

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΚΡΗΤΗΣ**

---

Σχολή Επαγγελματών Υγείας & Πρόνοιας

**Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας**

Πτυχιακή Εργασία:

**«ΤΙ ΚΑΝΕΙ ΤΟΥΣ ΩΡΙΜΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΝΑ  
ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΜΑΘΟΥΝ»**

του/της

ΚΑΥΚΑ ΕΜΜΑΝΟΥΕΛΑ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

Υπό την επιτήρηση της καθηγήτριας:

ΚΟΥΤΡΑ ΚΛΕΙΩ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του πτυχίου Κοινωνικής  
Εργασίας

*23/06/2014*

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
---------------	---

### Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	4
1.1 Ορισμός της Δια βίου εκπαίδευσης.....	6
1.2 Ιστορική αναδρομή.....	8
1.3 Γενικά χαρακτηριστικά.....	13
1.4 Η ανάγκη για επιμόρφωση και δια βίου εκπαίδευση.....	16
1.5 Τα οφέλη της δια βίου εκπαίδευσης στην ζωή του ενήλικα.....	20
1.6 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην δια βίου εκπαίδευση.....	20
Συμπεράσματα.....	22
2. Η ΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΩΡΙΜΗ ΕΝΗΛΙΚΗ ΖΩΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΩΡΙΜΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΕΣ.....	25
2.1 Ιστορική αναδρομή.....	27
2.2 Θεωρίες μάθησης των ώριμων ενηλίκων.....	31
2.3 Επιμορφωτικές ανάγκες του εργαζόμενου και άνεργου ενήλικα.....	40
2.4 Εμπόδια της πρόσβασης στην εκπαίδευση.....	38
2.5 Μορφωτικά ενδιαφέροντα και κίνητρα των ενηλίκων.....	41
2.6 Οφέλη των ενηλίκων μέσα από την εκπαίδευση.....	46
2.7 Χρηματοδοτούμενα προγράμματα και Δράσεις.....	47

2.8 Κωλύματα και δυσκολίες πολιτικού συστήματος.....	50
2.9 Δημογραφικά και στατιστικά στοιχεία.....	53
Συμπεράσματα.....	57

## Β΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

3. ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΝΗΛΙΚΑ ΑΝΩ ΤΩΝ 45- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	59
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	59
3.2 Μέθοδος της έρευνας.....	60
3.3 Σχεδιασμός Διεξαγωγής της Έρευνας.....	61
3.4 Ανάλυση των δεδομένων.....	62
3.5 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	80
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	85
Επίλογος και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	87

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση του ανθρώπου, είτε σε τυπική, είτε σε άτυπη μορφή, θεωρήθηκε, ήδη από την αρχαιότητα, απαραίτητη για τη νοητική, πνευματική και ψυχική ανάπτυξη του ατόμου, ενώ για τη θεσμοθέτηση και την αποτελεσματικότητά της έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες προσπάθειες σε παγκόσμιο επίπεδο. Στη σημερινή εποχή, οι θεσμοί όπως η εκπαίδευση κρίνονται απαραίτητοι για την προσωπική καλλιέργεια του ανθρώπου και θεωρούνται θεμελιώδεις για την εύρυθμη λειτουργία μιας κοινωνίας. Μια σύγχρονη κοινωνία αποτελεί ένα πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα, το οποίο βρίσκεται σε μια κατάσταση διαρκούς μεταβολής. Ο θεσμός της εκπαίδευσης αποτελεί αποδέκτη των πιέσεων για αλλαγή, που ασκούνται από άλλους κοινωνικούς, τεχνολογικούς και οικονομικούς θεσμούς, αλλά ταυτόχρονα και πηγή πίεσης προς άλλους θεσμούς. Σαν αποτέλεσμα, οι σημερινοί άνθρωποι δεν θα πρέπει να είναι παθητικοί δέκτες των αλλαγών αυτών και των κοινωνικών πιέσεων, αλλά θα πρέπει να ασκούν οι ίδιοι επίδραση στον κόσμο και να γίνουν φορείς που συμβάλλουν στις διαδικασίες της κοινωνικής αλλαγής (Jarvis, 2004).

Από τη Βιομηχανική Επανάσταση και έπειτα, η οποία συνοδεύτηκε από ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές, η διαδικασία της μάθησης και της εκπαίδευσης έλαβε νέες διαστάσεις και έπαψε, σταδιακά, να περιορίζεται στην παιδική και εφηβική ηλικία. Στη σημερινή εποχή, η εκπαίδευση θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της ζωής του ανθρώπου, και έχει λάβει χαρακτήρα όχι απλά συνεχιζόμενο, αλλά και δια βίου.

## **Α' ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

### **1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθώς και οι παράγοντες κινητοποίησης, αλλά και τα πιθανά εμπόδια που παρουσιάζονται στην πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελούν αντικείμενο προβληματισμού και ερευνητικής δραστηριότητας σε διεθνές επίπεδο. Για την καλύτερη κατανόηση των διαφόρων επιμέρους εννοιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ενηλίκων είναι απαραίτητη η αποσαφήνιση των βασικότερων όρων που χρησιμοποιούνται από την επιστημονική κοινότητα, ώστε να μην υπάρχει σύγχυση και παρανοήσεις. Σύμφωνα με το Νόμο 3879/2010 «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι δυνατόν να διακριθούν σε έξι διαφορετικούς τύπους ως εξής:

A. Τυπική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

B. Μη τυπική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

Γ. Άτυπη μάθηση: Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του.

Δ. Αρχική επαγγελματική κατάρτιση: Η κατάρτιση η οποία προσφέρει βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Ε. Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση: Η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

ΣΤ. Γενική εκπαίδευση ενηλίκων: Περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη

της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Η Δια βίου εκπαίδευση αποτελεί έναν συνδυασμό των παραπάνω τύπων εκπαίδευσης, ο οποίος περιλαμβάνει τις επιμέρους διαδικασίες που αφορούν τη μάθηση καθεαυτή, την εκπαιδευτική διαδικασία, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, τους εκπαιδευτικούς φορείς, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τον εκπαιδευόμενο πληθυσμό, στο πλαίσιο ενός συνεχούς (continuum).

### **1.1 Ορισμός της Δια βίου εκπαίδευσης**

Για τη Διά βίου εκπαίδευση έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι συγκλίνουν σε κάποια βασικά σημεία, διαφοροποιούνται, ωστόσο, ως προς κάποιες λεπτομέρειες. Σύμφωνα με το Νόμο 3879/2010 «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», ο ορισμός της Δια βίου μάθησης έχει ως εξής:

*«Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Η Διά βίου μάθηση περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.»*

Βασική έννοια στον ορισμό της Διά βίου εκπαίδευσης αποτελεί το εκπαιδευτικό συνεχές, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες μπορεί ένας πολίτης να εμπλακεί στη διάρκεια της ζωής του, καθώς και τους διάφορους παράγοντες που είναι πιθανόν να την επηρεάσουν (Καραλής, 2013).

Στο πλαίσιο της Διά βίου εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται η έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με την οποία δεν θα πρέπει να συγχέεται. Πρόκειται για οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του πλαισίου της τυπικής εκπαίδευσης στην οποία λαμβάνουν μέρος ενήλικοι πολίτες. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων συμβάλλει στην ανάπτυξη των πολιτών ως άτομα, είτε με τη μορφή συμπλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είτε με τη μορφή της περαιτέρω κατάρτισης. Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005: 39), «Χαρακτηριστικό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ότι το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο».

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων διακρίνεται σε δύο επιμέρους τομείς, ανάλογα με το περιεχόμενο και τους σκοπούς που εξυπηρετεί (Καραλής, 2013):

A. Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η γενική εκπαίδευση περιλαμβάνει ποικιλία δραστηριοτήτων, χρήσιμων στην καθημερινή ζωή, όπως τα προγράμματα προληπτικής ιατρικής, οι σχολές γονέων, η εκπαίδευση εθελοντών κλπ.

B. Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση: Η μορφή αυτή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι και η συνηθέστερη, καθώς περιλαμβάνει δραστηριότητες το περιεχόμενο των οποίων σχετίζεται άμεσα με το επάγγελμα και την εργασία.



Πρακτικά, από μεγάλο μέρος της κοινής γνώμης, αλλά και της επιστημονικής κοινότητας, παρατηρείται η τάση να ταυτίζεται ο όρος «Δια βίου εκπαίδευση» με τη «Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση». Το γεγονός αυτό παρατηρείται λόγω της μετατόπισης του κέντρου βάρους των σχετικών πολιτικών από την εκπαίδευση ως υποχρέωση των οργανωμένων κοινωνιών και των κρατών πρόνοιας, στη μάθηση ως ατομική ευθύνη των πολιτών, υπό την προϋπόθεση της ύπαρξης διάχυτων ευκαιριών εκπαίδευσης (Jarvis, 2005). Η μεταστροφή αυτή είναι απόρροια των ραγδαίων τεχνολογικών, επιστημονικών και ιατρικών επιτευγμάτων των τελευταίων δεκαετιών, οι οποίες οδηγούν στην αυξημένη ανάγκη για εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού, προσαρμογή στις νέες κοινωνικές και γνωστικές απαιτήσεις, ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας στο πλαίσιο της αγοράς εργασίας, αλλά και διεύρυνση των ευκαιριών απασχόλησης και αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού ορισμένων κοινωνικών ομάδων που απειλούνται από την ανεργία και την περιθωριοποίηση (Rogers, 1999).

Μάλιστα, λαμβάνοντας υπόψη τα σύγχρονα οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά δεδομένα, η αύξηση που παρατηρείται στο όριο ηλικίας των εργαζομένων παγκοσμίως, αλλά και στον αριθμό των ανενεργών πολιτών ηλικίας άνω των 50 ετών, το αντικείμενο των μελετών έχει στραφεί στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων του ώριμου εργατικού δυναμικού και τη σημασία της διατήρησης ή απόσβεσής τους (Desjardins & Warnke, 2012).

## **1.2 Ιστορική αναδρομή**

Η Διά Βίου εκπαίδευση αποτελεί μια δραστηριότητα η οποία λαμβάνει χώρα στην Ευρώπη και την Αμερική ήδη από τα μέσα του 20ού αιώνα. Σταδιακά, το περιεχόμενό της συμπεριέλαβε όλο και περισσότερους στόχους, όπως η

επαγγελματική κατάρτιση, η εκπαίδευση σε κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά ζητήματα, αλλά και θέματα αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Στον ευρωπαϊκό χώρο, η Διά βίου εκπαίδευση έλαβε, αρχικά, τη μορφή μαθημάτων στο πλαίσιο συλλόγων ή εργατικών οργανώσεων με στόχο την εξάλειψη του αναλφαβητισμού. Τα τελευταία χρόνια, και ιδιαίτερα μετά την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες προσφέρεται από πολλούς δημόσιους, αλλά και ιδιωτικούς φορείς, με τον αριθμό των συμμετεχόντων να αυξάνεται ολοένα και περισσότερο (Κόκκος, 2008).

Σημαντικό βήμα στην προσπάθεια αναδιαμόρφωσης της εκπαίδευσης των ενηλίκων αποτέλεσε η ανακήρυξη του 1996 σε «Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Διά Βίου Κατάρτισης» και η κυκλοφορία του «Λευκού Βιβλίου: Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης». Επιπλέον, στα Ευρωπαϊκά Συμβούλιο της Λισαβόνας και της Νίκαιας, το Μάρτιο και το Δεκέμβριο του 2000 αντίστοιχα, τέθηκε ο στόχος να αποτελέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση την πιο ισχυρή κοινωνία της γνώσης τη δεκαετία που θα ακολουθούσε. Με το ψήφισμα της «Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Ατζέντας» επισφραγίστηκε η προσπάθεια ανάπτυξης, επέκτασης και βελτίωσης της ποιότητας της Διά Βίου εκπαίδευσης (Rogers, 1999).

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, μετά την είσοδο της Ελλάδας στην ΕΟΚ το 1981, η χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο αύξησε ποσοτικά τα προγράμματα Διά βίου εκπαίδευσης και τη συμμετοχή πολιτών σε αυτά. Τα γνωστικά αντικείμενα που άρχισαν να καλύπτονται αφορούσαν το μάρκετινγκ, την οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων, αλλά και την κατάρτιση των πτυχιούχων ανέργων με στόχο την προσαρμογή στις νέες συνθήκες και την αύξηση της παραγωγικότητας. Τα προγράμματα υλοποιούνταν από φορείς όπως η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (νυν Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων), το Εθνικό Κέντρο

Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ) και τα Κέντρα Επιστημονικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), ενώ πολύ φιλόδοξα –αλλά δύσκολα εφαρμόσιμα- θεωρήθηκαν τα τρία Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (ΚΠΣ) που είχαν ως στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της Διά Βίου εκπαίδευσης (Καπαγιάννη, 2006).

Παρότι από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και τις αρχές του 2000 είχε διαμορφωθεί ένα ευνοϊκό τοπίο για τη διεύδυση της Διά βίου εκπαίδευσης σε ένα σημαντικό μέρος της Ελληνικής κοινωνίας, η πρόσφατη δημοσιονομική κρίση και οι περιοριστικές πολιτικές μετά το 2010 οδήγησαν σε μείωση των προσφερόμενων προγραμμάτων και του αριθμού των συμμετεχόντων σε αυτά, έλλειψη συντονισμένων δράσεων, στασιμότητα, ακόμα και οπισθοδρόμηση στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Από το 2010 σημειώνονται στην Ελλάδα πολύ χαμηλοί δείκτες επίδοσης όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων και εν γένει τη διά βίου εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, από τις 33 χώρες που αξιολογήθηκαν στις αρχές του 2010 σχετικά με τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης η Ελλάδα κατέλαβε την 27<sup>η</sup> θέση, με ποσοστό συμμετοχής 2,9% σε σχέση με το μέσο ποσοστό συμμετοχής 9,5% όλων των χωρών. Όσον αφορά τη συμμετοχή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, η Ελλάδα κατέλαβε 4<sup>η</sup> σειρά από το τέλος και την τελευταία θέση όσον αφορά τα σεμινάρια Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Σχετικά με τη συγκρότηση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με βάση το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο, η Ελλάδα είναι και πάλι στην τελευταία θέση. Όπως αναφέρεται στο σχετικό Κείμενο Πολιτικών Κατευθύνσεων του Υπουργείου Παιδείας (Διαθέσιμο: [education.korydallos.gr/images/documents/keimeno\\_politikwn\\_kateydynsewn\\_yp\\_paideias.pdf](http://education.korydallos.gr/images/documents/keimeno_politikwn_kateydynsewn_yp_paideias.pdf)), από το 2004 και έπειτα δεν έχει σημειωθεί πρόοδος και η Ελλάδα

απουσιάζει συστηματικά από τις αντίστοιχες συναντήσεις των ευρωπαϊκών βοηθητικών οργάνων.

Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει ο Καραλής (2013), η Διά βίου εκπαίδευση αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την άμβλυνση των συνεπειών της κρίσης και τη διαμόρφωση όρων εξόδου από αυτή, για αυτό και θα έπρεπε να δοθεί βάση στις δυνατότητες αξιοποίησης των υπάρχοντων προγραμμάτων από συλλογικούς φορείς και μεμονωμένους πολίτες. Για το λόγο αυτό, η νέα Πολιτική για τη Διά Βίου μάθηση βασίζεται σε έξι αρχές με στόχο την ολοκληρωμένη προσέγγιση και ενίσχυση της μάθησης σε όλες τις ηλικιακές ομάδες (education.korydallos.gr/images/documents/keimeno\_politikwn\_kateydynsewn\_yp\_p\_aideias.pdf):

1.Είναι ανθρωποκεντρική. Το σύνθημα «πρώτα ο μαθητής» ισχύει κι εδώ. Πρώτα ο εκπαιδευόμενος κάθε ηλικίας. Έχει ως αφετηρία τον άνθρωπο (το μαθητή, τον ενήλικα, τον πολίτη) και τις ανάγκες του (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες) και όχι τα συμφέροντα των φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

2.Είναι ενεργός & συνεχής και όχι εξαναγκαστική. Η μάθηση δε σταματά με το πέρας της αρχικής εκπαίδευσης και την ενηλικίωση. Είναι μια ανοιχτή και συνεχής ευκαιρία για προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική βελτίωση στη ζωή ενός ανθρώπου.

3.Είναι ολιστική: Δίνει κίνητρα για συμμετοχή σε όλους σε όλη τη διάρκεια του βίου, με δυνατότητα αναγνώρισης & πιστοποίησης μη τυπικών & άτυπων μορφών μάθησης. Δε λαμβάνει χώρα μόνο στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (τυπική εκπαίδευση) αλλά & σε μια ποικιλία εξωσχολικών μη τυπικών &

άτυπων μορφών μαθησιακών δραστηριοτήτων (οικογενειακή και επαγγελματική ζωή, ελεύθερο χρόνο, κοινωνικές & αθλητικές δραστηριότητες), οι οποίες θα μπορούν να αναγνωριστούν και να πιστοποιηθούν.

4.Υποστηρίζει την αναπτυξιακή πορεία της χώρας. Αποσκοπεί στην επικαιροποίηση των γνώσεων & δεξιοτήτων των εργαζομένων ενόψει των ραγδαία μεταβαλλόμενων συνθηκών εργασίας με έγκαιρη διάγνωση των αναγκών της αγοράς εργασίας σε τοπικό και εθνικό επίπεδο και διασύνδεσής τους με τις παρεχόμενες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Παράλληλα συμβάλλει στην επίτευξη των οριζόντιων στόχων της πολιτικής μας όπως στην πράσινη ανάπτυξη, στην καινοτομία, στην τεχνολογία.

5.Υποστηρίζει την κοινωνική ένταξη. Αποσκοπεί στην αποφυγή της κοινωνικής & επαγγελματικής υποβάθμισης ευάλωτων ομάδων με έγκαιρη διάγνωση των αναγκών σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Λειτουργεί αντισταθμιστικά & παρέχει στις ομάδες που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό ένα ικανοποιητικό επίπεδο επιδόσεων στις βασικές δεξιότητες και ένα επαρκές επίπεδο εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων με στόχο να διασφαλίσει την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη.

6.Στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου καθώς και στην καλλιέργεια κοινωνικών και πολιτικών συμπεριφορών συμβατών με τις νέες συνθήκες. Ειδικότερα, παρέχει τα εφόδια στο σύγχρονο άνθρωπο για την ενεργητική συμμετοχή του στα κοινά και τη δημιουργική προσαρμογή του στις δύσκολες και

μεταβαλλόμενες οικονομικοκοινωνικές συνθήκες. Αποτελεί το κύριο μέσο για την ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού και ενημερωμένου πολίτη.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι παρά τις φιλόδοξες προσπάθειες που έχουν γίνει σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, η διά βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει υποστεί πολλές αλλαγές, χωρίς να έχει ακολουθηθεί μία κεντρική πολιτική και υποστήριξη των προσπαθειών αυτών. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια προσπάθεια στροφής στη διά βίου εκπαίδευση για όλες τις κοινωνικές ομάδες, και σε μεγάλο βαθμό για την ομάδα των ώριμων ενηλίκων, τα αποτελέσματα της οποίας αναμένεται να αξιολογηθούν στην πορεία.

### **1.3 Γενικά χαρακτηριστικά**

Η ευρεία διάδοση και διαρκής αναβάθμιση της Διά βίου εκπαίδευσης είναι απόρροια των διεθνών εξελίξεων σε οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο και της ανάγκης για προσαρμογή του εργατικού δυναμικού σε αυτές. Ως εκ τούτου, η μάθηση ως έννοια δεν περιορίζεται πλέον μόνο σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και καθορισμένο χρόνο, αλλά εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και περιλαμβάνει μία διαρκή κατάρτιση και εξέλιξη.

Η Διά βίου εκπαίδευση αποτελεί στις μέρες μας ένα πολύτιμο εργαλείο στην προσπάθεια εύρεσης εργασίας, εξέλιξης στα πλαίσια του ίδιου του επαγγέλματος ή και αλλαγής επαγγέλματος. Επιπλέον, συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική ανάπτυξη, τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και τον αυτο-καθορισμό του εργαζομένου (Καπαγιάννη, 2006).

Από τη μακρόχρονη έρευνα σχετικά με τη Διά βίου εκπαίδευση –και ιδιαίτερα την εκπαίδευση των ενηλίκων- έχουν προκύψει ορισμένες βασικές αρχές που τη διέπουν, οι οποίες αποτελούν τη βάση κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση

οποιοδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος για ενήλικες. Οι αρχές αυτές έρχονται σε συμφωνία με τις κοινές παραδοχές μεταξύ των θεωριών για τη μάθηση ενηλίκων και λαμβάνουν, καταρχάς, υπόψη το γεγονός ότι οι ενήλικες εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία διαθέτοντας συγκεκριμένους και προσανατολισμένους ως προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση στόχους. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να είναι επαγγελματικοί, να σχετίζονται με την εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων, να έχουν ως απώτερο σκοπό την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, αλλά και την απόκτηση κύρους. Επιπλέον, οι ενήλικες διαθέτουν, τις περισσότερες φορές, ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, τις οποίες είναι σε θέση να αξιοποιήσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Για το λόγο αυτό, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που επιλέγουν προτιμούν να σχετίζεται με τις εμπειρίες αυτές, τις οποίες θεωρούν ότι μπορούν να συνδέσουν άμεσα με αυτό. Ακόμη, οι ενήλικες έχουν αναπτύξει και αποκρυσταλλώσει ορισμένους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, τους οποίους είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, έχουν την τάση να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι. Πολλές φορές, διεκδικούν μια μη τυποποιημένη, προκατασκευασμένη διδακτέα ύλη, αλλά απαιτούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας να ανταποκρίνεται στις γνώσεις, τις ικανότητες, της ανάγκες και τους στόχους τους. Τέλος, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν αισθητά εμπόδια στην κατάκτηση της γνώσης. Τα εμπόδια αυτά είναι πιθανόν να οφείλονται είτε σε απουσία οργάνωσης τη εκπαιδευτικής δραστηριότητας είτε στις διάφορες υποχρεώσεις και καθήκοντα που είναι πιθανόν να τους δεσμεύουν είτε σε χαρακτηριστικά προσωπικά, όπως το αίσθημα ανεπάρκειας και χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης (Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με την Ανακοίνωση της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι βασικές αρχές οι οποίες διέπουν τη Διά βίου εκπαίδευση και καθοδηγούν την

αποτελεσματική της εφαρμογή δίνουν έμφαση στα εξής (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων – Ανακοίνωση της Επιτροπής, 2001):

A. Στην κεντρική θέση του εκπαιδευόμενου, στο πλαίσιο τυπικών, μη-τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών.

B. Στην ισότητα των ευκαιριών των δύο φύλων και στο να καταστεί η μάθηση πραγματικά διαθέσιμη σε όλους.

Γ. Στην υψηλή ποιότητα, καθώς οι επενδύσεις χρόνου και χρημάτων στη μάθηση αποδίδουν πλήρως μόνο εάν οι συνθήκες μάθησης, ο σχεδιασμός πολιτικής και τα συστήματα στα οποία βασίζονται είναι υψηλής ποιότητας.

Σύμφωνα με την πρόσφατη Εγκύκλιο για την κατάρτιση των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων της Προγραμματικής Περιόδου 2014-2020 και το Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ 2014-2020), ο αναπτυξιακός σχεδιασμός για την Ελλάδα του 2020 αποβλέπει «στην αναγέννηση της ελληνικής οικονομίας με ανάταξη και αναβάθμιση του παραγωγικού και κοινωνικού ιστού της χώρας και τη δημιουργία και διατήρηση βιώσιμων θέσεων απασχόλησης, έχοντας ως αιχμή την εξωστρέφει, καινοτόμο και ανταγωνιστική επιχειρηματικότητα και γνώμονα την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης». Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020» στοχεύει στη μείωση της ανεργίας, στη δυναμική ανέλιξη της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, με εστίαση στη δημιουργία ποιοτικών δυνατοτήτων εκπαίδευσης, αναβάθμισης δεξιοτήτων και βιώσιμης απασχόλησης για όλους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μέθοδος διδασκαλίας της Διά βίου εκπαίδευσης η οποία γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι



η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Αναμφισβήτητο είναι το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός των εργαζομένων, αλλά και των ανέργων, πτυχιούχων πανεπιστημιακών σχολών δεν διαθέτει τη δυνατότητα πρόσβασης στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία, στα πλαίσια, δηλαδή, ενός πανεπιστημιακού προγράμματος. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε ποικίλες αιτίες, όπως η διάθεση περιορισμένου χρόνου, λόγω εργασιακών, οικογενειακών και κοινωνικών υποχρεώσεων, αλλά και η ύπαρξη μεγάλης απόστασης από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ένας επιπλέον παράγοντας είναι η ύπαρξη μεγάλης χρονικής απόστασης από τη στιγμή που οι άνθρωποι αυτοί αποφοίτησαν από το πανεπιστήμιο, με αποτέλεσμα να νιώθουν αμφιβολίες για το εάν θα καταφέρουν να αντεπεξέλθουν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός προγράμματος. Ακόμη, παρατηρείται μια έλλειψη διάθεσης από μέρος της πανεπιστημιακής κοινότητας ως προς το να εκπαιδεύσει ενήλικες, και ιδιαίτερα ώριμους ενήλικες, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που αυτοί παρουσιάζουν κατά την τυπική εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η οικονομική δυσχέρεια που χαρακτηρίζει τους πολίτες τα τελευταία χρόνια έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των διαθέσιμων πόρων για εκπαίδευση και μετακινήσεις στο ελάχιστο και την αναζήτηση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης (Σαχινίδης & Πολυχρονάκης, 2009).

#### **1.4 Η ανάγκη για επιμόρφωση και Διά βίου εκπαίδευση**

Όπως αναφέρθηκε, τα αίτια της ανάπτυξης και διάδοσης προγραμμάτων επιμόρφωσης και Διά βίου εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες εντοπίζονται στο πλαίσιο των διεθνών και ευρωπαϊκών εξελίξεων, και συγκεκριμένα στην τάση οικονομικής και πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης, η οποία χαρακτηρίζει τις περισσότερες ευρωπαϊκές κοινωνίες ήδη από τη δεκαετία του 1990. Όπως αναφέρει η Πρόκου (2004), οι δύο αυτές διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης οδήγησαν τους

πολίτες σε αναζήτηση περισσότερων ευκαιριών αναβάθμισης των τυπικών τους προσόντων, ενώ ταυτόχρονα δεχόταν έμμεσες πιέσεις από τις κυβερνήσεις για αύξηση του μέσου επιπέδου εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού.

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η τεχνολογική ανάπτυξη δημιουργεί τόσες θέσεις εργασίας όσες και καταργεί. Αφενός ο αυξανόμενος αριθμός γυναικών στην αγορά εργασίας τις τελευταίες δεκαετίες και αφετέρου η γήρανση της «γενιάς της έκρηξης των γεννήσεων» έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των υποψηφίων για θέσεις εργασίας και των ποσοστών ανεργίας. Όπως εξηγούν οι Desjardins & Warnke (2012), τα μεγάλα ποσοστά υπογονιμότητας και η αύξηση των ποσοστών ώριμων ενηλίκων στο εργατικό δυναμικό των περισσότερων χωρών οδήγησε σε αυξημένες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας και ενέτεινε την ανάγκη αναβάθμισης και επέκτασης των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Παρόλο που οι δεξιότητες αυτές είναι πιθανόν να αυξάνονται με την ηλικία και την επαγγελματική εμπειρία, είναι επίσης πιθανό να υποτιμούνται, εάν δεν έχουν χρησιμοποιηθεί για μεγάλο διάστημα.

