ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Ειδίκευση Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακή Εργασία:

«Εκπαίδευση Ενηλίκων και Αξιοποίηση του Ελεύθερου Χρόνου: Μία μελέτη στα οργανωμένα προγράμματα ενηλίκων για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, από ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς»

Επιμέλεια: Σταυρούλα Αντωνοπούλου

Επόπτρια Α': Αθηνά Σιπητάνου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Επόπτρια Β': Μαρία Πλατσίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2009

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Ειδίκευση Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακή Εργασία:

«Εκπαίδευση Ενηλίκων και Αξιοποίηση του Ελεύθερου Χρόνου: Μία μελέτη στα οργανωμένα προγράμματα ενηλίκων για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, από ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς»

Επιμέλεια: Σταυρούλα Αντωνοπούλου

Επόπτρια Α': Αθηνά Σιπητάνου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Επόπτρια Β': Μαρία Πλατσίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2009

Αφιερωμένο στον
αγαπημένο μου Μανώλη

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα **5**
Πίνακας Πινάκων **6**
Πρόλογος **7**
1. Εισαγωγή **10**
1.1 Αναγκαιότητα και Στόχοι της εργασίας 14
2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις **18**
2.1 Η έννοια του ελεύθερου χρόνου 18
2.2 Ορισμοί της μη τυπικής εκπαίδευσης 22
2.3 Χαρακτηριστικά της άτυπης εκπαίδευσης 25
3. Κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων **28**
3.1 Το προφίλ των συμμετεχόντων 29
3.2. Τα κίνητρα συμμετοχής 32
3.3 Τα εμπόδια στη συμμετοχή 37
4. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου **42**
5. Φορείς παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου **46**
5.1 Αμερικανική Γεωργική Σχολή 47
5.2 Χριστιανική Αδελφότητα Νέων Θεσσαλονίκης (ΧΑΝΘ) 49
5.3 Χριστιανική Ένωση Νεανίδων (ΧΕΝ) Ελλάδας-Παράρτημα Θεσσαλονίκης 51
5.4 Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης 54
6. Μεθοδολογία της έρευνας **58**
7. Αποτελέσματα **63**
7.1Αποτελέσματα έρευνας με ερωτηματολόγιο 63
7.2 Αποτελέσματα έρευνας με συνέντευξη 82
7.3 Συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας 94
8. Επίλογος **101**
Βιβλιογραφία **103**
Παραρτήματα **108**

Πίνακας Πινάκων

Πίνακας 5.1 Προγράμματα της Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής για το ακαδημαϊκό έτος 2009-10	Σελ. 48
Πίνακας 5.2 Προγράμματα της ΧΑΝΘ για το ακαδημαϊκό έτος 2009-10	Σελ. 50
Πίνακας 5.3 Προγράμματα της ΧΕΝ Θεσσαλονίκης για το ακαδημαϊκό έτος 2009-10	Σελ. 52
Πίνακας 5.4 Προγράμματα του Λαϊκού Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για το ακαδημαϊκό έτος 2009-10	Σελ. 55
Πίνακας 6.1 Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα	Σελ. 63
Πίνακας 6.2 Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα	Σελ. 64
Πίνακας 6.3 Επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα	Σελ. 64
Πίνακας 6.4 Κατοικία των συμμετεχόντων στην έρευνα	Σελ. 65
Πίνακας 6.5 Εθνικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα	Σελ. 65
Πίνακας 6.6 Επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην έρευνα	Σελ. 66
Πίνακας 6.7 Μηνιαίο εισόδημα των συμμετεχόντων στην έρευνα	Σελ. 66
Πίνακας 6.8 Οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα	Σελ. 67
Πίνακας 6.9 Πρόγραμμα που παρακολουθούν αυτή τη στιγμή οι συμμετέχοντες στην έρευνα	Σελ. 67
Πίνακας 6.10 Φορέας υλοποίησης προγραμμάτων	Σελ. 69
Πίνακας 6.11 Προηγούμενη παρακολούθηση προγραμμάτων	Σελ. 69
Πίνακας 6.12 Αριθμός προηγούμενων προγραμμάτων	Σελ. 70
Πίνακας 6.13 Είδος εκπαιδευτικών προγραμμάτων	Σελ. 71
Πίνακας 6.14 Παράγοντες ώθησης συμμετοχής στα προγράμματα	Σελ. 72
Πίνακας 6.15 Παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή στα προγράμματα	Σελ. 74
Πίνακας 6.16 Τελικοί παράγοντες επιλογής προγράμματος	Σελ. 75
Πίνακας 6.17 Τρόπος ενημέρωσης για προγράμματα	Σελ. 76
Πίνακας 6.18 Φορείς διοργάνωσης προγραμμάτων	Σελ. 76
Πίνακας 6.19 Μελλοντική παρακολούθηση	Σελ. 77
Πίνακας 6.20 Λόγοι μελλοντικής παρακολούθησης	Σελ. 78
Πίνακας 6.21 Μειονεκτήματα προγραμμάτων	Σελ. 80

Πρόλογος

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πεδίο μελέτης ξεκίνησε για μένα με την είσοδο μου στο Πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου είχα την ευκαιρία να εμβαθύνω τη μελέτη μου στο πεδίο ιδιαίτερα μετά την επιλογή της μιας εκ των δύο κατευθύνσεων του Τμήματος, αυτής της Συνεχούς Εκπαίδευσης από όπου και αποφοίτησα.

Από το 2004 έχω την τύχη να εργάζομαι στο Τμήμα Δια Βίου Μάθησης της Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής και από το 2007 ως υπεύθυνη ενεργειών δια βίου μάθησης, και να έχω καθημερινή τριβή με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της επαγγελματικής κατάρτισης. Επίσης, λόγω της επαγγελματικής μου ενασχόλησης έχω το βασικό μερίδιο σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου που υλοποιεί η Αμερικανική Γεωργική Σχολή μέσα από το Τμήμα Δια Βίου Μάθησης.

Το γεγονός αυτό υπήρξε το έναυσμα για να στραφεί το ενδιαφέρον μου σε αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορά στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, το οποίο πιστεύω ότι δεν αναγνωρίζεται από την επιστημονική κοινότητα και την κοινωνία στο βαθμό που του αναλογεί. Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με την επαγγελματική μου ενασχόληση και το ερευνητικό ενδιαφέρον μου για την εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο με οδήγησαν στην παρούσα μελέτη.

Η μελέτη όμως αυτή δε θα μπορούσε να γίνει πραγματικότητα χωρίς τη συμβολή κάποιων ατόμων, καθένα από τη θέση του, που αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω προσωπικά.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τις δύο επόπτριες μου: την κυρία Αθηνά Σιπητάνου, Επίκουρη καθηγήτρια, ως πρώτη επόπτρια μου και βασική «καθοδηγήτρια» της μελέτης μου για τις πολύτιμες συμβουλές, την αμέριστη συμπαράσταση και την υποστήριξη της, και την κυρία Μαρία Πλατσίδου, Επίκουρη καθηγήτρια, ως δεύτερη επόπτρια στην εργασία μου, για τα εποικοδομητικά της σχόλια και παρατηρήσεις. Με την ευκαιρία αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω από την καρδιά μου τις δύο προαναφερθείσες καθηγήτριες και για δύο άλλους λόγους, τόσο για την επιστημονική παιδεία που μου ενέπνευσαν όσο και τις γνώσεις που μου προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης μου στο Τμήμα και στο προπτυχιακό αλλά και στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω του φορείς που έλαβαν μέρος στην έρευνα και οι οποίοι με δέχτηκαν και με υποστήριξαν σε αυτή την προσπάθεια. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Χριστιανική Ένωση Νεανίδων (ΧΕΝ) Θεσσαλονίκης και τις κυρίες του Διοικητικού Συμβουλίου που από την αρχή ήταν πολύ θετικά διακείμενες προς την έρευνα και μου έδωσαν την άδεια να επισκεφθώ τα τοπικά κέντρα: της Καλαμαριάς, του Κέντρου, του Πανοράματος και του Χαριλάου και ιδιαιτέρως την κυρία Θεοδοσία Κατσώνη, Πρόεδρο του ΔΣ, την κυρία Αικατερίνη Δημητρκοπούλου και την κυρία Ζωή Μάγγου . Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως την κυρία Αμπατζίδου Παρασκευή, ως υπεύθυνη, και το προσωπικό της ΧΕΝ Κέντρου, την κυρία Παπαμιχαήλ Τασούλα, ως υπεύθυνη, και το προσωπικό της ΧΕΝ Καλαμαριάς, την κυρία Βαρβάκη Μερόπη ως υπεύθυνη της ΧΕΝ Πανοράματος και την κυρία Παπαναούμ Ανδρομάχη, ως υπεύθυνη, και το προσωπικό της ΧΕΝ Χαριλάου, που με βοήθησαν να πραγματοποιήσω την έρευνα τόσο με τα ερωτηματολόγια όσο και με τις συνεντεύξεις τους.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω το Διοικητικό Συμβούλιο του Μικρού Λαϊκού Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης που μου έδωσε την άδεια να πραγματοποιήσω στο φορέα τους την έρευνα μου και κυρίως την κυρία Γκουνδίνου Γεωργία, που με βοήθησε να πραγματοποιήσω την έρευνα τόσο με τα ερωτηματολόγια όσο και με την παροχή συνέντευξης.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Διευθυντή του Τμήματος Δια Βίου Μάθησης της Αμερικανικής Γεωργική Σχολής, κύριο Βέργο Ευάγγελο, που μου επέτρεψε να πραγματοποιήσω την έρευνα στην ΑΓΣ, και τις συναδέλφους Δέσποινα Θεοδωρίδου και Κατερίνα Ρουμελιώτη για την υποστήριξη και την κατανόηση που έδειξαν για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτές των προγραμμάτων σε όλους τους προαναφερθέντες φορείς που μου επέτρεψαν την είσοδο στα μαθήματα τους και έδειξαν κατανόηση στη συλλογή των ερωτηματολογίων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα για την κατανόηση και το ενδιαφέρον του για την έρευνα διότι χωρίς αυτούς δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αυτή η έρευνα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην βιβλιοθηκονόμο Στέλλα Ασδέρη για τη βοήθεια, την υποστήριξη και την υπομονής της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις

βιβλιοθηκονόμους κυρία Βασιλική Συρόγλου, Δαμιάνα Κουτσομίχα και Γιούλη Εκίζογλου και για τη βιβλιοθηκονομική τους υποστήριξη στην έρευνά μου.
Στο τέλος, θα ήθελα να εκφράσω μέσα από την καρδιά μου τις ευχαριστίες μου στο σύντροφο και σύζυγο μου Μανώλη Γαρουφάλλου για την ουσιαστική υποστήριξη, επιστημονική και ψυχολογική, για την ακούραστη διάθεση του για συζήτηση, για τα εποικοδομητικά του σχόλια και κυρίως για την αγάπη, την υπομονή και την κατανόηση που έδειξε όλο αυτό το χρονικό διάστημα ολοκλήρωσης της μελέτης.

1. Εισαγωγή

Η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση έχουν προσλάβει τα τελευταία χρόνια μεγάλο ενδιαφέρον παγκοσμίως, κυρίως λόγω της αναγνώρισης του ρόλου τους στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, ως κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού όντος.

Με τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η UNESCO προώθησε την ιδέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε όλο τον κόσμο, μέσα από τα χρηματοδοτούμενα προγράμματα που υποστήριξε, κυρίως σε αναπτυσσόμενες χώρες και «*…κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60 αλλά και αργότερα η Εκπαίδευση Ενηλίκων προσέλκυσε το ενδιαφέρον των ερευνητών, του ευρύτερου κοινού και των Διεθνών Οργανισμών για τις δυνατότητες που παρείχε όσον αφορά τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικο-πολιτιστικές εφαρμογές της*» (Σιπητάνου, 2005, σ.16). Στη συνέχεια πολλοί άλλοι Διεθνείς Οργανισμοί όπως «*το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και η Ευρωπαϊκή Ένωση ενδιαφέρθηκαν και προβληματίστηκαν σχετικά με το ρόλο της μη τυπικής εκπαίδευσης και επεδίωξαν να της προσφέρουν μια ορισμένη θέση στο γενικότερο εκπαιδευτικό, οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι*» (Σιπητάνου, 2005, σ. 16).

Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) για τη δια βίου εκπαίδευση τα τελευταία τουλάχιστον χρόνια συνδέονται με την αύξηση της απασχόλησης, την ιδέα της ενεργοποίησης των πολιτών, τη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής και ένα πλήθος άλλων κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων. Το γεγονός αυτό βέβαια κάθε άλλο παρά τυχαίο μπορεί να χαρακτηριστεί. Αν λάβει κανείς υπόψη του, τον αυξανόμενο ανταγωνισμό, την παγκοσμιοποίηση, τις προκλήσεις της οικονομίας της γνώσης, τις εμφανείς κοινωνικές αντιθέσεις και τις επιπτώσεις όλων αυτών στις οικονομίες και τα άτομα, μπορεί να κατανοήσει τη στροφή που έχει δοθεί στον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ένωσης και τη σύνδεση της περισσότερο παρά ποτέ με την οικονομία.

Σ' αυτό το πλαίσιο μπορεί κανείς να αξιολογήσει γιατί όλες τις αποφάσεις της ΕΕ από τη δεκαετία του '80 και έπειτα έχουν ως στόχο τη δημιουργία ανταγωνιστικού ανθρώπινου δυναμικού και γιατί το μεγαλύτερο βάρος σήμερα στην εκπαίδευση κατέχει η συνεχιζόμενη

εκπαίδευση και κατάρτιση με κύριο άξονά της, την οικονομία της γνώσης. Στόχοι της εκπαίδευσης αυτής, μεταξύ άλλων, είναι η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, η ανανέωση των ήδη υπαρχόντων και η δημιουργία ανταγωνιστικών ατόμων στην αγορά εργασίας.

«*Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η Ελλάδα έδωσε έμφαση στην εξάρτηση της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης από τις προδιαγραφές του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και περιόρισε σημαντικά την εμβέλεια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εφόσον εγκαταλείφθηκαν αισθητά τα προγράμματα που στόχευαν στην προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική και τοπική ανάπτυξη. Με τον τρόπο αυτό, η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα άρχισε σε μεγάλο βαθμό να ταυτίζεται με τη Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση*» (Σιπητάνου, 2005, σ. 196).

Από τη δεκαετία του 1980 στην Ελλάδα, ιδιαίτερα με την εισροή χρημάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση με τη μορφή των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, έχει δοθεί σαφή προτεραιότητα στην κατάρτιση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Ο προσανατολισμός αυτός είναι αποτέλεσμα των προτεραιοτήτων που θέτει η ΕΕ και τις οποίες η Ελλάδα, ως κράτος μέλος, καλείται να υιοθετήσει. Η στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ σε πιο τεχνοκρατικούς και υλικούς στόχους για την εκπαίδευση, συνάδει με το στρατηγικό στόχο του Συμβουλίου της Λισαβόνας (The Lisbon European Council, 2000) «*να καταστεί η ΕΕ η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία στον κόσμο, ικανή για αειφόρο οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή*».

Τα περισσότερα προγράμματα που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης στις αναπτυγμένες δυτικές κοινωνίες αφορούν στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση και παρακινούνται από οικονομικό και επαγγελματικό κυρίως ενδιαφέρον (O' Conell, 1998;Jones & Symon, 2001). Κάτω από αυτές τις συνθήκες μένει ένα μικρό σχετικά ποσοστό για δραστηριότητες που πραγματοποιούνται για λόγους ψυχαγωγίας όπου οι συμμετέχοντες θα μαθαίνουν για δική τους ευχαρίστηση και δεν θα περιμένουν επαγγελματικά ανταλλάγματα και οικονομικά οφέλη (Jones & Symon, 2001).

Η εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση και τονίζει ότι θα πρέπει να ξεπεράσουμε την ιδέα που συνδέει την εκπαίδευση με το επάγγελμα και τα

οικονομικά οφέλη και να εστιάσουμε στα οφέλη μιας τέτοιας εκπαίδευσης στο άτομο και την κοινωνία.

Η αύξηση του ελεύθερου χρόνου και η γνώση των ωφελειών από τον ελεύθερο χρόνο έχει οδηγήσει στην αυξημένη αναγνώριση της ανάγκης για παροχή εκπαίδευσης στον ελεύθερο χρόνο σε πολλές χώρες.

Η εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα στον ελεύθερο χρόνο είναι «*μια μη εξαναγκαστική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στον ελεύθερο χρόνο και η οποία δραστηριότητα είναι κάτι που οι άνθρωποι θέλουν να κάνουν, σε επίπεδο προσωπικής ευχαρίστησης, χρησιμοποιώντας τις ικανότητές τους και τους πόρους τους για να κατορθώσουν να το κάνουν*» (Stebbins 2005, σ. 350).

Γενικά, η εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο πραγματοποιείται στον ελεύθερο χρόνο, με θέματα που προέρχονται από τον ελεύθερο χρόνο και προορίζεται για τον ελεύθερο χρόνο. Και αυτό τη διαφοροποιεί από τη συνεχιζόμενη κατάρτιση (Θωίδης, 2003).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου στοχεύουν στο να μπορούν οι πολίτες να συμμετέχουν με κύριο άξονα την προσωπική τους ολοκλήρωση και ικανοποίηση χωρίς όμως άμεσα επαγγελματικά οφέλη. Τέτοιου είδους προγράμματα συνήθως υλοποιούνται από φορείς που δρουν έξω από το τυπικό σύστημα, παρ' όλα αυτά είναι οργανωμένα, βασίζονται σε αναλυτικό πρόγραμμα και διαθέτουν εκπαιδευτικούς στόχους, ανήκουν δηλαδή στη μη τυπική εκπαίδευση, η οποία συνδέεται κυρίως με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη για τον ενήλικο, όπως:

- *Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και δεξιοτήτων*. Η εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο κατά βάση πραγματοποιείται σε ομάδες. Οι κοινωνικές σχέσεις θεωρούνται πολύ σημαντικές σε τέτοιου είδους δραστηριότητες και είναι από τις δεξιότητες που αναπτύσσονται μαζί με τις μαθησιακές δεξιότητες.
- *Αυτοεκπλήρωση-Αυτοέκφραση*. Σύμφωνα με τον Stebbins (1992) η δια βίου εκπαίδευση ως σοβαρός ελεύθερος χρόνος αφήνει ελεύθερο το άτομο να αυτοεκπληρωθεί ή να αυτό-εκφραστεί μέσα από μια δραστηριότητα που τη διάλεξε το ίδιο το άτομο (Jones & Symon, 2001).

- *Η εκπλήρωση εσωτερικών επιθυμιών*. Η εκπαίδευση αυτού του είδους προσφέρει στο άτομο την ευκαιρία να παρακολουθήσει και να ασχοληθεί με κάποιο αντικείμενο που είναι τελείως διαφορετικό από το επάγγελμά του και το οποίο προκύπτει από εσωτερικό ενδιαφέρον ή κάποιο χόμπι. Το άτομο έτσι βρίσκει ικανοποίηση την οποία δε μπορεί να λάβει από την εργασία του.

Αυτό που είναι πολύ σημαντικό στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τον ελεύθερο χρόνο είναι ότι τα άτομα έρχονται στην εκπαίδευση με προσωπική βούληση, γεγονός που εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή τους στο εκάστοτε πρόγραμμα και δεσμεύει, κατά κάποιο τρόπο, τον συμμετέχοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την άλλη πλευρά, βέβαια, βρίσκονται κι αυτοί που υποστηρίζουν ότι η ελευθερία της γνώμης και η προσωπική βούληση είναι πλέον πλαστές ελευθερίες, καθώς υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν ή να υποκινήσουν τη λήψη μιας απόφασης, όπως θα δούμε στο κεφάλαιο τρία.

Τα τελευταία χρόνια η ΕΕ θέτει το ζήτημα τη σημασίας της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης ξεκινώντας από το Συμβούλιο της Κοπεγχάγης. Με τον τρόπο αυτό η ΕΕ θέλει να αξιοποιήσει στο έπακρο τις γνώσεις και τις ικανότητες που έχουν αποκτηθεί από τους πολίτες της και οι οποίες αποκτήθηκαν έξω από το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, μέσα από τις εμπειρίες του κάθε ατόμου στην εργασία, στον ελεύθερο χρόνο, κ.λπ. (Copenhagen Declaration, 2002).

Σ' αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζεται πλέον επίσημα ότι στην κοινωνία της γνώσης, οι άνθρωποι δεν αποκτούν γνώσεις μόνο μέσα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κάτι τέτοιο βέβαια θα ήταν αδιανόητο, δεδομένης της πληθώρας των γνώσεων που υπάρχει. Τα άτομα αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από όλες τις μορφές μάθησης, στη δουλειά ή στον ελεύθερο χρόνο τους, οι οποίες με κάποιο τρόπο θα πρέπει να αξιολογούνται, να αναγνωρίζονται και να εκτιμώνται (valued).

Από όλα τα παραπάνω, είμαστε αισιόδοξοι ότι η εκπαίδευση που πραγματοποιείται στον ελεύθερο χρόνο θα μαγνητίσει περισσότερο το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας και θα αναγνωριστούν τα αποτελέσματα της μάθησης και η προσφορά της τόσο στο κοινωνικό σύνολο όσο και στο άτομο.

1.1 Αναγκαιότητα και Στόχοι της εργασίας

Έπειτα από μια ενδελεχή έρευνα διαπιστώθηκε πως η ελληνική βιβλιογραφία σε θέματα εκπαίδευσης ελεύθερου χρόνου είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Σε μικρή έκταση είναι η αντίστοιχη διεθνής βιβλιογραφία όσον αφορά στα δεδομένα για τους συμμετέχοντες σε τέτοια προγράμματα, τα κίνητρά τους, τις επιδιώξεις τους κλπ. Οι μελέτες που εντοπίζονται για τον ελεύθερο χρόνο αφορούν κυρίως στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και λιγότερο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι έρευνες εστιάζουν στις γενικές ασχολίες των ατόμων κατά τον ελεύθερο τους χρόνο όπως για παράδειγμα η άθληση, το διάβασμα, το περπάτημα, η τηλεόραση, κ.λπ. Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελεί μια από τις παραπάνω επιλογές.

Τη μερίδα του λέοντος στις αναφορές της βιβλιογραφίας, στα επιστημονικά συνέδρια και τις ημερίδες αλλά και στις διαβουλεύσεις μεταξύ των φορέων, κατέχει η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η ίδια μονοπωλεί το ενδιαφέρον των ειδικών και των ερευνητών -ίσως όχι άδικα- διότι εκεί εστιάζει η εκπαιδευτική πολίτική της Ένωσης, διότι υπάρχει πολύ μεγάλη συζήτηση για την οικονομία της γνώσης και την ανταγωνιστικότητα αλλά και διότι συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέρος των κονδυλίων που δαπανώνται για τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση. Επίσης, η αυξανόμενη ανάγκη για πιστοποίηση των γνώσεων σε μια ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης, έχει ως αποτέλεσμα δράσεις που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων και δεν προσφέρουν πιστοποιημένες γνώσεις και δεξιότητες να τίθενται στο περιθώριο. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται και τα προγράμματα εκπαίδευσης ελεύθερου χρόνου που στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, χωρίς να γίνεται πραγματική αποτίμηση της προσφοράς αυτών των προγραμμάτων στο άτομο και το κοινωνικό σύνολο.

Το πεδίο της εκπαίδευσης στον ελεύθερο χρόνο έχουν αγγίξει δύο επιστήμες, η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου και η Εκπαίδευση ενηλίκων, η καθεμία από τη δική της πλευρά. Εμείς μελετήσαμε και τις δύο επιστήμες για την παρούσα μελέτη αλλά από την αρχή επιδίωξη μας ήταν να εστιάσουμε στην Εκπαίδευση ενηλίκων.

Σκοπός της εργασίας είναι:

- η μελέτη των προγραμμάτων, που στοχεύουν στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και την προσωπική ανάπτυξη, καθώς και
- η μελέτη των συμμετεχόντων σ' αυτά.

Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι:

1. Η μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά
    - με την εκπαίδευση ενηλίκων, τη μη τυπική εκπαίδευση και τον ελεύθερο χρόνο,
    - τα χαρακτηριστικά του ενηλίκου εκπαιδευόμενου σε προγράμματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου και
    - τους λόγους που ωθούν τους ενηλίκους να παρακολουθήσουν τέτοιου είδους προγράμματα
2. Η καταγραφή και παρουσίαση
    - των ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανώσεων που υλοποιούν προγράμματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου στην περιοχή της Θεσσαλονίκης
    - των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων που προσφέρουν οι εν λόγω φορείς σε ενηλίκους
3. Η έρευνα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε προγράμματα αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων σε τέτοια προγράμματα στη Θεσσαλονίκη
4. Η έρευνα σχετικά με τον τρόπο που οι οργανισμοί σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου.
5. Οι προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης στο σχεδιασμό και την οργάνωση τέτοιων προγραμμάτων

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η εργασία σκοπεύει να καταγράψει την πραγματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου, τα προβλήματα και τις προοπτικές των φορέων που υλοποιούν τέτοια προγράμματα καθώς και να ερευνήσει τους συμμετέχοντες σε αυτά. Η έρευνα αυτή ευελπιστεί να συμβάλλει στη διαδικασία περαιτέρω μελέτης και εμβάθυνσης στο συγκεκριμένο θέμα στην Ελλάδα με επίκεντρο πάντα τον ενήλικο-εκπαιδευόμενο.

Η μελέτη αποτελείται από τον πρόλογο, το πρώτο κεφάλαιο «Εισαγωγή», το δεύτερο κεφάλαιο «Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις», το τρίτο κεφάλαιο «Χαρακτηριστικά προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου», το τέταρτο κεφάλαιο «Σχεδιασμός προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου», το πέμπτο κεφάλαιο «Φορείς παροχής προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου», το έκτο κεφάλαιο «Μεθοδολογία», το έβδομο κεφάλαιο «Συμπεράσματα», το όγδοο κεφάλαιο «Επίλογος», τη «Βιβλιογραφία» και τα «Παραρτήματα».

Στο πρώτο κεφάλαιο «*Εισαγωγή*» παρουσιάζεται συνοπτικά το στίγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ και συνεπώς της Ελλάδας απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων και τι επιπτώσεις έχει αυτό για την εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο. Επίσης, αναπτύσσεται η αναγκαιότητα και οι στόχοι της παρούσας μελέτης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο «*Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις*», κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση ορισμών και η ανάλυση εννοιών για τον ελεύθερο χρόνο, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη εκπαίδευση, η αποσαφήνιση των οποίων θα συντελέσει στην καλύτερη κατανόηση των υπό διερεύνηση αντικειμένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο «*Κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων*», αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου και παρουσιάζονται θεωρίες και μοντέλα που εξηγούν τι κινητοποιεί και τι αποτρέπει τους ενήλικους από τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο «Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου», αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναπτύσσονται στον ελεύθερο χρόνο και την επίδραση αυτών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων .

Στο πέμπτο κεφάλαιο «Φορείς παροχής προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου», αναφέρονται οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί που προσφέρουν οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων ελεύθερου χρόνου και οι οποίοι δραστηριοποιούνται στη Θεσσαλονίκη και παρουσιάζονται διεξοδικά οι οργανισμοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Στο έκτο κεφάλαιο «Μεθοδολογία», αναπτύσσεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στα «*Αποτελέσματα»*, έβδομο κεφάλαιο, αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την παρούσα μελέτη και έρευνα και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα.

Στο όγδοο κεφάλαιο «Επίλογος», ανακεφαλαιώνονται τα ευρήματα της εργασίας.

Στη «Βιβλιογραφία», παρουσιάζεται η βασική βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα μελέτη.

Τέλος στα «Παραρτήματα» παρουσιάζονται το ερωτηματολόγιο και οι ερωτήσεις της συνέντευξης που εφαρμόστηκαν στην έρευνα.

2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Σε αυτό το κεφάλαιο, κρίνεται απαραίτητο να παρουσιάσουμε διεξοδικά κάποιες έννοιες και ορισμούς που αποτελούν μέρος της μελέτης και οι οποίες θα μας βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση των κεφαλαίων που ακολουθούν. Οι έννοιες αυτές είναι του ελεύθερου χρόνου, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης.

2.1 Η έννοια του ελεύθερου χρόνου

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ιστορικοί και κοινωνιολόγοι ανατρέχουν στην ελληνική κλασική αρχαιότητα και ιδιαίτερα στον Αριστοτέλη και τη θεωρία περί «σχόλης», αναζητώντας τις ρίζες της έννοιας του ελεύθερου χρόνου (Κορωναίου, 1996).

Ο Αριστοτέλης στη θεώρηση του για τον ελεύθερο χρόνο και τη διάκριση αυτού από την εργασία, διέκρινε τρεις τύπους δραστηριοτήτων: i) τη Σχόλη, η οποία αποδίδεται ως ελεύθερος χρόνος, ii) την Α-σχολία, η οποία αποδίδεται ως απασχόληση με κάτι ή εργασία και iii) την Ανάπαυση. Η Σχόλη σύμφωνα με τον Αριστοτέλη ήταν συνώνυμη με την καλλιέργεια και την αγωγή. Δεν έχει την έννοια που σήμερα αποδίδουμε στον ελεύθερο χρόνο, απαιτούσε ενεργητικότητα και συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα ώστε να επιτευχθεί η καλλιέργεια και η ανάπτυξη του πνεύματος (Van Moorst, 1982).

