

Συνθετική προσέγγιση της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση: Αναθεωρημένη αλυσίδα αντιδράσεων

Παπαδημητρίου Ε. Αχιλλέας

Μέλος Σ.Ε.Π. ΑΠΚΥ
axilleas_pap@yahoo.gr

Περίληψη

Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο ζήτημα που απασχολεί τους ερευνητές του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου. Η τελική απόφαση για συμμετοχή επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς, οι οποίοι μπορούν μετά από έρευνα στο πεδίο και με τη χρήση των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων να καταγραφούν, να αναλυθούν και να ερμηνευθούν. Σκοπός αυτού του άρθρου είναι η παρουσίαση και η ανάλυση της «Αναθεωρημένης Αλυσίδας Αντιδράσεων», η οποία μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση νέων ερευνών για τη διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συνθετική αυτή προσέγγιση δημιουργήθηκε μετά από έρευνα και είχε ως βάση την «Αλυσίδα Αντιδράσεων» της Patricia Cross (1981). Για τη δημιουργία της, αξιοποιήθηκε ένας σημαντικός αριθμός παραγόντων που περιελάμβανε η αλυσίδα αντιδράσεων, αλλά και οι παράγοντες που καταγράφηκαν σε έρευνες που διεξήχθησαν στα Εσπερινά Γενικά Λύκεια (Παπαδημητρίου, 2019; 2023).

Λέξεις κλειδιά: Αναθεωρημένη αλυσίδα αντιδράσεων, Συνθετική προσέγγιση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εισαγωγή

Η διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες απασχολεί διαχρονικά τους επιστήμονες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις όσον αφορά την οργάνωση νέων ερευνών αλλά και την ερμηνεία των παραγόντων συμμετοχής. Γιατί όμως είναι σημαντικό να ερευνήσουμε τους παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση; Κωδικοποιώντας τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και λειτουργεί ένα ενήλικο άτομο, πριν πάρει την τελική του απόφαση για συμμετοχή, προσεγγίζουμε τον «παρωθητικό μηχανισμό», που οδηγεί ένα άτομο στη συμμετοχή. Λαμβάνουμε έτσι σημαντικές πληροφορίες για την αλληλεπίδραση πολλών και διαφορετικών παραγόντων αλλά και για την ιεράρχησή τους από τα άτομα, που συμμετέχουν ενεργά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Έτσι, κατανοούμε καλύτερα τις δυνάμεις που επιδρούν (πριν την τελική απόφαση των ενηλίκων), τις ανάγκες τους, αλλά και τον τρόπο που διαχειρίζονται τις ευκαιρίες και τα εμπόδια που τους παρουσιάζονται. Με τις ανάλογες παρεμβάσεις, μπορούμε να επαναδραστηριοποιήσουμε αυτά τα άτομα στην εκπαίδευση. Επειδή όμως κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα καλύπτει διαφορετικές ανάγκες και έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, οι στοχευμένες έρευνες μπορούν να μας βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου της συμμετοχής.

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι η παρουσίαση και η ανάλυση της «Αναθεωρημένης Αλυσίδας Αντιδράσεων», που προήλθε από έρευνα και η οποία μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση νέων ερευνών για τη διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για μια θεωρητική συνθετική προσέγγιση, η οποία αναδιαμορφώνει το πλαίσιο ερμηνείας των παραγόντων συμμετοχής. Πέρα από την καταγραφή τους, εντοπίζονται οι παράγοντες σε ένα πλαίσιο και δίνεται η δυνατότητα να παρατηρηθούν συνολικά. Αυτή η συνθετική προσέγγιση μπορεί να διευκολύνει τους ερευνητές παρέχοντας πληροφορίες για τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων» έχει ως βάση το μοντέλο της Cross (1981), την «Αλυσίδα Αντιδράσεων». Η Cross δημιούργησε ένα πλαίσιο ερμηνείας με βάση τις

υπάρχουσες θεωρίες, χωρίς να πραγματοποιήσει έρευνα στο πεδίο. Για τη δημιουργία της αναθεωρημένης αλυσίδας, αξιοποιήθηκε αυτό το πλαίσιο το οποίο εντάχθηκε σε έρευνα και με βάση τα αποτελέσματα αναδιαμορφώθηκε.

Στη βιβλιογραφία που ακολουθεί, περιγράφονται ορισμένες θεωρίες που αναπτύχθηκαν πριν από αρκετά χρόνια για να βοηθήσουν στην κατανόηση της συμμετοχής αλλά και στην ερευνητική διαδικασία και οι οποίες συνέβαλαν στη δημιουργία της «Αλυσίδας Αντιδράσεων». Μέσα από την έρευνα στα εσπερινά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιβεβαιώθηκε η επίδραση ορισμένων παραγόντων ως προς την απόφαση συμμετοχής των ενηλίκων στα εσπερινά Γενικά Λύκεια, που περιέγραφαν θεωρίες (όπως τα αναμενόμενα οφέλη και το θεωρητικό παράδειγμα προσδοκία-σθένος), ενώ άλλες δεν επιβεβαίωσαν τη σημαντικότητα της επίδρασης των παραγόντων που ανέλυαν (όπως π.χ. η θεωρία της μετάβασης), είτε γιατί οι συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί σήμερα είναι διαφορετικές σε σχέση με την περίοδο που αναπτύχθηκαν, είτε γιατί η συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν επηρεάζεται από αυτές.

Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Η τελική απόφαση για συμμετοχή προκύπτει από το συνδυασμό διαφόρων παραγόντων (ενδογενών και εξωγενών) αλλά και την αλληλεπίδρασή τους (McGivney, 1993). Η πολυπλοκότητα του φαινομένου συνδέεται με τις συνθήκες ζωής και το περιβάλλον που ζει ένα άτομο αλλά και με το γεγονός ότι κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα έχει τα χαρακτηριστικά της και τους ξεχωριστούς της στόχους προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες της ομάδας στην οποία απευθύνεται. Για να μπορέσουμε να διερευνήσουμε όλες αυτές τις παραμέτρους, χρειάζεται ειδικός σχεδιασμός και ενδεδειγμένη έρευνα.

Από το 1960 και έπειτα, εντοπίζονται οι περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που είχαν ως σκοπό την κατανόηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτές οι θεωρίες, παρόλο που ήταν επηρεασμένες από τις συνθήκες της περιόδου που αναπτύχθηκαν, μας έδωσαν πολύτιμες πληροφορίες. Ο Houle (1961) δοκίμασε να καταγράψει τα κίνητρα που έχει ένα ενήλικο άτομο για να συμμετέχει σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτή η προσπάθεια οδήγησε τελικά σε μία τυπολογία, η οποία αφορούσε στον προσανατολισμό των ενηλίκων συμμετεχόντων στη μάθηση και περιελάμβανε τρεις τύπους συμμετεχόντων τους προσανατολισμένους στο στόχο, τους προσανατολισμένους στη μαθησιακή διαδικασία και τους προσανατολισμένους στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Η προσπάθεια του Houle ήταν το έναυσμα για την οργάνωση κλιμάκων μέτρησης της συμμετοχής, για την καλύτερη οργάνωση της έρευνας αλλά και για να ασχοληθούν περισσότεροι ερευνητές με το συγκεκριμένο πεδίο.

