



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι ενήλικοι μαθητές στην εσπερινή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κίνητρα και πως αυτά οδηγούν στην ολοκλήρωση της φοίτησής τους: η περίπτωση των εκπαιδευομένων στα εσπερινά σχολεία του νομού Κιλκίς.

Adults students in evening secondary education, motives and how they lead to the completion of their studies: the case of students in evening schools in the prefecture of Kilkis.

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΤΖΟΥΝΗ ΣΤΕΛΛΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΔΡ. ΕΙΚΟΣΠΕΝΤΑΚΗ ΚΑΛΛΙΟΠΗ

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Φύλλο Εξέτασης

1.
Επόπτης: _____

–

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος
Βαθμολογητής: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: - _____

Η συγγραφέας Τζούνη Στέλλα βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή: Τζούνη Στέλλα

Ημερομηνία: 23/5/2023

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΣΚΟΠΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα των συμμετεχόντων προορίζονται για τον σκοπό διεξαγωγής επιστημονικής έρευνας με τίτλο: «ΟΙ ΕΝΗΛΙΚΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΣΠΕΡΙΝΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΠΩΣ ΑΥΤΑ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΤΟΥΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΚΙΛΚΙΣ».

Στο πλαίσιο αυτό η ερευνητική δραστηριότητα περιλαμβάνει συμπλήρωση ερωτηματολογίου όπου η καταγραφή των απαντήσεων είναι ανώνυμη και δεν μπορεί να υποδείξει την πηγή προέλευσης. Οι απαντήσεις θα βαθμολογηθούν και μόνο τα συνολικά αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς σε αναγνωρισμένα Διεθνή / Εθνικά επιστημονικά συνέδρια ή περιοδικά. Τα συλλεγόμενα δεδομένα θα αποθηκευτούν με ασφάλεια και θα είναι προσβάσιμα μόνο από τους ερευνητές και τον επιστημονικό υπεύθυνο της έρευνας και θα διαφυλαχθούν από οποιαδήποτε εξωτερική πρόσβαση. Η επεξεργασία των δεδομένων σας για τον ανωτέρω σκοπό και η συμμετοχή σας στην έρευνα δεν συνεπάγονται δικαίωμα αποζημίωσης ή οικονομικά οφέλη οποιασδήποτε μορφής. Η επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων σας διενεργείται, εφόσον την παράσχετε, με τη ρητή συγκατάθεσή σας κατ' άρθρο 6 § 1 περίπτωση α' του Κανονισμού (ΕΕ) για την Προστασία Δεδομένων (ΓΚΠΔ), την οποία δικαιούστε να ανακαλέσετε οποτεδήποτε και αζημίως, εκτός αν αυτό καθιστά αδύνατο. Μπορείτε να ασκείτε τα δικαιώματά σας αποστέλλοντας σχετικό αίτημα προς τον Υπεύθυνο Προστασίας Δεδομένων του Πανεπιστημίου στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου dpo@uowm.gr. Παράλληλα, αν θεωρείτε ότι η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που σας αφορά παραβαίνει τον ΓΚΠΔ, έχετε δικαίωμα υποβολής καταγγελίας στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (www.dpa.gr) ή στην εποπτική αρχή του κράτους μέλους της ΕΕ όπου διαμένετε ή εργάζεστε ή στην εποπτική αρχή του τόπου της εικαζόμενης παράβασης.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, ολοκληρώνεται ένας σημαντικός σταθμός της ζωής μου για τον οποίο οφείλω να ευχαριστήσω μια σειρά σημαντικών ανθρώπων που ήταν στο πλάι μου.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες και την εκτίμησή μου προς την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα Εικοσπεντάκη Καλλιόπη για την συμβολή της στην οργάνωση της ερευνητικής πορείας, τις επιστημονικές συμβουλές, την συστηματική της καθοδήγηση, την ανατροφοδότηση, αλλά και την ενθάρρυνση που μου παρείχε σε όλη την διάρκεια της εκπόνησής της.

Ευχαριστώ όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του τμήματος μας για τις γνώσεις που μας προσέφεραν, το μεράκι με το οποίο μας ενέπνευσαν, διευρύνοντας τους ορίζοντές μας και συμβάλλοντας καθοριστικά στο πως βλέπουμε τους άλλους ανθρώπους αλλά και τον εαυτό μας.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στις καθηγήτριες του εσπερινού γενικού λυκείου του νομού Κιλκίς Μιχαηλίδου Μελίνα και Βόινου Φανή που με την αμέριστη προτροπή, συμπαράσταση, καθοδήγησή και προετοιμασία τους, μου άνοιξαν τον δρόμο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και συνέβαλαν στην αυτοπραγμάτωσή μου. Ιδιαίτερος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις φίλες μου Ελένη, Έφη και Όλγα που ήταν κοντά μου τόσο στην προετοιμασία εισαγωγής μου στο πανεπιστήμιο, όσο και κατά την διάρκεια της φοίτησής μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις αξιολάτρευτες μικρές μου συμφοιτήτριες Πολυζοπούλου Ζωή, Φραντζέζου Χιονία και Τσίγκρου Μαρία που από την αρχή έως το τέλος της φοιτητικής μας πορείας με αποδέχτηκαν, με ενθάρρυναν, με υποστήριξαν και με βοήθησαν πνευματικά και ηθικά για την ολοκλήρωση των σπουδών μου. Δίχως την πολύτιμη στήριξή τους ίσως αυτό το έργο να μην είχε ολοκληρωθεί ποτέ.

Κυρίως, όμως, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στις αγαπημένες μου κόρες Μαρία και Εύη και στην εγγονή μου Έλενα που ήταν δίπλα μου σε όλη την πορεία των σπουδών μου στηρίζοντάς με ηθικά για την περάτωση τους. Ταξίδεψαν δίπλα μου στην δική μου Ιθάκη μέχρι την κατάκτησή της.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	9
Abstract	10
Εισαγωγή.....	11
1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	14
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και ορισμός «Ενήλικας» και «Εκπαίδευση Ενηλίκων» ..	14
1.2. Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων.....	16
1.3. Παράγοντες Συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων.....	16
1.4. Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων	17
1.4.1. Η Ανδραγωγική Θεωρία (Knowles, 1984)	18
1.4.2. Η θεωρία χαρακτηριστικών των ενηλίκων μαθητών (Cross, 1981).....	19
1.4.3. Το Μοντέλο της Μαθησιακής Διαδικασίας (Jarvis, 1987)	19
1.4.4. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνική Αλλαγή (Freire, 1970)	20
1.4.5. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κριτική.....	20
2.. Κίνητρα και θεωρητικές προσεγγίσεις	22
2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και ορισμός.....	22
2.2.Θεωρίες κινήτρων.....	24
2.2.1. Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών – Maslow	25
2.2.2. Η Θεωρία του Κινήτρου Επίτευξης	25
2.2.3. Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού	26
2.2.4. Η θεωρία της Ενίσχυσης	27
2.2.5. Η κοινωνικογνωστική θεωρία.....	28
2.2.6. Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων	28
2.3. Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων	28
3. Η Εσπερινή Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	31
3.1 Ο ρόλος της εσπερινής εκπαίδευσης	31
3.2 Ιστορική αναδρομή της εσπερινής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	32
3.3. Εσπερινή Εκπαίδευση και Πλαίσιο λειτουργίας	33
3.4 Δυσκολίες και προβλήματα των μαθητών στα εσπερινά σχολεία.....	34
4.1 Σκοπός και Ερευνητικές Υποθέσεις	35

4.1.1. <i>Νέο Ερευνητικό Ερώτημα</i>	35
4.1.2. <i>Ερευνητικοί Στόχοι</i>	35
4.1.3. <i>Ερευνητικές Υποθέσεις</i>	35
4.2. <i>Συμμετέχοντες/ουσες</i>	36
4.3. <i>Ερευνητική Μέθοδος</i>	36
4.5. <i>Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων</i>	38
4.6. <i>Ηθικά και Δεοντολογικά ζητήματα</i>	38
5. Κεφάλαιο. Παρουσίαση Ευρημάτων Έρευνας	41
5.1 <i>Δημογραφικά στοιχεία</i>	41
5.1.1. <i>Φύλο</i>	41
5.1.2. <i>Ηλικία</i>	42
5.1.3. <i>Έτος Διακοπής Εκπαίδευσης</i>	42
5.1.4. <i>Οικογενειακή Κατάσταση</i>	43
5.1.5. <i>Επαγγελματική Κατάσταση</i>	43
5.1.6. <i>Εκπαίδευση Πατρός</i>	44
5.1.7. <i>Εκπαίδευση της μητέρας</i>	44
5.2. <i>Ανάλυση Δεδομένων Ερωτηματολογίου</i>	44
5.2.1. <i>Ταξινόμηση Εφτά Παραγόντων Ερωτηματολογίου</i>	45
5.2.2. <i>Κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση</i>	46
Συζήτηση	54
Περιορισμοί της Έρευνας.....	56
Μελλοντικές Έρευνες.....	57
Βιβλιογραφία	58
Παράρτημα	82

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1. Στατιστικά στοιχεία για το φύλο	41
Πίνακας 2. Στατιστικά στοιχεία για την ηλικία	42
Πίνακας 3. Εκπαίδευση του πατέρα	44
Πίνακας 4. Εκπαίδευση μητέρας.....	44
Πίνακας 5. Μέσος όρος επτά παραγόντων.....	46
Πίνακας 6. Μέσος όρος στη δήλωση 4“επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να εξασφαλίσω επαγγελματικό πλεονέκτημα/άνοδο”	50

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1. Έτος Διακοπής Εκπαίδευσης	42
Γράφημα 2. Οικογενειακή κατάσταση	43
Γράφημα 3. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.1 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να βελτιώσω τις δεξιότητές μου στον χειρισμό της γλώσσας"	46
Γράφημα 4. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.8 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να μιλώ και να εκφράζομαι καλύτερα"	47
Γράφημα 5. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.22 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να γράφω και να εκφράζομαι καλύτερα γραπτώς"	47
Γράφημα 6. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.10 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να έχω την εκπαίδευση που δε μπόρεσα να έχω στο παρελθόν" ...	48
Γράφημα 7. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.14 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να αποκτήσω γενικές γνώσεις"	48
Γράφημα 8. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.35 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να αναζητώ τη γνώση για δικό μου καλό"	49
Γράφημα 9. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.42 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να διευρύνω τους ορίζοντές μου/να ανοίξω το μυαλό μου"	49
Γράφημα 10. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.4 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να εξασφαλίσω επαγγελματικό πλεονέκτημα/άνοδο"	50
Γράφημα 11. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.5 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να προετοιμαστώ για αλλαγές στην οικογένειά μου"	51
Γράφημα 12. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.12 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να μοιραστώ ένα κοινό ενδιαφέρον με τον/την σύντροφο μου"	51
Γράφημα 13. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.19 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να συμβαδίσω με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς μου"	52
Γράφημα 14. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.40 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να με βοηθήσει να μιλάω με τα παιδιά μου"	52
Γράφημα 15. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.41 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να ξεφύγω από μια δυσάρεστη ανθρώπινη σχέση"	53

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τα κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εσπερινή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξετάστηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος των κινήτρων και το είδος τους, τα οποία ώθησαν τα άτομα αυτά να επιστρέψουν στην εσπερινή εκπαίδευση για την ολοκλήρωση της φοίτησής τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 52 εκπαιδευόμενοι από όλα τα εσπερινά σχολεία του νομού Κιλκίς οι οποίοι συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο του Boshier (1982) «Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής». Βρέθηκε ότι η εμπλοκή των ενήλικων εκπαιδευομένων που φοιτούν στην εσπερινή δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρακινήθηκε περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η επιστροφή των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική κοινότητα οφείλονται σε παράγοντες αυτοβελτίωσης. Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν, μεταξύ άλλων, τη σημασία των κινήτρων στην επιστροφή των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εσπερινή εκπαίδευση.

Λέξεις Κλειδιά: εσπερινή εκπαίδευση, ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, εκπαίδευση ενηλίκων, κίνητρα, μάθηση

Abstract

The present study examines adult learner's motivation in evening education. The role and the specific types of motives which promote those people's choice to return to evening education and complete their studies was also investigated. Fifty-two students from all the evening schools in the Kilikis district took part in the research and they completed the online Boshier's (1982) questionnaire "The Education Participation scale". According to the results, it was found that adult students' involvement in evening education was mainly encouraged by intrinsic motives. Furthermore, it was concluded that the return of the adult students to the educational community can be attributed to self-improvement factors. The aforementioned findings highlight, the importance of several kind of motives when adult students choose evening education.

Keywords: evening education, adult learners, adult learners, adult education, motivation

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από έντονες τεχνολογικές, πολιτικές, πληθυσμιακές και οικονομικές μεταβολές. Αυτές ωθούν τα άτομα να προβούν σε νέες αναζητήσεις γνώσεων, ώστε να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα για την καλύτερη εξέλιξή τους σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό και πολιτιστικό επίπεδο (Jarvis, 2006; Rogers, 2006; Urban et al, 2022).

Σημαντικός επιμορφωτικός θεσμός για την αντιμετώπιση των παραπάνω αλλαγών αποτελεί η εκπαίδευση ενηλίκων, σε συνδυασμό με την εργασία, καλύπτοντας γενικές, επαγγελματικές, τυπικές και μη τυπικές εκπαιδευτικές γνώσεις για προσωπικό και συλλογικό σκοπό (Palis & Quiros, 2014; Mochalova, 2021). Το Ελληνικό κράτος δίνει στα ενήλικα άτομα την δυνατότητα να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τους μέσω των Εσπερινών σχολείων (Ν.4186/2013). Τα εσπερινά σχολεία (γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) λειτουργούν παρεμβατικά προσφέροντας την ευκαιρία στους ενήλικους εκπαιδευομένους να αποκτήσουν τα απαραίτητα τυπικά προσόντα. Σε αυτά εγγράφονται κατά κύριο λόγο ενήλικα άτομα, εργαζόμενοι, άνεργοι με στόχο την αναβάθμιση της προσωπικής και κοινωνικής τους θέσης (Γαλίτης, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα που έχει διεξαχθεί στο πεδίο κινήτρων και ενήλικων εκπαιδευομένων στην εσπερινή εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο στην παρούσα έρευνα έγινε η διερεύνηση του σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική επικράτεια της Ελλάδας. Έτσι, η μελέτη διενεργήθηκε με σκοπό την διερεύνηση των κινήτρων και των παραγόντων που ώθησαν τους ενήλικους εκπαιδευομένους να φοιτήσουν στην εσπερινή δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Κιλκίς.

Στην παρούσα έρευνα πρώτος ερευνητικός στόχος της είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα κίνητρα και στην ώθηση των ενήλικων εκπαιδευομένων για να επιστρέψουν στην εσπερινή εκπαίδευση. Ο δεύτερος ερευνητικός στόχος είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στους παράγοντες αυτοβελτίωσης και στην επιστροφή των παραπάνω ατόμων στην εσπερινή εκπαίδευση.

Στην έρευνα εξετάζονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Στην πρώτη ερευνητική υπόθεση αναμένεται ότι η εμπλοκή των ενήλικων εκπαιδευομένων που φοιτούν στην εσπερινή δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Κιλκίς παρακινήθηκε περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα. Ενώ αντίθετα, σε περίπτωση επαλήθευσης της μηδενικής υπόθεσης, δεν θα εντοπιστεί θετική συσχέτιση μεταξύ των εσωτερικών κινήτρων και της εμπλοκής των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εσπερινή εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση αναμένεται ότι η εμπλοκή των ενήλικων εκπαιδευομένων που φοιτούν στην εσπερινή δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Κιλκίς οφείλονται σε παράγοντες αυτοβελτίωσης. Η αντίστοιχη μηδενική υπόθεση θα επαληθευθεί εάν δεν ανιχνευθεί θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων αυτοβελτίωσης και της εμπλοκής στην εσπερινή εκπαίδευση του υπό μελέτη πληθυσμού.

Μέσω των ερευνητικών υποθέσεων οι οποίες διαμορφώθηκαν γύρω από τον κεντρικό σκοπό της έρευνας, υπήρξε πρόθεση να διερευνηθούν τα κίνητρα τα οποία ωθούν τους ενήλικους εκπαιδευομένους στην επιστροφή τους στην εσπερινή εκπαίδευση και εάν η εμπλοκή τους αυτή οφείλεται σε παράγοντες αυτοβελτίωσης. Ωστόσο, έπειτα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι οι προ υπάρχουσες έρευνες εντοπίζονται σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές ανά της Ελλάδας και δεν έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα στον νομό Κιλκίς.

Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε η διεξαγωγή της έρευνας στο συγκεκριμένο νομό ώστε να καλυφθεί το κενό που υπάρχει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, η έρευνα θα είναι σε θέση να ενημερώσει αλλά και να παρακινήσει περισσότερους ενήλικους ανθρώπους ώστε να επιστρέψουν και να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους φοίτηση στην εσπερινή εκπαιδευτική κοινότητα, παρέχοντάς τους πληροφορίες από την φοίτηση προηγούμενων ενήλικων.

Η συγκεκριμένη μελέτη στοχεύει επίσης στην αφύπνιση όσο περισσότερων ανθρώπων γίνεται ώστε να εντάξουν την μάθηση στη ζωή τους. Να επιστρέψουν και να ολοκληρώσουν τις μαθητικές τους υποχρεώσεις και να αποτελέσουν παράδειγμα προς μίμηση για τους συνανθρώπους τους.

Μέσα στο πλαίσιο των παραπάνω εντάσσεται και η παρούσα εργασία η οποία στοχεύει στη διερεύνηση των κινήτρων που ώθησαν τους ενήλικες εκπαιδευομένους

να συμμετάσχουν ξανά στην εκπαιδευτική κοινότητα έπειτα την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και εάν η εμπλοκή τους στην εσπερινή εκπαίδευση οφείλεται σε παράγοντες αυτοβελτίωσης.

Η πτυχιακή εργασία αποτελείται από το θεωρητικό και το μεθοδολογικό μέρος.

Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από:

- ✓ Το 1ο κεφάλαιο, στο οποίο αποδίδεται ο όρος της εκπαίδευσης ενηλίκων και του ενήλικα, τα χαρακτηριστικά των ενήλικων μαθητών, οι παράγοντες συμμετοχής τους στην εκπαίδευση και βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων.
- ✓ Το 2ο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζεται η εννοιολογική αποσαφήνιση και ορισμός της έννοιας του κινήτρου, οι βασικές θεωρίες του και τα κίνητρα συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευόμενων.
- ✓ Το 3ο κεφάλαιο, στο οποίο περιγράφεται ο ρόλος της εσπερινής εκπαίδευσης, η ιστορική της αναδρομή στην Ελλάδα, το πλαίσιο λειτουργίας τους, οι δυσκολίες και τα προβλήματα των μαθητών.

