



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

**«Τα κίνητρα και τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενήλικων
μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του Ελληνικού Ανοικτού
Πανεπιστημίου και ο υποστηρικτικός ρόλος των
καθηγητών/τριών -συμβούλων στην ολοκλήρωση των σπουδών
τους»**

Νικολέτα Παληομπέη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ελένη Πρόκου

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2026

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



**«Τα κίνητρα και τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενήλικων
μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του Ελληνικού Ανοικτού
Πανεπιστημίου και ο υποστηρικτικός ρόλος των
καθηγητών/τριών συμβούλων στην ολοκλήρωση των σπουδών
τους»**

Νικολέτα Παληομπέη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ελένη Πρόκου

Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Παναγιωτόπουλος Γεώργιος

Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2026

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Ελένη Πρόκου για την επιστημονική καθοδήγηση, την κατανόηση και την πολύτιμη υποστήριξη σε όλο το διάστημα της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ επίσης τον συνεπιβλέποντα καθηγητή κ. Γεώργιο Παναγιωτόπουλο για την ουσιαστική συμβολή του στην ολοκλήρωση της εργασίας. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους μεταπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες που δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνά μου.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τα κίνητρα και τα εμπόδια που βιώνουν ενήλικες μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, καθώς και τον υποστηρικτικό ρόλο του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου στην πορεία ολοκλήρωσης των σπουδών τους. Η έρευνα ακολούθησε ποιοτική προσέγγιση και βασίστηκε σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις με μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες του ΕΑΠ. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε θεματικά, με στόχο την ανάδειξη των βασικών εμπειριών και αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα βασικά κίνητρα συμμετοχής συνδέονται με την επαγγελματική εξέλιξη, τη μοριοδότηση, την απόκτηση νέων γνώσεων, την προσωπική ανάπτυξη και την ευελιξία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως σημαντικότερα εμπόδια αναδείχθηκαν η έλλειψη χρόνου, οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, η αίσθηση απομόνωσης και, σε ορισμένες περιπτώσεις, η δυσκολία επικοινωνίας με τους/τις καθηγητές/τριες-συμβούλους. Ο ρόλος του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου φάνηκε καθοριστικός, ιδιαίτερα όταν περιλαμβάνει σαφή καθοδήγηση, άμεση επικοινωνία, ανατροφοδότηση και κατανόηση των αναγκών των ενήλικων φοιτητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες, ΕΑΠ, κίνητρα, εμπόδια, καθηγητής/τρια-σύμβουλος.

«Motivations and obstacles in the education of adult postgraduate students of the Hellenic Open University and the supportive role of professors-advisors in the completion of their studies»

Nikoleta Paliompei

Abstract

This thesis explores the motivations and obstacles experienced by adult postgraduate students of the Hellenic Open University, as well as the supportive role of the professor-advisor in the process of completing their studies. The research followed a qualitative approach and was based on eight semi-structured interviews with postgraduate students of the Hellenic Open University. The data analysis was carried out thematically, with the aim of highlighting the main experiences and perceptions of the participants. The results showed that the main motivations for participation are linked to professional development, credit allocation, acquisition of new knowledge, personal development and the flexibility of distance learning. The most important obstacles were identified as lack of time, family and professional obligations, a sense of isolation and, in some cases, difficulty in communicating with the professors-advisors. The role of the professor-advisor seemed decisive, especially when it includes clear guidance, direct communication, feedback and understanding of the needs of adult students.

Keywords: adult education, distance learning, postgraduate students, EAP, motivation, obstacles, professor-advisor.

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Εισαγωγή	1
1 Εκπαίδευση ενηλίκων και χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων	3
1.1 Εισαγωγή.....	3
1.2 Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση	3
1.3. Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.....	6
1.4. Συμπεράσματα.....	8
2. Κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων	10
2.1. Εισαγωγή.....	10
2.2. Ο ρόλος των κινήτρων στην εκπαίδευση ενηλίκων	10
2.3. Θεωρίες κινήτρων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	12
2.4 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων σε σχέση με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής	19
2.5. Συμπεράσματα.....	20
3. Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων	24
3.1. Εισαγωγή.....	24

3.2. Εμπόδια και ο ρόλος τους στην εκπαίδευση ενηλίκων	24
3.4. Συμπεράσματα	31
4. Ο ρόλος των καθηγητών/τριών-συμβούλων στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών	33
4.1 Εισαγωγή.....	33
4.2 Ρόλος και λειτουργία Ανοικτών Πανεπιστημίων	33
4.3 Ο ρόλος των καθηγητών/ τριών συμβούλων.....	37
4.4. Συμπεράσματα	41
5. Μεθοδολογία έρευνας	44
5.1. Εισαγωγή.....	44
5.2. Ερευνητικός σχεδιασμός	44
5.3. Εργαλεία.....	45
5.4. Δείγμα/ Συμμετέχοντες	45
5.5. Ανάλυση δεδομένων.....	46
5.6 Ηθικά ζητήματα.....	46
5.7. Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης έρευνας	47
6. Αποτελέσματα έρευνας	49
6.1. Κίνητρα συμμετοχής στις μεταπτυχιακές σπουδές του ΕΑΠ.....	49
6.2. Σχέση των σπουδών με την κοινωνική συμμετοχή.....	51
6.3. Εμπόδια συμμετοχής και ολοκλήρωσης των σπουδών	52

6.4. Επίδραση των εμποδίων στην πορεία των σπουδών.....	53
6.5. Κίνητρα που ενισχύουν την επιμονή στις σπουδές	54
6.6. Ο ρόλος του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου	55
6.7. Προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών για βελτίωση της υποστήριξης	56
7. Συζήτηση - Συμπεράσματα	58
7.1. Συζήτηση	58
7.2. Συμπεράσματα	66
7.3. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	69
Βιβλιογραφικές αναφορές	71
Παράρτημα	81

Εισαγωγή

Οι ενήλικες μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες στρέφονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με σκοπό να προωθήσουν την επαγγελματική σταδιοδρομία τους ή με σκοπό να εκπληρώσουν προσωπικές φιλοδοξίες τους. Όμως σε αυτό το πλαίσιο είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν εμπόδια και προκλήσεις όπως είναι η έλλειψη και η διαχείριση του χρόνου, οικονομικούς περιορισμούς και πιθανά προβλήματα στην επίτευξη ισορροπίας επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να εμποδίσουν σημαντικά την ακαδημαϊκή πρόοδο των ενήλικων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο η υποστήριξη και η καθοδήγηση από τους/τις καθηγητές/τριες-συμβούλους μπορεί να μετριάσει αυτές τις προκλήσεις.

Η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι λίγες μελέτες στην Ελλάδα έχουν διερευνήσει το ρόλο του/της καθηγητή/τριας - συμβούλου στην ολοκλήρωση των σπουδών και την υποστήριξη των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών. Οι περισσότερες μελέτες που εξετάζουν τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής επικεντρώνονται σε φοιτητές/τριες συγκεκριμένων τμημάτων (πχ εκπαιδευτικούς). Με βάση τα παραπάνω είναι σημαντικό να διερευνηθούν τα κίνητρα και τα εμπόδια των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών και να αξιολογηθεί ο ρόλος του/της καθηγητή/τριας - συμβούλου στην ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει : α) τα κίνητρα και τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενήλικων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του ΕΑΠ, β) πιθανές διαφορές στα κίνητρα και στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες του ΕΑΠ ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, γ) τον υποστηρικτικό ρόλο των καθηγητών/τριών-συμβούλων στην ολοκλήρωση των σπουδών των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του ΕΑΠ .

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα κίνητρα τα οποία ωθούν τους ενήλικες μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες του ΕΑΠ στις σπουδές τους;
2. Ποια είναι τα εμπόδια για τους ενήλικες μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες του ΕΑΠ να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους;

3. Με ποιους τρόπους ο/η καθηγητής/τρια–σύμβουλος υποστηρίζει σήμερα τους ενήλικες μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες του ΕΑΠ στην ολοκλήρωση των σπουδών τους;»

Η παρούσα εργασία οργανώνεται σε επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, τη διά βίου μάθηση και τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και παρουσιάζονται βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατανόησή τους. Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται τα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων, με έμφαση στις δυσκολίες που σχετίζονται με τον χρόνο, την εργασία, την οικογένεια, την αυτοοργάνωση και την εξ αποστάσεως φοίτηση. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος των καθηγητών/τριών-συμβούλων στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, με έμφαση στην υποστήριξη, την επικοινωνία και την ανατροφοδότηση. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, το δείγμα, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, η διαδικασία των συνεντεύξεων, ο τρόπος ανάλυσης και τα ηθικά ζητήματα. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο αναπτύσσεται η συζήτηση των ευρημάτων σε σύνδεση με τη βιβλιογραφία, διατυπώνονται τα βασικά συμπεράσματα και παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

1 Εκπαίδευση ενηλίκων και χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευόμενων

1.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται το βασικό θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τη Διά Βίου Μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων καθώς και τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Ουσιαστικά, παρουσιάζονται οι βασικοί εννοιολογικοί ορισμοί που αφορούν στην έρευνα και δίνονται στοιχεία για τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων τα οποία και συνδέονται άμεσα με τα εμπόδια και τα κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

1.2 Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Διά Βίου Μάθηση αποτελούν δύο θεμελιώδεις έννοιες που, αν και συχνά χρησιμοποιούνται αλληλοεπικαλυπτόμενα, διαφοροποιούνται ως προς το εύρος, τον σκοπό και το πλαίσιο εφαρμογής τους. Η κατανόηση των διαφορών τους είναι κρίσιμη, καθώς οι φοιτητές/τριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) εντάσσονται λειτουργικά και στις δύο προσεγγίσεις.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αναφέρεται σε κάθε μορφή οργανωμένης μαθησιακής διαδικασίας που απευθύνεται σε ενήλικες και πραγματοποιείται πέρα από τα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει τρεις βασικές κατηγορίες: την επίσημη εκπαίδευση (όπως πανεπιστημιακές σπουδές ή επαγγελματική κατάρτιση), τη μη τυπική εκπαίδευση (π.χ. σεμινάρια, προγράμματα κατάρτισης σε φορείς ή κοινότητες) και την άτυπη εκπαίδευση (όπως η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μέσα από βιβλία, διαδικτυακές πηγές και εμπειρικές δραστηριότητες) (Coombs, 1968· Coombs & Ahmed, 1974). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων ή εκπαίδευση «ώριμης ηλικίας» ορίζεται ως μέρος της δια βίου μάθησης, που απευθύνεται σε άτομα τα οποία έχουν ολοκληρώσει την αρχική τους εκπαίδευση και

επιδιώκουν να συνεχίσουν την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από ποικίλα πλαίσια μάθησης (Jarvis, 2010). Η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα που αποσκοπεί στην ικανοποίηση αναγκών κατάρτισης ή ενδιαφερόντων ενός ενήλικα, του οποίου η κύρια δραστηριότητα δεν είναι πλέον η εκπαίδευση, καλύπτοντας τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, γενικού, επαγγελματικού ή κοινωνικού χαρακτήρα (Rogers, 1999). Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία έχει ως βασικό στόχο την προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, στην προσωπική αυτοβελτίωση αλλά και στην κοινωνική ένταξη και ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή (UNESCO, 1976, όπως αναφέρεται στον Κόκκο, 2021· European Association for the Education of Adults [EAEA], 2025).

Ο όρος Διά Βίου Μάθηση αναπτύχθηκε αρχικά για να περιγράψει την ιδέα ότι η μάθηση εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και δεν περιορίζεται στα χρόνια της τυπικής εκπαίδευσης. Στην κλασική του διατύπωση, η διά βίου μάθηση αναφέρεται σε μια συνεχή διαδικασία απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, η οποία περιλαμβάνει τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, σε διαφορετικά περιβάλλοντα – όπως ο χώρος εργασίας, η κοινότητα και τα ψηφιακά περιβάλλοντα (Boeren, 2017). Αρχικά η έννοια συνδέθηκε με ανθρωπιστικές και δημοκρατικές προσεγγίσεις, που έδιναν έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική χειραφέτηση και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη. Στο πλαίσιο όμως της παγκοσμιοποίησης, της μετάβασης στην «οικονομία της γνώσης» και των νέων απαιτήσεων της αγοράς εργασίας, η χρήση του όρου έχει σταδιακά μετατοπιστεί. Η διά βίου μάθηση συνδέεται όλο και περισσότερο με την ανάγκη για συνεχή επικαιροποίηση δεξιοτήτων, την απασχολησιμότητα και την προσαρμογή των ατόμων στις ταχύτατες κοινωνικές και επαγγελματικές αλλαγές (Boeren, 2017). Έτσι, πέρα από τον προσωπικό και κοινωνικό της προσανατολισμό, η διά βίου μάθηση αποκτά και έναν έντονα εργαλειακό χαρακτήρα, καθώς αναδεικνύεται σε βασική προϋπόθεση συμμετοχής στις σύγχρονες κοινωνίες και ανταγωνιστικότητας στην αγορά εργασίας.

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της Διά Βίου Μάθησης είναι η ευελιξία. Το άτομο μπορεί να εμπλέκεται στη μάθηση με τον δικό του ρυθμό, ανάλογα με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τις επαγγελματικές του ανάγκες και τους στόχους του. Η μάθηση μπορεί να

είναι οργανωμένη (π.χ. απόκτηση πτυχίου, συμμετοχή σε σεμινάρια) ή ανεπίσημη (π.χ. εκμάθηση δεξιοτήτων μέσα από χόμπι ή έρευνα στο διαδίκτυο). Στον σύγχρονο κόσμο, όπου οι τεχνολογικές εξελίξεις είναι ραγδαίες, η διά βίου μάθηση καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική εξέλιξη, τη συνεχή επικαιροποίηση γνώσεων και την κοινωνική ενσωμάτωση (Laal & Salamati, 2012). Παράλληλα, συνδέεται άμεσα με την προσωπική ολοκλήρωση, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την κριτική σκέψη και την ικανότητα προσαρμογής σε νέα περιβάλλοντα. Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η συνεχής ενασχόληση με διαδικασίες μάθησης βελτιώνει τη γνωστική λειτουργία, καθυστερεί τη νοητική έκπτωση που σχετίζεται με την ηλικία και συμβάλλει στη γενικότερη ψυχοκοινωνική ευημερία (Ki-Seung, 2019; Field, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, η Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν αποτελεί ένα αυτόνομο, αποσπασματικό πεδίο, αλλά εντάσσεται στην ευρύτερη «κουλτούρα» της Διά Βίου Μάθησης που έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε διεθνές επίπεδο (European Commission, 2021; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022). Η κουλτούρα αυτή εκφράζεται μέσα από ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές, στρατηγικές για την απασχολησιμότητα, την κοινωνική ένταξη και την ανταγωνιστικότητα των οικονομιών, καθώς και μέσα από τον λόγο των οργανισμών που προωθούν τη συνεχή αναβάθμιση δεξιοτήτων και προσόντων (European Commission, 2021; OECD, 2021). Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων σχεδιάζονται και αξιολογούνται πλέον όχι μόνο με βάση παιδαγωγικά κριτήρια, αλλά και σε συνάρτηση με κοινωνικές και οικονομικές προτεραιότητες, όπως η αντιμετώπιση της ανεργίας, η μείωση των ανισοτήτων ή η προσαρμογή στις τεχνολογικές αλλαγές (OECD, 2021; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022). Έτσι, η Εκπαίδευση Ενηλίκων λειτουργεί ως ορατή «έκφραση» της Διά Βίου Μάθησης, μεταφέροντας τις γενικές κατευθύνσεις σε συγκεκριμένες δράσεις και προγράμματα για ενήλικους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2008; Ζαρίφης, 2015).

Συνοψίζοντας, η Εκπαίδευση Ενηλίκων εστιάζει κυρίως σε οργανωμένες, σκόπιμα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές, επαγγελματικές ή προσωπικές ανάγκες ενηλίκων, λειτουργώντας ως διακριτό πεδίο θεωρίας και πράξης με δικές του παιδαγωγικές αρχές και μεθοδολογίες. Η Διά Βίου Μάθηση αποτελεί ένα ευρύτερο πλαίσιο, μέσα στο οποίο εντάσσονται τόσο η τυπική όσο και

η μη τυπική και άτυπη μάθηση σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής, συνδεόμενο σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές στρατηγικές για την προσαρμογή των πολιτών στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η διάκριση και η σύγκριση των δύο εννοιών δεν είναι απλώς θεωρητική, αλλά κρίσιμη για την κατανόηση του προφίλ των φοιτητών/τριών του ΕΑΠ. Από τη μία, οι φοιτητές/τριες του ΕΑΠ είναι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο στηρίζεται στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ευελιξία, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αξιοποίηση εμπειρίας, βιωματική προσέγγιση). Από την άλλη, εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πολιτικών Διά Βίου Μάθησης, καθώς επιδιώκουν την αναβάθμιση προσόντων, την επαγγελματική κινητικότητα (αλλά και τη συνεχή προσωπική ανάπτυξη) μέσα από σπουδές που συνδυάζουν εργασία, οικογενειακές υποχρεώσεις και μάθηση. Έτσι, το ΕΑΠ λειτουργεί ταυτόχρονα ως θεσμός Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ως φορέας υλοποίησης της Διά Βίου Μάθησης, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη θεωρητική αποσαφήνιση και σύγκριση των δύο εννοιών στην παρούσα εργασία.

Αφού αποσαφηνίστηκαν οι έννοιες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Διά Βίου Μάθησης, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστούν πιο συστηματικά τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Η διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευόμενων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συνδέει τις έννοιες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Διά Βίου Μάθησης με τον τρόπο που οι ενήλικοι προσεγγίζουν τη μάθηση και, τελικά, με τον σχεδιασμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που τους απευθύνονται.

1.3. Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων

Η κατανόηση του ποιοι είναι οι ενήλικοι ως υποκείμενα μάθησης, ποιες ανάγκες και εμπειρίες φέρνουν μαζί τους και με ποιον τρόπο προσεγγίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί κρίσιμο θεωρητικό υπόβαθρο για τον σχεδιασμό και την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των σπουδών στο ΕΑΠ, τα χαρακτηριστικά αυτά είναι καθοριστικά για την ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές/τριες συμμετέχουν, οργανώνουν τον χρόνο τους και νοηματοδοτούν τη μαθησιακή τους εμπειρία.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι η τάση τους προς την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Οι ενήλικες τείνουν να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη μαθησιακή τους πορεία, να θέτουν οι ίδιοι στόχους και να επιλέγουν τον τρόπο και τον ρυθμό μάθησης, σε αντίθεση με τα παιδιά και τους εφήβους που εξαρτώνται περισσότερο από τη δομημένη, ετεροκατευθυνόμενη διδασκαλία. Προσανατολίζονται κυρίως σε γνώσεις και δεξιότητες που συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική ή/και προσωπική τους ζωή και προτιμούν μαθησιακές προσεγγίσεις που τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν άμεσα όσα μαθαίνουν στην πράξη (Jarvis, 2014; Knowles et al., 2015; Merriam & Bierema, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, η βιωματική μάθηση αποτελεί κεντρικό εργαλείο στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς προωθεί την ενεργή συμμετοχή, την ανταλλαγή εμπειριών, την αναστοχαστική διερεύνηση και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης (Merriam & Bierema, 2013; Knowles et al., 2015).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ανδραγωγικής του Knowles (1980/1990) και μελετητές όπως ο Κόκκος (2008), ο Jarvis (2014), τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων διαφοροποιούνται ουσιαστικά από εκείνα των παιδιών ή εφήβων και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη μάθηση.

1. Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν συμμετέχουν στην εκπαίδευση επειδή είναι αυτονόητο ή υποχρεωτικό, αλλά επειδή έχουν σαφείς και συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να είναι επαγγελματικοί (βελτίωση δεξιοτήτων, επαγγελματική ανέλιξη), κοινωνικοί (εκπλήρωση ρόλων και υποχρεώσεων), προσωπικοί (αυτοβελτίωση, προσωπική ολοκλήρωση) ή συνδεδεμένοι με την απόκτηση κύρους.
2. Διαθέτουν ευρύ και διαφοροποιημένο φάσμα εμπειριών. Η μάθηση των ενηλίκων στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις εμπειρίες ζωής που έχουν ήδη συσσωρεύσει. Οι εμπειρίες αυτές αποτελούν πολύτιμο μαθησιακό κεφάλαιο, το οποίο χρειάζεται να αξιοποιείται μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ώστε να γίνεται πιο ουσιαστική η διαδικασία.
3. Έχουν διαμορφώσει προτιμώμενους τρόπους μάθησης. Σε αντίθεση με τα παιδιά, οι ενήλικοι έχουν ήδη αποκρυσταλλώσει τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν αποτελεσματικά. Άλλοι προτιμούν τη θεωρητική μελέτη, άλλοι την πρακτική Διπλωματική εργασία

εφαρμογή, άλλοι τη συνεργατική μάθηση ή την ατομική μελέτη. Αυτό καταδεικνύει τον εξατομικευμένο χαρακτήρα της μάθησης ενηλίκων και τη σημασία της προσαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων στις διαφορετικές ανάγκες.

4. Τείνουν προς ενεργητική συμμετοχή. Οι ενήλικοι επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η μονόπλευρη διδασκαλία και η έλλειψη διαλόγου προκαλεί συχνά δυσφορία, ενώ αντίθετα, η συνεργατική μάθηση και η ανταλλαγή εμπειριών ενισχύουν την ενεργή τους εμπλοκή.
5. Αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια στη μάθηση. Τα εμπόδια αυτά μπορεί να σχετίζονται με την κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας (π.χ. ανεπαρκής υποστήριξη, ασάφεια στόχων), με κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις (π.χ. εργασία, οικογένεια) ή με εσωτερικούς ψυχολογικούς παράγοντες (π.χ. άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, παγιωμένες αντιλήψεις).

Συνεπώς, η αναγνώριση και αξιοποίηση αυτών των χαρακτηριστικών είναι κρίσιμη για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα πανεπιστήμια και οι φορείς διά βίου μάθησης καλούνται να προσαρμόσουν τα προγράμματά τους ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους στόχους, τις εμπειρίες, τις προτιμήσεις και τις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, ενισχύοντας έτσι την παρακίνηση και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

1.4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η Διά Βίου Μάθηση αποτελούν δύο στενά συνδεδεμένες, αλλά εννοιολογικά διακριτές προσεγγίσεις, που συγκροτούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αναφέρεται κυρίως σε οργανωμένες, σκόπιμα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες ανάγκες ενηλίκων, ενώ η Διά Βίου Μάθηση περιγράφει ένα ευρύτερο, διαρκές και διαχρονικό πλαίσιο μάθησης, το οποίο αγκαλιάζει τόσο την τυπική όσο και τη μη τυπική και άτυπη μάθηση σε όλες τις σφαίρες της ζωής. Όπως αναδείχθηκε, η διά βίου μάθηση έχει ιστορικά μετατοπιστεί από μια περισσότερο ανθρωπιστική,

χειραφετητική οπτική σε μια προσέγγιση που συνδέεται έντονα με την απασχολησιμότητα, την προσαρμοστικότητα και τη συμμετοχή στις σύγχρονες κοινωνίες.

Η κατανόηση αυτών των δύο εννοιών δεν αποτελεί μια αφηρημένη θεωρητική άσκηση, αλλά είναι θεμελιώδης για την ερμηνεία της συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων λειτουργεί μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κουλτούρας της Διά Βίου Μάθησης, η οποία διαμορφώνεται από κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Έτσι, οι επιλογές, τα κίνητρα και οι διαδρομές μάθησης των ενηλίκων δεν μπορούν να ιδωθούν αποκομμένα από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, τις πολιτικές διά βίου εκπαίδευσης και τις προσδοκίες για συνεχή αναβάθμιση δεξιοτήτων.

