

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Συνεχιζόμενη
Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση***

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Κίνητρα Συμμετοχής Ενηλίκων σε Προγράμματα
Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης: Η
Περίπτωση των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης του Δήμου
Πειραιά.**

Χρυσάνθη Τσουράπη

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Βασιλική Παπαδοπούλου**

Ιούνιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Συνεχιζόμενη

Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Κίνητρα Συμμετοχής Ενηλίκων σε Προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης: Η Περίπτωση των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά.

Χρυσάνθη Τσουράπη

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Βασιλική Παπαδοπούλου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Χρυσάνθη Τσουράπη από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2016

Περίληψη

Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελούν ένα ζήτημα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Η πολυπλοκότητα του ζητήματος και το γεγονός ότι δεν έχει διερευνηθεί αρκετά, αποτέλεσε αφορμή για την παρούσα προσπάθεια περαιτέρω διερεύνησής του.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι αρχικά να διερευνηθούν τα κίνητρα συμμετοχής 144 εκπαιδευομένων οι οποίοι παρακολούθησαν προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά κατά το διάστημα 2013-2015 και στη συνέχεια, να διερευνηθεί η διαφοροποίηση των κινήτρων σε σχέση με το προφίλ και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας. Για τον σκοπό αυτό, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με βασικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο απεστάλη ηλεκτρονικά στους εκπαιδευόμενους.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν στην παρούσα έρευνα, τα βασικά κίνητρα των εκπαιδευομένων στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά είναι αυτά που αναφέρονται στον παράγοντα «γνωστικό ενδιαφέρον», δηλαδή στην επιθυμία να λάβουν περαιτέρω γενικές γνώσεις και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Αντιθέτως, φαίνεται να είναι χαμηλής σημασίας για τους εκπαιδευόμενους ο παράγοντας «κοινωνική δραστηριοποίηση» καθώς και ο παράγοντας «οικογενειακές σχέσεις». Αναφορικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος, παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις των κινήτρων κυρίως σε σχέση με την ηλικία και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο.

Τα βασικότερα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, γίνεται προσπάθεια να συσχετιστούν με συμπεράσματα άλλων ερευνητικών προσεγγίσεων που αναδεικνύονται μέσα από τη βιβλιογραφία.

Summary

The issue of the motives of adult participation in education activities has always been of great interest in the field of continuing education and lifelong learning. The complexity of this issue, as well as the fact that has not been widely studied, has been the main cause of the present effort for further study.

The goal of our study is to investigate the participation motives of 144 adult students who attended various courses at the Lifelong Centers of Municipality of Piraeus during 2013-2015 and furthermore, to discover the differentiated motivational factors according to the profile and special characteristics of the specific population group. For this cause, the quantitative approach has been selected and its main instrument, the questionnaire, was sent via e-mail to all participants.

According to the data collected and analysed in the present study, the main motives of the adult students of the Lifelong Centers of Municipality of Piraeus, are those referring to the factor “cognitive interest”, therefore to their wish to receive further general knowledge and to widen their cognitive level. On the contrary, the factors referring to “social stimulation” as well as “family relations” seem to be of low importance for the participants. As far as the issue of special demographic characteristics of the sample is concerned, there have been presented some differentiated motives, mainly referring to the age and educational level.

There has been an effort of relating the results and conclusions of the present study with those presented in other scientific studies.

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Βασιλική Παπαδοπούλου για την καθοδήγηση και τη βοήθεια που μου προσέφερε καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

Επίσης, ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευόμενους στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα διαθέτοντας τον πολύτιμο χρόνο τους.

Τέλος, οφείλω ένα ευχαριστώ στον συνοδοιπόρο μου στον δρόμο της δια βίου μάθησης και συμπαραστάτη σε κάθε μου προσπάθεια, τον σύζυγό μου Σταμάτη, καθώς και στα δύο μου παιδιά Έλενα και Πέτρο.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	1-3
2	Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης	4-17
2.1	Δια Βίου Μάθηση.....	4-6
2.2	Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.....	7-9
2.3	Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα.....	10-17
2.3.1	Ο Ρόλος και η πορεία των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης.....	14-17
3	Κίνητρα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	18-28
3.1	Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευομένων και τρόπου μάθησής τους.....	18-21
3.2	Έννοια του Κινήτρου και Σύνδεσή του με τη Μάθηση Ενηλίκων.....	21-23
3.3	Θεωρίες Συμμετοχής των Ενηλίκων σε Εκπαιδευτικές δραστηριότητες.....	23-28
3.3.1	Γενικές προσεγγίσεις και τυπολογίες σχετικές με τη διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.....	24-26
3.3.2	Επισκόπηση σημαντικών ερευνητικών ευρημάτων που σχετίζονται με τη διερεύνηση κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση.....	26-28
4	Μεθοδολογία	29-38
4.1	Σκοπός της έρευνας.....	29-30
4.2	Ερευνητικά ερωτήματα.....	30-31
4.3	Μεθοδολογική προσέγγιση.....	31-32
4.4	Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	32
4.5	Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων.....	32-35
4.6	Δείγμα της Έρευνας.....	36
4.7	Ανάλυση Δεδομένων.....	36-38
4.7.1	T-test & ANOVA.....	37-38
5	Αποτελέσματα Έρευνας	39-56
5.1	Έλεγχος Αξιοπιστίας των Κλιμάκων – Cronbach’s Alpha.....	39
5.2	Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	40-44
5.2.1	Φύλο.....	40
5.2.2	Ηλικία.....	41
5.2.3	Οικογενειακή κατάσταση.....	42
5.2.4	Επάγγελμα.....	43
5.2.5	Εκπαίδευση.....	44
5.3	Κίνητρα Συμμετοχής.....	45-48
5.4	Διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία.....	48-56
6	Συμπεράσματα και Συζήτηση αποτελεσμάτων	57-64
6.1	Γενικά συμπεράσματα.....	57-63
6.1.1	Συζήτηση αποτελεσμάτων της έρευνας.....	58-63
6.2	Περιορισμοί της έρευνας.....	64
Παραρτήματα		65-72
A	Ερωτηματολόγιο	65-68
A.1	Ατομικά στοιχεία.....	65
A.2	Ειδικές ερωτήσεις.....	66-68
B	Συνοδευτική επιστολή	69
Γ	Πολλαπλές Συγκρίσεις – Tukey TEST	70-72
Βιβλιογραφία		73-75

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, υπό τις δυσχερείς οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αναζητούνται συνεχώς νέοι τρόποι για την καταπολέμηση της ανεργίας και την επαναφορά τόσο της οικονομικής ανάπτυξης όσο και της κοινωνικής συνοχής. Το κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό και η επάνδρωση της αγοράς εργασίας με άτομα εξειδικευμένα και επαρκώς καταρτιζόμενα αποτελεί για τις σύγχρονες κυβερνήσεις βασική προτεραιότητα. Επιπλέον, έχει γίνει πλέον κατανοητό από τους διαμορφωτές των εκπαιδευτικών πολιτικών ότι η παροχή εκπαίδευσης σε όλους ανεξαρτήτως τους πολίτες συμβάλλει θετικά στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εθνικές κυβερνήσεις διαμορφώνουν και οργανώνουν στοχευμένα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου να εξασφαλίσουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης σε ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού. Προκειμένου να υπάρχει συνεχής βελτίωση της λειτουργίας των ήδη υπάρχοντων προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης καθώς και αρτιότερος σχεδιασμός νέων προγραμμάτων, διενεργούνται συχνά έρευνες που σχετίζονται με τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες στο να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αποτελεί αποκλειστικά προσωπική απόφαση του κάθε εκπαιδευόμενου και πίσω από αυτήν βρίσκεται μια σειρά παραγόντων που ενεργοποιούν τα κίνητρά του. Η διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες καθώς και του τρόπου με τον οποίο συνδέονται τα κίνητρα αυτά με τον ξεχωριστό τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες, αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή επιχειρείται η διερεύνηση του θέματος των κινήτρων, με τη διεξαγωγή έρευνας για την αναζήτηση των βασικών κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Συγκεκριμένα η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά με επιλογή δείγματος από ένα μέρος των εκπαιδευομένων σε αυτά.

Στα πρώτα δύο κεφάλαια της μεταπτυχιακής διατριβής αποσαφηνίζονται οι έννοιες της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης ενώ επίσης γίνεται σύντομη ιστορική αναδρομή στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Επιπλέον παρουσιάζονται κάποιες από τις βασικότερες θεωρίες κινήτρων συμμετοχής καθώς και θεωρίες μάθησης ενηλίκων προκειμένου να αναδειχθούν τα βασικά σημεία σύνδεσής τους και συσχετισμού τους με το εμπειρικό μέρος της μεταπτυχιακής διατριβής.

Στα επόμενα τρία κεφάλαια παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και παρατίθενται τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Στη συνέχεια γίνεται ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και συσχετισμός με τα ερευνητικά δεδομένα της συγκεκριμένης ακαδημαϊκής περιοχής. Τέλος διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και κατατίθενται προβληματισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής αποτέλεσε η επιτυχημένη πορεία των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα κατά τη διετία 2013-2015 και ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων στα προγράμματα αυτά. Το έκδηλο ενδιαφέρον των ενηλίκων για την παρακολούθηση ποικίλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία μάλιστα δεν οδηγούν σε επίσημη κρατική πιστοποίηση, προκαλεί ερωτήματα για τα ακριβή κίνητρα συμμετοχής τους και αποτέλεσε αφετηριακό σημείο για τη διατύπωση του στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής.

Πέρα από τον βασικό στόχο της έρευνάς μας, που είναι η διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των εκπαιδευομένων στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά, οι επιμέρους στόχοι προσανατολίζονται στην ανάδειξη κάποιων βασικών στοιχείων που σχετίζονται με το προφίλ της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευομένων καθώς και με τις

διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν τα κίνητρα συμμετοχής τους υπό τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα.

Με τον τρόπο αυτό, η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή φιλοδοξεί να προσφέρει συγκεκριμένες πληροφορίες οι οποίες πιθανώς να μπορούν να βοηθήσουν σε μελλοντικό σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και διαβίου μάθησης.

Κεφάλαιο 2

Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης

2.1 Δια Βίου Μάθηση

Για τον προσδιορισμό της έννοιας της δια βίου μάθησης, έχουν καταγραφεί βιβλιογραφικά πολλές απόψεις, άλλες φορές συγκλίνουσες και άλλες αποκλίνουσες, οι οποίες όμως λόγω του ότι διατυπώνονταν υπό συγκεκριμένες συνθήκες και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, συχνά δεν παρουσιάζουν ολοκληρωμένα τα βασικά χαρακτηριστικά της. Ο πλουραλισμός των ορισμών που έχουν αποδοθεί στην έννοια της δια βίου μάθησης φανερώνει την πολυπλοκότητα του πεδίου και τη δυσκολία διατύπωσης ενός μόνο ορισμού. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Dave (1976) το νόημα της δια βίου μάθησης αποτυπώνεται από τους τρεις βασικούς όρους «ζωή», «διάρκεια» και «εκπαίδευση» ενώ παράλληλα ο ίδιος θεωρεί ότι η δια βίου μάθηση αποτελεί ένα είδος οργανωτικής αρχής για όλη την εκπαίδευση. Για την Cross (1981) η δια βίου μάθηση αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο αποκτά γνώσεις και δεξιότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του με σκοπό να διατηρήσει ή να βελτιώσει την επαγγελματική, ακαδημαϊκή, κοινωνική και προσωπική του ανάπτυξη.

Στην πραγματικότητα ο όρος δια βίου μάθηση είναι ένας ευρύτερος όρος με τον οποίο ορίζεται ο άενσος και απεριόριστος χαρακτήρας της μάθησης η οποία πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και περιλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης της τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης (Κόκκος, 2007) κι επομένως περιλαμβάνει όλες τις μορφές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Τα τελευταία χρόνια, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον όρο δια βίου μάθηση αντί του παλαιότερου δια βίου εκπαίδευση και αυτό υποδηλώνει τη μετατόπιση του κέντρου βάρους των σχετικών πολιτικών από την εκπαίδευση ως υποχρέωση των οργανωμένων

κοινωνιών και των κρατών, στη μάθηση ως ατομική ευθύνη η οποία ωθεί τα άτομα να οργανώσουν τα δικά τους σχέδια μάθησης, εκμεταλλευόμενοι τις ευκαιρίες εκπαίδευσης που τους παρέχονται από τις κυβερνήσεις (Καραλής, 2013). Χαρακτηριστικός είναι ο ορισμός που διατυπώθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000) και ο οποίος αναφέρει ότι η δια βίου μάθηση ορίζεται ως η μαθησιακή διαδικασία που εστιάζει περισσότερο στις ευκαιρίες οι οποίες δίνονται στο άτομο όχι μόνο μέσα από την τυπική εκπαίδευση ή τα συστήματα κατάρτισης αλλά και από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς όπως είναι η οικογένεια, η επιχείρηση, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, κ.λ.π.

Η δια βίου μάθηση δεν αποτελεί ένα σύγχρονο εφεύρημα καθώς η ανάγκη για συνεχή μάθηση καθόλη τη διάρκεια της ζωής είχε γίνει αντιληπτή από την αρχαιότητα. Η βιομηχανική επανάσταση του 20^{ου} αιώνα που κατέστησε αναγκαία την κατάρτιση και επανακατάρτιση του εργατικού δυναμικού αποτέλεσε έναυσμα για την επανεμφάνιση της έννοιας. Ιδιαίτερα κατά το δεύτερο μισό του αιώνα, η διατύπωση της θεωρίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου» και η προσπάθεια παγκοσμιοποίησης και τεχνοεπιστημονικής ανάπτυξης προκάλεσαν έντονο πολιτικό ενδιαφέρον για την καλλιέργεια μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης η οποία συνεχίζει έως σήμερα να αποτελεί βασική προτεραιότητα των εθνικών στρατηγικών εκπαίδευσης. (Παπασταμάτης, Βαλκάνος, Πανιτσίδου & Ζαρίφης, 2010).

Τα πρώτα οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικες που εμφανίστηκαν τον 19^ο αιώνα στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ, αποτελούσαν απόρροια των δημογραφικών, κοινωνικών, πολιτικών και τεχνολογικών μεταβολών. Ζητήματα που ανέκυψαν προς το τέλος του 1^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου όπως η επέκταση του δικαιώματος ψήφου στις γυναίκες και στην εργατική τάξη ή άλλα που αναδείχθηκαν την περίοδο του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου, όπως η ανάγκη για επανεκπαίδευση των πολιτών ώστε να υπηρετήσουν στις ένοπλες δυνάμεις και τη βιομηχανία, ενέτειναν το ενδιαφέρον γύρω από τη δια βίου μάθηση. Κατά την μεταπολεμική περίοδο, η δια βίου μάθηση βοήθησε τη βιομηχανική ανάπτυξη με την μαζική αναβάθμιση των γνώσεων του ανθρώπινου δυναμικού. Παράλληλα, αποτέλεσε μέσο εκτόνωσης των εργατικών αναταραχών και της κοινωνικής αστάθειας καθώς συνδέθηκε με την προσπάθεια του εργατικού κινήματος για διεκδίκηση προνομίων. Η δια βίου μάθηση χρησιμοποιήθηκε από την αστική τάξη για την ηθική και πολιτική χειραγώγηση του λαού νομιμοποιώντας με τον

τρόπο αυτό την εξουσία της, όμως παράλληλα αποτέλεσε εκείνη την περίοδο το σημείο στήριξης των προσδοκιών πολλών κοινωνικών ομάδων για κοινωνικοοικονομική αλλαγή και άνοδο του βιοτικού επιπέδου τους. Από τη δεκαετία του '60 και μετά η δια βίου μάθηση άρχισε να αποκτά ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και να αποτελεί επίκεντρο του ενδιαφέροντος των πολιτικών των κρατών (Πανιτσίδου, 2011).

Έντονο ενδιαφέρον και ενεργή εμπλοκή στην προσπάθεια προώθησης της δια βίου μάθησης έδειξαν από πολύ νωρίς και οι διεθνείς οργανισμοί. Ο Andy Green (2002), μέσα από το άρθρο του «The many faces of lifelong learning» αποτυπώνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την πρόθεση των διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, UNESCO, Συμβούλιο της Ευρώπης) να ορίσουν τη δια βίου μάθηση ως βασικό χαρακτηριστικό της «κοινωνίας της γνώσης». Με επιχειρήματα που βασίζονται στην επένδυση στο «ανθρώπινο κεφάλαιο» οι διεθνείς οργανισμοί προέβησαν σε οργανωμένη προσπάθεια ανάδειξης των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών οφελών της δια βίου μάθησης.

Στην Ελλάδα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, οι διαφορετικές πτυχές της δια βίου μάθησης συνοψίζονται στον όρο που διατυπώνεται στο άρθρο 2 του νόμου Ν.3879/2010 για τη δια βίου μάθηση, 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, την κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική, μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση».

Είναι φανερό ότι το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των πτυχών του πεδίου της δια βίου μάθησης είναι έντονο ακόμα και στις μέρες μας και πιθανότατα να οδηγήσει στη διατύπωση νέων ορισμών και ερμηνειών της έννοιας όσο περνούν τα χρόνια και αλλάζουν οι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες οι οποίες αδιαμφισβήτητα επηρεάζουν τον τομέα της δια βίου μάθησης.

2.2 Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση

Η Συνεχιζόμενη εκπαίδευση στις μέρες μας, σύμφωνα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές, μπορεί να έχει πρωτεύοντα ρόλο στη ζωή όλων ανεξαρτήτως των πολιτών και παρουσιάζει διαφοροποίηση σε σχέση με την παραδοσιακή εκπαίδευση ενηλίκων, έτσι όπως αρχικά διαμορφώθηκε κατά τον 19^ο αιώνα, και η οποία απευθυνόταν μόνο σε ενήλικες που χαρακτηρίζονταν από μορφωτική και πολιτική υστέρηση (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2012).

Μέχρι και τις τελευταίες δεκαετίες παρουσιαζόταν σύγχυση των όρων συνεχιζόμενη εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων όμως ο δεύτερος, αν και σε κάποιες περιπτώσεις εξακολουθεί να χρησιμοποιείται, δεν αντιστοιχεί πια στα σημερινά δεδομένα. Ο όρος συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι αυτός που περιγράφει καταλληλότερα όλες τις μορφές εκπαίδευσης πέραν της αρχικής. Κάθε μορφή της αρχικής εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα πριν από την ανάληψη ενεργού κοινωνικού ρόλου από το άτομο, σε αντίθεση με τις μορφές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που πραγματοποιούνται μετά την ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο, ως ενεργό και υπεύθυνο μέλος του (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2012).

Παρόλαυτά η συνεχιζόμενη εκπαίδευση συνεχίζει να παρουσιάζει και στις μέρες μας λειτουργίες «αντισταθμιστικού χαρακτήρα» όπως αντίστοιχα έκανε και η παραδοσιακή εκπαίδευση ενηλίκων στο παρελθόν. Οι λειτουργίες αυτές όμως, δεν αναφέρονται μόνο στην αναπλήρωση της έλλειψης τυπικών προσόντων αλλά στη γενικότερη αντιστάθμιση έλλειψης επαγγελματικών προσόντων καθώς και κοινωνικών και πολιτιστικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, ο αντισταθμιστικός ρόλος της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στοχεύει στην ανανέωση και επικαιροποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων, ακόμη κι αν είναι υψηλού επιπέδου, στην αποφυγή της επαγγελματικής ή κοινωνικής υποβάθμισης μέσω της αναβάθμισης των προσόντων ή της επανακατάρτισης σε άλλο αντικείμενο αλλά και στην καλλιέργεια του ατόμου σε επίπεδο προσωπικών ενδιαφερόντων και κοινωνικής-πολιτικής συμπεριφοράς του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πλέον, η αρχική εκπαίδευση δεν επαρκεί για την προετοιμασία του ατόμου στην ενεργό κοινωνική ζωή καθώς οι μεταβολές σε τεχνολογικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο είναι τόσο ραγδαίες και συνεχείς που επιβάλλουν την περιοδική και συνεχή ανανέωση των γνώσεων και δεξιοτήτων (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2012). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω συγκεκριμένων

εκπαιδευτικών πρακτικών οι οποίες χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Αυτόν ακριβώς τον πρακτικό χαρακτήρα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης διατύπωσε ο Rogers (2002) σε έναν αρκετά ολοκληρωμένο ορισμό αναφέροντας ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί το σύνολο των σκόπιμα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών πρακτικών που στοχεύουν στη μάθηση όλων των γνωστικών περιοχών με τη χρήση όλων των δυνατών εκπαιδευτικών μεθόδων και με γενικό σκοπό τη δυνατότητα ανάπτυξης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Περιλαμβάνει όλες τις γνωστικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, τυπικές, μη τυπικές και άτυπες στις οποίες εμπλέκεται το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Ζαρίφης, 2003).

Για την Ευρώπη ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων που συνδέεται πρακτικά με το πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης άρχισε να παίρνει σημαντικές διαστάσεις από τον 19^ο αιώνα και μετά, κυρίως ως μέσο κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής αλλαγής. Οι ιστορικές ρίζες του πεδίου βρίσκονται στο κίνημα μαζικού αλφαριθμητισμού που προώθησε η Ευαγγελική Εκκλησία, στην προσπάθεια συγκρότησης εθνικών κρατών, στο κίνημα του διαφωτισμού που διέδιδε τον επιστημονικό ορθολογισμό της αστικής κοινωνίας και στα κινήματα μόρφωσης των εργατών που απαρτίζονταν από εργατικά κόμματα και συνδικαλιστικές οργανώσεις (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2012). Καθόλη τη διάρκεια του περασμένου αιώνα, σταθερά και σημαντικά βήματα έγιναν προς τη συγκρότηση ενός ξεχωριστού επιστημονικού πεδίου η οποία τελικώς πραγματοποιήθηκε σταδιακά τα τελευταία πενήντα χρόνια όπου με αφορμή τις εκπαιδευτικές ελλείψεις της τυπικής εκπαίδευσης, την τεχνολογική ανάπτυξη, την αύξηση της ανεργίας και της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και με πρωταρχικό στόχο την επίτευξη της «κοινωνίας της γνώσης» πραγματοποιήθηκαν σημαντικές εκπαιδευτικές τομές (Παπαδημητρίου & Ζαρίφης, 2015).

Κυρίως από το 1990 και μετά, στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών πολιτικών βρέθηκε το επιχείρημα ότι απαιτείται συντονισμένη πολιτική δράση και συνεργασία των κρατών προκειμένου να διασφαλιστεί για όλους τους πολίτες η πρόσβαση στην εκπαίδευση καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αυτό το επιχείρημα ενισχύθηκε από τη διαπίστωση ότι τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης, μεταβιομηχανικής κοινωνίας της γνώσης υποδεικνύουν την προσπάθεια όχι μόνο για οικονομική επένδυση στην εκπαίδευση

αλλά και για εύρεση τρόπων διατήρησης της κοινωνικής συνοχής (Κελπανίδης & Βρυσιώτη, 2012).

Επιπλέον για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προέκυψαν τις τελευταίες δεκαετίες από τη γήρανση και τη μετακίνηση του πληθυσμού, την ανάγκη για αναβάθμιση του ρόλου της επαγγελματικής κατάρτισης ή τις διαρθρωτικές αλλαγές στον εργασιακό χώρο, δημιουργήθηκε μια σειρά ψηφισμάτων στην Ευρώπη που επίκεντρο είχαν την ανώτατη και επαγγελματική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέθηκε περισσότερο με την απασχόληση και την οικονομική ανταγωνιστικότητα και ο προσανατολισμός των ευρωπαϊκών χωρών στράφηκε προς την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έθεσε τον Μάρτιο του 2000 στη Λισαβόνα τον στρατηγικό στόχο να γίνει η Ε.Ε. μέχρι το 2010 η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο.

Ως συνέχεια των εξελίξεων αυτών στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων παρουσιάστηκε το 2004 το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» όπου τέθηκαν θέματα ελκυστικότητας, επενδύσεων, εκδημοκρατισμού, κινητικότητας, εθνικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και υλοποίησης ευρωπαϊκών πλαισίων για την αναγνώριση, αξιολόγηση και πιστοποίηση προσόντων (Παπαδημητρίου & Ζαρίφης, 2015).

Οι στόχοι της Ε.Ε. μέχρι το 2010 επεκτάθηκαν σε θέματα ανάπτυξης κοινών ευρωπαϊκών σημείων αναφοράς και ανέδειξαν την εκπαίδευση και κατάρτιση ως βασικούς παράγοντες για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Πάνω σε αυτή τη βάση αλλά υπό νέες συνθήκες χρηματοπιστωτικής κρίσης παρουσιάστηκε στις 12 Μαΐου 2009 το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΚ2020) το οποίο αποτελεί ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας γύρω από την εκπαίδευση και κατάρτιση που διέπεται από κοινούς ευρωπαϊκούς στόχους και προτίθεται να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που δεν κατάφεραν να αντιμετωπίσουν παλαιότερα προγράμματα που αφορούσαν στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση.

2.3 Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα

Οι πρώτες απόπειρες για την εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας έγιναν στις αρχές του '20^{ου} αιώνα. Βασικά κίνητρα για την απαρχή του θεσμού εκείνη τη χρονική στιγμή αποτέλεσαν η εξάλειψη του αναλφαβητισμού, οι προσπάθειες για ανάπτυξη της βιοτεχνικής και βιομηχανικής παραγωγής που ήδη είχε ξεκινήσει σε άλλες χώρες αλλά κυρίως, η ηθική διαπαιδαγώγηση και κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων ή των ατόμων που ξεκινούσαν μαζικά να κινούνται προς τα αστικά κέντρα. (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2012). Οι πρώτες δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν μεμονωμένες και χωρίς θεσμική έκφραση, καθώς συνήθως επρόκειτο για δραστηριότητες μορφωτικών οργανώσεων και συλλόγων. Το 1929 με το νόμο 4397/29 τέθηκε για πρώτη φορά επίσημα η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των ενηλίκων ενώ η θέσπιση ίδρυσης νυχτερινών σχολείων για ενηλίκους αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια κρατικής παρέμβασης (Καραλής, 2010).

Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής στην Ελλάδα, η προσπάθεια αντίστασης αλλά και η πρόθεση αντιμετώπισης της υποεκπαίδευσης και ανόδου του μορφωτικού επιπέδου έδωσε ώθηση σε νέες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες ενώ την ίδια περίοδο σημειώθηκε ένας σημαντικός σταθμός εξέλιξης της εκπαίδευσης ενηλίκων με τη θεσμοθέτηση της Λαϊκής Επιμόρφωσης με το ν.837/1943 . Παρόλο που όλες αυτές οι προσπάθειες διακρίνονταν από σποραδικότητα, αποτελούσαν προέκταση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η θεσμική τους έκφραση ήταν ισχνή, αποτέλεσαν τη βάση ενός εκπαιδευτικού οικοδομήματος που έγινε προσπάθεια να κατασκευαστεί τις επόμενες δεκαετίες (Καραλής, 2010).

Κατά τις δεκαετίες του '50 και '60 επιχειρούνται οργανωμένες παρεμβάσεις θεσμικού χαρακτήρα με στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, την ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής, την εκπαίδευση στις επιχειρήσεις και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των αγροτών. Με μια σειρά νόμων ξεκινά η δημιουργία ενός δικτύου Λαϊκής Επιμόρφωσης που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τη σύσταση της ΚΕΚΑ (Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης Αναλφαβητισμού) και των ΝΕΚΑ (Νομαρχιακές επιτροπές καταπολέμησης αναλφαβητισμού), την ίδρυση των ΚΕΓΕ (Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης) και ενός σημαντικού αριθμού εργαστηρίων ελευθέρων σπουδών, ως μια

απόπειρα του ιδιωτικού τομέα να καλύψει κενά της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Καραλής, 2010).

Υπό ανάπτυξη κράτος αποτελούσε η Ελλάδα κατά την μεταπολεμική περίοδο, όπου η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούσε ήδη βασική μέριμνα των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών και είχε καθιερωθεί ως επιστημονικό πεδίο. Η επιρροή των διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, UNESCO κ.λ.π.) αρχίζει να γίνεται συστηματική και η Ελλάδα προσπαθεί να παρακολουθήσει τις ευρωπαϊκές εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων ενώ ταυτόχρονα τίθεται σε μια συνεχή προσπάθεια οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Ως συνέπεια της πρόθεσης των ελληνικών κυβερνήσεων να συμβαδίσουν με τις οδηγίες των ισχυρών ευρωπαϊκών κρατών, κατά τη μεταπολίτευση αναδιοργανώθηκε η Κεντρική Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης το 1976 και καθιερώθηκαν για πρώτη φορά τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης (Μουζάκης, 2006).

Οι τελευταίες δεκαετίες από την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ το 1981 έως και σήμερα θεωρούνται οι σημαντικότερες για την εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, η προσπάθεια της χώρας να συμμετέχει και να προσαρμόζεται στα δρώμενα της ΕΟΚ (και της Ε.Ε. αργότερα) είχε ως αποτέλεσμα το πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης να επηρεάζεται και, σε πολλά σημεία, να καθορίζεται από τις επιταγές της Ευρώπης και των διεθνών οργανισμών.

Κατά το Α' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (1989-1993), το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (1994-1999) και το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (2000-2010) άρχισε να σημειώνεται οργανωμένη υποστήριξη του ελληνικού κράτους στον τομέα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης η οποία δε βασίστηκε μόνο στις πρωτοβουλίες και οδηγίες των διεθνών οργανισμών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και στην εισροή χρηματοδοτικών πόρων. Είναι η περίοδος κατά την οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι διεθνείς οργανισμοί αναπτύσσουν μια ευρύτερη πολιτική για τη δια βίου μάθηση και υποδεικνύουν σε όλα τα κράτη μέλη, την αναγκαιότητα συμμετοχής σε ένα κοινό ευρωπαϊκό εγχείρημα, που στόχο έχει τη μετάβαση προς μια ανταγωνιστική «κοινωνία της γνώσης» (Μουζάκης, 2006).

Με την πίεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη θέσπιση αυστηρών προδιαγραφών γύρω από το πεδίο της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα, από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και μετά άρχισε να αναδιοργανώνεται σταδιακά το σύστημα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και θεσμοθετήθηκαν προδιαγραφές δημιουργίας νέων δομών εκπαίδευσης ενηλίκων. Ιδρύθηκαν δημόσια και ιδιωτικά Ινστιτούτα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΙΕΚ) καθώς και Κέντρα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΕΚ). Ξεκίνησε η παροχή πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την κατάρτιση των εργαζομένων ενώ παράλληλα χρηματοδοτήθηκε η ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Επίσης ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ) το οποίο ανέλαβε την παρακολούθηση και αξιολόγηση των φορέων που εμπλέκονταν σε δράσεις συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Μουζάκης, 2006).

Καθόλη τη διάρκεια αυτής της περιόδου όμως, οι ελληνικές κυβερνήσεις υπέπεσαν σε βεβιασμένες και αρκετές φορές, αποτυχημένες προσπάθειες θεσμικής και δομικής οριοθέτησης του πεδίου της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Η γραφειοκρατία, η έλλειψη οργανωτικών δομών, ικανοτήτων προγραμματισμού, γνώσεων και σωστής επιλογής προσωπικού και ο διαφορετικός χειρισμός από τις εναλλασσόμενες κυβερνήσεις των τελευταίων ετών, δεν επέτρεπε τη σωστή αξιοποίηση των κονδυλίων της ευρωπαϊκής ένωσης και για το λόγο αυτό οι συστάσεις της Ε.Ε. πάνω στον τομέα της δια βίου μάθησης γίνονταν ολοένα και πιο αυστηρές (Κελπανίδης & Βρυνιώτη 2012).

Τα τελευταία χρόνια και κυρίως μετά την ψήφιση του Ν.3879/2010 «Ανάπτυξη της Δια βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» γίνονται προσπάθειες συντονισμού των δράσεων με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας των προγραμμάτων και της διευκόλυνσης της πρόσβασης στην εκπαίδευση από όλους. Η ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης προσανατολίζεται περισσότερο στη σύνδεσή της με την οικονομική ανάπτυξη και για το λόγο αυτό προωθούνται περισσότερο δράσεις της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επίσης προσανατολίζεται στην καθιέρωση διαφανούς πλαισίου λειτουργίας των φορέων της, τη συγκρότηση Εθνικού πλαισίου προσόντων και την εστίαση στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο-πολίτη με στόχο την άρση των εμποδίων για

συμμετοχή του στη Δια Βίου Μάθηση και αναγνώριση-πιστοποίηση των προσόντων του (ΕΟΠΠΕΠ, 2014, σ. 3).

Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης η οποία σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί ενέργειες που αφορούν στη δια βίου μάθηση αποτελεί έναν σημαντικό φορέα του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης ενώ ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) αποτελεί επίσημο εθνικό φορέα με αρμοδιότητες που στοχεύουν στη σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Σχετικά με την οργάνωση και διαχείριση, φαίνεται να έχουν ανατεθεί αρμοδιότητες σε περισσότερους φορείς τόσο σε επίπεδο κράτους όσο και σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης. Πλέον είναι πάροχοι υπηρεσιών Δια Βίου Μάθησης, ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικές υπηρεσίες υπουργείων, επιστημονικές ενώσεις, ιδιωτικοί φορείς καθώς και δημόσιοι φορείς ιδιωτικού δικαίου (ΓΓΔΒΜ, 2013), ένας εκ των οποίων είναι το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ).

Το ΙΝΕΔΙΒΙΜ που έχει κοινωφελή και μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα, εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων και δημιουργήθηκε το 2013 από τη συγχώνευση παλαιότερων φορέων, του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας (Ε.Ι.Ν.) , του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) και του Ινστιτούτου Νεολαίας. Υλοποιεί προγράμματα κινητικότητας, επιχειρηματικότητας και καινοτομίας τόσο για εργαζομένους όσο και για ανέργους και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, μερικά εκ των οποίων είναι οι Σχολές Γονέων, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας καθώς και τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ, 2016).

Η παγκόσμια οικονομική κρίση και κυρίως οι διαστάσεις που αυτή έλαβε στην Ελλάδα με την ένταξη της χώρας στον ευρωπαϊκό μηχανισμό χρηματοπιστωτικής σταθεροποίησης το 2010, επέφερε μια σειρά από συνεχείς διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούνταν από τις εκάστοτε κυβερνήσεις (Cedefop, 2014, σ. 9) με αποτέλεσμα την πλήρη οικονομική, πολιτική και κοινωνική αποσταθεροποίηση και την περαιτέρω ενίσχυση της ύφεσης. Αναπόφευκτα, ο τομέας της παιδείας και συγκεκριμένα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης παρουσίασε σημαντικές ανάγκες και προκλήσεις που συνδέονται με τις συνέπειες της οικονομικής

κρίσης. Με δεδομένες τις προκλήσεις που σχετίζονται όχι μόνο με την οικονομική κρίση και τις επιπτώσεις της στην κοινωνία αλλά και με μια σειρά χρόνιων κοινωνικοπολιτικών παθογενειών (γραφειοκρατία, διαφθορά, πολιτική ανεπάρκεια κ.α.) τέθηκαν από τις κυβερνήσεις των τελευταίων ετών ζητήματα σχεδιασμού εθνικής στρατηγικής και οργανωμένων δράσεων για τη δια βίου μάθηση (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, χ.χ., σ. 3).

Οι τελευταίες πρωτοβουλίες για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα αποτυπώνονται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020¹ (Ε.Π.) και συγκεκριμένα στους άξονες προτεραιότητας που αναφέρονται α) στη βελτίωση προοπτικών απασχόλησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων ανθρώπινου δυναμικού, β) στη διευκόλυνση της πρόσβασης των νέων έως 29 ετών στην απασχόληση, γ) στη βελτίωση ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, δ) στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και βελτίωση συνάφειας της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας (Ελληνική Δημοκρατία, 2014).

Η ανάληψη νέων πρωτοβουλιών και η διαμόρφωση ενός ανανεωμένου εκπαιδευτικού στρατηγικού πλαισίου φαίνεται να έχει θέσει τις βάσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2.3.1 Ο Ρόλος και η Πορεία των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης στη χώρα μας ιδρύθηκαν και ξεκίνησαν να λειτουργούν το 2010 τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ), ως μια από τις βασικές δομές εκπαίδευσης ενηλίκων η οποία αντικατέστησε τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε) που με επιτυχία είχαν λειτουργήσει τα προηγούμενα χρόνια.

Συγκεκριμένα με το ν.3879/2010 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» άρθρ.8, παρ.4, τη λειτουργία των ΚΔΒΜ ανέλαβαν οι Δήμοι οι οποίοι έχουν τη

¹ Πρόγραμμα εγκεκριμένο από την Ευρωπαϊκή Ένωση το οποίο αποτελεί ένα από τα επτά Τομεακά/Εθνικά Επιχειρησιακά Προγράμματα της Προγραμματικής Περιόδου 2014-2020 για την Ελλάδα, με τη συγχρηματοδότηση του ΕΚΤ και της Πρωτοβουλίας για την απασχόληση των νέων. (Υπ.Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, χ.χ.)

δυνατότητα να αποφασίσουν και να οργανώσουν εκπαιδευτικά-επιμορφωτικά προγράμματα κατόπιν διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των πολιτών τους.

Πρόκειται για ένα συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα δια βίου μάθησης (65.000.000 ευρώ) το οποίο υλοποιείται σε περισσότερους από 200 Δήμους σε όλη τη χώρα, υπό τη σύμπραξη τεσσάρων φορέων. Αυτοί οι φορείς είναι το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ) που έχει αναλάβει το μεγαλύτερο μέρος της οργάνωσης και στελέχωσης του δικτύου των ΚΔΒΜ, η Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Ε.Τ.Α.Α) η οποία αποτελεί συνδετικό κρίκο με την τοπική αυτοδιοίκηση, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) το οποίο είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού και, τέλος, το Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας (Ε.ΣΥ.Ν) το οποίο έχει αναλάβει την ανάπτυξη του portal επικοινωνίας των ΚΔΒΜ καθώς και εσωτερικού δικτύου παρακολούθησης του φυσικού αντικειμένου τους.

Οι βασικότεροι στόχοι των ΚΔΒΜ ως μονάδων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Ενίσχυση της συμμετοχής στην «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» της οποίας οι κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες μεταβάλλονται διαρκώς.
- Ενίσχυση της ιδέας των ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, καθώς τα προγράμματα απευθύνονται σε όλους τους ενήλικες, άνεργους και εργαζόμενους, ανεξάρτητα από το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, τη χώρα καταγωγής, τη θρησκεία κ.λ.π.
- Κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών οι οποίες δεν καλύφθηκαν μέσω του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και προσπάθεια επανασύνδεσης των ενηλίκων με την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Αναβάθμιση των δυνατοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας, διατήρησης μιας θέσης εργασίας ή επαγγελματικής εξέλιξης, κυρίως σε άτομα που ανήκουν στις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.
- Δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και ανάπτυξη της ενεργού ιδιότητας του πολίτη.

Ενδεικτικά, κάποια από τα προγράμματα που υλοποιούνται από τα ΚΔΒΜ σε διάφορους δήμους ανά την Ελλάδα αφορούν:

α) ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

- Βελτιώνω την ορθογραφία μου
- Σύνταξη εγγράφων/φορμών
- Ξένες γλώσσες (Αγγλικά, Ισπανικά, Ιταλικά, Γερμανικά, Κινεζικά κ.α.)

β) ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ

- Διαχείριση χρόνου
- Διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων
- Εθελοντικές δράσεις στην τοπική κοινωνία

γ) ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

- Διαδικτυακά εργαλεία και υπηρεσίες στην καθημερινή ζωή
- Ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης
- Δημιουργία ιστοσελίδας

δ) ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ – ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

- Αγροτική επιχειρηματικότητα
- Δημιουργώ τη δική μου επιχείρηση
- Υπολογίζοντας τις δαπάνες του νοικοκυριού

ε) ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ – ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

- Οικολογικές λύσεις για το σπίτι
- Πρακτικές συμβουλές υγιεινής διατροφής
- Διαμόρφωση και διακόσμηση εσωτερικών χώρων

στ) ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ

- Θεατρικό εργαστήρι
- Ιστορία της τέχνης
- Φωτογραφία

ζ) ΤΟΠΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

- Τσιγγάνοι – Γλωσσικές δεξιότητες I
- Κρατούμενοι – Επικοινωνία στην καθημερινή ζωή (A1)
- Μουσουλμανική μειονότητα – Γλωσσικές δεξιότητες I

η) ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΥΑΛΩΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΜΑΔΩΝ

- Διδασκαλία ποντιακής διαλέκτου
- Άθληση στην Τρίτη ηλικία
- Αρχιτεκτονική κήπων

Στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι πολίτες χωρίς οικονομική επιβάρυνση όμως η συμμετοχή δεν επιδοτείται όπως συμβαίνει με κάποια αντίστοιχα προγράμματα κατάρτισης. Μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν μια απλή βεβαίωση παρακολούθησης και όχι επίσημη πιστοποίηση, ενώ σύμφωνα με ανακοίνωση των ΚΔΒΜ στην επίσημη ιστοσελίδα τους www.kdvm.gr, «σκοπός δεν είναι η απόκτηση πιστοποιημένων γνώσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν άμεσα για τη βελτίωση της επαγγελματικής θέσης στην αγορά εργασίας» αλλά η παροχή εκείνων των γνώσεων οι οποίες, σύμφωνα με τις αρχές και τους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων στοχεύουν στην ανάπτυξη και βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ατόμου, στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, κ.α.