Αυτή η θεώρηση θα πρέπει να εξεταστεί μέσα στα πλαίσια της εποχής που αναπτύσσεται και που αρχαίοι Έλληνες είχαν δημιουργήσει. Ο ελεύθερος χρόνος δεν ήταν απλός χρόνος για ξεκούραση. Το έμβλημα ενός μορφωμένου ατόμου ήταν να έχει δραστήριο ελεύθερο χρόνο π.χ. να γυμνάζεται, να παίζει μουσική, να φιλοσοφεί. Επίσης, οι πολίτες μπορούσαν να συνδιαλέγονται δημόσια, να δημιουργούν καλές τέχνες, να ασκούν πολιτική, να συζητούν στην Αγορά και να ασκούν ελεύθερες δραστηριότητες που αποτελούσαν τον πυρήνα του πολιτισμού τους.

Η έννοια της σχόλης του Αριστοτέλη έχει λάβει διάφορες μορφές και σημασίες μέσα στα χρόνια, ώσπου να φτάσει στην έννοια του ελεύθερου χρόνου έτσι όπως την βιώνει η σύγχρονη κοινωνία. Το τι σημαίνει ο ελεύθερος χρόνος για μια κοινωνία αλλάζει ανάλογα

με την εποχή και τις κοινωνικές ελευθερίες του ατόμου. Ο ελεύθερος χρόνος αλλάζει, όπως αλλάζει και η κουλτούρα σε κάθε κοινωνία.

Πότε άρχισε να εμφανίζεται ο ελεύθερος χρόνος με τη σημερινή μορφή, φαίνεται πως δεν είναι εύκολο να το απαντήσουμε. Οι ιστορικοί εκφράζουν τρεις διαφορετικές απόψεις, οι οποίες δεν αναιρούν η μια την άλλη. Η πρώτη άποψη αναφέρει ως αρχή της το Μεσαίωνα και την θρησκευτική και κοινωνική μεταρρύθμιση, η δεύτερη το Διαφωτισμό και τη Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου και η τρίτη τη Βιομηχανική επανάσταση (Θωΐδης, 2003).

Εμείς υιοθετούμε την τρίτη άποψη, η οποία φαίνεται πως είναι αυτή που περισσότερο από όλες βρίσκεται πιο κοντά σε αυτό που εννοούμε σήμερα με την έννοια του ελεύθερου χρόνου.

Σύμφωνα με αυτή την άποψη, ο ελεύθερος χρόνος ως όρος εμφανίζεται την εποχή της εκβιομηχάνισης της Ευρώπης τον 19ο αιώνα με την οργάνωση της αμειβόμενης εργασίας σε καθορισμένο υποχρεωτικό ωράριο και τη διάκριση αυτού του χρόνου από το χρόνο εργασίας.

«*Η κατάκτηση του ελεύθερου χρόνου, υπήρξε αποτέλεσμα δύο παραγόντων: αφ' ενός της αύξησης της παραγωγικότητας και αφ' ετέρου των συνδικαλιστικών και πολιτικών διεκδικήσεων των ίδιων των εργαζομένων για μείωση του εργάσιμου χρόνου και αύξηση του ελεύθερου*»(Κορωναίου, 1996, σ. 27).

Στην Ευρώπη, από τις αρχές του 19ου αιώνα έχουμε την εμφάνιση νομοθετικών ρυθμίσεων με βασικό σκοπό τη μείωση των ωρών εργασίας, θα χρειαστούμε όμως έναν αιώνα ως τις αρχές του 20ου αιώνα, για να δούμε την πραγματοποίηση της εφαρμογής των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Πρωτοστατεί η Μεγάλη Βρετανία όπου ψηφίζεται «*η περίφημη «αγγλική εβδομάδα»* (πενθήμερο)» το 1825 αλλά «*εφαρμόζεται σταδιακά μετά το 1880 και χάρη στην επαγρύπνηση των εργατικών συνδικάτων (trade unions)*» και ακολουθεί η Γαλλία όπου διεκδικεί το δεκάωρο εργασίας το 1848 αλλά η νομοθετική ρύθμιση γίνεται το 1912, ενώ το 1919 ψηφίζεται το οκτάωρο(Κορωναίου, 1996, σ. 26).

Το 1936 στη Γαλλία ψηφίζεται και ο νόμος που κατοχυρώνει διακοπές δύο εβδομάδων (Κορωναίου, 1996), ενώ την ίδια εποχή δημιουργείται και ένα βραχύβιο «Υπουργείο Ελεύθερου χρόνου». (J. Lowe, 1996).

Οι διεκδικήσεις των εργαζομένων αλλάζουν προσανατολισμό μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και αποβλέπουν στην διεκδίκηση «*μεγαλύτερων περιόδων ελεύθερου χρόνου, όπως το Σαββατοκύριακο, οι διακοπές μετ' αποδοχών και αργότερα η συνταξιοδότηση*» (Κορωναίου, 1996, σ. 26).

Στην Ελλάδα, οι πρώτες νομοθετικές ρυθμίσεις για τη μείωση του εργάσιμου χρόνου εμφανίζονται το 1909. Η αργία της Κυριακής είναι το πρώτο μέτρο που λαμβάνεται ενώ από το 1911 διεκδικείται το οκτάωρο (Λιάκος, 1993 στο Κορωναίου 1996). Το 1927 έχουμε την κατάκτηση του οκταώρου πρώτα για τις ανθυγιεινές εργασίες(Κορωναίου, 1996). Έτσι λοιπόν φτάσαμε στην θέσπιση του οκταώρου και ταυτόχρονα στη θέσπιση του ελεύθερου χρόνου. Σύμφωνα με τον Θωίδη (2003, σ. 16) «Ο ελεύθερος χρόνος είναι η τελευταία κοινωνική κατάκτηση του ανθρώπου στην πορεία του προς το ιδανικό της αυτοδιάθεσης και της χειραφέτησης του».

Σήμερα ως ελεύθερος χρόνος νοείται ο χρόνος που είναι ελεύθερος από υποχρεώσεις και κατά τον οποίο το άτομο έχει την ελευθερία να χρησιμοποιήσει αυτό το χρόνο όπως επιθυμεί είτε για ανάπαυση είτε για δημιουργία ή για ψυχαγωγία. Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Θωίδης (2003, σ. 18) «*Είναι ο χρόνος πραγμάτωσης ανθρώπινων ιδανικών και αξιών, ανάπτυξης πολιτισμού και διαμόρφωσης της προσωπικότητας*».

Ο Lowe (1996) σε μια μελέτη του για την UNESCO, αναφέρει ότι ο ελεύθερος χρόνος είναι μια ομάδα δραστηριοτήτων που ασκεί το άτομο με δική του επιλογή είτε για την ανάπαυση ή για την ψυχαγωγία του είτε για να βελτιώσει τις γνώσεις του ή τις δημιουργικές του ικανότητες, αφού πρώτα απελευθερωθεί από την εργασία και τις υποχρεώσεις του απέναντι στην οικογένεια του και την κοινωνία.

Η Appleton (1974) αναφέρει ότι ο ελεύθερος χρόνος αποτελείται από έναν αριθμό ασχολιών κατά τις οποίες το άτομο μπορεί να καταπιάνεται με δική του επιθυμία είτε για να αναπαυτεί ή να ψυχαγωγηθεί, να προσθέσει στις γνώσεις του και να βελτιώσει τις δεξιότητες του αλλά και για να αυξήσει την εθελοντική του συμμετοχή στο κοινωνικό

γίγνεσθαι, αφού απαλλάξει πρώτα τον εαυτό του από τις επαγγελματικές, οικογενειακές και κοινωνικές του ευθύνες (Lowe, 1996).

Μια θεωρία για τον ελεύθερο χρόνο που αξίζει να αναφερθεί είναι η θεωρία του Robert Stebbins (1982, 1997). Ο Stebbins διέκρινε τον ελεύθερο χρόνο σε σοβαρό (Serious leisure) και σε ανέμελο ελεύθερο χρόνο(Casual leisure) και διέκρινε σ' αυτούς διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ως «σοβαρός ελεύθερος χρόνος» ορίστηκε η «συστηματική ενασχόληση με μια ερασιτεχνική, «χομπιστική» ή εθελοντική δραστηριότητα, η οποία είναι επαρκώς ουσιαστική και ενδιαφέρουσα για το άτομο που συμμετέχει, ώστε να βρει σε αυτή τη δραστηριότητα μια απασχόληση μέσω της οποίας να αποκτήσει και να εκφράσει ένα συνδυασμό ειδικών δεξιοτήτων, γνώσεων και εμπειρίας». Από την άλλη πλευρά υπάρχει ο «ανέμελος ελεύθερος χρόνο» στον οποίο ανήκουν δραστηριότητες όπως ο ύπνος, η βόλτα στο πάρκο, η παρακολούθηση τηλεόρασης ή η ανάγνωση εφημερίδας.

Η επιτυχημένη προσπάθεια αξιοποίησης του «σοβαρού» ελεύθερου χρόνου μπορεί να φέρει πολλαπλά οφέλη στο άτομο όπως η αυτό-πραγμάτωση, η προσωπική βελτίωση, η προσωπική ικανοποίηση και η κοινωνικότητα.

Σε όλους τους παραπάνω ορισμούς και θεωρίες είναι φανερό ότι κεντρική έννοια αποτελούν η προσωπική βούληση και η έννοια της ατομικής ελευθερίας. Η επιλογή, η ελευθερία και ο εθελοντισμός είναι τα κύρια στοιχεία του ελεύθερου χρόνου. Το άτομο είναι ελεύθερο να επιλέξει πως θα αξιοποιήσει τον ελεύθερο του χρόνο και προς ποια κατεύθυνση.

Ο ελεύθερος χρόνος αποκτά όλο και περισσότερη αξία για το άτομο και την κοινωνία όμως αποτελεί και ένα πρόβλημα, κι αυτό οφείλεται κυρίως στη διαχείριση του και στην «*ανεύρεση μια νέας ισορροπίας ανάμεσα στους κοινωνικούς χρόνους της επαγγελματικής εργασίας, της οικιακής εργασίας, της οικογένειας, του σχολείου και του ελεύθερου χρόνου*» (Κορωναίου, 1996 σ.106).

«*Ο ελεύθερος χρόνος είναι εξίσου σημαντικός με την εργασία και το επάγγελμα για την εκπλήρωση του νοήματος της ζωής και την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Τα περισσότερα επαγγέλματα σήμερα είναι εξειδικευμένα και απαιτούν ένα περιορισμένο μέρος των δυνατοτήτων και ικανοτήτων του ανθρώπου. Στον ελεύθερο του χρόνο δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ικανοτήτων, κλίσεων, ενδιαφερόντων*

και προτερημάτων που εμφανίζονται πολύ λίγο στον χώρο της εργασίας» (Θωίδης, 2003 σ. 22).

2.2 Ορισμοί της μη τυπικής εκπαίδευσης

Η έννοια της μη τυπικής εκπαίδευσης δεν είναι καινούργια. Στην πραγματικότητα, οι ρίζες της προηγούνται της τυπικής εκπαίδευσης που πρωτοεμφανίστηκε το 19ο αιώνα στην Ευρώπη και την Βόρεια Αμερική. Οι οργανωμένες ανθρώπινες κοινωνίες από τις απαρχές τους χρησιμοποιούσαν διάφορες μορφές αυτού που εμείς σήμερα ονομάζουμε μη τυπική εκπαίδευση, για να μεταδώσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά, τα έθιμα, τα πιστεύω τους, τις τεχνολογίες της εποχής και τις δεξιότητες από τη μια γενιά στην άλλη, εξασφαλίζοντας έτσι την συνέχεια, την επιβίωση και την ακεραιότητα αυτών των κοινωνιών (Coombs, 1976).

Πολλές προσπάθειες εμφανίστηκαν για να δώσουν όνομα σ' αυτή την έννοια, όπως «εξωσχολική εκπαίδευση», «το σκιώδες σχολικό σύστημα», «μαθησιακά δίκτυα», «μη συμβατική» εκπαίδευση κ.α. (Colletta, 1996).

Η «μη τυπική εκπαίδευση» εισήχθη ως όρος στα τέλη της δεκαετίας του 1960 για να καλύψει την ανάγκη δημιουργίας εξωσχολικής απάντησης στις νέες και διαφορετικές απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Παρ' όλο που είχε δοθεί κάποια ιδιαίτερη προσοχή στην εξωσχολική εκπαίδευση και τη σημασία κοινοτικών πόρων για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ο νέος όρος βοήθησε στη νομιμοποίηση αυτής της τάσης (La Belle & Ward, 1996).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, διεθνείς αναπτυξιακοί οργανισμοί ανακοίνωσαν μια συντονισμένη προσπάθεια να ασχοληθούν με την κατάσταση «των φτωχότερων των φτωχών» στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες. Μαζί με μεγάλα εθνικά και διεθνή προγράμματα, το εγχείρημα έδωσε έμφαση στις τοπικές δραστηριότητες μέσω των γεωργικών εφαρμογών, του αλφαβητισμού, της υγείας, του οικογενειακού προγραμματισμού, της αγροτικής-αστικής κοινοτικής δράσης και των τεχνικών-επαγγελματικών προγραμμάτων κατάρτισης. Οι οργανισμοί αυτοί επέλεξαν τον όρο μη τυπική εκπαίδευση για να αναφερθούν σε προγράμματα τοπικού επιπέδου για τους απόρους ενηλίκους (La Belle & Ward, 1996).

Η ιδέα για τη διάκριση της εκπαίδευσης διατυπώθηκε αρχικά από τους Coombs & Ahmed (1974), σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Διεθνούς Συμβουλίου για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης (International Council for Educational Development, IECD) και χρηματοδοτήθηκε από την Παγκόσμια Τράπεζα.

Σε αυτή τη μελέτη υποστηρίζουν, μεταξύ άλλων, ότι «η εκπαίδευση είναι μια διαρκής διαδικασία, η οποία εκτείνεται από την νηπιακή ηλικία ως την ενηλικίωση και πρέπει να περιλαμβάνει απαραίτητα μια μεγάλη ποικιλία από μεθόδους και πηγές» (σ. 8). Και προχωρούν στη διάκριση της εκπαίδευσης σε τρεις μορφές, οι οποίες μπορεί να αλληλεπικαλύπτονται ή να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους:

1) την άτυπη εκπαίδευση,

2) την τυπική εκπαίδευση και

3) τη μη τυπική εκπαίδευση.

Η *τυπική εκπαίδευση* αναφέρεται ως «*το υψηλά θεσμοθετημένο, χρονολογικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο «εκπαιδευτικό σύστημα», και εκτείνεται από το δημοτικό σχολείο ως το ανώτερο τμήμα του πανεπιστημίου*» (Coombs & Ahmed, 1974 σ. 8).

Η *μη τυπική εκπαίδευση* θεωρείται «*κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα έξω από το καθιερωμένο, τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, είτε αυτή λειτουργεί χωριστά είτε λειτουργεί ως ένα σημαντικό τμήμα κάποιας ευρύτερης δραστηριότητας, η οποία αποσκοπεί στο να εξυπηρετήσει μια συγκεκριμένη ομάδα αποδεκτών, καθώς και καθορισμένους μαθησιακούς στόχους*» (Coombs & Ahmed, 1974 σ. 8; Σιπητάνου, 2007 σ. 694).

Μια ακόμη πρόταση για τη διάκριση της εκπαίδευσης σε υπό-κατηγορίες έρχεται από μια ερευνητική ομάδα του Πανεπιστήμιου της Πολιτείας του Michigan. Προτείνουν λοιπόν τέσσερις κατηγορίες: τη συμπτωματική εκπαίδευση, την άτυπη, τη μη τυπική και την τυπική εκπαίδευση. Ενώ πιο συγκεκριμένα για τη μη τυπική εκπαίδευση αναφέρουν ότι (Evans 1981, σ.28):

Μη τυπική εκπαίδευση είναι «*κάθε μαθησιακή διεργασία που συμβαίνει εκτός της σχολικής εκπαίδευσης, όπου τόσο η πηγή της πληροφόρησης όσο και ο μαθητευόμενος έχουν συνειδητή επιδίωξη να προάγουν τη μάθηση*».

Η ανάπτυξη της μη τυπικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε ως αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης ότι η τυπική εκπαίδευση με τα υψηλά κόστη και τον προσανατολισμό της προς την αγορά εργασίας δε μπορούσε να καλύψει τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες μιας αναπτυσσόμενης κοινωνίας (Colletta, 1996). Η «ανακάλυψη» αυτού του όρου, βοήθησε πολύ στην αναγνώριση της μη τυπικής εκπαίδευσης ως σημαντικής τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και το κοινωνικό σύνολο αλλά και την πολιτεία (La Belle, 1982).

Η θεωρία της μη τυπικής εκπαίδευσης θέτει υπό αμφισβήτηση την επάρκεια της μάθησης που προσφέρεται μέσα από την αυστηρά οργανωμένη διαδικασία της τυπικής εκπαίδευσης, η οποία λαμβάνει χώρα σε περιορισμένο χρόνο και τόπο, τον δογματισμό των θεμάτων που προωθεί η τυπική εκπαίδευση, την ανισότητα που υφέρπεται μέσα από τις διαδικασίες της, οι οποίες αγνοούν τις ανάγκες των φτωχών, των αναλφάβητων, των ανέργων και των νέων που διαρρέουν από την εκπαίδευση (Colletta, 1996).

Αρχικά η μη τυπική εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε κυρίως προς όφελος του Τρίτου κόσμου και των αναπτυσσόμενων χωρών και συνδέθηκε με τα εναλλακτικά προγράμματα που προσφέρονταν σε νέους και ενηλίκους που είτε ήταν παραμελημένοι από το σχολείο ή χρειαζόταν συμπληρωματική εκπαίδευση. Η μη τυπική εκπαίδευση συχνά αναφέρεται ότι πρόσφερε κάποια βοήθεια σε πληθυσμούς με κοινωνικά και άλλα προβλήματα όπως οι ασθένειες, η διατροφή, η ανεργία, η παραγωγή τροφίμων και άλλα που χαρακτηρίζουν κυρίως τους λαούς του Τρίτου κόσμου (La Belle, 1982).

Αρκετά διαφορετικά είναι τα πράγματα όσον αφορά τη σημασία της μη τυπικής εκπαίδευσης στις αναπτυγμένες κοινωνίες. Σαφώς συνεχίζει να υπηρετεί κάποιους πληθυσμούς μη προνομιούχους αλλά αυτό δεν είναι ο κανόνας. Ο όρος μη τυπική εκπαίδευση συνδέεται συνήθως με δραστηριότητες που αναπτύσσουν τα άτομα με σκοπό την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη κυρίως στα πλαίσια του ελεύθερου χρόνου τους.

Η απήχηση της μη τυπικής εκπαίδευσης όσον αφορά τα κοινοτικού επιπέδου προγράμματα, εξαρτάται από δύο τουλάχιστον παράγοντες. Πρώτον, παρείχε έναν όρο για να συνδέσει πολυάριθμες έννοιες, από την αύξηση της συνειδητοποίησης ως την επαγγελματική κατάρτιση και την κοινοτική ανάπτυξη. Δεύτερον, διάφοροι αναπτυξιακοί οργανισμοί που ενστερνίστηκαν τον όρο το 1970 τον έκαναν πιο δημοφιλή μέσα από τη

στήριξη τους για έρευνα και την εφαρμογή προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης (La Belle & Ward, 1996).

Η δεύτερη μεγαλύτερη αιτία για την απήχηση του όρου ήταν η νομιμοποίηση και η χρηματοδότηση που προσφέρθηκε από διεθνείς αναπτυξιακούς οργανισμούς. Το ερευνητικό έργο που έγινε από τον Coombs (1968), τους Coombs και Ahmed (1974) και τον Coombs et al. (1973), υποστηρίχθηκε κυρίως από το Ίδρυμα Ford, την Παγκόσμια Τράπεζα και Πανεπιστήμια στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής τα οποία χρηματοδοτήθηκαν από το Ίδρυμα των Ηνωμένων Πολιτειών για την Διεθνή Ανάπτυξη (La Belle & Ward 1996). Επίσης, πολύ σημαντικός ήταν ο ρόλος της UNESCO στη διάδοση του όρου κυρίως μέσα από τις μελέτες και τις εκδόσεις της.

2.3 Χαρακτηριστικά της άτυπης εκπαίδευσης

Η *άτυπη εκπαίδευση* είναι «*η δια βίου διαδικασία κατά την οποία κάθε άτομο αποκτά και συσσωρεύει γνώση, δεξιότητες, στάσεις και ερεθίσματα από καθημερινές εμπειρίες και έκθεση στο περιβάλλον στο σπίτι, την εργασία, το παιχνίδι… Γενικά η άτυπη εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από έλλειψη οργάνωσης και είναι συχνά μη συστηματική*» (Coombs & Ahmed, 1974 σ. 8).

Ο Livingstone (2000 σ. 3) σημείωσε ότι ως άτυπη μάθηση μπορεί να οριστεί «*κάθε δραστηριότητα που περιλαμβάνει την αναζήτηση της κατανόησης, της γνώση ή της δεξιότητας και η οποία συμβαίνει έξω από τα αναλυτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών ινστιτούτων ή τα μαθήματα ή τα εργαστήρια που προσφέρονται από εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς οργανισμούς. Οι βασικοί όροι της άτυπης μάθησης (π.χ. στόχοι, περιεχόμενο, μέσα και διαδικασίες απόκτησης, διάρκεια, αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, εφαρμογές) καθορίζονται από τα άτομα και τις ομάδες που επιλέγουν να συμμετάσχουν σ' αυτή*».

Στην άτυπη εκπαίδευση ανήκει ο,τι δε μπορεί να ενταχθεί σε καμία από τις δύο άλλες κατηγορίες, την τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά κατά τη διάρκεια της άτυπης εκπαίδευσης φαίνεται ότι μαθαίνουμε πολύ σημαντικά πράγματα που χρειαζόμαστε στην καθημερινή μας ζωή.

Στη βιβλιογραφία συναντάμε και τον όρο άτυπη μάθηση. Η επιχειρηματολογία στηρίζεται στο γεγονός ότι κατά τη διαδικασία απόκτησης αυτής της μάθησης, δεν παρεμβάλλονται εκπαιδευτές και αναλυτικά προγράμματα. Η μάθηση αυτή μπορεί να συμβεί μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας, ανεξάρτητα (και κάποιες φορές αντίθετα) από τους επιδιωκόμενους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Schugurensky, 2000).

Η μάθηση που αποκτάται άτυπα δεν πιστοποιείται και έτσι δεν αναγνωρίζεται ούτε από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ούτε από την αγορά εργασίας. Τα τελευταία χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση κάνει βήματα προς αυτή την κατεύθυνση καθώς αναφέρεται στα επίσημα κείμενα της η ανάγκη αναγνώρισης των γνώσεων και των προσόντων που αποκτώνται μέσω της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης με αρχή το Συμβούλιο της Κοπεγχάγης το 2002, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή της παρούσας μελέτης.

Σύμφωνα με τον Livingstone (2001) η άτυπη μάθηση μπορεί να διακριθεί σε τρεις τύπους: την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση, την τυχαία μάθηση και την κοινωνικοποίηση.

Η *αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση* αναφέρεται στις προσπάθειες μάθησης που γίνονται από τα άτομα χωρίς τη συνεισφορά κάποιου εκπαιδευτή, αλλά μπορεί να συμβεί με την παρουσία ενός προσώπου αναφοράς που δε θεωρεί όμως τον εαυτό του ως εκπαιδευτή. Είναι τόσο σκόπιμη όσο και συνειδητή. Είναι σκόπιμη γιατί το άτομο έχει σκοπό να μάθει κάτι πριν ακόμη ξεκινήσει καν η διαδικασία μάθησης, και είναι συνειδητή γιατί το άτομο γνωρίζει ότι μαθαίνει κάτι.

Η *τυχαία μάθηση* αναφέρεται στις μαθησιακές εμπειρίες που συμβαίνουν στο άτομο χωρίς το άτομο να έχει πρόθεση για να μάθει κάτι από αυτές τις εμπειρίες. Γνωρίζει ότι η μάθηση συνέβη μετά τις εμπειρίες.

Η *Κοινωνικοποίηση (ή σιωπηρή μάθηση)* αναφέρεται στην εσωτερίκευση αξιών, στάσεων, συμπεριφορών, δεξιοτήτων κλπ που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της καθημερινής ζωής. Όχι μόνο δεν υπάρχει εκ των προτέρων πρόθεση για μάθηση αλλά ούτε και μετά τη μάθηση το άτομο έχει συναίσθηση ότι έμαθε κάτι.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση βρίσκεται στο ένα άκρο της άτυπης μάθησης και η κοινωνικοποίηση στο άλλο, η τυχαία μάθηση είναι κάπου ανάμεσα.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η άτυπη μάθηση μπορεί να συμβεί οπουδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία. Τα άτομα μπορούν να χρησιμοποιήσουν για τη μάθηση τους διάφορα μέσα όπως τα βιβλία, τα μουσεία, τις βιβλιοθήκες, τις εφημερίδες, τηλεόραση, το Διαδίκτυο, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την οικογένεια και τους συγγενείς, τους φίλους κα. Επίσης, η άτυπη μάθηση μπορεί να συμπληρώσει και να ενισχύσει τις γνώσεις που λάβαμε κατά την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση αλλά μπορεί και να την αμφισβητήσει.

3. Κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων δίνει στα άτομα νέες δυνατότητες στην αγορά εργασίας και ευκαιρίες για κοινωνικό-πολιτισμική ανάπτυξη. Ως επί το πλείστον η μάθηση στους ενηλίκους είναι εθελοντική. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι λόγοι συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία και τα προγράμματα που παρακολουθούν είναι μεταβαλλόμενα.

Ως συμμετοχή νοείται η διαδικασία λήψης απόφασης που καθορίζει αν ένα άτομο θα λάβει ή όχι μέρος σε ένα δομημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον Titmus (1996) τρεις ήταν οι εξελίξεις που σχετίζονται με την έρευνα για τη συμμετοχή. Πρώτη εξέλιξη αποτελεί το γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρήθηκε ένα μέσο για την ανάπτυξη του οικονομικού επιπέδου των ατόμων, κυρίως στα μέσα της δεκαετίας του '80. Δεύτερη εξέλιξη το γεγονός ότι υπάρχει η πεποίθηση ότι οι δημογραφικές και τεχνολογικές εξελίξεις και η επίδραση τους στην αγορά εργασίας έχει κάνει την διαρκή κατάρτιση και επανακατάρτιση του εργατικού δυναμικού απαραίτητη. Μια τρίτη εξέλιξη είναι η τάση να θεωρείται η εκπαίδευση ενηλίκων μια «αγορά» που διέπεται από τους νόμους της προσφοράς και της ζήτησης. Θα πρέπει να κοιτάξουμε πρώτα τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των «αγοραστών» και των «πωλητών» της εκπαίδευσης για να κατανοήσουμε τη λειτουργία αυτής της αγοράς. Η γνώση των εισροών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιολόγηση των «εκροών», τα οποία είναι τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σε κάποιες χώρες, οι δημόσιες αρχές και τα εκπαιδευτικά ινστιτούτα προσφέρουν αυξημένες δυνατότητες μάθησης για τους ενηλίκους, ενώ σε άλλες χώρες η προοπτική της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι κυρίως πεδίο των μη-κυβερνητικών οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων των επιχειρήσεων, των εθελοντικών οργανισμών και ομάδων αυτό-βοήθειας.

Τα ποσοστά συμμετοχής είναι συνήθως χαμηλότερα για τους πληθυσμούς της υπαίθρου και αυτούς που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Σε κάποιες χώρες, υπάρχει υπολογίσιμη ανισότητα ανάμεσα στα ποσοστά συμμετοχής των

γυναικών έναντι των ανδρών καθώς και ανισότητες ανάμεσα σε εθνικές και φυλετικές ομάδες. Επίσης, η κατανομή της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων διαφέρει σύμφωνα με το αντικείμενο μάθησης.

Η διάδοση της εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλο τον κόσμο ξεκίνησε από την πεποίθηση ότι όλοι οι ενήλικοι μπορούν να μάθουν και ότι όλα τα άτομα χρειάζονται την εκπαίδευση περιοδικά κατά τη διάρκεια της ζωής τους, το οποίο είναι δικαίωμα και του ατόμου και υποχρέωση της κοινωνίας να κάνει τη δια βίου εκπαίδευση προσιτή σε όλους. Πίσω από αυτές τις αρχές υπάρχει η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι είναι από τη φύση τους μανθάνοντες οργανισμοί, έχουν φυσική τάση να εμπλέκονται σε μια οργανωμένη, σκόπιμη μάθηση, αν η κατάλληλη ευκαιρία προσφερθεί κάτω από κατάλληλες συνθήκες. Επίσης, επειδή οι ενήλικοι είναι ώριμοι, ελεύθεροι, υπεύθυνοι πολίτες υπάρχει η άποψη ότι έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν ή όχι στην εκπαίδευση κατά την ενηλικίωση τους (Titmus 1996).

Μετά από την αναλυτική και κριτική ανασκόπηση στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για θεωρίες και μοντέλα συμμετοχής των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου, διαπιστώσαμε ότι στη μεν ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχει κάποια αναφορά ενώ στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν περιορισμένες αναφορές. Έτσι, λοιπόν στα υποκεφάλαια αυτού του κεφαλαίου που ξεκινά, παρουσιάζονται μοντέλα και θεωρίες συμμετοχής που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων δηλαδή τον ευρύτερο όρο μέσα στον οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί η εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο και δεν συμπεριλαμβάνω αυτά που αναφέρονται στην επαγγελματική κατάρτιση, διότι είναι πέραν του σκοπού αυτής της μελέτης.

3.1 Το προφίλ των συμμετεχόντων

Οι ενήλικοι που συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι άτομα με διαφορετικές εμπειρίες, διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα και διαφορετικούς ρόλους στην κοινωνία. Υπάρχει ένα μεγάλο φάσμα διαφορών ανάμεσα στους ενηλίκους συμμετέχοντες και όμως παρ' όλα αυτά το εγχείρημα φαίνεται ότι είναι επιτυχημένο.