Οι Knox & Videbeck (1963), στη «θεωρία της συμμετοχής βάσει προτύπου», προσπάθησαν να εξηγήσουν τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σε αυτή τη θεωρία συνδέονται κοινωνικοί, ψυχολογικοί αλλά και περιστασιακοί παράγοντες. Καθοριστικό ρόλο στην προσέγγισή τους διαδραματίζουν οι αλλαγές στον κύκλο της ζωής. Ο Miller (1967) ανέπτυξε τη «θεωρία των δυναμικών πεδίων» στηριζόμενος στις θεωρίες της ιεράρχησης αναγκών του Maslow, των δυναμικών πεδίων του Lewin και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (sic) των Warner & Gans. Προσπάθησε να αναλύσει και να ερμηνεύσει τις συνθήκες που επιδρούν στη συμμετοχή και υποστήριξε ότι η αλληλεπίδραση των προσωπικών αναγκών με τις κοινωνικές δομές καταλήγει στη συμμετοχή ή τη μη συμμετοχή.

Ο Tough (1968) στη μελέτη του, στην οποία ασχολήθηκε με τους βασικούς λόγους που ξεκινάνε και συνεχίζουν οι ενήλικοι μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, έκανε λόγο για «πρότυπα μάθησης» τα οποία βγαίνουν στην επιφάνεια με την συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Αναφέρθηκε στη μάθηση για απόκτηση νέας γνώσης και στη μάθηση για ικανοποίηση της περιέργειας ή για γενικούς λόγους. Ο Boshier (1973), στο «θεωρητικό μοντέλο της συνταύτισης», κάνει μία διάκριση στα κίνητρα (ανεπαρκή κίνητρα και κίνητρα ανάπτυξης) που επηρεάζουν τη συμμετοχή. Τα ανεπαρκή κίνητρα μπορούν να οδηγήσουν στην εγκατάλειψη και τα κίνητρα ανάπτυξης στην παραμονή. Με την προσέγγισή του αυτή,

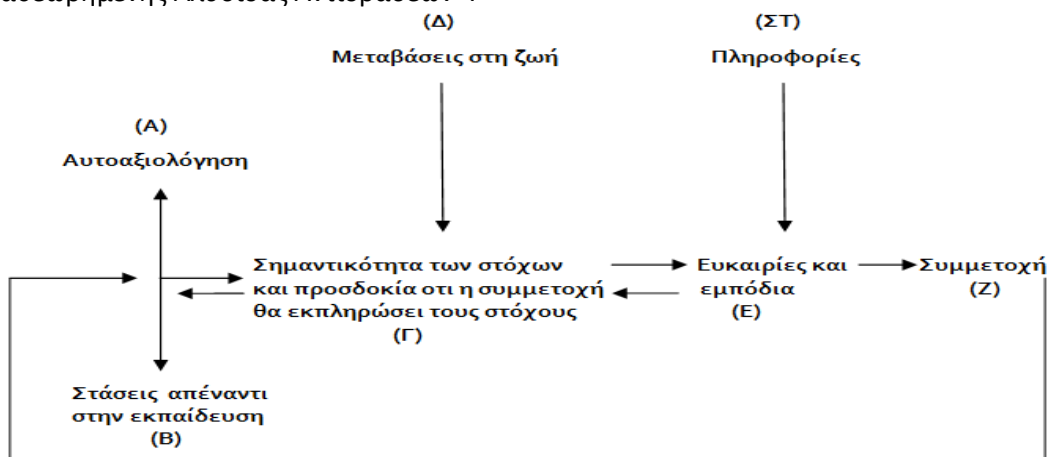
ο Boshier θέλησε να εξετάσει την παραμονή και την εγκατάλειψη σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι Morstrain & Smart (1974) δημιούργησαν μία «Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση» (Educational Participation Scale, «EPS»). Σύμφωνα με αυτήν, οι παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν στην απόφαση για συμμετοχή στην εκπαίδευση ομαδοποιούνται σε έξι κατηγορίες: Κοινωνικές σχέσεις, έξωθεν προσδοκίες, κοινωνική πρόνοια, επαγγελματική ανάπτυξη, απόδραση/διέγερση, γνωστικό ενδιαφέρον.

Ο Rubenson (1977), στο θεωρητικό παράδειγμα «προσδοκία-σθένος», το οποίο ξεκινά από μία αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του, θεωρεί ότι ο συνδυασμός της προσδοκίας (το άτομο προσδοκά σε κάτι από την εκπαίδευση) και του σθένους (η δύναμη της εκπαίδευσης) μπορεί να οδηγήσει σε μια κινητήρια δύναμη η οποία δύναται να μετατραπεί σε συμμετοχή σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα. Εάν το σθένος ή η προσδοκία εκμηδενιστούν, το ίδιο θα κάνει και η δύναμη συμμετοχής. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Rubenson (1979) βασιζόμενος στο θεωρητικό παράδειγμα Προσδοκία-Σθένος, δημιούργησε το παράδειγμα της «ομαδοποίησης μεταβλητών». Στο παράδειγμα αυτό, αναφέρονται τρεις ομάδες μεταβλητών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και οι οποίες έχουν διαφορετική βαρύτητα μεταξύ τους: 1. Προσωπικές μεταβλητές, 2. Ενεργή ετοιμότητα, 3. Η προστιθέμενη αξία μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας (σθένος) και η πιθανότητα συμμετοχής με στόχο κάποιο όφελος από αυτήν (προσδοκία). Ο Tough (1979), στα «αναμενόμενα οφέλη», συνδέει τη συμμετοχή με τα οφέλη που αναμένει το άτομο. Στο μοντέλο του παρουσιάζει πέντε στάδια τα οποία συνδέονται με οφέλη που αναμένουν οι ενήλικοι από τη συμμετοχή τους. Στη «θεωρία της μετάβασης», οι Aslanian & Brickell (1980) θεωρούν ότι η απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή συμπίπτει με διάφορες αλλαγές (μεταβάσεις) στις συνθήκες ζωής τους (γάμος, διαζύγιο, γέννηση παιδιών κ.α.).

