



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*« Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των
Ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου
εκπαίδευσης, της τυπικής και μη τυπικής
εκπαίδευσης και κατάρτισης»*

Κασάπη Κυριακή
Ζαφείρης Χρήστος

Επιβλέπων Καθηγητής: Σπυριδάκος Αθανάσιος

Ακαδημαϊκό Έτος: 2023-2024

Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μας ειδίκευσης στην «*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*» του *Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής* και αποτελεί την τελική φάση και εκπαιδευτική υποχρέωση για την ολοκλήρωση των σπουδών μας. Η κεντρική θεματική της μελέτης είναι τα «*Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των Ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης, της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*» («*Motivations and obstacles for the participation of Adults in lifelong learning programs, both formal and non-formal education and training*»).

Για την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας, αρχικά, εστίασαμε τόσο στην διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, που σχετίζεται με το θέμα, προκειμένου να σχηματίσουμε σφαιρική εικόνα για αυτό και τις πτυχές του. Από την μελέτη αυτή δομήθηκε το πρώτο σκέλος που τιτλοφορείται ως «*Θεωρητικό Μέρος*». Στην συνέχεια, αφού μας δημιουργήθηκε η απορία περί της συμμετοχής του πληθυσμού των ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης, θελήσαμε να ερευνήσουμε τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντά ο ενήλικας στο να λάβει, τελικά, μέρος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Για να ερευνηθούν τα ερωτήματα που προέκυψαν, οργανώθηκε μια ποσοτικού τύπου έρευνα στην οποία έλαβαν μέρος τριακόσιοι (300) ενήλικες οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της μελέτης.

Στο σημείο αυτό αισθανόμαστε, πραγματικά, την ανάγκη να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας σε μια σειρά ανθρώπων που λειτούργησαν καθοριστικά για την ολοκλήρωση της έρευνας. Πρώτα-πρώτα, ένα μεγάλο ευχαριστώ θα το απευθύνουμε στον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Σπυριδάκο Αθανάσιο με τον οποίο η συνεργασία μας υπήρξε αगाστή αφού η συνεχή καθοδήγηση, το εύστοχο των υποδείξεών του καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής μας εργασίας και η συνολική επιστημονική καθοδήγηση, συνετέλεσαν τα μέγιστα στην ομαλή ολοκλήρωση της έρευνας. Επίσης, ευχαριστούμε θερμώς τον κ. Ντάνο Σταμάτιο, μέλος Ειδικού Διδακτικού Προσωπικού (ΕΔΙΠ) στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, η βοήθεια του οποίου επί μεθοδολογικών θεμάτων, όπως την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS 20.0, ήταν ουσιαστικότερη. Ακόμη, αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε όλους του Καθηγητές και Καθηγήτριές μας καθώς ο καθένας και η καθεμιά ξεχωριστά μας βοήθησαν να

αποκτήσουμε όχι μόνο την ικανότητα αλλά και δεξιότητα να δυνάμεθα να διαχειριστούμε με επιστημονικό τρόπο τα της διοίκησης της εκπαίδευσης. Τέλος, να εκφράσουμε την ευγνωμοσύνη μας σε όλους όσοι συμμετείχαν στην έρευνα διότι χωρίς την συνεισφορά τους δεν θα ήταν υλοποιήσιμη η προσπάθειά μας.

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Α' Μέλος

ΣΠΥΡΙΔΑΚΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

Β' Μέλος

ΨΑΡΑΜΗΛΙΓΚΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

Γ' Μέλος

ΠΙΕΡΡΑΚΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος**ΖΑΦΕΙΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ**..... του...**ΣΠΥΡΙΔΩΝΟΣ**....., με αριθμό μητρώου ...**dem2139**..... μεταπτυχιακός φοιτητής του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής **ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ** του Τμήματος **ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Ο ΔΗΛΩΝ



ΖΑΦΕΙΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη**ΚΑΣΑΠΗ ΚΥΡΙΑΚΗ**..... του... .., με αριθμό μητρώου ...**dem2119**..... μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής **ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ** του Τμήματος **ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



ΚΑΣΑΠΗ ΚΥΡΙΑΚΗ

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	9
Summary	11
Εισαγωγή	12
A' ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Προσέγγιση	16
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η Έννοια της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.....	16
1.1. Αποσαφήνιση όρων.....	16
1.2. Τυπική εκπαίδευση-μάθηση στην Ελλάδα.....	19
1.3. Μη τυπική εκπαίδευση-μάθηση στην Ελλάδα.....	21
1.4. Άτυπη εκπαίδευση-μάθηση στην Ελλάδα.....	22
1.5. Η Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα.....	23
1.5.1 Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση-Κατάρτιση	24
1.5.2. Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση-Κατάρτιση	27
1.6. Η Σημασία Ανάπτυξης Δεξιοτήτων	29
Κεφάλαιο 2 ^ο : Το Πεδίο της Διά Βίου Μάθησης	32
2.1. Η Μάθηση και η Συντέλεσή της.	33
2.2. Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	37
2.3. Συσχετισμός Εκπαίδευσης-Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων.	40
2.4. Οι Ενήλικες Εκπαιδευόμενοι και τα Χαρακτηριστικά τους.....	44
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η Ασκούμενη Πολιτική περί Δια Βίου Μάθησης.....	48
3.1 Η Αναγκαιότητα για Δια Βίου Μάθησης.....	48
3.2 Η Πολιτική της Ε.Ε. και της Ελληνικής Πολιτείας για την Διά Βίου Μάθηση	51
3.3 Αίτια Διόγκωσης του Πεδίου	55
Κεφάλαιο 4 ^ο : Τα Κίνητρα και τα Εμπόδια για την Συμμετοχή στην Δια Βίου Μάθηση.....	58
4.1. Η Έννοια του Κινήτρου.....	59
4.1.1. Κίνητρα για μάθηση.....	59
4.1.2. Κίνητρα για συμμετοχή.....	61
4.2 Εμπόδια Συμμετοχής.....	64
4.2.1 Κατηγορίες εμποδίων.....	65
4.2.2 Παράγοντες εμποδίων	66
B' ΜΕΡΟΣ: Ερευνητικό Μέρος.....	68
Κεφάλαιο 5 ^ο : Μεθοδολογική Προσέγγιση	68
5.1 Σκοπός και Στοχοθεσία της Έρευνας.....	68
5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	68
5.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση	69
5.4 Δείγμα.....	71

5.5 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων	75
5.5.1. Τα ερωτηματολόγια.....	75
5.5.2. Περιγραφή της διαδικασίας.....	78
5.5.3. Το Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	80
5.6 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων.....	81
5.7 Έλεγχος της Αξιοπιστίας μέσω του Δείκτη Cronbach Alpha	82
Κεφάλαιο 6^ο: Αποτελέσματα Έρευνας.....	83
1. Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος.....	83
2. Ερωτήσεις για την Συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα / Σεμινάρια / Επιμορφώσεις.....	100
3. Ερωτήσεις για τα Εμπόδια Συμμετοχής σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα / Σεμινάρια / Επιμορφώσεις	111
4. Λόγοι για την Τελική Απόφαση για την Συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα δια βίου Μάθησης	114
Κεφάλαιο 7^ο: Συμπεράσματα-Συζήτηση	116
7.1 Συζήτηση για τα Κίνητρα Συμμετοχής	116
7.2 Συζήτηση για τα Εμπόδια Συμμετοχής	120
7.3 Περιορισμοί της Μελέτης	123
Γ' ΜΕΡΟΣ: Παράρτημα	124
Βιβλιογραφικές Αναφορές	124
Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	143

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε με σκοπό την διερεύνηση των παραγόντων που ασκούν επιρροή στην συμμετοχή του ενήλικου πληθυσμού σε εκπαιδευτικά προγράμματα της διά βίου εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται οι λόγοι που συμβάλλουν στην παρακίνηση για συμμετοχή καθώς και οι λόγοι που τους εμποδίζουν στο να συμμετάσχουν στην διά βίου μάθηση μέσω εκπαιδευτικών, επιμορφωτικών προγραμμάτων ή/και σεμιναρίων. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού δομήθηκε σε τρία μέρη. Το Α' Μέρος περιλαμβάνει την θεωρητική πλαισίωση του ζητήματος αποτελούμενη από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο μελετήθηκε η έννοια της εκπαίδευσης και κατάρτισης διαιρεμένη σε έξι υποκεφάλαια. Ύστερα, στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρήθηκε η θεωρητική προσέγγιση του πεδίου της διά βίου μάθησης αποτελούμενο από τέσσερα υποκεφάλαια. Κατόπιν, δομήθηκαν τρία υποκεφάλαια που αποτελούν το τρίτο κεφάλαιο της μελέτης με απώτερο στόχο να εξεταστεί η αναγκαιότητα της διά βίου μάθησης με ιδιαίτερη αναφορά στο νομικό πλαίσιο και την ασκούμενη πολιτική τόσο της Ε.Ε. όσο και της ελληνικής πολιτείας για την διά βίου μάθηση. Στο τελευταίο σκέλος του θεωρητικού μέρους (4^ο κεφάλαιο) εξετάστηκαν τα κίνητρα και τα εμπόδια για την συμμετοχή των ενηλίκων στην διά βίου μάθηση. Στο Β' Μέρος αναλύονται ζητήματα μεθοδολογικής προσέγγισης με μνεία στον σκοπό, τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων (ερωτηματολόγιο) και την μέθοδο ανάλυσης αυτών. Να αναφερθεί ότι συμμετείχαν 300 ενήλικες από επτά γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας που κλήθηκαν να απαντήσουν σε τριάντα ερωτήσεις καταρτισμένες σε μορφή ερωτηματολογίου έρευνας τεσσάρων (4) μερών ερωτήσεων και τις απαντήσεις ιεραρχούνται σε κλίμακα τύπου Likert (Λιοδάκη, 2020). Ακόμη, στο έκτο κεφάλαιο που περιλαμβάνεται στο ίδιο μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Κατόπιν, στο έβδομο κεφάλαιο, πραγματοποιείται μια προσπάθεια να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα αυτά υπό το πρίσμα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας που καταπιάνεται με το ίδιο θέμα μελέτης. Ως ισχυρότερο ως προς την προτίμηση για συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου μάθησης σημειώθηκε το κίνητρο *«της καλλιέργειας δεξιοτήτων και ικανοτήτων»*. Είναι φανερό ότι οι λόγοι συμμετοχής αφορούν την δημιουργία στέρεας βάσης που θα τους εξασφαλίζει ισχυρές πιθανότητες εργασιακής ευημερίας και επαγγελματικής προόδου. Από την άλλη, ως ισχυρότερα εμπόδια αναδείχθηκαν *«το κόστος συμμετοχής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα/σεμινάριο»* και *«η έλλειψη χρόνου»*. Τέλος, το Γ' Μέρος αποτελεί το παράρτημα της έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: δια βίου μάθηση, κατάρτιση, εκπαίδευση ενηλίκων, κίνητρα, εμπόδια.

Summary

The present study was carried out with the aim of investigating the factors that influence the participation of the adult population in educational programs of lifelong learning. More specifically, the reasons that contribute to the motivation for participation are studied as well as the reasons that prevent them from participating in lifelong learning through education, training programs and/or seminars. To achieve this goal, it was structured in three parts. Part I includes the theoretical framing of the issue consisting of four chapters. In the first, the concept of education and training was studied, divided into six subsections. Then, in the second chapter, the theoretical approach to the field of lifelong learning was attempted, consisting of four sub-chapters. Then, three subchapters were structured that make up the third chapter of the study with the ultimate goal of examining the necessity of lifelong learning with particular reference to the legal framework and the practiced policy of both the European's Union as well as the Greek state for lifelong learning. In the last part of the theoretical part (chapter 4) the motivations and obstacles for the participation of adults in lifelong learning were examined. In Part B, issues of methodological approach are analyzed with reference to the purpose, the objectives, the research questions, the sample, the data collection tool (questionnaire) and the method of their analysis. It should be mentioned that 300 adults participated from seven geographical regions of the country who were asked to answer thirty questions drawn up in the form of a four (4) part survey questionnaire and the answers are ranked on a «Likert» scale (Liodaki, 2020). Also, in the sixth chapter included in the same part, the results of the research are presented. Then, in the seventh chapter, an attempt is made to interpret these results in the light of the Greek and international literature dealing with the same subject of study. The motivation of *"cultivating skills and competences"* was noted as the strongest in terms of preference for adult participation in lifelong learning programs. It is clear that the reasons for participation concern the creation of a solid base that will ensure them strong chances of working well-being and professional advancement. On the other hand, *"the cost of participating in a training program/seminar"* and *"the lack of time"* emerged as stronger obstacles. Finally, Part C is the Appendix of this research.

Keywords: lifelong learning, training, adult education, motivation, obstacles.

Εισαγωγή

Ο όρος «γνώση» έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης από πολύ νωρίς. Ήδη από τον 5^ο αιώνα π.Χ. οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι καταπιάστηκαν με την μελέτη του όρου (εμπειρισμός και ορθολογισμός) και διερωτήθηκαν σχετικά με την νοηματοδότηση που θα μπορούσε να λάβει η γνώση, η μνήμη, η σκέψη και η αντίληψη (Alavi & Leidner, 2001). Η επιστημονική αυτή συζήτηση περί ορισμού γνώσεως εξελίσσεται και φτάνει ως τις μέρες μας. Μάλιστα, από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 οι οργανισμοί εκλήφθηκαν ως «συστήματα γνώσεων» όπου αυτές οι γνώσεις αποτελούν τον σημαίνον παράγοντα για την επίτευξη βιώσιμων ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων, για την καλυτέρευση των αποδόσεων, την προώθηση καινοτομιών και την συνεχή αυτό- βελτίωση (Alavi & Leidner, 2001· Gupta & Sharma, 2004). Με άλλα λόγια, ένα από τα βασικά ζητήματα που απασχόλησε και απασχολεί την οικονομική επιστήμη είναι το να προσδιοριστούν οι παράγοντες εκείνοι που συνεισφέρουν στην μεγέθυνση της οικονομίας αλλά και ο βαθμός συνεισφοράς τους. Αρχικά, δόθηκε έμφαση στους παραδοσιακούς συντελεστές μεγέθυνσης. Ωστόσο, από την τελευταία δεκαετία του 1980 προέκυψαν νέες θεωρίες που προέτασαν τον σημαίνοντα ρόλο που διαδραματίζει το ανθρώπινο κεφάλαιο, η έρευνα και η τεχνολογική ανάπτυξη και καινοτομία. Πραγματοποιήθηκε, δηλαδή, είσοδος στην οικονομία της γνώσης (Rooney, 2005). Στα πλαίσια αυτής δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζουν οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι στάσεις περί διαδικασιών παραγωγής και οι δεξιότητες. Συνεπώς, έχουμε μια οικονομία στην οποία πραγματοποιείται χρήση των γνώσεων οι οποίες λειτουργούν ως μοχλός ανάπτυξης της και βασικό εργαλείο ανταγωνισμού (Suh & Chen, 2007· Sundać, & Krmpotić, 2011).

Η σημαντικότητα των γνώσεων υπήρξε ανέκαθεν πολύ μεγάλη για την ανάπτυξη των οικονομιών. Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, γιγαντώθηκε καθώς η παγκόσμια οικονομία στήριξε την ύπαρξή της στο τρίπτυχο παραγωγή-χρήση-διακίνηση των γνώσεων. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη δεν εκπλησσόμεθα με την εμφάνιση νέων όρων όπως αυτόν που προαναφέρθηκε, δηλαδή της Οικονομίας της Γνώσης. Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στο ότι μια τέτοια οικονομία για να είναι ανταγωνιστική σε μακροπρόθεσμο επίπεδο οφείλει να εξελίσσει και να εξειδικεύει όλο και περισσότερο την γνώση (Robson, 2007). Η εξέλιξη αυτή επέρχεται με την εκπαίδευση και την συνεχή κατάρτιση. Μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας υφίσταται μια διαδικασία συνεχούς προσαρμογής και ισχυρής αλληλεξαρτήσεως (Αργυρός, 1994). Αυτό σημαίνει ότι σε περίπτωση αλλαγών στον τρόπο που λειτουργεί η οικονομία θα επέλθουν ριζικές μεταβολές που θα τροποποιήσουν τον χαρακτήρα της παρεχόμενης

εκπαίδευσης (Αργυρός, 1994). Η σχέση αυτή δεν είναι μονόπλευρη αλλά λειτουργεί και αντίστροφα, δηλαδή είναι εφικτό να επηρεαστούν οι οικονομικές σχέσεις εξαιτίας της γνώσης και των νέων τεχνολογιών που έχουν την προέλευσή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα (Γλαμπεδάκης, 1990). Σε όλα αυτά πρέπει να τονιστεί και ο ρόλος μιας καθοριστικής μεταβλητής, η απουσία της οποίας παύει κάθε πρόοδο είτε οικονομική είτε τεχνολογική, του ανθρώπινου παράγοντα (Δεδουσόπουλος, 1993). Από οικονομικής απόψεως, με την εκπαίδευση α) επέρχεται ανάπτυξη τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, β) μειώνονται σημαντικά οι εισοδηματικές ανισότητες και γ) αντιμετωπίζεται με ουσιαστικό τρόπο η ανεργία και, κυρίως, η διαρθρωτική (Δεδουσόπουλος, 1993).

Έχει ειπωθεί, εξάλλου, ότι το περιβάλλον του ανθρώπου τον διαμορφώνει σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, με την φύση να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος αποτελεί το επίκεντρο τόσο για την παραγωγή όσο και για την κατανάλωση (Γράβαρης, 1994). Το κεφάλαιο συσσωρεύεται χάρη στον ανθρώπινο παράγοντα αφού αυτός είναι ο ενεργητικός συντελεστής που πραγματοποιεί την διαχείριση και εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, προχωρά στην συγκρότηση κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών οργανώσεων (Harbison, 1973). Σύμφωνα με το μοντέλο του Solow, για να επιτευχθεί ισορροπία στο κατά κεφαλήν προϊόν, πρέπει να υπάρξει επένδυση στην εκπαίδευση που αφορά την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού. Με τον τρόπο αυτό θα επέλθει και ευημερία σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Breton, 2013). Τα αποτελέσματα έρευνας του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη, η οποία εξέταζε τα αίτια της οικονομικής ανάπτυξης, απέδειξε ότι αυτή επήλθε κατά 70% όχι εξαιτίας των τεχνολογικών επιτευγμάτων αλλά της ποιοτικής βελτίωσης που επέτυχε το ανθρώπινο δυναμικό απόρροια της παιδείας του (Δούκας, 1993).

Έχει ανοίξει ένα κεφάλαιο θεωρητικών προσεγγίσεων, οι οποίες υιοθετούνται από το σύνολο των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων κρατών, που επιχειρούν να πραγματοποιήσουν ισχυρή σύνδεση της εκπαίδευσης με το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης, της ατομικής επαγγελματικής επιτυχίας και της ευκολότερης εισόδου στον επαγγελματικό στίβο (Ψαχαρόπουλος, 1999). Ως «εκπαίδευση» νοείται η διαδικασία εκείνη κατά την οποία το άτομο συμμετέχει με οργανωμένο τρόπο σε προγράμματα που αποσκοπούν στο να βελτιωθούν οι γνώσεις του, οι δεξιότητές του, οι στάσεις του αλλά και των κοινωνικών συμπεριφορών των υπαλλήλων προκειμένου να προκύψει μια αποδοτική οργάνωση (Cascio, 2013).

Οι στατιστικές μετρήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στις χώρες του

Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη δείχνουν ότι ένα άτομο, αν δεν σταθεί απλά στις γνώσεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά υιοθετήσει νοοτροπία συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης -αυτό που γενικά αποκαλούμε «Διά Βίου Εκπαίδευση»- παρουσιάζει καλύτερες προοπτικές (OECD, 2022). Ωστόσο, στην ελληνική περίπτωση, υπάρχει επιτακτική ανάγκη το ανθρώπινο-εργατικό δυναμικό της χώρας να αποκτήσει νέες δεξιότητες πέραν αυτών που αποκτήθηκαν κατά το στάδιο των βασικών υποχρεωτικών ή/και ακαδημαϊκών σπουδών αφού η ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται η τεχνολογία είναι ιλιγγιώδης με αποτέλεσμα την προξένηση ανατροπών στην οικονομία. Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη την Επαγγελματική Κατάρτιση δημοσιοποίησε στοιχεία σύμφωνα με τα οποία μόλις το 30% των εργαζομένων στην Ελλάδα συμμετείχε σε προγράμματα κατάρτισης των οποίων τα κόστη καλύφθηκαν από τους εργοδότες, εν αντιθέσει με τους εργαζομένους της υπόλοιπης Ευρωπαϊκής Ένωσης, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό ανήλθε στο 73% (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022).

Συμπερασματικά, ως χώρα οφείλουμε να ενεργοποιηθούμε και να ακολουθήσουμε τους ευρωπαϊκούς ρυθμούς και να τεθεί με έμπρακτο τρόπο ως πρωτεύουσα ανάγκη το να επενδύσουμε στις γνώσεις, στην συνεχή κατάρτιση και την δια βίου εκπαίδευση εναρμονισμένες με τις καινοτομίες και τεχνολογικές προόδους. Παράλληλα, να εξαντληθεί κάθε δυνατότητα παροχής κινήτρων και να καταβληθεί η μέγιστη προσπάθεια για την εξάλειψη του όποιου εμποδίου που αποτρέπει το άτομο από την συμμετοχή του στην δια βίου εκπαίδευση.



KNOWLEDGE IS POWER

KNOWLEDGE IS POWER

KNOWLEDGE IS POWER

KNOWLEDGE IS POWER

Πηγή: <https://bitly.ws/3dtku>

Α' ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 1^ο: Η Έννοια της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

1.1.Αποσαφήνιση όρων

Όταν θέλουμε να αναφερθούμε στην εκπαίδευση ή/και κατάρτιση που λαμβάνει κανείς μετά τις βασικές του σπουδές χρησιμοποιούνται, συνήθως, δυο όροι που συχνά τους ταυτίζουμε. Οι όροι «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και «Διά Βίου Μάθηση» μπορεί να συνδέονται πολλές φορές μεταξύ τους αλλά παρουσιάζουν σημαντική διαφορά. Από την μια μεριά, με την δια βίου εκπαίδευση αποσκοπούμε στην επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων με συγκροτημένο τρόπο. Από την άλλη μεριά, ο όρος της διά βίου μάθησης προσφέρει περισσότερη ελευθερία με την έννοια ότι αναπτύσσεται και επιδιώκεται από το ίδιο το άτομο, με ευθύνη του. Με άλλα λόγια, ο όρος της διά βίου μάθησης εμπερικλείει αυτόν της εκπαίδευσης ενηλίκων με τον τελευταίο να λογίζεται ως οργανικό κομμάτι του πρώτου (Knowles, 1970).

Την ίδια άποψη φαίνεται να ενστερνίζεται και ο Rogers (2002), ο οποίος προτείνει πως η χρήση του όρου της μάθησης προσδίδει μια αοριστία. Αντίθετα, ο όρος της εκπαίδευσης μας παραπέμπει σε συγκροτημένο και σχεδιασμένο τρόπο μάθησης, μια διαδικασία από την οποία αναμένουμε συγκεκριμένους στόχους και αποβλέπουμε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Δεν πρέπει, εξάλλου, να λησμονούμε ότι η μάθηση ως δραστηριότητα έχει ισόβιο χαρακτήρα σε αντίθεση με μια εκπαιδευτική διαδικασία που περιορίζεται σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο.

Συνάμα, αν εξεταστεί η έννοια της εκπαίδευσης με ευρύτερο τρόπο, θα συναντήσουμε έναν ακόμη όρο, αυτόν της «κατάρτισης». Σχετικά με την συγκριτική εξέταση του ζεύγους εκπαίδευση-κατάρτιση η βιβλιογραφία βρίθει σημαντικών διαφωνιών. Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης των ενηλίκων έχουν προτείνει ακόμη και τον διαχωρισμό των δυο εννοιών. Κατά τον Κόκκο (2007), αρκετοί θεωρητικοί προσδίδουν στον όρο της κατάρτισης μια κατωτερότητα σε σχέση με αυτόν της εκπαίδευσης στην οποία προβάλλεται η πιο βαθιά και μεγάλη υπόσταση που έχει καθώς προσφέρει στον ενήλικα εκπαιδευόμενο πλειάδα διαφορετικών τρόπων σκέψης και δράσεως, γεγονός που τον οδηγεί στην αυτενέργεια. Απεναντίας, οι περιορισμένοι στόχοι της κατάρτισης που ωθεί τον ενήλικα εκπαιδευόμενο σε εφαρμογή της γνώσης και της δεξιότητας που αποκόμισε με συγκεκριμένο τρόπο

(αυτόν που η ίδια θεωρεί ορθό), της επιφέρει την κατωτερότητα (Rogers, 2002). Με διαφορετική διατύπωση, ο όρος της κατάρτισης αφορά εξειδικευμένες μαθησιακές δραστηριότητες που αποσκοπούν στο να προετοιμαστεί το άτομο κατάλληλα για την ανάληψη ενός ρόλου ή ενός έργου εντός επαγγελματικού πλαισίου ώστε να δύναται να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά και να επιτυγχάνει την ολοκλήρωσή του. Σε αυτό το πλαίσιο, αν το άτομο συνεχίζει περαιτέρω την κατάρτιση συμπληρώνοντας γνώσεις επί του αντικειμένου που είχε καταρτιστεί παλαιότερα, τότε περνάμε στον γειτνιαζόμενα όρο της «επιμόρφωσης» (Βεργίδης, 2008).

Βέβαια, δεν πρέπει να παραγκωνιστεί η άλλη άποψη που προβάλλεται από τους θεωρητικούς σύμφωνα με τους οποίους η όποια διαφορά ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι απειροελάχιστη σε σημείο που πολλές φορές σημειώνεται αλληλοεπικάλυψη των δύο όρων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Jarvis (2004) που διατρανώνει ότι η δυναμική της άποψης περί διαφοράς και διάκρισης μεταξύ της εκπαίδευσης και της κατάρτισης φθίνει συνεχώς. Μάλιστα, οι θιασώτες της άποψης αυτής δίνουν έμφαση στο ότι με τα σύγχρονα δεδομένα η κατάρτιση αποσκοπεί στο να καλλιεργηθούν και υιοθετηθούν στάσεις και συμπεριφορές, πέραν των γνώσεων και δεξιοτήτων που θα αποκομιστούν. Αυτή, ακριβώς, η πορεία οδηγεί στην ταύτιση των όρων (Goldstein & Gessner, 1988· Tight, 2002).

Μεταξύ των όρων της «συνεχιζόμενης εκπαίδευσης» και της «διά βίου μάθησης», παρά τις όποιες διαφορές, υπάρχει αλληλοεπικάλυψη. Μάλιστα, παρατηρείται ότι αυτός της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αποτελεί στην ουσία η συνέχεια της αρχικής εκπαίδευσης, ενώ εκείνος της διά βίου εκπαίδευσης δεν υποδηλώνει κάποια διάκριση ανάμεσα στην αρχική και την συνεχιζόμενη. Αν το παρατηρήσουμε την δια βίου μάθηση ως συνεχές, η συνεχιζόμενη αποτελεί το δεύτερο σκέλος της διά βίου (Jarvis, 2004).

Ακόμη, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία (ΦΕΚ 230/21.2.2005), σκοπός της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι το να καταρτιστεί η/και να επανακαταρτιστεί το ανθρώπινο δυναμικό, στα πλαίσια της μάθησης που αποκαλείται «Διά Βίου», συμπληρώνοντας, συγχρονίζοντας ή/και αναβαθμίζοντας την υπάρχουσα γνώση ή δεξιότητα που αποκτήθηκε στο πλαίσιο είτε της επαγγελματικής εμπειρίας είτε από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που προέκυψε από κάποιο άλλο σύστημα. Τελική επιδίωξη της όλης διαδικασίας είναι το να επανενταχθεί ο εργαζόμενος στην αγορά, να ανελιχθεί επαγγελματικά και να διασφαλιστεί η εργασία του, τα οποία θα επιφέρουν την ανάπτυξη σε προσωπικό επίπεδο (Ευστράτογλου,

2004). Στο σημείο αυτό οφείλει να διατυπωθεί ότι στα πλαίσια της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης το άτομο δεν λαμβάνει μόνο γνώσεις και δεξιότητες πραγματοποιώντας ολοκλήρωση του θεωρητικού του υποβάθρου. Αντίθετα, η επαγγελματική κατάρτιση αποσκοπεί στο να επιτευχθεί η προσωπική του ανάπτυξη, να προκύψει προώθηση της κριτικής του ικανότητας και να προετοιμαστεί κατάλληλα για περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από μεταβλητότητα.

Ο όρος της «Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης» περιλαμβάνει και υπονοεί πιο γενικές εκπαιδευτικές διαδικασίες αφού το άτομο αποφασίζει την πραγματοποίησή τους όταν έχει, ήδη, αναλάβει ενεργούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους. Δημιουργείται, δηλαδή, μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της βασικής και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, με την τελευταία να εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την αρχική βασική εκπαίδευση στην οποία είχαν λάβει μέρος τα άτομα. Έτσι, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των καταρτιζομένων της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, όπως, επίσης, και ο τρόπος και ο βαθμός συμμετοχής στα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, εξαρτώνται από την εκπαίδευση που είχε συμμετάσχει το άτομο κατά την φάση της αρχική του εκπαίδευσης (Karalis & Vergidis, 2004).

Ανατρέχοντας την βιβλιογραφία που σχετίζεται με την εκπαίδευση και κατάρτιση μετά την απόκτηση των βασικών σπουδών, διαπιστώνεται με ευκολία ότι πραγματοποιείται ένας ευρύς διαχωρισμός που αφορά τις έννοιες-όρους της «εκπαίδευσης»-«κατάρτισης», των όρων της «διά βίου μάθησης»-«διά βίου εκπαίδευσης» και αυτών της «συνεχιζόμενης εκπαίδευσης»-«διά βίου εκπαίδευσης». Πολλές είναι, επίσης, οι επιστημονικές φωνές που διατρανώνουν ότι τέτοιου είδους διαχωρισμοί είναι υπερβολικοί και δεν συνεισφέρουν στην πρόοδο του πεδίου (Κόκκος, 2007· Jarvis, 2004). Για να πραγματοποιηθεί αυτή πρόοδος οφείλουμε να ξεκινήσουμε από μια κοινή βάση η οποία έγκειται στο ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων είναι μια σχεδιασμένη μαθησιακή δραστηριότητα με τελικούς αποδέκτες τους ενήλικες, ανεξαρτήτου χαρακτήρα, δηλαδή γενικού, ειδικού ή επαγγελματικού (Brookfield, 2001).

Διεθνείς Οργανισμοί, όπως αυτός της UNESCO, στην διατύπωση του ορισμού της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων», προβάλλουν ότι το άτομο, μέσω των μαθησιακών δραστηριοτήτων αυτής, αναπτύσσεται καθολικά σημειώνοντας προόδους κοινωνικού, προσωπικού αλλά και πολιτισμικού επιπέδου. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι όλες οι εκπαιδευτικές διεργασίες, με οποιουδήποτε περιεχόμενο, επίπεδο ή μέθοδο είτε αφορούν την τυπική εκπαίδευση είτε διεργασίες οι οποίες επιφέρουν χρονική επέκταση ή αντικατάσταση της αρχικής εκπαίδευσης που ελήφθη σε σχολική μονάδα

κολέγιο ή πανεπιστημιακό ίδρυμα και μέσω αυτών των γνώσεων που αποκτούν τα ενήλικα άτομα αναπτύσσονται οι ικανότητές τους, εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους, επέρχεται βελτίωση των τεχνικών και επαγγελματικών προσόντων τους ή αποκτάται ένας διαφορετικός προσανατολισμός και κατεύθυνση με αποτέλεσμα την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς τους, πραγματώνεται η «Εκπαίδευση Ενηλίκων» (Rogers, 2002· Knapper & Cropley, 2000). Ακόμη, πρέπει να τονιστεί ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες είναι σκοπίμως σχεδιασμένες από τους εκπαιδευτικούς φορείς υλοποίησης προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες και οι στόχοι της κατάρτισης. Είναι, επίσης, κατάλληλα προσαρμοσμένες αφού απευθύνονται σε εκπαιδευόμενους που δεν βρίσκονται εντός ηλικιακής κλάσης που θα τους ενέτασσε στο πλαίσιο των υποχρεωτικών σπουδών. Συνεπώς, πραγματοποιείται κάλυψη μη επαγγελματικών, επαγγελματικών, τυπικών, μη τυπικών ή γενικών σπουδών (Rogers, 2002).

Οι ερευνητές πλέον έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στο να μελετηθούν τα διάφορα είδη εκπαίδευσης, δηλαδή η τυπική, η άτυπη και η μη τυπική. Η εξέλιξη αυτή είναι θετική αφού στην ελληνική περίπτωση διαπιστώνεται έλλειμμα συγκριτικών μελετών που να εξετάζουν την συνεισφορά αυτών στην συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τον Jarvis (1987), στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης αναδύεται ο γραφειοκρατικός της χαρακτήρας αφού προσφέρεται από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και η περάτωση των σπουδών οδηγεί στην απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού από τις δημόσιες-εθνικές αρχές. Ακόμη, το πλαίσιο της Μη τυπικής εκπαίδευσης είναι οργανωμένο και συγκροτημένο εντός ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όχι απαραίτητα γραφειοκρατικού που οδηγεί στην απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού από τις δημόσιες-εθνικές αρχές. Τέλος, στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης πραγματοποιείται συντέλεση μαθησιακών δραστηριοτήτων μη προσφερόμενες από το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η συντέλεση αυτή δεν περιορίζεται χρονικά αφού το άτομο δύναται σε όλη την διάρκεια του βίου του να αξιοποιήσει τον ελεύθερο χρόνο του ή/και να επιδιώξει την συμμετοχή του σε επαγγελματικές, κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, οι οποίες αποσκοπούν στην αυτομόρφωση. Πιο αναλυτικά:

1.2.Τυπική εκπαίδευση-μάθηση στην Ελλάδα

Το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο ιεραρχείται, δομείται και οργανώνεται σε βαθμίδες και με συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα αποκαλείται τυπική εκπαίδευση. Στα

πλαίσια της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το άτομο αποκτά τόσο γενικές ακαδημαϊκές γνώσεις όσο και πιο εξειδικευμένες εφόσον παρακολουθήσει προγράμματα σπουδών της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης (Jeffs & Smith, 2021).

Στην περίπτωση της Ελλάδας παρατηρείται μια στενή σύνδεση της τυπικής εκπαίδευσης με την ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται κάθε φορά. Δεν θα μπορούσε να είναι, εξάλλου, διαφορετικά αφού, σύμφωνα με το άρθρο 16 (παράγραφος 2) του ελληνικού Συντάγματος, το Κράτος μεριμνά για την παιδεία, έχοντάς την ως βασική αποστολή, με τελικό στόχο την επίτευξη της ηθικής, πνευματικής, επαγγελματικής και φυσικής αγωγής των Ελλήνων οι οποίοι μέσω της λαμβανόμενης παιδείας θα αναπτύξουν την εθνική και θρησκευτική τους συνείδηση ώστε να αποκτήσουν ελεύθερο και υπεύθυνο πνεύμα ως πολίτες (Βουλή των Ελλήνων, 2013). Αυτό σημαίνει ότι η κρατική εξουσία που ασκείται μέσω της εκάστοτε κυβέρνησης και του αρμόδιου Υπουργείου κατατίθενται προς ψήφιση στην Βουλή των Ελλήνων νομοσχέδια που ρυθμίζουν και επηρεάζουν το σύνολο του συστήματος της εκπαίδευσης. Πάντως, πρέπει να ειπωθεί ότι η όποια αλλαγή σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής δεν πραγματοποιείται ούτε ξαφνικά ούτε με αυτόματο τρόπο. Απεναντίας, μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση για να είναι επιτυχημένη οφείλει να λάβει υπόψη της το κοινωνικο-οικονομικόπολιτικό πλαίσιο και τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μεταξύ των δρώντων ατόμων, των κοινωνικών δικτύων και των συλλογικών φορέων και ομάδων (Δακοπούλου, 2004).

Το βασικό, ωστόσο, γνώρισμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η επικράτηση μιας παραδοσιακής εκπαιδευτικής νοοτροπίας η οποία υπαγορεύει και προσδίδει στην εκπαιδευτική πράξη τον χαρακτήρα μιας τυποποιημένης δασκαλοκεντρικής διδακτικής διαδικασίας που αναπτύσσεται στα στενά πλαίσια ενός κλειστού και αυστηρά οριοθετημένου σχολικού περιβάλλοντος (Ανθογαλίδου, 2003). Έτσι, η γνώση αποκτά την μορφή ενός αγαθού το οποίο δύναται να μεταβιβασθεί στους εκπαιδευόμενους από έναν δάσκαλο ο οποίος κινείται εντός μιας προκαθορισμένης διδακτέας ύλης όπως αυτή προκύπτει από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των τελευταίων ετών μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι επιχειρείται μια νέα στόχευση για την επίτευξη της σύνδεσης της εκπαίδευσης με τις διάφορες μαθησιακές διαδικασίες μέσω της υιοθέτησης μιας εναλλακτικής εκπαιδευτικής μορφής που δύναται να επιφέρει την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων (Harlen & Hayward, 2010).

1.3.Μη τυπική εκπαίδευση-μάθηση στην Ελλάδα

Η παροχή της μη τυπικής εκπαίδευσης πραγματοποιείται εκτός του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος και η κατάρτιση που λαμβάνει ο εκπαιδευόμενος του προσφέρει την δυνατότητα να οδηγηθεί στην λήψη αναγνωρισμένου πιστοποιητικού σε εθνικό επίπεδο (Φ.Ε.Κ. 163/21.09.2010, τ. Α'). Ωστόσο, η πληθώρα πλαισίων που δύνανται να υλοποιήσουν προγράμματα μη τυπικής μάθησης και το είδος αυτών των πλαισίων κρίνουν και θέτουν πολλές φορές υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα της αποκτηθείσας γνώσης (Βεργίδης, 1997). Στην μη τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνεται τόσο η αρχική κατάρτιση όσο και αυτή της συνεχιζόμενης, όπως και της γενικής εκπαίδευσης των ενηλίκων. Με την τελευταία επιδιώκεται να εμπλουτιστούν οι γνώσεις, να αναπτυχθεί η προσωπικότητα του εκπαιδευομένου και να αμβλυνθούν μορφωτικές και κοινωνικές ανισότητες (Φ.Ε.Κ. 163/21.09.2010, τ. Α'). Τα τελευταία χρόνια και όσο το περιβαλλοντικό ζήτημα διογκώνεται αναπτύσσεται όλο και περισσότερο η έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της μη τυπικής μάθησης προκειμένου να αναπτυχθούν από τα άτομα δεξιότητες και στάσεις που διακρίνονται για το περιβαλλοντικό ήθος τους (Γεωργόπουλος, 2004). Ακόμη, μεταξύ των άλλων, μια επιχείρηση δύναται να επικαιροποιήσει και να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις του ανθρώπινου δυναμικού της, όπως για παράδειγμα επί θεμάτων που αφορούν τις νέες τεχνολογίες και την ηλεκτρονική μάθηση, με εφαρμογή ενδοεπιχειρησιακών προγραμμάτων κατάρτισης.

Στην ελληνική περίπτωση, οι φορείς που νομιμοποιούνται για την υλοποίηση προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης είναι: α) οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.), β) τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), γ) τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, δ) τα Κολλέγια, ε) οι Τάξεις Μαθητείας, στ) τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) (Φ.Ε.Κ. 163/21.09.2010, τ. Α').

Αν επιχειρηθεί η συγκριτική παρουσίαση των προγραμμάτων της μη τυπικής εκπαίδευσης με αυτά της τυπικής συνυπολογισμένου του σκοπού, του χρόνου, του περιεχομένου, του συστήματος παροχής και του τρόπου ελέγχου, θα καταλήξει στην εξής σχηματική-διαγραμματική παρουσίαση:

Συγκριτική παρουσίαση τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης		
	Πλαίσιο Τυπικής Εκπαίδευσης	Πλαίσιο Μη-τυπικής Εκπαίδευσης
Σκοπός	Μακροπρόθεσμος και γενικός Βασισμένος σε προσόντα	Βραχυπρόθεσμος και συγκεκριμένος Μη βασισμένος σε προσόντα
Χρόνος	Μεγάλης διάρκειας / προπαρασκευαστικής / πλήρους απασχόλησης	Σύντομης διάρκειας / επαναλαμβανόμενης / ημι - απασχόλησης
Περιεχόμενο	Συγκεκριμένο περιεχόμενο Ακαδημαϊκό περιεχόμενο Το πελατολόγιο καθορίζεται από τις προϋποθέσεις εισόδου	Εξατομικευμένο περιεχόμενο Πρακτικό περιεχόμενο Οι προϋποθέσεις για εισόδου καθορίζονται από το πελατολόγιο
Σύστημα παροχών	Βασισμένο σε εκπαιδευτικό ίδρυμα Είναι απομονωμένο από το περιβάλλον. Αυστηρή δόμηση Δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας	Βασισμένο στο περιβάλλον Σχετίζεται με το κοινωνικό σύνολο. Ευελιξία Μαθητοκεντρικός χαρακτήρας
Έλεγχος	Εξωτερικός ιεραρχικός	Αυτο-ελεγχόμενος δημοκρατικός

1.4.Άτυπη εκπαίδευση-μάθηση στην Ελλάδα

Με τον όρο της «άτυπης εκπαίδευσης» νοούνται οι διά βίου εκείνες διαδικασίες μέσω των οποίων τα άτομα συσσωρεύουν και κατακτούν την γνώση και τις δεξιότητες, υιοθετούν στάσεις και αντιλήψεις μέσω των καθημερινών εμπειριών και της έκθεσής τους στο περιβάλλον, όπως για παράδειγμα στο σπίτι, στον εργασιακό χώρο, στον τόπο παιχνιδιού, αλλά και μέσω των παραδειγμάτων και των στάσεων που τηρούνται στο οικογενειακό και φιλικό πλαίσιο. Πηγή, ακόμη, μάθησης αυτού του τύπου αποτελούν οι ταξιδιωτικές εξορμήσεις, τα βιβλία, οι εφημερίδες, το ραδιόφωνο, ο κινηματογράφος, η παρακολούθηση θεατρικών έργων και οι επισκέψεις σε μουσεία

και αρχαιολογικούς χώρους (Coombs, 1968· Jeffs & Smith, 1990· Φ.Ε.Κ. 163/21.09.2010, τ. Α'). Πρόκειται για μια μορφή μη οργανωμένης και μη συστηματικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν διαρθρωμένοι μαθησιακοί στόχοι, συγκεκριμένος χρόνος μάθησης ή διδακτική υποστήριξη. Ελλείψει αυτών των παραμέτρων το άτομο δεν οδηγείται σε επίσημη και αναγνωρισμένη πιστοποίηση της αποκτηθείσας γνώσης. Από τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα άτυπης εκπαίδευσης είναι η πληθώρα προγραμμάτων που αναπτύσσουν διάφορες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις με θεματολογία που αφορά την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την βία, τον ρατσισμό, την ξενοφοβία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τέλος, η ανάπτυξη των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων σημαντικά στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και καλλιέργεια των συμμετεχόντων ανεξαρτήτου ανεξαρτήτου ηλικίας και ικανοτήτων-δεξιοτήτων (Νικονάνου, 2005).