Κεφάλαιο 3

Κίνητρα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

3.1 Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευομένων και τρόπου μάθησής τους.

Η διερεύνηση των βασικών χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευομένων καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτά συνδέονται με τη μάθησή τους αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη του πεδίου της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν ειδικά χαρακτηριστικά, τα οποία σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν τον τρόπο σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και το διαφοροποιούν σημαντικά από ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε ανήλικους εκπαιδευόμενους.

Προκειμένου να διερευνηθούν τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων κρίνεται αναγκαίο να διευκρινιστεί η έννοια της ενηλικιότητας. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2007) η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας αλλά με βάση την αναγνώριση και αποδοχή από το ίδιο το άτομο των στοιχείων ωριμότητας και τάσης αυτοπροσδιορισμού του, τα οποία παράλληλα αναγνωρίζονται και γίνονται αποδεκτά και από τους άλλους, με τον ίδιο τρόπο. Ο Jarvis (1983) θεωρεί ότι η ενηλικιότητα αποκτάται όταν ένας άνθρωπος αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμος και ταυτόχρονα θεωρεί και ο ίδιος ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο.

Επιπροσθέτως, η ενηλικιότητα διέπεται από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στοιχεία τα οποία δε διαθέτουν όλα τα άτομα που είναι ενήλικα σύμφωνα και μόνο με ηλικιακά κριτήρια. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Rogers (2002) τα βασικά χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας είναι η ωριμότητα, η ευθυκρισία και η διάθεση για αυτοπροσδιορισμό. Υποστηρίζει επίσης ότι στοιχείο ενηλικιότητας αποτελεί και η

συνεχής προσπάθεια του ατόμου για διατήρηση και εξέλιξη των χαρακτηριστικών αυτών, γεγονός που αποδεικνύει ότι η ενηλικιότητα αποτελεί ένα ιδανικό το οποίο δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί ότι επιτυγχάνεται απόλυτα (Κόκκος, 2007). Επιπλέον, ο Rogers (2002) συνδέει το ζήτημα της ενηλικιότητας και των χαρακτηριστικών που τη διέπουν, με τα κριτήρια που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση ενηλίκων και τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες. Σύμφωνα με αυτό, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεωρείται πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων όταν αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες ως ικανά, ώριμα και υπεύθυνα άτομα δηλαδή ως άτομα επί της ουσίας ενήλικα (Κόκκος, 2007).

Από την πλευρά τους οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε σχέση με τον τρόπο μάθησης. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί σημαντικές θεωρίες γύρω από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες και οι οποίες, ανάλογα με το επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους, κατατάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες (Bigge, 1990):

- θεωρίες που υποστηρίζουν ότι κάθε ενήλικος έχει τη φυσική τάση να είναι αυτοκατευθυνόμενος και ότι αυτή η τάση πρέπει να αναγνωρίζεται και να διατηρείται και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (θεωρία ανδραγωγικής του M. Knowles)
- θεωρίες που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο βίο, τις εμπειρίες, τους ρόλους και τις ευθύνες του ενήλικου ατόμου μέσα στο κοινωνικό σύνολο (θεωρίες των A.B. Knox και P. Jarvis)
- θεωρίες που συνδέουν τη μάθηση των ενηλίκων με τη δυνατότητα μεταβολών στη συνείδησή του (θεωρίες των J. Mezirow και P. Freire)

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν συνοψίζονται ως εξής (Κόκκος, 2005):

α) Παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα έχοντας συγκεκριμένους στόχους.

Οι ενήλικοι αποφασίζουν να μπουν στη μαθησιακή διαδικασία όταν διαπιστώνουν ότι χρειάζεται να λάβουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην παρούσα ή σε μια μελλοντική τους κατάσταση. Οι στόχοι τους είναι συνήθως επαγγελματικοί, εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων, προσωπικής ανάπτυξης ή απόκτησης κύρους.

β) Έχουν διαφορετικό φάσμα εμπειριών.

Οι διαφορετικές καταστάσεις της ενήλικης ζωής όπως είναι οι κοινωνικές ευθύνες, οι οικογενειακές σχέσεις ή οι επαγγελματικές δραστηριότητες προσδίδουν διαφορετικές εμπειρίες στα άτομα κάνοντάς τα να συνδέουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους με τις προσωπικές τους εμπειρίες και εν συνεχεία να τις αξιοποιούν ως αφετηρία για νέα μάθηση.

γ) Έχουν σαφή άποψη για τους προτιμώμενους τρόπους μάθησής τους.

Η προσωπικότητα, οι προσωπικές εμπειρίες καθώς και οι ικανότητες του κάθε ατόμου του υποδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο προτιμά να μαθαίνει, άλλες φορές παρατηρώντας, άλλες φορές μέσα από προσωπική μελέτη, κάποιες άλλες συμμετέχοντας ενεργά στη μάθησή του κ.ο.κ.

δ) Έχουν τάση για ενεργή συμμετοχή

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων που τους ωθούν σε αυτοκαθορισμό και χειραφέτηση, συνήθως οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτή και την εκπαιδευτική διαδικασία με παθητικότητα. Δεδομένου ότι γνωρίζουν πολύ καλά τις ανάγκες τους είναι σε θέση να αμφισβητούν ή ακόμα και να απορρίπτουν εκπαιδευτικές μεθόδους που δεν προσαρμόζονται στα δικά τους δεδομένα. Επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι, να λαμβάνονται υπόψιν στην εκπαιδευτική διαδικασία οι προσωπικοί τους στόχοι και η σχέση με τον εκπαιδευτή να είναι περισσότερο συναδελφική.

ε) Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση

Οι κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενηλίκων αλλά και τα εσωτερικά εμπόδια κάθε ανθρώπου που προκύπτουν από ψυχολογικούς κυρίως λόγους αποτελούν βασικά εμπόδια στην πορεία των σπουδών του. Εμπόδιο όμως για ένα ενήλικο άτομο μπορεί να αποτελέσει και η κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας όταν παρουσιάζονται ελλείψεις ή λανθασμένοι χειρισμοί στον συντονισμό, στην υποδομή, στην διαμόρφωση των μαθησιακών στόχων κ.λ.π. Σε αυτή την περίπτωση, η πιθανότητα σφοδρής αντίδρασης του εκπαιδευόμενου είναι μεγάλη καθώς είναι έντονη η ανάγκη να αντιμετωπίζεται υπεύθυνα και επιπλέον προσδοκά άμεσα αποτελέσματα από την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία εμπλέκεται.

Τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων καθώς και τα ιδιαίτερα στοιχεία του τρόπου μάθησής τους συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τα κίνητρα που τους ωθούν στη συμμετοχή σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

3.2 Έννοια του Κινήτρου και Σύνδεσή του με τη Μάθηση Ενηλίκων

Μέσα από τη βιβλιογραφία αναδεικνύονται πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί που έχουν αποδοθεί στην έννοια του κινήτρου κι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν επιχειρηθεί διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Οι πιο γνωστές θεωρίες κινήτρων, παρά τις ουσιώδεις διαφορές τους, παρουσιάζουν κάποια κοινά στοιχεία στην προσέγγιση του θέματος χωρίς όμως να εξηγούν με ακρίβεια τους μηχανισμούς που καθοδηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Sarri, Valkanos, Panda & Panitsides, 2013).

Συγκεκριμένα, κατά την ψυχοαναλυτική θεωρία το κίνητρο αποτελεί μια προσπάθεια του ατόμου να καλύψει τις βιολογικές του ανάγκες. Κατά την συμπεριφορική θεωρία τα κίνητρα είναι αποτέλεσμα εξωγενών παραγόντων. Οι ανθρωπιστικές θεωρίες κινήτρων επικεντρώνονται στην τάση των ατόμων για αυτοπραγμάτωση ενώ οι γνωστικές θεωρίες δίνουν έμφαση στην ερμηνεία που δίνει το ίδιο το άτομο για τις συνθήκες και καταστάσεις τις οποίες βιώνει (Sarri et al., 2013)

Οι διαφορετικοί ορισμοί που έχουν διατυπωθεί βιβλιογραφικά, σε μεγάλο βαθμό συγκλίνουν στο γεγονός ότι το κίνητρο αποτελεί μια ψυχολογική διαδικασία κατά την οποία διεγείρεται, κατευθύνεται και διατηρείται μια συγκεκριμένη συμπεριφορά του ατόμου προς έναν στόχο. Τα κίνητρα διαχωρίζονται σε εσωτερικά και εξωτερικά ανάλογα με τον τρόπο κατά τον οποίο δραστηριοποιούν το άτομο. Εξωγενείς παράγοντες και συνέπειες που συνήθως προκαλούνται από άλλους όπως είναι οι ανταμοιβές, οι εκφοβισμοί, ή τα κοινωνικά στερεότυπα αποτελούν εξωτερικά κίνητρα ενώ τα εσωτερικά κίνητρα είναι εκείνα που προέρχονται από τα ένστικτα, τις προσωπικές ανάγκες, τις επιθυμίες ή τις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνει το ίδιο το άτομο (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999).

Συνδέοντας τον όρο κίνητρο με τον όρο μάθηση ενηλίκων, θα λέγαμε ότι το κίνητρο για μάθηση αποτελεί έναν συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης καθώς αυτό αποτελεί μια εγγενή τάση του ατόμου που προκύπτει από εσωτερικές ανάγκες και προθέσεις η οποία όμως μπορεί να εξελιχθεί και να προαχθεί από εξωγενείς παράγοντες όπως οι υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις ή οι παρεχόμενες μαθησιακές ευκαιρίες (Ζαρίφης, 2010).

Για την ενεργοποίηση των κινήτρων στη μάθηση, απαιτείται η ύπαρξη μιας σειράς καθοριστικών παραγόντων με γραμμική ακολουθία που επηρεάζουν αρχικά την πρόθεση του ατόμου για συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία κατόπιν την επιθυμία να συμμετάσχει σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τέλος την πραγματοποίηση της συμμετοχής του σε αυτό (Sarri et al., 2013).

Επομένως το στοιχείο της συμμετοχής αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας παρακίνησης του ατόμου για μάθηση και ολοκληρώνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον λόγο αυτό, στη βιβλιογραφία συναντάμε δύο διαφορετικούς τύπους κινήτρων που σχετίζονται με την εμπλοκή των ενηλίκων σε συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τα κίνητρα μάθησης και τα κίνητρα συμμετοχής.

Ο διαχωρισμός αυτός συνίσταται κυρίως στο γεγονός ότι τα κίνητρα μάθησης συνδέονται με την ικανοποίηση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής ανάγκης. Τα κίνητρα συμμετοχής συνδέονται με το μέσο επίτευξης του μαθησιακού στόχου που θέτει το άτομο, δηλαδή μια συνειδητά επιλεγμένη μαθησιακή δραστηριότητα. Όταν τα κίνητρα συμμετοχής δεν συμπίπτουν με τα κίνητρα μάθησης όπως πολύ συχνά συμβαίνει, οι λόγοι εντοπίζονται σε μια σειρά από προσωπικούς ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι είναι αυτοί που καθορίζουν την ικανοποίηση ή μη ικανοποίηση της «εγγενούς κινητήριας δύναμης» του ατόμου (Ζαρίφης, 2010). Κάθε ενήλικο άτομο έχει τη δυνατότητα, στηριζόμενο στην ήδη αποκτημένη εμπειρία του, να επαναπροσδιορίσει τα κίνητρα που καθορίζουν τη συμπεριφορά του και να επιλέξει τον τρόπο απόκτησης μιας νέας εμπειρίας μέσω της οποίας θα επιτευχθεί ο στόχος του για μάθηση.

Επομένως, κάθε ενήλικο άτομο έχει την αποκλειστική ευθύνη της επιλογής του τρόπου με τον οποίο θα εκπαιδευτεί, οδηγούμενο από το κίνητρό του για μάθηση. Αντιθέτως, το

κίνητρο συμμετοχής του σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθορίζεται από μια σειρά διαφορετικών παραμέτρων, τη διερεύνηση και ανάλυση των οποίων έχουν πραγματοποιήσει πολλοί ερευνητές του πεδίου και για τον λόγο αυτό έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές θεωρίες συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

3.3 Θεωρίες Συμμετοχής των Ενηλίκων σε Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες

Το θέμα της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση μπορεί να έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές και να έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες και επιστημονικές προσεγγίσεις δεν έχει προκύψει όμως μια κοινώς αποδεκτή θεωρία γύρω από το τί παρακινεί τους ενήλικους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sarrí et al., 2013). Παρόλαυτά οι γενικές θεωρητικές προσεγγίσεις και τυπολογίες που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, έχουν ανοίξει το δρόμο για τη δημιουργία ενός ευρύτερου θεωρητικού πλαισίου αναφοράς.

Κάποιες από τις σημαντικότερες θεωρίες συμμετοχής είναι (Ζαρίφης, 2010):

1) **Θεωρία των Δυναμικών Πεδίων (Force-Field Analysis)** της οποίας υποστηρικτής ήταν ο Miller (1967). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία υπάρχει άμεση σύνδεση της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και της κοινωνικο-οικονομικής τους κατάστασης. Αυτή η θεωρία η οποία σε ένα βαθμό στηρίζεται στη γνωστή θεωρία Ιεράρχησης Αναγκών του Maslow υποστηρίζει ότι τα άτομα χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων ενδιαφέρονται περισσότερο για προγράμματα που ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες επιβίωσής τους, τα άτομα που ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα έχουν περισσότερες πιθανότητες συμμετοχής σε όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς στο σύστημα αξιών τους προϋπάρχουν θετικές δυνάμεις κινήτρων ενώ τα άτομα που ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε προγράμματα που οδηγούν στην αυτο-ολοκλήρωση και την κοινωνική τους επιτυχία.

2) **Θεωρητικό Μοντέλο της Συνταύτισης (Congruence Model)** σύμφωνα με το οποίο το κίνητρο συμμετοχής στη μάθηση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης εσωτερικών ψυχολογικών παραγόντων και εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων. Σύμφωνα με τον Boshier (1971) η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαιδευτική

διαδικασία είναι αποτέλεσμα της συνταύτισης της αντίληψης που έχει κάποιος για τον εαυτό του, με τον τύπο και είδος του εκπαιδευτικού προγράμματος και περιβάλλοντος.

3) Θεωρία της Κοινωνικής Συμμετοχής (Social Participation Theory)
σύμφωνα με την οποία η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με τη γενικότερη κοινωνική συμμετοχή του. Ο Cookson (1986) υποστηρίζει ότι η συμμετοχή των ενηλίκων συνδέεται περισσότερο με κοινωνικούς παράγοντες όπως η επαγγελματική κατάσταση, το εισόδημα ή άλλες μεταβλητές που καθορίζουν τη θέση των ατόμων στην κοινωνία και για το λόγο αυτό τονίζει ότι στην έρευνα των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στοιχεία μελέτης της ευρύτερης κοινωνικής τους συμπεριφοράς.

Παρόλες τις προσπάθειες εύρεσης κοινών σημείων αναφοράς οι θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από το ζήτημα της συμμετοχής στη μάθηση δεν έχουν οδηγήσει στη δημιουργία μιας συστηματοποιημένης κατηγοριοποίησης των παραγόντων που επηρεάζουν τις ψυχολογικές παραμέτρους (κίνητρα) συμμετοχής στην εκπαίδευση. Αυτό δεν οφείλεται μόνο στην ασυμβατότητα που χαρακτηρίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν το ζήτημα οι ερευνητές αλλά και στο γεγονός ότι η διαδικασία της μάθησης και η ενεργοποίηση του κινήτρου αποτελούν συνεχώς μεταβαλλόμενους παράγοντες (Ζαρίφης, 2010).

Τα διαφορετικά κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά της κάθε εποχής αλλά και οι συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες, επιθυμίες και προσδοκίες των ατόμων δεν έχουν επιτρέψει μέχρι σήμερα την οργάνωση μιας συνολικής θεωρητικής προσέγγισης και κάθε νέα απόπειρα ερευνητικής εργασίας δύναται να συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση ενός διευρυμένου πλαισίου ερμηνείας των κινήτρων συμμετοχής.

3.3.1 Γενικές προσεγγίσεις και τυπολογίες σχετικές με τη διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Βασιζόμενοι στις κυριότερες θεωρίες συμμετοχής στην εκπαίδευση, αρκετοί ερευνητές δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για τη διατύπωση γενικών προσεγγίσεων και τυπολογιών οι οποίες θα επιτρέπουν την ακριβέστερη διερεύνηση των κινήτρων και θα οδηγούν με

μεγαλύτερη ακρίβεια στη διατύπωση έγκυρων επιστημονικών ευρημάτων γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα.

Σύμφωνα με τους Merriam και Caffarella (1999) εκείνοι οι οποίοι κυρίως ενδιαφέρονται για τα επιστημονικά ευρήματα των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων είναι εκπαιδευτικοί πάροχοι και δημιουργοί εκπαιδευτικής πολιτικής. Η προσέγγιση του ζητήματος γίνεται από δύο διαφορετικές οπτικές. Στην μια περίπτωση οι έρευνες επικεντρώνονται στους λόγους, κυρίως επαγγελματικούς, της ανάμειξης των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ στην άλλη περίπτωση, οι ερευνητές προσπαθούν να διερευνήσουν τις βασικές αιτίες συμμετοχής ή μη συμμετοχής, κατηγοριοποιώντας τους παράγοντες που ασκούν πιθανή επιρροή (Sarri et al., 2013).

Η πρώτη, ευρέως γνωστή διερεύνηση των κινήτρων με αυτόν τον τρόπο κατηγοριοποίησης έγινε από τον Houle (1961) ο οποίος δημιούργησε μια τυπολογία των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Houle's typology of adult learners), διακρίνοντάς τους σε τρεις διαφορετικούς τύπους: α) στους προσανατολισμένους στους στόχους, β) στους προσανατολισμένους στη δράση και γ) στους προσανατολισμένους στη μάθηση (Καραλής, 2013). Η συγκεκριμένη τυπολογία έθεσε τις βάσεις για πολλές περαιτέρω έρευνες και αναλύσεις και αποτέλεσε αφετηριακό σημείο για τη διενέργεια εμπειρικών μελετών στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση. Όπως και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, οι περισσότερες μελέτες ξεκινούν με τη χρήση ενός σταθμισμένου ψυχομετρικού εργαλείου και κατόπιν οργανώνουν τα εμπειρικά δεδομένα στοχεύοντας στην ομαδοποίηση των απαντήσεων (Ζαρίφης, 2010).

Στην τυπολογία του Houle βασίστηκε και ο Boshier (1971) για τη δημιουργία της Κλίμακας Εκπαιδευτικής Συμμετοχής EPS (Educational Participation Scale) η οποία χρησιμοποιείται συχνά από τους μελετητές και η οποία δεν εστιάζει μόνο στους τύπους των εκπαιδευόμενων ή τους παράγοντες που επιδρούν στα κίνητρα μάθησής τους αλλά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι προσανατολίζονται στη μάθηση. Με βάση αυτή την κλίμακα γίνεται ομαδοποίηση ομοειδών δεδομένων τα οποία στη συνέχεια εντάσσονται σε κατηγορίες παραγόντων που επιδρούν στη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση (Ζαρίφης, 2010). Ο Boshier μετά από την εφαρμογή αυτής τη κλίμακας σε διαφορετικούς πληθυσμούς και διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα ομαδοποίησε τους παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή, στις εξής επτά

κατηγορίες: α) βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας, β) επιδίωξη κοινωνικής επαφής, γ) εκπαιδευτική προετοιμασία, δ) επαγγελματική εξέλιξη, ε) βελτίωση οικογενειακών σχέσεων, στ) κοινωνική δραστηριοποίηση, ζ) γνωστικό ενδιαφέρον (Boshier & Collins, 1985).

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ερευνητές ασχολούνται με τη διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση χρησιμοποιώντας αρκετές φορές ως βασικό θεωρητικό εργαλείο των εμπειρικών ερευνών τους την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής του Boshier. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε κάποιες από τις έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό και διεθνή χώρο και θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τα σημαντικότερα ευρήματά τους.

3.3.2 Επισκόπηση σημαντικών ερευνητικών ευρημάτων που σχετίζονται με τη διερεύνηση κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα εμπειρικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί τις τελευταίες δεκαετίες τόσο γύρω από τα κίνητρα όσο και γύρω από τα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με μελέτη της Patricia K. Cross (1981, σ. 54-56) στις ΗΠΑ γύρω από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης, ο βασικότερος παράγοντας συμμετοχής είναι ο βαθμός φοίτησης στην τυπική εκπαίδευση και το γενικότερο εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου. Η Cross (1981) υποστηρίζει ότι όσο περισσότερο εκπαιδευμένο είναι ένα άτομο, τόσο περισσότερο ενδιαφέρεται να συμμετέχει σε νέες εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενώ η έλλειψη ενδιαφέροντος που δείχνουν οι λιγότερο εκπαιδευμένοι άνθρωποι είναι το βασικό εμπόδιο συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Αντιθέτως, ο Tough (1968) που επίσης ασχολήθηκε εντατικά με το θέμα των κινήτρων, διενεργώντας μια έρευνα μέσω συνεντεύξεων σε 35 εκπαιδευόμενους, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν είναι ένας μόνο ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά αρκετοί και διαφορετικοί μεταξύ τους. Βασικό επίσης εύρημα της έρευνάς του ήταν ότι καθοριστικός παράγοντας για τη συμμετοχή των ατόμων ήταν η πρόθεσή τους να εφαρμόσουν στην πράξη όσες γνώσεις απέκτησαν από το πρόγραμμα.

Ο Burgess (1971) στη δική του έρευνα, συνόψισε τα βασικά κίνητρα συμμετοχής σε επτά κατηγορίες: επιθυμία για γνώση, προσωπικοί στόχοι, κοινωνικοί στόχοι, θρησκευτικοί στόχοι, απόδραση από την καθημερινότητα, κοινωνική συμμετοχή και συμμόρφωση με τις κοινωνικές απαιτήσεις.

Αντίστοιχα, πρόσφατες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο είναι αυτές των Ζαρίφη (2010), Sarri et al. (2013), καθώς και του Καραλή (2013). Στην πρώτη περίπτωση διεξήχθη έρευνα σε 30 Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε 13 περιφέρειες της επικράτειας. Απομονώνοντας τα ευρήματα της έρευνας στην Περιφέρεια Αττικής, σε δείγμα 353 εκπαιδευομένων, παρατηρούμε ότι ο παράγοντας «προσωπικοί λόγοι» είναι αυτός που λαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων ενώ ο δεύτερος πιο σημαντικός λόγος συμμετοχής αναδεικνύεται ο παράγοντας «επαγγελματικοί λόγοι».

Αντίθετα στην έρευνα των Sarri et al. (2013) σε Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης στη Βόρεια Ελλάδα προκειμένου να διερευνηθούν τα κίνητρα συμμετοχής 257 εκπαιδευομένων, αναδείχθηκε ως βασικό κίνητρο των συμμετεχόντων ο παράγοντας «επαγγελματική εξέλιξη» -κάτι που θεωρείται λογικό λόγω της φύσης των προγραμμάτων αυτών- ενώ χαμηλότερης σημασίας αναδείχθηκαν τα κίνητρα που αφορούσαν στις κοινωνικές και οικογενειακές σχέσεις.

Παρομοίως στη μικτή έρευνα του Καραλή (2013) που πραγματοποιήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 1200 μισθωτών του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενων, εργοδοτών και ανέργων στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας, ως βασικά κίνητρα συμμετοχής αναδεικνύονται αυτά που σχετίζονται με το επάγγελμα αλλά και όσα αναφέρονται στο «γνωστικό ενδιαφέρον» και αυτό δείχνει εμμέσως τη θετική προδιάθεση των πολιτών προς τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Και σε αυτή την έρευνα, τα κίνητρα που σχετίζονται με τις κοινωνικές και οικογενειακές σχέσεις παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά.

Οι περισσότερες έρευνες που σχετίζονται με τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση έχουν διεξαχθεί σε δυτικές κοινωνίες και κυρίως στις ΗΠΑ και τη Βόρεια Ευρώπη. Επομένως τα υπάρχοντα ευρήματα δε θεωρούνται επαρκή ή αντιπροσωπευτικά για χώρες όπως η Ελλάδα. Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει κάποιες

σοβαρές προσπάθειες έρευνας στον ελληνικό χώρο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, μερικές εκ των οποίων αναφέραμε παραπάνω, αλλά φαίνεται ότι υπάρχει η δυνατότητα περαιτέρω έρευνας η οποία θα βοηθήσει σημαντικά στη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένες στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας.

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) του Δήμου Πειραιά καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα κίνητρα συμμετοχής συσχετίζονται με βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.

Ο σκοπός της έρευνας συνδέεται με συμπεράσματα που προκύπτουν από βιβλιογραφική μελέτη, κατά την οποία αναδεικνύεται ως ζήτημα υψηλής προτεραιότητας η ανάγκη για συμμετοχή των ενηλίκων στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση, ειδικά για χώρες όπως η Ελλάδα όπου παρουσιάζονται χαμηλά ποσοστά συμμετοχής σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, γεγονός που δε συνάδει με τις πολιτικές οι οποίες προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Ζαρίφης, 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Καραλή (2013) το ζήτημα της διερεύνησης των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων απασχολεί ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα καθώς ο βαθμός εμπρόθετης συμμετοχής θεωρείται ίσως ο βασικότερος παράγοντας διαφοροποίησης των ενηλίκων από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους. Η περαιτέρω μελέτη του ζητήματος, επομένως, μπορεί να συμβάλει στην επιστημολογική συγκρότηση του πεδίου της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Κατά την διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής, σύμφωνα με τον Καραλή (2013), υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες που καθιστούν δύσκολη την ακριβή αποτύπωσή τους, αλλά και τη δυνατότητα εν συνεχεία να γίνουν συγκρίσεις με αντίστοιχα ευρήματα που έχουν καταγραφεί σε παλαιότερες έρευνες. Το παραπάνω συμπέρασμα σχετίζεται κυρίως με το γεγονός ότι μελετώνται διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και χρονικές στιγμές. Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται ένα ερευνητικό

κενό, μέρος του οποίου επιχειρεί να καλύψει η παρούσα έρευνα. Δεδομένου ότι έχει επιλεγεί να ερευνηθεί νέος πληθυσμός-στόχος σε νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον και χρονική στιγμή, μας δίνεται η δυνατότητα να αντλήσουμε νέες πληροφορίες οι οποίες πιθανώς να μπορούν να συμβάλουν θετικά στον μελλοντικό σχεδιασμό και οργάνωση προγραμμάτων των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης στη χώρα μας και να συνδεθούν με προτάσεις βελτίωσης και ελκυστικότητάς τους.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Όπως διαφαίνεται από τη διατύπωση του σκοπού της παρούσας έρευνας, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1) Ποια είναι τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων, σύμφωνα με τις απόψεις τους, στα προγράμματα του ΚΔΒΜ του δήμου Πειραιά;
- 2) Πως σχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα, εκπαιδευτικό επίπεδο) με τα κίνητρα συμμετοχής τους στα συγκεκριμένα προγράμματα;

Για τη μετρησιμότητα των εξαρτημένων μεταβλητών (κινήτρων συμμετοχής) που συμπεριλαμβάνονται στον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, έχει επιλεγεί η τυπολογία επτά παραγόντων του Boshier (1991) σύμφωνα με την οποία τα κίνητρα συμμετοχής κινούνται πάνω στους ακόλουθους επτά βασικούς άξονες της Κλίμακας Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (Education Participation Scale – EPS), (Boshier & Collins, 1985):

- 1) Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας
- 2) Επιδίωξη κοινωνικής επαφής
- 3) Εκπαιδευτική προετοιμασία
- 4) Επαγγελματική εξέλιξη
- 5) Βελτίωση οικογενειακών σχέσεων
- 6) Κοινωνική δραστηριοποίηση
- 7) Γνωστικό ενδιαφέρον

Για την συλλογή και μέτρηση στοιχείων των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας, επιλέγεται η άντληση πληροφοριών μέσω ερωτήσεων που σχετίζονται με το φύλο, την

ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το επάγγελμα και το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, ως βασικών δημογραφικών στοιχείων. (Παράρτημα 1.)

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας σχετίζονται μεν με τη διερεύνηση των κινήτρων σύμφωνα με την παραπάνω τυπολογία του Boshier (1991), διαφοροποιούνται δε, από παλαιότερες έρευνες στο γεγονός ότι μπορούν να μας οδηγήσουν στην άντληση πληροφοριών για μια νέα πληθυσμιακή ομάδα, τους εκπαιδευόμενους των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά (το προφίλ των οποίων επίσης θα διερευνηθεί) υπό τις σημερινές κοινωνικές, οικονομικές κ.α. συνθήκες στην Ελλάδα.

4.3 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Για την παρούσα έρευνα επιλέγεται η ποσοτική προσέγγιση με χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου καθώς αυτή μπορεί να μας δώσει συγκεκριμένες πληροφορίες για την καταγραφή ενός φαινομένου σε μακρο-κλίμακα και ταυτόχρονα μας επιτρέπει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων από το δείγμα στο γενικό πληθυσμό (Καραλής, 2013).

Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων. Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. Χρησιμοποιείται συνήθως αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων και επιδιώκεται γενίκευση σε έναν ευρύτερο πληθυσμό. Η συλλογή δεδομένων γίνεται με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες και δοκίμια επιτευγμάτων (Creswell, 2011)

Δεδομένου ότι στην παρούσα μελέτη επιχειρούμε να προβούμε σε εξήγηση σχέσης ανάμεσα σε ανεξάρτητες μεταβλητές (δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευομένων) και εξαρτημένες μεταβλητές (κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση) η ποσοτική προσέγγιση, η οποία τείνει να ασχολείται με ερευνητικά προβλήματα που απαιτούν περιγραφή τάσεων ή εξήγηση της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές (Creswell, 2011) φαίνεται να καλύπτει στο μέγιστο βαθμό τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας η οποία στοχεύει στην καταγραφή γενικών τάσεων του πληθυσμού.

Σύμφωνα λοιπόν με τα χαρακτηριστικά μιας ποσοτικής έρευνας θέτουμε συγκεκριμένα και περιορισμένα ερωτήματα για να εξασφαλίσουμε μετρήσιμα και παρατηρήσιμα δεδομένα πάνω στις δύο μεταβλητές που πραγματεύεται η έρευνα καθώς στοχεύουμε στη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων από έναν αρκετά μεγάλο αριθμό ατόμων. Η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται με τη στατιστική ανάλυση και από αυτή θα προκύψουν στοιχεία που αφ'ενός θα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, αφ'ετέρου θα οδηγήσουν στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε σύγκριση με προηγούμενες έρευνες. (Creswell, 2011).

4.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέγονται τα ακόλουθα βήματα συλλογής δεδομένων:

- καθορισμός πληθυσμού και δείγματος της έρευνας
- διαμόρφωση ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολογίου)
- σχεδιασμός έρευνας (καθορισμός χρονοδιαγράμματος, τρόπου διανομής και συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, διενέργεια πιλοτικής έρευνας)
- διεξαγωγή έρευνας

4.5 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για την παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 1.) το οποίο επιλέγεται να αποσταλεί ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η εξοικονόμηση χρόνου, η ευκολία της διαδικασίας και το μικρό κόστος της έρευνας. Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των συμμετεχόντων είναι στη διάθεση της ερευνήτριας-εκπαιδευτριας, επομένως δεν κρίνεται αναγκαία η εξασφάλιση ειδικής άδειας για την εξεύρεση ή χρήση τους όμως κρίνεται απαραίτητη η αποστολή συνοδευτικής επιστολής (Παράρτημα 2.) στους συμμετέχοντες, η οποία παρουσιάζει βασικές πληροφορίες για την έρευνα, διασφαλίζει την ανωνυμία του ερωτηματολογίου, αποσαφηνίζει τον σκοπό της έρευνας και εγγυάται για τη διαθεσιμότητα των αποτελεσμάτων της σε κάθε ενδιαφερόμενο (Robson, 2007).

Η χρονική διάρκεια της έρευνας ορίστηκε εντός του διαστήματος Ιανουάριος 2016 – Μάρτιος 2016 κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η συλλογή του μεγαλύτερου μέρους των απαντήσεων προς ανάλυση.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου όπου επιχειρείται η άντληση στοιχείων γύρω από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων χρησιμοποιούνται ονομαστικές κλίμακες για να εξασφαλιστούν επιλογές απαντήσεων γύρω από συγκεκριμένες κατηγορίες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα και εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων) (Creswell, 2011).

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται οι ειδικές ερωτήσεις που αποσκοπούν στην άντληση πληροφοριών γύρω από τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά. Αρχικά κρίνεται αναγκαίο να συμπεριληφθούν σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, προς αποφυγή παρανοήσεων εκ μέρους των συμμετεχόντων. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου γίνεται σύμφωνα με τη πολυδοκιμασμένη κλίμακα διαστημάτων Likert , με τέσσερις επιλογές απαντήσεων (κανένας, μικρός, μέτριος και μεγάλος βαθμός επίδρασης) και θεωρητικά ίσα διαστήματα μεταξύ τους. (Creswell, 2011)

Οι ερωτήσεις είναι διαμορφωμένες σύμφωνα με τους επτά παράγοντες συμμετοχής που συμπεριλαμβάνονται στην Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (EPS) του Boshier (1991) έτσι όπως τους παρουσιάζει σε μελέτη της η Fujita – Starck (1996) αλλά διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στα σημερινά δεδομένα της χώρας μας και τοποθετημένες με τυχαία σειρά ώστε να εξασφαλίζεται η αμεροληψία και αντικειμενικότητα. Επιλέγεται η διατύπωση έξι ερωτήσεων για τον κάθε παράγοντα συμμετοχής προκειμένου να απαιτούνται περίπου δέκα λεπτά για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και για να μπορούν να εξαχθούν πιο συγκεκριμένα αποτελέσματα.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
Επικοινωνιακή Βελτίωση	2. Να μάθω μια ξένη γλώσσα 25. Να μπορώ να κατανοώ καλύτερα αυτά που λένε οι άλλοι

	<p>41. Να βελτιώσω τις γλωσσικές μου δεξιότητες</p> <p>6. Να μάθω για τα τοπικά ήθη και έθιμα</p> <p>4. Να μάθω να εκφράζομαι καλύτερα γραπτώς</p> <p>8. Να βελτιώσω τις επικοινωνιακές μου ικανότητες</p>
Κοινωνικές σχέσεις	<p>7. Να γνωρίσω καινούριους ανθρώπους</p> <p>3. Να κάνω νέους φίλους</p> <p>12. Να περνάω καλά με φίλους</p> <p>28. Να γνωρίσω φιλικά διακείμενα άτομα</p> <p>36. Να κάνω φίλους</p> <p>10. Να γνωρίσω διαφορετικούς από εμένα ανθρώπους</p>
Εκπαιδευτική προετοιμασία	<p>21. Να αντισταθμίσω την προηγούμενη ελλιπή εκπαίδευσή μου</p> <p>14. Να διευρύνω τις υπάρχουσες γνώσεις μου</p> <p>16. Να αναπληρώσω χαμένο εκπαιδευτικό χρόνο του παρελθόντος</p> <p>37. Να επιτύχω την είσοδό μου σε πανεπιστήμιο ή άλλο εκπαιδευτικό οργανισμό</p> <p>34. Να προετοιμαστώ για ένταξή μου σε πανεπιστήμιο ή άλλον εκπαιδευτικό οργανισμό</p> <p>30. Να λάβω γνώσεις που θα μου χρειαστούν κατά τη συμμετοχή μου σε άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα</p>
Επαγγελματική εξέλιξη	<p>32. Να εξασφαλίσω την επαγγελματική μου εξέλιξη</p> <p>38. Να βρω μια καλύτερη δουλειά</p> <p>20. Να επιτύχω έναν επαγγελματικό στόχο</p> <p>24. Να αυξήσω τις επαγγελματικές μου ικανότητες</p> <p>22. Να προετοιμαστώ για την εύρεση νέας εργασίας</p> <p>13. Να ανεβάσω το επαγγελματικό μου στάτους</p>
Οικογενειακές σχέσεις	<p>29. Να μπορώ να μοιραστώ κοινά ενδιαφέροντα με συγγενικά μου πρόσωπα</p> <p>11. Να βελτιώσω την επικοινωνία μου με συγγενικά μου πρόσωπα</p> <p>42. Να μπορώ να απαντάω στις ερωτήσεις των παιδιών μου</p> <p>5. Να μπορώ να συμβαδίσω με τα παιδιά μου</p> <p>18. Να μπορώ να αντιμετωπίσω αλλαγές στο οικογενειακό</p>

	<p>μου περιβάλλον</p> <p>26. Να με βοηθήσει να μιλάω με τα παιδιά μου</p>
Κοινωνική δραστηριοποίηση	<p>9. Να ξεφύγω από μια δυσάρεστη προσωπική σχέση</p> <p>35. Να δραστηριοποιηθώ</p> <p>33. Να ξεπεράσω την κατάθλιψη/απογοήτευση</p> <p>31. Να αποφύγω την ανία</p> <p>17. Να ξεφύγω από τη μοναξιά</p> <p>23. Να ξεφύγω από την καθημερινή ρουτίνα</p>
Γνωστικό Ενδιαφέρον	<p>1. Να λάβω γενικές γνώσεις</p> <p>19. Να διευρύνω τους ορίζοντές μου</p> <p>27. Να κάνω κάτι που θα δώσει νόημα στη ζωή μου</p> <p>39. Να αναζητήσω τη γνώση για το δικό μου καλό</p> <p>40. Να μάθω κάτι μόνο για τη χαρά της μάθησης</p> <p>19. Να ικανοποιήσω την περιέργειά μου</p>

Πίνακας 1: Συσχετισμός των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με τους επτά παράγοντες συμμετοχής που συμπεριλαμβάνονται στην Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (EPS) του Boshier.

Η διαμόρφωση των ερωτήσεων της έρευνας με βάση τους παραπάνω παράγοντες εξασφαλίζει την εγκυρότητα και αξιοπιστία του περιεχομένου καθώς η τυπολογία επτά παραγόντων του Boshier (1991) χρησιμοποιείται διεθνώς για τέτοιου είδους έρευνες επομένως η συντρέχουσα εγκυρότητα του εργαλείου της συγκεκριμένης έρευνας μπορεί να ελεγχθεί με τον συσχετισμό των τιμών του με τις τιμές από ήδη υπάρχοντα αντίστοιχα εργαλεία.

Η σωστή διατύπωση των οδηγιών καθώς και των ίδιων των ερωτήσεων, ελέγχεται μέσω της διαδικασίας πιλοτικής δοκιμής του ερωτηματολογίου με αποστολή του σε μικρό αριθμό ατόμων (30 άτομα) προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις, παρανοήσεις ή άλλα προβλήματα συμπλήρωσής του. Η συγκεκριμένη διαδικασία κρίνεται αναγκαία καθώς η έλλειψη προσωπικής επαφής με τους συμμετέχοντες δεν επιτρέπει διευκρινιστικές παρεμβάσεις επομένως πρέπει εκ των προτέρων να έχει διασφαλιστεί η ορθότητα όλων των στοιχείων του ερωτηματολογίου. (Creswell, 2011)

4.6 Δείγμα της Έρευνας

Ο πληθυσμός-στόχος της παρούσας έρευνας είναι ενήλικες εκπαιδευόμενοι που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά. Αρχικά επιλέγεται το δείγμα του πληθυσμού-στόχου το οποίο μας επιτρέπει να προβούμε σε γενικεύσεις επομένως πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό. Δεδομένης της επαγγελματικής ιδιότητας του ατόμου που διενεργεί την παρούσα έρευνα, ως εκπαιδευτριας στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, επιλέγεται ως αντιπροσωπευτικό δείγμα της έρευνας μια ομάδα 237 ενήλικων εκπαιδευομένων που ανήκουν στον γενικό πληθυσμό και έχουν συμμετάσχει στα προγράμματα του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά κατά τα έτη 2013-2015. Πρόκειται για δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα για βολική δειγματοληψία, καθώς η επιλογή του δείγματος βασίζεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι-συμμετέχοντες είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη ενώ ο καθορισμός του μεγέθους του δείγματος επίσης εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα των στοιχείων επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες. Ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν 144 άτομα και θεωρείται ικανοποιητικός για μια δειγματοληπτική μελέτη καθώς έχει αποδειχθεί ότι σε μια ποσοτική έρευνα αρκούν συνήθως 100 άτομα προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι αξιόπιστα κατά 95% (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2009).

4.7 Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων, κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων ώστε να τις επεξεργαστούμε με τα στατιστικά προγράμματα SPSS έκδοση 22 και Excel 2007, και να εξαχθούν τα ανάλογα συμπεράσματα. Η στατιστική ανάλυση έγινε σε περιγραφικό και επαγωγικό επίπεδο. Κατά την περιγραφική στατιστική ανάλυση με την βοήθεια διαγραμμάτων και πινάκων έγινε η ανάλυση συχνοτήτων των δεδομένων που έχουν ληφθεί. Παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, και συνοπτικά κατά ομάδες τα υπόλοιπα δεδομένα (μεταβλητές, κλπ.). Πραγματοποιήθηκαν επίσης σύνθετες αναλύσεις για την διαπίστωση ύπαρξης σχέσεως ή ανεξαρτησίας μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών με ανάλυση συσχέτισης Anova και t-test ενώ η ανάλυση αξιοπιστίας έγινε με τη δημιουργία αθροιστικών κλιμάκων και ελέγχου αξιοπιστίας σύμφωνα με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.

Με την χρήση των t-test και ANOVA αναλύθηκαν οι διαφορές με βάση: (1) το φύλο, (2) την ηλικία, (3) την οικογενειακή κατάσταση, (4) το επάγγελμα και (5) την εκπαίδευση.

4.7.1 T-Test & Anova

Έλεγχος t-test ονομάζεται η παραμετρική στατιστική διαδικασία που ελέγχει τη στατιστική σημαντικότητα των διαφορών των μέσων όρων: (1) δύο δειγμάτων στην ίδια περίπτωση (ανεξάρτητα δείγματα) ή (2) ενός δείγματος σε δύο διαφορετικές περιπτώσεις (εξαρτημένα δείγματα). Για τη χρήση του t-test η εξαρτημένη μεταβλητή είναι ποσοτική (ή τα αποτελέσματα μιας κλίμακας Likert) ενώ η ανεξάρτητη είναι ποιοτική με δυο όμως μόνο τιμές. Η διατύπωση των υποθέσεων ενός ερευνητή γενικά έχει την εξής μορφή: Μηδενική υπόθεση (H₀): οι μέσοι όροι των δυο ομάδων δεν διαφέρουν μεταξύ τους/ Εναλλακτική υπόθεση (H₁): οι μέσοι όροι διαφέρουν μεταξύ τους) (Robson 2007). Τα στατιστικά στοιχεία από το t-test δίνουν επίσης ένδειξη για την επίδραση του μεγέθους των διαφορών μεταξύ των ομάδων (όχι μόνο αν η διαφορά ήταν τυχαία). Το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο μέγεθος είναι η^2 τετράγωνο. Το η^2 τετράγωνο μπορεί να κυμαίνεται από 0 έως 1 και αντιπροσωπεύει το ποσοστό της διακύμανσης στην εξαρτώμενη μεταβλητή που εξηγείται από την (ομάδα) ανεξάρτητη μεταβλητή. Οι κατευθυντήριες γραμμές (Cohen, 1994) για την ερμηνεία αυτή της τιμής είναι: 0,01 = μικρή επίδραση, 0,06 = μέτρια επίδραση, 0,14 = μεγάλη επίδραση. Για τον υπολογισμό του χρησιμοποιείται η ακόλουθη φόρμουλα: $\eta^2 = t^2 / [t^2 + (N_1 + N_2 - 2)]$. Η ανάλυση της διακύμανσης (Analysis Of Variance – ANOVA) είναι μία στατιστική μέθοδος με την οποία η μεταβλητότητα που υπάρχει σ' ένα σύνολο δεδομένων διασπάται στις επιμέρους συνιστώσες της με στόχο την κατανόηση της σημαντικότητας των διαφορετικών πηγών προέλευσής της. Εκτιμάται δηλαδή κατά πόσο η διακύμανση οφείλεται σε παράγοντες εντός των ομάδων ή μεταξύ των ομάδων και αν αυτές είναι τυχαίες ή όχι. Στη προκειμένη περίπτωση ωστόσο η ανεξάρτητη μεταβλητή μπορεί να έχει παραπάνω από δύο επίπεδα (Robson, 2007).

Και για τα δύο τεστ που προαναφέρθηκαν πρέπει να οριστεί επίσης το «επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας» (statistical significance level), την πιθανότητα, δηλαδή, λανθασμένης απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης. Η πιο συνηθισμένη τιμή είναι 5% ($p < 0.05$). Με τη βοήθεια του κριτηρίου ελέγχου υπολογίζεται η «τιμή p» (p-value), η πιθανότητα δηλαδή η διαφορά των μέσων όρων να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες ή όχι. Αν η τιμή p που θα προκύψει είναι μικρότερη ή ίση από το καθορισμένο επίπεδο

σημαντικότητας ($p < 0.05$), τότε απορρίπτεται η αρχική υπόθεση και θεωρείται ότι υπάρχει «στατιστικώς σημαντική διαφορά» (statistically significant difference) μεταξύ των μέσων όρων (Pallant, 2001).

Υπάρχουν κάποιες σημαντικές προϋποθέσεις για την χρήση των t-test και ANOVA, που είναι οι εξής: (1) Τα δεδομένα πρέπει να είναι παραμετρικά, να μετριοούνται σε κλίμακα αναλογική ή ίσων διαστημάτων, διαφορετικά πρέπει να γίνει χρήση μη-παραμετρικών τεστ όπως το Mann-Whitney. (2) Τα δείγματα πρέπει να έχουν συλλεχθεί τυχαία από τον πληθυσμό για να μπορούν να γενικευτούν για όλο τον πληθυσμό. (3) Τα δυο δείγματα θα πρέπει να προέρχονται από πληθυσμούς με ίσες διακυμάνσεις (μέσος όρο των τετραγώνων των αποκλίσεων), να έχουν δηλαδή ομοιογένεια της διακύμανσης (homogeneity of variance) που ανιχνεύεται με το Levene Test. (4) Οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής θα πρέπει να προέρχονται από πληθυσμό με κανονική κατανομή. Η διατύπωση των υποθέσεων έχει την εξής μορφή: Μηδενική υπόθεση (H_0): οι μέσοι όροι των δυο ομάδων δεν διαφέρουν μεταξύ τους. Εναλλακτική υπόθεση (H_1): οι μέσοι όροι διαφέρουν μεταξύ τους (Robson, 2007).

Κεφάλαιο 5

Αποτελέσματα Έρευνας

5.1. Έλεγχος Αξιοπιστίας των Κλιμάκων – Cronbach's Alpha

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας των κλιμάκων που προσδιορίστηκαν από την παραγοντική ανάλυση με την χρήση του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Η αξιοπιστία (reliability) περιγράφει τον βαθμό κατά τον οποίο μια ομάδα στοιχείων/μεταβλητών έχουν συνοχή. Οι de Vellis (1991) και Carmines & Zeller (1979) αναφέρουν ότι υπάρχουν πολλοί μέθοδοι αξιολόγησης της αξιοπιστίας. Ωστόσο η επικρατέστερη μέθοδος είναι με τον συντελεστή Cronbach's Alpha. Οι τιμές του συντελεστή alpha κυμαίνονται από 0 έως 1. Οι υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν μεγαλύτερη αξιοπιστία ενώ όταν η τιμή του άλφα είναι μεγαλύτερη του 0,7 θεωρείται ότι ικανοποιείται το κριτήριο της εσωτερικής συνέπειας των μεταβλητών που αναφέρονται σε κάθε παράγοντα (Pallant, 2001).

Η εκτίμηση γίνεται με βάση τις συσχετίσεις μεταξύ των items της κλίμακας:

$$\text{Cronbach's } \alpha = [a/(a-1)] * [1 - a/(a+2b)]$$

a=αριθμός items

b=άθροισμα των συσχετίσεων μεταξύ των items

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η τιμή του συντελεστή είναι 0,941 γεγονός που επιβεβαιώνει ότι τα δεδομένα παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας.

Συντελεστής Cronbach's Alpha	Πλήθος ερωτήσεων/μεταβλητών
0,941	42/7

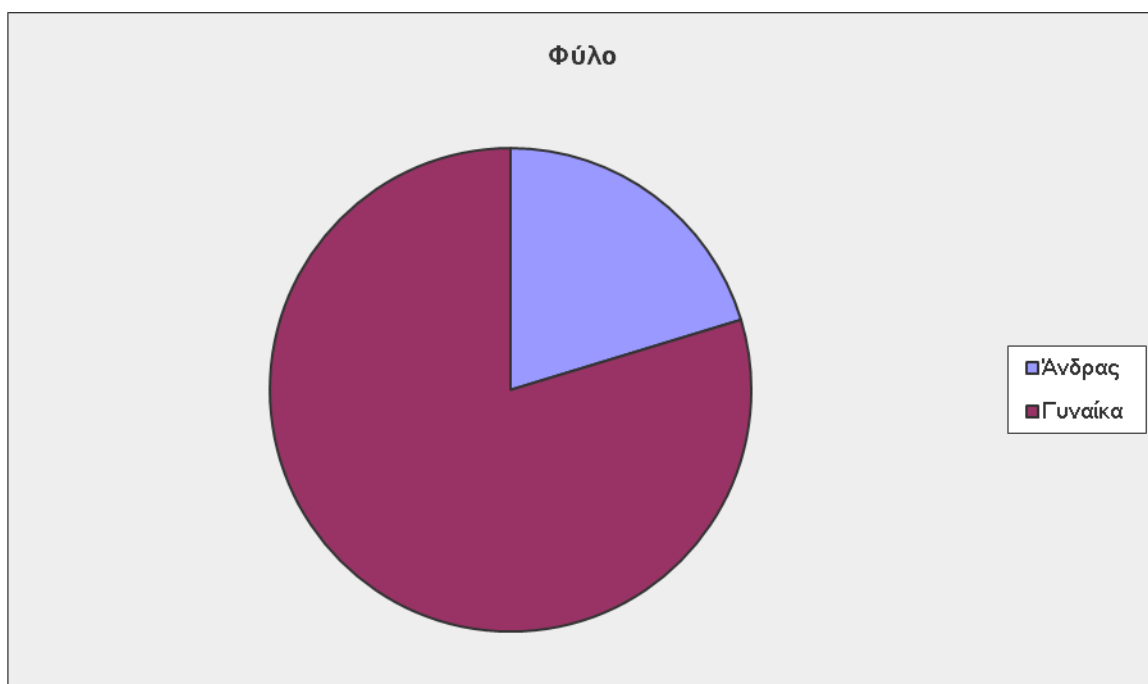
Πίνακας 2: Έλεγχος αξιοπιστίας δεδομένων

5.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται σε μορφή διαγραμμάτων και πινάκων τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Με τον τρόπο αυτό θα περιγραφεί το προφίλ του ενήλικου εκπαιδευόμενου των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά, επομένως θα παρουσιαστούν σχηματικά οι ανεξάρτητες μεταβλητές, προκειμένου στη συνέχεια να συσχετιστούν με τις εξαρτημένες μεταβλητές, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

5.2.1 Φύλο

Όπως διακρίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 114 γυναίκες (79,7%) και 30 άνδρες (20,3%).

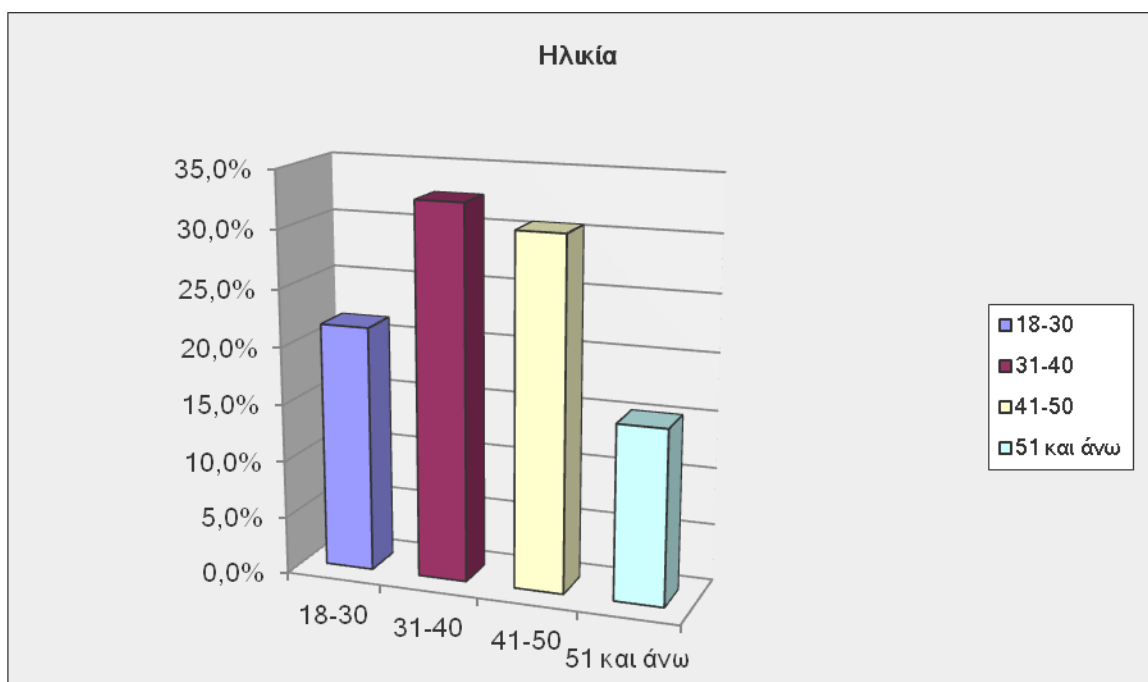


Φύλο	Ποσοστό	Αριθμός απαντήσεων
Άνδρας	20,3%	30
Γυναίκα	79,7%	114

Διάγραμμα 1. Κατανομή δείγματος σε σχέση με το φύλο.

5.2.2 Ηλικία

Η ηλικιακή κατάσταση των συμμετεχόντων κατανεμήθηκε σε 4 κατηγορίες: 18 έως και 30, 31 έως και 40, 41 έως 50 και 51 και άνω. Αναφορικά με την ηλικία του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής με 47 απαντήσεις (32,6%) συγκεντρώνει η ηλικιακή ομάδα 31-40, με 44 απαντήσεις (30,6%) οι ηλικίες 41-50, ενώ μικρότερα είναι τα ποσοστά για τις ηλικίες 18-30 με 31 απαντήσεις (21,5%) και 51 και άνω με 22 απαντήσεις (15,3%).

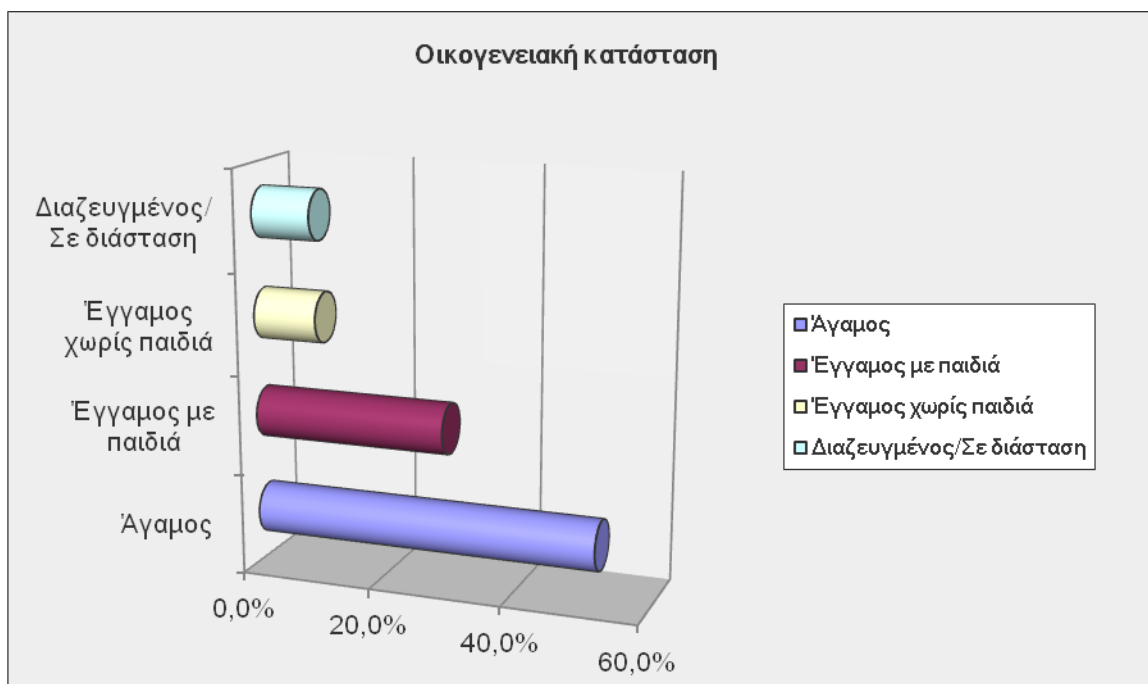


Ηλικία		
Επιλογές απάντησης	Ποσοστό	Αριθμός απαντήσεων
18-30	21,5%	31
31-40	32,6%	47
41-50	30,6%	44
51 και άνω	15,3%	22

Διάγραμμα 2. Κατανομή δείγματος σε σχέση με την ηλικία

5.2.3 Οικογενειακή κατάσταση

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων η οποία χωρίστηκε σε τέσσερις κατηγορίες: Άγαμος, Έγγαμος με παιδιά, Έγγαμος χωρίς παιδιά και Διαζευγμένος/Σε διάσταση, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες-εκπαιδευόμενοι είναι άγαμοι με ποσοστό 52,1% , οι έγγαμοι με παιδιά συγκεντρώνουν ποσοστό 29,2%, ενώ οι έγγαμοι χωρίς παιδιά και τα άτομα που είναι διαζευγμένα ή σε διάσταση συγκεντρώνουν ποσοστά 9,7% και 9% αντίστοιχα.

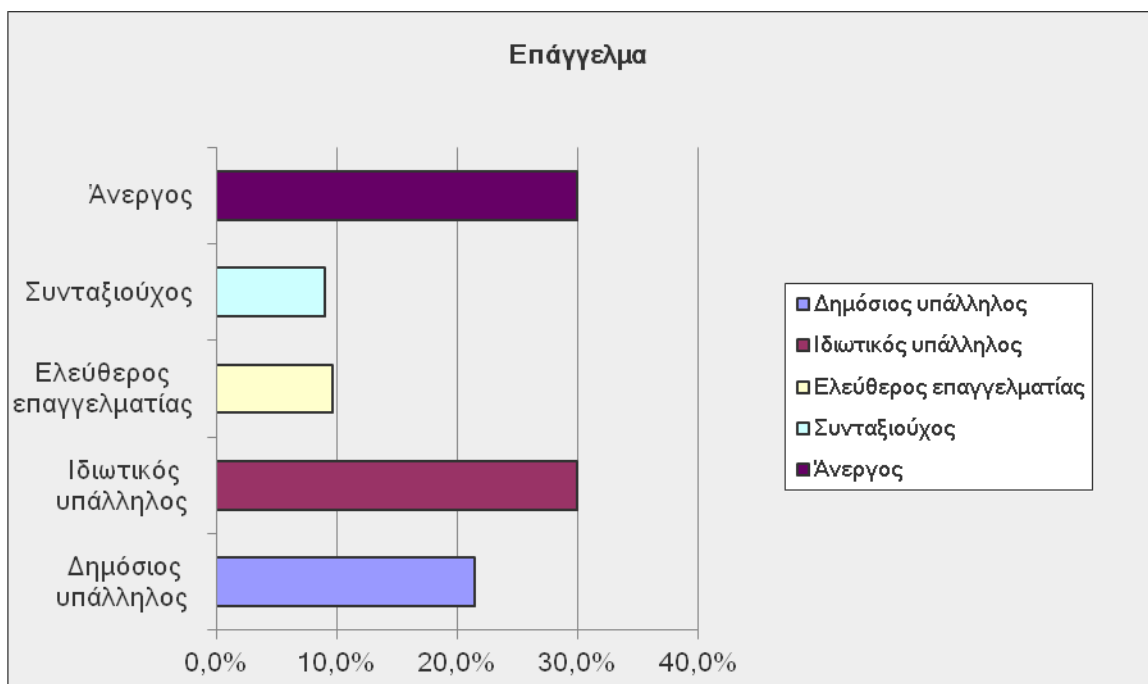


Οικογενειακή κατάσταση		
Επιλογές απάντησης	Ποσοστό	Αριθμός απαντήσεων
Άγαμος	52,1%	75
Έγγαμος με παιδιά	29,2%	42
Έγγαμος χωρίς παιδιά	9,7%	14
Διαζευγμένος/Σε διάσταση	9,0%	13

Διάγραμμα 3. Κατανομή δείγματος σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση.

5.2.4 Επάγγελμα

Η επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων χωρίστηκε σε πέντε (5) κατηγορίες: Δημόσιος υπάλληλος, Ιδιωτικός υπάλληλος, Ελεύθερος επαγγελματίας, Συνταξιούχος, Άνεργος. Όπως απεικονίζεται στο διάγραμμα 4, ίδιο ποσοστό (29,9%) συγκεντρώνουν τόσο οι άνεργοι όσο και οι εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα ενώ οι δημόσιοι υπάλληλοι συγκεντρώνουν ποσοστό 21,5%, οι ελεύθεροι επαγγελματίες 9,7% και μόνο 9% οι συνταξιούχοι.

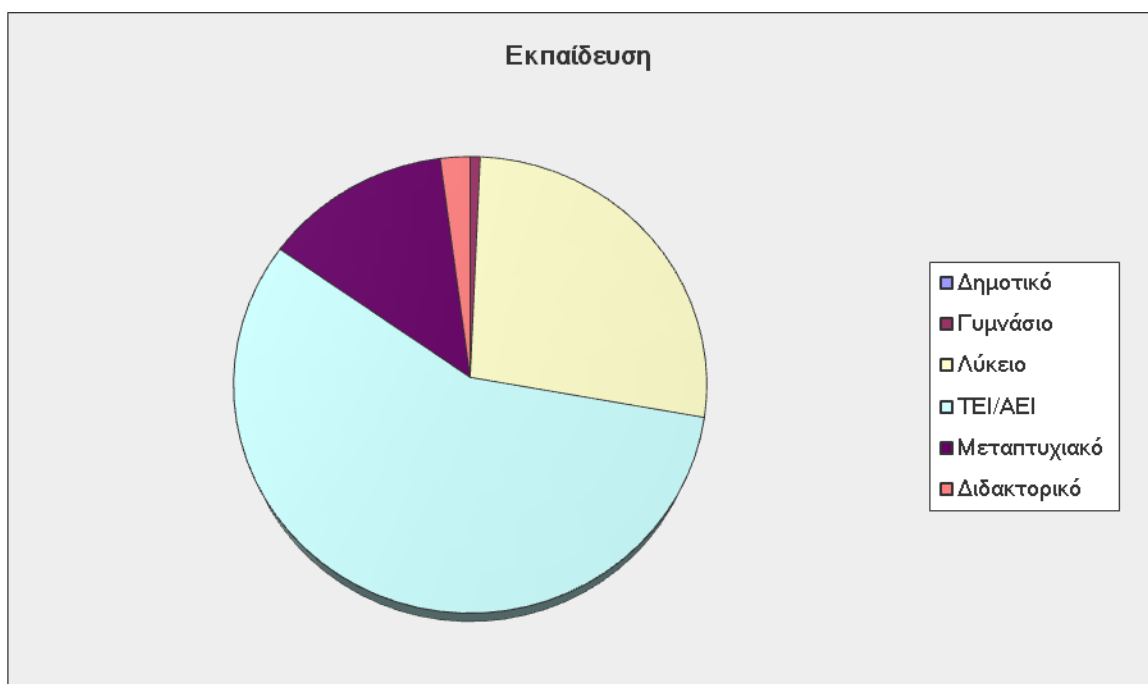


Επάγγελμα		
Επιλογές απάντησης	Ποσοστό	Αριθμός απαντήσεων
Δημόσιος υπάλληλος	21,5%	31
Ιδιωτικός υπάλληλος	29,9%	43
Ελεύθερος επαγγελματίας	9,7%	14
Συνταξιούχος	9,0%	13
Άνεργος	29,9%	43

Διάγραμμα 4. Κατανομή δείγματος σε σχέση με την επαγγελματική κατάσταση

5.2.5 Εκπαίδευση

Η τελευταία ανεξάρτητη μεταβλητή που λήφθηκε υπόψιν σχετίζεται με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν δεν υπάρχουν συμμετέχοντες που έχουν ολοκληρώσει μόνο τη δημοτική εκπαίδευση ενώ οι κάτοχοι απολυτηρίου γυμνασίου συγκεντρώνουν μόνο το 0,7%. Το 27,1% έχει ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (56,9%) κατέχει πανεπιστημιακό τίτλο. Το ποσοστό των ατόμων που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου είναι 13,2% και 2,1% αντίστοιχα.



Εκπαίδευση		
Επιλογές απάντησης	Ποσοστό	Αριθμός απαντήσεων
Δημοτικό	0,0%	0
Γυμνάσιο	0,7%	1
Λύκειο	27,1%	39
ΤΕΙ/ΑΕΙ	56,9%	82
Μεταπτυχιακό	13,2%	19
Διδακτορικό	2,1%	3

Διάγραμμα 5. Κατανομή δείγματος σε σχέση με το επίπεδο σπουδών

5.3 Κίνητρα συμμετοχής

Στην ενότητα αυτή συνοψίζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, σχετικά με τις απόψεις τους για τον βαθμό κατά τον οποίο συγκεκριμένοι λόγοι αποτέλεσαν γ'αυτούς κίνητρο για την παρακολούθηση κάποιου από τα προγράμματα του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο αριθμός των απαντήσεων που λαμβάνει κάθε κίνητρο ξεχωριστά, καθώς και ο μέσος όρος με ελάχιστη τιμή το 1 και μέγιστη το 4.

Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, την υψηλότερη τιμή παρουσιάζει το κίνητρο για εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (3,63) ενώ υψηλές τιμές παρουσιάζουν επίσης τα κίνητρα που σχετίζονται με τη λήψη γενικών γνώσεων (3,3) καθώς και της γενικότερης διεύρυνσης των υπάρχουσών γνώσεων (3,49) και των οριζόντων (3,36).

Οι χαμηλότερες τιμές σημειώνονται στα κίνητρα που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου όπως είναι η απόδραση από μια δυσάρεστη σχέση (1,32), η απόδραση από τη μοναξιά (1,52) ή η πρόθεση να συμβαδίζει κανείς με τα παιδιά του (1,58).

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι αποτέλεσαν για εσάς κίνητρο για να παρακολουθήσετε κάποιο από τα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης;						
Επιλογές απάντησης (min. 1 - max. 4)	Καθόλου	Μικρός βαθμός επίδρασης	Μέτριος βαθμός επίδρασης	Μεγάλος βαθμός επίδρασης	Μέσος όρος	Αριθμός απαντήσεων
Να λάβω γενικές γνώσεις	6	18	33	67	3,30	124
Να μάθω μια ξένη γλώσσα	4	9	21	103	3,63	137
Να κάνω νέους φίλους	39	45	30	10	2,09	124
Να μάθω να εκφράζομαι καλύτερα γραπτώς	47	33	28	15	2,09	123
Να μπορώ να συμβαδίσω με τα παιδιά μου	78	22	10	9	1,58	119
Να μάθω για τα τοπικά ήθη και έθιμα	36	35	28	19	2,25	118
Να γνωρίσω καινούριους ανθρώπους	28	42	37	19	2,37	126
Να βελτιώσω τις επικοινωνιακές μου ικανότητες	22	36	37	27	2,57	122
Να ξεφύγω από μια δυσάρεστη σχέση	101	9	3	8	1,32	121
Να γνωρίσω διαφορετικούς ανθρώπους	36	39	32	17	2,24	124
Να βελτιώσω την επικοινωνία μου με συγγενικά μου πρόσωπα	87	19	9	5	1,43	120
Να περνάω καλά με φίλους	57	33	17	14	1,90	121

Να ανεβάσω το επαγγελματικό μου status	29	30	28	39	2,61	126
Να διευρύνω τις υπάρχουσες γνώσεις μου	5	9	35	85	3,49	134
Να ικανοποιήσω την περιέργειά μου	19	25	38	39	2,80	121
Να λάβω εξειδικευμένη γνώση σε συγκεκριμένο αντικείμενο	20	28	31	43	2,80	122
Να ξεφύγω από τη μοναξιά	82	24	9	7	1,52	122
Να μπορώ να αντιμετωπίσω αλλαγές στο οικογενειακό μου περιβάλλον	86	22	8	5	1,44	121
Να διευρύνω τους ορίζοντές μου	6	13	38	72	3,36	129
Να επιτύχω έναν επαγγελματικό στόχο	38	31	26	26	2,33	121
Να αντισταθμίσω την προηγούμενη ελλιπή εκπαίδευσή μου	37	28	28	26	2,36	119
Να προετοιμαστώ για την εύρεση νέας εργασίας	49	29	17	30	2,22	125
Να κάνω διάλειμμα από την καθημερινή ρουτίνα	33	30	31	30	2,47	124
Να αυξήσω τις επαγγελματικές ικανότητες	24	18	38	44	2,82	124
Να μπορώ να κατανοώ καλύτερα τους άλλους	38	37	25	22	2,25	122
Να με βοηθήσει να μιλάω με τα παιδιά μου	78	25	5	9	1,53	117
Να κάνω κάτι που θα δώσει νόημα στη ζωή μου	53	33	23	14	1,98	123
Να γνωρίσω φιλικά διακείμενα άτομα	47	41	20	11	1,96	119
Να μπορώ να μοιραστώ κοινά ενδιαφέροντα με συγγενικά μου πρόσωπα	76	24	13	8	1,61	121
Να λάβω γνώσεις που θα μου χρειαστούν κατά τη συμμετοχή μου σε άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	39	20	37	25	2,40	121
Να αποφύγω την ανία	60	30	17	17	1,93	124
Να εξασφαλίσω την επαγγελματική μου εξέλιξη	39	30	23	27	2,32	119
Να ξεπεράσω την κατάθλιψη/απογοήτευση	90	18	6	5	1,38	119
Να προετοιμαστώ για ένταξή μου σε πανεπιστήμιο ή άλλον εκπαιδευτικό οργανισμό	78	20	12	11	1,64	121
Να δραστηριοποιηθώ	27	28	45	29	2,59	129
Να κάνω φίλους	52	36	19	11	1,91	118
Να βρω καλύτερη δουλειά	49	31	15	25	2,13	120
Να αναζητήσω τη γνώση για το δικό μου καλό	6	20	40	64	3,25	130
Να μάθω κάτι μόνο και μόνο για τη χαρά της μάθησης	7	22	46	52	3,13	127
Να επιτύχω την είσοδό μου σε πανεπιστήμιο ή	75	26	9	11	1,64	121

άλλον εκπαιδευτικό οργανισμό						
Να βελτιώσω τις γλωσσικές μου δεξιότητες	12	21	35	59	3,11	127
Να μπορώ να απαντώ στις ερωτήσεις των παιδιών μου	75	23	8	12	1,64	118

Πίνακας 3: Αριθμός των απαντήσεων που λαμβάνει κάθε κίνητρο ξεχωριστά, καθώς και ο μέσος όρος τους με ελάχιστη τιμή το 1 και μέγιστη το 4.

Αντίστοιχα στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι τιμές που λαμβάνουν τα κίνητρα κατηγοριοποιημένα στους επτά βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (EPS) του Boshier (1991). Το εύρος των τιμών στη συγκεκριμένη περίπτωση κινείται ανάμεσα στο 0 και στο 24 ενώ παράλληλα παρουσιάζεται και η τιμή τυπικής απόκλισης. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, τα κίνητρα που αναφέρονται στον παράγοντα «γνωστικό ενδιαφέρον» παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές (14,7) ενώ ακολουθούν εκείνα που σχετίζονται με τον παράγοντα «επικοινωνιακή βελτίωση» (13,9) και «επαγγελματική εξέλιξη» (13,5). Τις χαμηλότερες τιμές συγκεντρώνουν τα κίνητρα που σχετίζονται με τους παράγοντες «οικογενειακές σχέσεις» (7,7) και «κοινωνική δραστηριοποίηση» (9,6) τους οποίους προφανώς οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν μείζονος σημασίας σε ότι αφορά τα κίνητρά τους για παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

	Εύρος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση	
Επικοινωνιακή Βελτίωση	144	24	0	24	13,91	5,667
Κοινωνικές σχέσεις	144	24	0	24	10,59	5,824
Εκπαιδευτική προετοιμασία	144	24	0	24	12,74	6,243
Επαγγελματική εξέλιξη	144	24	0	24	13,47	6,826
Οικογενειακές σχέσεις	144	24	0	24	7,66	5,083
Κοινωνική	144	24	0	24	9,63	5,249

δραστηριοποίηση

Γνωστικό Ενδιαφέρον	144	24	0	24	14,69	5,909
------------------------	-----	----	---	----	-------	-------

Πίνακας 4: Κατηγοριοποίηση των κινήτρων σε επτά παράγοντες εκπαιδευτικής συμμετοχής και μέσος όρος τιμών με ελάχιστο το 0 και μέγιστο το 24.

5.4 Διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία

	φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας
Επικοινωνιακή Βελτίωση	Γυναίκα	115	14,14	5,785	0,335
	Άνδρας	29	13,00	5,162	
Κοινωνικές σχέσεις	Γυναίκα	114	10,43	5,719	0.523
	Άνδρας	29	11,21	6,287	
Εκπαιδευτική προετοιμασία	Γυναίκα	115	12,97	6,423	0.365
	Άνδρας	29	11,79	5,473	
Επαγγελματική εξέλιξη	Γυναίκα	115	13,76	6,978	0.310
	Άνδρας	29	12,31	6,165	
Οικογενειακές σχέσεις	Γυναίκα	115	7,70	5,193	0.867
	Άνδρας	29	7,52	4,703	
Κοινωνική δραστηριοποίηση	Γυναίκα	115	9,57	5,111	0.762
	Άνδρας	29	9,90	5,851	
Γνωστικό Ενδιαφέρον	Γυναίκα	115	15,02	6,010	0.193
	Άνδρας	29	13,41	5,395	

Πίνακας 5. Κίνητρα συμμετοχής δείγματος ως προς το φύλο: t-test

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ανδρών και γυναικών, στις μέσες τιμές των επτά συνιστωσών μεταβλητών που εκφράζουν τα κίνητρα συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Πίνακας 5).

Κίνητρα	Ηλικία	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Επίπεδο Σημαντικότητας
Επικοινωνιακή Βελτίωση	18-30	31	14,94	5,796	0,011
	31-40	47	14,53	4,786	
	41-50	44	14,34	5,827	
	51 και άνω	22	10,27	5,857	
	Σύνολο	144	13,91	5,667	
Κοινωνικές σχέσεις	18-30	31	11,58	6,021	0,023

	31-40	47	11,51	4,965	
	41-50	43	10,58	6,013	
	51 και άνω	22	7,23	6,007	
	Σύνολο	143	10,59	5,824	
Εκπαιδευτική προετοιμασία	18-30	31	13,84	6,558	0,006
	31-40	47	13,64	5,678	
	41-50	44	13,09	6,220	
	51 και άνω	22	8,55	5,646	
	Σύνολο	144	12,74	6,243	
Επαγγελματική εξέλιξη	18-30	31	15,74	7,094	<0,001
	31-40	47	14,60	5,747	
	41-50	44	13,89	6,453	
	51 και άνω	22	7,00	5,757	
	Σύνολο	144	13,47	6,826	
Οικογενειακές σχέσεις	18-30	31	7,61	4,667	0,086
	31-40	47	8,02	4,366	
	41-50	44	8,52	5,530	
	51 και άνω	22	5,23	5,690	
	Σύνολο	144	7,66	5,083	
Κοινωνική δραστηριοποίηση	18-30	31	10,84	5,203	0,047
	31-40	47	10,30	4,457	
	41-50	44	9,36	5,388	
	51 και άνω	22	7,05	5,972	
	Σύνολο	144	9,63	5,249	
Γνωστικό Ενδιαφέρον	18-30	31	15,74	6,180	0,001
	31-40	47	16,30	4,123	
	41-50	44	14,43	5,896	
	51 και άνω	22	10,32	6,869	
	Σύνολο	144	14,69	5,909	

Πίνακας 6 : Κίνητρα συμμετοχής ως προς την ηλικία: one way ANOVA

Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες τιμές των έξι συνιστωσών μεταβλητών που εκφράζουν τα κίνητρα ως προς την ηλικιακή κλάση του ερωτώμενου (Πίνακας 6). Τα αποτελέσματα παρατίθενται ακολούθως:

- **Μεταβλητή «Επικοινωνιακή Βελτίωση»:** Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ($F=3,851$) μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 51 και πάνω σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι με ηλικία 51 και πάνω παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερο σκορ, σε σχέση με τους ερωτώμενους των υπολοίπων ηλικιακών κλάσεων.

- **Μεταβλητή «Κοινωνικές σχέσεις»:** Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ($F=3,287$) μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 51 και πάνω σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι με ηλικία 51 και πάνω παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερο σκορ, σε σχέση με τους ερωτώμενους των υπολοίπων ηλικιακών κλάσεων

- **Μεταβλητή «Εκπαιδευτική προετοιμασία»:** Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ($F=4,276$) μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 51 και πάνω σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι με ηλικία 51 και πάνω παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερο σκορ, σε σχέση με τους ερωτώμενους των υπολοίπων ηλικιακών κλάσεων .

- **Μεταβλητή «Επαγγελματική εξέλιξη»:** Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ($F=9,714$) μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 51 και πάνω σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι με ηλικία 51 και πάνω παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερο σκορ, σε σχέση με τους ερωτώμενους των υπολοίπων ηλικιακών κλάσεων .

- **Μεταβλητή «Κοινωνική δραστηριοποίηση»:** Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ($F=2,712$) μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 51 και πάνω σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι με ηλικία 51 και πάνω παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερο σκορ, σε σχέση με τους ερωτώμενους των υπολοίπων ηλικιακών κλάσεων .

- **Μεταβλητή «Γνωστικό Ενδιαφέρον»:** Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ($F=6,125$) μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στην ηλικιακή κλάση 51 και πάνω σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι με ηλικία 51 και πάνω παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερο σκορ, σε σχέση με τους ερωτώμενους των υπολοίπων ηλικιακών κλάσεων (Παράρτημα Γ – Πολλαπλές Συγκρίσεις – Tukey TEST)

Κίνητρα	Εκπαιδευτικό επίπεδο	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Επίπεδο Σημαντικότητας
Επικοινωνιακή Βελτίωση	Γυμνάσιο/Λύκειο	40	13,80	6,576	0,720
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	82	14,18	5,198	

	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	22	13,09	5,756	
	Σύνολο	144	13,91	5,667	
Κοινωνικές σχέσεις	Γυμνάσιο/Λύκειο	40	9,60	6,555	0,378
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	81	10,79	5,174	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	22	11,64	6,666	
	Σύνολο	143	10,59	5,824	
Εκπαιδευτική προετοιμασία	Γυμνάσιο/Λύκειο	40	11,98	7,036	0,665
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	82	13,01	5,785	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	22	13,09	6,546	
	Σύνολο	144	12,74	6,243	
Επαγγελματική εξέλιξη	Γυμνάσιο/Λύκειο	40	13,53	7,296	0,795
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	82	13,21	6,495	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	22	14,32	7,396	
	Σύνολο	144	13,47	6,826	
Οικογενειακές σχέσεις	Γυμνάσιο/Λύκειο	40	7,78	6,057	0,927
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	82	7,52	4,582	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	22	7,95	5,159	
	Σύνολο	144	7,66	5,083	
Κοινωνική δραστηριοποίηση	Γυμνάσιο/Λύκειο	40	8,05	5,311	0,031
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	82	9,88	4,577	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	22	11,59	6,738	
	Σύνολο	144	9,63	5,249	
Γνωστικό Ενδιαφέρον	Γυμνάσιο/Λύκειο	40	13,93	6,859	0,628
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	82	14,99	5,227	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	22	15,00	6,590	
	Σύνολο	144	14,69	5,909	

Πίνακας 7: Κίνητρα συμμετοχής ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο: one way ANOVA

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες τιμές των έξι από τις επτά συνιστώσες μεταβλητές που εκφράζουν τα κίνητρα, ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο του ερωτώμενου (Πίνακας 7). Τα αποτελέσματα παρατίθενται ακολούθως:

Στη μεταβλητή «**Κοινωνική δραστηριοποίηση**» υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ($F= 3,562$) μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στην εκπαιδευτική κατηγορία με μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι με μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερο σκορ, σε σχέση με τους ερωτώμενους των υπολοίπων εκπαιδευτικών κατηγοριών.

Λόγω μικρού αριθμού συμμετεχόντων στις υποκατηγορίες του ερωτήματος πραγματοποιήθηκε επανακωδικοποίηση στις αντίστοιχες εκπαιδευτικές κατηγορίες ως ακολούθως:

1. Δημοτικό – Γυμνάσιο-Λύκειο
2. ΑΕΙ-ΤΕΙ
3. Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό

Κίνητρα	Οικογενειακή κατάσταση	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Επίπεδο Σημαντικότητας
Επικοινωνιακή Βελτίωση	Έγγαμος με παιδιά	42	14,50	5,632	0,622
	Έγγαμος χωρίς παιδιά	14	13,86	6,112	
	Άγαμος	75	15,31	5,626	
	Διαζευγμένος /σε διάσταση	13	12,69	8,025	
	Σύνολο	144	14,69	5,909	
Κοινωνικές σχέσεις	Έγγαμος με παιδιά	42	10,19	5,836	0,719
	Έγγαμος χωρίς παιδιά	14	9,36	4,909	
	Άγαμος	75	10,88	5,685	
	Διαζευγμένος /σε διάσταση	12	11,58	7,798	
	Σύνολο	143	10,59	5,824	
Εκπαιδευτική προετοιμασία	Έγγαμος με παιδιά	42	12,90	5,830	0,614
	Έγγαμος χωρίς παιδιά	14	10,79	6,739	
	Άγαμος	75	13,12	6,156	
	Διαζευγμένος /σε διάσταση	13	12,08	7,719	
	Σύνολο	144	12,74	6,243	
Επαγγελματική εξέλιξη	Έγγαμος με παιδιά	42	13,26	6,600	0,536
	Έγγαμος χωρίς παιδιά	14	12,64	7,228	
	Άγαμος	75	14,11	6,645	
	Διαζευγμένος /σε διάσταση	13	11,31	8,310	
	Σύνολο	144	13,47	6,826	
Οικογενειακές σχέσεις	Έγγαμος με	42	8,93	4,946	0,280

	παιδιά				
	Έγγαμος χωρίς παιδιά	14	6,64	5,692	
	Άγαμος	75	7,21	4,754	
	Διαζευγμένος /σε διάσταση	13	7,23	6,444	
	Σύνολο	144	7,66	5,083	
Κοινωνική δραστηριοποίηση	Έγγαμος με παιδιά	42	9,24	4,366	0,244
	Έγγαμος χωρίς παιδιά	14	7,29	3,891	
	Άγαμος	75	10,28	5,323	
	Διαζευγμένος /σε διάσταση	13	9,69	7,899	
	Σύνολο	144	9,63	5,249	
Γνωστικό Ενδιαφέρον	Έγγαμος με παιδιά	42	14,33	5,409	0,457
	Έγγαμος χωρίς παιδιά	14	13,07	5,151	
	Άγαμος	75	14,12	5,534	
	Διαζευγμένος /σε διάσταση	13	12,23	7,769	
	Σύνολο	144	13,91	5,667	

Πίνακας 8: Κίνητρα συμμετοχής ως προς την οικογενειακή κατάσταση: one way ANOVA

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες τιμές των επτά συνιστωσών μεταβλητών που εκφράζουν τα κίνητρα, ως προς την οικογενειακή κατάσταση (Πίνακας 8).

Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε συμπληρωματικός έλεγχος t-test ανάμεσα σε δύο κατηγορίες ερωτώμενων που προέκυψαν από τη σύμπτυξη των υποκατηγοριών, σε αυτούς που έχουν παιδιά και αυτούς που δεν έχουν.

	Παιδιά	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας
Επικοινωνιακή Βελτίωση	Χωρίς	42	14,33	5,409	0,567
	Με	102	13,74	5,787	
Κοινωνικές σχέσεις	Χωρίς	42	10,19	5,836	0.601
	Με	101	10,75	5,840	
Εκπαιδευτική	Χωρίς	42	12,90	5,830	0.836

προετοιμασία	Με	102	12,67	6,432	
Επαγγελματική εξέλιξη	Χωρίς	42	13,26	6,600	0.819
	Με	102	13,55	6,948	
Οικογενειακές σχέσεις	Χωρίς	42	8,93	4,946	0.054
	Με	102	7,14	5,070	
Κοινωνική δραστηριοποίηση	Χωρίς	42	9,24	4,366	0.565
	Με	102	9,79	5,583	
Γνωστικό Ενδιαφέρον	Χωρίς	42	14,50	5,632	0.801
	Με	102	14,77	6,044	

Πίνακας 9: Κίνητρα συμμετοχής ως προς την ύπαρξη παιδιών: t-test

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες τιμές των έξι από τις επτά συνιστώσες μεταβλητές που εκφράζουν τα κίνητρα συμμετοχής, μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν παιδιά και αυτών που δεν έχουν (Πίνακας 9).

Στη μεταβλητή **«Οικογενειακές σχέσεις»** υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ αυτών που έχουν παιδιά και αυτών που δεν έχουν παιδιά, κατά μέσο όρο. Πιο συγκεκριμένα, οι έχοντες παιδιά πετυχαίνουν, στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερο σκορ, σε σχέση με τους μη έχοντες παιδιά.

Κίνητρα	Επάγγελμα	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Επίπεδο Σημαντικότητας
Επικοινωνιακή Βελτίωση	Δημόσιος υπάλληλος	31	13,39	4,447	0,132
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	43	14,05	5,164	
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	14	15,00	4,772	
	Συνταξιούχος	13	10,38	6,410	
	Άνεργος	43	14,86	6,660	
	Σύνολο	144	13,91	5,667	
Κοινωνικές σχέσεις	Δημόσιος υπάλληλος	31	10,77	5,296	0,231
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	42	10,17	5,310	
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	14	12,86	5,709	
	Συνταξιούχος	13	7,77	6,685	
	Άνεργος	43	10,98	6,304	

	Σύνολο	143	10,59	5,824	
Εκπαιδευτική προετοιμασία	Δημόσιος υπάλληλος	31	12,32	5,606	0,177
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	43	13,26	5,868	
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	14	12,64	4,877	
	Συνταξιούχος	13	8,92	5,979	
	Άνεργος	43	13,70	7,239	
	Σύνολο	144	12,74	6,243	
Επαγγελματική εξέλιξη	Δημόσιος υπάλληλος	31	12,58	6,386	0,001
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	43	14,49	6,112	
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	14	14,93	4,763	
	Συνταξιούχος	13	6,46	6,226	
	Άνεργος	43	14,72	7,411	
	Σύνολο	144	13,47	6,826	
Οικογενειακές σχέσεις	Δημόσιος υπάλληλος	31	7,42	4,843	0,614
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	43	7,51	4,469	
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	14	7,57	3,694	
	Συνταξιούχος	13	6,00	6,721	
	Άνεργος	43	8,51	5,696	
	Σύνολο	144	7,66	5,083	
Κοινωνική δραστηριοποίηση	Δημόσιος υπάλληλος	31	8,94	4,501	0,255
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	43	9,81	4,579	
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	14	11,07	4,843	
	Συνταξιούχος	13	7,08	5,852	
	Άνεργος	43	10,26	6,149	
	Σύνολο	144	9,63	5,249	
Γνωστικό Ενδιαφέρον	Δημόσιος υπάλληλος	31	14,52	5,656	0,047
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	43	15,33	5,167	
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	14	16,14	3,183	
	Συνταξιούχος	13	10,08	7,041	

	Ανεργος	43	15,12	6,641	
	Σύνολο	144	14,69	5,909	

Πίνακας 10: Κίνητρα συμμετοχής ως προς το επάγγελμα:one way ANOVA

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες τιμές των πέντε από τις επτά συνιστώσες μεταβλητές που εκφράζουν τα κίνητρα, ως προς το επάγγελμα του ερωτώμενου (Πίνακας 10). Τα αποτελέσματα παρατίθενται ακολούθως:

- **Μεταβλητή «Επαγγελματική εξέλιξη»:** Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ($F=4,773$) μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στην επαγγελματική κατηγορία του συνταξιούχου σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι που είναι συνταξιούχοι παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερο σκορ, σε σχέση με τους ερωτώμενους των υπολοίπων επαγγελματικών κατηγοριών .

- **Μεταβλητή «Γνωστικό Ενδιαφέρον»:** Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ($F=2,478$) μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στην επαγγελματική κατηγορία του συνταξιούχου σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι που είναι συνταξιούχοι παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερο σκορ, σε σχέση με τους ερωτώμενους των υπολοίπων επαγγελματικών κατηγοριών .

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα και Συζήτηση

Αποτελεσμάτων

6.1 Γενικά Συμπεράσματα

Ο θεσμός των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης αποτελεί μια από τις πιο επιτυχημένες μορφές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Σε μια δυσμενή περίοδο οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, πάνω από 250.000 ενήλικες πολίτες, ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου και οικογενειακής ή επαγγελματικής κατάστασης έχουν ωφεληθεί από τη δωρεάν δημόσια εκπαίδευση που προσφέρεται μέσα από μια σειρά ποικίλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΚΔΒΜ, 2016).

Η θετική ανταπόκριση των πολιτών σε αυτή την εκπαιδευτική πρωτοβουλία διαφαίνεται μέσα από τον μεγάλο αριθμό αιτήσεων συμμετοχής που υποβάλλονται καθημερινά στα γραφεία των Δήμων της χώρας. Παράλληλα υποδεικνύεται η συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση για οποιαδήποτε μορφή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Τα οφέλη της δια βίου μάθησης σταδιακά αρχίζουν να γίνονται κατανοητά και αποδεκτά από όλο και μεγαλύτερο μέρος του ενήλικου πληθυσμού κι αυτό αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την αύξηση της συμμετοχής στη δια βίου μάθηση, η οποία ειδικά στην Ελλάδα παρουσιάζει σταθερά χαμηλά ποσοστά την τελευταία πενταετία (Cedefop, 2015). Επιπλέον, με τα υλοποιούμενα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης έχουν διασφαλιστεί θέσεις εργασίας για εκατοντάδες στελέχη, χιλιάδες εκπαιδευτές ωρομίσθιας απασχόλησης αλλά και ενίσχυση της τοπικής οικονομίας καθώς τα προγράμματα πραγματοποιούνται σε επίπεδο δήμων.

Η λειτουργία των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου

μάθησης επομένως η επιλογή διερεύνησης του ζητήματος των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων στα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά συνδέεται με την πρόθεση να υπάρξει ανάδειξη στοιχείων που πιθανώς μπορούν να συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του θεσμού.

6.1.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων της έρευνας

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής προέκυψε ότι ως βασικό κίνητρο συμμετοχής παρουσιάζεται ο παράγοντας **«γνωστικό ενδιαφέρον»**. Οι παράγοντες **«επικοινωνιακή βελτίωση»** και **«επαγγελματική εξέλιξη»** ακολουθούν σε σειρά σημαντικότητας για τους εκπαιδευόμενους, ενώ χαμηλότερης σημασίας φαίνονται να είναι οι παράγοντες **«εκπαιδευτική προετοιμασία»** και **«κοινωνικές σχέσεις»**. Πολύ χαμηλής σημαντικότητας είναι για τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι παράγοντες **«οικογενειακές σχέσεις»** και **«κοινωνική δραστηριοποίηση»**.

Τα ανωτέρω ευρήματα επιβεβαιώνονται εν μέρει από παλαιότερες έρευνες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σχετικά πρόσφατη έρευνα του Καραλή (2013) στην οποία η ευρύτερη αποδοχή εντοπίζεται στα κίνητρα που εντάσσονται στους παράγοντες «ενδιαφέρον για μάθηση» και «επαγγελματική αναβάθμιση». Αναφορικά με τον παράγοντα που σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευομένων να ικανοποιήσουν το προσωπικό τους ενδιαφέρον για μάθηση, είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η απάντηση στην έρευνα του Καραλή (2013) «μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα» συγκέντρωσε περίπου το 90% των ερωτώμενων. Παρομοίως, στην παρούσα έρευνα η απάντηση «να διευρύνω τους ορίζοντές μου» συγκέντρωσε ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά της έρευνας (55,81%). Αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάστηκαν και στην έρευνα των Sarrì et al. (2013) όπου ένας από τους δύο πιο σημαντικούς παράγοντες παρακίνησης των εκπαιδευομένων για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, αναδείχθηκε ο παράγοντας «γνωστικό ενδιαφέρον». Σε σχέση με τα χαμηλά ποσοστά των μεταβλητών που αναφέρονται στις «κοινωνικές σχέσεις» και «κοινωνική δραστηριοποίηση» τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με αυτά της έρευνας του Ζαρίφη (2010) στην Περιφέρεια Αττικής όπου οι «κοινωνικοί λόγοι» αποτελούσαν έναν από τους χαμηλότερους σε ποσοστά παράγοντες.

Τα παραπάνω ευρήματα μας οδηγούν στη διατύπωση μιας υπόθεσης για τους λόγους που αποτελούν κίνητρα για τους ενήλικες όσον αφορά στην απόφασή τους να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι ενήλικες στη σύγχρονη Ελλάδα, έχοντας ολοκληρώσει τις τυπικές σπουδές τους φαίνεται ότι αναζητούν τρόπους για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να λάβουν νέες συμπληρωματικές γνώσεις γενικού περιεχομένου και με αυτό τον τρόπο να διευρύνουν τους ορίζοντές τους ανεξάρτητα από το αν αυτό θα τους εξασφαλίσει επαγγελματική εξέλιξη. Εξάλλου, μπορεί στις έρευνες των Καραλή (2013) και Sarri et al. (2013) να παρουσιάζεται ως πρώτο κίνητρο ο παράγοντας «επαγγελματική εξέλιξη» αλλά αυτό είναι κατανοητό και αναμενόμενο καθώς οι έρευνες τους απευθύνονταν σε εκπαιδευόμενους προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Στην έρευνα του Ζαρίφη (2010) που διεξήχθη σε Κέντρα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με ευρύ φάσμα προγραμμάτων γενικού περιεχομένου, όπως και στην παρούσα έρευνα, ο παράγοντας «επαγγελματικοί λόγοι» ήταν ανάμεσα στους σημαντικότερους αλλά όχι ο σημαντικότερος.

Όσον αφορά στον δεύτερο σημαντικότερο για την έρευνά μας παράγοντα που αναφέρεται σε κίνητρα «επικοινωνιακής βελτίωσης», πρέπει να σημειωθεί ότι σε μεγάλο βαθμό τα προγράμματα που πραγματοποιούνται από τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης αφορούν στην εκμάθηση ξένων γλωσσών ή τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας (εκμάθηση σύνταξης εγγράφων ή βελτίωσης του γραπτού λόγου). Επομένως θεωρείται αναμενόμενη η προσέλευση συγκεκριμένης μερίδας ενήλικων πολιτών οι οποίοι στοχευμένα αποφασίζουν να παρακολουθήσουν κάποιο από τα προγράμματα αυτά προκειμένου να βελτιώσουν δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν παρουσιάζεται στις ελληνικές έρευνες των Ζαρίφη (2010), Καραλή (2013) και Sarri et al. (2013) αλλά, όπως αναφέρει και η Cross (1981), τα κίνητρα δεν μπορούν να είναι ίδια σε όλες τις ομάδες εκπαιδευόμενων ούτε σε όλα τα στάδια ζωής τα οποία διανύουν οπότε η συμμετοχή επηρεάζεται από πολλαπλά κίνητρα.

Πριν προβούμε στη συζήτηση των συμπερασμάτων που αφορούν στη συσχέτιση των κινήτρων με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί συνοπτικά το προφίλ των εκπαιδευόμενων-συμμετεχόντων στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δημογραφικών στοιχείων η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων αποτελείται κυρίως από γυναίκες και μάλιστα σε τέτοιο ποσοστό (79,7%) ώστε αυτό το στοιχείο να αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της έρευνας. Η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευομένων είναι αυτή των 31-40 ετών, με ποσοστό 32,6% ενώ στην πλειοψηφία τους οι περισσότεροι είναι άγαμοι (52,1%). Σε σχέση με την επαγγελματική τους κατάσταση, μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι άνεργοι (29,9%) ενώ όσον αφορά στο εκπαιδευτικό τους επίπεδο, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευόμενοι είναι κάτοχοι πτυχίου ΤΕΙ/ΑΕΙ (56,9%).

Μια γενική διαπίστωση που προκύπτει από τα παραπάνω δημογραφικά στοιχεία είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά την περίοδο 2013-2015 οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνά μας, διέθεσαν προσωπικό χρόνο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες καθώς στην πλειοψηφία τους ήταν μέσης ηλικίας, άνεργοι και άγαμοι, επομένως χωρίς άλλες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις. Σύμφωνα όμως με τα ίδια χαρακτηριστικά, θα ήταν αναμενόμενη η ανάδειξη των παραγόντων «κοινωνικές σχέσεις» ή «κοινωνική δραστηριοποίηση» ως βασικά κίνητρα συμμετοχής, για μια ομάδα πολιτών οι οποίοι μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας πιθανώς να επιδίωκαν την ανάπτυξη νέων κοινωνικών σχέσεων ή την ανάληψη νέων κοινωνικών ρόλων. Τα γενικά αποτελέσματα της έρευνάς μας όμως, που ανέδειξαν τους παράγοντες «κοινωνικές σχέσεις» και «κοινωνική δραστηριοποίηση» ως μικρότερης σημασίας για το σύνολο του δείγματος, μας οδηγούν στην παρακάτω υπόθεση. Η ελληνική κοινωνία, παρόλο που δοκιμάζεται από οικονομική, πολιτική και κοινωνική κρίση, φαίνεται να διατηρεί ακόμα σταθερές τις αξίες της οικογένειας και των στενών διαπροσωπικών σχέσεων, σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην προκαλείται η ανάγκη αναζήτησης νέων κοινωνικών σχέσεων ή δραστηριοποίησης μέσα από τη συμμετοχή σε κάποια εκπαιδευτική διαδικασία.

Άλλο σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι οι συμμετέχοντες-εκπαιδευόμενοι στην πλειοψηφία τους ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ/ΑΕΙ επομένως διέθεταν ήδη ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Αυτό το εύρημα συγκλίνει με μια διαπίστωση της Cross (1981) αναφορικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης. Η Cross (1981) σε ερευνητική της προσπάθεια, κατέληξε στο

συμπέρασμα ότι όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο ενός ανθρώπου, τόσο περισσότερο αυτός ενδιαφέρεται να συμμετέχει σε νέες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε σχέση με τις διαφοροποιήσεις της σημασίας των κινήτρων με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.

Αρχικά χρειάζεται να αναφερθεί ότι δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση ανδρών και γυναικών, ως προς τους επτά παράγοντες που αναφέρονται στα κίνητρα συμμετοχής. Επομένως, δε φαίνεται να παρακινούνται για διαφορετικούς λόγους άνδρες και γυναίκες όσον αφορά στη συμμετοχή τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κι αυτό οδηγεί στην υπόθεση ότι τα κίνητρα συμμετοχής σχετίζονται με την προσωπικότητα και όχι με το φύλο του ατόμου.

Τα αποτελέσματα σε σχέση με την ηλικία παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς τα άτομα που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51 και άνω φαίνεται να θεωρούν μικρότερης σημασίας όλα τα αναφερόμενα στην έρευνα κίνητρα, πλην αυτών που σχετίζονται με τον παράγοντα «οικογενειακές σχέσεις». Πιθανώς τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, να θεωρούν ότι συμμετέχοντας σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και μπορούν να συμβαδίσουν με τα νεότερα μέλη της οικογένειάς τους. Πάντως, το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής των ατόμων αυτής της ηλικιακής ομάδας καθώς και το γεγονός ότι η συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα παρακινείται μόνο από λόγους που σχετίζονται με τις στενές οικογενειακές τους σχέσεις και όχι, για παράδειγμα, από αυτούς που σχετίζονται με την «κοινωνική δραστηριοποίηση», προκαλεί ερωτήματα και προβληματισμούς για τον τρόπο που είναι σχεδιασμένα αυτά τα προγράμματα και για το κατά πόσο είναι προσβάσιμα και ελκυστικά σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Ο προβληματισμός αυτός προκύπτει από το γεγονός ότι μια από τις βασικές προσπάθειες που καταβάλλονται στο πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης είναι η διευκόλυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους ανεξαρτήτως τους πολίτες με στόχο την ισοτιμία, την κοινωνική συνοχή και την ενεργή συμμετοχή τους στα κοινά καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Παρόμοιος προβληματισμός υφίσταται και κατά τη διερεύνηση των κινήτρων σε σχέση με την επαγγελματική κατάσταση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά

σημαντική διαφοροποίηση των συνταξιούχων ως προς δυο μεταβλητές: τον παράγοντα «επαγγελματική εξέλιξη» και τον παράγοντα «γνωστικό ενδιαφέρον», τους οποίους θεωρούν χαμηλής σημασίας. Είναι απολύτως αναμενόμενη η διαφοροποίηση ως προς τα κίνητρα της επαγγελματικής εξέλιξης για άτομα τα οποία έχουν συνταξιοδοτηθεί. Αποτελεί όμως αντικείμενο σχολιασμού το γεγονός ότι τα άτομα αυτά δεν αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα με γνώμονα τη διεύρυνση των οριζόντων τους. Τα άτομα που ανήκουν σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα των συνταξιούχων ανήκουν παράλληλα και στην ηλικιακή ομάδα 51 και άνω. Επομένως, πιθανότατα θεωρούν ότι διαθέτουν ένα αρκετά διευρυμένο επίπεδο γνώσεων και ότι τα κίνητρα που αναφέρονται σε άλλους παράγοντες όπως αυτά των «οικογενειακών σχέσεων» είναι σημαντικότερα για εκείνους, στη συγκεκριμένη φάση της ζωής τους.

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων και στον τρόπο με τον οποίο αυτό το στοιχείο σχετίζεται με τα κίνητρά τους για συμμετοχή στην εκπαίδευση, δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις διαφορετικές ομάδες των ερωτώμενων. Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε συμπληρωματική ανάλυση κατηγοριοποιώντας εκ νέου τις τέσσερις υποκατηγορίες σε δύο: στους έχοντες και στους μη έχοντες παιδιά. Αυτό έγινε προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα να παρατηρήσουμε αν οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις που φέρει η ύπαρξη παιδιών στην οικογένεια καθώς και η διαφορετική οπτική που αποκτούν τα άτομα όταν γίνονται γονείς, μπορεί να διαφοροποιήσει τα κίνητρα συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Σε μια μόνο μεταβλητή και συγκεκριμένα στον παράγοντα «οικογενειακές σχέσεις» παρουσιάστηκε σημαντική διαφοροποίηση των γονέων από τους μη έχοντες παιδιά. Οι έχοντες παιδιά θεωρούν μικρότερης σημασίας τα κίνητρα που αναφέρονται στις «οικογενειακές σχέσεις» κι αυτό πιθανότατα εξηγείται από το γεγονός ότι οι ίδιοι έχουν την προσωπική εμπειρία να κρίνουν κατά πόσο αυτός ο παράγοντας είναι σημαντικός ή όχι ενώ οι μη έχοντες παιδιά υπερεκτιμούν τον συγκεκριμένο παράγοντα κάνοντας μόνο υποθέσεις και όχι κρίνοντας από προσωπική εμπειρία.

Τελευταίο αλλά εξίσου ενδιαφέρον εύρημα της έρευνάς μας είναι η στατιστικά σημαντική διαφορά των ατόμων με πολύ υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, και συγκεκριμένα όσων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων οι οποίοι παρουσίασαν διαφοροποίηση σε σχέση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές κατηγορίες ως

προς τη μεταβλητή της «κοινωνικής δραστηριοποίησης». Πιθανόν να θεωρείται μεγαλύτερης σημασίας ο παράγοντας αυτός, για άτομα που δεν αναζητούν μόνο την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων από τέτοιου είδους προγράμματα αλλά κυρίως επιθυμούν να ξεφύγουν από την καθημερινότητα ή να αποδράσουν από μια δύσκολη προσωπική τους κατάσταση μέσα από την ενασχόληση με κάποια επιπλέον εκπαιδευτική δραστηριότητα. Εξάλλου ο «εθισμός» στη μάθηση που εμφανίζεται στα άτομα που έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Cross, 1981) πιθανότατα επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να δραστηριοποιηθούν κοινωνικά.

Συμπερασματικά, σημαντικότερο εύρημα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός ότι από το σύνολο των συμμετεχόντων επιλέχθηκε ως πρώτο κίνητρο ο παράγοντας «γνωστικό ενδιαφέρον». Αυτό σχετίζεται προφανώς με το γεγονός ότι τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης τα οποία προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα γενικού περιεχομένου δεν παρέχουν καμία επίσημη πιστοποίηση στους εκπαιδευόμενους άρα η συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα δεν μπορεί να θεωρηθεί «εργασιακό εφόδιο». Για τον λόγο αυτό εκτιμάται ότι θεωρείται λιγότερο σημαντικό για αυτούς το κίνητρο «επαγγελματική εξέλιξη». Η πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που λαμβάνονται από προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης όπως αυτά των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης, μπορεί να αποτελέσει αφ' ενός βασικό στοιχείο ελκυστικότητας των προγραμμάτων κι αφ' ετέρου ένα, εργασιακά αξιοποιήσιμο, εφόδιο. Παρόλη την προσπάθεια που έχει καταβληθεί τα τελευταία χρόνια γύρω από την θέσπιση συστημάτων επικύρωσης προσόντων, πολλές πτυχές της διαδικασίας εξακολουθούν να παρουσιάζουν απροσπέλαστα προβλήματα. Για να αναβαθμιστεί η εικόνα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν καλύτερες και πιο προσιτές για τους εκπαιδευόμενους υπηρεσίες και κυρίως χρειάζεται η ενσωμάτωση των προσόντων που αποκτώνται στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στο εθνικό πλαίσιο προσόντων (Cedefop, 2015, σ. 4)

Παρά τις επιφυλάξεις ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων μας, φιλοδοξία της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής είναι, προσκομίζοντας τα συγκεκριμένα ευρήματα, να αποτελέσει άλλη μια πηγή προβληματισμού και συζήτησης γύρω από ένα θέμα που θεωρείται καίριο για όσους ασχολούνται με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση.

6.2 Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια παρουσιάζει αρκετούς περιορισμούς που σχετίζονται κυρίως με το μέγεθος και την ανομοιογένεια του δείγματος, ειδικά όσον αφορά στο φύλο των συμμετεχόντων καθώς στην πλειοψηφία τους ήταν γυναίκες.

Ο περιορισμός της διεξαγωγής της έρευνας σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή και συγκεκριμένα στον Δήμο Πειραιά, προέκυψε λόγω αντικειμενικών δυσκολιών – το χρονοδιάγραμμα της έρευνας, το κόστος και ο χρόνος μετακίνησης, επαγγελματικές και άλλες υποχρεώσεις – καθώς και λόγω της επαγγελματικής απασχόλησης της ερευνήτριας ως εκπαιδύτριας στο συγκεκριμένο Κέντρο Δια Βίου Μάθησης. Το γεγονός αυτό δημιουργεί περιορισμούς σε σχέση με την αντικειμενικότητα της μεθόδου δειγματοληψίας.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα δε θεωρείται επαρκής για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, μπορεί όμως να προσφέρει επαρκείς ενδείξεις για τα κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευομένων των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης του Δήμου Πειραιά και αυτό να αποτελέσει τη βάση για μελλοντικές έρευνες σε ευρύτερες περιοχές, με μεγαλύτερα δείγματα.

Γενικά, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια ορθής αντιμετώπισης όλων των προβλημάτων που προέκυψαν λόγω των περιορισμών, προκειμένου τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικά και άρτια.

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο

Α.1 Ατομικά Στοιχεία

Σας υπενθυμίζουμε ότι πρόκειται για ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

Συμπληρώστε με Χ μία επιλογή για κάθε ερώτημα που αφορά στα ατομικά σας στοιχεία.

1. ΦΥΛΟ

Άνδρας Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ

18-30 31-40 41-50 51 και άνω

3. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Έγγαμος με παιδιά Έγγαμος χωρίς παιδιά Άγαμος Διαζευγμένος/Σε διάσταση

4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

Δημ. Υπάλληλος Δ. Υπάλληλος Ελ. επαγγελματίας Συνταξιούχος Ανεργος

5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γυμνάσιο Λύκειο ΤΕΙ/ΑΕΙ Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

A.2 Ειδικές Ερωτήσεις

Σε ποιο βαθμό, οι παρακάτω λόγοι αποτέλεσαν για εσάς κίνητρο για να παρακολουθήσετε κάποιο από τα προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης.

(Σημειώστε με x την επιλογή εκείνη που με μεγαλύτερη ακρίβεια αντανακλά τον βαθμό στον οποίο ο κάθε λόγος σας επηρέασε)

Συμπληρώστε με X μία επιλογή για κάθε ερώτημα

	Βαθμός επίδρασης			
	Κανένας	Μικρός	Μέτριος	Μεγάλος
1. Να λάβω γενικές γνώσεις				
2. Να μάθω μια ξένη γλώσσα				
3. Να κάνω νέους φίλους				
4. Να μάθω να εκφράζομαι καλύτερα γραπτώς				
5. Να μπορώ να συμβαδίσω με τα παιδιά μου				
6. Να μάθω για τα τοπικά ήθη και έθιμα				
7. Να γνωρίσω καινούριους ανθρώπους				
8. Να βελτιώσω τις επικοινωνιακές μου ικανότητες				
9. Να ξεφύγω από μια δυσάρεστη σχέση				
10. Να γνωρίσω διαφορετικούς ανθρώπους				
11. Να βελτιώσω την επικοινωνία μου με συγγενικά μου πρόσωπα				
12. Να περνάω καλά με φίλους				
13. Να ανεβάσω το επαγγελματικό μου στάτους				
14. Να διευρύνω τις υπάρχουσες γνώσεις μου				

15. Να ικανοποιήσω την περιέργειά μου				
16. Να λάβω εξειδικευμένη γνώση σε συγκεκριμένο αντικείμενο				
17. Να ξεφύγω από τη μοναξιά				
18. Να μπορώ να αντιμετωπίσω αλλαγές στο οικογενειακό μου περιβάλλον				
19. Να διευρύνω τους ορίζοντές μου				
20. Να επιτύχω έναν επαγγελματικό στόχο				
21. Να αντισταθμίσω την προηγούμενη ελλιπή εκπαίδευσή μου				
22. Να προετοιμαστώ για την εύρεση νέας εργασίας				
23. Να κάνω διάλειμμα από την καθημερινή ρουτίνα				
24. Να αυξήσω τις επαγγελματικές μου ικανότητες				
25. Να μπορώ να κατανοώ καλύτερα τους άλλους				
26. Να με βοηθήσει να μιλάω με τα παιδιά μου				
27. Να κάνω κάτι που θα δώσει νόημα στη ζωή μου				
28. Να γνωρίσω φιλικά διακείμενα άτομα				
29. Να μπορώ να μοιραστώ κοινά ενδιαφέροντα με συγγενικά μου πρόσωπα				
30. Να λάβω γνώσεις που θα μου χρειαστούν κατά τη συμμετοχή μου σε άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα				
31. Να αποφύγω την ανία				
32. Να εξασφαλίσω την επαγγελματική μου εξέλιξη				
33. Να ξεπεράσω την κατάθλιψη/απογοήτευση				

34. Να προετοιμαστώ για ένταξη μου σε πανεπιστήμιο ή άλλον εκπαιδευτικό οργανισμό				
35. Να δραστηριοποιηθώ				
36. Να κάνω φίλους				
37. Να βρω καλύτερη δουλειά				
38. Να αναζητήσω τη γνώση για το δικό μου καλό				
39. Να μάθω κάτι μόνο και μόνο για τη χαρά της μάθησης				
40. Να επιτύχω την είσοδό μου σε πανεπιστήμιο ή άλλο εκπαιδευτικό οργανισμό				
41. Να βελτιώσω τις γλωσσικές μου δεξιότητες				
42. Να μπορώ να απαντώ στις ερωτήσεις των παιδιών μου				

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!

Παράρτημα Β

Συνοδευτική επιστολή



ΑΝΟΙΧΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»

Στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας με θέμα «Κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης» ζητώ να διαθέσεις 5 λεπτά από τον χρόνο σου για τη συμπλήρωση 2 σελίδων ενός ερωτηματολογίου. Σε διαβεβαιώνω ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεσή σου εφόσον το επιθυμείς.

Οι ειλικρινείς απαντήσεις σου θα συμβάλουν στην καλύτερη διερεύνηση του θέματος και η βοήθειά σου θα είναι πολύτιμη.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Χρυσάνθη Τσουράπη

Παράρτημα Γ

Πολλαπλές Συγκρίσεις - Tukey TEST

ΗΛΙΚΙΑ

Dependent Variable	(I) Age	(J) Age	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Επικοινωνιακή Βελτίωση	18-30	31-40	,404	1,274	,989	-2,91	3,72
		41-50	,595	1,291	,967	-2,76	3,95
		51 και άνω	4,663*	1,534	,015	,67	8,65
	31-40	18-30	-,404	1,274	,989	-3,72	2,91
		41-50	,191	1,155	,998	-2,81	3,19
		51 και άνω	4,259*	1,422	,017	,56	7,96
	41-50	18-30	-,595	1,291	,967	-3,95	2,76
		31-40	-,191	1,155	,998	-3,19	2,81
		51 και άνω	4,068*	1,437	,027	,33	7,81
	51 και άνω	18-30	-4,663*	1,534	,015	-8,65	-,67
		31-40	-4,259*	1,422	,017	-7,96	-,56
		41-50	-4,068*	1,437	,027	-7,81	-,33
Κοινωνικές σχέσεις	18-30	31-40	,070	1,316	1,000	-3,35	3,49
		41-50	,999	1,340	,878	-2,49	4,48
		51 και άνω	4,353*	1,586	,034	,23	8,48
	31-40	18-30	-,070	1,316	1,000	-3,49	3,35
		41-50	,929	1,200	,866	-2,19	4,05
		51 και άνω	4,283*	1,469	,021	,46	8,10
	41-50	18-30	-,999	1,340	,878	-4,48	2,49
		31-40	-,929	1,200	,866	-4,05	2,19
		51 και άνω	3,354	1,491	,115	-,52	7,23
	51 και άνω	18-30	-4,353*	1,586	,034	-8,48	-,23
		31-40	-4,283*	1,469	,021	-8,10	-,46
		41-50	-3,354	1,491	,115	-7,23	,52

Εκπαιδευτική προετοιμασία	18-30	31-40	,200	1,397	,999	-3,43	3,83
		41-50	,748	1,416	,952	-2,93	4,43
		51 και άνω	5,293*	1,684	,011	,92	9,67
	31-40	18-30	-,200	1,397	,999	-3,83	3,43
		41-50	,547	1,267	,973	-2,75	3,84
		51 και άνω	5,093*	1,560	,007	1,04	9,15
	41-50	18-30	-,748	1,416	,952	-4,43	2,93
		31-40	-,547	1,267	,973	-3,84	2,75
		51 και άνω	4,545*	1,577	,023	,45	8,65
	51 και άνω	18-30	-5,293*	1,684	,011	-9,67	-,92
		31-40	-5,093*	1,560	,007	-9,15	-1,04
		41-50	-4,545*	1,577	,023	-8,65	-,45
Επαγγελματική εξέλιξη	18-30	31-40	1,146	1,452	,859	-2,63	4,92
		41-50	1,856	1,472	,589	-1,97	5,68
		51 και άνω	8,742*	1,750	,000	4,19	13,29
	31-40	18-30	-1,146	1,452	,859	-4,92	2,63
		41-50	,709	1,317	,949	-2,71	4,13
		51 και άνω	7,596*	1,621	,000	3,38	11,81
	41-50	18-30	-1,856	1,472	,589	-5,68	1,97
		31-40	-,709	1,317	,949	-4,13	2,71
		51 και άνω	6,886*	1,639	,000	2,62	11,15
	51 και άνω	18-30	-8,742*	1,750	,000	-13,29	-4,19
		31-40	-7,596*	1,621	,000	-11,81	-3,38
		41-50	-6,886*	1,639	,000	-11,15	-2,62
Οικογενειακές σχέσεις	18-30	31-40	-,408	1,161	,985	-3,43	2,61
		41-50	-,910	1,177	,866	-3,97	2,15
		51 και άνω	2,386	1,399	,325	-1,25	6,02
	31-40	18-30	,408	1,161	,985	-2,61	3,43
		41-50	-,501	1,053	,964	-3,24	2,24
		51 και άνω	2,794	1,296	,141	-,58	6,16
	41-50	18-30	,910	1,177	,866	-2,15	3,97
		31-40	,501	1,053	,964	-2,24	3,24
		51 και άνω	3,295	1,310	,062	-,11	6,70
	51 και άνω	18-30	-2,386	1,399	,325	-6,02	1,25

	άνω	31-40	-2,794	1,296	,141	-6,16	,58
		41-50	-3,295	1,310	,062	-6,70	,11
Κοινωνική δραστηριοποίηση	18-30	31-40	,541	1,193	,969	-2,56	3,64
		41-50	1,475	1,209	,615	-1,67	4,62
		51 και άνω	3,793*	1,438	,045	,06	7,53
	31-40	18-30	-,541	1,193	,969	-3,64	2,56
		41-50	,934	1,082	,824	-1,88	3,75
		51 και άνω	3,252	1,332	,074	-,21	6,72
	41-50	18-30	-1,475	1,209	,615	-4,62	1,67
		31-40	-,934	1,082	,824	-3,75	1,88
		51 και άνω	2,318	1,347	,316	-1,18	5,82
	51 και άνω	18-30	-3,793*	1,438	,045	-7,53	-,06
		31-40	-3,252	1,332	,074	-6,72	,21
		41-50	-2,318	1,347	,316	-5,82	1,18
Γνωστικό Ενδιαφέρον	18-30	31-40	-,556	1,299	,974	-3,93	2,82
		41-50	1,310	1,317	,752	-2,11	4,73
		51 και άνω	5,424*	1,565	,004	1,35	9,49
	31-40	18-30	,556	1,299	,974	-2,82	3,93
		41-50	1,866	1,178	,391	-1,20	4,93
		51 και άνω	5,980*	1,450	,000	2,21	9,75
	41-50	18-30	-1,310	1,317	,752	-4,73	2,11
		31-40	-1,866	1,178	,391	-4,93	1,20
		51 και άνω	4,114*	1,466	,029	,30	7,93
	51 και άνω	18-30	-5,424*	1,565	,004	-9,49	-1,35
		31-40	-5,980*	1,450	,000	-9,75	-2,21
		41-50	-4,114*	1,466	,029	-7,93	-,30

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Βιβλιογραφία

- Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις, Νόμος 3879 (2010, Σεπτέμβριος 21). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Αρ. Φύλλου 163. Τεύχος πρώτο. Ανακτήθηκε από: http://www.gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), (2013). *Έκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα*.
- Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΟΠΠΕΠ), (2014). *Greece EQF Referencing Report*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ελληνική Δημοκρατία. (2014). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» (2014- 2020)*. Ανακτήθηκε από: <http://epanad.go.gr/default.asp?plD=60&la=1>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2000). *Communication from the Commission - Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Ανακτήθηκε από: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52001DC0678>
- Ζαρίφης, Γ. (2003). Η Σύνδεση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της Δια-Βίου Μάθησης. *Νέα Παιδεία*. 107, 65-84.
- Ζαρίφης, Γ. (2010). *Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα: Έρευνα των παραγόντων συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) της επικράτειας*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. (2016). *Ταυτότητα του Ιδρύματος*. Ανακτήθηκε από: <http://www.inedivim.gr/%CF%83%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%82/%CF%84%CE%B1%CF%85%CF%84%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-3>
- Καραλής, Θ. (2010). *Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ και ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2012). *Δια βίου μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. (2016). *Σχετικά με Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Ανακτήθηκε από: <http://www.kdvm.gr/about>
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκος, Α. (2007). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Διακριτό Θεσμικό και Επιστημονικό Πεδίο, *Δια Βίου*, 1, 45-48.
- Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά, Ε. (2009). *Εισαγωγή στην Έρευνα Αγοράς*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΓΓΕΕ.
- Παντισίδου, Ε. (2011). *Ευρωπαϊκές Πολιτικές στο Πεδίο της Δια Βίου Εκπαίδευσης. Μια αξιολογική προσέγγιση των ευρύτερων αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης: Η περίπτωση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ)*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδημητρίου, Α., Ζαρίφης, Γ. (2015). *Διδακτικές Σημειώσεις Θεματικής Ενότητας Διεθνείς Τάσεις στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Μια συγκριτική θεώρηση θεσμών και πρακτικών*. ΑΠΚΥ.
- Παπασταμάτης, Α., Βαλκάνος, Ε., Παντισίδου, Ε. & Ζαρίφης, Γ. (2010). *Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές & Εμπειρικές Προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (χ.χ.). Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης.
- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of Adult Education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Journal*, 21/2, 3-26.
- Boshier, R. & Collins, J.B. (1985). The Houle Typology after twenty-two years: A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 113-130.
- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the educational participation scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150-167.
- Burgess, P. (1971). Reasons for Adult Participation in Group Educational Activities, *Adult Education*, 22, 3-29.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Cedefop. (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα: Συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Cedefop (2015). *Ενημερωτικό Σημείωμα: Ενθαρρύνοντας την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης.

- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cookson, P. S. (1986). A Framework for Theory and Research on Adult Education Participation, *Adult Education Quarterly*, 36(3), 130-141.
- Creswell, W.J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Cross, P., K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Dave, R. H. (Ed.). (1976). *Foundations of Lifelong Education*. Elmsford, N.Y.: Pergamon Press.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fujita-Starck, P.J. (1996). Motivations and characteristics of adult students: Factor stability and construct validity of the Educational Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 47(1), 29-40.
- GREEN, A. (2002): The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal Education Policy*, 17(6) 611-626.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Croom Helm.
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood (2ed.)*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Miller, H. L. (1967). *Participation of Adults in Education: A Force-Field Analysis*. Boston: Center for the study of Liberal Education for Adults/Boston University.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Guide: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Open University Press: McGraw-Hill Education.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sarri, Ch., Valkanos, E., Panda, D., & Panitsides, E.A. (2013). Factors affecting participation in Vocational Education and Training: The case of Vocational Training Institutes in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, IV(2), 40-47.
- Tough, A. (1968). *Why Adults Learn: a Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.