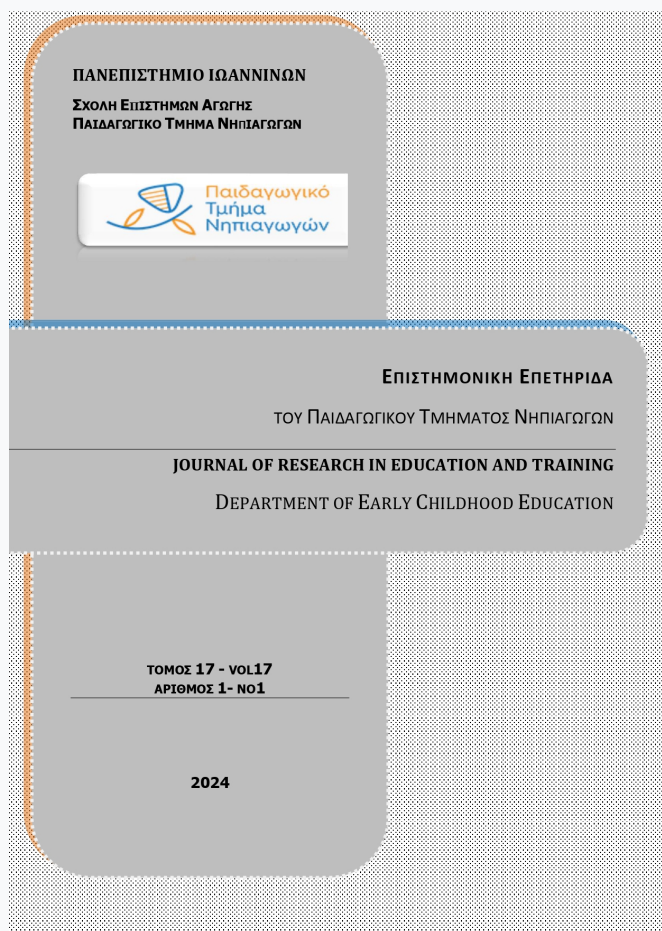


# Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 17, Αρ. 1 (2024)



## Μαθητική διαρροή, κοινωνικός αποκλεισμός και κίνητρα επανεκπαίδευσης

Νικόλαος Μπιτσάκος, Διονύσης Γουβιάς, Περσεφόνη Φώκιαλη

doi: [10.12681/jret.36067](https://doi.org/10.12681/jret.36067)

Copyright © 2024, Νικόλαος Μπιτσάκος, Διονύσης Γουβιάς, Περσεφόνη Φώκιαλη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπιτσάκος Ν., Γουβιάς Δ., & Φώκιαλη Π. (2024). Μαθητική διαρροή, κοινωνικός αποκλεισμός και κίνητρα επανεκπαίδευσης: μελέτη σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17(1), 55–86. <https://doi.org/10.12681/jret.36067>

## Μαθητική Διαρροή, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Κίνητρα Επανεκπαίδευσης: Μελέτη σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Νικόλαος Μπιτσάκος, Διονύσης Γουβιάς & Περσεφόνη Φώκιαλη,  
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

### Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθούν οι κύριοι παράγοντες που οδηγούν στη Μαθητική Διαρροή (ΜΔ), οι συνέπειες αυτής ως πιθανό αίτιο Κοινωνικού Αποκλεισμού (ΚΑ) και τα Κίνητρα και οι προσδοκίες Επανεκπαίδευσης (ΚΕ), που ωθούν τους/τις διαρρέοντες/ουσες μαθητές/τριες στην εκπαίδευση, καθώς και η σχέση μεταξύ των επιμέρους φαινομένων (ΜΔ, ΚΑ και ΚΕ). Αναλυτικότερα, μέσα από ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο εξετάζει τα υπό διερεύνηση ζητήματα, διεξήχθη μία πανελλήνια εμπειρική μελέτη σε 1.425 εκπαιδευόμενους/ες των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Τα αποτελέσματα εμφανίζουν τους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες τόσο ως αίτια ΜΔ, όσο και ως παράγοντες ΚΑ, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται τα οικονομικά και εκπαιδευτικά κίνητρα που ωθούν στη φοίτηση στα ΣΔΕ.

**Λέξεις-κλειδιά:** Μαθητική διαρροή, κοινωνικός αποκλεισμός, κίνητρα επανεκπαίδευσης, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

## **Early School Leaving, Social Exclusion and Motivators for Retraining: A Study in Second Chance Schools**

Νικόλαος Μπιτσάκος, Διονύσης Γουβιάς & Περσεφόνη Φώκιαλη,  
*Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αργαίου*

### **Abstract**

The aim of this research is to investigate the main factors leading to Early School Leaving (ESL, or “Drop-out”), its consequences as a potential cause of Social Exclusion (SE), and the Motivations and Expectations for Re-education (MR), which push early school leavers back to education, as well as the correlations among them (ESL, SE, and MR). More specifically, through a nationwide sampling, a structured questionnaire examining the issues under investigation was constructed and distributed to 1,425 learners from Second Chance Schools (SCS). The results indicate that the main causes of ESL are mainly social and economic factors, which constitute both causes of ESL and SE factors, while economic and educational incentives for attending SCS are also highlighted as important.

**Keywords:** Early school leaving, social exclusion, motivators for retraining, Second Chance Schools.

## 1. Εισαγωγή

Η απόφαση ενός ατόμου να εγκαταλείψει την υποχρεωτική εκπαίδευση επηρεάζει τη μετέπειτα πορεία της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής του. Αναμφισβήτητα, οι παράγοντες που οδηγούν στη λεγόμενη «Μαθητική Διαρροή»(ΜΔ εφεξής) είναι ποικίλοι, πολυσύνθετοι και λειτουργούν συνδυαστικά. Η ΜΔ αποτελεί πεδίο έρευνας, αφενός ως αυτοτελές φαινόμενο, αφετέρου ως προς την αλληλεπίδρασή της με παρεμφερή κοινωνικά ζητήματα. Παρόλη την εκτεταμένη διερεύνησή της τις τελευταίες δεκαετίες, η διεξαγωγή ερευνών στο μεγαλύτερο μέρος της επικεντρώνεται στη συσχέτιση της ΜΔ με μεμονωμένα φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας (Ramsdal, Gjærum and Wynn, 2013· Winfield, 1991), και όχι με το σύνολο των φαινομένων Κοινωνικού Αποκλεισμού (ΚΑ εφεξής). Παράλληλα, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διακρίνεται η συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών φαινομένων (της ΜΔ και του ΚΑ) με τα Κίνητρα Επανεκπαίδευσης (ΚΕ εφεξής) σε σχολικές δομές που δέχονται ενήλικους που έχουν διαρρεύσει σε προγενέστερο στάδιο από την υποχρεωτική εκπαίδευση (Ramsdal et al., 2013).

Στον Ελληνικό χώρο, υπάρχει έλλειψη μελετών που διερευνούν συγχρονικά και αλυσιδωτά (α) τα αίτια της ΜΔ, (β) τα αίτια ΚΑ ως συνέπεια της ΜΔ, και (γ) τα ΚΕ που ωθούν τα άτομα σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Μία τέτοια σφαιρική ερευνητική προσέγγιση θα βοηθούσε στη σύνδεση των στόχων της επανένταξης στην εκπαίδευση ενηλίκων που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο με τους λόγους ύπαρξης των αντίστοιχων δομών επανεκπαίδευσης.

Η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και εννοιολογικές διασαφηνίσεις, όπου αναπτύσσονται οι βασικές έννοιες: της ΜΔ, των αιτίων ΚΑ ως συνέπεια της ΜΔ, καθώς των ΚΕ σε Δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, και συγκεκριμένα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ εφεξής). Ακολουθούν τα ζητήματα σχεδιασμού της εμπειρικής έρευνας με αναφορά στον πληθυσμό και το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία, την υλοποίηση της πιλοτικής έρευνας, κ.λπ.. Έπειτα, πραγματοποιείται περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, συσχέτιση και παλινδρόμηση για διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ ΜΔ, ΚΑ και ΚΕ, και η μελέτη ολοκληρώνεται με την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων και προτάσεων πολιτικής.

## 2. Μαθητική Διαρροή

Η εκπαίδευση αποτελεί πρωταρχική ευθύνη κάθε κράτους, καθώς το δικαίωμα σε αυτήν θεωρείται ένα από τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα (βλ. και άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, που υπογράφηκε το 1948 από τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ). Σχετίζεται

με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, την κοινωνικοποίηση του ατόμου, την προετοιμασία του να ενταχθεί στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία ως ενεργός πολίτης, τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών. Στη Συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλ. άρθρο 9) προβλέπεται πως «η Ένωση συνεκτιμά τις απαιτήσεις που συνδέονται με την προαγωγή υψηλού επιπέδου απασχόλησης, [...] με την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού καθώς και με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, κατάρτισης και προστασίας της ανθρώπινης υγείας» (ΕΕ, 2010, σελ. 53).

Σε κάθε ηλικία δημιουργούνται οι αντίστοιχες προσδοκίες, τις οποίες καλείται το άτομο να εκπληρώσει για να θεωρηθεί επιτυχημένος ή όχι (Dorn, 1993). Στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη προβλέπεται για κάθε πολίτη υποχρεωτική παρακολούθηση του τυπικού προγράμματος σπουδών από την ηλικία των 5-6 ετών έως την ηλικία των 16-18 ετών, από την ηλικία των 18+ ετών ένταξη στην αγορά εργασίας, και κατόπιν συνταξιοδότηση στην έβδομη ή όγδοη δεκαετία της ζωής του. Η διακοπή της φοίτησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση διαταράσσει την ομαλή μετάβαση από το ρόλο του/της μαθητή/τριας, στο ρόλο του/της εργαζόμενου/ης, και κατά επέκταση των άλλων κοινωνικών ρόλων που απορρέουν από την επιτυχημένη ένταξη στην κοινωνία (European Commission, EACEA, Eurydice and Cedefop, 2014).

Με τον όρο Μαθητική Διαρροή (ΜΔ) συνήθως αναφερόμαστε στο φαινόμενο κατά το οποίο οι μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο πριν αποφοιτήσουν, μη έχοντας αποκτήσει μία ειδίκευση ή ένα πτυχίο, και μη ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Eurostat (2016), στο φαινόμενο της μαθητικής διαρροής υπολογίζονται τα άτομα τα οποία εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο και τηρούν τις εξής προϋποθέσεις:

- i. βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών,
- ii. το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσής τους είναι ο κατώτερος κύκλος υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (το αντίστοιχο του ελληνικού Γυμνασίου), ο οποίος αντιστοιχεί στο επίπεδο ISCED 2 ή μικρότερο, και
- iii. δεν έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης τέσσερις εβδομάδες πριν από την ημέρα συλλογής των στοιχείων.

### ***2.1. Μαθητική Διαρροή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα***

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ εφεξής) δυσκολίες ενσωμάτωσης, όπως η ανεργία και ο κοινωνικός αποκλεισμός, σε συνδυασμό με την πτωτική πορεία του πληθυσμού των παραγωγικών ηλικιακών

ομάδων, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη έγκαιρης αντιμετώπισης του φαινομένου της ΜΔ. Στον ευρωπαϊκό μέσο όρο παρατηρείται μείωση στα ποσοστά της ΜΔ κατά την τελευταία πενταετία, από 11,0% το 2015 σε 10,2% το 2019. Η Ελλάδα παρουσιάζει ΜΔ της τάξης του 4,1% το 2019, σε σύγκριση με το μέσο όρο του 10,2% της ΕΕ, με το ποσοστό να μειώνεται συνεχώς την τελευταία πενταετία.