Πέραν τούτων, η εβδομάδα εργασίας μειώνεται, οι αργίες και οι διακοπές διευρύνονται, και κατ' αυτόν τον τρόπο προκύπτει μία σημαντική μεταβολή στην αναλογία της εργασίας προς άλλες δραστηριότητες του ατόμου. Επιπρόσθετα, ο χρόνος ο οποίος δαπανάται στην εργασία συγκεντρώνεται όλο και περισσότερο γύρω στη μέση ηλικία, ενώ ο χρόνος κατά τον οποίο το άτομο δεν εργάζεται κατανέμεται στα πρώτα και στα τελευταία έτη της ζωής του. Κατά συνέπεια, η δημιουργία και η εκμετάλλευση εκπαιδευτικών ευκαιριών από το άτομο κατά τις περιόδους αυτές είναι ζωτικής σπουδαιότητας ζήτημα για τις σημερινές κοινωνίες (Κελλανίδης & Βρυσιώτη, 2004).

Μεταξύ άλλων, η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό θεσμό ο οποίος καλείται να αξιοποιηθεί δημιουργικά ως απάντηση στις νέες κοινωνικές και οικονομικές

εξελίξεις, προκειμένου να διασφαλιστεί η προσαρμογή των εργαζομένων –και γενικά των πολιτών- στις μεταβαλλόμενες συνθήκες παραγωγής. Το σύγχρονο εργατικό δυναμικό χαρακτηρίζεται από την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση, ευελιξία και ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τον Jarvis (2000), τα τελευταία χρόνια δίνεται όλο και περισσότερη έμφαση στην ανταγωνιστικότητα, τις ικανότητες, την αυξημένη πρόσβαση, αλλά και την αναγκαιότητα το εργατικό δυναμικό να συνεχίσει να μαθαίνει, ώστε οι χώρες να διατηρήσουν τη θέση τους στην παγκόσμια οικονομία και οι πολίτες το βιοτικό τους επίπεδο. Συνεπώς, η σταδιακή εξέλιξη της κοινωνίας σε οικονομία της γνώσης, κυριαρχούμενη από τη ραγδαίως μεταβαλλόμενη επιστημονική γνώση, συνοδεύτηκε από την έμφαση που αποδόθηκε στη μάθηση σε όλη τη διάρκεια της εργασιακής ζωής. Όπως εξηγούν οι Schuller, Schuetze & Istance (2002), η παλαιότερη σχέση κεφαλαίου-εργασίας αντικαθίσταται σταδιακά από μια σχέση κεφαλαίου-γνώσης-εργασίας, με την ικανότητα και τις δεξιότητες που βασίζονται στη γνώση να παίζουν έναν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο. Επομένως, ο ευρέως διαδεδομένος όρος «κοινωνία της μάθησης» ταυτίζεται πλέον σε μεγάλο βαθμό με τον όρο «κοινωνία της γνώσης», η οποία περιγράφει μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από αλλαγές που κατευθύνονται από την οικονομία της γνώσης και την αγορά (Jarvis, 2006).

Στο σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2014-2020) στοχεύει στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, τη σύνδεση της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της διά βίου μάθησης με την αγορά εργασίας, ώστε να αντιμετωπιστούν οι αρνητικές επιπτώσεις της κρίσης, της ύφεσης, της ανεργίας και της φτώχειας.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή πρωτοβουλία της Διά Βίου Εκπαίδευσης, η Διά βίου εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσω μιας διαρκούς υποστηρικτικής διαδικασίας, η οποία δραστηριοποιεί και δίνει δύναμη στα άτομα να αποκτούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και την κατανόηση που χρειάζεται κατά τη διάρκεια της ζωής τους, αλλά και να τις χρησιμοποιούν και να τις εφαρμόζουν με αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και απόλαυση σε όλους τους ρόλους, τις περιστάσεις και τα περιβάλλοντα (Longworth, 1999).

Όπως εξηγεί η Πρόκου (2007: 181):

«Η ολοένα και αυξανόμενη ανάγκη για επιμόρφωση και Διά βίου εκπαίδευση αντιπροσωπεύει έναν διεθνή δημόσιο λόγο, που δίνει έμφαση στην ευέλικτη προετοιμασία του εργατικού δυναμικού του τριτογενούς κυρίως τομέα της οικονομίας. Ο σκοπός της Διά βίου μάθησης είναι η παραγωγή υποκειμένων που αναβαθμίζουν διαρκώς τις γνώσεις τους, ώστε να προσαρμόζονται σε αναδυόμενες νέες συνθήκες, και που μετακινούνται με ευκολία ανάμεσα σε εταιρείες και χώρες. Ωστόσο, η ευέλικτη προσαρμογή του εργατικού δυναμικού είχε ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση της ευθύνης για εργασιακή μονιμότητα στους ίδιους τους εργαζομένους, οι οποίοι νοούνται ως ορθολογικά υποκείμενα, τα οποία είναι σε θέση να διαμορφώσουν και να αναλάβουν το δικό τους μαθησιακό μονοπάτι.»

Επομένως, η Διά βίου εκπαίδευση εξυπηρετεί την ανάγκη των σύγχρονων πολιτών για μάθηση όχι στο πλαίσιο ενός τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά στο πλαίσιο της συνολικής οργάνωσης ενός συστήματος, η οποία διέπει την ανάπτυξη κάθε συστατικού στοιχείου (Faure, 1996).

### **1.5 Τα οφέλη της Διά βίου εκπαίδευσης στη ζωή του ενήλικα**

Όπως αναφέρθηκε, η Διά βίου εκπαίδευση περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και περιλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης με στόχο την κοινωνική ένταξη και ενεργό συμμετοχή του ατόμου στις νέες κοινωνικές δραστηριότητες, την προσαρμογή του στις νέες συνθήκες εργασίας και απασχόλησης, αλλά και την προσωπική του ανάπτυξη και ολοκλήρωση. Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευόμενοι εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις τους και τη συμπεριφορά τους προς μια διπλή κατεύθυνση: την ατομική, η οποία έχει ως στόχο την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους, και τη συλλογική, η οποία έχει ως στόχο την παροχή δυνατοτήτων συμμετοχής στη γενικότερη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Tuijnman, 1994).

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα οφέλη της Διά βίου μάθησης στη ζωή του ενήλικα δεν εντοπίζονται μόνο σε τομείς όπως η απασχολησιμότητα, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, η πιστοποίηση σε θέματα τεχνολογίας και ο ανταγωνισμός, αλλά και σε τομείς όπως η κοινωνική ένταξη, η ενεργός συμμετοχή ως πολίτης, η ίδια η ποιότητα της ζωής. Επιπλέον, με την προώθηση της συμμετοχής όλων των πολιτών στη μαθησιακή διαδικασία, η κοινωνία της μάθησης συμβάλλει στην άρση των ανισοτήτων, τη θεμελίωση της δικαιοσύνης και τη διασφάλιση της ισότιμης κοινωνικής ένταξης (Πρόκου, 2007).

### **1.6 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στη Διά βίου εκπαίδευση**

Η κοινωνική εργασία στις διάφορες μορφές της εστιάζει στις πολλαπλές και περίπλοκες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα και στο εκάστοτε περιβάλλον τους.

Η αποστολή της είναι να δώσει τη δυνατότητα σε όλους τους ανθρώπους να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους, να εμπλουτίσουν τη ζωή τους και να αποτρέψουν την εμφάνιση δυσλειτουργικότητας. Το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων και την αλλαγή. Με αυτή την έννοια, οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι παράγοντες που επιφέρουν την αλλαγή στην κοινωνία και τη ζωή των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων με τις οποίες εργάζονται. Η κοινωνική εργασία είναι ένα αλληλοσχετιζόμενο σύστημα αξιών, θεωρίας και πρακτικής. Το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού προάγει την κοινωνική αλλαγή, την επίλυση προβλημάτων στις σχέσεις των ανθρώπων και την ενδυνάμωση και ενίσχυσή τους με στόχο την επαύξηση της ευημερίας τους. Η κοινωνική εργασία χρησιμοποιεί θεωρίες της συμπεριφοράς του ανθρώπου και των κοινωνικών συστημάτων για να παρέμβει στα σημεία εκείνα όπου τα άτομα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι θεμελιώδεις για την κοινωνική εργασία (Sewpaul & Jones, 2010).

Μεταξύ άλλων, από τους Διεθνείς κανόνες στην εκπαίδευση των Κοινωνικών Λειτουργών (2010) ορίζεται ότι ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να αναπτύσσει δεξιότητες κριτικής σκέψης, να επιζητά τη λογική σκέψη, να είναι ανοιχτός σε νέες εμπειρίες και να δεσμεύεται στη Διά βίου μάθηση. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι γνώστης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ανάπτυξης στο πλαίσιο του εκάστοτε κοινωνικού περιβάλλοντος, με ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος, την ανάπτυξη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και τον αλληλοσυμπληρούμενο ρόλο των βιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών πολιτισμικών και πνευματικών παραγόντων στη διαμόρφωση της ανθρώπινης ανάπτυξης και συμπεριφοράς.

Η κοινωνική εργασία εστιάζει στην ύπαρξη εμποδίων, ανισοτήτων και αδικιών που υφίστανται στην κοινωνία. Ασχολείται με τις προκύπτουσες κρίσεις και τις επείγουσες καταστάσεις, καθώς και με τα καθημερινά ατομικά και κοινωνικά προβλήματα. Η κοινωνική εργασία χρησιμοποιεί ένα εύρος δεξιοτήτων, τεχνικών και δραστηριοτήτων οι οποίες συμπλέουν με την ολιστική της εστίαση στα άτομα και ταυτόχρονα στο περιβάλλον τους. Το εύρος των παρεμβάσεων της κοινωνικής εργασίας είναι από ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις στο ίδιο το άτομο, έως εμπλοκή στην κοινωνική πολιτική, τον κοινωνικό σχεδιασμό και την κοινοτική ανάπτυξη. Οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν διοίκηση των οργανώσεων, κοινοτική οργάνωση και εμπλοκή σε κοινωνική και πολιτική δράση εστιαζόμενη στην κοινωνική πολιτική και την οικονομική ανάπτυξη (Sewpaul & Jones, 2010).

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, στο πλαίσιο του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), ο κοινωνικός λειτουργός είναι σε θέση να παράσχει τη λεγόμενη Διά Βίου Συμβουλευτική και Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Πρόκειται για τη συστηματική βοήθεια και υποστήριξη, η οποία επιτρέπει στο άτομο σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του να συνειδητοποιεί τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά και τις αξίες του, να λαμβάνει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη σταδιοδρομία του και να επιτυγχάνει μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή. Η Διά Βίου Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αποτελούν έναν ενιαίο θεσμό, ο οποίος είναι ενεργός καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής του ατόμου ([www.eopper.gr](http://www.eopper.gr))

Η Διά Βίου Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός περιλαμβάνουν πολλές διαφορετικές λειτουργίες, όπως η πληροφόρηση, η

αυτογνωσία-αυτοαντίληψη, η λήψη αποφάσεων, η μετάβαση - τοποθέτηση κλπ. Παρέχονται τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Στο πλαίσιο της ομαδικής συμβουλευτικής οι αποδέκτες της ΣυΕΠ συμμετέχουν σε ομαδικές συναντήσεις ή και σεμινάρια, τα οποία έχουν στόχο την παροχή πληροφόρησης για τα παρεχόμενα προγράμματα εκπαίδευσης, την ενίσχυση της αυτογνωσίας των ατόμων και την εκμάθηση τεχνικών λήψης απόφασης. Η αξία της ομαδικής συμβουλευτικής έγκειται στο ότι αξιοποιεί τις δυναμικές και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ομάδας και ότι παρέχει τη δυνατότητα ταυτόχρονης παρέμβασης σε μεγάλο αριθμό ατόμων ίδιων χαρακτηριστικών και αναγκών.

Στο πλαίσιο της ατομικής συμβουλευτικής, η παρέμβαση γίνεται με τρόπο «εξατομικευμένο» με τη βοήθεια της ατομικής συμβουλευτικής συνέντευξης. Οι κοινωνικοί λειτουργοί συζητούν κατ' ιδίαν με τους ενδιαφερόμενους (δια ζώσης ή ακόμα εξ αποστάσεως με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες) με σκοπό να τους βοηθήσουν να συνειδητοποιήσουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες) και να μάθουν τον τρόπο να σχεδιάζουν τη σταδιοδρομία τους και να επιλέγουν τις εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές διαδρομές που ανταποκρίνονται στα προσόντα, τις αξίες και τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης είναι δυνατόν να βοηθήσουν τα άτομα στον επανασχεδιασμό και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας τους σε διάφορα στάδια κρίσιμων μεταβάσεων καθώς και στην καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων δια βίου μάθησης. Κατά τη διάρκεια των ατομικών συναντήσεων τηρείται απόλυτη εμπιστευτικότητα, ενώ ο αριθμός και το περιεχόμενο των συναντήσεων αυτών εξαρτάται από τις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων καθώς και το επίπεδο επαγγελματικής ωριμότητας τους. Τονίζεται ότι η αξία της ατομικής συμβουλευτικής



έγκειται στην προσωπική σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο.

Με τον τρόπο αυτό, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο πλαίσιο της Διά βίου εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός σε επίπεδο συμβολής στην οργάνωση εκπαιδευτικών και άλλων προγραμμάτων, αλλά και την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και υποστήριξης στους εκπαιδευόμενους.

### **Συμπεράσματα**

Οι ραγδαίες εξελίξεις σε τεχνολογικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, οι οποίες χαρακτηρίζουν τις δυτικού τύπου κοινωνίες τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν σηματοδοτήσει μια σειρά από αλλαγές στον τομέα της αγοράς εργασίας και έχουν οδηγήσει στην ανάγκη περαιτέρω εξέλιξης και ανάπτυξης του εργατικού δυναμικού. Μεταξύ άλλων, ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στο θεσμό της εκπαίδευσης, ο οποίος έχει λάβει το χαρακτήρα της διαρκούς, συνεχιζόμενης και Διά βίου εκπαίδευσης.

Η Διά βίου εκπαίδευση περιλαμβάνει κάθε μορφωτική δραστηριότητα, τυπική, μη-τυπική και άτυπη, όλων των επιπέδων, η οποία βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα και χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας. Αναπόσπαστο κομμάτι της Διά βίου εκπαίδευσης είναι η Εκπαίδευση Ενηλίκων, η οποία περιλαμβάνει τόσο τη Γενική Εκπαίδευση όσο και τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση.

Η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση και Διά βίου εκπαίδευση προκύπτει από τη γενικότερη τάση προς την ανταγωνιστικότητα, τις ικανότητες, την αυξημένη πρόσβαση και την καινοτομία, και έχει ως στόχο την κοινωνική ένταξη και ενεργό

συμμετοχή του ατόμου στις νέες κοινωνικές δραστηριότητες, την προσαρμογή του στις νέες συνθήκες εργασίας και απασχόλησης, αλλά και την προσωπική του ανάπτυξη και ολοκλήρωση. Σε αυτό το πλαίσιο, ο σύγχρονος κοινωνικός λειτουργός καλείται να προσφέρει τις υπηρεσίες του σε επίπεδο οργάνωσης προγραμμάτων, συμβουλευτικής και υποστήριξης, ώστε να συνδράμει στο έργο της μαθησιακής διαδικασίας και της προσωπικής εξέλιξης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

## **2. Η ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΩΡΙΜΗ ΕΝΗΛΙΚΗ ΖΩΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΩΡΙΜΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΕΣ**

Η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί έναν τομέα ο οποίος απασχολεί μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας και στη διερεύνηση του οποίου έχει επενδύσει μεγάλος αριθμός ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών. Αναρίθμητες μελέτες έχουν διεξαχθεί παγκοσμίως σχετικά με το τι μαθαίνουν οι άνθρωποι, πώς μαθαίνουν και πότε μαθαίνουν. Σαν αποτέλεσμα, ένα ευρύ φάσμα θεωριών για τη μάθηση έχει αναπτυχθεί και περιγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Ferris & Gerber, 1996). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια γενικότερη στροφή προς τη μαθησιακή διαδικασία σε ώριμους ενήλικες (άνω των 45 ετών), σε συνδυασμό με τη διαδικασία της γήρανσης, αλλά και τη μεταστροφή των κρατικών πολιτικών που αφορούν την τρίτη ηλικία, όπως οι αλλαγές στο σύστημα συνταξιοδότησης.

Η διαδικασία της γήρανσης αποτελεί φυσιολογικό και αναπόφευκτο φαινόμενο το οποίο παρατηρείται σε κάθε βιολογικό οργανισμό. Το φαινόμενο αυτό είναι σύνθετο και πολυδιάστατο, με εμφανείς επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής, βιολογικό, ψυχοκινητικό, γνωστικό και κοινωνικό. Σε γενικές γραμμές επικρατεί η άποψη ότι οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου τείνουν να φθίνουν με την πάροδο των ετών, με αποτέλεσμα να επέρχεται το επονομαζόμενο «γνωστικό γήρας» (Schaie, 1989). Συγκεκριμένα, μετά την πάροδο της μέσης ηλικίας, οι νευρικές συνάψεις του εγκεφάλου, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την πρόσληψη, επεξεργασία και μεταφορά πληροφοριών, ατονούν σταδιακά, με αποτέλεσμα να χρειάζεται περισσότερος χρόνος για την εκμάθηση νέων πληροφοριών. Εκτός από τις παραπάνω επιπτώσεις, το γνωστικό γήρας περιλαμβάνει επίσης τη μειωμένη δύναμη, αντοχή και ταχύτητα με την οποία το άτομο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της

καθημερινότητας, τα κίνητρα, την επιμονή και πολλά άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας δυσκολεύονται περισσότερο να κάνουν πολλά πράγματα ταυτόχρονα, ξεχνούν πιο συχνά, ακόμα και πολύ οικείες λέξεις και ονόματα, ενώ παράλληλα η προσοχή τους αποσπάται πιο εύκολα, ονειροπολούν περισσότερο και κάνουν πιο συχνά λάθη (Salthouse, 1996). Επιπλέον, το γνωστικό γήρας έχει συνδεθεί με την εμφάνιση μιας σειράς ασθενειών, με κυριότερες την άνοια και τις διάφορες μορφές τη, όπως η νόσος Αλτσχάιμερ.

Θα πρέπει να τονιστεί, ωστόσο, ότι με την πάροδο της ηλικίας δεν επηρεάζονται εξίσου όλοι οι γνωστικοί τομείς, αλλά ούτε και όλες οι φθορές στις γνωστικές διαδικασίες οφείλονται στη γήρανση. Παρά τα κοινά γνωστικά ελλείμματα που παρατηρούνται στα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, οι ειδικοί τονίζουν ότι το γήρας χαρακτηρίζεται από πολύ σημαντικές ατομικές διαφορές, και μάλιστα ορισμένες πλευρές της νόησης παραμένουν αξιοσημείωτα σταθερές, ή ακόμα και βελτιώνονται, με το πέρασμα της ηλικίας (Kensinger & Corkin, 2004).

Οι συνεχείς μελέτες στον τομέα αυτό παρέχουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα σχετικά με τις γνωστικές αλλαγές λόγω του γήρατος, καθώς αποκαλύπτουν τις ποικίλες ποιοτικές αλλαγές του ψυχισμού, παρά την αδράνεια και την παρακμή. Συγκεκριμένα, ο Saroglou (2012) αναφέρει ότι παρά την εξασθένησή της, η μνήμη στην τρίτη ηλικία παρουσιάζει αυξημένη ποιότητα, εφόσον οι ηλικιωμένοι τείνουν να συγκρατούν τα πιο χρήσιμα και ουσιώδη για την αξιολόγηση των αβέβαιων καταστάσεων στοιχεία. Επίσης, τα άτομα τρίτης ηλικίας αναλαμβάνουν νέους ρόλους, αναπτυξιακούς σκοπούς και δραστηριότητες, όπως η φροντίδα των νεότερων (π.χ. εγγόνια), η παροχή καθοδήγησης και συμβουλών (π.χ. διοικητικές θέσεις), η επισκόπηση, αξιολόγηση και υπαρξιακή ανασύνθεση της ως τώρα ζωής, η απόκτηση νέων ενδιαφερόντων, οι ευκαιρίες για δημιουργικότητα.

Οι απόψεις αυτές, σε συνδυασμό με μια σειρά από κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα σε διεθνές επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν μετατρέψει τη σχέση μεταξύ γήρανσης και μαθησιακής διαδικασίας σε μείζον θέμα της πολιτικής που ακολουθούν τα διάφορα κράτη ώστε να αντεπεξέλθουν στις ραγδαίες εξελίξεις. Η υπογονιμότητα, η αύξηση του μέσου όρου ζωής και η παράταση της ηλικίας συνταξιοδότησης έχουν οδηγήσει με τη σειρά τους σε κατακόρυφη αύξηση του αριθμού των εργαζομένων, του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας και της ανάγκης για διατήρηση της απασχόλησης ή εύρεση νέας, ακόμα και σε ηλικίες άνω των 50 ή και των 60 ετών (Desjardins & Warnke, 2012).

Για το λόγο αυτό, η συμμετοχή ώριμων ενηλίκων σε προγράμματα επιμόρφωσης και Διά βίου μάθησης αποτελεί πάγια τακτική σε πολλές χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής. Στόχος είναι η αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων (ή την απόκτηση νέων) των υπαρχόντων εργαζομένων, σε αντιδιαστολή με την προσφορά περαιτέρω γνώσεων σε εκπαιδευόμενους των βαθμίδων της τυπικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελούσε χαρακτηριστικό προηγούμενων δεκαετιών.

## **2.1 Ιστορική αναδρομή**

Η μάθηση στην ώριμη ηλικία αποτελεί έναν ιδιαίτερο τομέα μελέτης και βρίσκεται σε συνάρτηση με το εκάστοτε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ωστόσο, η εμπλοκή των ώριμων ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία δεν επηρεάζεται εξίσου από όλες τις εξελίξεις, οι οποίες είναι πιθανόν να έχουν αντίκτυπο στη μάθηση σε άλλες ηλικιακές ομάδες. Για παράδειγμα, η θέσπιση νόμων για την παράταση της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες του κόσμου αποτελεί ένα γεγονός το οποίο δεν επηρέασε τους ώριμους ενήλικες, οι οποίοι είχαν ολοκληρώσει προ πολλού την εκπαίδευσή τους. Αντίθετα, η τεχνολογική

επανάσταση της δεκαετίας του 1990 και η ευρεία διάδοση της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση των απαιτήσεων στην αγορά εργασίας και τη δημιουργία της αναγκαιότητας για απόκτηση νέων δεξιοτήτων από το μεγαλύτερο μέρος του εργατικού δυναμικού, μεταξύ αυτού και των ώριμων ενηλίκων (Desjardins & Warnke, 2012). Δεν προκαλεί εντύπωση, επομένως, ότι η ιστορική πορεία της μάθησης ώριμων ενηλίκων είναι σχετικά σύντομη, καθώς αποτελεί πρακτική των τελευταίων ετών και απόρροια των πρόσφατων γεγονότων.

Όπως εξηγούν οι Bowman & Kearns (2007), η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι το γεγονός ότι υπάρχουν ελλιπή στοιχεία σχετικά με τη μάθηση των ώριμων ενηλίκων οφείλεται σε ορισμένα στερεότυπα και μύθους σχετικά με το ώριμο εργατικό δυναμικό, και κατ' επέκταση τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στερεότυπα αυτά, φαίνεται ότι μεγάλο μέρος της κοινής γνώμης και των εργοδοτών θεωρεί ότι οι ώριμοι εργαζόμενοι είναι πρόθυμοι να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία εάν όμως είναι προσαρμοσμένη στον τρόπο ζωής και τις προτιμήσεις τους. Επίσης, πολλοί θεωρούν ότι η μάθηση των ώριμων ενηλίκων αφορά κυρίως εμπλοκή σε δραστηριότητες ημι-απασχόλησης και εθελοντικά προγράμματα. Ένα τελευταίο στερεότυπο είναι ότι οι ώριμοι ενήλικες διακατέχονται από μια επιθυμία να συνεχίζουν να μαθαίνουν και να εναρμονιστούν με τα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα.

Παρόλα αυτά, ο βαθμός εμπλοκής των ώριμων εργαζομένων στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να οριστεί με βάση ένα συνεχές από μαθησιακούς τύπους, το οποίο διακρίνεται από οκτώ διαβαθμίσεις: στο ένα άκρο κατατάσσονται εκείνοι οι οποίοι δεν εμπλέκονται στη μάθηση (the “forget its” – οι «ξέχασέ το») και στο άλλο οι πλήρως εμπλεκόμενοι (“passionate” learners – οι «παθιασμένοι» εκπαιδευόμενοι)

(Australian National Training Authority, 2007). Σταδιακά, κατέστη σαφές στην επιστημονική κοινότητα και τις κυβερνήσεις ότι το ώριμο εργατικό δυναμικό αποτελεί μια ιδιαίτερη ομάδα εργαζομένων, η παρουσία της οποίας είναι αισθητή και θα πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής και επιμελούς μελέτης (Bowman & Kearns, 2007).

Η Pincas (2007, σελ. 6) αναφέρει ένα απόσπασμα από μια διάλεξη του καθηγητής Kirkwood, επικεφαλής του Τμήματος Γεροντολογίας του Πανεπιστημίου του Newcastle, το 2001, ο οποίος σχολίασε ότι:

«Πολύ σύντομα θα καταστεί σαφές στις μεγάλες δυνάμεις της αγοράς εργασίας ότι υπάρχει έλλειψη στο εργατικό δυναμικό, η οποία θα μπορεί να αναπληρωθεί μόνο με την πρόσληψη και διατήρηση των εργαζομένων ώριμης ηλικίας. Τα πρότυπα εργασίας θα πρέπει να γίνουν πιο ευέλικτα και ελκυστικά, με στόχο τη διατήρηση του ώριμου εργατικού δυναμικού. Με βάση τα νέα δεδομένα απαιτείται ανασχεδιασμός των θέσεων εργασίας, και γενικότερα της αγοράς εργασίας...Κατά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, η έλλειψη εργατικού δυναμικού από άντρες ήταν εκείνη που αποτέλεσε ορόσημο στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των γυναικών. Σήμερα, η έλλειψη εργατικού δυναμικού από νέους εργαζόμενους μπορεί να είναι εκείνη που θα αποτελέσει το πρώτο βήμα ενάντια στις διακρίσεις που γίνονται στην παγκόσμια αγορά εργασίας λόγω ηλικίας.»

Το Μάρτιο του 2005, το Υπουργείο Εργασίας και Συντάξεων της Αγγλίας δημοσίευσε την «Ηλικία Ευκαιρίας», τη στρατηγική δηλαδή «για μια επιτυχή γηράσκουσα κοινωνία» (Pincas, 2007, σελ. 6):

«Η στρατηγική έχει ως στόχο την προώθηση της πολιτισμικής αλλαγής, την άρση της αντίληψης ότι οι ώριμοι ενήλικες είναι «εξαρτώμενοι» από τους άλλους και τη διασφάλιση μιας υγιούς και εποικοδομητικής πορείας ζωής, παρέχοντας στους ώριμους ενήλικες ευκαιρίες πλήρους συμμετοχής στην κοινωνία. Στοχεύουμε στη λήψη πρωτοβουλιών από όλα τα μέλη της κυβέρνησης –κεντρικής και τοπικής- όχι μόνο για τη βελτίωση της οικονομικής ασφάλειας και την παράταση του επαγγελματικού βίου, αλλά και την καταπολέμηση των διακρίσεων, την προώθηση της ενεργούς γήρανσης και τη βελτίωση των υπηρεσιών για την προώθηση της ευημερίας και της ανεξαρτησίας των ώριμων ενηλίκων.»

