

**Αιτίες εγκατάλειψης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.  
Μία μελέτη περίπτωσης**

**Reasons dropout of adult education programs.  
A case study**

**Όλγα Απέργη, ΕΑΠ, Εκπαιδευτικός Δ.ΙΕΚ, ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής» ΕΑΠ, apergiolga@yahoo.gr**

**Olga Apergi, HOU, Teacher in Public Vocational Training Institutes, MEd HOU, apergiolga@yahoo.gr**

**Abstract:** This study addresses the phenomenon of student dropout from the Public Vocational Institute of Patras by taking into consideration the perspective of 14 students who have dropped out, and gives an overview of the reasons behind the interruption of their studies. The survey is based on personal semi-structured interviews. There are also additional interviews with 2 educators and 2 executives from Patras’ institute. The data is organized systematically via the thematic analysis method, while the results are audited by triangulation. The empirical findings show that some people enroll in the programs without any intention of completing them. Trainees who have a job leak because they are unable to combine studies with work. However, there is also a number of people quitting vocational training because they are disappointed with the teaching methods applied by educators, and because they cannot be integrated into a group of learners mostly interested in simply acquiring a certificate rather than actual knowledge.

**Keywords:** adult education, vocational training, dropout, IEK

**Περίληψη:** Στο παρόν άρθρο μελετάται το φαινόμενο της διαρροής στο Δ.ΙΕΚ Πάτρας μέσα από την οπτική 14 διαρρυσάντων καταρτιζομένων. Η έρευνα βασίζεται σε προσωπικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα δεδομένα οργανώνονται συστηματικά με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης και τα αποτελέσματα ελέγχονται με τριγωνισμό με επιπλέον συνεντεύξεις 2 εκπαιδευτών και 2 στελεχών του Δ.ΙΕΚ Πάτρας. Τα εμπειρικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι ορισμένα άτομα εγγράφονται στα ΙΕΚ χωρίς την πρόθεση να φοιτήσουν. Καταρτιζόμενοι που εργάζονται εγκαταλείπουν τη φοίτηση στις περιπτώσεις που αδυνατούν να συνδυάσουν τη φοίτηση με την εργασία. Υπάρχει όμως και μία μερίδα ατόμων που εγκαταλείπει τις σπουδές αφενός γιατί απογοητεύεται από τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές και αφετέρου διότι δεν μπορεί να ενσωματωθεί στην ομάδα εκπαιδευομένων μεγάλο μέρος της οποίας είναι προσανατολισμένο στην απόκτηση του τίτλου σπουδών κι όχι στην ουσιαστική γνώση.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματική κατάρτιση, εγκατάλειψη σπουδών, ΙΕΚ

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων και οι αρχές που τη διέπουν, όπως έχουν οριστεί από τους θεωρητικούς της ερευνητές (Freire, Knowles, Rogers κ.ά.), είναι συνυφασμένη περισσότερο με τη γενική εκπαίδευση. Καθώς, όμως, η παγκοσμιοποίηση ωθεί τις κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές να λαμβάνουν μέτρα που ευνοούν περισσότερο την ανάπτυξη της αγοράς και λιγότερο την ατομική ολοκλήρωση, η Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) φαίνεται να επικεντρώνεται στην επαγγελματική κατάρτιση (Boeren & Holford, 2016, σ.121).

Στην Ελλάδα, η Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΑΕΚ) εκτός τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά με την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας απαντάται μετά την ενηλικίωση, στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Τα ΙΕΚ λειτουργούν αδιάλειπτα από το 1992 (Νόμος 2009/1992) ως αδιαβάθμητοι, ανεξάρτητοι από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (μη τυπική εκπαίδευση) φορείς ΔΒΜ, δηλαδή προσφέρουν «βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη» σε αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Νόμος 3879/2010), ανεξαρτήτου ηλικίας – αν και μοριοδοτείται η εγγύτητα της κτήσης του απολυτηρίου λυκείου (ΥΑ 5954/2014, άρθρο 12).

Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) εποπτεύει τη λειτουργία των Δ.ΙΕΚ ενώ η οικονομική τους διαχείριση (πρόσληψη και πληρωμή εκπαιδευτών, δαπάνες λειτουργίας και προμήθειας πάγιου εξοπλισμού κτλ.) έχει ανατεθεί στο Ίδρυμα Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ). Η πιστοποίηση των προσόντων των αποφοίτων των ΙΕΚ και ο καθορισμός των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων πραγματοποιείται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).

Η φοίτηση στα ΙΕΚ διαρκεί πέντε (5) εξάμηνα εκ των οποίων τα τέσσερα (4) περιλαμβάνουν μαθήματα ενώ το πέμπτο αποτελεί Πρακτική Άσκηση σε χώρους εργασίας. Οι σπουδές που προσφέρουν αντιστοιχούν, με βάση τη διεθνή τυποποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων ISCED (UNESCO, 2012), στην κατηγορία 453 που αντιπροσωπεύει τα προγράμματα εκείνα που είναι σχεδιασμένα για την άμεση πρόσβαση στην αγορά εργασίας, ανήκουν στη μετα-δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση που πληροί τους όρους ολοκλήρωσης του επιπέδου, χωρίς όμως άμεση πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ibid, σ.45). Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) η Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης που λαμβάνουν ως τίτλο οι καταρτιζόμενοι με την ολοκλήρωση των πέντε εξαμήνων σπουδών αντιστοιχεί στο επίπεδο 4, δηλαδή παραμένουν στο επίπεδο προσόντων της εισαγωγής τους (Απολυτήριο Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου). Έχουν όμως τη δυνατότητα να λάβουν μέρος σε εξετάσεις πιστοποίησης που διενεργεί ο ΕΟΠΠΕΠ και να αναβαθμίσουν τον τίτλο τους σε Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης που αντιστοιχεί στο επίπεδο EQF 5 (CEDEFOP, 2015, σ. 30).

Για δύο δεκαετίες, η κατάρτιση στα Δ.ΙΕΚ είχε ως προϋπόθεση την καταβολή διδάκτρων ανά εξάμηνο (Ματούση, Σαμαράς, & Σαρακινιώτη, 2014, σ.13-19). Από το 2013 η κατάρτιση στα Δ.ΙΕΚ παρέχεται δωρεάν (Νόμος 4186/2013, άρθρο 22, σ.3125).

Η διοίκηση του Δ.ΙΕΚ της Πάτρας στεγάζεται σε μεγάλο σχολικό συγκρότημα στο οποίο λειτουργούν τρία ΕΠΑΛ (δύο πρωινά και ένα νυχτερινό) και ένα Εργαστηριακό Κέντρο. Η δομή κατάρτισης λειτουργεί απόγευμα, ανάμεσα στην πρωινή και νυχτερινή βάρδια των σχολείων. Τα θεωρητικά μαθήματα πραγματοποιούνται στις αίθουσες διδασκαλίας των σχολείων. Για τα εργαστηριακά μαθήματα χρησιμοποιούνται οι σχολικοί εργαστηριακοί χώροι και αρκετά εξωτερικά εργαστήρια (δημόσια και ιδιωτικά νοσοκομεία, δημοτικοί παιδικοί σταθμοί, ιδιωτικό θέατρο, τοπική εφημερίδα, σχολή χορού κ.ά.).

Κατά το εξάμηνο κατάρτισης 2017B λειτούργησαν στο Δ.ΙΕΚ Πάτρας 18 προγράμματα σε Α΄ και Γ΄ εξάμηνο με συνολικά 25 τμήματα στα οποία φοίτησαν 644 άτομα. Το εξάμηνο 2018Α λειτούργησαν τα ίδια προγράμματα τα οποία βρίσκονταν στο Β΄ και Δ΄ εξάμηνο αντίστοιχα με 23 τμήματα και 496 άτομα (Πληροφοριακό σύστημα Δ.ΙΕΚ - ΥΠΠΕΘ). Αυτό σημαίνει ότι 148 άτομα (23%) διέκοψαν τη φοίτησή τους μεταξύ των δύο εξαμήνων κατάρτισης.

Η διακοπή της φοίτησης στα πρώτα εξάμηνα αυξάνει το κόστος στις δομές κατάρτισης καθώς αλλάζει την αναλογία εκπαιδευτή-καταρτιζομένων και επιβαρύνει τον προϋπολογισμό σε αναλώσιμα που στην πορεία αποδεικνύονται περιττά. Πέρα, όμως, από τα προφανή κόστη που δημιουργεί, η εμπειρία της διαρροής μπορεί να βιωθεί ως προσωπική τραγωδία (Balzer, Frey, & Ruppert, 2014) ή ως σοβαρό ατομικό και κοινωνικό πρόβλημα (Beilmann & Espenberg, 2016 · Feixas, Gairin, Munoz, & Rodriguez-Gomez, 2015).