Παράλληλα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων – όπως η ύπαρξη σαφών στόχων, η αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας, η ανάγκη για αυτοκατευθυνόμενη και ευέλικτη μάθηση, η προτίμηση για άμεση εφαρμογή των γνώσεων, αλλά και τα εμπόδια που σχετίζονται με τον χρόνο, τους πολλαπλούς ρόλους και τις συναισθηματικές πιέσεις – αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για τον σχεδιασμό και την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η θεωρία της ανδραγωγικής του Knowles και οι αναλύσεις του Κόκκου αναδεικνύουν ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν συνιστούν μια ομοιογενή κατηγορία, αλλά μια ετερογενή ομάδα με διαφορετικές ανάγκες, προσδοκίες και μορφές συμμετοχής, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται φανερό ότι η αποτελεσματική εκπαίδευση ενηλίκων προϋποθέτει συνδυασμό θεωρητικής τεκμηρίωσης, παιδαγωγικής προσαρμοστικότητας και πρακτικής οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, σε άμεση συνάρτηση με το πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης. Η μελέτη των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής, που αποτελεί αντικείμενο του επόμενου κεφαλαίου, συνιστά το φυσικό επόμενο βήμα, καθώς συνδέεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των δυναμικών που διαμορφώνουν τη μαθησιακή τους πορεία και ειδικότερα την επιλογή τους να φοιτήσουν σε προγράμματα όπως αυτά του ΕΑΠ.

2. Κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

2.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτά συνδέονται με τις εμπειρίες, τους ρόλους και τις ανάγκες τους. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, τα κίνητρα μπορούν επιγραμματικά να ομαδοποιηθούν σε ορισμένες βασικές κατηγορίες. Πρώτον, εργαλειακά ή επαγγελματικά κίνητρα, τα οποία σχετίζονται με την αναβάθμιση προσόντων, την επαγγελματική εξέλιξη ή την αλλαγή σταδιοδρομίας. Δεύτερον, κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης και μάθησης, που συνδέονται με την επιθυμία για αυτοβελτίωση, γνωστική διεύρυνση και αυτοπραγμάτωση. Τρίτον, κοινωνικά κίνητρα, τα οποία αφορούν την ανάγκη για συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης, κοινωνική αναγνώριση και ενεργό πολιτεϊότητα. Τέταρτον, μετασχηματιστικά ή νοηματοδοτικά κίνητρα, που πηγάζουν από την ανάγκη διαχείρισης σημαντικών αλλαγών και «κρίσιμων» γεγονότων στη ζωή των ενηλίκων και από την αναζήτηση νέου νοήματος. Τέλος, κίνητρα αυτονομίας και αυτοκαθορισμού, τα οποία σχετίζονται με την επιθυμία ανάληψης μεγαλύτερου ελέγχου στη μαθησιακή πορεία και, ευρύτερα, στην προσωπική και επαγγελματική ζωή. Στις επιμέρους υποενότητες που ακολουθούν, τα είδη αυτά κινήτρων προσεγγίζονται αναλυτικότερα μέσα από τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων.

2.2. Ο ρόλος των κινήτρων στην εκπαίδευση ενηλίκων

Όπως αναδείχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως η σαφής στοχοθεσία, η αξιοποίηση της εμπειρίας και η ανάγκη για πρακτικά ωφέλιμη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, τα κίνητρα αποτελούν τον βασικό «μηχανισμό» που ενεργοποιεί αυτά τα χαρακτηριστικά και τα μετατρέπει σε απόφαση συμμετοχής, επιμονή και ολοκλήρωση της μαθησιακής πορείας. Το κίνητρο, σύμφωνα με τους στους Chukwuedo et al. (2021) μπορεί να οριστεί ως η εσωτερική και εξωτερική

δύναμη που κατευθύνει, ενεργοποιεί και διατηρεί τη συμπεριφορά, ειδικά όταν πρόκειται για απαιτητικές διαδικασίες, όπως η μάθηση ενηλίκων. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, η κατανόηση των θεωριών κινήτρων είναι κρίσιμη για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων που προάγουν τη διά βίου μάθηση και υποστηρίζουν τους ενήλικες να ολοκληρώνουν τις σπουδές ή την επιμόρφωσή τους.

Σε αντίθεση με τους νεότερους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι συχνά συμμετέχουν στην εκπαίδευση λόγω θεσμικής υποχρέωσης ή κοινωνικής προσδοκίας, οι ενήλικοι εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία πρωτίστως επειδή διαθέτουν συγκεκριμένα κίνητρα, στενά συνδεδεμένα με τις ανάγκες και τους κοινωνικούς τους ρόλους. Τα κίνητρα αυτά μπορεί να αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη, την αναβάθμιση προσόντων, την αλλαγή επαγγελματικής πορείας, την καλύτερη ανταπόκριση σε οικογενειακούς και κοινωνικούς ρόλους, την προσωπική ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση, αλλά και την ενίσχυση της ενεργού πολιτεϊότητας, μέσα από την καλύτερη κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων και τη μεγαλύτερη συμμετοχή στα κοινά. Η σύνδεση της μάθησης με σαφείς, πρακτικούς στόχους ανταποκρίνεται στο βασικό χαρακτηριστικό των ενηλίκων να έρχονται στην εκπαίδευση με ξεκάθαρη στοχοθεσία και προσδοκίες (Knowles, 1990· Κόκκος, 2008). Επιπλέον, τα κίνητρα «φιλτράρουν» τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι αξιοποιούν τις εμπειρίες τους και προσεγγίζουν την ίδια τη διαδικασία μάθησης. Όταν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνδέονται με τις πραγματικές τους ανάγκες και αναγνωρίζουν την προϋπάρχουσα εμπειρία, οι ενήλικοι είναι πιο πρόθυμοι να επενδύσουν χρόνο και ενέργεια και να συμμετέχουν ενεργά. Η ευελιξία στο ρυθμό και στον τρόπο μάθησης, η δυνατότητα αυτοκατεύθυνσης και η έμφαση στην άμεση εφαρμογή της γνώσης ενισχύουν τα κίνητρα και οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής (Merriam & Bierema, 2013· Ζαρίφης, 2015). Έτσι, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων —όπως η ανάγκη για αυτονομία, η στοχοθεσία και η αξιοποίηση εμπειριών— δεν αποτελούν απλώς ιδιότητες, αλλά λειτουργούν σε αλληλεπίδραση με τα κίνητρά τους, διαμορφώνοντας τελικά την απόφασή τους να εισέλθουν, να παραμείνουν και να ολοκληρώσουν τη μαθησιακή τους πορεία.

2.3. Θεωρίες κινήτρων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Στην προηγούμενη υποενότητα εξετάστηκε ο ρόλος των κινήτρων στην εκπαίδευση ενηλίκων σε πιο γενικό επίπεδο, με έμφαση στο πώς αυτά συνδέονται με τις ανάγκες, τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Στην παρούσα υποενότητα το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το «τι» είναι τα κίνητρα στο «πώς» έχουν ερμηνευτεί θεωρητικά. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται συνοπτικά οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για να κατανοήσουμε τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση, οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες. Πρώτον, κλασικές ψυχολογικές θεωρίες που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες και την εσωτερική παρακίνηση. Δεύτερον, εξειδικευμένες θεωρίες κινήτρων που έχουν αναπτυχθεί ειδικά για την εκπαίδευση ενηλίκων. Τρίτον, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που εντάσσουν τα κίνητρα σε ευρύτερα σχήματα μάθησης και συμμετοχής.

Οι κλασικές ψυχολογικές προσεγγίσεις, όπως η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, οι θεωρίες επίτευξης στόχων και επιτεύγματος, καθώς και οι γνωστικές και ανθρωπιστικές θεωρίες κινήτρων, αναδεικνύουν τον ρόλο εσωτερικών παραγόντων όπως οι ανάγκες για ασφάλεια, αναγνώριση, αυτοεκτίμηση, προσωπική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση (Maslow, 1970· Deci & Ryan, 2000). Μέσα από αυτό το πρίσμα, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να ιδωθεί ως προσπάθεια κάλυψης βασικών ψυχολογικών αναγκών και επίτευξης προσωπικών και επαγγελματικών στόχων, με ιδιαίτερη έμφαση στη διάκριση εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης.

Παράλληλα, στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν διαμορφωθεί πιο εξειδικευμένες προσεγγίσεις που εστιάζουν ειδικά στα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες. Η τυπολογία του Houle (1961) προτείνει τρεις βασικούς προσανατολισμούς συμμετοχής (προς τους στόχους, προς τη δραστηριότητα, προς τη μάθηση), προσφέροντας ένα πλαίσιο κατηγοριοποίησης των διαφορετικών λόγων για τους οποίους οι ενήλικοι επιλέγουν να σπουδάσουν. Αντίστοιχα, η θεωρία προσανατολισμών συμμετοχής του Boshier (1971, 1991) και η Θεωρία Αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory) των Deci και Ryan (2000) αναδεικνύουν διαφορετικές διαστάσεις των κινήτρων, διακρίνοντας, μεταξύ άλλων, την εσωτερική από την εξωτερική παρακίνηση και συνδέοντας τα κίνητρα με την

ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών, όπως η αυτονομία, η ικανότητα και η αίσθηση του «ανήκειν».

Τέλος, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, όπως η ανδραγωγική θεωρία του Knowles (1980) και η Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης του Mezirow (1991), εστιάζουν περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης ενηλίκων, στον ρόλο του αναστοχασμού και στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες επαναπροσδιορίζουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους. Παρότι δεν είναι «θεωρίες κινήτρων» με τη στενή έννοια, προσφέρουν κρίσιμες οπτικές για το πώς τα κίνητρα συνδέονται με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την ανάγκη για νοηματοδότηση των εμπειριών και τη μεταβολή των πλαισίων αναφοράς των ενηλίκων.

Συνολικά, οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις συνθέτουν ένα πολυδιάστατο πλαίσιο κατανόησης των κινήτρων συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων, το οποίο συνδυάζει ψυχολογικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές διαστάσεις. Η κατανόηση αυτού του πλαισίου είναι απαραίτητη για τον σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων που ανταποκρίνονται ουσιαστικά στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων και ενισχύουν τη δέσμευσή τους.

Η Ψυχαναλυτική Θεωρία Κινήτρων, που σχετίζεται κυρίως με τον Sigmund Freud υποδηλώνει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά καθοδηγείται από ασυνείδητες επιθυμίες και εσωτερικές συγκρούσεις. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτή η θεωρία υπογραμμίζει την επίδραση προηγούμενων εμπειριών, ανεπίλυτων συγκρούσεων και καταπιεσμένων συναισθημάτων στα κίνητρα. Σύμφωνα με τον Freud, οι ενήλικες μπορεί να παρακινούνται να μάθουν με ανώτερο κίνητρο την εύρεση ενός τρόπου επίλυσης αυτών των εσωτερικών συγκρούσεων ή εκπλήρωσης ανεκπλήρωτων αναγκών από την παιδική ηλικία (Urhahne & Wijnia, 2023). Η ψυχαναλυτική θεωρία υπογραμμίζει τα συναισθηματικά και ασυνείδητα κίνητρα που μπορούν να επηρεάσουν τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τα βαθιά προσωπικά κίνητρα που οδηγούν τα άτομα προς την ανάπτυξη και την εξέλιξη. Αναγνωρίζοντας αυτές τις ψυχολογικές δυναμικές, οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης που αντιμετωπίζουν τη συναισθηματική αντίσταση, υποστηρίζουν την αυτοεξερεύνηση και διευκολύνουν ουσιαστικές, μετασχηματιστικές μαθησιακές εμπειρίες (Mayes, 2008).

Η θεωρία **Ιεράρχησης των Αναγκών** του Abraham Maslow είναι μια από τις πιο γνωστές θεωρίες στον τομέα των κινήτρων. Συνολικά αυτή η θεωρία υποστηρίζει ένα θεωρητικό μοντέλο πέντε επιπέδων που υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι παρακινούνται από μια σειρά αναγκών που ιεραρχούνται σε πέντε στάδια. Σύμφωνα με τον Maslow, τα άτομα πρέπει να ικανοποιούν ανάγκες χαμηλότερου επιπέδου πριν μπορέσουν να επικεντρωθούν σε ανάγκες υψηλότερου επιπέδου (Maslow, 1954). Τα πέντε επίπεδα είναι (Rojas et al., 2023):

1. Φυσιολογικές ανάγκες: Βασικές ανάγκες επιβίωσης όπως φαγητό, νερό και ύπνος.
2. Ανάγκες ασφάλειας: Ασφάλεια, ασφάλεια και σταθερότητα στη ζωή κάποιου.
3. Ανάγκες αγάπης και συμμετοχής: Κοινωνικές συνδέσεις, φιλικές σχέσεις και αίσθημα του ανήκει σε μια κοινότητα.
4. Ανάγκες εκτίμησης: Η ανάγκη για σεβασμό, αναγνώριση και αυτοεκτίμηση.
5. Ανάγκες αυτοπραγμάτωσης: Πραγματοποίηση προσωπικών στόχων και επίτευξη προσωπικής ανάπτυξης.

Η θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow έχει σημαντική εφαρμογή και στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι ενήλικες που πασχίζουν να καλύψουν βασικές φυσιολογικές ή ανάγκες ασφάλειας, όπως η οικονομική σταθερότητα ή η εργασιακή ασφάλεια, συχνά δυσκολεύονται να επικεντρωθούν στη μάθηση (Schulte, 2018). Αντίθετα, όσοι έχουν διασφαλίσει τις θεμελιώδεις αυτές ανάγκες μπορούν να στραφούν σε ανώτερα επίπεδα, όπως η κοινωνική αποδοχή, η αναγνώριση και τελικά η αυτοπραγμάτωση, όπου η μάθηση λειτουργεί ως όχημα εκπλήρωσης υψηλότερων στόχων. Όταν τα μαθησιακά περιβάλλοντα ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και καλλιεργούν την αίσθηση επιτυχίας, οι ενήλικες είναι πιο πιθανό να παρακινηθούν να συμμετάσχουν ενεργά σε προγράμματα εκπαίδευσης (Tennant, 2019).

Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί και κριτικές προς το γραμμικό αυτό μοντέλο. Σύμφωνα με τον Child (όπως αναφέρεται στον Jarvis, 2004), η μάθηση δεν τοποθετείται πάντοτε στα ανώτερα επίπεδα αλλά μπορεί να προηγείται της ανάγκης για εκτίμηση, καθώς αποτελεί βασικό μηχανισμό με τον οποίο οι ενήλικες επιδιώκουν να καλύψουν τις υπόλοιπες ανάγκες τους. Αυτό δείχνει ότι η σχέση μεταξύ αναγκών και μάθησης είναι πιο δυναμική και

αλληλεπιδραστική από ό,τι περιγράφει η ιεραρχία του Maslow, γεγονός που ενισχύει την αξία μιας πιο ευέλικτης ερμηνείας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η Ψυχολογική Θεωρία Κινήτρων επικεντρώνεται γύρω από τις εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις (κίνητρα) που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Υπογραμμίζει ότι το κίνητρο δεν αφορά μόνο την επίτευξη στόχων αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους να επιτύχουν αυτούς τους στόχους. Αυτή η θεωρία περιλαμβάνει την έννοια του εσωτερικού και του εξωτερικού κινήτρου (Bandhu et al., 2024):

1. Εσωτερικό κίνητρο: Η επιθυμία να συμμετάσχει κάποιος σε μια δραστηριότητα, οδηγούμενη από προσωπικό ενδιαφέρον ή απόλαυση.
2. Εξωτερικό κίνητρο: Η επιθυμία να συμμετάσχει κάποιος σε μια δραστηριότητα για να κερδίσει μια ανταμοιβή ή να αποφύγει μια τιμωρία/ επίπτωση.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συχνά παρακινούνται από ένα μείγμα εγγενών και εξωγενών κινήτρων. Για παράδειγμα, ορισμένοι εκπαιδευόμενοι μπορεί να παρακινούνται εγγενώς από το πάθος για το αντικείμενο σπουδών τους ή από την επιθυμία για αυτοβελτίωση. Άλλοι μπορεί να έχουν εξωτερικά κίνητρα από ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης ή από την ανάγκη εξασφάλισης πιστοποίησης. Η κατανόηση αυτών των κινήτρων βοηθά τους εκπαιδευτές ενηλίκων να προσαρμόσουν την προσέγγισή τους ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και των δύο τύπων εκπαιδευόμενων (Rothes et al., 2016). Για τους εκπαιδευόμενους με εξωτερικά κίνητρα, η παροχή σαφών ανταμοιβών, όπως πιστοποιητικά ή παροχές που σχετίζονται με την εργασία τους, μπορεί να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να είναι αφοσιωμένοι. Επιπλέον, ο συνδυασμός εγγενών και εξωγενών κινήτρων στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να προσφέρει μια ισορροπημένη προσέγγιση που απευθύνεται σε ένα ευρύ φάσμα ενηλίκων εκπαιδευομένων (Wlodkowski & Ginsberg, 2017).

Ο Houle ήταν ο πρώτος που διερεύνησε την έννοια των κινήτρων στην εκπαίδευση ενηλίκων (Monaghan et al., 2023). Η θεωρία Houle στην εκπαίδευση ενηλίκων υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια δυναμική, μετασχηματιστική διαδικασία που διαμορφώνεται τόσο από τις προηγούμενες εμπειρίες ενός εκπαιδευόμενου όσο και από την (εξελισσόμενη) προσωπική του ταυτότητα (Houle, 1961). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι θέλουν να αποκτήσουν νέες πληροφορίες, γνώσεις και δεξιότητες ενσωματώνοντάς τις στις

προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Η θεωρία αυτή τονίζει ότι τα κίνητρα στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολύπλευρα, περιλαμβάνοντας έναν συνδυασμό εγγενών παραγόντων, όπως η επιδίωξη της αυτοεκπλήρωσης, η περιέργεια και η προσωπική ανάπτυξη, και εξωγενείς παράγοντες όπως η εξέλιξη της σταδιοδρομίας και η κοινωνική αναγνώριση (Monaghan et al., 2023).

Κεντρική ιδέα στη θεωρία του Houle (1961) είναι ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα οφείλουν να αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν την ποικιλομορφία των εμπειριών, των προσανατολισμών και των αναγκών των ενήλικων εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσης, αλλά συνδέεται με τη στήριξη των ενηλίκων στη διαμόρφωση, την οργάνωση και τον αναστοχασμό πάνω στη μαθησιακή τους πορεία. Η αντανakλαστική αυτή διαδικασία θεωρείται κρίσιμη, καθώς βοηθά τους ενήλικες εκπαιδευόμενους όχι μόνο να αφομοιώνουν νέες έννοιες, αλλά και να αξιολογούν κριτικά και να αναδιαμορφώνουν τις προϋπάρχουσες απόψεις τους με τρόπο που να έχει νόημα για την προσωπική και επαγγελματική τους ζωή (Das & Kumar, 2021). Η συζήτηση για τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, σε συνάρτηση με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής, θα επανέλθει σε ειδική ενότητα, όπου θα εξεταστεί πιο συστηματικά και σε σχέση με τον/την καθηγητή/τρια-σύμβουλο.

Η θεωρία Boshier ήταν ουσιαστικά η εξέλιξη της θεωρίας του Houle για τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Ο Boshier (1971) έδωσε έμφαση στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των προσωπικών εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων, των κοινωνικο-πολιτισμικών επιρροών και της εγγενούς επιθυμίας τους για αυτοβελτίωση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι παίζουν ενεργό ρόλο όταν συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, ενσωματώνοντας νέες πληροφορίες που λαμβάνουν σε αυτά τα προγράμματα στις ήδη αποκτημένες εμπειρίες/ γνώσεις τους. Επιπλέον, κατά τον Boshier (1971), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν την εκπαίδευση ως εργαλείο για την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στον πραγματικό κόσμο με σκοπό να προσαρμοστούν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο (εργασιακό) περιβάλλον. Αντί να βασίζεται αποκλειστικά στις εξωτερικές ανταμοιβές (εξωτερικά κίνητρα, αυτή η θεωρία υπογραμμίζει ότι τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων συνδέονται άμεσα με την ανάγκη τους να τα εφαρμόσουν στην πράξη. Η παρακίνηση τους για μάθηση, σύμφωνα με τον Boshier, (2018),

επηρεάζεται από γνωστικούς παράγοντες, όπως η επιδίωξη πνευματικής ανάπτυξης και επίλυσης προβλημάτων, καθώς και από συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις, συμπεριλαμβανομένης της εκπλήρωσης της αυτοπραγμάτωσης και της επιθυμίας για μια καλύτερη σταδιοδρομία. Τα κίνητρα συμμετοχής τα οποία προκύπτουν από τη θεωρία του Boshier, κατηγοριοποιούνται σε πέντε κατηγορίες: (α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, (β) εξωτερικές προσδοκίες, (γ) κοινωνική προσφορά, (δ) επαγγελματική αναβάθμιση, (ε) διαφυγή από άλλες καταστάσεις και (στ) ενδιαφέρον για τη γνώση (Boshier, 1971; Boshier, 2018).

Σε παρόμοιο πλαίσιο με την Ψυχολογική Θεωρία Κινήτρων, μία από τις θεωρίες με τη μεγαλύτερη επιρροή στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η **Θεωρία Αυτοκαθορισμού** των Ryan και Deci (2000), η οποία κάνει διάκριση μεταξύ ενδογενών (εσωτερικών) και εξωγενών (εξωτερικών) κινήτρων. Το εσωτερικό κίνητρο αναφέρεται στη μάθηση για προσωπική ικανοποίηση, περιέργεια ή τη χαρά της κατάκτησης νέων δεξιοτήτων, ενώ το εξωτερικό κίνητρο περιλαμβάνει εξωτερικές ανταμοιβές όπως προαγωγές εργασίας, αυξήσεις μισθών ή κοινωνική αναγνώριση (Ryan & Deci, 2000).

Μια ακόμη καθοριστική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η **ανδραγωγική θεωρία** του Knowles, η οποία δεν περιγράφει απλώς τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, αλλά τα συνδέει άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο παρακινούνται να συμμετέχουν και να παραμένουν στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Knowles, οι ενήλικες τείνουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αυτοκατευθυνόμενο υποκείμενο μάθησης, γεγονός που σημαίνει ότι χρειάζονται βαθμό ελέγχου και επιλογής ως προς τους στόχους, τα μέσα και τον ρυθμό μάθησης (Shrivastava & Shrivastava, 2017). Η προηγούμενη εμπειρία τους λειτουργεί ως βασικό σημείο αναφοράς, έτσι ώστε να προτιμούν μαθησιακές δραστηριότητες που είναι προσανατολισμένες σε πραγματικά προβλήματα και άμεσα εφαρμόσιμες στην επαγγελματική ή προσωπική τους ζωή. Επιπλέον, η ανδραγωγική προσέγγιση υπογραμμίζει ότι οι ενήλικες συμμετέχουν συνήθως στην εκπαίδευση με σαφώς προσδιορισμένους στόχους και παρακινούνται κυρίως από εσωτερικούς παράγοντες – όπως η ανάγκη για αυτοβελτίωση, προσωπική ανάπτυξη και αίσθηση ικανότητας – παρά από εξωτερικές πιέσεις ή τυπικές απαιτήσεις (Clapper, 2009). Έτσι, η θεωρία του Knowles προσφέρει ένα πλαίσιο κατανόησης του πώς η αυτοαντίληψη, η εμπειρία και ο

προσανατολισμός στον στόχο διαμορφώνουν τα κίνητρα των ενηλίκων για συμμετοχή στην εκπαίδευση.

Η **Θεωρία Επίτευξης Κινήτρων**, που αναπτύχθηκε από τον David McClelland, εστιάζει στην ανάγκη για επίτευγμα ως το κύριο κίνητρο για τα άτομα. Σύμφωνα με τον McClelland, οι άνθρωποι οδηγούνται από τρεις ανάγκες: την ανάγκη για επίτευγμα (nAch), την ανάγκη για σύνδεση (nAff) και την ανάγκη για δύναμη (nPow) (McClelland, 1988). Η ανάγκη για επιτεύγματα αναφέρεται στην επιθυμία για την ολοκλήρωση των καθηκόντων, την υπέρβαση προκλήσεων και τον καθορισμό και επίτευξη στόχων (Wigfield et al., 2021).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορεί επίσης να έχουν διαφορετικά επίπεδα ανάγκης για σύνδεση ή δύναμη. Μερικοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μπορεί να παρακινούνται από την αίσθηση της κοινότητας και τη σύνδεση με άλλους, ενώ άλλοι μπορεί να οδηγούνται από την επιθυμία να αποκτήσουν επιρροή ή έλεγχο στην προσωπική ή επαγγελματική τους ζωή. Η κατανόηση αυτών των διαφορετικών αναγκών/κινήτρων επιτρέπει στους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων να προσφέρουν μια πιο εξατομικευμένη και υποστηρικτική εμπειρία μάθησης (Yilmaz & Kaygin, 2018).

Η **Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης του Mezirow** αναδεικνύει ότι οι ενήλικες παρακινούνται συχνά να μάθουν όταν βιώνουν ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», δηλαδή μια εμπειρία που αμφισβητεί τις υπάρχουσες πεποιθήσεις, τα πλαίσια αναφοράς και τις συνθήκες πρακτικές τους. Τέτοια διλήμματα μπορεί να είναι μια αλλαγή σταδιοδρομίας, ένα σημαντικό γεγονός ζωής, μια κρίση υγείας, η απώλεια εργασίας ή η αναμέτρηση με νέες κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις. Σε αυτές τις συνθήκες, η αίσθηση ότι «οι παλιές βεβαιότητες δεν επαρκούν» λειτουργεί ως ισχυρό εσωτερικό κίνητρο, καθώς οι ενήλικες αναζητούν νέους τρόπους κατανόησης και διαχείρισης της πραγματικότητας. Η μάθηση δεν αποτελεί απλώς μέσο απόκτησης γνώσεων, αλλά διαδικασία κριτικού αναστοχασμού πάνω στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις, επαναξιολόγησης των αξιών και αναδιαμόρφωσης των πλαισίων αναφοράς, με στόχο να αποκτήσει εκ νέου συνοχή και νόημα η προσωπική και επαγγελματική ζωή (Mezirow, 1991, 1997). Μέσα από αυτό το πρίσμα, τα κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέονται στενά με την ανάγκη για νοηματοδότηση της εμπειρίας, για διαχείριση αλλαγών και κρίσεων και για ανάληψη πιο ενεργού και αυτόνομου ρόλου ως άτομα και ως πολίτες.

Κάθε μία από τις θεωρίες κινήτρων (γενικές και ειδικές) που συζητήθηκαν παραπάνω προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για το πώς οδηγούνται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, καμία θεωρία δεν είναι επαρκής από μόνη της για να κατανοήσει πλήρως την πολυπλοκότητα των κινήτρων των ενηλίκων για να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Το κλειδί για την αποτελεσματική εφαρμογή αυτών των θεωριών στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι να αναγνωρίσουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι μοναδικά άτομα με διαφορετικές ανάγκες, εμπειρίες και στόχους.

2.4 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων σε σχέση με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής

Η ανάλυση των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν έχει μόνο θεωρητική σημασία, αλλά συνδέεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο νοείται και ασκείται ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων. Τα κίνητρα των ενηλίκων –εργαλειακά, προσωπικά/αναπτυξιακά, κοινωνικά και μετασχηματιστικά– καθώς και τα ποικίλα εμπόδια–περιστασιακά, θεσμικά, διαθετικά και πληροφοριακά– διαμορφώνουν το πλαίσιο στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ο/η εκπαιδευτής/τρια και επηρεάζουν ουσιαστικά τη διδακτική και συμβουλευτική του στάση (Falasca, 2011; Merriam & Bierema, 2014). Η κατανόηση αυτού του πλαισίου θεωρείται προϋπόθεση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Από τη μία πλευρά, η ενίσχυση των κινήτρων απαιτεί από τον/την εκπαιδευτή/τρια να αναγνωρίζει τους διαφορετικούς λόγους για τους οποίους οι ενήλικοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση, όπως η επαγγελματική ανέλιξη, η προσωπική ανάπτυξη, η ενεργός πολιτεioτητα και η επιθυμία αναστοχασμού πάνω στις εμπειρίες τους (Merriam & Bierema, 2014; Kokkos, Koulaouzides, & Karalis, 2014). Η διδασκαλία χρειάζεται να οργανώνεται με τρόπο που να προσφέρει σαφή νοηματοδότηση, συνάφεια με την καθημερινή και επαγγελματική ζωή και δυνατότητες άμεσης εφαρμογής της γνώσης, στοιχεία που συνδέονται στενά με την

ανδραγωγική προσέγγιση και τη μετασχηματιστική μάθηση. Από την άλλη πλευρά, η επίγνωση των εμποδίων οδηγεί σε μια παιδαγωγική στάση ευαισθησίας και ευελιξίας. Ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τον περιορισμένο χρόνο, τις οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, τις οικονομικές δυσκολίες, καθώς και τα διαθετικά εμπόδια, όπως το άγχος, η χαμηλή αυτοπεποίθηση και οι αρνητικές προηγούμενες σχολικές εμπειρίες (Falasca, 2011; Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Αυτό μπορεί να μεταφραστεί σε προσαρμογές στον ρυθμό και τον φόρτο εργασιών, σε ευέλικτες μορφές αξιολόγησης και σε δημιουργία κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης που ενθαρρύνει τη συμμετοχή.

Ιδιαίτερα στα πλαίσια της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων αποκτά πρόσθετες διαστάσεις. Ο/η εκπαιδευτής/τρια καλείται να λειτουργεί όχι μόνο ως φορέας γνωστικού περιεχομένου, αλλά και ως φορέας υποστήριξης, συντονισμού και διαμεσολάβησης, συμβάλλοντας στη συγκρότηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που συνδυάζει γνωστική, κοινωνική και διδακτική «παρουσία» (Tait, 2000; Βασιλειάδου, 2009). Η ικανότητα να «διαβάζει» τα κίνητρα και τα εμπόδια των φοιτητών/τριών, να αναγνωρίζει τις ανάγκες τους και να οργανώνει ανάλογα τη διδακτική και συμβουλευτική πρακτική, μπορεί να λειτουργήσει είτε ενισχυτικά είτε αποτρεπτικά ως προς τη συμμετοχή και την παραμονή τους στην εκπαίδευση. Συνεπώς, ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων συνδέεται άμεσα με τις δυναμικές των κινήτρων και των εμποδίων, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζει το έδαφος για την πιο ειδική συζήτηση γύρω από τον ρόλο του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου στα Ανοικτά Πανεπιστήμια (Tait, 2000; Kokkos et al., 2014), η οποία αναλύεται διεξοδικότερα στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

2.5. Συμπεράσματα

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τα κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων, τόσο μέσα από γενικές ψυχολογικές θεωρίες όσο και μέσα από πιο εξειδικευμένες προσεγγίσεις του πεδίου. Η επισκόπηση ανέδειξε ότι τα κίνητρα

δεν είναι μονοδιάστατα, αλλά προκύπτουν από μια σύνθετη αλληλεπίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, ατομικών αναγκών και κοινωνικών συνθηκών. Από τη μία πλευρά, οι ψυχολογικές θεωρίες, όπως η ιεράρχηση των αναγκών του Maslow και η Θεωρία Αυτοκαθορισμού των Deci και Ryan, δείχνουν ότι η μάθηση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο κάλυψης βασικών αναγκών (ασφάλεια, αναγνώριση, αυτοεκτίμηση) και επίτευξης προσωπικής ολοκλήρωσης και αυτοπραγμάτωσης. Παράλληλα, αναδεικνύουν τη διάκριση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, καθώς και τη σημασία της αυτονομίας, της ικανότητας και της αίσθησης του «ανήκειν» για τη σταθερή εκπαιδευτική εμπλοκή.

Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί ειδικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Houle, Boshier, Knowles, Mezirow) επιτρέπουν μια πιο λεπτομερή κατηγοριοποίηση των κινήτρων. Συνοπτικά, τα κίνητρα μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) εργαλειακά/στοχοκατευθυνόμενα κίνητρα, τα οποία συνδέονται με την επιδίωξη συγκεκριμένων επαγγελματικών ή εκπαιδευτικών στόχων (απόκτηση τίτλου σπουδών, επαγγελματική ανέλιξη, αλλαγή σταδιοδρομίας) και αντιστοιχούν στους «goal-oriented» προσανατολισμούς που περιγράφει ο Houle, β) προσωποκεντρικά/αναπτυξιακά κίνητρα, που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη, την αυτογνωσία, τη γνωστική διεύρυνση και την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, όπως αναδεικνύεται τόσο στις ανθρωπιστικές θεωρίες όσο και στους «learning-oriented» προσανατολισμούς του Houle και στις αναλύσεις του Boshier, γ) κοινωνικά και μετασχηματιστικά κίνητρα, τα οποία σχετίζονται με την κοινωνική ένταξη, τη συμμετοχή σε κοινότητες, την ενδυνάμωση και τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στις εμπειρίες και τους ρόλους του ατόμου, διαστάσεις που αναδεικνύονται ιδιαίτερα στη Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης του Mezirow και στις τυπολογίες συμμετοχής του Boshier.

Μέσα από αυτή την κατηγοριοποίηση γίνεται φανερό ότι τα κίνητρα των ενηλίκων εκπαιδευομένων δεν μπορούν να ερμηνευτούν αποκομμένα από τα χαρακτηριστικά τους, τις εμπειρίες τους και το κοινωνικό τους πλαίσιο. Η ανδραγωγική προσέγγιση του Knowles, για παράδειγμα, δείχνει ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ο προσανατολισμός στον στόχο και η ανάγκη για άμεση εφαρμογή της γνώσης αλληλεπιδρούν με τα κίνητρα και διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι αποφασίζουν να συμμετάσχουν και να παραμείνουν στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί μόνο μέσο επαγγελματικής ανέλιξης ή προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και διαδικασία κοινωνικής ένταξης και ενδυνάμωσης, καθώς

τα κίνητρα συνδέονται συχνά με την επιθυμία για μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή, για ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και για επανανοηματοδότηση των εμπειριών.

Επιπλέον, η αναφορά στις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις καταδεικνύει ότι δεν υπάρχει μία ενιαία, «καθολική» ερμηνεία για τα κίνητρα, αλλά ένα πολυδιάστατο πλέγμα εξηγήσεων που μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα με το πλαίσιο, τον τύπο προγράμματος και το προφίλ των εκπαιδευομένων. Συνολικά, το κεφάλαιο αυτό ανέδειξε ότι η κατανόηση και η κατηγοριοποίηση των κινήτρων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των ενηλίκων και ενισχύουν τη συμμετοχή και την ολοκλήρωση των σπουδών. Παράλληλα, η συζήτηση αυτή ανοίγει τον δρόμο για το επόμενο κεφάλαιο, το οποίο επικεντρώνεται στα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς η δυναμική των κινήτρων δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από τα αντικειμενικά και υποκειμενικά εμπόδια που επηρεάζουν την εκπαιδευτική εμπλοκή.

Με βάση τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, τα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν, επιγραμματικά, να ομαδοποιηθούν στις εξής κύριες κατηγορίες:

- Εργαλειακά / επαγγελματικά κίνητρα: βελτίωση επαγγελματικής θέσης, αναβάθμιση προσόντων, αλλαγή σταδιοδρομίας, αύξηση εισοδήματος.
- Κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης και μάθησης: γνωστική διεύρυνση, αυτοβελτίωση, αυτοπραγμάτωση, ικανοποίηση της περιέργειας, “αγάπη για μάθηση”.
- Κοινωνικά κίνητρα και ανήκειν: επαφή με άλλους, συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης, κοινωνικοποίηση, αναγνώριση, αίσθηση ότι «ανήκω κάπου». Συνδέονται και με την ενεργό πολιτειότητα (καλύτερη κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων, συμμετοχή στα κοινά).
- Μετασχηματιστικά / νοηματοδοτικά κίνητρα: διαχείριση αλλαγών, κρίσεων και «αποπροσανατολιστικών διλημμάτων» (απώλεια εργασίας, διαζύγιο, ασθένεια, μεγάλες αλλαγές στη ζωή), αναζήτηση νέου νοήματος· επανανοηματοδότηση της προσωπικής πορείας.

- Κίνητρα αυτονομίας και αυτοκαθορισμού: μεγαλύτερος έλεγχος στη ζωή, αίσθηση ικανότητας, ανάληψη ευθύνης για τη μάθηση, αυτοκατευθυνόμενη πορεία.

3. Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

3.1. Εισαγωγή

Αφού στο προηγούμενο κεφάλαιο αναλύθηκαν τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης, στο παρόν κεφάλαιο η εστίαση μετατοπίζεται στην αντίθετη πλευρά του ίδιου φαινομένου: στα εμπόδια που αναστέλλουν ή δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους. Στόχος του κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν και να συζητηθούν τα βασικά θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί διεθνώς για την κατανόηση των εμποδίων συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων, ώστε να αποτελέσουν το εννοιολογικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας. Στις επόμενες ενότητες εξετάζονται αρχικά προσεγγίσεις που κατηγοριοποιούν τα εμπόδια σε καταστασιακά (σχετιζόμενα με τον χρόνο, την εργασία, την οικογένεια και τις οικονομικές υποχρεώσεις), θεσμικά/οργανωτικά (που απορρέουν από τη δομή και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων) και ατομικά ή διαθέσεων (που συνδέονται με στάσεις, αντιλήψεις, αυτοαντίληψη και προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες των ενηλίκων). Στη συνέχεια παρουσιάζονται θεωρητικά σχήματα που αναδεικνύουν τη δυναμική και αλληλεπιδραστική φύση των εμποδίων, ερμηνεύοντας πώς οι προσωπικές βιογραφίες, οι κοινωνικοί ρόλοι και οι συνθήκες ζωής διαμορφώνουν την τελική απόφαση συμμετοχής ή αποχής από την εκπαίδευση. Τέλος, δίνεται έμφαση στα εμπόδια που εμφανίζονται ειδικότερα στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στις σπουδές ενηλίκων σε ιδρύματα όπως το ΕΑΠ, προετοιμάζοντας το έδαφος για τη σύνδεση των θεωρητικών αυτών προσεγγίσεων με τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας που ακολουθεί.

3.2. Εμπόδια και ο ρόλος τους στην εκπαίδευση ενηλίκων

Τα εμπόδια στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρονται σε διάφορους παράγοντες ή καταστάσεις που παρεμποδίζουν τους ενήλικους να έχουν πρόσβαση σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτά

τα εμπόδια συχνά περιορίζουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση ενηλίκων και μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης ενός προγράμματος, όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν (Cross, 1981; Flynn et al., 2011).

Η αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων μέσω κατάλληλων (υποστηρικτικών) πολιτικών είναι ζωτικής σημασίας για να ευδοκιμήσει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (Kettell, 2018). Μειώνοντας αυτά τα εμπόδια, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που διοργανώνουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που δίνει τη δυνατότητα στους ενήλικες εκπαιδευόμενους να ξεπερνούν τις δυσκολίες, προωθώντας έτσι τη δια βίου μάθηση και συμβάλλοντας στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους (Hovdhaugen & Orheim, 2018).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, παρά τα πολλά οφέλη της, συχνά αναφέρονται διάφορα εμπόδια που εμποδίζουν τους ενήλικες να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι προκλήσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνουν συχνά χρονικούς περιορισμούς, εξισορρόπηση εργασιακών και οικογενειακών ευθυνών και πιθανές αρνητικές εμπειρίες με παρόμοια προγράμματα εκπαίδευσης. Τα επιτυχημένα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αντιμετωπίζουν αυτές τις προκλήσεις προσφέροντας ευέλικτα χρονοδιαγράμματα, διαδικτυακές ή μικτές επιλογές μάθησης και υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης που οικοδομούν εμπιστοσύνη και ενθαρρύνουν τη διά βίου μάθηση (Ζαρίφης, 2015).

Προηγούμενες έρευνες σχετικά με τα εμπόδια στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν υιοθετήσει συχνά την τυπολογία που αναπτύχθηκε από την Cross (1981), κάνοντας διάκριση μεταξύ τριών ειδών εμποδίων: εμπόδια κατάστασης που προκύπτουν από την κατάσταση του ατόμου στη ζωή τους (όπως οι οικογενειακές ευθύνες), εμπόδια διάθεσης (όπως έλλειψη διάθεσης ή μη αναγνώριση για την αξία της συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων) και θεσμικά εμπόδια (όπως το κόστος συμμετοχής, η απόσταση κλπ).

Τα περιστασιακά (ή καταστασιακά) εμπόδια συνδέονται με την τρέχουσα κατάσταση ζωής ενός ατόμου και αναφέρονται σε εξωτερικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν πρακτικά τη συμμετοχή του στην εκπαίδευση. Κλασικά, η Cross (1981) τα περιγράφει ως εμπόδια που απορρέουν από τις συνθήκες ζωής – όπως η έλλειψη χρόνου, τα οικονομικά προβλήματα, οι

οικογενειακές υποχρεώσεις, οι δυσκολίες μετακίνησης και τα ζητήματα υγείας. Σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι πολλοί ενήλικες αγωνίζονται να εξισορροπήσουν εργασία, οικογένεια και σπουδές, με αποτέλεσμα η τακτική δέσμευση σε εκπαιδευτικά προγράμματα να γίνεται εξαιρετικά απαιτητική (Van Nieuwenhove & De Wever, 2021· Baharudin, 2013). Στο ελληνικό πλαίσιο, μελέτες έχουν δείξει ότι η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων και το κόστος συμμετοχής αποτελούν σταθερά τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου μάθησης (Karalis, 2017· Liodaki & Karalis, 2016, 2024). Συνεπώς, τα περιστασιακά εμπόδια δεν αφορούν απλώς «προσωπικές δυσκολίες», αλλά αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (εργασιακό καθεστώς, οικογενειακοί ρόλοι, οικονομική πίεση) περιορίζουν τις πραγματικές δυνατότητες συμμετοχής στην εκπαίδευση.

Τα θεσμικά εμπόδια προκύπτουν από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται και λειτουργούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα προγράμματα σπουδών. Περιλαμβάνουν άκαμπτα ωρολόγια προγράμματα, περιορισμένη ευελιξία (π.χ. απουσία απογευματινών ή εξ αποστάσεως επιλογών), υψηλό κόστος διδάκτρων, ανεπαρκείς υπηρεσίες υποστήριξης (ακαδημαϊκής, συμβουλευτικής ή τεχνολογικής), αλλά και έλλειψη αναγνώρισης προηγούμενης μάθησης ή πιστοποίησης. Έρευνες σε ευρωπαϊκό επίπεδο δείχνουν ότι τέτοιου τύπου θεσμικά χαρακτηριστικά λειτουργούν αποτρεπτικά ιδιαίτερα για ενήλικες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο ή ασταθή εργασιακή κατάσταση (Hovdhaugen & Opheim, 2018· Saar, Tähht, & Roosalu, 2014). Στην Ελλάδα, η έλλειψη ευέλικτων μορφών μάθησης, η μη προσαρμογή των προγραμμάτων στις ανάγκες εργαζομένων και η περιορισμένη θεσμική υποστήριξη αναδεικνύονται ως βασικά θεσμικά εμπόδια (Karalis, 2017· Liodaki & Karalis, 2024). Το γεγονός ότι πολλά ιδρύματα έχουν ως «κανονικό» φοιτητή τον νεαρό, πλήρους φοίτησης σπουδαστή, αφήνει συχνά τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να αισθάνονται «εκτός στόχου» του συστήματος, ενισχύοντας το αίσθημα ότι η εκπαίδευση δεν είναι σχεδιασμένη για αυτούς.

Τα εμπόδια διάθεσης (ή εσωτερικά/διαθετικά εμπόδια) αφορούν εσωτερικούς ψυχολογικούς παράγοντες, όπως οι στάσεις απέναντι στη μάθηση, η αυτοαντίληψη ως «ικανός/ή μαθητής/τρια», οι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες και το επίπεδο κινήτρων. Ο φόβος αποτυχίας, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, οι τραυματικές ή αποθαρρυντικές σχολικές εμπειρίες,

αλλά και η αίσθηση ότι «είμαι πολύ μεγάλος/η για να ξανασπουδάσω» λειτουργούν συχνά ως ισχυροί αποτρεπτικοί παράγοντες (Flynn, Brown, Johnson, & Rodger, 2011· Saunders, 2019). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι περιθωριοποιημένοι ενήλικες εκπαιδευόμενοι βιώνουν συχνά ένα «συσσωρευμένο» σύνολο διαθετικών εμποδίων, που συνδέονται με το βίωμα της φτώχειας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της σχολικής διακοπής (Flynn et al., 2011). Νεότερες μελέτες για τις ψυχοκοινωνικές διαστάσεις των εμποδίων υπογραμμίζουν ότι τα διαθετικά εμπόδια είναι συχνά στενά συνδεδεμένα με τα περιστασιακά και θεσμικά: η συνεχής αντιπαράθεση με οικονομικές δυσκολίες, έλλειψη χρόνου ή ανεπαρκή θεσμική υποστήριξη μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα ανεπάρκειας και να υπονομεύσει τα κίνητρα (Van Nieuwenhove & De Wever, 2021· Rubenson & Desjardins, 2009).

Τέλος, τα εμπόδια πληροφόρησης αναφέρονται στην ελλιπή ή δυσπρόσιτη ενημέρωση σχετικά με τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, τις προϋποθέσεις συμμετοχής, τις διαδικασίες εγγραφής και τα πιθανά οφέλη. Πολλοί ενήλικες δεν γνωρίζουν πού να αναζητήσουν προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους ή αποθαρρύνονται από περίπλοκες και γραφειοκρατικές διαδικασίες, γεγονός που οδηγεί τελικά σε μη συμμετοχή (Roosmaa & Saar, 2016, 2017). Σε έρευνες στον ελληνικό χώρο, η έλλειψη ενημέρωσης για τα διαθέσιμα προγράμματα αναφέρεται συστηματικά ως ένας από τους συχνότερους λόγους μη συμμετοχής, μαζί με ζητήματα κόστους, χρόνου και μετακίνησης (Liodaki & Karalis, 2016· Liodaki & Karalis, 2024· Kostopoulos & Karalis, 2021). Σε θεωρητικό επίπεδο, η ανεπαρκής πληροφόρηση μπορεί να θεωρηθεί τόσο διακριτή κατηγορία όσο και υποκατηγορία θεσμικών εμποδίων, καθώς συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο τα ιδρύματα επικοινωνούν τις δράσεις τους και καθιστούν ορατές ή αόρατες τις εκπαιδευτικές δυνατότητες.

Ιδιαίτερη κατηγορία εμποδίων αφορά τους φοιτητές που φοιτούν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως τα Ανοικτά Πανεπιστήμια. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι οι σπουδαστές σε ΑΕΞΑ συχνά αντιμετωπίζουν αυξημένες προκλήσεις σε σχέση με εκείνους της δια ζώσης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η έλλειψη άμεσης διαπροσωπικής επαφής με διδάσκοντες και συμφοιτητές μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της απομόνωσης, να περιορίσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και να μειώσει τα κίνητρα συμμετοχής (Kember, 1999· Tait, 2000).

Επιπλέον, οι φοιτητές σε εξ αποστάσεως σπουδές χρειάζεται να επιδείξουν αυξημένη αυτοπειθαρχία, διαχείριση χρόνου και ικανότητα αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος (Moore & Kearsley, 2012). Ταυτόχρονα, οικονομικά και τεχνολογικά εμπόδια, όπως η πρόσβαση σε κατάλληλο εξοπλισμό και σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο, μπορεί να δυσχεράνουν περαιτέρω τη μαθησιακή διαδικασία (Park & Choi, 2009).

Έρευνες έχουν δείξει ότι ο συνδυασμός επαγγελματικών, οικογενειακών και κοινωνικών υποχρεώσεων καθιστά τους φοιτητές των ΑΕΞΑ ιδιαίτερα ευάλωτους στον κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών, με τα ποσοστά διακοπής να είναι υψηλότερα συγκριτικά με την παραδοσιακή εκπαίδευση (Simpson, 2013). Για τον λόγο αυτό, η ανάπτυξη μηχανισμών υποστήριξης – όπως η συστηματική ανατροφοδότηση, η καθοδήγηση από καθηγητές-συμβούλους και η ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια κοινότητα μάθησης – αναδεικνύονται ως κρίσιμες στρατηγικές για τη μείωση των εμποδίων στη συμμετοχή.

Όπως αναδείχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, τα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολυπαραγοντικά και μπορούν να ομαδοποιηθούν σε περιστασιακά, θεσμικά, διαθετικά και εμπόδια πληροφόρησης. Στην περίπτωση της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ), οι ίδιες κατηγορίες εμποδίων δεν εξαφανίζονται. Αντίθετα, σε ορισμένες περιπτώσεις μετριάζονται (π.χ. εμπόδια χώρου), ενώ σε άλλες μετασχηματίζονται ή εντείνονται, λόγω των ιδιαιτεροτήτων του εξ αποστάσεως μοντέλου μάθησης.

