

**Η συμμετοχή των μεταναστών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στην
Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας¹**
**The participation of immigrants in Second Chance Schools, in the region of
Central Macedonia**

Παρασκευή Δάκου¹, Ελένη Πρόκου²

¹, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, dakou_paraskevi@hotmail.com

²Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, eproukou@panteion.gr

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, prokou.eleni@ac.eap.gr

Paraskevi Dakou¹ Eleni Prokou²

¹Hellenic Open University, dakou_paraskevi@hotmail.com

²Panteion University of Social and Political Sciences, eproukou@panteion.gr

Hellenic Open University, prokou.eleni@ac.eap.gr

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τη συμμετοχή των μεταναστών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), εξετάζοντας τα κίνητρα συμμετοχής τους, τα πιθανά εμπόδια που συνάντησαν πριν εγγραφούν, και εκείνα που, ενδεχομένως, αντιμετωπίζουν αναφορικά με τη φοίτηση ή/και τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τις αντιλήψεις αυτών για το μαθησιακό περιβάλλον του ΣΔΕ. Πραγματοποιήθηκαν 18 ημιδομημένες σε βάθος συνεντεύξεις με εκπαιδευόμενους μετανάστες από 4 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες παρακινήθηκαν να εγγραφούν στο ΣΔΕ τόσο από εσωτερικά όσο και εξωτερικά κίνητρα, ενώ πλήθος εμποδίων, κυρίως καταστασιακά ή/και προδιαθετικά, παρακώλυσε την εγγραφή τους. Παρόμοια εμπόδια επίδρασαν στη φοίτηση και τη μαθησιακή διαδικασία αυτών, συνδυαστικά με εκείνα που ανέκυψαν λόγω της επιβεβλημένης εξ αποστάσεως λειτουργίας των ΣΔΕ για την ανάσχεση του κορωνοϊού. Ωστόσο, έχουν αναπτύξει θετική στάση απέναντι στο μαθησιακό περιβάλλον του ΣΔΕ, υπερτονίζοντας την ικανοποίησή τους και εξαίροντας την υποστήριξη των εκπαιδευτών.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, μετανάστες, κίνητρα, εμπόδια, συμμετοχή, μαθησιακό περιβάλλον

¹ Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), με επιβλέπουσα την κα. Πρόκου Ελένη, καθηγήτρια στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ο τίτλος της Διπλωματικής Εργασίας είναι: Δάκου, Π. (2021). Η συμμετοχή των μεταναστών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. ΕΑΠ.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the participation of immigrants in Second Chance Schools (SCS), examining their incentives to participate, the possible barriers they encountered before enrolling, and those they probably face in terms of attendance and/or in the learning process, as well as their perceptions of the learning environment of SCS. 18 in-depth semi-structured interviews were conducted with trained immigrants of 4 Second Chance Schools in the Region of Central Macedonia. The findings indicate that the participants were motivated to enroll in the SCS by both intrinsic and extrinsic incentives, while multiple barriers, mainly situational and/or dispositional, hindered their enrollment. Similar barriers affected their attendance and learning process, along with those that have arisen due to the forced remote operation of SCS for coronavirus containment. However, they have developed a positive attitude towards the learning environment of SCS, emphasizing their satisfaction and praising the support of trainers.

Keywords: Second Chance schools, immigrants, incentives, barriers, participation, learning environment

1. Εισαγωγή

Ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι, παγκοσμίως, στην προσπάθειά τους να πάψουν να είναι παθητικοί δέκτες των εξελίξεων σε κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό επίπεδο, στρέφονται στην εκπαίδευση, όντας ενήλικοι (Κόκκος, 2008), με σκοπό να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια, ή ακόμα και να ανανεώσουν τα ήδη υπάρχοντα (Giddens, 2002), τα οποία με τη σειρά τους θα συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή του τόπου όπου διαβιούν. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι, για ποικίλους λόγους, δυσκολεύονται να συμμετάσχουν ενεργά στα κοινωνικοοικονομικά τεκταινόμενα, και συνεπώς κινδυνεύουν να αποκλειστούν από την κοινωνία και να βρεθούν στο περιθώριο (Κόκκος, 2008), και οι οποίοι εντάσσονται στις λεγόμενες κοινωνικά ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού (N. 4019/2011).

Μια τέτοια ομάδα ανθρώπων είναι και οι μετανάστες, οι οποίοι έχοντας βρεθεί σε μια χώρα, όπου συχνά δε γνωρίζουν τη γηγενή γλώσσα, αντιμετωπίζουν πληθώρα δυσκολιών ως προς την ένταξή τους στη νέα κοινωνία και πραγματικότητα, καθώς η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί βασικό στοιχείο της επιτυχούς ένταξης (Ager & Strang, 2008). Ωστόσο, οι δυσκολίες αυτές δύναται να αρθούν με τη συμμετοχή των μεταναστών σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθησης εν γένει, τα οποία είναι ικανά να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά και να συμβάλλουν, αν όχι στην εξάλειψη του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, έστω στην άμβλυνση αυτού (Παντελάκη, 2014).

1.1 Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Στην προσπάθειά τους να περιορίσουν τις επιπτώσεις του κοινωνικού αποκλεισμού, με τον οποίο έρχονται αντιμέτωπες διάφορες πληθυσμιακές ομάδες, μεταξύ αυτών και μεταναστευτικές, ορισμένα Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, ίδρυσαν σχολεία, τα οποία απευθύνονται αποκλειστικά σε ενήλικους: τα επονομαζόμενα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995). Μάλιστα, ένα από τα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ είναι η επιδίωξη συνεργασίας και η από κοινού δράση με τους υπεύθυνους κοινωνικούς φορείς, ώστε να ευαισθητοποιηθούν όλες εκείνες οι ομάδες της κοινωνίας, στις οποίες απευθύνεται ο εν λόγω θεσμός (Υ.Α. 5953/2014).

Από την ίδρυση των ΣΔΕ στη χώρα μας, μέχρι τις μέρες μας, η συμμετοχή των ανθρώπων σε αυτά τα σχολεία εμφανίζει σταδιακή αύξηση, με τον αριθμό των εκπαιδευομένων, μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους 2020-2021 να ανέρχεται στους 6.194, ανά την Ελλάδα, και τους 1.296 εξ αυτών να είναι μετανάστες, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1. Αν και τα ποσοστά αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα

όσα αναφέρει η Boeren (2019), στηριζόμενη σε στοιχεία μελετών της PIAAC κατά το 2012 και το 2014 ότι οι μετανάστες που ζούνε στη χώρα συμμετέχουν περισσότερο από τους Έλληνες σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, συνάδουν με τα όσα υποστηρίζει η Moser (2012) σχετικά με την υποεκπροσώπηση των μεταναστών σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων, των οποίων μάλιστα η συμμετοχή δε φαίνεται να διερευνάται ευρέως (Söhn, 2016).

Επιπλέον, αναφορικά με τη λειτουργία των ΣΔΕ, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι κατά κανόνα, παρέχουν αποκλειστικά διά ζώσης εκπαίδευση. Ωστόσο με το ξέσπασμα της πανδημίας του κορωνοϊού που έπληξε τόσο την Ελλάδα όσο και τις υπόλοιπες χώρες, τα δεδομένα άλλαξαν άρδην. Συνέπεια αυτού ήταν το σχολικό έτος 2020-2021 να αναστείλουν τη λειτουργία τους, αρχικά, κατά τόπους, και εν συνεχεία καθολικά από την 7η Νοεμβρίου 2020 (Κ.Υ.Α. Δ1α/Γ.Π.οικ.: 71342), και η δια ζώσης επαναλειτουργία τους να ξεκινήσει την 17η Μαΐου του 2021 (Κ.Υ.Α. Δ1α/Γ.Π.οικ. 29922/2021), με αποτέλεσμα, το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού έτους, η λειτουργία τους να πραγματοποιείται εξ αποστάσεως, με βάση τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ για την εκπαίδευση ενηλίκων (Γριβοπούλου κ. ά. 2021).

Τόσο τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των μεταναστών στα ΣΔΕ όσο και η ελλιπής τους εκπροσώπηση, σε μελέτες αναφορικά με τις εμπειρίες εκπαιδευομένων στα εν λόγω σχολεία, ιδίως κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως λειτουργίας τους, αποτέλεσαν το έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης. Ειδικότερα, ο σκοπός της εν λόγω μελέτης έγκειται στη διερεύνηση της συμμετοχής των ενηλίκων μεταναστών στα ΣΔΕ της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας, περιφέρεια που διαθέτει το μεγαλύτερο αριθμό φοιτούντων μεταναστών βάσει των στοιχείων της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, με τα ερευνητικά ερωτήματα να διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποια είναι τα κίνητρα, που ωθούν τους ενηλικούς μετανάστες να συμμετάσχουν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;
2. Υπήρξαν εμπόδια που επίδρασαν στην απόφασή τους να συμμετάσχουν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;
3. Αντιμετωπίζουν εμπόδια κατά τη φοίτησή τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, είτε αναφορικά με την παρακολούθηση του προγράμματος, είτε μαθησιακά;
4. Πώς αντιλαμβάνονται το μαθησιακό περιβάλλον του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας όπου φοιτούν;

Πίνακας 1. Στατιστικά εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, κατά το σχολικό έτος 2020 - 2021¹

Περιφέρειες	Σύνολο Μαθητών	Αλλοδαποί Μαθητές	Χωρών της Ε.Ε.	Χωρών εκτός Ε.Ε.	Άγνωστης Υπηκοότητας
Σύνολο Ελλάδας	6194	1296	153	1138	5
Ανατολική Μακεδονία & Θράκη	497	34	4	30	0
Κεντρική Μακεδονία	1345	213	14	199	0

¹ Ο πίνακας διαμορφώθηκε βάσει στοιχείων που αντλήθηκαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή, <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED29/>

Δυτική Μακεδονία	167	43	0	43	0
Ήπειρος	291	53	1	52	0
Θεσσαλία	442	190	53	137	0
Στερεά Ελλάδα	576	172	19	153	0
Ιόνιοι Νήσοι	81	27	2	25	0
Δυτική Ελλάδα	496	43	2	41	0
Πελοπόννησος	261	61	10	46	5
Αττική	879	118	4	114	0
Βόρειο Αιγαίο	353	60	2	58	0
Νότιο Αιγαίο	199	106	6	100	0
Κρήτη	607	176	36	140	0

1.2 Συνιστώσες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Έκθεση της Unesco για την εκπαίδευση ενηλίκων (2009), η πρόσβαση και η συμμετοχή σε κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρείται μείζονος σημασίας τόσο για την προσωπική ανάπτυξη, όσο και για την οικονομική ανάπτυξη, και την κοινωνική συνοχή (Boegen et al., 2012). Ωστόσο η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση δύναται να επηρεαστεί από ποικίλες συνιστώσες. Ειδικότερα, οι ενήλικοι υπεισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία διαπνεόμενοι από κίνητρα, τα οποία για όσους δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως και οι εκπαιδευόμενοι που φοιτούν στα ΣΔΕ, δύναται να κατηγοριοποιηθούν στους εξής παράγοντες, σύμφωνα με τους Beder και Valentine (1987, 1990): «αυτοβελτίωση», «οικογενειακές υποχρεώσεις», «συμμετοχή στην κοινότητα/εκκλησία» και αναφέρονται στην απόκτηση ενεργού ρόλου στα θρησκευτικά και κοινωνικά τεκταινόμενα, «εκκίνηση» με τους εκπαιδευόμενους να επιθυμούν να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους, «οικονομική ανάγκη», «εκπαιδευτική πρόοδος» όπου τα κίνητρα σχετίζονται με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη φιλοδοξία να συνεχίσουν σε ανώτερες βαθμίδες, «εργασιακή ανέλιξη», «αντιπερισπασμός» όπου τα κίνητρα αποτελούν μέσο απόδρασης από τη ρουτίνα και την καθημερινότητα, «ανάπτυξη εγγραμματισμού» με τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν για να αναπτύξουν γραφικές, αναγνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, και τέλος «παρότρυνση από άλλους» με τους συμμετέχοντες να δέχονται έξωθεν πιέσεις να εμπλακούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ειδικότερα, στη χώρα μας στις μελέτες του 2011, 2013, 2016 και 2019 που πραγματοποίησε ο Καραλής (2020), για λογαριασμό του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ και του Ινστιτούτου Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ, γίνεται εμφανές ότι η απόκτηση νέων γνώσεων και η καλύτερη απόδοση στην εργασιακή απασχόληση έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα για τους ερωτηθέντες ενήλικους, αναφορικά με τους λόγους που τους ώθησαν να συμμετάσχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αντιστοίχως, τα ευρήματα των Dæhlen και Ure (2009) καταδεικνύουν ότι οι ενήλικοι που διαθέτουν χαμηλό επίπεδο μόρφωσης και δεξιοτήτων, παρακινούνται να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα εξαιτίας εξωτερικών παραγόντων, και ειδικότερα για επαγγελματικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και στη μελέτη των Digaletou και Moustakas (2019) σε 2 ΣΔΕ του Νομού Ευβοίας και στη μελέτη των Μπούρδα κ. ά. (2017) στο ΣΔΕ Χανίων, με τους εκπαιδευόμενους να επιλέγουν επαγγελματικούς, κοινωνικούς και λόγους προσωπικής ανάπτυξης ως κίνητρο να εγγραφούν σε αυτά, αν και στη μελέτη της Ταρατόρη και των συνεργατών της (2008) οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν κατά βάση τη διεύρυνση των

επαγγελματικών οριζόντων τους. Τα ανωτέρω ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με αυτά των Aljohani και Alajlan (2020), όπου υποδεικνύουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα των ενηλίκων διαδραματίζουν μεγαλύτερο ρόλο στην απόφασή τους να εγγραφούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, παρά τα εξωτερικά.

Εντούτοις, παρά την ύπαρξη κινήτρων από πλευράς των ενηλίκων να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο να βρεθούν αντιμέτωποι με ποικίλα εμπόδια, γεγονός το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2008), τα οποία δύναται να επηρεάσουν τη συμμετοχή τους. Μια ευρέως χρησιμοποιούμενη και διαδεδομένη ταξινόμηση των εμποδίων που συναντούν οι ενήλικοι κατά τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι αυτή της Cross (1981), η οποία τα κατατάσσει στα «καταστασιακά», τα οποία ανακύπτουν από την κατάσταση κάποιου (για παράδειγμα έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών/επαγγελματικών υποχρεώσεων, οικονομική κατάσταση κ.λπ.), στα «θεσμικά», τα οποία σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την οργάνωση των ίδιων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (για παράδειγμα τοποθεσία/ωράριο διεξαγωγής προγράμματος, δίδακτρα, κριτήρια εισαγωγής κ.λπ.), και τέλος στα «προδιαθετικά», όπου στη βιβλιογραφία συχνά συναντώνται και ως «εσωτερικά» (Falasca, 2011· Κόκκος, 2008) ή ως «συμπεριφορικά» (Baharudin et al., 2013· MacKeracher et al., 2006), και τα οποία απορρέουν από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και σχετίζονται με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του απέναντι στην εκπαιδευτική/μαθησιακή διαδικασία (για παράδειγμα πρότερες γνώσεις, φόβος αποτυχίας, αρνητική εκπαιδευτική εμπειρία, προκατάληψη σχετικά με την ηλικία/υγεία) (Kanakaris & Pavlis - Korres, 2021). Μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο Rogers (1999), η ενήλικη μάθηση παρεμποδίζεται κυρίως από την προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευόμενου, καθώς ευθύνεται για ένα ευρύ φάσμα εμποδίων, κυρίως ψυχολογικής φύσεως, όπως είναι η αρνητική στάση απέναντι στις μαθησιακές δραστηριότητες συνδυαστικά με ελλιπείς ικανότητες, η μειωμένη αυτοπεποίθηση και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην υποτίμηση των ικανοτήτων του, με το τελευταίο να συναντάται πολύ συχνά μεταξύ μελών κοινωνικά ευπαθών ομάδων, καθώς φοβούνται ότι θα αποτύχουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος εξαιτίας ελλειπών γνώσεων (Κόκκος, 2008). Σε πλήρη συνάφεια με τα όσα υποστηρίζει ο Rogers (1999) είναι τα αποτελέσματα της μελέτης των Baharudin et al. (2013) σε φοιτητές Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, όπου καταδεικνύουν ότι η ισχυρότερη κατηγορία εμποδίων ήταν τα προδιαθετικά με την προσωπικότητα των συμμετεχόντων να δυσχεραίνει τη φοίτησή τους. Τα ανωτέρω ευρήματα έρχονται σε πλήρη αντίθεση με αυτά του Καραλή (2020), όπου τόσο τα καταστασιακά όσο και τα θεσμικά εμπόδια απαντώνται συχνότερα από τους ερωτηθέντες, με την έλλειψη ενημέρωσης για τα παρεχόμενα προγράμματα εκπαίδευσης να συνιστά ένα σημαντικό αλλά και διαχρονικό εμπόδιο. Ωστόσο, για τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, τόσο στη μελέτη των Digaletou και Moustakas (2019), όσο και των Μπούρδα κ. ά. (2017), φαίνεται ότι τα εμπόδια που απορρέουν από την εκάστοτε κατάσταση του καθενός ευθύνονται για τη δυσχερή συμμετοχή τους.

Πέραν των προαναφερόμενων εμποδίων, υπάρχουν και ποικίλα τα οποία συναντούν οι εκπαιδευόμενοι, όταν συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Oliveira et al., 2018), για την επίτευξη της οποίας είναι απαραίτητη, κατά κύριο λόγο, η χρήση νέων τεχνολογιών (Γκελαμέρης, 2015). Τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι άπτονται, μεταξύ άλλων, στις μειωμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, τόσο μεταξύ των εκπαιδευόμενων όσο και μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτή, καθώς και στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτή και την ανατροφοδότηση που τους παρέχει (Galusha, 1997), ενώ η μη άμεση πρόσβαση σε αυτόν οδηγεί στην επίλυση των αποριών τους (Oliveira et al., 2018) και στη λήψη υποστήριξης από αυτόν (Τζώτζου, 2014) σε μεταγενέστερο χρόνο. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να μελετήσουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό υλικό χωρίς τη συνδρομή του εκπαιδευτή, γεγονός το οποίο πιθανώς να καταστεί αναποτελεσματικό στη μαθησιακή διαδικασία ανθρώπων που υπολείπονται σε εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Πρόκου, 2020). Επιπρόσθετα, η μη διάθεση απαιτούμενων και κατάλληλων μέσων όπως είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (εξοπλισμός, σύνδεση στο διαδίκτυο κλπ.) και οι ελλιπείς δεξιότητες ή/και εξοικείωση για τη χρήση αυτών, επιδρούν στην ομαλή εξ αποστάσεως

εκπαίδευση (Carlsen et al., 2016). Μάλιστα, οι ελλείψεις αυτές γίνονται ιδιαίτερα αντιληπτές μεταξύ εκπαιδευομένων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού, και συχνά διαβιούν σε δυσμενείς συνθήκες (Ψηφίδου κ.ά., 2021). Τα ανωτέρω γίνονται εμφανή και στη μελέτη των Σωτηρίου και Τσάρπα (2021), όπου, μεταξύ άλλων, συμμετείχαν και Διευθυντές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, οι οποίοι ανέφεραν ότι οι εκπαιδευόμενοι κατά την εξ αποστάσεως λειτουργία των ΣΔΕ αντιμετώπισαν πληθώρα δυσκολιών εξαιτίας της μη εύκολης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό, της έλλειψης επάρκειας αναφορικά με τις ψηφιακές τους δεξιότητες, της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής, με ανεπαρκή ή πλήρη απουσία σύνδεσης στο διαδίκτυο ή/και διαθεσιμότητα στις απαιτούμενες ηλεκτρονικές συσκευές, καθώς αρκετοί έπρεπε να τις χρησιμοποιούν από κοινού με άλλα μέλη της οικογένειας, και τέλος της περιορισμένης δυνατότητας απομόνωσης, εντός του οικιακού τους περιβάλλοντος, ώστε να παρακολουθήσουν απρόσκοπτα την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και η μαθησιακή τους διαδικασία δύναται να επηρεαστούν και από το μαθησιακό περιβάλλον εντός του οποίου συντελείται η ενήλικη μάθηση, καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επίτευξη ή μη αυτής (Imel, 1995· Κόκκος, 2008), και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εκπαιδευόμενους από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή ομάδες που βιώνουν μεροληπτικές συμπεριφορές (Adelman & Taylor, 2005). Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν θετικές προσλαμβάνουσες από το μαθησιακό τους περιβάλλον, τότε αντλούν περισσότερη ικανοποίηση από την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ φαίνεται να έχουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, σε επίπεδο βαθμών (Moos & Moos, 1978). Παράλληλα, οι αντιλήψεις που σχηματίζουν οι εκπαιδευόμενοι για το μαθησιακό περιβάλλον φαίνεται να σχετίζεται με την επιμονή αυτών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (Bergman et al., 2014), και κατ' επέκταση με την παραμονή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή τη διαρροή τους από αυτό (Darkenwald & Gavin, 1987). Ειδικότερα, για τις διαστάσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος που ασκούν επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο Hiemstra (1991) υποστηρίζει ότι αυτό αποτελείται τόσο από το φυσικό περιβάλλοντα χώρο, αλλά και από τις ψυχολογικές ή συναισθηματικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, οι οποίες επιδρούν στον ενήλικο εκπαιδευόμενο, με τη ψυχοκοινωνική διάσταση να θεωρείται κρισιμότερη για την επίτευξη της μάθησης (Ogbuanyu et al., 2017). Αναφορικά με τη διάσταση του φυσικού περιβάλλοντα χώρου, θα πρέπει να προσφέρει άνεση σε όλους τους συμμετέχοντες, έχοντας επαρκή φωτισμό, αναπαυτικά καθίσματα, καλή ακουστική, κατάλληλη θερμοκρασία και επαρκή εξαερισμό, ενώ παράλληλα θα πρέπει να διαθέτει ποικίλους υλικούς πόρους, εύκολα προσβάσιμους για όλους τους συμμετέχοντες (Knowles et al., 2005). Αντίθετα, το μαθησιακό περιβάλλον, όσον αφορά την ψυχοκοινωνική του διάσταση, κρίνεται ευνοϊκό για τους συμμετέχοντες όταν τους επιτρέπει να μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό, να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου ο καθεὶς θα εκφράζεται και θα διατυπώνει απορίες ελεύθερα, αλληλεπιδρώντας με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού (Madu, & Obiozor, 2012)· στοιχεία που αντικατοπτρίζονται και στη μελέτη των Jimoyiannis και Gravaní (2011), όπου μεταξύ άλλων, εξετάστηκε και το ψυχοκοινωνικό κλίμα που επικρατεί στα ΣΔΕ μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Μάλιστα, όπως υποστηρίζουν οι Knowles et al. (2005), για την επίτευξη των ανωτέρω και τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, ο κρισιμότερος παράγοντας είναι ο εκπαιδευτής, διαμέσου του οποίου θα διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999), με τη σημαντικότητα του εκπαιδευτή για τη δημιουργία φιλικού κλίματος εντός των ΣΔΕ να αναδύεται και στα ευρήματα των μελετών των Μπούρδα κ. ά. (2017) και της Μυστακίδου (2015).

