



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Κίνητρα μάθησης ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως
εκπαίδευση: ποιοτική διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τη μαθησιακή
εμπειρία και την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση.**

**ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ
ΑΥΓΟΥΣΤΑΚΗΣ Ι. ΓΕΩΡΓΙΟΣ**

**ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑΣ
ΒΑΣΙΛΕΙΑ ΚΑΛΟΚΥΡΗ**

**ΗΡΑΚΛΕΙΟ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2026**

Περιεχόμενα

Περίληψη	9
Abstract	10
Εισαγωγή	11
A. Θεωρητικό μέρος.....	14
Κεφάλαιο 1: Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, δια βίου μάθηση και κίνητρα μάθησής τους.....	14
Εισαγωγή.....	14
1.1 Η δια βίου μάθηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.....	14
1.2 Χαρακτηριστικά και ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων	16
1.3 Κίνητρα μάθησης ενηλίκων: εννοιολογικές προσεγγίσεις και θεωρητικά μοντέλα	19
1.4 Η Θεωρία Αυτοκαθορισμού (SDT) ως πλαίσιο κατανόησης των κινήτρων μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων	21
Σύνοψη κεφαλαίου	25
Κεφάλαιο 2: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων ως μαθησιακό περιβάλλον των κινήτρων μάθησης.....	26
Εισαγωγή.....	26
2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση και βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων.....	26
2.2 Ευελιξία, πρόσβαση και αυτορρύθμιση στην εξ αποστάσεως μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων.....	28

2.3 Ψηφιακή επάρκεια και τεχνολογική υποστήριξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων	28
2.4 Προκλήσεις και δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων	29
Σύνοψη κεφαλαίου	30
Κεφάλαιο 3: Μαθησιακή εμπειρία, εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και παράγοντες ενδυνάμωσης των κινήτρων μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων	31
Εισαγωγή	31
3.1 Η μαθησιακή εμπειρία ως καταλύτης των κινήτρων μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων	31
3.2 Διδακτικές στρατηγικές που ενισχύουν αυτονομία, ικανότητα και συναναστροφή στην εκπαίδευση ενηλίκων	34
3.3 Η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων	37
3.4 Αυτορρύθμιση, επιμονή και εγκατάλειψη ενηλίκων στη δια βίου και εξ αποστάσεως μάθηση	39
3.5 Πλαισιωτικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των ενηλίκων εκπαιδευομένων	43
3.6 Αναγκαιότητα και σημασία της παρούσας έρευνας	47
3.7 Σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.....	47
Σύνοψη κεφαλαίου και μετάβαση στο Ερευνητικό μέρος	48
B. Ερευνητικό μέρος	49

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας	49
4.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο.....	49
4.2 Σκοπός της έρευνας.....	49
4.3 Επιμέρους στόχοι και ερευνητικοί άξονες	49
4.4 Ερευνητικά ερωτήματα	50
4.5 Ερευνητική προσέγγιση και αιτιολόγηση της επιλεγείσας μεθόδου ...	51
4.6 Πληθυσμός, δείγμα και δειγματοληψία	51
4.7 Εργαλείο συλλογής δεδομένων: Ημιδομημένη συνέντευξη.....	54
4.8 Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης: θεματικοί άξονες και θεωρητική θεμελίωση.....	54
4.9 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και ζητήματα δεοντολογίας.....	55
4.10 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων: στάδια θεματικής ανάλυσης	56
4.11 Κριτήρια εμπιστευσιμότητας της ποιοτικής έρευνας	57
4.12 Περιορισμοί της έρευνας.....	57
4.13 Σύνοψη κεφαλαίου	58
Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων.....	60
5.1 Εισαγωγή	60
5.2 Ευρήματα για το 1ο ερευνητικό ερώτημα: μαθησιακή εμπειρία και κίνητρα μάθησης.....	60
5.3 Ευρήματα για το 2ο ερευνητικό ερώτημα: εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και κίνητρα μάθησης.....	63
5.4 Ευρήματα για το 3ο ερευνητικό ερώτημα: λοιποί παράγοντες ενδυνάμωσης των κινήτρων	65

5.5 Σύνοψη κεφαλαίου	68
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση, συμπεράσματα και προτάσεις.....	69
6.1 Εισαγωγικό πλαίσιο	69
6.2 Συζήτηση ευρημάτων ανά ερευνητικό ερώτημα σε σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο	69
6.2.1 Μαθησιακή εμπειρία και κίνητρα μάθησης (1ο ερευνητικό ερώτημα)	69
6.2.2 Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και κίνητρα μάθησης (2ο ερευνητικό ερώτημα)	70
6.2.3 Λοιποί παράγοντες ενδυνάμωσης των κινήτρων (3ο ερευνητικό ερώτημα)	71
6.3 Συνολικά συμπεράσματα και συνθετική θεώρηση των ευρημάτων....	72
6.3.1 Συνθετική θεώρηση των συμπερασμάτων με βάση τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες και τις θεωρητικές τους προεκτάσεις	73
6.3.2 Η θεωρητική και πρακτική συνεισφορά της μελέτης ως απόρροια των συμπερασμάτων	78
6.4 Προτάσεις της έρευνας.....	79
6.4.1 Προτάσεις για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό εξ αποστάσεως προγραμμάτων ενηλίκων	79
6.4.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	80
6.5 Σύνοψη κεφαλαίου	81
Βιβλιογραφία	82
Παράρτημα Α	90

Θεωρητική αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων, αξόνων και ερωτήσεων.....	92
Παράρτημα Β	94
Πρωτόκολλο συνέντευξης και έντυπο ενημέρωσης συμμετεχόντων.....	94
I. Πρωτόκολλο συνέντευξης	94
II. Έντυπο ενημέρωσης Συνεντευξιαζόμενων.....	95
Παράρτημα Γ.....	97
Δήλωση συναίνεσης.....	97
Δήλωση συναίνεσης για συμμετοχή σε συνέντευξη	97
Παράρτημα Δ	99
Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης	99
Οδηγός για ενήλικους εκπαιδευόμενους που ολοκλήρωσαν επιτυχώς ή βρίσκονται σε εξέλιξη πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης	99
Εισαγωγικές ερωτήσεις	99
Παράρτημα Ε	100
Πίνακας αντιστοίχισης ερευνητικών ερωτημάτων, θεωρητικών αξόνων και ερωτήσεων συνέντευξης.....	100
Παράρτημα ΣΤ.....	106
Απαντήσεις συμμετεχόντων	106
Συμμετέχων Σ1	106
Εισαγωγικές ερωτήσεις	106
Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία	106

Ερευνητικός Άξονας 2: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση	108
Ερευνητικός Άξονας 3: Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης	109
Συμμετέχων Σ2	111
Εισαγωγικές ερωτήσεις	111
Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία	111
Ερευνητικός Άξονας 2: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση	113
Ερευνητικός Άξονας 3: Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης	114
Συμμετέχων Σ3	116
Εισαγωγικές ερωτήσεις	116
Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία	116
Ερευνητικός Άξονας 2: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση	118
Ερευνητικός Άξονας 3: Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης	119
Συμμετέχων Σ4	122
Εισαγωγικές ερωτήσεις	122
Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία	122
Ερευνητικός Άξονας 2: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση	124
Ερευνητικός Άξονας 3: Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης	125
Εισαγωγικές ερωτήσεις	127
Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία	127
Ερευνητικός Άξονας 2: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση	129
Ερευνητικός Άξονας 3: Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης	130
Παράρτημα Ζ. Πίνακες θεματικής ανάλυσης	132

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τα κίνητρα μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με θεωρητικό υπόβαθρο τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory). Σκοπός της είναι να κατανοήσει σε βάθος πώς διαμορφώνεται και ενισχύεται η κινητοποίηση των ενηλίκων σε ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα, με έμφαση στη μαθησιακή εμπειρία, την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και τους ευρύτερους προσωπικούς και πλαισιωτικούς παράγοντες. Για τον σκοπό αυτό υιοθετήθηκε ποιοτική προσέγγιση: διεξήχθησαν πέντε ημιδομημένες συνεντεύξεις με ενηλίκους εκπαιδευομένους τον Μάιο του 2026 και τα δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα, οργανωμένα ανά ερευνητικό ερώτημα, ανέδειξαν ότι η μαθησιακή εμπειρία λειτουργεί ως καταλύτης των κινήτρων μέσω της πρακτικής αξίας, της σαφήνειας και της ανατροφοδότησης, ότι η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση ενισχύει την κινητοποίηση μέσω της υποστηρικτικής σχέσης με τον εκπαιδευτή και της αίσθησης κοινότητας, και ότι καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν τα εσωτερικά κίνητρα, η αυτορρύθμιση, η ψηφιακή επάρκεια και η προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία. Συμπερασματικά, η κινητοποίηση των ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδεικνύεται ως δυναμικό, σχεσιακό και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο ευδοκιμεί όταν το μαθησιακό περιβάλλον υποστηρίζει ταυτόχρονα τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες για αυτονομία, ικανότητα και συναναστροφή, οδηγώντας στη σταδιακή εσωτερίκευση των κινήτρων, σε βαθύτερη εμπλοκή και σε μεγαλύτερη επιμονή.

Λέξεις-κλειδιά: κίνητρα μάθησης, ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Θεωρία Αυτοκαθορισμού, ποιοτική έρευνα, θεματική ανάλυση

Abstract

This dissertation investigates the learning motivation of adult learners in distance education, drawing on Self-Determination Theory (SDT) as its theoretical framework. Its aim is to gain an in-depth understanding of how the motivation of adults is shaped and strengthened in digital learning environments, focusing on the learning experience, educational interaction, and the broader personal and contextual factors. A qualitative approach was adopted: five semi-structured interviews with adult learners were conducted in May 2026, and the data were analysed through thematic analysis. The findings, organised by research question, revealed that the learning experience acts as a catalyst for motivation through practical value, clarity, and feedback; that educational interaction enhances motivation through a supportive relationship with the instructor and a sense of community; and that intrinsic motivation, self-regulation, digital competence, and prior learning experience play a decisive role. In conclusion, the motivation of adults in distance education emerges as a dynamic, relational, and multilevel phenomenon, which flourishes when the learning environment simultaneously supports the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness, leading to the gradual internalisation of motivation, deeper engagement, and greater persistence.

Keywords: learning motivation, adult learners, distance education, Self-Determination Theory, qualitative research, thematic analysis

Εισαγωγή

Η δια βίου μάθηση έχει αναδειχθεί σε κεντρικό ζητούμενο των σύγχρονων κοινωνιών της γνώσης, καθώς οι ραγδαίες τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές καθιστούν τη συνεχή μάθηση αναγκαία συνθήκη για την προσωπική, την επαγγελματική και την κοινωνική ανάπτυξη των ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία, διότι προσφέρει ευελιξία, προσβασιμότητα και δυνατότητα συνδυασμού της μάθησης με τις πολλαπλές υποχρεώσεις της ενήλικης ζωής. Η ραγδαία εξάπλωση των ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων, ιδίως μετά τις πρόσφατες παγκόσμιες συνθήκες που επιτάχυναν την ψηφιακή μετάβαση, κατέστησε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων ένα πεδίο αυξανόμενου ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Ωστόσο, η ευελιξία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις, με κυριότερη την υψηλή πιθανότητα μειωμένης εμπλοκής και εγκατάλειψης. Η φυσική απόσταση, η περιορισμένη αλληλεπίδραση και η αυξημένη απαίτηση για αυτορρύθμιση καθιστούν τα κίνητρα μάθησης κρίσιμο παράγοντα για τη συμμετοχή, την επιμονή και την επιτυχή ολοκλήρωση. Η κατανόηση των κινήτρων μάθησης των ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποκτά, επομένως, ιδιαίτερη θεωρητική και πρακτική αξία. Παρά το πλήθος των μελετών για τα κίνητρα, παραμένει σχετικά περιορισμένη η εις βάθος ποιοτική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν τα κίνητρά τους, μέσα από τη βιωμένη τους εμπειρία.

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, διερευνώντας ποιοτικά τις αντιλήψεις ενηλίκων εκπαιδευομένων για τα κίνητρα μάθησής τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ειδικότερα, εστιάζει στον ρόλο της μαθησιακής εμπειρίας, της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και ενός ευρύτερου φάσματος προσωπικών, κοινωνικών, τεχνολογικών και πλαισιωτικών παραγόντων. Ως κεντρικό θεωρητικό πλαίσιο αξιοποιείται η Θεωρία Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory) των Deci και Ryan, η οποία προσφέρει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση της ανθρώπινης κινητοποίησης μέσα από την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της ικανότητας και της συναναστροφής. Το πλαίσιο αυτό εμπλουτίζεται με προσεγγίσεις από την εκπαίδευση ενηλίκων, τη θεωρία της μαθησιακής εμπλοκής και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.

Η έρευνα οργανώνεται γύρω από τρία ερευνητικά ερωτήματα: πώς η μαθησιακή εμπειρία επηρεάζει τα κίνητρα μάθησης, πώς η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση επιδρά στην κινητοποίηση, και ποιοι άλλοι παράγοντες θεωρούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευομένους σημαντικοί για την ενδυνάμωση των κινήτρων τους. Για την απάντηση των ερωτημάτων αυτών υιοθετήθηκε ποιοτική προσέγγιση, με τη διεξαγωγή πέντε ημιδομημένων συνεντεύξεων με ενήλικους εκπαιδευομένους και την ανάλυση των δεδομένων μέσω θεματικής ανάλυσης. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας απορρέει από τη φύση του ερευνητικού προβλήματος, που αφορά υποκειμενικές εμπειρίες, νοηματοδοτήσεις και ερμηνείες, οι οποίες δεν μπορούν να αποτυπωθούν επαρκώς με ποσοτικά εργαλεία. Το μέγεθος του δείγματος (πέντε συμμετέχοντες) κρίνεται επαρκές για τους σκοπούς της παρούσας ποιοτικής διερεύνησης, καθώς στην ποιοτική έρευνα η επάρκεια του δείγματος δεν καθορίζεται από αριθμητικά κριτήρια αλλά από την πληροφοριακή ισχύ του υλικού, δηλαδή από τον βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες διαθέτουν πλούσια και σχετική με τον σκοπό της έρευνας εμπειρία (Malterud et al., 2016). Οι πέντε συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία ως πρόσωπα με άμεση και πρόσφατη εμπειρία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε οι αναλυτικές συνεντεύξεις βάθους να παραγάγουν πυκνό εμπειρικό υλικό, ενώ, σύμφωνα με την Κεδράκα (2008), λίγες, προσεκτικά επιλεγμένες συνεντεύξεις βάθους επαρκούν για την ανάδειξη μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας του υπό μελέτη φαινομένου. Η επιλογή αυτή συνάδει με τη λογική της ποιοτικής προσέγγισης, η οποία επιδιώκει τη σε βάθος κατανόηση και όχι τη στατιστική γενίκευση.

Όπως κάθε ερευνητικό εγχείρημα, η παρούσα μελέτη υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της. Το δείγμα είναι μικρό και σκόπιμο, γεγονός που δεν επιτρέπει τη στατιστική γενίκευση των ευρημάτων στον ευρύτερο πληθυσμό των ενήλικων εκπαιδευομένων, ενώ τα δεδομένα βασίζονται σε αυτοαναφορές, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζονται από την επιλεκτική ανάκληση και την κοινωνική επιθυμητότητα. Επιπλέον, τα ευρήματα αφορούν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια και δεν καλύπτουν το σύνολο των μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για τον μετριασμό των περιορισμών αυτών ελήφθησαν συστηματικά μέτρα διασφάλισης της εμπιστευσιμότητας, τα οποία περιγράφονται στο τέταρτο κεφάλαιο. Παρά τους περιορισμούς, η έρευνα κατέληξε σε ουσιώδη συμπεράσματα: η κινητοποίηση των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδεικνύεται ως δυναμικό, σχεσιακό και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται από τη συνεχή αλληλεπίδραση της μαθησιακής εμπειρίας, της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και των

προσωπικών και πλαισιωτικών παραγόντων, ενώ η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών για αυτονομία, ικανότητα και συναναστροφή λειτουργεί ως μηχανισμός σταδιακής εσωτερίκευσης των κινήτρων.

Ως προς τη δομή της, η εργασία οργανώνεται σε δύο μέρη. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια: το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται τους ενήλικους εκπαιδευομένους, τη διαβίου μάθηση και τα κίνητρα μάθησης, με έμφαση στη Θεωρία Αυτοκαθορισμού. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων ως μαθησιακό περιβάλλον. Το τρίτο κεφάλαιο εξετάζει τη μαθησιακή εμπειρία, την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και τους παράγοντες ενδυνάμωσης των κινήτρων, και καταλήγει στην ανάδειξη της αναγκαιότητας της έρευνας. Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια: το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει τη μεθοδολογία. Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει και ερμηνεύει τα ευρήματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων, οργανωμένα ανά ερευνητικό ερώτημα. Το έκτο κεφάλαιο συζητά τα ευρήματα σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τη σχετική βιβλιογραφία, διατυπώνει τα συμπεράσματα της έρευνας και προτείνει κατευθύνσεις για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και για μελλοντική έρευνα.

A. Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1: Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, δια βίου μάθηση και κίνητρα μάθησής τους

Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί τη θεωρητική αφετηρία της εργασίας και επιχειρεί να συνδέσει τρεις αλληλένδετες έννοιες: τη δια βίου μάθηση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τα κίνητρα μάθησής τους. Στόχος είναι να αναδειχθεί γιατί η μάθηση των ενηλίκων δεν μπορεί να προσεγγιστεί με τα ίδια κριτήρια που ισχύουν στην τυπική σχολική εκπαίδευση, αλλά απαιτεί ιδιαίτερη παιδαγωγική και κινητοποιητική προσέγγιση. Στις επόμενες υποενότητες παρουσιάζεται η σύγχρονη πραγματικότητα της δια βίου μάθησης (1.1), αναλύονται τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων (1.2), εξετάζονται οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις των κινήτρων μάθησης (1.3) και, τέλος, παρουσιάζεται η Θεωρία Αυτοκαθορισμού (SDT) ως κεντρικό ερμηνευτικό πλαίσιο της εργασίας (1.4).

1.1 Η δια βίου μάθηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον

Η δια βίου μάθηση αποτελεί πλέον έναν από τους πιο καθοριστικούς άξονες της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής διεθνώς, καθώς συνδέεται άμεσα με την οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την επαγγελματική ανθεκτικότητα. Στο σύγχρονο περιβάλλον, όπου οι τεχνολογικές εξελίξεις, οι μεταβαλλόμενες αγορές εργασίας και οι κοινωνικές ανισότητες αναδιαμορφώνουν συνεχώς τις απαιτήσεις δεξιοτήτων, η μάθηση δεν μπορεί να περιορίζεται στη σχολική ηλικία ή στην τυπική εκπαίδευση. Αντίθετα, αναγνωρίζεται ως μια συνεχής διαδικασία που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής, ενσωματώνοντας τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης (Jarvis, 2010· Illeris, 2018). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω στρατηγικών όπως το European Skills Agenda και το Upskilling Pathways, υπογραμμίζει ότι η δια βίου μάθηση αποτελεί κρίσιμο μηχανισμό για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας και την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Παράλληλα, διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO προωθούν το όραμα της «μαθησιακής κοινωνίας», όπου οι πολίτες έχουν συνεχή πρόσβαση σε

ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων, προσωπικής εξέλιξης και ενεργού συμμετοχής στα κοινά (Benavot et al., 2022). Η δια βίου μάθηση, επομένως, δεν αποτελεί απλώς εκπαιδευτική πολιτική, αλλά μια ολιστική κοινωνική δέσμευση που συνδέεται με τη δημοκρατία, την ισότητα και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Μέσα στα παραπάνω πλαίσια, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αποτελούν μια ιδιαίτερα σημαντική ομάδα, καθώς συχνά καλούνται να αναβαθμίσουν ή να επαναπροσδιορίσουν τις δεξιότητές τους σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα και ταχύτατες αλλαγές. Η συμμετοχή τους στη μάθηση επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες: επαγγελματικές υποχρεώσεις, οικογενειακούς ρόλους, προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες, αλλά και από την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα της μάθησης (Merriam&Bierema, 2014). Η δια βίου μάθηση, επομένως, δεν μπορεί να νοηθεί αποκομμένη από το κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο των ενηλίκων. Αντίθετα, οφείλει να ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ανάγκες, να αναγνωρίζει την εμπειρία τους και να προσφέρει ευέλικτες μορφές συμμετοχής. Η ψηφιακή μετάβαση έχει επίσης επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και προσφέρεται η μάθηση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα μικτά μοντέλα και οι ψηφιακές πλατφόρμες έχουν διευρύνει τις δυνατότητες πρόσβασης, αλλά ταυτόχρονα έχουν αναδείξει νέες ανισότητες, ιδιαίτερα για ενήλικες με χαμηλή ψηφιακή επάρκεια ή περιορισμένους πόρους (Gioti&Kedra, 2023). Η πανδημία COVID-19 επιτάχυνε αυτές τις εξελίξεις, καθιστώντας σαφές ότι η δια βίου μάθηση πρέπει να είναι τεχνολογικά υποστηριζόμενη, αλλά και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη, ώστε να διασφαλίζει ποιότητα και ένταξη. Παράλληλα, η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η δια βίου μάθηση δεν αφορά μόνο την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και την προσωπική ενδυνάμωση, την κοινωνική συμμετοχή και την ψυχολογική ευημερία. Η μάθηση λειτουργεί ως μέσο αυτοπραγμάτωσης, ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και διαμόρφωσης ταυτότητας, ιδιαίτερα σε περιόδους κοινωνικών ή επαγγελματικών μεταβάσεων (Illeris, 2018). Η ενήλικη μάθηση, επομένως, έχει βαθιά υπαρξιακή διάσταση, καθώς συνδέεται με την ανάγκη των ανθρώπων να κατανοήσουν τον κόσμο, να επαναπροσδιορίσουν τις εμπειρίες τους και να αναπτύξουν νέες προοπτικές.

Στο σύγχρονο περιβάλλον, η δια βίου μάθηση χαρακτηρίζεται από τρεις βασικές τάσεις: την εξατομίκευση της μάθησης, την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και την έμφαση στις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη αφορά ενήλικες που αναζητούν προγράμματα προσαρμοσμένα στις προσωπικές και επαγγελματικές τους ανάγκες, με ευελιξία στον χρόνο,

στον ρυθμό και στη μορφή συμμετοχής, η δεύτερη έχει να κάνει με το γεγονός ότι η ψηφιακή μάθηση, τα MOOCs, οι μικροπιστοποιήσεις και τα εργαλεία αυτορρύθμισης αποτελούν πλέον βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ενώ το τρίτο έχει να κάνει με την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, τον ψηφιακό γραμματισμό και την προσαρμοστικότητα, τα οποία αποτελούν κεντρικούς στόχους των προγραμμάτων διά βίου μάθησης. Τέλος, η δια βίου μάθηση στο σύγχρονο περιβάλλον δεν μπορεί να αποκοπεί από τις κοινωνικές ανισότητες. Η πρόσβαση στη μάθηση επηρεάζεται από κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, το φύλο, την ηλικία, το μεταναστευτικό υπόβαθρο και την ψηφιακή επάρκεια. Η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η δια βίου μάθηση μπορεί είτε να λειτουργήσει ως μηχανισμός ενδυνάμωσης είτε να αναπαράγει ανισότητες, εάν δεν συνοδεύεται από πολιτικές ένταξης και υποστήριξης (Arslan et al., 2024). Επομένως, η πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι να διαμορφώσουν περιβάλλοντα που προάγουν την ισότητα, την προσβασιμότητα και την ενεργή συμμετοχή όλων των ενηλίκων.

Η σύνδεση της δια βίου μάθησης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι κρίσιμη για την παρούσα μελέτη, καθώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συχνά επιλέγουν ευέλικτες μορφές σπουδών για να συνδυάσουν μάθηση, εργασία, οικογενειακές υποχρεώσεις και προσωπική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο τεχνική λύση πρόσβασης, αλλά παιδαγωγικό περιβάλλον που μπορεί να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει τα κίνητρα μάθησης, ανάλογα με την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας και της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης.

1.2 Χαρακτηριστικά και ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Η μάθηση ενηλίκων διαμορφώνεται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών, εμπειριών και αναγκών που διαφοροποιούν ουσιαστικά τους ενήλικες από τους νεότερους εκπαιδευόμενους. Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι οι ενήλικες προσέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία με διαμορφωμένες ταυτότητες, πλούσιο βιωματικό υπόβαθρο, πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους και συχνά περιορισμένους πόρους χρόνου και ενέργειας. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τόσο τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν όσο και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να εμπλακούν ουσιαστικά σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Ένα από τα πιο θεμελιώδη χαρακτηριστικά των ενηλίκων είναι η εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, η εμπειρία δεν αποτελεί απλώς συσσωρευμένη γνώση, αλλά λειτουργεί ως φίλτρο μέσα από το οποίο οι ενήλικες ερμηνεύουν νέες

πληροφορίες, αξιολογούν τη χρησιμότητά τους και τις εντάσσουν στο προσωπικό και επαγγελματικό τους πλαίσιο. Ο Jarvis (2010) υποστηρίζει ότι η μάθηση ενηλίκων είναι βαθιά βιωματική, καθώς κάθε νέα μαθησιακή κατάσταση ενεργοποιεί προηγούμενες εμπειρίες, συναισθήματα και νοηματοδοτήσεις. Παράλληλα, ο Illeris (2018) επισημαίνει ότι η εμπειρία αποτελεί έναν από τους τρεις βασικούς άξονες της μάθησης (περιεχόμενο, κίνητρα, αλληλεπίδραση), επηρεάζοντας τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική διάσταση της διαδικασίας.

Ένα δεύτερο κρίσιμο χαρακτηριστικό είναι η ανάγκη για αυτοκατεύθυνση. Οι ενήλικες επιθυμούν να έχουν έλεγχο στη μαθησιακή τους πορεία, να κατανοούν τον σκοπό της μάθησης και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Η ανδραγωγική προσέγγιση του Knowles et al. (2015) τονίζει ότι οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα όταν αναγνωρίζεται η αυτονομία τους, όταν η μάθηση συνδέεται με πραγματικές ανάγκες και όταν τους δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες τους. Η αυτοκατεύθυνση δεν είναι μόνο χαρακτηριστικό, αλλά και ανάγκη: οι ενήλικες αναζητούν ευκαιρίες μάθησης που τους επιτρέπουν να διαμορφώνουν τον ρυθμό, τον τρόπο και το περιεχόμενο της συμμετοχής τους. Στενά συνδεδεμένη με την αυτοκατεύθυνση είναι η ανάγκη για νόημα. Οι ενήλικες δεν συμμετέχουν στη μάθηση για αφηρημένους ή μακροπρόθεσμους λόγους, αντίθετα χρειάζονται να αντιλαμβάνονται άμεσα τη χρησιμότητα και τη συνάφεια της μάθησης με την προσωπική ή επαγγελματική τους ζωή. Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης του Mezirow (1997) υπογραμμίζει ότι οι ενήλικες κινητοποιούνται όταν η μάθηση τους βοηθά να επαναπροσδιορίσουν παραδοχές, να κατανοήσουν νέες προοπτικές και να αναπτύξουν κριτική επίγνωση. Η μάθηση, επομένως, δεν είναι μόνο γνωστική διαδικασία, αλλά και διαδικασία νοηματοδότησης, που συνδέεται με την ταυτότητα και την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ενηλίκων είναι η πολυπλοκότητα των ρόλων. Οι ενήλικες συνήθως ισορροπούν ανάμεσα σε επαγγελματικές υποχρεώσεις, οικογενειακές ευθύνες και κοινωνικές δεσμεύσεις. Αυτό δημιουργεί περιορισμούς χρόνου, ενέργειας και ψυχικών πόρων, οι οποίοι επηρεάζουν την ικανότητα συμμετοχής και επιμονής στη μάθηση. Σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι οι ενήλικες εγκαταλείπουν προγράμματα όχι λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος, αλλά λόγω ασυμβατότητας με τις απαιτήσεις της καθημερινότητας (Boeren, 2016). Η δια βίου μάθηση, επομένως, οφείλει να είναι ευέλικτη, προσαρμοστική και συμβατή με τις πραγματικές συνθήκες ζωής των ενηλίκων. Η συναισθηματική διάσταση αποτελεί επίσης καθοριστικό

παράγοντα. Οι ενήλικες συχνά φέρουν μαζί τους θετικές ή αρνητικές μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν την αυτοπεποίθηση, την αυτοαντίληψη και τη διάθεση για συμμετοχή. Η έννοια της «μαθησιακής ταυτότητας» (learning identity) έχει αναδειχθεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως κρίσιμος παράγοντας που καθορίζει τη στάση των ενηλίκων απέναντι στη μάθηση (Hodkinson et al., 2008). Ενήλικες με αρνητικές σχολικές εμπειρίες μπορεί να εμφανίζουν άγχος, ανασφάλεια ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, γεγονός που απαιτεί υποστηρικτικές παιδαγωγικές πρακτικές. Επιπλέον, η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της μάθησης ενηλίκων αναδεικνύει ότι η μάθηση δεν είναι ατομική διαδικασία, αλλά εντάσσεται σε κοινωνικά πλαίσια, σχέσεις και δομές. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1997) και οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις (Rogoff, 2003) υποστηρίζουν ότι η μάθηση διαμορφώνεται μέσα από αλληλεπίδραση, συνεργασία και συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής. Για τους ενήλικες, η κοινωνική διάσταση της μάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν, τη συναναστροφή και την ανταλλαγή εμπειριών. Τέλος, η ψηφιακή επάρκεια έχει αναδειχθεί ως νέα ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η μετάβαση σε ψηφιακά και μικτά περιβάλλοντα μάθησης απαιτεί δεξιότητες πλοήγησης, αυτορρύθμισης και τεχνολογικής άνεσης. Έρευνες δείχνουν ότι η χαμηλή ψηφιακή αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα εξ αποστάσεως μάθησης (van Deursen & van Dijk, 2019). Η ενίσχυση της ψηφιακής επάρκειας, επομένως, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ισότιμη πρόσβαση στη δια βίου μάθηση. Σε γενικές γραμμές, τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων συνθέτουν ένα σύνθετο προφίλ που απαιτεί παιδαγωγικές προσεγγίσεις ευέλικτες, συμμετοχικές και προσανατολισμένες στη νοηματοδότηση. Η κατανόηση αυτών των παραγόντων αποτελεί θεμέλιο για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης και για την ενίσχυση της εμπλοκής και της επιμονής των ενηλίκων στη μαθησιακή διαδικασία.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, τα χαρακτηριστικά αυτά αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στο εξ αποστάσεως περιβάλλον, όπου ο ενήλικος εκπαιδευόμενος χρειάζεται να λειτουργεί με αυξημένο βαθμό αυτοοργάνωσης, ψηφιακής επάρκειας και προσωπικής δέσμευσης. Επομένως, η διερεύνηση των κινήτρων του δεν μπορεί να αποκοπεί από τις συνθήκες ζωής, τις μαθησιακές εμπειρίες και τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης που του παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

1.3 Κίνητρα μάθησης ενηλίκων: εννοιολογικές προσεγγίσεις και θεωρητικά μοντέλα

Τα κίνητρα μάθησης αποτελούν έναν από τους πιο κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή, την επιμονή και την ποιότητα της εμπλοκής των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση. Μέσα από έρευνες και μελέτες προκύπτει ότι τα κίνητρα των ενηλίκων είναι πολυδιάστατα, δυναμικά και στενά συνδεδεμένα με τις προσωπικές, επαγγελματικές και κοινωνικές τους συνθήκες. Σε αντίθεση με τους νεότερους εκπαιδευόμενους, οι ενήλικες δεν συμμετέχουν στη μάθηση για θεσμικούς ή υποχρεωτικούς λόγους, αλλά επειδή αναζητούν νόημα, χρησιμότητα και προσωπική ανάπτυξη. Μια βασική διάκριση στη μελέτη των κινήτρων είναι αυτή μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την προσωπική ικανοποίηση, την περιέργεια, την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση και την επιθυμία για κατανόηση. Οι ενήλικες που κινητοποιούνται εσωτερικά τείνουν να επιμένουν περισσότερο, να εμπλέκονται βαθύτερα και να αναπτύσσουν πιο σταθερές μαθησιακές συνήθειες (Tough, 1979). Αντίθετα, τα εξωτερικά κίνητρα συνδέονται με ανταμοιβές, επαγγελματικές απαιτήσεις, πιστοποιήσεις ή κοινωνικές προσδοκίες. Αν και μπορούν να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή, συχνά δεν οδηγούν σε βιώσιμη εμπλοκή, εκτός αν συνδυαστούν με εσωτερική νοηματοδότηση.

Η μελέτη των κινήτρων στη μάθηση ενηλίκων έχει αναδείξει ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις που εξηγούν γιατί οι ενήλικες συμμετέχουν, επιμένουν ή εγκαταλείπουν τη μαθησιακή διαδικασία. Τρεις από τις πιο σημαντικές θεωρίες είναι η Θεωρία Αυτοκαθορισμού, η Θεωρία της Προσδοκίας-Αξίας και η Θεωρία της Ελπίδας και της Ανθεκτικότητας. Η Θεωρία Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory-SDT) των Deci και Ryan (2000) υποστηρίζει ότι η ποιότητα της κινητοποίησης εξαρτάται από την ικανοποίηση τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών: αυτονομία, ικανότητα και συναναστροφή. Όταν οι ενήλικες αισθάνονται ότι έχουν επιλογές, ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και ότι ανήκουν σε μια υποστηρικτική κοινότητα, αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα και βιώνουν τη μάθηση ως προσωπικά σημαντική. Στο επόμενο κεφάλαιο η θεωρία αυτή αναλύεται διεξοδικά. Η Θεωρία της Προσδοκίας-Αξίας (Expectancy-Value Theory) των Eccles και Wigfield (2002) εστιάζει στο πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων για την πιθανότητα επιτυχίας (προσδοκία) και για την αξία της μάθησης (χρησιμότητα, ενδιαφέρον, σημασία) επηρεάζουν την κινητοποίηση. Οι ενήλικες συμμετέχουν όταν πιστεύουν ότι μπορούν να πετύχουν και όταν η μάθηση έχει άμεση αξία για την προσωπική

ή επαγγελματική τους ζωή. Η θεωρία αυτή εξηγεί γιατί η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα αποτελεί ισχυρό παράγοντα συμμετοχής στη δια βίου μάθηση. Η Θεωρία της Ελπίδας και της Ανθεκτικότητας (Hope Theory) του Snyder (2002) υποστηρίζει ότι η ελπίδα λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη, καθώς οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι μπορούν να βρουν «μονοπάτια» προς τους στόχους τους και διαθέτουν την αποφασιστικότητα να τα ακολουθήσουν εμφανίζουν μεγαλύτερη επιμονή. Η ανθεκτικότητα, δηλαδή η ικανότητα να ξεπερνιούνται εμπόδια και αποτυχίες, ενισχύει την κινητοποίηση και μειώνει την πιθανότητα εγκατάλειψης.

Αρκετές είναι ακόμα οι θεωρητικές προσεγγίσεις που προκύπτουν από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Όπως ειπώθηκε παραπάνω, η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης του Mezirow (1997) υποστηρίζει ότι οι ενήλικες κινητοποιούνται όταν η μάθηση τους βοηθά να επαναπροσδιορίσουν παραδοχές και να αναπτύξουν νέες προοπτικές. Η κινητοποίηση, σε αυτή την περίπτωση, συνδέεται με την ανάγκη για προσωπική αλλαγή και κριτική επίγνωση. Αντίστοιχα, η θεωρία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης του Garrison (1997) τονίζει ότι η κινητοποίηση αποτελεί τον πρώτο πυλώνα της αυτοκατεύθυνσης, καθώς ενεργοποιεί τη δέσμευση και την ανάληψη ευθύνης για τη μάθηση. Σύγχρονες έρευνες δείχνουν επίσης ότι τα κίνητρα των ενηλίκων επηρεάζονται από κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, επαγγελματικές απαιτήσεις, ψηφιακή επάρκεια και προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες (Boeren, 2016). Η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα της μάθησης, η σύνδεση με επαγγελματικές προοπτικές και η δυνατότητα άμεσης εφαρμογής αποτελούν ισχυρούς παράγοντες κινητοποίησης. Παράλληλα, η συναισθηματική ασφάλεια, η υποστηρικτική σχέση με τον εκπαιδευτή και η αίσθηση δικαιοσύνης στο μαθησιακό περιβάλλον ενισχύουν την εσωτερική κινητοποίηση. Προκύπτει σε γενικές γραμμές πως τα κίνητρα μάθησης ενηλίκων αποτελούν σύνθετο φαινόμενο που επηρεάζεται από προσωπικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες. Η κατανόηση των κινήτρων είναι απαραίτητη για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης, καθώς επιτρέπει τη δημιουργία περιβαλλόντων που ενισχύουν την αυτονομία, την ικανότητα και τη συναναστροφή, οδηγώντας σε βαθύτερη και πιο βιώσιμη εμπλοκή.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Καραλής (2013) προσφέρει μια συστηματική επισκόπηση των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση, εισάγοντας μια χρήσιμη εννοιολογική διάκριση: τα κίνητρα συμμετοχής (participation motives) αφορούν τους λόγους για τους οποίους οι ενήλικες αποφασίζουν να ενταχθούν σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, ενώ τα κίνητρα μάθησης, όπως τα εξετάζει η Θεωρία Αυτοκαθορισμού,

αναφέρονται στην ποιότητα και στην πηγή της κινητοποίησης κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως συνοψίζει ο Καραλής (2013), η πρώτη συστηματική διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής αποδίδεται στον Houle, ο οποίος διέκρινε τρεις τύπους ενηλίκων εκπαιδευομένων, τους προσανατολισμένους στους στόχους, τους προσανατολισμένους στη δράση και τους προσανατολισμένους στη μάθηση, ενώ ο Tough κατέγραψε ότι οι ενήλικες συμμετέχουν για πολλαπλούς και διαφορετικούς μεταξύ τους λόγους και ο Boshier ανέπτυξε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (EPS), ομαδοποιώντας τα κίνητρα σε κατηγορίες όπως η επαγγελματική αναβάθμιση, οι κοινωνικές σχέσεις και το ενδιαφέρον για τη γνώση. Ιδιαίτερη σημασία έχει η διαπίστωση της Cross (1981, όπ. αναφ. στο Καραλής, 2013) ότι η μάθηση είναι «εθιστική», καθώς ο βασικότερος προβλεπτικός παράγοντας της συμμετοχής είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου: όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν λάβει οι ενήλικες, τόσο περισσότερη επιζητούν. Τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας του Καραλή (2013) στον ελληνικό πληθυσμό επιβεβαιώνουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των κινήτρων: το ενδοπροσωπικό κίνητρο «μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα» συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό αποδοχής (90%), ακολουθούμενο από την επιδίωξη μεγαλύτερης αποδοτικότητας στην εργασία (86,4%) και την πεποίθηση ότι «η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή» (85,1%), ενώ τα επαγγελματικά κίνητρα κυμάνθηκαν συνολικά σε υψηλά επίπεδα (63,9% έως 86,4%). Η συνύπαρξη εσωτερικών και εξωτερικών λόγων συμμετοχής συνάδει με τη λογική του συνεχούς του αυτοκαθορισμού, στο οποίο οι μορφές κινητοποίησης δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες αλλά διατάσσονται ανάλογα με τον βαθμό εσωτερικότητάς τους, ζήτημα που αναλύεται διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

Στην παρούσα εργασία, τα κίνητρα μάθησης προσεγγίζονται ως δυναμική και βιωματική διαδικασία. Δεν εξετάζονται μόνο ως ατομική προδιάθεση του εκπαιδευομένου, αλλά ως αποτέλεσμα της σχέσης ανάμεσα στο πρόσωπο, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στις διδακτικές πρακτικές, στην επικοινωνία και στις πλαισιωτικές συνθήκες της ενήλικης ζωής.

1.4 Η Θεωρία Αυτοκαθορισμού (SDT) ως πλαίσιο κατανόησης των κινήτρων μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Η Θεωρία Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory- SDT), όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, αποτελεί από τα σημαντικότερα εργαλεία μελέτης της ανθρώπινης κινητοποίησης και έχει βρει εκτεταμένη εφαρμογή στη μάθηση ενηλίκων. Η SDT εστιάζει όχι

μόνο στο αν οι άνθρωποι κινητοποιούνται, αλλά κυρίως στο πώς και γιατί κινητοποιούνται, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα της κινητοποίησης και όχι απλώς στην ποσότητά της. Η αυτονομία αποτελεί θεμελιώδη ανάγκη για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, καθώς συνδέεται με την επιθυμία τους να έχουν έλεγχο στη μαθησιακή διαδικασία και να λαμβάνουν αποφάσεις που αντανakλούν τις αξίες και τους στόχους τους. Η SDT δεν ταυτίζει την αυτονομία με την ανεξαρτησία, αλλά την ορίζει ως την αίσθηση ότι οι ενέργειες του ατόμου είναι εθελούσιες και ευθυγραμμισμένες με το προσωπικό του νόημα (Deci&Ryan, 2000). Στο πλαίσιο της μάθησης ενηλίκων, η αυτονομία εκδηλώνεται μέσα από την επιλογή δραστηριοτήτων, τη συνδιαμόρφωση στόχων, την ευελιξία στον ρυθμό μάθησης και την ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι όταν οι ενήλικες αισθάνονται ότι έχουν λόγο στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης, μεγαλύτερη επιμονή και βαθύτερη εμπλοκή (Merriam&Bierema, 2014). Αντίθετα, ελεγκτικές ή αυταρχικές διδακτικές πρακτικές μειώνουν την αίσθηση αυτονομίας και οδηγούν σε επιφανειακή συμμετοχή. Η υποστήριξη της αυτονομίας από τον εκπαιδευτή, μέσω ενθάρρυνσης επιλογών, αναγνώρισης των συναισθημάτων των εκπαιδευομένων και παροχής αιτιολόγησης για τις δραστηριότητες, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων.

Η δεύτερη βασική ανάγκη της SDT, η ικανότητα, αφορά την αίσθηση του ατόμου ότι μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις της μάθησης. Η έννοια αυτή συνδέεται στενά με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1997), σύμφωνα με την οποία οι πεποιθήσεις ενός ατόμου για τις ικανότητές του επηρεάζουν άμεσα την κινητοποίηση, την επιμονή και την απόδοσή του. Για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, η αίσθηση ικανότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συχνά επιστρέφουν στη μάθηση μετά από μεγάλα χρονικά διαστήματα ή φέρουν μαζί τους αρνητικές σχολικές εμπειρίες. Η ποιότητα της ανατροφοδότησης, η σαφήνεια των οδηγιών και η σταδιακή αύξηση της δυσκολίας αποτελούν βασικούς παράγοντες που ενισχύουν την αίσθηση ικανότητας. Έρευνες δείχνουν ότι οι ενήλικες κινητοποιούνται περισσότερο όταν λαμβάνουν ανατροφοδότηση που είναι συγκεκριμένη, υποστηρικτική και επικεντρωμένη στη διαδικασία και όχι στην προσωπικότητα (Hattie&Timperley, 2007). Επιπλέον, η ύπαρξη σαφών κριτηρίων επιτυχίας και η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης ενισχύουν την αυτορρύθμιση και την εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ποιότητα της ανατροφοδότησης, η σαφήνεια των οδηγιών και η σταδιακή αύξηση της δυσκολίας επηρεάζουν άμεσα την αίσθηση ικανότητας. Η

ανάγκη για συναναστροφή αφορά την αίσθηση του ανήκειν, της υποστήριξης και της κοινωνικής σύνδεσης. Οι ενήλικες κινητοποιούνται όταν συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες, όταν ανταλλάσσουν εμπειρίες και όταν αισθάνονται ότι αποτελούν μέλη μιας κοινότητας μάθησης. Η κοινωνική διάσταση της μάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντική για ενήλικες που έχουν βιώσει απομόνωση, επαγγελματική πίεση ή αρνητικές μαθησιακές εμπειρίες στο παρελθόν (Brookfield, 2013).

Η τρίτη βασική ανάγκη της SDT, η συναναστροφή, αφορά την αίσθηση του ανήκειν, της υποστήριξης και της σύνδεσης με άλλους. Για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, η κοινωνική διάσταση της μάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η ανταλλαγή εμπειριών, η συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη ενισχύουν την κινητοποίηση και τη δέσμευση. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1997) και οι σύγχρονες προσεγγίσεις των κοινοτήτων πρακτικής (Wenger, 1998) υπογραμμίζουν ότι η μάθηση είναι βαθιά κοινωνική διαδικασία. Σε περιβάλλοντα δια βίου μάθησης, η συναναστροφή ενισχύεται μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, ομαδικές συζητήσεις, peer feedback και κοινότητες πρακτικής. Η αίσθηση ότι οι εκπαιδευόμενοι ανήκουν σε μια υποστηρικτική ομάδα μειώνει το άγχος, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και δημιουργεί συνθήκες για βαθύτερη εμπλοκή. Αντίθετα, περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ανταγωνισμό, απομόνωση ή έλλειψη επικοινωνίας αποδυναμώνουν την κινητοποίηση και αυξάνουν την πιθανότητα εγκατάλειψης. Η SDT προτείνει ένα συνεχές κινητοποίησης που εκτείνεται από την έλλειψη κινήτρων (amotivation) έως την εσωτερική κινητοποίηση (intrinsicmotivation), με ενδιάμεσες μορφές εξωτερικής κινητοποίησης που διαφέρουν ως προς τον βαθμό εσωτερίκευσης. Οι ενδιάμεσες μορφές, δηλαδή η εξωτερική ρύθμιση, εσωτερική πίεση, αναγνωρισμένη ρύθμιση και ολοκληρωμένη ρύθμιση, περιγράφουν το πώς οι ενήλικες μετατρέπουν εξωτερικές απαιτήσεις σε προσωπικά νοηματοδοτημένες επιλογές (Ryan&Deci, 2017). Για παράδειγμα, ένας ενήλικας μπορεί αρχικά να συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα για επαγγελματικούς λόγους (εξωτερική ρύθμιση), αλλά με την πάροδο του χρόνου να αναγνωρίσει την προσωπική του ανάγκη για ανάπτυξη (αναγνωρισμένη ρύθμιση) και τελικά να ενσωματώσει τη μάθηση στην ταυτότητά του (ολοκληρωμένη ρύθμιση). Η διαδικασία αυτή της εσωτερίκευσης αποτελεί κεντρικό μηχανισμό της SDT και εξηγεί γιατί ορισμένες μορφές εξωτερικής κινητοποίησης μπορούν να οδηγήσουν σε βιώσιμη εμπλοκή.

Η εφαρμογή της SDT στη μάθηση ενηλίκων έχει αναδείξει ότι η ικανοποίηση των τριών βασικών αναγκών αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την επιμονή, την αυτορρύθμιση

και την επιτυχία. Έρευνες σε περιβάλλοντα επαγγελματικής κατάρτισης, πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως μάθησης δείχνουν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας από τον εκπαιδευτή, η παροχή υψηλής ποιότητας ανατροφοδότησης και η ενίσχυση της κοινωνικής σύνδεσης οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης (Jang et al., 2016). Επιπλέον, η SDT έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην κατανόηση της εγκατάλειψης προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Όταν οι ενήλικες βιώνουν χαμηλή αυτονομία, ασαφή καθοδήγηση ή έλλειψη υποστήριξης, η κινητοποίηση μειώνεται και η πιθανότητα εγκατάλειψης αυξάνεται. Αντίθετα, περιβάλλοντα που ενισχύουν την αυτονομία και τη συναναστροφή δημιουργούν συνθήκες ασφάλειας και εμπιστοσύνης, οι οποίες ενθαρρύνουν την επιμονή ακόμη και σε απαιτητικά προγράμματα.

Η SDT προσφέρει ένα ισχυρό πλαίσιο για τον σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ενηλίκων. Η υποστήριξη της αυτονομίας, η ενίσχυση της ικανότητας και η καλλιέργεια της συναναστροφής μπορούν να μεταφραστούν σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές: επιλογές στις δραστηριότητες, σαφείς οδηγίες, ανατροφοδότηση υψηλής ποιότητας, συνεργατικές εργασίες, κοινότητες πρακτικής και ψηφιακά εργαλεία που ενισχύουν την αυτορρύθμιση. Η θεωρία, επομένως, δεν αποτελεί μόνο εννοιολογικό πλαίσιο, αλλά και πρακτικό οδηγό για την ενδυνάμωση των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η SDT, με την έμφαση που δίνει στην ποιότητα της κινητοποίησης, προσφέρει ένα συνεκτικό και βαθιά ανθρωποκεντρικό μοντέλο κατανόησης της μάθησης ενηλίκων. Η εφαρμογή της επιτρέπει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν την προσωπική ανάπτυξη, την ενεργή συμμετοχή και τη βιώσιμη εμπλοκή, στοιχεία απαραίτητα για μια ουσιαστική δια βίου μάθηση.

Μάλιστα, η μαθησιακή εμπειρία μπορεί να ενισχύσει την αυτονομία και την αίσθηση ικανότητας, όταν παρέχει σαφείς στόχους, επιλογές, ουσιαστικές δραστηριότητες και ανατροφοδότηση. Η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση μπορεί να ενισχύσει τη συναναστροφή, όταν καλλιεργεί υποστήριξη, επικοινωνία και αίσθηση κοινότητας. Οι άλλοι παράγοντες κινήτρων, όπως η αυτορρύθμιση, η ψηφιακή επάρκεια και οι προσωπικοί στόχοι, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι εσωτερικεύουν ή απορρίπτουν τη μαθησιακή εμπειρία.

Πρόσφατες μελέτες για την εξ αποστάσεως μάθηση επιβεβαιώνουν τη χρησιμότητα της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού για την κατανόηση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων. Οι Salikhova et al. (2021) έδειξαν ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σε διαδικτυακά μαθήματα αναγνωρίζουν

υψηλές δυνατότητες αυτονομίας και ικανότητας, αλλά συχνά δυσκολεύονται περισσότερο στη συναναστροφή. Αντίστοιχα, ο Chiu (2022) τεκμηριώνει ότι η υποστήριξη των βασικών ψυχολογικών αναγκών προβλέπει την εμπλοκή σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης.

Σύνοψη κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, το κεφάλαιο αυτό τοποθέτησε τη δια βίου μάθηση στο κέντρο των σύγχρονων εκπαιδευτικών και κοινωνικών εξελίξεων, ανέδειξε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις πολλαπλές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων και παρουσίασε τα κίνητρα μάθησης ως δυναμικό, βιωματικό και κοινωνικά ενταγμένο φαινόμενο. Η Θεωρία Αυτοκαθορισμού (SDT) προτάθηκε ως κεντρικό ερμηνευτικό πλαίσιο, καθώς εστιάζει στην ποιότητα της κινητοποίησης μέσα από την ικανοποίηση των αναγκών αυτονομίας, ικανότητας και συναναστροφής. Έτσι, η συζήτηση μέχρι εδώ έδειξε ότι η κινητοποίηση των ενηλίκων δεν εξαρτάται μόνο από προσωπικά χαρακτηριστικά, αλλά διαμορφώνεται κρίσιμα από το μαθησιακό περιβάλλον. Με βάση αυτή τη διαπίστωση, το επόμενο κεφάλαιο εξετάζει το συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο τοποθετείται η παρούσα εργασία, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων, και διερευνά τις παιδαγωγικές, τεχνολογικές και επικοινωνιακές συνθήκες που μπορούν να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν τα κίνητρα μάθησης.

Κεφάλαιο 2: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων ως μαθησιακό περιβάλλον των κινήτρων μάθησης

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο, η συζήτηση μετατοπίζεται από τη γενικότερη συζήτηση για τη μάθηση ενηλίκων στο ειδικότερο μαθησιακό περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί το πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Σκοπός του κεφαλαίου είναι να αναδείξει τις παιδαγωγικές, τεχνολογικές και επικοινωνιακές ιδιαιτερότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων και να συνδέσει τα χαρακτηριστικά της με τα κίνητρα μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά (2.1) επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση και η παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη συνέχεια (2.2), συζητούνται οι έννοιες της ευελιξίας, της πρόσβασης και της αυτορρύθμισης. Στην ενότητα 2.3 αναλύεται ο ρόλος της ψηφιακής επάρκειας και της τεχνολογικής υποστήριξης για τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους, ενώ στην 2.4 παρουσιάζονται οι προκλήσεις και οι δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως προς τα κίνητρα μάθησης.

2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση και βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μορφή οργανωμένης μάθησης στην οποία ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει σε μαθησιακές διαδικασίες χωρίς την υποχρεωτική φυσική παρουσία σε κοινό χώρο με τον εκπαιδευτή και τους άλλους εκπαιδευόμενους. Η παιδαγωγική της σημασία δεν περιορίζεται στη χωρική απόσταση, καθώς η απόσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει και παιδαγωγική, οργανωτική και επικοινωνιακή διάσταση (Moore & Kearsley, 2012). Συνδέεται με την ευελιξία, την αυτονομία, τη διαμεσολαβημένη επικοινωνία, την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και τη δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να διαχειρίζεται περισσότερο ενεργά τον χρόνο και τον ρυθμό της μάθησης. Για τους ενήλικες, τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά, επειδή η συμμετοχή τους στη μάθηση συνυπάρχει με επαγγελματικές, οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις. Η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αντιμετωπίζουν συχνά σύνθετες προκλήσεις, οι οποίες αφορούν τόσο προσωπικούς και οικογενειακούς περιορισμούς

όσο και ζητήματα που σχετίζονται με την οργάνωση του προγράμματος, την τεχνολογική υποστήριξη και την ποιότητα της μαθησιακής καθοδήγησης (Kara et al., 2019).

Η εξ αποστάσεως μάθηση μπορεί να προσφέρει ευρύτερη πρόσβαση στη γνώση και να λειτουργήσει ως μηχανισμός ενίσχυσης της δια βίου μάθησης. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η μαθησιακή εμπειρία. Όταν το ψηφιακό περιβάλλον παρέχει σαφείς οδηγίες, εύχρηστη πλατφόρμα, ουσιαστικές δραστηριότητες, ανατροφοδότηση και δυνατότητες επικοινωνίας, τότε μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή, την εμπλοκή και την επιμονή των εκπαιδευομένων. Η τεχνολογία δεν λειτουργεί από μόνη της ως παράγοντας μάθησης, αλλά αποκτά παιδαγωγική αξία όταν εντάσσεται σε ένα οργανωμένο πλαίσιο δραστηριοτήτων, αλληλεπίδρασης και υποστήριξης. Η συστηματική χαρτογράφηση της έρευνας για την εκπαιδευτική τεχνολογία και την εμπλοκή των φοιτητών δείχνει ότι τα ψηφιακά μέσα μπορούν να ενισχύσουν τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική εμπλοκή, όταν αξιοποιούνται με παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο (Bond et al., 2020). Αντίθετα, όταν το εξ αποστάσεως περιβάλλον χαρακτηρίζεται από απομόνωση, ασάφεια, περιορισμένη ανατροφοδότηση και τεχνικές δυσκολίες, μπορεί να αποδυναμώσει τα κίνητρα και να αυξήσει τον κίνδυνο αποστασιοποίησης ή εγκατάλειψης (Kara et al., 2019).

Από την οπτική της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευομένων όταν ικανοποιεί τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: την αυτονομία, την αίσθηση ικανότητας και τη συναναστροφή. Η αυτονομία ενισχύεται όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν δυνατότητα επιλογών, ευελιξία στον χρόνο μελέτης και σαφή κατανόηση του σκοπού των δραστηριοτήτων. Η αίσθηση ικανότητας καλλιεργείται όταν λαμβάνουν σαφείς οδηγίες, κατάλληλη τεχνική και παιδαγωγική υποστήριξη και ανατροφοδότηση που τους βοηθά να παρακολουθούν την πρόοδό τους. Η συναναστροφή ενισχύεται όταν υπάρχουν ουσιαστικές ευκαιρίες επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή και τους συμμαθητές, μέσα από Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, φόρουμ, συνεργατικές δραστηριότητες και άτυπα δίκτυα υποστήριξης. Πρόσφατες έρευνες που αξιοποιούν τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού στην ψηφιακή μάθηση δείχνουν ότι η ικανοποίηση αυτών των αναγκών συνδέεται με υψηλότερη εμπλοκή, μεγαλύτερη συμμετοχή και ισχυρότερη μαθησιακή επιμονή (Chiu, 2022). Επομένως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται απλώς ως τεχνική μορφή παροχής μαθημάτων, αλλά ως σύνθετο

παιδαγωγικό περιβάλλον, στο οποίο η ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας και της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης επηρεάζει άμεσα τα κίνητρα μάθησης.

2.2 Ευελιξία, πρόσβαση και αυτορρύθμιση στην εξ αποστάσεως μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η ευελιξία. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να οργανώνουν τη μελέτη τους με βάση τον προσωπικό τους χρόνο, να επανέρχονται στο εκπαιδευτικό υλικό και να προσαρμόζουν τη μαθησιακή διαδικασία στις συνθήκες της καθημερινότητάς τους (Kara et al., 2019· Moore & Kearsley, 2012). Η ευελιξία αυτή ενισχύει την αυτονομία, που αποτελεί κεντρική ανάγκη στη Θεωρία Αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2000· Ryan & Deci, 2017). Παράλληλα, όμως, αυξάνει την ανάγκη για αυτορρύθμιση, καθώς ο εκπαιδευόμενος καλείται να θέτει στόχους, να παρακολουθεί την πρόοδό του, να διαχειρίζεται τον χρόνο του και να επιμένει ακόμη και όταν δεν υπάρχει άμεση φυσική παρουσία του εκπαιδευτή (Barnard-Brak et al., 2010· Broadbent & Poon, 2015· Zimmerman, 2002).

Η βιβλιογραφία για τους ενήλικες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δείχνει ότι η πρόσβαση δεν αρκεί από μόνη της. Οι Kara et al. (2019), σε ανασκόπηση για τις προκλήσεις των ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ταξινομούν τις δυσκολίες σε εσωτερικούς, εξωτερικούς και σχετικούς με το πρόγραμμα παράγοντες. Η διαπίστωση αυτή είναι κρίσιμη για την παρούσα έρευνα, επειδή δείχνει ότι τα κίνητρα μάθησης δεν διαμορφώνονται μόνο από την προσωπική διάθεση του εκπαιδευομένου, αλλά και από τη συμβατότητα του προγράμματος με τις ανάγκες, τους περιορισμούς και τις δυνατότητές του.

2.3 Ψηφιακή επάρκεια και τεχνολογική υποστήριξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Η ψηφιακή επάρκεια αποτελεί βασική προϋπόθεση συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος χρειάζεται να μπορεί να χρησιμοποιεί την πλατφόρμα, να εντοπίζει το εκπαιδευτικό υλικό, να υποβάλλει εργασίες, να συμμετέχει σε φόρουμ, να παρακολουθεί σύγχρονες συναντήσεις και να επικοινωνεί με τον εκπαιδευτή και τους συμφοιτητές του (Kara et al., 2019· Moore & Kearsley, 2012). Όταν η τεχνολογία γίνεται αντιληπτή ως εργαλείο υποστήριξης, ενισχύει την αίσθηση ικανότητας (Chiu, 2022· Deci &

Ryan, 2000). Όταν όμως λειτουργεί ως πηγή άγχους ή σύγχυσης, μπορεί να μειώσει την αυτοπεποίθηση και τη μαθησιακή εμπλοκή (Kara et al., 2019).

Η τεχνολογική υποστήριξη δεν αφορά μόνο την τεχνική επίλυση προβλημάτων. Περιλαμβάνει τον παιδαγωγικό σχεδιασμό της ψηφιακής εμπειρίας, τη σαφή οργάνωση της πλατφόρμας, την έγκαιρη ενημέρωση, την προσβασιμότητα του υλικού και την ενίσχυση της κοινωνικής παρουσίας (Martin & Bolliger, 2018· Moore & Kearsley, 2012). Η έρευνα για την εκπαιδευτική τεχνολογία έχει δείξει ότι τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να ενισχύσουν τη συμπεριφορική, συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή, όταν εντάσσονται σε σαφές παιδαγωγικό πλαίσιο (Bond et al., 2020).

2.4 Προκλήσεις και δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιουργεί ένα πεδίο αντιφάσεων, καθώς τα ίδια χαρακτηριστικά που μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή συμμετοχή μπορούν, υπό διαφορετικές συνθήκες, να λειτουργήσουν ανασταλτικά. Από τη μία πλευρά, προσφέρει αυτονομία, πρόσβαση, ευελιξία και δυνατότητα εξατομίκευσης, στοιχεία που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι οποίοι συχνά συνδυάζουν τη μάθηση με επαγγελματικές, οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις (Kara et al., 2019· Moore & Kearsley, 2012). Από την άλλη πλευρά, η ίδια ευελιξία μπορεί να μετατραπεί σε αίσθηση αβεβαιότητας, όταν δεν συνοδεύεται από σαφή παιδαγωγική οργάνωση, τακτική επικοινωνία και υποστηρικτική καθοδήγηση. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευόμενος δεν βιώνει την αυτονομία ως ενδυνάμωση, αλλά ως ατομική επιβάρυνση, καθώς καλείται να οργανώσει μόνος του τη μαθησιακή του πορεία, να διαχειριστεί τον χρόνο του και να αντιμετωπίσει δυσκολίες χωρίς την άμεση φυσική παρουσία του εκπαιδευτή.

Υπό αυτή την έννοια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένας εναλλακτικός τρόπος παροχής γνώσης, αλλά ένα ιδιαίτερο μαθησιακό οικοσύστημα, στο οποίο η δομή, η επικοινωνία και η αίσθηση παρουσίας αποκτούν καθοριστική σημασία. Η θεωρία της συναλλακτικής απόστασης επισημαίνει ότι η απόσταση στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο γεωγραφική, αλλά αφορά κυρίως το παιδαγωγικό και επικοινωνιακό κενό που μπορεί να δημιουργηθεί ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, όταν απουσιάζουν ο διάλογος, η καθοδήγηση και η προσαρμογή στις ανάγκες των συμμετεχόντων (Moore, 1993). Αντίστοιχα, το μοντέλο της

κοινότητας διερεύνησης αναδεικνύει ότι η αποτελεσματική εξ αποστάσεως μάθηση προϋποθέτει συνδυασμό γνωστικής, κοινωνικής και διδακτικής παρουσίας, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αισθάνονται ότι συμμετέχουν σε οργανωμένη και ζωντανή μαθησιακή κοινότητα και όχι σε μια μοναχική διαδικασία πρόσβασης σε υλικό (Garrison et al., 2000).

Για τον λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα δεν αντιμετωπίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ουδέτερο πλαίσιο, αλλά ως μαθησιακό περιβάλλον που επηρεάζει ουσιαστικά τα κίνητρα μάθησης. Το ενδιαφέρον δεν περιορίζεται στο αν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν πρόσβαση σε ψηφιακό υλικό, αλλά στο πώς βιώνουν τη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία: αν αισθάνονται ότι καθοδηγούνται, αν αναγνωρίζουν νόημα στις δραστηριότητες, αν επικοινωνούν ουσιαστικά με τον εκπαιδευτή και τους συμφοιτητές τους, αν μπορούν να αυτοοργανωθούν και αν η τεχνολογία λειτουργεί ως μέσο υποστήριξης ή ως πρόσθετο εμπόδιο. Έτσι, η διερεύνηση των κινήτρων μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί να εξεταστεί ταυτόχρονα η ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας, η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και οι προσωπικοί ή πλαισιωτικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την εμπλοκή και την επιμονή των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Bond et al., 2020· Chiu, 2022· Kahu, 2013).

Σύνοψη κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, το παρόν κεφάλαιο ανέδειξε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί απλώς εναλλακτικό τρόπο παροχής μαθημάτων, αλλά ξεχωριστό μαθησιακό οικοσύστημα στο οποίο η δομή, η επικοινωνία και η αίσθηση παρουσίας αποκτούν καθοριστική σημασία για τα κίνητρα μάθησης. Η ευελιξία, η πρόσβαση, η αυτορρύθμιση, η ψηφιακή επάρκεια και η τεχνολογική υποστήριξη μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως επιταχυντές είτε ως αναστολές της κινητοποίησης, ανάλογα με την ποιότητα του παιδαγωγικού σχεδιασμού και της υποστήριξης που παρέχεται στους ενηλίκους εκπαιδευομένους. Με αυτή τη διπλή λειτουργία (πλεονέκτημα και πρόκληση) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συγκροτεί ένα πεδίο όπου η εμπειρία της μάθησης και η ποιότητα της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης γίνονται κεντρικές μεταβλητές. Το επόμενο κεφάλαιο εμβαθύνει ακριβώς σε αυτές τις δύο διαστάσεις, εξετάζοντας τη μαθησιακή εμπειρία, την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και τους ευρύτερους παράγοντες που ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 3: Μαθησιακή εμπειρία, εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και παράγοντες ενδυνάμωσης των κινήτρων μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο εμβαθύνει στους παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αποτελεί τον πυρήνα του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας, καθώς εστιάζει στους τρεις άξονες που θα διερευνηθούν στο εμπειρικό μέρος. Στις πρώτες ενότητες αναλύεται η μαθησιακή εμπειρία ως καταλύτης των κινήτρων (3.1) και οι διδακτικές στρατηγικές που ενισχύουν αυτονομία, ικανότητα και συναναστροφή στην εκπαίδευση ενηλίκων (3.2). Στη συνέχεια εξετάζεται η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων (3.3) και αναλύονται οι έννοιες της αυτορρύθμισης, της επιμονής και της εγκατάλειψης (3.4). Ακολουθούν οι πλαισιωτικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των ενηλίκων εκπαιδευομένων (3.5). Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αιτιολόγηση της αναγκαιότητας και της σημασίας της παρούσας έρευνας (3.6) και τη σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης (3.7), προετοιμάζοντας έτσι τη μετάβαση στο Ερευνητικό μέρος.

3.1 Η μαθησιακή εμπειρία ως καταλύτης των κινήτρων μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την κινητοποίηση, την εμπλοκή και την επιμονή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση. Η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι ενήλικες δεν κινητοποιούνται απλώς από την επιθυμία απόκτησης γνώσεων, αλλά από το πώς βιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία: αν αισθάνονται ότι η μάθηση έχει νόημα, αν υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτή και τους ομότιμους, αν οι δραστηριότητες είναι αυθεντικές και αν η ανατροφοδότηση τους βοηθά να προοδεύουν. Η εκπαιδευτική εμπειρία, επομένως, δεν είναι ουδέτερη, αλλά αποτελεί ενεργό μηχανισμό που μπορεί να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει τα κίνητρα των ενηλίκων. Η σαφήνεια στόχων αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της ποιοτικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι χρειάζονται να γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς, ποια είναι τα

μαθησιακά αποτελέσματα και πώς αυτά συνδέονται με τις προσωπικές ή επαγγελματικές τους ανάγκες. Η έρευνα του Hattie (2009) έχει δείξει ότι η σαφής διατύπωση στόχων αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, καθώς μειώνει την αβεβαιότητα και ενισχύει την αίσθηση ικανότητας.

Σε μελέτη των Kizilcec και Schneider (2015) σε ενήλικες που συμμετείχαν σε διαδικτυακά μαθήματα, διαπιστώθηκε ότι η διαφάνεια στις προσδοκίες και η παροχή ξεκάθαρων οδηγιών συνέβαλαν στη μείωση της εγκατάλειψης και στην αύξηση της επιμονής. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η σαφήνεια στόχων τους επέτρεψε να οργανώσουν καλύτερα τον χρόνο τους και να κατανοήσουν τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων. Αντίθετα, η ασάφεια οδηγούσε σε άγχος, απογοήτευση και αποστασιοποίηση. Η σαφήνεια στόχων συνδέεται άμεσα με την αντιλαμβανόμενη αξία της μάθησης. Όταν οι ενήλικες κατανοούν πώς οι δραστηριότητες συμβάλλουν στους προσωπικούς τους στόχους, αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα και εμπλέκονται βαθύτερα στη μαθησιακή διαδικασία. Η νοηματοδότηση των δραστηριοτήτων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα κινητοποίησης ενηλίκων. Οι ενήλικες συμμετέχουν στη μάθηση όταν αντιλαμβάνονται ότι οι δραστηριότητες έχουν άμεση σχέση με τις πραγματικές τους ανάγκες, τα επαγγελματικά τους καθήκοντα ή τις προσωπικές τους επιδιώξεις. Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης του Mezirow (1997) υποστηρίζει ότι η μάθηση ενηλίκων ενεργοποιείται όταν οι δραστηριότητες προκαλούν αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό παραδοχών. Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη σημασία της αυθεντικότητας. Οι Herrington και Oliver (2000) έδειξαν ότι οι ενήλικες που συμμετείχαν σε αυθεντικές δραστηριότητες, όπως μελέτες περίπτωσης, προσομοιώσεις και εργασίες βασισμένες σε πραγματικά προβλήματα, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής και εσωτερικής κινητοποίησης. Αντίστοιχα, οι Kember, Ho και Hong (2008) διαπίστωσαν ότι η σύνδεση της μάθησης με πραγματικές επαγγελματικές καταστάσεις ενίσχυσε την αίσθηση ικανότητας και την επιμονή σε προγράμματα κατάρτισης ενηλίκων. Η αυθεντικότητα λειτουργεί ως καταλύτης κινητοποίησης επειδή επιτρέπει στους ενήλικες να βλέπουν άμεσα την αξία της μάθησης. Όταν οι δραστηριότητες είναι αποκομμένες από την πραγματικότητα, η εμπλοκή μειώνεται και η μάθηση γίνεται επιφανειακή.

Η υποστήριξη από τον εκπαιδευτή αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς παράγοντες κινητοποίησης ενηλίκων. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι ενήλικες αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη σχέση με τον εκπαιδευτή, ο οποίος λειτουργεί ως καθοδηγητής, εμπνευστής και

διευκολυντής της μάθησης (Brookfield, 2015). Η υποστηρικτική στάση του εκπαιδευτή, μέσω ενθάρρυνσης, αναγνώρισης των προσπαθειών και σεβασμού της εμπειρίας των εκπαιδευομένων, ενισχύει την αίσθηση αυτονομίας και συναναστροφής. Σε μελέτη των Reeve και Jang (2006), η υποστήριξη της αυτονομίας από τον εκπαιδευτή συσχετίστηκε με υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης και μεγαλύτερη επιμονή. Οι ενήλικες που ένιωθαν ότι ο εκπαιδευτής τους άκουγε, τους σεβόταν και τους παρείχε επιλογές ανέφεραν μεγαλύτερη ικανοποίηση και δέσμευση. Η συναισθηματική υποστήριξη είναι εξίσου σημαντική. Οι Cornelius-White (2007) και Tinto (2012) έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση και η θετική επικοινωνία ενισχύουν την εμπλοκή ενηλίκων σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η υποστηρικτική σχέση με τον εκπαιδευτή μειώνει το άγχος, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και δημιουργεί συνθήκες για βαθύτερη μάθηση.

Η υποστήριξη από τους ομότιμους αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Οι ενήλικες μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες, ανταλλάσσουν εμπειρίες και λαμβάνουν ανατροφοδότηση από συνομηλίκους. Η έρευνα των Rovaí (2002) σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης έδειξε ότι η αίσθηση κοινότητας μειώνει την απομόνωση και ενισχύει την επιμονή. Σε μελέτη των Shea και Bidjerano (2010), η κοινωνική παρουσία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων συσχετίστηκαν με υψηλότερα επίπεδα γνωστικής εμπλοκής και ικανοποίησης. Οι ενήλικες που αισθάνονταν ότι ανήκαν σε μια υποστηρικτική ομάδα ανέπτυξαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εσωτερικά κίνητρα. Η αίσθηση κοινότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική σε ψηφιακά περιβάλλοντα, όπου η απομόνωση μπορεί να λειτουργήσει αποθαρρυντικά. Η δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία, ανταλλαγή εμπειριών και peer feedback ενισχύει την κινητοποίηση και την επιμονή. Η ανατροφοδότηση αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η ποιότητα της ανατροφοδότησης επηρεάζει άμεσα την αίσθηση ικανότητας, την αυτοαποτελεσματικότητα και την κινητοποίηση των ενηλίκων. Σύμφωνα με τους Hattie και Timperley (2007), η αποτελεσματική ανατροφοδότηση πρέπει να είναι συγκεκριμένη, έγκαιρη, προσανατολισμένη στη διαδικασία και να παρέχει καθοδήγηση για βελτίωση. Σε μελέτη των Nicol και Macfarlane-Dick (2006), οι ενήλικες που λάμβαναν ανατροφοδότηση που ενίσχυε την αυτορρύθμιση εμφάνισαν μεγαλύτερη επιμονή και βαθύτερη εμπλοκή. Αντίστοιχα, οι Carless και Boud (2018) υποστηρίζουν ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διάλογος και όχι ως μονομερής αξιολόγηση, ώστε να ενισχύει την αίσθηση αυτονομίας και

συνεργασίας. Η ανατροφοδότηση λειτουργεί ως καταλύτης κινητοποίησης επειδή παρέχει στους ενήλικες σαφή εικόνα της προόδου τους, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και δημιουργεί συνθήκες για συνεχή βελτίωση.

Η συνολική ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας λειτουργεί ως μηχανισμός ενδυνάμωσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η ενδυνάμωση δεν αφορά μόνο την απόκτηση γνώσεων, αλλά και την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, αυτορρύθμισης και αίσθησης προσωπικής αποτελεσματικότητας. Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν οι ενήλικες βιώνουν θετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτονομία, υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και ισχυρότερη δέσμευση στη μάθηση (Illeris, 2018· Dirkx, 2006). Σε μελέτη των Park και Choi (2009) σε προγράμματα εξ αποστάσεως μάθησης ενηλίκων, διαπιστώθηκε ότι η υποστήριξη από τον εκπαιδευτή και η αντιλαμβανόμενη συνάφεια των δραστηριοτήτων ήταν οι ισχυρότεροι προγνωστικοί παράγοντες για τη συνέχιση της συμμετοχής. Αντίστοιχα, οι Kahu και Nelson (2018) υποστηρίζουν ότι η ποιότητα της εμπειρίας επηρεάζει άμεσα τη συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν την επιμονή. Η εκπαιδευτική εμπειρία, επομένως, δεν αποτελεί απλώς πλαίσιο μάθησης, αλλά ενεργό παράγοντα που διαμορφώνει την κινητοποίηση, την αυτορρύθμιση και την επιμονή των ενηλίκων. Η κατανόηση των παραγόντων που την επηρεάζουν είναι κρίσιμη για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, η μαθησιακή εμπειρία νοείται ως το σύνολο των αντιλήψεων που διαμορφώνει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος για τη σαφήνεια, τη χρησιμότητα, την ποιότητα και τη νοηματοδότηση της εξ αποστάσεως μαθησιακής διαδικασίας. Επομένως, ο άξονας αυτός θα διερευνηθεί εμπειρικά μέσα από τις απόψεις των συμμετεχόντων για τις διδακτικές μεθόδους, τις μαθησιακές δραστηριότητες, την ανατροφοδότηση και τη χρήση εργαλείων ΤΠΕ.