Σύμφωνα με την ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2007) με τίτλο «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση», στην οποία αναφέρεται ότι:

«Τα κράτη-μέλη θα πρέπει να επενδύσουν στους ώριμους ενήλικες και τους μετανάστες, μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, η οποία θα εξυπηρετεί τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, αυξάνοντας ταυτόχρονα την ευαισθητοποίηση για το σημαντικό ρόλο των μεταναστών και των ώριμων ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή κοινωνία και οικονομία.»

Σήμερα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δεξιότητες των ώριμων ενηλίκων έχουν πλέον αναγνωριστεί, και η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και ερευνητικές μελέτες έχει αυξηθεί αισθητά. Παράδειγμα της διαπίστωσης αυτής αποτελεί η έρευνα της Eurostat που πραγματοποιήθηκε το 2012, στην οποία το 1,6% των συμμετεχόντων/ουσών από την Ελλάδα ηλικίας 45-54 ετών και το 0,4% ηλικίας



55-74 ετών παρακολουθούσε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό παρακολουθούσε μαθήματα προσφερόμενα από εργοδότες (19%) ή εκπαιδευτικά ιδρύματα (15,9%). Από αυτούς, το μεγαλύτερο ποσοστό (26,8%) παρακολουθούσε μαθήματα σχετικά με τις Κοινωνικές Επιστήμες, τις Επιχειρήσεις και το Δίκαιο. Τα τελευταία χρόνια, επομένως, η μάθηση των ώριμων ενηλίκων αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης και πηγή αξιολογών συμπερασμάτων (EUROSTAT, 2012).

## **2.2 Θεωρίες μάθησης των ώριμων ενηλίκων**

Από μεγάλο μέρος της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας και κοινής γνώμης εκφράζεται η άποψη ότι υπάρχει μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ της μάθησης και της υγείας και ευεξίας του ανθρώπου. Όσον αφορά τη μάθηση των ώριμων ενηλίκων, η επικρατούσα θεωρία υποδεικνύει ότι η καλή υγεία ευνοεί τη μάθηση, αλλά και η παραμονή ενός ώριμου ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει θετικά την υγεία, εν μέρει προλαμβάνοντας ή μετριάζοντας την εκδήλωση διαταραχών όπως η κατάθλιψη και το άγχος, ή απλώς προωθώντας έναν ικανοποιητικό και ενεργητικό τρόπο ζωής (Pincas, 2007). Για το λόγο αυτό, η μελέτη της μάθησης των ώριμων ενηλίκων παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον και αποτελεί βασική προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης και Διά βίου μάθησης.

Όπως αναφέρουν οι Ferris & Gerber (1996), οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί στον τομέα της εκπαίδευσης ώριμων ενηλίκων και της δια βίου εκπαίδευσης έχουν επικεντρωθεί σε διάφορους τομείς, όπως η σταθερότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος, τα κίνητρα που είναι πιθανόν να οδηγήσουν ένα ώριμο ενήλικο άτομο σε εμπλοκή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Bona, 1981; Lowe, 1991), οι τρόποι

και οι στρατηγικές μάθησης (Bown, 1989), οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Mohney & Anderson, 1988), αλλά και διάφορες άλλες πλευρές της μάθησης, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα, τα μαθησιακά αποτελέσματα και την αξία της μάθησης στην επαγγελματική εξέλιξη.

Όπως εξηγούν οι Burton, Taylor, Dowling & Lawrence (2009), η ακαδημαϊκή επιτυχία –και γενικότερα η μάθηση- χαρακτηρίζεται από μεγάλες ατομικές διαφορές, είτε πρόκειται για εκπαιδευόμενους που έχουν αποφοιτήσει πρόσφατα από το σχολείο είτε για ώριμους ενήλικες. Συγκεκριμένα, η μάθηση είναι πιθανόν να επηρεαστεί από τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων για τη γνώση, τις προσεγγίσεις τους για τη μάθηση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, παράγοντες οι οποίοι συνθέτουν το ατομικό μαθησιακό τους προφίλ. Επιπλέον, η εμπλοκή των ώριμων ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και η επιθυμία συνέχισης της ενασχόλησης με κάποιο γνωστικό αντικείμενο είναι πολύ πιθανό να επηρεαστεί από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η αυτο-εκτίμησή τους, το κατά πόσο είναι προετοιμασμένοι να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις και τους ρυθμούς ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η αβεβαιότητά τους σχετικά με το τι αναμένεται από αυτούς, αλλά και οι τρόποι μάθησης και μελέτης που χαρακτηρίζουν το κάθε άτομο (Burton et al., 2009).

Οι τρόποι μάθησης των ώριμων ενηλίκων αντανακλούν τις ατομικές διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ τους και τις στρατηγικές που επιλέγουν για να κατακτήσουν ένα γνωστικό αντικείμενο και να επιτύχουν έναν συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο. Ο τρόπος προσέγγισης της μάθησης είναι δυνατόν να διαφέρει από ενήλικα σε ενήλικα και να χαρακτηρίζεται από διάφορους βαθμούς εμπλοκής. Για το λόγο αυτό έχουν προταθεί οι εξής θεωρίες:

A. Ανδραγωγική: Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των ανθρωπιστικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων και υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια διαδραστική διαδικασία ερμηνείας, μέσω της οποίας τα βιώματα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων υπάγονται σε διαρκή μετασχηματισμό. Στην πορεία προς την ωρίμανση, ο ενήλικας συσσωρεύει γνώσεις και εμπειρίες που αποκτούν νόημα μέσω της μάθησης. Στο πλαίσιο της θεωρίας της Ανδραγωγικής αναγνωρίζεται η ανάγκη των ώριμων ενηλίκων για αυτοπραγμάτωση, για αναγνώριση δηλαδή και ανάπτυξη του δυναμικού τους. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, τα οποία ομαδοποιούνται σε έξι βασικά σημεία (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010):

1. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι πριν εμπλακούν στη διεργασία της μάθησης.
2. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να αυτοκαθορίζονται, δηλαδή να παίρνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους και ταυτόχρονα, έχουν την ανάγκη να τους αντιμετωπίζουν οι άλλοι ανάλογα.
3. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συσσωρευμένες πολλαπλές και πολυσύνθετες εμπειρίες που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά, καθώς αποτελούν πηγές μάθησης.
4. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν ορισμένες από τις καταστάσεις τις οποίες βιώνουν.
5. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις παρά αφηρημένες και ακαδημαϊκές έννοιες.
6. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.

Ως εκ τούτου, ο εκάστοτε εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να έχει ρόλο διευκολυντή στη διαδικασία της μάθησης. Προκειμένου να αντεπεξέλθει στο ρόλο

του, θα πρέπει να επιλέγει τις κατάλληλες ενεργητικές εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες να ευνοούν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου (Κόκκος, 2005).

B. Εκπαίδευση για την Κοινωνική Αλλαγή: Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε μέσα από το έργο του P. Freire στη λαϊκή επιμόρφωση και ενδυνάμωση κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Σύμφωνα με αυτή, τα άτομα που έχουν υποστεί καταπίεση δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως την πραγματικότητα την οποία βιώνουν, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται τον κόσμο ως ένα δομημένο καθεστώς στο οποίο οφείλουν να προσαρμοστούν. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να στηρίζεται στην ισοτιμία, το σεβασμό, την αγάπη και την ανοχή. Στόχος της μάθησης είναι ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας κοινωνίας σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από σεβασμό προς την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, η μάθηση ενηλίκων διέρχεται από τρία στάδια (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010):

1. Διερευνητικό: στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτής καλείται να εμπλέξει όλους τους εκπαιδευόμενους σε μία συζήτηση σχετικά με κρίσιμα ζητήματα, κατά την οποία αξιοποιούνται ορισμένες λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιούνται στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, η λέξη «εργασία» οδηγεί στη λέξη «εργάτης» και συνακόλουθα στις λέξεις «εργατικά δικαιώματα» και ούτω καθεξής.
2. Θεματικό: στο στάδιο αυτό αναπτύσσονται θέματα με κοινωνική σημασία τα οποία στη συνέχεια κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται, δηλαδή τους αποδίδεται νόημα και εν συνεχεία γίνεται ανασκόπηση του νοήματος.
3. Στάδιο προβληματισμού: εντέλει, στο στάδιο αυτό, το οποίο συμπίπτει με την κοινωνική δράση, οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι η άποψή τους

για τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν διαμορφώνεται από τις κοινωνικές και ιστορικές δυνάμεις που λειτουργούν σε βάρος τους.

Γ. Μετασχηματίζουσα μάθηση: Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής αξιοποιούνται αρχές, πορίσματα και ερευνητικά δεδομένα από τις πλέον εξέχουσες ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και εκπαιδευτικές θεωρίες. Αναγνωρίζεται η δυνατότητα του ατόμου να επιτύχει θετική προσωπική αλλαγή και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενήλικων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό. Βασική παραδοχή της θεωρίας αυτής είναι ότι η μάθηση δεν αποτελεί απλή συσσώρευση των αποκτηθείσων γνώσεων που προστίθενται στις παλιές, αλλά μια διαδικασία αλλαγής των βασικών αξιών και παραδοχών, των αντιλήψεων για τον κόσμο, με βάση τις οποίες λειτουργεί ο εκπαιδευόμενος. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν μια νέα οπτική, και μέσα από την κριτική και αυτόνομη σκέψη συνειδητοποιούν πώς και γιατί οι παραδοχές που είχαν υιοθετήσει περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους.

Από άποψη προσωπικότητας, η μάθηση των ώριμων ενηλίκων έχει συνδεθεί με τους περισσότερους από τους παράγοντες που συνθέτουν το μοντέλο του Goldberg (1999). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, υπάρχουν πέντε παράγοντες της προσωπικότητας: η Συναισθηματική Σταθερότητα, η Εξωστρέφεια, η Νοητική Ικανότητα, η Ευσυνειδησία και η Τερπνότητα. Κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες χαρακτηρίζεται από ένα δίπολο. Έτσι, τα άτομα με χαμηλή Συναισθηματική Σταθερότητα τείνουν να παρουσιάζουν αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως το άγχος, η ντροπαλότητα και η χαμηλή αυτο-εκτίμηση. Τα άτομα με υψηλή

εξωστρέφεια τείνουν να είναι κοινωνικά και αποφασιστικά. Η Νοητική Ικανότητα σχετίζεται με τη δεκτικότητα στις νέες εμπειρίες και χαρακτηρίζει άτομα ανοιχτόμυαλα και πρόθυμα να εμπλακούν σε νέες καταστάσεις. Τα άτομα με υψηλή Τερπνότητα είναι αλτρουιστές, συνεργάσιμοι και προσαρμόζονται εύκολα σε νέες καταστάσεις. Τέλος, τα άτομα με Ευσυνειδησία είναι υπεύθυνα, εργάζονται σκληρά και μπορεί κανείς να βασιστεί σε αυτά.

Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αυτά που περιγράφουν καλύτερα τους ώριμους ενήλικες που εμπλέκονται -αλλά και επιτυγχάνουν- στη μαθησιακή διαδικασία είναι η Ευσυνειδησία, η Νοητική Ικανότητα και η Εξωστρέφεια (Burton & Nelson, 2006), αλλά και η Τερπνότητα (Burton et al., 2009), ενώ η Συναισθηματική Σταθερότητα δε φαίνεται να επηρεάζει την εμπλοκή των ώριμων ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση την επίδοσή τους.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις για τη γνώση, αυτές αποτελούν ένα σύστημα ανεξάρτητων πεποιθήσεων που είναι δυνατόν να επηρεάσουν την κατανόηση και τη μάθηση. Ο Schommer (1990) έχει διακρίνει τέσσερις τύπους αντιλήψεων:

- A. Απλή γνώση, η οποία συνδέεται με απλά και μεμονωμένα δεδομένα.
- B. Ορισμένη γνώση, η οποία είναι απόλυτη.
- Γ. Εγγενής ικανότητα, η οποία συνδέεται με την έμφυτη ικανότητα για μάθηση.
- Δ. Γρήγορη μάθηση, η οποία είναι σύντομη και πολλές φορές αναποτελεσματική.

Στη μάθηση των ώριμων ενηλίκων οι συνηθέστερες αντιλήψεις είναι η ορισμένη γνώση και η εγγενής ικανότητα, γεγονός που φανερώνει ότι συνήθως είναι άτομα υπεύθυνα, ικανά, με αυτο-πειθαρχία και οργανωμένο τρόπο σκέψης και δράσης, τα οποία έχουν συνήθως υψηλούς στόχους και κριτήρια επιτυχίας (Burton et al., 2009).

Θα μπορούσε να ειπωθεί, επομένως, ότι οι ώριμοι ενήλικες χαρακτηρίζονται από τους δικούς τους τρόπους προσέγγισης και υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίοι διαφέρουν από αυτούς των υπολοίπων εκπαιδευόμενων. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης και Διά βίου μάθησης, ενώ οι στρατηγικές και οι τρόποι διδασκαλίας θα πρέπει να προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των ώριμων ενηλίκων.

### **2.3 Επιμορφωτικές ανάγκες του εργαζόμενου και άνεργου ώριμου ενήλικα**

Οι διεθνείς οικονομικές, πολιτικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις έχουν καταστήσει πλέον αναγκαία την απόκτηση ολοένα και περισσότερων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκ μέρους των ώριμων ενηλίκων, προκειμένου να προσαρμοστούν στις απαιτούμενες αλλαγές. Σε τομείς όπως οι επιχειρήσεις, η κατάρτιση αποτελεί πλέον αναπόσπαστο στοιχείο της λειτουργίας τους, ενώ η συνεχόμενη αναβάθμιση της τεχνολογίας και ο διαρκώς αυξανόμενος ανταγωνισμός στο πλαίσιο της διεθνοποιημένης οικονομίας οδηγούν την εργασία σε νέα μορφές οργάνωσης, οι οποίες απαιτούν ένα εργατικό δυναμικό που θα είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις νέες επιταγές (Καπαγιάννη, 2006). Συνακόλουθα, οι περιοχές οι οποίες διαθέτουν εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό έχουν πλέον πολύ περισσότερες πιθανότητες να προσελκύσουν επενδυτικά κεφάλαια και να αναδείξουν ενδογενείς επιχειρηματικές δραστηριότητες, σε σχέση με περιοχές στις οποίες κυριαρχεί το ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό (Δημητριάδου, 2008).

Η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και Διά βίου εκπαίδευσης, χρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, πραγματοποιείται στην Ελλάδα για πάνω από δύο δεκαετίες. Για την απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων καταρχάς

κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση των στελεχών που θα διεκπεραιώσουν τα προγράμματα εκπαίδευσης, οπότε είναι απαραίτητη η παρακολούθηση σεμιναρίων και προγραμμάτων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, καθώς και κύκλων σπουδών από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης. Η εκπαίδευση αυτή είναι απαραίτητη για τη στελέχωση δημοτικών, νομαρχιακών και περιφερειακών υπηρεσιών κοινωνικής ανάπτυξης, όπως αναπτυξιακοί σύνδεσμοι, ξενώνες νεότητας, κέντρα λαϊκής επιμόρφωσης κλπ. με στόχο την παροχή ειδικών γνώσεων και την προετοιμασία στελεχών επιμόρφωσης αναπτυξιακών προγραμμάτων, μέσω θεωρητικής διδασκαλίας και πρακτικής άσκησης (Σταθόπουλος, 2005).

Μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών, η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επικεντρώνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες του εργατικού δυναμικού. Προκειμένου να αντεπεξέλθουν οι σύγχρονοι εργαζόμενοι και άνεργοι στις απαιτήσεις των εργοδοτών –είτε στο δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα– θα πρέπει να διαθέτουν ποικίλα και αλληλοσυνδεόμενα προσόντα, τα οποία να ανανεώνονται και να αναβαθμίζονται διαρκώς. Πέρα από τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες, θα πρέπει να κατέχουν ικανότητες χειρισμού του σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού, να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται τις αλλαγές στον τρόπο εργασίας, να συνδυάζουν και να αναπτύσσουν γνώσεις και να διαθέτουν κριτική σκέψη και κριτήρια επιλογής (Λευκό Βιβλίο, 2004).

Ωστόσο, ο νέος αυτός ρόλος που καλούνται να αναλάβουν οι εργαζόμενοι κρίνεται ως ιδιαίτερα απαιτητικός, κυρίως για μια μερίδα του εργατικού δυναμικού η οποία χαρακτηρίζεται από προοδευτική πτώση των γνωστικών ικανοτήτων και υψηλά επίπεδα του λεγόμενου «αναλφαριθμητισμού του 21<sup>ου</sup> αιώνα», της έλλειψης δηλαδή γνώσεων ξένων γλωσσών και χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών (Σαχινίδης & Πολυχρονάκης, 2009). Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαία η συμμετοχή σε



προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούν τις νέες τεχνολογίες -όπως το ηλεκτρονικό εμπόριο, στοχεύουν στην ένταξη των νέων τεχνολογιών στον τομέα της μεταποίησης και στις μικρές επιχειρήσεις και ευνοούν την αυτοματοποίηση της επικοινωνίας μεταξύ κράτους, επιχειρήσεων και πολιτών (ηλεκτρονική διακυβέρνηση) (CEDEFOP, 2002).

Επιπρόσθετα, από κοινωνικής και πολιτισμικής πλευράς, η επιμόρφωση των ώριμων ενηλίκων θα πρέπει να στοχεύει –μεταξύ άλλων- στη γνωριμία με έννοιες όπως η πολυπολιτισμικότητα και η διαφορετικότητα, στην άρση των στερεοτύπων και την αποδοχή των διαφόρων στοιχείων από άλλες κουλτούρες και την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού ορισμένων πληθυσμιακών ομάδων από την επιμόρφωση και την αγορά εργασίας (π.χ. μειονότητες, αποφυλακισμένοι, άτομα με ειδικές ανάγκες). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των προσωπικών ενδιαφερόντων των ώριμων ενηλίκων και προάγεται η επαφή με την τέχνη, τον πολιτισμό και το περιβάλλον (Κόκκος, 2005).

Πέρα από τις επιμέρους ανάγκες για επιμόρφωση των ώριμων ενηλίκων, η εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ορισμένες αρχές και στρατηγικές, με στόχο τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά τους. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να γίνονται σαφείς οι λόγοι εμπλοκής στη μάθηση, ο προσανατολισμός ως προς το γνωστικό αντικείμενο και τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμμετοχή στο εκάστοτε πρόγραμμα. Επίσης, η κατάρτιση θα πρέπει να συνδέεται με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των ώριμων ενηλίκων και να υπάρχει διαρκής υποστήριξη και αξιολόγηση. Τέλος, θα πρέπει να επιτευχθεί η δημιουργία αισθήματος εμπιστοσύνης, αυτο-εκτίμησης και αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευόμενους, με σεβασμό στους ρυθμούς μάθησης και τις δυσκολίες που είναι πιθανόν να συναντήσουν (Bowman & Kearns, 2007).

## 2.4 Εμπόδια της πρόσβασης στην εκπαίδευση

Παρότι η ανάγκη συμμετοχής των πολιτών σε προγράμματα επιμόρφωσης και Διά βίου μάθησης αποτελεί πραγματικότητα στις περισσότερες χώρες του σύγχρονου δυτικού κόσμου, η διαδικασία αυτή είναι πιθανόν να παρεμποδίζεται από μια σειρά παραγόντων, οι κυριότεροι από τους οποίους έχουν γίνει σαφείς ήδη από τη δεκαετία του 1980. Κάνοντας μια ανασκόπηση επιστημονικών άρθρων και βιβλίων από όλο τον κόσμο σχετικά με τη διά βίου μάθηση ο Αναστασιάδης (2005) αναφέρει τα εξής πιθανά εμπόδια που συναντούν οι ώριμοι ενήλικες στην υλοποίηση των στόχων της Διά βίου μάθησης:

- A. Έλλειψη χρόνου.
- B. Απαιτήσεις της εργασίας.
- Γ. Οικογενειακές υποχρεώσεις.
- Δ. Μεταβολές στην οικογενειακή κατάσταση.
- E. Οικονομικά προβλήματα.
- Στ. Προηγούμενες μη επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες.
- Z. Χαμηλή αυτοεκτίμηση και φόβος αποτυχίας.
- H. Αναβολή της επίλυσης ενός προβλήματος με παραγνώριση της ανάγκης για κάτι τέτοιο και προστασία του εαυτού απέναντι σε πιθανές δοκιμασίες.
- Θ. Αδυναμία υπέρβασης της κυρίαρχης αντίληψης του κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο συνήθως υποτιμά την αξία των προσπαθειών των ώριμων ενηλίκων για μάθηση σε αυτή την ηλικία.
- I. Οι οργανισμοί κατάρτισης, οι οποίοι δε λαμβάνουν πάντα υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.
- Iα. Ο σχεδιασμός των μαθημάτων, οι θεματικές ενότητες, το εκπαιδευτικό υλικό, το επίπεδο δυσκολίας, η συμπεριφορά των διδασκόντων, η διδακτική προσέγγιση.

Ιβ. Το υψηλό κόστος αγοράς υλικού και λογισμικού.

Η Cross (1981) έχει διακρίνει τρεις κατηγορίες εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή:

A. Καταστασιακά (Situational): Τα εμπόδια αυτά αφορούν τον ίδιο το συμμετέχοντα και μπορεί να οφείλονται σε έλλειψη χρόνου, χρημάτων ή σε οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις.

B. Θεσμικά (Organizational): Τα εμπόδια αυτά περιλαμβάνουν παράγοντες και διαδικασίες που είναι πιθανόν να αποθαρρύνουν ή να αποκλείσουν τους ώριμους ενήλικες από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων, οι προϋποθέσεις εισαγωγής, τα ωράρια διεξαγωγής κλπ.

Γ. Προδιαθετικά (Dispositional): Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι στάσεις απέναντι στη μάθηση και οι αντιλήψεις των ώριμων ενηλίκων για το ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι. Μια συνηθισμένη πεποίθηση μεταξύ ώριμων ενηλίκων είναι, για παράδειγμα, ότι είναι «αρκετά μεγάλοι πλέον» και δεν τα καταφέρνουν να μάθουν, ενώ οι πολίτες με περιορισμένο εκπαιδευτικό υπόβαθρο είναι πιθανόν να πιστεύουν ότι δεν είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν σε ένα μαθησιακό πρόγραμμα.

Αργότερα, οι Rubenson & Desjardins (2009) ομαδοποίησαν τους δύο πρώτους τύπους εμποδίων σε μια κατηγορία και διέκριναν τα εξής εμπόδια:

A. Δομικά, τα οποία αφορούν κοινωνικές συνθήκες και δομές.

B. Προδιαθετικά, τα οποία περιλαμβάνουν τις δυνατότητες του εκάστοτε ενήλικα, αλλά και την επίγνωση των δυνατοτήτων αυτών.

Ο Longworth (2003) έχει διακρίνει πέντε κατηγορίες εμποδίων:

A. Διανοητικά-Πνευματικά: Έλλειψη κουλτούρας μάθησης στην οικογένεια ή το κοινωνικό περιβάλλον, έλλειψη φιλοδοξιών και αυτοπεποίθησης, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνητικές εμπειρίες μάθησης.

- Β. Οικονομικά: Έλλειψη οικονομικών πόρων για κάλυψη διδάκτρων κλπ.
- Γ. Δυσκολίες πρόσβασης: Απόσταση από το χώρο μάθησης, έλλειψη χρόνου, ψηφιακός αναλφαβητισμός των ώριμων ενηλίκων.
- Δ. Έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού με βάση τις ανάγκες των ώριμων ενηλίκων εκπαιδευόμενων.
- Ε. Έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών, οι οποίες θα ενημερώνουν, θα ενθαρρύνουν, θα υποκινούν και θα υποστηρίζουν τον εκπαιδευόμενο.

Σε πρόσφατο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2012) τα εμπόδια συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης και Διά βίου εκπαίδευσης συνοψίζονται σε Α. Δομικά, Β. Καταστασιακά και Γ. Ψυχολογικά.

Από τη γενικότερη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η μελέτη των παραγόντων που ευνοούν ή παρεμποδίζουν τη συμμετοχή των ώριμων ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία διακρίνεται σε δύο επιμέρους «σχολές» (Καραλής, 2013). Στην πρώτη ανήκουν οι θεωρητικοί της Βόρειας Αμερικής και της Αυστραλίας, οι οποίοι δίνουν έμφαση στο ίδιο το άτομο ως εκπαιδευόμενο και εντοπίζουν τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε ατομικά χαρακτηριστικά, όπως το γνωστικό γήρας. Στη δεύτερη ανήκουν οι θεωρητικοί της Ευρώπης, κυρίως της Μεγάλης Βρετανίας και της Σκανδιναβίας, η μελέτη των οποίων έχει αναδείξει τους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες οι οποίοι είναι πιθανόν να προωθήσουν (εξωτερικά κίνητρα) ή να επιβραδύνουν (εξωτερικά εμπόδια) την προσέλευση εκπαιδευόμενων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως η παροχή ευκαιριών και η οικονομική κρίση. Σε κάθε περίπτωση, τα πιθανά εμπόδια συμμετοχής θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο σκέψης και προβληματισμού πριν την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και ανάλογες δυνατότητες επιτυχίας.

## 2.5 Μορφωτικά ενδιαφέροντα και κίνητρα των ώριμων ενήλικων

Τα κίνητρα εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία τα οποία χαρακτηρίζουν τους ώριμους ενήλικες ποικίλουν και αποτελούν συνάρτηση των προσωπικών τους εμπειριών, υπάρχουσών γνώσεων και ατομικών στόχων. Σε παλαιότερες εποχές, η μάθηση στην ώριμη ηλικία αποτελούσε ενασχόληση κυρίως μετά τη συνταξιοδότηση, οπότε ο ενήλικας έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί με κάποιο αντικείμενο με το οποίο πάντοτε ήθελε, αλλά δεν είχε τη δυνατότητα από άποψη χρόνου, χρήματος και υποχρεώσεων. Ταυτόχρονα, πολλοί ήταν οι ώριμοι ενήλικες οι οποίοι απλώς απολάμβαναν τη νεοαποκτηθείσα «ελευθερία τους», μετά την αποδέσμευση από τα επαγγελματικά τους καθήκοντα, και εμπλεκόταν στη μάθηση «για χάρη της μάθησης», είτε με στόχο τη δημιουργία νέων κοινωνικών επαφών είτε με σκοπό να παραμείνουν ενεργοί και «ζωντανοί» (Pincas, 2007).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έχουν προκύψει ορισμένοι παράγοντες που κινητοποιούν τους ώριμους ενήλικες στο να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να αποκομίσουν ικανοποίηση και οφέλη από αυτή. Καταρχάς, έχει αναδειχτεί η σημασία των εσωτερικευμένων, προσωπικών χαρακτηριστικών και των εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων, τα οποία επηρεάζουν την επιλογή του αντικειμένου σπουδών και τη μορφή της εκπαίδευσης (Reid, 1987; Linke, 1992). Επίσης, το μαθησιακό κλίμα, τα προσόντα των εκπαιδευτικών και οι τρόποι μετάδοσης των γνώσεων επηρεάζουν τη διαδικασία και την έκβαση της μάθησης (Sewall, 1982; Hynes, 1989). Τέλος, έχει βρεθεί ότι η δέσμευση των εκπαιδευόμενων στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και οι επιδιωκόμενες ανταμοιβές έχουν αντίκτυπο στο αίσθημα ικανοποίησης από τη μάθηση και το επίπεδο κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων (Lowe, 1991; Warnat, 1980).

Τα εσωτερικευμένα, προσωπικά χαρακτηριστικά των ώριμων ενηλίκων, τα οποία είναι πιθανόν να τους κινητοποιήσουν στο να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνουν τις προσωπικές τους προτιμήσεις σε γνωστικά αντικείμενα, την αυτο-αντίληψη τους, την αυτο-εκτίμησή τους, τον τρόπο ζωής και συμπεριφοράς τους, την ικανότητα ανάπτυξης της αυτο-ικανοποίησης, τη δημιουργική χρήση του χρόνου τους και την επιδίωξη να επιτύχουν τις προσωπικές τους προκλήσεις (Ferris & Gerber, 1996). Ιδιαίτερα όσον αφορά την αυτο-αντίληψη, είναι δυνατόν να επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων όπως οι εκάστοτε κοινωνικές αντιλήψεις και κατασκευές που αφορούν το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, την καταγωγή και την ηλικία. Κατ' επέκταση, οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τα συναισθήματα των ώριμων ενηλίκων ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και την εμπλοκή τους σε αυτή (Marsh, 1989).

Άλλοι παράγοντες που είναι πιθανόν να κινητοποιήσουν τους ώριμους ενήλικες να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι οι αναμενόμενες γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτηθούν με την ολοκλήρωσή του, η υποστήριξη από τον εκπαιδευτή αλλά και τον οικογενειακό, φιλικό και κοινωνικό περίγυρο, αλλά και ο προσωπικός ενθουσιασμός και ζήλος ως προς το γνωστικό αντικείμενο (Hynes, 1989).

Τα τελευταία χρόνια, η αύξηση των ορίων συνταξιοδότησης και του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας ωθεί όλο και περισσότερους ώριμους ενήλικες στη μάθηση με στόχο την αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους και τη συνακόλουθη παραμονή στη θέση εργασίας τους. Οι σχετικές μελέτες που διεξάγονται κυρίως από εκπαιδευτικά ιδρύματα και στατιστικές υπηρεσίες, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και ατομικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων, αποκαλύπτουν ότι τα μορφωτικά τους ενδιαφέροντα επικεντρώνονται σε διάφορους

τομείς, όπως η εκπαίδευση για λόγους αναγνυχής, η αναβάθμιση των δεξιοτήτων και επαγγελματική κατάρτιση, αλλά και οι ακαδημαϊκές σπουδές (Pincas, 2007).

Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι υπάρχουν τρεις κατηγορίες ώριμων ενηλίκων που εμπλέκονται σε προγράμματα επιμόρφωσης και Διά βίου μάθησης, ανάλογα με τις ανάγκες που εξυπηρετεί η επιλογή τους. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα προκειμένου να «απαντήσουν» σε κάποια αόριστη αίσθηση ανάγκης ή εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία για κοινωνικούς ή προσωπικούς λόγους. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι συμμετέχοντες οι οποίοι επιθυμούν να αποκτήσουν συγκεκριμένη μάθηση προκειμένου να αντιμετωπίσουν κάποιο σαφώς καθορισμένο πρόβλημα ή να μάθουν κάτι συγκεκριμένο που θεωρούν ότι χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν στους κοινωνικούς ή επαγγελματικούς τους στόχους. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν εκείνοι οι οποίοι συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα προκειμένου να μάθουν σχετικά με κάποιο συγκεκριμένο θέμα, το οποίο δε συνδέεται άμεσα με τη διευθέτηση κάποιου επείγοντος προβλήματος, αλλά εξυπηρετεί τα προσωπικά ενδιαφέροντα και την ανάγκη του ατόμου για εμπλουτισμό του τρόπου ζωής του (Καπαγιάννη, 2006). Τα τελευταία χρόνια, επομένως, οι παράγοντες που κινητοποιούν τους ώριμους ενήλικες να μάθουν σχετίζονται με την επαγγελματική τους δραστηριότητα και την ανάγκη διατήρησής της, ενώ τα μορφωτικά τους ενδιαφέροντα περιστρέφονται γύρω από τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, οι οποίες συμβάλλουν στην καλύτερη εργασιακή απόδοση και αποτελεσματικότητα.

## 2.6 Οφέλη των ώριμων ενηλίκων από την εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε, τα οφέλη της συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης και Διά βίου εκπαίδευσης εντοπίζονται σε διάφορους τομείς της μάθησης και εν γένει της καθημερινότητας των συμμετεχόντων. Σε γενικές γραμμές, η μάθηση των ώριμων ενηλίκων αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο εξάσκησης και αναβάθμισης των γνωστικών και μνημονικών ικανοτήτων, αλλά και απόκτησης νέων τεχνικών, γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Επίσης, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα προωθεί το αίσθημα του ανήκειν, τη δημιουργικότητα και την παραγωγικότητα του ώριμου ενήλικα και διευρύνει τα γνωστικά και επιστημονικά του ενδιαφέροντα.

Οι τομείς στους οποίους εντοπίζονται τα οφέλη που έχει η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα για τους ώριμους ενήλικες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Καραλής, 2013):

A. Οφέλη που σχετίζονται με την εργασία: επαγγελματική αναβάθμιση, διατήρηση της θέσης εργασίας, αύξηση των οικονομικών απολαβών και της αποδοτικότητας στην εργασία, διεκδίκηση μιας καλύτερης εργασίας.

B. Πιστοποίηση/ αναγνώριση της εκπαίδευσης: η συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα οδηγεί στην απόκτηση μιας συγκεκριμένης βεβαίωσης ή ενός πιστοποιητικού συμμετοχής, αλλά και στην αύξηση των τυπικών προσόντων των ώριμων ενηλίκων.

Γ. Γενικότερο ενδιαφέρον για τη μάθηση: οι ώριμοι ενήλικες αρέσκονται στο να μαθαίνουν νέα πράγματα και υιοθετούν την άποψη ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να διαρκεί σε ολόκληρη τη ζωή.

Δ. Οφέλη που σχετίζονται με την προσωπική και οικογενειακή ζωή: π.χ. ο συμμετέχων μπορεί να αποτελέσει καλό παράδειγμα για τα παιδιά ή τα εγγόνια του ή



να βρει έναν τρόπο διαφυγής από τα προβλήματα της καθημερινότητας ή να αξιοποιήσει δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο του.

Ε. Κοινωνική συμμετοχή: οι ώριμοι ενήλικες αισθάνονται πιο ολοκληρωμένοι πολίτες, ενώ έχουν την ευκαιρία να συναντήσουν καινούργιους ανθρώπους και να διευρύνουν το κοινωνικό τους δίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, τα οφέλη από τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης και Διά βίου μάθησης αποτελούν συνάρτηση των στόχων και του περιεχομένου του εκάστοτε προγράμματος, αλλά και των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων συμμετοχής των ώριμων ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία.

## **2.7 Χρηματοδοτούμενα προγράμματα και Δράσεις**

Όπως αναφέρθηκε, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και Διά βίου μάθησης λαμβάνει χώρα στην Ελλάδα, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, με τη θέσπιση του νόμου 4397 του 1929 περί Λαϊκής Επιμόρφωσης. Τα προγράμματα αυτά αυξήθηκαν ραγδαία με την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ και την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς η γνώση έχει πλέον αναδειχθεί ο κρισιμότερος παράγοντας της προόδου και της ανάπτυξης. Οι πολιτικές που ακολουθούνται για τη συμμετοχή πολιτών στα προγράμματα αυτά συνοψίζονται σε τρεις βασικούς τύπους (Δημητριάδου, 2008):

Α. Κατάρτιση νέων οι οποίοι εισέρχονται για πρώτη φορά στην αγορά εργασίας.

Β. Επανακατάρτιση ανέργων οι οποίοι διαθέτουν μεν κάποια εξειδίκευση, αλλά αυτή δεν τους εξασφαλίζει πλέον προοπτικές απασχόλησης.

Γ. Πολιτικές Διά βίου εκπαίδευσης και συνεχούς κατάρτισης.

Στην Ελλάδα, με το Ν. 4093/2012 (Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Δημοσιονομικής Στρατηγικής) εισήχθησαν σημαντικές αλλαγές σε διάφορα επίπεδα

όσον αφορά την αδειοδότηση των φορέων παροχής υπηρεσιών Διά Βίου Μάθησης. Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού ασκεί επιτελικό έργο για το σχεδιασμό της δημόσιας πολιτικής ΔΒΜ, τη διαμόρφωση των σχετικών κανόνων, την εποπτεία της εφαρμογής τους, τον συντονισμό του συστήματος διοίκησης της ΔΒΜ και την εποπτεία και διαχείριση του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). Στο πλαίσιο αυτό συνεργάζεται με όλους τους φορείς διοίκησης, αλλά και με τους φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ, με στόχο τη διαμόρφωση ενιαίου συνεκτικού πλαισίου παροχής υψηλής ποιότητας άμεσα προσβάσιμων σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες υπηρεσιών ΔΒΜ, οι οποίες θα πιστοποιούνται και θα διασυνδέονται μέσα στο σύστημα τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και κατάρτισης της χώρας. Ταυτόχρονα, η ΓΓΔΒΜ συνεργάζεται με τους αρμόδιους ευρωπαϊκούς φορείς για την εναρμόνιση της χώρας μας με τις σύγχρονες πολιτικές ΔΒΜ που προωθεί η ΕΕ, καθώς και άλλοι διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO. Παράλληλα, η ΓΓΔΒΜ έχει την ευθύνη σχεδιασμού και λειτουργίας συγκεκριμένων δομών κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, 2013):

Α. Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ): Βασικοί φορείς παροχής Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι τα Δημόσια και τα Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Σκοπός των ΙΕΚ είναι η παροχή κάθε είδους συμπληρωματικής ή αρχικής κατάρτισης, ώστε να συμβάλουν αποφασιστικά στην αναβάθμιση των προσόντων (γνώσεων και δεξιοτήτων) των εκπαιδευομένων, με

στόχο την ένταξή τους στην αγορά εργασίας καθώς και τη βελτίωση, γενικότερα, της παραγωγικής διαδικασίας.

Β. Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση: Προσφέρεται από τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), τα οποία στην πλειονότητά τους υπάγονται στο Υπουργείο Εργασίας, αλλά και από άλλους φορείς, με στόχο την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Γ. Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων παρέχεται από φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Η ΓΓΔΒΜ αναπτύσσει δράσεις στο χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων απευθυνόμενη στην οικογένεια, με προγράμματα για γονείς, αλλά και με διαγενεακές παρεμβάσεις. Οι δράσεις αυτές συχνά εφαρμόζονται στοχευμένα σε ομάδες που πλήττονται –κάποιες φορές συνδυαστικά– από δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες ή από άλλους παράγοντες που συνδέονται με το φύλο, την ηλικία, την εθνική ή πολιτισμική ταυτότητα ή κάποια αναπηρία. Όσον αφορά στις υφιστάμενες δομές, προγράμματα Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων προσφέρονται από τις Σχολές Γονέων και τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), ενώ τυπική εκπαίδευση ενηλίκων παρέχεται από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ).

Ιδιαίτερα όσον αφορά τα ΚΔΒΜ, ως μονάδες εκπαίδευσης ενηλίκων και υποσύστημα της ΔΒΜ, στοχεύουν ως προς τους εκπαιδευομένους του στα εξής:

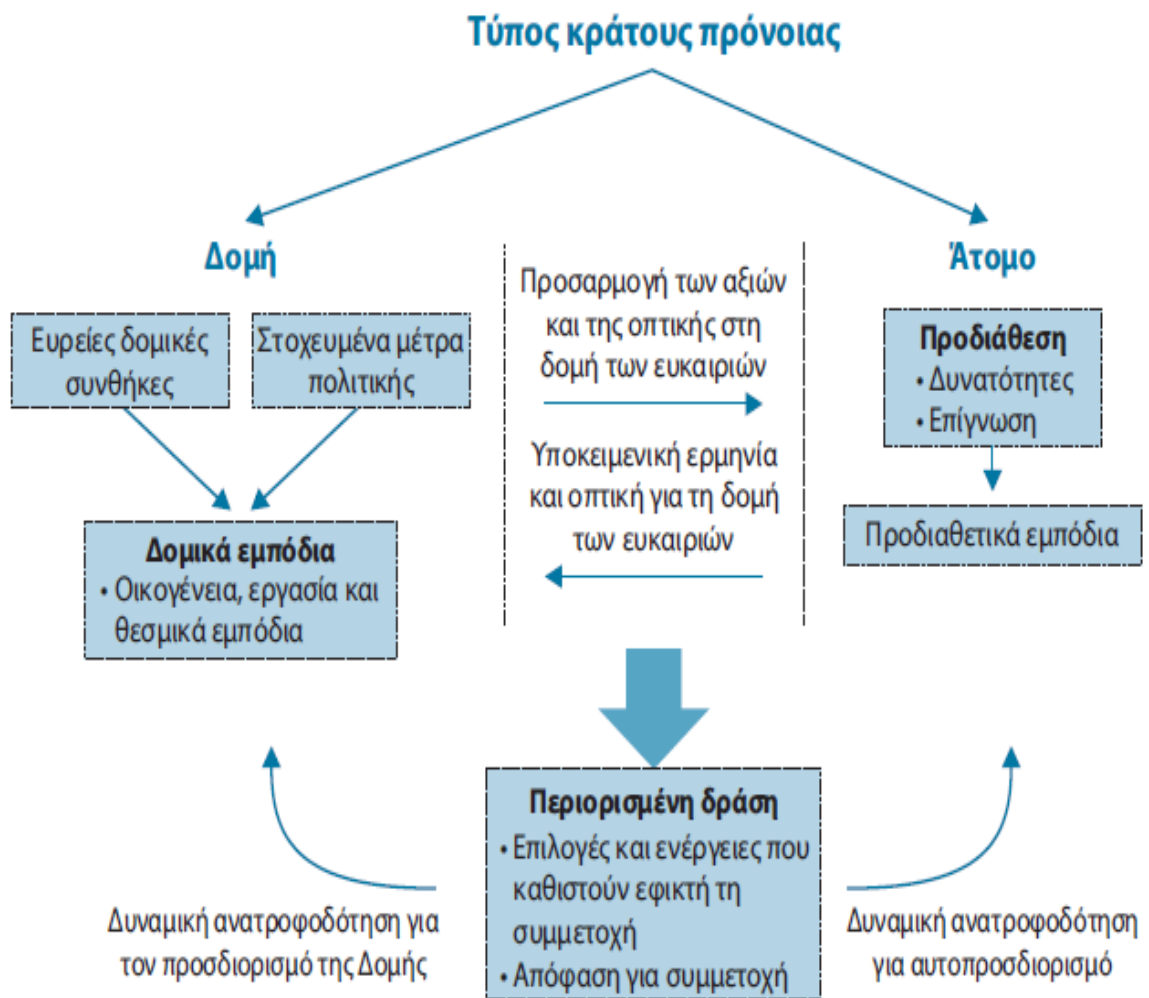
- δημιουργία θετικής στάσης ως προς τη μάθηση και ενίσχυση των ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση
- ενίσχυση της ικανότητας προσαρμογής στις γνωστικές απαιτήσεις ενός συνεχώς εξελισσόμενου κοινωνικο-οικονομικού χώρου δράσης των ενηλίκων πολιτών
- σύνδεση ή επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία ενηλίκων, οι οποίοι για οποιονδήποτε λόγο δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση
- ενίσχυση των δυνατοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας, καθώς και της διατήρησης της θέσης εργασίας ή της επαγγελματικής εξέλιξης
- συμμετοχή στην «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» και πρόσβαση στις νέες εργασιακές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ευκαιρίες
- αναβάθμιση των συνθηκών εκπαίδευσης, εργασίας και κοινωνικής ένταξης ευάλωτων κοινωνικά ομάδων του πληθυσμού
- ανάπτυξη της ενεργού ιδιότητας του πολίτη
- δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στο πεδίο του πολιτισμού
- ενίσχυση της ισότητας των δύο φύλων
- μείωση του «ψηφιακού χάσματος»
- δυνατότητα εκπαίδευσης/επιμόρφωσης με ευελιξία ως προς τον χώρο και τον χρόνο
- ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, 2013).

## **2.8 Κωλύματα και δυσκολίες πολιτικού συστήματος**

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, παρόλο που η συμμετοχή των ώριμων ενηλίκων σε προγράμματα επιμόρφωσης και Διά βίου μάθησης αποτελεί συνειδητή και εκούσια επιλογή, εξακολουθεί να υφίσταται ορισμένους περιορισμούς,

είτε αυτοί προέρχονται από ατομικά χαρακτηριστικά είτε από κοινωνικές και πολιτικές δομές, οι οποίες επηρεάζουν τις διαθέσιμες επιλογές και ευκαιρίες.

Όπως εξηγούν οι Rubenson & Desjardins (2009) σε μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για λογαριασμό του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), το θέμα που προβληματίζει τους ειδικούς δεν είναι η ύπαρξη ή όχι των εμποδίων, αλλά η από μέρους της Πολιτείας διαμόρφωση των όρων που επιτρέπουν στο άτομο να υπερβεί ή όχι τα εμπόδια αυτά. Ο βαθμός ανάπτυξης του εκάστοτε κράτους-πρόνοιας επηρεάζει άμεσα το βαθμό στον οποίο ένα εμπόδιο θα δράσει ανασχετικά στην πρόθεση των πολιτών να συμμετάσχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης. Επομένως, το Μοντέλο της Περιορισμένης Δράσης (Bounded Agency Model) αναδεικνύει την επίδραση του κράτους πρόνοιας όχι μόνο στην εμφάνιση εμποδίων, αλλά και στο βαθμό επίγνωσής τους από τους πολίτες ως εξής:



Πηγή: Rubenson & Desjardins (2009, σελ. 195)

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, μεταξύ της δομής και του ατόμου παρεμβάλλονται οι εξής παράγοντες:

- A. Η προσαρμογή των αξιών και της γενικότερης οπτικής, προκειμένου να ενταχθούν οι προσφερόμενες ευκαιρίες για εκπαίδευση στο γενικότερο σύστημα αξιών του ατόμου (για παράδειγμα, η ιεράρχηση του πόσο σημαντικός είναι ο ελεύθερος χρόνος ή οι οικογενειακές υποχρεώσεις έναντι μιας προσφοράς ή ευκαιρίας για εκπαίδευση).
- B. Η συνεκτίμηση από την πλευρά του ατόμου των δυνατοτήτων του αναφορικά με το βαθμό της ενδεχόμενης αξιοποίησης των ευκαιριών και του προκύπτοντος από αυτή οφέλους.

Οι παράγοντες αυτοί οδηγούν εντέλει στη συμμετοχή υπό τους υπάρχοντες όρους, στην περιορισμένη δηλαδή δράση. Στην ουσία, η απόφαση για συμμετοχή προκύπτει ως η τομή των διεργασιών που περιγράφονται από τους παράγοντες αυτούς.

Επομένως, γίνεται σαφές ότι η συμμετοχή ορισμένων κοινωνικών ομάδων, όπως οι ώριμο ενήλικες, σε προγράμματα επιμόρφωσης και Διά βίου μάθησης παρεμποδίζεται από παράγοντες οι οποίοι έγκεινται στην κοινωνική και πολιτική δομή του κράτους και την αλληλεπίδρασή τους με αυτή. Όπως αναφέρει ο Crowter (2000):

«...Οι περισσότεροι εκπαιδευμένοι και οι περισσότεροι ενεργοί κοινωνικά είναι εκείνοι που συμμετέχουν...οι μη συμμετέχοντες είναι τυπικά εργάτες, με ελάχιστη εκπαίδευση, μειονοτικές ομάδες, ώριμοι ενήλικες, ορισμένες κατηγορίες γυναικών, νέοι άνεργοι...Ο λόγος περί συμμετοχής αναπαράγει και ενισχύει συγκεκριμένες παραδοχές και ερμηνείες για τους εκπαιδευόμενους. Τους θεωρεί άτομα αποκομμένα από τη συμμετοχή τους σε διαφορετικές ομάδες.»

## **2.9 Δημογραφικά και στατιστικά στοιχεία**

Το ζήτημα της αποτύπωσης του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεί διαχρονικά ένα από τα δυσχερέστερα ερευνητικά εγχειρήματα. Ήδη από το 1977 οι εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ (OECD, 1977: 9-16) επισημαίνουν τις ακόλουθες αιτίες που καθιστούν δύσκολη τη συγκέντρωση αξιόπιστων στατιστικών στοιχείων, ακόμη και για την περίπτωση μιας χώρας:

A. Ασάφεια ως προς το εύρος και τον τύπο των δραστηριοτήτων που καλύπτει η εμπέλεια της εκπαίδευσης ενηλίκων (λ.χ. περιλαμβάνονται και δραστηριότητες άτυπης εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό;).

B. Σύγχυση ως προς την έννοια της συμμετοχής (όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται: «αν ένας πολίτης παρακολουθήσει μια διάλεξη μέσα σε ένα χρόνο καταγράφεται ως συμμετέχων;»).

Γ. Ύπαρξη μεγάλου αριθμού φορέων που παρέχουν διαφόρων τύπων εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε ενηλίκους.

Δ. Απουσία μέριμνας των εθνικών αρχών για τη συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων.

E. Αναξιπιστία των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των στατιστικών στοιχείων.

Στ. Ποικιλία και ανομοιογένεια των μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τις εθνικές αρχές.

Z. Ταυτόχρονη συμμετοχή ενηλίκων σε περισσότερα από ένα προγράμματα.

Επιπλέον, ο Καραλής (2013) σημειώνει ορισμένα επιπλέον ζητήματα, ειδικά ως προς τη συγκρισιμότητα των στατιστικών στοιχείων στη διεθνή βιβλιογραφία:

A. Ο τρόπος που τίθενται οι σχετικές ερωτήσεις προς τους συμμετέχοντες σε μια έρευνα (για παράδειγμα ποιοί όροι χρησιμοποιούνται, ποιες είναι οι πιθανές νοηματοδοτήσεις αυτών των όρων από τους συμμετέχοντες, σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες ταυτοποιούν/θεωρούν μια δραστηριότητα ως εκπαιδευτική, κ.ο.κ.).

B. Το παράθυρο χρόνου που επιλέγεται για κάποια έρευνα. Στο σημείο αυτό οι αποκλίσεις μπορεί να είναι σημαντικές, καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται έρευνες στις οποίες το παράθυρο χρόνου είναι ο τελευταίος (προηγούμενος της διεξαγωγής της έρευνας) μήνας και άλλες στις οποίες είναι το τελευταίο έτος.



Γ. Το εύρος ηλικιών που καλύπτεται από την έρευνα. Η συνηθέστερη πρακτική είναι να επιλέγεται το εύρος 25-64 έτη, που αποκλείει την εκπαίδευση της τρίτης ηλικίας, αλλά και τους πολίτες ηλικιών 18-24 που δεν συμμετέχουν στην τυπική εκπαίδευση αλλά παρακολουθούν προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης.

Δ. Ο πληθυσμός-στόχος των ερευνών, αφού σε ορισμένες περιπτώσεις επιλέγεται ο γενικός πληθυσμός, ενώ σε άλλες περιπτώσεις η έρευνα περιορίζεται σε συγκεκριμένους πληθυσμούς.

Ε. Η σύγκριση μεταξύ των όρων «συμμετοχή» και «συμμετέχων». Στην πρώτη περίπτωση ο όρος αναφέρεται στο συνολικό αριθμό των εκπαιδευομένων, οι οποίοι πιθανώς να συμμετείχαν περισσότερες από μια φορές σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ στη δεύτερη καταγράφεται το ποσοστό των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα, ανεξαρτήτως της έντασης συμμετοχής.

Τα παραπάνω δεδομένα επηρεάζουν σημαντικά και την καταγραφή των σχετικών ποσοστών για την Ελλάδα, καθώς παρατηρούνται αφενός ασυνέχειες και αφετέρου σημαντικές διαφοροποιήσεις. Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε, τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με την εκπαιδευτική δραστηριότητα των ώριμων ενηλίκων είναι περιορισμένα και προέρχονται από πρόσφατες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

Στην έρευνα της Eurostat που πραγματοποιήθηκε το 2012, το 38,2% των συμμετεχόντων/ουσών 45-54 ετών από την Ελλάδα ήταν απόφοιτοι/ες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 38,4% δευτεροβάθμιας και το 23,4% τριτοβάθμιας. Στην ηλικιακή ομάδα 55-65 ετών τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 52,9%, 27,6% και 19,5%, ενώ το 77,8% των συμμετεχόντων/ουσών 54 ετών και άνω ήταν απόφοιτοι/ες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφορικά με την κατανομή ανά φύλο, το 37,5% των γυναικών 45-54 ετών ήταν απόφοιτες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 40,7% δευτεροβάθμιας και το

21,9% τριτοβάθμιας. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους άντρες 45-54 ετών ήταν 39,1%, 31,2% και 25%. Για την ηλικιακή ομάδα 55-54 ετών, το 55% των γυναικών ήταν απόφοιτες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 29,6% δευτεροβάθμιας και το 15,5% τριτοβάθμιας, ενώ για τους άντρες τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 50,7%, 25,5% και 23,8% αντίστοιχα (EUROSTAT, 2012).

Σχετικά με την τρέχουσα εκπαιδευτική δραστηριότητα, στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι το 1,6% των συμμετεχόντων/ουσών από την Ελλάδα ηλικίας 45-54 ετών και το 0,4% ηλικίας 55-74 ετών παρακολουθούσε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, το 1,8% ήταν γυναίκες 45-54 ετών, το 0,4% γυναίκες 55-74 ετών, το 1,5% άντρες 45-54 ετών και το 0,5% άντρες 55-74 ετών. Τα ποσοστά αυτά ήταν χαμηλά σε σχέση με τα αντίστοιχα άλλων χωρών, όπως της Δανίας, τα οποία κυμάνθηκαν σε επίπεδα πάνω από 15 με 35% (EUROSTAT, 2012).

Ως προς το πλαίσιο εκπαίδευσης, το 8,4% των συμμετεχόντων/ουσών από την Ελλάδα ακολουθούσε μορφή επίσημης εκπαίδευσης, το 15,9% παρακολουθούσε μαθήματα προσφερόμενα από εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ το 6,3% παρακολουθούσε μαθήματα από επαγγελματικά-εμπορικά ιδρύματα, των οποίων η κύρια δραστηριότητα δεν είναι η εκπαίδευση. Επιπλέον, το 19% παρακολουθούσε μαθήματα προσφερόμενα από εργοδότες, το 6,3% από μη κερδοσκοπικές οργανώσεις και το 13,1% από μεμονωμένα άτομα-ιδιώτες (EUROSTAT, 2012).

Αναφορικά με το αντικείμενο της εκπαίδευσης, το 10,9% παρακολουθούσε μαθήματα σχετικά με τις Τέχνες και τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, το 26,8% σχετικά με τις Κοινωνικές Επιστήμες, τις Επιχειρήσεις και το Δίκαιο, το 12% σχετικά με τη Φυσική, τα Μαθηματικά και την Πληροφορική, το 5,4% σχετικά με τη Χρήση Υπολογιστών, το 16,1% σχετικά με τη Μηχανική, τη Βιομηχανία και τις Κατασκευές,

το 9,7% σχετικά με την Υγεία και την Πρόνοια και το 17,9% σχετικά με τις Υπηρεσίες (EUROSTAT, 2012).

Επιπλέον, από τα δεδομένα ερευνών του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OCED) που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία 20 χρόνια σε όλο τον κόσμο, προκύπτει ότι το εργατικό δυναμικό χαρακτηρίζεται από μια πτωτική τάση των γνωστικών λειτουργιών και ικανοτήτων, η οποία εντοπίζεται όχι μόνο μεταξύ των εργαζομένων των διάφορων χωρών, αλλά και μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών φάσεων του ίδιου του εργαζομένου (Καραλής, 2013). Επομένως, οι αλλαγές στις ικανότητες αυτές είναι αποτέλεσμα όχι μόνο εσωτερικών παραγόντων, αλλά και αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμου και κοινωνικού και οικονομικού πλαισίου. Συνεπώς, γίνεται εμφανής η ανάγκη όχι μόνο περαιτέρω επιμόρφωσης, αλλά και αξιοποίησης των ήδη υπαρχόντων προσόντων του εργατικού δυναμικού, ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας.

### **Συμπεράσματα**

Η συμμετοχή των ώριμων ενηλίκων σε προγράμματα επιμόρφωσης και Διά βίου μάθησης αποτελεί πρακτική των τελευταίων ετών και απόρροια των διεθνών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών εξελίξεων και μεταβολών. Τα κίνητρα που ωθούν τους ώριμους ενήλικες να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία μετατρέπονται σταδιακά από εσωτερικά (π.χ. αγάπη για τη μάθηση, γνωστικά ενδιαφέροντα) σε εξωτερικές επιταγές. Συγκεκριμένα, οι απαιτήσεις της τοπικής και της διεθνούς αγοράς εργασίας για κατάρτιση στον τομέα της τεχνολογίας και άρση του «ψηφιακού αναλφαριθμητισμού» ωθεί όλο και περισσότερους ενήλικες άνω των 45

ετών στην αναζήτηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου να διατηρήσουν τις θέσεις εργασίας τους ή να αναζητήσουν νέες.

Ωστόσο, η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και Διά βίου μάθησης είναι πολύ πιθανόν να παρεμποδίζεται από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι εντοπίζονται είτε σε ατομικές δυσκολίες (π.χ. περιορισμένος χρόνος, οικονομική δυσχέρεια, επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις) είτε σε κωλύματα του κράτους πρόνοιας και του πολιτικού συστήματος που οδηγούν στην περιορισμένη και άνιση παροχή ευκαιριών.

Παρόλα αυτά, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνοδεύεται από αναμφισβήτητα οφέλη για τους ώριμους ενήλικες, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων τα οποία θα είναι βασισμένα στις ιδιαίτερες επιμορφωτικές ανάγκες και τους τρόπους μάθησης των ώριμων ενηλίκων, ώστε να αποτελέσουν οι τελευταίοι ενεργά μέλη του εργατικού δυναμικού και να συμβάλουν στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

### **3. ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΝΗΛΙΚΑ ΑΝΩ ΤΩΝ 45 - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

#### **3.1 Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η αναζήτηση των κινήτρων που ωθούν τους ώριμους ενήλικες στη μαθησιακή διαδικασία. Τα κίνητρα αυτά διερευνώνται σε συνάρτηση με τις μορφωτικές ανάγκες και δυνατότητες των ατόμων του ηλικιακού εύρους μεταξύ 45 με 60 ετών.

Επιμέρους στόχοι είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη σημασία της δια βίου εκπαίδευσης στη ζωή του ώριμου ενήλικα, τα οφέλη του από αυτήν αλλά και τα εμπόδια τα οποία πιθανόν να αντιμετωπίζει. Ένας επιπλέον στόχος είναι η εκτίμηση του κατά πόσο καλύπτονται και αξιοποιούνται οι μορφωτικές ανάγκες και επιθυμίες των ώριμων ενήλικων ατόμων.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έχει προκύψει η εξής Ερευνητική Υπόθεση, η οποία θα διερευνηθεί στην παρούσα έρευνα:

**Ερευνητική Υπόθεση:** Η μάθηση των ώριμων ενηλίκων επηρεάζεται από το ευρύτερο οικογενειακό και υποστηρικτικό περιβάλλον του ατόμου.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα στα οποία φιλοδοξεί να απαντήσει η εργασία έχουν ως εξής:

**1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Η μάθηση των ώριμων ενηλίκων επηρεάζεται από συγκεκριμένα κίνητρα που σχετίζονται με το περιβάλλον στο οποίο ζουν;

**2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Η μάθηση των ώριμων ενηλίκων επηρεάζεται από τις αναμενόμενες ανταμοιβές και οφέλη που επιθυμούν να αποκομίσουν;

**3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Η μάθηση των ώριμων ενηλίκων επηρεάζεται από το μαθησιακό περιβάλλον και τις συνθήκες διδασκαλίας;

**4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Η μάθηση των ώριμων ενηλίκων επηρεάζεται από τη δέσμευση και τη σχέση με το φορέα/ ίδρυμα υλοποίησης;

**5<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Η μάθηση των ώριμων ενηλίκων επηρεάζεται από τις ανάγκες τους για επιμόρφωση;

### **3.2 Μέθοδος της έρευνας**

Η ανάλυση των δεδομένων στηρίζεται στην ποιοτική ανάλυση συνεντεύξεων, με τη χρήση κλειστών ερωτήσεων, καθώς και δύο-τριών ανοιχτών ερωτήσεων, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης της προσωπικής πεποίθησης του εκάστοτε ερωτώμενου. Βασική ιδέα στην ποιοτική ερευνητική μέθοδο είναι η απουσία μιας γενικής και αντικειμενικής πραγματικότητας, και η παραδοχή της άποψης ότι κάθε άτομο κατασκευάζει τη δική του πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτό, αναγνωρίζεται η αξία της προσωπικής εμπειρίας και της ενεργητικής κατασκευής νοήματος από το ίδιο το άτομο. Σημασία, επομένως, έχει ο τρόπος κατασκευής της πραγματικότητας και, κατ' επέκταση, ο ρόλος που το κάθε άτομο αποδίδει στα γεγονότα, και όχι αυτά καθαυτά τα γεγονότα. Συνεπώς, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, εφόσον η έρευνα δεν αποσκοπεί στην εξεύρεση σχέσεων αιτίου - αποτελέσματος, το δείγμα της έρευνας είναι οι ίδιες οι εμπειρίες, παρά τα άτομα που τις βιώνουν (Cohen & Manion, 2000). Στην παρούσα έρευνα οι 10 συμμετέχοντες/ουσες είναι ώριμοι ενήλικες –εργαζόμενοι και άνεργοι- ηλικίας 45 έως 60 ετών και χρησιμοποιήθηκε τυχαία δειγματοληψία στην πόλη της Καλαμάτας.

Η μέθοδος της συνέντευξης κρίθηκε η καταλληλότερη για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, διότι παρέχει τη δυνατότητα προσωπικής επαφής με τους

συμμετέχοντες και καταγραφής των προσωπικών τους εμπειριών από τα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα από υποκειμενικές περιγραφές και σχόλια. Η μέθοδος αυτή έχει χρησιμοποιηθεί σε ανάλογες έρευνες στο παρελθόν παρέχοντας αξιόλογα ευρήματα και οδηγώντας σε σημαντικά συμπεράσματα (Ferris & Gerber, 1996. Καραλής, 2013).

Η πορεία της εκάστοτε συνέντευξης καθοδηγήθηκε από ορισμένα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία δεν δόθηκαν γραπτά στους ερωτώμενους, αλλά χρησιμοποιήθηκαν προφορικά ως οδηγός. Η συνέντευξη κινήθηκε με βάση ορισμένους θεματικούς άξονες – κατηγορίες ερωτημάτων, ως εξής (Ferris & Gerber, 1996):

**A. Ατομικά στοιχεία και προσωπικά χαρακτηριστικά:** Οι πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης έχουν ως στόχο τη διερεύνηση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων/ουσών, του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού υπόβαθρου του καθενός, των προσωπικών τους ενδιαφερόντων και στόχων. Οι απαντήσεις θα δοθούν με τη μορφή πίνακα, ο οποίος θα συμπληρωθεί από τους συμμετέχοντες/ουσες στο τέλος της συνέντευξης.

## **B. Θεματικοί Άξονες**

**Ενότητα 1. Κίνητρα μάθησης:** Οι επόμενες ερωτήσεις έχουν ως στόχο τη διερεύνηση των κινήτρων που ωθούν τους ώριμους ενήλικες να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης. Τα κίνητρα αυτά μπορεί να είναι είτε εσωτερικά, να σχετίζονται δηλαδή με την προσωπική ανάγκη για εμπλουτισμό των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων, είτε εξωτερικά, να είναι δηλαδή αποτέλεσμα των συνθηκών

και της ανάγκης για εξειδίκευση, βελτίωση των επαγγελματικών ικανοτήτων, παραμονή σε μια θέση εργασίας ή διεκδίκηση μιας καλύτερης.

**Ενότητα 2. Ανταμοιβές από τη μάθηση:** Οι ερωτήσεις που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία αφορούν τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει οι συμμετέχοντες/ουσες από τη μαθησιακή διαδικασία, τα προσωπικά οφέλη ή και κόστη, καθώς και τα κίνητρα τα οποία τους ωθούν να παραμείνουν σε μια τέτοια διαδικασία ή να εμπλακούν σε μια νέα.

**Ενότητα 3. Το μαθησιακό περιβάλλον και πιθανά εμπόδια κατά τη μαθησιακή διαδικασία:** Σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων συμπεριλαμβάνονται ερωτήματα σχετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας, τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, αλλά και τους εκπαιδευτές και τη συμπεριφορά τους, τις απαιτήσεις τους και τους τρόπους διδασκαλίας. Κάνοντας μια αξιολόγηση από απόσταση χρόνου, οι συμμετέχοντες δηλώνουν αν εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες τους, αν ικανοποιήθηκαν οι επιθυμίες τους, αν το πρόγραμμα εξυπηρετούσε τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους. Σημαντικό κομμάτι της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των πιθανών εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στην προσπάθειά τους να ολοκληρώσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Τα εμπόδια αυτά είναι πιθανόν να οφείλονται σε ατομικούς παράγοντες (προσωπικές δεσμεύσεις, οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις) ή σε εξωτερικές συνθήκες (διακοπή χρηματοδότησης προγραμμάτων κλπ.).

**Ενότητα 4. Η δέσμευση ως προς το φορέα/ίδρυμα:** Οι ερωτήσεις αυτές έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας στη συνολική



εμπειρία των ώριμων ενηλίκων, στη διάθεση με την οποία αντιμετωπίζουν τα καθήκοντά τους ως εκπαιδευόμενοι και την επιθυμία τους να επαναλάβουν μια ανάλογη εκπαίδευση από τον ίδιο φορέα ή ίδρυμα. Διερευνάται το ακριβές περιεχόμενο των γνώσεων που αποκτήθηκαν, η χρησιμότητά τους και οι δυνατότητες αξιοποίησής τους.

**Ενότητα 5. Ανάγκη για επιμόρφωση:** Η συνέντευξη ολοκληρώνεται με τη συνολική αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας, τις αποκτηθείσες εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και τις ελλείψεις που είναι πιθανόν να εντοπίστηκαν, δημιουργώντας στους συμμετέχοντες/ουσες την ανάγκη για επιπλέον μάθηση και επιμόρφωση.

### **3.3 Σχεδιασμός Διεξαγωγής της Έρευνας**

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και δεν δόθηκε χρηματική αμοιβή. Αρχικά πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική (πυλοτική) συνέντευξη, η οποία διεξήχθη με απόλυτη επιτυχία, και στη συνέχεια έλαβαν χώρα οι κυρίως συνεντεύξεις. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων κατέστη σαφές ότι οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν τη δυνατότητα να διακόψουν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμήσουν και να τερματίσουν τη διαδικασία χωρίς καμία συνέπεια. Για το σκοπό αυτό, δόθηκε το ανάλογο ενημερωτικό σημείωμα, το οποίο αναφέρεται στο Παράρτημα. Τέλος, έγινε σαφές ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

### 3.4 Ανάλυση των δεδομένων

#### Α. Ατομικά Στοιχεία και προσωπικά χαρακτηριστικά

Το δείγμα των ώριμων ενηλίκων που συμμετείχε στην έρευνα αποτελείται από 6 γυναίκες και 4 άνδρες. Οι ηλικίες των ώριμων ενηλίκων που ερωτήθηκαν κυμαίνονται από 40 έως 70 με μέσο όρο ηλικίας 45 ετών. Τα ατομικά στοιχεία και προσωπικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1.** Ατομικά στοιχεία και προσωπικά χαρακτηριστικά

A/A	Ηλικία	Φύλο	Επαγγελματική κατάσταση	Τρέχουσα απασχόληση	Μηνιαίο εισόδημα	Ικανοποίηση από το σχολείο	Σχολική επίδοση	Οικογενειακή κατάσταση	Αριθμός παιδιών	Τρέχουσα/ πρόσφατη επιμόρφωση
A	45-49	A	Άνεργος	-	Μέτριο	Τέλεια	Άριστη	Έγγαμος	2	Βοηθός Φαρμακείου (ΕΠΑΣ)
B	45-49	A	Εργαζόμενος	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Χαμηλό	Τέλεια	Άριστη	Έγγαμος	2	Θερμοϋδραυλικός (ΕΠΑΣ)
Γ	40-44	A	Άνεργος	-	Χαμηλό	Άνω του Μ.Ο.	Καλή	Διαζευγμένος	2	Ηλεκτρολόγος Εγκαταστάσεων
Δ	45-49	A	Εργαζόμενος	Τομέας υπηρεσιών	Μέτριο	Άνω του Μ.Ο.	Καλή	Έγγαμος	2	Μηχανολογίας-Εργαλειομηχανών CNC
E	54+	Γ	Εργαζόμενη – Συνταξιούχος	-	Μέτριο	Τέλεια	Άριστη	Έγγαμος	-	Μαθήτρια Εσπερινού Λυκείου
ΣΤ	45-49	Γ	Εργαζόμενη	Τομέας υπηρεσιών	Μέτριο	Τέλεια	Μέτρια	Έγγαμος	3	Μαθήτρια Εσπερινού Λυκείου
Z	40-44	Γ	Άνεργη	-	Μέτριο	Τέλεια	Άριστη	Έγγαμος	3	Μαθήτρια Εσπερινού Λυκείου
H	50-54	Γ	Εργαζόμενη	Τομέας υπηρεσιών	Μέτριο	Τέλεια	Άριστη	Έγγαμος	2	Μαθήτρια Εσπερινού Λυκείου
Θ	50-54	Γ	Άνεργη	-	Μέτριο	Άνω του Μ.Ο.	Καλή	Έγγαμος	3	Οροφοκομίας ΚΕΚ

I	40-44	Γ	Άνεργη	Πρώην πωλήτρια	Μέτριο	Τέλεια	Μέτρια	Διαζευγμένη	1	Οροφοκομίας ΚΕΚ
---	-------	---	--------	----------------	--------	--------	--------	-------------	---	-----------------

Πιο αναλυτικά, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων/ουσών ανήκει στο ηλικιακό φάσμα 45-49 ετών (4 άτομα), ακολουθούμενο από το ηλικιακό φάσμα 40-44 ετών (3 άτομα). Δύο συμμετέχουσες ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα 50-54 ετών και μία είναι άνω των 54 ετών.

Όσον αφορά την επαγγελματική κατάσταση, οι μισοί ερωτηθέντες ήταν εργαζόμενοι/ες και οι άλλοι μισοί άνεργοι/ες. Από τους εργαζόμενους/ες, τρία άτομα εργάζονται στον τομέα των υπηρεσιών και ένας είναι ελεύθερος επαγγελματίας. Αναφορικά με το εισόδημα, οκτώ άτομα δήλωσαν ότι είναι μέτριο και δύο χαμηλό.

Ως προς την ικανοποίηση από το σχολείο, επτά άτομα δήλωσαν ότι είναι τέλεια ικανοποιημένα από τη φοίτησή τους και τρία άνω του μέσο όρου. Αναφορικά με τη σχολική επίδοση, πέντε άτομα δήλωσαν ότι ήταν άριστη, τρία ότι ήταν καλή και δύο μέτρια.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων είναι έγγαμοι (8 άτομα), ενώ ένα μικρό μέρος έχει πάρει διαζύγιο (2 άτομα). Πέντε συμμετέχοντες/ουσες έχουν από δύο παιδιά, τρεις από τρία, μία έχει ένα και μία δεν έχει κανένα.

Σχετικά με την τρέχουσα ή την πιο πρόσφατη επιμόρφωση που έχουν λάβει οι ερωτηθέντες/είσες, τέσσερεις ερωτηθείσες είναι μαθήτριες του Εσπερινού Λυκείου, δύο παρακολουθούν μαθήματα (ΚΕΚ), ένας παρακολουθεί μαθήματα Βοηθού Φαρμακείου σε Επαγγελματική Σχολή (ΕΠΑΣ), ένας Θερμοϋδραυλικού ΕΠΑΣ, ένας Ηλεκτρολόγου Εγκαταστάσεων και ένας Μηχανολόγου Εργαλειομηχανών CNC.

## **B. Θεματικοί άξονες**

### **Ενότητα 1. Κίνητρα μάθησης**

Στην ερώτηση για το αν η μάθηση είναι μια Δια βίου διαδικασία όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν καταφατικά. Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για τα προγράμματα επιμόρφωσης και Δια βίου εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει και πως τα αξιολογούν. Ο Α μας απάντησε πως συμμετείχε σε σχολή μαγειρικής, ο Β πως συμμετείχε σε κάποια σεμινάρια σχετικά του επαγγέλματος τους, ο Ζ, Θ και Ι συμμετείχαν σε σεμινάρια επιδοτούμενα από τον ΟΑΕΔ, ενώ ο Γ, Δ, Ε, ΣΤ, Η απάντησαν πως δεν είχαν συμμετάσχει σε κάποιο προηγούμενο πρόγραμμα εκτός από αυτό που παρακολουθούν τώρα.

Στην 3<sup>η</sup> ερώτηση για το ποιοί λόγοι τους ώθησαν να επιλέξουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αν σχετίζεται με τις γνώσεις που ήδη έχουν και αν είναι χρήσιμο για τη δουλειά τους οι ερωτώμενοι απάντησαν:

Ο Α το επέλεξε λόγω αγάπης του για τα παραϊατρικά επαγγέλματα (βοηθός φαρμακείου), για βιοποριστικούς λόγους και για κοινωνική προσφορά. Δεν σχετίζεται με τις γνώσεις που ήδη έχει και ούτε με το επάγγελμα που είχε (ιδιοκτήτης επιχείρησης) πριν βγει στην ανεργία.

Ο Β και Θ το επέλεξαν διότι σχετίζεται με τις γνώσεις που ήδη έχουν.

Ο Γ το επέλεξε λόγω χρησιμότητας, συνάφειας με το προηγούμενο επάγγελμα του και κυρίως λόγω ανεργίας.

Ο Δ μας ανέφερε πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι χρήσιμο για την υπάρχουσα εργασία του και πως συμπληρώνει τις γνώσεις που ήδη έχει.

Η Ε τόνισε πως επέλεξε το πρόγραμμα για προσωπική ικανοποίηση και μόνο.

Η ΣΤ απάντησε πως ήταν ένα μεγάλο απωθημένο να τελειώσει το λύκειο, σχετίζεται με τις γνώσεις και την εργασία της και το θεωρεί χρήσιμο λόγω πιθανής αύξησης του μισθού της.

Η Ζ έδωσε έμφαση στο παρελθόν και στη μετάβαση σε μονιμότητα της εργασίας της που έχασε λόγω έλλειψης απολυτηρίου. Οι λόγοι που επέλεξε το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι μια πιθανή μονιμότητα.

Η Η θεωρεί το πρόγραμμα χρήσιμο για τη δουλειά της και γι αυτό κυρίως το παρακολουθεί.

Ενώ η Ι μας είπε ότι το επέλεξε επειδή ήταν το μόνο πρόγραμμα σε ισχύ.

Στην 4<sup>η</sup> ερώτηση για το αν θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα θα τους βοηθήσει στην απόκτηση νέων γνώσεων ή/και την αναβάθμιση των γνώσεων που διαθέτουν ήδη όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν καταφατικά όπως επίσης και στην 5<sup>η</sup> ερώτηση για το αν πιστεύουν πως η απόκτηση νέων γνώσεων θα βελτιώσει τον τρόπο σκέψης τους.

## **Ενότητα 2. Ανταμοιβές από τη μάθηση**

Στην ερώτηση 6 ζητήσαμε από τους ενήλικες να μας μιλήσουν για την εμπειρία τους στο πρόγραμμα και πως θα τη χαρακτήριζαν. Οι απαντήσεις που πήραμε ήταν οι εξής:

Ο Α μας είπε πως ήταν πολύ καλή εμπειρία, διδάσκονταν καλό υλικό και οι καθηγητές ήταν αρκετά συνεργάσιμοι και εξειδικευμένοι.

Ο Β μας ανέφερε πως η εμπειρία του στο πρόγραμμα ήταν ενδιαφέρουσα, υπήρχε καλή ψυχολογία και διάθεση.

Ο Γ επικεντρώθηκε στα οφέλη και στις ακαδημαϊκές γνώσεις που είναι χρήσιμες για την επιβίωση και πως πλέον εκτελεί τις ηλεκτρολογικές εργασίες χωρίς κίνδυνο.

Ο Δ επιθυμούσε αυτό το πρόγραμμα λόγω σχετικότητας με τη δουλειά του..

Η Ε και Ι είναι αρκετά ευχαριστημένες και ικανοποιημένες από την εμπειρία της στο πρόγραμμα.

Η ΣΤ αντιμετώπισε με δυσκολία την προσαρμογή της στην αρχή του προγράμματος λόγω αδυναμίας συνύπαρξης με τους συμμαθητές εξαιτίας διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Στην πορεία όμως κατάφερε να συνυπάρξει και να συνεργαστεί με ηλικίες αντίστοιχες των παιδιών της.

Η Ζ αιτιολόγησε την ευχάριστη εμπειρία και τα θετικά συναισθήματα της με τη συμπεριφορά των καθηγητών προς τους μαθητές.

Η Η ένιωθε άβολα και αμήχανα στο ξεκίνημα του προγράμματος λόγω της συναναστροφής με μικρές ηλικίες που ένιωθε πως την έφερναν σε δύσκολη θέση αν και ύστερα από διάστημα 2 μηνών κατάφερε να προσαρμοστεί στο αντίστοιχο κλίμα της τάξης.

Ενώ η Ι χαρακτήρισε την εμπειρία της ενδιαφέρουσα διότι οι γνώσεις είναι διευρυμένες, γενικές αλλά και εξειδικευμένες.

Στην 7<sup>η</sup> ερώτηση αν θεωρούν ότι αυτά που έμαθαν τους ωφέλησαν/ θα τους ωφελήσουν στη δουλειά τους ή σε κάποιο άλλο τομέα οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά και συμπλήρωσαν πως οι γνώσεις και η επικοινωνίας τους έχουν ήδη ωφελήσει σε επαγγελματικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο.

Στην 8<sup>η</sup> ερώτηση ρωτήθηκαν για το ποια άλλα οφέλη θεωρούν ότι αποκόμισαν πέρα από τις γνώσεις:

Ο Α απάντησε πως τα επιπλέον οφέλη του ήταν οι κοινωνικές γνωριμίες, η ψυχαγωγία και η ψυχοθεραπεία που κέρδισε μέσα από το πρόγραμμα.

Ο Β αναφέρθηκε σε πρακτική γνώση και τεχνογνωσία.

Ο Γ τόνισε τη γνωριμία με τους καθηγητές και συμμαθητές τους όπως και την ανταλλαγή απόψεων και αντιλήψεων

Ο Δ και Θ αναφέρθηκαν σε κοινωνικά και οικονομικά οφέλη.

Η Ε θεώρησε την αξιοποίηση του χρόνου της σημαντικό όφελος από το συγκεκριμένο πρόγραμμα

Η ΣΤ μίλησε για προσωπική και ψυχολογική ικανοποίηση όπως και αύξηση 100ευρώ στο μισθό της λόγω της απόκτησης απολυτηρίου

Η Ζ πιστεύει πως έγινε καλύτερο και πιο συνεργάσιμο άτομο με τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα

Η Η έκανε καινούργιους φίλους και βελτιώθηκε η εικόνα που είχε για τους καθηγητές. Πλέον τους θεωρεί πιο υπεύθυνους, ευνοϊκούς και συνεργάσιμους.

Ενώ η Ι θεωρεί ότι οι γνώσεις την βοήθησαν κυρίως στην οικογενειακή και προσωπική της ζωή.

Στην 9<sup>η</sup> ερώτηση αν τους δόθηκε η ευκαιρία συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες και δημιουργίας φιλικών σχέσεων κατά τη διάρκεια του προγράμματος όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν καταφατικά εκτός από τον Α που απάντησε πως αν και συμμετείχε σε κοινωνικές δραστηριότητες δεν δημιούργησε στενές φιλικές σχέσεις λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων(μικρής ηλικίας το παιδί του- συνεχή φροντίδα).

Στην 10<sup>η</sup> ερώτηση αν θα έλεγαν πως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους, να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά.

Στην 11<sup>η</sup> ερώτηση αν τα οφέλη της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα επηρεάζουν καθόλου -είτε θετικά είτε αρνητικά- τις σχέσεις στην οικογένεια τους οι ερωτώμενοι απάντησαν τα εξής:

Ο Α επηρέασε την κόρη του θετικά

Ο Β, Ε, ΣΤ, Ζ και Θ επηρέασαν θετικά την οικογένεια τους

Ο Γ επηρέασε θετικά διότι μεταφέρει χρήσιμες γνώσεις στα παιδιά του αλλά και αρνητικά διότι πλέον έχει λιγότερο χρόνο γι αυτά.

Ο Δ και Ι απάντησαν θετικά διότι έχουν γίνει ένα καλό παράδειγμα για τα παιδιά τους.

Η Ε απάντησε ουδέτερα

Η Η απάντησε θετικά και ότι δέχεται θαυμασμό από όλους και ενθάρρυνση από την οικογένεια

Στην 12<sup>η</sup> ερώτηση αν θεωρούν ότι με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αποτελούν παράδειγμα για τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους και αν τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα όλοι απάντησαν θετικά εκτός από τον Α που ανέφερε πως τον ενθαρρύνει μόνο ο εαυτός του και πως η γυναίκα του προτιμά άμεσα πρακτική εφαρμογή, πράγμα που ο ίδιο δεν κάνει λόγω ανεργίας.

Στην 13<sup>η</sup> ερώτηση αν πιστεύουν πως το πρόγραμμα θα τους βοηθήσει να πετύχουν κάποιον επαγγελματικό τους στόχο, -μία προαγωγή, έναν υψηλότερο μισθό, μια νέα εργασία ίσως οι συμμετέχοντες απάντησαν:

Ο Α είναι θετικός σε μια νέα εργασία σχετική με το πρόγραμμα που ήδη παρακολουθεί (βοηθός φαρμακείου- φαρμακείο/μαγαζί καλλυντικών)

Ο Β πιστεύει πως το πρόγραμμα θα τον βοηθήσει στο εύρος της δουλειάς του ώστε να αναλαμβάνει παραπάνω εργασίες και καθήκοντα.



Ο Γ, Ζ, Θ και Ι πιστεύουν πως το πρόγραμμα θα τον βοηθήσει να βρει μια νέα εργασία

Ο Δ πιστεύει πως το πρόγραμμα θα τον βοηθήσει να πετύχει κάποιον επαγγελματικό στόχο

Η Ε λόγω σύνταξης δεν έχει τέτοιες βλέψεις

Η ΣΤ θεωρεί πως το πρόγραμμα θα τη βοηθήσει να πετύχει μια προαγωγή, έναν υψηλότερο μισθό ακόμα και μια νέα εργασία

Η Η πιστεύει πως θα τη βοηθήσει να πετύχει έναν υψηλότερο μισθό

Στην 14<sup>η</sup> ερώτηση αν θεωρούν πως η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων θα βελτιώσει το κοινωνικό τους στάτους και θα αναβαθμίσει την καριέρα τους όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά.

Στην 15<sup>η</sup> ερώτηση αν υπήρχαν κάποια αρνητικά στοιχεία της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα (πχ οικονομικό κόστος, κόπωση, επιπτώσεις στην εργασία ή την οικογένεια) οι συμμετέχοντες απάντησαν τα εξής:

Ο Α απάντησε πως δεν υπήρχαν αρνητικά στοιχεία κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στο πρόγραμμα εκτός από κάποιες μικρές επιπτώσεις στην οικογένεια του

Ο Β μας ανέφερε σαν αρνητικό στοιχείο το οικονομικό κόστος (κυρίως τη μεταφορά του στο σχολείο και τα έξοδα της βενζίνης του)

Ο Γ μίλησε κυρίως για οικονομικό κόστος και κόπωση λόγω του υπερφορτωμένου καθημερινού του προγράμματος

Ο Δ ανέφερε σωματική κόπωση αν και είπε πως η καλή ψυχολογία και διάθεση την ξεπερνούσαν.

Η Ε τόνισε πως δεν υπήρχαν αρνητικά στοιχεία κατά τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα

Η Ζ και ΣΤ ανέφεραν σωματική κόπωση

Η Η μίλησε για σωματική κόπωση και για λίγο διαθέσιμο χρόνο

Ενώ η Θ και Ι δεν συνάντησαν κάποια αρνητικά στοιχεία κατά τη διάρκεια τη συμμετοχής στο πρόγραμμα.

Στην 16<sup>η</sup> ερώτηση για το ποιό ήταν οι λόγοι που θα εξακολουθούσαν να παρακολουθούν ένα τέτοιο πρόγραμμα και για το αν συμμετείχαν σε ένα καινούργιο οι ερωτώμενοι απάντησαν τα εξής:

Οι Α, Β, Γ, Δ, Ε και Ζ απάντησαν θετικά για επιπλέον μάθηση

Η ΣΤ απάντησε θετικά αλλά θα συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα με περισσότερο ψυχαγωγικό χαρακτήρα

Η Η απάντησε θετικά για λόγους όπως καινούργιες εμπειρίες, συζήτηση με νέους, ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο και τη φρεσκάδα που μοιράζεται από την συναναστροφή της με νέες ηλικίες

Ενώ η Θ και Ι απάντησαν για οικονομικούς αλλά και ως κίνητρο κοινωνικοποίησης.

### **Ενότητα 3. Το μαθησιακό περιβάλλον και πιθανά εμπόδια κατά τη μαθησιακή διαδικασία**

Στην 17<sup>η</sup> ερώτηση για το πως θα χαρακτήριζαν το μαθησιακό περιβάλλον, το γενικότερο κλίμα που επικρατούσε κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα όπως και για το πως ήταν ο χώρος, οι αίθουσες, η διάθεση οι συμμετέχοντες απάντησαν τα εξής:

Ο Α απάντησε πως το περιβάλλον ήταν μια χαρά και πως αυτός ο συνδυασμός μικρών και μεγάλων ηλικιών είναι σημαντικός διότι οι μικροί δίνουν ζωή και οι μεγάλοι σιγουριά.

Ο Β είπε πως ήταν φυσιολογικό το κλίμα και καλό, οι μαθητές μεγάλης ηλικίας ήταν κουρασμένοι από τις πολλές καθημερινές δραστηριότητες αλλά η διάθεση σε γενικότερο κλίμα ήταν καλή

Ο Γ μίλησε για παλιό σχολείο και παλιά μηχανήματα αλλά για καλή διάθεση μαθητών και καθηγητών

Ο Δ είπε πως το κλίμα ήταν μια χαρά

Η Ε, ΣΤ, Ζ, Θ και Ι αναφέρθηκαν σε ένα ευχάριστο κλίμα και πως ο χώρος, οι αίθουσες και η διάθεση ήταν όμορφα.

Η Η είπε πως ο χώρος και οι αίθουσες ήταν άψογα.

Στην 18<sup>η</sup> ερώτηση αν οι συνθήκες διδασκαλίας ήταν ευχάριστες (τοποθεσία, φωτισμός, θέρμανση κλπ) οι ερωτώμενοι Α, Β, Ε, ΣΤ, Ζ, Η, Θ και Ι απάντησαν πως ήταν ευχαριστημένοι έως αρκετά ευχαριστημένοι. Οι Γ και Δ απάντησαν πως ήταν ικανοποιημένοι εκτός από το γεγονός ότι δεν υπήρχε θέρμανση στο σχολείο, με τον πρώτο να προσθέτει ως δυσκολία και τον μόνιμα χαμηλό φωτισμό στις αίθουσες.

Στην 19<sup>η</sup> ερώτηση αν η ύλη ήταν εύκολη η δύσκολη οι Α,Β, Γ, Δ,Ε, ΣΤ, Θ και Ι είπαν ότι ήταν εύκολη από την άλλη η Ζ είπε ότι τα 2 πρώτα χρόνια ήταν εύκολη ενώ τον 3 και τελευταίο χρόνο η ύλη ήταν αρκετά δύσκολη. Επίσης η Η βρήκε την ύλη δύσκολη αλλά θεωρεί πως φταίνε τα κενά που έχει όλα αυτά τα χρόνια σε κάποια μαθήματα.

Στην 20<sup>η</sup> ερώτηση αν θεωρούσαν πως ταίριαζαν οι τρόποι διδασκαλίας, οι μέθοδοι που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτές, ο όγκος διαβάσματος σε αυτούς και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και αν ήταν αποτελεσματικοί οι συμμετέχοντες απάντησαν τα εξής: Ο Α, Β, Γ, Δ, Ε, Ζ, Θ και Ι απάντησαν θετικά σε όλα τα ερωτήματα. Η ΣΤ απάντησε θετικά σε όλα τα ερωτήματα απλά πρόσθεσε πως ο όγκος διαβάσματος μερικές φορές υπήρξε υπερβολικός. Ενώ η Η θεώρησε πως δεν

ταίριαζαν οι τρόποι και οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτές σε αυτούς και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους λόγω της ίδια μεταχείρισης και των ίδιων απαιτήσεων από τις νεότερες αλλά και τις μεγαλύτερες ηλικίες αντίστοιχα, παρόλο που οι νέοι είχαν αρκετό διαθέσιμο χρόνο ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ελάχιστο.

Στην 21<sup>η</sup> ερώτηση για το πως ήταν οι σχέσεις τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, αν είχαν κοινά στοιχεία, αν υπήρχε συνεργασία μεταξύ τους και αν διατηρούσαν επαφές εκτός προγράμματος οι συμμετέχοντες απάντησαν:

Ο Α και Γ μας είπαν πως είχαν καλή σχέση, κοινά στοιχεία και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους αλλά δεν διατηρούσαν επαφές εκτός προγράμματος λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων

Ο Β, Δ, Ε, ΣΤ, Ζ, Θ και Ι μας είπαν πως είχαν καλή σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, κοινά στοιχεία και συνεργασία μεταξύ τους όπως επίσης και ότι διατηρούσαν επαφές εκτός προγράμματος με άλλους συμμετέχοντες

Ενώ η Η μας είπε πως είχε καλή σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, κοινά στοιχεία αλλά πως δεν υπήρχε συνεργασία και αλληλεγγύη μεταξύ των εκπαιδευόμενων συνομηλίκων αλλά μεγάλη ανταγωνιστικότητα. Παρόλα αυτά δήλωσε πως διατηρούσε επαφές εκτός προγράμματος.

Στην ερώτηση 22 πως κρίνουν τους εκπαιδευτές του προγράμματος, αν πιστεύουν ότι ήταν επαρκώς καταρτισμένοι, αν εξηγούσαν την ύλη επαρκώς, αν απαντούσαν στις ερωτήσεις και έλυναν απορίες οι συμμετέχοντες μας απάντησαν τα εξής: Οι Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ, Ζ, Θ και Ι θεωρούν πως οι εκπαιδευτές του προγράμματος ήταν επαρκώς καταρτισμένοι, εξηγούσαν την ύλη επαρκώς, απαντούσαν στις ερωτήσεις και έλυναν απορίες. Ενώ η Η πιστεύει ότι αν και εκπαιδευτές ήταν

επαρκώς καταρτισμένοι και εξηγούσαν την ύλη επαρκώς δεν απαντούσαν σε κάποιες απαντήσεις και πολλές φορές άφηναν τους εκπαιδευόμενους με απορίες.

Στην ερώτηση 23 αν οι εκπαιδευτές σέβονταν τους εκπαιδευόμενους, έδειχναν κατανόηση και υποστήριξη όπως επίσης αν είχαν ρεαλιστικές απαιτήσεις και αν διατηρούσαν επαφές με τους εκπαιδευόμενους εκτός προγράμματος, οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι: Οι Α, Β, Γ, Ε, Ζ, Η, Θ και Ι μας είπαν πως οι εκπαιδευτές σέβονταν τους εκπαιδευόμενους, έδειχναν κατανόηση και υποστήριξη και είχαν ρεαλιστικές απαιτήσεις. Παρόλα αυτά δεν διατηρούσαν επαφές με τους εκπαιδευτές εκτός προγράμματος. Ενώ οι Δ και ΣΤ αν και συμφώνησαν στα παραπάνω ανέφεραν πως διατηρούσαν μερικές φορές επαφές εκτός προγράμματος με τους εκπαιδευτές τους.

Στην ερώτηση 24 για το ποιά ήταν τα εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι συμμετέχοντες μας είπαν τα εξής:

Οι Α, Ε και Ι ανέφεραν πως δεν αντιμετώπισαν εμπόδια

Οι Β και ΣΤ ανέφεραν λίγο διαθέσιμος χρόνο λόγω οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων.

Ο Γ επικεντρώθηκε στην μη ελαστικότητα των ωραρίων του προγράμματος, τις αρκετές απουσίες που έχει κάνει και κυρίως το οικονομικό ως μεγάλο εμπόδιο όντας άνεργος και όπως μας ανέφερε δεν έχει ρεύμα σπίτι του και οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι πάρα πολλές λόγω ανάληψης της επιμέλειας των 2 παιδιών του ύστερα από πρόσφατο διαζύγιο.

Ο Δ θεωρεί εμπόδιο ότι ξέχναγε συχνά την διδακτέα ύλη και αυτό του δημιουργούσε κάποια κενά στα μαθήματα.

Η Ζ και Θ θεωρούν εμπόδιο τη δυσκολία μετακίνησης

Ενώ για την Η εμπόδιο υπήρξε η αρχική δύσκολη προσαρμογή της στο σχολείο εξαιτίας των διαφορετικών ηλικιών, της έντασης και της ζωνρότητας που εξέφραζαν οι μικρότερες ηλικίες .

Στην 25<sup>η</sup> ερώτηση αν είχαν αρκετό χρόνο για την παρακολούθηση του προγράμματος και την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους οι συμμετέχοντες απάντησαν τα εξής: Οι Α, Β, Ε, Ζ, Θ και Ι απάντησαν πως είχαν αρκετό ελεύθερο χρόνο για την παρακολούθηση του προγράμματος και την ολοκλήρωση των καθηκόντων ενώ οι Γ, Δ, ΣΤ, Η απάντησαν πως είχαν πολύ περιορισμένο ελεύθερο χρόνο.

Στην 26<sup>η</sup> ερώτηση αν υπήρχε στήριξη από τους δικούς του ανθρώπους οι Γ, Δ, Ε, ΣΤ, Ζ, Η, Θ και Ι απάντησαν θετικά ενώ ο Α μας ανέφερε ελλιπή στήριξη και ο Β πως μερικοί τον στήριζαν και άλλοι όχι.

Στην 27<sup>η</sup> ερώτηση για το ποιοι θα έλεγαν ότι ήταν οι τρεις πιο σημαντικοί υποστηρικτές τους σε αυτή τους την προσπάθεια οι συμμετέχοντες απάντησαν:

- A) Καθηγητές και ο εαυτός του
- B) Συμμαθητής και οικογένεια
- Γ) Καθηγητές, Αδερφές, Φίλοι
- E) Σύζυγος, Αδέρφια
- Z) Παιδιά, Γονείς, Αδέρφια
- Δ, Η, ΣΤ και Θ) Παιδιά, Σύζυγος
- I) Σύντροφος και Παιδί

Στην 28 ερώτηση για το αν υπήρχε στήριξη από το φορέα, σε ποιο επίπεδο και που μπορούσαν να απευθυνθούν για την επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος οι συμμετέχοντες μας απάντησαν τα εξής: Όλοι μας είπαν πως υπήρχε στήριξη σε ένα

καλό επίπεδο και πως μπορούσες να απευθυνθείς στο Διευθυντή/Καθηγητή ενώ ο Α δεν ήθελε να απαντήσει.

#### **Ενότητα 4. Η δέσμευση ως προς το φορέα/ίδρυμα**

Στην 29 ερώτηση για το ποιά ήταν η συνολική τους εμπειρία από το πρόγραμμα και πως αξιολογούν το φορέα/ίδρυμα υλοποίησης οι συμμετέχοντες Α, Β, Ε, ΣΤ, Ζ, Η, Θ και Ι χαρακτήρισαν την εμπειρία τους καλή και αξιολόγησαν το φορέα από καλό μέχρι και άριστο. Ο Γ αναφέρθηκε σε <<παιδιά ενός κατώτερου Θεού>> για τους ενήλικες που δεν έχουν ίσες δυνατότητες με άλλους λόγω απομακρυσμένων περιοχών και αδυναμία του κράτους να τους παρέχει μετακίνηση η ακόμα και αντίστοιχους φορείς στα μέρη τους. Ενώ ο Δ πρόσθεσε πως το πρόγραμμα θα μπορούσε να είναι πιο παραγωγικό και εξειδικευμένο δηλαδή να υπάρχει περισσότερη εφαρμογή και κυρίως πρακτική άσκηση για τους συμμετέχοντες.

Στην 30<sup>η</sup> ερώτηση αν πιστεύουν πως τα καθήκοντα τους ως εκπαιδευόμενοι ήταν αρκετά/ελλιπή, αν ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες τους και αν είχαν τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση τους οι συμμετέχοντες μας απάντησαν τα εξής: Οι Α, Β, Δ, Ε, Θ και Ι απάντησαν πως τα καθήκοντα τους ήταν αρκετά, ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες τους και είχαν τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση τους. Ενώ οι Γ, ΣΤ, Ζ και Η είπαν πως αν και τα καθήκοντα τους ήταν αρκετά και ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες τους δεν είχαν τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση τους.

Στην 31<sup>η</sup> ερώτηση για το ποιά ήταν τα κυριότερα εμπόδια που συνάντησαν στην εκτέλεση των καθηκόντων τους και ποιός τους βοήθησε να τα αντιμετωπίσουν οι συνεντευξιζόμενοι ανέφεραν τα εξής: Οι Β, Δ, Ε, ΣΤ και Ι είπαν πως δεν αντιμετώπισαν εμπόδια. Ο Α δεν ήθελε να απαντήσει ενώ ο Γ ανέφερε το χρόνο το

χρήμα και τη μετακίνηση ως τα κυριότερα εμπόδια που συνάντησε αλλά είχε τη βοήθεια από τις αδερφές και τους γνωστούς του για την επίλυση τους. Ο Ζ μας είπε πως δυσκολεύτηκε με τις ασκήσεις μαθηματικών αλλά είχε τα παιδιά της να την βοηθήσουν. Ενώ η Η είχε δυσκολία κατανόησης σε ορισμένα μαθήματα και οι καθηγητές ήταν εκείνοι που την βοήθησαν. Η Θ αναφέρθηκε σε δυσκολία μετακίνησης από απομακρυσμένη περιοχή και πως την εξυπηρετούσαν ο άντρας και τα παιδιά της.

Στην 32<sup>η</sup> ερώτηση για το αν θα συμμετείχαν ξανά σε πρόγραμμα του ίδιου φορέα/ιδρύματος όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά.

#### **Ενότητα 5. Ανάγκη για επιμόρφωση**

Στην 33<sup>η</sup> ερώτηση για το πως θα χαρακτήριζαν το πρόγραμμα που συμμετείχαν, αν θα το σύστηναν σε άλλους να το παρακολουθήσουν και για ποιούς λόγους όλοι οι ερωτώμενοι χαρακτήρισαν το πρόγραμμα καλό, θα το σύστηναν σε άλλους κυρίως για τη γνώση, το πτυχίο και για πιθανά επαγγελματικά οφέλη. Η Η πρόσθεσε ως οφέλη εκτός από τα παραπάνω πως μέσα από τέτοια προγράμματα μπορείς και στέκεσαι καλύτερα στην κοινωνία και αγαπάς περισσότερο τον εαυτό σου.

Στην 34<sup>η</sup> ερώτηση στο πως θα χαρακτήριζαν τις γνώσεις/ικανότητες που απέκτησαν και σε ποιόν τομέα θεωρούν ότι μπορούν να τις αξιοποιήσουν οι συμμετέχοντες Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ, Ζ, Η τις χαρακτήρισαν καλές και θεωρούν ότι μπορούν να τις αξιοποιήσουν στην εργασία τους. Δύο απ αυτούς πρόσθεσαν πως μπορούν να τις αξιοποιήσουν στην καθημερινότητα τους ενώ άλλοι δύο πρόσθεσαν πως πλέον παίρνουν μέρος σε περισσότερες συζητήσεις από παλιά.

Στην 35<sup>η</sup> ερώτηση αν υπήρχαν κάποιες ελλείψεις στο πρόγραμμα, στην ύλη, στις μεθόδους διδασκαλίας, στο διαθέσιμο χρόνο η σε κάτι άλλο οι ερωτώμενοι Α, Δ,



Ε, ΣΤ, Η, Θ και Ι ανέφεραν πως δεν υπήρχαν καθόλου ελλείψεις. Ο Β θεωρεί πως χρειάζονταν περισσότερα εργαστήρια ενώ ο Γ ανέφερε ελλείψεις σε μηχανήματα και ανύπαρκτη θέρμανση. Τέλος ο Ζ μίλησε για έλλειψη χρόνου.

Στην ερώτηση 36 αν θεωρούν ότι έχουν ανάγκη για επιπλέον μάθηση και επιμόρφωση και για ποιούς λόγους οι συμμετέχοντες απάντησαν τα εξής: Ο Γ, Δ, Ε, Η, Θ και Ι θεωρούν ότι έχουν ανάγκη για επιμόρφωση, οι λόγοι τους ήταν η προσωπική και επαγγελματική ικανοποίηση. Ενώ ο Β, ΣΤ, Ζ αν και απάντησαν θετικά πιστεύουν στη δια βίου μάθηση όπως μας είπαν και οι ίδιοι όσο ζεις μαθαίνεις, η γνώση δεν τελειώνει ποτέ, «Η Γνώση είναι δύναμη»..

Στην 37<sup>η</sup> και τελευταία ερώτηση για το ποιόν τομέα/τομείς θεωρούν ότι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση οι συμμετέχοντες μας είπαν τα εξής:

Α: Βιοχημεία, πυρηνική φυσική, ιστορία, φιλοσοφία, ψυχολογία.

Β: Μηχανολογία

Γ: Ψυκτικός (Σχετικό με την ήδη υπάρχουσα επιμόρφωση)

Δ: Κάτι σχετικό με το πρόγραμμα που ήδη παρακολουθεί

Ε: Δεν γνωρίζει

ΣΤ: Αγγλικά λόγω επιθυμίας ταξιδιών

Ζ: Αγγλική γλώσσα

Η: Σχολή Βυζαντινής Μουσικής

Θ: Ξενοδοχειακά (Σχετικό με την ήδη υπάρχουσα επιμόρφωση)

Ι: Υπολογιστές (το θεωρεί αναγκαίο παντού.)

### 3.5 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αναζήτηση και καταγραφή του συνόλου των παραγόντων που είναι πιθανό να επηρεάσουν την εμπλοκή και την πορεία στη μαθησιακή διαδικασία των ώριμων ενηλίκων. Από την ομαδοποίηση των απαντήσεων προέκυψε ότι η μάθηση των ώριμων ενηλίκων κατευθύνεται από εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα, χαρακτηρίζεται από ποικίλα οφέλη, αλλά και εμπόδια και εξαρτάται εν μέρει από παράγοντες όπως ο φορέας υλοποίησης και οι ανάγκες του εκάστοτε ώριμου ενήλικα για περαιτέρω επιμόρφωση.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το 1ο Ερευνητικό Ερώτημα «Η μάθηση των ώριμων ενηλίκων επηρεάζεται από συγκεκριμένα κίνητρα που σχετίζονται με το περιβάλλον στο οποίο ζουν;» φάνηκε ότι οι ώριμοι ενήλικες κινητοποιούνται να συμμετάσχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης κατά κύριο λόγο από παράγοντες που σχετίζονται με το επάγγελμά τους και την απειλή της ανεργίας. Οι περισσότεροι από αυτούς επιλέγουν κάποιο πρόγραμμα συναφές με το αντικείμενό τους με στόχο την ενίσχυση των ικανοτήτων τους, την αύξηση του μισθού τους, τη μονιμοποίηση στη θέση εργασίας τους, την προαγωγή ή τη διεκδίκηση μιας καλύτερης θέσης εργασίας, επιβεβαιώνοντας τη μελέτη της Pincas (2007).

Πέραν τούτων, οι ώριμοι ενήλικες επιλέγουν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης επειδή σχετίζεται με τις υπάρχουσες γνώσεις τους, επειδή φιλοδοξούν να αντλήσουν προσωπική ικανοποίηση από την παρακολούθησή του ή ακόμα επειδή είναι το μόνο διαθέσιμο πρόγραμμα. Συνεπώς, οι ώριμοι ενήλικες τάσσονται υπέρ της άποψης ότι η μάθηση είναι μια διά βίου διαδικασία, η οποία είτε προσφέρει νέες γνώσεις είτε αναβαθμίζει τις υπάρχουσες, και επιπρόσθετα βελτιώνει τον τρόπο σκέψης του ατόμου. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν παλαιότερες μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες οι ώριμοι ενήλικες κινητοποιούνται να εμπλακούν

στη μάθηση λόγω των προσωπικών τους προτιμήσεων σε γνωστικά αντικείμενα (Ferris & Gerber, 1996), αλλά και των αναμενόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα αποκτηθούν και θα εμπλουτίσουν αυτές που ήδη διαθέτουν (Hynes, 1989). Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα επιβεβαιώθηκε.

Σχετικά με το 2ο Ερευνητικό Ερώτημα «Η μάθηση των ώριμων ενηλίκων επηρεάζεται από τις αναμενόμενες ανταμοιβές και οφέλη που επιθυμούν να αποκομίσουν;» βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι προσδοκίες τους από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα βρήκαν αρκετή ανταπόκριση, καθώς το υλικό που διδάχτηκαν ήταν ενδιαφέρον, οι εκπαιδευτές συνεργάσιμοι, ενώ υπήρχε θετική διάθεση και συναισθήματα και οι εκπαιδευόμενοι αντάλλαξαν απόψεις και αντιλήψεις. Τα οφέλη από τη συμμετοχή εντοπίζονται σε επαγγελματικό, οικονομικό, κοινωνικό, οικογενειακό και προσωπικό επίπεδο, επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ευρήματα (Καραλής, 2013).

Καταρχάς, οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν ότι απέκτησαν όχι μόνο γενικές, αλλά και εξειδικευμένες, όχι μόνο ακαδημαϊκές, αλλά και πρακτικές γνώσεις και τεχνογνωσία, χρήσιμες στην καθημερινή ζωή. Μάλιστα, κάποιοι από αυτούς πέτυχαν αύξηση του μισθού τους εφαρμόζοντας στην εργασία τους τις γνώσεις που απέκτησαν στο πρόγραμμα. Επιπλέον, είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες, να αλληλεπιδράσουν με άτομα διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, απόψεων και στάσεων και να δημιουργήσουν νέες φιλικές σχέσεις. Ακόμη, κάποιοι ανέφεραν ότι μετέφεραν τις γνώσεις αυτές και στο οικογενειακό τους πλαίσιο και αποτέλεσαν παράδειγμα για τα παιδιά τους, ενώ άλλοι είχαν στήριξη και βοήθεια από τα μέλη της οικογένειάς τους προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους. Τέλος, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι κέρδισαν προσωπική ικανοποίηση, αξιοποίησαν εποικοδομητικά το χρόνο τους, βελτίωσαν το χαρακτήρα τους, το

κοινωνικό τους στάτους, έγιναν περισσότερο επικοινωνιακοί και απέκτησαν καλύτερη εικόνα για τον εαυτό τους. Συνεπώς, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα επιβεβαιώθηκε.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι ορισμένα αρνητικά στοιχεία που αναφέρθηκαν από ορισμένους συμμετέχοντες/ουσες αφορούσαν την αρχική δυσκολία προσαρμογής, λόγω των διαφορετικών ηλικιών των εκπαιδευόμενων, το κόστος της μετακίνησης, την έλλειψη χρόνου και τη σωματική κόπωση.

Σχετικά με το 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα «Η μάθηση των ώριμων ενηλίκων επηρεάζεται από το μαθησιακό περιβάλλον και τις συνθήκες διδασκαλίας;» οι περισσότεροι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι το πρόγραμμα διεξήχθη σε ωραίους χώρους και επικρατούσε ευχάριστο κλίμα, παρόλο που ορισμένοι τόνισαν ορισμένα προβλήματα, όπως η έλλειψη θέρμανσης και ο χαμηλός φωτισμός. Από άποψη της διδακτέας ύλης, οι περισσότεροι τη θεωρούν βατή και κατανοητή, αλλά και ενδιαφέρουσα, ενώ ορισμένοι δήλωσαν ότι συνάντησαν δυσκολίες από άποψη κατανόησης, όγκου και έλλειψης χρόνου.

Όσον αφορά τους συνεκπαιδευόμενους, όλοι οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ανέπτυξαν καλές σχέσεις μαζί τους και πολλοί από αυτούς είχαν επαφές εκτός προγράμματος. Επίσης, καλές σχέσεις ανέπτυξαν και με τους εκπαιδευτές, οι οποίοι ήταν επαρκώς καταρτισμένοι, συνεργάσιμοι, με κατανόηση και σεβασμό, είχαν ρεαλιστικές απαιτήσεις και υποστήριζαν τους εκπαιδευόμενους.

Σχετικά με τα εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν στον περιορισμένο χρόνο που διέθεταν λόγω επαγγελματικών και κοινωνικών υποχρεώσεων και το κόστος της μετακίνησης για τους κατοίκους απομακρυσμένων περιοχών, επιβεβαιώνοντας τη μελέτη του Αναστασιάδη (2005). Σε μεμονωμένες περιπτώσεις αναφέρθηκαν η δυσκολία

προσαρμογής λόγω ετερογένειας των εκπαιδευόμενων και η δυσκολία αφομοίωσης της ύλης. Θα μπορούσε να ειπωθεί, λοιπόν, ότι τα εμπόδια που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες ανήκουν κατά κύριο λόγο στα καταστασιακά και δευτερευόντως στα προδιαθετικά (Cross, 1981).

Από άποψη πηγών στήριξης κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι ερωτηθέντες ανέφεραν την οικογένεια, τους γονείς και τα αδέρφια τους, το σύζυγο/σύντροφο και τα παιδιά τους, τους φίλους, αλλά και τους εκπαιδευτές και τους διευθυντές των προγραμμάτων. Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το 3ο Ερευνητικό Ερώτημα επιβεβαιώθηκε.

Αναφορικά με το 4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα «Η μάθηση των ώριμων ενηλίκων επηρεάζεται από τη δέσμευση και τη σχέση με το φορέα/ ίδρυμα υλοποίησης;» οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες χαρακτήρισαν το φορέα διεξαγωγής του προγράμματος από καλό έως άριστο, ενώ κάποιοι ανέφεραν τη δυσκολία πρόσβασης για κατοίκους απομακρυσμένων περιοχών και την έλλειψη πρακτικής εξάσκησης των γνώσεων που αποκτήθηκαν (δομικά εμπόδια, κατά τους Rubenson & Desjardins, 2009).

Σχετικά με τα καθήκοντα των εκπαιδευόμενων, οι περισσότεροι θεώρησαν ότι ήταν αρκετά και ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες τους, παρόλο που απαιτούσαν χρόνο για τη διεκπεραίωσή τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι ανεξαιρέτως δήλωσαν ότι θα συμμετείχαν ξανά σε πρόγραμμα του ίδιου φορέα/ ιδρύματος. Θα μπορούσε να ειπωθεί, λοιπόν, ότι το 4ο Ερευνητικό Ερώτημα επιβεβαιώθηκε.

Ως προς το 5<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα «Η μάθηση των ώριμων ενηλίκων επηρεάζεται από τις ανάγκες τους για επιμόρφωση;» όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους, καθώς απέκτησαν γνώσεις αξιοποιήσιμες στην εργασία, αλλά και την καθημερινότητα, και πολλά προσωπικά

οφέλη, όπως η υψηλή αυτοεκτίμηση και η δυνατότητα συμμετοχής σε μεγαλύτερο εύρος συζητήσεων. Όσον αφορά τις ελλείψεις, εντοπίστηκαν από άποψη χρόνου, θέρμανσης, μηχανημάτων και εργαστηρίων.

Τέλος, οι συμμετέχοντες/ουσες έκαναν ορισμένες ενδιαφέρουσες προτάσεις σχετικά με τους τομείς επιμόρφωσης για ώριμους ενήλικες. Οι απαντήσεις τους ήταν εξαιρετικά ποικίλες (π.χ. βυζαντινή μουσική, βιοχημεία, ψυχολογία, μηχανολογία), ενώ δεν έλειπαν οι προτάσεις για ξένες γλώσσες και υπολογιστές, επιβεβαιώνοντας την έρευνα των Σαχινίδη & Πολυχρονάκη (2009). Συνεπώς, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το 5ο Ερευνητικό Ερώτημα επιβεβαιώθηκε.

#### **4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τα βασικότερα εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα που ωθούν τους ώριμους ενήλικες στη μάθηση, καθώς και το πώς αυτή επηρεάζεται από τις αναμενόμενες ανταμοιβές, αλλά και το μαθησιακό περιβάλλον. Επίσης, κατέστη σαφές ότι η μάθηση των ώριμων ενηλίκων στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ορισμένα εμπόδια και αποτελεί συνάρτηση τόσο του φορέα υλοποίησης όσο και των αναγκών των εκπαιδευόμενων για διά βίου μάθηση και επιμόρφωση. Εντέλει, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η Ερευνητική Υπόθεση «Η μάθηση των ώριμων ενηλίκων επηρεάζεται από το ευρύτερο οικογενειακό και υποστηρικτικό περιβάλλον του ατόμου» επιβεβαιώθηκε.

#### **Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η μελέτη εκπονήθηκε σε ακαδημαϊκό επίπεδο, στα πλαίσια κτήσης του πτυχίου του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Σ.Ε.Υ.Π. του Α.Τ.Ε.Ι. Ηρακλείου Κρήτης. Για το λόγο αυτό, αλλά και λόγω του περιορισμένου χρόνου και της δέσμευσης των ερευνητριών σε άλλες υποχρεώσεις, το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε από άποψη μεγέθους και γεωγραφικής περιοχής. Εξαιρετικό ενδιαφέρον θα είχε η διεξαγωγή ανάλογων ερευνών σε μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, ώστε να γίνει αντιπαραβολή και σύγκριση των αποτελεσμάτων. Τέλος, ανάλογες έρευνες θα μπορούσαν να διεξαχθούν σε πανελλαδικό επίπεδο, περιλαμβάνοντας κατοίκους όχι μόνο από τα μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά και από απομακρυσμένες ηπειρωτικές και νησιωτικές περιοχές. Επιπλέον, η διεξαγωγή ερευνών με ποσοτικές μεθόδους, όπως το ερωτηματολόγιο, θα επέτρεπε την κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση μεγάλου

δείγματος και τη συνακόλουθη διατύπωση πολύτιμων συμπερασμάτων σχετικά με το τι κάνει τους ώριμους ενήλικες να θέλουν να μάθουν, στην Ελλάδα του 21<sup>ου</sup> αιώνα.



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ξενόγλωσση:**

- Bova, B. (1981). Motivational Orientations of Senior Citizens Participating in the Elderhostel Program. *National University Continuing Education Association Regional Meeting*, Research report. New Mexico.
- Bowman, K., & Kearns, P. (2007). E-learning for the mature age worker. *Australian Flexible Learning Framework, December 2007*.
- Bown, L. (1989). The 1988 Sera Lecture: Motivating Adult Learners. *Scottish Educational Review*, 21(1), 4-13.
- Burton, L. J., & Nelson, L. J. (2006). *The relationships between personality, approaches to learning, and academic success in first-year psychology distance education students*. Proceedings of the 2006 Higher Education Research and Development Society of Australasia annual conference. Australia: University of Western Australia.
- Burton, L.J., Taylor, J.A., Dowling, D.G., & Lawrence, J. (2009). Learning approaches, personality and concepts of knowledge of first-year students: Mature-age versus school leaver. *Studies in Learning Evaluation, Innovation and Development*, 6(1), 65-81.
- CEDEFOP (2002). *Identification, evaluation and recognition of non formal learning*.
- Cross, P., K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crowther, J. (2000). Participation in adult and community education: a discourse of diminishing returns. *International Journal of Adult Education*, 19(6), 479-492.

- Desjardins, R., & A. Warnke (2012). Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss Over the Lifespan and Over Time. *OECD Education Working Papers*, 72, OECD Publishing.
- European Commission (2012). *Strategies for Improving Participation In and Awareness of Adult Learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Farris, J., & Gerber, R. (1996). Mature-age students; feelings of enjoying learning in a further education context. *European Journal of Psychology of Education*, XI(1), 79-96.
- Faure, E., et al. (1996). *Learning to Be*. Paris: Unesco, 181-182.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe*, 7, 7-28. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Hynes, G. (1989). *Effects of educational orientation and psychological type of university faculty on adult learner satisfaction*. Proceedings, Mid-west Research-to-Practice conference in Adult, Continuing and Community Education. Missouri University, St.Louis.
- Jarvis P. (2000). Globalisation, the Learning Society and Comparative Education. *Comparative Education*, 36(3), 343-355.
- Jarvis P. (2006). Beyond the Learning Society: Globalisation and the Moral Imperative for Reflective Social Change. *International Journal of Lifelong Education* 25(3), 201-211.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Jarvis, P. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα*; (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης), στο Α. Κόκκος (επιμ.) Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο, 19-28.
- Kensinger, E.A., & Corkin, S. (2004). Cognition in Aging and Age-Related Disease. In Adelman, G. and Smith, B.H. (Eds.) *Encyclopedia of Neuroscience (Web, CD-Rom)*. New York: Elsevier Press.
- Linke, R. (1992). Some principles for application of performance indicators in higher education. *Higher Education Management*, 4(2), 194-203.
- Longworth, N. (1999). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action - Transforming education in the 21st Century*. London: Kogan Page.
- Lowe, S. (1991). Expanding the taxonomy of adult learner orientations: the institutional orientation. *Journal of Lifelong Education*, 10(1), 1-23.
- Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 82, 417-430.
- Mohney, C., & Anderson, W. (1988). The effects of life events and relationships on adult women's decisions to enroll in college. *Journal of Counseling and Development*, 66, 271-274.
- Reid, M. (1987). Radical education for adult learners, *ACT Papers in Technical and Further Education*. School of Education, Canberra College of Advanced Education: 65-71.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in adult Education: A Bounded Agency Model, *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187-207.
- Salthouse, T.A. (1996). The Processing-Speed Theory of Adult Age Differences in Cognition. *Psychological Review*, 103(3), 403-428.
- Saroglou, V. (2012). Γήρας, και θρησκευτικότητα [Late adulthood, and religiosity]. In P. Vassileiadis (Ed.), *Μεγάλη Ορθόδοξη Χριστιανική Εγκυκλοπαίδεια [Great Orthodox Christian Encyclopedia]* (Vol. 5, pp. 197-198). Αθήνα: Στρατηγικές Εκδόσεις.
- Schaie, K.W. (1989). Perceptual speed in adulthood, *Psychology and Aging*, 4, 443-453.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schuller, T., Schuetze, H.G., & Istance, D. (2002). From Recurrent Education to the Knowledge Society: An Introduction. In D. Istance, H. Schuetze, G. Hans and T. Schuller (eds) *International Perspectives on Lifelong Learning*. Buckingham: Open University Press, 1-21.
- Sewall, T. (1982). *A Study of the Factors which Precipitate Adult Enrolment in a College Degree Program*. Research report, Green Bay, Wisconsin University.
- Sewpaul, V., & Jones, D. (2004). *Global standards for the education and training of the social work profession*. Adopted at the General Assemblies of IASSW and IFSW, Adelaide, Australia.
- Tuijnman, A. (1994). Adult Education: Overview. In Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (eds). *The International Encyclopedia of Education* (2<sup>nd</sup> ed.) Vol. 1. Oxford: Pergamon, 143-152.

Warnat, W. (1980). *Building a Theory of Adult Learning: Towards a Total Person Model*. Washington, D.C., Adult Learning Potential Institute, American University.

### **Ελληνική:**

Αναστασιάδης Π. (2005). *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα: 11 - 13 Νοεμβρίου 2005.

Βεργίδης, Δ. (2001). Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και ΔιαΒίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός, 127-144.

Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (2013). Έκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα. Διαθέσιμο: [http://www.europeanagenda.gr/files/Ekthesi\\_2012\\_final.pdf](http://www.europeanagenda.gr/files/Ekthesi_2012_final.pdf)

Δημητριάδου, Θ.Ε. (2008). Η συμβολή της Διά Βίου Μάθησης στην Τοπική Ανάπτυξη. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, ΠΜΣ Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης.

Καπαγιάννη, Φ. (2006). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονη πραγματικότητα*. Πτυχιακή Μελέτη. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Καραλής, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης. Στο Σ. Μπάλιας (επιμ.) *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 125-150.

- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. ΙΜΕ ΓΣΒΕΕ - ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Κείμενο Πολιτικών Κατευθύνσεων του Υπουργείου Παιδείας (2010). Προς μία νέα πολιτική της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα. Διαθέσιμο: [http://education.korydallos.gr/images/documents/keimeno\\_politikwn\\_kateydyynsewn\\_yp\\_paideias.pdf](http://education.korydallos.gr/images/documents/keimeno_politikwn_kateydyynsewn_yp_paideias.pdf)
- Κελπανίδης, Μ. & Βруνιώτη, Κ. (2004). *Διά βίου μάθηση: Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, δεδομένα, διαπιστώσεις*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Τόμος Α'. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Λευκό Βιβλίο (2004). *Η Ελλάδα στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Στρατηγική και Δράσεις*. Αθήνα: Υπουργικό Συμβούλιο.
- Ν. 3879/2010. Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αρ. Φύλλου 163.
- Πρόκου Ε. (2004). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 4-10.
- Πρόκου, Ε. (2007). Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη δια βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 2(2), 179-192.
- Σαχινίδης, Κ.Β., & Πολυχρονάκης, Γ. (2009). *ΤΠΕ και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης. Πρόσβαση στη γνώση ή ένας νέος ψηφιακός δυϊσμός; 5th International Conference in Open & Distance Learning - November 2009, Athens, Greece – PROCEEDINGS*.

Σταθόπουλος, Π. (2005). Κοινωνική εργασία. Θεωρητική προσέγγιση. Τόμος Πρώτος.

Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλιπς, Ν. (2010). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων,

Πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών. 1<sup>η</sup> Διδακτική

Ενότητα: *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Εκπαιδευτικό Υλικό. Αθήνα:

2010.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ενότητα 1. Κίνητρα μάθησης

Κατηγορία	Κίνητρα μάθησης: Οι ερωτήσεις έχουν ως στόχο τη διερεύνηση των κινήτρων που ωθούν τους ώριμους ενήλικες να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης.	
Υπο-κατηγορία	Περιουσίες	Διαστάσεις
1. Πιστεύετε ότι η μάθηση είναι μια Διά βίου διαδικασία;	<u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.	
2. Τι είδους προγράμματα επιμόρφωσης και Διά βίου εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;  Πώς τα αξιολογείτε;	<u>Προγράμματα επιδοτούμενα από δημόσιους φορείς:</u> Α. Σχολή μαγειρικής Β. Σεμινάρια σχετικά με το επάγγελμά του Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Η. Μόνο στο τρέχον πρόγραμμα Ζ., Θ., Ι. Σεμινάρια ΟΑΕΔ  (Δεν απάντησαν)	
3. Ποιοι λόγοι σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο πρόγραμμα/τα;	<u>Συνάφεια με υπάρχουσα εργασία:</u> Γ. Το πρόγραμμα είναι χρήσιμο και συναφές με το προηγούμενο επάγγελμά μου. Β., Θ. Σχετίζεται με τις γνώσεις που ήδη έχω. Δ. Χρήσιμο για την υπάρχουσα εργασία μου και συμπληρώνει τις γνώσεις που ήδη έχω. ΣΤ. Το πρόγραμμα σχετίζεται με τις γνώσεις και την εργασία μου. Η. Χρήσιμο για τη δουλειά μου.  <u>Βιοπορισμός:</u> Α. Το πρόγραμμα το επέλεξα για βιοποριστικούς λόγους.  <u>Ανεργία:</u> Γ. Το πρόγραμμα το επέλεξα κυρίως λόγω ανεργίας. Ζ. Έχασα τη μονιμότητα στο επάγγελμα επειδή δεν είχα απολυτήριο λυκείου.  <u>Αύξηση μισθού:</u> ΣΤ. Το θεωρώ χρήσιμο λόγω πιθανής αύξησης του μισθού μου.	Επαγγελματικοί λόγοι





<p>Με ποιο τρόπο;</p>	<p>A. Δεν σχετίζεται με τις γνώσεις που ήδη έχω και ούτε με το επάγγελμα που είχα.</p> <p><u>Αύξηση μισθού:</u> ΣΤ. Το θεωρώ χρήσιμο λόγω πιθανής αύξησης του μισθού μου.</p> <p><u>Μονιμότητα:</u> Ζ. Πιθανή μονιμότητα στο επάγγελμα.</p>	<p>Χρησιμότητα στη δουλειά</p>
<p>4. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε ένα τέτοιο πρόγραμμα θα σας βοηθήσει στην απόκτηση νέων γνώσεων ή/ και την αναβάθμιση των γνώσεων που διαθέτετε ήδη;</p>	<p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η.,Θ., Ι.</p>	<p>Αναβάθμιση γνώσεων και απόκτηση νέων</p>
<p>5. Πιστεύετε ότι η απόκτηση νέων γνώσεων θα βελτιώσει τον τρόπο σκέψης σας;</p>	<p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η.,Θ., Ι.</p>	<p>Βελτίωση του τρόπου σκέψης</p>

**Ενότητα 2. Ανταμοιβές από τη μάθηση**

<p><b>Κατηγορία</b></p>	<p><b>Ανταμοιβές από τη μάθηση:</b> Οι ερωτήσεις που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία αφορούν τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει οι συμμετέχοντες/ουσες από τη μαθησιακή διαδικασία, τα προσωπικά οφέλη ή και κόστη, καθώς και τα κίνητρα τα οποία τους ωθούν να παραμείνουν σε μια τέτοια διαδικασία ή να εμπλακούν σε μια νέα.</p>	
<p><b>Υπο-κατηγορία</b></p>	<p><b>Περιουσίες</b></p>	<p><b>Διαστάσεις</b></p>
<p>6. Μιλήστε μας λίγο για την εμπειρία σας από το πρόγραμμα/τα που συμμετείχατε. Πώς θα τη χαρακτηρίζατε;</p>	<p><u>Ενδιαφέρον υλικό:</u> Α. Πολύ καλή εμπειρία, διδάσκονταν καλό υλικό, οι καθηγητές ήταν αρκετά συνεργάσιμοι και εξειδικευμένοι.</p>	<p>Θετική εμπειρία γενικά</p>

Συνεργάσιμοι εκπαιδευτές:

A. Πολύ καλή εμπειρία, διδάσκονταν καλό υλικό, οι καθηγητές ήταν αρκετά συνεργάσιμοι και εξειδικευμένοι.

Z. Ευχάριστη εμπειρία και θετικά συναισθήματα λόγω της συμπεριφοράς των καθηγητών προς τους μαθητές.

Θετική διάθεση και συναισθήματα:

B. Ενδιαφέρουσα εμπειρία, καλή ψυχολογία και διάθεση.

Z. Ευχάριστη εμπειρία και θετικά συναισθήματα λόγω της συμπεριφοράς των καθηγητών προς τους μαθητές.

Ακαδημαϊκές γνώσεις:

Γ. Ακαδημαϊκές γνώσεις χρήσιμες για την επιβίωση, πλέον εκτελώ τις ηλεκτρολογικές εργασίες χωρίς κίνδυνο.

Πρακτικές γνώσεις, τεχνογνωσία:

Γ. Ακαδημαϊκές γνώσεις χρήσιμες για την επιβίωση, πλέον εκτελώ τις ηλεκτρολογικές εργασίες χωρίς κίνδυνο.

Γενικές γνώσεις:

Θ. Ενδιαφέρουσα εμπειρία, διότι οι γνώσεις είναι διευρυμένες, γενικές αλλά και εξειδικευμένες.

Εξειδικευμένες γνώσεις:

Θ. Ενδιαφέρουσα εμπειρία, διότι οι γνώσεις είναι διευρυμένες, γενικές αλλά και εξειδικευμένες.

Δύσκολη προσαρμογή, λόγω διαφορετικών ηλικιακών ομάδων:

ΣΤ. Αντιμετώπισα με δυσκολία την προσαρμογή μου στην αρχή του προγράμματος λόγω αδυναμίας συνύπαρξης με τους συμμαθητές εξαιτίας διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Στην πορεία όμως κατάφερα να συνυπάρξω και να συνεργαστώ με ηλικίες αντίστοιχες των παιδιών μου.

Η. Ένιωθα άβολα και αμήχανα στο ξεκίνημα του προγράμματος λόγω της συναναστροφής με μικρές ηλικίες που ένιωθα πως με έφερναν σε δύσκολη θέση, αν και ύστερα από διάστημα 2 μηνών κατάφερα να

Γνώσεις

Εμπόδια

	προσαρμοστώ στο αντίστοιχο κλίμα της τάξης.	
7. Θεωρείτε ότι αυτά που μάθατε σας ωφέλησαν/ θα σας ωφελήσουν στη δουλειά σας ή σε κάποιο άλλο τομέα;  Παρακαλώ περιγράψτε.	<u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η.,Θ., Ι.  (Δεν απάντησαν)	Γενικό όφελος
8. Πέρα από τις γνώσεις, ποια άλλα οφέλη θεωρείτε ότι αποκομίσατε;	<u>Οφέλη σε επαγγελματικό επίπεδο:</u> Β. Από το πρόγραμμα απέκτησα πρακτική γνώση και τεχνογνωσία. Δ. Το πρόγραμμα είναι σχετικό με τη δουλειά μου.  <u>Οφέλη σε οικογενειακό επίπεδο:</u> Ι. Οι γνώσεις με βοήθησαν κυρίως στην οικογενειακή και προσωπική μου ζωή.  <u>Οφέλη σε κοινωνικό επίπεδο:</u> Α. Οι κοινωνικές γνωριμίες, η ψυχαγωγία και η ψυχοθεραπεία που κέρδισα μέσα από το πρόγραμμα. Γ. Γνωριμία με τους καθηγητές και συμμαθητές, ανταλλαγή απόψεων και αντιλήψεων. Δ., Θ. Κοινωνικά και οικονομικά οφέλη. Η. Έκανα καινούργιους φίλους και βελτιώθηκε η εικόνα που είχα για τους καθηγητές. Πλέον τους θεωρώ πιο υπεύθυνους, ευνοϊκούς και συνεργάσιμους.  <u>Οφέλη σε οικονομικό επίπεδο:</u> Δ., Θ. Κοινωνικά και οικονομικά οφέλη. ΣΤ. Πέτυχα αύξηση 100 ευρώ στο μισθό λόγω της απόκτησης απολυτηρίου.  <u>Οφέλη σε προσωπικό επίπεδο:</u> Ε., Ι. Αρκετά ευχαριστημένα και ικανοποιημένα από την εμπειρία στο πρόγραμμα. Ε. Αξιοποίηση του χρόνου μου. ΣΤ. Προσωπική και ψυχολογική ικανοποίηση, Ζ. Έγινα καλύτερο και πιο συνεργάσιμο άτομο.	Επιμέρους οφέλη

<p>9. Πιστεύετε ότι με τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα σας δόθηκε η ευκαιρία συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες και δημιουργίας φιλικών σχέσεων;</p>	<p><u>Ναι:</u> B., Γ., Δ., E., ΣΤ., Ζ., Η.,Θ., Ι. Ναι.</p> <p>A. Αν και συμμετείχα σε κοινωνικές δραστηριότητες, δεν δημιούργησα στενές φιλικές σχέσεις λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων (παιδί μικρής ηλικίας - συνεχής φροντίδα).</p>	<p>Κοινωνικά οφέλη</p>
<p>10. Θα λέγατε ότι μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος είσαστε σε θέση να κατανοείτε καλύτερα τον εαυτό σας και τους άλλους, να επικοινωνείτε πιο αποτελεσματικά;</p>	<p><u>Ναι:</u> A., B., Γ., Δ., E., ΣΤ., Ζ., Η.,Θ., Ι.</p>	<p>Προσωπικά οφέλη</p>
<p>11. Τα οφέλη της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα επηρεάζουν καθόλου –είτε θετικά είτε αρνητικά- τις σχέσεις στην οικογένεια; Για παράδειγμα, προσφέρουν νέα θέματα για συζήτηση, δυνατότητες για συμμετοχή σε δραστηριότητες, προοπτικές για βελτίωση της εργασίας άλλων μελών της οικογένειας;</p>	<p><u>ΘΕΤΙΚΑ</u> <u>Θετική επιρροή:</u> A. Επηρέασαν θετικά την κόρη μου. B., E., ΣΤ., Ζ., Θ. Επηρέασαν θετικά την οικογένειά μου. Δ., Ι. Θετικά διότι έχω γίνει ένα καλό παράδειγμα για τα παιδιά μου.</p> <p><u>Μετάδοση γνώσεων:</u> Γ. Θετικά διότι μεταφέρω χρήσιμες γνώσεις στα παιδιά μου, αλλά και αρνητικά διότι πλέον έχω λιγότερο χρόνο για αυτά.</p> <p><u>Υποστήριξη:</u> Η. Θετικά, δέχομαι θαυμασμό από όλους και ενθάρρυνση από την οικογένειά μου.</p> <p><u>ΑΡΝΗΤΙΚΑ</u> <u>Λιγότερος διαθέσιμος χρόνος:</u> Γ. Θετικά διότι μεταφέρω χρήσιμες γνώσεις στα παιδιά μου, αλλά και αρνητικά διότι πλέον έχω λιγότερο χρόνο για αυτά.</p> <p><u>ΟΥΔΕΤΕΡΑ</u> E. Το πρόγραμμα δεν επηρέασε ούτε θετικά ούτε αρνητικά την οικογένειά μου.</p>	<p>Οικογενειακά οφέλη</p>
<p>12. Θεωρείτε ότι με τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα αποτελείτε</p>	<p><u>Ναι:</u></p>	<p>Υποστήριξη από</p>

<p>παράδειγμα για τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς σας;</p> <p>Σας ενθαρρύνουν να συμμετάσχετε σε τέτοια προγράμματα;</p>	<p>B., Γ., Δ., E., ΣΤ., Ζ., Η.,Θ., Ι.</p> <p><u>Ναι:</u> B., Γ., Δ., E., ΣΤ., Ζ., Η.,Θ., Ι.</p> <p><u>Όχι:</u> Α. Με ενθαρρύνει μόνο ο εαυτός μου, η γυναίκα μου προτιμά άμεσα πρακτική εφαρμογή, πράγμα που εγώ δεν κάνω λόγω ανεργίας.</p>	<p>την οικογένεια</p>
<p>13. Πιστεύετε ότι το πρόγραμμα θα σας βοηθήσει να επιτύχετε κάποιον επαγγελματικό σας στόχο; Μια προαγωγή, για παράδειγμα; Έναν υψηλότερο μισθό; Μια νέα εργασία, ίσως;</p>	<p>ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ</p> <p><u>Νέα εργασία:</u> Α. Είμαι θετικός σε μια νέα εργασία σχετική με το πρόγραμμα που ήδη παρακολουθώ (φαρμακείο/ μαγαζί καλλυντικών). Γ., Ζ., Θ., Ι. Το πρόγραμμα θα με βοηθήσει να βρω μια νέα εργασία. ΣΤ. Το πρόγραμμα θα με βοηθήσει να πετύχω μια προαγωγή, έναν υψηλότερο μισθό, ακόμα και μια νέα εργασία.</p> <p><u>Ενίσχυση υπάρχουσας εργασίας:</u> Β. Το πρόγραμμα θα με βοηθήσει στο εύρος της δουλειάς μου, ώστε να αναλαμβάνω παραπάνω εργασίες και καθήκοντα. Δ. Το πρόγραμμα θα με βοηθήσει να πετύχω κάποιον επαγγελματικό στόχο.</p> <p><u>Καλύτερες αποδοχές:</u> ΣΤ. Το πρόγραμμα θα με βοηθήσει να πετύχω μια προαγωγή, έναν υψηλότερο μισθό, ακόμα και μια νέα εργασία. Η. Το πρόγραμμα θα με βοηθήσει να πετύχω έναν υψηλότερο μισθό.</p> <p>ΜΗ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ: Ε. Λόγω σύνταξης, δεν έχω τέτοιες βλέψεις.</p>	<p>Επαγγελματικά οφέλη</p>
<p>14. Θεωρείτε ότι η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων θα βελτιώσει το κοινωνικό σας στάτους; Θα αναβαθμίσει την καριέρα σας;</p>	<p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., E., ΣΤ., Ζ., Η.,Θ., Ι.</p>	
<p>15. Υπήρχαν κάποια αρνητικά</p>	<p>ΝΑΙ</p>	<p>Αρνητικά</p>