Οι ενήλικοι βρίσκονται σε φάση ανάπτυξης, έχουν ήδη βιώσει αρκετές αλλαγές στη ζωή τους και φέρουν μαζί τους έναν πλούτο εμπειριών και γνώσεων που μπορούν να

συνδράμουν θετικά, ή κάποιες φορές και αρνητικά, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχουν ήδη διαμορφωμένες στάσεις, αξίες, προκαταλήψεις.

Αυτό όλο το «φάσμα» των εμπειριών είναι αυτό που θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τι θα μαθευτεί και τι όχι. Κάθε συμμετέχοντας δεχόμενος τα ερεθίσματα για ένα νέο αντικείμενο μάθησης, τα φιλτράρει μέσα από αυτό το φάσμα εμπειριών και αυτό μπορεί να οδηγήσει στην αποδοχή ή τη διαστρέβλωση των προσλαμβανομένων γνώσεων (Knowles, 1990).

Οι καινούργιες γνώσεις που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση είναι σημαντικό να συνδέονται με τις ήδη υπάρχουσες προκειμένου να πετύχουμε θετική μεταβίβαση των γνώσεων και να χτίσουμε πάνω στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Αυτό φαίνεται ότι είναι ακόμη πιο επιτακτικό για την εκπαίδευση ενηλίκων, όπου έχουμε έναν πλούτο εμπειριών και γνώσεων που δεν πρέπει να αφήσουμε αναξιοποίητο.

Φυσικά υπάρχουν και γνώσεις οι οποίες μπορεί να είναι μη σχετικές ή λανθασμένες σε σχέση με το υπό μάθηση αντικείμενο. Αυτές τις γνώσεις θα πρέπει με τη βοήθεια του εκπαιδευτή να απομονωθούν ώστε να μην εμποδίζουν τις νέες και σωστές γνώσεις να αφομοιωθούν. Αυτή όλη η προσπάθεια πρέπει να συνοδευτεί και από την πειθώ προς τους ενηλίκους ότι αυτό που ήξεραν ή που έκαναν μέχρι τώρα δεν ήταν το σωστό. Το κομμάτι της απομάθησης είναι ίσως το πιο δύσκολο στην εκπαίδευση ενηλίκων κυρίως λόγω της συναισθηματικής επένδυσης των ενηλίκων στα όσα μέχρι εκείνη τη στιγμή γνώριζαν και εφάρμοζαν (Rogers, 1999).

Πολλοί ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση ενηλίκων με διάφορες στάσεις και προσδοκίες προς την εκπαίδευση, οι οποίες πηγάζουν κυρίως από τις εμπειρίες τους από την τυπική εκπαίδευση. Κάποιοι έχουν θετικές εμπειρίες και κάποιοι όχι. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων θα προσομοιάζει την εκπαίδευση στο σχολείο και ότι θα υπάρχει πάλι κάποιος που θα έχει το ρόλο του δασκάλου και θα έχει την ευθύνη για την παρουσίαση της γνώσης.

Ο Malcom Knowles (1990), πατέρας της Ανδραγωγικής, κατέγραψε τα παρακάτω χαρακτηριστικά για τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους:

- Οι ενήλικοι είναι αυτόνομοι και αυτό-προσδιορίζονται. Οι ενήλικοι έχουν ανάγκη να αυτό-προσδιορίζονται και να κατευθύνουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους. Θέλουν τους εκπαιδευτές σε ρόλο διευκολυντή. Αυτό σημαίνει για τον εκπαιδευτή ότι θα πρέπει

να τους εμπλέξει στο σχεδιασμό των μαθημάτων και να τους κάνει να νιώσουν οι ίδιοι υπεύθυνοι για την πορεία της μάθησης τους. Ο εκπαιδευτής δε θα πρέπει να δίνει έτοιμη τη γνώση αλλά να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να φτάσει σ' αυτή.

- Οι ενήλικοι έχουν συγκεντρώσει μια μεγάλη δεξαμενή εμπειριών και γνώσεων από όλες τις εκφάνσεις της ζωή τους. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αποκαλύψουν αυτές τις εμπειρίες και γνώσεις, να τις μοιραστούν με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και να τις αξιοποιήσουν προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Ακόμη ένας στόχος είναι η σύνδεση της νέας γνώσης με τις ήδη υπάρχουσες ώστε να πετυχαίνει θετική μεταβίβαση της νέας γνώσης.
- Οι ενήλικοι είναι προσανατολισμένοι στο στόχο. Όταν εμπλέκονται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία ξέρουν ακριβώς τι στόχους θέλουν να πετύχουν. Για αυτό χρειάζονται από την αρχή της διαδικασίας να έχουν την αίσθηση ότι το πρόγραμμα που παρακολουθούν είναι οργανωμένο με σαφείς στόχους και αντικείμενα μάθησης.
- Οι ενήλικοι πρέπει να κινητοποιούνται από κάποιο λόγο για να μάθουν κάτι. Η μάθηση και οι γνώσεις που θα αποκομίσουν από την εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να βρίσκουν άμεση εφαρμογή σε κάποια από τις καθημερινές τους δραστηριότητες είτε στη δουλειά είτε στην προσωπική τους ζωή.
- Οι ενήλικοι θέλουν να τους σέβονται. Θα πρέπει να γίνουν σεβαστές οι προηγούμενες εμπειρίες τους και οι γνώσεις τους.

Επίσης, οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία υποκινούμενοι από κάποια εσωτερική συνήθως ανάγκη, η οποία ποικίλει από συμμετέχοντα σε συμμετέχοντα. Από την άλλη πλευρά, οι ενήλικοι όπως αναφέρουμε και παραπάνω έχουν κοινωνικούς ρόλους και διαβιούν σε περιβάλλοντα τα οποία μπορεί να ενισχύουν ή να αντιστρατεύονται τη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Οι λόγοι που μπορούν να παρακινούν ή να αποθαρρύνουν τους ενηλίκους από το να συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα αναλύονται εκτενώς στα δύο επόμενα υποκεφάλαια.

Τέλος, οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι οι ενήλικοι ενδιαφέρονται να μαθαίνουν πράγματα που τους ενδιαφέρουν άμεσα και τους είναι χρήσιμα και όχι τόσο να

αποθηκεύσουν γνώσεις για μετέπειτα χρήση ή να εντοπίσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις που δεν έχουν.

3.2. Τα κίνητρα συμμετοχής

Οι ενήλικοι είναι άτομα πολυάσχολα και με πολλές υποχρεώσεις προσωπικές, οικογενειακές, κοινωνικές, οικονομικές και άλλες. Το ερώτημα που τίθεται από τους ερευνητές, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους εκπαιδευτές είναι τι είναι αυτό που τους κινητοποιεί να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Υπάρχει μια σειρά θεωριών και μοντέλων, όπως θα δούμε παρακάτω, που εξηγούν τους πιο συνηθισμένους παράγοντες κινήτρων για συμμετοχή. Η αναφορά τους γίνεται με χρονολογική σειρά.

Ο Houle (1961) μέσα από τη θεωρία του υποστήριξε ότι οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι προσανατολισμένοι είτε στο στόχο είτε στη δραστηριότητα είτε στη μάθηση.

Αυτοί που είναι προσανατολισμένοι στο στόχο, υποτίθεται ότι χρησιμοποιούν την εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη σαφώς καθορισμένων στόχων. Γι' αυτούς η μάθηση είναι μια σειρά από επεισόδια, τα οποία ξεκινούν με την αναγνώριση μιας ανάγκης ή ενός ενδιαφέροντος. Απλώς επιλέγουν τη μέθοδο που θα τους οδηγήσει πιο εύκολα στο στόχο τους είτε μέσα από την εκπαίδευση είτε διαβάζοντας ένα βιβλίο είτε συμμετέχοντας σε μια ομάδα. Αυτοί που είναι προσανατολισμένοι στη δραστηριότητα, είναι όσοι λαμβάνουν μέρος επειδή βρίσκουν σημασία στη μαθησιακή διαδικασία και όχι στην ανάπτυξη μιας δεξιότητας, η οποία δεν χρειάζεται απαραίτητα να συνδέεται με το περιεχόμενο ή με τους σκοπούς της δραστηριότητας. Αυτοί οι ενήλικοι συμμετέχουν συνήθως για να ξεφύγουν από τη μοναξιά ή για να κάνουν καινούργιες γνωριμίες ή για να ξεφύγουν από μια δυσάρεστη κατάσταση που ζουν στην προσωπική ή την επαγγελματική τους ζωή. Τέλος, αυτοί που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση επιδιώκουν τη μάθηση για τη χαρά της μάθησης, συνήθως ως μια συνεχή και δια βίου δραστηριότητα. Φαίνεται πως η αναζήτηση της μάθησης είναι τρόπος και σκοπός ζωής για τους ίδιους (Houle 1961; Cross 1981).

Ο Houle (1961, σ. 15-16) επεσήμανε, επίσης, τη σημαντικότητα των στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων: «*κάθε ενήλικος έχει μια βασική στάση απέναντι στην*

εκπαίδευση, μια υποκειμενική πεποίθηση για τη φύση της και την αξία της, η οποία επηρεάζει την γνώμη του/της για τη μάθηση και τη συμμετοχή».

Η έρευνα και τα ευρήματα του Houle, επηρέασε μετέπειτα πολλούς επιστήμονες που μελέτησαν τη συμμετοχή και τα κίνητρα των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και πολλές θεωρίες βασίστηκαν στις ιδέες του.

Ο Rubenson (1977) ανέπτυξε το μοντέλο «Προσδοκία-Σθένος» (Expectancy-Valence model). Η θεωρία του υποστηρίζει ότι η προσδοκία αμοιβών πίσω από κάθε μάθηση ενεργοποιεί την ατομική συμπεριφορά. Τα διάφορα αποτελέσματα κατευθύνουν τη συμπεριφορά και βοηθούν ώστε να αναπτύσσονται μαθησιακές συνδέσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά και στην προσδοκία του αποτελέσματος (Merriam & Caffarella, 1999).

Η Προσδοκία αποτελείται από δύο μέρη: την προσδοκία της προσωπικής επιτυχίας στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, και την προσδοκία ότι λόγω της επιτυχίας θα υπάρξουν θετικά αποτελέσματα. Το Σθένος αναφέρεται στο σύνολο των θετικών και αρνητικών αξιών που τα άτομα προσδιορίζουν τις μαθησιακές δραστηριότητες.

Η απόφαση αν θα συμμετάσχει κάποιος είναι ένας συνδυασμός των αρνητικών και θετικών δυνάμεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του. Η προσδοκία αποτελείται από την προσμονή του ατόμου να είναι επιτυχημένο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σθένος αναφέρεται στην αξία που ένα άτομο προσδίδει στο να είναι επιτυχημένο, το οποίο μπορεί να είναι θετικό, αρνητικό ή ουδέτερο.

Το άτομο είναι στο κέντρο του μοντέλου του Rubenson καθώς όλα εξαρτώνται από το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του και της αξία της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτές οι αντιλήψεις αναπτύσσονται μέσω της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια, το σχολείο και την εργασία.

Η θεωρία υποστηρίζει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ασυμμετρία που βιώνει το άτομο ανάμεσα στις πραγματικές και αντιληπτές έννοιες για τον εαυτό του, τους άλλους, και το εκπαιδευτικό περιβάλλον του/της, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα της μη συμμετοχής ή της διαρροής (dropout). Επιπλέον, η θεωρία ισχυρίζεται ότι τα άτομα κυρίως παρακινούνται είτε από λόγους ανάπτυξης είτε από λόγους έλλειψης (Deshler, 1996). Η συμμετοχή για τον Rubenson βασίζεται στην αντίληψη που έχουμε, η οποία μπορεί να μην είναι η πραγματική (Cross, 1981).

Ο Rubenson (1987) επίσης, συνδυάζει στο μοντέλο του τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων με τις αλληλεπιδράσεις με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, και την κοινωνικοποίηση από την οικογένεια, το σχολείο και την εργασία. Η θεωρία υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να συμμετέχουν και να παραμείνουν σε μια μαθησιακή δραστηριότητα, αν αυτή η μαθησιακή δραστηριότητα είναι συναφής με τις παρούσες τους ανάγκες. Ακόμη, παράλληλα με αυτές τις ανάγκες αναπτύσσονται και άλλες δυνάμεις κοινωνικοποίησης και άλλοι παράγοντες που καθορίζουν το θετικό, αρνητικό ή ουδέτερο σθένος απέναντι σε ένα δεδομένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Merriam & Caffarella, 1999).

Κάποιες θεωρίες υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων κινητοποιείται από διάφορες αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή του ανθρώπου. Οι Aslanian και Brickell (1980) αναφέρουν ότι οι αλλαγές στη διάρκεια της ζωής συνοδεύονται από ενεργητικές προσπάθειες μάθησης και ότι σημαντικά γεγονότα-σταθμοί όπως ο γάμος, η απόκτηση ή η απώλεια μιας δουλειάς, η τεκνοποίηση, το διαζύγιο, η συνταξιοδότηση, η απώλεια ενός συγγενικού προσώπου κ.α. μπορεί να ενεργοποιήσουν κίνητρα και να παρακινήσουν την μάθηση (Chickering & Havighurst 1981 στο Deshler 1996; Merriam & Caffarella, 1999).

Η Cross (1981) ανέπτυξε μια θεωρία που την ονόμασε «Αλυσίδα της ανταπόκρισης» (Chain of response model), η οποία περιγράφεται και αποτελείται από επτά στάδια. Η αλυσίδα ξεκινά με τους ατομικούς και τελειώνει με τους εξωγενείς παράγοντες. Ονομάζεται μοντέλο της «αλυσίδας της ανταπόκρισης» γιατί κάθε ένα από στάδια του συνδέεται σαν μια αλυσίδα. Κάθε στάδιο επηρεάζει το επόμενο. Όσο πιο θετική είναι η εμπειρία του ατόμου σε κάθε στάδιο, τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει το άτομο να φτάσει στο τελικό στάδιο δηλαδή την απόφαση να συμμετάσχει.

Η συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες, είτε είναι οργανωμένες είτε αυτό-κατευθυνόμενες, δεν είναι μια απλή πράξη αλλά το αποτέλεσμα μια αλυσίδας ανταποκρίσεων, που κάθε μία βασίζεται στην αξιολόγηση της θέσης του ατόμου μέσα στο περιβάλλον του (Cross 1981). Τα κύρια μέρη της αλυσίδας, είναι:

α)η αυτό-αξιολόγηση,

β)οι στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση,

γ) η σημαντικότητα των στόχων και των προσδοκιών που θα επιτευχθούν,

δ) οι αλλαγές στη ζωή,

ε)οι ευκαιρίες και τα εμπόδια,

στ)η πληροφόρηση για τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και

ζ) η απόφαση για συμμετοχή.

Αν όλες οι ανταποκρίσεις στην αλυσίδα είναι θετικές, τότε το αποτέλεσμα θα είναι η συμμετοχή.

Το μοντέλο της ψυχολογικής αλληλεπίδρασης των Darkenwald και Merriam (1982) αντιλαμβάνεται την συμμετοχική συμπεριφορά ως ένα σύνολο αντιδράσεων σε εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα. Το μοντέλο δίνει έμφαση στις κοινωνικο-οικονομικές μεταβλητές ως τους πιο ισχυρούς καθοριστικούς παράγοντες στην ενήλικη συμμετοχική συμπεριφορά. Η επίδραση της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης στη συμμετοχή εξαρτάται από την «πίεση για μάθηση», που είναι ο βαθμός που το περιβάλλον κάποιου απαιτεί ή ενθαρρύνει την περαιτέρω μάθηση. Η «πίεση για μάθηση» ενός ατόμου υιοθετεί συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις για την αξία και τη χρησιμότητα της μάθησης. Η σχέση ανάμεσα στην κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και τη μαθησιακή πίεση είναι στοιχεία που διαφέρουν γενικά στην κοινωνική συμμετοχή, την επαγγελματική εργασία και τον τρόπο ζωής. Όσο μεγαλύτερη είναι η αντιληπτική αξία για την εκπαίδευση ενηλίκων, τόσο πιο ευνοϊκή θα είναι η διάθεση και η ετοιμότητα κάποιου για μάθηση. Το μοντέλο αναγνωρίζει τέσσερα στοιχεία της συμμετοχικής συμπεριφοράς που θεωρούνται ως εμπόδια στη συμμετοχή και είναι: τα περιστασιακά, τα θεσμικά, τα συναισθηματικά και πληροφοριακά εμπόδια (Merriam & Caffarella, 1999) τα οποία θα αναπτύξουμε στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Επίσης, αυτό που είναι πολύ σημαντικό στην ανάπτυξη του μοντέλου είναι ότι κάνει αναφορά στη σημαντικότητα της κοινωνικο-οικονομικής κατάσταση της οικογένειας, των χαρακτηριστικών της οικογένειας, της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης του ατόμου πριν να γίνει ενήλικος, στην τελική απόφαση συμμετοχής στην εκπαίδευση (Merriam & Caffarella, 1999).

Ο Boshier (1985) υποστηρίζει ότι τα άτομα όσο μεγαλώνουν και αυξάνεται η κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση μετακινούνται από την παρακίνηση λόγω έλλειψης, στην

παρακίνηση λόγω ανάπτυξης. Ο Boshier επηρεάστηκε από το έργο του Houle και το οποίο εφάρμοσε σε πιο εκτεταμένη μορφή και στο δικό του ερευνητικό έργο. Ανέπτυξε μαζί με τους συνεργάτες του την Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση (Education Participation Scale, EPS), και η οποία μετρά τους παράγοντες που παρακινούν και προσανατολίζουν τα άτομα. Περιέχει 40 σημεία, και αναπτύσσεται σε τεταρτοβάθμια κλίματα του Likert (Boshier and Collins, 1985).

Οι Boshier και Collins (1985) επανεξέτασαν στοιχεία από περισσότερους από 12.000 εκπαιδευόμενους από διάφορα μέρη του κόσμου και κατέληξαν ότι μπορούν να διακριθούν σε έξι μαθησιακούς προσανατολισμούς:

1. την κοινωνική επαφή, συμμετοχή για να κάνεις νέου φίλους, να γνωρίσεις άτομα του αντίθετου φύλου
2. την απόδραση/διέγερση, συμμετοχή για να ξεφύγει κάποιος από τη ρουτίνα του σπιτιού ή της εργασίας
3. την επαγγελματική ανάπτυξη, συμμετοχή για επαγγελματική βελτίωση
4. την κοινωνική προσφορά, συμμετοχή για αλτρουιστικούς σκοπούς
5. τις εξωτερικές προσδοκίες, συμμετοχή για να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες ή οι επιθυμίες κάποιου άλλου με εξουσία
6. και το γνωστικό ενδιαφέρον, συμμετοχή προσανατολισμένη στη μάθηση.

Το γνωστικό ενδιαφέρον (προσανατολισμός στη μάθηση) και η επαγγελματική ανάπτυξη (προσανατολισμός στο στόχο) μπορούν ξεκάθαρα να διακριθούν. Όσον αφορά στους άλλους παράγοντες, είναι πολύ δύσκολο να διακριθούν (Boshier and Collins 1985 σ.129). Σε αρκετές έρευνες, οι κοινωνικο-οικονομικοί και οι προσωπικοί παράγοντες εξηγούν κατά ένα μέρος τη διαφορά κινήτρων (Boshier and Collins, 1985). Ο πιο ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης που βρέθηκε από την Κλίμακα των Boshier και Collins είναι η επαγγελματική κατάσταση(Deshler, 1996).

Οι Henry και Basile (1994 σ. 70) μοντέλο τους για τη συμμετοχή, αναφέρουν ότι «σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί ένα ισχυρό κίνητρο να κατανικηθεί από την έλλειψη προσφοράς ενός ενδιαφέροντος-συναφούς προγράμματος ή από κάποιες αρνητικές εντυπώσεις του προγράμματος ή του οργανισμού. Σε άλλες περιπτώσεις, η ισχυρή φήμη

ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και η προσφορά του κατάλληλου προγράμματος μπορεί να παρακινήσει τη συμμετοχή ανεξάρτητα από ένα αδύναμο κίνητρο» (Merriam & Caffarella, 1999).

Όπως είδαμε άλλα μοντέλα εστιάζουν σε ψυχολογικούς και άλλα περισσότερο σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Όλα όμως αναγνωρίζουν την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του.

3.3 Τα εμπόδια στη συμμετοχή

Γιατί κάποιοι ενήλικοι συμμετέχουν και κάποιοι όχι στα εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου; Ποια είναι τα εμπόδια στη συμμετοχή τους;

Η Cross (1981) έκανε μια διάκριση τριών κατηγοριών που εμποδίζουν τη συμμετοχή: τα περιστασιακά, τα θεσμικά και τα συναισθηματικά εμπόδια.

Τα Περιστασιακά (Situational) εμπόδια προκύπτουν από την κατάσταση ενός ατόμου σε μια δεδομένη στιγμή. Η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη χρημάτων αποτελούν κύρια τέτοια παραδείγματα. Τα Θεσμικά (Institutional) εμπόδια προέρχονται από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, και είναι συνήθως αυτές οι πρακτικές και οι διαδικασίες που αποθαρρύνουν τα άτομα από τη συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα, η προσβασιμότητα, η αναγνωσιμότητα και η ελκυστικότητα του αντικειμένου, τα δίδακτρα, οι ημέρες και ώρες μαθημάτων και η έλλειψη πληροφόρησης για τα προγράμματα εκπαίδευσης. Τα Συναισθηματικά (Dispositional) εμπόδια απορρέουν από τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, τις στάσεις και αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό του ως εκπαιδευόμενο όπως η αυτοπεποίθηση, η συμμετοχή της ομάδας και η ηλικία.

Συνήθως η σημαντικότητα των συναισθηματικών εμποδίων «υποεκτιμάται» στις έρευνες, καθώς οι περισσότεροι εν δυνάμει συμμετέχοντες αναφέρουν ως εμπόδια συμμετοχής το κόστος ή την έλλειψη χρόνου γιατί είναι πιο εύκολο από το να πουν ότι δεν ενδιαφέρονται ή ότι είναι μεγάλοι για να μάθουν.

Οι Darkenwald και Merriam (1982) δέχθηκαν τον παραπάνω διαχωρισμό της Cross σε περιστασιακά και θεσμικά εμπόδια αλλά διέκριναν επιπλέον τα συναισθηματικά εμπόδια σε ψυχολογικά και πληροφοριακά εμπόδια. Τα ψυχολογικά εμπόδια αναφέρονται στις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του ατόμου για τον εαυτό ως

εκπαιδευόμενου ή για την εκπαίδευση. Τα πληροφοριακά εμπόδια αφορούν στην έλλειψη γνώσης για το ποιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες υπάρχουν (Merriam & Caffarella 1999).

Οι Darkenwald και Valentine (1985) ανέπτυξαν μια Κλίμακα εμποδίων στη συμμετοχή (Deterrents to Participation Scale, DPS), η οποία αποτελείται από έξι παράγοντες:

1. την έλλειψη αυτοπεποίθησης,
2. την έλλειψη συναφούς προγράμματος,
3. τον περιορισμό του χρόνου,
4. την χαμηλή προσωπική προτεραιότητα,
5. το κόστος και
6. τα προσωπικά προβλήματα (φροντίδα παιδιών, οικογενειακά προβλήματα, προβλήματα υγείας).

Ο παράγοντας χρόνος βρέθηκε ότι είναι πρωταρχικό εμπόδιο. Επιπλέον, οι Darkenwald και Valentine (1985) αναφέρουν ότι η απόφαση ενός ατόμου να μη συμμετάσχει σε μια οργανωμένη εκπαίδευση ενηλίκων κυρίως βασίζεται σε ένα συνδυασμό παραγόντων που εμποδίζουν τη συμμετοχή, παρά σε έναν ή δύο μεμονωμένους παράγοντες (Darkenwald και Valentine, 1990).

Ο Rubenson (1987) ισχυρίζεται ότι το πιο ισχυρό εμπόδιο συμμετοχής είναι η ατομική προσδοκία ότι η συμμετοχή δε θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των συνθηκών επιβίωσης ή τη βελτίωση της θέσης εργασίας στην αγορά εργασίας. Επίσης, τόνισε τη σημαντικότητα της αυτό-αξιολόγησης και των συναφών εννοιών της αυτό-αντίληψης, της αυτό-δυναμίας και της αυτό-πεποίθησης. Οι ενήλικοι που αυτό-αξιολογούνται θετικά έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν σε καταστάσεις που έχουν στόχο την επίδοση, από τους ενηλίκους που αυτό-αξιολογούνται αρνητικά (Merriam & Caffarella 1999).

Σύμφωνα με τον Lowe (1996) πέντε παράγοντες συνηγορούν ενάντια στην εκπαίδευση και είναι καίριας σημασίας για την συμμετοχή. Ο πρώτος παράγοντας είναι η τάση των περισσοτέρων ενηλίκων να εμμένουν σε παθητικές δραστηριότητες όπως η παρακολούθηση τηλεόρασης. Ο δεύτερος, είναι η έντονη τάση που επικρατεί στις βιομηχανικές κοινωνίες να κάνουμε το σπίτι το κέντρο των ενδιαφερόντων μας του

ελεύθερου χρόνου, το σύνδρομο «cocooning», όπως συνηθίζει να λέγεται. Ο τρίτος παράγοντας είναι η ικανότητα της βιομηχανίας του ελεύθερου χρόνου, που υποστηρίζεται από ακριβές και δελεαστικές μαζικές διαφημίσεις, να καταλαμβάνουν τον χρόνο των ατόμων με προσφορές, για παράδειγμα πακέτα τα οποία στερούν την ανάγκη της επιλογής. Ο τέταρτος, είναι η τάση των ατόμων να μην ψάχνουν για περισσότερο ελεύθερο χρόνο αλλά να εργάζονται περισσότερες ώρες ώστε να εξασφαλίσουν περισσότερα αγαθά. Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος για οργανωμένη μάθηση από ένα μεγάλο ποσοστό ατόμων.

Ένας από τους παράγοντες, που αναφέρονται συχνά από τους συμμετέχοντες ως εμπόδιο στη συμμετοχή είναι το κόστος. Αυτή η μεταβλητή μαζί με την έλλειψη χρόνου, αναφέρονται πιο συχνά στις έρευνες αυτό-αναφοράς από οποιαδήποτε άλλη μορφή εμποδίου. Αλλά αυτά τα αποτελέσματα είναι δύσκολο να τα ερμηνεύσει κανείς. Τα άτομα συχνά δε γνωρίζουν καν το πραγματικό κόστος συμμετοχής και τις εναλλακτικές λύσεις. Στην πραγματικότητα, η ικανότητα να πληρώσει κανείς δεν συμβαδίζει πάντα με την πρόθεση τελικά να πληρώσει (Van der Camp, 1996).

Οι επιδόσεις της αρχικής εκπαίδευσης είναι μια από τις πρωταρχικές μεταβλητές που αποτελούν τον πιο ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης για τη συμμετοχή. Η σχέση ανάμεσα στη σχολική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων εξηγεί σε κάποιο βαθμό την περιορισμένη σχετικά συμμετοχή των ατόμων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα σε σύγκριση με άτομα από τη λεγόμενη μεσαία τάξη. Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες που κάποιος αποκτά κατά τη διάρκεια της καριέρας του είναι ως ένα βαθμό συσωρευτικός. Μια τραυματική εμπειρία στο σχολείο, η έλλειψη κινήτρων και η χαμηλή επίδοση κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης, μπορεί να οδηγήσει κάποιον σε έλλειψη κινήτρων για να μάθει και ως ενήλικος, δεδομένου ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι κυρίως προσανατολισμένη σε άτομα με αυτοπεποίθηση και υψηλά κίνητρα. Για το λόγο αυτό πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι όσο οι ευκαιρίες στο σχολείο είναι άνισα μοιρασμένες, δεν υπάρχει μεγάλη ελπίδα το χάσμα ανάμεσα στα πολύ και τα λίγο μορφωμένα άτομα να γεφυρωθεί μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων (Van der Kamp, 1996).

Ένας ακόμη λόγος που εμποδίζει τα άτομα να συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η χαμηλή αυτό-εικόνα τους. Τα άτομα αυτά δεν πιστεύουν ότι θα τα καταφέρουν αν εμπλακούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία.

Για πολύ καιρό υπήρχε η πεποίθηση ότι η ικανότητα να μαθαίνουμε φτάνει στο ανώτερο σημείο της κατά τη διάρκεια της ενηλικιότητας, και έπειτα σταδιακά φθίνει. Αντιθέτως, η έρευνα δείχνει ότι υπάρχουν πολύ περισσότερες διαφορές μέσα σε ίδιες ηλικιακές ομάδες απ΄ότι ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες. Οι μαθησιακές ικανότητες καθορίζονται περισσότερο από το προηγούμενο εκπαιδευτικό επίπεδο και την επαγγελματική ιδιότητα ενός ατόμου παρά από την ηλικία. Η συμμετοχή των μεγαλύτερων ηλικιακά ατόμων σταδιακά αυξάνεται όλο και περισσότερο. Αυτό κυρίως συμβαίνει τόσο λόγω της καλύτερης υγείας που απολαμβάνουν πλέον τα άτομα όσο μεγαλώνουν αλλά και λόγω του γεγονότος ότι οι νέα γενιά μεγαλύτερων ηλικιακά ατόμων είναι περισσότερο μορφωμένοι από τις προηγούμενες γενιές (Van der Kamp, 1996).

Στην πράξη η επιλογή πολλών ατόμων για εκπαιδευτικά προγράμματα περιορίζεται από την απουσία τέτοιων προγραμμάτων ή από προσωπικά κωλύματα όπως η περιορισμένη αγοραστική δύναμη, το χαμηλό επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης, η ηλικία, έλλειψη μεταφορικού μέσου και η ανεκμετάλλευτη ικανότητα της αυτό-πραγμάτωσης. Επιπλέον, η εργασία κάποιων ατόμων είναι τόσο εξαντλητική σωματικά και απάνθρωπη που καταπνίγει κάθε διάθεση για μάθηση (Lowe, 1996).

Εκτός όμως από τις διαφορές που υπάρχουν στα άτομα λόγω των στάσεων, αντιλήψεων ή κωλυμάτων που βιώνουν απέναντι στην εκπαίδευση, υπάρχουν διαφορές και στα ποσοστά συμμετοχής ανάμεσα στους κατοίκους των πόλεων και αυτών της υπαίθρου. Τα ποσοστά συμμετοχής είναι συνήθως χαμηλότερα για τους πληθυσμούς της υπαίθρου και αυτούς που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Επίσης, η κατανομή της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων διαφέρει σύμφωνα με το αντικείμενο μάθησης (Deshler, 1996).

Σε κάποιες χώρες, μάλιστα, υπάρχει υπολογίσιμη ανισότητα ανάμεσα στα ποσοστά συμμετοχής των γυναικών έναντι των ανδρών καθώς και ανισότητες ανάμεσα σε εθνικές και φυλετικές ομάδες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ενώ στις περισσότερες μορφές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης υπερτερούν σημαντικά οι άνδρες φαίνεται ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων και μάλιστα ο,τι αφορά στη μη επαγγελματικής μορφής εκπαίδευση, κυριαρχούν οι γυναίκες (Rogers, 1999).

Τέλος, θα πρέπει να τονίσουμε και τη σημασία του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος των ενηλίκων μέσα στο οποίο ζουν και εργάζονται το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο όπως

είδαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο στην επιλογή του ατόμου και το οποίο μπορεί να βοηθήσει ή να παρεμποδίσει την ανάγκη για συμμετοχή και μάθηση.

Ο καλύτερος τρόπος για να κινητοποιήσεις έναν ενήλικο να συμμετάσχει είναι να ενισχύσεις τους λόγους συμμετοχής του και να μειώσεις τα εμπόδια. Οι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών οργανισμών θα πρέπει να γνωρίζουν για ποιους λόγους συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι και τι τους κρατάει μακριά από τη μάθηση ώστε να σχεδιάζουν έτσι την πολιτική τους για ενημέρωση και παρακίνηση των συμμετεχόντων.

4. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλύσουμε τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναπτύσσονται στον ελεύθερο χρόνο και θα δούμε πως αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων.

Το κύριο χαρακτηριστικό της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι ότι προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής σε σύγκριση με την τυπική εκπαίδευση, κυρίως όσον αφορά στην αναγνώριση διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών για διαφορετικού είδους ενδιαφερομένους, και στην προσαρμογή καθώς αυτά αλλάζουν (Coombs, 1976). Το γεγονός αυτό θέτει πολλές προκλήσεις στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Παρακάτω θα αναπτύξουμε κάποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου που επηρεάζουν άμεσα το σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων.

Φορείς

Σύμφωνα με την Σιπητάνου (2007 σ. 694) *η μη τυπική εκπαίδευση και οι επιμορφωτικές της δραστηριότητες της υλοποιούνται από διαφορετικούς φορείς, οι οποίοι στηρίζονται σε ποικίλες οργανωτικές δομές και πηγές χρηματοδότησης*.

Πράγματι, η μη τυπική εκπαίδευση προσφέρεται μέσα από ένα ευρύ πλαίσιο φορέων, με διαφορετικό νομικό καθεστώς όπως π.χ. ενώσεις και σωματεία, γυμναστικούς συλλόγους, εθελοντικές υπηρεσίες, μη κυβερνητικούς οργανισμούς, κ.α. Αυτό βεβαία μπορεί να σημαίνει μια μεγάλη ποικιλία προσφερόμενων προγραμμάτων αλλά δημιουργεί πρόβλημα στην οργάνωση του πεδίου.

Αναλυτικό πρόγραμμα

Η εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο έχει αυτό το πλεονέκτημα της ευελιξίας και της προσαρμογής στις ανάγκες. Τα προγράμματα σχεδιάζονται με βάση το ενδιαφέρον των εν δυνάμει συμμετεχόντων άρα σύμφωνα με τις διαπιστωμένες ανάγκες τους.

Για το λόγο αυτό και τα αναλυτικά προγράμματα ή κουρίκουλα (curricula) στη μη τυπική εκπαίδευση είναι λιγότερο αυστηρά καθορισμένα από αυτά της τυπικής εκπαίδευσης, είναι ανοικτά. Αυτό σημαίνει ότι είναι ανοιχτοί οι σκοποί και οι στόχοι των προγραμμάτων, ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, υπάρχει η ευελιξία προσαρμογής σε μια ανάγκη που εμφανίζεται και εξετάζονται εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας και χρήσης μεθόδων και μέσων (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι δεν αισθάνονται ότι δεσμεύονται από κάτι και έτσι είναι πιο ελεύθεροι να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης, θα πρέπει να τονίσουμε ότι κάθε πρόγραμμα σε κάθε φορέα αναπτύσσεται μοναδικά. Αυτό σημαίνει, ότι παρ' όλο που μπορεί δύο ή τρεις φορείς να προσφέρουν το ίδιο πρόγραμμα, ποτέ αυτό δε μπορεί να είναι ίδιο καθώς κάθε φορέας έχει διαφορετικό τρόπο που επιλέγει τα αντικείμενα εκπαίδευσης, αναπτύσσει διαφορετικά τα προγράμματα του και στοχεύει σε διαφορετικά πράγματα.

Εκπαιδευτές

Η ετερογένεια αυτή παρατηρείται και ανάμεσα στους εκπαιδευτές που καλούνται να διδάξουν σε αυτά τα προγράμματα και οι οποίοι είναι συνήθως επαγγελματίες σε συγκεκριμένα αντικείμενα χωρίς όμως να έχουν λάβει καμία παιδαγωγική μόρφωση γι' αυτό το σκοπό (Taylor, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα προγράμματα στην εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο, έχουν πρακτικό προσανατολισμό και στοχεύουν περισσότερο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και πρακτικών γνώσεων. Είναι κατανοητό ότι οι εκπαιδευτές θα πρέπει να επιλέγονται με βάση την εμπειρία και τον επαγγελματισμό τους στο αντικείμενο ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Επίσης, είναι πολύ δύσκολο σε κάποια αντικείμενα να εντοπιστούν εκπαιδευτές που να έχουν σπουδάσει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα κάτι αντίστοιχο καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχες σχολές.

Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτές παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο καθώς είναι αυτοί που μαζί με τους υπεύθυνους εκπαίδευσης των φορέων υλοποίησης θέτουν τους στόχους του προγράμματος, διαμορφώνουν το περιεχόμενο του μαθήματος και πως αυτό θα διευθετηθεί ώστε να επιτευχθεί η μάθηση,

αποφασίζουν πόση ύλη θα διδαχθεί και ποιες μεθόδους και ποια μέσα διδασκαλίας θα χρησιμοποιήσουν ώστε να πετύχουν τα παραπάνω.

Εκπαιδευόμενοι

Η μη τυπική εκπαίδευση δε θέτει περιορισμούς και δεν έχει επιλεκτικό χαρακτήτα (Σιπητάνου, 2007). Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να προσέρχονται και να αποχωρούν κατά βούληση και η συμμετοχή είναι εκούσια (Taylor, 2006). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Benn (1997 σ. 34) «*η εκπαίδευση ενηλίκων δεν επιλέγει τους μαθητές της, αυτοί επιλέγουν (ή δεν επιλέγουν) την εκπαίδευση ενηλίκων*» (στο Merriam & Caffarella 1999, σ. 58).

Ανάμεσα στις ομάδες των συμμετεχόντων υπάρχει ετερογένεια αναφορικά με την ηλικία και το μορφωτικό κεφάλαιο κάθε μέλους (Taylor, 2006), γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στη μάθηση αλλά μπορεί και να κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα, θέτοντας μια επιπλέον πρόκληση στον εκπαιδευτή ώστε να εκμεταλλευτεί αυτή τη διαφοροποίηση προς όφελος της διδασκαλίας.

Επίσης, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι εκτός από τους στόχους που έχουν θέσει οι διοργανωτές και οι εκπαιδευτές, με καθορισμένους στόχους έρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι συμμετέχοντες οι οποίοι μπορεί να συνάδουν αλλά μπορεί και να είναι αντίθετοι.

Περιβάλλον

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση και το οποίο διαχωρίζεται σε δύο επίπεδα: το περιβάλλον ως χώρο και το περιβάλλον ως κλίμα ή ατμόσφαιρα. Το περιβάλλον ως χώρος, είναι «*η επίπλωση, ο φωτισμός, η θέρμανση, τα επίπεδα θορύβου στο άμεσο μαθησιακό περιβάλλον. Ακόμη, το κτίριο, ο τόπος του μαθήματος, το κοινωνικό και ακαδημαϊκό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται, αν είναι κοντά ή μακριά από τη βάση του εκπαιδευόμενου, μπορεί να φτάσει εύκολα ή δύσκολα; όλα αυτά είναι μέρη της μαθησιακής εμπειρίας και θα διδάξουν πολλά στους εκπαιδευόμενους*». Από την άλλη πλευρά το περιβάλλον ως κλίμα είναι «*η ατμόσφαιρα που δημιουργείται στην τάξη μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενων αλλά και εκπαιδευόμενων μεταξύ τους. Το κλίμα είναι ανοικτό, θερμό, επίσημο, ανεπίσημο, τυπικό, παγερό. Ειδικά στην εκπαίδευση*

ενηλίκων το κλίμα αντανακλά τη σοβαρότητα με την οποία οι οργανωτές και οι εκπαιδευτές αντιμετωπίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευομένων, τη σημασία που αποδίδουν και τις προσδοκίες και στις ελπίδες των συμμετεχόντων» (Rogers, 1999 σ. 238-239).

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία αποτίμησης του έργου που έχει συντελεστεί, ως προς τους στόχους που έχουν τεθεί, τις προσδοκίες που έχουν αναπτυχθεί και τα επιτεύγματα που έχουμε πετύχει. Υπάρχουν δύο μορφές αξιολόγησης, η διαμορφωτική και η απολογιστική. Οι περισσότεροι φορείς εφαρμόζουν μόνο την απολογιστική αξιολόγηση που γίνεται στο τέλος του προγράμματος. Στόχος της αξιολόγησης είναι να κάνει έναν απολογισμό τον θετικών και αρνητικών στοιχείων ενός προγράμματος, ώστε να τα λάβει υπόψη όταν θα ξεκινήσει ξανά ο κύκλος του σχεδιασμού.

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους διοργανωτές του προγράμματος, τους εκπαιδευτές και τους συμμετέχοντες, όπου συνήθως γίνεται με τη χρήση έντυπου ερωτηματολογίου.

Στην περίπτωση των προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου, η αξιολόγηση γίνεται και με πιο άμεσες μεθόδους, όπως η ανοικτή ή η προσωπική συζήτηση.

Πιστοποίηση γνώσεων

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτώνται κατά την εκπαίδευση του ελεύθερου χρόνου αλλά και τη μη τυπική εκπαίδευση γενικότερα, δεν αναγνωρίζονται «*…και ως εκ τούτου το επίπεδο των παρεχόμενων γνώσεων της μη τυπικής εκπαίδευσης παραμένει αδιαβάθμητο*» (Σιπητάνου, 2007 σ. 294) Αυτό σίγουρα επηρεάζει κάποιους συμμετέχοντες ως προς τη συμμετοχής τους όπως επηρεάζει και το κοινωνικό σύνολο ως προς τον τρόπο που την αντιμετωπίζει το κοινωνικό σύνολο.

5. Φορείς παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου

Οι φορείς που επιλέχθηκαν για την έρευνα, σύμφωνα με τους περιορισμούς της έρευνας, έπρεπε να είναι ιδιωτικοί οργανισμοί που προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα για ενηλίκους και δραστηριοποιούνται στο πολεοδομικό συγκρότημα Θεσσαλονίκης. Μόνη εξαίρεση αποτέλεσε η επιλογή των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), που είναι μεν δημόσιοι οργανισμοί, προσφέρουν όμως πολλά προγράμματα γενικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα καταγραφής των φορέων που συγκεντρώνουν τα παραπάνω κριτήρια κατέδειξε τους εξής φορείς: την Αμερικανική Γεωργική Σχολή, τη ΧΑΝΘ, τη ΧΕΝ Θεσσαλονίκης, το Βρετανικό Συμβούλιο-Παράτημα Θεσσαλονίκης, το Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης, το Γερμανικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης, το Ιταλικό Μορφωτικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης, το Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το ΚΕΕ Ανατολικής και το ΚΕΕ Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Στη συνέχεια απευθυνθήκαμε στους συγκεκριμένους φορείς για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι φορείς που μας απάντησαν θετικά αρχικά ήταν η Αμερικανική Γεωργική Σχολή, η ΧΑΝΘ, η ΧΕΝ Θεσσαλονίκης, το Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και τα ΚΕΕ μέσω του ΙΔΕΚΕ. Στη συνέχεια η ΧΑΝΘ, αφού συμμετείχε στην φάση της έρευνας με συνέντευξη, μας απάντησε πως δεν ενδιαφέρεται και δε θέλει να συμμετάσχει στην έρευνα με το ερωτηματολόγιο. Επίσης, ενώ αρχικά είχαμε λάβει την άδεια του ΙΔΕΚΕ για να πραγματοποιήσουμε την έρευνα στα ΚΕΕ, ανακαλύψαμε ότι τα ΚΕΕ δεν είχαν ξεκινήσει να υλοποιούν προγράμματα μέσα στα χρονικά περιθώρια που είχαμε για την έρευνα ενώ επιπλέον το ΚΕΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης δεν ήταν στελεχωμένο με προσωπικό. Το Βρετανικό Συμβούλιο-Παράτημα Θεσσαλονίκης, το Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης, το Γερμανικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης και το Ιταλικό Μορφωτικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης μας απάντησαν ότι δεν διαθέτουν τέτοιου είδους προγράμματα καθώς όσοι εκπαιδευόμενοι απευθύνονται σε αυτούς ενδιαφέρονται κυρίως για τα επαγγελματικά τους προσόντα.

Κατόπιν των παραπάνω εξελίξεων, οι φορείς που μας δέχθηκαν για να πραγματοποιήσουμε την έρευνας με τα ερωτηματολόγια ήταν η Αμερικανική Γεωργική Σχολή, η ΧΕΝ Θεσσαλονίκης μέσα από τα τέσσερα τοπικά κέντρα που διαθέτει στην πόλη και το Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Στο παρόν κεφάλαιο, θα παρουσιάσουμε τους φορείς που συμμετείχαν στην έρευνα, ακολουθώντας χρονολογική σειρά στην παρουσίαση από την ίδρυση τους.

5.1 Αμερικανική Γεωργική Σχολή

Η Αμερικανική Γεωργική Σχολή (ΑΓΣ) είναι ένας κοινωφελής εκπαιδευτικός οργανισμός μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Το Ίδρυμα ιδρύθηκε το 1904, από τον Αμερικανό ιεραπόστολο, Δρα Τζων Χένρυ Χάουζ. Ο ιδρυτής της Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής Θεσσαλονίκης, Δρ Χάουζ, και η γυναίκα του, Έλεν, δίδαξαν σε γενιές αγροτόπαιδων εκείνες τις νέες γεωργικές μεθόδους και τις επαγγελματικές δεξιότητες, που ήταν απαραίτητες για να γίνουν ικανοί στην άσκηση της γεωργίας, ώστε να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στα χωριά τους. Ο Δρ Χάουζ ήταν άνθρωπος πρακτικός και ρεαλιστής και πίστευε ότι η εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται σε ολόκληρο το άτομο – στο νου, στα χέρια και στην ψυχή (Αμερικανική Γεωργική Σχολή, 2009).

Σήμερα, η Αμερικανική Γεωργική Σχολή προσφέρει εκπαίδευση πρωτοβάθμιου, δευτεροβάθμιου και μετά-δευτεροβάθμιου επιπέδου εκπαίδευσης καθώς και εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά τμήματα που διαθέτει.

Η εκπαίδευση ενήλικων δεν είναι καινούργια υπόθεση για τη Σχολή καθώς ξεκίνησε με την εκπαίδευση αγροτών και αγροτικών οικογενειών ήδη με την άφιξη των προσφύγων από την Μικρά Ασία το 1922 και συνεχίζει όλα αυτά τα χρόνια αλλάζοντας αντικείμενα και ομάδες στόχου. Σήμερα, η εκπαίδευση ενηλίκων στη Σχολή προσφέρεται από το Τμήμα Δια Βίου Μάθησης, το οποίο ιδρύθηκε με αυτή την ονομασία το 1998. Το Τμήμα προσφέρει ένα ευρύ πρόγραμμα κατάρτισης, εκπαίδευσης και πληροφόρησης σε ενηλίκους υλοποιώντας προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, βραχυχρόνιες εκπαιδεύσεις, διαλέξεις, συνέδρια, δράσεις ανταλλαγής εμπειριών και επισκέψεις μελέτης που αφορούν τον αγροδιατροφικό τομέα, το περιβάλλον, τον αγροτουρισμό, τον πολιτισμό, την επιχειρηματικότητα, τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση(Αμερικανική Γεωργική Σχολή, 2009).

Στο τμήμα Δια Βίου Μάθησης λειτουργεί επίσης και Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.), πιστοποιημένο σε θέματα αγροτικά, τεχνικά, περιβαλλοντικά, τουριστικά, πολιτιστικά, θέματα οικονομίας και διοίκησης και εκπαίδευσης εκπαιδευτών από το Εθνικό

Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών.

Από το 2005, το Τμήμα παρέχει ένα ευρύ πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων με την επωνυμία **«Learning for Life»** που δίνει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, να χαλαρώσουν και να δημιουργήσουν. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται στο περιβάλλον της Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής σε ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και εργαστήρια.

Τα προγράμματα που προσφέρονται για το ακαδημαϊκό έτος 2008-09 είναι τα εξής:

Πίνακας 5.1 Προγράμματα της Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής για το ακαδημαϊκό έτος 2009-10

Προγράμματα	
Οικολογική Γεωργία	Εργαστήρι γραφής σεναρίου
Μελισσοκομία	Λαογραφία στον κύκλο του χρόνου
Καλλιέργεια αυτοφυών φυτών με ανθοκομική και αρωματική χρήση	Παραδοσιακοί χοροί
Οδηγίες πλεύσης στον κόσμο του οίνου	Εργαστήρι ταπητουργίας
Οινοτεχνικό εργαστήρι	Οικογενειακός αστερισμός
Μεσογειακό κελάρι	Εκμάθηση χρήσης Η/Υ
Εργαστήρι κεραμικής	Αμπελουργία
Ανθοδετική	Αξιοποίηση αυτοφυών φυτών για αρωματική χρήση
Θεατρικό καταφύγι	Εισαγωγή στη δημιουργία και φροντίδα μικρών κήπων

Τα στοιχεία επικοινωνίας του Τμήματος Δια Βίου Μάθησης είναι τα εξής:

Αμερικανική Γεωργική Σχολή

Τμήμα Δια Βίου Μάθησης,

Μαρίνου Αντύπα 12, Τ.Θ. 23, 55102 Θεσσαλονίκη

τηλ .: 2310 492850, 4 & 6, fax: 2310 492860
e-mail: lll@afs.edu.gr, website: www.afs.edu.gr

5.2 Χριστιανική Αδελφότητα Νέων Θεσσαλονίκης (ΧΑΝΘ)

Η Χριστιανική Ένωση Νέων (ΧΑΝ) ΑΝ, ως χριστιανικό κίνημα, εμφανίζεται για πρώτη φορά στο Λονδίνο το 1844, με έμπνευση και ιδρυτή τον Τζώρτζ Γουίλιαμς. Η ΧΑΝ ξεκίνησε έχοντας ως όραμα να φέρει κοντά και να ενώσει κάτω από τη διδασκαλία του Ιησού Χριστού τους νέους ανθρώπους. Σήμερα, η ΧΑΝ αναπτύσσει προγράμματα σε περισσότερες από 130 χώρες και εξυπηρετεί περίπου 30 εκατομμύρια μέλη με την συμμετοχή 25.000 επαγγελματικών και 700.000 εθελοντικών στελεχών (ΧΑΝΘ, 2009).

Η ΧΑΝ άρχισε τη δραστηριότητα της στην Ελλάδα με το αμερικανικό εκστρατευτικό σώμα στο Βαλκανικό μέτωπο κατά τον Α' παγκόσμιο πόλεμο το 1918. Τότε άρχισε να οργανώνει τα πρώτα «Σπίτια Στρατιώτου» (ΧΑΝΘ, 2009).

Η ΧΑΝ Θεσσαλονίκης ιδρύθηκε ως κοινωφελές, μη κερδοσκοπικό σωματείο το 1921. Οι δραστηριότητες της απευθύνονται σε νέους ανθρώπους, γι΄αυτό και τα προγράμματα που αναπτύσσει αναφέρονται κυρίως σ' αυτούς. Αποστολή της Οργάνωσης είναι η ισόρροπη ανάπτυξη της Ψυχής, του Πνεύματος και του Σώματος και η ομαλή κοινωνικοποίηση των νέων ανθρώπων(ΧΑΝΘ, 2009).

Το 1947 ιδρύεται από τη ΧΑΝ το πρώτο Νυχτερινό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης. Ταυτόχρονα ιδρύει σχολές λογιστικής, στενογραφίας, γραφομηχανής κ.α. Το 1954 ιδρύει το πρώτο παράρτημα στη Καλαμαριά(ΧΑΝΘ, 2009).

Η ΧΑΝ Θεσσαλονίκης οργανώνει και λειτουργεί τα προγράμματα της στις κτιριακές εγκαταστάσεις εμβαδού 15.000 τ.μ. που περιλαμβάνουν κλειό γήπεδο, γήπεδα τένις, γήπεδο 5Χ5 ποδοσφαίρου, θερμαινόμενη πισίνα, κλειστά γήπεδα μπάσκετ/βόλεϊ/χάντμπολ, αίθουσες χορού για σεμινάρια και αίθουσες σεμιναριακού τύπου(ΧΑΝΘ, 2009).

Η ΧΑΝ σήμερα στην περιοχή της Θεσσαλονίκης έχει επιπλέον δύο παραρτήματα, του Ασβεστοχωρίου και της Καλαμαριάς.

Τα προγράμματα που προσφέρει η ΧΑΝΘ απευθύνονται σε παιδιά, νέους και ενηλίκους και διακρίνονται στις δραστηριότητες αθλητισμού, τα επιμορφωτικά προγράμματα και τα

προγράμματα Δράσης. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα αναφέρουμε μόνο τα επιμορφωτικά προγράμματα και όσα από τα προγράμματα Δράσης αφορούν σε ενήλικεςκαι τα οποία για το ακαδημαϊκό έτος 2009-10 είναι τα εξής:

Πίνακας 5.2 Προγράμματα της ΧΑΝΘ για το ακαδημαϊκό έτος 2009-10

Προγράμματα	
Ζωγραφική	Κόσμημα Α'
Ζωγραφική στο μετάξι	Κόσμημα Β'
Κόμικ	Κατασκευή κούκλας κουκλοθέατρου
Σεμινάριο ιστορίας της τέχνης	Βιτρώ
Βίντεο	Κοπτική-Ραπτική
Φωτογραφία	Αγιογραφία
Κηροπλαστική	Μαθήματα φωνητικής
Κεραμική	Πιάνο
Διακοσμητικά και χρηστικά αντικείμενα	Κιθάρα
Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές	Θεατρικό εργαστήρι προχωρημένοι
Θεατρικό εργαστήρι αρχάριοι	Λαϊκοί χοροί
Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί	

Τα στοιχεία επικοινωνίας της ΧΑΝΘ είναι τα εξής:

Χριστιανική Αδελφότητα Νέων Θεσσαλονίκης

Πλατεία ΧΑΝΘ 1

Τηλέφωνο: 2310241007

Email: education@ymca.gr

5.3 Χριστιανική Ένωση Νεανίδων (ΧΕΝ) Ελλάδας-Παράρτημα Θεσσαλονίκης

Η Παγκόσμια ΧΕΝ (World YWCA) ιδρύθηκε το 1894 και έχει την έδρα της στη Γενεύη. Η Χριστιανική Ένωση Νεανίδων (ΧΕΝ) Ελλάδας ιδρύθηκε στην Αθήνα το 1923, δηλαδή λίγο μετά τη μικρασιατική καταστροφή. Το 1925 ιδρύθηκε και η ΧΕΝ Θεσσαλονίκης. Τα πρώτα μέλη τους προερχόταν από νέες γυναίκες πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία (ΧΕΝ 2009).

Σκοπός της Οργάνωσης στα πρώτα βήματα της, ήταν να αντιμετωπίσει κυρίως τις ανάγκες επιβίωσης του γυναικείου προσφυγικού πληθυσμού: την εξεύρεση άμεσης απασχόλησης, την εκπαίδευση τους, τη συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη τους, την αναζήτηση των αγνοουμένων (ΧΕΝ 2009).

Η δράση της σταματά στα χρόνια του β' παγκοσμίου πολέμου και επανέρχεται μετά τη λήξη και του εμφυλίου πολέμου. Από τότε και «μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 60 περίπου, η ΧΕΝ συμμετέχει στο έργο της ανασυγκρότησης και σταδιακά εφαρμόζει πρωτοποριακά προγράμματα στέγασης, σίτισης, επαγγελματικής κατάρτισης, φυσικής αγωγής, δημιουργικής απασχόλησης, για γυναίκες νέες αλλά και μεγαλύτερες. Ας σημειωθεί ότι με πρωτοβουλία της ΧΕΝ ιδρύθηκαν οι πρώτες Σχολές Γραμματέων, Βιβλιοθηκονόμων και Κοινωνικών Λειτουργών και κατοχυρώθηκαν τα αντίστοιχα επαγγέλματα» (ΧΕΝ 2009).

Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί και ο ενεργός ρόλος που διαδραμάτισε η ΧΕΝ σε όλες τις διεκδικήσεις των γυναικών στην απόκτηση πολιτικών και άλλων δικαιωμάτων (ΧΕΝ 2009).

«*Η ΧΕΝ Ελλάδος είναι Ίδρυμα, Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου. Εποπτεύεται από το Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (ΦΕΚ.: 310, Πρ. Διάτ.: 1261, 18/8/1981). Είναι μέλος της Παγκόσμιας ΧΕΝ (Y.W.C.A) και αναγνωρίζει και υιοθετεί τις αρχές και τους σκοπούς της. Είναι Οργάνωση χωρίς πολιτικές διασυνδέσεις, με χαρακτήρα Κοινωφελή, Μη Κερδοσκοπικό και επιδιώκει την πραγματοποίηση των σκοπών της χωρίς θρησκευτικές, εθνικές, κοινωνικές, φυλετικές διακρίσεις*» (ΧΕΝ, 2009).

Η ΧΕΝ Ελλάδας σήμερα δραστηριοποιείται σε 27 οργανωμένα τοπικά κέντρα σε όλη την Ελλάδα. Η δράση της συντονίζεται και διοικείται από τη Διοικούσα Επιτροπή, η οποία εκλέγεται από το Πανελλήνιο Συμβούλιο στο οποίο μετέχουν εκπρόσωποι από τα Τοπικά Κέντρα (ΧΕΝ, 2009).

Στόχος της ΧΕΝ είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της γυναίκας, ώστε να ενισχύσει το σημαντικό της ρόλο ως ενεργού πολίτη σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (ΧΕΝ< 2009).

Τα προγράμματα που προσφέρει η ΧΕΝ χωρίζονται σε δύο ομάδες: α) στα «επιμορφωτικά» και β) στα «προσφερόμενα» προγράμματα. Στα πρώτα οι εκπαιδευόμενες/οι καλούνται να καταβάλλουν δίδακτρα για τη συμμετοχή, ενώ τα προσφερόμενα προγράμματα είναι δωρεάν και συνδέονται συνήθως με τις στρατηγικές προτεραιότητες της ΧΕΝ.

Επίσης, θα πρέπει να αναφέρουμε και την Κοινωνική Υπηρεσία που λειτουργεί η ΧΕΝ με σκοπό να στηρίξει τις γυναίκες που είναι ευάλωτες, άνεργες, αλλοδαπές, κακοποιημένες και όσες βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό παρέχοντας κοινωνική και ψυχολογική υποστήριξη, νομική πληροφόρηση, παραπομπή σε φορείς υγείας και κοινωνικής πολιτικής, προγράμματα κατάρτισης που βοηθούν στην ένταξη της στην αγορά εργασίας αλλά και μαθήματα Ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς και βοήθεια για την ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία (ΧΕΝ, 2009).

Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα στελέχη της ΧΕΝ είναι κυρίως εθελόντριες αν και κατά περίπτωση μπορεί να αναπτυχθεί συνεργασία με επαγγελματίες όταν υπάρχει ανάγκη υλοποίησης εξειδικευμένων προγραμμάτων.

Η ΧΕΝ στη Θεσσαλονίκη λειτουργεί τέσσερα (4) παραρτήματα: στο Κέντρο, στην Καλαμαριά, στο Πανόραμα και στο Χαριλάου. Τα προγράμματα που υλοποιούν τα Κέντρ απευθύνονται σε παιδιά και ενηλίκους. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, θα παρουσιάσουμε μόνο τα προγράμματα που απευθύνονται σε ενηλίκους, ξεχωριστά για κάθε Κέντρο.

Πίνακας 5.3 Προγράμματα της ΧΕΝ Θεσσαλονίκης για το ακαδημαϊκό έτος 2009-10

ΧΕΝ Κέντρου	**ΧΕΝ Καλαμαριάς**	**ΧΕΝ Πανοράματος**	**ΧΕΝ Χαριλάου**
Επιμορφωτικά προγράμματα	Επιμορφωτικά προγράμματα	Επιμορφωτικά προγράμματα	Επιμορφωτικά προγράμματα
Ιστορία της Τέχνης	Χειροποίητο κόσμημα	Αυτοάμυνα	Ζωγραφική

ΧΕΝ Κέντρου	ΧΕΝ Καλαμαριάς	ΧΕΝ Πανοράματος	ΧΕΝ Χαριλάου
Λογοτεχνία	Λαϊκή τέχνη	Ιστορία της Τέχνης	Βιτρώ
Ψυχολογία	Χειροτεχνία με την τεχνική της χαρτοπετσέτας	Γιόγκα Α'	Γυμναστική γυναικών
Χειροποίητο κόσμημα	Διακόσμηση	Γιόγκα Β'	Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί
Διακόσμηση	Κηπουρική	Ψυχολογία	Ιταλική γλώσσα
Καλλιτεχνικές δημιουργίες	Ζωγραφική	Ζωγραφική	Αγγλική γλώσσα
Γιόγκα	Φωτογραφία		Ρωσική γλώσσα
	Κουκλοθέατρο	Προσφερόμενα προγράμματα	Συγγραφική τέχνη
Προσφερόμενα προγράμματα	Συγγραφική τέχνη	Ομάδα ορθής διατροφής	Ομάδες αυτογνωσίας
Ομάδα βιβλίου	Θεατρική αγωγή	Ομάδα γυναικών	Ζωγραφική σε μετάξι
Ομάδα γυναικών		Ομάδα υγείας	Χειροποίητο κόσμημα
Ομάδα υγείας	Προσφερόμενα προγράμματα	Ομάδα περιβάλλοντος	Ψηφιδωτό
	Ομάδα περιβάλλοντος	Ομάδα γυναικών	Διακόσμηση
	Ομάδα διατροφικής αγωγής	Ομάδα πλοήγησης γυναικών	
	Ομάδα διακοπής καπνίσματος		Προσφερόμενα προγράμματα

ΧΕΝ Κέντρου	ΧΕΝ Καλαμαριάς	ΧΕΝ Πανοράματος	ΧΕΝ Χαριλάου
	Πρώτες βοήθειες		Συμβουλευτική γονέων
	Πρακτικές αυτοάμυνας		Πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας
	Γιόγκα		Ομάδα γυναικών
			Ομάδα γυναικών δανειστικής βιβλιοθήκης
			Ομάδα βιβλίου & Επικοινωνίας
			Ομάδα περιβάλλοντος

Τα στοιχεία επικοινωνία των Τοπικών Κέντρων της ΧΕΝ στη Θεσσαλονίκη είναι τα εξής:

ΧΕΝ Κέντρου: Μητροπόλεως 18, τηλέφωνο: 2310276145, fax: 2310 236392

ΧΕΝ Καλαμαριάς: Νικοπόλεως 40, τηλέφωνο: 2310 411720

ΧΕΝ Πανοράματος: Χατζηπαναγιωτίδη 11, τηλέφωνο: 2310 346641

ΧΕΝ Χαριλάου: Μαρασλή 69, τηλέφωνο: 2310 302681

Κοινωνική Υπηρεσία ΧΕΝ Θεσσαλονίκης: Μητροπόλεως 18, τηλέφωνο: 2310 279792

5.4 Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Το Μικρό Λαϊκό Πανεπιστήμιο είναι ένας μη κερδοσκοπικός σύλλογος, ο οποίος δραστηριοποιείται από το 1998 με σκοπό «να φέρει κοντά ανθρώπους διαφόρων εθνικοτήτων, ανεξάρτητα από πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις, ανταλλάσσοντας τις πολιτισμικές τους εμπειρίες και εμπλουτίζοντας τες με αυτές του άλλου» (Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2009).

Συνδέεται με το θεσμό των Λαϊκών Πανεπιστημίων που γνώρισε μεγάλη άνθιση στις αρχές του 19ου αιώνα εμπνευσμένο από τον Δανό N.F.S. Grundtvig. «Σκοπός του Λαϊκού Πανεπιστημίου είναι να προσφέρει σε όλους ένα όσο το δυνατό πλατύτερο πρόγραμμα, ώστε κάθε άνθρωπος να μπορεί να πραγματοποιήσει το δικαίωμα που έχει για μόρφωση» (Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2009).

Η ιδέα ίδρυσης του Λαϊκού Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης προήλθε από τους Γερμανούς καθηγητές ή συζύγους καθηγητών που δίδασκαν στη Γερμανική Σχολή. Σημαντική είναι η συμβολή της κυρίας Αυγουστίνας Scheffner-Βαρβαρέσσου, η οποία στα πλαίσια της εργασίας της στο Δ.Σ. της Γερμανικής Σχολής Θεσσαλονίκης, ανέλαβε με δικής της πρωτοβουλία την οργάνωση του «Μικρού Λαϊκού Πανεπιστημίου» (Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2009).

Το Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης φιλοξενείται στις εγκαταστάσεις της Γερμανικής Σχολής Θεσσαλονίκης, όπου και υλοποιεί τα προγράμματα του.

Τα περισσότερα προγράμματα πραγματοποιούνται στην ελληνική και τη γερμανική γλώσσα ή/και στην αγγλική, ενώ σπάνια μπορεί να είναι διαθέσιμα και στην ισπανική, γαλλική ή ιταλική γλώσσα.

Τα προγράμματα που προσφέρει το Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης απευθύνονται σε παιδιά και ενηλίκους και διακρίνονται στις εξής γενικές κατηγορίες: Χορός, Σώμα-Πνεύμα-Ψυχή, Θέατρο/Μουσική, Δημιουργική έκφραση, Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, Γυμναστική, Γλώσσες.
Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα παρουσιάσουμε τα προγράμματα που απευθύνονται σε ενηλίκους για το ακαδημαϊκό έτος 2009-10 και τα οποία είναι τα εξής:

Πίνακας 5.4 Προγράμματα του Λαϊκού Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για το ακαδημαϊκό έτος 2009-10

Χορός	
Ελληνικοί δημοτικοί χοροί για αρχάριους και προχωρημένους	Flamenco για αρχάριους και αρχάριους με βασικές γνώσεις
Λατινοαμερικάνικοι και Ευρωπαϊκοί χοροί για αρχάριους, 2ο, 3ο & 4ο έτος	Flamenco – "Castanuelas"

Λατινοαμερικάνικο και Αργεντινό Ταγκό για προχωρημένους	Lindy Hop 1 & 2
Αργεντινό Ταγκό για αρχάριους και προχωρημένους	Γερμανικοί δημοτικοί χοροί
Χορός της κοιλιάς για αρχάριους, αρχάριους με γνώσεις και προχωρημένους	Oriental – AEROBIC TOP MIX
Σώμα-Πνεύμα-Ψυχή	
SATYANANDA YOGA για αρχάριους, προχωρημένους και μικτό αρχαρίων και προχωρημένων	TAI CHI για αρχάριους και προχωρημένους
HATHA YOGA μικτό αρχαρίων και προχωρημένων	CHI KONG
Τεχνικές μασάζ	Ολιστική γυμναστική
AIKIDO	KUNG FU – ΑΥΤΟΑΜΥΝΑ – STREET FIGHTING
Θέατρο/Μουσική	
Μαθήματα κιθάρας και τραγουδιού	Θεατρικό εργαστήρι
Τραγούδι – Σύγχρονη φωνητική έκφραση	
Δημιουργική έκφραση	
Ελεύθερη Ζωγραφική	Κοσμήματα και δημιουργία
Σχέδιο με μολύβι και κάρβουνο για αρχάριους και προχωρημένους	Διακόσμηση και κατασκευή
Ψηφιδωτό για αρχάριους και προχωρημένους	Δημιουργούμε την γκαρνταρόμπα μας
Πρακτική Δενδροκομία και Λαχανοκομία	
Ηλεκτρονικός Υπολογιστής	
Τα πρώτα βήματα στον υπολογιστή, κατά ενότητες 1D/1GR/2D/2GR	Ο υπολογιστής για διάφορες χρήσεις
Σπόρ & Γυμναστική	
Pilates I & II	Μπάσκετ για άνδρες
Badminton για αρχάριους και προχωρημένους	Ποδόσφαιρο για άνδρες

Γλώσσες	
Γερμανικά για αρχάριους, 2ο, 3ο έτος	Γερμανικά για μαθητές με βασικές γνώσεις-Κύκλος συζητήσεων
Αγγλικά 1ο, 2ο, 3ο και 4ο έτος	Κύκλος συζητήσεων στα Αγγλικά (βασικές γνώσεις)
Ιταλικά για αρχάριους, αρχάριους με βασικές γνώσεις και για προχωρημένους	Ισπανικά για αρχάριους, για αρχάριους με βασικές γνώσεις και για προχωρημένους
Ρωσικά για αρχάριους I και II	Κινέζικα για αρχάριους I και II
Γαλλικά για αρχάριους και αρχάριους με βασικές γνώσεις	

Τα στοιχεία επικοινωνίας του Λαϊκού Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης είναι τα εξής:

Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Διαπολιτιστικό Κέντρο Επιμόρφωσης και Επικοινωνίας

Τ.Θ. 51, Φοίνικας, 55102, Γραφείο Γερμανική Σχολή Θεσσαλονίκης,

Γραφείο 018, Τηλ.&Φαξ: 2310 475903,

Email: info@vhs-thess.gr, website: www.vhs-thess.gr

6. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια αναλυτική παρουσίαση των μεθόδων που ακολουθήσαμε για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της συγκεκριμένη μελέτης και έρευνας. Αναλυτικά ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας έχουν αναπτυχθεί στο υποκεφάλαιο 1.1 Αναγκαιότητα και στόχοι της εργασίας.

Η έρευνα είχε δύο άξονες: ο πρώτος άξονας αφορούσε στους συμμετέχοντες και έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου και ο δεύτερος άξονας αφορούσε τους φορείς του δείγματος και έγινε με τη χρήση συνέντευξης.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελέσαν οι φορείς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και οι οποίοι είναι η Αμερικανική Γεωργική Σχολή, η ΧΕΝ Θεσσαλονίκης μέσα από τα τέσσερα τοπικά κέντρα που λειτουργούν στο Κέντρο, την Καλαμαριά, το Πανόραμα και το Χαριλάου και το Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και οι συμμετέχοντες στα προγράμματα που υλοποιούν αυτοί οι οργανισμοί.

Αποφασίσαμε να μοιράσουμε τα ερωτηματολόγια σε όσα περισσότερα προγράμματα μας επέτρεπε ο κάθε φορέας. Συνολικά, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 32 τμήματα, τα οποία αποτελούνταν από 22 θεματικές ενότητες.

Για την επιλογή του δείγματος των προγραμμάτων της έρευνας βασιστήκαμε στην τυχαία δειγματοληψία. Στη διαδικασία επιλογής του δείγματος δεν υπήρχε αναγκαιότητα να δώσουμε έμφαση σε κάποια στοιχεία του υπό εξέταση δείγματος.

Το δείγμα μας ήταν 331 άτομα που συμμετείχαν στα προγράμματα των επιλεχθέντων φορέων. Από το σύνολο του δείγματος, ανταποκρίθηκαν 299 εκπαιδευόμενοι δηλαδή ποσοστό 93,4% του αρχικού δείγματος, από τους οποίους 248 είναι γυναίκες (ποσοστό 82,9%) και 51 είναι άνδρες (ποσοστό 17,1%).

Όσον αφορά στη δεύτερη έρευνα, το δείγμα αποτέλεσαν όσοι κατείχαν τη θέση του υπεύθυνου εκπαίδευσης στους φορείς που συμμετείχαν στην έρευνα και αποτελείται από

7 άτομα, 6 γυναίκες και 1 άνδρα. Από τα 7 άτομα αυτού του δείγματος ανταποκρίθηκαν μόνο 6, 5 γυναίκες και 1 άνδρας.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δύο εργαλείων: ένα ερωτηματολόγιο και μια ημι-δομημένη συνέντευξη.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με βάση την βιβλιογραφική επισκόπηση και αποτέλεσε το βασικό εργαλείο της έρευνας, το οποίο περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Μέσω του ερωτηματολογίου επιδιώχθηκε η συγκέντρωση στοιχείων ποσοτικής φύσης αλλά και στοιχεία με πιο ποιοτικά χαρακτηριστικά (Βλέπε Παράρτημα 1).

Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν στους συμμετέχοντες σε προγράμματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου. Σκοπός του ήταν η συγκέντρωση στοιχείων που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, στη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων και την εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο, στους λόγους που τους παρακινούν ή τους εμποδίζουν να παρακολουθούν τέτοιου είδους προγράμματα και στις σκέψεις τους για τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου.

Για το λόγο αυτό, οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι 19 και είναι ποιοτικής και ποσοτικής φύσης. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκαν επίσης απαντήσεις σε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου καταγράφονται τάσεις και απόψεις των συμμετεχόντων επί του θέματος ή δίνονται επεξηγήσεις στις ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη:

Στο πρώτο μέρος (ερωτήσεις 1-9) περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά στοιχεία του κάθε συμμετέχοντα. Οι ερωτήσεις αυτές στοχεύουν στο να διαμορφώσουν ένα στατιστικό πλαίσιο για το προφίλ των εκπαιδευομένων-συμμετεχόντων του δείγματος ως προς την ηλικία, το φύλο, την απασχόληση, τον τόπο κατοικίας, την εθνικότητα, το εκπαιδευτικό επίπεδο, το μηνιαίο εισόδημα τους και την οικογενειακή τους κατάσταση. Επίσης, θα βοηθήσουν στη συναγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων ως προς τις στατιστικές διακυμάνσεις των γενικών ευρημάτων σε σχέση με τις ανεξάρτητες αυτές μεταβλητές.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 10-19) περιέχονται ερωτήσεις που θα καταγράψουν τη στάση και τα κίνητρα των εκπαιδευομένων-συμμετεχόντων στην έρευνα απέναντι στην εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις 10 και 11 αναφέρονται σε προηγούμενη παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, η ερώτηση 12 εξετάζει τα κίνητρα συμμετοχής και η ερώτηση 13 τους λόγους που εμποδίζουν τη συμμετοχή στα προγράμματα εκπαίδευσης στον ελεύθερο χρόνο, η ερώτηση 14 εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η ερώτηση 15 τον τρόπο ενημέρωσης για τα προγράμματα ελεύθερου χρόνου, η ερώτηση 16 αν γνωρίζουν άλλους φορείς στη Θεσσαλονίκης που διοργανώνουν τέτοιου είδους προγράμματα, η ερώτηση 17 εξετάζει το ενδεχόμενο συμμετοχής και στο μέλλον σε προγράμματα ελεύθερου χρόνου, η ερώτηση 18 καταγράφει τα μειονεκτήματα των προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου και τέλος, η ερώτηση 19 είναι ανοικτή και προτρεπτική για τους συμμετέχοντες να εκφράσουν οποιοδήποτε σχόλιο ως προς το θέμα που ερευνάται.

Πριν την τελική μορφή του ερωτηματολογίου, το Μάρτιο 2008, έγινε πιλοτική εφαρμογή του σε ένα δείγμα 8 συμμετεχόντων στα εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου της Αμερικανικής Γεωργικής Σχολής. Η αξιολόγηση αυτών των αποτελεσμάτων οδήγησε σε κάποιες αλλαγές στη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων με σκοπό το ερωτηματολόγιο να γίνει πιο κατανοητό και να λειτουργήσει καλύτερα με σκοπό να εξυπηρετήσει πιο ολοκληρωμένα το σκοπό και τους στόχους της έρευνας.

Η Συνέντευξη στηρίχθηκε σε ημιδομημένες ερωτήσεις και απευθύνθηκε στα στελέχη των φορέων που επελέγησαν για την έρευνα και τα οποία είναι υπεύθυνα για την εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι 16 και σκοπό είχαν να καταγράψουν γιατί οι φορείς οργανώνουν τέτοια προγράμματα, πως τα σχεδιάζουν, κάτω από ποιες συνθήκες αναπτύσσονται, ποιο το όφελος αυτών των προγραμμάτων εκπαίδευσης για τους πολίτες, κ.α. και να εμβαθύνουν σε θέματα σχεδιασμού αυτών των προγραμμάτων (βλέπε Παράρτημα 2). Η συγκέντρωση στοιχείων γύρω από τους οργανισμούς που συμμετείχαν στην έρευνα μέσω της συνέντευξης κρίθηκε επιβεβλημένη αφού κανένας φορέας δεν είχε καταγεγραμμένα αναλυτικά στοιχεία σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων του φορέα σε δικτυακό τόπο ή προσβάσιμα μέσα από αναφορές ή άλλο έντυπο υλικό.

Η πιλοτική εφαρμογή της συνέντευξης έγινε σε άτομο που σχεδιάζει προγράμματα εκπαίδευσης στην Αμερικανική Γεωργική Σχολή, για να διαπιστωθεί αν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές και αν το μέσο συλλογής στοιχείων πληροί το στόχο της συνέντευξης.

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως το Νοέμβριο 2009. Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε σε δύο φάσεις, η πρώτη το Μάιο 2009 και η δεύτερη φάση το Νοέμβριο 2009. Τις ίδιες φάσεις ακολούθησε και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Απευθύναμε αίτημα προς τους φορείς να μας επιτρέψουν την είσοδο στις αίθουσες διδασκαλίας για να μοιράσουμε τα ερωτηματολόγια στους συμμετέχοντες. Οι περισσότεροι φορείς μας επέτρεψαν να μπούμε στα τμήματα που μας υπέδειξαν τυχαία ενώ υπήρχαν και φορείς όπως η Αμερικανική Γεωργική Σχολή και η ΧΕΝ Κέντρου που μας επέτρεψαν την είσοδο σε όλα τα προγράμματα.

Το μοίρασμα και η συλλογή των ερωτηματολογίων γινόταν συνήθως τα πρώτα δέκα λεπτά του μαθήματος και με τη σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτή. Στους συμμετέχοντες εξηγήθηκαν οι λόγοι της έρευνας και δόθηκαν διευκρινήσεις όπου ζητήθηκαν σχετικά με τη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων.

Τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, με το οποίο έγινε η επεξεργασία των ποσοτικών ερωτήσεων. Για την καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη ανάλυση των ποιοτικών και ορισμένων σύνθετων ποσοτικών ερωτήσεων, των οποίων η εισαγωγή στο υπολογιστικό πακέτο παρουσίαζε δυσχέρειες, επελέγη η καταγραφή και ανάλυσή τους με το πρόγραμμα Atlas/ti[1] που αναλύει ποιοτικά δεδομένα. Η ανάλυση των στοιχείων που προήλθαν από τη συνέντευξη έγινε χειρόγραφα διότι διαπιστώθηκε ότι η ανάλυση τους με το Atlas/ti δε θα πρόσφερε κάποιο πλεονέκτημα στην ανάλυση και την απόδοση των δεδομένων. Οι απαντήσεις των συνεντεύξεων αναλύθηκαν με την ομαδοποίηση των στοιχείων σε μεγάλες θεματικές ενότητες. Αυτές οι μεγάλες θεματικές ενότητες δημιουργήθηκαν μετά τις στάσεις που καταγράφηκαν από τις απαντήσεις αυτών που συμμετείχαν στη συνέντευξη.

[1] Atlas/ti. Διαθέσιμο στο http://www.atlasti.com/

Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι η μελέτη αυτή αποβλέπει στην παρουσίαση της πραγματικής κατάστασης που επικρατεί στα προγράμματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου της Θεσσαλονίκης και δεν επιθυμεί με κανένα τρόπο να θίξει ή να φέρει σε δύσκολη θέση τους συμμετέχοντες φορείς και εκπαιδευομένους. Επισημάνθηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα και μέσα από τη συνοδευτική επιστολή που διανεμήθηκε με το ερωτηματολόγιο, ότι τα προσωπικά στοιχεία τους θα παραμείνουν εμπιστευτικά, ενώ οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα προέρχονται από του στόχους της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στα εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου;
- Ποια είναι τα κίνητρα συμμετοχής των συμμετεχόντων σε αυτά τα προγράμματα;
- Ποια είναι τα κύρια εμπόδια που τους αποτρέπουν να συμμετάσχουν σε τέτοιες δραστηριότητες;
- Ποια είναι η στάση των συμμετεχόντων απέναντι στα εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου;
- Πώς σχεδιάζουν και υλοποιούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα οι φορείς που διοργανώνουν προγράμματα ελεύθερου χρόνου;

Στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα θα προσπαθήσει η παρούσα έρευνα να δώσει απαντήσεις.

7. Αποτελέσματα

7.1Αποτελέσματα έρευνας με ερωτηματολόγιο

Το δείγμα αποτελείται από 299 άτομα από τα οποία 248 είναι γυναίκες (ποσοστό 82,9%) και 51 είναι άνδρες (ποσοστό 17,1%). Η πλειοψηφία των γυναικών μπορεί να δικαιολογηθεί λόγω της συμμετοχής των τεσσάρων τοπικών κέντρων της ΧΕΝ, ως φορέων υλοποίησης, όπου ως επί το πλείστον συμμετέχουν γυναίκες πλην ελάχιστων εξαιρέσεων.

Αν και υπάρχει η άποψη ότι ενώ στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση υπερτερούν οι άνδρες έναντι των γυναικών, στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων οι περισσότερες συμμετοχές είναι από γυναίκες.

Πίνακας 6.1 Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Απόκριση	**%**
Άντρας	51	17,1
Γυναίκα	248	82,9
Σύνολο	299	100,0

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 6.2, οι ηλικίες των συμμετεχόντων ποικίλουν. Δεν υπάρχει μάλλον κάποια ηλικιακή ομάδα που συμμετέχει περισσότερο από κάποιες άλλες αν και μικρή αύξηση παρατηρείται στις ηλικιακές ομάδες 45-54 ετών και 35-44 ετών, με ποσοστά 29,4% και 26,4% αντίστοιχα. Φυσικά πολύ θετικό κρίνεται το γεγονός ότι η ηλικιακή ομάδα 54 και άνω ετών εκπροσωπείται με αρκετά μεγάλο ποσοστό (17,4%), ενώ επίσης θετικό είναι και το γεγονός ότι νέα άτομα της ηλικιακής ομάδας 18-24 ετών συμμετέχουν στην εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο.

Πίνακας 6.2 Ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Απόκριση	**%**
18-24	21	7,0
25-34	57	19,1
35-44	79	26,4
45-54	88	29,4
>54	52	17,4
Missing*[2]	2	0,7
Σύνολο	299	100,0

Στον πίνακα 6.3, βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα, με ποσοστό 28,4% και ακολουθούν όσοι εργάζονται στο δημόσιο τομέα με ποσοστό 19,1%. Επίσης, οι συμμετέχοντες είναι ελεύθεροι επαγγελματίες με 15,1%, συνταξιούχοι με 14,7%, νοικοκυρές με 7,6% και φοιτητές με 4%. Αυτό που μας κάνει εντύπωση είναι το γεγονός ότι 10,4% των συμμετεχόντων είναι άνεργοι, αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα περισσότερα από τα προγράμματα εκπαίδευσης στον ελεύθερο χρόνο είναι με δίδακτρα, έστω κι αν αυτά είναι ελάχιστα.

Πίνακας 6.3 Επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Απόκριση	%
Δημόσιος Τομέας	57	19,1
Ιδιωτικός Τομέας	85	28,4
Ελεύθερος Επαγγελματίας	45	15,1
Συνταξιούχος	44	14,7
Άνεργος	31	10,4
Φοιτητής	12	4,0
Οικιακά	23	7,6
Missing	2	0,7
Σύνολο	299	100,0

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες κατοικούν στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, με ποσοστό 67,9%. Αυτό εν μέρει μπορεί να αιτιολογηθεί καθώς οι περισσότεροι φορείς που εξετάσαμε τυχαίνει να βρίσκονται στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, γεγονός που διευκολύνει περισσότερο τους κατοίκους αυτών των περιοχών. Επίσης, κάποιοι συμμετέχοντες

[2] Ο όρος missing χρησιμοποιείται στην ανάλυση της έρευνας για να προσδιορίσει το σύνολο των συμμετεχόντων που δεν απάντησαν στην εκάστοτε ερώτηση.

κατοικούν στη Δυτική Θεσσαλονίκη με ποσοστό 10,7%, στο Κέντρο με ποσοστό 9%, στην περιφέρεια της Θεσσαλονίκης, δηλαδή εκτός πολεοδομικού συγκροτήματος, με ποσοστό 8,7%.

Σημαντικό κρίνουμε το γεγονός ότι το 3,3% των συμμετεχόντων μετακινείται από περιοχές εκτός νομού Θεσσαλονίκης για να παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επιθυμεί. Παραδείγματα αποτελούν η Χαλκιδική (1,3%) και ο Βόλος (0,3%).

Πίνακας 6.4 Κατοικία των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Απόκριση	%
Δυτική Θεσσαλονίκη	31	10,7
Ανατολική Θεσσαλονίκη	203	67,9
Κέντρο	27	9,0
Περιφέρεια Θεσσαλονίκης	26	8,7
Εκτός νομού Θεσσαλονίκης	11	3,3
Missing	1	0,3
Σύνολο	299	100,0

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι Έλληνες με ποσοστό 97,3%, ενώ σημαντική είναι και η συμμετοχή ατόμων άλλων εθνικοτήτων, όπως Βούλγαροι και Αλβανοί.

Πίνακας 6.5 Εθνικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Απόκριση	%
Ελληνική	291	97,3
Αυστραλέζικη	1	0,3
Αλβανική	1	0,3
Βουλγαρική	1	0,3
Ελληνοαμερικάνικη	2	0,7
Ελληνογερμανική	1	0,3
Missing	2	0,7
Σύνολο	299	100,0

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και Λυκείου με ποσοστό 33,4% και 30% αντίστοιχα και ακολουθούν οι απόφοιτοι ΤΕΙ με 12,7%. Αξίζει να σημειωθεί ότι 9,7% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου και 2,7% κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου. Ακολουθούν οι

απόφοιτοι ΙΕΚ (4,3%), οι απόφοιτοι ιδιωτικών σχολών (2,6%), οι απόφοιτοι Γυμνασίου (3%) και οι απόφοιτοι Δημοτικού (1%).

Ο πίνακας 6.6 μας δείχνει ότι οι υπάρχουν συμμετέχοντες που ανήκουν σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα. Αυτό που αξίζει να σημειώσουμε είναι ότι σε όλα τα τμήματα μπορεί να συνυπάρχουν άτομα με διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα από Γυμνάσιο μέχρι Διδακτορικό.

Πίνακας 6.6 Επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Απόκριση	%
Δημοτικό	3	1,0
Γυμνάσιο	9	3,0
Λύκειο	90	30
ΙΕΚ	13	4,3
Ιδιωτική Σχολή	8	2,6
ΤΕΙ	38	12,7
ΑΕΙ	100	33,4
Μεταπτυχιακό	29	9,7
Διδακτορικό	8	2,7
N/V*[3]	1	0,3
Σύνολο	299	100,0

Από τον πίνακα 6.7, συμπεραίνουμε ότι το υψηλό εισόδημα (1500->2000€) μπορεί να βοηθάει αλλά σίγουρα δε λειτουργεί ως εμπόδιο για τους ενηλίκους που επιθυμούν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση στον ελεύθερο χρόνο, μιας και το 25,1% έχει εισόδημα έως 1000€ ενώ το 28,1% έχει εισόδημα έως 1500€.

Πίνακας 6.7 Μηνιαίο εισόδημα των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Απόκριση	%
<600	41	13,7
600.01-1000	75	25,1
1000.01-1500	84	28,1
1500.01-2000	47	15,7
>2000	32	10,7
Missing	20	6,7
Σύνολο	299	100,0

[3] Ο όρος N/V (Not Valid) χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει το σύνολο των άκυρων απαντήσεων.

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, φαίνεται πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι έγγαμοι με παιδιά και ακολουθούν οι άγαμοι με ποσοστό 38,5% και 26,8%. Μεγάλο ποσοστό καλύπτουν επίσης οι έγγαμοι με ποσοστό 21,7%. Στο δείγμα ακόμη παρατηρείται ότι συμμετέχουν διαζευγμένοι με παιδιά με 4,7%, διαζευγμένοι με 3,7%, χήροι με 4,3% και ένας ή μια αρχηγός μονογονεϊκής οικογένειας.

Πίνακας 6.8 Οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Απόκριση	%
Άγαμος/η	80	26,8
Έγγαμος/η	65	21,7
Έγγαμος/η με παιδιά	115	38,5
Χήρος/α	13	4,3
Μονογονεϊκή οικογένεια	1	0,3
Διαζευγμένος/η	11	3,7
Διαζευγμένος/η με παιδιά	14	4,7
Σύνολο	299	100,0

Στον πίνακα 6.9 παρατηρούμε ότι πολλοί συμμετέχοντες παρακολουθούν το ίδιο χρονικό διάστημα περισσότερα από ένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο πρώτο μέρος του πίνακα παρουσιάζουμε τα 22 προγράμματα από τα οποία αντλήσαμε το δείγμα της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος του πίνακα, παραθέτουμε και τα υπόλοιπα προγράμματα που παρακολουθούν οι συμμετέχοντες ταυτόχρονα την χρονική περίοδο της έρευνας.

Πίνακας 6.9 Πρόγραμμα που παρακολουθούν αυτή τη στιγμή οι συμμετέχοντες στην έρευνα

	Απόκριση	%
Κόσμημα	40	13,4
Θεατρική αγωγή	36	12,0
Ψυχολογία	32	10,7
Παραδοσιακοί Χοροί	22	7,4
Βιολογική Γεωργία	21	7,0
Γερμανική Γλώσσα	21	7,0
Μελισσοκομία	16	5,4
Πρώτες Βοήθειες	15	5,0
Αγγλική Γλώσσα	13	4.3
Ανθοδετική	12	4,0
Oriental	11	3,7

Λαϊκή Τέχνη	11	3,7
Ομάδα Βιβλίου	9	3,0
Οινοτεχνικό Εργαστήρι	9	3,0
Κεραμική	9	3,0
Ζωγραφική	9	3,0
Αμπελουργία	6	2,0
Αυτοάμυνα	6	2,0
Κοπτική-Ραπτική	5	1,7
Ομάδα Περιβάλλοντος	4	1,3
Διακοπή Καπνίσματος	4	1,3
Ελληνική Γλώσσα	2	0,7
Άλλα προγράμματα που παρακολουθούν οι συμμετέχοντες		
Σκίτσο-Κόμικς	3	1,0
Ιταλική Γλώσσα	2	0,7
Γυμναστική	2	0,7
Yoga	2	0.7
Δημιουργική Γραφή	1	0,3
Ομάδα Γυναικών	1	0,3
Αγιογραφία	1	0,3
Κέντημα	1	0,3
Ιστορία	1	0,3
Αρχαιολογία	1	0,3
Lindy Hop	1	0,3
Φωνητική	1	0,3
Διατροφή	1	0,3
Missing	3	1,0

Στην ερώτηση 9, πίνακα 6.10, προς τους συμμετέχοντες, σε ποιο φορέα παρακολουθούν αυτή τη στιγμή προγράμματα, οι συμμετέχοντες εκτός από τους φορείς της έρευνας ανέφεραν και τρεις άλλους φορείς της Θεσσαλονίκης, οι οποίοι προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου.

Πίνακας 6.10 Φορέας υλοποίησης προγραμμάτων

	Απόκριση	%
ΧΕΝ Καλαμαριάς	100	33,4
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	81	27,1
Λαϊκό Πανεπιστήμιο	37	12,4
ΧΕΝ Κέντρου	33	11,0
ΧΕΝ Χαριλάου	32	10,7
ΧΕΝ Πανοράματος	14	4,7
Φορείς εκτός έρευνας		
Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης	1	0,3
ΚΕΝΕ Τούμπας	1	0,3
ΚΕΕ	1	0,3
Missing	3	8,1

Στην ερώτηση 10, πίνακας 6.11, προς τους συμμετέχοντες, αν έχουν παρακολουθήσει άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα στον ελεύθερο τους χρόνο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά με ποσοστό 61,2%.

Σε όσους απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση, ζητήθηκε να προσδιορίσουν τον αριθμό αυτών των προγραμμάτων και στην ερώτηση 11 το είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν. Οι απαντήσεις ακολουθούν στους πίνακες 12 και 13.

Πίνακας 6.11 Προηγούμενη παρακολούθηση προγραμμάτων

	Απόκριση	%
Ναι	183	61,2
Όχι	112	37,5
Missing	4	1,3
Σύνολο	299	100,0

Ο αριθμός των προγραμμάτων ποικίλει από 1 έως και 30. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απαντούν ότι έχουν παρακολουθήσει 1 έως 3 προγράμματα. Παρακολουθούν ένα πρόγραμμα με ποσοστό 16,4%, 2 με ποσοστό 11%, 3 με ποσοστό 9,4%, 4 με ποσοστό 5,7% ή 5 προγράμματα με 3,7% και ακολουθείται μειωτική τάση.

Από τα αποτελέσματα μπορούμε συμπεράνουμε ότι η προηγούμενη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης ότι αυτή η συμπεριφορά θα επαναληφθεί.

Πίνακας 6.12 Αριθμός προηγούμενων προγραμμάτων

	Απόκριση	%
1	49	16,4
2	33	11,0
3	28	9,4
4	17	5,7
5	11	3,7
6	4	1,3
8	1	0,3
9	3	1,0
10	3	1,0
13	1	0,3
15	1	0,3
30	1	0,3
Missing	29	9,7
N/A*[4]	112	37,5
N/V	6	2,0
Σύνολο	299	100,0

Τα προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες σε προηγούμενες εκπαιδεύσεις τους στον ελεύθερό τους χρόνο, είναι περισσότερο γενικού ενδιαφέροντος με ποσοστό 47,2% και ακολουθούν τα επαγγελματικού ενδιαφέροντος με 28,8%.

Ενδεικτικά παρουσιάζουμε προγράμματα που ανέφεραν οι συμμετέχοντες: Ιστιοπλοΐα, Φωτογραφία, εκμάθηση χρήσης Η/Υ, Κηπουρική, Αγιογραφία, Ψηφιδωτό, Μουσικοθεραπεία.

[4] Ο όρος N/A (Not Applicable) χρησιμοποιείται για να δηλώσει το σύνολο των συμμετεχόντων που δε χρειαζόταν να απαντήσει στην εκάστοτε ερώτηση

Πίνακας 6.13 Είδος εκπαιδευτικών προγραμμάτων

	Απόκριση	%
Επαγγελματικά	86	28,8
Γενικού ενδιαφέροντος	141	47,2
Missing	9	3,0
N/A	112	37,5
N/V	1	0,3

Στην ερώτηση 12, πίνακας 6.14, ποιοι από τους παραπάνω παράγοντες και σε τι βαθμό θα σας ωθούσαν να συμμετάσχετε σε εκπαιδευτικά προγράμματα στον ελεύθερό σας χρόνο, ως βασικότερα κίνητρα συμμετοχής αναφέρονται με τις εξής διαβαθμίσεις: η προσωπική ανάπτυξη με 58,9%, η απόκτηση νέας γνώσης με 58,5%, η διασκέδαση με 41,5%, η χαλάρωση με 40,1%, το χόμπι με 31,1% και μια αλλαγή στη ζωή με 24,4%.

Αρκετά (20,7%) έως πολύ (17,4%) φαίνεται ότι ωθεί τους περισσότερους συμμετέχοντες η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων ώστε να βρουν εργασία με συνολικό θετικό ποσοστό 38,1%. Αυτό το ποσοστό δείχνει ότι και αυτά τα προγράμματα μπορούν να προσφέρουν γνώσεις και δεξιότητες που να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να επιτύχουν στην εύρεση εργασίας. Ένα μεγάλο ποσοστό απαντάει ότι δεν παρακινείται καθόλου από την απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων για εύρεση εργασίας (20,4%).

Η γνωριμία με άλλους ανθρώπους δείχνει να ωθεί πολύ (20,1%) τους περισσότερους συμμετέχοντες για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα στον ελεύθερο χρόνο ενώ διπλάσιο ποσοστό (40,1%) ωθεί αρκετά τους συμμετέχοντες. Γίνεται εμφανές ότι ως κίνητρο για να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα είναι η γνωριμία με άλλους ανθρώπους σε ποσοστό 60,2%. Επίσης, αρκετά έως πολύ (60,5%) αποτελεί κίνητρο για τους συμμετέχοντες η ενασχόληση με κάτι που αποτελεί για τους ίδιους χόμπι.

Επιπλέον, αρκετά έως πολύ δείχνει να επηρεάζει τους περισσότερους συμμετέχοντες και κάποια αλλαγή που βιώνουν ή βίωσαν στη ζωή τους και η οποία τους ώθησε να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα με συνολικό ποσοστό 50,2%.

Τέλος, ο πολύς ελεύθερος χρόνος δεν αποτελεί βασικό κίνητρο συμμετοχής για τους περισσότερους συμμετέχοντες (28,1%), ενώ σε ποσοστό 22,7% (αρκετά) ο πολύς ελεύθερος χρόνος κινητοποιεί τους συμμετέχοντες. Τα παραπάνω ποσοστά δείχνουν διχασμένες τις απόψεις των συμμετεχόντων, καθώς τα ίδια ποσοστά περίπου απάντησαν

καθόλου ή αρκετά τον πολύ ελεύθερο χρόνο ως λόγο συμμετοχής στην εκπαίδευση ελεύθερου χρόνου. Αυτό δείχνει ότι οι συμμετέχοντες στα εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου, αν συμπεριλάβουμε και την απάντηση πολύ (9,7%), έχουν συγκεκριμένες επιδιώξεις και συγκεκριμένους λόγους που τους ωθούν στη συμμετοχή και δεν συμμετέχουν μόνο διότι έχουν πολύ ελεύθερο χρόνο.

Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν είναι «η εκμάθηση μιας γλώσσας για να βοηθήσω το παιδί μου» (ερωτ. 155[5]), «να αποκτήσω υψηλή αυτό-εκτίμηση» (ερωτ. 170), «Δημιουργώ» (ερωτ. 191) και «είναι όνειρο ζωής» (ερωτ. 200).

Πίνακας 6.14 Παράγοντες ώθησης συμμετοχής στα προγράμματα

Λόγοι Συμμετοχής	Καθόλου		Αρκετά		Πολύ	
	Απόκριση	%	Απόκριση	%	Απόκριση	%
Απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων για εύρεση εργασίας	67	22,4	62	20,7	52	17,4
Προσωπική ανάπτυξη	7	2,3	68	22,7	176	58,9
Γνωριμία με άλλους ανθρώπους	43	14,4	120	40,1	60	20,1
Πολύς ελεύθερος χρόνος	84	28,1	68	22,7	29	9,7
Απόκτηση νέας γνώσης	7	2,3	59	19,7	175	58,5
Για Χόμπι	14	4,7	88	29,4	93	31,1
Για διασκέδαση	9	3,0	79	26,4	124	41,5
Για χαλάρωση	11	3,7	88	29,4	120	40,1
Μια αλλαγή στη ζωή	40	13,4	77	25,8	73	24,4

Στον παρακάτω πίνακα 6.15 (ερώτηση 13), ποιοι από τους παραπάνω παράγοντες και σε τι βαθμό αποτελούν συχνά εμπόδιο για να συμμετάσχετε σε εκπαιδευτικά προγράμματα στον ελεύθερό σας χρόνο, φαίνεται ότι η έλλειψη χρόνου μπορεί να εμποδίσει αρκετά έως πολύ τους συμμετέχοντες από αυτά τα προγράμματα με συνολικό ποσοστό 62,8%, όπως και το μη βολικό ωράριο με συνολικό ποσοστό 56,9%. Ενώ αρκετά δείχνει να επηρεάζουν και να εμποδίζουν τους συμμετέχοντες οι οικονομικοί λόγοι με ποσοστό 31,1%.

[5] Ερωτ. 155, σημαίνει ότι η απάντηση βρίσκεται στο Ερωτηματολόγιο νούμερο 155.

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι οικογενειακοί λόγοι δεν εμποδίζουν τους συμμετέχοντες από τη συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου με ποσοστό 27,4%. Αντίθετα, 21,7% πιστεύει ότι οι οικογενειακοί λόγοι εμποδίζουν αρκετά τη συμμετοχής τους, ενώ 12,4% δηλώνουν ότι οι οικογενειακοί λόγοι τους εμποδίζουν πολύ να συμμετάσχουν.

Όσον αφορά στους επαγγελματικούς λόγους, το 27,8% και το 10,4% δηλώνει ότι το επάγγελμα τους επηρεάζει αρκετά και πολύ αντίστοιχα τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους προγράμματα, ενώ το 20,1% απάντησε ότι δεν τους επηρεάζει καθόλου.

Αρκετά και πολύ (37,7%) δήλωσαν ότι οι προσωπικοί λόγοι τους εμποδίζουν να συμμετάσχουν ενώ καθόλου δήλωσαν το 21,1%. Όσον αφορά στη γλώσσα διδασκαλίας, το 38,8% δήλωσε ότι δεν εμποδίζεται καθόλου από τη γλώσσα διδασκαλίας των προγραμμάτων.

Γίνεται εμφανές από τις απαντήσεις σχετικά με την αδυναμία μετακίνησης (35,8%) ότι αυτό δεν αποτελεί ισχυρό εμπόδιο για να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα που τους ενδιαφέρει.

Από τα στοιχεία του πίνακα 6.15 συμπεραίνουμε ότι όταν οι ενήλικοι έχουν ισχυρά κίνητρα για να συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ελεύθερου χρόνου, λίγα είναι τα πράγματα που μπορεί να επηρεάσουν ή να εμποδίζουν αυτή την απόφασή τους.

Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν είναι «λόγοι υγείας» (ερωτ. 165), «άλλες δραστηριότητες (γυμναστική), και άλλα ενδιαφέροντα (ταξίδια, θέατρο, κινηματογράφος, επαφή με φίλους)» (ερωτ. 178) και «πιθανόν το πρωί να ήταν πιο εύκολο» (ερωτ. 188, οικιακά)

Πίνακας 6.15 Παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή στα προγράμματα

Λόγοι Συμμετοχής	Καθόλου		Αρκετά		Πολύ	
	Απόκριση	%	Απόκριση	%	Απόκριση	%
Προσωπικοί λόγοι	63	21,1	71	23,7	42	14,0
Οικονομικοί λόγοι	44	14,7	93	31,1	50	16,7
Έλλειψη χρόνου	37	12,4	85	28,4	103	34,4
Οικογενειακοί λόγοι	82	27,4	65	21,7	37	12,4
Αδυναμία μετακίνησης	107	35,8	42	14,0	17	5,7
Επαγγελματικοί λόγοι	60	20,1	83	27,8	31	10,4
Γλώσσα διδασκαλίας	116	38,8	30	10,0	19	6,4
Έλλειψη ενδιαφέροντος σεμιναρίου	63	21,1	70	23,4	51	17,1
Μη βολικό ωράριο	30	10,0	88	29,4	81	27,1

Στον παρακάτω πίνακα 6.16 (ερώτηση 14), ποιοι παράγοντες και σε τι βαθμό επηρεάζουν την τελική επιλογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συμμετέχετε στον ελεύθερό σας χρόνο, όλοι οι παράγοντες που αναφέρονται στον πίνακα δείχνουν να επηρεάζουν αρκετά έως πολύ τους συμμετέχοντες στην τελική τους επιλογή.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν ότι αρκετά (26,4%) έως πολύ (48,7%) επηρεάζει την τελική επιλογή τους η εμπειρία του φορέα με συνολικό ποσοστό 75,1%, η ποιότητα των εισηγητών με συνολικό ποσοστό 72,3% (αρκετά 28,8% και πολύ 43,5%) και το βολικό ωράριο υλοποίησης των προγραμμάτων με συνολικό ποσοστό 72,2% (αρκετά 31,4% και πολύ 40,%).

Επίσης, αρκετά (22,4%) έως πολύ (41,5%) επηρεάζει τους περισσότερους συμμετέχοντες το ενδιαφέρον πρόγραμμα με συνολικό ποσοστό 63,9%, το εκπαιδευτικό υλικό που διανέμεται στο πρόγραμμα με συνολικό ποσοστό 62,2%, η χαμηλή τιμή των διδάκτρων των προγραμμάτων με συνολικό ποσοστό 58,2%, η εγγύτητα του φορέα υλοποίησης από τον τόπο κατοικίας με συνολικό ποσοστό 57,9% και τέλος οι προσεγμένοι χώροι υλοποίησης με συνολικό ποσοστό 52,2%.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η εμπειρία του φορέα υλοποίησης, η ποιότητα των εισηγητών και το ενδιαφέρον πρόγραμμα είναι οι βασικοί παράγοντες επιλογής ενός προγράμματος και οι οποίοι σχετίζονται με το σχεδιασμό και την ποιότητα της υλοποίησης των προγραμμάτων.

Πίνακας 6.16 Τελικοί παράγοντες επιλογής προγράμματος

Λόγοι Συμμετοχής	Καθόλου		Αρκετά		Πολύ	
	Απόκριση	%	Απόκριση	%	Απόκριση	%
Η χαμηλή τιμή	30	10,0	107	35,8	67	22,4
Η ποιότητα των εισηγητών	8	2,7	86	28,8	130	43,5
Το ενδιαφέρον πρόγραμμα	10	3,3	67	22,4	124	41,5
Το βολικό ωράριο υλοποίησης	7	2,3	94	31,4	122	40,8
Οι προσεγμένοι χώροι εκπαίδευσης	32	10,7	92	30,8	64	21,4
Το εκπαιδευτικό υλικό	14	4,7	89	29,8	97	32,4
Η εμπειρία του φορέα υλοποίησης	14	4,7	79	26,4	41,4	48,7
Η εγγύτητα του φορέα υλοποίησης από τον τόπο κατοικίας	24	8,0	72	24,1	101	33,8

Στον παρακάτω πίνακα 6.17 (ερώτηση 15), σχετικά με τον τρόπο και το μέσο που επιλέγουν οι συμμετέχοντες για να ενημερώνονται για τα εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου, το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων απάντησαν ότι ενημερώνονται μέσω γνωστών και φίλων με ποσοστό 80,3%. Αυτό το μεγάλο ποσοστό δείχνει ότι η καλύτερη διαφήμιση για αυτά τα προγράμματα είναι «από στόμα σε στόμα» (word of mouth), δηλαδή ο ικανοποιημένος εκπαιδευόμενος είναι βασικός παράγοντας διαφήμισης αυτών των προγραμμάτων μιας και διαδίδει αλλά και επηρεάζει και άλλους εν δυνάμει συμμετέχοντες. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτού του είδους η προβολή μπορεί να αποφέρει αρνητικά αποτελέσματα, αν ο φορέας υλοποίησης δεν προσφέρει ποιοτικά προγράμματα.

Επίσης, μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων ενημερώνονται μέσω ενημερωτικών φυλλαδίων (48,5%), εφημερίδων (29,8%) και διαφημίσεων (26,1%), που θεωρούνται οι κλασικοί τρόποι διάδοσης τέτοιων προγραμμάτων. Το 43,5% ενημερώνεται για τέτοια προγράμματα μέσα από προσωπική έρευνα, που καταδεικνύει ίσως τη διάθεση ενός μεγάλου ποσοστού να συμμετάσχει σε τέτοιου είδους προγράμματα. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι το Διαδίκτυο με ποσοστό 42,1% καταλαμβάνει την τέταρτη θέση των προτιμήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, γεγονός που δηλώνει τη δυναμική που μπορεί να παρέχουν οι νέες τεχνολογίες στην προώθηση τέτοιων προγραμμάτων.

Πίνακας 6.17 Τρόπος ενημέρωσης για προγράμματα

	Απόκριση	%
Γνωστούς/Φίλους	240	80,3
Φυλλάδια	145	48,5
Προσωπική έρευνα	130	43,5
Διαδίκτυο	126	42,1
Εφημερίδες	89	29,8
Διαφημίσεις	78	26,1
Ραδιόφωνο	46	15,4
Τηλεόραση	39	13,0

Στην ερώτηση 16, πίνακας 6.18, αν γνωρίζουν άλλους φορείς στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης που να διοργανώνουν προγράμματα εκπαίδευσης για την ανάπτυξη του ελεύθερου χρόνου, το 53,8% των συμμετεχόντων απάντησε Ναι και το 42,1% απάντησε Όχι. Το μεγάλο ποσοστό που δε γνωρίζει άλλους φορείς υλοποίησης, ίσως να υποδηλώνει ότι οι φορείς υστερούν στο επίπεδο της διάδοσης των προγραμμάτων τους.

Σε όσους απάντησαν Ναι σε αυτή την ερώτηση ζητήθηκε να αναφέρουν τους φορείς που γνωρίζουν. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν με τυχαία σειρά, εκτός από τους φορείς της έρευνας, τους Δήμους, τη ΧΑΝΘ, τους Πολιτιστικούς Οργανισμούς, άλλους Ιδιωτικούς φορείς, το ΑΠΘ, τον ΟΑΕΔ και τη Νομαρχία.

Πίνακας 6.18 Φορείς διοργάνωσης προγραμμάτων

	Απόκριση	%
Ναι	161	53,8
Όχι	126	42,1
Missing	12	4,0
Σύνολο	299	100,0

Στην ερώτηση 17, πίνακας 6.19, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν θα συμμετείχαν στο μέλλον και σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου. Το 92% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά ενώ το 5,3% απάντησε αρνητικά. Το μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων που απάντησε θετικά στο ενδεχόμενο μελλοντικής παρακολούθησης προγραμμάτων δείχνει τη δυναμική αυτών των προγραμμάτων και τις δυνατότητες ανάπτυξης των οργανισμών.

Πίνακας 6.19 Μελλοντική παρακολούθηση

	Απόκριση	%
Ναι	275	92,0
Όχι	16	5,3
Missing	8	2,7
Σύνολο	299	100,0

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εξηγήσουν γιατί θα παρακολουθούσαν ή δε θα παρακολουθούσαν στο μέλλον τέτοιου είδους προγράμματα.

Όλες οι θετικές απαντήσεις στην παραπάνω ερώτηση, ομαδοποιήθηκαν σε 11 κατηγορίες. Η ομαδοποίηση έγινε σε «οικογένειες» σύμφωνα με το πρόγραμμα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων Atlas/ti[6]. Κάθε «οικογένεια» αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων που ομαδοποιήθηκαν κάτω από την ίδια θεματική κατηγορία. Αρκετές απαντήσεις των συμμετεχόντων ανήκουν ταυτόχρονα σε διαφορετικές «οικογένειες» και αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ως βασικό λόγο μελλοντικής παρακολούθησης την απόκτηση νέας γνώσης και τη διάθεση τους να συμμετάσχουν σε μαθησιακές διαδικασίες με ποσοστό 53,5%. Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν είναι ο ελεύθερος χρόνος (18,4%), η δημιουργική απασχόληση (5%), η επαφή με άλλους ανθρώπους (19%), η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων (4,3%), η προσωπική ανάπτυξη (6%), η ψυχαγωγία (2%) και η χαλάρωση (0,7%). Ο παρακάτω πίνακας 6.20, παρουσιάζει συνοπτικά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

[6] Atlas/ti. Διαθέσιμο στο http://www.atlasti.com/

Πίνακας 6.20 Λόγοι μελλοντικής παρακολούθησης

	Απόκριση	%
Απόκτηση νέας γνώσης	160	53,5
Ελεύθερος χρόνος	55	18,4
Δημιουργική απασχόληση	15	5,0
Επαφή με άλλους ανθρώπους (επικοινωνία)	19	6,4
Ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων	13	4,3
Προσωπική ανάπτυξη	18	6,0
Ψυχαγωγία	6	2,0
Χαλάρωση	2	0,7

Παρακάτω παραθέτουμε παραδείγματα ανά θεματική κατηγορία:

Απόκτηση νέας γνώσης

«Διότι αποκτώ νέες γνώσεις» (ερωτ.[7] 148)

«Για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις που θα με βοηθήσουν γενικότερα στη ζωή μου» (ερωτ. 152)

«...γιατί μ' αρέσει η Δια Βίου Μάθηση» (ερωτηματολόγιο 287)

«Γιατί όπως έλεγαν και οι πρόγονοί μας: «Γηράσκω αεί διδασκόμενος» (ερωτ. 176)

Ελεύθερος χρόνος

«Έχω αρκετό ελεύθερο χρόνο και θέλω να τον αξιοποιήσω» (ερωτ. 150)

«Για την κάλυψη του ελεύθερου χρόνου μου» (ερωτ. 205)

Δημιουργική απασχόληση

«Γιατί αξιοποιώ δημιουργικά το χρόνο μου» (ερωτ. 211)

«Είναι δημιουργική συνήθως η απασχόληση και αυτό ικανοποιεί κάποιες ανάγκες μου» (ερωτ. 222)

Επαφή με άλλους ανθρώπους (επικοινωνία)

[7] Όπου ερωτ. και αριθμός σημαίνει αριθμός ερωτηματολογίου στο spss

«Γιατί γνωρίζω καινούργιους ανθρώπους» (ερωτ. 201)

«Για να κάνω γνωριμίες» (ερωτ. 248)

Ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων

«Για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις που θα με βοηθήσουν στη δουλειά μου» (ερωτ. 152)

«Ίσως κάποιο πρόγραμμα που να συσχετίζεται με την ειδικότητά μου» (ερωτ. 233)

Προσωπική ανάπτυξη

«Είναι μια καλή ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη και απόκτηση επιπλέον ενδιαφερόντων» (ερωτ. 149)

«Με ενδιαφέρει η αυτοβελτίωσή μου» (ερωτ. 178)

Ψυχαγωγία

«...κάνω κάτι που με χαλαρώνει και με διασκεδάζει» (ερωτ. 211)

«Γιατί κάνω κάτι που με ευχαριστεί» (ερωτ. 239)

Χαλάρωση

«...για να χαλαρώνω» (ερωτ. 169, 249, 253)

«....για χαλάρωση» (ερωτ. 254)

Τέσσερις (4) από τους συμμετέχοντες που απάντησαν αρνητικά στην παραπάνω ερώτηση, σχολίασαν ως κύρια εμπόδια στην πιθανότητα μελλοντικής παρακολούθησης προγραμμάτων, τα εξής:

> «Μετά από πολλή δουλειά θέλω κάτι διασκεδαστικό και όχι εκπαιδευτικό» (ερωτ. 137)
>
> «Λόγω τρόπου ζωής (πολλές οικογενειακές δεσμεύσεις)» (ερωτ. 283, γυναίκα 45-54 με παιδιά)

«Οικογενειακά εμπόδια» (ερωτ. 297)

«Αυτά που παρακολουθώ ήδη είναι αρκετά» (ερωτ. 299)

Στην ερώτηση 18, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν παρατηρούν κάποια μειονεκτήματα στα εκπαιδευτικά προγράμματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ως μειονεκτήματα τη μικρή ευελιξία των προγραμμάτων (0,7%), το γεγονός ότι δεν υπάρχει ποικιλία προγραμμάτων (1,7%), την οργάνωση από πλευράς φορέων (1,7%), τη μικρή διάρκεια των προγραμμάτων (2,3%), τη διαφορετικότητα των συμμετεχόντων (1%), τη μη επαρκή διάδοση αυτών των προγραμμάτων (1%), τους μη ικανοποιητικούς εισηγητές (0,3%), τους χώρους υλοποίησης (1%), την προσβασιμότητα (0,7%) και το κόστος (0,7%).

Πίνακας 6.21 Μειονεκτήματα προγραμμάτων

Μειονεκτήματα	**Απόκριση**	**%**
Εισηγητές	10	0,3
Μικρή διάρκεια	7	2,3
Οργάνωση	5	1,7
Δεν υπάρχει ποικιλία προγραμμάτων	5	1,7
Διαφορετικότητα συμμετεχόντων	3	1,0
Δεν είναι διαδεδομένα	3	1,0
Χώροι υλοποίησης	3	1,0
Μεγαλύτερη ευελιξία	2	0,7
Προσβασιμότητα	2	0,7
Κόστος	2	0,7
Ν/Υ	2	0,7

<u>Εισηγητές</u>

«Ικανότητα εκπαιδευτή» (ερωτ. 170)

«Όχι απόλυτα ικανοποιητικοί εκπαιδευτές» (ερωτ. 14)

<u>Μικρή διάρκεια</u>

«Είναι υπερβολικά ταχύρρυθμα» (ερωτ. 167)

«Ο χρόνος των προγραμμάτων είναι συμπιεσμένος» (ερωτ. 6)

Οργάνωση

«Μερικές φορές δεν είναι αρκετά οργανωμένα» (ερωτ. 154)

«Προχειρότητα» (ερωτ. 22)

Δεν υπάρχει ποικιλία προγραμμάτων

«Θα πρέπει να υπάρχουν περισσότερα θέματα» (ερωτ. 154)

«Περιορισμένα αντικείμενα-θεματολογία» (ερωτ. 216)

Διαφορετικότητα συμμετεχόντων

«Πολλές φορές οι συμμετέχοντες έχουν σημαντικές «ποιοτικές» διαφορές μεταξύ τους, ο καθένας βρίσκεται εκεί για τους δικούς του λόγους και αυτό δημιουργεί μια ετερόκλητη ομάδα με διαφορετικές προτεραιότητες» (ερωτ. 8)

«Υπάρχει πάντα η πιθανότητα μέσα σε μια ομάδα να υπάρχουν άτομα που δεν ενδιαφέρονται για το συγκεκριμένο αντικείμενο και να αποσυντονίζουν την διδασκαλία» (ερωτ. 231)

Δεν είναι διαδεδομένα

«Δε γνωρίζει ο κόσμος την υλοποίηση τους» (ερωτ. 234)

«Δεν είναι αρκετά προβεβλημένα» (ερωτ. 149)

Μεγαλύτερη ευελιξία

«Θα ήθελα να υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στο χρόνο διεξαγωγής των προγραμμάτων» (ερωτ. 120)

«Θα ήταν πιο πρόσφορο αν ήταν ευέλικτα από πλευράς διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευομένων» (ερωτ. 12)

Χώροι υλοποίησης

«Έλλειψη ικανοποιητικών χώρων» (ερωτ. 266)

«Άσχημες εγκαταστάσεις» (ερωτ. 7)

Προσβασιμότητα

«Νομίζω ότι η επαρχία υστερεί σ' αυτό το θέμα» (ερωτ. 289)

«Δεν είναι διαθέσιμα όλα κάπου (ιστοσελίδα, άλλο φορέα ενημέρωσης), οπότε πρέπει να επισκέπτεσαι κάθε φορέα χωριστά προκειμένου να ενημερωθεί» (ερωτ. 207)

Κόστος

«Κάποια έχουν ακριβά δίδακτρα» (ερωτ. 210)

«Θα ήθελα μ' αυτή την τιμή να έχουμε περισσότερα μαθήματα» (ερωτ. 123)

7.2 Αποτελέσματα έρευνας με συνέντευξη

Στην έρευνα με συνέντευξη, το δείγμα αποτέλεσαν όσοι κατείχαν τη θέση του υπεύθυνου εκπαίδευσης στους φορείς που συμμετείχαν στην έρευνα και αποτελείται από 7 άτομα, 6 γυναίκες και έναν άνδρα. Από τα 7 άτομα αυτού του δείγματος ανταποκρίθηκαν μόνο 6 άτομα, 5 γυναίκες και 1 άνδρας.

Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις δόθηκαν από τον κύριο Βέργο Ε., Διευθυντή του Τμήματος Δια βίου μάθησης της Αμερικανικής Γεωργική Σχολής, την κυρία Χαραλαμπίδου Μ., Προϊσταμένη επιμορφωτικών προγραμμάτων της ΧΑΝΘ, την κυρία Παπαμιχαήλ Τ., Υπεύθυνη του Κέντρου Καλαμαριάς της ΧΕΝ, την κυρία Αμπατζίδου Π., Υπεύθυνη του Κέντρου Κέντρου της ΧΕΝ, την κυρία Παπαναούμ Α., Υπεύθυνη του Κέντρου Χαριλάου της ΧΕΝ και την κυρία Γκουνδίνου Γ., μέλος του ΔΣ του Λαϊκού Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Από τους επιλεγμένους φορείς δεν κατορθώσαμε να έχουμε συνέντευξη από την υπεύθυνη του Κέντρου Πανοράματος της ΧΕΝ.