Η συνθετική προσέγγιση της «Αλυσίδας Αντιδράσεων»

Στη συνθετική προσέγγιση της «Αλυσίδας Αντιδράσεων» της Cross (1981: 124), η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα μιας αλυσίδας αντιδράσεων στην οποία επιδρούν δυνάμεις που σχετίζονται με το άτομο (εσωτερικές) αλλά και με εξωτερικές συνθήκες. Η αλυσίδα αντιδράσεων αποτελείται από επτά στάδια, όπως η ίδια τα χαρακτηρίζει (βλ. σχήμα 1): (Α) Αυτοαξιολόγηση, (Β) Στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση, (Γ) Σημαντικότητα των στόχων και προσδοκία ότι η συμμετοχή θα εκπληρώσει τους στόχους, (Δ) Μεταβάσεις στη ζωή, (Ε) Ευκαιρίες και εμπόδια, (ΣΤ) Πληροφορίες, (Ζ) Συμμετοχή (η τελική απόφαση). Όσο πιο θετική είναι η μαθησιακή εμπειρία ενός ενήλικου σε κάθε σύνδεσμο-στάδιο, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες για συμμετοχή-ολοκλήρωση της αλυσίδας.

Η «Αλυσίδα Αντιδράσεων» είναι μία θεωρητική προσέγγιση που δημιουργήθηκε από την Cross, χωρίς να προηγηθεί έρευνα στο πεδίο. Στηρίζεται σε ορισμένες θεωρίες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία της «Αναθεωρημένης Αλυσίδας Αντιδράσεων».



**Σχήμα 1: Αλυσίδα Αντιδράσεων (Chain of Response: COR)
Προσαρμογή από Cross, 1981: 124**

Στις έρευνες που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι παράγοντες συμμετοχής στα εσπερινά λύκεια. Τα ευρήματα των ερευνών, πέρα από την κατανόηση των παραγόντων, βοηθούν στην αναδιοργάνωση και συμπλήρωση του μοντέλου της Cross. Στόχος των ερευνών δεν ήταν η αναθεώρηση του μοντέλου αλλά προέκυψε μετά από την ανάλυση και κατανόηση των παραγόντων. Έτσι, το αποτέλεσμα τους ήταν η δημιουργία μιας νέας διευρυμένης αλυσίδας αντιδράσεων.

Διερεύνηση και ανάλυση παραγόντων συμμετοχής στα Εσπερινά Λύκεια με αξιοποίηση της «Αλυσίδας Αντιδράσεων»

Το σχολικό έτος 2014-15, διεξήχθη έρευνα παραγόντων συμμετοχής στα εσπερινά λύκεια της ελληνικής επικράτειας. Το δείγμα ήταν 1821 ενήλικες μαθήτριες και ενήλικοι μαθητές και των τεσσάρων τάξεων του δημόσιου εσπερινού γενικού λυκείου. Στην έρευνα αυτή, ακολουθήθηκε η τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία (Παπαγεωργίου, 2015; Σταμοβλάσης, 2016: 196). Οι συμμετέχοντες ήταν από όλες τις διοικητικές περιφέρειες της Ελλάδας. Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων στα εσπερινά Γενικά Λύκεια. Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο (Cohen & Manion, 1994: 138), που δημιουργήθηκε από τον Παπαδημητρίου (2019) και περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για τη δόμησή του, αξιοποιήθηκαν οι επτά κατηγορίες του μοντέλου της Patricia Cross (1981) «Αλυσίδα Αντιδράσεων». Ο έλεγχος της αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε με τη διερεύνηση της εσωτερικής συνάφειας του εργαλείου συλλογής δεδομένων (Litwin & Fink, 1995). Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνάφειας των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, στις κλίμακες που δημιουργήθηκαν, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής "α" του Cronbach (Cronbach, 1951). Στην έρευνα αυτή δικαίωμα συμμετοχής είχαν μόνο ενήλικες μαθήτριες και ενήλικοι μαθητές.

Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με το SPSS. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική. Στα δεδομένα εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση (factor analysis) με τη μέθοδο της Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών (Principal Component Analysis). Για τον έλεγχο της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin και ο δείκτης Bartlett's Test of Sphericity. Για τον τελικό αριθμό των παραγόντων σε κάθε σύνδεσμο, χρησιμοποιήθηκε το διάγραμμα ιδιοτιμών (scree plot). Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) για τις ερωτήσεις (του ερωτηματολογίου) που ομαδοποιήθηκαν και από τις οποίες εξήχθησαν οι παράγοντες σε κάθε σύνδεσμο. Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις των παραγόντων που προέκυψαν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (με την αξιοποίηση των στατιστικών ελέγχων ANOVA και T-TEST). Για την ομαδοποίηση περιπτώσεων σε συστάδες (Clusters), εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης συστάδων δύο σταδίων (Two-Step Cluster Analysis). Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA) ή χ^2 τεστ, ανάλογα με την περίπτωση των μεταβλητών, για να φανούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων (Clusters) που προέκυψαν με μεταβλητές που έγινε εφαρμογή στην ανάλυση συστάδων.

Στην έρευνα συμμετείχαν περισσότεροι άντρες (55%). Τα περισσότερα ενήλικα άτομα (ανεξαρτήτως φύλου) ήταν νέα σε ηλικία (18 έως 24 ετών), άνεργα και με χαμηλό εισόδημα, άγαμα, χωρίς παιδιά, είχαν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα και είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική. Με την ανάλυση παραγόντων, εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν οι παράγοντες που επηρέασαν την απόφαση των ενηλίκων της ελληνικής επικράτειας για συμμετοχή στο εσπερινό Λύκειο αλλά και ο βαθμός επίδρασής τους. Η εκπαιδευτική προοπτική, η αυτοαξιολόγηση, και η στάση απέναντι στην εκπαίδευση καταγράφονται ως «πολύ» ισχυροί παράγοντες οι οποίοι φαίνεται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Οχτώ παράγοντες καταγράφονται ως «αρκετά» ισχυροί: Στόχοι, προσδοκίες, επιλεξιμότητα από τους

εργοδότες, προσδοκώμενες αλλαγές, ευκαιρίες, διάθεση επαρκής πληροφόρηση και πληροφόρηση από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.

Από τις αναλύσεις, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις συσχετίσεις των καθοριστικών παραγόντων με διάφορες δημογραφικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα, στις συσχετίσεις που έγιναν στον παράγοντα «εκπαιδευτική προοπτική» με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με το φύλο και το ετήσιο ατομικό εισόδημα. Στις συσχετίσεις που έγιναν στον παράγοντα «αυτοαξιολόγηση» με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με το φύλο, την ηλικία, την επαγγελματική κατάσταση, το ετήσιο ατομικό εισόδημα, την οικογενειακή κατάσταση, το εάν έχουν ή δεν έχουν παιδιά, τη μητρική γλώσσα και την τάξη φοίτησης. Στις συσχετίσεις που έγιναν στον παράγοντα «στάση απέναντι στην εκπαίδευση» με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με το φύλο, την ηλικία, το ετήσιο ατομικό εισόδημα, την οικογενειακή κατάσταση, το εάν έχουν ή δεν έχουν παιδιά, το εάν ζουν στην Ελλάδα όλη τους τη ζωή ή ως μετανάστες τη μητρική τους γλώσσα και την τάξη φοίτησης. Στην ανάλυση κατά συστάδες, διαπιστώθηκε ότι το προφίλ των συμμετεχόντων επιδρούσε στην ένταση των παραγόντων που επηρέαζαν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στα Εσπερινά Γενικά Λύκεια της επικράτειας.