3.2 Διδακτικές στρατηγικές που ενισχύουν αυτονομία, ικανότητα και συναναστροφή στην εκπαίδευση ενηλίκων

Οι διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται στη μάθηση ενηλίκων αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για την ενίσχυση της κινητοποίησης, της εμπλοκής και της επιμονής. Οι στρατηγικές που υποστηρίζουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της αυτονομίας, της ικανότητας και της συναναστροφής, όπως ορίζονται από τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού (Deci&Ryan, 2000), οδηγούν σε βαθύτερη μάθηση, υψηλότερη εσωτερική κινητοποίηση και μειωμένη εγκατάλειψη.

Η παρούσα ενότητα εξετάζει τις στρατηγικές αυτές με βάση ερευνητικά δεδομένα που έχουν μελετήσει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο οι διδακτικές πρακτικές επηρεάζουν την εμπειρία και τα κίνητρα των ενηλίκων. Η υποστήριξη της αυτονομίας αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της αποτελεσματικής διδασκαλίας ενηλίκων. Οι ενήλικες επιθυμούν να έχουν έλεγχο στη μαθησιακή διαδικασία, να κατανοούν τον σκοπό των δραστηριοτήτων και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι στρατηγικές που ενισχύουν την αυτονομία οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης, μεγαλύτερη επιμονή και βαθύτερη εμπλοκή. Σε μελέτη των Reeve και Jang (2006), οι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν σε μαθήματα όπου ο εκπαιδευτής παρείχε επιλογές, ενθάρρυνε την έκφραση προσωπικών απόψεων και εξηγούσε τη σημασία των δραστηριοτήτων ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα κινητοποίησης. Αντίθετα, ελεγκτικές πρακτικές, όπως αυστηρή καθοδήγηση χωρίς αιτιολόγηση ή περιορισμός επιλογών, οδήγησαν σε μειωμένη εμπλοκή.

Αντίστοιχα, οι Su και Reeve (2011) διαπίστωσαν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας σε ενήλικες εκπαιδευόμενους ενίσχυσε την αντιλαμβανόμενη αξία της μάθησης και αύξησε την επιμονή σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων και η συμμετοχή στη διαμόρφωση στόχων τους βοήθησε να συνδέσουν τη μάθηση με προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες. Στρατηγικές που ενισχύουν την αυτονομία περιλαμβάνουν:

παροχή επιλογών σε δραστηριότητες, θέματα ή τρόπους αξιολόγησης,

συν-διαμόρφωση στόχων και κριτηρίων επιτυχίας,

διαφάνεια στη δομή και στον σκοπό των δραστηριοτήτων,

ενθάρρυνση της προσωπικής έκφρασης και της κριτικής σκέψης.

Η έρευνα των Stefanou et al. (2004) έδειξε ότι η «γνωστική υποστήριξη αυτονομίας», δηλαδή η δυνατότητα των εκπαιδευομένων να επιλέγουν στρατηγικές μάθησης και να διαμορφώνουν τον τρόπο εργασίας τους, ενισχύει την αυτορρύθμιση και την εσωτερική κινητοποίηση. Η αίσθηση ικανότητας αποτελεί βασικό παράγοντα κινητοποίησης ενηλίκων, καθώς συνδέεται με την αυτοαποτελεσματικότητα και την εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες. Οι διδακτικές στρατηγικές που ενισχύουν την ικανότητα επικεντρώνονται στη σαφή καθοδήγηση, στη σταδιακή αύξηση της δυσκολίας και στην παροχή ανατροφοδότησης υψηλής ποιότητας. Η έρευνα των Hattie και Timperley (2007) έχει δείξει ότι η ανατροφοδότηση αποτελεί έναν από

τους ισχυρότερους παράγοντες μάθησης. Ειδικά για τους ενήλικες, η ανατροφοδότηση που είναι συγκεκριμένη, έγκαιρη και επικεντρωμένη στη διαδικασία ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα και την επιμονή. Η σταδιακή αύξηση της δυσκολίας (scaffolding) αποτελεί επίσης κρίσιμη στρατηγική. Οι Vygotsky-based προσεγγίσεις έχουν δείξει ότι όταν οι ενήλικες εργάζονται σε δραστηριότητες που βρίσκονται στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», αναπτύσσουν μεγαλύτερη αίσθηση ικανότητας και κινητοποίησης. Σε μελέτη των Hammond και Collins (1991), η χρήση scaffolding σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων οδήγησε σε υψηλότερη αυτοπεποίθηση και καλύτερη διατήρηση γνώσεων.

Επιπλέον, κρίσιμους παράγοντες αποτελούν τόσο η σαφήνεια οδηγιών όσο και η διαφάνεια κριτηρίων. Οι Kember et al. (2010) έδειξαν ότι οι ενήλικες που κατανοούσαν πλήρως τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων ανέπτυξαν μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου και ικανότητας. Οι στρατηγικές ενίσχυσης ικανότητας περιλαμβάνουν παράγοντες όπως η ανατροφοδότηση υψηλής ποιότητας, σαφείς οδηγίες και κριτήρια αξιολόγησης, σταδιακή αύξηση δυσκολίας, ευκαιρίες για εξάσκηση και αυτοαξιολόγηση, καθώς και ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας μέσα από τη θετική ενίσχυση. Η συναναστροφή, δηλαδή η αίσθηση του ανήκειν και της κοινωνικής σύνδεσης, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα κινητοποίησης ενηλίκων. Οι ενήλικες μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες, ανταλλάσσουν εμπειρίες και αισθάνονται ότι αποτελούν μέλη μιας υποστηρικτικής κοινότητας. Η έρευνα των Rovai (2002) σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης έδειξε ότι η αίσθηση κοινότητας μειώνει την απομόνωση και ενισχύει την επιμονή. Οι ενήλικες που αισθάνονταν ότι ανήκαν σε μια ομάδα ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και κινητοποίησης. Σε μελέτη των Shea και Bidjerano (2010), η κοινωνική παρουσία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων συσχετίστηκαν με υψηλότερα επίπεδα γνωστικής εμπλοκής. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η συνεργασία και η ανταλλαγή εμπειριών τους βοήθησαν να κατανοήσουν βαθύτερα το περιεχόμενο. Η συνεργατική μάθηση έχει επίσης αποδειχθεί αποτελεσματική. Οι Johnson και Johnson (2009) έδειξαν ότι οι ενήλικες που συμμετείχαν σε συνεργατικές δραστηριότητες ανέπτυξαν μεγαλύτερη αίσθηση συναναστροφής και υψηλότερη κινητοποίηση. Η συνεργασία ενισχύει την κοινωνική υποστήριξη, την ανταλλαγή γνώσεων και την αίσθηση κοινού σκοπού. Οι στρατηγικές ενίσχυσης συναναστροφής περιλαμβάνουν τις ομαδικές εργασίες με αυθεντικό σκοπό, το peer

feedback και peermentoring, τις κοινότητες πρακτικής, τις συζητήσεις βασισμένες σε εμπειρίες και δραστηριότητες που ενισχύουν την κοινωνική παρουσία σε ψηφιακά περιβάλλοντα.

Η ψηφιακή μετάβαση έχει αναδείξει νέες στρατηγικές που ενισχύουν αυτονομία, ικανότητα και συναναστροφή. Τα ψηφιακά scaffolds, όπως χρονοπρογραμματισμός, υπενθυμίσεις, checkpoints και αναστοχαστικά prompts, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης ενηλίκων (Azevedo&Hadwin, 2005). Σε μελέτη των Broadbent και Poop (2015), οι ενήλικες που χρησιμοποιούσαν ψηφιακά εργαλεία αυτορρύθμισης εμφάνισαν υψηλότερη επιμονή και καλύτερη απόδοση σε εξ αποστάσεως προγράμματα. Αντίστοιχα, οι Garrison, Anderson και Archer (2010) έδειξαν ότι η κοινωνική παρουσία σε ψηφιακά περιβάλλοντα ενισχύει τη συναναστροφή και την κινητοποίηση. Οι διδακτικές στρατηγικές που υποστηρίζουν αυτονομία, ικανότητα και συναναστροφή δεν λειτουργούν απομονωμένα. Αντίθετα, αποτελούν αλληλοενισχυόμενα στοιχεία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει την εσωτερική κινητοποίηση και την επιμονή. Η έρευνα δείχνει ότι όταν οι ενήλικες που βιώνουν υποστηρικτικές, αυθεντικές και κοινωνικά πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες, αναπτύσσουν βαθύτερη εμπλοκή και μεγαλύτερη δέσμευση στη μάθηση.

3.3 Η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση αποτελεί τον δεύτερο βασικό άξονα της παρούσας έρευνας, καθώς στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η μαθησιακή σχέση δεν διαμορφώνεται αυτονόητα μέσα από τη φυσική συνύπαρξη, αλλά συγκροτείται μέσω οργανωμένων παιδαγωγικών, τεχνολογικών και επικοινωνιακών πρακτικών. Η αλληλεπίδραση αφορά τη σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου, τη συμμετοχή στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, την επικοινωνία μέσω φόρουμ, τη συνεργασία μεταξύ φοιτητών και τη σχέση του εκπαιδευομένου με το εκπαιδευτικό υλικό. Η κλασική τυπολογία του Moore (1989) διακρίνει τρεις βασικές μορφές αλληλεπίδρασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δηλαδή την αλληλεπίδραση εκπαιδευομένου με το περιεχόμενο, την αλληλεπίδραση εκπαιδευομένου με τον εκπαιδευτή και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων. Η διάκριση αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την παρούσα έρευνα, επειδή επιτρέπει να εξεταστεί όχι μόνο αν υπάρχει επικοινωνία, αλλά και ποια μορφή λαμβάνει, πόσο ουσιαστική είναι και πώς επηρεάζει τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, επειδή μπορεί να ενισχύσει την αυτονομία, την αίσθηση ικανότητας και τη συναναστροφή. Η διαθεσιμότητα, η ενθάρρυνση, η σαφής καθοδήγηση, η αναγνώριση των δυσκολιών των ενηλίκων και η ουσιαστική ανατροφοδότηση διαμορφώνουν συνθήκες εμπιστοσύνης και μαθησιακής ασφάλειας. Στο πλαίσιο της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού, η αλληλεπίδραση δεν είναι δευτερεύον στοιχείο, αλλά βασικός μηχανισμός ενίσχυσης της εσωτερικής κινητοποίησης, καθώς η ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία, ικανότητα και συναναστροφή συνδέεται με βαθύτερη εμπλοκή και μεγαλύτερη επιμονή στη μάθηση (Deci & Ryan, 2000· Ryan & Deci, 2017). Ειδικά σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, η έρευνα έχει δείξει ότι η υποστήριξη της αυτονομίας και της ικανότητας από το μαθησιακό πλαίσιο ενισχύει την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και, μέσω αυτής, τη μαθησιακή κινητοποίηση (Chen & Jang, 2010). Αντίστοιχα, η εφαρμογή της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού στην εξ αποστάσεως μάθηση δείχνει ότι η εμπλοκή των εκπαιδευομένων ενισχύεται όταν το περιβάλλον μάθησης παρέχει επιλογές, σαφή υποστήριξη και δυνατότητες κοινωνικής σύνδεσης (Chiu, 2022).

Οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι σύνδεσης, αποσαφήνισης και ενίσχυσης της μαθησιακής κοινότητας. Η σημασία τους δεν περιορίζεται στην επεξήγηση του εκπαιδευτικού υλικού ή στην επίλυση αποριών. Αφορούν επίσης τη δημιουργία ενός πλαισίου παρουσίας, στο οποίο ο ενήλικος εκπαιδευόμενος αισθάνεται ότι δεν λειτουργεί απομονωμένα, αλλά συμμετέχει σε μια κοινή μαθησιακή διαδικασία. Το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματική διαδικτυακή μάθηση στηρίζεται στη γνωστική παρουσία, στην κοινωνική παρουσία και στη διδακτική παρουσία (Garrison et al., 2000). Η γνωστική παρουσία αφορά τη νοητική επεξεργασία και την οικοδόμηση νοήματος, η κοινωνική παρουσία αφορά την αίσθηση σχέσης και συμμετοχής, ενώ η διδακτική παρουσία αφορά τον σχεδιασμό, την καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Επομένως, οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις αποκτούν παιδαγωγική αξία όταν δεν λειτουργούν μόνο ως μεταφορά πληροφοριών, αλλά ως πεδίο διαλόγου, ανατροφοδότησης, ενίσχυσης της κατανόησης και καλλιέργειας αίσθησης κοινότητας.

Παράλληλα, τα φόρουμ και οι συνεργατικές δραστηριότητες μπορούν να μειώσουν την αίσθηση απομόνωσης, αρκεί να μην περιορίζονται σε τυπική ανταλλαγή πληροφοριών. Η έρευνα για τη διαδικτυακή μαθησιακή κοινότητα έχει δείξει ότι η αίσθηση κοινότητας μπορεί

να αναπτυχθεί και σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν ευκαιρίες ουσιαστικής επικοινωνίας, ανταλλαγής εμπειριών και αμοιβαίας υποστήριξης (Rovai, 2002). Επιπλέον, οι στρατηγικές εμπλοκής που σχετίζονται με την επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευομένων και την ενεργή σχέση με το περιεχόμενο μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή συμμετοχή, τη διάθεση για συνέχιση και την αίσθηση ότι η μάθηση έχει προσωπική αξία (Martin & Bolliger, 2018). Από αυτή την άποψη, η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση αποκτά αξία όταν οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ότι η συμμετοχή τους ακούγεται, αξιοποιείται και συνδέεται με την πρόοδό τους.

Συνεπώς, η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν πρέπει να νοείται ως απλή επικοινωνιακή δυνατότητα που προσφέρει η πλατφόρμα, αλλά ως παιδαγωγική συνθήκη που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τη μάθηση. Όταν η αλληλεπίδραση είναι συστηματική, σαφής, υποστηρικτική και ουσιαστική, ενισχύει την εμπιστοσύνη, την αίσθηση ικανότητας και τη μαθησιακή επιμονή. Όταν όμως είναι αποσπασματική, τυπική ή περιορισμένη, μπορεί να εντείνει την απομόνωση και να αποδυναμώσει τα κίνητρα. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα εξετάζει την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση ως έναν από τους κεντρικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την κινητοποίηση των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

3.4 Αυτορρύθμιση, επιμονή και εγκατάλειψη ενηλίκων στη δια βίου και εξ αποστάσεως μάθηση

Η αυτορρύθμιση, η επιμονή και η εγκατάλειψη αποτελούν κρίσιμες διαστάσεις της συμμετοχής ενηλίκων στη δια βίου μάθηση. Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ικανότητα των ενηλίκων να οργανώνουν τη μάθησή τους, να διαχειρίζονται τον χρόνο και τα συναισθήματά τους και να παραμένουν προσηλωμένοι στους στόχους τους επηρεάζεται άμεσα από την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας, τις διδακτικές στρατηγικές και το προσωπικό τους πλαίσιο. Η αυτορρύθμιση λειτουργεί ως μηχανισμός που συνδέει την κινητοποίηση με την επιμονή, ενώ η έλλειψή της συχνά οδηγεί σε εγκατάλειψη. Η παρούσα ενότητα εξετάζει τις τρεις αυτές έννοιες με βάση ερευνητικά δεδομένα που έχουν μελετήσει άμεσα τη συμπεριφορά ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Η αυτορρύθμιση ορίζεται ως η ικανότητα του εκπαιδευόμενου να θέτει στόχους, να παρακολουθεί την πρόοδό του, να επιλέγει κατάλληλες στρατηγικές μάθησης και να

προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις απαιτήσεις της κατάστασης (Zimmerman, 2002). Για τους ενήλικες, η αυτορρύθμιση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συχνά συμμετέχουν στη μάθηση παράλληλα με επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις. Το μοντέλο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης του Garrison (1997) υπογραμμίζει ότι η αυτορρύθμιση αποτελεί έναν από τους τρεις πυλώνες της αυτοκατεύθυνσης, μαζί με την αυτοδιαχείριση και την αυτοκινητοποίηση. Η αυτορρύθμιση, σύμφωνα με τον Garrison, περιλαμβάνει γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες που επιτρέπουν στους ενήλικες να οργανώνουν τη μάθησή τους με τρόπο αποτελεσματικό και προσαρμοστικό. Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη σημασία της αυτορρύθμισης. Σε μελέτη των Barnard-Brak et al. (2010) σε ενήλικες που συμμετείχαν σε διαδικτυακά προγράμματα, διαπιστώθηκε ότι οι στρατηγικές αυτορρύθμισης, όπως ο χρονοπρογραμματισμός, η αυτοπαρακολούθηση και η διαχείριση περιβάλλοντος μάθησης, προέβλεπαν την επιμονή και την επιτυχία. Οι συμμετέχοντες που ανέπτυξαν σταθερές αυτορρυθμιστικές πρακτικές είχαν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης. Αντίστοιχα, οι Broadbent και Poon (2015) έδειξαν ότι οι ενήλικες που χρησιμοποιούσαν στρατηγικές όπως η στοχοθεσία, η αυτοαξιολόγηση και η διαχείριση χρόνου είχαν υψηλότερες επιδόσεις και μεγαλύτερη επιμονή σε εξ αποστάσεως προγράμματα. Η αυτορρύθμιση λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις απαιτήσεις της καθημερινότητας, επιτρέποντας στους ενήλικες να διατηρούν τη δέσμευσή τους στη μάθηση.

Η στοχοθεσία αποτελεί βασικό στοιχείο της αυτορρύθμισης. Οι ενήλικες που θέτουν σαφείς, ρεαλιστικούς και προσωπικά σημαντικούς στόχους είναι πιο πιθανό να επιμείνουν στη μάθηση και να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα. Η θεωρία του Locke και Latham (2002) υποστηρίζει ότι οι συγκεκριμένοι και προκλητικοί στόχοι οδηγούν σε υψηλότερη απόδοση και μεγαλύτερη επιμονή. Σε μελέτη των Cho και Shen (2013), οι ενήλικες που συμμετείχαν σε διαδικτυακά μαθήματα και έθεταν εβδομαδιαίους στόχους εμφάνισαν υψηλότερη αυτορρύθμιση και χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης. Η αυτοπαρακολούθηση, δηλαδή η συνεχής αξιολόγηση της προόδου, ενίσχυσε την αίσθηση ελέγχου και την αυτοαποτελεσματικότητα. Η αυτοπαρακολούθηση συνδέεται στενά με την ανατροφοδότηση. Οι Nicol και Macfarlane-Dick (2006) υποστηρίζουν ότι η ανατροφοδότηση που ενισχύει την αυτοαξιολόγηση βοηθά τους ενήλικες να αναγνωρίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και να προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αυτονομία και την αίσθηση ικανότητας. Η διαχείριση χρόνου αποτελεί κρίσιμη δεξιότητα για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, οι οποίοι

συχνά αντιμετωπίζουν πολλαπλές απαιτήσεις. Η έρευνα των MacCann et al. (2012) έδειξε ότι η αποτελεσματική διαχείριση χρόνου προβλέπει την ακαδημαϊκή επιτυχία και την επιμονή σε προγράμματα μάθησης ενηλίκων. Σε μελέτη των You και Kang (2014), οι ενήλικες που ανέπτυξαν στρατηγικές όπως ο προγραμματισμός μελέτης, η δημιουργία σταθερού περιβάλλοντος μάθησης και η αποφυγή περισπασμών εμφάνισαν υψηλότερη αυτορρύθμιση και χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης. Η διαχείριση χρόνου λειτουργεί ως μηχανισμός που επιτρέπει στους ενήλικες να ενσωματώνουν τη μάθηση στην καθημερινότητά τους. Η διαχείριση γνωστικών πόρων, όπως η προσοχή, η μνήμη και η συγκέντρωση, αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα. Οι Azevedo και Hadwin (2005) έδειξαν ότι οι ενήλικες που χρησιμοποιούσαν μεταγνωστικές στρατηγικές, όπως η παρακολούθηση κατανόησης και η προσαρμογή στρατηγικών, είχαν υψηλότερη επιμονή σε απαιτητικά ψηφιακά περιβάλλοντα.

Η συναισθηματική διάσταση της αυτορρύθμισης έχει αναδειχθεί ως κρίσιμος παράγοντας στη μάθηση ενηλίκων. Οι ενήλικες συχνά αντιμετωπίζουν άγχος, αμφιβολίες ή φόβο αποτυχίας, ιδιαίτερα όταν επιστρέφουν στη μάθηση μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα. Η ικανότητα διαχείρισης αυτών των συναισθημάτων επηρεάζει άμεσα την επιμονή. Σε μελέτη των Artino και Stephens (2009), οι ενήλικες που ανέπτυξαν στρατηγικές συναισθηματικής αυτορρύθμισης, όπως η θετική αναπλαισίωση και η διαχείριση άγχους, εμφάνισαν υψηλότερη επιμονή σε διαδικτυακά προγράμματα. Αντίθετα, η αποφυγή και η αρνητική αυτοομιλία συνδέθηκαν με αυξημένη πιθανότητα εγκατάλειψης. Η συναισθηματική αυτορρύθμιση ενισχύεται από την υποστηρικτική σχέση με τον εκπαιδευτή και τους ομότιμους. Η έρευνα των Kahu και Nelson (2018) έδειξε ότι η συναισθηματική εμπλοκή, μέσα από την αίσθηση ασφάλειας, ενδιαφέροντος και υποστήριξης, αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα επιμονής.

Η επιμονή ορίζεται ως η συνεχής δέσμευση στη μάθηση παρά τις δυσκολίες. Για τους ενήλικες, η επιμονή επηρεάζεται από προσωπικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η επιμονή δεν είναι σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά δυναμική διαδικασία που ενισχύεται από την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Σε μελέτη των Park και Choi (2009), η επιμονή ενηλίκων σε εξ αποστάσεως προγράμματα επηρεάστηκε από δύο βασικούς παράγοντες: την υποστήριξη από τον εκπαιδευτή και την αντιλαμβανόμενη συνάφεια των δραστηριοτήτων. Οι ενήλικες που ένιωθαν ότι η μάθηση είχε νόημα και ότι υποστηρίζονταν συναισθηματικά και γνωστικά ήταν πιο πιθανό να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα. Αντίστοιχα, οι Holder (2007) και Lee&Choi (2011) έδειξαν ότι η επιμονή επηρεάζεται από την

αυτοαποτελεσματικότητα, την κοινωνική παρουσία και την ποιότητα της ανατροφοδότησης. Οι ενήλικες που ανέπτυξαν αυτορρυθμιστικές στρατηγικές είχαν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης. Η εγκατάλειψη αποτελεί σημαντική πρόκληση στη δια βίου μάθηση, ιδιαίτερα σε ψηφιακά και εξ αποστάσεως περιβάλλοντα. Η εγκατάλειψη δεν οφείλεται μόνο σε έλλειψη ενδιαφέροντος, αλλά συχνά σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως επαγγελματικές υποχρεώσεις, οικογενειακές ευθύνες ή χαμηλή ψηφιακή επάρκεια. Η έρευνα των Lee και Choi (2011) κατέδειξε ότι οι παράγοντες εγκατάλειψης ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

Προσωπικοί παράγοντες: αυτοαποτελεσματικότητα, κίνητρα, συναισθηματική κατάσταση.

Περιβαλλοντικοί παράγοντες: εργασιακές απαιτήσεις, οικογενειακές υποχρεώσεις, κοινωνική υποστήριξη.

Παιδαγωγικοί παράγοντες: ποιότητα ανατροφοδότησης, σαφήνεια στόχων, υποστήριξη εκπαιδευτή.

Σε μελέτη των Hart (2012), οι ενήλικες που εγκατέλειψαν διαδικτυακά προγράμματα ανέφεραν ως βασικούς λόγους την έλλειψη χρόνου, την ασαφή καθοδήγηση και την απουσία κοινωνικής σύνδεσης. Αντίθετα, όσοι παρέμειναν ανέφεραν την υποστήριξη από τον εκπαιδευτή και την αντιλαμβανόμενη αξία της μάθησης ως καθοριστικούς παράγοντες. Η εγκατάλειψη συνδέεται στενά με την αυτορρύθμιση. Οι ενήλικες που δεν διαθέτουν στρατηγικές διαχείρισης χρόνου, αυτοπαρακολούθησης και συναισθηματικής ρύθμισης είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν, ιδιαίτερα σε απαιτητικά ή ασύγχρονα περιβάλλοντα. Η αυτορρύθμιση, η επιμονή και η εγκατάλειψη αποτελούν αλληλένδετες διαδικασίες. Η αυτορρύθμιση ενισχύει την επιμονή, ενώ η έλλειψή της αυξάνει την πιθανότητα εγκατάλειψης. Η επιμονή, με τη σειρά της, ενισχύεται από την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας, τις διδακτικές στρατηγικές και την κοινωνική υποστήριξη. Η έρευνα των Kahu και Nelson (2018) προτείνει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εμπλοκής, σύμφωνα με το οποίο η γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική εμπλοκή επηρεάζονται από προσωπικούς παράγοντες (όπως η αυτορρύθμιση), από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και από το κοινωνικό πλαίσιο. Η επιμονή αποτελεί αποτέλεσμα της θετικής αλληλεπίδρασης αυτών των παραγόντων. Η αυτορρύθμιση, η επιμονή και η εγκατάλειψη στη δια βίου μάθηση αποτελούν σύνθετα φαινόμενα που επηρεάζονται από προσωπικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες. Η έρευνα δείχνει ότι οι ενήλικες που αναπτύσσουν αυτορρυθμιστικές στρατηγικές, λαμβάνουν υποστήριξη από τον εκπαιδευτή και τους ομότιμους

και συμμετέχουν σε μαθησιακά περιβάλλοντα με σαφείς στόχους και αυθεντικές δραστηριότητες είναι πιο πιθανό να επιμείνουν και να ολοκληρώσουν τα προγράμματα μάθησης. Η κατανόηση των μηχανισμών αυτών είναι κρίσιμη για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων που ενισχύουν την επιτυχία των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η αυτορρύθμιση εξετάζεται ως πρόσθετος παράγοντας κινήτρων μάθησης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί από τον ενήλικο εκπαιδευόμενο να οργανώνει τη μελέτη του, να διαχειρίζεται τον χρόνο του και να παραμένει ενεργός ακόμη και όταν η φυσική παρουσία και η άμεση κοινωνική πίεση είναι περιορισμένες.

3.5 Πλαισιωτικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Η εμπλοκή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση δεν καθορίζεται μόνο από τα κίνητρα, τις διδακτικές στρατηγικές ή την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Επηρεάζεται επίσης από ένα σύνολο πλαισιωτικών παραγόντων που σχετίζονται με το προσωπικό, κοινωνικό, επαγγελματικό και τεχνολογικό περιβάλλον των εκπαιδευομένων. Οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν είτε ως επιταχυντές είτε ως αναστολές, επηρεάζοντας την πρόσβαση, την επιμονή και την ποιότητα της εμπλοκής. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει εξετάσει εκτενώς τον ρόλο των εργασιακών απαιτήσεων, της μαθησιακής ιστορίας, της ψηφιακής επάρκειας, της κοινωνικής υποστήριξης και των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών στη συμμετοχή ενηλίκων στη μάθηση. Οι εργασιακές υποχρεώσεις αποτελούν έναν από τους πιο συχνά αναφερόμενους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή ενηλίκων στη μάθηση. Οι ενήλικες συχνά καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα σε επαγγελματικές ευθύνες, οικογενειακές υποχρεώσεις και προσωπικές ανάγκες, γεγονός που περιορίζει τον διαθέσιμο χρόνο και την ψυχική ενέργεια για μάθηση. Σε μελέτη της Cross (1981), οι ενήλικες ανέφεραν ότι ο χρόνος αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο στη συμμετοχή σε προγράμματα μάθησης. Αντίστοιχα, οι Boeren, Nicaise και Baert (2010) διαπίστωσαν ότι οι εργασιακές πιέσεις και οι ακανόνιστες ώρες εργασίας μειώνουν την επιμονή σε προγράμματα κατάρτισης.

Η έρευνα των Park και Choi (2009) σε εξ αποστάσεως προγράμματα ενηλίκων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες που αντιμετώπιζαν υψηλές εργασιακές απαιτήσεις είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα εγκατάλειψης, ιδιαίτερα όταν δεν υπήρχε ευελιξία στο πρόγραμμα ή υποστήριξη

από τον εργοδότη. Αντίθετα, η εργασιακή υποστήριξη, όπως η αναγνώριση της αξίας της μάθησης από τον εργοδότη ή η παροχή χρόνου για επιμόρφωση, ενίσχυσε την επιμονή. Οι εργασιακές απαιτήσεις λειτουργούν ως πλαισιωτικός παράγοντας που επηρεάζει άμεσα την αυτορρύθμιση, καθώς οι ενήλικες χρειάζεται να αναπτύξουν στρατηγικές διαχείρισης χρόνου για να ενσωματώσουν τη μάθηση στην καθημερινότητά τους. Η μαθησιακή ιστορία των ενηλίκων, δηλαδή οι προηγούμενες εμπειρίες τους με την εκπαίδευση, επηρεάζει βαθιά την εμπλοκή τους στη δια βίου μάθηση. Οι ενήλικες που έχουν βιώσει επιτυχίες, υποστήριξη και θετικές μαθησιακές εμπειρίες εμφανίζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και μεγαλύτερη διάθεση για συμμετοχή. Αντίθετα, όσοι έχουν βιώσει αποτυχίες, απόρριψη ή στιγματισμό συχνά εμφανίζουν άγχος, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αποφυγή.

Η έννοια της μαθησιακής ταυτότητας (learning identity), όπως αναπτύχθηκε από τους Hodkinson, Biesta και James (2008), περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μαθητευόμενους. Η μαθησιακή ταυτότητα επηρεάζει την κινητοποίηση, την επιμονή και την προθυμία ανάληψης προκλήσεων. Σε μελέτη του Illeris (2018), οι ενήλικες με αρνητικές σχολικές εμπειρίες ανέφεραν ότι δυσκολεύονταν να εμπλακούν σε νέες μαθησιακές διαδικασίες, ακόμη και όταν είχαν ισχυρά εξωτερικά κίνητρα. Η συναισθηματική διάσταση της μάθησης, όπως η ντροπή, ο φόβος αποτυχίας ή η αίσθηση ανεπάρκειας, λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας. Αντίθετα, η θετική μαθησιακή ιστορία ενισχύει την αυτορρύθμιση και την επιμονή. Οι Dirkx (2006) και Merriam&Bierema (2014) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική υποστήριξη και η αναγνώριση της εμπειρίας των ενηλίκων συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικής μαθησιακής ταυτότητας.

Η ψηφιακή επάρκεια έχει αναδειχθεί ως ένας από τους σημαντικότερους πλαισιωτικούς παράγοντες στη σύγχρονη δια βίου μάθηση, ιδιαίτερα μετά την εκτεταμένη υιοθέτηση ψηφιακών και μικτών μορφών εκπαίδευσης. Η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικό εμπόδιο στη συμμετοχή, την αυτορρύθμιση και την επιμονή. Σε μελέτη των van Deursen και van Dijk (2019), η χαμηλή ψηφιακή αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίστηκε με αυξημένα ποσοστά εγκατάλειψης σε διαδικτυακά προγράμματα ενηλίκων. Οι συμμετέχοντες που δυσκολεύονταν να πλοηγηθούν σε πλατφόρμες μάθησης ή να χρησιμοποιήσουν βασικά εργαλεία ανέφεραν άγχος, απογοήτευση και μειωμένη εμπλοκή. Αντίστοιχα, οι Kizilcec, Pérez-Sanagustín και Maldonado (2017) διαπίστωσαν ότι η ψηφιακή επάρκεια επηρεάζει άμεσα την αυτορρύθμιση, καθώς οι ενήλικες με υψηλότερες ψηφιακές

δεξιότητες χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά εργαλεία όπως χρονοπρογραμματισμό, υπενθυμίσεις και αναστοχαστικά prompts. Η ψηφιακή επάρκεια συνδέεται επίσης με την κοινωνική παρουσία. Οι Shea και Bidjerano (2010) έδειξαν ότι οι ενήλικες που αισθάνονταν άνετα με τα ψηφιακά εργαλεία ανέπτυξαν ισχυρότερη αίσθηση κοινότητας και μεγαλύτερη εμπλοκή.

Η κοινωνική υποστήριξη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εμπλοκή ενηλίκων στη μάθηση. Η υποστήριξη από την οικογένεια, τους φίλους και τους συναδέλφους μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση, να μειώσει το άγχος και να διευκολύνει την επιμονή. Στη μελέτη των Kahu και Nelson (2018) αναφορικά με την εμπλοκή των φοιτητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την κατανόηση των μηχανισμών επιτυχίας των φοιτητών, η κοινωνική υποστήριξη αναγνωρίστηκε ως βασικός παράγοντας συναισθηματικής εμπλοκής, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την επιμονή. Οι ενήλικες που ένιωθαν ότι το περιβάλλον τους υποστήριζε τη μαθησιακή τους προσπάθεια ανέφεραν υψηλότερη δέσμευση. Αντίθετα, η έλλειψη υποστήριξης μπορεί να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας. Οι Cross (1981) και Boeren (2016) έδειξαν ότι οι ενήλικες που αντιμετώπιζαν οικογενειακές πιέσεις ή κοινωνική αποθάρρυνση είχαν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής. Η κοινωνική υποστήριξη συνδέεται επίσης με την αίσθηση συναναστροφής στο μαθησιακό περιβάλλον. Οι Rovai (2002) και Tinto (2012) υποστηρίζουν ότι η αίσθηση κοινότητας ενισχύει την επιμονή και μειώνει την εγκατάλειψη.

Οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες επηρεάζουν σημαντικά την πρόσβαση και την εμπλοκή στη δια βίου μάθηση. Παράγοντες όπως το εισόδημα, η εργασιακή ασφάλεια, η πρόσβαση σε τεχνολογία και η εκπαιδευτική υποδομή διαμορφώνουν τις ευκαιρίες συμμετοχής. Σε μελέτη των Desjardins και Rubenson (2013), οι ενήλικες με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είχαν μεγαλύτερη πρόσβαση σε προγράμματα μάθησης και υψηλότερα ποσοστά επιμονής. Αντίθετα, οι ενήλικες από ευάλωτες ομάδες αντιμετώπιζαν εμπόδια όπως οικονομικό κόστος, έλλειψη χρόνου και περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογία. Οι Boeren (2016) και Rubenson (2011) υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες αναπαράγονται στη δια βίου μάθηση, καθώς οι ενήλικες με λιγότερους πόρους έχουν λιγότερες ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων. Οι πολιτισμικές αξίες, οι γλωσσικές δεξιότητες και οι κοινωνικές νόρμες επηρεάζουν επίσης την εμπλοκή ενηλίκων. Οι ενήλικες με μεταναστευτικό υπόβαθρο συχνά αντιμετωπίζουν γλωσσικά εμπόδια, πολιτισμικές διαφορές και μειωμένη πρόσβαση σε

υποστηρικτικές δομές. Σε μελέτη της Morrice (2007), οι ενήλικες με μεταναστευτικό υπόβαθρο ανέφεραν ότι η γλωσσική δυσκολία και η αίσθηση του «μη ανήκειν» επηρέασαν αρνητικά την εμπλοκή τους στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Αντίθετα, προγράμματα που ενσωμάτωναν πολιτισμικά ευαίσθητες πρακτικές ενίσχυσαν την επιμονή. Σε γενικές γραμμές προκύπτει ότι οι παιδαιωτικοί παράγοντες αποτελούν κρίσιμη διάσταση της εμπλοκής ενηλίκων στη δια βίου μάθηση. Εργασιακές απαιτήσεις, μαθησιακή ιστορία, ψηφιακή επάρκεια, κοινωνική υποστήριξη και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι ενήλικες αποφασίζουν, συμμετέχουν και επιμένουν στη μάθηση. Η κατανόηση αυτών των παραγόντων επιτρέπει τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των ενηλίκων και ενισχύουν την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση.

Η εικόνα αυτή εμπλουτίζεται σημαντικά από την ελληνική βιβλιογραφία. Ο Καραλής (2013), αξιοποιώντας την τυπολογία της Cross, διακρίνει τα εμπόδια συμμετοχής σε καταστασιακά (συνθήκες ζωής, όπως χρόνος, κόστος και οικογενειακές υποχρεώσεις), θεσμικά (πρακτικές και διαδικασίες των φορέων εκπαίδευσης, όπως ωράρια και οργανωτικές ρυθμίσεις) και προδιαθετικά (στάσεις και αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό του ως εκπαιδευόμενο). Στην έρευνά του στον ελληνικό πληθυσμό, τα σημαντικότερα εμπόδια αναδείχθηκαν το κόστος συμμετοχής (81,4%), η έλλειψη πληροφόρησης για τα προσφερόμενα προγράμματα (68,2%), τα ακατάλληλα ωράρια διεξαγωγής (56,5%) και η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων (48%), ευρήματα που τεκμηριώνουν εμπειρικά τον ρόλο των παιδαιωτικών παραγόντων που περιγράφηκαν παραπάνω. Σε θεωρητικό επίπεδο, ο Καραλής (2013) αναδεικνύει τη θέση των Rubenson και Desjardins περί οριοθετημένης δράσης (bounded agency): τα κοινωνικά υποκείμενα διαθέτουν μεν έναν βαθμό αυτονομίας και επιλογής ως προς τη συμμετοχή τους, περιορίζονται όμως από τις κοινωνικές δομές, τα συγκείμενα και τα ατομικά χαρακτηριστικά που απομειώνουν στην πράξη τις διαθέσιμες ευκαιρίες, με αποτέλεσμα ο ρόλος της Πολιτείας και του κράτους πρόνοιας να καθίσταται κρίσιμος για την άρση των εμποδίων. Η διαπίστωση ότι η Ελλάδα κατατάσσεται σταθερά στις τελευταίες θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση, καθώς και ότι η συμμετοχή αναπαράγει υφιστάμενες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες (Καραλής, 2013), ενισχύει την αναγκαιότητα διερεύνησης των παραγόντων που υποστηρίζουν την κινητοποίηση και την επιμονή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο ελληνικό συγκείμενο.

3.6 Αναγκαιότητα και σημασία της παρούσας έρευνας

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας προκύπτει από τη διαπίστωση ότι, παρά την εκτεταμένη διεθνή βιβλιογραφία για τα κίνητρα μάθησης και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι ποιοτικές μελέτες που εστιάζουν στις αντιλήψεις των ίδιων των ενηλίκων εκπαιδευομένων για τη μαθησιακή τους εμπειρία και την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση παραμένουν περιορισμένες, ιδίως στο ελληνικό περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η συζήτηση των προηγούμενων ενοτήτων ανέδειξε ότι τα κίνητρα δεν είναι σταθερό ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά διαμορφώνονται δυναμικά μέσα από την ποιότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τη διδακτική προσέγγιση και τις συνθήκες της ζωής του εκπαιδευομένου. Η σημασία της έρευνας έγκειται σε τρία επίπεδα. Πρώτον, σε θεωρητικό επίπεδο, η έρευνα εμπλουτίζει τη συζήτηση για την κινητοποίηση των ενηλίκων αξιοποιώντας τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού ως ερμηνευτικό πλαίσιο και ελέγχοντας την εφαρμοσιμότητά της σε εξ αποστάσεως μαθησιακά περιβάλλοντα. Δεύτερον, σε μεθοδολογικό επίπεδο, αξιοποιεί ποιοτική ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία επιτρέπει την ανάδειξη νοηματοδοτήσεων και βιωμένων εμπειριών που δύσκολα αποτυπώνονται σε ποσοτικές μετρήσεις. Τρίτον, σε πρακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο, τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν από σχεδιαστές προγραμμάτων, εκπαιδευτές και ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για να ενισχύσουν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας, την αλληλεπίδραση και, τελικά, την επιμονή και την ολοκλήρωση των ενηλίκων σπουδαστών.

3.7 Σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Από τη θεωρητική επισκόπηση των κεφαλαίων 1, 2 και 3 αναδύονται τρεις βασικοί άξονες μέσω των οποίων η εργασία επιχειρεί να ερμηνεύσει τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο πρώτος άξονας, η μαθησιακή εμπειρία, συνδέεται με τη σαφήνεια στόχων, τη νοηματοδότηση των δραστηριοτήτων, την ποιότητα της ανατροφοδότησης και τη χρήση εργαλείων ΤΠΕ, και τροφοδοτεί άμεσα το 1ο ερευνητικό ερώτημα. Ο δεύτερος άξονας, η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση, αφορά τη σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου, τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, τα φόρουμ και τη συνεργασία μεταξύ συμμετεχόντων, σύμφωνα με την τυπολογία του Moore (1989) και το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης των Garrison et al. (2000), και τροφοδοτεί το 2ο ερευνητικό ερώτημα. Ο τρίτος άξονας, οι λοιποί παράγοντες ενδυνάμωσης των κινήτρων, ενσωματώνει την

αυτορρύθμιση, την ψηφιακή επάρκεια, τη μαθησιακή ιστορία, την κοινωνική υποστήριξη και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, και τροφοδοτεί το 3ο ερευνητικό ερώτημα. Έτσι, το θεωρητικό πλαίσιο δεν λειτουργεί ως απομονωμένο εννοιολογικό υπόβαθρο, αλλά παρέχει συγκεκριμένα ερμηνευτικά εργαλεία τα οποία στο επόμενο μέρος της εργασίας θα αξιοποιηθούν τόσο για τη διαμόρφωση του οδηγού συνέντευξης όσο και για την ερμηνεία των εμπειρικών ευρημάτων.

Σύνοψη κεφαλαίου και μετάβαση στο Ερευνητικό μέρος

Συνοψίζοντας, το παρόν κεφάλαιο ολοκλήρωσε το θεωρητικό μέρος της εργασίας αναδεικνύοντας τη μαθησιακή εμπειρία, την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και τους ευρύτερους πλαισιωτικούς παράγοντες ως αλληλένδετους μηχανισμούς που διαμορφώνουν τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παράλληλα, αιτιολογήθηκε η αναγκαιότητα και η σημασία της έρευνας και αποσαφηνίστηκε η σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Στο πλαίσιο αυτό, οι έννοιες της αυτονομίας, της ικανότητας και της συναναστροφής, όπως ορίζονται από τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού, λειτουργούν ως ερμηνευτική γέφυρα ανάμεσα στη θεωρία και στα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας μελέτης. Το επόμενο, Ερευνητικό μέρος, παρουσιάζει αναλυτικά τη μεθοδολογία (Κεφάλαιο 4), τα ευρήματα (Κεφάλαιο 5) και τη συνολική συζήτηση με συμπεράσματα και προτάσεις (Κεφάλαιο 6).

B. Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Εισαγωγή στο κεφάλαιο

Το παρόν κεφάλαιο παρουσίασε τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας. Περιέλαβε τον σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, αιτιολόγησε την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης, περιέγραψε τον πληθυσμό και το δείγμα, ανέπτυξε τη μέθοδο συλλογής δεδομένων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, παρουσίασε τον οδηγό συνέντευξης, προσδιόρισε τη μέθοδο ανάλυσης και αποφασήνισε τα κριτήρια εμπιστευσιμότητας. Η οργάνωση ακολούθησε τη λογική δομή που προτείνεται σε εργασίες ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου ο θεωρητικός προσανατολισμός, τα ερευνητικά ερωτήματα και το εργαλείο συλλογής δεδομένων χρειάζεται να βρίσκονται σε σαφή αντιστοίχιση.

4.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των ενήλικων εκπαιδευομένων σχετικά με τα κίνητρα μάθησής τους στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η έρευνα εστίασε στον τρόπο με τον οποίο η μαθησιακή εμπειρία και η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση συμβάλλουν στην ενίσχυση ή στην αποδυνάμωση της κινητοποίησης των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, επεδίωξε να αναδείξει άλλους προσωπικούς, κοινωνικούς, τεχνολογικούς και πλαισιωτικούς παράγοντες που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν σημαντικούς για τη συμμετοχή, την εμπλοκή και την επιμονή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

4.3 Επιμέρους στόχοι και ερευνητικοί άξονες

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής: να διερευνηθεί πώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι νοηματοδοτούν τη μαθησιακή εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, να εξεταστεί πώς οι διδακτικές μέθοδοι, οι μαθησιακές δραστηριότητες, η ανατροφοδότηση και τα εργαλεία ΤΠΕ επηρεάζουν τα κίνητρα μάθησης, να αναδειχθεί ο ρόλος της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και ιδίως του εκπαιδευτή, των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων, των φόρουμ και της συνεργασίας μεταξύ φοιτητών, να εντοπιστούν πρόσθετοι παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν την επιμονή των ενηλίκων και να διατυπωθούν συμπεράσματα χρήσιμα για

τον παιδαγωγικό σχεδιασμό αποτελεσματικότερων εξ αποστάσεως μαθησιακών περιβαλλόντων.

4.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Πριν από τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, παρατίθενται οι τρεις κατευθυντήριοι ερευνητικοί άξονες της μελέτης, οι οποίοι προκύπτουν απευθείας από το θεωρητικό πλαίσιο (Κεφάλαια 1, 2 και 3) και καθοδηγούν τόσο τη διαμόρφωση του οδηγού συνέντευξης όσο και τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων:

Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία (σαφήνεια στόχων, νοηματοδότηση δραστηριοτήτων, ποιότητα ανατροφοδότησης, χρήση εργαλείων ΤΠΕ).

Άξονας 2: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση (σχέση με τον εκπαιδευτή, Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, φόρουμ, συνεργασία μεταξύ συμμετεχόντων).

Άξονας 3: Λοιποί παράγοντες ενδυνάμωσης κινήτρων (αυτορρύθμιση, ψηφιακή επάρκεια, μαθησιακή ιστορία, κοινωνική και πλαισιωτική υποστήριξη).

Με βάση τους παραπάνω άξονες, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα τρία ερευνητικά ερωτήματα, ένα για κάθε άξονα. Οι παρενθέσεις δίπλα σε κάθε ερώτημα λειτουργούν ως δείκτες των επιμέρους θεματικών για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης (5 ερωτήσεις ανά ερευνητικό ερώτημα):

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι τα ακόλουθα:

EE1. Πώς επηρεάζει η μαθησιακή εμπειρία τα κίνητρα μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;

EE2. Πώς επηρεάζει η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση τα κίνητρα μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;

EE3. Ποιοι άλλοι παράγοντες, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων, θεωρούνται σημαντικοί για την ενδυνάμωση των κινήτρων μάθησής τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

4.5 Ερευνητική προσέγγιση και αιτιολόγηση της επιλεγείσας μεθόδου

Η έρευνα υιοθέτησε ποιοτική προσέγγιση, επειδή το αντικείμενό της αφορούσε αντιλήψεις, εμπειρίες, νοηματοδοτήσεις και προσωπικές ερμηνείες των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η ποιοτική έρευνα είναι κατάλληλη όταν ο ερευνητής επιδιώκει να κατανοήσει σε βάθος τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα βιώνουν ένα κοινωνικό ή εκπαιδευτικό φαινόμενο και όχι να μετρήσει εκ των προτέρων καθορισμένες μεταβλητές (Creswell & Poth, 2018· Denzin & Lincoln, 2018). Στην παρούσα περίπτωση, τα κίνητρα μάθησης δεν προσεγγίστηκαν ως απλή ποσοτική ένταση, αλλά ως σύνθετη εμπειρία που διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση του εκπαιδευομένου με το πρόγραμμα, τον εκπαιδευτή, τους συμφοιτητές, την τεχνολογία και τις προσωπικές του συνθήκες. Η επιλογή αυτή ήταν σύμφωνη με τη μεθοδολογική αρχή ότι η ερευνητική μέθοδος πρέπει να απορρέει από τη φύση του ερευνητικού προβλήματος και από τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen et al., 2018· Creswell & Poth, 2018). Παράλληλα, η ποιοτική λογική επέτρεψε την ανάδειξη θεμάτων και νοηματικών μοτίβων μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τη θεματική ανάλυση ως ευέλικτη και κατάλληλη μέθοδο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (Braun & Clarke, 2006, 2021).

4.6 Πληθυσμός, δείγμα και δειγματοληψία

Πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτέλεσαν ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν ή είχαν πρόσφατα συμμετάσχει σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Από τον πληθυσμό αυτόν επιλέχθηκε, με σκόπιμη δειγματοληψία, δείγμα πέντε ενηλίκων εκπαιδευομένων (Σ1 έως Σ5), οι οποίοι διέθεταν άμεση και πρόσφατη εμπειρία από το υπό διερεύνηση φαινόμενο και μπορούσαν να προσφέρουν πλούσιο πληροφοριακό υλικό σε σχέση με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η σκόπιμη (μη πιθανοτική) δειγματοληψία επιλέχθηκε επειδή, στην ποιοτική έρευνα, ζητούμενο δεν είναι η στατιστική αντιπροσωπευτικότητα, αλλά η επιλογή προσώπων που μπορούν να φωτίσουν σε βάθος το ερευνώμενο φαινόμενο (Ισαρη και Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2015).

Το μέγεθος του δείγματος (πέντε συμμετέχοντες) κρίθηκε επαρκές για μια ποιοτική μελέτη μικρής κλίμακας στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας, εφόσον οι συνεντεύξεις ήταν αναλυτικές, εστιασμένες και παρήγαγαν πλούσιο εμπειρικό υλικό. Στην ποιοτική έρευνα, η επάρκεια του δείγματος δεν καθορίζεται από αριθμητικά κριτήρια, αλλά από την πληροφοριακή ισχύ του

υλικού, δηλαδή από τον βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες διαθέτουν σχετική εμπειρία και οι απαντήσεις τους συνδέονται άμεσα με τον σκοπό της έρευνας (Malterud et al., 2016). Σύμφωνα και με την Κεδράκα (2008), λίγες, προσεκτικά επιλεγμένες συνεντεύξεις βάθους επαρκούν συνήθως για να αναδειχθεί μια αντιπροσωπευτική εικόνα, καθώς μετά από έναν αριθμό συνεντεύξεων από κατάλληλα επιλεγμένες περιπτώσεις επέρχεται πληροφοριακός κορεσμός.

Η τελική διαμόρφωση του δείγματος σε πέντε συμμετέχοντες επηρεάστηκε, πέρα από τη λογική της σκόπιμης δειγματοληψίας, και από πρακτικούς περιορισμούς της διαδικασίας στρατολόγησης. Παρά τις προσπάθειες προσέγγισης μεγαλύτερου αριθμού κατάλληλων ενηλίκων εκπαιδευομένων, διαπιστώθηκαν δυσκολίες στην εξεύρεση και συγκέντρωση περισσότερων ατόμων που να πληρούν τα κριτήρια ένταξης και να είναι διαθέσιμα κατά την περίοδο συλλογής των δεδομένων. Επιπλέον, ορισμένοι δυνητικοί συμμετέχοντες δεν εκδήλωσαν διάθεση να λάβουν μέρος στη συνέντευξη για προσωπικούς λόγους. Παράλληλα, η ερευνητική διαδικασία έπρεπε να ολοκληρωθεί εντός του προκαθορισμένου χρονοδιαγράμματος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και συγγραφής της διπλωματικής εργασίας. Για τον λόγο αυτό, η συλλογή δεδομένων ολοκληρώθηκε στις πέντε συνεντεύξεις, οι οποίες παρείχαν πλούσιο και άμεσα συναφές με τα ερευνητικά ερωτήματα εμπειρικό υλικό. Οι πρακτικοί αυτοί παράγοντες δεν αναιρούν τη σκοπιμότητα της ποιοτικής επιλογής, αλλά λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία και τη μεταβιβασιμότητα των ευρημάτων.

Τα βασικά κριτήρια ένταξης στο δείγμα ήταν η ενηλικίωση, η συμμετοχή σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης (ολοκληρωμένο ή σε εξέλιξη), η δυνατότητα επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα και η εθελοντική συγκατάθεση για συμμετοχή.

Το τελικό δείγμα περιλάμβανε τρεις γυναίκες (Σ1, Σ3, Σ4) και δύο άνδρες (Σ2, Σ5), ηλικίας από 23 έως 47 ετών, με μέση ηλικία περίπου 38 έτη, στοιχείο που αποτυπώνει τη διαγενεακή σύνθεση του πληθυσμού των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Τέσσερις από τους πέντε συμμετέχοντες είχαν ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμά τους, ενώ ένας (Σ2) βρισκόταν ακόμη σε εξέλιξη, γεγονός που επέτρεψε την ανάδειξη τόσο αναδρομικών αποτιμήσεων όσο και εμπειριών εν τω γίνεσθαι.

Τα προγράμματα που είχαν παρακολουθήσει κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων, όπως η προώθηση εξαγωγών και το μάρκετινγκ αγροδιατροφικών προϊόντων, η εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο και η πράσινη μετάβαση, η τέχνη

της διαπραγμάτευσης και οι τεχνικές πωλήσεων, καθώς και η γραμματεία διοίκησης. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης τον Μάιο του 2026 και είχαν διάρκεια από 30 έως 40 λεπτά. Τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων συνοψίζονται στον Πίνακα 4.1.

Πίνακας 4.1. Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Κωδικός	Φύλο	Ηλικία	Πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης	Κατάσταση	Συνέντευξη
Σ1	Γυναίκα	47	Προώθηση εξαγωγών και μάρκετινγκ αγροδιατροφικών προϊόντων	Ολοκληρώθηκε	Δια ζώσης, 35'
Σ2	Άνδρας	46	Εφαρμογή της Τεχνητής Νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο και πράσινη μετάβαση	Σε εξέλιξη	Δια ζώσης, 30'
Σ3	Γυναίκα	29	Η τέχνη της διαπραγμάτευσης και τεχνικές πωλήσεων	Ολοκληρώθηκε	Δια ζώσης, 35'
Σ4	Γυναίκα	23	Γραμματεία Διοίκησης	Ολοκληρώθηκε	Δια ζώσης, 40'
Σ5	Άνδρας	47	Προώθηση εξαγωγών και μάρκετινγκ αγροδιατροφικών προϊόντων	Ολοκληρώθηκε	Δια ζώσης, 30'

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4.1, το δείγμα, αν και μικρό, παρουσιάζει ικανοποιητική εσωτερική ποικιλομορφία ως προς το φύλο, την ηλικία, το γνωστικό αντικείμενο και την κατάσταση συμμετοχής, στοιχείο που ενισχύει την πληροφοριακή του ισχύ. Η ποικιλία αυτή επέτρεψε την προσέγγιση του φαινομένου των κινήτρων μάθησης από διαφορετικές οπτικές γωνίες, καθώς οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διαφορετικές επαγγελματικές και βιογραφικές διαδρομές, διατηρώντας όμως ως κοινό παρονομαστή την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η παραπάνω διατύπωση συνδέεται και με το μεθοδολογικό υλικό του ΕΑΠ (Κεδράκα, 2008), όπου η ποιοτική έρευνα διαφοροποιείται από την ποσοτική ως προς τη λογική επιλογής δείγματος και τονίζεται ότι στη σκόπιμη δειγματοληψία επιλέγονται πρόσωπα που μπορούν να βοηθήσουν καλύτερα στην κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Bird et al., 1999). Επίσης, ο Τσιώλης (2015) επισημαίνει ότι στη σκόπιμη δειγματοληψία επιλέγονται πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις βάσει χαρακτηριστικών που εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας.

4.7 Εργαλείο συλλογής δεδομένων: Ημιδομημένη συνέντευξη

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων ατομικών συνεντεύξεων. Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέγεται επειδή επιτρέπει στον ερευνητή να οργανώσει τη συζήτηση γύρω από συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, ενώ ταυτόχρονα αφήνει χώρο στον συμμετέχοντα να αναπτύξει ελεύθερα τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις του (Γαλατά et al., 2017· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Σε αντίθεση με ένα πλήρως δομημένο εργαλείο, η ημιδομημένη συνέντευξη δεν περιορίζει την απάντηση σε προκαθορισμένες επιλογές. Σε αντίθεση με μια εντελώς ανοικτή αφήγηση, διατηρεί σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα και διευκολύνει την οργάνωση της μελλοντικής ανάλυσης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως ή δια ζώσης, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων και τις πρακτικές συνθήκες της έρευνας. Με τη συναίνεση των συμμετεχόντων ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη.

4.8 Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης: θεματικοί άξονες και θεωρητική θεμελίωση

Ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Περιλαμβάνει 15 κύριες ερωτήσεις ανοικτού τύπου, πέντε για κάθε ερευνητικό ερώτημα, οργανωμένες σε τρεις θεματικούς άξονες που αντιστοιχούν στους ερευνητικούς άξονες της ενότητας 4.3.

Ως προς τη θεωρητική θεμελίωση, ο 1ος άξονας («μαθησιακή εμπειρία») στηρίζεται κυρίως στη Θεωρία Αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2000· Ryan & Deci, 2017), στις προσεγγίσεις της ανατροφοδότησης (Hattie & Timperley, 2007· Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), καθώς και στη θεωρία της εμπλοκής (Kahu, 2013· Kahu & Nelson, 2018). Ο 2ος άξονας («εκπαιδευτική

αλληλεπίδραση») τεκμηριώνεται στην τυπολογία αλληλεπίδρασης του Moore (1989), στο μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης (Garrison et al., 2000, 2010) και στη θεωρία της συναλλακτικής απόστασης (Moore, 1993). Ο 3ος άξονας («λοιποί παράγοντες ενδυνάμωσης») αξιοποιεί τις θεωρίες της αυτορρύθμισης (Zimmerman, 2002, Barnard-Brak et al., 2010), την έννοια της μαθησιακής ταυτότητας (Hodkinson, Biesta & James, 2008), καθώς και τη συζήτηση για πλαισιωτικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες στη συμμετοχή ενηλίκων (Boeren, 2016· Desjardins & Rubenson, 2013).

Οι θεματικοί άξονες του οδηγού αντιστοιχούν στους τρεις ερευνητικούς άξονες και έχουν ως εξής:

1ος θεματικός άξονας (αντιστοιχεί στο 1ο ΕΕ): νοηματοδότηση της μαθησιακής εμπειρίας, σαφήνεια στόχων, αυθεντικότητα δραστηριοτήτων, ποιότητα ανατροφοδότησης, χρήση εργαλείων ΤΠΕ.

2ος θεματικός άξονας (αντιστοιχεί στο 2ο ΕΕ): σχέση με τον εκπαιδευτή, Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, αλληλεπίδραση μέσω φόρουμ, συνεργασία μεταξύ συμμετεχόντων, αίσθηση κοινότητας.

3ος θεματικός άξονας (αντιστοιχεί στο 3ο ΕΕ): αυτορρύθμιση, διαχείριση χρόνου, ψηφιακή επάρκεια, προσωπικά και πλαισιωτικά εμπόδια ή υποστηρικτικοί παράγοντες.

Πριν από την κάθε θεματική ενότητα προβλέπονται σύντομες εισαγωγικές ερωτήσεις γνωριμίας και προσωπικού πλαισίου του συμμετέχοντα. Ο πλήρης οδηγός συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα.

4.9 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και ζητήματα δεοντολογίας

Πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν γραπτώς και προφορικώς για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία συμμετοχής, τη δυνατότητα αποχώρησης, τη χρήση των δεδομένων και την προστασία της ανωνυμίας τους (Γαλατά et al., 2017· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ζητήθηκε ενημερωμένη συγκατάθεση και αποσαφηνίστηκε ότι η συμμετοχή ήταν απολύτως εθελοντική (Cohen et al., 2018· Γαλατά et al., 2017). Κατά την απομαγνητοφώνηση αφαιρέθηκαν ονόματα, συγκεκριμένα ιδρύματα και άλλα στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ταυτοποίηση. Τα δεδομένα φυλάσσονται με ασφάλεια και χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η

πρόβλεψη αυτή είναι συμβατή με τη δεοντολογική αρχή της προστασίας της ιδιωτικότητας, της εμπιστευτικότητας και της μη δυνατότητας ταυτοποίησης των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής οφείλει επίσης να διατηρεί αναστοχαστική στάση, αναγνωρίζοντας ότι οι δικές του προσδοκίες και εμπειρίες μπορεί να επηρεάσουν τη διαδικασία συλλογής και ερμηνείας των δεδομένων (Γαλατά et al., 2017· Lincoln&Guba, 1985). Η ανάγκη αναστοχαστικότητας συνδέεται με την παραδοχή ότι η πλήρης ουδετερότητα του ερευνητή στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα δεν είναι αυτονόητη, καθώς οι προσωπικές εμπειρίες, προδιαθέσεις και προσδοκίες μπορούν να επηρεάσουν την ερευνητική διαδικασία. δεδομένων.

4.10 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων: στάδια θεματικής ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση (thematic analysis). Η θεματική ανάλυση επιλέχθηκε επειδή επέτρεψε τη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και ερμηνεία επαναλαμβανόμενων προτύπων νοήματος μέσα στο υλικό των συνεντεύξεων (Braun & Clarke, 2006, 2021· Τσιώλης, 2015). Η ανάλυση ήταν κυρίως θεματική και ερμηνευτική, καθώς επιδίωξε να κατανοήσει όχι μόνο τι λένε οι συμμετέχοντες, αλλά και πώς νοηματοδοτούν τη μαθησιακή εμπειρία, την αλληλεπίδραση και τους παράγοντες κινητοποίησης (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2015).

Σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006), η θεματική ανάλυση οργανώνεται σε έξι αλληλένδετα, μη γραμμικά στάδια, καθένα από τα οποία ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα και περιγράφεται συνοπτικά ως εξής:

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα: επανειλημμένη ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων και αρχικές σημειώσεις, ώστε ο ερευνητής να εμβαθύνει στο περιεχόμενο πριν την κωδικοποίηση.
2. Παραγωγή αρχικών κωδικών: σημασιολογική κωδικοποίηση των δεδομένων σε μικρές νοηματικές μονάδες, με προσοχή σε όλα τα ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του υλικού.
3. Αναζήτηση θεμάτων: ομαδοποίηση συγγενών κωδικών σε υποψήφια θέματα, με βάση τη συνεκτικότητα και τη σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα.
4. Επανεξέταση των θεμάτων: έλεγχος συνοχής σε δύο επίπεδα, εντός κάθε θέματος (αν οι κωδικοί ταιριάζουν μεταξύ τους) και σε σχέση με το συνολικό υλικό (αν τα θέματα αντικατοπτρίζουν τα δεδομένα).

5. Ορισμός και ονομασία των θεμάτων: αποσαφήνιση της ουσίας κάθε θέματος, διατύπωση σαφών ορισμών και επιλογή περιεκτικών ονομάτων.
6. Συγγραφή της αναφοράς: παραγωγή της τελικής αναλυτικής αφήγησης με ενδεικτικά αποσπάσματα, σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο και απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα.

Σε όλη τη διαδικασία τηρήθηκαν σημειώσεις πεδίου και ημερολόγιο ερευνητή, ώστε να διασφαλίζεται η διαφάνεια των αναλυτικών αποφάσεων και η αναστοχαστικότητα της προσέγγισης.

4.11 Κριτήρια εμπιστευσιμότητας της ποιοτικής έρευνας

Για την ενίσχυση της εμπιστευσιμότητας αξιοποιήθηκαν τα κριτήρια της αξιοπιστίας, της μεταβιβασιμότητας, της εξαρτησιμότητας και της επιβεβαιωσιμότητας, όπως έχουν καθιερωθεί στη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας (Lincoln & Guba, 1985 · Nowell et al., 2017). Η αξιοπιστία ενισχύθηκε με σαφή περιγραφή της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης, με προσεκτική απομαγνητοφώνηση και με χρήση ενδεικτικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις στο κεφάλαιο των ευρημάτων (Shenton, 2004). Η μεταβιβασιμότητα υποστηρίχθηκε μέσω πλούσιας περιγραφής του ερευνητικού πλαισίου και των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, χωρίς αποκάλυψη της ταυτότητάς τους (Lincoln & Guba, 1985 · Shenton, 2004). Η εξαρτησιμότητα ενισχύθηκε με τήρηση αρχείου ερευνητικών αποφάσεων, όπως επιλογές δειγματοληψίας, αλλαγές στον οδηγό συνέντευξης και βήματα κωδικοποίησης (Nowell et al., 2017). Η επιβεβαιωσιμότητα υπηρετήθηκε μέσω αναστοχαστικών σημειώσεων του ερευνητή, ώστε να καθίσταται σαφές πώς προέκυψαν οι ερμηνείες από τα δεδομένα και όχι από αυθαίρετες υποθέσεις (Lincoln & Guba, 1985 · Τσιώλης, 2015).

4.12 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, ως ποιοτική και μικρής κλίμακας μελέτη, δεν αποσκοπεί σε γενίκευση των ευρημάτων με στατιστικά κριτήρια. Τα αποτελέσματα αποτυπώνουν τις αντιλήψεις συγκεκριμένων ενηλίκων εκπαιδευομένων και πρέπει να ερμηνευθούν σε σχέση με το συγκεκριμένο πλαίσιο συμμετοχής τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπλέον, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων βασίστηκαν σε αυτοαναφορά και ενδεχομένως επηρεάστηκαν

από μνήμη, προσωπική διάθεση ή κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η ποιοτική προσέγγιση προσέφερε βαθιά κατανόηση των εμπειριών και των παραγόντων που επηρεάζουν τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Ιδιαίτερος περιορισμός αφορά στο μικρό μέγεθος του δείγματος, το οποίο διαμορφώθηκε σε πέντε συμμετέχοντες. Η έκταση του δείγματος συνδέθηκε όχι μόνο με τον μικρή κλίμακας ποιοτικό χαρακτήρα της μελέτης, αλλά και με αντικειμενικές δυσκολίες εξεύρεσης περισσότερων κατάλληλων συμμετεχόντων. Η εξασφάλιση της συμμετοχής επιπλέον ατόμων αποδείχθηκε δυσχερής, ενώ ορισμένοι από όσους προσεγγίστηκαν δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν για προσωπικούς λόγους. Επιπρόσθετα, η ανάγκη τήρησης του συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος για την ολοκλήρωση της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας περιόρισε τη δυνατότητα παράτασης της διαδικασίας αναζήτησης συμμετεχόντων. Συνεπώς, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο πρόσθετες συνεντεύξεις να ανέδειξαν επιπλέον αποχρώσεις ή εμπειρίες. Ο περιορισμός αυτός επιβάλλει προσεκτική ερμηνεία των ευρημάτων και ενισχύει την ανάγκη μελλοντικών ποιοτικών μελετών με μεγαλύτερο και περισσότερο διαφοροποιημένο δείγμα.

4.13 Σύνοψη κεφαλαίου

Το παρόν κεφάλαιο παρουσίασε αναλυτικά τη μεθοδολογία της έρευνας, παρέχοντας έναν συνεκτικό μεθοδολογικό σχεδιασμό που αντιστοιχίζει με σαφήνεια το θεωρητικό πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα, τους ερευνητικούς και θεματικούς άξονες, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και τη διαδικασία ανάλυσης. Αρχικά αποσαφηνίστηκαν ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, τα οποία οργανώθηκαν γύρω από τρεις άξονες: τη μαθησιακή εμπειρία, την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και τους λοιπούς παράγοντες ενδυνάμωσης των κινήτρων μάθησης. Στη συνέχεια αιτιολογήθηκε η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης, παρουσιάστηκαν ο πληθυσμός, το δείγμα (πέντε ενήλικοι εκπαιδευόμενοι) και η σκόπιμη δειγματοληψία, και αναλύθηκε το εργαλείο συλλογής δεδομένων, δηλαδή ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης με τη θεωρητική του θεμελίωση. Παρουσιάστηκαν επίσης η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, τα ζητήματα δεοντολογίας, η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων με βάση τα έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006), τα κριτήρια εμπιστευσιμότητας της ποιοτικής έρευνας και οι περιορισμοί της μελέτης. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε ένα στέρεο μεθοδολογικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο πραγματοποιήθηκε η

εμπειρική διερεύνηση. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα ευρήματα της έρευνας, με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα και τους αντίστοιχους θεματικούς άξονες.

Το κεφάλαιο παρουσίασε τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας και τεκμηρίωσε την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης και της ημιδομημένης συνέντευξης. Ο σχεδιασμός συνδέεται άμεσα με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ η θεματική ανάλυση προσφέρει κατάλληλο πλαίσιο για την οργάνωση των εμπειρικών δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, η μεθοδολογία υπηρετεί τη βασική επιδίωξη της έρευνας, δηλαδή τη σε βάθος κατανόηση των αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων για τα κίνητρα μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων

5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των πέντε ημιδομημένων συνεντεύξεων με ενηλίκους εκπαιδευομένους (Σ1 έως Σ5). Η παρουσίαση οργανώνεται γύρω από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα και τους αντίστοιχους θεματικούς άξονες, όπως αυτοί ορίστηκαν στο Κεφάλαιο 4: τη μαθησιακή εμπειρία (5.2), την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση (5.3) και τους λοιπούς παράγοντες ενδυνάμωσης των κινήτρων μάθησης (5.4). Για κάθε ερευνητικό ερώτημα, αρχικά παρουσιάζονται τα θέματα που αναδύθηκαν από την ανάλυση, τεκμηριωμένα με ενδεικτικά αποσπάσματα από τον λόγο των συμμετεχόντων, και στη συνέχεια παρατίθεται συνοπτικός πίνακας που αποτυπώνει τα θέματα, τις ιδιότητές τους και τους συμμετέχοντες στον λόγο των οποίων εντοπίστηκαν.

Σύμφωνα με τη λογική της θεματικής ανάλυσης (BraunandClarke, 2006· Τσιώλης, 2018), τα θέματα δεν αποτελούν απλή σύνοψη των απαντήσεων, αλλά εννοιολογικές κατασκευές που συγκροτήθηκαν από τον ερευνητή μέσα από τη διαλογική του σχέση με τα δεδομένα και την αξιοποίηση των εννοιών θεωρητικής ευαισθητοποίησης που αντλήθηκαν από το θεωρητικό μέρος, και ιδίως από τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού (DeciandRyan, 2000). Τα αποσπάσματα παρατίθενται με κωδικό συμμετέχοντος (Σ1 έως Σ5), ώστε να διασφαλίζεται η ανωνυμία, και αποδίδονται με πιστότητα στον προφορικό λόγο. Όλες οι ερωτήσεις του οδηγού απαντήθηκαν από το σύνολο των συμμετεχόντων, ενώ το πλήρες υλικό των συνεντεύξεων, κατηγοριοποιημένο ανά θεματικό άξονα, παρατίθεται στο Παράρτημα.

5.2 Ευρήματα για το 1ο ερευνητικό ερώτημα: μαθησιακή εμπειρία και κίνητρα μάθησης

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά πώς η μαθησιακή εμπειρία επηρεάζει τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους. Από την ανάλυση των απαντήσεων αναδύθηκαν πέντε αλληλένδετα θέματα, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Θέμα 1.1: Πρακτική αξία και αυθεντικότητα του περιεχομένου

Κοινός τόπος στον λόγο όλων των συμμετεχόντων ήταν η σύνδεση της μαθησιακής εμπειρίας με την πρακτική, εφαρμόσιμη γνώση. Η αυθεντικότητα του περιεχομένου, δηλαδή η σύνδεσή του με πραγματικές καταστάσεις της εργασίας και της καθημερινότητας, αναδείχθηκε ως καθοριστικός παράγοντας διατήρησης του ενδιαφέροντος. Η Σ1 ανέφερε ότι της άρεσε που υπήρχαν «παραδείγματα από την καθημερινότητα και εφαρμογές που σχετίζονταν με την εργασία», στοιχείο που έκανε «τη μάθηση πιο ουσιαστική και κατανοητή». Αντίστοιχα, ο Σ4 τόνισε ότι το υλικό «συνδεόταν με πραγματικά επαγγελματικά παραδείγματα», ενώ ο Σ5 παρατήρησε ότι το περιεχόμενο «είχε πρακτική αξία και συνδεόταν με πραγματικές ανάγκες της εργασίας». Η νοηματοδότηση της μάθησης μέσα από την άμεση χρησιμότητά της φαίνεται, συνεπώς, να λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο εμπλοκής.

Θέμα 1.2: Ενεργητική συμμετοχή μέσω διαδραστικών τεχνικών

Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι οι διαδραστικές διδακτικές τεχνικές ενίσχυσαν την ενεργητική τους εμπλοκή. Οι συζητήσεις, οι μελέτες περίπτωσης και οι ομαδικές δραστηριότητες αναφέρθηκαν επανειλημμένα ως στοιχεία που μετέτρεψαν τη μάθηση από παθητική σε ενεργητική. Η Σ1 σημείωσε ότι «οι συζητήσεις και οι μελέτες περίπτωσης» τη βοήθησαν να συμμετέχει ενεργά και ότι ένιωθε πως «δεν παρακολουθούσε απλώς παθητικά», ενώ η Σ3 ανέφερε ότι «οι ομαδικές δραστηριότητες και οι συζητήσεις» την έφερναν «πιο κοντά στη μαθησιακή διαδικασία». Ο Σ4 εστίασε στις «πρακτικές ασκήσεις και τις μελέτες περίπτωσης», που έκαναν το μάθημα «πιο βιωματικό», και ο Σ2 στις «ζωντανές παρουσιάσεις και τις συζητήσεις». Η δυνατότητα διατύπωσης αποριών και ενεργού συμμετοχής συνδέθηκε άμεσα με την αίσθηση ότι η μάθηση είχε νόημα.

Θέμα 1.3: Σαφήνεια στόχων και μείωση του άγχους

Η σαφήνεια των οδηγιών, των στόχων και των απαιτήσεων αναδείχθηκε ως παράγοντας που ενισχύει την αίσθηση ικανότητας και μειώνει το άγχος. Όλοι οι συμμετέχοντες συνέδεσαν τη σαφήνεια με μεγαλύτερη σιγουριά και καλύτερη αυτοοργάνωση. Χαρακτηριστικά, ο Σ2 ανέφερε ότι «η σαφήνεια στις οδηγίες» τον βοήθησε να μειώσει το άγχος του, αφού «όταν γνωρίζεις τι ακριβώς απαιτείται, μπορείς να οργανωθείς καλύτερα». Η Σ1 περιέγραψε ότι όταν οι οδηγίες ήταν ξεκάθαρες ένιωθε «μεγαλύτερη σιγουριά» και δεν είχε «άγχος για το τι έπρεπε να κάνω και πότε», ενώ ο Σ5 συνέδεσε τις σαφείς απαιτήσεις με «λιγότερο άγχος» και θετική

επίδραση στη συνέπειά του. Η σαφήνεια του μαθησιακού πλαισίου, επομένως, αποτυπώνεται ως προϋπόθεση για την ψυχολογική ασφάλεια του εκπαιδευομένου.

Θέμα 1.4: Ανατροφοδότηση, αναγνώριση και αυτοπεποίθηση

Η ανατροφοδότηση αναδείχθηκε ως ένας από τους ισχυρότερους μηχανισμούς ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και της επιμονής. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ακόμη και μικρά, θετικά σχόλια λειτουργούσαν ενθαρρυντικά και τους έκαναν να αισθάνονται ότι η προσπάθειά τους αναγνωρίζεται. Η Σ1 ανέφερε ότι «η θετική ανατροφοδότηση» την έκανε να νιώθει ότι «εξελισσεται» και ενίσχυε την αυτοπεποίθησή της, ενώ ο Σ2 σημείωσε ότι η ανατροφοδότηση τον έκανε να αισθάνεται «ότι η προσπάθειά του αναγνωρίζεται». Ο Σ5 ανέφερε ότι μέσα από τα σχόλια ένιωθε «ότι αναγνωρίζεται η προσπάθειά του και ότι μπορεί να βελτιωθεί», στοιχείο που «αύξησε σημαντικά την αυτοπεποίθησή του». Η ανατροφοδότηση δηλαδή δεν λειτούργησε μόνο διορθωτικά, αλλά κυρίως ως πηγή αναγνώρισης και ενθάρρυνσης.

Θέμα 1.5: Ψηφιακά εργαλεία, ευελιξία και πρόσβαση

Τέλος, η εκπαιδευτική πλατφόρμα και τα ψηφιακά εργαλεία αναγνωρίστηκαν ως καθοριστικά για τη μαθησιακή εμπειρία, κυρίως λόγω της ευελιξίας και της πρόσβασης που προσέφεραν. Η Σ1 σημείωσε ότι «η δυνατότητα να παρακολουθώ από το σπίτι» και «η πρόσβαση οποιαδήποτε στιγμή» την διευκόλυναν σημαντικά, ενώ ο Σ2 τόνισε ότι μπορούσε «να έχει πρόσβαση στο υλικό οποιαδήποτε στιγμή», γεγονός που προσέφερε «μεγάλη ευελιξία». Ο Σ5 περιέγραψε την πλατφόρμα ως «σύγχρονη και εύκολη στη χρήση». Η ευελιξία αυτή συνδέθηκε άμεσα με τη δυνατότητα συνδυασμού της μάθησης με τις εργασιακές και οικογενειακές υποχρεώσεις, ζήτημα κεντρικό για τους ενηλίκους εκπαιδευομένους.

Πίνακας 5.1. Θέματα και ιδιότητες για το 1ο ερευνητικό ερώτημα (μαθησιακή εμπειρία)

Θέμα	Ιδιότητες / περιεχόμενο	Συμμετέχοντες
1.1 Πρακτική αξία και αυθεντικότητα περιεχομένου	Σύνδεση με την εργασία, ρεαλιστικά παραδείγματα, χρησιμότητα γνώσης	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
1.2 Ενεργητική συμμετοχή μέσω διαδραστικών τεχνικών	Συζητήσεις, μελέτες περίπτωσης, ομαδικές και πρακτικές δραστηριότητες	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5

1.3 Σαφήνεια στόχων και μείωση άγχους	Ξεκάθαρες οδηγίες, αίσθηση ικανότητας, σιγουριά, οργάνωση	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
1.4 Ανατροφοδότηση, αναγνώριση και αυτοπεποίθηση	Θετικά σχόλια, αναγνώριση προσπάθειας, ενθάρρυνση, επιμονή	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
1.5 Ψηφιακά εργαλεία, ευελιξία και πρόσβαση	Εύχρηστη πλατφόρμα, πρόσβαση οποτεδήποτε, συνδυασμός με υποχρεώσεις	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5

Συνολικά, για το 1ο ερευνητικό ερώτημα, η μαθησιακή εμπειρία φαίνεται να ενισχύει τα κίνητρα μάθησης όταν συνδυάζει πρακτική αξία, ενεργητική συμμετοχή, σαφήνεια, υποστηρικτική ανατροφοδότηση και τεχνολογική ευελιξία. Τα στοιχεία αυτά συνδέονται άμεσα με τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού, καθώς η σαφήνεια και η ανατροφοδότηση τροφοδοτούν την ανάγκη για ικανότητα, η ευελιξία και η δυνατότητα επιλογών την ανάγκη για αυτονομία, ενώ οι διαδραστικές τεχνικές την ανάγκη για συναναστροφή.

5.3 Ευρήματα για το 2ο ερευνητικό ερώτημα: εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και κίνητρα μάθησης

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση επηρεάζει τα κίνητρα μάθησης. Από την ανάλυση αναδύθηκαν τέσσερα θέματα ενίσχυσης και ένα θέμα που αποτυπώνει τις προκλήσεις της εξ αποστάσεως αλληλεπίδρασης.

Θέμα 2.1: Ο υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτή

Ο ρόλος του εκπαιδευτή αναδείχθηκε ως κεντρικός για την κινητοποίηση. Όλοι οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τον εκπαιδευτή ως υποστηρικτικό, διαθέσιμο και ανταποκρινόμενο. Η Σ1 ανέφερε ότι ο εκπαιδευτής «ήταν πολύ υποστηρικτικός και απαντούσε γρήγορα στις απορίες», δημιουργώντας «αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης», ενώ ο Σ4 τόνισε ότι ο εκπαιδευτής ήταν «διαθέσιμος, υπομονετικός» και «προσπαθούσε να λύνει άμεσα τις απορίες». Ο Σ5 συνέδεσε «την άμεση και θετική επικοινωνία με τον εκπαιδευτή» με ενίσχυση της διάθεσής του να συνεχίσει. Η αίσθηση ότι «κάποιος ενδιαφέρεται πραγματικά για την πρόοδό μας», όπως το διατύπωσε η Σ1, λειτούργησε ως ισχυρό υποστηρικτικό κίνητρο.

Θέμα 2.2: Κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και ψυχολογικής ασφάλειας

Το μαθησιακό κλίμα αναδείχθηκε ως καθοριστικό για την ποιότητα της αλληλεπίδρασης. Η ευγένεια, η υπομονή και ο σεβασμός του εκπαιδευτή δημιούργησαν, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ένα κλίμα όπου μπορούσαν να εκφράζονται χωρίς φόβο ή πίεση. Ο Σ2 ανέφερε ότι «δεν υπήρχε πίεση ή φόβος να εκφράσουμε απορίες», στοιχείο που έκανε τη συμμετοχή «πιο άνετη και ουσιαστική», ενώ η Σ3 περιέγραψε ότι «η ευγένεια, η κατανόηση και η υπομονή του εκπαιδευτή» της επέτρεψαν να εκφράζεται «χωρίς φόβο ή πίεση». Παρόμοια, η Σ4 συνέδεσε «τον σεβασμό» και την «ενθάρρυνση για συμμετοχή» με μια «θετική ατμόσφαιρα». Η ψυχολογική ασφάλεια φαίνεται έτσι να αποτελεί προϋπόθεση για την ενεργό εμπλοκή.

Θέμα 2.3: Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις και κατανόηση

Οι ομαδικές, σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις (ΟΣΣ) αναγνωρίστηκαν ως σημαντικές τόσο για την κατανόηση του υλικού όσο και για τη διατήρηση της επαφής με την ομάδα. Η Σ1 ανέφερε ότι «οι online συναντήσεις βοήθησαν αρκετά στην κατανόηση του υλικού και στη διατήρηση επαφής με την ομάδα», ενώ ο Σ2 τόνισε ότι μέσα από τις συζητήσεις ένιωθε «πιο ενεργό μέλος της ομάδας» και ότι «οι απορίες λύνονταν πιο εύκολα». Παρόμοια, ο Σ5 περιέγραψε ότι στις συζητήσεις ένιωθε «πιο ενεργό κομμάτι της ομάδας». Η σύγχρονη αλληλεπίδραση, επομένως, λειτούργησε ως αντίβαρο στη φυσική απόσταση.

Θέμα 2.4: Συνεργασία συμφοιτητών και αίσθηση του ανήκειν

Η επικοινωνία με τους συμφοιτητές αναδείχθηκε ως πηγή ψυχολογικής υποστήριξης και αίσθησης κοινής προσπάθειας. Η Σ1 ανέφερε ότι η επικοινωνία με άλλους εκπαιδευομένους τη βοήθησε «να αισθάνεται ότι δεν είναι μόνη στην προσπάθεια», ενώ η Σ4 περιέγραψε την επικοινωνία ως «ψυχολογικό στήριγμα» με «αίσθηση ομαδικότητας και αλληλοβοήθειας». Ο Σ5 ανέφερε ότι η ανταλλαγή εμπειριών τον «ώθησε να μη σταματήσει ως το τέλος». Η αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα μάθησης φαίνεται να ενισχύει άμεσα την επιμονή.

Θέμα 2.5: Η πρόκληση της απρόσωπης επικοινωνίας και της απομόνωσης

Παράλληλα με τα θετικά στοιχεία, αρκετοί συμμετέχοντες ανέδειξαν την έλλειψη φυσικής επαφής ως πρόκληση. Ο Σ2 ανέφερε ότι «κάποιες φορές η έλλειψη φυσικής επαφής δυσκόλευε την επικοινωνία», καθιστώντας τη διαδικασία «λίγο πιο απρόσωπη», ενώ η Σ3 περιέγραψε αίσθημα «απομόνωσης λόγω της εξ αποστάσεως μορφής» και έλλειψη «φυσικής επαφής». Η Σ4 σημείωσε ότι «δεν ήταν πάντα εύκολο να δημιουργηθεί αίσθηση ομάδας». Η πρόκληση αυτή

δείχνει ότι η εξ αποστάσεως αλληλεπίδραση, αν και λειτουργική, απαιτεί συνειδητό σχεδιασμό για την καλλιέργεια της κοινωνικής παρουσίας.

Πίνακας 5.2. Θέματα και ιδιότητες για το 2ο ερευνητικό ερώτημα (εκπαιδευτική αλληλεπίδραση)

Θέμα	Ιδιότητες / περιεχόμενο	Συμμετέχοντες
2.1 Υποστηρικτικός ρόλος εκπαιδευτή	Διαθεσιμότητα, ταχεία ανταπόκριση, ενδιαφέρον για την πρόοδο	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
2.2 Κλίμα εμπιστοσύνης και ψυχολογικής ασφάλειας	Σεβασμός, υπομονή, απουσία πίεσης, ελεύθερη έκφραση αποριών	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
2.3 ΟΣΣ και κατανόηση	Σύγχρονες συναντήσεις, λύση αποριών, αίσθηση ενεργού μέλους	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
2.4 Συνεργασία συμφοιτητών και αίσθηση του ανήκειν	Ανταλλαγή εμπειριών, κοινή προσπάθεια, ψυχολογική υποστήριξη	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
2.5 Πρόκληση απρόσωπης επικοινωνίας (αρνητικό)	Έλλειψη φυσικής επαφής, απομόνωση, δυσκολία συγκρότησης ομάδας	Σ2, Σ3, Σ4

Συνολικά, η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση ενισχύει τα κίνητρα κυρίως μέσω της υποστηρικτικής σχέσης με τον εκπαιδευτή, του κλίματος ασφάλειας και της αίσθησης κοινότητας, τα οποία τροφοδοτούν την ανάγκη για συναναστροφή κατά τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού. Η έλλειψη φυσικής επαφής, ωστόσο, αναδεικνύεται ως σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας που χρήζει παιδαγωγικής αντιμετώπισης.

5.4 Ευρήματα για το 3ο ερευνητικό ερώτημα: λοιποί παράγοντες ενδυνάμωσης των κινήτρων

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά ποιοι άλλοι παράγοντες θεωρούνται σημαντικοί για την ενδυνάμωση των κινήτρων. Από την ανάλυση αναδύθηκαν πέντε θέματα που αφορούν προσωπικούς, αυτορρυθμιστικούς, πλαισιωτικούς, τεχνολογικούς και βιογραφικούς παράγοντες.

Θέμα 3.1: Εσωτερικά κίνητρα προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης

Το ισχυρότερο κίνητρο που αναδείχθηκε ήταν η εσωτερική ανάγκη για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη. Η Σ1 ανέφερε ότι «η ανάγκη για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη» ήταν βασικό της κίνητρο και ότι της «άρεσε η διαδικασία της μάθησης», ενώ ο Σ2 συνέδεσε το κίνητρό του με «την επαγγελματική εξέλιξη και την απόκτηση νέων γνώσεων». Ο Σ5 ανέφερε ότι ήθελε «να εξελιχθεί επαγγελματικά αλλά και να αποδείξει στον εαυτό του ότι μπορεί να ανταποκριθεί». Η συνύπαρξη εσωτερικών (ευχαρίστηση από τη μάθηση, αυτοεπιβεβαίωση) και εξωτερικών (επαγγελματική ανέλιξη) κινήτρων αποτυπώνει το συνεχές της κινητοποίησης κατά τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού.

Θέμα 3.2: Αυτορρύθμιση και διαχείριση χρόνου

Η ικανότητα αυτοοργάνωσης και διαχείρισης χρόνου αναγνωρίστηκε ομόφωνα ως καθοριστική για την ολοκλήρωση. Η Σ1 ανέφερε ότι «η αυτοοργάνωση ήταν απαραίτητη» και ότι έπρεπε «να τηρεί πρόγραμμα και να αφιερώνει συγκεκριμένες ώρες στη μελέτη», ενώ ο Σ2 τόνισε ότι «χωρίς σωστό προγραμματισμό θα ήταν δύσκολο να συνεχίσει». Η Σ4 συνέδεσε την ολοκλήρωση με «πειθαρχία» και «θέσπιση προτεραιοτήτων». Η αυτορρύθμιση αναδεικνύεται έτσι ως κρίσιμη μεταγνωστική δεξιότητα για την επιμονή στην εξ αποστάσεως μάθηση.

Θέμα 3.3: Πλαισιωτικά εμπόδια: εργασία, οικογένεια και χρόνος

Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν σταθερά τις εργασιακές και οικογενειακές υποχρεώσεις ως κύρια εμπόδια. Η Σ1 ανέφερε ότι «οι οικογενειακές υποχρεώσεις πολλές φορές τη δυσκόλευαν χρονικά», ενώ ο Σ2 τόνισε ότι «η εργασία σε βάρδιες» δυσκόλευε «τη σταθερή παρακολούθηση». Η Σ3 ανέφερε επιπλέον το «οικονομικό άγχος» και «κάποιες προσωπικές υποχρεώσεις» που επηρέαζαν τη συγκέντρωσή της, ενώ ο Σ5 περιέγραψε «στιγμές κούρασης και πίεσης» στη διαχείριση εργασίας, οικογένειας και μελέτης. Παρά τα εμπόδια αυτά, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι προσπάθησαν να παραμείνουν συνεπείς, στοιχείο που αναδεικνύει την επιμονή ως κεντρική διάσταση της εμπειρίας τους.

Θέμα 3.4: Ψηφιακή επάρκεια και τεχνολογική αυτοπεποίθηση

Η ψηφιακή επάρκεια αναδείχθηκε ως παράγοντας που διευκολύνει τη συμμετοχή, με ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις. Όσοι ήταν εξοικειωμένοι με την τεχνολογία ανέφεραν άνετη προσαρμογή: η Σ1 σημείωσε ότι «η εξοικειώσή της με τους υπολογιστές» τη βοήθησε «να προσαρμοστεί εύκολα» χωρίς «ιδιαίτερο άγχος». Αντίθετα, ο Σ2 ανέφερε ότι «στην αρχή είχε

αρκετό άγχος σχετικά με τη χρήση της πλατφόρμας», αλλά «σταδιακά εξοικειώθηκε», και παρόμοια η Σ4 περιέγραψε ότι «στην αρχή είχε κάποιες δυσκολίες με την τεχνολογία», τις οποίες ξεπέρασε, βελτιώνοντας «αρκετά τις ψηφιακές της δεξιότητες». Η σταδιακή ανάπτυξη τεχνολογικής αυτοπεποίθησης φαίνεται έτσι να αποτελεί μέρος της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας.

Θέμα 3.5: Προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία και θετική στάση

Τέλος, οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και η θετική στάση απέναντι στη μάθηση αναγνωρίστηκαν ως ενισχυτικοί βιογραφικοί παράγοντες. Ο Σ2 ανέφερε ότι «οι προηγούμενες εμπειρίες» τον βοηθούν «να καταλάβει τη σημασία της συνέπειας» και ότι είχε «ήδη θετική στάση απέναντι στη μάθηση», ενώ ο Σ5 ανέφερε ότι το εκπαιδευτικό του παρελθόν τον «είχε προδιαθέσει θετικά απέναντι στη μάθηση» και ότι είχε «ήδη αποκτήσει συνήθειες οργάνωσης και συνέπειας». Η μαθησιακή ταυτότητα και η βιογραφική διαδρομή του εκπαιδευομένου φαίνεται, επομένως, να διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται τα κίνητρα.

Πίνακας 5.3. Θέματα και ιδιότητες για το 3ο ερευνητικό ερώτημα (λοιποί παράγοντες)

Θέμα	Ιδιότητες / περιεχόμενο	Συμμετέχοντες
3.1 Εσωτερικά κίνητρα εξέλιξης	Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, ευχαρίστηση μάθησης, αυτοεπιβεβαίωση	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
3.2 Αυτορρύθμιση και διαχείριση χρόνου	Προγραμματισμός, πειθαρχία, προτεραιότητες, σταθερό πρόγραμμα μελέτης	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
3.3 Πλαισιωτικά εμπόδια	Εργασία, οικογένεια, κούραση, χρονική και οικονομική πίεση	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
3.4 Ψηφιακή επάρκεια και τεχνολογική αυτοπεποίθηση	Εξοικείωση ή αρχικό άγχος, σταδιακή προσαρμογή και βελτίωση δεξιοτήτων	Σ1, Σ2, Σ4, Σ5
3.5 Προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία και θετική στάση	Μαθησιακή ταυτότητα, συνέπεια, θετική προδιάθεση για μάθηση	Σ2, Σ3, Σ4, Σ5

Συνολικά, οι λοιποί παράγοντες ενδυνάμωσης των κινήτρων συγκροτούν ένα πλέγμα προσωπικών, αυτορρυθμιστικών, πλαισιωτικών, τεχνολογικών και βιογραφικών διαστάσεων.

Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν: τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα και η αυτορρύθμιση φαίνεται να λειτουργούν ως αντιστάθμισμα στα παισיוτικά εμπόδια, ενώ η σταδιακή ανάπτυξη ψηφιακής επάρκειας ενισχύει την αίσθηση ικανότητας. Σημειώνεται ότι τα παισיוτικά εμπόδια που ανέδειξαν οι συμμετέχοντες (χρόνος, εργασιακές και οικογενειακές υποχρεώσεις) απηχούν τα καταστασιακά εμπόδια της τυπολογίας της Cross, όπως αποτυπώνονται και στα εμπειρικά δεδομένα του Καραλή (2013) για τον ελληνικό πληθυσμό.

5.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν και ερμηνεύθηκαν τα ευρήματα της θεματικής ανάλυσης των πέντε συνεντεύξεων, οργανωμένα ανά ερευνητικό ερώτημα. Για το πρώτο ερώτημα, η μαθησιακή εμπειρία αναδείχθηκε ως κινητοποιητικός παράγοντας μέσα από την πρακτική αξία, την ενεργητική συμμετοχή, τη σαφήνεια, την ανατροφοδότηση και την τεχνολογική ευελιξία. Για το δεύτερο, η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση ενίσχυσε τα κίνητρα μέσω της υποστηρικτικής σχέσης με τον εκπαιδευτή, του κλίματος ασφάλειας, των ΟΣΣ και της συνεργασίας των συμφοιτητών, με την απρόσωπη επικοινωνία να αποτελεί τη βασική πρόκληση. Για το τρίτο, αναδείχθηκαν τα εσωτερικά κίνητρα, η αυτορρύθμιση, τα παισיוτικά εμπόδια, η ψηφιακή επάρκεια και η προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία. Τα ευρήματα αυτά συζητούνται αναλυτικά, σε σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο, στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση, συμπεράσματα και προτάσεις

6.1 Εισαγωγικό πλαίσιο

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνευτική σύνθεση των ευρημάτων της έρευνας σε σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στα Κεφάλαια 1 έως 3. Αρχικά, τα ευρήματα κάθε ερευνητικού ερωτήματος συζητούνται σε διάλογο με τη βιβλιογραφία και ιδίως με τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού (6.2). Στη συνέχεια, διατυπώνονται τα συνολικά συμπεράσματα και επιχειρείται συνθετική θεώρηση των ευρημάτων (6.3). Ακολουθούν οι προτάσεις της έρευνας, για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό εξ αποστάσεως προγραμμάτων ενηλίκων και για μελλοντική έρευνα (6.4), ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με σύνοψη (6.5). Υπενθυμίζεται ότι, ως ποιοτική μελέτη μικρής κλίμακας, η έρευνα δεν αποσκοπεί σε γενίκευση των ευρημάτων με στατιστικά κριτήρια, αλλά στη βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, όπως αναλύθηκε και στους περιορισμούς της ενότητας 4.12.

6.2 Συζήτηση ευρημάτων ανά ερευνητικό ερώτημα σε σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο

6.2.1 Μαθησιακή εμπειρία και κίνητρα μάθησης (1ο ερευνητικό ερώτημα)

Τα ευρήματα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνουν και εξειδικεύουν τη θεωρητική θέση ότι η μαθησιακή εμπειρία αποτελεί καταλύτη των κινήτρων μάθησης. Η έμφαση των συμμετεχόντων στην πρακτική αξία και την αυθεντικότητα του περιεχομένου συνομιλεί άμεσα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, και ιδίως με την ανδραγωγική προσέγγιση του Knowles, σύμφωνα με την οποία οι ενήλικοι κινητοποιούνται όταν η μάθηση συνδέεται με τις εμπειρίες και τις πραγματικές τους ανάγκες. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει και τη συζήτηση του θεωρητικού μέρους για τη νοηματοδότηση της μάθησης ως προϋπόθεση εμπλοκής.

Από την οπτική της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού (Deci και Ryan, 2000, Ryan και Deci, 2017), τα ευρήματα είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικά. Η σαφήνεια των στόχων και η ανατροφοδότηση, που οι συμμετέχοντες συνέδεσαν με μειωμένο άγχος και αυξημένη αυτοπεποίθηση, τροφοδοτούν άμεσα την ανάγκη για ικανότητα: όταν ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται με σαφήνεια τι απαιτείται και λαμβάνει αναγνώριση για την προσπάθειά του, ενισχύεται η αίσθηση ότι μπορεί να ανταποκριθεί. Η εύρεση αυτή συνάδει με τη βιβλιογραφία για τον ρόλο της

ανατροφοδότησης (Hattie και Timperley, 2007), η οποία υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματική ανατροφοδότηση δεν περιορίζεται στη διόρθωση, αλλά λειτουργεί ενθαρρυντικά και αυτορρυθμιστικά. Παράλληλα, η ευελιξία της πλατφόρμας και η δυνατότητα πρόσβασης οποτεδήποτε ενισχύουν την ανάγκη για αυτονομία, καθώς ο εκπαιδευόμενος αποκτά έλεγχο επί του χρόνου και του ρυθμού της μάθησής του.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι διαδραστικές τεχνικές (συζητήσεις, μελέτες περίπτωσης, ομαδικές δραστηριότητες) αναδείχθηκαν ως μηχανισμός που μετατρέπει την παθητική παρακολούθηση σε ενεργό συμμετοχή. Το εύρημα αυτό συνδέεται με τη θεωρία της μαθησιακής εμπλοκής (Kahu, 2013) και επιβεβαιώνει ότι η εμπλοκή δεν είναι αυτονόητη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά προϋποθέτει σκόπιμο διδακτικό σχεδιασμό. Συνολικά, η μαθησιακή εμπειρία φαίνεται να κινητοποιεί όταν ικανοποιεί ταυτόχρονα και τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες της αυτονομίας, της ικανότητας και της συναναστροφής.

6.2.2 Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και κίνητρα μάθησης (2ο ερευνητικό ερώτημα)

Τα ευρήματα για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναδεικνύουν την κεντρικότητα της σχέσης με τον εκπαιδευτή και της αίσθησης κοινότητας. Η περιγραφή του εκπαιδευτή ως υποστηρικτικού, διαθέσιμου και ανταποκρινόμενου συνομιλεί με την έννοια της διδακτικής παρουσίας του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης (Garrison et al., 2000), σύμφωνα με το οποίο η ποιότητα της μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαρτάται από τη διδακτική, την κοινωνική και τη γνωστική παρουσία. Η αίσθηση ότι «κάποιος ενδιαφέρεται πραγματικά για την πρόοδό μας» αποτυπώνει ακριβώς τη λειτουργία της διδακτικής παρουσίας ως παράγοντα ενίσχυσης της κινητοποίησης.

Από την οπτική της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού, το κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και ψυχολογικής ασφάλειας που περιέγραψαν οι συμμετέχοντες τροφοδοτεί άμεσα την ανάγκη για συναναστροφή. Η δυνατότητα έκφρασης αποριών χωρίς φόβο ή πίεση συνιστά προϋπόθεση για την ανάπτυξη εσωτερικευμένων μορφών κινητοποίησης. Παράλληλα, η συνεργασία με τους συμφοιτητές και η αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα μάθησης ενισχύουν την επιμονή, εύρημα που συνδέεται με τη βιβλιογραφία για τον ρόλο της κοινωνικής υποστήριξης στη μείωση της εγκατάλειψης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ιδιαίτερης προσοχής χρήζει το εύρημα της απρόσωπης επικοινωνίας και της απομόνωσης, που ανέδειξαν αρκετοί συμμετέχοντες. Το εύρημα αυτό αποτυπώνει τη συναλλακτική απόσταση

(transactional distance) που, σύμφωνα με τον Moore, χαρακτηρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η οποία πρέπει να γεφυρώνεται μέσα από δομημένο διάλογο και αλληλεπίδραση. Η συνύπαρξη θετικών αναφορών στις ΟΣΣ με αρνητικές αναφορές στην έλλειψη φυσικής επαφής υποδηλώνει ότι η σύγχρονη αλληλεπίδραση αμβλύνει, αλλά δεν εξαλείφει, την αίσθηση απόστασης.

6.2.3 Λοιποί παράγοντες ενδυνάμωσης των κινήτρων (3ο ερευνητικό ερώτημα)

Τα ευρήματα για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα φωτίζουν τη σύνθετη φύση της κινητοποίησης των ενηλίκων. Η συνύπαρξη εσωτερικών κινήτρων (ευχαρίστηση από τη μάθηση, αυτοεπιβεβαίωση) και πιο εξωτερικών, αλλά εσωτερικευμένων, κινήτρων (επαγγελματική εξέλιξη) αποτυπώνει το συνεχές της κινητοποίησης κατά τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού, όπου η ρυθμιζόμενη και η εσωτερική κινητοποίηση συνυπάρχουν και αλληλοενισχύονται. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν τόσο στην επαγγελματική χρησιμότητα όσο και στην προσωπική ικανοποίηση δείχνει ότι τα κίνητρα των ενηλίκων είναι πολυδιάστατα.

Η αυτορρύθμιση και η διαχείριση χρόνου, που αναδείχθηκαν ομόφωνα ως καθοριστικές, επιβεβαιώνουν τη θεωρητική θέση για τον κρίσιμο ρόλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, 2002) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου η απουσία εξωτερικής δομής μετατοπίζει την ευθύνη στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Σημαντικό είναι το εύρημα ότι τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα και η αυτορρύθμιση λειτούργησαν ως αντιστάθμισμα στα παισιαγωγικά εμπόδια (εργασία, οικογένεια, κούραση, οικονομική πίεση). Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με τη συζήτηση του θεωρητικού μέρους για τους παισιαγωγικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων. Ειδικότερα, τα εμπόδια που κατέγραψαν οι συμμετέχοντες αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό στα καταστασιακά εμπόδια της τυπολογίας της Cross, τα οποία, σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα του Καραλή (2013), αναδεικνύονται και στον ελληνικό πληθυσμό ως τα συχνότερα αναφερόμενα (κόστος, έλλειψη χρόνου, εργασιακές υποχρεώσεις). Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας τα υπερέβησαν χάρη στα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα και την αυτορρύθμισή τους συνάδει με τη θέση περί οριοθετημένης δράσης (bounded agency), κατά την οποία η ατομική δράση ασκείται εντός των ορίων που θέτουν οι δομικές συνθήκες, χωρίς ωστόσο να ακυρώνεται από αυτές (Καραλής, 2013).

Τέλος, η ψηφιακή επάρκεια αναδείχθηκε ως δυναμικός παράγοντας: για ορισμένους αποτέλεσε εξαρχής διευκολυντικό στοιχείο, ενώ για άλλους πηγή αρχικού άγχους που σταδιακά ξεπεράστηκε. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει ότι η τεχνολογική αυτοπεποίθηση δεν είναι σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά αναπτύσσεται μέσα από τη συμμετοχή, ενισχύοντας παράλληλα την αίσθηση ικανότητας. Η προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία και η θετική στάση απέναντι στη μάθηση, ως βιογραφικοί παράγοντες, διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται όλοι οι παραπάνω μηχανισμοί.

6.3 Συνολικά συμπεράσματα και συνθετική θεώρηση των ευρημάτων

Η συνολική θεώρηση των ευρημάτων οδηγεί σε ένα κεντρικό συμπέρασμα: τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελούν σταθερό ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά δυναμικό φαινόμενο που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση τριών αλληλένδετων πεδίων: της μαθησιακής εμπειρίας, της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και των ευρύτερων προσωπικών και πλαισιωτικών παραγόντων. Τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, αν και εξετάστηκαν ξεχωριστά, αναδεικνύονται στενά διασυνδεδεμένα.

Η πρώτη διασύνδεση αφορά τη σχέση μεταξύ μαθησιακής εμπειρίας και εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης: η ποιότητα της ανατροφοδότησης και η σαφήνεια των στόχων, που εντάχθηκαν στη μαθησιακή εμπειρία, εξαρτώνται άμεσα από τη σχέση με τον εκπαιδευτή. Η δεύτερη διασύνδεση αφορά τη σχέση μεταξύ αλληλεπίδρασης και λοιπών παραγόντων: η αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα λειτούργησε ως αντιστάθμισμα στην απομόνωση και ενίσχυσε την επιμονή απέναντι στα πλαισιωτικά εμπόδια. Η τρίτη διασύνδεση αφορά τη σχέση μεταξύ μαθησιακής εμπειρίας και αυτορρύθμισης: η σαφήνεια και η ευελιξία της εμπειρίας διευκόλυναν την αυτοοργάνωση των εκπαιδευομένων.

Κάτω από όλες αυτές τις διασυνδέσεις διατρέχει, ως ενοποιητικό ερμηνευτικό νήμα, η ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού. Η αυτονομία ενισχύεται μέσα από την ευελιξία και τον έλεγχο του ρυθμού μάθησης, η ικανότητα μέσα από τη σαφήνεια, την ανατροφοδότηση και τη σταδιακή ψηφιακή επάρκεια, και η συναναστροφή μέσα από την υποστηρικτική σχέση με τον εκπαιδευτή και τη συνεργασία με τους συμφοιτητές. Όταν και οι τρεις ανάγκες ικανοποιούνται, η κινητοποίηση τείνει να εσωτερικεύεται, οδηγώντας σε μεγαλύτερη εμπλοκή και επιμονή, στοιχείο που αποτυπώθηκε στη γενικότερα θετική αποτίμηση της εμπειρίας από το σύνολο των συμμετεχόντων.

Η ανάγνωση των ευρημάτων υπό το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου επιτρέπει μια βαθύτερη σύνθεση, στην οποία η εμπειρική μαρτυρία των συμμετεχόντων και οι θεωρητικές προσεγγίσεις της κινητοποίησης συνομιλούν συστηματικά. Στη συνέχεια, τα συμπεράσματα της έρευνας αναπτύσσονται οργανωμένα γύρω από τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού και τις θεωρητικές τους προεκτάσεις, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο τα δεδομένα επιβεβαιώνουν, εξειδικεύουν και, σε ορισμένες περιπτώσεις, εμπλουτίζουν την υπάρχουσα γνώση.

6.3.1 Συνθετική θεώρηση των συμπερασμάτων με βάση τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες και τις θεωρητικές τους προεκτάσεις

i. Η διαλεκτική φύση της κινητοποίησης και η ψυχολογική αυτονομία

Το πρώτο βασικό συμπέρασμα της έρευνας, σε άμεση συνέχεια του κεντρικού συμπεράσματος που προαναφέρθηκε, είναι ότι η κινητοποίηση των ενηλίκων δεν συνιστά στατική, ατομική ιδιότητα, αλλά μια διαλεκτική διαδικασία που αναδύεται από τη συνεχή αλληλεπίδραση του εκπαιδευομένου με το σύνολο του μαθησιακού του πλαισίου, δηλαδή με τη μαθησιακή εμπειρία, την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και τους ευρύτερους προσωπικούς και πλαισιωτικούς παράγοντες. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει τον οργανισμικό-διαλεκτικό πυρήνα της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού (Deci και Ryan, 2000, Ryan και Deci, 2017), σύμφωνα με τον οποίο η ποιότητα της κινητοποίησης εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο το περιβάλλον υποστηρίζει ή υπονομεύει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες. Στα λεγόμενα των συμμετεχόντων, η κινητοποίηση παρουσιάζεται ρευστή, ενισχυόμενη ή αποδυναμούμενη ανάλογα με τις συνθήκες, και όχι ως δεδομένο χαρακτηριστικό προσωπικότητας.

Η ανάγκη για αυτονομία αναδείχθηκε ως κεντρική διάσταση αυτής της διαδικασίας. Η ευελιξία της εξ αποστάσεως μάθησης, η δυνατότητα πρόσβασης στο υλικό οποτεδήποτε και ο έλεγχος του ρυθμού και του τύπου της μελέτης λειτούργησαν ως ισχυροί υποστηρικτές της αυτονομίας, επιτρέποντας στους εκπαιδευομένους να ενσωματώσουν τη μάθηση στη δική τους καθημερινότητα. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με την ανδραγωγική θεωρία του Knowles et al. (2015), η οποία αναγνωρίζει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την ανάγκη ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας ως κρίσιμα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευομένου. Η αυτονομία, ωστόσο, δεν εκδηλώθηκε ως απομονωμένη ανεξαρτησία, αλλά ως ευθύνη που απαιτεί υψηλό βαθμό αυτορρύθμισης. Έτσι, η σύνδεση της αυτονομίας με την

αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Zimmerman, 2002) αποδεικνύεται καθοριστική: οι συμμετέχοντες που οργάνωναν τον χρόνο τους, έθεταν προτεραιότητες και τηρούσαν σταθερό πρόγραμμα μελέτης ήταν εκείνοι που διατηρούσαν την κινητοποίησή τους και την επιμονή τους παρά τις δυσκολίες. Η έρευνα, επομένως, εξειδικεύει τη θεωρητική σχέση αυτονομίας και αυτορρύθμισης, καταδεικνύοντας ότι, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων, η υποστήριξη της αυτονομίας αποδίδει μόνο όταν συνοδεύεται από αναπτυγμένες δεξιότητες αυτοδιαχείρισης.

ii. Η ικανότητα ως αίσθηση επάρκειας, σαφήνειας και προόδου

Η δεύτερη βασική ανάγκη, η ικανότητα, αναδείχθηκε ως κομβική για τη διατήρηση της κινητοποίησης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η αίσθηση επάρκειας ενισχύεται μέσα από τρεις κυρίως μηχανισμούς: τη σαφήνεια των στόχων και των απαιτήσεων, την ποιότητα της ανατροφοδότησης και τη σταδιακή ανάπτυξη της ψηφιακής επάρκειας. Η σαφήνεια του μαθησιακού πλαισίου, την οποία οι συμμετέχοντες συνέδεσαν με μειωμένο άγχος και αυξημένη σιγουριά, λειτουργεί ως δομικό στοιχείο που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να αισθάνεται ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει τη θεωρητική θέση ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα προϋποθέτει ένα δομημένο και προβλέψιμο περιβάλλον, στο οποίο οι στόχοι και τα κριτήρια επιτυχίας είναι διαφανή.

Ο ρόλος της ανατροφοδότησης αναδείχθηκε ιδιαίτερα ισχυρός. Σε συμφωνία με το μοντέλο των Hattie και Timperley (2007), η ανατροφοδότηση που έλαβαν οι συμμετέχοντες δεν λειτούργησε απλώς διορθωτικά, αλλά κυρίως ως πηγή αναγνώρισης, ενθάρρυνσης και κατεύθυνσης για βελτίωση. Το γεγονός ότι ακόμη και μικρά, θετικά σχόλια ενίσχυαν την αυτοπεποίθηση παραπέμπει στη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1997), σύμφωνα με την οποία οι εμπειρίες επιτυχίας και η λεκτική ενθάρρυνση αποτελούν βασικές πηγές της αίσθησης ικανότητας. Παράλληλα, η σταδιακή εξοικείωση με την τεχνολογία, που αρκετοί συμμετέχοντες περιέγραψαν ως μετάβαση από το αρχικό άγχος στην άνεση, καταδεικνύει ότι η ικανότητα δεν είναι σταθερό γνώρισμα, αλλά οικοδομείται δυναμικά μέσα από την ίδια τη μαθησιακή εμπειρία. Το εύρημα αυτό εμπλουτίζει τη θεωρητική συζήτηση, αναδεικνύοντας την ψηφιακή επάρκεια ως μια εξελισσόμενη συνιστώσα της αίσθησης ικανότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία τροφοδοτεί ανατροφοδοτικά την κινητοποίηση: όσο αυξάνεται η τεχνολογική αυτοπεποίθηση, τόσο ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή.

iii. Η συναναστροφή, η κοινωνική παρουσία και η γεφύρωση της απόστασης

Η τρίτη ανάγκη, η συναναστροφή, αναδείχθηκε ως ίσως η πλέον κρίσιμη και ταυτόχρονα η πλέον ευάλωτη διάσταση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η υποστηρικτική σχέση με τον εκπαιδευτή και η αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα μάθησης λειτούργησαν ως ισχυροί κινητοποιητικοί παράγοντες. Η ερμηνεία των ευρημάτων αυτών εμπλουτίζεται σημαντικά από το μοντέλο της κοινότητας διερεύνησης (Garrison et al., 2000, 2010), το οποίο αναγνωρίζει τη διδακτική και την κοινωνική παρουσία ως θεμελιώδεις διαστάσεις της ποιοτικής μάθησης σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Η περιγραφή του εκπαιδευτή ως διαθέσιμου, υπομονετικού και ανταποκρινόμενου αποτυπώνει ακριβώς τη λειτουργία της διδακτικής παρουσίας, ενώ η αίσθηση κοινής προσπάθειας με τους συμφοιτητές αντανακλά την κοινωνική παρουσία.