Σε επίπεδο περιστασιακών εμποδίων, η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση προσφέρει ευελιξία ως προς τον χώρο και τον χρόνο, γεγονός που διευκολύνει εργαζομένους, γονείς και άτομα που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Moore & Kearsley, 2012). Ωστόσο, η μελέτη από το σπίτι ή τον χώρο εργασίας δεν καταργεί τις πολλαπλές υποχρεώσεις των ενήλικων εκπαιδευομένων, αλλά συχνά τις φέρνει σε ακόμη πιο άμεση σύγκρουση με τις απαιτήσεις των σπουδών. Τα εμπόδια αυτά εντάσσονται στην κατηγορία των περιστασιακών ή καταστασιακών εμποδίων, καθώς συνδέονται με τις συνθήκες ζωής του ατόμου, όπως η εργασία, η οικογένεια, η φροντίδα παιδιών και η περιορισμένη διαθεσιμότητα χρόνου (Cross, 1981; Isaac-Savage, 2011).

Η απουσία σταθερού ωρολογίου προγράμματος και φυσικής παρουσίας μπορεί επίσης να δυσκολέψει την οριοθέτηση του χρόνου μελέτης και να αυξήσει την ανάγκη για αυτοοργάνωση και αυτοπειθαρχία. Πολλοί ενήλικοι φοιτητές καλούνται να εντάξουν τη μελέτη ανάμεσα σε επαγγελματικές, οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις, με αποτέλεσμα να βιώνουν έντονη χρονική πίεση, κόπωση και άγχος (Καραλής, 2021). Σε αυτά προστίθενται πρακτικά ζητήματα, όπως η πρόσβαση σε κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό, σε ήσυχο χώρο μελέτης και σε σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν πρόσθετες πηγές δυσκολίας για τη συμμετοχή και την παραμονή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Isaac-Savage, 2011; Moore & Kearsley, 2012).

Τα θεσμικά εμπόδια στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση συνδέονται με τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών, των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των υπηρεσιών υποστήριξης των φοιτητών. Η έμφαση στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση, αν και αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μπορεί να συνοδεύεται από αυξημένο φόρτο εργασιών, περιορισμένη προσαρμογή στις διαφορετικές ανάγκες των φοιτητών και δυσκολίες επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό ίδρυμα (Moore & Kearsley, 2012). Ελλείψεις σε οργανωμένες υπηρεσίες υποστήριξης για ζητήματα μελέτης, τεχνικές δυσκολίες ή προσωπικά προβλήματα, καθώς και η καθυστερημένη ή τυπική ανατροφοδότηση στις γραπτές εργασίες και οι περιορισμένες δυνατότητες ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με τους/τις διδάσκοντες/ουσες και τους/τις συμφοιτητές/τριες, μπορούν να λειτουργήσουν αποθαρρυντικά για την εκπαιδευτική πορεία των ενήλικων φοιτητών (Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010; Παπαδημητρίου & Λιοναράκη, 2016). Επιπλέον, όταν ο σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων δεν λαμβάνει επαρκώς υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, όπως ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος, οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και η ανάγκη σύνδεσης της μάθησης με πρακτικές εφαρμογές, τα θεσμικά εμπόδια επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή εμπειρία και την αίσθηση νοήματος που αποδίδουν οι φοιτητές στις σπουδές τους (Knowles et al., 2015).

Τα διαθετικά (εσωτερικά) εμπόδια στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ενισχύονται συχνά από τη φύση της εξ αποστάσεως μάθησης. Το αίσθημα απομόνωσης, η έλλειψη άμεσης επαφής με τον/την διδάσκοντα/ουσα και τους/τις συμφοιτητές/τριες, ο φόβος απέναντι στις ψηφιακές τεχνολογίες, η αμφιβολία για το αν «θα τα καταφέρω μόνος/η μου»

και η χαμηλή αυτοπεποίθηση ως προς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορούν να λειτουργήσουν ως σοβαροί ανασταλτικοί παράγοντες (Moore & Kearsley, 2012; Isaac-Savage, 2011). Για πολλούς ενήλικες, η επιστροφή σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο –και μάλιστα σε ένα τεχνολογικά απαιτητικό περιβάλλον– ενεργοποιεί προηγούμενες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, ανασφάλειες και φόβους αποτυχίας, επηρεάζοντας αρνητικά τη συμμετοχή και την επιμονή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Cross, 1981; Κόκκος, 2008). Χωρίς επαρκή παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη, τα διαθετικά εμπόδια μπορεί να οδηγήσουν σε αναβολή των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, σε αίσθημα αποσύνδεσης από το πρόγραμμα και, τελικά, σε εγκατάλειψη των σπουδών (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016; Tinto, 2012).

Τέλος, τα εμπόδια πληροφόρησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση σχετίζονται τόσο με την ενημέρωση για τα ίδια τα προγράμματα όσο και με την κατανόηση των απαιτήσεών τους. Πολλοί υποψήφιοι ενήλικοι φοιτητές δεν διαθέτουν σαφή εικόνα για το τι συνεπάγεται στην πράξη η φοίτηση εξ αποστάσεως, πόσο χρόνο απαιτεί η μελέτη, ποιος είναι ο φόρτος των εργασιών ή ποιες υπηρεσίες υποστήριξης παρέχονται από το ίδρυμα (Moore & Kearsley, 2012). Η ελλιπής ή γενικόλογη πληροφόρηση μπορεί να δημιουργήσει μη ρεαλιστικές προσδοκίες, οι οποίες, όταν δεν επιβεβαιώνονται κατά τη διάρκεια της φοίτησης, οδηγούν σε απογοήτευση και μειωμένη δέσμευση απέναντι στις σπουδές (Isaac-Savage, 2011; Καραλής, 2021). Επιπλέον, ορισμένες ομάδες ενηλίκων, όπως άτομα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο ή περιορισμένες ψηφιακές δεξιότητες, ενδέχεται να δυσκολεύονται να εντοπίσουν, να κατανοήσουν ή να αξιοποιήσουν τις διαθέσιμες πληροφορίες και τις υπηρεσίες υποστήριξης, γεγονός που μπορεί να περιορίσει την πρόσβασή τους και να επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική τους πορεία (Ζαρίφης, 2015; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022).

Συνοψίζοντας, τα εμπόδια στην ΑεξΑΕ δεν αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία ανεξάρτητη από τη γενική συζήτηση για τα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αντίθετα, αποτελούν ειδική έκφραση των ίδιων βασικών κατηγοριών εμποδίων μέσα σε ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό και οργανωτικό πλαίσιο. Η κατανόηση του πώς τα περιστασιακά, θεσμικά, διαθετικά και πληροφοριακά εμπόδια «παίρνουν σάρκα και οστά» στην ΑεξΑΕ είναι κρίσιμη τόσο για τον σχεδιασμό πιο συμπεριληπτικών και ευέλικτων προγραμμάτων,

όσο και για την ανάδειξη του ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων και των καθηγητών—συμβούλων, στους οποίους θα εστιάσει το επόμενο κεφάλαιο.

3.4. Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο αναδείχθηκε ότι τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στην προσπάθειά τους να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι πολυπαραγοντικά και αλληλένδετα. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που εξετάστηκαν (Cross, Boshier, Rubenson κ.ά.) έδειξαν ότι τα εμπόδια δεν συγκροτούν μια ενιαία κατηγορία, αλλά μπορούν να διακριθούν σε περιστασιακά ή καταστασιακά, θεσμικά, διαθετικά (ή εσωτερικά) και εμπόδια πληροφόρησης, τα οποία διαπλέκονται με την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική πραγματικότητα των ενηλίκων.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι τα πρακτικά ζητήματα – όπως η έλλειψη χρόνου, οι οικονομικοί περιορισμοί, οι οικογενειακές και εργασιακές υποχρεώσεις ή τα προβλήματα υγείας – αποτελούν σταθερά έναν από τους σημαντικότερους αποθαρρυντικούς παράγοντες συμμετοχής. Εξίσου κρίσιμα, όμως, αναδεικνύονται και τα διαθετικά εμπόδια, όπως το άγχος για την επάνοδο σε μαθησιακό περιβάλλον, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι αρνητικές προηγούμενες σχολικές εμπειρίες ή η αμφιβολία για τις ικανότητες του ατόμου. Τα στοιχεία αυτά συχνά λειτουργούν ανασταλτικά ήδη από το στάδιο της πρόθεσης συμμετοχής, πριν ακόμη οι ενήλικες έρθει σε επαφή με ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα. Την εικόνα συμπληρώνουν τα θεσμικά εμπόδια (άκαμπτες δομές, περιορισμένη ευελιξία, ανεπαρκείς υπηρεσίες υποστήριξης) και τα εμπόδια πληροφόρησης, που συνδέονται με την ελλειπή ή δυσπρόσιτη ενημέρωση για τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές δυνατότητες.

Η ανάλυση έδειξε επίσης ότι τα παραπάνω εμπόδια δεν αίρονται αυτομάτως στο πλαίσιο της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, αλλά συχνά αποκτούν ιδιαίτερες μορφές. Από τη μια πλευρά, η ευελιξία χώρου και χρόνου μπορεί να μετριάξει ορισμένα περιστασιακά εμπόδια, από την άλλη όμως η απουσία σταθερού πλαισίου, η αυξημένη απαίτηση για αυτορρύθμιση, η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και το ενδεχόμενο αίσθημα απομόνωσης μπορούν να εντείνουν τόσο τα θεσμικά όσο και τα διαθετικά εμπόδια. Έτσι, οι γενικές

κατηγορίες εμποδίων που περιγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία «μεταφράζονται» σε συγκεκριμένες δυσκολίες για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που σπουδάζουν στην ΑεξΑΕ.

Γίνεται, επομένως, φανερό ότι τα εμπόδια δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ως στατικές, απομονωμένες κατηγορίες, αλλά χρειάζονται ανάλυση μέσα σε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο κατανόησης της ζωής του ενήλικου εκπαιδευόμενου. Η εργασιακή, οικογενειακή και κοινωνική του ταυτότητα, οι προηγούμενες εμπειρίες μάθησης, οι διαθέσιμες υλικές και χρονικές «εφεδρείες», σε συνδυασμό με τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως μάθησης, συνδιαμορφώνουν τη δυνατότητα συμμετοχής και παραμονής στην εκπαίδευση. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει την ανάγκη τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων –και ιδιαίτερα αυτά που υλοποιούνται στην ΑεξΑΕ– να σχεδιάζονται με μεγαλύτερη ευελιξία, προσαρμοστικότητα και με σαφείς μηχανισμούς υποστήριξης, ώστε να περιορίζονται τα εμπόδια και να διευκολύνεται η πρόσβαση και η συνέχιση των σπουδών.

Συνολικά, το κεφάλαιο ανέδειξε ότι η αντιμετώπιση των εμποδίων συμμετοχής αποτελεί κρίσιμο ζήτημα όχι μόνο για τη θεωρητική κατανόηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και για τη χάραξη αποτελεσματικών πολιτικών και πρακτικών παρεμβάσεων, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των Ανοικτών και Εξ Αποστάσεως Πανεπιστημίων. Η μελέτη των εμποδίων απαιτεί μια δυναμική, πολυεπίπεδη προσέγγιση, η οποία συνδέει την ατομική εμπειρία με τις θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης. Μέσα από αυτή τη σύνθεση προετοιμάζεται το έδαφος για την περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου της υποστήριξης από τους/τις καθηγητές/τριες–συμβούλους και των στρατηγικών ενδυνάμωσης των φοιτητών/τριών, που θα παρουσιαστούν στα επόμενα κεφάλαια.

4. Ο ρόλος των καθηγητών/τριών-συμβούλων στην εκπαίδευση ενήλικων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με τον ρόλο των καθηγητών/τριών-συμβούλων στην εκπαίδευση ενήλικων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, με ιδιαίτερη έμφαση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι καθηγητές/τριες-σύμβουλοι προσεγγίζουν τους/τις φοιτητές/τριες, πώς διαμορφώνεται η εκπαιδευτική σχέση και με ποιον τρόπο η παιδαγωγική και συμβουλευτική τους πρακτική επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία, τα κίνητρα και την παραμονή των ενήλικων στην εκπαίδευση. Στις επιμέρους ενότητες αναλύονται αρχικά ο ρόλος και οι βασικές λειτουργίες του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου στην εκπαίδευση ενηλίκων (ακαδημαϊκή, παιδαγωγική, συμβουλευτική και υποστηρικτική διάσταση), σε συνάρτηση με τις αρχές της ανδραγωγικής και τα χαρακτηριστικά των ενήλικων φοιτητών/τριών. Στη συνέχεια, εξετάζονται ο τρόπος επικοινωνίας και προσέγγισης των φοιτητών/τριών, η σημασία της ανατροφοδότησης, η ενθάρρυνση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Τέλος, αναδεικνύονται οι ιδιαίτερες προκλήσεις και απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές/τριες-σύμβουλοι στο πλαίσιο μεταπτυχιακών προγραμμάτων ενηλίκων, καθώς και οι δεξιότητες και στάσεις που θεωρούνται κρίσιμες για την αποτελεσματική υποστήριξη των φοιτητών/τριών, προετοιμάζοντας έτσι το έδαφος για τη συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων που θα ακολουθήσει.

4.2 Ρόλος και λειτουργία Ανοικτών Πανεπιστημίων

Στην υποενότητα αυτή εξετάζεται ο ρόλος και η λειτουργία των Ανοικτών Πανεπιστημίων ως ιδιαίτερου τύπου ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που απευθύνονται κυρίως σε

ενήλικους φοιτητές/τριες και αξιοποιούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρχικά, παρουσιάζονται ο θεσμικός και ακαδημαϊκός τους ρόλος, τόσο σε σχέση με τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και τη διά βίου μάθηση, όσο και σε σχέση με την έρευνα, τη διδασκαλία και τη μόρφωση του πολίτη. Στη συνέχεια, αναλύονται βασικά λειτουργικά χαρακτηριστικά της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ευελιξία, χρήση τεχνολογιών, αυτορυθμιζόμενη μάθηση, δομές υποστήριξης), τα οποία επηρεάζουν άμεσα την εμπειρία των ενήλικων φοιτητών/τριών. Τέλος, γίνεται ειδική αναφορά στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), ως το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η παρούσα έρευνα, προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα το περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνεται ο ρόλος των καθηγητών/τριών-συμβούλων και τα κίνητρα ή εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες.

Τα Ανοικτά Πανεπιστήμια διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βασική τους αποστολή είναι να άρουν όσο το δυνατόν περισσότερα εμπόδια που σχετίζονται με τον χρόνο, τον τόπο και τις τυπικές προϋποθέσεις φοίτησης, προσφέροντας σπουδές σε άτομα που, για διάφορους λόγους, δεν μπορούν να ενταχθούν σε παραδοσιακές μορφές πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Daniel & Kanwar, 2008· Tait, 2008). Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλουν ουσιαστικά στη διά βίου μάθηση, στην επαγγελματική αναβάθμιση και στην κοινωνική ένταξη των ενηλίκων, δημιουργώντας ευκαιρίες για φοιτητές/τριες διαφορετικών ηλικιών, κοινωνικοοικονομικών υποβάθρων και γεωγραφικών περιοχών. Παράλληλα, ως πανεπιστημιακοί θεσμοί δεν περιορίζονται στον ρόλο του «παρόχου ευέλικτων σπουδών», αλλά επιτελούν και τον κλασικό ακαδημαϊκό τους ρόλο, που αφορά την παραγωγή και τη διάχυση επιστημονικής γνώσης μέσα από την έρευνα και τη διδασκαλία. Μέσα από την ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων, την ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τα Ανοικτά Πανεπιστήμια συμβάλλουν στην προώθηση της επιστήμης και στη μόρφωση του πολίτη, επιδιώκοντας όχι μόνο την απόκτηση επαγγελματικών προσόντων, αλλά και τη διαμόρφωση ενεργών, ενημερωμένων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (Holmberg, 2005; Moore & Kearsley, 2012; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022). Παράλληλα, η αποστολή τους συνδέεται με τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, την προώθηση της διά βίου μάθησης και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής,

δίνοντας τη δυνατότητα σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (European Commission, 2021; Λιοναράκης, 2006).

Αξιοποιώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως βασική παιδαγωγική και οργανωτική τους αρχή, τα Ανοικτά Πανεπιστήμια σχεδιάζουν προγράμματα σπουδών που επιτρέπουν τη φοίτηση σε ευέλικτο χρόνο και ρυθμό. Η διδασκαλία οργανώνεται κυρίως μέσω εκπαιδευτικού υλικού ειδικά σχεδιασμένου για αυτορυθμιζόμενη μελέτη, σε συνδυασμό με σύγχρονες και ασύγχρονες μορφές επικοινωνίας (τηλεκπαιδεύσεις, φόρουμ, πλατφόρμες μάθησης, ψηφιακές βιβλιοθήκες κ.ά.). Αυτό το μοντέλο υποστηρίζει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, επιτρέποντας στους ενήλικους εκπαιδευόμενους να εντάσσουν τις σπουδές τους στο προσωπικό και επαγγελματικό τους πρόγραμμα, χωρίς να απαιτείται φυσική παρουσία σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (Tait, 2018· DeVries, 2019).

Στο ελληνικό πλαίσιο, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), το μοναδικό δημόσιο πανεπιστήμιο στην Ελλάδα που έχει ως κύρια αποστολή την παροχή ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο. Το ΕΑΠ ιδρύθηκε με στόχο να καλύψει το κενό στην παροχή ευέλικτων σπουδών για ενήλικες, σε μια περίοδο αυξανόμενης ζήτησης για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση (Hellenic Open University, 2022· Papadimitriou, 2019). Μέσα από τα προγράμματά του απευθύνεται κυρίως σε εργαζόμενους/ες, άνεργους, γονείς, άτομα που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές ή έχουν οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, οι οποίες καθιστούν δυσχερή ή αδύνατη τη φοίτηση σε συμβατικά πανεπιστήμια.

Λειτουργικά, το ΕΑΠ – όπως και τα περισσότερα Ανοικτά Πανεπιστήμια διεθνώς – βασίζεται σε ένα μικτό μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που συνδυάζει:

- οργανωμένο διδακτικό υλικό (έντυπο και ψηφιακό),
- ασύγχρονη μάθηση μέσω πλατφορμών (μελέτη υλικού, αναρτήσεις, εργασίες),
- σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις και Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις,
- και υποστηρικτικές υπηρεσίες (ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, τεχνική και διοικητική υποστήριξη).

Η συγκεκριμένη οργάνωση συνδέεται άμεσα τόσο με τα κίνητρα όσο και με τα εμπόδια συμμετοχής των ενήλικων φοιτητών/τριών. Από τη μία πλευρά, η ευελιξία της ασύγχρονης μάθησης και η δυνατότητα πρόσβασης στο διδακτικό υλικό οποτεδήποτε ενισχύουν τα εργαλειακά και αναπτυξιακά κίνητρα, καθώς επιτρέπουν στους/στις φοιτητές/τριες να συνδυάσουν τις σπουδές με εργασία και οικογενειακές υποχρεώσεις, να αναβαθμίσουν τα προσόντα τους και να επιδιώξουν προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη χωρίς να εγκαταλείψουν τους υπάρχοντες ρόλους τους. Παράλληλα, οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις και οι δυνατότητες σύγχρονης επικοινωνίας μπορούν να υποστηρίξουν κοινωνικά και μετασχηματιστικά κίνητρα, προσφέροντας χώρο για ανταλλαγή εμπειριών, κριτικό αναστοχασμό και αίσθηση συμμετοχής σε μια κοινότητα μάθησης.

Από την άλλη πλευρά, το ίδιο αυτό μοντέλο αναδεικνύει και συγκεκριμένα εμπόδια. Η έμφαση στην αυτορυθμιζόμενη μελέτη και στην ασύγχρονη μάθηση μπορεί να εντείνει τα διαθετικά εμπόδια για όσους/όσες δυσκολεύονται με την οργάνωση του χρόνου, αισθάνονται ανασφάλεια ως προς τις ακαδημαϊκές ή ψηφιακές τους δεξιότητες ή βιώνουν έντονα το αίσθημα απομόνωσης. Επιπλέον, τεχνικά ζητήματα (πρόσβαση σε πλατφόρμες, εξοπλισμός, σύνδεση στο διαδίκτυο) και η πιθανή έλλειψη έγκαιρης και ουσιαστικής ανατροφοδότησης μπορούν να λειτουργήσουν ως θεσμικά εμπόδια, ιδιαίτερα για φοιτητές/τριες που ήδη αντιμετωπίζουν περιορισμούς χρόνου ή οικονομικούς και οικογενειακούς φόρτους.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου αποκτά καθοριστική σημασία. Ο/η διδάσκων/ουσα καλείται να αξιοποιεί τις δυνατότητες του μικτού μοντέλου, ενισχύοντας τα κίνητρα των φοιτητών/τριών (μέσα από σαφείς στόχους, νοσηματοδότηση των εργασιών, συνδέσεις με την επαγγελματική και προσωπική τους ζωή) και ταυτόχρονα να αναγνωρίζει και να μετριάξει τα εμπόδια (μέσα από ευέλικτη οργάνωση, έγκαιρη και υποστηρικτική ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση της συμμετοχής, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης). Έτσι, η οργάνωση της μάθησης στο ΕΑΠ δεν αποτελεί απλώς ένα τεχνικό ή διοικητικό ζήτημα, αλλά πεδίο όπου συναντώνται τα κίνητρα, τα εμπόδια και ο πολυδιάστατος ρόλος του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου, στοιχείο που είναι κρίσιμο για την κατανόηση των εμπειριών των ενήλικων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών στην παρούσα εργασία. Ο ρόλος των καθηγητών/τριών-συμβούλων είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, καθώς αποτελούν τον βασικό συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο ίδρυμα και στους/στις ενήλικους

φοιτητές/τριες: υποστηρίζουν την οργάνωση της μελέτης, παρέχουν ανατροφοδότηση, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και συμβάλλουν στη διαχείριση δυσκολιών που συνδέονται με τα εμπόδια συμμετοχής που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η κατανόηση, επομένως, του ρόλου και της λειτουργίας των Ανοικτών Πανεπιστημίων γενικά, και του ΕΑΠ ειδικότερα, αποτελεί αναγκαίο υπόβαθρο για τη διερεύνηση της εμπειρίας και των αναγκών των ενήλικων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών στην παρούσα έρευνα.

4.3 Ο ρόλος των καθηγητών/ τριών συμβούλων

Στην υποενότητα αυτή εξετάζεται ο ρόλος των καθηγητών/τριών-συμβούλων στο πλαίσιο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με έμφαση στα προγράμματα σπουδών ενήλικων. Αφού στο προηγούμενο κεφάλαιο αναδείχθηκαν τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής στην εκπαίδευση ενήλικων, εδώ το ενδιαφέρον στρέφεται στο πώς οι καθηγητές/τριες-σύμβουλοι παρεμβαίνουν σε αυτό το πλαίσιο: πώς οργανώνουν και υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, πώς συμβάλλουν στην ενίσχυση των κινήτρων και στη διαχείριση των εμποδίων και με ποιον τρόπο επηρεάζουν την παραμονή και την επιτυχία των φοιτητών/τριών.

Οι καθηγητές/τριες - σύμβουλοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των ενήλικων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, ενεργώντας ως μέντορες, καθοδηγητές και φορείς της γνώσης. Σε αντίθεση με την προπτυχιακή εκπαίδευση, οι μεταπτυχιακές σπουδές απαιτούν υψηλότερο επίπεδο ανεξαρτησίας, κριτικής σκέψης και εξειδικευμένης τεχνογνωσίας, και οι καθηγητές/τριες - σύμβουλοι βοηθούν τους φοιτητές/τριες να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε αυτές τις προκλήσεις (Gruber et al., 2010).

Η διεθνής βιβλιογραφία για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενήλικων προσφέρει ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης. Ο εκπαιδευτής ενήλικων δεν λειτουργεί απλώς ως μεταδότης γνώσης, αλλά κυρίως ως διευκολυντής της μάθησης, που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, αξιοποιεί τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και υποστηρίζει την ανάπτυξη της αυτονομίας (Brookfield, 1986· Knowles et al., 2015). Παράλληλα, καλείται να δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που καλλιεργεί την κριτική σκέψη και να αναλαμβάνει ρόλο

καθοδηγητή σε μια δυναμική και αμφίδρομη σχέση με τον ενήλικο εκπαιδευόμενο (Jarvis, 2010).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι μελέτες που εξετάζουν τον ρόλο του/της καθηγητή/τριας–συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σχετικά περιορισμένες. Ωστόσο, οι υπάρχουσες έρευνες καταδεικνύουν ότι η καθοδήγηση και η υποστήριξη που προσφέρει ο/η καθηγητής/τρια–σύμβουλος αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχία των σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ο Λιοναράκης (2010) τόνισε ότι ο ρόλος του συμβούλου δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσης αλλά εκτείνεται στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει την αυτονομία και την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών/τριών. Παράλληλα, ο Καραλής (2017) επισήμανε ότι η συμβουλευτική υποστήριξη ενισχύει τη διαχείριση των εμποδίων που συχνά αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι/ες φοιτητές/τριες, όπως ο περιορισμένος χρόνος και οι οικογενειακές υποχρεώσεις, συμβάλλοντας στην παραμονή τους στο πρόγραμμα σπουδών. Σε παρόμοιο πλαίσιο, η μελέτη των Παπαδημητρίου και Βασιλού (2019) κατέδειξε ότι η σχέση φοιτητή/τριας–συμβούλου στο ΕΑΠ λειτουργεί όχι μόνο σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και σε ψυχοκοινωνικό, καθώς η συστηματική ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση από τον/την σύμβουλο μειώνουν το άγχος και ενισχύουν την ακαδημαϊκή αυτοπεποίθηση. Αντίστοιχα, η Κουτσούμπα (2015) διαπίστωσε ότι οι φοιτητές/τριες που είχαν θετική εμπειρία καθοδήγησης από τους/τις συμβούλους τους ανέφεραν υψηλότερη ικανοποίηση και μεγαλύτερη δέσμευση στις σπουδές τους. Συνολικά, οι έρευνες αυτές αναδεικνύουν ότι, παρά τον περιορισμένο αριθμό σχετικών μελετών στην Ελλάδα, η συμβολή του/της καθηγητή/τριας–συμβούλου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ολοκλήρωση των σπουδών και τη μείωση της εγκατάλειψης στο ΕΑΠ.

Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι ο ρόλος των εκπαιδευτών ενήλικων είναι καθοριστικός για την υπέρβαση των ποικίλων εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην εκπαίδευση ενήλικων και ειδικότερα στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι ψυχολογικές θεωρίες υπογραμμίζουν τη σημασία της αναγνώρισης και αντιμετώπισης συναισθηματικών παραγόντων, όπως ο φόβος αποτυχίας ή η χαμηλή αυτοεκτίμηση, μέσα από την καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού και μη επικριτικού μαθησιακού κλίματος (Biney, 2023). Οι κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις εστιάζουν στον ρόλο του

εκπαιδευτή ως διευκολυντή, που ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή, δημιουργεί ευκαιρίες συνεργασίας και μειώνει το αίσθημα απομόνωσης που συχνά συνοδεύει την εξ αποστάσεως μάθηση (Tait, 2014). Παράλληλα, οι ανδραγωγικές θεωρίες τονίζουν την αξία της ενίσχυσης της αυτονομίας και της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης, προσφέροντας ευέλικτες στρατηγικές που ανταποκρίνονται στις πολλαπλές υποχρεώσεις των ενήλικων φοιτητών (Knowles et al., 2015). Συνολικά, ο εκπαιδευτής ενηλίκων – είτε ως καθηγητής/σύμβουλος στο ΕΑΠ είτε σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα – συμβάλλει αποφασιστικά στη μείωση των εμποδίων μέσα από τη διττή του λειτουργία: αφενός ως πάροχος ακαδημαϊκής καθοδήγησης και αφετέρου ως υποστηρικτής της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των φοιτητών/τριών.

Μία από τις βασικές τους αρμοδιότητες είναι να παρέχουν ακαδημαϊκή καθοδήγηση. Οι καθηγητές/τριες διασφαλίζουν ότι οι φοιτητές/τριες κατανοούν σύνθετες έννοιες, συμμετέχουν σε ουσιαστικές συζητήσεις και προσπαθούν να κάνουν τους φοιτητές/τριες να αναπτύξουν ισχυρές ερευνητικές και αναλυτικές δεξιότητες. Οι σύμβουλοι, ιδιαίτερα οι επιβλέποντες/ουσες μεταπτυχιακών διατριβών, βοηθούν τους φοιτητές/τριες στην επιλογή ερευνητικών θεμάτων, στη βελτίωση της μεθοδολογίας και στη διασφάλιση της ακαδημαϊκής εγκυρότητας στην εργασία τους. Τα σχόλιά τους βοηθούν τους φοιτητές να παράγουν έρευνα υψηλής ποιότητας που συμβάλλει στον τομέα τους (Roberts & Seaman, 2017).

Η ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης και της καινοτομίας είναι ένας άλλος ουσιαστικός ρόλος. Οι καθηγητές προκαλούν τους φοιτητές να αμφισβητήσουν τις υπάρχουσες θεωρίες, να αναπτύξουν νέες ιδέες και να συνεισφέρουν πρωτότυπες γνώσεις στον κλάδο τους. Προωθούν ένα περιβάλλον όπου ευδοκιμεί η πνευματική αναζήτηση, ωθώντας τους φοιτητές να προχωρήσουν πέρα από την παθητική μάθηση (Wang & Sarbo, 2004).

Πέρα από τον αυστηρά ακαδημαϊκό ρόλο, οι καθηγητές παίζουν επίσης το ρόλο του καθοδηγητή. Πολλοί ενήλικες μεταπτυχιακοί φοιτητές εξισορροπούν τις σπουδές τους με επαγγελματικές και προσωπικές υποχρεώσεις και οι καθηγητές μπορούν να τους βοηθήσουν να διαχειριστούν αυτές τις απαιτήσεις. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προσπαθεί να προωθήσει την εκπαίδευση ενηλίκων, οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου. Για παράδειγμα, η παροχή ευέλικτων χρονοδιαγραμμάτων για εκπαιδευόμενους με οικογενειακές ευθύνες μπορεί να επιτρέψει στους εκπαιδευόμενους να επικεντρωθούν στους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Επιπλέον, η

καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν και του σεβασμού μέσα σε μια τάξη εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να βοηθήσει στην κάλυψη των κοινωνικών αναγκών και της εκτίμησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων, δημιουργώντας ένα θετικό περιβάλλον που τους παρακινεί να συνεχίσουν τη μάθηση (Schulte, 2018).

Για να ενισχύσουν τα εγγενή (εσωτερικά) κίνητρα των εκπαιδευόμενων, οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να επικεντρωθούν στη δημιουργία ελκυστικών και ουσιαστικών εμπειριών μάθησης. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει πρακτικές δραστηριότητες, συζητήσεις και εφαρμογές του εκπαιδευτικού υλικού στην πράξη (Κουνατίδου και συν. 2020).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η ανάγκη για επιτεύγματα μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο. Πολλοί ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιστρέφουν στην εκπαίδευση έχοντας κατά νου συγκεκριμένους στόχους, όπως η απόκτηση πτυχίου, η αλλαγή σταδιοδρομίας ή η βελτίωση των προοπτικών εργασίας τους (Yilmaz & Kaygin, 2018). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να αξιοποιήσουν αυτό το κίνητρο προσφέροντας στους εκπαιδευόμενους σαφείς, εφικτούς στόχους και ευκαιρίες για επιτυχία. Ο καθορισμός ρεαλιστικών και απαιτητικών στόχων μάθησης, η παροχή ανατροφοδότησης και η αναγνώριση της προόδου μπορούν όλα να βοηθήσουν στην ενίσχυση ενός ισχυρού προσανατολισμού επίδοσης στους ενήλικες μαθητές (Gorges & Kandler, 2011).

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει τον εκπαιδευτή ενηλίκων ως διευκολυντή της μάθησης (Brookfield, 1986), ο οποίος δημιουργεί ευκαιρίες ενεργητικής συμμετοχής, αξιοποιεί τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και ενισχύει την αυτονομία. Η ανδραγωγική προσέγγιση του Knowles (Knowles et al., 2015) τονίζει τη σημασία της αυτοκαθοδήγησης, της ετοιμότητας για μάθηση και του προσανατολισμού σε πραγματικά προβλήματα. Επιπλέον, θεωρίες όπως το Community of Inquiry (CoI) (Garrison et al., 2000) προσδιορίζουν τρεις διαστάσεις παρουσίας που καλλιεργεί ο εκπαιδευτής: τη διδακτική παρουσία (οργάνωση, καθοδήγηση), την κοινωνική παρουσία (ενίσχυση της αλληλεπίδρασης) και τη γνωστική παρουσία (ενεργή διερεύνηση και μάθηση). Η συμβολή του εκπαιδευτή ενηλίκων, επομένως, είναι πολυδιάστατη: παιδαγωγική, οργανωτική και συμβουλευτική.

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι καθηγητές-σύμβουλοι αποτελούν τον βασικό σύνδεσμο των φοιτητών με το πανεπιστήμιο. Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι φοιτητές σε

ΑεξΑ αντιμετωπίζουν εμπόδια όπως η απομόνωση, οι πολλαπλές υποχρεώσεις και η ανάγκη αυξημένης αυτορρύθμισης (Kember, 1999· Park & Choi, 2009). Οι καθηγητές-σύμβουλοι καλούνται να παρέχουν: α) Ακαδημαϊκή καθοδήγηση μέσω σαφών οδηγιών, ανατροφοδότησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων ακαδημαϊκού γραμματισμού (Moore & Kearsley, 2012). β) Ψυχοκοινωνική στήριξη, μειώνοντας το άγχος και ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των φοιτητών (Simpson, 2013). γ) Ενίσχυση της αίσθησης κοινότητας, ώστε να αντιμετωπιστεί το αίσθημα απομόνωσης (Tait, 2014).

Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων και των καθηγητών-συμβούλων είναι πολυδιάστατος, συνδυάζοντας παιδαγωγικές, συμβουλευτικές και οργανωτικές λειτουργίες. Η βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι η ενεργή παρουσία, η ενίσχυση των κινήτρων και η παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης μειώνουν τα εμπόδια και αυξάνουν την επιμονή και την επιτυχία των φοιτητών. Στο πλαίσιο του ΕΑΠ, οι καθηγητές-σύμβουλοι καλούνται να υιοθετήσουν πρακτικές που ενσωματώνουν διεθνείς καλές πρακτικές, προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες των Ελλήνων ενηλίκων φοιτητών.

4.4. Συμπεράσματα

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναδείχθηκε ότι ο ρόλος των καθηγητών/τριών-συμβούλων στα Ανοικτά και Εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμια δεν μπορεί να περιοριστεί στην παραδοσιακή, «μετωπική» διδασκαλία. Όπως φάνηκε από τη σύνδεση με τα προηγούμενα κεφάλαια, οι καθηγητές/τριες-σύμβουλοι λειτουργούν μέσα σε ένα πλαίσιο όπου τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων, η ιδιαίτερη οργάνωση της ΑεξΑΕ και τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων συνδιαμορφώνουν τη μαθησιακή εμπειρία. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος τους εκτείνεται στην ακαδημαϊκή, παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική στήριξη των ενηλίκων φοιτητών/τριών, καθώς αναλαμβάνουν να οργανώσουν και να καθοδηγήσουν τη μαθησιακή διαδικασία, να λειτουργήσουν ως μέντορες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την ανθεκτικότητα και να διαμεσολαβήσουν ανάμεσα στους φοιτητές/τριες και τον θεσμό, μειώνοντας το αίσθημα απομόνωσης που συχνά συνοδεύει την εξ αποστάσεως μάθηση.

Η σύνθεση της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας έδειξε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων – και ειδικότερα ο/η καθηγητής/τρια–σύμβουλος στην ΑεξΑΕ – χρειάζεται να έχει σταθερά στον νου του/της τα κίνητρα και τα εμπόδια των φοιτητών/τριών. Από τη μία πλευρά, καλείται να δημιουργεί συνθήκες που ενισχύουν τα εργαλειακά, αναπτυξιακά, κοινωνικά και μετασχηματιστικά κίνητρα, προσδίδοντας νόημα στις σπουδές, συνδέοντάς τες με την επαγγελματική και προσωπική ζωή των ενηλίκων και καλλιεργώντας την αίσθηση συμμετοχής σε μια κοινότητα μάθησης. Από την άλλη, χρειάζεται να αναγνωρίζει έγκαιρα τα ψυχολογικά, κοινωνικά, θεσμικά και τεχνολογικά εμπόδια, καθώς και τις ιδιαίτερες προκλήσεις της εξ αποστάσεως φοίτησης, και να αναπτύσσει πρακτικές που τα μετριάζουν, όπως ευελιξία στις απαιτήσεις, ξεκάθαρη οργάνωση, υποστηρικτική ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση της αυτορρύθμισης.

Η αξιοποίηση μοντέλων όπως το Community of Inquiry και η ενσωμάτωση αρχών της ανδραγωγίας καθιστούν τον ρόλο των καθηγητών/τριών–συμβούλων πολυδιάστατο και απαιτητικό. Ο συντονισμός γνωστικής, κοινωνικής και διδακτικής «παρουσίας» δεν αφορά μόνο την αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά και τη δημιουργία ενός πλαισίου μέσα στο οποίο οι ενήλικοι φοιτητές/τριες αισθάνονται ότι υποστηρίζονται ως αυτόνομα, υπεύθυνα άτομα που αντιμετωπίζουν πραγματικά εμπόδια στη ζωή τους. Η ευελιξία, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα επικοινωνίας σε ψηφιακά περιβάλλοντα και η σταθερή, διακριτή αλλά ουσιαστική παρουσία του/της καθηγητή/τριας–συμβούλου προκύπτουν ως κρίσιμα στοιχεία για την ενίσχυση της συμμετοχής και της παραμονής στις σπουδές.

Συνεπώς, η συμβολή των καθηγητών/τριών–συμβούλων είναι καθοριστική για την επιτυχία των ενηλίκων φοιτητών/τριών σε σπουδές εξ αποστάσεως, καθώς συνδέεται άμεσα με την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και οργάνωσης της μελέτης, αλλά και με τη διαμόρφωση μιας θετικής, νοηματοδοτημένης εκπαιδευτικής εμπειρίας. Στο ελληνικό πλαίσιο, και ειδικότερα στο ΕΑΠ, η ποιότητα της σχέσης συμβούλου–φοιτητή, σε συνδυασμό με τον τρόπο οργάνωσης των σπουδών και τις δομές υποστήριξης, αναδεικνύεται σε κεντρικό παράγοντα που επηρεάζει τη συνολική ικανοποίηση, την ψυχολογική στήριξη και, τελικά, την έκβαση των σπουδών. Η διαπίστωση αυτή φωτίζει την ανάγκη για συστηματική διερεύνηση των εμπειριών των φοιτητών/τριών

και των πρακτικών των καθηγητών/τριών–συμβούλων, ζήτημα που αποτελεί το αντικείμενο του εμπειρικού μέρους της παρούσας εργασίας.

5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας που υλοποιήθηκε σε δείγμα μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

5.2. Ερευνητικός σχεδιασμός

Η προτεινόμενη μεθοδολογία της έρευνας θα βασιστεί σε ποιοτική προσέγγιση, καθώς στόχος είναι η εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών, των κινήτρων και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες του ΕΑΠ, καθώς και της υποστήριξης που λαμβάνουν από τους/τις καθηγητές/τριες-συμβούλους. Η ερευνητική αυτή στόχευση προϋποθέτει πρόσβαση στα νοήματα, στις αντιλήψεις και στις προσωπικές αφηγήσεις των συμμετεχόντων, στοιχεία τα οποία δύσκολα μπορούν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω ποσοτικών εργαλείων. Η ποιοτική προσέγγιση κρίνεται, επομένως, καταλληλότερη, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση του «πώς» και του «γιατί» των φαινομένων, πέρα από τη μέτρηση της συχνότητάς τους.

Η ποιοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα αναλυτικής κατανόησης των υποκειμενικών νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες/ουσες σε ζητήματα που αφορούν τη μαθησιακή τους πορεία, τις αποφάσεις συμμετοχής, την εμπειρία των εμποδίων και τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν τον ρόλο του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου (Creswell & Creswell, 2018). Μέσα από ευέλικτα εργαλεία, όπως οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει στους/στις φοιτητές/τριες να εκφράσουν με δικούς τους όρους τις εμπειρίες και τις αξιολογήσεις τους, φωτίζοντας πλευρές που δεν θα μπορούσαν εύκολα να προβλεφθούν εκ των προτέρων σε κλειστά ερωτηματολόγια. Επιπλέον, η ποιοτική μεθοδολογία είναι συμβατή με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, το οποίο δίνει έμφαση στην πολυπλοκότητα των

κινήτρων και των εμποδίων και στη σημασία του εκπαιδευτικού ρόλου στο πλαίσιο της ΑεξΑΕ.

5.3. Εργαλεία

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων θα χρησιμοποιηθούν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες προσφέρουν ευελιξία στη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα επιτρέπουν στον/στην ερευνητή/τρια να εμβαθύνει σε θέματα που αναδύονται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.4. Δείγμα/ Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από οκτώ (8) μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), οι οποίοι/ες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (purposive sampling). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε επειδή οι συμμετέχοντες/ουσες πληρούσαν τα βασικά κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα, δηλαδή ήταν ενεργοί/ές μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες του ΕΑΠ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2025–2026 και διέθεταν άμεση εμπειρία από τη φοίτηση σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στην έρευνα συμμετείχαν επτά (7) γυναίκες (87,5%) και ένας (1) άνδρας (12,5%). Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες φοιτούσαν στο δεύτερο έτος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε Συστήματα Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας και Μάθησης – Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η επιλογή συμμετεχόντων/ουσών από το ίδιο πρόγραμμα σπουδών συνέβαλε στη διασφάλιση ενός κοινού εκπαιδευτικού πλαισίου αναφοράς, επιτρέποντας τη διερεύνηση των εμπειριών τους υπό παρόμοιες συνθήκες φοίτησης.

Οι συμμετέχοντες/ουσες διέφεραν ως προς την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την επαγγελματική εμπειρία και τον τόπο διαμονής, γεγονός που εμπλούτισε τα ερευνητικά

δεδομένα με διαφορετικές οπτικές και εμπειρίες. Οι περισσότεροι/ες ήταν εργαζόμενοι/ες, ενώ αρκετοί/ές συνδύαζαν τις μεταπτυχιακές σπουδές με οικογενειακές υποχρεώσεις, στοιχείο που αντανακλά τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας από τους συμμετέχοντες κατοικούσε μόνιμα στο Λονδίνο, γεγονός που ανέδειξε και τη διεθνή διάσταση που μπορεί να έχει η φοίτηση στο ΕΑΠ μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες κωδικοποιήθηκαν με τους κωδικούς Σ1 έως Σ8. Οι κωδικοί αυτοί χρησιμοποιούνται σε όλη την παρουσίαση των αποτελεσμάτων κατά την παράθεση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις, χωρίς να αποκαλύπτονται προσωπικά στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή τους.

5.5. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων θα γίνει με θεματική ανάλυση (thematic analysis), καθώς αποτελεί μία από τις πιο κατάλληλες μεθόδους επεξεργασίας δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, επιτρέποντας την αναγνώριση και οργάνωση θεματικών μοτίβων (Braun & Clarke, 2006). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές βιώνουν τα κίνητρα και τα εμπόδια στις σπουδές τους, καθώς και του ρόλου που διαδραματίζει ο/η καθηγητής/τρια-σύμβουλος, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση προτάσεων βελτίωσης της υποστήριξης των φοιτητών στο ΕΑΠ.

5.6 Ηθικά ζητήματα

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη και είχε εθελοντικό χαρακτήρα. Όλοι οι φοιτητές ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και το δικαίωμα τους να αρνηθούν να συμμετέχουν ή να αποσυρθούν από την έρευνα όποτε θέλουν. Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την παρούσα έρευνα και πρόσβαση σε αυτή δεν θα έχει άλλος.

5.7. Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης έρευνας

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε σε διαδοχικά στάδια, τα οποία κάλυψαν την περίοδο από τον σχεδιασμό της μελέτης έως την ολοκλήρωση της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων, καθώς και τον ρόλο του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου, του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης. Στη συνέχεια σχεδιάστηκε η μεθοδολογία της έρευνας και καταρτίστηκε ο οδηγός της ημι-δομημένης συνέντευξης, ο οποίος οργανώθηκε με τρόπο ώστε να διερευνά τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθησε η επιλογή των συμμετεχόντων με δειγματοληψία σκοπιμότητας και η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, αφού προηγουμένως εξασφαλίστηκε η ενημερωμένη συγκατάθεσή τους και η τήρηση των αρχών της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η θεματική ανάλυσή τους. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων οργανώθηκαν σε θεματικές κατηγορίες και κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να αναδειχθούν τα κυριότερα μοτίβα και οι σημαντικότερες εμπειρίες των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του ΕΑΠ. Στο τελικό στάδιο πραγματοποιήθηκε η σύνθεση των αποτελεσμάτων, η συζήτησή τους σε συνάρτηση με τη σχετική βιβλιογραφία και η συγγραφή των τελικών κεφαλαίων της εργασίας.

Ο Πίνακας 5.1 παρουσιάζει συνοπτικά το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της έρευνας.

Πίνακας 5.1. Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της έρευνας

Στάδιο	Χρονική περίοδος
Ανασκόπηση ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας	Ιανουάριος – Φεβρουάριος 2026

Διαμόρφωση θεωρητικού πλαισίου και ερευνητικών ερωτημάτων	Φεβρουάριος 2026
Σχεδιασμός μεθοδολογίας και οδηγού συνέντευξης	Μάρτιος 2026
Επιλογή συμμετεχόντων	Απρίλιος 2026
Διεξαγωγή συνεντεύξεων	Απρίλιος – Μάιος 2026
Απομαγνητοφώνηση και θεματική ανάλυση δεδομένων	Μάιος – Ιούνιος 2026
Συγγραφή αποτελεσμάτων και συζήτησης	Ιούνιος 2026
Ολοκλήρωση και τελική επιμέλεια της διπλωματικής εργασίας	Ιούλιος 2026

6. Αποτελέσματα έρευνας

6.1. Κίνητρα συμμετοχής στις μεταπτυχιακές σπουδές του ΕΑΠ

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα κίνητρα που ώθησαν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να ξεκινήσουν μεταπτυχιακές σπουδές στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι τα κίνητρα των συμμετεχόντων δεν ήταν μονοδιάστατα, αλλά διαμορφώνονταν από τον συνδυασμό διαφορετικών παραγόντων. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, τα κίνητρα μπορούν να οργανωθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: (α) επαγγελματικά κίνητρα, (β) προσωπικά ή ενδογενή κίνητρα, (γ) μαθησιακά/γνώστικά κίνητρα και (δ) πρακτικά κίνητρα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Επαγγελματικά κίνητρα

Η συχνότερη κατηγορία κινήτρων που αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις ήταν η επαγγελματική εξέλιξη. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες συνέδεσαν την απόφασή τους να παρακολουθήσουν μεταπτυχιακές σπουδές με την ανάγκη ενίσχυσης των επαγγελματικών τους προσόντων, τη βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης και την απόκτηση επιπλέον τυπικών προσόντων. Για αρκετούς/ές συμμετέχοντες/ουσες, η μοριοδότηση αποτέλεσε βασικό λόγο συμμετοχής. Η Σ3 ανέφερε χαρακτηριστικά ότι βασικό της κίνητρο ήταν «η μοριοδότηση... τα οχτώ μόρια», τα οποία θα αξιοποιούσε στους πίνακες των αναπληρωτών, ενώ ταυτόχρονα αντιμετώπιζε το μεταπτυχιακό ως προετοιμασία για μελλοντικές διδακτορικές σπουδές. Αντίστοιχα, η Σ7 δήλωσε ότι επέλεξε το συγκεκριμένο πρόγραμμα επειδή της προσέφερε «την παιδαγωγική επάρκεια και τα μόρια» που απαιτούνταν για την επαγγελματική της εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης. Παράλληλα, ο Σ6 ανέφερε ότι επιδίωκε να διευρύνει τα επαγγελματικά του εφόδια μέσα από την εξειδίκευση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ η Σ4 συνέδεσε το μεταπτυχιακό με την επιθυμία να συνδυάσει τις γνώσεις πληροφορικής με την παιδαγωγική, δηλώνοντας ότι στόχος της ήταν «να εμβαθύνω τις γνώσεις πάνω στην παιδαγωγική και στην εκπαίδευση για

να μπορώ μετά να το χρησιμοποιήσω στην πληροφορική». Τα παραπάνω δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται το μεταπτυχιακό όχι μόνο ως έναν ακαδημαϊκό τίτλο αλλά και ως επένδυση στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Προσωπικά (ενδογενή) κίνητρα

Εκτός από τα επαγγελματικά κίνητρα, ιδιαίτερα έντονα εμφανίστηκαν και προσωπικά ή ενδογενή κίνητρα. Αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν τη φοίτηση ως προσωπική επιθυμία, ανάγκη αυτοπραγμάτωσης και προσωπικής εξέλιξης. Η Σ1 χαρακτήρισε τη φοίτηση στο μεταπτυχιακό ως «όνειρο ζωής», τονίζοντας ότι αποτελούσε έναν στόχο που επιθυμούσε να πραγματοποιήσει εδώ και πολλά χρόνια. Αντίστοιχα, η Σ5 ανέφερε ότι ξεκίνησε τις σπουδές επειδή ήθελε «να κάνω κάτι για μένα», υπογραμμίζοντας τη σημασία της προσωπικής ικανοποίησης μέσα από τη μάθηση. Παρόμοια ήταν και η τοποθέτηση της Σ8, η οποία δήλωσε χαρακτηριστικά: «Οι προσωπικοί λόγοι ήταν η αυτοβελτίωση. Πάντα αυτοβελτίωση», δείχνοντας ότι η συνεχής προσωπική εξέλιξη αποτελούσε βασική της επιδίωξη. Οι απαντήσεις αυτές αναδεικνύουν ότι η συμμετοχή στις μεταπτυχιακές σπουδές δεν υπαγορεύεται αποκλειστικά από εξωτερικά οφέλη αλλά συνδέεται και με εσωτερικά κίνητρα, όπως η προσωπική ολοκλήρωση, η αυτοβελτίωση και η επίτευξη προσωπικών στόχων.

Μαθησιακά και γνωστικά κίνητρα

Μια ακόμη κατηγορία κινήτρων αφορά την επιθυμία για απόκτηση νέων γνώσεων και επιστημονική εξέλιξη. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ανάγκη να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να ενημερωθούν για σύγχρονες παιδαγωγικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Για παράδειγμα, η Σ1 ανέφερε ότι επιθυμούσε να διευρύνει τις γνώσεις της, ενώ ο Σ4 υπογράμμισε ότι στόχος του ήταν να εμβαθύνει στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις ώστε να αξιοποιήσει τις γνώσεις αυτές στον επαγγελματικό του χώρο. Οι απαντήσεις αυτές δείχνουν ότι η μάθηση αποτελεί αυτοτελές κίνητρο συμμετοχής και δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο επαγγελματικής ανέλιξης.

Πρακτικά κίνητρα που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Τέλος, σημαντική κατηγορία κινήτρων αποτέλεσαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι η ευελιξία του ΕΑΠ αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή του συγκεκριμένου
Διπλωματική εργασία

μεταπτυχιακού προγράμματος. Η δυνατότητα συνδυασμού σπουδών, εργασίας και οικογενειακής ζωής αναφέρθηκε επανειλημμένα στις συνεντεύξεις. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Σ2, η οποία, ως μητέρα τριών παιδιών, εξήγησε ότι η εξ αποστάσεως φοίτηση ήταν η μοναδική ρεαλιστική επιλογή, δηλώνοντας: «Διαβάζω βράδυ, αναγκαστικά, μόνο όταν βρίσκω ηρεμία στο σπίτι». Ανάλογη ήταν και η άποψη της Σ4, η οποία επισήμανε ότι η δυνατότητα εξ αποστάσεως φοίτησης επιτρέπει σε εργαζόμενους ενήλικες να συνεχίσουν τις σπουδές τους χωρίς να εγκαταλείψουν τις επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

6.2. Σχέση των σπουδών με την κοινωνική συμμετοχή

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε το αν οι σπουδές στο ΕΑΠ συνδέονται με την κοινωνική συμμετοχή, την ενεργό πολιτειότητα ή την καλύτερη κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων. Οι απαντήσεις στο σημείο αυτό ήταν πιο διαφοροποιημένες. Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες αναγνώρισαν μια έμμεση σχέση, ενώ άλλοι/ες δεν θεώρησαν ότι οι σπουδές τους συνδέονται ουσιαστικά με αυτό το πεδίο.

Η Σ1 υποστήριξε ότι η σύνδεση δεν είναι άμεση, αλλά υπάρχει έμμεσα, επειδή μέσα από τις σπουδές υπάρχει επαφή με άλλους ενήλικες, ανταλλαγή απόψεων και γενικότερη αλληλεπίδραση. Όπως ανέφερε, «δεν είναι μόνο η εκπαίδευση» και «είναι γενικότερη η αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους, το περιβάλλον». Αντίστοιχα, η Σ2, παρότι αρχικά δεν είχε συνδέσει τις σπουδές με την ενεργό πολιτειότητα, τόνισε ότι της αρέσει η επαφή με τους συμφοιτητές στις διαδικτυακές συναντήσεις, επειδή υπάρχει συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και αλληλεπίδραση.

Πιο θετικά τοποθετήθηκε ο Σ4, ο οποίος ανέφερε ότι οι σπουδές τον βοήθησαν να κατανοήσει καλύτερα κοινωνικά ζητήματα. Ως παράδειγμα έφερε εργασία που είχε πραγματοποιήσει για τα εμπόδια των γυναικών στην ανάληψη ηγετικών θέσεων στην εκπαίδευση, σημειώνοντας ότι μέσα από το πρόγραμμα «έμαθε πάρα πολλά πράγματα» τα οποία δεν γνώριζε. Αντίστοιχα, ο Σ6, ο οποίος ζει στο εξωτερικό, συνέδεσε τις σπουδές με την επανασύνδεσή του με την ελληνική πραγματικότητα. Ανέφερε ότι οι σπουδές δεν τον

βοηθούν τόσο γενικά στην κριτική σκέψη, αλλά τον βοηθούν «γεωγραφικά», δηλαδή να κατανοεί καλύτερα την ελληνική ακαδημαϊκή και κοινωνική πραγματικότητα.

Αντίθετα, άλλοι/ες συμμετέχοντες/ουσες δεν εντόπισαν κάποια ουσιαστική σχέση. Η Σ7 απάντησε «όχι ιδιαίτερα», συνδέοντας την απάντησή της και με το αντικείμενο των σπουδών αλλά και με το γεγονός ότι η ίδια δεν ασχολείται ιδιαίτερα με τα κοινά. Η Σ8 δήλωσε ότι «σε αυτή τη φάση όχι», ενώ η Σ5 ανέφερε ότι θεωρεί πως η κοινωνική συμμετοχή εξαρτάται περισσότερο από την προσωπικότητα και την ηλικία του ατόμου παρά από το ίδιο το μεταπτυχιακό.

6.3. Εμπόδια συμμετοχής και ολοκλήρωσης των σπουδών

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες του ΕΑΠ στην προσπάθειά τους να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Το πιο συχνό και έντονο εμπόδιο που αναφέρθηκε ήταν η έλλειψη χρόνου. Ο χρόνος εμφανίζεται ως το βασικό σημείο πίεσης, όχι μόνο επειδή οι σπουδές είναι απαιτητικές, αλλά κυρίως επειδή οι συμμετέχοντες/ουσες προσπαθούν να τις συνδυάσουν με εργασία, οικογένεια, παιδιά και άλλες καθημερινές υποχρεώσεις.

Η Σ1 ανέφερε ότι οι εργασίες απαιτούν «αρκετό χρόνο μελέτης» και ότι τα βασικά εμπόδια είναι «ο τρόπος επικοινωνίας και ο χρόνος». Τόνισε ακόμη ότι λόγω των επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων «κάτι αφήνεις πίσω» και ότι αναγκαστικά στερείς από τον προσωπικό σου χρόνο. Η ίδια αναφέρθηκε και στο άγχος που δημιουργούν τα αυστηρά χρονοδιαγράμματα των εργασιών, λέγοντας ότι οι ημερομηνίες παράδοσης απαιτούν να προγραμματίσει κανείς τη ζωή του σύμφωνα με το πρόγραμμα μελέτης.

Η δυσκολία διαχείρισης χρόνου αναδείχθηκε έντονα και στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών με παιδιά. Η Σ5 περιέγραψε ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο είναι οι ρυθμοί της ζωής και οι απαιτήσεις της οικογένειας. Όπως εξήγησε, όταν έχεις παιδί δεν μπορείς απλώς να διαβάσεις οποιαδήποτε ώρα, γιατί το επόμενο πρωί πρέπει να ανταποκριθείς ξανά στον γονεϊκό σου ρόλο. Η Σ7 ανέφερε ότι το πιο σημαντικό εμπόδιο

είναι ο χρόνος, επειδή δεν θέλει να αφαιρέσει χρόνο από την οικογένειά της και έτσι ο χρόνος για μελέτη βρίσκεται συχνά «την ώρα του ύπνου». Αντίστοιχα, η Σ8 περιέγραψε ως βασικό εμπόδιο την «έλλειψη προσωπικού χρόνου» και τον όγκο δουλειάς του μεταπτυχιακού σε συνδυασμό με τη φάση ζωής στην οποία βρίσκεται.

Εκτός από τον χρόνο, σημαντικό εμπόδιο ήταν η απομόνωση που μπορεί να δημιουργεί η εξ αποστάσεως φοίτηση. Η Σ1 μίλησε για «αποξένωση» και δυσκολία επικοινωνίας με τους καθηγητές-συμβούλους, ιδιαίτερα όταν προκύπτουν απορίες και η επικοινωνία γίνεται κυρίως μέσω email. Ο Σ4 αναφέρθηκε επίσης στην απομόνωση, σημειώνοντας ότι η έλλειψη δια ζώσης αλληλεπίδρασης κάνει τη διαδικασία πιο μοναχική και ότι δεν είναι πάντα εύκολη η επικοινωνία με τον/την ΣΕΠ όταν ο φοιτητής εργάζεται σε συγκεκριμένες ώρες.

Σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρθηκαν και οικονομικά εμπόδια, αν και δεν εμφανίστηκαν με την ίδια ένταση σε όλους/ες. Ο Σ4 ανέφερε το κόστος των διδάκτρων και σημείωσε ότι έχει ακούσει από συμφοιτητές/τριες πως κάποιοι καθυστερούν την ολοκλήρωση των σπουδών λόγω οικονομικής αδυναμίας. Αντίθετα, η Σ1 και η Σ5 δεν ανέφεραν προσωπικά οικονομικά εμπόδια, θεωρώντας ότι το βασικό πρόβλημα ήταν περισσότερο ο χρόνος, ο φόρτος και η πίεση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η περίπτωση του Σ6, ο οποίος ζει στο εξωτερικό και περιέγραψε ένα διαφορετικό είδος εμποδίου. Για εκείνον, η δυσκολία δεν ήταν κυρίως ο χρόνος ή το οικονομικό κόστος, αλλά η ασυμμετρία ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο έχει μάθει να λειτουργεί ακαδημαϊκά στο εξωτερικό και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το ελληνικό ακαδημαϊκό πλαίσιο. Το εμπόδιο αυτό, όπως ανέφερε, μπορεί να ξεπεραστεί όταν οι καθηγητές-σύμβουλοι κατανοούν το ιδιαίτερο υπόβαθρο κάθε φοιτητή.

6.4. Επίδραση των εμποδίων στην πορεία των σπουδών

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τον βαθμό στον οποίο τα εμπόδια επηρέασαν την επιμονή των συμμετεχόντων/ουσών στις σπουδές τους. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι τα εμπόδια δεν οδηγούν απαραίτητα σε πρόθεση εγκατάλειψης, όμως σε αρκετές περιπτώσεις δημιουργούν αμφιβολία, άγχος ή προσωρινή αποθάρρυνση.

Η Σ1 ανέφερε ότι δεν σκέφτηκε να διακόψει τις σπουδές, αλλά υπήρξαν στιγμές που αμφέβαλε για τον εαυτό της και τις ικανότητές της. Η απάντηση αυτή δείχνει ότι τα εμπόδια μπορεί να μη λειτουργούν πάντα ως λόγος εγκατάλειψης, αλλά επηρεάζουν την αυτοπεποίθηση του/της φοιτητή/τριας. Παρόμοια, η Σ7 είπε ότι δεν σκέφτηκε να διακόψει, αλλά «το παλεύει», δείχνοντας ότι η συνέχιση των σπουδών απαιτεί προσπάθεια και επιμονή.

Αντίθετα, η Σ8 ανέφερε πιο έντονη πίεση, λέγοντας ότι σκέφτεται συχνά να διακόψει. Η ίδια συνέδεσε αυτή τη σκέψη με την έλλειψη χρόνου, τον φόρτο του μεταπτυχιακού και τη δύσκολη φάση ζωής στην οποία βρίσκεται. Η Σ3 επίσης περιέγραψε μια πιο οριακή εμπειρία, καθώς ανέφερε ότι η έλλειψη υποστήριξης από ορισμένους καθηγητές την έκανε να σκεφτεί πως, αν δεν υπήρχαν τα μόρια και ο στόχος της επαγγελματικής εξέλιξης, «θα τα είχε παρατήσει».

6.5. Κίνητρα που ενισχύουν την επιμονή στις σπουδές

Παρά τις δυσκολίες, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι υπάρχουν συγκεκριμένα κίνητρα που τους βοηθούν να συνεχίζουν. Το πιο συχνό από αυτά είναι η επιθυμία ολοκλήρωσης ενός στόχου. Για αρκετούς/ές, το να εγκαταλείψουν τις σπουδές θα σήμαινε ότι αφήνουν κάτι στη μέση, κάτι που δεν ταιριάζει με την προσωπική τους στάση απέναντι στις υποχρεώσεις και στους στόχους τους.

Η Σ7 ανέφερε χαρακτηριστικά ότι αυτό που την κρατά είναι πως ξεκίνησε κάτι και θέλει να το ολοκληρώσει. Πρόσθεσε μάλιστα ότι θέλει να δείξει και στα παιδιά της πως «ό,τι ξεκινάμε το τελειώνουμε όσο δύσκολο και να είναι». Η απάντηση αυτή δείχνει ότι η επιμονή στις σπουδές δεν είναι μόνο ατομική υπόθεση, αλλά συνδέεται και με τον οικογενειακό ρόλο και την ανάγκη να αποτελέσει κανείς παράδειγμα.

Η Σ8, παρότι βιώνει έντονη πίεση, ανέφερε ότι τη βοηθούν τρία στοιχεία: τα χρήματα που έχει ήδη δώσει, το γεγονός ότι μαθαίνει πράγματα που δεν γνώριζε και η προσωπική της ανάγκη να μην αφήνει πράγματα στη μέση. Η Σ3 ανέφερε ότι την κρατούν τόσο η μοριοδότηση όσο και η προσωπική αίσθηση ότι κάνει κάτι για τον εαυτό της, πέρα από την εργασία και τις υποχρεώσεις της.

Η επιμονή, επομένως, φαίνεται να στηρίζεται σε έναν συνδυασμό εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων. Τα εξωτερικά αφορούν τη μοριοδότηση, την επαγγελματική εξέλιξη, την απόκτηση τίτλου και την οικονομική επένδυση που έχει ήδη γίνει. Τα εσωτερικά αφορούν την αυτοβελτίωση, την προσωπική ικανοποίηση, την ανάγκη μάθησης και την επιθυμία ολοκλήρωσης ενός προσωπικού στόχου.

6.6. Ο ρόλος του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον ρόλο του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου στην υποστήριξη των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του ΕΑΠ. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι ο ρόλος αυτός είναι ιδιαίτερα σημαντικός, όμως οι εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών δεν ήταν ενιαίες. Υπήρξαν τόσο πολύ θετικές εμπειρίες όσο και περιπτώσεις όπου η επικοινωνία βιώθηκε ως τυπική, απρόσωπη ή ανεπαρκής.

Σε θετικές περιπτώσεις, ο/η καθηγητής/τρια-σύμβουλος περιγράφεται ως πρόσωπο που ενθαρρύνει, καθοδηγεί, δίνει ουσιαστική ανατροφοδότηση και βοηθά τον/την φοιτητή/τρια να διαχειριστεί άγχος ή απορίες. Ο Σ4 ανέφερε ότι ο ρόλος του/της ΣΕΠ είναι ρόλος μέντορα, καθώς βοηθά στη διαχείριση του άγχους και των δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια μιας εργασίας. Χαρακτηριστικά σημείωσε ότι όταν είχε καταλάβει λάθος μια εργασία, επικοινωνήσε με τη ΣΕΠ και εκείνη του τη διευκόλυνε, κάτι που τον ενθάρρυνε.

Η Σ5 περιέγραψε επίσης μια πολύ θετική σχέση με την καθηγήτρια-σύμβουλο, δίνοντας έμφαση στην ανοιχτή επικοινωνία και στην ουσιαστική ανατροφοδότηση. Όπως ανέφερε, οι διορθώσεις δεν ήταν μια απλή βαθμολόγηση, αλλά «ξεψαχνίζεται η εργασία σου» και δίνονται αναλυτικές οδηγίες για το τι χρειάζεται να διορθωθεί. Αυτό δείχνει ότι η ανατροφοδότηση μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά όχι μόνο για τη βελτίωση μιας εργασίας, αλλά και για την ενίσχυση της σιγουριάς του/της φοιτητή/τριας.

Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν και πιο ουδέτερες ή αρνητικές εμπειρίες. Η Σ8 ανέφερε ότι η σχέση της με τους καθηγητές είναι «πολύ τυπική και επιφανειακή» και ότι δεν θεωρεί πως ο καθηγητής ενισχύει ιδιαίτερα τα κίνητρά της. Η Σ3 αναφέρθηκε ακόμη πιο έντονα σε περιπτώσεις όπου η στάση των καθηγητών ήταν απρόσωπη και η υποστήριξη ανεπαρκής. Όπως είπε, όταν υπάρχει φόρτος εργασίας και ο/η φοιτητής/τρια κολλάει σε μια δραστηριότητα, η μη ανταπόκριση του καθηγητή μπορεί να γίνει σοβαρό πρόβλημα και να οδηγήσει ακόμη και σε σκέψεις εγκατάλειψης.

Ο Σ6 ανέδειξε μια επιπλέον διάσταση. Για εκείνον, ο/η καθηγητής/τρια-σύμβουλος χρειάζεται να αναγνωρίζει το ιδιαίτερο υπόβαθρο κάθε φοιτητή/τριας. Τόνισε ότι οι ενήλικες φοιτητές έχουν διαφορετικές εμπειρίες, ηλικίες, επαγγελματικές διαδρομές και στόχους, και ότι θα ήταν χρήσιμο οι καθηγητές να ζητούν από την αρχή πληροφορίες για το προφίλ των φοιτητών/τριών. Η θέση αυτή δείχνει ότι η υποστήριξη δεν αφορά μόνο την ύλη ή τις εργασίες, αλλά και την αναγνώριση της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας του ενήλικου φοιτητή.

6.7. Προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών για βελτίωση της υποστήριξης

Οι συμμετέχοντες/ουσες διατύπωσαν και προτάσεις για τη βελτίωση της υποστήριξης από τον/την καθηγητή/τρια-σύμβουλο και το ΕΑΠ γενικότερα. Μία βασική πρόταση αφορούσε τη βελτίωση της επικοινωνίας. Η Σ7 πρότεινε να χρησιμοποιούνται πιο άμεσοι τρόποι επικοινωνίας, όπως μια ομάδα στο Viber στην οποία θα συμμετέχει και ο καθηγητής, καθώς οι φοιτητές δεν μπαίνουν πάντα συστηματικά στα forum ή δεν βλέπουν εγκαίρως τα email.

Η Σ1 πρότεινε οι ΟΣΣ να είναι περισσότερες αλλά μικρότερης διάρκειας, καθώς το τετράωρο είναι κουραστικό και δεσμευτικό. Παράλληλα, πρότεινε η ύλη να είναι πιο στοχευμένη, οι οδηγίες των εργασιών πιο σαφείς και οι παρεμβάσεις των καθηγητών πιο συγκεκριμένες. Η πρόταση αυτή συνδέεται άμεσα με το εύρημα ότι οι ενήλικες φοιτητές έχουν περιορισμένο χρόνο και χρειάζονται σαφή προσανατολισμό στη μελέτη τους.

Ο Σ6 πρότεινε επίσης μια πιο προσωπική αρχική προσέγγιση, όπου οι καθηγητές θα ζητούν από τους φοιτητές να παρουσιάζουν το υπόβαθρο, τις εμπειρίες και τους στόχους τους. Μια

τέτοια πρακτική θα μπορούσε να ενισχύσει την αίσθηση ότι ο/η φοιτητής/τρια δεν είναι απλώς ένας αριθμός σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα, αλλά ένα άτομο με συγκεκριμένη πορεία, ανάγκες και δυσκολίες.

7. Συζήτηση - Συμπεράσματα

7.1. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει τρεις αλληλένδετες διαστάσεις της φοίτησης ενηλίκων σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: τα κίνητρα που τους οδήγησαν στην έναρξη και τη συνέχιση των σπουδών, τα εμπόδια που συναντούν κατά την εκπαιδευτική τους πορεία και τον τρόπο με τον οποίο ο/η καθηγητής/τρια-σύμβουλος συμβάλλει στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών. Η θεματική ανάλυση των οκτώ συνεντεύξεων έδειξε ότι οι τρεις αυτές διαστάσεις δεν λειτουργούν ανεξάρτητα. Τα κίνητρα μπορούν να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες, τα εμπόδια μπορούν να αποδυναμώσουν ακόμη και ισχυρές αρχικές επιδιώξεις, ενώ η ποιότητα της υποστήριξης μπορεί να ενισχύσει ή να περιορίσει την επιμονή των φοιτητών/τριών. Η εικόνα αυτή συμφωνεί με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο αντιμετωπίζει τη συμμετοχή ως δυναμική διαδικασία που επηρεάζεται από ατομικούς στόχους, προηγούμενες εμπειρίες, κοινωνικούς ρόλους και τις συνθήκες οργάνωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος (Κόκκος, 2008· Merriam & Bierema, 2013· Knowles et al., 2015).

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες δεν επέλεξαν το μεταπτυχιακό για έναν μοναδικό λόγο. Στις αφηγήσεις τους συνυπήρχαν επαγγελματικά, προσωπικά, γνωστικά και πρακτικά κίνητρα. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με τη θεωρητική κατηγοριοποίηση που παρουσιάστηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας. Η τυπολογία του Houle (1961) διακρίνει τους ενηλίκους με βάση τον προσανατολισμό προς τον στόχο, τη δραστηριότητα ή τη μάθηση, χωρίς όμως να θεωρεί τις κατηγορίες αυτές απολύτως διαχωρισμένες. Αντίστοιχα, ο Boshier (1971, 2018) αναδεικνύει την επαγγελματική αναβάθμιση, το ενδιαφέρον για τη γνώση, τις κοινωνικές σχέσεις και τις εξωτερικές προσδοκίες ως παράλληλους προσανατολισμούς συμμετοχής. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ενισχύουν αυτή την πολυδιάστατη ερμηνεία, καθώς οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες συνέδεσαν τον τίτλο σπουδών με συγκεκριμένες επαγγελματικές

προοπτικές, αλλά ταυτόχρονα μίλησαν για αυτοβελτίωση, προσωπική ικανοποίηση και επιθυμία επιστροφής στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα επαγγελματικά ή εργαλειακά κίνητρα ήταν ιδιαίτερα εμφανή. Η μοριοδότηση, η παιδαγωγική επάρκεια, η αλλαγή επαγγελματικής κατεύθυνσης, η σύνδεση της τεχνολογίας με την εκπαίδευση και η προετοιμασία για μελλοντικές διδακτορικές σπουδές αποτέλεσαν επαναλαμβανόμενα στοιχεία. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τον Καραλή (2013, 2021), ο οποίος καταγράφει την επαγγελματική βελτίωση και την απόκτηση προσόντων μεταξύ των βασικών λόγων συμμετοχής ενήλικων σε δραστηριότητες διά βίου εκπαίδευσης. Συμφωνεί επίσης με τον Ζαρίφη (2015), σύμφωνα με τον οποίο η συμμετοχή των ενήλικων επηρεάζεται από την προσδοκία ότι οι σπουδές θα έχουν αναγνωρίσιμη χρησιμότητα και θα μπορούν να αξιοποιηθούν σε πραγματικές επαγγελματικές συνθήκες. Στην παρούσα έρευνα, η χρησιμότητα αυτή δεν εκφράστηκε μόνο ως τυπικό όφελος, αλλά και ως δυνατότητα εφαρμογής νέων γνώσεων στην εκπαιδευτική πράξη. Η επιθυμία δημιουργίας ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού ή σύνδεσης της πληροφορικής με την παιδαγωγική δείχνει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη μάθηση όταν μπορεί να μεταφερθεί στο επαγγελματικό τους περιβάλλον.