1.5. Η Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα

Η σημαντική οικονομική δυσχέρεια εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που ταλάνισε τις παγκόσμιες οικονομίες οδήγησε τις χώρες, συνεπώς και τις ευρωπαϊκές, στην επανεκτίμηση των παραγωγικών τους πόρων δίνοντας έμφαση στις γνώσεις και στην καινοτομία προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα αρνητικά αποτελέσματά της. Με αυτά τα δεδομένα, ο ανθρώπινος παράγοντας-δυναμικό θεωρήθηκε ως μια από τις βασικότερες παραμέτρους για την ενδυνάμωση της παραγωγικότητας (Anis et al., 2011). Το ανθρώπινο κεφάλαιο που έχει λάβει εξειδίκευση δύναται να μετατραπεί σε σημαίνοντα πόρο που μπορεί να προσφέρει την ανταγωνιστικότητα μέσα σε ευμετάβλητα και ασταθή κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα (Goczek et al., 2021).

Στην περίπτωση της ελληνικής οικονομίας παρατηρείται μια δυσκολία σταθεροποίησης και αντιμετώπισης των ζητημάτων της αγοράς εργασίας τα οποία συνδυάζονται με την μη ικανοποιητική απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και οδηγούν στην διόγκωση της διαρθρωτικής ανεργίας (Cowen & Tabarrok, 2018). Το κεντρικό ζήτημα που οφείλουν να αντιμετωπίσουν οι αναπτυγμένες οικονομίες είναι η μη ικανοποιητική κάλυψη των προσφερόμενων θέσεων εργασίας από τους νέους μετά την αποφοίτησή τους από τα σχολικά και πανεπιστημιακά ιδρύματα (Schoon & Silberstein, 2009). Αποτέλεσμα αυτού είναι τα ποσοστά ανεργίας που παρουσιάζει ο πληθυσμός των νέων να είναι μεγαλύτερα του γενικού ποσοστού

ανεργίας, γεγονός που πυροδοτεί την έξαρση κοινωνικών ζητημάτων (Gradín et al., 2015). Θα περίμενε κανείς ότι οι οικονομίες, ειδικά των αναπτυγμένων κρατών, δεν θα ταλανίζονταν από το πρόβλημα της απορροφησιμότητας των νέων από την αγορά εργασίας καθώς η προσφορά γνώσης σε αυτούς είναι συνεχώς αυξανόμενη αν λάβει κανείς υπόψη του το γεγονός οι νέοι που έχουν λάβει εκπαίδευση δευτεροβάθμιου και τριτοβάθμιου επιπέδου όλο και αυξάνονται (OECD, 2018). Αντίθετα, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει εκ του κανόνος σύνδεση του βαθμού της εκπαίδευσης των πολιτών με την επίτευξη καλύτερων κοινωνικο-οικονομικών αποτελεσμάτων. Μάλιστα, οι εργοδοτικοί σύνδεσμοι έχουν υποστηρίξει ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εξεύρεση εργαζομένων αφού από το διαθέσιμο δυναμικό απουσιάζουν οι κατάλληλες δεξιότητες (Ayllón et al., 2021).

Μια από τις λύσεις που έχουν προταθεί για την επίτευξη της σύνδεσης μαθητή-θέσης εργασίας είναι η ανάπτυξη πρακτικών, όπως της μαθητείας, στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Ένταξης, 2016). Αρκετές χώρες στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν υιοθετήσει το σκεπτικό της ομαλής μετάβασης επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στην επαγγελματική εκπαίδευση για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που θα είναι χρήσιμες στους μαθητές για την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας για συγκεκριμένα επαγγέλματα. Σε άλλες, ωστόσο, τονίζεται και η σημασία της ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων η απόκτηση των οποίων θα αποτελέσει την βάση για την μετέπειτα ανάπτυξη του ατόμου στην διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop), 2012). Έτσι, έχει εστιαστεί το ενδιαφέρον στην ισότιμη ανάπτυξη τόσο των οριζόντιων (Cinque, 2016) όσο και των κάθετων δεξιοτήτων (Grundke, et al., 2018).

1.5.1 Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση-Κατάρτιση

Με τον όρο αρχική EEK νοείται η προσφερόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση που λαμβάνει το άτομο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας και πριν την έναρξη του επαγγελματικού του βίου (European Commission, 2014). Δύναται να παρασχεθεί τόσο από το κράτος όσο και από κάποιον ιδιωτικό φορέα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει μια αναφορά στα ποσοστά τόσο διαρροής των μαθητών από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και στο ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων στην Ελλάδα που συμμετέχει σε διάφορα προγράμματα διά

βίου μάθησης τα οποία καταγράφουν αρνητικό πρόσημο σε σχέση με τα ευρωπαϊκά δεδομένα. Εξετάζοντας, λοιπόν, αυτά τα αριθμητικά δεδομένα της πρώτης και δεύτερης βαθμίδας εκπαίδευσης διαπιστώνεται εύκολα ότι υπάρχει σημαντικά χαμηλή μαθητική διαρροή (4,7%) σε σχέση με τον αντίστοιχο ποσοστιαίο μέσο όρο που καταγράφεται στην Ε.Ε. (10,6%). Ωστόσο, αν πραγματοποιηθεί λεπτομερέστερη ανάλυση στα επίπεδα εκπαίδευσης θα αναδειχθούν σημεία παθογένειας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, κατά τα έτη 2015 έως 2018 οι περιπτώσεις εγκατάλειψης των σπουδών στην βαθμίδα του δημοτικού σχολείου ανήλθαν στο 1,5%, στο γυμνάσιο στο 4,7%, στο γενικό λύκειο στο 1,6%, ενώ στην περίπτωση των επαγγελματικών λυκείων το ποσοστό εκτοξεύεται στο 11% (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019).

Τα Επαγγελματικά Λύκεια και οι Επαγγελματικές Σχολές (Μαθητεία της Δ.ΥΠ.Α.) παρέχουν την αρχική τυπική ΕΕΚ. Ο αριθμός των μαθητών που φοίτησαν σε αυτούς τους τύπους σχολικών μονάδων ανήλθαν στους 108.772. Από αυτούς περίπου το 92,5% επιλέγουν τα ΕΠΑΛ και περίπου το 7,5% τις ΕΠΑΣ (στοιχεία σχολικού έτους 2020-2021)(ΕΛΣΤΑΤ, 2022a). Η διάκριση των επαγγελματικών λυκείων γίνεται σε ημερήσιου τύπου και εσπερινού. Αυτό που αξίζει αναφοράς είναι ότι στην περίπτωση της Ελλάδας οι μαθητές επιδεικνύουν μειωμένο ενδιαφέρον για τα προγράμματα σπουδών που προσφέρουν τα ΕΠΑ.Λ. Εκτός αυτού παρατηρείται και μια άνιση αναλογία μεταξύ μαθητών (63%) και μαθητριών (37%) φοιτούντων σε αυτόν τον τύπο σχολείου. Επιπρόσθετα, υπάρχει η τάση οι μαθητές να επιλέγουν ειδικότητες τεχνικού χαρακτήρα, ενώ οι μαθήτριες να στρέφονται σε ειδικότητες υπηρεσιών και υγείας (ΕΛΣΤΑΤ, 2022b). Το 35% του μαθητικού πληθυσμού των ΕΠΑ.Λ επιλέγουν την φοίτηση στον μηχανολογικό και κατασκευαστικό τομέα συμβαδίζοντας με την γενικότερη τάση των χωρών ΟΟΣΑ (ΕΛΣΤΑΤ, 2022b). Η επιλογή αυτή θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι τομείς αυτοί προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες απορρόφησης και επαγγελματικής αποκατάστασης με καλύτερες οικονομικές αποδοχές. Ακολουθεί στην σειρά προτίμησης ο τομέας που αφορά την υγεία και την πρόνοια (28%) (ΕΛΣΤΑΤ, 2022b).

Σύμφωνα με το πλάνο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οι μαθητές των ημερήσιων ΕΠΑ.Λ οφείλουν να φοιτήσουν τρία έτη, ενώ οι μαθητές των εσπερινών τέσσερα έτη. Κατά το πρώτο έτος φοίτησης (Α' τάξη) όλοι οι μαθητές παρακολουθούν είκοσι δύο ώρες μαθημάτων γενικής παιδείας, 7 ώρες μαθημάτων προσανατολισμού και έξι ώρες που αφιερώνονται σε μαθήματα επιλογής (ΦΕΚ 2187/Β/12.06.2018). Κατά το δεύτερο έτος (Β' τάξη) οι μαθητές παρακολουθούν

δώδεκα ώρες μαθημάτων γενικής παιδείας και είκοσι τρεις ώρες θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων του τομέα που επέλεξαν (ΦΕΚ 2187/Β/12.06.2018). Στο τελευταίο έτος (Γ' τάξη) γίνεται προσφορά τριάντα πέντε ειδικοτήτων και οι μαθητές παρακολουθούν δώδεκα ώρες μαθημάτων γενικής παιδείας και είκοσι τρεις ώρες θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων ειδικότητας (ΦΕΚ 1426/Β/12.04.2017). Τέλος, να αναφερθεί ότι ο απολυτήριος τίτλος αυτών των σχολικών μονάδων είναι ισότιμος των Γενικών Λυκείων. Συνάμα, οι απόφοιτοι είναι κάτοχοι επαγγελματικού πτυχίου ειδικότητας (επίπεδο 4) όπως περιγράφεται στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΦΕΚ 254/Α/21.12.2020). Μετά την αποφοίτηση δίνεται η δυνατότητα ένταξης στην αγορά εργασίας, συνέχισης των σπουδών σε ειδικότητα αντίστοιχη των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων εκπαίδευσης, συνέχισης της κατάρτισης σε κάποιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης για την δυνατότητα απόκτησης πτυχίου πέμπτου επιπέδου ή είσοδο σε τάξη μαθητείας.

Το πρόγραμμα της μαθητείας (μη τυπική εκπαίδευση) έχει χρονική διάρκεια εννέα μηνών και είναι προαιρετικού χαρακτήρα. Μέσω αυτού ο ενήλικας μαθητευόμενος απόφοιτος του ΕΠΑ.Λ έχει την ευκαιρία να εκπαιδευτεί στο αντικείμενό του στον ιδιωτικό ή/και δημόσιο τομέα (τέσσερις φορές την εβδομάδα πρακτική και μια φορά μάθημα ειδικότητας στο ΕΠΑ.Λ) λαμβάνοντας αμοιβή που ισούται με το 75% του κατώτατου ημερομισθίου που ορίζει η νομοθεσία έχοντας και πλήρη δικαιώματα ασφαλιστικού και εργασιακού χαρακτήρα (ΦΕΚ 3892/Β/23.10.2019).

Επιπροσθέτως, στις Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας (τυπική εκπαίδευση) δύνανται να φοιτήσουν νέοι και νέες με ηλικία 16-23 ετών οι οποίοι ολοκλήρωσαν την πρώτη τάξη των Γενικών ή Επαγγελματικών Λυκείων προκειμένου να προχωρήσουν σε ένα συνδυαστικό σύστημα εκπαίδευσης (πρακτική και θεωρητική) για διάστημα τεσσάρων ακαδημαϊκών εξαμήνων. Εντός των σχολικών μονάδων υλοποιείται το θεωρητικό και εργαστηριακό σκέλος, ενώ για την πραγματοποίηση του πρακτικού οι εκπαιδευόμενοι μεταβαίνουν στους χώρους των επιχειρήσεων (ιδιωτικές ή/και δημόσιες) για την απόκτηση εμπειρίας απασχολούμενοι σε εργασίες σχετικές της ειδικότητάς τους. Όσον αφορά την κατάρτιση των προγραμμάτων των μαθητών, εμπλέκονται αφενός μεν το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τον καθορισμό των θεμάτων γενικής παιδείας και αφετέρου η Δ.ΥΠ.Α. που ρυθμίζει το πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης. Ο απόφοιτος των ΕΠΑ.Σ. αποκτά πτυχίο, κατόπιν ενδοσχολικών εξετάσεων, το οποίο του απονέμει επαγγελματική ειδικότητα (4^ο επίπεδο) εξασφαλίζοντας έτσι την δυνατότητα: α) να αποκτήσει άδεια άσκησης

επαγγέλματος ανάλογη της ειδικότητας, β) να απασχοληθεί σε θέση αντίστοιχη της ειδικότητας στον δημόσιο ή/και τον ιδιωτικό τομέα, γ) να συνεχίσει τις σπουδές σε Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης ιδιωτικού ή δημοσίου χαρακτήρα και δ) να εγγραφεί στην δεύτερη τάξη των ΕΠΑ.Λ (ΦΕΚ 5832/Β/14.12.2021).

Στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (δημοσίου ή ιδιωτικού συμφέροντος) προσφέρεται αρχική επαγγελματική κατάρτιση μεταδευτεροβάθμιου επιπέδου (μη τυπική εκπαίδευση) προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι ύστερα από δυο έτη σπουδών να πιστοποιήσουν μέσω εξετάσεων τα αντίστοιχα προσόντα της ειδικότητας που ακολούθησαν και να ενταχθούν ομαλά στην αγορά εργασίας ενισχύοντας την οικονομία της χώρας (ΦΕΚ 254/Α/21.12.2020). Οι εκπαιδευτικές αυτές μονάδες τελούν υπό την εποπτεία της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας (ΦΕΚ 254/Α/21.12.2020) και σε αυτές μπορούν να εγγραφούν απόφοιτοι Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, Σχολών Μαθητείας της Δ.ΥΠ.Α ή κάτοχοι ισότιμων τίτλων σπουδών (ΦΕΚ 254/Α/21.12.2020). Στην ίδρυση Ι.Ε.Κ. δύναται να προχωρήσει οποιοδήποτε άλλο Υπουργείο, Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου ή/και ιδιωτικού Δικαίου ή Ιδιώτης.

Επαγγελματική εκπαίδευση σε επαγγελματική σχολή πλήρους και αποκλειστικής φοίτησης

- Η εκπαίδευση πραγματοποιείται αποκλειστικά εντός της εκπαιδευτικής δομής, η οποία αναλαμβάνει τόσο το θεωρητικό όσο και το πρακτικό σκέλος (π.χ. σε εργαστήρια) του προγράμματος σπουδών

Επαγγελματική κατάρτιση σε επιχείρηση

- Η εκπαίδευση στο επάγγελμα πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και λαμβάνει αποκλειστικά τη μορφή μαθητείας σε επιχείρηση
- Περιορισμένη κρατική παρέμβαση

Δυικό σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

- Περιλαμβάνει εκπαίδευση σε επαγγελματική σχολή, εναλλασσόμενη με περίοδο μαθητείας σε επιχείρηση

Μικτό σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

- Πρόκειται για μοντέλα εκπαίδευσης που υιοθετούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των παραπάνω μοντέλων (π.χ. αποκλειστική φοίτηση σε επαγγελματική σχολή με περιορισμένη περίοδο μαθητείας/πρακτικής άσκησης).
- Σε κάποιες χώρες, τα τρία βασικά συστήματα (δυικό, αποκλειστικής φοίτησης, αποκλειστικής μαθητείας) προσφέρονται είτε παράλληλα, είτε διαδοχικά, είτε ως ολοκληρωμένα (integrated) προγράμματα ΕΕΚ.

Πηγή: ΣΕΒ (2020)

1.5.2. Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση-Κατάρτιση

Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση αποτελεί το δεύτερο μισό τμήμα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Με τον όρο αυτόν νοούνται όλες οι αναβαθμισμένες ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις που αποκτώνται μέσω της κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού με βασικό σκοπό το άτομο να ενταχθεί/επανενταχθεί στην αγορά εργασίας, να εφαρμόσει τις αποκτηθείσες γνώσεις-δεξιότητες για να διασφαλίσει την θέση εργασίας του ή/και να ανελιχθεί ιεραρχικά ή,

απλά, να αναπτυχθεί προσωπικά (Φ.Ε.Κ. 163/A/21.09.210). Στην ουσία, η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση εντάσσεται στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης-επιμόρφωσης του εργατικού δυναμικού μιας οικονομίας για να επικαιροποιηθούν οι γνώσεις και δεξιότητες, που αποκτήθηκαν κατά την γενική και επαγγελματική εκπαίδευση ή αρχική κατάρτιση, ώστε να διασφαλιστεί ή βελτιωθεί η θέση εργασίας του ατόμου (Ζαρίφης, 2014). Με την συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση οι συμμετέχοντες αποσκοπούν στο να εκπληρωθούν προσωπικά κίνητρα όπως το να ενδυναμωθούν σε προσωπικό επίπεδο, το να καταστούν πιο ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας ή να επανενταχθούν σε αυτήν (Ζαρίφης, 2014).

Τα προγράμματα επιμόρφωσης απευθύνονται σε: α) ανέργους, β) εργαζόμενους στον ιδιωτικό τομέα, γ) εργαζόμενους στον δημόσιο τομέα και δ) κοινωνικά ευάλωτο πληθυσμό, όπως για παράδειγμα τους Ρομά (Ζαρίφης, 2014). Οι επιμορφούμενοι κατά την συμμετοχή τους λαμβάνουν τόσο θεωρητική όσο και πρακτική κατάρτιση στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης (Φ.Ε.Κ. 254/A/21.12.2020). Σε ό,τι αφορά την διάρκεια των προγραμμάτων αυτών, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως σύντομη. Αυτή καθορίζεται από το αντικείμενο στο οποίο γίνεται η κατάρτιση και από το περιεχόμενο και την ομάδα στόχου του προγράμματος.

Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην χώρα μας δύναται να προσφερθεί είτε στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης μέσω των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και των Εσπερινών Λυκείων (επαγγελματικών και γενικών) είτε στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω των Κέντρων διά Βίου Μάθησης η οργάνωση των οποίων έχει ανατεθεί: α) στις περιφερειακές αρχές, β) στους Δήμους, γ) σε επιμελητήρια (εμπορικά και επαγγελματικά), δ) σε τριτοβάθμια ιδρύματα εκπαίδευσης και ε) σε ιδιωτικούς φορείς (Φ.Ε.Κ. 254/A/21.12.2020). Σκοπός των Κέντρων διά Βίου Μάθησης, πρώτου και δεύτερου επιπέδου, είναι παροχή υπηρεσιών για: α) συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, β) γενική εκπαίδευση ενηλίκων, γ) επαγγελματικό προσανατολισμό και δ) επαγγελματική συμβουλευτική.

Τέλος, από το έτος 1994 έχει θεσπιστεί ειδική εισφορά των εργοδοτών που κατατίθεται στον Λογαριασμό Απασχόλησης και Επαγγελματικής Κατάρτισης την διοικητική ευθύνη του οποίου έχει η Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης. Η Δ.ΥΠ.Α. μέσω αυτών των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης αποσκοπεί στο να καταρτιστούν οι εργαζόμενοι ώστε να δύνανται σε καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των επιχειρήσεων που εργάζονται αυξάνοντας, έτσι, την παραγωγικότητά τους (Φ.Ε.Κ. 2378/B/16.05.2022).

1.6. Η Σημασία Ανάπτυξης Δεξιοτήτων

Οι δεξιότητες έχουν χαρακτηριστεί ως ο σημαίνων παράγοντας του 21^{ου} αιώνα που μπορεί να επηρεάσει θετικά την ζωή των ατόμων επιφέροντας την ευημερία (European Commission, 2022). Μέσω των δεξιοτήτων είναι εφικτή η οικονομική ανάπτυξη του ευρωπαϊκού οικοδομήματος αφού η κατοχή τους από τα άτομα συνεπάγεται ποιοτικό ανθρώπινο δυναμικό το οποίο επιφέρει ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών (European Commission, 2022). Η οικονομική αυτή ανάπτυξη με την σειρά της δημιουργεί πιο εύρωστες οικονομίες με συνακόλουθο την αύξηση των θέσεων εργασίας, των επιχειρήσεων και της ανταγωνιστικότητας (OECD, 2015).

Συνάμα, οφείλουμε να έχουμε υπόψη μας ότι σε περιβάλλοντα και οικονομίες, όπως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία παρουσιάζουν ευμεταβλητότητα και εξελίσσονται διαρκώς, με συνακόλουθο αποτέλεσμα την συνεχή ανάγκη για επικαιροποίηση των αποκτημένων γνώσεων, των υπαρχουσών δεξιοτήτων και των συμπεριφορών των ατόμων εντός των εργασιακών περιβαλλόντων τους, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και βασικών ικανοτήτων προκειμένου τα άτομα να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά έναντι των όποιων νέων απαιτήσεων (Council of the European Union, 2018). Σύμφωνα με το κείμενο του συμβουλίου, μεταξύ των ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν τα άτομα συγκαταλέγεται αυτή του γραμματισμού, του αριθμητισμού, της ψηφιακής ικανότητας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης (Gilbert, 2016).

Ο όρος «δεξιότητα» χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και τις περισσότερες φορές συνυπάρχει με τον όρο «ικανότητα» (Claxton et al., 2016). Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υφίσταται η ίδια οπτική προσέγγισης του όρου από τις διαφορετικές επιστήμες. Στην παρούσα μελέτη θα υιοθετηθεί η οπτική όπως αυτή απορρέει από τα διάφορα νομοθετικά κείμενα ή/και μελέτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (OECD, 2019). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη στον καταστατικό του χάρτη για την Εκπαίδευση και τις Δεξιότητες ως το 2030, οι δεξιότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου της γνώσης των δεξιοτήτων του και ταυτόχρονα να δύναται με υπευθυνότητα στην χρήση τους για την επίτευξη της στοχοθεσίας του. Με άλλα λόγια, όταν το άτομο διαθέτει την δυνατότητα ανταπόκρισης και επίλυσης πολυεπίπεδων ζητημάτων τόσο της καθημερινότητάς του όσο και της συνεχώς αυξανόμενης πολυπλοκότητας των απαιτήσεων στην εργασία του για την επίτευξη σύνθετων στόχων με την αξιοποίηση της υπάρχουσας γνώσης

που την μετασχηματίζει στηριζόμενο στην βιωμένη εμπειρία δημιουργώντας νέα μεταβιβάσιμη γνώση, τότε λέμε ότι το άτομο αυτό έχει δεξιότητες (Javrh & Mozina, 2018).

Όσον αφορά τον όρο «Ικανότητα», το άτομο την διαθέτει όταν είναι ικανό να ανταποκριθεί με επιτυχία σε έργα σύνθετης απαιτητικότητας κινητοποιώντας ψυχοκινητικούς πόρους και στάσεις μέσα σε ορισμένο πλαίσιο (OECD, 2005). Πιο ειδικά, ο όρος της «Επαγγελματικής Ικανότητας» συνδυάζει τις απαιτούμενες γνώσεις, τις δεξιότητες και τις κλίσεις που πρέπει να φέρει το άτομο για την επιτέλεση μιας εργασίας (De Pablos Pons, 2010) ξεπερνώντας με αυτόνομο και ευέλικτο τρόπο τα τυχόν προβλήματα που θα ανακύψουν (Shippmann, et al., 2000). Στην ουσία, ο όρος της «ικανότητας» είναι ευρύτερος και περιλαμβάνει την «δεξιότητα» (Wong, 2020).

Στην βιβλιογραφία διακρίνονται τρεις διαφορετικοί τύποι δεξιοτήτων (World Bank, 2018): α) οι γνωστικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν την κριτική ικανότητα, την δημιουργικότητα, την μάθηση και την αυτορρύθμιση, β) οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν την ικανότητα ενσυναίσθησης, την αυτό-αποτελεσματικότητα, την ευθύνη και την συνεργατικότητα και γ) οι τεχνικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν την ικανότητα χρήσης της νέας πληροφορίας με χρήση συσκευών τεχνολογίας. Στην Ελλάδα υιοθετήθηκε το ευρωπαϊκό μοντέλο ταξινόμησης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων το οποίο δεν διαχωρίζει τους δύο όρους αυτούς. Δομεί το όλο μοντέλο πάνω σε τέσσερις πυλώνες (Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης, 2022): α) γνώσεις, β) δεξιότητες, γ) επαγγελματικές αρχές και αξίες και δ) γλωσσικές δεξιότητες.

Αν κανείς επιθυμούσε να παρακάμψει αυτούς τους πολύπλοκους διαχωρισμούς των δεξιοτήτων, θα μπορούσε να προχωρήσει σε μια γενική διάκρισή τους σε: α) σκληρές δεξιότητες και β) ήπιες δεξιότητες (Cedefop, 2018). Οι πρώτες είναι δεξιότητες τεχνικές με εξειδικευμένη φύση και είναι, σε σύγκριση με τις ήπιες δεξιότητες, πιο εύκολα διδάξιμες. Αντίθετα, οι μαλακές δεξιότητες, αν και είναι διδάξιμες, κατακτώνται με μεγαλύτερη προσπάθεια. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι προσωπικές ιδιότητες, τα χαρακτηριστικά, οι συνήθειες και οι συμπεριφορές και είναι εφικτή η χρήση τους εντός διαφόρων περιβαλλόντων, συμπεριλαμβανομένου και του εργασιακού (Cinque, 2016). Είναι ένας δυναμικός συνδυασμός που περιλαμβάνει γνωστικές, μεταγνωστικές, διαπροσωπικές, διανοητικές και πρακτικές δεξιότητες που χαρίζουν σε όποιον τις φέρει προσαρμοστικότητα και θετικό τρόπο επιφέροντας την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων τόσο του επαγγελματικού βίου όσο και της καθημερινότητας

(Haselberger et al., 2012). Επίσης, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι το άτομο με αναπτυγμένες τις ήπιες δεξιότητες διαθέτει σε μεγάλο βαθμό συναισθηματική ευφυΐα (Wheeler, 2016) και την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης τόσο του εαυτού του όσο και των σχέσεών του με τους άλλους (Stoller et al., 2013). Αυτή ακριβώς η ιδιότητά τους τις έχει αναδείξει ως ατομικό χαρακτηριστικό ιδιαίτερης σημασίας σε πλειάδα επαγγελματικών κλάδων όπως της διοίκησης, της εκπαίδευσης και των επενδύσεων (Farmer, 2015). Οι Οργανισμοί εκείνοι που το ανθρώπινο δυναμικό τους έχει αναπτυγμένες τις ήπιες δεξιότητες παρουσιάζουν ανταπόκριση στις ανάγκες τους (Phillips et al., 2015). Τέλος, έχει αναφερθεί ότι η επιτυχία των εργαζομένων εξαρτάται κατά 85% από τις ήπιες δεξιότητες και κατά το υπόλοιπο 15% από τις σκληρές (Wats & Wats, 2008).

Κεφάλαιο 2^ο: Το Πεδίο της Διά Βίου Μάθησης

Υπό την πίεση της αναγκαιότητας για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση τα ευρωπαϊκά κράτη και η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση ως θεσμός προώθησαν, σχεδίασαν και εφήρμοσαν πολιτικές για την «διά βίου μάθηση». Με τον τρόπο αυτόν επιχειρήθηκε, αφενός μεν, η διεύρυνση των μαθησιακών διαδικασιών, αφετέρου δε, το να προκύψουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τα άτομα που θα μπορούν να τις αναζητήσουν σε όλη την διάρκεια της ζωής του. Οι ευκαιρίες αυτές προσφέρθηκαν μέσω του σχεδιασμού προγραμμάτων μάθησης που χαρακτηρίζονται από ευελιξία και η θεματολογία τους καλύπτει ένα ιδιαίτερα μεγάλο φάσμα αντικειμένων τα οποία ικανοποιούν τις ανάγκες και την ζήτηση της αγοράς εργασίας.

Η διά βίου μάθηση αποσκοπεί στο να ενεργοποιηθούν και παρακινηθούν τα άτομα και οι ομάδες για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξή τους. Επιδιώκει να προωθηθεί και μεγιστοποιηθεί η ενεργός συμμετοχή ενός πολίτη στα προγράμματα αυτά με απώτερο στόχο να αυξηθούν οι ευκαιρίες για κοινωνική ένταξη και απασχόληση. Όσον αφορά τον τρόπο υλοποίησης της διά βίου μάθησης, αυτή πραγματώνεται μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων (Γενική Γραμματεία δια βίου Μάθησης, 2008).

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι τα κοινά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι δύο: 1. Ως πρώτο θα μπορούσε να σημειωθεί ο εθελοντικός της χαρακτήρας. Οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν μέρος οικειοθελώς αφού με αποκλειστικά δική τους πρωτοβουλία αποφασίζουν την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ή/και προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης που τους ενδιαφέρει. Η διατύπωση αυτή συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευόμενοι επέλεξαν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα αποδεχόμενοι την δομή του, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτών. 2. Επίσης, ως δεύτερο κοινό χαρακτηριστικό, αξίζει να τονιστεί ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι προσέρχονται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προκειμένου να υλοποιήσουν έναν ορισμένο σκοπό (Rogers, 1999).

Ο προσδιορισμός του σκοπού αυτού αποτελεί στην πραγματικότητα την έκφραση των ενδιαφερόντων των του σπουδαστή. Στην συνέχεια, τα ενδιαφέροντα αυτά συμβάλλουν στην διαμόρφωση και καθοριστική ρύθμιση του περιεχομένου της λαμβανόμενης εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι ο σπουδαστής με άμεσο ή έμμεσο τρόπο αποκτά την δυνατότητα να αποφασίσει περί των θεματικών περιοχών που θα ορισθούν ως αντικείμενο μελέτης και διδασκαλίας (Κουτσούκος, 2022).

2.1. Η Μάθηση και η Συντέλεσή της.

Η μάθηση αποτελεί μια από τις πιο κύριες ανάγκες του ανθρώπου αφού αυτή του εξασφαλίζει την επιτυχή ανταπόκριση στα καθημερινά σύνθετα ζητήματα που αντιμετωπίζει (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία, ο άνθρωπος φέρει ως εγγενές χαρακτηριστικό του την απεριόριστη δυνατότητα στο να μαθαίνει (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Για να συντελεστεί η μάθηση πρέπει να υπάρξει υποκίνηση είτε από έναν εγγενή παράγοντα, για παράδειγμα από μια εσωτερική ανάγκη ή ένα προσωπικό ενδιαφέρον, είτε από έναν εξωτερικό παράγοντα, δηλαδή να είναι αποτέλεσμα εξωτερικών πιέσεων (Κόκκος, 2008). Τόσο κατά την διαδικασία της μάθησης όσο και με την ολοκλήρωσή της το άτομο υιοθετεί συμπεριφορές και τηρεί στάσεις που έχουν πιο σταθερό χαρακτήρα (Lighfoot & Cole & Cole, 2015). Κατά τον Rogers (1999), η μάθηση είναι η διεργασία εκείνη μέσω της οποίας τα άτομα επιτυγχάνουν την ικανοποίηση των εσωτερικών επιθυμιών τους. Για τον λόγο αυτόν τονίζεται ότι ισχυρότερο ρόλο στην υποκίνησή της έχει ο εγγενής παράγων, χωρίς αυτό να σημαίνει την περιφρόνηση των εξωτερικών παραγόντων. Οι τελευταίοι φέρουν και αυτοί ισχυροποιημένη θέση αφού ικανοποιούν την επιθυμία του ατόμου για εναρμόνισή του με το σύγχρονο και συνεχώς τροποποιούμενο περιβάλλον και, εν τέλει, το κατατάσσουν σε πλεονεκτική θέση μέσω της ενισχυμένης αυτονομίας και αυτοεκπλήρωσής του. Όλες αυτές οι διατυπώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η επίτευξη όλων αυτών των στόχων προϋποθέτει την ενεργοποίηση μαθησιακών δεξιοτήτων ενεργητικού χαρακτήρα (Rogers, 1999).

Σε ο,τι αφορά την συντέλεση της μάθησης, έχει σημειωθεί έντονη ενασχόληση της επιστημονικής κοινότητας με το θέμα αυτό (Lionarakis, 2008· Βοσνιάδου, 2011). Μεταξύ των μελετών υπάρχουν κοινά σημεία που αφορούν την εκπαίδευση των ενηλίκων, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής: Πρώτα-πρώτα, σημειώνεται ότι με την εφαρμογή του μοντέλου μάθησης που βασίζεται στην απλή μεταφορά γνώσεων δεν είναι δυνατή η αποτελεσματικότητα αφού δεν πραγματοποιείται προαγωγή της κριτικής σκέψης. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι εφικτό να χρησιμοποιήσουν την όποια εμπειρία έχουν αποκομίσει κατά το παρελθόν ή τις γνώσεις τους προκειμένου να επεξεργαστούν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται. Επίσης, οφείλει να σημειωθεί ότι τα άτομα μαθαίνουν, το καθένα ξεχωριστά, με τον δικό τους τρόπο εξαιτίας των μοναδικών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών τους. Τέλος, η βάση για

οποιαδήποτε μάθηση είναι η εμπειρία και η επεξεργασία αυτής.

Κατά την διαδικασία της μάθησης οι νοητικές και συναισθηματικές διεργασίες βρίσκονται υπό συνεχή αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα να το αποτέλεσμα που προκύπτει να είναι ωφέλιμο σε διάφορα επίπεδα. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα, από την μια μεριά, καθίστανται πιο λειτουργικά για την επιτυχή αντιμετώπιση των καθημερινών τους δραστηριοτήτων και, από την άλλη, ενισχύεται το αίσθημα της αυτοεκπληρώσεως. Δεν πρέπει, επίσης, να προσπερνάμε το γεγονός ότι ένας ενήλικα που γίνεται κομμάτι νέων μαθησιακών διεργασιών ωφελείται διπλά υπό την έννοια ότι, αφενός μεν, διευρύνεται το γνωστικό του πεδίο, αφετέρου δε, αποκτώνται νέες δεξιότητες μέσω των οποίων ανοίγονται νέες προοπτικές που δύνανται να συμβάλουν και να επηρεάσουν καθοριστικά την ίδια την πορεία ζωής του ατόμου (Παντισίδου, 2013).

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει συνοπτική αναφορά στους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν την μάθηση τόσο ως προς την διαδικασία της όσο και ως προς το αποτέλεσμα. Να τονιστεί ότι η μοναδικότητα και καθολικότητά τους δεν είναι κοινώς αποδεκτές από την επιστημονική κοινότητα. Και τούτο γιατί, παρατηρείται διαφορά παραγόντων μεταξύ των ατόμων, γεγονός που επηρεάζει τόσο την ικανότητα όσο και τον τρόπο μάθησής τους. Κατά τον Χαραλαμπόπουλο (2001), ορισμένοι παράγοντες αφορούν τα ίδια τα άτομα που μαθαίνουν, ενώ άλλοι συνδέονται με το αντικείμενο ή/και αντικείμενα μάθησης. Τέλος, ένας τρίτος παράγοντας σχετίζεται με το περιβάλλον. Λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά, θα μπορούσαν να προκύψουν σχηματικά τρεις κατηγορίες παραγόντων μάθησης. Η πρώτη περικλείει την ικανότητα, το κίνητρο και την ετοιμότητα του εκπαιδευόμενου. Ύστερα, προβάλλει ο παράγοντας των εμπειριών που διαθέτει το άτομο, της δυνατότητας προσαρμογής και της υγείας του. Στην τρίτη κατηγορία θίγεται το ζήτημα της μεθόδου, του δασκάλου και της σχολικής ατμόσφαιρας που δημιουργείται (Χαραλαμπόπουλος, 2001). Πιο συγκεκριμένα:

1. Για μια αποτελεσματική διδασκαλία είναι απαραίτητη προϋπόθεση το να αξιοποιούνται δημιουργικά τόσο οι γενικές (νοημοσύνη) όσο και οι ειδικές ικανότητες των εκπαιδευομένων, όπως για παράδειγμα τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και κλίσεις σε συγκεκριμένα αντικείμενα.

2. Με τον όρο κίνητρα ή παρωθήσεις εννοούμε τους συνειδητούς ή/και ασυνειδητούς παράγοντες που συμβάλλουν στο να διατηρηθεί, να στηριχθεί, να κατευθυνθεί ή/και να διεγερθεί η συμπεριφορά των ατόμων για τον ορισμό και εκπλήρωση ενός σκοπού. Όσον αφορά την μαθησιακή διαδικασία, αυτή ορίζεται και

ενισχύεται από παρωθήσεις που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά.

3. Όταν το άτομο αποκτήσει την φυσιολογική και ανατομική ωριμότητα και ένα επαρκές υπόβαθρο εμπειριών που θα του επιτρέψουν και θα το διευκολύνουν στην ανάπτυξη καινούριων προσόντων, τότε λέμε ότι χαρακτηρίζεται από ετοιμότητα.

4. Οι εντυπώσεις, τα διανοήματα, τα συναισθήματα, οι αντιλήψεις και οι δεξιότητες ως σύνολο αποτελούν τις εμπειρίες του ατόμου που το εξυπηρετούν στο να απολαμβάνει και να συμμετέχει, με την επικουρία των πνευματικών του λειτουργιών, σε καθετί δημιουργικό και ωφέλιμο που επιφέρει την προσωπική εξέλιξη.

5. Με τον όρο προσαρμογή νοείται η ικανότητα ενός ατόμου στο να βρίσκεται σε αρμονία με το περιβάλλον στο οποίο διαβιεί με ταυτόχρονη διατήρηση της προσωπικής του ακεραιότητας. Αν συντελεστεί αυτή η ισορροπία, το άτομο ως εκπαιδευόμενος δύναται να παρουσιάσει προσαρμοστικότητα και στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος με αποτέλεσμα την αρμονική ένταξή του μέσα σε αυτό. Η ένταξη αυτή θα ενεργοποιήσει, συνακόλουθα, την μαθησιακή διαδικασία.

6. Ως υγιές χαρακτηρίζεται το άτομο εκείνο που επιτυγχάνει τόσο το να λειτουργούν ομαλά και φυσιολογικά τα εξωτερικά και εσωτερικά όργανα του οργανισμού του όσο και το να διατηρείται σε ισορροπία η ψυχική του υπόσταση μέσω της ικανότητας σε συνεχείς προσαρμογές στις μεταβολές του εξωτερικού περιβάλλοντος και της αποφυγής κάθε είδους συγκρούσεων.

7. Με τον όρο μέθοδο νοείται η πορεία που ακολουθείται από την διδασκαλία ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της. Να σημειωθεί ότι η φύση της μεθόδου δεν είναι μονοδιάστατη αλλά πολυδιάστατη και σύνθετη αφού σε κάθε περίπτωση υπάρχουν διαφορετικοί μαθητές με μοναδική ιδιοσυγκρασία, διαφορετικοί δάσκαλοι, διαφορετικά αντικείμενα διδασκαλίας και μοναδικοί επιδιωκόμενοι στόχοι και σκοποί. Αυτό σημαίνει ότι κάθε φορά ακολουθείται διαφορετική μέθοδος ή/και μέθοδοι για την επίτευξη των ζητούμενων.

8. Η έρευνα έχει καταδείξει ότι το ευχάριστο σχολικό κλίμα και η ισορροπημένη σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου επιδρά θετικά από ψυχολογική άποψη επηρεάζοντας, εν τέλει, την ίδια την μάθηση. Μάλιστα, σημειώνεται ότι η στάση που θα τηρήσει ο εκπαιδευτής (π.χ. θετική) θα επιδράσει αναλόγως πάνω στους εκπαιδευόμενους αυξάνοντας τις επιδόσεις τους (Booker, 2006).

9. Ο συντονισμός, η οργάνωση, η εκτέλεση και η αξιολόγηση της πορείας της διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων είναι υπό την ευθύνη του δασκάλου/εκπαιδευτή. Αυτός οφείλει να αναζητήσει τις μεθόδους εκείνες που είναι καταλληλότερες ώστε το αντικείμενο διδασκαλίας να είναι ευπρόσληπτο από τους

διδασκόμενους. Οφείλει, ακόμη, το να μεριμνά για την διατήρηση ενός δημοκρατικού κλίματος εντός της τάξης και να στέκει ενισχυτικά δίπλα σε κάθε εκπαιδευόμενο ώστε να επιλύονται οι τυχόν απορίες και τα προβλήματα που ανακύπτουν.

2.2. Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Είναι πλέον γενικά αποδεκτό ότι μέσω της εκπαίδευσης ένα ενήλικο άτομο διαμορφώνει ή/και καλλιεργεί περαιτέρω την προσωπικότητά του (European Association for Education of the Adults, 2019a· European Association for Education of the Adults 2019b). Και τούτο γιατί τα ενήλικα άτομα που λαμβάνουν μέρος σε διαδικασίες συνεχούς εκπαίδευσης και ανανέωσης των γνώσεών τους αναπτύσσουν καλλιεργούν τόσο τις υπάρχουσες δεξιότητες ή/και αποκτούν νέες ικανότητες. Ταυτόχρονα, η αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς ενός ατόμου, ενδεχομένως, να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να το ωθήσει στο να δρα με ενεργητικό τρόπο, να παρουσιάζει κοινωνική υπευθυνότητα με απώτερο στόχο την συνολικότερη κοινωνική ευημερία και βιωσιμότητα φτάνοντας στην τήρηση κοινωνικά αλληλέγγυας στάση ζωής με ισχυρά δείγματα ενσυναίσθησης για τον συνάνθρωπο (Πανιτσίδου, 2013· European Association for Education of the Adults 2019b· Βαγγελάτος & Παναγιωτόπουλος, 2017). Μια τέτοια διαδικασία συνεχούς εκπαίδευσης, εξάλλου, συνεισφέρει στο να προσαρμοστεί το εργατικό δυναμικό στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, διαδικασία που επέρχεται μέσα από την επανακατάρτιση και αναβάθμιση των προσόντων (Panagiotopoulos & Karanikola, 2017b· European Association for Education of the Adults 2019c).

Συνοπτικά, οι κύριοι στόχοι της εκπαίδευσης των ενηλίκων θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. Ο ενήλικας είναι πιθανό να επιζητά την προσωπική του ανάπτυξη μέσω των συνεχών βελτιώσεων των δεξιοτήτων του, ανάπτυξης νέων ενδιαφερόντων και επέκτασης των γνώσεών του.
2. Μια άλλη περίπτωση είναι αυτή της επαγγελματικής ανάπτυξης αφού ο ενήλικας είναι δυνατό να αξιοποιήσει την νέα γνώση, τις νέες δεξιότητες με τέτοιο τρόπο που να ωφεληθεί στην πρόοδο της καριέρας του.
3. Επιπροσθέτως, ενισχύεται η κοινωνική συμμετοχή του υπό την έννοια ότι οι νέες και βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας επιφέρουν την εξοικείωση σε θέματα πολιτισμικών και κοινωνικών αξιών.
4. Μια άλλη σημαντική παράμετρος που αναδύεται είναι ότι οι νέες δεξιότητες που αποκτούν οι ενήλικες συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης με αποτέλεσμα να είναι πιο επιδέξιοι στην επίλυση των διαφόρων προβλημάτων που ανακύπτουν.

5. Τέλος, τα άτομα μέσω της διαρκούς εκπαίδευσης καθίστανται πιο ευέλικτα στο να προσαρμόζονται και να συμβαδίζουν με την εξέλιξη της τεχνολογίας, να δύνανται να παρακολουθούν και να αξιολογούν τις κοινωνικές αλλαγές και να αναζητούν νέες ευκαιρίες.

Ως τώρα αναφέρθηκε πολλές φορές ο όρος «ενήλικας» με αποτέλεσμα να προκύπτει αβίαστα το ερώτημα «πώς μπορεί να οριστεί η ενηλικότητα στο πλαίσιο της συνεχούς εκπαίδευσης». Με το θέμα αυτό έχουν καταπιαστεί αρκετοί επιστήμονες, διαφορετικών κλάδων. Για παράδειγμα, ο Jarvis, υπό το πρίσμα της κοινωνιολογικής προσέγγισης, τόνισε το θέμα της κοινωνικής ωρίμανσης με ταυτόχρονη συνειδητοποίηση της κατάστασης αυτής προκειμένου να θεωρηθεί ότι το άτομο δύναται να εισέλθει στην ενηλικότητα (Καραλής, 2013· Κουλαουζίδης, 2019· Κόκκος, 2005). Ακόμη να τονιστεί ότι γίνεται ιδιαίτερη μνεία και στο πώς τα υπόλοιπα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας αντιλαμβάνονται το άτομο στα πλαίσια της ομάδας (Jarvis, 2003). Ο δε Knowles ορίζει την ενηλικότητα ως την επίγνωση που έχει αποκτήσει το άτομο για τον ίδιο του τον εαυτό (Κόκκος, 2005) και την δυνατότά του στο να αυτοκαθορίζεται (Κουλαουζίδης, 2019). Συνεπώς, ένα άτομο θεωρείται ότι εισήλθε στην ενηλικότητα όταν αξιοποιεί και επεξεργάζεται τις εμπειρίες του προκειμένου να εξελιχθεί στα πλαίσια μιας κοινωνίας και όταν δύναται στην διατύπωση ορθών κρίσεων που αφορούν τόσο το ίδιο όσο και τους συνανθρώπους του (Rogers, 1999).

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς περί της σχέσης που υφίσταται μεταξύ μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Στα πλαίσια του πεδίου της εκπαίδευσης ενός ενήλικου πληθυσμού στόχος πρέπει να είναι ο κριτικός στοχασμός και η ενίσχυσή του προκειμένου τα εκπαιδευόμενα άτομα να κατορθώσουν τον έλεγχο των πεποιθήσεών τους (Κόκκος, 2011) φτάνοντας στην μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow et al., 2007). Το άτομο, δηλαδή, οφείλει να φτάσει στον μετασχηματισμό των δεδομένων πλαισίων αναφοράς προκειμένου αυτά να αποκτήσουν μεγαλύτερη περιεκτικότητα και στοχαστικότητα για να παραχθούν πεποιθήσεις τόσο ικανές ώστε να οδηγήσουν στην παρώθηση για δράση (Κόκκος, 2008). Αυτό σημαίνει ότι με την διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων τα άτομα αποκτούν εκείνες τις δεξιότητες που θα τα ωθήσουν στην εκπλήρωση των προσδοκιών τους, στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη ως ενεργοί κοινωνικά πολίτες (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος 2019).

Ο ενήλικας θα πρέπει να έχει την δυνατότητα να αποφασίσει ο ίδιος την συμμετοχή του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ταιριάζει στα ενδιαφέροντα και τις

προσδοκίες του, γνωρίζοντας ότι για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα θα αποτελέσει κομμάτι ενός ατομικού πλαισίου μάθησης με συγκεκριμένη στοχοθεσία (Γεωργογιάννης, 2012· Rogers, 1999). Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται η μη αποξένωση του ενήλικα εκπαιδευόμενου εκ του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντός του, γίνεται χρήση βιωμάτων και εμπειριών του καταλήγοντας στην απόκτηση νέων γνώσεων ή/και στην διαμόρφωση νέων συμπεριφορών (Κόκκος, 2011). Μια τέτοια αξιοποίηση της εμπειρίας μας οδηγεί στο πλαίσιο της νέας μάθησης (Βαϊκούση et al., 2008). Συνεπώς, η όλη εκπαιδευτική διαδικασία που απευθύνεται σε ενήλικο πληθυσμό για να είναι αποτελεσματική και να δημιουργεί κίνητρα στους εκπαιδευόμενους οφείλει να περιλαμβάνει στοιχεία από τις καθημερινές τους εμπειρίες, να συσχετίζεται με γνώσεις που είναι χρήσιμες στην εργασία τους προκειμένου να υπάρξει αποδοχή και κατανόηση των στόχων του προγράμματος που παρακολουθούν και να αισθάνονται ότι αυτό ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους (Γεωργογιάννης, 2012). Ο δε εκπαιδευτής οφείλει να τηρεί ρόλο και στάση διευκολυντική προς τον εκπαιδευόμενο πληθυσμό στην διάρκεια όλων των σταδίων μάθησης και να φροντίζει επιμελώς για την ενεργή εμπλοκή των συμμετεχόντων (Persyn & Polson, 2012) εντός ομοιογενών ομάδων εργασίας (Courau, 2000).

2.3. Συσχετισμός Εκπαίδευσης-Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Για την σφαιρικότερη κατανόηση του ζητήματος θα επιχειρηθεί στο σημείο αυτό η προσέγγιση των όρων της «διά βίου μάθησης» και «διά βίου εκπαίδευσης» και του συσχετισμού τους με αυτόν της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μια τέτοια προσπάθεια δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εύκολη αφού το ζήτημα της διασαφήνισης της ορολογίας που αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει πολυπλοκότητα (Rogers, 1999). Ειδικότερα, όσον αφορά τους όρους της «μάθησης» και της «εκπαίδευσης» επικρατεί σύγχυση ακόμη και μεταξύ των ειδικών. Και τούτο γιατί δεν είναι εφικτή η κάλυψη όλων των υπάρχουσών εκπαιδευτικών κουλτούρων από τους όρους αυτούς με αποτέλεσμα την συνεχή διατύπωση όλο και πιο σύνθετων ορισμών ώστε να παρουσιάζουν μια πληρότητα περιεχομένου. Κατά τον Roggers (1999) η διά βίου εκπαίδευση είναι κομμάτι των διεργασιών της ζωής του ατόμου και όχι ένα σύνολο από ειδικές δραστηριότητες περιλαμβανομένων της διδασκαλίας και της μελέτης.

Πλέον τείνει να ξεπεραστεί η αντίληψη ότι οι όροι της μάθησης και της εκπαίδευσης είναι ταυτόσημοι με την τυπική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση συνεισφέρει τα μέγιστα στην κάλυψη των αναγκών των αγορών εργασίας και τα άτομα προσφεύγουν σε αυτήν σε όλη την διάρκεια της ζωής τους, ακόμη και μετά την περίοδο της σχολικής εκπαίδευσης η οποία θα μπορούσε να οριστεί απλά ως μια από τις πηγές που παρέχουν μάθησης (Γούλας et al., 2008· Κουλαουζίδης & Κουτρούκης, 2011). Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση είναι εφικτή και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που σημαίνει τον τερματισμό της αντίληψης περί αποκλειστικότητας της σχολικής μάθησης επί των εκπαιδευτικών διαδικασιών που δύνανται να επαυξήσουν τις γνώσεις και να λειτουργήσουν βελτιωτικά στις δεξιότητες ενός ατόμου. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, έχουν δημιουργηθεί θεσμοί που τους αναγνωρίζεται η δυνατότητα να παρέχουν εκπαίδευση με συγκροτημένο και σχεδιασμένο τρόπο, που αποβλέπει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, και να πιστοποιούν τις κεκτημένες γνώσεις οι οποίες χαιρούν κρατικής αναγνώρισης (Καραλής, 2013). Η «διά βίου εκπαίδευση», υπό αυτήν την έννοια, αφορά προγράμματα με υψηλό επίπεδο που στοχεύουν στην επιστημονική και επαγγελματική ενίσχυση των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2008). Συνεπώς, στον όρο «διά βίου μάθηση» έχουμε συμπερίληψη όλων των τύπων εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική και άτυπη) (Καραλής, 2013).

Γίνεται αντιληπτό ότι μιλάμε για μια ισόβια διαδικασία (Centre for the Development of Vocational Training, 1996) προσφερόμενων μαθησιακών διαδικασιών οι οποίες οφείλουν να καλύπτουν τις ανάγκες της κοινωνίας και των

μελών της. Τα τελευταία, μάλιστα, αποδέχονται την εμπλοκή τους σε τέτοιου είδους μαθησιακές διαδικασίες αφού συνειδητοποιήσουν την αξία της μάθησης, γεγονός που λειτουργεί ως προσωπικό κίνητρο (Κουλαουζίδης & Κουτρούκης, 2011). Κατά τον ορισμό της UNESCO (2014), η δια βίου εκπαίδευση συντελείται όχι μόνο εντός σχολικού πλαισίου φοίτησης αλλά σε όλη τη διάρκεια ζωής με αποτέλεσμα οι άνθρωποι να πληρέστερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους μέσω της βελτίωσης της κεκτημένης γνώσης και των δεξιοτήτων τους. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατή η εμπλοκή ατόμων ανεξαρτήτου ηλικίας σε διαδικασίες σχετιζόμενες με την μάθηση, η οποία καλείται δια βίου μάθηση.

Στο σημείο αυτό οφείλει να αναδειχθεί η σημασία των ατομικών ενεργειών που πρέπει να καταβληθούν, ώστε η όποια εμπειρία διαθέτει το κάθε άτομο να αποκτήσει μοναδικότητα και, εν τέλει, να λειτουργήσει διδακτικά στο πλαίσιο μιας διαρκούς μάθησης χωρίς να είναι απαραίτητη η διαμεσολάβηση εκπαιδευτού. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα διαβιούν εντός ενός φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο πραγματοποιείται μια συνεχής άτυπη εκπαίδευσή τους. Έτσι, οτιδήποτε νέο μαθαίνουν τα άτομα είναι εφικτό να επιδράσει τροποποιητικά στο σκεπτικό, την συμπεριφορά ή/και να επιφέρει την βελτίωση των ικανοτήτων του, αρκεί να είναι έτοιμο για μια τέτοια μετάβαση (Κόκκος, 2008). Η μη ετοιμότητα ερμηνεύεται στο πλαίσιο των θεωρητικών μοντέλων για την μαθησιακή διεργασία ως μη ικανότητα, μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, του ατόμου να αμβλύνει τις αντιστάσεις του στις αλλαγές, στάση που προκύπτει είτε από την εκδήλωση αλαζονικού χαρακτήρα είτε επειδή απορρίπτει την μαθησιακή διάσταση που μπορούν να αποκτήσουν οι εμπειρίες (Κεδράκα & Φίλλιπς, 2017).

Η ελληνική νομοθεσία προσδίδει έναν ευρύ χαρακτήρα στον όρο της δια βίου μάθησης αφού σε αυτόν περιλαμβάνονται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνονται τα άτομα σε όλον τον βίο τους στο πλαίσιο της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ν. 3879 του 2010, με τον όρο «δια βίου μάθηση» νοούνται όλες εκείνες οι μορφές μαθησιακής δραστηριότητας με τις οποίες καταπιάνονται οι άνθρωποι κατά την διάρκεια της ζωής τους και στοχεύουν στο να αποκτήσουν και να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα συνεισφέρουν καθοριστικά στο να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, στο να ανελιχθούν επαγγελματικά, να ενισχύουν την κοινωνική συνοχή ως ενεργοί πολίτες με παρουσία στα κοινά με επακόλουθο την ανάπτυξη σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο. Η ανάπτυξη αυτών των χαρακτηριστικών δύναται να επιτευχθεί μέσω της τυπικής, μη τυπικής εκπαίδευσης

ή/και της άτυπης μάθησης.

Η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων έγκειται στο ότι αυτή γίνεται βάσει της ηλικίας των εκπαιδευομένων και αποτελεί έναν πιο οριοθετημένο όρο σε σχέση με αυτόν της διά βίου εκπαίδευσης. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει η παραμικρή διαφοροποίηση που να σχετίζεται με το περιεχόμενό του σε επίπεδο βιβλιογραφίας. Η όποια σύγχυση προκύπτει έχει να κάνει με το πώς αυτός χρησιμοποιείται (Knowles, 1998):

- Αρχικά, θα μπορούσε να σημειωθεί με την χρήση του όρου, στην ευρύτερη σημασία του, παραπεμπόμαστε σε εκείνες τις διαδικασίες που περιλαμβάνουν την απόκτηση γνώσης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων, την καλλιέργεια αξιών από τους ενήλικες.
- Σε επίπεδο τεχνικής ερμηνείας του όρου, δύναται να περιγράψει οργανωμένες δραστηριότητες υλοποιούμενες από οργανισμούς με απώτερο σκοπό το να επιτευχθούν συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι.
- Τέλος, πραγματοποιείται μια συνδυαστική χρήση του όρου για να επιτευχθεί οι αποτύπωση των διεργασιών που περιγράφηκαν παραπάνω προς επίρρωση των φωνών που αιτούνται την συνεχή πρόσβαση των ενηλίκων πολιτών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Στον ορισμό του ΟΟΣΑ, με τον όρο της εκπαίδευσης ενηλίκων γίνεται αναφορά σε σκόπιμα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες ή προγράμματα από εκπαιδευτικούς φορείς προκειμένου να ικανοποιηθούν ανάγκες κατάρτισης ή/και ενδιαφέροντα. Για την συμμετοχή των ατόμων στα προγράμματα αυτά καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο ηλικιακός παράγοντας αφού πρέπει να έχει παρέλθει η περίοδος κατά την οποία οι ενδιαφερόμενοι θα μπορούσαν να ενταχθούν σε μαθησιακές δραστηριότητες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και δεν έχουν πλέον ως βασική δραστηριότητα την εκπαίδευση (Rogers, 1999). Από αυτά συμπεραίνεται ότι μέσω αυτής ικανοποιούνται συλλογικοί σκοποί για την κάλυψη επαγγελματικών, μη επαγγελματικών, τυπικών ή/και μη τυπικών σπουδών. Θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς ότι γίνεται να ταύτιση σε μεγάλο βαθμό με την δια βίου εκπαίδευση, με την διαφοροποίηση να προκύπτει όχι βάσει του κριτηρίου ενηλικότητας αλλά την απόσταση από τα ηλικιακά όρια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Η παρουσία, τέλος, του κριτηρίου ενηλικότητας λαμβάνεται υπόψη στον ορισμό που προτείνεται από την UNESCO, όπως περιγράφεται στην Διακήρυξη του

Ναϊρόμπι, στην Συνδιάσκεψη του 1976, όπου ως εκπαίδευση ενηλίκων νοούνται όλες οι οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες με οποιοδήποτε περιεχόμενο, μέθοδο και επίπεδο που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των θεωρούμενων, από την κοινωνία που ανήκουν, ως ενηλίκων ατόμων. Έτσι, ο πληθυσμός αυτός μέσω αναγνωρισμένων ή/και ελεύθερων σπουδών επιτυγχάνουν την βελτίωση της αρχικής τεχνικής και επαγγελματικής τους κατάρτισης ή/και πραγματοποιούν στροφή σε νέα αντικείμενα μεταβάλλοντας, ταυτόχρονα, την στάση και την συμπεριφορά τους. Από αυτήν την διαδικασία επέρχεται τόσο η προσωπική όσο και η κοινωνική ανάπτυξη (Βεργίδης, 1997).

2.4. Οι Ενήλικες Εκπαιδευόμενοι και τα Χαρακτηριστικά τους.

Το μεγαλύτερο μέρος των μελετητών που ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων συγκλίνουν στο ότι, για να καταστεί αποτελεσματική η μάθηση, η εκπαίδευσή τους και τα προγράμματα που έχουν καταρτιστεί για τον σκοπό αυτόν οφείλουν να είναι προσανατολισμένα στους εκπαιδευόμενους (Odabasi et al., 2012· Rogers, 1999). Το ερώτημα, ωστόσο, που γεννάται αβίαστα είναι κατά πόσο είναι εφικτός ο σχεδιασμός προγραμμάτων που να ικανοποιούν τις ανάγκες και προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ώστε να τους δημιουργείται ενδιαφέρον παρακολούθησης, παρακάμπτοντας το όποιο εμπόδιο για την επιτυχή ολοκλήρωση. Οι προβληματισμοί αυτοί οδήγησαν στην διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2008). Ανατρέχοντας στην Ανδραγωγική θεωρία του Knowles θα διαπιστώσουμε ότι γίνεται λόγος στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρει ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος (Loeng, 2018). Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται: α) το θέμα της αυτοαντίληψης, δηλαδή της ανάγκης του ενήλικα για αυτοκαθορισμό, β) του αποθέματος των εμπειριών και των γνώσεων αφού η μάθηση οφείλει να είναι βιωματική και να εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή του ενήλικα εκπαιδευόμενου, γ) ο ρόλος των προσωπικών στόχων είναι καθοριστικής σημασίας και αυτοί πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών στόχων, δ) η προσλαμβάνουσα γνώση να είναι άμεσα εφαρμόσιμη ώστε να ικανοποιείται η ετοιμότητα μάθησης των συμμετεχόντων, ε) η μάθηση να είναι προσανατολισμένη στην απόκτηση δεξιοτήτων που είναι αξιοποιήσιμες στην καθημερινότητά τους και στ) Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα κίνητρα για μάθηση, τόσο στα εσωτερικά όσο και στα εξωτερικά (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010· Κεδράκα & Φίλιπς, 2017· Κόκκος, 2008).

Επιπροσθέτως, στην μελέτη του Rogers (1999) σημειώνεται ότι, παρά το γεγονός ότι σε μια εκπαιδευόμενη ομάδα ενηλίκων παρατηρείται φάσμα μεγάλων διαφορών, δυνάμεθα να προσδιορίσουμε τα κοινά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Αυτά τα κατέταξε σε επτά κατηγορίες-χαρακτηριστικά τα οποία καλύπτουν το μεγαλύτερο κομμάτι των εκπαιδευομένων και είναι:

α) Ο πληθυσμός που εκπαιδεύεται είναι ενήλικος.

Η ενηλικότητα είναι ένα ιδανικό που δεν επιτυγχάνεται πάντα στο απόλυτο. Το άτομο οφείλει να κινητοποιηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να προοδεύσει και να αναπτυχθούν ισορροπημένες αντιλήψεις τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους

άλλους, αναπτύσσοντας την αυτονομία του. Το ότι ένας ενήλικας προσήλθε εκούσια για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης αποδεικνύει την ενηλικιότητά του αφού επιδιώκει την μετάβαση σε μια πιο ώριμη φάση με προοπτικές εξέλιξης και αυτονομίας, επιδιώκει να καταστεί αυτομορφωνόμενος (Knowles et al., 2020), διαδικασία που μπορεί να περιοριστεί από τον κοινωνικό περίγυρο (Rogers, 1999). Αυτό σημαίνει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, εξαιτίας των περιορισμών που θέτει ο κοινωνικός περίγυρος, ο βαθμός χειραφέτησης να μην είναι θέμα ικανότητας, απροθυμίας ή έλλειψης κινήτρου από πλευράς ατόμου αλλά να περιορίζεται από τον κοινωνικό περίγυρο (Knowles et al., 2020).

β) Οι συμμετέχοντες δεν βρίσκονται στην αρχή μιας διεργασίας αλλά, ήδη, σε τροχιά διεργασίας ανάπτυξης.

Ο κάθε εκπαιδευόμενος, όπως όλοι οι άνθρωποι, βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη, μια εξέλιξη που είναι εμφανής σε όλα τα επίπεδα της ζωής του, όπως της φυσικής κατάστασης, της διανοητικής σφαίρας του, των συναισθημάτων του, των μορφών των πολιτισμικών ενδιαφερόντων του. Οτιδήποτε νέο κατακτάται αποτελεί διεργασία εξέλιξης που έχει την αρχή της σε πρότερο χρόνο. Τώρα, με την συμμετοχή στο πρόγραμμα τίθεται η αρχή για ένα νέο στάδιο, η επιτυχία του οποίου θα βασιστεί σε προηγούμενες αλλαγές. Πρόκειται, δηλαδή, για μια συνεχιζόμενη, δυναμική διεργασία που πυροδοτείται μέσω νέων εμπειριών που προσφέρει το πρόγραμμα συμμετοχής.

γ) Προσέρχονται με ένα σύνολο από εμπειρίες και αξίες.

Ο κάθε εκπαιδευόμενος προσέρχεται έχοντας ένα φάσμα από εμπειρίες, έχουν εδραιώσει προκαταλήψεις, έχουν διαμορφώσει στάσεις στις οποίες έχει πραγματοποιηθεί συναισθηματική επένδυση. Οι ενήλικες χρησιμοποιούν την εμπειρία για τον προσδιορισμό του είναι τους και την δημιουργία των αντιλήψεων περί ταυτότητάς τους.

δ) Προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας δεδομένες προθέσεις.

Οι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία για να εκπληρώσουν τις δεδομένες τους προθέσεις. Αυτό σημαίνει ότι επιθυμούν να θεραπεύσουν κάποιο αίσθημα ανάγκης ή κάποιο σημείο του φάσματος των προθέσεών τους. Το φάσμα αυτό διαθέτει δύο άκρα. Από την μία μεριά είναι τοποθετημένη η ικανοποίηση αόριστων και ατελών διατυπωμένων αισθήσεων αναγκών. Από την άλλη μεριά τοποθετούνται εκείνοι οι συμμετέχοντες που επιθυμούν

την αντιμετώπιση σαφώς διατυπωμένων προβλημάτων ή επιθυμούν να καταστούν γνώστες ζητημάτων που θεωρούν ότι τους είναι απαραίτητα για να δύναται σε ικανοποιητική ανταπόκριση στον κοινωνικό ή/και επαγγελματικό τους ρόλο. Τέλος, το φάσμα αυτό διαθέτει και το μέσο σημείο όπου είναι τοποθετημένη η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων οι οποίοι έχουν προσέλθει για να διδαχθούν κάποιο «θέμα», όπως Ποίηση, Ζωγραφική, Ιστορία. Τα θέματα αυτά έχουν, βέβαια, συγκεκριμένο χαρακτήρα αλλά δεν αντιμετωπίζουν κάποιο επείγον πρόβλημα.

ε) Προσέρχονται με προσδοκίες που αφορούν την εκπαίδευση.

Ο συμμετέχων ενήλικας εκπαιδευόμενος προσέρχεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχοντας διαμορφώσει διάφορες στάσεις και προσδοκίες τόσο για την ίδια την μαθησιακή διεργασία που συντελείται όσο και για την εκπαίδευση γενικότερα. Η εμπειρία των σχολικών τους χρόνων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της στάσης που θα τηρήσουν στην παρούσα εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια ποικιλία αντιλήψεων σχετικά με το «τι σημαίνει εκπαίδευση» και «πού αυτή αποβλέπει». Συνεπώς, η ορθή αξιολόγηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας και των στάσεων και ο σεβασμός τους κατά την παρούσα εκπαιδευτική διαδικασία είναι που θα κρίνει το αν ο συμμετέχων θα αναζητήσει κίνητρα για την ολοκλήρωση του προγράμματος ή θα υψώσει εμπόδια αφού θεωρεί ότι καταστρατηγούνται τα προσωπικά του όρια.

στ) Η ανταγωνιστικότητα των ενδιαφερόντων τους.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι μερικής παρακολούθησης. Και τούτο γιατί για τον ενήλικα η εκπαίδευση είναι θέμα το οποίο κατατάσσεται σε δεύτερη σχέση συγκρινόμενο με άλλα θέματα που κατακλύζουν την καθημερινότητά του, όπως για παράδειγμα ζητήματα οικογενειακού ή επαγγελματικού χαρακτήρα (συμπεριλαμβανομένης της ανεργίας), κοινωνικής ζωής ή άλλα ανταγωνιστικά θέματα. Η συνθετότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται οι συμμετέχοντες λαμβάνεται υπόψη από αυτούς.

ζ) Φέρουν εμπειρικά διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης.

Είναι κοινώς αποδεκτό πλέον ότι το κάθε άτομο αφομοιώνει την γνώση με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο. Για την αφομοίωση αυτή χρησιμοποιούνται οι προσωπικές στρατηγικές μάθησης που αναπτύχθηκαν μέσα στον χρόνο από τους ενήλικες οι οποίοι διαπιστώνουν εμπειρικά ότι βοηθιούνται και κατακτούν μόνιμα την νέα ύλη

εφαρμόζοντας μοντέλα μάθησης που μετριάζουν τον απαιτούμενο κόπο που πρέπει να καταβάλουν και περιορίζουν τον χρόνο εκμάθησης του νέου αντικειμένου.

3.1 Η Αναγκαιότητα για Δια Βίου Μάθησης

Η εκπαίδευση των ενηλίκων ως επιστημονικό πεδίο πραγματοποιεί την πρώτη του εμφάνιση στον ευρωπαϊκό χώρο και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής στο μέσο περίπου του εικοστού αιώνα στοχεύοντας στο να υπάρξει βελτίωση στο μορφωτικό επίπεδο εκείνων των κοινωνικών ομάδων που παρουσίαζαν έλλειψη βασικών δεξιοτήτων και, γενικά, χαρακτηρίζονταν ως αδύναμες κοινωνικές ομάδες (Κόκκος, 2008). Η χρησιμότητα, ωστόσο, του πεδίου αυτού αναγνωρίστηκε γρήγορα από πολλές χώρες με αποτέλεσμα να τεθεί η βάση για την επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση επί ζητημάτων πολιτισμικού, πολιτικού, κοινωνικού χαρακτήρα ή/και αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου (Γιώτη, 2019).

Έχει γίνει αναφορά, ήδη, στον λόγο που δημιουργήθηκε ταύτιση της δια βίου μάθησης με το πεδίο της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Ακόμη και στις μέρες μας, εξαιτίας των εφαρμοζόμενων πολιτικών, που αφορούν την διά βίου μάθηση, οι οποίες εξετάζουν το θέμα στο πλαίσιο της άτυπης ή μη τυπικής εκπαίδευσης, πραγματοποιείται ταύτιση των όρων (Καραλής, 2013). Οι σύγχρονες κοινωνίες της βιομηχανοποιημένης μορφής έχουν μεγαλύτερη ανάγκη την διά βίου μάθηση. Αυτό συμβαίνει διότι έχει πραγματοποιηθεί διαφοροποίηση της παραδοσιακής εξέλιξης της πορείας της ζωής των ατόμων. Δηλαδή, το παραδοσιακό μοντέλο φάσεων (εκπαίδευση-κατάρτιση → συνεχόμενο εργασιακό βίο → συνταξιοδότηση) μετατοπιστήκαμε σε ένα πιο εναλλασσόμενο μοντέλο φάσεων εκπαίδευσης και εργασίας που δεν χαρακτηρίζεται από αυστηρότητα και αλληλενδετότητα καθώς η πλειοψηφία, πια, των ανθρώπων σε όλον τον ενήλικο βίο τους εναλλάσσεται μεταξύ εργασίας και εκπαίδευσης ή/και τα πραγματοποιούν ταυτόχρονα. Ακόμη, δεν είναι, πλέον, δεδομένη η αβίαστη μετάβαση στην συνταξιοδότηση ασκώντας ένα αντικείμενο σε όλον τον εργασιακό βίο. Αρκετοί άνθρωποι πραγματοποιούν σταδιακή μετάβαση στην συνταξιοδότηση πραγματοποιώντας μετακινήσεις σε διάφορες θέσεις εργασίας. Σε όλη αυτήν την περιπλοκότητα και ευελικτικότητα των φάσεων εργασίας συνετέλεσε, από την μια μεριά, η αύξηση του προσδόκιμου ζωής και, από την άλλη, η φύση των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων οικονομιών της τεράστιας τεχνολογικής ανάπτυξης (Cummins & Kunkel, 2013· ΕΑΕΑ, 2019c).

Σε παγκόσμιο επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες συντελέστηκαν κοινωνικο-

οικονομικές μεταβολές οι οποίες κατέστησαν επιτακτική την ανάγκη για διεύρυνση της εκπαίδευσης ενηλίκων (Mouzakitis & Tuncay, 2011· Panagiotopoulos et al., 2018· Καραλής, 2013· Κόκκος, 2008). Η ανάπτυξη του πεδίου αυτού διογκώθηκε με την όλο και συνεχόμενη εξέλιξη του τεχνολογικού τομέα, ο οποίος επέβαλε ριζικές αλλαγές στον εργασιακό χώρο δημιουργώντας νέες συνθήκες εργασίας, όπως για παράδειγμα την εφαρμογή νέων μεθόδων. Στα νέα δεδομένα οφείλει να ανταποκριθεί το σύνολο του εργατικού δυναμικού μέσω της εξειδίκευσης, ανταποκρινόμενο στα νέα δεδομένα (Κόκκος, 2008). Με αυτήν την οπτική, ο ρόλος της επαγγελματικής κατάρτισης λαμβάνει ιδιαίτερη αξία καθώς αυτή συνεισφέρει καθοριστικά στην διατήρηση της ανταγωνιστικότητας μιας οικονομίας (Κόκκος, 2008). Η μη τυπική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιείται ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην επαγγελματική (ή/και συνεχιζόμενη) κατάρτιση, απευθύνεται στον ενήλικο πληθυσμό που εργάζεται ή μέλλεται να εργασθεί και στοχεύει στο να συμβάλει στην συμπλήρωση και αναβάθμιση των αποκτημένων γνώσεων ώστε να διαθέτει τα κατάλληλα προσόντα που τον καθιστά ανταγωνιστικό και ικανό να διατηρήσει ή να επανενταχθεί στην αγορά εργασίας (Καραλής, 2013).

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά σε μια ακόμη ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο η οποία διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στο να δύναται ένα άτομο να διατηρήσει την θέση εργασίας του. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι ο εργαζόμενος, πέραν των εξειδικευμένων γνώσεων, είναι απαραίτητο να έχει κοινωνικές δεξιότητες που θα τον καταστήσουν ικανό στο να προσαρμόζεται στα διάφορα εργασιακά περιβάλλοντα, να συνεργάζεται στο πλαίσιο ομάδων, να χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και να δύναται στην ανάληψη πρωτοβουλίας. Αυτό σημαίνει ότι τα προσφερόμενα προγράμματα εκπαίδευσης οφείλουν να είναι προσανατολισμένα και προς αυτού του είδους την κατεύθυνση (Καραλής, 2013· Κωσταράκος, 2015).

Κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης αποσκοπεί στο να συμβάλει στην ενδυνάμωση του μορφωτικού επιπέδου του ανθρώπινου κεφαλαίου το οποίο βρίσκεται σε επικινδυνότητα ανεργίας λόγω του οικονομικού και τεχνολογικού μετασχηματισμού (European Association for Education of the Adults, 2019c· Κόκκος, 2008). Αυτήν την φιλοσοφία ενδυνάμωσης υιοθετεί και η Ευρωπαϊκή Ένωση η οποία μέσω των οργάνων της, όπως την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προωθεί πολιτικές ανάπτυξης ποικίλων δεξιοτήτων για τους Ευρωπαίους πολίτες όπως του ψηφιακού γραμματισμού, την καλλιέργεια επιχειρηματικών δεξιοτήτων και επιχειρηματικής φιλοσοφίας, την εκμάθηση ξένων γλωσσών, την ικανότητα για ανάληψη πρωτοβουλίας σε διάφορα περιβάλλοντα ή/και έκτακτες καταστάσεις

(European Union, 2023· Panagiotopoulos & Karanikola, 2017b). Το σύνολο αυτής της πολιτικής αποσκοπεί στο να εμπλουτιστούν οι ενήλικες με γνώσεις, να αναπτύξουν νέες ικανότητες και, εν τέλει, να αμβλυνθούν οι κοινωνικο-μορφωτικές ανισότητες που παρατηρούνται στον ευρωπαϊκό χώρο (Καραλής, 2013).

Επιπροσθέτως, η Ευρωπαϊκή Ένωση οφείλει να λάβει υπόψη της και τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που σημειώνονται εντός της γεωγραφικής της επικράτειας. Για παράδειγμα, η ελεύθερη μετακίνηση και μετεγκατάσταση μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων δημιουργεί νέα ανάγκη για διαρκή εκπαίδευση των ενηλίκων. Φυσικά, δεν πρέπει να παραλείψει να λάβει συγκεκριμένα μέτρα ενίσχυσης και για τους μη ευρωπαϊούς πολίτες που ζουν στον ευρωπαϊκό χώρο, όπως τους μετανάστες και πρόσφυγες, ώστε αυτές οι ομάδες ανθρώπων να ενταχθούν ομαλά στην ευρωπαϊκή κοινωνία (European Association for Education of the Adults, 2019b· Βεργίδης, 2008). Ειδική μέριμνα, τέλος, απαιτείται και για τις κοινωνικές ομάδες που χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα ευάλωτες, όπως τα άτομα με αναπηρία, οι μειονοτικές ομάδες ή οι χρήστες και οι απεξαρτημένοι από διάφορες ουσίες.

Αξιοσημείωτη, ωστόσο, είναι και η ανάγκη για ερμηνεία των αρνητικών ποσοστών και η ανομοιογένεια που επικρατεί στην ευρωπαϊκή επικράτεια σχετικά με την συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, με την περίπτωση της Ελλάδας να βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις της στατιστικής κατάταξης. Είναι επιτακτική η ανάγκη να διερευνηθεί αν η υστέρηση αυτή αποδίδεται στο ίδιο το άτομο λόγω έλλειψης κινήτρων και ύπαρξης εμποδίων συμμετοχής ή είναι θεμελιακό πρόβλημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που σχετίζεται με την πολιτική περί δια βίου μάθησης που προωθεί. Η συγκεκριμένη μελέτη, πάντως, θα επιχειρήσει να εστιάσει στην διερεύνηση της πρώτης περίπτωσης που αφορά τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής.

3.2 Η Πολιτική της Ε.Ε. και της Ελληνικής Πολιτείας για την Διά Βίου Μάθηση

Η δια βίου μάθηση και η σημασία της είναι πλέον αναγνωρισμένη κοινώς και αυτό αντικατοπτρίζεται στην πληθώρα των νομικών παρεμβάσεων που προέκυψαν τα τελευταία χρόνια. Σήμερα, έχουμε προχωρήσει ένα βήμα πιο πέρα, καθώς τόσο η δια βίου μάθηση όσο και η εκπαίδευση γενικότερα συνδέονται με την οικονομία και τις ανάγκες της, εισάγοντας στην συζήτηση όρους όπως αυτόν της «οικονομίας της γνώσης» (Καραϊσκού & Κουτρομάνος, 2019). Έτσι, σε αντίθεση με παλαιότερες δεκαετίες, τα σύγχρονα προγράμματα της μη τυπικής εκπαίδευσης καταρτίζονται με γνώμονα το περιεχόμενό τους να εμπλουτίζει τόσο τις επαγγελματικές δεξιότητες των καταρτιζομένων όσο και να συμβάλουν στην προσωπική τους ανάπτυξη (Καραλής, 2013).

Το έργο αυτό στην περίπτωση της Ελλάδας, σε αρχική φάση, επωμίστηκαν οι μορφωτικοί σύλλογοι, που συνειδητοποίησαν την μέγιστη σημασία του αλφαριθμητισμού του ελληνικού πληθυσμού, πραγματοποιώντας μαθήματα. Ύστερα, στο ξεκίνημα του 20^{ου} αιώνα, την σκυτάλη του επιμορφωτικού έργου έλαβαν οι ενώσεις εργατών που διαπίστωναν ότι τα μέλη τους χρήζουν περαιτέρω εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα ιδιαίτερα μεγάλα ποσοστά αναλφαβήτων που χαρακτήριζαν τον ελληνικό πληθυσμό οδήγησε, κατά τον μεσοπόλεμο, στην ανάληψη συστηματικότερης κρατικής δράσης μέσω των νυχτερινών σχολείων (Μπουζάκης, 2006· Βεργίδης, 2008). Ο αγροτικός και βιοτεχνικός πληθυσμός της χώρας αποτελούσαν χαρακτηριστικά παραδείγματα αναλφαβήτων με αποτέλεσμα ο κρατικός μηχανισμός να προχωρήσει στην οργάνωση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με επαγγελματικό και προνοιακό χαρακτήρα (Κόκκος, 2008). Οι βιομηχανικές επιχειρήσεις της χώρας και ο κρατικός μηχανισμός έπρεπε να επισπεύσουν με ταχείς ρυθμούς το ζήτημα της επαγγελματικής επιμόρφωσης και κατάρτισης καθώς η χώρα εισερχόταν στην Ευρωπαϊκή Ένωση αξιοποιώντας και τις οικονομικές δυνατότητες χρηματοδότησης που προσφέρει η Ένωση μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου. Αυτά τα χρηματοδοτικά εργαλεία των προγραμμάτων που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση των ενηλίκων και τις δραστηριότητες εκπαίδευσης με κοινωνικό και πολιτιστικό πρόσημο αξιοποιούν και σήμερα σχεδόν το σύνολο των δημοσίων οργανισμών, των Δήμων και των Υπουργείων. Τέλος, άξια λόγου είναι και η συνεισφορά προς αυτήν την κατεύθυνση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας η οποία μέσω φορέων της έχει δομήσει ένα δίκτυο επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης (Γούλας et al., 2008· Βεργίδης &

Καραλής, 2008· Ν.4186/2013).

Μάλιστα, το 1995 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συμπεριλαμβάνει το θέμα της κατάρτισης, εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης με ισχυρή αναφορά περί αναγκαιότητάς αυτής στο «Λευκό Βιβλίο» της (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995). Ως στρατηγική συνίσταται το να δημιουργηθούν κίνητρα και να ενθαρρυνθεί ο ευρωπαϊκός πληθυσμός προς την κατεύθυνση της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης από πρώιμο ηλικιακό στάδιο ως και την φάση της συνταξιοδότησης με αξιοποίηση τόσο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας (Cummins & Kunkel, 2013). Με βάση αυτό το σκεπτικό, μεγάλος όγκος χρηματικών ποσών του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου κατευθύνθηκαν στην ενίσχυση και χρηματοδότηση προγραμμάτων κατάρτισης με σκοπό την λειτουργία και βελτίωσή τους και κύριο γνώμονα την αποτροπή του αποκλεισμού ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων (π.χ. άνεργοι ή οικονομικά αδύναμοι) από τέτοιας φύσης εκπαιδευτικά προγράμματα (Κόκκος, 2008).

Οι σύγχρονες οικονομίες και οι αλλαγές που έχουν επέλθει εξαιτίας της ανάπτυξης ορισμένων τομέων (π.χ. τεχνολογικού) οδηγούν στην απαίτηση για περισσότερη εξειδίκευση και για ύπαρξη ανθρώπινου δυναμικού με εργασιακή ετοιμότητα προκειμένου να επιτευχθεί η προώθηση της απασχόλησης και να αμβλυνθούν προβλήματα όπως αυτό της ύπαρξης ικανού αριθμού ευρωπαϊών ενηλίκων με μειωμένες δεξιότητες (Βαγγελάτος & Παναγιωτόπουλος, 2017). Σε όλη την διαδικασία εκπαίδευσης, επανεκπαίδευσης και κατάρτισης σημαντικό ρόλο θα διαδραματίσουν οι επιχειρήσεις οι οποίες οφείλουν, για λόγους εξασφάλισης της ανταγωνιστικότητάς τους, να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της ιδέας της κοινωνίας της μάθησης μέσω χρηματοδότησης και οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί και ένας κίνδυνος που ενέχεται στην αποκλειστική σύνδεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Ο κίνδυνος αυτός σχετίζεται με την ενδεχόμενη υποβάθμιση της αξίας των υπόλοιπων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων που αφορούν την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων και ήπιων δεξιοτήτων (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018· Καραλής, 2003).

Συνάμα, η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρθηκε στο ότι η ανάπτυξη των προγραμμάτων δια βίου μάθησης δεν θα είναι μόνο ποσοτική αλλά και ποιοτική. Για τον λόγο αυτόν, μέσω της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, απαιτήθηκε από τις ευρωπαϊκές χώρες να πιστοποιήσουν τους φορείς που ασχολούνται με την οργάνωση και παροχή προγραμμάτων κατάρτισης, τα οποία έπρεπε, πλέον, να ακολουθούν αυστηρότατες

προδιαγραφές. Η ελληνική περίπτωση κινήθηκε προς αυτήν την κατεύθυνση ιδρύοντας το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης με την αρμοδιότητα να αξιολογεί και να πιστοποιεί τόσο τους φορείς που παρέχουν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης όσο και τους εκπαιδευτές. Στην αρχή της δεκαετίας του 2000, άρχισε η εφαρμογή ενός εθνικού προγράμματος που αποσκοπούσε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών το οποίο συνέβαλε, μαζί με τα προγράμματα και των υπόλοιπων φορέων (δημοσίων και ιδιωτικών) που ενασχολούνταν με την οργάνωση προγραμμάτων για την εκπαίδευση ενηλίκων, στην διεύρυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των καταρτιζομένων (Κόκκος, 2008). Προχωρώντας, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (Ν.4115/2013) εκσυγχρονισμού της ελληνικής πολιτείας που αφορούσαν την συνεχή βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και προγραμμάτων δια βίου μάθησης είχαν ως αποτέλεσμα την συγχώνευση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης με εκείνο που αφορούσε τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό προκύπτοντας ο Εθνικός Οργανισμός για την Πιστοποίηση Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Το νομοθέτημα αυτό προέβλεψε, επίσης, την συνένωση του Ινστιτούτου Νεολαίας στο πλαίσιο του Ινστιτούτου για την Διαρκή Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπως και την μετονομασία του Εθνικού Ιδρύματος Νεολαίας με την ονομασία Ίδρυμα για την Νεολαία και την Δια Βίου Μάθηση.

Συμπερασματικά, η Ελλάδα κατά το πρώιμο στάδιο της ανάπτυξης του πεδίου της δια βίου μάθησης στόχευσε στην κάλυψη της ανάγκης του αλφαριθμητισμού και της λαϊκής επιμόρφωσης προκειμένου να αναπτυχθεί η προσωπικότητα των πολιτών και να συμμετάσχουν στην κοινωνικο-πολιτική ζωή ως ενεργά μέλη της κοινωνίας (Ν. 1320/1983). Κατόπιν, η αρχική Γενική Γραμματεία για την Λαϊκή Επιμόρφωση μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ν. 2909/2001) και, τελικά, σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Ν. 3699/2008). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η οριοθέτηση του όρου της Δια Βίου Μάθησης πραγματοποιείται με τον Ν. 3369/2005, ο οποίος προβλέπει τη ένταξη της δια βίου εκπαίδευσης και δια βίου κατάρτισης στην ομπρέλα της δια βίου μάθησης, συστήνοντας και την αντίστοιχη Εθνική Επιτροπή. Σήμερα, η Χώρα, αναγνωρίζοντας την συμβολή της δια βίου μάθησης ως πυλώνα ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής, ορίζει το εθνικό πλαίσιο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας για τα έτη 2022 έως 2024, όπως εγκρίθηκαν υπό του Κεντρικού Συμβουλίου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ν. 3879/2010· Ν.4186/2013), με σαφή αναφορά: α) στην

Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, β) την Δια Βίου Μάθηση με εστίαση στην Μάθηση των Ενηλίκων και γ) στην Νεολαία. Τέλος, η πιο πρόσφατη νομοθετική παρέμβαση, που επιχειρεί μια σφαιρική μεταρρύθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Δια Βίου Μάθησης, πραγματοποιήθηκε με τον Ν. 4763/2020 όπου ορίζονται τρεις βασικοί άξονες: α) ο κοινός σχεδιασμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Δια Βίου Μάθησης, β) την επίτευξη διασύνδεσης μεταξύ Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Δια Βίου Μάθησης με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και γ) στην αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

3.3 Αίτια Διόγκωσης του Πεδίου

Η ιδέα ενός ολοκληρωτικά και αυστηρά δομημένου διεθνοποιημένου περιβάλλοντος ενισχύεται όλο και περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιλαμβάνεται και υιοθετεί την άποψη ότι το μέλλον της εξαρτάται από την ικανότητα των πολιτών της να αντιμετωπίζουν την όποια κοινωνική και οικονομική πρόκληση προκύπτει. Με αυτό ως βάση σκεπτικού, προβάλλεται ως εργαλείο διαχείρισης η δια βίου μάθηση που θα προσφέρει στον κάθε ευρωπαίο πολίτη την ευκαιρία και δυνατότητα να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες και στις απαιτήσεις του διεθνοποιημένου οικονομικού συστήματος και αγοράς εργασίας. Οι πολίτες θα αποκτήσουν δυνατότητα ουσιαστικής ελεύθερης κίνησης στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο αφού θα τους εξασφαλίζουν το σύνολο των προϋποθέσεων και απαραίτητων επαγγελματικών και γενικών γνώσεων τα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία έχουν βρεθεί στα διάφορα στάδια της ζωής τους. Η οργάνωση της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, όταν δίνει έμφαση στην μάθηση από το προσχολικό ηλικιακό στάδιο ως και την συνταξιοδοτική φάση μέσω της τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, δύναται να λειτουργήσει ενισχυτικά στην ικανότητα κάθε ευρωπαίου να αλλάζει θέσεις εργασίας είτε ως προς το αντικείμενο είτε ως προς τον γεωγραφικό προσδιορισμό (Organization for Economic Co-operation and Development, 2021).

Ωστόσο, μια τέτοια ερμηνεία για την ταχύτατη ανάπτυξη του πεδίου της δια βίου μάθησης σημαίνει ενίσχυση, ταυτόχρονα, της άποψης ότι η εκπαίδευση σε όλες της τις μορφές τείνει να αποτελέσει εργαλείο εξυπηρέτησης αποκλειστικά μιας διεθνοποιημένης οικονομίας και πως το σύνολο των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα οδηγείται από υπερκαταναλωτικά πρότυπα αφού η συμμετοχή ενός ενήλικα σε ένα πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης πιστοποιημένου χαρακτήρα γνώσης θα καθιστά ως έναν βαθμό τον τίτλο σπουδών που αποκτήθηκε με την διαδικασία της τυπικής εκπαίδευσης αναχρονιστικό με αποτέλεσμα το άτομο να οδηγείται στο να επιζητά συνεχώς την περαιτέρω απόκτηση πιστοποιημένων γνώσεων όχι ως δικαίωμα αλλά ως υποχρέωση/ανάγκη εξασφάλισης επικαιροποιημένων γνώσεων (Πανιτσίδου, 2013· Efert, 2019).

Ένα άλλο αίτιο που συμβάλλει στην όλο και διόγκωση του πεδίου της δια βίου μάθησης είναι ότι συνετελέστηκε διαφοροποίηση του αρχικού σκοπού της, όπως τον πρωτοσυναντήσαμε στις απαρχές του 20^{ου} αιώνα και αφορούσε αποκλειστικά την αναβάθμιση του πληθυσμού των ενηλίκων που προέρχονταν από

ευάλωτες κοινωνικά ομάδες ή που αποτελούσαν μειονότητες. Πλέον, υπήρξε προσανατολισμός στην ανάγκη κάλυψης γνώσεων και κατάρτισης διαφόρων επαγγελματικών ομάδων, μέσω αυτής επιζητήθηκε η ενημέρωση επί εκπαιδευτικών θεμάτων και η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων. Η ευρεία αυτή θεματολογία ενασχόλησης οδήγησε στο να εξαπλωθεί και να καθιερωθεί ως εκσυγχρονιστικό οικονομικό εργαλείο σε πλειάδα χωρών ανά τον κόσμο (χαρακτηριστικό παράδειγμα η ευρωπαϊκή επικράτεια) (Κόκκος, 2002). Έτσι, οδηγηθήκαμε σε συστηματικές πολιτικές παρεμβάσεις νομοθετικού χαρακτήρα, υπέρ της διεύρυνσης του πεδίου, τόσο από πλευράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και της ελληνικής πολιτείας συμμορφούμενη στις ευρωπαϊκές οδηγίες.

Στο σημείο αυτό οφείλει να τονιστεί ότι η ανάπτυξη αυτή πρέπει να παρουσιάζει ισορροπία και πως τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να διασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης όλων των πολιτών τους που επιθυμούν να συμμετάσχουν σε αυτά δημιουργώντας κίνητρα και απομακρύνοντας τυχόν εμπόδια που μπορούν να προβλεφθούν. Αυτό συνεπάγεται ότι η Ένωση θα ενισχύσει τις οικονομικές ενισχύσεις προς τα κράτη μέλη για να διατηρήσουν προνοιακές πολιτικές υπέρ των ανέργων, των νέων και των εργαζομένων. Η ίδια πολιτική, μάλιστα, για ποιοτική αναβάθμιση της δια βίου μάθηση ακολουθείται και από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών ο οποίος όρισε ως τέταρτο στόχο την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης ως το 2030 καλώντας τα κράτη μέλη να διασφαλίσουν ευκαιρίες ανοιχτής και, κυρίως, ισότιμης εκπαίδευσης αντιμετωπίζοντας την δια βίου μάθηση ως ευκαιρία για το σύνολο των πολιτών (European Association for Education of the Adults (EAEA)/ Ministry of Education and Culture, 2019c). Συνεπώς, τονίζεται από πολλούς μελετητές ότι ο πολιτικός διάλογος και η εφαρμοσθείσα πολιτική για την δια βίου μάθηση θα την αναδεικνύει όχι ως αποκλειστική ατομική ευθύνη αλλά ως δικαίωμα προστατευμένο από το Κράτος το οποίο δεν θα δίνει προτεραιότητα στην κρατική πρόνοια και όχι στην ιδιωτική μορφή της εκπαίδευσης των ενηλίκων (Efert, 2019· Organization for Economic Co-operation and Development, 2005· Cummins & Kumkel, 2013).

Τέλος, ως αίτιο επαύξησης θα μπορούσε να σημειωθεί ότι η ίδια η διεθνής κοινότητα έχει ορίσει ως στρατηγική επιλογή την αναβάθμιση της παγκόσμιας οικονομίας μέσω της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ακολουθώντας τις ανάλογες πολιτικές και νομοθετικές παρεμβάσεις. Είναι πεποίθηση της παγκόσμιας κοινότητας ότι η αύξηση των ποσοστών συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού στην δια βίου μάθηση θα σημαίνει επίτευξη ταυτόχρονης μείωσης εισοδηματικών ανισοτήτων

τόσο μεταξύ των πολιτών ενός κράτους μέλους όσο και μεταξύ των κρατών μελών. Το σκεπτικό αυτό υποστηρίζεται και από χαρακτηριστικά παραδείγματα όπως των χωρών της Σκανδιναβίας όπου υπάρχει σταθερά υψηλό ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων σε τέτοιου είδους προγράμματα με ταυτόχρονη διατήρηση χαμηλών ποσοστών φτώχειας. Αντίθετα, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και το Ηνωμένο Βασίλειο παρατηρείται το αντίστροφο (Cummins & Kumkel, 2013). Επομένως, επιβάλλεται ο επαναπροσδιορισμός της στρατηγικής για την δια βίου μάθηση με στόχο την άμβλυνση της κοινωνικής ανισότητας και της ολόπλευρης ανάπτυξης των ατόμων που θα είναι εφοδιασμένα με γνώσεις, δεξιότητες και την ικανότητα για αναπροσαρμογή όταν απαιτείται (Καραλής, 2013).

Κεφάλαιο 4^ο: Τα Κίνητρα και τα Εμπόδια για την Συμμετοχή στην Δια Βίου Μάθηση

Ένα καίριο ζήτημα που απασχολεί διαχρονικά τους μελετητές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων σχετίζεται με την συμμετοχή του πληθυσμού των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Αναζητούν τους λόγους που δύνανται να παρακινήσουν έναν ενήλικα στο να λάβει μέρος στην εκπαίδευση (Ζαρίφης, 2010). Τα αποτελέσματα των ερευνών (Ahl, 2006· Ζαρίφης, 2010· Καραλής, 2013) καταδεικνύουν ότι πράγματι υπάρχουν κίνητρα, τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά, τα οποία παρουσιάζουν ευμεταβλητότητα (Hubackova & Semradova, 2014). Τα εσωτερικά σχετίζονται με τον ψυχολογικό παράγοντα, ενώ τα εξωτερικά έχουν κοινωνικό προσδιορισμό (Καψάλης, 2015· Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2012). Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε να διατυπώσουμε ότι υπάρχει μια σταθερή θεωρία-μοντέλο που δύνανται στην συνολική ερμηνεία του φαινομένου συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου μάθησης αφού αυτοί επιλέγουν την συνέχιση της εκπαίδευσής τους για διάφορους λόγους (Patterson & Paulson, 2015).

Όσον αφορά τα εμπόδια που ενδεχομένως περιορίζουν την συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης, θα αναφερθεί η άποψη της Cross η οποία προβάλλει ως σημαντικότερο εμπόδιο το περιορισμένο ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι ενήλικες για συνέχιση της εκπαίδευσής τους. Μάλιστα, τονίζεται η αναλογία που παρατηρείται μεταξύ του αρχικού εκπαιδευτικού επιπέδου των ενηλίκων και της πρόθεσης που εκδηλώνουν για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην πορεία του βίου τους (Ζαρίφης, 2014· Καραλής, 2013). Το τυπολογικό αυτό μοντέλο κατατάσσει τα εμπόδια σε τρεις κατηγορίες, δηλαδή των καταστασιακών/περιστασιακών, των θεσμικών και των προδιαθετικών εμποδίων.

4.1. Η Έννοια του Κινήτρου

Με την έννοια κίνητρο εννοούμε την εσωτερική εκείνη κατάσταση που λειτουργεί κατευθυντικά, προκαλεί και συμβάλλει στην διατήρηση μιας συμπεριφοράς (Ahl, 2006). Μέσω των κινήτρων επιταχύνεται η διαδικασία της μάθησης αφού αυξάνεται η προσπάθειά μας και καθοδηγείται η συμπεριφορά μας για την επίτευξη του στόχου που έχουμε θέσει με επιμονή και ανάληψη πρωτοβουλιών χρησιμοποιώντας στο μέγιστο την γνωστική μας επεξεργασία (Γωνίδα, 2012). Η ανθρώπινη συμπεριφορά οδηγείται στην δράση εξαιτίας των κινήτρων, δηλαδή των εσωτερικών ή εξωτερικών στοιχείων που θα ωθήσουν και θα παρακινήσουν ένα άτομο στο να δράσει (Elsborg & Pedersen, 2013). Για παράδειγμα, ως εσωτερική αιτία συμπεριφοράς θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η ορμή, ο σκοπός, το ένστικτο, η επιθυμία, το συναίσθημα ή διαφόρων ειδών συγκινησιακές καταστάσεις. Απο την άλλη μεριά, ως εξωτερική αιτία συμπεριφοράς θα μπορούσε να λογιστεί η αμοιβή, το θέλημα, το φόβητρο ή κάποιος απωθητικός ερεθισμός.

Ακόμη, ένα κίνητρο μπορεί να είναι εγγενές ή επίκτητο (Μπουρδάκη & Δεληγιάννης, 2020). Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση ενός εγγενούς κινήτρου, όπως το ένστικτο, η κληρονομικότητα διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο. Αντίθετα, στην περίπτωση ενός επίκτητου κινήτρου η διαδικασία της μάθησης σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην απόκτησή του. Επίσης, σε επίπεδο διάκρισης, έχουμε: α) τα φυσιολογικά κίνητρα μέσω των οποίων εξυπηρετείται η λειτουργία των οργανισμών, β) τα βιολογικά που συμβάλλουν στο να συντηρείται, να επιβιώνει και να αναπαράγεται το είδος και γ) τα ψυχολογικά που η λειτουργία τους είναι σε επίπεδο θυμικού, προσωπικότητας και φυσικο-κοινωνικών συναλλαγών των ατόμων με το περιβάλλον (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

4.1.1. Κίνητρα για μάθηση

Στο σημείο αυτό θα επιχειρηθεί να παρουσιαστεί μια λεπτή διαφορά που υφίσταται μεταξύ των κινήτρων για μάθηση και των κινήτρων για συμμετοχή. Ο διαχωρισμός αυτός καθίσταται πιο απαιτητικός όταν γίνεται αναφορά σε ενδεχόμενη εμπλοκή ενηλίκων σε μαθησιακή διαδικασία και μάλιστα αυτοκατευθυνόμενη στο πλαίσιο της οποίας είναι δυσδιάκριτο το όριο που αφορά την ανάγκη και τον στόχο μάθησης (Weiner, 1990). Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο διαχωρισμός των

δύο αυτών τύπων κινήτρων έγκειται στο ότι τα κίνητρα μάθησης συνδέονται με τους στόχους που ικανοποιούν μια συγκεκριμένη μαθησιακή ανάγκη, ενώ στην περίπτωση των κινήτρων συμμετοχής με το μέσο που θα κατευθύνει τα άτομα στο να επιτύχουν τους στόχους τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Μάθηση έχουμε όταν επιτυγχάνεται με μόνιμο τρόπο μια νέα συμπεριφορά ή/και τροποποιείται μια υπάρχουσα, παρουσιάζοντας πλέον σταθερότητα, και τα αποτελέσματά της είναι εμφανή τόσο σε επίπεδο γνωσιολογικού όσο και συναισθηματικού και κοινωνικού τομέα (Μπασέτας, 2002· Κρίβας, 2002). Τα κίνητρα για μάθηση αποτελούν συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών παρακινήσεων. Η διατήρηση των εσωτερικών κινήτρων από τα άτομα πραγματοποιείται όταν υπάρχει αποκλειστική στόχευση της μάθησης και της επίτευξής της. Αυτό σημαίνει ότι ένα άτομο διαθέτει εσωτερικά κίνητρα επιτέλεσης μαθησιακών δραστηριοτήτων εφόσον παρουσιάζει αποκλειστική δραστηριότητα αυτών καθ'αυτών των δραστηριοτήτων χωρίς να αναμένει σε εξωτερικές ανατροφοδοτήσεις ή αμοιβές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Τα κίνητρα μάθησης αποτελούν εγγενείς τάσεις των ανθρώπων οι οποίες μεγεθύνονται και προάγονται μέσω των ποιοτικών υποστηρικτικών διαπροσωπικών σχέσεων και των ευκαιριών που παρουσιάζονται στα άτομα ώστε να προχωρήσουν στην συνειδητή ικανοποίηση συγκεκριμένων μαθησιακών αναγκών και ενδιαφερόντων τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012· Παπαδημητρίου, 2019).

Εάν δεχθούμε ότι μέσω των κινήτρων αναζητούνται τρόποι και μέσα ικανοποίησης των αναγκών των ανθρώπων, γίνεται αντιληπτό πως υφίστανται διαφοροποιήσεις στις μορφές που λαμβάνουν κάθε φορά οι ανάγκες και οι ικανοποιήσεις τους για κάθε άτομο. Επί του θέματος της ικανοποίησης των αναγκών, η ερευνητική κοινότητα προβάλλει, συνήθως, το μοντέλο του Maslow. Έτσι, σύμφωνα με αυτό, αφού καλυφθούν οι βασικές ανάγκες, το άτομο τείνει να ανεβαίνει επίπεδο με τελικό προορισμό την αυτοπραγμάτωση (Maslow, 1943). Το άτομο που θα βρεθεί στις ανώτερες κλίμακες αυτής της πυραμίδας αποκτά όλο και μεγαλύτερη ωριμότητα για μάθηση. Την στιγμή που θα προκύψει κάποια μαθησιακή ανάγκη, θα δημιουργηθεί πρόσφορο έδαφος για να εκδηλωθεί μια συμπεριφορά στηριγμένη στην κεκτημένη εμπειρία. Ταυτόχρονα, αυτή είναι και το κίνητρο που θα καθορίσει το μέσο που θα επιλεγεί για την απόκτηση της νέας εμπειρίας για την επίτευξη του στόχου της μάθησης (Παπαδημητρίου, 2019). Αν για τον οποιοδήποτε λόγο το μέσο ή στοιχείο αυτού που είναι συσχετισμένο με την συμπεριφορά (κίνητρο) δεν επιτύχει την ικανοποίηση της ανάγκης, τότε έχουμε την διάλυση της

αλληλουχίας και την εκδήλωση μιας νέας διαδικασίας για την γέννηση νέων κινήτρων που θα ικανοποιήσουν την ανάγκη. Στην περίπτωση, ωστόσο, που δεν προκύψει διάλυση, το κίνητρο (συμπεριφορά) διατηρείται παρατείνοντας και την διατήρηση του μέσου (εκπαιδευτικές δραστηριότητες). Ο συσχετισμός αυτός καταδεικνύει την λεπτότητα διάκρισης που υφίσταται ανάμεσα στα κίνητρα μάθησης και τα κίνητρα συμμετοχής (Παπαδημητρίου, 2019).

4.1.2. Κίνητρα για συμμετοχή

Η έρευνα του Houle (1961) θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η βάση μελέτης που καταπατήστηκε με την εξέταση των παραγόντων που οδηγούν έναν ενήλικα στο να λάβει μέρος σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά την συνεχιζόμενη εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων γενικότερα. Για την μελέτη αυτή συλλέχθηκαν δεδομένα από είκοσι δύο ενήλικες εκπαιδευόμενους με εργαλείο την συνέντευξη σε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι λόγοι που οδηγούν ένα άτομο στην συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων (Darkenwald, 1977). Με την έρευνα αυτή προτείνονται τρεις τύποι εκπαυδευομένων: α) ο προσανατολισμένος στην μάθηση (συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την μάθηση την οποία ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται ως ένα αναπόσπαστο συνεχές της ίδιας της ζωής), β) ο προσανατολισμένος στον στόχο (σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευόμενος στοχεύει στην εκπλήρωση κάποιου συγκεκριμένου στόχου με εστιάζοντας στο είδος της εκπαιδευτικής μεθόδου αλλά στο αν αυτή είναι ικανή να συμβάλλει στην επίτευξη της στοχοθεσίας του) και γ) ο προσανατολισμένος στην δραστηριότητα (ο τύπος αυτός εκπαιδευόμενου εστιάζει στην συμμετοχή για λόγους ικανοποίησης που θα αποκομίσει από την ίδια την δραστηριότητα και δεν ενδιαφέρεται για την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων ή δεξιοτήτων. Αυτό συνεπάγεται ότι τόσο το περιεχόμενο όσο και οι στόχοι του προγράμματος δεν λαμβάνονται υπόψη ή, τουλάχιστον, δεν αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την συμμετοχή του. Το κέντρο βάρους βρίσκεται στην διεύρυνση του κοινωνικού δικτύου ή/και στην διαφυγή από τα καθημερινά προβλήματα.

Στην συνέχεια ο Sheffield το 1964 διερωτήθηκε αν θα μπορούσαν να συνεισφέρουν και άλλοι λόγοι που ωθούν έναν ενήλικα στο να συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα πέραν αυτών που ανέφερε ο Houle στην έρευνά του. Για να εξετάσει την περίπτωση αυτή συγκέντρωσε στοιχεία τόσο μέσω εκπαιδευτών ενηλίκων όσο και εκπαιδευομένων εντοπίζοντας πενήντα οχτώ λόγους που

συμπεριέλαβε σε ένα ερευνητικό εργαλείο που το ονόμασε Δείκτη Προσανατολισμού για την Συνεχιζόμενη Μάθηση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν το ερωτηματολόγιο των πενήντα οχτώ λόγων αναφερόμενη στην σημαντικότητα του κάθε λόγου για αυτούς με πεντάβαθμη κλίμακα (Goetz, 1989). Ως συμπέρασμα υποστηρίχθηκε η ύπαρξη πέντε λόγων συμμετοχής που σχετίζονται με: α) τον προσανατολισμό στην μάθηση, β) την επιθυμία προσανατολισμού στις δραστηριότητες, γ) τον προσανατολισμό στους προσωπικούς στόχους, δ) τον προσανατολισμό στους κοινωνικούς στόχους και ε) την κάλυψη της ανάγκης για προσανατολισμένες δραστηριότητες (Goetz, 1989).

Ύστερα, δημιουργήθηκε από τον Burgess (1971) η κλίμακα REP προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι λόγοι συμμετοχής των ενηλίκων σε μια ομαδική εκπαιδευτική δραστηριότητα αναπτύσσοντας τους προσανατολισμούς που είχαν υποδειχθεί από τον Houle. Το εργαλείο αυτό συμπεριέλαβε εβδομήντα λόγους συμμετοχής και εφαρμόστηκε σε ένα δείγμα 1046 συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέληξαν στην κατάδειξη επτά παραγόντων όπως: α) της επιθυμίας να μάθουν, β) της επιθυμίας να επιτευχθεί ένας προσωπικός στόχος, γ) της επιθυμίας να επιτευχθεί ένας κοινωνικός στόχος, δ) της επιθυμίας να επιτευχθεί ένας θρησκευτικός στόχος, ε) της επιθυμίας να λάβουν μέρος σε μια δραστηριότητα, στ) της επιθυμίας απλά να ξεφύγουν και ζ) της επιθυμίας να συμμορφωθούν με τυπικές απαιτήσεις.

Επίσης, στηριζόμενος στην άποψη περί πολυδιάστατου της δομής των κινήτρων ο Boshier (1971) δόμησε την Κλίμακα για την Εκπαιδευτική Συμμετοχή προκειμένου να επιχειρήσει την εξήγηση των λόγων συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Το συγκεκριμένο εργαλείο αξιοποιήθηκε για την συλλογή δεδομένων από ενήλικες που λάμβαναν μέρος σε πρόγραμμα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης σε εσπερινά λύκεια και εκπαιδευτικές ενώσεις εργαζομένων. Αρχικά, περιείχε σαράντα οχτώ λόγους τους οποίους οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν για τον καθέναν, με χρήση εννιάβαθμης κλίμακας, κατά πόσο τους είχε επηρεάσει ο συγκεκριμένος λόγος στο να λάβουν μέρος στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Από την παραγοντική ανάλυση (πρώτης τάξης) των στοιχείων προέκυψαν δεκατέσσερις λόγοι όπως: α) της κοινωνικής επαφής, β) συμπλήρωσης της εκπαίδευσής τους, γ) διαπροσωπικής διευκόλυνσης, δ) κοινωνικής βελτίωσης, ε) διαφυγής από την τηλεοπτική επαφή, στ) κοινωνικής προσφοράς, ζ) βελτίωσης των γνωστικών ενδιαφερόντων, η) εκπαιδευτικής προετοιμασίας, θ) κοινωνικής συμμόρφωσης, ι) επαγγελματικής ανάπτυξης (ετεροκατευθυνόμενη), ια)

επαγγελματικής ανάπτυξης (κατευθυνόμενης εσωτερικά), ιβ) αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, ιγ) πνευματικής αναψυχής και ιδ) κοινωνικής ευημερίας. Ωστόσο, κατέληξε σε επτά λόγους καθώς τέσσερις παράγοντες από τους αρχικούς προσπάθησε να τους συνδέσει με την τυπολογία του Houle (1961). Στην νέα κατάταξη προέκυψαν λόγοι όπως: α) της ενδοπροσωπικής βελτίωσης, β) της εσωτερικής εξέλιξης, γ) της κοινωνικής προσφοράς, δ) της δημιουργία τεχνουργημάτων, ε) του εγωκεντρισμού, στ) του μελλοντικού επαγγελματικού προσανατολισμού και ζ) της ανάπτυξης των γνωστικών ενδιαφερόντων.

Τέλος, αξίζει να προστεθεί η άποψη της Cross (1981) σύμφωνα με την οποία ο κυριότερος παράγοντας που επηρεάζει την συμμετοχή ενός ενήλικα σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι το εκπαιδευτικό του επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο εκπαιδευμένος είναι ο άνθρωπος τόσο πιο πολύ ενδιαφέρεται να λάβει μέρος σε επιπλέον εκπαίδευση μέσω κάποιου προγράμματος. Μοντελοποιώντας την πρότασή της θα μπορούσαμε να περιγράψουμε μια πυραμιδοειδή κατασκευή στην βάση της οποίας τοποθετείται το ενήλικο κομμάτι του πληθυσμού που δύναται στην αυτοδιαχείριση της μάθησης. Στο μεσαίο τμήμα της βρίσκονται εκείνοι που λαμβάνουν μέρος σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τακτικό χαρακτήρα (το τμήμα αυτό περιλαμβάνει το ένα τρίτο των ενηλίκων) και, τέλος, στην κορυφή της πυραμίδας υπάρχει ένα ελάχιστο ποσοστό που είναι επιθυμητή γι' αυτούς η συμμετοχή σε προγράμματα εκπαιδευτικού χαρακτήρα των οποίων η οργάνωση υπογράφεται από αναγνωρισμένα και θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

4.2 Εμπόδια Συμμετοχής

Εξετάζοντας κανείς τα αποτελέσματα των ερευνών (Sloane-Seale, & Kops, 2013; Cedefop, 2015) θα παρατηρήσει ότι υφίσταται ισχυρή διαφοροποίηση μεταξύ των ποσοστών που αφορούν την πρόθεση των ενηλίκων για συμμετοχή σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και εκείνων που αφορούν την πραγματική συμμετοχή. Σε πολλές περιπτώσεις, αν και εκδηλώνεται η πρόθεση από ενήλικες για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, στην πράξη δεν υλοποιείται αυτό το αρχικό ενδιαφέρον καθώς υφίστανται διάφοροι ανασταλτικοί παράγοντες οι οποίοι στην βιβλιογραφία αποκαλούνται εμπόδια. Με τον όρο εμπόδιο νοείται οτιδήποτε περιορίζει την συμμετοχή ενός ενήλικα σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, είτε εσωτερικών είτε εξωτερικών παραγόντων (Hovdhaugen & Orheim, 2018).

Τα εμπόδια δύναται να αρθούν με την θέσπιση της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα συνεισφέρει στην αύξηση των ποσοστών συμμετοχής στην διά βίου εκπαίδευση. Οι κατάλληλες πολιτικές, ωστόσο, είναι δυνατό να διαμορφωθούν αφού πρώτα έχουν μελετηθεί και κατανοηθεί τόσο οι λόγοι μη συμμετοχής των ενηλίκων συνολικά όσο και ο ρόλος που διαδραματίζει ο καθένας για τις διάφορες κοινωνικές και οικονομικές ομάδες ξεχωριστά, γεγονός που θα επεξηγήσει τις συμπεριφορές συμμετοχής (Larson & Milana, 2006). Μάλιστα, έχει αναφερθεί (Scanlan & Darkenwald, 1984) ότι, παρά την σημαίνουσα συμβολή της εξέτασης των παραγόντων συμμετοχής σε ο,τι αφορά την κατανόηση πτυχών της, δεν έχει καταδειχθεί ισχυρά η χρησιμότητά της στο να προβλεφθεί η συμπεριφορά συμμετοχής και, ειδικότερα, σε ο,τι αφορά τον διαχωρισμό μεταξύ συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων. Ως προς τον τελευταίο όρο, ως μη συμμετέχων ορίζεται το άτομο που μειονεκτεί κοινωνικά ή/και εκπαιδευτικά. Αφορά τις περιπτώσεις των εργατών, χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, των εθνικών μειονοτήτων και των μεταναστών, των μεγαλύτερων ηλικιακά ενηλίκων ή αυτών που έχουν πραγματοποιήσει διακοπή της βασικής τους εκπαίδευσης και, σε παλαιότερες εποχές, των γυναικών (Schuetze & Slowey, 2002). Η εξέταση, λοιπόν, των εμποδίων θα αποτελέσει το αρχικό στάδιο για την αλλαγή της οργάνωσης και της παροχής ευκαιριών κατάρτισης για να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή (Massing & Gauly, 2017).

4.2.1 Κατηγορίες εμποδίων

Για να καταταχθούν και να παρουσιαστούν τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, η ερευνητική κοινότητα προσφεύγει είτε στην παραγοντική ανάλυση (Scanlan & Darkenwald, 1984) είτε στην κατάταξη ευρύτερων κατηγοριών (Cross, 1981). Για παράδειγμα, οι Johnstone και Rivera (1965) πραγματοποίησαν μια αρχική κατηγοριοποίηση με την αναφορά δυο μεγάλων κατηγοριών εμποδίων όπως: α) των καταστασιακών ή περιβαλλοντικών, που σχετίζονται με τον εξωτερικό παράγοντα επιρροής των ενηλίκων, για παράδειγμα την μη δυνατότητα οικονομικής ανταπόκρισης, την έλλειψη χρόνου, την κούραση και την δυσκολία βραδινής εξόδου από το σπίτι ή την μη γνώση περί των διαθέσιμων μαθημάτων και β) των προδιαθετικών ή εσωτερικών που είναι η προσωπική στάση και η αντίληψη περί συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως για παράδειγμα το ότι τα μαθήματα δεν είναι αρεστά ή δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον, την αίσθηση ότι η μεγάλη ηλικία εμποδίζει στο να μάθουν ή ότι θα αισθανθούν σαν παιδιά και η πεποίθηση ότι δεν τους είναι χρήσιμα τα μαθήματα (Scanlan & Darkenwald, 1984).

Στην πορεία η Cross (1981) προχώρησε στην κατάταξη των εμποδίων μέσω τριών μεγάλων κατηγοριών: α) των καταστασιακών, όπως του κόστους των διδασκτρων, των βιβλίων και της φροντίδας των παιδιών, της έλλειψης χρόνου, των οικογενειακών ή εργασιακών υποχρεώσεων, της έλλειψης χρόνου που σχετίζεται με την φροντίδα των παιδιών, της έλλειψης μεταφορικού μέσου, τον περιορισμένο χώρο για την μελέτη ή την πρακτική άσκηση και των ενδοιασμών/ αποτροπή προερχόμενη από το οικογενειακό ή/και φιλικό περιβάλλον, β) των προδιαθετικών, όπως της χαμηλής βαθμολογίας κατά το παρελθόν και της μη εμπιστοσύνης των ίδιων ικανοτήτων, της έλλειψης ενέργειας ή αντοχής της μη απόλαυσης του διαβάσματος, της κούρασης εντός των σχολικών περιβαλλόντων και τάξεων, της διστακτικότητας στην αίσθηση αισιοδοξίας, της μη γνώσης για το περιεχόμενο της μάθησης και των αποτελεσμάτων της και της αντίληψης ότι η μεγάλη ηλικία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα και γ) των θεσμικών, όπως της μη πρόθεσης συμμετοχής σε πρόγραμμα πλήρους φοίτησης, το βαρύ ωράριο του προγράμματος για την ολοκλήρωση των σπουδών, μη βολικότητα των ωραρίων παρακολούθησης, μη ικανοποιητική πληροφόρηση περί προσφερόμενων ευκαιριών, των αυστηρών υποχρεώσεων κατά την παρακολούθηση, μη διαθέσιμων μαθημάτων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, της ποσότητας της γραφειοκρατίας για την συμμετοχή, της μη κάλυψης των τυπικών

προσόντων συμμετοχής και της μη ύπαρξης τρόπου για λήψη πτυχίου ή πιστοποίησης.

Κατόπιν, προτάθηκε από τους Darkenwald και Merriam (1982) η κατάταξη των περιοριστικών παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε τέσσερις κατηγορίες: α) των καταστασιακών, β) των θεσμικών, γ) των ψυχοκοινωνικών και δ) των πληροφοριακών. Στην πραγματικότητα διατηρήθηκαν τα δυο πρώτα κριτήρια της κατάταξης της Cross που περιγράφηκε παραπάνω, προχώρησαν στην μετονομασία των προδιαθετικών σε ψυχοκοινωνικά και προστέθηκε μια κατηγορία εμποδίων, της πληροφόρησης. Στην κατάταξη αυτή με την ανάδειξη εμποδίων που αφορούν την πληροφόρηση αναδεικνύεται ο σημαίνοντας ρόλος που διαδραματίζει το κοινωνικό περιβάλλον (Larson & Milana, 2006).

Συνοπτικά, μελετώντας κανείς την βιβλιογραφία την αναφερόμενη στις κατηγορίες εμποδίων των ενηλίκων θα διαπιστώσει ότι αριθμούνται σε έξι. Ωστόσο, η προτεινόμενη κατηγοριοποίηση της Cross (1981) επικράτησε και, ως σήμερα, συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό βιβλιογραφικών αναφορών.

4.2.2 Παράγοντες εμποδίων

Η αρχική εμπειρική εξέταση των εμποδίων με παραγοντική ανάλυση επιχειρήθηκε με την κατασκευή της Κλίμακας Εμποδίων για την Συμμετοχή (DPS) (Scanlan & Darkenwald, 1984) στην οποία περιλαμβάνονταν σαράντα εμπόδια. Εφαρμόζοντας την παραγοντική ανάλυση, καταγράφηκαν έξι παράγοντες, όπως της αποδέσμευσης, της έλλειψης ποιότητας, οικογενειακών ή εργασιακών περιορισμών, κόστους και έλλειψης οφέλους, που συνέβαλλαν στην υποστήριξη της υποκείμενης σύνθετης δομής των παραγόντων οι οποίοι απέτρεπαν την εκπαιδευτική συμμετοχή των ενηλίκων (Tierney-Stanley, 1990).

Ύστερα, με βάση το προαναφερόμενο εργαλείο προέκυψε η κατασκευή της κλίμακας G29- DPS η οποία διερευνούσε τους παράγοντες αποτροπής του γενικού πληθυσμού στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η ανάλυση κατέδειξε έξι παράγοντες μη συμμετοχής, όπως της έλλειψης εμπιστοσύνης, της μη συνάφειας περιεχομένου, του περιορισμένου χρόνου, της χαμηλής προσωπικής προτεραιότητας, του κόστους και των προσωπικών προβλημάτων (Darkenwald & Valentine, 1985).

Επίσης, η κατασκευή του ερωτηματολογίου LL- DPS συνεισέφερε στην διερεύνηση της μη συμμετοχής του πληθυσμού των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά

προγράμματα. Η διαφορά αυτού έγκειται στο ότι έχουμε πληθυσμό αναφοράς χαμηλού επιπέδου γραμματισμού. Στην περίπτωση αυτή χαρακτηριστική είναι η αναφορά παραγόντων όπως της χαμηλής αυτοπεποίθησης, της κοινωνικής αποδοκιμασίας, των καταστασιακών εμποδίων, της αρνητικής στάσης έναντι των μαθημάτων και των χαμηλών προσωπικών προτεραιοτήτων (Darkenwald & Hayes, 1988).

Στο σημείο αυτό αξίζει να παρουσιαστεί μια ακόμη προσέγγιση, αυτή των Porras-Hernández & Salinas-Amescua (2012), οι οποίοι εστίασαν στην διερεύνηση των εμποδίων συμμετοχής με την εξέταση των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων γυναικών αναζητώντας την τυχόν επίδρασή τους ως προδιαθετικών εμποδίων για την λήψη απόφασης για την μη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, παρά την ικανοποίηση ψυχολογικών συνθηκών συμμετοχής, όπως της θετικής στάσης για την εκπαίδευση ή της υψηλής αυτοεκτίμησης, δεν υπήρξε συμμετοχή λόγω κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων όπως της κοσμοθεωρίας των ατόμων ή των πολιτικών που εφαρμόζει το κράτος.

Τέλος, πρόσφατα υποστηρίχθηκε ότι ναι μεν η άρση σειράς εμποδίων θα συνεισφέρει στην αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά οφείλουμε να δώσουμε έμφαση και στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των ενηλίκων για συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα (Hovdhaugen & Orheim, 2018).

Β' ΜΕΡΟΣ: Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 5^ο: Μεθοδολογική Προσέγγιση

5.1 Σκοπός και Στοχοθεσία της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να διερευνηθούν οι παράγοντες που ασκούν επιρροή στην συμμετοχή του ενήλικου πληθυσμού σε εκπαιδευτικά προγράμματα της διά βίου εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται διερεύνηση των λόγων παρακίνησης για συμμετοχή καθώς και των λόγων που τους εμποδίζουν στο να συμμετάσχουν στην διά βίου μάθηση μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή/και σεμιναρίων.

Για την εξυπηρέτηση του ανωτέρω σκοπού ορίστηκαν οι παρακάτω στόχοι:

- 1.** Να καταδειχθούν οι λόγοι συμμετοχής και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες στο να λάβουν μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα.
- 2.** Να καταδειχθούν οι παράγοντες συμμετοχής ή μη και να διερευνηθεί η ύπαρξη σχέσης ή μη μεταξύ των παραγόντων συμμετοχής και των εμποδίων λαμβάνοντας υπόψη και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων.

5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Βάσει του σκοπού και των στόχων της μελέτης, θα εξεταστούν οι λόγοι και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων, της ελληνικής επικράτειας, σε εκπαιδευτικά προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης στηριζόμενοι στα εξής ερωτήματα:

- 1.** Οφείλεται η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης, κυρίως, σε λόγους σχετιζόμενους με την εργασία;
- 2.** Είναι, κυρίως, τα καταστασιακά και θεσμικά εμπόδια αυτά που περιορίζουν την συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα;

5.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Το μεθοδολογικό σκέλος της παρούσας έρευνας καθορίστηκε βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων λαμβάνοντας υπόψη τόσο το σύνολο των δυνατοτήτων που ήταν πρακτικά διαθέσιμες όσο και το γεγονός ότι ο χρόνος πραγματοποίησης της έρευνας ήταν περιορισμένος. Επιπροσθέτως, αφού ελήφθησαν υπόψη όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τις ποσοτικές μελέτες, όπως για παράδειγμα η διερεύνηση ενός θέματος με περιγραφή της τάσης, της αντίληψης και των απόψεων, προκειμένου να διερευνηθούν τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη η χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου για την συλλογή των ποσοτικών δεδομένων (Creswell, 2016). Μέσω αυτής της διαδικασίας επετεύχθη η εξασφάλιση απόστασης μεταξύ των ερευνητών και των ερωτωμένων με αποτέλεσμα να μην επηρεαστούν με τον οποιονδήποτε τρόπο οι τελευταίοι κατά την συμπλήρωση του εργαλείου συλλογής των δεδομένων (Robson, 2010). Να σημειωθεί ακόμη ότι, μέσω της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσεγγίσεως, ελαχιστοποιήθηκε τόσο ο χρόνος που απαιτούνταν για την ολοκλήρωση της μελέτης εντός ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου όσο και το οικονομικό κόστος και, ταυτόχρονα, εξασφαλίστηκε η αντικειμενικότητα και αμεροληψία.

Ακόμη, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι οι ερευνητές κατά την οργάνωση του μεθοδολογικού σκέλους της έρευνας δεν παρέλειψαν να λάβουν υπόψη τα τρωτά σημεία της χρησιμοποιηθείσας μεθόδου συλλογής των δεδομένων, όπως για παράδειγμα το ότι οι ερωτώμενοι καλούνταν να διατυπώσουν την άποψη και αντίληψή τους για το διερευνούμενο ζήτημα και οι απαντήσεις θα περιείχαν κάποιον βαθμό υποκειμενικότητας. Συνάμα, έπρεπε να διασφαλιστεί ότι το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου θα ήταν σαφές και εύληπτο ώστε να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα της πραγματοποίησης σφαλμάτων κατά την συμπλήρωσή του. Τέλος, μια ακόμη πρόκληση που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν αυτή της πιθανότητας να μην υπάρξει υψηλή απόκριση και ενδιαφέρον συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από το δείγμα της έρευνας.

Συνεπώς, η προσέγγισή μας- και κατ' επέκταση η όλη μεθοδολογία- ακολούθησε κανόνες ποσοτικής μελέτης αφού σκοπός ήταν να διαμορφωθεί μια βάση με δεδομένα εκ των οποίων θα αντλούνταν εκείνα τα χαρακτηριστικά και οι σχέσεις που θα συνεισέφεραν στην συναγωγή συμπερασμάτων για τον πληθυσμό (Παππάς, 2002· Javeau, 2000).

Η συγκεκριμένη μελέτη διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 06/11/2023

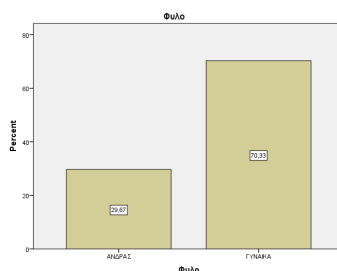
έως 14/11/2023 και απευθύνονταν στο σύνολο του ενήλικου πληθυσμού που διαβιεί στην ελληνική επικράτεια. Το σύντομο του χαρακτήρα της υπαγορεύτηκε από τα πιεστικά χρονικά όρια εντός των οποίων όφειλε να ολοκληρωθεί η μελέτη, καθώς πραγματοποιήθηκε για τις εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μας ειδίκευσης.

Ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο καθώς αυτό συντάχθηκε με την χρήση της υπηρεσίας Google Form. Να σημειωθεί ότι δεν απαιτήθηκε η λήψη κάποιας ειδικής άδειας για την πραγματοποίηση της έρευνας καθώς αυτή αφορούσε πληθυσμό ενηλίκων ή δεν θίγονται δεδομένα προσωπικού και απόρρητου χαρακτήρα (Creswell, 2016). Ακόμη, το ερωτηματολόγιο που διαμοιράστηκε και συμπληρώθηκε από το δείγμα ήταν πλαισιωμένο από επιστολή μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες πληροφορούνταν σχετικά με τον σκοπό αλλά και τον στόχο της μελέτης, για τον τρόπο/ λόγο που θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα που θα συλλεχθούν και, τέλος, λάμβαναν την διαβεβαίωση ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία τους καθώς αυτό υπαγορεύει τόσο η ηθική της έρευνας όσο και ευρωπαϊκή και εθνική νομοθεσία (Creswell, 2016).

5.4 Δείγμα

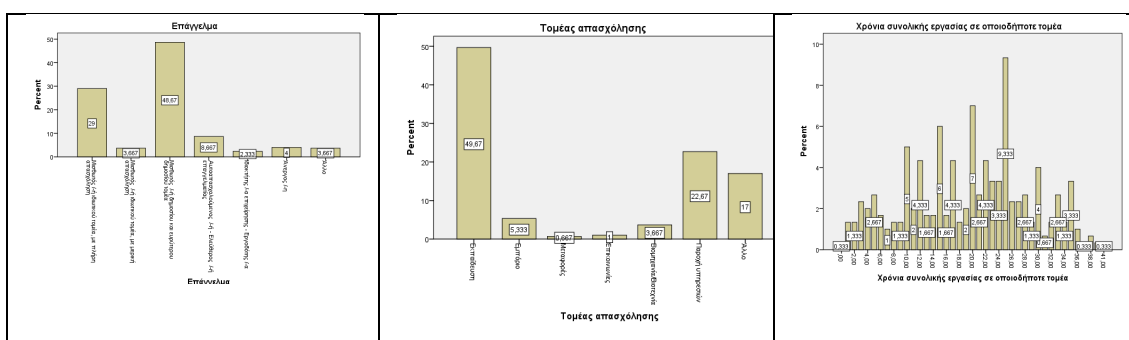
Όπως έχει σημειωθεί και πιο πάνω, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να καταδειχθούν οι παράγοντες εκείνοι που λειτουργούν είτε ανασταλτικά είτε ασκούν θετική επιρροή στο να συμμετάσχει ο πληθυσμός των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα της διά βίου μάθησης-εκπαίδευσης. Είναι κατανοητό ότι η μελέτη του συνόλου του πληθυσμού ήταν πρακτικά αδύνατη στα πλαίσια μιας μεταπτυχιακής εργασίας και για τον λόγο αυτόν αντλήθηκε ένα υποσύνολο αυτού το οποίο αποτέλεσε το δείγμα μας. Για την επιλογή αυτού δεν πραγματοποιήθηκε εφαρμογή των κανόνων των πιθανοτήτων καθώς η μελέτη έπρεπε να διεκπεραιωθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα εντός του οποίου οφείλαμε να συλλέξουμε τα δεδομένα μας και, ακόμη, δεν υπάρχει η ανάγκη στατιστικής γενίκευσης των αποτελεσμάτων πέραν από το υπό έρευνα δείγμα (Creswell, 2016). Συνεπώς, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούν ένα δείγμα ευκολίας που συλλέχθηκε με την βοήθεια της τεχνολογίας και πιο συγκεκριμένα με χρήση των σχετικών φορμών της Google.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 300 άτομα εκ των οποίων ο γυναικείος πληθυσμός ανέρχονταν στα 211 άτομα (70,33%) ενώ ο πληθυσμός των ανδρών στα 89 άτομα (29,67%).

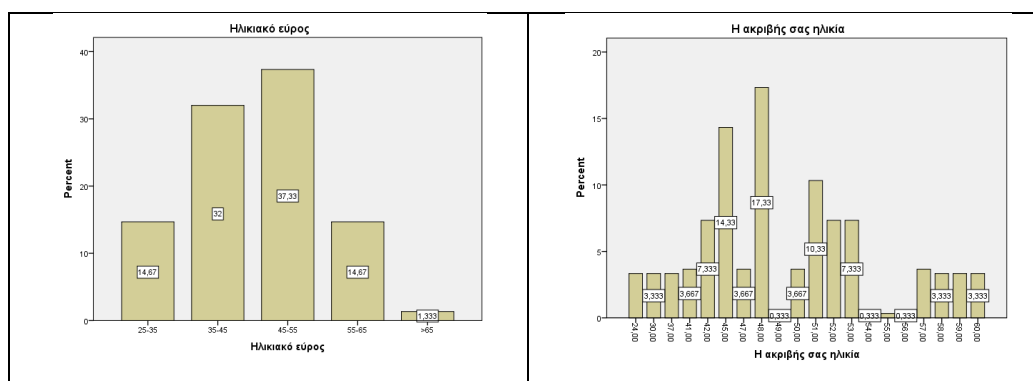


Το ότι η συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιείται για τις ανάγκες ολοκλήρωσης της μεταπτυχιακής ειδίκευσης των ερευνητών σε συνδυασμό με την ανάγκη για ολοκλήρωση της διαδικασίας σε σύντομο χρονικό διάστημα επιλέχθηκε η περίπτωση άντλησης του δείγματος, αρχικά, από το περιβάλλον (εργασιακό) των ερευνητών και, ύστερα, να επεκταθεί η αποστολή του συνδέσμου του ερωτηματολογίου προς απάντηση σε αρκετές Περιφέρειες της Χώρας (Αττικής, Δυτικής Ελλάδος, Κεντρικής Μακεδονίας, Ηπείρου, Θεσσαλίας, Κρήτης, Νοτίου Αιγαίου). Έτσι, προέκυψε ένα δείγμα που προέρχεται από διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της ελληνικής επικράτειας και η εργασιακή τους κατάσταση καλύπτει ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων όπως 87 μισθωτούς/ές ιδιωτικού τομέα, πλήρους απασχόλησης (29%), 11 μισθωτούς/ές ιδιωτικού τομέα, μερικής απασχόλησης (3,7%), 146 μισθωτούς/ές δημοσίου και ευρύτερου δημοσίου τομέα (48,7%), 26

αυτοαπασχολούμενους/ες - Ελεύθερους επαγγελματίες (8,7%), 7 Ιδιοκτήτες/τριες επιχείρησης - Εργοδότες/τριες (2,3%), 12 άνεργους/ες (4%) ή 11 Άλλο (3,7%). Όσον αφορά τους τομείς απασχόλησής τους, στην Εκπαίδευση απασχολούνται 149 άτομα (49,7%) άτομα, το Εμπόριο 16 άτομα (5,3%), τις Μεταφορές 2 άτομα (0,7%), τις Επικοινωνίες 3 άτομα (1%), τη Βιομηχανία/βιοτεχνία 11 άτομα (3,7%), την Παροχή Υπηρεσιών 68 άτομα (22.7%) ή Άλλο 51 άτομα (17%). Οι συμμετέχοντες, ακόμη, παρατηρήθηκε από στην στατιστική ανάλυση ότι καλύπτουν και ένα ευρύ φάσμα συνολικής εργασιακής εμπειρίας σε έτη που ξεκινά από μερικούς μήνες και φτάνει ως και τα σαράντα ένα χρόνια εργασιακού βίου. Οι μεγαλύτερες τιμές συγκεντρώθηκαν στα 25 έτη (28 άτομα, 9,3%), στα 20 έτη (21 άτομα, 7%) και ακολουθούν τα 10 έτη εμπειρίας (15 άτομα, 5%).

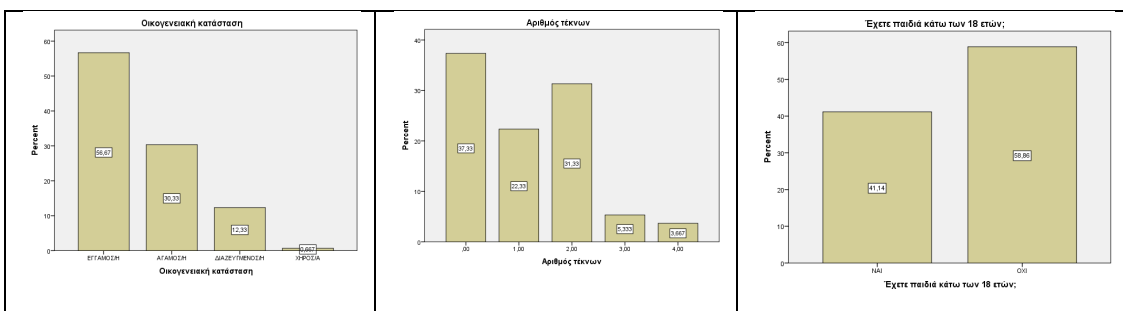


Επιπροσθέτως, το δείγμα καλύπτει ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα, δηλαδή στις ηλικίες 25-35 δήλωσαν ότι ανήκουν 44 άτομα (14,7%), στο φάσμα 35-45 δήλωσαν ότι ανήκουν 96 άτομα (32%), 45-55 δήλωσαν ότι ανήκουν 112 άτομα (37,3%), 55-65 δήλωσαν ότι ανήκουν 44 άτομα (14,7%) και >65 δήλωσαν ότι ανήκουν 4 άτομα (1,3%). Συνεπώς, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα αντιπροσωπευτικό, ως προς τα χαρακτηριστικά, δείγμα.

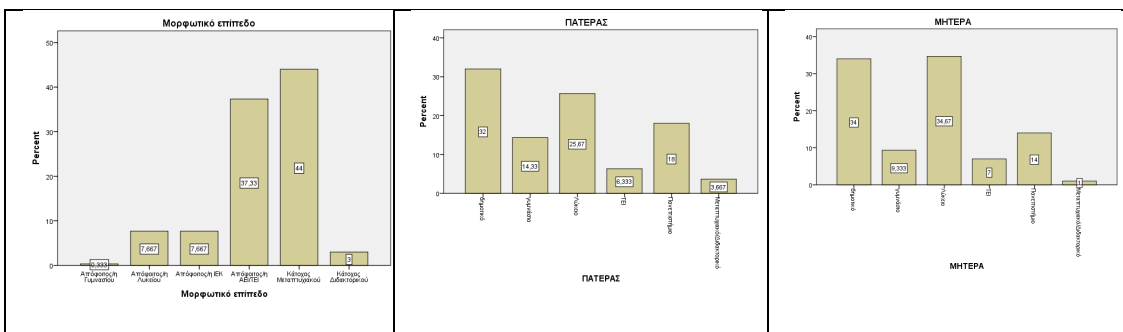


Σε επίπεδο οικογενειακής κατάστασης, έγγαμοι είναι 170 άτομα (56,7%), άγαμοι είναι 91 άτομα (30,3%), διαζευγμένοι είναι 37 άτομα (12,3%) και σε χηρεία δήλωσαν 2 άτομα (0,7%). Ο αριθμός των τέκνων του κυμαίνεται από μηδέν έως

τέσσερα παιδιά με τις μεγαλύτερες τιμές να βρίσκονται μεταξύ του μηδέν έως δύο τέκνα.

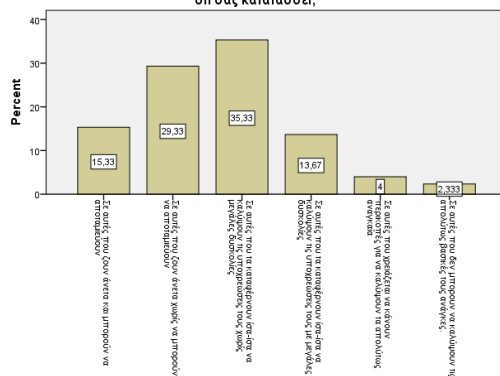


Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων συγκεντρώνει τις υψηλότερες τιμές στις περιπτώσεις αποφοίτων ΑΕΙ/ΤΕΙ (112 άτομα, 37,3%) και κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (132 άτομα, 44%). Ακολουθούν οι απόφοιτοι ΙΕΚ (23 άτομα, 7,7%) και οι απόφοιτοι Λυκείου (23 άτομα, 7,7%) που ισοβαθμούν μεταξύ τους. Τέλος, ως κάτοχοι διδακτορικού τίτλου παρουσιάστηκαν 9 άτομα (3%), ενώ ένα δήλωσε απόφοιτος/η Γυμνασίου (0,3%).

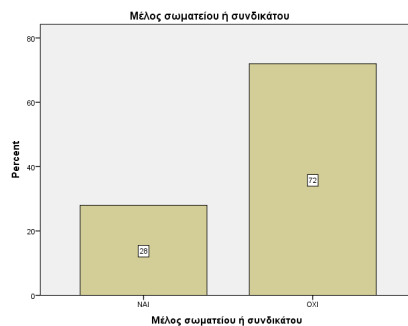


Από τον κάθε ερωτώμενο ζητήθηκε να αναφέρει σε ποια κατηγορία οικογένειας θεωρεί ότι κατατάσσεται, από τις παρακάτω περιπτώσεις, με βάση το οικογενειακό του εισόδημα. Από την στατιστική ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι 106 άτομα (35,3%) ανήκουν στις οικογένειες που καταφέρνουν ίσα-ίσα να καλύψουν τις υποχρεώσεις τους χωρίς μεγάλες δυσκολίες, 88 (29,3%) ανήκουν στις οικογένειες που ζουν άνετα χωρίς να μπορούν να αποταμιεύουν, 46 (15,3%) ανήκουν στις οικογένειες που ζουν άνετα και μπορούν να αποταμιεύουν, 41 (13,7%) ανήκουν στις οικογένειες που τα καταφέρνουν ίσα-ίσα να καλύψουν τις υποχρεώσεις τους με μεγάλες δυσκολίες, 12 (4%) ανήκουν στις οικογένειες που χρειάζεται να κάνουν περικοπές για να καλύψουν τα απολύτως αναγκαία και 7 (2,3%) ανήκουν στις οικογένειες που δεν μπορούν να καλύψουν τις απολύτως βασικές τους ανάγκες.

Το οικογενειακό σας εισόδημα σήμερα, σε ποιά κατηγορία οικογένειας θεωρείτε ότι σας κατατάσσει;



Τέλος, από τον κάθε ερωτώμενο ζητήθηκε να αναφέρει αν είναι μέλος κάποιου σωματείου ή συνδικάτου. Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι 216 συμμετέχοντες (72%) δεν ανήκουν σε κάποιο σωματείο ή συνδικάτο, ενώ 84 συμμετέχοντες (28%) είναι μέλη.



5.5 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

5.5.1. Τα ερωτηματολόγια

Σχετικά με την χρησιμοποιηθείσα μέθοδο για την πραγματοποίηση της διερευνήσεως του υπό εξέταση ζητήματος, να σημειωθεί ότι καταφύγαμε στην ποσοτική ανάλυση η οποία είναι μια ιδιαίτερα δημοφιλής μεθοδολογία καθώς επιτυγχάνει την συλλογή των απαιτούμενων στοιχείων με δομημένο και άμεσο τρόπο. Επίσης, από άποψη τεχνικής, οι αναγκαίες για την έρευνα πληροφορίες συγκεντρώθηκαν με την χρήση ερωτηματολογίου.

Έχει επισημανθεί πως μέσω των ερωτηματολογίων, ως ευρέως διαδεδομένα και εύχρηστα εργαλεία για την συλλογή δεδομένων, είναι εφικτή η συγκέντρωση από μεγάλο όγκο ατόμων των απαραίτητων πληροφοριών για την πραγματοποίηση ποσοτικών μελετών στην κοινωνική έρευνα (Cohen et al., 2008). Λαμβάνοντας υπόψη την διατύπωση αυτή, όπως και το γεγονός ότι το δείγμα της μελέτης ετούτης ήταν μεγάλο σε όγκο και διάσπαρτο γεωγραφικά, αποφασίστηκε η χρήση ερωτηματολογίου ως καταλληλότερου εργαλείου για να συλλεχθούν τα δεδομένα. Τέτοιου είδους εργαλεία, εξάλλου, προσφέρουν την δυνατότητα να ποσοτικοποιηθούν και να αναλυθούν στατιστικά τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν. Αυτή η ιδιότητα καθιστά το ερωτηματολόγιο προσιτό από άποψη τεχνικής συλλογής πληροφοριών. Επιπροσθέτως, σε αντίθεση με την παρατήρηση και την συνέντευξη, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου, επιτυγχάνουμε την συγκομιδή πολλών πληροφοριών εντός σύντομου χρονικού διαστήματος, όπως και την ανίχνευση των απόψεων των ανθρώπινων συμπεριφορών οι οποίες θα ήταν αρκετά δύσκολο να διατυπωθούν και να εξωτερικευθούν. Δεν πρέπει να παραλειφθούν, ακόμη, να τονιστούν τα θέματα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας που είναι ενισχυμένα μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου διότι διασφαλίζει την ανωνυμία και μας ωθεί στο να αποκρινόμαστε με ειλικρίνεια (Cohen et al., 2008). Επίσης, στα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων προστίθεται και το ότι δίδει την δυνατότητα να προχωρήσουμε στην συσχέτιση δύο ή πολλών μεταβλητών με αποτέλεσμα να γίνεται ανάδειξη των γενικών τάσεων.

Ωστόσο, η χρήση ερωτηματολογίου έχει και μειονεκτήματα όπως του χαμηλού ποσοστού απόκρισης που σημαίνει ότι οι επιστρεφόμενες απαντήσεις υπολείπονται κατά πολύ των προσδοκώμενων, του ενδεχόμενου να μην σημειωθεί ορθή κατανόηση των ερωτημάτων, της τάσης για δεοντολογικού τύπου και

περιεχομένου απαντήσεις ή/και της αξιοπιστίας των αποκρίσεων. Στην παρούσα μελέτη, επιχειρήθηκε ο μέγιστος περιορισμός αυτού του είδους των μειονεκτημάτων καθώς ο διαμοιρασμός δοκιμαστικών ερωτηματολογίων συνεισέφερε στο να εντοπιστούν τυχόν τρωτά σημεία των ερωτήσεων και να βελτιωθεί το περιεχόμενο, η έκταση και η διατύπωσή τους.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που δομήθηκε με χρήση της εφαρμογής Google Forms που υποστηρίζει διαδικτυακή συλλογή στοιχείων. Αυτός ο τρόπος κρίναμε ότι δύναται να αντικαταστήσει την παραδοσιακή ερευνητική μέθοδο χορήγησης ενός ερωτηματολογίου λόγω, κυρίως, της μεγάλης διασποράς του δείγματος. Πάντως, τα διαδικτυακά εργαλεία, αν και δύναται να σταθούν σημαντικός αρωγός, πρέπει να χρησιμοποιούνται κατόπιν ενδελεχούς σχεδιασμού και μελέτης όλων των ειδικών συνθηκών μιας έρευνας. Για παράδειγμα, μια σημαντική λεπτομέρεια που πρέπει να αξιολογείται είναι ότι ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται διαθέτει πρόσβαση σε δίκτυο και είναι εξοικειωμένος στην χρήση ηλεκτρονικών περιβαλλόντων. Συγκεντρωτικά, ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο συγκεντρώνει πλεονεκτήματα έναντι του συμβατικού (Λιναρδής et al., 2011) αφού: α) χαρακτηρίζεται από ευκολία συμπλήρωσης, αμεσότητα και ταχύτητα, β) διασφαλίζει το ανώνυμο της κάθε μονάδας του δείγματος, τα δεδομένα συλλέγονται και αποθηκεύονται με ταχύτητα, γ) ο ερευνητής δύναται να ελέγχει και να παρακολουθεί συνεχώς την εξέλιξη της μελέτης, δ) εξοικονομούνται πόροι, όπως χρήμα, αναλώσιμα ή/και ανθρώπινο δυναμικό και ε) το ότι οι ερωτώμενοι εισάγουν τα δεδομένα, εξαλείφονται σε πολύ σημαντικό βαθμό τα σφάλματα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, η τεχνική με χρήση ηλεκτρονικού εργαλείου συλλογής των δεδομένων θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη αφού φέρει χαρακτηριστικά που συνάδουν με τις ανάγκες της έρευνας ετούτης και θα οδηγήσουν εντός σύντομου χρονικού διαστήματος στην συλλογή επαρκών δεδομένων που τα χαρακτηρίζει αξιοπιστία.

Ακόμη, το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από επιστολή η οποία συντάχθηκε με ιδιαίτερη επιμέλεια ως προς την διατύπωση του περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το περιγραφικό συνοδευτικό κείμενο καθίσταντο γνωστή η ταυτότητα των μελετητών, διατυπωνόταν αναλυτικά και με ακρίβεια ο τίτλος της έρευνας, δινόταν διαβεβαίωση περί συμμόρφωσης τόσο με την εθνική όσο και την ευρωπαϊκή νομοθεσία για την προστασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα όπως και ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία κάθε μονάδας του δείγματος. Ακόμη, αφού τονίστηκε ότι ο κάθε συμμετέχων θα χρειαστεί για την πλήρη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

μόνο λίγα λεπτά (δέκα έως δεκαπέντε), διαβεβαιώθηκε πως τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς. Τέλος, οι ερευνητές εξέφρασαν τις εκ των προτέρων ευχαριστίες τους στους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Από τους βασικούς στόχους σε όλα τα στάδια οργάνωσης της μελέτης υπήρξε η διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Για τον λόγο αυτόν, δόθηκε μεγάλη προσοχή και έμφαση στην διατύπωση των ερωτημάτων του εργαλείου συλλογής των δεδομένων, ώστε να χαρακτηρίζονται από ορθότητα, συντομία, σαφήνεια και μη επαναληψιμότητα. Αυτό σημαίνει ότι επιζητήθηκε η καλή οργάνωση, τόσο σε επίπεδο σειράς τοποθέτησης όσο και περιεχομένου, των ερωτήσεων. Επιδιώχθηκε να είναι λιτές, σύντομες και να διαθέτουν σαφήνεια ώστε να είναι νοηματικά εύληπτες και να επιτυγχάνουν την σφαιρική αντιμετώπιση του υπό εξέταση ζητήματος. Με λίγα λόγια, η προσπάθεια που καταβλήθηκε κατά την σύνταξη του ερωτηματολογίου αφορούσε την κατάρτιση ενός αξιόπιστου εργαλείου συλλογής δεδομένων που είναι ελκυστικό και εύκολο ως προς την χρήση και την κατανόηση του περιεχομένου του.

5.5.2. Περιγραφή της διαδικασίας

Ασπαζόμενοι την κοινή παραδοχή ότι ο τρόπος που θα διατυπωθεί ένα ερωτηματολόγιο έρευνας είναι μεγίστης σημασίας και δύναται να επηρεάσει το θετικό της έκβασης της μελέτης, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική διανομή ενός αρχικού ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα των τριάντα (30) ενηλίκων (εργαζόμενους σε ευρύτατο φάσμα τομέων εργασίας, ελεύθερους επαγγελματίες, ανέργους, διαφόρων εισοδηματικών χαρακτηριστικών, ποικίλου μορφωτικού επιπέδου, άνδρες και γυναίκες ή άλλου σεξουαλικού προσανατολισμού) προκειμένου να αξιολογηθεί το κατά πόσο το σχεδιασμένο εργαλείο είναι αποτελεσματικό και λειτουργικό, να εντοπιστούν και να διορθωθούν τυχόν τρωτά σημεία του και να επιδιορθωθούν ζητήματα που θα μπορούσαν να εμποδίσουν την εξέλιξη της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο που προέκυψε διανεμήθηκε σε αντίστοιχο αριθμό ενηλίκων οι οποίοι, ως δείγμα προ-έρευνας, δεν συμμετείχε στο τελικό δείγμα της μελέτης (Κυριαζή, 2001). Μέσω αυτής της διαδικασίας επιδιώχθηκε:

- Ο έλεγχος της δομής του ερωτηματολογίου
- Η διασφάλιση της εγκυρότητας του περιεχομένου των ερωτημάτων
- Τα ερωτήματα να διαθέτουν σαφήνεια και να είναι κατανοητά.
- Ο έλεγχος του χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου
- Να ελεγχθεί η έκταση του ερωτηματολογίου
- Να επισημανθεί η ύπαρξη τυχόν περιττών ερωτημάτων
- Ο έλεγχος ζητημάτων κατανομής των ερωτήσεων και
- Το κατά πόσο το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο είναι χρηστικό

Κατά την εξέλιξη του σταδίου που αφορούσε το πιλοτικό σκέλος της έρευνας, το δοκιμαστικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από ανοιχτού τύπου ερωτήματα με σκοπό την αξιοποίηση των δοθέντων απαντήσεων που θα αποτελούσαν την βάση της τελικής διατύπωσης των κλειστών και ανοιχτών ερωτημάτων του τελικού ερωτηματολογίου. Πράγματι, αναλύθηκε το περιεχόμενο των ελεύθερων αποκρίσεων του δοκιμαστικού δείγματος και η μελέτη τους προσέφερε έναν σφαιρικότερο κατάλογο πιθανών απαντήσεων για τα κλειστού ή ανοιχτού τύπου ερωτήματα.

Από το δοκιμαστικό σκέλος διαπιστώθηκε πως το δείγμα του δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερες δυσχέρειες και ο βαθμός ανταπόκρισής του υπήρξε ικανοποιητικός. Βέβαια, ορισμένα σημεία φάνηκε ότι επιδέχονταν βελτιώσεων όπως κατανόησης των ερωτημάτων, ζητήματα που σχετίζονταν με την ροή τους, την ακριβή σειροθέτησή τους ή/και την έκταση του τελικού ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε απόρριψη των ερωτημάτων που επέφεραν ελάχιστη διαφοροποίηση των απαντήσεων και εκείνων που έδειχναν να μην συνάδουν με αυτές της υπόλοιπης κλίμακας.

Αφού μελετήθηκε η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία που αφορά τα κίνητρα και εμπόδια για την συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης, της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, δομήθηκε και διαμοιράστηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει στην πλειοψηφία του κλειστού τύπου αποκρίσεις. Τέτοιου είδους ερωτήματα μπορεί να φαίνονται περιοριστικά ωστόσο μας προσφέρουν μια σειρά από δομημένες απαντήσεις που εξασφαλίζουν ευκολία συμπλήρωσης και ελάχιστο χρόνο απάντησης, μας βοηθούν να διατηρούμε θεματολογική συνάφεια χωρίς πλατειασμούς και, τέλος, εξασφαλίζουν αντικειμενικού τύπου πληροφορίες που επιδέχονται εύκολης ανάλυσης και κωδικοποίησης (Κυριαζή, 2001). Να σημειωθεί, ακόμη, πως στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προτιμήθηκαν ερωτήματα που οι απαντήσεις ιεραρχούνται σε κλίμακα τύπου Likert. Τέτοιου είδους κλίμακες, οι οποίες διαβαθμίζουν την ένταση των αποκρίσεων, αποτελούν χρήσιμους μηχανισμούς των μελετητών καθώς επιφέρουν ενσωμάτωση ενός βαθμού ευαισθησίας με ταυτόχρονη καταγραφή ποσοτικών δεδομένων. Μέσω των κλιμάκων ιεράρχησης αποτυπώνονται συμπεριφορές, απόψεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Η κοινωνική έρευνα χρησιμοποιεί εκτεταμένα τις κλίμακες Likert καθώς προσφέρουν ποικίλες απαντήσεις επί μιας συγκεκριμένης δήλωσης μέσω σταθερών μορφών απαντήσεων όπως για παράδειγμα: «*Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ πολύ, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ πολύ, Συμφωνώ απόλυτα*» (Κυριαζή, 2001· Cohen et al., 2008).

5.5.3. Το Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας αποτελείται από ένα εισαγωγικό σημείωμα και τέσσερα (4) μέρη ερωτήσεων. Αρχικά, παρουσιάζεται μια εισαγωγικού τύπου προσπάθεια, η οποία ερμηνεύτηκε παραπάνω. Κατόπιν, ο πρώτος άξονας ερωτημάτων (1-15) επιχειρεί την διερεύνηση των γενικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αυτής δεν εξετάζει μόνο βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων, όπως για παράδειγμα την ηλικία ή το φύλο, αλλά πειράται μια πιο εκτεταμένη διερεύνηση διότι ενδέχεται να προκύψουν από αυτά χρήσιμα στοιχεία που συμβάλλουν στην σφαιρικότερη κατανόηση των λόγων συμμετοχής ή μη των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα διά βίου μάθησης (Monstrain & Smart, 1974). Έτσι, ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήματα, όπως το φύλο, την οικογενειακή τους κατάσταση, ακριβή ηλικιακή κλάση των ίδιων και των τέκνων τους, το μορφωτικό επίπεδο των ίδιων και των γονέων τους, την ακριβή εργασιακή κατάσταση και την σχέση εργασία τους, τον τομέα απασχόλησης με αναφορά στο ακριβές αντικείμενο και θέση εργασίας, τα χρόνια συνολικής εργασίας που έχουν σε οποιοδήποτε τομέα, το οικογενειακό τους εισόδημα και την συμμετοχή τους σε σωματεία ή συνδικάτα. Επίσης, ο δεύτερος (16-25) αποσκοπεί στο να εξεταστούν οι στάσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια και επιμορφώσεις, όπως και να αναδειχθούν οι λόγοι που τους οδήγησαν στην συμμετοχή. Στην συνέχεια, ο τρίτος άξονας (26-28) διερευνά τους λόγους που δυσχεραίνουν την συμμετοχή των ενηλίκων σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τέλος, ο τέταρτος άξονας (29-30) ερωτημάτων εστιάζει στους λόγους εκείνους που λειτουργούν καθοριστικά για τους συμμετέχοντες στην τελική τους απόφαση για την συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα διά βίου μάθησης.

5.6 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Τα συλλεχθέντα δεδομένα υπέστησαν επεξεργασία που υποβλήθηκε με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης Statistical Package for Social Science (SPSS 20) που είναι ευρέως διαδεδομένο ως προς την χρήση από τις κοινωνικές επιστήμες και θεωρείται κατάλληλο για την παραγωγή στατιστικών συμπερασμάτων. Προκειμένου να κωδικοποιηθούν τα ερωτήματα μέσω της επταβάθμιας διατακτικής κλίμακας, χρησιμοποιήθηκε το διακριτό συμμετρικό διάστημα {1, 2, 3, 4, 5, 6, 7}. Επίσης, ο δείκτης Cronbach's Alpha χρησίμευσε για τον έλεγχο του ερωτηματολογίου ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία του (Κατσήs et al., 2006). Να σημειωθεί ότι ορίστηκε η τιμή 0.915 ως συντελεστής αξιοπιστίας των τυποποιημένων τιμών των μεταβλητών. Αυτό σημαίνει ότι το ερωτηματολόγιο της έρευνας χαρακτηρίζεται από βαθμό υψηλής αξιοπιστίας, γεγονός που προσφέρει εγκυρότητα στα εξαγόμενα συμπεράσματα της στατιστικής επεξεργασίας (Spector, 1992). Ακόμη, προκειμένου να οργανωθούν και παρουσιαστούν τα συλλεχθέντα δεδομένα, πραγματοποιήθηκε εφαρμογή της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης. Αυτού του είδους η ανάλυση αποσκοπεί στο να οργανώσει και να παρουσιάσει τις παραχθείσες πληροφορίες απεικονίζοντας τες σε πίνακες συχνότητας (Κατσήs et al., 2006). Τα περιγραφικά ευρήματα του δείγματος παρουσιάστηκαν μέσω πινάκων τυπικής απόκλισης και μέσης τιμής. Για να εξαχθούν συμπεράσματα και να πραγματοποιηθούν προβλέψεις που αφορούσαν τον συνολικό πληθυσμό στηριζόμενοι στα αποτελέσματα που προήλθαν από το υπό εξέταση δείγμα, πραγματοποιήθηκε επίκληση της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης. Τέλος, οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μέσων όρων για δύο ή περισσότερες μεταξύ τους ανεξάρτητες ομάδες ανιχνεύθηκαν μέσω της μονομερούς ανάλυσης διακυμάνσεως ANOVA (Κατσήs et al., 2006).

5.7 Έλεγχος της Αξιοπιστίας μέσω του Δείκτη Cronbach Alpha

Κάθε όργανο μέτρησης που εφαρμόζεται στην διαδικασία ερευνητικής αναζήτησης οφείλει να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα. Τα δύο αυτά κριτήρια είναι ουσιαστικής σημασίας προκειμένου να εξασφαλιστούν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα για κάθε μελέτη επί οποιουδήποτε αντικειμένου συζήτησης (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Με τον όρο «αξιοπιστία» νοείται η σταθερότητα των αποτελεσμάτων που παρουσιάζεται επί επαναλαμβανόμενων διαδοχικών μετρήσεων που αφορούν το ίδιο δείγμα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Με άλλα λόγια ο κάθε ερευνητής θα πρέπει να εξετάζει σχολαστικά τόσο την παράμετρο της σταθερότητας όσο και της εσωτερικής συνοχής για να είναι εφικτή η χρήση του εργαλείου μέτρησης σε πρακτικό επίπεδο (Litwin, 1995). Ακόμη, το εργαλείο της έρευνας δύναται να θεωρηθεί ως αξιόπιστο όταν είναι απαλλαγμένο από τυχαία σφάλματα (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Σε επίπεδο στατιστικής, για να εκτιμηθεί η αξιοπιστία του εργαλείου της έρευνας χρησιμοποιείται ένας r συντελεστής συσχέτισης. Η κυμαινόμενη τιμή του δύναται να είναι από μηδέν (0) μέχρι ένα (1). Όσο προσεγγίζονται οι χαμηλές τιμές, τόσο πιο αναξιόπιστο είναι το εργαλείο μέτρησης. Γενικά, για να είναι αποδεκτό το επίπεδο αξιοπιστίας του εργαλείου μας, πρέπει να έχουμε έναν συντελεστή που η τιμή του είναι $r \geq 0.70$.

Στην παρούσα μελέτη, η μέτρηση της αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε μέσω του ευρέως χρησιμοποιούμενου δείκτη Cronbach Alpha (Cronbach, 1951). Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός αξιοπιστίας του εργαλείου μας είναι, σύμφωνα με τα κριτήρια του Cronbach, στο επίπεδο του εξαιρετικού (0,915).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,915	62

Κεφάλαιο 6^ο: Αποτελέσματα Έρευνας

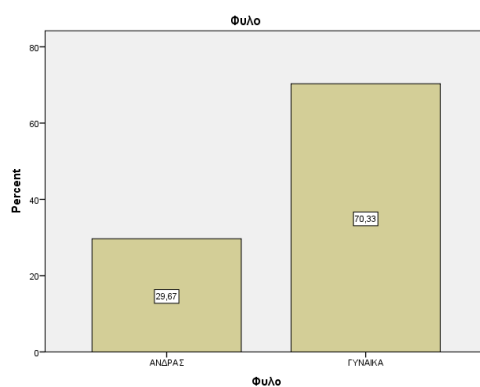
1. Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 300 άτομα ηλικίας άνω των 18 ετών.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ξεκινά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας και ακολουθεί η ενότητα με τις ερωτήσεις σε σχέση με τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και ολοκληρώνεται με τις ερωτήσεις που αφορούν τα εμπόδια συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα / σεμινάρια / επιμορφώσεις.

1. Φύλο

Παρατηρώντας το Γράφημα I, διαπιστώνουμε ότι στο σύνολο των 300 συμμετεχόντων οι γυναίκες αποτελούν περίπου το 70% του συνολικού δείγματος ενώ οι άνδρες, περίπου, το 30%.



ΓΡΑΦΗΜΑ 1: ΦΥΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

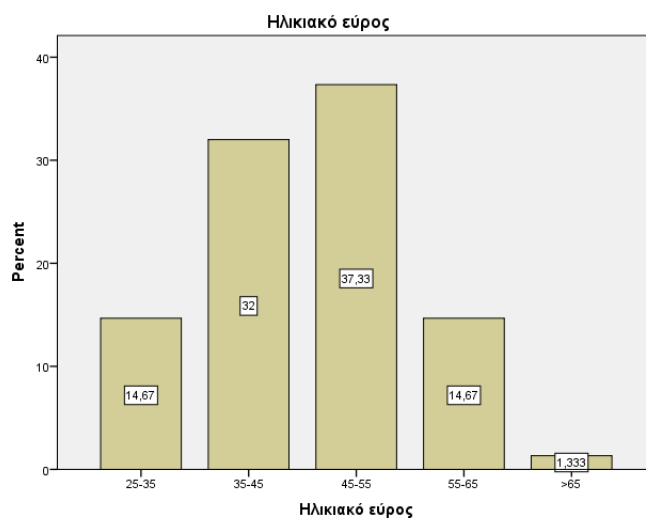
Φύλο

	Freque ncy	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΑΝΔΡΑΣ	89	29,6	29,7	29,7
Valid ΓΥΝΑΙΚΑ	211	70,1	70,3	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΦΥΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

2. Ηλικιακό εύρος

Από το Γράφημα 2 βλέπουμε ότι περίπου το 37% των συμμετεχόντων του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 45-55 ετών και ακολουθεί το 32% του δείγματος με ηλικία 35-45 ετών. Μόνο 4 συμμετέχοντες έχουν ηλικία άνω των 65 ετών.



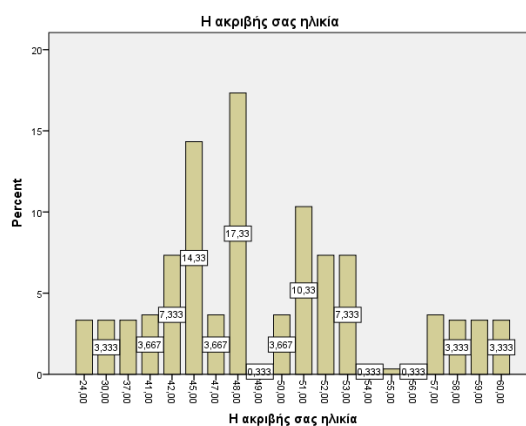
ΓΡΑΦΗΜΑ 2: ΗΛΙΚΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 25-35	44	14,6	14,7	14,7
Valid 35-45	96	31,9	32,0	46,7
Valid 45-55	112	37,2	37,3	84,0
Valid 55-65	44	14,6	14,7	98,7
Valid >65	4	1,3	1,3	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΗΛΙΚΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

3. Σημειώστε την ακριβή σας ηλικία

Στο Γράφημα 3 φαίνεται η ακριβής ηλικία των συμμετεχόντων. Περίπου το 17% είναι 48 ετών και ακολουθεί η ηλικία των 45 ετών με ποσοστό περίπου 14%.



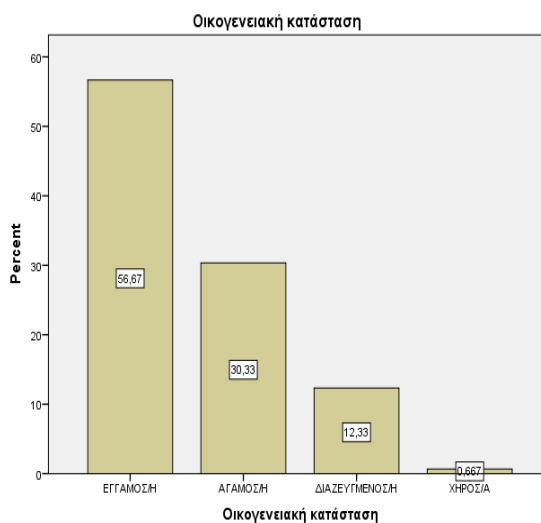
ΓΡΑΦΗΜΑ 3: ΑΚΡΙΒΗΣ ΗΛΙΚΙΑ

Η ακριβής σας ηλικία				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	24,00	10	3,3	3,3
	30,00	10	3,3	6,7
	37,00	10	3,3	10,0
	41,00	11	3,7	13,7
	42,00	22	7,3	21,0
	45,00	43	14,3	35,3
	47,00	11	3,7	39,0
	48,00	52	17,3	56,3
	49,00	1	,3	56,7
	50,00	11	3,7	60,3
Valid	51,00	31	10,3	70,7
	52,00	22	7,3	78,0
	53,00	22	7,3	85,3
	54,00	1	,3	85,7
	55,00	1	,3	86,0
	56,00	1	,3	86,3
	57,00	11	3,7	90,0
	58,00	10	3,3	93,3
	59,00	10	3,3	96,7
	60,00	10	3,3	100,0
Total		300	99,7	100,0
Missing System		1	,3	
Total		301	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΑΚΡΙΒΗΣ ΗΛΙΚΙΑ

4. Οικογενειακή κατάσταση

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, σύμφωνα με το Γράφημα 4 το μεγαλύτερο ποσοστό περίπου 57% είναι έγγαμοι και ακολουθούν οι άγαμοι με ποσοστό 30%.



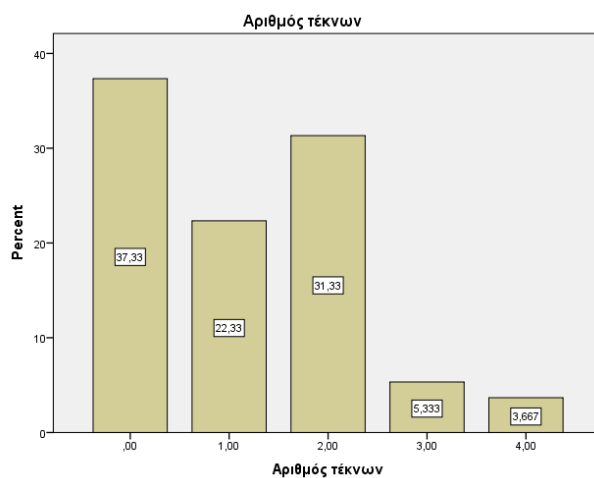
ΓΡΑΦΗΜΑ 4: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΕΓΓΑΜΟΣ/Η	170	56,5	56,7	56,7
Valid ΑΓΑΜΟΣ/Η	91	30,2	30,3	87,0
Valid ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η	37	12,3	12,3	99,3
Valid ΧΗΡΟΣ/Α	2	,7	,7	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

5. Αριθμός τέκνων

Στο Γράφημα 4 βλέπουμε τον αριθμό των τέκνων κάθε συμμετέχοντα. Το μεγαλύτερο ποσοστό περίπου 37%, δεν έχουν παιδιά και ακολουθούν όσοι έχουν 2 παιδιά 31% και με ένα παιδί σε ποσοστό 22%.



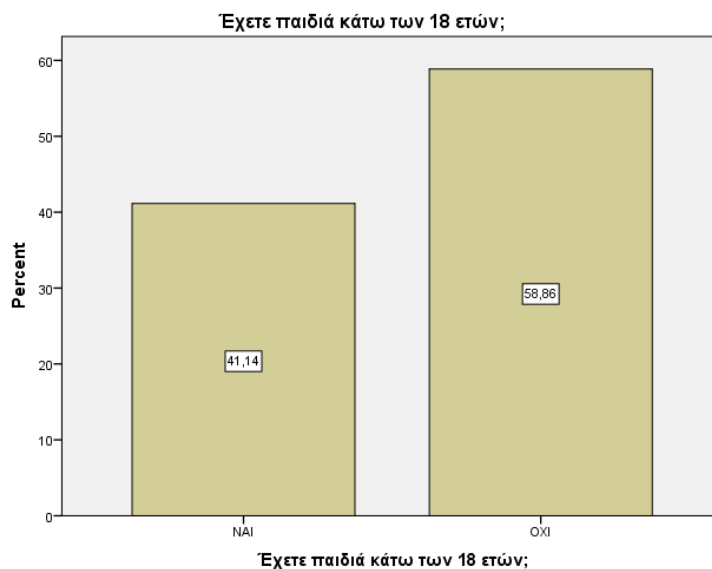
ΓΡΑΦΗΜΑ 5: ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΕΚΝΩΝ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00	112	37,2	37,3	37,3
1,00	67	22,3	22,3	59,7
2,00	94	31,2	31,3	91,0
3,00	16	5,3	5,3	96,3
4,00	11	3,7	3,7	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΕΚΝΩΝ

6. Έχετε παιδιά κάτω των 18 ετών;

Σύμφωνα με το Γράφημα 6, παρατηρούμε ένα μεγάλο ποσοστό περίπου 60%, στα άτομα που απάντησαν ότι τα παιδιά τους είναι κάτω των 18 ετών, όμως σε αυτή την αρνητική απάντηση συμπεριλαμβάνονται και όσοι δεν έχουν παιδιά.



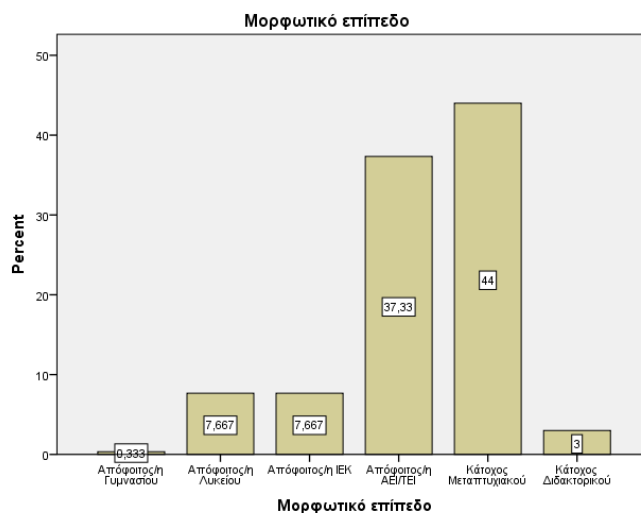
ΓΡΑΦΗΜΑ 6: ΗΛΙΚΙΑ ΤΕΚΝΩΝ ΚΑΤΩ ΤΩΝ 18 ΕΤΩΝ

		Έχετε παιδιά κάτω των 18 ετών;			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	123	40,9	41,1	41,1
	ΟΧΙ	176	58,5	58,9	100,0
	Total	299	99,3	100,0	
Missing	System	2	,7		
Total		301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΗΛΙΚΙΑ ΤΕΚΝΩΝ ΚΑΤΩ ΤΩΝ 18 ΕΤΩΝ

7. Μορφωτικό επίπεδο

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, σύμφωνα με το Γράφημα 8 το μεγαλύτερο ποσοστό 44% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και στο αμέσως επόμενο ποσοστό είναι με 37% απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ.



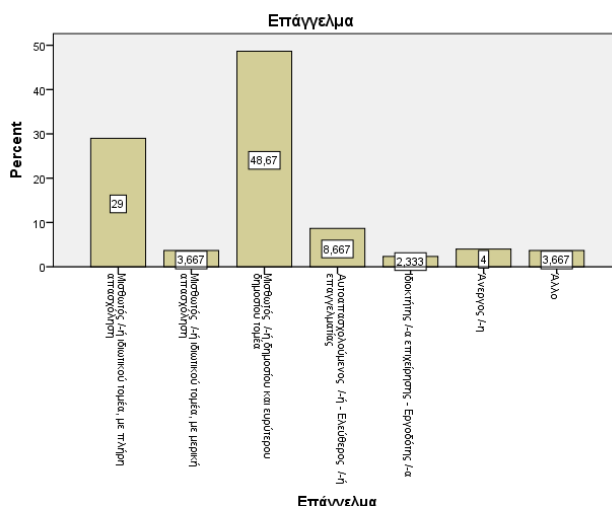
ΓΡΑΦΗΜΑ 7: ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Απόφοιτος/η Γυμνασίου	1	,3	,3	,3
Απόφοιτος/η Λυκείου	23	7,6	7,7	8,0
Απόφοιτος/η ΙΕΚ	23	7,6	7,7	15,7
Valid Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ	112	37,2	37,3	53,0
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	132	43,9	44,0	97,0
Κάτοχος Διδακτορικού	9	3,0	3,0	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

8. Επάγγελμα

Σύμφωνα με το Γράφημα 9 όσον αφορά το επάγγελμα των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό 48,5% είναι μισθωτοί δημοσίου και ευρύτερου δημοσίου τομέα και εν συνεχεία είναι μισθωτοί ιδιωτικού τομέα, με μερική απασχόληση με ποσοστό περίπου 29%.



ΓΡΑΦΗΜΑ 8: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μισθωτός /-ή ιδιωτικού τομέα, με πλήρη απασχόληση	87	28,9	29,0	29,0
Μισθωτός /-ή ιδιωτικού τομέα, με μερική απασχόληση	11	3,7	3,7	32,7
Μισθωτός /-ή δημοσίου και ευρύτερου δημοσίου τομέα	146	48,5	48,7	81,3
Αυτοαπασχολούμενος /-ή - Ελεύθερος /-ή επαγγελματίας	26	8,6	8,7	90,0
Ιδιοκτήτης /-α επιχείρησης - Εργοδότης /-α	7	2,3	2,3	92,3
Ανεργος /-η	12	4,0	4,0	96,3
Άλλο	11	3,7	3,7	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

9. Στην εργασία σας έχετε την εποπτεία άλλων εργαζομένων;

Στο Γράφημα 10 παρουσιάζονται τα ποσοστά των συμμετεχόντων που έχουν ή όχι την εποπτεία άλλων εργαζομένων. Εδώ παρατηρούμε ότι σε μεγάλο ποσοστό περίπου 67%, δεν έχουν την εποπτεία άλλων εργαζομένων.



ΓΡΑΦΗΜΑ 9: ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΑΛΛΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ

:

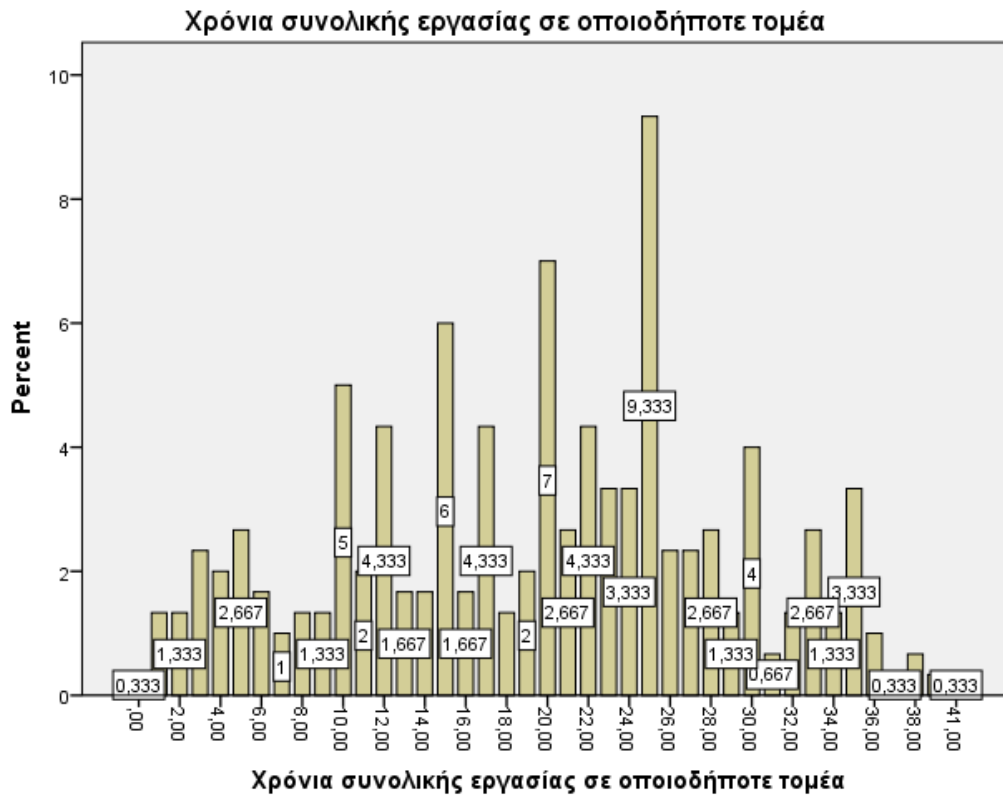
Στην εργασία σας έχετε την εποπτεία άλλων εργαζομένων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
NAI	97	32,2	32,3	32,3
OXI	203	67,4	67,7	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing				
System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΑΛΛΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ

10. Χρόνια συνολικής εργασίας σε οποιοδήποτε τομέα

Σε ότι αφορά την εργασιακή εμπειρία των ερωτηθέντων είναι τα 25 έτη. Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν εμπειρία από 10 έως 25 έτη.



ΓΡΑΦΗΜΑ 10: ΧΡΟΝΟΣ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Χρόνια συνολικής εργασίας σε οποιοδήποτε τομέα

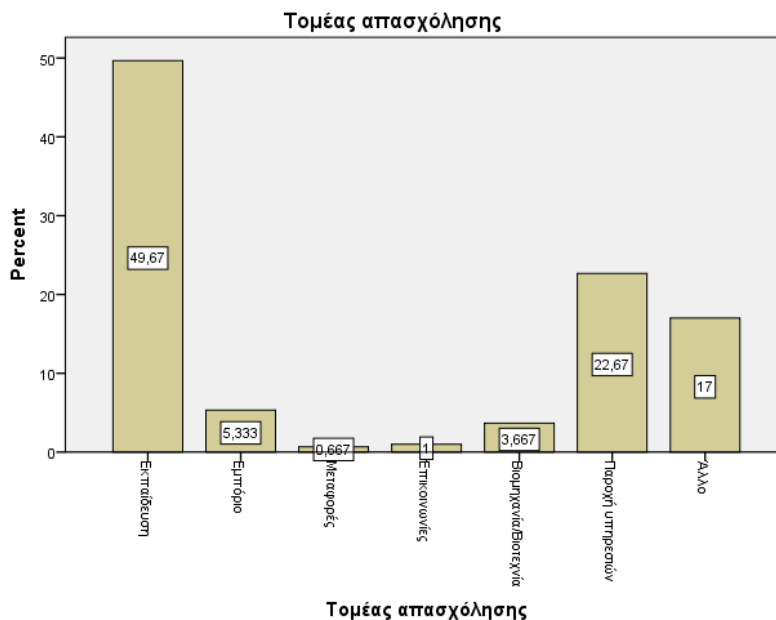
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00	1	,3	,3	,3
1,00	4	1,3	1,3	1,7
2,00	4	1,3	1,3	3,0
3,00	7	2,3	2,3	5,3
4,00	6	2,0	2,0	7,3
5,00	8	2,7	2,7	10,0
6,00	5	1,7	1,7	11,7
7,00	3	1,0	1,0	12,7
8,00	4	1,3	1,3	14,0
9,00	4	1,3	1,3	15,3
10,00	15	5,0	5,0	20,3
11,00	6	2,0	2,0	22,3

12,00	13	4,3	4,3	26,7
13,00	5	1,7	1,7	28,3
14,00	5	1,7	1,7	30,0
15,00	18	6,0	6,0	36,0
16,00	5	1,7	1,7	37,7
17,00	13	4,3	4,3	42,0
18,00	4	1,3	1,3	43,3
19,00	6	2,0	2,0	45,3
20,00	21	7,0	7,0	52,3
21,00	8	2,7	2,7	55,0
22,00	13	4,3	4,3	59,3
23,00	10	3,3	3,3	62,7
24,00	10	3,3	3,3	66,0
25,00	28	9,3	9,3	75,3
26,00	7	2,3	2,3	77,7
27,00	7	2,3	2,3	80,0
28,00	8	2,7	2,7	82,7
29,00	4	1,3	1,3	84,0
30,00	12	4,0	4,0	88,0
31,00	2	,7	,7	88,7
32,00	4	1,3	1,3	90,0
33,00	8	2,7	2,7	92,7
34,00	4	1,3	1,3	94,0
35,00	10	3,3	3,3	97,3
36,00	3	1,0	1,0	98,3
37,00	1	,3	,3	98,7
38,00	2	,7	,7	99,3
40,00	1	,3	,3	99,7
41,00	1	,3	,3	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΧΡΟΝΟΣ ΣΥΝΟΛΟΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

11. Τομέας απασχόλησης

Στην ερώτηση σχετικά με τον τομέα απασχόλησης, οι περισσότερες απαντήσεις με ποσοστό περίπου 50% είναι η εκπαίδευση.



ΓΡΑΦΗΜΑ 11: ΤΟΜΕΑΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ

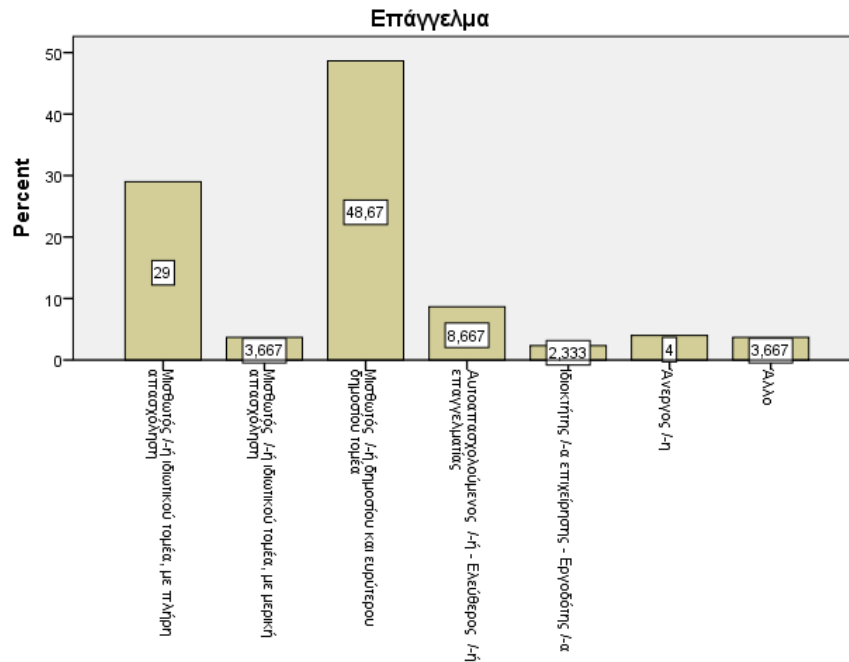
Τομέας απασχόλησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Εκπαίδευση	149	49,5	49,7	49,7
Valid Εμπόριο	16	5,3	5,3	55,0
Valid Μεταφορές	2	,7	,7	55,7
Valid Επικοινωνίες	3	1,0	1,0	56,7
Valid Βιομηχανία/Βιοτεχνία	11	3,7	3,7	60,3
Valid Παροχή υπηρεσιών	68	22,6	22,7	83,0
Valid Άλλο	51	16,9	17,0	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΤΟΜΕΑΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ

12. Περιγράψτε με ακρίβεια το αντικείμενο και την θέση εργασίας σας (πχ. πωλητής/τρια σε κατάστημα ρουχισμού, ιδιοκτήτης/τρια φροντιστηρίου μέσης εκπαίδευσης, ηλεκτρολόγος κα)

Στη συνέχεια και για την ακριβή θέση εργασίας, παρατηρούμε ένα αξιοσημείωτο ποσοστό περίπου 49%, είναι μισθωτοί του δημοσίου και του ευρύτερου δημοσίου τομέα.



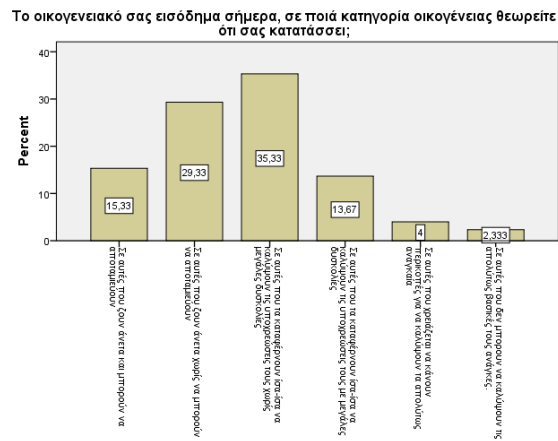
Επάνω
ΓΡΑΦΗΜΑ 12: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μισθωτός/-ή ιδιωτικού τομέα, με πλήρη απασχόληση	87	28,9	29,0	29,0
Μισθωτός/-ή ιδιωτικού τομέα, με μερική απασχόληση	11	3,7	3,7	32,7
Μισθωτός/-ή δημοσίου και ευρύτερου δημοσίου τομέα	146	48,5	48,7	81,3
Valid Αυτοαπασχολούμενος/-ή - Ελεύθερος/-ή επαγγελματίας	26	8,6	8,7	90,0
Ιδιοκτήτης/-α επιχείρησης - Εργοδότης/-α	7	2,3	2,3	92,3
Άνεργος/-η	12	4,0	4,0	96,3
Άλλο	11	3,7	3,7	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

13. Το οικογενειακό σας εισόδημα σήμερα, σε ποιά κατηγορία οικογένειας θεωρείτε ότι σας κατατάσσει;

Όσο αφορά την κατάταξη του εισοδήματος, την δεδομένη χρονική στιγμή είναι με ποσοστό 35% αυτοί που τα καταφέρνουν ίσα-ίσα να καλύψουν τις υποχρεώσεις τους χωρίς μεγάλες δυσκολίες και ακολουθούν με επίσης αξιοσημείωτο ποσοστό 29% σε αυτές τις οικογένειες που ζουν άνετα χωρίς να μπορούν να αποταμιεύουν.



ΓΡΑΦΗΜΑ 13: ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΟΣ

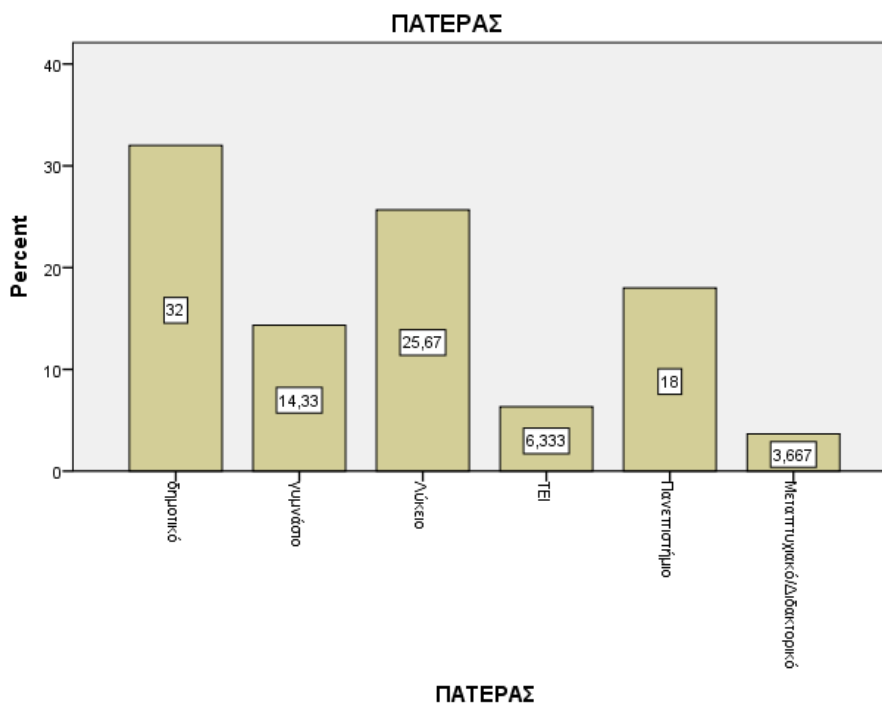
Το οικογενειακό σας εισόδημα σήμερα, σε ποιά κατηγορία οικογένειας θεωρείτε ότι σας κατατάσσει;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Σε αυτές που ζουν άνετα και μπορούν να αποταμιεύουν	46	15,3	15,3	15,3
Σε αυτές που ζουν άνετα χωρίς να μπορούν να αποταμιεύουν	88	29,2	29,3	44,7
Σε αυτές που τα καταφέρνουν ίσα-ίσα να καλύψουν τις υποχρεώσεις τους χωρίς μεγάλες δυσκολίες	106	35,2	35,3	80,0
Σε αυτές που τα καταφέρνουν ίσα-ίσα να καλύψουν τις υποχρεώσεις τους με μεγάλες δυσκολίες	41	13,6	13,7	93,7
Σε αυτές που χρειάζεται να κάνουν περικοπές για να καλύψουν τα απολύτως αναγκαία	12	4,0	4,0	97,7
Σε αυτές που δεν μπορούν να καλύψουν τις απολύτως βασικές τους ανάγκες	7	2,3	2,3	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΟΣ

14. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων σας; (Σημειώστε μόνο μια επιλογή για τον πατέρα και μία επιλογή για την μητέρα)

Ακολουθώς στην ερώτηση σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων οι απαντήσεις για τον πατέρα είναι με ποσοστό 32% το δημοτικό και με περίπου 26% το λύκειο. Για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας διαφοροποιούνται με μικρή διαφορά των ποσοστών, περίπου 35% το λύκειο και 34% το δημοτικό.

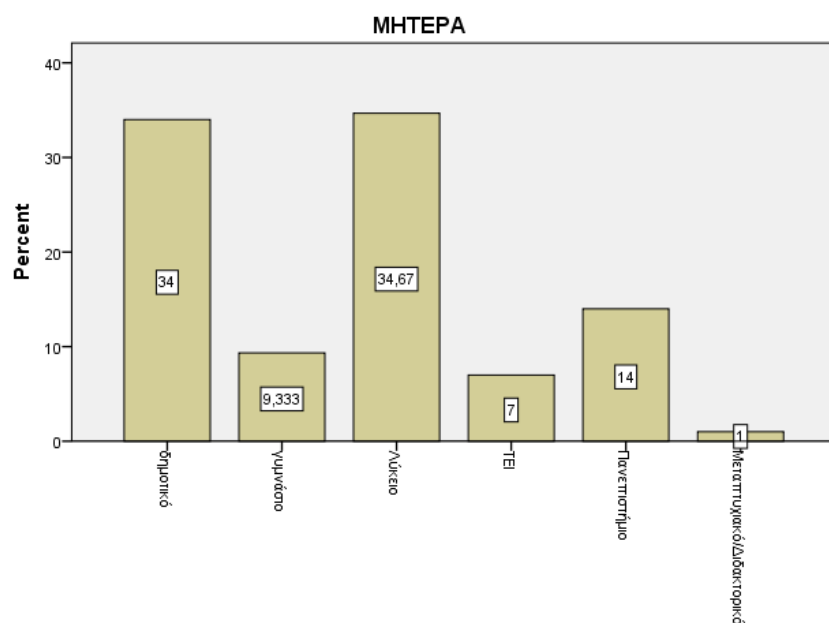


ΓΡΑΦΗΜΑ 14: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ

ΠΑΤΕΡΑΣ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
δημοτικό	96	31,9	32,0	32,0
γυμνάσιο	43	14,3	14,3	46,3
Λύκειο	77	25,6	25,7	72,0
ΤΕΙ	19	6,3	6,3	78,3
Πανεπιστήμιο	54	17,9	18,0	96,3
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	11	3,7	3,7	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing				
System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ



ΜΗΤΕΡΑ

ΓΡΑΦΗΜΑ 15: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ

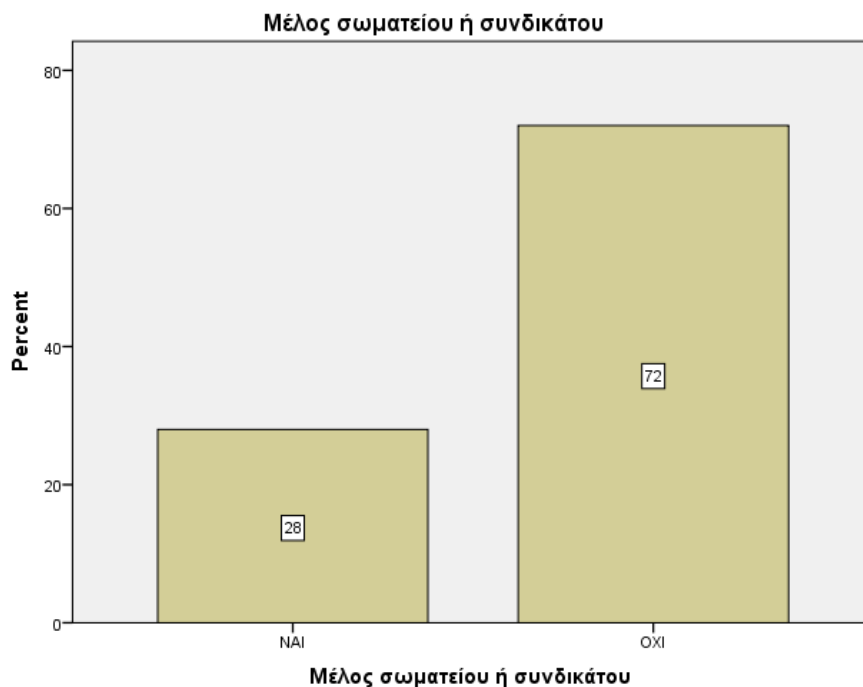
ΜΗΤΕΡΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Δημοτικό	102	33,9	34,0	34,0
Γυμνάσιο	28	9,3	9,3	43,3
Λύκειο	104	34,6	34,7	78,0
ΤΕΙ	21	7,0	7,0	85,0
Πανεπιστήμιο	42	14,0	14,0	99,0
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	3	1,0	1,0	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing				
System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ

15. Συμμετέχετε στα κοινά;

Ως προς τη συμμετοχή στα κοινά και τη συμμετοχή σε σωματεία ή συνδικάτα, παρατηρούμε ένα μεγάλο ποσοστό 72% να απέχει.



ΓΡΑΦΗΜΑ 16: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΑ ΚΟΙΝΑ

Μέλος σωματείου ή συνδικάτου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	84	27,9	28,0	28,0
Valid OXI	216	71,8	72,0	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΑ ΚΟΙΝΑ

2. Ερωτήσεις για την Συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα / Σεμινάρια / Επιμορφώσεις

16. Παρακολουθήσατε κατά το παρελθόν κάποιο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα / Σεμινάριο / Επιμόρφωση;

Στην ενότητα που αφορά τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, στην 1^η ερώτηση παρατηρούμε ένα εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό που έχουν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με ποσοστό πάνω από 93%.



ΓΡΑΦΗΜΑ 17: ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

Παρακολουθήσατε κατά το παρελθόν κάποιο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα / Σεμινάριο / Επιμόρφωση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	280	93,0	93,3	93,3
Valid OXI	20	6,6	6,7	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 17: ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

17. (Αν ναι) Παρακολουθείτε συστηματικά εκπαιδευτικά προγράμματα / σεμινάρια / επιμορφώσεις (τουλάχιστο 1 ανά έτος);

Το ερωτηματολόγιο συνεχίζεται για όσους απάντησαν θετικά στην ερώτηση 16 και διερευνά τη συχνότητα της παρακολούθησης κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε αυτές τις απαντήσεις βλέπουμε ότι μόνο το 55% παρακολουθούν τουλάχιστον ένα σεμινάριο το χρόνο.



ΓΡΑΦΗΜΑ 18: ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

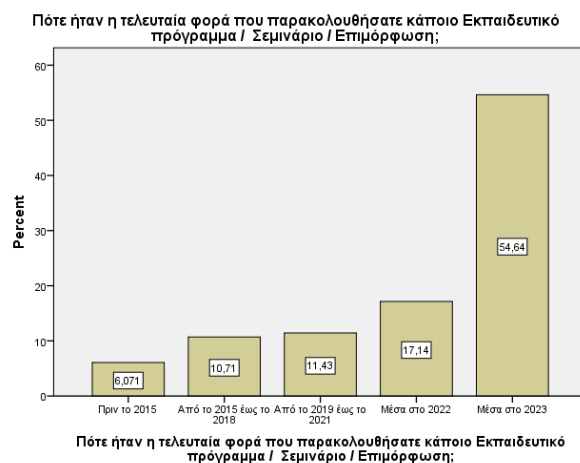
Παρακολουθείτε συστηματικά εκπαιδευτικά προγράμματα / σεμινάρια / επιμορφώσεις (τουλάχιστο 1 ανά έτος);

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	154	51,2	55,0	55,0
Valid ΟΧΙ	126	41,9	45,0	100,0
Total	280	93,0	100,0	
Missing System	21	7,0		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 18: ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

18. Πότε ήταν η τελευταία φορά που παρακολουθήσατε κάποιο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα / Σεμινάριο / Επιμόρφωση;

Όσο αφορά τον χρονικό προσδιορισμό της τελευταίας φορές που οι συμμετέχοντες στην έρευνα, παρακολούθησαν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με αξιοσημείωτο ποσοστό περίπου 55% απάντησαν το έτος 2023.



ΓΡΑΦΗΜΑ 19: ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΦΟΡΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

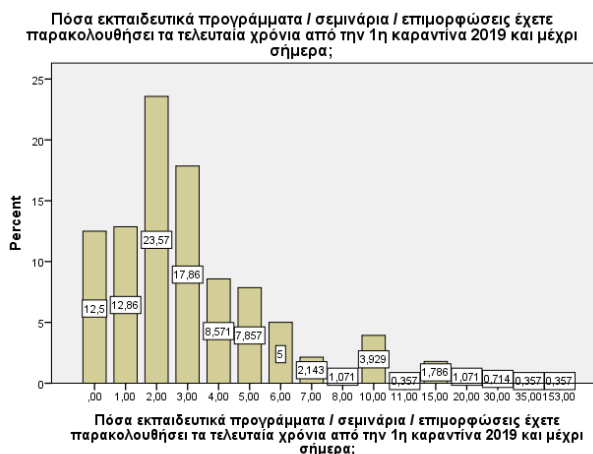
Πότε ήταν η τελευταία φορά που παρακολουθήσατε κάποιο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα / Σεμινάριο / Επιμόρφωση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Πριν το 2015	17	5,6	6,1	6,1
Από το 2015 έως το 2018	30	10,0	10,7	16,8
Από το 2019 έως το 2021	32	10,6	11,4	28,2
Μέσα στο 2022	48	15,9	17,1	45,4
Μέσα στο 2023	153	50,8	54,6	100,0
Total	280	93,0	100,0	
Missing				
System	21	7,0		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 19: ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΦΟΡΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

19. Πόσα εκπαιδευτικά προγράμματα / σεμινάρια / επιμορφώσεις έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία χρόνια από την 1η καραντίνα 2019 και μέχρι σήμερα;

Ως προς την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων την περίοδο από την 1^η καραντίνα του 2019 μέχρι και σήμερα, ένα μεγάλο ποσοστό απάντησε 2 προγράμματα με ποσοστό πάνω από 23% και 3 προγράμματα με ποσοστό περίπου 18%. Δηλαδή στο σύνολο των ερωτηθέντων ένα ποσοστό 41% παρακολούθησε 2 ή 3 επιμορφωτικά προγράμματα.



ΓΡΑΦΗΜΑ 20: ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΑΠΟΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ 1^{ΗΣ} ΚΑΡΑΝΤΙΝΑΣ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

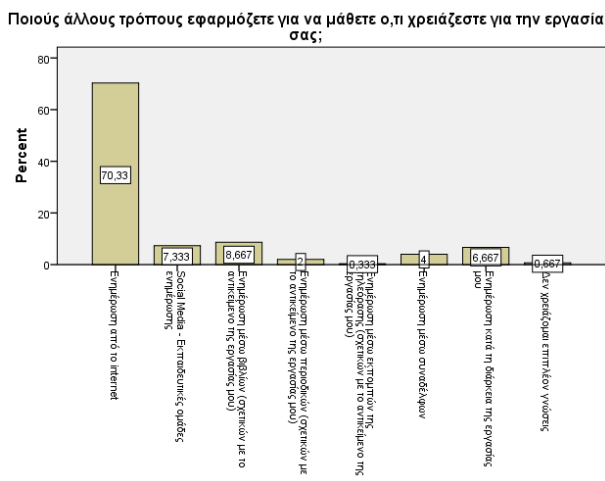
Πόσα εκπαιδευτικά προγράμματα / σεμινάρια / επιμορφώσεις έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία χρόνια από την 1η καραντίνα 2019 και μέχρι σήμερα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	,00	35	11,6	12,5
	1,00	36	12,0	12,9
	2,00	66	21,9	23,6
	3,00	50	16,6	17,9
	4,00	24	8,0	8,6
	5,00	22	7,3	7,9
	6,00	14	4,7	5,0
	7,00	6	2,0	2,1
Valid	8,00	3	1,0	1,1
	10,00	11	3,7	3,9
	11,00	1	,3	,4
	15,00	5	1,7	1,8
	20,00	3	1,0	1,1
	30,00	2	,7	,7
	35,00	1	,3	,4
	153,00	1	,3	,4
Total		280	93,0	100,0
Missing	System	21	7,0	
Total		301	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 20: ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΑΠΟΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ 1^{ΗΣ} ΚΑΡΑΝΤΙΝΑΣ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

20. Ποιους άλλους τρόπους εφαρμόζετε για να μάθετε ο,τι χρειάζεστε για την εργασία σας;

Στη συνέχεια στην ερώτηση για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν όσα χρειάζονται για την εργασία τους, οι συμμετέχοντες απάντησαν με εντυπωσιακά μεγάλο ποσοστό την ενημέρωση από το internet με ποσοστό 70%.



ΓΡΑΦΗΜΑ 21: ΤΡΟΠΟΙ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΟΣΩΝ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ποιους άλλους τρόπους εφαρμόζετε για να μάθετε ο,τι χρειάζεστε για την εργασία σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ενημέρωση από το internet	211	70,1	70,3	70,3
Social Media - Εκπαιδευτικές ομάδες ενημέρωσης	22	7,3	7,3	77,7
Ενημέρωση μέσω βιβλίων (σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας μου)	26	8,6	8,7	86,3
Ενημέρωση μέσω περιοδικών (σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας μου)	6	2,0	2,0	88,3
Ενημέρωση μέσω εκπομπών της τηλεόρασης (σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας μου)	1	,3	,3	88,7
Ενημέρωση μέσω συναδέλφων	12	4,0	4,0	92,7
Ενημέρωση κατά τη διάρκεια της εργασίας μου	20	6,6	6,7	99,3
Δεν χρειάζομαι επιπλέον γνώσεις	2	,7	,7	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 21: ΤΡΟΠΟΙ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΟΣΩΝ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

21. Μέσα στο έτος 2024 θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε σε κάποιο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα / Σεμινάριο / Επιμόρφωση;

Στο ερώτημα σε σχέση με την πρόθεση και επιθυμία συμμετοχής σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντός του τρέχοντος έτους 2024, οι απαντήσεις είναι με το εκπληκτικό ποσοστό 80% θετικές.



ΓΡΑΦΗΜΑ 22: ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΤΡΕΧΟΝΤΟΣ ΕΤΟΥΣ 2024

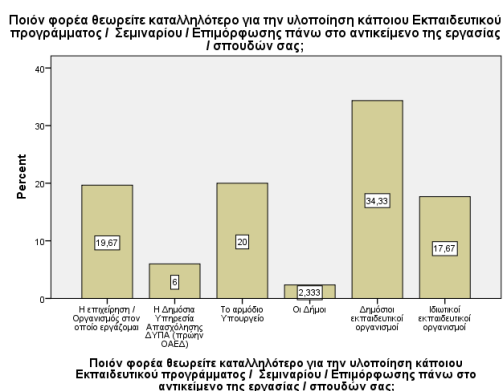
Μέσα στο έτος 2024 θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε σε κάποιο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα / Σεμινάριο / Επιμόρφωση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	241	80,1	80,3	80,3
Valid OXI	59	19,6	19,7	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 22: ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΤΡΕΧΟΝΤΟΣ ΕΤΟΥΣ 2024

22. Ποιόν φορέα θεωρείτε καταλληλότερο για την υλοποίηση κάποιου Εκπαιδευτικού προγράμματος / Σεμιναρίου / Επιμόρφωσης πάνω στο αντικείμενο της εργασίας / σπουδών σας;

Στις απαντήσεις του ερωτήματος που αφορά τον καταλληλότερο φορέα υλοποίησης εκπαιδευτικού προγράμματος, οι περισσότερες απαντήσεις είναι υπέρ κάποιου δημόσιου εκπαιδευτικού οργανισμού και του αρμόδιου Υπουργείου σε ποσοστό 34% και 20%, ακολουθεί με ποσοστό που πλησιάζει το 20% η επιχείρηση / ο οργανισμός στον οποίο εργάζονται. Σε αυτές τις απαντήσεις πρέπει να λάβουμε υπόψη μας το προφίλ των συμμετεχόντων, που σε μεγάλο ποσοστό είναι εκπαιδευτικοί.



ΓΡΑΦΗΜΑ 23: ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΕΡΟΣ ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ποιόν φορέα θεωρείτε καταλληλότερο για την υλοποίηση κάποιου Εκπαιδευτικού προγράμματος / Σεμιναρίου / Επιμόρφωσης πάνω στο αντικείμενο της εργασίας / σπουδών σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Η επιχείρηση / Οργανισμός στον οποίο εργάζομαι	59	19,6	19,7	19,7
Η Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης ΔΥΠΑ (πρώην ΟΑΕΔ)	18	6,0	6,0	25,7
Το αρμόδιο Υπουργείο	60	19,9	20,0	45,7
Οι Δήμοι	7	2,3	2,3	48,0
Δημόσιοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί	103	34,2	34,3	82,3
Ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί	53	17,6	17,7	100,0
Total	300	99,7	100,0	
Missing System	1	,3		
Total	301	100,0		

ΠΙΝΑΚΑΣ 23: ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΕΡΟΣ ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

23. Στις παρακάτω δύο ερωτήσεις παρουσιάζονται λόγοι συμμετοχής σε ένα σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παρακαλούμε σημειώστε, σε ποιά βαθμό ο κάθε ένας από τους παρακάτω λόγους, θα σας παρακινούσε να συμμετέχετε σε ένα σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Στην ιεράρχηση των λόγων που παρακινούσαν την συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα και του βαθμού που κάθε λόγος συντελεί δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

ΕΡΩΤΗΣΗ 23		
Για να καλλιεργήσω τις δεξιότητες και τις ικανότητες μου.	96,7 %	1η
Για να εξειδικευτώ σε κάτι πιο συγκεκριμένο.	91 %	2η
Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος/η επαγγελματίας.	90,7 %	3η
Για να αισθάνομαι περισσότερο ικανοποιημένος/η με το έργο που παράγω στην εργασία μου.	85,6 %	4η
Για να συζητήσω και να επιλύσω προβλήματα που αντιμετωπίζω στην εργασία μου.	84,7 %	5η

ΠΙΝΑΚΑΣ 24: ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ / ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Στο σημείο αυτό, προκειμένου να παρουσιαστούν τα ερευνητικά αποτελέσματα των κινήτρων συμμετοχής με πιο σφαιρικό και κατανοητό τρόπο, επιχειρήθηκε η αθροιστική παρουσίαση των τριών βαθμίδων βαθμού συμφωνίας που αποτυπώνουν θετική άποψη-στάση και αποτελούν κίνητρο συμμετοχής για το δείγμα μας. Αυτό σημαίνει ότι προστέθηκαν οι απαντήσεις των «*Συμφωνώ*», «*Συμφωνώ Πολύ*» και «*Συμφωνώ Απόλυτα*» με σκοπό να καταγραφούν με ξεκάθαρο τρόπο οι πιο ισχυροί παράγοντες που δύνανται να παρακινήσουν τα άτομα στο να λάβουν μέρος σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης. Από τον ποσοστιαίο πίνακα συχνοτήτων που προέκυψε, παρατηρούμε ότι πρώτο στην κατάταξη βρίσκεται το κίνητρο «Για να καλλιεργήσω τις δεξιότητές μου» (96,7 %).

Ακολουθεί η περίπτωση του κινήτρου «Για να εξειδικευτώ σε κάτι πιο συγκεκριμένο» (91 %) μέσω του οποίου οι ερωτώμενοι φαίνεται να κατανοούν την ανάγκη για συνεχή επικαιροποίηση των γνώσεών τους. Κοντά στην προαναφερόμενη τιμή, αλλά τρίτο στην κατάταξη, βρίσκεται η επιλογή «Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος/-η επαγγελματίας» (90,7%).

Επίσης, αξιομνημόνευτη είναι η αναφορά στο κίνητρο «Για να αισθάνομαι

περισσότερο ικανοποιημένος/η με το έργο που παράγω στην εργασία μου» (85,6 %) το οποίο καταλαμβάνει την τέταρτη θέση προτίμησης. Τέλος, η περίπτωση του κινήτρου «Για να συζητήσω και να επιλύσω προβλήματα που αντιμετωπίζω στην εργασία μου» (84,7 %) έχει την πέμπτη θέση προτίμησης.

24. Παρακαλούμε συνεχίστε σημειώνοντας, σε ποιο βαθμό ο κάθε ένας από τους παρακάτω λόγους θα σας παρακινούσε να συμμετέχετε σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Στην ιεράρχηση των λόγων που παρακινούσαν την συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα και του βαθμού που κάθε λόγος συντελεί δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

ΕΡΩΤΗΣΗ 24		
Για να ενημερωθώ πάνω σε καινούργιες τεχνολογίες και εξελίξεις στο αντικείμενο μου.	90,3%	1η
Για να επεκτείνω τις γνώσεις στο αντικείμενο μου.	90%	2η
Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/η στην εργασία μου.	79%	3η
Για να ενημερωθώ για νέα προϊόντα και υπηρεσίες που κυκλοφορούν στην αγορά.	75%	4η
Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο μου χρόνο δημιουργικά μαθαίνοντας κάτι χρήσιμο για την εργασία μου.	72,3%	5η

ΠΙΝΑΚΑΣ 25: ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ / ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Στο σημείο αυτό, προκειμένου να παρουσιαστούν τα ερευνητικά αποτελέσματα των κινήτρων συμμετοχής με πιο σφαιρικό και κατανοητό τρόπο, επιχειρήθηκε η αθροιστική παρουσίαση των τριών βαθμίδων βαθμού συμφωνίας που αποτυπώνουν θετική άποψη-στάση και αποτελούν κίνητρο συμμετοχής για το δείγμα μας. Αυτό σημαίνει ότι προστέθηκαν οι απαντήσεις των «*Συμφωνώ*», «*Συμφωνώ Πολύ*» και «*Συμφωνώ Απόλυτα*» με σκοπό να καταγραφούν με ξεκάθαρο τρόπο οι πιο ισχυροί παράγοντες που δύνανται να παρακινήσουν τα άτομα στο να λάβουν μέρος σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης. Από τον ποσοστιαίο πίνακα συχνοτήτων που προέκυψε, παρατηρούμε ότι πρώτο στην κατάταξη βρίσκεται το κίνητρο «Για να

καλλιεργήσω τις δεξιότητές μου» (96,7 %).

Ακολουθεί η περίπτωση του κινήτρου «Για να εξειδικευτώ σε κάτι πιο συγκεκριμένο» (91 %) μέσω του οποίου οι ερωτώμενοι φαίνεται να κατανοούν την ανάγκη για συνεχή επικαιροποίηση των γνώσεών τους. Κοντά στην προαναφερόμενη τιμή, αλλά τρίτο στην κατάταξη, βρίσκεται η επιλογή «Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος/-η επαγγελματίας» (90,7%). Επίσης, αξιομνημόνευτη είναι η αναφορά στο κίνητρο «Για να αισθάνομαι περισσότερο ικανοποιημένος/η με το έργο που παράγω στην εργασία μου» (85,6 %) το οποίο καταλαμβάνει την τέταρτη θέση προτίμησης. Τέλος, η περίπτωση του κινήτρου «Για να συζητήσω και να επιλύσω προβλήματα που αντιμετωπίζω στην εργασία μου» (84,7 %) έχει την πέμπτη θέση προτίμησης.

25. Ποιός από τους παραπάνω λόγους που διαβάσατε, είναι για εσάς ο πιο σημαντικός, προκειμένου να συμμετέχετε σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Λόγοι συμμετοχής

Σχολιασμός μεγάλων ποσοστών:

- | | | | |
|---|---|--------|----------|
| 1. Για να καλλιεργήσω τις δεξιότητες και τις ικανότητές μου | ⇒ | 26 % | } 25,6 % |
| 2. Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος επαγγελματίας | ⇒ | 13,3 % | |
| 3. Για αισθάνομαι περισσότερο ικανοποιημένος με το έργο που παράγω στην εργασία μου | ⇒ | 12,3 % | |

Sum = 51,6%

Εστιάζοντας στα ευρήματα της έρευνας και πιο συγκεκριμένα στους λόγους συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης, παρατηρούμε ότι τρεις λόγοι συγκεντρώνουν ποσοστά με στατιστική σημαντικότητα. Πιο συγκεκριμένα, αν απομονωθούν οι λόγοι α) «Για να καλλιεργήσω τις δεξιότητες και τις ικανότητές μου» (26%), β) «Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος επαγγελματίας» (13,3%) και γ) «Για να αισθάνομαι περισσότερο ικανοποιημένος» (12,3%), θα συγκεντρωθεί αθροιστικά περισσότερο από το μισό του δείγματος μας (51,6%).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι το δείγμα της μελέτης προκειμένου να παρακινηθεί για

συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης, πρέπει να συντρέχει, πρώτιστα, λόγος που σχετίζεται με την εργασία του, με σημαντικότερο απ' όλους την βελτίωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων . Φυσικά, η βελτίωση και καλλιέργεια αυτών θεωρούν πως θα τους καταστήσει πιο ολοκληρωμένους επαγγελματίες με αποτέλεσμα να αισθάνονται ικανοποίηση με το ποιοτικά βελτιωμένο έργο που παράγουν στην εργασία τους.

3. Ερωτήσεις για τα Εμπόδια Συμμετοχής σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα / Σεμινάρια / Επιμορφώσεις

26. Στις παρακάτω δύο ερωτήσεις παρουσιάζονται λόγοι οι οποίοι δυσκολεύουν την συμμετοχή σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παρακαλούμε σημειώσετε, σε ποιό βαθμό ο κάθε ένας από τους παρακάτω λόγους, θα σας εμπόδιζε από το να συμμετέχετε σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

ΕΡΩΤΗΣΗ 26			Είδος εμποδίου
Κόστος συμμετοχής των σεμιναρίων.	77,3%	1η	Καταστασιακό εμπόδιο
Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων.	74,1%	2η	Καταστασιακό εμπόδιο
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών.	53,3%	3η	Καταστασιακό εμπόδιο
Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να τα παρακολουθήσω.	45,3%	4η	Θεσμικό εμπόδιο
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το σεμινάριο.	45%	5η	Καταστασιακό εμπόδιο

ΠΙΝΑΚΑΣ 27: ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ / ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

Μέσω του ερωτήματος 26, παρουσιάστηκε μια σειρά λόγων μη συμμετοχής, υπό την έννοια του εμποδίου, οι οποίοι δύνανται να λειτουργήσουν αποτρεπτικά για τους ενήλικους αποθαρρύνοντας την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ως πρώτος λόγος μη συμμετοχής επιλέχθηκε «Κόστος συμμετοχής των σεμιναρίων» (77,3 %). Με τον τρόπο αυτόν, αναδύεται ο ζήτημα των καταστασιακών εμποδίων τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην επιθυμία των ατόμων να λάβουν μέρος σε προγράμματα δια βίου μάθησης.

Κατόπιν, την δεύτερη και τρίτη θέση κατάταξης λαμβάνει το εμπόδιο της έλλειψης χρόνου, το οποίο είναι, επίσης, καταστασιακό. Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη χρόνου σχετίζεται με δυο παράγοντες: α) «τις εργασιακές υποχρεώσεις» (74,1 %), που τοποθετείται στην δεύτερη θέση του ποσοστιαίου πίνακα συχνοτήτων και β) «την φροντίδα των παιδιών» (53,3 %) να καταλαμβάνει το τρίτο βήθρο κατάταξης. Θα μπορούσε, ακόμη, με μια πρώτη ανάγνωση των αποτελεσμάτων να υποθεθεί ότι η τέταρτη επιλογή που αφορά «την πραγματοποίηση ενός εκπαιδευτικού

προγράμματος σε ημέρες και ώρες που δεν μπορεί ο ενδιαφερόμενος να παρακολουθήσει» (45,3 %), φέρνοντας στην επιφάνεια το ζήτημα της αλληλεπίδρασης θεσμικών και καταστασιακών εμποδίων. Τέλος, το ζήτημα της «Δυσκολίας μετακίνησης προς τον τόπο που διεξάγεται το σεμινάριο» (45 %) τοποθετείται στην πέμπτη θέση.

27. Παρακαλούμε συνεχίστε σημειώνοντας σε ποιό βαθμό ο κάθε ένας από τους παρακάτω λόγους θα σας εμπόδιζε από το να συμμετέχετε σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Ερώτηση 27			
Η ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα.	57%	Θεσμικό εμπόδιο	1η
Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών.	52,7%	Καταστασιακό εμπόδιο	2η
Έλλειψη σεμιναρίων που αφορούν τις ανάγκες μου.	43,3%	Θεσμικό εμπόδιο	3η

ΠΙΝΑΚΑΣ 28: ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ
ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ / ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

Στο ερώτημα 27 οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συνεχίσουν σημειώνοντας την άποψή τους σχετικά με τον βαθμό ο κάθε ένας από τους αναγραφόμενους λόγους θεωρούν ότι θα τους εμπόδιζε από το να συμμετέχουν σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στην πρώτη θέση βρίσκεται ένα θεσμικό εμπόδιο το οποίο σχετίζεται με «την ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων η οποία δεν είναι στα επιθυμητά γι' αυτούς επίπεδα» (57 %). Φαίνεται από την επιλογή αυτή ότι το ζήτημα που σχετίζεται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι υψηλής αξίας για τους συμμετέχοντες και η απουσία ποιοτικών στοιχείων και χαρακτηριστικών από τα προγράμματα δια βίου μάθησης οδηγούν στην αποχή των ενδιαφερομένων.

Κατόπιν, στην δεύτερη θέση βρίσκεται το καταστασιακό εμπόδιο «Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών» (52,7 %) υπενθυμίζοντας, όπως και στο προηγούμενο ερώτημα, πως η έλλειψη χρόνου λειτουργεί καταλυτικά στην απόφαση για συμμετοχή ή μη των ενδιαφερομένων ενηλίκων. Τέλος, στην τρίτη θέση κατάταξης τοποθετείται «Έλλειψη σεμιναρίων που αφορούν τις ανάγκες μου» (43,3 %).

28. Ποιός από τους παραπάνω λόγους που διαβάσατε, είναι για εσάς ο πιο σημαντικός που θα σας εμπόδιζε από το να συμμετέχετε σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Εμπόδια συμμετοχής

Σχολιασμός μεγάλων ποσοστών :

1. Κόστος συμμετοχής των σεμιναρίων	36%	(καταστασιακό εμπόδιο)
2. Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων	15%	(καταστασιακό εμπόδιο)
3. Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών	13,7%	(καταστασιακό εμπόδιο)
4. Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να τα παρακολουθήσω	6,7%	(θεσμικό εμπόδιο)
5. Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών	6,7%	(καταστασιακό εμπόδιο)
Sum (καταστασιακών)= 71,4 %		

Με χρήση επταβάθμιας κλίμακας LIKERT το δείγμα κλίθηκε να διαπιστώσει την άποψή του σχετικά με τα εμπόδια που θεωρεί ότι το περιορίζουν από τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά προγράμματα δια βίου μάθησης. Πιο αναλυτικά, με τη βοήθεια του πίνακα συχνοτήτων και αντίστοιχων ποσοστών επί τοις εκατό (%), παρατηρούμε ότι πέντε εμπόδια παρουσιάζουν σημαντικότητα. Πρώτος στην κατάταξη εμφανίζεται ο ανασταλτικός παράγοντας του «Κόστους συμμετοχής των σεμιναρίων» (36%). Κατόπιν, ακολουθεί ο ανασταλτικός παράγοντας «Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων» (15%) . Επίσης, σημειώνεται ισοβαθμία μεταξύ των εμποδίων συμμετοχής «Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να παρακολουθήσω» και «Έλλειψη χρόνου άλλων ασχολιών» (6,7%).

Ακόμη, αξιοσημείωτο σε επίπεδο συγκριτικής παρατήρησης, είναι το γεγονός ότι σημειώνεται σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο καταστατικά εμπόδια που αφορούν την «Έλλειψη χρόνου». Οι αυξημένες εργασιακές υποχρεώσεις (15%) περιορίζουν σημαντικά τα άτομα στο να επιδιώξουν την συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης . Αντίθετα, μικρότερη συχνότητα εμφάνισης παρουσιάζει ο λόγος «Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών» (6,7%).

Τέλος, να ειπωθεί ότι, από τους πέντε σημαντικότερους λόγους που επιλέχθηκαν να σχολιαστούν, οι τέσσερις αφορούν καταστατικά εμπόδια υπερτερούν συγκεντρώνοντας αθροιστικά το 71,4% των επιλογών ως εμπόδια συμμετοχής.

4. Λόγοι για την Τελική Απόφαση για την Συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα δια βίου Μάθησης

29. Παρακαλούμε σημειώστε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις.

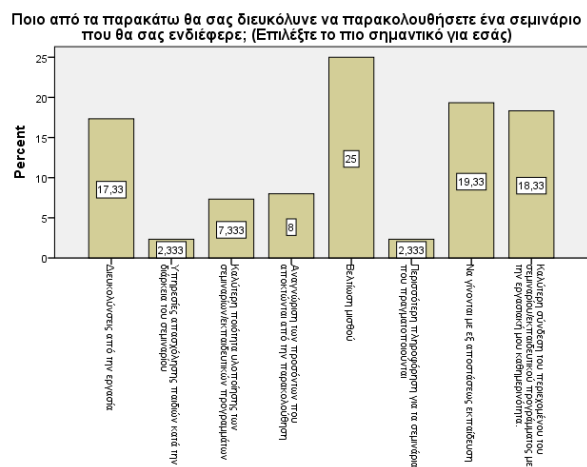
Ερώτηση 29			
Ο βαθμός ενημέρωσης για το περιεχόμενο του προγράμματος επηρεάζει την απόφασή μου να συμμετέχω σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα.	61,3 %		1η
Παρόλο που η συμμετοχή σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι προαιρετική, εγώ θεωρώ απόλυτα απαραίτητο να το παρακολουθήσω.	52 %		2η
Ο εργοδότης μου, με παροτρύνει να συμμετέχω σε σεμινάρια/εκπαιδευτικά προγράμματα.	39,7 %		3η

ΠΙΝΑΚΑΣ 30: ΤΕΛΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στην ερώτηση ετούτη τοποθετήθηκαν πέντε επιπλέον λόγοι οι οποίοι παρουσίασαν αυξημένη συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις που δόθηκαν από το δοκιμαστικό δείγμα κατά την διαδικασία κατάρτισης του τελικού ερωτηματολογίου. Αποφασίστηκε, λοιπόν, να τοποθετηθούν με μορφή ερωτήματος για να εξεταστεί διερευνητικά κατά πόσο επηρεάζεται εξαιτίας αυτών η τελική απόφαση των ενηλίκων να λάβουν μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Από τις απαντήσεις του δείγματός μας φαίνεται πως «Ο βαθμός ενημέρωσης για το περιεχόμενο του προγράμματος» επηρεάζει την τελική απόφαση στο να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για συμμετοχή σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε ποσοστό 61,3 %, κατατάσσοντας τον λόγο αυτόν στην πρώτη θέση.

Επίσης, στην περίπτωση αυτής της ερώτησης, είναι άξια λόγου η αναφορά του λόγου που αναφέρεται «στην συμμετοχή σε ένα προαιρετικό σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα διότι ο ενδιαφερόμενος θεωρεί απόλυτα απαραίτητο να το παρακολουθήσει» (52 %). Το ποσοστό αυτό, που αφορά περισσότερο από το μισό δείγμα της έρευνας, θέτει στο προσκήνιο και λόγους που προκύπτουν από την εσωτερική ανάγκη των ενδιαφερομένων για περαιτέρω εκπαίδευση. Τέλος, ένα μικρότερο ποσοστό (39,7 %) παρακινείται από «την παρότρυνση του εργοδότη για συμμετοχή σε σεμινάρια/εκπαιδευτικά προγράμματα.

30. Ποιό από τα παρακάτω θα σας διευκόλυνε να παρακολουθήσετε ένα σεμινάριο που θα σας ενδιέφερε; (Επιλέξτε το πιο σημαντικό για εσάς).



ΓΡΑΦΗΜΑ 24: ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΝΟΣ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ / ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

N	%	
52	17.3	Διευκολύνσεις από την εργασία
7	2.3	Υπηρεσίες απασχόλησης παιδιών κατά την διάρκεια του σεμιναρίου
22	7.3	Καλύτερη ποιότητα υλοποίησης των σεμιναρίων/εκπαιδευτικών προγραμμάτων
24	8	Αναγνώριση των προσόντων που αποκτώνται από την παρακολούθηση
75	24.9	Βελτίωση μισθού
7	2.3	Περισσότερη πληροφόρηση για τα σεμινάρια που πραγματοποιούνται
58	19.3	Να γίνονται με εξ αποστάσεως εκπαίδευση
55	18.3	Καλύτερη σύνδεση του περιεχομένου του σεμιναρίου/εκπαιδευτικού προγράμματος με την εργασιακή μου καθημερινότητα.

Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα-Συζήτηση

7.1 Συζήτηση για τα Κίνητρα Συμμετοχής

Η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας θα στηριχθεί στους δύο συνολικούς ιεραρχικούς πίνακες των κινήτρων και εμποδίων συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Προκειμένου να είναι πιο κατανοητά τα αποτελέσματα της μελέτης, πραγματοποιήθηκε σύμπτυξη της επταβάθμιας κλίμακας Likert σε τρεις βαθμίδες που τιτλοφορούνται ως: α) «συμφωνώ», το οποίο προέκυψε από το άθροισμα των «συμφωνώ απόλυτα», «συμφωνώ πολύ» και «συμφωνώ», β) «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και γ) «διαφωνώ» που είναι αποτέλεσμα του αθροίσματος των «διαφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ πολύ» και «διαφωνώ». Η τοποθέτηση των αποτελεσμάτων επί του πίνακα έγινε με φθίνουσα ιεραρχική κατάταξη τόσο στην περίπτωση των κινήτρων όσο και των εμποδίων συμμετοχής.

	ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Μιας επιλογής
K1	Για να καλλιεργήσω τις δεξιότητες και τις ικανότητες μου.	96,7 %	1 %	2,3 %	1η
K2	Για να εξειδικευτώ σε κάτι πιο συγκεκριμένο.	91 %	4,7 %	4,3 %	5η
K3	Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος/η επαγγελματίας.	90,7 %	6,3 %	3 %	2η
K4	Για να ενημερωθώ πάνω σε καινούργιες τεχνολογίες και εξελίξεις στο αντικείμενο μου.	90,3 %	5,7 %	4 %	
K5	Για να επεκτείνω τις γνώσεις στο αντικείμενο μου.	90 %	6,3 %	3,7 %	4η
K6	Για να αισθάνομαι περισσότερο ικανοποιημένος/η με το έργο που παράγω στην εργασία μου.	85,6 %	10 %	4,3 %	3η
K7	Για να συζητήσω και να επιλύσω προβλήματα που αντιμετωπίζω στην εργασία μου.	84,7 %	9 %	6,3 %	
K8	Για να ανταλλάξω απόψεις και σκέψεις/ιδέες μου με τους συναδέλφους μου αναφορικά με το επάγγελμα μου.	80,4 %	12 %	7,7 %	
K9	Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/η στην εργασία μου.	79 %	11,7 %	9,3 %	
K10	Για να ενημερωθώ για νέα προϊόντα και υπηρεσίες που κυκλοφορούν στην αγορά.	75 %	13,7 %	11,3 %	
K11	Για να ενισχύσω το βιογραφικό μου.	74 %	13,7 %	12,3 %	
K12	Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο μου χρόνο δημιουργικά μαθαίνοντας κάτι χρήσιμο για την εργασία μου.	72,3 %	15,3 %	12,4 %	
K13	Για να βελτιώσω το επαγγελματικό μου δίκτυο.	69,3 %	17 %	13,7 %	
K14	Για να μπορώ να εξυπηρετώ με τον αποτελεσματικότερο τρόπο τους συναλασσόμενους με εμένα.	68,6 %	16,3 %	15,1 %	
K15	Για να αποκτήσω την βεβαίωση/πιστοποιητικό συμμετοχής.	67,4 %	18 %	14,7 %	
K16	Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές.	61,6 %	19 %	19,4 %	
K17	Για να βρω μια καλύτερη εργασία.	57 %	23 %	20 %	
K18	Για να αξιοποιήσω τις γνώσεις άλλων συναδέλφων.	55,4 %	23,7 %	21 %	
K19	Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου.	50,3 %	24,7 %	25 %	
K20	Για να διατηρήσω την θέση εργασίας μου.	45,4 %	21 %	33,7 %	
K21	Για να πάρω προαγωγή.	44 %	24,7 %	31,4 %	
K22	Για να ξεφύγω από την εργασιακή μου ρουτίνα.	41,7 %	19 %	39,4 %	
K23	Για να γίνω περισσότερο ανταγωνιστικός/η με τους συναδέλφους μου.	40,7 %	21 %	38,3 %	
K24	Για να βελτιώσω το κοινωνικό μου δίκτυο.	39,7 %	23 %	37,3 %	

K25	Για να κερδίσω τον σεβασμό και την αποδοχή των συναδέλφων μου.	32,3 %	25,7 %	42 %	
K26	Για να κερδίσω την εκτίμηση του εργοδότη μου.	30 %	23 %	47 %	
K27	Για να ενισχύσω την σχέση μου με τους συναδέλφους.	17,7 %	31 %	51,3 %	
K28	Για να ξεφύγω από τα προβλήματα της προσωπικής/οικογενειακής μου ζωής.	7,6 %	13 %	79,3 %	

Από τον πίνακα των κινήτρων διαπιστώνουμε ότι τα δέκα πρώτα (K1-K10) συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά προτίμησης-συμφωνίας επιπέδου 75% και άνω. Μάλιστα, τα πέντε πρώτα (K1-K5) συγκεντρώνουν συμφωνία που ανέρχεται στο 90% και άνω (90% - 96,7%). Ως σημαντικότερο λόγο συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα διά βίου μάθησης οι ερωτώμενοι σημείωσαν «*την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους*» (96,7 %). Με τον όρο δεξιότητα νοείται ένας συνδυασμός ικανοτήτων που επιτρέπουν στον ενήλικα να διαβεί ανεξάρτητα και να συμμετέχει στο κοινωνικό γίνεσθαι επιλύοντας τα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν (Janrh & Mozina, 2018). Ένα άτομο με καλλιεργημένες δεξιότητες έχει την ικανότητα να εφαρμόζει την κατεκτημένη γνώση και να αξιοποιεί νοητικές (λογική, διαίσθηση, δημιουργική σκέψη) και πρακτικές (χρήση διαφόρων μεθόδων και εργαλείων) δεξιότητες για την διεκπεραίωση έργων. Στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι, αν λάβει κανείς υπόψη του τα υψηλά ποσοστά που συγκεντρώνουν οι περιπτώσεις κινήτρων, όπως για παράδειγμα «*για να εξειδικευτώ σε κάτι πιο συγκεκριμένο*» (91 %) ή «*για να επεκτείνω τις γνώσεις στο αντικείμενό μου*» (90 %), οι ενήλικες δίνουν έμφαση στα προγράμματα διά βίου μάθησης που αφορούν την εμβάθυνση τεχνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί με έμφαση ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που καταρτίζονται και εφαρμόζονται οφείλουν να καλύπτουν και το κομμάτι της καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) και να δοθεί έμφαση από πλευράς ενηλίκων και στις μη τεχνικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα την ανάπτυξη χαρακτηριστικών ομαδικότητας και συνεργασίας, την διαχείριση συγκρούσεων την προφορική επικοινωνία ή/και την ευγένεια.

Οι αμέσως επόμενες επιλογές (K2-K9, K12-K14, K17 και K18) οι οποίες συγκεντρώνουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά συμφωνίας, υπό την έννοια ότι εντάσσονται στις επιλογές με προτίμηση άνω του 50 %, αφορούν κίνητρα που σχετίζονται με την επαγγελματική τους βελτίωση ή/και εξέλιξη. Με δεδομένη την κατάταξη της πρώτης θέσης που αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθίσταται σαφές ότι ο πληθυσμός των ενηλίκων αναγνωρίζει την ανάγκη για επικαιροποίηση των γνώσεών τους εξαιτίας της ραγδαίας τεχνολογικής και επιστημονικής εξέλιξης προκειμένου να διεκδικούν ισχυρά την παραμονή τους στην

αγορά εργασίας. Τα άτομα που συμμετέχουν σε προγράμματα διά βίου μάθησης ενδιαφέρονται για την ολοκλήρωσή τους ως επαγγελματίες (90,7 %). Αυτό εξηγεί, επομένως, το γεγονός ότι κίνητρα όπως *«της εξειδίκευσης σε κάτι συγκεκριμένο»* (91 %), *«της ενημέρωσης επί τεχνολογικών εξελίξεων»* (90,3 %) και *«της επέκτασης των γνώσεων επί του αντικειμένου»* (90 %), συσσωρεύουν τόσο υψηλά ποσοστά θετικής επιλογής. Με άλλα λόγια, εκδηλώνεται ένα ισχυρό ενδιαφέρον για συμμετοχή που αποσκοπεί στην μάθηση για λόγους εξυπηρέτησης της εργασιακής τους καθημερινότητας (Καραλής, 2013). Οι επιλογές αυτές θα μπορούσαν να μας οδηγήσουν στην σκέψη ότι ένα μεγάλο κομμάτι του ενήλικου πληθυσμού αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών η ολοκλήρωση των οποίων θα οδηγήσει στην βελτίωση της επαγγελματικής τους πραγματικότητας ή στην εύρεση καλύτερης θέσης εργασίας. Επιδιώκεται, δηλαδή, η επαγγελματική εξέλιξη (Boshier, 1971· Karalis, 2017). Ο συγκεκριμένος λόγος συμμετοχής εμφανίζεται συχνά στις πρώτες θέσης κατάταξης των αποτελεσμάτων των μελετών που ασχολούνται με την διερεύνηση των λόγων συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου μάθησης (Bennett, 2005· Joned & Hong, 2006).

Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της μελέτης δεν μπορούμε να διατυπώσουμε ότι οι ενήλικες αντιμετωπίζουν καθαρά εργαλειακά την εκπαιδευτική διαδικασία υπό την έννοια της εξυπηρέτησης συγκεκριμένων σκοπών όπως για παράδειγμα το να διατηρηθεί η υφιστάμενη θέση εργασίας. Εξάλλου, το κίνητρο αυτό (K20) συγκέντρωσε μόνο το 45,4 % των προτιμήσεων του δείγματος και σε συνδυασμό με την χαμηλή απόκριση ως προς τον βαθμό συμφωνίας των κινήτρων K21 *«Για να πάρω προαγωγή»* (44%) και του K26 *«Για να κερδίσω την εκτίμηση του εργοδότη μου»* (30 %) συμπεραίνουμε ότι η εργαλειοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από πλευράς των ενηλίκων δεν αποτελεί ισχυρό κίνητρο συμμετοχής σε αντίστοιχα προγράμματα καθώς περισσότερο ενδιαφέρονται *«να ενισχύσουν το βιογραφικό τους»* (74 %) που είναι πιο ουσιαστική διαδικασία σε σχέση με την εξυπηρέτηση σκοπών που θα συνεισφέρουν μόνο στην παρούσα φάση.

Εστιάζοντας στον λόγο-κίνητρο συμμετοχής (K9) που αφορά *«την απόδοση στην εργασία»*, με ποσοστό συμφωνίας 79 %, και συγκρίνοντάς τον με κίνητρα, όπως για παράδειγμα το K28 που αφορά την συμμετοχή για λόγους *«διαφυγής από τα προβλήματα της προσωπικής/οικογενειακής τους ζωής»*, το οποίο συγκεντρώνει ποσοστό διαφωνίας 79,3 %, συμπεραίνουμε με ξεκάθαρο τρόπο πως οι ενήλικες επιδιώκουν την συμμετοχή τους σε προγράμματα διά βίου μάθησης περισσότερο για

λόγους που αφορούν την εργασία και την επαγγελματική τους εξέλιξη παρά για να ικανοποιηθεί μια προσωπική τους ανάγκη ή για να ξεφύγουν από προβλήματα της καθημερινότητας που τους απασχολούν. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι, από το κίνητρο K20 που αφορά *«την διατήρηση της θέσης εργασίας»* (45,4 %) που κατέχουν την δεδομένη χρονική στιγμή, δεν επιδιώκεται η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα είναι χρήσιμες μόνο στην παρούσα φάση. Αυτό σημαίνει ότι ενδιαφέρονται να λάβουν μέρος σε προγράμματα διά βίου μάθησης ώστε να δύνανται να ανταποκριθούν στο παρόν και στο κοντινό μέλλον στις ανάγκες και απαιτήσεις της εγχώριας και παγκόσμιας αγοράς εργασίας και να διεκδικούν θέσεις εργασίας τις οποίες μπορούν να καλύψουν βάσει των προσόντων τους.

Τέλος, τα κίνητρα K7 και K8 που αφορούν την συμμετοχή σε προγράμματα διά βίου μάθησης για λόγους που σχετίζονται με *«την συζήτηση και επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους»* (84,7 %) και *«την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών τους με τους συναδέλφους τους αναφορικά με το επάγγελμα τους»* (80,4 %) αντίστοιχα, μας οδηγεί στο να διατυπώσουμε ότι η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους για ζητήματα που άπτονται εργασιακών ζητημάτων αποτελεί ισχυρό κίνητρο συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Πάντως, πρέπει να σημειωθεί, για λόγους επιστημονικής ακρίβειας και προσέγγισης του κινήτρου της αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους, ότι η δυναμική του, στην παρούσα μελέτη, οφείλεται στο ότι μέσω αυτής αποκομίζονται οφέλη που συνεισφέρουν στην πρόδοό τους ως επαγγελματίες. Ο ισχυρισμός αυτός αποδεικνύεται από την θέση κατάταξης (K27) και το ποσοστό συμφωνίας που συγκέντρωσε το κίνητρο *«της ενίσχυσης των σχέσεών τους με τους συναδέλφους τους»* (17,7 %).

7.2 Συζήτηση για τα Εμπόδια Συμμετοχής

Αντιστοίχως με τον τρόπο που εξελίχθηκε η συζήτηση στο προηγούμενο υποκεφάλαιο θα εξελιχθεί και η ανάλυση επί των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας που σχετίζονται με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες για την συμμετοχή τους σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Δηλαδή, θα στηριχθούμε στον συνολικό ιεραρχικό πίνακα των εμποδίων συμμετοχής. Προκειμένου να είναι πιο κατανοητά τα αποτελέσματα, πραγματοποιήθηκε σύμπτυξη της επταβάθμιας κλίμακας Likert σε τρεις βαθμίδες που τιτλοφορούνται ως: α) «*συμφωνώ*», το οποίο προέκυψε από το άθροισμα των «*συμφωνώ απόλυτα*», «*συμφωνώ πολύ*» και «*συμφωνώ*», β) «*ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ*» και γ) «*διαφωνώ*» που είναι αποτέλεσμα του αθροίσματος των «*διαφωνώ απόλυτα*», «*διαφωνώ πολύ*» και «*διαφωνώ*». Η τελευταία στήλη του πίνακα τιτλοφορείται ως «*Είδος εμποδίου*» στην οποία σημειώνεται για τα πέντε πρώτα εμπόδια, που παρουσιάζουν υψηλή προτίμηση συμφωνίας, το είδος τους (καταστασιακό, θεσμικό, προδιαθετικό) για να απαντηθεί με ξεκάθαρο τρόπο το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Η τοποθέτηση των αποτελεσμάτων επί του πίνακα έγινε με φθίνουσα ιεραρχική κατάταξη.

	ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Είδος εμποδίου
E1	Κόστος συμμετοχής των σεμιναρίων.	77,3 %	15 %	7,6 %	Καταστασιακό
E2	Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων.	74,1 %	13 %	13 %	Καταστασιακό
E3	Η ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα.	57 %	19,7 %	23,3 %	Θεσμικό
E4	Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών.	53,3 %	21 %	25,7 %	Καταστασιακό
E5	Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών.	52,7 %	19,7 %	27,7 %	Καταστασιακό
E6	Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να τα παρακολουθήσω.	45,3 %	25,3 %	29,4 %	
E7	Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το σεμινάριο.	45 %	20,7 %	34,3 %	
E8	Έλλειψη σεμιναρίων που αφορούν τις ανάγκες μου.	43,3 %	21,7 %	34,9 %	
E9	Μεγάλη διάρκεια σεμιναρίων.	41,3 %	21 %	37,6 %	
E10	Έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που διεξάγονται.	36 %	18 %	46 %	
E11	Δεν θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον.	35,3 %	25 %	39,7 %	
E12	Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου.	29,7 %	14,7 %	55,7 %	
E13	Δεν είναι επιδοτούμενο.	27,4 %	17,3 %	55,4 %	
E14	Δεν δίνεται βεβαίωση/πιστοποιητικό παρακολούθησης.	26,9 %	20 %	53 %	
E15	Δεν θα με βοηθήσει στο να αντεπεξέλθω στην εργασιακή μου καθημερινότητα.	26,7 %	24,3 %	49 %	
E16	Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας.	25,4 %	15,7 %	59 %	
E17	Δεν μου αρέσουν οι εκπαιδευτές του σεμιναρίου/εκπαιδευτικού προγράμματος.	23,3 %	22,3 %	54,3 %	
E18	Δεν αναγνωρίζεται από τον εργοδότη μου.	22,3 %	19,3 %	58,3 %	
E19	Δεν μου αρέσει ο φορέας που διοργανώνει το σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα.	21,7 %	23,3 %	55 %	
E20	Η παρακολούθηση σεμιναρίων δεν παίζει κανέναν ρόλο στην βελτίωση της θέσης εργασίας μου.	18 %	21,7 %	60,3 %	
E21	Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που	14 %	15 %	71 %	

	απαιτούνται για την παρακολούθηση.				
E22	Ο τρόπος επιλογής, δεν νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ.	13 %	25,7 %	61,3 %	
E23	Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.	13 %	18,3 %	67,6 %	
E24	Δεν αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους μου.	12 %	17 %	71 %	
E25	Μπορώ να μάθω με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα σεμινάριο.	9 %	18,7 %	72,3 %	
E26	Αρκετά έχω μάθει έως τώρα.	8,7 %	9,3 %	81,9 %	
E27	Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας ή των φίλων μου.	6,7 %	14,3 %	79 %	
E28	Δεν μου αρέσει να παρακολουθώ σεμινάρια/εκπαιδευτικά προγράμματα, μου θυμίζουν το σχολείο.	6,3 %	7 %	86,7 %	
E29	Είμαι πολύ μεγάλος/η για να μάθω πλέον.	4,3 %	8,7 %	87,1 %	

Η παρούσα μελέτη επιχειρήσε, ακόμη, την μελέτη των εμποδίων συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Για τον λόγο αυτόν, παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες είκοσι εννέα περιπτώσεις εμποδίων και κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με το κάθε εμπόδιο. Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι ως σημαντικότερο εμπόδιο οι ενήλικες επέλεξαν «το κόστος συμμετοχής των σεμιναρίων» (77,3 %). Πράγματι, το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών που διερεύνησαν το ίδιο ζήτημα (Καραλής, 2016· Cross, 1981). Η έννοια του κόστους ως εμπόδιο συμμετοχής αναφέρεται στις οικονομικές δυσχέρειες που δύνανται να συμβάλουν αποτρεπτικά στο να λάβει μέρος σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Manning & Vickery, 2000). Το εμπόδιο αυτό στην έρευνα ετούτη αντιμετωπίζεται ως καταστασιακό καθώς μας ενδιαφέρει το αν το κόστος αποτελεί λόγο μη συμμετοχής του ενήλικα σε πρόγραμμα διά βίου μάθησης εξαιτίας της οικονομικής του κατάστασης την παρούσα χρονική στιγμή. Ανατρέχοντας συνδυαστικά στο αποτελέσματα του ερωτήματος τριάντα, στην διευκολυντική επιλογή «της βελτίωσης του μισθού» (25 %) που καταλαμβάνει την πρώτη θέση προτίμησης και στο αποτελέσματα του δέκατου τρίτου ερωτήματος που διερεύνησε την άποψή τους σχετικά με το σε ποια κατηγορία οικογένειας θεωρούν ότι κατατάσσονται με βάση το οικογενειακό τους εισόδημα σήμερα, με ένα σημαντικό ποσοστό να αναφέρει ότι ανήκουν σε αυτούς που «καταφέρνουν ίσα-ίσα να καλύψουν τις υποχρεώσεις τους», καταλήξαμε ότι το «κόστος συμμετοχής» θα συμπεριληφθεί στα καταστασιακά εμπόδια.

Επίσης, ένα δεύτερο εύρημα της μελέτης είναι ότι «η έλλειψη χρόνου» μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην πρόθεση ενός ενήλικα στο να εκδηλώσει ενδιαφέρον συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα διά βίου μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, στην δεύτερη θέση (E2) του πίνακα υπάρχει η επιλογή «Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων» με το ποσοστό συμφωνίας να ανέρχεται

στο 74,1 %. Η έλλειψη χρόνου συναντάται σε ακόμη δυο θέσεις (E4 και E5) του συνολικού ιεραρχικού πίνακα των εμποδίων ολοκληρώνοντας την πρώτη πεντάδα εμποδίων που εμφανίζουν ποσοστό συμφωνίας από 50 % και άνω. Τα υψηλά αυτά ποσοστά συμφωνίας που συγκεντρώνει το εμπόδιο της έλλειψης χρόνου ενδεχομένως να ερμηνεύεται ως αδυναμία των εργαζόμενων ενηλίκων να κατορθώσουν τον συνδυασμό του προσωπικού και εργασιακού τους βίου με τις απαιτήσεις των χρονοδιαγραμμάτων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Katjimine, 2013). Η άποψη αυτή ισχυροποιείται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το ερώτημα τριάντα που αφορούσε τους διευκολυντικούς λόγους που θα ωθούσαν τους ενήλικες στο να παρακολουθήσουν ένα σεμινάριο που θα τους ενδιέφερε. Στην κατάταξη αυτή η δυνατότητα εξ αποστάσεως παρακολούθησης βρίσκεται στην 3^η θέση προτίμησης (19,3 %).

Ακόμη, στην τρίτη θέση του πίνακα (E3) εμφανίζεται ένα θεσμικό εμπόδιο που αφορά *«την ποιότητα και την οργάνωση των σεμιναρίων η οποία δεν είναι στα επιθυμητά γι' αυτούς επίπεδα»* (57 %). Ο όρος «ποιότητα» στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι σύνθετος στην ανάλυση καθώς περιλαμβάνει περισσότερους του ενός παράγοντες που τον συγκροτούν και δεν είναι μονοδιάστατος. Ορισμένοι μελετητές (Καραλής et al., 2015) προτείνουν ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που αφορά, για παράδειγμα, την επαγγελματική εκπαίδευση, για να χαρακτηριστεί ως ποιοτικό, πρέπει να θεραπεύει τους παράγοντες *«του υψηλού επιπέδου γνώσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευτές»*, *«το περιεχόμενο του προγράμματος να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας»* και *«να ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων»*.

Τέλος, στην βάση του πίνακα παρατηρούνται περιπτώσεις εμποδίων που δεν χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά προτίμησης αλλά, αντίθετα, συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά διαφωνίας. Για παράδειγμα, είναι χαρακτηριστική η περίπτωση του *«είμαι πολύ μεγάλος για να μάθω πλέον»* με ποσοστό συμφωνίας μόλις 4,3 % εν αντιθέσει με το ποσοστό συμφωνίας επί της ίδιας πρότασης να ανέρχεται στο 87,1 %. Τέτοιου είδους εμπόδια που αφορούν την στάση απέναντι στην μάθηση και εκφράζουν την αντίληψη των ενηλίκων για τον ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι, περιλαμβάνονται στα προδιαθετικά εμπόδια τα οποία, συνήθως, εμφανίζονται στις τελευταίες θέσεις κατάταξης εμποδίων συγκριτικά με τις περιπτώσεις των καταστασιακών και θεσμικών εμποδίων. Τα ευρήματα, λοιπόν, της παρούσας μελέτης συνάδουν με αυτά αποτελέσματα των υπόλοιπων μελετών (Λιοδάκη, 2020· Καραλής, 2013).

7.3 Περιορισμοί της Μελέτης

Στο σημείο αυτό κρίθηκε σκόπιμο και ιδιαίτερα χρήσιμο να τονιστούν τα δύο περιοριστικά στοιχεία που συναντήθηκαν κατά τον σχεδιασμό και υλοποίηση της μελέτης ετούτης. Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η συγκεκριμένη χαρακτηρίζεται από περιορισμούς. Πρώτα-πρώτα, να γίνει αναφορά στον παράγοντα του χρόνου. Επειδή μελέτη πραγματοποιήθηκε για εκπαιδευτικό σκοπό, στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μας ειδίκευσης, πλαισιώθηκε από αυστηρά και πειστικά χρονικά όρια εντός των οποίων όφειλε να ολοκληρωθεί. Έτσι, ο χρόνος πραγματοποίησής της ήταν το ιδιαίτερα περιοριστικό χρονικό διάστημα από τις 06/11/2023 έως τις 14/11/2023. Επίσης, ο δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με το δείγμα της μελέτης, καθώς η επιλογή του δεν πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή των κανόνων των πιθανοτήτων. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι δεν είναι εφικτή η στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων πέραν από το υπό έρευνα δείγμα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: A problem solver or a euphemism for direction and control. *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 385-405. doi: 10.1080/02601370600772384
- Alavi, M. & Leidner, D. E. (2001). Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS Quarterly*, 25, 107-136.
- Ανθογαλίδου, Θ. (2003). *Τι είναι το εικονικό σχολείο*; Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου, 2023, από <http://www.auth.gr/virtualschoo/school/1/1/praxis/whatisvirtualschool.htm>
- Anis, A., Ijaz-ur-Rehman, Nasir, A.R., & Safwan, N. (2011). Employee retention relationship to training and development: A compensation perspective. *African Journal of Business Management*, 5, 2679-2685. doi: 10.5897/AJBM10.1036
- Αργυρός, Σ. (1994). Σύνδεση Παιδείας με την Οικονομία. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου: *Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του Διάσταση*, Α' έκδοση. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη - Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.
- Ayllón, S., Valbuena, J., & Plum, A. (2021). Youth Unemployment and Stigmatization Over the Business Cycle in Europe. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 84(1), 1–27. doi:10.1111/obes.12445
- Βαγγελάτος, Α. & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2017). Ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι και εκπαίδευση ενήλικων: τι μας διδάσκει η μέχρι σήμερα πρακτική, τι πρέπει να προσέξουμε για το μέλλον; *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 97-105. Αθήνα, Ελλάδα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανάκτηση από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1045/1343>
- Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενήλικων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι – ομάδα εκπαιδευομένων*, том. Δ'. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (1997): *Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική». Στο: Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική* (σελ. 127-144). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Βεργίδης, Δ. (2008α). Σχεδιασμός και Δόμηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, και Α. Καραλής, *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2008b). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο - οικονομική λειτουργία της*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής Αθ. (2008c). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, τομ. Γ'. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Booker, K. C. (2006). School Belonging and the African American Adolescent: What do We Know and Where Should We Go? *The High School Journal*, 89(4), 1–7. doi: 10.1353/hsj.2006
- Bennett, M. S. (2005). *Exploring the relationship between continuing professional education and job satisfaction for information technology professionals in higher education*. (Doctoral dissertation, University of North Texas). Retrieved from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8632c7a2e4a50adf75f2471bca8d949b8f03cacd>
- Boshier, R. (1971). Motivational Orientations of Adult Education Participants: a Factor Analytic Exploration of Houle's Typology. *Adult Education*, 21(2), 3–26. doi:10.1177/07417136710210020
- Βοσνιάδου, Σ. (2011). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Breton, T. R. (2013). The role of education in economic growth: theory, history and current returns. *Educational Research*, 55(2), 121-138. doi: 10.1080/00131881.2013.801241
- Burgess, P. (1971). Reasons for Adult Participation in Group Educational Activities. *Adult Education*, 22(1), 3–29. doi:10.1177/074171367102200101
- Βουλή των Ελλήνων, (2013). *Σύνταγμα της Ελλάδας*. Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου, 2023, από https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf

- Brookfield, S. (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 7-22. doi: 10.1177 /074 171 301 2 2087368
- Cascio, W. F. (2013). *Managing Human Resources: Productivity, Quality of Work Life, Profits, 6th Edition*. New York : McGraw - Hill.
- Γλαμπεδάκης, Μ. (1990). *Οικονομία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Γράβαρης, Δ.Ν. (1994). *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα.
- Γωνίδα, Ε. (2012). Κίνητρα και Μάθηση: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. Στο Σ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Ψυχο-Παιδιά: Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και το σχολείο* (σ. 130-171). Αθήνα: Πεδίο.
- Cummins, A. Ph., & Kunkel, R.S. (2013). A global examination of policies and practices for lifelong learning. In the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) Commission for International Adult Education (CIAE), *Proceedings of the 2013 International Pre-Conference of 62nd Annual Conference*, Lexington, Kentucky: AAACE. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547262.pdf>
- Cedefop (2018). *Skills forecast: trends and challenges to 2030*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2801/4492
- Cedefop, (2015). Ενθαρρύνοντας την εκπαίδευση ενηλίκων (Ενημερωτικό σημείωμα). Ανακτήθηκε από: https://www.cedefop.europa.eu/files/9099_el_0.pdf
- Centre for the Development of Vocational Training (1996). *Vocational training glossarium*. Retrieved from: <http://aei.pitt.edu/42791/1/A6931.pdf>
- Γενική Γραμματεία δια βίου Μάθησης, (2008). *Η Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Γεωργογιάννης, Χ. (2012). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη προσωπικού στην ΕΛ.ΑΣ.: Προσδιοριστικοί παράγοντες, μέθοδοι, αξιολόγηση αποτελεσματικότητας* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμη από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 29138).
- Γεωργόπουλος, Α. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Μερικά κομβικά ζητήματα/προκλήσεις μπροστά στον 21ο αιώνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 128- 142.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cinque, M. (2016). Lost in translation: Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3 (2), 389-427. doi: 10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427
- Γιώτη, Α. (2019). *Η Διαμόρφωση του Πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Claxton, G., Costa, A., & Kallick B. (2016). Hard thinking about soft skills. *Educational Leadership*, 73 (6), 60–64.
- Council of the European Union, (2018). *Πρόταση Σύστασης του Συμβουλίου σχετικά με τις Βασικές Ικανότητες της δια Βίου Μάθησης*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EL
- Γούλας, Χρ., Καραλής, Αθ., Κόκκος, Αλ., Κουλαουζίδης, Γ., Κουτσούρης, Αλ., & Μάγος, Κ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Όψεις της πραγματικότητας. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Cowen, T. & Tabarrok, A. (2018). *Modern Principles of Macroeconomics*. New York: Macmillan Learning.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. doi:10.1007/bf02310555
- Δακοπούλου, Α. (2004). *Πολιτικές επιμόρφωσης των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση των διδασκαλείων δημοτικής εκπαίδευσης (1995 - 2003)* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου, 2023, από <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/17575>
- Darkenwald, G. (1977). *Why Adults Participate in Education: Some Implications for Program Development of Research on Motivation Orientations*. Speech presented at the faculty of the University Extension Division (Butgers

- University, January, 26). (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 135992)
- Darkenwald, G. G., & Valentine, T. (1985). Factor structure of deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 177–193. doi: 10.1177/0001848185035004001
- Darkenwald, G. G., & Hayes, E. R. (1988). Assessment of adult attitudes towards continuing education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(3), 197–204. doi:10.1080/0260137880070304
- De Pablos Pons, J. (2010). Higher Education and the Knowledge Society. Information and Digital Competencies. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2), 6-15. doi:10.7238/rusc.v7i2.977
- Δεδουσόπουλος, Α. (1993). Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Απασχόληση: Η Διφορούμενη Σχέση. Στο Π. Γετίμης - Δ. Γράβαρης. (Επιμ.). *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική. Η Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης (2022). *Στρατηγική για την Αναβάθμιση των Δεξιοτήτων του Εργατικού Δυναμικού και τη Διασύνδεσή του με την Αγορά Εργασίας*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από https://ypergasias.gov.gr/wp-content/uploads/2022/06/Skills-Strategy-DYPA_.pdf
- Δούκας, Χ. (1993). *Το Μέλλον Είναι η Παιδεία*. Αθήνα: Έκφραση.
- Ευστράτογλου, Α. (2004). *Επαγγελματική Κατάρτιση*. *INE/ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ*, 106, Μάιος 2004. Ανακτήθηκε 05 Φεβρουαρίου, 2023, από http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/106_MAIOS.pdf.
- Elsborg, S., & Pedersen, S. H. (2013). *Non-Formal Adult Education and motivation for Lifelong Learning*. “We’re searching for the stuff that works!”. Kobenhavn: Danish Adult Education Association. Retrieved from: <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/motivation-for-lifelong-learning.pdf>
- Efert, M. (2019). Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO’s rights based approach to adult learning and education? *International review of education*, 65, 537-556. doi: 10.1007/s11159-019-09788-z
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995). *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/>

TXT /PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&rid=1

European Commission (2014). *Terminology of European Education and Training Policy. A Selection of 130 Key Terms* (2nd ed.). CEDEFOP [European Centre for the Development of Vocational Training]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2801/15877

European Association for Education of the Adults (EAEA)/ Ministry of Education and Culture (2019a). *Life skills and Participation in adult learning*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from: https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/01/Life-skills-and-participation-in-adultlearning_December-2019.pdf

European Association for Education of the Adults (EAEA)/ Ministry of Education and Culture (2019b). *The future of adult learning in Europe*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/The-future-of-adult-learning-in-Europe.pdf>

European Association for Education of the Adults (EAEA)/ Ministry of Education and Culture (2019c). *Manifesto for adult learning in the 21st century: The power and joy of learning*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from: https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf

European Association for Education of the Adults (EAEA)/ Ministry of Education and Culture (2019a). *Life skills and Participation in adult learning*. Retrieved from: https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/01/Life-skills-and-participation-in-adult-learning_December-2019.pdf

European Association for Education of the Adults (EAEA)/ Ministry of Education and Culture (2019b). *The future of adult learning in Europe*. Retrieved from: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/The-future-of-adult-learning-in-Europe.pdf>

European Association for Education of the Adults (EAEA)/ Ministry of Education and Culture (2019c). *Manifesto for adult learning in the 21st century: The power and joy of learning*. Retrieved from: https://eaea.org/wpcontent/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf

ΕΛΣΤΑΤ, (2022a). Έρευνα Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Λήξης Σχολικού Έτους 2020-2021. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/effd4eb8-1c0f-0451-8625-9b6c513a2bc4>

- ΕΛΣΤΑΤ, (2022b). Έρευνα Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Λήξης Σχολικού Έτους 2019-2020. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από [https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED27/-](https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED27/)
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2022). *Data collection and analysis of Erasmus+ projects : focus on education for environmental sustainability : final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/29038>
- European Union (2023). *Flash Eurobarometer 529: European Year of Skills: Skills shortages, recruitment and retention strategies in small and medium-sized enterprises*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=el&catId=1146&furtherNews=yes&newsId=10661>
- European Commission (2022). *Study to Support the Commission Impact Assessment on Individual Learning Accounts: Request for Services under the Multiple Framework Contracts VT/2016/027 for the Provision of Services Related to the Implementation of Better Regulation Guidelines VT/2020/03*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2767/514273
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Ένταξης, (2016). *Αναπτυξη δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας : τα συμπεράσματα της Ρίγας : Ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση 2015-2020*, Publications Office. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από <https://data.europa.eu/doi/10.2767/089024>
- Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop), (2012). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Κύπρο: Συνοπτική περιγραφή*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από https://www.refernet.org.cy/wps/wcm/connect/hrda/1dca154e-e04e-4ed5-a701-3a6c19d9cf82/ShortDescription.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=ROOTWORKSPACE.Z18_HHHAH9O0NGE980A7L632QJ0000-1dca154e-e04e-4ed5-a701-3a6c19d9cf82-nhpc2Xi
- Farmer, D. L. (2015). Soft Skills Matter. *JAMA Surgery*, 150(3), 207. doi:10.1001/jamasurg.2014.2250
- Gilbert, A. D. (2016). The Framework for 21st Century Learning: A first-rate foundation for music education assessment and teacher evaluation. *Arts Education Policy Review*, 117(1), 13–18. doi:10.1080/10632913.2014.966285
- Goczek, Ł., Witkowska, E., & Witkowski, B. (2021). How Does Education Quality

- Affect Economic Growth? *Sustainability*, 13(11), 6437 . doi: 10.3390/su13116437
- Goetz, D. (1989). *The adult learner's motivation to participation in continuing education within the contract management profession*. Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/Tuk2>
- Goldstein I. & Gessner M. (1988). Training and development in work organizations. In C.L Cooper and I. Robertson (Επιμ.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 43-72). New York: Wiley.
- Gradín, C., Cantó, O., & del Río, C. (2015). Unemployment and spell duration during the Great Recession in the EU. *International Journal of Manpower*, 36(2), 216–235. doi:10.1108/ijm-10-2012-0152
- Grundke, R., Marcolin, L., Nguyen, T. L., & Squicciarini, M. (2018). Which skills for the digital era?: Returns to skills analysis. *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, No. 2018/09. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9a9479b5-en.
- Gupta, J., & Sharma, S. (2004). *Creating Knowledge Based Organizations*. Boston: Idea Group Publishing.
- Ζαρίφης Γ.(2010). *Συμμετοχή Ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη : Γράφημα.
- Ζαρίφης Γ.(2014). *Διδακτικές Σημειώσεις στο Μάθημα Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση*
- Ζαρίφης, Γ. Κ., (2014). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη*. (Διδακτικές σημειώσεις). Θεσσαλονίκη : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS175/%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf
- Harbison, F.H. (1973). *Human Resources as the Wealth of Nations*. New York: Oxford University Press.
- Harlen, W., & Hayward, L. (2010). Embedding and sustaining developments in teacher assessment. In J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, & G. Stobart (Eds.), *Developing Teacher Assessment* (pp. 155-171). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Haselberger, D., Oberhuemer, P., Pérez, E, Cinque, M., & Capasso, F. D. (2012). *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions: Guidelines for the*

- design of learning situations supporting soft skills achievement*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από [file:///C:/Users/ user/ Downloads / MO D ES _ ha nd b ook_en.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/MOD%20ES%20handbook_en.pdf)
- Hovdhaugen, E., & Opheim, V. (2018). Participation in adult education and training in countries with high and low participation rates: demand and barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 560-577. doi: 10. 10 80/ 026 01370.2018.1554717.
- Hubackova, S. & Semradova, I. (2014). Research Study on Motivation in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 396–400. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.395
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Περίοδος Αναφοράς 2015-2018. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από [http://www.iep.edu.gr/images /IEP /EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Diereynisisapotimisis/2019/ 2019_06_19_parartima_ekthesi_diarrois_2015_2018.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Diereynisisapotimisis/2019/2019_06_19_parartima_ekthesi_diarrois_2015_2018.pdf)
- Jarvis, P. (1987): *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm Ltd.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Javrh, P., & Mozina, E. (2018). *The Life Skills Approach in Europe, Summary of the LSE analysis*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από [https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe-summary EN_ FIN AL_13042018-1.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe-summary_EN_FINAL_13042018-1.pdf)
- Jeffer, T., & Smith, M. (1990). *Using informal education : an alternative to casework, teaching, and control*. Milton Keynes: Open University Press.
- Jeffer, T., & Smith, M. K. (2021). The Education of Informal Educators. *Education Sciences*, 11(9), 2-15. doi: 10.3390/educsci11090488
- Joned, R., & Hong, L. L. (2006). Motivational Orientations of Teachers in the National Professional Qualification for Headship (NPQH) Programme. *Pertanika J. Soc.Sci & Hum*, 14(2), 85-94. Retrieved from: [http://psasir.upm.edu . my/id/ eprint/3561/1/ Motivational_ Orientations_of_ Teachers _ in_ the_ National_Professional.pdf](http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/3561/1/Motivational_Orientations_of_Teachers_in_the_National_Professional.pdf)

- Κατσής Α., Εμβαλωτής Α., Σιδερίδης Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καραϊσκού, Ε. & Κουτρομάνος, Γ. (επιμ.). (2019). *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία», Λαμία 28, 29, 30 Σεπτεμβρίου 2018*. Αθήνα: Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας [Ηλεκτρονική έκδοση]: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek>
- Καραλής, Θ. (2003). *Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: θεωρητικές Προσεγγίσεις, Προκλήσεις και Προοπτικές, Εισαγωγικό Κείμενο*. Ανακτήθηκε. Ανάκτηση από: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/dve.pdf>
- Karalis, T., & Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece: recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-189. doi:10.1080/0260137042000184200
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε από: https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/10/MELETH_INE_GS_EE_IMEG_SEVEE.pdf
- Καραλής, Θ., Λιοδάκη, Ν., Πανδής, Π., & Τσιλιγιάννη, Σ. (2015). *Διαστάσεις και διασφάλιση ποιότητας στη διά βίου εκπαίδευση: Περιορισμοί και προοπτικές*. Αθήνα: ΙΝΕ Γ.Σ.Ε.Ε.
- Karalis, T. (2017). Shooting a moving target: The Sisyphus boulder of increasing participation in adult education during the period of economic crisis. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(1), 1-19. doi:10.1177/1477971417691782
- Katjimine, R. (2013). *The breakdown of the Will: motivation, self-regulation and Adult Basic Education and Training*. (Thesis). University of Cape Town ,Faculty of Commerce ,Organisational Psychology. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11427/5869>
- Καψάλης, Α. (2015). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Ε' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κεδράκα, Κ., & Φίλιπς, Ν. (2017). *Σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πρακτικός οδηγός για νέους εκπαιδευτές ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Kintzer, C.F. (1997). Articulation and transfer: Critical contributions to lifelong

- learning discussion supplement. *Information Analyses to Frederick Kintzer's paper in the book: "Lifelong Learning: Policies, Practices and Programs."* (ERIC Number: ED411900). Retrieved from : <https://eric.ed.gov/?q=ED411900>
- Knapper, Ch. & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education (3rd ed.)*. London: Kogan Page.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1998). *The Modern practice of adult education – from pedagogy to andragogy*. New Jersey: Cambridge books.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. III, Swanson, R. A., & Robinson, P. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (9th ed.)*. Routledge/Taylor & Francis Group. doi: 10.4324/9780429299612
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενήλικων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2007). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο. *Δια Βίου / Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση*, 1, 45-48.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενήλικων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*, том. Α΄. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ., & Κουτρούκης, Θ. (2011). Η απεριόριστη μάθηση των περιορισμένων πόρων. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), *Δια βίου μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/35876805/Η_απεριόριστη_μάθηση_των_περιορισμένων_πόρων
- Κουλαουζίδης, Γ. (2019). *Ένας διάλογος για την εκπαίδευση ενήλικων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κουτσούκος, Μ. (2022). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διδακτική και Mentoring*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ρώμη.
- Κρίβας, Σ (2002). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Κωσταράκος, Μ. (2015). *Εκπαιδευτείτε στρατιωτικά, εκπαιδευτείτε ακαδημαϊκά, συνεχίστε να εκπαιδεύεστε*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπογραφείο Ελληνικού Στρατού.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lambropoulos, N., Pitsou, C., Panagiotopoulos, G., Rizopoulos, A., Christopoulou, S., Baris, T.,....., & Tasoula, S. (2012). Autonomous leadership best practice on a regional level to tackle higher education students' future competencies for the private sector, *Proceedings of the European Association of Distance Teaching Universities 25th Anniversary Conference*, Paphos, Cyprus. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/311915408_Autonomous_Leadership_Best_Practice_on_a_Regional_Level_to_Tackle_Higher_Education_Students'_Future_Competencies_for_the_Private_Sector
- Larson, A., & Milana, M. (2006). Barriers towards Participation in Adult Education and Training. *Proceedings of the European Conference on Educational Research*, University of Geneva. Retrieved 31, August, 2023 from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/157725.htm>
- Lightfoot, C, Cole, M., & Cole, S.R. (2015). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Λιναρδής, Α., Παπαγιαννόπουλος, Κ. & Καλησπεράτη, Ε. (2011). *Η Διαδικτυακή έρευνα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε από: https://www.ekke.gr/publication_files/i-diadiktiaki-ereuna-pleonektimata-mionektimata-kai-ergalia-diexagogis-diadiktiakon-ereunon
- Lionarakis, A. (2008). The theory of distance education and its complexity. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 11(1).
- Λιοδάκη, Ν. (2020). *Παράγοντες συμμετοχής στη δια βίου εκπαίδευση: στάσεις, λόγοι και εμπόδια για τη συμμετοχή εργαζομένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47431>
- Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. London: Sage Publications.
- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5(1), 1–15. doi:10.1080/2331186x.2018.1496643
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. doi: 10.1037/h0054346
- Manning, K. C., & Vickery, E. C. (2000). Disengagement and work constraints are

- deterrents to participation in continuing education among registered dietitians. *Research and professional briefs*, 100(12), 1540-1542. doi: 10.1016/S0002-8223(00)00427-2
- Massing, N., & Gauly, B. (2017). Training Participation and Gender: Analyzing Individual Barriers Across Different Welfare State Regimes. *Adult Education Quarterly*, 67(4), 266-285. doi: 10.1177/0741713617715706
- Μαυρογιώργος, Γ. (χ.χ). Από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ: Μια πρόκληση. Ανάκτηση από: https://www.eap.gr/images/stories/pdf/imerida_3_mavrogiorgos_F12054.pdf
- Mouzakitis, G. & Tuncay, N. (2011). E-learning and lifelong learning. *Turkish online journal of distance education (TOJDE)*, 12(1), article 9. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ964945>
- Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπουρδάκη Ε., & Δεληγιάννης Δ. (2020). Κίνητρα συμμετοχής των ευπαθών κοινωνικά ομάδων στην εκπαίδευση ενηλίκων: Απόψεις εκπαιδευτών των Μεταβατικών Σχολείων του ΚΕΘΕΑ και του Σχολείου 18 ΑΝΩ. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 515–524. doi:10.12681/edusc.3152
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση(1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J., et al. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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. doi: 10.1177/074171367402400201
- Νικονάνου, Ν. (2005). «Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στο σύγχρονο μουσείο». *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από https://www.researchgate.net/profile/NikiNikonanou/publication/324908713_Nikonanou_N_2005_The_role_of_museum_education_in_the_contemporary_Museum_Tetradia_Mouseiologias_2_1825_in_Greek/links/5aeaa4960f7e9b837d3c4169/Nikonanou-N-2005-The-role-of-museum-education-in-the-contemporary-Museum-Tetradia-Mouseiologias-2-18-25-in-Greek.pdf
- Νόμος 1320/1983 (ΦΕΚ 6/Α/11-1-1983). «Πρόσληψη στο Δημόσιο Τομέα και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2909/2001 (ΦΕΚ 90/Α/2-5-2001). «Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3369/2005 (ΦΕΚ 171/Α'/6.7.2005). «Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις».

- Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*».
- Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ Α', 163/21-9-2010) «*Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις*».
- Νόμος 4115 (ΦΕΚ Α' 24/30.01.2013). «*Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις*».
- Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ Α', 193/17-9-2013). «*Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*».
- Νόμος 4763/2020 (ΦΕΚ Α' 254/21.12.2020). «*Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελμάτων (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις*».
- Odabasi, F., Kuzu, A. & Gunuc, S. (2012). Characteristics of lifelong learner. In P. Resta (Ed.), *Proceedings of SITE 2012-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 4037-4039). Austin, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved August 27, 2023 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/40239/>.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2002). *Education Policy Analysis 2002*, Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/19991517
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005a). *Education Policy Analysis 2004*, Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/epa-2004-en
- OECD (2005b). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από <https://www.oecd.org/pi-sa/35070367.pdf>
- OECD (2015). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Education and Skills Policies for the United Arab Emirates*. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από

- [https://www.oecd.org/education/A-Strategic-Approach-to-Education-and% 20 S kills-Policies-for-the-United-Arab-Emirates.pdf](https://www.oecd.org/education/A-Strategic-Approach-to-Education-and%20S%20kills-Policies-for-the-United-Arab-Emirates.pdf)
- OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece: Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264298750-en.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030, A Series of Concept Notes*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από <https://bit.ly/3l bj Dcf>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, Paris: OECD Publishing, doi: 10.1787/0ae365b4-en.
- OECD, (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239. Ανακτήθηκε από: [https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/ TS162/% CE%9A% CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%97%CE%A3/%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CF%85%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AF%CE%B1.pdf](https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS162/%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%97%CE%A3/%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CF%85%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AF%CE%B1.pdf)
- Panagiotopoulos, G., Karanikola, Z. (2017b). Skills: A pathway to employability and prosperity. European Commission policies. *International Journal of Education, Learning and Development*, 5(10), 92-101. Retrieved from: <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Skills-A-Pathway-to-Employability-and-Prosperity.-European-Commission-Policies.pdf>
- Panagiotopoulos, G., Pertesi, K., Karanikola, Z. (Corresponding Author) (2018). Adult education and international organizations (UNESCO): Contemporary Policies and Strategies. *International Journal of Learning and Development*, 8(3). doi:10.5296/ijld.v8i3.13670
- Πανιτσίδου, Ε. (2013). *Δια βίου εκπαίδευση: Μία σύγχρονη «Πανάκεια»; Ευρύτερα ατομικά και κοινωνικά οφέλη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Παπαδημητρίου, Α. (2019). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των Εσπερινών Γενικών Λυκείων στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη Γράφημα.
- Patterson, M. B. & Paulson, U. G. (2015). *Adult Transitions to Learning in the USA: What Do PIAAC Survey Results Tell Us?* Retrieved 27th August 2023, from

<https://bitly.ws/Th8x>

- Παππάς, Θ. Γ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Persyn, J. M., & Polson, C. J. (2012). Evolution and influence of military adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2012(136), 5–16. doi:10.1002/ace.20031
- Phillips, J. J., Phillips, P. P., & Ray, R. (2015). Derive hard numbers from soft skills: It is possible to measure the impact and ROI of soft skill programs. *TD Magazine*, 69(9), 54-56.
- Porras-Hernández, L. H., & Salinas-Amescua, B. (2011). Nonparticipation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 311–331. doi: 10. 117 7/ 07 41 713611406980
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Teaching adults (3rd ed.)*. Buckingham, England: Open University Press.
- Rooney, D. (2005). Knowledge, economy, technology and society: The politics of discourse. *Telematics and Informatics*, 22(4), 405–422. doi:10.1016/j.tele.2004.11.007
- Scanlan, C. S., & Darkenwald, G. G. (1984). Identifying Deterrents To Participation In Continuing Education. *Adult Education Quarterly*, 34(3), 155–166. doi:10.1177/0001848184034003004
- Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (2009). Conceptualising school-to-work transitions in context. In I. Schoon & R. K. Silbereisen (Eds.), *Transitions from school to work: Globalization, individualization, and patterns of diversity* (pp. 3–29). Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511605369.001
- Schuetze, G. H., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44, 309-327. doi: 10.1023/A:1019898114335
- Σ.Ε.Β, 2020. *Μεταρρύθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Κλειδί για ένα νέο παραγωγικό πρότυπο με καλύτερες και περισσότερες δουλειές για τους νέους*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/53155/SR_EEK_Draft_final_new.pdf

- Shippmann, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E. P., & Sanchez, J. I. (2000). The Practice of Competency Modeling. *Personnel Psychology*, 53(3), 703–740. doi: 10.1111/j.1744-6570.2000.tb00220.x
- Sloane-Seale, A., & Kops, B. (2013). Older Adults in Lifelong Learning: Participation and Successful Aging. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34(1). doi:10.21225/d5pc7r
- Spector, J. E. (1992). Predicting progress in beginning reading: Dynamic assessment of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 353–363. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.353
- Stoller, J. K., Taylor, C. A., & Farver, C. F. (2013). Emotional intelligence competencies provide a developmental curriculum for medical training. *Medical Teacher*, 35(3), 243-247. doi: 10.3109/0142159X.2012.737964
- Συμβούλιο της Ε.Ε. (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018/C 189/01)*. Ανακτήθηκε από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Suh, J., & Chen, D. H. C. (2007). *Korea as a Knowledge Economy : Evolutionary Process and Lessons Learned*. Washington, DC: World Bank. Ανακτήθηκε 31 Ιανουαρίου, 2022, από <http://hdl.handle.net/10986/6755>
- Sundać, D. & Krmpotić, I. (2011). Knowledge Economy Factors and the Development of Knowledge-based Economy. *Croatian Economic Survey*, 13(1), 105-141.
- Tierney-Stanley, S. (1990). *Motivational orientations as perceived deterrents to participation among low-literate adults seeking literacy referral services*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon State University. Ανακτήθηκε από: <file:///C:/Users/userpc/Downloads/StanleySandraTierney1990.pdf>
- Tight M., (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*, (2^{ed}), London and New York: RoutledgeFalmer.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενήλικων. 1η διδακτική ενότητα. Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενήλικων*. Ανακτήθηκε από: https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/12/ekpaideytiki_enotita_1.pdf
- UNESCO, (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). (1976). *Recommendation on the development of adult education, General Conference at its nineteenth session. Nairobi, 26 November 1976*. Ανακτήθηκε

- 09 Φεβρουαρίου, 2023, από http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF.
- UNESCO (2014). *Institute for Lifelong Learning, Medium-Term Strategy 2014–2021: Laying Foundations for Equitable Lifelong Learning for All*. Ανακτήθηκε από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002292/229289E.pdf>
- Wats, M., & Wats, R. K. (2008). Developing soft skills in students. *International Journal of Learning*, 15(12), 1-10. doi: 10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46032
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616–622. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.616
- Wheeler, R. E. (2016). Soft skills: The importance of cultivating emotional intelligence. *AALL Spectrum*, 20(3), 28-31. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από <http://www.bu.edu/law/facultyscholarship/working-paper-series/>
- Wong, S. C. (2020). Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(3), 95–114. doi: 10.6007/IJARPED/v9-i3/8223
- World Bank (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, (pp.102-104). Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2023, από <file:///C:/Users/user/Downloads/9781464810961.pdf>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and Tomorrow*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- ΦΕΚ 230/21.2.2005 – Υπουργική Απόφαση για το Σύστημα Πιστοποίησης Κ.Ε.Κ.
- ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010 – Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις.
- Φ.Ε.Κ. 1489/Β/26-5-2016 – Καθορισμός των Τομέων και των Ειδικοτήτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) του Ν. 4386/2016 (Α' 83) και της αντιστοιχίας μεταξύ τους.
- ΦΕΚ 2187/Β/12.06.2018 – Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων Γενικής Παιδείας, Προσανατολισμού και Επιλογής της Α' Τάξης και των μαθημάτων Γενικής Παιδείας και των Τεχνολογικών - Επαγγελματικών μαθημάτων των Τομέων της Β' Τάξης των ΕΠΑ.Λ. του ν. 4386/2016 (Α' 83).
- ΦΕΚ 1426/Β/12.04.2017 – Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων Γενικής Παιδείας

- και των μαθημάτων Ειδικότητας της Γ΄ Τάξης Ημερήσιου και της Γ΄ και Δ΄ τάξης Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. του ν. 4386/2016 (Α΄ 83).
- ΦΕΚ 254/Α/21.12.2020 – Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελματιών (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις.
- ΦΕΚ 3892/Β/23.10.2019 – Υλοποίηση «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξη Μαθητείας» αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- ΦΕΚ 5832/Β/14.12.2021 – Κατάρτιση Κανονισμού Λειτουργίας Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.) Μαθητείας του ΟΑΕΔ.
- ΦΕΚ 254/Α/21.12.2020 – Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελματιών (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις.
- Φ.Ε.Κ. 163/Α/21-09-2010 – Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις του Ν. 3879/2010.
- ΦΕΚ 2378/Β/16.05.2022 – Πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης εργαζομένων ΛΑΕΚ 0,06 έτους 2022.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2001). Το πρόγραμμα της γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο: μια κριτική προσέγγιση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σ. 66-82), Πρακτικά Συνεδρίου, τόμος Α. Αθήνα: Ατραπός.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους φοιτητές Ζαφείρη Χρήστο και Κασάπη Κυριακή, στα πλαίσια της διπλωματικής τους εργασίας με τίτλο: **«Κίνητρα και Εμπόδια για την Συμμετοχή των Ενηλίκων σε Προγράμματα δια βίου Εκπαίδευσης, της Τυπικής και μη Τυπικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης»**, του Π.Μ.Σ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας ελήφθη υπόψη ο Κανονισμός 679/2016 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, καθώς και η σχετική Ελληνική νομοθεσία (ν.4624/2019).

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύσσεται στην συνέχεια είναι ανώνυμο και η χρήση των αποτελεσμάτων θα γίνει αποκλειστικά για ερευνητικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτεί λίγα λεπτά.

Ευχαριστούμε για τον χρόνο σας και την συμβολή σας στην έρευνά μας.

Με εκτίμηση,

Κασάπη Κυριακή

Ζαφείρης Χρήστος

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικιακό εύρος

- 25-35
- 35-45
- 45-55
- 55-65
- 65 και άνω

3. Σημειώστε την ακριβή σας ηλικία

.....

4. Οικογενειακή κατάσταση

- Έγγαμος/η
- Άγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α

5. Αριθμός τέκνων

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5+

6. Έχετε παιδιά κάτω των 18 ετών;

Ναι

Όχι

7. Μορφωτικό επίπεδο

- Απόφοιτος/η Δημοτικού
- Απόφοιτος/η Γυμνασίου
- Απόφοιτος/η Λυκείου
- Απόφοιτος/η ΙΕΚ
- Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού
- Κάτοχος Διδακτορικού

8. Επάγγελμα

- Μισθωτός /-ή ιδιωτικού τομέα, με πλήρη απασχόληση
- Μισθωτός /-ή ιδιωτικού τομέα, με μερική απασχόληση
- Μισθωτός /-ή δημοσίου και ευρύτερου δημοσίου τομέα
- Αυτοαπασχολούμενος /-ή - Ελεύθερος /-ή επαγγελματίας
- Ιδιοκτήτης /-α επιχείρησης - Εργοδότης /-α
- Οικιακά
- Άνεργος /-η
- Άλλο

9. Στην εργασία σας έχετε την εποπτεία άλλων εργαζομένων;

Ναι

Όχι

10. Χρόνια συνολικής εργασίας σε οποιοδήποτε τομέα

.....

11. Τομέας απασχόλησης

- Εκπαίδευση
- Εμπόριο
- Μεταφορές
- Επικοινωνίες
- Βιομηχανία/Βιοτεχνία
- Παροχή υπηρεσιών
- Άλλο

12. Περιγράψτε με ακρίβεια το αντικείμενο και την θέση εργασίας σας (πχ. πωλητής/τρια σε κατάστημα ρουχισμού, ιδιοκτήτης/τρια φροντιστηρίου μέσης εκπαίδευσης, ηλεκτρολόγος κα)

13. Το οικογενειακό σας εισόδημα σήμερα, σε ποιά κατηγορία οικογένειας θεωρείτε ότι σας κατατάσσει;

- Σε αυτές που ζουν άνετα και μπορούν να αποταμιεύουν
- Σε αυτές που ζουν άνετα χωρίς να μπορούν να αποταμιεύουν

- Σε αυτές που τα καταφέρνουν ίσα-ίσα να καλύψουν τις υποχρεώσεις τους χωρίς μεγάλες δυσκολίες
- Σε αυτές που τα καταφέρνουν ίσα-ίσα να καλύψουν τις υποχρεώσεις τους με μεγάλες δυσκολίες
- Σε αυτές που χρειάζεται να κάνουν περικοπές για να καλύψουν τα απολύτως αναγκαία
- Σε αυτές που δεν φτάνουν ούτε για τα αναγκαία και χρειάζονται επιπλέον χρήματα για να καλύψουν τις απολύτως βασικές τους ανάγκες.

14. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων σας; (Σημειώστε μόνο μια επιλογή για τον πατέρα και μία επιλογή για την μητέρα)

	Δεν έχει τελειώσει το δημοτικό σχολείο	Γυμνάσιο	Λύκειο	ΙΕΚ	ΤΕΙ	Πανεπιστήμιο	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Διδακτορικό Δίπλωμα
Πατέρας								
Μητέρα								

15. Συμμετέχετε στα κοινά;

Μέλος σωματείου ή συνδικάτου

Ναι

Όχι

B. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ / ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

16. Παρακολουθήσατε κατά το παρελθόν κάποιο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα / Σεμινάριο / Επιμόρφωση;

- Ναι
- Όχι

17. (Αν ναι) Παρακολουθείτε συστηματικά εκπαιδευτικά προγράμματα / σεμινάρια / επιμορφώσεις (τουλάχιστο 1 ανά έτος);

- Ναι
- Όχι

18. Πότε ήταν η τελευταία φορά που παρακολουθήσατε κάποιο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα / Σεμινάριο / Επιμόρφωση;

- Μέσα στο 2023
- Μέσα στο 2022
- Από το 2019 έως το 2021 (κατά τις περιόδους των καραντίνων λόγω covid-19)
- Από το 2015 έως το 2018
- Πριν το 2015

19. Πόσα εκπαιδευτικά προγράμματα / σεμινάρια / επιμορφώσεις έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία χρόνια από την 1η καραντίνα 2019 και μέχρι σήμερα;

.....

20. Ποιους άλλους τρόπους εφαρμόζετε για να μάθετε ο,τι χρειάζεστε για την εργασία σας;

- Ενημέρωση από το Internet
- Social Media - Εκπαιδευτικές ομάδες ενημέρωσης
- Ενημέρωση μέσω βιβλίων (σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας μου)
- Ενημέρωση μέσω περιοδικών (σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας μου)
- Ενημέρωση μέσω εκπομπών της τηλεόρασης (σχετικών με το αντικείμενο της εργασίας μου)
- Ενημέρωση μέσω συναδέλφων
- Ενημέρωση κατά τη διάρκεια της εργασίας μου
- Δεν χρειάζομαι επιπλέον γνώσεις
- Άλλο

21. Μέσα στο έτος 2024 θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε σε κάποιο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα / Σεμινάριο / Επιμόρφωση;

- Ναι
- Όχι

22. Ποιόν φορέα θεωρείτε καταλληλότερο για την υλοποίηση κάποιου Εκπαιδευτικού προγράμματος / Σεμιναρίου / Επιμόρφωσης πάνω στο αντικείμενο της εργασίας / σπουδών σας;

- Η επιχείρηση / Οργανισμός στον οποίο εργάζομαι
- Η Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης ΔΥΠΑ (πρώην ΟΑΕΔ)
- Το αρμόδιο Υπουργείο
- Οι Δήμοι
- Δημόσιοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί
- Ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί

23. Στις παρακάτω δύο ερωτήσεις παρουσιάζονται λόγοι συμμετοχής σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παρακαλούμε σημειώστε, σε ποιό βαθμό ο κάθε ένας από τους παρακάτω λόγους, θα σας παρακινούσε να συμμετέχετε σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Για να διατηρήσω την θέση εργασίας μου.							
Για να καλλιεργήσω τις δεξιότητες και τις ικανότητες μου.							
Για να ανταλλάξω απόψεις και σκέψεις/ιδέες μου με τους συναδέλφους μου αναφορικά με το επάγγελμα μου.							
Για να συζητήσω και να επιλύσω προβλήματα που αντιμετωπίζω στην εργασία μου.							
Για να γίνω περισσότερο ανταγωνιστικός/η με τους συναδέλφους μου.							
Για να εξειδικευτώ σε κάτι πιο συγκεκριμένο.							
Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος/η επαγγελματίας.							
Για να αισθάνομαι περισσότερο ικανοποιημένος/η με το έργο που παράγω στην εργασία μου.							

Για να αποκτήσω την βεβαίωση/πιστοποιητικό συμμετοχής.							
Για να ενισχύσω το βιογραφικό μου.							
Για να κερδίσω τον σεβασμό και την αποδοχή των συναδέλφων μου.							
Για να βελτιώσω το κοινωνικό μου δίκτυο.							
Για να κερδίσω την εκτίμηση του εργοδότη μου.							

24. Παρακαλούμε συνεχίστε σημειώνοντας, σε ποίο βαθμό ο κάθε ένας από τους παρακάτω λόγους θα σας παρακινούσε να συμμετέχετε σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Για να ξεφύγω από τα προβλήματα της προσωπικής/οικογενειακής μου ζωής.							
Για να ενισχύσω την σχέση μου με τους συναδέλφους.							
Για να ενημερωθώ για νέα προϊόντα και υπηρεσίες που κυκλοφορούν στην αγορά.							
Για να βελτιώσω το επαγγελματικό μου δίκτυο.							

Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο μου χρόνο δημιουργικά μαθαίνοντας κάτι χρήσιμο για την εργασία μου.							
Για να βρω μια καλύτερη εργασία.							
Για να αξιοποιήσω τις γνώσεις άλλων συναδέλφων.							
Για να πάρω προαγωγή.							
Για να μπορώ να εξυπηρετώ με τον αποτελεσματικότερο τρόπο τους συνδιαλλαζόμενους με εμένα.							
Για να ξεφύγω από την εργασιακή μου ρουτίνα.							
Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου.							
Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/η στην εργασία μου.							
Για να επεκτείνω τις γνώσεις στο αντικείμενο μου.							
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές.							
Για να ενημερωθώ πάνω σε καινούργιες τεχνολογίες και εξελίξεις στο αντικείμενο μου.							

25. Ποιός από τους παραπάνω λόγους που διαβάσατε, είναι για εσάς ο πιο σημαντικός, προκειμένου να συμμετέχετε σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Για να διατηρήσω την θέση εργασίας μου.	Για να κερδίσω τον σεβασμό και την αποδοχή των συναδέλφων μου.	Για να πάρω προαγωγή.
---	--	-----------------------

Για να καλλιεργήσω τις δεξιότητες και τις ικανότητες μου.	Για να κερδίσω την εκτίμηση του εργοδότη μου	Για να μπορώ να εξυπηρετώ με τον αποτελεσματικότερο τρόπο τους συνδιαλλαζόμενους με εμένα.
Για να ανταλλάξω απόψεις και σκέψεις/ ιδέες μου με τους συναδέλφους μου αναφορικά με το επάγγελμα μου.	Για να βελτιώσω το κοινωνικό μου δίκτυο.	Για να ξεφύγω από την εργασιακή μου ρουτίνα.
Για να συζητήσω και να επιλύσω προβλήματα που αντιμετωπίζω στην εργασία μου.	Για να ξεφύγω από τα προβλήματα της προσωπικής/οικογενειακής ζωής.	Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου.
Για να γίνω περισσότερο ανταγωνιστικός/η με τους συναδέλφους μου.	Για να ενισχύσω την σχέση μου με τους συναδέλφους	Για να είμαι περισσότερος αποδοτικός/η στην εργασία μου.
Για να εξειδικευτώ σε κάτι πιο συγκεκριμένο.	Για να ενημερωθώ για νέα προϊόντα και υπηρεσίες που κυκλοφορούν στην αγορά.	Για να επεκτείνω τις γνώσεις στο αντικείμενο μου.
Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος/η επαγγελματίας.	Για να βελτιώσω το επαγγελματικό μου δίκτυο.	Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές.
Για να αισθάνομαι περισσότερο ικανοποιημένος/η με το έργο που παράγω στην εργασία μου.	Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο μου χρόνο δημιουργικά μαθαίνοντας κάτι χρήσιμο για εργασία μου.	Για να ενημερωθώ πάνω σε καινούργιες τεχνολογίες και εξελίξεις στο αντικείμενο μου.
Για να αποκτήσω την βεβαίωση/πιστοποιητικό συμμετοχής.	Για να βρω μια καλύτερη εργασία.	
Για να ενισχύσω το βιογραφικό μου.	Για να αξιοποιήσω τις γνώσεις άλλων συναδέλφων.	

Γ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ / ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

26. Στις παρακάτω δύο ερωτήσεις παρουσιάζονται λόγοι οι οποίοι δυσκολεύουν την συμμετοχή σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παρακαλούμε σημειώσετε, σε ποιο βαθμό ο κάθε ένας από τους παρακάτω λόγους, θα σας εμπόδιζε από το να συμμετέχετε σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
--	--------------------	-----------------	---------	------------------------------------	---------	-----------------	--------------------

Κόστος συμμετοχής των σεμιναρίων.							
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών.							
Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων.							
Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας ή των φίλων μου.							
Η παρακολούθηση σεμιναρίων δεν παίζει κανέναν ρόλο στην βελτίωση της θέσης εργασίας μου.							
Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να τα παρακολουθήσω.							
Ο τρόπος επιλογής, δεν νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ.							
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το σεμινάριο.							
Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.							
Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.							
Έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που διεξάγονται.							
Δεν δίνεται βεβαίωση/πιστοποιητικό παρακολούθησης.							
Μεγάλη διάρκεια σεμιναρίων.							

Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου.							

27. Παρακαλούμε συνεχίστε σημειώνοντας σε ποιό βαθμό ο κάθε ένας από τους παρακάτω λόγους θα σας εμπόδιζε από το να συμμετέχετε σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Η ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα.							
Δεν θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον.							
Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας.							
Αρκετά έχω μάθει έως τώρα.							
Δεν μου αρέσει να παρακολουθώ σεμινάρια/εκπαιδευτικά προγράμματα, μου θυμίζουν το σχολείο.							
Είμαι πολύ μεγάλος/η για να μάθω πλέον.							
Μπορώ να μάθω με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα σεμινάριο.							
Δεν μου αρέσει ο φορέας που διοργανώνει το σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα.							

Δεν μου αρέσουν οι εκπαιδευτές του σεμιναρίου/εκπαιδευτικού προγράμματος.							
Δεν αναγνωρίζεται από τον εργοδότη μου.							
Δεν αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους μου.							
Δεν είναι επιδοτούμενο.							
Έλλειψη σεμιναρίων που αφορούν τις ανάγκες μου.							
Δεν θα με βοηθήσει στο να αντεπεξέλθω στην εργασιακή μου καθημερινότητα.							
Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών.							

28. Ποιός από τους παραπάνω λόγους που διαβάσατε, είναι για εσάς ο πιο σημαντικός που θα σας εμπόδιζε από το να συμμετέχετε σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Κόστος συμμετοχής των σεμιναρίων.	Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.	Είμαι πολύ μεγάλος/η για να μάθω πλέον.
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας Παιδιών.	Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.	Μπορώ να μάθω με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα σεμινάριο.
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου.	Έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που διεξάγονται.	Δεν μου αρέσει ο φορέας που διοργανώνει το σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων.	Δεν δίνεται βεβαίωση/πιστοποιητικό παρακολούθησης.	Δεν μου αρέσουν οι εκπαιδευτές του σεμιναρίου/εκπαιδευτικού προγράμματος.
Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών	Μεγάλη διάρκεια σεμιναρίων.	Δεν αναγνωρίζεται από τον εργοδότη μου.

Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας ή των φίλων μου.	Η ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα.	Δεν αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους μου.
Η παρακολούθηση σεμιναρίων δεν παίζει κανέναν ρόλο στην βελτίωση της θέσης εργασίας μου.	Δεν θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον.	Δεν είναι επιδοτούμενο
Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να τα παρακολουθήσω.	Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας.	Έλλειψη σεμιναρίων που αφορούν τις ανάγκες μου.
Ο τρόπος επιλογής, δεν νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ.	Αρκετά έχω μάθει έως τώρα.	Δεν θα με βοηθήσει στο να αντεπεξέλθω στην εργασιακή μου καθημερινότητα.
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το σεμινάριο.	Δεν μου αρέσει να παρακολουθώ σεμινάρια/εκπαιδευτικά προγράμματα, μου θυμίζουν το σχολείο.	

Δ. Λόγοι για την Τελική Απόφαση για την Συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα διά Βίου Μάθησης

29. Παρακαλούμε σημειώστε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Ο βαθμός ενημέρωσης για το περιεχόμενο του προγράμματος επηρεάζει την απόφασή μου να συμμετέχω σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα.							

Ο εργοδότης μου, με παροτρύνει να συμμετέχω σε σεμινάρια/εκπαιδευτικά προγράμματα.							
Η συμμετοχή άλλων συναδέλφων μου επηρεάζει την απόφασή μου για συμμετοχή σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα.							
Παρόλο που η συμμετοχή σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι προαιρετική, εγώ θεωρώ απόλυτα απαραίτητο να το παρακολουθήσω.							
Παρόλο που η συμμετοχή σε ένα σεμινάριο μπορεί να είναι προαιρετική, ο εργοδότης μου με πιέζει να συμμετέχω.							

30. Ποιό από τα παρακάτω θα σας διευκόλυνε να παρακολουθήσετε ένα σεμινάριο που θα σας ενδιέφερε; (Επιλέξτε το πιο σημαντικό για εσάς).

	Διευκολύνσεις από την εργασία
	Υπηρεσίες απασχόλησης παιδιών κατά την διάρκεια του σεμιναρίου
	Καλύτερη ποιότητα υλοποίησης των σεμιναρίων/εκπαιδευτικών προγραμμάτων
	Αναγνώριση των προσόντων που αποκτώνται από την παρακολούθηση
	Βελτίωση μισθού
	Περισσότερη πληροφόρηση για τα σεμινάρια που πραγματοποιούνται
	Να γίνονται με εξ αποστάσεως εκπαίδευση
	Καλύτερη σύνδεση του περιεχομένου του σεμιναρίου/εκπαιδευτικού προγράμματος με την εργασιακή μου καθημερινότητα.