

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Κύπρου:  
Προφίλ, Κίνητρα Και Εμπόδια Στη Μάθηση  
Των Ενήλικων Εκπαιδευομένων Που Συμμετείχαν  
Στο Πρόγραμμα Κατά Την Περίοδο 2014-2018

Στέλιος Μάτσης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Δρ Ελένη Παπαϊωάννου

Μάιος 2018

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή

Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Κύπρου:  
Προφίλ, Κίνητρα Και Εμπόδια Στη Μάθηση  
Των Ενήλικων Εκπαιδευομένων Που Συμμετείχαν  
Στο Πρόγραμμα Κατά Την Περίοδο 2014-2018

Στέλιος Μάτσης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Δρ Ελένη Παπαϊωάννου

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου

Μάιος 2018



## **Πνευματικά δικαιώματα**

Copyright © Στέλιος Μάτσης, 2018

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της μεταπτυχιακής εργασίας από το Πρόγραμμα Σπουδών Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Προγράμματος Σπουδών.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανάλυση του προφίλ, των κινήτρων και των εμποδίων μάθησης των ενηλίκων που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Κύπρου κατά την χρονική περίοδο 2014-2018.

Αρχικά, παρουσιάζεται το πλαίσιο, η λογική, η σημαντικότητα και τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα. Έπειτα, χαρτογραφούνται οι βασικές ερευνητικές τάσεις και παρουσιάζονται οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις όσον αφορά τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζει στις τρεις βασικές πτυχές που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα: το προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων και τα εμπόδια μάθησης που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη συμμετοχή τους.

Στο πλαίσιο της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, έχει επιλεγεί η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων ενηλίκων εκπαιδευομένων και επιτόπιων παρατηρήσεων σε θεματικές ενότητες του προγράμματος. Η εφαρμογή της προτεινόμενης μεθοδολογίας έρευνας έχει αναδείξει ευρήματα για τα κοινά αλλά και μοναδικά χαρακτηριστικά του προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα βασικά εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στο πρόγραμμα καθώς και τα κύρια εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά την συμμετοχή τους.

Τέλος, καταγράφονται τα συμπεράσματα που έχουν προκύψει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η σχετική συζήτηση. Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι η πρώτη φορά που το πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Κύπρου τίθεται υπό διερεύνηση, συνεπώς τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που θα προκύψουν εκτιμάται πως θα είναι χρήσιμα για μελλοντικές σχετικές έρευνες.

## **ABSTRACT**

The current research study aims to analyze the profile, motivation as well as learning barriers of adults participating in the Lifelong Learning Program of the University of Cyprus, during the period 2014-2018.

Initially, the context, logic, importance and research questions that guide the research are presented. Then, basic research trends are mapped and the main theoretical approaches to participation in adult education are also shown. The literature review focuses on the three main aspects that this research addresses: the profile of adult learners, their motivation to participate in adult learning, and the learning barriers they are asked to face when they participate.

In the context of data collection and analysis, a qualitative methodological approach has been used, with semi-structured interviews of adult learners and on-site observations in thematic sections of the program. The implementation of the proposed research methodology has revealed findings regarding the common and unique characteristics of adult learners' profile, the internal and external incentives for participating, as well as the main obstacles encountered during their participation in the Lifelong Learning Program of the University of Cyprus.

Finally, the conclusions drawn from the analysis of the results and the relevant discussion are presented. It is worth mentioning that this is the first time a research regarding the Lifelong Learning Program of the University of Cyprus is developed, therefore, the results will hopefully offer insights for further examination in future studies.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα της μεταπτυχιακής εργασίας, Δρ Ελένη Παπαϊωάννου, για την πολύτιμη στήριξη και εξαιρετικά σημαντική της βοήθεια σε όλα τα στάδια της παρούσας έρευνας. Χωρίς τη συνεχή καθοδήγηση και τις εποικοδομητικές της συμβουλές, δεν θα ήταν δυνατή η εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

Θερμά ευχαριστώ την συντονίστρια του προγράμματος «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», επίκουρη καθηγήτρια Μαρία Γραβάνη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε από την πρώτη μέρα συμμετοχής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Την συγχαίρω επίσης για την πολύτιμη και ουσιαστική συνεισφορά της στην ανάπτυξη του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθησης στην Κύπρο.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους ενήλικους εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Κύπρου, για την πολύ καλή συνεργασία που είχαμε και τον χρόνο που διέθεσαν για να συμμετέχουν στην έρευνα αυτή. Ευχαριστώ επίσης τους συντονιστές του προγράμματος Διά Βίου Μάθησης και συνάδελφους από το Πανεπιστήμιο Κύπρου για τη συνεργασία και τις χρήσιμες πληροφορίες που μου παρείχαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον Οργανισμό Νεολαίας Κύπρου που μέσα από την Εθνική Στρατηγική για τη Νεολαία, στηρίζει ουσιαστικά τις νέες και τους νέους που αναπτύσσουν πρωτοβουλίες στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της Διά Βίου Μάθησης.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου για την αγάπη και την στήριξη που είχα καθ' όλη τη διάρκεια της συμμετοχής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, αλλά ειδικότερα τους τελευταίους μήνες στην προσπάθεια εκπόνησης της έρευνας αυτής. Αφιερώνω αυτή την εργασία στα παιδιά μου, που ως μέλη της παγκόσμιας κοινωνίας της γνώσης και με εφόδια τις θεμελιώδεις αρχές της Διά Βίου Μάθησης, καλούνται να δημιουργήσουν την δική τους μοναδική πορεία στη ζωή.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iv
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ .....	v
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ .....	viii
ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ .....	ix
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 Η συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης .....	1
1.2 Τρεις βασικές πτυχές της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση.....	1
1.3 Η Διά Βίου Μάθηση στην Κύπρο .....	2
1.3.1 Προγράμματα ΔΒΜ στα δημόσια και ιδιωτικά Πανεπιστήμια .....	3
1.4 Το πλαίσιο της έρευνας.....	5
1.5 Η λογική της έρευνας.....	5
1.6 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	6
1.7 Σημαντικότητα της έρευνας .....	6
1.8 Δομή της έρευνας.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....	9
Εισαγωγή .....	9
2.1 Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	9
2.2 Προφίλ ατόμων που συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	11
2.2.1 Ενηλικιότητα.....	11
2.2.2 Κοινά χαρακτηριστικά.....	12
2.2.3 Προσανατολισμός.....	15
2.2.4 Μαθησιακοί τύποι.....	16



2.2.5	Προφίλ και κίνητρα .....	16
2.2.6	Προφίλ και εμπόδια .....	17
2.2.7	Ηλικία, φύλο και επίπεδο μόρφωσης.....	18
2.3	Κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	19
2.3.1	Θεωρίες κινήτρων.....	19
2.3.2	Ενδιαφέρον .....	20
2.3.3	Συνθήκες που ενισχύουν τα κίνητρα για συμμετοχή.....	20
2.3.4	Μοντέλα ανάλυσης των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων.....	23
2.3.5	Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα .....	25
2.4	Εμπόδια στη μάθηση των ενήλικων εκπαιδευομένων .....	26
2.4.1	Τυπολογίες εμποδίων για συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	26
2.4.2	Εμπόδια στη μάθηση και προσωπικότητα .....	29
2.5	Σύνοψη .....	32
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>		<b>33</b>
Εισαγωγή .....		33
3.1	Μεθοδολογία έρευνας.....	33
3.2	Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	34
3.3	Δειγματοληψία .....	39
3.4	Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	40
3.5	Ανάλυση δεδομένων .....	41
3.6	Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	42
3.7	Δεοντολογία και ηθική της έρευνας.....	46
3.8	Σύνοψη .....	47
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>		<b>48</b>
Εισαγωγή .....		48
4.1	Προφίλ ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΔΒΜ..	48

4.2	Κίνητρα για συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα.....	51
4.2.1	Λόγοι συμμετοχής στο πρόγραμμα.....	51
4.2.2	Κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα.....	54
4.2.3	Περιβάλλον εκπαίδευσης.....	55
4.2.4	Ρυθμίσεις σχετικά με το ωράριο εργασίας.....	58
4.2.5	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	59
4.3	Εμπόδια στη μάθηση που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι συμμετέχοντες .....	60
4.3.1	Έλλειψη χρόνου .....	60
4.3.2	Καθοριστικές στιγμές και μεταβατικές περίοδοι.....	62
4.3.3	Άγχος .....	62
	Σύνοψη.....	63
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ &amp; ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>64</b>
	Εισαγωγή .....	64
5.1	Το προφίλ των ενήλικων συμμετεχόντων του προγράμματος.....	64
5.2	Τα κίνητρα των ενήλικων συμμετεχόντων του προγράμματος .....	68
5.3	Τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες .....	73
5.4	Περιορισμοί της έρευνας.....	76
	Σύνοψη.....	77
	<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....</b>	<b>80</b>
	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>82</b>
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....</b>	<b>86</b>
	Παράρτημα 1 .....	86
	Παράρτημα 2 .....	90
	Παράρτημα 3 .....	91

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΠΚ	Πανεπιστήμιο Κύπρου
ΔΒΜ	Διά Βίου Μάθηση

## ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ

Profile	Προφίλ
Motivation	Κίνητρο
Barrier	Εμπόδιο
Adult Learner	Ενήλικος Εκπαιδευόμενος
Participation	Συμμετοχή
Life Long Learning	Διά Βίου Μάθηση
Adult Education	Εκπαίδευση Ενηλίκων

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα αναλύει τη συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων σε μη τυπικό πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης δημόσιου Πανεπιστημίου της Κύπρου. Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου αποσαφηνίζονται βασικοί όροι της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το πλαίσιο, η λογική, η σημαντικότητα και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, ενώ στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται περιληπτικά η δομή της έρευνας.

### 1.1 Η συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης

Η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεί διαχρονικά, έναν από τους βασικότερους τομείς έρευνας στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το πόσο συνειδητή είναι η συμμετοχή αυτή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες θεωρείται ένας από τους βασικούς παράγοντες ο οποίος διαφοροποιεί τους ενήλικους από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους (Καραλής, 2013).

Η σημασία της συμμετοχής των ενηλίκων στη Διά Βίου Μάθηση συνεχίζει να διατηρεί μεγάλο ενδιαφέρον, τόσο στην ευρωπαϊκή πολιτική ατζέντα, ιδιαίτερα και λόγω της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» καθώς και στο στρατηγικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, 2018).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αναγνωρίσει από πολύ νωρίς ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση συνεισφέρουν άμεσα στη μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης, ενώ αποτελούν βασικά στοιχεία για την προσωπική ολοκλήρωση και για την ανάπτυξη εξειδικευμένου, καταρτισμένου και ευέλικτου ανθρώπινου δυναμικού. Ανθρώπινου δυναμικού το οποίο θα έχει τις δεξιότητες και τα προσόντα που χρειάζεται η ευρωπαϊκή οικονομία και κοινωνία έτσι ώστε να παραμείνουν ανταγωνιστικές και καινοτόμες, συμβάλλοντας παράλληλα στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Εθνική Στρατηγική Δια Βίου Μάθησης 2014-2020, Κύπρος, 2014).

### 1.2 Τρεις βασικές πτυχές της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση

Η επιστημολογική ανάλυση της συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων εστιάζει σε τρεις βασικές πτυχές: στο *προφίλ των εκπαιδευομένων, στα κίνητρα και στα εμπόδια μάθησης που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ενήλικοι κατά τη συμμετοχή τους σε ένα*

εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αξίζει να σημειωθεί πως αρκετές φορές μάλιστα, σε σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές διερευνήσεις, τα κίνητρα και τα εμπόδια θεωρούνται ως οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Καραλής, 2013).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανάλυση του προφίλ, των κινήτρων και των εμποδίων μάθησης των ενηλίκων που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) του Πανεπιστημίου Κύπρου (ΠΚ) κατά την χρονική περίοδο 2014-2018. Συνεπώς, είναι σημαντικό να αποτυπωθεί αρχικά το τοπίο της Διά Βίου Μάθησης στην Κύπρο, να αναλυθούν βασικοί ορισμοί που σχετίζονται με το πεδίο και έπειτα να καταγραφεί το πλαίσιο, η λογική και ο σκοπός της έρευνας.

### **1.3 Η Διά Βίου Μάθηση στην Κύπρο**

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί σημαντικός αριθμός προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) για εκπαίδευση και κατάρτιση στην Κύπρο σχετικά με την προδημοτική εκπαίδευση, ευκαιρίες σε εργαζομένους, ανέργους και σε ομάδες που απειλούνται με αποκλεισμό από την αγορά εργασίας όπως επίσης και ευκαιρίες γενικά για ενηλίκους (Εθνική Στρατηγική Δια Βίου Μάθησης 2014-2020, Κύπρος, 2014).

Πέραν της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, ειδικής, ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, έχει αναπτυχθεί μια σειρά από διαφορετικά προγράμματα τα οποία στόχο έχουν τη μετασχολική εκπαίδευση και κατάρτιση σε προ-πανεπιστημιακό επίπεδο, τη διά βίου μάθηση των εργαζομένων, την ένταξη ανέργων και αδρανούς δυναμικού στην απασχόληση, την κατάρτιση ομάδων που απειλούνται με αποκλεισμό από την αγορά εργασίας, την ενίσχυση της νεολαίας καθώς και την κατάρτιση γενικά για ενηλίκους.

*Οι βασικοί φορείς που προωθούν τα προγράμματα ΔΒΜ στην Κύπρο, είναι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, η Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού, το Κέντρο Παραγωγικότητας και το Υπουργείο Εργασίας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Οι οργανισμοί που παρέχουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και διά βίου μάθησης στην Κύπρο είναι δημόσιου, ευρύτερου δημόσιου και ιδιωτικού δικαίου.*

*Σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, αναπτύσσουν σχετικές δράσεις πέντε απογευματινά γυμνάσια και τεχνικές σχολές σε Λευκωσία και Λεμεσό, μεταλυκειακά ινστιτούτα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως το Ανώτερο Ξενοδοχειακό Ινστιτούτο Κύπρου, το Δασικό Κολέγιο, η Αστυνομική Ακαδημία Κύπρου*

κ.ά., το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου και άλλοι οργανισμοί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε επίπεδο μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, σχετικές δράσεις αναπτύσσουν τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα 41 Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ιδιωτικοί οργανισμοί που είναι εγγεγραμμένοι στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Τέλος, σε επίπεδο συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης προγράμματα προσφέρονται από το Κέντρο Παραγωγικότητας και την Κυπριακή Ακαδημία Δημόσιας Διοίκησης, ενώ μεγάλος αριθμός προγραμμάτων επιχορηγείται από την Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (Gravani & Ioannidou, 2014, σσ. 13-14).

### **1.3.1 Προγράμματα ΔΒΜ στα δημόσια και ιδιωτικά Πανεπιστήμια**

Τα δημόσια και ιδιωτικά Πανεπιστήμια στην Κύπρο, προσφέρουν μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων τυπικής εκπαίδευσης ενώ την ίδια στιγμή έχουν αναπτύξει σειρά προγραμμάτων ΔΒΜ τα οποία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεματικών και απευθύνονται σε ενήλικους που ενδιαφέρονται να ενισχύσουν τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες τους. Δημόσια Πανεπιστήμια που αναπτύσσουν εκπαιδευτικές δράσεις στο πλαίσιο αυτό είναι το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, το Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ιδιωτικά Πανεπιστήμια που έχουν αναπτύξει σχετικές δράσεις είναι το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Πανεπιστήμιο Frederick.

Το *Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου* προσφέρει στα ενδιαφερόμενα άτομα που κατέχουν τουλάχιστον απολυτήριο Λυκείου, μια σειρά από επιλεγμένες θεματικές ενότητες, προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου, οι οποίες σχετίζονται με τις ανθρωπιστικές, κοινωνικές, οικονομικές, διοικητικές, θετικές και εφαρμοσμένες επιστήμες. Επιπρόσθετα, προσφέρει ηλεκτρονικά προγράμματα κατάρτισης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, με τη συμμετοχή σε αυτά να μην προϋποθέτει πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών. Τέλος, προσφέρει ηλεκτρονικά προγράμματα κατάρτισης ειδικά διαμορφωμένα για τους εθνοφρουρούς, σε μια σειρά από θεματικές ενότητες της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας, του Πολιτισμού, της Οικονομίας, της Πληροφορικής και της Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα προσφερόμενα προγράμματα ΔΒΜ του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου είναι η πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης, η οποία λειτουργεί ως υποστηρικτικό σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί, ότι

προσφέρει σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση». (Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2018).

Το *Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου* προσφέρει στο ευρύ κοινό που κατέχει τουλάχιστον απολυτήριο Λυκείου, μεμονωμένα μαθήματα προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου σε θεματικές όπως το Περιβάλλον, η Νοσηλευτική, η Μηχανολογία, η Επικοινωνία και οι Γραφικές Τέχνες. Την ίδια στιγμή προσφέρει γλωσσικά προγράμματα στα Ελληνικά, Αγγλικά, Ρωσικά, Γαλλικά, Ιταλικά, Ισπανικά τα οποία προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες της ενδιαφερόμενης ομάδας. (Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2018).

Το *Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου* προσφέρει σειρά εξειδικευμένων σεμιναρίων επαγγελματικής κατάρτισης, που απευθύνονται στον δικηγορικό κόσμο σε συνεργασία με τη Νομική Βιβλιοθήκη στην Ελλάδα. Επίσης προσφέρει εξειδικευμένα προγράμματα κατάρτισης πάνω σε θέματα επαγγελματικών δεξιοτήτων, προσωπικής ανάπτυξης και τεχνολογίας της πληροφορίας. (Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2018).

Το *Πανεπιστήμιο Frederick* δεν προσφέρει οποιαδήποτε εξειδικευμένα μαθήματα ή προγράμματα ΔΒΜ σε συγκεκριμένες ενδιαφερόμενες ομάδες ενηλίκων, όμως αξίζει να σημειωθεί ότι προσφέρει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην εκπαίδευση ενηλίκων, το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. (Πανεπιστήμιο Frederick, 2018).

Το *Πανεπιστήμιο Κύπρου (ΠΚ)*, από το 1992 μέχρι και σήμερα, αναπτύσσει δράσεις ΔΒΜ, παρέχοντας τη δυνατότητα συμμετοχής σε αυτές τόσο στους απόφοιτους του όσο και στο ευρύ κοινό. Σημαντικό πυλώνα των δράσεων αυτών αποτελεί το Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας προσφέροντας προγράμματα σπουδών της ελληνικής γλώσσας σε μη φυσικούς ενήλικους ομιλητές της ελληνικής. Επίσης, το Κέντρο Επιστημονικής Επιμόρφωσης, Αξιολόγησης και Ανάπτυξης προσφέρει προγράμματα επιμόρφωσης, αξιολόγησης και ανάπτυξης σε προσωπικό οργανισμών που δραστηριοποιούνται εντός και εκτός Κύπρου. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως το ΠΚ έχει καθιερώσει κατά την τελευταία πενταετία το θεσμό του Ελεύθερου Πανεπιστημίου, προσφέροντας στο ευρύ κοινό ανοικτές διαλέξεις και συζητήσεις για επίκαιρα θέματα τόσο εντός Κύπρου (Λάρνακα, Λεμεσό, Πάφο, Αμμόχωστο) όσο και εκτός Κύπρου (Λονδίνο). (Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2018).



#### **1.4 Το πλαίσιο της έρευνας**

Το Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Κύπρου, το οποίο αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, προσφέρει από τον Σεπτέμβριο του 2014 μέχρι και σήμερα, τη δυνατότητα στους απόφοιτους για παρακολούθηση θεματικών ενοτήτων προπτυχιακού επιπέδου, ως ανεξάρτητων/αυτοτελών. Αποτελεί πρόγραμμα μη τυπικής μάθησης το οποίο παρέχει την επιλογή της απλής παρακολούθησης της θεματικής, με παρουσία του ατόμου στις διαλέξεις χωρίς άλλες υποχρεώσεις, καθώς και τη δυνατότητα συμμετοχής στο σύνολο των υποχρεώσεων της θεματικής ενότητας, δίνοντας την ευκαιρία στο/στη συμμετέχοντα για λήψη και των σχετικών πιστωτικών μονάδων. Στα πρώτα πέντε χρόνια λειτουργίας του προγράμματος, συμμετείχαν συνολικά 21 άτομα.

Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα αυτό είναι απόφοιτοι του Πανεπιστημίου Κύπρου είτε προπτυχιακού είτε μεταπτυχιακού επιπέδου. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο και η συμμετοχή σε αυτό είναι στο πλαίσιο θεματικής ενότητας προπτυχιακού επιπέδου, όπως αυτό προσφέρεται κανονικά για τους φοιτητές του Πανεπιστημίου, με τη διαφορά ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι υποχρεωμένοι να παρακαθίσουν ενδιάμεσες και τελικές εξετάσεις ή και να παραδώσουν σχετικές με τη θεματική ενότητα μελέτες και εργασίες. Ο αριθμός διδακτικών ωρών ανά θεματική είναι 35 ώρες και το κόστος συμμετοχής ανά θεματική ανέρχεται στα €100.

#### **1.5 Η λογική της έρευνας**

Στην επιλογή του θέματος προς διερεύνηση συνέβαλε η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή με θέματα τα οποία σχετίζονται με την κοινότητα των αποφοίτων του Πανεπιστημίου Κύπρου, υπό την ιδιότητα του προέδρου του Συνδέσμου Αποφοίτων ΠΚ καθώς και το έντονο ενδιαφέρον του για μελέτη της συμμετοχής των αποφοίτων στο πρόγραμμα αυτό, υπό την επαγγελματική του ιδιότητα ως διοικητικού λειτουργού που εργάζεται στη Διεύθυνση Διοίκησης και Οικονομικών του ΠΚ τα τελευταία οκτώ χρόνια.

Η παρούσα έρευνα θα κινηθεί ανάμεσα σε τρεις βασικούς άξονες της συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης: στο προφίλ των συμμετεχόντων, στα κίνητρα τους και στα εμπόδια μάθησης που καλέστηκαν να αντιμετωπίσουν – στοχεύοντας στη διερεύνηση του πεδίου που δημιουργείται και στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και εισηγήσεων για μελλοντική έρευνα.

## **1.6 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της έρευνας είναι να αναλύσει το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ τα τελευταία πέντε χρόνια, να εντοπίσει τα κίνητρα που τους οδήγησαν στην απόφαση για συμμετοχή και να σημειώσει τα κύρια εμπόδια μάθησης που αντιμετώπισαν κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Ο σκοπός πρόκειται να επιτευχθεί με τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας για το πρόγραμμα ΔΒΜ και τους ενήλικους εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν σε αυτό και οι οποίοι είναι μέλη της κοινότητας των αποφοίτων του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα είναι τα ακόλουθα:

*1. Ποια είναι τα κύρια στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ από το 2014 μέχρι το 2018;*

Στόχος είναι να καταγραφούν βασικά δημογραφικά στοιχεία για κάθε ενήλικο εκπαιδευόμενο (φύλο, ηλικία, χώρος διαμονής, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο μόρφωσης κ.ά.) καθώς και στοιχεία που σχετίζονται με την ενηλικιότητα, τον προσανατολισμό και τον τρόπο συμμετοχής.

*2. Ποια είναι τα πιο σημαντικά κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευομένων που εντοπίζονται κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ κατά την περίοδο 2014-2018;*

Με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα σκοπός είναι να καταγραφούν οι λόγοι που τους οδήγησαν στην απόφαση να συμμετέχουν στο πρόγραμμα καθώς και τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα για συμμετοχή.

*3. Ποια είναι τα κύρια εμπόδια στη μάθηση που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα;*

Με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα στόχος είναι η διερεύνηση των εμποδίων, εσωτερικών και εξωτερικών, που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τόσο στο στάδιο της απόφασης για συμμετοχή όσο και κατά τη διάρκεια της συμμετοχής.

## **1.7 Σημαντικότητα της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να προσφέρει, σε πρακτικό και θεωρητικό επίπεδο, μέσα από τα ευρήματα που θα προκύψουν. Στόχος είναι όπως τα αποτελέσματα της έρευνας αποβούν χρήσιμα και εποικοδομητικά για τον απολογισμό της λειτουργίας του

προγράμματος ΔΒΜ τα τελευταία πέντε χρόνια καθώς και για τον προγραμματισμό λειτουργίας και ανάπτυξης του προγράμματος μέσα στα επόμενα χρόνια, στο συνεχώς εξελισσόμενο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Κύπρο.

Το γενικό ποσοστό συμμετοχής σε εκπαίδευση και κατάρτιση του πληθυσμού ηλικίας 25-64 χρονών στην Κύπρο, ήταν στο 6,9% το 2016, εντοπίζοντας διαφορά με το μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που είναι στο 10,8% (Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού, 2017). Αυτό καταδεικνύει τη σημαντικότητα των προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης που προσφέρονται από ιδιωτικούς και δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στην Κύπρο όπως επίσης και την ανάγκη ενίσχυσης της επιστημονικής γνώσης γύρω από τον τρόπο λειτουργίας τους και τους ενήλικους που συμμετέχουν σε αυτά.

Σε πρόσφατη έρευνα των Gravaní & Ioannidou (2014, σ. 45), αναφορικά με τις ηλικίες των ενηλίκων που συμμετέχουν γενικά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Κύπρο, καταγράφεται ποσοστό 55.42% σε άτομα ηλικίας μέχρι 35 χρονών, ενώ σημαντικό ποσοστό της τάξης του 36.11% καταγράφεται στις ηλικίες 36 με 50 χρονών. Το υπόλοιπο ποσοστό 8.47% αφορά τις ηλικίες 51 με 67 χρονών. Όσον αφορά τη διασπορά φύλου σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Κύπρο, στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας σημειώνεται ποσοστό 63.4% συμμετοχής από γυναίκες και 36.6% από άνδρες.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με πρόσφατα εθνικά στοιχεία, σημειώνεται ότι ο μέσος αριθμός διδακτικών ωρών που αφιερώθηκαν ανά δραστηριότητα στη μη τυπική μάθηση ήταν 38 ώρες ενώ η ετήσια μέση δαπάνη ανά δραστηριότητα στη μη τυπική μάθηση στην Κύπρο ανέρχεται στα €372 (Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, 2018, σ. 15). Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί πως η συμμετοχή ανέργων σε εκπαίδευση και κατάρτιση στην Κύπρο κυμαίνεται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα (5,6% σε σύγκριση με 9,6% στην Ε.Ε.), ενώ το ποσοστό συμμετοχής σε εκπαίδευση και κατάρτιση μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των ατόμων (Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού, 2017).

Συνεπώς, η παρούσα έρευνα είναι σημαντική, διότι συμβάλλει στη διερεύνηση του πλαισίου της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Κύπρο, πλαίσιο στο οποίο ομολογουμένως παρατηρείται ένα κενό όσον αφορά σχετική επιστημονική έρευνα (Παπαϊωάννου, 2016, σ. 12) καθώς και η ανάγκη συστηματοποίησής του. Την ίδια στιγμή, διαπιστώνεται πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Κύπρου δεν έχει τεθεί ξανά υπό διερεύνηση ως θεσμός Διά Βίου Μάθησης, συνεπώς τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που θα προκύψουν θα είναι χρήσιμα για μελλοντικές έρευνες.

## 1.8 Δομή της έρευνας

Στο πρώτο κεφάλαιο, το οποίο ολοκληρώνεται εδώ, παρουσιάστηκαν τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ, η λογική, ο σκοπός καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία χωρίζεται σε τρία μέρη στη βάση των πτυχών που χαρακτηρίζουν τη συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα – το προφίλ, τα κίνητρα και τα εμπόδια μάθησης των ενήλικων συμμετεχόντων. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας με εστίαση στο σχεδιασμό, στις μεθόδους και στα εργαλεία συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα πιο σημαντικά αποτελέσματα στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων που καθοδηγούν την έρευνα. Ακολούθως, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων και παράθεση των βασικών συμπερασμάτων που έχουν προκύψει.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

#### Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, αποτυπώνονται οι βασικές ερευνητικές τάσεις καθώς και οι κύριες θεωρητικές συγκρούσεις στο πεδίο της συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται βασικές έννοιες που πραγματεύεται η έρευνα, τη Διά Βίου Μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Στο δεύτερο μέρος η βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώνεται στις τρεις βασικές πτυχές που αναλύονται στην παρούσα έρευνα γύρω από τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης – το προφίλ, τα κίνητρα των συμμετεχόντων και τα εμπόδια μάθησης. Στο τρίτο μέρος γίνεται σύνοψη στοχεύοντας στην καταγραφή των σημείων που θα διαμορφώσουν το πλαίσιο της συζήτησης των αποτελεσμάτων και των σχετικών συμπερασμάτων.

#### 2.1 Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διά βίου μάθησης, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο και συναντάται σε διαφορετικές μορφές στο πλαίσιο της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Πιο κάτω γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων αυτών.

Η *Διά Βίου Μάθηση*, σύμφωνα με το Cedefop<sup>1</sup> (2004), ορίζεται ως το σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων που αναλαμβάνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων, της τεχνογνωσίας και των επαγγελματικών προσόντων για προσωπικούς, κοινωνικούς ή/και επαγγελματικούς λόγους. Αφορά όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων οι οποίες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Μαθησιακές

---

<sup>1</sup> Το Cedefop, το ευρωπαϊκό κέντρο για την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης, αποτελεί ένας από τους αποκεντρωμένους οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ιδρύθηκε το 1975 και έχει την έδρα του στην Ελλάδα από το 1995. Βασική αποστολή του είναι η συμβολή στην ανάπτυξη και υλοποίηση ευρωπαϊκών πολιτικών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ).

δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν στην απόκτηση ή ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργούς συμμετοχής στα κοινά και στα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά δρώμενα καθώς και στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου (Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, 2018).

Η *Εκπαίδευση Ενηλίκων* αποτελεί την γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση η οποία παρέχεται στους ενήλικους μετά από την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση για προσωπικούς ή/και επαγγελματικούς λόγους (Cedefop, 2004). Διακρίνονται δύο επιμέρους πεδία: η *συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση*, στις περιπτώσεις εκείνες που αξιοποιείται για απόκτηση, βελτίωση ή αναβάθμιση δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε συγκεκριμένο πεδίο (Cedefop, 2004) και η *γενική εκπαίδευση ενηλίκων*, που περιλαμβάνει όλες τις άλλες δραστηριότητες που είναι σχετικές με εκπαίδευση ενηλίκων όπως για παράδειγμα η εκπαίδευση γονέων, η προληπτική ιατρική, η εκπαίδευση εθελοντών κ.ά. (Καραλής, 2013). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, εντοπίζονται *προγράμματα τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης*.

