



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

*ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ*

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

*ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ*

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευομένων στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής  
Κατάρτισης (ΙΕΚ) του νομού Θεσσαλονίκης σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια  
συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.**

Κυρούδη Αθανασία

Θεσσαλονίκη, 2022



ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

*ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ*

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

*ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ*

**Investigation of the opinions of the trainees at the vocational training institutes of the  
Thessaloniki regarding the motivations and the barriers of participation in training  
programs .**

Εξεταστική επιτροπή

1. Ευθύμιος Βαλκάνος, Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
2. Μαριάννα Καρατσιώρη, Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
3. Βασίλειος Νεοφώτιστος, Διδάκτορας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Θεσσαλονίκη, 2022**

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Κυρούδη Αθανασία

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογικής προόδου και εξέλιξης, η διά βίου μάθηση είναι πλέον επιτακτική ανάγκη για την ανταπόκριση των ενηλίκων στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Ένας από τους φορείς υλοποίησης και προώθησης της διά βίου μάθησης στη χώρα μας είναι τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.). Τα Ι.Ε.Κ. προσφέρουν κατάρτιση σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς και προετοιμάζουν τους εκπαιδευόμενους να ανταποκριθούν με γνωστική επάρκεια στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Η παρούσα εργασία αναλύει την εξελικτική πορεία της διά βίου μάθησης στην Ευρώπη και στη χώρα μας. Επίσης, επιδιώκει τη διερεύνηση των συσχετισμών ανάμεσα στη διά βίου μάθηση και στα κίνητρα και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, στις εκπαιδευτικές ανάγκες και στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, καθώς και στον τρόπο που το φύλο ή η ηλικία επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στη διά βίου εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η χρήση ερωτηματολογίου στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας. Το δείγμα που μετέχει στην έρευνα αποτελούν εκπαιδευόμενοι σε Ι.Ε.Κ. της Θεσσαλονίκης. Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε είναι του Καραλή, το οποίο μοιράστηκε σε έντυπη μορφή στους εκπαιδευόμενους των Ι.Ε.Κ. μετά από συγκατάθεση του διευθυντή. Μετά από τη συλλογή των δεδομένων έγινε στατιστική ανάλυση μέσω του S.P.S.S. και ακολούθησε συσχετισμός μεταξύ μεταβλητών, κινήτρων και εμποδίων.

**Λέξεις- Κλειδιά:** *Διά βίου μάθηση, Ι.Ε.Κ., κίνητρα, προσδοκίες, εκπαιδευτικές ανάγκες, εμπόδια, φύλο, ηλικία.*

## **ABSTRACT**

In terms of globalization and technological progress and development, lifelong learning is now imperative for adults to respond to new social and economic conditions. One of the bodies implementing and promoting lifelong learning in our country is the Vocational Training Institutes (VET). They offer training in specific cognitive areas and prepare learners to respond to the demands of the labor market.

This work analyzes the evolutionary course of lifelong learning in Europe and in our country. It also seeks to explore the relationships between lifelong learning and learners' motivations and expectations, educational needs and barriers they face, as well as how gender or age affect their participation in lifelong learning. For this purpose, the use of a questionnaire was used in the context of quantitative research. The participants of the research are students in V.E.T. of Thessaloniki. The questionnaire used is by Karalis, which was distributed in printed form to the students of the V.E.T. with the consent of the principal. After collecting the data, a statistical analysis was done through S.P.S.S. and followed by correlation between variables, motivations and barriers.

**Key words:** *Lifelong learning, V.E.T., motivation, expectations, educational needs, barriers, gender, age.*

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα όσους συμμετείχαν στην περάτωση της διπλωματικής εργασίας, διότι αφιέρωσαν χρόνο προς το δικό μου έργο. Σημαντική ήταν η συμβολή του επόπτη μου, κύριου Βαλκάνου, όπως επίσης και των λοιπών καθηγητών, της κυρίας Καρατσιώρη και του κύριου Νεοφώτιστου, που με διάθεση συνέβαλαν στη τελική μορφή της εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που ήταν παρούσα και υποστηρικτική αυτά τα δύο χρόνια.

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ1 <sup>ο</sup> - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΟΡΩΝ .....	14
1.1Εκπαίδευση .....	14
1.2 Η μάθηση .....	15
1.3 Η διά βίου μάθηση .....	17
1.4Εκπαίδευση ενηλίκων ή κατάρτιση; .....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> - Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ.....	24
2.1. Η διά βίου μάθηση στην Ευρώπη .....	24
2.2. Η διά βίου μάθηση στην Ελλάδα.....	28
2.3. Η διά βίου μάθηση στην Ελλάδα σήμερα.....	30
2.4Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης .....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> - ΟΙ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ .....	36
3.1 Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.....	36
3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων .....	38
3.3 Τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων .....	41
3.4Προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων.....	44
3.5 Τα εμπόδια μάθησης.....	47
3.6Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων .....	50
3.7Το φύλο στην εκπαίδευση ενηλίκων .....	51
3.8 Σχετικές έρευνες .....	56
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ .....	58
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	60
4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα .....	60
4.2 Σημαντικότητα Ερευνητικής Μελέτης .....	60
4.3 Ερευνητική Στρατηγική .....	60
4.4 Ερευνητική Διαδικασία.....	61
4.5 Συμμετέχοντες – δείγμα.....	61
4.6 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων.....	61
4.7 Λειτουργικοί Ορισμοί.....	62
4.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερευνητικής μελέτης .....	62
4.9 Μεθοδολογία έρευνας.....	63
4.10 Περιορισμοί έρευνας .....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 –ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	64
5.1 Δημογραφικά Στοιχεία.....	64
5.2 Εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την φοίτηση τους στο ΙΕΚ .....	67
5.3 Κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους για να φοιτήσουν στο ΙΕΚ .....	68
5.4 Συσχετίσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας με τις εξαρτημένες .....	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - ΣΥΖΗΤΗΣΗ / ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	80
6.1 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β .....	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	100



## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων .....	64
Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των «εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την φοίτηση τους στο ΙΕΚ» .....	67
Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των «κινήτρων που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ».....	68
Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των «κινήτρων που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ».....	70
Πίνακας 5. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής της έρευνας «ηλικία» και της εξαρτημένης μεταβλητής «εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευση τους στο ΙΕΚ» .....	71
Πίνακας 6. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία» και της εξαρτημένης μεταβλητής «εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευση τους στο ΙΕΚ» («Post Hoc Tests»).....	72
Πίνακας 7. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής της έρευνας «οικογενειακή κατάσταση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευση τους στο ΙΕΚ» .....	74
Πίνακας 8. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευση τους στο ΙΕΚ» («Post Hoc Tests») .....	75
Πίνακας 9. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής «φύλο» και της εξαρτημένης μεταβλητής «κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ» .....	76
Πίνακας 10. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής «ηλικία» και της εξαρτημένης μεταβλητής «κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ» .....	78
Πίνακας 11. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ».....	78
Πίνακας 12. T Test – Φύλο (ενότητα «εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευση τους στο ΙΕΚ»).	93
Πίνακας 13. T Test – Φύλο (ενότητα «κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ»).	93



## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η συνεχής εξέλιξη της παγκοσμιοποιημένης και τεχνολογικά προσαρμοσμένης κοινωνίας επιτάσσει τη συνεχή εκπαίδευση και τον εφοδιασμό του ατόμου με όλα εκείνα τα στοιχεία που θα του επιτρέψουν να γίνει ενεργό και ανταγωνιστικό μέλος κυρίως στον τομέα της εργασίας και κατ' επέκταση της οικονομίας. Στο πλαίσιο της αναγκαιότητας αυτής, υφίστανται αρκετοί φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, ένας εκ των οποίων είναι και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Η έρευνα στη συγκεκριμένη εργασία επιδιώκει να εντοπίσει τα κίνητρα, τις προσδοκίες, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα εμπόδια των ενηλίκων καταρτιζομένων σε Ι. Ε. Κ. του νομού Θεσσαλονίκης. Ακόμα, επιδιώκει τον συσχετισμό των παραπάνω με το φύλο και την ηλικία των καταρτιζομένων.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιδιώκεται μια εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικότερων όρων που σχετίζονται με τη διά βίου μάθηση. Πιο συγκεκριμένα προσεγγίζονται εννοιολογικά οι όροι της εκπαίδευσης, της διά βίου εκπαίδευσης, της μάθησης και της κατάρτισης ενηλίκων.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην εικόνα της διά βίου μάθησης στην Ευρώπη και στην Ελλάδα και στη διαχρονική εξέλιξή της. Ακόμα γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα Ι.Ε.Κ., στον τρόπο λειτουργίας τους, στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και στις επαγγελματικές δυνατότητες και προοπτικές που προσφέρουν.

Στο τρίτο κεφάλαιο σκιαγραφείται το προφίλ των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την επιτυχημένη ολοκλήρωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων. Επίσης, παρατίθενται τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς και τα κίνητρα, οι προσδοκίες, οι εκπαιδευτικές ανάγκες και τα εμπόδια που συναντούν κατά την κατάρτισή τους. Τέλος, γίνεται αναφορά στο φύλο και στην ηλικία τους.

Στο δεύτερο μέρος υπάρχει το πρακτικό κομμάτι της έρευνας, στο οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματά των ερωτηματολογίων. Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα.

**ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ1<sup>ο</sup>- ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΟΡΩΝ**

Η πρόσληψη πληροφοριών, η καταγραφή της στον ανθρώπινο νου και η αφομοίωσή της στοιχειοθετούν τη γνώση. Η ευρύτητα και η ποικιλία του φάσματος της παροχής γνώσεων καθιστά απαραίτητη τη διευκρίνιση βασικών όρων. Η εκπαίδευση, η μάθηση, η διά βίου μάθηση και η κατάρτιση των ενηλίκων ανήκουν στο φάσμα της επιμόρφωσης των ενηλίκων με στόχο την εξέλιξή τους στον προσωπικό και στον επαγγελματικό τομέα. Αν και όλες οι έννοιες αναφέρονται στους ενήλικες, υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους, η προσέγγιση των οποίων επιχειρείται στη συνέχεια.

### **1.1 Εκπαίδευση**

Ένα από τα βασικά αγαθά στη ζωή του ανθρώπου από τα παλιά χρόνια μέχρι σήμερα είναι η εκπαίδευση. Είναι μια δραστηριότητα με κοινωνικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει συγκεκριμένες διαδικασίες εκπαιδευτικές που οργανώνονται και ελέγχονται από έναν θεσμοθετημένο φορέα (Bown, 2000). Σύμφωνα με τον Cropley, η εκπαίδευση ενθαρρύνει τη μάθηση και την κατευθύνει (Knapper & Cropley, 1980).

Η εκπαίδευση σαφώς είναι πολύ σημαντική για κάθε άνθρωπο. Αυτό συμβαίνει γιατί κάνει κάποιον ικανό να καταλάβει τι συμβαίνει γύρω του λογικά και ξεκάθαρα. Μονάχα το μορφωμένο άτομο, με επάρκεια γνώσεων, έχει την ικανότητα να παίρνει πρακτικές αποφάσεις και να κάνει σωστές κινήσεις την κατάλληλη στιγμή. Η ανθρώπινη ζωή δίχως την εκπαίδευση είναι ακριβώς όπως η γόνιμη γη. Η εκπαίδευση όχι μόνο δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να αξιοποιήσουν καλύτερα τις δυνατότητές τους και να κάνουν κάτι παραγωγικό στο προσεχές μέλλον, αλλά επίσης διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ατόμου ώστε να είναι καλύτερος, υπεύθυνος πολίτης και ενεργό μέλος της κοινωνίας. Ένας μορφωμένος άνθρωπος με αυτοπεποίθηση και ακριβείς κινήσεις ξέρει πώς να μεταμορφώσει τον κόσμο. Η εκπαίδευση παρέχει το μέσο για την επιτυχία στη ζωή και μας δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε δεξιότητες και ικανότητες σε εποικοδομητικό τρόπο. Επομένως, είναι ευθύνη ενός ατόμου να μορφωθεί και να ζήσει μια ευημερούσα ζωή και ταυτόχρονα να είναι

υπεύθυνος πολίτης. Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμοθετημένος φορέας μάθησης και μπορεί να είναι τυπική, μη τυπική και άτυπη (Σακκούλης συν., 2017).

Η τυπική εκπαίδευση αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα έτσι όπως είναι δομημένο ιεραρχικά και θεσμοθετημένο από την πρώτη σχολική βαθμίδα μέχρι την ανώτατη εκπαίδευση, δηλαδή περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, με βάση το Φ.Ε.Κ.<sup>1</sup> παρέχονται πιστοποιητικά τα οποία αναγνωρίζουν οι δημόσιες αρχές σε εθνικό επίπεδο. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

Η μη-τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υλοποιούνται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι οργανωμένες και απευθύνονται σε παιδιά και ενηλίκους<sup>2</sup>. Με βάση το Φ.Ε.Κ. παρέχονται πιστοποιητικά που αναγνωρίζονται σε διεθνές επίπεδο. Περιλαμβάνει την επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Η άτυπη εκπαίδευση είναι μια μη οργανωμένη διά βίου διαδικασία που παρέχει στο άτομο γνώσεις και δεξιότητες από εμπειρίες της καθημερινότητας. Είναι μια προκαθορισμένη διαδικασία που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση και αφορά την αυτομόρφωση. Με βάση το Φ.Ε.Κ.<sup>3</sup> μπορεί να γίνει είτε με έντυπο υλικό είτε μέσω διαδικτύου είτε με ποικίλες εκπαιδευτικές δομές.

## 1.2 Η μάθηση

Η έννοια της μάθησης είναι σύνθετη. Έχει βιολογικό και πνευματικό περιεχόμενο ενώ η μελέτη της έχει απασχολήσει αρκετούς κλάδους όπως την ιατρική, τη βιολογία, την ψυχολογία και τα παιδαγωγικά. Παραμένει μια διαδικασία ωστόσο που δεν έχει μελετηθεί πλήρως και σε βάθος, με αρκετές επιστημονικές υποθέσεις κατόπιν μελετών και πειραμάτων. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τη μάθηση είναι ποικίλοι και ενδεικτικά παρατίθενται δύο από αυτούς που

---

<sup>1</sup> Ν.3879 (Φ.Ε.Κ. 163/21.09.2010, τ. Α') περί Ανάπτυξης της Δια Βίου Μάθησης και σύμφωνα με το Άρθρο 2

<sup>2</sup> ό.π.

<sup>3</sup> ό.π.

είναι αρκετά αντιπροσωπευτικοί: Σύμφωνα με τον Kimble «Μάθηση είναι μια σχετικά σταθερή αλλαγή σε μια δυνατότητα της συμπεριφοράς, η οποία συμβαίνει ως αποτέλεσμα ενισχυμένης πρακτικής» (Kimble, 1980) ενώ σύμφωνα με τον Gagné «η μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με ένα μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε η ίδια η τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί να συμβεί κατ' επανάληψη σε κάθε νέα περίπτωση. Η αλλαγή ή τροποποίηση αυτή γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το πρόσωπο που μαθαίνει, αφού από τη στιγμή που θα έχει ολοκληρωθεί η μάθηση, θα είναι σε θέση να εκτελεί ορισμένες πράξεις που δεν θα μπορούσε να κάνει προηγουμένως» (Gagné&Rothkopf, 1975).

Επιχειρώντας να συγκρίνει την εκπαίδευση με τη μάθηση, ο Bown θεωρεί ότι η «μάθηση» αφορά ατομική εμπειρία, η οποία μπορεί να είναι αποτέλεσμα οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών ή να είναι τυχαίο αποτέλεσμα μέσα από τη δραστηριότητα του ατόμου στο κοινωνικό και εργασιακό του περιβάλλον. Αντίθετα, η «εκπαίδευση» αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα που σχετίζεται με οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες εκπορεύονται από έναν θεσμοθετημένο φορέα (Bown, 2000).

Οι θεωρίες μάθησης των ενηλίκων συνοψίζονται σε γνωστικές, συμπεριφοριστικές και ανθρωπιστικές. Σύμφωνα με όσα ορίζονται από τις γνωστικές θεωρίες, για να επιτευχθεί η διαδικασία της μάθησης είναι αναγκαίο να συγκεντρωθεί το γνωστικό υλικό, να ταξινομηθεί και μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων να γίνει κτήμα τους. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, από την άλλη, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο του εκπαιδευτή επισημαίνουν την ανάγκη συσχέτισης των αντιδράσεων και ενισχύσεων ενώ «παθητικοποιούν» τον εκπαιδευόμενο, καθώς θεωρούν ότι ο ρόλος του δεν πρέπει να είναι ενεργός στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά αντιθέτως τον παρουσιάζουν ως τον αποδέκτη. Τέλος, οι ανθρωπιστικές θεωρίες μάθησης επισημαίνουν τον ενεργό ρόλο του εκπαιδευτή και την αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας του εκπαιδευόμενου. Κάνουν δηλαδή μία σύνθεση των παραπάνω (Rogers, 1999).



### 1.3 Η διά βίου μάθηση

Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, κατάρτισης, διά βίου μάθησης και νεολαίας, η διά βίου μάθηση περιλαμβάνει όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Αυτές με τη σειρά τους αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την Τυπική Εκπαίδευση, τη Μη Τυπική Εκπαίδευση και την Άτυπη Μάθηση.<sup>4</sup>Εξάλλου η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζει τη διά βίου μάθηση ως «Κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (European Council, 2003).

Ωστόσο, η δια βίου μάθηση δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην άτυπη μάθηση. Ο σκοπός της είναι η επίτευξη εκπλήρωσης στόχων σε επαγγελματικό, κοινωνικό ή προσωπικό επίπεδο. Μέσω της διά βίου μάθησης ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει αυτοεκτίμηση αλλά και να βελτιώσει την ποιότητα ζωής που έχει. Τα οφέλη της διά βίου μάθησης είναι μακροπρόθεσμα και μπορεί να είναι κίνητρα σχετικά με την προσωπική μας εξέλιξη (αυτό-κίνητρα), αναγνώριση προσωπικών στόχων και ενδιαφερόντων, βελτίωση δεξιοτήτων σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, βελτίωση αυτοπεποίθησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Warwick Report. 2006).

Οι ευρωπαϊκές πολιτικές δια βίου μάθησης τονίζουν την ανάγκη και το αίτημα για νέες δεξιότητες στην κοινωνία του σήμερα. Σε απάντηση σε αυτό, τα πανεπιστήμια και τα κολέγια έχουν θέσει σε εφαρμογή πολυάριθμα προγράμματα μεταπτυχιακής εκπαίδευσης για την

---

<sup>4</sup>Ν.3879 (Φ.Ε.Κ. 163/21.09.2010, τ. Α') περί Ανάπτυξης της Δια Βίου Μάθησης και σύμφωνα με το Άρθρο 2

αντιμετώπιση των αναγκών ανάπτυξης ικανοτήτων του εργατικού δυναμικού. Υπάρχουν ανησυχίες, ωστόσο, ότι υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ του τι κάνουν οι επαγγελματίες στην καθημερινή τους εργασία και του τι καλούνται να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι όταν παρακολουθούν μεταπτυχιακή εκπαίδευση (Eurolink Age, 2000). Η σύνδεση μεταξύ εμπειρίας και μάθησης έχει τεκμηριωθεί καλά εδώ και αιώνες, από τους Έλληνες φιλοσόφους μέχρι τον Dewey και τον Lindeman, και πολλά θεωρητικά άρθρα υπογραμμίζουν τον θεμελιώδη ρόλο που παίζει η εμπειρία στη μάθηση στην ενήλικη ζωή. Σύμφωνα με τον Kolb (1984), η μάθηση «είναι η διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας». Ο Dewey (1938) υποστηρίζει ότι η εμπειρία πρέπει να επιδεικνύει δύο κύριες αρχές για να πραγματοποιηθεί μάθηση: τη συνέχεια και την αλληλεπίδραση. Η αρχή της συνέχειας της εμπειρίας σημαίνει ότι ένας εκπαιδευόμενος πρέπει να συνδέσει ό,τι έχει μάθει από την τρέχουσα εμπειρία με εμπειρίες στο παρελθόν, και πρέπει επίσης να είναι σε θέση να δει πιθανές μελλοντικές επιπτώσεις. Η αρχή της αλληλεπίδρασης υπογραμμίζει τη σημασία της κατάστασης όσον αφορά τη μάθηση, θέτοντας ότι «μια εμπειρία είναι πάντα αυτό που είναι λόγω μιας συναλλαγής που λαμβάνει χώρα μεταξύ ενός ατόμου και αυτού που, εκείνη τη στιγμή, αποτελεί το περιβάλλον του» (Dewey, 1938).

Ορισμένες φορές η διά βίου μάθηση συνδέεται με τις απαιτήσεις και τα προσόντα που απαιτούν οι εργοδότες από τους εργαζόμενους, καθώς αναγνωρίζουν ότι τα πιστοποιητικά τυπικής εκπαίδευσης δεν είναι ο μόνος τρόπος αναγνώρισης και ανάπτυξης ταλέντων και ότι η δια βίου μάθηση μπορεί να είναι το επιθυμητό χαρακτηριστικό.

Χάρη στον γρήγορο ρυθμό της σημερινής οικονομίας της γνώσης, οι οργανισμοί βλέπουν τη δια βίου μάθηση ως κύριο συστατικό στην ανάπτυξη των εργαζομένων της επιχείρησής τους. Η ιδέα είναι ότι οι εργαζόμενοι είναι αναγκαίο να συμμετέχουν σε συνεχή προσωπική μάθηση έτσι ώστε να είναι προσαρμόσιμοι και ευέλικτοι ώστε ο οργανισμός να παραμείνει ανταγωνιστικός και σχετικός.

Αυτός ο τύπος προσωπικής μάθησης ορίζεται συχνά ως συνεχής μάθηση.

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, ωστόσο, υπάρχει κριτική ότι οι οργανισμοί αξιοποιούν την έννοια της δια βίου μάθησης προκειμένου να αναθέσουν την ευθύνη της μάθησης στους ίδιους τους εργαζόμενους αντί να προσφέρουν τους πόρους, την υποστήριξη και την κατάρτιση που απαιτούνται για την ενίσχυση αυτού του είδους εργατικού δυναμικού (Warwick Report. 2006).

Επομένως η δια βίου εκπαίδευση ή η δια βίου μάθηση θα πρέπει να θεωρείται και ως ανθρώπινο δικαίωμα αλλά και ως θεμελιώδης αναγκαιότητα σε κάθε πολιτισμένη κοινωνία, ώστε όλοι οι άνθρωποι να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις μαθησιακές τους ανάγκες, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να ανακαλύψουν νέα πεδία στην ευρύτερη κοινωνία. Για πάρα πολύ καιρό η εκπαίδευση θεωρούνταν «κάτι που γίνεται στα παιδιά», συνεχίστηκε στην εφηβεία και στη συνέχεια, ως επί το πλείστον, δεν είχε άλλη θέση στη ζωή των ανθρώπων. Τώρα τα πράγματα έχουν αλλάξει, αλλά υπάρχουν ακόμα πολλοί που μπορεί να μην σκοτεινιάσουν ποτέ ξανά τις πόρτες ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος μετά το σχολείο τους. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι έχουν σταματήσει να μαθαίνουν και μερικοί μπορεί επίσης να συνεχίσουν τη διαδικασία της αυτοεκπαίδευσης, ακόμα κι αν η μάθηση που παρέχουν στον εαυτό τους μπορεί να μην είναι πάντα τόσο εμπλουτισμένη (αλλά σίγουρα όχι απαραίτητα) όσο μπορεί έχουν λάβει εάν επωφεληθούν από την ευρύτερη εκπαιδευτική παροχή.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα προφανώς έχουν επηρεαστεί από τις αλλαγές στην υποδομή του πλανήτη. Είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε ότι σχεδόν όλες οι μορφές εκπαίδευσης αλλάζουν ως απάντηση στις ευρύτερες κοινωνικές πιέσεις. Ακόμα κι έτσι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αυξηθεί σε δημοτικότητα τα τελευταία χρόνια, και έγινε δημοφιλής από το Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, αν και η ιστορία του είναι πολύ παλαιότερη, και ακόμη και η πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αρχίσει εδώ και αρκετά χρόνια (Jarvis, 1999).

Η γλώσσα της αγοράς είναι γνωστή στη φιλελεύθερη εκπαίδευση ενηλίκων εδώ και πολλά χρόνια, αλλά μόλις τώρα γίνεται μέρος του λεξιλογίου άλλων εκπαιδευτικών. Ακόμα κι έτσι, είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε ότι η εκπαίδευση έχει γίνει εμπορεύσιμη όπως άλλα εμπορεύματα, και ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μοιάζουν περισσότερο με άλλους εμπορικούς οργανισμούς, έτσι ώστε να αρχίζουν να εμφανίζονται πιο εμπορικές μέθοδοι αξιολόγησης. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αναγκάζονται ολοένα και περισσότερο να αναζητήσουν νέες αγορές, και αυτό τους έκανε να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί και ευέλικτοι.