Ωστόσο, ο εθνικός μέσος όρος συγκαλύπτει μια σημαντική διακύμανση μεταξύ των διαφόρων γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας, όπου παρατηρούνται σημαντικές διακυμάνσεις, με εμφανή την τάση μείωσης του φαινομένου στην πλειοψηφία των περιφερειών κατά τα τελευταία χρόνια (βλ. ενδ. Eurostat, 2019). Γενικότερα, παρατηρείται ότι στις τουριστικές περιοχές, όπου οι νέοι απασχολούνται εποχιακά, παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά ΜΔ, όπως στα Νησιά Αιγαίου και στην Κρήτη (Jordan, Lara & McPartland, 1994· Παπαδοπούλου, Καραγιάννη, Καρναβάς, Κουτίδου & Καπετανάκης, 2017· Ρουσέας & Βρετάκου, 2006). Η διαρροή πλήττει περισσότερο τις αγροτικές περιοχές σε σχέση με τις αστικές, αντανακλώντας σε ένα βαθμό τα μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά στρώματα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Κάτσικας & Καββαδίας 2000· Παπαδοπούλου κ. συν., 2017).

## **2.2. Αίτια Μαθητικής Διαρροής**

Το χαμηλό «κοινωνικό κεφάλαιο» του ατόμου, δηλαδή το κατά Bourdieu σύνολο «[...] των ενεργειών ή των εν δυνάμει πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός δικτύου μόνιμων σχέσεων περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένων, αλληλογνωριμίας και αλληλοαναγνώρισης» (Bourdieu, 1994, σελ. 91-92), όπως αυτό (συν)διαμορφώνεται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει το άτομο αυτό, αποτελεί παράγοντα που αυξάνει την πιθανότητα ΜΔ (Keppens & Spruyt, 2018). Οι Ρουσέας και Βρετάκου (2006) δίνουν έμφαση στην έλλειψη στήριξης και στις μειωμένες εκπαιδευτικές προσδοκίες από τους γονείς, στην αρνητική στάση ή αδιαφορία των γονέων και στη γενικότερη αστάθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Εντοπίζονται αίτια τα οποία, σχετιζόμενα με τη δομή της οικογένειας και με δυσκολίες των μονογονεϊκών ή διαζευγμένων οικογενειών, όπως η φροντίδα μικρότερων παιδιών ή μια απρόσμενη εγκυμοσύνη, φαίνεται να έχουν αρνητικές συνέπειες στη ΜΔ (Gaustad, 1991· Gubbels, van der Putand & Assink, 2019· Zhan & Sherraden, 2003). Επίσης, η απώλεια ενός γονέα έχει αρνητικές επιπτώσεις στην μαθησιακή πορεία του/της μαθητή/τριας, οι οποίες, με τη σειρά τους, επιβαρύνουν έμμεσα τη ΜΔ (Song, 2011).

Στις σύγχρονες κοινωνίες μπορεί η εκπαίδευση να παρέχεται ελεύθερα στους πολίτες της κοινωνίας, αλλά δε συμβαίνει το ίδιο με το εισόδημα, το κεφάλαιο ή την απασχόληση. Σαφώς το διαφορετικό οικονομικό υπόβαθρο σχετίζεται τόσο με τη ΜΔ, όσο και με άλλες εκφάνσεις της καθημερινότητας που επηρεάζουν την οικονομική και επαγγελματική ανέλιξη και σχετίζονται με την απόκτηση γνώσεων (Gregg, 2007). Η απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνει ως στόχο την προετοιμασία για τη μετέπειτα ένταξη στην αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα η μειωμένη διαθεσιμότητα κενών θέσεων εργασίας στην αγορά να επιβαρύνει τη ΜΔ, καθώς ο/η μαθητής/τρια λαμβάνει μειωμένη υποστήριξη και κίνητρα παραμονής στην εκπαίδευση, αλλά και αρνητικά ερεθίσματα από τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο (Winfield, 1991). Από την άλλη πλευρά, σε περιόδους αυξημένης ανεργίας η ΜΔ ενδέχεται να μειώνεται, αφού οι μαθητές/τριες παρατηρούν ότι τα άτομα με προσόντα αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στην εύρεση εργασίας, γεγονός που λειτουργεί ως κίνητρο συνέχισης της εκπαίδευσης, με στόχο την απόκτηση προσόντων ώστε να καταστούν ανταγωνιστικοί/ές υποψήφιοι/ες σε θέσεις εργασίας (DeWitte & Klaveren, 2012).

Αντίθετα, τα υψηλά επίπεδα απασχόλησης σε τοπικές και εποχιακές αγορές εργασίας (όπως ο τουρισμός ή οι κατασκευές) είναι ικανά να ενθαρρύνουν τους/τις νέους/ες να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο, προκειμένου να συνεισφέρουν στην οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους, ή να τους/τις επιτρέψουν να γίνουν πιο ανεξάρτητοι/ες (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη & Γουβιάς, 2007· Dwyer, 1996). Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, στις τουριστικές περιοχές, όπου οι νέοι/ες απασχολούνται εποχιακά, παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής (Παπαδοπούλου κ. συν., 2017). Στο πλαίσιο αυτό οι Lavrijsen και Nicaise (2013) συμπεραίνουν τη συσχέτιση των μέσων ποσοστών ΜΔ και της οικονομικής δυνατότητας της οικογένειας που ωθεί το μαθητή στην αγορά εργασίας, αν και αυτή η συσχέτιση δεν μπορεί να έχει καθολική ισχύ, όπως πρότειναν και οι Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη και Γουβιάς στην έρευνα για την μαθητική εργασία στα Δωδεκάνησα προς το τέλος της δεκαετίας του '90 (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη & Γουβιάς, 2007), όπου καταδείχθηκε ότι η εργασία κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης δεν συνδέεται αναγκαστικά με οικονομική ανάγκη—ή πολύ περισσότερο με ανέχεια—αλλά με συγκεκριμένα επαγγελματικά πρότυπα οικονομικής ανεξαρτησίας και υιοθέτηση ανάλογων προτύπων ζωής (life-styles).

Εκτός των παραπάνω, το περιβάλλον εκπαίδευσης και τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του θεωρούνται ότι παίζουν ρόλο στη ΜΔ, καθώς επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίτευξη, την ικανοποίηση από τις σπουδές κ.α. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι ο αριθμός μαθητών ανά τμήμα, η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών και το μέγεθος της σχολικής δομής (Lee & Burkam, 2003).

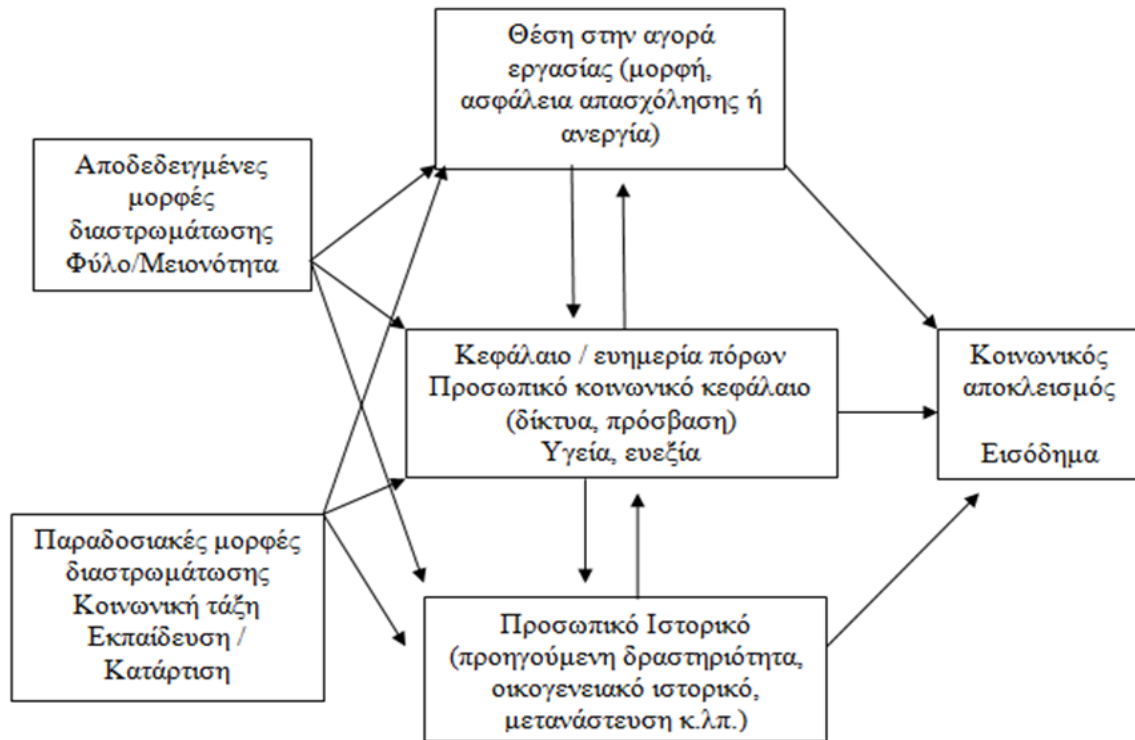
Παλαιότερη σχετική μελέτη στον ελλαδικό χώρο αποκαλύπτει ότι τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν παρέχουν στοχευμένη στήριξη στους/στις μαθητές/τριες για την κάλυψη των

εκπαιδευτικών, συναισθηματικών και κοινωνικών τους αναγκών (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006). Ο Βεργίδης (1995) παρατηρεί ότι η χαμηλής ποιότητας παρεχόμενη εκπαίδευση οδηγεί σε αναπαραγωγή της μαθητικής διαρροής και της υποεκπαίδευσης. Ως επιβαρυντικά αίτια στη ΜΔ θεωρούνται η πίεση για ακαδημαϊκές επιδόσεις και η διεκπεραίωση εργασιών στο σπίτι, ενώ αντίθετα η παρεχόμενη αίσθηση αυτονομίας από τον εκπαιδευτικό θεωρείται ως κίνητρο των μαθητών/τριών αυτών των σχολείων για να συνεχίσουν την εκπαίδευση (Hardre & Reeve, 2003). Οι Potvin και Pinard (2012) τονίζουν τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού ως έναν από τους παράγοντες που εξηγούν τη μαθητική διαρροή.

### **2.3. Κοινωνικός Αποκλεισμός**

Η πολυπολιτισμική συγκρότηση των σύγχρονων κοινωνιών, οι αυξημένες μεταναστευτικές ροές, η απρόσκοπτη μετακίνηση εργαζομένων μεταξύ κρατών, οι οικονομικές συνθήκες και η καθυστερημένη προσαρμογή κρατικών πολιτικών και νομοθεσίας στα νέα μεταβαλλόμενα δεδομένα, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που ωθούν μέλη της κοινωνίας στον ΚΑ. Ο ΚΑ είναι απόρροια πολυδιάστατων παραγόντων, και επηρεάζει τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο την ποιότητα ζωής, την ισότητα και τη συνοχή της κοινωνίας (Walsh et al. 2017· Burholt, 2020). Συνεπάγεται την έλλειψη ή άρνηση δικαιωμάτων, πόρων, αγαθών, υπηρεσιών και την αδυναμία συμμετοχής στις συνήθεις σχέσεις και δραστηριότητες, οι οποίες διατίθενται στην πλειοψηφία των ατόμων σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό ή και πολιτικό επίπεδο (Walsh et al. 2017· Burholt, 2020· Levitas, Pantazis, Fahmy, Gordon, Lloyd & Patsios, 2007). Σχετίζονται επίσης με θέματα όπως η ανεργία, οι διακρίσεις, οι χαμηλές δεξιότητες, τα χαμηλά εισοδήματα και η έλλειψη αγαθών και υπηρεσιών, με κακές συνθήκες στέγασης, υψηλή εγκληματικότητα και ενδοοικογενειακή βία (Ward, 2009). Συνολικά, αυτοί οι παράγοντες μπορούν να επιδράσουν στη δυναμική της κοινωνίας, δημιουργώντας προκλήσεις στην ισότητα, τη συνοχή και την ποιότητα ζωής των ατόμων.

Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζεται το γενικό περίγραμμα ενός πλαισίου αλληλοσύνδεσης και αλληλοεπίδρασης των παραπάνω παραγόντων, το οποίο αναπτύχθηκε από την EUROSTAT. Παρατηρείται ότι ορισμένοι δείκτες διπλοεμφανίζονται, όπως το εισόδημα, το οποίο ως «κεφάλαιο» μπορεί να οδηγήσει σε ΚΑ, ο οποίος, με τη σειρά του, εμφανίζεται ως «έλλειψη εισοδήματος». Επίσης διαφαίνεται ότι η έλλειψη εισοδήματος χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με άλλους παράγοντες ως συναίτιο αποκλεισμού (Giorgi & Verma, 2002).



Διάγραμμα 1: Πλαίσιο κοινωνικού αποκλεισμού σύμφωνα με την EUROSTAT  
 Πηγή: Giorgi and Verma (2002). Προσαρμοσμένο από το πρωτότυπο.

#### 2.4. Κοινωνικός Αποκλεισμός και πιθανές συνδέσεις με Μαθητική Διαρροή διαμέσου της απασχόλησης

Η ΜΔ τα αίτια και οι συνέπειές της αποτελούν μεταβλητές που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη πορεία ζωής του ατόμου επηρεάζουν τη μετάβαση στην κοινωνία και την αγορά εργασίας (Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 2000· Walther & Pohl, 2005). Ο Rawls, σε παλαιότερο κείμενό του (1971), αναφέρεται στη δυσκολία του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει ίδια προγράμματα διδασκαλίας και εφόδια σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, αναδεικνύοντας την εκπαίδευση ως συστατικό στοιχείο του πυρήνα βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων που επιβάλλεται να απολαμβάνουν όλα τα άτομα.

Η πρόσβαση στην αγορά εργασίας και η φυγή από το καθεστώς ανεργίας είναι δυσκολότερη στα άτομα που έχουν διακόψει τη φοίτηση, όπως προκύπτει και από τη μελέτη των DeWitte και Klaveren (2012), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι τα άτομα με λιγότερα προσόντα-εφόδια αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην εύρεση εργασίας, καθώς δεν είναι ανταγωνιστικοί/ές υποψήφιοι/ες σε υψηλού επιπέδου θέσεις εργασίας. Γίνεται κατανοητό ότι η ανεργία είναι μία κατάσταση την οποία έχουν μεγάλη πιθανότητα να βιώσουν οι νέοι/ες με «χαμηλά προσόντα», σε

σύγκριση με όσους/ες έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και έχουν υψηλά προσόντα (European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop, 2014).

Τη σημασία της αντιστοιχίας εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας τονίζει ο Awad (2020), οι οποίοι τονίζουν την αντίθεση των χαμηλών μισθών και της ανασφαλούς εργασίας των νέων εργαζόμενων που εγκατέλειψαν το σχολείο, με τη σταθερότητα και ασφάλεια των εργαζόμενων που ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και το πόρισμα του Steiner (2009), όσον αφορά στις δυσκολίες απορρόφησης στην αγορά εργασίας, καθώς και στην απασχόληση σε χαμηλού επιπέδου θέσεις εργασίας, όπως χειρωνακτικές εργασίες (Dekkers & Claassen, 2001). Άλλες σχετικές συνέπειες της ΜΔ σχετίζονται με ευρύτερα εργασιακά ζητήματα (π.χ. η ανασφάλιστη εργασία και η μερική απασχόληση), όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Walther και Pohl (2005), οι οποίοι, καθώς εξετάζουν τα επόμενα βήματα μετά την διαρροή, διαπιστώνουν ότι οι διαρρέοντες/ουσες από την εκπαίδευση καταλήγουν σε ανασφαλείς θέσεις εργασίας, κυρίως στην «άτυπη οικονομία».

Επιπλέον, τα άτομα που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση μπορεί να έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης ή επιμονής να αναζητήσουν περαιτέρω εκπαίδευση (Patterson, 2014). Η διακύμανση της αυτοεκτίμησης κατά τη διάρκεια ζωής ενός ατόμου απασχόλησε τους Orth, Maes και Schmitt (2015), οι οποίοι συμπεραίνουν ότι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση είναι το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Καθώς απαριθμήσαμε κάποιες από τις συνέπειες της ΜΔ κατανοούμε πως αυτές μπορούν να αποτελέσουν αίτιο ΚΑ, και πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης και τη προσπάθειας επανένταξης σε αυτήν όσων τη διέκοψαν πρόωρα.

Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι, παρότι υπάρχει ένας κοινός πληθυσμός στον οποίο συνυπάρχουν οι δύο αυτές ιδιότητες (δηλαδή της ΜΔ και του ΚΑ), από την άλλη υπάρχουν μαθητές/τριες που διέρρευσαν αλλά δεν έχουν βιώσει κοινωνικό αποκλεισμό (Βιτσιλάκη & Γουβιάς, 2007· Gaustad, 1991). Οπότε η ΜΔ είναι ικανή αλλά όχι αναγκαία συνθήκη κοινωνικής ευπάθειας.

## **2.5. Κίνητρα Επανεκπαίδευσης**

Τα κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση επικεντρώνονται στην ικανοποίηση της ανάγκης της μάθησης και άμεσων ή έμμεσων αναγκών που απορρέουν από αυτή. Κατά τον Dore (1997, στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014, σελ. 89), τα κυρίαρχα κίνητρα στις σύγχρονες κοινωνίες είναι αυτά που

σχετίζονται με τις επαγγελματικές δεξιότητες, όπως το κίνητρο για την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και το κίνητρο για την απόκτηση κάποιου διπλώματος, με απώτερο σκοπό την εύρεση εργασίας.

Οι θεωρίες παρακίνησης ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες, τις θεωρίες περιεχομένου (content theories), που εστιάζουν στη φύση της παρακίνησης (Maslow, McClelland, Herzberg, McGregor, Alderfer κ.ά.) και τις θεωρίες διαδικασίας (process theories) (Vroom, Adams, Skinner, Weiner, Bandura κ.ά.), που εστιάζουν στη διαδικασία της παρακίνησης (Campbell, Dunnette, Lawler & Weick, 1970). Οι θεωρίες διαδικασίας δεν αφορούν την παρούσα έρευνα, καθώς δεν εξετάζεται η συμπεριφορά του ατόμου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή κατά της διάρκεια της απασχόλησης τους. Αντίθετα, την παρούσα εργασία ενδιαφέρουν τα κίνητρα που προκύπτουν από τις θεωρίες περιεχομένου, που ερμηνεύουν το τι παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να ενταχθούν σε εκπαιδευτικές δομές.

Στη θεωρία «των τριών αναγκών» (three-needs theory) του McClelland υπάρχουν τρεις επίκτητες ανάγκες που λειτουργούν ως κύρια κίνητρα να ολοκληρώσει το άτομο έναν στόχο που έχει θέσει στον εαυτό του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Ένα σχετικό παράδειγμα είναι ο καθορισμός του χρονοδιαγράμματος που θέτει στο εαυτό του ένα άτομο για μία εργασία και ο στόχος που έχει θέσει λειτουργεί ως δύναμη παρακίνησης για ανάληψη ενεργειών προς την ολοκλήρωση της εργασίας. Οι ανάγκες αυτές είναι: (α) η ανάγκη επίτευξης στόχων (need for Achievement), στην οποία ο McClelland (1961) αναφέρεται ως την «αντιληπτή πιθανότητα επιτυχίας», δηλαδή στην επιθυμία του ατόμου να διαπρέπει ανταγωνιζόμενος/η άλλους/ες, να θέτει δικούς του/της στόχους, οι οποίοι προκαλούν την ανάγκη για αυτενέργεια και πρωτοβουλία ώστε να επιτευχθούν· (β) Η ανάγκη για ισχύ (need for Power), η οποία αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου να έχει ηγετικό ρόλο και να ασκεί επιρροή, εξουσία και έλεγχο σε άλλα άτομα· και (γ) η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις (need for Affiliation), σύμφωνα με την οποία το άτομο «επιδιώκει την αγάπη, τη στοργή, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και την ένταξή του/της σε μία ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες, με την παράλληλη αποδοχή του/της από αυτές» (Μπουραντάς, 2002, σελ. 337-340).

Οι Γουβιάς και Θεριανός (2014) επισημαίνουν ότι η κατοχή ενός τίτλου σπουδών διευκολύνει την αποτελεσματικότητα στην αγορά εργασίας, με το υψηλό επίπεδο μόρφωσης να συνδέεται με την αυξημένη συμμετοχή στην αγορά εργασίας και τη μικρότερη πιθανότητα ανεργίας. Έμμεση συνέπεια είναι το αυξημένο εισόδημα, εν συγκρίσει με άτομα χαμηλότερου επιπέδου μόρφωσης, κάτι που κατά την Φώκιαλη (2010) παρέχει έμμεσα ή άμεσα οικονομικά κίνητρα. Ο Brophy (2004), επεξηγώντας τα παραπάνω εξωτερικά κίνητρα μάθησης, επισημαίνει τις μακροπρόθεσμες προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, όπως η εύρεση ποιοτικής εργασίας αλλά και της αποδοχής από

τους/τις συναδέλφους. Όμοια, οι Ryan και Deci (2000) αναφέρονται στην προσδοκία ότι οι δεξιότητες που αποκτώνται σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι χρήσιμες, ενώ αποτελούν κατά τον Zoabi (2012) ένα εσωτερικό κίνητρο μάθησης, το οποίο σχετίζεται με την προσδοκία εύρεσης εργασίας μετά την αποφοίτηση (Knowles, Holton & Swanson, 2012). Τα κίνητρα συμμετοχής σε δομές ΔΒΜ εξετάζει το CEDEFOP, στο πλαίσιο της ΕΕ, με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας να προτάσσουν τη βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων προς όφελος της εργασίας, και να ακολουθούν η απόκτηση του απολυτήριου τίτλου σπουδών, η απόκτηση νέων γνώσεων και η προσωπική ικανοποίηση (Chisholm, Larson & Mossoux, 2004).

## ***2.6. Δομές Επανεκπαίδευσης - Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας***

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αποτελούν βασικό πυλώνα της ΔΒΜ και παρέχουν τη δυνατότητα σε πολίτες 18 ετών και άνω που διέρρευσαν πρόωρα από το εκπαιδευτικό σύστημα να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, αποκτώντας έναν απολυτήριο τίτλο ισότιμο με αυτό του Γυμνασίου. Η συνολική φοίτηση είναι διετής (18 μήνες, ή δύο εκπαιδευτικά έτη) και δωρεάν, τα μαθήματα διεξάγονται απογευματινές ώρες (Δευτέρα έως Παρασκευή), και το εβδομαδιαίο πρόγραμμα είναι συνολικά 25 ώρες. Διαθέτουν ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο διαφέρει από το πρόγραμμα σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης, και χρησιμοποιούνται διδακτικές μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων, όχι το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που εφαρμόζεται στην τυπική εκπαίδευση. Επιπλέον, παρέχονται υπηρεσίες συμβουλευτικής, καθώς σε κάθε ΣΔΕ υπάρχει ένας Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και ένας Σύμβουλος Ψυχολόγος (ΙΝΕΔΙΒΙΜ, 2019α).

Ένα μεγάλο ποσοστό των αποφοίτων των ΣΔΕ συνεχίζει στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ, Γενικό Λύκειο), και μερικοί/ές έχουν προχωρήσει στο πανεπιστήμιο. Από το 2000 μέχρι σήμερα έχουν ιδρυθεί πάνω από 62 περίπου ΣΔΕ σε όλη την Ελλάδα (ΙΝΕΔΙΒΙΜ, 2019β). Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, το πρόγραμμα σπουδών είναι ευέλικτο και ανοικτό, επιτρέποντας να επαναπροσδιορίζονται συνεχώς οι στόχοι και να τροποποιείται το περιεχόμενο, ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Χοντολίδου, 2003).