Όσον αφορά το προφίλ των ατόμων σε σχέση με τον παράγοντα «αυτοαξιολόγηση», από τις αναλύσεις φάνηκε ότι η ένταση αυτού του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη στις γυναίκες, οι οποίες στην πλειονότητά τους ήταν ηλικίας «41 έως 50 ετών», σε σχέση με τους άντρες ηλικίας «18 έως 24 ετών». Επίσης, σε αυτόν τον παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη ένταση στην πλειονότητα των υπαλλήλων πλήρους απασχόλησης, των ατόμων με ετήσιο ατομικό εισόδημα «5001 έως 10000 ευρώ», των έγγαμων, όσων ζούσαν στην Ελλάδα όλη τους τη ζωή και όσων είχαν για μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Χαμηλότερη ένταση καταγράφεται στην πλειονότητα των ανέργων, όσων είχαν ετήσιο ατομικό εισόδημα «0 έως 5000 ευρώ», όσων δεν είχαν παντρευτεί, όσων ήταν μετανάστες πάνω από δέκα χρόνια στην Ελλάδα και όσων είχαν μητρική γλώσσα κάποια άλλη εκτός της ελληνικής (ευρωπαϊκή ή μη ευρωπαϊκή). Όσον αφορά το προφίλ των ατόμων σε σχέση με τον παράγοντα «στάση απέναντι στην εκπαίδευση», από τις αναλύσεις φάνηκε ότι η ένταση του παράγοντα καταγράφεται και σε αυτήν την περίπτωση μεγαλύτερη στις γυναίκες, οι οποίες στην πλειονότητά τους ήταν ηλικίας «41 έως 50 ετών», σε σχέση με τους άντρες ηλικίας «18 έως 24 ετών». Επίσης, σε αυτόν τον παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη ένταση στα άτομα που στην πλειονότητά τους ήταν έγγαμα αλλά και στα άτομα που είχαν παιδιά, ενώ πιο χαμηλή ένταση καταγράφεται στην πλειονότητα των ατόμων που δεν είχαν παντρευτεί αλλά και στα άτομα που δεν είχαν παιδιά.

Μεγαλύτερη ένταση καταγράφεται και στα άτομα που είχαν ετήσιο ατομικό εισόδημα από «10001 ευρώ και πάνω» και σε όσους/-ες ζούσαν στην Ελλάδα όλη τους τη ζωή, ενώ πιο χαμηλή ένταση καταγράφεται στα άτομα που στην πλειονότητά τους είχαν ετήσιο ατομικό εισόδημα «0 έως 5000 ευρώ» και ήταν μετανάστες στην Ελλάδα. Στον παράγοντα «εκπαιδευτική προοπτική», καταγράφεται μεγαλύτερη ένταση στις γυναίκες ανεξαρτήτως ηλικίας και τάξης φοίτησης, ενώ πιο χαμηλή ένταση καταγράφεται στους άντρες ανεξαρτήτως ηλικίας και τάξης φοίτησης (Παπαδημητρίου, 2019).

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες στα εσπερινά Γενικά Λύκεια «αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους». Από την έρευνα καταγράφεται η ετοιμότητά τους για συμμετοχή, ενώ και η «στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση» είναι θετική. Με τη συμμετοχή τους, θεωρούν ότι θα ικανοποιηθούν οι «στόχοι» και οι «προσδοκίες» τους. Ένας από τους σημαντικότερους στόχους τους είναι να ολοκληρώσουν το Λύκειο. Τα άτομα που συμμετέχουν στοχεύουν σε «εκπαιδευτική προοπτική» και σε «επιλεξιμότητα από τους εργοδότες». Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, δεν καταγράφονται «μεταβάσεις» στη ζωή τους που σχετίζονται με την απόφασή τους για συμμετοχή, ενώ η φοίτησή τους στο εσπερινό λύκειο θεωρούν ότι θα τους βοηθήσει ώστε να πραγματοποιηθούν οι «αλλαγές που προσδοκούν στη ζωή τους». Οι

«ευκαιρίες» και η «διάθεση» ήταν δύο παράγοντες που τους ενθάρρυναν για να συμμετέχουν, ενώ δεν υπήρχαν «εμπόδια» τα οποία να τους αποθαρρύνουν σε σημαντικό βαθμό. Όσον αφορά την «πληροφόρηση» που είχαν για το εσπερινό λύκειο, πριν τη συμμετοχή τους σε αυτό, θεωρούν ότι ήταν επαρκής. Οι πληροφορίες που συγκέντρωσαν προέρχονταν από «άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες» και λιγότερο από γενικές πηγές πληροφόρησης.

Το σχολικό έτος 2021-2022, διεξήχθη έρευνα παραγόντων συμμετοχής στα εσπερινά Γενικά Λύκεια της νησιωτικής Ελλάδας. Ήταν μία ποσοτική έρευνα επισκόπησης στην οποία έλαβαν μέρος 268 ενήλικοι μαθητές και ενήλικες μαθήτριες των τριών τάξεων του Δημόσιου Εσπερινού Γενικού Λυκείου. Με το νόμο 4547/2018 η φοίτηση στο εσπερινό λύκειο έγινε τριετής. Το δείγμα ήταν από όλες τις διοικητικές περιφέρειες της νησιωτικής Ελλάδας (περιφέρειες Νοτίου και Βορείου Αιγαίου, Ιονίων Νήσων και Κρήτης). Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή, η ανάλυση και η ερμηνεία των παραγόντων συμμετοχής στα εσπερινά Γενικά Λύκεια των ενηλίκων της νησιωτικής Ελλάδας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, που δημιουργήθηκε από τον Παπαδημητρίου (2019) και περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στην έρευνα, δικαίωμα συμμετοχής είχαν μόνο οι ενήλικοι μαθητές και οι ενήλικες μαθήτριες. Όσον αφορά τη μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, η στατιστική επεξεργασία τους έγινε με το «στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες» (SPSS).