Το μεθοδολογικό μέρος αποτελείται από:

- ✓ Το 4ο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζεται η μέθοδος της έρευνας.
- ✓ Το 5ο κεφάλαιο, στο οποίο έχουμε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Και το 6ο κεφάλαιο, στο οποίο καταγράφονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι μελλοντικές προτάσεις της έρευνας.

Τέλος η εργασία, ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και το παράρτημα, το οποίο περιέχει το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και ορισμός «Ενήλικας» και «Εκπαίδευση Ενηλίκων»

Στη διερεύνηση του πεδίου «εκπαίδευση ενηλίκων» έχουν αποδοθεί διαφορετικές απόψεις στη διεθνή βιβλιογραφία και για το λόγο αυτό απαιτείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «ενήλικος». Ωστόσο, όλες οι απόψεις συμφωνούν ότι η έννοια της ενηλικιότητας δεν προσδιορίζεται με ηλικιακό κριτήριο, διότι διαφοροποιείται η νομοθεσία στην εκάστοτε κοινωνία και εποχή. Υπάρχουν όμως, κοινά χαρακτηριστικά στους διαφορετικούς ορισμούς, όπως είναι «η ωριμότητα, ο αυτοέλεγχος, η διορατικότητα, η αυτονομία, οι αξίες, και οι εμπειρίες των ατόμων» (Wass & Golding, 2014; Cherrstrom et al., 2017; Urban & Jirsáková, 2022).

Σύμφωνα με τους Brockett & Hiemstra (1991), ενήλικος θεωρείται το άτομο που έχει αποκτήσει την ωριμότητα ώστε να αναλάβει τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ευθύνες τόσο τις δικές του όσο και των οικείων του. Ο Knowles υποστηρίζει, ότι «για να θεωρείται κάποιος ενήλικος πρέπει να έχει την αντίληψη, ότι διακατέχεται από αυτονομία, ανεξαρτησία και ωριμότητα μέσα στο κοινωνικό σύνολο» (Jarvis, 2004). Ο Rogers (1999) υποστήριξε, ότι η έννοια της ενηλικίωσης αποτελείται από τρία βασικά χαρακτηριστικά όπως «την ωριμότητα που προκύπτει από την συγκρότηση της προσωπικότητας του ατόμου και την αίσθηση προοπτικής κατά την οποία αξιοποιούνται οι εμπειρίες του, ο αυτοκαθορισμός του, επιτρέποντας στο άτομο να λαμβάνει αποφάσεις με υπευθυνότητα για την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό πλαίσιο που υπάρχει» (Singhal & Rogers, 1999; Urban et al, 2022).

Επιπροσθέτως, ενήλικος εκπαιδευόμενος είναι εκείνος που εμπλέκεται σε μια διαδικασία με απώτερο σκοπό την κοινωνική ωριμότητα καθώς και την ικανότητα να αξιολογεί τις προσωπικές του στάσεις, αξίες (Urban et al, 2022), και υπηρετεί επιτυχώς τους κοινωνικούς ρόλους όπως τη στρατιωτική θητεία, του συζύγου, του εργαζόμενου (Mezirow, 1990; Jarvis, 2004; Κόκκος, 2008; Κόκκος, 2017).

Ωστόσο, ο παραπάνω ισχυρισμός εσωκλείει ρατσιστικές προκαταλήψεις και στερεότυπα, εφόσον περιθωριοποιεί άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή αναπηρίες (Rodrigues & Marini, 2018; Díez-Palomar et al., 2021).

Η «Εκπαίδευση Ενηλίκων» χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία στην λειτουργία, την οργάνωση και την διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Για τον λόγο αυτό έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί όσον αφορά την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ο όρος χρησιμοποιείται με τρεις διαφορετικές σημασίες. Αρχικά με την ευρεία έννοια, που σχετίζεται με τη διαδικασία της μάθησης των ενηλίκων, στη συνέχεια με την τεχνική πλευρά για διοργανώσεις, που χρησιμοποιούν διάφοροι οργανισμοί για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων και τέλος σε ένα συνδυασμό των παραπάνω στοχεύοντας την συμμετοχή των πολιτών σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Knowles, 1998; Palis & Quiros, et al., 2014; Mochalova, et al., 2021).

Έχουν προταθεί διευρυμένη ορισμοί καλύπτοντας όλο το πεδίο. Αναφορικά, σύμφωνα με τον οργανισμό της «UNESCO» η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά σε οποιασδήποτε μορφής διεργασία και μαθητεία τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης, που αφορά την πρότερη εκπαίδευση των σχολείων, πανεπιστημίων και κολεγίων, μέσα από την οποία ένας ενήλικας αναπτύσσει τις γνώσεις του, τις δεξιότητες τους, εμπλουτίζει τα κοινωνικά του προσόντα με τελικό αποτέλεσμα την πλήρη αυτοδύναμη προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη του (UNESCO, 1974; UNESCO, 2009; Rogers, 1999; Belete et al., 2022).

Ο οργανισμός «ΟΟΣΑ» υποστηρίζει, ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά μαθησιακές δραστηριότητες ή σχεδιασμένα προγράμματα από έναν εκπαιδευτικό φορέα με στόχο την ικανοποίηση ενδιαφέροντος ή κατάρτισης που μπορεί να υλοποιηθεί κατά την διάρκεια ζωής ενός ενήλικα, καλύπτοντας γενικές, επαγγελματικές, τυπικές και μη τυπικές εκπαιδευτικές γνώσεις για συλλογικό κοινωνικό σκοπό (Rogers 1991; Rogers, 2002; Belete et al., 2022) και παρέχεται δωρεάν (Schön & Ebner, 2019).

Επιλογικά, οι ενήλικες χρειάζονται διαφορετική μεταχείριση από τα παιδιά και τους εφήβους. Για τον λόγο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά της ενηλικότητας, να είναι εξειδικευμένη και τέλος να αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα των συνθηκών καθώς και τα δικαιώματα τους (Akello et al., 2017; Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2017; Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021; Díez-Palomar et al., 2021; Belete et al., 2022) καθώς και τον διαπολιτισμικό τους χαρακτήρα (Han, 2017).

1.2. Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία που έχει συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες. Η επιστροφή τους στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αυτονομία και προσδοκίες για το αποτέλεσμα και διαφέρει από την συμμετοχή των ανήλικων εκπαιδευομένων (Tekkol & Demirel, 2018). Διαθέτουν χαρακτηριστικά, όπως την επιθυμία για συμμετοχή, την αποδοχή και αντιμετώπιση από το εκπαιδευτικό προσωπικό ως ενήλικες που έχουν προσωπικές εμπειρίες και διαφορετικό τρόπο αντίληψης της μάθησης. Επιθυμούν τον σεβασμό ως αυτοκαθοριζόμενα άτομα (Jarvis, 2004; Wass et al., 2014).

Σύμφωνα με τον Rogers (1999) οι ενήλικες «...εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με συγκεκριμένες προθέσεις και προσδοκίες...». Έχουν πάντα ως σκοπό την μάθηση ή την απόκτηση τυπικών προσόντων. Διαθέτουν κριτική αξιολόγηση των γνώσεων και των συμπεριφορών που αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους και σε περίπτωση υποτίμησης των εμπειριών τους, η απόρριψη παίρνει προσωπικό χαρακτήρα επιφέροντας αρνητικά συναισθήματα. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν κοινωνικο-οικονομικές υποχρεώσεις και η εκπαίδευση δεν αποτελεί πρωταρχικό τους μέλημα. Η πολιτιστική τους κληρονομιά και οι κοινωνικοί τους ρόλοι κάποιες φορές λειτουργούν υποστηρικτικά προς όφελος της εκπαίδευσης, ωστόσο, πολλές φορές έχουν ανασταλτικό χαρακτήρα (Singhal et al., 1999; McClendon et al., 2014; Han, et al., 2017).

1.3. Παράγοντες Συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Ο Houle (1960) ήταν ο πρώτος που εφάρμοσε διεξοδική έρευνα σχετικά με την κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών των ενηλίκων που συμμετέχουν στην εκπαίδευση, ως ικανό παράγοντα πρόβλεψης την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής (Boshier, 1971). Προσπάθησε να εντοπίσει τα κίνητρα που έχει ένας ενήλικος για την επιλογή μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Κατηγοριοποίησε τρεις τύπους ενηλίκων εκπαιδευομένων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία: τους προσανατολισμένους στο στόχο, οι οποίοι ενεργούν για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου, τους προσανατολισμένους στη δράση, οι οποίοι κινητοποιούνται από την συμμετοχή τους σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τους

προσανατολισμένους στη μάθηση, οι οποίοι ενδιαφέρονται και συμμετέχουν στη μάθηση με απώτερο σκοπό την απόκτηση γνώσεων. Στην τελευταία κατηγορία υπάρχουν στοιχεία της αυτοκατευθυμένης μάθησης, με το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται σε άτομα των οποίων το κίνητρο μάθησης είναι εγγενή και μορφώνονται για λόγους προσωπικής εξέλιξης (Kitchenham, 2008; Sogunro, 2014).

Ο Houle ενέπνευσε και άλλους ερευνητές για την δημιουργία κλιμάκων μέτρησης της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μάθηση. Επιγραμματικά αναφέρονται, οι Blunt και Yang (2002) οι οποίοι στηριζόμενοι στη κλίμακα μέτρησης της συμμετοχής AACES δημιούργησαν την αναθεωρημένη κλίμακα RAACES.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Boshier. Η συγκεκριμένη Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής EPS (Educational Participation Scale) διερευνά τους τύπους των εκπαιδευομένων και τα κίνητρα συμμετοχής τους (Boshier, 1971; Boshier & Collins, 1985). Αργότερα, χορηγώντας την σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έφτασε στην παρούσα μορφή της κλίμακας, η οποία αποτελείται από επτά κατηγορίες: «την εκπαιδευτική προετοιμασία, την βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας, την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών, την επαγγελματική εξέλιξη, την βελτίωση των σχέσεων μέσα στην οικογένεια, το ενδιαφέρον για μάθηση και την επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων» (Morstain & Smart, 1974; Fujita-Starck, 1996; Tetteh, & Attiogbe, 2019). Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν μεγάλες διαφορές στα κίνητρα των εκπαιδευομένων που αφορούν το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο με εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα αντίστοιχα (Desjardins, 2011).

Η απόφαση συμμετοχής στην εκπαίδευση εξαρτάται από παράγοντες που αφορούν την προσωπικότητα του ατόμου, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις παροχές του, την ποιότητα των γνώσεων, τον προγραμματισμό, τις αίθουσες διδασκαλίας, την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, το ευνοϊκό περιβάλλον της μάθησης και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο (Bonwell, & Eison, 1991; Boeren et al., 2010; Sogunro, 2014).

1.4. Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων προσεγγίζεται από θεωρίες οι οποίες απευθύνονται στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων μαθητών και τις προϋποθέσεις που ακολουθεί η

εκπαιδευτική τους διαδικασία με απώτερο σκοπό τη μάθηση (Taylor & Hamdy, 2013). Αυτές χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: στα ανθρωπολογικά μοντέλα στα οποία ανήκουν η ανδραγωγική θεωρία Knowles (1984) και η θεωρία χαρακτηριστικών των ενήλικων μαθητών (Cross, 1981), στα μοντέλα εσωτερικής και εξωτερικής παρόρμησης στην οποία ανήκουν η Θεωρία της Επάρκειας Knox (1986), και η Θεωρία του Ενεργειακού Περιθωρίου McClusky (1974), και στα φιλοσοφικά μοντέλα όπως το Μοντέλο της Μαθησιακής Διεργασίας Jarvis (1987), η Θεωρία της Κοινωνικής Χειραφέτησης (Freire, 1973), και η Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης Mezirow (1991). Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες από τις θεωρίες αυτές, καθώς έχουν ιδιαίτερη συνεισφορά στην έρευνα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

1.4.1. Η Ανδραγωγική Θεωρία (Knowles, 1984)

Η Ανδραγωγική θεωρία αναπτύχθηκε από τον Knowles (Knowles, 1980), αλλά η εμφάνιση του όρου ανδραγωγία έγινε από τον Kapp (1833) και ορίζεται ως «η τέχνη και επιστήμη του να βοηθάς ενήλικους να μαθαίνουν» και θεωρείται ως μία ολοκληρωμένη θεωρία μάθησης ενηλίκων. Η θεωρία υποστηρίζει, ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν δια δραστικά μέσω της μάθησης, γεγονός που τους οδηγεί σε συνεχή μεταμόρφωση των βιωμάτων τους. Κύριο ρόλο κατέχει ο εκπαιδευτικός έχοντας το ρόλο του συντονιστή καθώς και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί με στόχο την αλληλεπίδραση. Με τον τρόπο αυτό ενισχύει την αυτοδιάθεση των εκπαιδευομένων ώστε να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους (Finn, 2011; Brown, 2018).

Σύμφωνα με τον Knowles (1998) υπάρχουν στοιχεία τα οποία διαφοροποιούν την μάθηση των ενηλίκων από των ανηλίκων και είναι τα εξής: α) η ανάγκη να έχουν επίγνωση του λόγου συμμετοχής τους στην μάθηση, β) η ανάγκη να καθορίζουν τη ζωή τους και να αντιμετωπίζονται κι από τους άλλους ως ενήλικες, γ) η επίδραση των εμπειριών του στη μάθηση, δ) η απόκτηση γνώσεων με τις οποίες θα αντιμετωπίζουν προβλήματα της καθημερινότητας τους, ε) η απόκτηση ειδικών γνώσεων και όχι γενικευμένες, στ) τα εγγενή κίνητρα όπως η αυτοεκτίμηση, αυτοπραγμάτωση και ποιότητα ζωής (Knowles, 1998; Merriam et al., 2007). Οι παραπάνω αρχές

καθορίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο κυριαρχεί ο αλληλοσεβασμός και η συλλογικότητα (Mukhalalati & Taylor, 2019).

1.4.2. Η θεωρία χαρακτηριστικών των ενήλικων μαθητών (Cross, 1981)

Τη θεωρία του Knowles (1984) ακολούθησε η θεωρία των χαρακτηριστικών των ενήλικων μαθητών της Cross (1981), αποτελώντας μια προσπάθεια ενίσχυσης της Ανδραγωγικής θεωρίας στοχεύοντας στην καλύτερη λειτουργία και δυνατότητα του μοντέλου, επισημαίνοντας ακόμη πιο πολύ τις ηλικιακές και μαθησιακές διαφορές των εκπαιδευομένων.

Η θεωρία είχε διττό στόχο, αφενός «να διασαφηνίσει τις διαφορές ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά ως εκπαιδευόμενους και μαθητές» και αφετέρου «να κάνει προτάσεις σχετικά με το πώς η διδασκαλία των ενηλίκων θα πρέπει να διαφοροποιείται από την διδασκαλία των παιδιών» (Cross, 1981; Urban et al., 2022).

Το μοντέλο αυτό αποτελείται από δύο ομάδες μεταβλητών στα «προσωπικά χαρακτηριστικά» και στα «περιστασιακά χαρακτηριστικά». Στα προσωπικά εντάσσονται τα βιολογικά, τα ψυχολογικά και τα κοινωνικοπολιτιστικά, ενώ στα περιστασιακά ανήκουν ο βαθμός εκπαιδευτικής δέσμευσης, οι συνθήκες και η διάρκεια της μάθησης. Σύμφωνα με την Cross (1981) σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Κύριο μέλημα του είναι η προσέγγιση του εκπαιδευομένου και η καθοδήγησή του σε ένα νέο επίπεδο για την ύψιστη προσωπική ανάπτυξη του (De Vries, 1993; Urban et al., 2022).

1.4.3. Το Μοντέλο της Μαθησιακής Διαδικασίας (Jarvis, 1987)

Το μοντέλο του Jarvis (1987) αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως σύνθετο φαινόμενο που αποτελείται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου, από την πολιτιστική κουλτούρα και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο υπάρχει. Η διαδικασία μάθησης σύμφωνα με τον Jarvis ακολουθεί συγκεκριμένη γραμμή. Οι νέες γνώσεις ενσωματώνονται επιλεκτικά στην ήδη υπάρχουσα και αφομοιώνονται και στη συνέχεια εκφράζονται από τους εκπαιδευόμενους (Gouthro, 2019).

Στη συγκεκριμένη θεωρία πολύ σημαντικό ρόλο έχει η έννοια της εμπειρίας του ατόμου. Αυτή μπορεί να είναι: η αναστοχαστική μάθηση όπως είναι η

περισυλλογή και η μάθηση δεξιοτήτων, η αναστοχαστική μάθηση με την προσυνειδητή μάθηση και την απομνημόνευση και τέλος η μη μορφωτική στην οποία υπάρχει η έλλειψη ενδιαφέροντος και η αγνόηση. Σύμφωνα με τον Jarvis η θεωρία αυτή έχει διαδραστικό χαρακτήρα μεταξύ του ατόμου και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Jarvis, 2005; Illeris, 2016).

1.4.4. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνική Αλλαγή (Freire, 1970)

Η θεωρία του Freire (1970) ήταν άκρως επηρεασμένη από τα κοινωνικά γεγονότα της εποχής καθώς επικρατούσαν ταξικές διακρίσεις. Ο Freire πίστευε, ότι «η λύση στο φαινόμενο αυτό ήταν η εκπαίδευση που είναι αποτέλεσμα μετασχηματισμού και απαραίτητη για την απελευθέρωση των κοινωνικά καταπιεσμένων ανθρώπων» (Freire, 2006). Ο στόχος της θεωρίας ήταν μέσω της εκπαίδευσης να επέλθει κοινωνική αλλαγή και η χειραφέτηση των καταπιεσμένων ανθρώπων με την προοδευτική ανάπτυξη τους (Taylor et al., 2013).

Σύμφωνα με τον Freire η εκπαίδευση απελευθερώνει τους ανθρώπους διότι τους καλλιεργεί την συνείδηση. Έτσι τα άτομα είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν τη θέση τους μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα και να προσπαθήσουν για την αλλαγή τους. Η συνειδητοποίηση διέρχεται μέσα από τρία στάδια. Αρχικά, το άτομο διαθέτει λίγη επίγνωση των πραγμάτων, στη συνέχεια την εμπλουτίζει και τέλος αποκτά κριτική συνείδηση και γόνιμο προβληματισμό. Με τον τρόπο αυτό επέρχεται η μεταμόρφωση των αξιών του ατόμου (Stromquist & Freire, 2014).