Εντούτοις, όπως υποστηρίζει η Τσιμπουκλή (2008), για να έχουν επιτυχή έκβαση τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ειδικές ομάδες του πληθυσμού, θα πρέπει κατά τον σχεδιασμό τους να εξετάσουν και να συνυπολογίσουν τα ιδιαίτερα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε ομάδας, τα οποία διαμορφώνονται από μια σειρά ατομικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών/εργασιακών παραγόντων· παράγοντες που ασκούν δυσμενή επίδραση στη συμμετοχή και την παραμονή αυτών των ατόμων σε αυτά τα προγράμματα, και ως εκ τούτου επιφέρουν συνέπειες στην κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη (Τσιμπουκλή & Φίλλης, 2010).

Στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων μελών ευπαθών ομάδων εντάσσονται το φύλο, η ηλικία, οι προσδοκώμενοι στόχοι (Sweet, 1986), οι προϋπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες αυτών, τα πιθανά προβλήματα που απορρέουν από την οικογενειακή τους κατάσταση (Τσιμπουκλή, 2008), το μη υποστηρικτικό οικογενειακό τους περιβάλλον (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010). Ειδικότερα, στα ατομικά χαρακτηριστικά των μεταναστών εκπαιδευόμενων εντάσσονται και τα πιθανά ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία εκκινούν από το μεταναστευτικό τους βίωμα (The APA Presidential Task Force on Immigration, 2013), ενώ συχνά αντιμετωπίζουν φτωχικές και υπερπλήρεις συνθήκες στέγασης στον νέο τόπο μετεγκατάστασης (OECD, 2019). Επιπλέον, ο αποχωρισμός από το οικογενειακό και το φιλικό περιβάλλον συνηγορεί στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων, όπως στεναχώρια και μοναξιά (Almohamed & Vyas, 2016), ιδίως αν τα κοινωνικά δίκτυα που έχουν αναπτύξει στη χώρα υποδοχής είναι σχετικά μικρά (Djundeva & Ellwardt, 2020). Όλα τα ανωτέρω συνιστούν ακραίες τραυματικές εμπειρίες, οι οποίες έχουν αντίκτυπο τόσο στη συναισθηματική τους υγεία (Unesco, 2019) όσο και στη σωματική και ψυχική (Khatrī, 2016).

Στους εκπαιδευτικούς παράγοντες εντάσσονται η προγενέστερη εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευόμενων (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010), οι στάσεις και οι αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει για το εκπαιδευτικό σύστημα (Τσιμπουκλή, 2008) και τα τυχόν αρνητικά βιώματα, όπως σχολική αποτυχία ή αισθήματα απογοήτευσης, τα οποία ενδεχομένως να επαναφέρουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που βίωσαν κάποτε και κατά την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ενήλικοι (Rogers, 2001). Ωστόσο, στους εκπαιδευτικούς παράγοντες των εκπαιδευόμενων μεταναστών ανήκουν και οι δυσκολίες που πιθανώς αντιμετώπισαν κατά την αρχική τους εκπαίδευση, όπως είναι οι εμπόλεμες καταστάσεις, οι φτωχικές συνθήκες διαβίωσης, οι οποίες συχνά συνεπάγονται την αναγκαστική είσοδο τους στην αγορά εργασίας για να βοηθήσουν στο οικογενειακό εισόδημα, η περιορισμένη πρόσβαση στο σχολείο λόγω μακρινής απόστασης και έλλειψης μεταφορικού μέσου (Custodio & O'Loughlin, 2017), οι οποίες συνέβαλλαν στην αναγκαστική διακοπή της φοίτησης ή ακόμα χειρότερα στη μη δυνατότητα εξ αρχής συμμετοχής τους σε αυτή.

Επιπροσθέτως, κοινωνικοί και εργασιακοί παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ανθρώπων που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού. Τα μέλη αυτών των ομάδων, υφίστανται ρατσισμό και διακρίσεις (Τσιούμης, 2014), γεγονός που αντανακλάται και στην αγορά εργασίας καθώς βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ένταξης (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010), με συνέπεια να έχουν υψηλότερα ποσοστά ανεργίας (Παπασταμάτης, 2010). Ως εκ τούτου η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική για τα άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες θα πρέπει να στοχεύσει στη σύνδεση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την αγορά εργασίας (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010).

Συμπερασματικά καθίσταται σαφές ότι η συμμετοχή των μεταναστών σε εκπαιδευτικά προγράμματα, και εν γένει των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού, δύναται να επηρεαστεί από ποικίλες συνιστώσες, οι οποίες πολλές φορές παρεμβάλλουν και στη μαθησιακή τους διαδικασία. Τα κίνητρα που διαθέτουν, τα οποία τους ωθούν να συμμετάσχουν στα προγράμματα αυτά, τα εμπόδια που συναντούν, τόσο πριν τη συμμετοχή τους σε αυτά όσο και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, οι προσλαμβάνουσες που έχουν από το μαθησιακό περιβάλλον των προγραμμάτων αυτών, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που φέρουν, φαίνεται να επιδρούν στη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Βάσει του σκοπού της έρευνας, ο οποίος αφορά τη διερεύνηση της συμμετοχής των μεταναστών στα ΣΔΕ της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς επιτρέπει την κατανόηση και εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων συγκεκριμένης μερίδας ανθρώπων για το υπό εξέταση φαινόμενο (Μαντζούκας, 2007). Η εν λόγω προσέγγιση θεωρείται η καταλληλότερη, όταν οι συμμετέχοντες της έρευνας ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού

(Aldridge, 2012), ιδίως όταν προέρχονται από μεταναστευτικό υπόβαθρο (Lu & Gatua, 2014), ενώ προτιμάται και όταν οι συμμετέχοντες έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ή διαθέτουν περιορισμένες δεξιότητες αλφαριθμητισμού (Nápoles – Springer & Stewart, 2006), χαρακτηριστικά που διαθέτουν και οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας.

2.1 Δειγματοληψία

Στην παρούσα μελέτη υιοθετήθηκε η σκόπιμη ομοιογενής δειγματοληψία, βάσει της οποίας επιλέγονται εσκεμμένα μέλη του πληθυσμού για να αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας, με απώτερο στόχο να συμβάλλουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην εκπλήρωση του σκοπού της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015), και τα οποία διαθέτουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά (Creswell, 2016) ή/και παρόμοιες εμπειρίες ζωής (Etikan et al., 2016), όπως είναι η εμπειρία της μετανάστευσης. Εν προκειμένω, το δείγμα της παρούσης μελέτης απαρτίζεται από 18 μετανάστες εκπαιδευόμενους από 4 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, που εδράζονται στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας.

2.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η συνέντευξη είναι από τις πιο ευρέως εφαρμοσμένες μεθόδους για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων (Bryman, 2016), και σε αυτήν εντάσσεται και η εις – βάθος συνέντευξη, η οποία επιλέχθηκε και στην παρούσα μελέτη ως το καταλληλότερο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς αποτελεί θεμιτή επιλογή, όταν μελετάται η οπτική των ατόμων αναφορικά με τις εμπειρίες τους και την κατάστασή τους με βάση το φαινόμενο που διερευνάται (Morris, 2015). Εν προκειμένω, η μορφή που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν αυτή της ημιδομημένης συνέντευξης εις βάθος, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να θέσει στους συμμετέχοντες της έρευνας ερωτήσεις, τις οποίες έχει προκαθορίσει (Ayres, 2008), ώστε να εστιάζουν στην απόκριση των ερευνητικών ερωτημάτων (Γαλάνης, 2018).

Ειδικότερα, δημιουργήθηκε ένας «Οδηγός συνέντευξης» για να εξυπηρετήσει το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε οι ερωτώμενοι να επιλέξουν εκείνοι τον τρόπο που θα απαντήσουν, εκθέτοντας τις δικές τους απόψεις και αντιλήψεις (Frey, 2004), χωρίς να παρεμβάλλονται από αυτές του συνεντευκτή (Creswell, 2016). Ο εν λόγω «Οδηγός συνέντευξης» αποτελείτο από τέσσερα κύρια μέρη, με το πρώτο να αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ακολούθως, τα επόμενα μέρη αναφέρονται στα κίνητρα συμμετοχής τους στο ΣΔΕ, στα πιθανά εμπόδια συμμετοχής και φοίτησής τους σε αυτό και στις αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει για το μαθησιακό περιβάλλον των ΣΔΕ αντίστοιχα.

Λόγω του ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μετανάστες και συχνά τυγχάνει να μην είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας που ομιλείται στη χώρα υποδοχής (Gu, 2019), το σύνολο των ερωτήσεων που τέθηκε σε αυτούς ήταν διατυπωμένο με απλοϊκό τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως το νόημα της εκάστοτε ερώτησης, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δόθηκαν περαιτέρω διευκρινίσεις, όταν αυτές ζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι λόγω των περιοριστικών μέτρων που ίσχυαν για την καταπολέμηση του κορωνοϊού, κατά το χρονικό διάστημα που είχε οριστεί για τη διεξαγωγή της έρευνας (Μάιος 2021), η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά κύριο λόγο τηλεφωνικά, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δια ζώσης, εντός του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, με τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, όταν αυτό κατέστη εφικτό.