Από το προφίλ των ενηλίκων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, φαίνεται ότι οι άντρες, τα νέα ενήλικα άτομα (18 έως 24 ετών, ανεξαρτήτως φύλου), άτομα άνεργα και με χαμηλό εισόδημα (0 έως 5000 ευρώ), άτομα που δεν είχαν παντρευτεί, που δεν είχαν παιδιά, που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα και η μητρική τους γλώσσα είναι η ελληνική επιλέγουν περισσότερο σε σχέση με άλλους ενηλίκους να συμμετέχουν στα εσπερινά λύκεια της νησιωτικής χώρας. Από την παραγοντική ανάλυση στα δεδομένα, εντοπίστηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων της νησιωτικής Ελλάδας για συμμετοχή στο εσπερινό λύκειο καθώς και ο βαθμός επίδρασής τους. Τέσσερις από τους παράγοντες είναι «πολύ» ισχυροί ως προς την επίδρασή τους. Είναι οι προσδοκίες, η αυτοαξιολόγηση, η στάση απέναντι στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτική προοπτική. Αυτοί φαίνεται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Επτά παράγοντες καταγράφονται ως «αρκετά» ισχυροί: Στόχοι, βελτίωση οικονομικών οικογένειας, προσδοκώμενες αλλαγές, ευκαιρίες, διάθεση, επαρκής πληροφόρηση και πληροφόρηση από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.

Από την έρευνα, διαπιστώθηκε ότι το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική και οικογενειακή κατάσταση, το ατομικό εισόδημα, η μητρική γλώσσα αλλά και η χώρα διαμονής των ενηλίκων αλληλεπιδρούν με άλλους παράγοντες και επηρεάζουν την απόφασή τους για συμμετοχή στα εσπερινά λύκεια της νησιωτικής χώρας. Η τελική απόφαση για συμμετοχή στο εσπερινό Γενικό Λύκειο φαίνεται ότι είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Γίνεται διακριτό πως η διαδικασία αυτή ξεκινάει από το ίδιο το άτομο. Οι ερωτώμενοι «αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους» και η «στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση» είναι θετική. Με τη συμμετοχή τους, θεωρούν ότι θα ικανοποιηθούν οι «στόχοι» και οι «προσδοκίες» τους. Τα άτομα που συμμετέχουν στοχεύουν σε «εκπαιδευτική προοπτική» και, όπως καταγράφεται από την έρευνα, θέλουν να ολοκληρώσουν το λύκειο, το οποίο ήταν μία επιθυμία που δεν είχαν πραγματοποιήσει, και να προχωρήσουν σε περαιτέρω σπουδές στο πανεπιστήμιο ή σε κάποια άλλη σχολή. Επίσης, προσδοκούν να «βελτιώσουν τα οικονομικά της οικογένειας» και να την ενισχύσουν με αυτόν τον τρόπο. Η φοίτησή τους στο εσπερινό λύκειο θεωρούν ότι θα τους βοηθήσει ώστε να πραγματοποιηθούν οι «αλλαγές που προσδοκούν στη ζωή τους».

Δύο παράγοντες που ενθάρρυναν τη συμμετοχή ήταν οι «ευκαιρίες» και η «διάθεση». Όσον αφορά τα «εμπόδια», φαίνεται ότι τους επηρέασαν λίγο και κατάφεραν να τα ξεπεράσουν αφού είχαν ισχυρά κίνητρα και έντονη επιθυμία για συμμετοχή. Η

«πληροφόρηση» που είχαν πριν τη συμμετοχή τους στο Εσπερινό Λύκειο θεωρούν ότι ήταν επαρκής. Οι πληροφορίες που συγκέντρωσαν προέρχονταν από «άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες» και σε μικρότερο βαθμό από γενικές πηγές πληροφόρησης (Παπαδημητρίου, 2023).

Η έρευνα στα εσπερινά λύκεια της ελληνικής επικράτειας ήταν η πρώτη που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα με σκοπό την καταγραφή των παραγόντων συμμετοχής. Είχε ως βάση την «Αλυσίδα Αντιδράσεων» της Cross, χωρίς όμως να στοχεύει την αναθεώρησή της. Έδωσε πληροφορίες για τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και βοήθησε στην οργάνωση της έρευνας στα εσπερινά λύκεια της νησιωτικής Ελλάδας. Τα ευρήματα αυτών των ερευνών επιβεβαίωσαν την επίδραση ορισμένων παραγόντων στην απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή και έδωσαν τη δυνατότητα να αναπτυχθεί περισσότερο η «Αλυσίδα αντιδράσεων» και να δημιουργηθεί μία νέα. Η «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων», που αναλύεται στην επόμενη ενότητα, είναι το σημαντικότερο «εύρημα» των ερευνών που παρουσιάστηκαν αλλά και ο βασικός σκοπός της δημιουργίας αυτού του άρθρου.

Η Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων

Αποτέλεσμα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα αλλά και της σχετικής θεωρίας που αξιοποιήθηκε, ήταν η δημιουργία της «Αναθεωρημένης Αλυσίδας Αντιδράσεων». Η συγκεκριμένη συνθετική προσέγγιση αποτελείται από κατηγορίες και υποκατηγορίες παραγόντων (οι υποκατηγορίες περιλαμβάνουν λόγους συμμετοχής που προέρχονται από έναν ευρύτερο παράγοντα) που επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τη δημιουργία της, αξιοποιήθηκε η «Αλυσίδα Αντιδράσεων» της Cross (1981) η οποία αναθεωρήθηκε. Σκοπός της «Αναθεωρημένης Αλυσίδας Αντιδράσεων» είναι να συμβάλλει στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να βοηθήσει στην κατανόηση των λόγων συμμετοχής και στην καλύτερη οργάνωση μελλοντικών ερευνών.

Το πλήθος των αλληλεπιδρώντων παραγόντων που περιλαμβάνονται στην «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων» διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στο συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης. Αναλύοντάς την, θα δούμε στη συνέχεια ότι αποτελείται από συνδέσμους που αποτελούν τους κρίκους μιας αλυσίδας (οι σύνδεσμοι είναι παράγοντες οι οποίοι συνδέονται, αλληλεπιδρούν και αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους). Σε αυτήν την αλυσίδα, περιγράφονται σχηματικά οι δυνάμεις που καθορίζουν τη συμμετοχή αλλά και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Όσο πιο θετικές είναι οι δυνάμεις σε κάθε σύνδεσμο, τόσο αυξάνουν οι πιθανότητες να αποφασίσει ένα ενήλικο άτομο, που ενδιαφέρεται για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να συμμετέχει και να ολοκληρώσει την αλυσίδα αντιδράσεων (σύνδεσμος 7 στην αναθεωρημένη αλυσίδα, βλ. σχήμα 2). Αν σε κάποιον από τους συνδέσμους υπάρχουν ορισμένες αρνητικές επιδράσεις, η αλυσίδα δε διακόπτεται και η πιθανότητα συμμετοχής δεν εκμηδενίζεται. Δεν υπάρχει δηλαδή γραμμικότητα στην προτεινόμενη συνθετική προσέγγιση.

Στο σχήμα 2, βλέπουμε τους συνδέσμους της αναθεωρημένης αλυσίδας αντιδράσεων:

(Α) Σύνδεσμος 1: Αυτοαξιολόγηση

(Β) Σύνδεσμος 2: Η στάση των συμμετεχόντων/-χουσών απέναντι στην εκπαίδευση

(Γ) Σύνδεσμος 3: Σημαντικότητα των στόχων και προσδοκία ότι η συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα εκπληρώσει τους στόχους

• Στόχοι:

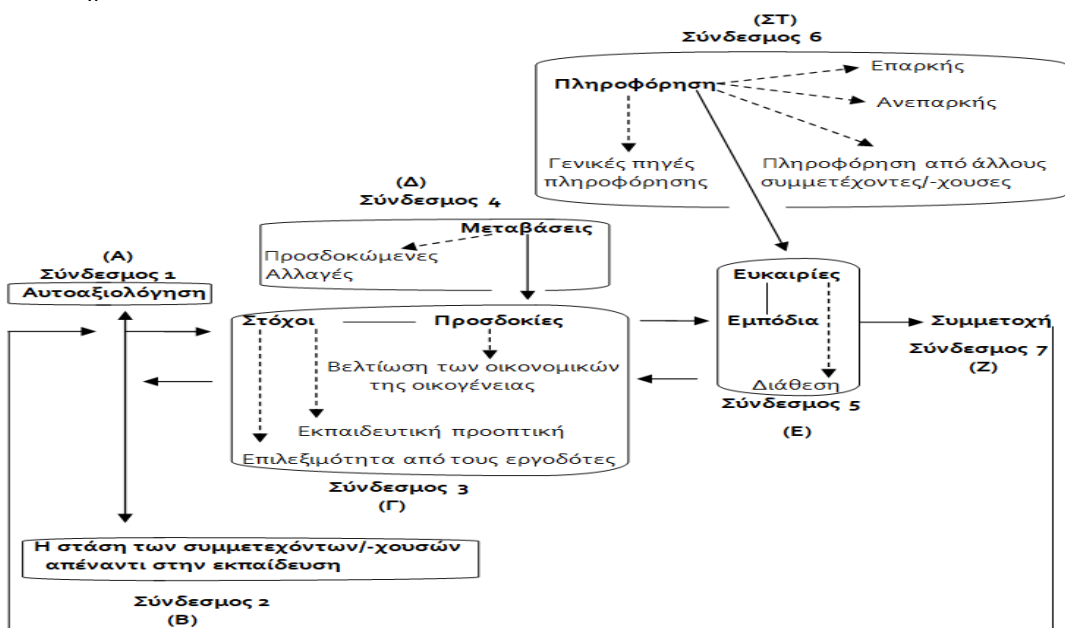
-Εκπαιδευτική προοπτική

-Επιλεξιμότητα από εργοδότες

• Προσδοκίες:

- Βελτίωση των οικονομικών της οικογένειας

- (Δ) Σύνδεσμος 4: Μεταβάσεις
 - Προσδοκώμενες αλλαγές στη ζωή τους
- (Ε) Σύνδεσμος 5: Ευκαιρίες και εμπόδια
 - Ευκαιρίες:
 - Διάθεση
 - Εμπόδια
- (ΣΤ) Σύνδεσμος 6: Πληροφόρηση για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μπορούν να συμμετέχουν ενήλικα άτομα
 - Πληροφόρηση:
 - Επαρκής
 - Ανεπαρκής
 - Πληροφόρηση από άλλους συμμετέχοντες/-χουσες
 - Γενικές πηγές πληροφόρησης
- (Ζ) Σύνδεσμος 7: Συμμετοχή (η τελική απόφαση για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).



Σχήμα 2: Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων (Revised Chain of Response: RCOR) κατανόησης της συμμετοχής των ενηλίκων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στην «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων», το προφίλ των συμμετεχόντων διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην απόφαση για συμμετοχή. Συγκεκριμένα, όταν αλληλεπιδρά με άλλους παράγοντες της αλυσίδας, επηρεάζει την έντασή τους.

Στη συνθετική προσέγγιση που παρουσιάζεται, οι δυνάμεις που επηρεάζουν τη συμμετοχή αρχίζουν από το άτομο και κινούνται σε όλο και πιο εξωτερικές συνθήκες. Όπου υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων, παρατηρούμε ότι οι δυνάμεις κινούνται και προς τις δύο κατευθύνσεις (όπως και στην COR, σχήμα 1). Η αυτοαξιολόγηση, που είναι το σημείο (Α) του σχήματος 2, συνδέεται με την εμπιστοσύνη που έχουν τα άτομα στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους και αυτός είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που τους ωθεί στη συμμετοχή αφού έχουν την αυτοπεποίθηση ότι θα τα καταφέρουν. Όπως προκύπτει από τις έρευνες στα Εσπερινά σχολεία (Παπαδημητρίου, 2019; 2023), η συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιδρά θετικά στον τρόπο με τον οποίο τα ενήλικα άτομα αξιολογούν τον εαυτό τους. Η αυτοαξιολόγηση εδώ σχετίζεται και με το πώς αξιολογούν τον εαυτό τους σε σχέση με την ετοιμότητά τους για συμμετοχή, με την αυτοεκτίμησή τους, αλλά και με την προσωπική ανάπτυξη (αυτοβελτίωση) και πρόοδο τους.

Η στάση απέναντι στην εκπαίδευση (σημείο Β), συνδέεται με την προηγούμενη εμπειρία που έχουν τα ενήλικα άτομα στην εκπαίδευση (Bariso, 2008; Blunt & Yang, 2002). Τα άτομα που έχουν θετικά συναισθήματα για την εκπαίδευση και η εμπειρία τους από το σχολείο ήταν ευχάριστη, παρ' όλο που για κάποιον λόγο το διέκοψαν, είναι πιο πιθανό να επιλέξουν να επιστρέψουν και να συμμετέχουν ή να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνδέοντας τα σημεία (Α) και (Β), θα λέγαμε ότι τα ενήλικα άτομα με θετική στάση απέναντι στη μάθηση, που έχουν αυτοπεποίθηση, θα επιλέξουν να συμμετέχουν ή να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γιατί νιώθουν καλά με τον εαυτό τους και έτσι αισθάνονται ότι θα μπορέσουν να εξελιχθούν. Στην αλληλεπίδραση μεταξύ των σημείων Α και Β του σχήματος 2, εντοπίζονται ενήλικα άτομα που δεν ολοκλήρωσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η προηγούμενη εμπειρία τους έδειχνε ότι τους αρέσει η εκπαίδευση αλλά ίσως κάποια ανυπέβλητα εμπόδια τους απομάκρυναν από αυτήν. Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, ένα άτομο που απολάμβανε, ως μαθητής, το σχολείο και απέδιδε καλά σε αυτό είναι πιθανό να ένιωθε αυτοπεποίθηση και να αξιολογούσε θετικά τον εαυτό του (η επίδραση της συμμετοχής). Αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά και στην μετέπειτα απόφαση για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μετά την ενηλικίωσή του) αλλά και στην απόδοσή του. Το σημείο (Γ) του σχήματος 2 είναι η σημασία των στόχων και η προσδοκία ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν με τη συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προέρχεται από τη θεωρία προσδοκία-σθένος (Cross, 1981; Rubenson, 1977).

