



«Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών»

«Επιστήμες της Αγωγής»

Διπλωματική Εργασία

**«Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια στη μάθηση και τη φοίτηση
εκπαιδευομένων στα προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού
Πανεπιστημίου»**

Μαρία Μπρισμπέου

A.M. 122105

Επιβλέπων καθηγητής: Μάριος Κουτσούκος

Βόλος, Σεπτέμβριος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

**«Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια στη μάθηση και τη φοίτηση
εκπαιδευομένων στα προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού
Πανεπιστημίου»**

Μαρία Μπρισμπέου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Μάριος Κουτσούκος

Μέλος ΣΕΠ – Ε.Α.Π.

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Άννα Κοντονή

Μέλος ΣΕΠ – Ε.Α.Π.

Βόλος, Σεπτέμβριος 2021

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο τέλος μιας διαδρομής που ξεκίνησε πριν από πέντε χρόνια, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Μάριο Κουτσούκο για την πολύτιμη και ουσιαστική υποστήριξη και καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της προσπάθειας αυτής. Θερμές ευχαριστίες, επίσης, στην συν-επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Άννα Κοντονή για τα σχόλια και τις επισημάνσεις της. Τέλος, ένα τεράστιο ευχαριστώ στον σύζυγό μου Χρήστο για την αμέριστη συμπαράσταση, την ενθάρρυνση και την υπομονή που επέδειξε όχι μόνο κατά την περίοδο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.), σχετικά με τα κίνητρα που τους ωθούν να συμμετάσχουν στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών του ιδρύματος, καθώς και τα εμπόδια που καλούνται να διαχειριστούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, στο πλαίσιο της εργασίας αυτής επιχειρήθηκε να καταγραφεί και ο βαθμός στον οποίο διαφοροποιούνται τα κίνητρα και τα εμπόδια μεταξύ των εκπαιδευομένων που παρακολουθούν τα προπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ και αυτών που συμμετέχουν στα μεταπτυχιακά προγράμματα. Αυτό, κυρίως, το γεγονός αποτέλεσε την προβληματική πάνω στην οποία πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα. Η έρευνα διενεργήθηκε τον Φεβρουάριο του 2021 σε δείγμα 125 εκπαιδευομένων του ΕΑΠ που συμμετείχαν στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η ποσοτική και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο με 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψε ότι τα ισχυρότερα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευομένους να συμμετάσχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ είναι η επιθυμία τους για γνώση και η απόκτηση πρόσθετων προσόντων στοχεύοντας, παράλληλα, και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, τα κριτήρια της προσωπικής ανάπτυξης, της διεύρυνσης των πνευματικών οριζόντων, της χαράς της μάθησης και της ευελιξίας που παρέχει το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με τα εξ αποστάσεως προγράμματά του αναδείχθηκαν σε σημαντικά κίνητρα συμμετοχής. Τα κυριότερα εμπόδια που κατέγραψε η έρευνα ήταν εκείνα που σχετίζονταν με την έλλειψη χρόνου, κυρίως λόγω φόρτου εργασίας και πολλαπλών οικογενειακών υποχρεώσεων και το υψηλό κόστος συμμετοχής, ενώ δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση των κινήτρων και των εμποδίων ανάμεσα σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, παρά μόνο σε τρία κίνητρα από τα οποία υποκινούνται περισσότερο οι προπτυχιακοί φοιτητές (βελτίωση στον χειρισμό της γλώσσας, ενίσχυση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης και απόδραση από την απογοήτευση της καθημερινότητας) και ένα εμπόδιο που φαίνεται να δυσχεραίνει σε μεγαλύτερο βαθμό τη φοίτηση των μεταπτυχιακών φοιτητών και είναι η δυσκολία μετακίνησης.

Λέξεις – κλειδιά: Κίνητρα συμμετοχής, εμπόδια μάθησης και φοίτησης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Εκπαίδευση Ενηλίκων.

«Incentives for participation and learning barriers of trainees in the programs of the Hellenic Open University»

Maria Brismpeou

Abstract

The aim of this research study was to investigate the views of the students of the Hellenic Open University (E.A.P.), regarding the motivations that push them to participate in the undergraduate and postgraduate study programs of the institution, as well as the obstacles that are required to manage during the educational process. In addition, in the context of this work, an attempt was made to record the degree to which the motivations and obstacles differ between the trainees who attend the undergraduate programs of EAP and those who participate in the postgraduate programs. This, in particular, was the problematic issue on which this research was conducted. The research was conducted in February 2021 on a sample of 125 EAP trainees who participated in undergraduate and postgraduate programs. The method used was quantitative and the structured questionnaire with 19 closed-ended questions was used as a data collection tool. The analysis of the research results showed that the strongest motivations that push the trainees to participate in the educational programs of EAP are their desire for knowledge and the acquisition of additional qualifications aiming, at the same time, at their professional development. Also, the criteria of personal development, the expansion of spiritual horizons, the joy of learning and the flexibility provided by the Hellenic Open University with its distance learning programs emerged as important incentives for participation. The main obstacles identified by the research were those related to lack of time, mainly due to workload and too many family obligations and high participation costs, while no significant difference in motivations and barriers was found between undergraduate and postgraduate students, only under three motivations for undergraduate students (improvement in language skills, reinforcement of previous incomplete education and escape from the frustration of everyday life) and one obstacle that seems to make postgraduate study more difficult, that is difficulty moving.

Keywords: Incentives to participation, barriers to learning and study, Hellenic Open University, Adult Education.

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract.....	vi
Περιεχόμενα.....	viii
Κατάλογος πινάκων	x
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	xii
Εισαγωγή	1
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	4
1.1 Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	4
1.1.1 Η θεωρία της Ανδραγωγικής του Malcolm Knowles.....	4
1.1.2 Η θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή του Paulo Freire.....	6
1.1.3 Η συνθετική προσέγγιση του Peter Jarvis	7
1.1.4 Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow.....	8
1.2 Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων	10
1.3 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης	13
1.4 Η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων: Έννοια και χαρακτηριστικά.....	14
1.4.1 Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου	16
1.5 Ο εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	21
2.1 Η έννοια των κινήτρων	21
2.2. Κατηγορίες κινήτρων	22
2.3 Ανασκόπηση ερευνών	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	28
3.1 Κατηγορίες εμποδίων.....	28
3.1.1 Καταστασιακά εμπόδια	28
3.1.2 Θεσμικά εμπόδια	29
3.1.3 Προδιαθετικά εμπόδια	30
3.1.4 Άλλα εμπόδια	31
3.2 Ανασκόπηση ερευνών	32
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	37
4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	37
4.2 Μέθοδος προσέγγισης και συλλογής δεδομένων	37
4.3 Το δείγμα της έρευνας	38
4.4 Το ερευνητικό εργαλείο	39
4.5 Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας	40
4.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας	41
4.7 Περιορισμοί της έρευνας	42
4.8 Χρησιμότητα της έρευνας	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
5.1 Περιγραφική ανάλυση του δείγματος	45
5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	45
5.1.2 Εκπαίδευση	47
5.1.3 Επαγγελματική κατάσταση	49
5.2 Περιγραφική ανάλυση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ	51
5.3 Περιγραφική ανάλυση των εμποδίων μάθησης και συμμετοχής των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ	61
5.4 Διαφοροποίηση των κινήτρων και των εμποδίων μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ	71
5.4.1 Διαφοροποίηση ως προς τα κίνητρα συμμετοχής	72
5.4.2 Διαφοροποίηση ως προς τα εμπόδια μάθησης και φοίτησης	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	80
6.1 Συμπεράσματα - Συζήτηση	80
6.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	84
Βιβλιογραφικές αναφορές	86
Παραρτήματα	94

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Φύλο	45
Πίνακας 2. Ηλικιακή ομάδα	45
Πίνακας 3. Εθνικότητα	46
Πίνακας 4-4. Οικογενειακή κατάσταση	46
Πίνακας 5. Περιοχή μόνιμης κατοικίας	47
Πίνακας 6. Επίπεδο σπουδών	47
Πίνακας 7. Πρόγραμμα σπουδών	48
Πίνακας 8. Σχολή προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού προγράμματος	48
Πίνακας 9. Τίτλος προγράμματος	49
Πίνακας 10. Επαγγελματική ιδιότητα	49
Πίνακας 11. Εργασιακή εμπειρία σε έτη	50
Πίνακας 12. Δυσκολία ως προς την εύρεση εργασίας	50
Πίνακας 13. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ13	52
Πίνακας 14. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση Δ13	53
Πίνακας 15. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ14	55
Πίνακας 16. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση Δ14	56
Πίνακας 17. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15	57
Πίνακας 18. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση Δ15	60
Πίνακας 19. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16	63
Πίνακας 20. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση E16	64
Πίνακας 21. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E17	65
Πίνακας 22. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση E17	66
Πίνακας 23. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18	68

Πίνακας 24. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση E18	69
Πίνακας 25. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E19	70
Πίνακας 26. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση E19	71
Πίνακας 27. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ13. Γνώση	72
Πίνακας 28. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ13. Απόκτηση πρόσθετων προσόντων	73
Πίνακας 29. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ14. Ευελιξία χρόνου	73
Πίνακας 30. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ14. Ανεξαρτησία θέσης	73
Πίνακας 31. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15. Η προσωπική ανάπτυξη	74
Πίνακας 32. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15. Η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων	75
Πίνακας 33. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15. Η βελτίωση στον χειρισμό της γλώσσας	75
Πίνακας 34. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15. Η ενίσχυση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης	75
Πίνακας 35. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15. Η απόδραση από την απογοήτευση της καθημερινότητας	75
Πίνακας 36. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16. Έλλειψη χρόνου/Ωράρια	76
Πίνακας 37. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16. Οικονομικοί λόγοι	77
Πίνακας 38. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16. Επαγγελματικοί λόγοι	77
Πίνακας 39. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16. Προσωπικοί/Οικογενειακοί λόγοι	77
Πίνακας 40. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16. Δυσκολία μετακίνησης	77
Πίνακας 41. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E17. Η ικανότητα χρήσης Η/Υ και η εξοικείωση με το Διαδίκτυο	78
Πίνακας 42. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18. Φόρτος εργασίας	78
Πίνακας 43. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E19. Από τα σχόλια, τις παρατηρήσεις και τις κατευθύνσεις του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων	79

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕξΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΜΠΣ	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
ΓΣΕΕ	Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
ΓΣΕΒΕΕ	Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας
ΕΣΥΕ	Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
ΑΕΙ	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΤΕΙ	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΙΕΚ	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΑΣΣΥ	Ανώτατες Στρατιωτικές Σχολές Υπαξιωματικών
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως
Μ.Ο.	Μέσος όρος
Τ.Α.	Τυπική απόκλιση

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών, καθώς και η ανάγκη για επαγγελματική αποκατάσταση και εξειδίκευση διαμόρφωσαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση και ειδικότερα η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων σε παγκόσμιο επίπεδο. Λόγω του αυξανόμενου ενδιαφέροντος για αυτή τη παγκόσμια τάση πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης οδηγήθηκαν στη διερεύνηση των παραγόντων κάτω από τους οποίους ένας μεγάλος αριθμός ενηλίκων οδηγείται στην ανάγκη αυτή.

Στη χώρα μας η εκπαίδευση των ενηλίκων είναι ουσιαστικά συνυφασμένη με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο που αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και δημιουργήθηκε για να καλύψει τις ολοένα αυξανόμενες και διαφορετικές ανάγκες της κοινωνίας και παράλληλα να διευκολύνει την πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρεί να καταγράψει τα κίνητρα που ωθούν τους ενηλίκους να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τους ανασταλτικούς παράγοντες που αποτρέπουν τη συμμετοχή τους από αυτή. Πιο συγκεκριμένα, στόχος μας ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευομένων που συμμετέχουν στα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ -προπτυχιακά και μεταπτυχιακά- ώστε να διαπιστώσουμε ποια είναι εκείνα τα κίνητρα που ενεργοποιούν τη συμμετοχή τους σε αυτά, ποια είναι τα εμπόδια που δρουν ανασταλτικά στη μάθηση και τη συμμετοχή και αν τα συγκεκριμένα κίνητρα και εμπόδια διαφοροποιούνται μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευομένων.

Η παρούσα εργασία είναι χωρισμένη σε δύο μέρη. Το πρώτο που περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από το πεδίο της ενήλικης μάθησης και περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες η μάθησή τους καθίσταται πιο αποτελεσματική. Επιπλέον, παρουσιάζονται η έννοια και τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και γίνεται μια γνωριμία με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, οι εκπαιδευόμενοι του οποίου αποτελούν το δείγμα της έρευνας, ενώ προβάλλονται τα κύρια γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η αποσαφήνιση της

έννοιας των κινήτρων και παρουσιάζονται οι βασικές κατηγορίες τους, ενώ παρατίθενται συνοπτικά τα ευρήματα μελετών που ασχολήθηκαν με τα κίνητρα των εκπαιδευομένων. Αντίστοιχα, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κατηγορίες των εμποδίων που συναντούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και γίνεται μια ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών που σχετίζονται με τα εμπόδια αυτά.

Το δεύτερο μέρος της διπλωματικής εργασίας περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα και αποτελείται, επίσης, από τρία κεφάλαια. Αναλυτικότερα, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας που πρόκειται να διεξαχθεί. Περιγράφεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος προσέγγισης και συλλογής δεδομένων, το δείγμα της έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο, ενώ γίνεται αναφορά στους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται η συγκεκριμένη έρευνα, όπως και στη χρησιμότητά της. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία αναλύονται ανά ερευνητικό ερώτημα και στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σε συνάρτηση με τα πορίσματα συναφών ερευνών, ενώ γίνονται και κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α': ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1.1 Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η διεθνής βιβλιογραφία παρουσιάζει σημαντικό αριθμό θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν τη μελέτη του πεδίου της ενήλικης μάθησης και του τρόπου με τον οποίο αυτή επιτελείται αποτελεσματικά. Τόσο οι Merriam και Caffarella στο κλασικό έργο τους *Learning in Adulthood* (1991) όσο και ο Rogers (1999), διακρίνουν τέσσερα είδη θεωριών μάθησης: τις συμπεριφοριστικές, τις γνωστικές, τις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικές. Η πλειοψηφία των θεωριών αυτών υποστηρίζει ότι «η διεργασία της μάθησης προωθείται μέσω της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές και της αξιοποίησης της εμπειρίας των εκπαιδευομένων» (Χατζηθεοχάρους, Γιοβάνη & Νικολοπούλου, 2010: 8).

Ζητούμενο της εργασίας αυτής δεν είναι η εκτενής αναφορά των διαφόρων θεωριών που αφορούν τη μάθηση. Αντιθέτως, σκοπός είναι να παρουσιαστούν με συνοπτικό τρόπο οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Για το λόγο αυτό στη συνέχεια θα περιγραφούν οι θεωρητικές προσεγγίσεις τεσσάρων σπουδαίων μελετητών που ασχολήθηκαν αποκλειστικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρόκειται για τους Malcolm Knowles, Paulo Freire, Peter Jarvis και Jack Mezirow. Το έργο τους έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της παγκόσμιας σκέψης και πρακτικής που ασχολείται με την ενήλικη μάθηση (Κόκκος, 2008).

1.1.1 Η θεωρία της Ανδραγωγικής του Malcolm Knowles

Με τη θεωρία της Ανδραγωγικής η εκπαίδευση ενηλίκων προσεγγίζεται από ανθρωπιστική σκοπιά. Ως θεωρία αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και ορίστηκε ως «η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενηλίκους να μαθαίνουν» (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008: 26). Θεμελιωτής της υπήρξε ο E. Lindeman, όμως ο M. Knowles ήταν εκείνος που ασχολήθηκε συστηματικά και διατύπωσε απόψεις που έγιναν αντικείμενο συζήτησης για πολλές δεκαετίες. Το όνομά της το οφείλει στο γεγονός ότι οι εμπνευστές της θέλησαν να τονίσουν τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην εκπαίδευση ενηλίκων και την εκπαίδευση των ανηλίκων: Ανδραγωγική έναντι Παιδαγωγικής ή *Andragogy vs Pedagogy* (Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με τη θεωρία της Ανδραγωγικής η μάθηση είναι μια διαδραστική διεργασία, μέσω της οποίας οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται σε συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων τους. Στην πορεία προς την ωρίμανση συσσωρεύουν σημαντικό αριθμό εμπειριών, οι οποίες νοηματοδοτούνται μέσα από τη διεργασία της μάθησης. Η θεωρία αυτή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη αυτοπραγμάτωσης και αυτοκαθορισμού των ενηλίκων, στην ανάγκη δηλαδή που έχουν να αναγνωρίσουν και να αναπτύξουν όλο το δυναμικό τους, καθώς και στον διευκολυντικό ρόλο του εκπαιδευτή, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατακτήσουν τους στόχους αυτούς (Kolb, 1984). Ουσιαστικά, η θεωρία του Knowles προσπαθεί να εξηγήσει τον τρόπο που οι ενήλικοι μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, ώστε να κατανοήσουμε σε βάθος τα κίνητρα που τους ωθούν στην εκπαίδευση.

Η Ανδραγωγική στηρίζεται σε έξι βασικές παραδοχές που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι (Knowles, 1998: 64-68):

- Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι απαραίτητο να κατανοήσουν τον λόγο για τον οποίο πρέπει να μάθουν κάτι πριν εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης.
- Έχουν την ανάγκη να αποφασίζουν οι ίδιοι για τη ζωή τους και να αυτοκαθορίζονται.
- Εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία κουβαλώντας μαζί τους ένα πλούσιο απόθεμα εμπειριών και παγιωμένων αντιλήψεων.
- Επιθυμούν οι γνώσεις που αποκτούν να έχουν σχέση με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.
- Επίκεντρο του μαθησιακού προσανατολισμού τους αποτελεί το ίδιο το πρόβλημα και όχι η απόκτηση γενικών ακαδημαϊκών γνώσεων.
- Τα σημαντικότερα κίνητρα μάθησης για τους ενηλίκους είναι τα εσωτερικά (ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση κ.ά.) και όχι τα εξωτερικά.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να λειτουργούν ως διευκολυντές της διεργασίας της μάθησης και να επιδιώκουν τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, με σκοπό την προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και την αξιοποίηση της εμπειρίας των τελευταίων (Κόκκος, 2005). Ακόμη, σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτές χρειάζεται να λειτουργούν ως εκπαιδευόμενοι, ώστε να προωθείται η ισοτιμία κατά τη μαθησιακή διεργασία (Edwards, Sieminski & Zeldin, 1993).

Ωστόσο, πολλοί ήταν οι μελετητές που άσκησαν έντονη κριτική στον Μ. Knowles και στην Ανδραγωγική του. Η πιο σημαντική από αυτές αναφέρει ότι τάσεις για αυτοκαθορισμό,

καθώς και ένα φάσμα εμπειριών που μπορεί να αξιοποιηθεί εξίσου στην εκπαίδευση έχουν και τα παιδιά, επομένως, δεν μπορεί να είναι απόλυτος ο διαχωρισμός του τρόπου μάθησης των ενηλίκων και των ανηλίκων (Ekoto & Gaikwad, 2015 · Hanson, 1996 · Jarvis, 2004). Επιπλέον, δεν είναι όλοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αυτοκατευθυνόμενοι και ούτε είναι εύκολο να εκπαιδευτούν, ώστε να γίνουν (Mezirow, 2007). Τέλος, ο Jarvis (1985), τον οποίο απασχόλησε ιδιαίτερα η έννοια της ενηλικιότητας, αναφέρει ότι η θεωρία της Ανδραγωγικής δεν είναι θεμελιωμένη επαρκώς με ερευνητικά δεδομένα και μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο ως «μια σειρά από αξιώματα παρά μια τεκμηριωμένη θεωρία» (σελ. 100-101).

1.1.2 Η θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή του Paulo Freire

Η θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή αναπτύχθηκε κατά τις δεκαετίες 1960-1980, κυρίως στη Λατινική Αμερική. Εμπνευστής ήταν ο Paulo Freire, ο οποίος ανέπτυξε μια συγκροτημένη και άκρως ανθρωπιστική θεωρητική προσέγγιση, όντας βαθιά επηρεασμένος από την ενασχόλησή του με την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού στη Βραζιλία κατά τη δεκαετία του 1960 (Κόκκος, 2008). Ο Freire προσπάθησε μέσα από το έργο του να αναδείξει την αξία της «λαϊκής επιμόρφωσης», θέλοντας να ενδυναμώσει τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες του πληθυσμού, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζουν τις δυνάμεις που τις καταπιέζουν (Tennant, 1997).

Σύμφωνα με τον Freire, στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού που οδηγεί τους εκπαιδευομένους στην απελευθέρωση. Τα άτομα που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και την καταπίεση συνήθως διαστρεβλώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και οδηγούνται στην υιοθέτηση αλλοιωμένων προτύπων και αξιών (Κόκκος, 2008). Η εκπαίδευση, συνεπώς, συντελεί στο να αποκτήσουν οι καταπιεσμένοι επίγνωση των κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών δομών που επικρατούν και καθορίζουν τη ζωή τους, να αμφισβητήσουν τις παραδοχές τους και να δράσουν με σκοπό την κοινωνική αλλαγή, μέσω της κριτικής σκέψης και ενδεχομένως της εξέγερσης (Κόκκος, 2005). Συνοπτικά, η προσέγγιση του Freire έχει τη βάση της στον διάλογο, την εμπειρία και την πράξη, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν από μόνα τους ισχυρά κίνητρα για τους ενήλικες.

Παρά το γεγονός ότι η θεωρία του Freire επηρέασε πολλούς μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, της ασκήθηκε και έντονη κριτική, καθώς αμφισβητήθηκε η δυνατότητα μεταφοράς του μοντέλου στις δυτικές κοινωνίες, όπου οι πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές

συνθήκες διαφέρουν από εκείνες της Λατινικής Αμερικής και συνεπώς, οι στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό (Κόκκος, 2005). Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Jarvis (2004), πολλοί είναι εκείνοι που αντιμετωπίζουν τη θεωρία του Freire ως πολιτική παρά ως μία ακόμα θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ σύμφωνα με τους McLaren και Leonard (1993), οι ιδέες του είναι σαφέστατα επηρεασμένες από την πολιτική και κοινωνική αναταραχή της εποχής, καθώς και από το έργο του Μαρξ και των συνεχιστών του.

1.1.3 Η συνθετική προσέγγιση του Peter Jarvis

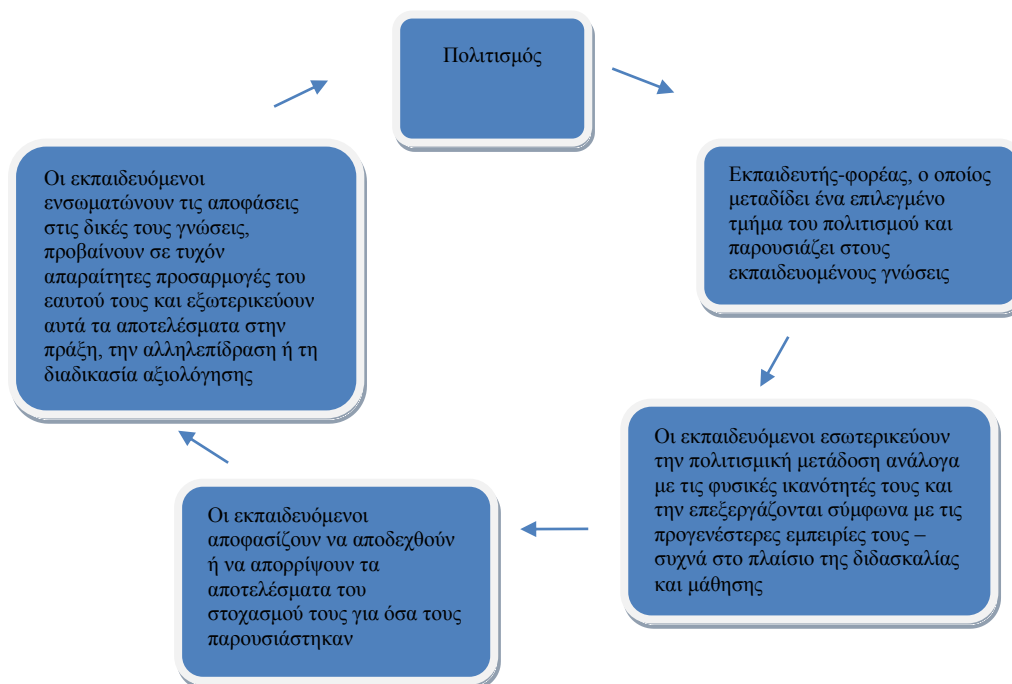
Ο P. Jarvis πρόσφερε την πιο συνθετική θεωρητική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κύριο χαρακτηριστικό της θεωρίας του είναι ότι εντάσσει τη μάθηση των ενηλίκων μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο αναλύοντας το φαινόμενο με πολυδιάστατο τρόπο (Κόκκος, 2008).

Στόχος της συνθετικής προσέγγισης είναι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να οδηγηθούν σταδιακά στη χειραφέτηση μέσω της ενεργητικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διεργασία και της κριτικής επεξεργασίας των εμπειριών τους. Οι βασικές αρχές που την διέπουν είναι πως η μάθηση αποτελεί μία πραγματική ανάγκη των ανθρώπων και πως οι άνθρωποι δεν ζουν απομονωμένοι, μακριά από το περιβάλλον τους, αλλά βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνική πραγματικότητα. Ειδικότερα, η διεργασία της μάθησης αποτελεί βασικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης και απαραίτητο συστατικό για την βελτίωση, τόσο του εαυτού όσο και των κοινωνικών του σχέσεων (Κόκκος, 2008).

Ο Jarvis θεωρεί ότι η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία. Μέσα από αυτή οι εκπαιδευτές μεταδίδουν τις κυρίαρχες ιδεολογίες του συστήματος στους εκπαιδευομένους, οι οποίοι με την σειρά τους τις ερμηνεύουν και τις επεξεργάζονται με βάση τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, κάτω από την επιρροή του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος. Κατά συνέπεια, ο στοχασμός των εκπαιδευομένων υπόκειται σε διπλό κοινωνικό καθορισμό: ως προς τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές που δέχονται από τους υπευθύνους της εκπαίδευσης και ως προς αυτές που προέρχονται από την διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Οι εκπαιδευόμενοι έχοντας εσωτερικεύσει την κυρίαρχη κουλτούρα δυσκολεύονται στη φάση του στοχασμού να αντιδράσουν, για αυτό σε τούτο το σημείο η παρέμβαση των εκπαιδευτών θεωρείται καίριας σημασίας, αφού εκείνοι θα δώσουν το έναυσμα για κριτικό στοχασμό, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και να αναπροσαρμόσουν την πραγματικότητα (Κόκκος, 2005).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν υποστηρικτικό ρόλο, βοηθώντας τους εκπαιδευομένους να ενεργοποιήσουν τον κριτικό στοχασμό τους (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008). Παραχωρούν μέρος της εξουσίας τους στους εκπαιδευομένους και χρησιμοποιούν ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως η εμψυχωτική και η σωκρατική, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ενεργητική συμμετοχή τους μέσα από τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και την αξιολόγηση (Κόκκος, 2008). Επομένως, θεωρείται απαραίτητο οι εκπαιδευτές να έχουν πέρα από ειδικές γνώσεις, κοινωνικές ικανότητες που βοηθούν στην κατανόηση των εκπαιδευομένων, την ενίσχυση της αυτενέργειας και τον αυτοπροσδιορισμό τους (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010).

Η μέθοδος του Jarvis (2004: 165) αναλύεται στο παρακάτω σχήμα (σχήμα 1):



Σχήμα 1. Ο κύκλος της εκπαιδευτικής διεργασίας

1.1.4 Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αναπτύχθηκε από τον J. Mezirow στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Θεωρείται μία από τις σημαντικότερες και πιο διαδεδομένες θεωρίες και παράλληλα, η πιο ολοκληρωμένη επιστημονικά μεταξύ των σύγχρονων θεωριών της εκπαίδευσης.

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις δυνατότητες των ενηλίκων για προσωπική αλλαγή και αξιοποίηση των εμπειριών τους για κριτικό στοχασμό. Υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν είναι μια απλή συσσώρευση νέων γνώσεων που προστίθενται στις παλαιότερες, αλλά μια διεργασία αλλαγής βασικών αξιών και παραδοχών, οι οποίες έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα από τους ενήλικους εκπαιδευομένους μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. (Τσιμπουκλή – Φίλλιπς, 2008).

Όπως αναφέρεται και στον Κόκκο (2005), η πραγματικότητα ερμηνεύεται από τους ενήλικους εκπαιδευομένους με βάση τις παραδοχές τους. Όμως κάποιες από αυτές ενδέχεται να είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Γι' αυτό, μάθηση δεν είναι να προσθέτουμε απλώς νέες γνώσεις σε αυτά που ήδη ξέρουμε, αλλά να μετασχηματίζουμε τις υπάρχουσες γνώσεις μας με σκοπό να επιτύχουμε μια νέα οπτική (μετασχηματίζουσα οπτική). Ο μετασχηματισμός αυτός μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την αλλαγή του τρόπου κατανόησης του κόσμου (Mezirow, 1990).

Η βάση της θεωρίας του Mezirow είναι ο κριτικός στοχασμός. Μέσω του κριτικού στοχασμού δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευομένους να επαναξιολογήσουν τις υπάρχουσες αντιλήψεις και αξίες τους και να θέσουν σε αμφισβήτηση την εγκυρότητά τους (Mezirow, 2007). Για να επιτευχθεί η παραπάνω διαδικασία είναι απαραίτητο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να παραδεχτούν ότι η πραγματικότητα και ο τρόπος ερμηνείας της συνδέεται, αν και όχι πάντοτε, με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν. Οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να κάνουν κριτική σε όσα μέχρι σήμερα πιστεύουν, ώστε να υπάρξει μετασχηματισμός των παραδοχών τους. Μέσα από τη μάθηση που στηρίζεται στην επικοινωνία, οι εκπαιδευόμενοι είναι αναγκαίο να προβληματιστούν για όσα πιστεύουν και αισθάνονται (Mezirow, 1997). Συνεπώς, αυτός ο μετασχηματισμός των απόψεων ενδέχεται να αποτελέσει εμπόδιο για τους ενήλικους στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή να τους δώσει κίνητρο για μάθηση.

Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να διαφοροποιεί τις δικές του πεποιθήσεις και προσδοκίες από αυτές των εκπαιδευομένων, να ασκεί κριτική πρωτίστως στις δικές του παραδοχές, να υποστηρίζει την αλλαγή και να προωθεί τον διάλογο, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να επιτύχουν τη θετική αλλαγή (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008).

Στην ενότητα αυτή περιγράψαμε με συντομία τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Απώτερος στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων για τους παραπάνω μελετητές προβάλλει η χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την κριτική επεξεργασία των εμπειριών τους. Μέσω του κριτικού στοχασμού των εμπειριών τους οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους και αναπροσαρμόζονται δημιουργικά στην πραγματικότητα. Όλα τα παραπάνω μπορούν ενδεχομένως να αποτελέσουν κίνητρα συμμετοχής στην μαθητική διεργασία ή αντιθέτως να λειτουργήσουν αποτρεπτικά. Όπως φάνηκε από τις θεωρίες που περιγράψαμε προηγουμένως υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία μεταξύ τους, όπως και κοινές επιρροές. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη αρκετά θέματα που χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση. Το πιο σημαντικό, ίσως, από αυτά είναι η μη ύπαρξη μιας ολοκληρωμένης θεωρίας που να καλύπτει σφαιρικά το πεδίο της ενήλικης μάθησης.