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, και με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία, θεωρήθηκε ότι ένας μεγάλος αριθμός ατόμων που έχουν περάσει από το στάδιο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και έχουν αντιμετωπίσει κοινωνικό αποκλεισμό λόγω αυτού του γεγονότος (της ΜΔ) ανέπτυξαν κίνητρα ώστε να επανενταχθούν στην εκπαίδευση, και βρίσκονται στα ΣΔΕ. Ως εκ τούτου, αποφασίστηκε ότι ο πληθυσμός μέσω του οποίου θα μπορούσαν να μελετηθούν με εγκυρότητα οι

απόψεις ατόμων για τα παραπάνω φαινόμενα (αίτια ΜΔ, αίτια ΚΑ, ΚΕ) είναι οι εκπαιδευόμενοι/ες των ΣΔΕ.

### 3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Παρότι οι επιμέρους θεματικές της έρευνας, όπως η ΜΔ, ο ΚΑ και τα Κίνητρα επανένταξης στην Εκπαίδευση έχουν υπάρξει αντικείμενο μελέτης στο παρελθόν, οι ερευνητικές αυτές είχαν κάποιους περιορισμούς που σχετίζονταν κυρίως με το γεγονός ότι επικεντρώνονταν σε μία σχολική μονάδα, έχοντας τη μορφή μελέτης περίπτωσης, και αγνοούσαν το σύνολο του πληθυσμού. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία συνδυαστική απόπειρα που δεν έχει τύχει διερεύνησης στην Ελλάδα, η οποία επιδιώκει να καταδείξει τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευόμενων, επιχειρώντας να διακρίνει συνδέσεις ανάμεσα στους λόγους εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και στα κίνητρα επιστροφής στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- i. Ποια είναι τα αίτια που ωθούν τους εκπαιδευόμενους στη ΜΔ;
- ii. Ποιες είναι οι συνέπειες της ΜΔ, και σε ποιο βαθμό οδηγούν στον ΚΑ;
- iii. Σε ποιο βαθμό οι συνέπειες της ΜΔ, που είναι ταυτόχρονα αίτια ΚΑ, δημιουργούν Κίνητρα Επανεκπαίδευσης (ΚΕ), και ποια είναι τα ΚΕ που σχετίζονται με τη φοίτηση στα ΣΔΕ;

Όλα τα παραπάνω ερωτήματα συνοψίζονται στο Διάγραμμα 2 παρακάτω.



Διάγραμμα 2: Θεωρητικό Πλαίσιο της Μελέτης

Οι επιμέρους μεταβλητές που εξετάζονται σχετικά με τα Αίτια της ΜΔ είναι: (1) Κοινωνικά-Οικογενειακά αίτια: η καταγωγή από εθνικό-πολιτισμική μειονότητα, το φύλο, η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς, κ.ά. (2) Οικονομικά-Επαγγελματικά αίτια: οι οικονομικές δυσκολίες, η ανεργία των γονέων, η απόφαση ένταξης στην αγορά εργασίας, κ.ά. (3) Ατομικά αίτια: οι χαμηλές επιδόσεις, οι καταχρήσεις ουσιών, η παραβατική συμπεριφορά κ.ά. (4) Εκπαιδευτικά αίτια: οι πολυάριθμες απουσίες, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι ακατάλληλες διδακτικές πρακτικές κ.ά.

Οι επιμέρους μεταβλητές που εξετάζονται σχετικά με τα Αίτια του ΚΑ είναι: (1) Κοινωνικά-Οικογενειακά αίτια: η αδιαφορία για τον πολιτισμό και την κουλτούρα, την πολιτική ζωή, το περιβάλλον. (2) Οικονομικά-Επαγγελματικά αίτια: η ανεργία, η ανασφάλεια εργασίας, κ.ά. (3) Ατομικά αίτια: η φτώχεια, οι συναισθηματικές διαταραχές, οι καταχρήσεις κ.ά. (4) Εκπαιδευτικά αίτια: η έλλειψη βασικών προσόντων και δεξιοτήτων, οι άνισες ευκαιρίες εκπαίδευσης κ.ά.

Οι επιμέρους μεταβλητές που εξετάζονται σχετικά με τα ΚΕ είναι: (1) Κοινωνικά κίνητρα: η βελτίωση της κοινωνικής θέσης, η διεύρυνση του κοινωνικού δικτύου, κ.ά. (2) Οικονομικά κίνητρα ένταξης στην αγορά εργασίας: η μείωση του κινδύνου ανεργίας, η εύρεση καλής εργασίας, κ.ά. (3) Κίνητρα βελτίωσης του εργασιακού περιβάλλοντος: η απόκτηση μεγαλύτερου κύρους στη δουλειά, η βελτίωση της αποδοτικότητας στη δουλειά, κ.ά. (4) Εκπαιδευτικά κίνητρα: η βελτίωση γραπτής και προφορικής έκφρασης, η κάλυψη κενών σε γνώσεις και δεξιότητες κ.ά.

Οι τρεις κατηγορίες μεταβλητών που θα εξεταστούν, σε σχέση με το αναλυτικό σχήμα που προηγήθηκε (βλ. Διάγραμμα 2 παραπάνω), περιγράφονται στον παρακάτω Πίνακα 1.

Αίτια Μαθητικής Διαρροής	Αίτια Κοινωνικού Αποκλεισμού	Κίνητρα Επανεκπαίδευσης
Κοινωνικά-Οικογενειακά	Κοινωνικά-Οικογενειακά	Κοινωνικά
Εκπαιδευτικά	Εκπαιδευτικά	Εκπαιδευτικά
Οικονομικά-Επαγγελματικά	Οικονομικά-Επαγγελματικά	Οικονομικά-Ένταξης στην αγορά εργασίας
Ατομικά	Ατομικά	Κίνητρα βελτίωσης του εργασιακού περιβάλλοντος

Πίνακας 1: Κατηγορίες μεταβλητών που προέκυψαν από την Πιλοτική Έρευνα

## 4. Μεθοδολογία έρευνας

### 4.1. Δείγμα

Ως πληθυσμός αναφοράς της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ στην ελληνική επικράτεια, σε ηλικιακό εύρος που ταυτίζεται με τον κανονισμό αποδοχής μαθητών/τριών στο ΣΔΕ, δηλαδή από την ηλικία των 18 ετών και άνω. Σύμφωνα με τα

στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και ΔΒΜ, ο μαθητικός πληθυσμός στα ΣΔΕ για τη χρονιά 2018-2019 ανήλθε στους/στις 5.474 εκπαιδευόμενους/ες, 1.425 από τους/τις οποίους/ες συμμετείχαν στην έρευνα. Στο πλαίσιο της εναρμόνισης με τους κανόνες δεοντολογίας και ακεραιότητας λήφθηκε έγκριση διεξαγωγής έρευνας στο σύνολο των ΣΔΕ από το Τμήμα Σπουδών Προγραμμάτων και Οργάνωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και ΔΒΜ του ΥΠΑΙΘ<sup>1</sup>.

Το είδος δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε στα πλαίσια της έρευνας είναι η στοχευμένη δειγματοληψία. Σχετικά με την κατανομή του δείγματος της έρευνας επιχειρήθηκε η διαλογή ερωτηματολογίων από κάθε περιφέρεια<sup>2</sup> της Ελλάδας, επιδιώκοντας μία ευρύτερη γεωγραφική αντιπροσώπευση. Το συνολικό δείγμα κατανεμήθηκε στο σύνολο των 13 περιφερειών, τόσο στην ηπειρωτική όσο και στη νησιωτική Ελλάδα, και αποτελείται από 649 άντρες (46,8%) και 739 γυναίκες (53,2%).

#### **4.2. Ερευνητικό εργαλείο**

Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από τρεις ενότητες που εξετάζουν ισάριθμα ζητήματα: α) τα αίτια ΜΔ, β) τα αίτια ΚΑ και γ) τα ΚΕ.

Για την κατασκευή του πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε ένα δείγμα 52 εκπαιδευόμενων σε ΣΔΕ, δείγμα που χαρακτηρίζεται από ανομοιογενή χαρακτηριστικά (Χαλικιάς & Σαμαντά, 2016). Ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να σχολιάσουν κάθε ερώτηση, παραθέτοντας κάποιες γενικές παρατηρήσεις και προτάσεις. Από την επεξεργασία των δεδομένων της πιλοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκαν διορθώσεις και αναδιατυπώσεις προτάσεων του ερωτηματολογίου.

Ακολούθησε Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (Exploratory Factor Analysis - EFA) για την επιλογή των τελικών στοιχείων του ερωτηματολογίου που θα οδηγούσαν στην ομαδοποίηση ερωτήσεων που θα αντιπροσώπευαν τους τρεις «λανθάνοντες παράγοντες» (ή «λανθάνουσες μεταβλητές»), δηλαδή τα: α) αίτια ΜΔ, β) αίτια ΚΑ και γ) Κίνητρα Επανεκπαίδευσης. Με την EFA πραγματοποιείται καταγραφή των ενδοσυσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών-προτάσεων που

<sup>1</sup> Αρ. Πρωτ.: 157246/21-9-2018/Κ1.

<sup>2</sup> Η κατανομή πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τη διοικητική διαίρεση της Ελλάδας, όπως αυτή διαμορφώθηκε με τη Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης-Πρόγραμμα «Καλλικράτης» (Ν. 3852/2010).

απαρτίζουν το χρησιμοποιηθέν ερωτηματολόγιο και εξάγονται οι βασικές ομαδοποιήσεις των επιμέρους παραγόντων.

Εφαρμόστηκε η μέθοδος Principal Axis Factoring και η μέθοδος περιστροφής των αξόνων Promax (Hair, Black, Babin & Anderson, 2014), και κάθε μεταβλητή θεωρήθηκε μέρος ενός παράγοντα αν η φόρτισή της ήταν στο εύρος  $\pm 0,30$  έως  $\pm 0,40$  σε σχέση με τον παράγοντα με την υψηλότερη ερμηνευτική δυνατότητα, που είναι οι ελάχιστες αποδεκτές τιμές (Hair et al., 2014). Η ποιότητα των δεδομένων ανά ενότητα ελέγχθηκε με το δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), ο οποίος θεωρείται ότι έχει άριστες τιμές για να πραγματοποιηθεί παραγοντική ανάλυση, και το δείκτη Bartlett's Test of Sphericity, ο οποίος απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση και επομένως μπορεί να πραγματοποιηθεί παραγοντική ανάλυση (Kaiser, 1974).

- Αίτια ΜΔ. Από την ανάλυση παραγόντων προέκυψαν τέσσερις παράγοντες: τα Ατομικά Αίτια ΜΔ (10 προτάσεις), τα Κοινωνικά-Οικογενειακά Αίτια (13 προτάσεις), τα Εκπαιδευτικά Αίτια (11 προτάσεις) και τα Οικονομικά-Επαγγελματικά Αίτια (9 προτάσεις).
- Αίτια ΚΑ. Από την ανάλυση παραγόντων προέκυψαν τέσσερις παράγοντες: τα Ατομικά Αίτια ΚΑ (9 προτάσεις), τα Οικονομικά-Επαγγελματικά Αίτια ΚΑ (8 προτάσεις), τα Κοινωνικά-Οικογενειακά Αίτια (4 προτάσεις) και τα Εκπαιδευτικά Αίτια ΚΑ (3 προτάσεις).
- Κίνητρα Επανεκπαίδευσης. Από την ανάλυση παραγόντων προέκυψαν τέσσερις παράγοντες: τα Κοινωνικά Κίνητρα (9 προτάσεις), τα Εκπαιδευτικά Κίνητρα (8 προτάσεις), τα Οικονομικά Κίνητρα ένταξης στην αγορά εργασίας (11 προτάσεις) και τα Οικονομικά Κίνητρα βελτίωσης του εργασιακού περιβάλλοντος (4 προτάσεις).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνάφειας του εργαλείου συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής «Alpha» του Cronbach. Διερευνήθηκε η αξιοπιστία της εσωτερικής συνάφειας και ομοιογένειας των ομάδων ερωτήσεων και εάν εμφανίζουν συνολικά υψηλές συσχετίσεις όταν συνδυαστούν και σχηματίσουν μια κλίμακα. Αυτή η διαδικασία επέτρεψε τη δημιουργία μεταβλητών - συνθετικών δεικτών (composite variables) από τον μέσο όρο των επιμέρους μεταβλητών.

#### **4.3. Επεξεργασία δεδομένων**

Για την τεκμηρίωση της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου των Εκπαιδευόμενων των Δομών Ένταξης ΣΔΕ χρησιμοποιήθηκε η Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων, όπως προέκυψαν

από τις απαντήσεις του συνόλου του δείγματος, στις επιμέρους ενότητες που εξετάζουμε: α) αίτια ΜΔ, β) αίτια ΚΑ και γ) ΚΕ. Κατά την ανάλυση αυτή επιβεβαιώθηκε η κατηγοριοποίηση των μεταβλητών σε επιμέρους διαστάσεις, στις κατηγορίες του Πίνακα 1 παραπάνω (Hair et al., 2014).

Όπως προέκυψε από την Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων, (CFA) χρησιμοποιήθηκαν τουλάχιστον τέσσερις δείκτες καλής προσαρμογής, αριθμός που κρίνεται απαραίτητος ώστε να υπάρχει μία συνολική εικόνα του κατά πόσο το θεωρητικό μοντέλο επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι εξής δείκτες: α)  $\chi^2/df$ , το πηλίκο  $\chi^2$  με το βαθμό ελευθερίας  $df$ , με προτεινόμενη τιμή  $<3,0$  για καλή προσαρμογή του μοντέλου· β) CFI (Comparative Fit Index), με προτεινόμενη τιμή  $>0,90$  για καλή προσαρμογή του μοντέλου· γ) TLI (Tucker-Lewis Index), με προτεινόμενη τιμή  $>0,90$  για καλή προσαρμογή του μοντέλου· δ) RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), με προτεινόμενη τιμή  $<0,08$  για καλή προσαρμογή του μοντέλου, ενώ από  $0,08$  έως  $0,1$  θεωρείται μέτρια· ε) NFI (Normed Fit Index), με προτεινόμενη τιμή κοντά στο 1 για καλή προσαρμογή του μοντέλου (Hair et al., 2014). Για την CFA αξιοποιήθηκε το λογισμικό IBM® SPSS® Amos, και για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS® Statistics.

#### **4.4. Περιορισμοί**

Η έρευνα συνάντησε αρκετούς περιορισμούς, συμπεριλαμβανομένων πρακτικών και οικονομικών περιορισμών, καθώς και προβλήματα πρόσβασης και επικοινωνίας με σχολικές μονάδες. Οι παράγοντες αυτοί επηρέασαν την υλοποίηση της έρευνας και τη συλλογή δεδομένων. Περιορίσαν, επίσης, το μέγεθος του δείγματος, και ενδεχόμενα να οδηγήσουν σε υπο-αντιπροσωπευτικότητα ορισμένων πληθυσμιακών ομάδων, όπως των εκπαιδευόμενων που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο. Αυτοί οι περιορισμοί αναδεικνύουν την ανάγκη για προσεκτικό σχεδιασμό και αξιολόγηση κατά τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών.

## **5. Αποτελέσματα**

### **5.1. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων Έρευνας**

#### **5.1.1. Αίτια Μαθητικής Διαρροής**

Κατά την CFA, οι δείκτες προσαρμογής έδειξαν ότι το θεωρητικό μοντέλο Αιτίων Μαθητικής Διαρροής (βλ. Διάγραμμα 2 παραπάνω) εξηγεί ικανοποιητικά τα δεδομένα, και τα δεδομένα του πληθυσμού ερμηνεύουν με σαφήνεια την παραγοντική δομή του μοντέλου (Hair et al., 2014). Ο

συνθετικός δείκτης Αιτίων της ΜΔ παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία με δείκτη Cronbach's Alpha  $\alpha=0,968$ . Αντίστοιχα υψηλή αξιοπιστία παρουσιάζουν οι επιμέρους δείκτες των Εκπαιδευτικών Αιτίων ( $\alpha=0,935$ ), των Κοινωνικών-Οικογενειακών Αιτίων ( $\alpha=0,957$ ), των Οικονομικών-Επαγγελματικών Αιτίων ( $\alpha=0,842$ ) και των Ατομικών Αιτίων ( $\alpha=0,956$ ) της Μαθητικής Διαρροής. Μια σύνοψη των παραπάνω βλέπουμε στον Πίνακα 2.

<i>Goodness of fit index</i>	<i>Cut-off value</i>	<b>Research Model</b>	<b>Model</b>
RMSEA	$\leq 0.08$	0,029	Good Fit
NFI	$\geq 0.90$	0,885	Marginal Fit
$\chi^2/df$	$\leq 3.0$	2,194	Good Fit
TLI	$\geq 0.90$	0,918	Good Fit
CFI	$\geq 0.90$	0,933	Good Fit

Πίνακας 2: Αποτελέσματα δεικτών καλής προσαρμογής για την κλίμακα των Αιτίων Μαθητικής Διαρροής

### 5.1.2. Αίτια Κοινωνικού Αποκλεισμού

Κατά την CFA οι δείκτες προσαρμογής έδειξαν ότι το θεωρητικό μοντέλο Αιτίων ΚΑ εξηγεί ικανοποιητικά τα δεδομένα, και τα δεδομένα του πληθυσμού ερμηνεύουν με σαφήνεια την παραγοντική δομή του μοντέλου (Hair et al., 2014). Ο συνθετικός δείκτης Αιτίων ΚΕ παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία με δείκτη Cronbach's Alpha  $\alpha=0,973$ . Αντίστοιχα υψηλή αξιοπιστία παρουσιάζουν οι επιμέρους δείκτες των Εκπαιδευτικών Αιτίων ( $\alpha=0,754$ ), των Κοινωνικών-Οικογενειακών Αιτίων ( $\alpha=0,863$ ), των Οικονομικών-Επαγγελματικών Αιτίων ( $\alpha=0,907$ ) και των Ατομικών Αιτίων ( $\alpha=0,939$ ) του ΚΕ. Μια σύνοψη των παραπάνω βλέπουμε στον Πίνακα 3.

<i>Goodness of fit index</i>	<i>Cut-off value</i>	<b>Research Model</b>	<b>Model</b>
RMSEA	$\leq 0.08$	0,035	Good Fit
NFI	$\geq 0.90$	0,937	Good Fit
$\chi^2/df$	$\leq 3.0$	2,731	Good Fit
TLI	$\geq 0.90$	0,937	Good Fit
CFI	$\geq 0.90$	0,959	Good Fit

Πίνακας 3: Αποτελέσματα δεικτών καλής προσαρμογής για την κλίμακα των Αιτίων Κοινωνικού Αποκλεισμού

### 5.1.3 Κίνητρα Επανεκπαίδευσης

Κατά την CFA οι δείκτες προσαρμογής έδειξαν ότι το μοντέλο ΚΕ εξηγεί ικανοποιητικά τα δεδομένα, και τα δεδομένα του πληθυσμού ερμηνεύουν με σαφήνεια την παραγοντική δομή του μοντέλου (Hair et al., 2014). Ο συνθετικός δείκτης ΚΕ παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία με δείκτη Cronbach's Alpha  $\alpha=0,954$ . Αντίστοιχα υψηλή αξιοπιστία παρουσιάζουν οι επιμέρους δείκτες Εκπαιδευτικών Κινήτρων ( $\alpha=0,911$ ), Κοινωνικών Κινήτρων ( $\alpha=0,887$ ), Οικονομικών Κινήτρων -

ένταξης στην αγορά εργασίας ( $\alpha=0,882$ ) και Κινήτρων βελτίωσης του εργασιακού περιβάλλοντος ( $\alpha=0,872$ ). Μια σύνοψη των παραπάνω βλέπουμε στον Πίνακα 4.

<i>Goodness of fit index</i>	<i>Cut-off value</i>	<b>Research Model</b>	<b>Model</b>
RMSEA	$\leq 0.08$	0,061	Good Fit
NFI	$\geq 0.90$	0,908	Good Fit
$\chi^2/df$	$\leq 3.0$	6,357	Less Fit
TLI	$\geq 0.90$	0,906	Good Fit
CFI	$\geq 0.90$	0,921	Good Fit

Πίνακας 4: Αποτελέσματα δεικτών καλής προσαρμογής για την κλίμακα των Κινήτρων Επανεκπαίδευσης

## 5.2. Περιγραφική στατιστική

### 5.2.1. Συνολική αποτίμηση - Αίτια Μαθητικής Διαρροής

Τα Οικονομικά-Επαγγελματικά Αίτια ΜΔ παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο και χαμηλή τυπική απόκλιση, άρα περιλαμβάνουν παράγοντες με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης. Τα επιμέρους Οικονομικά-Επαγγελματικά Αίτια ΜΔ με τη συχνότερη εμφάνιση είναι η προτίμηση του/της μαθητή/τριας να εργαστεί αντί να πηγαίνει σχολείο, η υποχρέωση συμβολής στο οικογενειακό εισόδημα και η απόφαση ένταξης στην αγορά εργασίας από μικρή ηλικία. Ακολουθούν τα Κοινωνικά-Οικογενειακά Αίτια ΜΔ, με τη συχνότερη εμφάνιση να εμφανίζεται στην καταγωγή από πολύτεκνη οικογένεια, στο θάνατο γονέα/ων και στο διαζύγιο γονέων. Αμέσως επόμενη σε συχνότητα κατηγορία είναι τα Ατομικά Αίτια ΜΔ, με συχνότερη εμφάνιση να έχουν η απόκτηση παιδιού, η αναπηρία και η κακοποίηση του/της μαθητή/τριας. Τελευταία, σε συχνότητα κατηγορία είναι τα Εκπαιδευτικά Αίτια ΜΔ, με συχνότερη εμφάνιση εκείνα που αφορούν στις κακές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και στις ακατάλληλες διδακτικές πρακτικές (Πίνακας 5).

	Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα Πολύ		ΜΟ	ΤΑ
	f	rf%	f	rf%	f	rf%	f	rf%		
Οικονομικά-Επαγγελματικά	1058	18,52	1237	21,65	1208	21,15	2210	38,68	2,83	,86
Κοινωνικά-Οικογενειακά	1286	25,66	1404	28,01	874	17,44	1448	28,89	2,51	,88
Ατομικά	687	32,48	619	29,27	372	17,59	437	20,66	2,26	1,04
Εκπαιδευτικά	1603	33,39	1397	29,1	897	18,68	904	18,83	2,19	,89
<b>Συνολικός Δείκτης</b>	<b>4634</b>	<b>26,27</b>	<b>4657</b>	<b>26,4</b>	<b>3351</b>	<b>19,0</b>	<b>4999</b>	<b>28,34</b>	<b>2,61</b>	<b>,75</b>

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των Αιτίων Μαθητικής Διαρροής

Οι παραπάνω επιμέρους Συνολικοί Δείκτες Αιτίων Μαθητικής Διαρροής παρουσιάζουν υψηλή αξιοπιστία με δείκτη Cronbach's Alpha=0,986, οπότε τα δεδομένα μπορούν να συνδυαστούν σε ένα Συνθετικό Δείκτη (composite index) Αιτίων ΜΔ (μ.ο. 2,61, τ.α. 0,75), ο οποίος αποτελεί το μέσο όρο των επιμέρους συνολικών δεικτών.

### 5.2.2 Συνολική αποτίμηση - Αίτια Κοινωνικού Αποκλεισμού

Αναφορικά με τα Αίτια ΚΑ, παρατηρείται ότι τα Οικονομικά-Επαγγελματικά παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο και χαμηλή τυπική απόκλιση, άρα περιλαμβάνουν παράγοντες με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης. Τα επιμέρους αίτια ΚΑ με τη συχνότερη εμφάνιση είναι η ανεργία, η εκμετάλλευση στην εργασία και η ανασφάλεια για απώλεια της εργασίας. Ακολουθούν τα Εκπαιδευτικά Αίτια ΚΑ, με τη συχνότερη εμφάνιση να έχουν οι άνισες ευκαιρίες πρόσβασης σε προγράμματα ΔΒΜ, η έλλειψη βασικών προσόντων και δεξιοτήτων και η χαμηλή αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση λόγω χαμηλού επιπέδου μόρφωσης. Αμέσως επόμενη σε συχνότητα κατηγορία είναι τα Κοινωνικά-Οικογενειακά, όπως η αδιαφορία για την πολιτική ζωή, η αδιαφορία για το περιβάλλον και η αδιαφορία για τον πολιτισμό και την κουλτούρα. Τελευταία σε συχνότητα κατηγορία είναι τα Ατομικά Αίτια ΚΑ, όπως η αδυναμία κάλυψης ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και η παραβατική συμπεριφορά (Πίνακας 6).

	Δίγιο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα Πολύ		ΜΟ	ΤΑ
	f	rf%	f	rf%	f	rf%	f	rf%		
Οικονομικά-Επαγγελματικά	980	19,9	1110	22,5	1144	23,2	1693	34,4	2,66	0,97
Εκπαιδευτικά	503	30,7	377	23,0	351	21,4	408	24,9	2,36	1,06
Κοινωνικά-Οικογενειακά	413	34,5	345	28,9	188	15,7	250	20,9	2,23	1,06
Ατομικά	939	32,5	885	30,7	529	18,3	533	18,5	2,12	,92
<b>Συνολικός Δείκτης</b>	<b>2835</b>	<b>26,62</b>	<b>2717</b>	<b>25,52</b>	<b>2212</b>	<b>20,77</b>	<b>2884</b>	<b>27,08</b>	<b>2,48</b>	<b>,92</b>

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων Αιτιών Κοινωνικού Αποκλεισμού

Οι παραπάνω επιμέρους Συνολικοί Δείκτες Αιτών ΚΑ παρουσιάζουν υψηλή αξιοπιστία με δείκτη Cronbach's Alpha=0,973, οπότε τα δεδομένα μπορούν να συνδυαστούν σε ένα Συνθετικό Δείκτη (composite index) Αιτιών ΚΑ (μ.ο. 2,48 , τ.α. 0,92), ο οποίος αποτελεί το μέσο όρο των επιμέρους συνολικών δεικτών.

### 5.2.3 Συνολική αποτίμηση Κινήτρων Επανεκπαίδευσης

Αναφορικά με τα Κίνητρα Επανεκπαίδευσης (ΚΕ), παρατηρείται ότι τα Οικονομικά Κίνητρα - Ένταξης στην αγορά εργασίας παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο και χαμηλή τυπική απόκλιση, άρα περιλαμβάνουν παράγοντες με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης. Τα επιμέρους ΚΕ με τη συχνότερη εμφάνιση είναι η απόκτηση απολυτηρίου γυμνασίου, ως βασικό προσόν ένταξης στην αγορά εργασίας, η μείωση του κινδύνου ανεργίας και η βελτίωση της οικονομικής κατάστασης. Ακολουθούν τα Εκπαιδευτικά Κίνητρα, όπως η βελτίωση γραπτής/προφορικής έκφρασης, η κάλυψη

κενών σε γνώσεις και δεξιότητες και η δυνατότητα εκμάθησης ηλεκτρονικού υπολογιστή. Αμέσως επόμενη σε συχνότητα κατηγορία Κινήτρων Επανεκπαίδευσης είναι τα Κίνητρα βελτίωσης του εργασιακού περιβάλλοντος, όπως η βελτίωση της αποδοτικότητας στη δουλειά, η ικανοποίηση απαιτήσεων από έναν/μια μελλοντικό/ή εργοδότη/τρια και η απόκτηση μεγαλύτερου κύρους στη δουλειά. Τελευταία, σε συχνότητα κατηγορία είναι τα Κοινωνικά, όπως η αίσθηση ικανοποίησης από την πρόοδο στο ΣΔΕ και η δυνατότητα βελτίωσης της κοινωνικής θέσης (Πίνακας 7).

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα Πολύ		ΜΟ	ΤΑ
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
Οικονομικά-Ενταξης στην αγορά εργασίας	1288	16,4	272	3,5	516	6,6	1128	14,4	4638	59,1	3,97	1,15
Εκπαιδευτικά	1240	11,8	633	6,0	1282	12,2	1841	17,6	5482	52,3	3,93	1,08
Κίνητρα βελτίωσης του εργασιακού περιβάλλοντος	1039	20,0	229	4,4	502	9,7	907	17,	2526	48,6	3,7	1,35
Κοινωνικά	3119	27,0	584	5,1	982	8,5	1654	14,3	5232	45,2	3,49	1,2
<b>Συνολικός Δείκτης</b>	<b>6686</b>	<b>19,05</b>	<b>1718</b>	<b>4,9</b>	<b>3282</b>	<b>9,35</b>	<b>5530</b>	<b>15,76</b>	<b>17878</b>	<b>50,94</b>	<b>3,77</b>	<b>1,02</b>

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων Κινήτρων Επανεκπαίδευσης

Οι παραπάνω επιμέρους Συνολικοί Δείκτες Κινήτρων Επανεκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλή αξιοπιστία με δείκτη Cronbach's Alpha=0,954. Συνεπώς, τα δεδομένα μπορούν να συνδυαστούν σε ένα Συνολικό Δείκτη (composite index) Κινήτρων, ο οποίος αποτελεί το μέσο όρο των επιμέρους συνολικών δεικτών (μ.ο. 3,77, τ.α. 1,02).

### 5.3. Ανάλυση συσχετίσεων

#### 5.3.1. Συσχέτιση Αιτίων (α) Μαθητικής Διαρροής και (β) Κοινωνικού Αποκλεισμού

Από τα στοιχεία του Πίνακα 8 διαπιστώνεται, ότι οι εννοιολογικές δομές της κλίμακας μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με τα Αίτια (α) ΜΔ και (β) ΚΑ εμφανίζουν στο σύνολό τους θετικές, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με εντάσεις που κυμαίνονται από χαμηλές έως μέτριες.

Αίτια Μαθητικής Διαρροής		Αίτια Κοινωνικού Αποκλεισμού				
		Οικονομικά-Επαγγελματικά	Ατομικά	Εκπαιδευτικά	Κοινωνικά-Οικογενειακά	Συνολικός Δείκτης
Οικονομικά-Επαγγελματικά	<i>r</i>	,433**	,388**	,308**	,327**	,456**
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000
Ατομικά	<i>r</i>	,337**	,375**	,335**	,300**	,418**
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000
Εκπαιδευτικά	<i>r</i>	,316**	,368**	,272**	,323**	,357**
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000
Κοινωνικά-Οικογενειακά	<i>r</i>	,388**	,445**	,336**	,344**	,430**
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000
Συνολικός Δείκτης	<i>r</i>	,487**	,513**	,424**	,440**	,547**
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 8: Συσχέτιση μεταξύ Αιτίων (α) Μαθητικής Διαρροής και (β) Κοινωνικού Αποκλεισμού

### 5.3.2. Συσχέτιση μεταξύ (α) Αιτιών Κοινωνικού Αποκλεισμού και (β) Κινήτρων Επανεκπαίδευσης

Από τα στοιχεία του Πίνακα 9 διαπιστώνεται, ότι οι εννοιολογικές δομές της κλίμακας μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ σχετικά με τα (α) Αίτια Κοινωνικού Αποκλεισμού και (β) Κίνητρα Επανεκπαίδευσης στο ΣΔΕ εμφανίζουν σχεδόν στο σύνολό τους, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, αλλά με πολύ μικρές -έως μηδενικές- εντάσεις.

Αίτια Κοινωνικού Αποκλεισμού		Κίνητρα Επανεκπαίδευσης				
		Οικονομικά-Εντάξεις στην αγορά εργασίας	Κίνητρα βελτίωσης του εργασιακού περιβάλλοντος	Εκπαιδευτικά	Κοινωνικά	Συνολικός Δείκτης
Οικονομικά-Επαγγελματικά	<i>r</i>	,078*	,095**	,057	,093**	,092**
	<i>p</i>	,014	,003	,074	,003	,004
Κοινωνικά-Οικογενειακά	<i>r</i>	,118**	,139**	,115**	,160**	,161**
	<i>p</i>	,008	,002	,010	,000	,000
Εκπαιδευτικά	<i>r</i>	,074*	,099**	,076*	,161**	,128**
	<i>p</i>	,038	,005	,032	,000	,000
Ατομικά	<i>r</i>	,087*	,122**	,149**	,170**	,160**
	<i>p</i>	,013	,001	,000	,000	,000
Συνολικός Δείκτης	<i>r</i>	,036	,049	,057	,080**	,069*
	<i>p</i>	,228	,104	,055	,007	,019

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 9: Συσχέτιση μεταξύ (α) Αιτιών Κοινωνικού Αποκλεισμού και (β) Κινήτρων Επανεκπαίδευσης

#### 5.4. Γραμμική παλινδρόμηση

##### 5.4.1. Επίδραση των επιμέρους Δεικτών Αιτίων Μαθητικής Διαρροής στο Συνολικό Δείκτη Αιτίων Κοινωνικού Αποκλεισμού

Ο Συνολικός Δείκτης Αιτίων Κοινωνικού Αποκλεισμού σε εξάρτηση από της τέσσερις κατηγορίες Δεικτών Αιτίων Μαθητικής Διαρροής περιγράφεται σύμφωνα με την εξής εξίσωση γραμμικής παλινδρόμησης:

$$(\text{Συνολικός Δείκτης Αιτίων ΚΑ})=0,595+0,258(\text{Κοινωνικά-Οικογενειακά Αίτια ΜΔ})+0,176(\text{Ατομικά Αίτια ΜΔ})+0,219(\text{Οικονομικά-Επαγγελματικά Αίτια ΜΔ})+0,076(\text{Εκπαιδευτικά Αίτια ΜΔ})$$

Η συνολική παλινδρόμηση που προέκυψε θεωρείται ότι είναι στατιστικά σημαντική ( $p=0,000$ ), με  $R^2=0,309$ . Οι επιμέρους δείκτες και συγκεκριμένα, (α) τα Κοινωνικά-Οικογενειακά ( $p=0,05$ ), (β) τα Ατομικά ( $p<0,05$ ), (γ) τα Οικονομικά-Επαγγελματικά ( $p<0,05$ ), της της και (δ) τα Εκπαιδευτικά Αίτια ΜΔ ( $p<0,05$ ), ερμηνεύουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό το Συνολικό Δείκτη Αιτίων Κοινωνικού Αποκλεισμού.

##### 5.4.2. Επίδραση των επιμέρους Δεικτών Αιτίων Κοινωνικού Αποκλεισμού στο Συνολικό Δείκτη Κινήτρων Επανεκπαίδευσης

Ο Συνολικός Δείκτης Κινήτρων Επανεκπαίδευσης σε εξάρτηση από της τέσσερις κατηγορίες Δεικτών Αιτίων Κοινωνικού Αποκλεισμού περιγράφεται σύμφωνα με την εξής εξίσωση γραμμικής παλινδρόμησης:

$$(\text{Συνολικός Δείκτης Κινήτρων Επανεκπαίδευσης})=3,018+0,210(\text{Οικονομικά –Επαγγελματικά Αίτια ΚΑ})+0,145(\text{Ατομικά Αίτια ΚΑ})$$

Η συνολική παλινδρόμηση που προέκυψε θεωρείται ότι είναι στατιστικά σημαντική ( $p=0,000$ ) με  $R^2=0,100$ . Οι επιμέρους δείκτες και συγκεκριμένα, (α) τα Οικονομικά –Επαγγελματικά Αίτια ΚΑ ( $p<0,05$ ), της της και (β) τα Ατομικά Αίτια ΚΑ ( $p<0,05$ ), ερμηνεύουν στατιστικά σημαντικά το Συνολικό Δείκτη Κινήτρων Επανεκπαίδευσης, αν και η ένταση της επίδρασης δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη.

##### 5.4.3. Επίδραση Συνολικού Δείκτη Αιτίων Μαθητικής Διαρροής στο Συνολικό Δείκτη Αιτίων Κοινωνικού Αποκλεισμού

Ο Συνολικός Δείκτης Αιτίων Κοινωνικού Αποκλεισμού εξηγείται από το Συνολικό Δείκτη Αιτίων Μαθητικής Διαρροής σύμφωνα με την παρακάτω εξίσωση γραμμικής παλινδρόμησης:

$$(\text{Συνολικός Δείκτης Αιτίων ΚΑ})=0,697+0,689(\text{Συνολικός Δείκτης Αιτίων ΜΔ})$$

Η συνολική παλινδρόμηση που προέκυψε θεωρείται ότι είναι στατιστικά σημαντική ( $p=0,000$ ), με  $R^2=0,299$ . Το εκτιμώμενο μοντέλο υποδεικνύει ότι όταν ο Συνολικός Δείκτης Αιτίων ΜΔ είναι αυξημένος κατά μία (1) μονάδα και οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμένουν σταθερές, τότε ο Συνολικός Δείκτης Αιτίων ΚΑ αναμένεται να είναι, κατά μέσο όρο, αυξημένος κατά 0,689 μονάδες.

#### 5.4.4. Επίδραση Συνολικού Δείκτη Αιτίων Κοινωνικού Αποκλεισμού στο Συνολικό Δείκτη Κινήτρων Επανεκπαίδευσης

Ο Συνολικός Δείκτης Κινήτρων Επανεκπαίδευσης εξηγείται από το Συνολικό Δείκτη Αιτίων Κοινωνικού Αποκλεισμού σύμφωνα με την παρακάτω εξίσωση γραμμικής παλινδρόμησης:

$$(\text{Συνολικός Δείκτης Κινήτρων Επανεκπαίδευσης})=3,619+0,073(\text{Συνολικός Δείκτης Αιτίων Κοινωνικού Αποκλεισμού})$$

Η συνολική παλινδρόμηση που προέκυψε θεωρείται ότι είναι στατιστικά σημαντική ( $p=0,019$ ), με  $R^2=0,005$ . Το εκτιμώμενο μοντέλο υποδεικνύει ότι όταν ο Συνολικός Δείκτης Αιτίων ΚΑ είναι αυξημένος κατά μία (1) μονάδα και οι υπόλοιπες μεταβλητές παραμένουν σταθερές, τότε ο Συνολικός Δείκτης ΚΕ αναμένεται να είναι, κατά μέσο όρο, αυξημένος κατά 0,073 μονάδες, κάτι που δεν δηλώνει σημαντική επίδραση του Συνολικού Δείκτη Αιτίων ΚΑ πάνω στο Συνολικό Δείκτη ΚΕ.

## 6. Συμπεράσματα

Στο παρόν κείμενο εξετάσαμε –μέσα από μοντέλα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης– τις αιτίες που οδηγούν το άτομο στη Μαθητική Διαρροή (ΜΔ) και το βαθμό στον οποίο η «διαρροή» από την εκπαίδευση οδήγησε σε Κοινωνικό Αποκλεισμό (ΚΑ). Στη συνέχεια, επιχειρήσαμε να εξετάσουμε το εάν ο ΚΑ δημιουργεί Κίνητρα για επιστροφή στην εκπαίδευση (μέσω δομών επανεκπαίδευσης ενηλίκων - ΣΔΕ).

### **6.1. Αίτια Μαθητικής Διαρροής**

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων φάνηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες των ΣΔΕ προτάσσουν τα Οικονομικά-Επαγγελματικά αίτια Μαθητική Διαρροής, με μεγαλύτερη συχνότητα να έχουν μεταβλητές όπως η προτίμηση του/της μαθητή/τριας να εργαστεί αντί να πηγαίνει σχολείο (βλ. Lantjens & Nicaise, 2013), η υποχρέωση συμβολής στο οικογενειακό εισόδημα (βλ. Dwyer, 1996) και η απόφαση ένταξης στην αγορά εργασίας από μικρή ηλικία (βλ. και Jordan et al., 1994· Ρουσέας & Βρετάκου, 2006). Ακολουθούν τα Εκπαιδευτικά Αίτια, τα κυριότερα από τα οποία συμπεριλαμβάνουν τις κακές σχέσεις με εκπαιδευτικούς, κάτι που επιβεβαιώνει το πόρισμα των Potvin και Pinard (2012). Επίσης, προκρίνονται οι ακατάλληλες διδακτικές πρακτικές, αποτέλεσμα που παραπέμπει σε έρευνες στην Ελλάδα (Βεργίδης, 1995· Ρουσέας & Βρετάκου, 2006) και στο διεθνή χώρο (Hardre & Reeve, 2003· Lee & Burkam, 2003). Μικρότερη έμφαση δίνεται στα Κοινωνικά-Οικογενειακά Αίτια ΜΔ, με μεγαλύτερη συχνότητα να εμφανίζουν η καταγωγή από πολύτεκνη οικογένεια (Gubbels, van der Putand & Assink, 2019· Zhan & Sherraden, 2003), η απώλεια γονέα/ων (Song, 2012) και το διαζύγιο γονέων (Gaustad, 1991).

### **6.2. Αίτια Κοινωνικού Αποκλεισμού (ως απόρροια της Μαθητικής Διαρροής)**

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων φάνηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες των ΣΔΕ προτάσσουν τα Οικονομικά-Επαγγελματικά αίτια του Κοινωνικού Αποκλεισμού, όπως η ανεργία (βλ. και DeWitte & Klaveren, 2012), οι χαμηλές απολαβές (Awad, 2020), η εκμετάλλευση στην εργασία και η ανασφάλεια για απώλεια της εργασίας (βλ. Dekkers & Claassen, 2001· European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop, 2014· Walther & Pohl, 2005). Ακολουθούν τα Εκπαιδευτικά αίτια του Κοινωνικού Αποκλεισμού, τα κυριότερα από τα οποία είναι οι άνισες ευκαιρίες πρόσβασης σε προγράμματα ΔΒΜ, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με πορίσματα ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων (European Commission, EACEA, Eurydic & Cedefop, 2014), καθώς και με τα πορίσματα των Vallejo και Dooly (2013), περί ανισοτήτων που απορρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ακολουθούν η έλλειψη βασικών προσόντων και δεξιοτήτων (European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop, 2014) και η χαμηλή αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση λόγω χαμηλού επιπέδου μόρφωσης (Orth, Maes & Schmitt 2015). Μικρότερη έμφαση δίνεται στις Ατομικές Συνέπειες ΜΔ, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες των ΣΔΕ αναφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα στην αδυναμία κάλυψης ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα του Arendt (2005), καθώς και στην παραβατική συμπεριφορά (Machin, Marie & Vujić 2011).

### **6.3. Κίνητρα Επανεκπαίδευσης**

Όσον αφορά στα Κίνητρα Επανεκπαίδευσης των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ, από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα προτάσσουν τα Οικονομικά Κίνητρα που σχετίζονται με την Ένταξη στην Αγορά Εργασίας, όπως η απόκτηση απολυτήριου γυμνασίου ως βασικό προσόν ένταξης στην αγορά εργασίας (Brophy, 2004· Ryan & Deci, 2000a· Zoabi, 2012) και η μείωση του κινδύνου ανεργίας (Zoabi, 2012). Επίσης, προτάσσεται η βελτίωση της οικονομικής κατάστασης, κάτι που περιγράφεται από τους Knowles, Holton και Swanson (2012) ως η τάση του ατόμου να επιδιώκει μαθησιακές δραστηριότητες που θεωρούνται σημαντικές, και από τις οποίες αντλεί κάποια επιδιωκόμενα οφέλη, τα οποία (οφέλη) μπορεί να είναι είτε οικονομικά, είτε μη αγοραία (Φώκιαλη, 2010).

Ακολουθούν τα Εκπαιδευτικά Κίνητρα Επανεκπαίδευσης των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ, τα οποία συμπεριλαμβάνουν τη βελτίωση γραπτής και προφορικής έκφρασης, την κάλυψη κενών σε γνώσεις και δεξιότητες και τη δυνατότητα εκμάθησης και χρήσης Η/Υ, και επιβεβαιώνουν τα πορίσματα των Brophy (2004) και Boshier και Collins (1983) για τα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης για την απόκτηση νέων γνώσεων και διεύρυνσης του γνωστικού υπόβαθρου.

Μικρότερη έμφαση δίνεται στα Κίνητρα Επανεκπαίδευσης για τη βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος, τα οποία, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ, συμπεριλαμβάνουν τη βελτίωση αποδοτικότητας στη δουλειά (Chisholm et al., 2004), την ικανοποίηση απαιτήσεων από έναν μελλοντικό εργοδότη (Chisholm et al., 2004· Φώκιαλη, 2010) και την απόκτηση μεγαλύτερου κύρους στη δουλειά (Brophy, 2004· McClelland, 1961).

### **6.4. Κίνητρα Επανεκπαίδευσης ως απόρροια του Κοινωνικού Αποκλεισμού**

Μέσα από τις αναλύσεις συσχέτισης, αλλά και μέσα από τις αναλύσεις παλινδρόμησης, ο ΚΑ φαίνεται όχι μόνο να σχετίζεται με τη ΜΔ, αλλά και να επηρεάζεται έντονα από αυτήν – τουλάχιστον όπως αυτό αξιολογείται από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Από την άλλη πλευρά, τα ΚΕ, αν και συσχετίζονται -σε στατιστικά σημαντικό βαθμό- με τα αίτια ΚΑ, δεν φαίνεται να υπάρχει έντονη αιτιώδης επίδραση των δεύτερων στα πρώτα, δηλαδή ο ΚΑ δεν οδηγεί απαραίτητα σε ισχυρά κίνητρα επανεκπαίδευσης/κατάρτισης –σύμφωνα, πάντα, με τη γνώμη των υποκειμένων της παρούσας έρευνας.

### 6.5. Γενικά Συμπεράσματα

Καταλήγουμε στο ότι τα ποικίλα αίτια που ωθούν τους εκπαιδευόμενους σε Μαθητική Διαρροή (ΜΔ) ομαδοποιούνται, βάσει του περιεχομένου τους, στις κατηγορίες των κοινωνικών, οικονομικών, εκπαιδευτικών και ατομικών αιτίων. Αυτές οι κατηγορίες, με τη σειρά τους, αποτελούν τα δομικά στοιχεία μιας συνολικής μεταβλητής που εκφράζει τη ΜΔ ως σύνθεση των αιτίων που την απαρτίζουν (συνολικός δείκτης ΜΔ). Η ΜΔ, με τη σειρά της, οδηγεί σε Κοινωνικό Αποκλεισμό (ΚΑ), τα αίτια του οποίου μπορούν να ομαδοποιηθούν, βάσει του περιεχομένου τους, σε αντίστοιχα οικονομικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά και ατομικά. Οι κατηγορίες αυτές των αιτίων του ΚΑ στο σύνολό τους συνθέτουν μια συνολική μεταβλητή (ή συνθετικό δείκτη), η οποία αναπαριστά τον ΚΑ ως σύνολο των αιτίων που τον απαρτίζουν (συνολικός δείκτης ΚΑ). Η συνολική αυτή μεταβλητή επηρεάζεται από τη ΜΔ και τις επί μέρους συνιστώσες της.

Ιδιαίτερα αποκαλυπτική είναι η αποτύπωση των Κινήτρων Επανεκπαίδευσης, όπως προκύπτει από την παραγοντική ανάλυση των εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ. Τα παραπάνω κίνητρα φαίνεται να συμφωνούν με τη θεωρία των τριών αναγκών του McClelland (1961). Πιο συγκεκριμένα, η βελτίωση αποδοτικότητας στη δουλειά, η απόκτηση απολυτήριου γυμνασίου ως βασικό προσόν ένταξης στην αγορά εργασίας, η μείωση του κινδύνου ανεργίας και η βελτίωση της οικονομικής κατάστασης συνάδουν με την ανάγκη επίτευξης στόχων, δηλαδή την επιθυμία του ατόμου να έχει υψηλή απόδοση και να διαπρέπει ανταγωνιζόμενος με άλλους, κάτι στο οποίο ο McClelland (1961) αναφέρθηκε ως την «αντιληπτή πιθανότητα επιτυχίας». Κίνητρα όπως η ικανοποίηση απαιτήσεων ενός μελλοντικού εργοδότη και η απόκτηση μεγαλύτερου κύρους στη δουλειά συνάδουν με την ανάγκη για ισχύ, δηλαδή την επιθυμία άσκησης επιρροής, εξουσίας και ελέγχου σε άλλα άτομα στο εργασιακό περιβάλλον, αλλά και την επιθυμία επιτυχούς ένταξης στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, μπορεί να συνάδουν και με την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις, κυρίως όσον αφορά στην ένταξη σε μία ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες. Όλα τα παραπάνω αποτυπώθηκαν και στον Πίνακα 1 παραπάνω.

Η έλλειψη, όμως, ισχυρής αιτιακής σχέσης με τις συνέπειες του ΚΑ –όπως προέκυψε από την ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης— δηλώνει ότι τα ΚΕ έχουν άλλα χαρακτηριστικά από τις διαστάσεις του ΚΑ, κάτι που πιθανώς αποδεικνύει ότι οι ενήλικες που ακολουθούν δομές επανεκπαίδευσης και κατάρτισης δεν αποδίδουν την ίδια βαρύτητα σε εκείνους του παράγοντες που (υποτίθεται πως) οδηγούν σε ΚΑ, με εκείνους που οδηγούν σε Επανεκπαίδευση/Κατάρτιση. Παρόλο που δεν είναι τα σημαντικότερα –με ποσοτικούς όρους— κίνητρα ώθησης των ατόμων στο να συμμετέχουν σε ΣΔΕ, φαίνεται ότι στα ΚΕ παρεισφρύνουν και ανάγκες που ανήκουν στα υψηλότερα

επίπεδα της «Πυραμίδας Ιεράρχησης Αναγκών» του Maslow (1970), όπως η επιθυμία κοινωνικής αποδοχής, η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, η αύξηση της αυτοεκτίμησης, η επίτευξη ανεξαρτησίας στο εργασιακό περιβάλλον, κ.λπ.

Συμπερασματικά, η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει τις κλασικές θεωρίες κινήτρων και ιδιαίτερα τη θεωρία των τριών αναγκών του McClelland (1961), αλλά και του Maslow (1970), με κάποιες διαφοροποιήσεις, που ερμηνεύονται λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων των ομάδων αυτών και λόγω του χαμηλού κοινωνικού, οικονομικού και εκπαιδευτικού επιπέδου των ατόμων.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Arendt, J. (2005). Does education cause better health? A panel data analysis using school reforms for identification. *Economics of Education Review*, 149-160. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.04.008>
- Awad, A. (2020). From school to employment; the dilemma of youth in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25, 945 - 964.
- Βεργίδης, Δ. (1995). Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις. Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χ., & Γουβιάς Δ. (2007). Σχολείο και Δουλειά: Μία εμπειρική διερεύνηση της εφηβικής απασχόλησης. Αθήνα: Gutenberg.
- Boshier, R., & Collins, J.B. (1983). Education Participation Scale Factor Structure and Socio-Demographic Correlates for 12 000 Learners. *International Journal of Lifelong Education*, 2(2), pp. 163-177. <https://doi.org/10.1080/0260137830020205>
- Bourdieu, P. (Μπουρντιέ, Π.) (1994). Το Κοινωνικό Κεφάλαιο. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (σελ. 91-95). Αθήνα: Δελφίνι.
- Brophy, J.E. (2004). *Motivating students to learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Ανακτήθηκε 23.01.2021, από τη διεύθυνση: <http://www.erasmusgrobina.lv/images/motivation/JereE.Brophy.Motivating-Students.pdf>
- Burholt, V., Winter, B., Aartsen, M., Constantinou, C., Dahlberg, L., Feliciano, V., ... & Working Group on Exclusion from Social Relations, part of the COST-financed Research Network 'Reducing Old-Age Exclusion: Collaborations in Research and Policy'(ROSENet). (2020). A critical review and development of a conceptual model of exclusion from social relations for older people. *European journal of ageing*, 17(1), 3-19.
- Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lawler, E.E., & Weick, K.E. (1970). *Managerial Behaviour, Performance, and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Chisholm, L., Larson, A., & Mossoux, A.F. (2004). *Lifelong learning: citizens' views in close-up: findings from a dedicated Eurobarometer survey*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Ανακτήθηκε 05.06.2019 από τη διεύθυνση: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4038\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4038_en.pdf)
- De Witte, K., & Van Klaveren, C. (2012). Comparing students by a matching analysis-on early school leaving in Dutch cities. *Applied Economics*, 44(28), 3679-3690. <https://doi.org/10.1080/00036846.2011.579069>

- Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). Dropouts-disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27(4), 341-354. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00034-7)
- Dorn, S. (1993). Origins of the “dropout problem”. *History of education quarterly*, 33(3), 353-373. <https://doi.org/10.2307/368197>
- Dwyer, P. (1996). *Opting Out: Early School Leavers and the Degeneration of Youth Policy*. Hobart, Tasmania: National Clearinghouse for Youth Studies & Youth Research Centre.
- Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) (2010). Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. 2010/C 83/01 (30.03.2010). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (η-αρχείο). Ανακτήθηκε στις 27.06.2013, από τη διεύθυνση: <https://europa.eu/>
- European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Ανακτήθηκε 12.03.2021, από τη διεύθυνση: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-en>
- Eurostat (2016). Glossary: Early leaver from education and training. Ανακτήθηκε 09.08.2020, από τη διεύθυνση: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early\\_leaver\\_from\\_education\\_and\\_training](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training)
- Eurostat (2019). *Education and Training Monitor 2019*. Ανακτήθηκε 09.08.2020, από τη διεύθυνση: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/442033>
- Zhan, M., & Sherraden, M. (2003). Assets, expectations, and children's educational achievement in female-headed households. *Social Service Review*, 77(191-211) <https://doi.org/10.1086/373905>
- Gaustad, J. (1991). Identifying potential dropouts. *ERIC Digest*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. Ανακτήθηκε 14.03.2021, από τη διεύθυνση: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED339092.pdf>
- Giorgi, L., & Verma, V. (2002). *European Social Statistics: Income, Poverty and Social Exclusion: 2nd Report*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. Ανακτήθηκε 12.02.2021, από τη διεύθυνση: [http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/coded\\_files/KS-BP-02-008-EN.pdf](http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/coded_files/KS-BP-02-008-EN.pdf)
- Gregg, N. (2007). Underserved and unprepared: Postsecondary learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 219-228. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00250.x>
- Gubbels, J., van der Put, C.E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: a meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence*, 48(9), 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>

- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., and Anderson, R.E. (2014). *Multivariate data analysis: Pearson new international edition*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hardre, P.L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347-356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (2019α). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Ανάκτηση στις 07.12.2020, από τη διεύθυνση: <https://www.inedivim.gr>
- Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (2019β). «ΣΔΕ Τηλέφωνα και Διευθύνσεις». Ανάκτηση στις 07.12.2020, από τη διεύθυνση: <https://www.inedivim.gr/sites/default/files/programs-seminars-educationalcare/files/20151006-sde-istoselida.pdf>.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Jordan, W.J., Lara, J., & McPartland, J. M. (1994). *Exploring the Complexity of Early Dropout Causal Structures*. Baltimore, MD: Center of Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, the John Hopkins University. Ανακτήθηκε 3/3/2021 από τη διεύθυνση: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375227.pdf>
- Κάτσικας Χ., & Καβαδίας, Γ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2018). Truancy in Europe: Does the type of educational system matter?. *European Journal of Education*, 53(3), 414-426. <https://doi.org/10.1111/j.ejed.12282>
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. and Swanson, R. A. (2012). *The adult learner*. New York: Routledge
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2013). Parental background and early school leaving. Leuven: Steunpunt SSL. Ανακτήθηκε 24.02.2018, από τη διεύθυνση: [https://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties\\_docs/ssl-2013.06-1-1-1-parental-background-and-early-school-leaving](https://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties_docs/ssl-2013.06-1-1-1-parental-background-and-early-school-leaving)
- Lee, V.E., & Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. & Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. London: Department for Communities and Local

- Government. Ανακτήθηκε 02.03.2021, από τη διεύθυνση:  
<http://www.bris.ac.uk/poverty/downloads/socialexclusion/multidimensional.pdf>
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ - Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Machin S, Marie O, & Vujić S. (2011). The crime reducing effect of education. *Economic Journal*, 121(552), 463-484. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2011.02430.x>
- Maslow, A.H. (1954/1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McClelland, D.C. (1961). *The Achieving society* (No. 15). Princeton, New Jersey: Van Nostrand.
- Orth, U., Maes, J., & Schmitt, M. (2015). Self-esteem development across the life span: A longitudinal study with a large sample from Germany. *Developmental psychology*, 51(2), 248-259. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038481>
- Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε. & Καπετανάκης, Ι. (2017). Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής. <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/paratiritirio-gia-ti-mathitiki-diarroi>
- Ρουσέας Π., & Βρετάκου Β. (2006). Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ), Έρευνα. Αθήνα: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε.. Ανακτήθηκε 03.04.2021, από τη διεύθυνση: <http://www.epimelitesanilikon.gr/pdf/DIARROH.pdf>
- Patterson, M. (2014). Post-GED-credential college prospects for adults with special needs. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 3(3), 22-35. Ανακτήθηκε 27.01.2021, από τη διεύθυνση:  
<https://coabe.org/wp-content/uploads/2019/09/COABEJournalFall2014.pdf>
- Potvin, P., & Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochescolaire: L'approche scolaire et l'approche communautaire. In Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin & Chantal Tièche-Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochescolaire*, (pp.129-147). Berne: Peter Lang.
- Ramsdal, G., Gjørnum, R. G., & Wynn, R. (2013). Dropout and early unemployment. *International Journal of Educational Research*, 62, 75-86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.06.011>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Song, C., Benin, M.H., & Glick, J.E. (2012). Dropping Out of High School: The Effects of Family Structure and Family Transitions. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53, 18 - 33.
- Τουρτούρας, Χ. (2010). Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός - Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Vallejo, C., & Dooly, M. (2013). Early School Leavers and Social Disadvantage in Spain: from books to bricks and vice-versa. *European Journal of Education*, 48(3), 390-404. <https://doi.org/10.1111/ejed.12037>
- Φώκιαλη, Π. (2010). Διαστάσεις κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση - Θεωρητικές αναζητήσεις. Αθήνα: Πεδίο.
- Χαλικιάς, Μ., & Σαμαντά, Ε. (2016). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Έρευνας Εκπόνησης Επιστημονικών Εργασιών. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). Διαβάζοντας τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο πλαίσιο της θεωρίας του Basil Bernstein. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (σελ. 69-81). Αθήνα: ΓΤΕΕ/ΙΔΕΚΕ.
- Walsh K, Scharf T, Keating N (2017) Social exclusion of older persons: a scoping review and conceptual framework. *Eur J Ageing* 14:81–98
- Walther, A., Pohl, A., Biggart, A., Julkunen, I., Kazepov, Y., Kovacheva, S., & Ule, M. (2005). Thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth. European Commission, DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Ανακτήθηκε 11.04.2021, από τη διεύθυνση: <http://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Policy-measures-concerning-disadvantaged-youth.pdf>
- Ward, N. (2009). Social exclusion, social identity and social work: Analysing social exclusion from a material discursive perspective. *Social Work Education*, 28(3), 237-252. <https://doi.org/10.1080/02615470802659332>
- Winfield, L.F. (1991). Resilience schooling and development in African-American youth: A conceptual framework. *Education and Urban Society*, 24, 5-14. <https://doi.org/10.1177/0013124591024001001>