Το «σθένος» αναφέρεται στην αξία της συμμετοχής και στη σημασία του στόχου για το άτομο. Η «προσδοκία» αναφέρεται στις ελπίδες που έχει το άτομο ότι θα τα καταφέρει και στην πίστη που έχει ότι θα επιτευχθεί ο στόχος, κάτι που θα οδηγήσει στην ανταμοιβή που επιθυμεί από τη συμμετοχή. Η πίστη ότι θα τα καταφέρει συνδέεται και με την υψηλή αυτοεκτίμηση του ατόμου που θεωρεί ότι μέσω της συμμετοχής θα πετύχει τους στόχους και τις προσδοκίες. Εάν υπάρχει κάποιος σημαντικός στόχος για ένα άτομο και αυτός ο στόχος είναι πιθανό να επιτευχθεί μέσω της συμμετοχής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τότε το κίνητρο στο σημείο (Γ) είναι ισχυρό. Αν ο στόχος δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικός ή το άτομο δεν είναι σίγουρο για την επιτυχία, η ισχύς των κινήτρων μειώνεται (αναλόγως). «*Η προσδοκία σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση (που υποδεικνύεται από το αντίστροφο βέλος), καθώς τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση "αναμένουν" να επιτύχουν, ενώ εκείνα με λιγότερη αυτοπεποίθηση εκφράζουν αμφιβολίες για την επιτυχία τους*» (Cross, 1981: 126). Σε αυτό το σημείο, η εκπαιδευτική προοπτική (Ball, 2002) αλλά και η επιλεξιμότητα από τους εργοδότες (Harper Art, 1978; McGivney, 2001; Neagu, 2014) καταγράφονται ως δύο σημαντικοί στόχοι, οι οποίοι ξεχωρίζουν για τα ενήλικα άτομα που επιθυμούν τη συμμετοχή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Για κάποιους ενήλικους, είναι σημαντική ανάγκη να συμμετέχουν ή να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επειδή ήταν μία επιθυμία που δεν είχαν πραγματοποιήσει, και έτσι θα τους δοθεί η δυνατότητα να προχωρήσουν σε περαιτέρω σπουδές στο πανεπιστήμιο ή σε κάποια άλλη σχολή. Επίσης, κάποια άτομα στοχεύουν, με τη συμμετοχή τους, να είναι «επιλέξιμοι» από τους εργοδότες ώστε να βρουν εργασία ή να τους δοθεί η ευκαιρία για μία καλύτερη εργασία. Ο παράγοντας «προσδοκίες» έχει σημαντική επίδραση στη διαδικασία της απόφασης για συμμετοχή. Ξεχωρίζει η προσδοκία τους να «βελτιώσουν τα οικονομικά της οικογένειας» και να τη βοηθήσουν με αυτόν τον τρόπο ενισχύοντάς την. Στην «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων», οι «μεταβάσεις» (σημαντικές αλλαγές στη ζωή των ενηλίκων όπως ο γάμος, η γέννηση παιδιών, η απώλεια της εργασίας κ.α.), που είναι το σημείο Δ του σχήματος 2, φαίνεται ότι δεν επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντιθέτως, τα ενήλικα άτομα επιθυμούν με τη συμμετοχή τους κάποιες αλλαγές (προσδοκώμενες) στη ζωή τους που θα τη βελτιώσουν. Το βέλος από το σημείο Γ προς το Α-Β (σχήμα 2) υποδεικνύει ότι τα άτομα που στο παρελθόν συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων, είναι πιθανό να το επαναλάβουν στο μέλλον καθώς η συμμετοχή (πιθανώς) αύξησε την αυτοεκτίμησή τους και δημιούργησε μια

θετική εικόνα και στάση για την εκπαίδευση, όπως επίσης αύξησε την προσδοκία τους για επιτυχία στη συμμετοχή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα εμπόδια (Carr et al., 1974) και οι ευκαιρίες, το σημείο (E) του σχήματος 2, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή των ενηλίκων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ύπαρξη εμποδίων μπορεί να επηρεάσει ή να εκμηδενίσει τη δύναμη της συμμετοχής, ενώ η απουσία τους επιδρά θετικά και ενθαρρύνει τη συμμετοχή. Αυτό βέβαια εξαρτάται και από την ισχύ των κινήτρων τους. Για τα ενήλικα άτομα που έχουν αδύναμα κίνητρα, ακόμη και τα μικρά εμπόδια μπορούν να δυσκολέψουν αρκετά ή και να αποτρέψουν τη συμμετοχή. Οι ενήλικοι που επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή τους, είναι πιθανό ότι η δύναμη των κινήτρων τους θα τους ενθαρρύνει να αναζητήσουν ευκαιρίες και να ξεπεράσουν τα μικρά εμπόδια (Cross, 1981: 127). Οι νέες ευκαιρίες που συνδέονται με τη συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν να ενισχύσουν την κινητήρια δύναμη συμμετοχής. Ο παράγοντας «Διάθεση» ξεχωρίζει, αφού η διαθεσιμότητα των ενηλίκων να συμμετέχουν και να μπορέσουν να αξιοποιήσουν αυτή τη δυνατότητα αποτελεί μια ξεχωριστή ευκαιρία.

Το σημείο (ΣΤ) στην «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων» είναι η πληροφόρηση (Manninen, 2004) για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μπορούν να συμμετέχουν ενήλικα άτομα. Το σημείο αυτό της αλυσίδας είναι σημαντικό διότι παρέχει τις πληροφορίες που συνδέουν τους ενήλικους που έχουν κίνητρα με τις ευκαιρίες που υπάρχουν για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ανεπαρκής πληροφόρηση (Bariso, 2008), λειτουργεί αρνητικά στην απόφαση για συμμετοχή. Χωρίς επαρκείς πληροφορίες, το σημείο E του μοντέλου είναι αδύναμο επειδή δεν ενημερώνονται οι ενδιαφερόμενοι για τις ευκαιρίες συμμετοχής σε αυτά τα σχολεία (Cross, 1981). Τα άτομα που ενδιαφέρονται για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιλέγουν να πληροφορηθούν από συμμετέχοντες και συμμετέχουσες που έζησαν ή ζουν την εμπειρία φοιτώντας σε αυτά. Οι γενικές πηγές πληροφόρησης μπορούν να παρέχουν πληροφορίες στους ενδιαφερόμενους, αν και δεν τις επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό για να ενημερωθούν. Η ποιότητα της πληροφόρησης είναι σημαντική για αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης και αποτελεί ένα κομβικό σημείο για τη συμμετοχή (McGivney, 2003).