Παράλληλα, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης η διαδικασία επικύρωσης των γνώσεων, όπως αναφέρεται στην θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, στην οποία επικεντρώνονται σήμερα οι περισσότεροι μελετητές. Σε μια εποχή γενικής αναταραχής, όπου οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλονται διαρκώς, οι ιδέες του P. Freire, περί αμφισβήτησης και κριτικού στοχασμού αποκτούν άλλο νόημα και ανοίγονται νέες κατευθύνσεις, οι οποίες λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους το νέο πολυσύνθετο περιβάλλον που βιώνουν σήμερα οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι.

Λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις, μπορεί να διαμορφωθεί ένα ερευνητικό πλαίσιο στο οποίο θα βασιστεί η εμπειρική έρευνα που ακολουθεί στο δεύτερο μέρος. Ωστόσο, κρίνεται αναγκαίο να παρουσιαστούν και τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων, καθώς αυτά διαμορφώνουν τα κίνητρα συμμετοχής και τους ανασταλτικούς παράγοντες στη μάθηση των ενηλίκων. Για το λόγο αυτό, στην επόμενη ενότητα θα διατυπωθούν τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, καθώς αν ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, μπορεί να αποτελέσουν προϋπόθεση για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

1.2 Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων

Πριν αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, είναι απαραίτητο να προσδιορίσουμε τον όρο «ενήλικος». Σύμφωνα με τον Rogers (1999), οι περισσότεροι

άνθρωποι τείνουν να συνδέουν την έννοια «ενήλικος» με την ηλικία. Ωστόσο, δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη ηλικία που να προσδιορίζει τον ενήλικο, αφού το κριτήριο της ενηλικιότητας ενδέχεται να διαφοροποιείται ακόμα και μέσα στην ίδια κοινωνία αλλά και από εποχή σε εποχή. Κατά τον Κόκκο (2005), ένα άτομο μπορεί να θεωρηθεί ενήλικο «*εάν βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας και πρέπει να αναγνωρίζονται, τόσο από τον εαυτό του όσο και από τους άλλους, τα στοιχεία της ωριμότητας και του αυτοπροσδιορισμού*» (σελ. 39). Ο Rogers καταφεύγει στη διάκριση τριών βασικών ομάδων ιδεών που αφορούν την ενηλικιότητα. Πρόκειται για την αίσθηση της προοπτικής, της πλήρους ανάπτυξης και της αυτονομίας (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014).

Παρά το ευρύ φάσμα των διαφορών που ενδέχεται να υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη μιας εκπαιδευόμενης ομάδας, υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους εκπαιδευομένους.

Καταρχάς, οι ενήλικοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας συγκεκριμένους στόχους. Σε αντίθεση με τους ανήλικους, οι οποίοι θεωρούν ότι το να πηγαίνουν στο σχολείο είναι φυσικό και αυτονόητο, οι ενήλικοι όταν αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το κάνουν συνήθως για συγκεκριμένους λόγους σχετικούς με τη φάση της ζωής στην οποία βρίσκονται και τις ανάγκες που προκύπτουν. Έρχονται, λοιπόν, στην εκπαίδευση, είτε γιατί χρειάζεται να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να εξελιχθούν στον επαγγελματικό τομέα και να έχουν καλύτερες προοπτικές στο μέλλον είτε γιατί θεωρούν ότι θα συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη και την απόκτηση κύρους. Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί, επομένως, συνειδητή επιλογή συνδεδεμένη με αρκετά σαφείς στόχους (Κόκκος, 2008).

Επίσης, οι ενήλικοι διαθέτουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών από τους ανήλικους. Οι εμπειρίες τους, οι οποίες απορρέουν από τις διαφορετικές καταστάσεις της ζωής τους έχουν κατασταλάξει μέσα τους, με αποτέλεσμα να επιδιώκουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους να συνάδει με τις εμπειρίες αυτές και να τις αξιοποιεί. Κατά συνέπεια, οι ενήλικοι προτιμούν εκείνο το είδος μάθησης που σχετίζεται με τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει μέχρι τώρα και περιμένουν συγκεκριμένα πράγματα από αυτό (Κόκκος, 2008).

Ακόμη, οι ενήλικοι έχουν ήδη διαμορφώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, οι οποίοι εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα, τις ικανότητες και τις εμπειρίες τους (Κόκκος, 2008). Ο Rogers (1999), αναφέρει ότι άλλοι από αυτούς προτιμούν να ακούνε τον διδάσκοντα, άλλοι αρέσκονται στο να εμπλέκονται σε διάφορες δραστηριότητες, ενώ άλλοι

προτιμούν να μελετούν μόνοι τους. Όποιον τρόπο κι αν επιλέγει ο καθένας, το σίγουρο είναι ότι με το πέρασμα του χρόνου προτιμώνται το πολύ δύο τρόποι, οι οποίοι αποκρυσταλλώνονται πιο εύκολα σε σχέση με τους ανηλίκους.

Επιπλέον, οι ενήλικοι έχουν την τάση να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Knowles (1990), τον πατέρα της Ανδραγωγικής, οι ενήλικοι επιθυμούν την αυτονομία και τον αυτοπροσδιορισμό τους, προκειμένου να κατευθύνουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους. Για το λόγο αυτό επιθυμούν να βρίσκονται συνεχώς σε ανοιχτό διάλογο και επικοινωνία με τους εκπαιδευτές τους, να εμπλέκονται στο σχεδιασμό του μαθήματος και να αισθάνονται υπεύθυνοι για την εξέλιξη της μάθησής τους. Ο Rogers (1999), θεωρεί πως οι ενήλικοι έχουν την έμφυτη τάση να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να αμφισβητούν οποιαδήποτε αυθεντία και πως η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με αυτή την τάση. Έχουν ανάγκη αυτοκαθορισμού, χειραφέτησης και ουσιαστικής επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή μέσω του διαλόγου. Επιπλέον, επιθυμούν να συμμετέχουν σε καταστάσεις που έχουν διαμορφωθεί από τους ίδιους και να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους για ότι τους ενοχλεί, ενώ θέλουν η ύλη που διδάσκονται να είναι συμβατή με τις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, οι ενήλικοι συναντούν πλήθος εμποδίων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν με τον καταλληλότερο τρόπο, ώστε να αποφευχθεί η παρεμπόδιση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διεργασίας. Τα εμπόδια αυτά μπορεί να οφείλονται στην κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενήλικων εκπαιδευομένων, αλλά μπορεί να είναι και εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από την προσωπικότητα των ατόμων. Τα εσωτερικά εμπόδια έχουν σχέση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες που απέκτησαν οι ενήλικοι κατά τη διάρκεια της ζωής τους και στις οποίες είναι προσκολλημένοι. Αυτό συμβαίνει, είτε γιατί έχουν ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης που εμποδίζει την αφομοίωση νέων δεδομένων και την αναθεώρηση των υπαρχόντων είτε γιατί έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτές, σε βαθμό που οποιαδήποτε επιδίωξη μετασχηματισμού τους εκλαμβάνεται ως αμφισβήτηση της προσωπικότητάς τους. Επιπλέον, τα εσωτερικά εμπόδια σχετίζονται και με ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και το άγχος (Κόκκος, 2008).

Όμως, το ζήτημα των εμποδίων είναι καίριας σημασίας, διότι διακυβεύεται ένα μεγάλο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και για τον λόγο αυτό θα σχολιαστεί παρακάτω σε

ξεχωριστή ενότητα. Στην αμέσως επόμενη ενότητα θα παραθέσουμε τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες η μάθηση καθίσταται αποτελεσματικότερη για τους ενήλικους εκπαιδευομένους και είναι απαραίτητο να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τη διαδικασία οργάνωσης των εκάστοτε εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

1.3 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης

Λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες προϋποθέσεις, με βάση τις οποίες η διαδικασία της μάθησης καθίσταται αποτελεσματικότερη για τους ενήλικους. Οι βασικές προϋποθέσεις μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Noye & Piveteau, 1999 · Courau, 2000 · Κόκκος, 2005 · Χατζηθεοχάρους & συν., 2010):

- Οι ενήλικοι μαθαίνουν καλύτερα, όταν η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα. Οποιαδήποτε μορφή πίεσης προς αυτούς για συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει σχεδόν πάντα αρνητικό αντίκτυπο στη μάθηση.
- Για μια αποτελεσματική μάθηση είναι απαραίτητο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να συμφωνούν με τους στόχους του προγράμματος, οι οποίοι πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο σαφείς και ρεαλιστικοί και να συνδέονται με τις ανάγκες τους. Για το λόγο αυτό, η εναρκτήρια συνάντηση παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς σε αυτή πρέπει να διαγνωστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες και να διατυπωθούν στόχοι που να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων.
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει άψογη οργάνωση σε όλα τα επίπεδα, είτε αυτά αφορούν την υποδομή, το εκπαιδευτικό υλικό, τη γραμματειακή υποστήριξη ή ακόμα τις οικονομικές και άλλες υποχρεώσεις προς τους συμμετέχοντες.
- Το περιεχόμενο του προγράμματος άπτεται των αναγκών και των εμπειριών των εκπαιδευομένων. Οι ενήλικοι είναι πιο εύκολο να μάθουν όταν το πρόγραμμα συνδέεται με θέματα της καθημερινής ζωής, αφορούν τις ανάγκες τους και ανταποκρίνονται στα βιώματά τους.
- Η μαθησιακή διαδικασία επιτυγχάνεται πιο εύκολα, όταν λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι και ρυθμοί μάθησης. Ο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει με διαφορετικό ρυθμό και τρόπο, γι' αυτό χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση όσον αφορά τους τρόπους μάθησης.

- Η ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων αποτελεί βασική προϋπόθεση. Όσο οι παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή αξιοποιούνται καλύτερα από τον εκπαιδευτή και παράλληλα αποφεύγεται ο δασκαλοκεντρικός τρόπος εκπαίδευσης, τόσο οι εκπαιδευόμενοι θα καταστούν ικανοί να κατακτήσουν τον τρόπο για να συνεχίσουν μόνοι τους τη μαθησιακή διαδικασία.
- Η διερεύνηση των εμποδίων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και οι τρόποι υπέρβασής τους. Προκειμένου η διαδικασία της μάθησης να καταστεί αποτελεσματική θεωρείται σημαντικό να εντοπίζονται οι παράγοντες που την εμποδίζουν και να γίνονται οι κατάλληλες ενέργειες για την αντιμετώπισή τους.
- Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μαθαίνει πιο καλά όταν διαμορφώνεται το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή, την επικοινωνία, τη συνεργατικότητα και τον αμοιβαίο σεβασμό. Ένα τέτοιο κλίμα αποτελεί το υπόβαθρο της αποτελεσματικής μάθησης, καθώς ο εκπαιδευόμενος αισθάνεται ότι μπορεί να συμμετέχει χωρίς να κρίνεται.

Οι παραπάνω προϋποθέσεις αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η αποτελεσματικότητα της ενήλικης μάθησης και είναι απαραίτητο να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στην ενότητα που ακολουθεί θα περιγραφεί η έννοια και τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς η εκπαίδευση από απόσταση αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας και σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα ή μη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν τους ενηλίκους.

1.4 Η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων: Έννοια και χαρακτηριστικά

Καθώς η παρούσα ερευνητική εργασία έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, θεωρείται σημαντικό να γίνει αναφορά στις βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Τα τελευταία χρόνια, λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στην οικονομία, στις κοινωνικές δομές και την τεχνολογία, παρατηρείται στις σύγχρονες κοινωνίες ολοένα και αυξανόμενη ανάγκη για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και επικαιροποίηση των παλαιών, με

αποτέλεσμα οι παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης να αδυνατούν να τις καλύψουν. Για το λόγο αυτό, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος (Lionarakis, 2003 · Moore & Kearsley, 1996).

Για τον Delling (1986, όπ. αναφ. στο Μουζάκης, 2006α), «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη δραστηριότητα που αφορά στην επιλογή, στην προετοιμασία και την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και στην καθοδήγηση και την υποστήριξη του εκπαιδευόμενου μέσα από την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων» (σ. 4).

Σύμφωνα με τον Keegan (1986, ό.π., σ. 5), τα στοιχεία που παρουσιάζει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι τα παρακάτω: α) η γεωγραφική απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευτή από τον εκπαιδευόμενο, β) η ευθύνη που αναλαμβάνει το εκπαιδευτικό ίδρυμα να σχεδιάσει και να διανείμει το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και να παρέχει υπηρεσίες υποστήριξης στον εκπαιδευόμενο, γ) η χρήση τεχνολογικών μέσων (έντυπα και οπτικοακουστικά υλικά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και Διαδίκτυο) που βοηθούν στη γεφύρωση της απόστασης, δ) η προσπάθεια αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων και ε) η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που βασίζεται στην ατομική μελέτη, παράλληλα με ομαδικές συναντήσεις που εξυπηρετούν διδακτικούς και κοινωνικούς σκοπούς.

Συνεπώς, τα κύρια χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ότι ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται μακριά από τον εκπαιδευτή του, σε φυσική δηλαδή απόσταση, μαθαίνει μόνος του επιλέγοντας ως ένα βαθμό τον τόπο, το χρόνο και τον ρυθμό της μελέτης του, υπό τη συνεχή όμως καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτή, μέσω διαφόρων μορφών επικοινωνίας, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους που απαιτούν άμεση επικοινωνία και καθορισμένα χρονικά πλαίσια. Επιπρόσθετα χρησιμοποιείται ένα ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο στόχο έχει να καθοδηγήσει, να επεξηγήσει και να ενθαρρύνει τη μελέτη του εκπαιδευομένου. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η διαδικασία της αυτορυθμιζόμενης μάθησης και προάγεται η αυτενέργεια, η ανεξαρτησία, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοανάπτυξη (Keegan, 2000, όπ. αναφ. στο Σιδηρόπουλος, 2014).

Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλλει στην επέκταση της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Εξαιτίας της ευέλικτης δομής και του προγραμματισμού των μαθημάτων μειώνονται οι επιδράσεις που ενδέχεται να προκύψουν λόγω των προσωπικών ευθυνών και δεσμεύσεων που έχουν οι εκπαιδευόμενοι (Oblinger, 2000). Παράλληλα, πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα στρέφουν την προσοχή τους στην ΕξΑΕ, καθώς με τον τρόπο αυτό

αμβλύνονται οι περιορισμοί που προκύπτουν, όπως ανάγκες σε κτίρια και υποδομές, μπορούν να επιλυθούν οικονομικά προβλήματα που σχετίζονται με τη δημιουργία πολλών παράλληλων προγραμμάτων σε μεγάλες γεωγραφικές αποστάσεις και τους δίνεται η δυνατότητα να επωφεληθούν οικονομικά και να καταστήσουν ιδιαίτερα προσοδοφόρα τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Μανωλάς, 2015).

Κατά συνέπεια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει καινοτόμα και εξίσου αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα με τα παραδοσιακά, ειδικά όταν οι εκπαιδευτές είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και εξειδικευμένοι (Kirtman, 2009). Στην υποενότητα που ακολουθεί θα αναφερθούμε στον κύριο φορέα παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα μας που δεν είναι άλλος από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

1.4.1 Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Τις τελευταίες δεκαετίες, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ουσιαστικά συνυφασμένη με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Η ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, καθώς και οι εξελίξεις στο σύγχρονο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο επέβαλαν ουσιαστικά την ίδρυση του ΕΑΠ στον ελληνικό χώρο, καθώς υπήρχε έντονη ανάγκη να συμπληρωθούν οι παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, αλλά και να διευκολυνθεί η πρόσβαση των εκπαιδευομένων σε μια πιο ευέλικτη εκπαιδευτική διαδικασία.

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο είναι ένα δημόσιο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης που ιδρύθηκε το 1992 στην Πάτρα, με σκοπό την κάλυψη των αναγκών ανάπτυξης ανοικτών συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Μερικές από τις ιδιαιτερότητες του ΕΑΠ είναι ότι οι φοιτητές συμμετέχουν αποκλειστικά στις δαπάνες των σπουδών τους και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που παρέχει. (ΕΑΠ, 2020). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 1 παρ. 3 του Ν. 2552/97, «*αποστολή του ΕΑΠ είναι η εξ αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας. Στους σκοπούς του Ε.Α.Π. εντάσσεται η προαγωγή της επιστημονικής έρευνας, καθώς και η ανάπτυξη τεχνολογίας και μεθοδολογίας στο πεδίο της μετάδοσης της γνώσης από απόσταση*» (ΕΑΠ, 2020).

Στην τυπική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία βασίζεται στην «πρόσωπο με πρόσωπο» διδασκαλία, υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί που αφορούν την πρόσβαση σε αυτή, όπως αδυναμία φυσικής παρουσίας των εκπαιδευομένων στις αίθουσες διδασκαλίας, υποχρεωτικές

εισαγωγικές εξετάσεις, μικρό φάσμα ηλικιών, κ.ά. Αντιθέτως, στα ανοικτά συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης επικρατεί η αντίληψη ότι όλοι έχουν πρόσβαση στη μόρφωση ανεξάρτητα από την ηλικία στην οποία βρίσκονται. Αυτό συμβαίνει, γιατί η ανοικτή εκπαίδευση απευθύνεται σε ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων και παρέχει, όσο γίνεται, περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να διαλέξουν το αντικείμενο σπουδών που τους ενδιαφέρει και να επιλέξουν το πότε θα σπουδάσουν ανάλογα με το χρονοδιάγραμμά τους. Παράλληλα, μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κατοικία τους ως κύριο χώρο μάθησης, δεν υπόκεινται σε αγχωτικές εισαγωγικές εξετάσεις, ενώ τους δίνεται η ευκαιρία να επιλέξουν αυτοτελείς κύκλους σπουδών διαμορφώνοντας οι ίδιοι τη μορφωτική φυσιогνωμία τους. (ΕΑΠ, 2020).

Βέβαια, η φοίτηση στο ΕΑΠ δεν σημαίνει ότι καταργούνται τα ακαδημαϊκά κριτήρια σπουδών και ότι οι τίτλοι αποκτώνται χωρίς υποχρεώσεις και απαιτήσεις. Το πρόγραμμα σπουδών είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχουν σαφείς υποχρεώσεις και απαιτήσεις για τους εκπαιδευόμενους και είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες του καθενός. Παρέχεται, με αυτόν τον τρόπο, ευελιξία στη διαδικασία της μάθησης, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί απρόσκοπτα από όπου επιθυμεί ο εκπαιδευόμενος (Μουζάκης, 2006α).

Το ΕΑΠ αποτελείται από τέσσερις σχολές, οι οποίες παρέχουν προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Η Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών αποτελεί μια από τις τέσσερις σχολές του ΕΑΠ και προσφέρει συνολικά δώδεκα προγράμματα σπουδών (τρία προπτυχιακά και εννέα μεταπτυχιακά). Αντίστοιχα, η Σχολή Κοινωνικών Επιστημών είναι μια από τις σχολές που δίνει έμφαση στις Επιστήμες της Διοίκησης και της Οικονομίας και προσφέρει τρία προπτυχιακά και έντεκα μεταπτυχιακά προγράμματα. Στην επόμενη Σχολή των Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας, διδάσκονται αντικείμενα συναφή με τις Θετικές Επιστήμες (Φυσικές Επιστήμες, Μαθηματικά), Πληροφορικής και Επιστημών της Μηχανικής (Μηχανική Περιβάλλοντος και Περιβαλλοντικού Σχεδιασμού, Διαχείριση και Κατασκευή Τεχνικών Έργων κ.ά.) και προσφέρονται δύο προγράμματα προπτυχιακών σπουδών και δεκατρία μεταπτυχιακά. Τέλος, η Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών έχει ως αντικείμενο την προσφορά γνώσεων και δεξιοτήτων στους τομείς των Εικαστικών Τεχνών σε συνδυασμό με τις οπτικές και ψηφιακές τεχνολογίες και προσφέρει σήμερα τρία προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών (ΕΑΠ, 2020).

Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία ο αριθμός των φοιτητών του ΕΑΠ ανερχόταν το 2017 στους 47.710, με περισσότερους αυτούς που παρακολουθούσαν κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, ενώ το προφίλ των φοιτητών συνθέτουν κατά κύριο λόγο εργαζόμενοι με μέσο όρο ηλικίας τα 35 έτη που ενδιαφέρονται περισσότερο για μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών (e-thessalia.gr · el.wikipedia.org).

1.5 Ο εκπαιδευτής στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η επισκόπηση των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων που πραγματοποιήθηκε σε προηγούμενη ενότητα επισημαίνει τον πολυσύνθετο και ιδιαίτερα απαιτητικό ρόλο που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων.

Λαμβάνοντας ως δεδομένη την εκπαιδευτική μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, γίνεται σαφές ότι το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης κρίνεται ανεπαρκές και ακατάλληλο (Λευθεριώτου, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν αποτελεί τον απόλυτο φορέα μετάδοσης προκαθορισμένων γνώσεων, την «αυθεντία», αλλά οφείλει να λειτουργεί ως συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας. Έργο του είναι η συνεχής υποστήριξη της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων και η παροχή βοήθειας, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναλάβουν την ευθύνη για την ευρετική πορεία προς τη γνώση. Συνεπώς, ο εκπαιδευτής καλείται να επιτελέσει το ρόλο του διευκολυντή, του διαμεσολαβητή, του συμβούλου, του καθοδηγητή, του εμπνευστή (Καρατζά, 2005), ενώ ίσως το σπουδαιότερο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ότι οφείλει και ο ίδιος, πρωτίστως, να είναι εκπαιδευόμενος. Μόνο έτσι μπορεί να νιώσει ότι συμπάσχει μαζί με τους εκπαιδευομένους του, ότι είναι μαζί τους και κατανοεί, τόσο τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και τα οφέλη από αυτή (Rogers, 1999).

Ιδιαίτερα στα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου η μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται στο μεγαλύτερο μέρος της με την μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευομένους, ο εκπαιδευτής είναι απαραίτητο να οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευομένου και να αξιοποιεί την τεχνολογία, ώστε να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας, συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτής καλείται να οργανώνει, να καθοδηγεί

και να αξιολογεί την εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία και παράλληλα να υποστηρίζει και να ενισχύει τους εκπαιδευομένους (Μουζάκης, 2006β).

Καθώς η ανάπτυξη ικανοποιητικής επικοινωνίας αποτελεί βασικό κομμάτι της ΕξΑΕ, ο εκπαιδευτής κρίνεται απαραίτητο να συμπεριφέρεται φιλικά και υπεύθυνα και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευομένους να αλληλεπιδρούν μέσα από τα εργαλεία επικοινωνίας που προσφέρει το ηλεκτρονικό περιβάλλον διδασκαλίας. Επιπλέον, ο εκπαιδευτής είναι εξίσου σημαντικό να αντιμετωπίσει το αίσθημα ανασφάλειας, την έλλειψη θάρρους και τη διστακτικότητα στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευόμενο. Για το λόγο αυτό από την αρχή του προγράμματος είναι σκόπιμο να δώσει το παράδειγμα, στέλνοντας πρώτος μηνύματα ενδιαφέροντος για το ξεκίνημα των εκπαιδευομένων. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να είναι δεκτικός, να απαντά άμεσα στις ερωτήσεις τους, να επιλύει με θέρμη απορίες και να αποσαφηνίζει με θετική διάθεση έννοιες του γνωστικού αντικείμενου, ενώ τέλος, οφείλει να είναι έτοιμος να παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και κυρίως να καθοδηγεί, να ενθαρρύνει και να στηρίζει ψυχολογικά τους εκπαιδευομένους (Μουζάκης, 2006β).

Επομένως, όπως τεκμηριώνεται και στη σχετική βιβλιογραφία, ο ρόλος του εκπαιδευτή επαναπροσδιορίζεται και προσεγγίζεται από τη σκοπιά του διεκπεραιωτή της γνωστικής διαδικασίας, του καθοδηγητή και του δημιουργού ατόμων ικανών να προσαρμόζονται συνεχώς σε νέες γνωστικές απαιτήσεις και να μαθαίνουν αυτόνομα (Maor, 2003 · Wallace, 2003). Ο εκπαιδευτής είναι απαραίτητο να διαθέτει οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, να έχει γνώση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, να διαχειρίζεται τα συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης, να αξιοποιεί τα μέσα επικοινωνίας και να χρησιμοποιεί εφαρμογές και ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να καθοδηγεί, να εμπνέει και να υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο (Θεοδώρου, 2012).

Ειδικότερα στα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει να παρακολουθεί τη μαθησιακή πορεία, να καθοδηγεί, να επιλύει απορίες, να συμβουλεύει και να αξιολογεί τις επιδόσεις των εκπαιδευομένων (Palloff and Pratt, 2001 · Salmon, 2000). Οι ρόλοι αυτοί συνδέονται άμεσα με την εφαρμογή περισσότερο «ευέλικτων» και «αλληλεπιδραστικών» μεθόδων διδασκαλίας, όπως είναι η συνεργατική μάθηση, η διερευνητική μάθηση και η ανακαλυπτική μάθηση με την υποστήριξη εκπαιδευτικού λογισμικού και ποικιλίας μαθησιακών πηγών στο Διαδίκτυο (Bonk, 2002 · White & Weight, 2000).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές, ότι για να μπορέσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων της ΕΞΑΕ να ανταποκριθεί στο ρόλο του, χρειάζεται να κατέχει πολλές και διαφορετικές δεξιότητες, να εφαρμόζει πλήθος εκπαιδευτικών τεχνικών και να είναι «ανοικτός» στο διάλογο. Επειδή, είναι αρκετά δύσκολο ένας εκπαιδευτής να συγκεντρώνει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε ικανοποιητικό βαθμό, είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσει τις απαιτήσεις του ρόλου του και να προσπαθεί συνεχώς να εξελίσσεται, ώστε να ολοκληρωθεί, τόσο σε προσωπικό όσο και επαγγελματικό επίπεδο (Λευθεριώτου, 2010).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα αναφερθούμε στους κινητήριους παράγοντες που ωθούν τους ενηλίκους να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Όπως διαφάνηκε από την μελέτη των βασικών θεωριών μάθησης και ειδικότερα στη θεωρία της Ανδραγωγικής, τα κίνητρα και οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευόμενοι καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διεργασία και αποτελούν προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Άλλωστε ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτελεί η καταγραφή των ισχυρότερων κινήτρων που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

2.1 Η έννοια των κινήτρων

Για τους περισσότερους μελετητές και θεωρητικούς στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται άμεσα με την έννοια των κινήτρων, παρά με κάποια ανάγκη για ανάπτυξη του ατόμου, καθώς αυτά διαμορφώνουν το λειτουργικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται (Ζαρίφης, 2015). Σύμφωνα με την Κωσταρίδου - Ευκλείδη (1999), το κίνητρο είναι μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει και οδηγεί μια συμπεριφορά προς κάποιο στόχο. Τα κίνητρα δηλαδή, αποτελούν την αιτία που ωθεί τον ενήλικο σε δράση και διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας θέσει συγκεκριμένους στόχους και για διαφορετικούς λόγους που συνδέονται άμεσα με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται τη δεδομένη στιγμή τη ζωής τους. Ένας από τους κύριους στόχους τους σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επαγγελματική τους δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι με την είσοδό τους στην εκπαίδευση επιθυμούν να αποκτήσουν γνώσεις, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να βρουν δουλειά στην περίπτωση που δεν εργάζονται. Αντιθέτως, όταν οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται, θέτουν ως στόχο να αποκτήσουν νέες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην εργασία τους ή δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αναλάβουν νέους ρόλους πάνω στο αντικείμενο απασχόλησής τους ή σε κάποιο άλλο αντικείμενο. Ένας άλλος στόχος τους είναι η επιθυμία τους να εκπληρώσουν τους κοινωνικούς του ρόλους. Ακόμη, ένας σημαντικός στόχος των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι η ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη. Στην πραγματικότητα, οι ενήλικοι αισθάνονται την ανάγκη να αποκτήσουν καινούρια ενδιαφέροντά, να ανακαλύψουν νέα δεδομένα για το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται, καθώς και νέες πτυχές του εαυτού τους. Η καθημερινότητα στην οποία ζουν τους φέρνει αντιμέτωπους με νέες προκλήσεις. Η ανάγκη, λοιπόν, να εκπληρώσουν έναν ή περισσότερους στόχους είναι εκείνη που στην ουσία τους ωθεί να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Κόκκος, 2005).

2.2. Κατηγορίες κινήτρων

Κατά καιρούς έχουν προταθεί μοντέλα, τα οποία επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, συνδυάζοντας τη μελέτη των χαρακτηριστικών των ενηλίκων, των κινήτρων και των ανασταλτικών παραγόντων που υπεισέρχονται σε αυτές τις διαδικασίες (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007 · Καραλής, 2013). Η παλαιότερη έρευνα που ασχολήθηκε με τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκαν οι μετέπειτα έρευνες ανήκει στον Houle (1961). Όπως αναφέρεται στον Καραλή (2013), ο Houle θεωρεί ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα υποκινούμενοι από πολλαπλά κίνητρα, τα οποία αλληλοενισχύονται και τα κατηγοριοποιεί σε τρεις τύπους εκπαιδευτικών προσανατολισμών: α) εκπαιδευόμενοι προσανατολισμένοι στους στόχους, β) εκπαιδευόμενοι προσανατολισμένοι στη δράση και γ) εκπαιδευόμενοι προσανατολισμένοι στη μάθηση.

Ο Boshier (1971 & 1973, όπ. αναφ. στο Καραλής, 2013) βασίστηκε στην τυπολογία του Houle για να δημιουργήσει την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής EPS (Educational Participation Scale), η οποία εστιάζει στα κίνητρα συμμετοχής σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του ίδιου, τα βασικά κίνητρα που ωθούν τους ενηλίκους να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ομαδοποιούνται στις ακόλουθες κατηγορίες: α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, β) εξωτερικές προσδοκίες, γ) κοινωνική προσφορά, δ) επαγγελματική αναβάθμιση, ε) διαφυγή από άλλες καταστάσεις και στ) ενδιαφέρον για τη γνώση (Boshier, 1991). Με την πάροδο του χρόνου και την έρευνα σε μαθησιακά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, η παραπάνω κλίμακα προσαρμόστηκε και αναγνωρίστηκαν οι επτά ακόλουθες κατηγορίες κινήτρων: α) βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας, β) ανάπτυξη κοινωνικών επαφών, γ) εκπαιδευτική προετοιμασία, δ) επαγγελματική εξέλιξη, ε) βελτίωση σχέσεων μέσα στην οικογένεια, στ) επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων και ζ) ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο (Boshier, 1991).

Παρά τις διάφορες τυπολογίες, οι περισσότεροι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν στη διάκριση των κινήτρων που ωθούν τους ενηλίκους να συμμετάσχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα σε **εσωτερικά** και **εξωτερικά**.

Τα εσωτερικά κίνητρα πηγάζουν από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και σχετίζονται με τα προσωπικά ενδιαφέροντα, την προσωπική ευχαρίστηση και την αυτοβελτίωση. Υποδηλώνουν την έμφυτη επιθυμία του ατόμου να μαθαίνει, να αποκτά νέες γνώσεις και να ικανοποιεί την περιέργειά του χωρίς να υπόκειται σε πιέσεις και εξωτερικές αμοιβές. Τα εσωτερικά κίνητρα βοηθούν τους εκπαιδευομένους να ικανοποιούνται περισσότερο από τη μαθησιακή διαδικασία, να έχουν καλύτερη αντίληψη των διαφοροποιημένων γνώσεων και μάλιστα με πιο συνεκτικό τρόπο, να διατηρούν καλύτερα στη μνήμη τους τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται και να τα εφαρμόζουν στην πράξη πιο συχνά από ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι και τέλος να έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και να θεωρούν τους εαυτούς τους ως πιο ικανούς (Ryan & Deci, 2000). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι υποκινούνται από εσωτερικά κίνητρα η παραμονή τους στην εκπαίδευση ενισχύεται, όπως ενισχύεται και η ποιότητα της μάθησης. Κατά την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999), τα εσωτερικά κίνητρα ωθούν το άτομο να εκτελέσει μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, όχι για να πετύχει μια εξωτερική αμοιβή αλλά για την αξία και το ενδιαφέρον που προκαλεί και την ικανοποίηση που επιφέρει αυτή η δραστηριότητα. Μάλιστα όταν τα κίνητρα πηγάζουν από μέσα του το άτομο φαίνεται να προσπαθεί περισσότερο και να επαναλαμβάνει την εκπαιδευτική δραστηριότητα με ευχαρίστηση.

Από την άλλη πλευρά, τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν τους εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Κατά τον Rogers (1999), τα εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που κυρίως κινητοποιούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μάθηση, ωστόσο υπάρχουν και εξωτερικοί παράγοντες που μπορούν να τους κινητοποιήσουν. Οι εξωγενείς αυτοί παράγοντες σχετίζονται με εξωτερικά εναύσματα ή πιέσεις, όπως για παράδειγμα η απόκτηση ενός τίτλου σπουδών για επαγγελματική εξέλιξη ή εύρεση εργασίας, η υποχρεωτική παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή η συμμετοχή σε εξετάσεις σε επαγγελματικό επίπεδο. Ακόμη, τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν την ανταμοιβή, την επιβράβευση, την ενίσχυση και την αποδοκιμασία (Ryan & Deci, 2000). Με τον τρόπο αυτό μπορεί να γίνει διαχωρισμός των εξωτερικών κινήτρων σε θετικά (ανταμοιβή, έπαινος, θετική ενίσχυση) και αρνητικά (ποινή, τιμωρία, ηθική μείωση) (Ντοβόλης, Δαλκιράνης, Παπαβασιλείου & Μπαρκούκης, 2013). Όπως αναφέρει ο Vallerand (1997), τα εξωτερικά κίνητρα χρησιμοποιούν εξωτερικά μέσα ελέγχου και εξαναγκασμού (ποινές και αμοιβές) για να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευομένου. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), τα εξωτερικά κίνητρα φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, όσον αφορά την αρχική

υποκίνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ωστόσο σε μακροχρόνιο επίπεδο η επίδρασή τους περιορίζεται, καθώς εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις σχετιζόμενες ανταμοιβές.

2.3 Ανασκόπηση ερευνών

Στην ενότητα αυτή θα παραθέσουμε συνοπτικά τα ευρήματα μελετών που ασχολήθηκαν με τα κίνητρα συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων σε προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα ευρήματα προέρχονται από έρευνες που καταγράφονται στην διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία από το 1998 μέχρι σήμερα. Μέσα από την εστίαση σε νεότερες έρευνες, επιθυμούμε να εξασφαλίσουμε όσο το δυνατόν πιο επίκαιρα στοιχεία που προέρχονται από τον διεθνή και τον ελληνικό χώρο.

Σε διεθνές επίπεδο, σε έρευνα της η Nunn (1998), επισημαίνει ότι το βασικό κίνητρο συμμετοχής των ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι το προσωπικό ενδιαφέρον, καθώς μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευομένων θεωρεί ότι η απόκτηση πτυχίου δεν αποτελεί αυτοσκοπό, σε αντίθεση με τους εκπαιδευομένους της τυπικής εκπαίδευσης που θεωρούν το πτυχίο το βασικό κίνητρο συμμετοχής τους στην εκπαίδευση (Nunn, 1998).

Το 2008, ο Bariso στη μελέτη περίπτωσης που διεξήγαγε στο Hackney και στο Waltham του Λονδίνου, προκειμένου να ερευνήσει τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση, ανακάλυψε ότι το βασικό κίνητρο συμμετοχής των ερωτηθέντων σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό η δημιουργία καριέρας και η απόκτηση εξειδίκευσης (Bariso, 2008).

Το 2009, οι Daehlen και Ure σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Νορβηγία, επιδίωξαν να μελετήσουν τη συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων με χαμηλή ειδίκευση και στα κίνητρα συμμετοχής των υπόλοιπων ενηλίκων εκπαιδευομένων και στο ποσοστό που επηρεάζονται από το επίπεδο εκπαίδευσης, την ηλικία, το φύλο και το επάγγελμα. Στα ευρήματά τους γίνεται σαφές ότι τα κίνητρα είναι κυρίως εξωτερικά και έχουν σχέση με οικονομικούς, επαγγελματικούς και κοινωνικούς λόγους (γνωριμία με νέα πρόσωπα, προσφορά στην κοινωνία). Επιπλέον, οι παράγοντες του φύλου, της ηλικίας και του επαγγέλματος επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή τους (Daehlen & Ure, 2009).

Η Boeren σε έρευνα που πραγματοποίησε το 2011 με σκοπό να μελετήσει τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων στη φλαμανδική ανώτερη εκπαίδευση, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι λόγοι συμμετοχής είναι κυρίως προσωπικοί και λιγότερο επαγγελματικοί με βασικά τα

κίνητρα του προσωπικού ενδιαφέροντος για μάθηση, της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε αντικείμενα της καθημερινής ζωής και της απόκτησης κάποιου πιστοποιητικού. Το ίδιο έτος οι Stein και Wanstreet σε συνεργασία με την Trinko, σε έρευνα που διεξήγαγαν για την ανώτερη εκπαίδευση, βρήκαν ότι το χρονικό διάστημα της αποχής των ενηλίκων από το σχολείο ήταν ένα βασικό κίνητρο συμμετοχής. Επίσης, την ίδια χρονιά οι Xie, Durrington και Yen (2011), στην έρευνά τους με δείγμα 56 ενήλικους εκπαιδευομένους σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αμερικανικού πανεπιστημίου, ανέδειξαν ως βασικά κίνητρα συμμετοχής την ευχαρίστηση που λαμβάνει ο εκπαιδευόμενος από τη συμμετοχή του σε ένα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα, την αξία του πτυχίου, την αυτονομία στην οργάνωση της μελέτης, την άμεση σχέση του προγράμματος με το αντικείμενο εργασίας, τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευομένου, τη χρήση νέων τεχνολογιών και τη φήμη του ιδρύματος (Boeren, 2011 · Stein, Wanstreet & Trinko, 2011 · Xie, Durrington & Yen, 2011).

Το 2013, οι Yoo και Huang σε έρευνα που εκπόνησαν για να μελετήσουν τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα ανώτερης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευομένων, κατέληξαν ότι οι γυναίκες που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν μεγαλύτερα ποσοστά εσωτερικής παρακίνησης αναφορικά με τους άντρες, ενώ οι εκπαιδευόμενοι που βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα των 20 έως 40 ετών έχουν περισσότερη εξωτερική παρακίνηση συγκριτικά με τις άλλες ηλικίες (Yoo & Huang, 2013).

Τέλος, οι Rother, Lemos και Goncalves (2014), με την ποσοτική έρευνα που διεξήγαγαν για να διερευνήσουν τα κίνητρα συμμετοχής 310 ενήλικων εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα της Πορτογαλίας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα κίνητρα που αναφέρθηκαν πιο συχνά ήταν η απόκτηση προσόντων για την εύρεση ή διατήρηση εργασίας, η ανάγκη αναγνώρισης και ενίσχυσης της προσωπικής ταυτότητας και φυσικά η ίδια η μάθηση (Rother, Lemos & Goncalves, 2014).

Όσον αφορά την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας, αξίζει να αναφέρουμε την έρευνα του Ζωντήρου (2006), η οποία είχε ως δείγμα 150 ενήλικους εκπαιδευομένους σε Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών. Σε αυτή επιβεβαιώθηκε η ιεράρχηση των κινήτρων του Boshier, σύμφωνα με την οποία τα πιο σημαντικά κίνητρα συμμετοχής αποτελούν το ενδιαφέρον για μάθηση, η επαγγελματική εξέλιξη, η ενίσχυση της επικοινωνίας και των κοινωνικών επαφών και η βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων (Ζωντήρος, 2006).

Το 2007, σε έρευνα που διεξήγαγε η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (ΕΣΥΕ) για να μελετήσει τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ανέδειξε ότι τα ισχυρότερα κίνητρα αφορούσαν επαγγελματικούς και προσωπικούς λόγους και έπειτα συνδυασμό και των δύο. Επίσης, σε έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (2010), ως βασικά κίνητρα συμμετοχής αναδείχτηκαν οι επαγγελματικοί λόγοι με ποσοστό 44%, οι προσωπικοί λόγοι με 31% και ο συνδυασμός των δύο με 25%. Επιπλέον, σε ερώτηση ανοικτού τύπου αναφέρθηκαν και άλλα κίνητρα, όπως βελτίωση της εργασίας, αύξηση γνώσεων, προσωπική ευχαρίστηση και επαγγελματική εξέλιξη ή προαγωγή. Κίνητρα, όπως η απόκτηση τίτλου σπουδών ή σύναψη κοινωνικών σχέσεων δεν φαίνεται να είναι αρκετά ισχυρά, αφού έλαβαν ποσοστό 3% και 1% αντίστοιχα (ΕΣΥΕ, 2007 · Υπουργείο Παιδείας, 2010).

Άλλη μια ερευνητική προσπάθεια που αξίζει να σημειωθεί είναι του καθηγητή Θανάση Καραλή (2016), που πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τα ερευνητικά ινστιτούτα της ΓΣΕΕ και της ΓΣΕΒΕΕ την περίοδο 2011-2016. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι τα βασικά κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων ήταν η επιθυμία απόκτησης νέων γνώσεων, η βελτίωση της απόδοσης στην δουλειά, η αύξηση του μισθού, το γεγονός ότι η εκπαίδευση πρέπει να συντελείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής, η ενίσχυση των τυπικών προσόντων, η διατήρηση της εργασίας ή η ανεύρεση καλύτερης. Αντίθετα, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και η διέξοδος από προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα δεν αποτελούν σημαντικά κίνητρα συμμετοχής (Καραλής, 2016).

Η έρευνα του Θεοδωρίδη (2011), δείγμα της οποίας αποτέλεσαν οι εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούσαν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του ΕΑΠ, ανέδειξε ως σημαντικότερο κίνητρο συμμετοχής την επαγγελματική ανέλιξη. Σε έρευνα που διεξήχθη την ίδια χρονιά από την Κουγιουμτζίδου (2011), στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής της εργασίας με πληθυσμό-στόχο τους εκπαιδευομένους του ΕΑΠ, αναδείχτηκαν ως βασικά κίνητρα η ανάγκη απόκτησης ενός μεταπτυχιακού τίτλου, η αναβάθμιση των δεξιοτήτων, η απόκτηση νέων γνώσεων και η αυτονομία που προσφέρει η ΕξΑΕ. Μάλιστα, οι γυναίκες συμμετέχουσες δήλωσαν ότι ισχυρό κίνητρο για αυτές είναι η απόκτηση περισσότερων ευκαιριών στην εργασία, σε αντίθεση με τους άντρες που είχαν άλλη άποψη (Θεοδωρίδης, 2011 · Κουγιουμτζίδου, 2011).

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η έρευνα του Αγγελή (2013), η οποία εστίασε στο πρόγραμμα «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό» του ΕΑΠ για να μελετήσει τα κίνητρα και τα εμπόδια

των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με αυτή, τα κίνητρα που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους εκπαιδευομένους του προγράμματος οφείλονταν σε προσωπικούς λόγους, ενώ ισχυρότερο μαθησιακό κίνητρο αποτέλεσε η απόκτηση νέων γνώσεων και η ευχαρίστηση που προσφέρει η μάθηση (Αγγελής, 2013).

Τέλος, το 2017 σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Παπαδόπουλος και Διακοπούλου με σκοπό να μελετήσουν τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών της μη τυπικής εκπαίδευσης σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το γενικό ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση, η προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ΕΑΠ, αποτελούν τα ισχυρότερα κίνητρα συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων (Παπαδόπουλος & Διακοπούλου, 2017).

Καταληκτικά, από την ανασκόπηση των ερευνών μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι τα ισχυρότερα κίνητρα συμμετοχής των ενήλικων σε εκπαιδευτικά προγράμματα σχετίζονται κυρίως με την απόκτηση νέων γνώσεων και την γενικότερη ικανοποίηση που προσφέρει η μάθηση, ενώ σημαντική επιρροή φαίνεται να έχουν και τα κίνητρα που σχετίζονται με επαγγελματικούς λόγους. Κίνητρα, όπως η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου ή η διέξοδος από τα προβλήματα της καθημερινής ζωής δεν αποτελούν ισχυρούς παράγοντες συμμετοχής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

3.1 Κατηγορίες εμποδίων

Σε αντίθεση με τα κίνητρα, οι ενήλικοι ενδέχεται να αντιμετωπίζουν ένα πλήθος εμποδίων που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κακή οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ο σύγχρονος τρόπος ζωής με τις υπερβολικές υποχρεώσεις, ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και το γενικότερο άγχος αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν, τόσο την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη συμμετοχή των ενηλίκων σε αυτή (Κόκκος, 2005). Κατά τον Rogers (1999), μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες εμποδίων: α) τα καταστασιακά (situational), β) τα θεσμικά (organizational) και γ) τα προδιαθετικά (dispositional).

3.1.1 Καταστασιακά εμπόδια

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται εμπόδια, τα οποία αποδίδονται στην κατάσταση που βρίσκεται μια συγκεκριμένη περίοδο ο ενήλικος. Όπως αναφέρει ο Prummer (2000), στα καταστασιακά εμπόδια συγκαταλέγονται η εργασία, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Rogers (1999), τα καταστασιακά εμπόδια αφορούν τους φυσικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως δίψα, κακή υγεία, κούραση ή άλλες έγνοιες, όπως χρήματα, οικογενειακές ανάγκες, επαγγελματικά προβλήματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα εμπόδια αυτά λειτουργούν συνδυαστικά με άλλους μηχανισμούς που ενδέχεται να προκαλούν τη διάσπαση της προσοχής. Επίσης, φυσικές αλλαγές, όπως η επιδεξιότητα ή η όραση και η ακοή που χειροτερεύουν με την πάροδο του χρόνου, αποτελούν αιτίες αποτυχημένων προσπαθειών μάθησης.

Όπως τονίζει ο Rogers (1999), οι άσχημες διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους ή μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων αποτελούν ένα ακόμη καταστασιακό εμπόδιο μάθησης. Η αποτυχία στην επικοινωνία του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευομένους οδηγεί σε αρνητική στάση απέναντι στον εκπαιδευτή ή ατονεί τη διάθεσή τους για μάθηση, ιδίως όταν οι εκπαιδευόμενοι αισθανθούν ότι δεν τους καταλαβαίνουν ή ακόμα χειρότερα τους αγνοούν (Κόκκος, 1998).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2008), στην κατηγορία των καταστασιακών εμποδίων εντάσσονται, επίσης, και τα εμπόδια που απορρέουν από κοινωνικές υποχρεώσεις και καθήκοντα των ενήλικων εκπαιδευομένων. Ειδικότερα, όσον αφορά τις γυναίκες, οι οποίες αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευομένων στο ΕΑΠ, η σύγκρουση των κοινωνικών τους ρόλων ως συζύγων, μητέρων, εργαζομένων και εκπαιδευομένων αποτελεί εμπόδιο συμμετοχής και κατά συνέπεια μάθησης (Jarvis, 2004). Το γεγονός των πολλαπλών κοινωνικών ρόλων τους έχει ως συνέπεια τη συρρίκνωση του ελεύθερου χρόνου τους και την αποκλειστική ενασχόλησή τους με τις οικογενειακές υποχρεώσεις (Κορωναίου, 2009). Επιπλέον, οι οικονομικές δυσκολίες που βιώνει μεγάλος αριθμός εκπαιδευομένων αποτελούν ένα ακόμα εμπόδιο μάθησης. Ιδιαίτερως, οι γυναίκες αποτελούν τα μεγαλύτερα θύματα της ανεργίας εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που βιώνει η χώρα μας, με αποτέλεσμα την παραμονή τους στο σπίτι υπό την οικονομική προστασία των συζύγων ή των γονέων τους, ενώ στην περίπτωση που εργάζονται, είτε πληρώνονται αρκετά λιγότερα σε σχέση με τους άντρες είτε δεν ανέρχονται ποτέ επαγγελματικά (Κορωναίου, 2009).

Τέλος, ο Rogers (1999), εκτιμά πως τα καταστασιακά εμπόδια, αν και δεν είναι ασήμαντα ή σπάνια, μπορεί να αντιμετωπιστούν με σχετική ευκολία εφόσον εντοπιστούν. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι ενδέχεται να αποτελούν το πρόσχημα, ενώ στην ουσία πίσω από αυτά να κρύβονται άλλου είδους εμπόδια.

3.1.2 Θεσμικά εμπόδια

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι παράγοντες που αποθαρρύνουν τους ενήλικους από τη μαθησιακή διαδικασία. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τις οργανωτικές ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες που αφορούν το χώρο, το χρόνο και τον τρόπο υλοποίησης των ίδιων των προγραμμάτων, για τις οποίες δεν είναι υπεύθυνοι οι εκπαιδευόμενοι (Παπαθανασίου, 2009).

Όπως αναφέρει ο Rogers (1999), ένας βασικός ανασταλτικός παράγοντας που απωθεί τους ενήλικους από τη συμμετοχή τους στη μάθηση είναι η ακατάλληλη οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Καραλής (2013), τονίζει πως μεταξύ των θεσμικών εμποδίων που οδηγούν στην αποθάρρυνση και τον αποκλεισμό των εκπαιδευομένων από τη μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνονται οι περιορισμοί στα προσφερόμενα προγράμματα, οι προϋποθέσεις εισαγωγής, η διάρκεια υλοποίησης, οι ώρες διεξαγωγής των εκπαιδευτικών συναντήσεων, η παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού από τον φορέα εκπαίδευσης και η ποιότητα των εκπαιδευτών. Ο Jaques (2004), υποστηρίζει ότι το κλίμα, η κουλτούρα και

κάποια άλλα χαρακτηριστικά του φορέα υλοποίησης επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διάθεση συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Ο Knowles (1998), επίσης, αναφέρει ότι στην ίδια κατηγορία εμποδίων η μεθοδολογία που εφαρμόζεται μαζί με τις δυσκολίες οργάνωσης αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες συμμετοχής. Τέλος, οι Rogers (1999), Jarvis (2004) και Κόκκος (2005), συμφωνούν πως η κακή οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τη μη τήρηση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, η έλλειψη στόχων και συντονισμού, η λανθασμένη μεθοδολογία και το αδιάφορο για τους ενηλίκους μαθησιακό περιεχόμενο προκαλούν αρνητικά συναισθήματα που οδηγούν στην άρνηση συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.1.3 Προδιαθετικά εμπόδια

Σε αυτή την κατηγορία εμποδίων εντάσσονται οι στάσεις έναντι της μάθησης και οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι ενήλικοι για τον ρόλο τους ως εκπαιδευομένων. Ο Rogers (1999), αποδίδει σε αυτή την κατηγορία εμποδίων τον όρο εσωτερικά εμπόδια και τα κατατάσσει σε δύο υποκατηγορίες. Η πρώτη υποκατηγορία αφορά εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες, ενώ η δεύτερη περιλαμβάνει εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς και συναισθηματικούς παράγοντες.

Σε ότι αφορά την πρώτη υποκατηγορία ο Rogers (1999), θεωρεί ότι οι αντιλήψεις των ενηλίκων σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες που διαθέτουν και στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά, με αποτέλεσμα οποιαδήποτε προσπάθεια αμφισβήτησής τους να οδηγεί σε αντίδραση, μέσα από τους μηχανισμούς της άμυνας και της παραίτησης. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στον Κόκκο (2008), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από έντονη προσκόλληση στις γνώσεις και αξίες που διαθέτουν με αποτέλεσμα να αποδέχονται δύσκολα έως καθόλου νέα μαθησιακά αντικείμενα και μεθόδους. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, γιατί οι ενήλικοι με το πέρασμα των χρόνων γίνονται λιγότερο εύπλαστοι, διαθέτουν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και έχουν αναπτύξει πεποιθήσεις που αποτελούν εμπόδιο στην αφομοίωση νέων δεδομένων και πολύ περισσότερο στην αναθεώρηση κατεστημένων απόψεων για τους ίδιους και τον κόσμο που τους περιβάλλει. Επιπλέον, έχουν επενδύσει συναισθηματικά στις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες τους, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται ως αμφισβήτηση της προσωπικότητας και της κρίσης τους οποιαδήποτε προσπάθεια μετασχηματισμού τους από κάποιον, πόσο μάλλον

από τον εκπαιδευτή. Αυτό φυσικά έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία τριβών, τόσο μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων όσο και μεταξύ των μελών της ομάδας.

Στην δεύτερη υποκατηγορία εντάσσονται τα εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες. Τα εμπόδια αυτά είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και συνδέονται με μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Συνδέονται, επίσης, με το άγχος, το οποίο αποτελεί μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση και εμφανίζεται, είτε με τη μορφή ανησυχίας έναντι των επιβεβλημένων απαιτήσεων που προβάλλονται ως απειλή για τον εκπαιδευόμενο είτε με τη μορφή ανησυχίας για την ικανότητα ανταπόκρισής του σε ορισμένες συνθήκες. Παράλληλα, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν το άγχος του εκπαιδευόμενου. Ο φόβος της αποτυχίας, της αρνητικής κριτικής και της γελιοποίησης του ενηλίκου ως «μαθητή», η αβεβαιότητά του για το αν θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις δύσκολες συνθήκες μάθησης και οι διάφορες μορφές αξιολόγησης που συνδέονται με την πιθανότητα αποτυχίας είναι μερικοί από αυτούς. Όλα τα παραπάνω ενδέχεται να δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευομένους, τα οποία εκδηλώνονται, είτε σωματικά είτε στη συμπεριφορά, μέσω διαφόρων μηχανισμών άμυνας και παραίτησης (μη αποδοχή ή ακόμη και διαστρέβλωση των όσων λέγονται από τον εκπαιδευτή, άρνηση συμμετοχής, φυσική απουσία κ.ά.) (Κόκκος, 2008).

3.1.4 Άλλα εμπόδια

Στην κατηγορία αυτή είναι σκόπιμο να εντάξουμε τα επιπλέον εμπόδια που πηγάζουν από τις ιδιαίτερες συνθήκες που προκύπτουν στην ΕξΑΕ, καθώς η έρευνα αφορά τους εκπαιδευομένους του ΕΑΠ, ενός ιδρύματος που παρέχει αποκλειστικά εκπαίδευση από απόσταση.

Τα εμπόδια που συνήθως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι της ΕξΑΕ αφορούν κυρίως τη διαδικασία της ανατροφοδότησης, την ενθάρρυνση και παρακίνηση του εκπαιδευόμενου από τον εκπαιδευτή, το αίσθημα απομόνωσης και αποξένωσης που αισθάνονται οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι των εξ αποστάσεως προγραμμάτων, τη διατάραξη της προσωπικής και οικογενειακής ζωής, καθώς και την έλλειψη εξοικείωσης με τα εργαλεία της τεχνολογίας.

Όπως αναφέρει ο Galusha (1997), η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να εμποδίζεται από περισπασμούς στον προσωπικό χώρο μελέτης και από τεχνικά προβλήματα. Υπάρχουν εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές με

αναξιόπιστο δίκτυο και ανεπαρκείς γνώσεις χειρισμού των τεχνολογικών μέσων. Ο Keegan (2000), θεωρεί πως η απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου στερεί έναν σημαντικό σύνδεσμο επικοινωνίας, ενώ προσφέρει ένα αίσθημα απομόνωσης και αποξένωσης από την μαθησιακή διαδικασία και μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα αυτοεκτίμησης. Η τεχνολογία καλείται να καλύψει αυτό το κενό που δημιουργείται μέσω της απομακρυσμένης επικοινωνίας και ανατροφοδότησης. Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευόμενος να λαμβάνει συχνή ανατροφοδότηση, ώστε να μην καταβάλλεται από την έλλειψη επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή. Άλλωστε, όπως τονίζουν οι παραπάνω μελετητές οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι της ΕξΑΕ έχουν ανάγκη ανθρώπινης υποστήριξης, καθώς δυσκολεύονται ακόμα και στη χρήση του διδακτικού υλικού ή στη συγγραφή των εργασιών.

Τέλος, ο Berge (2002), θεωρεί πως η ΕξΑΕ επηρεάζεται κυρίως από εμπόδια που σχετίζονται με τις πρακτικές που εφαρμόζει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα αλλά και θέματα που αφορούν κυρίως το διδακτικό προσωπικό, την ύλη που διδάσκεται κ.τ.λ. Τα προσωπικά και καταστασιακά εμπόδια δεν αποτελούν ισχυρούς ανασταλτικούς παράγοντες.

3.2 Ανασκόπηση ερευνών

Από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Merisotis και Phipps (1999), αναφορικά με τα εμπόδια μάθησης στην ΕξΑΕ, η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα πιο σημαντικά εμπόδια, στα οποία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό η εγκατάλειψη των σπουδών ήταν η οικονομική επιβάρυνση, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η έλλειψη στήριξης από το εργασιακό περιβάλλον (Merisotis & Phipps, 1999).

Επίσης, στην έρευνα του Bariso (2008), τα βασικά εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα αφορούσαν την άγνοια για το τι θα μπορούσαν να μάθουν, τη γενικότερη άρνηση για την εκπαιδευτική διαδικασία, την έλλειψη χρόνου και το αυξημένο κόστος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το ίδιο έτος οι Sun, Tsai, Finger, Chen και Yeh, σε έρευνά τους ανέφεραν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων της ΕξΑΕ και κρίνονται ως ανασταλτικοί ήταν το άγχος που προκαλεί η χρήση της τεχνολογίας, καθώς και η στάση του εκπαιδευτή απέναντι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (Bariso, 2008 · Sun, Tsai, Finger, Chen & Yeh, 2008).

Το 2010 σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Juutinen και Saariluoma με σκοπό να μελετήσουν τα συναισθηματικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι της ΕξΑΕ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το αίσθημα του άγχους και η γενική απογοήτευση αποτελούν ισχυρά εμπόδια στη μάθηση και συνήθως οδηγούν σε αποτυχημένες προσπάθειες συμμετοχής (Juutinen & Saariluoma, 2010).

Το 2011 η Boeren μελέτησε αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής μεταξύ των δύο φύλων, τόσο στην τυπική όσο και στην μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όσον αφορά τα εμπόδια, οι διαφορές ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες ήταν μηδαμινές. Και οι δύο πλευρές υποστήριξαν ότι ο κυριότερος ανασταλτικός παράγοντας συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν η έλλειψη χρόνου λόγω πολλαπλών υποχρεώσεων, όπως και η δυσκολία συνδυασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος και του ωραρίου εργασίας (Boeren, 2011).

Τέλος, σε μια αρκετά πρόσφατη έρευνα που δημοσιεύτηκε το 2017 από τους Roosmaa και Saar, διερευνήθηκαν τα εμπόδια συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων που προέρχονταν από 19 χώρες της Ευρώπης, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Η έρευνα έδειξε ότι οι σκανδιναβικές χώρες (Σουηδία, Νορβηγία, Φινλανδία, Δανία και Ολλανδία) εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό καταστασιακά και θεσμικά εμπόδια, αναφορικά με άλλες χώρες, ενώ στις χώρες της κεντρικής Ευρώπης (Γερμανία, Αυστρία, Σλοβενία) εμφανίζονται μικρά ποσοστά προδιαθετικών εμποδίων και μέτρια ποσοστά καταστασιακών και θεσμικών εμποδίων. Στις χώρες της Νότιας Ευρώπης (Πορτογαλία, Ιταλία, Ελλάδα) εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα τα προδιαθετικά εμπόδια, γεγονός που εξηγεί και τη μειωμένη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στη Μεγάλη Βρετανία, ως πιο ισχυρά εμφανίζονται τα καταστασιακά εμπόδια και ακολουθούν τα θεσμικά και προδιαθετικά. Τέλος, χώρες όπως η Εσθονία, η Λετονία, η Λιθουανία, η Ουγγαρία, η Πολωνία και η Σλοβακία, αλλά και οι βαλκανικές χώρες Βουλγαρία και Κροατία, εμφανίζουν σε εξαιρετικά υψηλό ποσοστό τα προδιαθετικά εμπόδια (Roosmaa & Saar, 2017).

Στον ελληνικό χώρο, σημαντικός είναι ο αριθμός των ερευνών που έχουν εκπονηθεί με σκοπό τη μελέτη των εμποδίων μάθησης και συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και μάλιστα αρκετές από αυτές αφορούν τους εκπαιδευομένους του ΕΑΠ, όπως και το παρόν εγχείρημα, οπότε τα αποτελέσματά τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Οι έρευνες της Βασάλα (2007 & 2010), επιβεβαίωσαν ως κύριο ανασταλτικό παράγοντα τη μη στήριξη του εργασιακού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Σε αυτές οι απόφοιτοι του ΜΠΣ του ΕΑΠ «Σπουδές στην Εκπαίδευση», υποστήριξαν ότι δεν έλαβαν καμιά βοήθεια από το επαγγελματικό και οικογενειακό περιβάλλον κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους (Βασάλα, 2007 & 2010).

Από την έρευνα της Καϊμακάμη (2008), της οποίας δείγμα αποτέλεσαν μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΕΑΠ, προέκυψε ότι τα σημαντικότερα μαθησιακά εμπόδια ήταν η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις. Το 2010 η ποσοτική έρευνα της Κουγιουμτζίδου, με πληθυσμό-στόχο όμοιο με την παραπάνω έρευνα, κατέληξε ότι από τα πιο σημαντικά μαθησιακά εμπόδια είναι το υψηλό κόστος διδάκτρων, η κακή ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η δυσκολία συνδυασμού εργασίας και σπουδών, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η δυσκολία τήρησης του χρονοδιαγράμματος του ΕΑΠ για τη μελέτη και την παράδοση των γραπτών εργασιών (Καϊμακάμη, 2008 · Κουγιουμτζίδου, 2010).

Επίσης, η ποιοτική έρευνα της Βερυκίου (2011), η οποία έγινε αποκλειστικά σε μεταπτυχιακές φοιτήτριες του ΕΑΠ, κατέγραψε ως κυριότερα μαθησιακά εμπόδια τη μη ικανοποιητική επικοινωνία, την έλλειψη χρόνου και το άγχος, ιδίως στις περιόδους παράδοσης των γραπτών εργασιών και των τελικών εξετάσεων (Βερυκίου, 2011).

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η έρευνα της Τσολάκου (2013), η οποία όμως εστίασε στα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες εκπαιδευόμενες του ΜΠΣ «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Διαπίστωσε ότι όλες οι εκπαιδευόμενες θεωρούν ότι τα σημαντικότερα εμπόδια κατά την μαθησιακή διαδικασία είναι η πληθώρα οικογενειακών υποχρεώσεων, η έλλειψη υποστήριξης από το εργασιακό περιβάλλον, οργανωτικά εμπόδια που αφορούν την ύλη και το έντυπο υλικό, η οικονομική επιβάρυνση, η ανεπαρκής επικοινωνία και συνεργασία με τον καθηγητή-σύμβουλο, καθώς και κάποια ψυχολογικά εμπόδια, όπως το άγχος (Τσολάκου, 2013).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί και πάλι η ερευνητική μελέτη του Καραλή (2016), η οποία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, διενεργήθηκε το χρονικό διάστημα μεταξύ 2011 και 2016 σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ και το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕΕ και ανέδειξε το κόστος συμμετοχής ως το κυρίαρχο εμπόδιο. Άλλα συνήθη και σημαντικά εμπόδια ήταν η ελλιπής πληροφόρηση για τα προγράμματα, η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, η αδυναμία

παρακολούθησης τις μέρες και τις ώρες υλοποίησης του προγράμματος, η προσφερόμενη ποιότητα των προγραμμάτων, ο τόπος διεξαγωγής, καθώς και η μεγάλη διάρκειά τους (Καραλής, 2016).

Τέλος, άλλη μια έρευνα που αξίζει να αναφέρουμε είναι η πρόσφατη έρευνα της ΕΛΣΤΑΤ (2018), που διενεργήθηκε το τέταρτο τρίμηνο του 2016 με σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε μια περίοδο ενός έτους. Στην έρευνα συμμετείχε η πλειοψηφία των ελληνικών νοικοκυριών που διαμένει ή πρόκειται να διαμείνει στην Ελλάδα για ένα χρόνο και ανέδειξε ως κυριότερους ανασταλτικούς παράγοντες συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα την αδυναμία κάλυψης του οικονομικού κόστους των προγραμμάτων, τις οικογενειακές υποχρεώσεις, την αδυναμία συνδυασμού των ωρών εργασίας και εκπαίδευσης και τέλος τη μη ύπαρξη κατάλληλου προγράμματος για τους ενδιαφερόμενους (ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

Συνοψίζοντας, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αποφεύγουν να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες εξαιτίας ενός μεγάλου εύρους ανασταλτικών παραγόντων που στηρίζονται, κυρίως, στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, τον οποίο φαίνεται να αδυνατούν να διαχειριστούν σωστά λόγω των αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων και του φόρτου εργασίας, αλλά και του υψηλού κόστους συμμετοχής σε τέτοιου είδους προγράμματα. Πρόκειται κυρίως για καταστασιακά εμπόδια, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι και τα προδιαθετικά εμπόδια δεν λαμβάνονται υπόψη, αφού τρεις από τις παραπάνω έρευνες ανέδειξαν το άγχος ως έναν ισχυρό ανασταλτικό παράγοντα στη μάθηση και στη συμμετοχή.

ΜΕΡΟΣ Β': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, σχετικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν τη φοίτησή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα και τους παράγοντες που αναστέλλουν τη μάθηση και τη συμμετοχή τους. Επιπλέον στόχος είναι να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο υπάρχει διαφοροποίηση των κινήτρων και των εμποδίων μεταξύ των εκπαιδευομένων που συμμετέχουν σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα, καθώς και αν τα συγκεκριμένα προγράμματα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες των εν λόγω εκπαιδευομένων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Ποια κίνητρα ωθούν τους ενήλικους να συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου;
2. Ποια εμπόδια συναντούν οι εκπαιδευόμενοι στη φοίτησή τους σε προγράμματα του ΕΑΠ;
3. Διαφοροποιούνται τα κίνητρα και τα εμπόδια σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές;

4.2 Μέθοδος προσέγγισης και συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Η ποσοτική προσέγγιση κρίθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος άντλησης δεδομένων, καθώς αυτό που την χαρακτηρίζει είναι ότι χρησιμοποιεί ερευνητικά εργαλεία με προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις, προκειμένου να συλλέξει αριθμητικά δεδομένα από συγκεκριμένο αριθμό ατόμων, με αποτέλεσμα τη συγκέντρωση αντικειμενικών αποτελεσμάτων (Creswell, 2016 · Robson, 2010). Με την ποσοτική προσέγγιση είναι δυνατόν να συσχετιστούν δύο ή περισσότερες μεταβλητές, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα να εξαχθούν συμπεράσματα που ενδέχεται να υποδεικνύουν μια τάση στο δείγμα και εν συνεχεία, στον πληθυσμό (Creswell, 2016). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει συγκεκριμένα στάδια. Εκκινεί από τη διαδικασία δημιουργίας κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων και την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος πληθυσμού, συνεχίζει με τη συλλογή δεδομένων και ολοκληρώνεται με την

ανάλυση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, ως βασικού εργαλείου συλλογής δεδομένων, με σκοπό να συγκεντρωθεί εύκολα, γρήγορα και χωρίς κόστος όσο το δυνατό μεγαλύτερος αριθμός απαντήσεων, προκειμένου να έχουμε αξιόπιστα και αντικειμενικά αποτελέσματα. Ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός θεωρείται καταλληλότερος για ποσοτικές έρευνες που έχουν σκοπό τον προσδιορισμό και την περιγραφή στάσεων και πεποιθήσεων ατόμων, προσωπικών απόψεων και τάσεων (Creswell, 2016). Για το συγκεκριμένο εργαλείο θα γίνει αναλυτική περιγραφή σε επόμενη ενότητα.

4.3 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 125 εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι φοιτούν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ. Από αυτούς οι 50 παρακολουθούν κάποιο προπτυχιακό πρόγραμμα, ενώ οι υπόλοιποι 75 συμμετέχουν στα μεταπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ. Το δείγμα που επιλέχθηκε είναι σκόπιμο, με βασικό κριτήριο επιλογής την πρόσβαση του ερευνητή. Η δειγματοληψία σκοπιμότητας χρησιμοποιείται συχνά σε μικρής κλίμακας έρευνες (Cohen, Manion & Morrison, 2007 · Robson, 2010). Ο ερευνητής επιλέγει σκόπιμα ένα συγκεκριμένο κομμάτι του ευρύτερου πληθυσμού για να αποτελέσει το δείγμα στην έρευνά του, έχοντας πλήρη επίγνωση ότι το δείγμα δεν είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. Για τον λόγο αυτό, η δειγματοληψία σκοπιμότητας μπορεί να χρησιμοποιηθεί πριν από τη χρήση μιας προσέγγισης δείγματος πιθανοτήτων και είναι αποδεκτή όταν δεν υπάρχει πρόθεση γενίκευσης των αποτελεσμάτων της πιλοτικής έρευνας (Robson, 2010). Ωστόσο στη δική μας περίπτωση, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι, παρόλο που πρόκειται για έρευνα μικρής κλίμακας, η περίπτωση των φοιτητών του ΕΑΠ κρίνεται τυπική και υπό αυτή την έννοια το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί, σε μεγάλο βαθμό, αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, στον οποίο εμπίπτουν όλοι οι φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων. Ως εκ τούτου, στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια πρόκειται για «βολική δειγματοληψία» (Cohen et al., 2007: 170), εφόσον επιλέχθηκαν ως δείγμα άτομα στα οποία ο ερευνητής έχει εύκολη πρόσβαση.

4.4 Το ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο, ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο. Όπως αναφέρει ο Ζαφειρόπουλος (2015), το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευέλικτο και εύχρηστο εργαλείο που προσφέρεται για εύκολη και γρήγορη συμπλήρωση και επεξεργασία. Σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά εργαλεία, το ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα αρκετά μεγάλο δείγμα πληθυσμού, διασφαλίζοντας πρώτα απ' όλα την ανωνυμία των ερωτώμενων, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων, χαρακτηριστικά που δύσκολα επιτυγχάνονται χρησιμοποιώντας άλλα ερευνητικά εργαλεία.

Για τη σχεδίαση του ερωτηματολογίου λάβαμε υπόψη ότι το δείγμα αποτελούν άτομα που στο μεγαλύτερο μέρος τους διαθέτουν ελάχιστο ελεύθερο χρόνο, εξαιτίας των πολλών επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων. Επομένως, φροντίσαμε να κατασκευάσουμε ένα ερωτηματολόγιο μικρής σχετικά έκτασης και αρκετά εύκολο στη συμπλήρωσή του, με απλές, σαφείς και κατανοητές ερωτήσεις. Για τους παραπάνω λόγους και ύστερα από παρότρυνση του επιβλέποντα, αποφασίστηκε να μη χρησιμοποιηθούν ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες συνήθως δυσκολεύουν και κουράζουν τους συμμετέχοντες. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εργασία αυτή.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε με βάση τις ερωτήσεις από την αντίστοιχη έρευνα του Καραλή (2016), αποτελείται από 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου και είναι χωρισμένο σε 5 ενότητες: Α. Δημογραφικά στοιχεία, Β. Εκπαίδευση, Γ. Επαγγελματική κατάσταση, Δ. Κίνητρα συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ και Ε. Εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ. Οι τρεις πρώτες ενότητες (Α, Β, Γ), επιδιώκουν να σκιαγραφήσουν το προφίλ των υποκειμένων, μέσω διχοτομικού τύπου ερωτήσεων με δύο πιθανές απαντήσεις και ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Στις δύο επόμενες ενότητες (Δ, Ε) αναπτύσσονται ερωτήσεις σε δύο άξονες αντίστοιχους με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα, με τις πιθανές απαντήσεις τους να βρίσκονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα πολύ), προκειμένου να καλυφθεί όλο το φάσμα των πιθανών απόψεων και να εκφραστούν οι ενδιάμεσες τάσεις.

Στην πρώτη ενότητα, η οποία αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, περιλαμβάνονται 5 ερωτήσεις σχετικές με το φύλο (Α1), την ηλικιακή ομάδα (Α2), την εθνικότητα (Α3), την οικογενειακή κατάσταση (Α4) και την περιοχή μόνιμης κατοικίας (Α5) των συμμετεχόντων. Η δεύτερη ενότητα, η οποία αναφέρεται στην εκπαίδευση, περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις που αφορούν τη βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων (Β6), το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ που παρακολουθούν (Β7), τη σχολή του ΕΑΠ στην οποία ανήκει το πρόγραμμα (Β8) και τον ακριβή τίτλο του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπου φοιτούν (Β9). Στην τρίτη ενότητα, η οποία σχετίζεται με την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων, περιλαμβάνονται 3 ερωτήσεις που αφορούν την επαγγελματική ιδιότητα (Γ10), την εργασιακή εμπειρία (Γ11) και την ύπαρξη δυσκολίας κατά την εύρεση εργασίας (Γ12).

Η τέταρτη ενότητα, με την οποία ουσιαστικά αρχίζει το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου, αναφέρεται στα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευομένους να συμμετάσχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ. Μέσα από 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν, αρχικά, οι σημαντικότεροι λόγοι παρακίνησης για τη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Δ13), έπειτα, οι σημαντικότεροι λόγοι παρακίνησης για τη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ (Δ14) και τέλος, ο βαθμός στον οποίο οι 28 λόγοι που αναφέρονται επηρεάζουν την επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του ΕΑΠ (Δ15).

Η πέμπτη και τελευταία ενότητα, αναφέρεται στα εμπόδια μάθησης και συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ. Με τη χρήση τεσσάρων ερωτήσεων κλειστού τύπου, επιδιώκεται να ανιχνευθούν οι πιο σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε16), οι πιο σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε17), ο βαθμός στον οποίο οι 14 ανασταλτικοί παράγοντες που αναφέρονται εμποδίζουν τη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ (Ε18) και τέλος, κάτω από ποιες προϋποθέσεις επιτυγχάνεται καλύτερη μάθηση, χωρίς την ύπαρξη εμποδίων (Ε19).

4.5 Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε στο διάστημα από 15 έως 28 Φεβρουαρίου του 2021. Όπως ήδη αναφέρθηκε, για τη συλλογή των δεδομένων ακολουθήθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο, το

οποίο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, σχεδιάστηκε μέσω Google Forms και δόθηκε για πιλοτικό έλεγχο σε δύο άτομα εκτός δείγματος. Σκοπός της πιλοτικής χρήσης του ερωτηματολογίου ήταν να ελεγχθεί η μορφή των ερωτήσεων, η σαφήνεια στη διατύπωση, η σημασία στην ύπαρξή τους, η σειρά τους, η εγκυρότητά τους, καθώς και η έκταση του ερωτηματολογίου, ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του και η επάρκεια των οδηγιών που δόθηκαν. Από τον ποιοτικό έλεγχο δεν προέκυψε κάποια αξιοσημείωτη μεταβολή και το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά στην εκπαιδευτική πύλη του ΕΑΠ και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, στις σελίδες που σχετίζονται με τα προσφερόμενα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ, ώστε οι εκπαιδευόμενοι που αποτελούν το δείγμα να κληθούν να συμπληρώσουν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων και να εξασφαλιστεί με αυτό τον τρόπο η συγκέντρωση του μεγαλύτερου δυνατού αριθμού, μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα και χωρίς κόστος. Συνολικά, συμπληρώθηκαν 125 ερωτηματολόγια και ακολούθησε στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS Statistics 23 (Statistical Package for Social Sciences), ώστε να παραχθούν οι πρώτες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Έπειτα, προχωρήσαμε στην ερμηνεία και ανάλυση των αποτελεσμάτων.

4.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Ένας από τους βασικούς στόχους μιας σωστής και επιτυχημένης ερευνητικής διαδικασίας είναι να εξασφαλίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των μετρήσεων της. Όπως αναφέρει ο Creswell (2016), πρόκειται για δύο έννοιες που συνδέονται μεταξύ τους, μερικές φορές όμως ενδέχεται να επικαλύπτονται ή ακόμη η μία να αποκλείει την άλλη. Με τον όρο αξιοπιστία εννοούμε ότι οι τιμές από κάποιο εργαλείο χαρακτηρίζονται από σταθερότητα και συνέπεια. Αυτό σημαίνει ότι οι τιμές θα πρέπει να είναι σχεδόν οι ίδιες, όταν το εργαλείο χορηγείται πολλές φορές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η εγκυρότητα αναφέρεται στην εξασφάλιση αληθών και έγκυρων μετρήσεων και στηρίζεται στο ότι το εργαλείο ανταποκρίνεται εξ ολοκλήρου στον σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκε και έχει δώσει τιμές που είναι έγκυρες.

Ο ιδανικότερος τρόπος για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερευνητικού μας εργαλείου είναι η μέθοδος της χορήγησης-επαναχορήγησης. Να συμπληρωθεί, δηλαδή, το ερωτηματολόγιο δύο

φορές από το ίδιο δείγμα μέσα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ώστε να ελέγξουμε τη συνέπεια των απαντήσεων μέσα σε αυτό το διάστημα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως, λόγω περιορισμένου χρόνου, πραγματοποιήθηκε μία μόνο χορήγηση του ερωτηματολογίου. Επομένως, προκειμένου να εξασφαλίσουμε την αξιοπιστία του πραγματοποιήθηκε πιλοτική συμπλήρωση από δύο άτομα, εξαιρουμένων του δείγματος, έτσι ώστε να διαπιστωθεί η ύπαρξη ασαφειών, παρανοήσεων, τυχόν λαθών ή παραλήψεων που θα μπορούσαν ενδεχομένως να οδηγήσουν σε παραπλανητικές απαντήσεις και εσφαλμένα αποτελέσματα. Από την πιλοτική χορήγηση προέκυψε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν εύκολο, σαφές, περιεκτικό και απαιτούσε ελάχιστο χρόνο για τη συμπλήρωσή του, γι' αυτό και προχωρήσαμε στη διανομή των ερωτηματολογίων. Επιπλέον, ο έλεγχος αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε και με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Cronbach A, με τον οποίο ελέγχθηκε η εσωτερική συνέπεια ανάμεσα στις ερωτήσεις. Συνήθως, τιμές μεγαλύτερες του 0,70 θεωρούνται έγκυρες και αποδεκτές. Από τον σχετικό έλεγχο προέκυψε η τιμή 0,928 που επιβεβαιώνει την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου (**βλ. Παράρτημα Β, Πίνακας 1**).

Εκτός από την αξιοπιστία ήταν εξίσου σημαντικό να εξετάσουμε και την εγκυρότητα της έρευνας, ώστε να διαπιστωθεί αν οι τιμές που θα δώσει το ερευνητικό μας εργαλείο είναι έγκυρες. Προκειμένου, λοιπόν, να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των ερωτήσεων του εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εγκυρότητας περιεχομένου (Creswell, 2016). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε για αξιολόγηση στον επιβλέποντα καθηγητή, προκειμένου να επιβεβαιώσει ότι οι ερωτήσεις ανταποκρίνονται στο σκοπό της έρευνας. Μετά από τις εύστοχες επισημάνσεις και αλλαγές στο περιεχόμενο των ερωτήσεων στις οποίες προέβη, το ερωτηματολόγιο κατέστη κατάλληλο για διανομή. Με τον τρόπο αυτό αποφεύχθηκαν αστοχίες και λάθη ικανά να καταστήσουν το εργαλείο ανεπαρκές στην πορεία της έρευνας.

4.7 Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν για τη διεξαγωγή μιας όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστης και έγκυρης ερευνητικής μελέτης, υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί που ενδεχομένως περιόρισαν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Αρχικά, ο μικρός αριθμός δείγματος (125 εκπαιδευόμενοι) δεν επιτρέπει σε καμία περίπτωση τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των ενήλικων εκπαιδευομένων της ΕξΑΕ. Η διεξαγωγή ερευνών με ευρύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα, δίνει τη δυνατότητα

ύπαρξης μιας πιο ολοκληρωμένης και πληρέστερης εικόνας για τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικους να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Παρόλα αυτά, όπως ήδη έχει αναφερθεί, η περίπτωση των εκπαιδευομένων του ΕΑΠ κρίνεται τυπική και με την έννοια αυτή το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί, σε μεγάλο βαθμό, αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού όλων των σπουδαστών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων. Για το λόγο αυτό, κάποιες ενδείξεις της παρούσας έρευνας για τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής μπορούν να κριθούν ως επαρκείς.

Επιπλέον, ο ηλεκτρονικός τρόπος με τον οποίο διαμοιράστηκε το ερωτηματολόγιο, μπορεί να εξασφάλισε την άμεση ανταπόκριση των συμμετεχόντων και τη γρήγορη συμπλήρωση ενός ικανοποιητικού αριθμού ερωτηματολογίων, ωστόσο αποκλείστηκε η δυνατότητα μιας ισοκατανομής ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, στο οποίο παρατηρήθηκε σημαντική αριθμητική απόκλιση. Επιπρόσθετα, αυτός ο τρόπος συλλογής ενδεχομένως απέκλεισε ένα μέρος του δείγματος με μικρότερη εξοικείωση με τα ηλεκτρονικά μέσα. Από την άλλη, στην επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου διαμοιρασμού του ερωτηματολογίου συντέλεσε ο περιορισμένος χρόνος διεξαγωγής της έρευνας, με συγκεκριμένες ημερομηνίες παράδοσης, όπως και οι συνθήκες περιορισμού λόγω Covid-19.

Ειδικά, η χρήση του SPSS, ως εργαλείου ανάλυσης δεδομένων του ερωτηματολογίου, ενδεχομένως να περιόρισε την ενδελεχή ανάλυση δεδομένων, διότι ως στατιστικό πρόγραμμα βρισκόταν εκτός γνωστικού πεδίου της ερευνήτριας, συνυπήρχε δε ο ως άνω περιορισμός έλλειψης χρόνου για εκτεταμένη αυτομόρφωση της ερευνήτριας επ' αυτού.

Τέλος, επιλέχθηκε συγκεκριμένη βιβλιογραφία για να στηρίξει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, η οποία σε καμία περίπτωση δεν χαρακτηρίζεται ως εξαντλητική, παρά την προσπάθεια να καλύψει ένα μεγάλο μέρος της. Το γεγονός ότι η βιβλιογραφία αυτή προήλθε από δύο μόνο γλώσσες, την ελληνική και την αγγλική, λόγω ανεπαρκούς γνώσης άλλων γλωσσών, περιορίζει εν μέρει τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς εξαιρείται οποιαδήποτε άλλη βιβλιογραφική πηγή γραμμένη σε άλλη γλώσσα.

4.8 Χρησιμότητα της έρευνας

Το θέμα των κινητήριων δυνάμεων που ωθούν τους ενήλικους να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και των ανασταλτικών παραγόντων που υπεισέρχονται σε αυτή, απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στην παρούσα έρευνα η προσοχή μας εστιάζεται στα κίνητρα που ωθούν τους ενηλίκους να συμμετάσχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους, φιλοδοξώντας να εισάγουμε μια διαφορετική οπτική που προκύπτει από τον συνδυασμό συγκεκριμένων πτυχών του θεωρητικού υποβάθρου με την εμπειρική έρευνα.

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται και χρησιμοποιείται το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο που έχουν διαμορφώσει οι επιστήμονες-ερευνητές με την πολύτιμη διαχρονικά συνδρομή τους στον διεθνή αλλά και στον ελληνικό χώρο. Το γεγονός ότι υπάρχουν συναφείς έρευνες, ως προς το αντικείμενο έρευνας και τον πληθυσμό-στόχο, δεν αναιρεί τη σημαντικότητα νέων αντίστοιχων ερευνητικών προσπαθειών.

Η συγκεκριμένη μελέτη έρχεται να διερευνήσει διεξοδικά το συγκεκριμένο θέμα, να καλύψει τυχόν ερευνητικά κενά της ελληνικής βιβλιογραφίας και να εμπλουτίσει τις ήδη υπάρχουσες έρευνες. Επιπλέον, ευελπιστεί να συμβάλλει στην πληρέστερη γνώση του επιστημονικού πεδίου και να «φωτίσει» πλευρές που μέχρι σήμερα παραμένουν σκοτεινές, δηλαδή δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς ή σε βάθος. Σημαντική θεωρείται, παράλληλα, η προσπάθεια να μελετηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις των κινήτρων και των εμποδίων μεταξύ των εκπαιδευομένων του ΕΑΠ που παρακολουθούν προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα και παράλληλα, να ανιχνευθεί αν οι διαφοροποιήσεις αυτές σχετίζονται με τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Σε ένα περιβάλλον που διαρκώς μεταβάλλεται, λόγω των ιδιαίτερων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών μιας κοινωνίας που βρίσκεται σε κρίση, η διαρκής επανεξέταση, αναθεώρηση και επικαιροποίηση των αποτελεσμάτων που προσφέρουν αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες καθίσταται επιτακτική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Περιγραφική ανάλυση του δείγματος

Στις τρεις υποενότητες που ακολουθούν πραγματοποιείται περιγραφική ανάλυση του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα, με βάση τα δημογραφικά στοιχεία, την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάσταση, έτσι όπως αποτυπώνονται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας στις ενότητες Α, Β και Γ αντίστοιχα. Η ανάλυση αυτή στοχεύει στη συγκρότηση της ταυτότητας των ενήλικων εκπαιδευομένων του ΕΑΠ.

5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το σύνολο των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι 125. Από αυτούς η πλειοψηφία είναι γυναίκες με ποσοστό 84%, σε αντίθεση με τους άντρες που συμμετείχαν σε ένα σχετικά μικρό ποσοστό της τάξεως του 16% (*πίνακας 1*).

Πίνακας 1. Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	20	16,0	16,0	16,0
Γυναίκα	105	84,0	84,0	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Ως προς την ηλικιακή ομάδα το δείγμα περιλαμβάνει όλο το φάσμα των ηλικιών, με μια μικρή υπεροχή της ηλικιακής ομάδας 46-55, η οποία συγκεντρώνει ποσοστό 31,2%. Ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες 26-35 και 36-45 με το ίδιο ακριβώς ποσοστό (28,8%). Οι ηλικιακές ομάδες 18-25 και 56+ καταλαμβάνουν αρκετά μικρότερα ποσοστά, 4,8% και 6,4% αντίστοιχα (*πίνακας 2*).

Πίνακας 2. Ηλικιακή ομάδα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18 - 25	6	4,8	4,8	4,8
26 - 35	36	28,8	28,8	33,6
36 - 45	36	28,8	28,8	62,4
46 - 55	39	31,2	31,2	93,6
56 και άνω	8	6,4	6,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Το σύνολο των συμμετεχόντων της έρευνας έχει εθνικότητα ελληνική (**πίνακας 3**), ενώ το 36,8% είναι έγγαμοι με παιδιά και το 32,8% άγαμοι. Ακολουθούν οι έγγαμοι χωρίς παιδιά σε ποσοστό 20%, οι διαζευγμένοι με παιδιά με 5,6%, οι διαζευγμένοι χωρίς παιδιά με 3,2% και οι μονογονεϊκές οικογένειες με ποσοστό που αγγίζει μόλις το 1,6% (**πίνακας 4**). Τα δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση της μεταβλητής αυτής είναι ιδιαίτερος σημαντικά, καθώς ο παράγοντας οικογενειακή κατάσταση είναι δυνατό να αποτελέσει εμπόδιο συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ αναμφισβήτητα συνδέεται και με άλλες μεταβλητές (π.χ. ηλικία). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να αναφερθεί ότι σε ποσοστό που ξεπερνά το 35%, αποτελεί επιλογή των συμμετεχόντων η συνέχιση της εκπαίδευσής τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ανεξαρτήτως της πιθανής επιβάρυνσης που δέχονται από αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις (ύπαρξη παιδιών).

Πίνακας 3. Εθνικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ελληνική	125	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 4. Οικογενειακή κατάσταση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άγαμος/η	41	32,8	32,8	32,8
Διαζευγμένος/η	4	3,2	3,2	36,0
Διαζευγμένος/η με παιδιά	7	5,6	5,6	41,6
Έγγαμος/η	25	20,0	20,0	61,6
Έγγαμος/η με παιδιά	46	36,8	36,8	98,4
Μονογονεϊκή οικογένεια	2	1,6	1,6	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Τέλος, όσον αφορά την περιοχή μόνιμης κατοικίας, η πλειοψηφία του δείγματος, με ποσοστό 74,4%, δήλωσε ότι κατοικεί σε αστική περιοχή, ενώ το 16% κατοικεί σε ημιαστική περιοχή. Η αγροτική και νησιωτική περιοχή καταλαμβάνουν ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 4,8% έκαστη (**πίνακας 5**)

Πίνακας 5. Περιοχή μόνιμης κατοικίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγροτική	6	4,8	4,8	4,8
	Αστική	93	74,4	74,4	79,2
	Ημιαστική	20	16,0	16,0	95,2
	Νησιωτική	6	4,8	4,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

5.1.2 Εκπαίδευση

Ως προς το επίπεδο σπουδών, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι ΑΕΙ (65,6%), ενώ ακολουθούν οι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ποσοστό 20%. Οι απόφοιτοι ΤΕΙ καταλαμβάνουν ποσοστό 7,2% και οι απόφοιτοι Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΙΕΚ) ποσοστό 3,2%. Ακολουθούν με το ίδιο σχεδόν αμελητέο ποσοστό (0,8%) οι συμμετέχοντες που έχουν αποφοιτήσει από το Εθνικό Ωδείο και την ΑΣΣΥ, καθώς και οι απόφοιτοι Ετήσιων Πανεπιστημιακών Εκπαιδεύσεων. Τέλος, με το ίδιο μικρό ποσοστό (0,8%) εμφανίζονται οι κατέχοντες μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών (**πίνακας 6**).

Πίνακας 6. Επίπεδο σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΕΙ	82	65,6	65,6	65,6
	ΑΣΣΥ	1	,8	,8	66,4
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	25	20,0	20,0	86,4
	Διδακτορικό	1	,8	,8	87,2
	Εθνικό Ωδείο	1	,8	,8	88,0
	Ετήσιες Πανεπιστημιακές Εκπαιδεύσεις	1	,8	,8	88,8
	Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΙΕΚ)	4	3,2	3,2	92,0
	Μεταπτυχιακό	1	,8	,8	92,8
	ΤΕΙ	9	7,2	7,2	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών του ΕΑΠ που παρακολουθούν οι συμμετέχοντες, το 60% φαίνεται να παρακολουθεί μεταπτυχιακό πρόγραμμα, ενώ το 40% συμμετέχει σε κάποιο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (πίνακας 7).

Πίνακας 7. Πρόγραμμα σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεταπτυχιακό	75	60,0	60,0	60,0
	Προπτυχιακό	50	40,0	40,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Σε ότι αφορά τη σχολή του ΕΑΠ στην οποία οι συμμετέχοντες παρακολουθούν το προπτυχιακό ή το μεταπτυχιακό τους πρόγραμμα, η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει ότι παρακολουθεί τη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών με ποσοστό 96%, ενώ τη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών παρακολουθεί μόλις το 4% των ερωτηθέντων (πίνακας 8).

Πίνακας 8. Σχολή προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού προγράμματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανθρωπιστικών Επιστημών	120	96,0	96,0	96,0
	Κοινωνικών Επιστημών	5	4,0	4,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Τέλος, αναφορικά με τον τίτλο του προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού προγράμματος, το 55,2% των ερωτηθέντων παρακολουθεί το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής», ενώ ακολουθούν τα προπτυχιακά προγράμματα «Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό» και «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό» με ποσοστά 23,2% και 16% αντίστοιχα. Το 2,4% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι παρακολουθεί το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων», ενώ το 1,6% παρακολουθεί το μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο «Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων». Μόλις το 0,8%, δηλαδή ένας ερωτώμενος, παρακολουθεί το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή», ενώ ένας ακόμη (0,8%) βρίσκεται στη διαδικασία εκπόνησης διπλωματικής εργασίας (πίνακας 9).

Πίνακας 9. Τίτλος προγράμματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επιστήμες της Αγωγής (ΕΚΠ)	69	55,2	55,2	55,2
	Δημιουργική Γραφή (ΔΓΡ)	1	,8	,8	56,0
	Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων (ΔΠΜ)	2	1,6	1,6	57,6
	Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΚΕ)	3	2,4	2,4	60,0
	Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό (ΕΛΠ)	20	16,0	16,0	76,0
	Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό (ΕΠΟ)	29	23,2	23,2	99,2
	Διπλωματική Εργασία	1	,8	,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

5.1.3 Επαγγελματική κατάσταση

Ως προς την επαγγελματική ιδιότητα, το μεγαλύτερο ποσοστό (52%) των ερωτηθέντων ανήκει στην κατηγορία «Δημόσιος υπάλληλος» και ακολουθεί η κατηγορία «Ιδιωτικός υπάλληλος» με 24%. Ακολουθούν οι άνεργοι με 12%, οι ελεύθεροι επαγγελματίες με 7,2% και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με ποσοστό 2,4%. Τέλος, μόλις το 0,8% δηλώνει ότι ανήκει στην κατηγορία των συνταξιούχων, ενώ το ίδιο ποσοστό (0,8%) δηλώνει ωρομίσθιος εκπαιδευτικός και καλλιτέχνης (πίνακας 10).

Πίνακας 10. Επαγγελματική ιδιότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσιος υπάλληλος	65	52,0	52,0	52,0
	Ιδιωτικός υπάλληλος	30	24,0	24,0	76,0
	Ελεύθερος επαγγελματίας	9	7,2	7,2	83,2
	Συνταξιούχος	1	,8	,8	84,0
	Άνεργος	15	12,0	12,0	96,0
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	3	2,4	2,4	98,4
	Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός	1	,8	,8	99,2
	Καλλιτέχνης	1	,8	,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Σχετικά με τα έτη εργασιακής εμπειρίας, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δηλώνει τα 21 και άνω (28,8%). Αυτό σημαίνει ότι αν και έχουν σημαντική εργασιακή εμπειρία, επιλέγουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους συμμετέχοντας σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ. Ακολουθεί ένα ποσοστό της τάξεως του 20,8% με 1-5 έτη και ένα 19,2% με 11-15 έτη εργασιακής εμπειρίας. Το υπόλοιπο ποσοστό μοιράζεται στο φάσμα 16-20 έτη με 16% και στο 6-10 έτη με 14,4%. Μόλις το 0,8% του συνολικού ποσοστού δηλώνει ότι δεν έχει εργασιακή εμπειρία (*πίνακας 11*).

Πίνακας 11. Εργασιακή εμπειρία σε έτη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 - 5	26	20,8	20,8	20,8
	6 - 10	18	14,4	14,4	35,2
	11 - 15	24	19,2	19,2	54,4
	16 - 20	20	16,0	16,0	70,4
	21 και άνω	36	28,8	28,8	99,2
	Δεν έχω εργασιακή εμπειρία	1	,8	,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Τέλος, στην ερώτηση αν οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν προσφάτως κάποια δυσκολία ως προς την εύρεση εργασίας, η πλειοψηφία απάντησε όχι σε ποσοστό 71,2%, ενώ το υπόλοιπο 28,8% δήλωσε ότι αντιμετώπισε δυσκολία στην αναζήτηση εργασίας (*πίνακας 12*).