2.3 Ζητήματα δεοντολογίας, φερεγγυότητας και αυθεντικότητας

Μια ποιοτική έρευνα κατά τη διεξαγωγή της, θα πρέπει να πληροί κάποια κριτήρια ώστε να αξιολογηθεί ως υψηλής ποιότητας (McGregor, 2018a), τα οποία είναι γνωστά ως φερεγγυότητα και αυθεντικότητα (Bryman, 2016). Η φερεγγυότητα μιας ποιοτικής μελέτης αναφέρεται σε όλες εκείνες τις διαδικασίες στις οποίες προβαίνει ο ερευνητής, με σκοπό να εξασφαλίσει ότι η μελέτη του διέπεται από ποιότητα, αξιοπιστία και αυστηρότητα, έτσι ώστε τα ευρήματα αυτής να τύχουν αποδοχής και άξια λόγου (Morgan & Ravitch, 2018). Εν προκειμένω, ακολουθήθηκε η στρατηγική της

επικύρωσης συμμετεχόντων (Bryman, 2016), όπου δόθηκαν τα ευρήματα της μελέτης σε ορισμένα μέλη του δείγματος, με σκοπό να εκτιμήσουν αν έχουν αποτυπωθεί σωστά οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις τους.

Αντιθέτως, η αυθεντικότητα μιας ποιοτικής μελέτης αφορά τον βαθμό που ο ερευνητής διασφαλίζει ότι εκπροσωπούνται επάξια οι απόψεις και οι «φωνές» των συμμετεχόντων (McGregor, 2018b), με μια από τις στρατηγικές για να επιτευχθεί τούτο, να είναι να παραμένει ο ερευνητής αμερόληπτος, αποβάλλοντας τυχόν προκαταλήψεις του (Bryman, 2016), στρατηγική που ενσωματώθηκε και στην προκείμενη μελέτη.

Ωστόσο, κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, στην οποία συμμετέχουν άνθρωποι, συχνά εγείρονται ζητήματα δεοντολογίας, τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ερευνητική διαδικασία (McGregor, 2018b), ειδικότερα όταν στην έρευνα συμμετέχουν άνθρωποι, οι οποίοι ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού, γεγονός που καθιστά επιτακτική τη λήψη επιπλέον μέτρων αναφορικά με την προστασία των συμμετεχόντων (Brule & Eckstein, 2018). Στην παρούσα μελέτη, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τον χρόνο που αναμένεται να διαρκέσει η συνέντευξη, για την εθελοντική συμμετοχή τους και τη δυνατότητα είτε να αρνηθούν να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση, είτε να διακόψουν εντελώς τη συνέντευξη, στοιχεία απαραίτητα σε μια εν επιγνώσει συγκατάθεση (Sieber, 2004), ενώ ζητήθηκε και η σύμφωνη γνώμη τους για την ηχητική καταγραφή της συνέντευξης. Λόγω του ότι οι περισσότερες συνεντεύξεις διενεργήθηκαν τηλεφωνικά, έγινε χρήση της προφορικής συγκατάθεσης των συμμετεχόντων προς την ερευνήτρια, ενώ είχαν δώσει και μια αρχική συγκατάθεση για την πρόθεσή τους να συμμετέχουν στην έρευνα στον Διευθυντή ή στη Διευθύντρια του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας στο οποίο φοιτούν, το οποίο λειτούργησε ως μαρτυρία της προφορικής συγκατάθεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα (Sieber, 2004). Επιπρόσθετα, χάριν ανωνυμίας και σεβασμού στην ιδιωτικότητα των συμμετεχόντων, τα ονόματά τους αντικαταστάθηκαν με αριθμούς («Συμμετέχοντας 1» [Σ.1], «Συμμετέχοντας 2» [Σ.2] κ.ο.κ), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις που στις απαντήσεις τους δόθηκαν λεπτομερείς προσωπικές πληροφορίες, οι οποίες αφορούσαν ευαίσθητα θέματα υγείας, αυτές αναφέρονται ως «θέμα υγείας» στην απομαγνητοφώνηση των ηχητικών δεδομένων.

2.4 Περιορισμοί

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, συχνά παρουσιάζονται ορισμένες δυσκολίες ή/και περιορισμοί, ζητήματα τα οποία ανέκυψαν και στην παρούσα μελέτη. Ειδικότερα, ο αρχικός σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι εμπειρίες των προσφύγων, αναφορικά με τη συμμετοχή τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Ωστόσο, ο αριθμός των προσφύγων που φοιτούσαν, τουλάχιστον κατά το σχολικό έτος 2019-2020 στα προαναφερόμενα ΣΔΕ ήταν αρκετά μικρός, αριθμός που κατά τη χρονιά 2020-2021 μειώθηκε σημαντικά, καθώς οι περισσότεροι είχαν διακόψει τη φοίτησή τους. Ως εκ τούτου ο σκοπός της έρευνας αναδιαμορφώθηκε, λαμβάνοντας την τελική του μορφή που αφορά τη διερεύνηση της συμμετοχής των μεταναστών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας. Επιπλέον, οι φοιτούντες από κάποια ΣΔΕ της εν λόγω Περιφέρειας, παρά το γεγονός ότι ενημερώθηκαν επακριβώς από τους Διευθυντές αναφορικά με τον σκοπό της έρευνας, και τους τονίστηκε η διατήρηση της ανωνυμίας τους, ήταν επιφυλακτικοί και συνεπώς δε δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, γεγονός το οποίο έγινε απόλυτα κατανοητό και σεβαστό από την ερευνήτρια.

3. Ευρήματα

3.1 Προφίλ συμμετεχόντων

Από τους 18 συμμετέχοντες του δείγματος, οι 11 ήταν γυναίκες και οι 7 άντρες, ηλικίας 29 έως 53 ετών, με την πλειονότητα αυτών να είναι αφενός έγγαμοι με παιδιά, κατά κύριο λόγο ανήλικα, αφετέρου εργαζόμενοι πλήρους απασχόλησης. Σχεδόν η πλειονότητα αυτών ολοκλήρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα καταγωγής τους, ωστόσο αναγκάστηκαν να διακόψουν την

εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία εξαιτίας κοινωνικοοικονομικών και οικογενειακών λόγων, εμπόλεμων συγκρούσεων στη χώρα τους, καθώς και χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και αρνητικών συναισθημάτων. Αν και σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευόμενοι διαμένουν στη χώρα για πολλά χρόνια, σε αρκετές περιπτώσεις άνω των 20 ετών, πληροφορήθηκαν για την ύπαρξη των ΣΔΕ αρκετά χρόνια έπειτα από την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα, κυρίως από τα κοινωνικά τους δίκτυα, τόσο ομογενή όσο και ετερογενή, ενώ μια μικρή μερίδα αυτών το ανακάλυψε τυχαία ή στο διαδίκτυο. Κατά τα χρόνια διαμονής τους στη χώρα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναφέρει ότι είχαν κατακτήσει επαρκώς την προφορική χρήση της γλώσσας, όπως και την ανάγνωση αυτής, πριν εγγραφούν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, ενώ φαίνεται να δυσκολεύονται με την κατάκτηση της Ελληνικής γραφής, κάνοντας συχνά ορθογραφικά λάθη.

3. 2 Κίνητρα εκπαιδευομένων

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υπογραμμίζουν την ύπαρξη ποικίλων κινήτρων από πλευράς εκπαιδευομένων που τους ώθησαν να συμμετάσχουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι εγγράφηκαν στα ΣΔΕ για να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή να βελτιώσουν τις ήδη υπάρχουσες, ιδίως αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, ενώ για κάποιους κίνητρο αποτέλεσε η απόκτηση του απολυτηρίου Γυμνασίου που παρέχουν τα ΣΔΕ, είτε για να βελτιώσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας, και κατ' επέκταση την οικονομική τους κατάσταση, είτε επειδή προσδοκούν να προχωρήσουν σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης.

«[Το σχολείο] Με ενδιέφερε! Πάντα με ενδιέφερε! [...] Εγώ από παιδί ήθελα να σπουδάσω, από παιδί. Δεν είχαν λεφτά να με σπουδάσουν οι γονείς μου. Και μου έχει μείνει, πώς να στο πω; [...] Να κάνω κάτι για μένα! Να πω ότι έκανα κάτι ΓΙΑ ΜΕΝΑ! Όχι μόνο για τους άλλους». (Σ.5)

«Να βρω μια δουλειά πιο εύκολη, να μην είμαι τσομπάνος συνέχεια στη ζωή μου. Να ανοίγω κι εγώ μια δουλειά, να έχω κάτι, ένα δίπλωμα, που να λέει ότι ο άνθρωπος είναι χαρά, ξέρει αυτό, ξέρει αυτό». (Σ.3)

«Δε γράφτηκα μόνο και μόνο για να πάρω το χαρτί. Αν όλα πάνε καλά, θέλω να συνεχίσω, κι άλλο [...] για Λύκειο». (Σ.1)

Μάλιστα, όταν οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν μόνο ένα λόγο που τους ώθησε να εγγραφούν στο ΣΔΕ, η κάλυψη των μαθησιακών αναγκών και η βελτίωση των επαγγελματικών τους προοπτικών ήταν το σημαντικότερο κίνητρο για τους περισσότερους. Ανεξάρτητα από τα κίνητρά τους, όμως, αξίζει να αναφερθεί ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων βλέπει θετικά την περαιτέρω συνέχιση των σπουδών τους, ενώ για κάποιους η απόφαση ήταν ήδη ειλημμένη, θα πάνε.

«Ότι, τώρα, που πηγαίνω σχολείο, αισθάνομαι ότι σα να έχω συμπληρώσει κάτι, το οποίο μου έλειπε τόσα χρόνια. Είναι μια επιθυμία που μου... [...] αλλά είναι καθαρά για μένα, για να νιώθω εγώ καλύτερα! Αυτός είναι ο λόγος που το έκανα. Και νιώθω καλύτερα!». (Σ.17)

«Και μου έλεγε [ο Προϊστάμενος στη δουλειά], συνέχεια, ξέρω γω, “Να πας να γραφτείς σε μια σχολή, εγώ σε 2 - 3 χρόνια θα βγω στη σύνταξη, τουλάχιστον να αφήσω κάποιον στη θέση μου. Κάποιον που να αξίζει τη θέση αυτή. Αλλά πρέπει να πάρεις ένα πτυχίο Ηλεκτρολόγου, πρέπει να γραφτείς και σε μια σχολή, να τελειώσεις σε 2 χρόνια που είναι το ΣΔΕ και άλλα 3 χρόνια που θα είναι, κάτω, στο Λύκειο”. [...] Για να συνεχίσουμε, να πάρω το απολυτήριο από το ΣΔΕ και να συνεχίσω παραπέρα!». (Σ.16)

«Το πιο σημαντικό είναι ότι θέλω να προχωρήσω! Θέλω να πάω Λύκειο! Ίσως και ΙΕΚ μετά! Γιατί όχι;». (Σ.13)

3.3 Εμπόδια συμμετοχής, παρακολούθησης και μαθησιακής διαδικασίας

Ωστόσο, σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν την αντιμετώπιση εμποδίων, πριν την εγγραφή τους ή/και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Οικογενειακοί ή/και επαγγελματικοί λόγοι, καθώς και η βίωση αρνητικών συναισθημάτων αναφορικά με τις γνώσεις/ικανότητές τους παρεμπόδισαν την εγγραφή αρκετών εκπαιδευόμενων στο ΣΔΕ, για κάποιους ήταν η έλλειψη πληροφόρησης για την ύπαρξη του εν λόγω θεσμού, ενώ κάποιοι αναφέρουν ότι δεν αντιμετώπισαν κάποιο κώλυμα.

«Μετά, όταν γέννησα τον γιο μου, άρχισα να σκέφτομαι άλλα πράγματα. Αλλά είχα τον γιο μου. Δεν είχα κανέναν δίπλα μου, πεθερά, μαμά, θεία, κάποιος να κρατήσει τον γιο μου. Οπότε, πώς να πάω; Να πάω πού; [...] Έπρεπε και να δουλέψω, και να πάω σχολείο, και με το μωρό, και πώς θα γίνει; Δε γινότανε! [...] Τώρα που μεγάλωσε και μπορεί και μόνος του να κάνει κάποια πράγματα [...] Ε, τώρα λέω “Τέλος, η μαμά θα πάει σχολείο!”». (Σ.13)

«Υπήρχε, ότι, η εμπιστοσύνη στον εαυτό μου. Ότι δεν ξέρω αν θα μπορέσω να τα αντεπεξέλθω, πως θα είναι, πως θα με βλέπουν, γενικά, που είμαι μεγάλος και πάω σχολείο. Δεν ξέρω, διάφορα, έτσι, τέτοια πράγματα στο μυαλό. [...] Δεν ένιωθα πολύ έτοιμος, ενώ το ήθελα πάρα πολύ, αλλά δεν ένιωθα έτοιμος». (Σ.15)

«Να το ξέραμε πιο μπροστά! Γιατί απ’ ότι έχουμε μάθει το Σχολείο Δεύτερη Ευκαιρία είναι χρόνια, δεν είναι τώρα τα τελευταία 2 χρόνια. [...] Άμα το ξέραμε πιο μπροστά, εννοείται ότι θα πήγαινα ΠΟΛΥ ΠΙΟ ΜΠΡΟΣΤΑ!». (Σ. 18)

Αναφορικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, τα οποία αφενός δυσκολεύουν την παρακολούθηση του προγράμματος, και αφετέρου δυσχεραίνουν τη μαθησιακή τους διαδικασία, κατά κύριο λόγο, για το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευόμενων οφείλονται στην επιβεβλημένη εξ αποστάσεως λειτουργία των ΣΔΕ. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, οι μη επαρκείς ψηφιακές δεξιότητες, η έλλειψη κατ’ ιδίαν επαφής με τον εκπαιδευτή, η έλλειψη συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή ησυχίας εντός της οικίας, και η αίσθηση μειωμένων μαθησιακών οφελών εξαιτίας της διακοπής των εκπαιδευτικών εκδρομών ή δραστηριοτήτων είναι μερικά από τα εμπόδια που αναφέρουν οι εκπαιδευόμενοι.

«Ε, είχαμε πρόβλημα που, τα εμπόδια που είχαμε με το internet, που δε μπορούσαμε να μπούμε στην αρχή, δε μπορούσαμε να μπούμε καθημερινά, και τώρα συνδέσαμε internet, έχουμε internet στο σπίτι, και μπαίνουμε καθημερινά». (Σ.1)

«Μετά θέμα του Covid που σταματήσαμε, όλα διαλυθήκαν. [...] Εμένα μ’ αρέσει το να κάνω στο σχολείο μάθημα. Έτσι, άσε που δυσκολεύομαι κιόλας με τα computer, με αυτά. Δεν μπορώ να τα στέλνω. Να στέλνω email, και το ένα και το άλλο. Έπρεπε να πάρω το ένα το παιδί, να τα κάνω εγώ, να τα στέλνει αυτή, τα παιδιά γκρινιάζουν». (Σ.5)

«Τώρα, μέσω internet, είσαι υποχρεωμένος να διαβάσεις όλο το μάθημα, που πολλά παιδιά που δουλεύανε, δεν το κάνανε, αλλά είσαι υποχρεωμένος να διαβάσεις όλο το μάθημα και να βγάλεις το συμπέρασμα. Ενώ άμα είσαι στην τάξη, θα σου εξηγεί ο δάσκαλος, θα πάρεις από εκεί το νόημα, τα βασικά, να σας πω». (Σ.6)

«Δε θέλω να το συζητήσω το τι γίνεται και με τα παιδιά και με τον υπολογιστή στο σπίτι! Γιατί κάνουμε όλοι μάθημα! [...] Και όλοι στο σπίτι, και εγώ, και Αγγλικά η μεγάλη. Ένας

πανικός γίνεται [...] Είναι τα παιδιά, εντάξει, το ένα από πάνω, το άλλο σκαρφαλώνει, το άλλο μιλάει, λίγο δεν ακούω την κυρία [...]. (Σ.2)

Ωστόσο, όταν επετράπη η δια ζώσης λειτουργία των ΣΔΕ για κάποιους εκπαιδευόμενους, η οικογενειακή ή/και επαγγελματική κατάστασή τους, καθώς και η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων ή/και η έλλειψη απαιτούμενων γνώσεων αποτέλεσαν εμπόδια στη μαθησιακή τους διαδικασία.

«Αυτό που μας δυσκολεύει όλους, εκεί πέρα, καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλον, είναι ότι παλεύουμε με το χρόνο, έτσι; Έχουμε μια πίεση χρόνου, αυτό είναι μόνο [...] Ότι κάνουμε στη δουλειά, το κάνουμε με περισσότερη βιασύνη, να προλάβουμε [...] Το ωράριο του σχολείου [...] Οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι πολλές. Μάλιστα, αναγκάζομαστε, αναγκάζομαι, εγώ προσωπικά, κάποιες ώρες να αποχωρήσω από το μάθημα, για να καλύψω κάποιες ανάγκες της οικογένειας». (Σ.17)

«Αυτό, που θέλω να μιλήσω και στο μάθημα. Θέλω να μιλήσω, και δε μιλάω. Ντρέπομαι (γέλιο). Ντρέπομαι να πω, δηλαδή να μιλήσω, γιατί λέω “Ας τα μιλήσει κάποιος, για να καταλάβω κι εγώ”. [...] Αυτό με δυσκολεύει λίγο... που δε μιλάω (γέλιο)». (Σ.9)

3.4 Αντιλήψεις εκπαιδευομένων για το μαθησιακό περιβάλλον των ΣΔΕ

Εντούτοις, παρά την αντιμετώπιση ποικίλων εμποδίων, το σύνολο των εκπαιδευομένων φαίνεται να έχει θετικές προσλαμβάνουσες από το μαθησιακό περιβάλλον των ΣΔΕ. Αναφορικά με τον φυσικό περιβάλλοντα χώρο, δε φαίνεται να υπάρχει κάτι που να τους δυσαρεστεί, αν και κάποιοι θα ήθελαν να είναι διαφορετικά διαμορφωμένος, ώστε να προσφέρει μεγαλύτερη άνεση.

«Ε, εντάξει, τώρα παιδιά, για να πούμε και την αλήθεια, τώρα, όταν είσαι κουρασμένος, πτώμα όλη την ημέρα, έτσι, και πρέπει, όμως, να πας και σχολείο, εντάξει δεν είναι το ίδιο, αντί να κάτσω στην πολυθρόνα μου, όσο και να κάτσω στην καρέκλα του σχολείου, που είναι ένα ξύλο, έτσι; Ε δεν είναι το ίδιο, τώρα, να κάθομαι ξύλο ή να κάτσω στην πολυθρόνα μου. Δε θα μας έχουν όμως και με πολυθρόνες εκεί (γέλιο)!». (Σ.18)

«Εντάξει, τώρα, κοίταξε, εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε να ήταν διαφορετικός ο χώρος. Σε γενικές γραμμές είναι καλά. Είναι και από καθαριότητα, από όλα αυτά, είναι εντάξει. Απλά, δεν ξέρω, θεωρώ ότι θα έπρεπε να ήταν διαφορετικός ο χώρος. Όχι... δηλαδή κάτι σαν αίθουσα, όχι σαν τάξη. [...] Θα μπορούσε να ήταν ένας χώρος, αντί, π.χ. να είμαστε σε κάθε τάξη από 6-7 άτομα, να υπήρχε μια αίθουσα, που να είχε περισσότερο κόσμο μέσα... να μην υπήρχαν... ίσως να μην υπήρχαν και τα θρανία, δεν ξέρω. Να ήταν λίγο διαφορετικό! Σαν αίθουσα συνεδριάσεων. Να ήταν κάπως διαφορετικό!». (Σ.15)

Όσον αφορά τη ψυχοκοινωνική διάσταση αυτού, εξαίρουν τους εκπαιδευτές, το έργο τους και την υποστήριξη που έλαβαν από αυτούς, τόσο στην εξ αποστάσεως όσο και στη δια ζώσης λειτουργία των ΣΔΕ, ενώ φαίνεται ότι οι σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών, εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, διέπονται από αμοιβαίο σεβασμό, κατανόηση και υποστήριξη, αν και για ορισμένους αυτό δεν ισχύει, καθώς αναφέρουν ότι δεν έχουν προλάβει να αναπτύξουν ιδιαίτερες σχέσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους λόγω της εξ αποστάσεως λειτουργίας.

«[...] γιατί είναι και το περιβάλλον, που μας βοηθάνε και οι δάσκαλοι πάρα πολύ. Γιατί άμα δεν έχεις στήριγμα, και βοήθεια και συμπεριφορά καλή, που να έχεις το θάρρος να μπορείς να πας σχολείο, αν δεν είσαι σε καλό περιβάλλον, δεν μπορείς να πας, νιώθεις μειονεκτικά. Αλλά αυτό δεν το νιώσαμε εμείς. Και λέω “Ωραία, προχωράμε. Αφού είναι όλα καλά, μας συμπεριφέρονται καλά, οπότε πάμε!”». (Σ.6)

«Οι καθηγητές είναι πάρα πολύ... και βοηθάνε πάρα πολύ, και άμα δεν καταλαβαίνεις κάτι, στο ξαναεξηγεί. Το ρωτάς, στο ξαναεξηγεί. Είναι πάρα πολύ... είναι πολύ καλοί! Εξυπηρετούν. Δηλαδή, αν εγώ κάτι δεν κατάλαβα, και τους στέλνω ένα, και τους έστειλα ένα email, κάτι τέτοιο, πάντα έπαιρνα απάντηση, πάντα... να μου το εξηγήσουν, να μου το...». (Σ.10)

Ωστόσο, η πλειονότητα δηλώνει αρκετά ικανοποιημένη από την ευρύτερη οργάνωση του προγράμματος των ΣΔΕ και των γνωστικών αντικειμένων που παρέχουν, αν και κάποιοι δηλώνουν ότι επιθυμούν να παρέχονται περισσότερα. Τα ανωτέρω αντανακλώνται και στις απαντήσεις των εκπαιδευομένων αναφορικά με τη συνολική εμπειρία που αποκόμισαν από τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ, με αρκετούς να συστήνουν ανεπιφύλακτα και σε άλλους ανθρώπους να εγγραφούν σε αυτά, ενώ αξιολογούμενες είναι κάποιες προτάσεις για βελτίωση των ΣΔΕ από ορισμένους, κυρίως με την επέκταση του ωραρίου λειτουργίας, καθώς και την επέκταση του θεσμού σε επίπεδο Λυκείου.

«Εγώ θα τους έλεγα και τους άλλους, που είναι μετανάστες, να κάνουν... όχι μόνον οι μετανάστες, όλοι αυτοί που δεν έχουν τελειώσει το Γυμνάσιο, είναι μεγάλη απόφαση, δηλαδή, να πάρουν μια απόφαση, δηλαδή, να κάνεις... να πας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας... είναι μεγάλη τέτοια βοήθεια!». (Σ.4)

«Ε, συνολική εμπειρία... μακάρι να γραφτούν όλοι που έχουν χάσει την ευκαιρία!!! Να δούνε τι ωραίο συναίσθημα είναι... πρώτη μέρα στο σχολείο! [...] Πραγματικά, είναι μεγάλη υπόθεση, δηλαδή, να σου δίνεται αυτή η ευκαιρία! Να είσαι μεγάλος, και να πραγματοποιείς ένα χαμένο όνειρο! Δηλαδή, γιατί χωρίς εκπαίδευση, χωρίς σχολείο, αισθάνεσαι ντροπή! Παντού! Τώρα γιατί να αισθάνεσαι ντροπή; Πηγαίνεις! Μαθαίνεις! Και όπου βγει! Αλλά κάτι καλό θα βγει! Σίγουρα θα βγει! Δεν μπορεί! Θα βγει κάτι καλό! Αργά ή γρήγορα! Έστω και ψυχική ικανοποίηση, κι αυτό είναι ένα level παραπάνω! Σε ανεβάζει! Άρα, πάλι, κάτι καλό θα βγει!». (Σ.13)

«Έχω πει ότι το ίδιο το σχολείο θα μπορούσε να γίνει και Λύκειο ΣΔΕ. Άμα υπήρχε επιλογή, ας πούμε. Θα μπορούσε να έχει... και θα είχε πολύ καλά αποτελέσματα, και θα είχε πολύ πιο πολύ κόσμο από το οποιοδήποτε άλλο νυχτερινό, ας πούμε, Λύκειο!». (Σ.15)

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως σκοπό να καταγράψει τις εμπειρίες των ενήλικων μεταναστών που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, και συγκεκριμένα σε εκείνα που λειτουργούν στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας, αναφορικά με τα κίνητρα που τους ώθησαν να εγγραφούν σε αυτά, τα εμπόδια που συνάντησαν πριν τη συμμετοχή τους ή/και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, καθώς και τις προσλαμβάνουσες που έχουν από το μαθησιακό περιβάλλον των ΣΔΕ.

Παρά το γεγονός ότι σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευομένων διαμένει στη χώρα για πάνω από 20 έτη, οι περισσότεροι ενημερώθηκαν για την ύπαρξη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας εντός της τελευταίας πενταετίας. Μάλιστα, η ενημέρωσή τους προήλθε, όχι από κάποιο οργανωμένο σχέδιο πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης ευπαθών ομάδων του πληθυσμού από πλευράς Πολιτείας, αλλά κατά βάση, από άτομα του οικογενειακού ή/και φιλικού τους περιβάλλοντος, γεγονός που παρατηρείται και σε άλλες μελέτες σχετικές με τα ΣΔΕ ανά την ελληνική επικράτεια (Μπούρδας κ. ά., 2017· Ταρατόρη, 2008). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη σημαντικότητα των κοινωνικών δικτύων για τις μεταναστευτικές ομάδες, καθώς μέσω αυτών δύναται να ενημερωθούν και να αποκτήσουν ή/και να βελτιώσουν την πρόσβασή τους σε παρεχόμενες υπηρεσίες, πόρους και κοινωνικά αγαθά (Stewart et al., 2008). Ωστόσο, η έλλειψη πληροφόρησης των κοινωνικών ομάδων για τον θεσμό των ΣΔΕ, αφενός καταστρατηγεί την Υπουργική Απόφαση (5953/2014) αναφορικά με την

ευαισθητοποιήσή τους και, αφετέρου, εγείρει ζητήματα για το κατά πόσο οι εκάστοτε δαπανηρές¹ εκστρατείες ενημέρωσης και προβολής του εν λόγω θεσμού, οι οποίες διενεργούνται από τον αρμόδιο φορέα διαχείρισης, κρίνονται αποτελεσματικές ως προς την προσέλκυση εκείνων των πληθυσμιακών ομάδων που διαθέτουν ελλιπή εκπαίδευση και είτε βρίσκονται στο κοινωνικό περιθώριο, είτε κινδυνεύουν να αποκλειστούν. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι τα ΣΔΕ, ως θεσμός, χρήζουν αποτελεσματικότερης προβολής και προώθησης, ώστε να καταφέρουν να προσεγγίσουν, όσους βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και χρειάζονται περισσότερο την εκπαίδευση.

Αναφορικά με την απόφαση των εκπαιδευόμενων να εγγραφούν στα ΣΔΕ, για ορισμένους από αυτούς ήταν άμεση, ενώ για κάποιους έπρεπε να περάσει ένα εύλογο χρονικό διάστημα για να το καταφέρουν. Ωστόσο, και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευόμενων, φαίνεται να ήλθαν αντιμέτωποι με κάποιες δυσκολίες προτού συμμετάσχουν στα ΣΔΕ, γεγονός το οποίο αποτελεί σύνηθες φαινόμενο, όταν οι ενήλικοι αποφασίζουν να εγγραφούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ανέδειξαν τις οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευόμενων ή τον συνδυασμό αυτών ως ένα από τα βασικά εμπόδια συμμετοχής τους στο ΣΔΕ, γεγονός το οποίο δύναται να εξηγηθεί από το ότι τα περισσότερα μέλη του δείγματος είναι αφενός έγγαμοι, με ανήλικα, κυρίως, παιδιά, και αφετέρου εργαζόμενοι πλήρους απασχόλησης, και ως εκ τούτου είναι πιθανό να έχουν περιορισμένο ελεύθερο χρόνο, εξαιτίας των ρόλων που έχουν αναλάβει στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, για κάποιους εκπαιδευόμενους αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα, ως προς τη συμμετοχή τους στο ΣΔΕ, το αίσθημα φόβου που ένιωθαν αναφορικά με το αν θα καταφέρουν να αντεπεξέλθουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε συνδυασμό με τον φόβο για την ηλικία τους ή/και τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Οι λόγοι αυτοί εμπίπτουν στα προδιαθετικά εμπόδια στην κατά Cross κατηγοριοποίηση. Για μια μερίδα εκπαιδευόμενων η έλλειψη πληροφόρησης για τον θεσμό των ΣΔΕ οφείλεται στην καθυστερημένη συμμετοχή τους σε αυτά.

Ωστόσο, τα εμπόδια αυτά, αν και ανασταλτικά, δε φαίνεται να ήταν ικανά να αποτρέψουν τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στα κίνητρα του καθενός που τον οδήγησαν σε αυτή του την απόφαση, η ύπαρξη των οποίων θεωρούνται ακρογωνιαίος λίθος στην επίτευξη της διά βίου μάθησης (Commission of the European Communities, 2000· Rogers, 1999). Εν προκειμένω, τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να εγγραφούν στα ΣΔΕ δεν αποκλίνουν από τα όσα απαντώνται στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Beder & Valentine, 1990· Boeren et al., 2012· Dæhlen & Ure, 2009· Digaletou & Moustakas, 2019· Καραλής, 2020· Μπούρδα κ.ά., 2017). Ειδικότερα, αυτά σχετίζονται αφενός με τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας και την απόκτηση νέων γνώσεων, εν γένει, στοιχεία που αναμένεται να συνδράμουν στην ενίσχυση της εικόνας του εαυτού τους, τόσο απέναντι στους ίδιους όσο και απέναντι στους άλλους, και, αφετέρου, με το απολυτήριο Γυμνασίου που παρέχει το ΣΔΕ, το οποίο τους είναι απαραίτητο στην εργασία τους ή επειδή απλά προσδοκούν ότι η απόκτησή του θα συμβάλει στη βελτίωση των επαγγελματικών τους προοπτικών, ενώ για κάποιους αποτελεί το μέσο για τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ διακατέχονται τόσο από εσωτερικά κίνητρα όσο και από εξωτερικά, γεγονός που αντιβαίνει τα όσα υποστηρίζει ο Desjardins (2020), ότι τα εσωτερικά κίνητρα ενυπάρχουν, κυρίως, μεταξύ των ενηλίκων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες του παρόντος δείγματος αναφέρουν ότι το μέγιστο εκπαίδευσης, που είχαν λάβει κατά τη σχολική ηλικία, ήταν επιπέδου υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

¹ https://www.inedivim.gr/sites/default/files/announcements-proclamations-publicity/files/apologimos_inedivim_2020.pdf

Αξιοσημείωτη είναι και η επιθυμία της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευομένων να συνεχίσει την εκπαιδευτική της πορεία και σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, γεγονός που συνάδει με την άποψη της Cross (1978) ότι όσο περισσότερη εκπαίδευση λαμβάνει κάποιος, τόσο περισσότερο εθίζεται και θέλει επιπλέον. Βέβαια, δεν αναφέρουν αν η επιθυμία τους αυτή σχετίζεται με μια δική τους εσωτερική ανάγκη ή εξωτερικοί παράγοντες ευθύνονται για αυτό, αλλά, όπως πολύ ορθά το έθεσε η Rogers (2001), σημασία έχει να διακατέχονται οι ενήλικοι από κίνητρα, είτε αυτά είναι εσωτερικά, είτε είναι εξωτερικά, ώστε να συμμετέχουν στην εκπαίδευση και να μαθαίνουν.

Ωστόσο, όπως έχει τονιστεί, πολλάκις από θεωρητικούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αλλά και στην παρούσα μελέτη, η φοίτηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα δεν είναι απρόσκοπτη για τους ενήλικους, καθώς τα εμπόδια αποτελούν ένα από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, σύμφωνα με τον Κόκκο (2008), με τα μέλη του δείγματος να αναφέρουν πληθώρα εμποδίων, τόσο αναφορικά με την παρακολούθηση του προγράμματος όσο και μαθησιακά.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, το ξέσπασμα της υγειονομικής κρίσης του κορωνοϊού ευθύνεται για την πλειονότητα των εμποδίων, με τα οποία βρέθηκαν αντιμέτωποι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα ΣΔΕ, το σχολικό έτος 2020-2021, καθώς οδήγησε στην επιβεβλημένη εξ αποστάσεως λειτουργία τους, και οι συνέπειές της έγιναν αντιληπτές από τους εκπαιδευόμενους τόσο σε ζητήματα σχετικά με την παρακολούθηση του προγράμματος των ΣΔΕ, όσο και σε ζητήματα που άπτονται της μαθησιακής τους διαδικασίας.