Στη διαδικασία της λήψης της απόφασης για συμμετοχή, η αθροιστική φύση των δυνάμεων (που λειτουργούν θετικά ή αρνητικά) παίζει σημαντικό ρόλο. Το σημείο E του σχήματος 2 είναι εκείνο στο οποίο γίνεται προσπάθεια να μειωθούν τα εμπόδια (αρνητικές δυνάμεις) ή να ενισχυθούν οι ευκαιρίες (θετικές δυνάμεις). Για τους ενήλικους ανθρώπους με πολλές θετικές δυνάμεις, η ενίσχυση των ευκαιριών ή η μείωση των εμποδίων μπορεί να ενθαρρύνει ακόμη περισσότερο τη συμμετοχή στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που δεν ισχύει για τα άτομα με αδύναμες θετικές δυνάμεις συμμετοχής. Το αντίστροφο βέλος από το E στο Γ (βλ. σχήμα 2) υποδεικνύει ότι οι ευκαιρίες (σημείο E) μπορούν να ενισχύσουν την προσδοκία ενός ατόμου (σημείο Γ), ότι μπορεί να συμμετέχει με επιτυχία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αυτό μπορεί να αυξήσει την ισχύ της κινητήριας δύναμης. Η ύπαρξη κινήτρου ή κινήτρων, πριν τη συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι καθοριστικής σημασίας (Cross, 1981).

Συμπεράσματα

Η συνθετική προσέγγιση που παρουσιάστηκε συμβάλλει στη συστηματοποίηση των παραγόντων που επιδρούν με έμμεσο ή άμεσο τρόπο στην απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στην επίδραση δομικών, πολιτισμικών, κοινωνικο-οικονομικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών στην κατανόηση των παραγόντων συμμετοχής. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας των παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία, τόσο σε σχέση με την έντασή τους, όσο και με τη συνάφεια που έχουν μεταξύ τους. Η αναθεωρημένη δομή της αλυσίδας, στην οποία πρέπει να τονίσουμε ότι δεν υπάρχει αιτιακή σχέση ανάμεσα στους συνδέσμους της, διαθέτει όλα τα στοιχεία για να αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών

που αφορούν τους παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πριν τη δημιουργία της, όλα τα δεδομένα της υποβλήθηκαν, κατά τη διάρκεια των στατιστικών αναλύσεων των ερευνών που διεξήχθησαν, σε τεστ αξιοπιστίας και εγκυρότητας (καταλληλότητας των δεδομένων, ιδανικού αριθμού παραγόντων ανά σύνδεσμο και εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων που ομαδοποιήθηκαν για να εξαχθούν οι παράγοντες) τα οποία επιβεβαίωσαν την καταλληλότητά της.

Αναφορές

- Aslanian, C. B. & Brickell, H. M. (1980). *Americans in Transition: Life Changes as Reason for Adult Learning*. New York: Future Directions for a Learning Society/College Board.
- Ball, M. J. (2002). Engaging Non-participants in Formal Education: considering a Contribution from trade union education. *Studies in Continuing Education*, 24 (2), 117-131.
- Bariso, E. U. (2008). Factors affecting participation in adult education: a case study of participation in Hackney and Waltham Forest, London. *Studies in the Education of Adults*, 40 (1), 110-124.
- Blunt, A. & Yang, B. (2002). Factor structure of the adult attitudes toward adult and continuing education scale and its capacity to predict participation behaviour: Evidence for adoption of a revised scale. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 299-314.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult Education Quarterly*, 23 (4), 255-282.
- Carp, A., Peterson, R. & Roelfs, P. (1974). Adult Learning Interests and Experiences. In K. P. Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Cross & J. R. Valley (eds.), *Planning Non - Traditional Programs: An Analysis of the Issues for Post - Secondary Education* (pp. 11-52). San Francisco: Jossey - Bass.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Fransisco: Jossey – Bass.
- Harper Apt, P. (1978). Adult learners and higher education: factors influencing participation or non-participation decisions. *Alternative Higher Education*, 3 (1), 3-11.
- Houle, C.O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Knox, A.B. & R. Videbeck (1963). Adult Education and the Adult Life Cycle. *Adult Education*, Vol 13, 102-221
- Litwin, M. S. & Fink, A. (1995). *How to measure survey reliability and validity* (Vol. 7). Sage.
- Manninen, J. (2004). Motivation of lower qualified workers for lifelong learning: Theoretical background. *Paper presented in the 4th ESREA European Research Conference* (pp: 197-216). ESREA/University of Wroclaw: Conference Proceedings.
- McGivney, V. (1993). Participation and non - Participation: A review of the literature. In R. Edwards, S. Sieminski & D. Zeldin (Eds.), *Adult learners, education and training* (pp: 11-30). London: Routledge/Open University.
- McGivney, V. (2001). *Fixing or changing the pattern? Reflections on widening adult participation in learning*. Leicester: NIACE.
- McGivney, V. (2003). *Adult learning pathways: through-routes or cul-de-sacs*. Leicester: NIACE.
- Miller, H. L. (1967). *Participation of Adults in Education: A Force - Field Analysis*. Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults/Boston University.
- Morstrain, B.R. & J.C. Smart (1974). "Reasons for participation in Adult Education Courses: a multivariate analysis of group differences" στο: *Adult education*, 24(2):83-98.
- Neagu, G. (2014). Determinants factors of adult participation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 473-480.

Rubenson, K. (1977). Participation in recurrent education: A research review. *Paper presented at meeting of National Delegates on Developments in Recurrent Education*, Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Rubenson, K. (1979). Recruitment to adult education in the Nordic Countries – Research and outstanding activities, in *Reports on Education and Psychology*, n3, Stockholm Institute of Education: Department of Educational Research.

Tough, A. (1968). Why adults learn: a study of the major reasons for beginning and continuing a learning project. *Monographs in Adult Education*, 3. Toronto: OISE.

Tough, A. (1979). Choosing to Learn. In G. M. Healy & W. L. Ziegler (Eds.), *The Learning Stance: Essays in Celebration of Human Learning*. Final report of Syracuse Research Corporation Project, National Institute of Education Nr. 400-78-0029. Washington, DC: National Institute of Education.

Νόμος 4547/Φ.Ε.Κ. Α' 102/12.06.2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, (Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11419/1296>, προσπελάστηκε στις 20/2/23).

Παπαδημητρίου, Α. (2019). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των Εσπερινών Γενικών Λυκείων στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Παπαδημητρίου, Α. (2023). Παραγοντική ανάλυση της συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: η περίπτωση των Εσπερινών Γενικών Λυκείων της νησιωτικής Ελλάδας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κριτικά Θέματα*, 3 (1), 100-121.

Σταμοβλάσης, Δ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας με στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός