

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



Διερεύνηση κινήτρων/εμποδίων συμμετοχής στην Εκπαίδευση  
Ενηλίκων μέσα από μελέτη περίπτωσης ενός ΣΔΕ του Νοτίου Αιγαίου  
(ΣΔΕ Ρόδου).

Άννα Καγιά

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:  
Αγγελική Τριανταφυλλάκη

Δεκέμβριος 2018



## **Πνευματικά δικαιώματα**

Copyright © Άννα Καγιά, 2018

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Πρόγραμμα Σπουδών Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Προγράμματος Σπουδών.

## Ευχαριστίες

«Τα ταξίδια, ο προορισμός δεν είναι ποτέ ένας τόπος  
αλλά ένας καινούργιος τρόπος να δεις τα πράγματα»

Henry Miller

Έχοντας ολοκληρώσει ένα κοπιαστικό αλλά συνάμα συναρπαστικό ταξίδι που με γέμισε με πλούτο από εμπειρίες, γνώσεις για το θέμα που πραγματεύτηκα, για ανθρώπους, για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία είμαι κοινωνός αλλά και αυτογνωσία σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Αγγελική Τριανταφυλλάκη, που στα πλαίσια και του θέματος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας με «υποκίνησε» να αναλάβω το παρόν εγχείρημα περιγράφοντάς το σαν ένα ταξίδι και προσπάθησε να υπερκεράσει τυχόν εμπόδια στο δρόμο μου. Σε αυτό το ταξίδι υπήρξε μια αξιόπιστη οδηγός που με στήριξε και με ενθάρρυνε καθησυχάζοντας τους φόβους και το άγχος μου όταν το είχα ανάγκη.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τους συνοδοιπόρους μου σε αυτό το ταξίδι, τους συμμετέχοντες στην ερευνητική μου προσπάθεια, εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές του ΣΔΕ Ρόδου, χωρίς τη συμμετοχή των οποίων δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Η προθυμία τους, η εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, η ειλικρίνεια και η αμεσότητα με την οποία κατέθεταν τις απόψεις τους και τα βιώματά τους ήταν εκπληκτική και συγκινητική και διευκόλυνε την έρευνα μετατρέποντας την διεξαγωγή των συνεντεύξεων από μια τυπική διαδικασία σε ουσιαστικούς διαλόγους με στόχο την αλήθεια.

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τη διερεύνηση των αρχικών κινήτρων ενηλίκων εκπαιδευομένων για συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) της Ρόδου, την τυχόν ενίσχυση, τροποποίηση ή/και συμπλήρωση των αρχικών κινήτρων καθώς και τα εμπόδια ή τους παράγοντες δυσαρέσκειας που συναντούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχτηκε είναι η ποιοτική που προσφέρει την δυνατότητα της σε βάθος κατανόησης του υπό διερεύνηση ζητήματος μέσα από την οπτική των συμμετεχόντων και τον τρόπο που βιώνουν τις εκπαιδευτικές διεργασίες στο συγκεκριμένο πλαίσιο του ΣΔΕ Ρόδου κάτι που καθιστά την συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια μελέτη περίπτωσης. Εργαλείο παραγωγής δεδομένων αποτελεί η ημι-δομημένη συνέντευξη η οποία, με την ευελιξία που προσφέρει, διευκολύνει την διερεύνηση των σύνθετων νοηματοδοτήσεων των συμμετεχόντων. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 25 συνεντεύξεις σε σκόπιμο δείγμα δύο πληθυσμών, 21 με εκπαιδευόμενους του Α' και Β' κύκλου σπουδών και 4 με μόνιμους εκπαιδευτές του ΣΔΕ. Συγκεντρώθηκαν επίσης δεδομένα μέσα από την παραμονή της ερευνήτριας στους χώρους του ΣΔΕ και την παρατήρηση και καταγραφή απόψεων και συμπεριφορών όπως αυτές προκύπτουν από τη βιωμένη εμπειρία των εκπαιδευομένων στο φυσικό πλαίσιο όπου λαμβάνουν χώρα οι εκπαιδευτικές διαδικασίες τα οποία δεδομένα, αν και δεν παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία λόγω της μικρής της έκτασης, καθοδήγησαν την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους σε εγγραφή στο ΣΔΕ είναι εσωτερικά και εξωτερικά και συχνά ένας συνδυασμός τους που συνιστά ένα ατομικό πλέγμα προσωπικής υποκίνησης. Στα αρχικά εσωτερικά κίνητρα περιλαμβάνονται η ικανοποίηση ενός απωθημένου καθώς και η επιθυμία για μάθηση και πνευματική εξέλιξη. Στα αρχικά εξωτερικά κίνητρα συγκαταλέγονται η απόκτηση του τίτλου για επαγγελματικούς λόγους, η ενίσχυση της κοινωνικής εικόνας/status, η ενδυνάμωση σε ρόλους όπως του γονέα, του συζητητή, του πολίτη και η εξασφάλιση καλύτερης ενσωμάτωσης στην Ελληνική κοινωνία για αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους.

Επίσης προέκυψαν 7 παράγοντες που φαίνεται να ενισχύουν ή να τροποποιούν τα αρχικά κίνητρα των εκπαιδευομένων. Οι παράγοντες αυτοί είναι η επάρκεια των

εκπαιδευτών σε επαγγελματικό και διαπροσωπικό επίπεδο, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσα από την ενδυνάμωση και αυτοβελτίωση που βιώνουν, το φιλικό, συνεργατικό κλίμα με τους συνεκπαιδευόμενους, η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και η ψυχαγωγία μέσα από τη συμμετοχή στις διάφορες δραστηριότητες του ΣΔΕ, η ενδυνάμωση σε ρόλους, η κοινωνικοποίηση και η διαφυγή από την καθημερινότητα και, τέλος, η ενίσχυση της κοινωνικής τους θέσης/status.

Τα εμπόδια/παράγοντες δυσαρέσκειας που ανέδειξε η έρευνα αφορούν την πληθώρα των επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων των εκπαιδευομένων, περιβαλλοντικούς/γεωγραφικούς παράγοντες, προδιαθετικά εμπόδια, προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και δυσκολίες στις σχέσεις με συνεκπαιδευόμενους.

Η σπουδαιότητα του ζητήματος της υποκίνησης και των εμποδίων συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα κάθε βαθμίδας και ιδιαίτερα σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, με απώτερο στόχο την επανένταξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων και την ενίσχυση της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση με συνέπεια την βελτίωση του προσωπικού τους πλαισίου διαβίωσης αλλά και της κοινωνίας ευρύτερα, καθιστά κάθε απόπειρα διερεύνησής τους σημαντική.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), ενήλικες εκπαιδευόμενοι, αρχικά εσωτερικά κίνητρα, αρχικά εξωτερικά κίνητρα, παράγοντες ενίσχυσης/τροποποίησης, εμπόδια/παράγοντες δυσαρέσκειας.

## **Abstract**

The present research investigates adult learners' initial motives of participation in the Second Chance School (SCS) of Rhodes. It, furthermore, explores these motives' possible reinforcement, modification or/and supplementation as well as the possible obstacles or factors of dissatisfaction adult learners confront during their course of studies.

The chosen methodological approach is the qualitative one which provides opportunities to understand in depth the research topic via the participants' perspective. The phenomenon under study is bounded by its context that is the Second Chance School of Rhodes, which renders this research a case study. The tool of data collection is the semi-structured interview which through its flexibility facilitates the investigation of the complex meaning-making of the participants. 25 interviews were conducted, 21 with learners of A' and B' cycles of studies and 4 with permanent instructors of the SCS.

According to the results of the research, the motives which impelled learners to enroll are intrinsic and extrinsic and often a combination of the two, which constitutes an individual grid pattern of personal motivation. The initial intrinsic motives include the satisfaction of a repressed need as well the desire for learning and cognitive development. Among the initial extrinsic motives are the acquisition of a qualification for professional reasons, the enhancement of their social image/status, the empowerment in life-roles such as parent, debater, and citizen and as far as non-native learners are concerned, enhanced integration in Greek society.

In addition, 7 factors which seem to reinforce or modify the initial motives of adult learners emerged. These are the professional and intrapersonal proficiency of the instructors, an increase in self-confidence through the empowerment and self-improvement adult learners experience, the friendly, co-operative ambiance with their classmates, the multi-faceted development of their personality and entertainment opportunities by participating in the various activities of the SCS, the empowerment in roles, the chance for socializing and escaping from everyday routine and finally the enhancement of their social position/status.

The obstacles/factors of dissatisfaction this research identified, concern the pressure from the various professional and family obligations of the learners,

environmental/geographical factors, dispositional obstacles, problems relevant to the educational process and finally difficulties in peer relationships.

The significance of the subject of adult learners' motivation and the obstacles of participating in educational programs of every level and especially in Second Chance Schools, renders every research effort important with the ultimate goal of their reintegration and reinforcement of their participation in education which will hopefully result in the improvement of their own life context and of society in general.

**Key-words:** Second Chance Schools (SCSs), adult learners, initial intrinsic motives, initial extrinsic motives, factors of reinforcement/modification, obstacles/factors of dissatisfaction.



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη .....	5
Abstract .....	7
Εισαγωγή.....	11
Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.....	11
Λόγοι επιλογής του ερευνητικού ζητήματος .....	13
Αναγνωστικό κοινό .....	14
Ερευνητικά ερωτήματα.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	16
1. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	16
1.1 Εννοιολογικό Πλαίσιο.....	16
1.2 Θεματική ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	47
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	47
2.1 Κονστрукτιβιστικό Παράδειγμα.....	47
2.2 Ποιοτική Μεθοδολογία.....	48
2.3 Μελέτη Περίπτωσης.....	49
2.4 Εργαλείο Έρευνας- Ημι-δομημένη συνέντευξη.....	51
2.5 Ο Ρόλος του Ερευνητή.....	53
2.6 Δειγματοληψία.....	54
2.7 Δείγμα .....	56
2.8 Διαδικασία .....	56
2.9 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας .....	57
2.10 Δεοντολογία .....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	62
3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	62

Εισαγωγή.....	62
3.1 Αρχικά κίνητρα- Εσωτερικά .....	64
3.2 Αρχικά κίνητρα- Εξωτερικά.....	66
3.3 Παράγοντες ενίσχυσης ή και τροποποίησης της αρχικής υποκίνησης.....	70
3.4 Εμπόδια- Παράγοντες δυσαρέσκειας .....	82
3.5 Τριγωνισμός.....	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	99
4. ΣΥΝΟΨΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	99
4.1 Σύνοψη ευρημάτων .....	99
4.2 Συζήτηση Ευρημάτων.....	113
4.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	116
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	118
Ελληνικές .....	118
Ξένες .....	126
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ .....	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV .....	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V.....	138

## **Εισαγωγή**

Βασική συνιστώσα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) και όχημα για την εκπλήρωση των στόχων της στρατηγικής *Ευρώπη 2020* αποτελεί η εκπαίδευση ενηλίκων η οποία έχει καθοριστική σημασία για την ανταγωνιστικότητα, την κοινωνική ένταξη, την ενεργή συμμετοχή στα κοινά και την προσωπική εξέλιξη. Ωστόσο υπάρχει ομοφωνία ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί τον πιο αδύναμο κρίκο στα πλαίσια της ΔΒΜ. Η συμμετοχή σε εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη των 28 το 2017 κυμαίνεται στο 10,9%. Συνεπώς ο στόχος για αύξηση σε 15% ως το 2020 συνιστά μεγάλη πρόκληση. Όσον αφορά την Ελληνική πραγματικότητα η Ελλάδα αποτελεί ουραγό καταλαμβάνοντας μια από τις τελευταίες θέσεις με ποσοστό 4,5% (Eurostat, 2018 · Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011, σ.1). Η ανάγκη διαρκούς εξειδίκευσης, επανεκπαίδευσης παράλληλα ή εναλλάξ με την ενεργή επαγγελματική δραστηριότητα (recurrent education) λοιπόν επιτάσσει την προσπάθεια ενίσχυσης των κινήτρων και υπερκέρρασης των εμποδίων για την διευκόλυνση της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαίδευση και κατάρτιση (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2012, σ. 24).

Ένα από τα μέτρα προώθησης της Δια Βίου Μάθησης από τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε) ήταν η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) που προτάθηκαν από τη Γαλλίδα επίτροπο Edith Cresson με στόχο να δοθεί δεύτερη ευκαιρία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε άτομα που λόγω δυσμενών κοινωνικών, οικονομικών, οικογενειακών συνθηκών διέρρευσαν από το εκπαιδευτικό σύστημα. 13 πόλεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης ξεκίνησαν και υλοποίησαν έτσι πιλοτικά προγράμματα μεταξύ των ετών 1997-1999. Η Ελλάδα υιοθέτησε την πρόταση της Ε.Ε και θεσμοθέτησε με το νόμο 2525/97 το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. (Χατζηθεοχάρους, 2010, σσ. 36, 37).

## **Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας**

Τα ΣΔΕ παρέχουν τη δυνατότητα σε ενήλικες να ολοκληρώσουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και να αποκτήσουν το απολυτήριο γυμνασίου (ν. 2525/97). Από το έτος έναρξης του θεσμού το 2000 μέχρι σήμερα ιδρύθηκαν 58 ΣΔΕ σε όλη τη χώρα και αρκετά παραρτήματα (8 λειτουργούν σε σωφρονιστικά ιδρύματα). Κύριοι στόχοι τους είναι:

- Να ολοκληρώσουν οι ενήλικες την υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Να επανεκταχθούν στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Να αποκτήσουν σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες.
- Να ενισχύσουν την προσωπικότητά τους ανακτώντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους.
- Να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή να βελτιώσουν τη θέση τους στον επαγγελματικό τους χώρο («Γενική Γραμματεία ΔΒΜ και Νέας Γενιάς», ά.χρ.).

Η διάρκεια του προγράμματος των ΣΔΕ είναι 18 μήνες με ωρολόγιο πρόγραμμα 25 ωρών ανά εβδομάδα το οποίο βασίστηκε σε 3 βασικές αρχές:

- Την ευελιξία στο πρόγραμμα σπουδών, τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα μέσα προσαρμόζοντάς τα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων με στόχο την εξασφάλιση της συμμετοχής τους.
- Την ολιστική κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευομένων συμπεριλαμβανομένων εκτός των μαθησιακών και των οικογενειακών, εργασιακών, κοινωνικών.
- Ένα πολυεπίδεδξιο εκπαιδευτικό προσωπικό που να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων του προγράμματος καθώς και συμβουλευτικές υπηρεσίες από συμβούλους ψυχολόγους και σταδιοδρομίας (Χατζηθεοχάρους, 2010, σ. 37).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ είναι εναρμονισμένος με τις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής πολιτικής σχετικά με τα προγράμματα ΔΒΜ, τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων καθώς και με τα βασικά χαρακτηριστικά των ΣΔΕ που είναι κοινά για όλα τα παρόμοια σχολεία στην Ευρώπη. Τα ΣΔΕ συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο. Υπεύθυνος φορέας σχεδιασμού και λειτουργίας του προγράμματος των ΣΔΕ είναι η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) του Υπουργείου Παιδείας και φορέας υπεύθυνος για την υλοποίησή του το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) (ό.π.π., σ. 38).

## Λόγοι επιλογής του ερευνητικού ζητήματος

Αν και υπάρχει κοινός τόπος μεταξύ των ερευνών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων αναφορικά με μεταβλητές που επηρεάζουν την συμμετοχή π.χ. ηλικία, φύλο, προηγούμενο μορφωτικό επίπεδο, εργασία, τόπος διαμονής, δεσμεύσεις που απορρέουν από τους ρόλους των ενηλίκων, διαμορφωμένη στάση απέναντι στην εκπαίδευση, δεν έχει συγκροτηθεί μια ολοκληρωμένη θεωρία που να ερμηνεύει την συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά και τους ανασταλτικούς παράγοντες (Καραλής, 2013). Κατά καιρούς έχουν προταθεί μοντέλα που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι Merriam & Caffarella (1999) έχουν αναφερθεί διεξοδικά σε αυτά τα μοντέλα τονίζοντας ότι εστιάζουν στην πολυπλοκότητα του ζητήματος ερμηνείας και της πρόγνωσης της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων ωστόσο απαιτείται περαιτέρω έρευνα και εξέταση. Επίσης, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης των ΣΔΕ. Έτσι η παρούσα έρευνα εστιάζει στους εκπαιδευόμενους που βιώνουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον του ΣΔΕ Ρόδου και θα γίνει απόπειρα διερεύνησης των κινήτρων που τους ώθησαν στην επανένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και στα εμπόδια που συναντούν στην εκπαιδευτική τους πορεία.

Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι τα ΣΔΕ απευθύνονται στον γενικό πληθυσμό αλλά και σε ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως ανέργους, μετανάστες, αρχηγούς μονογονεϊκών οικογενειών (κυρίως γυναίκες), πρώην χρήστες, αποφυλακισμένους. Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι η έλλειψη των απαιτούμενων προσόντων και δεξιοτήτων λόγω πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου αλλά το σημαντικότερο είναι ότι διακρίνονται, στην πλειοψηφία τους, από χαμηλή αυτοεκτίμηση (Κώττη, ά.χρ.). Θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό λοιπόν να διερευνηθούν τα κίνητρα που τους ώθησαν στην επανένταξη τους στο σύστημα εκπαίδευσης και τα εμπόδια που συναντούν στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής τους πορείας κάτι που λείπει από τη θεματολογία των μέχρι πρότινος ερευνητικών προσπαθειών.

Η σπουδαιότητα του θέματος των κινήτρων και των εμποδίων στην εκπαίδευση ενηλίκων και ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο των ΣΔΕ λοιπόν υπήρξε το έναυσμα για την απόπειρα πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας. Η επιλογή του

συγκεκριμένου ΣΔΕ πηγάζει από την διαμονή της ερευνήτριας στη συγκεκριμένη νησιωτική περιοχή και την δυνατότητα εύκολης πρόσβασης στους εκπαιδευόμενους ως εκπαιδύτρια από Ζετίας στο συγκεκριμένο ΣΔΕ. Επίσης η πολυετής διαμονή της ερευνήτριας στο συγκεκριμένο νησί και οι εμπειρίες της οδήγησαν στη διαπίστωση ότι οι κάτοικοι σε μεγάλο ποσοστό δεν επιλέγουν να ακολουθήσουν ακαδημαϊκές σπουδές, εγκαταλείπουν την εκπαίδευση σε πρώιμο στάδιο και απορροφούνται από το χώρο του τουρισμού και της εστίασης. Με την έναρξη του θεσμού των ΣΔΕ αναδύεται το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τους λόγους και τις συνθήκες που παρακινούν τους ενήλικες στην επανένταξή τους στο χώρο της εκπαίδευσης και στη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του ΣΔΕ. Με βάση το κενό που παρατηρείται στην βιβλιογραφία λοιπόν και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της ερευνήτριας μπορούμε να επισημάνουμε την ιδιαιτερότητά και την χρησιμότητα διεξαγωγής της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας και να προσδιορίσουμε τον σκοπό της προτεινόμενης ποιοτικής έρευνας που είναι η διερεύνηση των εμπειριών ενηλίκων που σπουδάζουν σε ένα συγκεκριμένο ΣΔΕ σε μια νησιωτική περιοχή του Νοτίου Αιγαίου (Ρόδος) με στόχο τη μελέτη των κινήτρων συμμετοχής τους αλλά και των εμποδίων που τυχόν συναντούν μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο και περιβάλλον σπουδών.

### **Αναγνωστικό κοινό**

Αναγνωστικό κοινό που μπορεί να ωφεληθεί από την παρούσα έρευνα είναι το ίδιο το ΣΔΕ στο οποίο θα διεξαχθεί η έρευνα, στο οποίο θα γίνει μια παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσω γραπτής αναφοράς. Ακόμα, είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι στους οποίους, μέσα από τη συμμετοχή τους στην έρευνα, θα δοθεί η ευκαιρία να συζητήσουν ζητήματα που τους αφορούν, προτείνοντας λύσεις και ενισχύοντας την προσωπική τους «φωνή» στα θέματα αυτά. Είναι τέλος η ερευνητική κοινότητα, μέλη της οποίας πιθανόν να χρησιμοποιήσουν τα συμπεράσματα της μελέτης σαν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση των ζητημάτων μέσα από διεξαγωγή μελετών σε ΣΔΕ σε άλλες γεωγραφικές περιοχές. Επιπλέον οι διαμορφωτές πολιτικής μπορεί, ορμώμενοι από τα ευρήματα της μελέτης, να προβούν στη λήψη αποφάσεων και πολιτική δράση για την ενίσχυση των κινήτρων και την αποσόβηση εμποδίων για συμμετοχή των ενηλίκων σε ΣΔΕ κάτι που καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της

συγκεκριμένης έρευνας και κάθε ερευνητικής προσπάθειας σε αυτήν την κατεύθυνση (Creswell, 2011, σσ. 95, 96).

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας στην προσπάθεια επίλυσης του «νοηματικού γρίφου» της συγκεκριμένης έρευνας σύμφωνα με την Mason (Mason, 2003 στο Ιωσηφίδης, 2008, σ. 45) είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι τα αρχικά κίνητρα εγγραφής και συμμετοχής των ενηλίκων στο ΣΔΕ Ρόδου;
2. Πώς τα αρχικά κίνητρα επαναπροσδιορίζονται, μεταλλάσσονται, τροποποιούνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας;
3. Πώς αντιλαμβάνονται οι ενήλικες σπουδαστές του ΣΔΕ τους παράγοντες-εμπόδια στην ολοκλήρωση της φοίτησής τους;

Η έρευνα συντίθεται από **4 κεφάλαια**: την **Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας**, τη **Μεθοδολογία**, την **Ανάλυση Δεδομένων** και τέλος τη **Σύνοψη και Συζήτηση Ευρημάτων**.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## 1. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 1.1 Εννοιολογικό Πλαίσιο

Λειτουργώντας σε ένα σαφές επιστημονικό πλαίσιο γίνεται, στη συνέχεια, μια προσπάθεια προσδιορισμού, συγκεκριμενοποίησης και κατηγοριοποίησης των εννοιών των **ενηλίκων εκπαιδευομένων, των κινήτρων και των εμποδίων** που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες συμμετέχοντας σε μια εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Babbie, 2011, σ. 188).

Οι **ενήλικες εκπαιδευόμενοι** συνιστούν μια ξεχωριστή ομάδα εκπαιδευομένων που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα γνώρισμα τα οποία καλό θα ήταν να λαμβάνονται υπόψη για την εξασφάλιση της επιτυχίας κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος που αφορά ενήλικες συμμετέχοντες.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν ευρύ φάσμα εμπειριών με βάση τις οποίες επιχειρούν να αφομοιώσουν τη νέα γνώση. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις, απόψεις, στάσεις μπορούν να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στην προσπάθεια προσθήκης νέας γνώσης και ανάπτυξης νέου τρόπου θέασης των πραγμάτων. Επίσης, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι προσδοκούν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών που να συνάδει με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους ως ένδειξη σεβασμού της ενηλικιότητάς τους. Καθώς η ενηλικιότητα είναι άρρηκτα δεμένη με την τάση για αυτοπροσδιορισμό και για ενεργή συμμετοχή σε καταστάσεις που αφορούν τον ενήλικο, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιθυμούν την ενεργή συμμετοχή τους σε κάθε έκφανση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν αποδέχονται να αντιμετωπίζονται σαν «άδεια δοχεία» που ο εκπαιδευτής θα γεμίσει με γνώσεις (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012, σσ. 28-30). Επίσης η μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα όταν συμμετέχουν σε ομαδική εργασία. Το ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης και η αίσθηση αλληλεγγύης που προσφέρει η ομάδα ωθεί τους εκπαιδευόμενους να προβούν σε μαθησιακές αλλαγές ευκολότερα σε σχέση με την κλασική μετωπική διδασκαλία από έναν εκπαιδευτή-αυθεντία καθώς και να επιτύχουν πιο σύνθετα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από την οικοδόμηση πιο πολύπλοκων γνωστικών δομών από



κοινού σε σχέση με την ατομική προσπάθεια (Γούλας, 2008, σ.16 · Knight & Sutton, 2004, pp. 51, 52 · Rogers, 1998, σσ. 202, 203). Τέλος, ως ενήλικες με ποικίλους ρόλους, με ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα που επισκιάζουν το ρόλο του εκπαιδευομένου προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με περιορισμένο απόθεμα χρόνου και ενέργειας ως απόρροια του φορτωμένου προγράμματος από τις ποικίλες επαγγελματικές, οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις τους (Γούλας, 2008, σ. 18· Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012, σ.30).

Προσδιορίζοντας εννοιολογικά τον δεύτερο βασικό άξονα της έρευνας, τα κίνητρα, τα **κίνητρα** συνιστούν μια ψυχολογική διαδικασία που διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς έναν στόχο (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005, σ. 2).

Η υποκίνηση είναι «ότι και η ομορφιά στα μάτια αυτού που την βλέπει». Θα έπρεπε να συνιστά ακρογωνιαίο λίθο κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος και να μην θεωρείται δεδομένη λόγω της εκούσιας συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Rogers, 1998, σσ. 125,131). Δεδομένης λοιπόν της σπουδαιότητας των κινήτρων μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων θα γίνει μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισής τους και αναφοράς σε κάποιες θεωρίες και τυπολογίες που παρουσιάστηκαν κατά καιρούς από ερευνητές.

Κάποιες θεωρίες υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων κινητοποιείται από διάφορες αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή του ανθρώπου. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία της μετάβασης (Life Transitions Theory) των Aslanian και Brickell (1980) γεγονότα που βιώνουν άτομα στη ζωή τους, μικρά ή μεγάλα, όπως απώλεια ή η αναζήτηση εργασίας, η συνταξιοδότηση, η απαλλαγή από οικογενειακές υποχρεώσεις συνιστούν εναύσματα (trigger events) και μπορεί να ενεργοποιήσουν κίνητρα για συμμετοχή σε δραστηριότητες Δια Βίου Μάθησης (Αντωνοπούλου, 2009, σ.34 · Βεργίδης κ.ά., 2013, σ. 31· Ζαρίφης, 2015, σ.10).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Rubenson (1987) οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι δυνατόν να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες αν αυτές συνάδουν με τις ανάγκες που έχουν σε δεδομένη στιγμή της ζωής τους. Ταυτόχρονα αρχίζουν και δημιουργούνται και άλλοι παράγοντες που δρουν θετικά, αρνητικά ή ουδέτερα απέναντι σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης (Merriam & Caffarella, 1999).

Σύμφωνα με την συνθετική Θεωρία του Συνδυασμού των Ευνοϊκών Περιστάσεων (Combination of Favorable Circumstances) με εκπροσώπους τους ερευνητές De

Montlibert (1973) και Hedoux (1981) ο συνδυασμός και η αλληλεπίδραση συγκεκριμένων ευνοϊκών συνθηκών και παραγόντων καθορίζουν τη συμμετοχή. Ανάμεσα στις ευνοϊκές συνθήκες συμπεριλαμβάνονται η θετική προδιάθεση απέναντι στην αξία της εκπαίδευσης, η δυνατότητα κοινωνικής ανόδου και η προσδοκία μελλοντικής βελτίωσης, η δυνατότητα εμπλοκής σε πληθώρα κοινωνικών δραστηριοτήτων στο μέλλον, η αντίληψη ανάγκης για εκπαίδευση/κατάρτιση στο επαγγελματικό/κοινωνικό πλαίσιο που κινείται ο ενήλικας, η κοινωνική αυτονομία και ο ελεύθερος χρόνος για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Βεργίδης κ.ά., 2013, σ. 32 · Ζαρίφης, 2015, σσ. 17, 18).

Ο Maslow, εμπνευστής της «Θεωρίας των αναγκών» επικεντρώθηκε στην ορμή για μερική ή ολική ικανοποίηση ιεραρχημένων αναγκών, με τελικό στόχο την ενηλικιότητα ξεκινώντας από το υλικό επίπεδο με πρώτες την τροφή, τη στέγη και την ασφάλεια και προχωρώντας σε ανάγκες που αφορούν το ψυχολογικό και πνευματικό επίπεδο δηλαδή την αγάπη, την αίσθηση του «ανήκειν», την αυτοεκτίμηση και την αυτοεκπλήρωση. Υποστηρίζει την έννοια της «προεκπλήρωσης», δηλαδή την ικανοποίηση μιας ανάγκης ως ένα βαθμό ως προαπαιτούμενο για την ανάδυση της επόμενης ανάγκης. Επίσης υποστήριξε ότι αν τα κατώτερα επίπεδα αναγκών ικανοποιηθούν σε ένα βαθμό η υποκίνηση για αυτοεκπλήρωση θα αναδυθεί αυτόματα καθώς είναι σύμφυτη σε κάθε άνθρωπο (Rogers, 1998, σσ. 127, 128).

Σύμφωνα με τη Θεωρία των δυναμικών πεδίων (Force-Field Analysis) που βασίζεται στη θεωρία Ιεράρχησης αναγκών του Maslow και είχε υποστηρικτή τον Miller (1967) το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνδέεται με τη συμμετοχή. Έτσι άτομα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα που καλύπτουν βασικές ανάγκες επιβίωσης προσδοκώντας βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης. Στον αντίποδα άτομα προερχόμενα από ανώτερα στρώματα προσδοκούν την ικανοποίηση αναγκών που αφορούν την κοινωνική αναγνώριση και την αυτοπραγμάτωση μέσα από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Βεργίδης κ.ά., 2013, σ. 31).

Ο Boshier (1971) στη Θεωρία της συνταύτισης και κωδικοποιώντας τα κίνητρα διαφόρων τύπων εκπαιδευομένων κατέληξε στα ακόλουθα:

1. Την κοινωνικοποίηση
2. Τη διαφυγή/απόδραση από τη ρουτίνα

3. Την επαγγελματική βελτίωση
4. Την ικανοποίηση εξωτερικών προσδοκιών φορέων εξουσίας
5. Το ενδιαφέρον για γνώση
6. Την κοινωνική συμπεριφορά/τη συμμετοχή για αλτρουιστικούς σκοπούς (Αντωνοπούλου, 2009, σ. 36 · Βεργίδης κ.ά., 2013, σ. 30).

Εξετάζοντας τα κίνητρα μάθησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η υποκίνηση εξαρτάται από εγγενείς ή εξωγενείς παράγοντες και μπορεί να συνιστά έναν συνδυασμό τους. Έτσι τα κίνητρα στους ενήλικους εκπαιδευόμενους μπορεί να ωθούν το άτομο ενεργώντας από μέσα ή να το έλκουν δρώντας από έξω. Κίνητρα συνεπώς είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς, οι επιθυμίες όπως τα ένστικτα, οι ορμές, τα συναισθήματα όσο και εξωτερικά προσδιορισμένες ανάγκες όπως αμοιβές, θέλητρα ή φόβητρα. (Βεργίδης κ.ά., 2013, σ. 29). Τα οικειοθελή μαθησιακά επεισόδια, η σκόπιμη εκπαίδευση ενηλίκων είναι συνήθως απόρροια διαπιστωμένων επιθυμιών, αναζήτησης ικανοποίησης με τη μια ή την άλλη μορφή παρά εξωτερικά προσδιορισμένων αναγκών. Επίσης οι εγγενείς παράγοντες υποστηρίζεται ότι είναι ισχυρότεροι και μεγαλύτερης διάρκειας από τους εξωγενείς. Ο Carl Rogers και ο Abraham Maslow υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευόμενος ωθείται να επιδιώξει μαθησιακές αλλαγές από εσωτερικές μάλλον παρά εξωτερικές επιταγές (Rogers, 1998, σσ. 125,127).

Μια γενική διάκριση λοιπόν των κινήτρων είναι σε **εσωτερικά** που αφορούν ένα βαθύ ενδιαφέρον και την άντληση απόλαυσης, καθώς και συναισθήματα ολοκλήρωσης και ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα και σε **εξωτερικά** που δραστηριοποιούν το άτομο χάριν εξωτερικών ευεργετημάτων όπως οικονομικά οφέλη, προνόμια, κύρος κλπ. (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005, σ. 2).

Λαμβάνοντας υπόψη τη βασική διάκριση των κινήτρων σε εσωτερικά και εξωτερικά ενδιαφέρον παρουσιάζει το περιγραφικό μοντέλο Carré (1998, 2001) για τα κίνητρα ενηλίκων όπου τα κίνητρα κατηγοριοποιούνται ως εξής:

Στα **εσωτερικά** στα οποία η μάθηση είναι πηγή ικανοποίησης και απόλαυσης και διακρίνονται στα ακόλουθα:

- Το επιστημικό κίνητρο (epistemic motive), όπου η μάθηση και η απόκτηση γνώσης αποτελεί πηγή ικανοποίησης, απόλαυσης και προσανατολίζεται συχνά στη διεύρυνση και εμπλουτισμό του πνεύματος και στην ανάπτυξη

μεταγνωστικών ικανοτήτων. Η συναισθηματική διάσταση είναι εμφανής σε αυτού του είδους την υποκίνηση.

- Το κοινωνικο-συναισθηματικό κίνητρο (socio-emotional motive), όπου οι ενήλικες ενδιαφέρονται για συμμετοχή γιατί επιθυμούν να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, να ενσωματωθούν σε μια ομάδα και βιώνουν ικανοποίηση από την αίσθηση του «ανήκειν».
- Το ηδονικό κίνητρο (hedonic motive), όπου η απόλαυση της συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνδέεται και με τις συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και όχι μόνο με το περιεχόμενο της μάθησης (Pires, 2009, pp. 133,134).

Στα **εξωτερικά κίνητρα** τα οποία σύμφωνα με το μοντέλο Carré συνδέονται με ικανοποίηση ή ανταμοιβή που δε σχετίζεται με αυτή καθαυτή τη μαθησιακή διαδικασία. Η μάθηση συνιστά το μέσον για την επίτευξη στόχων άσχετων με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα εξωτερικά κίνητρα κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- Το οικονομικό κίνητρο (economic motive), όπου προσδοκούνται άμεσα ή έμμεσα οικονομικά οφέλη μέσα από την εύρεση εργασίας ή μια προαγωγή.
- Το κανονιστικό κίνητρο (prescriptive motive), όπου η συμμετοχή οφείλεται είτε σε εξωτερικές επιταγές από εξωτερικούς παράγοντες/φορείς εξουσίας είτε στην άσκηση μιας πιο διακριτικής κοινωνικής πίεσης για συμβιβασμό/ακολουθία μιας ιεραρχίας.
- Το δευτερογενές κίνητρο (derivative motive), όπου η συμμετοχή υποκινείται από ανάγκη διαφυγής από δυσάρεστες καταστάσεις ή πλήξη/ρουτίνα.
- Το επαγγελματικό λειτουργικό κίνητρο (professional operative motive), όπου η μάθηση επιδιώκεται για την ανάπτυξη ικανοτήτων/δεξιοτήτων για επαγγελματικούς λόγους με στόχο τη βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης και την προσαρμογή σε ένα ολοένα πιο απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον στα πλαίσια της ΔΒΜ.
- Το προσωπικό λειτουργικό κίνητρο (personal operative motive), όπου η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων επιδιώκεται για δραστηριότητες που δεν αφορούν την επαγγελματική ζωή, αλλά άλλους ρόλους της ζωής του ατόμου (ψυχαγωγία, οικογενειακή ζωή, κοινωνικές σχέσεις).

- Το κίνητρο ταυτότητας (identity motive), όπου στόχος είναι η ενίσχυση, η αναβάθμιση της κοινωνικής και επαγγελματικής εικόνας/status του ενήλικα εκπαιδευόμενου μέσα από την απόκτηση ενός τίτλου σπουδών.
- Το επαγγελματικό κίνητρο (professional motive), όπου επιδιώκεται η επαγγελματική αποκατάσταση ή/και ανέλιξη του ατόμου μέσα από τη συμμετοχή του σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και η βελτίωση των επαγγελματικών του προοπτικών (όπ.π., pp. 134, 135).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε μαθησιακό επεισόδιο εκτυλίσσεται σε συγκεκριμένο περιβάλλον που επηρεάζει την υποκίνηση, αλλά και τις αναστολές των ενηλίκων εκπαιδευομένων μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η θεωρία των «κινητήριων» και «ανασταλτικών» δυνάμεων του Herzberg (1972). Οι κινητήριες δυνάμεις πηγάζουν άμεσα από την εξελισσόμενη δραστηριότητα, αφορούν περισσότερο εσωτερικούς παράγοντες όπως την αίσθηση επιτυχίας, προσωπικής ανάπτυξης και προόδου και πρέπει να ενισχύονται διαρκώς καθώς είναι βραχύβιοι. Οι ανασταλτικές δυνάμεις που προκαλούν συναισθήματα δυσαρέσκειας πηγάζουν συνήθως από εξωτερικούς, προς τη δραστηριότητα, παράγοντες όπως χρήση λανθασμένων μεθόδων, ακατάλληλες συνθήκες, δυσαρμονικές σχέσεις στην ομάδα και τείνουν να διαρκούν περισσότερο. Η θετική υποκίνηση μπορεί να διατηρηθεί με ταυτόχρονη παρουσία κινητήριων δυνάμεων και μείωση ανασταλτικών. Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι οι εκπαιδευόμενοι φέρουν κίνητρα ερχόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά παράγοντες υποκίνησης υπάρχουν και στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία που μπορούν να αφορούν τους εκπαιδευτές, τις εκπαιδευτικές μεθόδους, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις εμπειρίες που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι (Rogers, 1998, σσ.130, 131).

Προσεγγίζοντας εννοιολογικά και τον όρο των **εμποδίων** συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων σύμφωνα με την κλασική πλέον τυπολογία των εμποδίων συμμετοχής της Cross (1981) αυτά κατατάσσονται σε 3 κατηγορίες: 1) καταστασιακά (situational) που αφορούν την τρέχουσα κατάσταση του ατόμου στη δεδομένη στιγμή της ζωής τους, όπως έλλειψη χρόνου, χρημάτων, οικογενειακές υποχρεώσεις κ.ά., 2) θεσμικά (organizational) που αφορούν τους θεσμούς που προσφέρουν προγράμματα εκπαίδευσης και μπορεί να αποθαρρύνουν τα άτομα από τη συμμετοχή τους, όπως ωράρια διεξαγωγής, προσβασιμότητα, έλλειψη πληροφόρησης για εκπαιδευτικές

ευκαιρίες κ.ά. και 3) προδιαθετικά (dispositional) που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των ενηλίκων για τη μάθηση και τον ρόλο τους ως εκπαιδευομένων, την ηλικία τους κ.ά. (Αντωνοπούλου, 2009, σ.37 · Καραλής, 2013, σσ. 35, 36).

Οι Darkenwald και Merriam (1982) δέχτηκαν τον διαχωρισμό της Cross (1981), αλλά διέκριναν τα συναισθηματικά εμπόδια επιπλέον σε ψυχολογικά που αναφέρονται σε αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό του ως εκπαιδευόμενο αλλά και για την εκπαίδευση και σε πληροφοριακά που αφορούν την έλλειψη γνώσης για εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Merriam & Caffarella, 1999).

Θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί ότι καθώς είναι πιο εύκολο για τους συμμετέχοντες να ταυτοποιήσουν και να αναφέρουν τα καταστασιακά εμπόδια συνήθως υποεκτιμάται η σπουδαιότητα των συναισθηματικών εμποδίων που μπορεί να λειτουργήσουν πολύ ανασταλτικά στην εκπαιδευτική πορεία (Αντωνοπούλου, 2009, σ. 37).

Υπάρχουν αρκετές τυπολογίες εμποδίων που έχουν προκύψει από ποικίλες ερευνητικές προσπάθειες:

Οι Darkenwald και Valentine (1985) ανέπτυξαν Κλίμακα Εμποδίων (Deterrents to Participation Scale) που αποτελείται από 6 παράγοντες:

1. Την έλλειψη αυτοπεποίθησης
2. Την έλλειψη συναφούς προγράμματος
3. Τον περιορισμό χρόνου
4. Τη χαμηλή προσωπική προτεραιότητα
5. Το κόστος
6. Τα προσωπικά προβλήματα όπως η φροντίδα παιδιών, τα οικογενειακά προβλήματα κ.ά.

Τόνισαν, επίσης, ότι η απόφαση ενός ατόμου να συμμετάσχει ή όχι βασίζεται σε έναν συνδυασμό παραγόντων (Darkenwald & Valentine, 1985).

Ο Longworth (2003) συνοψίζοντας τα εμπόδια στα πλαίσια της ΔΒΜ αναφέρεται σε:

- Πνευματικά εμπόδια που αφορούν την έλλειψη κουλτούρας μάθησης ίσως και απαξίωση της γνώσης που φέρει ο συμμετέχοντας από την οικογένειά του και

τον τρόπο ανατροφής του, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και κακές πρότερες εκπαιδευτικές εμπειρίες (mental barriers).

- Τα οικονομικά εμπόδια που αφορούν το κόστος συμμετοχής (financial barriers).
- Τα εμπόδια πρόσβασης (access barriers).
- Τα εμπόδια που σχετίζονται με το σχεδιασμό προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων (learning design barriers).
- Εμπόδια που αφορούν την ενημέρωση των εκπαιδευομένων σχετικά με εκπαιδευτικές ευκαιρίες (information barriers) (Laal, 2011, p. 614).

Μελετώντας λοιπόν τη βιβλιογραφία που αφορά τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και συνοψίζοντας θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι συνήθως οι ενήλικες αποφασίζουν να συμμετέχουν όταν το επιτρέπουν οι συνθήκες της ζωής τους ή όταν συμβαίνει ένα ξεχωριστό γεγονός που διαταράσσει το πλαίσιο ζωής τους και πυροδοτεί την επιθυμία για συμμετοχή. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η υποκίνηση είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία και οφείλεται τόσο σε εσωτερικές όσο και εξωγενείς δυνάμεις που ωθούν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους σε συμμετοχή, με τις εσώτερες επιταγές τους να ασκούν μια ισχυρότερη δύναμη που να μπορεί να κρατήσει τους εκπαιδευόμενους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να τους ωθήσει σε ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών τους.

Πολλές φορές, ίσως τις περισσότερες, οι ενήλικες υποκινούνται σε συμμετοχή από συνδυασμό παραγόντων και συνθηκών. Όποια και αν είναι όμως τα αρχικά κίνητρα συμμετοχής χρειάζονται συνεχή ενίσχυση καθώς τα αρχικά κίνητρα, ιδίως εξωτερικής φύσεως, τείνουν να φθίνουν και να υπάρχει κίνδυνος διαρροής από τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία συμμετέχουν καθώς οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι άτομα με επιβαρημένο πρόγραμμα λόγω της πληθώρας υποχρεώσεων που τους βαρύνουν κάτι που καταγράφεται ως το συχνότερο εμπόδιο στη φοίτησή τους. Οι παράγοντες ενίσχυσης μπορούν να σχετίζονται με ευέλικτα προγράμματα σπουδών συμβατά με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ανάπτυξη καλών σχέσεων στην ομάδα και με εκπαιδευτές εναρμονισμένους με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

## **1.2 Θεματική ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας**

Ακολουθεί μια θεματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Creswell, 2011, σ. 139) στον ελληνικό και διεθνή χώρο με θεματικές περιοχές: 1) τα κίνητρα ενηλίκων για συμμετοχή σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (ΣΕ) και Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ), 2) τα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δια ζώσης και Ανοικτής εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ), 3) τα κίνητρα συμμετοχής μεγαλύτερων ηλικιακά ενηλίκων (60 και άνω) για παρακολούθηση προγραμμάτων ΔΒΜ, 4) εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, 5) θέματα εμπειρικών ερευνών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και 6) κίνητρα - εμπόδια συμμετοχής ενηλίκων σε ΣΔΕ.

Στις έρευνες που θα αναφερθούν, κυρίως στις ποσοτικές προσεγγίσεις, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε η κατηγοριοποίηση των κινήτρων - εμποδίων να ανταποκρίνεται στις τυπολογίες της διεθνούς βιβλιογραφίας (π.χ. χρήση τυπολογίας κινήτρων του Boshier, χρήση τυπολογίας εμποδίων της Cross και των Rubenson-Desjardins) ώστε να παρέχεται η δυνατότητα σύγκρισης με κατάλληλη βέβαια προσαρμογή για να έχουν νόημα στο ελληνικό πλαίσιο (Καραλής, 2013, σσ. 48, 49).

### **1.2.1 Τα κίνητρα ενηλίκων για συμμετοχή σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (ΣΕ) και Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ)**

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται εμφανές ότι εξωγενείς παράγοντες όπως η ανεργία, οι συνθήκες ανταγωνισμού, οι ανάγκες για εξειδίκευση και πιστοποίηση ενδεχομένως να επηρεάζουν ή και να διαμορφώνουν τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ ιδίως όσον αφορά επαγγελματικά ενεργούς πολίτες (Καμπούρη, 2016, σ. 99).

Πιο συγκεκριμένα σε επαγγελματικά δραστηριοποιημένα άτομα ηλικίας 28-50 ετών στην ποιοτική έρευνα της Καμπούρη (2016), διερευνώνται κίνητρα και προσδοκίες εκπαιδευτών ενηλίκων σε επιμορφωτικό πρόγραμμα παρεχόμενο από Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ). Ως βασικά κίνητρα συμμετοχής αναδείχτηκαν επαγγελματικοί λόγοι, καθώς και η απόκτηση πιστοποίησης (Καμπούρη, 2016, σ. 101). Αναλόγως στην μεγάλη έκταση, μικτής προσέγγισης έρευνα της ΙΝΕ-ΓΣΕΕ (2013) σε 1200 άτομα (μισθωτούς ιδιωτικού τομέα, ανέργους και αυτοαπασχολούμενους σε μεγάλα αστικά κέντρα) που αφορούσε συμμετοχή σε δραστηριότητες μη τυπικής, κατά Coombs,



εκπαίδευσης τα κίνητρα ήταν επαγγελματικής φύσεως κυρίως και αφορούσαν την αποδοτικότητα στην εργασία με το ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση να έπεται (Καραλής, 2013, σσ. 45-78). Αξιοσημείωτο είναι ότι η απόκτηση πιστοποιητικού κατατάσσεται χαμηλά πιθανόν λόγω της απαξίωσης των πιστοποιητικών μη τυπικής εκπαίδευσης στη χώρα μας και στην ανυπαρξία μέτρων για την αναγνώριση των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης (ό.π., σ. 74). Ανάλογα ευρήματα και από την ποσοτική έρευνα της Μακρή (2010) που αφορούσε την επιμόρφωση 148 εκπαιδευτικών του νομού Αχαΐας με βασικούς λόγους συμμετοχής την επαγγελματική βελτίωση σε πρακτικό επίπεδο και την επαγγελματική εξέλιξη, με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και την επικοινωνία καθώς και τους διαπροσωπικούς λόγους να ακολουθούν (Μακρή, 2010, σ. 81).

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) και της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΓΣΕΕ) το 2013 και πραγματεύεται το ζήτημα της υποκίνησης και της διαρροής από τις δομές της Δια Βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΔΒΕΕ). Η συγκεκριμένη μελέτη λαμβάνοντας υπόψη την πολύ-παραγοντική διάσταση του ζητήματος και ακολουθώντας το πραγματιστικό παράδειγμα έκανε χρήση μικτών μεθόδων με τα ποσοτικά δεδομένα των ερωτηματολογίων να διανθίζονται και να διασταυρώνονται από ποιοτικά, μέσα από εις βάθος συνεντεύξεις και ομαδική συζήτηση, σε έναν κλασικό σχεδιασμό τριγωνοποίησης (Βεργίδης κ.ά., 2013, σ. 35 · Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2008, p.183 · Mertens, 2009, σ. 59). Η εν λόγω έρευνα αφορούσε 481 άτομα, άνδρες στην πλειοψηφία, αυτοαπασχολούμενους, μισθωτούς και ανέργους με μέσο όρο (Μ.Ο.) ηλικίας τα 42 έτη και ανώτερη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, που συμμετείχαν σε προγράμματα ΔΒΕΕ που υλοποιήθηκαν από φορείς εκπαίδευσης κοινωνικών εταίρων κυρίως και κάποια ΚΕΚ. Κυριότερο κίνητρο αναδείχτηκε ο εμπλουτισμός γνώσεων και η αποκόμιση εμπειρίας ωστόσο, συγκλίνοντας με τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών, αποδεικνύεται αδύναμο κίνητρο για παραμονή και ολοκλήρωση του προγράμματος χωρίς την ύπαρξη κινήτρων με μια πιο πρακτική διάσταση στο προσδοκώμενο όφελος (Βεργίδης κ.ά., 2013, σσ. 50, 84).

Μια διαφορετική ιεράρχηση κινήτρων αναδεικνύει η ποσοτική έρευνα του Νίκου (2014) σε 177 ενήλικες όλων των επαγγελματικών ομάδων και με ποικίλο μορφωτικό επίπεδο σε Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) του νομού Ευβοίας, όπου

πρωτεύουσα θέση έχουν τα κίνητρα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος ακολουθούμενα από αυτά που αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη κυρίως για τις γυναίκες και τους νεότερους ηλικιακά. Στη συνέχεια απαντάται η υποκίνηση για λόγους κοινωνικών επαφών και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου (Νίκου, 2014, σσ. 57-60). Αλλά και στην ποσοτική έρευνα του Στεφάνου (2012) με μια διαφορετική ομάδα στόχο η οποία αποτελείται από 156 εκπαιδευόμενους με πλειοψηφία τις γυναίκες με ενασχόληση τα οικιακά, ανέργους, συνταξιούχους που συμμετέχουν σε προγράμματα του Κέντρου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΚΕΕ) Πάτρας τα ευρήματα είναι τα ακόλουθα. Πρώτο κατατάσσεται το ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση, με τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας, την προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους να έπονται και την επαγγελματική ανέλιξη να βρίσκεται στην τελευταία ιεραρχικά θέση (Στεφάνου, 2012, σ. 81). Επίσης στην ποσοτική έρευνα της Κουκλατζίδου (2017) που αφορά τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα που σχετίζονται με το χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών και με έντονη την παρουσία των γυναικών που είναι έγγαμες, εργαζόμενες, με Μ.Ο. ηλικίας τα 40 έτη και με τίτλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πλειοψηφία, βασικότερο κίνητρο συμμετοχής αναδεικνύεται το γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση που θεωρείται η καλύτερη επένδυση για τη ζωή ενός ατόμου και μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή μέσα από τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών (Κουκλατζίδου, 2017, σσ. 36, 54).

Σε εμπειρικές έρευνες από τον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο τα ευρήματα συγκλίνουν με αυτά του ελλαδικού. Στην ποιοτική έρευνα της Danišoná (2006) σε ενήλικες 41-50 ετών τα κίνητρα για συμμετοχή σε παρεχόμενα προγράμματα εκμάθησης Αγγλικών στη Σλοβακία ήταν εξωτερικά κυρίως και συγκεκριμένα οι απαιτήσεις της εταιρείας όπου εργάζονταν και η επαγγελματική ανέλιξη, καθώς και η πιθανότητα προαγωγής. Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι η διαπίστωση ότι η δημιουργία θετικού κλίματος, η συνοχή της ομάδας, το ενδιαφέρον περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας «κρατάνε» τον εκπαιδευόμενο ακόμα και αν πάψουν να υφίστανται τα εξωτερικά κίνητρα (Danišoná, 2006, pp. 8, 33,40).

Στην ποιοτική έρευνα των Stanišauskienė και Urbonienė (2016) που έλαβε χώρα στη Λιθουανία για συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων ενεργών στην αγορά εργασίας με Μ.Ο. ηλικίας τα 42 έτη τα εξωτερικά κίνητρα, όπως η επαγγελματική πρόοδος, η βελτίωση της ποιότητας ζωής επισκιάζουν τα εσωτερικά, όπως η αυτοεκπλήρωση και η προσωπική ανάπτυξη (Stanišauskienė & Urbonienė,

2016, pp. 27,29,44). Ανάλογη η εικόνα και από την μικτή έρευνα των Kitiashvili και Tasker (2016) στη Γεωργία που αφορούσε τη συμμετοχή 300 ατόμων κυρίως εργαζομένων με Μ.Ο. ηλικίας τα 42 έτη σε προγράμματα ΣΕ όπου σαν βασικά κίνητρα συμμετοχής αναδείχτηκαν οι επαγγελματικοί και οικονομικοί λόγοι (Kitiashvili & Tasker, 2016, pp. 13,15).

### **1.2.2 Τα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δια ζώσης και Ανοικτής εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ)**

Στην έρευνα του Θεοδωρίδη (2011) η επαγγελματική ανέλιξη αναδείχτηκε το ισχυρότερο κίνητρο συμμετοχής σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) ιδίως στις γυναίκες (που υπερτερούσαν και αριθμητικά) ενδεχομένως λόγω της προσπάθειας διεκδίκησης κεντρικών ρόλων στον επαγγελματικό και κοινωνικό στίβο και της αναπλήρωσης χαμένων ευκαιριών. Αξιοσημείωτη είναι η εξασθένιση αυτού του κινήτρου με την αύξηση της ηλικίας (μετά τα 45) και του εκπαιδευτικού επιπέδου, όπου το γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση κυριαρχεί πιθανόν λόγω της ύπαρξης αρκετών προσόντων στα άτομα αυτά και της μικρότερης πιθανότητας για επαγγελματική ανέλιξη κάτι που ενισχύει την επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη (Θεοδωρίδης, 2011, σσ. 64-67). Παρόμοια σε έρευνα των Raghavan και Kumar (2007) σε ενεργό επαγγελματικό πληθυσμό με Μ.Ο. ηλικίας τα 32 έτη βασική προτεραιότητα για συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα στη Μαλαισία είναι η επαγγελματική ανέλιξη και μετά το γνωστικό ενδιαφέρον, η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας και η εκπαιδευτική προετοιμασία (Raghavan & Kumar, 2007, p. 107). Αναλόγως στην έρευνα του Nor (2011) για συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Μαλαισία που αφορούσε μεγαλύτερα ηλικιακά άτομα (55 και άνω) η υποκίνησή τους καθοδηγήθηκε από προσδοκίες επαγγελματικής ανέλιξης και από μια οικονομική θέαση του τίτλου σπουδών (αύξηση του ποσού της επερχόμενης σύνταξης) (Nor, 2011, pp. 234-238).

Ιεραρχικά διαφορετικά τα ευρήματα στην ποσοτική έρευνα της Pires (2009) σε 145 άτομα που ολοκλήρωσαν μεταπτυχιακές σπουδές σε πανεπιστήμια της Πορτογαλίας με μέσο όρο Μ.Ο. ηλικίας τα 41 έτη, όπου κίνητρα ήταν η απόκτηση περισσότερης γνώσης και η πνευματική ανάπτυξη και δευτερευόντως επαγγελματικοί λόγοι, όπως καλύτερη

απόδοση στην εργασία και η επαγγελματική ανέλιξη με την πλειοψηφία να ενδιαφέρεται για μελλοντικές σπουδές (Pires, 2009, pp. 137-142).

Από μια φεμινιστική οπτική του θέματος των κινήτρων συμμετοχής (Mertens, 2009, σ. 46), σε προγράμματα ανώτερης ΑεξΑΕ στην έρευνα των Βασάλα και Κονταρίδου (2014) το προπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ αποτέλεσε μια δεύτερη ευκαιρία για τις γυναίκες, δηλαδή το βασικό κίνητρο ήταν εσωτερικό, η κάλυψη προσωπικών αναγκών. Εύρημα που αναδείχτηκε και στην έρευνα του Θεοδωρίδη (2011). Οι προσδοκίες για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα για τον ίδιο πληθυσμό ήταν η κάλυψη επαγγελματικών και κοινωνικών αναγκών, όπως καταξίωση, κατάκτηση ισοτιμίας με τους άνδρες, ενίσχυση κοινωνικών ρόλων. Συμπληρωματικό κίνητρο υπήρξε και η ανάγκη ένταξης σε μια όμορη ομάδα και η αποσυμπίεση από τους σύνθετους ρόλους τους μέσα από τον συγχρωτισμό με άλλα άτομα παρόμοιας κατάστασης (Βασάλα & Κονταρίδου, 2014, σσ. 80-85). Σε ένα διαφορετικό πλαίσιο στην έρευνα του Dandapat (2016) τα κίνητρα συμμετοχής γυναικών (ανέργων στην πλειοψηφία), σε μεταπτυχιακά προγράμματα ΑεξΑΕ στην Ινδία, ήταν η διαφυγή από οικογενειακές υποχρεώσεις, η ισότιμη αντιμετώπιση με τους άνδρες, αλλά και εσωτερικά, όπως η διεύρυνση οριζόντων, η άντληση ικανοποίησης και η αυτοπραγμάτωση. Επαγγελματικοί και οικονομικοί λόγοι υπολείπονται σε αντίθεση με την έρευνα των Βασάλα και Κονταρίδου (2014) όπου οι γυναίκες διεκδικούν δυναμικά, μέσω της εκπαίδευσης, τη θέση τους στην επαγγελματική και κοινωνική σφαίρα (Dandapat, 2016, pp. 2509-2511).

Συμπερασματικά η χειραφέτηση και η ενδυνάμωση στους πιο σπουδαίους ρόλους, για το κάθε πλαίσιο, συνιστούν τα βασικά κίνητρα των γυναικών στις προαναφερθείσες έρευνες με τα εσωτερικά κίνητρα να έχουν δεσπόζουσα θέση σε σχέση με τις έρευνες που αφορούν μικτούς πληθυσμούς.

### **1.2.3 Τα κίνητρα συμμετοχής μεγαλύτερων ηλικιακά ενηλίκων (60 και άνω) για παρακολούθηση προγραμμάτων ΔΒΜ**

Σύμφωνα με τη Mary Alice Wolf «ο μεγαλύτερος ηλικιακά ενήλικος είναι ο πιο σύνθετος και πολυδιάστατος λόγω χρόνου ζωής και εμπειριών» και κατά συνέπεια οι προσδοκίες του για συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αξίζουν διερεύνησης (Lamb & Brady, 2005, p. 207).

Στην Ελληνική επικράτεια στο πλαίσιο προγραμμάτων εκπαίδευσης των ΚΑΠΗ των δήμων Κερατσινίου-Δραπετσώνας και Κορυδαλλού, η έρευνα της Βολάκου (2012) διερευνά τα κίνητρα συμμετοχής 20 γυναικών με Μ.Ο. ηλικίας τα 73 έτη (Βολάκου, 2012, σσ. 60, 61). Στην εν λόγω έρευνα σημαντικός λόγος κινητοποίησης των ατόμων 3<sup>ης</sup> ηλικίας αναδεικνύεται η μάθηση, η επιθυμία απόκτησης νέων γνώσεων. Κίνητρο συνέχισης και ολοκλήρωσης των προγραμμάτων αποτελούν τα οφέλη της αποκτούμενης γνώσης για διατήρηση της πνευματικής ενάργειας και η αξιοποίησή της σε θέματα διαχείρισης της καθημερινότητας (θέματα υγείας, τεχνολογικών εξελίξεων) και βελτίωσης της ποιότητας ζωής τους. Έπονται η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και η ανάγκη για επικοινωνία και κοινωνικοποίηση (ο.π., σ. 64). Αξιοσημείωτος είναι, όπως καταδεικνύεται από την έρευνα, και ο ενισχυτικός ρόλος των εκπαιδευτών κυρίως και των κοινωνικών λειτουργών των ΚΑΠΗ (ο.π., σ. 66).

Στο διεθνή χώρο και σε διαφορετικά συγκείμενα πρώτα αναδύονται και πάλι τα εσωτερικά κίνητρα που αφορούν την επιθυμία για μάθηση και απόκτηση γνώσεων. Πιο συγκεκριμένα στην ποιοτική έρευνα των Lamb και Brady (2005) που πραγματεύεται τη συμμετοχή ηλικιωμένων, υψηλού μορφωτικού επιπέδου με Μ.Ο. ηλικίας τα 73,4 έτη, σε προγράμματα ενός κολλεγίου του πανεπιστημίου στο Portland, αναδείχτηκε ότι η δραστηριοποίησή τους οφειλόταν σε εσωτερικούς λόγους, όπως στην ανάγκη για πνευματική διέγερση, για απόλαυση της μάθησης (λόγω και της μη παραδοσιακής δομής του προγράμματος και τον υποστηρικτικό ρόλο της κοινότητας), για αύξηση της αυτοεκτίμησης και για πνευματική αναγέννηση (Lamb & Brady, 2005, pp. 215-221).

Και στην ποιοτική έρευνα της Yi-Yin (2011) σε προπτυχιακά και πτυχιακά προγράμματα σε πανεπιστήμιο της Georgia ως κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων 60-65 ετών (επαγγελματικά ενεργών ακόμη) ταυτοποιήθηκαν η επιθυμία για γνώση, η διέγερση του πνεύματος, η επιθυμία για εκπλήρωση παλιών στόχων, η προσφορά γνώσης σε νεότερους και τέλος η μετάβαση σε νέα καριέρα (Yi-Yin, 2011, pp. 766, 767).

#### **1.2.4 Εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων**

Από τη μελέτη των εμπειρικών ερευνών ως εμπόδια που δυσχεραίνουν ή ανακόπτουν τη συμμετοχή των ενηλίκων συμμετεχόντων αναγνωρίστηκαν τα ακόλουθα:

Στην έρευνα της INE-ΓΣΕΕ (Καράλης, 2013) δεσπόζουν τα θεσμικά και καταστασιακά εμπόδια σύμφωνα με την Cross (δομικά κατά Rubenson & Desjardins) με βασικό το κόστος και ακολούθως τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων και την έλλειψη χρόνου λόγω ποικίλων εργασιακών υποχρεώσεων. Τα προδιαθετικά δεν φαίνεται να συνιστούν σημαντικούς ανασχετικούς παράγοντες (Καράλης, 2013, σσ. 45, 49, 80). Ανάλογα και τα ευρήματα από την έρευνα της Μακρή (2010) με τους εκπαιδευτικούς να καταδεικνύουν την έλλειψη ελεύθερου χρόνου και τις οικογενειακές δεσμεύσεις αποτρεπτικές συνθήκες για συμμετοχή. Ακολουθούν οι ακατάλληλοι χώροι, η μη επαρκής και έγκαιρη ενημέρωση, η ακατάλληλη επιλογή ενοτήτων, καθώς και οικονομικοί λόγοι (Μακρή, 2010, σ. 85). Αλλά και στην έρευνα της ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2013) οι επαγγελματικές υποχρεώσεις ταυτοποιούνται ως ο κυριότερος λόγος εγκατάλειψης προγραμμάτων ΔΒΜ αν και τονίζεται ότι η διαρροή από ένα πρόγραμμα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα πολύ-παραγοντικό και όχι μονοδιάστατο φαινόμενο (Βεργίδης κ.ά., 2013, σ. 84).

Παρόμοια τα ευρήματα και από ξένες έρευνες όπως αυτήν των Kitiashvili και Tasker (2016), όπου καταστασιακά εμπόδια, όπως οικονομικοί λόγοι, έλλειψη χρόνου και θεσμικά, όπως η έλλειψη πληροφόρησης υπερισχύουν (Kitiashvili & Tasker, 2016, p. 13). Και στην έρευνα της Pires (2009) ως εμπόδια ταυτοποιούνται η έλλειψη χρόνου και η δυσκολία εξισορρόπησης των διαφόρων υποχρεώσεων κυρίως των επαγγελματιών (Pires, 2009, p.141). Στην έρευνα των Stanišauskienė και Urbonienė (2016) στην έλλειψη χρόνου και στο κόστος προστίθενται και οι κοινωνικές αντιδράσεις από τον περίγυρο και το συγγενικό περιβάλλον (Stanišauskienė & Urbonienė, 2016, pp. 42, 43). Διαφορετικά τα ευρήματα από την έρευνα της Yi-Yin (2011) με τους μεγαλύτερους ηλικιακά ενήλικες (60 και άνω) να καταδεικνύουν ως εμπόδια την έλλειψη ενέργειας και την εξασθενημένη μνήμη με την έλλειψη χρόνου, καθώς εξακολουθούν να εργάζονται, την προκατάληψη λόγω ηλικίας, την έλλειψη ευελιξίας στα πολύ δομημένα προγράμματα να ακολουθούν (Yi-Yin, 2011, pp. 767,768). Παρόμοια εμπόδια που αφορούν τη φυσική κατάσταση των ηλικιωμένων εκπαιδευομένων αναδεικνύονται και στην έρευνα της Βολάκου (2012) με τους συμμετέχοντες να επισημαίνουν προβλήματα όρασης, μνήμης, ακοής, ψυχολογικές δυσκολίες, καθώς και οικογενειακές υποχρεώσεις (Βολάκου, 2012, σ. 71).

Συμπερασματικά, αν και οι έρευνες που προαναφέρθηκαν προέρχονται από ποικίλα και διαφορετικά γεωγραφικά και εκπαιδευτικά πλαίσια παρατηρείται μια σύγκλιση

στα ευρήματά τους κάτι που πιθανόν να απορρέει από τα κοινά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και την παρόμοια θεώρηση ορισμένων παραγόντων ως υποκινητικών ή αποτρεπτικών (Θεοδωρίδης, 2011, σ. 68).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα ευρήματα των ερευνών που μελετήθηκαν φαίνεται ότι στην ενεργή εργασιακή ζωή υπερτερούν τα εξωτερικά κίνητρα, όπως η επαγγελματική ανέλιξη, η βελτίωση της ποιότητας ζωής ενώ τα εσωτερικά, όπως η αυτοεκπλήρωση και η προσωπική ανάπτυξη επισκιάζονται (Stanišauskienė & Urbonienė, 2016, p. 44). Εσωτερικά κίνητρα υφέρπουν περισσότερο στις γυναίκες, σε άτομα με υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο που αναζητούν προσωπική ολοκλήρωση, καθώς και σε μεγαλύτερα ηλικιακά άτομα που επιδιώκουν πνευματική διεύρυνση και ενάργεια.

Ενδιαφέρουσα διαπίστωση, επίσης, είναι ότι η δημιουργία θετικού μαθησιακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος φαίνεται να αφυπνίζει τους συμμετέχοντες, να δημιουργεί δέσμευση και παραμονή στην εκπαιδευτική διαδικασία έστω και αν πάντως να υφίστανται εξωτερικά κίνητρα και παρά τους ανασταλτικούς παράγοντες που μπορεί να υπάρχουν (Danišová, 2006 · Ζώτου, 2013).

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικά προγράμματα ΔΒΜ είναι κυρίως καταστασιακά και θεσμικά με κυρίαρχο την έλλειψη χρόνου από τις ποικίλες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις που τους επιβαρύνουν. Στα εμπόδια συγκαταλέγονται, επίσης, το κόστος συμμετοχής, ο τρόπος οργάνωσης των προγραμμάτων και η ελλιπής ενημέρωση. Ενώ οι ηλικιωμένοι συμμετέχοντες σε προγράμματα φαίνεται να επιβαρύνονται από θέματα φυσικής κατάστασης και εξασθενημένης μνήμης.

### **1.2.5 Θέματα εμπειρικών ερευνών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)**

Η θεματολογία των εμπειρικών ερευνών που έχουν διενεργηθεί σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ποικίλει. Κάποια από τα ζητήματα στα οποία έχουν εστιάσει κατά καιρούς εμπειρικές έρευνες αφορούν:

- Τη διερεύνηση του καινοτόμου θεσμού του ΣΔΕ, των προβλημάτων που αντιμετωπίζει διαχρονικά από την ίδρυσή του καθώς και των προοπτικών του στο πλαίσιο Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) και κατάρτισης στην έρευνα της Ζαχαρή (2007).

- Τη διερεύνηση των αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Αγ. Αναργύρων από τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας μέσα από συνεντεύξεις εκπαιδευομένων, καθώς και συμβούλων στη διπλωματική εργασία του Θεοδωρόπουλου (2007).
- Την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας μέσα από την οπτική εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Τρικάλων στην ποιοτική έρευνα της Βαργιάμη (2008).
- Την ταυτοποίηση των απόψεων εκπαιδευτών που δραστηριοποιούνται σε ΣΔΕ των περιοχών Αχαΐας και Ηλείας σχετικά με την αξιοποίηση της τέχνης στο διδακτικό τους έργο στην ποσοτική έρευνα της Μπούντα (2016).
- Το προφίλ των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ του νομού Θεσσαλονίκης το οποίο μελετήθηκε στην έρευνα της Κόκκοβα (2015). Πιο εστιασμένη η έρευνα της Κατσίκη (2015) που σκιαγραφεί το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευτών/τριών των ΣΔΕ Πάτρας σε συνάρτηση με το φύλο και μελετά το βαθμό επίδρασης του πεδίου εκπαίδευσης ενηλίκων στη δόμηση αυτών των κεφαλαίων.
- Το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των ΣΔΕ Αγ. Αναργύρων στην έρευνα της Κυριαζοπούλου (2015), ενώ στη διπλωματική εργασία της Λανδρίτση (2007) παρουσιάζεται έρευνα για τα χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ Πάτρας, Πύργου και Αργινίου.
- Τους τρόπους με τους οποίους συμμετέχουν στη διαμόρφωση της γνώσης, το περιεχόμενο της γνώσης και τη διερεύνηση της λειτουργίας του παραρτήματος του ΣΔΕ Πάτρας στο πειθαρχικό έργο του καταστήματος κράτησης Πάτρας στην έρευνα του Νικολακάκου (2015). Άλλη έρευνα που αφορά ΣΔΕ που λειτουργεί σε σωφρονιστικό ίδρυμα είναι της Αντωνιάδου (2014) που διερευνά τους τρόπους που ασκείται η διοίκηση σε ΣΔΕ φυλακών της περιφέρειας Κεντρικής Ελλάδος (Θεσσαλία).
- Διερεύνηση του ρόλου των διευθυντών στην αναπαραγωγή του καινοτόμου, ευέλικτου, ανοιχτού χαρακτήρα των ΣΔΕ στην έρευνα που περιλαμβάνεται στη διπλωματική εργασία του Ανάγνου (2006) · μεταγενέστερα ως μέρος της διδακτορικής διατριβής του ίδιου (2011) γίνεται διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι διευθυντές αναπαράγουν, με τις πρακτικές τους, τις βασικές αρχές των ΣΔΕ. Ανάλογη και η θεματολογία της έρευνας της Βεργίδου (2016)



που αποπειράται να εξερευνήσει το βαθμό στον οποίο 57 διευθυντές αναπαράγουν και αναπτύσσουν την κουλτούρα του θεσμού στο ΣΔΕ ευθύνης τους.

- Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων για το μάθημα του Αριθμητικού Γραμματισμού στην έρευνα της Παυλίδου (2012), καθώς και των αιτιών της μαθηματικοφοβίας και της συμβολής των μεθόδων διδασκαλίας του Αριθμητικού Γραμματισμού για την υπερκέρασή τους μέσα από τις απόψεις εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Γιαννιτσών και παραρτήματος Έδεσσας στην ποιοτική έρευνα της Κατσίδου (2006). Στο πλαίσιο ταυτοποίησης αντιλήψεων των εκπαιδευομένων σχετικά με Γραμματισμούς ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι εμπειρικές έρευνες των Ευθυμίου (2013) και Κουκλίνου (2016) που διερευνούν τις απόψεις, καθώς και τον μετασχηματισμό τους, των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Λαμίας και του ΣΔΕ Ηρακλείου αντίστοιχα, όσον αφορά τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών.
- Διερεύνηση του μετασχηματισμού της καταναλωτικής συμπεριφοράς και της διαμόρφωσης καταναλωτικής συνείδησης στους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ Δράμας και Καβάλας μέσα από το ερευνητικό εγχείρημα της Γεροστεργίου (2015).
- Διερεύνηση του τρόπου αντιμετώπισης της μάθησης από τους ενηλίκους, εντοπισμό θετικών στάσεων και δυσκολιών που παρεμβαίνουν στη μαθησιακή διαδικασία των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ Θεσσαλονίκης, Νεάπολης και Γιαννιτσών στην έρευνα της Σιπητάνου (2008).
- Διερεύνηση της επίδρασης των ΣΔΕ στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων στην έρευνα της Βαΐου 2013). Και στην έρευνα της Ευαγγελοπούλου (2013) γίνεται διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ Λαμίας, Λάρισας, Δομοκού, Άμφισσας όσον αφορά την ενίσχυση της αυτοεικόνας τους και τη βελτίωση της ζωής τους σε κοινωνικό, επαγγελματικό επίπεδο, καθώς και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η εμπειρική έρευνα της Μυστακίδου (2012) συνιστά άλλο ένα πόνημα που διερευνά τις απόψεις τελειοφίτων και αποφοίτων των ΣΔΕ Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Ξάνθης, Κομοτηνής και Αλεξανδρούπολης σχετικά με τη συμβολή των ΣΔΕ στην επανένταξη των εκπαιδευομένων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και στην

ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, καθώς και στη βελτίωση της επαγγελματικής τους θέσης. Σε ανάλογο πλαίσιο αξιολόγησης της φοίτησης σε ΣΔΕ ενδιαφέρον παρουσιάζει και το ερευνητικό εγχείρημα μικτής προσέγγισης του Ευθυνόπουλου (2010) που διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Δράμας σχετικά με τις αποκτηθείσες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, καθώς και τους τρόπους αξιοποίησής τους στην καθημερινή ζωή.

- Διερεύνηση της συμμετοχής εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων στα ΣΔΕ στην εμπειρική έρευνα του Δεληγιάννη (2007).
- Διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή καινοτόμων διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) στην έρευνα της Λεμονή (2015) με μελέτη περίπτωσης ΣΔΕ της περιφέρειας Θεσσαλίας. Επίσης, στην εν λόγω έρευνα διερευνάται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας, καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται διευθυντές, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι τις έννοιες της αποτελεσματικής ηγεσίας και της καινοτομίας, αλλά και της μεταξύ τους σχέσης.
- Διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή ενός ΣΔΕ στην περιφέρεια Θεσσαλίας στη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και σκιαγράφηση του ηγετικού προφίλ του ΣΔΕ μέσα από τις απόψεις διευθυντή και εκπαιδευτικών στην έρευνα της Τσιτσιπά (2010).

### **1.2.6 Κίνητρα - εμπόδια συμμετοχής ενηλίκων σε ΣΔΕ**

Οι έρευνες σε ΣΔΕ που έχουν πραγματοποιηθεί αναδεικνύουν, στην πλειοψηφία, έναν συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευόμενους σε εγγραφή και παρακολούθηση του προγράμματος των ΣΔΕ. Συγκλίνουν στο ότι η φοίτηση υποκινείται κυρίως από το αίσθημα ματαιώσης, περιθωριοποίησης, κοινωνικού αποκλεισμού που οδηγούν στη στροφή στην εκπαίδευση σε μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της θέσης τους στην κοινωνία και τον επαγγελματικό στίβο, επαναπροσέγγισης ρόλων, καθώς και ικανοποίησης ατομικών επιδιώξεων (Πρίγκου, 2008, σ. 103 · Σταματάκη, 2011, σ. 63). Όσον αφορά τα εμπόδια συμμετοχής, οι υποχρεώσεις που απορρέουν από τους ποικίλους ρόλους των ενηλίκων υπερισχύουν ως παράγοντες ανάσχεσης της εκπαιδευτικής τους πορείας. Πιο συγκεκριμένα:

## **A) Εμπειρικές έρευνες σε ΣΔΕ της Ηπειρωτικής Ελλάδας**

Στην ποιοτική έρευνα της Κυριαζοπούλου (2015) με μελέτη περίπτωσης το ΣΔΕ Αγ. Αναργύρων βασική προσδοκία των εκπαιδευομένων ήταν η κεφαλαιοποίηση των εφοδίων του ΣΔΕ ώστε να βελτιωθεί η κοινωνική ή/και επαγγελματική τους θέση μέσα από την εύρεση ή βελτίωση της θέσης εργασίας τους (Κυριαζοπούλου, 2015, σ.126). Σε μια άλλη ποιοτική έρευνα σε ΣΔΕ Ιωαννίνων (Ζώτου, 2013) ως λόγοι φοίτησης κατονομάστηκαν η απόκτηση του τίτλου σπουδών και η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης τους. Ωστόσο σε αυτήν την έρευνα αναδύονται και εσωτερικά κίνητρα με τη φοίτηση να καλύπτει μια εσωτερική επιθυμία και ανάγκη που η πλειοψηφία χαρακτηρίζει ως «απωθημένο» (Ζώτου, 2013, σ. 65). Οι εκπαιδευόμενοι προσλαμβάνουν ως εμπόδια ενδοιασμούς λόγω ηλικίας την οποία συνδέουν με ελλιπή μνήμη και εμπόδια που απορρέουν από υποχρεώσεις λόγω των ποικίλων ρόλων που φέρουν και από το σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον όπου ζουν (ό.π.).

Και στην έρευνα μικτής προσέγγισης της Γκούντα (2017) στο ΣΔΕ Καλλιθέας αναδεικνύεται συνδυασμός εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων με κυρίαρχα την απόκτηση του τίτλου σπουδών και την προσδοκώμενη βελτίωση των τυπικών προσόντων για ανεύρεση εργασίας, αλλά και τη διεύρυνση γνώσεων, την τόνωση της αυτοπεποίθησης και την κάλυψη του εκπαιδευτικού ελλείμματος που τους δημιουργούσε αίσθημα μειονεξίας (Γκούντα, 2017, σσ. 113, 114). Αξιοσημείωτο εύρημα στο συγκεκριμένο ΣΔΕ, που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ανομοιογένεια, είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν κανένα εμπόδιο, πλην της έλλειψης πρότερων γνώσεων, και να είναι ικανοποιημένοι αποδίδοντας την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου στους εκπαιδευτές, τη Διεύθυνση του σχολείου και το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό κλίμα που τους εξασφαλίζουν (Γκούντα, 2017, σσ. 114-116).

Στην ποιοτική έρευνα του Αλεξανδρή (2015) σε ΣΔΕ του νομού Ευβοίας υπερτερούν τα επαγγελματικά κίνητρα με απόκτηση του απολυτηρίου ως εργασιακό εφόδιο για το μέλλον, με το κίνητρο για προσωπική ανάπτυξη και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης να ακολουθεί και με δευτερεύουσες αιτίες παρακίνησης την ενίσχυση κοινωνικών ρόλων (βοήθεια στα παιδιά), απόκτηση κύρους και απαλλαγή από την ταμπέλα του «αγράμματος» (Αλεξανδρή, 2015, σσ. 106, 107). Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει μια άλλη ποιοτική έρευνα σε ΣΔΕ του ίδιου νομού, ΣΔΕ Αλιβερίου, που αφορά μόνο

γυναίκες εκπαιδευόμενες (Ζήση, 2012). Στην εν λόγω έρευνα οι γυναίκες εκπαιδευόμενες αν και φαίνεται να επιστρέφουν στους εκπαιδευτικούς κόλπους, στην πλειοψηφία τους, για βελτίωση της εργασιακής τους κατάστασης και αύξηση των επαγγελματικών τους προσόντων ώστε να ανταποκριθούν στο σύγχρονο, απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον χαρακτηρίζονται από ισχυρή θέληση και εσωτερική υποκίνηση για αυτοβελτίωση κάτι που τις καθιστά ικανές να υπερπηδήσουν τα εμπόδια που συναντούν στη φοίτησή τους (Ζήση, 2012, σσ. 65, 77). Πιο συγκεκριμένα ως εμπόδια αναφέρονται κυρίως ψυχολογικοί/προδιαθεσικοί παράγοντες, όπως η χαμηλών τόνων προσωπικότητά τους, το άγχος και οι τύψεις, οι ενοχές από το αίσθημα παραμέλησης άλλων σημαντικών ρόλων, όπως της συζύγου και της μητέρας (αίσθημα που ενισχύονταν από τους συντρόφους και το οικογενειακό περιβάλλον) (ο.π., σσ. 79, 80). Κατονομάζονται και καταστασιακοί παράγοντες που σχετίζονται με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, αλλά και με τη φυσική τους κατάσταση, καθώς αντιλαμβάνονται τις σωματικές αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου ως ανασταλτικές και επιβραδυντικές στο ρυθμό μάθησης και την ταχύτητα ανταπόκρισης στα μαθησιακά ερεθίσματα. Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους άνδρες που μεταφέρουν, σύμφωνα με τις εκπαιδευόμενες, το χαλαρό κλίμα των διαλειμμάτων στην τάξη διαταράσσοντας έτσι την ομαλή ροή του μαθήματος. Επίσης, ως εμπόδια καταγράφονται η δύσκολη πρόσβαση στο ΣΔΕ, καθώς και η απουσία θέρμανσης τους χειμερινούς μήνες (ό.π., σσ. 77, 78).

Σε μια άλλη εμπειρική έρευνα που διενεργήθηκε σε ΣΔΕ της Στερεάς Ελλάδας (Κωνσταντίνου, 2016) βασικοί παράγοντες υποκίνησης αναδείχθηκαν το ενδιαφέρον για μάθηση, η επαγγελματική εξέλιξη, η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας και η προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί ότι η επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων και η επαγγελματική εξέλιξη υποκίνησε σε μεγαλύτερο βαθμό τους άγαμους και τους ανέργους (Κωνσταντίνου, 2016, σσ. 5, 88, 89). Στην ποσοτική έρευνα της Πρίγκου (2008) σε ΣΔΕ της περιφέρειας Θεσσαλίας με επίκεντρο δυο ηλικιακές ομάδες 31-40 και 41-50 στους νεότερους κίνητρο αναδείχτηκε το αίσθημα μειονεξίας και ζητήματα εργασιακού και οικονομικού ενδιαφέροντος (Πρίγκου, 2008, σσ. 111, 112). Τις γυναίκες, επίσης, υποκίνησε η ανάγκη επαγγελματικής αποκατάστασης καθώς και η πραγματοποίηση της φοίτησης ως ένα «απωθημένο», αίσθημα που βιώνουν και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες (ό.π., σ. 103).

Άξια αναφοράς είναι και η ποιοτική έρευνα της Λάζου (2008) που είχε ως αντικείμενο μελέτης το ΣΔΕ Πύργου και διενεργήθηκε σε μια περιοχή με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως η ανεργία και η ενασχόληση με τις αγροτικές εργασίες που απαιτεί απουσία των εκπαιδευομένων από το σχολείο από τον μήνα Μάιο (Λάζου, 2008, σ. 62). Ως κίνητρα των εκπαιδευομένων ταυτοποιούνται η αύξηση των τυπικών προσόντων μέσω του τίτλου σπουδών, η κατάκτηση γνώσης και η αύξηση της αυτοπεποίθησης, καθώς και η κοινωνικοποίηση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέαση του σχολείου από κάποιους ως «καταφύγιο» και διέξοδο από τα ψυχολογικά τους προβλήματα (ο.π., σσ. 62-65). Στα εμπόδια συγκαταλέγονται εσωτερικής φύσης παράγοντες, όπως φοβίες και προκαταλήψεις που σχετίζονται με προηγούμενες αρνητικά βιωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες και άγχος λόγω έλλειψης χρόνου και αδυναμίας ανταπόκρισης στις ποικίλες υποχρεώσεις τους. Επίσης, αναφέρονται καταστασιακά εμπόδια με κυρίαρχη την κόπωση από την πληθώρα επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, θεσμικά που αφορούν τη χιλιομετρική απόσταση του ΣΔΕ από τον τόπο διαμονής τους, καθώς στεγάζεται εκτός της πόλης του Πύργου, και την έλλειψη παιδικού σταθμού για τη φύλαξη των παιδιών τους τα οποία συχνά φέρνουν μαζί τους στο σχολείο. Συμπληρωματικά, σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, ως ανασταλτικός παράγοντας αναδύονται οι δυσκολίες μάθησης κάποιων που επιβραδύνει την πρόοδο των ιδίων αλλά και την ομάδα (ο.π., σ. 61).

Όπως και στην έρευνα της Λάζου (2008) ανασταλτικούς παράγοντες συναισθηματικής φύσεως καταδεικνύει και η έρευνα της Καζταρίδου (2007) που μελετά το ΣΔΕ Καστοριάς. Οι δυσκολίες των εκπαιδευομένων οφείλονται κι εδώ σε ψυχολογικούς παράγοντες κυρίως που σχετίζονται με αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες του παρελθόντος που τους επέφεραν φόβο και ανασφάλεια για τις μαθησιακές τους ικανότητες καθώς και με την αρνητική αντιμετώπιση από το κοντινό περιβάλλον. Στα καταστασιακά και θεσμικά εμπόδια κυριαρχούν η έλλειψη χρόνου και η απόσταση από το ΣΔΕ (Καζταρίδου, 2007, σ. 88). Η αρνητικά βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία του παρελθόντος και στον αντίποδα το θετικό, υποστηρικτικό κλίμα του ΣΔΕ ίσως να εξηγεί την κυριαρχία εσωτερικών κινήτρων στους συμμετέχοντες με έντονη την ανάγκη βίωσης συναισθημάτων επιτυχίας, ευχαρίστησης, προσωπικής ανάπτυξης, ικανοποίησης μιας ανεκπλήρωτης επιθυμίας («μεράκι» όπως αναφέρεται) και της απόκτησης νέων γνώσεων με αυτοσκοπό τη μάθηση. Στα εξωτερικά κίνητρα των εκπαιδευομένων συγκαταλέγονται και σε αυτήν την περίπτωση η απόκτηση του

απολυτηρίου για επαγγελματική αναρρίχηση ή ανεύρεση εργασίας, η δυνατότητα συνέχισης σπουδών καθώς και η ανάγκη για κοινωνικές συναναστροφές και η παρακολούθηση ως διέξοδος από τη ρουτίνα της καθημερινότητας (όπ.π., σ. 86).

## **B) Εμπειρικές έρευνες σε ΣΔΕ της Νησιωτικής Ελλάδας**

Η ποιοτική έρευνα της Ορφανίδου (2010) σε ΣΔΕ νησιωτικής πρωτεύουσας ανέδειξε εσωτερικά κίνητρα. Η ανεκπλήρωτη επιθυμία και το «απωθημένο» ωθούν τα άτομα σε εγγραφή και ολοκλήρωση της φοίτησης. Τα χρόνια διακοπής της φοίτησης όχι μόνο δεν επηρέασαν αρνητικά αυτήν την επιθυμία αλλά την ενίσχυσαν και την μετέτρεψαν σε στόχο ζωής σύμφωνα με τους συμμετέχοντες (Ορφανίδου, 2010, σ. 61). Στην ποιοτική έρευνα της Μαλάνου (2012) όπου μελετώνται εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Σάμου γίνεται και πάλι αναφορά στην εσωτερική ανάγκη εκπλήρωσης ενός «απωθημένου», της εκπλήρωσης ενός ονείρου που οικογενειακοί, οικονομικοί, επαγγελματικοί, κοινωνικοί παράγοντες παρεμπόδισαν στο παρελθόν. Σε αυτούς τους συμμετέχοντες αυτοσκοπός είναι η μάθηση, η απόκτηση γνώσεων καθώς και η κατάρτιση του αισθήματος κατωτερότητας που βίωναν λόγω του εκπαιδευτικού τους ελλείμματος (Μαλάνου, 2012, σ. 85). Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει όμως και ύπαρξη ισχυρών εξωτερικών κινήτρων με κυρίαρχα την απόκτηση του απολυτηρίου, τη βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης με διορισμό ενδεχομένως στο δημόσιο (μια ευκαιρία που χάθηκε για πολλούς στο παρελθόν λόγω μη κτήσης του απολυτηρίου γυμνασίου), καθώς και άνοιγμα του δρόμου για συνέχιση σπουδών στο Λύκειο ή άλλο ανώτερο ίδρυμα (όπ.π., σσ. 82, 83).

Στην ποσοτική έρευνα της Μπαρλού (2012) όπου αντικείμενο μελέτης είναι 130 άτομα από τα ΣΔΕ Κυκλάδων και Δωδεκανήσου και η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων κυμαίνεται στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών ως αρχικά κίνητρα εγγραφής στα ΣΔΕ ορίζονται τα επαγγελματικά, η απόκτηση του απολυτηρίου, καθώς και η επιθυμία απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων κάτι που ίσως δικαιολογείται από το νεαρό της ηλικίας των εκπαιδευομένων. Ωστόσο μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει, στη συγκεκριμένη έρευνα, ο μετασχηματισμός, σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (42%), των εξωτερικών και η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων (γνωστικών και προσωπικών) που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της φοίτησης (Μπαρλού, 2012, σσ. 104,106).

Μια άλλη έρευνα όπου παρατηρείται ποικιλία κινήτρων και παρόμοιο φαινόμενο μετασχηματισμού εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά καθώς και διατήρηση ή εμπλουτισμός των υπάρχοντων εσωτερικών κινήτρων σε συνάρτηση με τη λειτουργία των ΣΔΕ είναι η ποιοτική έρευνα της Προδρομίδου (2016) με μελέτη περίπτωσης το ΣΔΕ Χανίων (Προδρομίδου, 2016, σ. 3). Η ύπαρξη του απολυτηρίου γυμνασίου ως απαραίτητου τίτλου στα νέα τυπικά προσόντα σε φορείς του δημοσίου και ως προαπαιτούμενου για την ανανέωση επαγγελματικών διπλωμάτων οδήγησης το ορίζουν ως το βασικότερο εξωτερικό κίνητρο των εκπαιδευομένων (κυρίως των ανδρών). Οι συμμετέχοντες λοιπόν βλέπουν το απολυτήριο ως μέσο διεκδίκησης θέσεων εργασίας και επαγγελματικής βελτίωσης αλλά και ως εκπαιδευτικό μονοπάτι που θα διευκολύνει συνέχιση των σπουδών τους. Ακολουθούν εσωτερικής φύσεως κίνητρα (περισσότερο στις γυναίκες) που ενισχύονται με τη φοίτηση και αφορούν τη διεύρυνση των γνώσεων, την κάλυψη του εκπαιδευτικού ελλείμματος που δημιουργούσε αισθήματα ντροπής-μειονεξίας, τη δημιουργική κάλυψη του ελεύθερου χρόνου, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και την αλλαγή τρόπου ζωής (Προδρομίδου, 2016, σσ. 3, 60, 61). Στα εμπόδια συγκαταλέγονται καταστασιακά και προδιαθετικά, όπως δυσκολίες οικονομικής φύσεως (δυσκολίες μετακίνησης) και ψυχολογικής φύσεως, όπως το άγχος ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου συνδυαστικά με τις ποικίλες επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις τους και η κούραση/πίεση που πηγάζει από αυτές (ο.π., σσ. 64, 65). Επίσης ως παράγοντας δυσαρέσκειας αναφέρεται η καθυστερημένη πρόσληψη ωρομισθίων καθηγητών που οδήγησε σε παράταση του σχολικού έτους παλιότερα (ό.π., σ. 75).