Επομένως, ένα τμήμα της Διά Βίου Μάθησης θεωρείται και η Εκπαίδευση Ενηλίκων, η οποία είναι στοχευμένη μαθησιακή δραστηριότητα που απευθύνεται σε ενήλικους (Rogers, 2002). Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO, «Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO, 1976, στο Rogers, 2002).

Οι ανησυχίες της εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν είχαν την τάση να επικεντρώνονται γύρω από τα θέματα που έχουν ήδη συζητηθεί, αλλά χωρίς μεγάλη ρητή θεωρία του προγράμματος σπουδών και αυτό μπορεί να οφείλεται στον μη τυπικό χαρακτήρα του. Ωστόσο, υπήρχε πάντα μια άρρητη θεωρία προγράμματος σπουδών και επίσης ρητές δηλώσεις του σκεπτικού για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Η εκπαίδευση των ενηλίκων δεν είναι μια απλή υπόθεση. Το μυαλό του ενήλικα έχει ήδη αρκετές πληροφορίες. Επίσης, οι ενήλικες έχουν περισσότερες ευθύνες από τα παιδιά και

τους έφηβους που έχουν κυρίως σχολικές, οικογενειακές και επαγγελματικές, και η συμμετοχή και η συμπεριφορά τους στην τάξη μπορεί να επηρεαστεί από αυτές.. Έτσι ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να το αντιμετωπίζει ως *tabula rasa*, αλλά πρέπει να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να οργανώσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους ή να τις εμπλουτίσουν. Επίσης πρέπει να τους μνήσει στη μάθηση και να τους βοηθήσει να καταλάβουν πώς θα μαθαίνουν. (Σούλης συν. 2016). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Κόκκο, ο προσδιορισμός της ενηλικότητας είναι σχετικός, καθώς το ενήλικο άτομο αυτοπροσδιορίζεται και αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας ενώ το ίδιο ισχύει και από τα άλλα άτομα για αυτόν (Κόκκος, 2005).

Η εκπαίδευση των ενηλίκων έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές σε διεθνές επίπεδο. Τα βασικά ερωτήματα που τους ταλανίζουν στις έρευνές τους είναι όταν οι ενήλικες αντιλαμβάνονται τις ανάγκες τους τι κάνουν και πώς το κάνουν, καθώς επίσης και πόσο ευχαριστημένοι είναι με το αποτέλεσμα. Θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό αν στο πλαίσιο της διαβίου εκπαίδευσης υπήρχαν περισσότερα αντικείμενα σπουδών και κατάρτισης έτσι ώστε να νιώθουμε καλύτερα για ποιο είδος μάθησης μιλάμε στην πραγματικότητα. Σε όλες τις μελέτες συνοψίστηκαν τα πιο δημοφιλή μαθησιακά έργα που αφορούσαν επαγγελματικά θέματα και θέματα σχετικά με την ανάπτυξη(Cross, 1981).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (EVBB) είναι η ευρωπαϊκή ένωση μη κερδοσκοπικών παροχών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Αποσκοπεί στην ποιοτική βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη και στην ενίσχυση των προσπαθειών που έχουν σχεδιαστεί για την προώθηση της ΕΕΚ ως πρώτης επιλογής. Τα μέλη της ξεπερνούν τα 65, προέρχονται από τον ιδιωτικό και τον δημόσιο τομέα και καλύπτει όλους εκείνους τους τομείς που σχετίζονται με την αρχική, την προχωρημένη και την περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση. Η επαγγελματική εκπαίδευση περιλαμβάνει κάθε μορφή εκπαίδευσης και κατάρτισης που στοχεύει στην απόκτηση προσόντων που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, τέχνη ή απασχόληση ή που παρέχει την απαραίτητη κατάρτιση και τις κατάλληλες δεξιότητες και τις τεχνικές

γνώσεις που θα βοηθήσουν τους καταρτιζόμενους στην επαγγελματικής του εξέλιξη (evbb,χ.χ.).

Ένα μειονέκτημα ωστόσο για την επαγγελματική εκπαίδευση είναι η χαμηλή βαθμολογία όσον αφορά τον ανταγωνισμό εργασίας έναντι υποψηφίων που έχουν πτυχίο πανεπιστημιακού ιδρύματος. Οι σπουδαστές επαγγελματικής εκπαίδευσης εισέρχονται στους τομείς σταδιοδρομίας πιο γρήγορα σε σύγκριση με τους παραδοσιακούς ομολόγους τους. Ωστόσο, πολλές από αυτές τις θέσεις εργασίας είναι χαμηλότερα αμειβόμενες θέσεις. Το επαγγελματικό πτυχίο είναι ένα πιστοποιητικό από ένα ακαδημαϊκό ίδρυμα που απονέμεται σε φοιτητές που έχουν ολοκληρώσει τις απαιτήσεις πτυχίου για έναν συγκεκριμένο τομέα ή επάγγελμα. Τα επαγγελματικά πτυχία είναι διαφορετικά από τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών, όπως πτυχία ή μεταπτυχιακά.

#### **1.4 Εκπαίδευση ενηλίκων ή κατάρτιση;**

Η κατάρτιση επιδιώκει την εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα αποκτηθούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Rogers 2000) ενώ η εκπαίδευση δεν περιορίζει τις επιλογές των ενηλίκων. Μάλιστα, σύμφωνα με κάποιους μελετητές, η κατάρτιση δεν έχει το κύρος εκπαίδευσης και θεωρείται υποδεέστερη (ΦΕΚ 171/A/6-7-2005, Κόκκος 2005,). Ο Κόκκος ωστόσο υποστηρίζει ότι εν τέλει ο διαχωρισμός των εννοιών εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και η αξιολογική σύγκρισή τους δεν είναι σωστά. Θεωρεί ότι είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» προκειμένου να χαρακτηριστούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες των ενηλίκων. Θεωρεί επίσης την κατάρτιση μέρος της εκπαίδευσης. (Κόκκος 2005).

Η κατάρτιση των ενηλίκων μπορεί να είναι αρχική ή συνεχιζόμενη. Με βάση τον Ν 3879 (Φ.Ε.Κ. 163/21.09.2010) περί Ανάπτυξης της Διά Βίου Μάθησης η αρχική και η συνεχής κατάρτισης ορίζονται ως εξής:

Η αρχική κατάρτιση αφορά σε όλες εκείνες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων σε ειδικότητες που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευόμενο να ενταχθεί στην αγορά εργασίας και να εξελιχθεί σε αυτήν.

Η συνεχιζόμενη κατάρτιση σχετίζεται με τη συμπλήρωση και την αναβάθμιση γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου να συνεχίσει να εξελίσσεται το άτομο επαγγελματικά ή να διασφαλίσει την εργασία του.

Σε αυτή την ενότητα επομένως, έγινε κατανοητό ότι η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ή σε προγράμματα κατάρτισης, ασχέτως μορφής και περιεχομένου, αποτελεί βασικό παράγοντα απόκτησης εξειδικευμένων γνώσεων που του επιτρέπουν να ενταχθεί στην αγορά εργασίας, να διατηρήσει την επαγγελματική του θέση ή να αυξήσει τον μισθό του ή να πάρει προαγωγή. Επιπροσθέτως, συμβάλλει στη βελτίωση της ψυχολογίας του, της αυτό εικόνας και της αυτοεκτίμησής του και στην κοινωνικοποίησή του. Εξάλλου, η επιμόρφωση και η κατάρτιση των ενηλίκων είναι όπλο για την καταπολέμηση της ανεργίας ενώ εκσυγχρονίζει και βελτιώνει την παραγωγή, πράγμα που έχει θετικό αντίκτυπο στην οικονομία και μπορεί να την κάνει ανταγωνιστική, κάτι που είναι απαραίτητο στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης που ζούμε.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>- Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ**

Η διά βίου μάθηση έχει άμεση σχέση με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές, οικονομικές και εργασιακές εξελίξεις, έτσι όπως διαμορφώνονται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Οι παγκόσμιες εξελίξεις και οι διεθνείς – οικονομικές κυρίως- ανακατατάξεις κατέστησαν επιτακτική ανάγκη την αναμόρφωση της εργασίας σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, καθώς και την καταπολέμηση της ανεργίας, της φτώχειας και του αναλφαβητισμού. Η ενεργή συμμετοχή των ενηλίκων στις εξελίξεις και ο εκσυγχρονισμός τους στην εργασία όπως επίσης και η εξοικείωσή τους με την τεχνολογία είναι βασικά κελεύσματα της παγκοσμιοποίησης. Βασικό μέσο για την υλοποίηση αυτής της διαδικασίας είναι η διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων.

### **2.1. Η διά βίου μάθηση στην Ευρώπη**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και αναλυθεί παραπάνω, η μάθηση δεν περιορίζεται στα στενά χρονικά όρια της φοίτησης στο σχολείο, αλλά συμβαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου με διαφορετικό τρόπο. Η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστήριξε την έννοια της διά βίου μάθησης στο στρατηγικό της πλαίσιο ET2020 για τη συνεργασία των ευρωπαϊκών κρατών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των ενηλίκων καθώς και την επίσημη, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση των ενηλίκων και η διά βίου μάθηση μελετάται μέσα από 4 χρονικές περιόδους (Κωνσταντινίδου, 2015): α) Από το 1957 και τη συνθήκη της Ρώμης ως το 1991 β) Από το 1992 και τη συνθήκη του Μάαστριχτ ως το 1999 γ) Από το 2000 και τη συνθήκη της Λισαβόνας ως το 2009 δ) Σχέδιο δράσης για την Ευρώπη 2020. Πιο αναλυτικά:

α) Στο άρθρο 41 της συνθήκης της Ρώμης υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα της επαγγελματικής κατάρτισης μέσα από το πρίσμα της συνεργασίας των κρατών- μελών της. Ωστόσο, τα ελεγχόμενα ποσοστά της ανεργίας στα ευρωπαϊκά κράτη δεν οδήγησαν στην



εκπόνηση συγκεκριμένων σχεδιασμών για την επαγγελματική κατάρτιση παρά μόνο σημειώνονται κάποιες υποτυπώδεις προσπάθειες τη δεκαετία του 1970 (Τσαγκαρέλη 2019). Ωστόσο, το 1963 θεσπίστηκαν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 10 βασικές αρχές προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής κατάρτισης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι αρχές αυτές συνδέουν την κατάρτιση με τη γενική εκπαίδευση και οι περισσότερες ισχύουν μέχρι τις μέρες μας (Τσαγκαρέλη 2019). Σε γενικές γραμμές οι αρχές αναφέρονται στο δικαίωμα των πολιτών να επιλέξουν τομέα κατάρτισης, στη λήψη μέτρων για την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη, στη συνεργασία των κρατών- μελών πάνω στον τομέα αυτό, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην αναγνώριση του τίτλου σπουδών που θα προκύπτουν από τα προγράμματα κατάρτισης. Επίσης, το 1975 δημιουργήθηκε το CEDEFOP, οργανισμός για την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης και μάλιστα η έδρα του αρχικά ήταν το Βερολίνο και το 1995 μεταφέρθηκε στη Θεσσαλονίκη. Μέχρι τη δεκαετία του 1980 δεν έχουμε σημαντικά βήματα προόδου στην επαγγελματική κατάρτιση, αλλά οι αυξητικοί δείκτες της ανεργίας κατά τη δεκαετία του 1980 στρέφουν την εκπαίδευση προς την κατάρτιση (Τσαγκαρέλη 2019).

β) Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 1992) ενισχύεται ο ευρωπαϊκός χαρακτήρας της εκπαίδευσης μέσα από τη συνεργασία των κρατών- μελών στον τομέα αυτό. Βασικοί άξονες προς την κατεύθυνση αυτή είναι η γλωσσομάθεια, η ανταλλαγή σπουδαστών μέσα από εξειδικευμένα και στοχευμένα προγράμματα, καθώς και η προώθηση της κινητικότητας διδασκόντων και διδασκομένων. Σύμφωνα με το άρθρο 127 της συνθήκης δίνεται έμφαση μέσω της αναβάθμισης της συνεχιζόμενης κατάρτισης και προωθείται με ευνοϊκούς όρους η εκπαιδευτική κινητικότητα και η επαγγελματική εκπαίδευση. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δίνει έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης κατάρτισης, καθώς τη θεωρεί βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική ανταπόκριση των χωρών στις εξελισσόμενες καταστάσεις. ΗΛευκή Βίβλος (EC1995) είναι το πρώτο επίσημο έγγραφο της ΕΕ που προσδιορίζει το περιεχόμενο και τους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με το περιεχόμενό της, η εκπαίδευση και η κατάρτιση

ενηλίκων είναι βασικοί παράγοντες προσωπικής εξέλιξης και κοινωνικής αναβάθμισης. Η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης υποστηρίζεται από το κοινοτικό ταμείο. Στο πλαίσιο της ενίσχυσης της διά βίου μάθησης και κατάρτισης προκύπτουν και επιμέρους πειραματικές δράσεις, όπως τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας.

γ) Η συνάντηση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα το 2000 αποφασίζει να στοχεύσει σε μια πιο ανταγωνιστική οικονομία μέσω της γνώσης. Η οικονομία της γνώσης σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση αποτελούν προκλήσεις για την Ευρώπη. Προφανώς, η επένδυση των ευρωπαϊκών κρατών στη γνώση μέσω της καινοτομίας και της αναβάθμισης είναι επιτακτική. Η αναγκαιότητα αυτή οδηγεί στον σχεδιασμό του “Europa Action plan”, ενός προγράμματος ψηφιακής αξιολόγησης των κρατών- μελών (Perin, 2007). Η αναβάθμιση της κατάρτισης στα ευρωπαϊκά κράτη υποστηρίζεται από το πρόγραμμα EQAVET. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προτείνει ως βασικές δεξιότητες χρήσιμες για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης τη γλωσσομάθεια, την καλή γνώση της μητρικής γλώσσας, την αγάπη για τη μάθηση καθώς και τις δεξιότητες που σχετίζονται με τον κοινωνικό, τον επιχειρηματικό και τον ψηφιακό τομέα. Οι παραπάνω δράσεις και συστάσεις έχουν στόχο να αυξήσουν την απασχολησιμότητα και να προλάβουν ή να καταπολεμήσουν την ανεργία, καθώς υπάρχει στην Ευρώπη έντονο το ρεύμα της μετανάστευσης. Καταπολεμάται ο αναλφαβητισμός και ο ψηφιακός αναλφαβητισμός μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα, με αρκετά μεγάλη αποτελεσματικότητα, έτσι όπως προκύπτει από έρευνες του ΟΟΣΑ. Οι δημογραφικές αλλαγές και η ανταγωνιστικότητα στον οικονομικό τομέα καθιστούν πλέον επιτακτική ανάγκη την εκπαίδευση ενηλίκων και γίνονται διαρκείς προσπάθειες για να μειωθούν τα εμπόδια συμμετοχής τους σε προγράμματα κατάρτισης, να αναβαθμιστεί η ποιότητα των προγραμμάτων κατάρτισης και να πιστοποιηθούν τα προσόντα που θα αποκτήσουν μέσα από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα αυτά (European council, 2006).

δ) Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την τελευταία πενταετία έχει αποφασίσει την προώθηση και την ενίσχυση της εκπαίδευσης των ενηλίκων μέσα από ευέλικτα προγράμματα κατάρτισης,

μέσα από την εξοικείωσή τους με την τεχνολογία και μέσα από την παροχή κινήτρων για κατάρτιση.

Μετά την κρίση covid-19 τα οικονομικά και τα κοινωνικά δεδομένα έχουν αλλάξει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην Ευρώπη, κάτι που καθιστά επιτακτικές τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές με γνώμονα την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, μετά την κρίση covid-19 έχουν δρομολογηθεί στρατηγικές ανάκαμψης από τους αρμόδιους για τη λήψη αποφάσεων ευρωπαϊκούς φορείς. Ο εργασιακός τομέας πλέον έχει νέα δεδομένα, καθώς πλαισιώνεται πέρα από τα κατάλοιπα της κρίσης και από την ψηφιοποίηση, την παγκοσμιοποίηση, τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη μείωση του ενεργού πληθυσμού. Αυτό σημαίνει ανακατατάξεις στις θέσεις εργασίας, με κάποιες να καταργούνται εντελώς και να προκύπτουν άνεργοι λόγω τεχνολογίας και κάποιες άλλες να απαιτούν επιπλέον προσόντα για την κάλυψή τους. Επομένως, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τον ενήλικα πληθυσμό είναι απαραίτητη, προκειμένου να μπορέσουν οι επιχειρήσεις να εξελιχθούν και να γίνουν ανταγωνιστικές στην ευρωπαϊκή αγορά. Το εργασιακό περιβάλλον συνεπώς μεταβάλλεται και οι βασική εκπαίδευση χωρίς την επιμόρφωση και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων δεν μπορεί να καλύψει τις εργασιακές απαιτήσεις και να καταπολεμήσει την ανεργία. Αντίθετα, η διά βίου εκπαίδευση θα προωθήσει τη βελτίωση δεξιοτήτων των εργαζομένων και θα τους επιτρέψει να συμμετάσχουν επιτυχώς στην εργασιακή κατάσταση που θα προκύψει μέσα από τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς που συντελούνται.

Τα μέχρι τώρα συστήματα μάθησης ενηλίκων δεν καλύπτουν ικανοποιητικά τα κενά που έχουν προκύψει από την ανωτέρω κατάσταση. Μόνο το 1/3 των ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση εκπαιδεύονται και δεν υπάρχει ομοιογενής εικόνα σε όλα τα κράτη- μέλη με την Ελλάδα να βρίσκεται χαμηλά στην κατάταξη για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση. Εξάλλου τα καθοδηγούμενα από τις επιχειρήσεις συστήματα δεν είναι προσβάσιμα για αρκετά μεγάλο μέρος του ενήλικου πληθυσμού. Επίσης, η κατάρτιση είναι απαραίτητη κυρίως για ανέργους και εργαζόμενους με χαμηλή εκπαίδευση, που ωστόσο δεν

συμμετέχουν σε μεγάλο ποσοστό στη διά βίου μάθηση. Εκείνο που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι η ποιότητα και ο εκσυγχρονισμός της παρεχόμενης κατάρτισης, καθώς οι τεχνολογικές προκλήσεις είναι δεδομένες και στην κατάρτιση των ενηλίκων. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η οικονομική ενίσχυση της διά βίου εκπαίδευσης από τα κράτη- μέλη της ΕΕ. (Γκόβαρης, & Ρουσάκης, 2008).

Τέλος στην Ευρώπη τα μοντέλα που ακολουθούν τα κράτη- μέλη στην εφαρμογή της πολιτικής για τη διά βίου μάθηση είναι τα ακόλουθα: (Green, 2006).

1. Το μοντέλο «της εθελοντικής εργασίας των κοινωνικών εταίρων». Σύμφωνα με αυτό η διά βίου μάθηση είναι αποτέλεσμα της επιδίωξης του ατόμου να βρει νέες ευκαιρίες μέσα από δίκτυα συνεργασίας των χωρών και τη διευκόλυνση της τεχνολογίας. Το συγκεκριμένο μοντέλο διά βίου μάθησης ακολουθείται στο Ηνωμένο Βασίλειο.
2. Το μοντέλο της «συνεργασίας μεταξύ των κοινωνικών εταίρων». Στο μοντέλο αυτό το βάρος της διαχείρισης της διά βίου εκπαίδευσης μετατοπίζεται στο κράτος, χωρίς ωστόσο να υποβαθμίζεται η προσωπική επιδίωξη και ευθύνη του ατόμου. Ένα τέτοιο μοντέλο διά βίου μάθησης ακολουθείται στη Σουηδία.
3. «Το κρατικιστικό μοντέλο», που ακολουθείται και στην Ελλάδα, λειτουργεί συγκεντρωτικά και ενιαία.

## **2.2. Η διά βίου μάθηση στην Ελλάδα**

Η Ελλάδα βρίσκεται σε χαμηλή σειρά κατάταξης σχετικά με τη συμμετοχή ενηλίκων σε μαθησιακές δραστηριότητες που αφορούν στη διά βίου μάθηση.

Η έκθεση της Ελλάδας το 2012 για τη διά βίου μάθηση στη χώρα μας αναφέρει ότι μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό ενηλίκων (κάτω από 5%) παρακολουθεί προγράμματα κατάρτισης και ανάλογες εκπαιδευτικές δράσεις ενηλίκων.

### ***Ιστορική αναδρομή της διά βίου μάθησης στη χώρα μας***

Ήδη από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αι. και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> παρατηρούνται στην Ελλάδα οι πρώτες προσπάθειες οργανώσεων και επιμελητηρίων για την κατάρτιση ενηλίκων που όμως είναι

μεμονωμένες και άρα όχι ιδιαίτερα αποδοτικές. Σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να θεωρηθούν τα νυχτερινά σχολεία το 1929 που απευθύνονται σε ενήλικες. Πάντως, μέχρι το 1960 οι όποιες τέτοιες προσπάθειες και πρωτοβουλίες έχουν ως στόχο να καταπολεμήσουν τον αναλφαβητισμό των ενηλίκων και οι εκπαιδευτές είναι συνήθως οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Παπανούτσος το 1964 έδωσε με τη μεταρρύθμισή του ένα έναυσμα στην εκπαίδευση ενηλίκων, όταν ο πρωθυπουργός Γεώργιος Παπανδρέου του ανέθεσε τη σύνταξη καινοτόμου για την ελληνική εκπαίδευση νόμου σε όλους τους τομείς. Στο πλαίσιο αυτής της μεταρρύθμισης και για τη Λαϊκή Επιμόρφωση δημιουργήθηκαν Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων με αρκετά αντικείμενα κατάρτισης. Πρόσκομμα στη μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια- και άρα και στην κατάρτιση των ενηλίκων- ήταν η δικτατορία.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 η χώρα κυβερνάται για πρώτη φορά στη μεταπολεμική της ιστορία από ένα σοσιαλιστικό κόμμα, το οποίο επιδιώκει την αναβάθμιση της Λαϊκής Παιδείας. Η είσοδος της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα ενίσχυσε σημαντικά τον τομέα κατάρτισης ενηλίκων στην Ελλάδα. Με ευρωπαϊκές επιδοτήσεις αναβαθμίστηκε το ΕΛΚΕΠΑ (Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας)- που είχε δημιουργηθεί το 1953 και πραγματοποίησε μεγάλο αριθμό προγραμμάτων στον τομέα της διοίκησης και της πληροφορικής κυρίως (Πρόκου, 2007). Παράλληλα, δημιουργήθηκαν αρκετοί φορείς κατάρτισης ενηλίκων με πιο σημαντικούς τον ΕΟΜΜΕΧ (Ελληνικός Οργανισμός Μικρών-Μεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας) και την ΕΕΤΑΑ (Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης). Το 1983 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Παιδείας (ΓΓΛΕ) ιδρύεται το Υπουργείο Παιδείας, με περιφερειακές υπηρεσίες σε όλη τη χώρα. Τα πρώτα κονδύλια του ΕΚΤ προς την Ελλάδα κατευθύνονται κυρίως στο ΓΓΛΕ, το οποίο σύντομα αποδεικνύεται στο μεγαλύτερο δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων, υλοποιώντας προγράμματα της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, καθώς και τη Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων συνεχίστηκε στη συνέχεια με την ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ), τη λειτουργία Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης

(ΚΕΚ) και την ίδρυση σχολείων δεύτερης ευκαιρίας (ΣΔΕ). Ακολούθως ιδρύθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και λειτούργησαν εκ τότε αρκετά ινστιτούτα για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Παρ' όλο που η διά βίου μάθηση στη χώρα μας συνέχισε την ανοδική της πορεία και μετά από το 2000, η οικονομική κρίση μετά το 2010 αποτέλεσε πρόσκομμα στη θετική αυτή εξέλιξη λόγω της αναστολής ή της κατάργησης επιδοτήσεων ή της συγχώνευσης φορέων σχετικών με τη διά βίου μάθηση. Θεωρητικά η διά βίου μάθηση από τις απαρχές της οικονομικής κρίσης μέχρι και σήμερα θεωρείται βασικό όπλο καταπολέμησης της κρίσης και μοχλός κοινωνικής, οικονομικής και γενικότερης ανάπτυξης. Ωστόσο, στην πράξη τα πράγματα δεν είναι πλέον ιδιαίτερα ευνοϊκά για τη διά βίου μάθηση και την κατάρτιση των ενηλίκων (Καραλής, 2013).

### **2.3. Η διά βίου μάθηση στην Ελλάδα σήμερα**

Οι φορείς παροχής της διά βίου μάθησης, σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας, είναι:

1. Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)
2. Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (εφεξής, βάσει του Ν. 4093/2012, Κέντρα Διά Βίου Μάθησης επιπέδου ΙΙ)
3. Τα Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης και τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (εφεξής, βάσει του Ν.4093/2012, Κέντρα Διά Βίου Μάθησης επιπέδου Ι)
4. Οι λοιπές δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης
5. Το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ)
6. Οι φορείς παροχής υπηρεσιών γενικής (τυπικής και μη τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, στους οποίους περιλαμβάνονται κοινωνικοί, θρησκευτικοί και πολιτιστικοί φορείς, καθώς και δομές παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και οι Σχολές Γονέων

7. Οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού
8. Τα Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση (ΚΠΑ) κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες διά βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού
9. Οι φορείς του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα που παρέχουν Μη Τυπική Εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, όπως είναι το ΕΚΔΔΑ, καθώς και οι φορείς που συνιστώνται από τις επαγγελματικές ενώσεις και τα επιμελητήρια και παρέχουν Μη Τυπική Εκπαίδευση στα μέλη τους
10. Οι φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ, τους οποίους συνιστούν οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών που συνυπογράφουν την εθνική συλλογική σύμβαση εργασίας
- 11.** Οι φορείς άτυπης μάθησης (Karalis, & Vergidis, 2004).

Κατά τη δεκαετία του 1980 οι φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων στην πλειοψηφία τους υπάγονταν στον δημόσιο τομέα με ένα μικρό ποσοστό να ανήκει στον ιδιωτικό τομέα. Οι τομείς που κάλυπταν αφορούσαν κυρίως την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τη Δημόσια Διοίκηση, το μάρκετινγκ, τις δημόσιες και διεθνείς σχέσεις και την κατάρτιση στους υπολογιστές. Κατά τη δεκαετία του 1990 η κατάρτιση των ενηλίκων ιδιωτικοποιήθηκε σε μεγάλο ποσοστό. Η αλλαγή αυτή ήταν απόρροια της ελλιπούς οργάνωσης και της έλλειψης κεντρικού σχεδιασμού, της διασπάθισης των κονδυλίων από τα Κοινοτικά Ταμεία και των γενικότερων συγκρούσεων ανάμεσα στους δημόσιους φορείς κατάρτισης. Η ιδιωτικοποίηση της κατάρτισης των ενηλίκων διαφοροποίησε αρκετά τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Βεργίδης, 2005). Ωστόσο, ο επίσημος κρατικός φορέας που ασχολείται με τον συντονισμό και το θεσμικό πλαίσιο της Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι ο ΟΕΕΚ (Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) που ιδρύθηκε το 1992 από το Υπουργείο Παιδείας και ο ίδιος ίδρυσε τα δημόσια ΙΕΚ (ΔΙΕΚ), των οποίων έχει την εποπτεία, αλλά και την ευθύνη για τη λειτουργία τους και την οργάνωσή τους καθώς και την εποπτεία των

ιδιωτικών ΙΕΚ (ΠΕΚ) (Πρόκου,2007). Το 2010 ο ΟΟΕΚ καταργήθηκε και ιδρύθηκε ο «Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Ε.Π.)» (Ν. 2190/1994 ΦΕΚ 28 Α').

Στον τομέα της συνεχιζόμενης κατάρτισης των επιχειρήσεων η εικόνα δεν είναι ιδιαίτερα θετική. Ένα μεγάλο μέρος των ελληνικών επιχειρήσεων είναι μικρές επιχειρήσεις με δέκα το πολύ εργαζόμενους, πράγμα που καθιστά πολύ δύσκολη έως ανέφικτη την εσωτερική κατάρτιση και επιμόρφωση των εργαζομένων τους. Επίσης, οι εργοδότες- επιχειρηματίες δε διαθέτουν τα απαραίτητα κονδύλια για την περαιτέρω κατάρτιση του προσωπικού τους. Τέλος, οι κρατικές επιδοτήσεις και επιχορηγήσεις για την κατάρτιση των εργαζομένων είναι μικρές. Έτσι ένα πολύ μικρό ποσοστό των εργαζομένων στον ιδιωτικό τομέα έχει συμμετάσχει σε προγράμματα κατάρτισης και ένα μικρό ποσοστό επιχειρήσεων έχει εκπονήσει προγράμματα κατάρτισης του προσωπικού του (CEDEFOP, 2002). Και τα δύο παραπάνω ποσοστά είναι μικρότερα από τα αντίστοιχα της ΕΕ. Ωστόσο, στην Ελλάδα είναι αρκετά υψηλό το ποσοστό των ανέργων που συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης, καθώς η χρηματοδότηση γίνεται από το Ευρωπαϊκό Ταμείο. Προφανώς, επιβάλλεται να αλλάξει η παραπάνω κατάσταση και αυτό θα συμβεί με την παροχή κινήτρων για επιχειρήσεις και εργαζόμενους (Καραλής, 2008).

Εξάλλου και στον τομέα της Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων με προγράμματα που αφορούν κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα ή θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των γονέων δεν παρατηρείται ιδιαίτερη ανάπτυξη. Βασικός λόγος για αυτό είναι η έλλειψη χρηματοδότησης από την ΕΕ καθώς και η απουσία άρτιας και στοχευμένης Εθνικής Πολιτικής για την εκπαίδευση των ενηλίκων.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διαφέρουν από τα παραδοσιακά Νυχτερινά Σχολεία, καθώς δεν απευθύνονται σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά σε ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και επιθυμούν να την ολοκληρώσουν και να λάβουν το πιστοποιητικό.



## 2.4 Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) είναι σχολές για την επαγγελματική κατάρτιση αποφοίτων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ΓΕΛ ή ΕΠΑΛ. Η κατάρτιση που παρέχουν είναι επίσημη, αλλά χωρίς διαβαθμίσεις. Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης έχει την εποπτεία τους ενώ τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων τους, όπως και το σύστημα πιστοποίησης ελέγχονται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π). Η νομοθετική τους λειτουργία ξεκίνησε με το άρθρο 5 του Νόμου 2009/1992, το οποίο τέθηκε σε ισχύ τον Σεπτέμβριο του 1992 (ΓΓΔΜΝΓ, 2018).

Τα ΙΕΚ έχουν μεγάλη ποικιλία σε ειδικότητες και το εκπαιδευτικό προσωπικό τους είναι άρτια καταρτισμένο. Ο στόχος τους είναι να παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους εκπαιδευόμενους, να τους βοηθήσουν να ανακαλύψουν και να εξελίξουν τις δεξιότητές τους και να διασφαλίσουν την επαγγελματική τους ένταξη στην κοινωνία προσαρμοζόμενοι στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Εξάλλου, στοχεύουν στην ουσιαστική κατάρτιση των σπουδαστών τους και στη διασφάλιση προσόντων που πιστοποιούνται αφού λάβουν τη βεβαίωση επαγγελματικής κατάρτισης από εξετάσεις πιστοποίησης μέσω των οποίων αποκτούν δίπλωμα επαγγελματικής κατάρτισης αναγνωρισμένο τόσο στην Ελλάδα όσο και στις χώρες της ΕΕ (Π.Δ. 231/29-7-98, με το οποίο ενσωματώθηκε στο ελληνικό δίκαιο η οδηγία 92/51/ΕΟΚ).

Στα ΙΕΚ δεν υπάρχει ηλικιακός περιορισμός εγγραφής των σπουδαστών, η φοίτηση διαρκεί πέντε εξάμηνα εκ των οποίων τα τέσσερα καλύπτουν τη θεωρητική κατάρτιση των σπουδαστών (1200 ώρες) και το τελευταίο την πρακτική τους άσκηση ή τη μαθητεία (900 ώρες). Στο πλαίσιο της «Μαθητείας», ο σπουδαστής κινείται ανάμεσα στο Ι.Ε.Κ. και στον χώρο εργασίας και εκπαιδεύεται μέσα από 192 ώρες κατάρτισης στο Ι.Ε.Κ. και 768 ώρες

κατάρτισης στον χώρο εργασίας σε οχτάωρο καθημερινό πρόγραμμα με αναλογία μια μέρα προς τέσσερις στο Ι.Ε.Κ. και στον χώρο εργασίας. Η φοίτηση στα Ι.Ε.Κ. διασφαλίζει αναβολή στράτευσης στους σπουδαστές. Τα Δημόσια Ι.Ε.Κ. υλοποιούν τα προγράμματα κατάρτισης σε σχολικές μονάδες, αλλά και σε άλλα κτήρια που πληρούν τις απαραίτητες υλικοτεχνικές προϋποθέσεις. Η φοίτηση στα Δημόσια Ι.Ε.Κ. (Δ.Ι.Ε.Κ.) είναι εντελώς δωρεάν για τους σπουδαστές ενώ για τη φοίτηση στα ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. (Ι.Ι.Ε.Κ.) ο σπουδαστής πρέπει να καταβάλλει τα ανάλογα δίδακτρα (ΓΓΔΜΝΓ, 2018).

Οι απόφοιτοι των Δ.Ι.Ε.Κ. και των Ι.Ι.Ε.Κ. κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους συμμετέχουν σε εξετάσεις στο τέλος κάθε εξαμήνου και με το πέρας της φοίτησής τους λαμβάνουν Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης. Η απόκτηση Διπλώματος Επαγγελματικής Ειδικότητας ωστόσο γίνεται μετά από τη συμμετοχή τους σε εξετάσεις πιστοποίησης που διενεργούνται από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και τους παρέχουν Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας επιπέδου 5 (Νόμος 4283/10-9-2014 (ΦΕΚ189Α'), άρθρο 12 παράγραφος 1 εδάφιο στ). Το Δίπλωμα αυτό αποτελεί τυπικό προσόν για τον διορισμό του κατόχου του στο Δημόσιο (Π.Δ. 50/2001, ΦΕΚ 39/Α'/05-03-2001) και μοριοδοτείται σε διαγωνισμούς ΑΣΕΠ (Ν.3051/2002, άρθρο 8 ΦΕΚ 220/Α'/20-9-02). Τα ακριβή επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων Ι.Ε.Κ. καθορίζονται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Ε.Π.).

Τα Ι.Ε.Κ. με τα επαγγελματοποιημένα και επικαιροποιημένα προγράμματά τους αποτελούν έναν έμμεσο τρόπο καταπολέμησης της ανεργίας. Η δυναμική τους είναι μεγάλη κάτι που ενισχύεται από το υψηλό ποσοστό των σπουδαστών που τα επιλέγουν-, παρά τις επιφυλάξεις κάποιων ότι οι παρεχόμενες σπουδές και το Δίπλωμα Κατάρτισης που αποκτούν οι σπουδαστές μετά από τη φοίτησή τους στα Ι.Ε.Κ. είναι υποδεέστερα από τα πανεπιστημιακά πτυχία.

Στην ενότητα αυτή επισημάνθηκε ότι η διά βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη έχει τις απαρχές της στα μέσα του περασμένου αιώνα και μέχρι σήμερα προωθείται και ενισχύεται από το

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο με προγράμματα κατάρτισης και οικονομική στήριξη από το ευρωπαϊκό ταμείο. Στρατηγικές ανάπτυξης έχουν δρομολογηθεί μετά την κρίση covid-19 και η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί μέσο για την επίτευξή τους. Ωστόσο, η εικόνα για τη συμμετοχή των ενηλίκων στα προγράμματα κατάρτισης δεν είναι ομοιογενής σε όλα τα κράτη και το συνολικό ποσοστό εκπαίδευσης των ενηλίκων δεν ξεπερνά το 1/3 του ενήλικου πληθυσμού. Η εικόνα της διά βίου εκπαίδευσης για τη χώρα μας δεν είναι ικανοποιητική, αν και οι πρώτες προσπάθειες για την οργάνωσή της τοποθετούνται ήδη στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο- ΟΙ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ**

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, όσον αφορά την θέση τους ως οι αποδέκτες των γνώσεων, από τους μαθητές. Στο σύνολό τους πλαισιώνονται από χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν όχι μόνο ως προς τον τρόπο που προσλαμβάνουν τη γνώση, αλλά και ως προς τους στόχους, τις προσδοκίες και τα κίνητρα που έχουν για τη συμμετοχή τους στη διά βίου μάθηση. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με εμπόδια κατά τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα ενώ το φύλο και η ηλικία τους αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσής τους. Στη συνέχεια επιχειρείται προσέγγιση των παραπάνω ενώ σκιαγραφείται και το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων.

### **3.1 Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι**

Ενήλικας εκπαιδευόμενος είναι ο οποιοσδήποτε ενήλικας παρακολουθεί μια εκπαιδευτική δραστηριότητα που θα τον βοηθήσει να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης είτε ως αρχική είτε ως συνεχιζόμενη κατάρτιση. Έχει ήδη αναφερθεί ότι ο ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει στο μυαλό του γνώσεις και πληροφορίες και διαφέρει αρκετά από τον μαθητή. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συγκεντρώνουν κάποια γενικά χαρακτηριστικά που απορρέουν κυρίως από την ηλικία, τις ανάγκες και τις προτεραιότητές τους, αλλά και από τις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκομίσει. Έτσι, διαθέτουν αρκετές γνώσεις και εμπειρίες, όταν εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάποιοι μάλιστα δεν είναι ιδιαίτερα ανοιχτόμυαλοι ούτε δεκτικοί στις αλλαγές. Συνήθως έχουν επίγνωση των αναγκών, αλλά και των λόγων για τους οποίους επιλέγουν την κατάρτιση. Μέσα από τη διαδικασία αυτή συνήθως επιλέγουν να ικανοποιήσουν τους στόχους τους ενώ έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες. Εξάλλου, έχουν ευθύνες και υποχρεώσεις και η μάθηση για τους περισσότερους αποτελεί μια παράλληλη διαδικασία και όχι βασική προτεραιότητα. Για πολλούς από αυτούς μάλιστα οι καταστάσεις που βιώνουν αποτελούν πρόσκομμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί

δηλαδή να έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, να επωμίζονται τη φροντίδα των παιδιών τους, να βιώνουν ενδοοικογενειακή βία, να έρχονται αντιμέτωποι με οικονομικά ή άλλου είδους προβλήματα.

Η πιο κλασική θεωρία για την εκπαίδευση των ενηλίκων είναι η θεωρία της Ανδραγωγικής (Knowles, 1968). Πρόκειται για το παλαιότερο ίσως μοντέλο και το πιο γνωστό για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Επισημαίνει τα βασικά σημεία στα οποία διαφοροποιείται η εκπαίδευση των ενηλίκων από εκείνη των παιδιών και των εφήβων, τις βασικές αρχές της οποίας αναλύει και σχολιάζει η παιδαγωγική. Από την Ανδραγωγική προσδιορίστηκαν τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων με βασικούς άξονες την ανάγκη τους για επίγνωση της μαθησιακής διαδικασίας, την ανάγκη τους για αντιμετώπισή του από τους εκπαιδευτές ως αυτοκατευθυνόμενοι εκπαιδευόμενοι και την ανάγκη αξιοποίησης των εμπειριών τους ως βασικών πηγών μάθησης. Επίσης, με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν ενδιαφέρονται για την απόκτηση ακαδημαϊκών γενικών γνώσεων παρά μόνο για γνώσεις που επικεντρώνονται στο πρόβλημα. Επίσης το κίνητρό τους για τη συμμετοχή στη διαδικασία είναι εσωτερικά και όχι εξωτερικά. Δηλαδή μπαίνουν σε προτεραιότητα η ικανοποίηση που παίρνουν από την εργασία τους και η αυτοεκτίμηση και όχι η παραγωγικότητά τους ή η ενδεχόμενη αύξηση στις αποδοχές τους. (Κόκκος 2005).

Η θεωρία της Ανδραγωγικής στηρίζεται στα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους από τους ανηλίκους και σε γενικές γραμμές είναι τα παρακάτω: Έχουν αυτοαντίληψη και εμπειρίες, γνωρίζουν εκ των προτέρων το περιεχόμενο των προγραμμάτων που θα παρακολουθήσουν, είναι μαθησιακά έτοιμοι, έχουν συγκεκριμένα κίνητρα και εστιάζουν περισσότερο στα προβλήματα και όχι στις γενικές γνώσεις. Η θεωρία αυτή ασκεί αρκετά μεγάλη επιρροή στη μελέτη της εκπαίδευσης των ενηλίκων ακόμα και στις μέρες μας. Ωστόσο, βασίζεται κυρίως στη θεωρία και όχι στην εμπειρική παρατήρηση, πράγμα που έχει οδηγήσει νεότερους μελετητές να θέσουν κάποιους περιορισμούς. (Norrie, Dalby, 2007).

Σύμφωνα με τον Jarvis, ο τρόπος που μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν μπορεί να είναι ίδιος, κάτι που ισχύει και για τον ρυθμό της μάθησης. Η ενεργητικότητα και η ανάληψη πρωτοβουλιών κάποιων έρχεται σε αντίθεση με την παθητική αποδοχή της γνώσης κάποιων άλλων και την ακαμψία στη διαχείριση της γνώσης κάποιων άλλων (Jarvis, 2004). Εξάλλου, και καθώς οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συνήθως δεν έχουν τη μάθηση ως προτεραιότητα στη ζωή τους και με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι ένας ενήλικας μπορεί να διακόψει τη συμμετοχή του σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όταν αισθανθεί ότι δεν του προσφέρει κάτι ή αυτό που ήθελε ή όταν δεν νιώσουν άνετα στο περιβάλλον. Είναι προφανές ότι η συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης αποτελεί μέσο κοινωνικοποίησης και κοινωνικών συναναστροφών των ενηλίκων. Συχνά εκδηλώνουν την επιθυμία να ολοκληρώσουν σύντομα την εκπαίδευσή τους και να βγουν στην αγορά εργασίας. Παρά τον περιορισμένο χρόνο που διαθέτουν συνήθως ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις που έχουν στο πλαίσιο της κατάρτισής τους. Αν και παρουσιάζουν κατεξοχήν χαρακτηριστικά ενηλίκων, επιδιώκουν την επιβράβευση του εκπαιδευτή τους και εκτιμούν τη μεταδοτικότητα του τελευταίου και την καλή επικοινωνία μεταξύ τους.

### **3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων**

Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία διαδραστική και αμφίπλευρη, καθώς για την υλοποίησή της απαιτείται η συμμετοχή τόσο των εκπαιδευομένων όσο και του εκπαιδευτή. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι πολυδιάστατος και ιδιαίτερα σημαντικός.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι το άτομο εκείνο που σχεδιάζει και υλοποιεί την κάθε διδακτική ενότητα για την κατάρτιση των ενηλίκων στο φάσμα των δραστηριοτήτων της μη τυπικής εκπαίδευσης για τη συνεχή ή αρχική κατάρτισή τους. Η ειδικότητά του είναι οριζόντια. Αυτό σημαίνει ότι η ειδικότητα του ενδιαφερόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων δεν πιστοποιείται από τον ίδιο, αλλά οι δεξιότητές τους και η επάρκειά τους πιστοποιείται μέσα από

συγκεκριμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί, προκειμένου να διδάξουν σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης όπως τα Ι.Ε.Κ (Ν.4342/2015 Φ.Ε.Κ.143 τ.Α09-11-2015).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων επιβάλλεται να γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, προκειμένου να προσαρμόσουν τις τακτικές διδασκαλίας και προσέγγισης, για να προκύψει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Έτσι:

- Οι εκπαιδευτές ενηλίκων απευθύνονται σε άτομα που θέλουν να έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους. Είναι αυτοκατευθυνόμενοι και μπορούν να αυτοαξιολογηθούν. Επομένως, οι εκπαιδευτές πρέπει να τους αντιμετωπίζουν αναλόγως και να επιδιώκουν την αλληλεπίδραση.
- Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι αρνητικά διακείμενοι συνήθως με τη θεωρία ενώ προτιμούν το πρακτικό μέρος της διαδικασίας και χρειάζονται πληροφορίες που θα μπορέσουν να εφαρμόσουν άμεσα στις επαγγελματικές τους γνώσεις, καθώς και γνώσεις που θα βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Άρα ο εκπαιδευτής καλείται να οργανώσει ένα μάθημα που θα καλύπτει τις παραπάνω ανάγκες τους και θα έχει χρηστικό περιεχόμενο.
- Με δεδομένο ότι κάποιοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι ιδιαίτερα δεκτικοί στις αλλαγές και ανοιχτόμυαλοι και κάποιοι εκδηλώνουν σχετική ακαμψία στη διαχείριση της γνώσης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να εξηγούν την κάθε αλλαγή, τις νέες έννοιες που μπορούν να συνδεθούν με καθιερωμένες ιδέες και να προωθήσουν την ανάγκη για εξερεύνηση.
- Η ταχύτητα με την οποία οι ενήλικες κατακτούν και αφομοιώνουν τη γνώση είναι μικρότερη από εκείνη των ανηλίκων, πράγμα φυσιολογικό, αφού η γήρανση επηρεάζει τη μάθηση. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να το λάβουν υπόψη τους αυτό, όπως και το ότι το βάθος της μάθησης τείνει να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου οδηγώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες σε πρωτόγνωρα προσωπικά επίπεδα.

- Οι προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευόμενων πρέπει να αξιοποιηθούν θετικά από τους εκπαιδευτές τους. Έτσι οι εκπαιδευτές είναι σημαντικό να δημιουργούν τάξεις ενηλίκων με παρόμοιο επίπεδο εμπειριών και να ενθαρρύνουν τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων, καθώς η αλληλεπίδραση είναι ωστικός μηχανισμός μάθησης για τους ενήλικες.
- Καθώς η μάθηση αποτελεί προσωπική επιλογή για τους περισσότερους ενήλικες, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να αξιοποιήσει την εγγενή αυτή ώθηση του εκπαιδευόμενου δίνοντάς του το σωστό υλικό που προκαλεί τη σκέψη του να αμφισβητήσει τη συμβατική σοφία και να τονώσει το μυαλό του.
- Στην ήδη απαιτητική - συνήθως – καθημερινότητα των ενηλίκων, το μαθησιακό αποτέλεσμα μπορεί εύκολα να διακυβευτεί. Ο εκπαιδευτής πρέπει να το λάβει υπόψη του αυτό και να προσπαθήσει να δημιουργήσει ένα ευέλικτο πρόγραμμα μάθησης, το οποίο θα επιτρέψει στον εκπαιδευόμενο να το παρακολουθήσει αποτελεσματικά μέσα στην πολυάσχολη καθημερινότητά του.
- Οι προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων είναι αρκετά υψηλές. Επιθυμούν να διδαχθούν πράγματα τα οποία θα είναι άμεσα εφαρμόσιμα στην εργασία τους. Αναζητούν μια διαδικασία κατάρτισης που δε θα αποδειχτεί για αυτούς χάσιμο χρόνου ή σπατάλη χρημάτων. Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι αρωγός σε αυτή τη διαδικασία και να δημιουργήσει ένα μάθημα που θα μεγιστοποιήσει τα πλεονεκτήματά τους, θα καλύψει τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους και θα καλύψει τις μαθησιακές προκλήσεις (Βασιλειάδου, 2016).

Η σχέση του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο πρέπει να είναι άμεση και να στηρίζεται στην αλληλεπίδραση. Στο πλαίσιο αυτό ο Paulo Freire αποκαλούσε τους εκπαιδευτές «διαμεσολαβητές» και θεωρούσε ότι με τον διάλογο ανάμεσά σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους το όφελος είναι αμφίπλευρο (Κόκκος, 2005). Επίσης θεωρούσε ότι ο εκπαιδευτής οφείλει να θέτει ερωτήματα στους εκπαιδευόμενους για τα ενδιαφέροντά τους και να τους καλλιεργεί την κριτική σκέψη ως βασικό εφόδιο για την συνεχώς μεταβαλλόμενη



πραγματικότητα. Κατά τον Freire, ο εκπαιδευτής δεν χειραγωγεί τον εκπαιδευόμενο, αλλά τον εμπνέει και τον κατευθύνει ενώ προωθεί την ομαλή συνεργασία και την ειρηνική συνύπαρξη.

### **3.3 Τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων**

Συνήθως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν περισσότερα κίνητρα για τον εαυτό τους, κατανοούν καλύτερα την σημαντικότητα της εκπαίδευσης και έχουν σταθερό στόχο όταν ξεκινούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, μπορούν να αξιοποιήσουν την ήδη υπάρχουσα βάση γνώσεων, για να κατανοήσουν νέες έννοιες ενώ συχνά είναι αυτοκατευθυνόμενοι για την επίλυση προβλημάτων και την αφομοίωση γνώσεων.

Τα κίνητρα είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για τη συμμετοχή σε μια διαδικασία είτε είναι εκπαιδευτική είτε όχι. Τα κίνητρα διακρίνονται σε πρωτογενή και δευτερογενή. Στα πρωτογενή ανήκουν όλα εκείνα που συνδέονται με τις ανάγκες του ανθρώπου ως βιολογική οντότητα. Είναι κίνητρα που είναι σύμφυτα με την ανθρώπινη φύση και εκπηγάζουν από την ανάγκη του ανθρώπου να μάθει πράγματα, να γνωρίσει το περιβάλλον και να αναλάβει δράση ιδιαίτερα πάνω σε θέματα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον του. Στα δευτερογενή κίνητρα ανήκουν εκείνα που αφορούν την κοινωνική φύση του ανθρώπου και δεν είναι έμφυτα, αλλά επίκτητα. Έτσι ο άνθρωπος παρακινείται για να νιώσει ότι αποκτά δύναμη και κύρος, ότι είναι επιτυχημένος και ασφαλής και ότι αποτελεί μέρος του κοινωνικού συνόλου Maslow (1970).

Μια ακόμα διαφοροποίηση των κινήτρων σχετίζεται με τα κίνητρα μάθησης και τα κίνητρα συμμετοχής (Ζαρίφης, 2014). Τα κίνητρα μάθησης αποτυπώνουν τον στόχο του εκπαιδευόμενου, δηλαδή την επιθυμία του να μάθει, ενώ τα κίνητρα συμμετοχής παραπέμπουν στο μέσο διά του οποίου ο εκπαιδευόμενος θα κατακτήσει τον στόχο του (Ζαρίφης, 2014).

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική θεωρία το κίνητρο συνδέεται περισσότερο με την άμεση εξωτερική συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου και η εξωτερική συμπεριφορά του εξισώνεται με

την εσωτερική ορμή για μάθηση. Επίσης, το κίνητρο λειτουργεί ως στόχος για τον εκπαιδευόμενο ενώ καλύπτει μια εσωτερική ανάγκη του ατόμου να εκδηλώσει και να εξελίξει τις ικανότητές του. Γενικά το κίνητρο – η ενέργεια ή η ορμή που κατευθύνει τη συμπεριφορά – μπορεί να γίνει κατανοητό με διαφορετικούς τρόπους. Οι γνωστικές θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης αναλύουν σε μεγάλο βαθμό τον ρόλο των κινήτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, τα κίνητρα επηρεάζονται από το είδος των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευόμενοι είτε είναι προσανατολισμένοι στην κυριαρχία και στην απόδοση είτε θέλουν να διασφαλίσουν την κοινωνική επαφή και να αποφύγουν την αποτυχία.

Ξεκινώντας χρονολογικά, ο Lindeman (1926), στο βιβλίο του “The M.O. in the Adult” αναγνωρίζει ως βασικό κίνητρο στην εκπαίδευση των ενηλίκων το βίωμα των αναγκών τους μέσα από τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Θεωρεί ότι η μάθηση είναι επικεντρωμένη στη ζωή και η πλουσιότερη πηγή για τη μάθησή τους είναι η ίδια η εμπειρία. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι αυτοκατευθυνόμενοι σπουδαστές (Bulluck, 2017).

Αξιοποιώντας την επιθυμία των ενηλίκων για αυτοκατεύθυνση στην εκπαίδευσή τους, ο Rogers (1951) στο βιβλίο του “Client-Centered Therapy” αναφέρει ότι οι άνθρωποι επιθυμούν να κατακτήσουν τις υψηλότερες από τις δυνατότητές τους και να εξελιχθούν όσο περισσότερο μπορούν. Μάλιστα πίστευε ότι ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο, αλλά αντίθετα ο εκπαιδευόμενος είναι αυτός που πρέπει να έχει τον έλεγχο, να είναι δηλαδή αυτοκατευθυνόμενος. Έτσι, όταν ο εκπαιδευόμενος τα καταφέρνει, βιώνει τη χαρά της πραγματοποίησης των στόχων του. Σχετικά με την ιδέα αυτή του Roger, ο Maslow έγραψε το έργο “Motivation and Personality” στο οποίο προέβλεψε τη θεωρία του για τα κίνητρα με βάση τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου και δημιούργησε τη δική του εννοιολόγησή της «Ιεραρχίας των αναγκών» (1954). Ο Maslow περιγράφει πώς οι ανάγκες του ατόμου παρακινούν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά του. Η οπτική αναπαράσταση της ιεραρχίας των αναγκών είναι μια πυραμίδα χωρισμένη σε διαφορετικά επίπεδα. Το χαμηλότερο απεικονίζει τις βασικές βιοτικές ανάγκες του ατόμου ενώ το επόμενο σχετίζεται με τις ανάγκες που έχει το άτομο

προκειμένου να εξελιχθεί ηθικά και πνευματικά. Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών προϋποθέτει την ικανοποίηση των βιοτικών αναγκών του. Το επόμενο επίπεδο σχετίζεται με την ικανοποίηση των αναγκών της ασφάλειας και της εκτίμησης, για να καταλήξουμε στην κορυφή της πυραμίδας που βρίσκεται η αυτοπραγμάτωση, για την κατάκτηση της οποίας οι ενήλικες αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Εξάλλου, ο Lewin (1963) στο βιβλίο του “Principles of Typological Psychology” παρουσίασε την ιδέα ότι η συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Με βάση αυτή την αρχή υποστήριξε ότι οι ενήλικες με κίνητρα αποκτούν τη γνώση καλύτερα όταν αξιοποιούν όσα μαθαίνουν στη ζωή τους και τα συνδέουν με τις εμπειρίες και την καθημερινότητά τους. Τόνισε και αυτός την ανάγκη των ενηλίκων να είναι αυτοκατευθυνόμενοι κατά τη διαδικασία της μάθησης (Bulluck, 2017).

Ο C.O.Houle το 1960 μέσω ποιοτικής έρευνας που διεξήγαγε σε 22 εκπαιδευόμενους σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποκωδικοποίησε τα αποτελέσματα και κατηγοριοποίησε με βάση τα κίνητρα συμμετοχής τους ενήλικες στις εξής κατηγορίες: α) σε αυτούς που αποβλέπουν σε στόχους και γι’ αυτό επιλέγουν όχι ένα μόνο πρόγραμμα, αλλά όσα θα τους βοηθήσουν να προσεγγίσουν και να κατακτήσουν τον στόχο τους β) σε αυτούς που αποβλέπουν στη δράση και το κάνουν όχι χάριν μαθήσεως, αλλά επειδή βλέπουν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως διαφυγή από δικές τους προβληματικές καταστάσεις γ) σε όσους αποβλέπουν στη μάθηση, επικεντρώνονται σε αυτήν και την επιδιώκουν μεθοδικά και κατ’ εξακολούθηση (Καραλής 2013). Με ανάλογη έρευνα το 1968 ο Tough κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε προγράμματα κατάρτισης δεν αποδίδεται σε έναν μόνο λόγο, αλλά είναι συνάρτηση πολλών και διαφορετικών παραγόντων (Καραλής 2013).

Στηριζόμενος στα δεδομένα του Houle, ο Boshier δημιούργησε την EPS (Educational Participation Scale), δηλαδή μια κλίμακα με βάση την οποία τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζονται: α) με την ανάγκη τους για κοινωνικές

συναναστροφές β) με προσδοκίες του περιβάλλοντός τους γ) με την ανάγκη να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο δ) με την επιθυμία να εξελιχθούν στον επαγγελματικό τομέα ε) με την επιθυμία τους να μάθουν καινούργια πράγματα στ) με την ανάγκη τους να ξεφύγουν από δικά τους προβλήματα (Boshier 1971, Boshier 1973, Boshier&Colling 1985στο Καραλής, 2013).

Συνεπώς οι ενήλικες συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης κυρίως για να καταφέρουν να απορροφηθούν στην αγορά εργασίας ή να παραμείνουν στη θέση που έχουν, να καταφέρουν αύξηση στις οικονομικές τους απολαβές ή να βρουν μια καλύτερη εργασία. Τελευταία ιεραρχικά έρχεται η επιθυμία τους να μάθουν καινούργια πράγματα.

### **3.4 Προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων**

Η θεωρία των προσδοκιών

Η προσδοκία είναι μια εσωτερική διάθεση και συνάμα μια ψυχολογική ανάγκη που ατόμου που συνοδεύει ουσιαστική του προσπάθεια και μέσα από την οποία φαίνεται η βαθύτερη πίστη στον εαυτό του και η αναμονή για καλό αποτέλεσμα. Οι προσδοκίες συνοδεύουν τους ανθρώπους τόσο στη διαδικασία της μάθησης όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Τριανταφυλλίδης στο λεξικό του (1999) ορίζει την προσδοκία ως την αναμονή που περιλαμβάνει την ελπίδα για μια θετική εξέλιξη. Επίσης, κατά τον Vroom, ως προσδοκία ορίζεται «η στιγμιαία πίστη που ακολουθείται από ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. (McMemory & Lee, 2007, σελ. 788).

Η θεωρία της Προσδοκίας προτάθηκε από τον Victor Vroom του Yale School of Management το 1964. Ο Vroom τονίζει και εστιάζει στα αποτελέσματα και όχι στις ανάγκες, όπως έκαναν οι Maslow και Herzberg (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Η θεωρία των κινήτρων και των προσδοκιών των ενηλίκων στη μάθηση δηλώνει ότι η ένταση μιας τάσης για απόδοση με συγκεκριμένο τρόπο εξαρτάται από την ένταση της

προσδοκίας ότι θα υπάρξει ένα αποτέλεσμα ελκυστικό για το άτομο. Στο πλαίσιο της ίδιας θεωρίας, τα κίνητρα των εργαζομένων είναι αποτέλεσμα της επιθυμίας του ατόμου για ανταμοιβή, της εκτίμησης ότι πιθανόν η προσπάθεια θα οδηγήσει σε συγκεκριμένο (επιθυμητό) αποτέλεσμα και ότι η παράσταση θα οδηγήσει σε επιβράβευση. Ουσιαστικά, η προσδοκία είναι η αναμενόμενη και όχι η πραγματική ικανοποίηση που περιμένει να λάβει ένας εργαζόμενος μετά από την επίτευξη των στόχων του. Η προσδοκία είναι η πίστη ότι μια καλύτερη προσπάθεια θα οδηγήσει σε ένα καλύτερο αποτέλεσμα μέσω των καλύτερων επιδόσεων. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την προσδοκία σχετίζονται με το άμεσα περιβάλλον είτε πρόκειται για την εργασία είτε για την εκπαίδευση. Δηλαδή η θεωρία της προσδοκίας επικεντρώνεται στη σχέση προσπάθειας- απόδοσης, απόδοσης- ανταμοιβής και ανταμοιβής- προσωπικών στόχων. Σύμφωνα με τον Vroom οι ενήλικες, ως εργαζόμενοι ή εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν συνειδητά αν θα αποδώσουν στην εργασία ή στην εκπαίδευσή τους, κάτι που συνδέεται με το επίπεδο κινήτρων και αυτό με τη σειρά του εξαρτάται από τους παράγοντες της προσδοκίας, του σθένους και των ικανοτήτων του ενήλικα(Lee, 2007).

Η θεωρία των προσδοκιών στηρίζεται κυρίως στο προσωπικό συμφέρον του ατόμου, καθώς θέλει να επιτύχει τη μέγιστη δυνατή ικανοποίηση και να ελαχιστοποιήσει τη δυσαρέσκεια. Η θεωρία δίνει έμφαση στις ανταμοιβές και στις μακροπρόθεσμες απολαβές του ατόμου. Επικεντρώνεται στην ψυχολογική υπερβολή, καθώς ο στόχος του ατόμου είναι η επίτευξη της μέγιστης ευχαρίστησης και της μικρότερης δυνατής απογοήτευσης. Η θεωρία των προσδοκιών είναι ιδεαλιστική σε μεγάλο βαθμό, καθώς αρκετοί ενήλικες συνδέουν σχεδόν αποκλειστικά την απόδοσή τους στην εκπαιδευτική ή εργασιακή διαδικασία με τις ανταμοιβές. Ωστόσο, η ανταμοιβή δεν είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την απόδοση, δεδομένης της συσχέτισής της με παραμέτρους όπως η προσπάθεια ή η ευθύνη. Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να επιβραβεύονται για την προσπάθειά τους (Lee, 2007).

Προφανώς, οι προσδοκίες συνδέονται άμεσα με το αποτέλεσμα και συχνές οι υψηλές προσδοκίες του εκπαιδευτή ή του περιβάλλοντος του εκπαιδευόμενου από τον ίδιο τον

οδηγούν ωστικά προς την προσπάθειά του και συμβάλλουν στην αύξηση της απόδοσής του (φαινόμενο Πυγμαλίωνα). Ωστόσο, οι υπερβολικά υψηλές ή πρακτικά ανέφικτες προσδοκίες μπορεί να οδηγήσουν στο εντελώς αντίθετο αποτέλεσμα και να καταρρακώσουν την ψυχολογία του εκπαιδευόμενου ενήλικα που μας ενδιαφέρει εδώ. Στον αντίποδα παρατηρείται το φαινόμενο Colem, σύμφωνα με το οποίο οι ιδιαίτερα χαμηλές προσδοκίες του περιβάλλοντός του για τον εκπαιδευόμενο τον οδηγούν σε χαμηλές επιδόσεις. Οι προσδοκίες μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές. Οι θετικές λειτουργούν ωστικά στα κίνητρα απόδοσης, κάτι που δεν ισχύει με τις αρνητικές, οι οποίες πυροδοτούν τον φόβο και αμβλύνουν τα κίνητρα απόδοσης (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2012).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, διαφέρουν σημαντικά τόσο στον τρόπο και στον ρυθμό μάθησης από τους μαθητές. Καθώς είναι ήδη φορείς αρκετών εμπειριών –και προκειμένου να υπάρχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στην εκπαίδευσή τους, προσδοκούν από τους εκπαιδευτές τους να αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι. Καθώς ωριμάζουν, οι ενήλικες τείνουν να προτιμούν την αυτοκατεύθυνση. Προσδοκούν λοιπόν από τον εκπαιδευτή τους να έχει περισσότερο τον ρόλο του συμμετέχοντα μαζί τους σε μια διαδικασία έρευνας, ανάλυσης και λήψης αποφάσεων και όχι του μεταδότη στείρων γνώσεων. Ο πυρήνας της μεθοδολογίας για την εκπαίδευση των ενηλίκων πρέπει να είναι οι συζητήσεις, οι ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων και η εφαρμογή των εμπειριών τους σε καταστάσεις εργασίας (Palis, Quiros, 2014).

Εξάλλου οι ενήλικες αφομοιώνουν τη γνώση καλύτερα, όταν μπορούν να τη συσχετίσουν με προηγούμενες εμπειρίες τους. Επίσης, έχουν επίγνωση των μαθησιακών αναγκών που τους δημιουργούνται μέσα από τον γάμο, το διαζύγιο, την ευθύνη για την ανατροφή των παιδιών τους, την ανάληψη νέας εργασίας, την ανεργία ή την απώλεια μιας δουλειάς. Οι ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και τα ενδιαφέροντά τους είναι τα βασικά σημαία εκκίνησης και χρησιμεύουν ως οδηγοί για εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι

θέλουν να μάθουν μια δεξιότητα ή να αποκτήσουν γνώσεις που μπορούν να εφαρμόσουν στη ζωή τους (Palis, Quiros, 2014).

Μια ακόμα προσδοκία των ενηλίκων εκπαιδευομένων από τους εκπαιδευτές τους είναι ο σεβασμός, ο οποίος συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης και οι εκπαιδευτές πρέπει να εκμεταλλεύονται κάθε ευκαιρία για να τους δείξουν την εκτίμησή τους. Γενικά, οι περισσότεροι ενήλικες εκπαιδευόμενοι θέλουν να αντιμετωπίζονται ως μοναδικά άτομα με διαφορές μεταξύ τους και κοινούς στόχους. Έτσι προσδοκούν ευελιξία στα διδακτικά προγράμματα που θα προσαρμόζεται στην ατομικότητά τους (Palis, Quiros, 2014).

### **3.5 Τα εμπόδια μάθησης**

Εμπόδιο γενικά θεωρείται οτιδήποτε λειτουργεί παρακωλυτικά στη διεκπεραίωση μιας διαδικασίας. Συνεπώς εμπόδιο στη μάθηση είναι οτιδήποτε εμποδίζει τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί πλήρως στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων που επηρεάζεται από μαθησιακά εμπόδια αισθάνεται απογοητευμένο ή απρόθυμο και δεν μπορεί να επιτύχει τους μαθησιακούς του στόχους.

Σύμφωνα με τον Rogers, ως εμπόδιο θεωρείται το όποιο πρόσκομμα παρουσιάζεται και δυσχεραίνει το μαθησιακό έργο (1998). Θεωρεί μάλιστα δεδομένη την εμφάνιση εμποδίων στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς απαιτείται η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων από το άτομο, για να μπορέσει να κατακτήσει τη γνώση που επιθυμεί. Το εμπόδιο μπορεί να είναι εσωτερικό ή εξωτερικό.

Το εσωτερικό εκπηγάει από μια προγενέστερη γνώση, μια αντίληψη ή μια γενικότερη στάση ζωής του ατόμου (Rogers 1998). Ο Κόκκος συμπληρώνει ότι οι παγιωμένες αντιλήψεις ενός ενήλικα μπορεί να αποτελέσουν σοβαρό εμπόδιο στην πρόσληψη νέων γνώσεων, καθώς η αποβολή τους δεν είναι εύκολη διαδικασία και μπορεί να οδηγήσει σε παραίτηση του ατόμου από την εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, τα ήδη αποκρυσταλλωμένα χαρακτηριστικά και

ιδεολογικά χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου δυσχεραίνουν συχνά την πρόσληψη νέων γνώσεων και δημιουργούν άγχος και ανασφάλεια στον εκπαιδευόμενο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ μπορεί να γίνει καταλυτικός και να συμβάλλει στον μετασχηματισμό της ανασφάλειας σε υγιές κίνητρο (Κόκκος, 2005). Ο Rogers θεωρεί ότι τα εσωτερικά εμπόδια στη μάθηση είναι πολύ σημαντικά, καθώς συνδέονται όχι μόνο με γνωστικές αλλά και με ψυχολογικές παραμέτρους (Rogers 1998).

Τα εξωτερικά εμπόδια προέρχονται από το περιβάλλον του εκπαιδευόμενου και μπορεί να σχετίζονται με το περιβάλλον μάθησης, τον εκπαιδευτή ή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Rogers 1998). Σε αρκετές περιπτώσεις τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν είναι οργανωμένα σωστά, πράγμα που δεν ελκύει τους εκπαιδευόμενους να τα παρακολουθήσουν. Επίσης, μπορεί το περιεχόμενό τους να είναι παρωχημένο ή να μην είναι ξεκάθαρο και να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους σε σύγχυση. Σημειωτέον ότι σε κάποια προγράμματα ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι απλώς διευκολυντικός, ενώ ουσιαστικά θα έπρεπε να είναι πιο λειτουργικός καθώς, όπως έχει προαναφερθεί, ο εκπαιδευτής είναι εμπνευστής και πολύτιμος αρωγός στην ολοκλήρωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, πράγμα που πιστοποιείται και από έρευνες (Καραλής, 2010). Ο εκπαιδευτής οφείλει να ακολουθεί συνδυασμό μεθόδων για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να μην περιορίζεται στην διάλεξη και στη στεία μετάδοση γνώσεων στο κοινό των ενηλίκων. Το ζητούμενο είναι η ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυτό δεν επιτυγχάνεται μόνο με τη διάλεξη. Ο εκπαιδευτής πρέπει να κεντρίσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, να δείξει ότι σέβεται και εκτιμά την προσπάθειά τους, να προωθήσει την αλληλεπίδραση και γενικότερα να δημιουργήσει κλίμα ευχάριστης συνεργασίας. Έτσι θα ξεπεραστούν αρκετά εμπόδια και το αποτέλεσμα θα είναι το καλύτερο δυνατό για τους εκπαιδευόμενους, αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτή (Karalis, 2017).

Σύμφωνα με την κλασική τυπολογία της Cross, τα εμπόδια μάθησης κατηγοριοποιούνται ως εξής (Cross, 1981):



α) Καταστασιακά (situational): Τα εμπόδια αυτής της κατηγορίας σχετίζονται με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ενήλικας μια δεδομένη χρονική περίοδο και η οποία μπορεί να παρακωλύσει ή ακόμα και να αναστείλει τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παράγοντες που πλαισιώνουν μια τέτοια κατάσταση μπορεί να είναι η έλλειψη χρόνου ή χρημάτων.

β) Θεσμικά (organizational): Στα εμπόδια αυτής της κατηγορίας περιλαμβάνονται οι λόγοι εκείνοι που παρεμποδίζουν τους ενήλικες από τη μάθησης, όπως είναι τα ωράρια διεξαγωγής των προγραμμάτων κατάρτισης ή η θεματολογία ή η διαθεσιμότητα των προγραμμάτων κατάρτισης. Λέγονται θεσμικά, καθώς σχετίζονται με θεσμούς που εκπονούν και οργανώνουν τα προγράμματα κατάρτισης.

γ) Προδιαθετικά (dispositional): Τα εμπόδια αυτής της κατηγορίας ανακύπτουν από τον τρόπο σκέψης και την ιδιοσυγκρασία των εκπαιδευμένων, καθώς- ως ενήλικες- έχουν πλέον αποκρυσταλλώσει τις απόψεις τους σε αρκετά θέματα. Έτσι μπορεί να θεωρούν ότι η ηλικία της μάθησης έχει παρέλθει για αυτούς ή ότι δε θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις μαθησιακές απαιτήσεις ή ακόμα να αρνούνται να προσαρμοστούν στις νέες μεθόδους εκπαίδευσης και να μένουν προσκολλημένοι σε παρωχημένους τρόπους διδασκαλίας .

Εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα κατάρτισης και σε γενικότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορεί να θεωρηθούν οι εγγενείς ελλείψεις ή αδυναμίες των ενηλίκων όπως κάποια σωματική αναπηρία, δυσκολίες μάθησης, αντικοινωνικότητα, χαμηλή αυτοπεποίθηση, υπαγωγή σε μειονοτικές ομάδες που βιώνουν την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Γενικά τα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων μπορούν να ομαδοποιηθούν σε κοινωνικά και πολιτισμικά όπως είναι η πίεση των συνομηλίκων και το οικογενειακό υπόβαθρο, σε πρακτικά και προσωπικά όπως είναι η έλλειψη χρόνου, η φροντίδα των παιδιών, η ηλικία, το κόστος συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα ή ο αναλφαβητισμός και η αδυναμία

κατανόησης της γλώσσας σε επαρκή βαθμό. Ακόμα τα εμπόδια μπορεί να έχουν συναισθηματική φύση, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης λόγω χαμηλού επιπέδου δεξιοτήτων. Μια αρνητική προσωπική εμπειρία μάθησης μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στη διαδικασία, όπως και μαθησιακές δυσκολίες που δεν είχαν εντοπιστεί προηγουμένως. Μια τελευταία κατηγορία εμποδίων είναι τα εμπόδια που σχετίζονται με την πρόσβαση, τις διακρίσεις, τη μη υποστήριξη των εκπαιδευτών- διαχειριστών του προγράμματος, την απομόνωση ή την εργασία με βάρδιες που δεν επιτρέπει τη συστηματική παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

### **3.6Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων**

Η ανάγκη παραπέμπει γενικά στο αίσθημα της έλλειψης σε έναν τομέα. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι ανάγκες των μαθητών και γενικότερα των εκπαιδευομένων, δηλαδή οι ανάγκες που έχει ο κάθε εκπαιδευόμενος κατά τη διάρκεια της φοίτησης ή της κατάρτισής του. Οι ανάγκες αυτές πρέπει να πλαισιώνονται από ένα υγιές μαθησιακό περιβάλλον.

Η έννοια της ανάγκης είναι διαφορετική από την έννοια της αναγκαιότητας, καθώς η τελευταία συνδέεται με την άκριτη αποδοχή κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος του οποίου η παρακολούθηση κρίνεται αναγκαία. Επίσης διαφοροποιείται από την ευχή, η οποία έχει υποκειμενικό χαρακτήρα, από τη ζήτηση που συνδέεται με τις ανάγκες και τα αιτήματα της αγοράς και από τις προτιμήσεις που είναι απόρροια της προσωπικής επιλογής των ανθρώπων. Στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών είναι συνδεδεμένος με τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για την επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να είναι υποκειμενικές και να σχετίζονται με προσωπικά δεδομένα του εκπαιδευόμενου, όπως είναι οι εμπειρίες και τα βιώματά του, οι αλλαγές στη ζωή του ή η ανάληψη νέων ρόλων (Vergidis, 2021).