Η σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου αναδεικνύεται, επιπλέον, ως σχέση εστιασμένη στο πρόσωπο του μαθητή, στοιχείο που συνδέεται με τη θεωρία των προσωποκεντρικών εκπαιδευτικών σχέσεων (Cornelius-White, 2007), σύμφωνα με την οποία ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αυθεντικότητα του εκπαιδευτή ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα διαφωτιστικό είναι, ωστόσο, το εύρημα της απρόσωπης επικοινωνίας και της απομόνωσης, που ανέδειξαν αρκετοί συμμετέχοντες. Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται μέσα από την έννοια της συναλλακτικής απόστασης του Moore, η οποία περιγράφει το ψυχολογικό και επικοινωνιακό κενό που χαρακτηρίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το οποίο πρέπει να γεφυρώνεται μέσα από δομημένο διάλογο και αλληλεπίδραση. Η συνύπαρξη θετικών αναφορών στις σύγχρονες συναντήσεις με αρνητικές αναφορές στην έλλειψη φυσικής επαφής οδηγεί σε ένα λεπτό αλλά σημαντικό συμπέρασμα: η τεχνολογικά διαμεσολαβημένη αλληλεπίδραση αμβλύνει, αλλά δεν εξαλείφει, την αίσθηση απόστασης, και επομένως η ικανοποίηση της ανάγκης για συναναστροφή απαιτεί συνειδητό και συστηματικό παιδαγωγικό σχεδιασμό.

iv. Η εσωτερίκευση των κινήτρων και το συνεχές του αυτοκαθορισμού

Πέρα από την επιμέρους εξέταση των τριών αναγκών, η συνθετική θεώρηση των ευρημάτων αναδεικνύει τη δυναμική της εσωτερίκευσης των κινήτρων, που αποτελεί κεντρική έννοια της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν κίνητρα που εκτείνονται σε ένα συνεχές: από πιο εξωτερικά προσανατολισμένα, αλλά εσωτερικευμένα, κίνητρα

επαγγελματικής εξέλιξης και απόκτησης προσόντων, έως βαθύτερα εσωτερικά κίνητρα που σχετίζονται με την ευχαρίστηση της μάθησης και την αυτοεπιβεβαίωση. Σύμφωνα με τους Ryan και Deci (2017), η εσωτερίκευση είναι μια διαβαθμισμένη διαδικασία, κατά την οποία αρχικά εξωτερικές αξίες ενσωματώνονται σταδιακά στον εαυτό, καθιστώντας τη συμπεριφορά πιο αυτοκαθοριζόμενη. Η παρούσα έρευνα παρέχει εμπειρική στήριξη σε αυτή τη θεωρητική θέση, καθώς οι εκπαιδευόμενοι δεν περιέγραψαν αμιγώς εργαλειακά κίνητρα, αλλά μια σύνθεση εξωτερικών στόχων και προσωπικού νοήματος.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό συμπέρασμα αφορά τον αντισταθμιστικό ρόλο των εσωτερικευμένων κινήτρων και της αυτορρύθμισης απέναντι στα πλαισιωτικά εμπόδια. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν σταθερά σημαντικές δυσκολίες, όπως οι εργασιακές και οικογενειακές υποχρεώσεις, η κούραση, η χρονική πίεση και, σε μία περίπτωση, το οικονομικό άγχος. Παρά τα εμπόδια αυτά, η ισχυρή εσωτερική κινητοποίηση και οι αναπτυγμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης λειτούργησαν ως μηχανισμοί ανθεκτικότητας που επέτρεψαν τη διατήρηση της εμπλοκής και της επιμονής. Το εύρημα αυτό συνομιλεί με τη βιβλιογραφία για την επιμονή και την εγκατάλειψη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία αναγνωρίζει την ποιότητα της κινητοποίησης ως κρίσιμο προστατευτικό παράγοντα έναντι της διακοπής της φοίτησης. Συνεπώς, η εσωτερίκευση των κινήτρων δεν αποτελεί απλώς επιθυμητό αποτέλεσμα, αλλά λειτουργικό προαπαιτούμενο για την ολοκλήρωση σε ένα απαιτητικό μαθησιακό περιβάλλον.

v. Η μαθησιακή εμπλοκή ως συνθετικό αποτέλεσμα των τριών πεδίων

Η διασύνδεση των τριών ερευνητικών ερωτημάτων αποκτά πληρέστερη ερμηνεία μέσα από τη θεωρία της μαθησιακής εμπλοκής (Kahu, 2013, Kahu και Nelson, 2018). Η εμπλοκή, ως πολυδιάστατο φαινόμενο με συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές διαστάσεις, λειτουργεί ως ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη μαθησιακή εμπειρία, την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και τους προσωπικούς και πλαισιωτικούς παράγοντες. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η ενεργός συμμετοχή στις διαδραστικές δραστηριότητες (συμπεριφορική εμπλοκή), η θετική συναισθηματική αποτίμηση της εμπειρίας και η αίσθηση ασφάλειας (συναισθηματική εμπλοκή), καθώς και η νοηματοδότηση της μάθησης μέσα από την πρακτική της αξία (γνωστική εμπλοκή) συγκλίνουν στη συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης μαθησιακής εμπλοκής. Σύμφωνα με το μοντέλο των Kahu και Nelson (2018), η εμπλοκή διαμεσολαβείται από έναν εκπαιδευτικό χώρο διεπαφής, στον οποίο η αυτοαποτελεσματικότητα, η ευεξία, η αίσθηση του ανήκειν και η αντιλαμβανόμενη σημασία λειτουργούν ως μηχανισμοί που

συνδέουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει αυτή τη διαμεσολαβητική λειτουργία, αναδεικνύοντας ότι η ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών μεταφράζεται σε εμπλοκή και, εν τέλει, σε επιμονή.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνομιλούν, επιπλέον, με ένα αυξανόμενο σώμα εμπειρικών μελετών που εφαρμόζουν τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού στην ηλεκτρονική και εξ αποστάσεως μάθηση. Έρευνες όπως αυτές των Chen και Jang (2010) και του Chiu (2022) έχουν αναδείξει ότι η υποστήριξη της αυτονομίας, της ικανότητας και της συναναστροφής προβλέπει την εμπλοκή και τα μαθησιακά αποτελέσματα σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, ενώ οι Jang, Kim και Reeve (2016) έχουν τεκμηριώσει τη δυναμική σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση των αναγκών και τη διατήρηση της εμπλοκής στον χρόνο. Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει ποιοτικά τις ποσοτικές αυτές διαπιστώσεις, προσθέτοντας όμως μια σημαντική διάσταση: αναδεικνύει τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βιώνουν και νοηματοδοτούν την ικανοποίηση των αναγκών τους, μέσα από τον δικό τους λόγο. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα γεφυρώνει το ποσοτικό και το ποιοτικό επίπεδο κατανόησης, προσφέροντας μια συμφραζομενική εικόνα της κινητοποίησης που συμπληρώνει τα μετρήσιμα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας με τη βιωμένη εμπειρία των υποκειμένων.

vi. Η βιογραφική και πλαισιωτική ενσωμάτωση της κινητοποίησης

Τα συμπεράσματα της έρευνας θα ήταν ελλιπή χωρίς την αναγνώριση της βιογραφικής και πλαισιωτικής ενσωμάτωσης της κινητοποίησης. Οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και η θετική στάση απέναντι στη μάθηση αναδείχθηκαν ως σημαντικοί υποστηρικτικοί παράγοντες, εύρημα που συνδέεται με την έννοια της μαθησιακής ταυτότητας, όπως αναπτύχθηκε από τους Hodkinson, Biesta και James (2008). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η διάθεση των ενηλίκων απέναντι στη μάθηση διαμορφώνεται πολιτισμικά και βιογραφικά, μέσα από τη συσσωρευμένη εμπειρία τους. Οι συμμετέχοντες που είχαν διαμορφώσει μια θετική μαθησιακή ταυτότητα και είχαν ήδη μάθει να οργανώνονται προσέγγισαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ανθεκτικότητα.

Παράλληλα, οι κοινωνικοοικονομικές και πλαισιωτικές συνθήκες αναγνωρίστηκαν ως παράγοντες που διαμορφώνουν τις δυνατότητες συμμετοχής. Το εύρημα αυτό συνομιλεί με τη βιβλιογραφία για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση (Boeren, 2016, Desjardins και Rubenson, 2013), η οποία υπογραμμίζει ότι η συμμετοχή δεν εξαρτάται μόνο από ατομικά

κίνητρα, αλλά και από θεσμικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την πρόσβαση και την επιμονή. Συνεπώς, η κινητοποίηση των ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να κατανοηθεί ως ένα φαινόμενο που εδράζεται ταυτόχρονα στο ψυχολογικό, το βιογραφικό και το κοινωνικό επίπεδο, σε μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση που υπερβαίνει την απλή ατομική διάθεση. Η ανάγνωση αυτή ενισχύεται από τα ευρήματα του Καραλή (2013) για τον ελληνικό πληθυσμό, όπου η συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση συναρτάται στενά με το εκπαιδευτικό επίπεδο και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, επιβεβαιώνοντας ότι η κινητοποίηση συγκροτείται στη διασταύρωση της ατομικής βιογραφίας με τις δομικές δυνατότητες και τα εμπόδια του εκάστοτε πλαισίου..

6.3.2 Η θεωρητική και πρακτική συνεισφορά της μελέτης ως απόρροια των συμπερασμάτων

Συνολικά, η παρούσα έρευνα συνεισφέρει στη θεωρητική και πρακτική κατανόηση των κινήτρων μάθησης των ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τρεις κυρίως τρόπους. Πρώτον, σε θεωρητικό επίπεδο, καταδεικνύει την αξία της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού ως ενοποιητικού ερμηνευτικού πλαισίου, ικανού να ενσωματώσει ευρήματα από διαφορετικά πεδία (μαθησιακή εμπειρία, αλληλεπίδραση, παισιωτικοί παράγοντες) σε μια συνεκτική ανάγνωση. Παράλληλα, αναδεικνύει τη συμπληρωματικότητα της Θεωρίας Αυτοκαθορισμού με την ανδραγωγική, τη θεωρία της εμπλοκής, την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τις θεωρίες της εξ αποστάσεως αλληλεπίδρασης, προτείνοντας μια ολιστική θεώρηση της κινητοποίησης. Δεύτερον, σε εμπειρικό επίπεδο, η μελέτη δίνει φωνή στους ίδιους τους ενηλίκους εκπαιδευομένους, αναδεικνύοντας τις δικές τους νοηματοδοτήσεις και ερμηνείες, στοιχείο που συχνά υποεκπροσωπείται στη σχετική βιβλιογραφία. Τρίτον, σε πρακτικό επίπεδο, τα συμπεράσματα προσφέρουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό εξ αποστάσεως προγραμμάτων που υποστηρίζουν τις ψυχολογικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, όπως αναπτύσσεται στις προτάσεις της επόμενης ενότητας.

Το συνολικό συμπέρασμα της εργασίας μπορεί να συμπυκνωθεί ως εξής: τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούν ένα δυναμικό, σχεσιακό και πολυεπίπεδο φαινόμενο, που ευδοκιμεί όταν το μαθησιακό περιβάλλον υποστηρίζει ταυτόχρονα την αυτονομία, την ικανότητα και τη συναναστροφή των εκπαιδευομένων. Η μαθησιακή εμπειρία, η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και οι προσωπικοί και παισιωτικοί

παράγοντες δεν λειτουργούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, αλλά ως αλληλένδετα πεδία που συγκλίνουν στην ενίσχυση ή την αποδυνάμωση της κινητοποίησης. Όταν οι τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες ικανοποιούνται, η κινητοποίηση εσωτερικεύεται, η εμπλοκή βαθαίνει και η επιμονή ενισχύεται, ακόμη και απέναντι σε σημαντικά εμπόδια. Η αναγνώριση αυτής της δυναμικής αποτελεί την ουσιαστικότερη συνεισφορά της παρούσας έρευνας στην κατανόηση της μάθησης των ενηλίκων στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον.

Σε σχέση με τους περιορισμούς που αναλύθηκαν στην ενότητα 4.12, τα παραπάνω συμπεράσματα πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή. Το μικρό και σκόπιμο δείγμα, ο αυτοαναφορικός χαρακτήρας των δεδομένων και η εστίαση σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν επιτρέπουν στατιστική γενίκευση. Ωστόσο, σύμφωνα με τη λογική της μεταβιβασιμότητας στην ποιοτική έρευνα, η αναλυτική περιγραφή του πλαισίου και των ευρημάτων επιτρέπει στον αναγνώστη να κρίνει σε ποιον βαθμό τα συμπεράσματα μπορούν να μεταφερθούν σε αντίστοιχα περιβάλλοντα.

6.4 Προτάσεις της έρευνας

6.4.1 Προτάσεις για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό εξ αποστάσεως προγραμμάτων ενηλίκων

Με βάση τα ευρήματα, διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση των κινήτρων μάθησης:

- 1. Νοηματοδότηση της μάθησης:** Ενσωμάτωση αυθεντικού, πρακτικού περιεχομένου με ρεαλιστικά παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης που συνδέονται με τις εργασιακές και προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, ώστε να ενισχύεται η νοηματοδότηση της μάθησης.
- 2. Ενεργός εμπλοκή:** Συστηματική αξιοποίηση διαδραστικών τεχνικών (συζητήσεις, ομαδικές δραστηριότητες, ερωτήσεις και απαντήσεις) που μετατρέπουν την παθητική παρακολούθηση σε ενεργό συμμετοχή.
- 3. Σαφήνεια και αίσθηση ικανότητας:** Διασφάλιση σαφήνειας στόχων, οδηγιών και απαιτήσεων από την αρχή του προγράμματος, με στόχο τη μείωση του άγχους και την ενίσχυση της αίσθησης ικανότητας.

- 4. Υποστηρικτική ανατροφοδότηση:** Παροχή τακτικής, εξατομικευμένης και ενθαρρυντικής ανατροφοδότησης που αναγνωρίζει την προσπάθεια και όχι μόνο το αποτέλεσμα.
- 5. Κοινωνική παρουσία και συναναστροφή:** Ενίσχυση της κοινωνικής παρουσίας μέσω τακτικών ΟΣΣ, δομημένων φόρουμ και ευκαιριών συνεργασίας μεταξύ συμφοιτητών, ώστε να αμβλύνεται η αίσθηση απομόνωσης.
- 6. Τεχνολογική υποστήριξη:** Πρόβλεψη αρχικής υποστήριξης για την τεχνολογική εξοικείωση, ιδίως για εκπαιδευόμενους με χαμηλότερη ψηφιακή αυτοπεποίθηση, και σταδιακή ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων.
- 7. Ευελιξία και αναγνώριση των συνθηκών ζωής:** Ενσωμάτωση ευελιξίας στον σχεδιασμό (ασύγχρονη πρόσβαση, ρεαλιστικά χρονοδιαγράμματα) που να αναγνωρίζει τις εργασιακές και οικογενειακές υποχρεώσεις των ενηλίκων.
- 8. Αυτορρύθμιση και διαχείριση χρόνου:** Καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και διαχείρισης χρόνου μέσα από καθοδήγηση και εργαλεία οργάνωσης της μελέτης.

6.4.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη, ως ποιοτική διερεύνηση μικρής κλίμακας, ανοίγει αρκετές κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Πρώτον, θα είχε αξία η διεξαγωγή μελετών με μεγαλύτερο και πιο ποικιλόμορφο δείγμα, ώστε να διερευνηθεί αν τα παρόντα ευρήματα επιβεβαιώνονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και γνωστικά αντικείμενα. Δεύτερον, προτείνεται η αξιοποίηση μεικτών μεθόδων, που θα συνδύαζε την ποιοτική εις βάθος κατανόηση με ποσοτική μέτρηση των κινήτρων μέσω εγκυροποιημένων κλιμάκων, όπως αυτές που στηρίζονται στη Θεωρία Αυτοκαθορισμού.

Τρίτον, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια διαχρονική (longitudinal) προσέγγιση, που θα παρακολουθούσε την εξέλιξη των κινήτρων από την αρχή έως την ολοκλήρωση ενός προγράμματος, καθώς και τη σχέση τους με την εγκατάλειψη ή την επιμονή. Τέταρτον, προτείνεται η συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, ώστε να αναδειχθούν ενδεχόμενες συγκλίσεις ή αποκλίσεις στην ερμηνεία των κινητοποιητικών παραγόντων. Τέλος, θα είχε αξία η εστιασμένη μελέτη του φαινομένου της απρόσωπης

επικοινωνίας και της απομόνωσης, καθώς και των παιδαγωγικών στρατηγικών που μπορούν να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά.

6.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο συζητήθηκαν τα ευρήματα της έρευνας σε σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο, με κεντρικό ερμηνευτικό άξονα τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού. Διατυπώθηκε το συνολικό συμπέρασμα ότι τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συγκροτούνται δυναμικά μέσα από τη διασύνδεση της μαθησιακής εμπειρίας, της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και των προσωπικών και πλαισιωτικών παραγόντων, με κοινό υπόβαθρο την ικανοποίηση των αναγκών αυτονομίας, ικανότητας και συναναστροφής. Με βάση τα ευρήματα, διατυπώθηκαν συγκεκριμένες προτάσεις για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και για μελλοντική έρευνα. Η εργασία, παρά τους περιορισμούς της, συνεισφέρει στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι νοηματοδοτούν τα κίνητρα μάθησής τους στο εξ αποστάσεως περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

- Artino, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3–4), 146–151. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.02.001>
- Azevedo, R., & Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition: Implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33(5–6), 367–379. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1272-9>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barnard-Brak, L., Lan, W. Y., & Paton, V. O. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 61–80. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.769>
- Benavot, A., Odora Hoppers, C., Lockhart, A. S., & Hinzen, H. (2022). Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. *International Review of Education*, 68, 165–194. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9>
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/02601370903471270>
- Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context: An interdisciplinary theory*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137441836>
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, Article 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741–752. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- Chiu, T. K. F. (2022). Applying the self-determination theory to explain student engagement in online learning during the COVID 19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S14–S30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Cho, M. H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34(3), 290–301. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835770>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Rubenson, K. (Ed.). (2011). *Adult learning and education*. Academic Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Desjardins, R., & Rubenson, K. (2013)... *European Journal of Education*, 48(2), 262-280. <https://doi.org/10.1111/ejed.12029> (πρὶν το Dirkx)
- Dirkx, J. M. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(109), 15–26. <https://doi.org/10.1002/ace.204>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hammond, M., & Collins, R. (1991). *Self-directed learning: Critical practice*. Kogan Page.
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19–42.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23–48. <https://doi.org/10.1007/BF02319856>
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008)... *Vocations and Learning*, 1(1), 27-47. <https://doi.org/10.1007/s12186-007-9001-y> (πρωτο Illeris)
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (2nd ed.). Routledge.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester. *Learning and Instruction*, 43, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (4th ed.). Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kara, M., Erdoğan, F., Kokoç, M., & Çağıltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. *Open Praxis*, 11(1), 5–22. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>
- Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249–263. <https://doi.org/10.1177/1469787408095849>

- Kizilcec, R. F., & Schneider, E. (2015). Motivation as a lens to understand online learners: Toward data-driven design with the OLEI scale. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 22(2), Article 6. <https://doi.org/10.1145/2699735>
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 104, 18–33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593–618. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- MacCann, C., Fogarty, G. J., & Roberts, R. D. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 618–623. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.015>
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205–222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Morrice, L. (2007). Lifelong learning and the social integration of refugees in the UK: The significance of social capital. *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 155–172. <https://doi.org/10.1080/02601370701219467>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Park, J.-H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207–217.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>

- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 197–211. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00102-1](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00102-1)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Salikhova, N. R., Lynch, M. F., & Salikhova, A. B. (2021). Adult learners' responses to online learning: A qualitative analysis grounded in self-determination theory. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(10), Article em2011. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11176>
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721–1731. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Tough, A. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning* (2nd ed.). Ontario Institute for Studies in Education.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), 354–375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>

- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125–133. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.018>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Εγχειρίδιο μελέτης*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γαλατά, Π. Β., Βεργίδης, Δ., Δακοπούλου, Α., Καλογρίδη, Σ., Κεδράκα, Κ., & Τσιμπουκλή, Α. (2017). *Η διεξαγωγή της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων: Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. <http://www.adulteduc.gr>.
- Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Στο *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 1055–1064). Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473–498). Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές αναζητήσεις και μελέτες πεδίου* (σσ. 97–125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παράρτημα Α

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, πρωτόκολλο ενημέρωσης και δήλωση συναίνεσης

Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση τον σκοπό της έρευνας, τα τρία ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Απευθύνεται σε ενήλικους εκπαιδευομένους που έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης, καθώς και σε περιορισμένο αριθμό πληροφορητών, ένα έως δύο άτομα, των οποίων η φοίτηση ή κατάρτιση βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη. Η επιλογή αυτή επιτρέπει τη διερεύνηση τόσο αναδρομικών εμπειριών ολοκλήρωσης όσο και ενεργών εμπειριών συμμετοχής, ώστε να αποτυπωθεί με μεγαλύτερο εύρος ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τα κίνητρα μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ο οδηγός περιλαμβάνει δεκαπέντε κύριες ερωτήσεις, πέντε για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου και δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα εμπειρίες, παραδείγματα, προσωπικές ερμηνείες και αξιολογικές κρίσεις. Σε κάθε θεματικό άξονα έχει ενσωματωθεί μία ερώτηση πιο προσωπικού χαρακτήρα, ώστε να αναδειχθούν οι δυσκολίες, οι ενισχυτικοί παράγοντες και οι καθοριστικές εμπειρίες που συνδέθηκαν με τη μαθησιακή πορεία των πληροφορητών. Η επιλογή ανοικτών ερωτήσεων συνάδει με την ποιοτική προσέγγιση της έρευνας, καθώς το ζητούμενο δεν είναι η μέτρηση προκαθορισμένων μεταβλητών, αλλά η εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων και των νοηματοδοτήσεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Πριν από τις κύριες ερωτήσεις προβλέπεται εισαγωγική ερώτηση σχετικά με την κατάσταση συμμετοχής του πληροφορητή, δηλαδή αν έχει ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα ή αν η φοίτηση ή κατάρτισή του βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη. Η πληροφορία αυτή είναι σημαντική, επειδή επηρεάζει τόσο τη διατύπωση των ερωτήσεων όσο και την ερμηνεία των απαντήσεων. Για όσους έχουν ολοκληρώσει, οι ερωτήσεις διατυπώνονται κυρίως σε παρελθοντικό χρόνο και διερευνούν ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στην επιτυχή ολοκλήρωση. Για όσους βρίσκονται ακόμη σε εξέλιξη, οι ερωτήσεις προσαρμόζονται ώστε να διερευνούν ποιοι παράγοντες υποστηρίζουν ή δυσχεραίνουν τη συνέχιση της μαθησιακής τους πορείας.

Οι ερωτήσεις του οδηγού στηρίζονται θεωρητικά σε τέσσερις βασικές κατευθύνσεις. Πρώτον, στη θεωρία και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με την οποία οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν προηγούμενες εμπειρίες, ανάγκη για νόημα, πρακτική χρησιμότητα, αυτοκατεύθυνση και ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Δεύτερον, στη Θεωρία Αυτοκαθορισμού, η οποία αναδεικνύει την αυτονομία, την αίσθηση ικανότητας και τη συναναστροφή ως βασικές ψυχολογικές ανάγκες που επηρεάζουν την ποιότητα της κινητοποίησης. Τρίτον, στις θεωρίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με τις οποίες η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή, η σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευομένων αποτελούν κρίσιμους παράγοντες μαθησιακής εμπλοκής. Τέταρτον, στη βιβλιογραφία για την αυτορρύθμιση, την επιμονή και τη μαθησιακή εμπλοκή, καθώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλούνται να οργανώνουν τον χρόνο τους, να παρακολουθούν την πρόοδό τους, να διαχειρίζονται προσωπικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις και να αξιοποιούν την ψηφιακή τους επάρκεια.

Με βάση τα παραπάνω, ο οδηγός οργανώνεται σε τρεις θεματικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τη μαθησιακή εμπειρία και εστιάζει στις διδακτικές μεθόδους, στις μαθησιακές δραστηριότητες, στις καλές πρακτικές διδασκαλίας, στη σαφήνεια των οδηγιών, στην ανατροφοδότηση και στην αξιοποίηση των εργαλείων ΤΠΕ. Ο δεύτερος άξονας αφορά την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση και εξετάζει τον ρόλο του εκπαιδευτή, τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, την επικοινωνία μέσω φόρουμ και τη συνεργασία μεταξύ φοιτητών. Ο τρίτος άξονας αφορά άλλους παράγοντες κινήτρων μάθησης και περιλαμβάνει προσωπικούς, κοινωνικούς, τεχνολογικούς και πλαισιωτικούς παράγοντες, όπως οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες, η αυτοοργάνωση, οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις και η ψηφιακή επάρκεια.

Η οργάνωση του οδηγού σε θεματικούς άξονες διευκολύνει τόσο τη διεξαγωγή της συνέντευξης όσο και τη μελλοντική ανάλυση των δεδομένων. Κάθε ομάδα ερωτήσεων αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, γεγονός που ενισχύει τη συνοχή ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο, τον ερευνητικό σχεδιασμό, τη συλλογή δεδομένων και τη θεματική ανάλυση.

Θεωρητική αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων, αξόνων και ερωτήσεων

Ερευνητικό ερώτημα	Θεματικός άξονας	Θεωρητική βάση	Κύριες θεματικές εστίασης
EE1. Πώς επηρεάζει η μαθησιακή εμπειρία τα κίνητρα μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;	Μαθησιακή εμπειρία	Εκπαίδευση ενηλίκων, Θεωρία Αυτοκαθορισμού, εξ αποστάσεως μάθηση, αυτορρύθμιση	Διδακτικές μέθοδοι, μαθησιακές δραστηριότητες, σαφήνεια οδηγιών, ανατροφοδότηση, ψηφιακά εργαλεία, δυσκολίες και παράγοντες ολοκλήρωσης ή συνέχισης
EE2. Πώς επηρεάζει η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση τα κίνητρα μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;	Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση	Θεωρία Αυτοκαθορισμού, θεωρία εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, κοινότητα μάθησης, κοινωνική παρουσία	Ρόλος εκπαιδευτή, ΟΣΣ, φόρουμ, συνεργασία φοιτητών, αίσθηση σύνδεσης, υποστήριξη και προσωπικές δυσκολίες αλληλεπίδρασης

Ερευνητικό ερώτημα	Θεματικός άξονας	Θεωρητική βάση	Κύριες θεματικές εστίασης
ΕΕ3. Ποιοι άλλοι παράγοντες, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων, θεωρούνται σημαντικοί για την ενδυνάμωση των κινήτρων μάθησής τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;	Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης	Αυτορρύθμιση, εκπαίδευση ενηλίκων, ψηφιακή επάρκεια, εμπλοκή και επιμονή	Προσωπικοί παράγοντες, επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες, ψηφιακές γνώσεις, προτάσεις ενίσχυσης κινήτρων

Παράρτημα Β

Πρωτόκολλο συνέντευξης και έντυπο ενημέρωσης συμμετεχόντων

Ι. Πρωτόκολλο συνέντευξης

Στοιχείο	Περιγραφή
Τίτλος έρευνας	Κίνητρα μάθησης ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: ποιοτική διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τη μαθησιακή εμπειρία και την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση
Ερευνητής	Γιώργος Αυγουστάκης
Εκπαιδευτικό ίδρυμα	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Πρόγραμμα σπουδών	Εκπαίδευση Ενηλίκων
Μέθοδος συλλογής δεδομένων	Ημιδομημένη ατομική συνέντευξη
Τρόπος διεξαγωγής	Δια ζώσης ή εξ αποστάσεως
Εκτιμώμενη διάρκεια	Περίπου 30 έως 45 λεπτά
Πληθυσμός στόχος	Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή η κατάρτισή τους βρίσκεται σε εξέλιξη
Κύριοι θεματικοί άξονες	Μαθησιακή εμπειρία, εκπαιδευτική αλληλεπίδραση, άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης
Τρόπος καταγραφής	Ηχητική καταγραφή, εφόσον δοθεί συναίνεση
Τρόπος προστασίας δεδομένων	Ανωνυμοποίηση, ασφαλής φύλαξη, χρήση αποκλειστικά για τη διπλωματική εργασία

II. Έντυπο ενημέρωσης Συνεντευξιαζόμενων

Αγαπητέ συμμετέχοντα / Αγαπητή συμμετέχουσα,

Σας προσκαλώ να συμμετάσχετε σε ποιοτική έρευνα που εκπονείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η έρευνα έχει τίτλο «Κίνητρα μάθησης ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: ποιοτική διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τη μαθησιακή εμπειρία και την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση».

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των ενήλικων εκπαιδευομένων σχετικά με τα κίνητρα μάθησής τους στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η μαθησιακή εμπειρία και η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση συνέβαλαν ή συμβάλλουν στην ενίσχυση ή στην αποδυνάμωση της κινητοποίησης των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, επιδιώκει να αναδείξει άλλους προσωπικούς, κοινωνικούς, τεχνολογικούς και πλαισιωτικούς παράγοντες που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν σημαντικούς για τη συμμετοχή, την εμπλοκή και την επιμονή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η συμμετοχή σας περιλαμβάνει μία ατομική ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία θα πραγματοποιηθεί δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα και τις πρακτικές συνθήκες. Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 30 έως 45 λεπτά. Οι ερωτήσεις αφορούν την εμπειρία σας από πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης που έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς ή που βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη, τη μαθησιακή εμπειρία σας, τη σχέση σας με τον εκπαιδευτή ή την εκπαιδευτριά, την επικοινωνία με άλλους φοιτητές, τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, την αυτοοργάνωση, τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε ή αντιμετωπίζετε και τους παράγοντες που επηρέασαν ή επηρεάζουν την επιμονή και τη συμμετοχή σας.

Η συμμετοχή σας είναι απολύτως εθελοντική. Έχετε το δικαίωμα να μην απαντήσετε σε οποιαδήποτε ερώτηση δεν επιθυμείτε και μπορείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια. Με τη συγκατάθεσή σας, η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί, ώστε να απομαγνητοφωνηθεί με ακρίβεια. Κατά την απομαγνητοφώνηση θα

αφαιρεθούν ονόματα, ιδρύματα, τοπωνύμια ή άλλα στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή σας.

Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η παρουσίαση των ευρημάτων θα γίνει με ανώνυμο τρόπο, με χρήση κωδικών συμμετεχόντων, όπως Σ1, Σ2, Σ3. Κανένα προσωπικό στοιχείο δεν θα δημοσιοποιηθεί. Τα αρχεία της συνέντευξης και οι απομαγνητοφωνήσεις θα φυλάσσονται με ασφάλεια και θα είναι προσβάσιμα μόνο στον ερευνητή και, εφόσον απαιτηθεί, στην επιβλέπουσα καθηγήτρια για λόγους ερευνητικής εποπτείας.

Η συμβολή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ιδιαίτερη σημασία έχει η δική σας εμπειρία, είτε έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα είτε εξακολουθείτε να συμμετέχετε σε αυτό.

Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο και τη συνεργασία σας.

Ο ερευνητής:

Στοιχεία επικοινωνίας:

Ημερομηνία:

Παράρτημα Γ

Δήλωση συναίνεσης

Δήλωση συναίνεσης για συμμετοχή σε συνέντευξη

Δηλώνω υπεύθυνα ότι ενημερώθηκα για τον σκοπό, τη διαδικασία και το περιεχόμενο της έρευνας με τίτλο «Κίνητρα μάθησης ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: ποιοτική διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τη μαθησιακή εμπειρία και την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση».

Δηλώνω ότι μου εξηγήθηκε πως η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι έχω το δικαίωμα να αποχωρήσω από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια. Γνωρίζω επίσης ότι μπορώ να μην απαντήσω σε ερώτηση που δεν επιθυμώ.

Έχω ενημερωθεί ότι η συνέντευξη αφορά την εμπειρία μου από πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης που έχω ολοκληρώσει επιτυχώς ή στο οποίο εξακολουθώ να συμμετέχω. Γνωρίζω ότι οι απαντήσεις μου θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τη διερεύνηση των κινήτρων μάθησης ενήλικων εκπαιδευομένων και των παραγόντων που συνδέονται με τη συμμετοχή, την εμπλοκή, την επιμονή και την ολοκλήρωση ή συνέχιση της μαθησιακής πορείας.

Έχω ενημερωθεί ότι η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί μόνο εφόσον δώσω τη συγκατάθεσή μου και ότι το ηχητικό αρχείο θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για την απομαγνητοφώνηση και την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Έχω ενημερωθεί ότι τα προσωπικά μου στοιχεία θα προστατευθούν, ότι οι απαντήσεις μου θα ανωνυμοποιηθούν και ότι κατά την παρουσίαση των ευρημάτων θα χρησιμοποιηθεί κωδικός συμμετέχοντος και όχι το όνομά μου. Γνωρίζω ότι τα δεδομένα θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

Με βάση τα παραπάνω, δηλώνω ότι συναινώ ελεύθερα και εν γνώσει μου στη συμμετοχή μου στην παρούσα έρευνα.

Δήλωση	Επιλογή
Συμφωνώ να συμμετάσχω στην ημιδομημένη συνέντευξη	Ναι / Όχι
Συμφωνώ να ηχογραφηθεί η συνέντευξη	Ναι / Όχι
Επιθυμώ να ενημερωθώ, εφόσον είναι δυνατό, για τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας	Ναι / Όχι

Ονοματεπώνυμο συμμετέχοντος ή συμμετέχουσας:

Υπογραφή συμμετέχοντος ή συμμετέχουσας:

Ημερομηνία:

Ονοματεπώνυμο ερευνητή:

Υπογραφή ερευνητή:

Ημερομηνία:

Παράρτημα Δ

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης

Οδηγός για ενήλικους εκπαιδευομένους που ολοκλήρωσαν επιτυχώς ή βρίσκονται σε εξέλιξη πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης

Στοιχεία συνέντευξης	Συμπλήρωση
Κωδικός συμμετέχοντος	
Φύλο	
Ηλικία	
Πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης	
Κατάσταση συμμετοχής: ολοκληρώθηκε επιτυχώς ή βρίσκεται σε εξέλιξη	
Τρόπος συνέντευξης: δια ζώσης ή εξ αποστάσεως	
Ημερομηνία συνέντευξης	
Διάρκεια συνέντευξης	
Ερευνητής	

Εισαγωγικές ερωτήσεις

Αριθμός	Ερώτηση
1	Θα θέλατε να αναφέρετε αν έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή αν η συμμετοχή σας βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη;
2	Θα θέλατε να περιγράψετε συνοπτικά την εμπειρία σας από τη συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;

Παράρτημα Ε

Πίνακας αντιστοίχισης ερευνητικών ερωτημάτων, θεωρητικών αξόνων και ερωτήσεων συνέντευξης.

Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία		
Ερευνητικό ερώτημα 1: Πώς επηρεάζει η μαθησιακή εμπειρία τα κίνητρα μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;		
A/A	Ερώτηση	Σύνδεση με θεωρητικό μέρος
1	Πώς θα περιγράφατε τη μαθησιακή εμπειρία σας στο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων;	Συνολική μαθησιακή εμπειρία, εμπλοκή, νόημα της μάθησης
2	Ποιες διδακτικές μέθοδοι (εκπαιδευτικές τεχνικές) θεωρείτε ότι ενίσχυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας; (π.χ. ομάδες εργασίας σε breakoutrooms, συζητήσεις κατανόησης-εμβάθυνσης, ερωτήσεις-απαντήσεις για απορίες, παιχνίδι ρόλων, μελέτες περίπτωσης, προσομοιώσεις, επίδειξη κ.ά.)	Διδακτικές μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων, ενεργητική μάθηση, πρακτική χρησιμότητα
3	Ποιες καλές εκπαιδευτικές πρακτικές και ποιο μαθησιακό κλίμα στις ΕΞΑΕ συναντήσετε θεωρείτε ότι ενίσχυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας; (π.χ. εκπαιδευτικό συμβόλαιο στην αρχή, μεγάλη έμφαση του Εκπαιδευτή στην υποκίνηση συμμετοχής όλων, σεβασμός στους εκπαιδευόμενους)	Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές, μαθησιακό κλίμα στις ΕΞΑΕ συναντήσεις

Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία		
Ερευνητικό ερώτημα 1: Πώς επηρεάζει η μαθησιακή εμπειρία τα κίνητρα μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;		
A/A	Ερώτηση	Σύνδεση με θεωρητικό μέρος
4	Με ποιον τρόπο η σαφήνεια των οδηγιών, των στόχων και των απαιτήσεων επηρεάζει τα κίνητρά σας;	Σαφήνεια μαθησιακού πλαισίου, αίσθηση ικανότητας, καθοδήγηση, αυτορρύθμιση, μαθησιακή επιμονή
5	Πώς επηρεάζει η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε την αυτοπεποίθηση και την επιμονή σας στη μάθηση;	Ανατροφοδότηση, αίσθηση ικανότητας, αυτοπεποίθηση, μαθησιακή επιμονή, υποστήριξη εκπαιδευτή
6.	Πώς συμβάλλουν τα ψηφιακά εργαλεία και η εκπαιδευτική πλατφόρμα στη μαθησιακή σας εμπειρία;	Ψηφιακά εργαλεία, ΤΠΕ, εκπαιδευτική πλατφόρμα, ψηφιακή επάρκεια, μαθησιακή εμπλοκή

Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία		
Ερευνητικό ερώτημα 1: Πώς επηρεάζει η μαθησιακή εμπειρία τα κίνητρα μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;		
A/A	Ερώτηση	Σύνδεση με θεωρητικό μέρος
7	Για όσους ολοκλήρωσαν: Ποια στοιχεία της μαθησιακής εμπειρίας από όσα παραπάνω αναφέρατε ή και άλλα θεωρείτε ότι συνέβαλαν περισσότερο στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος; Για όσους βρίσκονται σε εξέλιξη: Ποια στοιχεία της μαθησιακής εμπειρίας από όσα παραπάνω αναφέρατε ή και άλλα θεωρείτε ότι σας βοηθούν περισσότερο να συνεχίζετε;	Σύνδεση μαθησιακής εμπειρίας με επιτυχή ολοκλήρωση ή συνέχιση
8	Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο προσωπικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πώς αυτό επηρέασε τη διάθεση ή την επιμονή σας;	Προσωπική εμπειρία δυσκολίας, μαθησιακή εμπλοκή, επιμονή

Ερευνητικός Άξονας 2: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση		
Ερευνητικό ερώτημα 2: Πώς επηρεάζει η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση τα κίνητρα μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;		
A/A	Ερώτηση	Σύνδεση με θεωρητικό μέρος
1	Πώς επηρέασε ή επηρεάζει η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή ή την εκπαιδευτρια τα κίνητρά σας για μάθηση;	Ρόλος εκπαιδευτή, διδακτική παρουσία, υποστήριξη
2	Ποια στοιχεία στη στάση ή στον ρόλο του εκπαιδευτή σας βοήθησαν ή σας βοηθούν να νιώθετε υποστήριξη, εμπιστοσύνη και ασφάλεια στη μαθησιακή διαδικασία;	Συναναστροφή, εμπιστοσύνη, υποστηρικτικό μαθησιακό κλίμα
3	Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο προσωπικά στην επικοινωνία ή στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή, τους συμφοιτητές ή την εκπαιδευτική πλατφόρμα;	Προσωπική δυσκολία αλληλεπίδρασης, κοινωνική παρουσία, αίσθηση σύνδεσης
4	Πώς βιώσατε/βιώνετε τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, τα φόρουμ ή άλλα ψηφιακά μέσα ως προς τη συμμετοχή, την κατανόηση και την ενθάρρυνσή σας;	ΟΣΣ, φόρουμ, κοινωνική παρουσία, ασύγχρονη επικοινωνία
5	Για όσους ολοκλήρωσαν: Με ποιον τρόπο η συνεργασία ή η επικοινωνία με άλλους φοιτητές συνέβαλε στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος; Για όσους βρίσκονται σε εξέλιξη: Με ποιον τρόπο η συνεργασία ή η επικοινωνία με άλλους φοιτητές σας βοηθά να συνεχίζετε;	Συνεργασία μεταξύ φοιτητών, αίσθηση του ανήκειν, επιμονή και συνέχιση

Ερευνητικός Άξονας 3: Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης		
Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιοι άλλοι παράγοντες, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων, θεωρούνται σημαντικοί για την ενδυνάμωση των κινήτρων μάθησής τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;		
A/A	Ερώτηση	Σύνδεση με θεωρητικό μέρος
1	Ποιοι προσωπικοί παράγοντες θεωρείτε ότι επηρέασαν/ επηρεάζουν θετικά τη διάθεσή σας για μάθηση; (π.χ. αισιοδοξία, θετική στάση ζωής γενικότερα, προσωπικά κίνητρα ανάπτυξης κ.ά.)	Προσωπικά κίνητρα, αυτοπεποίθηση, εσωτερική κινητοποίηση
2	Πέρα από το ίδιο το πρόγραμμα, αντιμετωπίσατε δυσκολίες επαγγελματικές, οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις και πώς αυτά επηρέασαν/επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; η διατύπωση ήταν προχειρόλογη.	Προσωπικές και πλαισιωτικές δυσκολίες, χρόνος, εξωτερικές υποχρεώσεις
3	Πόσο σημαντική ήταν ή είναι για εσάς η ικανότητα αυτοοργάνωσης και διαχείρισης χρόνου κατά τη διάρκεια της φοίτησης ή κατάρτισής σας;	Αυτορρύθμιση, στοχοθεσία, διαχείριση χρόνου
4	Με ποιον τρόπο οι προηγούμενες μαθησιακές σας εμπειρίες, από το σχολείο, το πανεπιστήμιο ή άλλες μορφές εκπαίδευσης, επηρέασαν/επηρεάζουν τα κίνητρά σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;	Προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες, μαθησιακή ταυτότητα
5	Με ποιον τρόπο οι ψηφιακές σας γνώσεις και η εξοικείωσή σας με την τεχνολογία επηρέασαν ή επηρεάζουν τη συμμετοχή, την αυτοπεποίθηση και την επιμονή σας;	Ψηφιακή επάρκεια, τεχνολογική αυτοπεποίθηση, συμμετοχή και επιμονή

Ερευνητικός Άξονας 3: Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης		
Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιοι άλλοι παράγοντες, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων, θεωρούνται σημαντικοί για την ενδυνάμωση των κινήτρων μάθησής τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;		
A/A	Ερώτηση	Σύνδεση με θεωρητικό μέρος
6	Με βάση την εμπειρία σας, τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να ενισχύσει περισσότερο τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ώστε να συμμετέχουν ενεργά, να επιμένουν και να ολοκληρώνουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης;	Ενίσχυση κινήτρων, ενεργός συμμετοχή, μαθησιακή επιμονή, ολοκλήρωση, υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον
7	Υπάρχει κάτι ακόμη που θα θέλατε να προσθέσετε σχετικά με τα κίνητρα, τη συμμετοχή ή την εμπειρία σας ως ενήλικος εκπαιδευόμενος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή κατάρτιση	Ανοικτή αναστοχαστική ερώτηση, προσωπική εμπειρία, κίνητρα μάθησης, συμμετοχή, μαθησιακή εμπλοκή, συνολική αποτίμηση.

Παράρτημα ΣΤ

Απαντήσεις συμμετεχόντων

Συμμετέχων Σ1

Εισαγωγικές ερωτήσεις

Θα θέλατε να αναφέρετε αν έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή αν η συμμετοχή σας βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ολοκλήρωσα επιτυχώς το πρόγραμμα πριν από λίγους μήνες. Ήταν μια απαιτητική αλλά αρκετά δημιουργική εμπειρία για μένα. Νιώθω ότι απέκτησα χρήσιμες γνώσεις που μπορώ να αξιοποιήσω και επαγγελματικά.

Θα θέλατε να περιγράψετε συνοπτικά την εμπειρία σας από τη συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η εμπειρία μου ήταν γενικά πολύ θετική, γιατί μπορούσα να παρακολουθώ το πρόγραμμα παράλληλα με τη δουλειά και την οικογένειά μου. Υπήρχε καλή οργάνωση και ένιωθα ότι υποστηριζόμασταν από τον εκπαιδευτή. Παρά την κούραση, κατάφερα να παραμείνω ενεργή μέχρι το τέλος.

Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία

Ερώτηση 1. Πώς θα περιγράφατε τη μαθησιακή εμπειρία σας στο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων;

Απάντηση: Εε, θα έλεγα ότι η μαθησιακή εμπειρία ήταν ενδιαφέρουσα και αρκετά πρακτική... δηλαδή, μου άρεσε που υπήρχαν παραδείγματα από την καθημερινότητα και εφαρμογές που σχετίζονταν με την εργασία... Αυτό έκανε τη μάθηση πιο ουσιαστική και κατανοητή.

Ερώτηση 2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι (εκπαιδευτικές τεχνικές) θεωρείτε ότι ενίσχυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας;

Απάντηση: Ναι, σε αυτό, ας πούμε, οι συζητήσεις και οι μελέτες περίπτωσης με βοήθησαν περισσότερο να συμμετέχω ενεργά... ας πούμε, επίσης, οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις κατά τη διάρκεια των συναντήσεων κρατούσαν το ενδιαφέρον μου ζωντανό... Ένιωθα ότι δεν παρακολουθούσα απλώς παθητικά.

Ερώτηση 3. Ποιες καλές εκπαιδευτικές πρακτικές και ποιο μαθησιακό κλίμα στις εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές συναντήσεις θεωρείτε ότι ενίσχυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας; (π.χ. εκπαιδευτικό συμβόλαιο στην αρχή, μεγάλη έμφαση του Εκπαιδευτή στην υποκίνηση συμμετοχής όλων, σεβασμός στους εκπαιδευόμενους)

Απάντηση: Χμ, νομίζω πως το φιλικό και υποστηρικτικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο... θέλω να πω, ο εκπαιδευτής έδινε χώρο σε όλους να εκφραστούν χωρίς πίεση... Αυτό με έκανε να αισθάνομαι άνετα και να συμμετέχω περισσότερο.

Ερώτηση 4. Με ποιον τρόπο η σαφήνεια των οδηγιών, των στόχων και των απαιτήσεων επηρεάζει τα κίνητρά σας;

Απάντηση: Μμμ, για μένα όταν οι οδηγίες ήταν ξεκάθαρες, ένιωθα μεγαλύτερη σιγουριά και μπορούσα να οργανωθώ καλύτερα... και αυτό, για μένα, δεν είχα άγχος για το τι έπρεπε να κάνω και πότε... Αυτό με βοηθούσε να παραμένω συνεπής.

Ερώτηση 5. Πώς επηρεάζει η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε την αυτοπεποίθηση και την επιμονή σας στη μάθηση;

Απάντηση: Να πω την αλήθεια, η θετική ανατροφοδότηση με έκανε να νιώθω ότι προσπαθώ σωστά και ότι εξελίσσομαι... οπότε, ακόμη και μικρά σχόλια ενίσχυαν την αυτοπεποίθησή μου... Αυτό με βοήθησε να συνεχίσω χωρίς να απογοητεύομαι.

Ερώτηση 6. Πώς συμβάλλουν τα ψηφιακά εργαλεία και η εκπαιδευτική πλατφόρμα στη μαθησιακή σας εμπειρία;

Απάντηση: Εε, πρακτικά, η πλατφόρμα ήταν αρκετά εύχρηστη και μπορούσα να βρίσκω εύκολα το υλικό... με λίγα λόγια, η δυνατότητα να παρακολουθώ από το σπίτι ήταν πολύ σημαντική για μένα... Επίσης, η πρόσβαση οποιαδήποτε στιγμή με διευκόλυνε πολύ.

Ερώτηση 7. Ποια στοιχεία της μαθησιακής εμπειρίας από όσα παραπάνω αναφέρατε ή και άλλα θεωρείτε ότι συνέβαλαν περισσότερο στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος;

Απάντηση: Ναι, αυτό που ένιωσα είναι ότι η καλή οργάνωση του προγράμματος και η συνεχής υποστήριξη από τον εκπαιδευτή ήταν πολύ σημαντικά... δηλαδή, επίσης, το ενδιαφέρον περιεχόμενο με κράτησε ενεργή μέχρι το τέλος... Ένιωθα ότι η συμμετοχή μου είχε ουσιαστικό νόημα.

Ερώτηση 8. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο προσωπικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πώς αυτό επηρέασε τη διάθεση ή την επιμονή σας;

Απάντηση: Χμ, η αλήθεια είναι πως η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν η κούραση μετά τη δουλειά και οι οικογενειακές υποχρεώσεις... ας πούμε, υπήρχαν στιγμές που ένιωθα πίεση και έλλειψη χρόνου... Παρ' όλα αυτά προσπάθησα να μην μείνω πίσω.

Ερευνητικός Άξονας 2: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση

Ερώτηση 9. Πώς επηρέασε ή επηρεάζει η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή ή την εκπαιδευτρια τα κίνητρά σας για μάθηση;

Απάντηση: Ναι, η επικοινωνία, όπως το βίωσα, ο εκπαιδευτής ήταν πολύ υποστηρικτικός και απαντούσε γρήγορα στις απορίες μας... θέλω να πω, αυτό δημιουργούσε αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης... Ένιωθα ότι κάποιος ενδιαφερόταν πραγματικά για την πρόοδό μας.

Ερώτηση 10. Ποια στοιχεία στη στάση ή στον ρόλο του εκπαιδευτή σας βοήθησαν ή σας βοηθούν να νιώθετε υποστήριξη, εμπιστοσύνη και ασφάλεια στη μαθησιακή διαδικασία;

Απάντηση: Μμμ, αυτό που με βοήθησε ήταν ότι η υπομονή, η ευγένεια και η διαθεσιμότητα του εκπαιδευτή με βοήθησαν αρκετά... και αυτό, για μένα, δεν υπήρχε πίεση ή αρνητική κριτική... Αυτό δημιούργησε αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Ερώτηση 11. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο προσωπικά στην επικοινωνία ή στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή, τους συμφοιτητές ή την εκπαιδευτική πλατφόρμα;

Απάντηση: Εε, δυσκολία υπήρχε κυρίως γιατί η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν η κούραση μετά τη δουλειά και οι οικογενειακές υποχρεώσεις... οπότε, υπήρχαν στιγμές που ένιωθα πίεση και έλλειψη χρόνου... Παρ' όλα αυτά προσπάθησα να μην μείνω πίσω.

Ερώτηση 12. Πώς βιώσατε τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις, τα ηλεκτρονικές συζητήσεις ή άλλα ψηφιακά μέσα ως προς τη συμμετοχή, την κατανόηση και την ενθάρρυνσή σας;

Απάντηση: Ναι, οι συναντήσεις, ας πούμε, οι διαδικτυακές συναντήσεις βοήθησαν αρκετά στην κατανόηση του υλικού και στη διατήρηση επαφής με την ομάδα... με λίγα λόγια, μέσα από τις συζητήσεις αισθανόμουν μεγαλύτερη συμμετοχή... Ήταν σημαντικό ότι μπορούσαμε να εκφράζουμε απορίες και εμπειρίες.

Ερώτηση 13. Με ποιον τρόπο η συνεργασία ή η επικοινωνία με άλλους φοιτητές συνέβαλε στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος;

Απάντηση: Χμ, η συνεργασία με τους άλλους η επικοινωνία με άλλους εκπαιδευόμενους με βοήθησε να αισθάνομαι ότι δεν είμαι μόνη στην προσπάθεια... δηλαδή, ανταλλάσσαμε εμπειρίες, πληροφορίες και υποστήριξη... Αυτό ενίσχυσε τη διάθεσή μου να συνεχίσω μέχρι το τέλος.

Ερευνητικός Άξονας 3: Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης

Ερώτηση 14. Ποιοι προσωπικοί παράγοντες θεωρείτε ότι επηρέασαν θετικά τη διάθεσή σας για μάθηση;

Απάντηση: Να πω την αλήθεια, το βασικό για μένα ήταν ότι η ανάγκη μου για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη ήταν βασικό κίνητρο... ας πούμε, ήθελα να αποκτήσω νέες δεξιότητες και να νιώσω πιο ανταγωνιστική επαγγελματικά... Επίσης, μου άρεσε η διαδικασία της μάθησης.

Ερώτηση 15. Πέρα από το ίδιο το πρόγραμμα, αντιμετωπίσατε δυσκολίες επαγγελματικές, οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις και πώς αυτά επηρέασαν τη συμμετοχή σας;

Απάντηση: Εε, πέρα από το πρόγραμμα, οι οικογενειακές υποχρεώσεις πολλές φορές με δυσκόλευαν χρονικά... θέλω να πω, χρειαζόταν συνεχής προγραμματισμός για να μπορώ να παρακολουθώ... Παρ' όλα αυτά προσπάθησα να βάζω σταθερό πρόγραμμα.

Ερώτηση 16. Πόσο σημαντική ήταν για εσάς η ικανότητα αυτοοργάνωσης και διαχείρισης χρόνου κατά τη διάρκεια της φοίτησης ή κατάρτισής σας;

Απάντηση: Μμμ, η αυτοοργάνωση, για να είμαι ειλικρινής, η αυτοοργάνωση ήταν απαραίτητη για να ολοκληρώσω το πρόγραμμα... και αυτό, για μένα, έπρεπε να τηρώ πρόγραμμα και να αφιερώνω συγκεκριμένες ώρες στη μελέτη... Χωρίς σωστή διαχείριση χρόνου θα ήταν πολύ δύσκολο.

Ερώτηση 17. Με ποιον τρόπο οι προηγούμενες μαθησιακές σας εμπειρίες, από το σχολείο, το πανεπιστήμιο ή άλλες μορφές εκπαίδευσης, επηρέασαν τα κίνητρά σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Απάντηση: Ναι, οι προηγούμενες εμπειρίες μου η αυτοοργάνωση ήταν απαραίτητη για να μπορέσω να ολοκληρώσω το πρόγραμμα... οπότε, έπρεπε να διαχειρίζομαι σωστά τον χρόνο μου και να τηρώ ένα καθημερινό πλάνο... Χωρίς αυτό θα ήταν δύσκολο να ανταποκριθώ.

Ερώτηση 18. Με ποιον τρόπο οι ψηφιακές σας γνώσεις και η εξοικειώσή σας με την τεχνολογία επηρέασαν τη συμμετοχή, την αυτοπεποίθηση και την επιμονή σας;

Απάντηση: Χμ, με την τεχνολογία η εξοικειώσή μου με τους υπολογιστές με βοήθησε αρκετά να προσαρμοστώ εύκολα... με λίγα λόγια, δεν είχα ιδιαίτερο άγχος με την πλατφόρμα ή τα εργαλεία... Αυτό έκανε τη συμμετοχή μου πιο άνετη.

Ερώτηση 19. Με βάση την εμπειρία σας, τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να ενισχύσει περισσότερο τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ώστε να συμμετέχουν ενεργά, να επιμένουν και να ολοκληρώνουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης;

Απάντηση: Εε, νομίζω ότι πιστεύω ότι η συνεχής υποστήριξη και η ανθρώπινη επικοινωνία είναι πολύ σημαντικές... δηλαδή, επίσης, τα προγράμματα πρέπει να έχουν πρακτική αξία και ευελιξία... Όταν ο εκπαιδευόμενος βλέπει άμεσο όφελος, παραμένει πιο ενεργός.

Ερώτηση 20. Υπάρχει κάτι ακόμη που θα θέλατε να προσθέσετε σχετικά με τα κίνητρα, τη συμμετοχή ή την εμπειρία σας ως ενήλικος εκπαιδευόμενος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή κατάρτιση;

Απάντηση: Ναι, γενικά θα έλεγα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες μάθησης όταν υπάρχει σωστή οργάνωση και υποστήριξη... ας πούμε,

παρά τις δυσκολίες, θεωρώ ότι η εμπειρία ήταν πολύ θετική για μένα... Θα ξαναμπλεκόμουν με χαρά σε κάτι παρόμοιο.

Συμμετέχων Σ2

Εισαγωγικές ερωτήσεις

ΕΡΩΤΗΣΗ: Θα θέλατε να αναφέρετε αν έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή αν η συμμετοχή σας βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η συμμετοχή μου βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη, αλλά μέχρι στιγμής είμαι αρκετά ικανοποιημένος. Παρότι είναι απαιτητικό πρόγραμμα, θεωρώ ότι μου προσφέρει γνώσεις χρήσιμες για τη δουλειά μου. Προσπαθώ να παραμένω συνεπής στις υποχρεώσεις μου.

ΕΡΩΤΗΣΗ: Θα θέλατε να περιγράψετε συνοπτικά την εμπειρία σας από τη συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η εμπειρία μου είναι θετική, αν και χρειάζεται αρκετή προσπάθεια και χρόνος. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με βοήθησε να μπορώ να συμμετέχω χωρίς μετακινήσεις. Παράλληλα, ένιωσα ότι αποκτώ δεξιότητες που μπορώ να αξιοποιήσω άμεσα.

Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία

Ερώτηση 1. Πώς θα περιγράφατε τη μαθησιακή εμπειρία σας στο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων;

Απάντηση: Εε, θα έλεγα ότι θεωρώ ότι η μαθησιακή εμπειρία είναι οργανωμένη και ενδιαφέρουσα... δηλαδή, το υλικό ήταν κατανοητό και συνδεδεμένο με πρακτικά παραδείγματα... Αυτό με βοήθησε να παραμένω συγκεντρωμένος και ενεργός.

Ερώτηση 2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι (εκπαιδευτικές τεχνικές) θεωρείτε ότι ενίσχυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας;

Απάντηση: Ναι, σε αυτό, ας πούμε, οι ζωντανές παρουσιάσεις και οι συζητήσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων με βοήθησαν περισσότερο... ας πούμε, μου άρεσε όταν

μπορούσαμε να κάνουμε ερωτήσεις και να συμμετέχουμε ενεργά... Έτσι ένιωθα πιο κοντά στη μαθησιακή διαδικασία.

Ερώτηση 3. Ποιες καλές εκπαιδευτικές πρακτικές και ποιο μαθησιακό κλίμα στις εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές συναντήσεις θεωρείτε ότι ενίσχυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας; (π.χ. εκπαιδευτικό συμβόλαιο στην αρχή, μεγάλη έμφαση του Εκπαιδευτή στην υποκίνηση συμμετοχής όλων, σεβασμός στους εκπαιδευόμενους)

Απάντηση: Χμ, νομίζω πως ο σεβασμός και η καλή επικοινωνία με τον εκπαιδευτή δημιούργησαν θετικό κλίμα... θέλω να πω, δεν υπήρχε πίεση ή φόβος να εκφράσουμε απορίες... Αυτό έκανε τη συμμετοχή πιο άνετη και ουσιαστική.

Ερώτηση 4. Με ποιον τρόπο η σαφήνεια των οδηγιών, των στόχων και των απαιτήσεων επηρεάζει τα κίνητρά σας;

Απάντηση: Μμμ, για μένα η σαφήνεια στις οδηγίες με βοήθησε να μειώσω το άγχος μου... και αυτό, για μένα, όταν γνωρίζεις τι ακριβώς απαιτείται, μπορείς να οργανωθείς καλύτερα... Αυτό με έκανε να συνεχίζω με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Ερώτηση 5. Πώς επηρεάζει η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε την αυτοπεποίθηση και την επιμονή σας στη μάθηση;

Απάντηση: Να πω την αλήθεια, η ανατροφοδότηση με έκανε να αισθάνομαι ότι εξελίσσομαι και ότι η προσπάθειά μου αναγνωρίζεται... οπότε, ακόμη και μικρές παρατηρήσεις ήταν χρήσιμες για βελτίωση... Με βοήθησε να παραμείνω ενεργός στο πρόγραμμα.

Ερώτηση 6. Πώς συμβάλλουν τα ψηφιακά εργαλεία και η εκπαιδευτική πλατφόρμα στη μαθησιακή σας εμπειρία;

Απάντηση: Εε, πρακτικά, τα ψηφιακά εργαλεία ήταν απαραίτητα για την παρακολούθηση του προγράμματος... με λίγα λόγια, η πλατφόρμα ήταν σχετικά εύκολη στη χρήση και μπορούσα να έχω πρόσβαση στο υλικό οποιαδήποτε στιγμή... Αυτό πρόσφερε μεγάλη ευελιξία.

Ερώτηση 7. Ποια στοιχεία της μαθησιακής εμπειρίας από όσα παραπάνω αναφέρατε ή και άλλα θεωρείτε ότι σας βοηθούν περισσότερο να συνεχίζετε;

Απάντηση: Ναι, αυτό που ένιωσα είναι ότι η πρακτική αξία των μαθημάτων και η υποστήριξη από τον εκπαιδευτή είναι αυτά που με βοηθούν περισσότερο... δηλαδή, επίσης, το γεγονός ότι βλέπω πως οι γνώσεις συνδέονται με την εργασία μου με κρατά ενεργό... Αυτό λειτουργεί ως σημαντικό κίνητρο.

Ερώτηση 8. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο προσωπικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πώς αυτό επηρέασε τη διάθεση ή την επιμονή σας;

Απάντηση: Χμ, η αλήθεια είναι πως η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν η έλλειψη ελεύθερου χρόνου λόγω εργασίας... ας πούμε, κάποιες φορές ήταν δύσκολο να συνδυάσω επαγγελματικές υποχρεώσεις και μελέτη... Παρ' όλα αυτά προσπαθούσα να τηρώ πρόγραμμα.

Ερευνητικός Άξονας 2: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση

Ερώτηση 9. Πώς επηρέασε ή επηρεάζει η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή ή την εκπαιδευτρια τα κίνητρά σας για μάθηση;

Απάντηση: Ναι, η επικοινωνία, όπως το βίωσα, η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή ήταν θετική και ανθρώπινη... θέλω να πω, ένιωθα ότι υπήρχε ενδιαφέρον για την πρόοδό μας και υποστήριξη όταν χρειαζόταν... Αυτό με ενθάρρυνε να συνεχίζω.

Ερώτηση 10. Ποια στοιχεία στη στάση ή στον ρόλο του εκπαιδευτή σας βοήθησαν ή σας βοηθούν να νιώθετε υποστήριξη, εμπιστοσύνη και ασφάλεια στη μαθησιακή διαδικασία;

Απάντηση: Μμμ, εκείνο που μέτρησε για μένα ήταν η προσήγεια του εκπαιδευτή, η ανεκτικότητα του και η προθυμία του να καταλάβει την κάθε περίπτωση... και αυτό, για μένα, έδειχνε ότι αντιμετώπιζε με σεβασμό όλη την ομάδα... κι έτσι ένιωθα πιο ελεύθερος να μιλήσω.

Ερώτηση 11. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο προσωπικά στην επικοινωνία ή στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή, τους συμφοιτητές ή την εκπαιδευτική πλατφόρμα;

Απάντηση: Εε, δυσκολία υπήρχε κυρίως γιατί κάποιες φορές η έλλειψη φυσικής επαφής δυσκόλευε την επικοινωνία... οπότε, επίσης, δεν ήταν πάντα εύκολο να υπάρχει

αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων... Αυτό έκανε τη διαδικασία λίγο πιο απρόσωπη.

Ερώτηση 12. Πώς βιώσατε ή βιώνετε τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις, τα ηλεκτρονικές συζητήσεις ή άλλα ψηφιακά μέσα ως προς τη συμμετοχή, την κατανόηση και την ενθάρρυνσή σας;

Απάντηση: Ναι, οι συναντήσεις, ας πούμε, οι διαδικτυακές συναντήσεις με βοήθησαν αρκετά να κατανοώ καλύτερα το υλικό... με λίγα λόγια, μέσα από τις συζητήσεις ένιωθα πιο ενεργό μέλος της ομάδας... Επίσης, οι απορίες λύνονταν πιο εύκολα.

Ερώτηση 13. Με ποιον τρόπο η συνεργασία ή η επικοινωνία με άλλους φοιτητές σας βοηθά να συνεχίζετε;

Απάντηση: Χμ, η συνεργασία με τους άλλους η επικοινωνία με άλλους εκπαιδευόμενους με βοηθά να αισθάνομαι ότι υπάρχει κοινή προσπάθεια... δηλαδή, ανταλλάσσουμε εμπειρίες και πληροφορίες που είναι χρήσιμες... Αυτό ενισχύει τη διάθεσή μου να συνεχίσω.

Ερευνητικός Άξονας 3: Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης

Ερώτηση 14. Ποιοι προσωπικοί παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν θετικά τη διάθεσή σας για μάθηση;

Απάντηση: Να πω την αλήθεια, το βασικό για μένα ήταν ότι το βασικό μου κίνητρο είναι η επαγγελματική εξέλιξη και η απόκτηση νέων γνώσεων... ας πούμε, θέλω να βελτιώσω τις δεξιότητές μου και να έχω περισσότερες δυνατότητες στη δουλειά... Αυτό με κρατάει ενεργό.

Ερώτηση 15. Πέρα από το ίδιο το πρόγραμμα, αντιμετωπίσατε δυσκολίες επαγγελματικές, οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις και πώς αυτά επηρεάζουν τη συμμετοχή σας;

Απάντηση: Εε, πέρα από το πρόγραμμα, η εργασία σε βάρδιες δυσκολεύει αρκετά τη σταθερή παρακολούθηση... θέλω να πω, υπήρχαν μέρες που αισθανόμουν κουρασμένος και πιεσμένος χρονικά... Παρ' όλα αυτά προσπαθώ να βρίσκω χρόνο για μελέτη.

Ερώτηση 16. Πόσο σημαντική είναι για εσάς η ικανότητα αυτοοργάνωσης και διαχείρισης χρόνου κατά τη διάρκεια της φοίτησης ή κατάρτισής σας;

Απάντηση: Μμμ, η αυτοοργάνωση, για να είμαι ειλικρινής, η αυτοοργάνωση είναι καθοριστική για να μπορώ να ανταποκριθώ... και αυτό, για μένα, χωρίς σωστό

προγραμματισμό θα ήταν δύσκολο να συνεχίσω... Προσπαθώ να αφιερώνω συγκεκριμένες ώρες κάθε εβδομάδα.

Ερώτηση 17. Με ποιον τρόπο οι προηγούμενες μαθησιακές σας εμπειρίες, από το σχολείο, το πανεπιστήμιο ή άλλες μορφές εκπαίδευσης, επηρεάζουν τα κίνητρά σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Απάντηση: Ναι, οι προηγούμενες εμπειρίες μου οι προηγούμενες εμπειρίες μου από την εκπαίδευση με βοηθούν να καταλάβω τη σημασία της συνέπειας... οπότε, επίσης, έχω ήδη θετική στάση απέναντι στη μάθηση... Αυτό λειτουργεί ενισχυτικά στη συμμετοχή μου.

Ερώτηση 18. Με ποιον τρόπο οι ψηφιακές σας γνώσεις και η εξοικειώσή σας με την τεχνολογία επηρέασαν ή επηρεάζουν τη συμμετοχή, την αυτοπεποίθηση και την επιμονή σας;

Απάντηση: Χμ, με την τεχνολογία στην αρχή είχα αρκετό άγχος σχετικά με τη χρήση της πλατφόρμας και των εργαλείων... με λίγα λόγια, σταδιακά όμως εξοικειώθηκα περισσότερο και νιώθω τώρα μεγαλύτερη άνεση... Αυτό με βοηθάει να συμμετέχω πιο ενεργά.

Ερώτηση 19. Με βάση την εμπειρία σας, τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να ενισχύσει περισσότερο τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ώστε να συμμετέχουν ενεργά, να επιμένουν και να ολοκληρώνουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης;

Απάντηση: Εε, νομίζω ότι θεωρώ ότι η συχνή επικοινωνία και η πρακτική εφαρμογή της γνώσης βοηθούν πολύ τους εκπαιδευόμενους... δηλαδή, επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει η υποστήριξη από τον εκπαιδευτή... Όταν υπάρχει ενθάρρυνση, οι άνθρωποι παραμένουν πιο εύκολα ενεργοί.

Ερώτηση 20. Υπάρχει κάτι ακόμη που θα θέλατε να προσθέσετε σχετικά με τα κίνητρα, τη συμμετοχή ή την εμπειρία σας ως ενήλικος εκπαιδευόμενος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή κατάρτιση;

Απάντηση: Ναι, γενικά θα έλεγα ότι θεωρώ ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες σε εργαζόμενους ενήλικες... ας πούμε, παρά τις δυσκολίες, δίνει τη δυνατότητα για συνεχή εξέλιξη και μάθηση... Θα συνέχιζα και στο μέλλον με αντίστοιχα προγράμματα.

Συμμετέχων Σ3

Εισαγωγικές ερωτήσεις

Ερώτηση: Θα θέλατε να αναφέρετε αν έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή αν η συμμετοχή σας βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ολοκλήρωσα επιτυχώς το πρόγραμμα κατάρτισης πριν από λίγο καιρό. Ήταν μια σημαντική εμπειρία για μένα, γιατί με βοήθησε να αποκτήσω νέες γνώσεις και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Νιώθω ότι αξιοποίησα δημιουργικά τον χρόνο μου.

Ερώτηση Θα θέλατε να περιγράψετε συνοπτικά την εμπειρία σας από τη συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η εμπειρία μου ήταν αρκετά θετική και ουσιαστική. Παρότι υπήρχαν δυσκολίες, ένιωσα ότι εξελίχθηκα τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Επίσης, μου άρεσε η ευελιξία που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία

Ερώτηση 1. Πώς θα περιγράφατε τη μαθησιακή εμπειρία σας στο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων;

Απάντηση: Εε, θα έλεγα ότι η μαθησιακή εμπειρία ήταν ενδιαφέρουσα και πρακτική... δηλαδή, το εκπαιδευτικό υλικό ήταν κατανοητό και συνδεόταν με πραγματικές καταστάσεις... Αυτό με βοήθησε να διατηρήσω το ενδιαφέρον μου μέχρι το τέλος.

Ερώτηση 2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι (εκπαιδευτικές τεχνικές) θεωρείτε ότι ενίσχυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας;

Απάντηση: Ναι, σε αυτό, ας πούμε, οι ομαδικές δραστηριότητες και οι συζητήσεις με βοήθησαν περισσότερο να συμμετέχω ενεργά... ας πούμε, μου άρεσε όταν υπήρχε ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευομένων... Έτσι ένιωθα πιο κοντά στη μαθησιακή διαδικασία.

Ερώτηση 3. Ποιες καλές εκπαιδευτικές πρακτικές και ποιο μαθησιακό κλίμα στις εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές συναντήσεις θεωρείτε ότι ενίσχυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον

και τη συμμετοχή σας; (π.χ. εκπαιδευτικό συμβόλαιο στην αρχή, μεγάλη έμφαση του Εκπαιδευτή στην υποκίνηση συμμετοχής όλων, σεβασμός στους εκπαιδευόμενους)

Απάντηση: Χμ, νομίζω πως το θετικό και υποστηρικτικό κλίμα ήταν πολύ σημαντικό για μένα... θέλω να πω, ο εκπαιδευτής προσπαθούσε να ενθαρρύνει όλους τους συμμετέχοντες χωρίς να δημιουργεί πίεση... Αυτό με έκανε να αισθάνομαι μεγαλύτερη άνεση και εμπιστοσύνη.

Ερώτηση 4. Με ποιον τρόπο η σαφήνεια των οδηγιών, των στόχων και των απαιτήσεων επηρεάζει τα κίνητρά σας;

Απάντηση: Μμμ, για μένα οι ξεκάθαρες οδηγίες με βοήθησαν να οργανώνομαι καλύτερα και να μην αγχώνομαι... και αυτό, για μένα, όταν γνώριζα ακριβώς τι έπρεπε να κάνω, ένιωθα μεγαλύτερη ασφάλεια... Αυτό επηρέαζε θετικά τη διάθεσή μου για συμμετοχή.

Ερώτηση 5. Πώς επηρεάζει η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε την αυτοπεποίθηση και την επιμονή σας στη μάθηση;

Απάντηση: Να πω την αλήθεια, η ανατροφοδότηση με βοήθησε να καταλάβω ότι προχωρούσα σωστά... οπότε, τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή μου και με έκαναν να συνεχίζω πιο δυναμικά... Ακόμη και οι παρατηρήσεις για βελτίωση ήταν χρήσιμες.

Ερώτηση 6. Πώς συμβάλλουν τα ψηφιακά εργαλεία και η εκπαιδευτική πλατφόρμα στη μαθησιακή σας εμπειρία;

Απάντηση: Εε, πρακτικά, η πλατφόρμα ήταν εύκολη στη χρήση και με βοήθησε να έχω πρόσβαση στο υλικό οποιαδήποτε στιγμή... με λίγα λόγια, αυτό έκανε τη διαδικασία πιο ευέλικτη και λειτουργική... Επίσης, οι διαδικτυακές συναντήσεις βοήθησαν στην καλύτερη κατανόηση των μαθημάτων.

Ερώτηση 7. Ποια στοιχεία της μαθησιακής εμπειρίας από όσα παραπάνω αναφέρατε ή και άλλα θεωρείτε ότι συνέβαλαν περισσότερο στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος;

Απάντηση: Ναι, αυτό που μέτρησε για μένα ήταν ο καλός σχεδιασμός του προγράμματος μαζί με τη στήριξη του εκπαιδευτή... δηλαδή, το γεγονός ότι η ύλη ήταν ελκυστική και είχε εφαρμογή στην πράξη με κρατούσε σε εγρήγορση... ένιωθα δηλαδή ότι ό,τι έκανα είχε πραγματικό αντίκρυσμα.

Ερώτηση 8. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο προσωπικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πώς αυτό επηρέασε τη διάθεση ή την επιμονή σας;

Απάντηση: Χμ, η αλήθεια είναι πως η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν ότι κάποιες φορές ένιωθα απομόνωση λόγω της εξ αποστάσεως μορφής... ας πούμε, μου έλειπε η φυσική επαφή και η άμεση επικοινωνία με άλλους συμμετέχοντες... Παρ' όλα αυτά προσπάθησα να παραμείνω ενεργή.

Ερευνητικός Άξονας 2: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση

Ερώτηση 9. Πώς επηρέασε η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή ή την εκπαιδευτρια τα κίνητρά σας για μάθηση;

Απάντηση: Ναι, η επικοινωνία, όπως το βίωσα, η καλή επικοινωνία με τον εκπαιδευτή με βοήθησε πολύ να συνεχίσω το πρόγραμμα... θέλω να πω, ήταν διαθέσιμος για απορίες και προσπαθούσε να μας υποστηρίξει ουσιαστικά... Αυτό δημιουργούσε αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Ερώτηση 10. Ποια στοιχεία στη στάση ή στον ρόλο του εκπαιδευτή σας βοήθησαν να νιώθετε υποστήριξη, εμπιστοσύνη και ασφάλεια στη μαθησιακή διαδικασία;

Απάντηση: Μμμ, αυτό που με βοήθησε ήταν ότι η ευγένεια, η κατανόηση και η υπομονή του εκπαιδευτή δημιούργησαν θετικό κλίμα... και αυτό, για μένα, ένιωθα ότι μπορούσα να εκφραστώ χωρίς φόβο ή πίεση... Αυτό με βοήθησε να συμμετέχω πιο ενεργά.

Ερώτηση 11. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο προσωπικά στην επικοινωνία ή στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή, τους συμφοιτητές ή την εκπαιδευτική πλατφόρμα;

Απάντηση: Εε, δυσκολία υπήρχε κυρίως γιατί η έλλειψη φυσικής παρουσίας δυσκόλευε κάποιες φορές την αλληλεπίδραση με άλλους συμμετέχοντες... οπότε, επίσης, δεν ήταν πάντα εύκολο να δημιουργηθεί αίσθηση ομάδας... Αυτό έκανε τη διαδικασία λίγο πιο απρόσωπη.

Ερώτηση 12. Πώς βιώσατε τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις, τα ηλεκτρονικές συζητήσεις ή άλλα ψηφιακά μέσα ως προς τη συμμετοχή, την κατανόηση και την ενθάρρυνσή σας;

Απάντηση: Ναι, οι ηλεκτρονικές μας συναντήσεις συνέβαλαν πολύ στο να αφομοιώνω την ύλη και να κρατώ επαφή με την υπόλοιπη ομάδα... με λίγα λόγια, η συζήτηση με έκανε να νιώθω πραγματικά μέσα στη διαδικασία... ενώ ταυτόχρονα ξεκαθάριζαν πιο γρήγορα οι απορίες μου.

Ερώτηση 13. Με ποιον τρόπο η συνεργασία ή η επικοινωνία με άλλους φοιτητές συνέβαλε στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος;

Απάντηση: Χμ, η επαφή με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους μου έδινε την αίσθηση ότι όλοι παλεύαμε για τον ίδιο σκοπό... δηλαδή, μοιραζόμασταν χρήσιμες πληροφορίες και βιώματα... κι αυτό μου έδωσε ώθηση να φτάσω ως την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Ερευνητικός Άξονας 3: Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης

Ερώτηση 14. Ποιοι προσωπικοί παράγοντες θεωρείτε ότι επηρέασαν θετικά τη διάθεσή σας για μάθηση;

Απάντηση: Να πω την αλήθεια, το βασικό για μένα ήταν ότι η ανάγκη μου να εξελιχθώ επαγγελματικά αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο... ας πούμε, ήθελα να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες για το μέλλον μου... Παράλληλα, η προσωπική μου διάθεση για μάθηση με βοήθησε πολύ.

Ερώτηση 15. Πέρα από το ίδιο το πρόγραμμα, αντιμετωπίσατε δυσκολίες επαγγελματικές, οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις και πώς αυτά επηρέασαν τη συμμετοχή σας;

Απάντηση: Εε, πέρα από το πρόγραμμα, το οικονομικό άγχος και κάποιες προσωπικές υποχρεώσεις επηρέαζαν τη συγκέντρωσή μου... θέλω να πω, υπήρχαν στιγμές που δυσκολευόμουν να αφιερώσω χρόνο στη μελέτη... Ωστόσο προσπάθησα να παραμείνω συνεπής στις απαιτήσεις του προγράμματος.

Ερώτηση 16. Πόσο σημαντική ήταν για εσάς η ικανότητα αυτοοργάνωσης και διαχείρισης χρόνου κατά τη διάρκεια της φοίτησης ή κατάρτισής σας;

Απάντηση: Μμμ, η αυτοοργάνωση, για να είμαι ειλικρινής, η αυτοοργάνωση ήταν πολύ σημαντική για να μπορέσω να ολοκληρώσω επιτυχώς το πρόγραμμα... και αυτό, για μένα, χρειάστηκε να διαχειριστώ σωστά τον χρόνο μου και να βάζω προτεραιότητες... Αυτό με βοήθησε να μην εγκαταλείψω την προσπάθεια.

Ερώτηση 17. Με ποιον τρόπο οι προηγούμενες μαθησιακές σας εμπειρίες, από το σχολείο, το πανεπιστήμιο ή άλλες μορφές εκπαίδευσης, επηρέασαν τα κίνητρά σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Απάντηση: Ναι, όσα είχα ζήσει παλιότερα μέσα από την εκπαίδευση με βοήθησαν να μπω πιο γρήγορα στο κλίμα... οπότε, ερχόμουν ήδη με καλή διάθεση για μάθηση και με επίγνωση του πόσο μετράει η συνέπεια... κι αυτό επέδρασε θετικά στη συμμετοχή μου.

Ερώτηση 18. Με ποιον τρόπο οι ψηφιακές σας γνώσεις και η εξοικείωσή σας με την τεχνολογία επηρέασαν τη συμμετοχή, την αυτοπεποίθηση και την επιμονή σας;

Απάντηση: Χμ, με την τεχνολογία οι καλές ψηφιακές γνώσεις με βοήθησαν να προσαρμοστώ εύκολα στην πλατφόρμα και στα εργαλεία... με λίγα λόγια, δεν αντιμετώπισα ιδιαίτερες δυσκολίες με την τεχνολογία... Αυτό έκανε τη συμμετοχή μου πιο άνετη και αποτελεσματική.

Ερώτηση 19. Με βάση την εμπειρία σας, τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να ενισχύσει περισσότερο τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ώστε να συμμετέχουν ενεργά, να επιμένουν και να ολοκληρώνουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης;

Απάντηση: Εε, νομίζω ότι πιστεύω ότι περισσότερη αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων θα βοηθούσε σημαντικά... δηλαδή, επίσης, η συνεχής υποστήριξη από τον εκπαιδευτή και η σύνδεση της γνώσης με την πράξη αυξάνουν το ενδιαφέρον... Όταν ο εκπαιδευόμενος νιώθει ότι ανήκει σε μια ομάδα, συμμετέχει πιο ενεργά.

Ερώτηση 20. Υπάρχει κάτι ακόμη που θα θέλατε να προσθέσετε σχετικά με τα κίνητρα, τη συμμετοχή ή την εμπειρία σας ως ενήλικος εκπαιδευόμενος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή κατάρτιση;

Απάντηση: Ναι, θα έλεγα ότι η εξ αποστάσεως μάθηση ανοίγει αξιόλογες δυνατότητες, ιδίως για όσους εργάζονται ή έχουν πολλές υποχρεώσεις, αρκεί να υπάρχει καλή δομή και στήριξη... ας πούμε, παρ' όλες τις δυσκολίες, για μένα ήταν ένα εγχείρημα που άξιζε... και σίγουρα θα το επαναλάμβανα.

Συμμετέχων Σ4

Εισαγωγικές ερωτήσεις

ΕΡΩΤΗΣΗ: Θα θέλατε να αναφέρετε αν έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή αν η συμμετοχή σας βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ολοκλήρωσα επιτυχώς το πρόγραμμα πριν από μερικές εβδομάδες. Ήταν μια εμπειρία που με βοήθησε να ανανεώσω τις γνώσεις μου και να αποκτήσω μεγαλύτερη εξοικείωση με την εξ αποστάσεως μάθηση. Παρά τις δυσκολίες, θεωρώ ότι άξιζε η προσπάθεια.

ΕΡΩΤΗΣΗ: Θα θέλατε να περιγράψετε συνοπτικά την εμπειρία σας από τη συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η εμπειρία μου ήταν αρκετά θετική αλλά και απαιτητική ταυτόχρονα. Χρειάστηκε να αφιερώσω χρόνο και να προσαρμόσω την καθημερινότητά μου για να ανταποκριθώ. Παρ' όλα αυτά ένιωσα ότι το πρόγραμμα είχε ουσιαστικό περιεχόμενο και πρακτική αξία.

Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία

Ερώτηση 1. Πώς θα περιγράφατε τη μαθησιακή εμπειρία σας στο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων;

Απάντηση: Εε, θα έλεγα ότι η μαθησιακή εμπειρία ήταν οργανωμένη και καλά δομημένη... δηλαδή, το υλικό ήταν κατανοητό και υπήρχε σύνδεση με πραγματικά επαγγελματικά παραδείγματα... Αυτό με βοήθησε να παραμένω συγκεντρωμένος και να βλέπω τη χρησιμότητα της μάθησης.

Ερώτηση 2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι (εκπαιδευτικές τεχνικές) θεωρείτε ότι ενίσχυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας;

Απάντηση: Ναι, σε αυτό, ας πούμε, οι πρακτικές ασκήσεις και οι μελέτες περίπτωσης ήταν οι πιο ενδιαφέρουσες για μένα... ας πούμε, μου άρεσε όταν το μάθημα γινόταν πιο βιωματικό και υπήρχε συζήτηση πάνω σε πραγματικές καταστάσεις... Έτσι συμμετείχα πιο ενεργά.

Ερώτηση 3. Ποιες καλές εκπαιδευτικές πρακτικές και ποιο μαθησιακό κλίμα στις εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές συναντήσεις θεωρείτε ότι ενίσχυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας; (π.χ. εκπαιδευτικό συμβόλαιο στην αρχή, μεγάλη έμφαση του Εκπαιδευτή στην υποκίνηση συμμετοχής όλων, σεβασμός στους εκπαιδευόμενους)

Απάντηση: Χμ, νομίζω πως το υποστηρικτικό κλίμα και η καλή επικοινωνία με τον εκπαιδευτή βοήθησαν πολύ... θέλω να πω, υπήρχε σεβασμός προς όλους τους συμμετέχοντες και ενθάρρυνση για συμμετοχή... Αυτό δημιουργούσε θετική ατμόσφαιρα στις συναντήσεις.

Ερώτηση 4. Με ποιον τρόπο η σαφήνεια των οδηγιών, των στόχων και των απαιτήσεων επηρεάζει τα κίνητρά σας;

Απάντηση: Μμμ, για μένα η σαφήνεια στις απαιτήσεις και στις οδηγίες με βοήθησε να οργανώνομαι καλύτερα... και αυτό, για μένα, όταν γνωρίζεις ξεκάθαρα τι χρειάζεται να κάνεις, αισθάνεσαι μεγαλύτερη σιγουριά... Αυτό ενίσχυσε τη διάθεσή μου να συνεχίσω μέχρι το τέλος.

Ερώτηση 5. Πώς επηρεάζει η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε την αυτοπεποίθηση και την επιμονή σας στη μάθηση;

Απάντηση: Να πω την αλήθεια, η ανατροφοδότηση λειτούργησε πολύ θετικά για μένα... οπότε, μέσα από τα σχόλια του εκπαιδευτή ένιωθα ότι αναγνωρίζεται η προσπάθειά μου και ότι μπορώ να βελτιωθώ... Αυτό αύξησε την αυτοπεποίθησή μου.

Ερώτηση 6. Πώς συμβάλλουν τα ψηφιακά εργαλεία και η εκπαιδευτική πλατφόρμα στη μαθησιακή σας εμπειρία;

Απάντηση: Εε, πρακτικά, τα ψηφιακά εργαλεία έκαναν πιο εύκολη την παρακολούθηση του προγράμματος... με λίγα λόγια, η δυνατότητα πρόσβασης από το σπίτι και οποιαδήποτε ώρα ήταν ιδιαίτερα σημαντική... Επίσης, η πλατφόρμα ήταν αρκετά λειτουργική και εύχρηστη.

Ερώτηση 7. Ποια στοιχεία της μαθησιακής εμπειρίας από όσα παραπάνω αναφέρατε ή και άλλα θεωρείτε ότι συνέβαλαν περισσότερο στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος;

Απάντηση: Ναι, για μένα ρόλο έπαιξαν η μεθοδική δομή του προγράμματος και το ότι όσα μαθαίναμε είχαν πρακτική χρησιμότητα... δηλαδή, η αδιάκοπη παρουσία και στήριξη του εκπαιδευτή με κράτησε συνδεδεμένη με το αντικείμενο... κι αυτό βοήθησε καθοριστικά να φτάσω ως το τέλος.

Ερώτηση 8. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο προσωπικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πώς αυτό επηρέασε τη διάθεση ή την επιμονή σας;

Απάντηση: Χμ, η αλήθεια είναι πως η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν η πίεση της καθημερινότητας και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις... ας πούμε, κάποιες φορές ήταν δύσκολο να συνδυάσω εργασία και μελέτη... Χρειάστηκε αρκετή προσπάθεια για να διατηρήσω τη συνέπεια μου.

Ερευνητικός Άξονας 2: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση

Ερώτηση 9. Πώς επηρέασε η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή ή την εκπαιδευτρια τα κίνητρά σας για μάθηση;

Απάντηση: Ναι, η επικοινωνία, όπως το βίωσα, η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή ήταν πολύ σημαντική για τη συμμετοχή μου... θέλω να πω, ήταν διαθέσιμος, υπομονετικός και προσπαθούσε να λύνει άμεσα τις απορίες μας... Αυτό δημιουργούσε αίσθημα υποστήριξης και εμπιστοσύνης.

Ερώτηση 10. Ποια στοιχεία στη στάση ή στον ρόλο του εκπαιδευτή σας βοήθησαν να νιώθετε υποστήριξη, εμπιστοσύνη και ασφάλεια στη μαθησιακή διαδικασία;

Απάντηση: Μμμ, αυτό που με βοήθησε ήταν ότι η υπομονή, η κατανόηση και ο σεβασμός του εκπαιδευτή δημιούργησαν θετικό κλίμα... και αυτό, για μένα, ένιωθα ότι μπορούσα να συμμετέχω χωρίς φόβο ή πίεση... Αυτό με βοήθησε να εκφράζομαι πιο άνετα.

Ερώτηση 11. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο προσωπικά στην επικοινωνία ή στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή, τους συμφοιτητές ή την εκπαιδευτική πλατφόρμα;

Απάντηση: Εε, δυσκολία υπήρχε κυρίως γιατί η εξ αποστάσεως μορφή έκανε κάποιες φορές την επικοινωνία πιο απρόσωπη... οπότε, δεν ήταν πάντα εύκολο να δημιουργηθεί αίσθηση ομάδας μεταξύ των συμμετεχόντων... Αυτό δυσκόλευε λίγο την αλληλεπίδραση.

Ερώτηση 12. Πώς βιώσατε τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις, τα ηλεκτρονικές συζητήσεις ή άλλα ψηφιακά μέσα ως προς τη συμμετοχή, την κατανόηση και την ενθάρρυνσή σας;

Απάντηση: Ναι, οι διαδικτυακές μας συνεδρίες με διευκόλυναν αρκετά στο να καταλαβαίνω τα μαθήματα και να ξεμπλοκάρω εκεί που είχα απορίες... με λίγα λόγια, μέσα από τις

ανταλλαγές αισθανόμουν πιο εμπλεγμένη... ενώ είχα και την ευκαιρία να μοιραστώ εμπειρίες με τους συνεκπαιδευόμενους.

Ερώτηση 13. Με ποιον τρόπο η συνεργασία ή η επικοινωνία με άλλους φοιτητές συνέβαλε στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος;

Απάντηση: Χμ, η επικοινωνία με τους άλλους συμμετέχοντες λειτούργησε ως ψυχολογικό στήριγμα αλλά και ως τρόπος να μοιραζόμαστε πληροφορίες... δηλαδή, υπήρχε μια αίσθηση ομαδικότητας και αλληλοβοήθειας... κι αυτό μου έδωσε κουράγιο να προχωρήσω.

Ερευνητικός Άξονας 3: Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης

Ερώτηση 14. Ποιοι προσωπικοί παράγοντες θεωρείτε ότι επηρέασαν θετικά τη διάθεσή σας για μάθηση;

Απάντηση: Να πω την αλήθεια, το βασικό για μένα ήταν ότι η επιθυμία μου για συνεχή εξέλιξη και βελτίωση αποτέλεσε βασικό κίνητρο... ας πούμε, ήθελα να παραμείνω ενεργός επαγγελματικά και να εξελίξω τις δεξιότητές μου... Παράλληλα, με ενδιέφερε προσωπικά η διαδικασία της μάθησης.

Ερώτηση 15. Πέρα από το ίδιο το πρόγραμμα, αντιμετωπίσατε δυσκολίες επαγγελματικές, οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις και πώς αυτά επηρέασαν τη συμμετοχή σας;

Απάντηση: Εε, πέρα από το πρόγραμμα, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις επηρέαζαν αρκετά τον διαθέσιμο χρόνο μου... θέλω να πω, υπήρχαν περίοδοι με αυξημένη πίεση που δυσκόλευαν τη μελέτη... Ωστόσο προσπάθησα να κρατήσω σταθερό πρόγραμμα μέχρι την ολοκλήρωση.

Ερώτηση 16. Πόσο σημαντική ήταν ή είναι για εσάς η ικανότητα αυτοοργάνωσης και διαχείρισης χρόνου κατά τη διάρκεια της φοίτησης ή κατάρτισής σας;

Απάντηση: Μμμ, η αυτοοργάνωση, για να είμαι ειλικρινής, η αυτοοργάνωση ήταν βασικός παράγοντας για να ολοκληρώσω το πρόγραμμα... και αυτό, για μένα, χρειάστηκε να διαχειρίζομαι σωστά τον χρόνο μου και να θέτω προτεραιότητες... Χωρίς πειθαρχία θα ήταν δύσκολο να ανταποκριθώ.

Ερώτηση 17. Με ποιον τρόπο οι προηγούμενες μαθησιακές σας εμπειρίες, από το σχολείο, το πανεπιστήμιο ή άλλες μορφές εκπαίδευσης, επηρέασαν τα κίνητρά σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Απάντηση: Ναι, οι προηγούμενες εμπειρίες μου οι προηγούμενες εμπειρίες μου από την εκπαίδευση με βοήθησαν να κατανοήσω τη σημασία της συνέπειας και της προσπάθειας... οπότε, είχα ήδη θετική στάση απέναντι στη μάθηση... Αυτό επηρέασε θετικά τη συμμετοχή μου.

Ερώτηση 18. Με ποιον τρόπο οι ψηφιακές σας γνώσεις και η εξοικείωσή σας με την τεχνολογία επηρέασαν τη συμμετοχή, την αυτοπεποίθηση και την επιμονή σας;

Απάντηση: Χμ, με την τεχνολογία στην αρχή είχα κάποιες δυσκολίες με την τεχνολογία, αλλά σταδιακά προσαρμόστηκα... με λίγα λόγια, μέσα από τη συμμετοχή μου βελτίωσα αρκετά τις ψηφιακές μου δεξιότητες... Αυτό με έκανε να αισθάνομαι μεγαλύτερη άνεση και αυτοπεποίθηση.

Ερώτηση 19. Με βάση την εμπειρία σας, τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να ενισχύσει περισσότερο τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ώστε να συμμετέχουν ενεργά, να επιμένουν και να ολοκληρώνουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης;

Απάντηση: Εε, νομίζω ότι πιστεύω ότι περισσότερο πρακτικό υλικό και ευελιξία στο πρόγραμμα βοηθούν σημαντικά τους ενήλικους εκπαιδευόμενους... δηλαδή, επίσης, η καλή επικοινωνία και η ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτή παίζουν καθοριστικό ρόλο... Όταν υπάρχει υποστήριξη, οι εκπαιδευόμενοι επιμένουν περισσότερο.

Ερώτηση 20. Υπάρχει κάτι ακόμη που θα θέλατε να προσθέσετε σχετικά με τα κίνητρα, τη συμμετοχή ή την εμπειρία σας ως ενήλικος εκπαιδευόμενος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή κατάρτιση;

Απάντηση: Ναι, θα έλεγα πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια καλή λύση ειδικά για όσους έχουν φορτωμένο πρόγραμμα ή δουλειά... ας πούμε, παρ' όλο που είχε τις δυσκολίες της, η συνολική εντύπωση που μου άφησε ήταν πολύ καλή... και χωρίς δεύτερη σκέψη θα έμπαινα ξανά σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Εισαγωγικές ερωτήσεις

ΕΡΩΤΗΣΗ: Θα θέλατε να αναφέρετε αν έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή αν η συμμετοχή σας βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Έχω ολοκληρώσει επιτυχώς το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η συμμετοχή μου ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία και θεωρώ ότι αποκόμισα σημαντικά οφέλη. Παράλληλα, ένιωσα ότι εξελίχθηκα τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά.

ΕΡΩΤΗΣΗ: Θα θέλατε να περιγράψετε συνοπτικά την εμπειρία σας από τη συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η εμπειρία μου ήταν ιδιαίτερα θετική και οργανωμένη. Μου άρεσε το γεγονός ότι μπορούσα να παρακολουθώ το πρόγραμμα με ευελιξία και χωρίς μετακινήσεις. Παρότι υπήρχαν απαιτήσεις και υποχρεώσεις, ένιωθα ότι άξιζε η προσπάθεια.

Ερευνητικός Άξονας 1: Μαθησιακή εμπειρία

Ερώτηση 1. Πώς θα περιγράφατε τη μαθησιακή εμπειρία σας στο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων;

Απάντηση: Εε, θα έλεγα ότι η μαθησιακή εμπειρία ήταν ουσιαστική και αρκετά ενδιαφέρουσα... δηλαδή, το περιεχόμενο των μαθημάτων είχε πρακτική αξία και συνδεόταν με πραγματικές ανάγκες της εργασίας και της καθημερινότητας... Αυτό με βοηθούσε να διατηρώ το ενδιαφέρον μου.

Ερώτηση 2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι (εκπαιδευτικές τεχνικές) θεωρείτε ότι ενίσχυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας;

Απάντηση: Ναι, σε αυτό, ας πούμε, οι συζητήσεις και τα πρακτικά παραδείγματα ήταν αυτά που με βοήθησαν περισσότερο... ας πούμε, μου άρεσε όταν υπήρχε ενεργή συμμετοχή και ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευομένων... Έτσι το μάθημα γινόταν πιο ζωντανό και ουσιαστικό.

Ερώτηση 3. Ποιες καλές εκπαιδευτικές πρακτικές και ποιο μαθησιακό κλίμα στις εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές συναντήσεις θεωρείτε ότι ενίσχυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον

και τη συμμετοχή σας; (π.χ. εκπαιδευτικό συμβόλαιο στην αρχή, μεγάλη έμφαση του Εκπαιδευτή στην υποκίνηση συμμετοχής όλων, σεβασμός στους εκπαιδευόμενους)

Απάντηση: Χμ, νομίζω πως η υποστήριξη και ο σεβασμός από τον εκπαιδευτή δημιούργησαν πολύ θετικό κλίμα... θέλω να πω, υπήρχε διάθεση να ακουστούν οι απόψεις όλων χωρίς πίεση... Αυτό με έκανε να νιώθω μεγαλύτερη άνεση και εμπιστοσύνη.

Ερώτηση 4. Με ποιον τρόπο η σαφήνεια των οδηγιών, των στόχων και των απαιτήσεων επηρεάζει τα κίνητρά σας;

Απάντηση: Μμμ, για μένα οι σαφείς οδηγίες και οι ξεκάθαρες απαιτήσεις με βοήθησαν να οργανώνομαι καλύτερα... και αυτό, για μένα, όταν γνωρίζεις τι χρειάζεται να κάνεις, αισθάνεσαι μεγαλύτερη σιγουριά και λιγότερο άγχος... Αυτό επηρέασε θετικά τη συνέπειά μου.

Ερώτηση 5. Πώς επηρεάζει η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε την αυτοπεποίθηση και την επιμονή σας στη μάθηση;

Απάντηση: Να πω την αλήθεια, η ανατροφοδότηση λειτουργούσε ενθαρρυντικά και με βοηθούσε να συνεχίζω... οπότε, μέσα από τα σχόλια ένιωθα ότι αναγνωρίζεται η προσπάθειά μου και ότι μπορώ να βελτιωθώ... Αυτό αύξησε σημαντικά την αυτοπεποίθησή μου.

Ερώτηση 6. Πώς συμβάλλουν τα ψηφιακά εργαλεία και η εκπαιδευτική πλατφόρμα στη μαθησιακή σας εμπειρία;

Απάντηση: Εε, πρακτικά, η εκπαιδευτική πλατφόρμα ήταν σύγχρονη και εύκολη στη χρήση... με λίγα λόγια, η δυνατότητα πρόσβασης από το σπίτι και σε διαφορετικές ώρες ήταν πολύ σημαντική για μένα... Επίσης, τα ψηφιακά εργαλεία διευκόλυναν την επικοινωνία και τη μελέτη.

Ερώτηση 7. Ποια στοιχεία της μαθησιακής εμπειρίας από όσα παραπάνω αναφέρατε ή και άλλα θεωρείτε ότι συνέβαλαν περισσότερο στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος;

Απάντηση: Ναι, εκείνο που μέτρησε ήταν η οργανωμένη ροή του προγράμματος και το ότι ο εκπαιδευτής ήταν διαρκώς δίπλα μας... δηλαδή, και το ίδιο το περιεχόμενο και η πρακτική αξία των μαθημάτων με κράτησαν ενεργή μέχρι το τέλος... Ένιωθα ότι η προσπάθειά μου είχε ουσιαστικό αποτέλεσμα.

Ερώτηση 8. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο προσωπικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πώς αυτό επηρέασε τη διάθεση ή την επιμονή σας;

Απάντηση: Χμ, η αλήθεια είναι πως η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν η διαχείριση χρόνου ανάμεσα στην εργασία, την οικογένεια και τη μελέτη... ας πούμε, υπήρχαν στιγμές κούρασης και πίεσης... Παρ' όλα αυτά προσπάθησα να διατηρήσω σταθερό πρόγραμμα.

Ερευνητικός Άξονας 2: Εκπαιδευτική αλληλεπίδραση

Ερώτηση 9. Πώς επηρέασε η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή ή την εκπαιδευτρια τα κίνητρά σας για μάθηση;

Απάντηση: Ναι, η επικοινωνία, όπως το βίωσα, η άμεση και θετική επικοινωνία με τον εκπαιδευτή ενίσχυσε πολύ τη διάθεσή μου να συνεχίσω... θέλω να πω, ένιωθα ότι υπήρχε πραγματικό ενδιαφέρον για την πρόοδό μας και υποστήριξη όταν τη χρειαζόμασταν... Αυτό δημιουργούσε ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

Ερώτηση 10. Ποια στοιχεία στη στάση ή στον ρόλο του εκπαιδευτή σάς βοήθησαν να νιώθετε υποστήριξη, εμπιστοσύνη και ασφάλεια στη μαθησιακή διαδικασία;

Απάντηση: Μμμ, βοηθητική ήταν κυρίως η καλοσύνη του εκπαιδευτή, η διάθεσή του να ακούει και η υπομονή που έδειχνε, στοιχεία που έφτιαζαν ένα ζεστό κλίμα... και αυτό, για μένα, σήμαινε ότι μπορούσα να ρωτήσω ό,τι με προβλημάτιζε χωρίς δισταγμό... οπότε έμπαινα πιο ενεργά στη διαδικασία.

Ερώτηση 11. Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο προσωπικά στην επικοινωνία ή στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή, τους συμφοιτητές ή την εκπαιδευτική πλατφόρμα;

Απάντηση: Εε, αυτό που με δυσκόλεψε πιο πολύ ήταν η εξάντληση μετά το ωράριο της δουλειάς, σε συνδυασμό με τις υποχρεώσεις του σπιτιού... οπότε, κάποιες περιόδους ένιωθα φόρτο και ο χρόνος δεν έφτανε... Παρ' όλα αυτά φρόντισα να ακολουθώ τον ρυθμό και να μην ξεμείνω.

Ερώτηση 12. Πώς βιώσατε τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις, τα ηλεκτρονικές συζητήσεις ή άλλα ψηφιακά μέσα ως προς τη συμμετοχή, την κατανόηση και την ενθάρρυνσή σας;

Απάντηση: Ναι, οι online συνεδρίες με βοήθησαν σημαντικά να κατανοώ την ύλη και να λύνω ό,τι με δυσκόλευε... με λίγα λόγια, στις συζητήσεις ένιωθα πιο ενεργό κομμάτι της ομάδας... και υπήρχε πάντα περιθώριο να μοιραστούμε εμπειρίες μεταξύ μας.

Ερώτηση 13. Με ποιον τρόπο η συνεργασία ή η επικοινωνία με άλλους φοιτητές συνέβαλε στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος;

Απάντηση: Χμ, το να επικοινωνώ με τους συναδέλφους στο πρόγραμμα με βοήθησε ψυχολογικά, αλλά και στο να ανταλλάσσουμε χρήσιμα στοιχεία... δηλαδή, ένιωθα μια κοινή πορεία και πνεύμα συνεργασίας... κι αυτό με ώθησε να μη σταματήσω ως το τέλος.

Ερευνητικός Άξονας 3: Άλλοι παράγοντες κινήτρων μάθησης

Ερώτηση 14. Ποιοι προσωπικοί παράγοντες θεωρείτε ότι επηρέασαν θετικά τη διάθεσή σας για μάθηση;

Απάντηση: Να πω την αλήθεια, το βασικό για μένα ήταν ότι η προσωπική μου ανάγκη για γνώση και εξέλιξη αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο... ας πούμε, ήθελα να εξελιχθώ επαγγελματικά αλλά και να αποδείξω στον εαυτό μου ότι μπορώ να ανταποκριθώ... Η θετική στάση απέναντι στη μάθηση με βοήθησε πολύ.

Ερώτηση 15. Πέρα από το ίδιο το πρόγραμμα, αντιμετωπίσατε δυσκολίες επαγγελματικές, οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις και πώς αυτά επηρέασαν τη συμμετοχή σας;

Απάντηση: Εε, πέρα από το πρόγραμμα, οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις απαιτούσαν συνεχή προγραμματισμό... θέλω να πω, κάποιες φορές ήταν δύσκολο να βρω χρόνο για μελέτη... Ωστόσο προσπαθούσα να είμαι συνεπής και να μη χάνω την επαφή με το πρόγραμμα. .

Ερώτηση 16. Πόσο σημαντική ήταν ή είναι για εσάς η ικανότητα αυτοοργάνωσης και διαχείρισης χρόνου κατά τη διάρκεια της φοίτησης ή κατάρτισής σας;

Απάντηση: Μμμ, η αυτοοργάνωση, για να είμαι ειλικρινής, η αυτοοργάνωση ήταν καθοριστική για την ολοκλήρωση του προγράμματος... και αυτό, για μένα, χρειάστηκε να

βάζω προτεραιότητες και να τηρώ συγκεκριμένο πρόγραμμα μελέτης... Αυτό με βοήθησε να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις.

Ερώτηση 17. Με ποιον τρόπο οι προηγούμενες μαθησιακές σας εμπειρίες, από το σχολείο, το πανεπιστήμιο ή άλλες μορφές εκπαίδευσης, επηρέασαν τα κίνητρά σας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Απάντηση: Ναι, το εκπαιδευτικό μου παρελθόν με είχε προδιαθέσει θετικά απέναντι στη διαδικασία της μάθησης... οπότε, είχα ήδη αποκτήσει συνήθειες οργάνωσης και συνέπειας... κι αυτό στάθηκε αρωγός στη συμμετοχή μου.

Ερώτηση 18. Με ποιον τρόπο οι ψηφιακές σας γνώσεις και η εξοικείωσή σας με την τεχνολογία επηρέασαν τη συμμετοχή, την αυτοπεποίθηση και την επιμονή σας;

Απάντηση: Χμ, με την τεχνολογία η εξοικείωσή μου με την τεχνολογία με βοήθησε αρκετά να συμμετέχω χωρίς δυσκολίες... με λίγα λόγια, δεν αντιμετώπισα ιδιαίτερα προβλήματα με την πλατφόρμα ή τα εργαλεία... Αυτό έκανε τη συνολική εμπειρία πιο θετική.

Ερώτηση 19. Με βάση την εμπειρία σας, τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να ενισχύσει περισσότερο τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ώστε να συμμετέχουν ενεργά, να επιμένουν και να ολοκληρώνουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή κατάρτισης;

Απάντηση: Εε, νομίζω ότι θεωρώ ότι η συνεχής υποστήριξη, η καλή επικοινωνία και η πρακτική αξία του προγράμματος ενισχύουν σημαντικά τα κίνητρα των ενηλίκων... δηλαδή, επίσης, η ευελιξία στο πρόγραμμα βοηθά όσους έχουν πολλές υποχρεώσεις... Όταν οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ότι υποστηρίζονται, επιμένουν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία.

Ερώτηση 20. Υπάρχει κάτι ακόμη που θα θέλατε να προσθέσετε σχετικά με τα κίνητρα, τη συμμετοχή ή την εμπειρία σας ως ενήλικος εκπαιδευόμενος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή κατάρτιση;

Απάντηση: Ναι, σε γενικές γραμμές πιστεύω πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει ουσιαστικές ευκαιρίες, εφόσον το πλαίσιο είναι καλά οργανωμένο και υποστηρικτικό... ας πούμε, ακόμη και με τις δυσκολίες, την αποτίμησα πολύ θετικά... Θα συμμετείχα ξανά σε αντίστοιχο πρόγραμμα.

Παράρτημα Ζ. Πίνακες θεματικής ανάλυσης

Στο παρόν παράρτημα συγκεντρώνονται συγκεντρωτικά οι πίνακες της θεματικής ανάλυσης που παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο 5, ώστε ο αναγνώστης να έχει συνολική εποπτεία των θεμάτων και των ιδιοτήτων τους ανά ερευνητικό ερώτημα, μαζί με τους συμμετέχοντες στους οποίους εντοπίστηκε κάθε θέμα.

Πίνακας 5.1. Θέματα και ιδιότητες για το 1ο ερευνητικό ερώτημα (μαθησιακή εμπειρία)

Θέμα	Ιδιότητες / περιεχόμενο	Συμμετέχοντες
1.1 Πρακτική αξία και αυθεντικότητα περιεχομένου	Σύνδεση με την εργασία, ρεαλιστικά παραδείγματα, χρησιμότητα γνώσης	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
1.2 Ενεργητική συμμετοχή μέσω διαδραστικών τεχνικών	Συζητήσεις, μελέτες περίπτωσης, ομαδικές και πρακτικές δραστηριότητες	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
1.3 Σαφήνεια στόχων και μείωση άγχους	Ξεκάθαρες οδηγίες, αίσθηση ικανότητας, σιγουριά, οργάνωση	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
1.4 Ανατροφοδότηση, αναγνώριση και αυτοπεποίθηση	Θετικά σχόλια, αναγνώριση προσπάθειας, ενθάρρυνση, επιμονή	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
1.5 Ψηφιακά εργαλεία, ευελιξία και πρόσβαση	Εύχρηστη πλατφόρμα, πρόσβαση οποτεδήποτε, συνδυασμός με υποχρεώσεις	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5

Πίνακας 5.2. Θέματα και ιδιότητες για το 2ο ερευνητικό ερώτημα (εκπαιδευτική αλληλεπίδραση)

Θέμα	Ιδιότητες / περιεχόμενο	Συμμετέχοντες
2.1 Υποστηρικτικός ρόλος εκπαιδευτή	Διαθεσιμότητα, ταχεία ανταπόκριση, ενδιαφέρον για την πρόοδο	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
2.2 Κλίμα εμπιστοσύνης και ψυχολογικής ασφάλειας	Σεβασμός, υπομονή, απουσία πίεσης, ελεύθερη έκφραση αποριών	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5

2.3 ΟΣΣ και κατανόηση	Σύγχρονες συναντήσεις, λύση αποριών, αίσθηση ενεργού μέλους	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
2.4 Συνεργασία συμφοιτητών και αίσθηση του ανήκειν	Ανταλλαγή εμπειριών, κοινή προσπάθεια, ψυχολογική υποστήριξη	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
2.5 Πρόκληση απρόσωπης επικοινωνίας (αρνητικό)	Έλλειψη φυσικής επαφής, απομόνωση, δυσκολία συγκρότησης ομάδας	Σ2, Σ3, Σ4

Πίνακας 5.3. Θέματα και ιδιότητες για το 3ο ερευνητικό ερώτημα (λοιποί παράγοντες)

Θέμα	Ιδιότητες / περιεχόμενο	Συμμετέχοντες
3.1 Εσωτερικά κίνητρα εξέλιξης	Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, ευχαρίστηση μάθησης, αυτοεπιβεβαίωση	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
3.2 Αυτορρύθμιση και διαχείριση χρόνου	Προγραμματισμός, πειθαρχία, προτεραιότητες, σταθερό πρόγραμμα μελέτης	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
3.3 Πλαισιωτικά εμπόδια	Εργασία, οικογένεια, κούραση, χρονική και οικονομική πίεση	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5
3.4 Ψηφιακή επάρκεια και τεχνολογική αυτοπεποίθηση	Εξοικείωση ή αρχικό άγχος, σταδιακή προσαρμογή και βελτίωση δεξιοτήτων	Σ1, Σ2, Σ4, Σ5
3.5 Προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία και θετική στάση	Μαθησιακή ταυτότητα, συνέπεια, θετική προδιάθεση για μάθηση	Σ2, Σ3, Σ4, Σ5