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποσοτική έρευνα του Παπαδομανωλάκη (2017) που διερευνά τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευομένων του δημοσίου ΙΕΚ και του ΣΔΕ στο νομό Ρεθύμνης. Ως κοινό κίνητρο και των δυο ομάδων εκπαιδευομένων αναφέρεται η απόκτηση του τίτλου σπουδών ως μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης σε περίοδο οικονομικής ύφεσης. Άλλα κίνητρα είναι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (Παπαδομανωλάκης, 2017, σ. 134). Ως κοινά εμπόδια καταδεικνύονται το κόστος μετακίνησης και το άγχος από την έλλειψη χρόνου, καθώς και προηγούμενες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (ο.π., σσ. 135, 136). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντίληψη των σπουδαστών του ΙΕΚ για ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτών που δεν τους παρέχουν ψυχολογική στήριξη ούτε αξιοποιούν τις εμπειρίες τους εντείνοντας το αίσθημα άγχους

και δυσαρέσκειας από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό δεν παρατηρείται στους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ καθώς τα ΣΔΕ φαίνεται να είναι πιο προσαρμοσμένα στις ανάγκες των εκπαιδευομένων σε σχέση με τα δημόσια ΙΕΚ που είναι περισσότερο εναρμονισμένα με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (οπ.π., σσ. 136, 137).

Τέλος, στην ποιοτική έρευνα της Σταματάκη (2011) με μελέτη περίπτωσης το ΣΔΕ Τυλίσου Ηρακλείου Κρήτης λόγοι εγγραφής αποτέλεσαν η μη κοινωνική αποδοχή και η προσδοκία χρήσης του απολυτηρίου γυμνασίου για επαγγελματική αποκατάσταση/βελτίωση καθώς και τα προσωπικά «θέλω» και η επιθυμία φοίτησης ως τρόπου διαφυγής από την καθημερινότητα (Σταματάκη, 2011, σ. 63).

### **Γ) Εμπειρικές έρευνες σε ΣΔΕ με παρουσία φυλετικών/θρησκευτικών μειονοτήτων**

Στη μικτής προσέγγισης εμπειρική έρευνα της Παλαιού (2012) που πραγματεύεται τα ΣΔΕ των νομών Ξάνθης και Ροδόπης, με τους μουσουλμάνους εκπαιδευόμενους να υπερτερούν αριθμητικά, ως κίνητρα συμμετοχής αναγνωρίζονται: η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας και η επιδίωξη επαγγελματικής ανέλιξης με την προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους και το γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση να έπονται (Παλαιού, 2012, σσ. 6,72). Τα ποιοτικά στοιχεία που προέκυψαν από τους 3 συμβούλους-ψυχολόγους υποστήριξαν τα ποσοτικά δεδομένα και πρόσθεσαν την ανάγκη κοινωνικών επαφών και την επιθυμία απόκτησης της ικανότητας να βοηθούν τα παιδιά τους (οπ.π., σσ. 72, 75).

Στην ποιοτική έρευνα της Τραγούδα (2017) διερευνώνται τα κίνητρα των ενηλίκων Ρομά για την εγγραφή τους στο ΣΔΕ Σοφάδων Καρδίτσας. Βασικά κίνητρα αυτής της ιδιαίτερης ομάδας εκπαιδευομένων αναδεικνύονται: η απόκτηση γνώσεων, κυρίως η βελτίωση χρήσης της Ελληνικής γλώσσας, και η απόκτηση του απολυτηρίου με απώτερο σκοπό την εύρεση εργασίας. Άλλο κίνητρο αφορά την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης και η ισχυροποίηση στην κοινότητα που είναι λογικά πιο ισχυρό στις γυναίκες που διαβιών σε μια πατριαρχική κοινωνία. Επίσης υποκινούνται από την επιθυμία να βοηθούν τα παιδιά τους και να λειτουργούν ως «καλό παράδειγμα». Συμπληρωματικά, θετικά λειτουργεί η συνεργατικότητα και η λειτουργία σε ομάδες στα πλαίσια π.χ. των projects καθώς και η διαφυγή από τη



ρουτίνα κυρίως για τις γυναίκες που ξεφεύγουν από τις οικιακές και γονικές υποχρεώσεις (Τραγούδα, 2017, σσ. 90,91).

Ως εμπόδιο στην έρευνα της Τραγούδα (2017) αναγνωρίζεται η ανάγκη εργασίας, με ή χωρίς μετακίνηση, καθώς και η ανάληψη από πολύ μικρή ηλικία οικογενειακών υποχρεώσεων. Προδιαθετικά εμπόδια αφορούν την απαξίωση της εκπαίδευσης πιθανόν γιατί δεν θεωρείται ότι αποφέρει οικονομικό όφελος είτε γιατί έρχεται σε σύγκρουση με την κουλτούρα τους κυρίως για τις γυναίκες των οποίων μοναδικός προορισμός θεωρείται η δημιουργία και η φροντίδα της οικογένειας. Σε αυτό το σημείο αναδύεται και ένα ψυχολογικό εμπόδιο όσον αφορά τις γυναίκες που αντιμετωπίζουν ένα αποτρεπτικό περιβάλλον για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση κάτι που δεν ισχύει στην περίπτωση των ανδρών (ο.π.π., σσ. 94-99).

#### **Δ) Εμπειρικές έρευνες σε ΣΔΕ που στεγάζονται σε σωφρονιστικά ιδρύματα**

Στα ΣΔΕ που λειτουργούν μέσα σε φυλακές και περιλαμβάνουν άτομα με ιδιαιτερότητες και σε συνθήκες εγκλεισμού, πέρα από εσωτερικά κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης και εξωτερικά για μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση μέσα από την απόκτηση του τίτλου σπουδών, αναδύονται και κίνητρα που αφορούν τη μείωση της ποινής και την έντονη ανάγκη κοινωνικοποίησης μέσα από το συγχρωτισμό με άλλους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές και διαφυγής από το ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής. Στα εμπόδια υπερισχύουν τα θεσμικά με κυρίαρχο τον υπερπληθυσμό στα κελιά, αλλά και προδιαθετικά που σχετίζονται με την κακή ψυχολογική κατάσταση των εγκλείστων. Πιο συγκεκριμένα:

Στην ποιοτική έρευνα της Ηλιοπούλου (2011) που αφορά 8 γυναίκες και 8 άνδρες, κυρίως Ελληνικής και Αλβανικής καταγωγής, που φοιτούν σε ΣΔΕ της Στερεάς Ελλάδας τα κίνητρα συμμετοχής τους είναι η μείωση της ποινής, τα «μεροκάματα», όπως αναφέρονται στη γλώσσα της φυλακής (1 ημέρα σχολείο ισοδυναμεί με 2 ημέρες ποινής), η απόκτηση του απολυτηρίου για επαγγελματική αποκατάσταση μετά την αποφυλάκιση, η καταπολέμηση της ρουτίνας μέσα στη φυλακή, αλλά και η προσωπική ανάπτυξη/βελτίωση και η απόκτηση γνώσεων. Ενδιαφέρον είναι ο χαρακτηρισμός «όαση» που αποδίδουν στο σχολείο μέσα στον κόσμο της απομόνωσης της φυλακής. Θεσμικά κυρίως εμπόδια που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική τους πορεία συνιστούν ο υπερπληθυσμός και η έλλειψη διαχωρισμού των κρατουμένων, η ανεπάρκεια σαφούς

θεσμικού πλαισίου λειτουργίας εκπαιδευτικών δομών μέσα σε καταστήματα κράτησης, καθώς και η απουσία εξειδικευμένου σωφρονιστικού προσωπικού (Ηλιοπούλου, 2011, σ. 6).

Στην ποιοτική έρευνα του Μπαρμπάκου (2016) όπου διερευνώνται οι ανάγκες και τα εμπόδια συμμετεχόντων των ΣΔΕ των σωφρονιστικών καταστημάτων κράτησης Λάρισας και Γρεβενών πρώτα αναφέρονται τα εσωτερικής φύσεως κίνητρα και ακολουθούν τα εξωτερικά. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευόμενοι θέλουν να ανακτήσουν έναν ρόλο και έναν τίτλο αυτόν του «μαθητή» ως αντιστάθμισμα της ακύρωσης των ρόλων που κατείχαν προ του εγκλεισμού τους και ως μετατροπή της ταμπέλας του φυλακισμένου. Επίσης υποκινούνται από την επιθυμία για κάλυψη του νεκρού χρόνου στη φυλακή και των αρνητικών συναισθημάτων άγχους, κατάθλιψης που προκαλεί με δραστηριοποίηση μέσω της εκπαίδευσης και βελτίωση της ψυχολογικής τους κατάστασης. Έπονται τα εξωτερικά κίνητρα μείωσης της ποινής και απόκτησης του τίτλου σπουδών (Μπαρμπάκος, 2016, σσ. 50, 52). Στους ανασταλτικούς παράγοντες περιλαμβάνονται κυρίως θεσμικά εμπόδια, όπως η μη ύπαρξη λειτουργικών παραθύρων και κυλικείου κάτι που επαναφέρει τον ρόλο του κρατούμενου στην επιφάνεια, καθώς και ο υπερπληθυσμός που δυσκολεύει τη μελέτη, όπως αναφέρθηκε και στην έρευνα της Ηλιοπούλου (2011). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι στις συγκρούσεις που προκαλεί ο συνωστισμός στα κελιά οι εκπαιδευόμενοι, με ενισχυμένη αυτοπεποίθηση μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, διεκδικούν πιο δυναμικά χώρο και χρόνο για την κάλυψη των αναγκών τους σε σχέση με συγκρατούμενους (οπ.π., σσ. 52-56).

Τα εσωτερικά κίνητρα προπορεύονται και στην ποσοτική έρευνα της Μούσιου (2016) που διερευνά τα κίνητρα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα ΙΕΚ και ΣΔΕ στις φυλακές Κορυδαλλού. Οι ενήλικες, Έλληνες και Αλβανοί, κρατούμενοι στην πλειοψηφία τους, υποκινήθηκαν σύμφωνα με την έρευνα από επιθυμία απομάκρυνσης από το περιβάλλον την φυλακής, προσωπικής ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης. Έπονται κίνητρα που αφορούν προβληματισμούς για το μέλλον με τους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ να ωθούνται περισσότερο από τους σπουδαστές του ΙΕΚ, που ήδη κατέχουν τη βασική εκπαίδευση, στην απόκτηση του απολυτηρίου γυμνασίου. Τρίτη κατηγορία κινήτρων αφορά την κοινωνικοποίηση, τη γνωριμία νέων ατόμων ή τον συγχρωτισμό με φίλους και συγκρατούμενους (Μούσιου, 2016, σσ. 54, 60, 71-73).

Σε άλλη μια έρευνα που αφορά τη λειτουργία των ΣΔΕ των φυλακών Κορυδαλλού τα ευρήματα της Παπαϊωάννου (2015) καταδεικνύουν ως βασικό κίνητρο των κρατουμένων, Ελλήνων και Αλβανών στην πλειοψηφία τους, τον ευεργετικό υπολογισμό των ημερών ποινής, τα «μεροκάματα». Ακολουθεί η διαφυγή από τα δεινά του εγκλεισμού με δημιουργική χρήση του ελεύθερου χρόνου και η αποφυγή ανίας. Επίσης, υποκινούνται από την επιθυμία απόκτησης του απολυτηρίου, την απόκτηση γνώσεων, την προσωπική βελτίωση και την ευκαιρία κοινωνικών συναναστροφών (Παπαϊωάννου, 2015, σ. 116). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι υπάρχει μια τροποποίηση των προσωπικών, καθαρά, προσδοκιών και τη θέαση του σχολείου ως σανίδα σωτηρίας που θα τους σώσει από τα δεινά που βιώνουν σε ανάπτυξη προσδοκιών που αφορούν τη συνέχιση σπουδών και την επαγγελματική αναβάθμιση (ο.π., 119-123). Ως εμπόδια αναφέρονται και εδώ τα προδιαθετικά που σχετίζονται με τον φόβο προσαρμογής και το άγχος ότι δεν θα τα καταφέρουν (ό.π., σ. 126).

Στην ποιοτική έρευνα της Κορέλλα (2016) που έλαβε χώρα στο 1ο ΣΔΕ φυλακών Γρεβενών οι αλλοδαποί κρατούμενοι υποκινούνται από συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών κίνητρων. Πρωταρχικά ωθούνται από την επιθυμία βελτίωσης των συνθηκών εγκλεισμού και την αναβάθμιση της καθημερινής ζωής μέσα από την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους συγκρατούμενους. Ακολουθεί η επιθυμία απόκτησης γνώσεων, όπως σωστή εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, και δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν την ομαλή κοινωνική και επαγγελματική ένταξή τους μετά την αποφυλάκιση. Στα λοιπά κίνητρα αναφέρεται το πρώτο ιεραρχικά κίνητρο στην έρευνα της Ηλιοπούλου (2011), δηλαδή η μείωση της ποινής που επιφέρει η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα της φυλακής (Κορέλλα, 2016, σσ. 73-76). Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες εμφανίζονται τόσο ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα ώστε να μην επισημαίνουν εμπόδια πλην των προδιαθεσικών όπως για παράδειγμα την πλήξη που αισθάνεται κάποιος (ο.π., σ. 78).

Στη μικτής προσέγγισης έρευνα του Παπαθανασίου (2015) όπου διερευνώνται οι απόψεις Αλβανών, στην πλειοψηφία τους, κρατουμένων που φοιτούν σε ΣΔΕ της Δικαστικής φυλακής Λάρισας είναι εντυπωσιακό ότι η βελτίωση γνώσεων προπορεύεται ως κίνητρο συμμετοχής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με έκφραση επιθυμίας για συνέχιση των σπουδών. Ακολουθεί το κίνητρο μείωσης της ποινής φυλάκισης (Παπαθανασίου, 2015, σσ. 5, 6). Επίσης πολύ ισχυρό εμφανίζεται και το κίνητρο της απόκτησης απολυτηρίου για επαγγελματική αποκατάσταση μετά την

απόλυση από τη φυλακή κάτι που δικαιολογείται ενδεχομένως από το ότι ανήκουν σε νεαρή ηλικιακή ομάδα (στην πλειοψηφία 21-39 ετών) (οπ.π., σσ. 85-87). Δεν αναφέρονται ιδιαίτερα προβλήματα παρακώλυσης της φοίτησης πέραν της έλλειψης επικοινωνίας με τους εκπαιδευτές που αν και αναφέρονται αποτελεσματικοί στον τρόπο της διδασκαλίας στην πλειοψηφία είναι ωρομίσθιοι και στερούνται κατάλληλης επιμόρφωσης και εμπειρίας (όπ.π., σσ. 88-91).

Ενδιαφέρον έχει η αναφορά στα ευρήματα της έρευνας της Τουλούμη (2016) που διερευνά τα κίνητρα μάθησης, τα εμπόδια και το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων του ΣΔΕ του Ελαιώνα Θηβών σε γυναικείες φυλακές παρουσιάζοντας τη φεμινιστική οπτική. Όπως συμβαίνει και σε άλλες έρευνες που αφορούν γυναίκες και σε αυτήν την περίπτωση υπερισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα. Είναι χαρακτηριστικό ότι αν και η μείωση ποινής, τα «μεροκάματα» αναφέρονται ως ισχυρό κίνητρο, όταν ρωτήθηκαν αν θα συμμετείχαν και χωρίς αυτό το ευεργέτημα απάντησαν στην πλειοψηφία θετικά με ενθουσιασμό (Τουλούμη, 2016, σσ. 100, 102). Τα εσωτερικά κίνητρα των γυναικών κρατουμένων αφορούν την προσωπική ανέλιξη/βελτίωση, την απόκτηση γνώσεων, τη διεύρυνση πνευματικών οριζόντων, την ικανοποίηση μιας ανολοκλήρωτης επιθυμίας ενός «απωθημένου», την προσφορά ενός «δώρου» στον εαυτό τους. Επίσης υποκινούνται για συμμετοχή από την ανάγκη διαφυγής από το ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής, την ευκαιρία ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με συγκρατούμενες, εκπαιδευτές, εθελοντές, καθώς και αξιοποίησης του απεριόριστου ελεύθερου χρόνου δίνοντας νόημα στη ζωή τους. Στις αλλοδαπές κίνητρο υπήρξε η εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας και στις μητέρες η δυνατότητα μελλοντικής βοήθειας στα παιδιά τους και η έμπνευση του αισθήματος υπερηφάνειας σε αυτά (οπ.π., σσ. 101-103).

Ως εμπόδια στην έρευνα της Τουλούμη (2016) καταδεικνύονται κάποια θεσμικά που αφορούν τους κανόνες λειτουργίας της φυλακής και τον τρόπο συμπεριφοράς των σωφρονιστικών υπαλλήλων (π.χ. δεν τις καλούν εγκαίρως), αλλά τα κυρίαρχα είναι προδιαθετικά και σχετίζονται με τον ψυχισμό των έγκλειστων γυναικών (οπ.π., σσ. 115-117). Μάλιστα σύμφωνα με ευρήματα της έρευνας φαίνεται να συντελείται ένας μετασηματισμός στις εκπαιδευόμενες όσον αφορά τις απόψεις και στάσεις ζωής τους γενικά αλλά και όσον αφορά το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο σχολείο πια νιώθουν ήρεμες, χαλαρές, ξεχνούν τα προβλήματα που τις ταλανίζουν, βρίσκουν γιατρεία, καθώς γαληνεύει την ψυχή τους και αποφορτίζονται από αρνητικά

συναισθήματα. Σε αυτό τον μετασχηματισμό συντελεί η καινοτόμα λειτουργία του ΣΔΕ και ο εμπυχωτικός, ενδυναμωτικός ρόλος των εκπαιδευτών (όπ.π, σσ. 103-113).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των εμπειρικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε ΣΔΕ αξιόλογες επισημάνσεις προκύπτουν:

- Σε μεγάλο αριθμό των ερευνών [όπως στις έρευνες του Αλεξανδρή (2015), της Γκούντα (2017), της Ζήση(2012), της Ζώτου (2013), της Καζταρίδου (2007), της Μαλάνου (2012), της Μπαρλού (2012), της Παπαϊωάννου (2015), της Προδρομίδου (2016), της Τουλούμη (2016)] παρατηρείται ένας μετασχηματισμός των εσωτερικών κινήτρων σε εξωτερικά, ενίσχυση και εμπλουτισμός των εσωτερικών κινήτρων όπου προϋπήρχαν καθώς και μια τροποποίηση στον τρόπο θέασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτό συμβάλλει, από ότι διαπιστώνεται, ο καινοτόμος, πρωτοποριακός χαρακτήρας των ΣΔΕ που τα διαφοροποιεί από αντίστοιχους εκπαιδευτικούς φορείς της τυπικής εκπαίδευσης. Το ευνοϊκό, δημοκρατικό, φιλελεύθερο κλίμα, ο σεβασμός στην προσωπικότητα και τα βιώματα των εκπαιδευομένων, η αξιοποίηση των εμπειριών τους, η προσαρμογή της θεματολογίας των διάφορων Γραμματισμών στις ανάγκες τους, η απουσία προκαθορισμένης ύλης και βιβλίων το καθιστούν ευέλικτο και συμβατό με τα χαρακτηριστικά αυτής της ιδιαίτερης ομάδας εκπαιδευομένων. Αυτό έχει σαν συνέπεια την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την υπερκέραση διαφόρων εμποδίων και την καλλιέργεια γνήσιου ενδιαφέροντος για μάθηση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και άντληση απόλαυσης από αυτήν.
- Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρείται επιστροφή στους κόλπους της εκπαίδευσης μετά από κάποια αλλαγή, επαγγελματικής ή προσωπικής φύσεως, που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι στην πορεία της ζωής τους όπως ανεργία, συνταξιοδότηση, διαζύγιο, έλλειψη γονικών υποχρεώσεων μετά από μεγάλωμα των παιδιών κλπ. [Αλεξανδρή (2015), Μαλάνου (2012), Προδρομίδου (2016)].
- Πολύ συχνά η φοίτηση στο ΣΔΕ αποτελεί πραγματοποίηση μιας ανεκπλήρωτης επιθυμίας, ενός «απωθημένου» · συνιστά την ευκαιρία κάλυψης ενός εκπαιδευτικού ελλείμματος που προκαλούσε συναισθήματα μειονεξίας, κατωτερότητας, ντροπής, την ευκαιρία απαλλαγής από την ταμπέλα του

«αγράμματος» [ έρευνες Αλεξανδρή (2015), Γκούντα (2017), Καζταρίδου (2007), Μαλάνου (2012), Προδρομίδου (2016), Τουλούμη (2016)].

- Όπως και στις έρευνες κινήτρων-εμποδίων σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια και στα ΣΔΕ φαίνεται ότι οι άνδρες υποκινούνται πιο πολύ από εξωτερικά κίνητρα επαγγελματικής ανέλιξης ενώ οι γυναίκες από εσωτερικά προσωπικής ανάπτυξης και ολοκλήρωσης. Ενδεχομένως αυτή η διαφοροποίηση οφείλεται στη στέρηση του δικαιώματος για γνώση λόγω της νοοτροπίας των πατριαρχικών κοινωνιών του παρελθόντος που θεωρούσαν όχι μόνο περιττές τις σπουδές των κοριτσιών αλλά και επικίνδυνες για τη μελλοντική άσκηση των ρόλων της συζύγου και μητέρας (Ζήση, 2012, σ. 66 · Προδρομίδου, 2016, σ. 86).
- Είναι επίσης πολύ εντυπωσιακοί και ίσως ασυνήθιστοι οι χαρακτηρισμοί της φοίτησης σε έναν εκπαιδευτικό φορέα ως ένα «ανεκπλήρωτο όνειρο», ένα «δώρο» στον εαυτό τους, «ένα μεράκι», μια «όαση» και μια «γιατρεία» που γαληνεύει την ψυχή τους (Ηλιοπούλου, 2011, σ. 6 · Καζταρίδου, 2007, σ. 86· Μαλάνου, 2012, σ. 84 · Τουλούμη, 2016, σσ. 101,105).
- Σε έρευνες που αφορούν ιδιαίτερους πληθυσμούς αναδύονται και νέα κίνητρα και εμπόδια. Στις έρευνες για παράδειγμα της Παλαιού (2012) και της Τραγούδα (2017) που αφορούν γλωσσικές/θρησκευτικές μειονότητες βασικό κίνητρο είναι η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας μέσα από την καλύτερη εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας. Ενώ σε έρευνες που αφορούν έγκλειστους εκπαιδευόμενους βασικό εξωτερικό κίνητρο είναι το ευεργέτημα μείωσης της ποινής μέσα από την παρακολούθηση των μαθημάτων και η έντονη επιθυμία διαφυγής από το ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής. Εμπόδια που κατονομάζουν οι έγκλειστοι συμμετέχοντες είναι θεσμικά κυρίως και αφορούν τον υπερπληθυσμό στα κελιά και τη δυσκολία μελέτης, καθώς και την έλλειψη λειτουργικών χώρων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 2.1 Κονστρουκτιβιστικό Παράδειγμα

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο θεωρητικός προσανατολισμός του ερευνητή, η «ερευνητική του κουλτούρα» επηρεάζει κάθε απόφαση που αφορά την ερευνητική διαδικασία το «παράδειγμα» που θα λειτουργήσει σαν «πυξίδα» στη συγκεκριμένη έρευνα είναι το κονστρουκτιβιστικό που θεωρεί ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή και μεταβαλλόμενη κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (οντολογικές παραδοχές). Σε τούτο το υποκειμενικό επιστημολογικό πλαίσιο ο ερευνητής καλείται να κατανοήσει τα ποικίλα προσωπικά οικοδομήματα του νοήματος των συμμετεχόντων μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης μαζί τους (επιστημολογικές παραδοχές) (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 14,15 · Mertens, 2009, σ.43).

Η προσέγγιση του κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος συχνά περιγράφεται ως ερμηνευτική και διαλεκτική. Οι ερευνητές με διάθεση ενσυναίσθησης και σε αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες «δομούν την πραγματικότητα» μέσα από τις ερμηνείες των ποικίλων οπτικών τους και σε δεύτερη φάση οι ερμηνείες συγκρίνονται και αντιπαραβάλλονται με στόχο τη δημιουργία νέων θέσεων. Επίσης, στα πλαίσια του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου θα πρέπει να παρέχονται από τον ερευνητή πληροφορίες για το υπόβαθρο των συμμετεχόντων και το πλαίσιο όπου λαμβάνει χώρα η μελέτη τους (Mertens, 2009, σ. 45).

Η ερευνήτρια λειτούργησε εναρμονισμένη με τις βασικές οντολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές παραδοχές του κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος στο παρόν ερευνητικό πόνημα. Αναζήτησε τα δεδομένα στις πηγές τους, τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, και προσπάθησε να διερευνήσει το νόημα που αποδίδουν οι ίδιοι στα κίνητρα, στους παράγοντες ενίσχυσης/τροποποίησης των αρχικών κινήτρων και στα εμπόδια συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΣΔΕ Ρόδου. Επίσης, προσπάθησε να ανιχνεύσει πώς αυτό το νόημα σχετίζεται με τη συμπεριφορά τους, την προσέλευση δηλαδή των εκπαιδευομένων, τη «δέσμευση» τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου ή την απουσία τους. Η ερευνήτρια προσπάθησε λοιπόν, να κατανοήσει τον περίπλοκο κόσμο των βιωμάτων μέσα από την

οπτική των ατόμων που τα βιώνουν και να δομήσει το κοινωνικό οικοδόμημα της πραγματικότητας μέσα από μια σχέση αλληλεπίδρασης με τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Mertens, σ. 2009, σσ. 43-45).

## **2.2 Ποιοτική Μεθοδολογία**

Σε εναρμόνιση λοιπόν με τον θεωρητικό προσανατολισμό της ερευνήτριας και με σεβασμό στην ανθρώπινη εμπειρία και την πολυπλοκότητά της ως κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση σε αυτήν την έρευνα κρίνεται η ποιοτική στην οποία έμφαση δίνεται στις μη μετρήσιμες πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας. Η ποιοτική προσέγγιση είναι νατουραλιστική, πλαίσιοθετημένη, ερμηνευτική και προσφέρει δυνατότητα διερεύνησης και κατανόησης, σε βάθος, σύνθετων ζητημάτων όπου η διαθέσιμη γνώση είναι πενιχρή υπό το πρίσμα των συμμετεχόντων και σε συνάρτηση και με το φυσικό πλαίσιο όπου αυτοί δραστηριοποιούνται. Συνεπώς η ποιοτική μεθοδολογία θα βοηθήσει να αναπτύξουμε μια πιο σύνθετη κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος, θα δώσει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να «ακουστούν οι φωνές τους» και να διερευνηθούν οι απόψεις τους σε βάθος και θα διευκολύνει την κατανόηση του πλαισίου όπου οι συμμετέχοντες βιώνουν τις εκπαιδευτικές διεργασίες (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 8-20 · Ιωσηφίδης, 2008, σ. 42 · Mertens, 2009). Επίσης η προσέγγιση αυτή είναι ολιστικού χαρακτήρα και η οπτική της είναι ότι τα άτομα δεν μπορούν να διασπαστούν σε ένα σύνολο μεταβλητών προς μελέτη. Για την επίτευξη του στόχου της ολιστικής περιγραφής και κατανόησης ενός φαινομένου και της σύλληψης του πλούσιου φάσματος των εκφραστικών δυνατοτήτων του ανθρώπινου βιώματος γίνεται χρήση ποικίλων τεχνικών απόκτησης δεδομένων (Creswell, 2011 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 64).

Ο ερευνητικός σχεδιασμός που παρέχει τον οδικό χάρτη για τον τρόπο διεξαγωγής μιας ποιοτικής έρευνας είναι μια δυναμική, αναφυόμενη, κυκλική διαδικασία παρά μια γραμμική πορεία που τελειώνει πριν την έναρξη συλλογής δεδομένων (Cresswell, 2008, p. 159 · Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 37, 38). Η προσέγγιση αυτή λοιπόν παρέχει περιθώρια ευελιξίας σε όλα τα στάδια σχεδιασμού ο οποίος είναι ανοιχτός σε τροποποιήσεις υπό το πρίσμα των αναδυόμενων ευρημάτων, των αναπάντεχων, απρόβλεπτων γεγονότων που ενέχει η άμεση εμπλοκή του ερευνητή στην κοινωνική ζωή των συμμετεχόντων (Creswell, 2011 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015 · Ιωσηφίδης, 2008, σ. 46).



Στόχος της ποιοτικής έρευνας, που είναι επαγωγική, είναι η διατύπωση θεωρητικών θέσεων που δεν τίθενται a priori αλλά αναδύονται από την ανάλυση των δεδομένων και μπορεί να επεκτείνουν, να εμπλουτίσουν ή να ανατρέψουν υπάρχουσες θεωρίες (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 20,27 · Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 43, 44). Επίσης πρόθεση της ποιοτικής μελέτης είναι η διερεύνηση σε εύρος και βάθος του κεντρικού φαινομένου μέσα από τον πλουραλισμό των οπτικών και όχι η διαπίστωση ομοφωνίας απόψεων, η τυποποίηση απαντήσεων και η γενίκευση (Cresswell, 2011, σσ. 167,168, · Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 22).

### **2.3 Μελέτη Περίπτωσης**

Η μελέτη περίπτωσης (case study) έχει επιλεγεί ως στρατηγική της παρούσας ποιοτικής έρευνας. Ο Yin (1981, 1994) συνεισέφερε σημαντικά στην αναβίωσή της ως σοβαρής επιλογής για τη διεξαγωγή επιστημονικής κοινωνικής έρευνας. Σύμφωνα με αυτόν η μελέτη περίπτωσης συνιστά μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο αληθινό πλαίσιο ζωής του με χρήση πολλαπλών πηγών απόδειξης (Robson, 2007, σσ. 211, 212). Η μελέτη περίπτωσης λοιπόν είναι μια καλά εδραιωμένη ερευνητική στρατηγική που εστιάζει στην επισταμένη ανάλυση μιας μονάδας (ατόμου ή ομάδας), αποσκοπώντας στην απεικόνιση της συνθετότητας και της μοναδικότητας που τη χαρακτηρίζει, με έμφαση σε αναπτυξιακούς παράγοντες σε σχέση με το περιβάλλον. Η «μονάδα» μελετάται σε βάθος μέσα από αλληλοσχετιζόμενα γεγονότα που εκτυλίσσονται σε βάθος χρόνου, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Βασικοί παράγοντες για να οριστεί μια μεθοδολογική προσέγγιση ως μελέτη περίπτωσης είναι αφενός η οριοθέτηση του ποιά θα είναι η περίπτωση μελέτης, πού θα μελετηθεί, ποιά θα είναι το πλαίσιο της και αφετέρου η ταυτοποίηση των κριτηρίων επιλογής της (Flynbjerg, 2011, p. 301 · Μαγγόπουλος, 2014, σ. 74 · Robson, 2007, σ. 211 · Yin, 2003, p. 3).

Η πληθώρα τυπολογιών των μελετών περίπτωσης καταδεικνύει αφενός τον ευέλικτο χαρακτήρα τους και αφετέρου το εύρος των δυνατοτήτων τους να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά ερευνητικά πεδία. Ο Stake (1995) αναφέρει ενδεικτικά την εγγενή (intrinsic), την εργαλειακή (instrumental) και τη συλλογική ή πολλαπλή (multiple) μελέτη περίπτωσης. Η εγγενής πηγάζει από το ερευνητικό

ενδιαφέρον του ερευνητή να διερευνήσει μια συγκεκριμένη περίπτωση. Στην εργαλειακή σκοπός είναι η μελέτη μιας ή περισσοτέρων πτυχών που συνθέτουν μια περίπτωση και όχι η περίπτωση αυτή καθ' αυτή. Η συλλογική αφορά τη μελέτη πολλών περιπτώσεων ταυτόχρονα ή διαδοχικά που θα προσφέρει σφαιρική κατανόηση ενός ζητήματος (Μαγγόπουλος, 2014, σσ. 73-75).

Η μελέτη των εκπαιδευτικών διαδικασιών καθώς και του τρόπου που τις βιώνουν μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Ρόδου στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο, σε βάθος χρόνου καθιστά την στρατηγική μας μελέτη περίπτωσης σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς. Επίσης πρόκειται για εγγενή μελέτη περίπτωσης καθώς επιλέγεται με έναυσμα το ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας που μετέχει στο συγκεκριμένο πλαίσιο από τριετίας και τη μοναδικότητα της περίπτωσης καθώς αποτελεί το μοναδικό ΣΔΕ στο νησί της Ρόδου (οπ.π., σ. 79).

Οι μελέτες περίπτωσης λοιπόν δίνουν τη δυνατότητα της σε βάθος μελέτης της επιλεγμένης μονάδας μέσα από την κατανόηση της αλληλουχίας των αλληλοσχετιζόμενων γεγονότων εντός του πλαισίου της και επιτρέπει την ανάπτυξη νέων ερευνητικών ερωτημάτων (Flynbjerg, 2011, pp. 301, 314). Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι όλες οι διερευνήσεις είναι μελέτες περίπτωσης υπό μια έννοια αφού εκτυλίσσονται σε συγκεκριμένους χώρους και με συγκεκριμένα άτομα (Robson, 2007, σ. 219). Ωστόσο θα πρέπει να τονιστεί ότι οι μελέτες περίπτωσης εστιάζουν στην ανάδειξη της «δύναμης του παραδείγματος» και στη «μεταφοριστικότητα» (Flynbjerg, 2011, p. 305). Δεν εγείρουν αξιώσεις στατιστικής γενίκευσης αλλά ενδεχομένως αναλυτικής γενίκευσης όπως αναφέρει ο Yin· μέσα από διεξαγωγή μελετών πολλαπλής περίπτωσης η στοιχειοθέτηση μιας «θεωρητικής άποψης» από τα δεδομένα μιας μελέτης περίπτωσης θα υποστηρίζεται ή θα διαψεύδεται από μεταγενέστερες μέσα από μια διαδικασία διαρκούς αναθεώρησης (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 48 · Robson, 2007, σ. 217). Εν κατακλείδι ενδιαφέρουσα είναι η οπτική του Flynbjerg που υποστηρίζει ότι συχνά δεν είναι επιθυμητό να προσπαθεί κάποιος να συνοψίσει και να γενικεύσει μια μελέτη περίπτωσης καθώς οι καλές μελέτες περίπτωσης πρέπει να διαβάζονται σαν αφηγήσεις στην ολότητά τους (Flynbjerg, 2011, p. 313).

## 2.4 Εργαλείο Έρευνας- Ημι-δομημένη συνέντευξη

Στα πλαίσια της μελέτης περίπτωσης η παραγωγή δεδομένων καθίσταται εφικτή με αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων και τεχνικών με έμφαση στις ποιοτικές όπως συνέντευξη, παρατήρηση, ομάδες εστίασης κ.ά. (Μαγγόπουλος, 2014, σ. 82· Robson, 2007, σ. 211). Στη συγκεκριμένη έρευνα θα χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη με σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων που θα λειτουργούν σαν οδηγός αλλά με ευελιξία στο περιεχόμενο, τη σειρά, την εμβάθυνση. Επίσης στα πλαίσια του τριγωνισμού θα χρησιμοποιηθούν ως πηγές δεδομένων εκτός από τους εκπαιδευόμενους και οι 4 μόνιμοι εκπαιδευτικοί του ΣΔΕ Ρόδου.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη συνιστά μια από τις πιο κοινά αναγνωρισμένες μεθόδους της ποιοτικής προσέγγισης. Ο Burgess (1984) την αποκαλεί «συζήτηση με κάποιο σκοπό». Αν και υπάρχει ένα δομημένο πλάνο συνέντευξης, ένας οδηγός με προτεινόμενη θεματολογία οι ερωτήσεις είναι κατά κύριο λόγο ανοιχτές και τα δεδομένα παράγονται μέσω μιας πρόσωπο με πρόσωπο διάδρασης του συνεντευκτή και του συμμετέχοντος (Mason, 2011, σ. 77). Οι ανοιχτές ερωτήσεις που σύμφωνα με τον Denzin (1970) επιτρέπουν στους συμμετέχοντες «να χρησιμοποιούν τους δικούς τους μοναδικούς τρόπους να υπερασπίζονται τον κόσμο» (Denzin, 1970, σ. 125 στο Μίλεση & Πασχαλιώρη, ά.χρ., σ. 27), μπορούν να τροποποιηθούν ως προς τη σειρά, το περιεχόμενο, τη διατύπωση καθώς και να υπάρχουν προσθήκες ανάλογα με την έκβαση της διάδρασης και τα θέματα που αναδεικνύονται από τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 48, 49, 58). Σύμφωνα με τον King (1994) η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι κατάλληλη για τη διερεύνηση σύνθετων νοηματοδοτήσεων των συμμετεχόντων, εμπειριών, προσωπικών απόψεων. Είναι ένας σύντομος και ευέλικτος δρόμος να εκμαιεύσουμε αποκρίσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα, να κατανοήσουμε τον τρόπο συμπεριφοράς, να διερευνήσουμε κίνητρα με τρόπο που δεν είναι εφικτός με χρήση τυποποιημένων ερωτήσεων (Robson, 2007, σσ. 322, 323). Η ευελιξία που παρέχουν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις διευκολύνει τη «ροή των στοιχείων» ώστε να παραχθεί πλούσιο, διαφωτιστικό υλικό σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα (Μάγος, ά.χρ., σ. 8·Robson, 2007, σ. 324).

Αν και η ποιοτική συνέντευξη χαρακτηρίζεται σαν «άπληστο» είδος αναφορικά με τους πόρους που απαιτεί τόσο για το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων όσο και για την ανάλυση των παραγόμενων δεδομένων (Mason, 2011, σ. 109)· αν και η

χρήση της εγείρει επιστημολογικούς περιορισμούς καθώς ο συνεντευκτής αποκτά πρόσβαση μόνο σε πτυχές που του επιτρέπει ο συνεντευξιαζόμενος (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 91), λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες που προσφέρει κρίνεται ως το καταλληλότερο και πιο συμβατό εργαλείο παραγωγής δεδομένων στην παρούσα έρευνα που στοχεύει στη διερεύνηση των κινήτρων και εμποδίων συμμετοχής των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Ρόδου. Οι λόγοι επιλογής της ημι-δομημένης συνέντευξης συνάδουν επίσης και με την οντολογική θέση της ερευνήτριας που υποδεικνύει ότι οι απόψεις, οι εμπειρίες, οι διαδράσεις των ατόμων συνιστούν πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας που είναι άξιες διερεύνησης ` με την επιστημολογική της θέση που καταδεικνύει την εμπλοκή σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους σαν έναν νομιμοποιημένο τρόπο παραγωγής δεδομένων καθώς και με την ερευνητική της δεοντολογία που την ωθεί στο να παρέχει ελευθερία στους ερωτώμενους να παρουσιάσουν αβίαστα την οπτική τους εξασφαλίζοντας μια πιο δίκαιη και ολοκληρωμένη παρουσίαση του υπό διερεύνηση ζητήματος (Mason, 2011, σσ. 78, 83).

Προτείνοντας έναν σχεδιασμό της ημι-δομημένης συνέντευξης αυτή θα περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- Την εισαγωγή όπου θα αναφέρεται ο σκοπός της συνέντευξης, θα γίνεται διαβεβαίωση για την εχεμύθεια και ανωνυμία της συνέντευξης, θα ζητείται γραπτή άδεια για τη μαγνητοφώνηση και την καταγραφή σημειώσεων.
- «Ζέσταμα» με απλές γενικές ερωτήσεις που μπορεί να αφορούν την τρέχουσα επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων.
- Κύριο μέρος της συνέντευξης με τα ερωτήματα συγκέντρωσης δεδομένων (Cresswell, 2011, σ. 172)
- Χαλάρωση και αποφόρτιση
- Κλείσιμο με ευχαριστίες (Robson, 2007, σ. 329).

Με τα περιθώρια ευελιξίας που παρέχει η ποιοτική προσέγγιση τα ερωτήματα στο κύριο μέρος της συνέντευξης θα είναι ανοιχτά, ευέλικτα και θα τροποποιούνται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας σε σχέση με το περιεχόμενο, τη σειρά ενώ θα υπάρχει και προσθαφαίρεση ερωτήσεων όπου κρίνεται απαραίτητο. Τηρώντας στάση ενεργητικής ακρόασης τα ερωτήματα θα τίθενται από την ερευνήτρια σε απλή, κατανοητή γλώσσα, ενώ θα γίνει προσπάθεια αποφυγής χειριστικών ερωτήσεων και

αποτύπωσης προσωπικών απόψεών της που μπορεί να επηρεάσουν τους συμμετέχοντες (Creswell, 2011 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Όπως συμβαίνει συχνά κατά τη διεξαγωγή ερευνών για να ελεγχθεί η σαφήνεια και η πληρότητα των ερωτήσεων καθώς και η ομαλή πορεία της διαδικασίας θα πραγματοποιηθούν μια ή δυο πιλοτικές συνεντεύξεις με άτομα που δεν θα αποτελούν μέρος του δείγματος (Βασάλα & Κονταρίδου, 2014).

## **2.5 Ο Ρόλος του Ερευνητή**

Στην ποιοτική μεθοδολογία ο ερευνητής δεν λογίζεται σαν ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών. Είναι ελεύθερος να αυτοσχεδιάσει σαν ευρηματικός καλλιτέχνης τις διαδικασίες παραγωγής, καταγραφής, ανάλυσης πολυτροπικών, πρωτογενών δεδομένων ώστε να «χτίσει» ενεργά γνώση για τον κόσμο μέσα από την οπτική των συμμετεχόντων σε συνάρτηση με το πλαίσιο των βιωμάτων τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 39-41, 81). Η ιδιαιτερότητα της σχέσης συνεντευκτή – ερωτώμενου αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών. Ο Woods (1991) εστιάζει στην «αλληλεπίδραση», ενώ ο Walker (1996) χρησιμοποιεί τους γλαφυρούς όρους «ψυχολογική ευκινησία» και «συναισθηματική νοημοσύνη» του ερευνητή για να περιγράψει το ρόλο του σε αυτήν την ιδιαίτερη και σύνθετη διάδραση (Μάγος, ά.χρ., σ. 8). Απαιτούνται λοιπόν ιδιαίτερες ικανότητες του συνεντευκτή ενορχήστρωσης της διαδραστικής επικοινωνίας, τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης με σεβασμό στους συμμετέχοντες και εστίασης στην παραγωγή δεδομένων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα (Mason, 2011, σ. 87· Robson, 2007, σ. 323).

Ο ρόλος της ερευνήτριας κατά συνέπεια είναι ιδιαίτερα σημαντικός κατά την παραγωγή δεδομένων, καθώς θα εμπλακεί σε μεγάλο βαθμό με το πλαίσιο και τους συμμετέχοντες της έρευνας. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια είναι ταυτόχρονα και εκπαιδύτρια στο συγκεκριμένο ΣΔΕ εδώ και 3 έτη και έχει δομήσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευόμενους και αίσθημα ασφάλειας είναι πιθανό να διευκολύνει την ερευνητική διαδικασία σε όλα τα στάδια και να εξασφαλίσει την επαρκή διερεύνηση όλων των πτυχών και ζητημάτων της μελέτης.

## 2.6 Δειγματοληψία

Όσον αφορά τη δειγματοληψία η διαδικασία επιλογής των μονάδων παρατήρησης στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στον εντοπισμό των πλούσιων σε πληροφορία περιπτώσεων (information rich cases), όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Patton (2002) δηλαδή περιπτώσεων που «προσφέρονται για μελέτη σε βάθος και από τις οποίες κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για το σκοπό της έρευνας» (Babbie, 2011, σ. 286 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 76). Το μέγεθος του δείγματος δεν χρειάζεται να είναι μεγάλο, καθώς στόχος της δειγματοληψίας στην ποιοτική έρευνα είναι η ανάδειξη των ξεχωριστών χαρακτηριστικών των διαφόρων περιπτώσεων και του εύρους των παραλλαγών στο εσωτερικό ενός πληθυσμού (Babbie, 2011, σ. 343). «Το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση» όπως αναφέρει εύστοχα η Marshall (1996) (Marshall, 1996, p. 523 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 80).

Η διαδικασία θα ολοκληρωθεί όταν η έρευνα επέλθει σε σημείο θεωρητικού κορεσμού (theoretical saturation), όταν δηλαδή η ενσωμάτωση νέων μονάδων στο δείγμα δεν θα προσφέρει κάτι καινούργιο και πρωτότυπο στην ανάλυση των δεδομένων και στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 79).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διαδικασία της δειγματοληψίας είναι εξέχουσας σημασίας στην ποιοτική έρευνα όπου η δυνατότητα του δείγματος να προσφέρει επαρκείς και κατάλληλες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση φαινόμενο επαφίεται στην υποκειμενική κρίση του ερευνητή, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας θα γίνει όσο το δυνατόν πιο αναλυτική περιγραφή του δείγματος και του τρόπου επιλογής του (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 81). Συγκεκριμένα το δειγματοληπτικό πλαίσιο για την επιλογή του δείγματος (Robson, 2007, σ. 283) θα είναι το ηλεκτρονικό αρχείο των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Ρόδου για το σχολικό έτος 2017-2018 στο οποίο η ερευνήτρια έχει πρόσβαση καθώς αποτελεί μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Η στρατηγική δειγματοληψίας θα είναι η σκόπιμη δειγματοληψία ή δειγματοληψία κατά κρίση καθώς η ερευνήτρια βασισμένη στις γνώσεις που διαθέτει για τα στοιχεία του εκπαιδευτικού πληθυσμού του ΣΔΕ θα οδηγηθεί σύμφωνα με την κρίση της στους πιο κομβικούς τύπους συμμετεχόντων που προσφέρονται για ενδελεχή μελέτη, στον εντοπισμό περιπτώσεων που θα αποφέρουν τη μέγιστη δυνατή

πληροφόρηση σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας (Babbie, 2011, σ. 291 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 79). Ενταγμένη στην ευρύτερη κατηγορία της δειγματοληπτικής σκοπιμότητας θα εφαρμοστεί η δειγματοληψία κριτηρίου (criterion sampling) με καθορισμό κριτηρίων συμβατών με τους στόχους της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 78).

Τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων σύμφωνα με την δειγματοληψία κριτηρίου (criterion sampling) ορίστηκαν από την ερευνήτρια ως εξής :

1) η «δέσμευση» των εκπαιδευομένων στις εκπαιδευτικές διεργασίες του ΣΔΕ ώστε να έχουν σαφή εικόνα για τα δρώμενα και να έχουν εκπαιδευτικές εμπειρίες που να μπορούν να καταθέσουν. Αυτό καταδεικνύεται από τη συχνή παρουσία τους στο σχολείο και πιστοποιείται από το όριο απουσιών τους μέχρι τέλος Ιανουαρίου που ορίστηκε στις 60 με όριο απουσιών 120-180 σύμφωνα με την Υ.Α.260/2008-ΦΕΚ34/Β/16-1-2008 που αφορά την Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας,

2) η ποικιλομορφία του δείγματος σε όλα τα επίπεδα: την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την καταγωγή, την επαγγελματική κατάσταση, καθώς και χαρακτηριστικά προσωπικότητας (με διαβάθμιση από πιο «κλειστούς» σε πιο επικοινωνιακούς και πληθωρικούς συμμετέχοντες) ώστε να εξασφαλιστεί πλούτος δεδομένων. Έτσι επιλέχτηκαν άτομα από διάφορες ηλικίες, εργαζόμενοι και άνεργοι, παντρεμένοι και ανύπαντροι, με παιδιά και χωρίς παιδιά, Έλληνες αλλά και αλλοδαποί. Επίσης, η εκπαιδευτήρια έχοντας αντίληψη και της ιδιοσυγκρασίας τους επέλεξε άτομα πιο εξωστρεφή αλλά και πιο εσωστρεφή,

3) επιλογή εκπαιδευομένων και από τους δυο κύκλους σπουδών. Από τον Α΄ κύκλο γιατί έχουν πιο πρόσφατη την προσέλευσή τους και πιο έντονη την συναίσθηση των αρχικών κινήτρων που τους οδήγησαν στην εγγραφή τους στο ΣΔΕ αλλά και για να διερευνηθεί ο αντίκτυπος της βραχύβιας εκπαιδευτικής τους εμπειρίας και τυχόν αλλαγές ή ενίσχυση των αρχικών τους κινήτρων. Επιλέχτηκαν, όμως, και εκπαιδευόμενοι του Β΄ κύκλου με κίνδυνο ίσως λησμονιάς ή σύγχυσης των αρχικών κινήτρων εγγραφής, υπό το πρίσμα της επιρροής της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας στο ΣΔΕ, αλλά με πλούτο εμπειριών και μια πιο σφαιρική εικόνα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος την οποία και θα μπορούσαν να περιγράψουν πληρέστερα.

## 2.7 Δείγμα

Ο μαθησιακός πληθυσμός του ΣΔΕ Ρόδου σύμφωνα με τα ηλεκτρονικά αρχεία του σχολείου για το σχολικό έτος 2017-2018 ήταν 83 άτομα εκ των οποίων 24 γυναίκες και 59 άνδρες. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 21 εκπαιδευόμενους, 12 άτομα (4 γυναίκες και 8 άνδρες) από τον Α΄ Κύκλο και 9 (3 γυναίκες και 6 άνδρες) από το Β΄ κύκλο. Η πλειοψηφία των ανδρών αντικατοπτρίζεται και στο συνολικό μαθησιακό πληθυσμό του σχολείου. Οι συμμετέχοντες, στην πλειοψηφία τους, ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες 40-44 και 45-50, ήταν παντρεμένοι με παιδιά και εργαζόμενοι με καταγωγή από το Νομό Δωδεκανήσου.

Πρέπει να αναφερθεί ότι στο Β΄ κύκλο ένας από τους εκπαιδευόμενους του δείγματος συνιστά αποκλίνουσα περίπτωση καθώς είναι πρόσφυγας από χώρα σε εμπόλεμη κατάσταση και ήρθε στο ΣΔΕ Ρόδου με μετεγγραφή από ΣΔΕ της Αθήνας το Φεβρουάριο του 2018. Η συνέντευξή του πραγματοποιήθηκε προς το τέλος της περιόδου συλλογής των δεδομένων (στις 30/3/2018) ώστε να του δοθεί χρόνος προσαρμογής, να ενσωματωθεί και να δημιουργήσει μια πιο σφαιρική εικόνα για την εκπαιδευτική του εμπειρία στο ΣΔΕ Ρόδου.

Το προφίλ των εκπαιδευομένων παρουσιάζεται αναλυτικά στους πίνακες του **Παράρτηματος Ι**.

## 2.8 Διαδικασία

Στην προσπάθεια διεξαγωγής του συγκεκριμένου ερευνητικού πονήματος ακολουθήθηκαν κάποια βήματα ώστε να επιτραπεί ή αποτελεσματική οργάνωση και πραγματοποίησή του. Πιο συγκεκριμένα:

Μετά από προετοιμασία και αποστολή του σχετικού φακέλου με τις απαιτούμενες προδιαγραφές προς τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς του Υπουργείου Παιδείας παρελήφθη η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας στο ΣΔΕ Ρόδου με αριθμό πρωτοκόλλου 208699/Κ1/29-11-2017.

Στις 29 Ιανουαρίου 2018 υπεγράφη η επιστολή συγκατάθεσης του διευθυντή του ΣΔΕ Ρόδου για διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο (**Παράρτημα ΙΙ**). Στις 29 και 30 Ιανουαρίου έγινε προφορική ενημέρωση των εκπαιδευομένων σε όλα τα τμήματα του ΣΔΕ για το σκοπό της έρευνας, τη σπουδαιότητα της συμμετοχής τους και της



ελικρινούς κατάθεσης των απόψεων και των συναισθημάτων τους, το δικαίωμα εκούσιας συμμετοχής τους ή εξαίρεσής τους από την έρευνα. Στις 6 και 9 Φεβρουαρίου πραγματοποιήθηκαν δυο πιλοτικές συνεντεύξεις με εκπαιδευόμενους, που δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα, οι οποίες ηχογραφήθηκαν μετά από έγγραφη συγκατάθεσή τους. Μετά από τη διεξαγωγή των πιλοτικών συνεντεύξεων το εργαλείο της έρευνας, η συνέντευξη, αναδιαμορφώθηκε και πήρε την τελική του μορφή **(Παράρτημα III)**, ώστε να εξασφαλίζεται η εύληπτη μορφή του και η απόκτηση δεδομένων που απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν και ηχογραφήθηκαν μετά από έγγραφη συγκατάθεση των συμμετεχόντων τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2018 μέσα στη σχολική αίθουσα του Αγγλικού Γραμματισμού από την ερευνήτρια - εκπαιδεύτρια του ΣΔΕ. Ο μέσος όρος διάρκειας των συνεντεύξεων ήταν περίπου 30 λεπτά ώστε να είναι αξιόλογες, αλλά ταυτόχρονα να μην κουράζουν και να μην απασχολούν για μεγάλο διάστημα τους εκπαιδευόμενους από την παρακολούθηση των μαθημάτων (Robson, 2007, σ. 324). Όπως προαναφέρθηκε πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 12 εκπαιδευόμενους του Α΄ κύκλου και 9 συμμετέχοντες του Β΄ κύκλου, καθώς και 4 συνεντεύξεις με μόνιμους εκπαιδευτές στο ΣΔΕ Ρόδου. Στο **Παράρτημα IV** παρουσιάζεται ο οδηγός συνέντευξης των εκπαιδευτών. Οι εκπαιδευτές έδωσαν τις συνεντεύξεις σε ώρες που δεν είχαν διδακτικά καθήκοντα ώστε να μην διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε, τον Απρίλιο, η απομαγνητοφώνησή τους και η μετατροπή τους σε γραπτά κείμενα τα οποία εκτυπώθηκαν ώστε να γίνει η κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων.

## **2.9 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας**

Λαμβάνοντας υπόψη την κριτική που δέχονται οι ποιοτικές έρευνες σχετικά με θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας και την ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν θεωρητικοί, ερευνητές και ιθύνοντες που χαράσσουν πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης στα θέματα αυτά κρίνεται σκόπιμο, στο σημείο αυτό, να γίνει αναφορά στις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ώστε να ικανοποιηθούν συγκεκριμένα κριτήρια ερευνητικής συνέπειας για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος (Συμεού, ά.χρ., σσ. 1055, 1056).

Οι Guba και Lincoln (1982, 2001) ορίζουν ως κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας μιας έρευνας τα ακόλουθα:

1. Την αξιοπιστία της έρευνας (credibility) που αναφέρεται στην ποιότητα των δεδομένων και στο πώς ο μεθοδολογικός σχεδιασμός οδηγεί σε αληθινά και αξιόπιστα ευρήματα που αναπαριστούν την πραγματικότητα των συμμετεχόντων (Συμεού, ά.χρ., σσ. 1057, 1058). Στην παρούσα έρευνα η οικειότητα και οι εδραιωμένες σχέσεις εμπιστοσύνης της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες καθώς και ο προσεκτικός σχεδιασμός και η βελτίωση του εργαλείου συλλογής των δεδομένων μέσα από τη διενέργεια των πιλοτικών συνεντεύξεων μπορεί να υποστηριχτεί ότι εξασφάλισε την εμπλοκή τους σε μεγάλο βαθμό, καθώς και την απόκτηση ποιοτικών και ειλικρινών δεδομένων (Robson, 2007, σσ. 272, 369). Η διασταύρωση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων με αυτά από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών στα πλαίσια της τριγωνοποίησης συνέβαλε επίσης στη διασφάλιση της αξιοπιστίας (Συμεού, ά.χρ., σ. 1058).

Επίσης θα πρέπει να αναφερθεί ότι η απόφαση για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο του ΣΔΕ Ρόδου δεν ήταν τυχαία αλλά λήφθηκε από την ερευνήτρια με έναυσμα την ζετή εμπειρία στο συγκεκριμένο ΣΔΕ, την αμεσότητα της επαφής με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τη δέσμευση και το γνήσιο ενδιαφέρον της για τις ανάγκες των εκπαιδευομένων κάτι που ενδεχομένως ενισχύει την αξιοπιστία της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας (όπ.π.).

2. Την μεταβασιμότητα/γενικευσιμότητα της έρευνας (transferability) που αναφέρεται στην εγκυρότητα που οι ίδιοι οι αναγνώστες μπορούν να προσδώσουν στην έρευνα αποδεχόμενοι τις αξιώσεις του ερευνητή (Συμεού, ά.χρ., σ. 1059). Σύμφωνα με τη Lather ο αναγνώστης καθορίζει την εγκυρότητα μιας έρευνας σύμφωνα με το βαθμό που αυτή μπορεί να μεταφερθεί στο δικό του πλαίσιο αναφοράς (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 124). Στην παρούσα έρευνα έγινε επιλογή ποικίλων περιπτώσεων που κρίθηκε ότι μπορούσαν να απαντήσουν πληρέστερα στα ερευνητικά ερωτήματα και δόθηκε πυκνή, ζωνρή περιγραφή των δεδομένων της έρευνας μέσα από πλήθος αποσπασμάτων καθώς και ξεκάθαρη παρουσίαση των ευρημάτων ώστε να αποδοθεί γλαφυρά το συγκείμενο των εμπειριών των συμμετεχόντων και να δοθεί η ευκαιρία στους αναγνώστες της έρευνας να τις αντιπαραβάλλουν με δικές τους

εμπειρίες και με αυτές που μελέτησαν από άλλες έρευνες (Συμεού, ά.χρ., σσ. 1060, 1061).

3. Τη βασιμότητα (dependability) και την επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) της έρευνας που σύμφωνα με τους Guba και Lincoln (1994) ενισχύουν και τη μεταβασιμότητά της (ά.χρ, Συμεού, σ. 1061). Η βασιμότητα της έρευνας σχετίζεται με την αναλυτική περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και η επιβεβαιωσιμότητα με την πειστική υποστήριξη ότι οι ερμηνείες της βασίζονται στο συγκεκριμένο συγκεκριμένο και ότι οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν αποκύημα της φαντασίας του ερευνητή (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 124). Για να επιτευχθεί αυτό το κριτήριο είναι αναγκαίο να περιγράφεται «η ιστορία της μελέτης αυτής καθ' αυτής παράλληλα με τις ιστορίες των συμμετεχόντων». Στο παρόν ερευνητικό πόνημα έγινε προσπάθεια ενδεδειγμένης περιγραφής των μεθοδολογικών βημάτων της έρευνας καθώς και του δείγματος και παράλληλα εκτενής περιγραφή του κόσμου των συμμετεχόντων μέσα από τα σχόλια των ιδίων και των εκπαιδευτών τους ώστε οι αναγνώστες να κρίνουν κατά πόσο τα συμπεράσματα της έρευνας στηρίζονται στην πραγματικότητα των συμμετεχόντων και δεν αποτελούν προϊόν μυθοπλασίας της ερευνήτριας (Συμεού, ά.χρ., σσ. 1061, 1062).

Άξια αναφοράς είναι στα πλαίσια διασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της συγκεκριμένης έρευνας και η επίγνωση του διττού ρόλου της ερευνήτριας ως εσωτερικής ερευνήτριας αλλά και ως εκπαιδευτριας και η προσπάθεια διατήρησης της δέουσας ισορροπίας ανάμεσα σε αυτούς τους δυο ρόλους (Συμεού, ά.χρ., σσ. 1062, 1063). Με στάση αναστοχαστικής θεώρησης του ρόλου της η ερευνήτρια απέφυγε τη συνταύτιση και την αφομοίωση με τους συμμετέχοντες που θα μπορούσε να επιφέρει η αμεσότητα και η προσωπική εμπλοκή μαζί τους ως εκπαιδευτρια και ταυτόχρονα προσπάθησε να εξουδετερώσει τις σχέσεις εξουσίας που εμπεριέχει η διάδραση ερευνητή-συμμετέχοντα επιδιώκοντας την αντικειμενική καταγραφή του δικού τους τρόπου νοηματοδότησης της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ.106 · Mason, 2011, σ. 105 · Mertens, 2009, σσ. 43, 45 · Μίλεση & Πασχαλιώρη, ά.χρ, σσ. 29, 30).

## **2.10 Δεοντολογία**

Μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση του ερευνητικού σχεδιασμού και της υλοποίησης μιας έρευνας είναι το ζήτημα της δεοντολογίας, μιας σύνθετης διαδικασίας

που ορίζει το σύνολο των κανόνων που «ρυθμίζουν» τη σχέση του ερευνητή με τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 83).

Αν και δεν υπάρχουν κανόνες παρά μόνο κατευθυντήριες γραμμές (Mason, 2011, σσ. 106, 108) στην παρούσα ποιοτική έρευνα έγινε προσπάθεια τήρησης κάποιων βασικών αρχών της δεοντολογίας όπως:

1. Πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα (informed consent) που αφορά την υποχρέωση του ερευνητή να διαθέτει το σύνολο των πληροφοριών που σχετίζονται με το εκάστοτε ερευνητικό εγχείρημα στους εμπλεκόμενους στην ερευνητική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 278). Έτσι όπως προαναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο 2.8, Διαδικασία, στις 29 και 30 Ιανουαρίου έγινε προφορική ενημέρωση, σε απλή και κατανοητή γλώσσα, σε όλους τους εν δυνάμει συμμετέχοντες. Πληροφορήθηκαν από την ερευνήτρια για το σκοπό και τους λόγους διεξαγωγής της έρευνας, τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, τη σπουδαιότητα της συμμετοχής τους σε αυτήν. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο εθελούσιο της συμμετοχής τους και, σε μια προσπάθεια επαναδιαπραγμάτευσης της συναίνεσής τους, στο δικαίωμα αναίρεσης της συγκατάθεσής τους καθώς και απόσυρσης των δεδομένων μέχρι την ολοκλήρωση της συγκέντρωσής τους καθώς σταδιακά θα αποκτούν μια πιο πλήρη επίγνωση της διαδικασίας. Επίσης πριν την πραγματοποίηση κάθε συνέντευξης δόθηκε έντυπο συγκατάθεσης (**Παράρτημα V**) για συμμετοχή στην έρευνα το οποίο υπεγράφη από τον κάθε συμμετέχοντα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 84 · Mason, 2011, σ. 107).

2. Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα στην έρευνα. Στην ποιοτική έρευνα, όπου στόχος είναι η διερεύνηση και η ανάδειξη της βιωμένης εμπειρίας και της προσωπικής νοηματοδότησης, το είδος των παραγόμενων δεδομένων είναι συνήθως πλούσιο, λεπτομερές και πολύ προσωπικό καθιστώντας κατά συνέπεια πιο δύσκολη την προστασία της ταυτότητας των συμμετεχόντων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 84, 85). Στην παρούσα έρευνα, κατά την ανάλυση των δεδομένων, για την προστασία της ανωνυμίας και τη διασφάλιση των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευόμενων τους δόθηκε ένας κωδικός. Κάθε εκπαιδευόμενος αναφέρεται ως Εκπ. ακολουθούμενος από το κεφαλαίο γράμμα Α ή Β ανάλογα με τον κύκλο σπουδών και έναν αριθμό που προκύπτει από την αλφαβητική κατάταξή του σύμφωνα με το επώνυμό του. Ο εκπαιδευόμενος που συνιστά αποκλίνουσα περίπτωση αναφέρεται με τα αρχικά των

λέξεων δηλαδή **A.Π.** Επίσης η αναφορά σε προσωπικά/ δημογραφικά στοιχεία γίνεται σε ένα πιο γενικό πλαίσιο π.χ. ηλικιακή ομάδα και όχι ακριβής ηλικία (**Παράρτημα Ι**).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτές τηρώντας την αρχή σεβασμού των προσωπικών τους δεδομένων καθώς είναι μικρός ο αριθμός τους και εύκολα θα μπορούσε να αποκαλυφθεί η ταυτότητά τους θα αναφερθεί ότι έχουν εκπαιδευτική εμπειρία στο ΣΔΕ Ρόδου από 4 ως 9 χρόνια και στην πλειοψηφία τους παρακολούθησαν σεμιναρίων στην εκπαίδευση ενηλίκων μετά την έναρξη απασχόλησης στο ΣΔΕ Ρόδου. Και στους εκπαιδευτές δόθηκε ο κωδικός Εκπ. ακολουθούμενος από τον αριθμό που καθορίζεται από την αλφαβητική κατάταξη τους σύμφωνα με το επώνυμο του κάθε εκπαιδευτή/εκπαιδευτριάς.

3. Προστασία από ενδεχόμενη βλάβη στην έρευνα από πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων. Η ερευνήτρια προσπάθησε να διασφαλίσει αυτήν την αρχή: α) τηρώντας στάση εγρήγορσης για αντιμετώπιση κάθε απρόοπτου, β) οριοθετώντας τη σχέση ώστε να μην μετατραπεί η διάδραση σε μια φιλική, θεραπευτική κουβέντα λόγω της εδραιωμένης οικειότητάς της με τους συμμετέχοντες-εκπαιδευόμενους, γ) εξουδετερώνοντας τις σχέσεις εξουσίας που εμπεριέχει η διάδραση συνεντευκτική-συνεντευξιαζόμενου, παραχωρώντας ελευθερία διαμόρφωσης του πλαισίου της συνέντευξης και απρόσκοπτης έκφρασης απόψεων, αλλά και δ) αποφεύγοντας πολύ προσωπικές, ενοχλητικές και επίμονες ερωτήσεις. Επίσης προσέγγισε τους αλλοδαπούς συμμετέχοντες, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, με πολιτισμική ευαισθησία και ιδιαίτερο σεβασμό (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 86, 87· Mason, 2011, σσ. 104, 105)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### 3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### Εισαγωγή

Οι συνεντεύξεις απέκτησαν μορφή ερευνητικών δεδομένων μετά την απομαγνητοφώνησή τους και τη μετατροπή τους σε γραπτά κείμενα. Κατά τη διάρκεια απομαγνητοφώνησης έγινε προσπάθεια ακριβούς καταγραφής των λόγων των συμμετεχόντων περιλαμβάνοντας σημεία στίξης και παύσεις ώστε να αποδίδεται επακριβώς ο τρόπος εκφοράς του λόγου και να γίνεται μια όσο το δυνατόν πιο πιστή απεικόνιση της διάδρασης μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ.103 · Mason, 2011, σ.100).

Με γνώμονα το εξεταζόμενο φαινόμενο και τα ερευνητικά ερωτήματα για την επεξεργασία του υλικού ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση, μια μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της μικροανάλυσης που περιλαμβάνει τη λεπτομερή, «γραμμή – γραμμή» (line by line) ανάλυση για τη δημιουργία αρχικών κωδικών που συνοψίζουν την εννοιοδότηση της ερευνήτριας για κάθε τμήμα των δεδομένων και ακολούθως την αναζήτηση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων ή θεμάτων και τη διαμόρφωση ενός «θεματικού χάρτη» που θα απεικονίζει επαρκώς τα νοήματα του ερευνητικού υλικού και θα διευκολύνει την «αφήγηση» της σύνθετης ιστορίας των δεδομένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 114-116 · Μάγος, ά.χρ., σ. 9).

Μελετώντας τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές και αναλύοντας τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα αναδύθηκαν **4 βασικές θεματικές: Αρχικά κίνητρα - Εσωτερικά με 2 κωδικούς, Αρχικά κίνητρα- Εξωτερικά με 4 κωδικούς, Παράγοντες ενίσχυσης ή και τροποποίησης της αρχικής υποκίνησης με 7 κωδικούς και τέλος Εμπόδια – Παράγοντες δυσαρέσκειας με 5 κωδικούς.**

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα θέματα και οι κωδικοί ανάλυσης:

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 3</b>	
<b>Θέματα και Κωδικοί Ανάλυσης</b>	
<b>3.1 Αρχικά κίνητρα – Εσωτερικά</b>	
3.1.1	Απωθημένο
3.1.2	Επιθυμία για μάθηση και πνευματική εξέλιξη
<b>3.2 Αρχικά κίνητρα- Εξωτερικά</b>	
3.2.1	Απόκτηση τίτλου για επαγγελματικούς λόγους
3.2.2	Ενίσχυση κοινωνικής εικόνας/status
3.2.3	Ενδυνάμωση σε ρόλους
3.2.4	Εξασφάλιση καλύτερης ενσωμάτωσης στην Ελληνική κοινωνία μέσω απόκτησης τίτλου και εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας
<b>3.3 Παράγοντες ενίσχυσης ή και τροποποίησης της αρχικής υποκίνησης</b>	
3.3.1	Επάρκεια εκπαιδευτών σε επαγγελματικό και διαπροσωπικό επίπεδο
3.3.2	Θετικά συναισθήματα, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσα από την ενδυνάμωση, την αυτοβελτίωση, την αλλαγή που βιώνουν με την απόκτηση γνώσεων
3.3.3	Φιλικό, συνεργατικό κλίμα στο σχολείο με συνεκπαιδευμένους
3.3.4	Πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και ψυχαγωγία μέσα από συμμετοχή σε ποικίλες εκδηλώσεις και εκδρομές
3.3.5	Η ενδυνάμωση σε διάφορους ρόλους μέσα από τη φοίτηση στο σχολείο
3.3.6	Κοινωνικοποίηση και διαφυγή από προβλήματα της καθημερινότητας
3.3.7	Ενίσχυση της κοινωνικής τους θέσης/status.
<b>3.4 Εμπόδια – Παράγοντες δυσαρέσκειας</b>	
3.4.1	Επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις
3.4.2	Περιβαλλοντικοί /γεωγραφικοί παράγοντες
3.4.3	Προδιαθετικά
3.4.4	Προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία
3.4.5	Δυσκολίες σχέσεων με συνεκπαιδευμένους

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίασή τους με παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων.

### **3.1 Αρχικά κίνητρα- Εσωτερικά**

#### **3.1.1 Απωθημένο**

Ακολουθώντας τις συντεταγμένες του θεματικού χάρτη της έρευνας και επιλέγοντας γλαφυρά και περιεκτικά αποσπάσματα που περιλαμβάνουν την ουσία των δεδομένων και οδηγούν στην κατανόηση του νοήματός τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 117) ως αρχικό κίνητρο που σχετίζεται με ενδογενείς παράγοντες υποκίνησης αναδείχτηκε η εκπλήρωση ενός απωθημένου.

Η **Εκπ.Α1** ανέφερε:

«Το είχα σαν απωθημένο, δεν πρόλαβα να το κάνω. Οι καταστάσεις τότε ήταν διαφορετικές. Δεν ήταν και υποχρεωτικό τότε το Γυμνάσιο. Σταμάτησα να πάω για δουλειά. Απλώς επειδή οι περισσότεροι εκείνο τον καιρό στην ηλικία μου πηγαίνανε για δουλειά.»

Ο **Εκπ.Α2** εξήγησε σχετικά με τους λόγους που τον οδήγησαν στο ΣΔΕ:

«Ένα πράγμα το οποίο σκεφτόμουνα χρόνια είναι ότι δεν έχω τελειώσει το σχολείο. Στη ζωή μου έχω κάνει πολλά. Το μόνο που μετάνιωνα ήταν το σχολείο. Ήθελα να' ρθω σχολείο. Το είχα ... ένιωθα ότι δεν είμαι ολοκληρωμένος. Κάτι μού' λειπε. [...]. Το είχα στο μυαλό μου, το είχα στο μυαλό μου χρόνια δηλαδή μ' έτρωγε αυτό. Τώρα ήρθε το timing, έγινε.»

Η **Εκπ.Α3** ξεκαθάρισε ότι:

«Το είχα μέσα μου απωθημένο που λένε...[...] και μετάνιωσα που δεν το έκανα πολύ νωρίτερα.[...]. Ίσως το αμελούσα ενώ το είχα μέσα μου, το είχα θάψει εγώ πιστεύω έτσι στο υποσυνείδητο και ξαφνικά μου βγήκε και ... σκέφτηκα ότι θα είναι καλό για μένα, να το κάνω για μένα γιατί δεν είχα και υποχρεώσεις πολλές.»

Ο **Εκπ.Β6** αναφέρει:

«Απλώς το είχα και από μέσα μου και από μικρός. Ήταν άλλες καταστάσεις τότε, μεγάλωσα και διαφορετικά από 11 χρονών έπρεπε να πάω να δουλέψω γιατί δεν είχαν οικονομική δυνατότητα.[...]. Αλλά τώρα το είχα και απωθημένο.»

Πολύ χαρακτηριστικά είναι και τα λόγια της **Εκπ.Β8**:



«Καταρχάς θα πω ότι ήταν ένα όνειρο ζωής μου αυτό να το κάνω. Στη διάρκεια της ζωής μου που ήμουν παντρεμένη, είχα παιδιά είχα την επιθυμία να το κάνω αλλά πάντα κάτι έβγαινε μπροστά και δεν μπορούσα να το κάνω.»

### **3.1.2 Επιθυμία για μάθηση και πνευματική εξέλιξη.**

Ένας δεύτερος κωδικός στο γενικότερο θέμα «Αρχικά Κίνητρα – Εσωτερικά» ήταν και η επιθυμία των εκπαιδευομένων για μάθηση και πνευματική εξέλιξη.

Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους:

« Θέλω να μαθαίνω, μου αρέσει να μαθαίνω αλλά επειδή παντρεύτηκα και μικρή δεν πρόλαβα να κάνω τίποτα.[...]. Εμένα μου αρέσει και τη στιγμή που μεγάλωσαν τα παιδιά θέλω να το κάνω.» **Εκπ.Α1**

«Ήθελα να το τελειώσω. Νιώθω άσχημα που δεν τελείωσα το σχολείο. Θέλω κι άλλες γνώσεις να πάρω. Νομίζω ότι δεν πήρα όσες γνώσεις θα έπρεπε να πάρω.» **Εκπ.Α6**

Επιθυμία για απόκτηση γνώσεων εξέφρασαν και εκπαιδευόμενοι του Β΄ κύκλου με τον **Εκπ.Β7** να τονίζει ότι δεν επιθυμεί να είναι «αμαθής».

Από τα παραπάνω αποσπάσματα γίνεται εμφανές ότι αυτό που ώθησε εκπαιδευόμενους του Α΄ και του Β΄ κύκλου να επιστρέψουν στην εκπαίδευση είναι η πραγματοποίηση ενός ανεκπλήρωτου ονείρου που λόγω προβληματικών οικογενειακών και οικονομικών συνθηκών δεν μπόρεσε να ευοδωθεί στα παιδικά και εφηβικά χρόνια. Η βαθιά αυτή επιθυμία υπέβροσκε μέσα τους και όταν οι συνθήκες της ζωής τους το επέτρεψαν και οι οικογενειακές υποχρεώσεις λιγόστεψαν με το μεγάλωμα των παιδιών (κυρίως για τις γυναίκες) αποφάσισαν να εγγραφούν στο ΣΔΕ. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι επικαλούνται ένα κενό που νιώθουν επειδή δεν τελείωσαν το σχολείο σε συναισθηματικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο γνώσεων το οποίο με την έλευση καταλληλότερων συνθηκών στη ζωή τους, της «σωστής στιγμής», όπως αναφέρουν, αποφάσισαν να καλύψουν με την εγγραφή στο ΣΔΕ. Γίνεται εμφανές ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν ακολουθούν τα τυπικά χρονοδιαγράμματα των ανηλικών εκπαιδευομένων. Οι επιθυμίες και οι μαθησιακές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων μεταβάλλονται διαρκώς ανάλογα με την κατάσταση της ζωής τους κάτι που καταδεικνύει την ιδιαιτερότητα και μοναδικότητά τους (Rogers, 1998, σ. 128).

## 3.2 Αρχικά κίνητρα- Εξωτερικά

### 3.2.1 Απόκτηση τίτλου για επαγγελματικούς λόγους

Λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα απόκτησης τίτλων σπουδών για ανταπόκριση στις επιταγές ενός σύγχρονου απαιτητικού εργασιακού περιβάλλοντος και ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων είναι εργαζόμενοι σε παραγωγική ηλικία δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι επαγγελματικοί λόγοι αναδεικνύονται σε πρωτεύον αρχικό εξωτερικό κίνητρο.

Κάποιοι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται τον τίτλο για να ανανεώσουν τα επαγγελματικά τους διπλώματα οδήγησης:

«Ε ... μου χρειάζεται στην εργασία μου. Έκανα μια αγορά ενός ταξί και για να βγάλω την άδεια για να το οδηγήσω το ταξί θα πρέπει να έχω το απολυτήριο Γυμνασίου.»

#### **Εκπ.Α5**

«Τώρα το αποφάσισα γιατί ... βλέπω ότι από μέρα σε μέρα αλλάζουν τα πράγματα και ... δεύτερον είναι ότι ... της νταλίκας ας πούμε τα διπλώματα όλα αυτά χρειάζονται κάποιο χαρτί για να τα ανανεώσεις.» **Εκπ.Α12**

Κάποιοι το χρειάζονται ως ένα σκαλοπάτι για περαιτέρω εκπαίδευση με στόχο όμως πάλι την επαγγελματική ανέλιξη/αποκατάσταση:

«Τώρα για το χαρτί του Γυμνασίου πιστεύω πως θα βοηθήσει σε κάποια πράγματα. Για τη σχολή (μανικιούρ-πεντικιούρ) που πρέπει να πάω εγώ χρειάζεται να έχω το χαρτί.» **Εκπ.Α8**

«Θα ενταχτώ στη σχολή (τουριστική) πολύ πιο εύκολα απ' ό τι θα περίμενα με τα ένσημα ή αν θα μ' έπιανε η χρονολογία αν ήμουν το '68' δεν θα στέκομαι σ' αυτά. Θα μπω με το απολυτήριό μου κανονικά με το σπαθί μου που λένε.» **Εκπ.Α10**

«Θα με βοηθήσει και στην εύρεση εργασίας. Πηγαίνω στον ΟΑΕΔ για κάτι σεμινάρια και σου λένε ότι αν δεν έχεις βγάλει το Γυμνάσιο 'Οκ άκυρο'.» **Εκπ.Β7**

Μερικοί εκπαιδευόμενοι χρειάζονται το απολυτήριο Γυμνασίου για εξασφάλιση καλύτερων προοπτικών στον επαγγελματικό τομέα με απασχόληση στο Δήμο έστω και με 8μηνες συμβάσεις ή για συμμετοχή σε διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ και απορρόφηση στο δημόσιο τομέα:

«Δεν μπορώ να κάνω πρόσληψη σε καμία δουλειά εκτός σαν οδηγός μόνο σε ιδιώτη. Κάπου στο Δημόσιο δεν μπορείς να μπεις...[...]. Έχω κάνει τα χαρτιά μου

επανειλημμένες φορές στο Δήμο για τη σκουπιδιάρα οδηγός και στο Ρόδα σαν οδηγός στο λεωφορείο που έχω ξαναδουλέψει δεν με παίρνουν και είναι αυτός ο λόγος [...]. Χωρίς αυτό το χαρτί δεν μπορώ να κάνω απολύτως τίποτα. Μου δένουν τα χέρια. Δεν μπορώ να δουλέψω, δεν μπορώ να εργαστώ. [...]. Η δική μου λογική λέει ότι πρέπει να πάω να το τελειώσω το σχολείο για να μπορέσω να εργαστώ, να επιβιώσει η οικογένεια.» **Εκπ.Α11**

«Το κίνητρο είναι θέμα εργασίας. Οι Δήμοι ζητούν χειριστές και δεν μπορώ να δουλέψω γιατί δεν έχω βγάλει το Γυμνάσιο. Πάσχουν από αυτό το είδος δεν βρίσκουνε κι όμως δεν μπορώ να δουλέψω γιατί δεν έχω βγάλει το Γυμνάσιο. Θέμα εργασίας το ένα. Κυριότερο αυτό.» **Εκπ.Β1**

Σε κάποιους οι γνώσεις που αποκτούν από το σχολείο θα είναι χρήσιμες στο χώρο εργασίας τους.

«Στην εργασία μου ... και ιδίως στο μάθημα των Αγγλικών θα μου κάνει καλό γιατί πολλά πράγματα στη δουλειά μου είναι στα Αγγλικά [...] επειδή είμαι στο αεροδρόμιο ορισμένα πράγματα αναγκαστικά πρέπει να διαβάζεις ... να ... μιλάς και η αλήθεια κι εκεί ήταν ένα κομμάτι που ένιωθα ... μείον ... μειονεκτούσα.» **Εκπ.Β3**

Ανάλογα και κάποιοι εκπαιδευόμενοι με καταγωγή από ξένη χώρα θεωρούν την απόκτηση του απολυτηρίου σημαντική επένδυση για το επαγγελματικό τους μέλλον στην Ελλάδα.

«Ναι θα με βοηθήσει ας πούμε αν θέλω ας πούμε να έχω καλύτερη δουλειά στη ρεσεψιόν επειδή τη Ρωσική γλώσσα ξέρουνε λίγα άτομα.» **Εκπ.Β4**

«Δουλειά. Σαν είμαι διερμηνέας όταν δίνω αυτή χαρτί βλέπουνε ... αυτή χαρτί λέει ότι δυο χρόνια έκανα δεύτερη ευκαιρία ε ... στη δουλειά μου θα καταλαβαίνουν ότι εγώ μιλάω Ελληνικά γιατί πηγαίνω στο σχολείο και πήρα αυτή χαρτί. [...] Θα με βοηθήσει πιστεύω. Θα βλέπουνε το χαρτί ότι ξέρω Ελληνικά. [...] Θα βοηθήσει πάρα πολύ.» **Α.Π**

Συμπερασματικά στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι εκπαιδευόμενοι και των δυο κύκλων δηλώνουν ότι χρειάζονται το απολυτήριο Γυμνασίου για να εξασφαλίσουν δυνατότητα ανανέωσης επαγγελματικών διπλωμάτων οδήγησης, για εξασφάλιση άδειας οδήγησης ταξί, για διεκδίκηση θέσεων δημοσίου, για δυνατότητα συνέχισης σπουδών και συμμετοχής σε σεμινάρια και μελλοντική επαγγελματική αναβάθμιση, για ανάπτυξη δεξιοτήτων για επαγγελματικούς λόγους.

### 3.2.2 Ενίσχυση κοινωνικής εικόνας/status

Ένα άλλο κίνητρο των εκπαιδευομένων που σχετίζεται με εξωγενείς παράγοντες αφορά το συναίσθημα μειονεξίας που βιώνουν από τη μη κατοχή του απολυτηρίου Γυμνασίου και την ανάγκη ενίσχυσης της κοινωνικής τους εικόνας.

«Ένιωθα λίγο μειονεκτικά. [...]. Και στις υπηρεσίες και για δουλειά και στις συγκεντρώσεις που κάναμε για δουλειά ντρεπόμουν να μιλήσω, δεν μπορούσα να μιλήσω. Έλεγα τώρα θα πω καμιά κοτσάνα, θα γελάσουν, θα με κοροϊδέψουν. Κάπως έτσι.» **Εκπ.Α1**

«Ένιωθα μειονεκτικά και πάντα έλεγα ότι αν με ρωτούσαν και καλά 'έχεις τελειώσει, έχεις πάρει χαρτί' και τους έλεγα 'ναι έχω τελειώσει το Γυμνάσιο'.» **Εκπ.Α8**

«Ε ... λίγο μειονεκτικά η αλήθεια. Δηλαδή όταν ερχόταν μια συζήτηση 'σε ποιο σχολείο φοίτησες, πού ήσουν, τι έκανες κι αυτά' εγώ δεν είχα γνώμη να εκφέρω από ένα σημείο και μετά γιατί ήταν περιορισμένα αυτά που ... επειδή είχα σταματήσει στη μέση το Γυμνάσιο. **Εκπ.Β3**

«Μμμ ... Ναι. Αισθανόμουν ... Ζω σε μια αναβαθμισμένη γειτονιά με γιατρούς, δικηγόρους και κάνω παρέα με τους ανθρώπους. Ο μόνος με απολυτήριο δημοτικού ήμουν εγώ.[...]. Στην οικογένειά μου όλοι έχουν βγάλει το λύκειο έχουν κάνει ανώτερες σπουδές.» **Εκπ.Β6**

«Σίγουρα θα με παίρνουν με καλύτερο μάτι όταν τους λέω έστω έχω βγάλει το Γυμνάσιο ίσως και το Λύκειο που σκοπεύω να βγάλω. Τώρα όταν τους λέω Δημοτικό δεν παν να τους λέω έχω το τάδε πτυχίο μου λεν 'όχι φίλε, άστο' (γελάει). **Εκπ.Β7**

Το αίσθημα κατωτερότητας που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι στις κοινωνικές τους συναναστροφές που σε ορισμένες περιπτώσεις τους οδηγεί και σε ψευδείς δηλώσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο φαίνεται να συνιστά ισχυρό εξωτερικό κίνητρο για την προσπάθεια απόκτησης του τίτλου σπουδών.

### 3.2.3 Ενδυνάμωση σε ρόλους

Ένα άλλο εξωτερικό κίνητρο που ανέδειξε η ανάλυση των δεδομένων είναι η ενδυνάμωση που προσδοκούν οι εκπαιδευόμενοι να βιώσουν σε διάφορους ρόλους της ζωής τους όπως του γονέα, του συζητητή, του πολίτη.

«Πάρα πολλά κενά με τα παιδιά μου. Φεύγει η γυναίκα μου στην εργασία και μου λέει 'Δες λίγο τα παιδιά' και μπλοκάρω. Δεν μπορώ να διαβάσω τα παιδιά, βρίσκω εμπόδια.» **Εκπ.Α10**

«Το πρώτο πράγμα που θα μου κάνει (το σχολείο) στις συζητήσεις δεν θα κομπλάρω όπως άλλες φορές που δίσταζα λίγο να πάρω μέρος, να ενταχτώ στη συζήτηση ολοκληρωτικά κι είχα κάποια κενά.» **Εκπ.Α10**

«Δεν ξέρω γιατί πολλές φορές πάω σε μια υπηρεσία δημόσια, σε ορισμένα γραφεία και δεν καταλαβαίνω τι μου λένε. Δηλαδή δεν μπορούσα να τους καταλάβω ενώ αν μου το έλεγαν πιο απλά θα το καταλάβαινα. Μου το λένε με διαφορετικές λέξεις που δεν ξέρω και δεν τους καταλαβαίνω δικηγόρους, υπηρεσίες τέτοια πράγματα.» **Εκπ.Α1**

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευομένων γίνεται εμφανές ότι μέσα από την παρακολούθηση του σχολείου ελπίζουν να ισχυροποιηθούν είτε ως γονείς και να προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά τους είτε σαν συζητητές ή και σαν πολίτες να μπορούν να διεκπεραιώνουν καλύτερα τις εργασίες τους.

### **3.2.4 Εξασφάλιση καλύτερης ενσωμάτωσης στην Ελληνική κοινωνία μέσω απόκτησης τίτλου και εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας**

Το τέταρτο αρχικό εξωτερικό κίνητρο που προέκυψε μέσα από την ανάλυση των δεδομένων ήταν εκείνο της ενσωμάτωσης στην Ελληνική κοινωνία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι με καταγωγή από ξένη χώρα προσδοκούν μέσα από την ολοκλήρωση της φοίτησής τους και την απόκτηση του απολυτήριου τίτλου σπουδών εξασφάλιση παρατεταμένης άδειας παραμονής στη χώρα καθώς και καλύτερης αφομοίωσης στην Ελληνική κοινωνία μέσα από την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας.

«Έψαχνα το σχολείο ... ήθελα να πάω στο σχολείο επειδή μου το ζητούσαν από το Αλλοδαπών δηλαδή για να πάρω άδεια παραμονής επί μακρόν μου ζητάνε ... το χαρτί του σχολείου. Επειδή δεν έχω δέσμευση, δεν είμαι παντρεμένη εδώ [...] και μετά να καταθέσω για υπηκοότητα και ... μου ζητάνε αυτό το χαρτί. Μετά θέλω να πάω και στο Λύκειο γιατί μετράν. Όσο περισσότερα χαρτιά μαζεύεις τόσο καλύτερα.» **Εκπ.Β4**

«Σαν είμαι πρόσφυγας θα βάλω ... ας πούμε έχω χαρτιά ... πάρα πολύ έβγαλα στην Ελλάδα αυτή χαρτί θα βάλω μέσα φάκελό μου ε ... όταν πάω ας πούμε παράδειγμα να κάνω αίτηση. Έκανα ε ... για ταυτότητα Ελληνική όταν βλέπουνε Χ.....(αναφέρει το

όνομά του) πηγαίνει δεύτερη ευκαιρία, μαθαίνει Ελληνικά, θέλει να μείνει εδώ στην Ελλάδα, είναι καλό παιδί ας πούμε βλέπουνε πολλά χαρτιά, βλέπουνε πηγαίνει στη δεύτερη ευκαιρία αυτή βοηθάει πάρα πολύ.[...]. Για την ταυτότητα Ελληνική μου είπαν ότι θα μάθεις καλά Ελληνικά να δώσουμε ταυτότητα Ελληνικά.» **Α.Π**

Οι αλλοδαποί εκπαιδευόμενοι λοιπόν βλέπουν τον τίτλο του σχολείου ως ένα μέσο για την εδραίωση της μακρόχρονης παραμονής τους στην Ελλάδα καθώς και εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης.

Μέχρι στιγμής έχουν εξεταστεί τα αρχικά κίνητρα ως κύρια θεματική ανάλυσης των δεδομένων, τα οποία διακρίθηκαν σε εσωτερικά και εξωτερικά. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι παράγοντες που αναδείχτηκαν ως ενισχυτικοί της αρχικής εσωτερικής υποκίνησης ή σε κάποιες περιπτώσεις και ως παράγοντες μετατροπής της αρχικής υποκίνησης από εξωτερική σε εσωτερική.

### **3.3 Παράγοντες ενίσχυσης ή και τροποποίησης της αρχικής υποκίνησης**

Πολυάριθμες και γλαφυρές είναι οι περιγραφές των εκπαιδευομένων για το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τον τρόπο που βιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Από αυτές συνάγονται παράγοντες ενίσχυσης της αρχικής τους εσωτερικής ή τροποποίησης της εξωτερικής υποκίνησης. Σε αυτή τη θεματική συναντήσαμε 7 κωδικούς. Πιο αναλυτικά:

#### **3.3.1 Επάρκεια εκπαιδευτών σε επαγγελματικό και διαπροσωπικό επίπεδο**

Οι εκπαιδευόμενοι, σε συντριπτική πλειοψηφία, δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτών όσον αφορά:

**α) τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, την ατομική προσέγγιση και την έλλειψη ανατεθείσας εργασίας στο σπίτι**

Η **Εκπ.Α1** αναφέρει:

«Μου αρέσει και η παράδοση των καθηγητών, ο τρόπος που γίνεται το μάθημα. Απλά, απλά και κατανοητά. Καταλαβαίνεις τι σου λέει ο καθηγητής σου. Ρωτάω και μου το εξηγεί. Για μένα οι καθηγητές είναι πολύ καλοί, για μένα.»

Σύμφωνα με τον **Εκπ.Α2**:

«Μια χαρά γίνονται τα μαθήματα όλα. Νομίζω ότι γίνονται πολύ απλοποιημένα και πολύ κατανοητά [...] όλα μια χαρά όμορφα απορροφώνται απ' τον εγκέφαλο δηλαδή ο τρόπος που γίνονται τα μαθήματα.»

Συγκλίνουν οι απόψεις και του **Εκπ.Α5**:

«Είναι ωραίο το σύστημα, δεν είναι πιεστικό ε ... δεν είναι αγχωτικό να σε ... γιατί στην ηλικία που είμαστε δεν μπορείς να πιεστείς τόσο πολύ γιατί είναι και το θέμα εργασίας αλλά είναι ωραίο το σύστημα εκπαίδευσης. Δηλαδή μαθαίνουμε πράγματα ... όχι με πίεση γιατί έχουμε κάποιες ιδιαιτερότητες.»

«Ένας λόγος που δεν έχω κανένα πρόβλημα πάνω στη μάθηση αυτή τη στιγμή είναι οι καθηγητές. Μας στηρίζουν πάρα πολύ. Μας βοηθάνε όσο περισσότερο γίνεται δηλαδή και κάποια απορία να έχουμε κάποια στιγμή που έχουμε κάποιο διάλειμμα ή οτιδήποτε είναι εκεί πάντα για να μας βοηθήσουν, να μας στηρίξουν. Ε ... τι να πω; [...] Προσπαθούνε όσο γίνεται περισσότερο να μας δώσουν τις γνώσεις όχι που πρέπει, που θέλουν να μας δώσουν, τις γνώσεις που χρειαζόμαστε.» **Εκπ.Α8**

« Οι καθηγητές είναι τόσο κατανοητικοί που το μάθημα γίνεται ευχάριστο και κατανοητικό. Δεν σε προβληματίζει. Δεν μπήκα καν στη διαδικασία ... είμαστε πέρα από τα Χριστούγεννα εκεί συνήθως τα Χριστούγεννα τα παρατούσα. Πέρα από τα Χριστούγεννα και δεν μου μπήκε καν η ιδέα να σταματήσω και να φύγω από το σχολείο.» **Εκπ.Α10**

«...μας δημιούργησε ένα κίνητρο, ένα ενδιαφέρον παραπάνω αυτό το σχολείο. Μας άρεσε ο τρόπος που διεξάγονταν τα μαθήματα. [...]. Ε ... καταρχήν απ' ότι ξέρετε σε ένα σχολείο τέτοιο δεν μας μεταχειρίζεται ο καθηγητής όπως θα μεταχειριστεί έναν μαθητή 13 χρονών. Προσαρμόζονται οι καθηγητές ανάλογα με τις ανάγκες τις δικές μας και όχι εμείς ανάλογα τις ανάγκες των καθηγητών.» **Εκπ.Β5**

«Ειδικά με τους καθηγητές είναι πάρα πολύ καλοί, ευαισθητοποιημένοι πάνω σε αυτό το θέμα και η προσπάθειά τους είναι... υπερβάλλον ζήλος, πώς να το πω. Εμείς τα παίρνουμε δύσκολα και όμως βοηθάνε πάρα πολύ κάποια πράγματα που δεν καταλαβαίνουμε να μας βοηθήσουν, να μας εξηγήσουν ξανά...[...].Οι καθηγητές εδώ με βοηθάνε μέχρι να μεταδοθεί η γνώση σε μένα ... βλέπω ότι έχω βελτίωση και στη δυσλεξία.» **Εκπ.Β6**

**β) την προσπάθεια κάλυψης κενών στη μαθησιακή διαδικασία σε περίπτωση απουσίας ή εξασθενημένης μνήμης**

«Αν δεν θυμάμαι κάτι με το που ερχόμαστε στο σχολείο κάνουμε μια μικρή επανάληψη για το θέμα που έχουμε, για το κεφάλαιο και το ξαναθυμάσαι πάλι.»

#### **Εκπ.Α1**

«Όταν καθυστερούμε λίγο συνήθως μας κάνουν μια επανάληψη ξέρετε σταματάνε ας πούμε εκείνη τη στιγμή το μάθημα μας κάνουν μια περίληψη τι έχουμε κάνει μέχρι τώρα και αν κάποιος χρειάζεται καθόμαστε και λίγο μετά το διάλειμμα κάνουμε λίγο έξτρα για να μη μείνουμε πίσω.»**Εκπ.Β7**

**γ) τη διαπροσωπική τους δεινότητα καθώς επιδεικνύουν σεβασμό στην ενηλικιότητα των εκπαιδευομένων, φιλική διάθεση και ενσυναίσθηση.**

«Υπάρχει κατανόηση. Το ότι οι καθηγητές δεν θα μας πούνε γιατί άργησες και το ένα και το άλλο. Υπάρχει κατανόηση. Εντάξει όλοι εργαζόμενοι είμαστε... εντάξει.»

#### **Εκπ.Α5**

«Υπάρχει κατανόηση και από τους καθηγητές και από τη διεύθυνση και απ' όλους. Έχω ένα πρόβλημα πρέπει να φύγω θα το πω στην καθηγήτρια, το σέβεται μου λέει 'φύγε'. Εντάξει προσπαθούμε να μη λείπουμε αλλά όταν πρέπει πιστεύω ότι και οι καθηγητές όλοι ανεξαιρέτως κατανοούνε την κατάσταση γιατί δεν είμαστε ούτε παιδιά του πρωινού Γυμνασίου ούτε τίποτα. Όλοι έχουμε δουλειές, έχουμε οικογένεια.»

#### **Εκπ.Α7**

«Καλό σχέση όλοι είναι καλοί (για εκπαιδευτές). Μιλάνε σαν άλλοι μαζί μου, γελάνε, μιλάνε ρωτάνε θέλουν να μάθουν κάποια πράγματα για χώρα μου.» **Α.Π**

Οι εκπαιδευτές, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευομένων συνολικά, με τον κατανοητό τρόπο που κάνουν την παράδοση των μαθημάτων, με την ατομική προσέγγιση καθώς συνήθως υπάρχει ετερογένεια σε ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων, με την επικέντρωση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, με τις συνεχείς επαναλήψεις που κάνουν για να διευκολύνουν την εξασθενημένη μνήμη τους ή τους απόντες, και προσεγγίζοντας όλους τους εκπαιδευόμενους με στάση ενσυναίσθησης φαίνεται να συνιστούν ισχυρή δύναμη υποκίνησης για την προσέλευση και παραμονή τους στο σχολείο (Rogers, 1998, σ. 131).

Ακολουθεί ο δεύτερος κωδικός της θεματικής των παραγόντων ενίσχυσης ή και τροποποίησης της αρχικής υποκίνησης.



### 3.3.2 Θετικά συναισθήματα, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσα από την ενδυνάμωση, την αυτοβελτίωση, την αλλαγή που βιώνουν με την απόκτηση γνώσεων

Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους:

«Νιώθω αυτοπεποίθηση που δεν ένιωθα, δεν ντρέπομαι, μιλάω πιο άνετα ασχέτως αν δεν είναι σωστά και δεν μιλάω καλά εγώ νιώθω ... δεν ντρέπομαι γι' αυτά που λέω ενώ παλιά ντρεπόμουνα.» **Εκπ.Α1**

«Πάρα πολύ ωραία. Χαίρομαι πάω σπίτι και κάνω τις πράξεις ειδικά στα Μαθηματικά, βάζω τα παιδιά μου βάζουν πράξεις για να τις λύσω και νιώθω απίστευτα, σαν μικρό παιδάκι που μπορώ και τα καταφέρνω. Είχα την εντύπωση ότι δεν θα μπορούσα να συνεχίσω, ότι θα είχα θέμα και το σκεφτόμουν πολύ σοβαρά για το αν θα συνέχιζα ή όχι αλλά τώρα θέλω ακόμα και το Λύκειο.» **Εκπ.Α6**

«Βασικά ο άνθρωπός μου, ο άνθρωπός μου έχει δει μεγάλη διαφορά έχω αλλάξει πάρα πολύ σαν άνθρωπος και το πώς σκέφτομαι και με τον τρόπο που μιλάω και πώς βλέπω τα πράγματα και ότι και η ψυχολογία μου έχει αλλάξει που είναι πολύ βασικό αυτό. Είμαι πολύ πιο θετική, πολύ πιο θετική. Είμαι πιο δραστήρια πλέον. Πιστεύω περισσότερο στον εαυτό μου. Και μόνο δηλαδή η κίνηση το να έρθω να βγάλω το σχολείο από εκεί μου έδωσε δύναμη, δύναμη και πίστη στον εαυτό μου.» **Εκπ.Α8**

«Πώς δεν βλέπεις αλλαγές. Χρειάζεται και ρώτημα αυτό; Η ψυχολογία τον εαυτό σου αλλάζει...[...]. Καταρχήν το σχολείο σου δίνει συμπεριφορά εντάξει γιατί όταν δεν πας σχολείο δεν είσαι κι ευγενικός. [...]. Βλέπεις βελτίωση. Ή παράδειγμα σε μια λέξη που μπορούσα να κάνω λάθος και να σε προσβάλω χωρίς να θέλω να μην το λέω σωστά ... βλέπεις βελτίωση αυτό είναι βελτίωση στον εαυτό σου.» **Εκπ.Α9**

«Ψυχολογικά δυναμώνομαι.[...]. Νιώθω ότι εμπλουτίζω με κάτι τον εαυτό μου. Ε ... έχω μάθει πράγματα που δεν τα' ξερα...[...]. και στη συμπεριφορά μου με έχει βοηθήσει... Έχω μάθει να ελέγχω κάποια πράγματα όπως το θυμό μου...» **Εκπ.Β1**

«Νιώθω ότι μπορώ να μάθω πράγματα πολύ πιο εύκολα απ' ότι νόμιζα. Δεν είχα σκεφτεί ποτέ στη ζωή μου ότι θα έφτανα μισό βήμα αλλά για μένα είναι σημαντικό και στα Αγγλικά κυρίως. Όλο αυτό με έχει ανεβάσει, με έχει κάνει άλλο άνθρωπο.» **Εκπ.Β6**

Οι εκπαιδευόμενοι του Α' κύκλου που έχουν διανύσει μικρή μαθησιακή πορεία και πολύ περισσότερο του Β' κύκλου αναφέρουν αλλαγή και ενδυνάμωση, αναβάθμιση του εαυτού τους και τόνωση της ψυχολογίας τους που προέρχεται μέσα από την απόκτηση

γνώσεων, την επίτευξη μαθησιακών στόχων και τη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων τους.

### **3.3.3 Φιλικό συνεργατικό κλίμα στο σχολείο με συνεκπαιδευομένους**

Το φιλικό, συνεργατικό κλίμα αλληλοϋποστήριξης στο σχολείο με τους συνεκπαιδευομένους συνιστά τον τρίτο παράγοντα που ενισχύει την προσέλευσή τους και ευνοεί τη μαθησιακή διαδικασία βελτιώνοντας την ψυχολογία των εκπαιδευομένων και αποφορτίζοντάς τους από συναισθήματα άγχους και αγωνίας.

Περιγράφοντας το κλίμα στην τάξη ο **Εκπ.Α7** λέει:

«Πολύ καλή είναι η σχέση. Ευχάριστη η διάθεση και με τους καθηγητές και με τα παιδιά. Να φανταστείτε όταν ήρθα να γραφτώ στο σχολείο λέω 'τόρα ποιος θα παρακολουθήσει, πώς θα είναι, πώς αυτό' ... κι όμως σας λέω ότι προσπαθώ, τσακώνομαι στη δουλειά για να προλάβω να' ρθω στο σχολείο, για να σχολάσω να πάω να κάνω μπάνιο και να έρθω στο σχολείο. Είναι πολύ ωραίο αυτό το πράγμα. Δεν το περίμενα ότι θα' ταν έτσι ... ευχάριστη η διάθεση και ωραία. Μ' αρέσει πολύ.»

«Φιλικό. Πολύ φιλικό. Είμαστε όλοι σαν μια οικογένεια με τα παιδιά γιατί κατά κάποιο τρόπο όλοι για τον ίδιο σκοπό έχουμε έρθει δεν έχουμε να χωρίσουμε κάτι έτσι; [...] έχουμε πάρα πολύ καλή σχέση με όλα τα παιδιά [...] όταν κάτι δεν ξέρω εγώ θα με βοηθήσει ο συνάδελφος, ο συμμαθητής μου όταν κάτι ξέρω εγώ θα βοηθήσω το συμμαθητή μου δηλαδή υπάρχει μια αλληλεγγύη μες στην τάξη βοηθάει ο ένας τον άλλο να υπάρχει αυτό ... και είναι πολύ καλό αυτό.» **Εκπ.Α11**

Και οι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου περιγράφουν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους και αρμονικό κλίμα αλληλοβοήθειας. Πιο συγκεκριμένα:

«Ναι μου αρέσει γιατί είναι ... και με τους συμμαθητές σου αυτά σε ενώνουν πιο πολύ και σ' αυτόν τον κύκλο θα πεις και κάποια πράγματα που ... δηλαδή να βοηθήσει ο ένας τον άλλον. Και σε θέμα εργασίας που βοηθάμε συμμαθητές 'Ξέρεις άκουσες; Άκουσα ότι εκεί στο ξενοδοχείο που δουλεύω θέλουν έναν εργάτη'...[...]... βλέπουμε λίγο και τα προβλήματα των αλλωνών και όπως μπορούμε ο καθένας βοηθάει τους συμμαθητές.» **Εκπ.Β1**

«Η τάξη μας είναι πολύ ... ε ... έχουμε καλές σχέσεις. [...] οι Έλληνες έχουνε πολύ καλό χιούμορ (γελάει) και περνάμε στα μαθήματα ευχάριστα μαζί τους.» **Εκπ.Β4**

Ιδιαίτερα σε ένα τμήμα του Β' κύκλου παρατηρείται ιδιαίτερα μεγάλο δέσιμο ανάμεσα στα μέλη καθώς και το φαινόμενο της «σκαλωσιάς» (scaffolding), όπου ένας εκπαιδευόμενος που γνωρίζει περισσότερα παρέχει γνωστική στήριξη σε ένα επίπεδο πάνω από το γνωστικό επίπεδο των υπολοίπων. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι «χτίζουν» καινούργια γνώση μαζί παρέχοντας αποτελεσματικά μια «σκαλωσιά» που γεφυρώνει αυτό που οι εκπαιδευόμενοι θα πετύχαιναν μόνοι τους (Knight & Sutton, 2004, pp. 51, 52). Επίσης είναι διακριτοί οι ρόλοι του «**ηγέτη**», στο πρόσωπο της μεγαλύτερης ηλικιακά εκπαιδευόμενης, που παρέχει συναισθηματική στήριξη και ώθηση στην ομάδα και λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στα μέλη καθώς και του «**παρείσακτου**» που παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες της ομάδας να τον αφομοιώσει παραμένει σαν ξένο σώμα αρνούμενος να συνεργαστεί και να συμπλεύσει με τα υπόλοιπα μέλη δημιουργώντας τους δυσaréσκεια και απογοήτευση (Γκιάστας, 2008, σσ. 240, 245).

Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια τους:

«Πάρα πολύ μέσα στην τάξη ο ένας ολοκληρώνει τον άλλον αυτό είναι που μ' αρέσει στη δικιά μου τάξη. [...]. Συμμετέχουν όλοι όχι μόνο ένα δυο άτομα. Αν πω εγώ τα μισά τα άλλα μισά θα τα ολοκληρώσει κάποια άλλη. Εκεί είναι που μ' αρέσει.» **Εκπ.Β2**

«...συγκεκριμένα το τμήμα μας είναι πολύ δεμένο να το πω έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλον. Έχουμε πάρα πολύ καλή σχέση. Ας πούμε κάποιος μπορεί να είναι πιο ηλικιωμένος να έχει μια εμπειρία στη ζωή, να ξέρει κάτι που εμείς δεν το ξέρουμε από την άλλη εμείς μπορεί να ξέρουμε κάτι όπως τους υπολογιστές που είμαστε και πιο νέοι και να μπορούμε να τους βοηθήσουμε σε αυτό. Ότι ξέρει ο καθένας αλληλοβοηθιόμαστε. Και δουλεύουμε και σαν ομάδα ανταλλάσσουμε ιδέες κι έτσι. Καμιά φορά λέμε να συναντηθούμε κι έξω να κάνουμε κάποιο μάθημα μαζί. Και στο διάλειμμα καμιά φορά κάνουμε μάθημα μόνοι μας ας πούμε. Στα Μαθηματικά ειδικά βάζουμε κάποιες ασκήσεις στον εαυτό μας μέχρι να το καταλάβουμε όλοι. Έχουμε μια τέτοια συνεργασία ναι. Ευτυχώς ενδιαφέρονται όλοι, εκτός ενός, για το μάθημα οπότε δεν έχουμε θέμα ναι.» **Εκπ.Β7**

«Μέχρι και μου έχουν προσφέρει να με φέρνουν στο σχολείο, μέσο. Πολύ καλοί άνθρωποι τους έχω γνωρίσει και εκτός κάποιου που δουλεύουν σε σούπερ-μάρκετ δίπλα μας.» **Εκπ.Β7**

«...με δυνάμωσε πολύ και το τμήμα μου Αννούλα δεν το κρύβω. Όταν ακούω την (λέει το όνομα της εκπαιδευτριας) και λέει 'Σε βλέπω σαν να είσαι η κλώσα με τα

κλωσόπουλά σου στο τμήμα, ότι αυτά σε σέβονται και τα αγαπάς'. Του χρόνου που θα τελειώσουμε εμένα θα μου λείψει πάρα πολύ το τμήμα μου και οι καθηγητές μου εννοείται γενικά το σχολείο θα μου λείψει.» **Εκπ.Β8**

Ακόμα και ο εκπαιδευόμενος που συνιστά αποκλίνουσα περίπτωση και εντάχτηκε αργά στο σχολείο (Φεβρουάριο) με μετεγγραφή από άλλο ΣΔΕ νιώθει, ιδίως στο τμήμα του, αποδοχή και στήριξη.

«Τα παιδιά που κάνουμε μάθημα μαζί μου τμήμα καλά μιλάμε ... κάθε τμήμα μιλάνε μεταξύ τους. [...].Τμήμα μου είναι μια χαρά.[...]. Μιλάνε, γελάνε. [...]. Με βοηθάνε αφού δεν ξέρω (γελάει). Ο (αναφέρει όνομα εκπαιδευόμενου) με βοηθάει πολύ. Άλλα μαθήματα κάθετα δίπλα μου ότι γράφει. Καλά παιδιά.» **Α.Π.**

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να ζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα αρμονικό κλίμα αλληλοβοήθειας και αλληλοϋποστήριξης εντός και εκτός τάξης. Το γεγονός ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό ομοιογένεια στην κατάσταση της ζωής τους, καθώς οι περισσότεροι είναι εργαζόμενοι με οικογένειες και πολλοί προέρχονται από παρόμοιους επαγγελματικούς χώρους, φαίνεται να διευκολύνει και να ενισχύει το δέσιμο μεταξύ τους.

### **3.3.4 Πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και ψυχαγωγία μέσα από συμμετοχή σε ποικίλες εκδηλώσεις και εκδρομές**

Ο τέταρτος κωδικός της θεματικής των παραγόντων ενίσχυσης ή και τροποποίησης της αρχικής υποκίνησης είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους μέσα από την επαφή τους με νέα αντικείμενα, την απόκτηση γνώσεων, ακόμη και για τον τόπο τους, καθώς και η ψυχαγωγία τους μέσα από τις ποικίλες εκδηλώσεις που διοργανώνονται στα πλαίσια λειτουργίας του σχολείου.

Οι ίδιοι αναφέρουν:

«...δηλαδή κάνεις και την εκδρομή σου μαθαίνεις κιόλας. Σε αυτές τις 2-3 που κάναμε συμμετείχα, ήτανε ωραία. Πήρα πολλά πράγματα που δεν τα ήξερα. Στην παλιά πόλη που πήγαμε και προχθές που πήγαμε στην έκθεση, στην πινακοθήκη. Ήταν πολύ ωραία. 2-3 πίνακες ήταν πολύ ωραίοι.» **Εκπ.Α1**

«Ναι, ναι είναι πολύ όμορφα και αυτές οι εκδηλώσεις που γίνονται και μαζευόμαστε όλοι μαζί και διασκεδάζουμε και το καλαμπουρίζουμε. Θα γελάσουμε, θα χορέψουμε.

Είναι όμορφα, είναι όμορφες στιγμές γιατί μ' αρέσει εμένα αυτή η κοινωνικότητα, μ' αρέσει ναι.» **Εκπ.Α3**

«Είναι κάποιες εκδρομές που γίνονται, όπως πριν λίγες μέρες που πήγαμε στο παλάτι του Μεγάλου Μαγίστρου. Όπως και στη Βιβλιοθήκη που μας πήγαν και είδαμε εφημερίδες από το 1960 και 1970. Δεν είναι μόνο δηλαδή ότι κάνουμε πράγματα μες στο σχολείο. [...]. Βοηθάνε στο να μάθουμε και το νησί μας. Βοηθάει όπως στο παλάτι του Μεγάλου Μαγίστρου άλλο να πας μόνος σου, άλλο να πας με τον καθηγητή που θα σε ξεναγήσει, θα σου μιλήσει, θα σου δώσει κάποια πράγματα.» **Εκπ.Α8**

Ανάλογες οι εντυπώσεις και των εκπαιδευομένων του Β' κύκλου που έχουν και την εμπειρία του προηγούμενου έτους φοίτησης και θεωρούν τις εκδηλώσεις και τις εκδρομές αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδεικτική και αντιπροσωπευτική είναι η άποψη του **Εκπ.Β6** που χαρακτηρίζει το σχολείο σαν ένα «πακέτο ολοκληρωμένο» και όχι μόνο μάθηση μέσα στην αίθουσα.

Κάποιες από τις απόψεις που εκφράστηκαν είναι οι ακόλουθες:

«Συμμετέχω, συμμετέχω (στις εκδηλώσεις).[...]. Νιώθω ωραία, νιώθω καλά, νιώθω ότι κάνω κάτι ξεχωριστό, κάτι ιδιαίτερο για μένα.» **Εκπ.Β3**

«Μου αρέσει που πάμε εκδρομές. Έχουμε πάει να φυτέψουμε δέντρα πολύ ωραίο ήτανε. Μετά είχαμε πάει στα μουσεία, στη βιβλιοθήκη είχαμε πάει ε ... είναι αυτά πολύ ... συμμετέχω φέτος βέβαια δεν προλαβαίνω, αλλά πέρυσι συμμετείχα σε όλα.» **Εκπ.Β4**

«Πάντα. Συμμετέχω γιατί εγώ πιστεύω πρώτον ότι αυτό το θέμα μια εκδήλωση ενός σχολείου το ΣΔΕ αυτό που βρίσκομαι τώρα δεν θα μου ξαναδοθεί η ευκαιρία σ' αυτό το σχολείο να είμαι κι έτσι θέλω αυτά τα πράγματα να μου μείνουνε... [...]. το κάστρο της Ρόδου το γνώριζα αλλά όταν πήγα εκεί με την εκπαιδευτικό μας διαπίστωσα ότι είχε μέρη που δεν τα έχω περπατήσει ποτέ. [...]. Με βοήθησε και σ' αυτό το κομμάτι σε πολιτιστικά του νησιού που δεν τα γνώριζα καν ακόμη και την ιστορία τους.» **Εκπ.Β5**

« Σε όλα συμμετέχω [...] έρχονται κάποιοι άνθρωποι π.χ. πυροσβεστική και μας λένε πέντε πράγματα. Όπως πέρυσι που συμμετείχα στις πρώτες βοήθειες. Πόσο με βοήθησε αυτό. Δεν μπορείς να το φανταστείς.[...]. Το σχολείο κάνει και δράσεις δεν είναι μόνο που έρχονται άνθρωποι εδώ. Δενδροφυτεύσεις, τέτοια πράγματα. Αισθάνομαι ότι συμμετέχω[...] είναι σημαντικές όχι μόνο για μας αλλά και για τα παιδιά μας. Αυτό που θα αφήσουμε για τους επόμενους. Γιατί τη δανειστήκαμε τελικά. Δεν είναι δικιά μας.»

**Εκπ.Β6**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα βιώνουν πολύ θετικά τη συμμετοχή τους στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου καθώς έχουν μοναδικές ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με νέα αντικείμενα και να επισκεφτούν χώρους που το πλαίσιο της ζωής τους δεν τους επιτρέπει. Έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν λοιπόν τους πνευματικούς και κοινωνικούς τους ορίζοντες, να μάθουν πράγματα ακόμη και για τη Ρόδο, να ανακαλύψουν ίσως και νέα ενδιαφέροντα για τη μετέπειτα ζωή τους. Επίσης οι ποικίλες εκδηλώσεις και εκδρομές του σχολείου φαίνεται να συνιστούν «βαλβίδες αποσυμπίεσης» για τους εκπαιδευόμενους, καθώς ξεφεύγουν από τη ρουτίνα των μαθημάτων, κοινωνικοποιούνται και ψυχαγωγούνται.

### **3.3.5 Η ενδυνάμωση σε διάφορους ρόλους μέσα από τη φοίτηση στο σχολείο.**

Σε άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και χαμηλή, συνήθως, αυτοεκτίμηση σημαντικός ενισχυτικός παράγοντας που αναδεικνύεται και συνιστά τον πέμπτο κωδικό της θεματικής που εξετάζουμε είναι η ενδυνάμωση σε διάφορους ρόλους π.χ. γονέα, συζητητή, εργαζόμενου, πολίτη, συζύγου μέσα από τη φοίτηση στο σχολείο.

Αυτό γίνεται εμφανές από τα λεγόμενά τους:

Οι ακόλουθοι εκπαιδευόμενοι νιώθουν να ενδυναμώνονται σαν γονείς:

«Μα ήδη το νιώθω. Με τα παιδιά. Μπορώ να καταλάβω πέντε πράγματα παραπάνω να τους βοηθήσω. Με τα Αγγλικά που εγώ δεν ήξερα τίποτα σήμερα μπόρεσα να τους πω τι καιρό κάνει, να τους κάνω την ερώτηση και την απάντηση. Κι εγώ νιώθω καλά ότι μπορώ ότι είμαι ισάξια σιγά-σιγά.» **Εκπ.Α6**

«...η ψυχολογία στα παιδιά σου αλλάζει. Όταν πάει ο μπαμπάς σχολείο είναι ένα καλό παράδειγμα αυτό να το ξέρεις. Βλέπεις ο μπαμπάς δεν απουσιάζει από το σχολείο είναι ένα καλό παράδειγμα.» **Εκπ.Α9**

Ο **Εκπ.Α2** αναφέρεται στην ενίσχυση στο ρόλο του συζητητή:

«Ε... εντάξει σε κάποια θέματα που μπορεί να μη συμμετείχα, σε κάποιες συζητήσεις με ανθρώπους που μπορεί να μη συμμετείχα τόσο έντονα τώρα συμμετέχω, έχω αυτοπεποίθηση ...βλέπω μεγάλες αλλαγές.»

Σε ανάλογο ύφος και οι **Εκπ.Β5** και **Β8**:

«Εντοπίζω αλλαγές ότι μπορώ να συμμετέχω σε μια συζήτηση οποιαδήποτε συζήτηση είναι αυτή είτε επιστημονικού ενδιαφέροντος είτε πολιτικού ενδιαφέροντος

ακόμη και ιατρικού ενδιαφέροντος και ιστορική συζήτηση δηλαδή έμαθα κάποια πράγματα στην Ιστορία που τα γνώριζα, αλλά τα γνώριζα λάθος. Ενώ τώρα ξέρω και δίνω απαντήσεις ακόμη κι επιστημονικές απαντήσεις.» **Εκπ.Β5**

«Με βοήθησε πολύ στο λόγο πρώτα απ' όλα. Έχω ... όταν συζητάω τώρα έχω επιχειρήματα.[...]. Το επιχείρημα το παίρνω από δω διδάσκοντας εσείς εμάς, κάποιες απορίες που έχω τις λύνω εδώ μέσα [...] συζητώ κι άλλα θέματα. Δεν θα μου μιλάνε για τα παιδιά τους και τα εγγόνια τους κι εγώ γι' αυτά. Τους λέω γι' άλλα θέματα που αφορούν θέματα από το σχολείο που έχουμε μια συζήτηση [...] μπορώ να συμμετάσχω κι εγώ και μπορώ να πω κάτι παραπάνω από αυτούς που δεν το έκανα πρώτα.» **Εκπ.Β8**

Ο **Εκπ.Α7** βλέπει βελτίωση σαν πολίτης και εργαζόμενος:

«Πας σε μια δημόσια υπηρεσία και πρέπει να συμπληρώσεις ένα χαρτί. Ντρεπόσουν να βάλεις τα στοιχεία γιατί λες τώρα πώς γράφεται αυτό, πώς εκείνο. Νιώθεις πιο άνετα. Και στη δουλειά μου ακόμα πάω να κόψω ένα τιμολόγιο, ξέρω εγώ οτιδήποτε, μου' λεγε ο άλλος την επωνυμία δεν ήξερα πώς γράφεται. Τώρα λίγο πολύ με βοηθάει το σχολείο για να μπορέσω να συμπληρώσω ή να κόψω ένα τιμολόγιο ή οτιδήποτε. Γιατί όλο αυτό για μένα ήταν πρόβλημα. Όντως ήταν πρόβλημα. [...] Μαθαίνω πράγματα και μπορώ να ανταπεξέρχομαι στην κοινωνία.»

Ο **Εκπ.Β6** ενδυναμώνεται σαν συζητητής, σαν σύζυγος και σαν πολίτης με την έννοια της κοινωνικής προσφοράς :

«Και στις παρέες μου. Όταν είμαι σίγουρος για κάτι τώρα επιμένω. Παλιά δεν επέμενα. Και με τη γυναίκα μου είμαι διαφορετικός . Με έχει βοηθήσει και στο σπίτι μου. Πάρα πολύ δεν το συζητάω έχω γίνει άλλος άνθρωπος. Μπορεί να είναι λίγο το διάστημα αυτό όμως δεν είναι υπερβολή, το αισθάνομαι αυτό το πράγμα.[...]. Το σχολείο κάνει και δράσεις [...] Δενδροφυτεύσεις, τέτοια πράγματα. Αισθάνομαι ότι συμμετέχω και στο κοινωνικό σύνολο με τις δράσεις που κάνει το σχολείο.»

Είναι εντυπωσιακό ότι για κάποιους εκπαιδευόμενους η ενίσχυση σε διάφορους ρόλους συνιστά αρχικό εξωτερικό κίνητρο και ταυτόχρονα ενισχυτικό παράγοντα καθώς βλέπουν τις προσδοκίες τους να πραγματοποιούνται μέσα από τη φοίτησή τους. Αλλά και για άλλους εκπαιδευόμενους η ισχυροποίησή τους σαν συζητητές στον κοινωνικό τους κύκλο, ως γονείς είτε με τη βοήθεια που παρέχουν στα παιδιά τους είτε λειτουργώντας σαν πρότυπο μαθητή για αυτά, σαν εργαζόμενοι μέσα από την κεφαλαιοποίηση των γνώσεων που αποκτούν και της αυτοπεποίθησής τους να

λειτουργούν πιο άνετα στο χώρο εργασίας τους, σαν πολίτες στη διεκπεραίωση διαφόρων υποθέσεων ή με την αίσθηση προσφοράς μέσα από τις δράσεις του ΣΔΕ (π.χ. δενδροφυτεύσεις), λειτουργεί ενισχυτικά για την προσέλευσή τους στο σχολείο.

### **3.3.6 Κοινωνικοποίηση και διαφυγή από προβλήματα της καθημερινότητας**

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται σε φιλικές σχέσεις και επαφές εντός και εκτός σχολείου, όσο το επιτρέπουν οι υποχρεώσεις τους, με συνεκπαιδευομένους που είτε ήξεραν επειδή βρίσκονται στον ίδιο επαγγελματικό χώρο ή λόγω του ότι ζουν σε μια κλειστή κοινωνία, είτε γνώρισαν στο σχολείο. Ωστόσο για κάποιους εκπαιδευόμενους η κοινωνικοποίηση και η διαφυγή που προσφέρει το σχολείο αναδεικνύεται ως ο έκτος παράγοντας ενίσχυσης της συμμετοχής τους.

Ενδεικτικά αναφέρουν:

«Πολύ όμορφα. Δηλαδή κοινωνικά έτσι είναι...έχω κάνει γνωριμία με τις κοπέλες εδώ...[...] μας κάλεσε η Μαρία την Κυριακή στο σπίτι της και μας έκανε τραπέζι και φάγαμε, φάγαμε γλυκά. Πήγαμε και χαζέψαμε το καρναβάλι. Ήρθε και η Κατερίνα και ήμασταν έτσι όμορφα. Περάσαμε όμορφα [...] όλα καλά. Και με τα παιδιά εδώ και με τους συμμαθητές. Όταν δεν πάω σχολείο δεν μ' αρέσει. Βαριέμαι. Τι; Να βλέπω τηλεόραση;» **Εκπ.Α3**

«Δηλαδή έχουμε αποκτήσει κάποιες σχέσεις με τα παιδιά εδώ μέσα, ξεφεύγουμε λίγο από την καθημερινότητα, από το σπίτι και ... λέμε τα δικά μας εδώ πέρα και ξεχνιόμαστε λιγάκι.» **Εκπ.Α5**

«...ηρέμησε το μυαλό μου...[...]. Δηλαδή από τους δάσκαλους, από τους συμμαθητές α...απ' όλα. Γιατί φεύγεις από τη δουλειά, έρχεσαι κομμάτια, μπορεί να κοιμάσαι στο θρανίο, απλά καθαρίζει και το μυαλό σου με 3 λέξεις που θα μάθεις που θα ακούσεις. Φεύγεις καταρχήν από το στρες...[...] ξεχνούσα τη δουλειά, ξεχνούσα τη γυναίκα τα παιδιά, για την ώρα, τις υποχρεώσεις και ήμουν σαν να ξυπνούσα το πρωί από τον ύπνο. Και το λέω ειλικρινά δεν το λέω σε ψέματα.» **Εκπ.Α9**

«Κατ' αρχήν ηρεμείς. Σαν άνθρωπος δηλαδή ηρεμείς όταν έρχεσαι στο σχολείο. [...]. Γιατί φεύγεις από την καθημερινότητα, ας πούμε. Έρχεσαι βλέπεις καινούργια πρόσωπα, βλέπεις ανθρώπους που μπορείς να συζητάς μαζί τους.[...]. Όταν είμαι στο σπίτι ορισμένες φορές... βαριέσαι. [...]. Όταν είσαι στο σχολείο είναι πολύ πιο καλά...»

**Εκπ.Α12**



«Με τραβάει στο σχολείο, θέλω να' ρθω. Κυρία Άννα θα πιστέψετε επειδή η ζωή μας είναι ρουτίνα σπίτι δουλειά, σπίτι δουλειά δεν έχει κανένα ενδιαφέρον' το σχολείο που έρχεσαι παρόλο που είμαι κουρασμένη, αλλά όταν έρχεσαι εδώ ξεφεύγεις.» **Εκπ.Β4**

«...λόγω του ότι κάνω μια καθιστική ζωή στο σπίτι με το internet δε μιλάω με πολλούς ανθρώπους. Εδώ πέρα γίνομαι πιο κοινωνικός θα έλεγα. Με βοηθάει σ' αυτό. Ένα από τα πολλά όχι λίγα.» **Εκπ.Β7**

Για τους εργαζόμενους λοιπόν το σχολείο συνιστά χώρο διαφυγής από τη ρουτίνα της καθημερινότητας και από τα ποικίλα προβλήματα και υποχρεώσεις μέσα από τη μάθηση που αποσπά λίγο το μυαλό τους από εξωσχολικές έγνοιες καθώς και μέσα από τον συγχρωτισμό τους με συνεκπαιδευόμενους που είναι ήδη φίλοι ή συνάδελφοι ή νέες γνωριμίες. Αλλά και για τους άνεργους εκπαιδευόμενους που έχουν μια λιγότερο έντονη κοινωνικά ζωή το σχολείο συνιστά χώρο κοινωνικοποίησης και δημιουργίας νέων γνωριμιών.

### **3.3.7 Ενίσχυση της κοινωνικής τους θέσης/status**

Έλληνες εκπαιδευόμενοι αναφέρονται σε βελτίωση της κοινωνικής τους εικόνας και εκπαιδευόμενοι από ξένες χώρες νιώθουν μεγαλύτερη αποδοχή στην Ελλάδα. Η ισχυροποίηση της κοινωνικής θέσης αναδεικνύεται λοιπόν ως ο έβδομος κωδικός της θεματικής «Παράγοντες ενίσχυσης ή και τροποποίησης της αρχικής υποκίνησης».

Η κοινωνική αναβάθμιση με την απόκτηση του τίτλου σπουδών φαίνεται να δρα πολύ θετικά σε Έλληνες εκπαιδευόμενους:

«...θα σταματήσω να λέω ΣΤ' Δημοτικού. Ένωθα μειονεκτικά ενώ τώρα θα ξέρω ότι είμαι τελειόφοιτος από το ΣΔΕ με απολυτήριο τρίτης Γυμνασίου. Δηλαδή νιώθεις πολύ διαφορετικά στον ψυχολογικό τομέα ότι κάτι έκανες κι εσύ κάτι παραπάνω.» **Εκπ.Β5**

Σε ανάλογο κλίμα και τα λεγόμενα των αλλοδαπών εκπαιδευομένων:

«Δεν είμαι σαν τους άλλους μετανάστες. Υπάρχει πάντα ένα ... εμπόδιο λέγεται; Μια απόσταση. Αυτήν την απόσταση εγώ αισθάνομαι λιγότερο από τους Έλληνες. Με κοιτάνε πιο θετικά, πιο κοντά τους γιατί με ενδιαφέρει η γλώσσα τους, η κουλτούρα τους. Δεν είμαι δηλαδή ένας μετανάστης, ένας οικονομικός μετανάστης που δεν με ενδιαφέρει πώς ζείτε, η γλώσσα σας.» **Εκπ.Β4**

«Ε ... οι Έλληνες είναι ... χάρηκαν. Έλληνες είναι ... του αρέσουν όταν βλέπουν έναν μετανάστη ή πρόσφυγε μαθαίνει γλώσσα να μάθει ... ξέρεις να μιλάνε μαζί του. Όταν βλέπουν κάποιος μιλάει Ελληνικά δεν έχουν δυσκολία μπορούνε να μιλήσουν, να ρωτήσουν.» **Α.Π**

Έχοντας παρουσιάσει τις θεματικές των «Αρχικών κινήτρων», «Εσωτερικών» και «Εξωτερικών» και των «Παραγόντων ενίσχυσης ή και τροποποίησης της αρχικής υποκίνησης» ακολουθεί η τέταρτη και τελευταία θεματική που αφορά τα «Εμπόδια-Παράγοντες δυσαρέσκειας» όπως τα βιώνουν και τα αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας.

### **3.4 Εμπόδια- Παράγοντες δυσαρέσκειας**

#### **3.4.1 Επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις**

Τα εμπόδια που παρακωλύουν την προσέλευση των εκπαιδευομένων στο σχολείο αφορούν πρώτα από όλα την κόπωση και την έλλειψη χρόνου από τις ποικίλες επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις που περιλαμβάνουν τη φροντίδα των παιδιών και του σπιτιού.

Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν:

«Όσο και να θέλουμε κακά τα ψέματα. 4 παιδιά, σπίτι, ρούχα, μαγειρέματα από δω από κει είναι πολλά, πολλές οι δουλειές.» **Εκπ.Α1**

Ο **Εκπ.Α5** αναφέρεται στην κούραση σαν εμπόδιο για την παρακολούθηση των μαθημάτων, αλλά και σε οικογενειακές υποχρεώσεις:

«Η κόρη μου σπουδάζει στο Ηράκλειο οπότε είναι κι αυτό μια μεγάλη υποχρέωση. Ε ... αναγκαστικά γιατί θα πρέπει κάποιες φορές να πάω να την δω ε... εντάξει θα πρέπει να λείπω κάποιες στιγμές.»

Και οι **Εκπ.Α7 και Α9** επικαλούνται τόσο επαγγελματικές όσο και οικογενειακές υποχρεώσεις:

«Ναι υπάρχουν και τις προσπαθώ για να είμαι εδώ, όσο μπορώ να είμαι εδώ. Δηλαδή η δουλειά μου και το ωράριό μου είναι λίγο περίεργο και το παλεύω για να είμαι εδώ πέρα. [...]. Ότι μπορώ να το μεταφέρω για το Σαββατοκύριακο το μεταφέρω για το Σαββατοκύριακο.» **Εκπ.Α7**

«...λόγω της δουλειά... υποχρεώσεις και λόγω χρόνου. Ο χρόνος δεν φτάνει...[...] έχουμε υποχρεώσεις επιβαρημένο πρόγραμμα γιατί εγώ φεύγω 5 η ώρα το πρωί γυρνάω 7-8 το βράδυ πού να προλάβω μερικές μέρες...[...] δεν έχω συγκεκριμένο ωράριο εξαρτάται από την πίεση...[...] όταν είναι άρρωστα τα παιδιά εντάξει δεν υπάρχει περίπτωση, όπως ήρθα την άλλη φορά μαζί με το παιδί που το είχα πάει στο γιατρό.» **Εκπ.Α9**

Σε φόρτο εργασίας που θα ενταθεί με την έναρξη της τουριστικής περιόδου αναφέρεται και ο **Εκπ.Β1**

«Προσπαθώ λόγω δουλειάς, βέβαια όσο περνάνε οι μήνες έρχεται η σεζόν θα πιέζομαι πιο πολύ ακόμα. Θα έχει στιγμές που θα πρέπει να δουλεύω και μέχρι τις 12 η ώρα το βράδυ. Οπότε θα έρθει στιγμή που και να θέλω να έρθω θα είμαι ... δεν θα μπορώ, δηλαδή να συμμετέχω όσο και να θέλω.» **Εκπ.Β1**

Και άλλοι εκπαιδευόμενοι του Β' κύκλου αναφέρονται σε οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις που εντείνονται με την έναρξη της σεζόν:

«Δεν έχω ελεύθερο χρόνο. Για να έρθουμε εδώ περνάμε πολλά. Πριν έρθω εδώ να πάω να αφήσω τον γιό μου στο μπάσκετ που είναι στο Φιλήρημο να ξαναγυρίσω να έρθω εδώ, μετά θα πάει ο σύζυγος να τον πάρει να τον πάει στο Ροδίτι ... έχουμε πολύ τρέξιμο.» **Εκπ.Β2**

«...επειδή εμάς είναι εποχιακή περισσότερο η δουλειά εκεί ε ... το καλοκαίρι υπάρχουν άστατα ωράρια στη δουλειά...[...]. Όταν λείπω, λείπω αναγκαστικά είτε λόγω δουλειάς είτε λόγω και μερικές φορές υποχρεώσεων της οικογένειας, να πάρω, να φέρω τα παιδιά μου, γιατρούς, φροντιστήρια όλα αυτά.» **Εκπ.Β3**

«...υπέρβαση ήδη κάνω υπέρβαση στα ωράριά μου. Μερικές φορές έρχομαι κατευθείαν από τη δουλειά. Φεύγω 6 ώρα το πρωί από το σπίτι και ώσπου να πάω είναι 10 το βράδυ.» **Εκπ.Β6**

Το βασικότερο λοιπόν εμπόδιο που δυσχεραίνει ή ευθύνεται για την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευόμενων στο σχολείο είναι οι ποικίλες οικογενειακές και επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Αξίζει να τονιστεί ότι το επαγγελματικό τους πρόγραμμα επιβαρύνεται ιδιαίτερα με την έναρξη της τουριστικής περιόδου, γύρω στα τέλη Μαρτίου.

### 3.4.2 Περιβαλλοντικοί/γεωγραφικοί παράγοντες

Κάποιοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν προβλήματα που αφορούν περιβαλλοντικούς και γεωγραφικούς παράγοντες που συνιστούν το δεύτερο κωδικό της θεματικής των εμποδίων. Πιο συγκεκριμένα:

#### α) η απόσταση από το σχολείο και το οικονομικό κόστος που συνεπάγεται:

«Αναγκαστικά έπρεπε από τα έξοδα να μειώσω τα καύσιμα διότι εγώ κάνω μια απόσταση 30χλμ για να έρθω στο σχολείο και 30 να φύγω. Δηλαδή μέσον όρο χρειάζομαι περίπου 100 με 120 ευρώ καύσιμα στο μήνα.[...] μπορεί να απουσιάσω 2 μέρες για να μπορέσω να αντεπεξέλθω οικονομικά σε υποχρεώσεις στην οικογένειά μου να μην κόψω από την οικογένειά μου» **Εκπ.Β5** ή

#### β) η δυσκολία πρόσβασης λόγω έλλειψης μεταφορικού μέσου ή/και άσχημων καιρικών συνθηκών

Συγκεκριμένα αναφέρουν:

«Μένω Καλυθιές και δεν έχω αυτοκίνητο έρχομαι με το μηχανάκι όταν βρέχει είναι ένα θέμα.[...]. Τώρα άμα δω ότι βρέχει και δεν γίνεται να έρθω εκεί είναι που μου τα χαλάει όλα.» **Εκπ.Α2**

«...το μόνο πρόβλημα που σας είπα είναι ότι είναι μακρινή απόσταση και καμιά φορά να μεν θέλω να' ρθω αλλά είναι οι καιρικές συνθήκες τόσο δυνατές που αποφεύγω να κάνω το δρομολόγιο αυτό μόνο αυτό υπάρχει το πρόβλημα τίποτα άλλο, τίποτα άλλο.» **Εκπ.Β5**

«Το μέσον γιατί ο πατέρας μου μπορεί να δουλέψει μέχρι τις 5-6 το απόγευμα ή μπορεί να είναι άρρωστος ο ίδιος.[...]. Καμιά φορά έρχομαι και με λεωφορείο αλλά συνήθως το αποφεύγω[...] καμιά φορά μπορεί να έχει πολύ κρύο, βροχή να μη θέλω να βγω...» **Εκπ.Β7**

Αξιοσημείωτο είναι το ότι 2 εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι αν και ο τόπος διαμονής τους είναι σχετικά μακριά από το σχολείο, η απόσταση και το ότι επωμίζονται μόνοι το κόστος μετακίνησης δεν αποτελεί εμπόδιο για την προσέλευσή τους στο σχολείο:

«Κοίτα εγώ από κει που έρχομαι είναι 30 χιλιόμετρα εκεί μέσα παίζει ε ... εντάξει δεν με απασχολεί η απόσταση.[...] έρχομαι μόνος μου τις περισσότερες φορές έρχομαι μόνος μου. Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα ... δεν ... όταν υπάρχει θέληση και θέλεις να

κάνεις κάτι δεν υπάρχει ούτε θέμα αποστάσεως ούτε κανένα άλλο θέμα πιστεύω εγώ όταν θέλεις να κάνεις κάτι.» **Εκπ.Α11**

«Η απόσταση με κουράζει να πηγαινοέρχομαι, αλλά δεν με εμποδίζει. Είμαι στο Φαληράκι 14 χιλιόμετρα.» **Εκπ.Β4**

### **3.4.3 Προδιαθετικά**

Τα προδιαθετικά εμπόδια αναδεικνύονται ως ο τρίτος κωδικός της εξεταζόμενης θεματικής και μπορεί να αφορούν:

#### **α) την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευομένων:**

«Δοκιμάζεται τώρα η γυναίκα μου σε δουλειές κι εγώ νιώθω άσχημα και δεν θα έρχομαι με την καλή τη διάθεση στο σχολείο. Αν το άλλο σου μισό είναι αρνητικό εσύ τι θα είσαι;» **Εκπ.Α10**

«Ψυχολογικά αν δεν είμαι οκ μπορεί για παράδειγμα να έχω τσακωθεί με τον πατέρα μου, μπορεί να μην έρθω, δε θα μπορώ να κάνω μάθημα, δε θα μπορώ να συγκεντρωθώ.» **Εκπ.Β7**

«Έχω πολύ άγχος ... πέθανε ο πατέρας μου πριν από 7-8 μήνες. Όταν πέθανε ο πατέρας μου έλειπα ένα μήνα περίπου και... Ε ... μου αρέσει να κάτσω μόνος μου να σκεφτώ λίγο...[...]. Για Συρία μόνο σκέφτομαι πολύ γι' αυτό μόνο. Σκέφτομαι πάρα πολύ για Συρία πώς ήταν χώρα μου, πώς είναι τώρα, τι θα γίνει στη μέλλον ... ε ... αυτό πολλά πράγματα...» **Α.Π.** ή

#### **β) τις αντιλήψεις που φέρουν για την εκπαίδευση και την αξία της γνώσης**

«...απλά δεν θεωρούσα τόσο πολύ ότι είναι πλέον τόσο απαραίτητα τα γράμματα. Ζούσα σε ένα χωριό που οι πιο πολύ ασχολούντουσαν με τα χωράφια οπότε τί; Να μάθω Αγγλικά στη Θεσσαλία; Άντε πες μου το λόγο να το μάθω τί; Με ποιόν θα μιλήσω;[...]. Και στη ζωή μου έχω γνωρίσει ανθρώπους που έχουν βγάλει πανεπιστήμια και δουλεύαν εργάτες κι εγώ δούλευα σ' ένα μηχάνημα πάνω κι έβγαζα τα διπλά από αυτόν που έκανε διπλό κόπο.» **Εκπ.Β1**

Οι προαναφερθέντες παράγοντες που μπορεί να αφορούν την κακή ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευομένων ή τις απαξιωτικές αντιλήψεις που φέρουν για την εκπαίδευση φαίνεται να δρουν ανασταλτικά στην εκπαιδευτική τους πορεία.

### 3.4.4 Προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία

Προβλήματα παρουσιάζονται στη μαθησιακή διαδικασία κυρίως λόγω:

#### α) αδυναμίας συγκέντρωσης από εξωσχολικούς προβληματισμούς.

Οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν:

«Απομνημόνευσης λίγο (γελάει)[...] εκείνη τη στιγμή που παρακολουθώ το μάθημα θα περάσει κάποια υποχρέωση από το μυαλό μου και αυτό είναι το χάνω για λίγο. Και προσπαθώ να έχω το μυαλό μου στο μάθημα.» **Εκπ.Α6**

«Βέβαια τα προβλήματα της καθημερινότητας δεν παύουν να μη φεύγουν από το μυαλό. Το προσπαθώ όμως να συγκεντρώνομαι όσο μπορώ στο μάθημα.[...]. Ορισμένες φορές μπορεί να είμαι στην τάξη και να είναι το μυαλό μου αλλού...» **Εκπ.Α7**

«Εντάξει η απομνημόνευση είναι λίγο δύσκολη γιατί είπαμε το μυαλό έρχεται εδώ αλλά όχι 100%. Έρχεται ένα 5-10% γιατί τρέχει στα πολύ πιο σοβαρά που είναι η οικογένεια.» **Εκπ.Α10**

«Αλλά έρχονται στιγμές που δεν έχω περιθώρια να απορροφήσω περισσότερα.[...]. Δηλαδή φεύγω από τη δουλειά μου και πρέπει να σκεφτώ ότι και την επόμενη μέρα το πρωί θα δουλεύω σε μια χαράδρα. Από πού πρέπει να ξεκινήσω για να μην έχω τόσο πολύ φόβο να πέσω να τουμπάρω. Δηλαδή έρχομαι στο σχολείο πολλές φορές και το μυαλό μου είναι σε άλλα πράγματα.[...]. Γιατί όταν εγώ έχω τόσα πολλά στο κεφάλι μου, γιατί δεν είναι μόνο το θέμα εργασίας. Πρέπει να σκεφτώ και πόσο έχω δουλέψει, πρέπει να πιέσω τον εαυτό μου να δουλέψει παραπάνω ώρες, γιατί πρέπει να καλύψω κάποιο δάνειο. Είναι πολλά, πάρα πολλά σ' αυτή την ηλικία.» **Εκπ.Β1**

#### β) εξασθενημένης μνήμης που αποδίδεται στην ηλικία:

«Μεγαλώνοντας η μνήμη μας δεν μας βοηθάει. Ότι δεν θυμάμαι και τόσο καλά δεν θυμάμαι. Η μνήμη μου δεν με βοηθάει...» **Εκπ.Α3**

«...αργώ να τα μαζεύω τα γράμματα γιατί στα γεράματα δεν μπορώ να ... το γαιδούρι στα γεράματα δεν έχει δόντια κι εμείς τώρα δεν έχουμε μυαλό να... μπορούμε να τα μαζέψουμε τόσο εύκολα. Εντάξει είμαι 40 χρονών δεν είμαι παιδάκι.» **Εκπ.Α9**

**γ) επιβράδυνσης λόγω ετερογένειας επιπέδου ή λόγω απουσίας εκπαιδευομένων:**

«Ε ... κακά τα ψέματα. Εγώ και ο αδερφός μου γιατί κι αυτός έχει πάει λίγο Γυμνάσιο, εγώ και ο αδερφός μου είμαστε λίγο σε εισαγωγικά «αδικημένοι» (γελάει με χαχανητά) που προχωράμε με έναν αργό ρυθμό με τους υπόλοιπους. Όχι σε όλα τα μαθήματα ας πούμε στη Φυσική δεν τα γνωρίζουμε τόσο και πάμε μαζί. Σε άλλα είμαστε, ας πούμε, πιο προχωρημένοι εμείς και πάμε σε έναν πιο αργό ρυθμό για να μας προλαβαίνουν και οι άλλοι.» **Εκπ.Β7**

«...κάποιες φορές μου δείχνουν σαν ταινία βίντεο ας πούμε εμείς 3 φοιτητής ας πούμε φτάσουμε μέχρι μισό λέει η δασκάλα αύριο θα βλέπουμε και έρχονται άλλοι που δεν ήρθαν πρώτο μέρα και κάνουμε από αρχή, αυτό δεν μου αρέσει.» **Α.Π**

**δ) δυσκολίας σε κάποιους Γραμματισμούς.**

Κάποιοι εκπαιδευόμενοι αναφέρθηκαν σε δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε κάποια μαθήματα, όπως στα Αγγλικά και στα Μαθηματικά η Εκπ.Α3, στην Ελληνική Γλώσσα και συγκεκριμένα στη Γραμματική οι Εκπ.Α5 και Α11, στην ανάγνωση Ελληνικών και Αγγλικών οι Εκπ.Α9 και Α7, στη γραφή ο Εκπ.Α9. Εκπαιδευόμενοι με καταγωγή από ξένη χώρα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην Ελληνική γλώσσα λόγω του πλουραλισμού της, όπως η Εκπ.Β4 και η Α.Π που το βρίσκει δύσκολο να μαθαίνει ταυτόχρονα την Ελληνική και την Αγγλική γλώσσα. Τέλος, ο Εκπ.Β6 αντιμετωπίζει πρόβλημα δυσλεξίας.

**ε) των αποκρυσταλλωμένων απόψεων που φέρουν οι εκπαιδευόμενοι.**

Αυτός είναι ένας παράγοντας που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, συνιστά το **βασικότερο εμπόδιο** που παρακωλύει τη μαθησιακή διαδικασία, την απόκτηση νέων γνώσεων και την αλλαγή στάσεων. Θα παρουσιαστεί και θα στοιχειοθετηθεί στα πλαίσια της τριγωνοποίησης από τα δεδομένα των εκπαιδευτών.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Ρόδου είναι άτομα συνήθως μέσης ηλικίας με φθίνουσα ίσως μνήμη λόγω φυσικής φθοράς, με πληθώρα υποχρεώσεων που επιβαρύνουν τη σκέψη τους, με συχνές απουσίες λόγω βεβαρημένου προγράμματος, με ετερογένεια ενδεχομένως στο μορφωτικό επίπεδο, με αρκετές ελλείψεις σε γνώσεις και ταυτόχρονα με παγιωμένες (κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτών, όπως θα αναφερθεί στην ενότητα του τριγωνισμού) αντιλήψεις και

στάσεις ζωής δεν αποτελεί έκπληξη η ανάδειξη των παραπάνω παραγόντων ως ανασταλτικών στη μαθησιακή διαδικασία.

### **3.4.5 Δυσκολίες σχέσεων με συνεκπαιδευμένους**

Παρά την αίσθηση ενός φιλικού κλίματος και αρμονικών σχέσεων που αποκομίστηκε από τους εκπαιδευόμενους κάποιοι αναφέρονται σε δυσκολίες στις σχέσεις τους με συνεκπαιδευμένους ταυτοποιώντας έτσι τον πέμπτο κωδικό της θεματικής των «Εμποδίων - Παραγόντων δυσαρέσκειας». Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να δυσανασχετούν:

#### **α) με τη συμπεριφορά συνεκπαιδευμένων μέσα στην τάξη:**

«Ο λόγος που φεύγω, που θέλω να αλλάξω τμήμα είναι αυτός. Το ότι δεν υπάρχει σεβασμός κάποιες φορές και μεταξύ μας και ως προς τους καθηγητές. Τους βλέπουν περισσότερο σαν φίλους να το πω έτσι και όχι σαν καθηγητές.» **Εκπ.Α8**

«Αυτό που δεν μ' αρέσει μες στην τάξη είναι εκείνη την ώρα που κάνουμε μάθημα και είμαστε στο μάθημα να προσηλωθούμε θα πεταχτεί κάποιος να πει μια χαζομάρα, μια βλακεία [...] θα πετάξουν ένα αστείο μην ξέροντας ότι τον άλλον θα τον προβληματίσει και θέλει να πάρει κάποια πράγματα από αυτά που λέει η κυρία τάδε ή η κυρία τάδε. Ε ... λίγο φεύγεις από το κλίμα του όλου. Πάνε σε χαβαλέ μετά πάνε σε αστεία...» **Εκπ.Α10**

«Αρνητικά πάντα υπάρχουν. Ορισμένες φορές δεν μου άρεσε η συμπεριφορά ορισμένων ανθρώπων.[...]. Αλλά ... είναι ... ορισμένες φορές με στεναχωρεί η ... αντιμετώπιση μαθητών προς τους δασκάλους γιατί πρέπει να καταλάβουνε κι αυτοί ότι κι εκείνοι πρέπει να κάνουν τη δουλειά τους. Είναι μεμονωμένα τα άτομα αυτά αλλά εντάξει ο καθένας πια κρίνεται. Αυτό με ενοχλεί λίγο.» **Εκπ.Β3**

#### **β) γιατί κάποιοι εκπαιδευόμενοι επιδεικνύουν απορριπτική συμπεριφορά απέναντί τους:**

«... ήμουν τακτική, ήμουν κάθε μέρα στο σχολείο. Μετά τα Χριστούγεννα ε ... όταν είχε αρχίσει το όλο κλίμα το αρνητικό τότε άρχισα και απουσίαζα.» **Εκπ.Α8**



**γ) γιατί κάποιιοι εκπαιδευόμενοι αρνούνται να αφομοιωθούν και να συνεργαστούν με τα μέλη του τμήματος:**

«Γενικώς ο συγκεκριμένος μας βγάζει μια κακή φήμη θα έλεγα για την τάξη ή καθυστερεί κάποιο μάθημα ... τι να πω. Δεν συνεργάζεται καθόλου... [...]. Δηλαδή μπορεί να είμαστε 5-6 άτομα να θέλουμε να κάνουμε ομάδες των 3 και ο ένας να μην κάνει τίποτα. Δεν ενδιαφέρεται καθόλου.» **Εκπ.Β7**

«Το μόνο πρόβλημα είναι ότι επειδή είμαι υπερπροστατευτικό άτομο ε... αγχωνόμουν από την πρώτη χρονιά με τον συγκεκριμένο μαθητή μου που ήθελα να το βοηθήσω, όπως κι εσύ σαν εκπαιδευτικός, γι' αυτό σας λατρεύω, ήθελα να τον βοηθήσω και μετά είπα "Ωπα δεν είναι δική σου δουλειά".[...] Το παιδί αυτό είναι αρνητικό και μου έβγαλε λίγο νεύρο θα έλεγα, θυμό. Εγώ αισθανόμουν ωραία να τον βοηθήσω με όλη μου την καρδιά αλλά όταν μου έβγαλε αυτή την αντίδραση μου ήρθε θυμός λέω 'Όχι δεν αξίζει να το κάνω'.» **Εκπ.Β8**

Η ασεβής συμπεριφορά κάποιων εκπαιδευομένων απέναντι σε εκπαιδευτές και συνεκπαιδευομένους, η χαλαρή διάθεση μερικών ατόμων, η προσπάθεια απομόνωσης που καταθέτουν ότι βιώνουν κάποια άτομα που οδήγησε, σύμφωνα με εκπαιδευόμενη, σε μετακίνησή της σε άλλο τμήμα, η άρνηση εκπαιδευομένου να αφομοιωθεί με το υπόλοιπο τμήμα φαίνεται να συνιστούν αρνητικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν τις σχέσεις των εκπαιδευομένων διαταράσσοντας πιθανόν την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **3.5 Τριγωνισμός**

Προς επίρρωση των ευρημάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη της **Εκπ.3** όσον αφορά τα κίνητρα προσέλευσης των εκπαιδευομένων στο σχολείο:

«...αυτό που πιστεύω που τους κάνει να έρχονται ό,τι και να γίνει είναι όταν θέλουν οι ίδιοι να μάθουν. Όταν δηλαδή το κάνουν όταν θέλουν οι ίδιοι να μάθουν. Όταν το κάνουν γιατί θέλουν να πάρουν το πτυχίο για να συνεχίσουν τη δουλειά τους ή κάτι τέτοια εκεί ... δεν είναι τόσο πολύ ... δεν έρχονται τόσο πολύ ... δηλαδή δεν είναι ισχυρό κίνητρο αυτό. Το πιο ισχυρό κίνητρο είναι... η θέλησή τους για μάθηση δηλαδή να θέλουν να 'ρθούνε γιατί τους λείπει που διέκοψαν το σχολείο γιατί ... και βέβαια και

πολύ ισχυρό κομμάτι είναι η κοινωνικότητά τους δηλαδή το ότι ... οι παρέες που κάνουν εδώ, οι φιλίες, οι εκδρομές αυτά τα πράγματα τα οποία ... για πολλούς είναι πάρα πολύ σημαντικά.»

Η συγκεκριμένη εκπαιδύτρια προκρίνει τα εσωτερικά κίνητρα, όπως την επιθυμία για μάθηση (3.1.2 Επιθυμία για μάθηση και πνευματική εξέλιξη), την πραγματοποίηση ενός απωθημένου (3.1.1 Απωθημένο), καθώς και την κοινωνικοποίηση, την αίσθηση του «ανήκειν» που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι στο ΣΔΕ [κοινωνικό- συναισθηματικό κίνητρο σύμφωνα με το μοντέλο Carré (1998, 2001)] σαν βασικά κίνητρα προσέλευσης και παραμονής στο σχολείο (3.3.3 Φιλικό, συνεργατικό κλίμα στο σχολείο με συνεκπαιδευμένους και 3.3.6 Κοινωνικοποίηση και διαφυγή από τα προβλήματα της καθημερινότητας). Επίσης, θεωρεί την ανάγκη απόκτησης του απολυτήριου τίτλου σπουδών για επαγγελματικούς λόγους (3.2.1 Απόκτηση τίτλου για επαγγελματικούς λόγους) ως ασθενή παράγοντα παραμονής και δέσμευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά τους ενισχυτικούς παράγοντες που ταυτοποιήθηκαν από τα δεδομένα των εκπαιδευομένων, ξεκινώντας από την καθολική ικανοποίησή τους από την αρτιότητα των εκπαιδευτών σε επαγγελματικό επίπεδο αλλά και προσωπικότητας (3.3.1 Επάρκεια εκπαιδευτών σε επαγγελματικό και διαπροσωπικό επίπεδο) αυτή φαίνεται να απορρέει:

α) Από τη χρήση κυρίως συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών (όπως εργασία σε ομάδες, συζήτηση, καταϊγισμός ιδεών, χρήση ερωτήσεων-απαντήσεων) που προωθούν την εμπλοκή τους καθώς και από την έλλειψη πίεσης και ανατεθείσας εργασίας στο σπίτι όπως φαίνεται από τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«...στην ουσία γίνεται μια ομάδα αλλά γίνεται καταμερισμός εργασίας περισσότερο.[...]. Εμένα με ενδιαφέρει να γίνει συζήτηση. Ας γίνει μια συζήτηση να εμπλακούν μέσα σε αυτό το θέμα, να πει ο καθένας την άποψή του, μετά ξεκαθαρίζουμε ποιο είναι το σωστό και ποιο είναι το λάθος.» **Εκπ.1**

Στην προσπάθεια ανάπτυξης κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης η **Εκπ.3** ανέφερε τη χρήση των παρακάτω εκπαιδευτικών τεχνικών:

«Χρησιμοποιούμε πάρα πολύ συχνά τον καταϊγισμό ιδεών στην αρχή για να δούμε τι αντιλήψεις έχουνε πάνω σε κάποιο θέμα. Στη συνέχεια με ερωτήσεις απαντήσεις ξέρω 'γω εκμαιεύω ε ... τις αντιλήψεις τους, τους βάζω άλλες ερωτήσεις τους βάζω να

σκεφτούνε κάτι διαφορετικό μήπως δεν είναι έτσι μήπως είναι αλλιώς χρησιμοποιούμε παραδείγματα[...]. Ε ... χρησιμοποιούμε βέβαια και άλλες τεχνικές ως επί το πλείστον η συζήτηση.[...]. Μμμ ... μέσα από παιχνίδια ρόλων ε ... κυρίως μέσα από παιχνίδια ρόλων ε ... και ... να σκεφτώ ...να προσπαθούν να μούνε να ... να ... γνωρίσουνε να μούνε στη θέση του άλλου ... να φανταστούν το εαυτό τους κάτω από διαφορετικές συνθήκες πώς ... πώς θα ήτανε.»

«Όχι όλες οι εργασίες γίνονται εδώ ε ... υπάρχουν βέβαια και άτομα που έχουν χρόνο και διάθεση και ... ασχολούνται και στο σπίτι. Οι περισσότεροι δεν προλαβαίνουν, δεν έχουνε χρόνο. Δεν υπάρχει πίεση» **Εκπ.2**

β) Από τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από συνεχείς επαναλήψεις και την παροχή σημειώσεων σε περίπτωση απουσιών.

Όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές:

«Έχω κάποια φυλλάδια και τους τα δίνω, φυλλάδια που δίνω για τους μαθητές το έντυπο υλικό, τους δίνεις αυτά να τα διαβάσουν στο σπίτι ε... συνήθως κάνουμε και μια επανάληψη τι είπαμε στο προηγούμενο μάθημα οπότε και αυτοί που δεν ήταν τότε κι έρχονται εκείνη την ημέρα πάλι ξαναπαίνουν...» **Εκπ.1**

Οι εκπαιδευτές λοιπόν φαίνεται να χρησιμοποιούν ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν την εμπλοκή και τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Η εισήγηση γίνεται σε περιορισμένο βαθμό και συνήθως εμπλουτίζεται με χρήση εποπτικών μέσων. Επίσης γίνεται εμφανές ότι οι εκπαιδευτές δεν ασκούν πίεση στους εκπαιδευόμενους απαιτώντας αποστήθιση πληροφοριών ή αναθέτοντας εργασίες για το σπίτι. Η διαδικασία της μάθησης συντελείται μέσα στην τάξη με δημιουργικό τρόπο, με συχνές επαναλήψεις και με σεβασμό στο επιβαρημένο πρόγραμμα ζωής των εκπαιδευομένων.

γ) Από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές φαίνονται εναρμονισμένοι με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων δείχνοντας σεβασμό στην ενηλικιότητα των εκπαιδευομένων και στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντά τους:

1) διεξάγοντας, στο μέτρο του δυνατού για κάθε Γραμματισμό, διερεύνηση αναγκών:

«Ξεκινάμε από τις ανάγκες τις δικές τους διερεύνηση αναγκών κι επίσης θέματα που τους αρέσουν, θέματα που τους ενδιαφέρουν βασικά που τους ενδιαφέρουν.[...]. Εμένα κι ένας μαθητής να μου πει θα ήθελα αυτό το πράγμα να ... κάνουμε εγώ το σημειώνω και θα το κάνω.» **Εκπ.1**

«Στην αρχή της χρονιάς ναι κάνω (διερεύνηση αναγκών). Αυτό που τους λέω είναι ότι θα κάνουμε κι αυτά που δεν τους αρέσουν δηλαδή Γραμματική. Συμφωνούν όμως όλοι. Συμφωνούν. Και θα κάνουμε και λίγο Ιστορία, τι θέλετε από Ιστορία εκτός από τη Ρόδο.[...]. Θέλετε να μάθουμε για τον Σωκράτη ας μάθουμε για τον Σωκράτη. Θέλετε αυτό; Τους ρωτάω.» **Εκπ.4**

2) δείχνοντας κατανόηση στις υποχρεώσεις τους:

«Ε ... τους δέχομαι χωρίς να κάνω κάποιο ειδικό σχόλιο γιατί ξέρω ότι ε ... δεν καθυστερούν επειδή το θέλουν αλλά επειδή είναι έτσι οι ρυθμοί της ζωής τους.» **Εκπ.2**

«...τους δεχόμαστε ε μέσα στην τάξη κι ας έρθουν καθυστερημένα διότι υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι δουλεύουν μακριά δηλαδή δουλεύει 70 χιλιόμετρα μακριά όταν έρχεται από το Γεννάδι στην πόλη της Ρόδου είναι 70 χιλιόμετρα δεν γυρίζει καν σπίτι του ... ε... που μπορεί να μένει και άλλα 30 χιλιόμετρα προς την άλλη πλευρά έρχεται στο σχολείο.» **Εκπ.4**

3) επιτρέποντας απρόσκοπτα την ελεύθερη έκφραση απόψεων ακόμα και σε σχέση με την ποιότητα του μαθήματος:

«Δηλαδή ο άλλος ο (αναφέρει το όνομα εκπαιδευμένου) μου' λεγε ... σήμερα το μάθημα ήταν εξαιρετικό μ' άρεσε πάρα πολύ, μ' άρεσε πάρα πολύ το' λεγε συνέχεια. Στο επόμενο μάθημα όταν πήγαμε παρακάτω ' τώρα δάσκαλε μας τα χάλασες' δεν ... ας πούμε λέει 'λίγο ζόρικο αυτό ' ... ε... λέω έπρεπε να το πούμε.[...]. Μιλάνε, ο καθένας μιλάει μ' αρέσει να λεν την άποψή τους. Εγώ τους λέω κι όταν δεν τους αρέσει κάτι να το λένε.» **Εκπ.1**

«...ε ... πάντα έχουν το θάρρος και... ή μέσα στην τάξη ή εκτός αίθουσας διδασκαλίας στη διάρκεια που θα πιούμε τον καφέ μας παρέα, θα κάνουμε το τσιγάρο μας θα το εκφράσουν.» **Εκπ.2**

Η προσπάθεια των εκπαιδευτών να καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και το ότι τους προσεγγίζουν με σεβασμό και κατανόηση αιτιολογούν την ανάδειξή τους ως τον πρώτο ενισχυτικό παράγοντα παραμονής των εκπαιδευομένων στο σχολείο (3.3.1 Επάρκεια εκπαιδευτών σε επαγγελματικό και διαπροσωπικό επίπεδο).

Σε γενικές γραμμές και οι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται φιλικό κλίμα συνεργασίας και αλληλοσυμπλήρωσης ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους κάτι που αναδείχτηκε σε ενισχυτικό παράγοντα και από τους ίδιους (3.3.3 Φιλικό, συνεργατικό κλίμα στο σχολείο με συνεκπαιδευομένους).

«Συνήθως έχει καλό κλίμα. Καλό κλίμα υπάρχει δεν υπάρχουν ανταγωνιστικές σχέσεις και τέτοια πράγματα.[...]. Ε... η συνεργασία είναι καλή μεταξύ τους εγώ δεν βλέπω διαφορές ας πούμε έτσι... απόρριψη ... δεν το έχω αισθανθεί αυτό. Δηλαδή συνεργάζονται άνετα. Κάποιος μπορεί να ψάξει κάτι στο internet κάποιος να γράψει κάτι να διαβάσει ξέρω γω ... έτσι να...» **Εκπ.1**

«Ομαδικά δηλαδή αν κάποιος έχει ανάγκη δεν μπορεί να διαβάσει, δεν μπορεί να γράψει από τη στιγμή που θα δουλέψουν ομαδικά θα βοηθηθούν όλοι μαζί. Αυτός που δεν μπορεί να γράψει, θα γράψει κάποιος άλλος στην ομάδα. Δηλαδή ομαδικά μοιράζονται οι αρμοδιότητες και δεν φαίνεται ο ένας που έχει κάποιες δυσκολίες.» **Εκπ.3**

Ιδιαίτερα για το τμήμα του Β' κύκλου, όπου υπάρχει ιδιαίτερο δέσιμο όπως προαναφέρθηκε, εκπαιδευτριά αναφέρει:

«...υπάρχει τάξη ας πούμε θα πιάσουμε ένα τμήμα το (αναφέρει το τμήμα) . Γίνονται όλοι ενεργητικοί γιατί η αρχηγός που έχουν επιλέξει, η μεγάλη αυτή κυρία τέλος πάντων, η αρχηγός που έχουν επιλέξει ξέρει να τους δίνει αρμοδιότητες και να τους βάζει να παίρνουν πρωτοβουλίες. Άρα όλοι κάνουν κάτι.» **Εκπ.4**

Ωστόσο δεν λείπουν και περιπτώσεις ανταγωνιστικής διάθεσης όσον αφορά τις επιδόσεις των εκπαιδευομένων που ωστόσο λειτουργεί ενισχυτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Ανταγωνισμός υπάρχει ανάμεσα σε αυτούς που... μεταξύ αυτών που έχουν πολλές απαιτήσεις και από τον εαυτό τους ναί.[...]. Δηλαδή καμιά φορά πειράζονται κι αυτοί δηλαδή θέλει να πειράξει ο ένας τον άλλον επειδή ή άργησε να φτάσει στο αποτέλεσμα ή έβγαλε ένα λάθος αποτέλεσμα...λοιπόν... και αυτό ενισχύει τον ανταγωνισμό τους... είναι και αυτό ένα καλό στοιχείο στην όλη διαδικασία.» **Εκπ.2**

Σε αντίθεση με την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα όσον αφορά τις εκδηλώσεις του σχολείου ( 3.3.4 Πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και ψυχαγωγία μέσα από συμμετοχή σε ποικίλες εκδηλώσεις και εκδρομές) οι εκπαιδευτές δεν φαίνονται απόλυτα ικανοποιημένοι από τη μαζικότητα της συμμετοχής των εκπαιδευομένων και το αποδίδουν:

α) στο ότι δεν εμπλέκονται οι ίδιοι αρκετά στην επιλογή και οργάνωσή τους:

«Μερικές φορές δεν υπάρχει συμμετοχή. [...]. Γιατί εμείς θέλουμε να κάνουμε κάτι. Είναι στις ανάγκες τους, το θέλουν; Από κει ξεκινάς. Γι' αυτό είπα εγώ την άλλη φορά αυτοί να αναλάβουν να κάνουν εκδηλώσεις.» **Εκπ.1**

β) στην έλλειψη οργάνωσης και προετοιμασίας τους:

«Ε ... παράπονα εκφράζουν βέβαια σε περίπτωση που ... ε ... διαπιστώσουν κάποια ανοργανωσιά που δεν οφείλεται ας πούμε στους ίδιους [...] ε ... λόγω ελλιπούς οργάνωσης εκεί θα το πουν το παράπονο.[...]. Ίσως αν ε ... γινόταν μια προεργασία πριν ...ε... την επίσκεψη ας πούμε σε έναν χώρο [...] εάν τους κάναμε εμείς κάποιες μέρες πριν μια ενημέρωση ε... και τους δίναμε... ε... κάποια ερεθίσματα ώστε να κινήσουμε το ενδιαφέρον τους γι' αυτή την επίσκεψη πιστεύω θα είχε αποτέλεσμα, θα ήταν ορατά τα αποτελέσματα και σ' αυτό.» **Εκπ.2**

Παρόλα αυτά οι εκδηλώσεις/εκδρομές θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι της φιλοσοφίας του ΣΔΕ που προσφέρουν δυνατότητα για απόκτηση γνώσεων και επαφή με νέα αντικείμενα με ευχάριστο τρόπο, προωθούν το δέσιμο των εκπαιδευομένων και την κοινωνικοποίησή τους και συνιστούν «ενέσεις ανακούφισης» όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο **Εκπ.2** ο οποίος, επίσης, τονίζει:

«...στα υπέρ του σχολείου ότι μέσα από τις εξόδους που έχουμε από την επαφή που έχουμε ε ... οι εκπαιδευτές με τους εκπαιδευόμενους μέσα από τις δράσεις μας με όσα ... από όλα αυτά ε ... ακόμα κι αυτοί που είναι λιγότερο κοινωνικοί δένουν με τους υπόλοιπους.» **Εκπ.2**

Και η **Εκπ.3** αναφέρει:

«Για παράδειγμα προχτές πήγαμε σε μια έκθεση ζωγραφικής και τους είδα γυρνούσανε, κοιτούσανε, ρωτούσανε, ψάχνανε ... εντάξει πιστεύω ότι αυτή η εμπειρία είναι κάτι καλό. Ύστερα βγήκαμε μιλήσαμε ήπιαμε έναν καφέ. Την άλλη φορά λέγανε ωραία ήτανε... το συζητάμε καμιά φορά λένε ωραία περάσαμε...να το ξανακάνουμε ... τέτοια πράγματα. Τους αρέσουν οι εκδρομές τους αρέσει το έξω τους αρέσουν οι εξωτερικές εκδηλώσεις.»

Από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτές από τους εκπαιδευόμενους ως εμπόδια προσέλευσης στο σχολείο αναδεικνύονται οι ποικίλες επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις (3.4.1 Επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις). Η επιβάρυνση για τους εργαζόμενους εκπαιδευόμενους

εντείνεται με την έναρξη της τουριστικής περιόδου. Μια εκπαιδύτρια ανέφερε και το ζήτημα της απόστασης (3.4.2 α Περιβαλλοντικοί /γεωγραφικοί παράγοντες).

«Ένα είναι η δουλειά το άλλο είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις με τα παιδιά πρέπει να πάνε εδώ, να πάν εκεί ένα άλλο είναι η ...κούραση που έχουν...» **Εκπ.1**

«Ξέρω ότι είναι βεβαρημένο το πρόγραμμά τους, ότι οι επαγγελματικές υποχρεώσεις είναι μεγάλες ε ... οικογενειακές όλα αυτά τα βάρη ε... τα κουβαλάνε σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης...[...]. Ε ... επαγγελματικά κυρίως επαγγελματικά όσοι ... οδηγούσα 12 ώρες ότι δούλευα στην άλλη άκρη του νησιού ... ότι... ειδικά όταν ανοίγει η σεζόν η τουριστική περίοδος δεν τους δίνουν ούτε ρεπό ε... όλα αυτά από την άνοιξη και μετά είναι ορατά.» **Εκπ.2**

«Η εργασία τους ως επί το πλείστον ... οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις...» **Εκπ.3**

«Για την προσέλευση θα έλεγα πρώτα οι αντικειμενικές δυσκολίες οικογενειακές υποχρεώσεις και απόσταση.» **Εκπ.4**

Αλλά και προδιαθετικοί παράγοντες μπορεί να δυσχεράνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η απαξιωτική συμπεριφορά απέναντι στη γνώση (3.4.3 β).

«...υπάρχει και το άλλο πρόβλημα ότι θεωρεί το σχολείο μια αναγκαιότητα, το θεωρεί κατώτερο πάντα κρίνοντας από τα εισοδηματικά κριτήρια. Αν είναι κάποιος τακτοποιημένος, οικονομικά ευκατάστατος, γνωστός στην τοπική κοινωνία θεωρεί λίγο το σχολείο υποδεέστερο.[...]. Γιατί του είναι απαραίτητο από το νόμο. Δηλαδή με τους καινούργιους νόμους πρέπει να κάνει ανανέωση των πτυχίων του, των διπλωμάτων του είτε οδήγησης επαγγελματική είτε οτιδήποτε και είναι μια αγγαρεία.[...]. Ναι ναι οι οποίοι κάθονται ... ε ... δηλαδή η απαξίωσή τους μερικές φορές όχι στο πρόσωπο. Μπορεί εμένα να με βλέπουν με συμπάθεια αλλά στο αντικείμενο που κάνουμε αυτό. Ε ... ε ... φαίνεται δηλαδή και στη στάση τους κάθονται στη μέση μισοί γυρισμένοι μπροστά μισοί γυρισμένοι στο πλάι.» **Εκπ.4**

«Καινούργιο λεξιλόγιο όχι ε ... τους άνδρες όχι τους φαίνεται αχρείαστο. Είναι χρήσιμο, θα βγάαααλουν χρήματα από αυτό; Χρησιμοθηρία. Ε ... ναι. Σου λέει δηλαδή άμα δεν του πω 'ρε μάστορα' και του πω 'σας παρακαλώ γίνεται να αλλάξουμε τα λάδια' και τα λοιπά θα πληρωθώ καλύτερα; Οπότε είναι καταρριπτικό αυτό το επιχείρημα δεν χρειάζεται ... απάντηση.» **Εκπ.4**

Όσον αφορά τα προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία (3.4.4) αναφέρονται προβλήματα απομνημόνευσης (3.4.4 α. β) καθώς και κενά που δημιουργούνται στη μαθησιακή πορεία λόγω των πιθανών συχνών απουσιών τους (3.4.4 γ).

«Ναι... μαθησιακές δυσκολίες... δεν αφομοιώνουν βέβαια τόσο εύκολα...[...]. Εμπόδια... εμπόδιο για μας ας πούμε σαν εκπαιδευτές είναι τα κενά που μπορεί να προκύψουν από απουσίες που κάνουν κατά καιρούς γιατί όσο συνεπής και να 'ναι ένας μαθητής ναι...οι υποχρεώσεις είναι αυτές που θα τον κάνουν... και εμάς είναι ένα μάθημα που τα κενά βγαίνουν μπροστά τους εμποδίζουν δηλαδή, αν δεν τα καλύψουν, να συνεχίσουν.» **Εκπ.2**

«Δεν θυμούνται τι κάναμε γιατί δεν είναι το κέντρο της ζωής τους. Δεν θυμούνται, δεν ξέρω, δεν τα θυμούνται όλα, δεν θυμούνται τι κάναμε την προηγούμενη φορά πρέπει να τους βάλω να τους ρωτήσω αυτό ... να θυμηθούνε σιγά-σιγά.» **Εκπ.3**

Ωστόσο είναι σημαντικό ότι αναδεικνύεται από τους εκπαιδευτές και ένα άλλο εμπόδιο που συνιστά σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα: οι αποκρυσταλλωμένες απόψεις που φέρουν οι εκπαιδευόμενοι τις οποίες δεν μπορούν να αλλάξουν έστω και αν αποδεικνύονται λανθασμένες δυσχεραίνοντας τη μαθησιακή διαδικασία πολλές φορές καθώς και την τροποποίηση των στάσεών τους (3.4.4 ε):

«...το δικό μου πρόβλημα στη δική μου ειδικότητα είναι πώς θα βγάλω τη λανθασμένη άποψη που έχουν αυτοί από το μυαλό τους. Αυτό είναι. Από κει ξεκινάμε. Δηλαδή πριν έρθουν ήδη εδώ πέρα έχουν μια διαμορφωμένη άποψη σχετικά με ένα φυσικό φαινόμενο, μπορούν να το ερμηνεύσουν έχουν μια ερμηνεία αλλά οι ερμηνείες συνήθως είναι λάθος ή περιλαμβάνει μια παράμετρο μόνο ενώ μπορεί να υπάρχουν 5 παράμετροι κρυμμένες, τις υπόλοιπες δεν τις βλέπουν. [...]. Αυτό είναι το κυρίως ... αυτό που λέμε εμείς το εμπόδιο. Το οποίο πρέπει να βγει αυτό το εμπόδιο και συνήθως να μπει κάτι άλλο, η επιστημονική άποψη, και αυτό δεν είναι εύκολο. Θέλει δουλειά. Μπορεί να πάει ... μήνες και χρόνος.» **Εκπ.1**

«...έχουν ήδη ας πούμε κάποια κρυσταλλωμένη άποψη για τα θέματα που συζητάμε. Αυτό είναι το δύσκολο γιατί οι μικροί είναι πιο ανοιχτοί. Ε ... οι μεγάλοι είναι πιο ... έχουν κατασταλαγμένες ιδέες και ... δεν ... τις αλλάζουν εύκολα δηλαδή δεν δέχονται την καινούργια γνώση εύκολα.» **Εκπ.3**

«Στο γνωστικό κομμάτι είναι αυτές οι αποκρυσταλλωμένες απόψεις...[...] οι οποίες είναι παραδοσιακές [...] φοβούνται το καινούργιο δεν είναι μόνο ότι δεν το γνωρίζουν



γιατί τους το δείχνουμε είναι ότι φοβούνται το καινούργιο [...]. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι πιο δύσκολη γιατί ο νέος επειδή είναι tabula rasa είναι εντελώς άγραφος χάρτης [...] στο μεγάλο είναι πάρα πολύ δύσκολο να του αλλάξεις αυτά που πιστεύει τις απόψεις του. [...]. Στο θέμα της γλώσσας είναι ακόμα πιο δύσκολο. Το θέμα της ... όταν κάνουμε για Ιστορία ή Λογοτεχνία είτε οτιδήποτε εντάξει αλλά το θέμα της Γλώσσας επειδή είναι και μητρική τους γλώσσα θεωρούν ότι δεν υπάρχει τίποτα να μάθουν.»

#### **Εκπ.4**

Ως παράγοντας δυσαρέσκειας αναδεικνύεται επίσης και η δυσκολία στις σχέσεις με τους συνεκπαιδευόμενους. Αναφέρονται περιπτώσεις ενόχλησης εκπαιδευομένων από συμπεριφορές συνεκπαιδευμένων τους ή περιπτώσεις προσπάθειας περιθωριοποίησης εκπαιδευομένων (3.4.5 α, β).

Οι εκπαιδευτές αναφέρουν τα παρακάτω περιστατικά:

«Δεν μπορείς να επιμένεις πάρα πολύ γιατί αρχίζουν και διαμαρτύρονται άλλοι μαθητές. Γιατί όταν τον έχει τον άλλο ένα χρόνο και τον έχει πρήξει εκεί πέρα έχει αγανακτήσει ο άλλος και δεν θέλει να ξανακούσει. Επέμενε ο άλλος να δούμε ένα βίντεο να το δούμε, να το δούμε στο τέλος μου λέει ο άλλος αν δεν σταματήσουμε τώρα θα φύγω εγώ.[...]. Το είδαμε αλλά... ορισμένοι είπαν ότι αν ξαναεπαναληφθεί εγώ... θα φύγω. Δηλαδή το 'βλεπε ότι αυτός επιβάλλει με το έτσι θέλω την άποψή του στην ομάδα μας.» **Εκπ.1**

«Βλέπω ότι υπάρχουν κάποια άτομα τα οποία δεν ... ε ... δεν τα θέλουνε μες στην ομάδα αλλά εντάξει μέχρι τώρα[...]προς το παρόν το άτομο αυτό δεν εμφανίζεται ε...[...]. Ε ναι κάτι ακούστηκε ότι έτσι παρεξηγήθηκε με τον τάδε και γι' αυτό δεν έρχεται...» **Εκπ.3**

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτές προκρίνουν ως εμπόδια – παράγοντες δυσαρέσκειας που παρακωλύουν την προσέλευση των εκπαιδευομένων στο σχολείο ή δυσχεραίνουν τη φοίτησή τους πρωτίστως τις επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις και τα προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία που προκαλούνται από εξασθενημένη μνήμη ή έλλειψη συγκέντρωσης λόγω υποχρεώσεων που τους επιβαρύνουν καθώς και από τη δημιουργία κενών μάθησης από συχνές απουσίες. Ωστόσο, τροχοπέδη για τη μαθησιακή διαδικασία αναδεικνύονται, ομόφωνα, οι αποκρυσταλλωμένες/παγιωμένες αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευομένων. Γίνεται αναφορά και σε ορισμένα προβλήματα στις σχέσεις με συνεκπαιδευόμενους που

προκαλούνται από τη συμπεριφορά κάποιων, η οποία λογίζεται ενοχλητική ή την προσπάθεια, σε μεμονωμένες περιπτώσεις, απομόνωσης και περιθωριοποίησης ατόμων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### 4. ΣΥΝΟΨΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

#### 4.1 Σύνοψη ευρημάτων

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνας, σε απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος «Ποια είναι τα αρχικά κίνητρα εγγραφής και συμμετοχής των ενηλίκων στο ΣΔΕ Ρόδου», σύμφωνα με το 1<sup>ο</sup> θέμα - Αρχικά κίνητρα-Εσωτερικά (3.1) 9 εκπαιδευόμενοι, 6 του Α΄ κύκλου και 3 του Β΄ κύκλου αναγνώρισαν τη βαθιά επιθυμία εκπλήρωσης ενός απωθημένου που υπέβασκε μέσα τους για χρόνια (3.1.1), ενώ 7 εκπαιδευόμενοι, 5 του Α΄ κύκλου και 2 του Β΄ κύκλου ανέφεραν την επιθυμία για μάθηση και πνευματική εξέλιξη (3.1.2)[ενδιαφέρον για γνώση στη Θεωρία Συνταύτισης του Boshier (1971) και επιστημικό κίνητρο στο μοντέλο Carré (1998, 2001)]. Μάλιστα 4 εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου αναφέρθηκαν και στα δυο αυτά κίνητρα, κάτι που καταγράφηκε και στην έρευνα της Τουλούμη (2016) που αφορά έγκλειστες εκπαιδευόμενες. Στην παρούσα έρευνα η μη ολοκλήρωση του σχολείου λόγω ισχνών οικονομικών συνθηκών και ανάγκης εύρεσης εργασίας ή λόγω οικογενειακών προβλημάτων, όπως η απώλεια ενός γονέα ή η σύναψη γάμου σε μικρή ηλικία, ιδίως στις γυναίκες, δημιούργησε ένα συναισθηματικό κενό στους εκπαιδευόμενους, καθώς και ένα έλλειμμα σε γνώσεις και την ανάγκη κάλυψής τους σε κάποια φάση της ζωής τους. Με την εύρεση καλύτερων συνθηκών, του σωστού timing όπως ανέφεραν κάποιοι εκπαιδευόμενοι, εκμεταλλεύτηκαν την ευκαιρία να κάνουν αυτό που χρόνια επιθυμούσαν [σύμφωνα με τη Θεωρία του Συνδυασμού των Ευνοϊκών Περιστάσεων των De Montlibert (1973) και Hedoux (1981) και Θεωρία της Μετάβασης των Aslanian και Brickell (1980)].

Και στις έρευνες των Μαλάνου (2012) και Προδρομίδου (2016) για κάποιους εκπαιδευόμενους η εκπλήρωση ενός μαθησιακού απωθημένου, ενός εκπαιδευτικού ελλείμματος και το ενδιαφέρον για γνώση υπήρξε το έναυσμα για εγγραφή στο σχολείο (Μαλάνου, 2012, σ. 85 · Προδρομίδου, 2016, σ. 61). Ωστόσο αν και οι γυναίκες που εμφορούνται από εσωτερικά κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης και ικανοποίησης ενός μαθησιακού απωθημένου υπερτερούν έναντι των ανδρών (Προδρομίδου, 2016, σ. 86, 87), στην παρούσα έρευνα συναντώνται και στα δυο φύλα αυτά τα κίνητρα με μια

μικρή υπεροχή των ανδρών. Ισχυρά εσωτερικά κίνητρα αυτοβελτίωσης παρατηρούνται και στις εκπαιδευόμενες του ΣΔΕ Αλιβερίου (Ζήση, 2012, σ. 77).

Από επιθυμία για μάθηση και γνώση εμφορούνται και οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ Ξάνθης και Ροδόπης αν και συνιστά ασθενέστερο κίνητρο με αρχικά εξωτερικά κίνητρα να προηγούνται (Παλαιού, 2012, σ. 8). Εντυπωσιακό είναι ότι στην έρευνα του Κωνσταντίνου (2016) αν και οι συμμετέχοντες είναι άνδρες και εργαζόμενοι, στην πλειοψηφία, το ενδιαφέρον για μάθηση πρωτεύει σαν αρχικό κίνητρο με τους επαγγελματικούς λόγους να έπονται (Κωνσταντίνου, 2016, σ. 5). Η επιθυμία προσωπικής ολοκλήρωσης και κάλυψης του εκπαιδευτικού ελλείμματος που δημιουργούσε αίσθημα μειονεξίας αποτέλεσε το έναυσμα των ενηλίκων για εγγραφή στο ΣΔΕ Καλλιθέας (Γκούντα, 2017, σ. 113). Και οι συμμετέχοντες στην έρευνα της Καζταρίδου (2007), εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Καστοριάς, αναφέρονται στην επιθυμία ικανοποίησης μιας ανεκπλήρωτης επιθυμίας, ενός παλιού απωθημένου που χαρακτηρίζουν «μεράκι» (Καζταρίδου, 2007, σ. 86).

Σε σχέση με το 2<sup>ο</sup> θέμα, τα αρχικά κίνητρα που σχετίζονται με εξωγενείς παράγοντες (3.2), ταυτοποιήθηκε από 13 εκπαιδευόμενους, 7 από τον Α' κύκλο (6 άντρες και 1 γυναίκα) και 6 από τον Β' κύκλο [5 άνδρες (συμπεριλαμβανομένης της Α.Π) και 1 γυναίκα], η απόκτηση του τίτλου για επαγγελματικούς λόγους (3.2.1) [επαγγελματική βελτίωση στη θεωρία Συνταύτισης του Boshier (1971) · επαγγελματικό και οικονομικό κίνητρο καθώς και επαγγελματικό λειτουργικό κίνητρο στο μοντέλο Carré (1998, 2001)]. Τους ώθησε κυρίως η ανάγκη για αναβάθμιση επαγγελματικών διπλωμάτων οδήγησης, καθώς η απόκτηση του απολυτηρίου Γυμνασίου συνιστά προαπαιτούμενο, αλλά και η πιθανότητα εξασφάλισης καλύτερης εργασίας με απορρόφηση σε Δήμους ή στο Δημόσιο. Σε ορισμένες περιπτώσεις το απολυτήριο Γυμνασίου αποτελεί ένα εκπαιδευτικό σκαλοπάτι για συνέχιση σπουδών πάλι όμως για κάλυψη επαγγελματικών προσδοκιών. Είναι εμφανής η επικράτηση των ανδρών που επικαλούνται αυτό το κίνητρο καθώς μεγάλος αριθμός των εκπαιδευομένων προέρχεται από το χώρο των επαγγελματιών αυτοκινητιστών. Τέλος για έναν εκπαιδευόμενο του Β' κύκλου η μάθηση επιδιώκεται για ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο τη βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης.

Η απόκτηση του απολυτηρίου τίτλου ως μέσο διεκδίκησης ή διατήρησης θέσεων εργασίας, η προσδοκία πρόσληψης στο Δημόσιο, η αναγκαιότητα απόκτησης του

τίτλου ως προαπαιτούμενο για ανανέωση επαγγελματικών διπλωμάτων οδήγησης αποτελούν τα ισχυρότερα αρχικά κίνητρα και στο ερευνητικό πόνημα της Προδρομίδου (Προδρομίδου, 2016, σ. 60). Η βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης ίσως με απορρόφηση στο Δημόσιο, η δυνατότητα εύρεσης εργασίας μέσα από την απόκτηση του απολυτηρίου τίτλου ή και συνέχισης σπουδών αποτελούν βασικά αρχικά εξωτερικά κίνητρα και στην έρευνα της Μαλάνου (2012). Ανάλογα και για εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ Καστοριάς το βασικό αρχικό εξωτερικό κίνητρο για την απόκτηση του απολυτηρίου είναι η ανεύρεση εργασίας και η επαγγελματική ανέλιξη αλλά και η συνέχιση σπουδών, όπως και στην παρούσα έρευνα (Καζταρίδου, 2007, σ. 86).

Επαγγελματικούς λόγους ως έναυσμα για εγγραφή σε ΣΔΕ Κυκλάδων και Δωδεκανήσου αλλά και στο ΣΔΕ Νομού Ρεθύμνης επικαλέστηκαν και εκπαιδευόμενοι στην έρευνα της Μπαρλού (2012) και του Παπαδομανωλάκη (2017) αντίστοιχα. Η προσδοκία επαγγελματικής ανέλιξης παρουσιάζεται ως βασικό αρχικό κίνητρο και στην έρευνα της Παλαιού (2012) (Παλαιού, 2012, σ. 8). Στις έρευνες του Αλεξανδρή (2015) και της Γκούντα (2017) που αφορούν εργαζόμενους και ανέργους, στην πλειοψηφία, εκπαιδευόμενους αντίστοιχα η απόκτηση του απολυτηρίου επιδιώκεται ως εργασιακό εφόδιο για βελτίωση των τυπικών προσόντων και εύρεση εργασίας (Αλεξανδρή, 2015, σσ. 78, 106 · Γκούντα, 2017, σ. 114). Όχι μόνο σε έρευνες που αφορούν μικτούς πληθυσμούς αλλά και σε έρευνες όπως της Ζήση (2012) που αφορά γυναίκες εκπαιδευόμενες η αύξηση των επαγγελματικών προσόντων για ανταπόκριση στον απαιτητικό και εκσυγχρονισμένο χώρο της αγοράς εργασίας, αναδύεται ως το βασικότερο αρχικό εξωτερικό κίνητρο για επιστροφή στους κόλπους της εκπαίδευσης (Ζήση, 2012, σ. 65). Αλλά και σε πιο ιδιαίτερα πλαίσια, οι Ρομά εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Σοφάδων Καρδίτσας επιδιώκουν την απόκτηση του απολυτηρίου αποσκοπώντας στην εύρεση εργασίας (Τραγούδα, 2017, σ. 90). Επίσης έγκλειστοι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν την απόκτηση του τίτλου σπουδών ως όχημα επαγγελματικής αποκατάστασης μετά την αποφυλάκιση τους (Ηλιοπούλου, 2011, σ.6 · Παπαθανασίου, 2015, σ. 87).

Άλλο αρχικό εξωτερικό κίνητρο που αναδείχτηκε αφορά την ενίσχυση της κοινωνικής εικόνας/status (3.2.2) που προσδοκούν να πετύχουν οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη συμμετοχή τους στο ΣΔΕ [κίνητρο ταυτότητας στο μοντέλο Carré (1998, 2001)] . Συγκεκριμένα 7 εκπαιδευόμενοι, 4 του Α΄ κύκλου και 3 του Β΄ κύκλου

επιδιώκουν κοινωνική αναβάθμιση καθώς νιώθουν υποδεέστεροι με το υπάρχον εκπαιδευτικό τους επίπεδο στους χώρους που κινούνται και σε κάποιες περιπτώσεις ψεύδονται σχετικά με τις γραμματειακές τους γνώσεις, όπως φάνηκε και στην έρευνα της Μαλάνου (2012).

Από αισθήματα «ντροπής και μειονεξίας» προσδοκούν να απαλλαγούν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα της Προδρομίδου (2016) μέσα από την απόκτηση του απολυτηρίου τίτλου του Γυμνασίου (Προδρομίδου, 2016, σ. 61). Και στην έρευνα του Αλεξανδρή (2015) οι εκπαιδευόμενοι προσδοκούν απαλλαγή από την ταμπέλα του «αγράμματος» και απόκτηση κύρους (Αλεξανδρή, 2015, σ. 107). Επίσης οι Ρομά εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Σοφάδων Καρδίτσας επιθυμούν να ισχυροποιήσουν τη θέση τους στην κοινότητα και να απαλλαγούν από την ταμπέλα «αμόρφωτοι, αγράμματοι Τσιγγάνοι» ένα κίνητρο που είναι ακόμα πιο ισχυρό για τις γυναίκες που ζουν σε μια πατριαρχική κοινωνία, όπου ο ρόλος που τους αναλογεί παραδοσιακά είναι αυτός της μητέρας-συζύγου (Τραγούδα, 2017, σσ. 90-97).

Η ενδυνάμωση σε ρόλους (3.2.3) είναι ένας άλλος παράγοντας εξωτερικής υποκίνησης για τους εκπαιδευόμενους. 4 εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου προσδοκούν να ισχυροποιηθούν σαν γονείς, συζητητές, πολίτες ώστε να ανταποκρίνονται πιο άνετα στην καθημερινή τους ζωή [κίνητρο προσωπικό λειτουργικό στο μοντέλο Carré (1998, 2001)]. Ενδυνάμωση σε κοινωνικούς ρόλους (του γονέα) επιδιώκουν και οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ Νομού Ευβοίας (Αλεξανδρή, 2015, σ. 106). Επίσης, οι Ρομά εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Σοφάδων Καρδίτσας προσδοκούν ισχυροποίηση στο ρόλο του γονέα μέσα από τη φοίτηση στο σχολείο δίνοντας το καλό παράδειγμα στα παιδιά τους (Τραγούδα, 2017, σ. 91).

Τέλος, 4 αλλοδαποί εκπαιδευόμενοι, 2 του Α΄ κύκλου, 1 του Β΄ κύκλου και ο εκπαιδευόμενος που συνιστά αποκλίνουσα περίπτωση επιθυμούν την εξασφάλιση καλύτερης ενσωμάτωσης στην Ελληνική κοινωνία μέσω απόκτησης του τίτλου και εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας (3.2.4) [ικανοποίηση εξωτερικών προσδοκιών φορέων εξουσίας στη Θεωρία Συνταύτισης του Boshier (1971) και κανονιστικό κίνητρο στο μοντέλο Carré (1998,2001)] . Ο απολυτήριος τίτλος συνιστά για αυτούς το όχημα εδραίωσης της παραμονής τους στην Ελλάδα με απόκτηση Ελληνικής ταυτότητας και μακρόχρονης άδειας παραμονής. Οι γνώσεις που θα αποκτήσουν στο σχολείο θα τους ισχυροποιήσουν και θα τους βοηθήσουν να

αφομοιωθούν καλύτερα στην Ελληνική κοινωνία. Αν και Έλληνες πολίτες οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ Ξάνθης και Ροδόπης καθώς συνιστούν γλωσσική μειονότητα ,στην πλειοψηφία, ωθούνται για εγγραφή στο σχολείο από ανάγκη βελτίωσης της επικοινωνιακής ικανότητας στην καθημερινότητά τους στην έρευνα της Παλαιού (Παλαιού, 2012, σσ. 8,11). Και για τους Ρομά εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ Σοφάδων Καρδίτσας η εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας και η καλύτερη χρήση της ώστε να βελτιωθεί η καθημερινότητά τους αποτελεί το βασικότερο κίνητρο εγγραφής στο σχολείο (Τραγούδα, 2017, σ. 90).

Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της συγκεκριμένης έρευνας σχετικά με το «Πώς τα αρχικά κίνητρα των εκπαιδευομένων επαναπροσδιορίζονται, μεταλλάσσονται, τροποποιούνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας» και ιχνηλατώντας τα δεδομένα του 3<sup>ου</sup> θέματος - «Παράγοντες ενίσχυσης ή και τροποποίησης της αρχικής υποκίνησης» (3.3) ταυτοποιήθηκαν πράγματι 7 παράγοντες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του ΣΔΕ Ρόδου που φαίνεται είτε να ισχυροποιούν τα αρχικά εσωτερικά κίνητρα ή να τροποποιούν ή και να συμπληρώνουν τα αρχικά εξωτερικά κίνητρα με εσωτερικά. Οι παράγοντες ενίσχυσης αφορούν το έμφυχο δυναμικό του ΣΔΕ αλλά και τον τρόπο λειτουργίας του που παρέχει μια ευελιξία στον σχεδιασμό του υλικού και στη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών που δεν σχετίζεται με το αυστηρό ακαδημαϊκό πρόγραμμα της τυπικής εκπαίδευσης. Επίσης, η φιλοσοφία του ΣΔΕ φαίνεται να συνάδει με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων με σεβασμό στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και στις απόψεις τους, φιλική διάθεση και συνεργατικό κλίμα καθώς και πολλές δράσεις που δίνουν τη δυνατότητα εξωστρέφειας, κοινωνικότητας και ψυχαγωγίας [Θεωρία του Rubenson (1987) για την ανάπτυξη παραγόντων που μπορεί να δημιουργήσουν θετικό σθένος σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πέρα από την κάλυψη των αρχικών αναγκών των εκπαιδευομένων (Merriam & Caffarella, 1999) και Θεωρία Κινητήριων Δυνάμεων του Herzberg (1972). Συμπληρωματικά στο μοντέλο Carré (1998, 2001) αναφέρονται και τα ηδονικά κίνητρα που αφορούν ενίσχυση της συμμετοχής λόγω συνθηκών που επικρατούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που δεν σχετίζονται με το περιεχόμενο μάθησης καθαυτό].

Πιο συγκεκριμένα στο ΣΔΕ Ρόδου σαν πρώτος παράγοντας ενίσχυσης αναγνωρίζεται η επάρκεια των εκπαιδευτών σε επαγγελματικό και διαπροσωπικό επίπεδο (3.3.1). Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευόμενοι το πιστοποίησαν αυτό με τα λεγόμενά τους. Φαίνεται να είναι απόλυτα ικανοποιημένοι

με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος που χαρακτηρίζουν κατανοητό, με τη χρήση ποικίλων συμμετοχικών τεχνικών και με την έλλειψη ανατεθείσας εργασίας στο σπίτι. Οι εκπαιδευόμενοι επίσης απολαμβάνουν την εξατομικευμένη προσέγγιση που δέχονται από τους εκπαιδευτές καθώς πρόκειται για άτομα με ετερογένεια σε μαθησιακό και επίπεδο προσωπικότητας (3.3.1 α). Επίσης, οι συνεχείς επαναλήψεις και η παροχή εκπαιδευτικού υλικού διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία καθώς πρόκειται για εκπαιδευόμενους με εξασθενημένη μνήμη είτε λόγω εξωσχολικών προβληματισμών είτε ηλικίας καθώς και για μια ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευομένων που κάνουν συχνά απουσίες λόγω της πολυάσχολης ζωής τους (3.3.1 β). Τέλος, ικανοποιούνται από το σεβασμό στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους που αντικατοπτρίζεται στην επιλογή της θεματολογίας από τους εκπαιδευτές αλλά και από την κατανόηση που δείχνουν οι εκπαιδευτές στις υποχρεώσεις τους (3.3.1 γ).

Σε απουσία ανατεθείσας εργασίας στο σπίτι και προσαρμογή των εκπαιδευτών στις ανάγκες τους αναφέρονται εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Χανίων (Προδρομίδου, 2016, σσ. 66-71). Οι εκπαιδευτές, το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών και ο τρόπος διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας φαίνεται να λειτούργησε ενισχυτικά και για τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ Νομού Ευβοίας (Αλεξανδρή, 2015, σ. 125). Οι εκπαιδευτές και το οικείο κλίμα φαίνεται να παίζουν καταλυτικό ρόλο ως ενισχυτικός παράγοντας και για τους εκπαιδευόμενους τους ΣΔΕ Καλλιθέας (Γκούντα, 2017, σσ. 115, 116). Η αποδοχή και ο σεβασμός των εκπαιδευτών απέναντι στους Ρομά εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ Σοφάδων Καρδίτσας, κάτι που δεν βιώνουν στις επαφές τους με άλλους «μπαλαμούς» στη ζωή τους, φαίνεται να τονώνουν την επιθυμία δέσμευσής τους στο σχολείο (Τραγούδα, 2017, σσ. 91,93).

Ο δεύτερος παράγοντας ενίσχυσης αφορά τα θετικά συναισθήματα, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσα από την ενδυνάμωση, την αυτοβελτίωση, την αλλαγή που βιώνουν με την απόκτηση γνώσεων (3.3.2). Οι Carl Rogers (1974) και Abraham Maslow (1968) καθώς και ο Herzberg (1972) συνηγορούν στη θετική επίδραση εσωτερικών επιταγών, που αφορούν την αίσθηση ικανοποίησης από την προσωπική ανάπτυξη, στη συμμετοχή και δέσμευση των εκπαιδευομένων στις μαθησιακές δραστηριότητες (Rogers, 1998, σσ. 126, 127, 130).

Στο ΣΔΕ Ρόδου, συγκεκριμένα, από τους 25 εκπαιδευόμενους οι 20, 12 του Α' κύκλου και 8 του Β' κύκλου, αναφέρονται στην αναβάθμιση και ισχυροποίηση του



εαυτού τους μέσα από τις γνώσεις, τις δράσεις και τα βιώματα που τους προσφέρει το σχολείο και στην επακόλουθη ενίσχυση της πληγωμένης τους αυτοπεποίθησης, καθώς ας μην ξεχνάμε ότι πρόκειται για άτομα που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο και φέρουν μέσα τους την αμφιβολία για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν σημαντική βελτίωση και αλλαγή που βιώνουν, καθώς έγιναν πιο θετικοί και δραστήριοι, υιοθέτησαν καλύτερη συμπεριφορά στους γύρω τους καθώς ενισχύθηκε η ενσυναίσθηση, έγιναν ικανοί να ελέγχουν το θυμό τους και πιο οργανωτικοί στη ζωή τους. Ένας εκπαιδευόμενος δήλωσε ότι έγινε άλλος άνθρωπος στα 58 του χρόνια.

Ανάλογα συναισθήματα αυτοβελτίωσης, ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης βιώνουν και οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ Σάμου και Χανίων (Μαλάνου, 2012, σσ. 97,98 · Προδρομίδου, 2016, σ. 91). Η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων τους με συνακόλουθη τόνωση της αυτοπεποίθησης, η αυτοβελτίωση που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Χανίων συνιστούν ισχυρό κίνητρο για ολοκλήρωση της φοίτησής τους (Προδρομίδου, 2016, σσ. 66-68). Άξια αναφοράς είναι και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, της βουλευσιαρχίας που βιώνουν και έγκλειστοι εκπαιδευόμενοι στην έρευνα του Μπαρμπάκου (2016) που τους ωθεί σε διεκδίκηση χώρου και χρόνου από συγκρατούμενους (Μπαρμπάκος, 2016, σ. 55).

Το φιλικό συνεργατικό κλίμα στο σχολείο με συνεκπαιδευομένους (3.3.3) αποτελεί άλλον ένα παράγοντα ενίσχυσης της συμμετοχής για 18 εκπαιδευόμενους, 9 από κάθε κύκλο. Οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται έμπρακτα την αλληλεγγύη μέσα και έξω από την τάξη καθώς νιώθουν οικειότητα με συνεκπαιδευομένους που τους χαρακτηρίζει παρόμοιο μοτίβο ζωής με επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις. Κάποιοι προέρχονται και από τους ίδιους επαγγελματικούς χώρους κάτι που διευκολύνει ακόμα περισσότερο την εδραίωση εγγύτητας σε ενδιαφέροντα και στόχους. Σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτές παρατηρούν τάσεις ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευομένων που είναι πιο φιλόδοξοι και πιο απαιτητικοί όσον αφορά τις επιδόσεις τους κάτι που δρα θετικά όμως στη μαθησιακή διαδικασία. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευόμενοι αλληλοσυμπληρώνουν ο ένας τον άλλον στο γνωστικό κομμάτι (ιδίως σε ένα τμήμα του Β' κύκλου όπου υπάρχει ιδιαίτερο δέσιμο όπως προαναφέρθηκε) αλλά αλληλοβοηθούνται και σε θέματα καθημερινής ζωής με διάφορους τρόπους όπως μέσα από πληροφορίες που ανταλλάσσουν.

Η ανάπτυξη ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Χανίων φαίνεται να τονώνει το ενδιαφέρον τους και την επιθυμία για συχνή προσέλευση στο σχολείο (Προδρομίδου, 2016, σ. 67). Αν και πρόκειται για πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό γίνεται αναφορά σε καλή συνεργασία με τους συνεκπαιδευομένους κάτι που φαίνεται να συνεργεί στην ενίσχυση της υποκίνησης και των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Καλλιθέας (Γκούντα, 2017, σσ. 115, 116). Επίσης οι Ρομά εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Σοφάδων Καρδίτσας αναφέρουν ότι απολαμβάνουν τη συνεργατικότητα μέσα από την ομαδική εργασία που επιτελούν στα πλαίσια του σχολείου κάτι που είναι συμβατό με την κουλτούρα τους και τον τρόπο ζωής τους (Τραγούδα, 2017, σσ. 91, 93).

Η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και η ψυχαγωγία μέσα από συμμετοχή σε ποικίλες εκδηλώσεις και εκδρομές (3.3.4) συνιστά έναν ακόμα παράγοντα ενίσχυσης για 18 εκπαιδευόμενους, 11 του Α΄ κύκλου και 7 του Β΄ κύκλου (συμπεριλαμβανομένης και της Α.Π.). Αν και οι εκπαιδευτές δηλώνουν δυσαρεστημένοι από τη έλλειψη μαζικότητας της συμμετοχής των εκπαιδευομένων του σχολείου καθώς θεωρούν ότι δεν λαμβάνονται επαρκώς υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευομένων για την επιλογή τους και δεν υπάρχει η κατάλληλη, πρότερη οργάνωση και ενημέρωση, οι συμμετέχοντες δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους τους προσφέρουν δυνατότητα επαφής με νέα αντικείμενα, όπως για παράδειγμα πίνακες στην πινακοθήκη, δυνατότητα ενημέρωσης για ενδιαφέροντα θέματα π.χ. σεισμούς, δυνατότητα δράσεων που ωφελούν το κοινωνικό σύνολο π.χ. δενδροφυτεύσεις, δυνατότητα απόκτησης γνώσεων για τον τόπο τους, καθώς οι επισκέψεις σε ιστορικούς-αρχαιολογικούς χώρους γίνεται με ξενάγηση και ενημέρωση από εκπαιδευτρια, αλλά και δυνατότητα αποσυμπίεσης με ευκαιρίες για ψυχαγωγία και σύσφιξη σχέσεων με συνεκπαιδευομένους και εκπαιδευτές. Η πρόσβαση σε κοινωνικούς χώρους, όπως εκθέσεις, μουσεία φαίνεται να δρα θετικά και στην προσέλευση των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Χανίων (Προδρομίδου, 2016, σ. 71).

Η ενδυνάμωση σε διάφορους ρόλους μέσα από τη φοίτηση στο σχολείο (3.2.3) αποτέλεσε αρχικό εξωτερικό κίνητρο για 4 εκπαιδευόμενους του Α΄ κύκλου, όπως προαναφέρθηκε. Για 3 από αυτούς συνιστά και παράγοντα ενίσχυσης (3.3.5) του αρχικού κινήτρου καθώς βλέπουν τις αρχικές τους προσδοκίες να ικανοποιούνται. Συνολικά 12 εκπαιδευόμενοι, 8 από τον Α΄ κύκλο και 4 από το Β΄ κύκλο φαίνεται να ικανοποιούνται από την ενδυνάμωση στο ρόλο του γονέα, βοηθώντας ή λειτουργώντας

σαν πρότυπο για τα παιδιά, συζητητή ενισχύοντάς τον/την με αυτοπεποίθηση και επιχειρηματολογία, πολίτη στη διεκπεραίωση υποθέσεων με το δημόσιο ή με την έννοια της κοινωνικής προσφοράς, εργαζόμενου μέσα από την απόκτηση χρήσιμων γνώσεων και την ενίσχυση της λειτουργικότητας στο χώρο εργασίας [ προσωπικό λειτουργικό και επαγγελματικό λειτουργικό κίνητρο στο μοντέλο Carré (1998, 2001) και κίνητρο κοινωνικής συμπεριφοράς για αλτρουιστικούς σκοπούς στη Θεωρία Συνταύτισης του Boshier (1971)]. Ενδυνάμωση σε ρόλους πολίτη, συζητητή, εργαζόμενου, οικογενειάρχη αναφέρουν και οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Σάμου (Μαλάνου, 2012, σσ. 97, 98).

Για 8 εκπαιδευόμενους, 5 από τον Α΄ κύκλο και 3 από τον Β΄ κύκλο ο χώρος του σχολείου προσφέρει ευκαιρία για κοινωνικοποίηση και διαφυγή από προβλήματα της καθημερινότητας (3.3.6) [η κοινωνικοποίηση και η διαφυγή από τη ρουτίνα συνιστούν κίνητρα συμμετοχής στη Θεωρία Συνταύτισης του Boshier (1971) και η διαφυγή από τη ρουτίνα ορίζεται ως δευτερογενές κίνητρο στο μοντέλο Carré (1998, 2001)]. Εργαζόμενοι και μη βρίσκουν στο σχολείο έναν τόπο διαφυγής από τη ρουτίνα και τα προβλήματα της καθημερινότητας καθώς μπορούν να ξεφύγουν μέσα από τη μάθηση που τους αποσπά τη σκέψη από τις υποχρεώσεις τους και μέσα από το συγχρωτισμό τους με άλλους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές. Επίσης κάποιοι βρίσκουν έναν εποικοδομητικό τρόπο να περνούν τις ελεύθερες ώρες τους. Νόημα στη ζωή τους και ευκαιρία διαφυγής από τη ρουτίνα της καθημερινότητας βρήκαν και οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Σάμου με τη φοίτησή τους στο σχολείο (Μαλάνου, 2012, σ. 84). Η διαφυγή από τη ρουτίνα της καθημερινότητας, ιδίως για τις γυναίκες, συνιστά παράγοντα ενίσχυσης της συμμετοχής και των Ρομά εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ Σοφάδων Καρδίτσας (Τραγούδα, 2017, σσ. 91, 93). Η καταπολέμηση της ρουτίνας, της ανίας και η διαφυγή από τα δεινά του εγκλεισμού φαίνεται να ενισχύει τη συμμετοχή και φυλακισμένων εκπαιδευομένων (Ηλιοπούλου, 2011, σ.6 · Παπαϊωάννου, 2015, σ.116).

Η ενίσχυση της κοινωνικής εικόνας/status (3.2.2) αναδύθηκε σαν αρχικό εξωτερικό κίνητρο για 7 εκπαιδευόμενους, 4 του Α΄ κύκλου και 3 του Β΄ κύκλου. Η ενίσχυση της κοινωνικής θέσης/status (3.3.7) συνιστά όμως και παράγοντα ενίσχυσης για 1 εκπαιδευόμενο του Β΄ κύκλου που θέλει να απαλλαγεί από τον τίτλο του απόφοιτου Δημοτικού και για 2 εκπαιδευόμενους του Β΄ κύκλου με καταγωγή από ξένη χώρα καθώς μέσα από τη φοίτηση στο σχολείο νιώθουν μεγαλύτερη αποδοχή από την Ελληνική κοινωνία κάτι που λειτουργεί σαν προωθητικό παράγοντα συμμετοχής και

ολοκλήρωσης της φοίτησής τους. Ικανοποίηση από την απόκτηση του τίτλου και απαλλαγή από το συναίσθημα μειονεξίας που ένιωθαν βιώνουν και οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Σάμου (Μαλάνου, 2012, σ. 98).

Είναι αξιοσημείωτο ότι σε αρκετές περιπτώσεις στην παρούσα εργασία οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι που επικαλέστηκαν αρχικά εξωτερικά κίνητρα, όπως την απόκτηση του απολυτηρίου ερχόμενοι στο σχολείο συνειδητοποιούν την ανάπτυξη άλλου είδους κινήτρων και αντιλαμβάνονται σταδιακά τη μετατροπή στα αρχικά τους κίνητρα μέσα από το περιβάλλον του ΣΔΕ και τη βιωμένη εμπειρία τους αναφέροντας, κάποιιοι, ότι «κάνουν πόλεμο πια για να έρθουν στο σχολείο». Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος που βιώνουν την ενίσχυση των αρχικών κινήτρων τους εκπαιδευόμενοι που επικαλέστηκαν μόνο ή/και εσωτερικά κίνητρα καταθέτοντας την ικανοποίησή τους από το κλίμα του σχολείου και λέγοντας ότι ζουν κάτι διαφορετικό από προηγούμενα εκπαιδευτικά πλαίσια, μια «φαντασίωση που έγινε πραγματικότητα». Αλλά και οι εκπαιδευτές βιώνουν τη μετατροπή και την αλλαγή στη στάση εκπαιδευομένων που η φοίτηση στο σχολείο τους επιβλήθηκε από εξωγενείς παράγοντες παρατηρώντας σταδιακά μια πιο θετική προδιάθεση απέναντι στην απόκτηση γνώσης και μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου.

Το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών με θεματολογία συμβατή με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, ο σεβασμός των εκπαιδευτών στις εμπειρίες και την ενηλικιότητά τους, η χρήση ποικίλων συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθεί την ενεργή συμμετοχή τους, η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, οικειότητας και ασφάλειας δημιουργούν ένα ευνοϊκό εκπαιδευτικό περιβάλλον που ενισχύει την επιθυμία φοίτησης και των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Σάμου σε σημείο να μην θέλουν να χάσουν ούτε μέρα και τους εκπαιδευόμενους να επιθυμούν να μάθουν για τη χαρά της γνώσης με την πάροδο του χρόνου (Μαλάνου, 2012, σσ. 86-90, 93). Αλλά και οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Χανίων δεν θέλουν να χάσουν ούτε ώρα ωθούμενοι από το θετικό υποστηρικτικό κλίμα του σχολείου (Προδρομίδου, 2016, σσ. 66-71).

Ο καινοτόμος χαρακτήρας των ΣΔΕ φαίνεται να οδηγεί σε μετασχηματισμό κινήτρων από εξωτερικά σε εσωτερικά, που αφορούν τη γνώση και την προσωπική εξέλιξη, και το 42% των εκπαιδευομένων στην έρευνα της Μπαρλού (Μπαρλού, 2012, σ. 104). Το υποστηρικτικό, ενθαρρυντικό, ευέλικτο κλίμα που αναπτύσσεται στους

κόλπους του ΣΔΕ Αλιβερίου φαίνεται να διευκολύνει τις εκπαιδευόμενες να υπερπηδήσουν ακόμα και τα εμπόδια και να επιδεικνύουν δέσμευση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζήση, 2012, σ. 77). Και στην έρευνα της Καζταρίδου (2007) οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Καστοριάς συνηγορούν στο ότι το θετικό κλίμα, η ανάπτυξη φιλικών κοινωνικών συναναστροφών, η επικοινωνιακή ατμόσφαιρα του ΣΔΕ, και η ευελιξία στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου συνεργούν στη μετατροπή της εξωτερικής υποκίνησης σε εσωτερική και βοηθάνε στην υπερκέραση των αρχικών δυσκολιών (Καζταρίδου, 2007, σσ. 86, 88). Τέλος ακόμα και σε πολύ ιδιαίτερα πλαίσια όπως τα ΣΔΕ που στεγάζονται σε σωφρονιστικά ιδρύματα φαίνεται να συντελείται ανάλογος μετασχηματισμός μέσα από την καινοτόμα λειτουργία του σχολείου και τον εμπυχωτικό ρόλο των εκπαιδευτών (Τουλούμη, 2016, σσ. 105,106).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, λοιπόν, φαίνεται ότι τόσο στην παρούσα όσο και σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες παρατηρείται σταδιακά μια μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά ή ενίσχυση των υπάρχοντων εσωτερικών κινήτρων που φαίνεται να προκαλείται από την ιδιαίτερη φιλοσοφία που διέπει τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ.

Εξετάζοντας τα δεδομένα του 4<sup>ου</sup> θέματος που διερευνά τα «Εμπόδια –Παράγοντες δυσαρέσκειας» (3.4) ώστε να απαντηθεί και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας «Πώς αντιλαμβάνονται οι ενήλικες σπουδαστές του ΣΔΕ τους παράγοντες – εμπόδια στην ολοκλήρωση της φοίτησής τους» σαν πρώτο εμπόδιο που αφορά την προσέλευση των εκπαιδευομένων αναδεικνύονται από 14 εκπαιδευόμενους ισάριθμα από τους 2 κύκλους οι ποικίλες επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις (3.4.1) [καταστασιακά εμπόδια στην Cross (1981) και περιορισμό χρόνου και προσωπικά προβλήματα σύμφωνα με Darkenwald και Valentine (1985)] . Τα ωράρια εργασίας που γίνονται πιο άστατα και πιο επιβαρυνμένα με την έναρξη της τουριστικής περιόδου (τέλη Μαρτίου), οι οικογενειακές υποχρεώσεις με φροντίδα παιδιών και μεταφοράς τους σε φροντιστήρια και δραστηριότητες, η φροντίδα του νοικοκυριού, κυρίως για τις γυναίκες εκπαιδευόμενες, αποτελούν τους βασικότερους λόγους της απουσίας από το σχολείο ή της καθυστερημένης προσέλευσης.

Ανάλογα και στην έρευνα της Λάζου (2008) η ενασχόληση με τη γεωργία δυσχεραίνει την προσέλευση των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ Πύργου από το Μάιο. Κούραση από τις ποικίλες επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις

επικαλούνται και εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Χανίων στη έρευνα της Προδρομίδου (Προδρομίδου, 2016, σ. 65). Οικογενειακές υποχρεώσεις επιβαρύνουν και τις εκπαιδευόμενες του ΣΔΕ Αλιβερίου που μάλιστα τονίζουν τον άνισο καταμερισμό εργασίας στο σπίτι (Ζήση, 2012, σ. 80). Σε έλλειψη χρόνου αναφέρονται και οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Καστοριάς, εργαζόμενοι στην πλειοψηφία (Καζταρίδου, 2007, σ. 88). Επαγγελματικές υποχρεώσεις και οικογενειακές, πολύ νωρίς στη ζωή τους, με μετακίνηση ή χωρίς επικαλούνται και οι Ρομά εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Σοφάδων Καρδίτσας (Τραγούδα, 2017, σ. 93).

Περιβαλλοντικοί/γεωγραφικοί παράγοντες (3.4.2), επίσης, ταυτοποιούνται σαν εμπόδιο προσέλευσης για 2 εκπαιδευόμενους του Α΄ κύκλου και 3 του Β΄ κύκλου [προσβασιμότητα ως θεσμικό εμπόδιο στην Cross (1981), κόστος συμμετοχής σύμφωνα με Darkenwald και Valentine (1985) και οικονομικά και εμπόδια πρόσβασης κατά τον Longworth (2003)]. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν μεταφορικό μέσο ή έχουν αλλά διαβιούν μακριά από το σχολείο κάτι που τους επιβαρύνει με το κόστος μετακίνησης (3.4.2 α, β). Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι 2 εκπαιδευόμενοι ένας από κάθε κύκλο που δήλωσαν ωθούμενοι από εξωγενείς παράγοντες για εγγραφή στο σχολείο δεν ενοχλούνται από την απόσταση ή το κόστος μετακίνησής τους για την προσέλευσή τους στο σχολείο.

Ανάλογα και σε άλλες έρευνες το οικονομικό κόστος της μετακίνησης ταυτοποιείται σαν εμπόδιο προσέλευσης των εκπαιδευομένων (Προδρομίδου, 2016, σ. 64 · Παπαδομανωλάκης, 2017, σ. 136). Επίσης και στην έρευνα της Λάζου (2008) η απόσταση του ΣΔΕ από την πόλη του Πύργου συνιστά εμπόδιο προσέλευσης, όπως και στην περίπτωση του ΣΔΕ Καστοριάς (Καζταρίδου, 2007, σ. 88). Δυσκολία πρόσβασης στο ΣΔΕ Αλιβερίου επικαλούνται και οι εκπαιδευόμενες στην έρευνα της Ζήση (2012).

Στους περιβαλλοντικούς/γεωγραφικούς παράγοντες (3.4.2) συγκαταλέγονται και οι άσχημες καιρικές συνθήκες (3.4.2 β) με τις έντονες βροχοπτώσεις τους χειμερινούς μήνες να μπορούν να λειτουργήσουν αποτρεπτικά για την προσέλευση των προαναφερθέντων εκπαιδευομένων στο σχολείο.

Προδιαθετικά εμπόδια (3.4.3), επίσης, αναδεικνύονται από 1 εκπαιδευόμενο του Α΄ κύκλου και 3 του Β΄ κύκλου [προδιαθετικά εμπόδια σύμφωνα με την Cross (1981), ψυχολογικά κατά Darkenwald και Merriam (1982)]. Αυτά μπορεί να αφορούν κακή

ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευομένων που εμποδίζει την προσέλευσή τους ή την απρόσκοπτη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα (3.4.3 α).

Προδιαθετικά εμπόδια που αφορούν τις ψυχολογικές μεταπτώσεις των εκπαιδευομένων λόγω άγχους και πίεσης από τις ποικίλες υποχρεώσεις συναντώνται και στην έρευνα της Προδρομίδου (2016) (Προδρομίδου, 2016, σσ. 64, 65). Επίσης, οι εκπαιδευόμενες των ΣΔΕ Αλιβερίου και οι Ρομά εκπαιδευόμενες του ΣΔΕ Σοφάδων Καρδίτσας βιώνουν αρνητικά συναισθήματα άγχους και ενοχών από το αίσθημα παραμέλησης των πιο σημαντικών, παραδοσιακά, «γυναικείων» ρόλων της συζύγου και μητέρας, καθώς και από την έλλειψη στήριξης της προσπάθειάς τους από το οικογενειακό περιβάλλον (Ζήση, 2012, σσ. 66, 79, 80 · Τραγούδα, 2017, σσ. 94, 97).

Και οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Καστοριάς επικαλούνται κακή ψυχολογική κατάσταση που οφείλεται σε αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες του παρελθόντος και ανασφάλεια για τις μαθησιακές τους ικανότητες αλλά και αρνητική αντιμετώπιση από το κοντινό περιβάλλον (Καζταρίδου, 2007). Τα προαναφερθέντα δεν ισχύουν στην παρούσα έρευνα, όπου οι συμμετέχοντες δεν επικαλούνται τις αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες του παρελθόντος ως εμπόδιο της συμμετοχής τους στο παρόν εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και απολαμβάνουν, στην πλειοψηφία τους, την οικογενειακή υποστήριξη. Τέλος, αρκετοί εκπαιδευόμενοι που φοιτούν σε ΣΔΕ που στεγάζονται σε σωφρονιστικά ιδρύματα επικαλούνται κακή ψυχολογική κατάσταση λόγω του εγκλεισμού ή της ανασφάλειάς τους ως επιβαρυντικό παράγοντα στην παρακολούθηση των μαθημάτων π.χ. στις έρευνες των Κορέλλα (2016), Τουλούμη (2016), Παπαϊωάννου (2015).

Άλλο προδιαθετικό εμπόδιο που αναδείχτηκε στην παρούσα έρευνα αφορά την απαξιώτικη συμπεριφορά απέναντι στη γνώση και την εκπαίδευση (3.4.3 β) [προδιαθετικά εμπόδια σύμφωνα με την Cross (1981), ψυχολογικά κατά Darkenwald και Merriam (1982) και πνευματικά εμπόδια κατά Longworth (2003)]. Εκπαιδεύτρια αναφέρει ότι παρατηρείται το φαινόμενο, σε μια περιοχή όπου ο τομέας του τουρισμού αποφέρει κέρδη και υπάρχει ευμάρεια, να αποτιμάται η αξία κάθε πράγματος με γνώμονα το υλικό κέρδος κάτι που αντικατοπτρίζεται και στη συμπεριφορά κάποιων εκπαιδευομένων μέσα στην τάξη, ακόμα και στον τρόπο που κάθονται, και πιθανόν να δυσχεραίνει την ομαλή πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απαξίωση της εκπαίδευσης είτε γιατί δεν έχει οικονομικό αντίκρισμα είτε γιατί έρχεται σε σύγκρουση

με την κουλτούρα τους, κυρίως αναφορικά με τις γυναίκες που προορισμός τους θεωρείται παραδοσιακά το σπίτι και η οικογένεια, απαντάται ως προδιαθετικό εμπόδιο και στην έρευνα της Τραγούδα (2017) που αφορά Ρομά εκπαιδευόμενους (Τραγούδα, 2017, σσ. 94, 97).

Προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία (3.4.4) αναφέρονται από 16 εκπαιδευόμενους, 8 από κάθε κύκλο (συμπεριλαμβανομένης της Α.Π.). Αυτά προκαλούνται είτε από δυσκολία συγκέντρωσης εξαιτίας των ποικίλων εξωσχολικών υποχρεώσεων που τους απασχολούν (3.4.4 α), είτε λόγω εξασθενημένης μνήμης που αποδίδεται στην ηλικία (3.4.4 β). Και στην έρευνα της Ζήση (2012) οι εκπαιδευόμενες αν και στην πλειοψηφία 36-45 ετών επικαλούνται τη σωματική φθορά που επιφέρει το γήρας ως επιβραδυντική του ρυθμού μάθησης και της ταχύτητας ανταπόκρισης στα μαθησιακά ερεθίσματα (Ζήση, 2012, σ. 78).

Άλλο πρόβλημα που αναδεικνύεται είναι η επιβράδυνση της μαθησιακής διαδικασίας στο ΣΔΕ Ρόδου που προκαλείται από ετερογένεια του επιπέδου ή απουσία εκπαιδευόμενων (3.4.4 γ). Επιβράδυνση στη μαθησιακή διαδικασία λόγω αδυναμίας κάποιων εκπαιδευόμενων συναντάται και στην έρευνα της Λάζου (2008). Κάποιοι εκπαιδευόμενοι, επίσης, αναφέρουν αντιμετώπιση δυσκολιών σε κάποιους Γραμματισμούς (3.4.4 δ) κάτι που ίσως είναι αναμενόμενο για άτομα που έχουν μαθησιακά κενά από τα πρότερα σχολικά χρόνια και απέχουν από την εκπαίδευση για μεγάλο χρονικό διάστημα. Για κάποιους αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους στο ΣΔΕ Ρόδου ο πλουραλισμός της Ελληνικής γλώσσας συνιστά δυσκολία. Επίσης, ένας εκπαιδευόμενος του Β΄ κύκλου ανέφερε ότι αντιμετωπίζει πρόβλημα δυσλεξίας.

Οι εκπαιδευτές πιστοποιούν τα προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία και συνηγορούν πρωτίστως στη δυσκολία συγκέντρωσης και απομνημόνευσης, όπως και στο θέμα της δυσκολίας προόδου στη μαθησιακή διαδικασία κυρίως λόγω απουσίας των εκπαιδευόμενων. Επίσης, αναδεικνύουν σαν το μεγαλύτερο εμπόδιο για την απόκτηση νέων γνώσεων, την επίτευξη μαθησιακών στόχων και την πραγματοποίηση αλλαγών στις στάσεις τους, τις αποκρυσταλλωμένες/παγιωμένες απόψεις που φέρουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ερχόμενοι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του ΣΔΕ Ρόδου (3.4.4 ε).

Αν και σε γενικές γραμμές οι σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους παρατηρούνται και αναφέρεται να βιώνονται αρμονικές αναδεικνύονται και κάποιες δυσκολίες



σχέσεων με συνεκπαιδευόμενους (3.4.5) που φαίνεται να αποτελούν παράγοντα δυσαρέσκειας [Θεωρία Ανασταλτικών Δυνάμεων του Herzeberg (1972)]. 8 συμμετέχοντες, 3 εκπαιδευόμενοι του Α' κύκλου και 5 του Β' κύκλου φαίνεται να ενοχλούνται από συμπεριφορές συνεκπαιδευμένων τους. Η δυσαρέσκεια πηγάζει από τον απρεπή τρόπο συμπεριφοράς κάποιων εκπαιδευομένων απέναντι σε συνεκπαιδευόμενους ή εκπαιδευτές λεκτικά ή ακόμα και με την επιδεικτικά καθυστερημένη προσέλευση στην τάξη καθώς και από τη διατάραξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αστεϊσμούς (3.4.5 α). Και οι εκπαιδευόμενες του ΣΔΕ Αλιβερίου παραπονούνται για μεταφορά του χαλαρού κλίματος των διαλειμμάτων μέσα στην τάξη από άνδρες εκπαιδευόμενους κάτι που διαταράσσει την ομαλή ροή του μαθήματος και προκαλεί δυσαρέσκεια (Ζήση, 2012, σ. 78.)

Όσον αφορά τις δυσκολίες σχέσεων με συνεκπαιδευόμενους στο ΣΔΕ Ρόδου (3.4.5) κάποιοι εκπαιδευόμενοι επίσης παραπονούνται για προσπάθεια εξοστρακισμού τους από το τμήμα τους και απομόνωσής τους (3.4.5 β). Παρατηρήθηκε περιστατικό αλλαγής τμήματος από εκπαιδευόμενη του Α' κύκλου. Μεμονωμένες απόπειρες περιθωριοποίησης εκπαιδευομένων παρατηρούνται και από εκπαιδευτές. Σε κάποιες περιπτώσεις η δυσαρέσκεια των εκπαιδευομένων (συγκεκριμένα τμήματος του Β' κύκλου με ιδιαίτερο δέσιμο) πηγάζει από την άρνηση αφομοίωσης και ένταξης ενός ατόμου στις ομαδικές δραστηριότητες και στην κοινή προσπάθεια παρά τις αλληπάλληλες και επίμονες προσπάθειες της αρχηγού και των υπόλοιπων μελών (3.4.5 γ).

## 4.2 Συζήτηση Ευρημάτων

Μελετώντας ενδελεχώς τα δεδομένα της έρευνας προκύπτουν κάποια ζητήματα που χρήζουν αναφοράς και συζήτησης:

- Τα ευρήματα δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις σε εκπαιδευόμενους του Α' και του Β' κύκλου. Αυτό είναι εντυπωσιακό ιδιαίτερα για τους παράγοντες ενίσχυσης ή και τροποποίησης της αρχικής υποκίνησης των εκπαιδευομένων του Α' κύκλου που φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από το πλαίσιο και τη φιλοσοφία του ΣΔΕ παρά τη βραχεία εκπαιδευτική τους πορεία στο σχολείο σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους του Β' κύκλου.

- Αναλογιζόμενοι την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ψυχοσύνθεσης και τη σύνθετη φύση του φαινομένου της υποκίνησης πρέπει να αναφερθεί ότι τα κίνητρα σε κάποιες περιπτώσεις είναι μικτά και ποικίλα και συνδυάζονται σε ένα ατομικό σύμπλεγμα συνιστώντας ένα προσωπικό πλαίσιο υποκίνησης σε κάθε φάση της ζωής του ατόμου (Pires, 2009, p. 135). Έτσι, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρονται σαφή αρχικά κίνητρα που είναι είτε καθαρά εσωτερικά ή εξωτερικά στην πλειοψηφία υπάρχει συνδυασμός κινήτρων ή υφέρπουν κίνητρα που αναδύονται στην πορεία ή δημιουργούνται υπό την επήρεια του περιβάλλοντος του ΣΔΕ και των βιωμάτων των εκπαιδευομένων. Και σε άλλες έρευνες, όπως της Ζήση (2012), της Καζταρίδου (2007) και της Προδρομίδου (2016), αναδεικνύεται συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων.

Επίσης, όπως προαναφέρθηκε στη σύνοψη των ευρημάτων (σσ. 107, 108) σε πολλές έρευνες που διενεργήθηκαν σε ΣΔΕ, συμπεριλαμβανομένης και της παρούσας, τα εξωτερικά κίνητρα, με την πάροδο του χρόνου παραμονής στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια, φαίνεται να μετασχηματίζονται σε εσωτερικά και τα εσωτερικά όχι μόνο να διατηρούνται αλλά να ενισχύονται και να εμπλουτίζονται σε συνάρτηση με τη φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας των ΣΔΕ.

- Αν και οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Ρόδου είναι άτομα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, με αποτυχίες, σε πολλές περιπτώσεις, στα σχολικά περιβάλλοντα και με άσχημες εμπειρίες από ένα αυστηρό και ανελαστικό εκπαιδευτικό σύστημα του παρελθόντος, όπως αναφέρουν οι ίδιοι, δεν χρησιμοποιούν αυτό το εκπαιδευτικό έλλειμμα και προηγούμενα άσχημα βιώματα για να εκλογικεύσουν την αποτυχία τους και να συνεχίσουν να απέχουν από το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά υποκινούνται και επανεντάσσονται στην εκπαίδευση (Rogers, 1998, σ. 129).

Επίσης, σε αντίθεση με τη Θεωρία των Δυναμικών Πεδίων του Miller (1967) στην παρούσα περίπτωση άτομα που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και μάλιστα 16 από τους 21 συμμετέχοντες λαμβάνουν μέρος στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσδοκώντας την αυτοεκπλήρωση, την αυτοπραγμάτωση, την ικανοποίηση ενός απωθημένου (3.1.1), την επιθυμία για

πνευματική εξέλιξη (3.1.2) και όχι μόνο την κάλυψη βασικών αναγκών όπως η οικονομική βελτίωση μέσα από την επαγγελματική αναβάθμιση (3.2.1).

- Οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο ΣΔΕ Ρόδου θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη για την εύρυθμη λειτουργία αυτού του εκπαιδευτικού φορέα. Η έναρξη της τουριστικής περιόδου από τέλη Μαρτίου με την επακόλουθη γιγάντωση των υποχρεώσεων των εκπαιδευομένων και την ανάγκη απουσίας από το σχολείο κάνει επιτακτική την ανάγκη έγκαιρης στελέχωσης του σχολείου με καταρτισμένους, στο πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων, εκπαιδευτές ώστε να καλύπτονται οι γνώσεις στους διάφορους Γραμματισμούς. Καθυστερημένη πρόσληψη εκπαιδευτών παρατηρήθηκε στο παρελθόν, σύμφωνα με εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ Ρόδου, με συνακόλουθη την αναγκαιότητα παράτασης του διδακτικού έτους σε μια περίοδο έντονης επαγγελματικής δραστηριότητας και ιδιαίτερα βεβαρημένων ωραρίων.

Προβλήματα καθυστέρησης στην πρόσληψη εκπαιδευτών παρατηρήθηκαν και σε ΣΔΕ, όπως στο ΣΔΕ Πύργου (Λάζου, 2008) και στο ΣΔΕ Χανίων (Προδρομίδου, 2016, σ.75) με αποτέλεσμα την πρόκληση δυσαρέσκειας στους εκπαιδευόμενους εξαιτίας της επιμήκυνσης του διδακτικού έτους. Αναδεικνύεται λοιπόν η ανάγκη σεβασμού των αναγκών αυτής της ιδιαίτερης πληθυσμιακής εκπαιδευτικής ομάδας (Μαλάνου, 2012, σ. 89), καθώς και υπολογισμού των κοινωνικό-πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων κάθε περιοχής (Λάζου, 2008, σ. 66).

- 2 εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου και 2 του Β΄ κύκλου εξέφρασαν την πρόθεση συνέχειας των σπουδών στο Λύκειο. Ωστόσο διακαές αίτημα των εκπαιδευομένων φαίνεται να είναι η δημιουργία Λυκείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Ο τρόπος λειτουργίας και η φιλοσοφία του ΣΔΕ φαίνεται να δημιουργεί την έντονη επιθυμία, εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, εξέλιξης του θεσμού. Συγκεκριμένα 7 εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου και 3 εκπαιδευόμενοι του Β΄ κύκλου εξέφρασαν έντονη επιθυμία για δημιουργία Λυκείου Δεύτερης Ευκαιρίας, καθώς και όλοι οι εκπαιδευτές. Μάλιστα ο Εκπ.Α11 επιθυμεί να φοιτήσει μαζί με τη σύζυγό του και η Εκπ.Β8, άνω των 60 ετών σήμερα, ανέφερε χαρακτηριστικά ότι και 70 ετών να είναι τότε θα έρθει. Ανάλογη προσδοκία εκφράζεται και από εκπαιδευόμενους άλλων ΣΔΕ όπως του Πύργου στην έρευνα της Λάζου (2008).

- Οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Ρόδου παραπονούνται για έλλειψη ενημέρωσης. Στην πλειοψηφία τους καταθέτουν ότι ενημερώθηκαν για την ύπαρξη και το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου από παλιούς εκπαιδευόμενους και σε κάποιες περιπτώσεις οδηγήθηκαν σε μια σειρά ανεπιτυχών προσπαθειών συνέχισης του σχολείου σε άλλους εκπαιδευτικούς φορείς πριν ενημερωθούν και εγγραφούν στο ΣΔΕ όπου βρήκαν, σύμφωνα με τους ίδιους, το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η παρούσα έρευνα εστίασε σε εμπόδια που αφορούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων μετά την έναρξη παρακολούθησης του προγράμματος. Ωστόσο και σε αυτήν την έρευνα αλλά και σε άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε ΣΔΕ, όπως για παράδειγμα στην έρευνα της Προδρομίδου (2016), οι εκπαιδευόμενοι καταθέτουν έλλειμμα ενημέρωσης σχετικά με το θεσμό κάτι που συνιστά αρχικό εμπόδιο εγγραφής για πολλούς εκπαιδευόμενους και αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως θεσμικό εμπόδιο στην Cross (1981), πληροφοριακό εμπόδιο κατά Darkenwald και Merriam (1982) και εμπόδιο που αφορά την ενημέρωση κατά Longworth (2003).
- Ένας παράγοντας ενίσχυσης που κρίνεται σημαντικός αλλά δεν συμπεριλήφθηκε στους παράγοντες ενίσχυσης, γιατί αναφέρθηκε από 1 μόνο εκπαιδευόμενη με μικρό παιδί, είναι η φύλαξη των παιδιών των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ Ρόδου από εθελόντριες φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρόδου του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Σε μια μεγάλη αίθουσα οι εθελόντριες απασχολούν δημιουργικά τα παιδιά με δραστηριότητες και παιχνίδια διευκολύνοντας την απρόσκοπτη παρακολούθηση των μαθημάτων από τους εκπαιδευόμενους-γονείς. Η αναφορά του συγκεκριμένου παράγοντα από 1 μόνο συμμετέχουσα σχετίζεται με το δείγμα των εκπαιδευομένων αλλά κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί καθώς γίνεται χρήση αυτής της «διευκόλυνσης» από πολλούς εκπαιδευόμενους του σχολείου καθώς και από μία εκπαιδύτρια και θα μπορούσε να υιοθετηθεί και από άλλα ΣΔΕ όπου βέβαια υπάρχει αντίστοιχο πανεπιστημιακό τμήμα σπουδών.

### **4.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Το παρόν ερευνητικό πόνημα συνιστά μια ψηφίδα στην προσπάθεια δημιουργίας μιας ολοκληρωμένης εικόνας που να αντικατοπτρίζει το σύνθετο ζήτημα της

υποκίνησης αλλά και των ανασταλτικών παραγόντων συμμετοχής ενηλίκων στον καινοτόμο και πολλά υποσχόμενο εκπαιδευτικό φορέα των ΣΔΕ σε πανελλαδικό επίπεδο. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια ευελπιστεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες και ευρήματα που θα εμπλουτίσουν τις υπάρχουσες γνώσεις στο υπό διερεύνηση ζήτημα αλλά και να αποτελέσει έναυσμα για διενέργεια παρόμοιων ερευνών με προτεινόμενα θέματα (Creswell, 2011, σ. 95 · Θεοδωρίδης, 2011, σ. 68):

- Τη μελέτη των κινήτρων - εμποδίων των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Ρόδου σε μελλοντικά διδακτικά έτη για διαπίστωση αλλαγών στα υπάρχοντα ευρήματα.
- Τη διερεύνηση των καταστάσεων ζωής που δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για την επιστροφή στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε ΣΔΕ σε συνάρτηση με τη δεκαετία ενηλικιότητας και το φύλο των εκπαιδευομένων.
- Τη διερεύνηση των λόγων ελλιπούς συμβουλευτικής στον ενήλικο πληθυσμό για σωστή καθοδήγηση σε εκπαιδευτικά μονοπάτια, καθώς και των τρόπων ενίσχυσής της.
- Τη διερεύνηση των τρόπων δημιουργίας ευνοϊκών συνθηκών για ενίσχυση της υποκίνησης και υπερκέρρασης των εμποδίων κατά τη διάρκεια της φοίτησης σε ένα ΣΔΕ.
- Τη διερεύνηση εκπαιδευτικών μεθόδων και μέσων για την εξάλειψη των αποκρυσταλλωμένων/εδραιωμένων απόψεων και στάσεων που φέρουν οι εκπαιδευόμενοι και τη δημιουργία μιας θετικής προδιάθεσης απέναντι στον εμπλουτισμό του γνωστικού πεδίου τους με επιστημονικά τεκμηριωμένες απόψεις καθώς και του φάσματος της κοινωνικής τους συμπεριφοράς.

Η πραγματοποίηση πολυάριθμων ερευνητικών εγχειρημάτων μελλοντικά ώστε να συγκροτηθεί ένα θεωρητικό μοντέλο των κινήτρων, των εμποδίων και των παραγόντων ενίσχυσης της συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων καθώς και των τρόπων υπερκέρρασης των εμποδίων θα διευκολύνει δυνητικά τους υπευθύνους χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών στην προώθηση του θεσμού των ΣΔΕ καθώς και στη βελτίωση του σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους. Επίσης θα συμβάλλει στην επίτευξη αύξησης του ποσοστού συμμετοχής στα ΣΔΕ εξασφαλίζοντας έτσι μακροπρόθεσμα την προσωπική, επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων καθώς και την κοινωνική ευημερία (Raghavan & Kumar, 2007, pp. 110, 111).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνικές

- Αλεξανδρή, Ι. (2015). *Αναστοχασμός εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Νομού Ευβοίας ως προς τις σχολικές τους διαδρομές* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ιστιαία.
- Ανάγνου, Ε. (2006). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις των διευθυντών τους* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ανάγνου, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική στην εκπαίδευση ενηλίκων: Η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα* (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Αντωνιάδου, Θ. (2014). *Η εκπαίδευση των κρατουμένων στην Ελλάδα. Το παράδειγμα λειτουργίας των ΣΔΕ φυλακών και το στυλ ηγεσίας αυτών των σχολείων* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Αντωνοπούλου, Σ. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου: μια μελέτη στα οργανωμένα προγράμματα ενηλίκων για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου από ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Βαΐου, Μ. (2013). *Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η περίπτωση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Νομού Τρικάλων* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Βαργιάμη, Δ. (2008). *Αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας των προγραμμάτων σπουδών των ΣΔΕ* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Βασάλα, Π., & Κονταρίδου, Ε. (2014). Προσδοκίες και οφέλη γυναικών από τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 10(1), 77-87.
- Βεργίδης, Δ., Ζάγκος, Χ., Κόκκινος, Γ., Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Πανδής, Π., & Σωτηρόπουλος, Δ. (2013). *Διαρροή από τις δομές της Δια Βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα*. Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ - ΓΣΕΕ

- Βεργίδου, Α. (2016). *Οι διευθυντές/ντρίες των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Η συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα και στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Βολάκου, Κ. (2012). *Τα κίνητρα συμμετοχής των ατόμων τρίτης ηλικίας σε προγράμματα εκπαίδευσης. Η περίπτωση των ΚΑΠΗ/ΕΔΑΠΕ των δήμων Κερατσινίου-Δραπετσώνας και Κορυδαλλού* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (ά.χρ.). Ανακτήθηκε Οκτώβριος 1, 2017, από [www.gsae.edu.gr](http://www.gsae.edu.gr)
- Γεροστεργίου, Α. (2015). *Η συμβολή του Κοινωνικού Γραμματισμού στη διαμόρφωση καταναλωτικής συνείδησης στους εκπαιδευμένους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Η περίπτωση των ΣΔΕ της Δράμας και της Καβάλας* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Γκιάστας, Ι. (2008). Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο: Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σσ. 221-249). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκούντα, Α. (2017). *Προσδοκίες και εμπόδια για τη φοίτηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Μελέτη περίπτωσης με βάση τις απόψεις εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Καλλιθέας* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Γούλας, Χ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Βασικές Διδακτικές Τεχνικές*. Εκπαιδευτικό Υλικό Συνδικαλιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας / ΓΣΕΕ.
- Δεληγιάννης, Δ. (2007). *Η συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στα σχολεία ενηλίκων – Σχολεία 2<sup>ης</sup> Ευκαιρίας* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ευαγγελοπούλου, Α. (2013). *Επαγγελματική και κοινωνική ένταξη εκπαιδευομένων από Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ευθυμίου, Β. (2013). *Απόψεις, αντιλήψεις και μετασχηματισμοί των εκπαιδευομένων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ως προς τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και*

επικοινωνιών. Η περίπτωση του ΣΔΕ Λαμίας (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Λαμία.

Ευθυνόπουλος, Μ. (2010). *Αποτελεσματικότητα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις των αποφοίτων εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Δράμας* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ζαρίφης, Γ. (2015). Παράγοντες Συμμετοχής Ενηλίκων στην Εκπαίδευση: Ζητήματα Κινητοποίησης και Πρόσβασης σε Οργανωμένες Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες. *Ενότητα 8: Συνθετικές Προσεγγίσεις (Ερμηνευτικά μοντέλα) Συμμετοχής Ενηλίκων σε Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες. Μέρος Ι. Θεσσαλονίκη: Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα (Α.Π.Θ).* Ανακτήθηκε Αύγουστος 27, 2018, από <https://opencourses.auth.gr/courses/OCRS481/>

Ζαχαρή, Ι. (2007). *Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στην Ελλάδα: Προβλήματα και Προοπτικές μιας Καινοτομίας* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Ζήση, Α. (2012). *Εμπόδια και δυσκολίες γυναικών κατά την εκπαίδευσή τους στην ενήλικη ζωή, όπως καταγράφεται από τις εκπαιδευόμενες του ΣΔΕ Αλιβερίου* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ζώτου, Α. (2013). *Το νόημα φοίτησης και του απολυτηρίου τίτλου από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων: διαστάσεις της διαφορετικότητας* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Ηλιοπούλου, Β. (2011). *Κίνητρα συμμετοχής και στάσεις των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ φυλακών Στερεάς Ελλάδας* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ημιδομημένη Συνέντευξη Επιμορφωθέντων Εκπαιδευτικών (ά.χρ.). Ανακτήθηκε Οκτώβριος 10, 2017, από [www.pi-schools.gr/programs/ktp/ek8esh.../synenteuksi-ekpaideutikon F.doc](http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/ek8esh.../synenteuksi-ekpaideutikon F.doc)

Θεοδωρίδης, Ε. (2011). Ο παράγοντας παρακίνησης «επαγγελματική ανέλιξη» ως κίνητρο συμμετοχής των φοιτητών του ΕΑΠ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων». *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 7(2), 54-74.

Doi.org/10.12681/jode.9777



- Θεοδωρόπουλος, Σ. (2007). *Εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Διερεύνηση και καταγραφή των αναγκών και προσδοκιών τους από τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζταρίδου, Α. (2007). *Τα κίνητρα μάθησης ενηλίκων εκπαιδευομένων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Το παράδειγμα του ΣΔΕ Καστοριάς* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Καμπούρη, Γ. (2016). *Τα Κίνητρα και οι Προσδοκίες των Εκπαιδευτών Ενηλίκων από τη Συμμετοχή τους σε Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Η περίπτωση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Κέντρων Δια Βίου Μάθησης* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ & ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ
- Κατσίδου, Μ. (2006). *Ο Αριθμητικός Γραμματισμός και η συμβολή του στην αντιμετώπιση της μαθηματικοφοβίας των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Η περίπτωση του ΣΔΕ Γιαννιτσών και παραρτήματος Έδεσσας* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κατσίκη, Ε. (2015). *Οι εκπαιδευτές ενηλίκων του ΣΔΕ Πάτρας και το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιό τους* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κελπανίδης, Μ., & Βруνιώτη, Κ. (2012). *Διά βίου μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κόκκοβα, Ε. (2015). *Το προφίλ των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Νομού Θεσσαλονίκης και η σύνδεσή του με τις θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

- Κορέλλα, Α. (2016). *Κίνητρα συμμετοχής και αντιλήψεις των εκπαιδευομένων στο 1<sup>ο</sup>ΣΔΕ (φυλακών) Γρεβενών* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Κουκλατζίδου, Μ. (2017). *Το προφίλ και τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο Κοινωνικό Πανεπιστήμιο Ενεργών Πολιτών* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κουκλίνος, Ι. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων, αντιλήψεων και αλλαγών των εκπαιδευομένων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ως προς τις νέες τεχνολογίες πληροφοριών, επικοινωνίας και διαδικτύου. Μελέτη περίπτωσης του ΣΔΕ νομού Ηρακλείου* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κυριαζοπούλου, Ε. (2015). *Το οικονομικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ, καθώς και οι προσδοκίες τους στην περίοδο της οικονομικής κρίσης. Η περίπτωση του ΣΔΕ Αγ. Αναργύρων* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κωνσταντίνου, Ι. (2016). *Τα κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Μια εμπειρική έρευνα στα ΣΔΕ της Στερεάς Ελλάδας* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κώττη, Δ. (ά.χρ.). Βιωματική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 11, 2017, από:  
[www.adulteduc.gr/images/kotti\\_teyxos13.pdf](http://www.adulteduc.gr/images/kotti_teyxos13.pdf)
- 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, Πάτρα.
- Λανδρίτση, Ι. (2007). *Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: έρευνα για τα χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στα Σ.Δ.Ε. Πάτρας, Πύργου και Αγρινίου* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Λεμονή, Γ. (2015). *Αποτελεσματική ηγεσία και καινοτομία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ): Μια μελέτη περίπτωσης* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: Θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΣΤ(64), 73-93.
- Μάγος, Κ. (ά.χρ.). Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 2, 2017, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos10/005-019.pdf>
- Μακρή, Μ. (2010). *Απόψεις, κίνητρα, εμπόδια των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας για την επιμόρφωσή τους* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μαλάνου, Ε. (2012). *Αναστοχασμός ως προς τα κίνητρα συμμετοχής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: Το παράδειγμα του ΣΔΕ Σάμου* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σάμος.
- Μίλεση, Χ., & Πασχαλιώρη, Β. (ά.χρ.). *Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί* (εργασία). Ανακτήθηκε Μάρτιος 16, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos10/020-033.pdf>
- Μούσιου, Α. (2016). *Κίνητρα συμμετοχής ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Η περίπτωση των φυλακών Κορυδαλλού* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μπαρλού, Α. (2012). *Κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων εκπαιδευομένων στα εκπαιδευτικά προγράμματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και οι μετασχηματισμοί τους. Τα ΣΔΕ Κυκλάδων και Δωδεκανήσου* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μπαρμπάκος, Α. (2016). *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες και τα εμπόδια στη μάθηση των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) των Σωφρονιστικών Καταστημάτων Κράτησης Λάρισας και Γρεβενών* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Βόλος.

- Μπούντα, Β. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς την αποτελεσματική αξιοποίηση της τέχνης κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μυστακίδου, Θ. (2012). *Αποτελεσματικότητα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις εκπαιδευομένων* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Νικολακάκος, Ν. (2015). *Μία μελέτη περίπτωσης: Η εκπαίδευση των κρατουμένων του Καταστήματος Κράτησης Πάτρας στο παράρτημα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Νίκου, Α. (2014). *Κίνητρα συμμετοχής καταρτιζόμενων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα: Η περίπτωση προγραμμάτων ΛΑΕΚ στο Νομό Ευβοίας* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Ορφανίδου, Ο. (2010). *Η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού από τις δομές της Δια Βίου Μάθησης. Ποιοτική μελέτη ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Παλαιού, Β. (2012). *Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Η περίπτωση των ΣΔΕ νομών Ξάνθης και Ροδόπης* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παπαδομανωλάκης, Μ. (2017). *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο νομό Ρεθύμνης. Η περίπτωση του δημοσίου ΙΕΚ και του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παπαθανασίου, Η. (2015). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευομένων κρατουμένων για τη φοίτησή τους στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Μελέτη περίπτωσης: το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας της δικαστικής φυλακής Λάρισας* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παπαϊωάννου, Β. (2015). *Οι απόψεις των κρατουμένων στις φυλακές Κορυδαλλού για την εκπαίδευσή τους στα ΣΔΕ* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παυλίδου, Α. (2012). *Ο Αριθμητικός Γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης, *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πρίγκου, Α. (2008). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Προσδοκίες και επαγγελματική αποκατάσταση στην περιφέρεια Θεσσαλίας. Η έμφυλη διάσταση (διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Προδρομίδου, Ν. (2016). *Κίνητρα ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η περίπτωση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Χανίων (διπλωματική εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Σιπητάνου, Α. (2008). *Πώς αντιμετωπίζουν τη διαδικασία μάθησης οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: θετική στάση και αντιλαμβανόμενες δυσκολίες σε γνωστικό, συναισθηματικό και προσωπικό επίπεδο (διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Σταματάκη, Χ. (2011). *Διερεύνηση της επαγγελματικής κατάστασης των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ μετά την αποφοίτησή τους από αυτά. Μελέτη περίπτωσης: ΣΔΕ Τυλίσου Ηρακλείου Κρήτης (διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Στεφάνου, Ι. (2012). *Κίνητρα και εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων εκπαιδευομένων: Η περίπτωση του ΚΕΕ Πάτρας (διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2011). Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενηλίκων. *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. 20.12.2011 (2011/C 372/01).
- Συμεού, Α. (ά.χρ.). *Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Κοινωνική Έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Ανακτήθηκε Μάιος 3, 2018, από [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2006/10.%20Kefalaio%2010%20Ekpaideftiki%20erevna/10.4.%20L.%20Symeou.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/10.%20Kefalaio%2010%20Ekpaideftiki%20erevna/10.4.%20L.%20Symeou.pdf)
- Τουλούμη, Α. (2016). *Εκπαίδευση στη φυλακή: κίνητρα μάθησης, εμπόδια και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων σε σωφρονιστικά καταστήματα. Η περίπτωση των κρατουμένων του ΣΔΕ γυναικείων φυλακών Ελαιώνα Θηβών (διπλωματική εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Τραγούδα, Α. (2017). *Διερεύνηση κινήτρων και εμποδίων των ενηλίκων Ρομά κατά τη συμμετοχή τους στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Η περίπτωση του ΣΔΕ Σοφάδων Καρδίτσας* (διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Τσιτσιπά, Κ. (2010). *Διευθυντής και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού σε Σ.Δ.Ε. περιφέρειας Θεσσαλίας: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: ΓΓΔΒΜ-ΙΔΕΚΕ

## Ξένες

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Creswell, J. W., PlanoClark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2008). Advanced mixed methods research designs. In V. L. P. Clark, & J. W. Creswell (Eds.), *The mixed methods reader* (pp. 159–196). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/ Έλλην.
- Dandapat, A. (2016). Women's participation in higher education: A case study of distance education courses in a university. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 3(8), 2507-2512.  
Doi:10.18535/ijsshi/v3i8.6
- Danišová, A. (2006). *Case study: Motivation, evaluation preferences and personality of adult learners* (Master's thesis). Masarykova Univerzita, Brno, Slovakia.
- Darkenwald G. G. & Valentine T. (1985) Factor structure of Deterrents to public Participation in Adult Education, *Adult Education Quarterly*, 35(4), pp. 177-193.
- Eurostat. (2018). Adult Learning Statistics. Retrieved September 3, 2018, from [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult\\_learning\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics)
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N.Denzin & Y.Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 301-316). California, USA: Sage.

- Kitiashvili, A., & Tasker, P. (2016). The relationship between attitudes, motives and participation of adults in continuing education: The case of Georgia. *International Journal of Research and Reviews in Education*, 3, 13-21. Retrieved December 14, 2017, from [www.bluepenjournals.org/ijrre](http://www.bluepenjournals.org/ijrre)
- Knight, C., & Sutton, R.(2004). Neo-Piagetian Theory and Research: Enhancing pedagogical practice for educators of adults. *London Review of Education*, 2,(1), 47-60.
- Laal, M. (2011). Barriers to Life Long Learning. *Social and Behavioral Sciences*, 28, 612-615.
- Lamb, R., & Brady, M. (2005). Participation in lifelong learning institutes: What turns members on? *Educational Gerontology*, 31, 207-224.  
DOI: 10.1080/03601270590900936
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Merriam B. S., & Caffarella S. R. (1999) *Learning in adulthood: A comprehensive guide*, 2nd Edition, San Fransisco, Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nor, N. (2011). Understanding older adult learners in distance education: The case of University Sains Malaysia. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(3), 229-240.
- Pires, A. (2009). Higher education and adult motivation toward Lifelong Learning. An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European journal of vocational training*, 46,(1), 129-150.
- Raghavan, S., & Kumar, R. (2007). The need for participation in open and distance education: The Open University Malaysia Experience. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(4), 102-113.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stanišauskienė, V., & Urbonienė, A. (2016). Dynamics of learning motives and barriers in the context of changing human life roles, *Cognitive Science New Media Education*, 1, 29-46.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/CSNME.2016.002>

Yi-Yin, L. (2011). *Older adults' motivation to learn in Higher Education*. Conference proceedings for Adult Education Research, Toronto, Canada. Retrieved 22 December, 2017, from

<http://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/60>

Yin, R. (2003). *Applications of case study research* (2<sup>nd</sup>ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι</b>						
<b>Α΄ Κύκλος</b>						
<b>Γυναίκες</b>	<b>Ηλικιακή ομάδα</b>	<b>Εργαζόμενη</b>	<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	<b>Ύπαρξη παιδιών</b>	<b>Τόπος καταγωγής</b>	<b>Αριθμός απουσιών ως τέλη Ιανουαρίου</b>
Εκπ.Α1	50-54	Ναι	Παντρεμένη	Ναι	Δωδεκάνησα	13
Εκπ.Α3	55-60	Όχι	Παντρεμένη	Ναι	Δωδεκάνησα	0
Εκπ.Α6	40-44	Όχι	Παντρεμένη	Ναι	Δωδεκάνησα	10
Εκπ.Α8	30-34	Ναι	Ανύπαντρη	Όχι	Δωδεκάνησα	29
<b>Άνδρες</b>	<b>Ηλικιακή ομάδα</b>	<b>Εργαζόμενος</b>	<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	<b>Ύπαρξη παιδιών</b>	<b>Τόπος καταγωγής</b>	<b>Αριθμός απουσιών ως τέλη Ιανουαρίου</b>
Εκπ.Α2	35-40	Ναι	Ανύπαντρος	Όχι	Δωδεκάνησα	22
Εκπ.Α4	30-34	Ναι	Ανύπαντρος	Όχι	Αλβανία	57
Εκπ.Α5	40-44	Ναι	Παντρεμένος	Ναι	Κρήτη	10
Εκπ.Α7	30-34	Ναι	Παντρεμένος	Ναι	Δωδεκάνησα	0
Εκπ.Α9	40-44	Ναι	Παντρεμένος	Ναι	Αλβανία	10
Εκπ.Α10	40-44	Ναι	Παντρεμένος	Ναι	Δωδεκάνησα	2
Εκπ.Α11	50-54	Όχι	Παντρεμένος	Ναι	Κρήτη	0
Εκπ.Α12	40-44	Ναι	Παντρεμένος	Ναι	Δωδεκάνησα	5

<b>Β΄ Κύκλος</b>						
<b>Γυναίκες</b>	<b>Ηλικιακή ομάδα</b>	<b>Εργαζόμενη</b>	<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	<b>Ύπαρξη παιδιών</b>	<b>Τόπος καταγωγής</b>	<b>Αριθμός απουσιών ως τέλη Ιανουαρίου</b>
Εκπ.Β2	40-44	Ναι	Παντρεμένη	Ναι	Δωδεκάνησα	10
Εκπ.Β4	40-44	Ναι	Διαζευγμένη	Ναι	Γεωργία	11
Εκπ.Β8	60-64	Όχι	Παντρεμένη	Ναι	Δωδεκάνησα	0
<b>Άνδρες</b>	<b>Ηλικιακή ομάδα</b>	<b>Εργαζόμενος</b>	<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	<b>Ύπαρξη παιδιών</b>	<b>Τόπος καταγωγής</b>	<b>Αριθμός απουσιών ως τέλη Ιανουαρίου</b>
Εκπ.Β1	45-50	Ναι	Παντρεμένος	Ναι	Θεσσαλία	15
Εκπ.Β3	45-50	Ναι	Παντρεμένος	Ναι	Δωδεκάνησα	38
Εκπ.Β5	40-44	Ναι	Παντρεμένος	Όχι	Δωδεκάνησα	13
Εκπ.Β6	55-60	Ναι	Παντρεμένος	Ναι	Δωδεκάνησα	10
Εκπ.Β7	25-30	Όχι	Ανύπαντρος	Όχι	Δωδεκάνησα	10
Α.Π	35-40	Ναι	Ανύπαντρος	Όχι	Χώρα της Μέσης Ανατολής	Μετεγγραφέι Φεβρουάριο

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### Συγκατάθεση για πραγματοποίηση έρευνας στο ΣΔΕ Ρόδου

Κύριε ,

με την παρούσα επιστολή ζητώ την συγκατάθεση σας για την πραγματοποίηση της έρευνας μου στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής διατριβής του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου με θέμα: Διερεύνηση κινήτρων / εμποδίων συμμετοχής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσα από μελέτη περίπτωσης ενός ΣΔΕ του Νοτίου Αιγαίου (ΣΔΕ Ρόδου).

Η αναγκαιότητα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε ανταπόκριση στις ραγδαίες μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης, η σπουδαιότητα της υποκίνησης για τη συμμετοχή ενηλίκων, η ελλιπής διερεύνηση των κινήτρων που ενεργοποιούν και των εμποδίων που δυσχεραίνουν την συμμετοχή των ενηλίκων ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς φορείς όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και σε μη αστικές / νησιωτικές περιοχές ώθησαν την ερευνήτρια να αναλάβει το παρόν ερευνητικό πρόγραμμα,

Σκοπός της εμπειρικής έρευνας που θα διενεργηθεί είναι να διερευνηθούν τα κίνητρα που δραστηριοποιούν τους συμμετέχοντες να επανενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι παράγοντες που αντιλαμβάνονται ως εμπόδια που παρακωλύουν την παρακολούθηση και την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής τους πορείας οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Ρόδου κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Προσδοκία της ερευνήτριας είναι να δοθεί η ευκαιρία να ακουστεί η φωνή των εκπαιδευόμενων ενός εκπαιδευτικού φορέα που δίνει μια δεύτερη ευκαιρία επανένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα και ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στον γενικό πληθυσμό αλλά και σε ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως ανέργους, μετανάστες, αρχηγούς μονογονεϊκών οικογενειών (κυρίως γυναίκες), πρώην χρήστες.

Ωφελούμενοι από την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αναμένεται να είναι το ίδιο το ΣΔΕ όπου θα διεξαχθεί η έρευνα στο οποίο θα γίνει μια παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσω γραπτής αναφοράς. Επίσης σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους και λαμβάνοντας υπόψη το πλήθος των κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν την παρακίνηση τους θα συμβάλει στη συνειδητοποίηση πηγών δύναμης και παραγόντων που θα στηρίξουν περαιτέρω την επιμονή τους για ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον η ερευνητική κοινότητα, μέλη της οποίας πιθανόν να χρησιμοποιήσουν τα συμπεράσματα της μελέτης σαν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση των ζητημάτων μέσα από διεξαγωγή μελετών σε ΣΔΕ σε άλλες γεωγραφικές περιοχές. Τέλος οι διαμορφωτές πολιτικής που πιθανόν ορμώμενοι από τα ευρήματα της μελέτης να προβούν στη λήψη αποφάσεων και πολιτική δράση για την ενίσχυση των κινήτρων και την υπερκέρραση εμποδίων για συμμετοχή των ενηλίκων σε ΣΔΕ κάτι που καταδεικνύει την σπουδαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας και κάθε ερευνητικής προσπάθειας σε αυτήν την κατεύθυνση.

Εργαλεία της ποιοτικής έρευνας θα είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη καθώς και η συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια μαθημάτων της ερευνήτριας/εκπαιδευτριας καθώς και άλλων εκπαιδευτών του ΣΔΕ. Ύψιστη μέριμνα θα αποτελέσει η διασφάλιση της ανωνυμίας και η προστασία της ταυτότητας των συμμετεχόντων. Επίσης θα γίνει προσπάθεια να μην διαταραχθεί το εκπαιδευτικό πλαίσιο του ΣΔΕ και θα τηρηθεί η αρχή προστασίας των συμμετεχόντων από ενδεχόμενη βλάβη στην έρευνα από πρόκληση συναισθηματικού στρες.

Η συγκατάθεση καθώς και η αρωγή σας αξιολογούνται πολύτιμες για την διεξαγωγή του προτεινόμενου ερευνητικού πονήματος. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Άννα Καγιά

Ρόδος, 29η Ιανουαρίου 2018

Ο διευθυντής του ΣΔΕ Ρόδου



ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

### Οδηγός Συνέντευξης 1

Αριθμός συνέντευξης:

Ημερομηνία συνέντευξης:

Τόπος:

Όνοματεπώνυμο συνεντευκτή:

Διάρκεια:

Τρόπος καταγραφής...(μαγνητόφωνο)...(σημειώσεις):

Όνομα συμμετέχοντα/ Ψευδώνυμο (προαιρετικά):

Φύλο συνεντευξιζόμενου:

Ηλικία:

Επάγγελμα:

Οικογενειακή κατάσταση:

Αριθμός παιδιών (αν υπάρχουν):

Ηλικίες παιδιών:

**Κίνητρα συμμετοχής στο ΣΔΕ:**

**Εισαγωγική ερώτηση:**

1. Τι σας ώθησε να προχωρήσετε στην εγγραφή σας στο ΣΔΕ σε αυτή τη φάση της ζωής σας;
2. Πώς αντέδρασαν μέλη της οικογένειας και φίλοι σε αυτήν την απόφαση;

**Διερεύνηση εξωτερικών κινήτρων**

1. Τα άτομα στο φιλικό/οικογενειακό σας περιβάλλον κατέχουν απολυτήριο γυμνασίου;
2. Περιμένετε να σας προσφέρει κάτι στον εργασιακό τομέα η απόκτηση του απολυτηρίου;

Εξηγήστε.

3. Προσδοκάτε η παρακολούθηση των μαθημάτων να σας ενδυναμώσει σε διάφορους ρόλους στη ζωή σας; Αν ναι, σε ποιούς;

#### **Διερεύνηση εσωτερικών κινήτρων**

1. Περιγράψτε την παρούσα εκπαιδευτική εμπειρία και τα συναισθήματα που σας προκαλεί η μέχρι τώρα φοίτησή σας στο ΣΔΕ. Σας δημιουργούν την επιθυμία να ολοκληρώσετε την εκπαιδευτική σας πορεία;
2. Πώς νιώθετε μαθαίνοντας καινούργια πράγματα στους διάφορους Γραμματισμούς;
3. Υπάρχουν επαφές με συμμαθητές και εκτός μαθημάτων; Συμμετέχετε στις εκδηλώσεις του ΣΔΕ; Πώς νιώθετε μέσα από τη συμμετοχή σας στις εκδηλώσεις;

#### **Διερεύνηση εμποδίων**

1. Από πού πληροφορηθήκατε για τη λειτουργία του ΣΔΕ;
2. Υπάρχουν επαγγελματικές υποχρεώσεις που σας εμποδίζουν να παρακολουθείτε συχνά τα μαθήματα; Εξηγήστε.
3. Υπάρχουν οικογενειακές υποχρεώσεις που σας εμποδίζουν να παρακολουθείτε συχνά τα μαθήματα; Εξηγήστε.
4. Αντιμετωπίζετε προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία πχ στη γραφή, ανάγνωση, κατανόηση, απομνημόνευση πληροφοριών; Πώς τα αντιμετωπίζετε αυτά τα εμπόδια;

#### **Ενίσχυση συμμετοχής και υπερκέρραση εμποδίων**

1. Πώς αντιμετωπίζει η οικογένεια και ο φιλικός σας κύκλος τη συμμετοχή σας στο σχολείο;
2. Ποιά η στάση των εκπαιδευτών και της διεύθυνσης στις επαγγελματικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις σας; Δώστε μου ένα παράδειγμα.
3. Ποιά η συμπεριφορά των εκπαιδευτών απέναντι σε τυχόν μαθησιακές δυσκολίες; Περιγράψτε δίνοντας παραδείγματα αν μπορείτε.
4. Υπήρξε περίπτωση που εκπαιδευτές και διεύθυνση να μην ήταν υποστηρικτικοί; Αν συνέβη αυτό γιατί πιστεύετε ότι έγινε;
5. Γίνονται ενέργειες από τη διεύθυνση για τη διευκόλυνση παρακολούθησης των μαθημάτων; Εξηγήστε. («Ημιδομημένη Συνέντευξη», ά.χρ · Ιωσηφίδης, 2008, σ. 49).

### **Καταληκτική ερώτηση**

1. Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό σε σχέση με το θέμα που συζητήσαμε; Σας υπενθυμίζω ότι η συνέντευξη είναι ανώνυμη και θα σας δοθεί ψευδώνυμο (Robson,2007,σ.333).

### **Σημειώσεις:**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

### Οδηγός Συνέντευξης 2

Αριθμός συνέντευξης:

Ημερομηνία συνέντευξης:

Τόπος:

Όνοματεπώνυμο συνεντευκτή:

Διάρκεια:

Τρόπος καταγραφής...(μαγνητόφωνο)...(σημειώσεις):

Όνομα εκπαιδευτή/ Ψευδώνυμο:

Φύλο συνεντευξιζόμενου:

Ηλικία:

Κλάδος/ ειδικότητα:

#### Εισαγωγικές ερωτήσεις:

1. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε σε ΣΔΕ γενικά και στο ΣΔΕ Ρόδου συγκεκριμένα;
2. Τι σας ώθησε στην εκπαίδευση ενηλίκων; Είχατε κάποια προετοιμασία γι' αυτό το πεδίο;

#### Εκπαιδευτική διεργασία

1. Αναλογιζόμενος/η την εκπαιδευτική σας εμπειρία με ανήλικους εκπαιδευόμενους μπορείτε να περιγράψετε πώς εξελίσσεται η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση με τους ενηλίκους;
2. Ποιές είναι οι προκλήσεις κατά τη μαθησιακή διαδικασία όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι και πώς τις αντιμετωπίζετε; Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;
3. Ποιές είναι οι προκλήσεις όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις και την αλληλεπίδραση στην τάξη; Υπάρχουν κάποιες ιδιαιτερότητες με αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα;
4. Πώς αντιμετωπίζονται περιστατικά καθυστερημένης προσέλευσης/ απουσίας των εκπαιδευομένων;



### **Διερεύνηση πλαισίου του ΣΔΕ**

1. Πώς αντιλαμβάνεστε να βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι τη συμμετοχή τους στις ενημερωτικές/κοινωνικές εκδηλώσεις εντός και εκτός σχολείου; Σκεφτείτε παραδείγματα ανατροφοδότησης που τυχόν είχατε.

### **Καταληκτική ερώτηση**

1. Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό σε σχέση με το θέμα που συζητήσαμε; Σας υπενθυμίζω ότι η συνέντευξη είναι ανώνυμη και θα σας δοθεί ψευδώνυμο (Robson,2007,σ.333)

### **Σημειώσεις:**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Συγκατάθεση για συμμετοχή σε έρευνα

Με την παρούσα επιστολή ζητώ τη συγκατάθεση του υπογράφοντος για συμμετοχή σε εμπειρική έρευνα στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής διατριβής του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου με θέμα: Διερεύνηση κινήτρων / εμποδίων συμμετοχής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσα από μελέτη περίπτωσης ενός ΣΔΕ του Νοτίου Αιγαίου (ΣΔΕ Ρόδου).

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να εγγραφούν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ρόδου και τα εμπόδια που δυσκολεύουν την παρακολούθηση των μαθημάτων και μπορεί να οδηγήσουν σε διακοπή της φοίτησης.

Η έρευνα θα περιλαμβάνει πραγματοποίηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων που θα ηχογραφούνται (και θα καταγράφονται σημειώσεις) κατά τη διάρκεια των οποίων οι συμμετέχοντες θα καλούνται να απαντούν σε ερωτήσεις και να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, θα εκφράζουν τα συναισθήματά τους και θα μπορούν να αναφερθούν και σε θέματα που θεωρούν σημαντικά σε σχέση με το ζήτημα που εξετάζεται. Επίσης, θα γίνεται παρατήρηση από την ερευνήτρια με σημειώσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων χωρίς να διαταράσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Θα τηρηθεί η αρχή της ανωνυμίας, της εχεμύθειας, της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευομένων οι οποίοι αν θέλουν μπορούν να χρησιμοποιήσουν ψευδώνυμο. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν από την ερευνήτρια μπορούν να αποσυρθούν από τους συμμετέχοντες μέχρι και την ολοκλήρωση της διαδικασίας και πριν την έναρξη ανάλυσής τους δηλαδή μέχρι 31 Μαρτίου. Τα ευρήματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διατριβής της ερευνήτριας, τα βασικά τους σημεία θα κοινοποιηθούν στο Σχολείο και στο Υπουργείο Παιδείας και ίσως δημοσιευτούν σε κάποιο περιοδικό εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος για προώθηση της έρευνας και εμπλουτισμό των γνώσεων σε αυτό το ζήτημα.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη και αναγκαία για την πραγματοποίησή της. Θα σας βοηθήσει να συνειδητοποιήσετε τους παράγοντες που σας ωθούν και ενισχύουν την επιθυμία σας να ολοκληρώσετε τη φοίτησή σας καθώς

και να συνειδητοποιήσετε τα εμπόδια που σας δυσκολεύουν και πώς μπορείτε να τα ξεπεράσετε.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας, την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Καγιά Άννα

Ο/Η Συμμετέχων/χουσα