1.4.5. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κριτική

Στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων καταλυτικό ρόλο κατείχε ο Brookfield (1995). Με τον κριτικό προβληματισμό στην πρακτική των παραπάνω θεωριών ώθησε σε ενδελεχή έρευνα για τη πιο αποτελεσματική διαμόρφωσή τους. Χαρακτηριστικά είναι τα σχόλιά του για τον ρόλο της εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία των ενηλίκων «οι εμπειρίες δεν είναι ούτε αθώες, ούτε απαλλαγμένες από τις πολιτισμικές αντιφάσεις που τις τροφοδοτούν». Επισημάνε, ότι για την καλύτερη κατανόηση της εκπαίδευσης των ενηλίκων οφείλεται να είναι γνωστή η σχέση μεταξύ της μάθησης κατά την παιδική και εφηβική ηλικία αλλά και τα πολιτισμικά, κοινωνικά και

οικονομικά πλαίσια που επικρατούσαν τη συγκεκριμένη περίοδο (Brookfield, 1995; Cornu, 2005; Carson & Fisher, 2006; Mukhalalati, et al., 2019).

Εκτός από τα παραπάνω, σε έρευνες που διεξάγονται εγείρονται ερωτήματα για την φύση της κριτικής μάθησης και τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Καινούργιες μελέτες προτείνουν τη δημιουργία νέων θεωριών με μεγαλύτερη συνάφεια με τον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο, δίκαιο, ισότιμο, ωστόσο, και ρευστό τρόπο ζωής που βιώνουμε (Sandlin et al., 2013).

2.. Κίνητρα και θεωρητικές προσεγγίσεις

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και ορισμός

Κατά τους Ελληνικούς αρχαϊκούς χρόνους επικρατούσε ο δεισμός της ψυχής, του πνεύματος και του σώματος. Η κύρια δόμηση της ψυχής, ήταν ο λόγος (cognition), το θυμικό (συναίσθημα, affect), και η βούληση (volition), τα κίνητρα έχουν άμεση σχέση με αυτό. Επικρατούσε γενικά, η υπεροχή του λόγου έναντι του συναισθήματος, καθώς και η καθοδήγηση της βούλησης από το λογικό (Vargas, 2017).

Η λέξη κίνητρο προέρχεται από τη λατινική ρίζα «moveo» που σημαίνει «μετακίνηση» (McCoach & Flake, 2018). Είναι μια συνειδητή δραστηριοποίηση των αντιληπτικών, των νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών μηχανισμών του ατόμου (Ackerman, 2014). Στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρονται ως «Παρώθηση».

Σύμφωνα με τον Πλάτων το σώμα και η ψυχή δεν είναι όμοια και η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι καθορισμένη από τη γνώση και τα πάθη. Ο Αριστοτέλης υποστήριξε, ότι η ευτυχία των ανθρώπων είναι ο πρωταρχικός τους στόχος και ολοκληρώνεται μέσα από την ελεύθερη βούληση και την τέλεσή ορθών πράξεων. Από την άλλη πλευρά υπήρξαν οι ηδονιστικές απόψεις. Σύμφωνα με τον Επίκουρο, η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφωνόταν από την ευχαρίστηση και το συναίσθημα.

Οι Εμπειρικοί φιλόσοφοι κατά τον 18ο αιώνα υποστήριξαν, ότι η βούληση δεν είχε κανένα ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά αλλά υπήρχαν αιτίες που είχαν άμεση σχέση με αυτήν και την εξέλιξή της (Weiner, 2020). Στη συνέχεια οι Λειτουργιστές, όπως ο Dewey, ο James και ο McDougall αναφέρθηκαν στα ένστικτα και απέδωσαν την ανθρώπινη συμπεριφορά σε βιολογικούς παράγοντες. Ακολούθησαν στη συνέχεια ο Freud, ο Troland, και ο Tolman. Η γνωστική ψυχολογία καθιερώνεται το 1960, θεωρώντας, ότι η γνώση και οι γνωστικές διεργασίες είναι ένας μηχανισμός κινήτρων, δίχως όμως να μελετάται η βούληση. Αυτή την επανάφερε ο Kuhl το 1983 όταν έκανε λόγο για ατομικές διαφορές ανάμεσα

στους ανθρώπους για την επίτευξη στόχων, ανάλογα με τις προσωπικές ικανότητες του καθενός (Han et al., 2018 ; Quirin et al., 2022).

«Κίνητρα, είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, τα συναισθήματα, όσο και οι εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλγητρα ή φόβητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Τα κίνητρα, δηλαδή, είναι μια δυναμική που ωθεί την ανθρώπινη την συμπεριφορά των ατόμων να πραγματοποιήσουν διάφορα έργα (Efklides, 2006). Αυτά αναπτύσσονται στον άνθρωπο και δεν προϋπάρχουν, δηλαδή, το περιβάλλον και τα άτομα που τα επανδρώνουν είναι σε θέση να τα δημιουργήσουν, να τα αυξήσουν και να τα μεταβάλλουν. Το σύνολο των κινήτρων αποτελεί ένα συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης και αφορά πολλές διαστάσεις και πολλά στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Porter, Bigley και Steers (2003) οι παράγοντες που εξετάζονται για τα κίνητρα είναι τρεις, αυτός που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά των ατόμων, αυτός που διαχειρίζεται αυτή τη συμπεριφορά και τέλος σε εκείνον που δείχνει τον τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη συμπεριφορά συνεχίζεται χρονικά (Wong et al., 2018).

Διακρίνονται σε δύο κατηγορίες τα κίνητρα, στα ενδογενή τα οποία αφορούν εσωτερικά γνωστικά και πληροφοριακά σχήματα, πράξεις και παρακινήσεις προς όφελός των μαθητών. Αυτά έχουν κληρονομική υπόσταση, μπορεί να είναι βιολογικά, αφορούν την αναπαραγωγή και την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους και ψυχολογικά, που αφορούν το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, το θυμικό (συναισθήματα) του καθώς και την προσωπικότητα του (Efklides et al., 2006; Jiang et al., 2018). Επίσης, υπάρχουν τα εξωγενή επίκτητα κίνητρα, τα οποία μέσω της διαδικασίας μάθησης αφομοιώνονται και αφορούν αμοιβές, επιβραβεύσεις, ποινές και παροτρύνσεις για ένα σκοπό (Wang, 2010; Daly-Smith et al., 2018).

Τα κίνητρα χωρίζονται σε φυσιολογικά, όπως είναι ο ύπνος, ο πόνος, η πείνα, η δίψα και συνδέονται με τον οργανισμό και την ορθή λειτουργία του, σε κοινωνικά, τα οποία έχουν ατομικό και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα τα οποία είναι απαραίτητα για το άτομο για να νιώθει μέλος ενός κοινωνικού συνόλου (Berkova & Krejcova, 2016; Cook & Artino, 2016). Τέλος, σε γνωστικά κίνητρα, που αντιπροσωπεύουν την ανάγκη του ατόμου να λαμβάνει πληροφορίες και γνώσεις. Αυτά ρυθμίζονται από την πορεία του ατόμου, τις εμπειρίες του τόσο από την νεότερη ηλικία όσο και από την

μετέπειτα, καθώς και από γνώσεις που έχουν προέρθει από κοινωνικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το σύνολο των κινήτρων αποτελεί ένα συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης και αφορά πολλές διαστάσεις και πολλά στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ferreira et al., 2011; Ackerman et al., 2014; Berkova et al., 2016; Cook et al., 2016).

Τα κίνητρα αποτελούν μια βασική συνιστώσα των ψυχολογικών αρχών με επίκεντρο τον μαθητή. Υπάρχει ένας άρρηκτος και αμφίδρομος δεσμός μεταξύ των κινήτρων και της μάθησης, διότι τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση καθώς και την επίδοση των μαθητών. Η μακροχρόνια έρευνα έδειξε, ότι η ποιότητα της εμπειρίας και της απόδοσης μπορεί να είναι πολύ διαφορετική όταν κάποιος συμπεριφέρεται για ενδογενείς ή εξωγενείς λόγους (Ryan & Deci, 2000). Το κίνητρο είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη διατήρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων σε ένα περιβάλλον μάθησης, ενώ η έλλειψη κινήτρων γίνεται εμπόδιο στην συγκέντρωση των εκπαιδευομένων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Bolliger et al., 2010). Ο Rogers (1999) υποστηρίζει, ότι για την επιστροφή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση ευθύνονται τα εσωτερικά κίνητρα (Rogers, 2002). Αρχικά, κατευθύνουν τους μαθητές προς συγκεκριμένες επιλογές και στόχους, τους ωθούν να αρχίζουν μόνοι τους διάφορες δραστηριότητες, αλλά και να συνεχίζουν την προσπάθεια ανεξαρτήτως όποιας δυσκολίας προκύψει. Ακόμη, να δίνουν έναυσμα στον μαθητή να έχει υψηλά επίπεδα ενέργεια και τέλος να επηρεάζουν το γνωστικό και στρατηγικό επίπεδο των εκπαιδευομένων (Hugo, 2004; Slabbinck et al., 2018; Quirin et al., 2022).

2.2.Θεωρίες κινήτρων

Στα κίνητρα περιλαμβάνονται οι βιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις που είναι υπεύθυνες για τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Υπάρχουν διάφορες θεωρίες που αφορούν τα κίνητρα, όπως οι ανθρωποκεντρικές θεωρίες που αναφέρονται στα κίνητρα ως χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα του ατόμου, οι γνωστικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα είναι απαραίτητα για την διαμόρφωση γνώμης και οι συμπεριφορικές θεωρίες, που συνδέουν τα κίνητρα με την συμπεριφορά των ανθρώπων. Παρακάτω αναφέρονται μερικές από τις θεωρίες που υπάρχουν (Chasiotis et al., 2021).

2.2.1. Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών – Maslow

Οι ψυχολογικές θεωρίες ερμηνεύουν τα κίνητρα με διαφορετική προσέγγιση η κάθε μια. Σύμφωνα με την ανθρωπιστική θεωρία, «Η Ιεραρχία Αναγκών του Maslow» οι ατομικές ανάγκες των ανθρώπων έχουν συγκεκριμένη διαβάθμιση. Στη πρώτη βαθμίδα της πυραμίδας του, υπάρχουν οι φυσιολογικές ανάγκες, δηλαδή, η δίψα, η πείνα και ο ύπνος. Στο δεύτερο επίπεδο κατατάσσονται η ασφάλεια για προστασία και σταθερότητα. Ακολουθούν η ανάγκη των ατόμων να γίνονται αποδεκτά και να αισθάνονται ότι ανήκουν σε ένα περιβάλλον όπως η οικογένεια, οι φίλοι και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ο Maslow κατατάσσει την τελευταία, ως την ανώτερη από όλες τις ανάγκες, καθώς είναι και η πιο δύσκολη να κατακτηθεί και περιλαμβάνει τα κίνητρα για την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση του ατόμου (Maslow, 1954; Taormina & Gao, 2013; Chasiotis et al., 2021).

2.2.2. Η Θεωρία του Κινήτρου Επίτευξης

Στη Θεωρία του Κινήτρου Επίτευξης πρώτος αναφέρθηκε ο Murray (1938) θεωρώντας «ότι η προσωπικότητα του ανθρώπου μπορεί περιγράφεται μέσα από μια σειρά θεμελιωδών αναγκών και πως οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις ανάγκες αυτές με επιπτώσεις στην συμπεριφορά τους». Η θεωρία εδραιώθηκε τελικά τη δεκαετία του 1950 από τους David McClelland, John Atkinson και τους συναδέλφους τους (McClelland et al., 1953). Σύμφωνα με τους τελευταίους, τα κίνητρα περιγράφονται ως εκμαθημένοι μηχανισμοί που προκύπτουν μεταξύ του περιβάλλοντος και των συναισθηματικών αντιδράσεων των ατόμων. Αυτοί οδηγούν στη συμπεριφορά επίτευξης με τα δύο κυρίαρχα συναισθήματα της υπερηφάνειας και της ντροπής τα οποία είναι υπεύθυνα για την ανάγκη επιτεύγματος και τον φόβο της αποτυχίας (McClelland et al., 1953; Atkinson & Feather, 1966; Hart & Albarracín, 2009). Τα κίνητρα επίτευξης έχουν ως επίκεντρο τους στόχους και την επιτυχή διεξαγωγή τους που θέτουν τα άτομα στη ζωή τους (Atkinson, 1964; McClelland, 1971).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης μελέτης αμφισβήτησαν αυτή την έννοια της άμεσης επίδρασης κινήτρων στη συμπεριφορά. Στην εσπερινή εκπαίδευση υπάρχει μεγάλη δυνατότητα επίτευξης του έργου διότι η εκπαίδευση και η

διδασκαλία εμπλουτίζονται από τις εμπειρίες τους και την ενεργητική συμμετοχή τους (Mazeres et al., 2021).

2.2.3. Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού

Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού θεμελιώθηκε από τους Ryan και Deci (2000) και αποτελεί μια μακροσκοπική θεώρηση της ανθρώπινης παρακίνησης. Οι άνθρωποι καθοδηγούνται από εγγενείς δυνάμεις ανάπτυξης. Έτσι, χρησιμοποιούν τις έμφυτες ανάγκες τους για να κάνουν αποτελεσματικές επιλογές με το κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού τα άτομα έχουν την ανάγκη για κοινωνικοποίηση και η ανάγκη για αυτονομία και αυτοκαθορισμό (Kaplan & Assor, 2012; Reeve & Cheon, 2021). Η τελευταία σχετίζεται με την ανάγκη του ανθρώπου να αποφασίζει για τον εαυτό του, να είναι υπεύθυνος των επιλογών του και να αποφασίζει τον τρόπο με τον οποίο θα δράσει (Efklides et al., 2006; Kaplan et al., 2021). Οι αυτοπροσδιοριζόμενοι μαθητές είναι πιθανότερο να έχουν κίνητρα για να επιτύχουν καθώς αισθάνονται μεγαλύτερα επίπεδα ικανότητας και ικανοποίησης.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού αποτελεί ένα ευρύ πλαίσιο για την κατανόηση παραγόντων που διευκολύνουν ή υπονομεύουν τα εσωτερικά κίνητρα, τα αυτόνομα εξωτερικά κίνητρα και την ψυχολογική ευεξία και όλα τα ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ryan et al., 2020).

2.2.3.1 Εσωτερικά κίνητρα ενήλικων εκπαιδευομένων

Ως εσωτερικά κίνητρα νοείται η επιθυμία των ίδιων των μαθητών να μάθουν ή να κάνουν κάτι δίχως την ανάγκη εξωγενών παρακινήσεων. Θεωρούνται, δηλαδή, οι ενδόμυχες επιθυμίες και ανάγκες του ατόμου για την επιστροφή και τη συμμετοχή του στην μαθητεία δίχως την απολαβή ανταμοιβών (Kaplan et al., 2021). Τα εσωτερικά κίνητρα είναι πιο ισχυρά και με μεγαλύτερη διάρκεια σε σχέση με τα εξωτερικά. Τα πρώτα έχουν σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή του ατόμου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Ryan και Deci (2017) τα εσωτερικά κίνητρα ευθύνονται για την μάθηση σε όλη την πορεία της ζωής του ατόμου, σε σχέση με τα εξωτερικά. Ωστόσο, το άτομο μπορεί να δέχεται ταυτόχρονα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα (Rusu, 2019).

2.2.3.2 Εξωτερικά κίνητρα ενήλικων

Η εξωτερική ρύθμιση αφορά συμπεριφορές που καθοδηγούνται από εξωτερικά επιβαλλόμενες ανταμοιβές και τιμωρίες και είναι μια μορφή κινήτρου που συνήθως βιώνεται ελεγχόμενη και χωρίς αυτονομία (Reeve et al., 2021). Στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες η εσωστρεφής ρύθμιση παίρνει συχνά τη μορφή εμπλοκής του εγώ (Ryan, 1982) στην οποία η αυτοεκτίμηση εξαρτάται από τα αποτελέσματα. Οι εξωτερικοί παράγοντες έχουν μεγάλη επιρροή στην αρχή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας αλλά αυτή είναι παροδική και έχει άμεση συνάρτηση με τη λήψη ανταμοιβών (Ryan & Deci, 2020). Επίσης, η εμπλοκή του ατόμου στην εκπαίδευση επηρεάζεται από τα κίνητρα του αλλά όχι η διάρκειά που θα παραμείνει σε αυτή την ενασχόληση. Στη διάρκεια ρόλο έχουν οι εξατομικευμένες ικανότητες μάθησης (Ryan et al., 2017). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) οι εσωτερικοί παράγοντες ενισχύουν τόσο την συμμετοχή όσο και την παραμονή του ατόμου στην εκπαίδευση.

2.2.4. Η θεωρία της Ενίσχυσης

Με βάση την θεωρία της ενίσχυσης υπάρχει ιδιαίτερη επίδραση του περιβάλλοντος σε σχέση με την συμπεριφορά και τις συνέπειες αυτής (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Σύμφωνα με τον Thorndike (1898) ο οποίος βάζει τα θεμέλια της θεωρίας της ενίσχυσης με τον νόμο του αποτελέσματος, μια συμπεριφορά παύει ή συνεχίζεται ανάλογα με την έκβαση των συνεπειών. Για τον λόγο αυτό, οι αμοιβές και οι ποινές είναι καθοριστικής σημασίας στα κίνητρα των μαθητών. Οι ενισχύσεις είτε θετικές είτε αρνητικές μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές, να τους κεντρίσουν το ενδιαφέρον και να τους κινητοποιήσουν. Με τον τρόπο αυτό γίνονται πιο ενεργοί και ενθουσιώδεις για την επίτευξη στόχων (Irvin et al., 2018). Η θεωρία έχει τέσσερις βασικές έννοιες, τη θετική και αρνητική ενίσχυση, την απόσβεση και την τιμωρία. Στη θετική ενίσχυση οι αμοιβές ωθούν μια συμπεριφορά να συνεχίσει, ενώ η αρνητική ενίσχυση προκαλούν την διακοπή αυτής. Στη χρήση της τιμωρίας απομακρύνονται οι θετικοί ενισχυτές και εμφανίζονται δυσάρεστα ερεθίσματα όταν το άτομο προβεί σε μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Τέλος, κατά την απόσβεση παύει η λήψη κάθε είδους ενίσχυσης με αποτέλεσμα την λήξη της συμπεριφοράς (McLeod, 2018).