*Τυπική Μάθηση* ορίζεται ως η μάθηση που πραγματοποιείται σε οργανωμένο και δομημένο πλαίσιο, για παράδειγμα σε εκπαιδευτικό οργανισμό ή οργανισμό κατάρτισης ή κατά τη διάρκεια της εργασίας και είναι σαφώς χαρακτηρισμένη ως μάθηση ως προς τους στόχους, τη διάρκεια και τους πόρους (Cedefop, 2004). Η τυπική μάθηση είναι σκόπιμη εκ μέρους του εκπαιδευομένου και οδηγεί σε πιστοποίηση.

*Η Μη Τυπική Μάθηση* είναι η μάθηση που ενσωματώνεται σε προγραμματισμένες δραστηριότητες που δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια ως μάθηση, από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης και μαθησιακής υποστήριξης (Cedefop, 2004). Είναι σκόπιμη από την πλευρά του εκπαιδευομένου και τα αποτελέσματα της δύναται να πιστοποιηθούν και να οδηγήσουν στην απονομή πιστοποιητικού. Μερικές φορές περιγράφεται ως ημιδομημένη μάθηση.

*Άτυπη Μάθηση* προκύπτει από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια, τον ελεύθερο χρόνο. Συνήθως δεν είναι σκόπιμη μάθηση εκ μέρους του εκπαιδευομένου ενώ δεν είναι οργανωμένη ή δομημένη ως προς τους στόχους, τη διάρκεια ή τη μαθησιακή υποστήριξη (Cedefop, 2008).

## 2.2 Προφίλ ατόμων που συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων

Στο δεύτερο μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αρχικά καταγράφονται στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ των ατόμων που συμμετέχουν σε δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έπειτα, γίνεται αναφορά στα κίνητρα και στα εμπόδια μάθησης που αντιμετώπισαν τα άτομα αυτά στο πλαίσιο της συμμετοχής τους. Οι τρεις αυτές πτυχές αποτελούν τους κύριους άξονες διερεύνησης του προγράμματος ΔΒΜ του Πανεπιστημίου Κύπρου στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

### 2.2.1 Ενηλικιότητα

Η *ενηλικιότητα* αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο (Jarvis, 1983). Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία (Brookfield, 1986 · Knowles, 1998 · Merriam & Cafarella, 1999 · Rogers, 1999), διαπιστώνεται μια καθολική σύγκλιση στην άποψη ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται στη βάση του τυπικού κριτηρίου της ηλικίας της ενηλικίωσης.

Ο προσδιορισμός του όρου «ενήλικος», επιτρέπει μια σειρά από ερμηνείες και ίσως να διαφοροποιείται ανάλογα με το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ο όρος αυτός εξετάζεται. Σε κάθε περίπτωση, η οποιαδήποτε προσπάθεια ταξινόμησης της έννοιας «ενήλικος» δεν μπορεί από μόνη της να είναι ολοκληρωμένη (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2014).

Ο Rogers (1999, σ. 61) αναλύει την ενηλικιότητα στη βάση τριών διαστάσεων: την αίσθηση της προοπτικής, την πλήρη ανάπτυξη, την αυτονομία. Διαστάσεις που γίνονται πιο κατανοητές όταν τις αντιπαραβάλουμε με την παιδικότητα όπου απουσιάζει η επίγνωση των ικανοτήτων, η προοπτική και η ανάληψη ευθυνών από το άτομο.

Οι Knowles et al. (2012, σ. 62) εντοπίζουν τουλάχιστον τέσσερις ορισμούς σχετικά με την ενηλικιότητα. Σε βιολογικό επίπεδο, ενήλικος θεωρείται το άτομο που φτάνει σε ηλικία αναπαραγωγής. Σε νομικό επίπεδο, ενήλικοι είναι τα άτομα που βάση νόμου μπορούν να ψηφίσουν, να αποκτήσουν άδεια οδήγησης και άλλα σχετικά. Σε κοινωνικό επίπεδο, ενήλικος θεωρείται το άτομο που έχει ξεκινήσει να αναλαμβάνει ρόλους ενήλικου, όπως αυτό του εργαζόμενου, του/της συζύγου, του γονέα, του πολίτη που ψηφίζει και άλλα σχετικά. Τέλος, σε ψυχολογικό επίπεδο, ενήλικοι θεωρούνται τα

άτομα που φτάνουν σε μια προσωπική κατάσταση όπου είναι υπεύθυνα για τη ζωή τους και αυτοκατευθυνόμενοι.

Μια εναλλακτική προσέγγιση η οποία κατηγοριοποιεί τους ενήλικους εκπαιδευόμενους στη βάση της ηλικίας τους είναι η ακόλουθη: (1) Νεαρότεροι ενήλικοι: 18 μέχρι 24 χρονών (2) Ενήλικοι σε ηλικία εργασίας: 25 με 64 χρονών και (3) Γηραιότεροι ενήλικοι: 65 χρονών και άνω (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, σ. 30).

Παρόλα αυτά, φαίνεται να είναι αποδεκτό για τον ενήλικο ότι είναι λίγες οι αλλαγές που συνδέονται με την ηλικία του. Σε αντίθεση με το παιδί και τον έφηβο, όπου τα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης είναι αναγνωρίσιμα, οι ενήλικοι εξελίσσονται και αλλάζουν περισσότερο με την εμπειρία και με την άσκηση των ικανοτήτων τους παρά εξαιτίας της ηλικίας. Οι φυσικές αλλαγές που έρχονται με την αύξηση της ηλικίας, διαφέρουν από άτομο σε άτομο και δεν έχουν σχέση με συγκεκριμένη ηλικία. Αντιμετωπίζουμε ένα μεταβαλλόμενο άτομο μέσα σ' έναν κόσμο που αλλάζει. *Η αλλαγή και όχι η σταθερότητα αποτελεί τον κανόνα* (Rogers, 1999, σ. 86).

### **2.2.2 Κοινά χαρακτηριστικά**

Παρόλο που εντοπίζουμε μεγάλο φάσμα διαφορών μεταξύ των ενήλικων εκπαιδευομένων, εντούτοις μπορούμε να προσδιορίσουμε τα κοινά τους χαρακτηριστικά σημειώνει ο Rogers (1999, σ. 92). Η Polson (1993, σ. 2) διαπιστώνει πως από τη στιγμή που δεν υπάρχει ένας μοναδικός ορισμός για το τι είναι ενήλικος εκπαιδευόμενος, δεν μπορεί να υπάρξει μια μοναδική δήλωση ως προς τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα εντοπίζεται μια σειρά από κοινά χαρακτηριστικά.

Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι, από τη στιγμή που συμμετέχουν εκούσια στην εκπαίδευση. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, σε όλες τις πλευρές της ζωής τους – στη φυσική και πνευματική κατάσταση, στα συναισθήματα, στα πολιτισμικά ενδιαφέροντα. Οι ενήλικοι φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά. Έρχονται συνήθως στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις – για να αποκτήσουν συγκεκριμένη μάθηση που σχετίζεται με το μοντέλο της ζωής τους, για κοινωνικούς ή και προσωπικούς λόγους ή από κάποια γενική απροσδιόριστη αίσθηση ανάγκης (Rogers, 1999, σ. 92).



Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι *έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους*. Έρχονται με ορισμένες προσδοκίες όσον αφορά την ίδια την εκπαίδευση, οι οποίες βασίζονται στην εμπειρία που έχουν λάβει από τα σχολικά χρόνια και την εκπαίδευση που ενδεχομένως να έλαβαν από τότε που έφυγαν από το σχολείο. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα με δεδομένο ότι η εκπαίδευση για αυτούς δεν είναι πρωταρχικό μέλημα στην παρούσα φάση της ζωής τους, αφού επισκιάζεται από την εργασία τους ή την έλλειψη αυτής, την οικογενειακή τους κατάσταση, την κοινωνική τους ζωή και άλλα ανταγωνιστικά ζητήματα (Rogers, 1999, σ. 92).

Έχουν *ευρύ φάσμα εμπειριών*, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει προς όφελος τους αλλά και να αποτελέσει εμπόδιο στην εκπαιδευτική διεργασία, από τη στιγμή που ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει διαμορφώσει ήδη τις στάσεις, τις αξίες και τα πιστεύω του (Polson, 1993). Σε κάθε περίπτωση αυτό που τους διαφοροποιεί από τα παιδιά, είναι το γεγονός ότι είναι *πολύ ρεαλιστές εκπαιδευόμενοι* ενώ τους διακρίνει η συσσωρευμένη εμπειρία και γνώση (Wlodkowski & Ginsberg, 2017).

Οι ενήλικοι εγγράφονται στο ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όμως *έρχονται με διαφορετικές εμπειρίες και προσδοκίες* (Vella, 2002 όπως αναφέρεται στο Falasca, 2011, σ. 585). Περαιτέρω, η ίδια ισχυρίζεται πως «δεν υπάρχουν δύο ενήλικοι που να αντιλαμβάνονται τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο». Την ίδια στιγμή, αναγνωρίζει πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι *έχουν την ανάγκη να δούνε την άμεση χρησιμότητα της νέας μάθησης*, δηλαδή των δεξιοτήτων και της γνώσης πάνω στις οποίες εργάζονται να αποκτήσουν.

Η Kilgore (2001) εντοπίζει τη *διαφορετικότητα του προφίλ κάθε συμμετέχοντα στην εκπαίδευση ενηλίκων*, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την Fairchild (2003) η οποία, μεταξύ άλλων, σημειώνει πως ο συνδυασμός εμπειριών ζωής με οικογενειακές ρυθμίσεις είναι τόσο άφθονες και μη συνηθισμένες όσες και ο αριθμός των ενηλίκων. Την διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνουν και οι Knowles et al. (2012, σ. 214), σημειώνοντας πως οι ενήλικοι διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους, στις στρατηγικές τους και στις προτιμήσεις τους κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι *έχουν διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης* αφού μέσα από την εμπλοκή τους σε μια συνεχιζόμενη διεργασία διά βίου μάθησης, έχουν ήδη υιοθετήσει τρόπους για να ανταποκριθούν (Rogers, 1999, σ. 92).

Εκτενής αναφορά στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων εντοπίζεται και στις υποθέσεις πάνω στις οποίες βασίζεται το ανδραγωγικό μοντέλο (Knowles et al., 2012, σσ. 63-67). Μεταξύ άλλων, καταγράφεται η ανάγκη των ενήλικων να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι πριν να ξεκινήσουν να το μαθαίνουν. Επίσης, η αυτοαντίληψη (self-concept) των ενήλικων εκπαιδευομένων για το γεγονός ότι είναι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις τους, για την ίδια τους τη ζωή αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά.

Οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, ενώ διαφέρουν από τις εμπειρίες των νεαρότερων, σε ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο, αφού εμπλέκονται ενεργά με τις οικογένειες τους, την κοινότητα στην οποία ζούνε και τη σταδιοδρομία τους. Επίσης, η ετοιμότητα που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευόμενους για να μάθουν, από τη στιγμή που θέλουν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της καθημερινότητας (Knowles et al., 2012, σ. 66), αποτελεί ακόμη ένα χαρακτηριστικό.

Οι Knapper και Cropley (2000, σ. 47) σε μια εναλλακτική προσέγγιση αναφορικά με το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων, χαρακτηρίζουν τους ενήλικους που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ως *δια βίου εκπαιδευόμενους* (lifelong learners) και καταγράφουν μια σειρά από δεξιότητες που κατέχουν όπως η δυνατότητα να θέτουν προσωπικούς στόχους με ρεαλιστικό τρόπο, η αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή της γνώσης που έχουν ήδη αποκτήσει, η αποδοτική αξιολόγηση της προσωπικής τους μάθησης, η αποτελεσματικότητα στη χρήση διαφορετικών στρατηγικών μάθησης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως επίσης και η ικανότητα για χρήση και ερμηνεία υλικού από διαφορετικές θεματικές περιοχές.

Οι ενήλικοι μεγαλώνουν και με τη γήρανση συντελούνται φυσικές μεταβολές, αλλάζουν οι ρόλοι και εκ των πραγμάτων υπάρχει ανάγκη για νέα μάθηση, διανύονται περίοδοι κρίσεων άλλοτε εύκολα και άλλοτε με δυσκολία (Rogers, 1999, σ. 113). Η ομάδα ενήλικων εκπαιδευομένων σε κάθε εκπαιδευτική διεργασία διαθέτει μεγάλο φάσμα ικανοτήτων και την ίδια στιγμή, λόγω ακριβώς της διαφορετικής ηλικίας και διαφορετικών σταδίων εξέλιξης, το κάθε μέλος της αντιδρά με το δικό του τρόπο στις διαφορετικές αλλαγές που βιώνει στη ζωή του (Rogers, 1999, σσ. 91-92).

Σε πολλές από τις περιγραφές που γίνονται για τον ενήλικο εκπαιδευόμενο υπάρχουν *μύθοι και συχνά μεγάλες γενικεύσεις* σημειώνει ο Rogers (1999, σ. 82). Πολλές φορές αφήνεται να νοηθεί ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διακατέχονται από έλλειψη

αυτοπεποίθησης, ενοχλούνται από δυσκολίες και αντιπερισπασμούς, αντιμετωπίζουν προβλήματα χρόνου και χώρου στις σπουδές τους, κόπωση καθώς και αντίδραση και χλευασμό από τους συντρόφους της ζωής τους και τους φίλους τους.

Οι περιγραφές αυτές σίγουρα δεν καλύπτουν όλους τους ενήλικους εκπαιδευόμενους και είναι για αυτό τον λόγο, σημειώνει ο Rogers (1999), που πρέπει κάθε τέτοιου είδους περιγραφή να γίνεται με τον απαραίτητο σεβασμό. Η διεργασία διαμόρφωσης του προφίλ του κάθε ενήλικου εκπαιδευόμενου γίνεται συχνά ασυνείδητα, ενώ πολλές φορές γίνονται ανεξέλεγκτες και ενδεχομένως λανθασμένες υποθέσεις σχετικά με τους συμμετέχοντες. Είναι σημαντικό οι πεποιθήσεις για τους πιθανούς ενήλικους εκπαιδευόμενους να τυγχάνουν επεξεργασίας ούτως ώστε να μην διατυπώνονται αναληθείς υποθέσεις.

### **2.2.3 Προσανατολισμός**

Ο *προσανατολισμός* αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευομένων, οι οποίοι επικεντρώνονται είτε σε μια αποστολή είτε σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα είτε στην ίδια τη ζωή ανάλογα με τη φάση που διανύουν (Knowles et al., 2012, σ. 66). Ο *προσανατολισμός* των ενήλικων εκπαιδευομένων κατά τον Linderman (1926 όπως αναφέρεται στο Knowles et. Al, 2012, σ. 38), είναι *επικεντρωμένος* στη ζωή τους.

Σε κάθε διεργασία εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Houle (1961) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις βασικοί *προσανατολισμοί* των εκπαιδευομένων. Υπάρχουν μερικοί που είναι *προσανατολισμένοι στο στόχο*, όπως είναι ένα πτυχίο ή μια προαγωγή ή η αντιμετώπιση κάποιου άμεσου προβλήματος. Μια δεύτερη ομάδα είναι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που είναι *προσανατολισμένοι στη δραστηριότητα*, δηλαδή τους αρέσει η ατμόσφαιρα της εκπαιδευτικής αίθουσας και βρίσκουν νόημα για τον εαυτό τους μέσα από την εκπαιδευτική διεργασία. Μια τρίτη ομάδα αποτελείται από ενήλικους οι οποίοι είναι *προσανατολισμένοι στη μάθηση*, δηλαδή θεωρούν αυτοσκοπό τη γνώση ή τη δεξιότητα και το ενδιαφέρον τους για το θέμα δεν σταματά στη συμμετοχή σε σχετικό τυπικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999, σσ. 99-100).

#### 2.2.4 Μαθησιακοί τύποι

Ακριβώς επειδή οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι *υιοθετούν πολλαπλούς ρόλους* (Polson, 1993, σ. 2), ο χρόνος που μπορούν να αφιερώσουν στη μάθηση είναι περιορισμένος και την ίδια στιγμή ο τρόπος που μαθαίνουν είναι διαφορετικός.

Ο κάθε ενήλικος έχει το δικό του *διακριτό και μοναδικό «μαθησιακό στυλ»*. Μερικοί μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την οπτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, οι οπτικοί τύποι. Άλλοι είναι ακουστικοί τύποι, δείχνοντας μια ιδιαίτερη προτίμηση στην προφορική παρουσίαση. Υπάρχουν και οι αναλυτικοί τύποι ενηλίκων οι οποίοι επεξεργάζονται βήμα-βήμα και τμηματικά τις πληροφορίες. Επίσης, υπάρχουν και οι τύποι με ολική αντίληψη οι οποίοι προσεγγίζουν τις πληροφορίες και τον τρόπο επεξεργασίας στην ολότητα τους. Σε κάθε περίπτωση, ο τρόπος που ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος συλλέγει, επεξεργάζεται και οργανώνει τις πληροφορίες διαφοροποιείται ανάλογα με τη μαθησιακή κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2014).

Ο τρόπος που προσεγγίζει ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος τη μάθηση διαφοροποιείται ανάλογα με τον μαθησιακό του τύπο (Παπαϊωάννου, 2016, σ. 46). Δηλαδή, έχουν διαφορετικές προτιμήσεις για τα μέσα και τους τρόπους που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν στη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλο, που σε γενικές γραμμές είναι κοινά αποδεκτό ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και πως για κάθε άτομο υπάρχουν συγκεκριμένες συνθήκες που ενισχύουν τη μάθηση του, εντούτοις δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον ορισμό του μαθησιακού τύπου (Illeris, 2007 όπως αναφέρεται στο Παπαϊωάννου, 2016).

#### 2.2.5 Προφίλ και κίνητρα

Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευομένων όπως αναφέρουν οι Knowles et al. (2012, σ. 67) είναι τα *κίνητρα*. Οι ενήλικοι ανταποκρίνονται σε *εξωτερικά κίνητρα*, όπως καλύτερες δουλειές, ανεξίτητες, υψηλότερους μισθούς κ.ά. όμως τα πλέον ισχυρά κίνητρα είναι τα *εσωτερικά κίνητρα*, όπως η επιθυμία για αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση, η αυτοεκτίμηση, η ποιότητα της ζωής κ.ά. Το εσωτερικό κίνητρο των ενηλίκων εκπαιδευομένων για συμμετοχή, ενισχύεται από μια σειρά

διακριτών στοιχείων του προφίλ τους, τα οποία τους διαφοροποιούν από τους νεαρότερους μαθητές.

*Η επιθυμία να ενσωματώσουν τη νέα γνώση στη ζωή τους σε επίπεδο οικογένειας, εργασίας και κοινότητας καθώς και το γεγονός ότι θέλουν να χρησιμοποιούν την εμπειρία τους και προηγούμενη μάθηση, όσο πιο ενσυνείδητα και άμεσα γίνεται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, αποτελούν δύο εκ των πιο διακριτών στοιχείων που τους διαφοροποιεί. Επίσης, η πρόθεση να εξετάζουν οτιδήποτε μαθαίνουν σε αυθεντικές συνθήκες ζωής και στον χώρο εργασίας καθώς και η ευαισθησία αλλά και η απαίτηση για σεβασμό από τους εκπαιδευτές ως μια από τις πλέον απαραίτητες προϋποθέσεις για μάθηση (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, σ. 85) αποτελούν εξίσου σημαντικά διακριτά στοιχεία.*

Η επιθυμία για ενσωμάτωση της νέας γνώσης στη ζωή τους επιβεβαιώνεται και από τους Knowles et al. (2012, σ. 195), οι οποίοι επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι τρέχουσες εμπειρίες του ατόμου στη διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα, σημειώνουν ότι οι ενήλικοι μαθαίνουν καλύτερα όταν η νέα γνώση παρουσιάζεται σε πραγματικό πλαίσιο ζωής (real-life context).

#### **2.2.6 Προφίλ και εμπόδια**

Οι ενήλικοι έχουν το κίνητρο να συνεχίσουν να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται. Όμως το κίνητρο αυτό συχνά παρεμποδίζεται από εμπόδια όπως η αρνητική αυτοεκτίμηση, η έλλειψη πρόσβασης σε ευκαιρίες ή πηγές, οι περιορισμοί χρόνου και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παραβιάζουν βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Tough, 1979 όπως αναφέρεται στο Knowles et al., 2012, σ. 67).

*Οι πολλαπλοί ρόλοι που αναλαμβάνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συνθέτουν αφενός το προφίλ τους και αφετέρου σχετίζονται με τα διαφορετικά εμπόδια, είτε καταστασιακά είτε προδιαθετικά, που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πετυχαίνουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους παρόλες τις προκλήσεις που προκύπτουν από τους πολλαπλούς ρόλους που αναλαμβάνουν (Bradley & Graham, 2000 όπως αναφέρεται στο Fairchild, 2003, σ. 14).*

### 2.2.7 Ηλικία, φύλο και επίπεδο μόρφωσης

Εξίσου σημαντικά στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ του ενήλικου εκπαιδευόμενου είναι η ηλικία, το φύλο και το επίπεδο μόρφωσης. Ως προς την ηλικία, διαπιστώνεται πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ενήλικοι συμμετέχουν λιγότερο σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Boeren et al. 2010, σ. 4). Αυτό τεκμηριώνεται και από τη Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου (2018, σ. 19) όπου καταγράφεται ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες τυπικής και μη τυπικής μάθησης παρουσιάζει μείωση όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες.

Σε σχέση με το φύλο των ενήλικων εκπαιδευομένων διαπιστώνονται διαφορές ως προς το ποσοστό και τους λόγους συμμετοχής σε δραστηριότητες της τυπικής και της μη τυπικής μάθησης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η επιθυμία για συμμετοχή ή περισσότερη συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες μάθησης σημειώνει μεγαλύτερα ποσοστά στις γυναίκες από ότι στους άντρες (Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, 2018).

Αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσης, σε μελέτη όπου παρουσιάζεται συγκριτικά η συμμετοχή ενηλίκων στην εκπαίδευση σε 22 χώρες, επισημαίνεται πως το επίπεδο βασικής εκπαίδευσης αποτελεί τον πιο σημαντικό δείκτη για συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης. Όσο ψηλότερο ήταν το επίπεδο μόρφωσης τόσο μεγαλύτερη συμμετοχή καταγράφηκε (Tuijnman & Boudard, 2001, σ. 8). Την ίδια στιγμή, η Cross (1981, σ. 55) σημειώνει ότι όλες οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν πως «όση περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερο ενδιαφέρονται για περαιτέρω εκπαίδευση». Το επίπεδο μόρφωσης κατά τον Desjardins (2010, σ. 5) αντανakλά την συσσωρευμένη γνώση, τις δεξιότητες του ατόμου και άλλα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την πιθανότητα της συνεχιζόμενης μάθησης.

Οι Boeren et al (2010, σσ. 7-8) σημειώνουν πως το επίπεδο μόρφωσης των ατόμων έχει μεγάλη επίδραση στην απόφαση για συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων. Καταδεικνύουν επίσης ότι οι ενήλικοι με υψηλό επίπεδο μόρφωσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση συμμετείχαν επτά φορές περισσότερο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σε σύγκριση με τους ενήλικους με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης (Boeren et al., 2010, σ. 4).

Η διαπίστωση της θετικής επίδρασης που έχει το υψηλό επίπεδο μόρφωσης του ατόμου στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, επιβεβαιώνεται και από τη

Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου (2018, σ. 29), όπου σημειώνεται πως η συμμετοχή σε δραστηριότητες μη τυπικής μάθησης, αυξάνεται σημαντικά σε σχέση με το επίπεδο μόρφωσης. Συγκεκριμένα, ποσοστό 62,6% του πληθυσμού ηλικίας 25-64 χρονών, που έχει ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμμετέχει σε δραστηριότητες μη τυπικής μάθησης. Το αντίστοιχο ποσοστό για άτομα με επίπεδο μόρφωσης την ανώτερη μέση / μεταλυκειακή εκπαίδευση είναι 41,3%. Ο πληθυσμός με χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης, μέχρι και το Γυμνάσιο, συμμετέχει με ποσοστό 24,3%..

### **2.3 Κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Στο δεύτερο μέρος του δεύτερου κεφαλαίου, γίνεται ανάλυση μιας άλλης βασικής πτυχής της συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης, τα *κίνητρα*.

Οι ερευνητές στο πεδίο των κινήτρων έχουν διαπιστώσει ότι η μεγάλη ποικιλία ορισμών της έννοιας κίνητρο αποτελεί πρόβλημα (Vroom, 1995 όπως αναφέρεται στο Ahl, 2006, σ. 17). Η ποικιλία των θεωριών που σχετίζονται με την έννοια των κινήτρων συνδέεται με το γεγονός ότι το κίνητρο δεν αποτελεί ξεκάθαρο αντικείμενο αλλά μια επιστημονική δομή σημειώνει ο Siebert (1985 όπως αναφέρεται στο Ahl, 2006, σ. 17).

#### **2.3.1 Θεωρίες κινήτρων**

Μεγάλος αριθμός ερευνών επισημαίνει ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στην ανώτερη εκπαίδευση ή σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, βασίζεται στο *κίνητρο* (Kim & Merriam, 2004). Κίνητρο κατά τον Franken (1994, όπως αναφέρεται στο Ahl, 2006, σ. 3) θεωρείται αυτό που δημιουργεί ανθρώπινη δράση. Κατά τους Porter et al. (2003 όπως αναφέρεται στο Ahl, 2006, σ. 4) κίνητρο είναι αυτό που ενεργοποιεί ανθρώπινες συμπεριφορές, που καθοδηγεί, που διατηρεί ή παρατείνει τέτοιες συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον Deckers (2005), κίνητρο σημαίνει «να κινητοποιείσαι σε δράση» ή «να κινητοποιείσαι σε γνωστική λειτουργία, συναίσθημα και δράση». Από μια άλλη οπτική, κίνητρο ορίζεται ως αυτό που παρακινεί και υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο στην προσπάθεια επίτευξης των εκπαιδευτικών του στόχων στο πέρασμα του χρόνου (Sogurno, 2015, σ. 23).

### 2.3.2 Ενδιαφέρον

Το *ενδιαφέρον*, κατά τους Bye, Pushkar & Conway (2007, σ. 145), αποτελεί τον ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα για ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και δημιουργίας θετικής επίδρασης. Το μεγάλο ενδιαφέρον για ένα θέμα φαίνεται να είναι απαραίτητο για ενεργοποίηση και διατήρηση ισχυρού κινήτρου για μάθηση (Hidi, 2000).

Οι Wlodkowski & Ginsberg (2017, σσ. 231-233) αποδίδουν τρεις ορισμούς στην έννοια *ενδιαφέρον*: την *περιέργεια*, το *περιστασιακό ενδιαφέρον* και το *ατομικό ενδιαφέρον*. Συγκεκριμένα για την *περιέργεια* σημειώνεται πως είναι βασικό συναίσθημα όπως είναι η ευτυχία ή ο φόβος (Silvia, 2008 όπως αναφέρεται στο Wlodkowski & Ginsberg, 2017, σ. 231). Ακριβώς λόγω της περιέργειας μας, δείχνουμε ενδιαφέρον σε πράγματα που είναι μοναδικά ή καινούρια ή σε στοιχεία που είναι απρόβλεπτα ή δημιουργούν έκπληξη, σημειώνουν οι Wlodkowski και Ginsberg (2017).

Το *περιστασιακό ενδιαφέρον* αποτελεί μια κατάσταση ενδιαφέροντος που επεκτείνεται στον χρόνο και σχετίζεται με εστιασμένη προσοχή και επιμονή, που διατηρούνται από πληροφορίες και σχετικότητα που προκαλεί έκπληξη στο άτομο (Renninger & Hidi, 2015 όπως αναφέρεται στο Wlodkowski & Ginsberg, 2017, σ. 232).

Συνήθως το περιστασιακό ενδιαφέρον έχει κάποια διάρκεια αλλά δεν διαρκεί για πάντα. Δύναται όμως να γίνει *ατομικό ενδιαφέρον* όταν το άτομο διατηρεί την εμπλοκή του σε ένα ζήτημα και αποκτά θετικά συναισθήματα για αυτό, γνώση και αξία για το συγκεκριμένο περιεχόμενο. Το ατομικό ενδιαφέρον που αναπτύσσεται επαρκώς, αποτελεί μια κατάσταση αρκετά σταθερή και ανθεκτική στον χρόνο (Hidi & Renninger, 2006 όπως αναφέρεται στο Wlodkowski & Ginsberg, 2017, σ. 233)

Κατά την άποψη του Galbraith (1990, σ. 25 όπως αναφέρεται στο Falasca, 2011, σ. 588), το ενδιαφέρον σχετίζεται άμεσα με την ανταμοιβή αφού οι ενήλικοι θέλουν να δούνε το όφελος της μάθησης, έτσι ώστε να κινητοποιηθούν να μάθουν.

### 2.3.3 Συνθήκες που ενισχύουν τα κίνητρα για συμμετοχή

Οι Wlodkowski & Ginsberg (2017, σσ. 87-96) καταγράφουν συνθήκες οι οποίες ενισχύουν τα κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως η *συμπερίληψη*, η *στάση*, το *νόημα* και η *ικανότητα του ατόμου*. Συγκεκριμένα, η συμπερίληψη (inclusion)



ενισχύει τη συμμετοχή, η στάση επηρεάζει τη συμπεριφορά, το νόημα διατηρεί τη συμμετοχή και η ικανότητα αναπτύσσει *αυτοπεποίθηση*.

Τα κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων φαίνεται να συνδέονται με μια σειρά διεργασιών που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως η *προσπάθεια*, η *δέσμευση*, τα *θετικά συναισθήματα* (ενδιαφέρον, έκπληξη) και *αρνητικά συναισθήματα* (ανησυχία, αμφιβολία), η *μάθηση* και η *ανατροφοδότηση* (Wlodkowski & Ginsberg, 2017).

Πρόσφατες έρευνες στον τομέα της νευροεπιστήμης, επιβεβαιώνουν ότι τα *συναισθήματα* επηρεάζουν τα κίνητρα του ατόμου (Ratey, 2001 όπως αναφέρεται στο Wlodkowski, 2003, σ. 39). Επίσης, ο *πραγματισμός των ενηλίκων* συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ενισχύει την προσωπική συσχέτιση του ατόμου με το αντικείμενο εκπαίδευσης. Η ευαισθησία των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αυξάνεται ανάλογα με τον βαθμό που αναγνωρίζουν τις προοπτικές, τις ανάγκες και τις αξίες τους μέσα στο περιεχόμενο και τις διαδικασίες του προγράμματος (Wlodkowski, 2003, σ. 43).

Απλή, πλην όμως σημαντική η παραδοχή των Wlodkowski & Ginsberg (2017, σ. 85) ότι *οι ενήλικοι θέλουν να είναι επιτυχημένοι εκπαιδευόμενοι*. Ο στόχος αυτός αποτελεί μια συνεχή επιρροή στους ενήλικους από την στιγμή που η επιτυχία, άμεσα ή έμμεσα υποδηλώνει τις δυνατότητες τους ως άτομα.

Παράγοντες που ενεργοποιούν και κατευθύνουν πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία είναι οργανωμένα γύρω από κάποιο σκοπό, θεωρούνται κατά τον Rogers (1999, σ. 125), *υποκίνηση*. Συχνά «υποκίνηση» θεωρείται ως μια εσωτερική δύναμη του ατόμου που το ωθεί να δράσει. Είναι εκείνη η δυναμική που ενθαρρύνει το άτομο να μάθει παραμένοντας μέσα στη μαθησιακή κατάσταση.

Υπάρχουν *τρεις βασικές ομάδες απόψεων σχετικά με την ανάπτυξη της θεωρίας της υποκίνησης*, σύμφωνα με τον Rogers (1999, σ. 26). Η πρώτη ομάδα θεωρεί πως η υποκίνηση είναι μια εσωτερική ορμή για την ικανοποίηση διαφόρων αναγκών. Η δεύτερη θεωρεί πως η υποκίνηση μπορεί να είναι αποτέλεσμα μάθησης και η τρίτη ομάδα υποστηρίζει πως η υποκίνηση συνδέεται με στόχους που έχουν τεθεί ή έχουν γίνει αποδεκτοί από κάποιον. Η *αυτοπεποίθηση* διαφαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, ειδικά στην τρίτη ομάδα, καθώς τα άτομα υποκινούνται πιο θετικά αν πιστεύουν ότι, όχι

μόνο μπορούν να τα καταφέρουν στη μαθησιακή κατάσταση, αλλά και να την μεταβάλουν ικανοποιώντας δικές τους ανάγκες.

Η υποκίνηση θεωρείται πως εξαρτάται είτε από εγγενείς ή εξωγενείς παράγοντες. Στους εξωγενείς παράγοντες περιλαμβάνονται εξωτερικές πιέσεις ή εναύσματα, όπως για παράδειγμα η υποχρεωτική παρακολούθηση ενός προγράμματος ή οι εξετάσεις στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι εγγενείς παράγοντες από την άλλη, αφορούν σε εσωτερικές πιέσεις ή και λογικές αποφάσεις που δημιουργούν την επιθυμία για μαθησιακές αλλαγές (Rogers, 1999, σ. 126).

### ***Μάθηση και κίνητρα***

Η *μάθηση* σημειώνει ο Rogers (1999, σ. 117) είναι τόσο φυσικό φαινόμενο όσο και η αναπνοή. Είναι η συνεχής διαδικασία προσαρμογής στις αλλαγές που καθημερινά όλοι αντιμετωπίζουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον, στις καθημερινές εργασίες που εκτελούν, στην προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη.

*Η μάθηση είναι μια εσωτερική διεργασία του εκπαιδευομένου σε προσωπικό επίπεδο*, σημειώνει χαρακτηριστικά ο Leagans (1971 όπως αναφέρεται στο Rogers, 1999, σ. 124). Αποτελεί ουσιαστικό μέρος της ανάπτυξης του ενώ συμβαίνει όταν το άτομο αισθάνεται μια ανάγκη και καταβάλλει προσπάθεια για να την καλύψει, βιώνοντας στο τέλος την ικανοποίηση από το αποτέλεσμα της προσπάθειας του.

Όμως είναι και κάτι βαθύτερο · και αυτό είναι οι *μαθησιακές επιθυμίες* του κάθε ατόμου. Οι μαθησιακές επιθυμίες, κατά τον Rogers (1999, σ. 118), πηγάζουν ως ένα βαθμό από την ορμή προς την ενηλικιότητα, την επιθυμία για περισσότερη ωριμότητα, την αναζήτηση νοήματος, περισσότερης υπευθυνότητας και αυτονομίας. Ο Linderman (1926 όπως αναφέρεται στο Knowles et al., 2012, σ. 38) είχε επισημάνει ότι το κίνητρο για μάθηση στους ενήλικους δημιουργείται καθώς βιώνουν ανάγκες και ενδιαφέροντα που διαφαίνεται πως η μάθηση θα τους ικανοποιήσει.

Αρκετές φορές *τα κίνητρα στους ενήλικους εκπαιδευόμενους είναι πολύ πιο ισχυρά από ό,τι σε νεαρότερους* για μια σειρά από λόγους: είτε γιατί το μάθημα ή το πρόγραμμα είναι κάτι το οποίο ήθελαν να παρακολουθήσουν εδώ και καιρό είτε διότι έχουν κάνει θυσίες ούτως ώστε να μπορούν να συμμετέχουν είτε επειδή θέλουν να αποδείξουν στους εαυτούς τους και στους άλλους ότι είναι ικανοί να μαθαίνουν και να αποκτούν νέα

προσόντα είτε γιατί ακόμα έχουν ανάγκη ή επειδή πρέπει να σπουδάσουν για λόγους σταδιοδρομίας και εργοδότησης (McGinvey, 2004, σ. 42).

Επιπρόσθετα, λόγω του ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πολλές φορές χρηματοδοτούν οι ίδιοι την εκπαίδευσή τους, νιώθουν την ανάγκη να προστατέψουν την επένδυσή τους διατηρώντας υψηλό κίνητρο και σαφή προσανατολισμό (Benshoff & Lewis, 1992 όπως αναφέρεται στο Fairchild, 2003, σ. 11).

#### **2.3.4 Μοντέλα ανάλυσης των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων**

Η πρώτη γνωστή *συστηματική διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής* αποδίδεται στον Houle, ο οποίος στις αρχές της δεκαετίας του 1960, μέσα από εις βάθος συνεντεύξεις σε 22 άτομα που συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ερεύνησε τους λόγους συμμετοχής τους. Στη βάση των αποτελεσμάτων αυτών, ο *Houle* κατέληξε σε τρεις τύπους ενηλίκων εκπαιδευομένων: τους *προσανατολισμένους στους στόχους*, τους *προσανατολισμένους στη δράση* και τους *προσανατολισμένους στη μάθηση*. Παρόμοια έρευνα πραγματοποίησε αργότερα ο *Tough* (1968) με εις βάθος συνεντεύξεις σε 35 ενήλικους εκπαιδευόμενους, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν όχι μόνο για ένα λόγο, αλλά για αρκετούς και διαφορετικούς μεταξύ τους λόγους, με ένα από τα κύρια ευρήματα να είναι η επιθυμία των συμμετεχόντων να εφαρμόσουν τις γνώσεις που αποκτούν στο πρόγραμμα (Καραλής, 2013, σ. 33).

Με αφετηρία την τυπολογία του Houle, ο *Boshier* ανέπτυξε την *Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής EPS* (Educational Participation Scale), εστιάζοντας και στα κίνητρα συμμετοχής των ατόμων βάση του προσανατολισμού τους. Έπειτα από αρκετές εφαρμογές της κλίμακας EPS σε διαφορετικούς πληθυσμούς τόσο από τον *Boshier* όσο και από άλλους ερευνητές όπως οι *Morstein & Smart* (1974) και *Fujita-Starck* (1996), διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες κατηγορίες κινήτρων συμμετοχής: Η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας, η εκπαιδευτική προετοιμασία, η ανάπτυξη κοινωνικών επαφών, η βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια, η επαγγελματική εξέλιξη και το ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο (Καραλής, 2013, σ. 34).

Στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου μοντέλου για ερμηνεία της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η *Cross* (1981) πρότεινε το *Μοντέλο της Αλυσίδας των Αντιδράσεων* (Chain of Response Model), περιλαμβάνοντας τα κίνητρα, τις προσδοκίες, τα χαρακτηριστικά του ενήλικου και τα εμπόδια στη μάθηση.

Στην πορεία και κατόπιν εκτενών σχετικών ερευνών οι *Rubenson & Desjardins* (2009) πρότειναν εναλλακτικά το *Μοντέλο της Περιορισμένης Δράσης* (Bounded Agency Model), δίνοντας περισσότερη έμφαση στην επίδραση της πολιτείας και στοχεύοντας στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου θεωρητικού πλαισίου για τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση.

Διαπιστώνοντας ότι στα πλείστα μοντέλα ερμηνείας της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέχρι τότε, δινόταν περισσότερη έμφαση στο επίπεδο του ατόμου και πολύ λιγότερη προσοχή στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και στις ρυθμιστικές αρχές της πολιτείας, οι *Boeren et al.* (2010) πρότειναν ένα περιεκτικό μοντέλο, όπου η απόφαση για συμμετοχή καθιερώνεται μέσα από την επιτυχή αλληλεπίδραση του ατόμου με τον εκπαιδευτικό οργανισμό, στο πλαίσιο των κοινωνικών δομών που επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά και των δύο αυτών πλευρών.

Το *ανδραγωγικό μοντέλο του Knowles et al.*, (2012, σσ. 63-67) συμβάλλει ουσιαστικά μέσα από τους βασικούς του πυλώνες στην επιστημονική συζήτηση για τα κίνητρα συμμετοχής. Πρώτος πυλώνας του μοντέλου είναι η ανάγκη να γνωρίζουν (γιατί, τι, πώς). Οι ενήλικοι θέλουν να γνωρίζουν ένα λόγο που τους κάνει νόημα, για οτιδήποτε θέλουν να μάθουν. Ο επόμενος πυλώνας είναι η αυτό-ιδέα του εκπαιδευομένου, δηλαδή η αυτονομία, η αυτοκατεύθυνση. Έχουν βαθιά ανάγκη να είναι αυτοκατευθυνόμενοι και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τον εαυτό τους.

Ένας άλλος πυλώνας του ανδραγωγικού μοντέλου των Knowles et al. (2012) είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εμπειρίες του εκπαιδευομένου. Οι ενήλικοι μπαίνουν σε μια μαθησιακή δραστηριότητα με την ποιότητα και τον όγκο της εμπειρίας, η οποία αποτελεί πόρο για τους ίδιους αλλά και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Η ετοιμότητα των ενηλίκων για μάθηση, αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό πυλώνα του μοντέλου. Είναι έτοιμοι να μάθουν όταν βιώνουν μια ανάγκη για μάθηση ή όταν θέλουν να είναι πιο ικανοί σε κάποια συγκεκριμένη πτυχή της ζωής τους.

Ο προσανατολισμός στη μάθηση αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό πυλώνα του μοντέλου. Οι ενήλικοι προσανατολίζονται στη μάθηση γύρω από καταστάσεις της ζωής που περιστρέφονται γύρω από μια αποστολή, ένα ζήτημα ή ένα πρόβλημα για το οποίο αναζητούν λύσεις. Τελευταίος πυλώνας είναι το κίνητρο το οποίο προσδίδει εσωτερική αξία και προσωπικό όφελος, με την εκτίμηση πως τα εσωτερικά κίνητρα είναι ισχυρότερα από τα εξωτερικά (Knowles et al., 2012, σσ. 63-67).

### 2.3.5 Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα

Τα κίνητρα επηρεάζονται από εξωτερικές συνθήκες καθώς και εσωτερικές καταστάσεις. Τα εξωτερικά κίνητρα δύνανται να αυξήσουν τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου. Την ίδια στιγμή όμως μπορούν να μειώσουν τη διάθεση για ανάληψη ευθύνης στη μάθηση. Τα εσωτερικά κίνητρα, είναι απαραίτητα για την επίτευξη ουσιαστικών μαθησιακών αποτελεσμάτων και οδηγούν στην υπεύθυνη και συνεχή μάθηση (Garrison, 1997, σ. 29). Οι Wlodkowski & Ginsberg (2017, σ. 87), σημειώνουν χαρακτηριστικά ότι τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν δέσμευση ζωτικής σημασίας (vital engagement), στο υψηλότερο ποιοτικό επίπεδο.

*Εσωτερικά κίνητρα* θεωρούνται η ανάγκη για ενίσχυση της ικανοποίησης στον εργασιακό χώρο, η ανάγκη για μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, η αναζήτηση μιας βελτιωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας (Sogurno, 2015, σ. 31), η ικανοποίηση της περιέργειας, η έναρξη ενός νέου χόμπι καθώς και η ανάγκη για καλύτερη πληροφόρηση πάνω σε ένα θέμα (Henry & Basile, 1994).

*Εξωτερικά κίνητρα* θεωρούνται οι προτάσεις για αύξηση του μισθού, οι πιέσεις που ενδεχομένως να ασκήσει ο προϊστάμενος ή και οι συνάδελφοι (Sogurno, 2015, σ. 31), οι δραματικές αλλαγές που βιώνει στη ζωή του ένας ενήλικος, κοινωνικοί και θεσμικοί παράγοντες καθώς επίσης και το κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (Henry & Basile, 1994).

Μια εναλλακτική προσέγγιση στην κατηγοριοποίηση των κινήτρων είναι αυτή των Deci & Ryan (2000, όπως αναφέρεται στο Boeren et al., 2010, σσ. 8-9), όπου τα κίνητρα διαχωρίζονται σε αυτόνομα και ελεγχόμενα. Τα *αυτόνομα κίνητρα* απορρέουν από το ενδιαφέρον του ατόμου για την εκπαιδευτική δραστηριότητα και την προσωπική αξία που σχετίζεται με αυτή, ενώ τα *ελεγχόμενα κίνητρα* προκύπτουν από εξωτερική πίεση η οποία αναγκάζει το άτομο να συμμετέχει, ούτως ώστε να λάβει ανταμοιβές ή να αποφύγει κυρώσεις. Σε κάθε περίπτωση, μέσα από τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαφαίνεται να επικρατεί από την πλειοψηφία των ερευνητών ο διαχωρισμός των κινήτρων σε εσωτερικά και εξωτερικά.

## 2.4 Εμπόδια στη μάθηση των ενήλικων εκπαιδευομένων

Εξίσου σημαντική πτυχή της συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης είναι τα εμπόδια στη μάθηση, θεματική που αποτελεί το τρίτο και τελευταίο μέρος της ανάλυσης του δεύτερου μέρους της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Ερευνητές όπως η Cross (1981), Rogers (1999), Fairchild (2002, 2003), Ahl (2006), Rubenson & Desjardins (2009), Falasca (2011) έχουν ασχοληθεί εκτενώς με τα εμπόδια και τους φραγμούς στη μάθηση και συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Στην επόμενη ενότητα καταγράφονται τυπολογίες εμποδίων στη συμμετοχή, οι οποίες προτείνονται από σχετικά μέλη της ερευνητικής κοινότητας.

### 2.4.1 Τυπολογίες εμποδίων για συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων

Μια από τις πιο κλασικές τυπολογίες εμποδίων για συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι η κατηγοριοποίηση που προτείνει η Cross (1981, σ. 98), η οποία κατατάσσει τα εμπόδια σε τρεις κατηγορίες. Τα καταστασιακά εμπόδια (*situational barriers*) που σχετίζονται με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ενήλικος κατά τη συγκεκριμένη περίοδο με πτυχές όπως η έλλειψη χρόνου, η φροντίδα των παιδιών για τους γονείς, η έλλειψη χρημάτων κ.ά. να περιλαμβάνονται, αποτελούν την πρώτη κατηγορία εμποδίων. Η δεύτερη κατηγορία κατά την Cross (1981) είναι τα θεσμικά εμπόδια (*organizational barriers*), όπου σε αυτή περιλαμβάνονται διαδικασίες και παράγοντες που αποθαρρύνουν ή αποκλείουν τους ενηλίκους όπως τα ωράρια διεξαγωγής, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων, οι προϋποθέσεις εισαγωγής σε ορισμένους τύπους προγραμμάτων κ.ά.

Τα προδιαθετικά εμπόδια (*dispositional barriers*), τα οποία σχετίζονται με τις στάσεις απέναντι στη μάθηση και τις αντιλήψεις που έχουν οι ενήλικοι για τον ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι, αποτελούν την τρίτη κατηγορία εμποδίων. Για παράδειγμα κάποιοι ηλικιωμένοι θεωρούν πως είναι αρκετά μεγάλοι για να μάθουν ή ενήλικοι με περιορισμένο εκπαιδευτικό υπόβαθρο εκτιμούν πως δε θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση που ξεκίνησαν (Cross, 1981).

Λαμβάνοντας υπόψη την τυπολογία της Cross (1981) και μέσα από επεξεργασία δεδομένων που προέκυψαν από μεγάλο αριθμό σχετικών ερευνών, οι Rubenson & Desjardins (2009, σ. 203) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το ζήτημα δεν είναι κατά

πόσον υπάρχουν εμπόδια ή όχι, αλλά εάν η πολιτεία μπορεί να διαμορφώσει εκείνες τις προϋποθέσεις που θα επιτρέπουν στο άτομο να τα υπερβεί ή όχι (Καραλής, 2013, σ. 38).

Στη βάση του συμπεράσματος αυτού, προχώρησαν στην ομαδοποίηση των δύο πρώτων τύπων εμποδίων της τυπολογίας Cross, καταστασιακά και θεσμικά, σε μία κατηγορία, τα *δομικά εμπόδια (structural barriers)*, με τη δικαιολόγηση ότι και οι δύο τύποι αναφέρονται σε κοινωνικές συνθήκες και δομές. Επίσης, διατήρησαν την τρίτη κατηγορία δηλαδή τα *προδιαθετικά εμπόδια* συμπεριλαμβάνοντας τις δυνατότητες και την επίγνωση του ατόμου.

Οι τυπολογίες των Cross και Rubenson-Desjardins χρησιμοποιούνται αυτούσιες, σε παραλλαγές ή σε συνδυασμούς, τόσο στην επιστημονική βιβλιογραφία όσο και σε κείμενα πολιτικής (Καραλής, 2013, σ. 41). Ενδεικτικά, αξίζει να σημειωθεί πως σε πρόσφατο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2012, σ. 10), γίνεται αναφορά σε τρεις κατηγορίες εμποδίων – τα δομικά (structural), τα καταστασιακά (situational) και τα ψυχολογικά (psychological) εμπόδια (Καραλής, 2013).

Μια διαφορετική προσέγγιση αναφορικά με την κατηγοριοποίηση των εμποδίων έχει αναπτυχθεί από την Falasca (2011, σ. 585) η οποία σημειώνει πως υπάρχουν δύο κύριες ομάδες εμποδίων στην εκπαίδευση ενηλίκων: τα *εξωτερικά ή αλλιώς καταστασιακά και τα εσωτερικά ή προδιαθετικά*. Τα εξωτερικά εμπόδια κατά την ίδια αφορούν σε «επιδράσεις κατά βάση εκτός του ατόμου και τουλάχιστον πέραν του ελέγχου του». Παραδείγματα εξωτερικών εμποδίων μάθησης είναι οι επιδράσεις της γήρανσης, οι αλλαγές στην υγεία ή σε κάποια περιστατικά της ζωής, οι διαφορετικοί ρόλοι που διαδραματίζουν οι ενήλικοι σε οικογενειακό και επαγγελματικό επίπεδο και κινητήριοι παράγοντες όπως για παράδειγμα αν ένα άτομο είναι αναγκασμένο να παραστεί σε σεμινάρια σχετικά με την εργασία του (Falasca, 2011).

Τα εσωτερικά εμπόδια, από την άλλη, τείνουν να σχετίζονται με τα άτομα που αντιμετωπίζουν προσωπικές στάσεις όπως για παράδειγμα η σκέψη ότι είναι πολύ μεγάλος/η σε ηλικία για να μάθει (Merriam & Cafarella, 1999, σ. 57 όπως αναφέρεται στο Falasca, 2011, σ. 586). Σχετικά παραδείγματα είναι η αποτυχία να ανακαλύψει το άτομο τις διαφορετικές προοπτικές της γνώσης, η εστίαση σε μια πτυχή της γνώσης κάθε φορά, η ανησυχία για το ενδεχόμενο αποτυχίας σε μια νέα εκπαιδευτική κατάσταση.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα νιώθουν ενοχές που δεν είναι διαθέσιμοι όταν τους χρειάζονται τα παιδιά τους, φαινόμενο που είναι ιδιαίτερα έντονο ειδικά μεταξύ των μητέρων με παιδιά μικρότερα της ηλικίας των 13 (Terell, 1990 όπως αναφέρεται στο Fairchild, 2003, σ. 12). Περιπτώσεις τις οποίες η Fairchild (2003) κατατάσσει στα καταστασιακά εμπόδια. Στην ίδια κατηγορία εμποδίων εμπίπτουν και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις που χαρακτηρίζονται από την ίδια ως ευλογία και κατάρα για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Ο αριθμός των ωρών εργοδότησης έχει θετικό αντίκτυπο στην ψυχολογική ευημερία των ενήλικων (Chartland, 1992 όπως αναφέρεται στο Fairchild, 2003, σ. 12) αλλά αρνητικό αντίκτυπο στον ελεύθερο τους χρόνο (Terell, 1990 όπως αναφέρεται στο Fairchild, 2003, σ. 12).

Εντοπίζονται τρεις κατηγορίες αναφορικά με την κατάσταση που βρίσκονται οι ρόλοι που διαδραματίζουν οι γυναίκες που συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η πρώτη σχετίζεται με τη σύγκρουση ρόλων από ταυτόχρονες, ασύμβατες υποχρεώσεις. Η δεύτερη κατηγορία αφορά σε υπερφόρτωση ρόλων ή ανεπαρκή χρόνο για ανταπόκριση σε όλες τις απαιτήσεις. Και η τρίτη είναι η υπερβολική ενασχόληση με ένα ρόλο καθώς διαδραματίζουν άλλο ρόλο (Home, 1998 όπως αναφέρεται στο Fairchild, 2003, σ. 13). *Η αύξηση των ρόλων, των απαιτήσεων και των χρονικών συγκρούσεων στις υποχρεώσεις εντείνουν τα φαινόμενα άγχους, αγωνίας και κατάθλιψης που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι* (Carney, Crompton & Tan, 2002 όπως αναφέρεται στο Fairchild, 2002, σ. 13). Όλα τα πιο πάνω στοιχεία κατατάσσονται στα προδιαθετικά εμπόδια κατά την Fairchild (2002).

Ακόμα και αν υπάρχει η γενική αίσθηση ότι οι ενήλικοι νιώθουν το κίνητρο να μαθαίνουν, εντούτοις διατηρούν το ενδιαφέρον τους σε συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης *μόνο εάν διακρίνουν ότι έχουν σίγουρο και συγκεκριμένο όφελος* (Rubenson, 1977 όπως αναφέρεται στο Ahl 2006, σ. 16). Μέσα από την θεωρητική ανασκόπηση της Ahl (2006, σ. 16), καταγράφονται αρκετά εμπόδια σε θεσμικό (institutional) και δομικό (structural) επίπεδο. Ενδεικτικά σημειώνονται μεταξύ άλλων η έλλειψη διαθέσιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η ελλιπής πληροφόρηση για εκπαιδευτικές ευκαιρίες, η απουσία διευθετήσεων για την φροντίδα των παιδιών, τα προβλήματα προγραμματισμού, οι παιδαγωγικές πρακτικές που δεν είναι κατάλληλες για ενηλίκους, οι κοινωνικές νόρμες που εξουδετερώνουν τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς επίσης και η έλλειψη ευκαιριών απασχόλησης μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης.



Πέραν των θεσμικών δομικών εμποδίων, η Ahl (2006, σ. 15) παρουσιάζει παραδείγματα προδιαθετικών εμποδίων ως μεταβλητές, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η έλλειψη πεποίθησης του ατόμου για την ικανότητα του να πετύχει σε συγκεκριμένες σπουδές δηλαδή για παράδειγμα η έλλειψη αυτοαποτελεσματικότητας, οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες οι οποίες προκαλούν στο άτομο αρνητικές προσδοκίες για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η ταύτιση του ατόμου με κοινωνικές ομάδες στις οποίες η εκπαίδευση δεν χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης.

Από την άλλη τα καταστασιακά εμπόδια, τα οποία επίσης παρουσιάζονται ως μεταβλητές, δεν είναι τόσο στενά συνδεδεμένα με την ψυχολογία αλλά με τις καταστάσεις στη ζωή του ατόμου και αφορούν ζητήματα όπως η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη ενδιαφέροντος, η έλλειψη συγκεκριμένων, αναμενόμενων αποτελεσμάτων από την εκπαίδευση. Τέλος η Ahl (2006, σ. 16) επισημαίνει ότι αρκετοί ερευνητές δηλώνουν πως η απουσία ή η παρουσία συγκεκριμένου οφέλους έχει μεγάλη σημασία.

#### **2.4.2 Εμπόδια στη μάθηση και προσωπικότητα**

Η Cross στη μελέτη της «Οι Ενήλικοι ως Εκπαιδευόμενοι» (1981), εντόπισε τρία βασικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι: φραγμούς που προκύπτουν από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, φραγμούς που προκύπτουν από τα μαθησιακά προγράμματα και οι εσωτερικούς φραγμούς που απορρέουν από τις στάσεις που ενδεχομένως τα άτομα να έχουν απέναντι στους εαυτούς τους (Rogers, 1999, σ. 274).

Η Cross σημειώνει ο Rogers (1999) αναφέρεται σε «φραγμούς στη συμμετοχή» και όχι για φραγμούς στη μάθηση, από τη στιγμή που το άτομο συμμετέχει σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Και παρόλο που οι τρεις κατηγορίες που διακρίνει ισχύουν και ως εμπόδια στη μάθηση, η συζήτηση θα πρέπει να εστιαστεί στους φραγμούς της προσωπικότητας, που εμποδίζουν μερικούς ενήλικους εκπαιδευόμενους.

Εμπόδια στη μάθηση υπάρχουν σημειώνει ο Rogers (1999, σ. 274) και υπάρχουν επίσης αρκετοί λόγοι για την εμφάνιση τους. Οι πιο σημαντικοί λόγοι για την εμφάνιση τους είναι παράγοντες της προσωπικότητας, με το ένα άκρο να είναι οι «συναισθηματικές μεταβλητές» και στο άλλο άκρο οι «εγνωσιολογικές δυσκολίες». Και τα δύο άκρα, καταλήγει ο ίδιος, προέρχονται τελικά από την ίδια αιτία, που είναι οι φραγμοί που θέτει η προσωπικότητα του ατόμου μπροστά στην αλλαγή.

Εμπόδια στη μάθηση είναι μεταξύ άλλων οι φυσικές αλλαγές, όπως για παράδειγμα απώλειες ακοής, όρασης κ.ά., τα καταστασιακά αίτια όπως η κακή υγεία, η κούραση κ.ά., καθώς επίσης και οι κακές σχέσεις εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου (Rogers, 1999, σ. 275).

### ***Προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες***

Ο Rogers (1999, σ. 277) σημειώνει πως ακριβώς επειδή οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη επενδύσει συναισθηματικό κεφάλαιο για να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες, δαπανούν ακόμα περισσότερο για να υπερασπιστούν την ακεραιότητα τους, προβάλλοντας πολλές φορές ισχυρή αντίσταση σε καινούριες μαθησιακές αλλαγές. Ως αποτέλεσμα, μια πρώτη αιτία φραγμών προκύπτει από τη *συναισθηματική επένδυση που κάνει το άτομο στη γνώση.*

*Οι προκαταλήψεις, δηλαδή οι απόψεις που ενστερνίζεται το άτομο, μερικές βασισμένες στη γνώση και που τα άτομα είναι απρόθυμα να εξετάσουν λεπτομερώς αποτελούν μια δεύτερη αιτία τέτοιων φραγμών. Οι προκαταλήψεις αποτελούν μια μορφή αυτού που ονομάζεται «υπερβεβαιότητα», μια κατάσταση που οδηγεί σε στερεοτυπικές αντιδράσεις, με πιο γνωστές μορφές να είναι οι φυλετικές, θρησκευτικές, ιδεολογικές, σεξουαλικές, πολιτισμικές και οι κοινωνικές.*

Η τρίτη αιτία τέτοιων φραγμών σχετίζεται με τα *άτομα που είναι δέσμια της συνήθειας.* Τα άτομα αυτά έχουν παραδοσιακά πρότυπα σκέψης και πράξης, είτε γιατί αναζητούν την ασφάλεια είτε γιατί σέβονται σε πολύ μεγάλο βαθμό το παρελθόν είτε γιατί η ανάγκη για συμμόρφωση είναι υπερβολικά έντονη (Rogers, 1999, σ. 278).

### ***Το άγχος***

Μερικές φορές όμως το πρόβλημα δεν είναι οι προϋπάρχουσες γνώσεις που προκαλούν φραγμούς στη γνώση, αλλά η ανικανότητα ή η άρνηση για μάθηση (Rogers, 1999, σ. 281). Ο πιο σημαντικός παράγοντας στις περιπτώσεις αυτές είναι το *άγχος.*

Το άγχος αποτελεί χαρακτηριστικό πολλών ενήλικων εκπαιδευομένων. *Πρόκειται για ένα ποικιλόμορφο φαινόμενο, το οποίο έχει δύο βασικά συστατικά: το φόβο για απαιτήσεις, που ενδεχομένως να επιβληθούν από εξωτερικούς παράγοντες και θεωρούνται απειλητικές και την ανησυχία για τα κατά πόσον το άτομο είναι ικανό να ανταποκριθεί, δηλαδή με λίγα λόγια την έλλειψη αυτοεκτίμησης.*

Ο Rogers (1999, σ. 281) σημειώνει πως το άγχος έχει πολλά αίτια. Ίσως να οφείλεται στη συνειδητοποίηση της διαδικασίας της γήρανσης, της φυσικής κόπωσης και της μείωσης ισχύος της μνήμης και της συγκέντρωσης. Η αρνητική αυτοεικόνα φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, το ίδιο και ο φόβος της αποτυχίας όπως επίσης και το ενδεχόμενο ανάδειξης των άλλων ως «καλύτερων» ή «καλύτερα μορφωμένων».

Το άγχος βέβαια, τις πλείστες φορές δεν είναι πολύ έντονο, συμπληρώνει ο Rogers (1999, σ. 283), αλλιώς ο ενήλικος δεν θα συμμετείχε ποτέ στη μαθησιακή διεργασία. Εξάλλου, ένα ποσοστό άγχους είναι επιθυμητό, γιατί συχνά δίνει κίνητρο στον εκπαιδευόμενο (Rogers, 1999, σ. 284). Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ο παράγοντας άγχος, από τη στιγμή που μπορεί να παρεμποδίσει ακόμη και την κατάκτηση νέων κινητικών δεξιοτήτων.

### ***Φραγμοί στη μάθηση***

Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζονται και άλλοι μαθησιακοί φραγμοί εκτός από το άγχος, τους οποίους ο Rogers (1999, σσ. 286-287) χαρακτηρίζει *πηγές συναισθηματικής δυσκολίας*. Φραγμός στη μάθηση μπορεί να προκύψει από το φόβο της αποτυχίας, είτε απέναντι στον εαυτό του είτε απέναντι στον εκπαιδευτή και την ομάδα, φέρνοντας στην επιφάνεια αισθήματα πόνου ή ντροπής.

Η *απροθυμία του ατόμου να αποδεχθεί τις μεθόδους μάθησης*, μπορεί να αποτελέσει ένα δεύτερο φραγμό, είτε γιατί θεωρεί πως η προσέγγιση του εκπαιδευτή είναι πολύ ακαδημαϊκή και φοβάται μήπως εκτεθεί, είτε γιατί το άτομο είναι απρόθυμο να εμβαθύνει στις έννοιες, να πειραματιστεί, να φανταστεί. Τρίτος φραγμός στη μάθηση πιθανώς να προκύψει από την *προσωπικότητα του ατόμου που χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεικόνα ή υπερβολικά στενό «αυτοορίζοντα»* (Rogers, 1999).

*Τα άτομα που φοβούνται το αβέβαιο*, εμπíπτουν σε μια τέταρτη ομάδα φραγμών στη μάθηση. Τα άτομα αυτά αποφεύγουν καταστάσεις που θεωρούν πως είναι ασαφείς ή που η πιθανότητα επιτυχίας είναι άγνωστη. Υπάρχουν και τα άτομα που φοβούνται την έλλειψη τάξης, την ύπαρξη σύγχυσης και περιπλοκότητας και αναζητούν πάντα την ισορροπία, την τάξη και τη συμμετρία. Επίσης υπάρχουν ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που δεν επιθυμούν να δείχνουν πολύ πιεστικοί ή επιθετικοί και για αυτό διστάζουν να υιοθετούν καινούριες απόψεις.

## 2.5 Σύνοψη

Η εσωτερική αξία της εκπαίδευσης ενηλίκων για τη ζωή του κάθε ατόμου, η σημασία που έχει η εκπαίδευση αυτή για την κοινωνία στο σύνολο και η εμπειρία της μάθησης για ευχαρίστηση αποτελούν τους βασικούς καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση του ατόμου να συμμετέχει σε δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων (Blunt & Yang, 1995 όπως αναφέρεται στο Boeren et al., 2010, σ. 9).

Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας έγινε εξέταση της σχετικής δημοσιευμένης βιβλιογραφίας, λαμβάνοντας υπόψη την ιστορική εξέλιξη των θεμάτων. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάστηκε σε τρία μέρη στη βάση των τριών πτυχών που πραγματεύεται η έρευνα: το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων, τα κίνητρα και τα εμπόδια στη συμμετοχή. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί πως καταγράφηκαν και συσχετίσεις μεταξύ των τριών βασικών πτυχών της έρευνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας αυτής. Στόχος του τρίτου κεφαλαίου είναι η αποτύπωση της στρατηγικής που ακολουθήθηκε με στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, που καθοδηγούν την έρευνα, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### Εισαγωγή

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, με ειδικές αναφορές στο σχεδιασμό της έρευνας, στο δείγμα καθώς και στη διαδικασία και στα μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν.

Γίνεται ειδική αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας καθώς και στα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η οποία περιλαμβάνει εις βάθος ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ενήλικους εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΔΒΜ σε συνδυασμό με τη διεξαγωγή επιτόπιων παρατηρήσεων σε θεματικές ενότητες του προγράμματος.

#### 3.1 Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η *ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων*, από τη στιγμή που πρώτιστος στόχος ήταν η αμεσότητα και προσωπική εμπλοκή του ερευνητή στη διαδικασία. Επακόλουθα, λόγω ακριβώς της αμεσότητας και εμπλοκής του ερευνητή σε πτυχές της κοινωνικής ζωής των συμμετεχόντων στην έρευνα, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο βάθος τόσο της περιγραφής όσο και της ανάλυσης των κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών, δηλαδή στην ολιστική οπτική και πολυδιάστατη προσέγγιση (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 24).

*Χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας*, που είναι χρήσιμα στην προκειμένη περίπτωση, είναι μεταξύ άλλων η διαπίστωση ότι οι έννοιες διαμορφώνουν τη βάση της ανάλυσης, το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης καθώς και το ότι η περιγραφή του περιεχομένου αποτελεί μια σημαντική πτυχή της ανάλυσης (Corbin & Strauss, 2011, σ. 47).

Υπάρχουν *πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στην ποιοτική έρευνα*, με πολλά από τα υποτιθέμενα μειονεκτήματα της να είναι στην πραγματικότητα ή να μπορεί, κάτω από τις κατάλληλες προϋποθέσεις, να αποτελέσουν πλεονεκτήματα (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 23).

Η λεπτομέρεια και το βάθος που χαρακτηρίζει τη διερεύνηση, όπως επίσης και το γεγονός ότι δύναται να οδηγήσει στη διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν είναι μερικά από τα *πλεονεκτήματα*

της ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 113). Από την άλλη, οι σχετικά περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης που την χαρακτηρίζουν, το γεγονός ότι συνήθως αφορά σε μικρά δείγματα καθώς και η παραδοχή ότι εξαρτάται αρκετά από τις προσωπικές αντιλήψεις και επικοινωνιακά προσόντα του ερευνητή, αποτελούν μερικά από τα *μειονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας* (Stewart & Cash, 1991 και Kvale, 1996 όπως αναφέρεται στο Ιωσηφίδης, 2008, σ. 113).

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιείται στο πλαίσιο της *ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης*, από τη στιγμή που επιχειρείται η σύλληψη των τρόπων με τους οποίους άτομα ή ομάδες προσδίδουν νόημα στον κοινωνικό τους κόσμο και οικοδομούν τη βιωμένη εμπειρία τους σχετικά με το εξεταζόμενο φαινόμενο (Τσιώλης, 2016, σ. 479).

Η *ερμηνευτική έρευνα*, δίνει έμφαση στην πολυπλοκότητα και στο πολυδιάστατο της κοινωνικής εμπειρίας μέσα από την σκοπιά των ατομικών και κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 88). Η *φαινομενολογία*, χαρακτηρίζεται από την εστίαση στον ρόλο της ανθρώπινης συνείδησης για σχηματισμό και αναπαραγωγή ανθρώπινων και κοινωνικών φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 86).

Η *οπτική της ποιοτικής ανάλυσης* στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, χαρακτηρίζεται ως *ουσιολογική/ρεαλιστική*, «από τη στιγμή που τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας δύναται μέσω της κατάλληλης αναλυτικής επεξεργασίας να παράσχουν γνωστική πρόσβαση σε προϋπάρχουσες και προ-διαμορφωμένες οντότητες (εμπειρίες, δράσεις, νοήματα, ταυτότητες) σε στοιχεία, δηλαδή, ενός άγνωστου και ανοίκειου σε εμάς κόσμου που επιχειρούμε να γνωρίσουμε» (Τσιώλης, 2016, σ. 481).

### **3.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, γίνεται εστίαση στη διεξαγωγή δέκα εις βάθος ημιδομημένων συνεντεύξεων πρόσωπο με πρόσωπο, μέσα από απλή τυχαία δειγματοληψία, σε συνδυασμό με δύο επιτόπιες παρατηρήσεις σε θεματικές ενότητες του προγράμματος. Τα συγκεκριμένα εργαλεία συλλογής δεδομένων έχουν επιλεγεί λαμβάνοντας υπόψη τη διαπίστωση των Corbin & Strauss (2011, σ. 27) ότι είναι σημαντικό στην ποιοτική έρευνα να αποκτήσει ο ερευνητής διάφορες μορφές της πληροφορίας για το ίδιο πρόβλημα.

### *Συνέντευξη*

Η *συνέντευξη* αποτελεί ένα ευέλικτο και προσαρμοστικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις και διερευνώντας ζητήματα με έναν τρόπο που δεν είναι εφικτός με ερωτηματολόγια διά του ταχυδρομείου ή αυτό-συμπληρούμενα ερωτηματολόγια (Robson, 2007). Αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής και παραγωγής ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 111).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, επιτρέποντας την πλήρη συγκέντρωση του ερευνητή κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τους ενήλικους εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν στη διαδικασία. Έπειτα, στο πλαίσιο της ανάλυσης των δεδομένων, οι συνεντεύξεις αυτές απομαγνητοφωνήθηκαν.

Από τους τρεις τύπους συνέντευξης (δομημένη, ημιδομημένη, μη δομημένη), έχει επιλεγεί η *ημιδομημένη συνέντευξη*, η οποία έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις με τη διάταξη της όμως να μπορεί να τροποποιηθεί, ανάλογα με την αντίληψη του ατόμου που διεξάγει τη συνέντευξη, σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο (Robson, 2007, σ. 321). Σε αυτό τον τύπο της συνέντευξης υπάρχει ευελιξία στην τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον/την ερωτώμενο/η (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 112).

Η *εις βάθος συνέντευξη* δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να θέσει ουσιαστικές ερωτήσεις για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τον τρόπο δράσης των συμμετεχόντων, αλλά και να δείξει τον σεβασμό και την εκτίμηση του στους συμμετέχοντες σύμφωνα με την Charmaz (2006, σ. 26). Η μέθοδος αυτή έχει ευέλικτο και διαδραστικό χαρακτήρα, ενώ αποφεύγει την εκ των προτέρων τυποποίηση των απαντήσεων και άρα των δεδομένων της έρευνας (Τσιώλης, 2016, σ. 476).

*Σκοπός της συνέντευξης σε βάθος* είναι η συλλογή και παραγωγή πλούσιων δεδομένων για τις εμπειρίες, απόψεις και στάσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία. Πρόκειται για μια διεργασία που προϋποθέτει σημαντικές ατομικές και επικοινωνιακές δυνατότητες από την πλευρά του ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 112).

Η *διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης σε βάθος* είναι εύπλαστη και ευέλικτη, ενώ αντί να λειτουργεί κατά στάδια συνήθως λειτουργεί κυκλικά, με μεγάλη πιθανότητα να προκύψουν νέες ερωτήσεις που μετασχηματίζουν τον αρχικό οδηγό συνέντευξης σε σημαντικό βαθμό (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 115). Οι ερωτήσεις δεν έχουν προκαθορισμένη

σειρά, ούτε τίθενται όλες ή με τον ίδιο τρόπο σε κάθε συνέντευξη, ενώ ο ερευνητής αξιολογεί και προσαρμόζει αναλόγως τη μορφή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. (Κυριαζή, 2011, σσ. 253-254).

*Οι τύποι των ερωτήσεων συνέντευξης που έχουν αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της έρευνας, είναι οι ανοικτές ερωτήσεις - που αφήνουν τον/την ερωτώμενο/η ελεύθερο/η να αναπτύξει την απάντηση χωρίς προκαθορισμούς, οι περιγραφικές ερωτήσεις - οι οποίες στοχεύουν στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών και συνδέονται με συγκεκριμένα στοιχεία όπως για παράδειγμα το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το ύψος εισοδήματος κ.ά., οι ερωτήσεις γνώμης - που είναι σχετικές με τη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των ερωτώμενων για διαδικασίες, οι εισαγωγικές και συμπερασματικές ερωτήσεις - που εισάγουν τον ερωτώμενο στο κύριο θέμα της συνέντευξης και κλείνουν τη συνέντευξη αντίστοιχα και τέλος οι ερωτήσεις γέφυρα - που είναι ερωτήσεις οι οποίες οδηγούν από το ένα θέμα της συνέντευξης στο άλλο (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 116).*

*Τύποι ερωτήσεων που έγινε προσπάθεια να αποφευχθούν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι οι καθοδηγητικές ερωτήσεις - οι οποίες καθοδηγούν έμμεσα τον ερωτώμενο να ανταποκριθεί με τρόπο τέτοιο που να συμφωνεί με την άποψη του ερευνητή και οι ερωτήσεις προκατάληψης - που είναι ερωτήσεις που προσβάλλουν ή θίγουν τον ερωτώμενο και δείχνουν έλλειψη ευαισθησίας και γνήσιου ενδιαφέροντος από την πλευρά του ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 116).*

Κατά τον σχεδιασμό και προετοιμασία της συνέντευξης, λήφθηκαν υπόψη οι θέσεις της Mason (2011, σ. 99), καταγράφοντας πρώτα τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα και έπειτα σημειώνοντας τα πιθανά θέματα και ερωτήσεις της συνέντευξης. Αμέσως μετά και αφού έγινε μια πρώτη αξιολόγηση από τον ερευνητή, καταρτίστηκε μια χαλαρή δομή της συνέντευξης, συμπεριλαμβάνοντας τυποποιημένες ερωτήσεις και ενότητες. Τέλος, πριν τη δημιουργία του σχετικού πρωτόκολλου συνέντευξης, έγινε νέα αξιολόγηση του περιεχομένου από τον ερευνητή,

*Η ποιοτική συνέντευξη επιτρέπει στους ερευνητές να μούνε στην εσωτερική εμπειρία των συμμετεχόντων και να ανακαλύψουν παρά να αξιολογήσουν μεταβλητές. Την ίδια στιγμή χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ειλικρίνεια ενώ εκ των πραγμάτων θα υπάρξει αβεβαιότητα (Corbin & Strauss, 2011, σσ. 12-14). Η υποβολή ερωτήσεων, στο πλαίσιο των ποιοτικών ερευνών βοηθά τον ερευνητή να διερευνήσει, να αναπτύξει*



προσωρινές απαντήσεις, να σκεφτεί έξω από το κουτί και να εξοικειωθεί με τα δεδομένα (Corbin & Strauss, 2011, σσ. 69-70).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και στοχεύοντας στην εξυπηρέτηση των ερευνητικών ερωτημάτων που την καθοδηγούν, διαμορφώθηκε και αξιοποιήθηκε σχετικό πρωτόκολλο συνέντευξης.

Το *πρωτόκολλο συνέντευξης* ως έντυπο σχεδιασμένο από τον ερευνητή, περιλαμβάνει οδηγίες για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, τις ερωτήσεις που θα τεθούν και απαραίτητο χώρο για σχετικές απαντήσεις που θα δοθούν (Creswell, 2011, σ. 264). Επειδή συχνά υπάρχει μια λεπτή γραμμή ανάμεσα στις πολύ λεπτομερείς και στις πολύ γενικές ερωτήσεις, η *πραγματοποίηση πιλοτικού ελέγχου των ερωτήσεων* σε μερικούς συμμετέχοντες δύναται να βοηθήσει στη λήψη τελικών αποφάσεων ως προς τις ερωτήσεις που θα χρησιμοποιηθούν (Creswell, 2011, σ. 265), ενέργεια η οποία στην προκειμένη περίπτωση έγινε.

Το *πρωτόκολλο συνέντευξης* (βλ. *Παράρτημα 1*) ακολούθησε το πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης καθώς και το σκεπτικό των τριών βασικών ερευνητικών ερωτημάτων που καθοδηγούν την παρούσα έρευνα, δηλαδή της ανάλυσης του προφίλ των ενήλικων εκπαιδευόμενων, των κινήτρων και των εμποδίων μάθησης στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, η συνέντευξη περιλάμβανε τις ακόλουθες ενότητες:

Η πρώτη ενότητα αφορά την ανάλυση του προφίλ του ενήλικου εκπαιδευόμενου, δηλαδή κάποια στοιχεία για την προσωπική, οικογενειακή, επαγγελματική κατάσταση του ατόμου, σπουδές στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης καθώς και πληροφορίες για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ.

Η δεύτερη ενότητα του πρωτοκόλλου συνέντευξης σχετίζεται με τα κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα, στοχεύοντας στην καταγραφή των λόγων που οδήγησαν το άτομο να συμμετέχει, στην επισήμανση πιθανών ρυθμίσεων που χρειάστηκε να κάνει σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο ούτως ώστε να είναι εφικτή η συμμετοχή του καθώς και στην περιγραφή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο πρόγραμμα.

Η τρίτη ενότητα στόχο έχει να καταγράψει τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετώπισε ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος, δηλαδή κατά πόσον υπήρξαν οποιαδήποτε ζητήματα κατά την εγγραφή στο πρόγραμμα, ο βαθμός στον οποίο επηρέασε την καθημερινότητα του ατόμου η συμμετοχή του στο πρόγραμμα και αν

υπήρξαν οποιεσδήποτε δύσκολες στιγμές ή μεταβατικές περίοδοι κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στο πρόγραμμα αυτό.

Η τέταρτη ενότητα του πρωτοκόλλου συνέντευξης αφορά πιθανές εισηγήσεις για αναβάθμιση του προγράμματος στο εγγύς μέλλον και συγκεκριμένα θέτει ερωτήματα στους συμμετέχοντες σχετικά με τον βαθμό εκπλήρωσης των προσδοκιών τους από τη συμμετοχή και το κατά πόσον θα συμμετείχαν ξανά στο πρόγραμμα.

Η πέμπτη ενότητα αποτέλεσε το κλείσιμο της συνέντευξης με προτροπή υποβολής οποιωνδήποτε συστάσεων, εισηγήσεων και συμπληρωματικών σχολίων από μέρους των συνεντευξιζόμενων όσον αφορά στη συζήτηση.

Η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως η κύρια ή η μοναδική προσέγγιση σε μια μελέτη, σημειώνει ο Robson (2007, σ. 320), εντούτοις είναι κατάλληλη για να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, σε μια προσέγγιση πολλαπλών μεθόδων. Στην παρούσα έρευνα συνδυάζεται με τη μέθοδο της επιτόπιας παρατήρησης.

### ***Παρατήρηση***

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε και η *επιτόπια παρατήρηση*, με τον ερευνητή να έχει ρόλο αμέτοχου παρατηρητή (Creswell, 2011, σ. 253). Η παρατήρηση είναι ίσως η «απλούστερη» μέθοδος συλλογής δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα και αφορά στην οργανωμένη παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, λεκτικής και μη (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 125). Αναμφισβήτητα, αντιπροσωπεύει μια συχνά χρησιμοποιούμενη μορφή συγκέντρωσης δεδομένων, με τον ερευνητή να είναι ικανός να υιοθετεί διαφορετικούς ρόλους στην πορεία (Spradley, 1980a όπως αναφέρεται στο Creswell, 2011, σ. 252).

Τα *πλεονεκτήματα της παρατήρησης* είναι η άμεση άντληση πληροφορίας για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές, και η δυνατότητα διεξαγωγής ερευνητικής εργασίας στο πραγματικό περιβάλλον όπου αναπτύσσεται η κοινωνική δράση. Την ίδια στιγμή όμως η *παρατήρηση παρουσιάζει και μειονεκτήματα*. Είναι επίπονη, χρονοβόρα και από τη φύση της «δύσκολη» διαδικασία, ενώ απαιτεί έμπειρους και απόλυτα συγκεντρωμένους παρατηρητές (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 125-126). Επίσης, ενδεχομένως να προκύψει πιθανός περιορισμός σε εκείνους τους χώρους και καταστάσεις στις οποίες μπορεί ο ερευνητής να αποκτήσει πρόσβαση (Creswell, 2011).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και στοχεύοντας εκ νέου στην εξυπηρέτηση των ερευνητικών ερωτημάτων που την καθοδηγούν, διαμορφώθηκε και αξιοποιήθηκε επιπρόσθετα σχετικό πρωτόκολλο παρατήρησης.

Το *πρωτόκολλο παρατήρησης* ως έντυπο επίσης σχεδιασμένο από τον ερευνητή, χρησιμοποιείται για να κρατούνται σημειώσεις πεδίου κατά τη διάρκεια μιας παρατήρησης, με έμφαση στη χρονολογική σειρά των γεγονότων, τη λεπτομερή περιγραφή ενός ατόμου ή ατόμων, κάποιας εικόνας του περιβάλλοντος ή δηλώσεων των ατόμων λέξη προς λέξη. (Creswell, 2011, σ. 266).

Το *πρωτόκολλο παρατήρησης* (βλ. Παράρτημα 2) διαμορφώθηκε στη βάση τεσσάρων αξόνων, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο που διαμορφώθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα. Οι τέσσερις άξονες του πρωτοκόλλου παρατήρησης είναι το προφίλ των εκπαιδευομένων, το μαθησιακό κλίμα, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτή/εκπαιδευομένων και εκπαιδευομένων μεταξύ τους και τέλος οι τεχνικές διδασκαλίας/μάθησης.

### **3.3 Δειγματοληψία**

Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από την παρουσίαση των πολλαπλών όψεων των ατόμων και της πολυπλοκότητας του κόσμου. Συνεπώς, μια στρατηγική δειγματοληψίας είναι η ενσωμάτωση αυτής της πολυπλοκότητας στην έρευνα. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέγηκε η *μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας* (Robson, 2007, σ. 310), προχωρώντας σε τυχαία επιλογή των ατόμων που απαιτείται για το δείγμα μέσα από τον κατάλογο συμμετεχόντων που διατηρεί η Υπηρεσία Σπουδών και Φοιτητικής Μέριμνας (ΥΣΦΜ) για το πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ, από την ημέρα έναρξης του μέχρι και σήμερα. Έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τα άτομα που επιλέγηκαν τυχαία από τον κατάλογο της ΥΣΦΜ, έχοντας ίση πιθανότητα να περιληφθούν στο δείγμα.

Στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ συμμετείχαν κατά την περίοδο 2014-2018, συνολικά 21 άτομα. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τα 15 άτομα και τελικά αποδέχθηκαν την πρόσκληση για συμμετοχή σε συνεντεύξεις τα 10.

Η απάντηση στο ερώτημα ποιο είναι το *ιδανικό μέγεθος δείγματος* σε κάθε ερευνητική διαδικασία είναι τόσο απλό όσο και σύνθετο την ίδια στιγμή (Corbin &

Strauss, 2011). Είναι απλό διότι από τη μια ο ερευνητής συνεχίζει να μαζεύει δεδομένα μέχρι να φτάσει στο σημείο του «κορεσμού» και την ίδια στιγμή σύνθετο γιατί το να φτάσει σε *κορεσμό*, δηλαδή η κατάσταση όπου δεν παρουσιάζονται νέες κατηγορίες ή σχετικά θέματα (Corbin & Strauss, 2011, σ. 148), δεν είναι τόσο εύκολο.

Όσον αφορά τον αριθμό ατόμων σημειώνεται πως είναι συνηθισμένο σε μια ποιοτική μελέτη να εξετάζονται μερικά άτομα ή μερικές περιπτώσεις. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η συνολική ικανότητα ενός ερευνητή να παρέχει μια λεπτομερή εικόνα μειώνεται με την προσθήκη νέων ατόμων, ενώ την ίδια στιγμή είναι κατανοητό πως η συγκέντρωση και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων χρειάζεται πολύ χρόνο. Βασικός σκοπός είναι η παρουσίαση της πολυπλοκότητας των πληροφοριών που παρέχουν τα άτομα (Corbin & Strauss, 2011, σσ. 247-248).

### **3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Αρχές Μαρτίου 2018 και πριν από τη συλλογή των δεδομένων, διενεργήθηκε πιλοτική συνέντευξη με ενήλικο εκπαιδευόμενο που συμμετείχε στο πρόγραμμα, στοχεύοντας στην πειραματική εφαρμογή και βελτίωση του πρωτόκολλου συνέντευξης καθώς και στη διαμόρφωση του πρωτόκολλου παρατήρησης.

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της πιλοτικής φάσης, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τις συντονίστριες του προγράμματος ΔΒΜ του ΠΚ, δύο μέλη του διοικητικού προσωπικού της Υπηρεσίας Σπουδών και Φοιτητικής Μέριμνας του Πανεπιστημίου, για συζήτηση και σχετικές διευκρινίσεις αναφορικά με τις βασικές πτυχές λειτουργίας του προγράμματος.

Κατά την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων δόθηκαν *γραφτές οδηγίες* στους ενήλικους εκπαιδευόμενους σχετικά με τη συμμετοχή τους στην έρευνα (βλ. *Παράρτημα 3*). Στις οδηγίες αυτές, έγινε περιγραφή των βασικών στόχων της έρευνας και ενημέρωση για την διασφάλιση της ανωνυμίας και ιδιωτικότητας τους.

Οι συνεντεύξεις, ως βασικό μέσο συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα, διενεργήθηκαν κατά την περίοδο Μαρτίου-Απριλίου 2018, στους χώρους που επέλεξαν οι ίδιοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη εξοικονόμησης χρόνου για τους ίδιους καθώς και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για φιλικό περιβάλλον ιδανικό για την ομαλή και απρόσκοπτη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Επιπρόσθετα, στις συνεντεύξεις διευκρινίστηκε ότι θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία τους μέσα από τη χρήση ψευδωνύμων και πως η χρήση των συνεντεύξεων θα ήταν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ζητήθηκε η συναίνεση τους για τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν και για τη διαδικασία που θα ακολουθούσε η έρευνα μετά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, δηλαδή ότι ο ερευνητής θα απομαγνητοφωνούσε τις συνεντεύξεις, θα τους απέστειλε τις απομαγνητοφωνήσεις για επιβεβαίωση και έπειτα πως θα διασφάλιζε την καταστροφή των σχετικών ηχητικών αρχείων.

Τέλος Απριλίου 2018, πραγματοποιήθηκαν δύο επιτόπιες παρατηρήσεις σε θεματικές ενότητες του προγράμματος ΔΒΜ, κατόπιν επικοινωνίας και σχετικών εγκρίσεων από τους διδάσκοντες, οι οποίες είχαν σχέση με Νομική και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού αντίστοιχα. Η παρατήρηση κάθε θεματικής ενότητας εκ μέρους του ερευνητή ήταν μη συμμετοχική και είχε διάρκεια 90 λεπτά, με τα δεδομένα να καταγράφονται στο σχετικό πρωτόκολλο παρατήρησης.

### **3.5 Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα είχε *επαγωγική μορφή*, ξεκινώντας από τα λεπτομερή δεδομένα, δηλαδή τις πληροφορίες που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων και περνώντας στις γενικές θεματικές ενότητες (Creswell, 2011, σ. 276).

Ήταν απαραίτητη η ανάγνωση των δεδομένων αρκετές φορές καθώς και η σχετική τους ανάλυση, ούτως ώστε να επιτευχθεί μια βαθύτερη κατανόηση των πληροφοριών. Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ως «*ερμηνευτική*» (Creswell, 2011, σ. 277), από τη στιγμή που η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αποτελούσε προσωπική αξιολόγηση του ερευνητή.

Το πρώτο βήμα που ακολουθήθηκε κατά την ανάλυση των δεδομένων ήταν μια πρώτη ανάγνωση και η καταγραφή σχετικών σημειώσεων από τον ερευνητή διαμορφώνοντας μια αρχική εικόνα. Το δεύτερο βήμα ήταν η διαμόρφωση της κωδικοποίησης στη βάση των τριών ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Τρίτο βήμα ήταν η ομαδοποίηση των δεδομένων στη βάση της κωδικοποίησης, χαρτογραφώντας στην πορεία σχέσεις και συνδέσεις ανάμεσα στα δεδομένα και αναζητώντας μοτίβα, δηλαδή τάσεις που αφορούν σε συγκεκριμένα θέματα και που διαφαίνεται να

επαναλαμβάνονται. Τέταρτο βήμα ήταν η συμπύκνωση των δεδομένων (data condensation) δηλαδή επιλογή, εστίαση, απλοποίηση και μετατροπή των δεδομένων (Miles, Huberman & Saldana, 2014, σ. 12), στη βάση των τριών ερευνητικών ερωτημάτων που καθοδηγούν την έρευνα.

Οποιαδήποτε δεδομένα προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων και δεν ενέπιπταν στις τρεις κατηγορίες που διαμορφώθηκαν από τα ερευνητικά ερωτήματα, δεν λήφθηκαν υπόψη στην ανάλυση των δεδομένων και κατ' επέκταση στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων στο πλαίσιο του κεφαλαίου 4 καθώς και στα συμπεράσματα και τη σχετική συζήτηση που έγινε στο κεφάλαιο 5.

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων διαχρονικά ζητούσε «αντικειμενικότητα». Παρόλα αυτά, διαπιστώνεται πως η αντικειμενικότητα σε μια ποιοτική έρευνα πολύ δύσκολα επιτυγχάνεται αφού εκ των πραγμάτων οι ερευνητές φέρνουν στην ερευνητική διαδικασία συγκεκριμένα παραδείγματα, συμπεριλαμβανομένου προοπτικών, κατάρτισης, γνώσης και προκαταλήψεων (Guba & Lincoln, 1998 όπως αναφέρεται στο Corbin & Strauss, 2011, σ. 32).

Πολλοί είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ποιότητα της ανάλυσης. Ένας από τους πιο σημαντικούς είναι η *ποιότητα του υλικού* που βρίσκεται υπό ανάλυση (Corbin & Strauss, 2011, σ. 27), όπως και η *εμπιστευτικότητα* κατά τη διάρκεια της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Corbin & Strauss, 2011, σ. 31).

Τέλος, η *ευαισθησία* αποτελεί μια μοναδική αλληλεπίδραση του ερευνητή και των δεδομένων, ως διαδικασία για κατανόηση του τι περιγράφεται στα δεδομένα, αναπτύσσεται σταδιακά, μέχρις ότου να πει ο ερευνητής ότι έχει καταλάβει πλήρως τι γίνεται (Corbin & Strauss, 2011, σ. 33).

### **3.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας**

Σε αυτή την ενότητα της μεθοδολογίας, γίνεται αναφορά σε θέματα που αφορούν την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Καταρχάς, αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνα είναι ερμηνευτική και ο ερευνητής οφείλει να είναι αναστοχαστικός σχετικά με τον ρόλο του στην έρευνα, με το πώς ερμηνεύει τα ευρήματα και πως η προσωπική του ιστορία διαμορφώνει την ερμηνεία του. Είναι για αυτό τον λόγο που η συζήτηση δεν θα

επικεντρωθεί στο ενδεχόμενο μεροληψίας (bias) της παρούσας έρευνας (Creswell, 2007 όπως αναφέρεται στο Creswell, 2011, σ. 299).

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας έγινε τριγωνισμός δεδομένων (*data triangulation*), δηλαδή χρήση διαφορετικών πηγών δεδομένων, ένας εκ των τεσσάρων τύπων τριγωνισμού που προτείνει ο Denzin (1978b όπως αναφέρεται στο Patton, 2002, σ. 247 · 1988 όπως αναφέρεται στο Robson, 2007, σ. 207). Χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι συγκέντρωσης δεδομένων – η ημιδομημένη συνέντευξη σε συνδυασμό με την επιτόπια παρατήρηση (Patton, 2002, σ. 248) και σε επόμενο στάδιο σχετική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Σημειώνεται πως πραγματοποιήθηκαν δέκα συνεντεύξεις και δύο επιτόπιες παρατηρήσεις.

Ο τριγωνισμός στην έρευνα είναι μια μέθοδος εύρεσης της θέσης ενός δεδομένου «καθορίζοντάς το» από δύο ή περισσότερες θέσεις (Robson, 2007, σ. 441). Η στρατηγική του τριγωνισμού αποδίδει ιδιαίτερα στη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων, όχι μόνο στην προσέγγιση του ίδιου φαινομένου με διαφορετικούς τρόπους αλλά και στην ενίσχυση της αξιοπιστίας μέσα από την ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης στα συμπεράσματα που θα εξαχθούν στο πλαίσιο της έρευνας (Patton, 2002, σ. 556).

Επιπρόσθετα έγινε έλεγχος μελών, προχωρώντας στον έλεγχο των ευρημάτων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, δηλαδή αν η περιγραφή είναι ολοκληρωμένη και ρεαλιστική και εάν τα θέματα είναι ακριβή για να συμπεριληφθούν (Creswell, 2011, σ. 299 · Robson, 2007, σ.207 · Lincoln & Guba, 1985, σ. 314). Το πλαίσιο των οδηγιών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, το οποίο επιδόθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες επισυνάπτεται στο Παράρτημα 3.

Παράλληλα με τον τριγωνισμό δεδομένων, έχει γίνει προσπάθεια τήρησης των τεσσάρων κριτηρίων που προτείνουν οι Lincoln & Guba (1985) για την αξιοπιστία της έρευνας. Ο τρόπος που τηρήθηκαν τα κριτήρια αυτά περιγράφεται στη συνέχεια.

*Αξιοπιστία (credibility)* (Lincoln & Guba, 1985, σ. 301): αναφέρεται στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας και στο κατά πόσον η περιγραφή και αντιπροσώπευση των συμμετεχόντων είναι ακριβής. Για τη διασφάλιση του κριτηρίου της αξιοπιστίας, οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων επιστράφηκαν στους συμμετέχοντες για επιβεβαίωση και σχολιασμό.

*Μεταβιβασιμότητα των αποτελεσμάτων (transferability)* (ό.π., σ. 316): αναφέρεται στη δυνατότητα εφαρμογής των αποτελεσμάτων της έρευνας σε άλλα συγκείμενα ή/και σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Παρόλο που το εύρος της παρούσας έρευνας είναι μικρό, εντούτοις επειδή έχει γίνει διασύνδεση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης με τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και με τα συμπεράσματα και τη σχετική συζήτηση, δίνει τη δυνατότητα σε άλλους ερευνητές να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα αυτά στο πλαίσιο δικής τους έρευνας.

*Βασιμότητα (dependability)* (ό.π., σ. 316): σχετίζεται με τη διασφάλιση της σταθερότητας της έρευνας, αποφεύγοντας παράγοντες αστάθειας ή μεταβολών κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η συνέντευξη, έγινε προσπάθεια εκ μέρους του ερευνητή για ομαλή και επιτυχή ολοκλήρωση των συνεντεύξεων που προγραμματίστηκαν διασφαλίζοντας την απρόσκοπτη συμμετοχή και των 10 ενήλικων εκπαιδευομένων που έδωσαν την συγκατάθεση τους. Επιπρόσθετα, διασφαλίστηκε η ομαλή και απρόσκοπτη διεξαγωγή των δύο επιτόπιων παρατηρήσεων που συμφωνήθηκαν με τους διδάσκοντες των δύο θεματικών ενοτήτων στο πλαίσιο του προγράμματος.

*Επιβεβαιωσιμότητα (confirmability)* (ό.π., σ. 318): αφορά στο κατά πόσον δόθηκε η δυνατότητα επιβεβαίωσης της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας από ανεξάρτητα άτομα. Η χρήση εξωτερικού αξιολογητή θεωρείται από τους Lincoln & Guba (1985) ως η πλέον σημαντική τεχνική για τη διασφάλιση της επιβεβαιωσιμότητας. Η πιο σημαντική ανατροφοδότηση ειδικά στα στάδια της συλλογής, ανάλυσης και διασφάλισης της αξιοπιστίας των δεδομένων, προήλθε από την επιβλέπουσα της παρούσας έρευνας. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να τονίσω την πολύτιμη και εξαιρετικά σημαντική στήριξη που μου παρείχε η επιβλέπουσα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Οι ερευνητές και οι συμμετέχοντες στην έρευνα, φέρνουν στη διαδικασία *προκαταλήψεις, πεποιθήσεις και υποθέσεις*, γεγονός που δεν είναι κατ' ανάγκη αρνητικό. Το πιο σημαντικό είναι να αναγνωριστεί τότε αυτές οι πεποιθήσεις εισβάλλουν στην ανάλυση. Ο ερευνητής καλείται να διαχειριστεί μια λεπτή γραμμή μεταξύ του να μπει στην καρδιά και στο μυαλό των συμμετεχόντων και την ίδια στιγμή να κρατήσει απόσταση για να σκεφτεί καθαρά και αναλυτικά για το τι έχει ειπωθεί ή γίνει. Όταν



ακούγονται όροι όπως το «πάντα» ή «ποτέ» θα πρέπει να κυματίζει η κόκκινη σημαία στο μυαλό τους (Corbin & Strauss, 2011, σσ. 80-81).

Η χρήση των πηγών δεδομένων που επιλέγηκαν για τις ανάγκες της έρευνας, συμφωνεί με την οντολογική προσέγγιση του ερευνητή όσον αφορά την κοινωνική πραγματικότητα καθώς και με την επιστημολογική του θέση για το πώς μπορεί να ιδωθεί αυτή η πραγματικότητα (Mason, 2011, σ. 75). Συγκεκριμένα, η οντολογική θέση του ερευνητή υποδεικνύει ότι η γνώση, απόψεις, αντιλήψεις και εμπειρίες των ανθρώπων αποτελούν σημαντικές ιδιότητες της κοινωνικής πραγματικότητας, για τη διερεύνηση άλλωστε της οποίας έχουν σχεδιαστεί τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπρόσθετα, η επιστημολογική θέση του ερευνητή υποδεικνύει ότι ένας ενδεδειγμένος τρόπος παραγωγής δεδομένων είναι η εμπλοκή σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους – δηλαδή ο ερευνητής να τους μιλήσει, να τους ακούσει και να αποκτήσει πρόσβαση σε αυτό που έχουν να αφηγηθούν ή να διατυπώσουν (Mason, 2011, σ. 78).

Η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα σχετίζεται με τον βαθμό συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και με την ευρύτερη αξία και σημασία που έχουν τα αποτελέσματα της έρευνας (Peräkylä, 1997 όπως αναφέρεται στο Ιωσηφίδης, 2008, σ. 272). Ο Ιωσηφίδης (2008, σσ. 272-273) συμπληρώνει πως η αξιοπιστία ενός ερευνητικού εγχειρήματος σχετίζεται με τον βαθμό ακρίβειας της αναπαράστασης των απόψεων και των θέσεων, στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα καθώς και με το βαθμό κατά τον οποίο άλλοι ανεξάρτητοι ερευνητές, χρησιμοποιώντας και αναλύοντας τα ίδια ποιοτικά δεδομένα, οδηγούνται σε παρόμοια συμπεράσματα και ερμηνείες.

Όσον αφορά στην εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, έχουν επιλεγεί δύο τρόποι ελέγχου και ενίσχυσής της: Η επιβεβαίωση των ευρημάτων και ερμηνειών της ερευνητικής διαδικασίας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες σε αυτή καθώς και η περιεκτική επεξεργασία των δεδομένων, δηλαδή η συμπερίληψη του συνόλου των ποιοτικών δεδομένων στην ανάλυση, και όχι μόνο αυτών που οδηγούν σε επιθυμητές ερμηνείες και συμπεράσματα. (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 271).

Σε κάθε περίπτωση, η ποιότητα καθώς και η αξιοπιστία της έρευνας ξεκινά από τα δεδομένα, σημειώνει χαρακτηριστικά η Charmaz (2006, σ. 18). Αυτό που κάνει τη διαφορά, συμπληρώνει η ίδια, είναι το βάθος και το πεδίο των δεδομένων.

### 3.7 Δεοντολογία και ηθική της έρευνας

Όπως σε κάθε έρευνα που έχει τον άνθρωπο στο επίκεντρο της, έτσι και σε αυτή την έρευνα έχουν προκύψει ζητήματα δεοντολογίας, από τη στιγμή που «η παραγωγή γνώσης συνοδεύεται από την ηθική υποχρέωση απέναντι στους συμμετέχοντες στην έρευνα» (Ryen, 2011, σ. 432).

Ο ερευνητής καλείται να αντιμετωπίσει τρία βασικά δεοντολογικά ζητήματα: τη βλάβη ή την ωφέλεια που μπορεί να προκληθεί στους συμμετέχοντες, το κατά πόσον υπάρχει συναίνεση των συμμετεχόντων σε όλα τα στάδια της έρευνας μετά από πληροφόρηση και η εγγύηση της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας (Ryen, 2011).

Για την προστασία των συμμετεχόντων ώστε να μην υποστούν οποιαδήποτε βλάβη, διασφαλίστηκε η εξαρχής ενημέρωση των συμμετεχόντων για το δικαίωμα να μην απαντήσουν σε ζητήματα τα οποία θεωρούσαν ευαίσθητα ή τα οποία τους έφερναν σε δύσκολη θέση. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να τεθούν ασφαλιστικές δικλείδες ώστε η ανάλυση και τα συμπεράσματα να παραμείνουν αυστηρά συνδεδεμένα με τα δεδομένα της έρευνας, με την αποφυγή προσωπικών απόψεων και προκαταλήψεων του ερευνητή στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, γνώριζαν τον σκοπό και τους στόχους της μελέτης καθώς και τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011, σ. 32). Είχαν επίσης το δικαίωμα να αρνηθούν να συμμετάσχουν στην έρευνα και να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή (Ryen, 2011, σ. 248). Υπήρχε η προστασία των ατόμων όπως επίσης και η εγγύηση της ανωνυμίας (Creswell, 2011, σ. 32). Όλα τα πιο πάνω λήφθηκαν υπόψη στον καταρτισμό του οδηγού για τη συμμετοχή στην έρευνα (βλ. Παράρτημα 3), ο οποίος δόθηκε δια χειρός στον κάθε ενήλικο εκπαιδευόμενο στην αρχή της διεξαγωγής της συνέντευξης.

Ο Patton (2002 όπως αναφέρεται στο Creswell, 2011, σ. 270) καταγράφει μια σειρά από ζητήματα ηθικής στην ερευνητική διαδικασία όπως είναι η εμπιστευτικότητα, η αμοιβαιότητα, η συναίνεση κατόπιν ενημέρωσης, η αξιολόγηση του κινδύνου, η πρόσβαση και η ιδιοκτησία δεδομένων. Ο Creswell (2011, σ. 272) συμπληρώνει ότι η διατήρηση υψηλών ηθικών προτύπων και οι απαραίτητες προσαρμογές στον χαρακτήρα της έρευνας αποτελούν εξίσου σημαντικά ζητήματα προς εξέταση. Η Ryen (2011, σ. 420)

με τη σειρά της υποδεικνύει τρεις πτυχές ζητημάτων ηθικής, που συνδέονται στενά μεταξύ τους, οι οποίες είναι *η συγκατάθεση, η εμπιστευτικότητα και η εμπιστοσύνη*.

Οι συμμετέχοντες δίνουν πολλά όταν επιλέξουν να συμμετάσχουν σε ποιοτικές έρευνες, αποκαλύπτοντας συχνά προσωπικές λεπτομέρειες και εμπειρίες από τη ζωή τους (Creswell, 2011, σ. 271). Σε πολλές περιπτώσεις ποιοτικών ερευνών η ανωνυμία των συμμετεχόντων πρέπει να είναι απόλυτα εγγυημένη. Και αυτό διότι οι συμμετέχοντες μοιράζονται με τον ερευνητή στοιχεία από την προσωπική ή από την κοινωνική τους ζωή που δεν θα δημοσιοποιούσαν επώνυμα. Η *διασφάλιση της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας* δεν έχουν μόνο ηθική διάσταση, αλλά επηρεάζουν και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 277).

Η *πληροφορημένη συναίνεση* είναι ίσως το σημαντικότερο ζήτημα δεοντολογίας στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας. Στη βάση των πραγματικών δεδομένων της έρευνας, τα οποία γίνονται πλήρως γνωστά στους συμμετέχοντες, ζητείται η συναίνεση τους για τη συμμετοχή τους σε αυτή. Σε πολλές περιπτώσεις αυτή η συναίνεση δίνεται σε γραπτή μορφή και δημιουργεί συγκεκριμένες υποχρεώσεις στον ερευνητή σχετικά με την πρόσβαση των συμμετεχόντων στα αποτελέσματα και στις χρήσεις των ευρημάτων (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 278).

### **3.8 Σύνοψη**

Η μέθοδος στην ποιοτική έρευνα υποδεικνύει κάτι περισσότερο από μια πρακτική τεχνική ή διαδικασία απόκτησης δεδομένων. Ο όρος αυτός υποδεικνύει επίσης και μια διαδικασία παραγωγής δεδομένων η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες διανοητικού, αναλυτικού και ερμηνευτικού χαρακτήρα (Mason, 2011, σ.73).

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας καθώς και τα εργαλεία και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Επίσης, έγινε αναφορά στην επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα και καταγραφή των βασικών πτυχών αξιοπιστίας, εγκυρότητας, δεοντολογίας και ηθικής της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, στα επόμενα δύο κεφάλαια που ακολουθούν, θα γίνει παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από τη μεθοδολογία που έχει επιλεγεί στο πλαίσιο της έρευνας και έπειτα θα καταγραφούν τα βασικά συμπεράσματα και η σχετική συζήτηση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

#### **Εισαγωγή**

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα που έχουν προκύψει στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα.

Αναδεικνύονται τα κοινά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα καθώς και τα σημεία που αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα τους. Καταγράφονται βασικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως η ηλικία, το φύλο, ο τόπος διαμονής και το επίπεδο μόρφωσης τους καθώς και κάποια στοιχεία σχετικά με την λειτουργία του προγράμματος ΔΒΜ του ΠΚ από το 2014 μέχρι και σήμερα. Έπειτα, αποτυπώνονται τα βασικά κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευομένων για συμμετοχή όπως επίσης και τα κύρια εμπόδια που συνάντησαν στην πορεία της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

#### **4.1 Προφίλ ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΔΒΜ**

Στην πρώτη ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται μερικά από τα πιο σημαντικά δημογραφικά στοιχεία και έπειτα κάποια στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

##### ***Ηλικία***

Αναφορικά με την ηλικία των ενήλικων συμμετεχόντων, στη βάση της ηλικιακής κατηγοριοποίησης που προτείνουν οι Wlodkowski & Ginsberg (2017, σ. 30), η πλειοψηφία των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και παραχώρησαν συνέντευξη στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, βρίσκεται στην ηλικιακή κατηγορία των 25 με 64 χρονών. Συγκεκριμένα, 7 στους 10 βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία 25 με 64 χρονών, 2 στους 10 βρίσκονται στην κατηγορία των 18 με 24 χρονών και 1 στους 10 στην κατηγορία των 65 χρονών και άνω.

##### ***Φύλο***

Όσον αφορά το φύλο των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, η πλειοψηφία είναι γυναίκες, με 7 στα 10 άτομα.

### ***Τόπος διαμονής***

Σχετικά με τον τόπο διαμονής, τα 8 άτομα διαμένουν Λευκωσία και τα άλλα 2 διαμένουν στην ελεύθερη επαρχία Αμμοχώστου.

### ***Επαγγελματική κατάσταση***

Αναφορικά με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων, οι 4 στους 10 εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα, 1 στο δημόσιο τομέα, οι 3 στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, 1 είναι άνεργος και 1 συνταξιούχος.

### ***Επίπεδο μόρφωσης***

Το επίπεδο μόρφωσης των ενήλικων εκπαιδευομένων ποικίλει με τους 4 στους 10 συμμετέχοντες να κατέχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 5 στους 10 και μεταπτυχιακό τίτλο και ένας να κατέχει και διδακτορικό. Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι εκπαιδευόμενοι είναι πτυχιούχοι, από τη στιγμή που δικαίωμα συμμετοχής στο πρόγραμμα ΔΒΜ έχουν οι απόφοιτοι του ΠΚ, δηλαδή άτομα που αποφοίτησαν είτε από προπτυχιακό είτε από μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου.

### ***Οικογενειακή κατάσταση***

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, 1 άτομο είναι παντρεμένο και έχει 4 παιδιά, 1 παντρεμένο και έχει 2 παιδιά, 1 παντρεμένος και έχει 1 παιδί και 7 συμμετέχοντες είναι ανύπαντροι χωρίς παιδιά.

### ***Θεματικές ενότητες που παρακολούθησαν***

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ενημέρωσαν για τον αριθμό θεματικών ενοτήτων που παρακολούθησαν στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ (βλ. Πίνακα 1), παρέχοντας και σχετικές λεπτομέρειες για τις μέρες και ώρες διεξαγωγής των διαλέξεων. Οι μισοί από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, συμμετείχαν στο πρόγραμμα με 1 θεματική ενότητα.

Πίνακας 1

*Αριθμός θεματικών ενοτήτων που παρακολούθησε ο κάθε εκπαιδευόμενος στο πρόγραμμα*

Αριθμός θεματικών ενοτήτων που παρακολούθησε ο κάθε εκπαιδευόμενος	Εκπαιδευόμενοι
1 θεματική ενότητα	5

2 θεματικές ενότητες	2
4 θεματικές ενότητες	2
9 θεματικές ενότητες	1

Επίσης, ενημέρωσαν για τις χρονιές κατά τις οποίες συμμετείχαν στο πρόγραμμα με παρακολούθηση θεματικών ενοτήτων (βλ. Πίνακα 2). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο Εκπαιδευόμενος 2 συμμετέχει μέχρι και σήμερα ανελλιπώς στο πρόγραμμα ΔΒΜ, έχοντας εννέα συμμετοχές μέχρι τώρα.

Οι 9 στους 10 ενήλικους εκπαιδευόμενους, έχουν παρακολουθήσει θεματικές ενότητες στο πλαίσιο του προγράμματος σε συνεχόμενες χρονιές. Σημειώνεται πως οι περισσότερες συμμετοχές ενήλικων εκπαιδευομένων σημειώθηκαν κατά το πρώτο έτος λειτουργίας του προγράμματος (βλ. Πίνακα 2) με μικρή μείωση τα επόμενα χρόνια.

#### Πίνακας 2

*Αριθμός θεματικών ενοτήτων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευόμενοι ανά έτος*

Έτος λειτουργίας προγράμματος ΔΒΜ	Αριθμός θεματικών ενοτήτων
2014	7
2015	5
2016	5
2017	4
2018	5

Οι ενήλικοι συμμετέχοντες παρείχαν σχετικές πληροφορίες και για το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων που παρακολούθησαν στο πλαίσιο του προγράμματος ΔΒΜ. Οι περισσότερες συμμετοχές σημειώθηκαν σε θεματικές ενότητες που σχετίζονταν με Ψυχολογία, Νομική και Ξένες Γλώσσες. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν 5 συμμετοχές σε Ξένες Γλώσσες, 2 στην Ιστορία, 1 συμμετοχή στην Κοινωνιολογία, 2 στην Μηχανολογία, 5 στην Νομική, 2 στην Πληροφορική, και 9 συμμετοχές στην Ψυχολογία.

## 4.2 Κίνητρα για συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα

Στη δεύτερη ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται οι λόγοι για τους οποίους συμμετείχαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι καθώς και τα κίνητρα, εσωτερικά και εξωτερικά, που κινητοποιήσαν ή ενίσχυσαν τη συμμετοχή στο πρόγραμμα.

### 4.2.1 Λόγοι συμμετοχής στο πρόγραμμα

Στο ερώτημα ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν τα άτομα στην απόφαση για συμμετοχή, οι συμμετέχοντες παρέθεσαν μια σειρά από διαφορετικές προσεγγίσεις αναδεικνύοντας παράλληλα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα που τους ώθησαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα, τότε ή και κατά την τρέχουσα περίοδο.

Ο Εκπαιδευόμενος 2 σημείωσε πως πάντοτε είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για θέματα Ψυχολογίας, αναφέροντας μεταξύ άλλων τα ακόλουθα:

*«Συμμετέχω στο πρόγραμμα αυτό από την πρώτη χρονιά. Αν δεν κάνω λάθος το πρόγραμμα ξεκίνησε το 2014. Έχω κάνει μέχρι σήμερα 9 μαθήματα. Τον πρώτο χρόνο, παρακολούθησα 3 μαθήματα. Όλα τα μαθήματα είχαν σχέση με την Ψυχολογία. Από προσωπικό ενδιαφέρον. Δεν έχει σχέση με τη δουλειά μου. [...] Η Ψυχολογία με ενδιαφέρει πολύ. Πριν να ξεκινήσω στο πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης, παρακολούθησα για τέσσερα χρόνια θέματα ψυχολογίας στο επιμορφωτικό κέντρο της περιοχής μου.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 4 επεδίωξε τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ, αξιοποιώντας την ευκαιρία που του δόθηκε για αναβάθμιση της επαγγελματικής του θέσης στην εταιρεία που εργάζεται, αναφέροντας τα εξής:

*«Έκανα ένα μάθημα στο πρόγραμμα, το 2016, που προσφέρθηκε από το Τμήμα Πληροφορικής. Ήταν γλώσσα προγραμματισμού. Εργάζομαι ως λειτουργός διασφάλισης ποιότητας στην εταιρεία και το 2016 προέκυψε η ανάγκη να δημιουργηθεί μια νέα θέση για την οποία ήταν απαραίτητη η γνώση της γλώσσας προγραμματισμού Java. Ζήτησα να αναλάβω τη θέση και να εκπαιδευτώ κατάλληλα. Έτσι προχώρησα στη συμμετοχή στο πρόγραμμα [...] Ολοκλήρωσα όλες τις υποχρεώσεις του μαθήματος και πήρα 9.5 τελικό βαθμό. Είμαι περήφανος για αυτό. [...] Στην εταιρεία που εργάζομαι, οι τράπεζες ζητούν να μάθουν το προφίλ των υπαλλήλων της εταιρείας με τους οποίους θα συνεργαστούν.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 5 με τη σειρά του ανέφερε πως πάντοτε είχε προσωπικό ενδιαφέρον σε θέματα Νομικής, επιδιώκοντας τόσο εκπαιδευτικά όσο και επαγγελματικά να ασχοληθεί με νομικά ζητήματα. Συγκεκριμένα ανέφερε τα ακόλουθα:

*«Παρακολούθησα τέσσερα μαθήματα στο πλαίσιο του προγράμματος. Και τα τέσσερα μαθήματα ήταν σε θέματα Νομικής. Ήταν την περίοδο 2015-2016 αν θυμάμαι σωστά. Από προσωπικό ενδιαφέρον ξεκίνησα. Πάντα με ενδιέφερε η Νομική. Από τότε που ήμουν στο λύκειο. Ακόμα και τώρα στη δουλειά που είμαι επιδιώκω να ασχολούμαι συνδικαλιστικά με το εργασιακό δίκαιο και άλλα νομικά θέματα. [...] Ξεκίνησα μεταπτυχιακό σε ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα εδώ στην Κύπρο, που έχει συνεργασία με Πανεπιστήμιο στην Αγγλία. Μέχρι το καλοκαίρι θα πρέπει να παραδώσω την διατριβή μου που έχει σχέση με θέματα διεθνούς επιχειρηματικότητας και εργατικού δικαίου.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 6 ενδιαφέρεται πολύ για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, παρόλο που εκπαιδευτικά και επαγγελματικά βρίσκεται στον τομέα των οικονομικών και λογιστικής αντίστοιχα. Μεταξύ άλλων σημείωσε τα ακόλουθα:

*«Παρακολουθώ μαθήματα σε Ξένες Γλώσσες στο πρόγραμμα από το 2016. Σπούδασα οικονομικά και εργάζομαι ως λογιστικός λειτουργός. Είναι από προσωπικό ενδιαφέρον η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα. Το 2016 και 2017, παρακολούθησα το πρώτο επίπεδο της Ισπανικής Γλώσσας, το πρώτο και δεύτερο επίπεδο της Ιταλικής Γλώσσας και τώρα, το 2018, κάνω το τρίτο επίπεδο Ιταλικών. [...] Έχω κάνει και δύο επίπεδα Γαλλικής Γλώσσας σε άλλο πρόγραμμα που οργάνωσε η Πρεσβεία της Γαλλίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 7 έχει έντονο ενδιαφέρον για θέματα Ιστορίας, για αυτό και πήρε την απόφαση, στην ηλικία των 55 χρονών, να συμμετάσχει σε σχετικά προγράμματα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων ανέφερε τα ακόλουθα:

*«Ξεκίνησα σπουδές στα 55 μου. Πέρασα τις προεισαγωγικές εξετάσεις και ξεκίνησα σπουδές στο Τμήμα Τουρκολογίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Τέλειωσα με γενικό βαθμό 9. Το 2010 έκανα αίτηση για μεταπτυχιακό στην Ιστορία και Αρχαιολογία στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Τέλειωσα με πολύ καλό βαθμό. Δούλευα από τα 18 μου ως δημόσιος υπάλληλος στο Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών. Αυτό με βοήθησε στις σπουδές μου. Το 2016, μετά που αφυπηρέτησα, αποφάσισα να συμμετέχω στο πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης για να δω καλύτερα κάποια θέματα Ιστορίας. Έκανα ένα μάθημα. Δεν πήγα στις εξετάσεις, ούτε*



*έπιασα τελικό βαθμό. Ήταν μόνο παρακολούθηση. [...] Πήγα να ξεκινήσω ακόμα μια θεματική ενότητα. Όμως σταμάτησα την πρώτη εβδομάδα. Γιατί ο διδάσκοντας ήταν μεροληπτικός και έδινε πολιτική κατεύθυνση στο μάθημα και αυτό με ενόχλησε. Για αυτό αποφάσισα να μην συνεχίσω.».*

Ο Εκπαιδευόμενος 9 ενδιαφέρεται για θέματα Ψυχολογίας σε προσωπικό επίπεδο ενώ θεώρησε απαραίτητη την ενίσχυση των επαγγελματικών του γνώσεων σε θέματα Νομικής, με δύο θεματικές ενότητες:

*«Έκανα δύο μαθήματα στο πρόγραμμα το 2014 και 2015. Το ένα ήταν σε θέματα Νομικής και το άλλο ήταν σχετικό με Ψυχολογία. Το μάθημα της Νομικής το έκανα γιατί ήθελα να ενισχύσω τις γνώσεις μου στο δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για τη δουλειά μου. Με παρότρυνε συνάδελφος πως θα ήταν χρήσιμο για τη δουλειά και έτσι το έκανα. Πράγματι είχε δίκαιο. Το άλλο μάθημα που έκανα ήταν στην Ψυχολογία, από προσωπικό ενδιαφέρον. Και τα δύο μαθήματα ήταν πολύ χρήσιμα. Με βοήθησαν πολύ επαγγελματικά, προσωπικά και οικογενειακά [...] Τώρα πια, με 4 παιδιά, δεν έχω χρόνο να παρακολουθήσω άλλα μαθήματα. Μακάρι να μπορέσω ξανά στο μέλλον.».*

Ο Εκπαιδευόμενος 8 συμμετέχει στο πρόγραμμα με δύο θεματικές ενότητες σε θέματα Ηλεκτρομηχανολογίας, επιδιώκοντας την ενίσχυση του πτυχίου του ούτως ώστε να έχει τη δυνατότητα να εγγραφεί στο Επιστημονικό Τεχνικό Επιμελητήριο της Κύπρου (ΕΤΕΚ) και να γίνει πιστοποιημένος μηχανικός. Συγκεκριμένα ανέφερε τα εξής:

*«Αποφοίτησα το 2017 από το Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του Πανεπιστημίου Κύπρου, ως ηλεκτρονικός μηχανικός. Για να εγγραφώ στο ΕΤΕΚ ως ηλεκτρολόγος μηχανικός έπρεπε να παρακολουθήσω ακόμα δύο μαθήματα που προσφέρει το Τμήμα, τα οποία κάνω αυτό το εξάμηνο μέσα από το πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης. Όταν πάρω τις πιστωτικές μονάδες, θα μπορώ να κάνω αίτηση για εγγραφή στο ΕΤΕΚ, κάτι που επαγγελματικά θα με βοηθήσει. Αυτή την περίοδο εργάζομαι σε θέματα διοίκησης γραφείου σε ιδιωτική οικογενειακή επιχείρηση.».*

Ο Εκπαιδευόμενος 1 επιδεικνύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις ξένες γλώσσες, προχωρώντας μετά τις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές σε συμμετοχή στο πρόγραμμα ΔΒΜ για εκμάθηση της Ιταλικής Γλώσσας. Συγκεκριμένα ανέφερε:

*«Η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα προέκυψε από προσωπικό ενδιαφέρον για τις Ξένες Γλώσσες. Το πρώτο μου πτυχίο ήταν στην γαλλική φιλολογία στο Πανεπιστήμιο*

*Κύπρου. Έπειτα συνέχισα τις σπουδές μου σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Γκρενόμπλ στην Γαλλία πάνω στη διδακτική των γλωσσών. Το τέταρτο επίπεδο Ιταλικών. Είναι το πρώτο μάθημα που κάνω στο πρόγραμμα.».*

Ο Εκπαιδευόμενος 3 συμμετείχε την πρώτη χρονιά λειτουργίας του προγράμματος ΔΒΜ, παρακολουθώντας από προσωπικό ενδιαφέρον μια θεματική ενότητα σε θέματα Αρχαιολογίας. Μεταξύ άλλων σημείωσε τα εξής:

*«Αποφοίτησα από το Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου με κατεύθυνση στην Ιστορία. Μετά έκανα το μεταπτυχιακό μου στην εκπαιδευτική ηγεσία στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Το 2014 παρακολούθησα γιατί είχα ελεύθερο χρόνο, ένα μάθημα στο πρόγραμμα σε θέματα αρχαιολογίας. Το μάθημα ήταν πρωινές ώρες και με βόλευε με τις ώρες που χρειαζόταν να είμαι στο φροντιστήριο. Από τότε, λόγω αυξημένων επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων δεν μπόρεσα να συμμετέχω ξανά.».*

Ο Εκπαιδευόμενος 10 συμμετείχε στο πρόγραμμα για την απόκτηση επιπρόσθετης κατάρτισης σε θέματα Πληροφορικής και την εξεύρεση εργασίας:

*«Το 2016 παρακολούθησα Προγραμματισμό I του Τμήματος Πληροφορικής στο πλαίσιο του προγράμματος. Στόχος ήταν να αποκτήσω επιπλέον προσόντα με σκοπό την εξεύρεση εργασίας. Δεν υπήρχε αντίστοιχο πρόγραμμα το οποίο να προσφέρεται από ιδιωτικά ή κρατικά ινστιτούτα επιμόρφωσης. Ούτως ή άλλως, η παρακολούθηση παρόμοιου προγράμματος σε ιδιωτικό οργανισμό θα είχε πολύ μικρότερη διάρκεια και πολύ μεγαλύτερο κόστος.».*

#### **4.2.2 Κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα**

Για το κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ ερωτήθηκαν και εξέφρασαν άποψη αρκετοί συμμετέχοντες θεωρώντας κατά πλειοψηφία ότι ήταν σχετικά χαμηλό. Συγκεκριμένα ανέφεραν μεταξύ άλλων τα ακόλουθα:

Εκπαιδευόμενος 2:

*«Δεν βρίσκω αποτρεπτικό το κόστος συμμετοχής.».*

Εκπαιδευόμενος 5:

*«Δεν το βρίσκω απαγορευτικό το κόστος. Ειδικά για εργαζόμενους.».*

Εκπαιδευόμενος 6:

*«Δεν είναι απαγορευτικό το κόστος. Έχει μεγάλη αξία σε σχέση με το κόστος.»*

Εκπαιδευόμενος 3:

*«Πιστεύω πως θα έπρεπε τα δίδακτρα των 100 ευρώ να επιχορηγούνται στους απόφοιτους ως κοινωνική προσφορά από το Πανεπιστήμιο Κύπρου.»*

Εκπαιδευόμενος 10:

*«Θεωρώ ότι αυτό που πήρα από το μάθημα μεταφράζεται σε €75 περίπου. Άρα το κόστος κατά την άποψη μου είναι μεγαλύτερο από ότι έπρεπε να είναι. Αν όμως το πρόγραμμα αναβαθμιστεί, δηλαδή γίνουν πιο μικρά ακροατήρια ειδικά για ενήλικους, τότε το υφιστάμενο κόστος θα είναι μικρότερο από ότι θα έπρεπε να είναι.»*

### **4.2.3 Περιβάλλον εκπαίδευσης**

Το περιβάλλον εκπαίδευσης, όπως αυτό αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των θεματικών ενοτήτων που παρακολούθησαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, δηλαδή η αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτή/τρια, ο διαθέσιμος χρόνος για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και η επικοινωνία με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, χαρακτηρίστηκε από τη μεγάλη πλειονότητα ως θετική και εποικοδομητική.

Συγκεκριμένα, ο Εκπαιδευόμενος 2 σημείωσε τα εξής:

*«Το κλίμα στα μαθήματα ήταν θετικό. Δεν υπήρχε οποιοδήποτε πρόβλημα. Πάντα στην αρχή του μαθήματος επιδιώκω την επαφή με τον διδάσκοντα για μια τυπική γνωριμία. Προσπαθώ να συμμετέχω ενεργά στις συζητήσεις που γίνονται στις διαλέξεις.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 5 με τη σειρά του ανέφερε:

*«Η επαφή με τους υπόλοιπους ήταν πολύ καλή. Μάλιστα μερικές φορές με βοήθησαν με σημειώσεις και με ενημέρωσαν όταν χρειάστηκε να απουσιάσω κάποιες φορές.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 6 τόνισε την πολύ καλή επικοινωνία τόσο με τον εκπαιδευτή όσο και με τους εκπαιδευόμενους, αναφέροντας τα ακόλουθα:

*«Ήταν πολύ καλή η επικοινωνία με τον διδάσκοντα και τους συμφοιτητές σε κάθε μάθημα που έκανα στο πρόγραμμα. Είχαμε επαφή και με φοιτητές που επισκέφθηκαν το Πανεπιστήμιο μέσα από το πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών Erasmus.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 9 από την άλλη σημείωσε πως δεν υπήρχε ιδιαίτερη επικοινωνία με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους λόγω έλλειψης χρόνου, όμως είχε την στήριξη τους όποτε την χρειάστηκε. Συγκεκριμένα σημείωσε τα εξής:

*«Δεν υπήρχε ιδιαίτερη επαφή με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες λόγω του ότι πήγαινα οριακά στις διαλέξεις και έφευγα απευθείας μετά. Όμως, όποτε χρειάστηκα βοήθεια για σημειώσεις σε διαλέξεις που έχασα λόγω της δουλειάς, είχα την στήριξη από τους συμφοιτητές.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 1 ανέφερε ότι η επαφή με τους εκπαιδευόμενους και με τον εκπαιδευτή ήταν πολύ θετική, τονίζοντας την καθοδήγηση που είχε από τον εκπαιδευτή στην αρχή, κατά τη διαδικασία εγγραφής στο πρόγραμμα:

*«Η εμπειρία στο μάθημα μέχρι στιγμής είναι πολύ θετική. Υπάρχει επαφή με τους υπόλοιπους φοιτητές. Η επαφή με τον διδάσκοντα είναι επίσης πολύ θετική. Μάλιστα είναι το άτομο που μερίμνησε να με ενημερώσει για την ύπαρξη του προγράμματος Διά Βίου Μάθησης και με βοήθησε να εγγραφώ.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 3 δήλωσε σχετικά τα εξής:

*«Ήταν μικρό ακροατήριο. Υπήρχε καλή επαφή με τον διδάσκοντα και με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 4 με τη σειρά του ανέφερε:

*«Ήταν μια ωραία εμπειρία. Δεν υπήρχε πρόβλημα με τις παρουσίες στο μάθημα και τις άλλες υποχρεώσεις του προγράμματος.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 10 από την άλλη ανέφερε ότι σε κάποιες στιγμές ένιωθε άβολα, παρόλο που δεν υπήρχε μεγάλη ηλικιακή διαφορά με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, λόγω της διαφορετικότητας του ρόλου τους στο πρόγραμμα:

*«Αν και δεν ήταν μεγάλη η ηλικιακή διαφορά με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, σε κάποιες στιγμές ένιωσα άβολα. Περισσότερο λόγω της διαφοράς του ρόλου μας. Εγώ συμμετείχα εθελοντικά ενώ οι υπόλοιποι συμμετείχαν υποχρεωτικά με σκοπό την απόκτηση πτυχίου. [...] Λόγω όμως του μεγάλου αριθμού των ατόμων που παρακολουθούσαν το μάθημα, ο χρόνος που μπορούσε ο διδάσκοντας να αφιερώσει για τις δικές μου απορίες ήταν πάρα πολύ περιορισμένος.»*

### *Αξιολόγηση του περιβάλλοντος εκπαίδευσης στο πλαίσιο των παρατηρήσεων*

Το περιβάλλον εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα το μαθησιακό κλίμα, η αλληλεπίδραση του/της εκπαιδευτή/τριας με τους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευομένων μεταξύ τους όπως επίσης και οι τεχνικές διδασκαλίας/μάθησης εξετάστηκαν από τον ερευνητή στο πλαίσιο των δύο επιτόπιων παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες του προγράμματος ΔΒΜ του ΠΚ.

Οι δύο θεματικές ενότητες στις οποίες έγινε επιτόπια παρατήρηση από τον ερευνητή, είχαν σχέση με Νομική και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στη θεματική ενότητα της Νομικής, η διάλεξη αφορούσε πτυχές των πνευματικών δικαιωμάτων ενώ στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας που ήταν σχετική με τη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, η διάλεξη αφορούσε τη μελέτη περιπτώσεων οργανισμών που εφαρμόζουν πολιτικές κινήτρων για το προσωπικό τους.

Η μεγάλη πλειονότητα των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στις διαλέξεις ήταν προπτυχιακοί φοιτητές του Τμήματος Νομικής και Δημόσιας Διοίκησης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, ηλικίας 18 με 22 χρονών.

Η διάταξη και ο αριθμός των διαθέσιμων καθισμάτων στην αίθουσα διδασκαλίας ήταν ικανοποιητικά για τους παρευρισκόμενους, με αρκετό περιθώριο τόσο μεταξύ των συμμετεχόντων όσο και σε σχέση με τον εκπαιδευτή. Η ακουστική και ο φωτισμός του χώρου ήταν επίσης ικανοποιητικά, παρέχοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες που βρίσκονταν στις τελευταίες θέσεις στο βάθος της αίθουσας να παρακολουθούν τη ροή της διάλεξης και να συμμετέχουν στη συζήτηση.

Η οργάνωση και διάταξη των εποπτικών μέσων διδασκαλίας συνέβαλε ουσιαστικά στην ενίσχυση του θετικού μαθησιακού κλίματος και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή. Στις αίθουσες διεξαγωγής των θεματικών ενοτήτων υπήρχαν βασικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας όπως μαυροπίνακας, χαρτοπίνακας, προβολέας και ηλεκτρονικός υπολογιστής καθώς και σημειώσεις για τη διάλεξη, στην περίπτωση που κάποιος από τους συμμετέχοντες επιθυμούσε να λάβει ένα αντίγραφο. Οι πλείστοι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στη διάλεξη με τους προσωπικούς τους φορητούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Και στις δύο θεματικές ενότητες παρατηρήθηκαν αρκετές εναλλαγές μεταξύ διάλεξης, συζήτησης και παρουσιάσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους

διασφαλίζοντας μια ισορροπημένη εναλλαγή και διατήρηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων στα 90 λεπτά συνολικής διάρκειας της κάθε θεματικής ενότητας. Τεχνικές διδασκαλίας/μάθησης που αξιοποιήθηκαν στις διαλέξεις ήταν αυτές της εισήγησης, των ερωτήσεων και απαντήσεων, της συζήτησης, της μελέτης περίπτωσης και των ομάδων εργασίας (στη θεματική ενότητα της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού).

Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί πως η διάταξη και οργάνωση του χώρου καθώς και η αξιοποίηση κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης ενίσχυσε την ενεργητική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή δημιουργώντας ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα.

#### **4.2.4 Ρυθμίσεις σχετικά με το ωράριο εργασίας**

Σε αρκετές περιπτώσεις χρειάστηκαν να γίνουν *ρυθμίσεις σχετικά με το ωράριο εργασίας* των ενήλικων εκπαιδευομένων χωρίς αυτό να αποτελέσει εμπόδιο για την απρόσκοπτη συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Ο Εκπαιδευόμενος 4 ανέφερε συγκεκριμένα ότι είχε την έγκριση από τον εργοδότη του για συμμετοχή στο πρόγραμμα παρόλο που οι διαλέξεις της θεματικής ενότητας λάμβαναν χώρα κατά τις πρωινές ώρες:

*«Παρόλο που οι διαλέξεις ήταν πρωινές ώρες, είχα την έγκριση της εταιρείας για να συμμετέχω, αφού ούτως ή άλλως συμμετείχα για επαγγελματικούς λόγους. [...] Εάν ζητούσα να συμμετέχω ξανά στο πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης δεν θα μου δινόταν άδεια από την εταιρεία να συμμετέχω πρωινές ώρες, εκτός και αν η συμμετοχή μου ήταν και πάλι προτεραιότητα της εταιρείας μου.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 5 από την άλλη σημείωσε:

*«Δεν υπήρχε οποιοδήποτε πρόβλημα με τις ρυθμίσεις του ωραρίου μου στη δουλειά. Λόγω του συστήματος βάρδιας που είχαμε στην εταιρεία, μπορούσα να διαμορφώνω το πρόγραμμα της εβδομάδας με τρόπο που να μπορώ να συμμετέχω στις διαλέξεις. Όταν είχα αυξημένες υποχρεώσεις στο πρόγραμμα ζητούσα να μειώσω στο ελάχιστο τις επαγγελματικές μου υποχρεώσεις, δουλεύοντας πιο λίγες ώρες. Οπότε ήταν μια χαρά.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 3 ανέφερε ότι οι διαλέξεις πραγματοποιούνταν σε ώρες που ήταν βολικές βάση του ωραρίου λειτουργίας του ιδιωτικού φροντιστηρίου που διηύθυνε:

*«Οι διαλέξεις γίνονταν το πρωί, κάτι που ήταν βολικό γιατί στο φροντιστήριο τα μαθήματα ξεκινούσαν μετά το μεσημέρι. Οπότε δεν υπήρχε οποιοδήποτε πρόβλημα με τη δουλειά την περίοδο που συμμετείχα στο πρόγραμμα.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 8 σημείωσε πως λόγω του ότι εργάζεται σε ιδιωτική οικογενειακή επιχείρηση, υπάρχει η δυνατότητα σχετικών ρυθμίσεων με το ωράριο:

*«Εργάζομαι σε οικογενειακή επιχείρηση, οπότε δεν υπήρχε πρόβλημα με τις ρυθμίσεις που χρειάστηκαν να γίνουν με το ωράριο στη δουλειά έτσι ώστε να μπορέσω να παρακολουθήσω τις διαλέξεις. Το θετικό επίσης είναι ότι οι δύο θεματικές που παρακολουθώ τώρα στο πρόγραμμα πραγματοποιούνται συνεχόμενες ώρες, οπότε δεν χάνω πολύ χρόνο από τη δουλειά.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 2 από την άλλη, επεδίωκε κάθε φορά να εγγραφεται σε θεματικές ενότητες του προγράμματος που πραγματοποιούνταν από νωρίς το απόγευμα και έπειτα, από τη στιγμή που εργάζεται στον ευρύτερο δημόσιο τομέα και έχει τη δυνατότητα να είναι διαθέσιμος από τις 15.00 και μετά. Συγκεκριμένα ανέφερε:

*«Δεν αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα με τις ώρες εργασίας, γιατί πάντα έψαχνα να εγγραφώ σε θεματικές ενότητες που ξεκινούσαν από νωρίς το απόγευμα και μετά, δηλαδή από τις τρεις και μετά. Οπότε τις μέρες που είχα διάλεξη πήγαινα νωρίς δουλειά έτσι ώστε να μπορώ να σχολάσω και να είμαι στην ώρα μου στο μάθημα.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 9 δήλωσε πως οι διαλέξεις της θεματικής ενότητας που παρακολούθησε ήταν το απόγευμα, ως εκ τούτου δεν χρειάστηκε να αντιμετωπίσει κάποια ιδιαίτερη χρονική σύγκρουση με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις:

*«Οι διαλέξεις της Ψυχολογίας ήταν το απόγευμα οπότε δεν υπήρχε οποιοδήποτε θέμα με τη δουλειά. Το άλλο μάθημα ήταν μεσημέρι, Δευτέρα και Πέμπτη αν δεν κάνω λάθος. Εκεί έπρεπε τα μεσημέρια να κάνω διάλειμμα για να πάω στη διάλεξη και μετά αφού επέστρεφα να μείνω περισσότερο στη δουλειά για να καλύψω τις ώρες μου.»*

#### **4.2.5 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση**

Σε ερώτηση που έγινε στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, ως προς τον βαθμό που θα ήταν εξίσου ή και πιο βολικό αν η θεματική ενότητα του προγράμματος προσφερόταν εξ αποστάσεως, κάποιοι απάντησαν θετικά ενώ κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες αρνητικά.

Ο Εκπαιδευόμενος 10 σημείωσε χαρακτηριστικά τα ακόλουθα:

*«Θα ήταν σίγουρα πιο βολικό, πρωτίστως γιατί θα μπορούσα να παρακολουθήσω το μάθημα οποιαδήποτε ώρα και επίσης δεν θα χρειαζόταν να μεταβώ στο Πανεπιστήμιο.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 8 ανέφερε πως θα ήταν θετικός σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο:

*«Αν υπήρχε κάτι σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση ναι θα με ενδιέφερε.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 9 από την άλλη σημείωσε πως θα προτιμούσε την φυσική παρουσία σε διάλεξη. Συγκεκριμένα σημείωσε:

*«Αν συμμετείχα ξανά θα προτιμούσα να πηγαίνω στις διαλέξεις για να νιώθω την πίεση των υποχρεώσεων του μαθήματος.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 3 ανέφερε πως δεν θα το έκανε λόγω στενότητας χρόνου:

*«Δεν θα έκανα κάτι σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην παρούσα φάση όχι, λόγω των επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων.»*

Συνοψίζοντας, σημειώνεται πως στο πλαίσιο της δεύτερης ενότητας του τέταρτου κεφαλαίου αποτυπώθηκαν οι απόψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων για ζητήματα όπως οι λόγοι για τους οποίους συμμετείχαν στο πρόγραμμα, τα εσωτερικά ή/και εξωτερικά κίνητρα για συμμετοχή, το περιβάλλον εκπαίδευσης, το κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα και οι ρυθμίσεις που χρειάστηκε να γίνουν με το ωράριο εργασίας.

### **4.3 Εμπόδια στη μάθηση που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι συμμετέχοντες**

Στην τρίτη ενότητα των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι καθώς και κρίσιμες στιγμές και μεταβατικές περίοδοι που μερικοί από αυτούς καλέστηκαν να διαχειριστούν στην πορεία της συμμετοχής τους.

#### **4.3.1 Έλλειψη χρόνου**

Η *έλλειψη χρόνου* είτε λόγω αυξημένων επαγγελματικών και κοινωνικών υποχρεώσεων είτε λόγω της ανάγκης για φροντίδα των παιδιών και της οικογένειας, αποτέλεσε ένα από τα σημαντικά εμπόδια στη συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ.

Για παράδειγμα ο Εκπαιδευόμενος 3 ανέφερε τις αυξημένες επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις ως σημαντικούς λόγους στην απόφαση να μη συμμετέχει ξανά στο πρόγραμμα τα επόμενα χρόνια:



*«Το 2014, που συμμετείχα στο πρόγραμμα, είχα πολύ λιγότερες υποχρεώσεις στο φροντιστήριο ενώ τα μωρά ήταν σε μικρότερη ηλικία. Τους τελευταίους μήνες, λόγω και της ολοκλήρωσης του διδακτορικού δεν είχα χρόνο για να συμμετέχω ξανά. [...] Δεν το βλέπω εφικτό να συμμετέχω ξανά τα επόμενα χρόνια.».*

Ο Εκπαιδευόμενος 5 ανέφερε αυξημένες εκπαιδευτικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, οι οποίες φαίνεται να μειώνουν την πιθανότητα εκ νέου συμμετοχής στο πρόγραμμα το εγγύς μέλλον:

*«Δεν ξέρω αν θα έχω χρόνο να συμμετέχω ξανά στο πρόγραμμα. Το καλοκαίρι τελειώνω το μεταπτυχιακό μου, έχω προετοιμασίες για το γάμο μου που θα είναι σε 10 μέρες, οπότε δεν ξέρω, θα δείξει...».*

Ο Εκπαιδευόμενος 9 δήλωσε αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις οι οποίες δυσχεραίνουν την απόφαση για εκ νέου συμμετοχή, παρόλο που θα το επιθυμούσε:

*«Αν είχα τον χρόνο θα ήθελα πολύ να συμμετέχω ξανά στο πρόγραμμα. Όμως με τρία παιδιά στο δημοτικό και ένα βρέφος ενάμιση χρονών είναι δύσκολο.».*

Τα ωράρια διεξαγωγής των θεματικών ενοτήτων του προγράμματος αποτέλεσαν εμπόδιο για κάποιους ενήλικους εκπαιδευόμενους είτε για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα είτε για την απόφαση τους να μην συμμετέχουν ξανά.

Ο Εκπαιδευόμενος 4 σημείωσε πως από τη στιγμή που οι διαλέξεις πραγματοποιούνται κατά τις πρωινές ώρες, δεν έχει τη δυνατότητα εκ νέου συμμετοχής:

*«Εάν ζητούσα να συμμετέχω ξανά στο πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης δεν θα μου δινόταν άδεια από την εταιρεία να συμμετέχω πρωινές ώρες, εκτός και αν η συμμετοχή μου αποτελούσε προτεραιότητα της εταιρείας μου. [...] Σίγουρα θα συμμετέχω ξανά αν προσφερθούν μαθήματα απογευματινές ώρες.».*

Ο Εκπαιδευόμενος 10 σημείωσε πως τώρα που εργάζεται είναι αδύνατο να συμμετέχει εκ νέου στο πρόγραμμα ΔΒΜ:

*«Όταν παρακολουθούσα το μάθημα δεν εργαζόμουν. Οπότε δεν υπήρχε κάποιο πρόβλημα με τα ωράρια. Αν είχα τη δουλειά που έχω σήμερα θα ήταν αδύνατο να παρακολουθήσω το μάθημα.».*

Ο Εκπαιδευόμενος 2 από την άλλη σημείωσε πως μέχρι στιγμής δεν αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα με τα ωράρια διεξαγωγής των θεματικών ενοτήτων, χωρίς όμως να είναι βέβαιος εάν στο μέλλον θα είναι εξίσου εύκολο:

*«Μέχρι στιγμής δεν έχω αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα με τα ωράρια. Κάθε εξάμηνο βρίσκω μάθημα που με ενδιαφέρει. Δεν ξέρω το επόμενο εξάμηνο αν θα βρω κάτι που να βολεύει και να με ενδιαφέρει. Την τελευταία φορά η αλήθεια είναι ότι δυσκολεύτηκα λίγο αλλά βρήκα.»*

#### **4.3.2 Καθοριστικές στιγμές και μεταβατικές περιόδους**

*Καθοριστικές στιγμές και μεταβατικές περιόδους στη ζωή των ενήλικων εκπαιδευόμενων κατά τη συμμετοχή τους αποτέλεσαν εμπόδια που εντοπίστηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.*

Συγκεκριμένα, ο Εκπαιδευόμενος 9 σημείωσε:

*«Ο θάνατος στενού οικογενειακού φίλου έπαιξε ρόλο στην απόφαση μου να μην συμμετέχω ξανά, αλλά να επικεντρωθώ στα πιο σημαντικά.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 10 από την άλλη ανέφερε τα ακόλουθα:

*«Ναι, όταν ξεκίνησα να εργάζομαι. Επηρέασε την απόφαση μου να μην συμμετέχω ξανά γιατί τα μαθήματα ήταν το πρωί και δεν μπορούσα πλέον να τα παρακολουθήσω.»*

#### **4.3.3 Άγχος**

Το άγχος, παρόλο που δεν ήταν έντονο, εντούτοις σε κάποιες περιπτώσεις ενήλικων εκπαιδευόμενων, αποτέλεσε εμπόδιο για ένα χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια της συμμετοχής.

Συγκεκριμένα, ο Εκπαιδευόμενος 5 σημείωσε πως αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες με τις ορολογίες που χρησιμοποιούνταν στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας:

*«Είχα κάποιες δυσκολίες στην αρχή, στα θέματα των ορολογιών, λόγω της φύσης των θεματικών ενοτήτων της Νομικής. Μετά όμως ήταν εντάξει.»*

Ο Εκπαιδευόμενος 9 ανέφερε την ίδια δυσκολία με την κατανόηση των σχετικών ορολογιών, ως σημείο πίεσης στην αρχή της συμμετοχής στο πρόγραμμα:

*«Δεν υπήρχε κάποιο ιδιαίτερο άγχος. Υπήρχε λίγη πίεση στην αρχή στο μάθημα της Νομικής, γιατί υπήρχαν συγκεκριμένες ορολογίες, που οι υπόλοιποι φοιτητές σίγουρα γνώριζαν καλύτερα.»*

Συνοψίζοντας, σημειώνεται ότι στην τρίτη ενότητα του κεφαλαίου καταγράφηκαν οι απόψεις των ενήλικων συμμετεχόντων για εμπόδια που αντιμετώπισαν στο πλαίσιο του προγράμματος όπως η έλλειψη χρόνου, τα ωράρια διεξαγωγής των θεματικών ενοτήτων, το άγχος, καθοριστικές στιγμές καθώς και μεταβατικές περιόδους.

## **Σύνοψη**

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα. Έγινε αναφορά σε μερικά από τα πιο σημαντικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος όπως είναι το φύλο, η επαγγελματική και οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης και ο τόπος διαμονής. Καταγράφηκαν επίσης σε αριθμό, περιεχόμενο και χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής οι θεματικές ενότητες που παρακολούθησαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Στη δεύτερη ενότητα καταγράφηκαν οι λόγοι συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα καθώς και τα κίνητρα που οδήγησαν στην απόφαση για συμμετοχή. Το ατομικό προσωπικό ή και επαγγελματικό ενδιαφέρον, το περιβάλλον εκπαίδευσης και το κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα ήταν μερικά από τα σημεία που αναδείχθηκαν.

Τέλος, στην τρίτη ενότητα έγινε αναφορά στα βασικά εμπόδια που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, με την έλλειψη χρόνου, τις οικογενειακές υποχρεώσεις και τα ωράρια διεξαγωγής των θεματικών ενοτήτων να αναδεικνύονται ως τα πιο σημαντικά. Εκτενής σχετική συζήτηση θα γίνει στο επόμενο κεφάλαιο. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται παράθεση των βασικών συμπερασμάτων που έχουν προκύψει από τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα καθώς και η σχετική συζήτηση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### Εισαγωγή

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την απάντηση των τριών βασικών ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία καθοδηγούν την έρευνα και η αντίστοιχη συζήτηση.

Όπως έχει διατυπωθεί εξαρχής, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναλύσει το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Κύπρου κατά την περίοδο 2014-2018, να εντοπίσει τα κίνητρα που τους οδήγησαν στην απόφαση για συμμετοχή και να επισημάνει τα κύρια εμπόδια μάθησης που καλέστηκαν να αντιμετωπίσουν κατά τη συμμετοχή τους.

Η ποιοτική έρευνα είναι ερμηνευτική έρευνα και ως εκ τούτου το νόημα προκύπτει από τα ευρήματα (Creswell, 2011, σ. 297). Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει την ανασκόπηση των σημαντικών ευρημάτων, τους προσωπικούς συλλογισμούς του ερευνητή για τη σημασία των δεδομένων καθώς και τις προσωπικές απόψεις που συγκρίνονται με δεδομένα της υπάρχουσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

#### 5.1 Το προφίλ των ενήλικων συμμετεχόντων του προγράμματος

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που καθοδηγεί την έρευνα είναι το εξής:

1. Ποια είναι τα κύρια στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ από το 2014 μέχρι το 2018;

Στόχος του ερευνητικού ερωτήματος ήταν η καταγραφή βασικών δημογραφικών στοιχείων για κάθε ενήλικο εκπαιδευόμενο (φύλο, ηλικία, χώρος διαμονής, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο μόρφωσης κ.ά.) καθώς και δεδομένων που σχετίζονται με την ενηλικιότητα, τον προσανατολισμό και τον τρόπο συμμετοχής των εκπαιδευομένων.

Η ηλικία των ενήλικων συμμετεχόντων στο πρόγραμμα ΔΒΜ, στη βάση της ηλικιακής κατηγοριοποίησης που προτείνουν οι Wlodkowski & Ginsberg (2017, σ. 30), έχει ως ακολούθως: 20% μεταξύ 18 με 24 χρονών, 70% μεταξύ 25 και 64 χρονών και 10% από 65 χρονών και άνω.

Παρόλο που η ηλικία μαζί με τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία που καταγράφονται πιο κάτω, αποτελεί χρήσιμο εύρημα στο πλαίσιο της έρευνας, αξίζει να σημειωθεί η διαπίστωση του Rogers (1999), η οποία βρίσκει σύμφωνο τον ερευνητή, ότι δηλαδή *για τον κάθε ενήλικο είναι λίγες οι αλλαγές που συνδέονται με την ηλικία του*. Οι ενήλικοι εξελίσσονται και αλλάζουν περισσότερο με την εμπειρία και την άσκηση των ικανοτήτων τους παρά εξαιτίας της ηλικίας.

Σχετικά με το *επίπεδο μόρφωσης* των ενήλικων συμμετεχόντων στο πρόγραμμα ΔΒΜ, καταγράφεται ότι 4 στους 10 κατέχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 5 στους 10 κατέχουν και μεταπτυχιακό τίτλο και 1 στους 10 και διδακτορικό. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν το συμπέρασμα των Boeren et al. (2010, σσ. 7-8) ότι το επίπεδο μόρφωσης των ατόμων έχει μεγάλη επίδραση στην απόφαση για συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και τη διαπίστωση της Cross (1981, σ. 55) ότι όλες οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν πως «όση περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερο ενδιαφέρονται για περαιτέρω εκπαίδευση». Σε κάθε περίπτωση όμως, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως στο πρόγραμμα αυτό δικαίωμα συμμετοχής έχουν μόνο απόφοιτοι του Πανεπιστημίου Κύπρου, δηλαδή πτυχιούχοι.

Όσον αφορά την *οικογενειακή κατάσταση* των ενήλικων συμμετεχόντων, καταγράφονται 7 ανύπαντροι χωρίς παιδιά και 3 παντρεμένοι με 1, 2 και 4 παιδιά αντίστοιχα. Η οικογενειακή κατάσταση σχετίζεται με τα κίνητρα συμμετοχής και τα εμπόδια στη μάθηση, συνεπώς συζητείται εκτενώς στο πλαίσιο των άλλων δύο ερευνητικών ερωτημάτων.

Ανεξάρτητα οικογενειακής κατάστασης, γίνεται σαφές ότι ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος που συμμετείχε στο πρόγραμμα *είχε εξαρχής συγκεκριμένους στόχους που καθοδήγησαν τη συμμετοχή του* (Rogers, 1999, σ. 92). Κατά την περίοδο της συμμετοχής τους, όλοι οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν ότι καλέστηκαν να διαχειριστούν τις προσωπικές, επαγγελματικές, οικογενειακές και άλλες κοινωνικές τους υποχρεώσεις, οπότε εκ των πραγμάτων η εκπαίδευση δεν αποτελούσε πρωταρχικό τους μέλημα. Παρόλα αυτά, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων επεδίωξε να ολοκληρώσει το σύνολο των υποχρεώσεων του προγράμματος, λαμβάνοντας και τις σχετικές πιστοποιήσεις, ζήτημα που συζητείται εκτενώς στην επόμενη ενότητα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι ενήλικοι συμμετέχοντες που έχουν εγγραφεί στο πρόγραμμα, ήρθαν με *διαφορετικές εμπειρίες και*

*προσδοκίες* (Vella, 2002 όπως αναφέρεται στο Falasca, 2011, σ. 585). Επιπρόσθετα, επιβεβαιώνεται η διαπίστωση των Knowles et al. (2012, σ. 214), *ότι οι ενήλικοι διαφέρουν στις προσεγγίσεις και προτιμήσεις τους κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Πέραν της διαφορετικής οικογενειακής και επαγγελματικής κατάστασης του κάθε συμμετέχοντα, καταγράφεται και διαφορετικό επίπεδο και είδος μόρφωσης. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τους διαφορετικούς στόχους για συμμετοχή συνθέτουν ένα μοναδικό προφίλ για τον κάθε ενήλικο εκπαιδευόμενο.*

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι μέσα από τις συνεντεύξεις και τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνεται η διαπίστωση των Wlodkowski & Ginsberg (2017) ότι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα είναι *πολύ ρεαλιστές εκπαιδευόμενοι*, αφού αντιλαμβάνονται πλήρως τόσο τις υποχρεώσεις που έχουν προκύψει από το πρόγραμμα όσο και τις υποχρεώσεις σε προσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Υποχρεώσεις οι οποίες εκ των πραγμάτων επηρέασαν και επηρεάζουν τις αποφάσεις τους για επόμενη συμμετοχή είτε στο πρόγραμμα είτε και σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Ο *προσανατολισμός* αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι οποίοι *επικεντρώνονται σε μια αποστολή, σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή στην ίδια τη ζωή ανάλογα με τη φάση που διανύουν* (Knowles et al., 2012, σ. 66). Η πιο πάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αφού για παράδειγμα ο Εκπαιδευόμενος 1 παρακολουθεί κατά το τρέχον έτος το τρίτο επίπεδο ιταλικής γλώσσας στο πλαίσιο του προγράμματος, ενώ κατέχει ήδη προπτυχιακό και μεταπτυχιακό τίτλο στη γαλλική φιλολογία και στην εκμάθηση γλωσσών αντίστοιχα. Ο Εκπαιδευόμενος 2 παρακολούθησε ανελλιπώς εννέα θεματικές ενότητες Ψυχολογίας στο πλαίσιο του προγράμματος ΔΒΜ του ΠΚ, από την χρονιά έναρξης του προγράμματος, μέχρι και σήμερα, με το σχετικό ενδιαφέρον να επεκτείνεται και σε συμμετοχή που είχε για τέσσερα χρόνια προηγουμένως σε κρατικό επιμορφωτικό κέντρο της περιοχής του σε θέματα Ψυχολογίας.

Ο Εκπαιδευόμενος 3 παρακολούθησε το 2014 μια θεματική ενότητα στην Ιστορία, από ενδιαφέρον για το αντικείμενο, με σπουδές τόσο σε προπτυχιακό επίπεδο όσο και σε διδακτορικό που βρίσκεται σε εξέλιξη. Ο Εκπαιδευόμενος 5 από την άλλη, παρακολούθησε τέσσερις θεματικές ενότητες Νομικής στο πλαίσιο του προγράμματος κατά την περίοδο 2015-2016, έχοντας παράλληλα ενεργό δράση σε νομικά ζητήματα τα

οποία σχετίζονταν με τον χώρο εργασίας του. Ο Εκπαιδευόμενος 6 παρακολούθησε τέσσερις θεματικές ενότητες σε ξένες γλώσσες, Ισπανικά και Ιταλικά, κατά την περίοδο 2015-2018, ενώ παράλληλα συμμετείχε σε πρόγραμμα εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας που διοργάνωσε η Γαλλική Πρεσβεία στην Κύπρο. Ο Εκπαιδευόμενος 7, συμμετείχε μια φορά το 2014 σε θεματική ενότητα σχετική με την Ιστορία, θέλοντας να ενισχύσει τη γνώση που είχε ήδη αποκτήσει μέσα από τον προπτυχιακό και μεταπτυχιακό τίτλο που απέκτησε σε θέματα Ιστορίας. Ο Εκπαιδευόμενος 10 παρακολούθησε το 2016 μια θεματική ενότητα Πληροφορικής, με το προσωπικό του ενδιαφέρον σε τέτοια θέματα να είναι ευρύτερο, αφού δήλωσε πως στον ελεύθερο του χρόνο ασχολείται με την εκμάθηση προγραμμάτων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ο Εκπαιδευόμενος 4 παρακολούθησε θεματική ενότητα στην Πληροφορική, σε ώρες εργασίας με τη σύμφωνη γνώμη της εταιρείας στην οποία εργάζεται, στοχεύοντας στην αναβάθμιση της επαγγελματικής του θέσης. Ο Εκπαιδευόμενος 8 από την άλλη, παρακολουθεί αυτή την περίοδο δύο θεματικές ενότητες στο πλαίσιο του προγράμματος σχετικές με την Ηλεκτρομηχανολογία, στοχεύοντας στην λήψη πιστοποίησης η οποία είναι απαραίτητη για εγγραφή στο επίσημο μητρώο των ηλεκτρολόγων μηχανικών. Ο Εκπαιδευόμενος 9 παρακολούθησε μια θεματική ενότητα στη Νομική το 2014, στοχεύοντας στην αναβάθμιση των σχετικών γνώσεων έτσι ώστε να βελτιώσει την επαγγελματική θέση στην οποία βρίσκεται.

*Η ευαισθησία και η απαίτηση για σεβασμό από τους εκπαιδευτές, αποτελούν σημεία που έχουν αναδείξει οι Wlodkowski & Ginsberg (2017, σ. 85), ως απαραίτητες προϋποθέσεις για μάθηση και ως χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων που ανάλογα με την περίπτωση δύνανται να λειτουργήσουν είτε ως κίνητρο είτε ως εμπόδιο στη συμμετοχή. Για παράδειγμα και σχετικά με την απαίτηση για σεβασμό από τους εκπαιδευτές, ο Εκπαιδευόμενος 7 δήλωσε ότι αποχώρησε κατά την πρώτη εβδομάδα από θεματική ενότητα που παρακολουθούσε, λόγω των πολιτικών πεποιθήσεων που ο εκπαιδευτής εξέφραζε μεροληπτικά, κατά την άποψη του, στις διαλέξεις. Άλλο παράδειγμα σχετικά με την ευαισθησία που επιδεικνύουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι η περίπτωση του Εκπαιδευόμενου 5, ο οποίος σημείωσε πως πέραν του προσωπικού ενδιαφέροντος που είχε για την Νομική και το οποίο αποτέλεσε τον λόγο που συμμετείχε σε τέσσερις θεματικές ενότητες στο πλαίσιο του προγράμματος, επεδίωκε και*

εξακολουθεί να συμμετέχει σε συνδικαλιστική οργάνωση για τα δικαιώματα των εργαζομένων της εταιρείας στην οποία εργάζεται.

Οι πλείστοι ενήλικοι συμμετέχοντες του προγράμματος έχουν συμμετάσχει περισσότερες από μια φορές στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ. Το εύρημα αυτό σχετίζεται άμεσα με το βασικό συμπέρασμα του Μοντέλου Αλυσίδας Αποκρίσεων (Chain of Reaction Model) της Cross (1981), ότι δηλαδή άτομα που έχουν συμμετάσχει σε εκπαίδευση ενηλίκων είναι πιο πιθανό να το κάνουν ξανά στο μέλλον. Για τους λόγους που οι υπόλοιποι συμμετείχαν μόνο μια φορά στο πρόγραμμα ΔΒΜ, γίνεται σχετική ανάλυση πιο κάτω στο πλαίσιο του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται η συσχέτιση, σε κάποιες περιπτώσεις, του προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων με εμπόδια στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα όπως οι περιορισμοί χρόνου, οι πολλαπλοί ρόλοι που αναλαμβάνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κ.ά.

## **5.2 Τα κίνητρα των ενηλίκων συμμετεχόντων του προγράμματος**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που καθοδηγεί την έρευνα είναι το ακόλουθο:

- 2. Ποια είναι τα πιο σημαντικά κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων που εντοπίζονται κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ κατά την περίοδο 2014-2018;*

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος ήταν η καταγραφή των λόγων που οδήγησαν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους στην απόφαση να συμμετέχουν στο πρόγραμμα καθώς και τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα που κινητοποίησαν ή ενίσχυσαν τη συμμετοχή.

Στο ερώτημα ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν τα άτομα στη συμμετοχή στο πρόγραμμα, οι πλείστοι συμμετέχοντες απάντησαν ότι ήταν προσωπικοί λόγοι, άλλοι ότι ήταν επαγγελματικοί και οι υπόλοιποι πως ήταν συνδυασμός προσωπικών και επαγγελματικών λόγων. Σε γενικές γραμμές, υπάρχει διάκριση μεταξύ επαγγελματικών και μη επαγγελματικών λόγων ως κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παρόλα αυτά, αρκετοί ερευνητές έχουν σημειώσει πως δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των δύο κατηγοριών, ενώ συχνά παρατηρείται και επικάλυψη (Courtney, 1992 όπως αναφέρεται στο Boeren et al., 2010, σ. 8). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, υπάρχει σύγκλιση με την πιο πάνω διαπίστωση, αφού μέσα από τις συνεντεύξεις έχει διαφανεί η



πρόθεση κάποιων ενήλικων συμμετεχόντων να μετατρέψουν το προσωπικό ενδιαφέρον σε επαγγελματικό, στην περίπτωση που υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες.

Το *ατομικό ενδιαφέρον* για εμπλοκή σε θέματα που έχουν αποκτήσει θετικά συναισθήματα (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, σ. 233), εντοπίστηκε σε όλους τους ενήλικους συμμετέχοντες του προγράμματος και λειτούργησε ως ένα από τα πλέον ισχυρά κίνητρα για συμμετοχή. Για παράδειγμα, ο Εκπαιδευόμενος 1 σημείωσε πως επιδιώκει την εκμάθηση ξένων γλωσσών τόσο σε επίπεδο τυπικής όσο και σε επίπεδο μη τυπικής μάθησης. Ο Εκπαιδευόμενος 2 από την άλλη, διατηρεί το ενδιαφέρον για εκπαίδευση σε θέματα Ψυχολογίας τόσο μέσα από συμμετοχές στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ, από το 2014 μέχρι και σήμερα, όσο και μέσα από προηγούμενες συμμετοχές σε επιμορφωτικά κέντρα μη τυπικής μάθησης πάνω σε θέματα Ψυχολογίας. Ο Εκπαιδευόμενος 6 διατηρεί το ενδιαφέρον του για εκμάθηση ξένων γλωσσών όπως Γαλλικά, Ισπανικά, Ιταλικά μέσα από το πρόγραμμα ΔΒΜ. Ο Εκπαιδευόμενος 7, λόγω του ισχυρού ατομικού ενδιαφέροντος σε θέματα Ιστορίας, ξεκίνησε τη συμμετοχή σε σχετικό πρόγραμμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα 55 του χρόνια, το οποίο ολοκλήρωσε με μεγάλη επιτυχία, έπειτα συμμετείχε σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σχετικό με θέματα Ιστορίας και τέλος σε σχετική θεματική ενότητα στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ.

Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκαν οι προσωπικές *μαθησιακές επιθυμίες* (Rogers, 1999, σ.118 όπως αναφέρεται σ.22), οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις διαφέρουν από την επαγγελματική πορεία των ενήλικων συμμετεχόντων. Για παράδειγμα ο Εκπαιδευόμενος 2, έχει σπουδάσει οικονομικά και εργάζεται σε θέματα επιχειρηματικής αγοράς ενώ το ενδιαφέρον του στο πλαίσιο του προγράμματος ΔΒΜ εστιάστηκε σε θέματα Ψυχολογίας. Ο Εκπαιδευόμενος 6 από την άλλη σπούδασε οικονομικά και ψυχολογία, εργάζεται ως λογιστικός λειτουργός, ενώ στο πλαίσιο του προγράμματος παρακολούθησε θεματικές ξένων γλωσσών όπως Ισπανικά και Ιταλικά.

Οι *μαθησιακές επιθυμίες* του κάθε ατόμου εκ των πραγμάτων είναι διαφορετικές, αποτελώντας το πιο ισχυρό κίνητρο για μάθηση και κατ' επέκταση για συμμετοχή στο πρόγραμμα. *Η επιθυμία για περισσότερη ωριμότητα, η αναζήτηση περισσότερης υπευθυνότητας και αυτονομίας* (Rogers, 1999, σ. 118) είναι μερικά από τα σημεία που αν και δεν έχουν ειπωθεί αυτολεξεί από τους εκπαιδευόμενους, εντούτοις στο πλαίσιο της έρευνας διαπιστώνεται πως έχουν ενισχύσει τις μαθησιακές τους επιθυμίες.

Η *ανάγκη για ενίσχυση της ικανοποίησης στον εργασιακό χώρο* λειτούργησε ως *εσωτερικό κίνητρο* (Sogurno, 2015, σ. 31) για μερικούς συμμετέχοντες. Για παράδειγμα, ο Εκπαιδευόμενος 4 δήλωσε πως παρακολούθησε τη θεματική ενότητα Πληροφορικής στο πλαίσιο του προγράμματος ΔΒΜ, ούτως ώστε να βοηθήσει την εταιρεία του σε ένα νέο έργο που είχε αναλάβει το 2014 στοχεύοντας παράλληλα στην επαγγελματική του αναβάθμιση. Ο Εκπαιδευόμενος 9 από την άλλη, παρακολούθησε θεματική ενότητα Νομικής για να αναβαθμίσει τις γνώσεις του στο πλαίσιο της εργασίας που επιτελεί στο δημόσιο τομέα που εργάζεται.

Η *ανάγκη για καλύτερη πληροφόρηση πάνω σε ένα θέμα* λειτούργησε σε αρκετές περιπτώσεις ενήλικων εκπαιδευομένων ως *εσωτερικό κίνητρο* (Henry & Basile, 1994). Ο Εκπαιδευόμενος 3, για παράδειγμα, επεδίωξε να εμπλουτίσει τις γνώσεις του σε θέματα Αρχαιολογίας μέσα από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα ΔΒΜ, την στιγμή που κατέχει τίτλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα ιστορίας και αρχαιολογίας. Ο Εκπαιδευόμενος 5 παρακολούθησε τέσσερις θεματικές ενότητες Νομικής στο πλαίσιο του προγράμματος, πρώτιστα από προσωπικό ενδιαφέρον αλλά και επειδή επιθυμούσε να διαχειριστεί συντεχνιακά και άλλα εργασιακά θέματα στην εταιρεία που εργάζεται. Ο Εκπαιδευόμενος 7, σε ηλικία 64 χρονών επεδίωξε τη συμμετοχή σε θεματική ενότητα ιστορίας, ενώ είχε προηγηθεί η ολοκλήρωση προπτυχιακού σε ηλικία 59 και μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών σε ηλικία 61 χρονών πάνω σε θέματα Ιστορίας.

Σύμφωνα με τα πιο πάνω, η *ανάγκη για ενίσχυση της ικανοποίησης στον εργασιακό χώρο* και η *ανάγκη για καλύτερη πληροφόρηση πάνω σε ένα θέμα* λειτούργησαν ως εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την πρόσφατη έρευνα της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου (2018, σ. 34) όπου δηλώσεις όπως «για να αναβαθμίσω τις γνώσεις/δεξιότητες μου σε κάποιο θέμα» και «να κάνω καλύτερα τη δουλειά μου», αναδείχθηκαν ως δύο από τα πλέον σημαντικά κίνητρα για συμμετοχή στη μη-τυπική εκπαίδευση ενηλίκων στην Κύπρο.

Το *κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα ΔΒΜ* του ΠΚ αποτέλεσε *εξωτερικό κίνητρο* (Sogurno, 2015, σ. 31) για την πλειονότητα των ενήλικων εκπαιδευομένων. Μεταξύ άλλων δήλωσαν ότι το κόστος συμμετοχής είναι ικανοποιητικό και χαμηλό σε σχέση με άλλα ανταγωνιστικά προγράμματα και ότι η αξία που έχουν αποκομίσει από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα είναι μεγαλύτερη από το κόστος συμμετοχής.

Αναφορικά με τα *ζητήματα πιστοποίησης*, δηλαδή την αναγνώριση της ολοκλήρωσης όλων των υποχρεώσεων της θεματικής ενότητας (ενδιάμεσες και τελικές εξετάσεις, μελέτες κ.ά.), 9 στους 10 ενήλικους εκπαιδευόμενους δήλωσαν πως είναι σημαντική η *πιστοποίηση* και για αυτό τον λόγο επεδίωξαν να την λάβουν για όλες τις θεματικές ενότητες που παρακολούθησαν στο πλαίσιο του προγράμματος ΔΒΜ του ΠΚ.

Η διαπίστωση ότι *οι ενήλικοι θέλουν να είναι επιτυχημένοι εκπαιδευόμενοι* (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, σ. 85) επίσης αναδεικνύεται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αφού οι πλείστοι συμμετέχοντες έχουν επιδιώξει να λάβουν τις σχετικές πιστοποιήσεις παρακολούθησης των θεματικών ενότητων του προγράμματος. Το εύρημα αυτό αξίζει να καταγραφεί, διότι παρόλο που η εκπαίδευση δεν αποτελεί πλέον πρωταρχικό μέλημα των ενηλίκων, λόγω των υπόλοιπων τους υποχρεώσεων (Rogers, 1999, σ. 92), εντούτοις καταδεικνύεται πως η επιτυχημένη συμμετοχή σε μια εκπαιδευτική διεργασία είναι για αυτούς σημαντική.

Το *περιβάλλον εκπαίδευσης*, όπως αυτό αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας, δηλαδή η αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτή/τρια, ο διαθέσιμος χρόνος για συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και η επικοινωνία με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, χαρακτηρίστηκε από τους πλείστους συμμετέχοντες ως θετικό και εποικοδομητικό στοιχείο, τονίζοντας την άριστη συνεργασία που είχαν με τον/την εκπαιδευτή/τρια καθώς και με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι αρκετές φορές παρείχαν στους συμμετέχοντες ανατροφοδότηση σε διαλέξεις που απουσίαζαν ή/και σημειώσεις για συγκεκριμένες παραδόσεις της θεματικής ενότητας.

Το *περιβάλλον εκπαίδευσης* και συγκεκριμένα το *μαθησιακό κλίμα*, η *αλληλεπίδραση του/της εκπαιδευτή/τριας με τους εκπαιδευόμενους* όπως επίσης και οι *τεχνικές διδασκαλίας/μάθησης* εξετάστηκαν από τον ερευνητή στο πλαίσιο των δύο επιτόπιων παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες του προγράμματος. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν ενισχύουν την πιο πάνω διαπίστωση χωρίς όμως να είναι δυνατή η γενίκευση, αφού εκ των πραγμάτων το περιβάλλον εκπαίδευσης αποτελεί δυναμική διαδικασία, διαφορετική σε κάθε περίπτωση ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν και τους εκπαιδευόμενους/εκπαιδευτές που συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν.

Η *ενημέρωση για τις υποχρεώσεις του προγράμματος ΔΒΜ* καθώς και η *διαδικασία εγγραφής στις θεματικές ενότητες*, χαρακτηρίστηκε από όλους ανεξαιρέτως τους

συμμετέχοντες ως ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική, σημεία που επακόλουθα λειτουργούν ως κίνητρα για συμμετοχή.

*Ρυθμίσεις σχετικά με το ωράριο εργασίας* χρειάστηκαν να γίνουν σε αρκετές περιπτώσεις ενήλικων συμμετεχόντων, από τη στιγμή που οι πλείστες θεματικές ενότητες προσφέρθηκαν/προσφέρονται από το πρωί, δηλαδή από τις 09.00 μέχρι και τις 15.00 μετά το μεσημέρι. Στην περίπτωση του Εκπαιδευόμενου 4, δόθηκαν οι σχετικές διευκολύνσεις από την εταιρεία για παρακολούθηση λόγω του ότι η συμμετοχή θα ήταν χρήσιμη για το νέο έργο που ανέλαβε τότε η εταιρεία (το 2014). Από την άλλη ο Εκπαιδευόμενος 5, είχε την ευχέρεια να διαμορφώνει το ωράριο του ανάλογα με τις υποχρεώσεις του προγράμματος χωρίς πρόβλημα από τη στιγμή που η εταιρεία του επέτρεπε να εργάζεται άλλες ώρες με το σύστημα βάρδιας. Ο Εκπαιδευόμενος 3 έχει τη δική του επιχείρηση η οποία δραστηριοποιείται τα απογεύματα και συνεπώς η συμμετοχή στη θεματική ενότητα ήταν απρόσκοπτη. Επίσης, ο Εκπαιδευόμενος 8 έχει την ευχέρεια να παρακολουθήσει τις θεματικές ενότητες στις οποίες έχει εγγραφεί κατά το τρέχον έτος, επειδή εργάζεται σε οικογενειακή επιχείρηση και ως εκ τούτου οι απαραίτητες ρυθμίσεις στο ωράριο εργασίας είναι εφικτές. Υπήρχαν περιπτώσεις όπου οι θεματικές ενότητες στο πλαίσιο του προγράμματος προσφέρθηκαν νωρίς το απόγευμα, χωρίς να παρουσιαστεί οποιοδήποτε πρόβλημα στο ωράριο εργασίας των συμμετεχόντων, όπως για παράδειγμα οι Συμμετέχοντες 2 και 9 οι οποίοι εργάζονται στον ευρύτερο δημόσιο και δημόσιο τομέα αντίστοιχα, με τα ωράρια εργασίας να είναι στο χρονικό πλαίσιο 07.30 με 14.30.

Η *αυτοπεποίθηση* και ο *πραγματισμός* αποτελούν χαρακτηριστικά του προφίλ των ενήλικων συμμετεχόντων που συνδέονται με τα κίνητρα για συμμετοχή. Η *αυτοπεποίθηση* δημιουργείται μέσα από μια σειρά διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική διεργασία, τη *συμπερίληψη*, τη *στάση*, το *νόημα* και την *ικανότητα του ατόμου* (Wlodkowski & Ginsberg, 2017, σσ. 87-96) και επακόλουθα διατηρείται στις επόμενες συμμετοχές σε εκπαιδευτικές διεργασίες.

Συγκεκριμένα, ως μια επαναλαμβανόμενη κυκλική διαδικασία, η συμπερίληψη ενισχύει τη συμμετοχή, η στάση επηρεάζει τη συμπεριφορά, το νόημα διατηρεί τη συμμετοχή και η ικανότητα του ατόμου αναπτύσσει αυτοπεποίθηση. Το χαρακτηριστικό της αυτοπεποίθησης εντοπίστηκε σε όλους τους ενήλικους συμμετέχοντες. Ο *πραγματισμός* από την άλλη, δηλαδή η πλήρης αντίληψη των δεδομένων που προκύπτουν από το πρόγραμμα αλλά και των αναγκών και υποχρεώσεων που απορρέουν από την

καθημερινότητα τους, έχει συμβάλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης για το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Wlodkowski, 2003) ενισχύοντας παράλληλα τη συσχέτιση του κάθε εκπαιδευόμενου με το αντικείμενο της εκπαίδευσης που επέλεξε.

Η *οικογενειακή κατάσταση των ενήλικων εκπαιδευομένων* αποτελεί χαρακτηριστικό του προφίλ τους, το οποίο σχετίζεται τόσο με τα κίνητρα για συμμετοχή των ατόμων στην εκπαίδευση όσο και με τα εμπόδια μάθησης, τα οποία αναλύονται εκτενώς στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα. Η McGinvey (2004) υποστηρίζει πως η οικογενειακή κατάσταση αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες που καθορίζει τη συνέχιση ή όχι της συμμετοχής. Από τα λεγόμενα των εκπαιδευομένων διαπιστώνεται πως *οι οικογένειες τους ήταν υποστηρικτικές*, ενισχύοντας έτσι τα κίνητρα για συμμετοχή. Από την άλλη, όσον αφορά τη συσχέτιση με τα εμπόδια στη μάθηση, έχει διαφανεί ότι η απόφαση κάποιων ατόμων να μην συμμετέχουν εκ νέου στο πρόγραμμα ΔΒΜ, οφειλόταν σε *αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις* οι οποίες εκ των πραγμάτων δεν άφηναν ιδιαίτερα περιθώρια χρόνου για νέα συμμετοχή.

### **5.3 Τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που καθοδηγεί την έρευνα είναι το ακόλουθο:

*3. Ποια είναι τα κύρια εμπόδια στη μάθηση που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα;*

Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου, απαντάται το τρίτο ερευνητικό ερώτημα του οποίου στόχος είναι η διερεύνηση των εμποδίων που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τόσο στο στάδιο της απόφασης για συμμετοχή όσο και κατά τη διάρκεια της συμμετοχής στο πρόγραμμα.

Τα *καταστασιακά εμπόδια* που σχετίζονται με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ενήλικος κατά τη συγκεκριμένη περίοδο με πτυχές όπως η έλλειψη χρόνου, η φροντίδα των παιδιών για τους γονείς κ.ά. (Cross, 1981), αποτελούν μια σημαντική κατηγορία εμποδίων στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Η *έλλειψη χρόνου* λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων έχει αναδειχθεί και ως ένα από βασικά ζητήματα στην έρευνα της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου (2018, σ. 27), που δεν επέτρεψαν την ικανοποιητική συμμετοχή των ενηλίκων στη μη τυπική εκπαίδευση.

Σε γενικές γραμμές όμως, ανεξάρτητα οικογενειακής κατάστασης, η *έλλειψη χρόνου* αποτέλεσε έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρέασε τόσο την ίδια τη συμμετοχή στο πρόγραμμα όσο και την απόφαση κάποιων ατόμων να μην συμμετάσχουν ξανά στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, αρκετοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σημείωσαν πως πήγαιναν οριακά στις διαλέξεις και έφευγαν απευθείας μετά την ολοκλήρωση της, γεγονός που δεν έδινε ιδιαίτερα περιθώρια για κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτή/τρια καθώς και με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους. Σχετικά με την απόφαση κάποιων ατόμων να μη συμμετάσχουν ξανά στο πρόγραμμα, παρόλο που θα το επιθυμούσαν, έχει διαπιστωθεί πως η *έλλειψη χρόνου* λόγω άλλων σημαντικών υποχρεώσεων αποτέλεσε καταλυτικό παράγοντα προς την κατεύθυνση αυτή.

Ενισχυτικά προς τα ευρήματα αυτά είναι τα συμπεράσματα της μελέτης των Tuijnman & Boudard (2001, σ. 36), όπου παρουσιάζεται συγκριτικά η συμμετοχή ενηλίκων στην εκπαίδευση σε 22 χώρες αναδεικνύοντας δύο βασικά καταστασιακά εμπόδια στη συμμετοχή, την *έλλειψη χρόνου* και τις αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις. Η *φροντίδα των παιδιών* από την άλλη, αποτέλεσε εξίσου κρίσιμο παράγοντα στην απόφαση των παντρεμένων ενηλίκων εκπαιδευομένων να μην συμμετέχουν εκ νέου, στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ, τουλάχιστον στην παρούσα φάση.

Τα *θεσμικά εμπόδια*, όπου κατά την Cross (1981) σχετίζονται με παράγοντες που αποθαρρύνουν τους ενηλίκους όπως τα ωράρια διεξαγωγής, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων κ.ά., αποτελούν μια ακόμη σημαντική κατηγορία εμποδίων που καταγράφεται στο πλαίσιο της έρευνας. Τα *ωράρια διεξαγωγής* των θεματικών ενότητων, τα οποία κατά βάση ήταν και είναι πρωινές ώρες, αποτέλεσαν εμπόδιο γιατί υπήρχαν συγκρούσεις με το ωράριο εργασίας των ατόμων, στερώντας μερικές φορές τη δυνατότητα για παρουσία τους σε κάποιες από τις διαλέξεις της θεματικής ενότητας. Επίσης το ζήτημα αυτό αποτέλεσε εμπόδιο στην απόφαση αρκετών ενηλίκων εκπαιδευομένων για εκ νέου συμμετοχή στο πρόγραμμα. Ενισχυτικά, αξίζει να σημειωθεί πως η σύγκρουση της εκπαίδευσης με το ωράριο εργασίας αποτελεί το δεύτερο πιο σημαντικό ζήτημα σε έρευνα της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου (2018, σ. 27) σχετικά με τη συμμετοχή στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

*Καθοριστικές στιγμές και μεταβατικές περίοδοι στη ζωή* των ενηλίκων εκπαιδευομένων κατά τη συμμετοχή τους αποτελούν μια άλλη ομάδα εμποδίων που

εντοπίστηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα ο Εκπαιδευόμενος 9, παρόλο που δεν διέκοψε τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα ΔΒΜ, εντούτοις ο θάνατος στενού οικογενειακού φίλου αποτέλεσε εμπόδιο για εκ νέου συμμετοχή στο πρόγραμμα, δηλώνοντας χαρακτηριστικά πως επέλεξε να επικεντρωθεί στην οικογένεια. Επιπλέον, ο Εκπαιδευόμενος 10 όντας άνεργος κατά τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα, η εργοδότηση του μετά επηρέασε το διαθέσιμο χρόνο που είχε για εκ νέου συμμετοχή.

Παρόλο που δεν αποτέλεσε ισχυρό σημείο παρεμπόδισης της συμμετοχής των ατόμων στο πρόγραμμα ΔΒΜ, εντούτοις αξίζει να σημειωθεί το *άγχος*, ως ένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους και στην έρευνα αυτή. Βέβαια, το *άγχος* δεν ήταν έντονο καθ' όλη τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα αλλά εντοπίστηκε σε μερικά άτομα για κάποιες συγκεκριμένες φάσεις της συμμετοχής τους. Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει και ο Rogers (1999, σ. 283) *το άγχος τις πλείστες φορές δεν είναι έντονο, αλλιώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν θα συμμετείχαν ποτέ σε μαθησιακή διεργασία*. Οι Εκπαιδευόμενοι 5 και 9 για παράδειγμα, ανέφεραν ότι βίωσαν *άγχος* στην αρχή της συμμετοχής σε θέματα Νομικής, μέχρι να συνηθίσουν τις σχετικές ορολογίες που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία.

Οι *διευκολύνσεις από τον χώρο εργασίας για συμμετοχή στην εκπαίδευση* αποτέλεσαν σημείο συσχέτισης των εμποδίων στη μάθηση με τα κίνητρα για συμμετοχή. Σε μερικές περιπτώσεις οι *διευκολύνσεις από τον χώρο εργασίας* ήταν εφικτές είτε γιατί το άτομο είχε τη δυνατότητα να ρυθμίσει με δική του πρωτοβουλία το ωράριο εργασίας, ούτως ώστε να μπορεί να παρακολουθήσει τη θεματική ενότητα (βλέπε Εκπαιδευόμενους 2, 5 και 8), είτε γιατί ο εργοδότης έδωσε την έγκριση για σχετικές ρυθμίσεις (βλέπε Εκπαιδευόμενος 6) δημιουργώντας έτσι τα κατάλληλα κίνητρα για συμμετοχή. Στην περίπτωση του Εκπαιδευόμενου 4, η συμμετοχή στη θεματική ενότητα ήταν εφικτή λόγω σχετικής έγκρισης που έλαβε από τον εργοδότη, ενώ σε επόμενο αίτημα για νέα συμμετοχή στο πρόγραμμα δεν δόθηκε έγκριση, διότι δεν αποτελούσε στρατηγική προτεραιότητα της εταιρείας, οπότε λειτούργησε ως εμπόδιο.

Εμπόδια στη μάθηση υπάρχουν σημειώνει ο Rogers (1999, σ. 274) και υπάρχουν επίσης αρκετοί λόγοι για την εμφάνισή τους. Οι πιο σημαντικοί λόγοι θεωρεί ο Rogers (1999), είναι *παράγοντες της προσωπικότητας*, δηλαδή οι φραγμοί που θέτει το προφίλ, η προσωπικότητα του ατόμου μπροστά στην αλλαγή, άποψη με την οποία συμφωνεί ο ερευνητής στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

## 5.4 Περιορισμοί της έρευνας

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται συνοπτικά οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Ο πιο σημαντικός περιορισμός ήταν το γεγονός πως θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η διεξαγωγή ποιοτικών συνεντεύξεων με τουλάχιστον τρεις εκπαιδευτές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα από το 2014 μέχρι και σήμερα. Στην περίπτωση που υλοποιείτο μια τέτοια διεργασία, η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας θα ενισχυόταν ακόμα περισσότερο.

Ένας δεύτερος σημαντικός περιορισμός είναι το γεγονός ότι το πρόγραμμα ΔΒΜ λειτουργεί τα τελευταία πέντε χρόνια μόνο και είχε συνολικά 21 συμμετοχές από απόφοιτους του ΠΚ. Συνεπώς η επιλογή του δείγματος και κατ' επέκταση η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων αναπόφευκτα έγινε μέσα στο ιδιαίτερο αυτό πλαίσιο.

Τρίτος σημαντικός περιορισμός είναι το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης, από τη στιγμή που ουσιαστικά δεν υπάρχουν άλλα προγράμματα Διά Βίου Μάθησης στην Κύπρο που να δίνουν τη δυνατότητα συμμετοχής μόνο σε απόφοιτους του (συνήθως η συμμετοχή είναι πιο διευρυμένη). Συνεπώς, η διαδικασία και τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν είναι εύκολο να επαναληφθούν, παρόλο που καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια εκ μέρους του ερευνητή για διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας (βλ. Κεφάλαιο 3).

Είναι γεγονός πως υπήρχε η δυνατότητα περαιτέρω εμβάθυνσης της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, δίνοντας ακόμα περισσότερη έμφαση σε μοντέλα ανάλυσης των κινήτρων συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και σε τυπολογίες εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Κρίσιμος παράγοντας στην προκειμένη περίπτωση ήταν η διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου εκ μέρους του ερευνητή για παράδοση της μεταπτυχιακής εργασίας εντός των προκαθορισμένων χρονοδιαγραμμάτων.

Τέλος, η πιθανή έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας η οποία δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, η αδυναμία επαναληψιμότητας της ερευνητικής διεργασίας καθώς και η υποκειμενικότητα εκ μέρους του ερευνητή, αποτελούν περιορισμούς που εντοπίζονται συχνά σε ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, συνεπώς αξίζει να καταγραφούν στην ενότητα αυτή για αναφορά και αξιολόγηση.



## Σύνοψη

Στο πλαίσιο του πέμπτου κεφαλαίου, έγινε σχολιασμός μέσα από την επαναδιατύπωση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων. Κατά τον σχολιασμό συγκρίθηκαν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με άλλα σχετικά ευρήματα ερευνητών του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και διά βίου μάθησης, καταγράφοντας ομοιότητες και διαφορές των αποτελεσμάτων με άλλες έρευνες.

Προς απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της έρευνας, σχετικά με το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων έγινε συζήτηση των δεδομένων που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση των ατόμων, διαπιστώθηκαν οι διαφορετικές εμπειρίες και προσδοκίες των ενήλικων συμμετεχόντων καθώς και οι διαφορετικές προσεγγίσεις και προτιμήσεις στην εκπαίδευση. Έγινε εκτενής συζήτηση για τον προσανατολισμό τους στην εκπαίδευση όπως επίσης και αναφορά στην ευαισθησία των ενήλικων εκπαιδευομένων καθώς και στην απαίτηση τους για σεβασμό από τους εκπαιδευτές.

Στην ανάλυση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ, παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν οι λόγοι που συμμετείχαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στο πρόγραμμα είτε αυτοί ήταν προσωπικοί είτε επαγγελματικοί είτε συνδυασμός προσωπικών και επαγγελματικών λόγων. Αναδείχθηκε η έννοια του ατομικού ενδιαφέροντος καθώς και των προσωπικών μαθησιακών επιθυμιών των ενήλικων συμμετεχόντων. Συζητήθηκε η ανάγκη που έχουν μερικές φορές οι ενήλικοι συμμετέχοντες για ενίσχυση της ικανοποίησης στον εργασιακό χώρο καθώς και το γεγονός ότι θέλουν να είναι επιτυχημένοι εκπαιδευόμενοι. Καταγράφηκε ότι το κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα λειτούργησε ως εξωτερικό κίνητρο ενώ την ίδια στιγμή τα ζητήματα πιστοποίησης και το περιβάλλον εκπαίδευσης αποτέλεσαν σημαντικά κίνητρα για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Σημειώθηκε η αυτοπεποίθηση και ο πραγματισμός των ενήλικων συμμετεχόντων ενώ, τέλος, συζητήθηκε πως επηρέασαν θετικά σε πολλές περιπτώσεις η οικογενειακή κατάσταση του ατόμου και οι ρυθμίσεις σχετικά με το ωράριο εργασίας.

Στο πλαίσιο της απάντησης του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, αναφορικά με τα εμπόδια που καλέστηκαν να αντιμετωπίσουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, αναλύθηκαν καταστασιακά εμπόδια (Cross, 1981) όπως

η έλλειψη χρόνου και η φροντίδα των παιδιών καθώς και θεσμικά εμπόδια (Cross, 1981) όπως τα ωράρια διεξαγωγής των θεματικών ενοτήτων. Συζητήθηκαν καθοριστικές στιγμές και μεταβατικές περίοδοι στη ζωή των ατόμων, όπως επίσης το άγχος και η προσωπικότητα των ενήλικων εκπαιδευομένων ως σημεία προς ανάλυση.

*Θετικό σημείο αναφοράς* είναι το γεγονός ότι σε ερώτηση που έγινε στους ενήλικους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο των συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα 1 – ενότητα 4), σχετικά με τον βαθμό εκπλήρωσης των προσδοκιών που είχαν μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, η μεγάλη πλειοψηφία απάντησε από θετικά έως πολύ θετικά. Επίσης, η πλειονότητα των ενήλικων εκπαιδευομένων ανέφερε ότι θα συμμετείχε ξανά στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ αν και εφόσον δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και έχει τον απαραίτητο χρόνο για συμμετοχή.

*Σημείο προς προβληματισμό* αποτελεί το γεγονός ότι μετά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του προγράμματος ΔΒΜ του ΠΚ το 2014, παρατηρήθηκε μείωση των συμμετοχών η οποία υφίσταται μέχρι και σήμερα. Κρίνεται απαραίτητη η ανάλυση των σχετικών δεδομένων από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, έτσι ώστε να εξευρεθούν οι τρόποι αναβάθμισης του προγράμματος και ενίσχυσης της συμμετοχής από απόφοιτους του μέσα στα επόμενα χρόνια.

*Τρόποι που έχουν αναδειχθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας* μέσα από τις συνεντεύξεις (βλ. Παράρτημα 1 – ενότητα 4) και που δύνανται να αποτελέσουν σημεία αναφοράς για μελλοντικές ενέργειες εκ μέρους του Πανεπιστημίου Κύπρου, είναι η προσφορά θεματικών ενοτήτων κατά τις απογευματινές ώρες καθώς και η προσφορά θεματικών ενοτήτων με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης θα μπορούσε να εξεταστεί το ενδεχόμενο διεύρυνσης των ενήλικων εκπαιδευομένων με την παραχώρηση δυνατότητας συμμετοχής και σε ενήλικους που δεν είναι απόφοιτοι του ΠΚ.

*Προτάσεις για μελλοντική έρευνα* που κατατίθενται από τον ερευνητή στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

Προτείνεται η δημιουργία και αξιολόγηση μοντέλου που θα διασυνδέει και θα συσχετίζει το προφίλ των ενήλικων συμμετεχόντων με τα κίνητρα και εμπόδια για συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη τα βασικά μοντέλα ανάλυσης των κινήτρων και τυπολογίες εμποδίων για συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, που εντοπίζονται στη σχετική βιβλιογραφία.

Επιπρόσθετα, προτείνεται η διεξαγωγή μικτής έρευνας με στόχο την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση και σύγκριση των προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης, που προσφέρονται από Πανεπιστήμια της Κύπρου, με προγράμματα ΔΒΜ που προσφέρονται από διεθνή Πανεπιστήμια της Ευρώπης και της Αμερικής.

*Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή σε μελλοντικές έρευνες που έχουν προκύψει μέσα από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και οι οποίες στόχο έχουν την ενίσχυση της αξιοπιστίας παρόμοιων μελλοντικών ερευνών είναι οι ακόλουθες:*

Προτείνεται η διεξαγωγή ποιοτικών συνεντεύξεων και με εκπαιδευτές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ, ενισχύοντας έτσι την αξιοπιστία της έρευνας μέσα από την τριγωνοποίηση των πηγών δεδομένων.

Επιπρόσθετα, προτείνεται η διεξαγωγή σκόπιμης δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης, όπου ο ερευνητής παίρνει δείγματα περιπτώσεων ή ατόμων που διαφέρουν σε κάποιο χαρακτηριστικό ή γνώρισμα (Creswell, 2011, σ. 244), στοχεύοντας στη μέγιστη δυνατή διασπορά τόσο σε χρονιές συμμετοχής στο πρόγραμμα ΔΒΜ όσο και σε ηλικία των ενήλικων συμμετεχόντων.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία επεδίωξε να ενισχύσει, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, την έρευνα γύρω από το πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Κύπρου καθώς και τον τρόπο λειτουργίας του από το 2014 μέχρι και σήμερα. Παράλληλα, έχει καταγράψει σημεία προς αναβάθμιση του προγράμματος και έχει αναδείξει χρήσιμα ευρήματα για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό τα τελευταία πέντε χρόνια.

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι προγράμματα ΔΒΜ προσφέρουν και οργανισμοί τυπικής εκπαίδευσης όπως είναι τα δημόσια και ιδιωτικά Πανεπιστήμια. Στην Κύπρο, τα Πανεπιστήμια αποτελούν το 9% των οργανισμών που προσφέρουν εκπαίδευση ενηλίκων (Gravani & Ioannidou, 2014, σ. 38). Μέσα στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται και η παρούσα έρευνα, η οποία έχει στοχεύσει στην αποτύπωση της συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων σε πρόγραμμα ΔΒΜ που προσφέρεται από δημόσιο Πανεπιστήμιο της Κύπρου, αναλύοντας το προφίλ τους, τα κίνητρα και τα εμπόδια μάθησης που αντιμετώπισαν κατά τη συμμετοχή τους.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης του *προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων* που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ, αναλύθηκαν δεδομένα σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση των ατόμων. Καταγράφηκαν οι διαφορετικές εμπειρίες και προσδοκίες καθώς και οι διαφορετικές προσεγγίσεις των ενήλικων συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Συζητήθηκε ο προσανατολισμός που έχει ο καθένας στην εκπαίδευση, οι ευαισθησίες όπως επίσης και η απαίτηση τους για σεβασμό.

Σχετικά με τα πιο σημαντικά *κίνητρα για συμμετοχή στο πρόγραμμα ΔΒΜ* του ΠΚ, καταγράφηκαν και συζητήθηκαν οι προσωπικοί και επαγγελματικοί λόγοι για τους οποίους συμμετείχαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, αναδείχθηκε η έννοια του ατομικού ενδιαφέροντος καθώς και των προσωπικών μαθησιακών επιθυμιών του κάθε ενήλικου συμμετέχοντα. Σημειώθηκε η ανάγκη που έχουν μερικές φορές οι ενήλικοι συμμετέχοντες για ενίσχυση της ικανοποίησης στον εργασιακό χώρο καθώς και το γεγονός ότι θέλουν να είναι επιτυχημένοι εκπαιδευόμενοι. Διαπιστώθηκε ότι το κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα λειτούργησε ως εξωτερικό κίνητρο ενώ την ίδια στιγμή τα ζητήματα πιστοποίησης και το περιβάλλον εκπαίδευσης αποτέλεσαν σημαντικά κίνητρα. Η αυτοπεποίθηση και ο πραγματισμός των ενήλικων συμμετεχόντων αποτέλεσαν σημεία

αναφοράς, ενώ η οικογενειακή κατάσταση καθώς και οι ρυθμίσεις σχετικά με το ωράριο εργασίας αναδείχθηκαν ως εξίσου σημαντικά κίνητρα για συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Όσον αφορά τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, αναλύθηκαν καταστασιακά εμπόδια (Cross, 1981) όπως η έλλειψη χρόνου και η φροντίδα των παιδιών καθώς και θεσμικά εμπόδια (Cross, 1981) όπως τα ωράρια διεξαγωγής των θεματικών ενοτήτων. Συζητήθηκαν καθοριστικές στιγμές και μεταβατικές περιόδους στη ζωή των ατόμων, ενώ τέλος αναδείχθηκαν ως σημεία προς ανάλυση το άγχος και η προσωπικότητα των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Οι πολλαπλοί ρόλοι που αναλαμβάνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συνθέτουν αφενός το προφίλ τους και αφετέρου σχετίζονται με τις διαφορετικές προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πετυχαίνουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους παρόλες τις προκλήσεις που προκύπτουν από τους πολλαπλούς ρόλους που αναλαμβάνουν (Bradley & Graham, 2000 όπως αναφέρεται στο Fairchild, 2003, σ. 14).

Ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος θα λάβει από οποιαδήποτε μαθησιακή κατάσταση ότι ο ίδιος απαιτήσει. Είναι για αυτό τον λόγο που η εκπαίδευση ενηλίκων είναι απρόβλεπτη και μοναδική για τον κάθε εκπαιδευόμενο (Rogers, 1999, σ. 128).

Όπως έχει σημειωθεί και στην εισαγωγή, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Κύπρο ομολογουμένως παρατηρείται ένα κενό όσον αφορά σχετική επιστημονική έρευνα (Παπαϊωάννου, 2016, σ. 12) καθώς και η ανάγκη συστηματοποίησής του. Επιπρόσθετα είναι σημαντικό ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΠΚ δεν έχει τεθεί ξανά υπό διερεύνηση ως θεσμός ΔΒΜ, συνεπώς τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που θα προκύψουν θα είναι χρήσιμα για μελλοντικές σχετικές έρευνες.

Η συζήτηση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Διά Βίου Μάθηση συνεχίζει να αναπτύσσεται με αμείωτο ενδιαφέρον, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Εξάλλου, αξίζει να σημειωθεί εκ νέου ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συνεισφέρει ουσιαστικά στη μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης, ενώ αποτελεί βασικό στοιχείο για την προσωπική ολοκλήρωση και την ανάπτυξη εξειδικευμένου και ευέλικτου ανθρώπινου δυναμικού. Προσδοκία είναι η παρούσα έρευνα να μπορέσει να βάλει ένα μικρό «λιθαράκι» στο μεγάλο και σύνθετο οικοδόμημα της γνώσης που καθημερινά αναπτύσσεται στο επιστημονικό πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Διά Βίου Μάθησης.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1995). Adult Learning : An Overview Major Areas of Research on Adult Learning Self-Directed Learning. *International Encyclopedia of Education*, 1–11.
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141–158.
- Candy, P. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cross, P. (1981). *Adult as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Desjardins, R. (2010). Participation in adult learning. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 240–250). Elsevier Ltd. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00037-3
- Garrison, D.R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a comprehensive model, *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Gravani, M., & Ioannidou, A. (2014). *Adult and Continuing Education in Cyprus* (p. 65). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. doi: 10.3278/37/0575w
- Henry, G. T., & Basile, K. C. (1994). Understanding the decision to participate in formal adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 64–82.

- Knapper, C. & Cropley, J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2012). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. New York: Routledge.
- McGinvey V. (2004). *Men earn, women learn. Bridging the gender divide in education and training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 3. doi: 10.1002/ace.3
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Ryen, A. (2011). Ethics and qualitative research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage
- Sogurno, O. A. (2014). Motivating Factors for Adult Learners in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 4(1).
- Tuijnman, A. C., & Boudard, E. (2001). *Adult education participation in North America: International perspectives*. Ottawa: Statistics Canada.
- Wlodkowski, R. & Ginsberg, M. (2017). *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού. (2016). *Διερεύνηση αναγκών απασχόλησης και κατάρτισης κατά το 2016*. Λευκωσία: Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού

- Cedefop. (2018). *Terminology of European education and training policy*. Ανακτήθηκε από <https://europass.cedefop.europa.eu/el/education-and-training-glossary>
- Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, Συντονισμού και Ανάπτυξης. (2014). *Εθνική Στρατηγική Διά Βίου Μάθησης 2014-2020*. Λευκωσία: Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, Συντονισμού και Ανάπτυξης
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, Μετ.). (Χ. Τσορπατζούδης, Επιμ.). Αθήνα: Ίων.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαϊωάννου, Ε. (2016). *Η ενδυνάμωση ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης δεύτερης ευκαιρίας: Μια μελέτη περίπτωσης*. (διδακτορική διατριβή). Αποθετήριο Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Β.Π Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετ.). (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. (Μ.Κ. Παπαδοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου. (2018). *Έρευνα Επιμόρφωσης Ενηλίκων 2016*. Λευκωσία: Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου
- Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία*



*στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και ερευνητική πράξη. (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο*

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2014). *Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα 1

#### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

---

##### Στοιχεία συνέντευξης

Αριθμός Συνέντευξης ...

Ημερομηνία ...

Τόπος ...

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντα/συμμετέχουσας ...

Θεματική που παρακολούθησε στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ ...

Διάρκεια ...

Τρόπος καταγραφής ... (μαγνητόφωνο) ... (σημειώσεις)

Ολοκληρώθηκε ομαλά ... (ναι) ... (όχι)

Παρατηρήσεις ...

---

##### Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να αναλύσει το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ τα τελευταία 5 χρόνια, να εντοπίσει τα κίνητρα που τους οδήγησαν στην απόφαση για συμμετοχή και να σημειώσει τα κύρια εμπόδια μάθησης που αντιμετώπισαν κατά τη συμμετοχή τους.

##### Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι τα κύρια στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ από το 2014 μέχρι το 2018;
2. Ποια είναι τα πιο σημαντικά κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευομένων που εντοπίζονται κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ κατά την περίοδο 2014-2018;

3. Ποια είναι τα κύρια εμπόδια στη μάθηση που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα;

### **Μεθοδολογία**

Ποιοτικές ημιδομημένες συνεντεύξεις σε βάθος με τη χρήση μαγνητοφώνου ή/και σημειώσεων.

### **Ομάδα-στόχος**

Απόφοιτοι του Πανεπιστημίου Κύπρου που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης κατά την χρονική περίοδο 2014-2018.

### **Εισαγωγικά σχόλια**

- Να δοθούν ιδιαίτερες ευχαριστίες στον ενήλικο εκπαιδευόμενο για τη θετική ανταπόκριση στο κάλεσμα και την ενεργό συμμετοχή στην έρευνα.
- Σημαντικό να τονιστεί πως θα υπάρχει απόλυτη εχεμύθεια σχετικά με τα δεδομένα που θα προκύψουν από τις σημειώσεις και την ηχογράφηση της συνέντευξης
- Να σημειωθεί πως θα υπάρξει διαδικασία πιστοποίησης των όσων θα ειπωθούν στη συνέντευξη μέσα από την αποστολή τους στους συμμετέχοντες για ανατροφοδότηση

### **Ενότητα 1 – Ανάλυση του προφίλ του ενήλικου εκπαιδευόμενου**

- (1) Ας ξεκινήσουμε, λέγοντας μου κάποια πράγματα για τον εαυτό σου, πιο συγκεκριμένα για την προσωπική, οικογενειακή και επαγγελματική σου κατάσταση (ηλικία, διαμονή, οικογένεια, επάγγελμα κ.ά.)
- (2) Τι σπουδές έχεις κάνει στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης; (πανεπιστημιακοί και άλλοι επαγγελματικοί τίτλοι)
- (3) Θα μπορούσες να μου δώσεις λίγες περισσότερες λεπτομέρειες αναφορικά με τη θεματική ενότητα στην οποία συμμετείχες/συμμετέχεις στο πλαίσιο του προγράμματος ΔΒΜ του Πανεπιστημίου Κύπρου; (περιεχόμενο, ώρες και μέρες διεξαγωγής, έτος συμμετοχής κ.ά.).
- (4) Συμμετείχες και σε άλλες θεματικές του προγράμματος αυτού στο παρελθόν;

- (5) Έχεις συμμετάσχει και σε άλλα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης;

## **Ενότητα 2 – Κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα ΔΒΜ**

*(κίνητρα και εμπόδια στη μάθηση είναι έννοιες που συσχετίζονται, συνεπώς απαντήσεις που θα προκύψουν σε μια ενότητα ίσως να emπίπτουν μερικώς και στην άλλη ενότητα)*

- (1) Ποιοι ήταν οι λόγοι που σε οδήγησαν στην απόφαση να συμμετέχεις στο πρόγραμμα ΔΒΜ;
- (2) Πως νιώθεις για τον ελεύθερο χρόνο που διέθεσες από την καθημερινότητα σου για τη συνολική συμμετοχή στη/στις θεματική/ες ενότητα/ες (ώρες διδασκαλίας, μελέτης και παράδοσης);
- (3) Χρειάστηκε να προχωρήσεις με οποιοσδήποτε ρυθμίσεις σχετικά με το ωράριο εργασίας;
- (4) Πως θα περιέγραφες το περιβάλλον εκπαίδευσης, όπως αυτό αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας; (αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτή/τρια, χρόνος για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων, επικοινωνία με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους κ.ά.)
- (5) Υπήρξε οποιαδήποτε καθοριστική στιγμή ή μεταβατική περίοδος που επηρέασε τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα;
- (6) Πόσο σημαντική είναι για σένα η πιστοποίηση της συμμετοχής σου στο πρόγραμμα ΔΒΜ;
- (7) Σε ποιο βαθμό θα ήταν εξίσου ή και πιο βολικό αν η θεματική ενότητα που παρακολούθησες στο πλαίσιο του προγράμματος, προσφερόταν εξ αποστάσεως;

## **Ενότητα 3 – Εμπόδια στη μάθηση που καλέστηκε να αντιμετωπίσει**

*(κίνητρα και εμπόδια στη μάθηση είναι έννοιες που συσχετίζονται, συνεπώς απαντήσεις που θα προκύψουν σε μια ενότητα ίσως να emπίπτουν μερικώς και στην άλλη ενότητα)*

- (1) Πως βρήκες τη διαδικασία αναζήτησης και εγγραφής σου στο πρόγραμμα ΔΒΜ;
- (2) Πόσο επηρέασε την καθημερινότητα σου ο χρόνος που χρειαζόταν συνολικά κάθε φορά για μετάβαση, παρουσία και αποχώρηση από τη διάλεξη;
- (3) Πόσο απαιτητική ήταν η διαδικασία μελέτης και προετοιμασίας για τη θεματική;
- (4) Υπήρξαν περίοδοι έντονου στρες και άγχους κατά τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα;

- (5) Ένωσες σε οποιαδήποτε στιγμή άβολα λόγω ηλικιακής διαφοράς με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στη/στις θεματική/ές;
- (6) Πως αντιμετώπισε η οικογένεια και οι φίλοι σου τη συμμετοχή στο πρόγραμμα;
- (7) Πως κρίνεις το κόστος συμμετοχής στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ;

#### **Ενότητα 4 – Εισηγήσεις για αναβάθμιση του προγράμματος ΔΒΜ στο ΠΚ**

- (1) Σε ποιο βαθμό εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες που είχες μέσα από τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα αυτό;
- (2) Θα συμμετείχες ξανά στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ;
- (3) Σε ποιο βαθμό θα σε ενδιέφερε να πάρεις πτυχίο, εάν σου δινόταν η ευκαιρία μέσα από συμμετοχή σε άλλα σχετικά μαθήματα και καταβάλλοντας το σχετικό κόστος;
- (4) Θα ήθελες να κάνεις οποιαδήποτε εισήγηση για βελτίωση του προγράμματος;

#### **Ενότητα 5 – Τελικές ερωτήσεις**

- (1) Έχεις οτιδήποτε άλλο το οποίο θα επιθυμούσες να προσθέσεις στη συζήτηση μας;
- (2) Επιθυμείς να θίξεις οποιοδήποτε άλλο θέμα;

#### **Καταληκτικά σχόλια**

- Εν κατακλείδι να δοθούν εκ νέου ιδιαίτερες ευχαριστίες στον ενήλικο εκπαιδευόμενο για την ενεργό συμμετοχή στην πιλοτική έρευνα.
- Να σημειωθεί πως κατόπιν ολοκλήρωσης συλλογής και καταγραφής των δεδομένων θα αποσταλούν ηλεκτρονικά σε κάθε μέλος για ανατροφοδότηση.

## Παράρτημα 2

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

---

#### Στοιχεία παρατήρησης

Ημερομηνία ...

Τόπος ...

Θεματική ενότητα στο πλαίσιο του προγράμματος ΔΒΜ του ΠΚ ...

Διάρκεια ...

Ολοκληρώθηκε ομαλά ... (ναι) ... (όχι)

---

#### Εισαγωγικά σχόλια

- Συνεννόηση με τον/τη διδάσκοντα/ουσα της θεματικής ενότητας
- Να τονιστεί η εχεμύθεια σχετικά με τα δεδομένα που θα συλλεγούν

#### Πλαίσιο παρατήρησης

Άξονες	Σημειώσεις
Προφίλ ενήλικων εκπαιδευομένων	
Μαθησιακό κλίμα	
Αλληλεπίδραση - εκπαιδευτή/εκπαιδευομένων - εκπαιδευομένων μεταξύ τους	
Τεχνικές διδασκαλίας/μάθησης	

### Παράρτημα 3

#### ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

---

Αγαπητέ/ή,

Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, διενεργώ έρευνα η οποία στοχεύει στην ανάλυση του προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΔΒΜ του Πανεπιστημίου Κύπρου τα τελευταία πέντε χρόνια, στον εντοπισμό των κινήτρων που τους οδήγησαν στην απόφαση για συμμετοχή και στην καταγραφή των κύριων εμποδίων στη μάθηση που αντιμετώπισαν κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Η παρούσα έρευνα εμπίπτει στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Παρόλο που υπάρχουν αρκετές έρευνες στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, εντούτοις στην Κύπρο είναι ελάχιστες. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) του Πανεπιστημίου Κύπρου (ΠΚ) δεν έχει διερευνηθεί ξανά στο παρελθόν.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα μου είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι τα κύρια στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΔΒΜ από το 2014 μέχρι το 2018;
2. Ποια είναι τα πιο σημαντικά κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευομένων που εντοπίζονται κατά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ΔΒΜ του ΠΚ κατά την περίοδο 2014-2018;
3. Ποια είναι τα κύρια εμπόδια στη μάθηση που αντιμετώπισαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα;

Τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας, θα είναι χρήσιμα τόσο για το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, σε επίπεδο ερευνητικής δραστηριότητας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθησης, όσο και για το Πανεπιστήμιο Κύπρου ως ο εκπαιδευτικός οργανισμός που παρέχει το συγκεκριμένο πρόγραμμα με τις οποιεσδήποτε εισηγήσεις προκύψουν να είναι χρήσιμες για βελτιωτικές ενέργειες στο μέλλον.

Σημειώνεται πως θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια για το σύνολο των πληροφοριών που θα προκύψουν καθώς και ότι θα διασφαλιστεί η προστασία της ανωνυμίας σου. Επιπρόσθετα, θα υπάρξει διαδικασία πιστοποίησης των όσων θα ειπωθούν στη συνέντευξη μέσα από την αποστολή τους στους συμμετέχοντες για ανατροφοδότηση.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη συνεργασία σου. Η βοήθεια σου θα είναι πολύτιμη και εκτιμάται ιδιαίτερα. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί μου στο τηλέφωνο 99XXXXXX ή/και στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο [XXXXXX@gmail.com](mailto:XXXXXX@gmail.com)

Φιλικά,

Στέλιος Μάτσης