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων κωδικοποιήθηκαν και παρουσιάζονται σε πίνακες για την καλύτερη παρακολούθηση και σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Ερώτηση 1: Πόσα χρόνια προσφέρετε προγράμματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου και τι σας ώθησε να ξεκινήσετε μια τέτοια πρωτοβουλία

Φορέας	**Απάντηση**
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Από το 2005 προσφέρονται προγράμματα με αυτή τη μορφή. Η ώθηση προήλθε από το ενδιαφέρον και τη ζήτηση του κόσμου να παρακολουθήσει προγράμματα τέτοιου είδους.

ΧΑΝΘ	Από τη δεκαετία του '80 προσφέρονται προγράμματα με αυτή τη μορφή. Ήταν φυσική εξέλιξη των προγραμμάτων που υλοποιούσε η ΧΑΝΘ και η ώθηση προέρχεται από τους σκοπούς λειτουργίας της ΧΑΝΘ.
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Από την ίδρυση της ΧΕΝ Καλαμαριάς το 1938 προσφέρονται προγράμματα με αυτή τη μορφή. Η ώθηση πηγάζει από τους σκοπούς ίδρυσης και λειτουργίας της ΧΕΝ. Κύριος σκοπός η πνευματική, ψυχική και σωματική ανάπτυξη της γυναίκας.
ΧΕΝ Κέντρου	Από το 1993 που μεταστεγάστηκε η ΧΕΝ Κέντρου στην οδό Μητροπόλεως προσφέρονται προγράμματα με αυτή τη μορφή. Η ώθηση πηγάζει από τους σκοπούς ίδρυσης και λειτουργίας της ΧΕΝ. Κύριος σκοπός η πνευματική, ψυχική και σωματική ανάπτυξη της γυναίκας.
ΧΕΝ Χαριλάου	Από την ίδρυση της ΧΕΝ Χαριλάου το 1925 προσφέρονται προγράμματα με αυτή τη μορφή. Η ώθηση πηγάζει από τους σκοπούς ίδρυσης και λειτουργίας της ΧΕΝ. Κύριος σκοπός η πνευματική, ψυχική και σωματική ανάπτυξη της γυναίκας.
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Από το 1998 που ιδρύθηκε το Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Η ώθηση πηγάζει από τους σκοπούς ίδρυσης του Λαϊκού Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Ερώτηση 2: Ποιοι είναι οι θεματικοί άξονες των εκπαιδευτικών σας προγραμμάτων;

Φορέας	**Απάντηση**
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Γεωργία, Περιβάλλον, Χειροτεχνία, Μαγειρική, Χορός, Η/Υ
ΧΑΝΘ	Αθλητισμός, Χειροτεχνία, Τέχνη-Πολιτισμός, Η/Υ
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Οι προτεραιότητες της παγκόσμιας ΧΕΝ κάθε 4 χρόνια. Όμως υπάρχει και ευελιξία σύμφωνα με τα τις τοπικές
ΧΕΝ Κέντρου	

ΧΕΝ Χαριλάου	ανάγκες. Προγράμματα που προωθούν την ισότητα, την ανάπτυξη της γυναίκας, την ειρήνη, το δικαίωμα στη μόρφωση και την εργασία και το περιβάλλον.
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Χορός, Σώμα-Πνεύμα-Ψυχή, Θέατρο, Μουσική, Δημιουργική έκφραση, Η/Υ, Σπόρ & Γυμναστική, Γλώσσες

Ερώτηση 3: Πόσα προγράμματα υλοποιήσατε φέτος;

*Στην ερώτηση αυτή ζητήσαμε από τους υπεύθυνους να μας δηλώσουν τον αριθμό προγραμμάτων που υλοποιήσανε για το ακαδημαϊκό έτος 2008-09.

Φορέας	Απάντηση
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	9 προγράμματα
ΧΑΝΘ	24 προγράμματα για ενηλίκους
ΧΕΝ Καλαμαριάς	14 προγράμματα
ΧΕΝ Κέντρου	9 προγράμματα
ΧΕΝ Χαριλάου	19 προγράμματα
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	85 προγράμματα για παιδιά και ενηλίκους

Ερώτηση 4: Πόσοι παρακολούθησαν τα προγράμματα φέτος; Παρατηρήσατε αύξηση ή μείωση;

Φορέας	Απάντηση
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	165. Παρατηρείται αύξηση κάθε χρόνο.
ΧΑΝΘ	1300-1400 άτομα. Σταθερή η προσέλευση, απλά παρατηρείται μετακίνηση από κάποια εκπαιδευτικά

	αντικείμενα σε άλλα.
ΧΕΝ Καλαμαριάς	260 μέλη. Στα επιμορφωτικά προγράμματα παρατηρείται μια τάση μείωσης λόγω κρίσης καθώς και μετακίνηση από κάποια εκπαιδευτικά αντικείμενα σε άλλα.
ΧΕΝ Κέντρου	190 μέλη. Σταθερή η προσέλευση.
ΧΕΝ Χαριλάου	600 μέλη. Σταθερή η προσέλευση.
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	750 άτομα. Παρατηρείται αύξηση κάθε χρόνο.

Ερώτηση 5: Πώς επιλέγετε ένα αντικείμενο εκπαίδευσης;

Φορέας	**Απάντηση**
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Δεχόμαστε προτάσεις από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους για καινούργια αντικείμενα. Ακόμη, εξετάζουμε προτάσεις από ενδιαφερόμενους που επικοινωνούν μαζί μας. Τα θέματα τελικά επιλέγονται από τους υπεύθυνους του Τμήματος ΔΒΜ σε συνεργασία με ειδικούς, λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις που έχουν γίνει.
ΧΑΝΘ	Κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα έχει μια επιτροπή. Η επιτροπή αποτελείται από ένα μέλος του ΔΣ που είναι υπεύθυνο για κάθε τμήμα και εθελοντές σχετικούς με το αντικείμενο, απ' όπου βγαίνουν καινούργιες προτάσεις. Προτάσεις επίσης δεχόμαστε από συμμετέχοντες που θέλουν να συνεχίσουν να παρακολουθούν προγράμματα καθώς και από τους εκπαιδευτές.
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Τα αντικείμενα επιλέγονται σύμφωνα με τις προτεραιότητες της ΧΕΝ αλλά και σύμφωνα με τις τοπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα.
ΧΕΝ Κέντρου	
ΧΕΝ Χαριλάου	

Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Δεχόμαστε προτάσεις από ενδιαφερόμενους, εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές για καινούργια προγράμματα με πολιτιστικό χαρακτήρα. Στη συνέχεια το ΔΣ εξετάζει τις προτάσεις και τις εγκρίνει ή τις απορρίπτει.

Ερώτηση 6: Προσφέρετε προγράμματα με ή χωρίς δίδακτρα;

Φορέας	**Απάντηση**
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Τα προγράμματα προσφέρονται με δίδακτρα όμως προσπαθούμε να είναι χαμηλά και κοντά στο κόστος του προγράμματος.
ΧΑΝΘ	Τα προγράμματα προσφέρονται με δίδακτρα, τόσα όσο χρειάζεται για να καλυφθεί το κόστος λειτουργίας των τμημάτων.
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Προσφέρονται τόσο προγράμματα με δίδακτρα όσο και προγράμματα δωρεάν. Τα προγράμματα που προσφέρονται με δίδακτρα είναι τα επιμορφωτικά προγράμματα και αυτά χωρίς δίδακτρα είναι τα λεγόμενα προσφερόμενα προγράμματα, τα οποία προωθούν τους στόχους της ΧΕΝ.
ΧΕΝ Κέντρου	
ΧΕΝ Χαριλάου	
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Τα προγράμματα προσφέρονται με δίδακτρα όμως προσπαθούμε να είναι πολύ χαμηλό το ποσό.

Ερώτηση 7: Επιλέγετε συγκεκριμένες ώρες και ημέρες υλοποίησης;

Φορέας	**Απάντηση**
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Τα προγράμματα υλοποιούνται από Δευτέρα έως Πέμπτη, μόνο απόγευμα 5-8 μμ.
ΧΑΝΘ	Τα προγράμματα υλοποιούνται από Δευτέρα έως Πέμπτη,

	μόνο απόγευμα και συνήθως 5-9 μμ.
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Τα προγράμματα υλοποιούνται όλη την εβδομάδα, μόνο απόγευμα 5-9 μμ.
ΧΕΝ Κέντρου	Τα προγράμματα υλοποιούνται όλη την εβδομάδα, πρωί και απόγευμα.
ΧΕΝ Χαριλάου	Τα προγράμματα υλοποιούνται όλη την εβδομάδα, των ενηλίκων μόνο απόγευμα 4:15-10:30 μμ.
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Τα προγράμματα υλοποιούνται από Δευτέρα έως Πέμπτη, μόνο απόγευμα 5-9 μμ.

Ερώτηση 8: Ποια είναι η διάρκεια των προγραμμάτων που προσφέρετε;

Φορέας	**Απάντηση**
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Τα προγράμματα ξεκινούν τον Οκτώβριο και ολοκληρώνονται το Μάιο. Τα προγράμματα διαρκούν έναν ή δύο κύκλους και κάθε κύκλος περιλαμβάνει 14 συναντήσεις ανάλογα με τη θεματική. Οι συναντήσεις γίνονται μια φορά την εβδομάδα και διαρκούν 2-3 ώρες έκαστη.
ΧΑΝΘ	Τα περισσότερα προγράμματα ξεκινούν τον Οκτώβριο και ολοκληρώνονται το Μάιο. Υπάρχουν όμως και προγράμματα δίμηνα ή τρίμηνα τμήματα ανάλογα με τη θεματική. Οι συναντήσεις γίνονται μια φορά την εβδομάδα και διαρκούν 2-3 ώρες έκαστη.
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Τα περισσότερα προγράμματα ξεκινούν τον Οκτώβριο και ολοκληρώνονται το Μάιο. Υπάρχουν όμως και προγράμματα που διαρκούν έναν κύκλο δηλαδή 10 συναντήσεις ανάλογα με τη θεματική. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται μια φορά την εβδομάδα και διαρκούν 2-3 ώρες έκαστη.

ΧΕΝ Κέντρου	Τα επιμορφωτικά προγράμματα διαρκούν δύο κύκλους, κάθε κύκλος περιλαμβάνει 10 συναντήσεις. Τα προσφερόμενα προγράμματα ξεκινούν τον Οκτώβριο και ολοκληρώνονται το Μάιο. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται μια φορά την εβδομάδα είναι διάρκειας 1-2 ωρών έκαστη.
ΧΕΝ Χαριλάου	Τα επιμορφωτικά προγράμματα διαρκούν έναν ή δύο κύκλους, κάθε κύκλος περιλαμβάνει 10 συναντήσεις. Τα προσφερόμενα προγράμματα ξεκινούν τον Σεπτέμβριο και ολοκληρώνονται το Μάιο. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται μια φορά την εβδομάδα είναι διάρκειας 2 ωρών έκαστη.
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Τα προγράμματα ξεκινούν τον Οκτώβριο και ολοκληρώνονται το Μάιο και οι συναντήσεις γίνονται μια φορά την εβδομάδα. Η διάρκεια των συναντήσεων είναι 2 ώρες έκαστη.

Ερώτηση 9: Χρησιμοποιείτε μέθοδος επιλογής των συμμετεχόντων;

Φορέας	**Απάντηση**
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Δεν υπάρχουν κριτήρια επιλογής. Προσπαθούμε να τηρούμε ένα όριο συμμετεχόντων για την καλή λειτουργία τμημάτων. Όταν υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον δημιουργείται επιπλέον τμήμα.
ΧΑΝΘ	Υπάρχει όριο συμμετεχόντων για την καλή λειτουργία των τμημάτων.
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Δεχόμαστε όλους τους ενδιαφερόμενους όμως προσπαθούμε για την εύρυθμη λειτουργία των τμημάτων.
ΧΕΝ Κέντρου	
ΧΕΝ Χαριλάου	
Λαϊκό Πανεπιστήμιο	Δεχόμαστε όλους τους ενδιαφερόμενους.

Θεσσαλονίκης	

Ερώτηση 10: Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτών σας;

Φορέας	**Απάντηση**
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Οι εκπαιδευτές λόγω της ιδιαιτερότητας των αντικειμένων επιλέγονται με βάση την εκπαίδευση και τον επαγγελματισμό τους στον τομέα τους.
ΧΑΝΘ	Οι εκπαιδευτές λόγω της ιδιαιτερότητας των αντικειμένων είναι εξειδικευμένοι στο αντικείμενο τους και επαγγελματίες.
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Οι εκπαιδευτές λόγω της ιδιαιτερότητας των αντικειμένων είναι εξειδικευμένοι στον κλάδο τους ή και εθελοντές, κυρίως στα προσφερόμενα.
ΧΕΝ Κέντρου	Οι εκπαιδευτές λόγω της ιδιαιτερότητας των αντικειμένων είναι επαγγελματίες και έμπειροι στον κλάδο τους.
ΧΕΝ Χαριλάου	Οι εκπαιδευτές λόγω της ιδιαιτερότητας των αντικειμένων είναι ειδικευμένοι στο είδος τους. Σημαντικό επίσης είναι να αποδέχονται τις αρχές της ΧΕΝ.
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Οι εκπαιδευτές λόγω της ιδιαιτερότητας των αντικειμένων είναι ειδικευμένοι στο είδος τους π.χ. αν πρόκειται για μάθημα γλώσσας ζητούμε πτυχίο, αν πρόκειται για διακόσμηση ζητούμε επαγγελματική εμπειρία και δείγμα δουλειάς.

Ερώτηση 11: Σε ποια γλώσσα προσφέρονται τα μαθήματά σας;

Φορέας	**Απάντηση**
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Τα μαθήματα προσφέρονται κυρίως στα ελληνικά. Όπου μπορούν να το υποστηρίξουν οι εκπαιδευτές και στα αγγλικά.

ΧΑΝΘ	Τα μαθήματα προσφέρονται κυρίως στα ελληνικά αλλά π.χ. στα κατασκευαστικά που δεν έχουν συνήθως πολύ θεωρία υπάρχει η δυνατότητα υποστήριξης και στα αγγλικά.
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Τα μαθήματα προσφέρονται στα ελληνικά. Δεν υπάρχει ανάγκη για άλλη γλώσσα διδασκαλίας στην Καλαμαριά.
ΧΕΝ Κέντρου	Τα μαθήματα προσφέρονται στα ελληνικά.
ΧΕΝ Χαριλάου	Τα μαθήματα προσφέρονται στα ελληνικά, εκτός από αυτά των ξένων γλωσσών. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι προσφέρουμε και πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού για αλλοδαπούς.
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Τα μαθήματα προσφέρονται κυρίως στα ελληνικά, υπάρχουν όμως κάποιοι εκπαιδευτές που μπορούν να υποστηρίξουν τα μαθήματά τους και στα γερμανικά, αγγλικά ίσως και γαλλικά.

Ερώτηση 12: Πραγματοποιείται αξιολόγηση στο τέλος των προγραμμάτων (σχεδιασμός/συντελεστές);

Φορέας	Απάντηση
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Πραγματοποιούμε αξιολόγηση τόσο με έντυπο αξιολόγησης όσο και με προσωπική επαφή με τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές.
ΧΑΝΘ	Πραγματοποιούμε αξιολόγηση τόσο με έντυπο αξιολόγησης όσο και με προσωπική επαφή με τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές.
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Πραγματοποιούμε αξιολόγηση τόσο με έντυπο αξιολόγησης όσο και με προσωπική επαφή με τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές.
ΧΕΝ Κέντρου	Πραγματοποιούμε αξιολόγηση τόσο με έντυπο αξιολόγησης

	όσο και με προσωπική επαφή με τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές.
ΧΕΝ Χαριλάου	Πραγματοποιούμε τελική και διαμορφωτική αξιολόγηση τόσο με έντυπο αξιολόγησης όσο και με προσωπική επαφή με τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές. Στο τέλος της χρονιάς όλοι οι συνεργάτες καλούνται να υποβάλλουν εγγράφως ο καθένας ξεχωριστά έκθεση αξιολόγησης.
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Πραγματοποιούμε αξιολόγηση, όχι όμως με τη χρήση εντύπου, αλλά με πληροφορίες που λαμβάνουμε από εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους και τους υπεύθυνους των τμημάτων. Επίσης, γίνεται αξιολόγηση για την πρόοδο των μαθητών.

Ερώτηση 13: Στο τέλος των προγραμμάτων δίνετε πιστοποιητικό;

Φορέας	**Απάντηση**
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Ναι, Βεβαίωση Παρακολούθησης
ΧΑΝΘ	Ναι εφόσον ζητηθεί
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Όχι, μόνο αν κάποιος το ζητήσει δίνουμε Βεβαίωση Παρακολούθησης
ΧΕΝ Κέντρου	Όχι, μόνο αν κάποιος το ζητήσει δίνουμε Βεβαίωση Παρακολούθησης
ΧΕΝ Χαριλάου	Όχι, μόνο αν κάποιος το ζητήσει δίνουμε Βεβαίωση Παρακολούθησης
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Όχι, μόνο αν κάποιος το ζητήσει δίνουμε Βεβαίωση Παρακολούθησης. Όσον αφορά στις ξένες γλώσσες στόχος μας δεν είναι η προετοιμασία για την πιστοποίηση

	των γνώσεων.

Ερώτηση 14: Ποια είναι τα πιο δημοφιλή σας προγράμματα και για ποιο λόγο πιστεύετε;

Φορέας	**Απάντηση**
Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Μελισσοκομία, Οινογνωσία-Οινογευστική, Αμπελουργία, Βιολογική Γεωργία και όσα σχετίζονται με τη γεωργία. Πιστεύουμε ότι ο αγροτικός προσανατολισμός της Σχολής ωθεί τους συμμετέχοντες προς αυτά τα αντικείμενα.
ΧΑΝΘ	Κόσμημα, Ζωγραφική, Φωτογραφία, Κοπτική-Ραπτική Παρατηρείται μια τάση προς τα κατασκευαστικά.
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Περιβάλλον, Θέατρο, Κόσμημα Πιστεύουμε ότι κάνουν καλή δουλειά οι συντονιστές των προγραμμάτων.
ΧΕΝ Κέντρου	Κόσμημα Μετά το τέλος του μαθήματος οι εκπαιδευόμενες γίνονται οι ίδιες δασκάλες ή δημιουργούν κοσμήματα για τις ίδιες ή και τα πουλούν.
ΧΕΝ Χαριλάου	Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, Ομάδα περιβάλλοντος, Ρυθμική γυμναστική, Ομάδα δανειστικής βιβλιοθήκης
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Χορός, Pilates, γλώσσες, Yoga

Ερώτηση 15: Ποια προγράμματα πιστεύετε ότι δεν είναι πετυχημένα και για ποιο λόγο;

Φορέας	**Απάντηση**
Αμερικανική Γεωργική	Τα Καλλιτεχνικά. Συνήθως δεν απευθύνονται στη Σχολή για

Σχολή	τέτοια θέματα λόγω αγροτικού προσανατολισμού. Όσα δε συγκεντρώνουν επαρκή αριθμό συμμετεχόντων δεν πραγματοποιούνται.
ΧΑΝΘ	-
ΧΕΝ Καλαμαριάς	Το Πρόγραμμα Διακοπής καπνίσματος και το Πρόγραμμα Επικοινωνίας, πιθανόν λόγω δυσκολίας να προσελκύσουν κόσμο τέτοια αντικείμενα.
ΧΕΝ Κέντρου	Υπάρχουν κάποια προγράμματα που ενώ υλοποιούνται μια χρονιά, την επόμενη τα ίδια προγράμματα δεν συγκεντρώνουν ενδιαφερόμενους π.χ. η Διακόσμηση. Όσα δε συγκεντρώνουν επαρκή αριθμό συμμετεχόντων δεν πραγματοποιούνται.
ΧΕΝ Χαριλάου	Υπάρχουν κάποια προγράμματα που ενώ υλοποιούνται μια χρονιά, την επόμενη τα ίδια προγράμματα δεν συγκεντρώνουν ενδιαφερόμενους. Δε μπορούμε να προσδιορίσουμε το λόγο.
Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Κινέζικα, Ψηφιδωτό

Στο τέλος, ζητήσαμε από τους υπεύθυνους αν επιθυμούν να συμπληρώσουν κάτι άλλο πέραν των ερωτήσεων. Η κυρία Γκουνδίνου από το Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, τόνισε το σημαντικό ρόλο που έχει ο τρόπος οργάνωσης όλης αυτής της προσπάθειας. Οι ίδιοι δεν το βλέπουν σαν μια κερδοσκοπική επιχείρηση. Πραγματοποιούν εκδρομές και εξόδους εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι μαζί με σκοπό να «δέσει» η ομάδα. Επίσης, αυτό που έχει μεγάλη σημασία είναι ότι φιλοξενούνται στις εγκαταστάσεις της Γερμανικής Σχολής όπου γίνονται και άλλα παράλληλα πράγματα όπως γιορτές και παζάρια, γεγονότα που μαζεύουν τους ανθρώπους όλους μαζί.

7.3 Συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας

Αναλύοντας τη βιβλιογραφία και μελετώντας το θέμα της εκπαίδευσης στον ελεύθερο χρόνο τόσο με ποσοτικές μεθόδους έρευνας (ερωτηματολόγιο) όσο και με ποιοτικές μεθόδους (συνέντευξη), καταλήξαμε σε μια σειρά συμπερασμάτων που θα αναλυθούν και θα παρουσιαστούν στην παρακάτω ενότητα.

Αν και τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρήσαμε ότι έχουν περιοριστεί σημαντικά τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας γενικότερα, υπάρχει ένα γεγονός που δεν μπορούσε να αγνοήσει η εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό είναι η ανάγκη των ατόμων να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους δημιουργικά και προς όφελος του εαυτού τους.

Προς απάντηση αυτού, υπάρχουν σήμερα αρκετοί φορείς, δημόσιοι και ιδιωτικοί, εκπαιδευτικοί και μη, οι οποίοι προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα για ενηλίκους σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια τέτοια εκπαίδευση.

Το κύριο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης στον ελεύθερο χρόνο είναι ότι προσφέρει μεγάλη ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής των στόχων και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενδιαφερομένων.

Η εκπαίδευση αυτή που τελεί στον ελεύθερο χρόνο ξεπερνά τα επαγγελματικά και οικονομικά οφέλη και τοποθετεί στο κέντρο τον εκπαιδευόμενο και την προσωπική του ολοκλήρωση. Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα προγράμματα αυτής της εκπαίδευσης είναι ανοικτά και δε θέτουν περιορισμούς σε όσους θέλουν να συμμετάσχουν.

Όσον αφορά του συμμετέχοντες (βλέπε 3.1) υπάρχει η άποψη ότι οι ενήλικοι θέλουν από τη φύση τους να μαθαίνουν και είναι σε ετοιμότητα να εμπλακούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, υποκινούμενοι από μια εσωτερική ανάγκη. Οι ενήλικοι είναι άτομα με πολλές εμπειρίες και γνώσεις, έχουν διαμορφώσει ήδη στάσεις και αντιλήψεις για τον κόσμο και έχουν ήδη αποκτήσει αρκετούς ρόλους στην κοινωνία. Πολλοί έχουν θετικές ή αρνητικές στάσεις προς την εκπαίδευση, οι οποίες προέρχονται κυρίως από τις εμπειρίες τους από την τυπική εκπαίδευση.

Η έρευνα με ερωτηματολόγιο έδειξε ότι οι συμμετέχοντες ανήκουν σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, με επίκεντρο τις ηλικίες 35-44 ετών (26,4%) και 45-54 ετών (29,4%) (βλέπε πίνακα

6.2). Όσον αφορά στην επαγγελματική τους κατάσταση, οι περισσότεροι που παρακολουθούν αυτά τα προγράμματα εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα (28,4%) και ακολουθεί ο δημόσιος τομέας με ποσοστό 19,1% (βλέπε πίνακα 6.3). Το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην έρευνα (βλέπε πίνακα 6.6) προδίδει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό που παρακολουθεί τέτοια προγράμματα κατέχει πτυχίο ΑΕΙ (33,4%), ακολουθούμενο από το απολυτήριο Λυκείου (30%) και πτυχίο ΤΕΙ (12,7%). Αν και το μηναίο εισόδημα θα περίμενε κανείς ότι θα επηρέαζε τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα εντούτοις από τον πίνακα 6.7 προκύπτει ότι ανεξαρτήτως εισοδήματος οι πολίτες επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα εκπαίδευσης στον ελεύθερο τους χρόνο.

Ένα μεγάλο ποσοστό στην έρευνα δήλωσε ότι είχε παρακολουθήσει και στο παρελθόν εκπαιδευτικά προγράμματα στον ελεύθερο του χρόνο (βλέπε πίνακα 6.12).

Όπως ήδη αναφέραμε, οι ενήλικοι είναι άτομα πολυάσχολα και με πολλές υποχρεώσεις που πηγάζουν κυρίως από τους ρόλους τους. Για το λόγο αυτό εμφανίζονται αρκετά εμπόδια στην επιθυμία τους να εμπλακούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, όμως, υπάρχουν και πολλά κίνητρα που μπορούν να τους πείσουν να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια.

Ανακεφαλαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφία (βλέπε 3.2), θα μπορούσαμε να πούμε ότι ως βασικότερα κίνητρα για να συμμετάσχει κάποιος στην εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρονται τα εξής:

- ✓ η κοινωνική επαφή, η ανάγκη να γνωρίσουν άλλους ανθρώπους
- ✓ η απόδραση από τη ρουτίνα του σπιτιού ή της εργασίας
- ✓ η επαγγελματική ανάπτυξη
- ✓ οι προσωπικές προσδοκίες από το πρόγραμμα
- ✓ οι προσδοκίες των άλλων
- ✓ το γνωστικό ενδιαφέρον
- ✓ οι αλλαγές στη ζωή, όπως το διαζύγιο, ο θάνατος του/της συζύγου, η συνταξιοδότηση κ.α.

Αυτό που θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας είναι το πόσο σημαντικό είναι για τον ενήλικο το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και εργάζεται και πόσο αυτό επηρεάζει τις αποφάσεις του. Το άτομο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, το οποίο μπορεί να τον υποκινήσει ή να τον εμποδίσει από μια συμμετοχή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας (βλέπε πίνακα 6.14) έδειξαν ότι οι βασικότεροι παράγοντες που παρακινούν τους ενηλίκους να συμμετάσχουν είναι η προσωπική ανάπτυξη με 58,9%, η απόκτηση νέας γνώσης με 58,5%, η διασκέδαση με 41,5%, η χαλάρωση με 40,1%, το χόμπι με 31,1% και μια αλλαγή στη ζωή με 24,4%.

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και αρκετοί παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν τους ενηλίκους από τη συμμετοχή ανεξάρτητα από την επιθυμία τους (βλέπε 3.3). Οι παράγοντες αυτοί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία συνοψίζονται ως εξής:

- ✓ Οι προσωπικοί λόγοι
- ✓ Το περιβάλλον του ατόμου
- ✓ Τα περιστασιακά εμπόδια, όπως η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη χρημάτων
- ✓ Τα θεσμικά εμπόδια, όπως η προσβασιμότητα και η αναγνωσιμότητα των φορέων
- ✓ Τα ψυχολογικά εμπόδια, όπως η αυτοπεποίθηση, η εικόνα για τον εαυτό τους και η ηλικία
- ✓ Τα πληροφοριακά εμπόδια, όπως η έλλειψη πληροφόρησης για τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες
- ✓ Η έλλειψη συναφούς προγράμματος

Είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε ότι η απόφαση ενός ατόμου να μη συμμετάσχει σε μια οργανωμένη εκπαίδευση ενηλίκων κυρίως βασίζεται σε ένα συνδυασμό παραγόντων που εμποδίζουν τη συμμετοχή, παρά σε έναν ή δύο μεμονωμένους παράγοντες.

Ουσιαστικά η επιθυμία πολλών ατόμων να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα περιορίζεται από την μη προσφορά τέτοιων προγραμμάτων ή από προσωπικά εμπόδια όπως το χαμηλό επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης, η ηλικία, η έλλειψη μεταφορικού μέσου.

Στα αποτελέσματα της έρευνας μας (βλέπε πίνακα 6.15) είδαμε ότι ως πολύ σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν τη συμμετοχή ενός ενηλίκου αναφέρονται η

έλλειψη χρόνου (34,4%), το μη βολικό ωράριο (27,1%), η έλλειψη ενδιαφέροντος σεμιναρίου (17,1%), οι οικονομικοί λόγοι (16,7%), οι προσωπικοί λόγοι (14%), οι οικογενειακοί λόγοι (12,4%) και οι επαγγελματικοί λόγοι (10,4%).

Όλοι οι παραπάνω λόγοι μπορούν να υπερνικήσουν ένα ισχυρό κίνητρο για συμμετοχή. Όπως μπορεί και να συμβεί το αντίθετο, ένα ισχυρό κίνητρο να υπερνικήσει ένα εμπόδιο.

Συμπερασματικά για τα κίνητρα, θα λέγαμε ότι για να κινητοποιήσεις έναν ενήλικο να συμμετάσχει θα πρέπει να ενισχύσεις τα κίνητρα του για συμμετοχή και να μειώσεις τους λόγους που τον κρατούν μακριά από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι φορείς που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, δρουν στο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης και προσφέρουν εδώ και δεκαετίες προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην παρούσα έρευνα οι υπεύθυνοι των φορέων εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα έδωσαν συνέντευξη με σκοπό να γίνει εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έδειξαν ότι οι κυρίες θεματικές ενότητες που προσφέρονται αυτό το χρονικό διάστημα από τους φορείς είναι το περιβάλλον, η χειροτεχνία, ο χορός, Η/Υ, αθλητισμός, τέχνη και πολιτισμός και γλώσσες. Από την έρευνα γίνεται φανερό ότι όλοι οι φορείς οργανώνουν μεγάλο αριθμό προγραμμάτων εκπαίδευσης με σημαντικό αριθμό συμμετεχόντων. Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα ήθελαν μεγαλύτερη ποικιλία προγραμμάτων (βλέπε ερώτηση 18). Όλοι οι φορείς δήλωσαν ότι χρόνο με το χρόνο υπάρχει αυξανόμενη ζήτηση τέτοιων προγραμμάτων.