Πίνακας 12. Δυσκολία ως προς την εύρεση εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	36	28,8	28,8	28,8
	Όχι	89	71,2	71,2	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

5.2 Περιγραφική ανάλυση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιείται περιγραφική στατιστική ανάλυση των ευρημάτων της Δ' ενότητας του ερωτηματολογίου της έρευνας που αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τα κίνητρα που ωθούν τους ενηλίκους να συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ.

Η πρώτη από τις τρεις ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας του ερωτηματολογίου (Δ13), με την οποία διερευνώνται τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τέθηκε προκειμένου να διαπιστωθεί ποια είναι τα ισχυρότερα κίνητρα που ωθούν τους ενηλίκους να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ανεξαρτήτως φορέα υλοποίησης, ώστε να σχηματιστεί μια πρώτη εικόνα των αναγκών του δείγματος.

Από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει ότι το 63,2% των ερωτηθέντων πιστεύει πως «η γνώση» αποτελεί το ισχυρότερο κίνητρο που τους ωθεί «πάρα πολύ» να συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ακολουθεί η απάντηση «πολύ» με ποσοστό 25,6%, ενώ μικρά ποσοστά λαμβάνουν οι απαντήσεις «καθόλου», «λίγο» και «μέτρια» με ποσοστά 0,8%, 1,6% και 8,8% αντίστοιχα. Ένα ακόμη ισχυρό κίνητρο αποτελεί «η απόκτηση πρόσθετων προσόντων» με το 53,6% των ερωτηθέντων να δηλώνει ότι τους ωθεί «πάρα πολύ» και το 30,4% «πολύ». Οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά («καθόλου» 2,4%, «λίγο» 2,4% και «μέτρια» 11,2%). «Η επαγγελματική ανάπτυξη» αποτελεί το τρίτο κίνητρο με τη μεγαλύτερη επιρροή, με το 46,6% των ερωτηθέντων να απαντά ότι τους ωθεί «πάρα πολύ» και το 30,4 «πολύ». Ακολουθεί η απάντηση «μέτρια» με ποσοστό 13,6%, «λίγο» με 7,2% και «καθόλου» με μόλις 2,4%. Τα υπόλοιπα κίνητρα φαίνεται να ωθούν σε μικρότερο βαθμό τους ερωτηθέντες για να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, «η παροχή οικονομικών κινήτρων από την εργασία» είναι ένα κίνητρο που ωθεί «πολύ» το 30,4% των ερωτηθέντων, «πάρα πολύ» το 25,6%, «μέτρια» το 20,8%, «λίγο» το 8% και καθόλου το 15,2%. «Η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων», «η αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της καθημερινής ζωής» και «η μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση» φαίνεται να αποτελούν τρία κίνητρα που ωθούν «μέτρια» τους εκπαιδευομένους να συμμετάσχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με ποσοστά 26,4%, 27,2% και 31,2% αντίστοιχα (πίνακας 13).

Πίνακας 13. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ13

Δ13. Κίνητρα συμμετοχής σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα	Βαθμός επιρροής									
	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Επαγγελματική ανάπτυξη	3	2,4	9	7,2	17	13,6	38	30,4	58	46,4
2. Απόκτηση πρόσθετων προσόντων	3	2,4	3	2,4	14	11,2	38	30,4	67	53,6
3. Ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων	7	5,6	10	8	33	26,4	45	36	30	24
4. Αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της καθημερινής ζωής	19	15,2	22	17,6	34	27,2	32	25,6	18	14,4
5. Μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση	21	16,8	25	20	39	31,2	24	19,2	16	12,8
6. Παροχή οικονομικών κινήτρων από την εργασία	19	15,2	10	8	26	20,8	38	30,4	32	25,6
7. Γνώση	1	0,8	2	1,6	11	8,8	32	25,6	79	63,2

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνει ο πίνακας που ακολουθεί (**πίνακας 14**), όπου παρουσιάζονται ο μέσος όρος (Mean) και η τυπική απόκλιση (Standard Deviation) για κάθε ένα από τα κίνητρα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, **η γνώση** και **η απόκτηση πρόσθετων προσόντων** αποτελούν τα ισχυρότερα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικους να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτό γίνεται εμφανές από τη συγκέντρωση των μεγαλύτερων μέσων όρων, 4,49 και 4,30 αντίστοιχα. Οι απαντήσεις που αφορούν τα δύο αυτά κίνητρα παρουσιάζουν, ταυτόχρονα, την μικρότερη τυπική απόκλιση σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια (0,789 και 0,935), γεγονός που αποδεικνύει πως τα δύο πρώτα κριτήρια παρουσιάζουν μικρότερη μεταβλητότητα. Ακολουθεί **η επαγγελματική ανάπτυξη**, κίνητρο που φαίνεται να ωθεί πολύ τους συμμετέχοντες με μέσο όρο 4,11 έχοντας όμως μεγαλύτερη τυπική απόκλιση της τάξεως του 1,049 που δείχνει μεγαλύτερες διακυμάνσεις μεταξύ των απαντήσεων. Στη συνέχεια ακολουθούν **η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων** με μέσο όρο 3,65, **η παροχή οικονομικών κινήτρων από την εργασία** με μέσο όρο 3,43 και **η αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της καθημερινής ζωής** με μέσο όρο 3,06 και μεγαλύτερες τυπικές αποκλίσεις 1,102, 1,358 και 1,275 αντίστοιχα. Μικρότερης σημασίας φαίνεται να είναι το κίνητρο που αφορά τη **μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση** με μέσο όρο 2,91 και τυπική απόκλιση 1,257.

Πίνακας 14. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση Δ13

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Επαγγελματική ανάπτυξη	125	1	5	4,11	1,049
2. Απόκτηση πρόσθετων προσόντων	125	1	5	4,30	,935
3. Ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων	125	1	5	3,65	1,102
4. Αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της καθημερινής ζωής	125	1	5	3,06	1,275
5. Μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση	125	1	5	2,91	1,257
6. Παροχή οικονομικών κινήτρων από την εργασία	125	1	5	3,43	1,358
7. Γνώση	125	1	5	4,49	,789

Με τη δεύτερη ερώτηση (Δ14), διερευνώνται τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικους να δηλώσουν συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ. Η συγκεκριμένη ερώτηση έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς μας εισάγει στο κύριο ζητούμενο της έρευνας, το οποίο αποτελούν οι κινητήριοι παράγοντες συμμετοχής στο ΕΑΠ, δεδομένου ότι η μελέτη περίπτωσης σχετίζεται με το συγκεκριμένο ίδρυμα, ενώ παράλληλα αποτυπώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Από τις απαντήσεις του δείγματος προκύπτει ότι «η ευελιξία χρόνου» είναι ο κινητήριοι παράγοντας που ωθεί «πάρα πολύ», σε ποσοστό που αγγίζει σχεδόν το 50% (49,6%), τους ενήλικους να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ. Ακολουθεί η δήλωση «πολύ» με 31,2% και οι δηλώσεις «μέτρια» και «λίγο» με 14,4% και 4,8% αντίστοιχα. Η δήλωση καθόλου δεν λαμβάνει καμία απάντηση. Η επιρροή του συγκεκριμένου κινήτρου κρίνεται ως αναμενόμενη, δεδομένου ότι από την ενότητα των δημογραφικών στοιχείων προέκυψε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι έγγαμοι και με παιδιά, αλλά και από την ενότητα που σχετιζόταν με την επαγγελματική κατάσταση, ένα μικρό ποσοστό του δείγματος δήλωσε πως δεν εργάζεται. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα αυτά, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ο χρόνος που είναι σε θέση να διαθέσουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός

προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού προγράμματος, είναι περιορισμένος και γι' αυτό το λόγο στρέφονται στα προγράμματα που προσφέρει ο συγκεκριμένος φορέας.

Το δεύτερο σε σειρά κίνητρο συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ είναι «*η ανεξαρτησία θέσης*» με το 35,2% του δείγματος να ωθείται «πάρα πολύ» από αυτό, το 27,2% «πολύ» και το 29,6% «μέτρια». Οι απαντήσεις «λίγο» και «καθόλου» φαίνεται να λαμβάνουν πολύ μικρά ποσοστά (4,8% και 3,2% αντίστοιχα). Τα επόμενα τέσσερα κίνητρα («*παροχή ίσων ευκαιριών λόγω προβλημάτων υγείας*», «*εξατομικευμένη μάθηση*», «*κόστος συμμετοχής*», «*λιγότερα λειτουργικά έξοδα*»), φαίνεται ότι ωθούν σε μέτριο βαθμό τους ερωτηθέντες. Αναλυτικότερα, «*η παροχή ίσων ευκαιριών λόγω προβλημάτων υγείας*» είναι ένα κίνητρο που ωθεί «πολύ» το 28% και «μέτρια» το 24,8% του δείγματος, ενώ «καθόλου» το 21,6% και «λίγο» το 7,2%. Δεν πρέπει να αγνοήσουμε ότι το 18,4% του δείγματος ωθείται «πάρα πολύ» από το συγκεκριμένο κίνητρο. «*Η εξατομικευμένη μάθηση*» είναι επίσης ένα κίνητρο που ωθεί «μέτρια» τους συμμετέχοντες λαμβάνοντας ποσοστό 35,2%, ενώ ακολουθεί η απάντηση «πολύ» με 23,2%, «πάρα πολύ» με 19,2%, «λίγο» με 12,8% και «καθόλου» με 9,6%. «*Το κόστος συμμετοχής*» είναι αντίστοιχα ένα κίνητρο που επηρεάζει «μέτρια» τους συμμετέχοντες σε ποσοστό της τάξεως του 36,8%, ενώ υπάρχει μεγάλη διασπορά απαντήσεων μεταξύ του «καθόλου» (12,8%), του «λίγο» (17,6%), του «πολύ» (19,2%) και του «πάρα πολύ» (13,6%). Προφανώς, το κόστος συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ δεν φαίνεται να ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό το συγκεκριμένο ποσοστό του δείγματος. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με το «*λιγότερα λειτουργικά έξοδα*» ως κίνητρο συμμετοχής. Αθροιστικά το 58,4% του δείγματος αξιολογεί με «μέτρια» και «πολύ» το βαθμό επιρροής του συγκεκριμένου κινήτρου, ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις κυμαίνονται σε σχετικά χαμηλά, αν και όχι αμελητέα, επίπεδα («καθόλου» 8,8%, «λίγο» 16%, «πάρα πολύ» 16,8%). Τέλος, διαφορετική εικόνα παρουσιάζει το κίνητρο της «*παροχής υποτροφιών*» που φαίνεται να μην ωθεί σε μεγάλο βαθμό τους συμμετέχοντες, αφού η απάντηση «καθόλου» λαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό (29,6%), ενώ ακολουθεί η απάντηση «μέτρια» με 23,2%. (πίνακας 15).

Πίνακας 15. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ14

Δ14. Κίνητρα συμμετοχής σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ	Βαθμός επιρροής									
	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Ευελιξία χρόνου	0	0	6	4,8	18	14,4	39	31,2	62	49,6
2. Ανεξαρτησία θέσης	4	3,2	6	4,8	37	29,6	34	27,2	44	35,2
3. Παροχή ίσων ευκαιριών (λόγω προβλημάτων υγείας)	27	21,6	9	7,2	31	24,8	35	28	23	18,4
4.Εξατομικευμένη μάθηση	12	9,6	16	12,8	44	35,2	29	23,2	24	19,2
5. Κόστος συμμετοχής	16	12,8	22	17,6	46	36,8	24	19,2	17	13,6
6. Λιγότερα λειτουργικά έξοδα	11	8,8	20	16	40	32	33	26,4	21	16,8
7. Παροχή υποτροφιών	37	29,6	22	17,6	29	23,2	22	17,6	15	12

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα που ακολουθεί (**πίνακας 16**), η **ευελιξία χρόνου** είναι το κίνητρο με τον υψηλότερο μέσο όρο (4,26) και την μικρότερη τυπική απόκλιση (,879), συγκριτικά με τα υπόλοιπα κίνητρα, γεγονός που φανερώνει ότι επηρεάζει στο μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ. Όσον αφορά την **ανεξαρτησία θέσης**, ως κίνητρο, ο μέσος όρος του κυμαίνεται στο 3,86 που αποδεικνύει ότι πρόκειται για το δεύτερο πιο ισχυρό κίνητρο συμμετοχής, με την απόκλιση όμως να βρίσκεται πάνω από 1 (1,058), τιμή που καταδεικνύει κάποια διασπορά στις απαντήσεις. Ο μέσος όρος των επόμενων τεσσάρων κινήτρων (**παροχή ίσων ευκαιριών, εξατομικευμένη μάθηση, κόστος συμμετοχής, λιγότερα λειτουργικά έξοδα**) κυμαίνεται μεταξύ του 3,03 και του 3,30. Αυτό σημαίνει ότι αποτελούν κίνητρα με μέτρια επιρροή. Αξίζει, όμως, να δοθεί προσοχή στο βαθμό της τυπικής απόκλισης των τεσσάρων αυτών απαντήσεων (1,395, 1,198, 1,198 και 1,179 αντιστοίχως) που πρακτικά σημαίνει ότι, παρόλο που ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι στο «μέτρια», υπάρχει αρκετά μεγάλη διασπορά στις υπόλοιπες επιλογές με αποτέλεσμα να μην παρατηρείται ομοφωνία. Τέλος, αναφορικά με το τελευταίο κίνητρο, την **παροχή υποτροφιών**, γίνεται εύκολα αντιληπτό από τον μέσο όρο (2,65), ότι πρόκειται για κίνητρο που ωθεί από «καθόλου» έως «λίγο» τη συμμετοχή στα προγράμματα του ΕΑΠ, παρόλο που η τιμή της τυπικής απόκλισης (1,381) παρουσιάζει μεγαλύτερη μεταβλητότητα στις απαντήσεις.

Πίνακας 16. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση Δ14

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Ευελιξία χρόνου	125	2	5	4,26	,879
2. Ανεξαρτησία θέσης	125	1	5	3,86	1,058
3. Παροχή ίσων ευκαιριών (λόγω προβλημάτων υγείας)	125	1	5	3,14	1,395
4. Εξατομικευμένη μάθηση	125	1	5	3,30	1,198
5. Κόστος συμμετοχής	125	1	5	3,03	1,198
6. Λιγότερα λειτουργικά έξοδα	125	1	5	3,26	1,179
7. Παροχή υποτροφιών	125	1	5	2,65	1,381
Valid N (listwise)	125				

Εκτός των βασικών κινήτρων που φαίνεται να ωθούν τους ενήλικους εκπαιδευομένους να συμμετάσχουν σε ένα προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ, πρόθεσή μας ήταν να καταγράψουμε τα επιμέρους κίνητρα που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ερώτηση Δ15).

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι «η προσωπική ανάπτυξη» και «η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων» αποτελούν τα δύο κίνητρα που ωθούν «πάρα πολύ» τους συμμετέχοντες να επιλέξουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ, σε ποσοστά της τάξεως του 51,2% και 49,6% αντιστοίχως. Ακολουθούν «η χαρά της μάθησης» με 41,6%, «η απόκτηση γνώσεων που δεν αποκτήθηκαν παλαιότερα» με 36%, «η διεύρυνση του πεδίου ικανοτήτων» με 34,4%, «η απόκτηση γενικών γνώσεων» με ποσοστό 32% και «η ικανοποίηση του ερευνητικού πνεύματος» με ποσοστό 30,4%. Τα επόμενα κίνητρα που φαίνεται να ωθούν «πολύ» τους συμμετέχοντες να φοιτήσουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ είναι «η επαγγελματική ανέλιξη» και «η επίτευξη ενός επαγγελματικού στόχου» με όμοιο ποσοστό που κυμαίνεται στο 33,6%, καθώς και «η βελτίωση της επαγγελματικής αποδοτικότητας» με 32,8%. Ακολουθούν «η σύγχρονη επιστημονική ενημέρωση» με 28%, «η απόκτηση κύρους στον επαγγελματικό χώρο» με 27,2%, καθώς και «η ενίσχυση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης», «η αύξηση του εισοδήματος» και «η απόκτηση γνώσεων που θα βοηθούσαν σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα» που λαμβάνουν όμοιο ποσοστό της τάξεως του 25,6% και φαίνεται να επηρεάζουν «πολύ» (πίνακας 17).

Σε αντιδιαστολή με τα κίνητρα που ωθούν σε μεγάλο βαθμό τους συμμετέχοντες («πολύ» και «πάρα πολύ») να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ και φαίνεται να είναι τα πιο ισχυρά, έρχονται τα κίνητρα που σύμφωνα με την έρευνα χαρακτηρίζονται από

αρνητικό πρόσημο και φαίνεται να μην επηρεάζουν «καθόλου» τους συμμετέχοντες. Από αυτά, «ο ανταγωνισμός στο επίπεδο γνώσεων εντός της οικογένειας» λαμβάνει τη συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 82,4%, ενώ στην αμέσως επόμενη θέση βρίσκεται «η απόκτηση κοινού ενδιαφέροντος με τον/την σύντροφο», με εξίσου μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 81,6%. Ακολουθούν «η απόδραση από τη μοναξιά» με 68%, «η απόδραση από δυσάρεστες καταστάσεις» με 60,8%, «η απόδραση από την πλήξη και τη μονοτονία της καθημερινότητας» με 57,6%, «η απουσία ενδιαφέροντος από τη ζωή» με 53,6% και «η απόκτηση νέων φίλων» με 52,8%. Στον ίδιο βαθμό («καθόλου») και με εξίσου σημαντικά ποσοστά φαίνεται, επίσης, να επηρεάζουν «η γνωριμία με διαφορετικούς ανθρώπους» με ποσοστό 39,2%, «η διατήρηση της ήδη υπάρχουσας εργασίας» με 38,4%, «η εύρεση νέας εργασίας» με 34,4%, «η απόδραση από την απογοήτευση της καθημερινότητας» με 30,4% και «η εύρεση καλύτερης εργασίας» με 28%. Σε ό,τι αφορά τα κίνητρα που σχετίζονται με την «εύρεση νέας εργασίας» και «εύρεση καλύτερης εργασίας» τα ποσοστά που λαμβάνουν είναι αναμενόμενα, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της έρευνας είναι εργαζόμενοι και είναι φυσικό να μην ωθούνται από τέτοιου είδους κίνητρα. Τέλος, σχετικά με κίνητρο «βελτίωση στο χειρισμό της γλώσσας», όμοιο ποσοστό των ερωτηθέντων (23,2%) φαίνεται να δήλωσε ότι ωθείται «καθόλου» και «πάρα πολύ» από αυτό, ενώ ακολουθούν η απάντηση «μέτρια» με 21,6% και οι απαντήσεις «λίγο» και «πολύ» με το ίδιο ακριβώς ποσοστό 16%. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι πρόκειται για κίνητρο με αρκετά αντιφατικές απαντήσεις (πίνακας 17).

Πίνακας 17. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

Δ15. Κίνητρα συμμετοχής στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ	Βαθμός επιρροής									
	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Η προσωπική ανάπτυξη	2	1,6	2	1,6	18	14,4	39	31,2	64	51,2
2. Η βελτίωση στον χειρισμό της γλώσσας	29	23,2	20	16	27	21,6	20	16	29	23,2
3. Η ενίσχυση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης	16	12,8	21	16,8	29	23,2	32	25,6	27	21,6
4. Η επαγγελματική ανέλιξη	5	4	12	9,6	28	22,4	42	33,6	38	30,4
5. Η βελτίωση της επαγγελματικής αποδοτικότητας	11	8,8	9	7,2	35	28	41	32,8	29	23,2
6. Η αύξηση του εισοδήματος	27	21,6	14	11,2	30	24	32	25,6	22	17,6
7. Η εύρεση νέας εργασίας	43	34,4	22	17,6	21	16,8	19	15,2	20	16
8. Η εύρεση καλύτερης εργασίας	35	28	21	16,8	24	19,2	16	12,8	29	23,2

9. Η διατήρηση της ήδη υπάρχουσας εργασίας	48	38,4	14	11,2	25	20	23	18,4	15	12
10. Η απόδραση από την απογοήτευση της καθημερινότητας	38	30,4	19	15,2	32	25,6	14	11,2	22	17,6
11. Η απουσία ενδιαφέροντος στη ζωή	67	53,6	22	17,6	20	16	10	8	6	4,8
12. Η απόκτηση νέων φίλων	66	52,8	32	25,6	21	16,8	3	2,4	3	2,4
13. Η απόκτηση γνώσεων που δεν αποκτήθηκαν παλαιότερα	9	7,2	13	10,4	22	17,6	36	28,8	45	36
14. Η επίτευξη ενός επαγγελματικού στόχου	14	11,2	15	12	16	12,8	42	33,6	38	30,4
15. Η απόκτηση κοινού ενδιαφέροντος με τον/την σύντροφο	102	81,6	11	8,8	7	5,6	2	1,6	3	2,4
16. Η απόδραση από την μοναξιά	85	68	18	14,4	12	9,6	3	2,4	7	5,6
17. Η απόκτηση γενικών γνώσεων	12	9,6	12	9,6	23	18,4	38	30,4	40	32
18. Η γνωριμία με διαφορετικούς ανθρώπους	49	39,2	35	28	23	18,4	11	8,8	7	5,6
19. Η απόκτηση γνώσεων που θα βοηθούσαν σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα	17	13,6	20	16	27	21,6	32	25,6	29	23,2
20. Ο ανταγωνισμός στο επίπεδο γνώσεων εντός της οικογένειας	103	82,4	11	8,8	5	4	3	2,4	3	2,4
21. Η απόδραση από την πλήξη και τη μονοτονία της καθημερινότητας	72	57,6	23	18,4	16	12,8	7	5,6	7	5,6
22. Η χαρά της μάθησης	4	3,2	7	5,6	24	19,2	38	30,4	52	41,6
23. Η απόκτηση κύρους στον επαγγελματικό χώρο	20	16	20	16	29	23,2	34	27,2	22	17,6
24. Η ικανοποίηση του ερευνητικού πνεύματος	7	5,6	17	13,6	26	20,8	37	29,6	38	30,4
25. Η σύγχρονη επιστημονική ενημέρωση	9	7,2	14	11,2	34	27,2	35	28	33	26,4
26. Η διεύρυνση του πεδίου ικανοτήτων	7	5,6	8	6,4	25	20	42	33,6	43	34,4
27. Η απόδραση από δυσάρεστες καταστάσεις	76	60,8	19	15,2	17	13,6	4	3,2	9	7,2
28. Η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων	4	3,2	4	3,2	17	13,6	38	30,4	62	49,6

Τα ευρήματα που προκύπτουν από την ερώτηση Δ15 επιβεβαιώνονται και από τον πίνακα που ακολουθεί (**πίνακας 18**), όπου παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων της ερώτησης αυτής. Αναλυτικότερα, **η προσωπική ανάπτυξη, η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και η χαρά της μάθησης** αποτελούν τα κίνητρα με τους υψηλότερους μέσους όρους που κυμαίνονται από την τιμή του 4 και άνω (4,29, 4,20 και 4,02 αντίστοιχα). Ειδικότερα, το κίνητρο της προσωπικής ανάπτυξης εμφανίζει τη μικρότερη τυπική απόκλιση (,887), σε σχέση με τα υπόλοιπα δύο που εμφανίζουν τυπική απόκλιση ελάχιστα πάνω από το 1 (1,008 και 1,062), που υποδεικνύει μια μικρή διασπορά στις απαντήσεις. **Η απόκτηση γνώσεων που δεν αποκτήθηκαν παλαιότερα** (μ.ό. 3,76, τ.α.

1,247), η διεύρυνση του πεδίου ικανοτήτων (μ.ό. 3,85, τ.α. 1,136), η απόκτηση γενικών γνώσεων (μ.ό. 3,66, τ.α. 1,283), η ικανοποίηση του ερευνητικού πνεύματος (μ.ό. 3,66, τ.α. 1,206), η επαγγελματική ανέλιξη (μ.ο. 3,77, τ.α. 1,108), η επίτευξη ενός επαγγελματικού στόχου (μ.ο. 3,60, τ.α. 1,332), η βελτίωση της επαγγελματικής αποδοτικότητας (μ.ο. 3,54, τ.α. 1,181), η σύγχρονη επιστημονική ενημέρωση (μ.ο. 3,55, τ.α. 1,201), η απόκτηση κύρους στον επαγγελματικό χώρο (μ.ο. 3,14, τ.α. 1,330), η ενίσχυση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης (μ.ο. 3,26, τ.α. 1,321), η αύξηση του εισοδήματος (μ.ο. 3,06, τ.α. 1,396), η απόκτηση γνώσεων που θα βοηθούσαν σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα (μ.ο. 3,29, τ.α. 1,349) και η βελτίωση στο χειρισμό της γλώσσας (μ.ό. 3,00, τ.α. 1,481) αποτελούν κίνητρα, των οποίων οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ των τιμών 3,00 και 3,85. Αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός επιρροής τους κυμαίνεται, μεν, κοντά στο «μέτρια», παρουσιάζουν, όμως, υψηλότερο βαθμό τυπικής απόκλισης, η οποία υποδεικνύει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον βαθμό επιρροής των συγκεκριμένων κινήτρων. Το ίδιο συμβαίνει και με τα επόμενα πέντε κίνητρα: η γνωριμία με διαφορετικούς ανθρώπους (μ.ό. 2,14, τ.α. 1,194), η διατήρηση της ήδη υπάρχουσας εργασίας (μ.ό. 2,54, τ.α. 1,456), η εύρεση νέας εργασίας (μ.ό. 2,61, τ.α. 1,486), η απόδραση από την απογοήτευση της καθημερινότητας (μ.ό. 2,70, τ.α. 1,454) και η εύρεση καλύτερης εργασίας (μ.ό. 2,86, τ.α. 1,531), όπου οι μέσοι όροι υποδεικνύουν μέτρια επιρροή, ωστόσο οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζουν τον μεγαλύτερο βαθμό διασποράς στις απαντήσεις.

Διαφορετική εικόνα, ως προς το επίπεδο επιρροής, παρουσιάζουν τα επόμενα τρία κίνητρα: ο ανταγωνισμός στο επίπεδο γνώσεων εντός της οικογένειας (μ.ό. 1,34, τ.α. ,861), η απόκτηση κοινού ενδιαφέροντος με τον/την σύντροφο (μ.ό. 1,34, τ.α. ,853) και η απόκτηση νέων φίλων (μ.ό. 1,76, τ.α. ,979) με μέσους όρους που υποδεικνύουν αρνητικό πρόσημο στον βαθμό επιρροής και τις μικρότερες τυπικές αποκλίσεις. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι επόμενες τέσσερις απαντήσεις με τους συμμετέχοντες να δηλώνουν ότι η απόδραση από τη μοναξιά (μ.ό. 1,63, τ.α. 1,118), η απόδραση από δυσάρεστες καταστάσεις (μ.ό. 1,81, τ.α. 1,223), η απόδραση από την πλήξη και τη μονοτονία της καθημερινότητας (μ.ό. 1,83, τ.α. 1,190) και η απουσία ενδιαφέροντος από τη ζωή (μ.ό. 1,93, τ.α. 1,206) δεν αποτελούν ισχυρά κίνητρα συμμετοχής, όπως διαφαίνεται από τις τιμές των μέσων όρων. Ωστόσο, επισημαίνεται ο σημαντικός βαθμός τυπικής απόκλισης των απαντήσεων αυτών (πίνακας 18).

Πίνακας 18. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση Δ15

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Η προσωπική ανάπτυξη	125	1	5	4,29	,887
2. Η βελτίωση στο χειρισμό της γλώσσας	125	1	5	3,00	1,481
3. Η ενίσχυση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης	125	1	5	3,26	1,321
4. Η επαγγελματική ανέλιξη	125	1	5	3,77	1,108
5. Η βελτίωση της επαγγελματικής αποδοτικότητας	125	1	5	3,54	1,181
6. Η αύξηση του εισοδήματος	125	1	5	3,06	1,396
7. Η εύρεση νέας εργασίας	125	1	5	2,61	1,486
8. Η εύρεση καλύτερης εργασίας	125	1	5	2,86	1,531
9. Η διατήρηση της ήδη υπάρχουσας εργασίας	125	1	5	2,54	1,456
10. Η απόδραση από την απογοήτευση της καθημερινότητας	125	1	5	2,70	1,454
11. Η απουσία ενδιαφέροντος στη ζωή	125	1	5	1,93	1,206
12. Η απόκτηση νέων φίλων	125	1	5	1,76	,979
13. Η απόκτηση γνώσεων που δεν αποκτήθηκαν παλαιότερα	125	1	5	3,76	1,247
14. Η επίτευξη ενός επαγγελματικού στόχου	125	1	5	3,60	1,332
15. Η απόκτηση κοινού ενδιαφέροντος με τον/την σύντροφο	125	1	5	1,34	,853
16. Η απόδραση από την μοναξιά	125	1	5	1,63	1,118
17. Η απόκτηση γενικών γνώσεων	125	1	5	3,66	1,283
18. Η γνωριμία με διαφορετικούς ανθρώπους	125	1	5	2,14	1,194
19. Η απόκτηση γνώσεων που θα βοηθούσαν σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα	125	1	5	3,29	1,349
20. Ο ανταγωνισμός στο επίπεδο γνώσεων εντός της οικογένειας	125	1	5	1,34	,861

21. Η απόδραση από την πλήξη και τη μονοτονία της καθημερινότητας	125	1	5	1,83	1,190
22. Η χαρά της μάθησης	125	1	5	4,02	1,062
23. Η απόκτηση κύρους στον επαγγελματικό χώρο	125	1	5	3,14	1,330
24. Η ικανοποίηση του ερευνητικού πνεύματος	125	1	5	3,66	1,206
25. Η σύγχρονη επιστημονική ενημέρωση	125	1	5	3,55	1,201
26. Η διεύρυνση του πεδίου ικανοτήτων	125	1	5	3,85	1,136
27. Η απόδραση από δυσάρεστες καταστάσεις	125	1	5	1,81	1,223
28. Η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων	125	1	5	4,20	1,008

5.3 Περιγραφική ανάλυση των εμποδίων μάθησης και συμμετοχής των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιείται περιγραφική στατιστική ανάλυση των ευρημάτων της Ε' ενότητας του ερωτηματολογίου της έρευνας που αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τα εμπόδια μάθησης και φοίτησης που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ.

Η πρώτη από τις τέσσερις ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας του ερωτηματολογίου (Ε16), με την οποία διερευνώνται τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τέθηκε προκειμένου να διαπιστωθεί ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά και εμποδίζουν τους ενηλίκους να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ανεξαρτήτως φορέα υλοποίησης, ώστε να σχηματιστεί μια γενική εικόνα των ανασταλτικών παραγόντων που υπεισέρχονται στη διαδικασία της μάθησης.

Από τον πίνακα που ακολουθεί (**πίνακας 19**), στον οποίο παρουσιάζονται αθροιστικά τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτει ότι από τους ισχυρότερους ανασταλτικούς παράγοντες μάθησης και συμμετοχής των ενηλίκων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι «η έλλειψη χρόνου/ωράρια», που εμφανίζει το μεγαλύτερο πλειοψηφικό ποσοστό, καθώς αθροιστικά το «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκεντρώνουν το 68,8% και ακολουθεί το «μέτρια» με 19,2%, το

«λίγο» με 7,2% και το «καθόλου» με 4,8%. Ακολουθούν «οι οικονομικοί λόγοι» με επίσης υψηλό ποσοστό, αφού «πολύ» και «πάρα πολύ» απαντά αθροιστικά το 68% των ερωτηθέντων, ενώ «μέτρια» απαντά το 20,8%, «λίγο» το 4,8% και «καθόλου» το 6,4% του δείγματος. Τρίτος κατά σειρά ανασταλτικός παράγοντας, αλλά με ισχυρή παράλληλα επιρροή είναι «οι επαγγελματικοί λόγοι», αφού φαίνεται να συγκεντρώνει το 56% από τις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» και 28,8% από την απάντηση «μέτρια». Ακολουθούν οι απαντήσεις «λίγο» και «καθόλου» με πολύ μικρότερα ποσοστά της τάξεως του 10,4% και 4,8% αντίστοιχα. Το επόμενο εμπόδιο με επίσης αρκετά υψηλό βαθμό επιρροής είναι «οι προσωπικοί λόγοι». «Πολύ» φαίνεται να απαντά το 33,6%, «μέτρια» το 29,6% και «πάρα πολύ» το 17,6%. Μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «καθόλου» (11,2%) και «λίγο» (8%).

Διαφορετική εικόνα παρουσιάζει το εμπόδιο «δυσκολία μετακίνησης», για το οποίο δε φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία ως προς τον θετικό βαθμό επιρροής, καθώς το 40% του δείγματος αξιολογεί με «πολύ» και «πάρα πολύ» τον βαθμό επιρροής, με το υπολειπόμενο ποσοστό να διαμοιράζεται μεταξύ του «μέτρια» (19,2%), του «λίγο» (12%) και του «καθόλου» (28,8%). Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για την «κούραση», καθώς η πλειοψηφία των απαντήσεων φαίνεται να μοιράζεται ανάμεσα στο «πολύ» που συγκεντρώνει ποσοστό της τάξεως του 30,4%, το «μέτρια» με ποσοστό 24,8% και το λίγο με 23,2%. Ακολουθούν το «πάρα πολύ» με 12% και το «καθόλου» με 9,6%. Τέλος, παρεμφερή εικόνα παρουσιάζει και ο παράγοντας «άγχος/ψυχολογικοί λόγοι» με ποσοστά που υποδεικνύουν μεγάλη έλλειψη ομοφωνίας ως προς τον βαθμό επιρροής του συγκεκριμένου εμποδίου («καθόλου» 20,8%, «λίγο» 24,8%, «μέτρια» 21,6%, «πολύ» 20% και «πάρα πολύ» 12,8%).

Οι εναπομείνουσες δύο δηλώσεις φαίνεται να μην αποτελούν ισχυρούς ανασταλτικούς παράγοντες συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα, η «δυσκολία ανταπόκρισης λόγω ηλικίας» και ο «φόβος αποτυχίας» αποτελούν δύο εμπόδια με αρνητικό πρόσημο ως προς τον βαθμό επιρροής. Και τα δύο παρουσιάζουν το μεγαλύτερο αρνητικό πλειοψηφικό ποσοστό με το «καθόλου» και το «λίγο» να συγκεντρώνουν αθροιστικά το 61,6%, τιμή όμοια και για τα δύο, ενώ υπάρχει μια ελάχιστη διασπορά ανάμεσα στο «μέτρια», στο «πολύ» και στο «πάρα πολύ» (πίνακας 19).

Πίνακας 19. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16

E16. Εμπόδια συμμετοχής σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα	Βαθμός επιρροής									
	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Οικονομικοί λόγοι	8	6,4	6	4,8	26	20,8	44	35,2	41	32,8
2. Προσωπικοί/οικογενειακοί λόγοι	14	11,2	10	8	37	29,6	42	33,6	22	17,6
3. Επαγγελματικοί λόγοι	6	4,8	13	10,4	36	28,8	51	40,8	19	15,2
4. Έλλειψη χρόνου/ωράρια	6	4,8	9	7,2	24	19,2	44	35,2	42	33,6
5. Δυσκολία μετακίνησης	36	28,8	15	12	24	19,2	28	22,4	22	17,6
6. Δυσκολία ανταπόκρισης λόγω ηλικίας	53	42,4	24	19,2	27	21,6	15	12	6	4,8
7. Κούραση	12	9,6	29	23,2	31	24,8	38	30,4	15	12
8. Άγχος/Ψυχολογικοί λόγοι	26	20,8	31	24,8	27	21,6	25	20	16	12,8
9. Φόβος αποτυχίας	49	39,2	28	22,4	22	17,6	15	12	11	8,8

Όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα (**πίνακας 20**), ο οποίος έρχεται να επιβεβαιώσει τα ευρήματα του προηγούμενου, οι παράγοντες **έλλειψη χρόνου/ωράρια** (μ.ό. 3,86, τ.α. 1,112), **οικονομικοί λόγοι** (μ.ό. 3,83, τ.α. 1,134), **επαγγελματικοί λόγοι** (μ.ό. 3,51, τ.α. 1,029) και **προσωπικοί/οικογενειακοί λόγοι** (μ.ό. 3,38, τ.α. 1,197) αποτελούν τα ισχυρότερα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς ο μέσος όρος του καθενός κυμαίνεται από 3,38 έως 3,86, με το ισχυρότερο να αποτελεί η έλλειψη χρόνου/ωράρια που συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο μέσο όρο 3,86. Με φθίνουσα σειρά και με σημαντική διαφορά στους μέσους όρους ακολουθούν τα εμπόδια με μέσο όρο που κυμαίνεται κοντά στην τιμή του 3. Πρόκειται για τους παράγοντες **άγχος/ψυχολογικοί λόγοι** (μ.ό. 2,79, τ.α. 1,328), **δυσκολία μετακίνησης** (μ.ό. 2,88, τ.α. 1,484) και **κούραση** (μ.ό. 3,12, τ.α. 1,182), τα οποία, όπως υποδεικνύει η τυπική τους απόκλιση, παρουσιάζουν σημαντική μεταβλητότητα στις απαντήσεις. Τέλος, οι παράγοντες **δυσκολία ανταπόκρισης λόγω ηλικίας** και **φόβος αποτυχίας** με μέσους όρους που κυμαίνονται στην τιμή του 2,18 και 2,29 και τυπικές αποκλίσεις 1,238 και 1,331 αντίστοιχα, φαίνεται να μην αποτελούν ισχυρά εμπόδια συμμετοχής, ωστόσο και εδώ οι τυπικές αποκλίσεις υποδεικνύουν διασπορά στις απαντήσεις του δείγματος.

Πίνακας 20. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση E16

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Οικονομικοί λόγοι	125	1	5	3,83	1,134
2. Προσωπικοί/οικογενειακοί λόγοι	125	1	5	3,38	1,197
3. Επαγγελματικοί λόγοι	125	1	5	3,51	1,029
4. Έλλειψη χρόνου/Ωράρια	125	1	5	3,86	1,112
5. Δυσκολία μετακίνησης	125	1	5	2,88	1,484
6. Δυσκολία ανταπόκρισης λόγω ηλικίας	125	1	5	2,18	1,238
7. Κούραση	125	1	5	3,12	1,182
8. Άγχος/Ψυχολογικοί λόγοι	125	1	5	2,79	1,328
9. Φόβος αποτυχίας	125	1	5	2,29	1,331
Valid N (listwise)	125				

Με τη δεύτερη ερώτηση (E17) της συγκεκριμένης ενότητας του ερευνητικού εργαλείου, διερευνώνται τα εμπόδια που απωθούν τους ενηλίκους να δηλώσουν συμμετοχή σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η συγκεκριμένη ερώτηση είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς η έρευνα που διεξάγουμε αφορά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι του ΕΑΠ, ενός ιδρύματος που σχετίζεται αποκλειστικά με τη παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Από την επεξεργασία των δεδομένων της ερώτησης αυτής προκύπτει ότι τα περισσότερα από τα εμπόδια που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (**πίνακας 21**) δεν αποτελούν αρκετά σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες συμμετοχής σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πιο αναλυτικά, «η ικανότητα χρήσης Η/Υ και η εξοικείωση με το Διαδίκτυο» αποτελεί το εμπόδιο με το μεγαλύτερο αρνητικό ποσοστό, αφού η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (78 άτομα) απαντά «καθόλου» σε ποσοστό της τάξεως του 62,4%, ενώ ακολουθούν με πολύ μικρότερα ποσοστά το «λίγο» με 11,2%, το «μέτρια» με 14,4%, το «πολύ» με 8% και το «πάρα πολύ» με μόλις 4%. Ακολουθεί ο παράγοντας «προβλήματα σύνδεσης ή εξοπλισμού» με επίσης αρνητικό πρόσημο στον βαθμό επιρροής του, με το «καθόλου» να συγκεντρώνει 52% και το «λίγο» 19,2%, ενώ ακολουθούν το «μέτρια» με 14,4%, το «πολύ» με 9,6% και το «πάρα πολύ» με 4,8%. Παρεμφερή εικόνα φαίνεται να παρουσιάζει και το επόμενο εμπόδιο «έλλειψη κοινωνικοποίησης (σε περίπτωση ηλεκτρονικής παρακολούθησης)» με το «καθόλου» να συγκεντρώνει 44%, ενώ υπάρχει μια μικρή διασπορά ανάμεσα στο «λίγο», το «μέτρια» και το «πολύ» με 21,6%, 17,6% και 12% αντίστοιχα. Μόλις 6 συμμετέχοντες απαντούν «πάρα πολύ» (4,8%).

Τέλος, τα επόμενα δύο εμπόδια, «η έλλειψη πειθαρχίας ως προς τη διαχείριση του χρόνου» και «το ατομικό κόστος για την αγορά κατάλληλου εξοπλισμού», φαίνεται μεν να παρουσιάζουν μικρό βαθμό επιρροής με το 35,2% και 32% αντίστοιχα να απαντούν «καθόλου», ωστόσο οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκεντρώνουν υπολογίσιμα ποσοστά, γεγονός που υποδεικνύει ότι λαμβάνονται περισσότερο υπόψη ως ανασταλτικοί παράγοντες από τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, για το πρώτο εμπόδιο, το «λίγο» συγκεντρώνει 16%, το «μέτρια» 20,8%, το «πολύ» 20% και το «πάρα πολύ» 8%, ενώ για το δεύτερο, «λίγο» απαντά το 23,2%, «μέτρια» το 24,8%, «πολύ» το 13,6% και «πάρα πολύ» το 6,4% των ερωτηθέντων (πίνακας 21).

Πίνακας 21. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E17

E17. Εμπόδια συμμετοχής σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα	Βαθμός επιρροής									
	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Η έλλειψη πειθαρχίας ως προς τη διαχείριση του χρόνου	44	35,2	20	16	26	20,8	25	20	10	8
2. Το ατομικό κόστος για την αγορά κατάλληλου εξοπλισμού	40	32	29	23,2	31	24,8	17	13,6	8	6,4
3. Η ικανότητα χρήσης Η/Υ και η εξοικείωση με το Διαδίκτυο	78	62,4	14	11,2	18	14,4	10	8	5	4
4. Προβλήματα σύνδεσης ή εξοπλισμού	65	52	24	19,2	18	14,4	12	9,6	6	4,8
5. Έλλειψη κοινωνικοποίησης (σε περίπτωση ηλεκτρονικής παρακολούθησης)	55	44	27	21,6	22	17,6	15	12	6	4,8

Ο πίνακας που ακολουθεί (πίνακας 22) επιβεβαιώνει τα παραπάνω ευρήματα, καθώς οι μέσοι όροι που καταγράφονται αποδεικνύουν ότι οι παράγοντες: **η ικανότητα χρήσης Η/Υ και η εξοικείωση με το Διαδίκτυο, προβλήματα σύνδεσης ή εξοπλισμού και έλλειψη κοινωνικοποίησης (σε περίπτωση ηλεκτρονικής παρακολούθησης)** με μέσους όρους 1,80, 1,96 και 2,12 αντίστοιχα, δεν αποτελούν σημαντικά εμπόδια συμμετοχής σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα, αν και οι τυπικές αποκλίσεις υποδεικνύουν μια μικρή διασπορά στις απαντήσεις (1,191, 1,221, 1,235). Από την άλλη, **η έλλειψη πειθαρχίας ως προς τη διαχείριση του χρόνου** με μέσο όρο 2,50 και τυπική απόκλιση 1,360 και **το ατομικό κόστος για την αγορά κατάλληλου εξοπλισμού** με μέσο όρο 2,39 και τυπική απόκλιση 1,244, φαίνεται να επηρεάζουν λίγο περισσότερο τους συμμετέχοντες, χωρίς όμως να υπάρχει σχετική ομοφωνία ως προς τον βαθμό επιρροής.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι παράγοντες με την μικρότερη επιρροή σχετίζονται με τα καταστασιακά εμπόδια, σε αντίθεση με τους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά σε μεγαλύτερο βαθμό και αφορούν τα προδιαθετικά ή εσωτερικά εμπόδια, τα οποία βασίζονται κυρίως σε ψυχολογικούς παράγοντες, καταδεικνύοντας ότι οι ψυχολογικοί παράγοντες συνδέονται στενά με τη μαθησιακή διαδικασία.

Πίνακας 22. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση E17

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Η έλλειψη πειθαρχίας ως προς τη διαχείριση του χρόνου	125	1	5	2,50	1,360
2. Το ατομικό κόστος για την αγορά κατάλληλου εξοπλισμού	125	1	5	2,39	1,244
3. Η ικανότητα χρήσης Η/Υ και η εξοικείωση με το Διαδίκτυο	125	1	5	1,80	1,191
4. Προβλήματα σύνδεσης ή εξοπλισμού	125	1	5	1,96	1,221
5. Έλλειψη κοινωνικοποίησης (σε περίπτωση ηλεκτρονικής παρακολούθησης)	125	1	5	2,12	1,235
Valid N (listwise)	125				

Ακολούθως, με την τρίτη ερώτηση (E18) της συγκεκριμένης ενότητας και επιθυμώντας να εμβαθύνουμε στην έρευνα, διερευνώνται οι παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση και τη φοίτηση των ενηλίκων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ και ενδέχεται να οδηγήσουν ακόμη και στη διακοπή της ακαδημαϊκής τους πορείας.

Από την ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι το εμπόδιο με την μεγαλύτερη ισχύ αποτελεί ο «φόρτος εργασίας», καθώς η απάντηση «πολύ» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό που αγγίζει το 31,2%. Ακολουθούν οι απαντήσεις «μέτρια» με την τιμή να ανέρχεται στο 28,8% και «πάρα πολύ» στο 25,6%. Οι απαντήσεις «λίγο» και «καθόλου» λαμβάνουν πολύ μικρότερα ποσοστά της τάξεως του 8,8% και 5,6% αντιστοίχως. Αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι εργάζεται και επομένως είναι φυσικό να υπάρχουν αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις. Στη δεύτερη θέση έρχεται ο ανασταλτικός παράγοντας «υψηλό κόστος συμμετοχής». Αθροιστικά οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκεντρώνουν το 51,2%, ενώ ακολουθεί η απάντηση «μέτρια» με 20,8%, «λίγο» με 18,4% και «καθόλου» με 9,6%. Στην επόμενη θέση έρχεται ο παράγοντας

«οικογενειακές υποχρεώσεις». Εδώ η απάντηση «πολύ» συγκεντρώνει το 29,6% και ακολουθεί η απάντηση «μέτρια» με 20,8%. Από την άλλη, η απάντηση «καθόλου» βλέπουμε να συγκεντρώνει ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 20% που σημαίνει ότι για αρκετούς από τους συμμετέχοντες (25 άτομα) οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν στέκονται εμπόδιο στη μαθησιακή τους πορεία.

Τα εμπόδια που ακολουθούν αποτελούν εμπόδια με μέτρια επιρροή. Το πρώτο από αυτά είναι «η μεγάλη διάρκεια φοίτησης», στο οποίο η απάντηση «μέτρια» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό 28,8%, ενώ ακολουθεί το «καθόλου» με 24,8%, το «πολύ» με 20%, το «πάρα πολύ» με 18,4% και το «λίγο» με 8%. Το επόμενο εμπόδιο με μέτρια επιρροή είναι «η έλλειψη οργάνωσης από τον εκπαιδευτικό φορέα». Η απάντηση «πολύ» συγκεντρώνει ποσοστό 24,8% και ακολουθεί το «καθόλου» με 23,2%, το «μέτρια» με 21,6%, το «λίγο» με 16% και το «πάρα πολύ» με 14,4%. Τρίτο κατά σειρά εμπόδιο είναι «η κακή ποιότητα εκπαιδευτικού υλικού», όπου το «μέτρια» συγκεντρώνει το 26,4%. Ακολουθούν οι απαντήσεις «καθόλου», «λίγο», «πολύ» και «πάρα πολύ» με 21,6%, 19,2%, 17,6% και 15,2% αντίστοιχα.

Τέλος, τα εμπόδια που φαίνεται να έχουν τον μικρότερο βαθμό επιρροής και συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό στην απάντηση «καθόλου» είναι τα ακόλουθα: «μικρή διάρκεια φοίτησης» με 63,2%, «προβλήματα υγείας» με 56,8%, «αρνητική τοποθέτηση περιβάλλοντος» με 50,4%, «δεν αποτελεί ιδιαίτερη δεξιότητα στο περιβάλλον εργασίας» με 48%, «δυσκολία μετακίνησης προς τον χώρο πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών συναντήσεων» με 46,4%, «διεξαγωγή συναντήσεων σε μέρες και ώρες που δεν βολεύουν» με 44%, «χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτών» με 43,2% και «περιεχόμενο άσχετο με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική» με 36%. Οι παραπάνω ανασταλτικοί παράγοντες, αν και δεν ασκούν ιδιαίτερη επιρροή στους ενήλικους εκπαιδευομένους, προέρχονται από διαφορετικές κατηγορίες εμποδίων και για το λόγο αυτό θεωρούνται πολύπλευροι και χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια και προσοχή για να καλυφθούν (πίνακας 23).

Πίνακας 23. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

E18. Εμπόδια συμμετοχής σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ	Επίπεδο									
	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Κακή ποιότητα εκπαιδευτικού υλικού	27	21,6	24	19,2	33	26,4	22	17,6	19	15,2
2. Έλλειψη οργάνωσης από τον εκπαιδευτικό φορέα	29	23,2	20	16	27	21,6	31	24,8	18	14,4
3. Φόρτος εργασίας	7	5,6	11	8,8	36	28,8	39	31,2	32	25,6
4. Χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτών	54	43,2	16	12,8	25	20	18	14,4	12	9,6
5. Περιεχόμενο άσχετο με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική	45	36	18	14,4	26	20,8	21	16,8	15	12
6. Υψηλό κόστος συμμετοχής	12	9,6	23	18,4	26	20,8	34	27,2	30	24
7. Δυσκολία μετακίνησης προς τον χώρο πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών συναντήσεων	58	46,4	19	15,2	25	20	15	12	8	6,4
8. Διεξαγωγή συναντήσεων σε μέρες και ώρες που δεν βολεύουν	55	44	19	15,2	21	16,8	16	12,8	14	11,2
9. Μεγάλη διάρκεια φοίτησης	31	24,8	10	8	36	28,8	25	20	23	18,4
10. Μικρή διάρκεια φοίτησης	79	63,2	17	13,6	20	16	7	5,6	2	1,6
11. Οικογενειακές υποχρεώσεις	25	20	17	13,6	26	20,8	37	29,6	20	16
12. Προβλήματα υγείας	71	56,8	13	10,4	20	16	13	10,4	8	6,4
13. Αρνητική τοποθέτηση περιβάλλοντος	63	50,4	24	19,2	22	17,6	8	6,4	8	6,4
14. Δεν αποτελεί ιδιαίτερη δεξιότητα στο περιβάλλον εργασίας	60	48	23	18,4	29	23,2	7	5,6	6	4,8

Ο πίνακας που ακολουθεί (πίνακας 24) επιβεβαιώνει τα παραπάνω ευρήματα, καθώς οι μέσοι όροι που καταγράφονται αποδεικνύουν ότι οι παράγοντες **φόρτος εργασίας** (μ.ό. 3,62, τ.α. 1,126) και **υψηλό κόστος συμμετοχής** (μ.ό. 3,38, τ.α. 1,293) αποτελούν τους δύο ισχυρότερους ανασταλτικούς παράγοντες συμμετοχής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ, καθώς συγκεντρώνουν μέσο όρο που κυμαίνεται πάνω από την τιμή του 3. Επίσης, ο παράγοντας **οικογενειακές υποχρεώσεις** συγκεντρώνει μέσο όρο λίγο πιο πάνω από το 3 (3,08), ωστόσο παρουσιάζει μεγαλύτερη τυπική απόκλιση της τάξεως του 1,371 που υποδεικνύει σημαντική διασπορά στις απαντήσεις. Με φθίνουσα σειρά και με σημαντική διαφορά στους μέσους όρους ακολουθούν τα εμπόδια με μέσο όρο που κυμαίνεται κάτω από την τιμή του 3 και συνεπώς με μικρότερη επιρροή. Πρόκειται για τα: **μεγάλη διάρκεια φοίτησης** (μ.ό. 2,99, τ.α. 1,423), **έλλειψη οργάνωσης από τον εκπαιδευτικό φορέα** (μ.ό. 2,91, τ.α. 1,386), **κακή ποιότητα εκπαιδευτικού υλικού** (μ.ό. 2,86, τ.α. 1,354), **περιεχόμενο**

άσχετο με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (μ.ό. 2,54, τ.α. 1,428), χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτών (μ.ό. 2,34, τ.α. 1,403), διεξαγωγή συναντήσεων σε μέρες και ώρες που δε βολεύουν (μ.ό. 2,32, τ.α. 1,429), δυσκολία μετακίνησης προς τον χώρο πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών συναντήσεων (μ.ό. 2,17, τ.α. 1,306), δεν αποτελεί ιδιαίτερη δεξιότητα στο περιβάλλον εργασίας (μ.ό. 2,01, τ.α. 1,174), προβλήματα υγείας (μ.ό. 1,99, τ.α. 1,317), αρνητική τοποθέτηση περιβάλλοντος (μ.ό. 1,99, τ.α. 1,235), μικρή διάρκεια φοίτησης (μ.ό. 1,69, τ.α. 1,035). Όπως παρατηρούμε, οι τυπικές αποκλίσεις σε αυτά τα εμπόδια είναι αρκετά υψηλές και υποδεικνύουν σημαντική μεταβλητότητα και έλλειψη σχετικής ομοφωνίας.

Πίνακας 24. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση E18

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Κακή ποιότητα εκπαιδευτικού υλικού	125	1	5	2,86	1,354
2. Έλλειψη οργάνωσης από τον εκπαιδευτικό φορέα	125	1	5	2,91	1,386
3. Φόρτος εργασίας	125	1	5	3,62	1,126
4. Χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτών	125	1	5	2,34	1,403
5. Περιεχόμενο άσχετο με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική	125	1	5	2,54	1,428
6. Υψηλό κόστος συμμετοχής	125	1	5	3,38	1,293
7. Δυσκολία μετακίνησης προς τον χώρο πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών συναντήσεων	125	1	5	2,17	1,306
8. Διεξαγωγή συναντήσεων σε μέρες και ώρες που δεν βολεύουν	125	1	5	2,32	1,429
9. Μεγάλη διάρκεια φοίτησης	125	1	5	2,99	1,423
10. Μικρή διάρκεια φοίτησης	125	1	5	1,69	1,035
11. Οικογενειακές υποχρεώσεις	125	1	5	3,08	1,371
12. Προβλήματα υγείας	125	1	5	1,99	1,317
13. Αρνητική τοποθέτηση περιβάλλοντος	125	1	5	1,99	1,235
14. Δεν αποτελεί ιδιαίτερη δεξιότητα στο περιβάλλον εργασίας	125	1	5	2,01	1,174

Η τέταρτη και τελευταία ερώτηση (E19) του ερωτηματολογίου αφορά τους τρόπους με τους οποίους ένας εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα. Στον πίνακα που ακολουθεί (**πίνακας 25**) παρουσιάζονται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα με βάση την κλίμακα Likert που απεικονίζουν την συχνότητα των απαντήσεων σε κάθε μία από τις αντίστοιχες ερωτήσεις.

Όπως παρατηρούμε, η απάντηση «καθόλου» φαίνεται να μην είναι επικρατέστερη σε καμία από τις έξι περιπτώσεις, όπως αντίστοιχα και η απάντηση «λίγο», αφού βλέπουμε να συγκεντρώνουν μικρά ποσοστά που κυμαίνονται από 1,6% έως 16%. Αντίθετα, οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» φαίνεται να είναι οι επικρατέστερες αφού αθροιστικά συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά στις περισσότερες περιπτώσεις: «από τα σχόλια, τις παρατηρήσεις και τις κατευθύνσεις του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων» με 78,4%, «από την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών από τον διδάσκοντα» με 77,6%, «από τις συχνές συναντήσεις με τον διδάσκοντα» με 70,4%, «μέσω της προσωπικής επικοινωνίας με τον διδάσκοντα» με 62,4%. Τέλος, η απάντηση «μέτρια» φαίνεται να είναι η επικρατέστερη στις εξής περιπτώσεις: «όταν μελετάτε μόνοι σας» με ποσοστό 37,6% και «από τον διάλογο με τους συμφοιτητές» με 25,6%.

Πίνακας 25. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E19

E19. Πιστεύετε ότι μαθαίνετε καλύτερα:	Βαθμός επιρροής									
	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Όταν μελετάτε μόνοι σας	8	6,4	11	8,8	47	37,6	33	26,4	26	20,8
2. Μέσω της προσωπικής επικοινωνίας με τον διδάσκοντα	7	5,6	11	8,8	29	23,2	50	40	28	22,4
3. Από τα σχόλια, τις παρατηρήσεις και τις κατευθύνσεις του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων	2	1,6	2	1,6	23	18,4	44	35,2	54	43,2
4. Από την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών από τον διδάσκοντα	2	1,6	6	4,8	20	16	45	36	52	41,6
5. Από τον διάλογο με τους συμφοιτητές	7	5,6	20	16	32	25,6	45	36	21	16,8
6. Από τις συχνές συναντήσεις με τον διδάσκοντα	6	4,8	10	8	21	16,8	41	32,8	47	37,6

Στον ακόλουθο πίνακα (**πίνακας 26**) παρουσιάζονται τα μέτρα θέσης και τα μέτρα διασποράς (ή μέτρα μεταβλητότητας) των αποτελεσμάτων σε κάθε μία από τις αντίστοιχες ερωτήσεις που αφορούν στους τρόπους με τους οποίους ένας εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα. Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε, η άποψη των συμμετεχόντων ακολουθεί μια ομοιόμορφη κατανομή απέναντι στους τρόπους βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Οι τιμές των μέσων όρων κυμαίνονται από 3,42 έως 4,17 με τους υψηλότερους μέσους όρους να

καταγράφονται στις περιπτώσεις: **από τα σχόλια, τις παρατηρήσεις και τις κατευθύνσεις του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων** με 4,17 και την μικρότερη τυπική απόκλιση ,896 και **από την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών από τον διδάσκοντα** με μέσο όρο 4,11 και επίσης μικρή απόκλιση της τάξεως του 0,952.

Πίνακας 26. Καταγραφή μέσου όρου και τυπικής απόκλισης στην ερώτηση E19

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Όταν μελετάτε μόνοι σας	125	1	5	3,46	1,111
2. Μέσω της προσωπικής επικοινωνίας με το διδάσκοντα	125	1	5	3,65	1,094
3. Από τα σχόλια, τις παρατηρήσεις και τις κατευθύνσεις του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων	125	1	5	4,17	,896
4. Από την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών από τον διδάσκοντα	125	1	5	4,11	,952
5. Από τον διάλογο με τους συμφοιτητές	125	1	5	3,42	1,116
6. Από τις συχνές συναντήσεις με τον διδάσκοντα	125	1	5	3,90	1,139
Valid N (listwise)	125				

5.4 Διαφοροποίηση των κινήτρων και των εμποδίων μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιείται περιγραφική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας που αφορούν το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, με το οποίο επιδιώκεται να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφοροποιήσεων στα κίνητρα και στα εμπόδια συμμετοχής ανάμεσα σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ. Το ερώτημα αυτό τέθηκε προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικους να συμμετάσχουν σε ένα προπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ είναι διαφορετικά σε σχέση με αυτά που ωθούν τους ενήλικους να συμμετέχουν στα μεταπτυχιακά προγράμματα και αν τα εμπόδια μάθησης και φοίτησης που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι διαφέρουν μεταξύ των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΕΑΠ. Επιπλέον, από την ανάλυση της

σχετικής βιβλιογραφίας προέκυψε ότι δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές σε αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες, οπότε ήταν πρόκληση να προβούμε στη σύγκριση αυτή.

5.4.1 Διαφοροποίηση ως προς τα κίνητρα συμμετοχής

Αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ, διαπιστώνουμε ότι σε γενικές γραμμές δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, παρά μόνο σε ορισμένα από αυτά. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν κυρίως κίνητρα με μικρότερη επιρροή. Ενδεικτικά, στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν οι πίνακες συχνοτήτων των κινήτρων με την μεγαλύτερη επιρροή, τα οποία δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις και οι πίνακες με τα κίνητρα στα οποία υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα συγκρίσεων. Οι πίνακες με τα υπόλοιπα κίνητρα στα οποία δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των δύο κατηγοριών εκπαιδευομένων βρίσκονται στο Παράρτημα II.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την ερώτηση Δ13 («Ποιους από τους παρακάτω λόγους παρακίνησης θεωρείτε πιο σημαντικούς για τη συμμετοχή σας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα»), παρατηρούμε ότι, τόσο οι προπτυχιακοί όσο και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συμφωνούν ότι «η γνώση» και «η απόκτηση πρόσθετων προσόντων» αποτελούν τα ισχυρότερα κίνητρα συμμετοχής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αφού η πλειοψηφία των απαντήσεων και των δύο κατηγοριών συγκεντρώνεται στο «πολύ» και «πάρα πολύ». Συνεπώς, δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ τους (πίνακες 27, 28).

Πίνακας 27. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ13. Γνώση

		Γνώση					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που	Μεταπτυχιακό	1	1	8	27	38	75
παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Προπτυχιακό	0	1	3	5	41	50
Total		1	2	11	32	79	125

Πίνακας 28. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ13. Απόκτηση πρόσθετων προσόντων

		Απόκτηση πρόσθετων προσόντων					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που	Μεταπτυχιακό	0	1	5	23	46	75
παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Προπτυχιακό	3	2	9	15	21	50
Total		3	3	14	38	67	125

Αντίστοιχα και στην ερώτηση Δ14 («Ποιους από τους παρακάτω λόγους παρακίνησης θεωρείτε πιο σημαντικούς για τη συμμετοχή σας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ»), οι συμμετέχοντες φαίνεται να συμφωνούν ότι τα ισχυρότερα κίνητρα συμμετοχής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ είναι «η ευελιξία χρόνου» και «η ανεξαρτησία θέσης», χωρίς κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών (πίνακες 29, 30).

Πίνακας 29. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ14. Ευελιξία χρόνου

		Ευελιξία χρόνου				Total
		2	3	4	5	
Πρόγραμμα που	Μεταπτυχιακό	3	11	19	42	75
παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Προπτυχιακό	3	7	20	20	50
Total		6	18	39	62	125

Πίνακας 30. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ14. Ανεξαρτησία θέσης

		Ανεξαρτησία θέσης					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που	Μεταπτυχιακό	0	2	23	18	32	75
παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Προπτυχιακό	4	4	14	16	12	50
Total		4	6	37	34	44	125

Αναφορικά με την ερώτηση Δ15 («Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι σας επηρέασαν στην επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του ΕΑΠ»), φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία του συνόλου των συμμετεχόντων, ως προς τα κίνητρα που επηρεάζουν σε

μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ, με τα ισχυρότερα να είναι «η προσωπική ανάπτυξη» και «η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων» (πίνακες 31, 32).

Ωστόσο, για πρώτη φορά εντοπίζεται σημαντική διαφοροποίηση σε τρία κίνητρα: «η βελτίωση στον χειρισμό της γλώσσας», «η ενίσχυση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης», και «η απόδραση από την απογοήτευση της καθημερινότητας». Παρατηρούμε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές δεν εκλαμβάνουν ως ισχυρό κίνητρο την «βελτίωση στο χειρισμό της γλώσσας», καθώς 36 από τους 75 συμμετέχοντες δίνουν τις απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο», σε αντίθεση με τους προπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι θεωρούν ότι η βελτίωση στον χειρισμό της γλώσσας αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο συμμετοχής με τους 28 από τους 50 συμμετέχοντες να απαντούν «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ μόλις 5 από αυτούς απαντούν «καθόλου» (πίνακας 33).

Όσον αφορά το επόμενο κίνητρο «η ενίσχυση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης» και εδώ παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων των μεταπτυχιακών φοιτητών κυμαίνεται από το «καθόλου» έως το «μέτρια» (49 στους 75), σε αντίθεση με τους προπτυχιακούς φοιτητές οι οποίοι φαίνεται να ωθούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από το κίνητρο αυτό, καθώς 33 από τους 50 συμμετέχοντες δίνουν τις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» (πίνακας 34).

Όμοια διαφοροποίηση συναντάμε και στο κίνητρο «η απόδραση από την απογοήτευση της καθημερινότητας». Οι περισσότεροι μεταπτυχιακοί φοιτητές δεν αντιλαμβάνονται το συγκεκριμένο κίνητρο ως ισχυρό, αφού 30 από τους 75 συμμετέχοντες απαντούν «καθόλου» και 33 δίνουν τις απαντήσεις «λίγο» και «μέτρια». Αντιθέτως, ο μεγαλύτερος αριθμός των απαντήσεων των προπτυχιακών φοιτητών συγκεντρώνεται στις απαντήσεις «πολύ» (16 συμμετέχοντες) και «μέτρια» (11 συμμετέχοντες), γεγονός που υποδεικνύει τη σημαντικότητα του κινήτρου αυτού για τους προπτυχιακούς φοιτητές (πίνακας 35).

Πίνακας 31. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15. Η προσωπική ανάπτυξη

		Η προσωπική ανάπτυξη					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που	Μεταπτυχιακό	1	2	14	26	32	75
παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Προπτυχιακό	1	0	4	13	32	50
Total		2	2	18	39	64	125

Πίνακας 32. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15. Η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων

		Η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	3	4	13	28	27	75
	Προπτυχιακό	1	0	4	10	35	50
	Total	4	4	17	38	62	125

Πίνακας 33. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15. Η βελτίωση στον χειρισμό της γλώσσας

		Η βελτίωση στον χειρισμό της γλώσσας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	24	12	18	13	8	75
	Προπτυχιακό	5	8	9	7	21	50
	Total	29	20	27	20	29	125

Πίνακας 34. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15. Η ενίσχυση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης

		Η ενίσχυση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	12	17	20	19	7	75
	Προπτυχιακό	4	4	9	13	20	50
	Total	16	21	29	32	27	125

Πίνακας 35. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15. Η απόδραση από την απογοήτευση της καθημερινότητας

		Η απόδραση από την απογοήτευση της καθημερινότητας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	30	12	21	6	6	75
	Προπτυχιακό	8	7	11	8	16	50
	Total	38	19	32	14	22	125

5.4.2 Διαφοροποίηση ως προς τα εμπόδια μάθησης και φοίτησης

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τα εμπόδια μάθησης και φοίτησης των συμμετεχόντων στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ, διαπιστώνεται ότι δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, εκτός από μία. Η διαφοροποίηση αυτή σχετίζεται με εμπόδια που παρουσιάζουν μικρότερη επιρροή και όχι με τα ισχυρότερα για τα οποία φαίνεται να υπάρχει σύμπνοια απόψεων μεταξύ των δύο κατηγοριών εκπαιδευομένων.

Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση E16 (*«Ποιον από τους παρακάτω ανασταλτικούς παράγοντες θεωρείτε ως τον σημαντικότερο για τη συμμετοχή σας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα»*) παρατηρούμε ότι, τόσο οι προπτυχιακοί όσο και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συμφωνούν ότι οι παράγοντες *«έλλειψη χρόνου/ωράρια»*, *«οικονομικοί λόγοι»*, *«επαγγελματικοί λόγοι»* και *«προσωπικοί/οικογενειακοί λόγοι»* αποτελούν τα ισχυρότερα εμπόδια συμμετοχής και μάθησης σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αφού η πλειοψηφία των απαντήσεων και των δύο κατηγοριών συγκεντρώνεται στο «πολύ» και «πάρα πολύ». Συνεπώς, δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση μεταξύ τους (*πίνακες 36, 37, 38, 39*).

Ωστόσο, στην ερώτηση αυτή εντοπίζεται η μία και μοναδική διαφοροποίηση και αφορά τον παράγοντα *«δυσκολία μετακίνησης»*. Παρατηρούμε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές εκλαμβάνουν ως σημαντικό εμπόδιο τη δυσκολία μετακίνησης, καθώς παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (40/75) δίνουν τις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ», σε αντίθεση με τους προπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι θεωρούν ότι η δυσκολία μετακίνησης δεν αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο συμμετοχής με τους 28 από τους 50 συμμετέχοντες να απαντούν «καθόλου» και «λίγο» (*πίνακας 40*).

Πίνακας 36. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16. Έλλειψη χρόνου/Ωράρια

	Έλλειψη χρόνου/Ωράρια					Total
	1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που Μεταπτυχιακό	3	6	11	26	29	75
παρακολουθείτε Προπτυχιακό	3	3	13	18	13	50
στο ΕΑΠ:						
Total	6	9	24	44	42	125

Πίνακας 37. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16. Οικονομικοί λόγοι

		Οικονομικοί λόγοι					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	3	1	13	30	28	75
	Προπτυχιακό	5	5	13	14	13	50
	Total	8	6	26	44	41	125

Πίνακας 38. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16. Επαγγελματικοί λόγοι

		Επαγγελματικοί λόγοι					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	1	7	20	33	14	75
	Προπτυχιακό	5	6	16	18	5	50
	Total	6	13	36	51	19	125

Πίνακας 39. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16. Προσωπικοί/Οικογενειακοί λόγοι

		Προσωπικοί/οικογενειακοί λόγοι					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	6	5	22	29	13	75
	Προπτυχιακό	8	5	15	13	9	50
	Total	14	10	37	42	22	125

Πίνακας 40. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16. Δυσκολία μετακίνησης

		Δυσκολία μετακίνησης					Total
		1	2	3	4	5	
B7. Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	12	11	12	22	18	75
	Προπτυχιακό	24	4	12	6	4	50
	Total	36	15	24	28	22	125

Όσον αφορά τις τρεις τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου E17 («Ποιον από τους παρακάτω ανασταλτικούς παράγοντες θεωρείτε ως τον σημαντικότερο για τη συμμετοχή σας σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα»), E18 («Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες εμποδίζουν τη συμμετοχή σας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ») και E19 («Πιστεύετε ότι μαθαίνετε καλύτερα»), φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία απόψεων μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών ως προς τα εμπόδια που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό τη μάθηση και τη φοίτησή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ και ως προς τους τρόπους αποτελεσματικότερης μάθησης, όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες (πίνακες 41, 42, 43).

Πίνακας 41. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E17. Η ικανότητα χρήσης Η/Υ και η εξοικείωση με το Διαδίκτυο

		Η ικανότητα χρήσης Η/Υ και η εξοικείωση με το Διαδίκτυο					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	47	9	8	7	4	75
	Προπτυχιακό	31	5	10	3	1	50
	Total	78	14	18	10	5	125

Πίνακας 42. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18. Φόρτος εργασίας

		Φόρτος εργασίας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	4	2	26	25	18	75
	Προπτυχιακό	3	9	10	14	14	50
	Total	7	11	36	39	32	125

Πίνακας 43. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Ε19. Από τα σχόλια, τις παρατηρήσεις και τις κατευθύνσεις του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων

		Από τα σχόλια, τις παρατηρήσεις και τις κατευθύνσεις του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	1	1	14	27	32	75
	Προπτυχιακό	1	1	9	17	22	50
	Total	2	2	23	44	54	125

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα - Συζήτηση

Με την παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τους κινητήριους και ανασταλτικούς παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο αναλυτικά, στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων που συμμετέχουν στα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ, είτε πρόκειται για προπτυχιακά είτε για μεταπτυχιακά, για τα κίνητρα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, στόχος ήταν η αναζήτηση πιθανών διαφοροποιήσεων στα κίνητρα και τα εμπόδια ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευομένων. Από την ανάλυση των ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας προέκυψαν τα συμπεράσματα, όπως παρουσιάζονται παρακάτω με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Καταρχάς, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιάσουμε τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος. Αρχικά, παρατηρούμε ότι η πλειονηφία των ενηλίκων εκπαιδευομένων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 46-55. Η ηλικιακή διάρθρωση του δείγματος δεν πρέπει να αποτελεί αιτία προβληματισμού, καθώς είναι φανερό ότι ένας σημαντικός αριθμός ενηλίκων αποφασίζει να συμμετάσχει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μια πιο ώριμη ηλικία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο τους δίνει αυτή τη δυνατότητα, τόσο εξαιτίας της φύσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που προσφέρει όσο και της διαδικασίας εισαγωγής που αντιτίθενται με τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Όπως είναι φυσικό η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζεται και από την ηλικία του δείγματος. Καθώς πρόκειται για έναν σημαντικό παράγοντα, η οικογενειακή κατάσταση ενδέχεται να αποτελέσει εμπόδιο για την συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία, επομένως αξίζει να αναφερθεί ότι, σε ποσοστό που ξεπερνά το 35%, οι συμμετέχοντες επιλέγουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρά το γεγονός ότι πιθανότατα βαρύνονται από αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, όπως η ύπαρξη παιδιών.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι στην πλειονηφία τους (76%) μισθωτοί (δημόσιοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι), ενώ σημαντικά ποσοστά καταλαμβάνουν οι άνεργοι (12%) και οι

ελεύθεροι επαγγελματίες (7,2%). Η εργασιακή εμπειρία του μεγαλύτερου ποσοστού εξ αυτών είναι άνω των 10 ετών, γεγονός που υποδεικνύει την επιλογή τους για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση σε ένα ανταγωνιστικό επαγγελματικό και οικονομικό περιβάλλον. Από την άλλη, το γεγονός ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος (28,8%) αντιμετωπίζει δυσκολία ως προς την εύρεση εργασίας, καταδεικνύει την ανάγκη για απόκτηση πρόσθετων προσόντων που θα εξασφαλίσουν την εύρεση εργασίας.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας συγκεκριμένα κίνητρα και στόχους. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα παρακινούμενοι από την επιθυμία για **γνώση** και την **απόκτηση πρόσθετων προσόντων** στοχεύοντας παράλληλα και στην **επαγγελματική τους ανάπτυξη**. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τις έρευνες της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας (2007), του Υπουργείου Παιδείας (2010), του Θεοδωρίδη (2011), του Καραλή (2016), του Bariso (2008), των Daehlen και Ure (2009) και των Rother, Lemos και Goncalves (2014), οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι ενήλικοι συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, γιατί επιθυμούν να αποκτήσουν γνώσεις και πρόσθετα προσόντα που θα τους εξασφαλίσουν την επαγγελματική τους ανέλιξη.

Επιπροσθέτως, τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με αυτά των θεωρητικών προσεγγίσεων, όπως παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα, στην προβληματο-κεντρική προσέγγιση του Knowles υποστηρίζεται ότι ο ενήλικος επικεντρώνεται περισσότερο σε εργασιακά και προσωπικά θέματα, ενώ είναι απαραίτητο να κατανοεί τον λόγο για τον οποίο πρέπει να μάθει κάτι πριν εμπλακεί στη διαδικασία της μάθησης. Με βάση αυτές τις παραδοχές, το κίνητρο της επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο φαίνεται να ωθεί σε σημαντικό βαθμό τους ενήλικους εκπαιδευομένους, συμφωνεί με την κυρίαρχη προβληματο-κεντρική θεωρία του Knowles.

Παράλληλα, τα κριτήρια της **προσωπικής ανάπτυξης**, της **διεύρυνσης των πνευματικών οριζόντων** και η **χαρά της μάθησης** αποτελούν τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής για το συγκεκριμένο προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο παρακολουθούν οι συμμετέχοντες της έρευνας. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τις ερευνητικές μελέτες της Κουγιουμτζίδου (2011), του Αγγελή (2014), των Παπαδόπουλου και Διακοπούλου (2017), της Nunn (1998), της Boeren (2011) και των Xie, Durrington και Yen (2011), όπου κυρίαρχοι κινητήριοι παράγοντες συμμετοχής αναδείχθηκαν η προσωπική

ανάπτυξη που συντελείται μέσω της μάθησης, όπως και η χαρά που αυτή προσφέρει. Αντίστοιχα, αναφορικά με την τυπολογία του Houle (1960), το δείγμα της έρευνας φαίνεται να ανήκει περισσότερο από οπουδήποτε στον τύπο εκπαιδευομένου που είναι προσανατολισμένος στη μάθηση.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που παρουσιάζει η διαπίστωση ότι τρία από τα πιο ισχυρά κίνητρα ανήκουν στα εσωτερικά. Το γεγονός ότι τα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία προσανατολίζονται κυρίως στην προσωπική ανάπτυξη, κυριαρχούν σε σχέση με τα εξωτερικά κίνητρα που συνδέονται κυρίως με την επαγγελματική ανέλιξη, έρχεται σε αντίθεση με την οικονομική και κοινωνική κρίση που επικρατεί στις μέρες μας. Το φαινόμενο αυτό μπορεί ενδεχομένως να εξηγηθεί από το γεγονός της εσωτερίκευσης των εξωτερικών κινήτρων (Vallerand, 1997), ή ακόμα και από την ικανότητα του ατόμου να αναστοχάζεται και να αξιολογεί την κατάσταση, θέτοντας ως στόχο να μετασχηματίζει την ατομική οπτική του, όπως περιγράφει ο Mezirow στο έργο του.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι οι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες μάθησης και συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι **η έλλειψη χρόνου, ο φόρτος εργασίας, το υψηλό κόστος συμμετοχής και οι οικογενειακές υποχρεώσεις**. Οι παράγοντες αυτοί, οι οποίοι επηρεάζουν στο μέγιστο βαθμό τη μάθηση και τη φοίτηση των ενηλίκων στα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ σχετίζονται με τα καταστασιακά εμπόδια, με βάση τη διάκριση του Rogers (2002) σε καταστασιακά, θεσμικά και προδιαθετικά, και δείχνουν να συμφωνούν σχεδόν με το σύνολο των ερευνών, όπου τα καταστασιακά εμπόδια αποτελούν τους ισχυρότερους ανασταλτικούς παράγοντες (Καϊμακάμη, 2008 · Κουγιουμτζίδου, 2010 · Βερυκίου, 2011 · Τσολάκου, 2013 · Καραλής, 2016 · ΕΛΣΤΑΤ, 2018 · Merisotis & Phipps, 1999 · Bariso, 2008 · Boeren, 2011). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι από την ανάλυση των ευρημάτων δεν προέκυψαν καθόλου προδιαθετικά εμπόδια. Μια εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι, ίσως οι συμμετέχοντες χαρακτηρίζονται από βαθύ και ουσιαστικό ενδιαφέρον για μάθηση και πλούσιο εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Sun, Tsai, Finger, Chen και Yen (2008) και την έρευνα των Juutinen και Saariluoma (2010), στις οποίες το άγχος - ένα προδιαθετικό εμπόδιο - παρουσιάζεται ως ο κυριότερος ανασταλτικός παράγοντας συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι έρευνες της Βασάλα (2007 & 2010). Η έλλειψη στήριξης από το

οικογενειακό και εργασιακό περιβάλλον αναδείχτηκε ως το ισχυρότερο εμπόδιο, γεγονός που δεν επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα.

Τέλος, ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά το κατά πόσο διαφοροποιούνται τα κίνητρα και τα εμπόδια ανάμεσα σε αυτούς που παρακολουθούν ένα προπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ και σε αυτούς που παρακολουθούν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα, διαπιστώθηκε ότι δεν προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, ως προς τα ισχυρότερα τουλάχιστον, σύμφωνα με την έρευνα, κίνητρα και εμπόδια. Πιο συγκεκριμένα, οι ίδιες κινητήριες δυνάμεις και οι ίδιοι ανασταλτικοί παράγοντες φαίνεται να ωθούν και να εμποδίζουν αντίστοιχα τους εκπαιδευομένους κατά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευομένων συμφωνούν ότι λαμβάνουν μέρος στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ υποκινούμενοι από την ανάγκη τους για προσωπική ανάπτυξη, την επιθυμία διεύρυνσης των πνευματικών οριζόντων τους και τη χαρά που προσφέρει η μάθηση, ενώ παράλληλα ενδιαφέρονται να αποκτήσουν γνώσεις και πρόσθετα προσόντα που θα τους βοηθήσουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Αντιστοίχως, η έλλειψη χρόνου λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας και της πληθώρας των οικογενειακών υποχρεώσεών τους, όπως επίσης και το υψηλό κόστος συμμετοχής, δρουν ανασταλτικά και εμποδίζουν τη μάθηση και τη φοίτηση, τόσο των προπτυχιακών όσο και των μεταπτυχιακών φοιτητών.

Οι μοναδικές διαφοροποιήσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των ευρημάτων αφορούν σε τρία κίνητρα και ένα εμπόδιο, τα οποία όμως κατατάσσονται στα κίνητρα και εμπόδια με μέτρια επιρροή. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι η βελτίωση στον χειρισμό της γλώσσας, η ενίσχυση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης και η απόδραση από την απογοήτευση της καθημερινότητας αποτελούν ισχυρότερα κίνητρα συμμετοχής για τους προπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ, παρά για τους μεταπτυχιακούς. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες φαντάζουν λογικοί αν σκεφτεί κανείς ότι οι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν σε ένα προπτυχιακό πρόγραμμα το κάνουν επειδή επιθυμούν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση που στερήθηκαν εξαιτίας κάποιων προσωπικών ή άλλων αιτιών ή ακόμη να αποκτήσουν ένα ενδιαφέρον που θα τους κάνει να ξεφύγουν από την δύσκολη καθημερινότητα την οποία βιώνουν. Αντίθετα, η διαφοροποίηση στα εμπόδια έγκειται μόνο στη δυσκολία μετακίνησης, η οποία φαίνεται να είναι ένα εμπόδιο που δυσχεραίνει σε μεγαλύτερο βαθμό τους μεταπτυχιακούς φοιτητές.

Τέλος, στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά και στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Όπως έγινε φανερό, η επισκόπηση των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων που

πραγματοποιήθηκε στο πρώτο κεφάλαιο εξαίρει τον πολυσύνθετο και ιδιαίτερα απαιτητικό ρόλο που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, καθώς και το πόσο καθοριστικός μπορεί να είναι για την μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων. Η ερώτηση E19 του ερωτηματολογίου της έρευνας επιβεβαιώνει περίτρανα τις θέσεις αυτές, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών, συμφωνούν ότι μαθαίνουν καλύτερα από τα σχόλια, τις παρατηρήσεις και τις κατευθύνσεις του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, από την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών από τον διδάσκοντα, από τις συχνές συναντήσεις με τον διδάσκοντα και μέσω της προσωπικής επικοινωνίας με αυτόν.

Κλείνοντας, από τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης αναδείχτηκαν οι ισχυρότεροι κινητήριοι και ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ και καταγράφηκαν τυχόν διαφοροποιήσεις σε αυτά ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευομένων, γεγονός που αποτέλεσε και την πρωτοτυπία της εργασίας. Ωστόσο, τα ευρήματα δεν εξαντλούνται στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, γι' αυτό στην ενότητα που ακολουθεί γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που θα αναδείξουν και θα φωτίσουν και άλλες πτυχές αυτού του πολυσυζητημένου θέματος, της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

6.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αρχικά αξίζει να σημειωθεί ότι η διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας δεν είχε σκοπό να αποτιμήσει με ακρίβεια την υφιστάμενη κατάσταση στον εκπαιδευτικό τομέα ούτε να εξάγει γενικευμένα συμπεράσματα, καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν υπερβολικά φιλόδοξο. Αντιθέτως, στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να αποτυπώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις απόψεις, τους προβληματισμούς και τις διαπιστώσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων του ΕΑΠ, σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και να συμβάλει στον εμπλουτισμό αντίστοιχων ερευνητικών προσπαθειών.

Στο πλαίσιο αυτό, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, θα ήταν σκόπιμο να εκπονηθούν μελλοντικά αντίστοιχες έρευνες, οι οποίες θα μελετούν μεμονωμένα τα κίνητρα ή τα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να υπάρξει σε βάθος μελέτη των απόψεων των συμμετεχόντων και να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα που θα συνδέονται άρρηκτα με τις κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις.

Παράλληλα, η διεξαγωγή μιας μελέτης με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος και μεγαλύτερη χρονική διάρκεια θα ήταν απαραίτητη για την εξαγωγή γενικευμένων και πιο αντικειμενικών συμπερασμάτων.

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η εκπόνηση μιας μελέτης με βάση το φύλο, ώστε να εντοπιστεί αν υπάρχουν διαφορές στα κίνητρα και στα εμπόδια συμμετοχής ανάμεσα στις γυναίκες και στους άντρες εκπαιδευομένους του ΕΑΠ. Επίσης, αρκετά χρήσιμη θα ήταν και μια έρευνα που να αφορά ξεχωριστά τις γυναίκες ή τους άντρες που φοιτούν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΕΑΠ, ώστε να έχουμε μια πιο αντικειμενική εικόνα για το κάθε φύλο. Επιπροσθέτως, ενδιαφέρουσες θα ήταν και οι έρευνες που θα εστίαζαν ανά ηλικιακή κατηγορία, προκειμένου να εξαχθούν αναλυτικότερα και σε βάθος δεδομένα για τους εκπαιδευομένους του ΕΑΠ. Τέλος, μια παρεμφερής με αυτές και πολύ χρήσιμη έρευνα θα ήταν να εξεταστούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας (50+) δεν συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και κυρίως σε εκείνες που εμπεριέχουν την χρήση σύγχρονων τεχνολογιών.

Φτάνοντας στο τέλος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, αβίαστα συνάγεται το συμπέρασμα ότι για να αναδειχθούν στο μέλλον και άλλες ερευνητικές μελέτες με συναφές αντικείμενο είναι απαραίτητη προϋπόθεση να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι αδυναμίες και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας και να προσεγγιστούν με κριτική ματιά τα ευρήματά της από τους πιθανούς αναγνώστες, με σκοπό τη συνεισφορά όλων στην αποσαφήνιση του προφίλ των ενήλικων εκπαιδευομένων στα εξ αποστάσεως προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελής, Σ. (2013). *Τα κίνητρα και τα εμπόδια των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: Η περίπτωση του προγράμματος σπουδών στον ελληνικό πολιτισμό* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/10435>
- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων: Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ενάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick. Ανακτήθηκε από: http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko
- Bariso, E. (2008). Factors affecting participation in adult education: a case study of participation in Hackney and Waltham Forest, London. *Studies in the Education of Adults*, 40(1), 110-124. doi: 10.1080/02660830.2008.11661559
- Βασάλα, Π. (2007). Το δικαίωμα για εξ αποστάσεως σπουδές και το οικογενειακό περιβάλλον. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων – 4^ο Διεθνές Συνέδριο στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τομ. Α', σ. 274-285). Αθήνα: Προπομπός.
- Βασάλα, Π. (2010). Η υποστήριξη των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου από το εργασιακό τους περιβάλλον κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1-2), 180-194. Διαθέσιμο στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/viewFile/9759/9892.pdf>
- Berge, Z. L. (2002). Obstacles to distance training and education in corporate organizations. *Journal of Workplace Learning*, 14(5), 182-189. doi: 10.1108/13665620210433873
- Βερυκίου, Α. (2011). *Η συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση ενηλίκων: Οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες του ΕΑΠ στο πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση»* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19796>
- Boeren, E. (2011). Profiles and motives of adults in Flemish continuing higher education. *European Journal of Higher Education*, 1(2-3), 179-191. doi: 10.1080/21568235.2011.629488

- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150-167. doi: 10.1177/0001848191041003002
- Bonk, C. J. (2002). *Online training in an online world*. Bloomington, IN: Jones Knowledge, Inc. & CourseShare.com. Ανακτήθηκε από: http://www.publicationshare.com/docs/corp_survey.pdf
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά 'εργαλεία' του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση - Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Daehlen, M., & Ure, O. (2009). Low-skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners? *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), 661-674. doi.10.1080/02601370903189948
- Edwards, R., Sieminski, S., & Zeldin, D. (1993). *Adult learners: Education and training*. London: Routledge.
- ΕΛΣΤΑΤ (2018). *Δελτίο Τύπου. Έρευνα εκπαίδευσης ενηλίκων: Έτος 2016*. Πειραιάς: Ελληνική Στατιστική Αρχή. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr/documents/20181/30c4ae99-c603-4e41-ba2a-91a52f923500>
- Ekoto, C. E., & Gaikwad, P. (2015). The impact of andragogy on learning satisfaction of graduate students. *American Journal of Educational Research*, 3(11), 1378-1386. doi: 10.12691/education-3-11-6.
- ΕΣΥΕ (2007). *Στατιστική επετηρίδα της Ελλάδος*. Αθήνα: ΕΣΥΕ.
- Ζαρίφης, Γ. (2015). *Παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: Ζητήματα κινητοποίησης και πρόσβασης σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες - Διδακτικές σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζωντήρος, Δ. (2006). *Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα που προσφέρονται από εργαστήρια ελευθέρων σπουδών (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ)*. Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18274>

- Galusha, J.M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology Journal*, 5(3), 6-14. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED416377>
- Hanson, A. (1996). The search for a separate theory of adult learning: does anyone really need andragogy? Στο: R. Edwards, A. Hanson & P. Raggatt (Επιμ.), *Boundaries of adult learning* (σ. 99-108). New York, NY: Routledge.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press
- Θεοδωρίδης, Ε. (2011). Ο παράγοντας παρακίνησης «επαγγελματική ανέλιξη» ως κίνητρο συμμετοχής των φοιτητών του ΕΑΠ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων». *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 7(2), 54-74. doi: [10.12681/jode.9777](https://doi.org/10.12681/jode.9777)
- Θεοδώρου, Ι. (2012). *Αρχές και μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες των μικρών επιχειρήσεων*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (1985). *The sociology of adult and continuing education*. Beckenham: Croom Helm.
- Jarvis P. (2004) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Juutinen, S., & Saariluoma, P. (2010). Emotional obstacles for e-learning: A user psychological analysis. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 13(1). Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ911754.pdf>
- Καϊμακάμη, Ε. (2008). *Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διεργασία – διερεύνηση των απόψεων μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ)*. Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18944>
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2016). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση: Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καρατζά, Μ. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της δια βίου μάθησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 4-8.

- Keegan, D. (2000). *Βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. (Μτφ. Α. Μελίστα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kirtman, L. (2009). Online versus in-class courses: An examination of differences in learning outcomes. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 103-116. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858508.pdf>
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. (1998). *The adult learner*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις* (τόμ. Α). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (1998). Η σημασία της επικοινωνίας. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μαρκάκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (Τόμ. Β', σ. 55-59). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Κορωναίου, Α. (2009). Ο ελεύθερος χρόνος των γυναικών: Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουγιουμτζίδου, Ε. (2011). *Κίνητρα και εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19646>
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λευθεριώτου, Π. (2010). *Η εκπαιδευτική διεργασία στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Γ.Γ.Ε.Ε.
- Lionarakis, A. (2003). A preliminary framework for a theory of open and distance learning – the evolution of its complexity. In A. Szucs & E. Wagner (Eds.). *The quality dialogue, integrating quality cultures in flexible, distance and eLearning*. Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference held in Rhodes, Greece, 15-18 June, 2003, pp. 42-47.
- Μανωλάς, Μ. (2014). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων στις νέες τεχνολογίες* (Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ). Διαθέσιμο στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/41675>

- Maor, D. (2003). The teachers' role in developing interaction and reflection in an online learning community. *Education Media International*, 40(1-2), 127-138. doi: 10.1080/0952398032000092170
- McLaren, P., & Leonard, P. (1993). *Paulo Freire: A critical encounter*. London and New York: Routledge
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merisotis, J. P., & Phipps, R. A. (1999). What's the difference? Outcomes of distance vs. traditional classroom-based learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(3), 12-17. doi: 10.1080/00091389909602685
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. doi:10.1002/ace.7401
- Mezirow, J. (2007), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Μουζάκης, Χ. (2006α). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Ε.Ε. & Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Μουζάκης, Χ. (2006β). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση και ο ρόλος του εκπαιδευτή*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Ε.Ε. & Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντοβόλης, Ι., Δαλκίρανής, Α., Παπαβασιλείου, Θ., & Μπαρκούκης, Β. (2013). Μελέτη της σχέσης των κινήτρων στη φυσική αγωγή με τις πεποιθήσεις μαθητών/τριών για την υγεία. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης, Αθλητισμού & Αναψυχής*, 10(2), 33-42. Ανακτήθηκε από https://www.elleda.gr/sites/default/files/03_ntovolis_33-42.pdf
- Nunn, V. (1998). Motivational differences between OU, mature and traditional university students. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 13(2), 47-51. doi: 10.1080/0268051980130209

- Oblinger, D. (2000). *The nature and purpose of distance education: The technology source*. Michigan: Michigan Virtual University.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Παπαδόπουλος, Χ., & Δακοπούλου, Α. (2017). Τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Στο: Κ. Κεδράκα (Επιμ.), *Τετραμηνιαία έκδοση της επιστημονικής ένωσης εκπαίδευση ενηλίκων* (τεύχος 40). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Παπαθανασίου, Μ. (2009). *Τα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων: Η περίπτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων για νηπιαγωγούς για το νέο αναλυτικό πρόγραμμα* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19045>
- Prummer, C. (2000). *Women and distance education: Challenges and opportunities*. London: Routledge.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Νταλάκου-Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Roosmaa, E., & Saar, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: A cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 254-277. doi: 10.1080/02601370.2016.1246485
- Rother, A., Lemos, M. S., & Goncalves, T. (2014). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 939-948. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1252
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2014). *Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση από απόσταση: Νέες προκλήσεις για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από <http://auth.academia.edu/DimitrisSidiropoulos>

- Stein, D., Wanstreet, C., & Trinko, L. (2011). From consideration to commitment: factors in adults' decisions to enroll in a higher education degree program. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 68-76. doi: 10.1080/07377363.2011.568820
- Sun, P., Tsai, R., Finger, G., Chen, Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183-1202. doi: 10.1016/j.compedu.2006.11.007
- Tennant, M. (1997). *Psychology and adult learning* (2^η έκδ.). Λονδίνο: Routledge.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλιπς, Ν. (2008). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Ε. και στο Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Ε.Ε. & Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλιπς, Α. (2010). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: εκπαιδευτικό υλικό*. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., Γ.Γ.Δ.Β.Μ. & Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Τσολάκη, Ζ. (2013). Η μάθηση των σπουδαστριών του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» στο ΕΑΠ. Παροχές που τις διευκολύνουν, δυσκολίες που διαχειρίζονται. *International Conference in Open and Distance Learning*, 7(2), 161-172. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.601>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press. doi: 10.1016/s0065-2601(08)60019-2
- Wallace, R., (2003). Online learning in higher education: a review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication and Information*, 3(2), 241-280. doi: 10.1080/14636310303143
- White, K., & Weight, B. (2000). *The online teaching guide: A handbook of attitudes, strategies and techniques for the virtual classroom*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Χατζηθεοχάρους, Π., Γιοβάνη, Ε., & Νικολοπούλου, Β. (2010). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων* (από το εκπαιδευτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ). Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., Γ.Γ.Δ.Β.Μ. & Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Xie, K., Durrington, V., & Yen, L. (2011). Relationship between students' motivation and their participation in asynchronous online discussions. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(1), 17-29. Διαθέσιμο στο https://jolt.merlot.org/vol7no1/xie_0311.pdf

Yoo, S. J., & Huang, W. D. (2013). Engaging online adult learners in higher education: Motivational factors impacted by gender, age, and prior experiences. *The Journal of Continuing Higher Education*, 61(3), 151-164. doi: 10.1080/07377363.2013.836823

Ηλεκτρονικές πηγές

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2020). Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2020 από <https://www.eap.gr/to-eap/history/>

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2021). Ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου 2021 από <http://el.wikipedia.org/wiki>

Το προφίλ του φοιτητή στο ΕΑΠ (2014). Ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου 2021 από <http://e-thessalia.gr>

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο έρευνας

«Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια στη μάθηση και στη φοίτηση εκπαιδευομένων στα προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου»

Αγαπητές/οί συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγω στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με τίτλο: «Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια στη μάθηση και στη φοίτηση εκπαιδευομένων στα προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου», στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών "Επιστήμες της Αγωγής" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) για το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021. Επιδιώκει να αποτυπώσει τις απόψεις σας σχετικά με τα κίνητρα που σας ωθούν να συμμετάσχετε σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ, αλλά και τους παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση και τη συμμετοχή σας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι φυσικά εθελοντική και οι πληροφορίες που θα δώσετε θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές. Δεν υπάρχει καμιά δυνατότητα ταύτισης των απαντήσεων με το πρόσωπό σας και η χρήση των δεδομένων θα περιοριστεί στην παρούσα έρευνα, όπως εξουσιοδοτείται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, με απώτερο σκοπό την ολοκλήρωσή της.

Μελετήστε με προσοχή το ερωτηματολόγιο και απαντήστε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις. Δε θα χρειαστείτε περισσότερο από 10 λεπτά για τη συμπλήρωσή του.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας και εκτιμώ ειλικρινά το χρόνο που θα αφιερώσετε.

Με τιμή,

Μπρισμπέου Μαρία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο πρόγραμμα "Επιστήμες της Αγωγής" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Email: std122105@ac.eap.gr

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. Φύλο:

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

A2. Ηλικιακή ομάδα:

- ☐ 18 – 25
- ☐ 26 – 35
- ☐ 36 – 45
- ☐ 46 – 55
- ☐ 56 και άνω

A3. Εθνικότητα:

- ☐ Ελληνική
- ☐ Άλλο (διευκρινίστε):

A4. Οικογενειακή κατάσταση:

- ☐ Έγγαμος/η
- ☐ Έγγαμος/η με παιδιά
- ☐ Άγαμος/η
- ☐ Διαζευγμένος/η
- ☐ Διαζευγμένος/η με παιδιά
- ☐ Χήρος/α
- ☐ Χήρος/α με παιδιά
- ☐ Μονογονεϊκή οικογένεια

A5. Περιοχή μόνιμης κατοικίας:

- ☐ Αστική
- ☐ Ημιαστική
- ☐ Αγροτική
- ☐ Νησιωτική

B. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

B6. Είστε απόφοιτος:

- ☐ Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- ☐ ΑΕΙ
- ☐ ΤΕΙ
- ☐ Άλλο (διευκρινίστε):

B7. Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:

- ☐ Προπτυχιακό
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Άλλο (διευκρινίστε):

B8. Σε ποια σχολή του ΕΑΠ παρακολουθείτε το προπτυχιακό ή το μεταπτυχιακό σας πρόγραμμα:

- ☐ Ανθρωπιστικών Επιστημών
- ☐ Εφαρμοσμένων Τεχνών
- ☐ Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας
- ☐ Κοινωνικών Επιστημών

B9. Τίτλος προγράμματος που παρακολουθείτε:

Απάντηση:.....

Γ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Γ10. Επαγγελματική ιδιότητα:

- ☐ Δημόσιος υπάλληλος
- ☐ Ιδιωτικός υπάλληλος
- ☐ Ελεύθερος επαγγελματίας
- ☐ Συνταξιούχος
- ☐ Άνεργος/η
- ☐ Άλλο (διευκρινίστε):

Γ11. Εργασιακή εμπειρία σε έτη:

- ☐ Δεν έχω εργασιακή εμπειρία
- ☐ 1 – 5
- ☐ 6 – 10

- ο 11 – 15
- ο 15 – 20
- ο 21 και άνω

Γ12. Συναντήσατε προσφάτως δυσκολία ως προς την εύρεση εργασίας;

- ο Ναι
- ο Όχι

Α. ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΑΠ

Δ13. Ποιους από τους παρακάτω λόγους παρακίνησης θεωρείτε πιο σημαντικούς για τη συμμετοχή σας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Επαγγελματική ανάπτυξη					
2. Απόκτηση πρόσθετων προσόντων					
3. Ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων					
4. Αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της καθημερινής ζωής					
5. Μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση					
6. Παροχή οικονομικών κινήτρων από την εργασία					
7. Γνώση					

Δ14. Ποιους από τους παρακάτω λόγους παρακίνησης θεωρείτε πιο σημαντικούς για τη συμμετοχή σας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1. Ευελιξία χρόνου					
2. Ανεξαρτησία θέσης					
3. Παροχή ίσων ευκαιριών (λόγω προβλημάτων υγείας)					
4. Εξατομικευμένη μάθηση					
5. Κόστος συμμετοχής					
6. Λιγότερα λειτουργικά έξοδα					
7. Παροχή υποτροφιών					

Δ15. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι σας επηρέασαν στην επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του ΕΑΠ:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Η προσωπική ανάπτυξη					
2. Η βελτίωση στον χειρισμό της γλώσσας					
3. Η ενίσχυση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης					
4. Η επαγγελματική ανέλιξη					
5. Η βελτίωση της επαγγελματικής αποδοτικότητας					
6. Η αύξηση του εισοδήματος					
7. Η εύρεση νέας εργασίας					

8. Η εύρεση καλύτερης εργασίας					
9. Η διατήρηση της ήδη υπάρχουσας εργασίας					
10. Η απόδραση από την απογοήτευση της καθημερινότητας					
11. Η απουσία ενδιαφέροντος στη ζωή					
12. Η απόκτηση νέων φίλων					
13. Η απόκτηση γνώσεων που δεν αποκτήθηκαν παλαιότερα					
14. Η επίτευξη ενός επαγγελματικού στόχου					
15. Η απόκτηση κοινού ενδιαφέροντος με τον/την σύντροφο					
16. Η απόδραση από την μοναξιά					
17. Η απόκτηση γενικών γνώσεων					
18. Η γνωριμία με διαφορετικούς ανθρώπους					
19. Η απόκτηση γνώσεων που θα βοηθούσαν σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα					
20. Ο ανταγωνισμός στο επίπεδο γνώσεων εντός της οικογένειας					
21. Η απόδραση από την πλήξη					

και τη μονοτονία της καθημερινότητας					
22. Η χαρά της μάθησης					
23. Η απόκτηση κύρους στον επαγγελματικό χώρο					
24. Η ικανοποίηση του ερευνητικού πνεύματος					
25. Η σύγχρονη επιστημονική ενημέρωση					
26. Η διεύρυνση του πεδίου ικανοτήτων					
27. Η απόδραση από δυσάρεστες καταστάσεις					
28. Η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων					

Ε. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΑΠ

E16. Ποιους από τους παρακάτω ανασταλτικούς παράγοντες θεωρείτε πιο σημαντικούς για τη συμμετοχή σας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Οικονομικοί λόγοι					
2. Προσωπικοί/Οικογενειακοί λόγοι					
3. Επαγγελματικοί λόγοι					
4. Έλλειψη χρόνου/Ωράρια					
5. Δυσκολία μετακίνησης					
6. Δυσκολία ανταπόκρισης λόγω ηλικίας					
7. Κούραση					
8. Άγχος/Ψυχολογικοί λόγοι					
9. Φόβος αποτυχίας					

E17. Ποιους από τους παρακάτω ανασταλτικούς παράγοντες θεωρείτε πιο σημαντικούς για τη συμμετοχή σας σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Η έλλειψη πειθαρχίας ως προς τη διαχείριση του χρόνου					
2. Το ατομικό κόστος για την αγορά κατάλληλου εξοπλισμού					
3. Η ικανότητα χρήσης Η/Υ και η εξοικείωση με το Διαδίκτυο					
4. Προβλήματα σύνδεσης και εξοπλισμού					
5. Έλλειψη κοινωνικοποίησης (σε περίπτωση ηλεκτρονικής παρακολούθησης)					

E18. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες εμποδίζουν τη συμμετοχή σας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΑΠ:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Κακή ποιότητα εκπαιδευτικού υλικού					
2. Έλλειψη οργάνωσης από τον εκπαιδευτικό φορέα					
3. Φόρτος εργασίας					
4. Χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτών					
5. Περιεχόμενο άσχετο με την καθημερινή					

εκπαιδευτική πρακτική					
6. Υψηλό κόστος συμμετοχής					
7. Δυσκολία μετακίνησης προς τον χώρο πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών συναντήσεων					
8. Διεξαγωγή συναντήσεων σε μέρες και ώρες που δεν βολεύουν					
9. Μεγάλη διάρκεια φοίτησης					
10. Μικρή διάρκεια φοίτησης					
11. Οικογενειακές υποχρεώσεις					
12. Προβλήματα υγείας					
13. Αρνητική τοποθέτηση περιβάλλοντος					
14. Δεν αποτελεί ιδιαίτερη δεξιότητα στο περιβάλλον εργασίας					

E19. Πιστεύετε ότι μαθαίνετε καλύτερα:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Όταν μελετάτε μόνοι σας					
2. Μέσω της προσωπικής επικοινωνίας με το διδάσκοντα					
3. Από τα σχόλια, τις παρατηρήσεις και τις κατευθύνσεις του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων					

4. Από την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών από τον διδάσκοντα					
5. Από τον διάλογο με τους συμφοιτητές					
6. Από τις συχνές συναντήσεις με τον διδάσκοντα					

Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

Παράρτημα Β: Πίνακες και γραφήματα (δεν παρουσιάζονται στο κύριο σώμα της εργασίας)

Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας Alpha του Cronbach

Cronbach's Alpha	N of Items
,928	76

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ13

		Δ13. Επαγγελματική ανάπτυξη					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	1	2	6	26	40	75
	Προπτυχιακό	2	7	11	12	18	50
Total		3	9	17	38	58	125

Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ13

		Δ13. Ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	3	2	21	31	18	75
	Προπτυχιακό	4	8	12	14	12	50
Total		7	10	33	45	30	125

Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ13

		Δ13. Αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της καθημερινής ζωής					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	9	12	24	23	7	75
	Προπτυχιακό	10	10	10	9	11	50
Total		19	22	34	32	18	125

Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ13

		Δ13. Μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	10	16	27	17	5	75
	Προπτυχιακό	11	9	12	7	11	50
Total		21	25	39	24	16	125

Πίνακας 6. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ13

		Δ13. Παροχή οικονομικών κινήτρων από την εργασία					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	10	4	15	27	19	75
	Προπτυχιακό	9	6	11	11	13	50
Total		19	10	26	38	32	125

Πίνακας 7. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ14

		Δ14. Παροχή ίσων ευκαιριών (λόγω προβλημάτων υγείας)					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	15	6	21	21	12	75
	Προπτυχιακό	12	3	10	14	11	50
Total		27	9	31	35	23	125

Πίνακας 8. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ14

		Δ14. Εξατομικευμένη μάθηση					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	8	5	31	17	14	75
	Προπτυχιακό	4	11	13	12	10	50
Total		12	16	44	29	24	125

Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ14

		Δ14. Κόστος συμμετοχής					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	6	8	36	16	9	75
	Προπτυχιακό	10	14	10	8	8	50
	Total	16	22	46	24	17	125

Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ14

		Δ14. Λιγότερα λειτουργικά έξοδα					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	6	10	25	22	12	75
	Προπτυχιακό	5	10	15	11	9	50
	Total	11	20	40	33	21	125

Πίνακας 11. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ14

		Δ14. Παροχή υποτροφιών					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	23	13	18	13	8	75
	Προπτυχιακό	14	9	11	9	7	50
	Total	37	22	29	22	15	125

Πίνακας 12. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η επαγγελματική ανέλιξη					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	0	4	14	31	26	75
	Προπτυχιακό	5	8	14	11	12	50
	Total	5	12	28	42	38	125

Πίνακας 13. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η βελτίωση της επαγγελματικής αποδοτικότητας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	3	3	17	30	22	75
	Προπτυχιακό	8	6	18	11	7	50
	Total	11	9	35	41	29	125

Πίνακας 14. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η αύξηση του εισοδήματος					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	11	11	19	21	13	75
	Προπτυχιακό	16	3	11	11	9	50
	Total	27	14	30	32	22	125

Πίνακας 15. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η εύρεση νέας εργασίας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	25	10	15	14	11	75
	Προπτυχιακό	18	12	6	5	9	50
	Total	43	22	21	19	20	125

Πίνακας 16. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η εύρεση καλύτερης εργασίας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	20	12	16	11	16	75
	Προπτυχιακό	15	9	8	5	13	50
	Total	35	21	24	16	29	125

Πίνακας 17. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η διατήρηση της ήδη υπάρχουσας εργασίας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	22	7	21	14	11	75
	Προπτυχιακό	26	7	4	9	4	50
	Total	48	14	25	23	15	125

Πίνακας 18. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η απουσία ενδιαφέροντος στη ζωή					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	43	16	12	4	0	75
	Προπτυχιακό	24	6	8	6	6	50
	Total	67	22	20	10	6	125

Πίνακας 19. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η απόκτηση νέων φίλων					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	45	17	10	2	1	75
	Προπτυχιακό	21	15	11	1	2	50
	Total	66	32	21	3	3	125

Πίνακας 20. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η απόκτηση γνώσεων που δεν αποκτήθηκαν παλαιότερα					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	8	11	18	21	17	75
	Προπτυχιακό	1	2	4	15	28	50
	Total	9	13	22	36	45	125

Πίνακας 21. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η επίτευξη ενός επαγγελματικού στόχου					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	4	8	9	28	26	75
	Προπτυχιακό	10	7	7	14	12	50
	Total	14	15	16	42	38	125

Πίνακας 22. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η απόκτηση κοινού ενδιαφέροντος με τον/την σύντροφο					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	61	6	6	2	0	75
	Προπτυχιακό	41	5	1	0	3	50
	Total	102	11	7	2	3	125

Πίνακας 23. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η απόδραση από την μοναξιά					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	58	10	5	0	2	75
	Προπτυχιακό	27	8	7	3	5	50
	Total	85	18	12	3	7	125

Πίνακας 24. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η απόκτηση γενικών γνώσεων					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	10	10	13	27	15	75
	Προπτυχιακό	2	2	10	11	25	50
	Total	12	12	23	38	40	125

Πίνακας 25. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η γνωριμία με διαφορετικούς ανθρώπους					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	33	23	10	8	1	75
	Προπτυχιακό	16	12	13	3	6	50
	Total	49	35	23	11	7	125

Πίνακας 26. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η απόκτηση γνώσεων που θα βοηθούσαν σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	7	15	18	23	12	75
	Προπτυχιακό	10	5	9	9	17	50
	Total	17	20	27	32	29	125

Πίνακας 27. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η απόδραση από την πλήξη και τη μονοτονία της καθημερινότητας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	52	11	8	4	0	75
	Προπτυχιακό	20	12	8	3	7	50
	Total	72	23	16	7	7	125

Πίνακας 28. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η χαρά της μάθησης					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	3	7	18	24	23	75
	Προπτυχιακό	1	0	6	14	29	50
	Total	4	7	24	38	52	125

Πίνακας 29. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η απόκτηση κύρους στον επαγγελματικό χώρο					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	9	10	19	24	13	75
	Προπτυχιακό	11	10	10	10	9	50
	Total	20	20	29	34	22	125

Πίνακας 30. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η ικανοποίηση του ερευνητικού πνεύματος					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	6	11	17	24	17	75
	Προπτυχιακό	1	6	9	13	21	50
	Total	7	17	26	37	38	125

Πίνακας 31. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η σύγχρονη επιστημονική ενημέρωση					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	6	6	23	21	19	75
	Προπτυχιακό	3	8	11	14	14	50
	Total	9	14	34	35	33	125

Πίνακας 32. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η διεύρυνση του πεδίου ικανοτήτων					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	3	6	16	32	18	75
	Προπτυχιακό	4	2	9	10	25	50
	Total	7	8	25	42	43	125

Πίνακας 33. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Δ15

		Δ15. Η απόδραση από δυσάρεστες καταστάσεις					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	55	13	3	2	2	75
	Προπτυχιακό	21	6	14	2	7	50
	Total	76	19	17	4	9	125

Πίνακας 34. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Ε16

		Ε16. Δυσκολία ανταπόκρισης λόγω ηλικίας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	30	14	16	10	5	75
	Προπτυχιακό	23	10	11	5	1	50
	Total	53	24	27	15	6	125

Πίνακας 35. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Ε16

		Ε16. Κούραση					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	4	19	20	22	10	75
	Προπτυχιακό	8	10	11	16	5	50
	Total	12	29	31	38	15	125

Πίνακας 36. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση Ε16

		Ε16. Άγχος/Ψυχολογικοί λόγοι					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	14	19	16	14	12	75
	Προπτυχιακό	12	12	11	11	4	50
	Total	26	31	27	25	16	125

Πίνακας 37. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E16

		E16. Φόβος αποτυχίας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	28	17	15	9	6	75
	Προπτυχιακό	21	11	7	6	5	50
	Total	49	28	22	15	11	125

Πίνακας 38. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E17

		E17. Η έλλειψη πειθαρχίας ως προς τη διαχείριση του χρόνου					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	27	11	19	14	4	75
	Προπτυχιακό	17	9	7	11	6	50
	Total	44	20	26	25	10	125

Πίνακας 39. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E17

		E17. Το ατομικό κόστος για την αγορά κατάλληλου εξοπλισμού					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	25	17	19	10	4	75
	Προπτυχιακό	15	12	12	7	4	50
	Total	40	29	31	17	8	125

Πίνακας 40. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E17

		E17. Προβλήματα σύνδεσης ή εξοπλισμού					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	38	15	10	8	4	75
	Προπτυχιακό	27	9	8	4	2	50
	Total	65	24	18	12	6	125

Πίνακας 41. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E17

		E17. Έλλειψη κοινωνικοποίησης (σε περίπτωση ηλεκτρονικής παρακολούθησης)					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	38	16	11	8	2	75
	Προπτυχιακό	17	11	11	7	4	50
	Total	55	27	22	15	6	125

Πίνακας 42. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Κακή ποιότητα εκπαιδευτικού υλικού					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	18	15	21	11	10	75
	Προπτυχιακό	9	9	12	11	9	50
	Total	27	24	33	22	19	125

Πίνακας 43. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Έλλειψη οργάνωσης από τον εκπαιδευτικό φορέα					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	18	13	14	17	13	75
	Προπτυχιακό	11	7	13	14	5	50
	Total	29	20	27	31	18	125

Πίνακας 44. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτών					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	31	11	17	10	6	75
	Προπτυχιακό	23	5	8	8	6	50
	Total	54	16	25	18	12	125

Πίνακας 45. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Περιεχόμενο άσχετο με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	25	9	19	13	9	75
	Προπτυχιακό	20	9	7	8	6	50
	Total	45	18	26	21	15	125

Πίνακας 46. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Υψηλό κόστος συμμετοχής					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	7	14	18	20	16	75
	Προπτυχιακό	5	9	8	14	14	50
	Total	12	23	26	34	30	125

Πίνακας 47. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Δυσκολία μετακίνησης προς τον χώρο πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών συναντήσεων					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	31	12	13	11	8	75
	Προπτυχιακό	27	7	12	4	0	50
	Total	58	19	25	15	8	125

Πίνακας 48. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Διεξαγωγή συναντήσεων σε μέρες και ώρες που δεν βολεύουν					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που	Μεταπτυχιακό	32	10	15	9	9	75
παρακολουθείτε στο	Προπτυχιακό	23	9	6	7	5	50
ΕΑΠ:							
Total		55	19	21	16	14	125

Πίνακας 49. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Μεγάλη διάρκεια φοίτησης					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που	Μεταπτυχιακό	13	6	20	17	19	75
παρακολουθείτε στο	Προπτυχιακό	18	4	16	8	4	50
ΕΑΠ:							
Total		31	10	36	25	23	125

Πίνακας 50. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Μικρή διάρκεια φοίτησης					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που	Μεταπτυχιακό	46	11	12	4	2	75
παρακολουθείτε στο	Προπτυχιακό	33	6	8	3	0	50
ΕΑΠ:							
Total		79	17	20	7	2	125

Πίνακας 51. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Οικογενειακές υποχρεώσεις					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που	Μεταπτυχιακό	13	9	14	25	14	75
παρακολουθείτε στο	Προπτυχιακό	12	8	12	12	6	50
ΕΑΠ:							
Total		25	17	26	37	20	125

Πίνακας 52. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Προβλήματα υγείας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	42	7	13	7	6	75
	Προπτυχιακό	29	6	7	6	2	50
	Total	71	13	20	13	8	125

Πίνακας 53. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Αρνητική τοποθέτηση περιβάλλοντος					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	34	17	12	7	5	75
	Προπτυχιακό	29	7	10	1	3	50
	Total	63	24	22	8	8	125

Πίνακας 54. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E18

		E18. Δεν αποτελεί ιδιαίτερη δεξιότητα στο περιβάλλον εργασίας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	38	13	14	6	4	75
	Προπτυχιακό	22	10	15	1	2	50
	Total	60	23	29	7	6	125

Πίνακας 55. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E19

		Ε19.Από την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών από τον διδάσκοντα					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που	Μεταπτυχιακό	1	3	13	25	33	75
παρακολουθείτε στο	Προπτυχιακό	1	3	7	20	19	50
ΕΑΠ:							
Total		2	6	20	45	52	125

Πίνακας 56. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E19

		Ε19. Όταν μελετάτε μόνοι σας					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που	Μεταπτυχιακό	2	7	29	21	16	75
παρακολουθείτε στο	Προπτυχιακό	6	4	18	12	10	50
ΕΑΠ:							
Total		8	11	47	33	26	125

Πίνακας 57. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E19

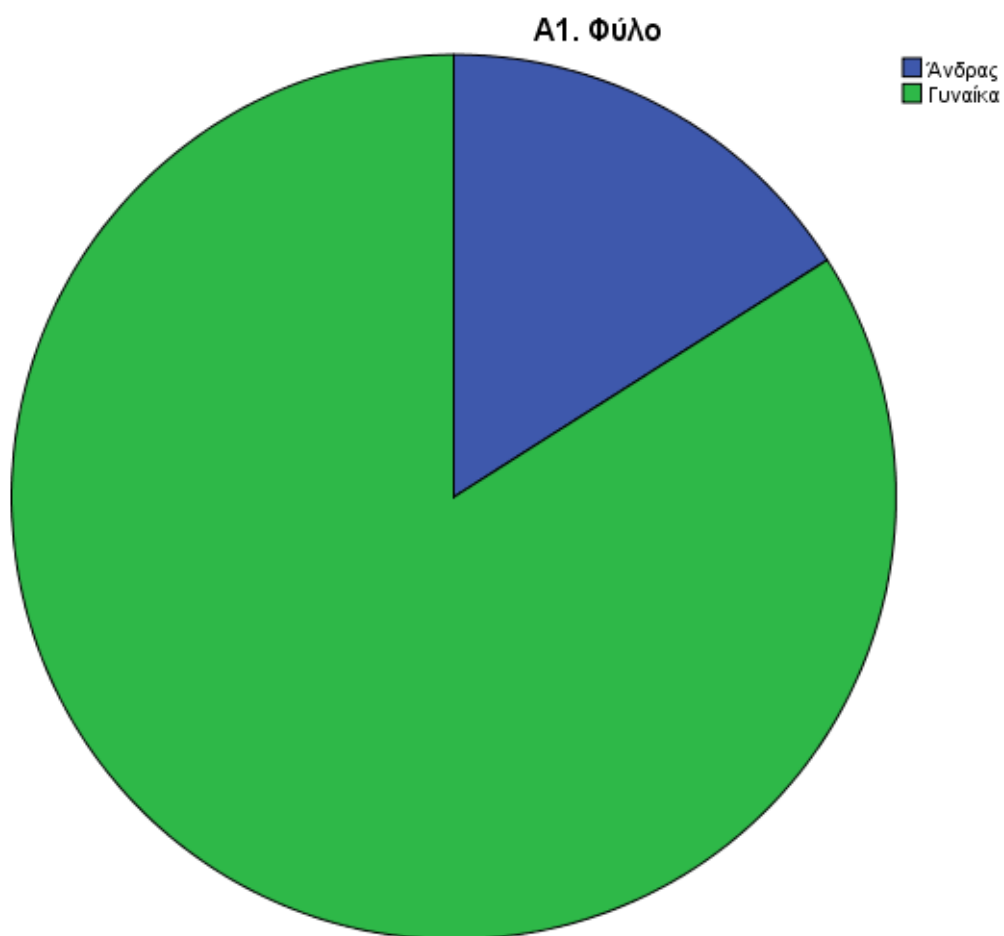
		Ε19. Μέσω της προσωπικής επικοινωνίας με το διδάσκοντα					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που	Μεταπτυχιακό	4	8	15	31	17	75
παρακολουθείτε στο	Προπτυχιακό	3	3	14	19	11	50
ΕΑΠ:							
Total		7	11	29	50	28	125

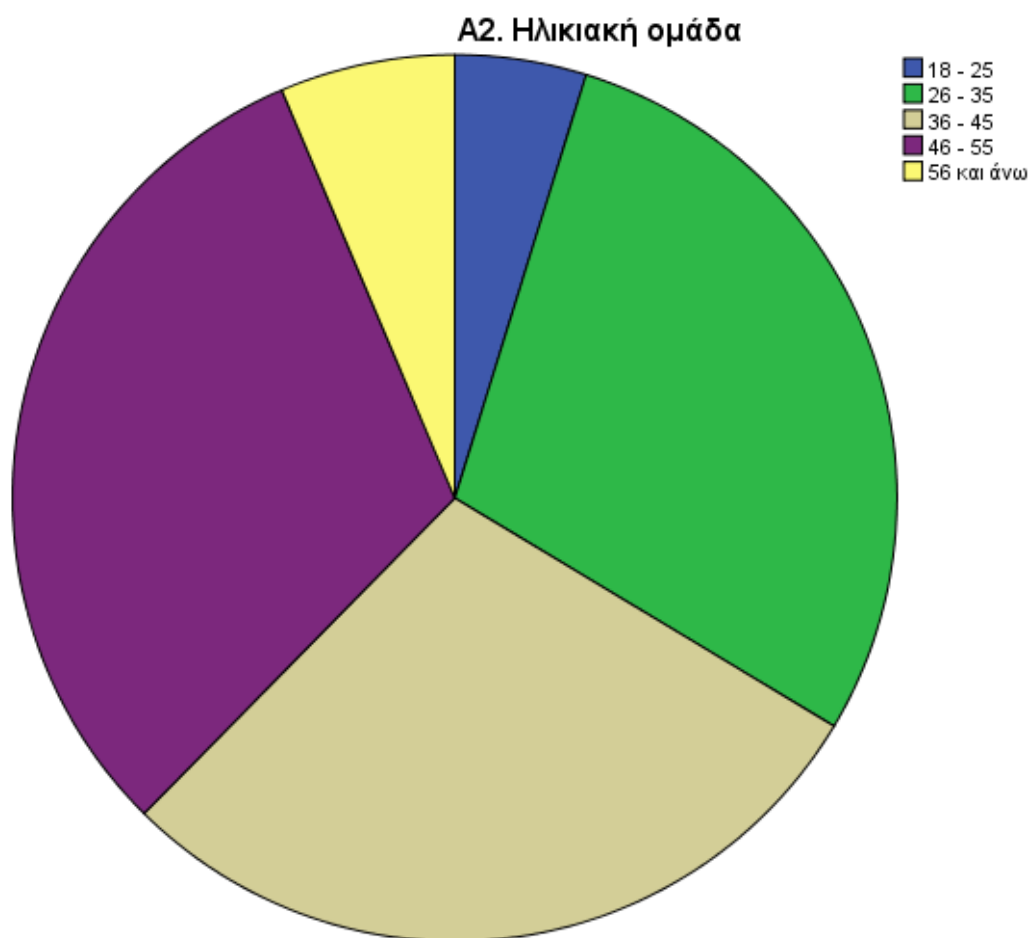
Πίνακας 58. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E19

		E19. Από τον διάλογο με τους συμφοιτητές					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	6	13	19	25	12	75
	Προπτυχιακό	1	7	13	20	9	50
	Total	7	20	32	45	21	125

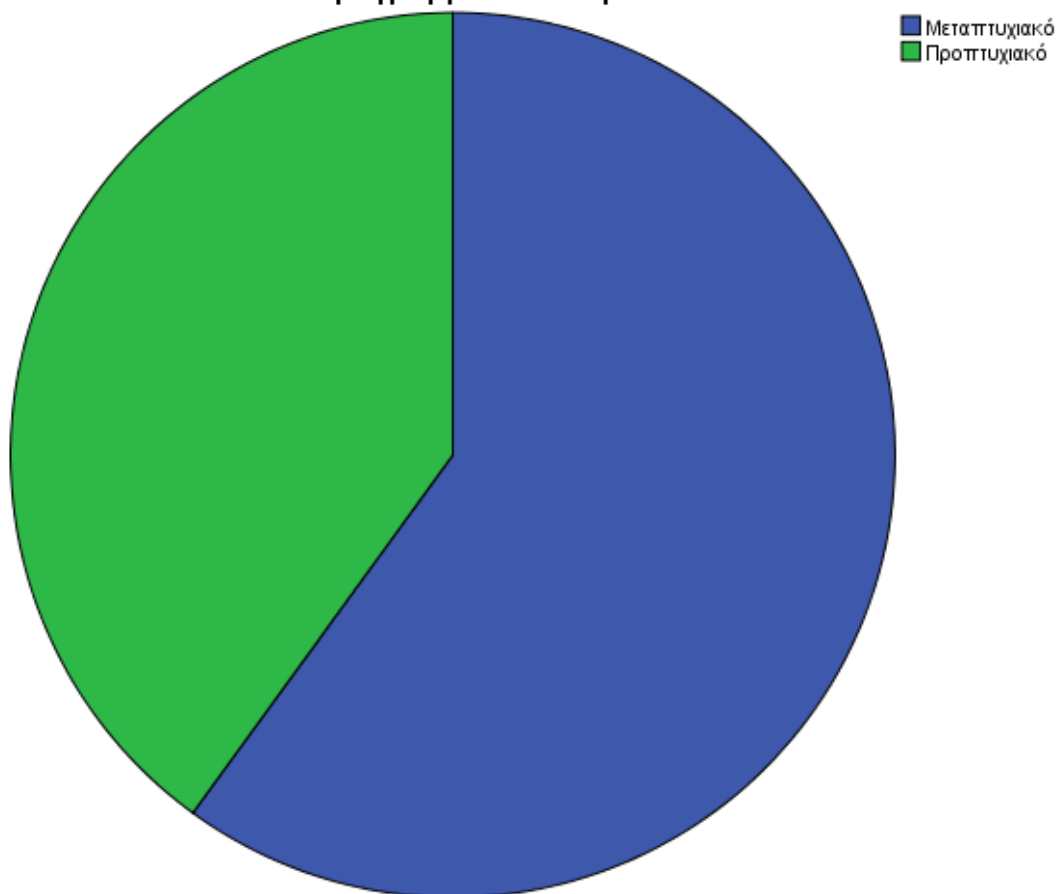
Πίνακας 59. Κατανομή συχνοτήτων στην ερώτηση E19

		E19. Από τις συχνές συναντήσεις με τον διδάσκοντα					Total
		1	2	3	4	5	
Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:	Μεταπτυχιακό	4	9	12	25	25	75
	Προπτυχιακό	2	1	9	16	22	50
	Total	6	10	21	41	47	125





B7. Πρόγραμμα που παρακολουθείτε στο ΕΑΠ:



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.