Στο παρόν άρθρο αποτυπώνεται η προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε τα αίτια της διαρροής σπουδαστών από το Δ.ΙΕΚ Πάτρας μέσα από την οπτική των ίδιων των διαρρυσάντων, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις εκπαιδευτών και στελεχών. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας και στη δεύτερη η οριοθέτηση της έννοιας της διαρροής. Ακολουθούν ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην τέταρτη ενότητα αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας και στην πέμπτη τα αποτελέσματά της για τους λόγους της εγκατάλειψης των σπουδών. Το άρθρο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## **1. Το εννοιολογικό πλαίσιο της διαρροής σπουδαστών**

Πολλοί ερευνητές, κυρίως Αμερικανοί, προσπάθησαν να αναπτύξουν ένα μοντέλο που να περιλαμβάνει όλους τους σημαντικούς παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν έναν ενήλικα στην εγκατάλειψη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που ο ίδιος έχει επιλέξει. Ορισμένοι έδωσαν έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών (Spandy, 1971), κάποιιοι στα κίνητρα μάθησης και τη «δέσμευση προς το εκπαιδευτικό ίδρυμα» (Cullen & Tinto, 1973)

ενώ άλλοι επικεντρώθηκαν στα εξωτερικά εμπόδια (Bean & Metzner, 1985 · Donalson & Graham, 1999).

Για τη δική μας έρευνα επιλέξαμε ως εννοιολογικό πλαίσιο το μοντέλο διαρροής του Γερμανικού Κέντρου για την Έρευνα στην Ανώτερη Εκπαίδευση και στις Επιστημονικές Σπουδές (DZHW, 2014, όπ. αναφ. στον Heublein 2014, σ.504). Κατά πρώτο λόγο διότι αποτελεί προϊόν συλλογικής εργασίας της Επιτροπής Μελέτης Φοιτητών και όχι ενός μόνο ερευνητή. Κατά δεύτερο, λαμβάνει υπόψη του τα Ευρωπαϊκά δεδομένα και κατά τρίτο, είναι το πιο σύγχρονο, που σημαίνει ότι αποτυπώνει τη γνώση όλων των προηγούμενων προσφέροντας έτσι ένα εννοιολογικό και γλωσσικό εργαλείο για την ερμηνεία του πολύ-παραγοντικού φαινομένου της διαρροής.

Βάσει, λοιπόν, του γερμανικού μοντέλου, η απόφαση της εγκατάλειψης των σπουδών αποτελεί συνέπεια μιας διαδικασίας που χωρίζεται σε τρεις (3) φάσεις. Σε κάθε μία από αυτές επιδρούν διαφορετικοί παράγοντες. Η πρώτη φάση εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που προϋπάρχουν στο άτομο, προτού ξεκινήσει το πρόγραμμα σπουδών του. Το ιστορικό του (κοινωνική προέλευση, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, μεταναστευτικό υπόβαθρο) επιδρά στην προσωπικότητά του (εξωστρέφεια, συναισθηματική σταθερότητα, διανόηση, προσήνεια, ευσυνειδησία) και τα δύο αυτά στοιχεία στην κοινωνικοποίηση που έλαβε χώρα κατά τη διαδικασία της προηγούμενης εκπαίδευσής του (η οποία συνίσταται στο είδος της β/θμιας εκπ/σης που έλαβε, τυχόν επαγγελματική κατάρτιση και εργασία, τα πιθανά επιπλέον προσόντα που μπορεί να απέκτησε και σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών). Όλα τα προηγούμενα καθορίζουν την επιλογή του για σπουδές (το πρόγραμμα, τον τύπο της εκπαίδευσης και τις προσδοκίες που έχει από αυτές).

Η δεύτερη φάση αφορά στην κατάσταση των σπουδών. Περιλαμβάνει την ατομική πορεία σπουδών –κατά την οποία συνεχίζουν να επιδρούν όλα τα προηγούμενα– και τους εξωτερικούς παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως οι συνθήκες σπουδών, η πληροφόρηση, οι συνθήκες διαβίωσης, οι εναλλακτικές λύσεις. Η πορεία των σπουδών εμπεριέχει την συμπεριφορά (ενσωμάτωση, στιλ μάθησης, διαχείριση χρόνου), το κίνητρο (όφελος από τη μελέτη, ταύτιση με το θέμα, επαγγελματικές προοπτικές), την απόδοση (ικανότητα και προθυμία για απόδοση), τα ψυχο-σωματικά ατομικά δεδομένα (αυτενέργεια, αντίσταση στο άγχος, υγεία), όλα αλληλο-επιδρούν μεταξύ τους. Οι εξωτερικοί παράγοντες εμπεριέχουν κι αυτοί με τη σειρά τους άλλα δεδομένα που μεταβάλλουν την ατομική πορεία σπουδών (π.χ. οικογένεια, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης, απαιτήσεις σπουδών, ποιότητα διδασκαλίας κτλ.). Η τελευταία φάση αφορά στην απόφαση για τη διακοπή ή τη συνέχιση των σπουδών και εκρέει μέσα από το προσωπικό κίνητρο για την εγκατάλειψη ή μη του προγράμματος.

## 2. Οριοθέτηση της έννοιας της διαρροής στα ΙΕΚ

Τα ΙΕΚ εντάσσονται στην εκπαίδευση ενηλίκων κι έχουν ως βασικά χαρακτηριστικά την προαιρετική συμμετοχή και την επιδίωξη κάποιου σκοπού εκ μέρους των συμμετεχόντων που

«αν δεν τον επιτύχουν, αργά ή γρήγορα θα διακόψουν την παρακολούθηση» (Rogers, 1999, σ.25). Η έννοια της διαρροής ορίζεται με βάση την ορολογία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής ως «Προσωρινή ή μόνιμη απόσυρση από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης πριν από την ολοκλήρωσή του» (Ohlsson, 1994, όπ. αναφ. στο CEDEFOP 2008, σ.62). Ολοκλήρωση ενός προγράμματος των ΙΕΚ σημαίνει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, απόδοση του τίτλου Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Η μόνιμη απόσυρση χαρακτηρίζει, συχνά, όσους διακόπτουν την κατάρτιση στη διάρκεια των πρώτων εξαμήνων. Αυτό γίνεται καλύτερα αντιληπτό αν σκεφτούμε ότι κάθε χρόνο, κάθε Δ.ΙΕΚ προκηρύσσει διαφορετικές ειδικότητες. Επομένως, καταρτιζόμενος που διακόπτει τη φοίτησή του έχοντας ολοκληρώσει το Α΄ εξάμηνο ενός προγράμματος θα πρέπει να αναζητήσει –όταν αποφασίσει να συνεχίσει την κατάρτιση– το Δ.ΙΕΚ εκείνο που προσφέρει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, να περιμένει να ολοκληρωθεί το Α΄ εξάμηνο, και πριν την έναρξη του Β΄ εξαμήνου να κάνει αίτηση μετεγγραφής, κι εάν και εφόσον υπάρχουν κενές θέσεις, να εγγραφεί στο Β΄ εξάμηνο προκειμένου να συνεχίσει το πρόγραμμα.

Η προσωρινή απόσυρση είναι συνηθισμένη μετά την ολοκλήρωση του Δ΄ εξαμήνου. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι καταρτιζόμενοι που έχουν ολοκληρώσει τα τέσσερα εξάμηνα φοίτησης, δηλαδή εκείνα που περιλαμβάνουν μαθήματα, και καθυστερούν την έναρξη ή την ολοκλήρωση της πρακτικής τους άσκησης, δεν θεωρούν ότι έχουν εγκαταλείψει το ΙΕΚ αλλά ότι το έχουν διακόψει για ένα διάστημα. Το πλήθος των καταρτιζόμενων που βρίσκονται σε αυτήν τη φάση, μόλις πρόσφατα (22/05/2018) άρχισε να αποτυπώνεται στο πληροφοριακό σύστημα των Δ.ΙΕΚ.

### 3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν να διερευνηθεί η βιωμένη εμπειρία πρώην καταρτιζόμενων σε ΙΕΚ αναφορικά με την απόφασή τους να διακόψουν την κατάρτιση. Το ερευνητικό ερώτημα το οποίο απαντάται στο παρόν άρθρο είναι το εξής:

- Τι οδήγησε τους διαρρεύσαντες καταρτιζόμενους του δείγματος στην απόφασή τους να διακόψουν τη φοίτηση στο ΙΕΚ;

### 4. Μεθοδολογία της έρευνας

#### 4.1. Ερευνητική προσέγγιση – Ερευνητικό εργαλείο

Το κύριο ερώτημα της έρευνας απαιτούσε να μάθουμε για τις απόψεις των ατόμων (Creswell, 2011, σ.96), αφορούσε στην ερμηνεία των αποφάσεων των ατόμων να διακόψουν την κατάρτισή τους στο ΙΕΚ. Η ίδια, λοιπόν, η φύση των ερωτημάτων, «το υπό διερεύνηση αντικείμενο» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ.9) μας καθόρισε την ποιοτική προσέγγιση. Η συνέντευξη ως ερευνητική μέθοδος (Cohen & Manion, 1994, σ.373 · Robson, 2007, σ.319) και ως εργαλείο συλλογής (Cohen & Manion, 1994, σ.375) ή καλύτερα παραγωγής

δεδομένων επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη εξαιτίας της έντονης επιθυμίας της ερευνήτριας να γνωρίσει τις βιωμένες εμπειρίες των ανθρώπων μέσα από τα ίδια τους τα λόγια (Cicourel, 1964, όπ. αναφ. στους Cohen & Manion, 1994, σ.379), μέσα από το νόημα που προσδίδουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες σε συγκεκριμένα θέματα (King, 1994, σ.16 όπ. αναφ. στους Cohen & Manion, 1994, σ.322). Ειδικότερα, η συνέντευξη ήταν ημι-δομημένη (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ.97) με μεγάλο βαθμό ευελιξίας. Οι ανοικτές ερωτήσεις της προσφέρουν το πλαίσιο του υπό διερεύνηση φαινομένου χωρίς να δεσμεύουν τους συνεντευξιαζόμενους στον τρόπο και το περιεχόμενο της απάντησης (Kerlinger, 1970, όπ. αναφ. στους Cohen & Manion, 1994, σ.381).

## 4.2. Δείγμα

### 4.2.1. Οι διαρρέυσαντες

Το δείγμα αναζητήθηκε από τους διαρρέυσαντες του Δ.ΙΕΚ της Πάτρας. Ως στρατηγική δειγματοληψίας εφαρμόστηκε η βολική δειγματοληψία καθώς η πλειοψηφία των ατόμων που προσεγγίστηκαν αρχικά αρνήθηκαν τη συμμετοχή στην έρευνα. Πραγματοποιήθηκαν 14 ατομικές συνεντεύξεις –6 δια ζώσης και 8 τηλεφωνικές– με άτομα που είχαν διακόψει τη φοίτησή τους στο Δ.ΙΕΚ Πάτρας μεταξύ των εξαμήνων κατάρτισης 2015Α-2017Β, δηλαδή από τον Φεβρουάριο του 2015 έως τον Φεβρουάριο του 2018. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος αποτυπώνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Στοιχεία προφίλ του δείγματος των διαρρευσάντων από το Δ.ΙΕΚ Πάτρας

Α/Α	Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Εργασιακή εμπειρία	Επίπεδο εκπαίδευσης (EQF)	Τόπος γέννησης/ ενηλικίωσης
Σ01	Α	≤20	Ζει με γονείς	Ναι	4 ΓΕΛ	Πάτρα
Σ02	Γ	33-38	Έγγαμη με παιδιά	Ναι	4 ΓΕΛ+ΕΠΑΛ	Πάτρα
Σ03	Γ	33-38	Έγγαμη/συζεί	Ναι	7 ΑΕΙ+ΜΕδ	Πάτρα
Σ04	Α	33-38	Έγγαμος με παιδιά	Ναι	4 ΓΕΛ+ΕΠΑΣ	Πάτρα
Σ05	Α	21-26	Ζει με γονείς	Ναι	4 ΕΠΑΛ	Πάτρα
Σ06	Γ	21-26	Ζει με γονείς	Ναι	4 ΓΕΛ	Πάτρα
Σ07	Γ	≤20	Ζει με γονείς	Όχι	4 ΕΠΑΛ	Πάτρα
Σ08	Γ	≤20	Ζει με γονείς <sup>1</sup>	Όχι	4 ΓΕΛ	Πάτρα
Σ09	Γ	≤20	Ζει με γονείς <sup>1</sup>	Ναι	4 ΓΕΛ	Πάτρα
Σ10	Α	21-26	Ζει μόνος	Ναι	4 ΓΕΛ	Πάτρα
Σ11	Α	≤20	Ζει με γονείς	Όχι	4 ΓΕΛ	Πάτρα
Σ12	Α	≤20	Ζει με γονείς	Ναι	4 ΓΕΛ	Χωριό
Σ13	Α	≤20	Ζει μόνος	Ναι	4 ΓΕΛ	Άλλη /Πάτρα
Σ14	Γ	21-26	Ζει μόνη	Ναι	6 ΑΕΙ	Χωριό

Σημειώσεις: Α: άντρας, Γ: γυναίκα. Η ηλικία αναφέρεται στην περίοδο εγγραφής στο ΙΕΚ.  
<sup>1</sup>Μέλος πολύτεκνης οικογένειας. Επίπεδο εκπαίδευσης βάσει EQF

#### 4.2.2. Οι εκπαιδευτές

Δεύτερο πληθυσμό-στόχο αποτέλεσαν οι εκπαιδευτές του Δ.ΙΕΚ Πάτρας. Πραγματοποιήθηκαν δύο συνεντεύξεις με πιστοποιημένους εκπαιδευτές. Το δείγμα των εκπαιδευτών επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης (Creswell, 2011, σ.245). Αν και οι δύο εκπαιδευτές είναι άντρες, με αρκετή εργασιακή προϋπηρεσία, ο ένας έχει ως ανώτερο τίτλο σπουδών Δίπλωμα ΙΕΚ (EQF 5) ενώ ο άλλος είναι κάτοχος διδακτορικού (EQF 8), όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτών του Δ.ΙΕΚ Πάτρας

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτών	EK1	EK2
Ηλικία	35-40	40-45
Ανώτερος τίτλος σπουδών	Δίπλωμα ΙΕΚ	Διδακτορικό
Έτη διδασκαλίας	4	12
Έτη εργασιακής εμπειρίας	16	16
Πιστοποίηση ενηλίκων	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Σειρά κατάταξης στον αξιολογικό πίνακα	1 <sup>ος</sup>	1 <sup>ος</sup>

#### 4.2.3. Τα στελέχη

Η τελευταία ομάδα πληθυσμού στην οποία στόχευσε η έρευνα ήταν τα διευθυντικά στελέχη του Δ.ΙΕΚ Πάτρας. Η δειγματοληψία ήταν ομοιογενής (Creswell, 2011, σ.246) με κοινό χαρακτηριστικό τον μεγάλο βαθμό διοικητικής εμπειρίας στον θεσμό. Επιλέχθηκαν ένας άντρας (πρώην υποδιευθυντής) και μία γυναίκα (υποδιευθύντρια κατά την περίοδο της έρευνας). Η δεύτερη είναι πιστοποιημένη στην εκπαίδευση ενηλίκων και έχει διδακτική εμπειρία σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα δημογραφικά τους στοιχεία αποτυπώνονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των στελεχών του Δ.ΙΕΚ Πάτρας

Χαρακτηριστικά στελεχών	ΥΠ1	ΥΠ2
Ηλικία	50-55	40-45
Φύλο	Άντρας	Γυναίκα
Ανώτερος τίτλος σπουδών	Πτυχίο ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό
Έτη διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων	0	10
Έτη διοικητικής εμπειρίας σε ΙΕΚ	9	15
Έτη σε θέση ευθύνης σε ΙΕΚ	2,5	4
Πιστοποίηση ενηλίκων	ΟΧΙ	ΝΑΙ

### 4.3. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Ως μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων εφαρμόσαμε τη θεματική ανάλυση που αποτελεί μία μέθοδο εντοπισμού, οργάνωσης και κατανόησης με συστηματικό τρόπο επαναλαμβανόμενων νοηματικών στοιχείων μέσα από ένα σύνολο δεδομένων προκειμένου να αναγνωριστούν τα καταλληλότερα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Braun & Clarke, 2012, σ.57). Παραθέσαμε αρκετές αναφορές του δείγματος προκειμένου να δώσουμε έμφαση στον λόγο τους. Η όποια ποσοτικοποίηση στην έκθεση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε καθαρά για περιγραφικούς λόγους χωρίς την πρόθεση να μειωθεί η πολυσημία και η πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων, χωρίς την πρόθεση επιβολής τυποποίησης

## 5. Αποτελέσματα – Οι λόγοι της εγκατάλειψης της κατάρτισης

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε τρεις βασικούς λόγους διαρροής που σχετίζονται με τα κίνητρα παρακολούθησης, τις συνθήκες σπουδών και τις συνθήκες διαβίωσης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Λόγοι διαρροής κατά τους διαρρεύσαντες του δείγματος του Δ.ΙΕΚ Πάτρας

Κατηγορίες/Υποκατηγορίες	Σ	N
1. Έλλειψη κινήτρου		6
1.1. Απουσία κινήτρου κατά την εισαγωγή στο πρόγραμμα	01, 07, 08, 11	4
1.2. Ατυχής επιλογή προγράμματος	06	1
1.3. Αλλαγή εκπαιδευτικού στόχου	03	1
2. Συνθήκες σπουδών		4
2.1. Τρόπος διδασκαλίας	01, 04, 05, 09	4
2.2. Ενσωμάτωση	01, 04, 09	3
2.3. Απαιτήσεις σπουδών (απουσίες)	04	1
3. Συνθήκες διαβίωσης		8
3.1. Εργασία	13, 14	2
3.2. Οικονομικές δυσκολίες	03, 05, 06, 10, 12	5
3.3. Οικογενειακές υποχρεώσεις	02	1

Σημειώσεις: Σ οι κωδικοί των συνεντευξιζόμενων, N=14, αρκετοί ερωτώμενοι ανέφεραν περισσότερες από μία υποκατηγορίες

### 5.1. Έλλειψη κινήτρου

Η απουσία κινήτρου κατά την εισαγωγή στο πρόγραμμα δεν είναι σπάνιο φαινόμενο. Ορισμένοι διαρρεύσαντες γράφτηκαν σε προγράμματα με παρότρυνση των γονιών τους χωρίς να έχουν πρόθεση να παρακολουθήσουν. Χαρακτηριστικά είναι όσα μας είπαν δύο συνεντευξιζόμενες: «μου λέγανε να πάω, με ωθούσανε σε αυτό ότι είναι ένα καλό, ένα χαρτί παραπάνω» (Σ07), «ο πατέρας μου είπε να γραφτώ, να μην χάσουμε τα χρήματα [το επίδομα τέκνου που δίνεται στις οικογένειες των παιδιών που σπουδάζουν]» (Σ08).



Άλλοι πάλι παρακολουθούν ένα ή δύο εξάμηνα με αρνητική προδιάθεση καθώς το πρόγραμμα σπουδών στο οποίο εγγράφησαν δεν ανήκε στα πραγματικά τους ενδιαφέροντα. Ας δούμε ένα παράδειγμα:

*Είχα δώσει λίγο πριν για [αναφέρει τη σχολή στην οποία έδωσε εξετάσεις εισαγωγής] δεύτερη φορά, είχα αποτύχει και τις δύο φορές, ε σπότε ψυχολογικά δεν ήμουν και στα καλύτερά μου, σπότε ναι, με μισή καρδιά μπήκα στα ΙΕΚ, αυτό. Σε γενικές γραμμές αυτό ήταν το πρόβλημα. (Σ01)*

Ακόμη, όμως, κι αν το συγκεκριμένο πρόγραμμα δηλώθηκε ως πρώτη επιλογή δεν σημαίνει ότι οι καταρτιζόμενοι γνώριζαν τον οδηγό σπουδών του. Αυτό είναι έκδηλο στο απόσπασμα που ακολουθεί:

*Όταν δήλωσα τη συγκεκριμένη σχολή είχα εντελώς διαφορετική εικόνα στο μυαλό μου από αυτή που βρήκα εκεί και είδα στην πορεία... νόμιζα ότι θα ήταν διαφορετικά τα μαθήματα, ότι η πρακτική άσκηση θα ήταν διαφορετική... κι εγώ γενικά τη σχολή την έβαλα επάνω σε μία έτσι κατάσταση ενθουσιασμού, νόμιζα ότι θα κάναμε κι άλλα πράγματα... (Σ06)*

Μία συμμετέχουσα που έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και είχε ολοκληρώσει επιτυχώς το Α' εξάμηνο στο ΙΕΚ θέλοντας να αυξήσει τις επαγγελματικές της επιλογές, δήλωσε ότι δεν θα συνεχίσει την κατάρτιση διότι θέλει να αφοσιωθεί στις μεταπτυχιακές της σπουδές: «... τώρα δεν το συνεχίζω και γιατί συνεχίζω εκείνο το μεταπτυχιακό... κι έβλεπα ότι το ΙΕΚ αυτό τελικά δεν θα το έκανα μάλλον σαν δουλειά σπότε μου έπαιρνε πάρα πολύ από τον χρόνο.» (Σ03).

Οι εκπαιδευτές αναφέρθηκαν στην έλλειψη δέσμευσης των ατόμων που μόλις έχουν αποφοιτήσει από το Λύκειο και δεν έχουν βρει τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό: «...είναι το γεγονός ότι δεν έχουν αποφασίσει να δεσμευτούν –ειδικά για τους νεότερους γιατί δεν ξέρουν τι θέλουν να κάνουν...» (ΕΚ2). Μίλησαν κι αυτοί για τα άτομα που εγγράφονται με διαφορετικά κίνητρα, χωρίς να έχουν την πρόθεση να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα και για τα άτομα στα οποία απουσιάζει το κίνητρο γιατί το πρόγραμμα δεν ήταν η πρώτη τους επιλογή. Ένας από αυτούς δήλωσε χαρακτηριστικά:

*...έχουν έρθει κάποιοι απλά για να πάρουν ένα χαρτί για τον Στρατό. ...Κάποιοι αντιλαμβάνονται που έχουν υποχρεωθεί να μπουν σε κάποιες ειδικότητες τις οποίες δεν ήθελαν. Και αυτό είναι πάρα πολύ συχνό φαινόμενο. Δηλαδή είναι πολλά παιδιά που θέλουν μία συγκεκριμένη ειδικότητα και επειδή έχει γεμίσει, έχουν καταλήξει, “εντάξει”, σου λέει, “ας μην πάει χαμένος ο χρόνος μου, ας κάνω κάτι”, το οποίο όμως αυτό δεν τον ενδιαφέρει! (ΕΚ2)*

Παρόμοιες τοποθετήσεις είχαν και τα στελέχη για το θέμα της διαρροής λόγω απουσίας κινήτρου. Ας δούμε ένα απόσπασμα:

*Ένας λόγος είναι ότι πολλές από τις εγγραφές στα ΙΕΚ γίνονται μόνο και μόνο για να υπάρχει εγγραφή σε μία σχολή. Τα αγόρια συνήθως θέλουν να πάρουν αναβολή από τον*

*στρατό, που είναι και τα περισσότερα αυτά τα οποία για αυτούς τους λόγους έρχονται και εγκαταλείπουν σχεδόν από την αρχή... Και είναι και άλλοι που απλώς εγκαταλείπουν γιατί κάποιος άλλος τους πίεσε για να έρθουν ή δεν είχανε τι άλλο να κάνουνε και ήρθαν – οι γονείς συνήθως τους πιέζουν “να πάτε κάπου”. Είναι κυρίως αυτοί που έχουνε μείνει έξω από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, οπότε έρχονται χωρίς να θέλουν οι ίδιοι, απλώς σπρώχτηκαν και ήρθαν. (ΥΠΙ)*

Αυτή η έλλειψη ατομικού κινήτρου, από όπου κι αν πηγάζει, αποτελεί συχνό παράγοντα διαρροής όπως αποδεικνύεται από ευρήματα κι άλλων ερευνών (Bean & Metzner, 1985 · Beilmann & Espenberg, 2016, σ.91 · Heublein, 2014 · Kornbeck, Kristensen, Larsen, Larsen, & Sommersel, 2013, σ.40 · Tanggaard, 2013, σ.432).

## 5.2. Συνθήκες σπουδών

Οι συνεντεύξεις κατέδειξαν ότι οι συνθήκες σπουδών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία προς την εγκατάλειψη ενός προγράμματος στα ΙΕΚ. Σε αυτές εντάσσονται η ποιότητα της διδασκαλίας και οι απαιτήσεις που απορρέουν από το πρόγραμμα και τον Κανονισμό σπουδών. Οι συνθήκες σπουδών αποτελούν έναν από τους λόγους διάψευσης των προσδοκιών καθώς μειώνουν τα κίνητρα παρακολούθησης και ολοκλήρωσης του προγράμματος. Τρεις (3 στους 14) αναφέρουν ρητά ότι διέκοψαν τη φοίτηση λόγω των συνθηκών σπουδών (Σ04, Σ05, Σ09) αλλά περισσότεροι από τους μισούς (9 στους 14) θίγουν θέματα που σχετίζονται με αυτές.

Ο τρόπος που οι εκπαιδευτές συμπεριφέρονται στην αίθουσα ή στο εργαστήριο και επικοινωνούν με τους καταρτιζόμενους αλλά και οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν καθορίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένας συνεντευξιαζόμενος περιγράφει παραστατικά τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτών των εξωτερικών εργαστηρίων τους οποίους θεωρεί υπεύθυνους για την αποχώρησή του από το πρόγραμμα:

*Τους ένοιαζε περισσότερο τους καθηγητές να ξεπετάζουν τη δουλειά που είχαν αυτοί στο μαγαζί τους, δηλαδή να ετοιμάσουμε τα γλυκά για να τα πουλήσει. Τα 'λεγε μπαμ-μπαμ δυο-τρεις φορές αλλά τα πιάνανε αυτοί που τα ζέρανε... οι άλλοι δεν τα ζέρανε και τα βρίσκανε σκούρα... Όλοι ήμασταν με τα χέρια σταυρωμένα έτσι [δείχνει] και κοιτάγαμε τους έμπειρους που φτιάχνανε τα γλυκά και αυτά που έλεγε, δεν κάναμε κάτι, μόνο παρακολουθούσαμε. Δεν έλεγε δηλαδή: “έλα εδώ Γιάννη, έλα εδώ Μαρία, έλα εδώ Κώστα, έλα εδώ προσπάθησε”. (Σ05)*

Στο απόσπασμα της παραπάνω συνέντευξης παρουσιάζεται με σαφή τρόπο η στάση ορισμένων εκπαιδευτών που δεν είναι κύρια εργασία τους η διδασκαλία αλλά όντας υπεύθυνοι κάποιου εργαστηριακού χώρου παραγωγής με τον οποίο έχει συνάψει συμφωνία συνεργασίας το ΙΕΚ, διδάσκουν ευκαιριακά. Αυτοί οι εκπαιδευτές «μπορεί να νιώθουν υπεύθυνοι για την επιβίωση και την ανάπτυξη της επιχείρησης και μπορεί να βλέπουν τους διαρρεύσαντες ως φυσική επιλογή ώστε να διακριθούν οι καλύτεροι και πιο αφοσιωμένοι

καταρτιζόμενοι», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η δανέζα ερευνήτρια Tanggaard (2013, σ.431).

Ας δούμε ένα ακόμη στιγμιότυπο από μία συνέντευξη όπου η συμμετέχουσα δηλώνει ότι διέρρευσε διότι απογοητεύτηκε από τον τρόπο διδασκαλίας ορισμένων εκπαιδευτών στην αίθουσα :

*Ο κάθε καθηγητής... δεν ανταποκρινόταν στην πλήρη κάλυψη του μαθήματος, δηλαδή, είχε το φυλλαδιάκι του, θα διάβαζε ό,τι ήτανε, “ε πάρτε κι αυτό για το σπίτι και τέρμα [χτύπημα των χεριών] μέχρι εκεί φτάσαμε”. Δηλαδή δεν υπήρχε περισσότερη διαδικασία, να το μάθεις, να το καταλάβεις, να σου φέρει παραδείγματα να γίνει πιο εποικοδομητικό το μάθημα... δεν ήτανε σωστή η διαχείριση των μαθημάτων και ο τρόπος εκπαίδευσης. (Σ09)*

Η συμμετέχουσα εστιάζει στον τρόπο που οι εκπαιδευτές προσεγγίζουν τη διδασκαλία και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν. Ο Rogers (1999, σ.72) αναγνωρίζει ότι σε προγράμματα που οδηγούν σε τίτλο σπουδών οι εκπαιδευτές δεσμεύονται από καθορισμένη ύλη γεγονός που τους οδηγεί σε καθοδηγητικές μεθόδους διδασκαλίας. Ακόμη κι έτσι, όμως, η εισήγησή τους φαίνεται να είναι ελλιπής. Υπολείπεται στα «στοιχεία που αποσαφηνίζουν όσα [αναπτύχθηκαν] και τονώνουν το ενδιαφέρον» όπως είναι τα παραδείγματα και τα ερεθίσματα που κινητοποιούν τη σκέψη και τον προβληματισμό (Κόκκος, 2008, σ.31).

Ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος, όταν ερωτάται για τους λόγους που διέκοψε τη φοίτηση απαντάει ότι τον κούρασε ο τρόπος που γινόταν το μάθημα, χωρίς συμμετοχή, χωρίς αλληλεπίδραση:

*Ουσιαστικά δεν μπορούσα να παρακολουθήσω τα μαθήματα. Και δεν πίστευα δηλαδή ότι δεν θα αποκομίσω τις γνώσεις που θέλω... Ήταν βαρετό. Όχι λίγο, δεν θα έλεγα λίγο. Βαρετό, βαρετό και κουραστικό. Πιο πολύ κουραστικό. Γιατί είπα, οι καθηγητές αυτό που παρουσίαζαν είχε ουσία, έκαναν δουλειά, αλλά αυτό δεν μπορούσε να συζητηθεί μέσα στην τάξη... Ο ένας έδινε εργασίες, έκανε την παρουσίασή του, το μάθημά του χωρίς όμως να περιμένει κάποια ανταπόκριση... σε τέτοιου τύπου μαθήματα η συζήτηση βγάζει πράγματα, μαθαίνεις πράγματα, λύνονται απορίες. Δηλαδή και για μεγάλους ανθρώπους που δεν είναι, δεν είσαι μαθητής... που περιμένεις να ακούσεις. Περιμένεις να ακούσεις, εγώ περιμένω να ακούσω αλλά περιμένω να πω κιόλας, να συμπληρώσω. (Σ04)*

Νωρίτερα, ο ίδιος συνεντευξιαζόμενος είχε αναφέρει για το ίδιο θέμα:

*...εμένα μου έκανε άσχημη εντύπωση το ότι μπορεί να μπει μες στην τάξη, να να ξεκινήσεις να παρουσιάσεις το μάθημα, γιατί ουσιαστικά παρουσίαση του μαθήματος γινόταν, ή να δώσεις, να μοιράσεις τις φωτοτυπίες που είχες κοπιάσει να κάνεις, αλλά ήταν αυτό σα να τα έδινες χωρίς να σε ενδιαφέρει. Ήταν σα να έβγαινε η δουλειά από πάνω μου, ένα τέτοιο πράγμα μου έκανε. (Σ04)*

Στα παραπάνω αποσπάσματα είναι έκδηλη η νοσηρότητα της αφήγησης που υποτάσσει τους εκπαιδευόμενους στη σιωπή και καταδικάζει τους εκπαιδευτές στον μονόλογο στερώντας από

την εκπαιδευτική διαδικασία την αίσθηση της ελευθερίας. Σηματοδοτείται έτσι η «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης όπου ο εκπαιδευτής «καταθέτει» και οι εκπαιδευόμενοι «αποταμιεύουν» (Φρέιρε, 1974). Ο πρώτος, ετοιμάζει τα μαθήματα στο γραφείο του, αναπτύσσει το θέμα στους εκπαιδευόμενους στην αίθουσα ως ο μοναδικός κάτοχος της γνώσης και περιμένει από αυτούς την αποστήθιση. Οι εκπαιδευόμενοι δεν προβαίνουν σε καμία γνωστική ενέργεια, η διδακτική πράξη δεν ενεργοποιεί κανενός είδους κριτικό στοχασμό στους συμμετέχοντες (ibid, σ.89).

Τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων είναι αποτέλεσμα των εμπειριών τους. Επομένως, αποτελεί κίνητρο μάθησης η οργάνωση της διδακτικής ύλης με τρόπο τέτοιο που να επικεντρώνεται στην ανάλυση περιπτώσεων που έχουν σχέση με τις εμπειρίες του καθενός (Noyé & Riveteau, 1999, σ.105). Είναι φροντίδα του εκπαιδευτή να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν τη νέα γνώση με τη δική τους εμπειρία, να τους βοηθήσει να καταθέσουν την εμπειρία τους στην ομάδα, να τη μετουσιώσουν σε μαθησιακή εμπειρία μέσω του αναλογικού τρόπου σκέψης (Rogers, 1999, σ.160).

Η ανάγκη για τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει επισημανθεί σε όλους τους τόνους από όλους τους θεωρητικούς του επιστημονικού αυτού πεδίου, «η ιδιομορφία της εκπαίδευσης ενηλίκων βρίσκεται στη διεργασία της» (Rogers, 1999, σ.60). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτές ενηλίκων φαίνεται να αδυνατούν να εφαρμόσουν στην πράξη τις επιταγές της θεωρίας, όπως καταδεικνύει και η έρευνα των Αθανασούλα-Ρέππα και Ιωάννου (2008).

Ένας ακόμη συνεντευξιζόμενος δήλωσε ότι ένας από τους λόγους που διέρρευσε ήταν το γεγονός ότι δεν καλυπτόταν η ανάγκη του για θεωρητική προσέγγιση κάποιων θεμάτων: «θα ήθελα... να μάθω κάτι, κάποια πράγματα θεωρητικά, να ακολουθήσουμε κανονικά το πρόγραμμα...» (Σ01). Και στην ερώτηση για τους λόγους της εγκατάλειψης των σπουδών του αναφέρει μεταξύ άλλων και το γεγονός ότι δεν καλυπτόταν η ανάγκη του για περισσότερες γνώσεις: «...δεν μάθαινες και όλα όσα θα ήθελες να μάθεις...» (Σ01).

Ο Rogers (1999, σ.243) επισημαίνει ότι αρκετοί ενήλικες αναζητούν πέρα από την εφαρμοσμένη γνώση κι ένα θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα την εντάξουν προκειμένου να την κατανοήσουν καλύτερα και να την αφομοιώσουν.

Τέλος, μία διαρρεύσασα από το πρόγραμμα Διασώστης – Πλήρωμα Ασθενοφόρου θεωρεί απαραίδεκτη την προσέγγιση ενός καθηγητή στο θέμα της αξιολόγησης των καταρτιζομένων στις γραπτές εξετάσεις προόδου. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής έστειλε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στην ομάδα των εκπαιδευομένων τα θέματα που σκόπευε να βάλει στις εξετάσεις:

*...κάποιος καθηγητής μας είχε στείλει σε e-mail τις ερωτήσεις που θα πέφτανε. Δεν μπήκα καν [αντίστοιχη χειρονομία] στη διαδικασία να τις ανοίξω. Σας μιλάω ειλικρινά δεν μ' ενδιέφερε, θα κάτσω να διαβάσω από την πρώτη σελίδα μέχρι την τελευταία σημείωση. Κι αν είναι να περάσω, θα περάσω. Αν δεν είναι να περάσω, σημαίνει ότι δεν έχω μάθει*

*καλά αυτό που είναι να μάθω, άρα να μποω και στη διαδικασία να αναλάβω κάποιον άνθρωπο εξολοκλήρου. Μιλάμε για βάρους, δεν μιλάμε για ένα παιχνίδι. (Σ09)*

Η δυσαρέσκεια από τις διδακτικές μεθόδους των εκπαιδευτών παρουσιάζεται ως μία από τις αιτίες διαρροής σπουδαστών και στην έρευνα των Beilmann και Espenberg (2016).

Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι διέρρευσαν διότι δεν τους ικανοποιούσε ο τρόπος που γινόταν το μάθημα, φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα ενσωμάτωσης στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Κι αυτό γιατί οι μαθησιακές τους απαιτήσεις διέφεραν από εκείνες της ομάδας. Εκείνοι είχαν πάει με σκοπό να αποκομίσουν όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις και συνάντησαν ομάδες που είχαν ως κύριο στόχο τους την απόκτηση του τίτλου σπουδών. Εύγλωττα μία συμμετέχουσα αποδίδει την αδυναμία της να ενσωματωθεί στην ομάδα στην απουσία κοινού στόχου:

*Εγώ είχα πάει με προσήλωση ότι θα κάτσω να μάθω, να διαβάσω, να δω τι γίνεται και στην ουσία δεν υπήρχε κάτι τέτοιο. Ο καθένας έκανε ό,τι ήθελε. Όποιος ήθελε έκανε εργασία, όποιος δεν ήθελε δεν έκανε εργασία, δηλαδή θεωρώ ότι δεν υπήρχε κοινός στόχος. (Σ09)*

Στη συνέχεια συγκεκριμενοποιεί το πρόβλημα που αντιμετώπισε λέγοντας ότι στόχος των περισσότερων ήταν η απόκτηση του τίτλου σπουδών χωρίς την καταβολή προσπάθειας για την απόκτηση γνώσεων:

*... πάνε μόνο για το χαρτί, δεν τους ενδιαφέρει δηλαδή. Ακολουθείς ένα επάγγελμα, αν δεν έχεις γνώσεις πώς θα το ακολουθήσεις; Και η πιο κορυφαία ερώτηση ήταν, από την αρχή μέχρι το τέλος του μαθήματος: “θα μας πείτε τις ερωτήσεις στα εξάμηνα;” Ρε παιδιά, για όνομα του Θεού! Δηλαδή αν διαβάσω εγώ πέντε πράγματα κι αν μπει στο ασθενοφόρο και σου πέσει κάποιος ασθενής και είναι η έκτη ερώτηση που δεν διάβασες, τι θα κάνεις; Παίζεις με ανθρώπινες ζωές. ... Για μένα αυτό το πράγμα είναι πολύ ακραίο. Πολύ ακραίο!... Και κάποιιοι το βλέπανε για πλάκα. Δηλαδή αυτό το πράγμα με ξεπερνούσε σαν άνθρωπο... Γι’ αυτό σας είπα, θεωρώ ότι τελικά δεν άξιζε τον κόπο. (Σ09)*

Ακόμη ένας συνεντευξιαζόμενος αναφερόμενος στις δυσκολίες που συνάντησε στο ΙΕΚ επιβεβαιώνει την προσήλωση της ομάδας στην απόκτηση του διπλώματος και τοποθετεί τον εαυτό του εκτός αυτού του πλαισίου:

*...κάποια πράγματα δεν τα λέγαμε γιατί κάποιιοι βιάζονταν απλά να πάνε παρακάτω... οι περισσότεροι θέλανε απλά να παν να μάθουν τα πρακτικά, να πάνε να δώσουν την πιστοποίηση, θέλανε τις ερωτήσεις πιστοποίησης από την πρώτη μέρα, να διαβάσουνε μόνοι τους από σημειώσεις, ξέρω εγώ, και να παν να δώσουν, σαν να μην τρέχει τίποτα. Ε, οπότε, εντάξει. (Σ01)*

Η «ασθένεια του διπλώματος» που περιέγραψε εδώ και χρόνια ο Dore (1976, όπ. αναφ. στο Dore, 1980) ωθεί τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση ενός τίτλου σπουδών αδιαφορώντας για την ουσιαστική γνώση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο ιδεατός στόχος για «τη συμμετοχή

του μανθάνοντος υποκειμένου στην επιλογή και το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας» (Καραλής, 2010, σ.32) να διαστρεβλώνεται συχνά. Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα αποκλειστικά στην απόκτηση τυπικών προσόντων τείνουν να χαράζουν την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς είναι τα πιο αποφασισμένα και επίμονα. Έτσι, αναδύεται το φαινόμενο που απεύχεται ο Καραλής (ibid, σ.38) –αλλά όχι μέσω μιας άλλης αγοράς για την προετοιμασία για τις εξετάσεις πιστοποίησης, μέσω του ίδιου του ινστιτούτου κατάρτισης– αντί να προσαρμοστεί η πιστοποίηση στη μάθηση έχει προσαρμοστεί η μάθηση στην πιστοποίηση.

Η καθημερινή εμπειρία έχει δείξει ότι το φαινόμενο παρουσιάζεται εντονότερο σε ειδικότητες που έχουν επαγγελματικά δικαιώματα και προοπτικές διορισμού στον δημόσιο τομέα. Αντίθετα, ένας καταρτιζόμενος που παρακολουθεί για παράδειγμα ένα πρόγραμμα κατάρτισης στη γραφιστική τέχνη έχει επίγνωση ότι το Δίπλωμα δεν θα του εξασφαλίσει κάποια θέση εργασίας και σημαντικότερο όλων είναι η ικανότητά του να δημιουργεί και να παράγει έργα οπτικής επικοινωνίας μέσα από κατάλληλα λογισμικά.

Το γεγονός ότι η έλλειψη ενσωμάτωσης οδηγεί στην εγκατάλειψη των σπουδών αποτυπώνεται τόσο στις έρευνες που οδήγησαν στα μοντέλα διαρροής όσο και στην έρευνα των Holmegaard, Madsen και Ulriksen (2010). Αν και στα μοντέλα διαρροής η ενσωμάτωση εντάσσεται στην ατομική πορεία σπουδών των φοιτητών, στην εργασία μας επιλέξαμε να την εντάξουμε στις συνθήκες σπουδών γιατί τα ευρήματα υπέδειξαν ότι σχετίζεται περισσότερο με αυτές. Παρόλα αυτά παρέμεινε ως ξεχωριστή υποκατηγορία γιατί δεν σχετίζεται τόσο με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές και τον τρόπο που προσεγγίζουν τους εκπαιδευόμενους αλλά με τις απαιτήσεις της ομάδας των καταρτιζομένων.

Στις συνθήκες σπουδών μπορεί να ενταχθεί και το πλαίσιο που απορρέει από τον Κανονισμό λειτουργίας των ΙΕΚ. Η αίσθηση της επιστροφής στο σχολείο εντείνεται από την υποχρεωτικότητα των μαθημάτων και τον περιορισμένο αριθμό απουσιών –και μάλιστα ανά μάθημα– που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι καταρτιζόμενοι στη διάρκεια της φοίτησής τους. Στην ερώτηση *Η απόφασή σου να διακόψεις την κατάρτιση ήταν κάτι που σκεφτόσουν καιρό ή μία απόφαση της στιγμής;* Ένας διαρρεύσαντας απαντάει ότι όταν συνειδητοποίησε πόσο λίγες ώρες είχε δικαίωμα να απουσιάσει από τα μαθήματα θεώρησε ότι οι απαιτήσεις σπουδών ήταν περισσότερες από εκείνες που μπορούσε να αντέξει:

*... Όλη αυτή η πίεση, αυτό που λέγαμε και με το μάθημα και η πίεση με τα χρονικά και με τις απουσίες. Όταν έμαθα κιόλας ότι δεν παίρνεις ανάσα από απουσίες, εντάξει δεν γίνεται [γέλια]... Η σταγόνα που ξεχείλισε το ποτήρι, οι απουσίες, γιατί ουσιαστικά, ναι μεν άντε να το δεχθώ αυτό, την πίεση να, γιατί έχω πράγματα να αποκομίσω όπως είπα, αλλά δεν γίνεται, δηλαδή δεν γινόταν, λίγο, λίγο, κάποια ελαστικότητα δηλαδή... Όλα τα άλλα ξεπερνιόντουσαν. (Σ04)*

Ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτών αναγνώρισε ότι υπάρχουν άτομα που συνειδητά εγγράφονται σε κάποιο πρόγραμμα και στη συνέχεια εγκαταλείπουν διότι απογοητεύονται από τις συνθήκες σπουδών που επικρατούν: «...είναι ότι απογοητεύονται –και απογοητεύουμε εμείς τα

παιδιά– σε σχέση με το τι έχουν να κάνουν.» (EK2). Στις συνθήκες σπουδών συμπεριέλαβε την έλλειψη υλικο-τεχνικών υποδομών, τον μεγάλο αριθμό σπουδαστών ανά τμήμα και την αδυναμία των εκπαιδευτών να λειτουργήσουν με βάση τις Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΑΕΕ) κάτω από αυτές τις συνθήκες:

*...Έχει να κάνει με τα λιγοστά εφόδια που έχουν τα ΙΕΚ... Δηλαδή ζητάμε από τους καθηγητές να κάνουν πράγματα χωρίς να έχουν τα απαραίτητα εργαλεία να το κάνουν... Ένα άλλο είναι πολλές φορές και το μέγεθος της αίθουσας [εννοεί των τμημάτων]... Γιατί ειδικά όταν έχεις πολλά νέα παιδιά, θα προσπαθήσουν να αναπαράγουν το περιβάλλον που γνωρίζουν. Το περιβάλλον που γνωρίζουν είναι το περιβάλλον του σχολείου. Με το που θα γίνει αυτό, έχει αποτύχει το πρόγραμμα! Θέλει πάρα πολλή προσπάθεια και πάρα πολλή πίεση από τον κάθε καθηγητή ξεχωριστά, το οποίο όμως είναι αδύνατον. (EK2)*

Συγκεκριμένα για το θέμα της καταλληλότητας των εκπαιδευτών, είτε χαρακτηριστικά ότι πολλοί είναι οι εκπαιδευτές που έχουν πάρει την πιστοποίηση από τον ΕΟΠΠΕΠ αλλά δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις ΑΕΕ με αποτέλεσμα να οδηγούν στη διαρροή τους πιο συνειδητοποιημένους και μεγαλύτερους σε ηλικία καταρτιζόμενους. Είτε, λοιπόν, για το θέμα αυτό:

*...Μία πιστοποίηση δεν αρκεί...[οι εκπαιδευτές] αντιμετωπίζουν την πιστοποίηση του ΕΟΠΠΕΠ όπως αντιμετώπιζαν ένα μάθημα στη σχολή τους “κάθομαι, διαβάζω να μάθω παπαγαλία, να πάω να δώσω εξετάσεις”. Άρα υπάρχουν και καθηγητές- εκπαιδευτές που θα διώξουν. Γιατί... οι ενήλικες... δεν συνέχισαν την εκπαίδευση γιατί η εκπαίδευση δεν ήταν ελκυστική για αυτούς ή αυτοί δεν μπορούσαν να ενταχθούν μέσα στον τρόπο της εκπαίδευσης... Όταν θα βάλεις μέσα εκπαιδευτές οι οποίοι δεν έχουν αντιληφθεί τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οφείλουν να προσπαθήσουν να κάνουν αυτή τη δουλειά, αυτούς πλέον που είναι το καλύτερο “υλικό” για να δουλέψεις, θα τους απομακρύνουν. (EK2)*

Παρόμοια τοποθετήθηκε και ένα από τα στελέχη για τις συνθήκες σπουδών που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αναφέρθηκε στη χωροταξία των αιθουσών και στις μεθόδους διδασκαλίας. Συγκεκριμένα είπε:

*Να προσθέσω τις συνθήκες σπουδών. Είναι ένα σημαντικό κομμάτι. Διότι μιλάμε για εκπαίδευση ενηλίκων. Δεν πληρούνται οι προδιαγραφές αυτές στη διδασκαλία. Δηλαδή η χρήση εποπτικών μέσων δεν αρκεί. Όταν η χωροταξία στις αίθουσες είναι με βάση την τυπική εκπαίδευση, αυτό από μόνο του είναι αρνητικό. Και δεν στηρίζεται στις Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων. ...Ακολουθούμε ακόμα... τη δασκαλοκεντρική μέθοδο. Παρά το γεγονός, ότι έχει μπει στη διαδικασία η πιστοποίηση επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων. Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτές, στο σύνολό τους, χρησιμοποιούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που στους ενήλικες δεν ταιριάζουν! (ΥΠ2)*

### 5.3. Συνθήκες διαβίωσης

Το θέμα της εργασίας είναι κυρίαρχο στις συνεντεύξεις μέσα από διαφορετικές οπτικές. Είναι οι εργαζόμενοι των οποίων το ωράριο της δουλειάς τους επικαλύπτεται με εκείνο της φοίτησης αλλά είναι και οι καταρτιζόμενοι που για οικονομικούς λόγους αναγκάζονται να αναζητήσουν εργασία. Δύο εργαζόμενοι διαρρεύσαντες δήλωσαν ότι δεν μπόρεσαν να συνδυάσουν τις ώρες κατάρτισης με τις ώρες της εργασίας τους: «*Η εργασία δεν μπορούσε να σταματήσει για ευνόητους λόγους*» (Σ14), «*Για εργασιακούς και μόνο... λόγω των ωραρίων της δουλειάς μου, δεν έβγαινε το πρόγραμμα*» (Σ13).

Οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές τους οδηγούν στην αναζήτηση εργασίας. Όταν τα ωράρια της εργασίας συγκρούονται με εκείνα της κατάρτισης οι σπουδαστές ξεπερνούν τα όρια των απουσιών με αποτέλεσμα να διακόπτεται η φοίτησή τους. Μία συμμετέχουσα στην ερώτηση για ποιον λόγο διέκοψε τη φοίτηση στο πρόγραμμα απάντησε ότι λόγω της εργασίας της αναγκάστηκε να κάνει πολλές απουσίες από τα μαθήματα: «*Διέκοψα λόγω των απουσιών. Αν μπορούσα να κάνω κάτι με τις απουσίες θα το συνέχιζα... Πήγαινα τον πρώτο καιρό, μετά ήρθε η δουλειά και δεν συνέχισα.*» (Σ06).

Μία άλλη συμμετέχουσα δήλωσε ότι διέκοψε τη φοίτηση στο ΙΕΚ γιατί άδραξε την ευκαιρία να εργαστεί με σύμβαση ορισμένου χρόνου επειδή είχε ανάγκη τα χρήματα: «*Εγώ [διέκοψα] για εργασιακούς [λόγους] και γιατί τώρα εντάξει έπρεπε να φύγω για την εργασία γιατί χρειαζόμουν εκείνα τα χρήματα για να ξεπληρώσω ένα άλλο μεταπτυχιακό που έκανα...*» (Σ03). Ένα άτομο εγκατέλειψε τη φοίτηση γιατί δέχθηκε μία θέση εργασίας που τη θεώρησε προσοδοφόρα: «*Απλά μου ήρθε μία πολύ καλή πρόταση για δουλειά και σταμάτησα και ήρθα [σε άλλη πόλη]*» (Σ10).

Από την άλλη μεριά, ένας συνεντευξιζόμενος που κατοικεί εκτός Πατρών δήλωσε ότι η εύρεση εργασίας θα τον βοηθούσε να παραμείνει στην κατάρτιση καθώς αντιμετώπιζε οικονομικό πρόβλημα: «*Να έβρισκα μία δουλειά. Στην Πάτρα έστω, για να μπορώ να ανταπεξέλθω στα έξοδα. Αυτό είναι το πρόβλημά μου μόνο, γιατί εγώ πρέπει να πηγαίνω-έρχομαι τώρα.*» (Σ12).

Βασικός λόγος για την εγκατάλειψη των σπουδών αποτελεί τόσο για τους εκπαιδευτές όσο για τα στελέχη το θέμα του βιοπορισμού και της εργασίας που το εντάξαμε στις συνθήκες διαβίωσης. Ένα από τα στελέχη δήλωσε χαρακτηριστικά:

*Άλλοι πάλι εγκαταλείπουνε σιγά-σιγά τη σπουδή τους γιατί μπορεί να μην τους βολεύει το ωράριο –και ειδικά τη σημερινή εποχή που πολλοί από τους νέους εργάζονται, κοντράρει πάρα πολλές φορές το ωράριο με της εργασίας τους– οπότε προτιμούνε, όταν έχουν ανάγκη, να εργαστούν παρά να σπουδάσουν. (ΥΠΙ)*

Το θέμα της εργασίας αναφέρεται ως αιτία διαρροής σε αρκετές έρευνες Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Aparicio-Chueca et al, 2014 · Feixas et al., 2015 · Honvdhaugen, 2013) αλλά και ως εμπόδιο γενικότερης συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα ΔΒΜ (Καραλής, 2013, σ.81).



Τέλος, μία συμμετέχουσα δήλωσε ότι ενώ γράφτηκε σε πρόγραμμα του ΙΕΚ δεν μπόρεσε να το παρακολουθήσει λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων: «Δεν πήγα καν γιατί οι ώρες δεν με βόλευαν, οι απογευματινές, γιατί έχω τα παιδιά μου τα οποία δεν έχω κάποιον να μου τα κρατήσει στο σπίτι...» (Σ02). Οι οικογενειακές ευθύνες αποτελούν αιτία διαρροής τόσο στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Davidson & Wilson, 2016) όσο και σε δομές επαγγελματικής κατάρτισης (Κουτούζης, 2013).

## Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα συμμετέχει στον επιστημονικό διάλογο που χρόνια απασχολεί τους ερευνητές για τις αιτίες της εγκατάλειψης των σπουδών σε επίπεδο μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφερόμενη σε μία δημόσια δομή επαγγελματικής κατάρτισης που ελάχιστα έχει διερευνηθεί. Η συνεισφορά της έγκειται στο γεγονός ότι προσεγγίζει ποιοτικά το θέμα αναδεικνύοντας την οπτική των ίδιων των διαρρυσάντων δίνοντάς τους φωνή ενώ παράλληλα προσφέρει και τη δυνατότητα στους εκπαιδευτές και τα στελέχη να τοποθετηθούν.

Οι διαπιστώσεις μας από την έρευνα είναι ότι άτομα που εγγράφονται στα Δ.ΙΕΚ με κίνητρα διαφορετικά από τη σπουδή ενός επαγγέλματος –επιδοματικούς λόγους, αναβολή στράτευσης κ.ά.– γρήγορα διαρρέουν. Νέοι που δεν έχουν αποφασίσει την επαγγελματική πορεία που θέλουν να ακολουθήσουν εγκαταλείπουν με ευκολία προγράμματα κατάρτισης στα οποία εγγράφονται διερευνητικά. Εργαζόμενοι που δεν καταφέρνουν να συνδυάσουν τις ώρες κατάρτισης με εκείνες της εργασίας τους δεν ολοκληρώνουν τη φοίτηση. Όσοι βρίσκονται σε οικονομικά δυσχερή θέση εγκαταλείπουν το πρόγραμμα όταν τους παρουσιαστεί η ευκαιρία να εργαστούν ή προκειμένου να αναζητήσουν εργασία. Τέλος, υπάρχουν και άτομα που διαρρέουν γιατί δεν καλύπτονται οι ανάγκες τους για ποιοτική μάθηση.

Όπως και σε άλλες έρευνες, έτσι και στη δική μας διαφαίνεται ότι οι αιτίες διαρροής είναι κυρίως εξωτερικές. Όμως καθώς το θέμα του κινήτρου παίζει σημαντικό ρόλο κι αυτό φαίνεται να σχετίζεται, ως ένα βαθμό, με την ποιότητα της διδασκαλίας θα μπορούσαν να γίνουν βελτιώσεις ως προς αυτό το σημείο. Μία έρευνα επικεντρωμένη στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, εντός της δομής κατάρτισης, με μικρο-διδασκαλίες συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών για την ενδυνάμωση των υπηρετούντων στη δομή εκπαιδευτών και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων θα ήταν σημαντική και χρήσιμη.

Τέλος, ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθεί εάν ο προσανατολισμός που φαίνεται να έχουν οι ομάδες μάθησης προς την απόκτηση του τίτλου σπουδών σε βάρος της ουσιαστικής γνώσης για το επάγγελμα είναι αποτέλεσμα της κουλτούρας που αναπτύσσεται μέσα στο ίδιο το ινστιτούτο ή της κουλτούρας των ενηλίκων που εγγράφονται στα προγράμματα κατάρτισης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., & Ιωάννου, Ν. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *10<sup>ο</sup> Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία, 6-7 Ιουνίου 2008* (σσ. 868-881) Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου. Ανακτήθηκε από: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/o2.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf)
- Aparicio-Chueca, P., Feixas, M., Figuera, P., Gairín, J., Torrado, M., & Triado, X. M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education* 20(2), 165-182. Doi: 10.1080/13538322.2014.925230
- Balzer, L., Frey, A., & Ruppert, J. J. (2014). Transferable competences of young people with a high dropout risk in vocational training in Germany. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 14, 119-134. Doi: 10.1007/s10775-013-9257-8
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research* 55(4), 485-540. Doi: 10.3102/00346543055004485
- Beilmann, M., & Espenberg, K. (2016). The reasons for the interruption of vocational training in Estonian vocational schools. *Journal of Vocational Education and Training* 68(1), 87-101. Doi: 10.1080/13636820.2015.1117520
- Boeren, E., & Holford, J. (2016). Vocationalism varies (a lot): A 12-country multivariate analysis of participation in formal adult learning. *Adult Education Quarterly* 66(2), 120-142. Doi: 10.1177/0741713615624207
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H. (ed.): *The handbook of research methods in psychology* (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association. Ανακτήθηκε από: [http://www.academia.edu/3789893/Braun\\_Clarke\\_2012\\_APA\\_TA\\_Chapter](http://www.academia.edu/3789893/Braun_Clarke_2012_APA_TA_Chapter)
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Ανακτήθηκε από: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf)
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου & Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)
- Cullen, J., & Tinto, V. (1973). *Dropout in higher education: A review and theoretical synthesis of recent research*. New York: Columbia University. Ανακτήθηκε από ERIC database. (ED078802)

- Davidson, J. C., & Wilson, K. B. (2016). Community college student dropouts from higher education: Toward a comprehensive conceptual model. *Community College Journal of Research and Practice*. Doi: 10.1080/10668926.2016.1206490
- Dore, R. (1980). The diploma disease revisited. *IDS Bulletin 11*(2). Ανακτήθηκε από: <https://www.ids.ac.uk/files/dmfile/Dore11.2final.pdf>
- Feixas, M., Gairin, J., Munoz, J. L., & Rodriguez-Gomez, D. (2015). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education 40*(4), 690-703. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Rodriguez-Gomez](https://www.researchgate.net/profile/David_Rodriguez-Gomez)
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education 49*(4), 497-513. Doi: 10.1111/ejed.12097
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education 46*(2), 209-244. doi:10.1080/03057267.2010.504549
- Hovdhaugen, E. (2013). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work 28*(6), 631-651. doi: 10.1080/13639080.2013.869311
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2017, από: [https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf)
- Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές δια βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα. (σελ. 29-40) Στο Καραλής, Θ. (Επιμ), *Δια βίου μάθηση και πιστοποίηση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε από: <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2010/08/diavioumathisi.pdf>
- Κόκκος, Α. (2008). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α.: *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Εκπαιδευτικές μέθοδοι – ομάδα εκπαιδευομένων* (2η εκδ., Τόμ. Δ, σελ.7-90). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R., Larsen, M. S., & Sommersel, H. B. (2013). *Dropout phenomena at universities: What is dropout? Why does dropout occur? What can be done by the universities to prevent or reduce it? A systematic review*. Technical report. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University. Ανακτήθηκε από: [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Evidence\\_on\\_dropout\\_from\\_universities\\_technical\\_report\\_May\\_2013.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Evidence_on_dropout_from_universities_technical_report_May_2013.pdf)

- Κουτούζης (Επιμ.) (2013). *Διαρροή από τις δομές της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε από: [http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/MELETH\\_2016-01-19.pdf](http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/MELETH_2016-01-19.pdf)
- Ματούση, Μ., Σαμαράς, Β., & Σαρακινιώτη, Α. (2014). *Μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Διερευνώντας τον τομέα της μεταδευτεροβάθμιας – μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις επιλογές των σπουδαστών των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας)*. Τελική έκθεση. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από: [http://dsep.uop.gr/attachments/CVs/tsatsaroni/DIEK-Report\\_final\\_final\\_2014.pdf](http://dsep.uop.gr/attachments/CVs/tsatsaroni/DIEK-Report_final_final_2014.pdf)
- Νόμος 2009/1992. Εθνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 18, τ. Α', 14.02.1992
- Νόμος 3879/2010. Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 163, τ. Α', 21.09.2010
- Νόμος 4186/2013. Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 193, τ. Α', 17.09.2013
- Νογέ, D., & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή* (μτφ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο (έκδοση πρωτοτύπου 1997)
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Κ. Βασιλικού & Β. Νταλάκου). Αθήνα: Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο (έκδοση πρωτοτύπου 1996)
- Spandy, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62. Doi: 10.1007/BF02282469
- Tanggaard, L. (2013). An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in Danish context. *Journal of Vocational Education and Training* 65(3), 422-439. Doi: 10.1080/13636820.2013.834956
- ΥΑ 5954/2014. Κανονισμός Λειτουργίας Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.). - ΦΕΚ 1807, τ. Β', 02.07.2014
- UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Ανακτήθηκε από: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος (έτος έκδοσης αγγλικού πρωτοτύπου 1972)