Η επιλογή των αντικειμένων από τους φορείς είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων, όλοι όμως δηλώνουν ότι είναι ανοικτοί στις προτάσεις υλοποίησης προγραμμάτων από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Ένα μεγάλο μέρος των προγραμμάτων προσφέρονται με δίδακτρα τα οποία όμως προσπαθούν οι φορείς να τα κρατούν σε χαμηλό επίπεδο. Όλα τα προγράμματα πραγματοποιούνται από τον Οκτώβριο έως το Μάιο και περιλαμβάνουν έναν ή δύο κύκλους μαθημάτων ανά έτος. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται κυρίως τις απογευματινές ώρες, μία φορά την εβδομάδα. Από την έρευνα μέσω ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν τα προγράμματα να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια και περισσότερες εβδομαδιαίες συναντήσεις (βλέπε ερώτηση 18). Όλοι οι φορείς κυρίως λόγο της ιδιαιτερότητας των

αντικειμένων επιλέγουν τους εκπαιδευτές τους με βάση την εμπειρία και τον επαγγελματισμό τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτές που διδάσκουν σε τέτοια προγράμματα είναι συνήθως επαγγελματίες σε συγκεκριμένα αντικείμενα χωρίς όμως να έχουν λάβει καμία παιδαγωγική μόρφωση γι' αυτό το σκοπό (βλέπε κεφάλαιο 4 και Taylor, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα μέσω ερωτηματολογίου κατέδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ποιότητα των εισηγητών στην επιλογή των προγραμμάτων με ποσοστό 72.3% (βλέπε πίνακα 6.16). Από την άλλη πλευρά, στην καταγραφή των μειονεκτημάτων των προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου, συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η εμπειρία και κατάρτιση των εκπαιδευτών αποτελεί ένα από τα μειονεκτήματα αυτής της μορφής εκπαίδευσης.

Όλοι οι φορείς δήλωσαν ότι πραγματοποιούν αξιολόγηση στο τέλος των προγραμμάτων κυρίως με έντυπο ερωτηματολόγιο. Αυτό που έχει αξία να σημειώσουμε είναι το γεγονός ότι σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στην προσωπική επαφή και ανταλλαγή απόψεων με τον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτή. Από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι φορείς δεν δίνουν πιστοποιητικό παρακολούθησης των προγραμμάτων, παρά μόνο εφόσον ζητηθεί.

Τέλος, οι φορείς μέσα από τις συνεντεύξεις δηλώνουν ότι είναι πολύ δύσκολο να προσδιορίσουμε τι κάνει ένα πρόγραμμα επιτυχημένο και τι όχι. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία ή την αποτυχία ενός προγράμματος και δεν υπάρχουν συνταγές επιτυχίας.

Μέσα από την έρευνα καταλήξαμε σε κάποιες διαπιστώσεις-προτάσεις σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων. Με βάση αυτά οι φορείς θα πρέπει:

- ✓ Να προσφέρουν μεγαλύτερη γκάμα προγραμμάτων από φορέα σε φορέα ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη επιλογή
- ✓ Να κάνουν τη δράση τους πιο αναγνωρίσιμη στο κοινό μέσα από διάφορες δράσεις
- ✓ Να φροντίζουν να διαφημίζουν τα προγράμματα μέσα από περισσότερα μέσα ώστε να είναι πρόσβαση σε όλους τους εν δυνάμει ενδιαφερόμενους

- ✓ Να υλοποιούν τα προγράμματα τους ημέρες και ώρες προσιτές στο κοινό και κυρίως στους εργαζόμενους
- ✓ Να προσπαθούν να κρατούν χαμηλά το κόστος συμμετοχής
- ✓ Να δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων
- ✓ Να σχεδιάζουν προγράμματα πρόσβαση για όλες τις ηλικίες
- ✓ Να ενισχύουν περισσότερο την κοινωνική επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων, οργανώνοντας και άλλες παράλληλες δράσεις.

Προβλήματα στην έρευνα

Τα πιο σημαντικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία της έρευνας, εντοπίστηκαν κυρίως κατά τη φάση συλλογής των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα:

Ο χρόνος υλοποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στον ελεύθερο χρόνο είναι από τον Οκτώβριο έως το Μάιο. Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε τον Απρίλιο 2009, οπότε και απευθύναμε το αίτημα της έρευνας προς τους φορείς υλοποίησης. Οι φορείς που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν τρεις.

Επίσης, το δεδομένο χρονικό διάστημα τα περισσότερα προγράμματα είτε είχαν ολοκληρωθεί ή βρισκόταν προς το τέλος τους γεγονός που δεν επέτρεψε την ολοκλήρωση της έρευνας το Μάιο 2009. Κάτω από αυτές τις συνθήκες αποφασίσαμε να ανοίξουμε και δεύτερη φάση στην έρευνα τον Οκτώβριο 2009. Επειδή όμως τα προγράμματα μόλις ξεκινούσαν οι φορείς μας επέτρεψαν την έρευνα παρά μόνο το Νοέμβριο, οπότε και πραγματοποιήθηκε το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας.

Ο περιορισμένος χρόνος πραγματοποίησης της έρευνας που τέθηκε από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, ο περιορισμός που τίθεται από τις περιόδους υλοποίησης των προγραμμάτων αλλά και η παράλληλη υλοποίηση των προγραμμάτων από τους φορείς δημιούργησε επιπλέον πίεση για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Σε αυτά θα πρέπει να προστεθεί και η γραφειοκρατία των φορέων από την αποστολή του αιτήματος της έρευνας έως την θετική ή αρνητική απάντησή τους και το πολλαπλό επίπεδο άδειας που έπρεπε να αποσπάσουμε μέχρι να μπούμε στην αίθουσα εκπαίδευσης (Διοικητικό Συμβούλιο, Υπεύθυνοι Κέντρων, Εκπαιδευτής/Εκπαιδεύτρια).

Επίσης, πρόβλημα αποτελούσε το γεγονός ότι έπρεπε να μοιραστούν τα ερωτηματολόγια με προσωπική παρουσία σε όλα τα προγράμματα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ανάγκη μετακίνησης σε διαφορετικά σημεία της πόλης παράλληλα, πρωινές και απογευματινές ώρες, δημιουργούσε ένα πρόσθετο πρόβλημα.

Ακόμη, τα ερωτηματολόγια αποφασίστηκε να τα μοιράσουμε σε συνεννόηση με τους φορείς είτε στην έναρξη είτε στη λήξη του προγράμματος και με προσωπική παρουσία κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Αυτό δημιουργούσε σχετικό εκνευρισμό σε κάποιους συμμετέχοντες και κάποιους εκπαιδευτές, διότι έτσι χανόταν κάποιος χρόνος εκπαίδευσης. Σε αυτό θα πρέπει να προσθέσουμε και την ύπαρξη αρκετών ανοικτών ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο που απαιτούσε περισσότερο χρόνο από τους συμμετέχοντες από αυτόν που διέθεταν, με αποτέλεσμα κάποιες ερωτήσεις να μείνουν αναπάντητες.

Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το αίτημα αρκετών εκπαιδευομένων να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο σε άλλο χρόνο, είχε ως αποτέλεσμα η έρευνα να υπερβεί το προκαθορισμένο χρονικό διάστημα διεξαγωγής της.

Επιπλέον, ένα εμπόδιο στην έρευνα ήταν και η αρνητική στάση και η αμφισβήτηση κάποιων εκπαιδευομένων προς την έρευνα, με αποτέλεσμα να μην συμμετάσχουν οι ίδιοι στην έρευνα. Αυτό, κατά την άποψη βασιζόταν σε δύο παράγοντες. Πρώτον, το δείγμα αποτελούνταν από ανομοιογενείς πληθυσμούς με διαφορετικά χαρακτηριστικά και κουλτούρα και δεύτερον, πολλοί συμμετέχοντες δεν είχαν συμμετάσχει ξανά σε έρευνα και αυτό δυσχέραινε την όλη διαδικασία.

8. Επίλογος

Παρ' όλο που η συνεχιζόμενη κατάρτιση καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σήμερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, υπάρχει ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και την ανάπτυξη του ατόμου.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου πραγματοποιούνται στον ελεύθερο χρόνο δηλαδή το χρόνο που απομένει αφού ολοκληρωθούν οι επαγγελματικές, οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις και τον οποίο τα άτομα μπορούν να διαθέσουν όπως επιθυμούν. Τα χαρακτηριστικά αυτών των προγραμμάτων αναζητούνται στα χαρακτηριστικά της μη τυπικής εκπαίδευσης, όπου μπορούμε να εντάξουμε αυτά τα προγράμματα. Με την έννοια αυτή πρόκειται για οργανωμένες δραστηριότητες έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα που συμβαίνουν για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους στόχους. Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις που η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί τυχαία κι αυτό μπορεί να συμβεί και στον ελεύθερο χρόνο αλλά και μέσα σε αυτά τα προγράμματα.

Τα προγράμματα αυτά είναι ανοικτά προς όλους τους ενδιαφερόμενους και έτσι δεν θέτουν περιορισμούς και κριτήρια συμμετοχής. Εκτός αυτού διαθέτουν ευελιξία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση και αυτό τους δίνει τη δυνατότητα εξατομίκευσης και αναπροσαρμογής ανάλογα με τις διαπιστωμένες ανάγκες.

Επίσης, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται στον ελεύθερο χρόνο χαρακτηρίζονται από ετερογένεια. Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί φορείς που προσφέρουν τέτοιου είδους προγράμματα, με διαφορετική θεματολογία, οι εκπαιδευτές είναι διαφόρων ειδικοτήτων και εκπαιδευτικών επιπέδων ενώ και οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα.

Επιπλέον, μέσα από την έρευνα, είναι διάχυτη η αίσθηση ότι οι πολίτες αναζητούν την ποιοτική αξιοποίηση του ελεύθερου τους χρόνου μέσα από τέτοια προγράμματα. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα κατέδειξε ότι οι φορείς που οργανώνουν και υποστηρίζουν τέτοιου είδους προγράμματα, αντιλαμβάνονται το σημαντικό ρόλο που κατέχουν στην ανάπτυξη του ατόμου και την ευθύνη προς το κοινωνικό σύνολο και προσπαθούν να παρέχουν ολοκληρωμένα και ποιοτικά προγράμματα. Παρότι κατά τη διάρκεια της

έρευνας έχουν διαπιστωθεί μια σειρά από μειονεκτήματα που αφορούν το σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι αυτά δεν είναι ικανά να ανακόψουν το θετικό ρεύμα που έχουν αυτά τα προγράμματα προς τους πολίτες.

Προς αυτή την κατεύθυνση οι φορείς εργάζονται στενά τόσο με τους εκπαιδευόμενους όσο και με τους εκπαιδευτές δίνοντας αξία στην συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε καιρούς όπου τα κοινωνικά σύνολα και οι θεσμοί δοκιμάζονται, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό πολιτών που αναζητά την πνευματική και ψυχική του καλλιέργεια μέσα από τέτοια προγράμματα. Επιπρόσθετα, γίνεται μια μεγάλη προσπάθεια από τους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς στο να προσφέρουν προς αυτή την κατεύθυνση και να αναπτύξουν εκπαιδευτικά προγράμματα που θα συνεισφέρουν στην καλύτερη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των πολιτών.

Αυτοί οι δύο πυλώνες, πολίτες και οργανισμοί, μας καταδεικνύουν μέσα από την παρούσα μελέτη πόσο αναγκαία είναι η ανάπτυξη τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων προς όφελος των συμμετεχόντων αλλά και της κοινωνίας γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Beard, J. G. & Rage M. G. (1983) Measuring Leisure Motivation, *Journal of Leisure Research*, 15 (3), pp. 219-28

Bergsten, U. (1980) Interest in Education among Adults with short previous formal schooling, *Adult Education Quarterly*, 30 (3), pp. 131-151.

Boshier R. W. & Collins J. B. (1985) The Houle typology after twenty-years: A large scale empirical test, *Adult Education Quarterly*, 35 (3), pp. 113-130.

Boshier, P. (2006) *Perspectives of Quality in Adult learning*, London, Continuum.

Boshier, P. (1989) Participant motivation. In: Tuijman C. A. (1996)

Boone, J. E., Safrit, D. R. & Jones, J. (2002) *Developing programs in adult education: A conceptual programming model*, Long Grove, Illinois, Waveland Press Inc.

Burgess P. (1971) Reasons for Adult Participation in Group Educational Activities, *Adult Education Quarterly*, 22 (1), pp. 3-29

CEDEFOP (2008) *Validation of non-formal and informal learning in Europe*, Luxemburg

Colletta, N.J. (1996) Formal, Non formal and Informal Education. In: *Tuijman, Albert C.* (1996)

COMPASS: A manual on human rights education with young people, 2007. *In*: *Mini-Compendium on non-formal education*, Council of Europe, Directorate of Youth and Sport, pp.9. Διαθέσιμο από: http://coe.int/youth [πρόσβαση 1/3/2008].

Cookson P. S. (1986) A Framework for theory and research on Adults Education Participation, *Adult Education Quarterly*, 36 (3), pp. 130-141.

Coombs, P. H. (1976) Nonformal education: Myths, realities, and opportunities, *Comparative Education Review*, 20(3), pp. 281-293.

Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974) *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education can help*, The John Hopkins University Press.

Cross, K. P. (1981) *Adults as learners*, San Fransisco, Jossey Bass Publishers.

Darkenwald G. G. & Valentine T. (1985) Factor structure of Deterrents to public Participation in Adult Education, *Adult Education Quarterly*, 35(4), pp. 177-193.

Deshler D. (1996) Participation: Role of Motivation. In*: Tuijnman, A.C.* (1996)

Edwards, R. & Usher, R. (1997) All to Play for?, Adult education, leisure and consumer culture, *Studies in the Education of Adults*, 29(1), p68.

Edwards, R., Hanson, A. and Raggatt, P., eds. (1996) *Boundaries of adult learning*, London, Routledge and Open University.

Evans, R. D. (1981) *The planning of Nonformal education*, Paris, Unesco, International Institute for Educational Planning.

Faure, E. et al (1972) *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, Paris, UNESCO.

Hayes, E. R. & Darkenwald, G. G. (1990) Attitudes toward Adult Education: An empirically based conceptualization, *Adult Education Quarterly*, 40(3), pp. 156-168.

Hemingway, J. (1988) Leisure and civility: reflections on a Greek ideal, *Leisure Sciences*, 10, pp.179-191. From: Taylor, Edward W. (2006)

Houle, C. O. (1961), The inquiring mind, The University of Wisconsin Press.

Jarvis, P. (2004) Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Jones, I. & Symon, G. (2001) Lifelong learning as Serious Leisure: Policy, practice and potential, *Leisure Studies*, 20(4), pp.269-283.

Kelly, J. & Freysinger, V. (2000) *21st Century Leisure Current issues,* USA, Alyn &Bacon

Knowles, M. (1990) *The adult learner: A neglected species*, Huston, Gulf Publishing Company

La Belle, J. T. (1982) Formal, Nonformal and Informal education: A holistic perspective on lifelong learning, *International Review of Education*, 28, pp.159-175.

La Belle, J. T. (1996) Participation: Role of motivation In*: Tuijnman, A.C.* (1996)

The Lisbon European Council – an agenda of economic and social renewal for Europe: contribution of the European commission to the special European Council in Lisbon, 23-

24th March 2000, DOC/00/7, Brussels, 28 February 2000. Διαθέσιμο από: http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/lisbon_en.pdf [πρόσβαση 1/03/08].

Livingstone W. D. (2000) Exploring the icebergs of learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices, *The Canadian Journal for the study of adult education*, 13 (2), pp. 49-72

Livingstone W. D. (2001) Adult's informal learning: Definitions, findings, gaps and future research, *NALL working paper* 21

Lowe, J. (1982) The education of Adults: A world perspective, 2nd edn, Paris, UNESCO.

Lowe, J., 1996. Time, Leisure and Adult Education. In*: Tuijnman, A.C.* (1996)

McGivney, V. (1993) *Women, education and training: Barriers to access, informal starting points and progression routes*, Leicester, NIACE

Medel-Anonuevo, C., Ohsako, T. and Mauch, W. (2001) *Revisiting lifelong learning for the 21st century*, UNESCO, Institute for Education.

Merriam B. S. & Caffarella S. R. (1999) *Learning in adulthood: A comprehensive guide,* 2nd Edition, San Fransisco, Jossey-Bass.

Moreland, R. & Lovett, T. (19970 Lifelong learning and Community Development, *International Journal of Lifelong Education*, 16 (3), pp. 201-216.

Payne H. J. (1991) Understanding adult education and leisure, *Leisure Studies*, 10(2), pp. 149-162

Pryor B. W. (1990) Predicting and Explaining Intentions to participate in continuing education: An application of the theory of reasoned action, *Adult Education Quarterly*, 40(3), pp. 146-157

Rogers, A. (1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Rogek C., Shaw M. S. & Veal J. A (2006) *A handbook of leisure studies*, New York, Palgrave Macmillan

Sargant, N. (1991) *Learning and Leisure: A study of adult participation in learning and its policy implications*, NIACE

Sargant, N. (1996) *Learning and "leisure"*. In: Edwards, R., Hanson, A. and Raggatt, P., eds.

Simpson, S. & Yoshioka, C. (1992) Aristotelian view of leisure: an outdoor recreation perspective, *Leisure Studies*, 11, pp.219-231.

Stebbins, R. A. (1982) Serious leisure: a conceptual statement, *Pacific Sociological Review*, 25, pp.251-272.

Stebbins, R. A. (19970 Casual leisure: a conceptual statement, *Leisure Studies*, 16(1), pp.17-25.

Stebbins, R. A. (2005) Choice and experiential definitions of leisure, *Leisure Sciences,* 27(4), pp.349-352.

Schugurensky, D. (2000) The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field, *NALL Working Paper* No. 19

Taylor, E. W. (2006) Making meaning of local Nonformal Education: Practitioner's perspective, *Adult Education Quarterly*, 56(4), pp 291-307.

Titmus J. C. ed. (1989) *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*, Oxford, Pergamon.

Titmus J. C. (1996) Adult Education: Concepts and Principles. In: Tuijman C. A. (1996).

Tuijnman, A. C. (1996) *International Encyclopedia of Adult Education and Training,* 2nd Edition, UK, Pergamon.

Tuijnman, A. C. & Fagerlind I. (1989) Measuring and Predicting Participation in Lifelong education using longitudinal data, *Scandinavian Journal of Education and Research*, 33 (1), pp. 47-66.

Valentine T. & Darkenwald G.G. (1990) Deterrents to Participation in Adult Education, *Adult Education Quarterly*, 41 (1), pp. 29-43.

Van der Kamp M. (1996) Participation: Antecedent Factors. In*: Tuijnman, A.C.* (1996).

Van Moorst, H. (1982) Leisure and social theory, *Leisure Studies*, 1(2), pp.157-169.

UNESCO (1999*) Εκπαίδευση: ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Αθήνα, Gutenberg.

Αμερικανική Γεωργική Σχολή (2009), http://www.afs.edu.gr

Βρετανικό Συμβούλιο (2009), http://www.britishcouncil.org

Βρεττός, Ε. Γ. & Καψάλης Γ. Α. (1999) *Αναλυτικό πρόγραμμα: σχεδιασμός- αξιολόγηση-αναμόρφωση,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης (2009), http://www.ift.gr

Γερμανικό Ιστιτούτο Θεσσαλονίκης (2009), http://www.goethe.de/ins/gr/the/uun/elindex.htm

Διαπολιτισμικό Κέντρο Επιμόρφωσης και Επικοινωνίας- Λαϊκό Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (2009), http://www.vhs-thess.gr/gr/

Θωΐδης, Ι. (2002-03) Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, ΣΤ' εξάμηνο, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Κατεύθυνση Συνεχούς Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ιταλικό Μορφωτικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης (2009), http://www.iicsalonicco.esteri.it/IIC_Salonicco

Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2009), http://kee.ideke.edu.gr/

Κορωναίου Α. (1996) *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*, Αθήνα, Νήσος.

Παυλόπουλος Β. Γ. & Κορδούτης Π. Σ. (2006) Από την κοινωνιοψυχολογική έρευνα στη συγγραφή: Κατάλογος 15+1 σημείων. Στο: Παυλόπουλος Β. Γ. & Κορδούτης Π. Σ. (Επιμ.) (2006) *Πεδία έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός

Πετράκης, Μ. (2006) *Η σύνταξη της πτυχιακής διατριβής: dissertation*, Αθήνα, Σταμούλης.

Σιπητάνου Α. Α. (2005) *Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια βίου μάθηση*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Σιπητάνου Α. Α. (2007) Τυπική-Μη Τυπική-Άτυπη Εκπαίδευση. Στο: *Ξωχέλης Δ. Π.*

ΧΑΝΘ (2009), http://www.ymca.gr

ΧΕΝ (2009), http://www.xen.gr

Ξωχέλης Δ. Π. (2007) *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΥΝΕΧΙΖΌΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για τους ενηλίκους που συμμετέχουν σε οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του ελεύθερου τους χρόνου

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι αυστηρώς **προσωπικό** και **ανώνυμο** και πρόκειται να χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για τη διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας με αντικείμενο τη μελέτη του προφίλ, των στάσεων και των κινήτρων των ενηλίκων συμμετεχόντων σε οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.
Η συνεργασία σας είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία της έρευνας και την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα αντανακλούν την πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό παρακαλείσθε να απαντήσετε στις ερωτήσεις με **προσοχή**, **ειλικρίνεια** και **ακρίβεια**.
Ευχαριστούμε θερμά για τον πολύτιμο χρόνο σας!

Μάιος 2009

1. **Φύλο:**
   ☐ Άντρας
   ☐ Γυναίκα

2. **Ηλικία:**
   ☐ 18-24 ετών
   ☐ 25-34 ετών
   ☐ 35 -44 ετών
   ☐ 45-54 ετών
   ☐ Πάνω από 54

3. **Είστε:**
   ☐ Εργαζόμενος στο Δημόσιο Τομέα
   ☐ Εργαζόμενος στον Ιδιωτικό Τομέα
   ☐ Ελεύθερος επαγγελματίας
   ☐ Συνταξιούχος
   ☐ Άνεργος
   ☐ Φοιτητής
   ☐ Άλλο, παρακαλώ προσδιορίστε ……..

4. **Σε ποια περιοχή κατοικείτε;**
   ☐ Δυτ. Θεσ/νίκη
   ☐ Ανατ. Θεσ/νίκη
   ☐ Κέντρο
   ☐ Περιφέρεια Θεσ/νίκης
   ☐ Εκτός νομού Θεσ/νίκης
   ☐ Άλλο, παρακαλώ προσδιορίστε……

5. **Εθνικότητα**
   ☐ Ελληνική
   ☐ Άλλο, παρακαλώ προσδιορίστε……

6. **Επίπεδο εκπαίδευσης** (Σημειώστε το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε):
   ☐ Γυμνάσιο
   ☐ Λύκειο
   ☐ ΤΕΙ
   ☐ ΑΕΙ
   ☐ Μεταπτυχιακό
   ☐ Διδακτορικό
   ☐ Άλλο, παρακαλώ προσδιορίστε……

7. **Ποιο είναι το μηνιαίο εισόδημα σας;**
   ☐ Λιγότερο των 600 ευρώ
   ☐ 600,01-1000,00 ευρώ
   ☐ 1000,01-1500,00 ευρώ
   ☐ 1500,01-2000,00 ευρώ
   ☐ Άνω των 2000 ευρώ

8. **Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;**
   ☐ Άγαμος/η ☐ Έγγαμος ☐ Έγγαμος με παιδιά
   ☐ Μονογονεϊκή οικογένεια ☐ Χήρος/α
   ☐ Διαζευγμένος/ή ☐ Διαζευγμένος/ή με παιδιά

9. **Τι πρόγραμμα παρακολουθείτε αυτή τη στιγμή και σε ποιο φορέα;**

……

10. **Έχετε παρακολουθήσει άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα στον ελεύθερο σας χρόνο;**
   ☐ Ναι ☐ Όχι

   Αν Ναι, Παρακαλώ προσδιορίστε πόσα σε αριθμό;.....

11. **Αν Ναι, τι είδους εκπαιδευτικά προγράμματα παρακολουθήσατε;**
   ☐ Επαγγελματικά προγράμματα εκπαίδευσης ☐ Γενικού ενδιαφέροντος
   ☐ Άλλο, παρακαλώ προσδιορίστε……..

12. **Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες και σε τι βαθμό θα σας ωθούσαν να συμμετάσχετε *σε εκπαιδευτικά προγράμματα στον ελεύθερο σας χρόνο;***

Λόγοι Συμμετοχής	**Καθόλου**	**Αρκετά**	**Πολύ**
Η απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων για να βρω εργασία			
Η προσωπική μου ανάπτυξη			
Η γνωριμία με άλλους ανθρώπους			
Έχω πολύ ελεύθερο χρόνο			
Μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα			
Κάνω το χόμπι μου			
Κάνω κάτι που με διασκεδάζει			
Κάνω κάτι που με χαλαρώνει			
Βιώνω μια αλλαγή στη ζωή μου			
Άλλο, παρακαλώ προσδιορίστε: ……			

13. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες και σε τι βαθμό αποτελούν συχνά εμπόδιο για να συμμετάσχετε *σε εκπαιδευτικά προγράμματα στον ελεύθερο σας χρόνο;*

Εμπόδια στη Συμμετοχή	**Καθόλου**	**Αρκετά**	**Πάρα Πολύ**
Προσωπικοί λόγοι			
Οικονομικοί λόγοι			
Έλλειψη χρόνου			
Οικογενειακοί λόγοι			
Αδυναμία μετακίνησης			
Επαγγελματικοί λόγοι			
Γλώσσα διδασκαλίας των προγραμμάτων			
Έλλειψη ενδιαφέροντος σεμιναρίου			
Μη βολικό ωράριο			
Άλλο, παρακαλώ προσδιορίστε: ……			

14. Ποιοι παράγοντες και σε τι βαθμό επηρεάζουν την τελική επιλογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συμμετέχετε στον ελεύθερο σας χρόνο;

Παράγοντες επιλογής προγράμματος	**Καθόλου**	**Αρκετά**	**Πάρα Πολύ**
Η χαμηλή τιμή			
Η ποιότητα των εισηγητών			
Το ενδιαφέρον αναλυτικό πρόγραμμα			
Το βολικό ωράριο υλοποίησης			
Οι προσεγμένοι χώροι εκπαίδευσης			
Το εκπαιδευτικό υλικό			
Η εμπειρία του φορέα υλοποίησης			
Η εγγύτητα του φορέα υλοποίησης από τον τόπο κατοικίας			
Άλλο, παρακαλώ προσδιορίστε: ……			

15. **Πως ενημερώνεστε για εκπαιδευτικά προγράμματα ελεύθερου χρόνου;** ***(Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν)***

☐ Από διαφημίσεις
☐ Από φυλλάδια
☐ Από εφημερίδες
☐ Από το ραδιόφωνο
☐ Από την τηλεόραση
☐ Από το Διαδίκτυο
☐ Από γνωστούς ή φίλους
☐ Το ψάχνω προσωπικά
☐ Αλλιώς: ……..

16. **Γνωρίζετε άλλους φορείς στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης που να διοργανώνουν προγράμματα εκπαίδευσης για την ανάπτυξη του ελεύθερου χρόνου;**

☐ Ναι ☐ Όχι

Αν Ναι, παρακαλώ αναφέρετε τους φορείς:
……

17. **Θα συμμετείχατε στο μέλλον και σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου;**

☐ Ναι ☐ Όχι

Αν Ναι παρακαλώ εξηγήστε γιατί:
……
……
……

Αν Όχι, παρακαλώ εξηγήστε γιατί:
……
……

18. **Παρατηρείτε κάποια μειονεκτήματα στα εκπαιδευτικά προγράμματα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου;**

……
……
……

19. **Παρακαλώ προσθέστε ό,τι άλλο θα θέλατε να σχολιάσετε ή να συμπληρώσετε στο παρόν ερωτηματολόγιο**

……
……
……

Σας ευχαριστούμε πολύ για την συνεργασία

Παράρτημα 2. Συνέντευξη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΥΝΕΧΙΖΌΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Για τους φορείς που διοργανώνουν προγράμματα εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1. Πόσα προγράμματα υλοποιήσατε φέτος από την έναρξη της ακαδημαϊκής χρονιάς;
2. Πόσοι παρακολούθησαν τα προγράμματα σας φέτος; Παρατηρήσατε αύξηση ή μείωση σχετικά με τη συμμετοχή κάθε χρόνο;
3. Πώς επιλέγετε ένα αντικείμενο εκπαίδευσης;
4. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρετε είναι με ή χωρίς δίδακτρα;
5. Επιλέγετε κάποιες συγκεκριμένες ώρες και μέρες για να υλοποιείτε τα προγράμματα σας;
6. Ποια είναι η διάρκεια των προγραμμάτων που προσφέρετε;
7. Χρησιμοποιείτε κάποια μέθοδο επιλογής των συμμετεχόντων;
8. Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτών που εμπλέκετε στα προγράμματα σας;
9. Σε ποια γλώσσα προσφέρονται τα μαθήματα σας;
10. Πραγματοποιείται αξιολόγηση στο τέλος των προγραμμάτων;
11. Στο τέλος των προγραμμάτων δίνεται κάποιο πιστοποιητικό; Αν ναι, τι είναι αυτό;
12. Ποια είναι τα πιο δημοφιλή σας προγράμματα;
13. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία