

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Π.Μ.Σ
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της **Αναστασίας Βογιατζή**
A.M. 4272014007

ΘΕΜΑ:
«Η δια βίου μάθηση ως παράγοντας ευημερίας των ενήλικων εκπαιδευομένων»

ΘΕΜΑ:
«Lifelong learning as a factor of prosperity for adult learners»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Χρυσή Βιτσιλάκη	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Αναστάσιος Κοντάκος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Περσεφόνη Φώκιαλη	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2017

Η έγκριση της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Πίνακας Περιεχομένων

Συντομογραφίες.....	v
Κατάλογος Πινάκων.....	vi
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	ix
Εισαγωγή.....	12
Κεφάλαιο 1 ^ο : Ορισμός της δια βίου μάθησης – Φορείς και Προγράμματα.....	14
1.1 Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί.....	14
Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	14
Δια βίου Μάθηση.....	16
1.2 Η αναγκαιότητα για δια βίου μάθηση.....	18
1.3 Σκοπός και κίνητρα της δια βίου μάθησης.....	21
1.4 Τα οφέλη της δια βίου μάθησης στη ζωή του ενήλικα.....	27
1.5 Η δια βίου μάθηση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη.....	29
1.6 Φορείς και προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	31
Κεφάλαιο 2 ^ο : Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, δια βίου μάθηση και Ευημερία.....	37
2.1 Ορισμός του ενήλικου εκπαιδευόμενου.....	37
2.2 Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων.....	38
2.3 Βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης των ενηλίκων.....	41
Η Ανδραγωγική Θεωρία.....	41
Η Θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή.....	42
Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.....	43
Η Θεωρία για τον Κύκλο της Μάθησης του David Kolb.....	45
2.4 Η έννοια της ‘‘ευημερίας’’.....	47
2.5 Η ευημερία και οι διαστάσεις της.....	48
2.6 Τα θεωρητικά μοντέλα της ευημερίας.....	50
Μοντέλο Ελέγχου, Απαιτήσεων και Στήριξης.....	51
Μοντέλο των Χαρακτηριστικών της Εργασίας.....	51
Μοντέλο της Ψυχολογικής Ευημερίας.....	52
Μοντέλο της Ευημερίας μέσα σε ένα Εργασιακό Πλαίσιο.....	53

Μοντέλο της Εργασιακής Ευημερίας.....	53
Μοντέλο των Βιταμινών.....	54
Μοντέλο των Lent και Brown	55
2.7 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ευημερία	56
2.8 Η δια βίου μάθηση ως παράγοντας ευημερίας.....	59
2.9. Βιβλιογραφική ανασκόπηση πριν την τρέχουσα έρευνα.....	61
Κεφάλαιο 3: Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας	65
3.1 Μεθοδολογία	65
3.2 Ερευνητική μέθοδος	67
3.3 Δείγμα έρευνας.....	68
3.4 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	69
3.5 Διεξαγωγή έρευνας.....	69
3.6 Περιγραφή ερωτηματολογίου.....	69
Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση αποτελεσμάτων	72
5. Συμπεράσματα.....	103
5.1 Ανάλυση κινήτρων παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης και διαφορές που προκύπτουν λόγω φύλου, ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου (Ερευνητικά ερωτήματα 1-3)	104
5.2 Ανάλυση κυριότερων οφελών από την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης και ικανοποίηση προσδοκιών των συμμετεχόντων (Ερευνητικά ερωτήματα 4-5)	105
5.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων και επίδρασης (θετικής ή αρνητικής) από τη συμμετοχή στα προγράμματα δια βίου μάθησης στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των συμμετεχόντων (Ερευνητικά ερωτήματα 8-9)	106
5.4 Ανάλυση αποτελεσμάτων σχετικά με τη βελτίωση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στα προγράμματα δια βίου μάθησης, την εφαρμογή των νέων γνώσεων και τη σύνδεσή τους με προηγούμενες εμπειρίες (Ερευνητικά ερωτήματα 6-7 και 10)	107
Επίλογος	109
Βιβλιογραφία.....	111
Παράρτημα Ι - Συνοδευτική Επιστολή και Ερωτηματολόγιο Έρευνας	122

Συντομογραφίες

- Α.Ε.Ι. :** Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Α.Ε.Π.: Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
Γ.Γ.Δ.Β.Μ.: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε.: Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας
Γ.Σ.Ε.Ε.: Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
Ε.Α.Π.: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ε.Κ.Δ.Δ.Α.: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης
Ε.Σ.Π.Α.: Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης
ΕΛ.ΣΤΑΤ.: Ελληνική Στατιστική Αρχή
Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Η.Π.Α.: Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής
Ι.Ε.Κ.: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης
Κ.Δ.Β.Μ.: Κέντρα Δια Βίου Μάθησης
Κ.Ε.Δ.Ε.: Κεντρική Ένωση Δήμων Ελλάδος
Κ.Ε.Ε.: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
Κ.Ε.Κ.: Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
Κ.Π.Α.: Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση
Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Σ.Γ.: Σχολές Γονέων
Σ.Δ.Ε.: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Τ.Ε.Ι.: Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Τ.Π.Ε.: Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας
Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης
Ε.Ρ.Σ.: Educational Participation Scale
Ε.Σ.Σ.: European Social Survey
U.N.E.S.C.O.: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1:Κατανομή κατά φύλο	72
Πίνακας 2:Ηλικιακή κατανομή	73
Πίνακας 3:Μορφωτικό επίπεδο.....	73
Πίνακας 4:Κατανομή σύμφωνα με την επαγγελματική κατάσταση.....	74
Πίνακας 5:Οικογενειακή Κατάσταση.....	74
Πίνακας 6:Αριθμός παιδιών	75
Πίνακας 7:Κατανομή σε σχέση με την ηλικία παρακολούθησης προγράμματος.....	75
Πίνακας 8:Κατανομή σε σχέση με τη συνάφεια	76
Πίνακας 9:Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων όσων έχουν παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου μάθησης σε σχέση με τη γνώση σχετικών προγραμμάτων	77
Πίνακας 10:Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων όσων έχουν παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου σε σχέση με την σημαντικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας	77
Πίνακας 11:Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων όσων έχουν παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου σε σχέση με την επάρκεια χρήσης on-line εργαλείων	78
Πίνακας 12:Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων σχετικών με τα κίνητρα παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης	80
Πίνακας 13:Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων σε σχέση με τις ώρες παρακολούθησης των προγραμμάτων	81
Πίνακας 14:Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων σε σχέση με το κόστος του προγράμματος	82
Πίνακας 15:Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων σε σχέση με παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου παράλληλα με εργασία	82
Πίνακας 16:Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων σε σχέση με το βαθμό ικανοποίησης από το πρόγραμμα.....	83
Πίνακας 17:Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων σχετικά με την ωφέλεια από την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης	85
Πίνακας 18:Σχέση παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης και εφαρμογή γνώσεων	86
Πίνακας 19:Βαθμός εφαρμογής των γνώσεων που απέκτησαν από το πρόγραμμα δια βίου μάθησης.....	87
Πίνακας 20:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το είδος κινήτρου	88

Πίνακας 21:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με την ηλικία.....	89
Πίνακας 22:Κατανομή ποσοστών αναφορικά με τις σπουδές δια βίου μάθησης και θετική επίδραση στην προσωπική ζωή σε σχέση με την ηλικία.....	90
Πίνακας 23:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου μάθησης και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης	90
Πίνακας 24:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος δια βίου μάθησης	91
Πίνακας 25:Κατανομή ποσοστών αναφορικά με την εργασία κατά τη διάρκεια του προγράμματος και του επιπέδου εκπαίδευσης.....	91
Πίνακας 26:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου μάθησης και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με το επάγγελμα	92
Πίνακας 27:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος δια βίου μάθησης σε σχέση με το επάγγελμα.....	93
Πίνακας 28:Κατανομή ποσοστών αναφορικά με τη θετική επίδραση του προγράμματος στην προσωπική ζωή ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση	93
Πίνακας 29:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα δημογραφικά αποτελέσματα της ηλικίας παρακολούθησης σπουδών δια βίου μάθησης σε σχέση με την οικογενειακή τους κατάσταση	94
Πίνακας 30:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος σε σχέση με την οικογενειακή τους κατάσταση	94
Πίνακας 31:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου μάθησης και τα κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με την εργασία κατά το διάστημα παρακολούθησης	95
Πίνακας 32:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με τη θετική επίδραση στην εργασία	96
Πίνακας 33:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος δια βίου σε σχέση.....	96
Πίνακας 34:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση.....	97
Πίνακας 35:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος δια βίου σε σχέση με τη θετική επίδραση σε κοινωνικό επίπεδο	98
Πίνακας 36:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για πτυχίο σχετικό με το αντικείμενο του προγράμματος σε σχέση με τη θετική επιρροή.....	98
Πίνακας 37:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με τη θετική επιρροή σε μορφωτικό επίπεδο.....	99

Πίνακας 38:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με τη θετική επιρροή.....	100
Πίνακας 39:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση.....	100
Πίνακας 40:Κατανομή ποσοστών αναφορικά με τη θετική επίδραση του προγράμματος δια βίου στην προσωπική ζωή και στις διαπροσωπικές σχέσεις	101
Πίνακας 41:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση.....	101
Πίνακας 42:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος δια βίου μάθησης σε σχέση με την εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν	102

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Παρακολούθηση προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης.....	76
Διάγραμμα 2: Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης και θεματικές ενότητες	79
Διάγραμμα 3: Τομείς βελτίωσης όσων έχουν παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου μάθησης	84
Διάγραμμα 4:Βελτίωση ικανοτήτων όσων έχουν παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου μάθησης.....	86

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, Δρ. Αναστασία Ρέππα, για την άψογη συνεργασία, τις πολύτιμες συμβουλές της, τη στήριξη και τη βοήθεια που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια εκπόνησής της. Ήταν μεγάλη μου χαρά και τιμή να συνεργαστώ μαζί της.

Ευχαριστώ τους συμμετέχοντες στην έρευνα γιατί χωρίς τη βοήθειά τους θα ήταν αδύνατη η διεξαγωγή της.

Τέλος, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που πάντα στέκεται δίπλα μου ανέσως αρωγός. Τους ευχαριστώ για την υπομονή και την κατανόησή τους όλο αυτό το διάστημα.

*Once you stop learning,
you start dying*

Albert Einstein (1879 –1955)

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν τομέα δραστηριοτήτων που έκανε την εμφάνισή του στην Ευρώπη αλλά και στις ΗΠΑ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Είχε ως στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών, και όχι μόνο, κοινωνικών ομάδων. Μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα κατάφερε να καλύψει πολλές θεματικές κατηγορίες όπως επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σχετικά με πολιτιστικά θέματα, εκπαίδευση πάνω σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα και πέτυχε να επεκταθεί σχεδόν σε όλες τις χώρες (Βεργίδης, 2001).

Με τον όρο δια βίου μάθηση, αναφερόμαστε σε μια αντίληψη φιλοσοφική κατά την οποία, η εκπαιδευτική διαδικασία νοείται ως μια μακροχρόνια πορεία, η οποία έχει ως αφετηρία τη γέννηση του ανθρώπου και συνεχίζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Μαυρογιώργος, 1999). Ο όρος αναφέρεται τόσο στην απόκτηση γνώσεων όσο και δεξιοτήτων. Η δια βίου μάθηση αποτελεί προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη όλων εκείνων των προσόντων (της γενικής παιδείας, της εξειδικευμένης κατάρτισης, των τεχνικών γνώσεων και των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων) προκειμένου να ανταποκριθούν οι ενήλικες στις αυξημένες απαιτήσεις της εποχής (Κόκκος στο Rogers, 1999).

Μάλιστα από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 βλέπουμε ταχεία ανάπτυξη στις δραστηριότητες της εκπαίδευσης των ενηλίκων οι οποίες έχουν τη θερμή υποστήριξη και χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γεγονός που οφείλεται στις ανάγκες που εμφανίστηκαν στα ακόλουθα:

- I. Στο οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο (ανάπτυξη νέων τεχνολογιών, νέες συνθήκες εργασίας, διεθνοποίηση οικονομίας)
- II. Στο πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο (μετακινήσεις πληθυσμού, κοινωνικός αποκλεισμός, κ.α.)

«Κάθε ενήλικος λοιπόν στην εποχή μας χρειάζεται να μπορεί, σε διάφορες φάσεις της ζωής του, να έχει πρόσβαση σε νέες γνώσεις και ικανότητες που να του επιτρέπουν να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις συνθήκες που αλλάζουν και να αυτοκαθαρίζεται» (Κόκκος, 2005α).

Τα τελευταία χρόνια κυρίως, οι Ελληνικές Κυβερνήσεις θεσμοθέτησαν στα Πανεπιστήμια τη δια βίου μάθηση και οι έννοιες εκπαίδευση και δια βίου μάθηση χρησιμοποιούνται από τους πολιτικούς στο λόγο τους, συσχετίζοντας την ελληνική πολιτική με τις πολιτικές που αναπτύσσονται στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στα πλαίσια της εκπαίδευσης και κατάρτισης των ενηλίκων με προγράμματα χρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Τζιρίτας, 2005).

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να δοθούν τεκμηριωμένες απαντήσεις στο ερώτημα του κατά πόσο η παρακολούθηση και ολοκλήρωση προγραμμάτων δια βίου μάθησης αποτελεί παράγοντα ευημερίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων που συμμετέχουν σε αυτά. Εξετάζονται οι στόχοι και τα κίνητρα που οδηγούν τους ενηλίκους στην παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης, καταγράφονται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, οι προσδοκίες τους από την ολοκλήρωση της παρακολούθησης αλλά και τα οφέλη της δια βίου μάθησης στη ζωή τους. Παράλληλα εντοπίζονται οι διαφορές στους στόχους, στα κίνητρα, στα οφέλη από τη συμμετοχή και την ολοκλήρωση της παρακολούθησης των προγραμμάτων σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας επιτρέπουν να είμαστε αισιόδοξοι για το μέλλον των προγραμμάτων δια βίου μάθησης στη χώρα μας καθώς τα οφέλη από την παρακολούθησή τους είναι πολλαπλά σε κοινωνικό, εργασιακό αλλά και προσωπικό - ατομικό επίπεδο. Η στήριξη και διάδοση της δια βίου μάθησης θα πρέπει να αποτελέσει πρωταρχικό μέλημα της Πολιτείας, η οποία θα πρέπει να αναγνωρίσει τις θετικές επιπτώσεις της δια βίου μάθησης στην ποιότητα ζωής του ατόμου και κατ' επέκταση της κοινωνίας καθώς πέρα από την αναβάθμιση των τυπικών προσόντων του εργατικού δυναμικού προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις - προκλήσεις του σύγχρονου κοινωνικοοικονομικού γίγνεσθαι, επιτυγχάνεται και η κοινωνική συνοχή, η άρση των ανισοτήτων ανάμεσα στους πολίτες (Πρόκου, 2007) αλλά και η βελτίωση της υγείας και της ευημερίας των εκπαιδευομένων (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, 1999-2006).

Κεφάλαιο 1: Ορισμός της δια βίου μάθησης – Φορείς και Προγράμματα

1.1 Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί

Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η ανάγκη για την εκπαίδευση των ενηλίκων παρουσιάστηκε στις αρχές του εικοστού (20ού) αιώνα μέσα σε ένα πεδίο δράσης με οικονομικό αλλά και κοινωνικο-πολιτικό προσανατολισμό. Έκτοτε, τόσο με τις πρωτοβουλίες του κράτους, όσο και με πρωτοβουλίες διαφόρων δομών της πολιτείας, με στόχο πάντα την εξειδίκευση, την αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του ανθρώπου, γίνεται προσπάθεια για τα ακόλουθα (Καραλής, 2005):

- ✓ Την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τόσο από τους ενήλικες όσο και από τα παιδιά που δεν ολοκλήρωσαν τη βασική τους εκπαίδευση και την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού.
- ✓ Τη συνεχιζόμενη κατάρτιση αλλά και επιμόρφωση συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμού που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό.
- ✓ Την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ως δεύτερης αλλά και την εκπαίδευση στον τομέα της νέας τεχνολογίας.
- ✓ Την εκπαίδευση - επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν στον Ελληνικό Πολιτισμό, στην υγεία, στο περιβάλλον και γενικά σε θέματα πολιτιστικά, κοινωνικά αλλά και ευρωπαϊκά.
- ✓ Την ανοιχτή και από απόσταση κατάρτιση και εκπαίδευση καθώς και τη συνεργασία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με τα νέα σύγχρονα συστήματα εξ αποστάσεως (e-learning).
- ✓ Την εκπαίδευση ενηλίκων.

Η τελευταία δράση που αναφέρεται στην εκπαίδευση των ενηλίκων, άρει τους περιορισμούς που βάζει το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, ουσιαστικά δίνει έμφαση στα προσωπικά ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι εκπαιδεύονται μέσα από τις καινούργιες μεθόδους εκπαίδευσης (Marple, 2003).

Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να αναφερθούν και δύο ορισμοί της έννοιας «εκπαίδευση ενηλίκων» οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως οι πλέον εμπεριστατωμένοι. Ο ορισμός της UNESCO (1975) και του ΟΟΣΑ (1977):

- «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. Με τον τρόπο αυτό 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, στο Rogers, 1999).
- «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα, σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (ΟΟΣΑ, στον Rogers, 1999).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005α) οι ανωτέρω ορισμοί από τη μια πλευρά επισημαίνουν την ύπαρξη σχεδιασμού κατά την υλοποίηση της δια βίου μάθησης και από την άλλη ότι τα προγράμματα αυτά πέρα από την κάλυψη των επαγγελματικών αναγκών, έχουν και μια πιο ανθρωποκεντρική κατεύθυνση. Ο ορισμός της «δια βίου μάθησης» χρησιμοποιήθηκε το 2001 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις Βρυξέλλες στα πλαίσια εργασιών της, διευρύνοντας έτσι προηγούμενο όρο που είχε χρησιμοποιηθεί στη συνθήκη της Λισσαβόνας, όπου εκεί δινόταν μεγαλύτερη έμφαση στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής στρατηγικής με σκοπό την κοινωνική ένταξη μέσα από την απασχόληση.

Δια βίου Μάθηση

Προκειμένου να ορισθεί η έννοια της «δια βίου μάθησης» είναι απαραίτητο να γίνει η ερμηνεία του όρου. Σύμφωνα με τον ορισμό της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2013), η δια βίου μάθηση ορίζεται ως: *«όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν 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»*. Ο ορισμός περιλαμβάνει τόσο τη γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων, η οποία απαντάται σε δομημένα και οργανωμένα από την πολιτεία μαθησιακά περιβάλλοντα όσο και τη γνώση που αποκτά το άτομο από την καθημερινότητά του, την εργασία του, τα βιώματα και τις εμπειρίες του (Αθανασίου κ.α. 2014).

Σύμφωνα με τη Νικηταρά (2011) η «δια βίου μάθηση» είναι μια πλήρης εκπαιδευτική διαδικασία. Η μετατροπή του αρχικού όρου «δια βίου παιδεία» σε «δια βίου μάθηση» σηματοδοτεί την αλλαγή του περιεχομένου του όρου. Πλέον προσανατολίζεται περισσότερο στη βελτίωση και εξέλιξη των επαγγελματικών, μορφωτικών και εκπαιδευτικών επιπέδων του ανθρώπινου δυναμικού με την κατάλληλη εξειδίκευση και εκπαίδευση σε γνώσεις και δεξιότητες αλλά και στην ανανέωση και επικαιροποίηση των υπαρχουσών, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνικο-πολιτικής κατάστασης και να εξασφαλίσει τη μόνιμη απασχολησιμότητά του.

Η έκφραση «δια βίου» δηλώνει την ισόβια και διαρκή επιδίωξη της εκπαίδευσης με στόχο, ο οποίος υπερβαίνει το χώρο και το χρόνο. Καθώς η εκπαίδευση διαπερνά όλα τα στάδια της ζωής του ανθρώπου γίνεται κατανοητό ότι η έκφραση «δια βίου» σηματοδοτεί την εφαρμογή των αξιών της παιδείας σε όλες τις κοινωνικές, πολιτικές και προσωπικές δραστηριότητες του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Νικηταρά, 2011).

Με τον τρόπο αυτό, η δια βίου μάθηση ως διαδικασία που διατρέχει το βίο των ενηλίκων, αφορά όχι μόνο στην καλύτερη κοινωνική κινητικότητα και πρόσβαση στην εργασία αλλά πολύ περισσότερο επιτρέπει στον πολίτη, δίνοντας του τα κατάλληλα

εφόδια, να συμμετέχει ενεργά στα πολυσύνθετα δρώμενα της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2005) η έννοια της «δια βίου μάθησης» υπαγορεύτηκε από την UNESCO. Ο όρος «δια βίου μάθηση» είναι ευρύτερος από τον όρο «εκπαίδευση» και αναφέρεται στη χωρίς τέλος γνώση, η οποία περιλαμβάνει όλες τις μορφές μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Δηλαδή, του δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει σε σχεδιασμένες, από τους αρμόδιους φορείς δραστηριότητες, οι οποίες απευθύνονται σε ενήλικες αποκλειστικά, και κάθε ένας συμμετέχει με σκοπό την επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου στόχου. Η εκπαίδευση των ενηλίκων, ούτως ή άλλως, αποτελεί ένα ξεχωριστό επιστημονικό και θεσμικό πεδίο μάθησης και εκπαίδευσης, σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση των παιδιών, υπηρετεί διαφορετικούς στόχους και αναπτύσσει ειδική μεθοδολογία (Κόκκος, 2005α). Με τη «δια βίου μάθηση» αποκτώνται νέες εμπειρίες, οι οποίες συνδέονται με τις υπάρχουσες γνώσεις του ατόμου, από τις οποίες διεξάγονται συμπεράσματα τα οποία το βοηθούν να προβεί σε νέες δράσεις. Κυρίως όμως κάθε πρόγραμμα «δια βίου μάθησης» είναι η αποτύπωση μιας πραγματικότητας την οποία οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν και στοχεύουν στην αντιμετώπιση και εναρμόνισή τους με αυτήν (Κόκκος, 2005α).

Στη δια βίου μάθηση περιλαμβάνεται η τυπική εκπαίδευση, η μη τυπική εκπαίδευση και η άτυπη μάθηση. Σύμφωνα με την ταξινόμηση των Ahmed και Coombs (1974), **τυπική εκπαίδευση** είναι η εκπαίδευση που παρέχεται από φορείς του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή από το νηπιαγωγείο έως και το πανεπιστήμιο. Η διαδικασία μάθησης είναι σχεδιασμένη, με μαθησιακούς στόχους, διάρκεια μαθησιακής διαδικασίας, διδακτική υποστήριξη, χορηγείται πιστοποίηση και ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει συνειδητά (Καραλής & Βεργίδης, 2004). **Μη τυπική εκπαίδευση** είναι όλες οι οργανωμένες δραστηριότητες της εκπαίδευσης που η υλοποίησή τους γίνεται από φορείς εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, απευθύνονται σε ανήλικες και σε ενήλικες και παράσχουν επιλεγμένους τύπους μάθησης σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες π.χ. προγράμματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων, προγράμματα κοινοτικής εκπαίδευσης με θέμα τη διατροφή, την υγεία, το περιβάλλον, ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση στελεχών κ.α. (Coombs & Ahmed, 1974). Περιλαμβάνει επίσης την εκπαίδευση που παρέχεται με τη δυνατότητα ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει αναγνωρισμένα πιστοποιητικά – πτυχία σε επίπεδο εθνικό. Και τέλος η **άτυπη μάθηση** περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες της

μάθησης που γίνονται εκτός του οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, κατά τον ελεύθερο χρόνο, όταν συζητά με συνεργάτες του ή αλληλοεπηρεάζεται από το περιβάλλον του. Όταν τα ανωτέρω γίνονται χωρίς σχεδιασμό από κάποιον εμπλεκόμενο φορέα και το άτομο που μαθαίνει δεν το κάνει συνειδητά, αλλά επειδή «έτυχε» να εργάζεται σε κάποιο χώρο, κάποια συγκεκριμένη στιγμή, τότε, γίνεται αναφορά στην «άτυπη» μάθηση (Olesen, 2006). Ο Coombs (1968) το περιγράφει πολύ παραστατικά όταν αναφέρει ότι η άτυπη εκπαίδευση είναι *«πράγματα που συχνά θεωρούνται τόσο δεδομένα όσο ο αέρας που αναπνέουμε – βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά, ταινίες, ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα και πάνω απ' όλα τη μάθηση που συμβαίνει καθημερινά σε κάθε σπίτι»*. Περιλαμβάνονται δηλαδή όλες οι δραστηριότητες αυτομόρφωσης (όπως έντυπο υλικό, χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, διαδίκτυο κλπ.) καθώς και οι δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες του ατόμου που προκύπτουν με την επαγγελματική του εμπειρία (Κόκκος, 2005α).

Στη δια βίου μάθηση επίσης εμπεριέχεται και η εκπαιδευτική διαδικασία απόκτησης οποιασδήποτε επιστημονικής γνώσης με στόχο την επιτυχή είσοδο του ατόμου στην αγορά εργασίας και την κατάρτιση δια βίου (όταν πρόκειται για στοχευμένη μόρφωση με σκοπό την απόκτηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων, προκειμένου να ανελιχθεί το άτομο στην εργασία του) αλλά και τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου ατόμου με προσωπικότητα (Καραλής, 2003).

1.2 Η αναγκαιότητα για δια βίου μάθηση

Οι ραγδαίες αλλαγές που υφίσταται η χώρα μας τα τελευταία χρόνια έχουν ως αποτέλεσμα την αναθεώρηση της προσωπικής και επαγγελματικής πορείας των ατόμων. Πλέον η εποχή όπου η επαγγελματική επιτυχία ήταν ένα ζήτημα γνωριμιών, δεν υφίσταται, ενώ παράλληλα δεν υπάρχει καμία σύνδεση των βασικών σπουδών με την επαγγελματική ζωή αλλά ούτε και η κατοχή ενός διπλώματος ή πτυχίου αποτελεί εφόδιο για την είσοδο στην αγορά εργασίας. Στη σημερινή εποχή, οι εξελίξεις είναι ταχύτατες, αυξάνονται διαρκώς οι απαιτήσεις για εξειδικευμένες γνώσεις και η οποιαδήποτε δραστηριότητα υποβάλλεται σε απρόβλεπτες μεταβολές. Επομένως, η ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι εμφανής και οφείλει να λειτουργεί ως επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο καταρτίζεται, επανεκπαιδεύεται και σε

κάθε στάδιο προετοιμάζεται για την Κοινωνία της Γνώσης (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2002).

Το άνοιγμα των αγορών, η ανταγωνιστικότητα των οικονομιών, οι τεχνολογικές εξελίξεις, ο ανταγωνισμός και η μακροχρόνια ανεργία δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου ο εργαζόμενος αναγκάζεται να αλλάξει εργοδότη, κάποιες φορές χώρα και επαγγελματικό αντικείμενο (Μουζέλης, 2005). Σύμφωνα με την Πρόκου (2007), η οικονομική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση οδήγησαν στην επέκταση της δια βίου μάθησης. Το ανθρώπινο δυναμικό στράφηκε στην αναβάθμιση των τυπικών προσόντων του, σε επιμόρφωση, σε επανειδίκευση καθώς οι κυβερνητικές πολιτικές ζητούσαν αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου του εργατικού δυναμικού προκειμένου να ανταποκριθεί στις αλλαγές που ορίζονται και προωθούνται από την αγορά εργασίας και την «οικονομία της γνώσης». Στο παραπάνω θα πρέπει να προσμετρηθεί και το μεγάλο ποσοστό υπογεννητικότητας από τη μία μεριά αλλά και η αύξηση του αριθμού των έτοιμων προς εργασία ενηλίκων από την άλλη, τα οποία οδήγησαν, στις περισσότερες χώρες, σε αύξηση των απαιτήσεων στην αγορά εργασίας και κατά συνέπεια σε ανάγκη αναβάθμισης των επαγγελματικών ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των υποψηφίων ή των εν ενεργεία εργαζομένων (Desjardins & Warnke, 2012).

Καθώς τελευταία στον εργασιακό χώρο επικρατεί ανταγωνιστικότητα μεταξύ των εργαζομένων, οι ικανότητες που διαθέτουν, η άνεση στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, οι γνώσεις αλλά και η διάθεση που δείχνουν να συνεχίσουν την εκπαίδευση, να μάθουν καινούργια πράγματα και να εφαρμόσουν νέες τεχνολογίες κρίνονται απαραίτητα προκειμένου οι ίδιες οι χώρες να μπορέσουν να διατηρήσουν ή ακόμα και να αυξήσουν το βιοτικό επίπεδο των πολιτών τους αλλά και τη θέση τους παγκοσμίως στην οικονομία (Jarvis, 2000). Επομένως, ο όρος «κοινωνία της μάθησης» περιγράφει πλέον το είδος της κοινωνίας που ζούμε, αυτήν την ευέλικτη, ανοικτή στις αλλαγές και προκλήσεις κοινωνία (Jarvis, 2006), όπου μέσω της καθολικής δυνατότητας πρόσβασης στην εκπαίδευση προάγονται η ανταγωνιστικότητα, η συνεχιζόμενη κατάρτιση (ακόμα και των ατόμων με ειδικές ανάγκες ή περιορισμένων προσόντων), η ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων, η συμμετοχή στα κοινά, η άρση των ανισοτήτων και τελικά η κοινωνική συνοχή (Πρόκου, 2007).

Στη μελέτη του ΟΟΣΑ (1996) *Making Lifelong Learning a Reality for All*, καταδεικνύεται η σημασία της δια βίου μάθησης σε μια πληθώρα πεδίων, κοινωνικών,

πολιτιστικών, εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες σε προγράμματα δια βίου εμπλουτίζουν ή/και διατηρούν τις γνώσεις τους, αναβαθμίζουν την επαγγελματική τους θέση, βελτιώνουν την προσωπική ζωή τους και κατ' επέκταση την κοινωνική συνοχή (Πανάρετος & Κορώνη, 1999).

Στο πλαίσιο αυτό η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει στηρίξει προγράμματα δια βίου μάθησης με διπλό στόχο: την εργασιακή – οικονομική αποτελεσματικότητα (ισότητα ευκαιριών στην απασχόληση, κοινωνική ένταξη) αλλά και την κοινωνική δικαιοσύνη (Jarvis, 2007). Στη χώρα μας την αναγκαιότητα για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης προωθεί και υποστηρίζει το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2014 – 2020), συγχρηματοδοτούμενο από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το πρόγραμμα αυτό υποστηρίζει την επίτευξη των εθνικών στόχων για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, την καταπολέμηση της φτώχειας, τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, συνδέοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση με την αγορά εργασίας (<http://www.epanad.gov.gr>).

Κατά συνέπεια η εκμετάλλευση των εκπαιδευτικών ευκαιριών από τους ενήλικες είναι μεγάλης σπουδαιότητας και η δια βίου εκπαίδευση είναι πλέον ένας θεσμός τον οποίο καλούνται να αξιοποιήσουν δημιουργικά. Με τον τρόπο αυτό θα ανταποκριθούν στις νέες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις, προκειμένου να εξασφαλιστεί η άμεση προσαρμογή τους (και ειδικότερα των εργαζομένων) στις συνεχώς μεταβαλλόμενες παραγωγικές συνθήκες εργασίας αφού είναι πλέον αναγκαία η περαιτέρω ευελιξία, ανάπτυξη και εκπαίδευσή τους (Βεργίδης, 2001).

1.3 Σκοπός και κίνητρα της δια βίου μάθησης

Η ουσιαστική και ποιοτική μόρφωση καθώς και η κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί βασικό μέσο το οποίο εξασφαλίζει, μόνιμη εργασία, επαγγελματική καταξίωση, κοινωνική επιτυχία και καλή ποιότητα ζωής. Η δια βίου μάθηση σαν δραστηριότητα, έχει ως απώτερο σκοπό την εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού, αξιοποιώντας πλήρως τις δεξιότητες και τις ικανότητες προσαρμογής που αυτό κατέχει σε μία οικονομία και αγορά εργασίας που διαρκώς μεταβάλλεται (Καραλής, 2002). Η δια βίου μάθηση αναφέρεται στη συμπληρωματική κατάρτιση των ατόμων, των οποίων τα επαγγελματικά τους προσόντα είναι ελλιπή, επανειδικεύει εκείνα τα οποία αλλάζουν επάγγελμα και εξειδικεύει ή επιμορφώνει σε μεγαλύτερο βαθμό τα άτομα που επιθυμούν να αναβαθμίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν σε κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο εργασίας.

Αποτελεί ένα από τα πιο βασικά συστατικά στοιχεία που εμπεριέχεται στις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, με στόχο να διατηρηθεί η απασχόληση και να αναπτυχθεί το εργατικό δυναμικό μέσα στα πλαίσια των απαιτήσεων της σύγχρονης εποχής. Κύριο αντικείμενο της δια βίου μάθησης είναι η εξειδίκευση των ενήλικων εργαζομένων προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της παραγωγικής διαδικασίας και της αγοράς εργασίας (Κόκκος στον Rogers, 1999). Σκοπός της είναι να επικαιροποιήσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις, που υποβαθμίστηκαν ή απαξιώθηκαν, με στόχο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να γίνουν ξανά ανταγωνιστικοί και ικανοί έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στους καινούργιους ρόλους ή λειτουργίες, που απορρέουν από το αναδιαρθρωμένο παραγωγικό σύστημα (Καραλής & Μπάλιας, 2007).

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004) τέσσερις είναι οι στόχοι της δια βίου μάθησης:

- Η απασχολησιμότητα
- Η ενεργός ιδιότητα του πολίτη
- Η κοινωνική ένταξη
- Η προσωπική ολοκλήρωση

Από τα ανωτέρω καταδεικνύεται η σημαντικότητα της δια βίου μάθησης όχι μόνο για την εργασία, την απασχόληση και την κοινωνία της γνώσης αλλά και για τον ίδιο τον άνθρωπο, τις ικανότητες, τις δυνατότητές του και εν γένει την ευημερία του,

καθώς συμβάλλει στη δημιουργία μιας κοινωνίας με ανθρώπινο δυναμικό μορφωμένο, καταρτισμένο και ενημερωμένο το οποίο μπορεί να συμμετέχει στη διακυβέρνηση (Πρόκου, 2007).

Η δια βίου μάθηση, υπό την έννοια της διαρκούς κατάρτισης και επιμορφωτικής διαδικασίας, έχει εμφανώς αποδείξει ότι συμβάλλει κατά τρόπο αποτελεσματικό στην καταπολέμηση της ανεργίας και βοηθάει τους εργαζόμενους να επαναδιατυπώσουν τα επαγγελματικά τους βασικά χαρακτηριστικά ή την επαγγελματική τους κατεύθυνση μέσα στα πλαίσια μίας παγκόσμιας αγοράς εργασίας συνοδευόμενη από ένα διεθνή ανταγωνισμό (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004).

Οι δημόσιες και οι ιδιωτικές επενδύσεις για κατάρτιση και βελτίωση των ικανοτήτων του εργατικού δυναμικού, συνεχώς αυξάνονται, με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση των δεξιοτήτων όλων των ατόμων προκειμένου να επιτευχθεί η ενίσχυση της ανάπτυξης των επιχειρησιακών οργανισμών. Οι καθοδηγητικές ευκαιρίες και η παροχή συμβούλων επομένως είναι αναπόφευκτες για να διασφαλιστούν οι καλύτερες δυνατές συνθήκες για τους μαθητές, τους φοιτητές και τους ενήλικους με σκοπό να επιλέξουν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να προωθηθεί η συμμετοχή τους στη δια βίου μάθηση. Οποιαδήποτε μορφή της εκπαίδευσης ή της μάθησης πρέπει να βασίζεται στην αξιοποίηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που διαθέτουν ήδη τα άτομα. Μέσω της εκπαίδευσης των ενηλίκων και της συνεχούς κατάρτισης των νέων δημιουργούνται ή βελτιώνονται οι ήδη υπάρχουσες ευκαιρίες καθώς προωθείται η προβολή και η αναγνώριση της μάθησης που είχε κατακτηθεί προηγουμένως (Κόκκος, 2005α).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος στοχεύει πλέον στην αναβάθμιση των δια βίου δεξιοτήτων ενώ αναλαμβάνει να διαχειριστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους δημόσιους πόρους. Είναι αναγκαίο μέσα σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα να περιλαμβάνεται μία παγκόσμια προοπτική, έτσι ώστε να ενισχύεται η διεθνοποίηση και η συνεργασία με τον υπόλοιπο κόσμο. Επιπλέον πρέπει να δημιουργηθούν πιο ισχυρά περιβάλλοντα ανώτατης εκπαίδευσης έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η συμβολή τους στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη των γνώσεων και στη δημιουργία καλύτερων πλαισίων και συνθηκών, προκειμένου να αναπτυχθεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα

εκπαιδευτικά ιδρύματα, στις επιχειρήσεις και σε άλλους σχετικούς φορείς (Βεργίδης, 2011).

Με σκοπό να εκπληρωθούν οι γενικοί στόχοι της εκπαίδευσης αλλά και της δια βίου μάθησης, η Πολιτεία έχει θέσει ως προτεραιότητα σειρά συγκεκριμένων στόχων και πρωτοβουλιών στα πλαίσια ενός συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος και ιδιαίτερα στον τομέα που αφορά την εκπαίδευση των ενηλίκων και τη διαρκή κατάρτιση. Η υποστήριξη και η προώθηση της δια βίου μάθησης πραγματοποιείται μέσα από δράσεις και πρωτοβουλίες άλλων τομέων, όπως είναι για παράδειγμα, η απασχόληση και η ένταξη στην εκπαίδευση των ενηλίκων σε συνδυασμό με διάφορες πολιτιστικές δραστηριότητες. Έτσι λοιπόν με σκοπό να πραγματοποιηθούν οι εκτεταμένες μεταρρυθμίσεις, όλοι οι σχετικοί φορείς αποδέχονται τη συνυπευθυνότητά τους και συμβάλλουν ενεργά (Βεργίδης, 2011).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), οι ενήλικες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία θέτουν συγκεκριμένους στόχους: επαγγελματικούς, για να βγάλουν εις πέρας διάφορους κοινωνικούς ρόλους, για προσωπική πρόοδο, για βελτίωση των δεξιοτήτων και γνώσεών τους και τέλος για απόκτηση κοινωνικού κύρους. Άλλωστε στην πλειοψηφία τους οι ενήλικοι μαθητές εισέρχονται στην εκπαίδευση κυρίως διότι προκύπτει κάποια συγκεκριμένη ανάγκη, σε αντίθεση με τα παιδιά που για αυτά η εκπαίδευση θεωρείται δεδομένη και υποχρεωτική για την ηλικία στην οποία βρίσκονται.

Είναι κατανοητό ότι ως κίνητρα αναφέρονται όλα εκείνα τα οποία προωθούν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διεργασία και έχουν απασχολήσει τόσο τη θεωρητική όσο και την ερευνητική προσέγγιση του ζητήματος (Κάντας, 1998). Αρκετοί μελετητές μέσω συστηματικών ερευνών έκαναν προσπάθειες να διερευνήσουν και να κατανοήσουν τις αποφάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων προκειμένου να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως επίσης και τους παράγοντες οι οποίοι ασκούν επιρροή σε αυτές τις αποφάσεις (Κάντας, 1998).

Θα ήταν καλό να αναφερθεί πως όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τα ίδια κίνητρα (Ryan & Deci, 2000). Η διαφορά τους δεν έγκειται μόνο στο επίπεδο της παρακίνησης αλλά και από πού προέρχεται η παρακίνηση αυτή. Τα είδη των κινήτρων σχετίζονται με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τους σκοπούς που προκαλούν μια συμπεριφορά ή που παρακινούν σε μία ενέργεια. Ο πρώτος που πραγματοποίησε συστηματική έρευνα

για να διερευνήσει τα κίνητρα των ενηλίκων για συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση, ήταν ο C.O. Houle (1961), ο οποίος πρότεινε μια τυπολογία ενηλίκων εκπαιδευομένων ως εξής:

1. Τους ενήλικες προσανατολισμένους στους στόχους
2. Τους ενήλικες προσανατολισμένους στη δράση και
3. Τους ενήλικες προσανατολισμένους στη μάθηση

Αργότερα, το 1968, ανάλογη έρευνα πραγματοποίησε και ο Tough, ο οποίος κατέληξε σε ένα κύριο συμπέρασμα, ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα όχι μόνο για έναν λόγο αλλά αντιθέτως για ποικίλους λόγους και έχουν την επιθυμία να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που απέκτησαν από το πρόγραμμα.

Από την άλλη, ο Mezirow (1971), θέλησε να δημιουργήσει μια θεωρία προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Χρησιμοποιεί λοιπόν στο έργο του τον όρο της *οπτικής*, που τον υιοθετεί από τους Becker, Geer & Hughes, οι οποίοι δίνουν ως ορισμό του όρου αυτού: «ένα συντεταγμένο σύνολο ιδεών και πράξεων που ένα άτομο χρησιμοποιεί σε μια προβληματική κατάσταση... ο κανονικός τρόπος που σκέφτεται, αισθάνεται και δρα ένα άτομο σε μια τέτοια κατάσταση» (1968). Σύμφωνα πάντα με τον Mezirow, ο τρόπος με τον οποίο επιλέγει ένα άτομο να προσδιορίσει μια τέτοια κατάσταση, έχει τέσσερα κύρια χαρακτηριστικά που είναι:

- Καθορισμό στόχων.
- Περιγραφή του οργανισμού μέσα στον οποίο δραστηριοποιείται αλλά και των απαιτήσεων που ο οργανισμός αυτός εισάγει στη δράση του.
- Άτυποι και τυπικοί κανόνες που καθορίζουν τη δράση αυτή και,
- Αμοιβές και τιμωρίες.

Ο Boshier (1971), δίνοντας έμφαση στους τύπους των εκπαιδευομένων αλλά πολύ περισσότερο στα κίνητρα συμμετοχής που προκύπτουν, δημιούργησε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Πολιτικής (EPS), στην οποία ομαδοποιεί τα κίνητρα ως εξής:

- Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων.
- Εξωτερικές προσδοκίες.

- Κοινωνική προσφορά.
- Επαγγελματική αναβάθμιση.
- Διαφυγή από άλλες καταστάσεις, και
- Ενδιαφέρον για τη γνώση.

Μετέπειτα, ο Boshier αλλά και άλλοι ερευνητές, χρησιμοποίησαν την κλίμακα EPS σε διάφορους πληθυσμούς αλλά και σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου προέκυψε η πιο πρόσφατη μορφή αυτής της κλίμακας, η οποία αποτελείται από τις εξής κατηγορίες:

- Βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας.
- Ανάπτυξη κοινωνικών επαφών.
- Εκπαιδευτική προετοιμασία.
- Επαγγελματική εξέλιξη.
- Βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια.
- Επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων.
- Ενδιαφέρον για μάθηση πάνω σε ένα αντικείμενο.

Επίσης, η ερευνήτρια Patricia K. Cross (1981), έκανε διεξοδική έρευνα όσον αφορά τα κίνητρα αλλά και τα εμπόδια στη μάθηση. Από τα αποτελέσματα των ερευνών της, που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ, σχετικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων σε μαθησιακές διαδικασίες μη τυπικής εκπαίδευσης, συμπεράνε ότι ο κυριότερος παράγοντας που επηρεάζει τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο βαθμός φοίτησης στην τυπική εκπαίδευση, δηλαδή το επίπεδο εκπαίδευσης που διαθέτει το κάθε άτομο. Σύμφωνα πάλι με την ίδια, το κύριο εμπόδιο συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους όχι και τόσο εκπαιδευμένους είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος (Καραλής, 2013). Τέλος, ο Ζαρίφης (2014) έχει υποστηρίξει πως τα άτομα τα οποία δεν διαθέτουν κάποιο υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο δεν συμμετέχουν στα προγράμματα της Δια Βίου Μάθησης όχι μόνο γιατί είναι μειωμένο το ενδιαφέρον τους αλλά και γιατί υπάρχει ελλιπής ενημέρωση και πληροφόρηση σχετικά με αυτά κάτι το οποίο τα απομακρύνει από την εκπαιδευτική τους κατάρτιση και εξέλιξη.

Στον ελλαδικό χώρο τώρα, σύμφωνα με πανελλαδική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2013 από το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ συνεργατικά με το

Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕΕ στο πλαίσιο διερεύνησης των κινήτρων για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

ΛΟΓΟΙ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα	90,0
Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/η στην εργασία μου	86,4
Γιατί η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή	85,1
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα	79,2
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές	76,3
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου	71,8
Για να βρω μια καλύτερη εργασία	63,9
Για να αποκτήσω το πιστοποιητικό / βεβαίωση συμμετοχής	58,0
Για να είναι πιο ολοκληρωμένος πολίτης	57,7
Για να συναντήσω καινούργιους ανθρώπους και να βελτιώσω το κοινωνικό μου δίκτυο	56,1
Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου	52,6
Γιατί στο παρελθόν δεν μπόρεσα να σπουδάσω όσο και όσα ήθελα	50,9
Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο χρόνο μου	37,3
Για να ξεφύγω από τα προβλήματα της προσωπικής / οικογενειακής ζωής	21,9

(Πηγή: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ 2013)

Από τον ανωτέρω πίνακα διαπιστώνουμε ότι στην έρευνα που έγινε σε δείγμα 1200 μισθωτών του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενων, εργοδοτών και ανέργων σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο και Λάρισα, υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία κινήτρων για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε σεμινάρια δια βίου μάθησης. Τα κίνητρα έχουν σχέση με αύξηση οικονομικών απολαβών, ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών, αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, ενίσχυση τυπικών προσόντων κ.α.. (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ, 2013).

1.4 Τα οφέλη της δια βίου μάθησης στη ζωή του ενήλικα

Σύμφωνα με την Laal (2012), η δια βίου μάθηση θα πρέπει να ακολουθεί όλα τα στάδια του κύκλου της ζωής, από τη γέννηση έως το θάνατο (*from the cradle to the grave*) και να πραγματοποιείται σε όλα τα περιβάλλοντα, στο χώρο εργασίας, στο σπίτι, στην κοινότητα. Επομένως, η κοινωνία της γνώσης είναι το όραμα μιας κοινωνίας όπου υπάρχουν αναγνωρισμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης οπουδήποτε, για τον οποιοδήποτε, σε όποιο στάδιο της ζωής του κι αν βρίσκεται (Green, 2002). Αποτελεί μια διαρκή υποστηρικτική διαδικασία που διεγείρει και παρακινεί τα άτομα να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις δεξιότητες που θα χρειαστούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και να τα εφαρμόσουν με αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και ευχαρίστηση κάτω από οποιοδήποτε συνθήκες και σε όποιο περιβάλλον (Bryce et al, 2000).

Σύμφωνα με τους Laal και Salamati (2011) η δια βίου μάθηση ωφελεί τα άτομα, την κοινότητα και την οικονομία ως ακολούθως:

- Παρέχει στα άτομα τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες, τις στάσεις και την κατανόηση που χρειάζονται στη ζωή τους ως άτομα, ως πολίτες και ως εργαζόμενοι.
- Κάνει τις κοινότητες πιο παραγωγικές και καινοτόμες. Σε μια κοινωνία και οικονομία που βασίζονται στη γνώση, οι αλλαγές στην εργασία είναι σταθερές. Η δια βίου μάθηση εκπαιδεύει για νέες δεξιότητες και προκλήσεις έτσι ώστε τα άτομα να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις απαιτήσεις των αλλαγών στο χώρο εργασίας.
- Ενισχύει την οικονομία καθώς όσο περισσότερες δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες αναπτύσσονται από τα άτομα, τόσο μεγαλύτερο είναι το επίπεδο δυναμικότητας στην οικονομία.
- Ακονίζει το μυαλό, μια και η συνεχής εκμάθηση κρατά το μυαλό ακμαίο, ζωντανό και νεανικό.
- Αυξάνει την αυτοπεποίθηση. Η δια βίου μάθηση συντελείται μετά τη βασική εκπαίδευση σε περιόδους που το άτομο έχει απομακρυνθεί από τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η επιστροφή και η εμπλοκή εκ νέου με μαθησιακά ενδιαφέροντα αυξάνει την αυτοπεποίθηση των εμπλεκόμενων, οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις.

- Βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς το άτομο εμπλέκεται στη δραστηριότητα της εκπαίδευσης και μοιράζεται γνώσεις, ανταλλάσσει εμπειρίες με άλλους, οι οποίοι βρίσκονται στην ίδια θέση με αυτό.
- Βελτιώνει την τέχνη της επικοινωνίας καθώς η εκπαίδευση χρησιμοποιεί τις δεξιότητες της ανάγνωσης, της ακρόασης και της γραφής.

Παρόμοια διαπίστωση περί των οφελών της δια βίου μάθησης διατυπώνεται και από τον Mascle (2007), σύμφωνα με τον οποίο τα οφέλη είναι τα ακόλουθα πέντε:

- Προοπτική καλύτερων οικονομικών ανταμοιβών, καθώς οι εκπαιδευμένοι, καταρτισμένοι εργαζόμενοι που γνωρίζουν τις νέες τεχνολογίες και βρίσκονται σε επαφή με τις εξελίξεις έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες εύρεσης αξιόλογων και πιθανά καλύτερων αμειβόμενων θέσεων εργασίας
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης που προέρχεται από την κατάκτηση νέων στόχων, διεύρυνση οριζόντων, αποδοχή και κατάκτηση προκλήσεων και προσωπικής αναμέτρησης.
- Αίσθηση ελευθερίας μέσω της συμμετοχής σε ομάδες εκπαιδευομένων διαφορετικών ηλικιών, μορφωτικών επιπέδων, όπου μοιράζονται εμπειρίες και αλληλοδιδάσκονται.
- Πρόσβαση στη γνώση για όλους. Με τη δυνατότητα παρακολούθησης 24 ώρες το 24ωρο από απόσταση, με τη χρήση νέων τεχνολογιών ξεπερνιούνται τα εμπόδια της παραδοσιακής εκπαίδευσης και όποιος πραγματικά θέλει να σπουδάσει μπορεί να το κάνει.
- Εκπαίδευση ως συνήθεια. Με τη δια βίου μάθηση η εκπαίδευση γίνεται καθημερινή συνήθεια, δεύτερη φύση και ο εκπαιδευόμενος συνεχίζει να μαθαίνει καθώς βλέπει τα οφέλη στη ζωή και την προσωπικότητά του.

Η δια βίου εκπαίδευση εσωκλείει κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα και όλες τις μορφές μάθησης που αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής ενός ενήλικα, στοχεύοντας στην κοινωνική ένταξη και την ενεργό συμμετοχή του στις νεοεισερχόμενες ανάγκες της εργασιακής ζήτησης, σε καινούριες κοινωνικές δραστηριότητες αλλά και στην προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση του. Μέσα λοιπόν από την εκπαιδευτική διαδικασία οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τις γνώσεις τους, να αναπτύξουν τις ικανότητες τους, να

βελτιώσουν την επαγγελματική αλλά και την τεχνική τους κατάρτιση, προκειμένου να είναι περισσότερο ευέλικτοι ώστε να στραφούν σε νέες επαγγελματικές κατευθύνσεις. Η δια βίου μάθηση αφορά δύο κατευθύνσεις, την ατομική, η οποία στοχεύει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και την συλλογική, όπου εδώ στόχος είναι να δοθεί δυνατότητα συμμετοχής στη γενικότερη οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη (Bridges & McLaughlin 1994).

1.5 Η δια βίου μάθηση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη

Σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, «δια βίου μάθηση» είναι 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 Commission, 2001, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52001DC0678>).

Στην Ελλάδα ο επίσημος φορέας για τη Δια Βίου Εκπαίδευση είναι η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.), η οποία ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, όπου σύμφωνα με το νόμο 3879/2010, έχει ως αποστολή το σχεδιασμό της δημόσιας πολιτικής στη δια βίου μάθηση, τη διαμόρφωση λειτουργικών κανόνων καθώς και την υλοποίηση του σχετικού προγράμματος υπό την εποπτεία της.

Συγκεκριμένα οι αποστολές της είναι οι εξής:

- ✓ Η εποπτεία και η διαχείριση στα συστήματα της αρχικής αλλά και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής καταξίωσης μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και η διαμόρφωση του αρχικού εκπαιδευτικού πλαισίου κυρίως στη μη τυπική εκπαίδευση.
- ✓ Η αξιολόγηση, η υποστήριξη και κυρίως ο συντονισμός της εκπαίδευσης και του δικτύου της δια βίου μάθησης.
- ✓ Η διαχείριση και ο σχεδιασμός όλων των προγραμμάτων στη δια βίου μάθηση που έχουν εθνική σημασία και αφορούν τόσο τον πληθυσμό της ίδιας της χώρας αλλά και τον απόδημο ελληνισμό.

- ✓ Η αξιοποίηση και η μελέτη διεθνών ευρωπαϊκών πρακτικών καθώς και η διαχείριση των συγχρηματοδοτούμενων ευρωπαϊκών προγραμμάτων.
- ✓ Η φροντίδα ποιοτικής εξασφάλισης της γενικής εκπαίδευσης των ενηλίκων καθώς και των υπηρεσιών που τους παρέχονται.
- ✓ Η μέριμνα για συμμετοχή όλων των ευάλωτων ομάδων σε διάφορα προγράμματα της δια βίου μάθησης.
- ✓ Η συνεργασία με ευρωπαϊκούς και διεθνείς φορείς.
- ✓ Ενέργειες για την επιμόρφωση καθώς και τη διαρκή υποστήριξη στα στελέχη που απασχολούν οι αρμόδιοι φορείς της δια βίου μάθησης στους Δήμους και στις Περιφέρειες.

Στις μέρες μας η ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης είναι πολιτική προτεραιότητα στην Ευρώπη αλλά και διεθνώς, αφού συνδέεται με την οικονομική ευημερία, με την απασχόληση αλλά και τη πλήρη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη κοινωνία. Είναι ένας παράγοντας κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης, τη στιγμή που παρατηρείται παγκοσμίως γήρανση του πληθυσμού, στέρηση δεξιοτήτων από τους εργαζόμενους καθώς και παγκόσμιος ανταγωνισμός (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004).

Γενικά η εκπαίδευση αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένας από τους πέντε πυλώνες της αναπτυξιακής ευρωπαϊκής πολιτικής, «Ευρώπη 2020», δείχνοντας έτσι τη βαρύτητα της δια βίου μάθησης στις εφαρμοζόμενες πολιτικές στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία έχει θέσει στόχους τόσο στους τομείς της εκπαίδευσης όσο και στους τομείς της κατάρτισης έως το έτος 2020. Ειδικότερα οι στόχοι για τη δια βίου μάθηση, σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι οι παρακάτω:

- ✓ Μείωση του ποσοστού των ατόμων με βασικές δεξιότητες και χαμηλές επιδόσεις σε < 15%.
- ✓ Μείωση του ποσοστού των νέων ηλικίας 18-24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα την υποχρεωτική εκπαίδευση και την κατάρτιση σε < 10%.
- ✓ Αύξηση του ποσοστού των ενηλίκων ηλικίας 25-64 ετών που συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση σε 15 %.

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων για την Ελλάδα δυστυχώς δεν είναι εύκολη υπόθεση. Σύμφωνα με τα στοιχεία της 4^{ης} ετήσιας έκθεσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Παρακολούθηση της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης» (Education and Training 2015 – Greece Main strengths and challenges), η οποία δημοσιεύθηκε το Νοέμβριο του

2015, διαπιστώνονται αδυναμίες που θα πρέπει να καλυφθούν έως το 2020: το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 18-24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα τη βασική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι περίπου 13,7%, ενώ το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 25-64 ετών που παρακολουθούν προγράμματα δια βίου μάθησης δεν ξεπερνά το 3,3%, και είναι σχεδόν το χαμηλότερο στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Δηλαδή η χώρα μας πρέπει να καταβάλει προσπάθεια ώστε να μηδενίσει τις ανισότητες πρόσβασης των ενηλίκων στα προγράμματα δια βίου μάθησης, να αυξήσει τη συμμετοχή στις δράσεις των ατόμων άνω των 55 ετών, των αγροτών, των εργατών και βιοτεχνών αλλά και των κατοίκων αγροτικών και ημιαστικών περιοχών, οι οποίοι σε αντίθεση με τους κατοίκους των αστικών κέντρων έχουν επίσης χαμηλή συμμετοχή (www.adulteduc.gr, 05/02/2017). Έτσι προκειμένου να υπάρξει πρόοδος και ανάπτυξη στην Ελλάδα, η ενίσχυση των αναπτυξιακών πολιτικών καθώς και η ανάπτυξη και αναβάθμιση των δράσεων της δια βίου μάθησης είναι μονόδρομος.

Στην Ευρώπη, προβλέψεις για το έτος 2020 δείχνουν το ποσοστό των θέσεων απασχόλησης με δεξιότητες χαμηλού επιπέδου να μειώνεται κάτω από το 10% αλλά και το ποσοστό των θέσεων με εξειδίκευση στην απασχόληση να αυξάνεται γύρω στο 30% στο συνολικό αριθμό των θέσεων εργασίας.

1.6 Φορείς και προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Οι ραγδαίες μεταβολές των τελευταίων ετών στους κλάδους της επιστήμης, της τεχνολογίας, της οικονομίας, της κοινωνίας και του πολιτισμού έχουν σαν αποτέλεσμα την επιτακτική ανάγκη της επικαιροποίησης και της συνεχούς αναβάθμισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων, με σκοπό οι πολίτες να μπορούν να ανταποκρίνονται στις όλο και μεγαλύτερες απαιτήσεις που ανακύπτουν στη προσωπική και εργασιακή ζωή τους (Κόκκος, 2005β).

Σαν αποτέλεσμα αυτής της ανάγκης, όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχεδίασαν και εφάρμοσαν πολιτικές που βασίστηκαν στην εκπαίδευση των ενηλίκων, με απώτερο σκοπό η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση να ενεργοποιήσει τα άτομα και τις ομάδες ως προς την ατομική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Ζαρίφης, 2009). Παράλληλα, έπρεπε να προωθηθεί η ενεργός συμμετοχή των πολιτών και να

αυξηθούν οι δυνατότητες κοινωνικής ένταξης και απασχόλησης. Για τους λόγους αυτούς έλαβαν χώρα δράσεις που αφορούσαν την εκπαίδευση των ενηλίκων.

Στην Ελλάδα υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός φορέων και ιδρυμάτων, τα οποία ασχολούνται με τον προγραμματισμό, τη σχεδίαση και την υλοποίηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Σύμφωνα με τον Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/τ.Α) «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*» όλοι οι φορείς και τα ιδρύματα που ασχολούνται με τη δια βίου μάθηση υπάγονται στο Εθνικό Σύστημα Δια Βίου Μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων προσφέρονται από:

- 1) Τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία έχει τον επιτελικό ρόλο στην εφαρμογή του προγράμματος της Δια Βίου Μάθησης στη χώρα. Σύμφωνα με τον Ν.3879/2010 η Γ.Γ.Δ.Β.Μ έχει ως αποστολή «*να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της δια βίου μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή του*» (<http://www.gsae.edu.gr/el/taftotita>) (αναλυτικά στο κεφάλαιο 1.5).
- 2) Το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.), το οποίο έχει ως σκοπό την υλοποίηση προγραμμάτων, δράσεων και έργων δια βίου μάθησης, επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων που απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό της χώρας (<https://www.inedivim.gr/>). Ανάμεσα στις δράσεις που υλοποιούνται από το Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ βρίσκονται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, οι Σχολές Γονέων αλλά και τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ):
 - Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε), απευθύνονται σε πολίτες ηλικίας 18 ετών και άνω με σκοπό την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την προσέλκυσή τους στο σύστημα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης έτσι ώστε να κατακτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, την ενίσχυση των βασικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους μέσω της βελτίωσης της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους και την ένταξή τους στην εργασιακή αγορά ή την αναβάθμιση της επαγγελματικής θέσης που ήδη κατέχουν (Ανάγνου, 2006). Τα Σ.Δ.Ε. θεσμοθετήθηκαν με το Ν.2525/97 και αποτελούν Ευρωπαϊκό

Πρόγραμμα για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (<https://www.inedivim.gr/>).

- Οι Σχολές Γονέων (Σ.Γ.), ανήκουν στο χώρο της μη-τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο να υποστηρίξουν τους γονείς στο δύσκολο αυτό ρόλο τους. Οι Σχολές Γονέων ξεκίνησαν το 1962 με πρωτοβουλία της ψυχολόγου Μαρίας Χουρδάκη και σκοπό: α) τη στήριξη του θεσμού της οικογένειας και β) την προστασία της ψυχικής υγείας ανήλικων και ενήλικων ατόμων μέσα στο σύστημα της οικογένειας. Οι Σχολές Γονέων εντάσσονται όλες στον Πανελλήνιο Σύλλογο Σχολών Γονέων, μορφωτικό μη κερδοσκοπικό σωματείο, παράρτημα της «Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων» (<http://www.sxolesgonewn.gr/main.aspx>).
- Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) αποτελούν την κύρια δομή εκπαίδευσης ήδη από το 2010 και λειτουργούν σε τοπικό επίπεδο. Ο κάθε Δήμος της χώρας, σύμφωνα με τον νόμο Ν.3879/2010, καλείται να αναλάβει την ίδρυση αλλά και λειτουργία Κέντρων Δια Βίου Μάθησης, προκειμένου να εφαρμοστεί το τοπικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Πολλές είναι οι φορές που το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θα συνεργαστεί με το Κ.Ε.Δ.Ε. (Κεντρική Ένωση Δήμων Ελλάδας) και κατά συνέπεια με τους Δήμους για την υλοποίηση συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων δια βίου μάθησης για ενήλικες. Τέτοια προγράμματα υλοποιούνται συνεργατικά με τους φορείς διοίκησης και τους φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης και σκοπεύουν σε μια γενικότερη εφαρμογή του θεσμικού συστήματος να προσφέρονται εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε ενήλικες και να παρέχεται δια βίου μάθηση σε όλους τους πολίτες.

Οι στόχοι που θέτουν τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης ως φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων είναι:

- Να δημιουργήσουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση.
- Να μπορέσουν οι ενήλικες να ενισχύσουν τις γνώσεις τους απέναντι στις αυξανόμενες γνωστικές απαιτήσεις του κοινωνικού - οικονομικού χώρου δράσης των ενηλίκων.
- Ενήλικες που για διάφορους λόγους δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση μπορούν να επανασυνδεθούν μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων.

- Ενισχύονται οι δυνατότητες εισαγωγής στην αγορά εργασίας ή η διατήρηση της υπάρχουσας θέσης εργασίας ή δίνεται η δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης.
 - Δυνατότητα συμμετοχής στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, αλλά και πρόσβαση στις νέες εργασιακές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές ευκαιρίες.
 - Αναβαθμίζονται, όχι μόνο οι συνθήκες εκπαίδευσης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων του πληθυσμού, αλλά και οι συνθήκες εργασίας και η κοινωνική τους κατάσταση.
 - Ο πολίτης έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει ενεργά την ιδιότητά του.
 - Αξιοποιείται δημιουργικά ο ελεύθερος χρόνος στο πεδίο του πολιτισμού.
 - Ενισχύεται η ισότητα των δύο φύλων. (<http://www.kdvm.gr/>).
- 3) Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) το οποίο λειτουργεί σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.2525/97 και αποτελεί τη σύγχρονη μορφή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με παροχή πτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών αποκλειστικά από απόσταση. Το ΕΑΠ απευθύνεται σε μεγάλο αριθμό ενδιαφερομένων καθώς θεωρεί ότι η μόρφωση αποτελεί δικαίωμα όλων. Χωρίς να υπάρχει η δέσμευση της επιτόπου παρακολούθησης, οι σπουδαστές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τα προγράμματα στο χώρο τους επιλέγοντας το ρυθμό μελέτης και διαμορφώνοντας μόνοι το πρόγραμμά τους. Για την υποστήριξη αυτής της διαδικασίας το ΕΑΠ έχει ιδρύσει Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού, το οποίο ασχολείται αποκλειστικά με την παραγωγή και διάθεση εκπαιδευτικού, λογισμικού υλικού ειδικά διαμορφωμένου για την από απόσταση εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Ν.3369/2005 το Ε.Α.Π. μπορεί να οργανώσει και να υλοποιήσει προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης (<https://www.eap.gr/el/>).
- 4) Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), τα οποία παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στα άτομα που έχουν αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ενώ η λειτουργία τους είναι υπό την εποπτεία της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, η οποία διαμορφώνει και εποπτεύει το εκπαιδευτικό τους πλαίσιο (<http://www.gsae.edu.gr/>).

- 5) Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (σύμφωνα με τον Ν. 4093/2012, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου ΙΙ) έχουν σαν στόχο την εκπόνηση προγραμμάτων που αφορούν τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, δηλαδή με λίγα λόγια το όραμα των Κ.Ε.Κ., είναι να προωθήσουν την απασχόληση μέσα από τα προγράμματα που υλοποιούν (<http://www.oaed.gr/kek-mathetes>).
- 6) Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α), το οποίο αποτελεί τον «στρατηγικό φορέα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της δημόσιας διοίκησης». Σκοπός του η αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από τη διαρκή εκπαίδευση, την πιστοποιημένη επιμόρφωση των στελεχών της Δημόσιας Διοίκησης, τον εκσυγχρονισμό του δημοσίου τομέα και των φορέων του (<http://www.ekdd.gr/ekdda/index.php/gr>).
- 7) Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π), ο οποίος στοχεύει «στην στενότερη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στην αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων του εργατικού δυναμικού, στην ενδυνάμωση των προοπτικών απασχόλησης και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής». Αποτελεί επιτελικό φορέα διοίκησης του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης και εφαρμόζει εθνικό σύστημα πιστοποίησης της μη-τυπικής εκπαίδευσης (<http://www.eoppep.gr/index.php/el/>).

Άλλοι φορείς που παρέχουν δια βίου εκπαίδευση ενηλίκων είναι:

- Κέντρα Μετά-λυκειακής Εκπαίδευσης και Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (σύμφωνα με τον Ν. 4093/2012, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου Ι).
- Δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης.
- Φορείς που παρέχουν γενική (τυπική και άτυπη) εκπαίδευση ενηλίκων και περιλαμβάνουν κοινωνικούς, θρησκευτικούς και πολιτιστικούς φορείς.
- Φορείς που παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες ή και υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση (Κ.Π.Α.) που ανήκουν στις υπηρεσίες της δια βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Φορείς που δημιουργούνται από τα επαγγελματικά σωματεία και τα επιμελητήρια, οι οποίοι παρέχουν άτυπη εκπαίδευση στα μέλη τους.

- Φορείς που παρέχουν υπηρεσίες δια βίου μάθησης, και έχουν συσταθεί από τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών, οι οποίοι έχουν συνυπογράψει την εθνική συλλογική σύμβαση εργασίας.
- Φορείς άτυπης μάθησης.

Κεφάλαιο 2: Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, δια βίου μάθηση και Ευημερία

2.1 Ορισμός του ενήλικου εκπαιδευόμενου

Ένα ζήτημα το οποίο έχει δημιουργήσει προβληματισμό γύρω από το θέμα της δια βίου εκπαίδευσης, είναι ο ορισμός του ενήλικα εκπαιδευόμενου. Ορισμένες θεωρίες υποστηρίζουν ότι ένα άτομο στην ηλικία των 25 έχει φτάσει στην ενηλικιότητα, ενώ κάποιες άλλες θεωρίες αποφεύγουν να τοποθετούν χρονικούς περιορισμούς. Με λίγα λόγια, ένα άτομο θεωρείται ενήλικο όταν έχει αποκτήσει ένα ορισμένο επίπεδο ωριμότητας, ώστε να μπορεί να είναι υπεύθυνο για τον εαυτό του. Μέσα σε αυτό περιλαμβάνεται και η έννοια της «οικονομικής» ευθύνης του ατόμου τόσο για τον ίδιο όσο και για άλλα τρίτα άτομα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σχεδόν όλες οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τον ορισμό της λέξης «ενήλικος» ταυτίζονται ως προς το γεγονός πως η ηλικία δεν προσδιορίζει την ενηλικιότητα. Με λίγα λόγια δηλαδή, το άτομο αποκτά την ενηλικιότητα, αφενός όταν το αντιμετωπίζουν οι άλλοι σαν κοινωνικά ώριμο όν και αφετέρου όταν πιστεύει και το ίδιο το άτομο ότι την έχει κατακτήσει (Κόκκος, 2005α).

Σύμφωνα με τον Knowles (1998), για να θεωρηθεί ένα άτομο ενήλικο πρέπει πρώτα από όλα να έχει συμπεριφορά ενήλικου και να συνειδητοποιεί και το ίδιο το άτομο την ενηλικιότητά του. Η ενηλικιότητα στην ουσία δηλαδή, έγκειται στο γεγονός ότι, η συνειδητοποίηση του ίδιου του ατόμου για τον εαυτό του και η πεποίθηση των άλλων για αυτόν, του αποδίδει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που διαθέτει η ενηλικιότητα μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας (Jarvis, 2004).

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), υπάρχουν τρία διαφορετικά είδη προϋποθέσεων ως προς την απόκτηση της ενηλικιότητας:

1. η ωριμότητα και η πλήρης ανάπτυξη του ατόμου,
2. η ισορροπία και το αίσθημα της προοπτικής, και
3. η υπευθυνότητα και η διάθεση του ατόμου να αυτοπροσδιοριστεί

Επομένως, η ενηλικιότητα εκκινεί στην ουσία τη διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού (Κόκκος, 2005α).

Ως ενήλικος εκπαιδευόμενος λοιπόν, ορίζεται ο κάθε ενήλικας ο οποίος συμμετέχει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα με σκοπό την απόκτηση γνώσεων ή δεξιοτήτων για προσωπικό του όφελος.

2.2 Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με την Ανδραγωγική κλασική θεωρία που σχετίζεται με το ζήτημα της δια βίου εκπαίδευσης, ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος προσδιορίζεται από ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (Κόκκος, 2005α) :

1. Από την ανάγκη του να ξέρει το λόγο που πρέπει να μάθει κάτι.
2. Από την ανάγκη του να αντιμετωπισθεί από τον εκπαιδευτή του ως ικανός ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε μία αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.
3. Από την ανάγκη του να αξιοποιήσει όλες τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει και να τις χρησιμοποιήσει σαν πηγή γνώσης και μάθησης.

Οι ενήλικοι επιλέγουν την εκπαίδευση διότι αποσκοπούν στην επίτευξη ορισμένων στόχων, οι οποίοι αφορούν είτε την επαγγελματική τους κατάρτιση, είτε τη βελτίωση της κοινωνικής τους ζωής (Κόκκος, 2005α).

Δύο από τους πιο σημαντικούς εκπαιδευτές ενηλίκων, ο Hiemstra και ο Sisco (1990), υποστήριξαν πως στα χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, πρέπει να προστεθούν και τα εξής:

1. Έχουν τη δυνατότητα να διακόψουν την εκπαιδευτική τους διαδικασία, όταν αισθανθούν ότι δεν τους ωφελεί.
2. Αφιερώνουν το χρόνο τους κυρίως σε άλλα ζητήματα. Η εκπαιδευτική διαδικασία απλά αποτελεί μικρή απασχόληση για αυτούς.
3. Στρέφονται στην εκπαίδευση για κίνητρα ή έκτακτες ανάγκες.
4. Μερικές φορές οι πραγματικοί λόγοι που ήρθαν στην εκπαίδευση, διαφέρουν. Για παράδειγμα μπορεί να θέλουν να αποκτήσουν φιλίες ή να συμμετέχουν ως μέλη σε κάποια ομάδα.
5. Έχουν την ανάγκη να αισθάνονται άνετα.
6. Επιδιώκουν να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις.

7. Ο χρόνος για κατ' οίκον εργασίες είναι πολύ περιορισμένος αλλά θα προσπαθήσουν να τις ολοκληρώσουν.
8. Επιδιώκουν να αντιμετωπίζονται από τους άλλους, ως ώριμοι άνθρωποι.
9. Εκτιμούν το φιλικό ενδιαφέρον που θα δείξει ο εκπαιδευτής.
10. Επιδιώκουν επιβεβαίωση σχετικά με το ότι, αν θέλουν να μάθουν ή να κάνουν κάτι, μπορούν να το καταφέρουν.
11. Έχουν ανάγκη να επιβραβεύονται και να ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτή.
12. Είναι απαραίτητο να νιώσουν ικανοποίηση για την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει.
13. Η κινητοποίησή τους προέρχεται από την ανάγκη που έχουν για μάθηση.
14. Τους διακατέχει ανυπομονησία ενώ ο χρόνος επιδρά αρνητικά σε αυτούς, καθώς βιάζονται να θέσουν σε εφαρμογή όλα όσα έχουν μάθει.
15. Είναι οπλισμένοι με ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, το οποίο μοιράζονται με την ομάδα τους.
16. Είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα.
17. Εκτιμούν τη σαφή, καλοσχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία.
18. Έχουν την ικανότητα να αξιολογήσουν και να εκτιμήσουν γρήγορα την καλή διδασκαλία.

Οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες συμμετέχουν στην εκπαίδευση με κάποιους συγκεκριμένους στόχους και αφορούν στην κοινωνική αλλά κυρίως στην επαγγελματική τους ζωή. Επίσης με τις εμπειρίες που διαθέτουν έχουν την τάση για ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης (Καλαουζίδης, 2006). Οι προθέσεις των εκπαιδευόμενων ενηλίκων μπορεί να επηρεάσουν τον προσανατολισμό της μάθησης καθώς εμπλέκεται το ενδιαφέρον για το αντικείμενο, οι ατομικές επιδιώξεις αλλά και οι προσωπικές τους ανάγκες. Παρομοίως, οι εκπαιδευόμενοι ενήλικοι υιοθετούν διαφορετικούς προσανατολισμούς στην εκπαίδευση, δηλαδή άλλοι βρίσκουν ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, άλλοι δίνουν έμφαση στο σκοπό και άλλοι βάζουν στόχο και θεωρούν αυτοσκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Συχνά όμως οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την απόφασή τους για να συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης και πολλές φορές μπορεί να αναγκασθούν να εγκαταλείψουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Rogers, 1999, Μπάλιας, 2004).

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), η διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στους ανήλικους εκπαιδευόμενους και στους ενήλικους, έγκειται σε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά:

1. Είναι ενήλικοι και η συμμετοχή στα προγράμματα δια βίου μάθησης είναι αποκλειστικά δική τους επιλογή. Υποδηλώνει μια πράξη ωριμότητας, χειραφέτησης, αυτονομίας και αυτοπροσδιορισμού.
2. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εκπαιδεύονται διότι θέλουν να επιτύχουν ορισμένους συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι μπορούν να αφορούν είτε την επαγγελματική τους πορεία είτε κάποιο κοινωνικό ρόλο που πρέπει να αναλάβουν κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους, είτε μια προσωπική τους επιδίωξη.
3. Η συμμετοχή τους στη διαδικασία της εκπαίδευσης πραγματοποιείται με συγκεκριμένες προσδοκίες, οι οποίες είναι συνυφασμένες με τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί από τα μαθητικά τους χρόνια.
4. Είναι οπλισμένοι με γνώσεις και εμπειρίες ενώ έχουν διαμορφώσει ήδη τις αντιλήψεις τους, κάτι το οποίο δεν ισχύει στους ανήλικους εκπαιδευόμενους. Με λίγα λόγια η απόφαση για νέα μάθηση βασίζεται στις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει. Σύμφωνα με τον Knowles (1990) η εμπειρία «συμβαίνει» στα παιδιά, σε αντίθεση με τους ενήλικες όπου βάσει των εμπειριών τους δημιουργούν την ταυτότητα και τις αντιλήψεις τους (Rogers, 1999). Όταν απορρίπτεται η εμπειρία που έχουν, το εκλαμβάνουν σαν προσωπική απόρριψη, με συνέπεια να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα, που επιφέρουν αντιδράσεις, στα πλαίσια της διαδικασίας της εκπαίδευσης.
5. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη διαμορφωμένο τρόπο εκμάθησης. Οι τρόποι μάθησης ποικίλλουν και θα πρέπει να δοθεί η ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο να επιλέξει εκείνον που βάσει της διαμορφωμένης από τα χρόνια της τυπικής εκπαίδευσής του είναι αυτός που τον εξυπηρετεί καλύτερα.
6. Η ανάπτυξή τους έχει εξελισσόμενη πορεία και δεν μένει ποτέ στάσιμη. Στη ζωή κάποιου ενήλικου, υπάρχουν πάρα πολλές μεταβολές σε διάφορους τομείς, όπως είναι η φυσική του κατάσταση, οι διανοητικές του ικανότητες, η επαγγελματική του πορεία, η κοινωνική του ζωή κ.α. Όπως είναι φυσικό αυτές οι μεταβολές, επηρεάζουν και τη διαδικασία της εκπαίδευσής του.

7. Οι κοινωνικοί ρόλοι, που επιτελεί ένας ενήλικας συχνά δημιουργούν εμπόδια ως προς την εκπαιδευτική του εξέλιξη καθώς οι υποχρεώσεις, οι δεσμεύσεις και τα καθήκοντα που πρέπει να φέρει εις πέρας είναι πάρα πολλά. Υπάρχουν περιπτώσεις, όπου αυτές οι σχέσεις έχουν υποστηρικτική λειτουργία ως προς την εκπαίδευσή του, όμως είναι αρκετές και οι φορές, όπου οι υποχρεώσεις λειτουργούν ως ανταγωνιστικοί παράγοντες.

Οι ενήλικοι στην προσπάθεια τους να μην αμφισβητήσουν τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει, δημιουργούν μηχανισμούς άμυνας. Σε αυτό το σημείο, έγκειται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τέτοιες καταστάσεις, έτσι ώστε να εξαλειφθούν τα όποια εμπόδια πρόκειται να δημιουργηθούν και αφορούν την εκπαίδευσή του (Rogers, 1999).

2.3 Βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης των ενηλίκων

Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί πολύ σημαντικές θεωρίες, οι οποίες σχετίζονται με το ζήτημα της εκπαίδευσης των ενηλίκων και έχουν υποστηρίξει πως η προώθηση της διεργασίας της μάθησης επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών.

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να προσεγγιστούν τέσσερις από τις πιο σημαντικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν για την εκπαίδευση των ενηλίκων: Η Ανδραγωγική Θεωρία που ανέπτυξε ο Knowles Malcolm, η θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής μέσω της Εκπαίδευσης του Freire Paulo, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow Jack και η θεωρία για τον Κύκλο της Μάθησης του Kolb David.

Η Ανδραγωγική Θεωρία

Η Θεωρία της **Ανδραγωγικής**, η οποία αναπτύχθηκε κατά κύριο λόγο από τον Μ. Knowles, αποτελεί μια ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και αναφέρεται στη διαφοροποίηση που υπάρχει, ανάμεσα στην εκπαίδευση των ενηλίκων και στην εκπαίδευση των ανηλίκων (Knowles, 1998).

Έτσι λοιπόν σύμφωνα με την Ανδραγωγική Θεωρία:

- Οι ενήλικοι χρειάζονται να ξέρουν το λόγο για τον οποίο πρέπει να μάθουν κάτι πριν αναμειχθούν στη διαδικασία της εκπαίδευσής τους.
- Χρειάζονται και έχουν τη δυνατότητα του αυτοκαθορισμού.
- Εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όντας εφοδιασμένοι με ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, κάτι το οποίο δεν έχουν οι ανήλικοι εκπαιδευόμενοι.
- Χρειάζονται να κατακτούν τις γνώσεις, οι οποίες σχετίζονται με τις καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν στη ζωή τους, με σκοπό η δράση τους να είναι αποτελεσματικότερη.
- Οι προσανατολισμοί που έχουν οι ενήλικοι ως προς τη μάθηση, βασίζονται στο πρόβλημα και όχι σε αφηρημένες ακαδημαϊκές γνώσεις.
- Τα σημαντικότερα κίνητρα που έχουν οι ενήλικοι για μάθηση είναι εσωτερικά.

Στην Ανδραγωγική θεωρία παρ' όλα αυτά ασκήθηκε μεγάλη κριτική από τους μελετητές. Αρχικά υποστηρίχθηκε πως οι απόψεις του Knowles δεν βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα και συνεπώς δεν μπορούν να επαληθευθούν (Brookfield, 1986). Στη συνέχεια διατυπώθηκε η άποψη (Jarvis, 2004), ότι και τα παιδιά έχουν εμπειρίες τις οποίες μπορούν να τις αξιοποιήσουν στη διαδικασία της εκπαίδευσής τους, ενώ και οι ενήλικοι δεν είναι πάντα αυτοκατευθυνόμενοι. (Κόκκος, 2005α). Τέλος, σύμφωνα με τον Rogers (2002), παραγνωρίζεται η επιρροή του περιβάλλοντος χώρου, κοινωνικού-πολιτισμικού και δίνεται υπερβολική έμφαση στην έννοια του αυτοκαθορισμού του ατόμου.

Παρόλα αυτά η θεωρία της Ανδραγωγικής αποτέλεσε, σύμφωνα με τον Jarvis (1987), την πρώτη συστηματική προσπάθεια δημιουργίας μιας θεωρίας για την εκπαίδευση ενηλίκων. Συνέβαλε καθοριστικά στον ορισμό ξεχωριστού πεδίου για την εκπαίδευση ενηλίκων και στην κατανόηση του όρου του «ενήλικα εκπαιδευόμενου» (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Η Θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή

Η αμέσως επόμενη και πολύ σημαντική θεωρία, είναι εκείνη που ανέπτυξε ο Paulo Freire το 1970, η **εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή**. Σύμφωνα με τον Freire, τα άτομα που είναι κοινωνικά αποκλεισμένα και καταπιεσμένα από την

ανώτερη τάξη, δημιουργούν συνειδήσεις και διαμορφώνουν πρότυπα και αξίες τα οποία δεν εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της πραγματικότητάς τους. Ο σκοπός και η λειτουργία της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι να απελευθερώσει τους εκπαιδευόμενους με στόχο να θέσουν υπό αίρεση τις παραδοχές τους, έτσι ώστε να δρουν για να επιτύχουν κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες θα επέλθουν μέσα από κριτικό στοχασμό (Κόκκος, 2005α). Ο Freire υποστήριξε, πως η εκπαίδευση είναι συνέπεια ενός μετασχηματισμού και κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στην απελευθέρωση των ατόμων ή ομάδων που είναι κοινωνικά καταπιεσμένοι. Το πιο σημαντικό θέμα της εκπαίδευσης είναι ο διάλογος, καθώς μέσα από αυτόν προωθείται η ισοτιμία, ο σεβασμός, η αγάπη και η ανοχή. Η μάθηση για τον Freire αποτελείται από ποικιλόμορφες διαστάσεις μετασχηματισμού, οι οποίες είναι καθοριστικοί παράγοντες της ύπαρξης μιας κοινωνίας όπου μέσα σε αυτή διαπρέπει ο σεβασμός, η αξιοπρέπεια και η ελευθερία του ατόμου (Κόκκος, 2005α).

Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία που ανέπτυξε ο Freire τα στάδια είναι τρία:

- Το στάδιο της διερεύνησης
- Το θεματικό στάδιο
- Ο προβληματισμός

Το τρίτο στάδιο που αφορά τον προβληματισμό, ταυτίζεται με την κοινωνική δράση. Όταν οι εκπαιδευόμενοι ολοκληρώσουν και τα τρία αυτά στάδια, θα έχουν επιτύχει τη συνειδητοποίηση, με λίγα λόγια δηλαδή, θα αντιληφθούν πως οι απόψεις και οι στάσεις που σχηματίζουν για τον κόσμο διαμορφώνονται από δυνάμεις είτε κοινωνικές είτε ιστορικές που ασκούν μεγάλη επιρροή σε αυτούς (Φίλλιπς, 2004).

Η θεωρητική προσέγγιση που ανέπτυξε ο Freire επηρέασε αρκετούς σύγχρονους μελετητές του ζητήματος της εκπαίδευσης των ενηλίκων.

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Η τρίτη θεωρία που αναπτύχθηκε σχετικά με την εκπαίδευση των ενηλίκων ήταν η **Μετασχηματίζουσα Μάθηση** του Jack Mezirow το 1977, η οποία θεωρείται ακόμη και σήμερα από τις πιο σημαντικές και ολοκληρωμένες θεωρητικές προσεγγίσεις του ζητήματος. Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν, αναγνωρίζονται όλες οι δυνατότητες που έχει το άτομο για να πραγματοποιήσει θετικές προσωπικές αλλαγές

και υπερτονίζει τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για την επίτευξη κριτικού στοχασμού. Οι πεποιθήσεις στην ουσία χαρακτηρίζουν τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι για τον κόσμο. Η αφομοίωση τους έγινε με τρόπο ασυνείδητο από τους ενήλικους μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης τους και χωρίζονται σε πέντε πολύ βασικές κατηγορίες: α) τις επιστημολογικές πεποιθήσεις, β) τις ηθικές πεποιθήσεις, γ) τις πολιτικές πεποιθήσεις, δ) τις κοινωνιο-ιδεολογικές πεποιθήσεις και ε) τις φιλοσοφικές πεποιθήσεις (Φίλλιπς, 2004).

Επομένως, η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αναφέρεται στο σχηματισμό βασικών πλαισίων αναφοράς, όπως για παράδειγμα οι νοητικές συνήθειες, με αποτέλεσμα τα πλαίσια αυτά να αυξήσουν την περιεκτικότητά τους να γίνουν πιο ανοικτά και στοχαστικά με σκοπό να είναι έτοιμα για ριζικές μεταβολές (Mezirow, 2007). Ο Mezirow σχετικά με τη διαδικασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, αναφέρει πως είναι απόρροια μιας κρίσης, η οποία βιώνεται από τον ενήλικο εκπαιδευόμενο λόγω μερικών αποπροσανατολισμένων διλημμάτων που έχει.

Με λίγα λόγια, τα στάδια κατά τα οποία ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να πετύχει την μετασχηματίζουσα μάθηση του είναι τα εξής δέκα (Φίλλιπς, 2004):

1. Κάποιο δίλημμα αποπροσανατολισμένο
2. Διαδικασία αυτο-εξέτασης που συνοδεύεται από ενοχές
3. Κριτική αξιολόγηση των πεποιθήσεων
4. Το άτομο αποδέχεται τη δυσaráσκεια και από πού πηγάζει και μοιράζεται με άλλα άτομα τη διαδικασία του μετασχηματισμού
5. Διερευνά νέους ρόλους, σχέσεις, τρόπους δράσης
6. Σχεδιάζει το σχέδιο δράσης
7. Αποκτά γνώσεις, στάσεις και ικανότητες για να πραγματοποιήσει το σχέδιο δράσης
8. Αναλαμβάνει και δοκιμάζει νέους ρόλους
9. Ανοικοδομεί την αυτοπεποίθηση του και τις ικανότητες του για να μπορέσει να ανταποκριθεί στους καινούριους ρόλους που έχει αναλάβει
10. Εντάσσεται ξανά στη ζωή του με βάση τις συνθήκες που πλέον ορίστηκαν από τις καινούριες προοπτικές

Εννοείται πως και η θεωρία που ανέπτυξε ο Mezirow δέχτηκε πολλές κριτικές, οι οποίες ανέφεραν κυρίως πως είχε επηρεαστεί από τον υπαρξισμό και για αυτό το λόγο προσέγγιζε το ζήτημα της εκπαίδευσης των ενηλίκων φιλελεύθερα και όχι ριζοσπαστικά (Λιντζέρης, 2007).

Η Θεωρία για τον Κύκλο της Μάθησης του David Kolb

Η τέταρτη και τελευταία θεωρία είναι αυτή που αναπτύχθηκε από τον **David Kolb**. Αρχικά η αναφορά θα ήταν καλό να ξεκινήσει με έναν από τους πιο σημαντικούς στοχαστές, τον J. Dewey, ο οποίος ασχολήθηκε με την εμπειρική εκπαίδευση – μάθηση, ενώ θεωρείται και ο σπουδαιότερος θεωρητικός στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Κατά τη θεωρητική του προσέγγιση, τόσο η βασική αρχική εκπαίδευση, όσο και η συνεχιζόμενη μάθηση αποτελούν μία αδιαχώριστη συνέχεια (Κόκκος, 2005α).

Σύμφωνα με τον Dewey, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός νέου συστήματος εκπαίδευσης, το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να εμπλέκεται σε διάφορες εμπειρίες με εκπαιδευτική αξία έτσι ώστε να υποκινεί την περιέργειά του, να ενδυναμώνει την πρωτοβουλία αλλά και την επιθυμία του για να μάθει περισσότερα. Άρα λοιπόν η εκπαίδευση είναι η κινητήρια δύναμη της συνεχούς μάθησης μέσα από την οποία προετοιμάζονται οι εκπαιδευόμενοι να αναζητούν και να αξιοποιούν καινούργιες εμπειρίες, οι οποίες και θα τους δώσουν γνώσεις αλλά και ικανότητες σε ένα βαθύτερο επίπεδο (Κόκκος, 2005α).

Το 1984, ο Kolb, βασιζόμενος περισσότερο στο έργο των Dewey και Lewin, διατύπωσε τη **θεωρία για τον κύκλο της μάθησης**. Προσδιορίζει την εμπειρική εκπαίδευση σαν μία διεργασία στην οποία η γνώση δημιουργείται μέσα από το στοχασμό και τις εμπειρίες, με στόχο να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν τον εκπαιδευόμενο σε νέα δράση και θα του δώσουν τη δυνατότητα βαθύτερης κατανόησης, βοηθώντας τον να συμμετέχει ενεργά στην ολοκλήρωση της πραγματικότητας. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση συμβάλλει και στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το περιβάλλον του αλλά και στη δημιουργική προσαρμογή του στον κόσμο (Κόκκος, 2005α).

Ο Kolb στη θεωρητική προσέγγιση της μάθησης εξέτασε το άτομο μέσα σε ένα πλαίσιο, δηλαδή μέσα στο περιβάλλον που ζει, κινείται και αναπτύσσεται, διαμορφώνει

αλλά και διαμορφώνεται από αυτό, μέσα από μια πραγματικότητα δηλαδή η οποία δημιουργείται από τις εμπειρίες του εκπαιδευόμενου. Τον καθοριστικό ρόλο στην ατομική επιλογή παίζει η λήψη των αποφάσεων. Οι επιλογές και οι αποφάσεις που λαμβάνει ο εκπαιδευόμενος καθορίζονται κυρίως από τον τρόπο που επεξεργάζεται κάποιος τις συνθήκες της νέας κατάστασης αλλά και την απόκτηση κάποιας νέας εμπειρίας. Τα βιώματα σε κάποιο βαθμό καθορίζουν τις όποιες επιλογές και αποφάσεις του ατόμου αλλά και μελλοντικά τις επιλογές του. Άρα τα άτομα «κτίζουν τον εαυτό τους» μέσα από τις επιλογές τους και τις περιστάσεις που βιώνουν. Κατά αυτόν τον τρόπο ο κύκλος της μάθησης μπορεί να αρχίσει από οποιοδήποτε στάδιο ενώ η μορφή και η δομή του κύκλου είναι δυνατόν να γίνει κατανοητή σαν ένας κύκλος ανοιχτός, ακόμη και σαν ένα συνεχόμενο σπирάλ (Συριόπουλος & Πομώνης, 2006).

Ο Kolb υποστηρίζει ότι μέσα από αυτό το μοντέλο (του κύκλου), η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με αποτελεσματικό τρόπο και με τα ακόλουθα στάδια (Συριόπουλος & Πομώνης, 2006):

- **Στάδιο 1:** Ο εκπαιδευόμενος σύμφωνα με τις μέχρι τώρα γνώσεις και εμπειρίες του, καλείται να αντιμετωπίσει τα νέα προβλήματα. Στη συνέχεια προετοιμάζεται να δράσει, να εφαρμόσει όλα όσα έχει μάθει μέχρι τώρα και εν τέλει να πάρει και κάποιες αποφάσεις.
- **Στάδιο 2:** Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να αντιμετωπίσει τις πραγματικές υφιστάμενες καταστάσεις, οπότε αναγκαστικά πρέπει να δράσει, με αποτέλεσμα να αποκτήσει νέες εμπειρίες.
- **Στάδιο 3:** Οι εμπειρίες και τα αποτελέσματα που αποκτήθηκαν από την παραπάνω διαδικασία εξετάζονται από όλες τις οπτικές γωνίες και στη συνέχεια γίνεται αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, δηλαδή εάν υπάρχουν ικανοποιητικά ή όχι αποτελέσματα και μέσα από αυτό προκύπτουν τα τελικά συμπεράσματα.
- **Στάδιο 4:** Τα συμπεράσματα που προέκυψαν υπόκεινται σε περαιτέρω επεξεργασία.

Οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν, συνδέονται και με τις γνώσεις αλλά και με τα επιστημονικά δεδομένα και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που κατέχει μέχρι τώρα το άτομο. Τα συμπεράσματα ομαδοποιούνται και έτσι στη συνέχεια διαμορφώνονται οι κανόνες δράσης. Εδώ το άτομο μπορεί να δράσει πιο αποτελεσματικά και να προγραμματίσει εκ νέου τις δράσεις του.

Ο κύκλος της μάθησης του Kolb, μολονότι έχει δεχθεί κριτική, εν τούτοις παραμένει σημείο αναφοράς για μελέτη κυρίως στον τομέα της επιχειρησιακής εκπαίδευσης (Συριόπουλος & Πομώνης, 2006).

2.4 Η έννοια της “ευημερίας”

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η έννοια της ευημερίας άρχισε να μελετάται περίπου τα τελευταία 40 χρόνια καθώς είναι μία έννοια πολύ πρόσφατη και στην επιστήμη της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης (Warr, 1987, 1990 & Ryff, 1989). Μέχρι τότε απασχολούσε την οικονομική επιστήμη κυρίως, καθώς η ευημερία είχε συνδεθεί με την έννοια του πλούτου και με το δείκτη του ΑΕΠ της κάθε χώρας. Έπρεπε να φτάσουμε στο 1974 και στη διαπίστωση του Easterlin ότι η συνεχής ανάπτυξη του πλούτου μιας χώρας δεν συνεπάγεται την αντίστοιχη αύξηση της υποκειμενικής ευημερίας των κατοίκων της, για να στραφεί το ενδιαφέρον των μελετητών προς την εξέταση της ευημερίας κάτω από το πρίσμα των συναισθηματικών και γνωστικών αξιολογήσεων των ατόμων για την ίδια τη ζωή τους (Diener, Oishi & Lucas, 2009).

Από έρευνες που έγιναν σχετικά με την ευημερία διαπιστώθηκαν πολυδιάστατες προσεγγίσεις γύρω από αυτή την έννοια. Αυτό έχει να κάνει αφενός μεν με το γεγονός ότι με το πέρασμα του χρόνου η έννοια αυτή έχει εξελιχτεί και αφετέρου για το λόγο ότι ενέχει υποκειμενικές ποικίλες σημασίες και διαφέρει από κλάδο σε κλάδο και από κουλτούρα σε κουλτούρα. Το 1969 και σύμφωνα με τον Norman Bradburn ως ευημερία ορίζεται η ισορροπία ανάμεσα στο αρνητικό και το θετικό συναίσθημα.

Πλέον οι ερευνητές δεν θέλουν απλά να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της ευημερίας αλλά να κατανοήσουν τις διαδικασίες που βρίσκονται πίσω από αυτήν (Diener, Suh, Lucas & Smith 1999). Αυτό που απασχολεί την έρευνα είναι το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της ευημερίας τα άτομα στην καθημερινότητά τους. Σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη από την Jenny Willis το 2013 στη Βρετανία, η ευημερία σήμαινε διαφορετικά πράγματα για τους συμμετέχοντες: έννοια ισορροπίας, σωματική και ψυχική υγεία, σταθερότητα, ευδαιμονία, υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, στοχοθεσία, προσωπικές αξίες κ.α. (Willis, 2013).

Παρότι δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός της έννοιας της «ευημερίας» παρά περισσότερο προσπάθειες περιγραφής του περιεχομένου της, η κατάκτησή της αποτελεί πλέον στόχο των πολιτικών των ευρωπαϊκών χωρών. Ιδιαίτερα στη Μεγάλη Βρετανία η υγεία και η ευημερία του πληθυσμού σε παραγωγική ηλικία έχει γίνει το επίκεντρο ανησυχίας για την πολιτική απασχόλησης (Black, 2008) και την εκπαίδευση: «.....μια έκρηξη ενδιαφέροντος, πολιτικής συζήτησης, χάραξης πολιτικής, ακαδημαϊκής έρευνας και ανάπτυξης προγραμμάτων γύρω από την έννοια της συναισθηματικής ευημερίας» (McLaughlin, 2008). Τα τελευταία χρόνια διεξάγονται έρευνες ευημερίας, όπως η European Social Survey, η οποία συγκεντρώνει στοιχεία πάνω στην ευημερία των πολιτών ευρωπαϊκών κρατών, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στη χάραξη πολιτικής. Μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών πάλι η Μεγάλη Βρετανία πρωτοστατεί με τη δημιουργία κέντρου έρευνας για την ευημερία (What Works Wellbeing, <https://whatworkswellbeing.org/>) με τη συνεργασία κυβερνητικών φορέων, δήμων και επιχειρήσεων και σκοπό να ενημερώνει την κυβέρνηση για τα αποτελέσματα των ερευνών της σχετικά με την ευημερία των Βρετανών. Το κυριότερο μέλημα όλων αυτών των κινήσεων είναι να γίνει κατανοητό ότι οι οικονομικοί δείκτες αποκτούν αξία όταν αποδεδειγμένα οδηγούν στην αύξηση του συναισθήματος της ικανοποίησης που νιώθουν οι άνθρωποι. (Oswald, 1997).

2.5 Η ευημερία και οι διαστάσεις της

Ήταν το 1974 όταν πρώτος ο Easterlin αμφισβητεί την εδραιωμένη άποψη ότι η αύξηση του πλούτου συνεπάγεται και την άνοδο της ευημερίας του ατόμου. Διατύπωσε τη θεωρία ότι η υποκειμενική ευημερία του ατόμου βρίσκεται σε συνάρτηση με το εισόδημα μέχρι ένα σημείο μόνο και μετά από αυτό άλλοι παράγοντες πέρα από τις υλικές παροχές είναι ικανοί να συμβάλλουν στην αύξησή της (The Easterlin Paradox). Πέρα από τον Easterlin και ο Scitovsky το 1976 υποστήριξε ότι μετά την επίτευξη ενός βαθμού υλικής ικανοποίησης, οτιδήποτε παραπάνω δεν αυξάνει την αίσθηση της ευημερίας του ατόμου αν αυτή δεν συνοδεύεται από καλές διαπροσωπικές σχέσεις και πνευματική εγρήγορση.

Ως όρος πολυδιάστατος, η ευημερία δεν περιορίζεται στον πλούτο και στην κάλυψη των βασικών αναγκών. Απαρτίζεται από δύο κατηγορίες, την Αντικειμενική Ευημερία (Objective Wellbeing) και την Υποκειμενική Ευημερία (Subjective Wellbeing).

Η Αντικειμενική Ευημερία είναι συνάρτηση οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων, οι οποίοι είναι μετρήσιμοι - αντικειμενικοί (π.χ. εισόδημα, παροχές υγείας, ΑΕΠ, πρόσβαση στην εκπαίδευση, δείκτες φτώχειας κ.α). Καταγράφουν την παρούσα, κατά τη χρονική στιγμή της μέτρησης, κατάσταση αξιολογώντας πραγματικά δεδομένα, χρήσιμα για την μέτρηση της αντικειμενικής ευημερίας (Kahneman, 2000), χωρίς να λαμβάνουν όμως υπόψη τις επιθυμίες, τα ιδανικά, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τις προσωπικές εκτιμήσεις του ατόμου.

Από την άλλη πλευρά βρίσκεται η Υποκειμενική Ευημερία, αυτό που οι Shin και Johnson (1978) καθορίζουν ως την «συνολική εκτίμηση της ποιότητας της ζωής του ατόμου σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια». Η Υποκειμενική Ευημερία σύμφωνα με τον Diener (1984) απαρτίζεται από τρία συστατικά: Το θετικό συναίσθημα, την ικανοποίηση από τη ζωή και τα χαμηλά επίπεδα αρνητικού συναισθήματος. Οι μετρήσεις που προέρχονται από τα αρνητικά ή τα θετικά συναισθήματα αλλά και την καθημερινή ικανοποίηση προσδιορίζουν τη συνολική συναισθηματική - ψυχολογική ευημερία του ατόμου (Warr, 2007). Σύμφωνα με τον Keyes (2005), η συναισθηματική - ψυχολογική ευημερία του ατόμου μπορεί με τη σειρά της να χωριστεί σε επιμέρους κατηγορίες: 1) Τη συναισθηματική ευημερία, η οποία προέρχεται από κάποια συγκεκριμένη φάση της ζωής του ατόμου και 2) τη συναισθηματική ευημερία του ανθρώπου σε γενικότερο πλαίσιο. Η δεύτερη κατηγορία της συναισθηματικής - ψυχολογικής ευημερίας σύμφωνα με τον Keyes (2005) αποτελεί βασικό παράγοντα της ψυχικής υγείας και της εμπειρίας του ατόμου.

Σύμφωνα με τον Diener (2000), η υποκειμενική ευημερία αφορά τη γνώμη, την αίσθηση (συναισθηματική και γνωστική) που έχει το ίδιο το άτομο για τη ζωή του. Με την έννοια αυτή το άτομο που βιώνει περισσότερα θετικά συναισθήματα, που έχει ενδιαφέρουσες ασχολίες, που νιώθει λίγο έως καθόλου πόνο, θεωρείται ότι έχει πετύχει υψηλό βαθμό υποκειμενικής ευημερίας. Σε μια κοινωνία που έχουν ικανοποιηθεί οι βασικές ανάγκες (τροφή, κατοικία, μόρφωση, υγεία) η υποκειμενική ευημερία γίνεται στόχος πλέον των πολιτών της.

Η υποκειμενική ευημερία τις τελευταίες δεκαετίες απασχόλησε τον νεοϊδρυθέντα κλάδο της Ψυχολογίας, τη Θετική Ψυχολογία. Σκοπός της Θετικής Ψυχολογίας σύμφωνα με τον ιδρυτή της, Martin Seligman, δεν είναι η θεραπεία ψυχικών ασθενειών, η αντιμετώπιση του θυμού ή της κατάθλιψης με τα οποία

ασχολείται η παραδοσιακή επιστήμη της Ψυχολογίας αλλά η τόνωση των θετικών συναισθημάτων, η επίτευξη της ευζωίας και της ευημερίας, η θετική στάση απέναντι στη ζωή. Κατά τον Seligman (2011) πέντε είναι οι πυλώνες που συνθέτουν την υποκειμενική ευημερία (P.E.R.M.A, από τα αρχικά των λέξεων στα αγγλικά):

- Τα θετικά συναισθήματα (**P**ositive emotions)
- Η εμπλοκή (**E**ngagement)
- Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις (**R**elationships),
- Η ύπαρξη νοήματος (**M**eaning)
- Η εκπλήρωση των στόχων (**A**ccomplishment)

Συμπερασματικά, ο όρος «ευημερία» ερμηνεύεται ποικιλοτρόπως, ως κατάσταση υποκειμενική, το άτομο αισθάνεται “ευημερία”, η οποία προέρχεται από την εκτίμηση που κάνει το ίδιο για την ποιότητα της ζωής του με βάση τα δικά του κριτήρια έχοντας ως βασικό παράγοντα την προσωπικότητα του (Shin & Johnson 1978) και αποτελεί κατάσταση συναισθηματική-ψυχολογική, δηλαδή προκύπτει από την ψυχολογική κατάσταση του ατόμου, τις πεποιθήσεις του και γενικότερα από τα συναισθήματά του (Easterlin, 1974).

2.6 Τα θεωρητικά μοντέλα της ευημερίας

Παρόλο που η μελέτη των πρώτων ερευνών είχε επικεντρωθεί στο σχεδιασμό της εργασίας, τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον έχει στραφεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που βασίζονται στον επαγγελματικό σχεδιασμό (Garg και Rastogi, 2007). Δύο από τα πιο ευρέως διαδεδομένα μοντέλα του σχεδιασμού της εργασίας σύμφωνα με τους De Jonge και Schaufeli (1998) είναι:

1. το Μοντέλο Ελέγχου, Απαιτήσεων και Στήριξης (Karasek, 1979) και
2. το Μοντέλο Χαρακτηριστικών της Εργασίας (Hackman και Oldham, 1975).

Η παρουσίαση των μοντέλων εργασίας κρίνεται απαραίτητη γιατί αποτέλεσαν το έναυσμα για την απαρχή των ερευνών για την ευημερία, αρχικά την εργασιακή. Πιο αναλυτικά έχουν ως εξής :

Μοντέλο Ελέγχου, Απαιτήσεων και Στήριξης

Σύμφωνα με το **Μοντέλο Ελέγχου, Απαιτήσεων και Στήριξης** που διατυπώθηκε από τον Karasek το 1979 υπάρχουν δύο πολύ βασικοί παράγοντες οι οποίοι ασκούν επιρροή πάνω στο άτομο. Ο πρώτος παράγοντας είναι το αντικείμενο της εργασίας, αυτό το οποίο ο εργαζόμενος είναι υποχρεωμένος να επιτελέσει και ο δεύτερος παράγοντας είναι η ελευθερία και η ανεξαρτησία που έχει το άτομο σχετικά με τον ορισμό της δουλειάς του αλλά και με τις πρωτοβουλίες που θέλει να πάρει. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και είτε δρουν μεμονωμένα είτε όχι, ασκούν τεράστια επιρροή στην ευημερία του εργαζομένου (Pomaki, Anagnostopoulou, 2003). Επίσης σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίχθηκε πως οι εργασίες οι οποίες έχουν υψηλό επίπεδο απαιτήσεων αλλά χαμηλό επίπεδο ελέγχου ασκούν αρνητική επιρροή στην ευημερία του ατόμου.

Έπειτα από αυτή τη διατύπωση η θεωρία που αναφερόταν σε αυτό το μοντέλο επεκτάθηκε και περιέλαβε στις αλληλεπιδράσεις της το στοιχείο της Κοινωνικής Στήριξης, το οποίο στην ουσία αναφερόταν στη κοινωνική σχέση του εργαζομένου με τους συναδέλφους του, με τους προϊσταμένους του αλλά και με τους υφισταμένους του. Έτσι λοιπόν οι εργασίες οι οποίες έχουν υψηλό βαθμό απαιτήσεων αλλά ο βαθμός τόσο του ελέγχου όσο και της κοινωνικής στήριξης είναι χαμηλός, τότε αυτές επηρεάζουν αρνητικά την ευημερία του εργαζομένου (Johnson & Hall, 1988).

Μοντέλο των Χαρακτηριστικών της Εργασίας

Σύμφωνα τώρα με το **μοντέλο των Χαρακτηριστικών της Εργασίας** που διατυπώθηκε από τους Hackman και Oldham το 1980, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα κίνητρα του εργαζομένου. Το συγκεκριμένο μοντέλο υπερτονίζει πέντε βασικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εργασίας, τα οποία προκαλούν τρεις βασικές ψυχολογικές καταστάσεις που βιώνει ο εργαζόμενος. Τα χαρακτηριστικά είναι: α) το πλήθος των δεξιοτήτων, β) η αυτονομία, γ) η φύση ή η ταυτότητα της εργασίας, δ) η ανατροφοδότηση και ε) η σημασία της εργασίας. Οι ψυχολογικές καταστάσεις που απορρέουν είναι: α) η εφικτή σπουδαιότητα που έχει η εργασία, β) η εφικτή αποτελεσματικότητα που αποκτά η εργασία και γ) η γνώση των αληθών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη δραστηριότητα της εργασίας. Οι

συγκεκριμένες ψυχολογικές καταστάσεις είναι και αυτές που ασκούν τεράστια επιρροή στην ευημερία του εργαζομένου (Johns & Saks, 2005).

Στη συνέχεια όλο και περισσότεροι ερευνητές ασχολούνται με το θέμα της ευημερίας, τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά της. Πιο συγκεκριμένα, η Carol Ryff (1989) διατυπώνει ένα μοντέλο της ευημερίας βασισμένο στη θεωρία των πολυδιάστατων δομών της θετικής ψυχολογικής λειτουργίας που είχαν αναπτύξει οι Maslow και Erikson το 1959 αλλά και στο μοντέλο που υποστηρίχθηκε από τον Warr (1987, 1994).

Μοντέλο της Ψυχολογικής Ευημερίας

Η Ryff (1989, 2006) παρακινούμενη από δύο διαπιστώσεις:

1. ότι η ευημερία δεν πρέπει να περιορίζεται στην ιατρική και βιολογική αποτύπωση αλλά αποτελεί ένα φιλοσοφικό ερώτημα για την έννοια της «καλής ζωής»,
2. από το γεγονός ότι οι ψυχολογικές θεωρίες της ευημερίας της εποχής της στερούνταν εμπειρικής αξιοπιστίας (δεν είχαν, ούτε μπορούσαν να δοκιμαστούν),

διατύπωσε το **Μοντέλο της Ψυχολογικής ευημερίας**, σύμφωνα με το οποίο η ευημερία είναι πολυδιάστατη έννοια και δεν αφορά στενά την ευτυχία ή τα θετικά συναισθήματα (Ryff, 2008).

Οι έξι (6) κατηγορίες της ευημερίας της Ryff είναι:

1. η αυτοαποδοχή (θετική εικόνα του εαυτού μας)
2. οι καλές κοινωνικές σχέσεις (υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις)
3. η αυτονομία (ικανότητα αυτοδιάθεσης και αντίσταση στις εξωτερικές πιέσεις)
4. η προσωπική εξέλιξη (νέες γνώσεις, ενδιαφέροντα και εμπειρίες)
5. η περιβαλλοντική γνώση (διαχείριση ζωής και περιβάλλοντος) και
6. ο σκοπός της ζωής (στοχοθεσία και επίτευξη)

Μέσα από τις διαστάσεις αυτές γίνεται εύκολα αντιληπτό το γεγονός πως η Ryff εξέτασε το ζήτημα της ευημερίας σαν ένα φαινόμενο το οποίο δεν είναι περιορισμένο σε ένα καθορισμένο πλαίσιο.

Μοντέλο της Ευημερίας μέσα σε ένα Εργασιακό Πλαίσιο

Από την άλλη πλευρά ο Warr (1987, 1994), εξέτασε αποκλειστικά την **ευημερία μέσα σε ένα εργασιακό πλαίσιο**. Υποστήριξε λοιπόν πως τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που ασκούν επιρροή στην ευημερία κατατάσσονται στις εξής πέντε διαστάσεις: α) τη φιλοδοξία, β) την ικανότητα, γ) την ευημερία του συναισθήματος, δ) την αυτονομία και ε) τη διάσταση η οποία περιλαμβάνει όλες τις προηγούμενες διαστάσεις και τις ενοποιεί με αποτέλεσμα να αντικατοπτρίζει την ευημερία του ατόμου στο σύνολό της.

Χωρίς καμία αμφιβολία τα δύο αυτά συγκεκριμένα μοντέλα αλληλοσυμπληρώνονται με αποτέλεσμα να γίνεται πιο κατανοητή η έννοια της ευημερίας. Στην ουσία δηλαδή το μοντέλο που αναπτύχθηκε από τη Ryff εστιάζει στα κίνητρα και στο συναίσθημα ενώ παράλληλα υπερτονίζει τη σημασία της συμπεριφοράς ενώ το μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον Warr επικεντρώνεται στην επαγγελματική ευημερία. Καθώς έχει αποδειχτεί η σπουδαιότητα αυτών των δύο προσεγγίσεων ο Van Horn μαζί με τους συναδέλφους του το 2004 κάνουν συνδυασμό αυτών των δύο μοντέλων και προτείνουν ένα καινούριο το οποίο παρομοίως αναφέρεται στην επαγγελματική ευημερία.

Μοντέλο της Εργασιακής Ευημερίας

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο **μοντέλο της Εργασιακής Ευημερίας** υπάρχουν πέντε διαστάσεις από τις οποίες οι τρεις προέρχονται από τα προηγούμενα δύο μοντέλα (της Ryff και του Warr) ενώ προσθέτουν ακόμα άλλες δύο. Με αυτό τον τρόπο οι διαστάσεις είναι:

1. η συναισθηματική ευημερία,
2. η κοινωνική ευημερία,
3. η εργασιακή ευημερία,
4. η ψυχοσωματική ευημερία και
5. η γνωστική ευημερία.

Στη διάσταση της συναισθηματικής ευημερίας πέρα από το συναίσθημα εντάσσεται και η συναισθηματική εξουθένωση, η ικανοποίηση του ατόμου από το επάγγελμα του καθώς επίσης και η προσήλωσή του. Η διάσταση που αναφέρεται στην

κοινωνική ευημερία έχει άμεση σχέση με την έννοια της αποπραγματοποίησης όπως επίσης και με τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο χώρο εργασίας. Η διάσταση της εργασιακής ευημερίας είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις φιλοδοξίες του ατόμου με την αυτονομία και με την εργασιακή του ικανότητα (Maslach, 1993). Η ψυχοσωματική διάσταση χαρακτηρίζει τη συνολική ευημερία του εργαζομένου αφού αναφέρεται σε υπάρχουσες ή όχι ψυχοσωματικές παθήσεις. Ενώ η τελευταία διάσταση, εκείνη της γνωστικής ευημερίας σχετίζεται με τη συγκέντρωση του εργαζομένου στην εργασία του και με την ικανότητα του να ασχοληθεί με καινούριες πληροφορίες.

Ένα μοντέλο το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο είναι εκείνο που αναπτύχθηκε από τον Warr το 1987 και 1999, κατά το οποίο η συναισθηματική ευημερία έχει άμεση σχέση με την εργασία. Πιο αναλυτικά :

Μοντέλο των Βιταμινών

Ο Warr ανέπτυξε το **Μοντέλο των Βιταμινών** σύμφωνα με το οποίο η συναισθηματική ευημερία προσδιορίζεται μέσα από δύο βασικές διαστάσεις:

1. τη διέγερση, και
2. την ευχαρίστηση

Οι συγκεκριμένες διαστάσεις κατά τον Warr, μας βοηθάνε να εντοπίσουμε τα περιεχόμενα και τις εντάσεις των συναισθημάτων που έχουν σχέση με την εργασία. Με λίγα λόγια δηλαδή, οι δύο αυτές διαστάσεις μπορούν να προσδιορίσουν την ευημερία του ατόμου (Warr, 1987). Κάτι το οποίο έχει υποστηρίξει ο Warr (1999) μέσα στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι το γεγονός πως, ανάλογα με το βαθμό που νιώθει ένα άτομο ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια επηρεάζεται και η ψυχική του διέγερση. Έτσι λοιπόν θέλοντας να αναπτύξει το μοντέλο των βιταμινών πρόσθεσε άλλες δύο διαστάσεις: εκείνη του άγχους - άνεσης, η οποία έχει μεγαλύτερη σπουδαιότητα από τη διέγερση και εκείνη της κατάθλιψης - ενθουσιασμού. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα το μοντέλο να μετασχηματιστεί με τις εξής διαστάσεις:

1. της ευχαρίστησης με τη δυσαρέσκεια,
2. του άγχους με την άνεση και
3. της κατάθλιψης με τον ενθουσιασμό.

Η πρώτη διάσταση της ευημερίας μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από το βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης, η δεύτερη διάσταση μπορεί να προσδιοριστεί από το βαθμό της συναισθηματικής εξουθένωσης που σχετίζεται με το επάγγελμα και η τρίτη διάσταση μπορεί να προσδιοριστεί από το βαθμό της κατάθλιψης που έχει σχέση με το χώρο εργασίας (Warr, 1999).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο Warr στο συγκεκριμένο μοντέλο έκανε λόγο και για τις επιδράσεις που έχουν οι βιταμίνες στην υγεία του σώματος του ατόμου καθώς επίσης και για τις επιδράσεις των επαγγελματικών χαρακτηριστικών σχετικά με την ευημερία του. Υποστήριξε πως τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος ασκούν επιρροή στην ευημερία του ατόμου όπως ακριβώς επηρεάζουν και οι βιταμίνες την υγεία του σώματος. Για να έχει καλύτερη λειτουργία το σώμα είναι απαραίτητες οι βιταμίνες, διαφορετικά το σώμα θα πάθει αβιταμίνωση. Στην αρχή οι βιταμίνες θα βελτιώσουν την σωματική ευημερία, από κάποιο σημείο όμως και μετά θα είναι άωφελο καθώς δεν θα μπορούν να προσφέρουν κάτι περισσότερο. Έτσι λοιπόν αν συνεχιστεί η λήψη βιταμινών υπάρχουν δύο ενδεχόμενα: Το πρώτο είναι πως ο οργανισμός δεν θα επηρεαστεί καθόλου και το δεύτερο είναι πως μπορεί να πάθει υπερβιταμίνωση και το αποτέλεσμα να αποδειχθεί επιζήμιο (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen, 2007). Όπως έχει υποστηρίξει ο Warr (1987, 1994) υπάρχουν ορισμένες βιταμίνες όπως είναι η E και η C οι οποίες δεν μπορούν να επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στο ανθρώπινο σώμα όμως υπάρχουν και βιταμίνες όπως η A και η D που μπορεί να αποδειχθούν επιζήμιες για το ανθρώπινο σώμα καθώς υπάρχει η πιθανότητα να μετατραπούν σε τοξικές. Με τον ίδιο τρόπο λοιπόν κάποια από τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος είναι αναγκαία έτσι ώστε ο εργαζόμενος να έχει καλή ψυχολογική ευημερία αλλά και κάποια άλλα χαρακτηριστικά μπορούν να επιφέρουν μη επιθυμητά αποτελέσματα.

Μοντέλο των Lent και Brown

Ένα τελευταίο μοντέλο είναι αυτό που ανέπτυξαν οι **Lent και Brown (2006)** κατά το οποίο το ενδιαφέρον εστιάζεται στους εργασιακούς προγνωστικούς παράγοντες της ευημερίας. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει βασιστεί στην κοινωνικογνωστική θεωρία που αναπτύχθηκε από τον Bandura αλλά και στην κοινωνικογνωστική θεωρία, η οποία αναφέρεται στη σταδιοδρομία και αναπτύχθηκε από τους Lent, Brown και Hackett (1994). Αναλυτικότερα:

Σύμφωνα με το παρόν μοντέλο η εργασιακή ευημερία σχετίζεται με τους εξής έξι παράγοντες (Lent et al, 2011):

- 1) της προσωπικότητας και των συναισθημάτων,
- 2) της προόδου σε στοχοθετημένες δραστηριότητες,
- 3) της προσδοκίας,
- 4) της συνθήκης της εργασίας,
- 5) του στόχου και της αποτελεσματικότητας, και
- 6) της συνολικής ευημερίας από τη ζωή

Κάτι το οποίο είναι βασικό να αναφερθεί είναι το γεγονός πως το μοντέλο προϋποθέτει το άτομο σε γενικά πλαίσια να νιώθει ικανοποιημένο από την εργασία του. Όταν δηλαδή είναι αρμόδιο για να εκτελέσει ορισμένα εργασιακά καθήκοντα ή να επιτύχει εργασιακούς στόχους να εκτίθεται σε θετικές επαγγελματικές συνθήκες και να αντιλαμβάνεται πως προοδεύει και επιτυγχάνει και προσωπικούς επαγγελματικούς στόχους με αποτέλεσμα να μπορεί να βιώσει ευημερία στη ζωή του καθώς ενισχύεται η αυτο-αποτελεσματικότητα του. Με λίγα λόγια δηλαδή η επαγγελματική ευημερία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γενική ευημερία της ζωής του ατόμου (Lent et al., 2011).

2.7 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ευημερία

Στο σημείο αυτό θα γίνει μια προσπάθεια καταγραφής των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν την υποκειμενική ευημερία του ατόμου. Οι μελέτες δείχνουν ότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία παραγόντων υπεύθυνων για την αυξομείωση του αισθήματος της υποκειμενικής ευημερίας. Παράγοντες που έχουν σχέση με την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την οικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, την προσωπικότητα, την υγεία κ.α. Πιο συγκεκριμένα:

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της European Social Survey (ESS, 2013) οι παράγοντες που εξετάζονται ως υπεύθυνοι για την υποκειμενική ευημερία των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι (<http://esswellbeingmatters.org/drivers/>):

- Ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (work-life balance)
- Θέματα ισότητας των δύο φύλων (gender-equal societies)

- Γονική ευτυχία και μέριμνα (Parenthood happiness)
- Μετανάστευση και ευημερία (migrating to find happiness)
- Η επίπτωση του περιβάλλοντος (the influence of the environment)
- Δημοκρατικά πολιτεύματα (satisfied with democracy)
- Ικανοποίηση από τη ζωή χωρίς το αίσθημα της ευτυχίας (life satisfaction without being happy)

Η έρευνα καταλήγει στο γεγονός ότι όλοι οι παράγοντες και ο βαθμός που επηρεάζουν την υποκειμενική ευημερία των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν σχέση με την κοινωνία που ζουν, τις πολιτιστικές τους καταβολές, την ποιότητα της δημοκρατίας και τις αξίες των ίδιων των πολιτών.

Καθοριστικός παράγοντας για την υποκειμενική ευημερία του ατόμου αποτελεί η εργασιακή του κατάσταση. Οι εργαζόμενοι δηλώνουν περισσότερο ευτυχισμένοι από τους άνεργους και έχουν καλύτερη ψυχική και σωματική υγεία (Layard, 2006, Ervasti & Venetoklis, 2010, Drakopoulos & Grimani, 2013) ενώ οι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες, δεν επηρεάζουν ιδιαίτερα την υποκειμενική ευημερία των ατόμων (Vermunt et al., 1989, Diener & Suh, 1998). Το τελευταίο συμβαίνει γιατί σύμφωνα με τη θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών του A. Maslow (1943, 1954) μόλις καλυφθούν οι πρωταρχικές (βασικές) ανάγκες του ατόμου, η τροφή, η στέγαση και η υγεία, οι οικονομικές απολαβές παύουν να ενισχύουν την υποκειμενική του ευημερία και τότε στρέφεται στην κατάκτηση της προσωπικής του ολοκλήρωσης (Inglehart, 1999) και στην κάλυψη άλλων αναγκών, οι οποίες δεν μπορούν να παραμεληθούν ή αγνοηθούν, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αίσθηση του «ανήκειν», η αυτοεκτίμηση (Drakopoulos & Grimani, 2013).

Σύμφωνα με τον Myers (2000) και τους Drakopoulos & Grimani (2013), η υποκειμενική ευημερία επηρεάζεται από την οικογενειακή κατάσταση του ατόμου, με τους παντρεμένους να δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους από τους ελεύθερους και τους άγαμους, χήρους και χωρισμένους να είναι οι λιγότεροι ευχαριστημένοι από τη ζωή τους. Παράγοντας που επηρεάζει την υποκειμενική ευημερία του ατόμου είναι και το μορφωτικό επίπεδο καθώς συνήθως τα άτομα που έχουν κάποιο μορφωτικό επίπεδο είναι άτομα που θέτουν στόχους, τους ικανοποιούν,

με αποτέλεσμα να νιώθουν πιο ικανοποιημένα από τη ζωή τους (Diener, Suh, Lucas & Smith 1999).

Αναμενόμενο και το αποτέλεσμα για τη σχέση υποκειμενικής ευημερίας και υγείας καθώς η καλή κατάσταση της σωματικής και ψυχικής υγείας επιδρά θετικά στην υποκειμενική ευημερία αλλά και το αντίστροφο (Veenhoven, 2010, Diener et al. 1999).

Στο σημείο που οι βιβλιογραφικές αναφορές συμφωνούν είναι σχετικά με την επίδραση του παράγοντα «προσωπικότητα» στην επίτευξη της υποκειμενικής ευημερίας του ατόμου. Σύμφωνα με τους Diener, Oishi και Lucas (2009) η Υποκειμενική Ευημερία καθορίζεται από την έμφυτη προδιάθεση του ατόμου. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η εξωστρέφεια, η κοινωνικότητα, η ευσυνειδησία, η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες σχετίζονται με την υποκειμενική ευημερία. Ενώ η προσωπικότητα φαίνεται να αποτελεί ισχυρό παράγοντα για την ευημερία μακροχρόνια, παρόλα αυτά δεν λειτουργεί από μόνη της αλλά επηρεάζεται από ποικίλες άλλες συνθήκες οικονομικές, κοινωνικές ή περιβαλλοντικές (DeNeve & Cooper, 1998).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, οι Verlet και Devos (2009) διατυπώνουν την άποψη ότι το επίπεδο της ευημερίας ορίζεται από το βαθμό ικανοποίησης του ατόμου σε σχέση με τους ακόλουθους παράγοντες:

1. Τον ίδιο του τον εαυτό
2. Την κοινωνία
3. Την επαγγελματική του κατάσταση
4. Την οικονομική του κατάσταση στο σπίτι
5. Τη ζωή στο σπίτι
6. Τη γειτονιά και την κυβέρνηση

Την άποψη αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει και η «Δεύτερη Έρευνα για την ποιότητα ζωής στην Ευρώπη» το 2010, σύμφωνα με την οποία η Υποκειμενική Ευημερία (Subjective Wellbeing) δεν εξαρτάται πλέον μόνο από το εισόδημα και την αγοραστική δύναμη. Δεν καθορίζεται μόνο από το βιοτικό επίπεδο αλλά από ποικίλους παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδά της, όπως την υγεία, την κατάσταση απασχόλησης, την πρόσβαση στην εκπαίδευση, την κοινωνική στήριξη, την

οικογενειακή κατάσταση, δηλαδή τη συνολική ικανοποίηση του ατόμου από τη ζωή του. Η έρευνα έδειξε ότι η προώθηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση βελτιώνει σημαντικά την υποκειμενική ευημερία των ατόμων.

2.8 Η δια βίου μάθηση ως παράγοντας ευημερίας

Η πολυπλοκότητα και η ιδιομορφία που διακατέχει τα σύγχρονα οικονομικά, τεχνολογικά και κοινωνικά προβλήματα θεωρείται πως είναι η βασικότερη αιτία δημιουργίας ενός ισχυρού «ρεύματος», κατά τον οποίο η δια βίου μάθηση δεν αποτελεί μόνο τη βάση για να προσαρμοστούν οι εργασιακές και οικονομικές μεταβολές που καταγράφονται σε παγκόσμιο επίπεδο με τη δημιουργία ενός πλήρως καταρτισμένου εργατικού δυναμικού αλλά και την πιο βασική οδό μέσα από την οποία το κάθε άτομο μπορεί να συμμετέχει ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα καθώς και να κατακτήσει καινούργιες δεξιότητες έτσι ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική του ευημερία (Καραλής, 2003α).

Έτσι λοιπόν, μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση όλο και πιο πολλές ομάδες που έχουν αποκλειστεί κοινωνικά και μεμονωμένα άτομα μπορούν να διαδραματίσουν ένα σπουδαίο ρόλο στην κοινότητα όπου ζουν και γενικότερα στη κοινωνία τους. Κατά συνέπεια, η δια βίου μάθηση αντιμετωπίζει δύο πολύ σημαντικές προκλήσεις, αφενός μεν αυτή της οικονομικής ανάπτυξης και αφετέρου αυτή της κοινωνικής συνεκτικότητας (Ρέππας, 2004).

Για το λόγο αυτό θεωρείται ότι οι κοινότητες που ασχολούνται με τη δια βίου μάθηση επιτελούν μια μεγάλη αποστολή. Ο σπουδαιότερος δείκτης που αναφέρεται στην ανάπτυξη σε γενικότερα πλαίσια σήμερα είναι το επίπεδο της ανθρώπινης ευημερίας, καθώς κυρίως από τη δεκαετία του έτους 1970 έχει αναδειχθεί πως υπάρχει άνιση κατανομή στον πλούτο, και ειδικότερα σε 73 χώρες περίπου το 40% των κατοίκων με χαμηλά εισοδήματα κατέχει περίπου το 2,7% του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος (Α.Ε.Π.) ενώ το 20% από τα υψηλά εισοδήματα απολαμβάνει σχεδόν το 72% του Α.Ε.Π. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε πολλούς επιστήμονες που ασχολούνται με κοινωνικά θέματα να αναθεωρήσουν για την αντικειμενικότητα της οικονομίας ως αναπτυξιακό στόχο και να μελετήσουν την οικονομία με επίκεντρο τον άνθρωπο και όχι τα υλικά αγαθά (Ρέππας, 2004).

Επιπλέον, είναι ευρέως διαδεδομένο πως η διαδικασία της ανάπτυξης διαφοροποιείται ανάλογα με την εκάστοτε ιστορική, κοινωνική, τεχνολογική και πολιτικοοικονομική συνθήκη. Στις μέρες μας λοιπόν ο «Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης» των λαών απορρέει από τρεις βασικές μεταβλητές: Το εκπαιδευτικό επίπεδο, το κατά κεφαλήν εισόδημα και το όριο ζωής (Ρέππας, 2004). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι μεταξύ των μεταβλητών του Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης είναι και το επίπεδο εκπαίδευσης, γεγονός που αποδεικνύει τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην Ανθρώπινη και Βιώσιμη Ανάπτυξη.

Η σχέση αυτή είναι αμοιβαία και μέσα σε αυτή, ομάδες ατόμων αλλά και μεμονωμένα άτομα συνεχώς αλληλεπιδρούν στις μεταβολές που επιφέρει ο κοινωνικός μετασχηματισμός όπου οι μαθησιακές κοινότητες ενέχουν ή πρέπει να ενέχουν σπουδαίο ρόλο προκειμένου να εξισορροπηθούν οι καταστάσεις που αναφέρονται σε κοινωνικούς, ψυχικούς, τεχνολογικούς, κοινωνικό-οικονομικούς, πολιτιστικούς και οικολογικούς τομείς της ευημερίας του ατόμου (Ρέππας, 2004).

Σύμφωνα με το Κέντρο Έρευνας για τα Ευρύτερα Οφέλη της Μάθησης (Centre for Research into the Wider Benefits of learning, 2006), όσο περισσότερα χρόνια επενδύονται στην εκπαίδευση τόσο η υγεία και η ευημερία των ατόμων βελτιώνονται. Τα ευρήματα για το διάστημα 1999-2006 δείχνουν ότι η συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης είχε θετική επίδραση στη στάση και την συμπεριφορά των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μείωση των ρατσιστικών φαινομένων, αύξηση του ενδιαφέροντος για τα κοινά, μείωση των ποσοστών κατάθλιψης, υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών υγείας, αύξηση της συμμετοχής στην πολιτική ζωή και στις διαδικασίες, μείωση της εγκληματικότητας. Σε ατομικό – προσωπικό επίπεδο η συμβολή της δια βίου μάθησης σήμαινε αυτό-αποτελεσματικότητα, ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων, απόκτηση προσόντων και δυνατοτήτων που έχουν αξία στην αγορά εργασίας.

Συνολικά διαπιστώθηκε ότι τα οφέλη σε κάθε επίπεδο ζωής (ατομικό, οικογενειακό, κοινωνικό, πολιτικό) τροφοδοτούν το αμέσως επόμενο όχι συσσωρευτικά αλλά μέσω δυναμικών και διαδραστικών διαδικασιών.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τα πρότυπα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και προκειμένου να αντιμετωπισθούν οι προκλήσεις της σημερινής εποχής σε πολιτισμικά, κοινωνικά, τεχνολογικά και οικονομικά επίπεδα, αξιοποιούνται τα επιστημονικά

συμπεράσματα και οι αναλύσεις από ειδικούς, όπου δείχνουν ότι η δια βίου μάθηση έχει σπουδαίες πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, και πολιτισμικές αξίες. Για αυτό το λόγο και έχει αναδειχθεί ως βασικός παράγοντας επίτευξης και αναβάθμισης ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως άλλωστε ορίζει η Σύνοδος της Λισσαβόνας, όσο και οι νεότερες Σύνοδοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Εαρινή Σύνοδος Κορυφής των Βρυξελλών στις 22 και 23-03-2005 και Μάαστριχ – συνέδριο της 15-12-2004) (Αθανασούλα-Ρέππα, χχ).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα πολλοί οργανισμοί ασχολούνται ενεργά με σκοπό να αναπτυχθεί ο τομέας της δια βίου εκπαίδευσης. Με λίγα λόγια, επιδιώκουν να θεσμοθετήσουν διαδικασίες και μαθησιακές δραστηριότητες όπου μπορούν να συμμετέχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δια βίου, με απώτερο σκοπό να βελτιώσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις επαγγελματικές προοπτικές τους αλλά και την κοινωνική και προσωπική τους εξέλιξη και ανάπτυξη και να αξιοποιούν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους (Ρέππας, 2004).

Μέσα στη μαθησιακή κοινότητα η μάθηση αφορά εκτός από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και όλο το προσωπικό που εμπλέκεται. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, στο πεδίο της δια βίου μάθησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης επιβεβαιώνεται η άποψη ότι οι αποτελεσματικότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι αυτοί που και οι ίδιοι «σαν καλοί μαθητές» εξακολουθούν να παρακολουθούν μαθήματα (Middlewood et al, 2005). Άρα ο οργανισμός που ασχολείται με τη δια βίου μάθηση των ενηλίκων και μπορεί να υποστηρίξει όλο το εμπλεκόμενο προσωπικό του αλλά και να παροτρύνει τους εκπαιδευτές του, να εξακολουθήσουν να εκπαιδεύονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, θεωρείται ο πιο αποτελεσματικότερος και ο πιο επιτυχημένος στη προσπάθειά του να βοηθήσει τους ενήλικους μαθητές να εκπαιδευτούν (Αθανασούλα-Ρέππα, χχ). Αυτός άλλωστε είναι και ο μόνος συνδετικός κρίκος ανάμεσα στον εκπαιδευτή, εκπαιδευόμενο και μαθητή (Ρέππα, 2004).

2.9. Βιβλιογραφική ανασκόπηση πριν την τρέχουσα έρευνα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια αυτής της εργασίας προκειμένου να γίνει κατανοητή η σπουδαιότητα της δια

βίου μάθησης αναφέρονται ορισμένες σχετικές έρευνες. Αρχικά στο Osher Lifelong Learning Institute στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής το 2003 πραγματοποιήθηκε μία έρευνα η οποία διερευνούσε τη συμβολή της δια βίου μάθησης στους ενήλικους εκπαιδευομένους εστιάζοντας το ενδιαφέρον στις εμπειρίες τους και στο κατά πόσο βελτίωσαν το επίπεδο της ζωής τους μέσα από τα προγράμματα της δια βίου μάθησης. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ποικίλα και άξια προς σχολιασμό. Πρώτα από όλα αναδείχθηκε πως τα άτομα που δεν είχαν κάποια εργασία ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τον εαυτό τους μιας και μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνειδητοποίησαν πως έχουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται με πλήρη επιτυχία και σε άλλους καινούριους ρόλους διαφορετικούς από αυτούς που είχαν προηγουμένως. Επίσης, άτομα που δεν είχαν καταφέρει να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους εξαιτίας ποικίλων λόγων, περιέγραψαν αυτή την εμπειρία των προγραμμάτων με έντονο θαυμασμό ενώ αισθάνονταν τεράστια ικανοποίηση καθώς ένιωθαν πως μπορούν να εκπαιδευτούν και εκείνα και να κερδίσουν νέες ευκαιρίες για μία καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία (Mcpherson, 2005).

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το ΟΟΣΑ το 1996 η οποία ονομαζόταν «Making Lifelong Learning a Reality for All», αναδείχθηκε πως η συμβολή της δια βίου μάθησης ενέχει μεγάλη σπουδαιότητα σχετικά με την επίτευξη των σκοπών που έχουν θέσει οι τομείς της κοινωνίας, της οικονομίας και της εκπαίδευσης. Μέσα από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε το περιεχόμενο της δια βίου μάθησης και οι βασικές αρχές της ενώ υποστηρίζονται ορισμένες πολιτικές στρατηγικές είναι απαραίτητο να εφαρμόσουν όλα τα κράτη- μέλη του ΟΟΣΑ με σκοπό να αναμορφωθεί ο χώρος της παιδείας.

Το 2010, μία έρευνα του Καραντινού ανέδειξε αναλυτικά τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στα προγράμματα και σεμινάρια της δια βίου μάθησης σύμφωνα με τα οποία κατά τη χρονική περίοδο 2000 με 2006 στον ελλαδικό χώρο τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων καταγράφηκαν 1% με 2,3% σε αντίθεση με τις ευρωπαϊκές χώρες των οποίων τα ποσοστά κυμαίνονταν 7% με 9,7%. Θα ήταν καλό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο πως τα συγκεκριμένα ποσοστά είναι πολύ χαμηλά για τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρόλα αυτά όμως είναι αξιοσημείωτη η άνοδος αυτή των ποσοστών.

Το 2003, μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Eurostat στην οποία συμμετείχαν ενήλικες ηλικίας 25 με 64 ετών, ανέδειξε πως την ίδια χρονιά το 17,4% είχε παρακολουθήσει ένα τουλάχιστον εκπαιδευτικό πρόγραμμα δια βίου μάθησης και συγκρίνοντας τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μόνο η Ουγγαρία είχε ποσοστό κάτω από 12% ενώ υπήρχαν και χώρες που τα ποσοστά της συμμετοχής των ενήλικων άγγιζαν το 80%. Η συγκεκριμένη μελέτη, θα ήταν καλό να διευκρινιστεί πως έκανε ορισμένες κατηγοριοποιήσεις, δηλαδή, η εκπαίδευση των ενήλικων χωρίστηκε σε τυπική, μη τυπική και άτυπη. Η άτυπη εκπαίδευση άγγιξε το 12%, η τυπική εκπαίδευση το 1% και η μη τυπική το 4%. Τέλος, το 77% των ενήλικων που συμμετείχαν στα προγράμματα δια βίου μάθησης ήταν εργαζόμενοι (Καραντινός, 2010).

Την ίδια χρονιά, το 2003 πραγματοποιήθηκε άλλη μία έρευνα από τους Piliou και Kailis (όπως αναφέρεται στο Kailis & Piliou, 2005) η οποία ανέδειξε πως η Ελλάδα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει ποσοστά συμμετοχής στη δια βίου εκπαίδευση λιγότερα από το 1/3 του πληθυσμού της και σε παρόμοια κλίμακα κυμαίνεται η Ισπανία, η Τσεχία, η Ουγγαρία, η Λιθουανία, η Εσθονία και η Πολωνία σε αντίθεση με τη Σλοβενία, Αυστρία και Δανία οι οποίες αγγίζουν το 80%.

Άλλη μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων το 2011 με την ονομασία «Έρευνα Κοινής Γνώμης επί ζητημάτων Δια Βίου Μάθησης» με σκοπό να αναδειχθούν οι απόψεις της κοινής γνώμης για τη συμβολή της δια βίου μάθησης, οι εμπειρίες αλλά και η διάθεση συμμετοχής των ερωτώμενων από τα συγκεκριμένα προγράμματα κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: η πλειοψηφία των ερωτηθέντων τάχθηκε υπέρ ως προς την ενίσχυση του θεσμού της Δια Βίου Μάθησης για το λόγο ότι τον αξιολογούν πολύ σημαντικό για τη βελτίωση της ζωής τους ενώ υπάρχει υψηλό επίπεδο προσωπικού ενδιαφέροντος για εξέλιξη και μετεκπαίδευση.

Επιπλέον, η συμμετοχή σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης είναι σε πολύ υψηλά επίπεδα καθώς αναδείχτηκε πως το 86% του δείγματος είχε παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενώ σαν αποτρεπτικοί παράγοντες σημειώθηκαν κυρίως η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη κινήτρων. Παρόλα αυτά, το 54% του δείγματος εκδήλωσε την επιθυμία να μάθει «κάτι» για λόγους περισσότερο προσωπικούς παρά

επαγγελματικούς αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο την προσωπική εξέλιξη του ατόμου σε μη επαγγελματικά επίπεδα (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, 2011).

Τέλος, το 2013 το Ινστιτούτο Εργασίας της Γ.Σ.Ε.Ε. σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε. πραγματοποίησε μία πανελλαδική έρευνα σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες ως προς τη συμμετοχή τους στη δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, το 50% του δείγματος υποστήριξε πως έχει παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή κάποιο σεμινάριο, τουλάχιστον μία φορά στη ζωή του, το οποίο είχε θέμα συναφές με το επάγγελμά του. Επίσης, το 68% του δείγματος υποστήριξε πως επιθυμεί να συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενώ ως κίνητρο συμμετοχής αναδείχθηκε κυρίως η επαγγελματική εξέλιξη.

Επιπλέον, τα εμπόδια που αναδείχθηκαν ως προς τη συμμετοχή των ενηλίκων σε τέτοιου είδους προγράμματα ήταν η ελλιπής ενημέρωση, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, η ποιότητα των προγραμμάτων και η διάρκειά τους καθώς μερικά από αυτά έχουν πολύμηνη διάρκεια. Τέλος, αν και η επιθυμία για συμμετοχή είναι σε αρκετά υψηλά επίπεδα, τα εμπόδια είναι ποικίλα με αποτέλεσμα η Ελλάδα να βρίσκεται στις 3 τελευταίες θέσεις μεταξύ 27 ευρωπαϊκών χωρών ως προς τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα και σεμινάρια Δια Βίου Μάθησης (www.xenesglosses.eu, 2013).

Κεφάλαιο 3: Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία και το εργαλείο συλλογής που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα για την απάντηση στο ερώτημα της εργασίας, στο κατά πόσο η δια βίου μάθηση αποτελεί παράγοντα ευημερίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

3.1 Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η συμβολή της δια βίου μάθησης στη βελτίωση της ζωής των ενηλίκων. Το κατά πόσο η παρακολούθηση και η ολοκλήρωση προγραμμάτων δια βίου μάθησης συμβάλλει στην ευημερία των εκπαιδευομένων.

Επιπρόσθετα, η εξέταση των κινήτρων που ώθησαν τους ενήλικες εκπαιδευομένους να συμμετέχουν σε προγράμματα δια βίου μάθησης, καθώς και η καταγραφή των δυσκολιών που συναντούν και η ικανοποίηση ή όχι των προσδοκιών τους, βοηθάει στην απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τους λόγους που ωθούνται οι ενήλικοι πίσω στην εκπαίδευση και αν τελικά πετυχαίνουν τα προσδοκώμενα.

Στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- Η διερεύνηση του βαθμού ενημέρωσης για τα προγράμματα δια βίου μάθησης
- Η διερεύνηση της δεκτικότητας παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης εξ αποστάσεως
- Η διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου μάθησης
- Η διερεύνηση και καταγραφή των θεματικών ενοτήτων που ενδιαφέρουν τους ενήλικες εκπαιδευομένους
- Η διερεύνηση και καταγραφή των κινήτρων παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης
- Η διερεύνηση και καταγραφή των συνθηκών παρακολούθησης των προγραμμάτων δια βίου μάθησης
- Η διερεύνηση της ανταπόκρισης του προγράμματος στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων

- Η διερεύνηση και καταγραφή της εκπλήρωσης των προσδοκιών ή αρχικών κινήτρων με την ολοκλήρωση της παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης
- Η καταγραφή των δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν από την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης
- Η καταγραφή των απόψεων σχετικά με την εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν από την παρακολούθηση

Τα ερωτήματα της έρευνας εξετάστηκαν σε συνολικό επίπεδο αλλά και ως προς τη σχέση τους με συγκεκριμένες δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης κ.ά.).

Μετά την καταγραφή των στόχων της έρευνας ορίστηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα κίνητρα της παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης;
2. Υπάρχουν διαφορές ως προς τα κίνητρα παρακολούθησης μεταξύ ανδρών και γυναικών;
3. Υπάρχουν διαφορές ως προς τα κίνητρα παρακολούθησης μεταξύ ηλικιακών ομάδων και μορφωτικών επιπέδων;
4. Ποια είναι τα κυριότερα οφέλη της παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης;
5. Κατά πόσο ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες των συμμετεχόντων στα προγράμματα δια βίου μάθησης;
6. Κατά πόσο βελτιώθηκαν οι ικανότητες/δεξιότητες των συμμετεχόντων μετά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης του προγράμματος;
7. Κατά πόσο εφαρμόστηκαν οι αποκτηθείσες γνώσεις στην εργασία;
8. Υπάρχει επίδραση (θετική ή αρνητική) στην προσωπική ζωή των εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης;
9. Υπάρχει επίδραση (θετική ή αρνητική) στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης;
10. Οι νέες γνώσεις που αποκτώνται από την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης συνδέονται με υπάρχουσες εμπειρίες των συμμετεχόντων;

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν στατιστικά ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να αξιολογηθεί η συμβολή της δια βίου μάθησης στη βελτίωση της ζωής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

3.2 Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη του αντικειμένου της έρευνας ήταν η μέθοδος της επισκόπησης με χρήση ερωτηματολογίου. Η μέθοδος αυτή βασίζεται στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας, όπως είναι οι απόψεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, οι τάσεις. Οι πληροφορίες αυτές συγκεντρώνονται και κωδικοποιούνται καταλλήλως ώστε να είναι εφικτή η ανάλυσή τους και η έκδοση συμπερασμάτων. Τα στοιχεία της έρευνας συλλέγονται μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο στην περίπτωση της παρούσας έρευνας για τη δια βίου μάθηση διαμορφώθηκε σε ηλεκτρονική πλατφόρμα. Οι ερωτώμενοι έλαβαν τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο για την είσοδό τους στην πλατφόρμα του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπλήρωσαν και υπέβαλαν ηλεκτρονικά. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν συγκεντρωτικά και προέκυψαν τα κατάλληλα στοιχεία για τη διερεύνηση του θέματος της εργασίας.

Η μέθοδος της επισκόπησης είναι ευρέως διαδεδομένη στην περίπτωση των ποσοτικών ερευνών. Δίνει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων με σχετικά μικρό κόστος και μπορεί να εφαρμοστεί σχεδόν σε όλους τους κλάδους. Ωστόσο, παρουσιάζει ορισμένες αδυναμίες, κυρίως με αναφορά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή και την ανάλυση των δεδομένων.

Αρχικά, δεδομένα που αφορούν τις αντιλήψεις των ερωτώμενων μπορεί να μην είναι πάντα αξιόπιστα, καθώς υπόκεινται στην υποκειμενική κρίση αυτών. Παράλληλα, μέσω του ερωτηματολογίου μπορεί να σημειωθούν σφάλματα μέτρησης, όπως είναι τα λάθη κατά τη συμπλήρωση των απαντήσεων ή και ακόμα λάθη λόγω της μερικής κατανόησης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Περαιτέρω, οι μέθοδοι επισκόπησης μπορεί να επιφέρουν σφάλματα που σχετίζονται με την κάλυψη του πληθυσμού της έρευνας (είτε υπο-κάλυψη είτε υπερ-κάλυψη του πληθυσμού), όπως και σφάλματα δειγματοληψίας αναλόγως τη μέθοδο

που επιλέγεται για τη συλλογή των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, σε περιπτώσεις όπου ο πληθυσμός της έρευνας δεν καλύπτεται απογραφικά αλλά μέσω δείγματος μπορεί τα δεδομένα που συλλέγονται να μην είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού ή και επιπλέον, να υπάρχουν σφάλματα λόγω της χαμηλής απόκρισης στο ερωτηματολόγιο.

3.3 Δείγμα έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι ενήλικες σε όλη την επικράτεια, οι οποίοι παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης. Με βάση τα πλέον πρόσφατα στοιχεία του μητρώου απογραφής της ΕΛ.ΣΤΑΤ. (με έτος αναφοράς το 2011), ο ενήλικος πληθυσμός της Ελλάδας που θα μπορούσε να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης είναι 8.2 εκατ. άνθρωποι (εξαιρώντας τα παιδιά και τους σπουδαστές).

Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας, εφαρμόζοντας δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο εστάλη προς συμπλήρωση σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου μάθησης σχετικά με τη χρήση των τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Τ.Π.Ε.). Μέσω αυτής της ομάδας βρέθηκαν και οι υπόλοιποι ερωτώμενοι στους οποίους προωθήθηκε ο σύνδεσμος για τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου.

Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν η έλλειψη πρόσβασης και στοιχείων επικοινωνίας για τον πληθυσμό της έρευνας, δεδομένου του μεγέθους του. Ο περιορισμός αυτός δεν επέτρεπε την επιλογή καθορισμένου δείγματος με τυχαίο τρόπο από τον πληθυσμό της έρευνας.

Παρόλο που είναι σύνηθες σε κοινωνικές έρευνες που αφορούν μεγάλο μέρος του πληθυσμού να χρησιμοποιείται η μέθοδος της χιονοστιβάδας, θα πρέπει να σημειωθεί πως η μέθοδος αυτή εμπεριέχει τον κίνδυνο της μεροληψίας και της συγκέντρωσης πληροφοριών από άτομα που μπορεί να μην είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικά του συνολικού πληθυσμού της έρευνας (Αθανασίου, 2007). Το τελικό δείγμα της έρευνας διαμορφώθηκε σε 107 ενήλικες οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

3.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο διαμορφώθηκε ηλεκτρονικά στην πλατφόρμα της Google (googledocument). Οι ερωτώμενοι του δείγματος έλαβαν ηλεκτρονικό σύνδεσμο για το ερωτηματολόγιο και συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά τις απαντήσεις τους.

Η ηλεκτρονική πλατφόρμα επιλέχθηκε καθώς μπορεί να διευκολύνει τη συγκέντρωση των δεδομένων σε ηλεκτρονική μορφή, έτοιμα προς επεξεργασία. Επιπλέον, με την ηλεκτρονική συμπλήρωση αποφεύγεται η είσοδος των δεδομένων σε ηλεκτρονικό αρχείο (dataentry), διαδικασία που μπορεί να επιφέρει σημαντικά σφάλματα μέτρησης / καταγραφής.

3.5 Διεξαγωγή έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τέλη Ιανουαρίου 2017 με μέσα Φεβρουαρίου 2017 (σε διάστημα περίπου 3 εβδομάδων). Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η διεξαγωγή έγινε με χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας.

3.6 Περιγραφή ερωτηματολογίου

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο καθώς είναι αποτελεσματικό, απαιτεί λίγο χρόνο για τη συμπλήρωσή του, είναι οικονομικό και επιτρέπει τη συλλογή απαντήσεων από μεγαλύτερο δείγμα. Πλεονέκτημα των ερωτηματολογίων είναι ότι λόγω της μη φυσικής παρουσίας του ερευνητή, οι ερωτώμενοι τείνουν να είναι πιο ειλικρινείς και «ανοικτοί» στις απαντήσεις τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Για τους σκοπούς της έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε τρεις ενότητες με σχεδόν ανάλογο αριθμό ερωτήσεων η κάθε μία.

- Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τις δημογραφικές μεταβλητές της έρευνας ώστε να προσδιοριστεί το προφίλ των ερωτώμενων. Οι

ερωτήσεις αυτές είναι επίσης σημαντικές για τον έλεγχο των συσχετίσεων και των μεταβολών των ερωτήσεων ενδιαφέροντος της έρευνας. Οι δημογραφικές μεταβλητές που εντάχθηκαν στο ερωτηματολόγιο ήταν (α) το φύλο, (β) η ηλικία, (γ) το μορφωτικό επίπεδο, (δ) το επάγγελμα, (ε) η οικογενειακή κατάσταση και (στ) ο αριθμός των παιδιών. Επιπλέον, προστέθηκαν κάποιες γενικές ερωτήσεις, σχετικές με τα προγράμματα δια βίου μάθησης, όπως η ηλικία κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του προγράμματος και η σχέση του αντικειμένου του προγράμματος με το αρχικό πτυχίο των ερωτώμενων.

- Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε την παρακολούθηση των προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν σε αυτήν σχετίζονταν με τις εξής έννοιες (α) γνώση για προγράμματα δια βίου μάθησης, (β) σημασία εξ αποστάσεως παρακολούθησης προγραμμάτων, (γ) επάρκεια χρήσης εργαλείων της εξ αποστάσεως παρακολούθησης, (δ) προσδιορισμός παρακολούθησης κάποιου προγράμματος και αναφορά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα (ή προγράμματα). Σημαντική παράμετρος της δεύτερης ενότητας ήταν η αξιολόγηση των λόγων / κινήτρων για τους οποίους οι ερωτώμενοι επέλεξαν να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης. Άλλες ερωτήσεις που πλαισίωσαν τη δεύτερη ενότητα αφορούσαν στον αριθμό ωρών και στο κόστος του προγράμματος δια βίου μάθησης, στην ανταπόκριση του προγράμματος στις προσδοκίες των ερωτώμενων και στον τομέα που θεωρήθηκε να επηρεάζεται θετικά από την παρακολούθηση του εν λόγω προγράμματος.
- Η τρίτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε την αξιολόγηση των προγραμμάτων δια βίου μάθησης, μετά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης. Αρχικά, οι ερωτώμενοι κατέγραψαν το βαθμό που θεωρούν πως εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες ή/και τα αρχικά τους κίνητρα από το πρόγραμμα. Η τρίτη ενότητα συμπεριέλαβε περαιτέρω μία ερώτηση για την καταγραφή των δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με την κρίση των ερωτώμενων. Τέλος, εξετάστηκε εάν οι ερωτώμενοι εφάρμοσαν τις γνώσεις που απέκτησαν στο πρόγραμμα δια βίου μάθησης και σε τι βαθμό.

Συνολικά το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 24 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κυρίως ερωτήσεις επιλογής (μίας ή παραπάνω απαντήσεων). Χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον δύο ανοικτές ερωτήσεις με την επιλογή γραφής ανοικτού κειμένου από τους ερωτώμενους. Στο τέλος του ερωτηματολογίου συμπεριλήφθηκε μία ακόμη ανοικτή ερώτηση για την καταγραφή σχολίων, επιπρόσθετων πληροφοριών ή παρατηρήσεων για το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από εισαγωγική επιστολή της ερευνήτριας όπου και καταγράφεται ο σκοπός της έρευνας, το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή διενεργήθηκε και η εμπιστευτικότητα των στοιχείων που θα συλλέγονταν. Στο τέλος της επιστολής υπήρχαν τα στοιχεία της ερευνήτριας για επικοινωνία.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι μέσα από την ανάλυση των ερωτήσεων εκτιμάται, το πόσο αξιόπιστα ένα πλήθος ερωτήσεων μιας συγκροτημένης μελέτης που εστιάζεται σε συγκεκριμένο προφίλ χαρακτηριστικών, μετρά την ίδια φραστική σύνθεση (construct).

Η αξιοπιστία των ερωτήσεων προσδιορίζεται με τη βοήθεια ειδικών στατιστικών παραμέτρων όπως ο δείκτης Cronbach που μετρά το βαθμό της εσωτερικής συνέχειας. Θα ήταν καλό να διευκρινιστεί σε αυτό το σημείο πως στη συγκεκριμένη εργασία μοναδικός δείκτης μέτρησης είναι ο δείκτης Cronbach ενώ μία έλλειψη της έρευνας που παρατηρείται είναι ως προς τις ερωτήσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Οι μετρήσεις της αξιοπιστίας γίνονται καλύτερα με κλίμακα Likert που απαντώνται από μία ομάδα ατόμων και σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ενδεικτικά τέτοιες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο μας είναι οι ερωτήσεις B1, B3 και Γ5.

Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε για τη μελέτη της Δια Βίου Μάθησης και διερευνώνται ποσοτικά οι απόψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων για τα σχετικά προγράμματα. Αναλυτικότερα, μελετάται κατά πόσο η συμμετοχή και η ολοκλήρωση προγραμμάτων δια βίου μάθησης συμβάλλει στην ευημερία (προσωπική, οικονομική, οικογενειακή, επαγγελματική κ.ά.) των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Συγκεκριμένα:

Φύλο

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, το δείγμα μας αποτελείται από 107 άτομα εκ των οποίων τα 57, το 53,3% του δείγματος είναι γυναίκες και τα 50, το 46,7% του δείγματος είναι άνδρες.

Πίνακας 1:Κατανομή κατά φύλο

ΦΥΛΟ	N	%
Άνδρας	50	46,7
Γυναίκα	57	53,3
ΣΥΝΟΛΟ	107	100,0

Ηλικία

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η πλειοψηφία του δείγματος είναι άτομα μεταξύ 31-40 ετών (σε ποσοστό 47,7%), ενώ ακολουθούν αυτοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 26-30, σε ποσοστό 25,2% , όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 σε ποσοστό 15,9%, ενώ με ποσοστά < του 10% ακολουθούν οι υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες.

Πίνακας 2: Ηλικιακή κατανομή

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ	N	%
18-25	8	7,5
26-30	27	25,2
31-40	51	47,7
41-50	17	15,9
50+	4	3,7
ΣΥΝΟΛΟ	107	100,0

Μορφωτικό Επίπεδο

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Το δείγμα μας είναι αρκετά μορφωμένο καθώς το 95,3% των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ και παραπάνω από 4 στους 10 έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό (ποσοστό 41,1%). Ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 4,7% είναι απόφοιτοι ΙΕΚ.

Πίνακας 3: Μορφωτικό επίπεδο

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	N	%
ΑΕΙ-ΤΕΙ	58	54,2
Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	44	41,1
ΙΕΚ	5	4,7
ΣΥΝΟΛΟ	107	100,0

Επαγγελματική Κατάσταση

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ανάλογα με την επαγγελματική του κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό (46,7%) εργάζεται στο δημόσιο τομέα, ποσοστό 19,6% είναι εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα, ένα σεβαστό ποσοστό της τάξης του 20,6% είναι άνεργοι και ακολουθούν τελευταίοι οι ελεύθεροι επαγγελματίες με ποσοστό 13,1%.

Πίνακας 4:Κατανομή σύμφωνα με την επαγγελματική κατάσταση

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	%
Δημόσιος Υπάλληλος	50	46,7
Ιδιωτικός Υπάλληλος	21	19,6
Ελεύθερος επαγγελματίας	14	13,1
Άνεργος	22	20,6
ΣΥΝΟΛΟ	107	100,0

Οικογενειακή Κατάσταση

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα στοιχεία της οικογενειακής κατάστασης του πληθυσμού της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα το 52,3% (N=56) είναι άγαμο, ακολουθούν οι έγγαμοι σε ποσοστό 44,9% (N=48) και τελευταίοι οι διαζευγμένοι σε ποσοστό 2,8% (N=3).

Πίνακας 5:Οικογενειακή Κατάσταση

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	%
Άγαμος	56	52,3
Έγγαμος	48	44,9
Διαζευγμένος	3	2,8
ΣΥΝΟΛΟ	107	100,0

Αριθμός παιδιών

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερώτησης για τον αριθμό των παιδιών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το μεγαλύτερο ποσοστό (50%) έχει ένα παιδί, ακολουθεί η οικογένεια με τα δύο παιδιά (35%), ενώ υπάρχει ποσοστό της τάξης του 12,5% που έχει τρία παιδιά. Τέλος ένα 2,5% του πληθυσμού έχει τέσσερα παιδιά.

Πίνακας 6:Αριθμός παιδιών

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	N	%
Ένα	20	50,0
Δύο	14	35,0
Τρία	5	12,5
Τέσσερα	1	2,5
ΣΥΝΟΛΟ	40	100,0

Ηλικία παρακολούθησης του προγράμματος

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται η ηλικία παρακολούθησης των προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Συγκεκριμένα το 50% των συμμετεχόντων σε προγράμματα δια βίου μάθησης ανήκε στο ηλικιακό γκρουπ 31-40, ενώ ακολουθεί το ηλικιακό γκρουπ των 18-30 (29,3%) με τελευταίο αυτό των 41+ (20,2%).

Πίνακας 7:Κατανομή σε σχέση με την ηλικία παρακολούθησης προγράμματος

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	N	%
18-30	29	29,3
31-40	50	50,5
41+	20	20,2
ΣΥΝΟΛΟ	99	100,0

Συνάφεια πρώτου πτυχίου με θεματολογία προγράμματος δια βίου

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη συνάφεια του αρχικού πτυχίου τους με τη θεματολογία του προγράμματος δια βίου που παρακολούθησαν. Το 44,4% δήλωσε ότι το πρόγραμμα είχε μεγάλη σχέση με το πτυχίο του, ποσοστό της τάξης του 37,4% δήλωσε μέτρια συνάφεια ενώ ένα ποσοστό 18,2% δήλωσε μικρή συνάφεια.

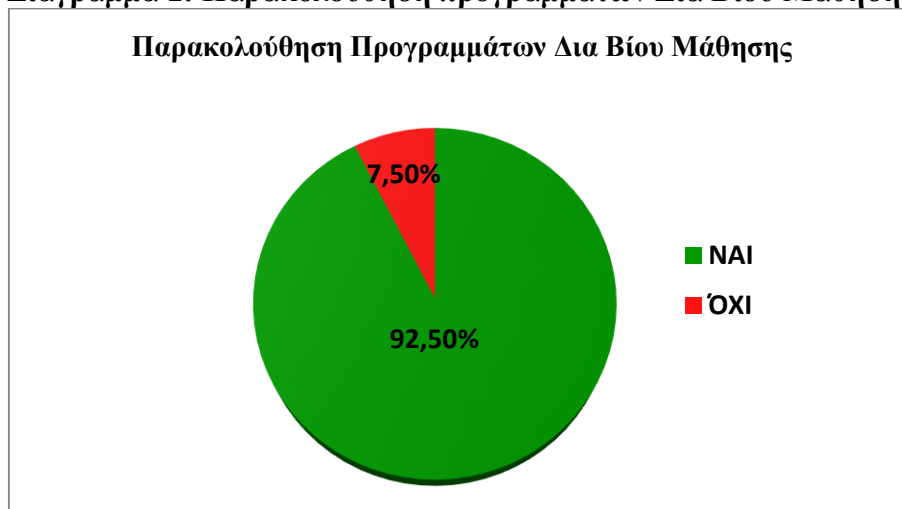
Πίνακας 8: Κατανομή σε σχέση με τη συνάφεια του προγράμματος με το αρχικό πτυχίο

ΣΧΕΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΟ ΠΤΥΧΙΟ	N	%
Μεγάλη	44	44,4
Μέτρια	37	37,4
Μικρή	18	18,2
ΣΥΝΟΛΟ	99	100,0

Παρακολούθηση προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης

Όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 1 ποσοστό της τάξης του 92,5% έχει παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου μάθησης σε αντίθεση με το 7,5% που δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο.

Διάγραμμα 1: Παρακολούθηση προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης



Γνώση των προγραμμάτων δια βίου μάθησης

Στον Πίνακα 9 σχετικά με τη γνώση των συμμετεχόντων για τα προγράμματα δια βίου μάθησης το 92,5% του πληθυσμού γνωρίζει από καλά έως πολύ καλά τα προγράμματα αυτά. Μόνο ένα ποσοστό 4,7% γνωρίζει λίγο, ενώ ένα 2,8% δεν τα γνωρίζει καθόλου.

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων όσων έχουν παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου μάθησης σε σχέση με τη γνώση σχετικών προγραμμάτων

ΓΝΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΑΤΩΝ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ	N	%
Πολύ Καλά	66	61,7
Καλά	33	30,8
Λίγο	5	4,7
Καθόλου	3	2,8
ΣΥΝΟΛΟ	107	100,0

Σημαντικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 10 που αναφέρεται στη σημαντικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διενέργεια προγραμμάτων δια βίου μάθησης, το 64,6%, σχεδόν 6 στους 10 από όσους τα παρακολούθησαν εκτιμούν ότι η παρακολούθηση εξ αποστάσεως είναι ζωτικής σημασίας σε αντίθεση με το 35,4% που θεωρεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν προσφέρει κάτι.

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων όσων έχουν παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου σε σχέση με την σημαντικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ	N	%
Πολύ Σημαντική	64	64,6
Λίγο Σημαντική	35	35,4
ΣΥΝΟΛΟ	99	100,0

Επάρκεια στη χρήση on-line εργαλείων στα εξ αποστάσεως προγράμματα

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζεται το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα που θεωρεί ότι αισθάνεται άνετα και επαρκές στο να χρησιμοποιήσει τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την παρακολούθηση του προγράμματος (55,6%). Ακολουθεί ένα ποσοστό 34,3% που δε νιώθει πολύ άνετα και ένα μικρότερο ποσοστό του 10,1% που θεωρεί ότι δεν είναι καθόλου επαρκές.

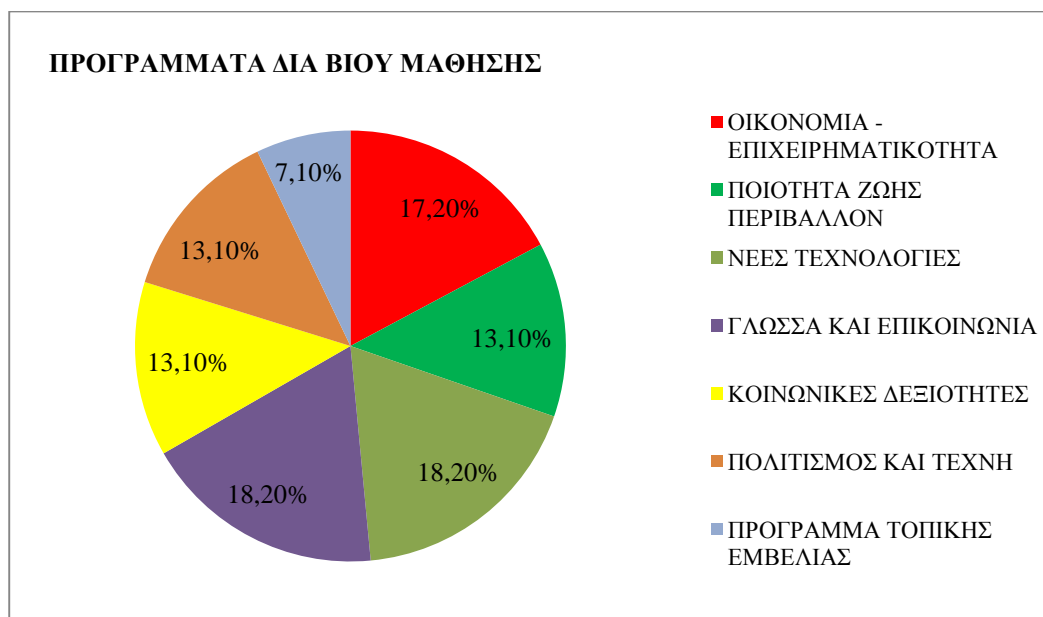
Πίνακας 11: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων όσων έχουν παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου σε σχέση με την επάρκεια χρήσης on-line εργαλείων

ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΧΡΗΣΗΣ ONLINE ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ	N	%
Πολύ	55	55,6
Λίγο	34	34,3
Καθόλου	10	10,1
ΣΥΝΟΛΟ	99	100,0

Θεματικές Ενότητες Προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης

Στο Διάγραμμα 2 εμφανίζονται ως πιο δημοφιλή προγράμματα Δια βίου μάθησης αυτά που ασχολούνται με τις νέες τεχνολογίες, τη γλώσσα και την επικοινωνία (18,2%), οι θεματικές οι σχετικές με την οικονομία και την επιχειρηματικότητα (17,2%) και ακολουθούν με ποσοστό 13,1% τα επιστημονικά πεδία του πολιτισμού και των τεχνών, του περιβάλλοντος και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 7,1% αφορά προγράμματα τοπικής εμβέλειας που ασχολούνται με κάποια θεματική που ενδιαφέρει τοπικά.

Διάγραμμα 2: Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης και Θεματικές ενότητες



Κίνητρα Παρακολούθησης Προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης

Όσον αφορά τα κίνητρα που ωθούν κάποιον να παρακολουθήσει μαθήματα δια βίου μάθησης, στον Πίνακα 12 παρατηρούμε τα εξής:

- Οι περισσότερες προτάσεις που επιλέχθηκαν ως κίνητρα για την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης συγκέντρωσαν θετικές απαντήσεις (μέσος όρος > 3).
- Κίνητρα όπως η μοριοδότηση (που συγκεντρώνει το 70% των θετικών απαντήσεων), ο εμπλουτισμός τρέχοντος αντικειμένου (65,7%), η απόκτηση νέων γνώσεων/προσόντων (55,6%) και η ικανοποίηση προσωπικών αναγκών και φιλοδοξιών (54,6%) συγκέντρωσαν ποσοστά πάνω από 54% (απαντήσεις θετικές στις κατηγορίες συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα).
- Υψηλά ποσοστά πάνω από 36% συγκέντρωσαν και τα κίνητρα της αύξησης της αυτοεκτίμησης (50,6%), της βελτίωσης της επαγγελματικής κατάστασης (50,5%), της αύξησης της ανταγωνιστικότητας (48,5%), του προσωπικού ενδιαφέροντος για το πρόγραμμα (45,4%), της απόκτησης σεβασμού από το οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον (40,4%). Τελευταία έρχεται η αξιοποίηση του

ελεύθερου χρόνου με ποσοστό 36,3% και η επαγγελματική ασφάλεια ως κίνητρο παρακολούθησης με ποσοστό 39,4%.

- Η πίεση από εξωτερικούς παράγοντες και η απόκτηση γνωριμιών δε φαίνεται να ωθούν στη δια βίου μάθηση (μέσος όρος < 3). Ποσοτικά, σχεδόν 7 στους 10 διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα όσον αφορά τους εξωγενείς παράγοντες και σχεδόν 6 στους 10 διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα στην απόκτηση γνωριμιών. Είναι οι μόνες δύο δηλώσεις που η μέση τιμή πέφτει αισθητά κάτω από το 3, το οποίο δηλώνει τη μέση τοποθέτηση του «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ».

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων σχετικών με τα κίνητρα παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης

ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ/ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Εμπλουτισμός τρέχοντος αντικειμένου σπουδών/εργασίας	5	5.1	9	9.1	20	20.2	36	36.4	29	29.3	3.76	1.13
Βελτίωση ανταγωνιστικότητας	4	4.0	15	15.2	32	32.3	27	27.3	21	21.2	3.46	1.11
Επαγγελματική Ασφάλεια	7	7.1	16	16.2	37	37.4	26	26.3	13	13.1	3.22	1.09
Απόκτηση νέων γνώσεων/προσόντων	6	6.1	15	15.2	23	23.2	38	38.4	17	17.2	3.45	1.13
Βελτίωση επαγγελματικής κατάστασης	6	6.1	15	15.2	28	28.3	30	30.3	20	20.2	3.43	1.15
Μοριοδότηση	4	4.0	7	7.1	18	18.2	29	29.3	41	41.4	3.97	1.12
Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	6	6.1	18	18.2	39	39.4	22	22.2	14	14.1	3.20	1.09
Απόκτηση μεγαλύτερης αυτοεκτίμησης	7	7.1	14	14.1	28	28.3	25	25.3	25	25.3	3.47	1.22

Προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο του προγράμματος	7	7.1	21	21.2	26	26.3	22	22.2	23	23.2	3.33	1.25
Ικανοποίηση προσωπικών αναγκών/ φιλοδοξιών (το χρωστούσα στον εαυτό μου)	11	11.1	15	15.2	19	19.2	28	28.3	26	26.3	3.43	1.33
Απόκτηση εκτίμησης/σεβασμού από το οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον μου	16	16.2	19	19.2	24	24.2	21	21.2	19	19.2	3.08	1.35
Πίεση για την παρακολούθηση από εξωτερικούς παράγοντες	32	32.3	36	36.4	18	18.2	8	8.1	5	5.1	2.17	1.13
Απόκτηση γνωριμιών	33	33.3	26	26.3	20	20.2	13	13.1	7	7.1	2.34	1.26

Ώρες παρακολούθησης προγραμμάτων

Στον Πίνακα 13, το 39,4% του δείγματος δήλωσε ότι αφιέρωσε στο πρόγραμμα 3 έως 5 ώρες ενώ ποσοστό της τάξης του 28,3% δήλωσε ότι ασχολήθηκε λιγότερο από 3 ώρες.

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων σε σχέση με τις ώρες παρακολούθησης των προγραμμάτων

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΩΡΩΝ ΑΦΙΕΡΩΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	N	%
Λιγότερο από 3 ώρες	28	28.3
3 έως 5 ώρες	39	39.4
5 έως 7 ώρες	27	27.3
Περισσότερο από 7 ώρες	5	5.1
ΣΥΝΟΛΟ	99	100,0

Κόστος Προγράμματος

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 14, το 53,5% των ερωτηθέντων δήλωσε πως πλήρωσε για τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα αλλά δεν του στοίχισε περισσότερα από 100 ευρώ, ενώ κανείς των ερωτηθέντων δεν είχε πληρώσει πάνω από 250 ευρώ για να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης.

Πίνακας 14: Κατανομή συχνότητας απαντήσεων σε σχέση με το κόστος του προγράμματος

ΚΟΣΤΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	N	%
Χωρίς κόστος	15	15.2
Έως και 100€	53	53.5
101€-250€	31	31.3
251€-500€	0	0.0
501€ και άνω	0	0.0
ΣΥΝΟΛΟ	99	100,0

Εργασία και παρακολούθηση προγραμμάτων

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζεται το ποσοστό του δείγματος που εργαζόταν κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του προγράμματος (47,5%) ενώ ποσοστό της τάξης του 52,5% δήλωσε πως δεν είχε κάποια απασχόληση εκείνη την περίοδο.

Πίνακας 15: Κατανομή συχνότητας απαντήσεων σε σχέση με παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου παράλληλα με εργασία

ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΑ ΜΕ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ	N	%
Ναι	47	47.5
Όχι	52	52.5
ΣΥΝΟΛΟ	99	100,0

Βαθμός Ικανοποίησης από το πρόγραμμα

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 16, το 48,5% των ερωτηθέντων δήλωσε πως ικανοποιήθηκε λίγο από την παρακολούθηση του προγράμματος ενώ μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 11,1% δεν έμεινε καθόλου ικανοποιημένο από αυτό.

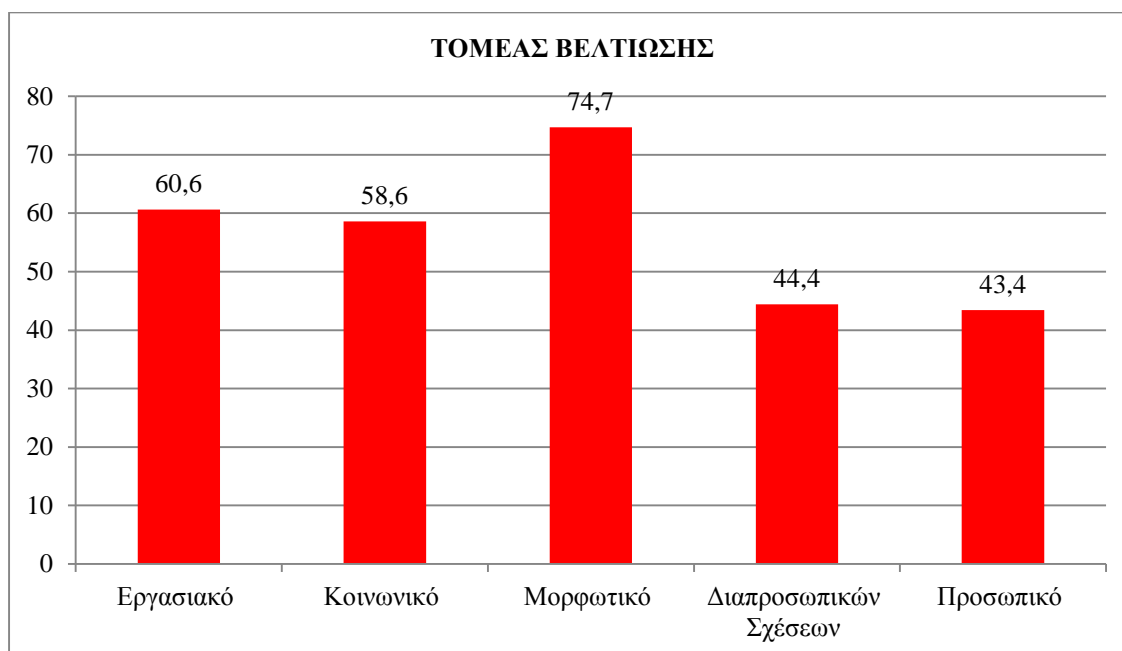
Πίνακας 16: Κατανομή συχνότητας απαντήσεων σε σχέση με το βαθμό ικανοποίησης από το πρόγραμμα

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	N	%
Πολύ	40	40.4
Λίγο	48	48.5
Καθόλου	11	11,1
ΣΥΝΟΛΟ	99	100,0

Τομείς βελτίωσης μετά την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης

Στο διάγραμμα 3, φαίνεται πως η κυριότερη θετική επίδραση των προγραμμάτων της δια βίου μάθησης είναι, κατά κύριο λόγο, η βελτίωση των γνώσεων που αποκτήσανε οι συμμετέχοντες με ποσοστό 74,7% και ακολουθούν η βελτίωση της εργασίας τους (ποσοστό 60,6%) και της κοινωνικής τους ζωής με ποσοστό 58,6%. Οι διαπροσωπικές σχέσεις (οικογενειακές ή φιλικές) και η βελτίωση σε προσωπικό επίπεδο ακολουθούν τελευταίες με ποσοστά 44,4% και 43,4% αντίστοιχα.

Διάγραμμα 3: Τομείς βελτίωσης όσων έχουν παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου μάθησης



Ωφέλεια από την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης

Στον Πίνακα 17 παρατηρούμε ότι οι απόψεις σχετικά με το όφελος όσων παρακολούθησαν προγράμματα δια βίου μάθησης δίστανται στις πιο πολλές περιπτώσεις. Η τυπική απόκλιση είναι υψηλή που δείχνει ότι δεν συσσωρεύονται οι απαντήσεις στο μέσο όρο αλλά υπάρχουν και αρκετές απαντήσεις που αποκλίνουν από αυτόν. Εξάιρεση είναι οι καλύτερες οικονομικές απολαβές που ένας στους τρεις δεν είδε καμία μισθολογική μεταβολή. Υψηλά ποσοστά ωφέλειας, της τάξης του 55,6% συγκεντρώνει η απόκτηση νέων γνώσεων στο αντικείμενο που πραγματοποιήθηκε η επιμόρφωση, η μοριοδότηση με ποσοστό 50,2% και ακολουθούν με ποσοστά 46,5% η απόκτηση μεγαλύτερης εκτίμησης από το οικείο περιβάλλον και η βελτίωση της ανταγωνιστικότητας.

Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων απαντήσεων σχετικά με την ωφέλεια από την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης
Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ / ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Εξασφάλισα καλύτερες οικονομικές απολαβές	33	33.3	26	26.3	25	25.3	7	7.1	8	8.1	2.30	1.23
Είμαι πιο παραγωγικός/ή	22	22.2	12	12.1	24	24.2	22	22.2	19	19.2	3.04	1.42
Έγινα πιο αποτελεσματικός/ή σε θέματα που άπτονται της εργασίας μου	12	12.1	13	13.1	25	25.3	24	24.2	25	25.3	3.37	1.32
Έχω μεγαλύτερη εκτίμηση στο χώρο εργασίας μου	29	29.3	14	14.1	21	21.2	17	17.2	18	18.2	2.81	1.48
Απέκτησα μεγαλύτερη εκτίμηση από το οικογενειακό /φιλικό μου περιβάλλον	14	14.1	16	16.2	25	25.3	16	16.2	28	28.3	3.28	1.40
Βελτίωσα την ανταγωνιστικότητά μου	9	9.1	15	15.2	29	29.3	15	15.2	31	31.3	3.44	1.32
Μοριοδοτήθηκα	16	16.2	6	6.1	27	27.3	24	24.2	26	26.3	3.38	1.37
Νιώθω μεγαλύτερη επαγγελματική ασφάλεια	12	12.1	28	28.3	17	17.2	19	19.2	23	23.2	3.13	1.38
Απέκτησα νέες γνώσεις στο αντικείμενο που δέχθηκα την επιμόρφωση	13	13.1	8	8.1	23	23.2	28	28.3	27	27.3	3.48	1.33
Απέκτησα νέες γνωριμίες	20	20.2	11	11.1	26	26.3	16	16.2	26	26.3	3.17	1.46
Απέκτησα μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση	18	18.2	30	30.3	21	21.2	13	13.1	17	17.2	2.81	1.35
Ικανοποίησα προσωπικές μου φιλοδοξίες	14	14.1	19	19.2	25	25.3	24	24.2	17	17.2	3.11	1.30

Βελτίωση ικανοτήτων από την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης

Στο διάγραμμα 4 απεικονίζονται οι ικανότητες που θεωρούν πως βελτιώθηκαν χάρη στα προγράμματα δια βίου μάθησης. Βλέπουμε ότι στις κοινωνικές δεξιότητες (86,9%), στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (86,9%) και στην πληροφορική (83,8%), υπάρχει η μεγαλύτερη βελτίωση ικανοτήτων.

Διάγραμμα 4:Βελτίωση ικανοτήτων όσων έχουν παρακολουθήσει προγράμματα δια βίου μάθησης



Εφαρμογή γνώσεων μετά την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης

Στον Πίνακα 18 διαπιστώνουμε ότι το 65,7% των ερωτηθέντων χρησιμοποίησε τις γνώσεις που απέκτησε σε αντίθεση με το 34,3% στο οποίο δεν φάνηκαν χρήσιμες.

Πίνακας 18:Σχέση παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης και εφαρμογή γνώσεων

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΓΝΩΣΕΩΝ	N	%
Ναι	65	65,7
Όχι	34	34,3
ΣΥΝΟΛΟ	99	100,0

Βαθμός εφαρμογής γνώσεων που αποκτήθηκαν

Στον Πίνακα 19 διαπιστώνουμε ότι οι 3 στους 4, (ποσοστό 75,4%) χρησιμοποίησαν τις γνώσεις που απέκτησαν πολύ έως πάρα πολύ, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 9,2% δεν τις χρησιμοποίησε καθόλου.

Πίνακας 19:Βαθμός εφαρμογής των γνώσεων που απέκτησαν από το πρόγραμμα δια βίου μάθησης

ΧΡΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ	N	%
Πάρα πολύ	34	52.3
Πολύ	15	23.1
Λίγο	10	15.4
Καθόλου	6	9.2
ΣΥΝΟΛΟ	65	100,0

Στη συνέχεια του κεφαλαίου, χρησιμοποιούνται οι πίνακες διπλής εισόδου. Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίζεται το $\alpha=0,05$, με βάση το οποίο θα εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις για όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Αν η p-τιμή του ελέγχου σημαντικότητας είναι μικρότερη του 0,05 τότε θα δεχόμαστε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών (δεν είναι ανεξάρτητες).

Διασταυρώνοντας τα δεδομένα ανά φύλο προέκυψε ότι για τους άντρες είναι ισχυρό κίνητρο η ικανοποίηση της φιλοδοξίας τους και των προσωπικών τους αναγκών (μέση τιμή 3,73) σε σχέση με τις γυναίκες (μέση τιμή 3,16), όπως φαίνεται στον πίνακα 20. Οι ανεκπλήρωτοι στόχοι λοιπόν, μπορεί να ωθήσουν τους άντρες να παρακολουθήσουν προγράμματα δια βίου μάθησης.

**Πίνακας 20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το είδος κινήτρου
σε σχέση με το φύλο**

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ	Άντρες		Γυναίκες		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ				F	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
B6.10 Ικανοποίηση προσωπικών αναγκών/ φιλοδοξιών (το χρωστούσα στον εαυτό μου)	3.73	1.25	3.16	1.35	4784	1	.031

Σπουδές δια βίου, κίνητρα παρακολούθησης και ηλικία

Στον Πίνακα 21 η διαπίστωση είναι η ακόλουθη: όσον αφορά τις ηλικίες, προέκυψε ότι τα άτομα από 26-49 ετών είναι πολύ καλά ενημερωμένα για τα προγράμματα δια βίου μάθησης αφού η μέση τιμή τους κυμαίνεται από 4,52 έως 4,63 σε αντίθεση με τα άτομα κάτω των 25, των οποίων η μέση τιμή είναι 3,13 και αυτά άνω των 50, όπου η μέση τιμή φτάνει στο 3,75. Πρέπει να σημειωθεί όμως ότι στην ανάλυση για τις ηλικίες άνω των 50 η βάση είναι πολύ μικρή (μόλις 4 άτομα) και για αυτό τα όποια αποτελέσματα είναι ενδεικτικά.

Οι ηλικίες 26-30 και 31-40 θεωρούν πολύ σημαντική (οριακά όμως θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική) τη διδασκαλία εξ' αποστάσεως (μέση τιμή από 2,71 έως 2,84), γεγονός που δικαιολογείται από το λιγοστό χρόνο που έχουν αυτές οι ηλικίες σε σχέση με τις πιο νεαρές και τις ηλικίες άνω των πενήντα.

Όσοι είναι από 26-30 ετών συμφωνούν πως ο εμπλουτισμός του αντικειμένου σπουδών είναι σημαντικός παράγοντας (τα τέσσερα άτομα που είναι πάνω από πενήντα συμφωνούν απόλυτα πως αυτός ο παράγοντας είναι πολύ σημαντικός), ενώ στις ηλικίες 26-39 το προσωπικό ενδιαφέρον αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο για τη δια βίου μάθηση.

Πίνακας 21: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με την ηλικία

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ	-25		26-30		31-39		40-49		50+		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ										F	df	P
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
B1. Γνωρίζετε τα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης;	3.13	1.81	4.52	0.98	4.63	0.60	4.53	0.51	3.75	1.26	6.102	4	0.000
B2. Σημαντική η δυνατότητα παρακολούθησης προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης εξ αποστάσεως	2.25	0.50	2.84	0.37	2.58	0.50	2.71	0.47	2.33	0.58	2.455	4	0.051
B6.1 Εμπλουτισμός τρέχοντος αντικειμένου σπουδών/εργασίας	2.25	0.96	4.00	0.76	3.80	1.11	3.47	1.42	4.67	0.58	3114	4	0.019
B6.9 Προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο του προγράμματος	2.00	0.82	3.48	1.39	3.60	1.05	2.82	1.33	2.33	1.15	3281	4	0.015

Σπουδές δια βίου, επίδραση στην προσωπική ζωή σε σχέση με την ηλικία

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 22 οι συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 26-40 θεωρούν ότι η προσωπική τους ζωή επηρεάστηκε θετικά από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα δια βίου μάθησης (το ποσοστό ανέρχεται στο 32,6%) ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την ηλικιακή ομάδα >50 φτάνει μόλις το 4,7%.

Πίνακας 22:Κατανομή ποσοστών αναφορικά με τις σπουδές δια βίου μάθησης και θετική επίδραση στην προσωπική ζωή σε σχέση με την ηλικία

B 11. Η υλοποίηση του προγράμματος που παρακολούθησατε σας επηρέασε θετικά στην προσωπική σας ζωή	<25 έτη	26-30 έτη	31-40 έτη	41-50 έτη	>50 έτη	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
						χ^2	df	P
Όχι	1.8	19.6	64.3	12.5	1.8	10375	4	.035
Ναι	7.0	32.6	32.6	23.3	4.7			

Κίνητρα παρακολούθησης και επίπεδο εκπαίδευσης

Διασταυρώνοντας το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου προέκυψε μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στους κατόχους πτυχίων ΙΕΚ και στους υπόλοιπους ερωτώμενους. Αυτή πιθανόν οφείλεται στην έλλειψη γνώσης των προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης, καθώς ο μέσος όρος γνώσης τους κυμαίνεται στο 1,60, ενώ η αντίστοιχη τιμή για τους κατόχους πτυχίου ΑΕΙ/ ΤΕΙ είναι στο 4,50 (πίνακας 23). Το γεγονός ότι δεν γνώριζαν τα προγράμματα αυτά ερμηνεύει και γιατί δεν βρέθηκε κανένας να έχει παρακολουθήσει ανάλογα προγράμματα.

Πίνακας 23:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου μάθησης και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ ΤΕΙ		MASTER/ PhD		ΙΕΚ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	P
B1. Γνωρίζετε τα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης;	4.50	0.82	4.68	0.47	1.60	0.55	45.521	1	0.000

Αποτελέσματα από την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης

Στον Πίνακα 24 το αποτέλεσμα της έρευνας δείχνει ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού - διδακτορικού τίτλου σπουδών απόκτησαν καινούργιες γνωριμίες χάρη στην παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης.

Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος δια βίου μάθησης σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ ΤΕΙ		MASTER/ PHD		ΙΕΚ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						F	df	P
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
Γ1.10 Απέκτησα νέες γνωριμίες	2.85	1.37	3.57	1.49	-	-	6173	1	0.015

Εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών δια βίου μάθησης

Στον Πίνακα 25 διαπιστώνεται ότι το 55,3% των ατόμων που δούλευαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν κάτοχοι πτυχίων master/PhD.

Πίνακας 25: Κατανομή ποσοστών αναφορικά με την εργασία κατά τη διάρκεια του προγράμματος και του επιπέδου εκπαίδευσης

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ B 9. Εργασία κατά τη διάρκεια του προγράμματος	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ ΤΕΙ	MASTER/ PHD	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
			χ^2	df	P
Όχι	65.4	34.6	4286	1	.031
Ναι	44.7	55.3			

Εργασιακή κατάσταση και σπουδές δια βίου μάθησης

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 26 προκύπτει πως η πλειονότητα από τους αυτοαπασχολούμενους - ελεύθερους επαγγελματίες που παρακολούθησαν σεμινάρια δια βίου μάθησης το έκαναν για να εκπληρώσουν τις φιλοδοξίες τους (μέση τιμή 4,50). Στο κομμάτι των οικονομικών απολαβών οι πιο πολλοί δήλωσαν πως διαφωνούν πως βελτιώθηκαν οι οικονομικές τους απολαβές καθώς η μέση τιμή κινείται κάτω από το 3 με εξαίρεση τους αυτοαπασχολούμενους που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (μέση τιμή 3,07), γεγονός αναμενόμενο λόγω της οικονομικής κρίσης. Οι ιδιωτικοί υπάλληλοι αισθάνονται πιο παραγωγικοί και οι δημόσιοι υπάλληλοι χαίρουν μεγαλύτερης εκτίμησης στον επαγγελματικό τους χώρο. Στους ανέργους τα προγράμματα αυτά επέδρασαν θετικά στην ψυχολογία τους καθώς απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση. Κάθε επαγγελματικός τομέας έχει και μια διαφορετική άποψη στο ποιό κομμάτι της προσωπικότητάς του ωφελήθηκε από την παρακολούθηση του προγράμματος, γεγονός που συγκαταλέγεται στα απολύτως θετικά του προγράμματος δια βίου μάθησης. Τα παραπάνω συνοψίζονται στον Πίνακα 27.

Πίνακας 26: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου μάθησης και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με το επάγγελμα
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ	Δημόσιος Υπάλληλος		Ιδιωτικός Υπάλληλος		Αυτοαπασχολ ούμενος		Άνεργος/η		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								F	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
B6.10. Ικανοποίηση προσωπικών αναγκών/ φιλοδοξιών (το χρωστούσα στον εαυτό μου)	3.29	1.32	3.37	1.17	4.50	1.10	3.06	1.35	4050	3	0.009

Πίνακας 27: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος δια βίου μάθησης σε σχέση με το επάγγελμα
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	Δημόσιος Υπάλληλος		Ιδιωτικός Υπάλληλος		Αυτοαπασχολούμενος		Άνεργος/η		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								F	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
Γ2.1 Εξασφάλισα καλύτερες οικονομικές απολαβές	2.50	1.20	2.47	0.90	3.07	1.38	1.00	0.00	12131	3	0.000
Γ2.2 Είμαι πιο παραγωγικός/ή	3.25	1.26	3.63	1.38	2.93	1.33	1.94	1.43	5782	3	0.001
Γ2.4 Έχω μεγαλύτερη εκτίμηση στο χώρο εργασίας μου	3.38	1.27	2.84	1.30	3.14	1.61	1.00	0.00	17222	3	0.000
Γ2.11 Απέκτησα μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση	3.04	1.35	2.11	1.20	2.57	1.45	3.11	1.23	2773	3	0.046

Επαγγελματική κατάσταση και όφελος στην προσωπική ζωή

Στον πίνακα 28 αποτυπώνεται η πληροφορία πως το 58,3% των ερωτηθέντων που δήλωσαν πως το πρόγραμμα δια βίου μάθησης που παρακολούθησαν τους ωφέλησε και στην προσωπική τους ζωή, ήταν δημόσιοι υπάλληλοι.

Πίνακας 28: Κατανομή ποσοστών αναφορικά με τη θετική επίδραση του προγράμματος στην προσωπική ζωή ανάλογα με την επαγγελματική κατάσταση

B 11. Η υλοποίηση του προγράμματος που παρακολουθήσατε σας επηρέασε θετικά στην προσωπική σας ζωή	Δημόσιος Υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Αυτοαπασχολούμενος	Άνεργος/η	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
					χ^2	df	P
Όχι	33.3	10.3	20.5	35.9	18679	3	.000
Ναι	58.3	25.0	10.0	6.7			

Οικογενειακή Κατάσταση και ηλικία παρακολούθησης σπουδών δια βίου μάθησης

Στον Πίνακα 29, διασταυρώνοντας τα δεδομένα που αφορούν την οικογενειακή κατάσταση διαπιστώνεται πως ηλικιακά η διαφορά του μέσου όρου των παντρεμένων από τους ελεύθερους (όσον αφορά την ηλικία που παρακολούθησαν σεμινάρια δια βίου μάθησης) ανέρχεται στα πέντε χρόνια.

Πίνακας 29: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα δημογραφικά αποτελέσματα της ηλικίας παρακολούθησης σπουδών δια βίου μάθησης σε σχέση με την οικογενειακή τους κατάσταση

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	Ανύπαντρος		Παντρεμένος		Χωρισμένος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	P
A6. Ηλικία κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του Προγράμματος Δια βίου Μάθησης	32.39	5.23	37.23	5.95	43.00	6.25	12094	2	0.000

Ολοκλήρωση σπουδών δια βίου μάθησης και οικογενειακή κατάσταση

Στον Πίνακα 30 διαπιστώνουμε πως οι παντρεμένοι που παρακολούθησαν δηλώνουν πως συμφωνούν ότι απέκτησαν νέες γνώσεις και προσόντα με μέση τιμή 3,79 σε σχέση με τους ανύπαντρους που η μέση τιμή είναι 3,29. Το πλήθος των χωρισμένων είναι μόλις 3 άτομα γι' αυτό τα όποια αποτελέσματα είναι ενδεικτικά.

Πίνακας 30: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος σε σχέση με την οικογενειακή τους κατάσταση

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	Ανύπαντρος		Παντρεμένος		Χωρισμένος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ								
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	P
Γ2.4 Απόκτηση νέων γνώσεων/προσόντων	3.29	1.35	3.79	1.23	2.00	1.00	3860	2	0.024

Παρακολούθηση προγραμμάτων και εργασία

Στον Πίνακα 31 που ακολουθεί φαίνεται πως το προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο του προγράμματος ωθεί αυτούς που εργάζονται στο να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα, θυσιάζοντας τον ελεύθερο χρόνο τους για να διδαχθούν κάτι που τους ενδιαφέρει.

Πίνακας 31: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου μάθησης και τα κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με την εργασία κατά το διάστημα παρακολούθησης

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ	Εργάστηκα κατά τη διάρκεια παρακολούθησης		Δεν εργάστηκα κατά τη διάρκεια παρακολούθησης		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	P
B.6.9. Προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο του προγράμματος	3.62	1.28	3.08	1.17	4784	1	.031

Θετική ή μη επιρροή των προγραμμάτων δια βίου μάθησης στον εργασιακό χώρο

Στην παράγραφο που ακολουθεί θα μελετήσουμε τη θετική ή μη επιρροή των προγραμμάτων δια βίου μάθησης στον εργασιακό χώρο σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά το αρχικό κίνητρο. Πιο συγκεκριμένα, η παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης για να αποκτήσει κάποιος μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση επηρέασε θετικά τον εργασιακό του χώρο με μέση τιμή 3,67 (πίνακας 32) και αποδεικνύεται στον πίνακα 33 αφού αύξησε την παραγωγικότητά του και έγινε πιο αποτελεσματικός σε θέματα που άπτονται της εργασίας. Αυτοί που δεν επηρεάστηκαν θετικά δηλώνουν πως απέκτησαν νέες γνώσεις αλλά πιθανώς όχι στον επαγγελματικό τους τομέα.

Πίνακας 32: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με τη θετική επίδραση στην εργασία

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ	Με επηρέασε θετικά στον εργασιακό χώρο		Δεν με επηρέασε θετικά στον εργασιακό χώρο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	P
Β.6.8. Απόκτηση μεγαλύτερης αυτοεκτίμησης	3.67	1.29	3.18	1.05	3913	1	0.051

Πίνακας 33: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος δια βίου σε σχέση με τη θετική επίδραση στην εργασία

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	Με επηρέασε θετικά στον εργασιακό τομέα		Δεν με επηρέασε θετικά στον εργασιακό τομέα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	P
Γ1.2 Είμαι πιο παραγωγικός/ή	3.32	1.35	2.62	1.45	6055	1	0.016
Γ1.3 Έγινα πιο αποτελεσματικός/ή σε θέματα που άπτονται της εργασίας μου	3.63	1.15	2.97	1.48	6187	1	0.015
Γ1.9 Απέκτησα νέες γνώσεις στο αντικείμενο που δέχθηκα την επιμόρφωση	3.25	1.42	3.85	1.09	4959	1	0.028

Θετική ή μη επιρροή των προγραμμάτων δια βίου μάθησης σε κοινωνικό επίπεδο

Διασταυρώνοντας τη θετική ή μη επιρροή σε κοινωνικό επίπεδο, σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές, προέκυψε ότι επηρέασε θετικά μόνο όσους είχαν ως αρχικό κίνητρο την απόκτηση εκτίμησης και σεβασμού από το περιβάλλον τους παρά όσους ξεκίνησαν για να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί ή ξεκίνησαν από προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο του προγράμματος. Όσοι δηλώνουν πως τους επηρέασε θετικά σε κοινωνικό επίπεδο δηλώνουν πως το πρόγραμμα δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους (πιθανώς δεν έμειναν ευχαριστημένοι από το περιεχόμενο του προγράμματος) αλλά από τις παρέες που συνάντησαν στο πρόγραμμα. Τα παραπάνω συνοψίζονται στον πίνακα 34. Στο πως αποτυπώνεται η θετική επιρροή σε κοινωνικό επίπεδο αποτυπώνεται στον πίνακα 35 καθώς όσοι επηρεάστηκαν θετικά έγιναν πιο παραγωγικοί, απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ικανοποίησαν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες. Το πρόγραμμα δηλαδή βοήθησε στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Πίνακας 34: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με την θετική επίδραση σε κοινωνικό επίπεδο

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ	Με επηρέασε θετικά σε κοινωνικό επίπεδο		Δεν με επηρέασε θετικά σε κοινωνικό επίπεδο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	P
B6.2 Βελτίωση ανταγωνιστικότητας	3.14	1.05	3.93	1.03	13722	1	0.000
B6.9 Προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο του προγράμματος	3.05	1.32	3.73	1.03	7646	1	0.007
B6.11 Απόκτηση εκτίμησης/σεβασμού από το οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον μου	3.35	1.41	2.70	1.19	5584	1	0.020
B10 Το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας	1.52	0.54	1.98	0.72	13069	1	0,000

Πίνακας 35: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος δια βίου σε σχέση με τη θετική επίδραση σε κοινωνικό επίπεδο

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	Με επηρέασε θετικά σε κοινωνικό επίπεδο		Δεν με επηρέασε θετικά σε κοινωνικό επίπεδο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	P
Γ1.2 Είμαι πιο παραγωγικός/ή	3.74	1.24	3.02	1.33	7576	1	0.007
Γ1.11 Απέκτησα μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση	3.07	1.39	2.44	1.23	5444	1	0.022
Γ1.12 Ικανοποίησα προσωπικές μου φιλοδοξίες	3.38	1.32	2.73	1.18	6276	1	0.014

Θετική ή μη επιρροή των προγραμμάτων δια βίου μάθησης σε μορφωτικό επίπεδο

Όσοι επηρεάστηκαν θετικά σε μορφωτικό επίπεδο είχαν πτυχίο σχετικό με το αντικείμενο του προγράμματος (μέση τιμή 2,35) ενώ όσοι δεν επηρεάστηκαν θετικά είχαν επιλέξει πρόγραμμα μέτριας σχέσης με το πτυχίο τους (πίνακας 36). Στον πίνακα 37 αποτυπώνεται ότι όσοι επηρεάστηκαν θετικά σε μορφωτικό επίπεδο είχαν ως κίνητρο τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και την απόκτηση μεγαλύτερης αυτοεκτίμησης, ενώ όσοι θεωρούν πως δεν επηρεάστηκαν είχαν ως κίνητρο την επαγγελματική ασφάλεια και δεν έπαιξε ιδιαίτερο ρόλο η πρότερη γνώση για τα προγράμματα σπουδών.

Πίνακας 36: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για πτυχίο σχετικό με το αντικείμενο του προγράμματος σε σχέση με τη θετική επιρροή σε μορφωτικό επίπεδο

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	Με επηρέασε θετικά στο μορφωτικό επίπεδο		Δεν με επηρέασε θετικά στο μορφωτικό επίπεδο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	P
A7 Πτυχίο σχετικό με το αντικείμενο του προγράμματος	2.35	0.71	2.00	0.82	4233	1	0.042

Πίνακας 37: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με τη θετική επιρροή σε μορφωτικό επίπεδο
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ	Με επηρέασε θετικά στο μορφωτικό επίπεδο		Δεν με επηρέασε θετικά στο μορφωτικό επίπεδο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	P
B1 Γνώση προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης	4.61	0.49	4.84	0.37	4643	1	0.034
B6.2 Βελτίωση ανταγωνιστικότητας	3.59	1.08	3.08	1.12	4149	1	0.044
B6.3 Επαγγελματική Ασφάλεια	3.08	1.06	3.64	1.11	5089	1	0.026
B.6.8. Απόκτηση μεγαλύτερης αυτοεκτίμησης	3.66	1.14	2.92	1.29	7429	1	0.008

Θετική ή μη επιρροή των προγραμμάτων δια βίου μάθησης σε διαπροσωπικό επίπεδο

Η παρακολούθηση προγράμματος δια βίου μάθησης επηρέασε θετικά τις διαπροσωπικές σχέσεις εκείνων που ξεκίνησαν έχοντας ως κίνητρο την απόκτηση σεβασμού από τον κοινωνικό τους περίγυρο (μέση τιμή 3,39), όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 38. Δεν φαίνεται να επηρέασε θετικά τις προσωπικές σχέσεις όσων αφιέρωσαν πάνω από 5 ώρες τη βδομάδα για το πρόγραμμα και είχαν ως κίνητρο την επαγγελματική ασφάλεια και την αποδοχή από το περιβάλλον (Πίνακας 39). Ο διαχωρισμός της θετικής επιρροής στην προσωπική ζωή από την κοινωνική φαίνεται στον πίνακα 40, όπου το 69,8% που επηρεάστηκαν θετικά στην προσωπική τους ζωή δεν επηρεάστηκαν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Πίνακας 38: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με τη θετική επιρροή στις διαπροσωπικές σχέσεις

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ	Με επηρέασε θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις		Δεν με επηρέασε θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	P
B6.11 Απόκτηση εκτίμησης/σεβασμού από το οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον μου	3.39	1.40	2.84	1.27	4171	1	0.044

Πίνακας 39: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με τη θετική επιρροή στις προσωπικές σχέσεις

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ	Με επηρέασε θετικά στις προσωπικές σχέσεις		Δεν με επηρέασε θετικά στις προσωπικές σχέσεις		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	F	df	p
B6.3 Επαγγελματική Ασφάλεια	2.79	1.01	3.55	1.04	13337	1	0.000
B6.11 Απόκτηση εκτίμησης/σεβασμού από το οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον μου	2.70	1.28	3.38	1.34	6435	1	0.013
B7 Εβδομαδιαίες ώρες για το πρόγραμμα	1.86	0.804	2.27	0.884	5582	1	0.020

Πίνακας 40:Κατανομή ποσοστών αναφορικά με τη θετική επίδραση του προγράμματος δια βίου στην προσωπική ζωή και στις διαπροσωπικές σχέσεις

Η υλοποίηση του προγράμματος που παρακολουθήσατε σας επηρέασε θετικά στην προσωπική σας ζωή Η υλοποίηση του προγράμματος που παρακολουθήσατε σας επηρέασε θετικά στις διαπροσωπικές σας σχέσεις	Όχι	Ναι	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
			χ^2	df	p
Όχι	44.6	69.8	6218	1	.011
Ναι	55.4	30.2			

Εφαρμογή γνώσεων που αποκτήθηκαν και όφελος

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 41 διαπιστώνεται πως η πλειοψηφία αυτών που δεν εφάρμοσαν τις γνώσεις που αποκόμισαν από το πρόγραμμα είχαν δεχθεί πίεση για παρακολούθηση από εξωτερικούς παράγοντες με μέση τιμή 2,53. Όσοι όμως τις εφάρμοσαν, βελτίωσαν την ανταγωνιστικότητά τους, ικανοποίησαν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες και πήραν τα μόρια που ήθελαν χάρη στο πρόγραμμα και ας μην έχουν μεγαλύτερη εκτίμηση στο χώρο εργασίας τους (Πίνακας 42).

Πίνακας 41:Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις σπουδές δια βίου και κίνητρα παρακολούθησης σε σχέση με την εφαρμογή των γνώσεων του προγράμματος

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ	Εφαρμογή γνώσεων του προγράμματος		Μη Εφαρμογή γνώσεων του προγράμματος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ				F	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
B.6.12. Πίεση για την παρακολούθηση από εξωτερικούς παράγοντες	1.98	1.01	2.53	1.26	5472	1	.021

Αξίζει να σημειωθεί ότι η τιμή p-value είναι η πιθανότητα η στατιστική συνάρτηση να λάβει μία ακραία τιμή, ή μεγαλύτερη από αυτήν, όταν η αρχική υπόθεση είναι αληθινή. Η τιμή p-value είναι το μικρότερο επίπεδο σημαντικότητας, α , στο οποίο η αρχική υπόθεση μπορεί να απορριφθεί. Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίζεται το $\alpha=0,05$, με βάση το οποίο θα εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις για όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Αν η p- τιμή του ελέγχου σημαντικότητας είναι μικρότερη του 0,05 τότε απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση συνεπώς δεχόμαστε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών (δεν είναι ανεξάρτητες).

Πίνακας 42: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα αποτελέσματα από την ολοκλήρωση του προγράμματος δια βίου μάθησης σε σχέση με την εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	Εφαρμογή γνώσεων του προγράμματος		Μη Εφαρμογή γνώσεων του προγράμματος		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ				F	df	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α			
Γ1.4 Έχω μεγαλύτερη εκτίμηση στο χώρο εργασίας μου	1.98	1.01	2.53	1.26	7413	1	.008
Γ1.6 Βελτίωσα την ανταγωνιστικότητά μου	3.74	1.16	2.88	1.43	10300	1	0.002
Γ1.7 Μοριοδοτήθηκα	3.68	1.16	2.82	1.57	9434	1	0.003
Γ1.12 Ικανοποίησα προσωπικές μου φιλοδοξίες	3.35	1.22	2.65	1.35	6996		0.010

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο η συμμετοχή ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα δια βίου μάθησης συμβάλει στην ευημερία τους, σε αυτό που οι Marks και Shah (2004) περιγράφουν ως «ανάπτυξη του ατόμου, ολοκλήρωσή του, καθώς και συνεισφορά στην κοινότητά του».

Κατά την έρευνα εξετάστηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα κίνητρα της παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης;
2. Υπάρχουν διαφορές ως προς τα κίνητρα παρακολούθησης μεταξύ ανδρών και γυναικών;
3. Υπάρχουν διαφορές ως προς τα κίνητρα παρακολούθησης μεταξύ ηλικιακών ομάδων και μορφωτικών επιπέδων;
4. Ποια είναι τα κυριότερα οφέλη της παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης;
5. Κατά πόσο ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες των συμμετεχόντων στα προγράμματα δια βίου μάθησης;
6. Κατά πόσο βελτιώθηκαν οι ικανότητες/δεξιότητες των συμμετεχόντων μετά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης των προγραμμάτων δια βίου μάθησης;
7. Κατά πόσο εφαρμόστηκαν οι αποκτηθείσες γνώσεις στην εργασία;
8. Υπάρχει επίδραση (θετική ή αρνητική) στην προσωπική ζωή των εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης;
9. Υπάρχει επίδραση (θετική ή αρνητική) στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης;
10. Οι νέες γνώσεις που αποκτώνται από την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης συνδέονται με υπάρχουσες εμπειρίες των συμμετεχόντων;

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν και την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

5.1 Ανάλυση κινήτρων παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου μάθησης και διαφορές που προκύπτουν λόγω φύλου, ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου (Ερευνητικά ερωτήματα 1-3)

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το ισχυρότερο κίνητρο για την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης είναι η μοριοδότηση αλλά και ο εμπλουτισμός του τρέχοντος αντικειμένου, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τους Gordon et al. (1990), η συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου μάθησης είχε ως κίνητρο την επαγγελματική πρόοδο και ανέλιξη καθώς επίσης και τον εμπλουτισμό του γνωστικού τους αντικειμένου. Ακολουθούν ως κίνητρα η απόκτηση νέων γνώσεων και προσόντων, η ικανοποίηση προσωπικών αναγκών και φιλοδοξιών, η αύξηση της αυτοεκτίμησης, η απόκτηση σεβασμού από το οικείο περιβάλλον, η βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης και η αύξηση της ανταγωνιστικότητας. Αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν συμμετοχή στα προγράμματα δια βίου μάθησης όχι μόνο για την πιθανότητα αύξησης των οικονομικών απολαβών τους αλλά και για λόγους που έχουν σχέση με την κατάκτηση της προσωπικής τους ολοκλήρωσης (Inglehart, 1990). Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση όπου σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), οι ενήλικες οδηγούνται στη δια βίου μάθηση για την εκπλήρωση επαγγελματικών στόχων, κατάκτηση νέων γνώσεων όσο και για την απόκτηση κοινωνικού κύρους. Η πίεση από εξωγενείς παράγοντες και η απόκτηση νέων γνωριμιών δεν φαίνεται να οδηγούν τους ενήλικες στα προγράμματα δια βίου μάθησης. Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να αναφερθεί πως τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συμπίπτουν με τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποίησε το Ινστιτούτο Εργασίας το 2013 καθώς και σε αυτή την έρευνα το δείγμα επιθυμούσε να συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα για λόγους επαγγελματικής εξέλιξης, για την απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών ενώ ακολουθούσαν με υψηλά ποσοστά η εκπαίδευση δια βίου, η ολοκλήρωση της προσωπικότητας, η βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων, η αύξηση του σεβασμού από το οικογενειακό περιβάλλον (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ 2013).

Σε σχέση με τα κίνητρα παρακολούθησης ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι για τους άντρες ισχυρό κίνητρο είναι η ικανοποίηση της φιλοδοξίας και των προσωπικών τους αναγκών ενώ όσον αφορά τη σχέση των

κινήτρων με την ηλικία των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι τα άτομα ηλικίας από 26-49 ετών παρακολουθούν προγράμματα δια βίου μάθησης για τον εμπλουτισμό του αντικειμένου σπουδών τους ενώ οδηγούνται από προσωπικό ενδιαφέρον στη συμμετοχή τους σε αυτά. Από προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο του προγράμματος ωθούνται και όσοι εργάζονται κατά την περίοδο του προγράμματος. Τέλος διαπιστώθηκε ότι οι κάτοχοι πτυχίων ΑΕΙ και masters/PhD έχουν το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής στα προγράμματα δια βίου μάθησης, όπως επιβεβαιώνεται και από τον Καραντινό (2010). Σε αντίθεση οι κάτοχοι πτυχίων ΙΕΚ δεν είναι καλά ενημερωμένοι για τα προγράμματα δια βίου μάθησης, ως εκ τούτου δεν συμμετέχουν και σταδιακά απομακρύνονται από την εκπαιδευτική διαδικασία, πράγμα το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Ζαρίφης, 2014).

5.2 Ανάλυση κυριότερων οφελών από την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης και ικανοποίηση προσδοκιών των συμμετεχόντων (Ερευνητικά ερωτήματα 4-5)

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το κυριότερο όφελος που λαμβάνει κάποιος παρακολουθώντας τα προγράμματα δια βίου μάθησης είναι η βελτίωση της εργασίας του και της κοινωνικής του ζωής δευτερευόντως. Στο οικονομικό κομμάτι δεν υπήρχε εμφανές αντίκτυπο σε κάποιο συγκεκριμένο κλάδο για όσους συμμετείχαν στα προγράμματα, γεγονός όμως που είναι αναμενόμενο λόγω της οικονομικής κρίσης αλλά και επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τους Jenkins et al. (2003), η συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα δια βίου μάθησης είχε μικρή ή μηδαμινή επίπτωση στις οικονομικές απολαβές. Από την άλλη πλευρά οι ιδιωτικοί υπάλληλοι, οι οποίοι παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης αισθάνονται πιο παραγωγικοί στην εργασία τους ενώ οι δημόσιοι υπάλληλοι φέρονται να χαίρουν μεγαλύτερης εκτίμησης στον επαγγελματικό τους χώρο. Το τελευταίο προφανώς αιτιολογείται ως εξής: καθώς οι δημόσιοι υπάλληλοι λόγω του σταθερού εισοδήματος έχουν ικανοποιήσει τις βασικές τους ανάγκες (στέγη, τροφή, περίθαλψη) μπορούν να στραφούν στην ικανοποίηση άλλων ανώτερων αναγκών που έχουν σχέση με την προσωπική τους ανέλιξη ως προσωπικότητες π.χ. αυτοεκτίμηση και αναγνώριση στον επαγγελματικό τους χώρο. Τέλος, οι άνεργοι που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης δήλωσαν ότι κέρδισαν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και συνεπώς

καλύτερη ψυχολογία, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Muller (1992) άνεργοι οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα μαθημάτων προσωπικής βελτίωσης παρουσίασαν αυξημένη αυτοπεποίθηση, η οποία διατηρήθηκε και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι Creed, Hicks και Machin (1998) μελετώντας τις επιπτώσεις στην ψυχολογία ανέργων που συμμετείχαν σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης διαπίστωσαν βελτίωση των επιπέδων της ευημερίας, ιδιαίτερα στο κομμάτι της αυτοεκτίμησης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης λειτουργεί σαν αντικατάσταση λανθανουσών λειτουργιών (π.χ. η τήρηση ωραρίου παρουσιών, το ημερήσιο πρόγραμμα παρακολούθησης κ.α.) που λείπουν από τα άτομα χωρίς εργασία και διαμεσολαβούν στην ευημερία τους. Το ίδιο επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε το Osher Lifelong Learning Institute σύμφωνα με τα οποία τα άτομα που δεν είχαν κάποια εργασία ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τον εαυτό τους καθώς μέσω της δια βίου μάθησης απέκτησαν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται με πλήρη επιτυχία σε άλλους καινούριους ρόλους που διαφέρουν από αυτούς που είχαν προηγουμένως.

Συνεπώς, κάθε κλάδος βελτιώθηκε σε κάποιο διαφορετικό κομμάτι γεγονός που αποτιμάται απολύτως θετικά για το πόσο απαραίτητη είναι η παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης και καταδεικνύει ότι η συμμετοχή σε αυτά δεν ευνοεί μόνο ένα τομέα αλλά όπως αναφέρθηκε και από τον Rogers (2002), η εκπαιδευτική διαδικασία έχει δύο κατευθύνσεις μια συλλογική, οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική ανάπτυξη και μια ατομική, την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των συμμετεχόντων.

5.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων και επίδρασης (θετικής ή αρνητικής) από τη συμμετοχή στα προγράμματα δια βίου μάθησης στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των συμμετεχόντων (Ερευνητικά ερωτήματα 8-9)

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία που δήλωσε πως η συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης επέδρασε θετικά στην εργασιακή τους απασχόληση, το απέδωσε στην αύξηση της παραγωγικότητας, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους και στην απόκτηση νέων γνώσεων. Οι ερωτώμενοι που επηρεάστηκαν θετικά σε κοινωνικό επίπεδο έγιναν πιο παραγωγικοί, απέκτησαν

μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ικανοποίησαν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες, συνεπώς η συμμετοχή στα προγράμματα δια βίου μάθησης βοήθησε στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης επηρέασε θετικά τις διαπροσωπικές σχέσεις εκείνων που ξεκίνησαν έχοντας ως κίνητρο την αποδοχή από το περιβάλλον, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Laal & Salamati, 2011). Αρνητικά επηρεάστηκαν οι σχέσεις εκείνων που αφιέρωσαν πάνω από 5 ώρες την εβδομάδα στο πρόγραμμα που επέλεξαν να παρακολουθήσουν. Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και οι ποικίλες υποχρεώσεις (οικογενειακές, επαγγελματικές και κοινωνικές) των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι σύμφωνα με τον Rogers (1999) ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή των ενηλίκων και δυσχεραίνουν τη διαδικασία παρακολούθησης. Ιδιαίτερα το θέμα αυτό απασχολεί τις γυναίκες εκπαιδευόμενες, οι οποίες έχοντας επωμισθεί πολλαπλά καθήκοντα (οικογενειακά, κοινωνικά, επαγγελματικά) προβληματίζονται για το συνδυασμό των καθηκόντων τους αυτών με την εκπαιδευτική δραστηριότητα (Vryonides & Vitsilaki, 2008).

5.4 Ανάλυση αποτελεσμάτων σχετικά με τη βελτίωση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στα προγράμματα δια βίου μάθησης, την εφαρμογή των νέων γνώσεων και τη σύνδεσή τους με προηγούμενες εμπειρίες (Ερευνητικά ερωτήματα 6-7 και 10)

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου είναι αλληλένδετα δεμένη με τη σωστή επιλογή του προγράμματος σπουδών. Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να αναφερθεί και η άποψη του Βεργίδη (2005α) σύμφωνα με την οποία οι δια βίου εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι απαραίτητο να προσεγγίζονται όχι μόνο ως προς τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων αλλά και σαν μία κοινωνική πρακτική και στρατηγική των υποκειμένων. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σαν ενεργά όντα που είναι αξιολογούν τις δια βίου εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τις αντιλαμβάνονται με το δικό τους τρόπο. Στο ερώτημα της εφαρμογής των αποκτηθεισών γνώσεων στην εργασία ένα ποσοστό της τάξης του 65,7% δήλωσε ότι εφάρμοσε τις γνώσεις που απέκτησε από τα προγράμματα δια βίου μάθησης και βελτίωσε την ανταγωνιστικότητά του ενώ ικανοποίησε και τις προσωπικές του φιλοδοξίες.

Τέλος, όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα του κατά πόσο οι νέες γνώσεις συνδέονται με υπάρχουσες εμπειρίες (πχ ένα βασικό πτυχίο) τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι από το συνολικό 92,5% των ερωτηθέντων που είχε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης ένα ποσοστό της τάξης του 44,4% δήλωσε πως το πρόγραμμα είχε μεγάλη σχέση με το πτυχίο του. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, η οποία κατέγραψε πως οι νέες εμπειρίες που αποκτώνται από τα προγράμματα αυτά συνδέονται με τις υπάρχουσες γνώσεις του ατόμου (Κόκκος, 2005α).

Επίλογος

Η σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης είναι πλέον αναμφισβήτητη καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη και την προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις ραγδαίες μεταβολές που σημειώνονται στον κοινωνικό-οικονομικό τομέα (Πρόκου, 2007). Πέρα από αυτό όμως, η δια βίου εκπαίδευση είναι το μέσο για να δημιουργηθεί μια «κοινωνία της μάθησης» στην οποία η συνεχής εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένων και των θεματικών πέρα των επαγγελματικών στόχων) γίνεται αναπόσπαστη και μέσω αυτής ενισχύεται το κοινωνικό κεφάλαιο (Jones & Symon, 2001).

Λόγω της άμεσης σύνδεσης με την εξέλιξη του ανθρώπινου παράγοντα στην οικονομική και κοινωνική διαδικασία είναι απαραίτητο πρώτα από όλα να ενισχυθούν οι αντιλήψεις σχετικά με τη δια βίου εκπαίδευση και μετέπειτα να διαμορφωθεί ένα ευνοϊκότερο περιβάλλον ως προς τη μάθηση. Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα προαναφέρθηκαν, οι στρατηγικές της πολιτικής και τα μέτρα που θα ληφθούν προκειμένου να ενισχυθεί η δια βίου εκπαίδευση, θα πρέπει να έχουν ως πρωταρχικό στόχο να βελτιώσουν τη θέση του ανθρώπου στον εργασιακό, κοινωνικό και θεσμικό τομέα. Για να πραγματοποιηθεί αυτό θα πρέπει να απευθύνουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων δια βίου μάθησης σε όλες τις κοινωνικές τάξεις των ατόμων, προκειμένου να ευημερήσουν σε προσωπικό επίπεδο τόσο οι εργαζόμενοι όσο και οι μη έχοντες εργασία και να ωφεληθούν μέσω της αυτορρύθμισης, της αυτό-έκφρασης, της αίσθησης αναδημιουργίας και του ενθουσιασμού (Stebbins, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό η δια βίου μάθηση θα μπορούσε να αποτελέσει και μια μορφή «σοβαρής ψυχαγωγίας» (Stebbins, 1992, 1998), όπου ο ενδιαφερόμενος θα συμμετέχει για τη «χαρά της μάθησης», δε θα περιμένει επαγγελματική εξέλιξη ή αύξηση των οικονομικών του απολαβών, θα γίνεται όμως αποδέκτης βασικών εμπειριών από τη μια πλευρά (οι οποίες απουσιάζουν από κάποιες ομάδες πληθυσμού, π.χ. άνεργοι, ανεπάγγελτοι, ηλικιωμένοι), (Roberts, 1999) και από την άλλη θα κερδίζει οφέλη όπως αυτοεκτίμηση, στοχοθεσία, συμμετοχή στα κοινά μέσω των κοινών εμπειριών (Stebbins, 1992), αίσθηση κοινωνικής ταυτότητας (Kilgore, 1999).

Η δια βίου μάθηση έχει ευρύτερες και σημαντικές επιπτώσεις πέρα από την οικονομία και την αγορά εργασίας. Χωρίς να αμφισβητείται το όφελός της σε αυτούς

τους τομείς, δε θα πρέπει να παραγνωρίζεται η θετική επίδρασή της στην ποιότητα ζωής, στην ευημερία τόσο των ατόμων όσο και της κοινωνίας γενικότερα (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, 1999-2006).

Εν κατακλείδι, τα οφέλη που αποκομίζουν όσοι παρακολουθούν τα προγράμματα είναι πολλαπλά είτε σε καθαρά ατομικό επίπεδο είτε σε κοινωνικό και διαπροσωπικό. Ικανοποιώντας είτε τις φιλοδοξίες τους, είτε τις απαιτήσεις του κοινωνικού τους κύκλου, είτε ακόμα εκμεταλλευόμενοι δημιουργικά τον ελεύθερό τους χρόνο, βελτιώνεται η ψυχολογία τους και αποδίδουν καλύτερα σε όλες τις διαστάσεις της ζωής τους. Τα αποτελέσματα αυτά, σχετικά με την επίδραση των προγραμμάτων δια βίου μάθησης, έρχονται σε συμφωνία και με τη βιβλιογραφία, όπου αναδεικνύονται παρόμοια οφέλη για τη βελτίωση της κοινωνικής θέσης, του εμπλουτισμού της ζωής και της ανέλιξης σε προσωπικό επίπεδο (Laal & Salamati, 2011).

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία:

- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων*. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick.
- Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (χχ). *Κοινότητες δια βίου Μάθησης Ενηλίκων και Κοινωνική Ευημερία*. ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Ανάγνου, Ευ. (2006). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: εμπειρική έρευνα βασισμένη στις απόψεις των διευθυντών του*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βεργίδης, Δ. (2001). «Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική». Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική* (Πρακτικά του 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος), σσ.127-144. Αθήνα: Ατραπός
- Βεργίδης, Δ. (2005). Το πρόγραμμα «Μελίνα» – Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Ένα βότσαλο στη λίμνη, *Γέφυρες, τόμος 14*, σσ. 20-36.
- Βεργίδης, Δ. (2005α). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Στο S. Brown, P. Jarvis, A. Rogers, B. Βασιλού-Παπαγεωργίου, Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος, Π. Λιντζέρης, Ν. Μουζέλης & Α. Τσιμπουκλή, *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα, 22-23 Οκτωβρίου 2004. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (επιμ.) (2011). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γράβαρης, Δ., & Παπαδάκης, Ν. (2002). Δια-Βίου Εκπαίδευση: Η αναγγελία μιας μετατόπισης. «Καταγωγή», σημασιακοί μετασχηματισμοί και παραδείγματα πολιτικής. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα»*. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.
- Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Κόκκος, Α. (χ.χ.) διαθέσιμο στο www.adulteduc.gr.
- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (2011). Έρευνα Κοινής Γνώμης Επί Ζητημάτων Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε από [www. publicissue.gr](http://www.publicissue.gr) στις 18/5/2017.
- Έρευνα για τη Δια Βίου Μάθηση (Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής) (2013). Ανακτήθηκε από www.xenesglosses.eu στις 18/05/2017.

- Ζαρίφης, Γ. (επιμ.) (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ζαρίφης, Γ. (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού*. Διδακτικές σημειώσεις. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2013). Κοινή Έρευνα των Ινστιτούτων της ΓΣΕΒΕΕ και της ΓΣΕΕ σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος Ι^ο Κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Θ. (2002). Δια βίου εκπαίδευση και ελληνικό πανεπιστήμιο: Η συμμετοχή των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύστημα συνεχιζόμενης κατάρτισης, *Πανεπιστήμιο, τεύχος 5*, σσ. 93-112.
- Καραλής, Α. (2003α). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Διαθέσιμο στο: www.adulteduc.gr
- Καραλής, Θ. (2003). «*Δια Βίου Μάθηση*». Πάτρα: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. & Βεργίδης Δ. (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 2, Μάιος-Αύγουστος*.
- Καραλής, Θ., & Μπάλιας, Σ. (2007). Ιδιότητα του πολίτη και διά βίου εκπαίδευση στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τεύχος 50*, σσ.143-161.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραντινός, Δ. (2010). Συμμετοχή στη Διά Βίου Μάθηση: Τάσεις και Προοπτικές, στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, σσ. 43-62. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Κελπανίδης, Μ., & Βρυνιώτη, Π. (2004). *Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το Πεδίο, Οι Αρχές Μάθησης, Οι Συντελεστές*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Κόκκος, Α. (2005β). Οι κοινωνικές διαθέσεις απέναντι στην τυπική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων: η περίπτωση της Ελλάδας. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Πρακτικά του 1ου διεθνούς συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χρ. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρίες και Μοντέλα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ.Γ.Ε.Ε, Ι.Δ.Ε.Ε
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Μια απάντηση στον αποκλεισμό: Η δια βίου εκπαίδευση». Στο: Γ. Τσιάκαλος – Ε. Σπανού (επιμ.), *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός* (σσ.259-267). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζέλης, Ν. (2005). Πρόλογος. Στο Α. Κόκκος, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάλιας, Σ. (2004). *Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εποχή της δημοκρατίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νικηταρά, Χρ.(2001). «Δια βίου παιδεία», διασαφήνιση και ορισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 5, σσ. 71-79.
- Πανάρετος, Ι. & Κορώνη, Α. (1999). Δια βίου Εκπαίδευση: Μια πραγματικότητα για όλους. *Μελέτες-Έρευνες*, τεύχος 1. Αθήνα: Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας.
- Πρόκου, Ε. (2007). Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη διά βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, τεύχος 2 (2), σσ.179-192.
- Ρέππας, Π., (2004). Φιλελευθεροποίηση και Ανθρώπινη Ανάπτυξη στα πρακτικά του 2ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του ΤΕΙ Ηπείρου «*Διευρυμένη Ευρώπη και Περιφερειακές Ανισότητες*». Πρέβεζα.
- Συριόπουλος, Κ. & Πομώνης, Γ. (2006). Διαφορές χαρακτηριστικών των μεταπτυχιακών φοιτητών σε προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών: Ευκαιρίες και κίνδυνοι επιλογής καριέρας. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΒ', Τεύχος 47*.
- Τζιρίτας, Γ. (2005). *Η δια βίου μάθηση*. Διαθέσιμο στο:
<http://www.csd.uoc.gr/~tziritas/papers/keimena/DiaBioy.pdf>
- Φίλιπς, Ν. (2004). «Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 3, σσ. 4-10.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:

- Becker, H.S., Geer, B., & Hughes, E.C., (1968). *Assessment, Learning and Judgment in Higher Education*. Australia: Gordon Joughin.
- Black, C. D. (2008). *Working for a healthier tomorrow: Dame Carol Black's review of the health of Britain's working age population*. London: TSO
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: a factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education, Vol. 21(2)*, pp. 3-26.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bridges, D. & McLaughlin, T. H. (Eds.) (1994). *Education and the Market Place*. London: The Falmer Press.
- Bryce, J., Frigo, T., McKenzie, P. & Withers, G. (2000). *The Era of Lifelong Learning: Implications for Secondary Schools*. Australian Council for Educational Research, ACER Publishing.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Commission of the European Communities (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: EC, 678 final.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Creed, P.A., Hicks, R. E., & Machin, M. A. (1998). Behavioural plasticity and mental health outcomes for long-term unemployed attending occupational training programmes. *Journal of Occupational and Organisational Psychology, Vol. 71*, pp. 171-191.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Jonge, J., & Schaufeli, W. B. (1998). Job characteristics and employee well-being: a test of Warr's Vitamin Model in health care workers using structural equation modeling. *Journal of Organizational Behavior, Vol. 19(4)*, pp. 387-407.
- DeNeve, K. and Cooper, H. (1998). The Happy Personality: A Meta-Analysis of 137 Personality and Subjective Well-Being, *Psychological Bulletin, Vol. 124(2)*, pp.197-229.

- Desjardins, R. & Warnke, A. J. (2012). *Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss Over the Lifespan and Over Time*. OECD Publishing
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being, *Psychological Bulletin*, Vol. 95(3), pp.542-575.
- Diener, E., & Suh, M. E. (1998). Subjective well-being and age: An international analysis. In K.W. Schaie & M.P. Lawton (Eds.) *Annual review of gerontology and geriatrics: Vol. 17*. Focus on emotion and adult development (pp. 304-324). New York: Springer.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, Vol. 125(2), pp. 276-302.
- Diener, E., (2000): Subjective Well Being: the Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, Vol. 55(1), p.p. 34-41.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R.E. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In Shane J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 187-194). New York: Oxford University Press
- Drakopoulos, S. A., & Grimani, K. (2013). Maslow's Needs Hierarchy and the Effect of Income on Happiness Levels. Διαθέσιμο: <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/50987/>.
- Easterlin, R. (1974). Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence. In Paul A. David and Melvin W. Reder, eds., *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz*. New York: Academic Press, Inc.
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, Vol 1, pp. 1-171.
- Ervasti, H. & Venetoklis, T. (2010): Unemployment and Subjective Well-being: An Empirical Test of Deprivation Theory, Incentive Paradigm and Financial Strain Approach. *Acta Sociologica*, Vol. 53(2), pp. 119-139.
- European Commission (2015). Education and Training Monitor 2016, Greece. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el_en.pdf
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2010). "Subjective well-being in Europe", *Second European Quality of Life Survey*, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities
- Eurofound (2010). *Second European Quality of Life Survey: Subjective well-being in Europe*. EF Publications
- Garg, P., & Rastogi, R. (2006). New model of job design: monitoring employees' performance. *Journal of Workplace Design*, Vol. 25(6), pp.572-587, doi: 10.1108/02621710610670137

- Gordon, H., Olson, V., & Hamsher, R. (1990). Assessment of the Motivational Orientations of Vocational, Technical and Adult Education Graduates in off Campus Credit Programs. Reports Research/Technical (143). Marshall University West Virginia. ERIC.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, Vol. 17 (6), pp. 611- 626.
- Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). *Individualizing Instruction. Making Learning Personal, Empowering, and Successful*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 60 (2), pp. 159-170.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press
- Inglehart, R. (1990): *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jones, I & Symon, G. (2001). Lifelong learning as serious leisure: policy, practice and potential. *Leisure Studies*, Vol. 20(4), pp. 269-283.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm
- Jarvis P. (2000). Globalisation, the Learning Society and Comparative Education. *Comparative Education*, Vol. 36(3), pp.343-355.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in Later Life*. London: Kogan Page.
- Jarvis P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη* (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis P. (2006). Beyond the Learning Society: Globalisation and the Moral Imperative for Reflective Social Change. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25(3), pp. 201-211.
- Jarvis, P. (επιμ.) (2007). *Οι θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (μτφρ.: Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. London and New York: Routledge.
- Jenkins, A., Vignoles, A., Wolf, A. & Galindo-Rueda, F. (2003). The determinants and labour market effects of lifelong learning. *Applied Economics* Vol. 35(16), pp. 1711-1721
- Johns, G., & Saks, A. M. (2005). *Organizational Behaviour* (6th ed.). Toronto: Pearson Education Canada Inc.

- Johnson, J. V., & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population, *American Journal of Public Health*, Vol. 78(10), pp. 1336–1342.
- Kailis, E., & Pilos, S. (2005). *Lifelong Learning in Europe*. Eurostat
- Kahneman, D. (2000). Experienced utility and objective happiness: A moment-based approach. In D. Kahneman & S. Tversky (Eds.), *Choices, values and frames* (pp. 673-692). New York: Cambridge University Press and the Russell Sage Foundation
- Karasek, R.A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude and Mental Strain: Implications for Job Redesign, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24(2), pp. 285-308.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 73(3), pp. 539 –548.
- Kilgore, D. (1999). Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18(3), pp. 191-202
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner*. Woburn: Butterworth – Heinemann.
- Laal, M. & Salamati, P. (2011). Lifelong learning; why do we need it?. *Social and Behavioral Sciences*, Vol. 31, pp.399 – 403. Available online at www.sciencedirect.com
- Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Social and Behavioral Sciences*, Vol. 46, pp.4268 – 4272. Available online at www.sciencedirect.com
- Layard, R. (2006): *Happiness: Lessons From a New Science*, The Penguin Press
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 45, pp. 79–122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, Vol.69(2), pp. 236-247.
- Lent, E.T., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, C.M., Duffy, D.R., Brown, D.S. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 79(1), pp. 91-97.
- Mäkikangas, A., Feldt, T., & Kinnunen, U. (2007). *Warr's scale of job-related affective well-being: A longitudinal examination of its structure and relationships with work characteristics*, *Work & Stress*, Vol. 21 (3).

- Marks, N. & Shah, H. (2004) "A well-being manifesto for a flourishing society", *Journal of Public Mental Health*, Vol. 3(4), pp. 9-15, <https://doi.org/10.1108/17465729200400023>
- Marples, R. (επιμ.) (2003). *Οι Σκοποί της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multi-dimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslow, A., (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*. Vol.50(4), pp. 370-96.
- Maslow, A., (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Maslow, A. H. (1959). *New knowledge in human values*. New York: Harper and Row.
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: A critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*. Vol. 36, pp.353–366.
- Mcpherson, I. (2005). Reflexive Learning: Stages towards wisdom with Dreyfus. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 37(5), pp. 705-718.
- Middlewood, D., Parker, P. and Beare, J. (2005). *Creating a Learning School*. London: PCP.
- Mezirow, J. (1971). Toward a Theory of Practice, *Adult Education*, Vol.21(3), pp. 135-147.
- Mezirow, J & συν. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Muller, J. (1992). The effects of personal development training on the psychological state of long-term unemployed women. *Australian Psychologist*, Vol. 27(3), pp.176-180.
- Myers, D.G. (2000). The funds, friends and faith of happy people. *American Psychologist*, Vol 55(1), pp. 56-57.
- Olesen H.S. (2006). Δια Βίου Μάθηση – Μια πρόκληση για την Έρευνα στην ΕΕ (Γραπτή συνέντευξη από τον Henning Salling Olesen). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 8,σελ.13.
- Oswald, A. J. (1997), Happiness and Economic Performance. *The Economic Journal*, Vol.107, pp. 1815–1831. doi:10.1111/j.1468-0297.1997.tb00085.x
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology & Health*, Vol. 18(4), pp. 419-420.

- Roberts, K. (1999). *Leisure in contemporary society*. Wallingford: CABI Publishing.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ.: Μ. Παπαδοπούλου-Μ. Τόμπρου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). Ενήλικοι Εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, Ανάγκες, Τρόποι Μάθησης. Στο: Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σ. 84-114. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ryan, M. & Deci, L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new Directions. *Contemporary Educational Psychology*, Vol.25, pp. 54-67. Διαθέσιμο στο: <http://www.sciencedirect.com>.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57(6), pp. 1069-1081.
- Ryff, C.D. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, Vol. 9(1), pp 13–39.
- Scitovsky, T. (1976). *The joyless economy: an inquiry into human satisfaction and consumer dissatisfaction*. New York: Oxford University Press.
- Shin, D. & Johnson, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, Vol. 5(1), pp.475–492.
- Stebbins, R. (1992). *Amateurs, professionals and serious leisure*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Stebbins, R. (1998). Adult Education and Serious Leisure: Exploring Their Links, *World Leisure and Recreation*, Vol. 41 (4), pp. 14-19.
- Tough, A. M. (1968). *Why Adults Learn; A Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tuijnman, A. C. and Hasan, A. (1996). *Making Lifelong Learning a Reality for All*. Paris: OECD.
- Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.J.G. (2004). The structure of occupational Well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 77, pp. 365-375.
- Veenhoven R., (2010). «Greater happiness for a greater number: is that possible and desirable?» *Journal of Happiness Studies*, Vol. 11(5), pp. 605-629.
- Verlet, D. και Devos, C (2009). “The Main Determinants for Subjective Well-Being: A Quest for the Holy Grail?”, στο Moller, V. και Huschka, D. (επ.) *Quality of Life and the Millennium Challenge*, Springer.

- Vermunt, R., Spaans, E. & Zorge, F (1989). Satisfaction, happiness and well-being of Dutch students. *Social Indicators Research*, Vol. 21(1), pp. 1-33.
- Vryonides, M. & Vitsilakis, Ch. (2008). Widening participation in postgraduate studies in Greece: mature working women attending an e-learning programme. *Journal of Education Policy*, Vol. 23(3), pp. 199-208.
<http://dx.doi.org/10.1080/02680930801923781>
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, Vol. 63(3), pp. 193-210.
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work and Stress*, Vol. 8(2), pp.84-97.
- Warr, P. (1999). Well-Being and the Workplace. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp.392-412). New York, U.S: Russell Sage Foundation.
- Warr, P.B. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Clarendon Press.
- Warr, P. B. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. New York: RoutledgeFalmer.
- Willis, J. (2013). «Lifewide Learning Survey of Wellbeing.»
<http://www.lifewideebook.co.uk/>.
http://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_c3.pdf.

Πηγές από το διαδίκτυο:

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διαθέσιμο στο δικτυακό χώρο:
<http://www.gsae.edu.gr/el/taftotita>

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, διαθέσιμο στο δικτυακό χώρο:
<https://www.eap.gr/el/>

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, διαθέσιμο στο δικτυακό χώρο: <http://www.ekdd.gr/ekdda/index.php/gr>

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, διαθέσιμο στο δικτυακό χώρο:
<http://www.eoppep.gr/index.php/el/>

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού, διαθέσιμο στο δικτυακό χώρο: <http://www.epanad.gov.gr>

European Commission, διαθέσιμο στο δικτυακό χώρο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52001DC0678>

European Social Survey (ESS), διαθέσιμο στο δικτυακό χώρο:
<http://esswellbeingmatters.org/drivers/>

Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, διαθέσιμο στο δικτυακό χώρο:
<https://www.inedivim.gr/>

Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, διαθέσιμο στο δικτυακό χώρο: <http://www.kdvm.gr>

Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, διαθέσιμο στο δικτυακό χώρο:
<http://www.oaed.gr/kek-mathetes>

Σχολές Γονέων, διαθέσιμο στο δικτυακό χώρο:
<http://www.sxolesgonewn.gr/main.aspx>

What Works Wellbeing, διαθέσιμο στο δικτυακό χώρο:
<https://whatworkswellbeing.org/>

ΦΕΚ

N. 2525/1997, ΦΕΚ 188/τ.Α' /23-09-1997

N. 3879/2010, ΦΕΚ 163/τ.Α' /21-09-2010

N. 3369/2005, ΦΕΚ 171/τ.Α' /06-07-2005

N. 4093/2012, ΦΕΚ 222/τ.Α' /12-11-2012

Παράρτημα Ι - Συνοδευτική Επιστολή και Ερωτηματολόγιο Έρευνας



Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ

Νέες Μορφές Εκπαίδευσης & Μάθησης

Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ¹ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Αγαπητή, αγαπητέ,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών σχετικών με τις απόψεις ενηλίκων εκπαιδευομένων για τα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης. Αναλυτικότερα, κατά πόσο η συμμετοχή και η ολοκλήρωση προγραμμάτων δια βίου μάθησης συμβάλλει στην ευημερία (προσωπική, οικονομική, οικογενειακή, επαγγελματική κ.α.) των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου διατριβής και δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Για να έχουν, όμως, κάποια εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα στις διάφορες ερωτήσεις που ακολουθούν, μην αφήνοντας ερωτήματα αναπάντητα. Σημειώστε αυτό που εκφράζει καλύτερα την προσωπική σας θέση ή άποψη. Σας υπενθυμίζω, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Με εκτίμηση,

Αναστασία Βογιατζή
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης»
Τμήμα ΤΕΠΑΕΣ
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
e-mail: taniav@aegean.gr

¹Ο επίσημος ορισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση είναι: «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 Commission, Com (2001) 678).

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΤΗΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ
«Η δια βίου μάθηση ως παράγοντας ευημερίας των ενηλίκων εκπαιδευομένων»**

Ενότητα Α – Δημογραφικά στοιχεία

A1. Φύλο : Άνδρας
 Γυναίκα

A2. Ηλικία : Έως και 25 ετών
 26-30 ετών
 31-40 ετών
 41-50 ετών
 51 ετών και άνω

A3. Μορφωτικό επίπεδο : Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
 Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό
 ΙΕΚ
 Άλλο (περιγράψτε)

A4. Επάγγελμα: Δημόσιος Υπάλληλος
 Ιδιωτικός Υπάλληλος
 Αυτοαπασχολούμενος/η
 Ελεύθερος επαγγελματίας
 Άνεργος/η
 Άλλο (περιγράψτε)

A5. Οικογενειακή Κατάσταση : Άγαμος/η
 Έγγαμος/η
 Διαζευγμένος/η
 Χήρος/α
 Αριθμός παιδιών:

A6. Ηλικία κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του Προγράμματος Δια βίου Μάθησης:..

A7. Το αρχικό σας πτυχίο έχει σχέση με το αντικείμενο του προγράμματος Δια βίου Μάθησης που παρακολουθήσατε;

Μεγάλη
Μέτρια
Μικρή

Ενότητα Β - Σπουδές Δια βίου Μάθησης – Κίνητρα Παρακολούθησης

B1. Γνωρίζετε τα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης;

- Πολύ καλά
- Καλά
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

B2. Πόσο σημαντική είναι για εσάς η δυνατότητα παρακολούθησης προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης εξ αποστάσεως;

- Πολύ σημαντική
- Λίγο σημαντική
- Καθόλου Σημαντική

B3. Πόσο επαρκής αισθάνεστε να χρησιμοποιήσετε τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την παρακολούθηση του προγράμματος;

- Πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

B4. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως);

- Ναι
- Όχι

B5. Εάν ναι, ποιο πρόγραμμα (ή ποια προγράμματα παρακολουθήσατε);

.....

.....

.....

.....

.....

B6. Για ποιον λόγο επιλέξατε να παρακολουθήσετε το/τα ανωτέρω πρόγραμμα/προγράμματα Δια βίου Μάθησης;

Κίνητρα Παρακολούθησης Προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης	Διαφωνώ απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ (3)	Συμφωνώ (4)	Συμφωνώ απόλυτα (5)
Εμπλουτισμός τρέχοντος αντικειμένου σπουδών/εργασίας					
Βελτίωση ανταγωνιστικότητας					
Επαγγελματική Ασφάλεια					
Απόκτηση νέων γνώσεων/προσόντων					
Βελτίωση επαγγελματικής κατάστασης					
Μοριοδότηση					
Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου					
Απόκτηση μεγαλύτερης αυτοεκτίμησης					
Προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο του προγράμματος					
Ικανοποίηση προσωπικών αναγκών/ φιλοδοξιών (το χρωστούσα στον εαυτό μου)					
Απόκτηση εκτίμησης/σεβασμού από το οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον μου					
Πίεση για την παρακολούθηση από εξωτερικούς παράγοντες					
Απόκτηση γνωριμιών					
Άλλο(περιγράψτε)					

B7. Πόσες ώρες την εβδομάδα αφιερώσατε;

- Λιγότερο από 3 ώρες
- 3 έως 5 ώρες
- 5 έως 7 ώρες
- Περισσότερο από 7 ώρες

B8. Ποιο ποσό διαθέσατε για το πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης που παρακολουθήσατε;

- Χωρίς κόστος
- Έως και 100€
- 101€-250€
- 251€-500€
- 501€ και άνω

B9. Κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του προγράμματος Δια βίου Μάθησης εργαζόσασταν;

- Ναι
- Όχι

B10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας;

- Πολύ
- Λίγο
- Καθόλου

B11. Σε ποιον τομέα θεωρείτε ότι η υλοποίηση του προγράμματος που παρακολουθήσατε σας επηρέασε θετικά;

- Εργασιακό
- Κοινωνικό
- Μορφωτικό
- Διαπροσωπικών Σχέσεων (οικογενειακών, φιλικών)
- Προσωπικό
- Άλλο

Ενότητα Γ – Αποτελέσματα από τη συμμετοχή και την ολοκλήρωση Προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης

Γ1. Επιλέξτε σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες ή τα αρχικά σας κίνητρα με την ολοκλήρωση του προγράμματος Δια βίου Μάθησης που παρακολουθήσατε:

Εξαιτίας της παρακολούθησης :	Καθόλου (1)	Λίγο (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)	Πάρα πολύ (5)
Εξασφάλισα καλύτερες οικονομικές απολαβές					
Είμαι πιο παραγωγικός/ή					
Έγινα πιο αποτελεσματικός/ή σε θέματα που άπτονται της εργασίας μου					
Έχω μεγαλύτερη εκτίμηση στο χώρο εργασίας μου					
Απέκτησα μεγαλύτερη εκτίμηση από το οικογενειακό /φιλικό μου περιβάλλον					
Βελτίωσα την ανταγωνιστικότητά μου					
Μοριοδοτήθηκα					
Νιώθω μεγαλύτερη επαγγελματική ασφάλεια					
Απέκτησα νέες γνώσεις στο αντικείμενο που δέχθηκα την επιμόρφωση					
Απέκτησα νέες γνωριμίες					
Απέκτησα μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση					
Ικανοποίησα μου προσωπικές φιλοδοξίες					
Άλλο (περιγράψτε)					

Γ2. Μέσα από το πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης που παρακολουθήσατε, ποια ή ποιες δεξιότητες νομίζετε ότι αναπτύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό;

Γ3. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σας ως προς το επίπεδο αλλά και την ποιότητα των γνώσεων που αποκομίζατε;

- | | |
|---------|--------------------------|
| Πολύ | <input type="checkbox"/> |
| Λίγο | <input type="checkbox"/> |
| Καθόλου | <input type="checkbox"/> |

Γ4. Εφαρμόσατε τις γνώσεις που αποκτήσατε από το πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης που παρακολουθήσατε;

- | | |
|-----|--------------------------|
| Ναι | <input type="checkbox"/> |
| Όχι | <input type="checkbox"/> |

Γ5.Εάν ναι, πόσο ;

- | | |
|-----------|--------------------------|
| Πάρα πολύ | <input type="checkbox"/> |
| Πολύ | <input type="checkbox"/> |
| Αρκετά | <input type="checkbox"/> |
| Λίγο | <input type="checkbox"/> |
| Καθόλου | <input type="checkbox"/> |

Μήπως θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;