Η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, όπως είναι η πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή/και η σύνδεση στο διαδίκτυο, και οι μειωμένες ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευομένων, η ύπαρξη τεχνικών προβλημάτων, οι οικογενειακές ή/και επαγγελματικές υποχρεώσεις και η έλλειψη χρόνου ήταν μεταξύ των εμποδίων παρακολούθησης του προγράμματος που ανέκυψαν εξαιτίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εμπόδια τα οποία εντοπίζονται στη βιβλιογραφία αναφορικά με αυτής της μορφής εκπαίδευση (Carlsen et al., 2016· Σωτηρίου & Τσάρπα, 2021).

Οι οικογενειακές ή/και επαγγελματικές υποχρεώσεις, ωστόσο, φαίνεται να επίδρασαν και στη μαθησιακή διαδικασία των εκπαιδευομένων, καθώς συνέβαλαν στην έλλειψη συγκέντρωσης στη διάρκεια του μαθήματος. Επιπρόσθετες αρνητικές επιπτώσεις στην ενήλικη μάθηση των εκπαιδευόμενων φαίνεται να είχε η μη άμεση πρόσβαση στον εκπαιδευτή για την επίλυση των αποριών και το γεγονός ότι ήταν υποχρεωμένοι να συλλάβουν το νόημα του εκπαιδευτικού υλικού χωρίς την υποστήριξή του. Αυτά αποτέλεσαν σοβαρά ζητήματα για τους συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη, τα οποία συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία (Galusha, 1997· Oliveira et al., 2018· Πρόκου, 2020· Τζώτζου, 2014).

Εντούτοις, κάποια από τα προαναφερθέντα εμπόδια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξακολουθούν να ισχύουν για ορισμένους εκπαιδευόμενους και κατά τη δια ζώσης λειτουργία των ΣΔΕ, εμπόδια τα οποία είναι συναφή με τα όσα συναντώνται στη σχετική βιβλιογραφία (Cross, 1980· Κόκκος, 2008· Rogers, 1999). Η δυσκολία παρακολούθησης του μαθήματος για τα μέλη του δείγματος οφείλεται κατά κύριο λόγο σε καταστασιακά εμπόδια, όπως είναι οι ευρύτερες οικογενειακές ή/και επαγγελματικές υποχρεώσεις τους, και όχι σε προδιαθετικά, όπως ανέδειξαν οι συμμετέχοντες στη μελέτη των Baharudin et al. (2013), ενώ τροχοπέδη στη μαθησιακή τους διαδικασία είναι ένας συγκερασμός καταστασιακών και προδιαθετικών εμποδίων, με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις, την έλλειψη απαιτούμενων γνώσεων και τα αρνητικά συναισθήματα που απορρέουν από αυτή να αναφέρονται από αρκετούς εκπαιδευόμενους.

Παρ' όλα αυτά, ορισμένοι από τους μαθησιακούς φραγμούς δύναται να αμβλυθούν με τη δημιουργία ενός πρόσφορου περιβάλλοντος, εντός του οποίου θα συντελείται η ενήλικη μάθηση,

ιδίως όταν οι εκπαιδευόμενοι το αντιλαμβάνονται θετικά και ως πηγή άντλησης ικανοποίησης. Πράγματι, για τους εκπαιδευόμενους της παρούσας μελέτης, οι προσλαμβάνουσες που έχουν από το μαθησιακό περιβάλλον των ΣΔΕ φαίνεται να είναι ιδιαίτερος θετικές, κυρίως εξαιτίας των εκπαιδευτών, όπως έχει αναφερθεί και σε παρόμοιες μελέτες (Jimoyiannis & Gravanis, 2011· Μπούρδας κ. ά., 2017· Μυστακίδου, 2015), οι οποίοι συνέβαλλαν στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, διαπνεόμενο από σεβασμό, με τους συμμετέχοντες να αναφέρουν ότι δε βίωσαν δυσάρεστα συναισθήματα ή αρνητικές συμπεριφορές προς το πρόσωπό τους. Τα ανωτέρω ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτές είναι σε θέση να διαχειριστούν ετερογενείς ομάδες εκπαιδευόμενων, ειδικά όταν συμπεριλαμβάνονται άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού, όπως είναι και οι συμμετέχοντες μετανάστες του δείγματος, ικανότητα απαραίτητη για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων (Τσιμπουκλή, 2008). Ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν ότι, κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτές με τους Διευθυντές έπραξαν τα δέοντα, για να μη διαταραχθεί η μαθησιακή τους διαδικασία, γεγονός που αντανάκλαται στο ότι εξαίρουν το έργο τους και την υποστήριξη που έλαβαν από αυτούς, ιδίως εκείνη την περίοδο· εύρημα που αναφέρεται και στη μελέτη των Σωτηρίου και Τσάρπα (2021).

Αναφορικά με τον φυσικό περιβάλλοντα χώρο, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ικανοποιημένοι, χωρίς κάποιο στοιχείο αυτού να τους ενοχλεί ιδιαίτερα, αν και για κάποιους από αυτούς ο χώρος θα έπρεπε να είναι διαφορετικά διαμορφωμένος, ενώ και οι καρέκλες αποτελούν ένα ζήτημα άνεσης, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γεγονός που αντιβαίνει στα όσα αναφέρουν οι Knowles et al. (2005) για το φυσικό περιβάλλοντα χώρο και την άνεση που πρέπει να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους.

Από τα λεγόμενα του συνόλου των εκπαιδευόμενων καθίσταται σαφές ότι η συνολική εμπειρία που έχουν αποκομίσει από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι εξαιρετική, γεγονός που αποτυπώνεται και στις αναφορές κάποιων εκπαιδευόμενων ότι θα σύστηναν ανεπιφύλακτα και σε άλλους που δεν έχουν ολοκληρώσει την κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) να το πράξουν, είτε είναι μετανάστες είτε όχι, καθώς και στην πρόταση ενός εκπαιδευόμενου να επεκταθεί ο θεσμός και σε επίπεδο Λυκείου, ευρήματα τα οποία απαντώνται και στη μελέτη της Ταρατόρη και των συνεργατών της (2008).

Συνοψίζοντας, διαφαίνεται ότι αρκετά από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δεν αποκλίνουν από εκείνα παλαιότερων ερευνών, ωστόσο, ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που αναδείχθηκαν φαίνεται να είναι τα ποικίλα εμπόδια με τα οποία βρέθηκαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ, τα οποία, κατά βάση, οφείλονται στην επιβεβλημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω της υγειονομικής κρίσης. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους αρμόδιους φορείς και να προβλεφθεί μια καταλληλότερη λύση για τη λειτουργία των ΣΔΕ, σε περίπτωση που παραστεί αντίστοιχη ανάγκη στο μέλλον, ώστε να μη διαταραχθεί η συμμετοχή και η φοίτηση των εκπαιδευόμενων σε αυτά. Ωστόσο, παρά τα όποια εμπόδια, οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να κρίνουν θετικά την εμπειρία τους από τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ, με ορισμένους εξ αυτών να προτείνουν ενδιαφέρουσες βελτιωτικές αλλαγές, οι οποίες θα πρέπει να συνυπολογιστούν κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος των ΣΔΕ από τους αρμόδιους φορείς, ώστε να γίνει ακόμα πιο πρόσφορη η εμπειρία τους.

Άδειες

Η παρούσα έρευνα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας διεξήχθη έπειτα από έγκριση της Διεύθυνσης Διά Βίου Μάθησης της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας, με Αριθμό Πρωτοκόλλου: Κ1/47513.

Ευχαριστίες

Η εν λόγω μελέτη δε θα μπορούσε να έχει διεξαχθεί χωρίς την υποστήριξη των Διευθυντών των τεσσάρων ΣΔΕ, των οποίων οι εκπαιδευόμενοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι χωρίς τη συμβολή των 18 συμμετεχόντων του δείγματος, οι οποίοι δέχθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα, παραχωρώντας συνέντευξη, η παρούσα μελέτη θα ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί, και συνεπώς τους ευχαριστούμε όλους θερμά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (in press). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Sage.
- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191. Doi: <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Aldridge, J. (2012). Working with vulnerable groups in social research: Dilemmas by default and design. *Qualitative Research*, 14(1), 112–130. doi: [10.1177/1468794112455041](https://doi.org/10.1177/1468794112455041)
- Aljohani, O. H., & Alajlan, S. M. (2020). Motivating adult learners to learn at adult education schools in Saudi Arabia. *Adult Learning*, 31(4), 150-160.
- Almohamed, A., & Vyas, D. (2016). Vulnerability of displacement. In *Proceedings of the 28th Australian Conference on Computer-Human Interaction*, November 29 – December 2 2016 (pp. 125-134). Association for Computing Machinery doi: [10.1145/3010915.3010948](https://doi.org/10.1145/3010915.3010948)
- Ayres, L. (2008). Semi-structured interview. In L. M. Given (Eds.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vols. 1-0, p. 811). SAGE Publications, Inc. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963909.n420>
- Baharudin, S. N. A., Murad, M., & Mat, N. H. H. (2013). Challenges of adult learners: A case study of full-time postgraduates students. *Procedia-social and behavioral sciences*, 90, 772-781.
- Beder, H., & Valentine, T. (1987). *Iowa's basic education students: Descriptive profiles based on motivation, cognitive ability, and socio-demographic variables*. University of Iowa: Department of Education.
- Beder, H. W., & Valentine, T. (1990). Motivational profiles of adult basic education students. *Adult Education Quarterly*, 40(2), 78-94. doi: [10.1177/0001848190040002002](https://doi.org/10.1177/0001848190040002002)
- Bergman, M., Gross, J. P. K., Berry, M., & Shuck, B. (2014). If life happened but a degree didn't: Examining factors that impact adult student persistence. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(2), 90-101. doi: [10.1080/07377363.2014.915445](https://doi.org/10.1080/07377363.2014.915445)
- Boeren, E. (2019). Foreign-born adults' participation in educational activities: Evidence from Europe. *European Education*, 51(2), 127-146.
- Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I., & Baert, H. (2012). Why do adults learn? Developing a motivational typology across 12 European countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 247-269.
- Brule, N. & Eckstein, J. J. (2018). Vulnerable Groups. In M. Allen (Eds), *The SAGE encyclopedia of communication research methods* (pp. 1871 – 1874). SAGE Publications, Inc. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781483381411.n673>

- Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.
- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C., & Owusu-Boampong, A. (2016). *Closing the gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Commission of the European Communities (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Commission of the European Communities.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ίων/Έλλην.
- Cross, P. K. (1978). *The missing link: Connecting adult learners to learning resources*. College Entrance Examination Board.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey – Bass Publishers.
- Custodio, B., & O'Loughlin, J. B. (2017). *Students with interrupted formal education: Bridging where they are and what they need*. Corwin Press.
- Dæhlen, M., & Ure, O. B. (2009). Low-skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners? *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), 661-674.
- Darkenwald, G. G., & Gavin, W. J. (1987). Dropout as a function of discrepancies between expectations and actual experiences of the classroom social environment. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 152-163.
- Desjardins, R. (2020), "PIAAC Thematic Review on Adult Learning", *OECD Education Working Papers*, No. 223, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/864d2484-en>
- Digaletou, D., & Moustakas, L. (2019). Adult learners' views regarding lifelong learning and the participatory educational techniques use: The case of second chance schools in Greece. *International Journal of Development Research*, 9(03), 26781-26785.
- Djundeva, M., & Ellwardt, L. (2020). Social support networks and loneliness of Polish migrants in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(7), 1281–1300. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2019.1597691>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583-590.
- Frey, J. H. (2004). Open – ended questions. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Futing – Liao (Eds.), *The SAGE encyclopedia of social science research methods* (Vols. 1-0, p. 767). Sage Publications, Inc. doi: [10.4135/9781412950589](https://doi.org/10.4135/9781412950589)
- Galusha, J.M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology Journal*, 5(3), 6-14.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Gutenberg.

- Gu, C. J. (2019). Interviewing immigrants and refugees: Reflexive engagement with research subjects. In: S. J. Gold and S. J. Nawyn (Eds.), *The Routledge International Handbook of Migration Studies* (2nd edition, pp. 565-581). Routledge.
- Hiemstra, R. (1991). Aspects of effective learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 50, 5-12. doi: [10.1002/ace.36719915003](https://doi.org/10.1002/ace.36719915003)
- Imel, S. (1995). *Inclusive adult learning environments*. ERIC Digest No.162.
- Jimoyiannis, A., & Gravani, M. (2011). Exploring adult digital literacy using learners' and educators' perceptions and experiences: The case of the second chance schools in Greece. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(1), 217-227.
- Kanakaris, V., & Pavlis - Korres, M. (2021). Investigating the Educational Needs of Elderly People Within the Scope of an Educational Program on the Use of Social Media Networks by Smartphones. In P. Ordóñez de Pablos, M. Lytras, & X. Zhang (Eds.), *IT and the Development of Digital Skills and Competences in Education* (pp. 100-121). IGI Global. doi: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4972-8.ch007>
- Khatri, R. (2016). Supporting adult learners with refugee experiences through English language instruction. *BC TEAL Journal*, 1(1), 82-91.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Elsevier.
- Lu, Y., & Gatua, M. W. (2014). Methodological considerations for qualitative research with immigrant populations: Lessons from two studies. *The Qualitative Report*, 19(30), 1-16. doi: [10.46743/2160-3715/2014.1035](https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1035)
- MacKeracher, D., Suart, T., & Potter, J. (2006). *State of the field report: Barriers to participation in adult learning*. Canadian Council on Learning.
- Madu, C. O., & Obiozor, O. R. (2012). Conducive learning environment: A panacea for effective learning among adult learners. *Nigerian journal of Research and Production (NIJOREP)*, 2(1), 112-119.
- McGregor, S. (2018a). Overview of research design and methods. In *Understanding and evaluating research: A critical guide* (pp. 207-226). SAGE Publications, Inc. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802656.n8>
- McGregor, S. (2018b). Reporting qualitative research methods. In *Understanding and evaluating research: A critical guide* (pp. 227-253). SAGE Publications, Inc. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802656.n9>
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263-269. doi: [10.1037/0022-0663.70.2.263](https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.2.263)
- Morgan, D. L. & Ravitch, S. M. (2018). Trustworthiness. In B. B. Frey (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (pp. 1729-1731). SAGE Publications, Inc. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/97815063261>
- Morris, A. (2015). The what and why of in-depth interviewing. In *A practical introduction to in-depth interviewing* (pp. 1-16). SAGE Publications Ltd. doi: <https://www.doi.org/10.4135/9781473921344>

- Moser, H. (2012). Opening Doors to Adult Education to Migrants. *Guidelines for working with Education Ambassadors. Grundtvig „Learning Community “.Interneto prieiga: <http://www.learningcommunity.eu>*
- Nápoles – Springer, A. M., & Stewart, A. L. (2006). Overview of qualitative methods in research with diverse populations: Making research reflect the population. *Medical care*, 44(11), 5-9. doi: [10.1097/01.mlr.0000245252.14302.f4](https://doi.org/10.1097/01.mlr.0000245252.14302.f4)
- OECD (2019). *Settling in 2018: Indicators of immigrant integration*. OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264307216-8-en>
- Ogbuanya, T.C., Attahiru, A., Momngu - Tiough, D., & Olubunmi – Obe, M. (2017). Influence of psychosocial environment on students' achievement in basic electricity in government technical colleges in Niger State, Nigeria. *Global Journal of Pure and Applied Mathematics*, 13(8), 4199-4221.
- Oliveira, M.M., Penedo, A.S., & Pereira, V.S. (2018). Distance education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 139-152.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Rogers, J. (2001). *Adults learning*. Open University Press.
- Sieber, J. E. (2004). Informed consent. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Futing – Liao (Eds), *The SAGE encyclopedia of social science research methods* (pp. 494-497). Sage Publications, Inc. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412950589.n430>
- Söhn, J. (2016). Back to school in a new country? The educational participation of adult immigrants in a life-course perspective. *Journal of International Migration and Integration*, 17(1), 193-214.
- Stewart, M., Anderson, J., Beiser, M., Mwakarimba, E., Neufeld, A., Simich, L., & Spitzer, D. (2008). Multicultural meanings of social support among immigrants and refugees. *International Migration*, 46(3), 123-159. doi: [10.1111/j.1468-2435.2008.00464.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2008.00464.x)
- Sweet, R. (1986). Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance Education*, 7(2), 201-213. doi: [10.1080/0158791860070204](https://doi.org/10.1080/0158791860070204)
- The APA Presidential Task Force on Immigration. (2013). Crossroads: The psychology of immigration in the new century. *Journal of Latina/o Psychology*, 1(3), 133-148. doi: <https://doi.org/10.1037/lat0000001>
- UNESCO (2019). *Education as healing: Addressing the trauma of displacement through social and emotional learning* (Policy Paper 38). Global Education Monitoring Report.
- UNESCO (2009). *Institute for Lifelong Learning (UIL). Global report on adult learning and education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Ελληνόγλωσσες

- Γαλάνης, Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35 (2), 268-277.
- Γκελαμέρης, Δ. Β. (2015). Πώς οι νέες διαδικτυακές τεχνολογίες διαμορφώνουν την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την*

- Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 11(1), 51-71. doi: <https://doi.org/10.12681/jode.9820>
- Γριβοπούλου, Α., Καρακατσάνη, Δ., Ρόμπολας, Π., Χατζής, Ι. (2021). Ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των ενήλικων εκπαιδευομένων εν μέσω πανδημίας: Η περίπτωση του ΣΔΕ Μεσολογγίου. *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 28-40.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (1995). *Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: Διδασκαλία και μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης*. Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ.
- Καραλής, Θ. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση (2011 -2019)*. ΙΝΕ – ΓΣΕΕ & ΙΜΕ – ΓΣΕ.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. ΕΑΠ.
- Κ.Υ.Α. Δ1α/Γ.Π.οικ.: 71342. Έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορωνοϊού COVID-19 στο σύνολο της Επικράτειας για το διάστημα από το Σάββατο 7 Νοεμβρίου 2020 έως και τη Δευτέρα 30 Νοεμβρίου 2020. ΦΕΚ 4899/Β/6-11-2020.
- Κ.Υ.Α. Δια/Γ.Π.οικ. 29922/2021. Έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορωνοϊού COVID-19 στο σύνολο της Επικράτειας για το διάστημα από την Παρασκευή, 14 Μαΐου 2021 και ώρα 6:00 έως και τη Δευτέρα, 24 Μαΐου 2021 και ώρα 6:00. ΦΕΚ 1944/Β/13-5-2021.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. *Νοσηλευτική* 46 (1), 236-246.
- Μπούρδας, Δ., Ντουσάκης, Ε., Κρεμμυδά, Σ., & Αποστολίδη, Κ. (2017). Διερευνητική καταγραφή των προσδοκιών των εκπαιδευομένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Χανίων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 40, 49-61.
- Μυστακίδου, Θ. (2015). Αποτελεσματικότητα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις εκπαιδευομένων ΣΔΕ Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 17. <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=928>
- Νόμος 4019/2011. Κοινωνική οικονομία και κοινωνική επιχειρηματικότητα και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ Α' 216/30.9.2011
- Παντελάκη, Α. (2014). Προλογικό σημείωμα. Στο Α. Αθανασίου, Α. Μπαλντούκας, & Ρ. Παναούρα, *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων: Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού* (σσ. 6-7). Πανεπιστήμιο Frederick.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Πρόκου, Ε. (2020). *Εκπαίδευση ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε καιρούς κρίσης* [αρχείο video]. Εισήγηση στο 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις- Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις, 3, 4 & 5 Ιουλίου

2020, Media Pedagogy Research Group, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
<https://www.youtube.com/watch?v=Lsl4CxQ74K8>

- Σωτηρίου, Χ. Χ., & Τσάρπα, Ι. (2021). *Η λειτουργία των δομών Διά Βίου Μάθησης και επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης την περίοδο της πανδημίας: Η περίπτωση των ΙΕΚ, ΣΔΕ και Σχολών ΟΑΕΔ*. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, (1), 502-511.
- Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Αλβανόπουλος, Γ., Καλπακίδου, Κ., Πεγιάδου, Κ., Τοπουζέλη, Φ., & Φράγκου, Τ. (2008). *Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Θεωρία – Έρευνα*. ΑΦΟΙ Κυριακίδη.
- Τζωτζου, Μ. Δ. (2014). Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και εμπόδια μάθησης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου πανελληνίου συνεδρίου της παιδαγωγικής εταιρείας Ελλάδος με θέμα "Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα"*, (Τόμος Α', σσ. 476-478).
- Τσιμπουκλή, Α. (2008). Η εκπαίδευση ειδικών ομάδων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή, *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Εκπαιδευτικές μέθοδοι - Ομάδα εκπαιδευόμενων* (σσ. 279-298). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων – Πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών: Διεργασία ομάδας – Εκπαίδευση και υποστήριξη κοινωνικά ευπαθών ομάδων*. ΙΔΕΚΕ. <https://docplayer.gr/29563814-Eiagogi-stin-ekpaideysi-ekpaideyton-enilikon-2i-didaktikienotita-ekpaideytiko-yliko.html>
- Τσιούμης, Κ. (2014). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 244- 260). Εκδόσεις Gutenberg.
- Υπουργική Απόφαση 5953/2014. Κανονισμός οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). ΦΕΚ 1861/Β/8-7-201
- Ψηφίδου, Ρ., Κυριακοπούλου, Α., & Κατσίκης, Ι. (2021). Εξ αποστάσεως επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κατά την πανδημία: Προσαρμογές και προκλήσεις για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές στην Ευρώπη. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις»* (σσ. 85 – 93). Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/on>