Η σύνδεση γνώσης και πρακτικής εφαρμογής ανταποκρίνεται άμεσα στις αρχές της ανδραγωγικής. Οι Knowles et al. (2015) υποστηρίζουν ότι οι ενήλικες είναι κυρίως προσανατολισμένοι σε προβλήματα και ανάγκες της πραγματικής ζωής και επιθυμούν να γνωρίζουν τη χρησιμότητα όσων μαθαίνουν. Αντίστοιχα, οι Merriam και Bierema (2013) τονίζουν ότι η εμπειρία αποτελεί βασικό μαθησιακό πόρο και ότι οι ενήλικοι αξιολογούν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε σχέση με τις προηγούμενες γνώσεις και τους ρόλους τους. Οι συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν αυτή τη θέση, καθώς οι φοιτητές/τριες δεν προσέγγισαν το πρόγραμμα ως αποκομμένο από την επαγγελματική τους πραγματικότητα. Αντίθετα, προσπάθησαν να το εντάξουν στις ήδη διαμορφωμένες διαδρομές τους και να αξιοποιήσουν το γνωστικό αντικείμενο για τη διεύρυνση ή τον επαναπροσδιορισμό της σταδιοδρομίας τους.

Εξίσου σημαντικά ήταν τα προσωπικά και ενδογενή κίνητρα. Η επιθυμία να κάνουν κάτι για τον εαυτό τους, να επιστρέψουν στον ρόλο του/της φοιτητή/τριας, να πραγματοποιήσουν ένα παλιό όνειρο ή να επιβεβαιώσουν ότι εξακολουθούν να μπορούν να ανταποκριθούν σε

απαιτητικές σπουδές δείχνει ότι η εκπαίδευση λειτουργεί και ως πεδίο προσωπικής νοηματοδότησης. Η διάσταση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού, σύμφωνα με την οποία η εσωτερική παρακίνηση συνδέεται με την ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία, ικανότητα και σύνδεση με τους άλλους (Ryan & Deci, 2000). Οι φοιτητές/τριες αναλαμβάνουν μια απαιτητική μαθησιακή προσπάθεια όχι μόνο για μια εξωτερική ανταμοιβή, αλλά και επειδή η ολοκλήρωσή της ενισχύει την αίσθηση προσωπικής ικανότητας και εξέλιξης. Η επιμονή που εκφράστηκε στις συνεντεύξεις, ακόμη και όταν υπήρχαν σκέψεις διακοπής, συνδέθηκε συχνά με την ανάγκη να μην εγκαταλειφθεί ένας στόχος και να μην εκληφθεί η μη ολοκλήρωση ως προσωπική αποτυχία.

Η διάσταση της προσωπικής αλλαγής συνδέεται και με τη μετασχηματιστική μάθηση του Mezirow (1991, 1997). Παρότι δεν προέκυψε για όλους/ες κάποιο σαφές αποπροσανατολιστικό δίλημμα, αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες βρίσκονταν σε φάση επαγγελματικού επαναπροσδιορισμού, αλλαγής κατεύθυνσης ή επανένταξης στη μάθηση μετά από μεγάλο διάστημα. Οι σπουδές αποτέλεσαν ευκαιρία να επανεξετάσουν προηγούμενες επιλογές, να διευρύνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση απέναντι σε νέους ρόλους. Ωστόσο, η κοινωνική ή πολιτειακή διάσταση των σπουδών δεν εμφανίστηκε με την ίδια ένταση. Μόνο ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες συνέδεσαν άμεσα τη φοίτηση με την κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων ή την επανασύνδεση με την ελληνική κοινωνική και ακαδημαϊκή πραγματικότητα. Για τους περισσότερους/ες, η κοινωνική συμμετοχή αποτελούσε έμμεσο αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και όχι βασικό αρχικό κίνητρο. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι, στο συγκεκριμένο δείγμα, υπερισχύει ο επαγγελματικός και προσωπικός προσανατολισμός έναντι ενός ρητά κοινωνικού προσανατολισμού μάθησης.

Η ευελιξία της εξ αποστάσεως φοίτησης αναδείχθηκε επίσης ως βασικό πρακτικό κίνητρο. Οι συμμετέχοντες/ουσες, οι περισσότεροι/ες από τους/τις οποίους/ες εργάζονταν και είχαν οικογενειακές υποχρεώσεις, αντιμετώπισαν το ΕΑΠ ως μια δυνατότητα που δεν θα μπορούσε εύκολα να αντικατασταθεί από ένα συμβατικό πρόγραμμα. Η δυνατότητα μελέτης εκτός σταθερού ωραρίου και χωρίς γεωγραφική μετακίνηση διευκόλυνε ιδιαίτερα τους γονείς και τον συμμετέχοντα που κατοικούσε στο Λονδίνο. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τους Moore και Kearsley (2012), οι οποίοι αναδεικνύουν την άρση γεωγραφικών και χρονικών

περιορισμών ως βασικό πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παράλληλα, επιβεβαιώνει τον ρόλο των Ανοικτών Πανεπιστημίων στη διεύρυνση της πρόσβασης για άτομα που δεν μπορούν να συμμετέχουν εύκολα σε συμβατικές μορφές ανώτατης εκπαίδευσης.

Η ίδια ευελιξία, ωστόσο, εμφάνισε μια σαφή αντιφατικότητα. Ενώ αποτέλεσε βασικό λόγο επιλογής του ΕΑΠ, δεν κατήργησε τις οικογενειακές και επαγγελματικές απαιτήσεις. Αντίθετα, σε αρκετές περιπτώσεις μετέφερε τη μελέτη στις βραδινές ώρες ή στον χρόνο ξεκούρασης. Το αποτέλεσμα αυτό οδηγεί στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και δείχνει ότι το κίνητρο και το εμπόδιο μπορούν να προκύπτουν από το ίδιο χαρακτηριστικό. Η απουσία καθημερινής φυσικής παρουσίας επιτρέπει στους/στις φοιτητές/τριες να οργανώσουν αυτόνομα το πρόγραμμά τους, αλλά ταυτόχρονα απαιτεί υψηλό επίπεδο αυτορρύθμισης, πειθαρχίας και οριοθέτησης του χρόνου. Επομένως, η ευελιξία δεν πρέπει να ταυτίζεται με μειωμένες απαιτήσεις, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες περιέγραψαν ένα πρόγραμμα το οποίο χρειάζεται συστηματική μελέτη και σταθερή προσπάθεια.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το κυρίαρχο εμπόδιο ήταν η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου. Το εύρημα αυτό εντάσσεται στα περιστασιακά ή καταστασιακά εμπόδια της Cross (1981), τα οποία προκύπτουν από τις πραγματικές συνθήκες ζωής, όπως η εργασία, η φροντίδα παιδιών και οι οικογενειακές ευθύνες. Παρόμοια, ο Isaac-Savage (2011) επισημαίνει ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων επηρεάζεται από τον ανταγωνισμό μεταξύ μαθησιακών υποχρεώσεων και άλλων κοινωνικών ρόλων. Στην παρούσα μελέτη, ο χρόνος δεν εμφανίστηκε ως αφηρημένη έλλειψη, αλλά ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων καθημερινών δεσμεύσεων. Οι συμμετέχοντες/ουσες με παιδιά περιέγραψαν ότι η μελέτη πραγματοποιείται συχνά όταν ολοκληρώνονται όλες οι υπόλοιπες υποχρεώσεις, ενώ οι εργαζόμενοι/ες χρειάζεται να προσαρμόζουν τις σπουδές σε ένα ήδη επιβαρυνόμενο πρόγραμμα.

Η χρονική πίεση επιβεβαιώνει επίσης τα ευρήματα του Καραλή (2021), της Δήμα (2020) και της Κανάτσου (2022), όπου η έλλειψη χρόνου και η δυσκολία συνδυασμού ρόλων συγκαταλέγονται στα συχνότερα εμπόδια συμμετοχής. Στην παρούσα έρευνα, η πίεση αυτή δεν οδήγησε όλους/ες στην ίδια αντίδραση. Ορισμένοι/ες δεν σκέφτηκαν σοβαρά τη διακοπή, αλλά αμφισβήτησαν προσωρινά την ικανότητά τους να ανταποκριθούν. Άλλοι/ες δήλωσαν

ότι η σκέψη εγκατάλειψης επανέρχεται συχνά, ιδιαίτερα όταν οι απαιτήσεις του προγράμματος συμπίπτουν με δυσκολίες στην προσωπική ζωή. Η διαφοροποίηση αυτή δείχνει ότι το ίδιο περιστασιακό εμπόδιο μπορεί να έχει διαφορετική επίδραση ανάλογα με την ένταση των κινήτρων, την προηγούμενη εμπειρία, την οικογενειακή υποστήριξη και την ποιότητα της ακαδημαϊκής καθοδήγησης.

Τα θεσμικά εμπόδια εμφανίστηκαν κυρίως μέσα από αναφορές στον φόρτο εργασιών, στην ασάφεια ορισμένων οδηγιών, στην περιορισμένη αμεσότητα της επικοινωνίας και στη δυσκολία πρόσβασης στον/στην καθηγητή/τρια-σύμβουλο όταν ο διαθέσιμος χρόνος των φοιτητών δεν συνέπιπτε με τις καθορισμένες ώρες. Οι διαπιστώσεις αυτές δείχνουν ότι η αυτορυθμιζόμενη μάθηση δεν μπορεί να θεωρείται αποκλειστικά προσωπική ευθύνη του/της φοιτητή/τριας. Σύμφωνα με τους Moore και Kearsley (2012), η αποτελεσματικότητα ενός συστήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαρτάται από τη συνοχή του εκπαιδευτικού υλικού, την επικοινωνία και τις υπηρεσίες υποστήριξης. Επομένως, όταν οι απαιτήσεις δεν παρουσιάζονται με σαφήνεια ή όταν η ανατροφοδότηση δεν είναι επαρκώς άμεση και αναλυτική, μια οργανωτική αδυναμία μπορεί να μετατραπεί σε προσωπικό άγχος και αίσθηση ανεπάρκειας.

Η απομόνωση αποτέλεσε ένα ακόμη εύρημα που συνδέει τα θεσμικά με τα διαθετικά εμπόδια. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μειώνει τη φυσική επαφή και μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση ότι ο/η φοιτητής/τρια μελετά και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες μόνος/η. Το στοιχείο αυτό δεν βιώθηκε από όλους/ες με τον ίδιο τρόπο. Ορισμένοι/ες απολάμβαναν την αλληλεπίδραση στις ΟΣΣ και στις συζητήσεις με τους/τις συμφοιτητές/τριες, ενώ άλλοι/ες θεωρούσαν ότι η επικοινωνία παρέμενε περιορισμένη ή απρόσωπη. Η διαφοροποίηση αυτή επιβεβαιώνει ότι η φυσική απόσταση δεν οδηγεί αναγκαστικά σε ψυχολογική απόσταση, αλλά η τελευταία εξαρτάται από τον σχεδιασμό των ευκαιριών αλληλεπίδρασης και από τη στάση των διδασκόντων. Η θεωρία της συναλλακτικής απόστασης του Moore, όπως παρουσιάζεται από τους Moore και Kearsley (2012), είναι χρήσιμη για την ερμηνεία αυτού του ευρήματος: όσο μειώνεται ο διάλογος και αυξάνεται η απαιτούμενη αυτονομία χωρίς ανάλογη υποστήριξη, τόσο αυξάνεται η αντιλαμβανόμενη απόσταση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα διαθετικά εμπόδια εκφράστηκαν μέσα από άγχος, αμφιβολίες για την ακαδημαϊκή ικανότητα και δυσκολία επιστροφής στις σπουδές ύστερα από χρόνια. Η παρατήρηση ότι κάποιος μπορεί να ήταν καλός φοιτητής σε νεότερη ηλικία αλλά να δυσκολεύεται να διατηρήσει την ίδια επίδοση στην ενήλικη ζωή είναι ιδιαίτερα σημαντική. Δεν υποδηλώνει μειωμένη μαθησιακή ικανότητα, αλλά αλλαγή των διαθέσιμων πόρων και των κοινωνικών ρόλων. Η θεωρία της ανδραγωγικής αναγνωρίζει ότι οι ενήλικοι διαθέτουν πλούσια εμπειρία και σαφείς στόχους, αλλά δεν υποστηρίζει ότι η μάθησή τους είναι χωρίς δυσκολίες. Αντίθετα, ο Κόκκος (2008) επισημαίνει ότι αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες, άγχος και μειωμένη αυτοπεποίθηση μπορούν να λειτουργήσουν ως εσωτερικά εμπόδια. Στην παρούσα έρευνα, τα διαθετικά εμπόδια συχνά ενισχύνονταν από θεσμικούς παράγοντες, όπως η καθυστέρηση στην υποστήριξη, γεγονός που δείχνει ότι οι κατηγορίες των εμποδίων αλληλεπιδρούν και δεν πρέπει να εξετάζονται απομονωμένα.

Τα οικονομικά εμπόδια δεν είχαν την ίδια βαρύτητα για όλους/ες. Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι είχαν προγραμματίσει το κόστος των σπουδών και δεν το βίωσαν ως απρόβλεπτη δυσκολία. Ωστόσο, υπήρξαν αναφορές σε συμφοιτητές/τριες που επιμηκύνουν τη διάρκεια φοίτησης επειδή δεν μπορούν να αναλάβουν περισσότερες θεματικές ενότητες. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η οικονομική επιβάρυνση μπορεί να μη οδηγεί άμεσα σε εγκατάλειψη, αλλά να επηρεάζει τον ρυθμό και τη διάρκεια ολοκλήρωσης. Συνεπώς, ακόμη και όταν δεν αναφέρεται ως κυρίαρχο εμπόδιο από το συγκεκριμένο μικρό δείγμα, δεν πρέπει να υποτιμηθεί η θεσμική και κοινωνική σημασία του.

Ως προς τα εμπόδια πληροφόρησης, οι συνεντεύξεις δεν ανέδειξαν σοβαρή άγνοια των τυπικών χαρακτηριστικών του προγράμματος, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες βρίσκονταν ήδη στο δεύτερο έτος φοίτησης. Παρ' όλα αυτά, ορισμένες αφηγήσεις έδειξαν ότι η πραγματική έκταση του φόρτου και η ανάγκη έντονης αυτοοργάνωσης έγιναν πλήρως αντιληπτές μόνο μέσα από την εμπειρία της φοίτησης. Αυτό υποδηλώνει ότι η αρχική ενημέρωση μπορεί να είναι τυπικά επαρκής, χωρίς να προετοιμάζει πάντοτε τους υποψηφίους για την καθημερινή πραγματικότητα ενός απαιτητικού εξ αποστάσεως προγράμματος. Η σαφής παρουσίαση των απαιτήσεων, του αναμενόμενου χρόνου μελέτης και των διαθέσιμων υπηρεσιών υποστήριξης θα μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση ρεαλιστικότερων προσδοκιών.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο ο/η καθηγητής/τρια-σύμβουλος υποστηρίζει τους/τις ενήλικες φοιτητές/τριες. Τα ευρήματα ανέδειξαν μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ θετικών και αρνητικών εμπειριών. Σε θετικές περιπτώσεις, ο/η καθηγητής/τρια-σύμβουλος παρείχε αναλυτική ανατροφοδότηση, εξηγούσε τις απαιτήσεις των εργασιών, ανταποκρινόταν στις απορίες, αναγνώριζε τις οικογενειακές και επαγγελματικές δυσκολίες και δημιουργούσε κλίμα ενθάρρυνσης. Σε αρνητικές περιπτώσεις, η επικοινωνία χαρακτηρίστηκε τυπική, απρόσωπη ή ανεπαρκής, με αποτέλεσμα ο/η φοιτητής/τρια να αισθάνεται ότι πρέπει να αντιμετωπίσει μόνος/η τις δυσκολίες. Η διακύμανση αυτή δείχνει ότι η επίσημη ύπαρξη του θεσμού του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου δεν αρκεί. Η αποτελεσματικότητα του ρόλου εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ασκείται στην πράξη.

Οι Ηλιάδου και Αναστασιάδης (2010) αναδεικνύουν τη σημασία της επικοινωνίας μεταξύ καθηγητή-συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση, ενώ οι Παπαδημητρίου και Λιοναράκης (2016) περιγράφουν τον ρόλο ως πολυδιάστατο και υπογραμμίζουν την ανάγκη ανάπτυξης μηχανισμού υποστήριξής του. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με αυτή την προσέγγιση. Οι συμμετέχοντες/ουσες δεν αξιολόγησαν τον/την διδάσκοντα/ουσα μόνο με βάση την επιστημονική επάρκεια, αλλά με βάση την ικανότητα να λειτουργεί ως καθοδηγητής, εμπνευστής και διαθέσιμο σημείο αναφοράς. Αντίστοιχα, οι Κουνατίδου et al. (2020) συνδέουν την ποιότητα του διδάσκοντα με τη μάθηση και την ικανοποίηση των φοιτητών, αναδεικνύοντας τη σαφήνεια, την ανατροφοδότηση και τη σχέση επικοινωνίας ως βασικούς άξονες αξιολόγησης.

Η ανατροφοδότηση εμφανίστηκε ως κεντρική μορφή γνωστικής υποστήριξης. Όταν δεν περιοριζόταν σε έναν βαθμό αλλά περιλάμβανε συγκεκριμένα σχόλια, βοηθούσε τους/τις φοιτητές/τριες να κατανοήσουν τα λάθη, να οργανώσουν καλύτερα τις επόμενες εργασίες και να αισθανθούν ότι η προσπάθειά τους αναγνωρίζεται. Η λειτουργία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου ο/η φοιτητής/τρια δεν έχει καθημερινές ανεπίσημες ευκαιρίες να ελέγξει αν κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση. Η ανατροφοδότηση, επομένως, λειτουργεί όχι μόνο ως αξιολόγηση του παραδοτέου αλλά και ως μηχανισμός διατήρησης της σχέσης με το πρόγραμμα.

Παράλληλα, η συναισθηματική υποστήριξη φάνηκε να έχει ουσιαστική σημασία. Η κατανόηση των ιδιαίτερων συνθηκών ζωής, η ενθάρρυνση σε περιόδους πίεσης και η δημιουργία προσωπικής επαφής μειώνουν την αίσθηση απομόνωσης. Η πρόταση του Σ6 για ανάπτυξη rapport και για αρχική γνωριμία με το υπόβαθρο, τις εμπειρίες και τους στόχους κάθε φοιτητή αναδεικνύει την ανάγκη μιας πιο προσωποκεντρικής προσέγγισης. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν εισέρχονται στο πρόγραμμα ως ομοιογενής ομάδα. Διαθέτουν διαφορετικές επαγγελματικές εμπειρίες, ψηφιακές δεξιότητες, οικογενειακές συνθήκες και προτιμώμενους τρόπους μάθησης. Συνεπώς, η αναγνώριση αυτής της ετερογένειας αποτελεί προϋπόθεση για αποτελεσματική υποστήριξη, όπως υποστηρίζουν οι Knowles et al. (2015) και ο Κόκκος (2008).

Οι προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών για περισσότερα ή πιο άμεσα κανάλια επικοινωνίας, σαφέστερες οδηγίες, συχνότερες αλλά μικρότερης διάρκειας συναντήσεις και καλύτερη αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων δείχνουν ότι η υποστήριξη χρειάζεται να προσαρμόζεται στις πραγματικές συνθήκες και δυνατότητες των ενηλίκων. Ωστόσο, η πρόταση για χρήση άτυπων εφαρμογών επικοινωνίας θα πρέπει να εξεταστεί με προσοχή ως προς την προστασία προσωπικών δεδομένων, τα όρια διαθεσιμότητας των διδασκόντων και την ισότιμη πρόσβαση. Το ουσιαστικό στοιχείο πίσω από την πρόταση δεν είναι απαραίτητα η χρήση συγκεκριμένης εφαρμογής, αλλά η ανάγκη για πιο άμεση, προβλέψιμη και λειτουργική επικοινωνία μέσα από επίσημα και ασφαλή κανάλια.

Συνολικά, η συζήτηση των ευρημάτων δείχνει ότι τα κίνητρα, τα εμπόδια και η υποστήριξη συνθέτουν ένα ενιαίο σύστημα. Τα επαγγελματικά και προσωπικά κίνητρα εξηγούν την έναρξη των σπουδών, αλλά η συνέχιση εξαρτάται από την καθημερινή διαχείριση των περιστασιακών και θεσμικών εμποδίων. Η επιμονή δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομική αρετή, αλλά παράγεται στη σχέση μεταξύ φοιτητή/τριας, οικογενειακού και επαγγελματικού περιβάλλοντος και εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ο/η καθηγητής/τρια-σύμβουλος βρίσκεται στο κέντρο αυτής της σχέσης, επειδή μπορεί να μετατρέψει μια απρόσωπη εξ αποστάσεως εμπειρία σε υποστηρικτική μαθησιακή σχέση. Το βασικό συμπέρασμα της συζήτησης είναι ότι η ευελιξία του ΕΑΠ δημιουργεί πρόσβαση, αλλά η ποιοτική και ανθρώπινη υποστήριξη είναι εκείνη που ενισχύει την παραμονή και την ολοκλήρωση.

7.2. Συμπεράσματα

Με βάση τη σύνθεση των αποτελεσμάτων και του θεωρητικού πλαισίου, είναι δυνατό να δοθούν σαφείς απαντήσεις στα τρία κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Οι απαντήσεις αυτές δεν αποτελούν απλή επανάληψη των αποτελεσμάτων, αλλά συνολική αποτίμηση του τρόπου με τον οποίο οι εμπειρίες των οκτώ συμμετεχόντων/ουσών επιβεβαιώνουν, εξειδικεύουν ή διαφοροποιούν όσα υποστηρίζει η βιβλιογραφία για την εκπαίδευση ενηλίκων και την εξ αποστάσεως φοίτηση.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει ότι οι ενήλικες μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες του ΕΑΠ κινητοποιούνται από έναν συνδυασμό επαγγελματικών, προσωπικών, μαθησιακών και πρακτικών παραγόντων. Τα επαγγελματικά κίνητρα αφορούν κυρίως την απόκτηση μορίων και τυπικών προσόντων, την παιδαγωγική επάρκεια, τη διεύρυνση επαγγελματικών δυνατοτήτων και την προετοιμασία για περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη. Τα προσωπικά κίνητρα συνδέονται με την αυτοβελτίωση, την προσωπική ικανοποίηση, την πραγματοποίηση παλαιότερων φιλοδοξιών και την ανάγκη να κάνει το άτομο κάτι για τον εαυτό του. Τα μαθησιακά κίνητρα εκφράζονται μέσα από την επιθυμία για νέες γνώσεις και άμεση εφαρμογή τους, ενώ τα πρακτικά κίνητρα σχετίζονται με την ευελιξία του ΕΑΠ. Η απάντηση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με την τυπολογία του Houle, την προσέγγιση του Boshier, τη Θεωρία Αυτοκαθορισμού και την ανδραγωγική του Knowles. Η παρούσα έρευνα δείχνει, ωστόσο, ότι στην πραγματική εμπειρία των φοιτητών οι κατηγορίες αυτές αλληλεπικαλύπτονται. Ένας τίτλος μπορεί ταυτόχρονα να προσφέρει μόρια, να ενισχύει την αυτοπεποίθηση, να ικανοποιεί το ενδιαφέρον για γνώση και να ανοίγει μια νέα επαγγελματική διαδρομή.

Επομένως, η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα δεν είναι ότι υπάρχει ένα κυρίαρχο και κοινό κίνητρο για όλους/ες. Η επαγγελματική εξέλιξη εμφανίζεται συχνότερα, αλλά η σταθερή προσήλωση στις σπουδές ενισχύεται κυρίως όταν τα εξωτερικά οφέλη συνδυάζονται με εσωτερική επιθυμία μάθησης και προσωπικής ολοκλήρωσης. Αυτό έχει πρακτική σημασία για το ΕΑΠ. Τα προγράμματα σπουδών χρειάζεται να διατηρούν σαφή επαγγελματική συνάφεια και αναγνωρισιμότητα, χωρίς να περιορίζουν τη μαθησιακή εμπειρία στην απόκτηση τίτλου. Η σύνδεση της θεωρίας με εφαρμογές, η αξιοποίηση της εμπειρίας και η

ανάδειξη της προσωπικής προόδου μπορούν να ενισχύσουν διαφορετικές μορφές παρακίνησης.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το βασικό συμπέρασμα είναι ότι το σημαντικότερο εμπόδιο είναι η χρονική πίεση που προκύπτει από τη σύγκρουση των σπουδών με την εργασία, την οικογένεια και τους υπόλοιπους ρόλους της ενήλικης ζωής. Πρόκειται κυρίως για περιστασιακό εμπόδιο κατά την Cross (1981), το οποίο όμως ενισχύεται ή περιορίζεται από θεσμικούς παράγοντες. Ο φόρτος εργασιών, η σαφήνεια των οδηγιών, η οργάνωση των συναντήσεων και η διαθεσιμότητα της υποστήριξης επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η έλλειψη χρόνου. Παράλληλα, η απομόνωση, το άγχος και η αμφιβολία για την ικανότητα ανταπόκρισης αποτελούν διαθετικά εμπόδια, τα οποία συχνά αναπτύσσονται όταν οι φοιτητές/τριες δεν αισθάνονται επαρκώς συνδεδεμένοι/ες με το πρόγραμμα.

Η έρευνα καταλήγει επίσης ότι τα εμπόδια δεν οδηγούν με γραμμικό τρόπο στην εγκατάλειψη. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες συνέχισαν παρά τις δυσκολίες, επειδή διέθεταν ισχυρό προσωπικό ή επαγγελματικό στόχο. Ωστόσο, για ορισμένους/ες η σκέψη διακοπής ήταν επαναλαμβανόμενη, ιδιαίτερα όταν η προσωπική πίεση συνδυαζόταν με ανεπαρκή ακαδημαϊκή υποστήριξη. Συνεπώς, η εγκατάλειψη πρέπει να προσεγγίζεται ως αποτέλεσμα συσσώρευσης και αλληλεπίδρασης παραγόντων και όχι ως συνέπεια ενός μόνο προβλήματος. Το ΕΑΠ μπορεί να μην είναι σε θέση να εξαλείψει τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, μπορεί όμως να μειώσει τον θεσμικό φόρτο που τις επιβαρύνει, μέσα από σαφείς απαιτήσεις, προβλέψιμο προγραμματισμό, έγκαιρη ενημέρωση και εύκολα προσβάσιμη υποστήριξη.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ο/η καθηγητής/τρια-σύμβουλος υποστηρίζει αποτελεσματικά τους/τις φοιτητές/τριες όταν συνδυάζει γνωστική, οργανωτική και συναισθηματική υποστήριξη. Η γνωστική υποστήριξη περιλαμβάνει σαφείς εξηγήσεις, καθοδήγηση στις εργασίες και αναλυτική ανατροφοδότηση. Η οργανωτική υποστήριξη αφορά τον προσανατολισμό στις απαιτήσεις του προγράμματος και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας. Η συναισθηματική υποστήριξη εκφράζεται μέσα από ενθάρρυνση, κατανόηση και αναγνώριση των ιδιαίτερων συνθηκών της ενήλικης ζωής. Όταν οι τρεις διαστάσεις συνυπάρχουν, ο/η καθηγητής/τρια-σύμβουλος ενισχύει την αυτοπεποίθηση, τη σύνδεση με το

πρόγραμμα και την επιμονή. Όταν η επικοινωνία παραμένει τυπική ή απρόσωπη, ο ρόλος του περιορίζεται και η απομόνωση γίνεται εντονότερη.

Η απάντηση αυτή επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία για τον ρόλο του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου στο ΕΑΠ (Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010· Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016· Κουνατίδου et al., 2020). Παράλληλα, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι η υποστήριξη δεν πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στην ατομική ευαισθησία του/της κάθε διδάσκοντα/ουσας. Χρειάζονται κοινές κατευθύνσεις, επιμόρφωση και θεσμικοί μηχανισμοί που να διασφαλίζουν ένα ελάχιστο σταθερό επίπεδο διαθεσιμότητας, ανατροφοδότησης και επικοινωνίας. Οι σημαντικές διαφοροποιήσεις στις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών δείχνουν ότι η ποιότητα της υποστήριξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πρόσωπο του/της διδάσκοντα/ουσας, γεγονός που μπορεί να δημιουργεί άνισες εμπειρίες φοίτησης.

Σε συνολικό επίπεδο, η μελέτη καταλήγει ότι η ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών στο ΕΑΠ δεν αποτελεί αποκλειστικά αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας. Οι φοιτητές/τριες χρειάζεται ασφαλώς να διαθέτουν κίνητρα, αυτονομία και ικανότητα αυτοοργάνωσης. Ωστόσο, η επιτυχής φοίτηση εξαρτάται επίσης από τον σχεδιασμό του προγράμματος, τη σαφήνεια των απαιτήσεων, τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και την ποιότητα της σχέσης με τον/την καθηγητή/τρια-σύμβουλο. Η έμφαση μόνο στην αυτονομία του ενήλικου εκπαιδευόμενου κινδυνεύει να μετατρέψει θεσμικές δυσκολίες σε προσωπική ευθύνη. Αντίθετα, μια ουσιαστικά ανοικτή εκπαιδευτική προσέγγιση οφείλει να συνδυάζει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση με ενεργούς μηχανισμούς στήριξης.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας βρίσκεται ακριβώς σε αυτή τη σύνθεση. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν γνωστές κατηγορίες κινήτρων και εμποδίων, αλλά δείχνουν επίσης πώς αυτές βιώνονται ταυτόχρονα από φοιτητές/τριες του ίδιου μεταπτυχιακού προγράμματος. Η ευελιξία είναι κίνητρο και συγχρόνως απαίτηση αυτορρύθμισης. Η επαγγελματική φιλοδοξία ενισχύει την επιμονή, αλλά μπορεί να μην αρκεί όταν η πίεση γίνεται υπερβολική. Η αυτονομία είναι επιθυμητή, αλλά χρειάζεται σαφή όρια και διαθέσιμη καθοδήγηση. Ο/η καθηγητής/τρια-σύμβουλος δεν μπορεί να εξαλείψει όλα τα εμπόδια, μπορεί όμως να εμποδίσει τη μετατροπή τους σε αίσθηση αδιεξόδου και αποσύνδεσης.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτουν ορισμένες πρακτικές κατευθύνσεις. Το ΕΑΠ θα μπορούσε να ενισχύσει την αρχική ενημέρωση για τον πραγματικό φόρτο σπουδών, να διαμορφώσει σαφέστερα πρότυπα επικοινωνίας και ανατροφοδότησης, να υποστηρίξει τους/τις καθηγητές/τριες-συμβούλους με συνεχή επιμόρφωση και να δημιουργήσει περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των φοιτητών/τριών. Παράλληλα, θα ήταν χρήσιμο να υπάρχουν έγκαιροι μηχανισμοί εντοπισμού περιπτώσεων όπου η μειωμένη συμμετοχή, η καθυστέρηση εργασιών ή η απουσία από τις συναντήσεις υποδηλώνουν αυξημένο κίνδυνο αποχώρησης. Οι παρεμβάσεις αυτές δεν αποσκοπούν στη μείωση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων, αλλά στη δημιουργία συνθηκών στις οποίες οι απαιτήσεις είναι κατανοητές, οργανωμένες και παιδαγωγικά υποστηριζόμενες.

Τελικά, η παρούσα έρευνα υποστηρίζει ότι η ποιότητα της εξ αποστάσεως μεταπτυχιακής εκπαίδευσης κρίνεται όχι μόνο από το περιεχόμενο των μαθημάτων ή την τεχνολογική υποδομή, αλλά και από την ικανότητα του συστήματος να αναγνωρίζει τους/τις φοιτητές/τριες ως ενήλικες με συγκεκριμένες εμπειρίες, στόχους και περιορισμούς. Η ολοκλήρωση των σπουδών γίνεται πιθανότερη όταν οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται νόημα στο αντικείμενο, μπορούν να το συνδέσουν με την προσωπική και επαγγελματική τους ζωή και αισθάνονται ότι υπάρχει διαθέσιμη ανθρώπινη υποστήριξη. Η ενίσχυση αυτών των στοιχείων μπορεί να συμβάλει στη διατήρηση της ακαδημαϊκής ποιότητας, στη βελτίωση της εμπειρίας φοίτησης και στη μείωση της πιθανότητας εγκατάλειψης.

7.3. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα, όπως κάθε ποιοτική μελέτη, έχει ορισμένους περιορισμούς. Πρώτος περιορισμός είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος. Η έρευνα βασίστηκε σε οκτώ συνεντεύξεις, αριθμός που επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών, αλλά δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του ΕΑΠ.

Δεύτερος περιορισμός αφορά τη σύνθεση του δείγματος. Οι συμμετέχοντες/ουσες προέρχονταν από συγκεκριμένα προγράμματα και είχαν διαφορετικά προσωπικά,

επαγγελματικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά. Αν και αυτή η διαφοροποίηση εμπλουτίζει την ανάλυση, δεν καλύπτει το σύνολο των πιθανών εμπειριών των φοιτητών/τριών του ΕΑΠ. Για παράδειγμα, άλλοι φοιτητές, από διαφορετικά επιστημονικά πεδία ή σε διαφορετικές φάσεις των σπουδών τους, μπορεί να βιώνουν διαφορετικά κίνητρα και εμπόδια.

Τρίτος περιορισμός είναι ότι τα δεδομένα βασίστηκαν στις προσωπικές αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών. Οι απαντήσεις αποτυπώνουν τις υποκειμενικές εμπειρίες, αντιλήψεις και ερμηνείες τους τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αυτό αποτελεί βασικό στοιχείο της ποιοτικής έρευνας, αλλά σημαίνει ότι τα ευρήματα δεν μπορούν να θεωρηθούν αντικειμενική αποτύπωση όλων των διαστάσεων της φοίτησης στο ΕΑΠ.

Για μελλοντική έρευνα προτείνεται η διεύρυνση του δείγματος με περισσότερους/ες μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες από διαφορετικά προγράμματα σπουδών του ΕΑΠ. Μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να αναδείξει πιθανές διαφοροποιήσεις ανά επιστημονικό πεδίο, φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση ή εργασιακό καθεστώς. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν ξεχωριστά οι εμπειρίες φοιτητών/τριών που βρίσκονται στην αρχή των σπουδών τους και εκείνων που βρίσκονται κοντά στην ολοκλήρωση, καθώς τα κίνητρα και τα εμπόδια πιθανόν να μεταβάλλονται στην πορεία.

Επιπλέον, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί συνδυαστική έρευνα, με ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Ένα ερωτηματολόγιο σε μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών/τριών θα μπορούσε να αποτυπώσει τη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων κινήτρων και εμποδίων, ενώ οι συνεντεύξεις θα συνέχιζαν να προσφέρουν βάθος και κατανόηση των εμπειριών. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε μια μελλοντική έρευνα που θα εστίαζε αποκλειστικά στον ρόλο του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου, εξετάζοντας τόσο στις απόψεις των φοιτητών/τριών όσο και τις απόψεις των ίδιων των καθηγητών/τριών-συμβούλων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλειάδου, Π. (2009). Ο εκπαιδευτής στην εκπαίδευση ενηλίκων. *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1Α), 210–221.
<https://doi.org/10.12681/icodl.494>
- Δήμα, Ε. (2020). *Κίνητρα συμμετοχής, προσδοκίες φοιτητών και εμπόδια φοίτησης στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση των απόψεων των σπουδαστών σε Δ.Ι.Ε.Κ. του νομού Αττικής* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (2025). *Ειδικός κανονισμός για την εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης*. <https://www.eap.gr/>
- Ζαρίφης, Γ. (2015). *Παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: Ζητήματα κινητοποίησης και πρόσβασης σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες: Θεωρία και πράξη*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ηλιάδου, Χ., & Αναστασιάδης, Π. (2010). Επικοινωνία καθηγητή-συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε. ΕΚΠ65 του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1–2), 29–45.
<https://doi.org/10.12681/jode.9751>
- Κανάτσου, Δ. (2022). *Η διερεύνηση απόψεων ατόμων μέσης ηλικίας σχετικά με τα κίνητρα, τα εμπόδια και τις προσδοκίες συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία: Μια εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις των ιδίων* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία,

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/27194/1/KanatsouliDionysiaMsc2022.pdf>

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση*.

ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Καραλής, Θ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου*

εκπαίδευση (2011–2019). ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2021/03/karalis-01-2021.pdf>

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Τόμος Α. Θεωρητικές προσεγγίσεις*.

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Διδακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Ινστιτούτο

Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κουνατίδου, Θ., Μαυροειδής, Η., & Λιοναράκης, Α. (2020). Βασικοί άξονες αξιολόγησης

των διδασκόντων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σημαντικότητά τους για τη μάθηση και την ικανοποίηση των φοιτητών: Μελέτη περίπτωσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(3Α), 226–238. <https://doi.org/10.12681/icodl.2340>

Λιοναράκης, Α. (2006). *Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυμορφική της διάσταση*. Προπομπός.

Παπαδημητρίου, Σ. Θ., & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου και η

ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1–2), 106–122. <https://doi.org/10.12681/jode.9754>

- Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2016). Ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2Α), 256–268.
<https://doi.org/10.12681/icodl.437>
- Ταλάσογλου, Ι. (2020). *Ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου: Αλληλεπίδραση και αυτονομία του καθηγητή στο πρόγραμμα Επιστήμες της Αγωγής του ΕΑΠ* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
- Τσιχτής, Ε., & Σταυρόπουλος, Β. (2019). Διερεύνηση του πλαισίου, των κινήτρων και των εμποδίων αναφορικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα. *Νέος Παιδαγωγός*, 15, 417–424.
- Bandhu, D., Mohan, M. M., Nittala, N. A. P., Jadhav, P., Bhadauria, A., & Saxena, K. K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica*, 244, 104177. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104177>
- Bellare, Y., Smith, A., Cochran, K., & Lopez, S. G. (2021). Motivations and barriers for adult learner achievement: Recommendations for institutions of higher education. *Adult Learning*, 34(1), 30–39. <https://doi.org/10.1177/10451595211059574>
- Biney, I. K. (2023). “It is not working for them but with them”: Adult educators’ roles with community groups in transforming communities. *Adult Learning*, 35(4), 204–214.
<https://doi.org/10.1177/10451595231201361>
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>

- 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>
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21(1), 3–26.
- Boshier, R. (2018). A conceptual framework for analyzing the training of trainers and adult educators. In *Routledge eBooks* (pp. 68–90). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429454424-5>
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Jossey-Bass.
- Chukwuedo, S. O., Mbagwu, F. O., & Ogbuanya, T. C. (2021). Motivating academic engagement and lifelong learning among vocational and adult education students via self-direction in learning. *Learning and Motivation*, 74, 101729.
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101729>
- Clapper, T. C. (2010). Beyond Knowles: What those conducting simulation need to know about adult learning theory. *Clinical Simulation in Nursing*, 6(1), e7–e14.
<https://doi.org/10.1016/j.ecns.2009.07.003>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Daniel, J., & Kanwar, A. (2008). *Open universities: Past, present and future*. Commonwealth of Learning. <http://dspace.col.org/handle/11599/1238>

- Das, L., & Kumar, P. (2021). Motivational orientation for adult learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 615–633. <https://doi.org/10.1177/14779714211043903>
- European Commission. (2021). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Publications Office of the European Union.
- Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583–590.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2nd ed.). Trentham Books.
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A., & Rodger, S. (2011). Barriers to education for the marginalized adult learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 43–58. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v57i1.55454>
- Gorges, J., & Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 610–617. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.016>
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105–123. <https://doi.org/10.1108/09513551011022474>
- Gruber, T., Reppel, A., & Voss, R. (2010). Understanding the characteristics of effective professors: The student's perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(2), 175–190. <https://doi.org/10.1080/08841241.2010.526356>
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Carl von Ossietzky University of Oldenburg.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press.

- Hovdhaugen, E., & Opheim, V. (2018). Participation in adult education and training in countries with high and low participation rates: Demand and barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 560–577.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1554717>
- Isaac-Savage, P. (2011). Barriers to adult education participation, distance education, and learning. In V. C. X. Wang (Ed.), *Encyclopedia of information communication technologies and adult education integration* (Chap. 67). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-61692-906-0>
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (4th ed.). Routledge.
- Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, 50(1), 45–57. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.871832>
- Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations. *Studies in Higher Education*, 24(1), 109–124.
<https://doi.org/10.1080/03075079912331380178>
- Kettell, L. (2020). Young adult carers in higher education: The motivations, barriers and challenges involved—A UK study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(1), 100–112. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1515427>
- Ki-Seung, K. (2019). The effect of elderly participation in lifelong learning on psychological well-being. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 20(10), 92–99. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2019.20.10.92>

- 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.
<https://doi.org/10.4324/9781315816951>
- Kokkos, A., Koulaouzides, G. A., & Karalis, T. (2014). Becoming an adult educator in Greece: Past experiences, existing procedures and future challenges. *Andragogical Studies*, 2, 95–105.
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning: Why do we need it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 399–403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2017). Systemic obstacles to lifelong learning: The influence of the educational system design on learning attitudes. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 176–196. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1275540>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mayes, C. (2009). The psychoanalytic view of teaching and learning, 1922–2002. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 539–567. <https://doi.org/10.1080/00220270802056674>
- McClelland, D. C. (1988). *Human motivation*. Cambridge University Press.
- 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>
- Monaghan, C. H., Isaac-Savage, E. P., & Putman, P. G. (2023). *Career pathways in adult education: Perspectives and opportunities*. Routledge.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth Cengage Learning.

- OECD. (2021). *OECD skills outlook 2021: Learning for life*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- 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.
- Roberts, L. D., & Seaman, K. (2018). Good undergraduate dissertation supervision: Perspectives of supervisors and dissertation coordinators. *International Journal for Academic Development*, 23(1), 28–40.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1412971>
- Rojas, M., Méndez, A., & Watkins-Fassler, K. (2023). The hierarchy of needs: Empirical examination of Maslow's theory and lessons for development. *World Development*, 165, 106185. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2023.106185>
- Roosmaa, E., & Saar, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: A cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 254–277. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1246485>
- Roths, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2017). Motivational profiles of adult learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/0741713616669588>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schulte, M. (2018). Adult learning degree and career pathways: Allusions to Maslow's hierarchy of needs. *Journal of Continuing Higher Education*, 66(1), 62–64.
<https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1368767>

- Shrivastava, S. R., & Shrivastava, P. S. (2017). Employing adult learning theories in designing a module. *Research and Development in Medical Education*, 6(2), 64–65.
<https://doi.org/10.15171/rdme.2017.014>
- Simpson, O. (2013). *Supporting students in online, open and distance learning* (3rd ed.). Routledge.
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 287–299.
<https://doi.org/10.1080/713688410>
- Tait, A. (2008). What are open universities for? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2), 85–93. <https://doi.org/10.1080/02680510802051871>
- Tait, A. (2014). From place to virtual space: Reconfiguring student support for distance and e-learning in the digital age. *Open Praxis*, 6(1), 5–16.
<https://doi.org/10.5944/openpraxis.6.1.102>
- Tait, A. (2018). Open universities: The next phase. *AAOU Journal*, 13(1), 13–23.
<https://doi.org/10.1108/AAOUJ-12-2017-0040>
- Tennant, M. (2019). *Psychology and adult learning: The role of theory in informing practice*. Routledge.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226804545.001.0001>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *Fifth global report on adult learning and education: Citizenship education—Empowering adults for change*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), Article 45.
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Van Nieuwenhove, L., & De Wever, B. (2024). ‘Situational barriers are keeping me from participating,’ but are they situational? Examining low-educated adults’ psychosocial views on adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 56(2), 239–263.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2297462>
- Wang, V. C. X., & Sarbo, L. (2004). Philosophy, role of adult educators, and learning. *Journal of Transformative Education*, 2(3), 204–214.
<https://doi.org/10.1177/1541344604265105>
- Wigfield, A., Muenks, K., & Eccles, J. S. (2021). Achievement motivation: What we know and where we are going. *Annual Review of Developmental Psychology*, 3, 87–111.
<https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050720-103500>
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Yilmaz, E., & Kaygin, H. (2018). The relation between lifelong learning tendency and achievement motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3a), 1–7.
<https://doi.org/10.11114/jets.v6i3a.3141>

Παράρτημα

Οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία:

Φύλο:

Οικογενειακή κατάσταση:

Έχετε παιδιά/εξαρτώμενα μέλη;

Εργασιακή κατάσταση:

Κύριο μέρος

1) Κίνητρα συμμετοχής

1. Ποιοι ήταν οι βασικοί λόγοι που αποφασίσατε να ξεκινήσετε μεταπτυχιακές σπουδές στο ΕΑΠ;

1.1. Σε ποιο βαθμό η απόφασή σας συνδέεται με επαγγελματικούς στόχους, όπως η βελτίωση της θέσης σας στην εργασία, η αλλαγή επαγγελματικής πορείας ή η απόκτηση επιπλέον προσόντων;

1.2. Υπήρχαν και πιο «προσωπικά» κίνητρα, όπως η επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη, αυτοβελτίωση, ικανοποίηση της ανάγκης για μάθηση ή αναζήτηση νέου νοήματος σε μια φάση της ζωής σας; Αν ναι, ποια;

1.3. Νιώθετε ότι οι σπουδές σας στο ΕΑΠ σχετίζονται με τον τρόπο που συμμετέχετε στην κοινωνία ή στα κοινά (π.χ. καλύτερη κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων, περισσότερη εμπλοκή ως ενεργός πολίτης, συμβολή στην κοινότητά σας); Αν ναι, με ποιον τρόπο;

2) Εμπόδια συμμετοχής και ολοκλήρωσης

1. Ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια που συναντάτε στην προσπάθεια να ολοκληρώσετε τις σπουδές;

2.1. Πώς επηρεάζουν αυτά τα εμπόδια (χρόνος, εργασία, οικογένεια, οικονομικά, ψυχολογικοί παράγοντες κ.λπ.) τα αρχικά σας κίνητρα; Σας έχουν κάνει ποτέ να σκεφτείτε να διακόψετε ή να αμφιβάλετε για την απόφασή σας;

2.2. Υπάρχουν κίνητρα (π.χ. επαγγελματικά, προσωπικής ανάπτυξης, ανάγκη για αλλαγή, επιθυμία να «τα καταφέρετε») που σας βοηθούν να παραμένετε προσηλωμένος/η στις σπουδές, παρόλο που αντιμετωπίζετε δυσκολίες; Ποια είναι αυτά;

2.3. Έχει υπάρξει κάποιο γεγονός ή περίοδος στη διάρκεια των σπουδών (π.χ. αλλαγή στη δουλειά, οικογενειακή ή προσωπική κρίση) που να λειτούργησε είτε ως επιπλέον εμπόδιο είτε, αντίθετα, ως αφορμή να ξανασκεφτείτε τα κίνητρά σας και να τα ενισχύσετε;

3) Ρόλος και υποστήριξη Καθηγητή/τριας-Συμβούλου

1. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση/επικοινωνία σας με τον/την καθηγητή/τρια-σύμβουλο;

3.1. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι ο/η καθηγητής/τρια-σύμβουλος ενισχύει ή όχι τα κίνητρά σας για να συνεχίσετε και να ολοκληρώσετε τις σπουδές (π.χ. μέσω ανατροφοδότησης, ενθάρρυνσης, τρόπου επικοινωνίας, οργάνωσης της μάθησης);

3.2. Νιώθετε ότι ο/η καθηγητής/τρια-σύμβουλος αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες της ζωής σας ως ενήλικου/ης φοιτητή/τριας (εργασία, οικογένεια, πολλαπλοί ρόλοι) και σας βοηθά να διαχειριστείτε εμπόδια που μπορεί να επηρεάζουν τα κίνητρά σας; Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα;

3.3. Θεωρείτε ότι η στάση και ο τρόπος υποστήριξης του/της καθηγητή/τριας-συμβούλου συμβάλλουν στο να αισθάνεστε πιο αυτόνομος/η και σίγουρος/η για τις ικανότητές σας ως φοιτητής/τρια (π.χ. στην οργάνωση της μελέτης, στη λήψη αποφάσεων, στην εμπλοκή σας με τη μάθηση); Αν ναι, πώς;

Ποιες πρόσθετες/βελτιωμένες μορφές υποστήριξης θα θέλατε από τον/την Καθηγητή/τρια-Σύμβουλο ή/και από το ΕΑΠ, ώστε να διευκολυνθεί η ολοκλήρωση των σπουδών;

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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