<p>στοιχεία της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα/τα (π.χ. οικονομικό κόστος, κόπωση, επιπτώσεις στην εργασία ή την οικογένεια); Πείτε μας ένα παράδειγμα.</p>	<p><u>Κόστος μετακίνησης:</u></p> <p>Β. Οικονομικό κόστος (μεταφορά, βενζίνη).</p> <p>Γ. Οικονομικό κόστος, κόπωση λόγω υπερφορτωμένου καθημερινού προγράμματος.</p> <p><u>Σωματική κόπωση:</u></p> <p>Γ. Οικονομικό κόστος, κόπωση λόγω υπερφορτωμένου καθημερινού προγράμματος.</p> <p>Δ. Σωματική κόπωση, αν και η καλή ψυχολογία και διάθεση την ξεπερνούσαν.</p> <p>Ζ., ΣΤ. Σωματική κόπωση.</p> <p>Η. Σωματική κόπωση, λίγος διαθέσιμος χρόνος.</p> <p><u>Έλλειψη χρόνου:</u></p> <p>Γ. Οικονομικό κόστος, κόπωση λόγω υπερφορτωμένου καθημερινού προγράμματος.</p> <p>Η. Σωματική κόπωση, λίγος διαθέσιμος χρόνος.</p> <p><u>Άλλο:</u></p> <p>Α. Κάποιες μικρές επιπτώσεις στην οικογένειά μου.</p> <p>ΟΧΙ</p> <p>Ε., Θ., Ι. Δεν υπήρχαν αρνητικά.</p>	<p>στοιχεία</p>
<p>16. Για ποιους λόγους θα εξακολουθούσατε να παρακολουθείτε ένα τέτοιο πρόγραμμα;</p> <p>Θα συμμετείχατε σε ένα νέο πρόγραμμα; Γιατί;</p>	<p><u>Κοινωνικοί και οικονομικοί λόγοι:</u></p> <p>Η. Ναι, για τις καινούργιες εμπειρίες, τη συζήτηση με τους νέους, την ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο και τη φρεσκάδα που μοιράζομαι από τη συναναστροφή με νέες ηλικίες.</p> <p>Θ., Ι. Για οικονομικούς λόγους, αλλά και για την κοινωνικοποίηση.</p> <p><u>Ναι:</u></p> <p>Α., Β., Γ., Δ., Ε., Ζ.</p> <p>ΣΤ. Ναι, αλλά θα συμμετείχα σε ένα πρόγραμμα με περισσότερο ψυχαγωγικό χαρακτήρα.</p>	

**Ενότητα 3. Το μαθησιακό περιβάλλον και πιθανά εμπόδια κατά τη μαθησιακή διαδικασία**

Κατηγορία	<b>Ενότητα 3: Το μαθησιακό περιβάλλον και πιθανά εμπόδια κατά τη μαθησιακή διαδικασία:</b> Σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων συμπεριλαμβάνονται ερωτήματα σχετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας, τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, αλλά και τους εκπαιδευτές και τη συμπεριφορά τους, τις απαιτήσεις τους και τους τρόπους διδασκαλίας.	
Υπο-κατηγορία	Περιουσίες	Διαστάσεις
<p>17. Πώς θα χαρακτηρίζατε το μαθησιακό περιβάλλον, το γενικότερο κλίμα που επικρατούσε κατά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;</p> <p>Πώς ήταν ο χώρος, οι αίθουσες, η διάθεση;</p>	<p><u>Θετικό κλίμα:</u></p> <p>A. Το περιβάλλον ήταν μια χαρά. Αυτός ο συνδυασμός μικρών και μεγάλων ηλικιών είναι σημαντικός διότι οι μικροί δίνουν ζωή και οι μεγάλοι σιγουριά.</p> <p>B. Ήταν φυσιολογικό το κλίμα και καλό, οι μαθητές μεγάλης ηλικίας ήταν κουρασμένοι από τις πολλές καθημερινές δραστηριότητες, αλλά η διάθεση σε γενικότερο κλίμα ήταν καλή.</p> <p>Δ. Το κλίμα ήταν μια χαρά.</p> <p>E., ΣΤ., Ζ., Θ., Ι. Ευχάριστο κλίμα, ο χώρος, οι αίθουσες και η διάθεση ήταν όμορφα.</p> <p><u>Ωραίοι χώροι:</u></p> <p>Γ. Παλιό σχολείο και παλιά μηχανήματα, αλλά καλή διάθεση μαθητών και καθηγητών.</p> <p>Δ. Το κλίμα ήταν μια χαρά.</p> <p>E., ΣΤ., Ζ., Θ., Ι. Ευχάριστο κλίμα, ο χώρος, οι αίθουσες και η διάθεση ήταν όμορφα.</p> <p>H. Ο χώρος και οι αίθουσες ήταν άψογα.</p>	<p>Μαθησιακό περιβάλλον-Θετικά</p>
<p>18. Οι συνθήκες διδασκαλίας ήταν ευχάριστες (τοποθεσία, φωτισμός, θέρμανση κλπ.)</p>	<p><u>Γενική ικανοποίηση:</u></p> <p>A., B., E., ΣΤ., Ζ., H., Θ., Ι. Αρκετά ευχαριστημένος/η.</p> <p><u>Αρνητικά στοιχεία:</u></p> <p>Γ. Ικανοποιημένος, αλλά δεν υπήρχε θέρμανση στο σχολείο και ο φωτισμός στις αίθουσες ήταν μονίμως χαμηλός.</p> <p>Δ. Ευχαριστημένος, αλλά το σχολείο δεν είχε θέρμανση.</p>	<p>Μαθησιακό περιβάλλον-Αρνητικά</p>
<p>19. Τι περιελάμβανε το πρόγραμμα εκπαίδευσης; Η ύλη; Ήταν εύκολη; Δύσκολη;</p>	<p>(Δεν απάντησαν)</p> <p><u>Εύκολη ύλη:</u></p> <p>A.,B., Γ., Δ.,E., ΣΤ., Θ., Ι.</p>	<p>Δυσκολία της ύλης</p>



	<p><u>Δύσκολη ύλη:</u></p> <p>Z. Τα 2 πρώτα χρόνια ήταν εύκολη, αλλά τον 3 και τελευταίο χρόνο η ύλη ήταν αρκετά δύσκολη.</p> <p>H. Βρήκα την ύλη δύσκολη, αλλά θεωρώ πως φταίνε τα κενά που έχω όλα αυτά τα χρόνια σε κάποια μαθήματα.</p>	
<p>20. Οι τρόποι διδασκαλίας, οι μέθοδοι που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτές, ο όγκος διαβάσματος, θεωρείτε ότι ταίριαζαν σε εσάς και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους; Ήταν αποτελεσματικοί;</p>	<p><u>ΓΕΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ:</u></p> <p>A., B., Γ., Δ., E., Z., Θ., I.</p> <p><b>ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</b></p> <p><u>Όγκος ύλης:</u></p> <p>ΣΤ. Ναι, αλλά ο όγκος διαβάσματος μερικές φορές υπήρξε υπερβολικός.</p> <p><u>Τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας:</u></p> <p>H. Οι τρόποι και οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτές δεν ταίριαζαν σε εμάς τους εκπαιδευόμενους, λόγω της ίδιας μεταχείρισης και των ίδιων απαιτήσεων από τις νεότερες και τις μεγαλύτερες ηλικίες. Οι νέοι είχαν αρκετό διαθέσιμο χρόνο, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ελάχιστο.</p>	<p>Διδασκαλία</p>
<p>21. Πώς ήταν οι σχέσεις σας με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες/ουσες;</p> <p>Είχατε κοινά στοιχεία; Υπήρχε συνεργασία μεταξύ σας;</p> <p>Διατηρούσατε επαφές εκτός προγράμματος;</p>	<p><u>Καλές σχέσεις:</u></p> <p>A., B., Γ., Δ., E., ΣΤ., Z., H., Θ., I.</p> <p><u>Ναι:</u></p> <p>A., Γ. Είχαμε καλή σχέση, κοινά στοιχεία και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, αλλά δε διατηρούσαμε επαφές εκτός προγράμματος, λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.</p> <p>B., Δ., E., ΣΤ., Z., Θ., I. Είχαμε καλή σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, κοινά στοιχεία και συνεργασία. Διατηρούσαμε επαφές εκτός προγράμματος.</p> <p><u>Όχι:</u></p> <p>H. Είχαμε καλή σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, και αρκετά κοινά στοιχεία. Δεν υπήρχε όμως συνεργασία και αλληλεγγύη μεταξύ μας, αλλά μεγάλη ανταγωνιστικότητα. Παρόλα αυτά, διατηρούσαμε επαφές εκτός προγράμματος.</p> <p><u>Ναι:</u></p>	<p>Καλές σχέσεις και συνεργασία με συνεκπαιδευόμενους</p>

	<p>B., Δ., E., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Όχι:</u> Α., Γ.</p>	Σχέσεις εκτός προγράμματος
<p>22. Πώς κρίνετε τους εκπαιδευτές του προγράμματος; Πιστεύετε ότι ήταν επαρκώς καταρτισμένοι;</p> <p>Εξηγούσαν την ύλη επαρκώς; Απαντούσαν στις ερωτήσεις; Έλυναν απορίες;</p>	<p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Θ., Ι. Οι εκπαιδευτές του προγράμματος ήταν επαρκώς καταρτισμένοι, εξηγούσαν την ύλη επαρκώς, απαντούσαν στις ερωτήσεις και έλυναν απορίες.</p> <p><u>Όχι:</u> Η. Αν και εκπαιδευτές ήταν επαρκώς καταρτισμένοι και εξηγούσαν την ύλη επαρκώς, δεν απαντούσαν σε κάποιες απαντήσεις και πολλές φορές μας άφηναν με απορίες.</p>	Επαρκής κατάρτιση εκπαιδευτών
<p>23. Οι εκπαιδευτές σεβόταν τους εκπαιδευόμενους;</p> <p>Έδειχναν κατανόηση και υποστήριξη;</p> <p>Είχαν ρεαλιστικές απαιτήσεις;</p> <p>Διατηρούσατε επαφές εκτός προγράμματος;</p>	<p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Ναι:</u> Δ., ΣΤ</p> <p><u>Όχι:</u> Α., Β., Γ., Ε., Ζ., Η., Θ., Ι.</p>	<p>Σεβασμός</p> <p>Κατανόηση, υποστήριξη</p> <p>Ρεαλιστικές απαιτήσεις</p> <p>Επαφές εκτός προγράμματος</p>
<p>24. Ποια είναι τα εμπόδια που αντιμετωπίσατε κατά τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα; Πείτε μας ένα παράδειγμα.</p>	<p>ΝΑΙ</p> <p><u>Περιορισμένος χρόνος:</u> Β., ΣΤ. Ο διαθέσιμος χρόνος ήταν λίγος, λόγω οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων.</p> <p>Γ. Τα ωράρια του προγράμματος δεν ήταν ελαστικά, έτσι έκανα αρκετές</p>	Εμπόδια

	<p>απουσίες. Και οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι πάρα πολλές, γιατί πρόσφατα πήρα διαζύγιο και έχω εγώ την επιμέλεια των 2 παιδιών.</p> <p><u>Κόστος μετακίνησης:</u> Γ. Το οικονομικό ήταν μεγάλο εμπόδιο, επειδή είμαι άνεργος και δεν έχω ούτε ρεύμα σπίτι μου. Ζ., Θ. Η δυσκολία μετακίνησης ήταν ένα εμπόδιο.</p> <p><u>Δυσκολίες ύλης:</u> Δ. Συχνά ξεχνούσα τη διδακτέα ύλη, και αυτό μου δημιουργούσε κάποια κενά στα μαθήματα.</p> <p><u>Δυσκολίες προσαρμογής:</u> Η. Το εμπόδιο ήταν η δυσκολία μου να προσαρμοστώ, επειδή οι ηλικίες ήταν διαφορετικές, υπήρχε ένταση και ζωνρότητα από τις μικρότερες ηλικίες.</p> <p>ΟΧΙ Α., Ε., Ι. Δεν αντιμετωπίσα κάποια εμπόδια.</p>	
<p>25. Είχατε αρκετό χρόνο για την παρακολούθηση του προγράμματος και την ολοκλήρωση των καθηκόντων σας;</p>	<p><u>Ναι:</u> Α., Β., Ε., Ζ., Θ., Ι.</p> <p><u>Όχι:</u> Γ., Δ., ΣΤ., Η. είχα πολύ περιορισμένο χρόνο.</p>	<p>Διαθέσιμος χρόνος</p>
<p>26. Υπήρχε στήριξη από τους δικούς σας ανθρώπους;</p>	<p><u>Ναι:</u> Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Όχι:</u> Α. Η στήριξη ήταν ελλιπής.</p> <p><u>Μερικώς:</u> Β. Μερικοί με στήριξαν, αλλά κάποιοι άλλοι όχι.</p>	<p>Οικογενειακή υποστήριξη</p>
<p>27. Ποιοι θα λέγατε ότι ήταν οι τρεις πιο σημαντικοί υποστηρικτές σας σε αυτή την προσπάθειά σας;</p>	<p><u>Οικογένεια (γενικά):</u> Β.</p>	<p>Πηγές στήριξης</p>

	<p><u>Γονείς:</u> Z.</p> <p><u>Αδέρφια:</u> Γ., Ε., Ζ.</p> <p><u>Σύζυγος/ σύντροφος:</u> Ε., Δ., Η., ΣΤ.,Θ., Ι.</p> <p><u>Παιδιά:</u> Ζ., Δ., Η., ΣΤ.,Θ., Ι.</p> <p><u>Φίλοι:</u> Γ.</p> <p><u>Καθηγητές/ διευθυντές:</u> Α., Γ.</p> <p><u>Εαυτός:</u> Α.</p>	
<p>28. Υπήρχε στήριξη από το φορέα/ ίδρυμα υλοποίησης;</p> <p>Σε ποιο επίπεδο; Με ποιο τρόπο;</p> <p>Πού μπορούσατε να απευθυνθείτε για την επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος;</p>	<p><u>Δεν θέλω να απαντήσω:</u> Α.</p> <p><u>Ναι:</u> Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p>(Δεν απάντησαν) (Δεν απάντησαν)</p> <p><u>Στο διευθυντή/ καθηγητή:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p>	

**Ενότητα 4. Η δέσμευση ως προς το φορέα/ίδρυμα**

Κατηγορία	Ενότητα 4: Η δέσμευση ως προς το φορέα/ίδρυμα: Οι ερωτήσεις αυτές έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας στη συνολική εμπειρία των ώριμων ενηλίκων, στη διάθεση με την οποία αντιμετωπίζουν τα καθήκοντά τους ως εκπαιδευόμενοι και την επιθυμία τους να επαναλάβουν μια ανάλογη εκπαίδευση από τον ίδιο φορέα ή ίδρυμα. Διερευνάται το ακριβές περιεχόμενο των γνώσεων που αποκτήθηκαν, η χρησιμότητά τους και οι δυνατότητες αξιοποίησής τους.	
Υπο-κατηγορία	Περιουσίες	Διαστάσεις
<p>29. Ποια είναι η συνολική σας εμπειρία από το πρόγραμμα/τα;</p> <p>Πώς αξιολογείται το φορέα/ ίδρυμα υλοποίησης;</p>	<p><u>Θετική εμπειρία:</u> Α., Β., Γ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Αρνητική εμπειρία:</u> Δ. Το πρόγραμμα θα μπορούσε να είναι πιο παραγωγικό και εξειδικευμένο, δηλαδή να υπάρχει περισσότερη εφαρμογή και κυρίως πρακτική άσκηση για τους συμμετέχοντες.</p> <p><u>Από καλός μέχρι άριστος:</u> Α., Β., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Ελλείψεις:</u> Γ. Οι ενήλικες που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές δεν έχουν ίσες δυνατότητες με τους άλλους, είναι «παιδιά ενός κατώτερου Θεού». Το κράτος δεν μπορεί να τους παρέχει μετακίνηση ή να ιδρύσει αντίστοιχους φορείς στα μέρη μας.</p>	<p>Συνολική εμπειρία</p> <p>Φορέας</p>
<p>30. Πιστεύετε ότι τα καθήκοντά σας ως εκπαιδευόμενοι ήταν αρκετά/ ελλιπή;</p> <p>Ανταποκρινόταν στις προσδοκίες σας;</p> <p>Είχατε τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωσή τους;</p>	<p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Όχι:</u> Γ., ΣΤ., Ζ., Η.</p>	<p>Καθήκοντα</p>
<p>31. Ποια ήταν τα κυριότερα εμπόδια που συναντήσατε στην εκτέλεση των καθηκόντων σας;</p>	<p><u>Μετακίνηση:</u> Γ. Ο χρόνος, τα χρήματα και η μετακίνηση ήταν τα κυριότερα εμπόδια.</p>	<p>Εμπόδια</p>

<p>Ποιος/ οι σας βοήθησε να τα αντιμετωπίσετε;</p>	<p>Θ. Είχα δυσκολία στη μετακίνηση γιατί μένω σε απομακρυσμένη περιοχή.</p> <p><u>Χρόνος:</u> Γ. Ο χρόνος, τα χρήματα και η μετακίνηση ήταν τα κυριότερα εμπόδια.</p> <p><u>Διδακτέα ύλη:</u> Ζ. Δυσκολεύτηκα με τις ασκήσεις των μαθηματικών, αλλά είχα τα παιδιά μου να με βοηθήσουν. Η. Είχα δυσκολία να κατανοήσω κάποια μαθήματα.</p> <p><u>Κανένα εμπόδιο:</u> Β., Δ., Ε., ΣΤ., Ι. Δεν αντιμετώπισα εμπόδια.</p> <p><u>Άλλο:</u> Α. Δεν θέλω να απαντήσω.</p> <p><u>Μέλη της οικογένειας/ φίλοι:</u> Γ. Είχα βοήθεια από τις αδερφές μου και τους γνωστούς μου για την επίλυσή τους. Θ. Με εξυπηρετούσαν ο άντρας μου και τα παιδιά μου.</p> <p><u>Εκπαιδευτές:</u> Η. Με βοήθησαν οι καθηγητές.</p>	
<p>32. Θα συμμετείχατε ξανά σε πρόγραμμα του ίδιου φορέα/ ιδρύματος;</p>	<p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p>	

### Ενότητα 5. Ανάγκη για επιμόρφωση

<p><b>Κατηγορία</b></p>	<p><b>Ενότητα 5: Ανάγκη για επιμόρφωση:</b> Συνολική αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας, αποκτηθείσες εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και ελλείψεις που είναι πιθανόν να εντοπίστηκαν, δημιουργώντας στους συμμετέχοντες/ουσες την ανάγκη για επιπλέον μάθηση και επιμόρφωση.</p>	
<p><b>Υπο-κατηγορία</b></p>	<p><b>Περιουσίες</b></p>	<p><b>Διαστάσεις</b></p>

<p>33. Γενικά, πώς θα χαρακτηρίζατε το πρόγραμμα/τα στο οποίο/α συμμετείχατε;</p> <p>Θα συστήνατε σε άλλους να το/τα παρακολουθήσουν;</p> <p>Για ποιους λόγους;</p> <p>Τι θα είχαν να κερδίσουν;</p>	<p><u>Καλό/ εποικοδομητικό:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p>Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι. Θα το σύστηνα σε άλλους, κυρίως για τη γνώση, το πτυχίο και για πιθανά επαγγελματικά οφέλη.</p> <p>Η. Μέσα από τέτοια προγράμματα μπορείς και στέκεσαι καλύτερα στην κοινωνία και αγαπάς περισσότερο τον εαυτό σου.</p>	<p>Γενική αποτίμηση</p>
<p>34. Γενικά, πώς θα χαρακτηρίζατε τις γνώσεις/ ικανότητες που αποκτήσατε;</p> <p>Σε ποιον τομέα θεωρείτε ότι μπορείτε να τις αξιοποιήσετε;</p>	<p><u>Καλές και αξιοποιήσιμες:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η.</p> <p><u>Στην εργασία:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η.</p> <p><u>Στην καθημερινότητα:</u> Θ. Μπορώ να τις αξιοποιήσω στην καθημερινότητά μου. Ι. Πλέον παίρνω μέρος σε περισσότερες συζητήσεις από ότι παλιά.</p>	<p>Αποτίμηση γνώσεων</p>
<p>35. Υπήρχαν κάποιες ελλείψεις στο πρόγραμμα;</p> <p>Στην ύλη;</p> <p>Στις μεθόδους διδασκαλίας;</p> <p>Στο διαθέσιμο χρόνο;</p>	<p><u>Όχι:</u> Α., Δ., Ε., ΣΤ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Ναι:</u> Β., Γ., Ζ.</p> <p><u>Όχι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Όχι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p><u>Ναι:</u> Ζ.</p>	<p>Ελλείψεις</p>

<p>Σε κάτι άλλο;</p>	<p><u>Όχι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Η., Θ., Ι.</p> <p>Β. Χρειαζόταν περισσότερα εργαστήρια. Γ. Ελλείψεις σε μηχανήματα και ανύπαρκτη θέρμανση.</p>	
<p>36. Γενικά, θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη για επιπλέον μάθηση και επιμόρφωση;</p> <p>Για ποιους λόγους;</p>	<p><u>Ναι:</u> Α., Β., Γ., Δ., Ε., ΣΤ., Ζ., Η., Θ., Ι.</p> <p>Γ., Δ., Ε., Η., Θ., Ι. Για προσωπική και επαγγελματική ικανοποίηση. Β., ΣΤ., Ζ. Πιστεύω στη δια βίου μάθηση. Όσο ζεις μαθαίνεις, η γνώση δεν τελειώνει ποτέ. Η Γνώση είναι δύναμη.</p>	<p>Ανάγκη για επιπλέον επιμόρφωση</p>
<p>37. Σε ποιο τομέα/τομείς θεωρείτε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση; Δώστε μας κάποια παραδείγματα.</p>	<p>Α. Βιοχημεία, πυρηνική φυσική, ιστορία, φιλοσοφία, ψυχολογία. Β. Μηχανολογία. Γ. Ψυκτικός (Σχετικό με την ήδη υπάρχουσα επιμόρφωση). Δ. Κάτι σχετικό με το πρόγραμμα που ήδη παρακολουθώ. Ε. Δεν γνωρίζω. ΣΤ. Αγγλικά λόγω επιθυμίας για ταξίδια. Ζ. Αγγλική γλώσσα. Η. Σχολή Βυζαντινής Μουσικής. Θ. Ξενοδοχειακά (Σχετικό με την ήδη υπάρχουσα επιμόρφωση). Ι. Υπολογιστές (το θεωρώ αναγκαίο παντού).</p>	<p>Τομείς επιμόρφωσης</p>

**Ομαδοποίηση απαντήσεων**

Κατηγορία	Θεματικές	Υπο-θεματικές
<p><b>1. Κίνητρα μάθησης</b></p>	<p>Επαγγελματικοί λόγοι</p>	<p>Συνάφεια με υπάρχουσα εργασία</p>
		<p>Βιοπορισμός</p>
		<p>Ανεργία</p>
		<p>Αύξηση μισθού</p>
		<p>Μονιμότητα</p>
	<p>Συνάφεια με υπάρχουσες γνώσεις</p>	



	Προσωπική ικανοποίηση	
	Το μόνο πρόγραμμα σε ισχύ	
<b>2. Ανταμοιβές από τη μάθηση</b>	Θετική εμπειρία γενικά	Ενδιαφέρον υλικό
		Συνεργάσιμοι εκπαιδευτές
		Θετική διάθεση και συναισθήματα
		Ανταλλαγή απόψεων, αντιλήψεων
	Γνώσεις	Ακαδημαϊκές γνώσεις
		Πρακτικές γνώσεις, τεχνογνωσία
		Γενικές γνώσεις
		Εξειδικευμένες γνώσεις
	Οφέλη	Σε επαγγελματικό επίπεδο
		Σε οικογενειακό επίπεδο
		Σε κοινωνικό επίπεδο
		Σε οικονομικό επίπεδο
		Σε προσωπικό επίπεδο
	Αρνητικά στοιχεία	Δύσκολη προσαρμογή, λόγω διαφορετικών ηλικιακών ομάδων
		Κόστος μετακίνησης
		Σωματική κόπωση
Έλλειψη χρόνου		
<b>3. Το μαθησιακό περιβάλλον και πιθανά εμπόδια κατά τη μαθησιακή διαδικασία</b>	Μαθησιακό περιβάλλον-Θετικά	Θετικό κλίμα
		Ωραίοι χώροι
	Μαθησιακό περιβάλλον-Αρνητικά	Ελλιπής φωτισμός
		Έλλειψη θέρμανσης
	Ύλη - Θετικά	Γενικά εύκολη
		Κατανοητή
		Ενδιαφέρουσα
	Ύλη - Αρνητικά	Μεμονωμένες δυσκολίες
		Όγκος
		Έλλειψη χρόνου
		Διαφορά νεότερων-μεγαλύτερων εκπαιδευόμενων

	Συν-εκπαιδευόμενοι	Καλές σχέσεις
		Επαφές εκτός προγράμματος
	Εκπαιδευτές	Καλές σχέσεις
		Κάποιες επαφές εκτός προγράμματος
		Επαρκώς καταρτισμένοι
		Σεβασμός
		Κατανόηση, υποστήριξη
		Ρεαλιστικές απαιτήσεις
	Πηγές υποστήριξης	Οικογένεια (γενικά)
		Γονείς
		Αδέρφια
		Σύζυγος/ σύντροφος
		Παιδιά
Φίλοι		
Καθηγητές/ διευθυντές		
Εαυτός		
<b>4. Η δέσμευση ως προς το φορέα/ ίδρυμα</b>	Φορέας - Θετικά	Καλός φορέας
		Άριστος φορέας
	Φορέας - Αρνητικά	Απομακρυσμένες περιοχές, δύσκολη πρόσβαση
		Έλλειψη πρακτικής εξάσκησης των γνώσεων
	Καθήκοντα	Αρκετά
		Ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες
		Απαιτούσαν χρόνο
	Εμπόδια	Χρόνος
		Χρήματα – μετακίνηση
		Ύλη
<b>5. Ανάγκη για επιμόρφωση</b>	Γνώσεις που αποκτήθηκαν	Αξιοποιήσιμες στην εργασία
		Αξιοποιήσιμες στην καθημερινότητα
		Προσωπικά οφέλη (π.χ. συμμετοχή σε συζητήσεις)

	Ελλείψεις	Σε εργαστήρια, μηχανήματα
		Σε χρόνο
		Στη θέρμανση
	Προτεινόμενοι τομείς επιμόρφωσης	Βιοχημεία, πυρηνική φυσική, ιστορία, φιλοσοφία, ψυχολογία
		Μηχανολογία
		Ψυκτικός
		Συναφές με παρόν πρόγραμμα
		Αγγλική γλώσσα
		Σχολή Βυζαντινής Μουσικής
		Ξενοδοχειακά
		Υπολογιστές