Σύμφωνα με την πυραμίδα κατάταξης του Maslow (1954), οι ανθρώπινες ανάγκες ξεκινούν από τις βασικές και κορυφώνονται με τις πυραμίδες αυτοεκπλήρωσης, η ικανοποίηση των

οποίων προϋποθέτει την ικανοποίηση των βασικών αναγκών. Ο Malcolm Knowles ως θεωρητικός της εκπαίδευσης όρισε την εκπαιδευτική ανάγκη ως το περιεχόμενο της γνώσης που πρέπει να κατακτήσει ο άνθρωπος προκειμένου να οφεληθεί σε προσωπικό επίπεδο και να οφελήσει και την κοινωνία (Knowles, 1970). Εξελικτικά η εκπαιδευτική ανάγκη ταυτίστηκε με την προσέγγιση του ελλείματος ή του χάσματος σε γνωστικό επίπεδο. Ακόμα, μέσω της εκπαιδευτικής ανάγκης ο εκπαιδευόμενος εκδηλώνει το ενδιαφέρον του για τη συμμετοχή του σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μετά από την προσωπική του αποτίμηση για τις γνωστικές ελλείψεις του προκειμένου να κατακτήσει έναν στόχο. Σε κάθε περίπτωση, η εκπαιδευτική ανάγκη παραπέμπει στα ελλείμματα γνώσεων, προσόντων και γενικότερων δεξιοτήτων που διαπιστώνει ότι έχει το άτομο και επιδιώκει να καλύψει μέσα από τη συμμετοχή του σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012).

### **3.7 Το φύλο στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Ο σύγχρονος κόσμος απαιτεί οι άνθρωποι να είναι μέλη μιας ανοιχτής, πλουραλιστικής, πολυπολιτισμικής, εξατομικευμένης και ισότιμης κοινωνίας. Η εκπαίδευση είναι εκείνη που θα τους προετοιμάσει για έναν τέτοιο κόσμο. Υπό την έννοια αυτή, η εκπαίδευση ενηλίκων με ευαισθησία στο φύλο στοχεύει στην εκπαίδευση όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως φύλου και τη μείωση των ανισοτήτων ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες καθώς και την καλλιέργεια προσδοκιών και στα δύο φύλα και τη δημιουργία ευκαιριών για την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων. Μία τέτοια εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει μια κοινωνία ίσων ευκαιριών για άνδρες και γυναίκες.

Ωστόσο, στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Δεν μπορεί πλέον να αγνοηθεί ότι το να είσαι άντρας ή γυναίκα δημιουργεί μια διαφορετική προσέγγιση του εκπαιδευόμενου απέναντι στην κατάσταση της μάθησης, κυρίως επειδή τα επίσημα, άτυπα και μη τυπικά πλαίσια μάθησης επηρεάζονται από ένα σύνολο μηνυμάτων που βασίζονται σε στερεότυπα φύλου και μπορεί να γίνουν επιβλαβή για την

ανάπτυξη του ατόμου. Το φύλο επηρεάζει τον τρόπο απόκτηση της γνώσης, τις προσδοκίες των ανθρώπων για τον εαυτό τους, τις επιλογές των μαθησιακών θεμάτων και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων.

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι στόχοι, τα κίνητρα και οι προσδοκίες των δύο φύλων στην εκπαίδευση των ενηλίκων διαφέρουν (Πέτση, 2018). Οι άνδρες συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα προσδοκώντας προαγωγή ή αύξηση στον μισθό τους ενώ οι γυναίκες λόγω προσωπικών φιλοδοξιών και προσδοκιών περισσότερο. Είναι γεγονός ότι σήμερα οι γυναίκες κυριαρχούν μεταξύ των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Ωστόσο, αυτή η θηλυκοποίηση του ακαδημαϊκού κόσμου δεν αλλάζει τον ανδροκεντρισμό των ακαδημαϊκών δομών (European council, 2003). Οι ανάγκες των ενηλίκων που σχετίζονται με το μαθησιακό περιεχόμενο συνδέονται με τους ρόλους τους στην καθημερινή ζωή.

Εν τέλει αν και οι γυναίκες που παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων είναι περισσότερες αριθμητικά από τους άντρες, έρχονται αντιμέτωπες με περισσότερα εμπόδια για τη φοίτησή τους από αυτά που αντιμετωπίζουν οι άνδρες. Παρά τα κατά γενική ομολογία και παραδοχή βήματα προόδου της γυναίκας σε όλους τους τομείς τα τελευταία χρόνια, η γυναίκα καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στους πολλαπλούς της ρόλους στην καθημερινότητά της, πράγμα που δεν της αφήνει ελεύθερο χρόνο για την επιστροφή στην εκπαίδευση ή της δημιουργεί υπερβολική κούραση ή τη γεμίζει με ενοχές για την απουσία από το σπίτι ή τον αποχωρισμό από τα παιδιά της και την ανάθεση της φροντίδας τους σε τρίτο πρόσωπο. Έτσι, η συμμετοχή της γυναίκας στη διά βίου μάθηση δυσχεραίνεται αρκετά συγκριτικά με τον άνδρα.

### **3.1.Η ηλικία στην εκπαίδευση των ενηλίκων**

Αν και ο όρος ενήλικας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ορίσει ένα «μεγάλο άτομο» ωστόσο η ενηλικίωση ως στάδιο ζωής είναι σχετική έννοια. Νομικοί ορισμοί της ενηλικίωσης περιλαμβάνουν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για την ηλικία που ορίζουν τότε ένα άτομο

ενηλικιώνεται, με πιο συνηθισμένες τις ηλικίες ανάμεσα στα 18 και 21 έτη. Ο Bjorklund περιγράφει το στάδιο των ενηλίκων ως «αναδυόμενη ενηλικίωση από το τέλος της εφηβείας μέχρι το τέλος της ζωής (1987). Θεωρεί ότι τα κύρια καθήκοντα της ζωής των ενηλίκων σχετίζονται με την εργασία και τους προσωπικούς τους ρόλους, αλλά και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Θεωρεί ότι σε όλη τη ζωή του ο άνθρωπος έχει εκπαιδευτικές ανάγκες που διαφέρουν ως προς τα κίνητρα, την πρόσβαση και τις ικανότητες μάθησης. (Hansman, 2010).

Αν και συνήθως ως ενήλικοι μαθητές ορίζονται οι μαθητές ηλικίας 25 ετών και άνω, ο ορισμός του ενήλικα μαθητή αντιμετωπίζεται σε κάποιες χώρες και πολιτισμούς διαφορετικά από τους Δυτικούς πολιτισμούς, που συχνά περιλαμβάνουν άλλους παράγοντες εκτός από τη χρονολογική ηλικία στις αντιλήψεις τους για την ενηλικίωση, όπως το φύλο, η εθνικότητα, η θρησκεία, οι συμπεριφορές και άλλα πολιτιστικά πρότυπα. Η ενηλικίωση επίσης ορίζεται από τις καταστάσεις της ζωής και τους κοινωνικούς ρόλους. Για παράδειγμα πρόσωπα κάτω των δεκαοχτώ ετών που είναι γονείς ή φροντίζουν άλλα πρόσωπα ή εργάζονται για να συντηρηθούν ή ζουν μόνοι τους μπορεί να θεωρηθούν ενήλικες. Επομένως, ενήλικες θεωρούνται τα άτομα που έχουν αναλάβει κοινωνικούς, ψυχολογικούς ή οικονομικούς ρόλους που οι πολιτισμένες κοινωνίες αποδίδουν στους ηλικιακά ενήλικους (Bjorklund, 1987) και τελικά η ηλικία δεν είναι κάτι περισσότερο από ένας αριθμός. (Hansman, 2010).

Επομένως η ενηλικιότητα μάλλον διαφοροποιείται από την ηλικία ενηλικίωσης, η οποία είναι μεταβαλλόμενο μέγεθος ανάλογα με την εποχή και την κοινωνία. Σύμφωνα με τον Jarvis, το άτομο κατακτά την ενηλικιότητα, όταν καταφέρνει να το αντιμετωπίσουν οι άλλοι ως ώριμο και υπεύθυνο άτομο, κάτι που υποστηρίζει και ο Knowles, καθώς θεωρεί ότι η ενηλικιότητα ενός ατόμου προϋποθέτει ότι και το ίδιο αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως ενήλικα (Κόκκος, 2005). Η ενηλικιότητα είναι επομένως συνάρτηση του τρόπου που αντιμετωπίζει ένα άτομο τον εαυτό του και της αντίληψης των υπολοίπων για αυτό (Jarvis 2003). Ο Rogers θεωρεί ότι, για να κατακτήσει ένα άτομο την ενηλικιότητα, πρέπει να είναι ώριμο, ισορροπημένο και υπεύθυνο (Rogers, 1999) .

Οι ενήλικες μαθαίνουν το ίδιο καλά ίσως και καλύτερα από τους ανήλικους μαθητές, γιατί μαθαίνουν συνειδητά και μετά από επιλογή τους, έχουν ήδη μια βάση γνωστικών δεδομένων, την οποία εμπλουτίζουν και έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους μέσα από την ενεργή συμμετοχή του σε αυτήν. Οι επιστήμονες πλέον υποστηρίζουν ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος αναπτύσσεται διαρκώς σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Δεν υπάρχει περίοδος στη ζωή που ο εγκέφαλος και οι λειτουργίες του να παραμένουν σταθερές. Ορισμένες γνωστικές λειτουργίες γίνονται πιο αδύναμες με την ηλικία ενώ άλλες βελτιώνονται πραγματικά. Οι γνωστικοί ψυχολόγοι έχουν διαπιστώσει ότι μειώνεται η ταχύτητα της γνωστικής επεξεργασίας, η γνωστική ευελιξία, η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων από πληροφορίες, η ικανότητα χειρισμού πολλών τύπου πληροφοριών ταυτόχρονα και η ικανότητα εστίασης της προσοχής. Από την άλλη με το πέρασμα της ηλικίας ενισχύεται η κριτική και η συγκριτική ικανότητα, το λεξιλόγιο και ο τρόπος έκφρασης του ανθρώπου. Η συνεχής μάθηση των ενηλίκων (ακόμα και των ηλικιωμένων) βελτιώνει τη γνωστική τους υγεία και επιβραδύνει την εξέλιξη της παρακμής. Όταν οι ενήλικες διδάσκονται με συνέπεια δεξιότητες ή ιδέες, οι γνωστικές τους ικανότητες μπορούν να παραμείνουν ισχυρές. Η διά βίου μάθηση μπορεί επίσης να βοηθήσει την ενίσχυση της μνήμης και την διατήρηση των πληροφοριών. Επίσης, οι ενήλικες μπορεί να βρεθούν να παλεύουν με συναισθήματα θλίψης ή κατάθλιψης(Παγοροπούλου, 1993). Η διά βίου μάθηση μπορεί να τονώσει τη συνολική διάθεση των ενηλίκων ακόμα και των ηλικιωμένων, βοηθώντας τους να επικεντρωθούν σε νέες δεξιότητες ή χόμπι.

Στην συγκεκριμένη ενότητα τονίστηκε ότι η επιθυμία και η ανάγκη των ενηλίκων να καλλιεργήσουν το κοινωνικό τους προφίλ, να εξελιχθούν σε προσωπικό επίπεδο, η επιθυμία τους να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και να βελτιώσουν τις ήδη υπάρχουσες εργασιακές συνθήκες για αυτούς συνθήκες τους παρακινούν στην παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης, κατά τη διάρκεια της οποίας αντιμετωπίζουν εμπόδια προερχόμενα από εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες. Σημαντικό ρόλο στην προσέλκυση των ενηλίκων εκπαιδευομένων και στην υπερπήδηση των εμποδίων που δημιουργούνται παίζει ο

εκπαιδευτής ενηλίκων. Ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός και το έργο του αρκετά δύσκολο, καθώς καλείται να εκπαιδεύσει συνομήλικα ή μεγαλύτερα από αυτόν άτομα που είναι ήδη φορείς γνώσεων και εμπειριών και αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, τα δύο φύλα προσεγγίζουν από διαφορετική σκοπιά τη διά βίου εκπαίδευση.

## **ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η διά βίου μάθηση και εκπαίδευση είναι μια διαδικασία κατάρτισης που αποτελεί βασικό παράγοντα για την απορρόφηση των ενηλίκων στην αγορά εργασίας ή τη διατήρηση της ήδη υπάρχουσας θέσης τους ή την αξιολογική ή μισθολογική προαγωγή τους. Παρά την ενίσχυση και προώθηση προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τη χρηματοδότησή τους από το Ευρωπαϊκό Ταμείο, η Ελλάδα βρίσκεται σε χαμηλή σειρά κατάταξης στην υλοποίησή τους. Τα κίνητρα των ενηλίκων που εντάσσονται σε ανάλογα προγράμματα είναι συνήθως κίνητρα επαγγελματικής ωφελιμότητας και όχι κίνητρα γνώσεων. Τα εμπόδια που συναντούν στη διαδικασία είναι εμπόδια εσωτερικής, ψυχολογικής φύσεως, που σχετίζονται με το άγχος και την ανασφάλεια που συνοδεύουν την ενήλικη ζωή και τις ευθύνες της. Ωστόσο, αρκετές φορές είναι και αντικειμενικά που σχετίζονται με τις δυσκολίες παρακολούθησης λόγω οικογενειακών ή εργασιακών υποχρεώσεων και πλήττουν συνήθως τις γυναίκες, ιδιαίτερα όταν είναι μητέρες.

Η διά βίου μάθηση είναι ένα βασικό εφόδιο για την γενικότερη πρόοδο και ολοκλήρωση του ανθρώπου. Πέρα από τα εφόδια που προσφέρει στον εκπαιδευόμενο για την επαγγελματική του πορεία, τον βοηθάει να κοινωνικοποιηθεί, να θέσει στόχους και να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα. Η συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι μια παράμετρος κοινωνικής και κατ' επέκταση οικονομικής πρόοδου.

### 3.8 Σχετικές έρευνες

Αρκετές έρευνες σχετικές με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε δημόσια ΙΕΚ έχουν πραγματοποιηθεί. Εν συνέχεια παρατίθενται ορισμένες από αυτές, έτσι ώστε να επισημανθούν οι ομοιότητες αλλά και οι διαφορές. Όπως έχει αποδειχθεί οι περισσότεροι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στα ΙΕΚ είναι κατά βάση νέοι έως 25 ετών και απόφοιτοι του Γενικού Λυκείου (Σκουτέρη, 2007. Σοφίτση, 2016. Τσεκούρα,2018). Σχετική έκθεση της ευρωπαϊκής επιτροπής που πραγματοποιήθηκε το 2018 όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση, αποκάλυψε ότι μόλις το 4,5% των ενηλίκων μεταξύ 25 και 64 ετών λαμβάνει μέρος στη μάθηση. Σχετικά με το φύλο φάνηκε ότι την πλειοψηφία οι γυναίκες συμμετείχαν περισσότερο στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μπουτσιούκη, 2016. Σκουτέρη, 2007). Στη σχετική έρευνα του Σιάλδα (2017) στο ΙΕΚ της Παιονίας διερευνήθηκαν τα κίνητρα, τα εμπόδια αλλά και η δυνατότητα υποκίνησης της συμμετοχής σε σπουδαστές. Μεταξύ των κινήτρων υπερίσχυσαν τα εξωτερικά, τα οποία σχετίζονται με την αναβάθμιση και την βελτίωση της κατάστασης εργασίας δηλαδή την εύρεση και το πτυχίο, ενώ σχετικά με τα εμπόδια επισημάνθηκαν κυρίως αυτά που σχετίζονται με την έλλειψη του χρόνου εξαιτίας λοιπόν οικογενειακών υποχρεώσεων και επαγγελματικών έναντι αυτών που σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή και άλλα ψυχολογικά εμπόδια.

Ανάλογη έρευνα του Στρώτου (2017) στους σπουδαστές πρόγραμμα των ΙΕΚ στην πληροφορική, απέδειξε ότι το σημαντικότερο κίνητρο ήταν αυτό της εύρεσης εργασίας. Η Σοφίτση (2016) εξέτασε τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων σε ΙΕΚ του Νομού Σερρών, συμπεραίνοντας ότι οι δυνατότητες και η ζήτηση στην αγορά εργασίας αποτέλεσαν τον βασικότερο παράγοντα, όπως και ο Στρώτος (2017), ενώ έπεται η ικανοποίηση των προσδοκιών. Η Τσεκούρα (2018) αναζητώντας τα κίνητρα και τις προσδοκίες των σπουδαστών σε ΙΕΚ Τρικάλων, τόνισε ότι ο πιστοποιημένος τίτλος σπουδών αποτελεί το σημαντικότερο κίνητρο και με απώτερο στόχο την ανεύρεση εργασίας και την επαγγελματική ανέλιξη, ενώ η βολική γεωγραφική θέση η απουσία κόστους και οι γνωριμίες ακολουθούν. Η Σαρρή (2010) στα δημόσια ΙΕΚ Θεσσαλονίκης και η Παπαγεωργίου (2018) τα ΙΕΚ της Πάτρας



οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα της επαγγελματικής αποκατάστασης, το ενδιαφέρον για γνώση και τις κοινωνικές γνωριμίες. Η έρευνα της Μπουτσιούκη (2006) στους αποφοίτους ΙΕΚ της περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας κατέληξε την αναγκαιότητα της απόκτησης επαγγελματικής κατάρτισης, πιστοποίησης και απόκτησης της εργασίας, ενώ παράλληλα επεσήμανε τα προσωπικά ενδιαφέροντα, την ζήτηση στην αγορά εργασίας και την εικόνα του επαγγέλματος σημαντικούς λόγους.

Όσον αφορά τα εμπόδια συμμετοχής σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, ο Κατσίκης (2020) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτά τα οποία παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό ήταν το υψηλό κόστος των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η έλλειψη προσόντων τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για την παρακολούθηση των προγραμμάτων καθώς και ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων. Με βάση τα πορίσματα της έρευνας του Καραλή (2013), πέραν του κόστους των προγραμμάτων το οποίο είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας, πιο σημαντικά εμπόδια είναι η έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τη διεξαγωγή των επιμορφώσεως και το δύσκολο πρόγραμμα μαθημάτων.

**ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ**  
**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα**

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευόμενων των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) του νομού Θεσσαλονίκης σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας προκύπτουν να είναι:

1. Ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευση τους στο IEK;
2. Ποια είναι τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους για να φοιτήσουν στο IEK;
3. Υπάρχει συσχέτιση των εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευση τους στο IEK σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και το εξάμηνο φοίτησης τους;

### **4.2 Σημαντικότητα Ερευνητικής Μελέτης**

Ο βασικός παράγοντας που οδήγησε στη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος είναι το γεγονός ότι η δια βίου μάθηση τα τελευταία χρόνια έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις και ολοένα και περισσότερα άτομα στρέφονται σε αυτήν. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια τα IEK έχουν αποκτήσει αυξημένο κύρος και δίνουν την δυνατότητα σε πολλά άτομα να φοιτήσουν σε αυτά και να λάβουν σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες, με αποτέλεσμα η συμβολή τους να έχει σημαντικές επιπτώσεις. Η επιλογή του νομού Θεσσαλονίκης έγινε εξαιτίας της σχετικά μικρής διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος σ' αυτόν.

### **4.3 Ερευνητική Στρατηγική**

Ως ερευνητική στρατηγική επιλέχθηκε το «σύγχρονο σχέδιο» στο οποίο πραγματοποιείται η συλλογή των δεδομένων και έπειτα αυτά αναλύονται, συσχετίζονται, επεξηγούνται και γενικεύονται (Bryman, 2017). Αρχικά, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω κατάλληλα δομημένου ερωτηματολογίου και έπειτα αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS. Μέσω

της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης των διαφόρων στοιχείων της ερευνητικής μελέτης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, η δυνατότητα άμεσου ελέγχου της αξιοπιστίας και παράλληλα η όλη διαδικασία πραγματοποιείται ευκολότερα και με μειωμένο κόστος.

#### **4.4 Ερευνητική Διαδικασία**

Για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε, όπως προαναφέρθηκε, η ποσοτική μέθοδος με την χρήση κατάλληλα δομημένου ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, για την συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Καραλή, το οποίο και μοιράστηκε σε έντυπη μορφή έπειτα από την συγκατάθεση των διευθυντών των ΙΕΚ (Καραλής 2013). Αφού συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια από ένα ικανοποιητικό αριθμό δείγματος, πραγματοποιήθηκε η συλλογή τους και έπειτα αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS, από το οποίο προέκυψαν τα στατιστικά αποτελέσματα και οι στατιστικές συσχετίσεις.

#### **4.5 Συμμετέχοντες – δείγμα**

Η ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε τον μήνα Ιούνιο του 2022. Το δείγμα αποτέλεσε 85 άτομα οι οποίοι φοιτούσαν στα ΙΕΚ του νομού Θεσσαλονίκης (42 άνδρες – 49,4% και 43 γυναίκες – 50,6%). Η επιλογή των φοιτητών έγινε μέσω της μεθόδου της τυχαίας δειγματοληψίας, καθώς με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της έρευνας (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999).

#### **4.6 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων**

Όπως επισημάνθηκε η συλλογή των δεδομένων υλοποιήθηκε μέσω κατάλληλα δομημένου ερωτηματολογίου (Καραλής 2013). Το ερωτηματολόγιο χωριζόταν σε 3 μέρη τα οποία αποτελούσαν **(α)** τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, **(β)** τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι στο ΙΕΚ και **(γ)** τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους για να φοιτήσουν στο ΙΕΚ.

Το πρώτο μέρος «δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων» περιείχε 8 ερωτήσεις («φύλο», «ηλικία», «οικογενειακή κατάσταση», «εκπαιδευτικό επίπεδο», «ειδικότητα παρακολούθησης στο ΙΕΚ», «εξάμηνο φοίτησης», «εργασιακή κατάσταση», «Χρόνια προϋπηρεσίας σε περίπτωση που κάποιος/α είναι εργαζόμενος/-η») από τις οποίες οι 6 ήταν κλειστού τύπου σε κλίμακα Likert διαφόρων σημείων και οι 2 ήταν ανοικτού τύπου.

Το δεύτερο μέρος «εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι στο ΙΕΚ» περιείχε 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου, σχετικά με τα εμπόδια φοίτησης στο ΙΕΚ. Οι απαντήσεις βρίσκονταν σε κλίμακα Likert – 5 σημείων (1: Διαφωνώ Απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ Απόλυτα).

Τέλος, το τρίτο μέρος «τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους για να φοιτήσουν στο ΙΕΚ», περιείχε 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες βρίσκονταν και πάλι σε κλίμακα Likert – 5 σημείων (1: Διαφωνώ Απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ Απόλυτα).

#### **4.7 Λειτουργικοί Ορισμοί**

Οι λειτουργικοί ορισμοί αφορούν τον «τρόπο μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευόμενων του ΙΕΚ σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα». Οι απόψεις αυτές μετρούνται βάση των δηλώσεων των εκπαιδευόμενων σε συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο δομείται και επικεντρώνεται στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε κλίμακα Likert 5 σημείων – 1: Διαφωνώ Απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ Απόλυτα

#### **4.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερευνητικής μελέτης**

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μια ποσοτικής ερευνητικής μελέτης διασφαλίζεται μέσω της εύρεσης του δείκτη εσωτερικής συνέπειας / αξιοπιστίας, ο οποίος στην συγκριμένη περίπτωση βρέθηκε να είναι (*Cronbach's Alpha* = ,801). Αναλυτικότερα, ο δείκτης αξιοπιστίας *Cronbach's Alpha* στο δεύτερο μέρος «εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι στο ΙΕΚ» βρέθηκε να

είναι (*Cronbach's Alpha*=,802) και στο τρίτο «κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους για να φοιτήσουν στο ΙΕΚ» (*Cronbach's Alpha*=,878).

Επιπρόσθετα, μέσω των λειτουργικών ορισμών υλοποιείται η άμεση αντιστοίχιση των εννοιών της ερευνητικής εργασίας με τους κύριους άξονες της και εξασφαλίζεται η εγκυρότητα της (Creswell, 2016). Τέλος, η αξιοπιστία της ερευνητικής μελέτης ενισχύεται μέσω της χρήσης της κλίμακας Likert, η οποία χαρακτηρίζεται ως μια κλίμακα «ίσων διαστημάτων».

#### **4.9 Μεθοδολογία έρευνας**

Όπως προαναφέρθηκε η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της στατιστικής ανάλυσης με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS και πραγματοποιήθηκαν οι κατάλληλες συσχετίσεις, συγκρίσεις και στατιστικές αναλύσεις. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των αναλύσεων / συσχετίσεων αυτού αναλύθηκαν οι ενότητες των «εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευση τους στο ΙΕΚ» και «του κύριου λόγου που οι συμμετέχοντες διάλεξαν να φοιτήσουν στο ΙΕΚ» και προέκυψαν οι συχνότεροι λόγοι και τα συχνότερα κίνητρα των παραπάνω ενοτήτων. Επιπλέον, υλοποιήθηκαν οι συσχετίσεις των ενοτήτων αυτών («εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευση τους στο ΙΕΚ», «κύριοι λόγοι που οι συμμετέχοντες διάλεξαν να φοιτήσουν στο ΙΕΚ») με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων – «φύλο», «ηλικία», «οικογενειακή κατάσταση» και «εξάμηνο φοίτησης».

#### **4.10 Περιορισμοί έρευνας**

Ο περιορισμός στη συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ίσως το μέγεθος που αποτελεί το δείγμα. Ο αριθμός των συμμετεχόντων έφτασε τα 85 άτομα, ένας πληθυσμός από αρκετούς μπορεί να θεωρηθεί σχετικά μικρός.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο			
	Άνδρας	42	49,4%
	Γυναίκα	43	50,6%
Ηλικία	18-30	63	74,1%
	31-40	17	20,0%
	41-50	5	5,9%
Οικογενειακή κατάσταση	Παντρεμένος/-η	24	28,2%
	Διαζευγμένος/-η	3	3,5%
	Ελεύθερος/-η	58	68,2%
	Απόφοιτος/-η Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ)	59	69,4%
	Απόφοιτος/-η Σχολών	13	15,3%
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ)		
	Απόφοιτος/-η άλλου ΙΕΚ	5	5,9%
	Απόφοιτος/-η Τμήματος	5	5,9%
	Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης		
	Απόφοιτος/-η ΤΕΕ Β' κύκλου σπουδών	3	3,5%
	Βοηθός Εργοθεραπείας	15	17,6%



	Τεχνικός Η/Υ	10	11,8%
	Κεραμική Τέχνη	2	2,4%
	Ζωγραφική Τέχνη	2	2,4%
	Ηχοληψία	4	4,7%
	Προπονητής	3	3,5%
	Τουριστικός Συνοδός	3	3,5%
Ειδικότητα που παρακολουθώ	Τεχνικός Ιατρικών Οργάνων	4	4,7%
	Τέχνη Φωτογραφίας	12	14,1%
	Τυροκόμος	2	2,4%
	Ζαχαροπλάστης	3	3,5%
	Διασώστης	1	1,2%
	Βοηθός Ιατρικών Εργαστηρίων	1	1,2%
	Βοηθός Φυσικοθεραπείας	4	4,7%
	Βοηθός Φαρμακείου	14	16,5%
	Δημοσιογραφία	5	5,9%
	1 <sup>ο</sup>	7	8,2%
	2 <sup>ο</sup>	9	10,6%
Εξάμηνο φοίτησης	3 <sup>ο</sup>	15	17,6%
	4 <sup>ο</sup>	23	27,1%
	5 <sup>ο</sup>	29	34,1%
	6 <sup>ο</sup>	2	2,4%
	Φοιτητής/τρια	15	17,6%
Εργασιακή κατάσταση	Άνεργος/-η	16	18,8%
	Εργαζόμενος/-η στον ιδιωτικό τομέα	45	52,9%

	Εργαζόμενος/-η στον δημόσιο τομέα	9	10,6%
Χρόνια προϋπηρεσίας σε περίπτωση που είστε εργαζόμενος/-η	0-5	35	41,2%
	6-10	13	15,3%
	11-20	3	3,5%
	21-30	3	3,5%
	- Δεν εργάζομαι	31	36,5%

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Όπως διαφαίνεται στην ερευνητική μελέτη έλαβαν μέρος συνολικά 85 άτομα (42 άνδρες – 49,4% και 43 γυναίκες – 50,6%) που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 18-30 ετών (63 άτομα – 74,1%), 31-40 ετών (17 άτομα – 20,0%) και 41-50 ετών (5 άτομα – 5,9%). Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, οι 24 από αυτούς (28,2%) ήταν παντρεμένοι, οι 3 (3,5%) ήταν διαζευγμένοι και οι 58 (68,2%) ήταν ελεύθεροι. Παράλληλα, οι 59 από τους συμμετέχοντες (69,4%) ήταν απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ), οι 13 (15,3%) ήταν απόφοιτοι Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), οι 5 (5,9%) ήταν απόφοιτοι άλλου ΙΕΚ, οι 5 (5,9%) ήταν απόφοιτοι Τμήματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι 3 (3,5%) ήταν απόφοιτοι ΤΕΕ Β΄ κύκλου σπουδών. Παράλληλα, οι 15 από τους συμμετέχοντες (17,6%) παρακολουθούσαν την ειδικότητα του «βοηθού εργοθεραπείας», οι 10 (11,8%) την ειδικότητα «τεχνικός Η/Υ», οι 2 (2,4%) την ειδικότητα της «κεραμικής τέχνης», οι 2 (2,4%) την ειδικότητα της «ζωγραφικής τέχνης», οι 4 (4,7%) την ειδικότητα της «ηχοληψίας», οι 3 (3,5%) την ειδικότητα του «προπονητή», οι 3 (3,5%) την ειδικότητα του «τουριστικού συνοδού», οι 4 (4,7%) την ειδικότητα του «τεχνικού ιατρικών οργάνων», οι 12 (14,1%) την ειδικότητα «τέχνη φωτογραφίας», οι 2 (2,4%) την ειδικότητα «τυροκόμος», οι 3 (3,5%) την ειδικότητα του «ζαχαροπλάστη», οι 4 (4,7%) την ειδικότητα του «βοηθού φυσικοθεραπείας», οι 14 (16,5%) την ειδικότητα του «βοηθού φαρμακοποιού», οι 5 (5,9%) την ειδικότητα της «δημοσιογραφίας», ένας (1,2%) παρακολουθούσε την ιδιότητα του

«διασώστη» και τέλος ακόμα ένας (1,2%) την ειδικότητα του «βοηθού ιατρικών εργαστηρίων». Παράλληλα, οι 7 από τους συμμετέχοντες (8,2%) ήταν στον 1<sup>ο</sup> εξάμηνο φοίτησης, οι 9 (10,6%) ήταν στο 2<sup>ο</sup> εξάμηνο φοίτησης, οι 15 (17,6%) ήταν στο 3<sup>ο</sup> εξάμηνο φοίτησης, οι 23 (27,1%) ήταν στο 4<sup>ο</sup> εξάμηνο φοίτησης, οι 29 (34,1%) ήταν στο 5<sup>ο</sup> εξάμηνο φοίτησης και οι 2 (2,4%) στο 6<sup>ο</sup> εξάμηνο φοίτησης. Επιπρόσθετα, οι 15 (17,6%) ήταν φοιτητές, οι 16 (18,8%) ήταν άνεργοι, οι 45 (52,9%) ήταν εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα και οι υπόλοιποι 9 (10,6%) ήταν εργαζόμενοι στον δημόσιο τομέα. Τέλος, οι 35 από αυτούς (41,2%) είχαν 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας, οι 13 (15,3%) 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας, οι 3 (3,5%) 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας, οι 3 (3,5%) 21-30 χρόνια προϋπηρεσίας και οι υπόλοιποι 31 (36,5%) δεν εργάζονταν.

## 5.2 Εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την φοίτηση τους στο ΙΕΚ

*Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των «εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την φοίτηση τους στο ΙΕΚ»*

	N	M.O.	T.A.
Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	85	2,88	1,02
Η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	85	3,40	1,19
Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων	85	3,09	,88
Το κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ	85	3,08	,98
Η απουσία στήριξης από την οικογένειά μου	85	2,82	1,13
Η δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ	85	3,02	,98
Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών	85	3,48	1,09
Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία	85	3,09	,99

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σχετικά με «τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την φοίτηση τους στο ΙΕΚ». Ο μέσος όρος για την 1<sup>η</sup> δήλωση («*Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων*») είναι (*M.O.=2,88 T.A.=1,02*), για την 2<sup>η</sup> δήλωση («*Η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων*») είναι (*M.O.=3,40 T.A.=1,19*), για την 3<sup>η</sup> δήλωση («*Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων*») είναι (*M.O.=3,09 T.A.=,88*), για την 4<sup>η</sup> δήλωση («*Το κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ*») είναι (*M.O.=3,08 T.A.=,98*), για την 5<sup>η</sup> δήλωση («*Η απουσία στήριξης από την οικογένειά μου*») είναι (*M.O.=2,82 T.A.=1,13*), για την 6<sup>η</sup> δήλωση («*Η δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ*») είναι (*M.O.=3,02 T.A.=,98*), για την 7<sup>η</sup> δήλωση («*Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών*») είναι (*M.O.=3,48 T.A.=1,09*) και τέλος για την 8<sup>η</sup> δήλωση («*Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία*») είναι (*M.O.=3,09 T.A.=,99*).

Από τον πίνακα (Πίνακας 2) αυτό φαίνεται ότι υπερисχύουν οι δηλώσεις «*Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών*» και «*Η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων*» οι οποίες χαρακτηρίζονται από «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» έως συμφωνώ. Έπειτα, οι δηλώσεις «*Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων*», «*Το κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ*», «*Η δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ*», «*Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία*», «*Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων*» και «*Η απουσία στήριξης από την οικογένειά μου*» χαρακτηρίζονται ως «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ έως διαφωνώ».

### 5.3 Κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους για να φοιτήσουν στο ΙΕΚ

**Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των «κινήτρων που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ»**

	N	M.O.	T.A.
Για να γίνω αποδοτικότερος στην εργασία μου	85	3,46	1,08

Για να βρω δουλειά	85	3,32	1,07
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου αποδοχές	85	3,58	,96
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου	85	3,42	1,03
Για να βρω μία καλύτερη θέση εργασίας	85	3,74	,88
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα	85	3,29	1,03
Για να πάρω το πτυχίο του ΙΕΚ	85	2,98	1,01
Για να μάθω καινούρια πράγματα	85	3,34	1,11

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σχετικά με «τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ». Ο μέσος όρος για την 9<sup>η</sup> δήλωση («Για να γίνω αποδοτικότερος στην εργασία μου») είναι ( $M.O.=3,46T.A.=1,08$ ), για την 10<sup>η</sup> δήλωση («Για να βρω δουλειά») είναι ( $M.O.=3,32T.A.=1,07$ ), για την 11<sup>η</sup> δήλωση («Για να αυξήσω τις οικονομικές μου αποδοχές») είναι ( $M.O.=3,58T.A.=,96$ ), για την 12<sup>η</sup> δήλωση («Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου») είναι ( $M.O.=3,42T.A.=1,03$ ), για την 13<sup>η</sup> δήλωση («Για να βρω μία καλύτερη θέση εργασίας») είναι ( $M.O.=3,74T.A.=,88$ ), για την 14<sup>η</sup> δήλωση («Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα») είναι ( $M.O.=3,29T.A.=1,03$ ), για την 15<sup>η</sup> δήλωση («Για να πάρω το πτυχίο του ΙΕΚ») είναι ( $M.O.=2,98T.A.=1,01$ ) και για την 16<sup>η</sup> δήλωση («Για να μάθω καινούρια πράγματα») είναι ( $M.O.=3,34T.A.=1,11$ ).

Βάση του πίνακα αυτού (Πίνακας 3) διαφαίνεται ότι τα κύρια κίνητρα που ώθησαν του εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ είναι κυρίως για να «Βρουν μια θέση εργασίας» και έπειτα να «Αυξήσουν τις οικονομικές τους αποδοχές». Ακολούθως ακολουθούν οι δηλώσεις «Για να γίνω αποδοτικότερος στην εργασία μου», «Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου», «Για να μάθω καινούρια πράγματα», «Για να βρω δουλειά», «Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα» και τέλος η δήλωση «Για να πάρω το πτυχίο του ΙΕΚ».

#### 5.4 Συσχετίσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας με τις εξαρτημένες

**Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των «κινήτρων που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ»**

	F	T	Βαθμός ελευθερίας	Επίπεδο σημαντικότητας (Δίπλευρος έλεγχος)
H έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	,03	1,71	83	,09
H έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	1,62	-1,25	83	,22
H έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων	,001	3,12	83	,003
Το κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ	,16	3,16	83	,002
H απουσία στήριξης από την οικογένειά μου	3,86	1,64	83	,11
H δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ	1,69	2,78	83	,01
Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών	4,99	-,44	83	,66
H υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία	,85	2,48	83	,02

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, διαπιστώνεται ότι δεν προκύπτουν διαφοροποιήσεις μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «φύλο» και των εξαρτημένων δηλώσεων «H έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων» ( $F=,03$ ,  $Sig=,09>,05$ ), «H έλλειψη χρόνου λόγω

επαγγελματικών υποχρεώσεων» ( $F=1,62, Sig=,22>,05$ ), «Η απουσία στήριξης από την οικογένειά μου» ( $F=3,86, Sig=,11>,05$ ) και «Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών» ( $F=4,99, Sig=,66>,05$ ). Από την άλλη προκύπτουν διαφοροποιήσεις μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «φύλο» και των εξαρτημένων δηλώσεων «Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων» ( $F=,001, Sig=,003<,05$ ), όπου οι άνδρες είχαν Μ.Ο. 3,38 και οι γυναίκες 2,81, «Το κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ» ( $F=,16, Sig=,002<,05$ ), όπου οι άνδρες είχαν Μ.Ο. 3,40 και οι γυναίκες 2,77, «Η δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ» ( $F=1,69, Sig=,01<,05$ ) όπου οι άνδρες είχαν Μ.Ο. 3,31 και οι γυναίκες 2,74 και «Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία» ( $F=,85, Sig=,02<,05$ ) όπου οι άνδρες είχαν Μ.Ο. 3,36 και οι γυναίκες 2,84. Στην περίπτωση αυτή οι άνδρες ήταν αυτοί που δήλωσαν περισσότερο τις παραπάνω δηλώσεις, σε σχέση με τις γυναίκες (Παράρτημα, Πίνακας 13).

**Πίνακας 5. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής της έρευνας «ηλικία» και της εξαρτημένης μεταβλητής «εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευσή τους στο ΙΕΚ»**

	F	Βαθμός ελευθερίας	P
Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	5,39	2	,006
Η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	4,55	2	,013
Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων	4,54	2	,013
Το κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ	4,04	2	,021
Η απουσία στήριξης από την οικογένειά μου	1,32	2	,27
Η δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ	5,57	2	,005
Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών	3,43	2	,037

Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία	7,76	2	,001
--	------	---	------

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, διαπιστώνεται ότι δεν προκύπτουν διαφοροποιήσεις μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «ηλικία» και της εξαρτημένης δήλωσης «*Η απουσία στήριξης από την οικογένειά μου*» ( $F=1,32$ ,  $Sig=,27>,05$ ). Από την άλλη προέκυψαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των υπόλοιπων δηλώσεων και της ανεξάρτητης μεταβλητής «ηλικία», καθώς σε όλες  $Sig.<0,05$ .

**Πίνακας 6. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής ηλικία» και της εξαρτημένης μεταβλητής «εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευση τους στο ΙΕΚ» («Post Hoc Tests»)**

	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	M.O. Difference (I-J)	P
Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	18-30	31-40	-,25	1
		41-50	-1,45*	,01
	41-50	31-40	1,20	0,51
Η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	18-30	31-40	-,56	,23
		41-50	-1,39*	,03
	41-50	31-40	,84	,461
Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων	18-30	31-40	,03	1
		41-50	-1,17*	,01
	41-50	31-40	1,20*	,02
Το κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ	18-30	31-40	-,21	1
		41-50	-1,23*	,02
	41-50	31-40	1,02	,109



Η δυσκολία μετακίνησης στο IEK	18-30	31-40	,84*	,004
		41-50	-,01	1
Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών	18-30	31-40	,847	,228
		41-50	-,30	,93
Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία	18-30	31-40	-1,25*	,04
		41-50	,54	,249
	18-30	31-40	-,30	,72
		41-50	-1,66*	,001
	41-50	31-40	1,36*	,014

\*The M.O. difference is significant at the 0.05 level

Βάση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τον Πίνακα 6, προκύπτουν και πάλι η συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής «ηλικία» με τις παραπάνω δηλώσεις ( $Sig.<0,05$ ). Όπως διαπιστώνεται, η ηλικιακή ομάδα «18-30 ετών» έχει μικρότερη μέση διαφορά από την ηλικιακή ομάδα «41-50 ετών» όσον αφορά τις δηλώσεις «έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων» ( $M.O.=-1,45$ ), «έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων» ( $M.O.=-1,39$ ), «έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων» ( $M.O.=-1,17$ ), «το κόστος μετακίνησης στο IEK» ( $M.O.=-1,23$ ), «έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων» ( $M.O.=-1,17$ ), «ο περιορισμένος αριθμός απουσιών» ( $M.O.=-1,25$ ) και «η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία» ( $M.O.=-1,66$ ). Από την άλλη, η ηλικιακή ομάδα των «18-30 ετών» έχει μεγαλύτερη μέση διαφορά από την ηλικιακή ομάδα των «31-40 ετών» όσον αφορά την δήλωση «δυσκολία μετακίνησης στο IEK» ( $M.O.=,84$ ). Τέλος, η ηλικιακή ομάδα των «41-50 ετών» έχει μεγαλύτερη μέση διαφορά από την ηλικιακή ομάδα των «31-40 ετών» στις δηλώσεις «έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων» ( $M.O.=1,20$ ) και «η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία» ( $M.O.=1,36$ ).

**Πίνακας 7. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής της έρευνας «οικογενειακή κατάσταση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευση τους στο ΙΕΚ»**

	Βαθμός ελευθερίας	F	P
Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	2	82,7	,000
Η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	2	,014	,97
Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων	2	8,9	,000
Το κόστος μετακίνησης στο ΔΙΕΚ	2	27,1	,000
Η απουσία στήριξης από την οικογένειά μου	2	4,57	,013
Η δυσκολία μετακίνησης στο ΔΙΕΚ	2	13,1	,000
Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών	2	7,9	,001
Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία	2	26,7	,000

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, διαπιστώνεται ότι δεν προκύπτουν διαφοροποιήσεις μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και της εξαρτημένης δήλωσης «*Η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων*» ( $F=,014$ ,  $Sig=,97>,05$ ). Από την άλλη προέκυψαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των υπόλοιπων δηλώσεων και της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση», καθώς σε όλες  $Sig.<0,05$ .

**Πίνακας 8. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευσή τους στο ΙΕΚ» («Post Hoc Tests»)**

				M.O.	
	(I) Οικογενειακή κατάσταση	(J) Οικογενειακή κατάσταση	Difference (I-J)		P
Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	Παντρεμένος/-η	Διαζευγμένος/-η	,833		,072
		Ελεύθερος/-η	1,84*		,000
Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων	Παντρεμένος/-η	Διαζευγμένος/-η	,333		1
		Ελεύθερος/-η	,822*		,000
Το κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ	Παντρεμένος/-η	Διαζευγμένος/-η	,489		,932
		Ελεύθερος/-η	,708		,408
Η απουσία στήριξης από την οικογένεια μου	Παντρεμένος/-η	Διαζευγμένος/-η	1,37*		,000
		Ελεύθερος/-η	,661		,450
Η δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ	Παντρεμένος/-η	Διαζευγμένος/-η	,375		1
		Ελεύθερος/-η	,789*		,010
Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών	Παντρεμένος/-η	Διαζευγμένος/-η	,414		1
		Ελεύθερος/-η	2,042*		,001
	Παντρεμένος/-η	Διαζευγμένος/-η	,898*		,000
		Ελεύθερος/-η	-1,144		,082
	Παντρεμένος/-η	Διαζευγμένος/-η	,500		1
		Ελεύθερος/-η	,977*		,000
	Παντρεμένος/-η	Διαζευγμένος/-η	,477		1
		Διαζευγμένος/-η	,375		1

Η υποχρέωση για	Ελεύθερος/-η	1,37*	,000
πρακτική άσκηση ή μαθητεία	Διαζευγμένος/-η Ελεύθερος/-η	0,99	,106

\*The M.O. difference is significant at the 0.05 level

Βάση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τον Πίνακα 8, προκύπτουν και πάλι η συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» με τις παραπάνω δηλώσεις ( $Sig.<0,05$ ). Όπως διαπιστώνεται, οι «παντρεμένοι» έχουν μεγαλύτερη μέση διαφορά από τους «ελεύθερους» όσον αφορά τις δηλώσεις «*Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων*» ( $M.O.=1,84$ ), «*Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων*» ( $M.O. =,822$ ), «*Το κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ*» ( $M.O.=1,37$ ), «*Η απουσία στήριξης από την οικογένεια μου*» ( $M.O.=,789$ ), «*Η δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ*» ( $M.O.=,898$ ), «*Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών*» ( $M.O.=,977$ ) και «*Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία*» ( $M.O.=1,37$ ). Παράλληλα, οι «διαζευγμένοι» έχουν μεγαλύτερη μέση διαφορά από τους «ελεύθερους» στη δήλωση «*Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων*» ( $M.O.=1,006$ ) και οι «παντρεμένοι» έχουν μεγαλύτερη μέση διαφορά από τους «διαζευγμένους» στη δήλωση «*Η δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ*» ( $M.O.=2,042$ ).

**Πίνακας 9. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής «φύλο» και της εξαρτημένης μεταβλητής «κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ»**

		Επίπεδο	
F	T	Βαθμός ελευθερίας	σημαντικότητας (Δίπλευρος έλεγχος)

Για να γίνω αποδοτικότερος στην εργασία μου	3,46	,15	83	,88
Για να βρω δουλειά	5,46	1,36	83	,18
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου αποδοχές	1,64	,86	83	,39
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου	4,67	,89	83	,38
Για να βρω μία καλύτερη θέση εργασίας	,19	2,80	83	0,006
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα	2,6	,14	83	,89
Για να πάρω το πτυχίο του ΙΕΚ	,73	,64	83	,53
Για να μάθω καινούρια πράγματα	,70	-,26	73	,80

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9, διαπιστώνεται ότι δεν προκύπτουν διαφοροποιήσεις μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «φύλο» και των εξαρτημένων δηλώσεων «Για να γίνω αποδοτικότερος στην εργασία μου» ( $F=3,46$ ,  $Sig=,88>,05$ ), «Για να βρω δουλειά» ( $F=5,46$ ,  $Sig=,18>,05$ ), «Για να αυξήσω τις οικονομικές μου αποδοχές» ( $F=1,64$ ,  $Sig=,39>,05$ ), «Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου» ( $F=4,67$ ,  $Sig=,38>,05$ ), «Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα» ( $F=2,6$ ,  $Sig=,89>,05$ ), «Για να πάρω το πτυχίο του ΙΕΚ» ( $F=,73$ ,  $Sig=,53>,05$ ) και «Για να μάθω καινούρια πράγματα» ( $F=,70$ ,  $Sig=,80>,05$ ). Από την άλλη προκύπτουν διαφοροποιήσεις μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «φύλο» και της εξαρτημένης δήλωσης «Για να βρω μία καλύτερη θέση εργασίας» ( $F=,19$ ,  $Sig=,006<,05$ ). Στην περίπτωση αυτή οι άνδρες ήταν αυτοί που δήλωσαν περισσότερο τις παραπάνω δηλώσεις, σε σχέση με τις γυναίκες (Παράρτημα, Πίνακας 14).

**Πίνακας 10. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής «ηλικία» και της εξαρτημένης μεταβλητής «κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ»**

	Βαθμός ελευθερίας	F	Sig.
Για να γίνω αποδοτικότερος στην εργασία μου	2	1,49	,23
Για να βρω δουλειά	2	1,33	,27
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου αποδοχές	2	,41	,67
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου	2	,37	,69
Για να βρω μία καλύτερη θέση εργασίας	2	,23	,79
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα	2	1,63	,20
Για να πάρω το πτυχίο του ΔΙΕΚ	2	2,17	,12
Για να μάθω καινούρια πράγματα	2	,39	,68

Σύμφωνα με τον Πίνακα 10, διαπιστώνεται ότι δεν προκύπτουν διαφοροποιήσεις μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «ηλικία» και όλων των εξαρτημένων δηλώσεων στην ενότητα «κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ», καθώς σε όλες  $Sig.>0,05$ .

**Πίνακας 11. Συσχετίσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ»**

	Βαθμός ελευθερίας	F	P
Για να γίνω αποδοτικότερος στην εργασία μου	2	,309	,735
Για να βρω δουλειά	2	1,92	,153

Για να αυξήσω τις οικονομικές μου αποδοχές	2	1,25	,292
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου	2	,115	,891
Για να βρω μία καλύτερη θέση εργασίας	2	,667	,516
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα	2	1,296	,279
Για να πάρω το πτυχίο του ΙΕΚ	2	,010	,990
Για να μάθω καινούρια πράγματα	2	1,257	,29

Σύμφωνα με τον Πίνακα 11, διαπιστώνεται ότι δεν προκύπτουν διαφοροποιήσεις μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και όλων των εξαρτημένων δηλώσεων στην ενότητα «κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ», καθώς σε όλες  $Sig.>0,05$ .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - ΣΥΖΗΤΗΣΗ / ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευόμενων των ΙΕΚ του νομού Θεσσαλονίκης αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Όπως διαπιστώθηκε από την μελέτη, τα κύρια εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την φοίτηση τους στο ΙΕΚ αφορούν κυρίως «τον περιορισμένο αριθμό απουσιών» και «την έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων». Παράλληλα, όσον αφορά τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ, διαπιστώθηκε να αφορούν κυρίως την «ευκολότερη εύρεση θέσης εργασίας», καθώς και την «αύξηση των οικονομικών τους αποδοχών». Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται και μέσα από άλλες ερευνητικές μελέτες και εργασίας, στις οποίες τονίζεται και γενικότερα η σημαντικότητα των κινήτρων εκπαίδευσης αλλά και των εμποδίων ανάπτυξης (Καραλής, 2020). Γενικότερα, τονίζεται εκτενώς η ανάγκη για επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων καθώς και η αύξηση των οικονομικών τους απολαβών, σε μια εποχή κρίσης και δυσκολιών (Καραλής, 2020). Όπως αναφέρθηκαν και άλλες έρευνες, αυτές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι σε σημαντικό βαθμό τα κίνητρα σχετίζονται κυρίως με την αναβάθμιση και την βελτίωση της εργασιακής τους θέσης. Απέβλεπαν στην απόκτηση πτυχίου και στην εύρεση μιας εργασίας. Οι έρευνες κατέληξαν ότι υπερίσχυαν κυρίως τα εξωτερικά κίνητρα. Αυτό υποστηρίχθηκε και από την έρευνα του Στρώτου (2017), ο οποίος εξετάζοντας τους σπουδαστές που παρακολουθούσαν τα επιμορφωτικά προγράμματα των ΙΕΚ της πληροφορικής, αποφάνθηκε ότι η εύρεση εργασίας αποτελούσε το σημαντικότερο κινητήριο παράγοντα. Σε παρόμοια συμπεράσματα με την παρούσα έρευνα, βρέθηκε η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα ΙΕΚ του Νομού Σερρών από την Σοφίτση (2016), η οποία οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι κύριος παράγοντας γιατί να γράφει σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεί η ζήτηση στην αγορά εργασίας. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2018 από την Τσεκούρα, η οποία εξέτασε τα κίνητρα των σπουδαστών στα ΙΕΚ των Τρικάλων, επισημάνθηκε ότι ο λόγος που αρκετοί σπουδαστές επιλέγονται τη δια βίου εκπαίδευση είναι η απόκτηση ενός τίτλου σπουδών ενώ μακροπρόθεσμα αποβλέπουν και στην ανεύρεση και



ανέλιξη στον εργασιακό τομέα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερευνητική εργασία της Σαρρή που διενεργήθηκε το 2010 στα δημόσια ΙΕΚ Θεσσαλονίκης. Εν προκειμένω εντοπίζεται μία διάσταση απόψεων καθώς, όπως και η Παπαγεωργίου στα ΙΕΚ Πάτρας κατά το 2018, κατέληξε ότι στα βασικά κίνητρα εντοπίζεται η επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ εξίσου σημαντικό είναι το κίνητρο των κοινωνικών γνωριμιών και του ενδιαφέροντος γνώσεων. Παρομοίως με την παρούσα έρευνα, έχει καταλήξει και η Μπουτσιούκη (2006) τονίζοντας την αναγκαιότητα της επαγγελματικής κατάρτισης ως κινητήριο παράγοντα.

Σχετικά με τα εμπόδια διαπιστώθηκε ότι η δυνατότητα για περιορισμένο αριθμό απουσιών και η έλλειψη χρόνου λόγω λοιπών επαγγελματικών υποχρεώσεων αποτελούν βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Σε αντίστοιχες έρευνες, τα εμπόδια τα οποία αναφέρθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα ήταν το κόστος των σεμιναρίων, και απουσία βασικών προσόντων που προϋποτίθεται για τη συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα. Λιγότερης σημασίας εμπόδια θεωρήθηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η απουσία ενημέρωσης σχετικά με τη διεξαγωγή των επιμορφώσεως, η έλλειψη χρόνου, αλλά και τα γεωγραφικά εμπόδια. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς και στην οποία σημειώθηκαν ως βασικά εμπόδια το κόστος συμμετοχής, ο μειωμένος χρόνος αλλά και το γεγονός ότι η συμμετοχή σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν θα επηρεάσει στην εξέλιξη της εργασίας τους (Κατσίκης, 2015). Σε αντίθεση έρχεται η έρευνα του Καραλή (2013), η οποία επισημαίνει ως βασικότερα εμπόδια την άγνοια σχετικά με την διεξαγωγή των επιμορφώσεως λόγω ελλιπούς ενημέρωσης καθώς και το περιοριστικό ωρολόγιο πρόγραμμα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους ελέγχους διαφοροποίησης των δηλώσεων των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο τους, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις δηλώσεις *Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων, το κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ, η δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ και η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία*», κατά την οποία όπως διαπιστώθηκε οι άνδρες αυτοί που δήλωσαν περισσότερο τις παραπάνω δηλώσεις,

σε σχέση με τις γυναίκες. Παράλληλα, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις προέκυψαν μεταξύ της ηλικίας και των δηλώσεων *έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων, κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ, έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων, περιορισμένος αριθμός απουσιών και η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία*, με την ηλικιακή ομάδα των «41-50 ετών» να συμφωνεί στατιστικά σημαντικά περισσότερο στις παραπάνω δηλώσεις, σε σχέση με την ομάδα των «18-30 ετών».

Επιπρόσθετα, η ηλικιακή ομάδα των «18-30 ετών» συμφωνεί στατιστικά σημαντικά περισσότερο στη δήλωση *δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ*, σε σχέση με την ομάδα των «31-40 ετών», ενώ η ηλικιακή ομάδα των «41-50 ετών» συμφωνεί στατιστικά σημαντικά περισσότερο στις δηλώσεις *έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων και υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία* σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα των «31-40 ετών».

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων και τον έλεγχο διαφοροποίησης των δηλώσεων τους ανάλογα με αυτή, διαπιστώθηκε ότι οι παντρεμένοι δηλώνουν στατιστικά σημαντικά περισσότερο την *έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων, το κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ, την απουσία στήριξης από την οικογένεια, τη δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ, το περιορισμένο αριθμό απουσιών και την υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία*, σε σχέση με τους ελεύθερους, ενώ οι διαζευγμένοι δηλώνουν στατιστικά σημαντικά περισσότερο τη δήλωση *έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων*, σε σχέση με τους ελεύθερους. Επιπλέον, οι παντρεμένοι δηλώνουν στατιστικά σημαντικά περισσότερο τη *δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ*, σε σχέση με τους διαζευγμένους.

Συμπερασματικά λοιπόν διαπιστώνεται η σημαντικότητα της δια βίου μάθησης τόσο στην προσωπική εξέλιξη των ατόμων, όσο και στην οικονομική τους ανάπτυξη. Ωστόσο είναι σημαντικό να ξεπεραστούν τα εμπόδια που όπως διαπιστώθηκε, αφορούν κυρίως τον περιορισμένο αριθμό απουσιών και την έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων,

προκειμένου οι παροχές εκπαίδευσης και κατάρτισης να χαρακτηρίζονται από πλήρης αποδοτικότητα και εξέλιξη. Η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων, τόσο για την προσωπική και μαθησιακή τους ανάπτυξη, όσο και την εργασιακή τους εξέλιξη και ενίσχυση.

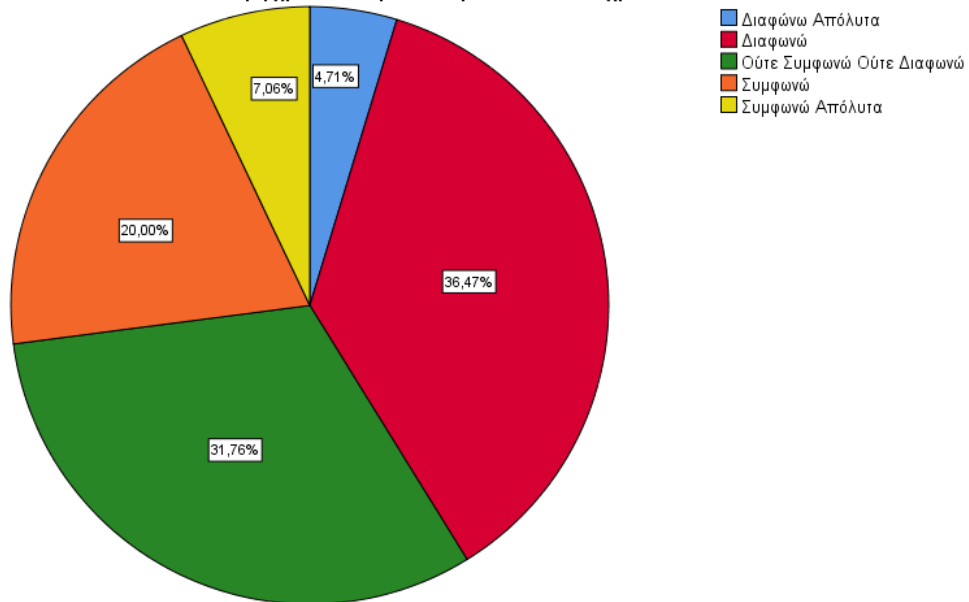
## 6.1 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα αποτελούσε η διεξαγωγή και ποιοτικής έρευνας στα ΙΕΚ Θεσσαλονίκης. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να διενεργηθεί διαχρονική έρευνα σε ορισμένους σπουδαστές στο αρχικό αλλά και στο τελευταίο εξάμηνο σπουδών έτσι ώστε να επισημανθεί αν υπάρχει κάποια αλλαγή όσον αφορά τα κίνητρα και τα εμπόδια τους. Η διενέργεια έρευνας με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών σε σχέση με τις ειδικότητες κατάρτισης αποτελεί ένα αρκετά ενδιαφέρον πεδίο το οποίο αξίζει να διερευνηθεί.

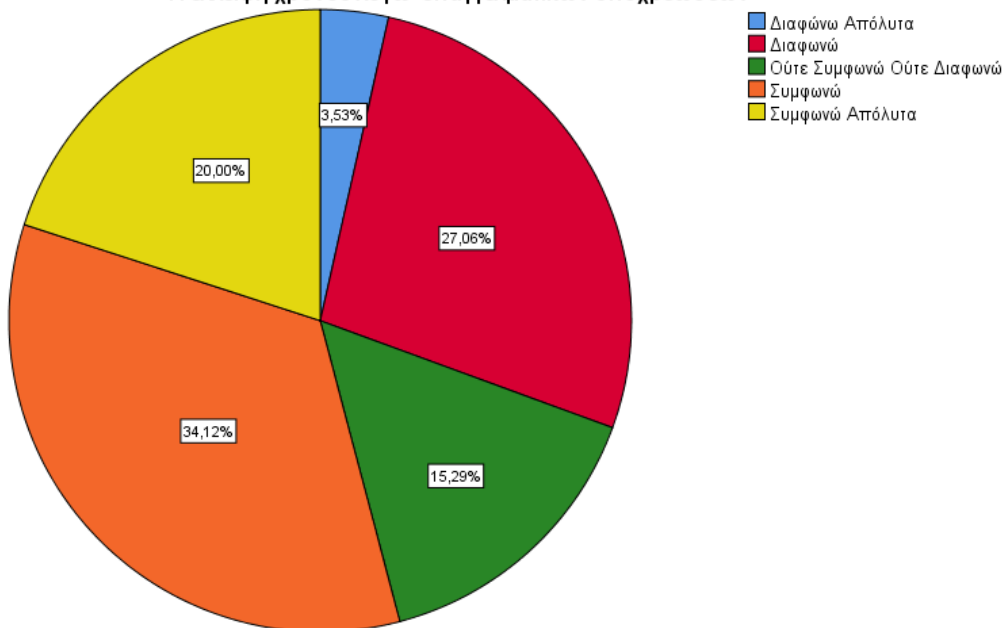
Πιο ειδικά, θα μπορούσε να ερευνηθεί το πεδίο των κινήτρων και των εμποδίων των σπουδαστών με βάση το φύλο σε επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία βρίσκονται παραδοσιακά σε αντίθεση. Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενίσχυση της γνώσης, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι υπηρεσίες των προγραμμάτων και η ποιότητά τους για να οδηγηθούν στην αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

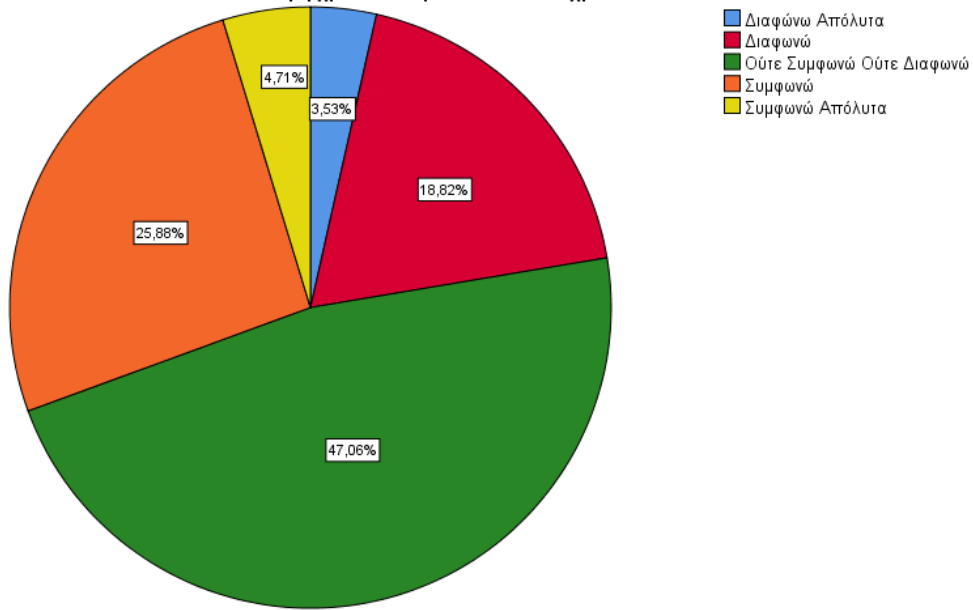
Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων



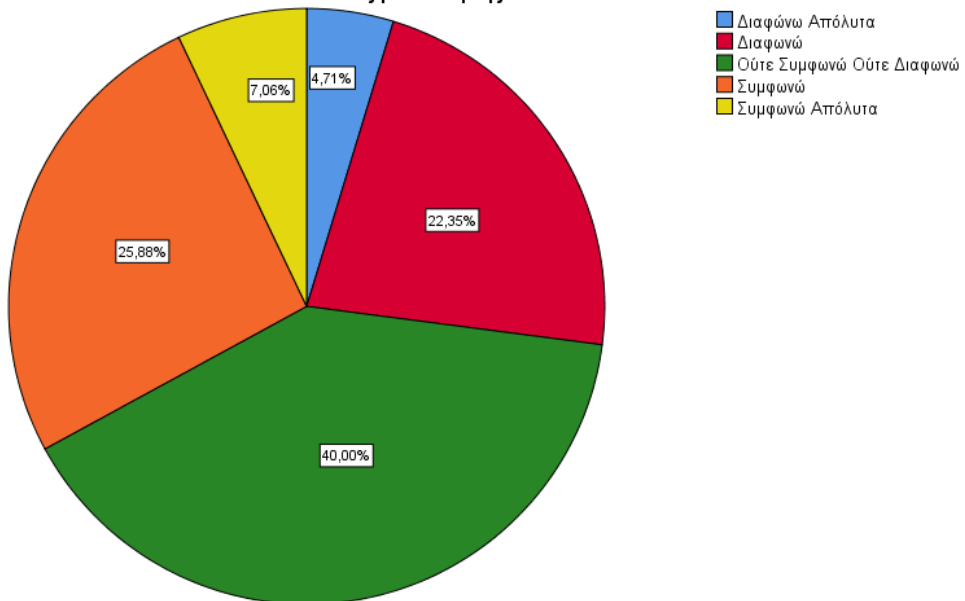
Η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων



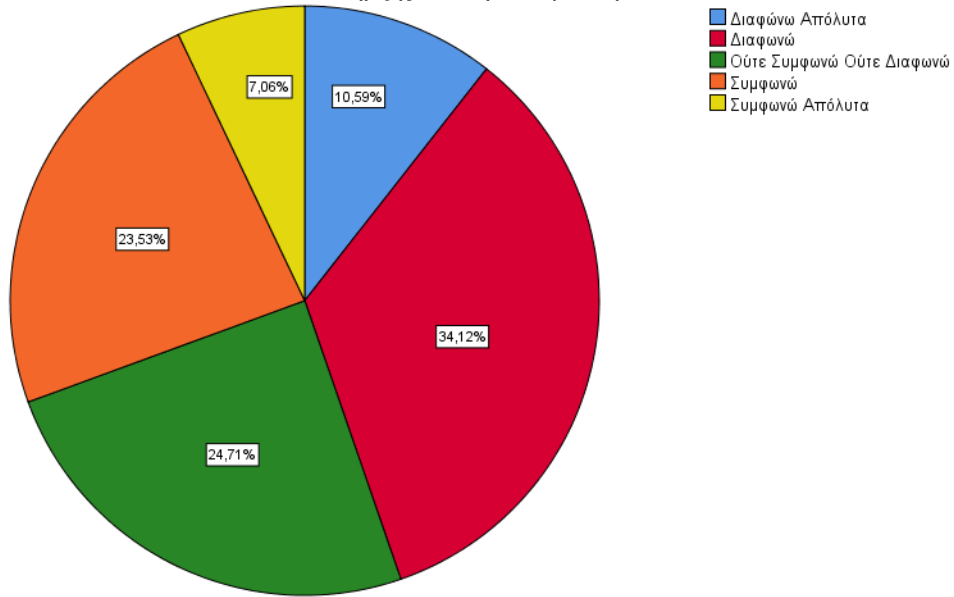
Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων



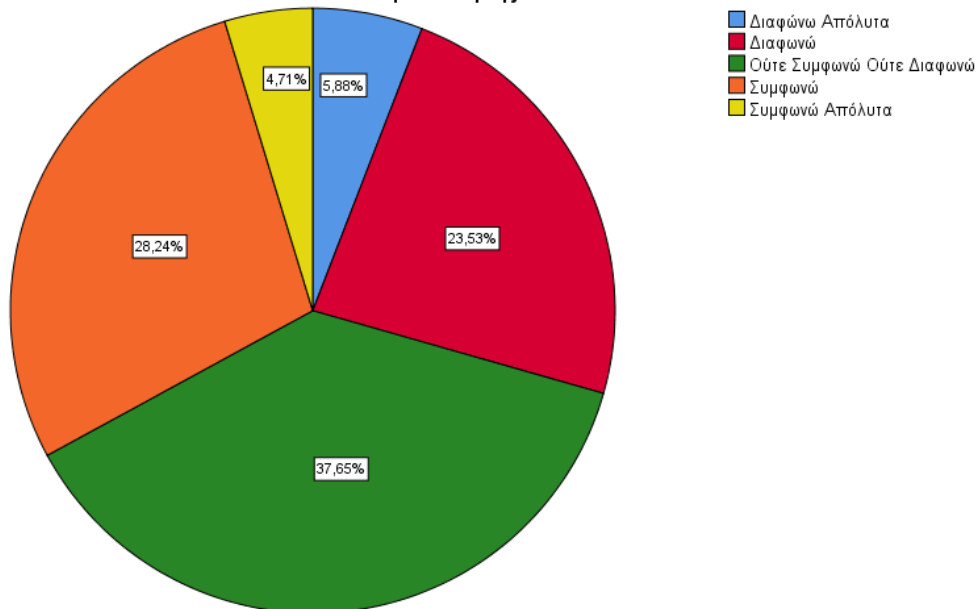
Το κόστος μετακίνησης στο ΔΙΕΚ



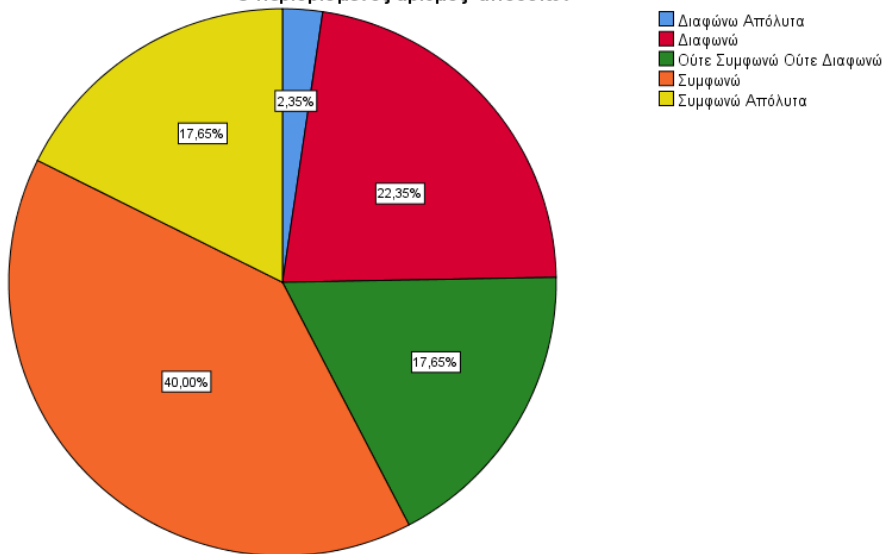
Η απουσία στήριξης από την οικογένειά μου



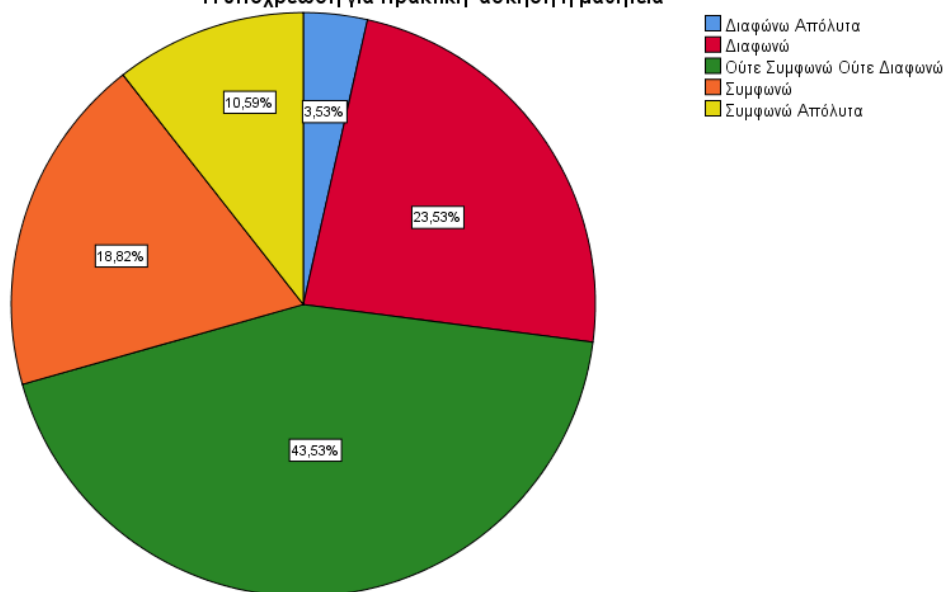
Η δυσκολία μετακίνησης στο ΔΙΕΚ



Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών

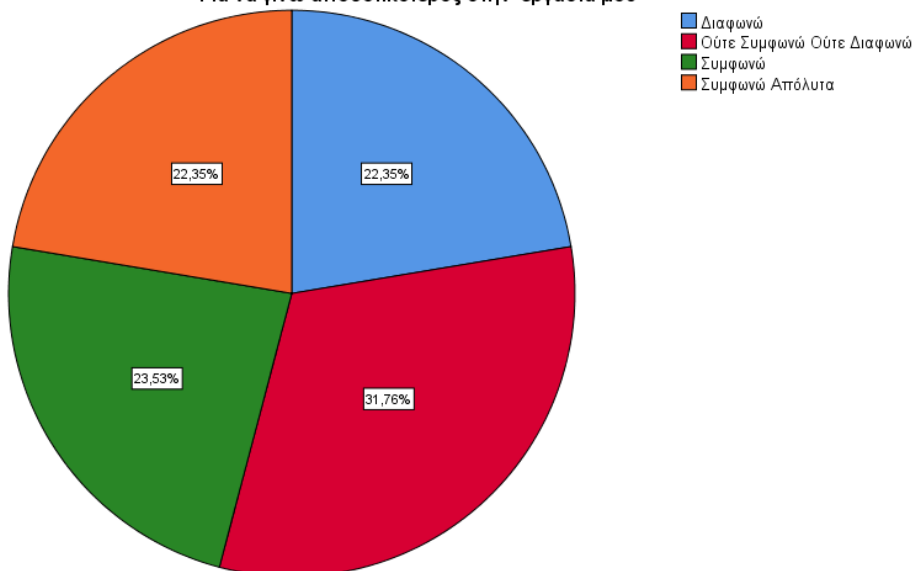


Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία

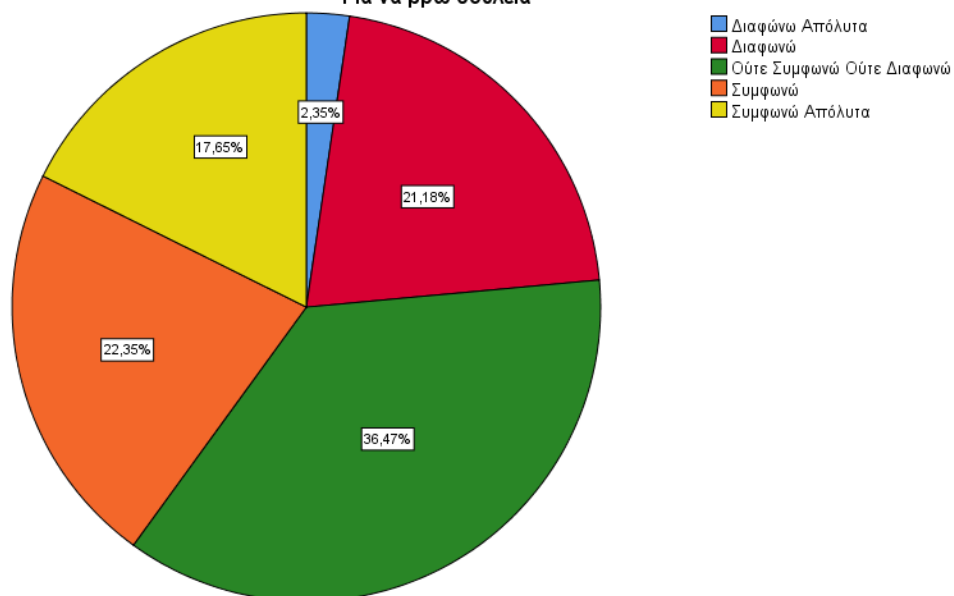




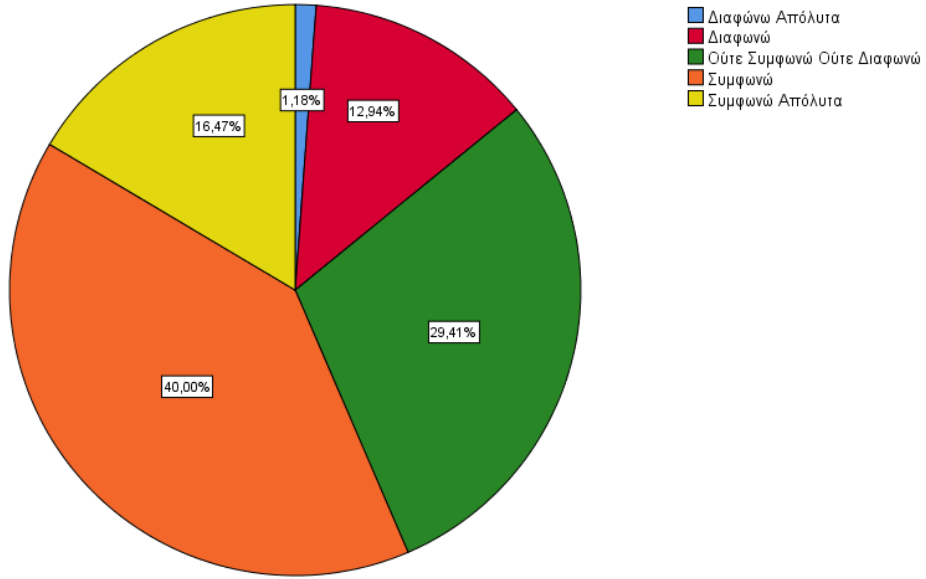
Για να γίνω αποδοτικότερος στην εργασία μου



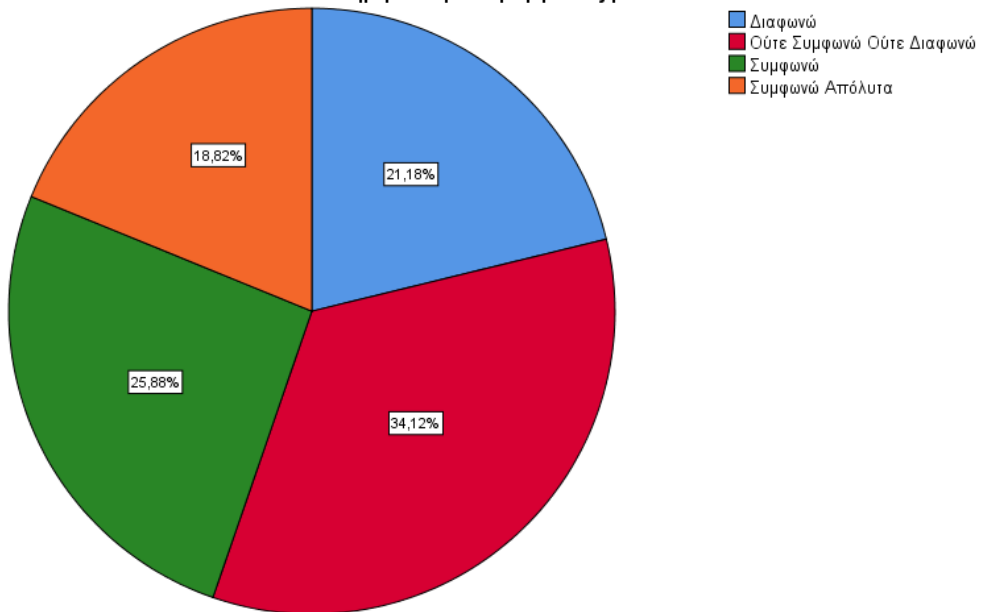
Για να βρω δουλειά



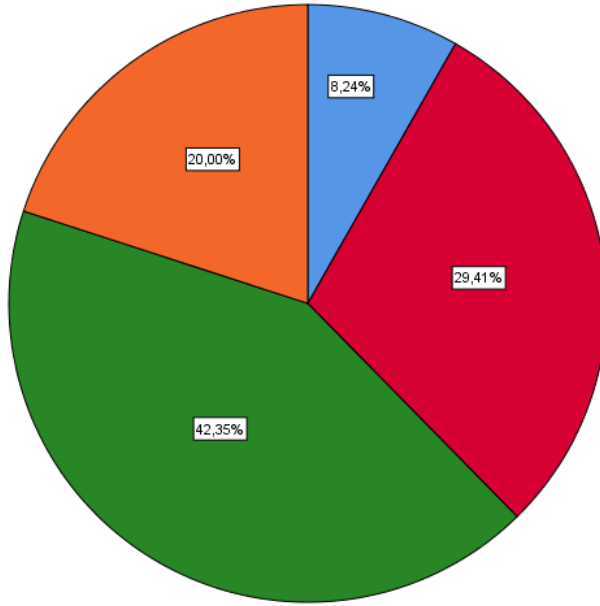
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου αποδοχές



Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου

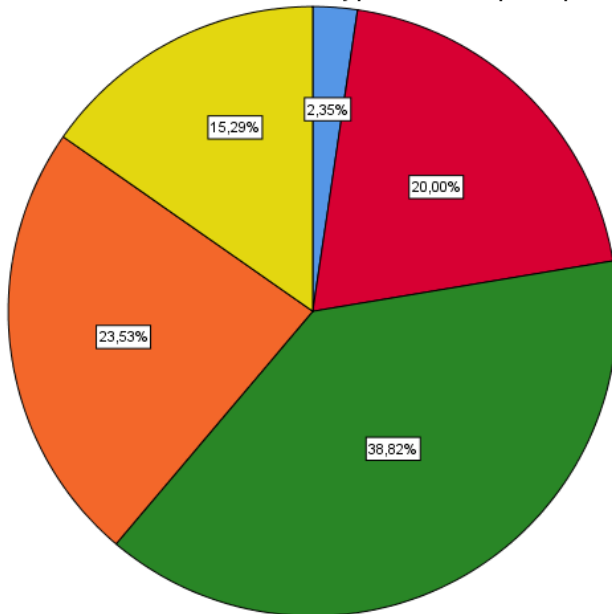


Για να βρω μία καλύτερη θέση εργασίας



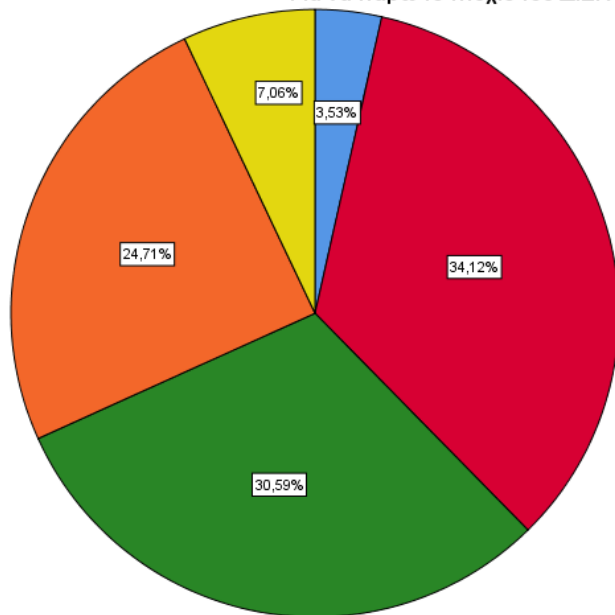
- Διαφωνώ
- Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Απόλυτα

Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα



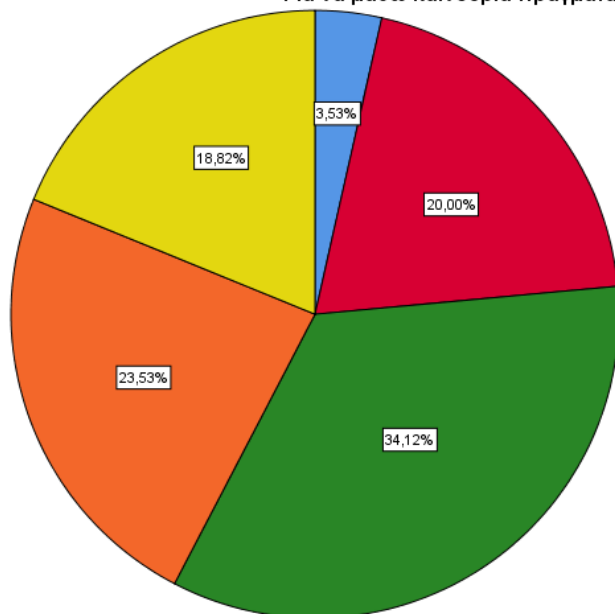
- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Απόλυτα

Για να πάρω το πτυχίο του ΔΙΕΚ



- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Απόλυτα

Για να μάθω καινούρια πράγματα



- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Απόλυτα

**Πίνακας 12. T Test – Φύλο (ενότητα «εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαίδευση τους στο ΙΕΚ»).**

	Φύλο	M.O.	Std. Deviation
Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	Άνδρας	3,07	1,022
	Γυναίκα	2,70	,989
Η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	Άνδρας	3,24	1,246
	Γυναίκα	3,56	1,119
Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων	Άνδρας	3,38	,795
	Γυναίκα	2,81	,880
Το κόστος μετακίνησης στο ΙΕΚ	Άνδρας	3,40	,885
	Γυναίκα	2,77	,972
Η απουσία στήριξης από την οικογένειά μου	Άνδρας	3,02	1,000
	Γυναίκα	2,63	1,215
Η δυσκολία μετακίνησης στο ΙΕΚ	Άνδρας	3,31	,869
	Γυναίκα	2,74	1,002
Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών	Άνδρας	3,43	,941
	Γυναίκα	3,53	1,241
Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία	Άνδρας	3,36	,906
	Γυναίκα	2,84	1,022

**Πίνακας 13. T Test – Φύλο (ενότητα «κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο ΙΕΚ»)**

	Φύλο	M.O.	Std. Deviation
Για να γίνω αποδοτικότερος στην εργασία μου	Άνδρας	3,48	1,174
	Γυναίκα	3,44	,983

Για να βρω δουλειά	Άνδρας	3,48	1,174
	Γυναίκα	3,16	,949
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου αποδοχές	Άνδρας	3,67	1,052
	Γυναίκα	3,49	,856
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου	Άνδρας	3,52	1,131
	Γυναίκα	3,33	,919
Για να βρω μία καλύτερη θέση εργασίας	Άνδρας	4,00	,855
	Γυναίκα	3,49	,827
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα	Άνδρας	3,31	1,137
	Γυναίκα	3,28	,934
Για να πάρω το πτυχίο του ΔΙΕΚ	Άνδρας	3,05	1,103
	Γυναίκα	2,91	,921
Για να μάθω καινούρια πράγματα	Άνδρας	3,31	1,158
	Γυναίκα	3,37	1,070

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο:

a. Άνδρας  Γυναίκα

2. Ηλικία:

a. 18-30  31-40

b. 41-50  51-60

3. Οικογενειακή κατάσταση:

a. Παντρεμένος/-η  Ελεύθερος/-η

b. Διαζευγμένος/-η

4. Εκπαιδευτικό επίπεδο:

a. Απόφοιτος/-η Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ)

b. Απόφοιτος/-η Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ)

c. Απόφοιτος/-η άλλου ΙΕΚ

d. Απόφοιτος/-η Τμήματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

e. Απόφοιτος/-η ΤΕΕ Β' κύκλου σπουδών

.....





5. Ειδικότητα που παρακολουθώ  
:.....

6. Εξάμηνο φοίτησης:

7. Εργασιακή κατάσταση:

i. Φοιτητής/τρια :

ii. Άνεργος/-η:

iii. Αν ναι, για πόσο χρονικό διάστημα:

iv. Εργαζόμενος/-η στον ιδιωτικό τομέα

v. Εργαζόμενος/-η στον δημόσιο τομέα

8. Χρόνια προϋπηρεσίας σε περίπτωση που είστε εργαζόμενος/-η:

0-5

6-10

11-20

21-30

31-40

<b>Τα εμπόδια που συναντώ στο ΔΙΕΚ</b> :	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ  Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ  απόλυτα
Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων					
Η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων					
Η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων υποχρεώσεων					
Το κόστος μετακίνησης στο ΔΙΕΚ					
Η απουσία στήριξης από την οικογένειά μου					
Η δυσκολία μετακίνησης στο ΔΙΕΚ					
Ο περιορισμένος αριθμός απουσιών					
Η υποχρέωση για πρακτική άσκηση ή μαθητεία					

Στο ΔΙΕΚ σπουδάζω :	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Για να γίνω αποδοτικότερος στην εργασία μου Για να βρω δουλειά					
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου αποδοχές Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου Για να βρω μία καλύτερη θέση εργασίας Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα					
Για να πάρω το πτυχίο του ΔΙΕΚ					
Για να μάθω καινούρια πράγματα					

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α. (1993). Ψυχολογία της τρίτης ηλικίας. *Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.*
- Βασιλειάδου, Π. (2016). Ο εκπαιδευτής στην εκπαίδευση ενηλίκων. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(1Α), 210-221.
- Βεργίδης, Δ.Κ. (2005). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Εισήγηση). Μεταίχμιο.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Bown, L. (2000). Lifelong learning: Ideas and achievements at the threshold of the twenty-first century. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 30(3), 341-351.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Bulluck, K. H. (2017). *A Qualitative Study Examining the Learning Orientations of Adult Doctoral Students in a College of Education Using Houle's Typology as a Framework*. University of South Florida.
- CEDEFOP, (2002). *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACER Review (formerly AACE Journal)*, 16(2), 137-159.

- Γκόβαρης, X., & Ρουσσάκης, I. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση, Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς. (2018). Προκήρυξη προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε στις 18/6/2022. <http://www.gsae.edu.gr/el/2011-09-07-06-52-21>
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (επιμ. Χ. Τσομπαντζούδης, Μιφρ, Ν. Κουβαράκου, μτφ.). Αθήνα: Ίων (Β' ελληνική έκδοση).
- Cross, P., K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J., & Authentic, I. E. L. (1938). *Experiential learning*. New Jersey: Pentice Hall.
- Eurolink Age. (2000). *Ageing in Employment: a Proposal for a European Code of Good Practice*. London.
- European Council (2003). Council conclusions on reference levels of European average performance in Education and Training (Benchmarks). Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου από: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-councilmeeting\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-councilmeeting_en.pdf)
- European council (2006). On key competences for lifelong learning. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου από: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- European Association of institutes for vocational training. *Objectives and duties*. <https://evbb.eu/about-the-evbb/#objectives>

- Green, A. (2006). Οι πολλές όψεις της δια βίου μάθησης: Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Στο Α, Καψάλης και Α, Παπασταμάτης (Επιμ.) *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 15-42.
- Gagne, ED, & Rothkopf, EZ (1975). Οργάνωση κειμένου και μαθησιακοί στόχοι. *Journal of Educational Psychology*, 67 (3), 445.
- Hansman, C. A., & Mott, V. W. (2010). Adult learners. *Handbook of adult and continuing education*, 13-23.
- Jarvis, P. (1999). Key words on adult learning. Glossary of adult learning in Europe, 22.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
- Jarvis, P. (2011). Adult learning in the social context (Vol. 78). *Abingdon UK: Routledge*.
- Καραλής, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης, στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 125-150.
- Καραλής, Θ., & Παπαγεωργίου, Η. (2012). Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης.
- Karalis, T., & Vergidis, D. (2004). 'Lifelong education in Greece: recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-189.
- Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση. Αθήνα: Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ & Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

- Karalis, T. (2017). Shooting a moving target: The Sisyphus boulder of increasing participation in adult education during the period of economic crisis. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(1), 78-96.
- Καραλής, Θ. (2020). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση. (2011 – 2019). Αθήνα: Αθήνα: Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ & Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Κατσίκης, Ι. (2020). Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Αχαΐας σε επιμορφωτικά προγράμματα. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Knapper, C. K., & Cropley, A. J. (1980). Lifelong Learning and Higher Education: Implications for Teaching.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση ενηλίκων. *Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Εκδ. Μεταίχμιο. Αθήνα.
- Kolb, D. A. (1984). The process of experiential learning. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 20-38.
- Κουτελέκος, Ι., & Χαλιάσος, Ν. (2014). Προσδοκίες. *Rostrum of Asclepius/Vimatou Asklipeiou*, 13(2).
- Κωνσταντινίδου, Δ. (2015). Η ευρωπαϊκή πολιτική για τη διά βίου μάθηση και η εφαρμογή των εργαλείων, Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, Ευρωδιαβατήριο και διά Βίου Συμβουλευτική στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (2012). Ψυχολογία κινήτρων. Αθήνα: Πεδίο.
- Vergidis, D. (2021). Educational Needs (educational Needs assessment). *ADULT EDUCATION Critical Issues*, 1(1), 78-80.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2Nd ed.) New York.
- Μπουτσιούκη, Σ. (2006). *Διαμόρφωση και ανάπτυξη πολιτικών εκπαίδευσης της ΕΕ και μεταλλαγές στο χώρο της αγοράς εργασίας. Μια προσέγγιση των ΙΕΚ. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.*  
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/436>
- Norrie, P., & Dalby, D. (2007). How adult are our learners? A cross-sectional exploration of the learning characteristics of Nursing students in a United Kingdom University. *Journal of Research in Nursing*, 12(4), 319-328.
- Palis, A. G., & Quiros, P. A. (2014). Adult learning principles and presentation pearls. *Middle East African journal of ophthalmology*, 21(2), 114.
- Παπαγεωργίου, Κ. (2018). *Απόψεις εκπαιδευομένων σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ) ως προς την αποτελεσματικότητα διδασκαλίας με τη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών.*  
Ανάκτηση 10/10/2022, από : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39938>
- Pepin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121-132.



- Πέτση, Α. (2018). *Παράγοντες που επηρεάζουν την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών επιχειρηματιών στα κέντρα λήψης αποφάσεων και ο ρόλος της δια βίου μάθησης στην καταπολέμηση των ανισοτήτων*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). <http://hdl.handle.net/11610/18473>
- Πρόκου, Ε. (2007). Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη διά βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. *Social Cohesion and Development*, 2(2), 179-192.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακκούλης Δ., Ασημάκη Α., Βεργίδης Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η Ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 5 (1), 104-126.
- Σαρρή, Χ. (2010). *Τα κίνητρα συμμετοχής των Ενήλικων Εκπαιδευόμενων σε Προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης: η περίπτωση των Δημόσιων ΙΕΚ στο Νομό Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ανάκτηση 10/10/2022 από : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19514>
- Σιάλδας, Τ. (2017). *Διερεύνηση των κινήτρων, των εμποδίων συμμετοχής και των δυνατοτήτων υποκίνησης των ενήλικων εκπαιδευόμενων στα προγράμματα Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση των σπουδαστών του Δημόσιου ΙΕ.Κ. Παιονίας Νομού Κιλκίς*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ανάκτηση 10/10/2022 από : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35243>
- Seifert, K. & Sutton, R (2014). *Educational Psychology*. Published by the Saylor Foundation.

- Σκουτέρη, Θ. (2007). *Η αποτελεσματικότητα των δράσεων της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. Διερεύνηση μέσα από το παράδειγμα των ιδιωτικών ΙΕΚ της Αθήνας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ανάκτηση 20/01/2019 από : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20133>
- Σοφίτση, Δ. (2016). *Διεύρυνση των προσδοκιών των καταρτιζομένων στα Δημόσια ΙΕΚ του νομού Σερρών*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ανάκτηση 10/10/2022, από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33096>
- Στροτός, Η. (2017). *Απόψεις καταρτιζόμενων των Δημόσιων ΙΕΚ σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ανάκτηση 10/10/2022 από : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35141>
- Σούλης, Σ. Γ., Φωτιάδου, Ε., & Χριστοδούλου, Π. (2016). *Εγχειρίδιο εκπαιδευτή ενηλίκων*.
- Τσαγκαρέλη, Β. (2019) *Η σύγχρονη ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση, κατάρτιση και ΔΒΜ και η κατάσταση των πραγμάτων, σήμερα*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ανάκτηση 10/10/2022 από : <http://hdl.handle.net/11610/18894>
- Τσεκούρα, Μ. (2018). *Διερεύνηση των κινήτρων και προσδοκιών των εκπαιδευόμενων στο Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης Νομού Τρικάλων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Ανάκτηση 10/10/2022 από : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39375>
- Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016). *Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση*. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 8(2), 36-47.

ΦΕΚ 28/03.03.1994, Αριθμ.Ν. 2190/94. Σύσταση ανεξάρτητης αρχής για την επιλογή προσωπικού και ρύθμιση θεμάτων διοίκησης. [https://e-postirixis.gr/blog/law\\_category/n-2190\\_94\\_fek\\_28\\_03-03-1994\\_teyxos\\_a\\_systash\\_ane3arthths\\_arxhs\\_gia\\_thn\\_epilogh\\_proswpikoy\\_kai\\_ry8mish\\_8ematwn\\_dioikhshs/](https://e-postirixis.gr/blog/law_category/n-2190_94_fek_28_03-03-1994_teyxos_a_systash_ane3arthths_arxhs_gia_thn_epilogh_proswpikoy_kai_ry8mish_8ematwn_dioikhshs/)

ΦΕΚ 163/A/21-9-2010, Αριθμ. 3879/2010. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. <https://www.e-Nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/N-3879-2010.html>

ΦΕΚ 171/A/6-7-2005, Αριθμ 3369/2005. Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3369-2005.html>

Warwick Report. (2006). *Ageing and Employment: Identification of Good Practices to Increase Job Opportunities and Maintain Older Workers in Employment*. Study for the European Commission by the Warwick Institute for Employment Research, University of Warwick, and Economic Research & Consulting, Munich.

William, D. (1984). *How to Teach Adults*. New York: *The Learning Resources Network*.

Ζαρίφης, Γ. Κ. (2014). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Δια βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη. *Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ Ανακτήθηκε στις*, 5(9), 2018.