2.2.5. Η κοινωνικογνωστική θεωρία

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης είναι ένα συνονθύλευμα της γνωσιακής και της συμπεριφορικής θεωρίας. Υποστηρίζει, ότι ένα ισχυρό κίνητρο δράσης απαιτεί την ελπίδα του ατόμου για την συντέλεση μιας πράξης καθώς και το πόσο αξίζει αυτός ο στόχος για τον ίδιο. Εάν σε περίπτωση εκλείπει το ένα τότε παύει η ισχύς του κινήτρου (Ryan & Deci, 2000). Κύριο χαρακτηριστικό της θεωρίας είναι η αυτοεπάρκεια του ατόμου, δηλαδή, να έχει την ικανότητα να δρα και να αντιμετωπίζει προβλήματα και συνθήκες. Η αυτοεπάρκεια του ανθρώπου επηρεάζεται από παράγοντες όπως η οικογένεια, το σχολείο και οι κοινωνικές συναναστροφές (Bandura, 1991). Ο Bandura και Schunk (1981) υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα, η αυτοαντίληψη και η αυτορρύθμιση μπορούν να επηρεαστούν από την αυτεπάρκεια γιατί είναι παράγοντας που προβλέπει την σχολική πρόοδο.

2.2.6. Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων

Η θεωρία «Απόδοσης Αιτιών» υποστηρίζει, ότι τα άτομα αναγνωρίζουν τις αιτίες που αφορούν τις επιδόσεις αλλά και την συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τον Weiner υπάρχουν τρεις διαστάσεις για την απόδοση αιτιών και αυτές είναι το σημείο ελέγχου, η σταθερότητα και η ελεγχσιμότητα. Αυτό συνεπάγει την απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε εσωτερικούς και μεταβαλλόμενους αλλά υποκειμενικούς παράγοντες (Kulakow, 2020; Weiner, 2020).

Σύμφωνα με τον Weiner (1974) η επίτευξη προσπάθειας σχετίζεται με τα συναισθήματα και όχι με την δυνατότητα του ατόμου. Πίστευε, ότι το άτομο που απέδιδε την αποτυχία στην μικρή προσπάθεια, λυπάται λιγότερο από ότι η απόδοση γινόταν από την έλλειψη της ικανότητας. Ωστόσο, ο Nicholls (1976) υποστήριξε ότι κάποιες φορές υπάρχουν κοινωνικές προδιαγραφές σε προσδοκίες στην σχολική κοινότητα η ικανότητα έχει καίριο ρόλο γιατί έχει άμεση σχέση με την προσδοκία των μελλοντικών επιδόσεων.

2.3. Τα κίνητρα συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευόμενων

Κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση επισημαίνεται η ύπαρξη πολλών κινήτρων η εσωτερικής ανάγκης με εξέχων ρόλο στη συμμετοχή ενήλικων στο πλαίσιο της

εκπαίδευσης (Donohue & Wong, 1997; Murphy & Roorchand, 2003; Lazowski & Hulleman, 2016; Boeren, 2017; Aljohani & Alajlan, 2020).

Αναλυτικότερα, τα εσωτερικά κίνητρα δημιουργούν στους ενήλικες εκπαιδευόμενους την αίσθηση της αυτονομίας και της αυτοπραγμάτωσης. Αποκτούν, δηλαδή, την αίσθηση αποδοχής και την κυριότητα του εαυτού τους σε σχέση με τη μειονεξία που ένιωθαν λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσης τους (Lieb, 1991; Colquitt et al., 2000; Hubackova & Semradova, 2014; Ryan & Deci, 2017; Núñez & León, 2019; Yamashita et al., 2022).

Πολλές έρευνες τονίζουν, ότι τα εγγενή κίνητρα είναι βασικά για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ακαδημαϊκών γνώσεων. Με τον τρόπο αυτό οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αυξάνουν τα προσόντα τους, διεκδικούν επαγγελματική ανέλιξη αλλά και την κατοχύρωση της ήδη υπάρχουσας εργασίας τους (Houle, 1961; Lieb, 1991; Colquitt, 2000; Rogers, 2002; Gegenfurtner et al., 2009; Ku et al., 2015; Lazowski & Hulleman, 2016). Ωστόσο, διευρύνοντας την παραπάνω μελέτη οι Simons, Dewitt και Lens (2004), υποστήριξαν ότι τα άτομα με εσωτερικά κίνητρα επιθυμούν την προσωπική ανάπτυξη, διακατέχονται από ενθουσιασμό για την εκπαίδευση, στοχεύουν σε συγκεκριμένα έργα, έχουν ενδιαφέροντα, αυτοπεποίθηση, καλές επιδόσεις και επιμονή. Πολλοί ενήλικοι ωστόσο, έχουν έλλειψη κινήτρου και δεν συμμετέχουν σε καμία δραστηριότητα, διότι δεν νιώθουν την ανάγκη αυτή (Pont, 2004).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία τα εγγενή κίνητρα είναι υπεύθυνα για την κοινωνικοποίηση των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Έτσι, διευρύνεται το κοινωνικό πλαίσιο, δημιουργούνται φιλίες, παίρνουν ικανοποίηση από την ζωή τους με την απόδραση από την καθημερινή ρουτίνα καθώς και αξιοποιούν εποικοδομητικά τον ελεύθερο χρόνο τους (Houle, 1961; Lieb, 1991; Ferris & Gerber, 1996; Rogers, 2002; Schuller et al., 2004; Hammond, 2005; Ferrari, 2013; Scherrer, et al., 2019).

Ωστόσο, παρά τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών που αποδεικνύουν την επιρροή των εσωτερικών κινήτρων, άλλες έρευνες υποστηρίζουν, ότι τα εγγενή κίνητρα τείνουν να μειώνονται για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό το αποδίδουν στη μείωση της ικανοποίησης που λαμβάνουν λόγω διαφόρων ψυχολογικών αναγκών (Lepper et al., 2005; Gottfried et al., 2007; Gom, 2009; Scherrer & Preckel, 2019). Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι οι ερευνητές για τα

κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευομένων, δίνουν μεγάλη βαρύτητα στα εσωτερικά κίνητρα. Ωστόσο, επειδή είναι ένας μεταβαλλόμενος χώρος η εκπαίδευση ενηλίκων με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα απαιτείται μελλοντική έρευνα.

3. Η Εσπερινή Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το Ελληνικό κράτος δίνει στους ενήλικους μαθητές την δυνατότητα να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τους μέσω των Εσπερινών σχολείων. Σε αυτά εγγράφονται κατά κύριο λόγο ενήλικα άτομα, εργαζόμενοι, άνεργοι με στόχο την αναβάθμιση της προσωπικής και κοινωνικής τους θέσης. Στα εσπερινά σχολεία ισχύει το βραδινό ωράριο ώστε οι εργαζόμενοι να έχουν την δυνατότητα να συνδυάζουν την εργασία τους με την εκπαίδευσή τους (Ν.4186/2013). Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναφέρεται ο ρόλος της εσπερινής εκπαίδευσης, η ιστορία του και η εξέλιξή του μέχρι σήμερα. Επίσης, γίνεται αναφορά στο πλαίσιο των νόμων που έγκειται καθώς και στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

3.1 Ο ρόλος της εσπερινής εκπαίδευσης

Η ίδρυση της εσπερινής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτέλεσε έναν θεσμό με συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο προσφέροντας στους ανθρώπους την ευκαιρία να ολοκληρώσουν την τυπική εκπαίδευση τους. Έδωσε την επιλογή σε άτομα που εργάζονται που υποχρεώθηκαν να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση, λόγω οικογενειακών, προσωπικών και βιοποριστικών αιτιών, να ολοκληρώσουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση τους, να έχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να αποκτήσουν τυπικά προσόντα. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζουν την δυνατότητα επιλογής εργασίας, την βελτίωση της ήδη υπάρχουσας και την ανέλιξη της οικονομικής και κοινωνικής τους θέσης (Γαλίτης, 2011).

Η εσπερινή εκπαίδευση συμβάλει στην άρση κοινωνικών ανισοτήτων δίνοντας την ευκαιρία σε όλους όσους ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους ανέλιξη (Choi & Cho, 2021). Υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι εργάζονται να επιβιώσουν, να κοινωνικοποιηθούν και να αναπτύξουν την αυτεπάρκεια τους. Με τον τρόπο αυτό δύναται η καταπολέμηση του αναλφαριθμισμού και της μαθητικής αποχής, προσφέροντας τους ανθρώπους καλύτερη ποιότητα ζωής (Akello et al., 2017; Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2017).

3.2 Ιστορική αναδρομή της εσπερινής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η εσπερινή εκπαίδευση στην Ελλάδα ως θεσμός, διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε με βάση τα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα που επικρατούσαν κάθε χρονική περίοδο στην ιστορία του ελληνικού κράτους (Γαλίτης, 2008). Η ένταξη της εκπαίδευσης στο κράτος έγινε πολύ αργότερα από την ίδρυση της. Αρχικά, τη μέριμνα των ατόμων που αδυνατούσαν να συμμετέχουν στην ημερήσια εκπαίδευση, είχαν διάφορα σωματεία και σύλλογοι, εναποθέτοντας με αυτόν τον τρόπο τη βάση για την μετέπειτα κρατική εσπερινή εκπαίδευση. Κύριος στόχος των οργανώσεων αυτών ήταν η ηθική διαπαιδαγώγηση και ο αλφαριθμητισμός των ατόμων (Βεργίδης, Πρόκου, 2005; Κόκκος, 2010).

Σύμφωνα με τον Γαλίτη (2015) το 1901 ιδρύεται στην Αθήνα η πρώτη εσπερινή σχολή από τον «Σύλλογο Εμποροϋπαλλήλων» και το 1927 δόθηκε για πρώτη φορά ιδιωτική άδεια για σύσταση «Εσπερινών Πρακτικών Εμπορικών Σχολών». Τα πρώτα κρατικά εσπερινά δημοτικά σχολεία ιδρύθηκαν το 1929 σύμφωνα με το άρθρο 12 (παρ. 1) του Ν. 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαιδευσεως» και απευθύνονταν σε ενήλικες εκπαιδευομένους. Στόχος του ήταν η πρόληψη και η αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού των ιθαγενών κατοίκων αλλά και την εκμάθηση της γλώσσας σε πρόσφυγες που μετέβησαν στον Ελλαδικό χώρο (Βεργίδης και Πρόκου, 2005). Σύμφωνα με το άρθρο 12 (παρ. 1) του Ν. 4397/1929 τα πρώτα δύο νυχτερινά γυμνάσια ιδρύονται το 1936 από τον «Φοιτητικό Εκπαιδευτικό Σύλλογο» και το 1937 από την «Φιλική Εταιρία Νέων». Στη συνέχεια το 1943 ιδρύεται το «Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης», με το Ν.837/1943 με στόχο τη συστηματική προσπάθεια αντιμετώπισης της αγραμματοσύνης. Επίσης, κάθε πολίτης αποκτά το δικαίωμα να ιδρύσει νυχτερινό Γυμνάσιο (Κόκκος, 2005; Κόκκος, 2010; Γαλίτης, 2011).

Το 1954 με το Ν. Δ. 3094 αναδιοργανώθηκε το τμήμα «Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης» διότι δημιουργήθηκαν οι «Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολέμησης του Αναλφαριθμητισμού» ενώ παράλληλα ιδρύονται εσπερινά σχολεία για τους αναλφάβητους μαθητές δεκατεσσάρων ετών έως είκοσι υποχρεωτικής φοίτησης και για άτομα είκοσι ετών και άνω με προαιρετική φοίτηση (Χαραλαμπίκη, 1981; Καραλής, 2010).

Σύμφωνα με τον Γαλίτη (2011) στην Ελλάδα λειτουργούσαν 61 εσπερινά γυμνάσια, με εξαετή φοίτηση τα οποία απευθύνονταν σε εργαζόμενα άτομα από την ηλικία των δεκαπέντε ετών και άνω, ωστόσο δύο χρόνια μετά προστίθεται και έβδομος χρόνος. Κομβικό σημείο στην εσπερινή εκπαίδευση υπήρξε το έτος 1976 που με τον νόμο 309 γίνεται η κατάργηση των εσπερινών γυμνασίων και η ίδρυση εσπερινών γυμνασίων τριχρονής φοίτησης και εσπερινά γενικά λύκεια τετραετούς φοίτησης. Σε αυτά έχουν δικαίωμα εγγραφής άτομα ηλικίας πάνω από 15 χρονών και εργαζόμενοι πάνω από 18 ετών αντίστοιχα, κάτι που αναπροσαρμόζεται με το Ν.1566/1985 όπου καθορίζεται ως όριο ηλικίας εγγραφής στα εσπερινά γυμνάσια η συμπλήρωση του 14ου έτους (άρθρο 5). Το 1983 με τον νόμο 1381 το κράτος επιτρέπει ένα ποσοστό αποφοίτων του εσπερινού λυκείου να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Χαραλαμπάκη, 1981; Κόκκος, 2005; Γαλίτης 2011).

Το 2006 με το νόμο 3475 δημιουργείται η Εσπερινή Επαγγελματική Εκπαίδευση. Αυτή παρέχεται μέσω των εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ).

3.3. Εσπερινή Εκπαίδευση και Πλαίσιο λειτουργίας

Τα Εσπερινά Γυμνάσια και Γενικά (ΓΕΛ) και Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι τίτλοι που απονέμουν είναι ισότιμοι της αντίστοιχης ημερήσιας. Με τον Ν. 4186/2013 στα εσπερινά έχουν το δικαίωμα φοίτησης ενήλικες που διέκοψαν νωρίτερα την εκπαίδευσή τους, άνεργοι χωρίς κάρτα ανεργίας και ανήλικα άτομα τα οποία εργάζονται με υπεύθυνη δήλωση των γονέων ή των κηδεμόνων τους για οικογενειακή επιχείρηση, ή με βεβαίωση εργοδότη. Επίσης, στα ΕΠΑΛ έχουν το δικαίωμα εγγραφής απόφοιτοι των γενικών λυκείων για την απόκτηση πτυχίου ειδικότητας.

Η φοίτηση των εσπερινών γυμνασίων είναι τριετής, ενώ στα εσπερινά λύκεια σύμφωνα με το άρθρο 105 του Ν. 4547/2018 «περί αναδιοργάνωσης των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», η φοίτηση από τετραετής γίνεται τριετής. Οι μαθητές των ΕΠΑΛ γίνονται κάτοχοι και πτυχίου ειδικότητας. Οι ώρες λειτουργίας των σχολείων είναι από τις επτά το απόγευμα έως δέκα και μισή το βράδυ (Ν.4186/2013). Ανάλογα με τις ανάγκες κάθε σχολείου το ωράριο δύναται να τροποποιηθεί. Τέλος, σύμφωνα με τα ΦΕΚ 949/ τ. Β'/16-3-2018,

ΦΕΚ 983/τ. Β΄/20-3-18, οι απόφοιτοι των εσπερινών σχολείων αποκτούν το δικαίωμα εισαγωγής στα ΑΕΙ με ποσόστωση 5% επί του συνολικού αριθμού των εισακτέων.

3.4 Δυσκολίες και προβλήματα των μαθητών στα εσπερινά σχολεία

Στον εργασιακό χώρο οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με το ωράριο. Οι εργαζόμενοι τις περισσότερες φορές απασχολούνται σε δύσκολες και κουραστικές εργασίες. Το γεγονός ότι υποχρεώνονται να ανταπεξέλθουν στις αντιξοότητες της ζωής, στις οικογενειακές υποχρεώσεις και στις μαθητικές καθιστούν την καθημερινότητα τους πολύ δύσκολη (Flynn et al., 2011). Το κράτος προσφέρει ειδικό θεσμικό πλαίσιο με ειδικές άδειες στους μαθητές κατά την περίοδο εξετάσεων (Γαλίτης, 2011).

Στην εκπαίδευση οι ενήλικες αντιμετωπίζουν προβλήματα τα οποία αφορούν την έλλειψη επιμονής και χρόνου για μελέτη, την σωματική και ψυχική κόπωση, τις μειωμένες εκτελεστικές ικανότητες λόγω περασμένης ηλικίας, καθώς και την αποξένωση με το εκπαιδευτικό σύστημα διότι λείπουν πολλά χρόνια από την εκπαίδευση. Ακόμη, η σχέση του εκπαιδευτικού προσωπικού ενέχει δυσκολίες στην αλληλεπίδρασή με τους ενήλικες μαθητές. Όλα τα παραπάνω λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στη μάθηση των ενηλίκων μαθητών (Mellard et al., 2013; Morris et al., 2022).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που μπορεί να προκαλέσει εμπόδιο αφορά στην ανομοιογένεια των μαθητών. Αυτή αρκετές φορές αποτρέπει την συνεκτικότητα της μαθητικής κοινότητας. Δημιουργεί διαφορετικές ομάδες, την απόρριψη των διαφορετικών ατόμων με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κοινωνικές, ηλικιακές και ρατσιστικές ανισότητες και στερεότυπα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Brock, 2010; Osam et al., 2017; Morris et al., 2022).

4ο. Μέθοδος της έρευνας

4.1 Σκοπός και Ερευνητικές Υποθέσεις

4.1.1. Νέο Ερευνητικό Ερώτημα

Λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα που έχει διεξαχθεί στο συγκεκριμένο πεδίο σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο, έγινε η διερεύνηση του σε ένα συγκεκριμένο νομό της Ελλάδας. Έτσι, η παρούσα μελέτη διεξήχθη με σκοπό την διερεύνηση των κινήτρων και των παραγόντων που ώθησαν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στην εσπερινή δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Κιλκίς.

4.1.2. Ερευνητικοί Στόχοι

Πρώτος ερευνητικός στόχος είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα κίνητρα και στην ώθηση των ενήλικων εκπαιδευομένων για να επιστρέψουν στην εσπερινή εκπαίδευση. Δεύτερος ερευνητικός στόχος είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στους παράγοντες αυτοβελτίωσης και στην επιστροφή των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εσπερινή εκπαίδευση.

4.1.3. Ερευνητικές Υποθέσεις

Εξετάζονται οι ακόλουθες οι ερευνητικές υποθέσεις ως εξής:

1. Αναμένεται ότι η εμπλοκή των ενήλικων εκπαιδευομένων που φοιτούν στην εσπερινή δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Κιλκίς παρακινήθηκε περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα.
2. Αντίθετα, σε περίπτωση επαλήθευσης της μηδενικής υπόθεσης, δεν θα εντοπιστεί θετική συσχέτιση μεταξύ των εσωτερικών κινήτρων και της εμπλοκής των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εσπερινή εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση αναμένεται ότι η εμπλοκή των ενήλικων εκπαιδευομένων που φοιτούν στην εσπερινή δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Κιλκίς οφείλονται σε παράγοντες αυτοβελτίωσης. Η αντίστοιχη μηδενική υπόθεση θα επαληθευθεί εάν δεν ανιχνευθεί θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων

αυτοβελτίωσης και της εμπλοκής στην εσπερινή εκπαίδευση του υπό μελέτη πληθυσμού.

4.2. Συμμετέχοντες/ουσες

Τον πληθυσμό/δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 52 ενήλικοι και ενήλικες εκπαιδευόμενοι, με κριτήριο την εγκατάλειψη του σχολείου πρόωρα στα παιδικά ή εφηβικά τους χρόνια και την επάνοδό τους έπειτα από ένα χρονικό διάστημα στην εσπερινή εκπαίδευση (γυμνάσιο, γενικό και επαγγελματικό λύκειο) του νομού Κιλκίς.

Η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα περιέχει άτομα τα οποία διαθέτουν τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου πληθυσμού για να είναι ικανά να τον εκπροσωπούν ώστε στο τέλος της έρευνας τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευθούν (Creswell, 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτελείται από όλο τον πληθυσμό των εσπερινών σχολείων του νομού Κιλκίς. Επίσης, έχοντας λάβει υπόψιν το σκοπό και τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η μη τυχαία δειγματοληψία και πιο συγκεκριμένα η βολική δειγματοληψία, διότι τα άτομα συμμετείχαν με βάση την προθυμία τους και την διαθεσιμότητά τους (Creswell, 2016).

4.3. Ερευνητική Μέθοδος

Κάθε έρευνα διεξάγεται για να δώσει απαντήσεις σε ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα του ερευνητή πάνω στο θέμα που διερευνά. Υπάρχει συγκεκριμένο πρωτόκολλο που ακολουθείται. Αρχικά, ορίζεται το ερευνητικό πρόβλημα και πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος. Στη συνέχεια καταγράφεται ο ερευνητικός σκοπός, τίθενται οι ερευνητικές υποθέσεις ή τα ερευνητικά ερωτήματα και συγκεντρώνονται τα δεδομένα από τον ανάλογο πληθυσμό. Στο τέλος τα δεδομένα αναλύονται και ερμηνεύονται. Στη συζήτηση προβάλλονται οι περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προτάσεις.

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η μεθοδολογία της έρευνας στην οποία ανήκουν οι μεθοδολογικές τεχνικές, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων καθώς και η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας. Ο ερευνητής οδηγείται στην κατάλληλη

επιλογή μεθόδου που θα ακολουθήσει ανάλογα με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα ή τις υποθέσεις που έχει θέσει.

Οι έρευνες χωρίζονται σε ποσοτικές, ποιοτικές και μεικτές (Creswell et al., 2011; Bryman, 2016). Σύμφωνα με τον Creswell (2016) η ποσοτική μέθοδος αναφέρεται σε ένα πρόβλημα που χρήζει εξέτασης, δηλώνοντας τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Επίσης, με τον τρόπο αυτό προκύπτουν μετρήσιμα δεδομένα δίνοντας αξιόπιστα και σαφή αποτελέσματα, διότι οι συμμετέχοντες δεν επηρεάζονται από την άποψη του ερευνητή.

4.4. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας το εργαλείο αποτελεί κομβικό σημείο αφενός διότι μέσω αυτού συγκεντρώνονται δεδομένα για τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις παρατηρήσεις και τις απόψεις των ατόμων και αφετέρου διότι δείχνουν τον τρόπο που αυτά μεταβάλλονται (Robson, 2010). Ο ερευνητής στην προσπάθεια του να καταλήξει σε αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα μπορεί είτε να χρησιμοποιήσει ένα ήδη σταθμισμένο εργαλείο ή να δημιουργήσει ένα περνώντας το από διάφορα στάδια ώστε να το καταστήσει έγκυρο και αξιόπιστο (Creswell et al., 2016).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο του Boshier (1982) «Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής» (Education Participation Scale) το οποίο έχει σταθμιστεί στη χώρα μας. Το ερωτηματολόγιο περιέχει σαράντα δύο δηλώσεις στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να σημειώσει το βαθμό επιρροής που έχει σε κάθε μια από αυτές. Η καταγραφή της απάντησής τους γίνεται μέσα από την κλίμακα Likert, η οποία απαρτίζεται από τέσσερις απαντήσεις, στο 1=καμία επιρροή, στο 2=μικρή επιρροή, στο 3=μέτρια επιρροή και στο 4=μεγάλη επιρροή. Στην συγκεκριμένη κλίμακα οι δηλώσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε επτά παράγοντες οι οποίοι δεν αναγράφονται επάνω στο ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τον Boshier αυτοί αναφέρονται στα κίνητρα συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων και είναι οι εξής: «Ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, Προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους, Βελτίωση των οικογενειακών δεσμών και σχέσεων, Επαγγελματική εξέλιξη, Επιδίωξη των κοινωνικών επαφών, Ανάπτυξη νέων κοινωνικών ερεθισμάτων, Γενικό ενδιαφέρον για την μάθηση» (Boshier & Collins, 1985).

4.5. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων εφόσον κρίθηκε το πιο ενδεδειγμένο. Τα ερωτηματολόγια έχουν πολλά πλεονεκτήματα. Είναι ο πιο οικονομικός τρόπος λήψης πληροφοριών, εύκολος, προσιτός και πρακτικός τρόπος χρήσης για την συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων σε μεγάλο αριθμό πληθυσμού και γεωγραφικού πλάτους. Οι συμμετέχοντες απαντούν απερίσπαστοι καθώς ο ερευνητής δεν εμπλέκεται και δεν επηρεάζει τις αποφάσεις τους. Οι ερωτηθέντες διατηρούν την ανωνυμία τους γεγονός που τους ωθεί να απαντούν με ειλικρίνεια. Τους προσφέρει άνεση και χρόνο να απαντήσουν από τον προσωπικό τους χώρο. Στο σύνολό τους τα ερωτηματολόγια επιτρέπουν την άμεση συλλογή, γρήγορη εξαγωγή και ανάλυση των δεδομένων (Cohen et al., 2008). Ωστόσο, μειονέκτημα του είναι η απαραίτητη σύνδεση στο διαδίκτυο και η γνώση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Van Selm & Jankowski, 2006).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε μέσω Google Forms και απεστάλη ηλεκτρονικά στους ενδιαφερόμενους μέσα από τα μέσα δικτύωσης. «Τα δεδομένα από την συμπλήρωσή τους συλλέγονται και κατηγοριοποιούνται διαδικτυακά σε μορφή λογιστικού φύλλου» (Van Selm et al., 2006). Έτσι, είναι πιο εύκολη η οργάνωση και επεξεργασία των δεδομένων που συλλέγονται, η εξαγωγή αποτελεσμάτων για το είδος των κινήτρων που επηρέασαν την επιστροφή των ενήλικων μαθητών, αφήνοντας όμως ανοιχτό το ενδεχόμενο να αναδειχθεί και κάτι καινούργιο.

4.6. Ηθικά και Δεοντολογικά ζητήματα

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και ειδικότερα στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι απαραίτητη η τήρηση ηθικών και δεοντολογικών κωδικών. Σύμφωνα με τον De Vaus (2014) οι τελευταίοι είναι η ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα, η συγκατάθεση και εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα. Στην Ελλάδα σύμφωνα με τον Νόμο 2472 (Φεκ Α'50 /10.4.1997) οι πολίτες της έχουν το δικαίωμα επιβολής των όρων τους για την συμμετοχή τους στην έρευνα. Αυτοί αφορούν τον τόπο, τον χρόνο και την αποκάλυψη προσωπικών δεδομένων όπως την ταυτότητά τους.

Ειδικότερα για τη διεξαγωγή της μελέτης ζητήθηκε και δόθηκε άδεια (Αρ. Πρωτ. 80/2023, 02/12/2022) από την Επιτροπή ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας του πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στη συνέχεια ζητήθηκε άδεια από την δευτεροβάθμια διεύθυνση κεντρικής Μακεδονίας προσκομίζοντας τους τα απαραίτητα δικαιολογητικά όπως την παραπάνω άδεια, το ερωτηματολόγιο EPS της έρευνας και το παράρτημα επεξεργασίας προσωπικών δεδομένων για σκοπούς επιστημονικής έρευνας. Στη συνέχεια μου παραχωρήθηκε η άδεια για την διεξαγωγή της έρευνας, για την οποία έγινε κοινοποίηση σε όλες τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κιλκίς.

Η κλίμακα EPS συνοδεύτηκε από μια επιστολή η οποία πληροφορούσε τους ενήλικους εκπαιδευόμενους για το σκοπό της έρευνας. Παρείχε τη διαβεβαίωση της εθελοντικής συμμετοχής τους, την τήρηση ανωνυμίας, την εμπιστευτικότητα των δεδομένων τους, τα οποία θα χρησιμοποιούνταν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Επίσης, τους γνωστοποιήθηκε το δικαίωμά αποχώρισής τους από την έρευνα, όποτε αυτοί το θελήσουν. Τέλος, παρέχονταν οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

4.7. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα η ανάλυση των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 29.0.0.0. Όλες οι μεταβλητές κωδικοποιήθηκαν στο πρόγραμμα SPSS. Για την πιο εύκολη κατανόηση των αποτελεσμάτων διαμορφώθηκαν πίνακες και γραφήματα.

Αρχικά, για τη διευκόλυνση της στατιστικής ανάλυσης βρέθηκε ο μέσος όρος κάθε πρότασης του ερωτηματολογίου για κάθε ερωτώμενο. Στη συνέχεια δόθηκε η κατανομή συχνοτήτων για τα δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων, δηλαδή, το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το έτος που σταμάτησε η εκπαίδευση τους, καθώς και την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων και την εκπαίδευση των γονέων τους. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε η κατανομή συχνοτήτων για την καταγραφή και ανάλυση των επτά παραγόντων κινήτρων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο και την συντέλεσή τους για την επιστροφή των εκπαιδευομένων στη σχολική κοινότητα.

5. Παρουσίαση Ευρημάτων Έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας. Αρχικά, παρατίθενται τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα και στη συνέχεια δίνονται οι οπτικές των ενήλικων εκπαιδευομένων των εσπερινών σχολείων του νομού Κιλκίς, σχετικά με τα κίνητρα και πως αυτά οδηγούν στην ολοκλήρωση της φοίτησής τους. Τέλος, ανακαλύπτεται το είδος των κινήτρων εγγενών ή εξωγενών, στα οποία οφείλεται η απόφαση τους για την επιστροφή και ολοκλήρωση της φοίτησης τους.

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Αρχικά, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Το μέγεθος του δείγματος ανέρχεται σε 52 εκπαιδευομένους εσπερινών σχολείων του νομού Κιλκίς, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των οποίων παρατίθενται στα παρακάτω διαγράμματα. Τα δημογραφικά και επαγγελματικά αποτελέσματα ακολουθούν την ίδια σειρά με των δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

5.1.1. Φύλο

Στη μεταβλητή φύλο, παρατηρείται ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών στη σύνθεση του δείγματος. Οι γυναίκες υπερτερούν με ποσοστό 67,3%, έναντι των ανδρών, με ποσοστό 32,7% (**Πίνακας 1**).

	Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστά	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	Άνδρας	17	32,7	32,7
	Γυναίκα	35	67,3	100,0
	Σύνολο	52	100,0	

Πίνακας 1. Στατιστικά στοιχεία για το φύλο

5.1.2. Ηλικία

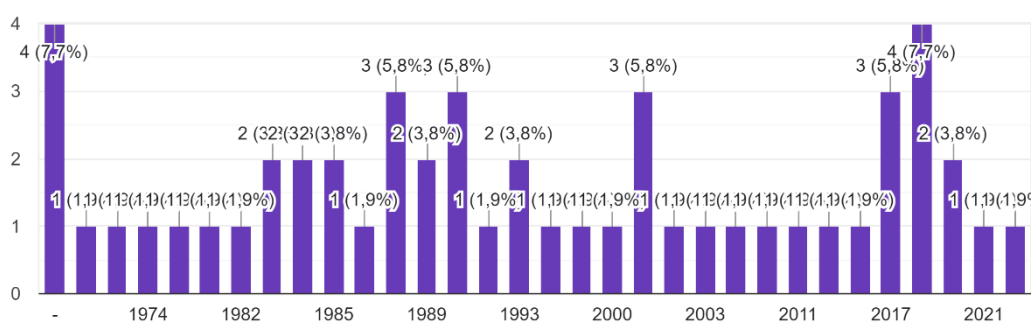
Ως προς τις ηλικιακές ομάδες στις οποίες κατανεμήθηκαν οι συμμετέχοντες, στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται οι συχνότητες των ηλικιακών ομάδων ως εξής: μεταξύ 18-29 (12 άτομα), 30-39 (8 άτομα), 40-49 (άτομα 15), 50-59 (άτομα 14), 60-69 (άτομα 31), (Πίνακας 2).

	Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρα	18-29	12	23,1	23,1	23,1
	30-39	8	15,4	15,4	38,5
	40-49	15	28,8	28,8	67,3
	50-59	14	26,9	26,9	94,2
	60-69	31	5,8	5,8	100,0
	Σύνολο	52	100,0	100,0	

Πίνακας 2. Στατιστικά στοιχεία για την ηλικία

5.1.3. Έτος Διακοπής Εκπαίδευσης

Ως προς το έτος διακοπής των σχολικών υποχρεώσεων λήφθηκαν 47 απαντήσεις από τα 52 άτομα που συμμετείχαν ενώ 5 δεν απάντησαν (Γράφημα, 1).

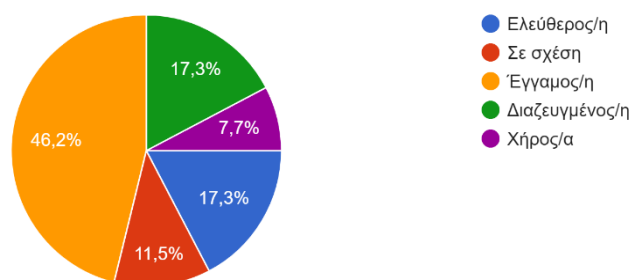


Γράφημα 1. Έτος Διακοπής Εκπαίδευσης

Όπως διακρίνεται από το παραπάνω γράφημα υπάρχει ποικιλότητα στα έτη διακοπής της εκπαίδευσης των ενήλικων εκπαιδευομένων. Για την πιο εύκολη ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων έγινε ομαδοποίηση των ετών ανά δεκαετία. Έτσι προέκυψαν οι εξής χρονικές ομάδες 1960-1970 με υψηλότερο ποσοστό 7,7%, 1971-1980 με σταθερό ποσοστό 1,1%, 1981-1990 με υψηλότερο ποσοστό 5,5%, 1991-2000 με υψηλότερο ποσοστό 3,8%, 2001-2010 με υψηλότερο ποσοστό 5,8% και 2011-2022 με υψηλότερο ποσοστό 7,7% .

5.1.4. Οικογενειακή Κατάσταση

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος λήφθηκαν 52 απαντήσεις. Γίνεται αντιληπτό, ότι η πλειοψηφία των ατόμων είναι έγγαμοι ποσοστό 46,2%, οι ελεύθεροι 17,3%, οι διαζευγμένοι 17,3%, σε σχέση 11,5% και οι χηρευάμενοι 7,7 (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Οικογενειακή κατάσταση

5.1.5. Επαγγελματική Κατάσταση

Σε σχέση με την επαγγελματική τους κατάσταση από τους 52 συμμετέχοντες οι εργαζόμενοι ανέρχονται στο 57,7% και οι μη εργαζόμενοι στο 43,3%.

5.1.6. Εκπαίδευση Πατρός

Στην ερώτηση που αφορά στην εκπαίδευση του πατέρα των συμμετεχόντων βρέθηκε ότι οι γονείς συμμετεχόντων απόφοιτοι δημοτικού ανέρχονται στο 53,8%, οι απόφοιτοι γυμνασίου στο 28,8%, οι απόφοιτοι λυκείου στο 9,6% και με καθόλου εκπαίδευση στο 7,7% (Πίνακας 6).

Η εκπαίδευση του πατέρα σας:

	N	%
0 έτη εκπαίδευσης	4	7,7%
Απόφοιτος Δημοτικού	28	53,8%
Απόφοιτος Γυμνασίου	15	28,8%
Απόφοιτος Λυκείου	5	9,6%

Πίνακας 3. Εκπαίδευση του πατέρα

5.1.7. Εκπαίδευση της μητέρας

Στην ερώτηση που αφορά στην εκπαίδευση της μητέρας των συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι οι απόφοιτοι δημοτικού ανέρχονται στο 50%, οι απόφοιτοι γυμνασίου στο 23,1%, οι απόφοιτοι λυκείου στο 17,3%, οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ στο 1,9% και με καθόλου εκπαίδευση στο 7,7% (Πίνακας 7).

Η εκπαίδευση της μητέρας σας:

	N	%
0 έτη εκπαίδευσης	4	7,7%
απόφοιτος δημοτικού	26	50,0%
απόφοιτος γυμνασίου	12	23,1%
απόφοιτος λυκείου	9	17,3%
απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	1	1,9%

Πίνακας 4. Εκπαίδευση μητέρας

5.2.. Ανάλυση Δεδομένων Ερωτηματολογίου

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι στατιστικοί έλεγχοι που διεξήχθησαν και τα αποτελέσματα που εξήλθαν σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα οποία αφορούν τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων.

5.2.1. Ταξινόμηση Εφτά Παραγόντων Ερωτηματολογίου

Οι δηλώσεις της κλίμακας του Boshier (1982) «Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής», μπορούν να ταξινομηθούν σε επτά παράγοντες. Για τη διευκόλυνση της στατιστικής μελέτης και ανάλυσης βρέθηκε ο μέσος όρος κάθε πρότασης των παραγόντων, βασιζόμενη στην κλίμακα Likert. Οι παράγοντες με τις αντίστοιχες δηλώσεις και τους μέσους όρους είναι οι εξής:

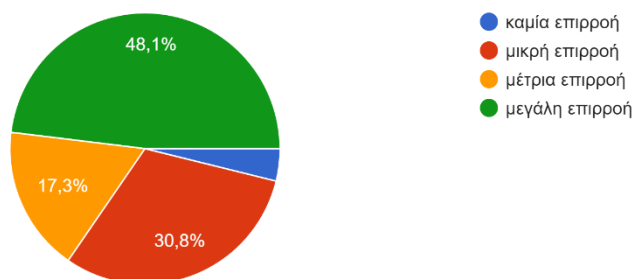
- 1) στην «Επαγγελματική εξέλιξη» αντιστοιχούν οι δηλώσεις 4, 11, 18, 25, 32, 39 (βλέπε παράρτημα σελ. 84).
- 2) στη «Βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας» αντιστοιχούν οι δηλώσεις 1, 8, 22, 29 (βλέπε παράρτημα σελ. 84).
- 3) στην «Προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους» αντιστοιχούν οι δηλώσεις 15, 17, 24, 31, 38 (βλέπε παράρτημα σελ. 84).
- 4) στη «Βελτίωση των οικογενειακών δεσμών και σχέσεων» αντιστοιχούν οι δηλώσεις 5, 6, 7, 12, 19, 26, 33, 40, 41 (βλέπε παράρτημα σελ.84).
- 5) στην «Επιδίωξη των κοινωνικών επαφών» αντιστοιχούν οι δηλώσεις 2, 9, 13, 16, 23, 30, 37 (βλέπε παράρτημα σελ. 84).
- 6) στην «Επιδίωξη νέων κοινωνικών ερεθισμάτων» αντιστοιχούν οι δηλώσεις 20, 27, 28, 34 (βλέπε παράρτημα σελ. 84).
- 7) στο «Γενικό ενδιαφέρον για την μάθηση» 3, 10, 14, 21, 35, 36, 42 (βλέπε παράρτημα σελ. 84).

	Παράγοντες						
	Επαγγελματική Ανέλιξη	Εκπαιδευτικοί Λόγοι	Προσωπικές Οικογενειακές σχέσεις	Βελτίωση κοινωνικών επαφών	Επίδιωξη νέων κοινωνικών ερεθισμάτων	Γενικό ενδιαφέρον για την μάθηση	Βελτίωση Επικοινωνίας
Μέσος όρος	1,71	1,66	1,40	1,68	1,65	2,10	2,10
Έγκυρα	52	52	52	52	52	52	52

Πίνακας 5. Μέσος όρος επτά παραγόντων

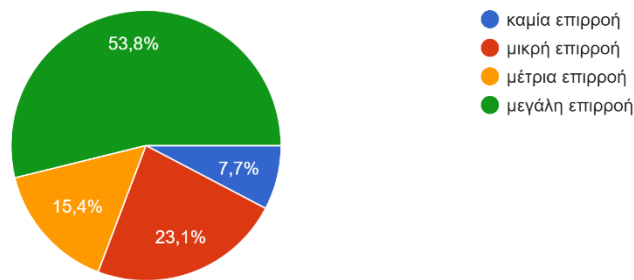
5.2.2. Κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση

Στο Γράφημα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την άποψη τους στη δήλωση ότι "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να βελτιώσω τις δεξιότητές μου στον χειρισμό της γλώσσας". Το 48,1% των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 17,3% μέτρια επιρροή, το 30,8% μικρή επιρροή και το 3,85% καμία επιρροή.



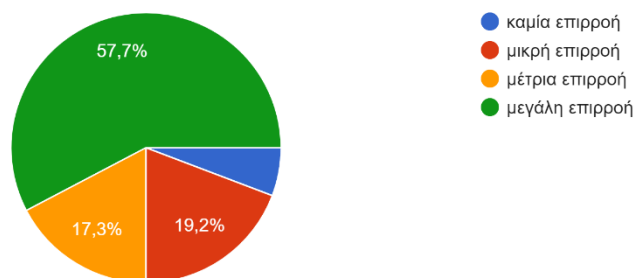
Γράφημα 3. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.1 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να βελτιώσω τις δεξιότητές μου στον χειρισμό της γλώσσας"

Στο Γράφημα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την άποψη τους στη δήλωση "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να μιλώ και να εκφράζομαι καλύτερα". Το 53,8% των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 15,4% μέτρια επιρροή, το 23,1% μέτρια επιρροή και το 7,7% καμία επιρροή.



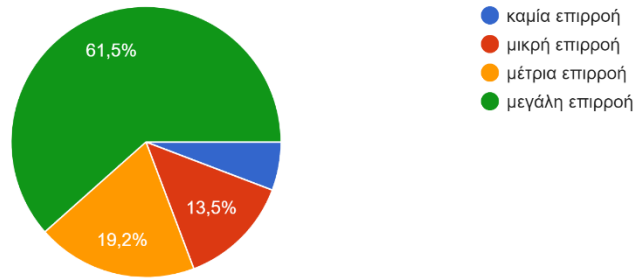
Γράφημα 4. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.8 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να μιλώ και να εκφράζομαι καλύτερα"

Στο Γράφημα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την άποψη τους στη δήλωση "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα γράφω και να εκφράζομαι καλύτερα γραπτώς". Το 57,7% των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 17,3% μέτρια επιρροή, το 19,2% μικρή επιρροή και το 5,8% καμία επιρροή.



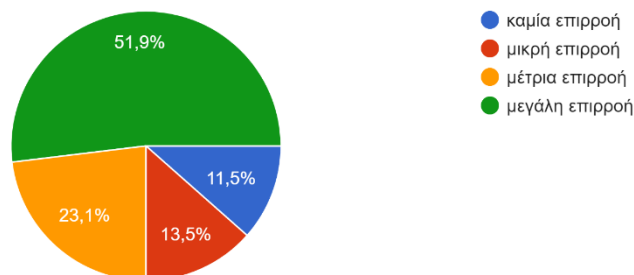
Γράφημα 5. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.22 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να γράφω και να εκφράζομαι καλύτερα γραπτώς"

Στο Γράφημα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την άποψη τους στη δήλωση "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να έχω την εκπαίδευση που δεν μπόρεσα να έχω στο παρελθόν". Το 61,5% των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 19,2% μέτρια επιρροή, το 13,5% μικρή επιρροή και το 5,7% καμία επιρροή.



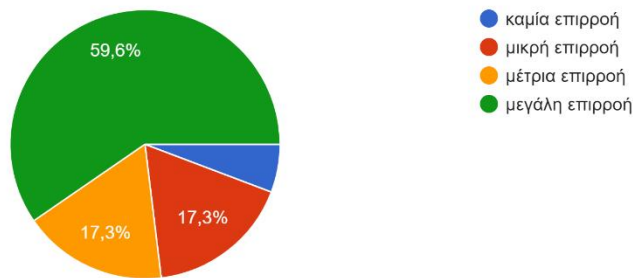
Γράφημα 6. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.10 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να έχω την εκπαίδευση που δε μπόρεσα να έχω στο παρελθόν"

Στο Γράφημα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την άποψη τους στη δήλωση "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να αποκτήσω γενικές γνώσεις". Το 51,9% των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 23,1% μέτρια επιρροή, το 13,5% μικρή επιρροή και το 11,5% καμία επιρροή.



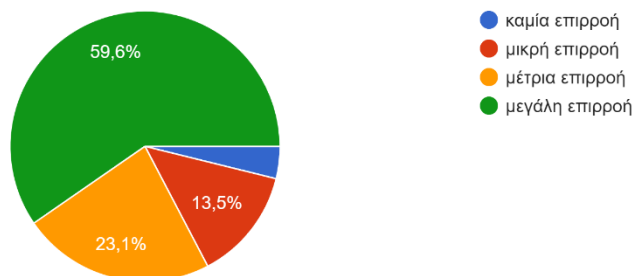
Γράφημα 7. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.14 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να αποκτήσω γενικές γνώσεις"

Στο Γράφημα 8 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την άποψη τους στη δήλωση "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να αναζητώ τη γνώση για το δικό μου καλό". Το 59,6 % των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 17,3% μέτρια επιρροή, το 17,3 % μικρή επιρροή και το 5,8 % καμία επιρροή.



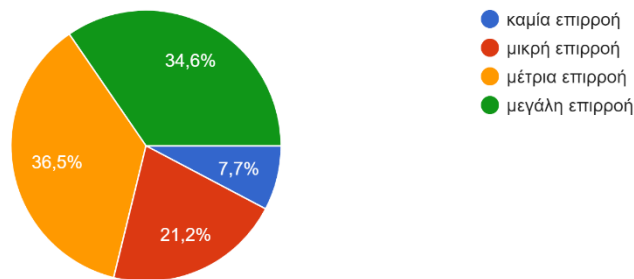
Γράφημα 8. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.35 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να αναζητώ τη γνώση για δικό μου καλό"

Στο Γράφημα 9 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την άποψη τους στη δήλωση "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να διευρύνω τους ορίζοντές μου/να ανοίξω το μυαλό μου". Το 59,6% των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 23,1% μέτρια επιρροή, το 13,5% μικρή επιρροή και το 3,8% καμία επιρροή.



Γράφημα 9. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.42 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να διευρύνω τους ορίζοντές μου/να ανοίξω το μυαλό μου"

Στο Γράφημα 10 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την άποψη τους στη δήλωση "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να εξασφαλίσω επαγγελματικό πλεονέκτημα/άνοδο". Το 34,6% των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 36,5% μέτρια επιρροή, το 21,2% μικρή επιρροή και το 7,7% καμία επιρροή και μέσο όρο 2,02.



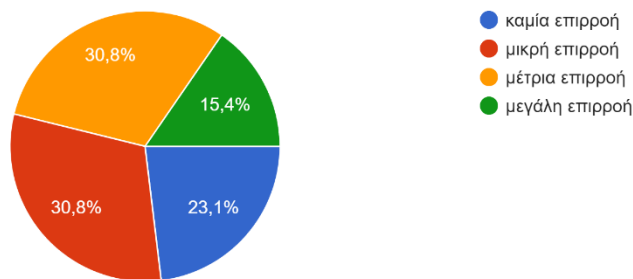
Γράφημα 10. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.4 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να εξασφαλίσω επαγγελματικό πλεονέκτημα/άνοδο"

Στατιστικά	
Μέσος όρος	2,02
N	52

Πίνακας 6. Μέσος όρος στη δήλωση 4 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να εξασφαλίσω επαγγελματικό πλεονέκτημα/άνοδο"

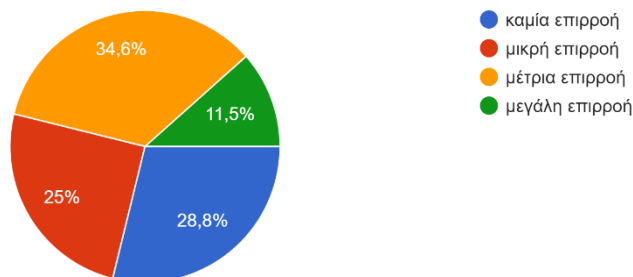
Συνεπώς, από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι οι παράγοντες «Γενικό ενδιαφέρον για την μάθηση» με τις δηλώσεις 10, 14, 35, 42 και η «Βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας» με τις δηλώσεις 1, 8, 22 σε συνδυασμό μόνο με τη δήλωση 4 του παράγοντα «Επαγγελματικής εξέλιξης» διαδραμάτισαν τον σημαντικότερο ρόλο στην απόφαση των ενηλίκων εκπαιδευομένων για την επιστροφή τους στην εσπερινή εκπαίδευση.

Στη συνέχεια με το Γράφημα 11 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την άποψη τους στη δήλωση "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να προετοιμαστώ για αλλαγές στην οικογένεια μου". Το 15,4% των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 30,8% μέτρια επιρροή, το 30,8% μικρή επιρροή και το 23,1% καμία επιρροή.



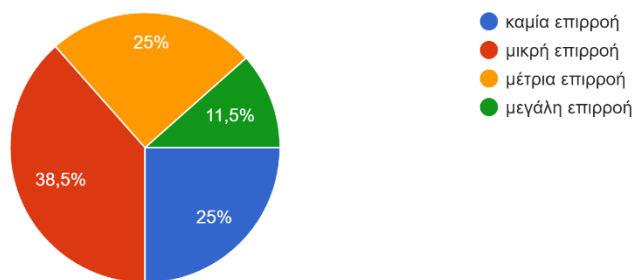
Γράφημα 11. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.5 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να προετοιμαστώ για αλλαγές στην οικογένειά μου"

Στο Γράφημα 12 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την άποψη τους στη δήλωση "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να μοιραστώ ένα κοινό ενδιαφέρον με τον/την σύντροφο μου". Το 11,5% των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 34,6% μέτρια επιρροή, το 25% μικρή επιρροή και το 28,8% καμία επιρροή.



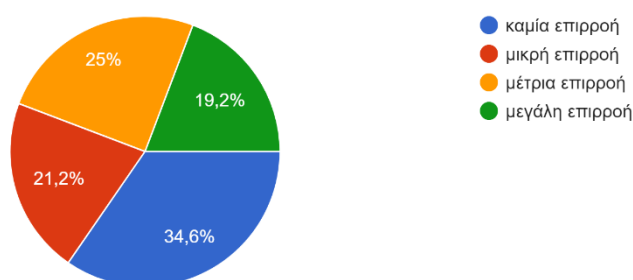
Γράφημα 12. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.12 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να μοιραστώ ένα κοινό ενδιαφέρον με τον/την σύντροφο μου"

Στο Γράφημα 13 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την άποψη τους στη δήλωση "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να συμβαδίσω με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς μου". Το 11,5% των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 25% μέτρια επιρροή, το 38,5% μικρή επιρροή και το 25% καμία επιρροή.



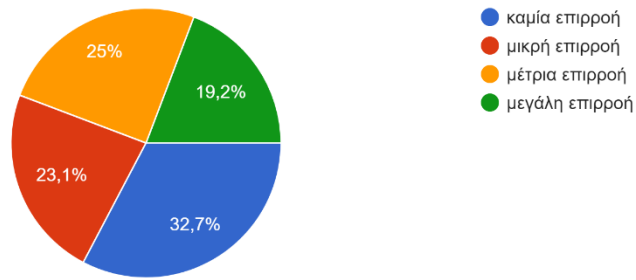
Γράφημα 13. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.19 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να συμβαδίσω με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς μου"

Στο Γράφημα 14 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι όταν τους ζητήθηκε να καταγράψουν την άποψη τους στη δήλωση "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να με βοηθήσει να μιλάω με τα παιδιά μου". Το 19,2% των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 25% μέτρια επιρροή, το 21,2% μικρή επιρροή και το 34,6% καμία επιρροή.



Γράφημα 14. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.40 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να με βοηθήσει να μιλάω με τα παιδιά μου"

Στο Γράφημα 15 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι όταν τους ζητήθηκε να καταγράψουν την άποψη τους στη δήλωση "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να ξεφύγω από μια δυσάρεστη ανθρώπινη σχέση". Το 19,2% των συμμετεχόντων είχε μεγάλη επιρροή, το 25% μέτρια επιρροή, το 23,1% μικρή επιρροή και το 32,7% καμία επιρροή.



Γράφημα 15. Κατανομή συχνοτήτων στη δήλωση Νο.41 "επέστρεψα στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί ήθελα να ξεφύγω από μια δυσάρεστη ανθρώπινη σχέση"

Συνεπώς, από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι ο παράγοντας «Βελτίωση των προσωπικών, οικογενειακών δεσμών και σχέσεων» με τις δηλώσεις 5, 12, 19, 26, 40 και 41 διαδραμάτισαν τον λιγότερο σημαντικό ρόλο στην απόφαση των ενηλίκων εκπαιδευομένων για την επιστροφή τους στην εσπερινή εκπαίδευση.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τα κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εσπερινή δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Κιλκίς. Επίσης, εξετάστηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος των κινήτρων καθώς και το είδος τους το οποίο ώθησε τα άτομα να επιστρέψουν στον εκπαιδευτικό χώρο για την ολοκλήρωση της φοίτησής τους. Παρακάτω, παρατίθενται τα συμπεράσματα σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που μπορούν να εξαχθούν από τη μελέτη των αποτελεσμάτων και στη συνέχεια, οι περιορισμοί της έρευνας και περαιτέρω προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Παρατηρώντας τα ευρήματα αποδεικνύεται ότι, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν όλες τις κατηγορίες κινήτρων που τους δόθηκαν, αλλά έδωσαν διαφορετική βαρύτητα και στο καθένα από αυτά. Το στοιχείο αυτό παρουσιάστηκε και στα ευρήματα σημαντικών ερευνητών, όπως του Houle (1961) και Boshier (1971).

Μέσα από την ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας καταδεικνύετε μεταξύ άλλων, η συμφωνία των ευρημάτων αυτών, σε θέματα της βιβλιογραφίας που παρατέθηκε. Στα κίνητρα συμμετοχής η ευρύτερη αποδοχή εντοπίζεται σε κίνητρα που εντάσσονται στους παράγοντες «Ενδιαφέρον για τη μάθηση», «Βελτίωση Επικοινωνίας» και στη δήλωση 4 (βλέπε παράρτημα σελ. 84), του παράγοντα «Επαγγελματική αναβάθμιση». Το γεγονός όμως, ότι επιλέγονται κίνητρα της ομάδας «ενδιαφέρον για τη μάθηση», ενισχύει τα όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες αναφορικά με την εδραίωση και αποδοχή του θεσμού της εσπερινής εκπαίδευσης.

Είναι αξιοσημείωτο ότι ο παράγοντας «ενδιαφέρον για τη μάθηση» συγκεντρώνει υψηλό μέσο όρο 2,10% των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε σχέση με άλλους παράγοντες. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε πλήρη συμφωνία με παλαιότερες μελέτες που υποστηρίζουν, ότι η επιστροφή των εκπαιδευομένων στην ολοκλήρωση των σπουδών τους παρακινούνται από εγγενή κίνητρα (Waddell, 1991; Rogers, 2002; Κόκκος, 2005; Bolliger et al., 2010; Ryan & Deci, 2017; Jiang et al., 2018; Aljohani & Alajlan, 2020; Kaplan et al., 2021). Ωστόσο, μελέτες υποστηρίζουν, ότι το άτομο μπορεί να δέχεται

ταυτόχρονα τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά κίνητρα (Gegenfurtner & Vauras, 2012; Rusu, 2019).

Την ίδια σταθερότητα στις επιλογές των συμμετεχόντων παρουσιάζει και ο παράγοντας «Βελτίωση Επικοινωνίας» με μέσο όρο 2,10%. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με παλαιότερες μελέτες που υποστηρίζουν, ότι η επιστροφή των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική κοινότητα οφείλονται σε παράγοντες αυτοβελτίωσης.

Αυτές οι ανάγκες του ανθρώπου είναι η ανάγκη για αυτονομία, αυτοπραγμάτωση, ικανότητα και κοινωνικοποίηση (Lieb, 1991; Colquitt et al., 2000; Hubackova et al., 2014; Ryan et al., 2017; Núñez et al., 2019; Yamashita et al., 2022). Με τον τρόπο αυτό διευρύνεται το κοινωνικό πλαίσιο, δημιουργούνται φιλίες, παίρνουν ικανοποίηση από την ζωή τους με την απόδραση από την καθημερινή ρουτίνα καθώς και αξιοποιούν εποικοδομητικά τον ελεύθερο χρόνο τους (Houle et al., 1961; Lieb et al., 1991; Ferris et al., 1996; Rogers et al., 2002; Schuller et al., 2004; Hammond et al., 2005; Kaplan et al., 2012; Ferrari et al., 2013; Scherrer et al., 2019; Reeve et al., 2021).

Στην παρούσα έρευνα με βάση μέρος της βιβλιογραφικής ερευνητικής ανασκόπησης που προαναφέρθηκε εντυπωσιάζει το γεγονός, ότι το αναμενόμενο αποτέλεσμα τελικά δεν προκύπτει. Αυτό, δηλαδή, που θα πίστευε κανείς είναι ότι η επαγγελματική εξέλιξη θα είχε πολύ μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με το γενικό ενδιαφέρον για την μάθηση αλλά αυτό δεν ισχύει.

Μόνο μία δήλωση του παράγοντα «Επαγγελματική αναβάθμιση» η δήλωση 4 (βλέπε παράρτημα σελ. 84) είχε μέσο όρο 2,02, υψηλότερο σε σχέση με τις υπόλοιπες δηλώσεις του παράγοντα. Έρευνες τονίζουν, ότι τα εγγενή κίνητρα είναι βασικά για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ακαδημαϊκών γνώσεων. Με τον τρόπο αυτό οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αυξάνουν τα προσόντα τους, διεκδικούν επαγγελματική ανέλιξη αλλά και την κατοχύρωση της ήδη υπάρχουσας εργασία τους (Houle et al., 1961; Lieb et al., 1991; Colquitt et al., 2000; Rogers et al., 2002; Gegenfurtner et al., 2009; Ku et al., 2015; Lazowski et al., 2016). Αρκετοί όμως ενήλικες λόγω έλλειψης κινήτρου δεν συμμετέχουν σε καμία δραστηριότητα, διότι δεν νιώθουν την ανάγκη αυτή (Pont et al., 2004).

Ωστόσο, παρά τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών που αποδεικνύουν την επιρροή των εσωτερικών κινήτρων, άλλες έρευνες υποστηρίζουν, ότι τα εγγενή κίνητρα τείνουν να μειώνονται για εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό αποδίδουν στη μείωση της ικανοποίησης που λαμβάνουν λόγω διαφόρων ψυχολογικών αναγκών (Lepper et al., 2005; Gottfried et al., 2007; Gom, 2009; Scherrer, et al., 2019).

Συμπερασματικά, παρατηρείται ότι οι ερευνητές για τα κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευομένων, δίνουν μεγάλη βαρύτητα στα εσωτερικά κίνητρα. Ωστόσο, επειδή η εκπαίδευση ενηλίκων στην σύγχρονη κοινωνία είναι ένας δυναμικός χώρος με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα απαιτείται μελλοντική έρευνα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του παράγοντα «Βελτίωση των οικογενειακών δεσμών και σχέσεων». Οι συγκεκριμένες δηλώσεις 5, 6, 7, 12, 19, 26, 33, 40, 41 (βλέπε παράρτημα σελ. 84), παρουσιάζουν πολύ μικρό μέσο όρο γεγονός που δικαιολογεί τον χαμηλό μέσο όρο του παράγοντα 1,40. Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι λόγω του περιορισμένου δείγματος υπάρχει μια ποικιλία στη σημασία που δίνουν οι ερωτώμενοι στον συγκεκριμένο παράγοντα. Διακρίνεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραμάτισε στην επιλογή τους, η επιθυμία τους να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους ώστε να βελτιώσουν τους οικογενειακούς δεσμούς και τις σχέσεις τους. Έπειτα, από σύντομη ανασκόπηση την βιβλιογραφίας δεν εντοπίστηκε κάποια μελέτη που να επιβεβαιώνει ή να απορρίπτει το παραπάνω εύρημα.

Επιλογικά, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα από τους τυπικούς μαθητές της εσπερινής εκπαίδευσης λόγω της μεγάλης εμπειρίας τους, των διαφορετικών αναγκών, αλλά και του έντονου κινήτρου που διαθέτουν για την απόκτηση γνώσεων και των υψηλών προσδοκιών που διαθέτουν (Rubenson, 2011; Ekoto & Gaikwad, 2015).

Περιορισμοί της Έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά στο γεωγραφικό πλαίσιο του νομού Κιλκίς, έτσι το δείγμα ήταν περιορισμένο τόσο από την άποψη μεγέθους όσο και από γεωγραφικής έκτασης. Για τον λόγο αυτό τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό της χώρας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα

παρουσίαζε μια αντίστοιχη έρευνα σε πανελλαδική εμβέλεια, ώστε να υπάρξουν συγκρίσιμα και πιο εμπειριστατωμένα συμπεράσματα, για το είδος κινήτρων που ωθούν τους ενήλικους εκπαιδευομένους να επιστρέψουν στη σχολική κοινότητα για την αποπεράτωση των σπουδών τους.

Το εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς, με δηλώσεις/ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το γεγονός αυτό εμπειρείχε περιορισμούς, εφόσον οι συμμετέχοντες είχαν απώλεια της αυθόρμητης απάντησης, αλλά έπρεπε να απαντήσουν στις προτεινόμενες. Επίσης, δημιουργούνται υποψίες ως προς την εγκυρότητα των απαντήσεων, διότι ενδέχεται να επηρεαστούν από το εάν έχουν κατανοηθεί επαρκώς από τους συμμετέχοντες. Τέλος, ζώντας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία θα ήταν χρήσιμο οι μελλοντικές έρευνες να συμπεριλάβουν και αλλοδαπούς πρόσφυγες ενήλικους μαθητές που φοιτούν σε εσπερινά σχολεία ώστε η έρευνα να έχει διαπολιτισμικό χαρακτήρα και να έχει μεγαλύτερη σαφήνεια στα αποτελέσματα της.

Μελλοντικές Έρευνες

Στη παρούσα πτυχιακή η δειγματοληπτική έρευνα πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά στα γεωγραφικά πλαίσια της Περιφερειακής ενότητας του νομού Κιλκίς. Ακολούθως, θα μπορούσαν μελλοντικές έρευνες να επεκταθούν και σε άλλες πόλεις της χώρας, ώστε να επιλέξουν μεγαλύτερο δείγμα ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Πιο αναλυτικά, θα μπορούσε να γίνει μια έρευνα με το ίδιο εργαλείο της παρούσας έρευνας, σε δύο ομάδες με ίσο αριθμό συμμετεχόντων. Να δοθεί, δηλαδή, και σε ανθρώπους με μεγαλύτερη από την αναμενόμενη ηλικία που επανήλθαν και δώσανε πανελλήνιες εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και όχι μόνο σε άτομα για την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας. Με τον τρόπο αυτό, θα είναι δυνατόν να γίνει σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες και να διαπιστωθεί εάν και στις δύο περιπτώσεις προκύπτουν τα ίδια αποτελέσματα για το είδος κινήτρων που ευθύνονται στην επιστροφή των ατόμων στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- Ackerman, P. L. (2014). Adolescent and adult intellectual development. *Current Directions in Psychological Science*, 23(4), 246–251. <https://doi.org/10.1177/0963721414534960>
- Akello, J. A., Lutwama-Rukundo, E., and Musiimenta, P. (2017). Functional adult literacy: an alternative gateway to grassroots women's improved income generation in Lango Subregion, Northern Uganda. *Adult Education Quarterly*, 67, 79–96. [https://doi: 10.1177/0741713616685143](https://doi.org/10.1177/0741713616685143)
- Aljohani, O. H, & Alajlan, S.M. (2020). *Motivating Adult Learners to Learn at Adult-Education Schools in Saudi Arabia*. *Adult Learning*, 31, 150 - 160.
- Al Othman, Fadel H. M. & Shuqair, Khaled M. (2013). The Impact of Motivation on English Language Learning in the Gulf States. *International Journal of Higher Education*, 2(4). <https://doi:10.5430/ijhe.v2n4p123>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Bandura, A, & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

- Beavers, A. (2009). Teachers As Learners: Implications of Adult Education for Professional Development. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(7). <https://doi.org/10.19030/tlc.v6i7.1122>
- Belete, S., Duke, C., Hinzen, H. et al. (2022). Community Learning Centers for Adult Learning and Education (ALE): development in and by communities. *Int Rev Educ* 68, 259–290. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09954-w>
- Benavot, A., Hoppers, C. O., & Lockhart, A. S. et al. (2022). Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. *Int Rev Educ* 68, 165–194. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9>
- Berková, K., & Krejčová, K. (2016). Effect Of Teachers’ Abilities on Students’ Motivation with Varying Levels of Intellectual Abilities in the Economics. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 9(3), 81–87. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2016.090304>
- Blunt, A., & Yang, B. (2002). Factor structure of the Adult Attitudes Toward Adult and Continuing Education Scale and its capacity to predict participation behavior: Evidence for the adoption of a revised scale. *Adult Education Quarterly*, 52(4), 299–314. <https://doi.org/10.1177/074171302400448627>
- Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45-61. <https://doi: 10.1080/02601370903471270>
- Bolliger, D. U., Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55(2), 714–722. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.004>

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21(2), 3–26. <https://doi.org/10.1177/074171367102100201>
- Boshier, R., & Collins, J. B. (1985). The Houle Typology After Twenty-Two Years: A Large-Scale Empirical Test. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 113–130. <https://doi.org/10.1177/0001848185035003001>
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2017). Between Inclusion and Fairness: Social Justice Perspective to Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 67(2), 97–117. <https://doi.org/10.1177/0741713616685398>
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021). Adult education as empowerment: Re-imagining lifelong learning through the capability approach, recognition theory, and common goods perspective. *Springer International Publishing*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5>.
- Brock, T. (2010). Young adults and higher education: Barriers and breakthroughs to success. *The Future of Children*, 20(1), 109–132. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0040>
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. Routledge.
- Brookfield, S. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass, 1995.

- Brown V. (2018). Infusing Adult Education Principles into a Health Insurance Literacy Program. *Health Promotion Practice*, 19(2), 240-245. doi:10.1177/1524839917700369
- Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A Meta-Analysis of Interventions to Promote Self-Determination for Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 41(3), 176–188. <https://doi.org/10.1177/0741932518802274>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Carson, L. & Fisher, K. (2006). Raising the Bar on Criticality: Students' Critical Reflection in an Internship Program. *Journal of Management Education*, 30(5), 700–723. <https://doi.org/10.1177/1052562905284962>
- Chasiotis, A., Hofer, J., & Bender, M. (2021). Culture Is More Than Self-Reported Motives, Beliefs, and Values: Methodological Advancements of Measuring Implicit Motives across Cultural Contexts. In M. Bender & B. Adams (Eds.), *Methods and Assessment in Culture and Psychology* (Culture and Psychology), (pp. 170-197). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108675475.010>
- Cherrstrom, C. A., Zarestky, J., & Deer, S. (2017). “This Group is vital” adult peers in the community for support and learning. “This Group Is Vital”: Adult peers in the community for support and learning. *Adult Learnings, AAACE, Sage Journals*, 29(2), 43–52. <https://doi.org/10.1177/1045159517739701>

- Choi, I., & Cho, S. R. (2021). A Case Study of Active Aging through Lifelong Learning: Psychosocial Interpretation of Older Adult Participation in Evening Schools in Korea. *International journal of environmental research and public health*, 18(17), 9232. <https://doi.org/10.3390/ijerph18179232>
- Cohen, D. A., Dey, A., & Lys, T. Z. (2008). Real and Accrual-Based Earnings Management in the Pre- and Post-Sarbanes-Oxley Periods. *The Accounting Review*, 83(3), 757–787. <http://www.jstor.org/stable/30244500>
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *The Journal of applied psychology*, 85(5), 678–707. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.678>
- Compton, J. I., Cox, E., & Laanan, F. S. (2006). Adult learners in transition. *New Directions for Student Services*, 73-80. <https://doi:10.1002/SS.208>
- Cook, D. A., & Artino, A. R., J. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Cornu, A. L. (2005). Building on Jarvis: Towards a holistic model of the processes of experiential learning. *Studies in the Education of Adults*, 37(2), 166–181. <https://doi:10.1080/02660830.2005.11661515>
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(1), 269-284.

- Creswell, J. W. (2016). Reflections on the MMIRA The Future of Mixed Methods Task Force Report. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 215–219. <https://doi.org/10.1177/1558689816650298>
- Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., & McKenna, J. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behavior: *understanding critical design features*. *BMJ*. <https://doi:10.1136/bmjsem-2018-000341>
- Dämmrich, J., & Vono de vilhena, D., R. E. (2014). Participation in adult learning in Europe: the impact of country-level and individual characteristics, in Blossfeld, H. P., Elina KILPI-Jakonen, E. K., Vono de Vilhena, D., & Buchholz., S., (Eds.), *Adult learning in modern societies: an international comparison from a life-course perspective*, Cheltenham; Northampton: Edward Elgar Publishing, 2014, CLIC, life, (pp. 29-55). <http://hdl.handle.net/1814/34665>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). Preparing teachers for a changing world: *What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in social research* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- De Vries, M.J. (1993). Design Methodology and Relationships with Science: Introduction. In: de Vries, M.J., Cross, N., Grant, D.P. (Eds.), *Design Methodology and Relationships with Science*. NATO ASI Series, 71. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-015-8220-9_1

- Díez-Palomar, J., Ocampo Castillo, M. D. S., Pascual, A. M., & Oliver, E. (2021). Adults With Special Educational Needs Participating in Interactive Learning Environments in Adult Education: Educational, Social, and Personal Improvements. A Case Study. *Frontiers in Psychology*, *12*, 662867. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662867>
- Di Serio, A., Ibáñez, M. B., & Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, *68*, 586–596. [https://doi: 10.1016/j.compedu.2012.03.002](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.002)
- Donohue, T. L., & Wong, E. H. (1997). Achievement Motivation and College Satisfaction in Traditional and Nontraditional Students. *Education*, *(3)*, 13, 118-237.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: *What can metacognitive experiences tell us about the learning process*, *1*(1), 3–14. [https://doi: 10.1016/j.edurev.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001)
- Ekoto, C. E., & Gaikwad, P. (2015). The Impact of Andragogy on Learning Satisfaction of Graduate Students. *American Journal of Educational Research*, *3*(11), 1378-1386. doi: 10.12691/education-3-11-6.
- Feather, N. T. (1966). Effects of prior success and failure on expectations of success and subsequent performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*(3), 287–298. <https://doi.org/10.1037/h0022965>
- Ferrari, L. (2013). *The motivation of adult foreign language learners on an Italian beginners' course: an exploratory, longitudinal study* (Doctoral dissertation, University of York).

- Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707-1714. [https://doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.416](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.416)
- Ferris, J, & Gerber, R. (1996). Mature-age students' feelings of enjoying learning in a further education context. *Europe Journal Psychology Education* 11, 79–96. <https://doi.org/10.1007/BF03172937>
- Finn, D. E. (2011). Principles of Adult Learning: An ESL Context. *Journal of Adult Education*, 40, 34-39. Corpus ID: 145547688 <http://www.mpaea.org/publications.htm>
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A., & Rodger, S. (2011). Barriers to education for the marginalized adult learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 43–58.
- Franz, N. (2007). Adult Education Theories: Informing Cooperative Extension's Transformation. *The Journal of Extension*, 45(1), 3. <https://tigerprints.clemson.edu/joe/vol45/iss1/3>
- Freire, P. (2006). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition, Continuum International Publication Group Inc.
- Fujita-Starck, P. J. (1996). Motivations and Characteristics of Adult Students: Factor Stability and Construct Validity of Tie Educational Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 47(1), 29–40. <https://doi.org/10.1177/074171369604700103>

- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Integrative Literature Review: Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403–423. <https://doi.org/10.1177/1534484309335970>
- Gegenfurtner, A., & Vauras, M. (2012). Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.003>
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691–1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Gom, O. (2009). Motivation and Adult Learning. *Contemporary PNG Studies*, 10, 17–25. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.962884090077237>
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Guerin, D. W. (2007). Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 317–327. <https://doi.org/10.1177/0165025407077752>
- Gouthro, P. A. (2019). Taking Time to Learn: The Importance of Theory for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 69(1), 60–76. <https://doi.org/10.1177/0741713618815656>

- Han, S. (2017). Editorial: Building Theories on Adult Education and Lifelong Learning in East Asia. *Asia Pacific Educ. Rev.* 18, 159–162.
<https://doi.org/10.1007/s12564-017-9480-y>
- Han, A., Fu, A., Cobley, S., & Sanders, R. H. (2018). Effectiveness of exercise intervention on improving fundamental movement skills and motor coordination in overweight/obese children and adolescents: A systematic review. *Journal of science and medicine in sport*, 21(1), 89–102.
<https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.07.001>
- Hart, W. & Albarracín, D. (2009). The effects of chronic achievement motivation and achievement primes on the activation of achievement and fun goals. *Journal of personality and social psychology*, 97(6), 1129–1141.
<https://doi.org/10.1037/a0017146>
- Houle, C. O. (1961). The Doctorate in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 11(3), 131–134. doi:10.1177/074171366101100302
- Hubackova, S. & Semradova, I. (2014). Research Study on Motivation in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 396–400.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.395>
- Hugo M. K. (2004). Integrating Implicit Motives, Explicit Motives, and Perceived Abilities: The Compensatory Model of Work Motivation and Volition. *Journal Academy of Management*, 29, 3.
<https://doi.org/10.5465/amr.2004.13670963>
- Illeris, K. (2016): Peter Jarvis and the understanding of adult learning. *International Journal of Lifelong Education*, <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1252226>

- Irvin, D. W., Crutchfield, S. A., & Greenwood, C. R. (2018). An automated approach to measuring child movement and location in the early childhood classroom. *Behavior Research Methods*, *50*, 890–901. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0912-8>
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed., p. 373). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>
- Jarvis, C. (2005). Real stakeholder education? Lifelong learning in the Buffy verse. *Studies in the Education of Adults*, *37*(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/02660830.2005.11661506>
- Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., & Gasparde, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Journal Elsevier*, *54*(1), 139-152. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.005>
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing Autonomy-Supportive I-Thou Dialogue in Schools: Conceptualization and Socio-Emotional Effects of an Intervention Program. *Social Psychology of Education*, *15*, 251-269. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2>
- Kaplan, H., Govrin, D. & Mindlin, M. (2021). A Learning Community of Beginning Teachers: A Systemic Intervention Based on Self-Determination Theory to Promote Autonomous Proactive Teachers. *Creative Education*, *12*, 2657-2686. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.1211198>

- Kenner, C. & Weirnerman, J. (2011). Adult Learning Theory: Applications to Non-Traditional College Students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 87–96. <https://doi:10.1080/10790195.2011.10850344>
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104–123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Knowles, M., Holton III, E., & Swanson, R. (1998). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Elsevier.
- Knud, I. (2003). Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22(1), 13–23. <https://doi:10.1080/02601370304827>
- Ku, J., Han, S., & Kang, H. (2015). A Structural Analysis of Adult Learners' Lifelong Education Consciousness, Participation Motivation, Learning Outcome. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 16(7), 4537-4548. <https://doi.org/10.5762/kais.2015.16.7.4537>
- Kulakow, S. (2020). Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence-support matter? *Journal Elsevier*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101632>
- Lazowski, R. A, & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>

- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Lieb, S. (1991). *Principles of adult learning*. Phoenix, AZ: Vision-South Mountain Community College. <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm>
- Mahoney, J., Ntoumanis, N., Mallett, C., & Gucciardi, D. (2014). The motivational antecedents of the development of mental toughness: A self-determination theory perspective. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 184–197. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2014.925951>
- Mazeres, F., Brinkmann, K., & Richter, M., (2021). Explicit achievement motive strength determines effort-related myocardial beta-adrenergic activity if task difficulty is unclear but not if task difficulty is clear. *International Journal of Psychophysiology*, 169, 11-19. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2021.08.004>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper and Row.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). Toward a theory of motivation. In D. C. McClelland, J. W. Atkinson, R. A. Clark, & E. L. Lowell (Eds.), *The achievement motive* (pp. 6–96). Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11144-002>
- McClelland, D. C. (1971). *Assessing human motivation*. General Learning Press.

- McClendon, D., Kuo, J. C., & Raley, R. K. (2014). Opportunities to meet occupational education and marriage formation in young adulthood. *Demography*, 51(4), 1319–1344. <https://doi.org/10.1007/s13524-014-0313-x>
- Mcleod, S. (2018a). *Skinner - Operant Conditioning*. Simply Psychology. Ανακτήθηκε από: <https://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html>
- McCoach, D. B., & Flake, J. K. (2018). The role of motivation. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 201–213). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-013>
- Mellard, D. F., Krieshok, T., Fall, E., & Woods, K. (2013). Dispositional factors affecting motivation during learning in adult basic and secondary education programs. *Reading and writing*, 26(4), 515–538. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9413-4>
- Mello, R. R. & Braga, F. M. (2018). School as Learning Communities: An Effective Alternative for Adult Education and Literacy in Brazil. *Frontiers in Education*, 3, 114. <https://doi:10.3389/feduc.2018.00114>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A comprehensive guide*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2011). *The profession and practice of adult education: An introduction*. John Wiley & Sons.
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. Jossey-Bass.

- Mochalova, A. Y. (2021). The order in the structure of motives of activity: Quantitative description. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9(3), 369-374. [https://doi: 10.23947/2334-8496-2021-9-3-369-374](https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-3-369-374)
- Morris, T. H., Steinmüller, B. & Rohs, M. (2022). Examining barriers to participation in further and continuing education in Germany: Why a regional perspective is (still) important. *Int Rev Educ* 68, 551–577. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09968-4>
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Education*, 24(2), 83–98. <https://doi.org/10.1177/074171367402400201>
- Moss, P. A., Girard, B. J., & Haniford, L. C. (2006). Validity in Educational Assessment. *Review of Research in Education*, 30(1), 109–162. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001109>
- Mukhalalati, B. A, & Taylor, A. (2019). Adult Learning Theories in Context: A Quick Guide for Healthcare Professional Educators. *Journal of medical education and curricular development*, 6, 2382120519840332. <https://doi.org/10.1177/2382120519840332>
- Murphy, H. & Roopchand, N. (2003). Intrinsic Motivation and Self-esteem in Traditional and Mature Students at a Post-1992 University in the North-east of England. *Educational Studies*, 29(2-3), 243–259. <https://doi:10.1080/03055690303278>

- Nichols, B. B. (1976). The abused wife problem. *Social Casework*, 57(1), 27–32.
<https://doi.org/10.1177/104438947605700104>
- Núñez, J. L, & León, J. (2018). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 1–13. <https://doi:10.1080/13540602.2018.1542297>
- Osam, E. K., Bergman, M., & Cumberland, D. M. (2017). An Integrative Literature Review on the Barriers Impacting Adult Learners' Return to College. *Adult Learning*, 28(2), 54–60. <https://doi.org/10.1177/1045159516658013>
- Owusu-Agyeman, Y. (2019). An analysis of theoretical perspectives that define adult learners for effective and inclusive adult education policies. *Int Rev Educ* 65, 929–953. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09811-3>
- Palis, A. G., & Quiros, P. A. (2014). Adult learning principles and presentation pearls. *Middle East African journal of ophthalmology*, 21(2), 114–122.
<https://doi.org/10.4103/0974-9233.129748>
- Pont, B. (2004). *Improving Access to and Participation in Adult Learning in OECD Countries*, 39(1), 31–45. <https://doi:10.1111/j.0141-8211.2004.00165.x>
- Porter, L. W., Bigley, G. A., & Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behavior*.
- Quirin, M., Loktyushin, A., Küstermann, E., & Kuhl, J. (2022). The Achievement Motive in the Brain: Bold Responses to Pictures of Motives. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.845910>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-Supportive Teaching: Its Malleability, Benefits, and Potential to Improve Educational Practice. *Educational Psychologist*, 56, 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>

- Rodrigues, M. R., & Braga, Marini, B. F. (2018). School as Learning Communities: An Effective Alternative for Adult Education and Literacy in Brazil. *Frontiers in Education*, 3, 114. <http://doi:10.3389/feduc.2018.00114>
- Rogers E. M. (2002). Diffusion of preventive innovations. *Addictive behaviors*, 27(6), 989–993. [https://doi.org/10.1016/s0306-4603\(02\)00300-3](https://doi.org/10.1016/s0306-4603(02)00300-3)
- Ross-Gordon, J. M. (2011). Research on adult learners: supporting the needs of a student population that is no longer nontraditional. *Peer Review*, 13(1), 26. <https://link.gale.com/apps/doc/A273081366/AONE?u=anon~147b00ad&sid=googleScholar&xid=077c4ecb>
- Rubenson, K. (2011). *Adult learning and education*. Oxford, UK: Elsevier.
- Rusu, M. (2019). The Process of Self-Realization—From the Humanist Psychology Perspective. *Psychology*, 10,(8), 1095-1115. <https://doi:10.4236/psych.2019.108071>.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.43.3.450>
- 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>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

- Ryan, E., & Deci, E. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sandlin, J. A. Wright, R. R. & Clark, C. (2013). Reexamining Theories of Adult Learning and Adult Development Through the Lenses of Public Pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 63(1), 3–23. <http://doi:10.1177/0741713611415836>
- Scherrer, V, & Preckel, F. (2019). Development of Motivational Variables and Self-Esteem During the School Career: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Review of Educational Research*, 89(2), 211–258. <https://doi.org/10.31020034654318819127>
- Schön, S., Ebner, M. (2019). Open educational resources in continuing adult education: development in the German-speaking area. *Smart Learn. Environ.* 6, 25 <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0111-4>
- Schuller, T. & Preston, J. (2004). The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital. Research Gate. <https://doi.org/10.4324/9780203390818>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2
- Singhal, A., & Rogers, E. M. (1999). Entertainment-education: *A communication strategy for social change*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Slabbinck, H., van Witteloostuijn, A., Hermans, J., Vanderstraeten, J., Dejardin, M., Brassey, J., & Ramdani, D. (2018). The added value of implicit motives for management research Development and first validation of a Brief Implicit Association Test (BIAT) for the measurement of implicit motives. *PLoS One*, *13*(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198094>
- Sogunro, O. A. (2014). Motivating Factors for Adult Learners in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, *4*(1), 22-37. <https://doi:10.5430/ijhe.v4n1p22>
- Stromquist, N. P., & Freire, P. (2014). literacy and emancipatory gender learning. *Int Rev Educ* *60*, 545–558. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9424-2>
- Taormina, R. J., & Gao, J. H. (2013). Maslow and the motivation hierarchy: Measuring satisfaction of the needs. *The American Journal of Psychology*, *126*(2), 155–177. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.126.2.0155>
- Taylor, D. C., & Hamdy, H. (2013). Adult learning theories: implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. *Medical teacher*, *35*(11), 1561-1572. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.828153>
- Tekkol, I. A., & Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, *9*, 2324. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02324>
- Tetteh, E. D., & Attiogbe, E. J. K. (2019). Work-life balance among working university students in Ghana. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, *9*(4), 525–537. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-08-2018-0079>

- Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *The Psychological Review: Monograph Supplements*, 2(4), 109. <https://doi.org/10.1037/h0092987>
- UNESCO, (1976). Recommendation on the development of adult education, Recommendation adopted at the General Conference, Nairobi, Kenya, Oct-Nov., 1976, Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2009). Global report on adult learning and education. UNESCO Institute of Lifelong Learning, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>
- Urban, K. & Jirsáková, J. (2022). Motivation and personality traits in adult learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(1), 151–166. <https://doi.org/10.1177/14779714211000361>
- Van Selm, M., Jankowski, N. W. (2006). Conducting Online Surveys. *Qual Quant* 40, 435–456 <https://doi.org/10.1007/s11135-005-8081-8>
- Vargas, E. A., (2017) B. F. Skinner’s theory of behavior. *European Journal of Behavior Analysis*, 18(1), 2-38. <https://doi.org/10.1080/15021149.2015.1065640>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland., T. et al, (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Waddell D. L. (1991). The effects of continuing education on nursing practice: a meta-analysis. *Journal of continuing education in nursing*, 22(3), 113–118. <https://doi.org/10.3928/0022-0124-19910501-09>

- Wass, R., & Golding, C. (2014). Sharpening a tool for teaching: The zone of proximal development. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 671–684.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901958>
- Weiner, B. (1976). 5: An Attributional Approach for Educational Psychology. *Review of Research in Education*, 4(1), 179–209.
<https://doi.org/10.3102/0091732X004001179>
- Weiner, B. (2020). History of Motivational Research in Education. *International Journal, Education: Historical Perspectives*, 17(1), 1-16. Retrieved from
<https://fssh-journal.org/index.php/es/article/view/123>
- Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., & Wong, W. H. S. (2018). Parental Involvement in Primary School Education: its Relationship with Children’s Academic Performance and Psychosocial. Competence through Engaging Children with School. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1544–1555.
<https://doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2>
- Yamashita, T., Smith, T.J., Sahoo, S. et al. (2022). Motivation to learn by age, education, and literacy skills among working-age adults in the United States. *Large-scale Assess Educ* 10, 1. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00119-7>
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (τόμος Α'). Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Γαλίτης, Π. (2005). Η εκπαίδευση στα εσπερινά σχολεία ως παράγοντας άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Διδακτορική Έρευνα. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
- Γαλίτης, Π. (2008). Ο θεσμός της Εσπερινής Εκπαίδευσης ως έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής: Ιστορική-διαχρονική διερεύνηση. *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη. 3-5 Οκτωβρίου, 2008*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γαλίτης, Π. (2011). Στο κυνήγι του Χρόνου. Εσπερινή εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Επίκεντρο.
- Γαλίτης, Π. (2015). Παρουσία, εξέλιξη και προοπτική της Εσπερινής Εκπαίδευσης στην Μεταπολιτευτική Ελλάδα. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 327-339.
- Καραλής, Θ. (2010). Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές.(σ.σ.: 17-42). Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στο Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, Τόμος 1. ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος, (επιμ), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μεθοδικές Προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Μεταίχμιο.
- ROGERS, A. (2002): «Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων». Στο: Α. ΚΟΚΚΟΣ (επιμ.): Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μεταίχμιο, 49-52.

- Νεκτάριος, Μ., Καρκαλάκος, Σ., Πλέσσα-Παπαδάκη, Α., Θεοδωρίδου, Α., Χηνοπούλου Ε. (2020). Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα. Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης: Διανέοσις.
- Νόμος 2640, Δευτεροβάθμια τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις (Φ.Ε.Κ. Τ.Α΄ 206, 1998).
- Νόμος 2817, Θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και μειονοτικής εκπαίδευσης (Φ.Ε.Κ. 78Α/14-3-00).
- Νόμος 4397 /1929, «Περί Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως» (ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929).
- Νόμος 837/1943, «Περί συστάσεως Διεύθυνσης Λαϊκής επιμόρφωσης» (ΦΕΚ 363/28- 10-1943).
- Νόμος 3094/1954, «Περί μέτρων προς καταπολέμησίν του αναλφαβητισμού» (ΦΕΚ 252/Α/12-10-1954).
- Νόμος 3475, Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Α΄ 146/13.07.2006).
- Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Α 167/30.09.1985).
- Νόμος 1943 ΦΕΚ Α΄50/11.4.1991
- Νόμος 2472/1997. Προστασία του ατόμου από την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α 50/10.04.1997).
- Νόμος 3475, Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Α΄ 146/13.07.2006).
- Νόμος 4186/2013, «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ 193, τ. Α΄).
- Νόμος 4547/2018, «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 102, τ. Α΄).

Νόμος 2472/1997, Προστασία του ατόμου από την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α 50/10.04.1997).

Υπ. Απόφαση Φ25α/18434/Δ4/2018, Πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος «Μία νέα αρχή στα ΕΠΑ.Λ - υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑ.Λ.». (ΦΕΚ 5206/Β/20.11.2018).

Υπ. Απόφαση ΦΕΚ 949/ τ.Β'/16-3-2018, Τροποποίηση της αριθμ.Φ.253/128314/Β6/2002 υπουργικής απόφασης, όπως ισχύει (ΦΕΚ 1538 Β).

Υπ. Απόφαση Φ.151/43612/Α5, Πρόσβαση αποφοίτων Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.) σε Σχολές, Τμήματα και Εισαγωγικές κατευθύνσεις Τμημάτων των Τ.Ε.Ι., ΑΣΠΑΙΤΕ, των Ανώτερων Σχολών Τουριστικής Εκπ/σης (ΑΣΤΕ), των Ανώτερων Στρατιωτικών Σχολών Υπαξιωματικών των Ενόπλων Δυνάμεων, της Σχολής Αστυφυλάκων, της Σχολής Πυροσβεστών, των Σχολών της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού (ΑΕΝ), και για ποσοστό θέσεων 5% του συνολικού αριθμού εισακτέων σε Τμήματα Σχολών των Πανεπιστημίων καθώς και προσαύξηση του ποσοστού αυτού κατά 5% για εισαγωγή σε τμήματα του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, κατ' εξαίρεση για το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 (ΦΕΚ 983/τ.Β'/20-3-18).

Χαραλαμπίκη Ι. (1981). Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Καμπάνας

Παράρτημα

Η Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση – Ενναλακτική μορφή - Μεταφρασμένη

Roger Boshier 1982

Σε ποια έκταση σας επηρέασαν οι παρακάτω λόγοι για να εγγραφείτε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθείται;

Πηγαίνετε με το μυαλό σας πίσω όταν κάνατε την εγγραφή σας σε αυτό το πρόγραμμα και δείξτε σε ποια έκταση, κάθε ένας από τους λόγους, σας επηρέασε ώστε να συμμετάσχετε (στο πρόγραμμα αυτό). Κυκλώστε την επιλογή την οποία αντανακλά με τον καλύτερο τρόπο την έκταση στην οποία ο κάθε λόγος σας επηρέασε να εγγραφείτε. Κυκλώστε μία επιλογή για κάθε λόγο. Να είστε ειλικρινείς. Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση.

1. Να βελτιώσω τις δεξιότητές μου στον χειρισμό της γλώσσας	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
2. Να γνωρίσω φιλικά διακείμενους ανθρώπους	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
3. Να αντισταθμίσω την προηγούμενη γνώση μου	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
4. Να εξασφαλίσω επαγγελματικό πλεονέκτημα/άνοδο	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
5. Να προετοιμαστώ για αλλαγές στην οικογένεια μου	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
6. Να ξεπεράσω την απογοήτευση/ σύγχυση της καθημερινότητας	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
7. Να βρω κάποιο νόημα στη ζωή	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
8. Να μιλώ και να εκφράζομαι καλύτερα	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
9. Να περνώ καλά με φίλους	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
10. Να έχω την εκπαίδευση που δεν	Καμία	Μικρή	Μέτρια	Μεγάλη

μπόρεσα να έχω στο παρελθόν	επιρροή	επιρροή	επιρροή	επιρροή
11. Να επιτύχω έναν επαγγελματικό στόχο	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
12. Να μοιραστώ ένα κοινό ενδιαφέρον με τον/την σύντροφο μου	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
13. Να ξεφύγω από την μοναξιά	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
14. Να αποκτήσω γενικές γνώσεις	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
15. Να μάθω μια άλλη γλώσσα	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
16. Να γνωρίσω διαφορετικούς ανθρώπους	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
17. Να αποκτήσω γνώσεις που θα με βοηθήσουν σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
18. Να προετοιμαστώ για εύρεση εργασίας	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
19. Να συμβαδίσω με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς μου	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
20. Να ανακουφιστώ από την πλήξη	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
21. Να μάθω μόνο και μόνο για τη χαρά της μάθησης	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
22. Να γράφω και να εκφράζομαι καλύτερα γραπτώς	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
23. Να κάνω φίλους	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
24. Να προετοιμαστώ για περαιτέρω εκπαίδευση	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
25. Να αποκτήσω μεγαλύτερο κύρος στη δουλειά μου	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
26. Να συμβαδίσω με τα παιδιά μου	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
27. Να κάνω ένα διάλειμμα από τη	Καμία	Μικρή	Μέτρια	Μεγάλη

ρουτίνα του σπιτιού ή της δουλειάς	επιρροή	επιρροή	επιρροή	επιρροή
28. Να ικανοποιήσω ένα ανήσυχο πνεύμα που αρέσκεται να διερευνά	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
29. Να με βοηθήσει να καταλάβω τι λένε και τι γράφουν οι άνθρωποι	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
30. Να κάνω νέους φίλους	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
31. Να κάνω μαθήματα που χρειάζονται για κάποιο άλλο σχολείο ή πανεπιστήμιο	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
32. Να βρω καλύτερη δουλειά	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
33. Να απαντώ σε ερωτήσεις των παιδιών μου	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
34. Να κάνω κάτι από το να μην κάνω τίποτα	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
35. Να αναζητώ τη γνώση για το δικό μου καλό	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
36. Να μάθω για τα συνηθισμένα ήθη και έθιμα εδώ	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
37. Να γνωρίσω καινούργιους ανθρώπους	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
38. Να επιτύχω την είσοδο μου σε άλλο σχολείο ή πανεπιστήμιο	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
39. Να αυξήσω την ικανότητά μου στην εργασία μου	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
40. Να με βοηθήσει να μιλάω με τα παιδιά μου	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
41. Να ξεφύγω από μια δυσάρεστη ανθρώπινη σχέση	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
42. Να διευρύνω τους ορίζοντές μου/να ανοίξω το μυαλό μου	Καμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή