταθμοί στην ιστορία της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.)	26
1.10 Το I.NE.ΔΙ.ΒΙ.Μ	29
1.11 Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε)	29
1.12 Ενηλικιότητα – Ενήλικας	32
1.13 Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων	33
1.14 Κοινωνικός αποκλεισμός, η πυραμίδα του Abraham	34
1.15 Οι γυναίκες στην εκπαίδευση Ενηλίκων: έμφυλες ανισότητες, γυναίκες ως μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων, ενδυνάμωση	37

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

2.1.1 Malcolm Knowles: Θεωρία της Ανδραγωγικής	42
2.1.2 Paulo Freire: Το κίνημα της Κοινωνικής Αλλαγής. (Η Θεωρία της Κοινωνικής Χειραφέτησης)	43
2.1.3 Peter Jarvis. Το Μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας (learning process)	45
2.1.4 Jack Mezirow: Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Transformational Learning)	46

2.2. ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ & ΕΜΠΟΔΙΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.2.1 Κίνητρα Συμμετοχής ενηλίκων εκπαιδευόμενων	48
2.2.2 Εμπόδια Συμμετοχής και Μάθησης Εκπαιδευομένων	49

2.3 ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ - ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....

51

ΜΕΡΟΣ Β – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητικοί σκοποί-ερωτήματα	58
3.2 Σχεδιασμός Έρευνας.....	58
3.3 Πληθυσμός-Δείγμα	59
3.4 Διαδικασία-Μέθοδος συλλογής Δεδομένων	59
3.5 Εργαλεία Ανάλυσης	59
3.6 Ηθικά ζητήματα	60
3.7 Αξιοπιστία δεδομένων	60
3.8 Περιορισμοί έρευνας	61

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα

4.1 Περιγραφική Στατιστική

62

4.1.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία.....	62
---	----

4.1.2	Στάσεις για την συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε.	67
4.1.3	Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.	68
4.1.3.1	Κίνητρα εργασίας	68
4.1.3.3	Κίνητρα εκπαίδευσης	69
4.1.3.3	Κίνητρα προσωπικών στόχων	70
4.1.3.4	Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	71
4.1.4	Εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.	72
4.1.4.1	Εμπόδια κατάστασης	72
4.1.4.2	Εμπόδια προγράμματος – Θεσμικά	73
4.1.4.3	Εμπόδια διάθεσης	75
4.2	Επαγωγική Στατιστική	
4.2.1	Ανάλυση αξιοπιστίας και δημιουργία διαστάσεων.....	76
4.2.1.1	1 ^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες/α η στάση, τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε.;	77
4.2.1.2	2 ^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια η επίδραση των δημογραφικών στην στάση, στα κίνητρα και στα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε.;	78
4.2.1.3	3 ^ο ερευνητικό ερώτημα: Πως σχετίζονται η στάση με τα κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε.;	85
4.3	Συμπεράσματα	86
4.4	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	88
4.5	Βιβλιογραφικές αναφορές	89
4.5	Παράρτημα	99
	• Α. Ερωτηματολόγιο	100
	• Β. Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) ...	104

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τα κίνητρα που ώθησαν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Λαμίας, καθώς επίσης και τα εμπόδια που συναντούν κατά την διαδικασία αυτή. Ως εκ τούτου, πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, καθώς η έρευνα διεξήχθη στο ΣΔΕ Λαμίας και τα υποκείμενα της έρευνας είναι οι εκπαιδευόμενοι του συγκεκριμένου ΣΔΕ.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι η ποσοτική έρευνα και ως τεχνική συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 54 ερωτήσεων σε δείγμα 48 εκπαιδευόμενων, οι οποίοι φοιτούν στο ΣΔΕ κατά την σχολική χρονιά 2019 – 2020. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS 24.

Η έρευνα αποτελείται από τρία ερευνητικά ερωτήματα. Στο 1ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι απόψεις των ερωτηθέντων για τις στάσεις τους, με τα κίνητρα και με τα εμπόδια στην συμμετοχή τους στο ΣΔΕ. Στο 2ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των εκπαιδευόμενων, και στο 3ο ερευνητικό ερώτημα η σχέση της στάσης τους, με τα κίνητρα και τα εμπόδια.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η στάση των εκπαιδευόμενων για την συμμετοχή τους στο ΣΔΕ είναι θετική καθώς πιστεύουν ότι είναι αναγκαία και ωφέλιμη συνάμα. Υψηλά αποδείχτηκαν ως κίνητρα συμμετοχής η απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου τόσο για εξεύρεση εργασίας όσο και ως κίνητρο επίτευξης προσωπικών στόχων. Η απόκτηση γνώσεων, η βελτίωση των τυπικών προσόντων, η βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων, το ενδιαφέρον για την διά βίου μάθηση ως αξία ζωής, αποτελούν τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής. Δευτερευόντως μπορούν να αναφερθούν, από τα κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και των επικοινωνιακών ικανοτήτων. Επίσης βρέθηκε ότι οι παράγοντες φύλο και ηλικία αποτέλεσαν τους σημαντικότερους παράγοντες διαφοροποίησης κυρίως στα κίνητρα. Ενώ τέλος παρατηρήθηκε ότι όσοι είχαν θετική στάση συμμετοχής στα ΣΔΕ, είχαν περισσότερα κίνητρα προσωπικών στόχων και ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: Διά Βίου Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στάσεις συμμετοχής, κίνητρα συμμετοχής, εμπόδια.

ABSTRACT

The present survey attempts to explore the motives that urged the adult learners to study in the Second Chance School (SCS) of Lamia as well as the barriers that they came across during their study period. It is, therefore, a case study since the survey was conducted in the Second Chance School of Lamia and the subjects of the research were the students of this particular School (SCS).

The methodology chosen is quantitative and the data was collected by means of a questionnaire of 54 questions which was delivered to a sample of 48 students during the school year 2019 – 2020. The data analysis was conducted using the IBM SPSS 24 statistics programme.

The survey consists of three axis question. The 1st question examines the student's views regarding their attitude, the motives and the barriers concerning their participation in the SCS. The 2nd question looks into the effect of the demographics of the students on the learners' views, and the 3rd question examines the relationship between learner's attitudes on the one hand, and the motives and the barriers, on the other.

The results showed that the attitude of the learners regarding their participation in the SCS is positive as they consider it necessary and beneficial at the same time. Highly rated were the motives which involved obtaining the junior Compulsory education certification with the purpose of both finding work and achieving a personal goal. The acquisition of knowledge and qualifications, the improvement of family relations along with the interest in lifelong learning as a lifelong value are the most important motives of participation. Of secondary importance are motives of personal development, the enhancement of self-esteem and self-confidence as well as the improvement of communicative skills. It was also found that gender and age had an impact mainly on motives. Finally, it became evident that learners with a positive attitude towards SCS were also characterized by a larger number of personal goal and development motives.

Key words: Lifelong learning, Adult Education, Second Chance School, participation, attitudes, participation motives, barriers

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί στρατηγικό στόχο των πολιτικών για την εκπαίδευση όχι μόνο για την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και διεθνώς. Η παγκοσμιοποίηση, οι οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις στα τέλη του 20 αιώνα, οδήγησαν τους ηγέτες των χωρών να αναζητήσουν λύσεις στα προβλήματα και στις νέες προκλήσεις που ανέκυψαν.

Ο 21ος αιώνας απαιτεί νέες ικανότητες - δεξιότητες, όπως ικανότητες επικοινωνίας, ομαδικής εργασίας, αξιολόγησης, κατάρτισης, προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού στις συνεχώς μεταβαλλόμενες πραγματικότητες. Σε αυτά τα νέα δεδομένα λύση έρχεται να δώσει η ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και η εκπαίδευση των ενηλίκων ως υποκατηγορία αυτής, καθώς έχει αποδειχτεί ότι οδηγεί σε αύξηση της απασχόλησης, στην ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και συνοχής, στην διαμόρφωση ενεργών πολιτών, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί προϋπόθεση για ανάπτυξη - επίτευξη ανταγωνιστικής οικονομίας.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στο κατώφλι του 21ου αιώνα στοχεύει στην δημιουργία της “Ευρώπης της γνώσης” και παρουσιάζει το 1995 την Λευκή Βίβλο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή). Μέσω της γνώσης προωθούνται μέτρα για την ισότητα των ευκαιριών εργασίας και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Σε αυτή τη λογική, η ΕΕ πρότεινε τη δημιουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) για την επανένταξη στην εκπαίδευση κυρίως των νέων ενηλίκων και ανέργων που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και ως εκ τούτου αντιμετωπίζουν έντονα τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης.

Ο θεσμός των ΣΔΕ άρχισε να υλοποιείται το 1997 σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και το 2000 ιδρύεται το πρώτο ΣΔΕ στην χώρα μας. Ακολουθεί ένα καινοτόμο και ευέλικτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε ότι αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, το περιεχόμενο μάθησης και την αξιολόγηση, ενώ συνδέεται άμεσα με την τυπική εκπαίδευση παρέχοντας τίτλο ισότιμο με απολυτήριο Γυμνασίου.

Το ενδιαφέρον των ερευνητών γύρω από θέματα που αφορούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας παρουσιάζεται σταθερά αυξανόμενο, κυρίως τα τελευταία χρόνια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Rogers (1999), η παροχή των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων οφείλει να συναντά τις ανάγκες των σημερινών και των μελλοντικών ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε αυτά. Άλλωστε οι ενήλικες παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ως εκπαιδευόμενοι, τα οποία πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στον σχεδιασμό, τον συντονισμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς παίζουν καθοριστικό ρόλο στην συμμετοχή τους ή όχι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με αυτά τα δεδομένα και με διάθεση τα αποτελέσματα της έρευνας να συμβάλλουν στην βελτίωση των συνθηκών παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και στην πρόβλεψη κάλυψης των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευομένων, η συγκεκριμένη έρευνα προσπαθεί να αναδείξει τις στάσεις, τα κίνητρα και τα εμπόδια στην συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ Λαμίας, στο νομό της Φθιώτιδας.

Η ερευνητική προσπάθεια χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο (1ο & 2ο κεφάλαιο) προσεγγίζει το θεωρητικό μέρος της μελέτης, ενώ το δεύτερο (3ο & 4ο κεφάλαιο) είναι το εμπειρικό, και αποτελείται από τη μεθοδολογική προσέγγιση, τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο αρχικά επιχειρείται να δοθούν κάποιες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις σε όρους όπως τα είδη της εκπαίδευσης, η Διά Βίου Εκπαίδευση - Μάθηση, η ενηλικιότητα, η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κατόπιν, δίνονται στοιχεία για την πορεία της Διά Βίου Μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ευρώπη αλλά και στην χώρα μας. Αναφέρονται επίσης τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι ενήλικες ως εκπαιδευόμενοι, αλλά και οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, και ιδιαίτερα οι γυναίκες ως μέλη αυτών. Τέλος παρουσιάζεται ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ – Second Chance Schools) και ο τρόπος λειτουργίας τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται κάποιες από τις βασικές θεωρίες για την εκπαίδευση των ενηλίκων, καθώς επίσης και θεωρίες που καταδεικνύουν τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες στην εκπαίδευση, αλλά και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν πριν και κατά την εκπαιδευτική τους πορεία. Τέλος γίνεται επισκόπηση των ερευνών με θέμα την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τα ΣΔΕ στον Ελλαδικό χώρο, αλλά και στο εξωτερικό.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η Μεθοδολογία της έρευνας (ερευνητικοί σκοποί - ερωτήματα, σχεδιασμός έρευνας, πληθυσμός - δείγμα, διαδικασία - μέθοδος συλλογής δεδομένων, εργαλεία ανάλυσης, ηθικά ζητήματα, αξιοπιστία δεδομένων, περιορισμοί έρευνας).

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων επί των ερευνητικών ερωτημάτων (Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική), τα Συμπεράσματα και οι μελλοντικές προτάσεις για έρευνα. Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης.

ΜΕΡΟΣ Α
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 *Είδη Εκπαίδευσης (ορισμοί τυπικής, μη-τυπικής, άτυπης εκπαίδευσης)*

Στηριζόμενοι την κλασσική τυπολογία των Coombs & Amhed (1974, σ. 8, όπ. αναφ. στο Καραλής, χ.χ.) για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης μπορούν να ενταχθούν στους ακόλουθους τύπους:

Τυπική εκπαίδευση: το ιεραρχικά δομημένο, χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει, πέραν των γενικών ακαδημαϊκών σπουδών, μια ποικιλία εξειδικευμένων προγραμμάτων και οργανισμών για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.

Μη-τυπική εκπαίδευση: στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, που στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.

Άτυπη εκπαίδευση: η δια βίου διαδικασία όπου το κάθε άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του περιβάλλοντος, από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την ψυχαγωγία, την αγορά εργασίας, τις βιβλιοθήκες και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Ενώ με βάση τον Νόμο 3879/2010 : Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις, (ΦΕΚ Α'163), η εκπαιδευτική πορεία και μάθηση του ανθρώπου μπορεί να καταταχθεί ως εξής.

«Τυπική εκπαίδευση»: Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

«Τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα»: Το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

«Μη τυπική εκπαίδευση»: Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

«Άτυπη μάθηση»: Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού

υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του.

1.2 Διά Βίου Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

Ο όρος lifelong learning χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά το 1929 στο ομώνυμο βιβλίο του B. Yaxlee, ωστόσο με την έννοια που αναφέρεται στην σύγχρονη πραγματικότητα διατυπώθηκε πρώτη φορά στην Έκθεση της Unesco για το μέλλον της εκπαίδευσης “Learning to Be” (Faure Report, 1972, όπ.αναφ. στο Καραλής, 2010). Η διά βίου μάθηση εμπεριέχει μια διαμήκη έννοια (lifelong learning) και μια εγκάρσια έννοια (life wide learning). Μαθαίνουμε όχι απλώς σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας, αλλά και για όλες τις διαστάσεις της ζωής και της προσωπικότητάς μας. Βασική υποχρέωση του ατόμου νοείται η δημιουργία της δικής του βιογραφίας μέσα από τις προσωπικές του επιλογές, γιατί στην κοινωνία της μάθησης, το άτομο έχει την ικανότητα όχι μόνο να “μαθαίνει πώς να μαθαίνει”, αλλά και “να μαθαίνει τί να μαθαίνει” (Καραλής, 2010).

Η τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση συνθέτουν την Δια Βίου Μάθηση.

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2001, σελ. 138):

Η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας.

Στον ορισμό της UNESCO για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση αναφέρεται ότι: «... δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος... Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο» (Βεργίδη, Καραλής, Κολαουζίδης, & Κόκκος, 2010, σελ. 15. Καραλής, χ.χ., σελ. 4).

Ενώ, σύμφωνα με τον Νόμο 3879/2010, η Δια Βίου Μάθηση ορίζεται ως εξής:

«Δια βίου μάθηση»: Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς αντιλαμβανόμαστε ότι η Διά Βίου Μάθηση αποκτά νόημα ως όρος όταν ενυπάρχει η έννοια της συνέχειας, όταν δηλαδή οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που αφορούν στην ζωή του ατόμου, είναι συνεχείς.

Μπορούμε διαφορετικά να πούμε ότι η εκπαίδευση αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία που ξεκινά με το ξεκίνημα της ζωής του ανθρώπου και τελειώνει με το τέλος της, με σκοπό την διαρκή μόρφωση και καλλιέργειά του.

Το εννοιολογικό πλαίσιο για τη διά βίου εκπαίδευση που προτείνεται από την UNESCO περιλαμβάνει τέσσερα διαφορετικά είδη μάθησης, με περιορισμένη έμφαση στην οικονομική της διάσταση. «Η διά βίου εκπαίδευση βασίζεται στους εξής τέσσερις πυλώνες που συνιστούν διαφορετικά είδη μάθησης:

α) Μαθαίνω πώς να αποκτώ τη γνώση [πώς να μαθαίνω], συνδυάζοντας ικανοποιητικά μια πλατιά γενική παιδεία με τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε ορισμένα θέματα(...)

β) Μαθαίνω να ενεργώ με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτώ όχι μόνο επαγγελματική κατάρτιση αλλά και γενικότερα τη δυνατότητα να αντιμετωπίζω διάφορες καταστάσεις και να εργάζομαι αρμονικά σε ομάδες(...)

γ) Μαθαίνω να συμβιώνω κατανοώντας τους άλλους και έχοντας επίγνωση των κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων, με σεβασμό απέναντι στις αξίες του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης(...)

δ) Μαθαίνω να ζω με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτύσσω την προσωπικότητά μου και να μπορώ να ενεργώ με μεγαλύτερη αυτονομία και περισσότερη κρίση και προσωπική υπευθυνότητα.» (ΟΥΝΕΣΚΟ, 1999, σ. 141-142, όπ.αναφ. στο Βεργίδης κ.συν., 2010, σελ. 16).

Συμπερασματικά, οι θεσμοί και φορείς που ασχολούνται με τα θέματα της Διά Βίου Μάθησης, οφείλουν να χαράσσουν πολιτικές λαμβάνοντας υπόψη αυτόν τον κανόνα, διαφοροποιώντας την έτσι από τις συμβατικές προσεγγίσεις της μάθησης και της εκπαίδευσης όπου οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι απολύτως διακριτοί (Καραλής, χ.χ.).

Πολλά ωστόσο εθνικά, ευρωπαϊκά και διεθνή κείμενα, αλλά και σχεδιαζόμενες πολιτικές για την Δ.Β.Μ., ταυτίζουν εσφαλμένα την Διά Βίου Εκπαίδευση με την Διά Βίου Μάθηση, την Διά Βίου Μάθηση με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, και την Εκπαίδευση Ενηλίκων με την συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, παρ' ότι κάθε ένας όρος αποτελεί υποκατηγορία του προηγούμενου. Το τελευταίο έχει σαν αποτέλεσμα να περιορίζεται η προσφορά των προγραμμάτων της Δ.Β.Μ. σε τομείς που κατά βάση συνδέονται με την απασχόληση και την οικονομία (Καραλής, χ.χ.).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι ο όρος διά βίου εκπαίδευση της επιτροπής Faure αντικαταστάθηκε σταδιακά και εσκεμμένα με τον όρο διά βίου μάθηση, μεταλλάσσοντας την ευθύνη και την υποχρέωση της πολιτείας ως Κράτους Δικαίου, για εξασφάλιση του δικαιώματος του πολίτη στην συνεχιζόμενη εκπαίδευση, σε ευθύνη για εξασφάλιση ευκαιριών για μάθηση (Καραλής, 2010).

Ο όρος εκπαίδευση άλλωστε παραπέμπει σε οργανωμένες - θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε συγκροτημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (με πρόγραμμα σπουδών, υποδομές, εκπαιδευτικούς, αξιολόγηση αποτελεσμάτων) κάνοντας σαφή την “βούληση της πολιτείας να ασκήσει δημόσια εκπαιδευτική πολιτική”.

Το Συμβούλιο ωστόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης έθεσε ως βασικό στόχο την πρόσβαση όλων σε ευκαιρίες δια βίου μάθησης προκειμένου να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, αριθμητικοί υπολογισμοί) και τις “νέες” βασικές δεξιότητες (κοινωνικές, τεχνολογικές, επικοινωνιακές) (Βεργίδης κ.συν., 2010, σελ. 20).

Οι ευκαιρίες, τα κίνητρα και οι δυνατότητες για εκπαίδευση αποτελούν αλληλένδετες προϋποθέσεις για την ύπαρξη της διά βίου εκπαίδευσης όπως επισήμανε ο Dave το 1976. Ως εκ τούτου, η ατομική ευθύνη του πολίτη που προκύπτει για συμμετοχή στη διά βίου μάθηση είναι πολλές φορές πέραν των προσωπικών του επιθυμιών και δυνατοτήτων.

Ολοκληρωμένη λοιπόν διά βίου εκπαίδευση δεν νοείται μόνο αυτή που υποστηρίζει όλους τους τύπους εκπαίδευσης και τις μορφές μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής (και όχι μόνο της εργασιακής) του ατόμου, αλλά και αυτή που αναγνωρίζει και πιστοποιεί τα αποκτηθέντα προσόντα και τις δεξιότητες, και δημιουργεί έτσι ένα ιδιαίτερο κίνητρο για συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση (Καραλής, 2010).

1.3 Εκπαίδευση Ενηλίκων

Έχοντας λοιπόν δώσει κάποιους ενδεικτικούς ορισμούς για τον “Ενήλικα” μπορούμε να περάσουμε στην διερεύνηση του όρου της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων.

Με βάση λοιπόν τον Νόμο 3879/2010 η Εκπαίδευση Ενηλίκων ορίζεται ως εξής:

«Γενική εκπαίδευση ενηλίκων»: Περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Ενώ σύμφωνα με την UNESCO και τον ΟΟΣΑ, ο ορισμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων περιγράφεται ως:

Ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων (διαδικασιών) άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους

ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (UNESCO, 1976, όπ.αναφ. στο Βεργίδης, 1997, σελ. 3).

«Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (ΟΟΣΑ, 1977, όπ.αναφ. στο Rogers, 1999, σελ. 55).

Ο ορισμός που δίνεται από την UNESCO διαχωρίζει την Εκπαίδευση Ενηλίκων από την Δια Βίου Εκπαίδευση καθώς ορίζει ξεκάθαρα ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι άτομα που χαρακτηρίζονται ενήλικα στην κοινωνία στην οποία ζουν. Ο ΟΟΣΑ περιγράφει την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως εκπαίδευση που παρακολουθούν άτομα που βρίσκονται μακριά από τα την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (δεν κάνει δηλαδή άμεσο συσχετισμό με την ενηλικίωση). Και οι δύο πάντως συσχετίζουν την εκπαίδευση ενηλίκων με την τυπική και μη-τυπική εκπαίδευση και όχι με την άτυπη (Καραλής, χ.χ.).

Υποκατηγορίες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι οι εξής:

Αρχική επαγγελματική κατάρτιση: Είναι η κατάρτιση η οποία προσφέρει βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, την επαγγελματική ανέλιξή του και την προσωπική του ανάπτυξη. Παρέχεται από τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση: Είναι η κατάρτιση ή επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από άλλα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή και από επαγγελματική εμπειρία, με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας, την επαγγελματική κινητικότητα, την επαγγελματική ανέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη. Παρέχεται από τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Γενική εκπαίδευση ενηλίκων: Περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες, θεσμοθετημένες ή μη μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης (Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Σχολές Γονέων).

Άτυπη μάθηση ενηλίκων: Είναι οι μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από ενήλικους εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών, αθλητικών, πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης και προσωπικής καλλιέργειας.

(Βεργίδης κ.συν., 2010, σελ.19).

1.4 Η αναγκαιότητα για την Διά Βίου Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η Δια Βίου Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση των Ενηλίκων στην Ελλάδα, στην Ευρώπη αλλά και Διεθνώς, αποτελεί στρατηγικό στόχο των πολιτικών για την εκπαίδευση.

Σύμφωνα με το Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη διδασκαλία και τη μάθηση, που εκδόθηκε το 1995, στα τέλη του 20ού αιώνα ο κόσμος άλλαξε από τρεις κινητήριους κλονισμούς: την παγκοσμιοποίηση, την κοινωνία της πληροφορίας και τον επιστημονικό τεχνολογικό πολιτισμό) (Βεργίδης κ.συν., 2010, σελ. 20).

Η είσοδος λοιπόν στον 21ο αιώνα χαρακτηρίστηκε από ραγδαίες εξελίξεις στον τεχνολογικό και οικονομικό τομέα. Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης η οικονομία διεθνοποιείται, το ίδιο και ο οικονομικός ανταγωνισμός, με απώτερη συνέπεια την αύξηση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Στο επίπεδο της οικονομίας και της απασχόλησης, η παγκοσμιοποίηση και οι τεχνολογικές εξελίξεις, επηρεάζουν καθοριστικά όχι μόνο τον τριτογενή τομέα των υπηρεσιών, αλλά και τον δευτερογενή τομέα της παραγωγής και της μεταποίησης (με την ανάπτυξη του ηλεκτρονικού εμπορίου, την αυτοματοποίηση της επικοινωνίας και των συναλλαγών, κοκ.), όπως και τον πρωτογενή. Οι εργαζόμενοι στην γεωργία, την αλιεία, την κτηνοτροφία κλπ., οφείλουν να ακολουθήσουν νέους τρόπους καλλιέργειας και τυποποίησης των προϊόντων τους, ώστε να παράγουν προϊόντα υψηλής ποιότητας. Ταυτόχρονα, οφείλουν να διαθέτουν επιχειρηματικές ικανότητες για να τα προωθούν επιτυχώς στη διεθνή αγορά (Μουζάκης, 2006).

Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί πλέον επιλογή η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η απόκτηση υψηλών δεξιοτήτων για το εργατικό δυναμικό, καθώς υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων συνεπάγεται αύξηση ποιότητας εργασίας και παραγωγικότητας, και μεγαλύτερο ποσοστό ενεργοποίησης του ίδιου του εργαζόμενου. Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί την πιο ισχυρή εισροή στην οικονομία της γνώσης και βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη της παραγωγικότητας, της ανταγωνιστικότητας και της οικονομίας, γι' αυτό και οι κυβερνήσεις πρέπει να στοχεύουν στην ευελιξία της αγοράς εργασίας και στην ασφάλεια της απασχόλησης (Samuel, 2006).

Αλλαγές ωστόσο αντιμετωπίζουν οι πολίτες των χωρών, όχι μόνο στον επαγγελματικό και οικονομικό τομέα, αλλά ακόμη και στις καθημερινές δραστηριότητές τους σε κοινωνικό, πολιτιστικό, περιβαλλοντικό επίπεδο.

Μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών δράσεων πρέπει να καλυφθούν και αυτές οι ανάγκες, ενώ ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να δοθεί σε ιδιαίτερες κατηγορίες πληθυσμού, όπως οι

υποεκπαιδευόμενοι, οι ΑΜΕΑ, οι εξαρτώμενοι από ουσίες, πρώην και νυν φυλακισμένοι, πολιτισμικές μειονότητες κ.α., οι οποίοι κινδυνεύουν πολλαπλώς να περιθωριοποιηθούν και να αποκλειστούν οικονομικά και κοινωνικά (Μουζάκης, 2006).

Η σημαντικότητα της Διά Βίου Μάθησης για την μελλοντική πορεία της Ευρώπης, οδήγησε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να ορίσει το 1996 «Ευρωπαϊκό Έτος για τη διά βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση», με σκοπό την ενημέρωση και τη διάχυση των προτάσεων του Λευκού Βιβλίου (Βεργίδης κ.συν., 2010).

1.5 Το χρονολόγιο της εξέλιξης του ρόλου της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πέρασμα των χρόνων

1957

Το έργο της ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων ξεκινά με τη Συνθήκη της Ρώμης με την οποία η Ευρωπαϊκή Κοινότητα προώθησε την επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση.

2000

Η ΕΕ αρχίζει να επεξεργάζεται μια πολιτική για την εκπαίδευση ενηλίκων

2002

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης δημοσιεύει το ψήφισμά του για τη διά βίου μάθηση, στο οποίο επισημαίνει την αρχή της διά βίου εκπαίδευσης και την παροχή της σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

2006

Η Επιτροπή δημοσιεύει την ανακοίνωση με τίτλο «Ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση», στην οποία επισημαίνεται η σημαντική συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην απασχολησιμότητα και στην κινητικότητα, καθώς και στην κοινωνική ένταξη.

2007

Η Επιτροπή δημοσιεύει την ανακοίνωση με τίτλο «Ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση». Περιλαμβάνει ένα σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση ενηλίκων (2008–2010) το οποίο προβλέπει, για πρώτη φορά, την ενθάρρυνση κοινών προτεραιοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

2011

Το Συμβούλιο δημοσιεύει ένα ψήφισμα σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενηλίκων (ΕΘΕΕ), με το οποίο εδραιώνεται η πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρόκειται για το κείμενο αναφοράς της ΕΕ σχετικά με την πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ένα βασικό μήνυμα του ΕΘΕΕ είναι ότι η εκπαίδευση ενηλίκων σε όλες τις μορφές της ενισχύει την απασχολησιμότητα των εκπαιδευομένων και συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη, στην ενεργό συμμετοχή στα κοινά και στην προσωπική εξέλιξη. Η αύξηση της συμμετοχής και η παροχή της δυνατότητας σε όλους τους ενήλικες να αναπτύξουν και να ανανεώσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους αποτελούν τον κύριο άξονα του θεματολογίου.

2015

Καθορίζονται οι προτεραιότητες του ΕΘΕΕ για την περίοδο 2015–2020:

- ✚ διασφάλιση της συνεκτικότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων με άλλους τομείς πολιτικής
- ✚ αύξηση της προσφοράς και της αξιοποίησης της παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων
- ✚ διεύρυνση της πρόσβασης μέσω μάθησης από τον χώρο εργασίας, ΤΠΕ και προγραμμάτων δεύτερης ευκαιρίας
- ✚ βελτίωση της διασφάλισης ποιότητας, συμπεριλαμβανομένης της αρχικής και της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

2016

προτείνει τη θέσπιση εγγύησης δεξιοτήτων από τα κράτη μέλη για την αύξηση του επιπέδου των βασικών δεξιοτήτων των ενηλίκων.

Στις 19 Δεκεμβρίου, το Συμβούλιο ενέκρινε τη σύσταση με τίτλο «Διαδρομές αναβάθμισης δεξιοτήτων: νέες ευκαιρίες για ενήλικους». Στόχος της σύστασης είναι να βοηθηθούν οι 64 εκατομμύρια ενήλικες στην Ευρώπη οι οποίοι δεν διαθέτουν απολυτήριο λυκείου προκειμένου να αποκτήσουν ικανοποιητικό επίπεδο γραμματισμού, αριθμητισμού και ψηφιακών δεξιοτήτων και στη συνέχεια να προχωρήσουν σε απόκτηση τίτλου κατώτερης ή ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ΕΘΕΕ είναι μέρος του πλαισίου «ΕΚ 2020» για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η ομάδα εργασίας του πλαισίου «ΕΚ 2020» για την εκπαίδευση ενηλίκων την περίοδο 2016–2018 αναλαμβάνει δραστηριότητες μάθησης από ομοτίμους σχετικά με πολιτικές που μπορούν να ενθαρρύνουν περισσότερους ενήλικους να μάθουν στον χώρο εργασίας.

2018

Τα κράτη μέλη πρέπει να αναφέρουν ποια μέτρα θα λάβουν για να εφαρμόσουν τις διαδρομές αναβάθμισης δεξιοτήτων.

<https://epale.ec.europa.eu/el/policy-in-the-eu/what-is-the-eu-role-in-adult-learning>

1.6 Η Διά Βίου Μάθηση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα και την Ευρώπη

Η εκπαίδευση ενηλίκων ξεκινά από τις αρχές του 21ου αιώνα και κάθε φορά διαμορφώνεται με βάση τις επικρατούσες οικονομικοκοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Έτσι, προτεραιότητα στις κατευθύνσεις που δίνονται μπορεί να παίζει η πολιτικο-ιδεολογική στρατηγική, η συμπληρωματική κατάρτιση, η κοινωνική ένταξη, η κοινωνικο-πολιτιστική ανάπτυξη, η ολοκληρωμένη τοπική αυτοδιοίκηση (Βεργίδης, 2001).

Κατά την μεταπολίτευση η Ελλάδα μπαίνει σε ρυθμούς ανάπτυξης σε όλους τους τομείς. Το Πρόγραμμα Δράσης για την εκπαίδευση, του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του 1976, ενισχύει και προωθεί περαιτέρω την Δια Βίου Εκπαίδευση. Επιπλέον και η ΟΥΝΕΣΚΟ αναφέρεται την ίδια περίοδο στην “επιμόρφωση των Ενηλίκων” , ως το σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών μέσω της οποίας το άτομο επιδιώκει την ανάπτυξη, ενώ ο ΟΟΣΑ εισάγει την έννοια της επαναλαμβανόμενης μάθησης συνδέοντάς την με την μάθηση για την επαγγελματική απασχόληση.

Η διεθνοποίηση της οικονομίας κατά την δεκαετία του 90 ώθησε την Ευρωπαϊκή Ένωση να στηρίξει με επιπλέον κονδύλια μέσω των Κοινοτικών Ταμείων την Δια Βίου Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση των Ενηλίκων, προωθώντας την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης. Το Λευκό Βιβλίο “Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση” που εξέδωσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1994 στοχεύει μέσω της Δια Βίου Εκπαίδευσης την δημιουργία της “κοινωνίας της γνώσης” (τρίπτυχο: “ γνώση - πολίτης - απασχόληση”). Το 1996 και οι Διεθνείς Οργανισμοί ΟΥΝΕΣΚΟ, μέσα από την Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής με τίτλο “Εκπαίδευση: ο θησαυρός που κλείνει μέσα της”, και ΟΟΣΑ, μέσα από το βιβλίο “Να κάνουμε την δια βίου μάθηση πραγματικότητα για όλους”, συντάσσονται με τις παραπάνω θέσεις της Ευρώπης για την εκπαίδευση κατά την είσοδο στον 21ο αιώνα (Μουζάκης, 2006).

Οι πιο πάνω αποφάσεις και η επιπλέον στήριξη του Β και Γ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, οδήγησαν στην ανάπτυξη, πέραν των προγραμμάτων κοινωνικού χαρακτήρα, του συστήματος αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Ιδρύθηκαν τα δημόσια και ιδιωτικά, Ιδρύματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) και Κέντρα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.). Ιδρύεται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (Π.Σ.Ε.) στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αναπτύσσονται πολλοί ακόμη δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων. Ιδρύεται το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ) για την συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση των φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων (Μουζάκης, 2006).

Τα βασικά προβλήματα ωστόσο ήταν η επιλογή μη επαρκώς εκπαιδευμένων στελεχών εκπαίδευσης, η χρήση ξεπερασμένων εκπαιδευτικών μεθόδων και η σίγουρα μικρή συμμετοχή των Ελλήνων ενηλίκων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Στην σύνοδο της Λισσαβόνας, τον Μάρτιο του 2000, τέθηκε ως σημαντικός στρατηγικός στόχος για το 2010 «να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη παγκοσμίως κοινωνία της γνώσης, ικανή για την επίτευξη μιας βιώσιμης

οικονομικής ανάπτυξης, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Samuel, 2006).

Με την συνθήκη λοιπόν της Λισσαβόνας, τονίζεται ξανά η αξία της Διά Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Στην Ελλάδα το 2003 ιδρύεται το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.) με σκοπό κάθε πολίτης να πιστοποιεί τα προσόντα και τις επαγγελματικές του δεξιότητες, ανεξάρτητα από τον τρόπο που τα απέκτησε (Βεργίδης, 2004, όπ.αναφ. στο Μουζάκης, 2006).

Το 2005 έγινε αναθεώρηση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας θέτοντας ως νέο στόχο την ανάπτυξη, την απασχόληση και την καλύτερη διακυβέρνηση (Στρατηγική για Ανάπτυξη και Απασχόληση), καθώς αναγνωρίζεται η σχέση ανάμεσα στην οικονομική ανάπτυξη και τα αυξημένα επίπεδα απασχόλησης (μέσω της αναβάθμισης των δεξιοτήτων που μπορούν να προσφέρουν τα συνεχώς βελτιωμένα και εκσυγχρονισμένα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης). Στόχο αποτελεί η δημιουργία εκπαιδευτικής κουλτούρας.

Η ουσιαστική στήριξη για την επίτευξη όσων αναφέρθηκαν, δίνεται από την χρηματοδοτική στήριξη από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και σύνολο δράσεων που προωθούν την Δ.Β.Μ. όπως: η Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα, το Πρόγραμμα Δράσης για τις Δεξιότητες και την Κινητικότητα και το Πρόγραμμα Δράσης για την Ηλεκτρονική Μάθηση για την χρήση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδασκαλία (Samuel, 2006).

Στην Ελλάδα, το τετράπτυχο «Ανάπτυξη – Ανταγωνιστικότητα – Εκπαίδευση – Απασχόληση» για την επίτευξη της «Κοινωνίας της Γνώσης και την Καινοτομία», έδωσε τις κατευθύνσεις για τον στρατηγικό σχεδιασμό προγραμμάτων για την παιδεία, για την περίοδο 2007 – 2013, όπως περιγράφηκε στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) 2007-2013. www.espa.gr

Συγκεκριμένα, το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» για την Προγραμματική Περίοδο 2007 – 2013, όπως εγκρίθηκε με την αρ. Ε(2007)5634/16-11-07 και τροποποιήθηκε με την αρ. Ε(2011)8228/18-11-11 Απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, επικεντρώθηκε σε τέσσερις (4) Στρατηγικούς Στόχους.

Κάθε στρατηγικός στόχος, συνοδεύεται από μια σειρά “ειδικών στόχων” καθώς και από σειρά “δράσεων εξειδίκευσης”, ενώ το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» αφορούσε στο σύνολο της χώρας.

http://www.edulll.gr/?page_id=26

Οι επιδιώξεις του ΕΣΠΑ για την «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» υπήρξαν οι εξής:

- ✚ Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα.
- ✚ Η ενίσχυση και η ποιοτική αναβάθμιση των συστημάτων και των υπηρεσιών αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- ✚ Η βελτίωση της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.
- ✚ Η ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης, η διευκόλυνση της πρόσβασης και η μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση.
- ✚ Η επιτάχυνση της μετάβασης στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης, με την ενίσχυση της έρευνας και της καινοτομίας και την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου της χώρας.

http://www.edulll.gr/?page_id=32

1.7 Η Διά Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα (σύγχρονες εξελίξεις)

Η Δ.Β.Μ. αποτελεί πολιτική προτεραιότητα τόσο στην Ευρώπη, όσο και σε Διεθνές επίπεδο. Η ευρωπαϊκή στρατηγική για το 2014 – 2020 αποτυπώθηκε το 2010 στο κείμενο “Ευρώπη 2020”, και υιοθετήθηκε και από τα 27 κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ο Jose Manuel BARROSO στον πρόλογο του στην Ανακοίνωση της Επιτροπής το 2010 για τη “Ευρώπη 2020”, τονίζει την αναγκαιότητα για οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος για την Ευρώπη, μακριά από την οικονομική - χρηματοπιστωτική και κοινωνική κρίση.

Αξιοποιώντας τα δυνατά σημεία της Ευρώπης, το ικανό εργατικό δυναμικό, την πανίσχυρη τεχνολογική και βιομηχανική βάση, την εσωτερική αγορά, το ενιαίο νόμισμα και την δοκιμασμένη κοινωνική οικονομία της αγοράς, επιδιώκεται για την Ευρώπη του 2020, η επίτευξη μιας

- Έξυπνης ανάπτυξης, ανάπτυξη μιας οικονομίας βασιζόμενης στη γνώση και την καινοτομία.
- Διατηρήσιμη ανάπτυξη: προώθηση μιας πιο αποδοτικής στη χρήση πόρων, πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας.
- Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς: μια οικονομία με υψηλή απασχόληση που θα επιτυγχάνει κοινωνική και εδαφική συνοχή.

“Οι ηγέτες της Ευρώπης κατέληξαν σε αυτή την κοινή ανάλυση όσον αφορά τα διδάγματα από την κρίση” αναφέρει χαρακτηριστικά ο BARROSO.

Οι πέντε μετρήσιμοι στόχοι που προτείνονται έως το 2020 είναι:

1. Η απασχόληση
2. Η έρευνα και η καινοτομία
3. Η κλιματική αλλαγή και η ενέργεια
4. Η εκπαίδευση και
5. Η καταπολέμηση της φτώχειας

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010)

Έξυπνη ανάπτυξη	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ενίσχυση της έρευνας, της τεχνολογικής ανάπτυξης και της καινοτομίας 2. Ενίσχυση της πρόσβασης, χρήσης και ποιότητας, των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών 3. Ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων, του γεωργικού τομέα (για το ΕΓΤΑΑ), και της αλιείας και των υδατοκαλλιεργειών (για το ΕΤΘΑ)
Βιώσιμη ανάπτυξη	<ol style="list-style-type: none"> 4. Ενίσχυση της μετάβασης προς την οικονομία χαμηλών εκπομπών ρύπων σε όλους τους τομείς 5. Προώθηση της προσαρμογής στις κλιματικές αλλαγές, της

	<p>πρόληψης και της διαχείρισης του κινδύνου</p> <p>6. Προστασία του περιβάλλοντος και προώθηση της αποδοτικότητας των πόρων</p> <p>7. Προώθηση των βιώσιμων μεταφορών και απομάκρυνση των σημείων συμφόρησης σε σημαντικά δίκτυα υποδομών</p>
Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς	<p>8. Προώθηση της απασχόλησης και υποστήριξη της κινητικότητας των εργαζομένων</p> <p>9. Προώθηση της κοινωνικής ένταξης και της καταπολέμησης της φτώχειας</p> <p>10. Επένδυση στην εκπαίδευση, τις δεξιότητες και στη δια βίου μάθηση</p> <p>11. Βελτίωση της θεσμικής επάρκειας και της αποτελεσματικής δημόσιας διοίκησης</p>
	http://www.opengov.gr/ypepth/?p=2033

Η ΕΕ πρέπει να καθορίσει τι θέλει να επιτύχει μέχρι το 2020. Προς τούτο, η Επιτροπή προτείνει τους εξής πρωταρχικούς στόχους για την ΕΕ:

- ✓ 75% του πληθυσμού μεταξύ 20-64 ετών πρέπει να έχει απασχόληση.
- ✓ 3% του ΑΕΠ της ΕΕ πρέπει να επενδύεται σε Έρευνα & Ανάπτυξη..
- ✓ Οι στόχοι του «20/20/20» ως προς το κλίμα/την ενέργεια πρέπει να έχουν επιτευχθεί (περιλαμβανομένης της αύξησης σε 30% του ποσοστού μείωσης των εκπομπών εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν).
- ✓ Το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την σχολική εκπαίδευση πρέπει να είναι μικρότερο από 10% και τουλάχιστον 40% των νέων πρέπει να έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- ✓ Ο αριθμός των ατόμων που κινδυνεύουν από φτώχεια πρέπει να μειωθεί κατά 20 εκατομμύρια.

Οι στόχοι αυτοί είναι αλληλένδετοι και έχουν καθοριστική σημασία για την γενικότερη επιτυχία. Η Επιτροπή προτείνει να μετασχηματιστούν οι στόχοι της ΕΕ σε εθνικούς στόχους και πορείες. Για την επίτευξή τους θα απαιτηθεί μεγάλο φάσμα δράσεων σε εθνικό, ενωσιακό και διεθνές επίπεδο. Η Επιτροπή προτείνει επτά εμβληματικές πρωτοβουλίες που θα ενεργήσουν ως καταλύτες για την επίτευξη προόδου σε κάθε βασική προτεραιότητα:

- «Ένωση καινοτομίας»
- «Νεολαία σε κίνηση»
- «Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη»
- «Μια Ευρώπη που χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους»
- «Μια βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης»
- «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας»
- «Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας»

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010)

Στην Ελλάδα, το ΕΣΠΑ (Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης) 2014-2020, αποτελεί το βασικό στρατηγικό σχέδιο για την ανάπτυξη της χώρας και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που οδήγησαν στην κρίση, αλλά και που προέκυψαν από αυτή, σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. με τη συνδρομή σημαντικών πόρων που προέρχονται από τα Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά και Επενδυτικά Ταμεία (ΕΔΕΤ) της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η προσπάθεια επίτευξης της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» πραγματοποιείται μέσω του Επιχειρησιακού Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» 2014-2020.

<https://empedu.gov.gr/to-epicheirisiako-programma/to-programma-me-mia-matia/>

Το Όραμα και οι στόχοι για το 2014 – 2020 προσδιορίζονται ως εξής:

Όραμα

Η συμβολή του Ε.Π. -με το σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων απασχόλησης, κατάρτισης, εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης- στην επίτευξη των εθνικών στόχων για την απασχόληση, την καταπολέμηση της φτώχειας και την εκπαίδευση, υποστηρίζοντας έτσι το συνολικό όραμα της χώρας για τη αναγέννηση της ελληνικής οικονομίας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Στόχοι

- ✚ Ανάπτυξη και αξιοποίηση ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και ενεργός κοινωνική ενσωμάτωση στο σύνολο των Περιφερειών της χώρας
- ✚ Αντιμετώπιση της ανεργίας και αύξηση της βιώσιμης απασχόλησης για όλους
- ✚ Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος
- ✚ Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και βελτίωση της συνάφειας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με την αγορά εργασίας

Ενώ πραγματοποιήθηκαν Δράσεις /Παρεμβάσεις του Ε.Π. σε διάφορους τομείς, όπως για παράδειγμα:

- Τομέας Εργασίας μέσω συστημικών παρεμβάσεων των θεσμών της εργασίας και της πρόνοιας και μέσω της βελτίωσης των προοπτικών απασχόλησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων ανθρώπινου δυναμικού
- Πρωτοβουλία για την Απασχόληση των Νέων: Διευκόλυνση της Πρόσβασης στην Απασχόληση των Νέων έως 29 ετών (ΠΑΝ)
- Τομέας Εκπαίδευσης μέσω της βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού Συστήματος κ.ο.κ.

<https://empedu.gov.gr/to-epicheirisiako-programma/to-programma-me-mia-matia/>

Όντας πια στο 2020, η προσπάθεια συνεχίζεται με τον σχεδιασμό ΕΣΠΑ και Επιχειρησιακών Προγραμμάτων για το 2021-2027.

Ένα από τα Εθνικά στρατηγικά κείμενα που διαμορφώνουν το προγραμματικό πλαίσιο (θεσμικό, κανονιστικό, οικονομικό) εντός του οποίου θα σχεδιαστούν τόσο το νέο ΕΣΠΑ όσο και τα Επιχειρησιακά Προγράμμά του είναι το: «**Ελλάδα: Εθνική Στρατηγική για τη Βιώσιμη και Δίκαιη Ανάπτυξη 2030**».

Η Εθνική Αναπτυξιακή Στρατηγική, ενσωματώνει τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) της Ατζέντας 2030 του ΟΗΕ, και ευθυγραμμίζεται με τους ευρωπαϊκούς αναπτυξιακούς στόχους. Η Εθνική Στρατηγική θέτει τις βάσεις για τη μετάβαση σε ένα νέο υπόδειγμα Δίκαιης, Βιώσιμης και Χωρίς Αποκλεισμούς Ανάπτυξης.

Κεντρική προτεραιότητα αποτελεί ο σχεδιασμός μετάβασης της χώρας στην 4η βιομηχανική επανάσταση (Διαδικτύου των Πραγμάτων (IoT), των Μεγάλων Δεδομένων (BigData) και της ψηφιακής εποχής), με στόχο να επωφεληθούμε από τις προοπτικές που ανοίγονται. Επίσης, η εστίαση στην αξιοποίηση του εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού της χώρας, και στην καταπολέμηση των ανισοτήτων, της φτώχειας και του αποκλεισμού. Η προσπάθεια στοχεύει στη δημιουργία ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού συστήματος κοινωνικής προστασίας και αλληλεγγύης, στην εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους, στην προώθηση πολιτικών για τη δημιουργία ποιοτικών θέσεων εργασίας και στην αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

https://www.espa.gr/el/Documents/2127/Strategy_for_Development_2030_May2019.pdf

1.8 Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ)

Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων καθώς και στο Υπουργείο εργασίας. Οι φορείς εκπαίδευσης των ενηλίκων, εκτός του ΕΑΠ & ΙΔΒΕ του ΥΠΑΙΘ, βρίσκονται υπό την επίβλεψη της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) και διακρίνονται στους εξής, με βάση τον διαχωρισμό της εκπαίδευσης σε τυπική ή μη τυπική.

Τυπική Εκπαίδευση: 1) Τα Σχολεία δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) 2) Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) 3) Τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης (ΙΔΒΕ) που εντάσσονται σε Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Μη τυπική εκπαίδευση: 1) Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) 2) Οι Σχολές Γονέων (Σχ.Γ.) 3) Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ) 4) Το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) εθνικής εμβέλειας (Πρόκου, 2009).

Η ΓΓΔΒΜ διοργανώνει και σειρά Αυτόνομων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, όπως είναι:

1. Εκπαίδευση αγροτών για την ανάληψη δράσεων στο δευτερογενή και τριτογενή τομέα της οικονομίας (ΗΣΙΟΔΟΣ)
2. Εκπαίδευση ενηλίκων στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες (ΗΡΩΝ)
3. Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες
4. Εκπαίδευση και συμβουλευτική υποστήριξη των οικογενειών των Τσιγγάνων, παλινοστούντων και μεταναστών
5. Εκπαίδευση στη διαχείριση κινδύνων, κρίσεων και την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών και καταστροφών (Εθελοντισμός)
6. Αγωγή Υγείας – Σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα – AIDS

Η ΓΓΔΒΜ του ΥΠΑΙΘ, ως επιτελικός φορέας επόπτευσης των βασικών φορέων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, μεριμνά για το σχεδιασμό και την υλοποίηση όλων των

προγραμμάτων που αφορούν στη δια βίου μάθηση των ενηλίκων πολιτών στην Ελλάδα αλλά και των ενηλίκων του απόδημου Ελληνισμού. Η ΓΓΔΒΜ αναθέτει στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) την υποστήριξη της λειτουργίας των δομών και των αυτόνομων εκπαιδευτικών προγραμμάτων της (Πρόκου, 2009).

Τα προγράμματα αναφέρονται σε τρεις επιμέρους τομείς: α) στην βασική εκπαίδευση (υποχρεωτική), β) στη γενική εκπαίδευση και κατάρτιση, γ) στην κοινωνικοπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση, δ) στην ανοιχτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση, ε) στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Οι δύο πρώτοι τομείς στοχεύουν περισσότερο στην ενίσχυση, μέσω της μάθησης, ατόμων που κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό. Συνολικότερα, ωστόσο, οι βασικοί στόχοι της ΓΓΔΒΜ είναι η “προώθηση της ανάπτυξης, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής”. (Πρόκου, 2009, σελ.87)

1.9 Οι βασικοί σταθμοί στην ιστορία της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.)

1929

Για πρώτη φορά το επίσημο κράτος παρεμβαίνει στην εκπαίδευση ενηλίκων με το νόμο 4239 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως». Οι δραστηριότητες περιορίζονται κυρίως σε μαθήματα διδασκαλίας και διάδοσης της ελληνικής γλώσσας που επέβαλε ο μεγάλος αριθμός αναλφάβητων, ημι-αναλφάβητων αλλά και η παρουσία πολλών προσφύγων και μειονοτήτων.

1943

Η κατοχική κυβέρνηση με το νόμο 837 ιδρύει Διεύθυνση Λαϊκής Επιμορφώσεως στο Υπουργείο Παιδείας με στόχο την ιδεολογικο-πολιτική προπαγάνδα (κυρίως την αναχαίτιση της ανάπτυξης του ΕΑΜ). Η υπηρεσία αυτή στελεχώθηκε το 1951.

1954

Ψηφίζεται το Νομοθετικό Διάταγμα 3094 «Περί μέτρων προς καταπολέμησιν του αναλφαβητισμού» και ιδρύονται η Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ) και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολέμησης Αναλφαβητισμού (ΝΕΚΑ). Έργο των επιτροπών αυτών ήταν κυρίως η ίδρυση νυκτερινών σχολείων για την υποχρεωτική φοίτηση των αναλφάβητων και ημι-αναλφάβητων, ηλικίας μέχρι 20 ετών και για την προαιρετική φοίτηση των ενηλίκων μεγαλύτερης ηλικίας. Γενικά η λειτουργία της Λαϊκής Επιμόρφωσης ως τότε χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού επιχειρήθηκε με την επιβολή κυρώσεων και γενικότερα με αστυνομικά μέτρα με αποτέλεσμα να λειτουργεί ως καταπιεστικός μηχανισμός.

1965

Οι ΚΕΚΑ και ΝΕΚΑ μετονομάζονται σε Κεντρική Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΚΕΛΕ) και Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ) αντίστοιχα. Ως

Βασικός τους στόχος προβάλλεται και πάλι η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, ωστόσο το περιεχόμενο παρέμβασής τους διευρύνεται και περιλαμβάνει τη λειτουργία τμημάτων μάθησης σε θέματα κοινωνικής κατάρτισης και αγωγής υγείας, τη λειτουργία λαϊκών αναγνωστηρίων και δανειστικών βιβλιοθηκών.

1967-1974

Κατά την περίοδο της δικτατορίας το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης λειτούργησε ως βασικός ιδεολογικός μηχανισμός του καθεστώτος. Σταδιακά η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού εγκαταλείπεται και οι δραστηριότητες του δικτύου αφορούν πλέον στη διοργάνωση διαλέξεων με θέματα θρησκείας, οικογένειας κ.λπ.

1983

Η Διεύθυνση Επιμόρφωσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας αναβαθμίζεται σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ), η οποία λειτουργεί ως υπηρεσία του Υπουργείου, με στόχο το συντονισμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και φορέων και την αναβάθμιση του περιεχομένου της παρέμβασης των ΝΕΛΕ.

1985

Η ΓΓΛΕ συστήνεται ως αυτοτελής Γενική Γραμματεία υπαγόμενη στον Υπουργό Πολιτισμού και αποκτά δίκτυο πανελλαδικής εμβέλειας. Σε κάθε νομό δραστηριοποιείται η ΝΕΛΕ, αυτοτελής δημόσια υπηρεσία υπαγόμενη στο Νομόρχη και εποπτευόμενη από τη ΓΓΛΕ, στην οποία συμμετέχουν εκπρόσωποι μαζικών φορέων. Οι ΝΕΛΕ παρεμβαίνουν στον τομέα του αλφαβητισμού και στη συμπλήρωση της βασικής παιδείας, σε κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα και θέματα επαγγελματικής κατάρτισης που απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό του νομού τους αλλά και σε ευπαθείς ομάδες.

1991

Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης επανέρχεται στο Υπουργείο Παιδείας.

1994

Καταργείται η αυτοτέλεια των ΝΕΛΕ, οι οποίες πλέον υπάγονται στις Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις.

1995

Ιδρύεται το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

1997

Θεσμοθετούνται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης εξακολουθεί να είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος φορέας γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ωστόσο η δραστηριότητα και η φυσιογνωμία της μεταβάλλονται σημαντικά, κυρίως λόγω της μείωσης των κρατικών επιχορηγήσεων, τις προτεραιότητας στην επαγγελματική κατάρτιση σε βάρος της Γενικής

Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της αποδυνάμωσης του συντονιστικού ρόλου της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης.

2001

Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων με υπαγόμενο φορέα το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). Εγκαινιάζει μια νέα περίοδο δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας κοινοτικούς πόρους, καθώς μέσω του ΙΔΕΚΕ αρχίζει να υλοποιεί προγράμματα συγχρηματοδοτούμενα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ). Συνεχίζει επίσης την επιχορήγηση των προγραμμάτων των ΝΕΛΕ, χωρίς όμως ιδιαίτερη ενασχόληση με θέματα περιεχομένου.

2008

Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και διευρύνεται ο τομέας ευθύνης της (Ν.3699/2008).

(Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.& Δ.Β.Μ., 2013)

Τον Αύγουστο του 2014 δημοσιεύεται το ΠΔ 114/2014 "Οργανισμός Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων" (ΦΕΚ Α 181 29/8/2014). Σύμφωνα με τον νέο οργανισμό (άρθρο 2 του ΠΔ) δημιουργείται η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, ως αποτέλεσμα συγχώνευσης των Γενικών Γραμματειών α. Δια Βίου Μάθησης και β. Νέας Γενιάς. Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς το 2015 υπαγόταν στο Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων ενώ από το 2015 έως το 2018 στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. ([Βικιπαίδεια](#))

Με βάση το ΦΕΚ Τεύχος Α' 123/17.07.2019, Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ.84, Σύσταση και κατάργηση Γενικών Γραμματειών και Ειδικών Γραμματειών/Ενιαίων Διοικητικών Τομέων Υπουργείων.

Άρθρο 6

Σύσταση και κατάργηση Γενικών Γραμματειών στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

2. Συνιστάται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης. Στη νέα Γενική Γραμματεία μεταφέρονται, ως σύνολο αρμοδιοτήτων, θέσεων, προσωπικού και εποπτευόμενων φορέων, οι παρακάτω υπηρεσίες του π.δ. 18/2018: (α) το Τμήμα Γ' Μαθητείας ΕΠΑΛ και Μάθησης στο Χώρο Εργασίας της Διεύθυνσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (β) οι υπηρεσίες που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, (γ) οι υπηρεσίες που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

3. Συνιστάται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Ανώτατης Εκπαίδευσης. Στη νέα Γενική Γραμματεία μεταφέρεται, ως σύνολο

αρμοδιοτήτων, θέσεων, προσωπικού και εποπτευόμενων φορέων, η Γενική Διεύθυνση Ανώτατης Εκπαίδευσης του π.δ. 18/2018.

4. Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης που συστάθηκε με το άρθρο 3 του ν. 2909/2001 (Α' 90), μετονομάστηκε με το άρθρο 33 του ν. 3699/2008 (Α' 199) και επανασυστάθηκε με το άρθρο 31 του ν. 4559/2018 (Α'142) και η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, η οποία επανασυστάθηκε με το άρθρο 31 του ν. 4559/2018, καθώς και οι αντίστοιχες θέσεις Γενικών/Τομεακών Γραμματέων των Γενικών Γραμματειών καταργούνται.

1.10 Το I.NE.ΔΙ.ΒΙ.Μ

Στην πορεία τόσο το ΙΔΕΚΕ, Ν. 2327/1995 (ΦΕΚ Α' 156/31-07-1995), όσο και το Ινστιτούτο Νεολαίας, Ν. 3369/2005 (ΦΕΚ Α' 171/06-07-2005), απορροφήθηκαν από το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΕΙΝ), (ΦΕΚ Α'41/15-03-1947) όπως τροποποιήθηκε με τον Ν. 3748/2009 (ΦΕΚ Α'29/19-02-2009), και ιδρύεται το 2013 το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (I.NE.ΔΙ.ΒΙ.Μ.), με ιδρυτικό Νόμο 4115/13 (ΦΕΚ 24 Α/30-1-2013).

Το I.NE.ΔΙ.ΒΙ.Μ. είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου που ανήκει στον ευρύτερο Δημόσιο τομέα, ανεξάρτητο οικονομικά και λειτουργικά, και εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Οι κύριοι τομείς Δράσεις του I.NE.ΔΙ.ΒΙ.Μ είναι οι εξής:

1. Φοιτητική - Σπουδαστική μέριμνα: Διαχειρίζεται και καλύπτει τις λειτουργικές δαπάνες των φοιτητικών και σπουδαστικών εστιών
2. Προγράμματα Νεολαίας (Erasmus+/ youth, Ευρωπαϊκή κάρτα Νέων): σχεδιασμός, υλοποίηση, οικονομική διαχείριση
3. Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης (ΔΙΕΚ - ΣΕΚ, ΣΔΕ, ΚΔΒΜ, ΚΠΕ): Διοικητική διαχείριση και πληρωμή σχολικών επιτροπών
4. Αξιοποίηση παρουσίας

(INEΔΙΒΙΜα & INEΔΙΒΙΜβ).

1.11 Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Με το άρθρο 5 του νόμου Ν2525/ 1997 ιδρύθηκαν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) και ρυθμίστηκαν τα θέματα φοίτησης και στελέχωσής τους. Αποτελούν Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο. Το πρώτο ΣΔΕ στην χώρα μας λειτούργησε το 2000 στο Περιστέρι, και ήδη μέχρι το 2013 είχαν ιδρυθεί 58 ΣΔΕ και διάφορα παραρτήματα σε όλη τη χώρα, καθώς επίσης και 8 ΣΔΕ σε σφραγιστικά καταστήματα. Τουλάχιστον 10 ακόμη ΣΔΕ ιδρύθηκαν από το 2014 έως και το 2019.

<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/sde/2291-idrysh-sde>

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) είναι ένα δημόσιο, δωρεάν σχολείο ενηλίκων. Απευθύνεται σε πολίτες άνω των 18 χρόνων, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την

εννιάχρονη υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μετά την επιτυχή παρακολούθηση μαθημάτων δύο εκπαιδευτικών ετών (18 μηνών), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αποκτούν ισότιμο απολυτήριο Γυμνασίου.

Σκοπός των Σ.Δ.Ε. είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας.

Στόχος των ΣΔΕ, πέραν της ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είναι:

Στόχος των Σ.Δ.Ε. είναι η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσωπικότητας και, τέλος, η πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Το Πρόγραμμα Σπουδών είναι καινοτόμο, ανοιχτό και ευέλικτο, και ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων. Έχει προσαρμοσμένη διδακτική μεθοδολογία, τέτοια που να υποστηρίζεται και να προωθείται η ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση, η ενεργός συμμετοχή και οι διαθεματικές προσεγγίσεις. Πολλά άλλωστε από τα μαθήματα γίνονται εκτός σχολείου, όπως κατά τις επισκέψεις σε μουσεία και άλλους πολιτισμικούς και καλλιτεχνικούς χώρους, σε χώρους εργασίας, ακόμα και σε χώρους περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος. Αντίστοιχα προσαρμοσμένη είναι και η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων (με περιγραφικά - ποιοτικά σχόλια για τις επιδόσεις τους).

Τα μαθήματα πραγματοποιούνται καθημερινά από Δευτέρα έως Παρασκευή, απογευματινές ώρες (πρωινές ώρες για τα ΣΔΕ σωφρονιστικών καταστημάτων), και διαρκούν 25 ώρες εβδομαδιαίως. Τα μαθήματα είναι τα εξής:

- Ελληνική Γλώσσα
- Μαθηματικά
- Αγγλική Γλώσσα
- Πληροφορική
- Κοινωνική Εκπαίδευση
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- Φυσικές Επιστήμες
- Πολιτισμική – Αισθητική αγωγή

Επιπλέον σε κάθε σχολείο παρέχονται συμβουλευτικές υπηρεσίες από έναν Σύμβουλο Ψυχολόγο και έναν Σύμβουλο Σταδιοδρομίας.

Αρκετοί δε από τους αποφοίτους, συνεχίζουν την φοίτησή τους στο ΕΠΑΛ και το Γενικό Λύκειο, ενώ κάποιοι συνέχισαν και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Όλη η δομή του ΣΔΕ οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση όχι μόνο σημαντικών βασικών και νέων ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και άλλων αντίστοιχα μείζονος σημασίας για την ταυτότητα του πολίτη στον 21ο αιώνα. Η σημαντικότερη ωστόσο δεξιότητα που τελικά απέκτησαν, όπως και οι ίδιοι επισημαίνουν, είναι η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δηλαδή το ότι έμαθαν πως να μαθαίνουν!

Με την υπ' αρ. πρωτ. 17569/09-12-2016 (ΑΔΑ:7ΚΗΝ465307-Θ32) Απόφαση Ένταξης, εντάχθηκε η Πράξη «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» με κωδικό ΟΠΣ 5002546, στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020».

(Γ.Γ.Ε.Ε.Κ. & Δ.Β.Μ.β, 2013, ΙΝΕΔΙΒΙΜγ, & ΥΑ 260/2008)

Αξιολόγηση εκπαιδευόμενων

ΥΑ 260/2008

«Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ Β' 34)

Στο άρθρο 8 της ΥΑ περιγράφεται ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων.

Πιο συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων μπορεί να χρησιμοποιούνται οι γραπτές εξετάσεις (αν και δεν προτιμώνται), ωστόσο απαραίτητη κρίνεται η χρήση

- Φακέλων υλικού
- Σχεδίων δράσης
- Συνθετικών εργασιών
- Αυτοαξιολογήσεων

Η περιγραφική αξιολόγηση περιλαμβάνεται στις εκθέσεις προόδου, οι οποίες συντάσσονται δύο φορές τον χρόνο, και δεν αποτυπώνει μόνο το ενδιαφέρον, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που ο εκπαιδευόμενος έχει αποκτήσει, αλλά και τα σημεία στα οποία πρέπει να βελτιωθεί. Η τελευταία δε περιγραφική αξιολόγηση συνοδεύει τον απολυτήριο τίτλο.

Στον απολυτήριο τίτλο σπουδών αποτυπώνεται τόσο το ενδιαφέρον που ο εκπαιδευόμενος έδειξε για κάθε Γραμματισμό, με τους χαρακτηρισμούς: πολύ μεγάλο, μεγάλο, ικανοποιητικό, μέτριο, ελάχιστο, όσο και η ανταπόκριση - επίδοσή του σε αυτόν, με τους χαρακτηρισμούς: άριστα, πολύ καλά, καλά, επαρκώς, ανεπαρκώς.

Ακολουθεί αριθμητική αντιστοίχιση που αφορά τόσο στο ενδιαφέρον όσο και στην ανταπόκριση - επίδοση του κάθε Γραμματισμού, και κατόπιν εξάγεται ο μέσος όρος των δύο αυτών τιμών.

Παρατίθεται Πίνακας με τις εν λόγω αριθμητικές αντιστοιχίες.

Ενδιαφέρον	Ανταπόκριση	Αριθμητικά
πολύ μεγάλο	άριστα	19 – 20
μεγάλο	πολύ καλά	16 – 17 – 18
ικανοποιητικό	καλά	13 – 14 – 15
μέτριο	επαρκώς	10 – 11 – 12
ελάχιστο	ανεπαρκώς	9.5(βάση προαγωγής)

Ο αριθμητικός μέσος όρος κάθε Γραμματισμού και ο Γενικός μέσος όρος όλων των αριθμητικών αντιστοιχίσεων των Γραμματισμών, αποτελεί κριτήριο για την απόκτηση τίτλου σπουδών ισότιμου του απολυτηρίου Γυμνασίου. Στην περίπτωση που κάποιος δεν κριθούν άξιος απόκτησης απολυτηρίου τίτλου, ο Σύλλογος Διδασκόντων (ήτοι, οι διδάσκοντες του σχολείου, ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και ο Σύμβουλος Ψυχολόγος) μπορεί να αποφανθεί υπέρ της χορήγησης παράτασης σπουδών ενός εξαμήνου, προκειμένου να βελτιωθούν όπου κρίθηκαν ανεπαρκείς. Εάν δεν τα καταφέρουν και μετά το τέλος του εξαμήνου, τότε τους χορηγείται Βεβαίωση παρακολούθησης του προγράμματος των ΣΔΕ.

1.12 Ενηλικιότητα - Ενήλικας

Όπως αναφέρθηκε, η Εκπαίδευση Ενηλίκων εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Μάθησης. Πρώτα όμως πρέπει να αναφερθούμε στην έννοια της ενηλικιότητας και του ενήλικου ανθρώπου. Ο ορισμός του όρου “ενήλικας” μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται.

Υπάρχουν θεσμοί που ορίζουν τον ενήλικα με βάση την ηλικία του ατόμου, π.χ. ο ορισμός της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2008), που θεωρεί ενήλικα κάθε άτομο άνω των 16 ετών που έχει ολοκληρώσει το αρχικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης, και άλλοι που βασίζονται κυρίως στα χαρακτηριστικά που αυτός παρουσιάζει.

Ο Rogers (1999) λοιπόν αναγνωρίζει την ενηλικιότητα μέσα από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που το άτομο φέρει. Αυτά είναι α) η προσωπική ανάπτυξη - ωριμότητα που το οδηγεί στην αναγνώριση και αξιοποίηση των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων του β) η αίσθηση προοπτικής που ανοίγεται από την ώριμη κρίση της αξίας του εαυτού του και των άλλων γύρω του και γ) η ανάπτυξη αυτονομίας, αυτοπροσδιορισμού που οδηγούν το άτομο σε ικανότητα λήψης υπεύθυνων αποφάσεων. Ο Rogers παραθέτει έναν Πίνακα όπου φαίνονται τα παραπάνω χαρακτηριστικά και η αντίθεση που υπάρχει σε σχέση με αυτά των παιδιών.

Πίνακας: Ενηλικιότητα και Εκπαίδευση (Rogers, 1999, σελ. 63)

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

Ο Knowles με την σειρά του, υποστήριξε το 1998 ότι ο ενήλικας προσδιορίζεται βάση κοινωνικών και ψυχολογικών παραμέτρων. Πιο συγκεκριμένα, κοινωνικά αναγνωρίζεται ως ενήλικας όταν αναλαμβάνει αντίστοιχους ρόλους, όπως του εργαζόμενου, του συζύγου, του γονέα, του ψηφοφόρου κλπ. Ενώ ψυχολογικά, όταν είναι σε θέση να αυτοπροσδιορίζεται, να αντιλαμβάνεται ότι είναι υπεύθυνος για την ζωή του. (Κόκκος, 2005)

Παρόμοια και ο Tight το 2002 δεν συνέδεσε άμεσα την ενηλικιότητα με την ηλικία του ατόμου, αλλά όρισε τον άνθρωπο ως ενήλικο, όταν αυτός κάνει τα πράγματα που κάνουν οι ενήλικες. Όταν δηλαδή φεύγει από τους γονείς και γίνεται ο ίδιος γονιός, όταν αποκτώντας φυσική ωριμότητα, είναι ικανός να διαχειρίζεται τον εαυτό του και τις επιλογές του. (Κόκκος, 2005)

Τέλος ο ίδιος ο Κόκκος (2005) θεωρεί ενήλικα αυτόν ο οποίος αντιλαμβάνεται, τόσο ο ίδιος όσο και οι άλλοι, στοιχεία ωριμότητας και αυτοπροσδιορισμού στο πρόσωπό του.

1.13 Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων

Οι ενήλικες ως εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Τα βασικά αυτά χαρακτηριστικά είναι τα εξής (Κόκκος, 2008):

α) Έχουν συγκεκριμένους στόχους.

Σε αντίθεση με τους ανήλικους μαθητές, η πλειονότητα των ενήλικων εκπαιδευόμενων προσέρχεται συνειδητά στην εκπαίδευση, θυσιάζοντας χρόνο από άλλες υποχρεώσεις και επιθυμίες, για να καλύψουν συγκεκριμένες ανάγκες που παρουσιάστηκαν τη δεδομένη χρονική περίοδο στη ζωή τους. Οι ανάγκες αυτές σχετίζονται με την επαγγελματική ή/και την προσωπική τους ανάπτυξη. Γι' αυτό και περιμένουν ότι η εκπαίδευση θα τους προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες που θα ικανοποιούν αυτούς τους στόχους και δεν θα έχει απλώς ακαδημαϊκό χαρακτήρα.

β) Έχουν μεγάλο εύρος εμπειριών.

Οι ενήλικες διαθέτουν εμπειρίες από την ενήλικη ζωή τους και τους διαφορετικούς ρόλους που διαδραματίζουν σε αυτή. Σε αντίθεση με τους ανήλικους, οι εμπειρίες της ζωής τους από τον επαγγελματικό, οικογενειακό, κοινωνικό, πολιτικό χώρο/περίγυρο τους οδηγούν στο να επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις εμπειρίες-γνώσεις ως αφετηρία για νέα μάθηση. Προτιμούν, λοιπόν, αυτόν τον τρόπο μάθησης που αξιοποιεί τις ήδη υπάρχουσες χρηστικές γνώσεις της καθημερινότητάς τους.

γ) Έχουν παγιωμένους τρόπους μάθησης.

Οι ενήλικες μέσα από τις διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες έχουν συμμετάσχει αλλά και λόγω της ιδιαιτερότητας της προσωπικότητας του καθενός έχουν καταλήξει σε έναν-δυο αποτελεσματικούς για αυτούς τρόπους μάθησης.

δ) Επιθυμούν την ενεργητική συμμετοχή.

Οι ενήλικες ως υπεύθυνα άτομα στην κοινωνία επιθυμούν να ακούγεται η γνώμη τους και να συμμετέχουν στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στη διαμόρφωση του περιεχομένου του

εκπαιδευτικού προγράμματος, όταν θεωρούν ότι αυτό δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες, τις ανάγκες και τους στόχους τους.

ε) Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση.

Οι ενήλικες πολλές φορές αντιμετωπίζουν προβλήματα, τα οποία τους εμποδίζουν είτε να αποφασίσουν να πάρουν μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα είτε να παραμείνουν σε αυτά. Τα εμπόδια αυτά προκύπτουν είτε από λάθη στην οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, είτε από τις διάφορες επαγγελματικές, οικογενειακές/ προσωπικές και κοινωνικές υποχρεώσεις του ενήλικα, που τους κρατούν μακριά από την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε τέλος, από εμπόδια που σχετίζονται με την προσωπικότητα του ατόμου, τα γνωστά ως εσωτερικά εμπόδια. Τέτοια είναι εμπόδια που εντοπίζονται στη δυσκολία να δεχτούν και να υιοθετήσουν νέες γνώσεις, οι οποίες είναι κόντρα σε ό,τι μέχρι τώρα γνωρίζουν, ή εμπόδια που σχετίζονται με ψυχολογικούς λόγους όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Αυτό μπορεί να τους δημιουργήσει άγχος για το αν θα τα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του προγράμματος ή αν θα οδηγηθούν σε αποτυχία και πιθανό «εξευτελισμό».

1.14 Κοινωνικός αποκλεισμός, η πυραμίδα του Abraham Maslow

Όπως ήδη αναφέραμε με τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» αναφερόμαστε σύμφωνα με την UNESCO στις δραστηριότητες οι οποίες έχουν σκοπό να εξελίσσουν τους ενήλικες ως προς τους εξής βασικούς τομείς εκπαίδευσης:

1. Την συμπληρωματική
2. Την επαγγελματική
3. Την κοινωνική
4. Την εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή
5. Την προσωπική τους ανάπτυξη

Οι ενήλικες όπως αναφέρθηκε μόλις πιο πάνω, αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια στη μάθηση:

- ✓ **τα εξωτερικά**, τα οποία οφείλονται

- α) στις καταστάσεις της ζωής και
- β) στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

- ✓ και **τα εσωτερικά**, τα οποία οφείλονται στην ψυχολογική προδιάθεση του ατόμου και αφορούν

- α) την έλλειψη αυτοπεποίθησης
- β) τον φόβο αποτυχίας και
- γ) το άγχος στην διεργασία της μάθησης (Rogers, 2002, όπ.αναφ. στο Κόκκος & Κουτρούμπα, 2010).

Ειδικά, άτομα τα οποία ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες και είναι ευάλωτα ως προς την φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (χωρίς

ωστόσο να ταυτίζεται πάντα ο κοινωνικά αποκλεισμένος άνθρωπος με τον φτωχό. Π.χ. ψυχικά άρρωστοι, άνθρωποι με ιδιαίτερες αναπηρίες κλπ.).

Ως κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται με βάση την Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία (όπ. αναφ. στο Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014, σελ. 24)

Η διαδικασία μέσω της οποίας συγκεκριμένα άτομα περιθωριοποιούνται και εμποδίζονται από την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία λόγω της φτώχειας, ή της έλλειψης βασικών ικανοτήτων και πρόσβασης σε ευκαιρίες διά βίου μάθησης, ή ως αποτέλεσμα διακρίσεων. Αυτό τους απομακρύνει από την αγορά εργασίας, από εισοδηματικές πηγές και ευκαιρίες εκπαίδευσης, καθώς και από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά και κοινοτικά δίκτυα και δραστηριότητες. Έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε όργανα και διαδικασίες λήψης αποφάσεων οδηγώντας τους σε αίσθημα αδυναμίας και καθιστώντας τους αδύνατους στο να καθορίζουν τις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους.

Μεγάλο είναι το ποσοστό των ενηλίκων που αποτελεί μέλος ευπαθών κοινωνικά ομάδων. Δίνονται ενδεικτικά κάποιες κατηγορίες ευπαθών ομάδων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν.

1. Άνεργοι (νέοι άνεργοι ή μακράς διάρκειας)
2. Νέοι παραβάτες ή/και ανήλικοι με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά
3. Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση
4. Αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών
5. Φυλακισμένοι και αποφυλακισθέντες
6. Εθνικές μειονότητες
7. Πρόσφυγες, παλιννοστούντες, αιτούντες ασύλου
8. Άτομα με κινητικές/σωματικές αναπηρίες
9. Άτομα με πνευματικές/ ψυχικές διαταραχές
10. Άτομα με χρόνια προβλήματα υγείας
11. Χρήστες ή πρώην χρήστες ουσιών
12. Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναλφάβητα
13. Ηλικιωμένοι
14. Άτομα που διαμένουν σε απομακρυσμένες ή υποβαθμισμένες περιοχές
15. Άτομα με γλωσσικές / πολιτισμικές / θρησκευτικές/ σεξουαλικές διαφορές
16. Άτομα (ανήλικοι και ενήλικες) που διαμένουν σε ιδρύματα
17. Ειδικές κατηγορίες γυναικών (π.χ. θύματα βίας)
18. Θύματα σωματεμπορίας (trafficking)

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων ενηλίκων ως μέλη ευάλωτων ομάδων

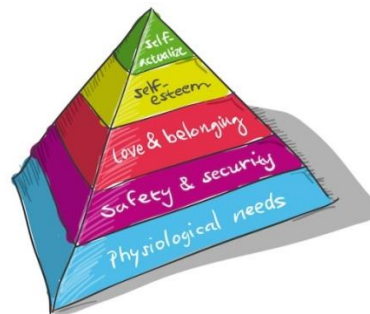
- Χαμηλή αυτοπεποίθηση
- Ελάχιστα κίνητρα μάθησης (κυρίως εξωτερικά)
- Εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία (συσσωρευμένα προβλήματα, πολλαπλοί ρόλοι, έλλειψη χρόνου)
- Βιολογικά/σωματικά εμπόδια (προβλήματα όρασης, μνήμης, συγκέντρωσης, μη-διαγνωσμένα μαθησιακά προβλήματα, κόπωση)
- Απουσία μαθησιακής κουλτούρας
- Αδυναμία έκφρασης στον γραπτό και τον προφορικό λόγο

(Παπαϊωάννου, 2014, όπ. αναφ. στο Αθανασίου κ.συν., 2014)

➤ Η πυραμίδα του Abraham Maslow

Ο Abraham Maslow (1908 - 1970) γεννήθηκε το 1908 στο Μπρούκλιν της Νέας Υόρκης. Οι γονείς του ήταν εβραϊκής καταγωγής, μετανάστες από την Ρωσία. Ο Maslow θεωρεί αναγκαία την ύπαρξη ενός ιδεαλιστικού κόσμου ο οποίος θα βασίζεται στην παιδεία και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η θεωρία του σχετικά με την Ιεράρχηση των Αναγκών του ανθρώπου δημοσιεύτηκε το 1943 στο έργο του Θεωρία των ανθρώπινων κινήτρων (A Theory of Human Motivation). Ο Maslow υποστηρίζει ότι παρακινητικές είναι - γίνονται οι ανάγκες όταν δεν ικανοποιούνται.

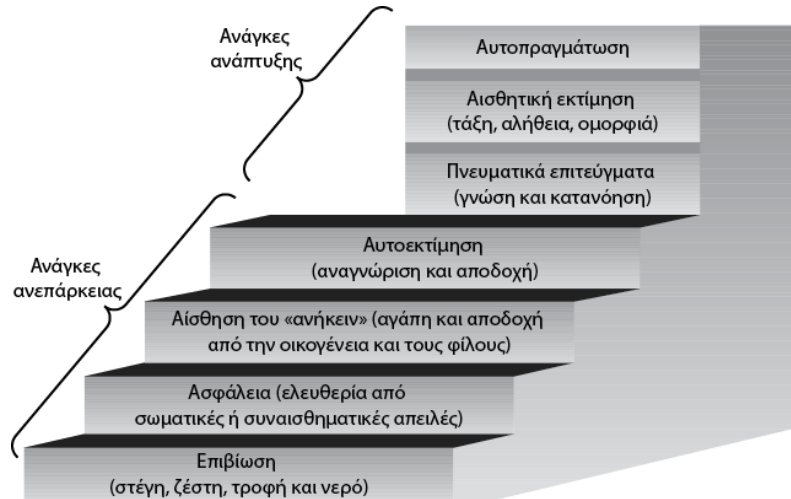


Ανακτήθηκε από <https://sciencearchives.wordpress.com/2014/12/02/%CE%AF-maslow/>

Η ικανοποίηση των αναγκών από το άτομο πρέπει να γίνεται με συγκεκριμένη σειρά, ξεκινώντας από το χαμηλότερο επίπεδο, όπως φαίνεται και στο σχήμα. Πρώτα λοιπόν ικανοποιούνται οι ανάγκες επιβίωσης, μετά οι ανάγκες ασφάλειας, ακολουθούν οι κοινωνικές ανάγκες, οι ανάγκες εκτίμησης και αναγνώρισης από τους άλλους, και τελευταία φτάνουμε στην ανάγκη αυτοπραγμάτωσης (αυτό-ολοκλήρωσης, αυτενέργειας και αυτοανάπτυξης).

Οι τέσσερις πρώτες αποτελούν της ανάγκες ανεπάρκειας (“deficiencyneeds” ή “D - needs”). Ωστόσο υπάρχει μια κατηγορία ανθρώπων, που δεν επηρεάζονται από τις ανάγκες

ανεπάρκειας και αγωνίζονται για αυτοβελτίωση. Αυτοί ονομάζονται άνθρωποι με ανάγκες ύπαρξης (BeingNeeds) και για αυτούς χρησιμοποιείται ο όρος “Μετακίνητρο” (Metamotivation) (Μπιτσάνη - Πέτρου, Α. (χ.χ.)).



Πηγή: Προσαρμοσμένη εικόνα «Η ιεράρχηση αναγκών του Maslow» από το εγχειρίδιο Motivation and Personality, 3η Έκδοση. Συγγραφέας Abraham H. Maslow. Επιμέλεια Robert D. Frager και JamesFadiman. Copyright © 1978, Abraham H. Maslow, Robert D. Frager και JamesFadiman. Εκτύπωση και ηλεκτρονική αναπαραγωγή με την άδεια του εκδοτικού οίκου PearsonEducation Inc., UpperSaddleRiver, NewJersey (όπ. αναφ. στο Δημητροπούλου, 2017).

Για τα άτομα των ευπαθών κοινωνικά ομάδων είναι φανερό η δυσκολία αυτή, όταν αγωνίζονται να καταφέρουν καλύψουν τις ανάγκες της επιβίωσης και της ασφάλειας.

Η συμμετοχή του ενήλικα σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να τον βοηθήσει να καλύψει διάφορα επίπεδα αναγκών του. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μπορεί να προσέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με πλήθος προβλημάτων και αρνητικών συναισθημάτων, ωστόσο με την βοήθεια των εκπαιδευτών, που αναλαμβάνει και ρόλο εμπνευστή και συμβούλου, αλλά και του προσωπικού παροχής εξειδικευμένης βοήθειας, όπως του ψυχολόγου και του συμβούλου σταδιοδρομίας, αλλά και μέσω της κοινωνικοποίησης του και της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργούνται και ενισχύονται τα θετικά συναισθήματα, όπως η ελπίδα, η αισιοδοξία και η αυτοεκτίμηση (Αθανασίου κ.συν., 2014).

1.15 Οι γυναίκες στην εκπαίδευση Ενηλίκων: έμφυλες ανισότητες, γυναίκες ως μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων, ενδυνάμωση

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι οι γυναίκες συνολικά και πολύ περισσότερο οι ειδικές κατηγορίες γυναικών, όπως θύματα βίας κ.τ.λ., έχουν ανάγκη αφενός της εκπαίδευσης για να βρουν διέξοδο και να εξασφαλίσουν καλύτερους όρους για τη ζωή

τους, αντιμετωπίζουν αφετέρου μεγάλες δυσκολίες στην πραγματοποίηση αυτών των προγραμμάτων.

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή διαπιστώνουμε ότι η εκπαίδευση των γυναικών προκύπτει ως ανάγκη κατά την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης, παράλληλα δηλαδή με την ανάγκη εξεύρεσης επιπλέον εργατικού δυναμικού. Ξεκινά έτσι η εξωτερική μισθωτή εργασία των γυναικών που παύουν πλέον να έχουν μόνο το ρόλο της συζύγου, της μητέρας και της νοικοκυράς. Ωστόσο και ενώ υπήρξαν αποδοτικές, η αντιμετώπιση που δέχονταν από την καθαρά ανδροκρατούμενη κοινωνία ήταν άδικη και άνιση. Ήταν εργαζόμενες κατώτερης κατηγορίας τόσο σε ό,τι αφορά τόσο τα δικαιώματά τους, τα οποία ουσιαστικά ήταν ανύπαρκτα, όσο και στις οικονομικές τους απολαβές. Έτσι ξεκινά η ύπαρξη φεμινιστικών κινημάτων με σκοπό την βελτίωση των συνθηκών εργασίας και την ισότητα των δύο φύλων (Καραδήμα, 2010).

Έχει διαπιστωθεί ότι οι ανισότητες προκύπτουν από την αποδοχή στερεοτύπων, προκατασκευασμένων δηλαδή ιδεών και αντιλήψεων για συγκεκριμένες κατηγορίες/ ομάδες ανθρώπων, τα οποία έχουν αποδεχτεί και αναπαράγουν οι κοινωνίες. Τα στερεότυπα αναπαράγει η οικογένεια, το σχολείο, η αγορά εργασίας με τον διαφορετικό τρόπο που αντιμετωπίζει και προσανατολίζει τα κορίτσια και τις γυναίκες από τα αγόρια και τους άντρες αντίστοιχα. Τα στερεότυπα αυτά γίνονται αποδεκτά όχι μόνο από τους άντρες, αλλά και από τις ίδιες τις γυναίκες, παρεμποδίζοντας έτσι την επίτευξη της αλλαγής (Καραδήμα, 2010).

Από το 1982 η Ευρωπαϊκή Ένωση με τις χρηματοδοτήσεις των Κοινοτικών Προγραμμάτων κινούταν προς την κατεύθυνση της εξάλειψης των ανισοτήτων, προωθώντας Δράσεις για την Προώθηση Ίσων Ευκαιριών προς Όφελος των Γυναικών.

Παρόλη τη θεσμοθέτηση και την προσπάθεια των ίσων ευκαιριών, διαφαίνεται από έρευνες σε Ευρωπαϊκές χώρες ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να επιλέγουν γυναικεία επαγγέλματα και οι άντρες αντρικά ως αποτέλεσμα επιλογής του τομέα σπουδών από μικρή ακόμα ηλικία. Συνέπεια των παραπάνω μπορεί να είναι τα προβλήματα εύρεσης εργασίας, υποαπασχόλησης και ετεροαπασχόλησης, μια και περιορίζονται οι επιλογές αντικειμένου εργασίας.

Ακόμη όμως κι αν οι γυναίκες εργάζονται σε ανδροκρατούμενα επαγγέλματα, αντιμετωπίζουν την άνιση μισθολογική και επαγγελματική εξέλιξη. Επιπλέον πιθανή απόκτηση παιδιού ή ο ρόλος τους ήδη ως μητέρας αποτελεί συχνά εμπόδιο στην απόκτηση ή και διατήρησης της εργασίας της (Καραδήμα, 2010).

Οι ραγδαίες τεχνολογικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί τις τελευταίες δεκαετίες και οι οποίες δημιουργούν νέες ανάγκες και κοινωνικά δεδομένα, ανάγκασαν τις ανεπτυγμένες χώρες να λάβουν δραστικά μέτρα για την καταπολέμηση της ανισότητας, την εξάλειψη των στερεοτύπων και την αναβάθμιση του εργατικού δυναμικού μέσω της εκπαίδευσης προκειμένου να μπορούν να σταθούν ανταγωνιστικά μέσα στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

Και εδώ όμως ο πολλαπλός ρόλος της γυναίκας στη σημερινή εποχή δημιουργεί εμπόδια και ιδιαίτερη πίεση, πολλές φορές ικανά να της δημιουργήσουν ψυχικά και σωματικά προβλήματα (Καραδήμα, 2010).

Τα εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων προέρχονται κυρίως από την σύγκρουση που πραγματοποιείται μέσα από τους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να επιτελέσουν: τον ρόλο της συζύγου, της μητέρας, της κόρης, της νοικοκυράς, της εργαζόμενης, πλέον και της εκπαιδευόμενης. Πολλές φορές ο χρόνος που διαθέτει είναι ασφυκτικά περιορισμένος και δεν της επιτρέπει τη συμμετοχή σε αυτά. Ακόμη όμως και όταν το κάνει, αισθάνεται ενοχές λόγω του ότι στερεί τον χρόνο αυτόν από τα παιδιά της. Μεγαλύτερες είναι οι ενοχές όταν η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί οικονομική συμμετοχή, οπότε και θεωρείται ότι επενδύονται πόροι οι οποίοι προορίζονταν για την ανάπτυξη των παιδιών (Τσακίριδου & Κεδράκα, 2015).

Δεδομένου ότι για την πλειονότητα των γυναικών η οικογένεια αποτελεί την βάση της ζωής της, ο υποστηρικτικός ρόλος του συζύγου και των παιδιών είναι πρωταρχικής σημασίας για την ψυχική της υγεία. Αντιθέτως μεγάλο είναι το πρόβλημα όταν πρωτίστως ο σύζυγος και μετέπειτα το στενό οικογενειακό περιβάλλον δεν ασπάζεται την ανάγκη της για εξέλιξη και αποτελεί τροχοπέδη μέσω της υποβολής πιέσεων και απαξιωτικών σχολίων για τις βαθύτερες ανάγκες της ως ατόμου.

Απάντηση βέβαια αποτελεί το επιχείρημα ότι η επιμόρφωση θα την βοηθήσει στην επαγγελματική της εξέλιξη, το οποίο ενδιαφέρει πολύ τις σημερινές γυναίκες, αλλά και το ότι μέσα από την δική της ενίσχυση θα μπορέσει να αποτελέσει ένα καλό πρότυπο και μια μεγαλύτερη βοήθεια για τα παιδιά της (Τσακίριδου & Κεδράκα, 2015).

Οι γυναίκες όμως που προέρχονται από φτωχά νοικοκυριά είναι διπλά περιθωριοποιημένες εξαιτίας των διακρίσεων λόγω φύλου αλλά και λόγω των περιορισμών που θέτει η φτώχεια ως κατάσταση. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τότε είναι ιδιαίτερος σοβαρά, προβλήματα όπως: ο αναλφαβητισμός, η ενδοοικογενειακή βία, πολυπληθείς οικογένειες, κακή υγεία, παιδική εργασία, αλκοολισμός κ.α.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο έκαναν την εμφάνισή τους οι θεωρίες της δύναμης στα τέλη της δεκαετίας του 70. Πολλοί φιλόσοφοι και ερευνητές όπως ο Foucault, ο Giddens, Freire κ.α. ασχολήθηκαν με αυτό το πεδίο.

Σύμφωνα με τον γερμανό φιλόσοφο Habermas από τα τρία είδη γνώσης, την τεχνική, την πρακτική και την χειραφετική, η τελευταία είναι αυτή που οδηγεί στην ενδυνάμωση. Η Rowlands διαχωρίζει την έννοια της δύναμης στις εξής κατηγορίες: Δύναμη πάνω σε κάτι, Δύναμη σε, Δύναμη με, Δύναμη εντός. Και εδώ ο τελευταίος τύπος είναι αυτός ο οποίος αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, και τη θετική σκέψη. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο μπορεί να αυτοπροσδιοριστεί και να αντιμετωπίσει την ίδια του τη ζωή αλλά και τις πιέσεις δύναμης που δέχεται από άλλους (Ζητοπούλου, 2015).

Σε ό,τι αφορά την έννοια της ενδυνάμωσης υπάρχουν πολλές και ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις, ανάλογα με την επιστήμη που χρησιμοποιεί τον όρο, όπως ψυχολογία, εκπαίδευση - παιδαγωγική, κοινωνικές επιστήμες, οικονομία, πολιτική κλπ., καθώς επίσης και από το αν αναφέρεται σε ατομικό ή ομαδικό - συλλογικό επίπεδο. Με βάση τον Zimmerman & Rappaport, ο ψυχολογικά ενδυναμωμένος άνθρωπος, άσχετα με το αν κατέχει ή όχι δύναμη στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται, γίνεται δραστήριος μέσα από την ενισχυμένη αυτοεκτίμηση, αυτοεπίγνωση και αυτοαποτελεσματικότητα την οποία κατέχει και έτσι μπορεί να προσεγγίσει τους αυτοπροσδιοριζόμενους στόχους που έχει θέσει. Έτσι βοηθά τον εαυτό του και τον κοινωνικό του περίγυρο (Ζητοπούλου, 2015).

Η ενδυνάμωση με βάση την Rowlands μπορεί να υπάρχει

α. ως ενδυνάμωση του ατόμου

β. ως σχεσιακή ή αμοιβαία διαπροσωπική και

γ. ως κοινωνική- συλλογική.

Η δε σχεσιακή ενδυνάμωση που κατά βάση αναφέρεται στις οικογενειακές σχέσεις είναι πολύ σημαντική γιατί ουσιαστικά εκεί, από το είδος δηλαδή και την ποιότητα των σχέσεων, ξεκινά η ανισότητα των δύο φύλων (Ζητοπούλου, 2015).

Η ενδυνάμωση με βάση τον Freire αφορά κυρίως την εκπαίδευση ενηλίκων ευάλωτων ομάδων με στόχο την αλλαγή. Η αλλαγή πραγματοποιείται ακολουθώντας ο εκπαιδευόμενος **"τον κύκλο της συνειδητοποίησης"**.

Ο καταπιεσμένος και αποκλεισμένος κοινωνικά άνθρωπος έχει υιοθετήσει λανθασμένες ιδέες και αντιλήψεις για την πραγματικότητα. Μέσα από την εκπαίδευση αναπτύσσει την κριτική του σκέψη και έτσι συνειδητοποιεί ποιές είναι οι ιδέες του για τον ίδιο και τον κόσμο, τις οποίες μπορεί να αμφισβητήσει και να μετασχηματίσει. Μέσα λοιπόν από την επίτευξη της προσωπικής αλλαγής, θα προκύψει η δράση η οποία θα φέρει αλλαγή σε κοινωνικό επίπεδο και το οποίο θα αναγκαστεί να αναγνωρίσει και το σύστημα εξουσίας. Κατά τον Freire η γνώση ισοδυναμεί με δύναμη, άρα η γνώση οδηγεί σε πράξη (Ζητοπούλου, 2015).

Εκπαιδευτικά προγράμματα ενδυνάμωσης ξεκίνησαν από τις γυναίκες (φεμινιστικά κινήματα) την δεκαετία του 70, όπου οι γυναίκες έπρεπε μόνες τους να οργανωθούν σε ομάδες και να αυτοβοηθηθούν ώστε να καταφέρουν να έχουν πρόσβαση σε αποφάσεις και πόρους οικιακούς και κοινωνικούς προωθώντας έτσι την κοινωνική αλλαγή και την ανακατανομή της δύναμης και των ίσων ευκαιριών σε σχέση με τους άντρες.

Η γυναίκα αποκτώντας γνώσεις μπορεί να ορίσει εκ νέου την σχέση της με τον άντρα, να γνωρίζει τα νομικά της δικαιώματα και να διεκδικεί ισότιμα το δικαίωμα της πρόσβασης στους πόρους και στην λήψη αποφάσεων που αφορούν στην οικογενειακή ζωή και τον έγγαμο βίο. Απομακρύνεται έτσι από το αίσθημα ανημπόριας, παθητικότητας, παραίτησης και αυτοθυσίας και ενισχύεται αντιστοίχως η πίστη ότι μπορεί να τα καταφέρει και στους άλλους τομείς της ζωής.

Προς αυτή την κατεύθυνση βοηθά και η συμμετοχή στην εργασία όπου αυξάνονται μεν οι υποχρεώσεις, αλλά την οδηγεί στην ανεξαρτητοποίηση, την αυτοδιαχείριση και την αυτονομία. Το επόμενο βήμα είναι η συμμετοχή στην πολιτική ζωή και στα κοινά, όπου θα μπορούν να προωθήσουν τα συμφέροντα και των γυναικών που δεν έχουν ακόμα καταφέρει να μετασχηματίσουν την εικόνα του εαυτού τους (Ζητοπούλου, 2015).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η Δια Βίου Εκπαίδευση προϋποθέτει οργανωμένες δράσεις και πολιτικές για την συνεχή εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των πολιτών, ως υποχρέωση του κράτους πρόνοιας. Η Δια Βίου Μάθηση ως όρος εστιάζει στην προσωπική ευθύνη του πολίτη για συμμετοχή και απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων κλπ. και περιορίζει την ευθύνη του κράτους στην ύπαρξη ευκαιριών εκπαίδευσης.

Σύμφωνά ωστόσο με τον Dave (1976), οι ευκαιρίες εκπαίδευσης που δίνονται, η παροχή κινήτρων, και οι δυνατότητες των πολιτών να ξεπεράσουν τα εμπόδια που συναντούν για εκπαίδευση, αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της Δια Βίου Εκπαίδευσης.

Γι' αυτό και δεν θα έπρεπε να γίνεται διαχωρισμός των δύο όρων, δηλαδή της δια Βίου Εκπαίδευσης, ως θεσμός και διαδικασίες, και της Δια Βίου Μάθησης ως αποτέλεσμα.

Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να αναφερθούν κάποιες από τις βασικές θεωρίες - μοντέλα για την εκπαίδευση των ενηλίκων, καθώς επίσης και οι βασικές θεωρίες και τα ερευνητικά ευρήματα σχετικών ερευνών, που αναδεικνύουν τόσο τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων, όσο και τα εμπόδια που συναντούν στην εκπαίδευση.

2.1.1 Malcolm Knowles: Θεωρία της Ανδραγωγικής

Ο κύριος εκπρόσωπος της ανθρωπιστικής αυτής προσέγγισης της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι ο Malkolm Knowles (1913-1997).

Ο Knowles διατύπωσε αυτή τη θεωρία διακρίνοντας / διαχωρίζοντας ξεκάθαρα τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες «ανδραγωγική» από τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά «παιδαγωγική».

Η θεωρία αυτή στηρίζεται στα εξής έξι σημεία (Κόκκος, 2008):

- 1) Οι ενήλικες αισθάνονται την ανάγκη να γνωρίζουν πριν αρχίσουν να μαθαίνουν κάτι τον λόγο για τον οποίο πρέπει να το μάθουν, άρα την χρησιμότητά του.
- 2) Οι ενήλικες αυτοκαθορίζονται. Θέλουν και μπορούν να αποφασίζουν οι ίδιοι για την ζωή τους και αντίστοιχα επιθυμούν να αντιμετωπίζονται και από τους άλλους με σεβασμό και ως «ενήλικου».
- 3) Οι ενήλικες φέρουν/ κουβαλούν πληθώρα εμπειριών, οι οποίες αποτελούν πολύτιμο και αναπόσπαστο υλικό προς αξιοποίηση για μάθηση. Χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες για να μάθουν. Για το λόγο αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η βιωματική μάθηση.
- 4) Οι ενήλικες επιθυμούν να μάθουν γύρω από πράγματα που σχετίζονται με πραγματικά προβλήματα, προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους και που η απόκτηση γνώσης θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν.
- 5) Επομένως οι ενήλικες προσανατολίζονται μαθησιακά με επίκεντρο το πρόβλημα και όχι τις ακαδημαϊκές- θεωρητικές γνώσεις.
- 6) «Τα κίνητρα». Η ικανοποίηση των εσωτερικών κινήτρων (π.χ. αυτοεκτίμηση) και όχι των εξωτερικών είναι η ισχυρότερη επιθυμία και αυτή που κινητοποιεί κατά βάση για μάθηση.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές προκύπτουν οι εξής θέσεις σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης της μάθησης των ενηλίκων από τους εκπαιδευτές:

- 1) Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να δημιουργούν ένα φιλικό- συνεργατικό κλίμα ανάμεσα σε αυτούς και τους εκπαιδευόμενους, το οποίο θα διαπνέεται από αλληλοσεβασμό, αλληλεπίδραση και ελευθερία δράσης και έκφρασης.
- 2) Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να εστιάζει σε θέματα- προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες στην καθημερινή τους ζωή.
- 3) Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν λόγο για τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά, π.χ. για τα μαθησιακά αντικείμενα, το ρυθμό πραγματοποίησης των μαθημάτων, την αξιολόγηση κ.λ.π.
- 4) Ο εκπαιδευτής ουσιαστικά συντονίζει τις ενέργειες και βοηθά με «όποιο τρόπο του ζητηθεί» στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- 5) Πρέπει, λοιπόν, να επιλέγονται εκπαιδευτικές μέθοδοι, οι οποίες να ενισχύουν και να προάγουν όσα πιο πάνω αναφέρθηκαν, δηλαδή, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, τη συμμετοχή πάνω στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων.

(Κόκκος, 2008. Παυλάκης, χ.χ.)

2.1.2 Paulo Freire: Το κίνημα της Κοινωνικής Αλλαγής. (Η Θεωρία της Κοινωνικής Χειραφέτησης)

Η δράση του Paulo Freire (1921-1997), ο οποίος γεννήθηκε στις φτωχές γειτονιές της Βραζιλίας, έμοιαζε να έχει τα χαρακτηριστικά κινήματος για την κοινωνική αλλαγή, μια και για τον ίδιο τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου προσομοιάζουν με αυτά του πολιτικού αγωνιστή. Ο Freire ανέδειξε την αξία της “Λαϊκής εκπαίδευσης” για την ενδυνάμωση των κοινωνικά αποκλεισμένων ως μια διαδικασία απελευθέρωσης, ως μία πρακτική κυρίως πολιτική και δευτερευόντως γνωστική (Παυλάκης, χ.χ.).

Διαπίστωσε, λοιπόν, πως οι κυρίαρχες τάξεις επέβαλλαν, τις περισσότερες φορές με τη βία, τις αξίες και την κουλτούρα τους στις κυριαρχούμενες. Οι τελευταίες, με τη σειρά τους, οδηγούνταν δίχως επίγνωση στη διαμόρφωση αλλοτριωμένων συνειδησεων θεωρώντας ότι ανήκουν σε μία πραγματικότητα (αυτή που θα ήθελαν να βιώνουν, τον τρόπο ζωής, δηλαδή, της άρχουσας τάξης), η οποία, ωστόσο, καμία σχέση δεν έχει με τη δική τους πραγματική κατάσταση (Κόκκος, 2008).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι ουδέτερη διαδικασία. Είτε θα εξυπηρετήσει τα συμφέροντα και τους στόχους της κυρίαρχης τάξης, είτε θα προσπαθήσει να αλλάξει τους κυριαρχούμενους από τις λάθος αντιλήψεις τους. Με βάση τον Freire, το τελευταίο μπορεί να γίνει μέσω του κριτικού στοχασμού των πραγματικών προβλημάτων, μέσω δηλαδή της αμφισβήτησης του ό,τι μέχρι τότε θεωρούσαν πολιτικοκοινωνικοοικονομικά δεδομένο, με στόχο τη “συνειδητοποίηση”. Η συνειδητοποίηση που προκύπτει από την εκπαιδευτική διεργασία, συντελεί στην επίγνωση της πραγματικότητας μέσα στην οποία ζει και από την οποία επηρεάζεται ο κάθε άνθρωπος, και αυτή η συνειδητοποίηση δεν μπορεί

παρά να οδηγεί το υποκείμενο σε πολιτική δράση για το μετασχηματισμό της πραγματικότητας (Κόκκος, 2008).

Ο Freire διακρίνει δύο είδη εκπαίδευσης, α) Την εναποθετική εκπαίδευση (banking education), η οποία διακρίνεται από στατικότητα, στείρα απομνημόνευση και τον εκπαιδευόμενο ως παθητικό δέκτη και β) την προβληματοθετική εκπαίδευση (problem - posing), στην οποία, μέσα από την διαλεκτική σχέση εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη του εκπαιδευόμενου με αποτέλεσμα να μετατρέπεται σε άτομο έτοιμο να παρέμβει και να φέρει αλλαγές (Γκόβαρης & Κοντάκος, 2006).

Ο Freire προσπάθησε να επιτύχει τα παραπάνω μέσα από τα προγράμματα αλφαριθμητισμού. Στην προσπάθεια εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης ο εκπαιδευτικός επιλέγει λέξεις που αντιπροσωπεύουν την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα την οποία βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι και τα προβλήματα που αυτή αντανακλά. Με συζήτηση επ' αυτών των θεμάτων, ο εκπαιδευτής σε ρόλο όχι επιβολέα της δικής του αλήθειας αλλά «συντονιστή» και ταυτόχρονα «εκπαιδευόμενου» δίνει το έναυσμα, την ευκαιρία για ανακάλυψη της πραγματικότητας (Κόκκος, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο αλφαριθμητισμού του Freire στηριζόταν στους πολιτισμικούς κύκλους της Λαϊκής επιμόρφωσης (Βραζιλία, 1950), δηλαδή σε ομάδα ενηλίκων οι οποίοι βρίσκονταν τακτικά με σκοπό να συζητήσουν θέματα που τους απασχολούσαν. Σύμφωνα με τον Freire, ο διάλογος ισοδυναμούσε με μετασχηματισμό, γι' αυτό και έπαιξε κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η μέθοδος του Freire αποτελούνταν από τρία στάδια. 1) Το Διερευνητικό (Investigate), στο οποίο εντοπίζονταν οι λέξεις κλειδιά με βάση συγκεκριμένες παραμέτρους, 2) το Θεματικό (Thematization), όπου αναπτύσσονταν θέματα με κοινωνική σημασία, και 3) το στάδιο του Προβληματισμού (Problematization), το οποίο συμπίπτει με την κοινωνική δράση. Μέσα από τα τρία αυτά στάδια επιτυγχάνονταν η συνειδητοποίηση (Κόκκος & Κουτρούμπα, 2010).

«Τι; Γιατί; Πως; Για ποιον σκοπό; Για ποιόν; Εναντίον ποιου; Από ποιον; Για χάρη τίνος; Στο όνομα ποιου; Αυτές είναι ερωτήσεις που προκαλούν τους μαθητές να επικεντρωθούν στην ουσία των πραγμάτων» (Freire, 2006).

Αυτός, ωστόσο, είναι ένας τρόπος που μπορεί να εφαρμοστεί και να φέρει αποτελέσματα σε αποικιοκρατούμενες χώρες όπως και σε χώρες του Τρίτου Κόσμου. Στις δυτικές, όμως, χώρες, η επιβολή των κυρίαρχων δυνάμεων γίνεται με έμμεσο τρόπο, όχι βίαια, και συχνά τόσο εκ των έσω όσο και εκ των έξω σε μια κοινωνία. Στις δυτικές, λοιπόν, κοινωνίες η μέθοδος του Freire μπορεί να εφαρμοστεί σαν γνώση που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευόμενος στους τομείς ή με τον τρόπο που επιλέγει στην επαγγελματική και προσωπική του ζωή (Κόκκος, 2008).

2.1.3 Peter Jarvis. Το Μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας (learning process)

Ο Peter Jarvis δίνει έμφαση στο φαινόμενο της μάθησης των ενηλίκων εντός του κοινωνικού της πλαισίου. Οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν διαρκώς με το περιβάλλον, επηρεάζονται βαθιά από αυτό και συμμετέχουν με τη σειρά τους στη διαμόρφωσή του. Αυτό τους δημιουργεί την ανάγκη να κατανοήσουν, ακόμη και χωρίς πλήρη επίγνωση, τις αλλαγές που συντελούνται γύρω τους και να προσαρμόζονται σε αυτές.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, στοχάζονται επί των προσωπικών τους εμπειριών, οι οποίες ωστόσο έχουν προκύψει και καθοριστεί από τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές που έχουν δεχτεί τόσο από τους αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης ή τους εκπαιδευτές, όσο και από την διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους στη διάρκεια της ζωής τους (Κόκκος, 2008).

Ο Jarvis θεωρεί πως σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση, εκτός από το πρόγραμμα σπουδών (curriculum), που αντανακλά στην συνολικότερη κουλτούρα της κοινωνίας, και τους φορείς μετάδοσής του, παίζει το ίδιο το άτομο, ως ατομική υπόσταση, νοοτροπία αλλά και ως βιολογική υπόσταση (ενώ ο εγκέφαλος αναπτύσσεται διαρκώς, το σώμα παρουσιάζει πτωτική τάση μετά από μία ηλικία μέγιστης ανάπτυξης). Επομένως και αυτός ο παράγοντας πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στον σχεδιασμό και την διεξαγωγή των προγραμμάτων σπουδών για ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Η έννοια λοιπόν της εμπειρίας παίζει καθοριστικό ρόλο στη θεώρηση της μάθησης των εκπαιδευομένων ενηλίκων. Ο Jarvis υποστηρίζει πως η μάθηση οδηγεί σε ανάπτυξη της ατομικής (και όχι της βιολογικής) υπόστασης του ατόμου, ενώ χαρακτηρίζει ως αποτέλεσμα εμπειριών μάθησης του παρελθόντος τον τρόπο με τον οποίο συνηθίζουν να ενεργούν οι άνθρωποι.

Ωστόσο, οι εμπειρίες μπορούν να επηρεάσουν μαθησιακά τα άτομα, μπορεί όμως και όχι, είτε επειδή τα άτομα απλώς αγνόησαν την εμπειρία, είτε επειδή την θεώρησαν δεδομένη. Ως εκ τούτου, οι εμπειρίες κατατάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες.

- ❖ Μη Μορφωτική (non learning): Είναι οι εμπειρίες κατά τις οποίες το άτομο δεν μαθαίνει. Υποκατηγορίες αυτής είναι:
 - i. Μηχανική Αντίδραση (presumption): μηχανικός τρόπος αντίδρασης στις καθημερινές επαναλαμβανόμενες εμπειρίες
 - ii. Έλλειψη ενδιαφέροντος (non-consideration): λόγω έλλειψης χρόνου ή αρνητικών συναισθημάτων που η εμπειρία προκαλεί
 - iii. Απόρριψη (rejection): Εξ' αρχής απόρριψη μιας κατά τα άλλα δεκτικής εμπειρίας

- ❖ Μη αναστοχαστική μάθηση (non-reflective learning): περιλαμβάνει μορφές μάθησης που δεν απαιτούν αναστοχασμό.
 - i. Προ-συνειδητή μάθηση (preconscious learning): καθημερινές εμπειρίες στην διάρκεια της ζωής του ανθρώπου που αφομοιώνονται χωρίς ανάγκη σκέψης
 - ii. Άσκηση δεξιοτήτων (skills learning): μάθηση που οδηγεί στην απόκτηση δεξιοτήτων για χειρωνακτικές εργασίες

- iii. Απομνημόνευση (memorization): γνωστός τρόπος μάθησης, κυρίως των παιδιών

- ❖ Αναστοχαστική μάθηση (reflective learning): η μάθηση που στηρίζεται “στην στοχαστική ανασκόπηση και ανάλυση της εμπειρίας” (Jarvis, 1990: 288 όπ.αναφ. στο Γκόβαρης & Κοντάκος, 2006). Θεωρείται ανώτερη μορφή μάθησης και διακρίνεται στους εξής τύπους (Jarvis, 1987, όπ.αναφ. στο Γκόβαρης & Κοντάκος, 2006)
 - i. Περισυλλογή (contemplation): το άτομο συλλογίζεται πάνω στην εμπειρία που έχει βιώσει καταλήγοντας σε ένα συμπέρασμα, χωρίς ωστόσο να το αντιπαραβάλλει με την ευρύτερη πραγματικότητα
 - ii. Μάθηση διά μέσου αναστοχαστικών δεξιοτήτων (reflectives kills learning) ή αναστοχαστική πρακτική (reflective practice): Σε αυτό το είδος μάθησης το άτομο στοχάζεται και ταυτόχρονα ερευνά. Το άτομο δεν μαθαίνει απλώς μια δεξιότητα, αλλά αντιλαμβάνεται συνολικότερα τον τρόπο εφαρμογής της δεξιότητας. Αποτελεί ουσιαστική γνώση πάνω στην οποία βασίζεται η πρακτική και ενδείκνυται για την εκμάθηση πρακτικών εφαρμοσμένων μαθημάτων. (Jarvis, 1995, όπ.αναφ. στο Γκόβαρης & Κοντάκος, 2006)
 - iii. Πειραματική μάθηση: η θεωρία δοκιμάζεται και ελέγχεται σε επίπεδο εφαρμογής, οδηγώντας σε γνώση σχετική με την κοινωνική πραγματικότητα.

(Γκόβαρης & Κοντάκος, 2006).

Και εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να είναι του εμπνευστή, δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για μάθηση, ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα, καθώς επίσης και να διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους να αναθεωρούν τις απόψεις τους γύρω από θέματα που τους απασχολούν, στηριζόμενοι σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Γι' αυτό και ο Jarvis δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων και στην ύπαρξη και απόκτηση ιδιαίτερων δεξιοτήτων (Κόκκος, 2008).

2.1.4 Jack Mezirow: Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Transformational Learning)

Ο Mezirow συσχετίζει την ενήλικη μάθηση με τον στοχασμό, ο οποίος αποσκοπεί και οδηγεί σε επανεξέταση των αντιλήψεων και αξιών που έχουν οι ενήλικες και οι οποίες τους οδηγούν σε δυσλειτουργική πραγματικότητα.

Όταν ο στοχασμός δεν αφορά μόνο στο πώς να δράσουμε αλλά και στο γιατί δρούμε αφορά στον κριτικό στοχασμό, ενώ όταν αναθεωρούμε ολιστικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, πιστεύουμε, αισθανόμαστε και δρούμε αναφερόμαστε στον κριτικό αυτο-στοχασμό.

Ο Mezirow θεωρεί ότι ο κριτικός στοχασμός και κριτικός αυτοστοχασμός αφορά κατά βάση την ενήλικη μάθηση καθώς θεωρεί ότι όσο μεγαλώνει κανείς ηλικιακά, τόσο μεγαλώνει και η ικανότητά του για βαθύτερη κρίση και μετασχηματισμό της δομής της προσωπικότητάς του. (Κόκκος, 2008)

Το Μοντέλο λοιπόν της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, το οποίο πρωτοπαρουσιάστηκε από τον Mezirow στα τέλη της δεκαετίας του 70, στηρίζεται στον μετασχηματισμό των ατομικών οπτικών (perspectives) της πραγματικότητας, του τρόπου δηλαδή με τον οποίο ο ενήλικας ερμηνεύει, δίνει νόημα και αναδομεί τις εμπειρίες του, η αντίληψη των οποίων επηρεάζεται από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει.

Οι αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων για τον κόσμο, οι οποίες έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα από τους ενήλικους εκπαιδευομένους δια μέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες: α) τις επιστημολογικές, β) τις ηθικές, γ) τις πολιτικές, δ) τις κοινωνικο-ιδεολογικές και ε) τις φιλοσοφικές.

(Κόκκος & Κουτρούμπα, 2010)

Η μάθηση είναι ένας τρόπος κατασκευής νοήματος, οπότε κάθε φορά που το άτομο μέσα από την μάθηση, μέσα από μια συνειδητή, βαθιά προσωπική και αναστοχαστική διαδικασία αλλάζει τις οπτικές του, που δεν είναι πια λειτουργικές (perspective transformation), οδηγείται σε αυτεπίγνωση, σε χειραφέτηση και άρα εξελίσσεται.

Για να μπορεί ωστόσο το άτομο να εμπλακεί σε μετασχηματιστική μάθηση θα πρέπει κατ' αρχήν να διακρίνεται από συναισθηματική ωριμότητα και κατά δεύτερον η διαδικασία της μάθησης να ακολουθεί τα εξής 10 στάδια:

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα (ένα πρόβλημα - δίλημμα το οποίο ο εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να λύσει με τους τρόπους που μέχρι τότε χρησιμοποιούσε για να λύνει τα προβλήματά του)
2. Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής(μια διαδικασία αυτοελέγχου)
3. Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών - αντιλήψεών του
4. Το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσαρέσκειάς του και μοιράζεται με άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού (αναγνωρίζει ότι και άλλα άτομα έχουν αντιμετωπίσει το ίδιο δυσάρεστο πρόβλημα)
5. Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
6. Σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης
7. Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου
8. Δοκιμή των νέων ρόλων
9. Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις
10. Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές

(Mezirow, 2007: 60-61, όπ.αναφ. στο Γκόβαρης & Κοντάκος, 2006. Κόκκος & Κουτρούμπα, 2010. Παυλάκης, (χ.χ.).)

2.2. ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ & ΕΜΠΟΔΙΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δύο είναι οι βασικές “σχολές” που προκύπτουν από την σχετική βιβλιογραφία. Η πρώτη αντιπροσωπεύεται κυρίως από θεωρητικούς της Βόρειας Αμερικής και εν μέρει από την Αυστραλία και η δεύτερη από θεωρητικούς της Ευρώπης, κυρίως της Αγγλίας και της Σουηδίας.

Οι πρώτοι δίνουν έμφαση στον εκπαιδευόμενο ως άτομο, και προσπαθούν να διερευνήσουν τα κίνητρα και εμπόδια που θεωρείται ότι κατά βάση προκύπτουν από τα ατομικά χαρακτηριστικά, ενώ η δεύτερη εστιάζει στα κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα που οδηγούν στην ανάπτυξη αυτών των χαρακτηριστικών.

2.2.1 Κίνητρα Συμμετοχής ενηλίκων εκπαιδευόμενων

Με βάση την έρευνα του Houle το 1961, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατατάσσονται σε 3 κατηγορίες (όπ.αναφ. στο Ζαρίφης, χ.χ.).

α) Οι προσανατολισμένοι στους στόχους. Αυτοί θέτουν συγκεκριμένους στόχους και περιμένουν αυτοί να ικανοποιηθούν με την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Οι στόχοι αυτοί σχετίζονται κυρίως με την ανέλιξή τους σε επαγγελματικό επίπεδο ή στο επίπεδο των ενδιαφερόντων τους.

β) Οι προσανατολισμένοι στη δράση. Σε αυτή τη κατηγορία οι συμμετέχοντες προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι με σκοπό την ίδια την μάθηση, αλλά κυρίως την επιδίωξη κοινωνικών επαφών και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

γ) Οι προσανατολισμένοι στη μάθηση, οι οποίοι παρακινούνται από την αδιάκοπη επιθυμία τους για μάθηση.

Πολλές φορές όμως οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν πολλούς διαφορετικούς λόγους που τους παρακινούν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Όπως και να' χει, καθοριστικό ρόλο στην απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα παίζει η ιδιοσυγκρασία των εκπαιδευόμενων, καθώς και κατά πόσο ώριμες και συνειδητές είναι οι επιλογές τους (Κόκκος, 2005).

Από έρευνες που έχουν γίνει διαφαίνεται η τάση των αντρών να παρακινούνται στην συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την εξασφάλιση προσόντων - πτυχίου που θα τους βοηθήσει να ανέλθουν επαγγελματικά, ενώ παράλληλα ο τομέας ενδιαφερόντων τους κινείται περισσότερο προς τις επιχειρήσεις, τα οικονομικά, τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία.

Αντίθετα οι γυναίκες επιδιώκουν περισσότερο την απόκτηση προσόντων για να εισαχθούν στην αγορά εργασίας για να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους, να αναπτύξουν την κοινωνική τους ζωή, να αποκτήσουν γνώσεις γύρω από τις τέχνες, την πρόνοια, τον

πολιτισμό, να ξεφύγουν από δυσάρεστες καταστάσεις. επικεντρώνουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους στην προσωπική και πνευματική τους ανάπτυξη.

Από τους πρώτους που διερεύνησαν τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ήταν ο C.O, Houle το 1960 και ο Tough το 1968, πραγματοποιώντας ποιοτική έρευνα. Οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν 5-6 διαφορετικούς λόγους που τους παρακίνησαν σε αυτό. (Καραλής, 2013).

Τα κίνητρα συμμετοχής με βάση τον Boshier και την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (Educational Participation Scale, EPS) που αυτός δημιούργησε στηριζόμενος στην τυπολογία του Houle, μπορούν να ομαδοποιηθούν - κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας β) ανάπτυξη κοινωνικών επαφών γ) εκπαιδευτική προετοιμασία δ) επαγγελματική εξέλιξη ε) βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια στ) επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων η) ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο. Αυτή η Κλίμακα αποτελεί την πρόσφατη - εξελιγμένη μορφή της Κλίμακας του Boshier (Καραλής, 2013).

2.2.2 Εμπόδια Συμμετοχής και Μάθησης Ενήλικων Εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με την Θεωρητικό Patricia K. Cross το σημαντικότερο εμπόδιο στην εκπαίδευση των ενηλίκων είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος που δείχνουν για περαιτέρω εκπαίδευση, η οποία είναι τόσο μεγαλύτερη όσο μικρότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο (της φοίτησης στην τυπική εκπαίδευση).

Τα εμπόδια με βάση την Τυπολογία της Cross (οπ.αναφ. στο Ζαρίφης, 2014. Καραλής, 2013) κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες. Στα α) Περιστασιακά / Καταστασιακά (situational) β) Θεσμικά (organizational) γ) Προδιαθετικά (dispositional).

Η πρώτη κατηγορία έχει σχέση με εμπόδια που προκύπτουν λόγω της κατάστασης του ενήλικα την δεδομένη χρονική περίοδο, όπως οικονομικά προβλήματα, οικογενειακές υποχρεώσεις, έλλειψη χρόνου κλπ.

Στην δεύτερη κατηγορία τα εμπόδια προκύπτουν από τους Θεσμούς - Οργανισμούς που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως περιορισμένη προσφορά, ωράριο πραγματοποίησης, απαραίτητα προσόντα εισαγωγής κλπ.

Τέλος στην τρίτη κατηγορία κατατάσσονται τα εμπόδια που προκύπτουν από την αρνητική στάση και τις πεποιθήσεις των ίδιων των ενηλίκων απέναντι στην εκπαίδευση. Τέτοια μπορεί να είναι η πεποίθηση ότι είναι πολύ μεγάλοι για σπουδές ή ότι δεν θα τα καταφέρουν λόγω ελλιπούς ή αρνητικής πρότερης εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Συχνά ωστόσο ένα εμπόδιο μπορεί να ενταχθεί σε οποιαδήποτε από τις τρεις κατηγορίες ανάλογα με την οπτική από την οποία το εξετάζουμε ή από το πλαίσιο στο οποίο αναφερόμαστε.

Στην προσπάθεια δόμησης ενός ολοκληρωμένου Μοντέλου που θα ερμηνεύει την συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες - προγράμματα, η Cross προτείνει το Μοντέλο της Αλυσίδας των Αντιδράσεων (Chain of Response - COR). Σε αυτό υποστηρίζεται ως βασικός παράγοντας συμμετοχής των ενηλίκων η αυτοαξιολόγηση και οι στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση (εσωτερική ευεξία - εσωτερικοί παράγοντες του εκπ/νου).

Αυτοί οι παράγοντες ορίζουν ουσιαστικά τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευόμενος και την προσδοκία αυτοί να επιτευχθούν μέσω της εκπαίδευσης. Ωστόσο σύμφωνα με άλλους ερευνητές, με αυτό το Μοντέλο αποδυναμώνεται ο ρόλος των κοινωνικών συνθηκών που επηρεάζουν την συμμετοχή στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως οι διαθέσιμες ευκαιρίες για προγράμματα, η πληροφόρηση για την ύπαρξή τους και τα εμπόδια.

Οι Rubenson & Desjardins (2009, οπ.αναφ. στο Καραλής, 2013) ωστόσο υποστηρίζουν πως καθοριστική σημασία στην συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση παίζει η ύπαρξη Κράτους Πρόνοιας, το οποίο θα φροντίσει να “καλυφθούν” τα εμπόδια που συναντά ο ενήλικας (π.χ. η ύπαρξη παιδικών σταθμών για νέες μητέρες), και όχι τόσο η ύπαρξη των εμποδίων, μια και αυτά θεωρούνται δεδομένα.

Οι Rubenson & Desjardins προτείνουν το Μοντέλο της Περιορισμένης Δράσης (Bounded Agency Model). Η τυπολογία των Rubenson & Desjardins προκύπτει από δύο κατηγορίες. Πρόκειται για τα α) Δομικά εμπόδια (καταστασιακά + θεσμικά εμπόδια κατά Cross) που αναφέρονται σε όσα εμπλέκουν κοινωνικές συνθήκες & δομές (άρα με έντονη ευθύνη του κράτους πρόνοιας) και β) Προδιαθετικά εμπόδια. Σε αυτά περιλαμβάνονται οι δυνατότητες (capabilities) και η επίγνωση (consciousness) των εκπαιδευόμενων.

Η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενισχύει τις αξίες τους, τις κοινωνικές δομές, και οδηγεί στην δημιουργία ενεργών πολιτών οι οποίοι εξελίσσουν την κοινωνία στην οποία ζουν. Ο Γουγουλάκης (2011, οπ.αναφ. στο Καραλής, 2013) άλλωστε συσχετίζει την συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση με την συμμετοχή σε εθελοντικές οργανώσεις, κοινωνικά δίκτυα κλπ. και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της διαπροσωπικής εμπιστοσύνης σε μια κοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι Σκανδιναβικές χώρες, π.χ. Σουηδία.

Η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες βρίσκεται σε συνάρτηση με τις έννοιες της αλληλεπίδρασης, της αυτοπεποίθησης, της μετάβασης και της προσδοκίας. Η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα καθορίζεται από την αλληλεπίδραση διαφόρων θετικών ή αρνητικών πιέσεων / δυνάμεων. Η αυτοπεποίθηση εξηγεί την άποψη ότι κάποιιο τύποι ενηλίκων πολύ δύσκολα θα συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης. Η μετάβαση αναφέρεται συνήθως σε απρόβλεπτες αλλαγές της πορείας της ζωής μας που σηματοδοτούν την ανάγκη για αναθεώρηση και αναδόμηση του εαυτού μας σε σχέση με το περιβάλλον μας. Η προσδοκία ταυτίζεται με τις έννοιες της συμφωνίας και της δυσαρμονίας ανάμεσα στις αξίες διαφόρων κοινωνικών ομάδων και τις αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Σημαντική, ωστόσο, είναι η προσδοκία ενός ανθρώπου για επιβράβευση και για ενσωμάτωση σε μια επιθυμητή κοινωνικοοικονομική ομάδα (Ζαρίφης, 2014).

Συμπερασματικά, η απόφαση του ενήλικα για συμμετοχή, ή μη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, είναι αποτέλεσμα τόσο της αναγνώρισης από το άτομο της ιδιαίτερης σημασίας που έχει γι' αυτό η συμμετοχή του σε τέτοια προγράμματα (ως μέρος του συστήματος αξιών του), όσο και της αναγνώρισης ή μη των οφελών που μπορεί να προκύψουν από αυτό (Καραλής, 2013).

2.3 ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ - ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Θα προχωρήσουμε τώρα στην επισκόπηση ερευνών στο εξωτερικό και στον ελληνικό χώρο, που διεξήχθησαν είτε σε ευρεία είτε σε πιο περιορισμένη κλίμακα και που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων και σε πολλές περιπτώσεις είναι εστιασμένες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Οι Savelsberg, Pignata & Weckert (2017) παρουσιάζουν τα ευρήματα μιας κοινής έρευνας αξιολόγησης που ανέλαβε το Ινστιτούτο για την Τεχνική και Περαιτέρω Εκπαίδευση στη Νότιο Αυστραλία σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της Νότιας Αυστραλίας με σκοπό να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα μιας σειράς μεταρρυθμίσεων που είχε ξεκινήσει η τοπική κυβέρνηση της νότιας Αυστραλίας στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης υπό τον τίτλο 'Δεξιότητες για Όλους'. Το πρόγραμμα αυτό απευθυνόταν σε συγκεκριμένες ομάδες που αντιμετώπιζαν εμπόδια στη συμμετοχή στη μάθηση και την εργασία, όπως όσους είχαν εγκαταλείψει νωρίς την εκπαίδευση, μακροχρόνια άνεργους, άτομα με θέματα γλώσσας, γραφής και ανάγνωσης και αριθμητικού γραμματισμού. Η μεθοδολογία περιλάμβανε ομάδες έρευνας και συνεντεύξεις τόσο με συμμετέχοντες στο πρόγραμμα όσο και παρόχους του προγράμματος, όπως επίσης και παρατήρηση των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις θετικές εμπειρίες που αποκόμισαν από το πρόγραμμα, οι οποίες είχαν να κάνουν με την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων απασχολησιμότητας, αλλά κατά κύριο λόγο, με την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική υποστήριξη από τους συνομηλίκους / συνεκπαιδευομένους και το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στην Ευρωπαϊκή ήπειρο, τώρα, οι Arico & Lasselle (2010), διεξήγαγαν μια έρευνα σε δύο Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στη Γαλλία, στη Μασσαλία και τη Νανσύ αντίστοιχα, με σκοπό να διερευνήσουν τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων τους σχετικά με την αγορά εργασίας. Επρόκειτο κυρίως για νεαρούς εκπαιδευόμενους ηλικίας 18 έως 25. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από 96 εκπαιδευόμενους. Στα αποτελέσματα της έρευνας συγκαταλέγεται το μεγάλο ποσοστό (77,1%) των συμμετεχόντων που θεωρούν ότι η φοίτησή τους σε ένα τέτοιο σχολείο θα διευκολύνει την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας με πολλούς συμμετέχοντες να εκτιμούν το γεγονός ότι θα αποκτήσουν πρακτική εκπαίδευση και πιθανόν ένα συμβόλαιο για δουλειά ή για μαθητεία. Επιπρόσθετα το 25% αυτών θέλησε να συμμετάσχει στο ΣΔΕ για να αποκτήσει αυτοπεποίθηση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευόμενες είχαν μια πιο σταθερά διαμορφωμένη αντίληψη του σχολείου ως του μέρους που θα μπορούσαν να αποκτήσουν δεξιότητες και γενικότερα μια πιο θετική στάση όσον αφορά το ρόλο του, τους σκοπούς και τους στόχους του.

Η έρευνα των Nordlund, Stehlikb & Strandh (2013) στοχεύει στο να χαρτογραφήσει το βαθμό στον οποίο η Εκπαίδευση Δεύτερης Ευκαιρίας που απευθύνεται σε χαμηλά μορφωμένους ενήλικες μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση του εισοδήματός τους μακροπρόθεσμα. Η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση βάσης δεδομένων της στατιστικής υπηρεσίας της Σουηδίας για την περίοδο 1992-2003. Η βάση δεδομένων ενημερώνεται διαρκώς και περιέχει ετήσια λεπτομερή δημογραφικά, εκπαιδευτικά, εισοδηματικά και εργασιακά στοιχεία, που συλλέγονται από δημόσιους καταλόγους για όλους τους

διαμένοντες στη Σουηδία. Στη συγκεκριμένη έρευνα επελέγησαν δύο ομάδες ατόμων χαμηλής εκπαίδευσης: αυτοί που επένδυσαν στην εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας και αυτοί που δεν επένδυσαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας ξεκάθαρα συνέδεσαν τη συμμετοχή χαμηλά μορφωμένων ενηλίκων στην Εκπαίδευση Δεύτερης Ευκαιρίας με την άμεση αλλά και μακροπρόθεσμη αύξηση του εισοδήματός τους. Η αύξηση των δεξιοτήτων συνέβαλε στη μεταπήδηση στην τακτική, πιο σταθερή αγορά εργασίας και μακροπρόθεσμα η βελτίωση του εισοδήματος επήλθε ως αποτέλεσμα της μεταπήδησης σε άλλη-ανώτερη μορφωτική ομάδα και επομένως καριέρα.

Όσον αφορά τον ελληνικό χώρο, μπορούμε να αναφερθούμε σε έρευνες που διεξήχθησαν από οργανισμούς και φορείς με ενδιαφέρον για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Δια Βίου Μάθηση αλλά και σε ένα αριθμό Διπλωματικών Εργασιών από μεταπτυχιακούς φοιτητές που εστίασαν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας.

Στην έρευνα της Public Issue για το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, με θέμα «Έρευνα Κοινής Γνώμης επί ζητημάτων Δια Βίου Μάθησης» (2011), εξετάστηκαν οι απόψεις του πληθυσμού, σε όλο το γεωγραφικό μήκος και πλάτος της χώρας, σχετικά με τη δια βίου μάθηση, καταγράφηκαν οι εμπειρίες τους όπως επίσης και η διάθεση συμμετοχής τους σε μελλοντικά προγράμματα. Σε αυτό το πλαίσιο εντάχθηκε και η διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής και η σημασία τους, όπως επίσης και η ύπαρξη εμποδίων και ανασταλτικών παραγόντων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 23 Δεκεμβρίου 2010 έως τις 18 Ιανουαρίου 2011. Γενικά το 57% των ερωτηθέντων δήλωσε πως είχε συμμετάσχει σε οποιοδήποτε πρόγραμμα μη τυπικής ή άτυπης δια βίου μάθησης. Ως σημαντικότεροι λόγοι συμμετοχής αναφέρθηκαν οι εξής: για να κάνουν τη δουλειά τους καλύτερα (35%), για να αυξήσουν τις γενικές τους γνώσεις (35%), για προσωπική ευχαρίστηση (27%) και για μια πιθανή εξέλιξη/ προαγωγή στη δουλειά τους (19%). Τα βασικότερα εμπόδια εντοπίζονται στην έλλειψη χρόνου (25%), στην έλλειψη ενδιαφέροντος ή κινήτρου (17%) και στην άγνοιά τους για την ύπαρξη παρόμοιων προγραμμάτων (17%). Ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα ,το φύλο, την προσωπική ή επαγγελματική κατάσταση, τη γεωγραφική περιοχή καταγράφηκαν εμπόδια όπως οικογενειακοί λόγοι (για τις γυναίκες, τους παντρεμένους με παιδιά, εν γένει), η ηλικία(για τους άνω των 65), η απουσία προγραμμάτων σε κοντινή απόσταση (για τους κατοίκους ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών).

Δύο έρευνες που αποτελούν συνέχεια η μία της άλλης είναι αυτές που πραγματοποιήθηκαν από τον Καραλή, «Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση» (2013), και «Η συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση:Εμπόδια και Κίνητρα Συμμετοχής (2011-2016)» (2018), σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕΕ και το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ. Αντικείμενο της πρώτης έρευνας υπήρξε η διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής των ενηλίκων και ειδικότερα των μισθωτών του ιδιωτικού τομέα, των ανέργων και των αυτοαπασχολούμενων, σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης καθώς επίσης και των κινήτρων και των εμποδίων που προωθούν ή δυσχεραίνουν και ανακόπτουν τη συμμετοχή τους, ενώ στη δεύτερη έρευνα συμπεριλήφθηκαν και οι μισθωτοί του δημοσίου ως οικονομικά ενεργοί ενήλικες. Τα ποσοστά συμμετοχής των παραπάνω ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα κινήθηκαν στο 50,9% για την πρώτη έρευνα, ενώ στη δεύτερη το ποσοστό ανέβηκε στο 61,3%.

Στην πρώτη έρευνα, αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής, τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκέντρωσαν λόγοι επαγγελματικοί, όπως το να είμαι πιο αποδοτικός στην εργασία μου ή να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου ή να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές. Σε ανάλογα υψηλή θέση βρέθηκε και η επιθυμία να μαθαίνω καινούρια πράγματα. Αντιθέτως σημαντικά μικρότερα ποσοστά παρατηρήθηκαν για κίνητρα σχετικά με την εύρεση καλύτερης εργασίας ή αύξησης των τυπικών προσόντων ενώ ιδιαίτερος χαμηλά ποσοστά σημειώθηκαν για λόγους κοινωνικούς-προσωπικούς, όπως, για παράδειγμα, η βελτίωση του κοινωνικού δικτύου, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, η αποφυγή των προβλημάτων της προσωπικής/οικογενειακής ζωής, η ανάγκη εξέλιξης της έννοιας του πολίτη. Ως προς τα εμπόδια συμμετοχής, το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει το κόστος συμμετοχής σε τέτοια προγράμματα (46,9%), ενώ αρκετά χαμηλότερα ακολουθούν η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων ή φροντίδας των παιδιών, η έλλειψη πληροφόρησης ή ενημέρωσης για τα σεμινάρια που γίνονται, η δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο διεξαγωγής τους, ο χρόνος και η ώρα που πραγματοποιούνται, η ποιότητα και η οργάνωσή τους δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα.

Στη δεύτερη έρευνα, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις με μόνη εξαίρεση το αρκετά μειωμένο ποσοστό του κινήτρου που έχει να κάνει με τη διατήρηση της θέσης εργασίας και το διπλασιασμό, περίπου, του ποσοστού του κινήτρου που υπαγορεύει ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή. Το ίδιο ισχύει και για τα εμπόδια, παραμένει σχετικά σταθερή η ιεράρχησή τους, όπως και στην πρώτη έρευνα, αν και πέφτει κάπως ποσοστιαία το εμπόδιο του κόστους συμμετοχής και ανεβαίνει το εμπόδιο της έλλειψης χρόνου λόγω εργασιακών ή οικογενειακών υποχρεώσεων. Αυτό, όμως, που σημειώνει τη μεγαλύτερη μεταβολή με σχεδόν τριπλασιασμό του ποσοστού του είναι η μη ικανοποιητική ποιότητα και οργάνωση των σεμιναρίων.

Σε έρευνα που έκανε το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ με τίτλο «Διαρροή από τις δομές της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων-έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα» (Κουτούζης, 2013) εξετάζεται το πολυπαραγοντικό φαινόμενο της διαρροής από αντίστοιχα προγράμματα και αναγνωρίζεται ότι ζητήματα όπως τα κίνητρα συμμετοχής, προσωπικά προβλήματα αλλά και προσωπικές αντιλήψεις, πρακτικά προβλήματα και χαρακτηριστικά των προγραμμάτων φαίνεται να υπεισέρχονται και να επηρεάζουν την απόφαση ενός ενήλικου να εγκαταλείψει ένα πρόγραμμα διά βίου μάθησης. (σελ. 35) Ένα ενδιαφέρον στοιχείο των αποτελεσμάτων της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι η χρησιμότητα του προγράμματος για την εξασφάλιση ή διατήρηση της επαγγελματικής θέσης αποτελεί ισχυρότερο κίνητρο συγκριτικά με τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την απόκτηση εμπειρίας που ενδιαφέρει για λόγους βελτίωσης μιας επαγγελματικής θέσης. Αυτό συνάγεται από το γεγονός ότι η διαρροή παρατηρείται κυρίως από προγράμματα που ενδεχομένως επελέγησαν χωρίς οι συμμετέχοντες να προσδοκούν άμεσα αποτελέσματα σε σχέση με την εργασία τους. Υπό αυτό το πρίσμα, ο εμπλουτισμός των γνώσεων ως κίνητρο χαρακτηρίζεται ασταθές. Ως βασικότεροι λόγοι εγκατάλειψης ενός προγράμματος (εμπόδια) σημειώνονται οι εξής ομαδοποιημένοι λόγοι: επαγγελματικές υποχρεώσεις (32%), τοποθεσία/διάρκεια/ώρες διεξαγωγής (29%), οικογενειακοί/προσωπικοί λόγοι & λόγοι υγείας (22%), περιεχόμενο/μέσα/συνθήκες διεξαγωγής του προγράμματος (17%).

Με ενημερωτικό του σημείωμα το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP, 2015) με τίτλο «Ενθαρρύνοντας την Εκπαίδευση

Ενηλίκων» παρουσιάζει τα αποτελέσματα ευρωπαϊκής έρευνας για την εκπαίδευση ενηλίκων (AES) του 2011, σύμφωνα με την οποία οι συνηθέστεροι ανασταλτικοί παράγοντες είναι η έλλειψη χρόνου (21%), οι ταυτόχρονες επαγγελματικές υποχρεώσεις (18%) και η δαπάνη (13%). Επιπλέον δυσκολίες πρόσβασης σε προγράμματα κατάρτισης λόγω απόστασης αναφέρει μόλις το 6,1% των ενηλίκων. Από τις προτάσεις που διατυπώνονται στο εν λόγω ανακοινωθέν για την ενίσχυση της συμμετοχής των ενηλίκων σε μάθηση μη τυπικού και άτυπου πλαισίου αντιλαμβανόμαστε ότι σημαντικό κίνητρο θα αποτελούσε η δυνατότητα επικύρωσης της μάθησης ώστε το μαθησιακό αποτέλεσμα να εξομοιώνεται με αναγνωρισμένο προσόν ή και να οδηγεί σε νέες δυνατότητες μάθησης. (σελ. 4)

Η Ελληνική Στατιστική Αρχή με δελτίο τύπου τον Απρίλιο του 2018 ανακοίνωσε τα αποτελέσματα της Έρευνας Εκπαίδευσης Ενηλίκων για το έτος 2016. Η έρευνα απευθυνόταν σε άτομα ηλικίας 18-64 ετών, πραγματοποιήθηκε το Δ' τρίμηνο του 2016 και είχε ως στόχο, ανάμεσα σε άλλα, να συγκεντρώσει πληροφορίες για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και τους παράγοντες που επηρέασαν τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 48% των ερωτηθέντων απάντησε πως βοήθηθηκε σε προσωπικά θέματα από τη συμμετοχή του σε τέτοια προγράμματα, ενώ το 28,7% δεν έχει ακόμη δει κάποιο συγκεκριμένο όφελος. Το 31,7% σημείωσε πως είναι σε θέση να αποδίδει καλύτερα στη δουλειά του ενώ σε κοντινά ποσοστά του 13%, 11,7% και 10,6% κινήθηκαν οι απαντήσεις 'Να μου ανατεθούν νέα καθήκοντα στη δουλειά μου', 'Να έχω αυξημένες αποδοχές', 'Να βρω ή να αλλάξω δουλειά' αντίστοιχα. Ως προς τους κύριους λόγους για τη μη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, το κόστος της εκπαίδευσης καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό (25,8%). Ακολουθούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις (23,2%), η ασυμβατότητα των ωρών εκπαίδευσης με τις ώρες εργασίας (19,4%), η έλλειψη κατάλληλου προγράμματος (12,8%), και σε αρκετά χαμηλότερα ποσοστά η απόσταση, προσωπικοί λόγοι, η ηλικία κ.α.

Περνώντας τώρα στην επισκόπηση διπλωματικών εργασιών μεταπτυχιακών φοιτητών που ασχολήθηκαν με τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα μπορούμε να εστιάσουμε στα αποτελέσματα αυτών που κυρίως ερεύνησαν τη στάση, τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευομένων σχετικά με την φοίτησή τους στα ΣΔΕ, επιλέγοντας ενδεικτικά αυτές που αναφέρονται σε διαφορετικές περιοχές της χώρας.

Ο Ανανιάδης (2007) ερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ για την εικόνα του εαυτού τους (αυτοεκτίμηση) και την επίδραση των συγκεκριμένων σχολείων στην προσωπική τους εξέλιξη. Τα συμπεράσματα που συνήχθησαν αφορούσαν την απόκτηση τίτλου βασικής εκπαίδευσης για την εύρεση εργασίας ή για την βελτίωση της εργασιακής σχέσης, την επιθυμία για μια δεύτερη ευκαιρία στη ζωή τους όσον αφορά τη μόρφωση και την υιοθέτηση ενός πιο ενεργητικού ρόλου στη ζωή τους γενικότερα μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών στο σχολείο, στην οικογένεια, στην εργασία. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους αφού έμαθαν να στηρίζονται και να νιώθουν ασφαλείς με τον εαυτό τους.

Η Καλογήρου (2015) διερευνά την ατομική, κοινωνική, επαγγελματική και εκπαιδευτική πορεία των αποφοίτων των ΣΔΕ όλης της χώρας μετά την αποφοίτησή τους (περίοδος 2010-2012) σε συνάρτηση με τα κίνητρα που τους ώθησαν να φοιτήσουν σε αυτά. Αυτό που προκύπτει είναι η ότι το πρωταρχικό κίνητρο για τη φοίτηση ήταν η απόκτηση γνώσεων και εκ του αποτελέσματος ότι η συμμετοχή στα ΣΔΕ τους ωφέλησε πρώτα στην κοινωνική τους

πορεία, έπειτα στην εκπαιδευτική και τέλος στην επαγγελματική. Συνολικά, οι ερωτώμενοι συσχέτισαν θετικά τα κίνητρα φοίτησης με τη συμβολή της φοίτησης στην επίτευξή τους.

Ο Κωνσταντίνου (2016) εξέτασε τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι αυτά εντοπίζονται κυρίως στο «Ενδιαφέρον για μάθηση», στην «Επαγγελματική εξέλιξη», στη «Βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας» και στην «Προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους». Ακολουθούν κίνητρα όπως «Ανάπτυξη κοινωνικών επαφών» και «Βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων», ενώ η «Επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων» βρίσκεται τελευταία στη σειρά επιρροής.

Η Μαυρογιαννάκου (2018) μελετώντας τα κίνητρα-προσδοκίες των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ Δυτικής Μακεδονίας κατέληξε σε ανάλογα συμπεράσματα, όπως οι παραπάνω έρευνες, με κεντρικό κίνητρο την απόκτηση του απολυτηρίου Γυμνασίου και επιπλέον γνώσεων και δεξιοτήτων με απώτερο στόχο την εύρεση εργασίας ή την βελτίωση των απολαβών τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα υψηλά ποσοστά ανεργίας που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ Δυτικής Μακεδονίας.

Στην έρευνα της Λανδρίτση (2007) για τα χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ Πάτρας, Πύργου και Αγρινίου περιόδου 2001-2003 αναδεικνύεται η σημασία της ενίσχυσης του μορφωτικού τους κεφαλαίου ως βασικού κινήτρου φοίτησης. Η ευρύτερη μόρφωση και η εξοικείωση με διανοητικές πρακτικές συνεπάγεται την απόκτηση επαγγελματικών και κοινωνικών εφοδίων και εργαλείων που θα τους εξασφαλίσει καλύτερες ευκαιρίες εργασίας και επικοινωνίας και γενικά μια δεύτερη ευκαιρία. Βλέπουμε ότι με κοντινά ποσοστά, κοντά στο 40%, ιεραρχείται η εργασία (επαγγελματική αποκατάσταση-βελτίωση θέσης εργασίας) και η απόκτηση απολυτηρίου γυμνασίου με ενδεχόμενη συνέχιση των σπουδών, ενώ περίπου το 17% ενδιαφέρεται για τη βελτίωση του εαυτού και του τρόπου ζωής. Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευόμενων για τις αρνητικές πλευρές της φοίτησής τους στα ΣΔΕ (εμπόδια), το μεγαλύτερο ποσοστό (28,1%) δήλωσε ότι δεν υπάρχουν αρνητικά στοιχεία-εμπόδια. Στη συνέχεια, το 15,2% των εκπαιδευόμενων επεσήμανε ως αρνητική πλευρά τον παράγοντα ' λειτουργία των ΣΔΕ' και κυρίως το χώρο και το ωράριο της διδασκαλίας και αμέσως μετά τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους (11,8%) αναφορικά με το διαθέσιμο χρόνο και την κόπωση τους λόγω παράλληλης εργασίας.

Η Λάζου (2008), σε έρευνα που πραγματοποίησε στο ΣΔΕ Πύργου σχετικά με τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκεί εκπαιδευόμενοι διαπίστωσε ότι αυτά έχουν να κάνουν κυρίως με καταστασιακά εμπόδια. Συγκεκριμένα αναφέρεται η κόπωση λόγω αυξημένων επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων αλλά και η συμπεριφορά άλλων συνεκπαιδευόμενων που αντιμετωπίζουν το σχολείο ως χώρο γνωριμιών και "χαβαλέ" αποσπώντας έτσι την προσοχή άλλων εκπαιδευόμενων. Σε ό,τι αφορά τα εσωτερικά εμπόδια, παρατηρείται άγχος για τις σχολικές υποχρεώσεις, υπάρχει χαμηλή αυτοεκτίμηση που συνοδεύεται από το φόβο της γελοιοποίησης.

Τέλος, η έρευνα του Παπαδομανωλάκη (2017) για τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευόμενων στο Δ.Ι.Ε.Κ και στο ΣΔΕ Ρεθύμνου το σχολικό έτος 2016-2017 επιβεβαιώνει την επιθυμία για επαγγελματική αποκατάσταση, την απόκτηση τίτλου, τον εμπλουτισμό των γνώσεων με μηδενικό κόστος, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου ως βασικών κινήτρων συμμετοχής. Αντιστοίχως

αναμενόμενα, βάσει βιβλιογραφίας, είναι τα εμπόδια που καταγράφηκαν: μη επαρκής πληροφόρηση για το περιεχόμενο του προγράμματος, έλλειψη χρόνου, η γεωγραφική απόσταση, η ανάγκη για προσαρμοσμένο περιεχόμενο του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του ΣΔΕ.

Η Δράκου (2008) μελετώντας τα κίνητρα και τα εμπόδια των ενηλίκων για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης χρησιμοποίησε ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε δείγμα 69 ατόμων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τα κίνητρα που σχετίζονται με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά. Σ' αυτά περιλαμβάνονται η ικανοποίηση προσωπικών ενδιαφερόντων, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε διάφορα αντικείμενα, η προσωπική ικανοποίηση. Λιγότερο σημαντικά αναδείχτηκαν τα κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη, για κοινωνικές επαφές, για βελτίωση του βιογραφικού και απόκτηση πιστοποιητικού. Αναφορικά με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συνάντησαν οι ερωτώμενοι κατά τη συμμετοχή τους στα προγράμματα επιμόρφωσης αυτά που κυριάρχησαν ήταν το εξοντωτικό ωράριο που συνολικά έπρεπε να ακολουθήσουν στη διάρκεια της ημέρας, η κακή οργάνωση του προγράμματος και η οικονομική επιβάρυνση για την παρακολούθησή του, οι υπερβολικές εκπαιδευτικές υποχρεώσεις. Σε μικρότερο βαθμό ανασταλτικά λειτούργησαν ο φόβος της αξιολόγησης και η έλλειψη ικανοτήτων εκ μέρους τους για την ολοκλήρωση του προγράμματος.

ΜΕΡΟΣ Β – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η Μεθοδολογία έρευνας που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Η μεθοδολογία χωρίζεται στους τομείς:

- Ερευνητικοί σκοποί-ερωτήματα
- Σχεδιασμός Έρευνας
- Πληθυσμός-Δείγμα
- Διαδικασία-Μέθοδος συλλογής Δεδομένων
- Εργαλεία Ανάλυσης
- Ηθικά ζητήματα
- Αξιοπιστία δεδομένων
- Περιορισμοί έρευνας

3.1 Ερευνητικοί σκοποί-ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευόμενων ενηλίκων σχετικά με το Σ.Δ.Ε. Συγκεκριμένα, μελετώνται οι στάσεις των εκπαιδευόμενων στο Σ.Δ.Ε., τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής. Επιπλέον, σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθούν οι δημογραφικές ομάδες των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, που αντιμετωπίζουν θετικά τα προγράμματα εκπαίδευσης. Τέλος, η διερεύνηση της σχέσης των στάσεων με τα εμπόδια και τα κίνητρα. Με βάση τους σκοπούς της μελέτης, διατυπώνονται παρακάτω τα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος/α η στάση, τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε.;
- Ποια η επίδραση των δημογραφικών στην στάση, στα κίνητρα και στα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε.;
- Πως σχετίζονται η στάση, τα κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε. μεταξύ τους;

3.2 Σχεδιασμός έρευνας

Πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική έρευνα λόγω μεγάλου μεγέθους δείγματος (N=48). Επιπλέον, με βάση τους σκοπούς της μελέτης ήταν αναγκαία η διερεύνηση της σχέσης των μεταβλητών (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Γενικότερα, οι ποσοτικές έρευνες έχουν την δυνατότητα αποθήκευσης μεγάλου όγκου δεδομένων, μελετάνε με μαθηματικό τρόπο τα φαινόμενα (Muijs, 2010) και προσπαθούν να καταλήξουν σε αντικειμενικά συμπεράσματα, εφόσον το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (Fowler, 2014). Τέλος, η παρούσα έρευνα είναι πρωτογενής, δηλαδή συλλέχτηκαν πρωτότυπα δεδομένα (Jones, 2010), με σκοπό να ανακαλυφθεί κάτι νέο (Lowe, 2011).

3.3. Πληθυσμός -Δείγμα

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευόμενους ενήλικες που αποτελούν τον πληθυσμό της μελέτης. Αναφορικά με το δείγμα αυτό αποτελούνταν από 48 ενήλικες εκπαιδευόμενους, στην πλειοψηφία τους Έλληνες, ηλικίας 31-50 ετών και μέτριας οικονομικής κατάστασης. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ήταν άνεργοι, έγγαμοι με δύο ή περισσότερα παιδιά. Ωστόσο το 40% δήλωσε πως έχει περισσότερα από 15 έτη προϋπηρεσίας σε κάποια δουλειά.

3.4 Διαδικασία-Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχτηκαν με χρήση ερωτηματολογίου από εκπαιδευόμενους. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει 54 ερωτήσεις και αποτελείται από 4 ενότητες. Η 1η ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία και περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις, ενώ η 2η στις στάσεις με 2 ερωτήσεις. Η 3η ενότητα αναφέρεται στα κίνητρα και περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις, εκ των οποίων 6 αναφέρονται στα κίνητρα εργασίας, 3 στα κίνητρα εκπαίδευσης, 6 στα κίνητρα προσωπικών στόχων και 6 στα κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης. Τέλος, η 4η ενότητα αναφέρεται στα εμπόδια και περιλαμβάνει 23 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 6 αναφέρονται στα εμπόδια κατάστασης, οι 12 στα εμπόδια προγράμματος και οι 5 στα εμπόδια διάθεσης. Οι ερωτήσεις των στάσεων, κινήτρων και εμποδίων είναι τύπου πενταβάθμιας κλίμακας Likert από το 1-5 όπου η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Καθόλου», η 2 την «Λίγο», η 3 την «Μέτρια», η 4 την «Αρκετά» και η 5 την «Πολύ». Τα δεδομένα συλλέχτηκαν στο χώρο του Σ.Δ.Ε Λαμίας και η διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 15 λεπτά.

3.5 Εργαλεία ανάλυσης

Τα δεδομένα αποδελτιώθηκαν σε βάση δεδομένων του Microsoft Office Excel 2016 και στην συνέχεια αναλύθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS 24. Η ανάλυση χωρίστηκε στην Περιγραφική και την Επαγωγική Στατιστική.

Στην Περιγραφική Στατιστική παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Για τις ποιοτικές μεταβλητές της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποσοστά και συχνότητες ενώ για τις ποσοτικές μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις.

Στην Επαγωγική Στατιστική μελετήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιώντας τους παράγοντες της έρευνας οι οποίοι δημιουργήθηκαν χρησιμοποιώντας την μέση τιμή των ερωτήσεων. Η περιγραφική μελέτη των παραγόντων έγινε με χρήση της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης. Λόγω μικρού μεγέθους δείγματος, ο ερευνητής επέλεξε μη παραμετρικούς ελέγχους για διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεταβλητών. Για έλεγχο εξάρτησης ποσοτικής μεταβλητής με διχοτομική ποιοτική μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney. Ομοίως για έλεγχο εξάρτησης ποσοτικής μεταβλητής με ποιοτική μεταβλητή 3 ή περισσότερων κατηγοριών χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis. Η αρχική υπόθεση των μη παραμετρικών ελέγχων είναι ότι τα δείγματα που δημιουργούνται προέρχονται από τον ίδιο

πληθυσμό (δείγματα ανεξάρτητα) και η εναλλακτική ότι προέρχονται από διαφορετικούς πληθυσμούς (δείγματα εξαρτημένα). Επιπλέον για έλεγχο κανονικότητας ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το Shapiro Wilk test. Η αρχική υπόθεση είναι ότι οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή και η εναλλακτική ότι δεν την ακολουθούν. Επειδή η κανονικότητα δεν ικανοποιήθηκε για εύρεση συσχετίσεων μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Γενικότερα, ο συντελεστής συσχέτισης Spearman προσπαθεί να εντοπίσει γραμμικές συσχετίσεις μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών μη κανονικών. Οι τιμές του συντελεστή είναι στο διάστημα [-1,1], όπου τιμές κοντά στο 1 υποδηλώνουν έντονη θετική συσχέτιση, τιμές κοντά στο -1 έντονη αρνητική, ενώ τιμές κοντά στο 0 απουσία συσχέτισης. Η αρχική υπόθεση του ελέγχου είναι ότι οι μεταβλητές δεν εμφανίζουν γραμμική συσχέτιση και η εναλλακτική ότι είναι γραμμικά συσχετισμένες (Κολυβά-Μαχαίρα & Μπόρα-Σέντα, 1998). Η στάθμη σημαντικότητας σε όλα τα τεστ ορίστηκε στο 5%. Η αρχική υπόθεση έγινε δεκτή όταν $p\text{-value} \geq 0,05$ ενώ απορρίφθηκε όταν $p\text{-value} < 0,05$ (Σιώμοκος & Μαύρος, 2008).

3.6 Ηθικά ζητήματα

Τα ηθικά ζητήματα και τα θέματα ηθικής δεοντολογίας που αφορούν την ψυχολογία των ερωτηθέντων είναι απαραίτητα να ληφθούν υπόψη από τον ερευνητή (Koocher, & Keith-Spiegel, 1998). Οι κανόνες που τηρήθηκαν ήταν οι παρακάτω:

- Ο ερευνητής πριν πραγματοποιήσει την έρευνα ζήτησε την άδεια από τον ιδρυματικό φορέα και τον επόπτη, προκειμένου η έρευνα να χαρακτηριστεί χρήσιμη και ωφέλιμη.
- Οι συμμετέχοντες πριν συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια ενημερώθηκαν για τους ερευνητικούς στόχους, την διαδικασία, ότι η συμμετοχή τους είναι ανώνυμη, εθελοντική και ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς λόγους.
- Έγινε ξεκάθαρα κατανοητό στους συμμετέχοντες ότι μπορούν να αποχωρήσουν από την έρευνα όποτε και αν το θελήσουν, ή και η διαγραφή των απαντήσεων τους μετά το πέρας της διαδικασίας

3.7 Αξιοπιστία δεδομένων

Η αξιοπιστία των δεδομένων ελέγχθηκε με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha για κάθε υποενότητα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις τύπου Likert. Γενικότερα, τιμές του συντελεστή άνω του 0,6 θεωρούνται ικανοποιητικές (Nunnally & Bernstein, 1994). Οι παράγοντες της παρούσας έρευνας είχαν αξιοπιστία άνω του 0,7.

3.8 Περιορισμοί-Προβλήματα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας, ήταν σχετικά μικρό για διεξαγωγή παραμετρικών ελέγχων. Επίσης, λόγω του ότι η έρευνα αφορούσε μόνο το Σ.Δ.Ε. Λαμίας, προτείνεται μελλοντική έρευνα με περισσότερους συμμετέχοντες από διαφορετικά Σ.Δ.Ε.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

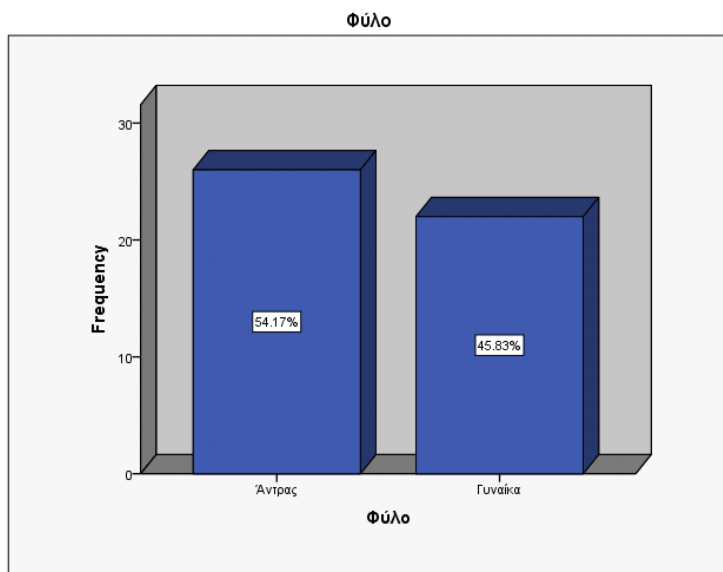
4.1 Περιγραφική Στατιστική

4.1.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

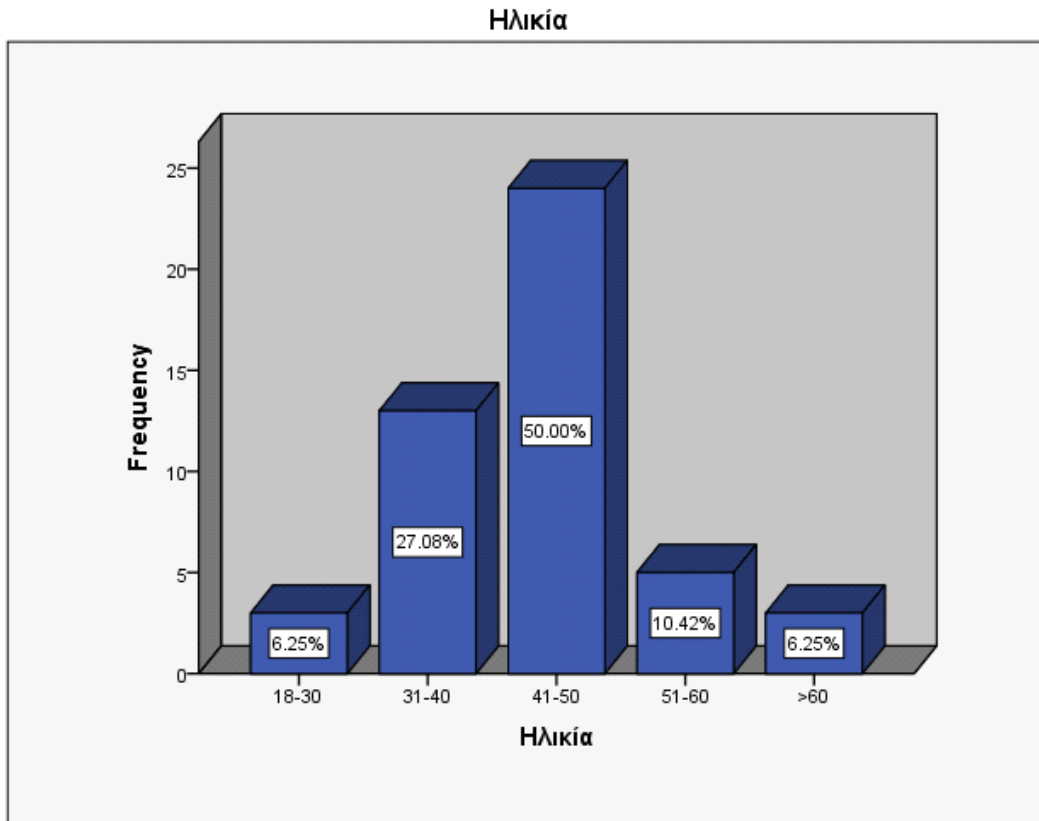
Οι Πίνακες 1 (και τα Γραφήματα 1-8) παρουσιάζουν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος το οποίο αποτελούνταν από 48 εκπαιδευόμενους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το 54,17% (N=26) των συμμετεχόντων είναι άντρες και το 45,83% (N=22) γυναίκες. Σχετικά με την ηλικία, το 50% (N=24) είναι 41-50 ετών, το 27,08% (N=13) 31-40 ετών, το 10,42% (N=5) 51-60 ετών, το 6,25% (N=3) των ερωτηθέντων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 18-30 ενώ το ίδιο ποσοστό συγκεντρώνουν και τα άτομα άνω των 60. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, το 87,50% (N=42) είναι παντρεμένοι, το 10,42% (N=5) δήλωσε πως δεν έχει παντρευτεί, και μόλις το 2,08% (N=1) είναι διαζευγμένοι. Σχετικά με τον αριθμό των παιδιών που έχουν στην οικογένειά τους οι ερωτηθέντες, το 45,65% (N=21) ανέφερε ότι έχει δύο παιδιά, το 21,74% (N=10) τρία ή περισσότερα παιδιά, το 19,57% (N=9) ένα παιδί και το 13,04% (N=6) απάντησε πως δεν έχει παιδιά. Σχετικά με την εργασιακή κατάσταση, το 62,50% (N=30) των εκπαιδευόμενων είναι άνεργοι, το 18,75% (N=9) ιδιωτικοί υπάλληλοι, το 10,42% αυτοαπασχολούμενοι, το 4,17% (N=2) είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ το ίδιο ποσοστό συγκέντρωσαν και οι συνταξιούχοι. Όσον αφορά την εργασιακή προϋπηρεσία το 42,11% (N=16) δήλωσαν περισσότερα από 15 χρόνια, το 31,58% (N=12) 6-10 χρόνια, το 18,42% (N=7) έως 5 χρόνια και το 7,89% (N=3) 11-15 χρόνια. Αναφορικά με την οικονομική κατάσταση, το 71,74% (N=33) την χαρακτήρισε μέτρια, το 15,22% κακή, το 10,87% (N=5) καλή και μόλις το 2,17% (N=1) των ερωτηθέντων δήλωσε πως βρίσκεται σε πολύ καλή οικονομική κατάσταση. Τέλος ως επί το πλείστον το 81,25% (N=39) έχει ελληνική υπηκοότητα και το 9% (N=9) έχει κάποια άλλη.

Πίνακας 1: Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία δείγματος

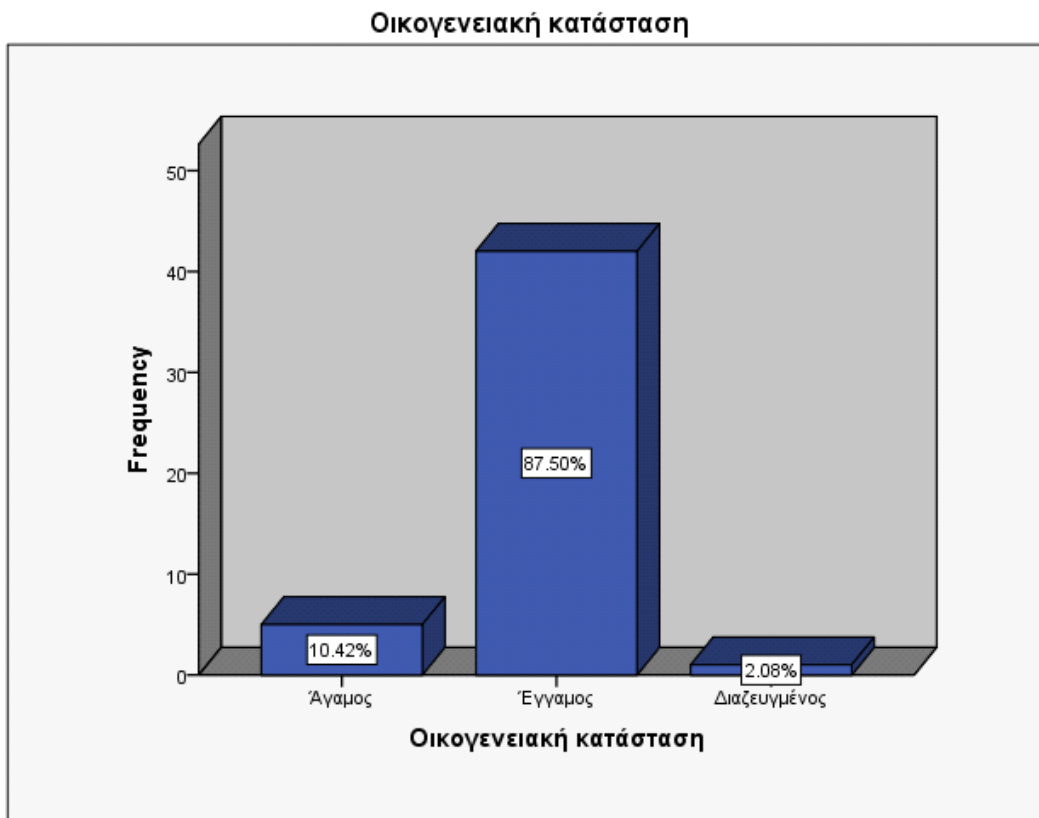
Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Φύλο	Άντρας	26	54,17
	Γυναίκα	22	45,83
Ηλικία	18-30	3	6,25
	31-40	13	27,08
	41-50	24	50,00
	51-60	5	10,42
	> 60	3	6,25
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	5	10,42
	Έγγαμος	42	87,50
	Διαζευγμένος	1	2,08
	Χήρος	0	0
Αριθμός παιδιών	0	6	13,04
	1	9	19,57
	2	21	45,65
	≥3	10	21,74
Εργασιακή κατάσταση	Άνεργος	30	62,50
	Ιδιωτικός υπάλληλος	9	18,75
	Δημόσιος υπάλληλος	2	4,17
	Αυτοαπασχολούμενος	5	10,42
Εργασιακή προϋπηρεσία	0-5	7	18,42
	6-10	12	31,58
	11-15	3	7,89
	>15	16	42,11
Οικονομική κατάσταση	Πολύ καλή	1	2,17
	Καλή	5	10,87
	Μέτρια	33	71,74
	Κακή	7	15,22
Υπηκοότητα	Ελληνική	39	81,25
	Άλλη	9	18,75



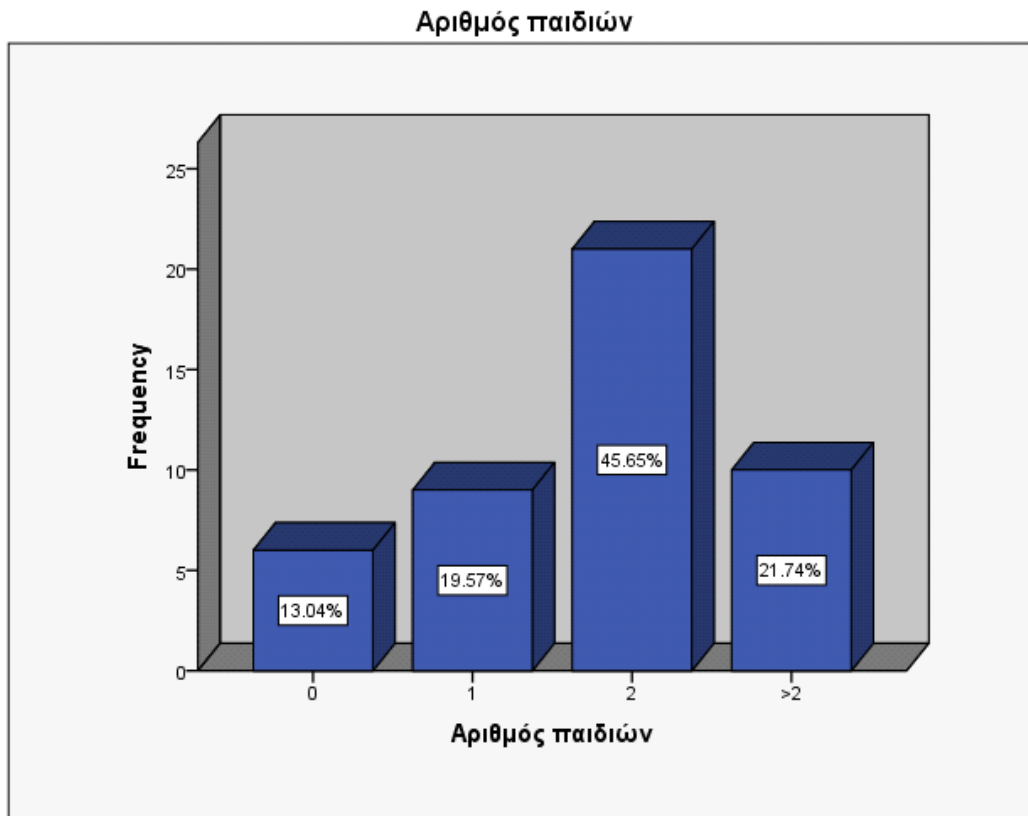
Γράφημα 1: Φύλο



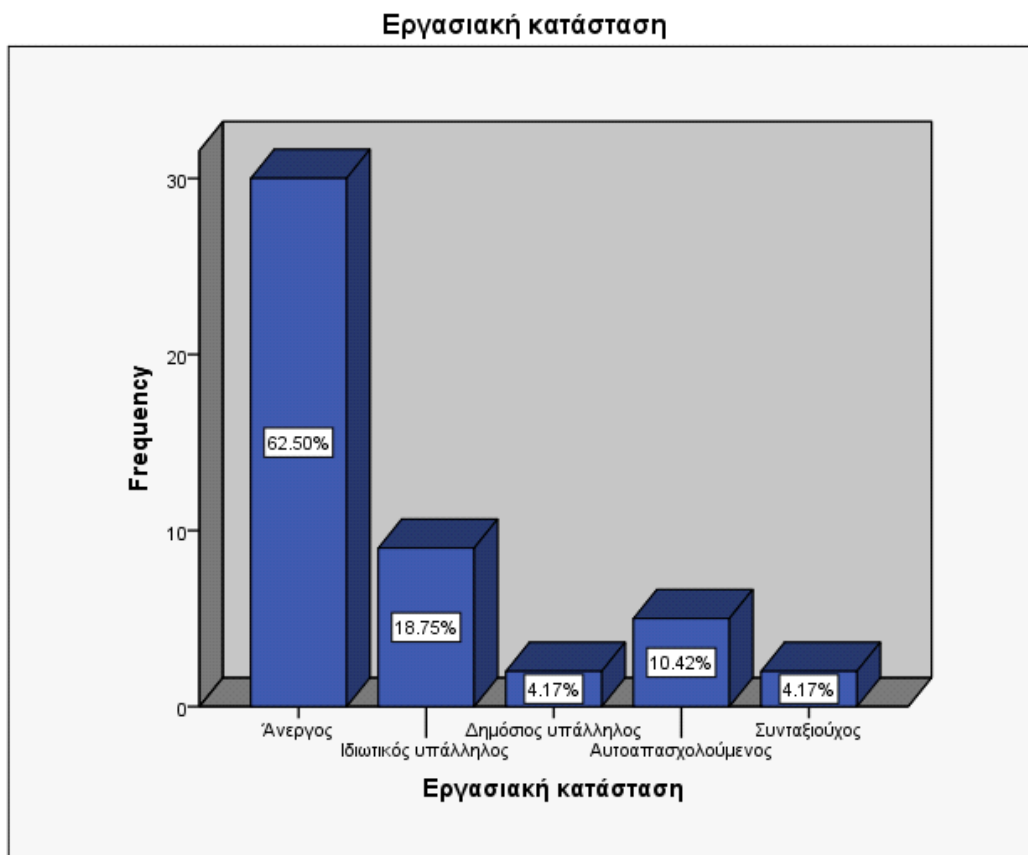
Γράφημα 2: Ηλικία



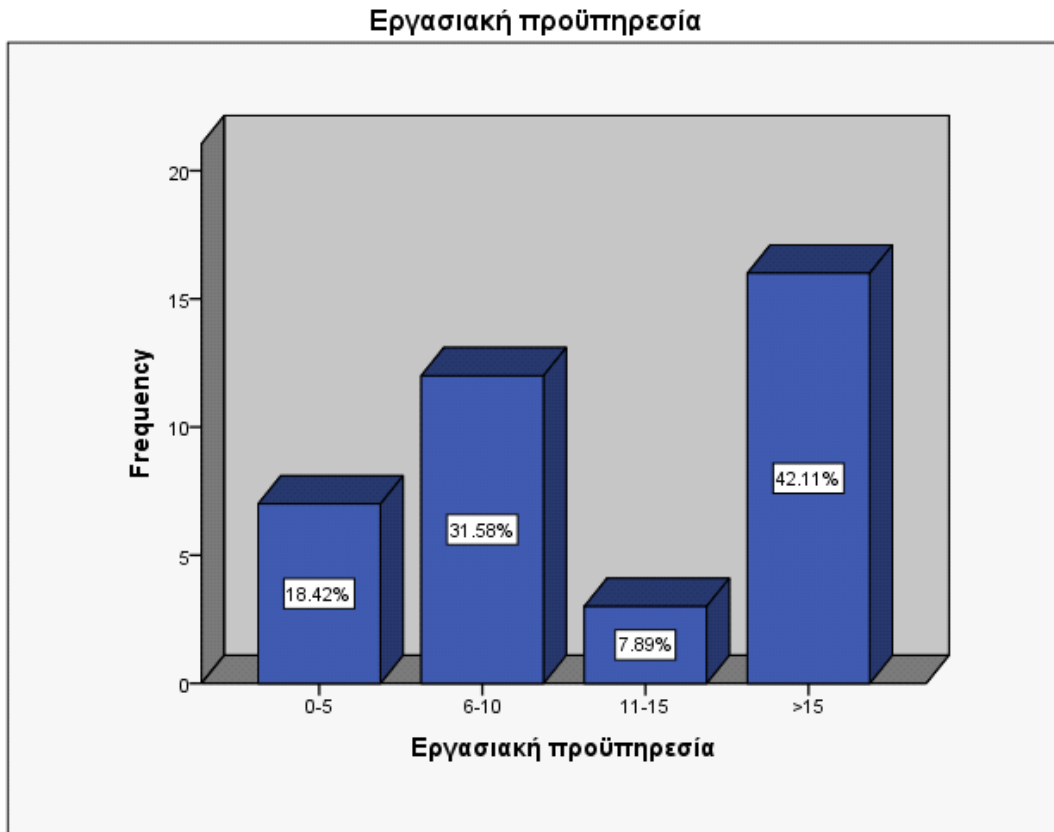
Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση



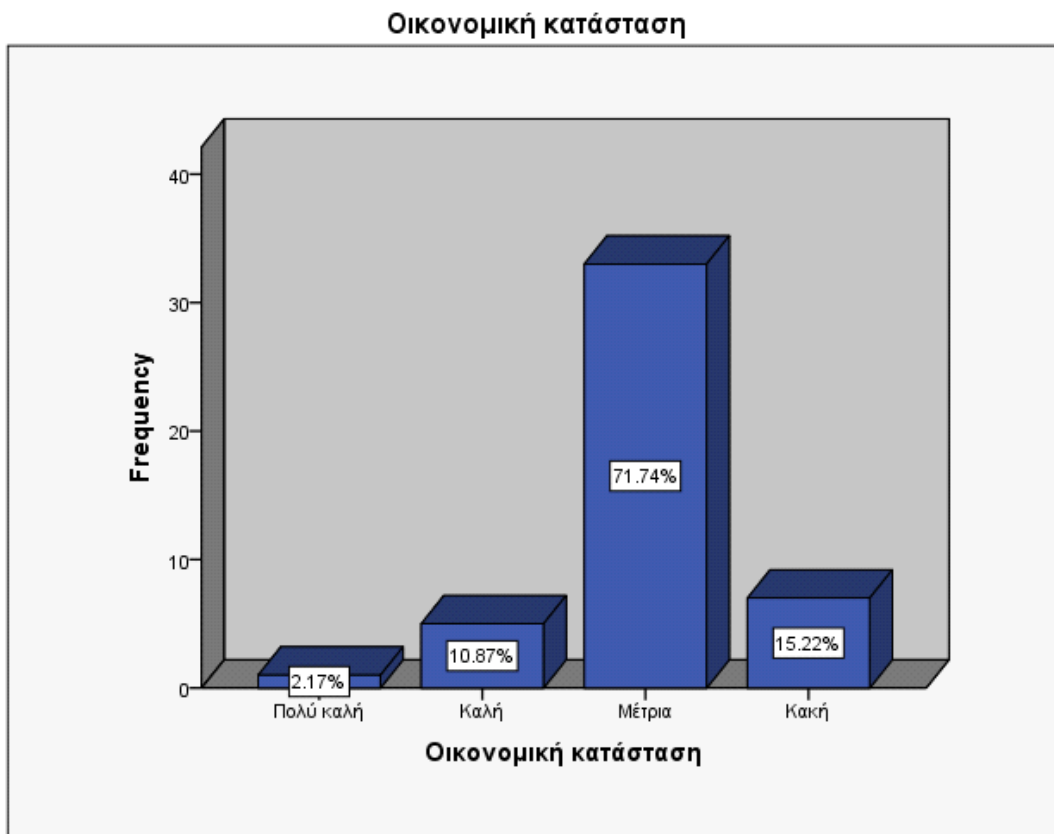
Γράφημα 4: Αριθμός παιδιών



Γράφημα 5: Εργασιακή κατάσταση

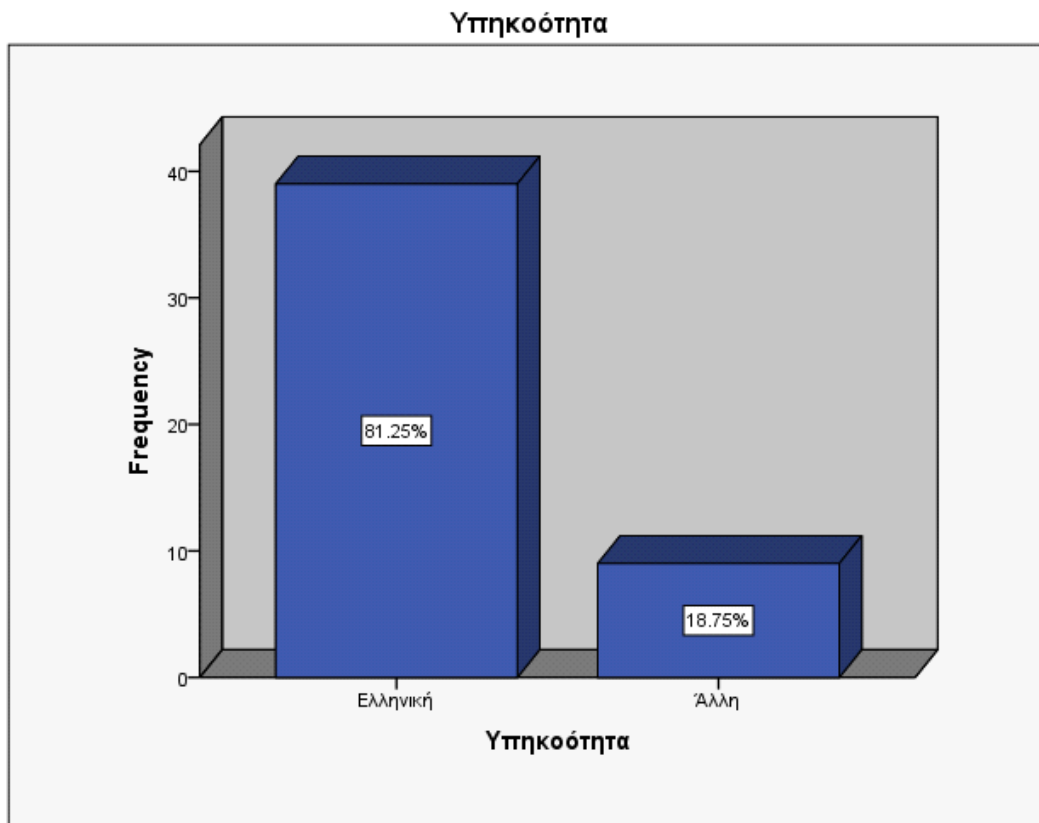


Γράφημα 6: Εργασιακή προϋπηρεσία



Γράφημα 7: Οικονομική κατάσταση

Γράφημα 8: Υπηκοότητα



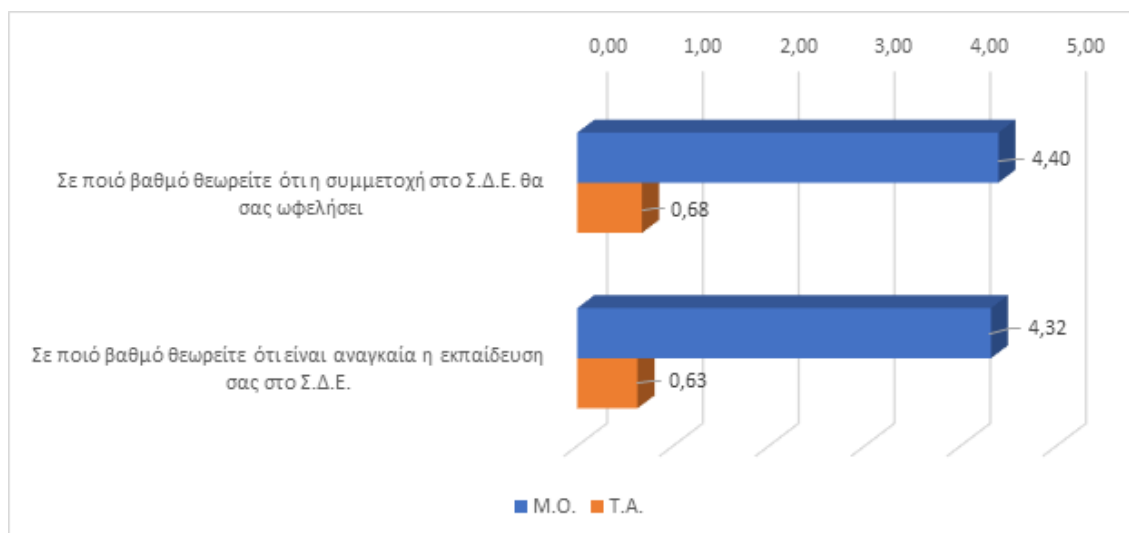
4.1.2 Στάσεις για την συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε.

Ο Πίνακας 2 (και το Γράφημα 9) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τη στάση τους για την συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε.. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες θεωρούν έως θεωρούν πολύ, ότι η συμμετοχή τους στο Σ.Δ.Ε. θα τους ωφελήσει (Μ.Ο. = 4,40), καθώς επίσης ότι είναι αναγκαία η εκπαίδευση τους στο Σ.Δ.Ε. (Μ.Ο. = 4,32). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,63, 0,68].

Πίνακας 2: Στάσεις για την συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε.

Στάσεις για την συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Σε ποίο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε. θα σας ωφελήσει	4,40	0,68
Σε ποίο βαθμό θεωρείτε ότι είναι αναγκαία η εκπαίδευση σας στο Σ.Δ.Ε.	4,32	0,63



Γράφημα 9: Στάσεις για την συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε.

4.1.3 Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.

4.1.3.1. Κίνητρα εργασίας

Ο Πίνακας 3 (και το Γράφημα 10) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για τα εργασιακά κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ).

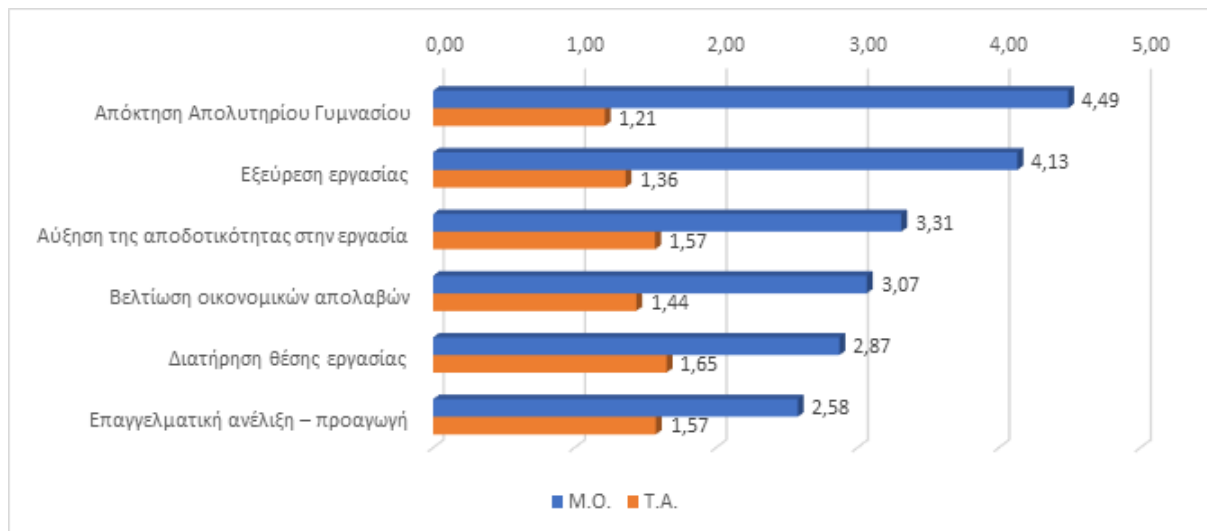
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες συμφωνούν αρκετά έως πολύ ότι τα κίνητρα συμμετοχής τους στο Σ.Δ.Ε. είναι για την απόκτηση απολυτηρίου γυμνασίου (Μ.Ο.=4,49), και συμφωνούν αρκετά ότι υπάρχει κίνητρο για την εξεύρεση εργασίας (Μ.Ο.=4,13).

Ακόμη, ουδετερότητα παρατηρήθηκε σχετικά με την άποψη πως υπάρχουν κίνητρα αύξησης της εργασιακής αποδοτικότητας (Μ.Ο.=3,31), βελτίωσης οικονομικών απολαβών (Μ.Ο.=3,07) και διατήρησης θέσης εργασίας (Μ.Ο.=2,87).

Τέλος, συμφώνησαν μέτρια έως λίγο ότι υπάρχουν κίνητρα επαγγελματικής ανέλιξης-προαγωγής (Μ.Ο.=2,58) για την συμμετοχής τους σε Σ.Δ.Ε.. Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,21, 1,65].

Πίνακας 3: *Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Κίνητρα εργασίας*

Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Κίνητρα εργασίας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Απόκτηση Απολυτηρίου Γυμνασίου	4,49	1,21
Εξεύρεση εργασίας	4,13	1,36
Αύξηση της αποδοτικότητας στην εργασία	3,31	1,57
Βελτίωση οικονομικών απολαβών	3,07	1,44
Διατήρηση θέσης εργασίας	2,87	1,65
Επαγγελματική ανέλιξη – προαγωγή	2,58	1,57



Γράφημα 10: Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Κίνητρα εργασίας

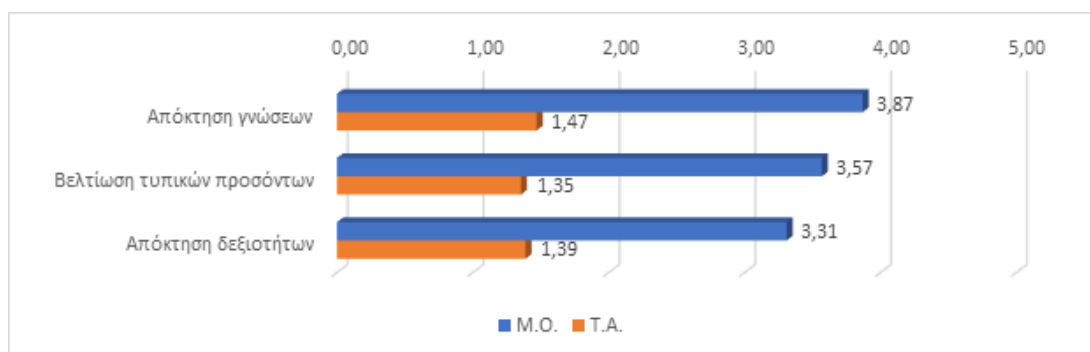
4.1.3.2 Κίνητρα εκπαίδευσης

Ο Πίνακας 4 (και το Γράφημα 11) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για τα κίνητρα εκπαίδευσης της συμμετοχής τους στο Σ.Δ.Ε.. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες θεωρούν αρκετά ότι τα κίνητρα εκπαίδευσης τους για την συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε. είναι κίνητρα για την απόκτηση γνώσεων (Μ.Ο.=3,87) και μέτρια έως αρκετά ότι υπάρχουν κίνητρα βελτίωσης τυπικών προσόντων (Μ.Ο.=3,57). Ουδετερότητα παρατηρήθηκε σχετικά με την άποψη πως υπάρχουν κίνητρα απόκτησης δεξιοτήτων (Μ.Ο.=3,31). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,35, 1,47].

Πίνακας 4:Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Κίνητρα εκπαίδευσης

Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Κίνητρα εκπαίδευσης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Απόκτηση γνώσεων	3,87	1,47
Βελτίωση τυπικών προσόντων	3,57	1,35
Απόκτηση δεξιοτήτων	3,31	1,39



Γράφημα 11:Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Κίνητρα εκπαίδευσης

4.1.3.3 Κίνητρα προσωπικών στόχων

Ο Πίνακας 5 (και το Γράφημα 12) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για τα κίνητρα προσωπικών στόχων της συμμετοχής τους στο Σ.Δ.Ε.. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ).

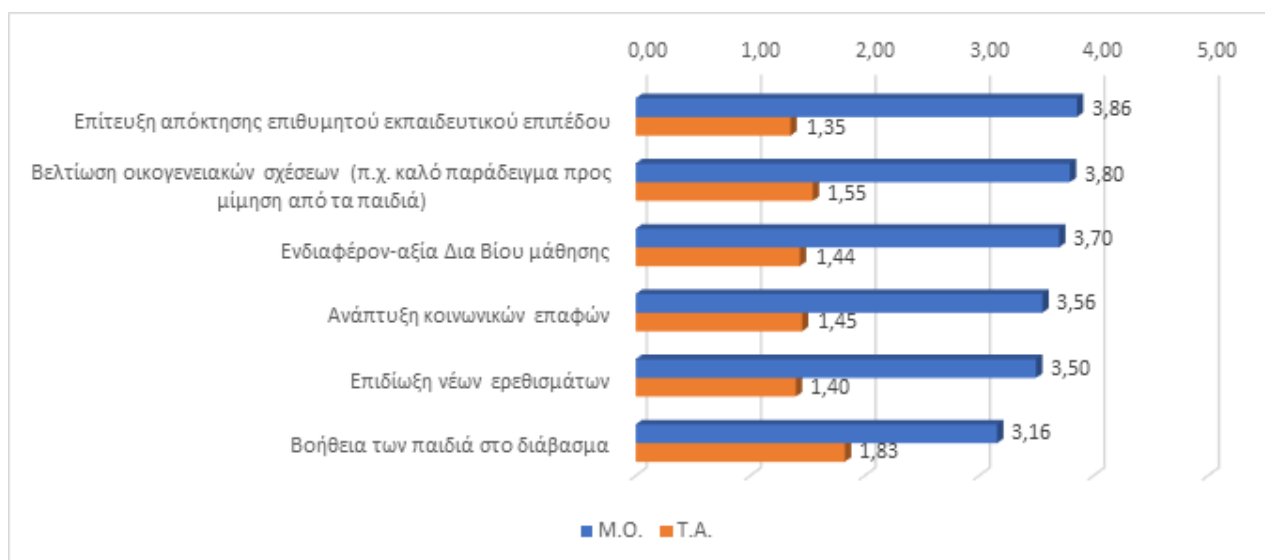
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες θεωρούν αρκετά ότι τα κίνητρα προσωπικών στόχων για την συμμετοχή τους στο Σ.Δ.Ε. αφορούν την επίτευξη απόκτησης επιθυμητού εκπαιδευτικού επιπέδου (Μ.Ο. = 3,86), την βελτίωση οικογενειακών σχέσεων (π.χ. καλό παράδειγμα προς μίμηση από τα παιδιά) (Μ.Ο. = 3,80) και το ενδιαφέρον-αξία Δια Βίου μάθησης (Μ.Ο. = 3,70).

Επίσης θεωρούν μέτρια έως αρκετά ότι οι προσωπικοί στόχοι συμμετοχής τους οφείλονται σε κίνητρα ανάπτυξης κοινωνικών επαφών (Μ.Ο. = 3,56) και επιδίωξης νέων ερεθισμάτων (Μ.Ο.= 3,50).

Τέλος, ουδετερότητα παρατηρήθηκε στην άποψη ότι υπάρχουν κίνητρα για να βοηθούν τα παιδιά στο διάβασμα (Μ.Ο.= 3,16). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,35, 1,83].

Πίνακας 5: *Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Κίνητρα προσωπικών στόχων*

Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Κίνητρα προσωπικών στόχων	Μ.Ο.	Τ.Α.
Επίτευξη απόκτησης επιθυμητού εκπαιδευτικού επιπέδου	3,86	1,35
Βελτίωση οικογενειακών σχέσεων (π.χ. καλό παράδειγμα προς μίμηση από τα παιδιά)	3,80	1,55
Ενδιαφέρον-αξία Δια Βίου μάθησης	3,70	1,44
Ανάπτυξη κοινωνικών επαφών	3,56	1,45
Επιδίωξη νέων ερεθισμάτων	3,50	1,40
Βοήθεια των παιδιά στο διάβασμα	3,16	1,83



Γράφημα 12. Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Κίνητρα προσωπικών στόχων

4.1.3.4 Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης

Ο Πίνακας 6 (και το Γράφημα 13) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για τα κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης για την συμμετοχή τους στο Σ.Δ.Ε.. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ).

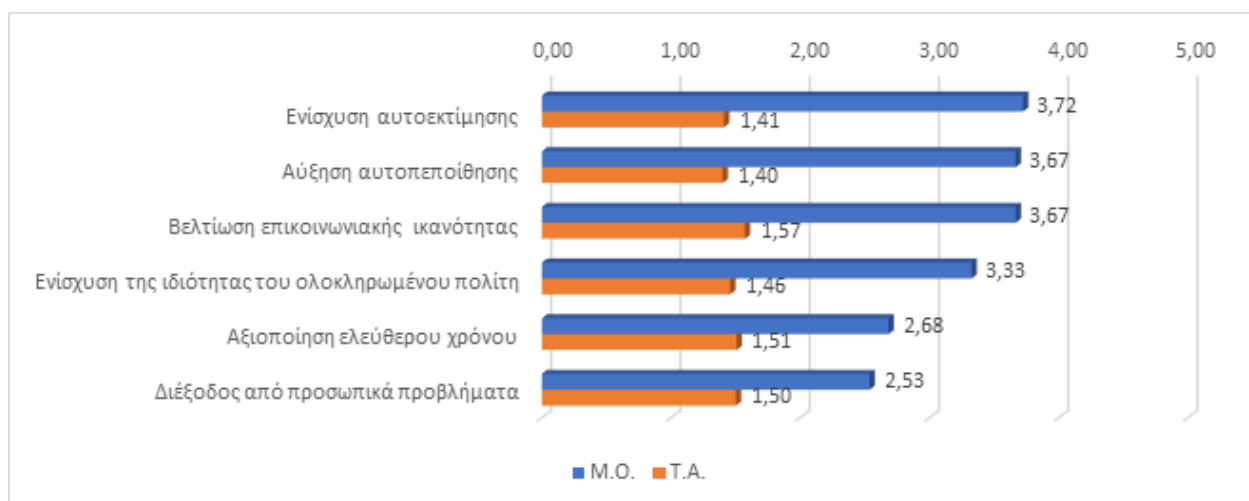
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες θεωρούν αρκετά ότι τα κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης είναι κίνητρα για την ενίσχυση αυτοεκτίμησης (Μ.Ο. = 3,72), την αύξηση αυτοπεποίθησης (Μ.Ο. = 3,67) και την βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας (Μ.Ο. = 3,67).

Επίσης έμειναν ουδέτεροι σχετικά με την άποψη ότι τα κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης είναι κίνητρα για την ενίσχυση της ιδιότητας του ολοκληρωμένου πολίτη (Μ.Ο. = 3,33) και την αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου (Μ.Ο. = 2,68).

Τέλος θεωρούν λίγο έως μέτρια ότι είναι κίνητρα για την διέξοδό τους από προσωπικά προβλήματα (Μ.Ο. = 2,53). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,40, 1,57].

Πίνακας 6:Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης

Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ενίσχυση αυτοεκτίμησης	3,72	1,41
Αύξηση αυτοπεποίθησης	3,67	1,40
Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας	3,67	1,57
Ενίσχυση της ιδιότητας του ολοκληρωμένου πολίτη	3,33	1,46
Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	2,68	1,51
Διέξοδος από προσωπικά προβλήματα	2,53	1,50



Γράφημα 13: Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης

4.1.4 Εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.

4.1.4.1 Εμπόδια κατάστασης

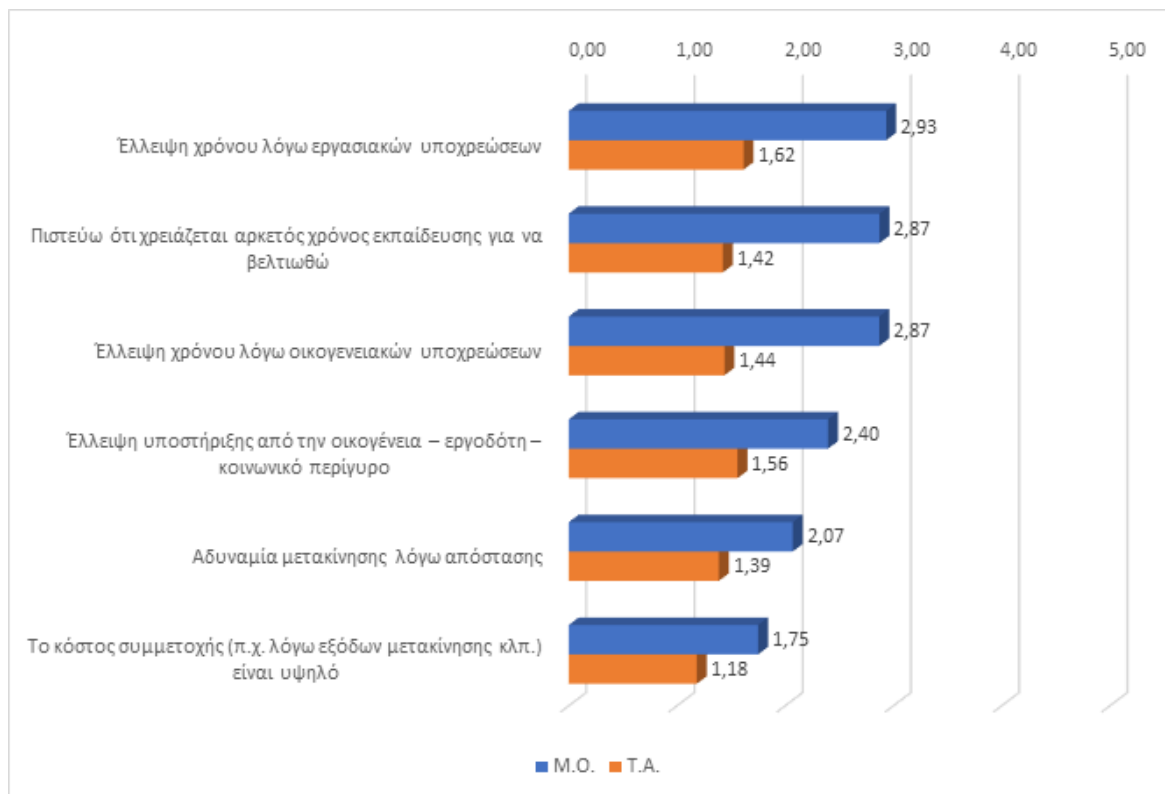
Ο Πίνακας 7 (και το Γράφημα 14) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για τα εμπόδια κατάστασης για την συμμετοχή τους στο Σ.Δ.Ε.. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες εξέφρασαν ουδετερότητα σχετικά με την άποψη ότι τα εμπόδια κατάστασης για την συμμετοχή τους στο Σ.Δ.Ε. οφείλονται στην έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων (Μ.Ο. = 2,93), ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος εκπαίδευσης για να βελτιωθούν (Μ.Ο. = 2,87) και στην έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων (Μ.Ο. = 2,87).

Επίσης θεωρούν λίγο έως μέτρια ότι τα εμπόδια κατάστασης οφείλονται στην έλλειψη υποστήριξης από την οικογένεια – εργοδότη – κοινωνικό περίγυρο (Μ.Ο. = 2,40) και λίγο ότι οφείλονται στην αδυναμία μετακίνησης λόγω απόστασης (Μ.Ο. = 2,07) και στο κόστος συμμετοχής (π.χ. λόγω εξόδων μετακίνησης κλπ.) είναι υψηλό (Μ.Ο. = 1,75). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,18, 1,62].

Πίνακας 7: *Εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.- Εμπόδια κατάστασης*

Εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.- Εμπόδια κατάστασης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων	2,93	1,62
Πιστεύω ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος εκπαίδευσης για να βελτιωθώ	2,87	1,42
Έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	2,87	1,44
Έλλειψη υποστήριξης από την οικογένεια – εργοδότη – κοινωνικό περίγυρο	2,40	1,56
Αδυναμία μετακίνησης λόγω απόστασης	2,07	1,39
Το κόστος συμμετοχής (π.χ. λόγω εξόδων μετακίνησης κλπ.) είναι υψηλό	1,75	1,18



Γράφημα 14. Εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.- Εμπόδια κατάστασης

4.1.4.2. Εμπόδια προγράμματος – Θεσμικά

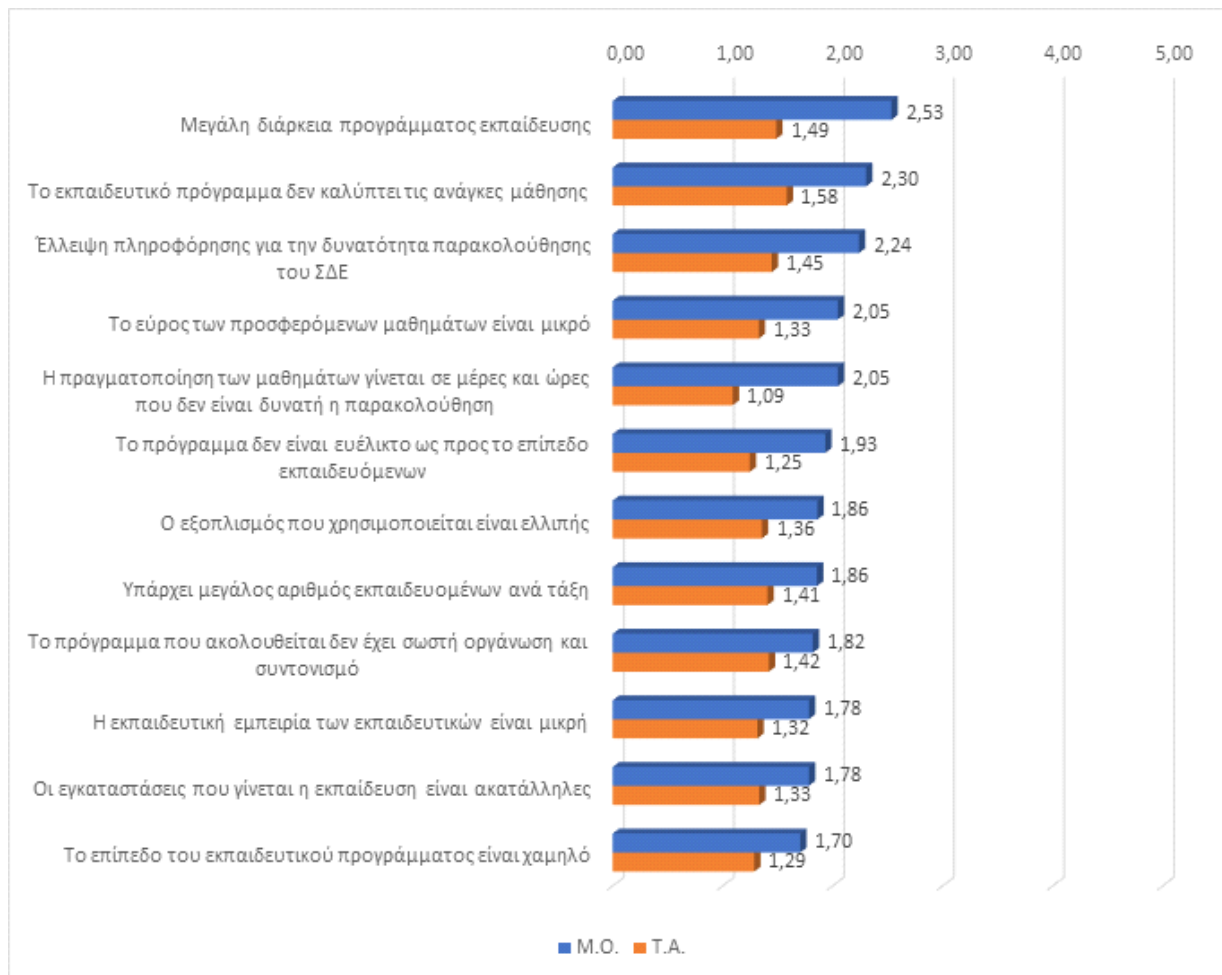
Ο Πίνακας 8 (και το Γράφημα 15) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για τα εμπόδια προγράμματος – θεσμικά για την συμμετοχή τους στο Σ.Δ.Ε.. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες θεωρούν λίγο έως μέτρια ότι τα θεσμικά εμπόδια αποτελούν η μεγάλη διάρκεια προγράμματος εκπαίδευσης (Μ.Ο. = 2,53).

Επιπλέον, θεωρούν λίγο ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν καλύπτει τις ανάγκες μάθησης (Μ.Ο. = 2,30), ότι υπάρχει έλλειψη πληροφόρησης για την δυνατότητα παρακολούθησης του ΣΔΕ (Μ.Ο. = 2,24), ότι το εύρος των προσφερόμενων μαθημάτων είναι μικρό (Μ.Ο. = 2,05), ότι η πραγματοποίηση των μαθημάτων γίνεται σε μέρες και ώρες που δεν είναι δυνατή η παρακολούθηση (Μ.Ο. = 2,05), ότι το πρόγραμμα δεν είναι ευέλικτο ως προς το επίπεδο εκπαιδευομένων (Μ.Ο. = 1,93), ότι ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται είναι ελλιπής (Μ.Ο. = 1,86), ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευομένων ανά τάξη (Μ.Ο. = 1,86), ότι το πρόγραμμα που ακολουθείται δεν έχει σωστή οργάνωση και συντονισμό (Μ.Ο. = 1,82), ότι η εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι μικρή (Μ.Ο. = 1,78), ότι οι εγκαταστάσεις που γίνεται η εκπαίδευση είναι ακατάλληλες (Μ.Ο. = 1,78) και ότι το επίπεδο του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι χαμηλό (Μ.Ο. = 1,70). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,09, 1,58].

Πίνακας 8: Εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.- Εμπόδια προγράμματος – Θεσμικά

Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Εμπόδια προγράμματος – Θεσμικά	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μεγάλη διάρκεια προγράμματος εκπαίδευσης	2,53	1,49
Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν καλύπτει τις ανάγκες μάθησης	2,30	1,58
Έλλειψη πληροφόρησης για την δυνατότητα παρακολούθησης του ΣΔΕ	2,24	1,45
Το εύρος των προσφερόμενων μαθημάτων είναι μικρό	2,05	1,33
Η πραγματοποίηση των μαθημάτων γίνεται σε μέρες και ώρες που δεν είναι δυνατή η παρακολούθηση	2,05	1,09
Το πρόγραμμα δεν είναι ευέλικτο ως προς το επίπεδο εκπαιδευομένων	1,93	1,25
Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται είναι ελλιπής	1,86	1,36
Υπάρχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευομένων ανά τάξη	1,86	1,41
Το πρόγραμμα που ακολουθείται δεν έχει σωστή οργάνωση και συντονισμό	1,82	1,42
Η εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι μικρή	1,78	1,32
Οι εγκαταστάσεις που γίνεται η εκπαίδευση είναι ακατάλληλες	1,78	1,33
Το επίπεδο του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι χαμηλό	1,70	1,29



Γράφημα 15: Εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.- Εμπόδια προγράμματος – Θεσμικά

4.1.4.3 Εμπόδια διάθεσης

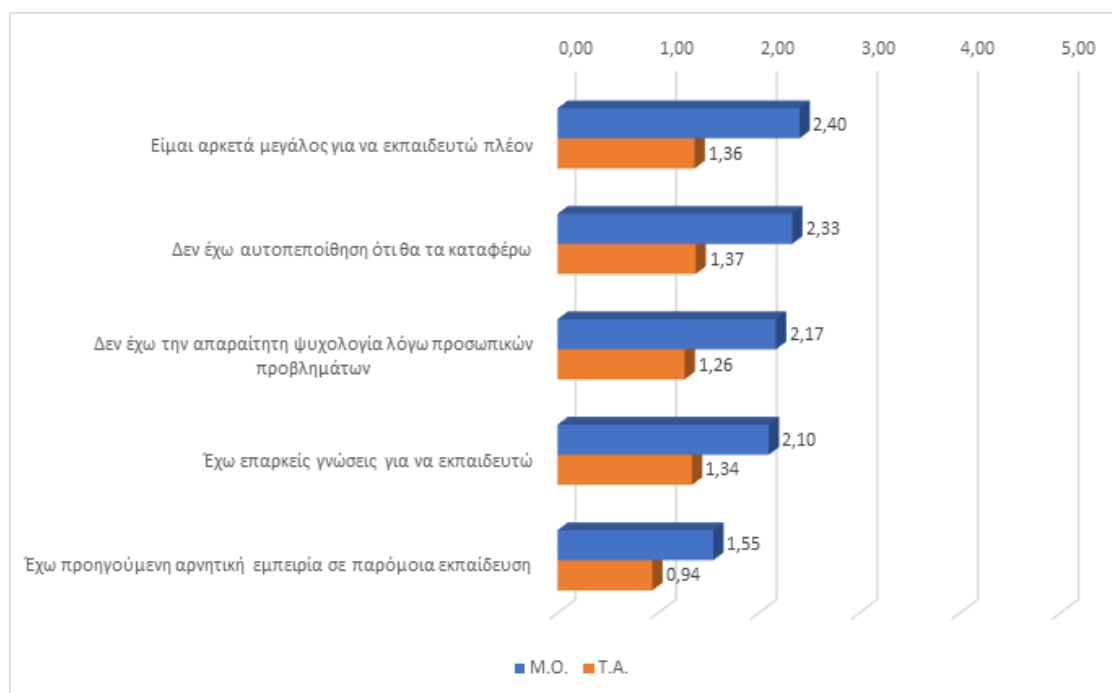
Ο Πίνακας 9 (και το Γράφημα 16) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για τα εμπόδια διάθεσης για την συμμετοχή τους στο Σ.Δ.Ε.. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες θεωρούν λίγο έως μέτρια ότι τα εμπόδια διάθεσης για την συμμετοχής τους σε Σ.Δ.Ε. οφείλονται στο ότι είναι αρκετά μεγάλοι για να εκπαιδευτούν πλέον (Μ.Ο. = 2,40). Επίσης θεωρούν λίγο ότι οφείλονται στο ότι δεν έχουν αυτοπεποίθηση ότι θα τα καταφέρνουν (Μ.Ο. = 2,33), ότι δεν έχουν την απαραίτητη ψυχολογία λόγω προσωπικών προβλημάτων (Μ.Ο. = 2,17) και ότι έχουν επαρκείς γνώσεις για να εκπαιδευτούν (Μ.Ο. = 2,10).

Τέλος θεωρούν καθόλου έως λίγο ότι τα εμπόδια διάθεσης οφείλονται στο ότι έχουν προηγούμενη αρνητική εμπειρία σε παρόμοια εκπαίδευση (Μ.Ο. = 1,55). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,94, 1,37].

Πίνακας 9: Εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Εμπόδια διάθεσης

Εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε. - Εμπόδια διάθεσης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Είμαι αρκετά μεγάλος για να εκπαιδευτώ πλέον	2,40	1,36
Δεν έχω αυτοπεποίθηση ότι θα τα καταφέρω	2,33	1,37
Δεν έχω την απαραίτητη ψυχολογία λόγω προσωπικών προβλημάτων	2,17	1,26
Έχω επαρκείς γνώσεις για να εκπαιδευτώ	2,10	1,34
Έχω προηγούμενη αρνητική εμπειρία σε παρόμοια εκπαίδευση	1,55	0,94



Γράφημα 16: Εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.- Εμπόδια διάθεσης

4.2 Επαγωγική Στατιστική

Στην ενότητα αυτή μελετώνται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες/α η στάση, τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε.;
2. Ποια η επίδραση των δημογραφικών στην στάση, στα κίνητρα και στα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε.;
3. Πως σχετίζονται η στάση, τα κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε. μεταξύ τους

Πριν την μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας για τις παράγοντες της στάσης, των κινήτρων και των εμποδίων για την συμμετοχή εκπαιδευόμενων ενηλίκων σε Σ.Δ.Ε.

4.2.1 Ανάλυση αξιοπιστίας και δημιουργία διαστάσεων

Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων της στάσης των κινήτρων και εμποδίων συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στην εκπαίδευση ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε.. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία αφού οι τιμές του Cronbach Alpha σε όλους τους παράγοντες είναι μεγαλύτερες από 0,6. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας για την «Στάση για την συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε.» είχε αξιοπιστία 0,87, ενώ σχετικά με τους παράγοντες για τα κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε., τα «Κίνητρα εργασίας» είχαν αξιοπιστία 0,80, τα «Κίνητρα εκπαίδευσης» 0,81, τα «Κίνητρα προσωπικών στόχων» 0,84 και τα «Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης» 0,86. Τέλος, για τους παράγοντες των εμποδίων συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε., τα «Εμπόδια κατάστασης» είχαν αξιοπιστία 0,80, τα «Εμπόδια προγράμματος-Θεσμικά» 0,91 και τα «Εμπόδια διάθεσης» 0,71.

Λόγω της ικανοποιητικής εσωτερικής αξιοπιστίας, σύμφωνα με τον Πίνακα 10, σε κάθε παράγοντα οι μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν με χρήση του αμερόληπτου εκτιμητή της μέσης τιμής. Όσον αφορά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων έγινε χρήση πενταβάθμιας κλίμακας από το 1-5 όπου για όλες τις διαστάσεις, η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Καθόλου», η 2 την «Λίγο», η 3 την «Μέτρια», η 4 την «Αρκετά» και η 5 την «Πολύ».

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας των διαστάσεων

Διαστάσεις για την συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε.	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach Alpha
Στάση για την συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε.	2	0,87
Διαστάσεις για τα κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach Alpha
Κίνητρα εργασίας	6	0,80
Κίνητρα εκπαίδευσης	3	0,81
Κίνητρα προσωπικών στόχων	6	0,84
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	6	0,86
Διαστάσεις για τα εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach Alpha
Εμπόδια κατάστασης	6	0,80

Εμπόδια προγράμματος – Θεσμικά	12	0,91
Εμπόδια διάθεσης	5	0,71

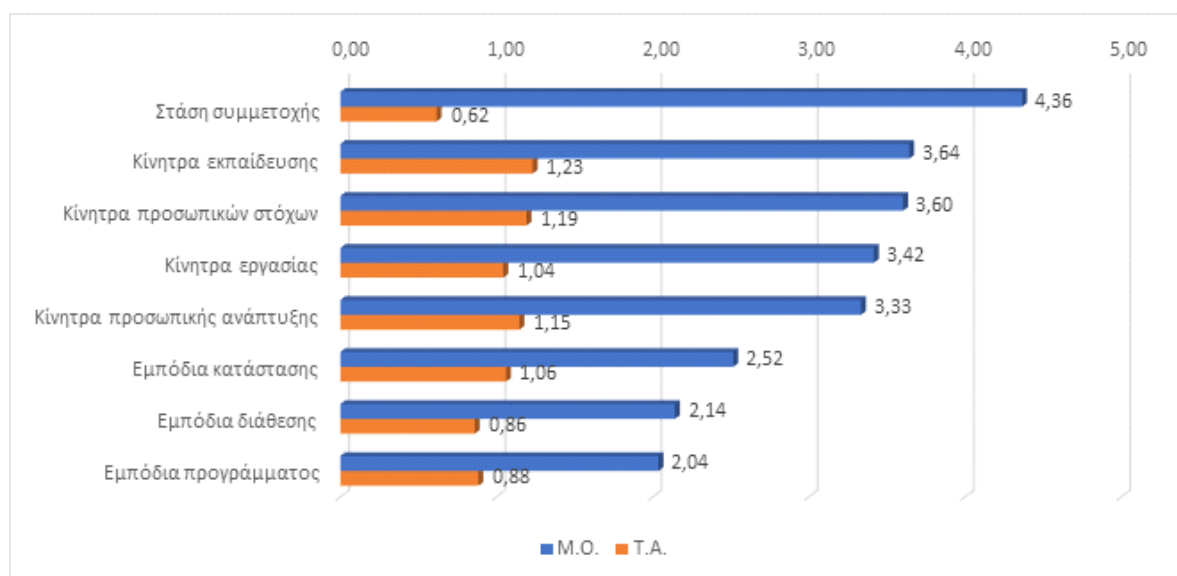
4.2.1.1 1^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποιες/α η στάση, τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε.;

Από τον Πίνακα 11 (και το Γράφημα 17) προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν αρκετά ότι θα ωφεληθούν από τη συμμετοχή τους στα Σ.Δ.Ε. (Μ.Ο.=4,36), αρκετά ότι τα κίνητρα συμμετοχής τους είναι εκπαιδευτικά (Μ.Ο.=3,64) και προσωπικών στόχων (Μ.Ο.=3,60). Ακόμη, θεωρούν μέτρια έως αρκετά ότι τα κίνητρα συμμετοχής αφορούν τα κίνητρα εργασίας (Μ.Ο.=3,42), ενώ ουδετερότητα παρατηρήθηκε ως προς τα κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης (Μ.Ο.=3,33). Τέλος, οι ερωτηθέντες θεωρούν λίγο έως μέτρια, ότι τα εμπόδια συμμετοχής στα Σ.Δ.Ε. είναι εμπόδια κατάστασης (Μ.Ο.=2,52) και λίγο, ότι υπάρχουν εμπόδια διάθεσης (Μ.Ο.=2,14) και θεσμικά εμπόδια προγράμματος (Μ.Ο.=2,04) που τους επηρεάζουν. Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,62, 1,23].

Πίνακας 11: Παράγοντες στάσης, κινήτρων και εμποδίων συμμετοχής σε Σ.Δ.Ε.

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Στάση συμμετοχής	4,36	0,62
Κίνητρα εκπαίδευσης	3,64	1,23
Κίνητρα προσωπικών στόχων	3,60	1,19
Κίνητρα εργασίας	3,42	1,04
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	3,33	1,15
Εμπόδια κατάστασης	2,52	1,06
Εμπόδια διάθεσης	2,14	0,86
Εμπόδια προγράμματος	2,04	0,88



Γράφημα 17: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση παραγόντων στάσης, κινήτρων και εμποδίων συμμετοχής σε Σ.Δ.Ε.

4.2.1.2 2^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια η επίδραση των δημογραφικών στην στάση, στα κίνητρα και στα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε.;

Φύλο

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney των παραγόντων με το φύλο όπου δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p > 0,05$).

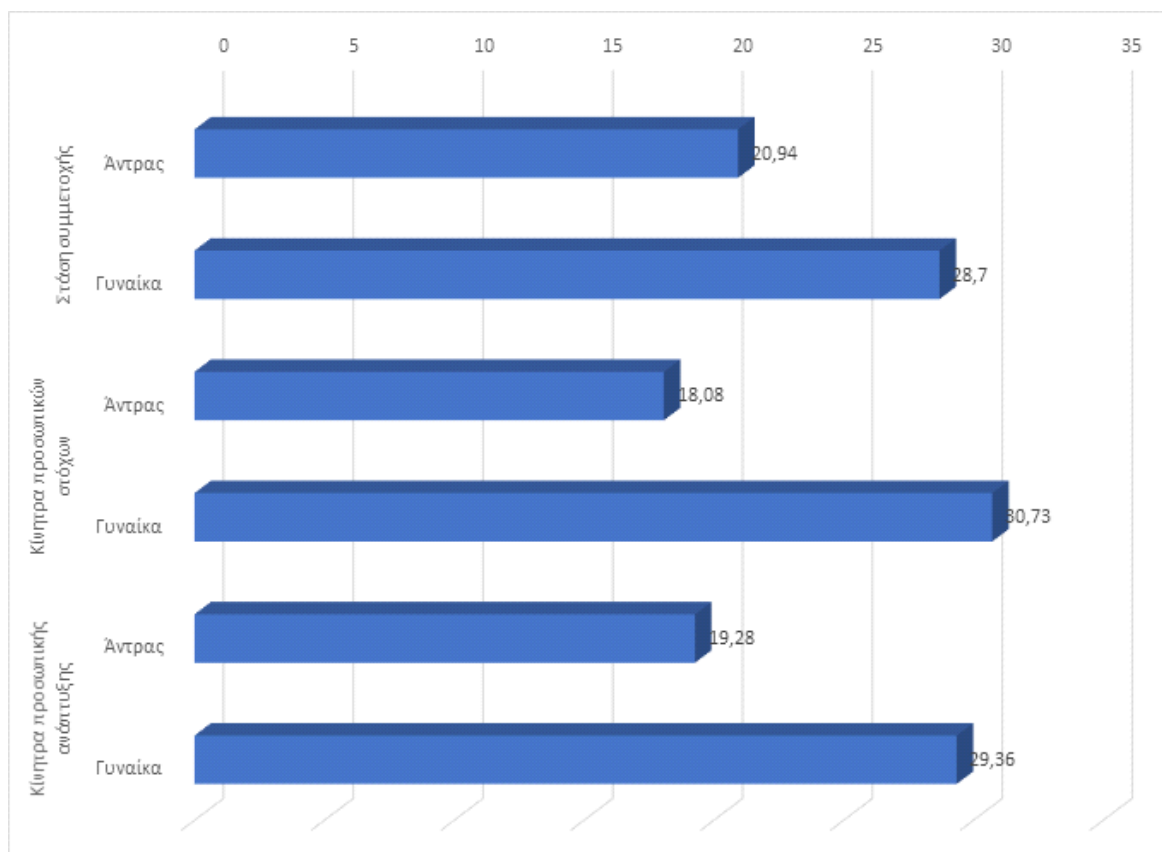
Πίνακας 12: Αποτελέσματα ελέγχων Mann-Whitney των παραγόντων ως προς το φύλο

Παράγοντας	U	p
Κίνητρα εργασίας	225,5	0,290
Κίνητρα εκπαίδευσης	213,5	0,183
Εμπόδια κατάστασης	274,0	0,983
Εμπόδια προγράμματος	238,0	0,430
Εμπόδια διάθεσης	184,5	0,284

Ο Πίνακας 13 (και το Γράφημα 18) παρουσιάζει τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών ελέγχων independent sample Mann-Whitney των παραγόντων της στάσης και των κινήτρων της συμμετοχής των ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε. ως προς το φύλο, όπου εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις. Προκύπτει ότι στους παράγοντες «Στάση συμμετοχής», «Κίνητρα προσωπικών στόχων» και «Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης», η μέση βαθμίδα των γυναικών (M.B. = 28,70, M.B. = 30,73, M.B. = 29,36) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($U=193,5$ & $U=127,0$ & $U=157,0$ $p \leq 0,043$) από αυτή των αντρών (M.B. = 20,94, M.B.=18,08, M.B. = 19,28).

Πίνακας 13: Αποτελέσματα στατιστικά σημαντικών διαφορών (Mann-Whitney) των παραγόντων ως προς το φύλο

Παράγοντας	Φύλο	N	M.B.	U	p
Στάση συμμετοχής	Άντρας	26	20,94	193,5	0,043
	Γυναίκα	22	28,70		
Κίνητρα προσωπικών στόχων	Άντρας	25	18,08	127,0	0,002
	Γυναίκα	22	30,73		
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	Άντρας	25	19,28	157,0	0,012
	Γυναίκα	22	29,36		



Γράφημα 18: Στατιστικά σημαντικές διαφορές (Mann-Whitney) των παραγόντων της στάσης και των κινήτρων της συμμετοχής των ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε. Λαμίας ως προς το φύλο

Ηλικία

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal Wallis των παραγόντων με την ηλικία όπου δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p > 0,05$).

Πίνακας 14: Αποτελέσματα ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία

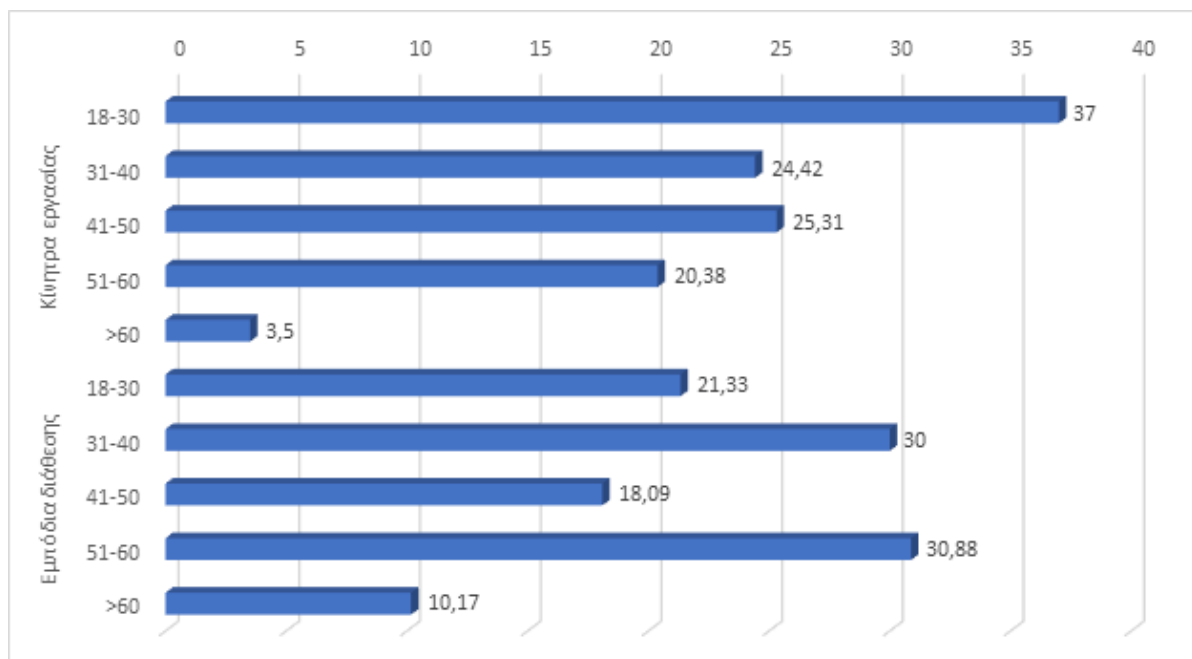
Παράγοντας	H	df	p
Στάση συμμετοχής	3,190	4	0,526
Κίνητρα εκπαίδευσης	6,391	4	0,172
Κίνητρα προσωπικών στόχων	4,889	4	0,299
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	7,412	4	0,116
Εμπόδια κατάστασης	7,034	4	0,134
Εμπόδια προγράμματος	4,640	4	0,326

Ο Πίνακας 15 (και το Γράφημα 19) παρουσιάζει τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων των κινήτρων και εμποδίων της συμμετοχής των ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε. ως προς την ηλικία, όπου εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις. Προκύπτει ότι στον παράγοντα «Κίνητρα εργασίας» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, ηλικίας 18-30 (M.B. = 37) είναι στατιστικά μεγαλύτερη

($H(4)=9,957$, $p=0,041<0,05$) από αυτή των υπόλοιπων. Ενώ στον παράγοντα «Εμπόδια διάθεσης» προκύπτει ότι η μέση βαθμίδα των εκπαιδευόμενων ηλικίας 31-40 ή 51-60 (M.B. = 30, M.B. = 30,88) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($H(4)=11,411$, $p=0,022<0,05$) από αυτή των υπολοίπων ηλικιακών ομάδων.

Πίνακας 15: Αποτελέσματα στατιστικά σημαντικών διαφορών (Kruskal Wallis) των παραγόντων ως προς την ηλικία

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.B.	H (4)	p
Κίνητρα εργασίας	18-30	3	37,00	9,957	0,041
	31-40	13	24,42		
	41-50	24	25,31		
	51-60	4	20,38		
	>60	3	3,50		
Εμπόδια διάθεσης	18-30	3	21,33	11,411	0,022
	31-40	11	30,00		
	41-50	22	18,09		
	51-60	4	30,88		
	>60	3	10,17		



Γράφημα 19: Στατιστικά σημαντικές διαφορές (Kruskal Wallis) των παραγόντων των κινήτρων και εμπόδιων της συμμετοχής των ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε. ως προς την ηλικία

Οικογενειακή κατάσταση

Σύμφωνα με τον Πίνακα 16, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις των παραγόντων στάσης, κινήτρων και εμπόδιων συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων ενηλίκων (Kruskal Wallis, $p>0,05$).

Πίνακας 16: Αποτελέσματα ελέγχων *Kruskal Wallis* των παραγόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Παράγοντας	H	df	p
Στάση συμμετοχής	0,183	2	0,913
Κίνητρα εργασίας	0,461	2	0,794
Κίνητρα εκπαίδευσης	1,212	2	0,546
Κίνητρα προσωπικών στόχων	2,536	2	0,281
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	5,437	2	0,066
Εμπόδια κατάστασης	1,890	2	0,389
Εμπόδια προγράμματος	2,094	2	0,351
Εμπόδια διάθεσης	0,201	2	0,904

Αριθμός παιδιών

Σύμφωνα με τον Πίνακα 17, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις των παραγόντων στάσης, κίνητρων και εμπόδιων συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε με τον αριθμό των παιδιών των εκπαιδευόμενων ενηλίκων (*Kruskal Wallis*, $p > 0,05$).

Πίνακας 17: Αποτελέσματα ελέγχων *Kruskal Wallis* των παραγόντων ως προς τον αριθμό παιδιών

Παράγοντας	H	df	p
Στάση συμμετοχής	0,562	3	0,905
Κίνητρα εργασίας	6,833	3	0,077
Κίνητρα εκπαίδευσης	1,621	3	0,655
Κίνητρα προσωπικών στόχων	2,827	3	0,419
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	2,961	3	0,398
Εμπόδια κατάστασης	2,901	3	0,407
Εμπόδια προγράμματος	7,555	3	0,056
Εμπόδια διάθεσης	1,363	3	0,714

Εργασιακή κατάσταση

Δεν παρουσιάστηκαν, σύμφωνα με τον Πίνακα 18, στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις των παραγόντων στάσης, κίνητρων και εμπόδιων συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε με την εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων ενηλίκων (*Kruskal Wallis*, $p > 0,05$).

Πίνακας 18: Αποτελέσματα ελέγχων *Kruskal Wallis* των παραγόντων ως προς την εργασιακή κατάσταση

Παράγοντας	H	df	p
Στάση συμμετοχής	5,952	4	0,203
Κίνητρα εργασίας	5,766	4	0,217
Κίνητρα εκπαίδευσης	1,067	4	0,900
Κίνητρα προσωπικών στόχων	4,126	4	0,389
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	2,120	4	0,714
Εμπόδια κατάστασης	8,699	4	0,069
Εμπόδια προγράμματος	5,164	4	0,271
Εμπόδια διάθεσης	3,376	4	0,497

Εργασιακή προϋπηρεσία

Ο Πίνακας 19 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου *Kruskal Wallis* των παραγόντων με την εργασιακή προϋπηρεσία, όπου δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p > 0,05$).

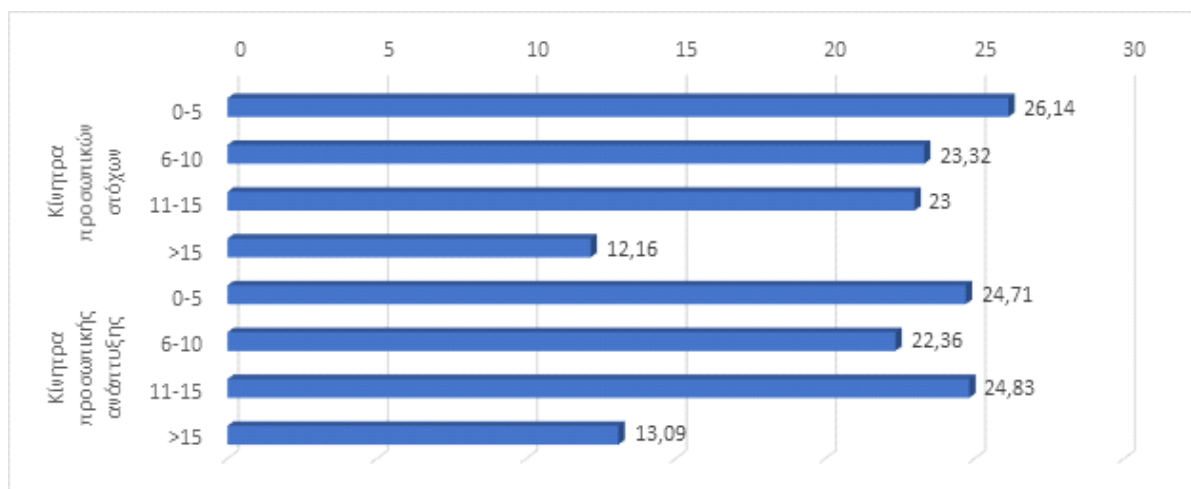
Πίνακας 19: Αποτελέσματα ελέγχων *Kruskal Wallis* των παραγόντων ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία

Παράγοντας	H	df	p
Στάση συμμετοχής	0,451	3	0,929
Κίνητρα εργασίας	6,649	3	0,084
Κίνητρα εκπαίδευσης	3,730	3	0,292
Εμπόδια κατάστασης	3,474	3	0,324
Εμπόδια προγράμματος	3,360	3	0,339
Εμπόδια διάθεσης	4,538	3	0,209

Ο Πίνακας 20 (και το Γράφημα 20) παρουσιάζει τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών ελέγχων *Kruskal Wallis* των παραγόντων των κίνητρων συμμετοχής των ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε. ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία, όπου εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις. Προκύπτει ότι στον παράγοντα «Κίνητρα προσωπικών στόχων» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, εργασιακής προϋπηρεσίας μεγαλύτερης των 15 ετών (M.B. = 12,16) είναι στατιστικά μικρότερη ($H(3)=12,16$, $p=0,008 < 0,05$) από αυτή των υπολοίπων. Στον παράγοντα «Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης» προκύπτει ότι η μέση βαθμίδα των εκπαιδευόμενων εργασιακής προϋπηρεσίας μεγαλύτερης των 15 ετών (M.B. = 13,09) είναι στατιστικά μικρότερη ($H(3)=8,697$, $p=0,034 < 0,05$) από αυτή των υπολοίπων ηλικιακών ομάδων.

Πίνακας 20: Αποτελέσματα στατιστικά σημαντικών διαφορών (Kruskal Wallis) των παραγόντων ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία

Παράγοντας	Εργασιακή προϋπηρεσία	N	M.B.	H (3)	p
Κίνητρα προσωπικών στόχων	0-5	7	26,14	11,700	0,008
	6-10	11	23,32		
	11-15	3	23,00		
	>15	16	12,16		
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	0-5	7	24,71	8,697	0,034
	6-10	11	22,36		
	11-15	3	24,83		
	>15	16	13,09		



Γράφημα 20: Στατιστικά σημαντικές διαφορές (Kruskal Wallis) των παραγόντων των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε. ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία

Οικονομική κατάσταση

Σύμφωνα με τον Πίνακα 21, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις των παραγόντων στάσης, κινήτρων και εμποδίων συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε με την οικονομική κατάσταση των εκπαιδευομένων ενηλίκων (Kruskal Wallis, $p > 0,05$).

Πίνακας 21. Αποτελέσματα ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την οικονομική κατάσταση

Παράγοντας	H	df	p
Στάση συμμετοχής	1,328	3	0,722
Κίνητρα εργασίας	2,056	3	0,561
Κίνητρα εκπαίδευσης	4,155	3	0,245
Κίνητρα προσωπικών στόχων	2,542	3	0,468
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	3,146	3	0,370
Εμπόδια κατάστασης	3,691	3	0,297
Εμπόδια προγράμματος	3,337	3	0,343
Εμπόδια διάθεσης	1,363	3	0,714

Υψηκοότητα

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney των παραγόντων με την εργασιακή προϋπηρεσία, όπου δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p > 0,05$).

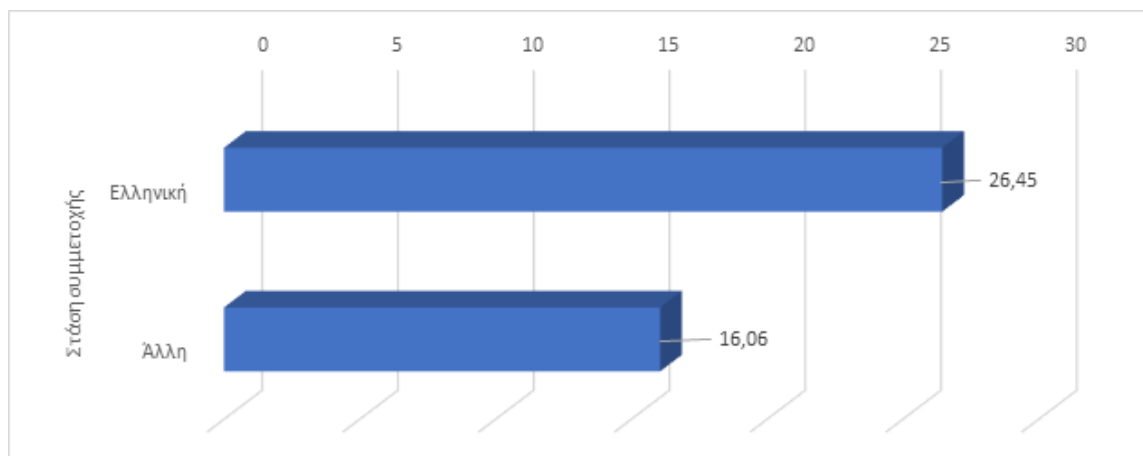
Πίνακας 22: Αποτελέσματα ελέγχων Mann-Whitney των παραγόντων ως προς την υψηκοότητα

Παράγοντας	U	p
Κίνητρα εργασίας	131,0	0,278
Κίνητρα εκπαίδευσης	152,5	0,611
Κίνητρα προσωπικών στόχων	152,0	0,606
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	160,0	0,766
Εμπόδια κατάστασης	171,0	1,000
Εμπόδια προγράμματος	137,5	0,365
Εμπόδια διάθεσης	114,0	0,241

Ο Πίνακας 23 (και το Γράφημα 21) παρουσιάζει τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών ελέγχων independent sample Mann-Whitney των παραγόντων της στάσης για την συμμετοχή των ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε. ως προς την υψηκοότητα, όπου εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις. Προκύπτει ότι στον παράγοντα «Στάση συμμετοχής» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευόμενων ενηλίκων με ελληνική υψηκοότητα (M.B. = 26,45) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($U=99,5$ $p < 0,05$) από αυτή των ενηλίκων με άλλη υψηκοότητα (M.B. = 16,06).

Πίνακας 23: Αποτελέσματα στατιστικά σημαντικών διαφορών (Mann-Whitney) των παραγόντων ως προς την υψηκοότητα

Παράγοντας	Φύλο	N	M.B.	U	p
Στάση συμμετοχής	Ελληνική	39	26,45	99,5	0,034
	Άλλη	9	16,06		



Γράφημα 21: Στατιστικά σημαντικές διαφορές (Mann-Whitney) των παραγόντων της στάσης και των κινήτρων της συμμετοχής των ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε. ως προς την υψηκοότητα

4.2.1.3 3^ο ερευνητικό ερώτημα

Πως σχετίζονται η στάση με τα κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων
ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε.:

Ο Πίνακας 24 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας με χρήση του Shapiro Wilk test, όπου στους παράγοντες «Στάση συμμετοχής», «Κίνητρα εκπαίδευσης», «Κίνητρα προσωπικών στόχων», «Εμπόδια κατάστασης» και «Εμπόδια προγράμματος» δεν επαληθεύτηκε η κανονικότητα ($p < 0,05$). Επομένως θα χρησιμοποιήσουμε το συντελεστή συσχέτισης Spearman για να εξετάσουμε την σχέση της στάσης με τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε.

Πίνακας 24: Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας (Shapiro Wilk test)

Παράγοντας	p
Στάση συμμετοχής	<0,001
Κίνητρα εργασίας	0,127
Κίνητρα εκπαίδευσης	<0,001
Κίνητρα προσωπικών στόχων	0,01
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	0,225
Εμπόδια κατάστασης	0,005
Εμπόδια προγράμματος	<0,001
Εμπόδια διάθεσης	0,016

Ο Πίνακας 25 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman μεταξύ του παράγοντα «Στάσης συμμετοχής» και των υπολοίπων παραγόντων. Προκύπτει ότι ο παράγοντας «Στάση συμμετοχής» εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «Κίνητρα προσωπικών στόχων» ($\rho = 0,341$, $p < 0,05$) και τον παράγοντα «Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης» ($\rho = 0,334$, $p < 0,05$).

Πίνακας 25: Συσχετίσεις Spearman της στάσης συμμετοχής με τους παράγοντες των κινήτρων και των εμποδίων

Συσχετίσεις Spearman	Στάση συμμετοχής
Κίνητρα εργασίας	0,172
Κίνητρα εκπαίδευσης	0,206
Κίνητρα προσωπικών στόχων	,341*
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	,334*
Εμπόδια κατάστασης	0,035
Εμπόδια προγράμματος	-0,094
Εμπόδια διάθεσης	-0,273

*Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 5%

4.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 48 εκπαιδευόμενοι στο Σ.Δ.Ε. Λαμίας, ως επί το πλείστον ενήλικες ελληνικής υπηκοότητας, μέτριας οικονομικής κατάστασης, εκ των οποίων οι περισσότεροι ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31-50. Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν ως επί το πλείστον έγγαμοι με δύο ή περισσότερα παιδιά. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ενήλικες ήταν άνεργοι, ωστόσο το 40% δήλωσε πως έχει περισσότερα από 15 έτη προϋπηρεσίας σε κάποια δουλειά.

Στο 1ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκαν οι απόψεις των ερωτηθέντων για τις στάσεις, τα κίνητρα και τα εμπόδια. Η στάση των εκπαιδευομένων ενηλίκων για την συμμετοχή τους στο Σ.Δ.Ε. ήταν θετική. Συγκεκριμένα οι ερωτηθέντες θεωρούν έως θεωρούν πολύ, ότι η συμμετοχή τους στο Σ.Δ.Ε. θα τους ωφελήσει καθώς επίσης ότι είναι αναγκαία η εκπαίδευση τους στο Σ.Δ.Ε. Αντίστοιχο αποτέλεσμα παρατηρήθηκε στην έρευνα της Μάνθου (2016), όπου από τις εις βάθος συνεντεύξεις στο ΣΔΕ Ιωαννίνων προέκυψε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ είναι μια ιδιαίτερα θετική εμπειρία που διεύρυνε τους ορίζοντές τους και τους έκανε πιο αποφασιστικούς στις επιλογές τους. Σύμφωνα με την Πιουρούλου (2019), η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για το ΣΔΕ είναι θετική, καθώς η φοίτησή τους εκεί συνεπάγεται περισσότερα πλεονεκτήματα παρά μειονεκτήματα για σχεδόν κάθε τομέα της προσωπικής, κοινωνικής ή επαγγελματικής τους ζωής.

Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι θέλουν να συμμετάσχουν στο Σ.Δ.Ε. λόγω κινήτρων εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ανέφεραν τα κίνητρα για την απόκτηση γνώσεων και τα κίνητρα βελτίωσης τυπικών προσόντων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα του Κωνσταντίνου (2016).

Υψηλός βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε και ως προς τα κίνητρα προσωπικών στόχων. Συγκεκριμένα ανέφεραν την επίτευξη απόκτησης επιθυμητού εκπαιδευτικού επιπέδου, την βελτίωση οικογενειακών σχέσεων και το ενδιαφέρον-αξία Δια Βίου μάθησης. Επίσης θεώρησαν μέτρια έως αρκετά ότι οι προσωπικοί στόχοι συμμετοχής τους οφείλονται σε κίνητρα ανάπτυξης κοινωνικών επαφών και επιδίωξης νέων ερεθισμάτων. Οι διαπιστώσεις αυτές εναρμονίζονται με τα αποτελέσματα της Καλογήρου (2015) στην εκτεταμένη έρευνα που έκανε καλύπτοντας όλη την επικράτεια.

Θετικά αποτελέσματα παρουσιάστηκαν στα κίνητρα εργασίας για την συμμετοχή ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε. Συγκεκριμένα ανέφεραν το κίνητρο για την απόκτηση απολυτηρίου γυμνασίου και για την εξεύρεση εργασίας. Οι Savelsberg, Pignata & Weckert (2017) επισημαίνουν τη σημασία του πιστοποιητικού που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες κατά την ολοκλήρωση των περισσότερων προγραμμάτων ως μιας «χειροπιαστής αναγνώρισης» που θα μπορούν αργότερα να χρησιμοποιήσουν είτε για να αποκτήσουν εργασία είτε για να προχωρήσουν σε περαιτέρω σπουδές. Στη Χαλδούπη (2014), επίσης, σημειώνεται η άποψη των αποφοίτων του ΣΔΕ Λαμίας ότι ο Τίτλος Σπουδών είναι ένα σημαντικό εφόδιο για την επαγγελματική αποκατάσταση, παρότι, λόγω της δύσκολης οικονομικής συγκυρίας, δεν είχε αξιοποιηθεί ακόμη πρακτικά.

Ουδετερότητα παρατηρήθηκε ως προς τα κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης. Ξεχώρισαν ωστόσο τα κίνητρα για την ενίσχυση αυτοεκτίμησης, την αύξηση αυτοπεποίθησης και την

βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας. Η Καζταρίδου (2007) διαπιστώνει ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο ΣΔΕ Καστοριάς, πολλοί εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν εσωτερικά κίνητρα, όπως εσωτερική ικανοποίηση, κοινωνικοποίηση, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Παρομοίως, σύμφωνα με τους Λανδρίτση & Βεργίδη (2015), ένα ποσοστό εκπαιδευομένων φαίνεται να θεωρούν πολύ σημαντικό το κοινωνικό κεφάλαιο στη ζωή τους.

Οι συμμετέχοντες μάλλον διαφώνησαν ότι τα εμπόδια συμμετοχής στα Σ.Δ.Ε. είναι εμπόδια κατάστασης. Συγκεκριμένα διαφώνησαν στο εμπόδιο της έλλειψης υποστήριξης από την οικογένεια, εργοδότη, κοινωνικό περίγυρο, στην αδυναμία μετακίνησης λόγω απόστασης και στο κόστος συμμετοχής.

Επίσης διαφώνησαν και ως προς τα εμπόδια διάθεσης. Συγκεκριμένα δεν θεώρησαν ότι είναι αρκετά μεγάλοι για να εκπαιδευτούν, ότι δεν έχουν αυτοπεποίθηση, ότι δεν έχουν την απαραίτητη ψυχολογία λόγω προσωπικών προβλημάτων, ότι έχουν επαρκείς γνώσεις για να εκπαιδευτούν και ότι έχουν προηγούμενη αρνητική εμπειρία σε παρόμοια εκπαίδευση.

Τέλος, διαφώνησαν και ως προς τα θεσμικά εμπόδια προγράμματος. Συγκεκριμένα, διαφώνησαν με την άποψη ότι αποτελεί εμπόδιο η μεγάλη διάρκεια προγράμματος εκπαίδευσης, η κάλυψη των αναγκών μάθησης από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η έλλειψη πληροφόρησης για την δυνατότητα παρακολούθησης του ΣΔΕ, το μικρό εύρος των προσφερόμενων μαθημάτων και ότι η πραγματοποίηση των μαθημάτων γίνεται σε μέρες και ώρες που δεν είναι δυνατή η παρακολούθηση. Ακόμη, διαφώνησαν ότι το πρόγραμμα δεν είναι ευέλικτο ως προς το επίπεδο εκπαιδευομένων, ότι ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται είναι ελλιπής και ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευομένων ανά τάξη. Τέλος, διαφώνησαν ως προς την άποψη ότι το πρόγραμμα που ακολουθείται δεν έχει σωστή οργάνωση και συντονισμό, η εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι μικρή, οι εγκαταστάσεις που γίνεται η εκπαίδευση είναι ακατάλληλες και ότι το επίπεδο του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι χαμηλό. Στην έρευνα της Λανδρίτση (2008) το υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευομένων (28,1%) δήλωσε ότι δεν υπήρχαν εμπόδια κατά τη φοίτησή τους. Το 36% των ερωτηθέντων ήταν άνεργοι. Παρόμοια εξαιρετικά υψηλό ποσοστό ανεργίας παρατηρείται και στους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ Λαμίας (62,5%). Πιθανολογούμε ότι ο διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος μαζί με την αυξημένη ανάγκη για απόκτηση γνώσεων και τίτλου σπουδών για την εξεύρεση εργασίας εξηγεί τη χαμηλή αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ως προς τα εμπόδια κατάστασης και διάθεσης.

Στο 2ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των ερωτηθέντων. Παρατηρήθηκε ότι, οι γυναίκες πιστεύουν ότι είναι αναγκαία η εκπαίδευσή τους σε Σ.Δ.Ε. και γενικότερα ότι θα επωφεληθούν με την συμμετοχή τους σε αυτό, σε σχέση με τους άντρες. Σύμφωνα με τους Arico & Lasselle (2010) αυτό το εύρημα μπορεί να συσχετιστεί με τη βιβλιογραφία πάνω στην εκπαιδευτική επίδοση, που συνήθως βρίσκει ότι οι γυναίκες ξεπερνούν σε επίδοση τους άντρες.

Επίσης οι γυναίκες θεωρούν ότι τα κίνητρα για την συμμετοχή τους στο Σ.Δ.Ε. είναι περισσότερο κίνητρα προσωπικών στόχων και προσωπικής ανάπτυξης σε σχέση με τους άντρες. Στην Καλογήρου (2015) επισημαίνεται ότι οι γυναίκες αναγνωρίζουν περισσότερο τη συμβολή του σχολείου στη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Ακόμη, οι ενήλικες που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 18-30 έτη έχουν περισσότερο εργασιακά κίνητρα για να συμμετάσχουν σε Σ.Δ.Ε., ενώ οι ενήλικες που ανήκουν στην ομάδα 31-40 ή 51-60 έτη συναντούν περισσότερο εμπόδια διάθεσης για να συμμετάσχουν σε Σ.Δ.Ε. σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Επιπλέον, οι ενήλικες οι οποίοι έχουν εργασιακή εμπειρία μεγαλύτερη των 15 ετών φαίνεται να έχουν λιγότερα κίνητρα προσωπικών στόχων και προσωπικής ανάπτυξης σε σχέση με τους υπόλοιπους. Ακόμα, οι ελληνικής υπηκοότητας ενήλικες έχουν πιο θετική στάση για την συμμετοχή τους σε Σ.Δ.Ε., σε σχέση με άλλης υπηκοότητας ενηλίκους.

Στο 3ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η σχέση της στάσης με τα κίνητρα και τα εμπόδια. Παρατηρήθηκε ότι οι ερωτηθέντες ενήλικες οι οποίοι είχαν θετική στάση συμμετοχής σε Σ.Δ.Ε., είχαν περισσότερα κίνητρα προσωπικών στόχων και προσωπικής ανάπτυξης. Οι Ross & Gray (2005) υπογραμμίζουν ότι αυτά τα μη χειροπιαστά οφέλη σχετίζονται με την προσωπική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι μέσω της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, της αίσθησης μεγαλύτερου ελέγχου της ζωής τους, της αυτοπεποίθησης να αναζητήσουν νέες ευκαιρίες, να κάνουν συνειδητές επιλογές και να μεταδώσουν τα οφέλη μέσω της αλληλεπίδρασης με την οικογένεια και την κοινωνία.

4.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελεί μελέτη περίπτωσης. Επομένως τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού των ΣΔΕ της χώρας. Δεδομένου ότι ο πληθυσμός της έρευνας αποτελούνταν από μεγάλο ποσοστό ανέργων (62,5%), μεγάλης σχετικά ηλικίας (οι μισοί εκπαιδευόμενοι είναι ηλικίας 40 – 50 χρόνων), θα ήταν ενδιαφέρον και χρήσιμο να ερευνηθεί ευρύτερα και διεξοδικότερα η συσχέτιση αυτής της κατηγορίας εκπαιδευομένων με τον χαμηλό βαθμό εμποδίων που καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick. Ανακτήθηκε από http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_greek.pdf
- Ανανιάδης, Π. (2007). *Αντιλήψεις των εκπαιδευομένων στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας για την εικόνα του εαυτού τους – αυτοεκτίμηση*. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20779>
- Arico, F., & Lasselle, L. (2010). Enhancing Interns' Aspirations towards the Labour Market through Skill- Acquisition: The Second Chance Schools Experience.
- Βεργίδης, Δ. (1997): *Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βεργίδης, Δ. (2001): Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ. Π. Χάρης – Ν. Β. Πετρουλάκης – Σ. Νικόδημος (Επιμ.): *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση*. Αθήνα: Ατραπός, 127-144.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., Κολαουζίδης, Γ., & Κόκκος, Α. (επιμ). (2010). *Εκθεση για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα: Υπάρχουσα Κατάσταση και Προτάσεις Μετασχηματισμού*. Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού. Ανακτήθηκε από http://hcc.edu.gr/download/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97%CE%93%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%97%CE%94%CE%99%CE%91%CE%92%CE%99%CE%9F%CE%A5_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%202010.pdf

Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης

(Γ.Γ.Ε.Ε.Κ. & Δ.Β.Μ.α). (2013). *Η Γενική Γραμματεία - Ιστορική Αναδρομή.*

Ανακτήθηκε από <http://www.gsae.edu.gr/el/history/organisation>

Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης

(Γ.Γ.Ε.Ε.Κ. & Δ.Β.Μ.β). (2013). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.* Ανακτήθηκε από

<http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias/mathe-gia-ta-sxoleia-deyteris-efkairias>

Γκόβαρης, Χ., & Κοντάκος, Α. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: 2. Θεωρίες και Μοντέλα*

εκπαίδευσης ενηλίκων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: ΓΓΕΕ: ΙΔΕΚΕ. Ανακτήθηκε από

<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2528/778.pdf>

Cedefop. (2015). Ενημερωτικό Σημείωμα. Ενθαρρύνοντας την εκπαίδευση ενηλίκων.

Ανακτήθηκε από https://www.cedefop.europa.eu/files/9099_el_0.pdf

Charles Lowe, P. Z. (2011). *Writing Spaces: Readings on Writings, Vol. 2 Introduction to primary research: observations, surveys and interviews.* Anderson, South Carolina: Parlor press.

Cohen Louis & Manion Lawrence & Morrison Keith (2007). *Research Methods in*

Education. Δημητροπούλου, Π. (Επιμ.) (2017). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Νέοι*

ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία. Αθήνα: Κρητική. Ανακτήθηκε από

<https://kritiki.gr/microsites/ekpedeutikipsixologia/chapter/ch10/graphics/gr10-3>

Δράκου, Ν. (2008). *Οι αντιλήψεις των ενηλίκων για τα κίνητρα και τα εμπόδια στη συμμετοχή*

τους σε προγράμματα εκπαίδευσης. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό

Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18766>

- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2018). *Δελτίο Τύπου. Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Έτος 2016*. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr/documents/20181/30c4ae99-c603-4e41-ba2a-91a52f923500>
- ΕΣΠΑ. (2019). *Αναπτυξιακή Στρατηγική για τη Βιώσιμη και Δίκαιη Ανάπτυξη 2030*. Ανακτήθηκε από https://www.espa.gr/el/Documents/2127/Strategy_for_Development_2030_May2019.pdf
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2010). *Ανακοίνωση της Επιτροπής «Ευρώπη 2020. Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη»*. [2010] COM 2020 τελικό. Ανακτήθηκε από https://www.espa.gr/elibrary/%CE%95%CE%95_2020.pdf
- Floyd J Fowler, Jr. (2014). *Survey Research Methods*. BOSTON: SAGE PUBLICATIONS
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (χ.χ.). *Διδακτικές σημειώσεις μαθήματος Π-1807 Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη*, ΑΠΘ. Ανακτήθηκε από https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS175/%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf
- Ζητοπούλου, Ε. (2015). *Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενδυνάμωση των γυναικών*. (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/136365/files/GRI-2015-14303.pdf>
- Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (INEΔΙΒΙΜα), Διοικητικό Συμβούλιο. (Αρ. Απόφ. : 4863/285/21.07.2017.). *ΘΕΜΑ: Συνοπτικός απολογισμός πεπραγμένων Ιούλιος 2016 - Ιούλιος 2017 και προτάσεις για την εξέλιξη του INEΔΙΒΙΜ*. Ανακτήθηκε από

https://www.esos.gr/sites/default/files/articleslegacy/apofasi_ds_486321-7-2017_synoptikos_apologismos.pdf

Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (INEΔΙΒΙΜβ). *Ταυτότητα του Ιδρύματος.*

Ανακτήθηκε από

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

Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (INEΔΙΒΙΜγ). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.*

Ανακτήθηκε 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>

Piioroulou, V. (2019). Perceptions of participants' incentives and attitude of Second Chance School learners.

Jones, C. G. (2010). *Research Methods for Sports Studies*, 2nd Edition. New York: Taylor & Francis e-Library.

Καζταρίδου, Α. (2007). *Τα κίνητρα μάθησης ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας: το παράδειγμα του ΣΔΕ Καστοριάς*. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20757>

Καλογήρου, Χ. (2015). *Διερευνώντας τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των αποφοίτων των Σ.Δ.Ε. σχετικά με την εκπαιδευτική, κοινωνική και επαγγελματική πορεία τους.*

(Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/29771>

Καραδήμα, Φ. (2010). *Εμπόδια και δυσκολίες στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.*

(Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18468?mode=full>

Καραλής, Θ. (2018). *Η συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα: Εμπόδια και
κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε
από https://www.inegsee.gr/wpcontent/uploads/2018/07/6.Book_Report.pdf

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου
εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΜΕ/ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε από
<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/mbp.pdf>

Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία
τομής και εκκρεμή ζητήματα, Στο Θ. Καραλής (επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και
Πιστοποίηση*, Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, σσ. 29-40. Ανακτήθηκε από
<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/%CE%94%CE%99%CE%91%CE%92%CE%99%CE%9F%CE%A5%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%9A%CE%91%CE%99%CE%A0%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%99%CE%97%CE%A3%CE%97.pdf>

Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις
και προοπτικές. Εισαγωγικό κείμενο*. Ανακτήθηκε από
<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/dve.pdf>

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις. Τόμος
Α΄*, Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Κουτρούμπα, Κ. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αθήνα:
Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.: Γ.Γ.Δ.Β.Μ.: Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. Ανακτήθηκε από
https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ΕΝΟΤΗΤΑ_1.pdf
- Κολυβά-Μαχαίρα Φ. & Μπόρα-Σέντα Ε. (1998). *Στατιστική Θεωρία Εφαρμογές*.
- Σιώμκος, Γ. Ι., & Μαύρος, Δ. Α. (2008). *Έρευνα Αγοράς*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Κουτούζης, Μ. (2013). *Διαρροή από τις δομές της Διά Βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Έρευνα
για ένα αθέατο πρόβλημα*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ – ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε από
https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/MELETH_2016-01-19.pdf
- Κωνσταντίνου, Ι. (2016). *Τα κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης
Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Μια εμπειρική έρευνα στα ΣΔΕ της Στερεάς Ελλάδας*. (Διπλωματική
εργασία). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33175>
- Koocher, G., & Keith-Spiegel, P. (1998). *Ethics in psychology*. New York: Oxford
University Press
- Λάζου, Α. (2008). *Οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τα εμπόδια στη μάθηση που
αντιμετωπίζουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η περίπτωση του ΣΔΕ Πύργου*.
(Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18875>
- Λανδρίτση, Ι. (2007). *Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: έρευνα για τα
χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στα ΣΔΕ Πάτρας, Πύργου και
Αγρινίου* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανακτήθηκε από
<https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/629/1/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%>

[93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%99%CE%A9%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%91%20%CE%9B%CE%91%CE%9D%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%A4%CE%A3%CE%97.pdf](#)

- Λανδρίτση,Ι., & Βεργίδης, Δ. (2015). Το habitus των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 50.
- Μαυρογιαννάκου, Α. (2018). *Κίνητρα – προσδοκίες εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. Η περίπτωση των Σ.Δ.Ε. Δυτικής Μακεδονίας*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22002>
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: 5. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: ΓΓΕΕ: ΙΔΕΚΕ. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2532/782.pdf>
- Μπιτσάνη - Πέτρου, Α. (χ.χ.). *Η παιδαγωγική θεωρία του Abraham Maslow*. Ανακτήθηκε από [file:///C:/Users/%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%91/Downloads/3928-12037-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%91/Downloads/3928-12037-1-SM%20(1).pdf)
- Muijs, D., 2010. Doing quantitative research in education with SPSS. Sage.
- N. 3879/2010. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 163/Α' /21-9-2010 Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>
- Nordlund, M., Stehlik, T., & Strandh, M. (2013). Investment in second-chance education for adults and income development in Sweden. *Journal of Education and Work*, 26(5), 514-538.
- Nunnaly J. & Bernstein I. (1994). *Psycometric Theory*(3rd ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

- Παπαδομανωλάκης, Μ. (2017). *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο Νομό Ρεθύμνης. Η περίπτωση του δημόσιου ΙΕΚ και του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας*. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36038>
- Παυλάκης, Μ. (χ.χ.). *Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Ι.Ε.Π. Ανακτήθηκε από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEISERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.b_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.1.pdf
- Π.Δ. 84/ 2019. *Σύσταση και κατάργηση Γενικών Γραμματειών και Ειδικών Γραμματειών/Ενιαίων Διοικητικών Τομέων Υπουργείων*. (ΦΕΚ Τεύχος Α' 123/17.07.2019). Ανακτήθηκε από <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/201907/document%20%2819%29.pdf>
- Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και διά βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ross,S., & Gray, J. (2005). Transitions and re-engagement through second chance education. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 103-140.
- Samuel, L. (2006, Ιούλιος). *Δια Βίου Μάθηση και Ανθρώπινο Κεφάλαιο. Συνεισφορά στην Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή», Βόλος. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf>

Savelsberg, H., Pignata, S., & Weckert, P. (2017). Second chance education: barriers, supports and engagement strategies. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(1), 36-57.

Τσακιρίδου, Π., & Κεδράκα, Κ. (2015). *Όταν οι ενήλικες γυναίκες εκπαιδεύονται*. εκπ@ιδευτικός κύκλος, σελ. 113 – 124. Ανακτήθηκε από <http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/7.pdf>

ΥΑ 260/2008 «*Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*» (ΦΕΚ Β' 34). Ανακτήθηκε από <http://www.gsae.edu.gr/images/nomothesia/apofaseis/8%20%20%20%202008.pdf>

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Public Issue. (2011). Έρευνα κοινής γνώμης επί ζητημάτων δια βίου μάθησης: βασικά συμπεράσματα. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ & Public Issue.

UNESCO (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow (The Faure Report)*. Paris: UNESCO

ΦΕΚ Β34 (16-01-2008). *Υπουργική Απόφαση για την Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Ε.Ε.

Freire, P. (2006). *10 Επιστολές σε εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Χαλδούπη, Α. (2014). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων: Η περίπτωση του ΣΔΕ Λαμίας*. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/27559>

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Βικιπαίδεια. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1_%CE%9D%CE%AD%CE%B1%CF%82_%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%AC%CF%82

ΕΣΠΑ www.espa.gr

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση. <http://www.edulll.gr/>

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» 2014-2020. <https://empedu.gov.gr/to-epicheirisiako-programma/to-programma-me-mia-matia/>

Ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/sde/2291-idrysh-sde>

Ποιος είναι ο ρόλος της ΕΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων;

<https://epale.ec.europa.eu/el/policy-in-the-eu/what-is-the-eu-role-in-adult-learning>

ΥΠΑΙΘ. Δικτυακός τόπος Διαβουλεύσεων: Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την περίοδο 2014 – 2020 <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=2033>

Φωτογραφία <https://sciencearchives.wordpress.com/2014/12/02/%CE%AF-maslow/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- A. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

- B. ΕΓΚΡΙΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΕ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (Σ.Δ.Ε.)**

**«Κίνητρα συμμετοχής & εμπόδια εκπαιδευόμενων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η
περίπτωση του ΣΔΕ Λαμίας»**

5 Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

18-30

31-40

41-50

51-60

> 60

3. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος

Έγγαμος

Διαζευγμένος

Χήρος

4. Αριθμός παιδιών

0

1

2

≥3

5. Εργασιακή κατάσταση

- Άνεργος
- Ιδιωτικός υπάλληλος
- Δημόσιος υπάλληλος
- Αυτοαπασχολούμενος
- Συνταξιούχος

6. Εργασιακή προϋπηρεσία

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- >15

7. Οικονομική κατάσταση

- Πολύ καλή
- Καλή
- Μέτρια
- Κακή

8. Υπηκοότητα

- Ελληνική
- Άλλη _____

6 Στάσεις για την συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε.

9. Σε ποιά βαθμό θεωρείτε ότι είναι αναγκαία η εκπαίδευση σας στο Σ.Δ.Ε.;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Αρκετά
- Πολύ

10. Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή στο Σ.Δ.Ε. θα σας ωφελήσει;

Καθόλου	<input type="checkbox"/>
Λίγο	<input type="checkbox"/>
Μέτρια	<input type="checkbox"/>
Αρκετά	<input type="checkbox"/>
Πολύ	<input type="checkbox"/>

7 Κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.

Σημειώστε τον βαθμό 1-5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ) στον οποίο θεωρείται ότι οι παρακάτω λόγοι αποτελούν κίνητρα συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.

Κίνητρα εργασίας	1	2	3	4	5
11.Εξεύρεση εργασίας					
12.Διατήρηση θέσης εργασίας					
13.Βελτίωση οικονομικών απολαβών					
14.Επαγγελματική ανέλιξη – προαγωγή					
15.Αύξηση της αποδοτικότητας στην εργασία					
16.Απόκτηση Απολυτηρίου Γυμνασίου					
Κίνητρα εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
17.Απόκτηση γνώσεων					
18.Βελτίωση τυπικών προσόντων					
19.Απόκτηση δεξιοτήτων					
Κίνητρα προσωπικών στόχων	1	2	3	4	5
20.Επίτευξη απόκτησης επιθυμητού εκπαιδευτικού επιπέδου					
21.Ενδιαφέρον-αξία Δια Βίου μάθησης					
22.Επιδίωξη νέων ερεθισμάτων					
23.Ανάπτυξη κοινωνικών επαφών					
24.Βελτίωση οικογενειακών σχέσεων (π.χ. καλό παράδειγμα προς μίμηση από τα παιδιά)					
25.Βοήθεια των παιδιά στο διάβασμα					
Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης	1	2	3	4	5
26. Αύξηση αυτοπεποίθησης					
27. Ενίσχυση αυτοεκτίμησης					
28.Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας					
29.Ενίσχυση της ιδιότητας του ολοκληρωμένου πολίτη					
30.Διέξοδος από προσωπικά προβλήματα					
31.Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου					

Εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.

Σημειώστε τον βαθμό 1-5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ) στον οποίο θεωρείται ότι οι παρακάτω λόγοι αποτελούν εμπόδια συμμετοχής στο Σ.Δ.Ε.

Εμπόδια κατάστασης (situational)	1	2	3	4	5
32. Το κόστος συμμετοχής (π.χ. λόγω εξόδων μετακίνησης κλπ.) είναι υψηλό					
33. Αδυναμία μετακίνησης λόγω απόστασης					
34. Έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων					
35. Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων					
36. Έλλειψη υποστήριξης από την οικογένεια – εργοδότη – κοινωνικό περίγυρο					
37. Πιστεύω ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος εκπαίδευσης για να βελτιωθώ					
Εμπόδια προγράμματος – Θεσμικά (organizational)	1	2	3	4	5
38. Έλλειψη πληροφόρησης για την δυνατότητα παρακολούθησης του ΣΔΕ					
39. Η πραγματοποίηση των μαθημάτων γίνεται σε μέρες και ώρες που δεν είναι δυνατή η παρακολούθηση					
40. Μεγάλη διάρκεια προγράμματος εκπαίδευσης					
41. Το εύρος των προσφερόμενων μαθημάτων είναι μικρό					
42. Το επίπεδο του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι χαμηλό					
43. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν καλύπτει τις ανάγκες μάθησης					
44. Υπάρχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευομένων ανά τάξη					
45. Το πρόγραμμα δεν είναι ευέλικτο ως προς το επίπεδο εκπαιδευόμενων					
46. Η εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι μικρή					
47. Το πρόγραμμα που ακολουθείται δεν έχει σωστή οργάνωση και συντονισμό					
48. Οι εγκαταστάσεις που γίνεται η εκπαίδευση είναι ακατάλληλες					
49. Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται είναι ελλιπής					
Εμπόδια διάθεσης (dispositional)	1	2	3	4	5
50. Δεν έχω την απαραίτητη ψυχολογία λόγω προσωπικών προβλημάτων					
51. Δεν έχω αυτοπεποίθηση ότι θα τα καταφέρω					
52. Έχω προηγούμενη αρνητική εμπειρία σε παρόμοια εκπαίδευση					
53. Είμαι αρκετά μεγάλος για να εκπαιδευτώ πλέον					
54. Έχω επαρκείς γνώσεις για να εκπαιδευτώ					

**B. ΕΓΚΡΙΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (Σ.Δ.Ε.)**



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

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

ΤΜΗΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ.- Πόλη : 15180, Μαρούσι
Πληροφορίες : Ρ. Σταματοπούλου
Τηλέφωνο : 213 131 1623

Μαρούσι, 20-1-2020

Αρ. Πρωτ: Κ1/7737

Προς: ✓ Σταυρογιάννη Δήμητρα
Επισμηναγού Ιωάννη Μυλωνά-
Σανατόριο 35100 Λαμία

Κοιν: ΣΔΕ Λαμίας
Τανάγρας 30 & Μητροπολίτου
Αμβροσίου, ΤΚ. 35132, Λαμία
(9ο Γυμνάσιο Λαμίας)

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)
(Σχετ.: 5668/Κ1/15-1-2020)

Σε απάντηση του ανωτέρω σχετικού εγγράφου, σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου της κ. Σταυρογιάννη Δήμητρας για εμπειρική έρευνα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Λαμίας, διαπιστώθηκε ότι ο φάκελός της πληροί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή των ερευνών σε Σ.Δ.Ε. θα πρέπει να γίνεται αφενός σε συνεργασία με τους Διευθυντές των σχολείων, προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία τους 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., καθώς μπορεί να φανούν χρήσιμα για τη βελτίωση της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

Η Προϊσταμένη του Τμήματος



ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ
ΤΟΥ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥ

Αγγελική Λύτσιου

Αγγελική Λύτσιου

Εσωτερική διανομή:

1. Γραφείο Γενικού Γραμματέα Ε.Ε.Κ & Δ.Β.Μ
2. Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης
3. Τμήμα Σπουδών Προγραμμάτων & Οργάνωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων