



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Τμήμα: Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΜΣ: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

Θέμα: Η εκπαίδευση ενηλίκων ως επαγγελματική εκπαίδευση

Φοιτητής: Σνέιθ Νικόλαος

Επιβλέπων Καθηγητής: Κατσής Αθανάσιος

Κόρινθος 2013

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται την εκπαίδευση ενηλίκων ως επαγγελματική εκπαίδευση, ό όρος εκπαίδευση ενηλίκων σύμφωνα με τον Βεργίδη (2005) ανάγεται στον Πλάτωνα και στην πολιτική θέσμιση της αρχαίας ελληνικής πόλης. σήμερα η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται στην προσπάθεια βελτίωσης του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικών τάξεων. Γρήγορα όμως προσέλαβε πολλές ακόμα μορφές, όπως επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτιστικά, κοινωνικά και πολιτικά και επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες (Κόκκος, 2005).

Στην συγκεκριμένη εργασία το ερευνώμενο κοινό είναι οι εργαζόμενοι σε μια εταιρεία με έδρα την Αθήνα και καταστήματα σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της είναι τα ερωτηματολόγια που διαμοιράστηκαν σε όλους τους εργαζόμενους στην εταιρεία και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι το SPSS.

ABSTRACT

This postgraduate thesis deals with the adult education as professional education due to Vergidis (2005), adult education refers to Platonas institutionalization of the ancient Greek city. Nowadays adult education refers to the attempts of the vulnerable social groups to improve their educational level. Soon enough assumed more forms like professional education, cultural social and political issues and expanded almost to all the countries (Kokkos, 2005).

This thesis trying to investigate the meaning of adult education and the connection with the professional education, also trying to clarify in which target group directed to. What are the reasons that guide or not an adult to get involved with programs which included in adult education

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	8
Μέρος Πρώτο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις	9
1.Οι Έννοιες της Μάθησης και της Εκπαίδευσης	9
2.Η Νέα Πολιτική της Διά Βίου Μάθησης	12
3.Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων	13
4.Αίτια Εκπαίδευσης των Ενηλίκων	15
5.Οι Ενήλικες ως Εκπαιδευόμενοι	17
6.Η Έννοια της Ενηλικιότητας	19
7.Αποτελεσματική Εκπαίδευση Ενηλίκων	21
8.Τα Εσωτερικά Εμπόδια στη Μάθηση των Ενηλίκων	23
9.Μετασχηματισμός, Γνώσεων, Δεξιοτήτων, Στάσεων	25
10.Η Έννοια της Κατάρτισης	27
11.Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση	29
12.Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα	31
13.Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ελληνική Πραγματικότητα	32
14.Το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ)	34

15.Το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και ο Ρόλος των ΚΕΚ	37
Μέρος Δεύτερο: Εμπειρική προσέγγιση	39
1. Μεθοδολογία έρευνας	39
1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	39
1.2 Είδος έρευνας	40
1.3 Είδος στοιχείων	40
1.4 Ερευνητική προσέγγιση	41
1.5 Δειγματοληψία	42
1.6 Ερευνητικό εργαλείο	43
1.7 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	44
1.8 Ανάλυση Δεδομένων	44
2. Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης	46
2.1 Δημογραφικό προφίλ	46
2.2 Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης/ κατάρτισης	50
2.3 Κίνητρα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα	51
2.4 Εμπόδια συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα	52
2.5 Ποιότητα και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών	

δραστηριοτήτων	54
2.6 Έλεγχοι διακυμάνσεων ανάλογα με τα κοινωνικό – δημογραφικά χαρακτηριστικά	56
2.6.1 Διαφορές ανάλογα με το φύλο	56
2.6.2 Διαφορές ανάλογα με την ηλικία	57
2.6.3 Διαφορές ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση	58
2.6.4 Διαφορές ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο	59
Μέρος Τρίτο: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις	61
Βιβλιογραφία	65

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πεδίο δραστηριοτήτων εμφανίστηκε στην αρχή του 20^{ου} αιώνα. Στο γενικότερο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, με τις ευρύτερες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις σε όλο τον κόσμο, το πεδίο αυτό αναπτύσσεται ραγδαία. Οι συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες που δημιουργούνται, οδήγησαν το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο να θέσει ως στόχο τον Μάρτιο του 2000 στη Λισσαβόνα, την ισχυροποίηση της κοινωνίας της γνώσης μέσα από τη Δια Βίου Μάθηση, η οποία είναι το βασικό εργαλείο για την επίτευξη του στόχου και λαμβάνεται σοβαρά υπόψη για τη διαμόρφωση πολιτικών (Κόκκος, 2003, σ.15). Η αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου, με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, καθίσταται πλέον απαραίτητο στοιχείο για την κοινωνική εξέλιξη, την ανάπτυξη και την πρόοδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 9/11/2000).

Η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη και συμβάλλει στην ύπαρξη συνοχής και ισότητας μέσα στην κοινωνία. Με άλλα λόγια, τα οφέλη της είναι οικονομικά και κοινωνικά. Για τα άτομα, μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά και στην αναβάθμιση της ποιότητας ζωής τους. Μάλιστα, η κατάρτιση που παρέχεται από τις επιχειρήσεις έχει ως συνέπεια την αύξηση τόσο της ικανοποίησης των εργαζομένων, όσο και την παραγωγικότητά τους. Αντίστοιχα, η αυξημένη παραγωγικότητα μπορεί να βελτιώσει την ανταγωνιστικότητα και να προωθήσει την οικονομική ανάπτυξη.

Στην Ελλάδα, αν και το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτισή τους, αναπτύσσεται, παράλληλα, χαρακτηρίζεται από αμφιλεγόμενη ποιότητα και αποτελεσματικότητα λόγω της μεγάλης και ξαφνικής ανάπτυξής του, χωρίς να υπάρχουν οι απαραίτητες βάσεις στρατηγικής, τεχνογνωσίας, εκπαίδευσης (Κόκκος, 2003). Ωστόσο, γίνεται προσπάθεια, έτσι ώστε η κατάρτιση και η εργασία να αποτελούν αλληλοσυμπληρούμενα τμήματα μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού.

Μέρος Πρώτο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις

1. Οι Έννοιες της Μάθησης και της Εκπαίδευσης

Οι ενήλικοι μαθαίνουν μέσα από διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα. Μαθαίνει κανείς παρακολουθώντας σεμινάρια, εκπαιδευτικά προγράμματα, μέσω πρακτικών ασκήσεων σε επιχειρήσεις, μελετώντας ή παρακολουθώντας προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση. Ακόμη, αναζητώντας πηγές στο Διαδίκτυο, παρακολουθώντας συνέδρια, επισκεπτόμενοι βιβλιοθήκες ή πολιτιστικά κέντρα.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999, σ. 112), μάθηση είναι οι σχεδόν μόνιμες αλλαγές που προκαλούνται στα πρότυπα δράσης, σκέψης και συναισθημάτων του ανθρώπου, ο οποίος μαθαίνει κάθε στιγμή της ζωής του. Αυτή συντελεί στην εξέλιξή του με την απόκτηση εμπειρίας, μέσα από νέες γνώσεις και ικανότητες. Μαθαίνει με την επεξεργασία της εμπειρίας του, με την οποία ταυτόχρονα δημιουργεί νοήματα, αλλά και διδάσκεται. Έτσι, η πράξη, που αναδεικνύεται με την ενεργό συμμετοχή είναι συστατικό της μάθησης. Αντίστοιχα, ο Jarvis (2004, σ. 109) επισημαίνει ότι η μάθηση είναι μια διεργασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, ικανότητες, στάσεις, αξίες και συναισθήματα.

Όπως επισημαίνει ο Kolb (1984), η μάθηση αποτελεί μια διεργασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσα σε έναν άενσο κύκλο, όπου το άτομο δρώντας αποκτά συνεχώς νέες εμπειρίες, τις οποίες στη συνέχεια επεξεργάζεται, τις διασυνδέει με τις υπάρχουσες γνώσεις του και αντλεί συμπεράσματα με βάση τα οποία σχεδιάζει νέες δράσεις. Για το Mezirow (1991) μάθηση σημαίνει να δημιουργεί κανείς νοήματα, να βρίσκει τα «κλειδιά», να καταλαβαίνει την εμπειρία του - μια διεργασία τόσο φυσική στους ενήλικους όσο η αναπνοή, ενώ ο Jarvis, (2004, σ. 50) αναφέρει ότι η μάθηση είναι η διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα.

Ο Κόκκος (2005, σ. 33) υπογραμμίζει ότι ανεξάρτητα από τις προσεγγίσεις που υιοθετούν οι διάφοροι μελετητές (Dewey, Kolb, Freire, Jarvis, Lewin, Mezirow κ.ά), όλοι συμφωνούν στο ότι η μάθηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης, καθώς του επιτρέπει να κατανοεί αυτά που συμβαίνουν γύρω του και στον εαυτό του και έτσι προσαρμόζεται στη διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα.

Συχνά μαθαίνει κανείς κατά τρόπο φυσικό, μέσα από τις εμπειρίες της καθημερινότητας, εκτελώντας ένα έργο, παρατηρώντας μια δραστηριότητα, αλληλεπιδρώντας με άλλους κ.λπ. Η μάθηση αυτή είναι άτυπη. Συγκεκριμένα, είναι μια διαδικασία με την οποία κάθε άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του μαθαίνει και αποκτά αξίες, στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις. Αυτά προέρχονται από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του. Είναι μάθηση που προκύπτει μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια, τον ελεύθερο χρόνο και δεν διαρθρώνεται με διδακτικούς στόχους και διδακτική υποστήριξη. Έτσι, δεν οδηγεί τυπικά σε επίσημη πιστοποίηση.

Όμως, σε άλλες περιπτώσεις η μάθηση είναι συνειδητή, ξεκινά από πρόθεση και αποσκοπεί σε κάτι συγκεκριμένο. Τότε επιδιώκει κανείς να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικό ή να μελετήσει κάποιο εγχειρίδιο. Όταν λοιπόν η μάθηση είναι μια συνειδητή προσπάθεια που κάνει ένας άνθρωπος και παρέχεται σχεδιασμένη από κάποιον φορέα γίνεται λόγος για εκπαίδευση. Επομένως, η εκπαίδευση εμπεριέχει πάντοτε τη μάθηση ενώ η μάθηση είναι ευρύτερη έννοια και δεν έχει πάντα εκπαιδευτικό χαρακτήρα (Κόκκος, 2005, σ. 33).

Σύμφωνα με την κλασική ταξινόμηση των Coombs, Prosser και Ahmed (1974, σ. 8) η εκπαίδευση που παρέχεται από φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο χαρακτηρίζεται ως τυπική. Μπορεί όμως να παρέχεται και από φορείς που δεν έχουν εκπαιδευτική λειτουργία, όπως για παράδειγμα οι επιχειρήσεις, τα υπουργεία ή από απόσταση μέσω του Διαδικτύου, όπου ο φορέας συμμετέχει μόνο στον προγραμματισμό και στην παρακολούθησή του. Όταν οι οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται από φορείς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και αφορούν ενήλικους ή ανήλικους, γίνεται λόγος για μη τυπική εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «Εκπαίδευση» αναφέρεται στη σχεδιασμένη, συγκροτημένη μάθηση για την επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου σκοπού. Είναι η παροχή οργανωμένων συνθηκών για αποτελεσματική μάθηση και υποστήριξη. Η εκπαίδευση αποβλέπει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ανθρώπου (Κόκκος, 2005, σ. 30). Όπως έχει προαναφερθεί, σύμφωνα με τους Coombs, Prosser & Ahmed (1974, σελ. 8), η εκπαίδευση διαχωρίζεται σε τυπική, μη τυπική και άτυπη. Με την κατηγοριοποίηση αυτή συμφωνούν και οι Κόκκος (2002, σ. 29) και Rogers (1999, σ. 21), οι οποίοι αναφέρουν ότι, τυπική είναι η θεσμοθετημένη εκπαίδευση από την πρωτοβάθμια έως το πανεπιστήμιο· μη τυπική, εκείνη η οποία περιλαμβάνει κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα με συγκεκριμένους στόχους εκτός της τυπικής εκπαίδευσης και τέλος, άτυπη, η διαμόρφωση γνώσεων και ικανοτήτων από την καθημερινότητά του στο κοινωνικό περιβάλλον. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει πλέον στην Ελλάδα νομικό πλαίσιο που υιοθετεί σε μεγάλο βαθμό αυτήν την κατηγοριοποίηση (Άρθρο 2/ Ν. 3879).

Ένας όρος ευρύτερος της εκπαίδευσης είναι αυτός της «δια βίου μάθησης», ο οποίος υποδηλώνει τον απεριόριστο χαρακτήρα της και καλύπτει όλο το φάσμα της ζωής του ανθρώπου (Φ.Ε.Κ. 3879, τ. Α 21-09-2010). Τα τελευταία χρόνια είναι πολύ διαδεδομένος καθώς αποτελεί κοινή παραδοχή ότι πολλές χώρες αδυνατούν να χρηματοδοτήσουν την περαιτέρω διεύρυνση της τυπικής εκπαίδευσης, ότι η αγορά εργασίας δεν βρίσκεται σε συνάρτηση πάντα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα διακρίνονται από έναν συντηρητισμό που δεν προσαρμόζεται γρήγορα στις νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και τέλος, ότι σε πολλές περιπτώσεις η οικονομική και η εκπαιδευτική ανάπτυξη δεν συμβαδίζουν. Επομένως, η έμφαση που δίνεται σήμερα στη «δια βίου μάθηση» υποδηλώνει πολιτικές και ιδεολογικές σκοπιμότητες, εφόσον το άτομο καλείται πλέον να αναλάβει μόνο τη διαδικασία της μάθησής του (Κόκκος, 2005).

Στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, οι μαθησιακές δραστηριότητες έχουν σκοπό τη βελτίωση όχι μόνο της γνώσης, αλλά και των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του εκπαιδευόμενου σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (European Commission, 21/11/2001, σ. 29). Γενικές δεξιότητες, νοούνται εκτός από τις βασικές και τις επικοινωνιακές, εκείνες που είναι

συναφείς με την επίλυση προβλημάτων, την ομαδική εργασία, τη λήψη αποφάσεων, τη δημιουργική σκέψη, καθώς και δεξιότητες χρήσης υπολογιστών και συνεχούς μάθησης. Επίσης, ως βασικές ικανότητες, νοούνται όλες οι δεξιότητες που συμπληρώνουν τις βασικές και γενικές δεξιότητες που ενισχύουν την απόκτηση νέων προσόντων, την προσαρμογή σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα και έχουν κινητικότητα στην αγορά εργασίας. (Descy & Tessaring, 2002, σ. 15).

Άμεση σχέση με τη δια βίου μάθηση έχει η εκπαίδευση ενηλίκων με την έννοια ότι πολλές φορές συμπίπτουν καθώς η δια βίου εκπαίδευση απευθύνεται σε ενήλικες, έχουν δηλαδή κοινό πεδίο εφαρμογής. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες, διαφορετικής φύσης από τους υπόλοιπους, με συνέπεια να έχουν και ειδικές απαιτήσεις από ένα σύστημα εκπαίδευσης.

2. Η Νέα Πολιτική της Διά Βίου Μάθησης

Η νέα Πολιτική εντάσσεται στον ευρύτερο ανασχεδιασμό του αναπτυξιακού μοντέλου της Ελλάδας με αποστολή να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στο προφίλ γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Συγχρόνως, προσβλέπει στο να παράσχει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη διά βίου μάθηση με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, την παροχή δηλαδή μέσω της διά βίου μάθησης του δημόσιου αγαθού της παιδείας σε όλους τους πολίτες και ειδικότερα σε όσους το έχουν περισσότερη ανάγκη.

Θεμελιώδης είναι η επιδίωξη για την αναβάθμιση της διά βίου μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται πως είναι ουσιαστική και καταλυτική η αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε δραστηριότητες διά βίου μάθησης. Όπως αναφέρεται στο Νόμο 3879/2010 «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις»¹ επιδιώκεται:

¹ Διαθέσιμο στο: http://www.gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf

1. Αύξηση της εθνικής συμμετοχής στην γενική εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από τις δραστηριότητες στη διά βίου μάθησης
2. Αύξηση της συμμετοχής ενηλίκων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση
3. Δημιουργία ενιαίου εθνικού πλαισίου αξιολόγησης και πιστοποίησης για όλες τις μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων
4. Συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης επαγγελματικών προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων
5. Συστηματοποίηση της ανίχνευσης και διάγνωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας
6. Διασφάλιση του δικαιώματος σε κάθε πολίτη στην πρόσβαση σε όλες εκείνες τις επιμορφωτικές δραστηριότητες, που στοχεύουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του με έμφαση στις κοινωνικά ευπαθείς και κοινωνικά ευάλωτες ομάδες
7. Διαρκής και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων
8. Διασφάλιση της ποιότητας
9. Ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών μεθόδων
10. Εξορθολογισμός και σαφήνεια των προσόντων
11. Εξορθολογισμός του πλέγματος σχετικών φορέων και θεσμών
12. Ορθολογική κατανομή και αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων

3. Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων

Η έννοια του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» αποδίδει όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες των ενηλίκων. Περιλαμβάνει τις συστηματικές οργανωμένες δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι ενήλικες αποκτούν νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις (Καραλής, 2003, σ. 27). Όπως αναφέρει ο Rogers (1999, σ. 72), στη μαθησιακή δραστηριότητα θα πρέπει να περιέχονται το στοιχείο της ενεργητικής συμμετοχής, αλλά και της ενίσχυσης του

αυτοκαθορισμού που αναπτύσσουν την τάση για ενηλικιότητα. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά που τους διαχωρίζουν από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντά κανείς αρκετές αναφορές, οι οποίες επιχειρούν να ορίσουν την έννοια της «ενηλικιότητας» (Brookfield, 1986 - Jarvis, 2004 - Knowles, 1998 - Rogers, 1999, κ.α). Από τη μελέτη των αναφορών αυτών, διαπιστώνεται πως συγκλίνουν στο ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας. Ο Rogers (1999, σ. 60-64 & 75-77) συνδέοντας το θέμα της ενηλικιότητας με την εκπαιδευτική διεργασία, αποδίδει στην πρώτη τα στοιχεία της ωριμότητας, προοπτικής, ευθυκρισίας και τάσης για αυτοπροσδιορισμό και αυτονομία. Τα στοιχεία αυτά θα πρέπει να εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλοι οι ενήλικοι συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο. Αυτοί έχουν προσωπικές εμπειρίες και αξίες, χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, προσδοκίες, κίνητρα, ανάγκες, συμπεριφορά. Εμπλέκονται εκούσια σε διεργασία ενεργητικής συμμετοχής και την ευρετική πορεία προς τη γνώση, η οποία ενισχύει την τάση προς την ωριμότητα (Κόκκος, 2005, σ. 43).

Η «εκπαίδευση ενηλίκων» δεν είναι ανεξάρτητη, αλλά μια υποδιαίρεση ενός συνολικού σχήματος για την «Δια Βίου Εκπαίδευση και Μάθηση», η οποία συνιστά μια γενικότερη έννοια που έχει ως στόχο την αναδόμηση, όχι μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της εκπαιδευτικής δυναμικής έξω από αυτό. Η δια βίου μάθηση είναι *«οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο»* (European Commission, 2001). Η εκπαίδευση ενηλίκων με τη δια βίου μάθηση, περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι ενήλικοι, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, μαθαίνουν με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Εμπεριέχει όλες τις μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης, τυπικές ή άτυπες, την αρχική κατάρτιση, την συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, την επιμόρφωση, τη μαθητεία, την εκπαίδευση σε χώρους εργασίας, την εκπαίδευση κοινωνικών ομάδων, κ.α. (Κόκκος, 2002, σ. 29-30).

4. Αίτια Εκπαίδευσης των Ενηλίκων

Όπως έχει προαναφερθεί, η μάθηση αποτελεί διεργασία που συνεχίζεται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου. Μάλιστα, στη σύγχρονη εποχή έχει αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία, καθώς η ταχύτητα εμφάνισης αλλαγών στην κοινωνία έχει αυξηθεί τόσο, ώστε τα μέλη της να είναι σχεδόν υποχρεωμένα να εξακολουθούν να μαθαίνουν, ώστε να παραμείνουν μέλη της (Jarvis, 2004, σ. 25).

Όπως αναφέρει ο Jarvis (2004, σ. 26), η κοινωνία είναι ένα πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα που μεταβάλλεται διαρκώς. Ο θεσμός της εκπαίδευσης αποτελεί τον αποδέκτη των πιέσεων για αλλαγή που ασκούν οι άλλοι θεσμοί της κοινωνίας, κυρίως οι τεχνολογικοί και οικονομικοί, αλλά και πηγή άσκησης πίεσης σε άλλους θεσμούς. Τα άτομα με τη σειρά τους διαμορφώνονται από τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους, καθώς αναζητούν να ανακαλύψουν μια θέση για τον εαυτό τους μέσα στην κοινωνία, χωρίς όμως να είναι παθητικοί αποδέκτες των ασκούμενων κοινωνικών πιέσεων. Οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να ασκήσουν οι ίδιοι επίδραση στον κόσμο τους και να γίνουν φορείς που συμβάλλουν στην κοινωνική αλλαγή.

Επίσης, κάθε κοινωνία παράγει τον δικό της πολιτισμό, τον οποίο φέρουν οι άνθρωποι και τον μεταδίδουν με την αλληλεπίδραση. Έτσι, κατά μια έννοια κάθε αλληλεπίδραση αποτελεί διεργασία μάθησης και εκπαίδευσης. Κάθε φορά που το άτομο μαθαίνει κάτι ως αποτέλεσμα της έκθεσής του σε οποιονδήποτε φορέα, πραγματοποιείται πάντα η ίδια διεργασία μάθησης. Πρόκειται για την διεργασία της κοινωνικοποίησης. Ορισμένες πλευρές της εκπαίδευσης μπορούν να θεωρηθούν μέρος της διεργασίας κοινωνικοποίησης (Berger & Luckmann 1967, σ. 150).

Είναι χαρακτηριστικό ότι, μετά την έναρξη της Βιομηχανικής Επανάστασης, η ταχύτητα των κοινωνικών αλλαγών αυξήθηκε, λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων. Όπως επισημαίνει και ο Jarvis (2004, σ. 28) η αλλαγή είναι ενδημική στις τεχνολογικές κοινωνίες. Αυτό σημαίνει ότι η μαθησιακή διεργασία δεν πρέπει να τερματίζεται στις αρχές της ενήλικης ζωής. Έτσι, τον 18^ο και τον 19^ο αιώνα αναπτύχθηκε η παροχή εκπαίδευσης και οι άνθρωποι παρακινούνταν να μαθαίνουν περισσότερο. Πρόσθετες

εκπαιδευτικές ευκαιρίες προσφέρονταν και στα παιδιά και στους ενήλικους και συχνά υποστηρίζεται ότι αιτία της καινοφανούς έκβασης στην εκπαίδευση ήταν η ανάγκη παραγωγής ικανού και εγγράμματος εργατικού δυναμικού. Η εκπαίδευση χρησιμοποιείται για πολλούς σκοπούς, αλλά σαφώς αποτελεί σημαντικό φορέα προετοιμασίας των ατόμων για την αντιμετώπιση των γρήγορων κοινωνικών μεταβολών. Επειδή οι μεταβολές είναι τόσο γρήγορες, είναι απαραίτητο τα άτομα να εξακολουθούν να μαθαίνουν προκειμένου να μην αποξενωθούν από τον πολιτισμό που τα περιβάλλει, αλλά και την αποφυγή της απομόνωσης τους από τον κοινωνικό ιστό.

Ο Jarvis (2004, σ. 29) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, ο Max Scheler (1980) ήδη από το 1924 εστίασε στις επιδράσεις των αλλαγών στη γνώση, υποστηρίζοντας ότι ορισμένες μορφές γνώσης αλλάζουν γρηγορότερα και από άλλες και η ταχύτερη απ' όλες είναι η τεχνολογική. Είναι γεγονός ότι ανέδειξε πως τα διάφορα είδη της μεταβάλλονται με διαφορετικούς ρυθμούς. Έτσι, οι άνθρωποι, όσο περισσότερο οι γνώσεις τους ξεπερνιούνται τόσο περισσότερες γνώσεις πρέπει να αποκτούν, αν θέλουν να εξακολουθούν να υπάρχουν αρμονικά μέσα στον πολιτισμό τους. Μάλιστα, όσο περισσότερο μια κοινωνία βασίζεται στην τεχνολογία τόσο ευκολότερο είναι να αποξενωθούν τα άτομα, καθώς όλοι επηρεάζονται από τις τεχνολογικές αλλαγές. Συνεπώς, τα άτομα πρέπει να αποκτούν νέες γνώσεις για να προλαμβάνουν την έναρξη της αποξένωσης και της ανομίας, και η δια βίου μάθηση-ακόμα και η δια βίου εκπαίδευση-μπορεί να βοηθήσει στην προσαρμογή τους στις πολιτισμικές αλλαγές που επικρατούν στην κοινωνία τους.

Στον τομέα της εργασίας το φαινόμενο αυτό είναι ακόμη πιο χαρακτηριστικό. Όπως υπογραμμίζεται και από την έκθεση της Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων (ACACE, 1982b, σ. 9)²: *«Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της παρωχημένης γνώσης έχει γίνει ιδιαίτερα έντονο στον επαγγελματικό τομέα. Πολλοί επαγγελματικοί φορείς πλέον ενθαρρύνουν τα μέλη τους-και μερικές φορές απαιτούν από αυτά-να παρακολουθούν τακτικά προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ανάγκη για*

² ACACE: Advisory Council for Adult and Continuing Education

τακτική ενημέρωση θα εξαπλωθεί σε πολύ μεγαλύτερα τμήματα του εργαζόμενου πληθυσμού».

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι πια γεγονός στα επαγγέλματα, καθώς μερικές πιο παραδοσιακές μορφές απασχόλησης φθίνουν, ενώ άλλες έχουν ήδη εξαφανιστεί, η ακόμα οι απαιτήσεις διαρκώς αυξάνονται, οδηγώντας πολλούς σε αναζήτηση νέων μορφών απασχόλησης και κατάρτισης. Έτσι, πολλές μορφές επαγγελματικής κατάρτισης φαίνεται να διευρύνονται και να αυξάνονται (Jarvis, 2004, σ. 30).

5. Οι Ενήλικες ως Εκπαιδευόμενοι

Προεκτείνοντας τον προβληματισμό για τα χαρακτηριστικά της ενήλικης κατάστασης, πολλοί μελετητές προσδοκώντας να διαπιστώσουν την ύπαρξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών στους ενήλικες, στράφηκαν προς τη διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευόμενων, σε σύγκριση με τους ανήλικους. Κατά τον Κόκκο (1999, σ. 55-57 & 2005, σ. 89-93), με βάση τη συνθετική θεώρηση των προσεγγίσεων των Brookfield, Courau, Houle, Knowles, Knox, Smith, Rogers, και Williams, τα χαρακτηριστικά (οι ιδιαιτερότητες- διαφορές) που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι προσεγγίζουν τη μάθηση σε σχέση με τους ανήλικους, κατατάσσονται ως εξής:

α. Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Αντίθετα με ότι συμβαίνει με τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι όταν αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης το κάνουν συνήθως για συγκεκριμένους στόχους (επαγγελματικούς, εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων, προσωπικής ανάπτυξης, απόκτησης κύρους κ.ά), οι περισσότεροι ανήλικοι θεωρούν αυτονόητο και φυσικό το γεγονός ότι πηγαίνουν στο σχολείο και συνήθως οι στόχοι που θέτουν, σε ότι αφορά την εκπαίδευση τους, είναι αρκετά αόριστοι. Βέβαια δεν λείπουν και περιπτώσεις όπου οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους ή αόριστους στόχους. Παρ' όλα αυτά, στις περισσότερες περιπτώσεις η συμμετοχή των ενηλίκων σε ένα

εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί επιλογή συνειδητή, συνδεδεμένη με αρκετά σαφείς στόχους. Προσδοκούν από την εκπαίδευση να μην έχει μόνο ακαδημαϊκό χαρακτήρα, αλλά να προσφέρει συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες που να συνδέονται με τους στόχους τους, που να μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στην πράξη και να τους ικανοποιούν κάποιες ανάγκες.

β. Έχουν ευρύ φάσμα εμπειριών. Οι ενήλικοι διαθέτουν ευρύτερο φάσμα εμπειριών από τους ανηλίκους. Οι εμπειρίες, οι γνώσεις και οι στάσεις που έχουν υιοθετήσει, είναι ριζικά διαφορετικές, γιατί απορρέουν από καταστάσεις της ενήλικης ζωής, όπως είναι οι επαγγελματικές δραστηριότητες, οι κοινωνικοί και πολιτικοί ρόλοι, οι συζυγικές και γονικές ευθύνες. Κατά συνέπεια, έχουν την ανάγκη το περιεχόμενο της εκπαίδευσης τους να συνδέεται με τις συγκεκριμένες εμπειρίες τους και να τις αξιοποιεί. Προτιμούν εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που σχετίζεται με όσα ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν στην καθημερινή ζωή.

γ. Έχουν υιοθετήσει δικούς τους τρόπους μάθησης. Καθένας προτιμά να μαθαίνει με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις ικανότητές του, τις εμπειρίες του. Οι ενήλικοι, με τα χρόνια, μέσα από διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, έχουν αποκρυσταλλώσει τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν πιο έντονα από ότι οι ανήλικοι.

δ. Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή. Η ενηλικιότητα, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, συνήθως είναι συνυφασμένη με την τάση των ατόμων για αυτοκαθορισμό, προσωπική ανάπτυξη, ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν. Οι ενήλικοι όταν μετέχουν σε εκπαιδευτικές διεργασίες, όπως και στις άλλες δραστηριότητες της ζωής τους, επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι, «ώριμοι», άνθρωποι. Συνήθως προτιμούν να ζητείται η γνώμη τους, να υπάρχει διάλογος και επικοινωνία. Συχνά επιζητούν να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία της εκπαίδευσης τους, να διαμορφώνουν το περιεχόμενο των σπουδών τους, να το προσαρμόζουν στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους, γεγονός που τους διαφοροποιεί από τους ανήλικους μαθητές .

ε. Αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση. Η πορεία των ενηλίκων προς τη μάθηση συναντά πλήθος εμποδίων. Τα εμπόδια μπορεί να προκύψουν τόσο από την *κακή οργάνωση* του εκπαιδευτικού προγράμματος στο επίπεδο των

στόχων, του συντονισμού, της υποδομής κ.τ.λ., γεγονός που θα προκαλέσει μεγαλύτερη αντίδραση σε σχέση με τους ανήλικους μαθητές, όσο και από τις *κοινωνικές υποχρεώσεις* και τα *καθήκοντα τους*, τα οποία συχνά τους αποσπούν στην πορεία των σπουδών τους. Επίσης, μπορεί να προκύψουν εμπόδια που απορρέουν από την προσωπικότητά τους, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, άγχος και αβεβαιότητα στο κατά πόσο θα κατορθώσουν να ανταπεξέλθουν στο ρόλο του εκπαιδευομένου.

στ. Αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης. Οι ενήλικοι πολύ πιο δύσκολα από ότι τα παιδιά ή οι έφηβοι αναθεωρούν τις απόψεις που έχουν για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Bourdieu, 1985). Έρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία φέρνοντας μαζί τους ένα απόθεμα γνώσεων και αξιών, στις οποίες προσκολλώνται, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποδεχτούν καινούργια μαθησιακά αντικείμενα ή νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και να καταφεύγουν πολύ πιο εύκολα διάφορους μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης.

Οι ενήλικες, λοιπόν, ως εκπαιδευόμενοι δεν είναι παθητικοί αποδέκτες αποφάσεων, αλλά βιώνουν τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές και τεχνολογικές εξελίξεις, επιδιώκουν να προσαρμόζονται σε αυτές και πολλές φορές να τις διαμορφώνουν με την δράση τους (Finn, 2011). Διαθέτουν πολλαπλές ταυτότητες και ρόλους, βιώματα, εμπειρίες, ενδιαφέροντα, προσδοκίες, προσωπικά χαρακτηριστικά, επιθυμίες, ανάγκες, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μόνο έτσι επιτυγχάνεται η δημοκρατικότητα στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και σε κάθε άλλη μορφή εκπαίδευσης (Lindeman, 1944, σ. 115), ώστε να γίνεται λόγος για μια αποτελεσματική εκπαίδευση.

6. Η Έννοια της Ενηλικιότητας

Όταν χρησιμοποιείται ο όρος ενήλικος, έρχονται στο νου μια σειρά από έννοιες. Η λέξη μπορεί να αναφέρεται σε κοινωνικό υποσύνολο (οι ενήλικοι

ως ξεχωριστή από τα παιδιά και τους γέροντες κατηγορία), μπορεί να αναφέρεται στην κοινωνική κατάσταση (την αποδοχή από την κοινωνία, ότι το άτομο έχει συμπληρώσει τις σπουδές του και ενσωματώνεται πλέον απόλυτα στην κοινωνία), ή ακόμα μπορεί και να περιλαμβάνει ένα σύνολο ιδανικών και αξιών: την ενηλικιότητα (Rogers, 1999, σ. 60).

Ο Knowles (1998, σ. 64) αναφέρει πως *«γινόμαστε ενήλικοι από κοινωνική άποψη, όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως οι ρόλοι του πλήρως απασχολούμενου, του συζύγου, γονέα, πολίτη που ψηφίζει κλπ. Γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική άποψη, όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι»*.

Την ίδια άποψη πρεσβεύει ο Jarvis (2004, σ. 58) σύμφωνα με τον οποίο η ενηλικιότητα αποκτάται, όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο.

Μάλιστα, ο Rogers, (1999, σ. 61) προσδιορίζει τρία χαρακτηριστικά που είναι σύμφυτα με την έννοια της ενηλικιότητας. Πρώτον, ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια της *πλήρους ανάπτυξης, της ωριμότητας*, η οποία δεν αποτελεί απλώς κατάσταση, αλλά και ιδανικό που επιδιώκεται μάλλον παρά πραγματώνεται απόλυτα. Δεύτερον, η κοινωνία περιμένει από τους ενήλικες ότι θα συμπεριφερθούν με περισσότερη *αισθησιή προοπτικής, ευθυκρισίας*, που θα τους οδηγήσει σε σωστότερες κρίσεις για τους εαυτούς τους και τους άλλους. Τρίτο στοιχείο, *η υπευθυνότητα*. Ο ενήλικος αναμένεται να είναι υπεύθυνος για τον εαυτό του, τις πράξεις του και την εξέλιξή του. Να μπορεί να αποφασίζει, να είναι σε κάποιο βαθμό αυτόνομος, η συμπεριφορά του να είναι εκούσια και όχι ακούσια. Επομένως, η ενηλικιότητα θεωρείται από πολλούς ως ιδανικό, για το οποίο κάθε άνθρωπος αγωνίζεται να γίνει πιο ώριμος, πιο ισορροπημένος και πιο υπεύθυνος, χωρίς όμως ποτέ να θεωρείται ότι επιτυγχάνεται απόλυτα.

Οι μελετητές, λοιπόν, συγκλίνουν στην άποψη ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης, αλλά στο κατά πόσο το άτομο βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας, κατά την οποία αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο (Κόκκος, 2005, σ. 39).

Η αντίληψη που υπάρχει για την ενηλικιότητα, σύμφωνα με τον Rogers, (1999, σ. 62) έχει βαθιά σημασία και είναι το στοιχείο εκείνο που καθορίζει τους στόχους και τη στρατηγική κάθε προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Υπογραμμίζει, ότι αν θεωρηθεί ο ενήλικος ως άτομο με τάση για αυτοκαθορισμό, από την οποία πηγάζει η ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή στις καταστάσεις που τον αφορούν, τότε η στρατηγική και η μεθοδολογία των προγραμμάτων πρέπει να εναρμονιστούν με αυτόν τον στόχο. Αν, όμως, θεωρηθεί ότι ο αυτοκαθορισμός και η συμμετοχή είναι καταστάσεις ανέφικτες ή ασύμπτωτες με τις προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, τότε εκ των πραγμάτων θα επιλεγθεί το μοντέλο της μεταφοράς γνώσεων και της καθοδήγησης (Κόκκος, 1999, σ. 59). Η στάση λοιπόν απέναντι στην ενηλικιότητα και κατά προέκταση στον αυτοκαθορισμό και στη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων δίνει το στίγμα σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

7. Αποτελεσματική Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση των ενηλίκων με τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά της ενήλικης κατάστασης, δεν αφορά μόνο διδακτικές τεχνικές, αλλά το συνολικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κόκκος (1999, σ. 76) *«ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της ενήλικης κατάστασης, το πιο σημαντικό [...] είναι η τάση τους για αυτοκαθορισμό, από την οποία πηγάζει η ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια του προγράμματος, τόσο στον σχεδιασμό και τη στοχοθεσία, όσο και στη διδασκαλία, στη δικτύωση με την τοπική κοινωνία, στην αξιολόγηση»*. Έτσι, θα πρέπει να επιδιώκεται:

- Η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εξειδίκευση της διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών και των εκπαιδευτικών στόχων, που μπορεί να γίνει κατά την εναρκτήρια συνάντηση. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι συνδεδεμένοι τόσο με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού

τους περίγυρου όσο και με τις υποκειμενικές ανάγκες των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005, σ. 93).

- Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση του αναλυτικού περιεχομένου του προγράμματος. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συμμετάσχουν στις διεργασίες για τη διευκρίνιση ορισμένων σημείων του προγράμματος ή την απόφαση επικέντρωσης σε κάποια από αυτά και ακόμα, να είναι συνδεδεμένο με καταστάσεις που θα αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι. Επίσης είναι σκόπιμο να διασυνδέεται με υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, καθώς και με ζητήματα που σχετίζονται με τους κοινωνικούς-επαγγελματικούς τους ρόλους (Rogers, 1999, σ. 242, Noye και Piveteau, 1999, σ. 105)
- Η συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού και ενδεχομένως στη χρήση των εκπαιδευτικών μέσων. Για παράδειγμα μπορεί να φέρουν, ανάλογα με το θέμα κείμενα, άρθρα, στατιστικά στοιχεία, στοιχεία από την εμπειρία τους το διαδίκτυο κτλ. (Κόκκος, 2005, σ. 95).
- Η διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος που να ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή, την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διεργασία, με την χρησιμοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως είναι οι ομαδικές εργασίες, οι ασκήσεις, η ευρετική μάθηση, η συζήτηση, οι μαιευτικές ερωτήσεις, η ανάλυση μελετών περίπτωσης, οι προσομοιώσεις, το παιχνίδι ρόλων, ο καταγισμός ιδεών κ.τ.λ, (Κόκκος, 1998, σ. 187). Όπως αναφέρεται στη Courau (2005, σ. 28), σύμφωνα με τον Ροζέ Μυκιέλι, στο βιβλίο του «Οι Ενεργητικές Μέθοδοι στην Παιδαγωγική των Ενηλίκων», εάν προσέχει ο ενήλικας συγκρατεί κατά προσέγγιση: 10% από αυτά που διαβάζει, 20% από αυτά που ακούει, 30% από αυτά που βλέπει, 50% από αυτά που βλέπει και ακούει ταυτόχρονα, 80% από αυτά που λέει, 90% από αυτά που λέει, ενώ ταυτόχρονα εκτελεί πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλέκεται ενεργητικά.
- Η διερεύνηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν καθώς και τρόποι για την υπέρβασή τους (Rogers, 1999, σ. 273).
- Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε αποφάσεις που αφορούν τις συνθήκες και τους χώρους πραγματοποίησης των μαθημάτων, των

πρακτικών ασκήσεων, των εκπαιδευτικών επισκέψεων, των κοινωνικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων που συνδέονται με το πρόγραμμα, καθώς και στις αποφάσεις για τις μορφές διασύνδεσης του προγράμματος με τις οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες της τοπικής κοινωνίας.

- Η συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των μεθόδων αξιολόγησης.

8. Τα Εσωτερικά Εμπόδια στη Μάθηση των Ενηλίκων

Ο Rogers διακρίνει δύο υποκατηγορίες των εσωτερικών εμποδίων: εκείνα που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις και εκείνα που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες και οδηγούν στην αδυναμία ή ακόμα και την άρνηση για μάθηση (Κόκκος, 1999, σ. 63).

Σύμφωνα με τον Rogers (1999, σ. 275) και οι δύο αυτές υποκατηγορίες των εμποδίων προέρχονται από φραγμούς που θέτει η προσωπικότητα μπροστά στην αλλαγή. Τα εμπόδια από προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις. Οι ενήλικες μπαίνουν συνειδητά σε διεργασία μάθησης για την ικανοποίηση των προσδοκιών τους. Έχουν ένα παρελθόν, συγκεκριμένη θέση και στάση για τα πράγματα από γνώσεις, αλλά και εμπειρίες που έχουν ζήσει και έχουν επενδύσει συναισθηματικά για την απόκτησή τους. Οι εμπειρίες, αν και είναι πολύτιμες, πολλές φορές δημιουργούν πρόβλημα στην απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

Ακόμη, οι ενήλικες έχουν παγιωμένες αντιλήψεις όσον αφορά στην εκπαίδευση, οι οποίες παίρνουν τη μορφή εμποδίων στην περίπτωση που πρόκειται να εισαχθούν σε αυτή νέες πρακτικές. Έτσι, όταν αμφισβητείται η υπάρχουσα γνώση γίνεται προσπάθεια υπεράσπισής της, διότι εκλαμβάνεται ως αμφισβήτηση της κρίσης τους με αποτέλεσμα την ανάπτυξη αντίστασης κατά της νέας γνώσης (Κόκκος, 2007, σ. 144). Προσκολλώνται, λοιπόν, σε προϋπάρχουσες γνώσεις και στάσεις και είναι δύσκολο να αφομοιώσουν τη νέα γνώση και να την εναρμονίσουν με αυτή που ήδη έχουν. Για πολλούς είναι δυσάρεστη η διερεύνηση και επανεξέταση όσων έχουν υιοθετήσει, και δημιουργούνται δύο ειδών αντιδράσεις : α) Οι *προκαταλήψεις*, οι οποίες είναι μορφή υπερβεβαιότητας για μία κατάσταση από την οποία δεν μπορούμε να

ξεφύγουμε και οδηγούν σε στερεότυπες αντιδράσεις, όπως οι θρησκευτικές, οι φυλετικές, οι κοινωνικές, κ.α. β) Η *συνήθεια*, στην οποία προσκολλώνται είτε από υπερβολικό σεβασμό στο παρελθόν, είτε σε αναζήτηση ασφάλειας από αυτό. Οι παράγοντες αυτοί, οδηγούν ορισμένους από τους ενήλικες να αντιστέκονται σε κάθε μαθησιακή αλλαγή, υιοθετώντας μηχανισμούς στεγανοποίησης της υπάρχουσας γνώσης και αμφισβήτησης της νέας (Rogers, 1999, σ. 273).

Τα εμπόδια που προκύπτουν από ψυχολογικούς παράγοντες, μπορεί να οφείλονται στο άγχος που είναι μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση. Το άγχος μπορεί να δημιουργηθεί από φόβο της αποτυχίας, για την ανταπόκριση σε επιβεβλημένες απαιτήσεις ή στις εκάστοτε καταστάσεις. Ενισχύει την παρεμπόδιση εργασιών που απαιτούν πνευματικές λειτουργίες, ενώ ορισμένες φορές αποτελεί κίνητρο που ενισχύει την απόδοση. Επίσης, το άγχος, μπορεί να οφείλεται σε μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ιδιαίτερα στην έλλειψη αυτοπεποίθησης, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση η οποία είναι φραγμός για τη μάθηση και σε εξωτερικές καταστάσεις. Η υποτίμηση του εαυτού, οδηγεί στην αποφυγή καταστάσεων που δεν γνωρίζουν την έκβασή τους και στην εύκολη υποχώρηση στα εμπόδια (Rogers, 1999, σ. 281-283). Όπως υποστηρίζουν οι Everard & Morris (1999, σ.146), οι αιτίες του άγχους δρουν σωρευτικά, ενώ ως αιτίες άγχους, μεταξύ άλλων, αναφέρουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές, τις κακές συνθήκες εργασίας, την πίεση χρόνου, τη σύγκρουση ρόλων, το κλίμα που δημιουργείται στην ομάδα.

Τα εμπόδια, είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης, της προσωπικότητας και του τρόπου που μεγαλώνουμε. Οι Noye & Pivetau (1999, σ.155), εστιάζοντας στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, αναφέρουν πέντε εμπόδια για την αλλαγή. Την συναισθηματική κατάσταση, δηλαδή φόβο για το άγνωστο, την κριτική, την αποτυχία. Το επίπεδο πληροφόρησης, γιατί η γνώση δεν είναι επαρκής, την συνήθεια και την αδράνεια. Επίσης, αναφέρουν τον προϋπολογισμό του χρόνου που απαιτείται, αλλά και τη συνοχή, διότι οι αλλαγές δεν γίνονται μεμονωμένα. Για την αντιμετώπιση των εμποδίων αυτών, θεωρούν απαραίτητο ότι πρέπει να εκφραστούν και να ενισχυθούν οι ευνοϊκοί παράγοντες. Διαπιστώνεται ότι πίσω από κάθε αρνητισμό υπάρχει μια αιτία. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε και να προσπαθούμε να εξαλείψουμε τα

εμπόδια. Πολλοί εκπαιδευτές, αισθάνονται άβολα στη θέση του επιμορφούμενου.

Όπως υποστηρίζει ο Jarvis, το άγχος και η ανησυχία που προκαλούνται από έντονους μαθησιακούς ρυθμούς σε σχέση με τις δυνατότητες του μαθητή, αλλά και από την επανάκτηση της ιδιότητας του μαθητή για τους ενήλικους, από τον φόβο της αξιολόγησης και της πιθανής αποτυχίας, ενώ δρα αρνητικά ως προς τη μάθηση. Όπως προαναφέρθηκε, τα άτομα που καλούνται να υιοθετήσουν νέες γνώσεις και αξίες στην εκπαιδευτική πράξη, δυσκολεύονται από προκαταλήψεις, στερεότυπα, συνήθειες, αντιλήψεις τις οποίες αναπαράγουν και εφαρμόζουν. Έχουν διαμορφώσει πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία δεν μπορούν να αποβάλλουν και εκδηλώνουν αμυντική στάση, αναπτύσσοντας μηχανισμούς αυτοάμυνας προς νέες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Τα εσωτερικά, λοιπόν, εμπόδια για τη μάθηση των ενηλίκων είναι οι γνώσεις που προϋπάρχουν και εμπεριέχουν συναισθηματικούς παράγοντες, αλλά και οι ψυχολογικοί παράγοντες, που δυσκολεύουν την ενίσχυση της νέας γνώσης, η οποία δεν πρέπει απλώς να σταθεί πάνω από την παλιά, αλλά να δώσει αφορμή για σοβαρή σκέψη που διεισδύει στη γνώση που προϋπάρχει, έτσι ώστε να επέλθει αλλαγή, όχι μόνο στη γνώση και τις ικανότητες, αλλά και στη στάση τους.

9. Μετασχηματισμός Γνώσεων, Δεξιοτήτων, Στάσεων

Τα εμπόδια στη μάθηση τίθενται όταν επιχειρείται να εισέλθουν νέες αντιλήψεις και πρακτικές στις παγιωμένες θέσεις των ενηλίκων για τη μάθηση. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων λειτουργούν, άλλοτε ως καταλύτες και άλλοτε ως τροχοπέδη για την αποτελεσματική μαθησιακή τους πορεία (Κόκκος, 1999). Για να μπορέσουν οι ενήλικες να δουν θετικά μια μαθησιακή αλλαγή χρειάζεται η διαδικασία της απομάθησης, η οποία για ορισμένους είναι απλή, για άλλους όμως πολύ δύσκολη. Η νέα γνώση θα πρέπει να συνδυαστεί με την παλαιότερη και να ζυμωθεί μαζί της, έτσι ώστε να γίνουν αλλαγές σε βάθος. Θα πρέπει να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο

αποκτήθηκε η προϋπάρχουσα γνώση, ώστε να αντιμετωπιστούν οι παραδοσιακές πρακτικές. Οι παγιωμένες θέσεις όταν συγκρούονται με τις νέες προκαλούν τη συζήτηση, τον προβληματισμό, τον κριτικό στοχασμό που βοηθά στον μετασχηματισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των ενηλίκων, ώστε να επέλθει η απομάθηση και η γνώση να τεθεί πλέον σε νέες βάσεις. Για τους ενήλικες, η διαδικασία του να ξεμάθουν, είναι το ίδιο σημαντική με το να μάθουν (Rogers, 1999 σ. 279).

Ο ενήλικος που έχει μάθει πώς να μαθαίνει, γνωρίζει ότι πρέπει να ακολουθεί την ευρετική πορεία προς τη γνώση, με την ενεργητική συμμετοχή του στη διαδικασία της μάθησης ενισχύοντας την κριτική του σκέψη και δημιουργικότητα. Βασικό στοιχείο για την απομάθηση, είναι και η αλλαγή στάσης του ενήλικου, διότι μπορεί να έχει τις γνώσεις και τις ικανότητες, αλλά να μην επιθυμεί να τις εφαρμόσει για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, επειδή φοβάται την αποτυχία, δεν το θεωρεί χρήσιμο κλπ.. Η νέα γνώση δεν εμφυτεύεται σε παρθένο έδαφος, αλλά οργανώνεται σε σχέση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, έτσι ώστε, με την ταξινόμησή της στο σύνολο των προηγούμενων γνώσεων να κατανοεί καλύτερα αυτά που συνεχώς ανακαλύπτει (Noye-Piveteau, 1999, σ. 149).

Η προϋπάρχουσα γνώση, αλλά και απόκτηση νέων γνώσεων είναι απαραίτητη για την αλλαγή στάσεων. Η νέα γνώση θα πρέπει να βασίζεται στην προηγούμενη, χωρίς να απαιτεί την κατάργησή της, ώστε να συντελεστεί η μετασχηματίζουσα μάθηση, για την οποία κάνει λόγο ο Mezirow. Ο ενήλικος, θα πρέπει να εξάγει ο ίδιος συμπεράσματα μέσα από κριτικό στοχασμό και τον αναστοχασμό στην εμπειρία. Βασικό στοιχείο της όλης διεργασίας, είναι η εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων και τεχνικών που προωθούν τη σχέση της πράξης με το λόγο, η οποία πρέπει να εμπλέκει τα τρία σημεία που ενισχύουν την αποτελεσματική μάθηση, την επεξεργασία της εμπειρίας, την ενεργητική μάθηση, τον ρόλο του εκπαιδευτή ως εμπνευστή και συντονιστή και όχι ως μεταφορέα γνώσης (Green G., Glenda H., 2011).

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι, η έννοια της ενηλικιότητας και η αντίληψη που υπάρχει γι' αυτήν έχει μεγάλη σημασία. Η ενηλικιότητα, όπως φάνηκε από τα παραπάνω, σχετίζεται με το κατά πόσο το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του, αλλά παράλληλα αναγνωρίζεται και από τους άλλους, ως ώριμο και αυτοπροσδιοριζόμενο. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τους στόχους και τη

στρατηγική κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε ενήλικες, καθώς η ανάγκη για αυτοκαθορισμό καθορίζει τον βαθμό της ενεργητικής συμμετοχής σε καταστάσεις που αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο.

Ο προβληματισμός, λοιπόν, για τα χαρακτηριστικά της ενήλικης κατάστασης, ώθησε πολλούς μελετητές στο να διερευνήσουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιγράφηκαν αναλυτικά στο κεφάλαιο «Οι Ενήλικες ως Εκπαιδευόμενοι», και πρέπει να υπογραμμίζονται από κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων, ώστε να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται από τους τελευταίους στον σχεδιασμό και εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, για να γίνεται λόγος για μια αποτελεσματική εκπαίδευση στην οποία να είναι φανερή η ενεργητική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων.

Ακόμη, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εκτός από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαθέτουν, αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση, καθώς προϋπάρχουσες γνώσεις κι εμπειρίες, συναισθηματικοί και ψυχολογικοί παράγοντες παρεμποδίζουν όχι μόνο την απόκτηση νέας γνώσης, αλλά και την αλλαγή σε γνώσεις, ικανότητες και στάσεις.

Τέλος, η νέα γνώση θα πρέπει να συνδυαστεί με την παλαιότερη, να ζυμωθεί μαζί της και να επέλθουν αλλαγές σε βάθος. Όπως έχει προειπωθεί, η αμφισβήτηση των παγιωμένων θέσεων, ο προβληματισμός και ο κριτικός στοχασμός των βαθιά ριζωμένων απόψεων και αντιλήψεων, συμβάλλει στον μετασχηματισμό γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων, ώστε να επέλθει η απομάθηση και να τεθεί η νέα γνώση υπό νέες, πιο συνειδητές βάσεις. Η διαδικασία αυτή για τους ενήλικες είναι το ίδιο σημαντική με την απόκτηση μιας νέας γνώσης.

10. Η Έννοια της Κατάρτισης

Στοιχεία της εκπαίδευσης εμπεριέχει η έννοια της «κατάρτισης», η οποία αποτελεί υποκατηγορία της και θεωρείται η εξειδικευμένη μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία προετοιμάζει κάποιον να αναλάβει ένα ρόλο ή κάτι

σχετικό σε επαγγελματικό πλαίσιο (Κόκκος, 1999, σ. 30-37). Όπως αναφέρει ο Καραλής (2003, σ. 27), εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων αφορά τη σύνδεση οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την επαγγελματική εξέλιξη των ενηλίκων και την οικονομική τους κατάσταση. Μια άλλη μορφή κατάρτισης είναι η «επαγγελματική κατάρτιση» η οποία αναφέρεται στην επαγγελματική εκπαίδευση, για την απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και ικανοτήτων για την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευόμενου. Η επαγγελματική κατάρτιση, απευθύνεται στον ενεργό πληθυσμό της χώρας και ιδιαίτερα στους ανέργους ή τους απειλούμενους με ανεργία. Δηλαδή, βραχυχρόνια και μακροχρόνια άνεργους, μέλη ευπαθών κοινωνικά ομάδων, επανεισερχόμενους στην αγορά εργασίας, νεοεισερχόμενους στην αγορά εργασίας, εργαζόμενους όλων των τομέων της οικονομίας, αυτοαπασχολούμενους σε όλους τους τομείς της οικονομίας (Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Προκήρυξη για την Επαγγελματική Κατάρτιση ανέργων 2003-2006, σ 12-13).

Ακόμη, η «Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση», είναι η οποιασδήποτε μορφής κατάρτιση πέρα από την βασική για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος (Καραλής, 2003, σ. 27). Σύμφωνα με το CEDEFOP (1996, σ. 63), έχει στόχο τη συντήρηση, αναβάθμιση, ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου. Αναφέρεται σε εργαζόμενους ή ανέργους και αποτελεί τμήμα της επιμόρφωσης, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να εντάσσεται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όχι μόνο σε σχέση με την απασχόληση. Είναι επαναλαμβανόμενη ή διαρκής, λειτουργεί συμπληρωματικά προς την επαγγελματική εκπαίδευση και την αρχική κατάρτιση και προσανατολισμένη προς θέση εργασίας (Παληός, 2003, σ. 9-11).

Επίσης, πολύ σημαντική μορφή κατάρτισης, είναι η «Εξ αποστάσεως κατάρτιση», κατά την οποία οι καταρτιζόμενοι μελετούν κατ' ιδίαν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο διδακτικό υλικό (έντυπο, οπτικοαουστικό ή και ηλεκτρονικό) που συνοδεύεται από ένα οδηγό σπουδών. Ταυτόχρονα υποστηρίζονται από εκπαιδευτή – σύμβουλο, ο οποίος λύνει απορίες και αξιολογεί (Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Προκήρυξη για την Επαγγελματική Κατάρτιση ανέργων 2003-2006, σ. 12). Σύμφωνα με

τον Keegan (2001, σ. 28) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την απόσταση μεταξύ του εκπαιδευτή, του εκπαιδευόμενου και κάθε εκπαιδευόμενου χωριστά και τη χρήση της τεχνολογίας.

11. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η εκπαίδευση ενηλίκων επηρεάζεται και κατευθύνεται από τις αλλαγές που υφίστανται σε οικονομία και κοινωνία. Λόγω αυτών των αλλαγών απαιτούνται νέες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, από πολίτες, εργαζόμενους και εκπαιδευόμενους. Έτσι, η στοχοθεσία είναι συγκεκριμένη και η μάθηση συστηματοποιείται, ώστε να διδάσκεται όπου και όποτε χρειάζεται. Παράλληλα, βασίζεται στις οικονομικές και επαγγελματικές ανάγκες και συμβάλλει στην βελτίωση των προσωπικών κι επαγγελματικών προοπτικών των ατόμων. Βασικός στόχος είναι να αυξηθεί τόσο η παραγωγικότητα, όσο και η αποτελεσματικότητα των ατόμων στην αγορά εργασίας στην οποία είναι ενταγμένα (Καλαντζή, 2005).

Στην Ελλάδα η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση χρονολογείται από τις αρχές του 1960, με ουσιαστική ανάπτυξη στις δεκαετίες του 1980 και 1990. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδοτούσε ευρωπαϊκά προγράμματα που αποσκοπούσαν στην ενίσχυση των ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται και από τον Παληό (2003, σ. 43-44, 162), οι κοινοτικές χρηματοδοτήσεις είναι αυτές που καθόρισαν τις σχετικές ενέργειες και όχι οι ανάγκες της αγοράς εργασίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην υπάρξει ενιαία πολιτική και συγκροτημένη στρατηγική για τη δια βίου μάθηση. Παρόλα αυτά, σημειώθηκαν σημαντικές προσπάθειες προκειμένου να συνδεθεί η επαγγελματική κατάρτιση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η δημιουργία φορέων, όπως το Εθνικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΚΑ), των Περιφερειακών και Νομαρχιακών επιτροπών, του Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας (ΕΙΕ) κλπ., αποσκοπούσε στην σύνδεση επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την απασχόληση (Γαλατά, 2009).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι, ενώ στο παρελθόν η Επαγγελματική Κατάρτιση και Επαγγελματική Εκπαίδευση ήταν δύο διακριτά υποσυστήματα, οι τεχνολογικές μεταλλαγές και η ενσωμάτωσή τους στην παραγωγή, καθιστούν δυσδιάκριτα τα όρια ανάμεσά τους. Νέες μορφές, όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η κατάρτιση στο χώρο εργασίας είναι χαρακτηριστικές περιπτώσεις χρήσης των νέων τεχνολογιών που υποβοηθούν την εμπέδωση γνώσεων και δεξιοτήτων και τη θεμελίωση των σύγχρονων επαγγελματικών προσόντων (Σαπουντζόγλου, 1998).

Στον χώρο εργασίας, και συγκεκριμένα στον τομέα των επιχειρήσεων, έχει διαπιστωθεί η αναγκαιότητα της επαγγελματικής κατάρτισης, λόγω των διαρκών αλλαγών στις απαιτήσεις δεξιοτήτων και εξειδικεύσεων. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι οι ελληνικές επιχειρήσεις που συμμετέχουν στη διαδικασία δια βίου εκπαίδευσης των εργαζομένων, είναι πολύ λιγότερες από τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές, με εξαίρεση το υψηλό ποσοστό συμμετοχής των μεγάλων επιχειρήσεων³ (ΕΚΚΕ, 2006, σ. 129).

Οι μεγάλες επιχειρήσεις, λοιπόν, οργανώνουν συστηματικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης για τους εργαζομένους τους, σε αντίθεση με τις μικρομεσαίες που δεν έχουν κατορθώσει να αξιοποιήσουν σε μεγάλο βαθμό τους σχετικούς πόρους για την επαγγελματική κατάρτιση. Οι μεγάλες επιχειρήσεις διαθέτουν δικές τους εκπαιδευτικές δομές, υλοποιούν σύντομες και εξειδικευμένες επαγγελματικές καταρτίσεις, στηριζόμενες κυρίως σε αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα, παρά σε επιδοτούμενα⁴. Σε άλλες περιπτώσεις, μπορεί να στηρίζονται σε επιδοτούμενα προγράμματα κατάρτισης, συνεργαζόμενες με εξωτερικούς εκπαιδευτές ή συγκεκριμένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ).

Επιπροσθέτως, οι μεγάλες επιχειρήσεις έχουν αναπτύξει δικές τους ολοκληρωμένες πολιτικές εκπαίδευσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού τους, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο της αποτελεσματικότερης διαχείρισης της απόδοσης και δίνουν έμφαση, κατά κύριο λόγο, στα επαγγελματικά προσόντα και στην επαγγελματική κατάρτιση των

³ Χαρακτηρίζονται ως μεγάλες οι επιχειρήσεις που απασχολούν προσωπικό άνω των 250 ατόμων

⁴ Λόγω γραφειοκρατικών διαδικασιών

εργαζομένων για την κάλυψη τεχνικών γνώσεων σε νέα συστήματα και πρότυπα, αλλά δεν αποτελούν αντικείμενο συλλογικών διαπραγματεύσεων. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόζουν ένα πλέγμα προγραμμάτων, προκειμένου να διατηρήσουν υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των εργαζομένων τους, όπως, για παράδειγμα, σύστημα αμοιβών σύμφωνα με τα δεδομένα της αγοράς και τις προσδοκίες των υποψηφίων, συμμετοχή των εργαζομένων στην επίτευξη των επιχειρησιακών στόχων στη συστηματική αξιολόγηση της απόδοσης για την ανάπτυξή τους, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και ευκαιρίες εξέλιξης, μέριμνα για τις οικογένειες των εργαζομένων. Σε κάθε περίπτωση, η αξιοποίηση των διαφορετικών μορφών κατάρτισης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνολικότερη στρατηγική της επιχείρησης στη διαχείριση της καινοτομίας, της οργάνωσης της εργασίας και της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (Γαλατά, 2009).

12. Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (ΣΕΚ) στην Ελλάδα, αναπτύχθηκε αλματωδώς τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2002), από τα μέσα του 1980 άρχισαν να δραστηριοποιούνται πολλοί δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς στο πεδίο ΣΕΚ. Η επαγγελματική κατάρτιση και ιδίως η συνεχιζόμενη, αναπτύχθηκε στην Ελλάδα, με αρκετά άναρχο και ευκαιριακό χαρακτήρα. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη πολιτικών για την επαγγελματική κατάρτιση καθορίστηκε από την προσφορά κοινοτικών πόρων και όχι από τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της ελληνικής κοινωνίας. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, προέκυψε ως ανάγκη, τόσο εξαιτίας των γεωπολιτικών αλλαγών που τροποποιούν το πολιτισμικό ανάγλυφο του κόσμου, όσο και των αλλαγών στην αγορά εργασίας και συνιστά τρέχουσα πρακτική με ορίζοντα στο μέλλον. Στο πλαίσιο του συστήματος της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής

κατάρτισης αποσκοπούν, αφενός, στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση, εκσυγχρονισμό των γνώσεων, των επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, έτσι ώστε να επιτευχθεί ο οικονομικός και κοινωνικός εκσυγχρονισμός, αφετέρου, στην προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης του ανθρώπινου δυναμικού. Ειδικότερα, με την παρακολούθηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων, όσον αφορά στους εργαζόμενους, αποβλέπουν α) στην κατοχύρωση της θέσης εργασίας τους, β) στην επαγγελματική τους εξέλιξη γ) στην αύξηση της παραγωγικότητά τους και όσον αφορά στους ανέργους στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας, σε θέσεις απασχόλησης ανάλογες των προσόντων, γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους.

Όπως αναφέρεται στον Κόκκο (2003, σ. 17), το Υπουργείο Εργασίας υιοθέτησε πρόσφατα όσα ορίζει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών μεθόδων. Κατέστησε σαφές προς τους φορείς υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, ότι η εκπαιδευτική μέθοδος που θα επιλεγεί θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές μάθησης ενηλίκων. Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές τεχνικές που είναι σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν, επισημαίνει ότι θα πρέπει να επιλέγονται ανάλογα με το αντικείμενο και τους στόχους της διδακτικής ενότητας, να υπάρχει ποικιλία, να εναλλάσσονται στη διάρκεια κάθε διδακτικής ενότητας. Γενικά τονίζει, ότι πρέπει να ακολουθούνται επιστημονικά παραδεκτές τεχνικές με έμφαση στην καινοτομία και την ανάπτυξη της ενεργητικής συμμετοχής των καταρτιζομένων.

13. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ελληνική Πραγματικότητα

Στο πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής της ΕΟΚ και αργότερα Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), αναπτύχθηκαν πολιτικές για την επαγγελματική κατάρτιση. Στο Άρθρο 123 της Συνθήκης Ιδρύσεως της ΕΟΚ, αναφέρεται η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ), το οποίο είναι ένα όργανο χρηματοδότησης για την βελτίωση της απασχόλησης των εργαζόμενων. Στις αρμοδιότητες του ταμείου ήταν η χρηματοδότηση δράσεων επαγγελματικής

κατάρτισης και επανακατάρτισης. Όμως, μετά το 1990 αναπτύσσονται κοινοτικές παρεμβάσεις που ενδιαφέρονται για τον πολίτη, όχι μόνο σαν εργαζόμενο, αλλά και σαν άτομο. Όπως αναφέρεται στη Λευκή Βίβλο (1995), η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα συνιστούν την ταυτότητα, την κοινωνική και προσωπική πρόοδο του καθενός. Το μέλλον της ΕΕ θα εξαρτηθεί πλέον, από την πορεία της προς την κοινωνία της γνώσης με τη δια βίου μάθηση, που υπόσχεται μια Ευρώπη της οποίας οι πολίτες, όχι μόνο θα μπορούν να ικανοποιούν τους στόχους τους, αλλά και να οικοδομούν μια καλύτερη κοινωνία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 21/11/2001). Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2003, σ. 15), το 1996, ανακηρύχθηκε ως «Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Δια βίου Κατάρτισης» και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα το 2000, έθεσε ως στόχο να γίνει η ΕΕ η πιο ισχυρή κοινωνία της γνώσης. Προς την κατεύθυνση αυτή, κρίθηκε αναγκαία η εφαρμογή νέων μεθόδων, που θα ενισχύουν την ενεργητική πορεία για συμμετοχική εκπαίδευση και αυτόνομη μάθηση, ενώ, αναδεικνύεται η ανάγκη μετασχηματισμού του ρόλου και των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης των εκπαιδευτών.

Στο γενικότερο αυτό πλαίσιο, στην Ελλάδα, αυξάνονται οι ανάγκες εκπαίδευσης και κατάρτισης των ανθρώπων, τις οποίες επιχειρούν να ικανοποιήσουν μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης για την ενίσχυση της γενικής παιδείας. Ο πολίτης, εκτός από εξειδικευμένες γνώσεις, θα πρέπει να διαθέτει, γενική παιδεία για να αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές εξελίξεις και να αυτοκατευθύνεται, καθώς επίσης, βασικές κοινωνικές ικανότητες, ώστε να ανταποκρίνεται στις εξελίξεις αυτές (Κόκκος, 2003 σ. 15). Στην εκπαίδευση ενηλίκων, θεσπίστηκαν πανεπιστημιακές σπουδές το 2000, ενώ το 2003 ψηφίστηκε ειδικός νόμος (Ν. 3191/2003) με τον οποίο δημιουργήθηκε Εθνικό σύστημα Σύνδεσης της Αρχικής και της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Εκπαίδευσης με την Απασχόληση. Ο Ευστρατόγλου (2007, σ. 21), επισημαίνει ότι η επαγγελματική κατάρτιση διακρίνεται σε αρχική η οποία συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική και σε συνεχιζόμενη, η οποία αντιστοιχεί με την πολιτική της αγοράς εργασίας και συγκροτήθηκε σταδιακά για να καλύψει την ανάγκη διαχείρισης των κοινοτικών πόρων. Φορείς διαχείρισης της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, είναι ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής

κατάρτισης το ΕΚΕΠΙΣ, οι υπηρεσίες του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας και τα ΚΕΚ.

14. Το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ)

Η πιστοποίηση στη σύγχρονη εποχή αναδεικνύεται σε προτεραιότητα από φορείς διαμόρφωσης πολιτικής. Διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων εντοπίζονται ακόμη και στον αρχαίο κόσμο, όπως για παράδειγμα η μεσαιωνική αναγνώριση των επαγγελματιών από τις συντεχνίες, η οποία και αποτελεί μια πρώτη οργανωμένη και θεσμοθετημένη πρακτική πιστοποίησης (Καραλής, 2010, σ. 33).

Ο έλεγχος αυτός σιγά-σιγά απομακρύνεται από την δικαιοδοσία των συντεχνιών και εκχωρείται από το κράτος σε άλλους θεσμούς. Αυτή η μετάβαση καθορίζεται από δύο βασικές αλλαγές. Από την μια πλευρά ο μεγαλύτερος έλεγχος της κοινωνίας, και των εργαζομένων, στις διαδικασίες πιστοποίησης, και από την άλλη, η αύξηση του αριθμού των επαγγελματιών για την άσκηση των οποίων απαιτείται πλέον πιστοποίηση (Καραλής, 2010, σ. 34).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, οι Coombs & Ahmed (1974, σ. 7) εκφράζουν την άποψη ότι η πιστοποίηση αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη δια βίου μάθηση. Όπως αναφέρει και ο Λιντζέρης (2010, σ. 41), το θέμα της πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων ή, αλλιώς, προσόντων, τείνει να αναδειχθεί σε σημαντική παράμετρο τόσο της δια βίου εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων, όσο και της απασχόλησης, και ειδικότερα της διευθέτησης των επαγγελματικών πλαισίων και των εργασιακών δικαιωμάτων. Η πιστοποίηση, λοιπόν, σχετίζεται παράλληλα με την εκπαίδευση και την εργασία.

Είναι γνωστό ότι, μέχρι πριν από λίγα χρόνια στην Ελλάδα, ο όρος «πιστοποίηση» αναφερόταν κυρίως στην πιστοποίηση προϊόντων ή διαδικασιών, δηλαδή σε συστήματα και σήματα ποιότητας, σε διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας κ.λ.π, και πολύ λιγότερο στην πιστοποίηση εκπαιδευτικών ή/και επαγγελματικών προσόντων φυσικών προσώπων. Τα

βήματα που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια προς την κατεύθυνση της πιστοποίησης προσώπων, είναι κυρίως με βάση διεθνείς πρακτικές, αλλά και βάσει υποδείξεων διαφόρων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το πέρασμα στη συστηματική πιστοποίηση προσώπων αποτελεί μια σημαντική αλλαγή στον τρόπο που ερμηνεύονται και χειρίζονται οι βασικές δομές και λειτουργίες της εκπαίδευσης/κατάρτισης και απασχόλησης (Λιντζέρης, 2010, σ. 42).

Η έννοια και οι πρακτικές της πιστοποίησης συνδέονται με την αποτίμηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που αποκτώνται από:

- Τη συμμετοχή των ατόμων στις βαθμίδες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος,
- Τη συμμετοχή των ατόμων σε διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής ή της βασικής εκπαίδευσης (αρχική επαγγελματική κατάρτιση, συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση κλπ),
- Την άσκηση συγκεκριμένων επαγγελματικών δραστηριοτήτων (επαγγελματική εμπειρία),
- Την κοινωνική εμπειρία των ατόμων.

Η πιστοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων που αποκτώνται μετά την ολοκλήρωση της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου των ενηλίκων, έχει αποκτήσει βαρύνουσα σημασία για πολλούς λόγους. Πιο αναλυτικά, είναι αυξημένη η ανάγκη προσαρμογής των γνώσεων και δεξιοτήτων των ανθρώπων στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας και της δομής απασχόλησης. Επίσης, η επιτάχυνση του ρυθμού εμφάνισης νέων τεχνολογικών εφαρμογών επηρεάζει πολλές πτυχές της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, προσδιορίζοντας νέες ανάγκες εκπαίδευσης και κατάρτισης. Υπό τη βάση αυτή, αφενός αυξάνεται η ανάγκη της εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και αφετέρου η ανάγκη της πιστοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, ιδίως στον τομέα των επαγγελματικών προσόντων. Ακόμη, είναι γεγονός ότι η πιστοποίηση της

εκπαίδευσης και σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτώνται είτε μέσω εκπαίδευσης, είτε μέσω επαγγελματικής εμπειρίας, συνδέεται με την πιστοποίηση της επαγγελματικής επάρκειας. Οι εξετάσεις αποτίμησης στο επίπεδο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, συνδέονται άμεσα με την αναγνώριση της επάρκειας των επαγγελματικών προσόντων. Μάλιστα, πολλοί κοινωνικοί φορείς, έχουν εκφράσει τη θέση ότι οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης πρέπει να οδηγούν σε αναγνώριση των αποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων και σε αντίστοιχα αναγνωρισμένα πιστοποιητικά. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, κυρίως αποφάσεις του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τείνουν να συνδέουν την εφαρμογή μοντέλων πιστοποίησης προσόντων αφενός με την ποιότητα της εκπαίδευσης και αφετέρου με την διευκόλυνση της κινητικότητας εκπαιδευόμενων και εργαζομένων (Λιντζέρης, 2010, σ. 44-45).

Σύμφωνα με τον Καραλή (2003, σ. 37) κομβικό σημείο για την ανάπτυξη της συνεχιζόμενης κατάρτισης είναι η ίδρυση του ΕΚΕΠΙΣ. Το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης ιδρύθηκε το 1997, έχοντας ως βασικές αρμοδιότητες την ανάπτυξη του εθνικού συστήματος πιστοποίησης δομών συνεχιζόμενης κατάρτισης και δομών συνοδευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών, την πιστοποίηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, την εναρμόνιση του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης, με το σύστημα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, την πιστοποίηση των εκπαιδευτών και των προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης. Από το 1998 και μετά ολοκλήρωσε τις διαδικασίες πιστοποίησης των φορέων συνεχιζόμενης κατάρτισης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης, στο πλαίσιο του οποίου λειτουργούν φορείς, όπως τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), που ελέγχονται και πιστοποιούνται από το ΕΚΕΠΙΣ, βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών. Έτσι, στη συνεχιζόμενη κατάρτιση οι δραστηριότητες συνεχώς αναβαθμίζονται, αυξάνεται η συμμετοχή των ενηλίκων και κατά συνέπεια και οι απαιτήσεις για πιο ποιοτική και αποτελεσματική διεργασία διδασκαλίας και μάθησης (Καραλής, 2003, σ. 132).

Με την ίδρυση του ΕΚΕΠΙΣ και ιδιαίτερα με το πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών, το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών

Ασφαλίσεων, θεμελιώνει την ανασυγκρότηση της πολιτικής, βασιζόμενο σε ουσιαστικές παραδοχές που εκφράζουν την άποψη ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων, είναι η καρδιά της ανασυγκρότησης αυτής και υπάρχει η ανάγκη της εκπαίδευσής του, ώστε να δύναται να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις της εποχής (Μαυρογιώργος, 2003, σ. 309).

15. Το Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και ο Ρόλος των ΚΕΚ

Το 2000 με απόφασή του Υπουργείου Εργασίας (115911/18-10-2000), προσδιορίστηκαν οι διαδικασίες πιστοποίησης που αφορούσαν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης του ΕΚΤ και λίγα χρόνια αργότερα αποφασίστηκε να εκπαιδευτούν όλοι οι εκπαιδευτές, που είχαν εγγραφεί στο μητρώο του ΕΚΕΠΙΣ. Μόνο εκείνοι που θα εκπαιδευόντουσαν θα μπορούσαν να διδάσκουν στα προγράμματα κατάρτισης της ΕΕ. Έτσι λοιπόν, σχεδίασε τις προδιαγραφές εκπαίδευσης και πιστοποίησης και άρχισε να υλοποιείται το εθνικό πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Επαγγελματικής Κατάρτισης, για την ενίσχυση των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτών ΣΕΚ, για αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό έργο σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής.

Σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Υπουργείου, το κάθε πρόγραμμα είχε διάρκεια 300 ώρες από τις οποίες το 75% με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το 25% με πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, έτσι ώστε να μπορέσουν να το παρακολουθήσουν όλοι (Κόκκος, 2003). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα του ΕΚΕΠΙΣ, είχε ως στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι είναι εκπαιδευτές να αντιμετωπίσουν τις μορφωτικές και επαγγελματικές τους ελλείψεις, ώστε να αντεπεξέλθουν στις συνεχώς αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος ήταν, όχι μόνο να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες σήμερα, αλλά να υιοθετήσουν ένα νέο τρόπο συμπεριφοράς και στάσης, ως προς τη χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, που οδηγούν στην αποτελεσματική ενεργητική μάθηση. Οι εκπαιδευτές, καλούνται λοιπόν να κρίνουν και να αναδιαμορφώσουν την ίδια τους την εκπαιδευτική τακτική, σύμφωνα με τις

αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, αντιμετωπίζοντας τα όποια εμπόδια για τη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα ΚΕΚ.

Τα ΚΕΚ αν και δεν είναι ο μόνος φορέας εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι ο πιο βασικός. Πρόκειται για ένα δίκτυο φορέων που υλοποιούν προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης σε εθνικό επίπεδο. Η γεωγραφική κατανομή γίνεται με βάση μελέτες του ΕΚΕΠΙΣ από το οποίο και εποπτεύονται. Λειτουργούν βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών, νομοθετικού πλαισίου, ελέγχονται και πιστοποιούνται σε περιοδική βάση. Το ΕΚΕΠΙΣ, για την πιστοποίησή τους αξιολογεί: την εκπαιδευτική εμπειρία στην συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, το σύστημα διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών και σχεδιασμού προγραμμάτων κατάρτισης, το σύστημα επιλογής παρακολούθησης και αξιολόγησης εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, το σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων στο σύνολό του, το σύστημα παρακολούθησης των αποφοίτων κατά την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Επίσης, τηρούνται αυστηρά οι προδιαγραφές που θέτει το ΕΚΕΠΙΣ για την πιστοποίηση του κτιρίου καθώς και του επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού. Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτές, πρέπει απαραίτητα να περιλαμβάνονται στο Μητρώο Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ (Καραλής, 2003).

Μέρος Δεύτερο: Εμπειρική προσέγγιση

1. Μεθοδολογία έρευνας

1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Αναμφίβολα το πιο σημαντικό μέρος μιας έρευνας είναι ο ακριβής προσδιορισμός του σκοπού που προσπαθεί να καλύψει αυτή. Ειδικότερα σύμφωνα με τον Kothari (2004, σ. 16) «κάθε ερευνητική μελέτη έχει το δικό της ερευνητικό σκοπό», ενώ οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με το ότι αυτό είναι το πιο καθοριστικό βήμα της ερευνητικής διαδικασίας (Kothari, 2004).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των κοινωνικών μετασχηματισμών οι οποίοι συντελούν ή όχι στο να οδηγούνται οι ενήλικες στην πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Για την κάλυψη των ερευνητικού σκοπού θα γίνει προσπάθεια να απαιτηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα κίνητρα που οδηγούν τους ενήλικους στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες;
2. Ποια είναι τα εμπόδια που αποτρέπουν τους ενήλικους να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες;
3. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και συνολική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων;
4. Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των ενηλίκων από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες;
5. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ ενηλίκων με διαφορετικά κοινωνικό – δημογραφικά χαρακτηριστικά αναφορικά με τα προαναφερθέντα ερωτήματα;

1.2 Είδος έρευνας

Το δεύτερο βήμα μετά τον προσδιορισμό του ερευνητικού σκοπού είναι η επιλογή του είδους της έρευνας που θα ακολουθηθεί. Οι ερευνητές έχουν στη διάθεσή τους τρία είδη έρευνας και συγκεκριμένα διερευνητική, περιγραφική και αιτιώδης (Malhotra & Birks, 2007). Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε ο δεύτερος τύπος έρευνας. Συγκεκριμένα η περιγραφική έρευνα προσφέρει την δυνατότητα για υπολογισμό του ποσοστού ή της αναλογίας του πληθυσμού που έχουν την τάση να συμπεριφέρονται με κάποιο τρόπο σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Με άλλα λόγια η έρευνα αυτή δίνει μια περιγραφική εικόνα για το δείγμα και το ζήτημα που εξετάζεται (Sekaran, 2000). Με βάση τα παραπάνω η περιγραφική έρευνα επιλέχθηκε καθώς ο ερευνητής έκρινε ότι μέσω αυτής θα έχει την δυνατότητα να κάνει σύγκριση και προβλέψεις σχετικά με τη στάση των διαφόρων ομάδων απέναντι στην πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Από την άλλη κρίθηκε ότι η διερευνητική και η αιτιώδης έρευνα δεν είναι κατάλληλες για να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης και συνεπώς απορρίφθηκαν.

Ενδεικτικά η αιτιώδης έρευνα επιδιώκει να καθορίσει το είδος της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών. Με άλλα λόγια, αυτό το είδος προσπαθεί να φανερώσει αν είναι σωστό ή λάθος πως υπάρχει μια σχέση μεταξύ των μεταβλητών X και Y (Kothari 2004). Από την άλλη η διερευνητική έρευνα χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου ο ερευνητής δεν έχει επαρκείς πληροφορίες και προσπαθεί να συγκεντρώσει νέες έτσι ώστε να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά του ερωτήματα Malhotra & Birks, 2007).

1.3 Είδος στοιχείων

Τα απαιτούμενα για μια έρευνα δεδομένα μπορεί να είναι δευτερογενής και πρωτογενής ή και συνδυασμός των δύο. «Δευτερογενή στοιχεία είναι τα στοιχεία που έχουν ήδη συλλεχθεί για άλλους σκοπούς», ενώ «τα πρωτογενή στοιχεία συγκεντρώνονται από τον ερευνητή για την κάλυψη του σκοπού που

αυτός έχει ορίσει» (Malhotra & Birks, 2007, σ. 94). Δεδομένου ότι για το θέμα που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη δεν βρέθηκαν αξιόπιστα δευτερογενή δεδομένα, ο ερευνητής προχώρησε στη συγκέντρωση πρωτογενών.

1.4 Ερευνητική προσέγγιση

Η επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης αποτελεί επίσης σημαντικό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται δύο προσεγγίσεις – η ποιοτική και η ποσοτική. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις διαφέρουν ως προς τη φιλοσοφία που ακολουθούν και συνεπώς ως προς την χρήση, τρόπου ανάλυσης και συλλογής δεδομένων (Punch, 1998). Οι υποστηρικτές της ποιοτικής προσέγγισης υποστηρίζουν την άποψη ότι αυτή προσφέρει δυνατότητα στον ερευνητή να έρθει με τους ερωτώμενους και να σχηματίσει προσωπική άποψη για αυτό εξετάζοντας τις στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις του σε βάθος (Denzin & Lincoln, 1998). Από την άλλη οι ερευνητές που υποστηρίζουν ποσοτική προσέγγιση βασίζονται περισσότερο στη ποσοτική πλευρά των δεδομένων θεωρώντας πως αυτός είναι ο πιο αντικειμενικός τρόπος διερεύνησης του προβλήματος που μελετάται (Denzin & Lincoln, 1998).

Στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση για τους ακόλουθους λόγους: 1) συλλογή δεδομένων από σχετικά μεγάλο δείγμα με σκοπό την αύξηση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων; 2) μεγαλύτερη ταχύτητα και χαμηλότερο κόστος. Ο κύριος λόγος για την απόρριψη της ποιοτικής προσέγγισης είναι ότι αυτή συχνά επιλέγεται σε περιπτώσεις όπου η χρήση συγκεκριμένων ερωτήσεων είναι αδύνατη ή κοστίζει πολύ, ή αλλιώς δεν είναι σε θέση να προσφέρει στον ερευνητή ακριβείς αποτελέσματα. Επιπρόσθετα η ποιοτική προσέγγιση επιλέγεται όταν οι ερωτώμενοι είναι απρόθυμοι ή δεν έχουν την δυνατότητα και τις γνώσεις να προσφέρουν ακριβείς απαντήσεις σε ζητήματα που ο ερευνητής εξετάζει (Σταθακόπουλος, 2001).

1.5 Δειγματοληψία

Ένα από τα πιο σημαντικά στάδια της ερευνητικής διαδικασίας είναι η επιλογή των ατόμων που θα συμμετέχουν σε αυτήν. Η επιλογή γίνεται μέσω της διαδικασίας της δειγματοληψίας. Ειδικότερα σύμφωνα με τον Kothari (2004, σ. 55-56) «ο προσδιορισμός του δείγματος αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία καθορίζεται ένα δείγμα από ένα δεδομένο πληθυσμό. Με άλλα λόγια φορά την τεχνική ή τη διαδικασία μέσω της οποίας ο ερευνητής θα ορίσει τα στοιχεία του τελικού δείγματος».

Η διαδικασία της δειγματοληψίας αποτελείται από έξι βήματα. Ο καθορισμός του πληθυσμού αποτελεί το πρώτο βήμα. Κατά το δεύτερο στάδιο ο ερευνητής προχωράει στην αναγνώριση των πηγών που θα χρησιμοποιήσει για την επιλογή των ερωτηθέντων. Στη συνέχεια είναι απαραίτητο να διευκρινισθεί ποια θα συνθέσουν το δείγμα της έρευνας. Κατά συνέπεια ο ερευνητής θα πρέπει να ορίσει το μέγεθος του δείγματος. Στο τελευταίο στάδιο ο ερευνητής προχωράει στη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί από τους ερωτώμενους (Σταθακόπουλος, 2001).

Στην παρούσα έρευνα:

Πληθυσμός: Όλο το προσωπικό της εταιρείας Grand Vision Hellas με έδρα την Αθήνα

Πλαίσιο δειγματοληψίας: Λίστα με όλους τους εργαζομένους της εταιρείας Grand Vision Hellas η οποία πάρθηκε από το αντίστοιχο τμήμα Ανθρώπινου Δυναμικού

Τεχνική δειγματοληψίας: Υπάρχουν δύο διαφορετικές τεχνικές δειγματοληψίας: πιθανότητα και μη πιθανότητας. «Η δειγματοληψία πιθανότητας είναι επίσης γνωστή ως τυχαία δειγματοληψία » ή «δειγματοληψία ευκαιρίας ». Σύμφωνα με αυτό το σχέδιο δειγματοληψίας, κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει τις ίδιες πιθανότητες να συμπεριληφθεί στο δείγμα. Από την άλλη πλευρά, η δειγματοληψίας μη πιθανότητας είναι η διαδικασία που δεν παρέχει καμία βάση για την εκτίμηση της πιθανότητας ότι κάθε στοιχείο του πληθυσμού θα συμπεριληφθεί στο δείγμα» (Kothari 2004, σ. 58-59). Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας πιθανότητας. Συνεπώς το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία από το συνολικό

πληθυσμό (εργαζόμενοι της εταιρείας 70), και ο κάθε εργαζόμενος είχε ίση πιθανότητα να συμμετάσχει στη τελική έρευνα

Μέγεθος: Το μέγεθος του δείγματος ήταν 50 εργαζόμενοι.

1.6 Ερευνητικό εργαλείο

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Αυτό συνήθως σημαίνει ότι πρόκειται για έρευνα όπου μελετάται ένα δείγμα του πληθυσμού με σκοπό να καθοριστούν τα χαρακτηριστικά του, και στη συνέχεια να εξεταστεί αν αυτά συνάγουν με τα χαρακτηριστικά του συνολικού πληθυσμού.

Το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο εργαλείο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες είναι το ερωτηματολόγιο (Saunders et al., 2009). Επιπρόσθετα το ερωτηματολόγιο είναι ένας καλά οργανωμένος τρόπος συλλογής απαντήσεων από μεγάλα δείγματα (Saunders et al., 2009; Creswell, 2009). Για την παρούσα μελέτη επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής πρωτογενών στοιχείων μέσω των οποίων θα δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Ειδικότερα το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Α') αποτελείται από δύο κύριες ενότητες και δεκαέξι (14) ερωτήσεις συνολικά. Στην πρώτη ενότητα συμπεριλαμβάνονται έντεκα (10) ερωτήσεις οι οποίες εξετάζουν τα κοινωνικό – δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, θέση στην εταιρεία και χρόνια προϋπηρεσίας) αλλά και τη συμμετοχή τους προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης. Οι ερωτήσεις της πρώτης ενότητας θα χρησιμοποιηθούν για να φανερωθεί το προφίλ του δείγματος αλλά και για να δοθούν απαντήσεις στο τελευταίο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα.

Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από πέντε (4) κύριες ερωτήσεις και αρκετές υποερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση εξετάζει τους πιθανούς λόγους για τους οποίους ένα άτομο επιθυμεί να συμμετάσχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ η δεύτερη ερώτηση διερευνά τα εμπόδια για τη

συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες. Μέσω αυτών δύο ερωτήσεων θα δοθούν απαντήσεις στο 1^ο και 2^ο ερευνητικό ερώτημα.

Η τρίτη ερώτηση από την άλλη εξετάζει τις απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των διαφόρων επαγγελματικών δραστηριοτήτων και η τέταρτη τις απόψεις αναφορικά με τις δεξιότητες/ικανότητες των εκπαιδευτικών που μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε Ενηλίκους. Μέσω αυτών δύο ερωτήσεων θα δοθούν απαντήσεις στο 3^ο και 4^ο ερευνητικό ερώτημα.

Για την διαμόρφωση των συγκεκριμένων ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από τις θεωρίες και απόψεις των (Ματσαγγούρας, 2005; Καραμπίνη & Ψιλού, 2005; Μαυρογιώργος, 1996; Βεργίδης, 1998; Νικολακάκη, 2003; Κόκκος, 1999; Βεργίδης & Καραλής, 1999; Rogers, 1999) οι οποίες παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος.

1.7 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα Ιανουάριος – Φεβρουάριος, 2013. Ο ερευνητής ήρθε σε προσωπική επαφή με τους ερωτώμενους με σκοπό τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η τεχνική της προσωπικής επαφής προτιμήθηκε σε σχέση με άλλες (π.χ. τηλεφωνική, ταχυδρομική, ηλεκτρονική συνέντευξη), έτσι ώστε ο ερευνητής να έχει μεγαλύτερο έλεγχο της όλης διαδικασίας, καθώς και για να καλύπτει τυχόν απορίες των ερωτηθέντων δίνοντας διευκρινήσεις αναφορικά με το ερωτηματολόγιο.

1.8 Ανάλυση Δεδομένων

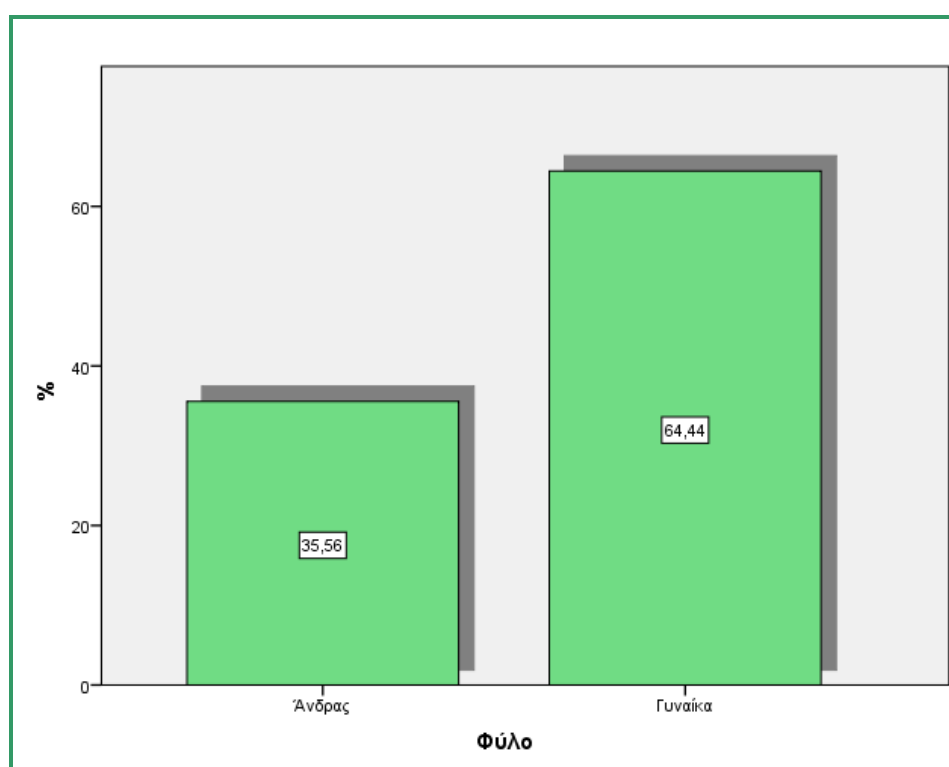
Για την ανάλυση των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα S.P.S.S 20. Όλα τα στοιχεία της έρευνας κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο δεδομένων (Data File) έτσι ώστε να μπορέσουν στατιστικά να αναλυθούν και να επεξεργαστούν (Μακράκης,

2005). Η διαδικασία της ανάλυσης ξεκίνησε με τον καθορισμό των μεταβλητών και την καταχώρηση όλων των πληροφοριών που αφορούσαν την κάθε μεταβλητή. Η εντολή της «Συχνότητας» (Frequencies) χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την καταμέτρηση της συχνότητας των απαντήσεων σε μία μεταβλητή (Μακράκης, 2005). Επιπλέον από αυτήν προέκυψαν και όλα τα περιγραφικά μέτρα (μέσος όρος, τυπική απόκλιση κλπ.) με βάση των οποίων φανερώθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και δόθηκαν απαντήσεις στα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Οι διαφορές μεταξύ ατόμων με διαφορετικά κοινωνικό – δημογραφικά χαρακτηριστικά φανερώθηκαν μέσω των αναλύσεων Independent T- test, ANOVA, chi square x2.

2. Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης

2.1 Δημογραφικό προφίλ

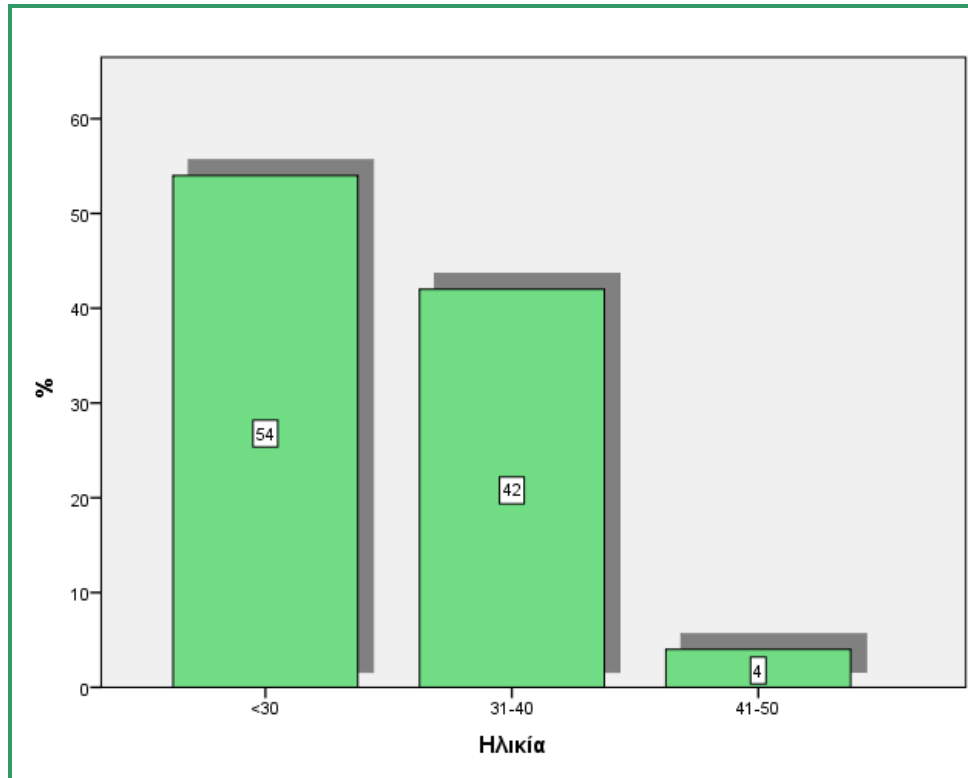
Από το σύνολο των 50 ερωτηθέντων, οι περισσότεροι με ποσοστό 64.4% είναι γυναίκες, ενώ το υπόλοιπο 35.6% αντιπροσωπεύεται από άντρες (βλ. διάγραμμα 1).



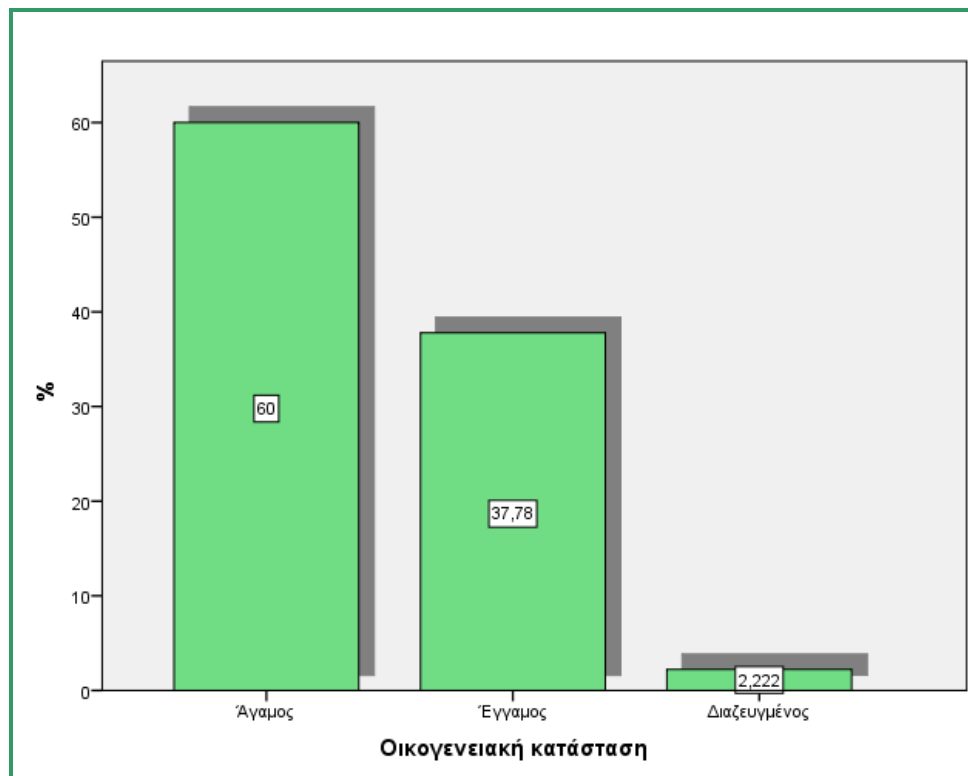
Διάγραμμα 1: Φύλο ερωτηθέντων

Αναφορικά με την ηλικία, όπως παρατηρείται από τα στοιχεία του διαγράμματος 2, το μισό δείγμα (54.0%) αποτελείται από άτομα κάτω των 30 ετών. Επιπλέον το 42.0% του δείγματος είναι σε ηλικία μεταξύ 31-40 ετών, ενώ μόλις το 4.0% μεταξύ 41 και 50 ετών (βλ. διάγραμμα 2).

Επιπρόσθετα το 60.0% των ερωτηθέντων είναι άγαμοι, το 37.8% δηλώνουν έγγαμοι και μόλις το 2.2% διαζευγμένοι (βλ. διάγραμμα 3).

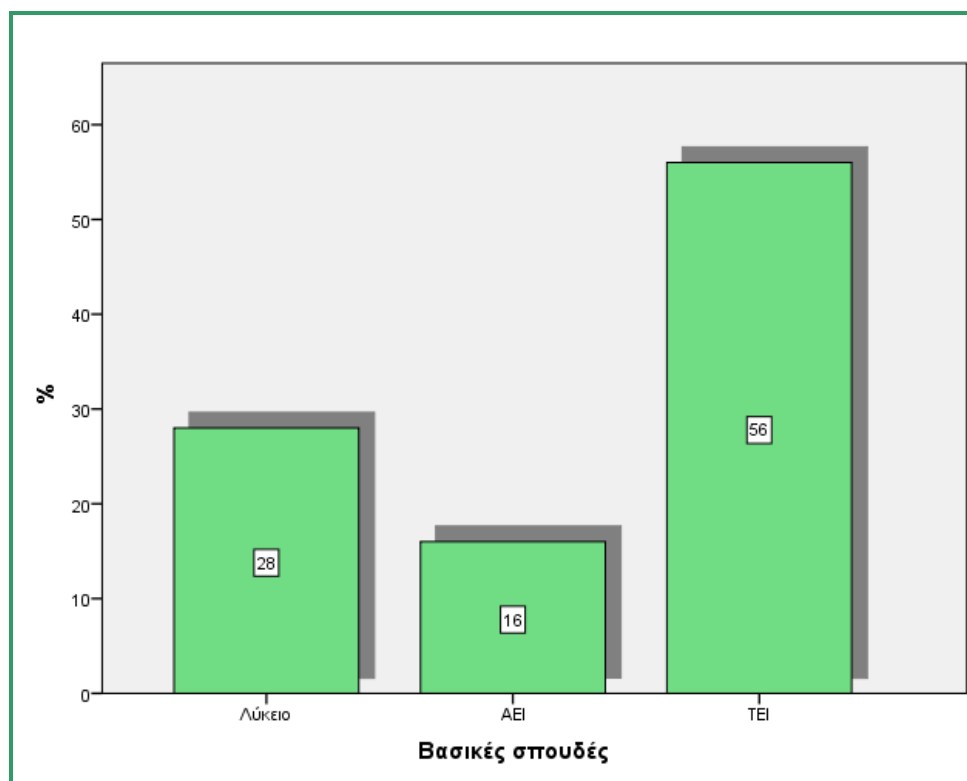


Διάγραμμα 2: Ηλικία ερωτηθέντων



Διάγραμμα 3: Οικογενειακή κατάσταση

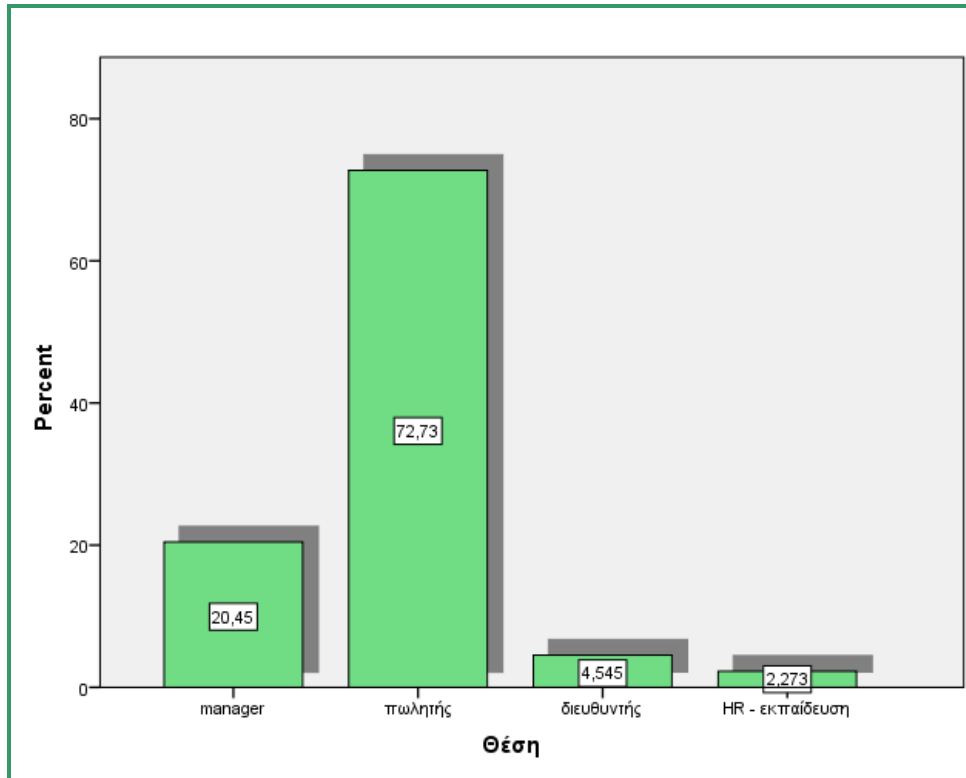
Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι ΤΕΙ (56.0%). Από την άλλη το 28.0% έχει δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ το υπόλοιπο 16.% έχει αποφοιτήσει από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (βλ. διάγραμμα 4). Μόλις 5 από τα 50 άτομα έχουν μεταπτυχιακό τίτλο.



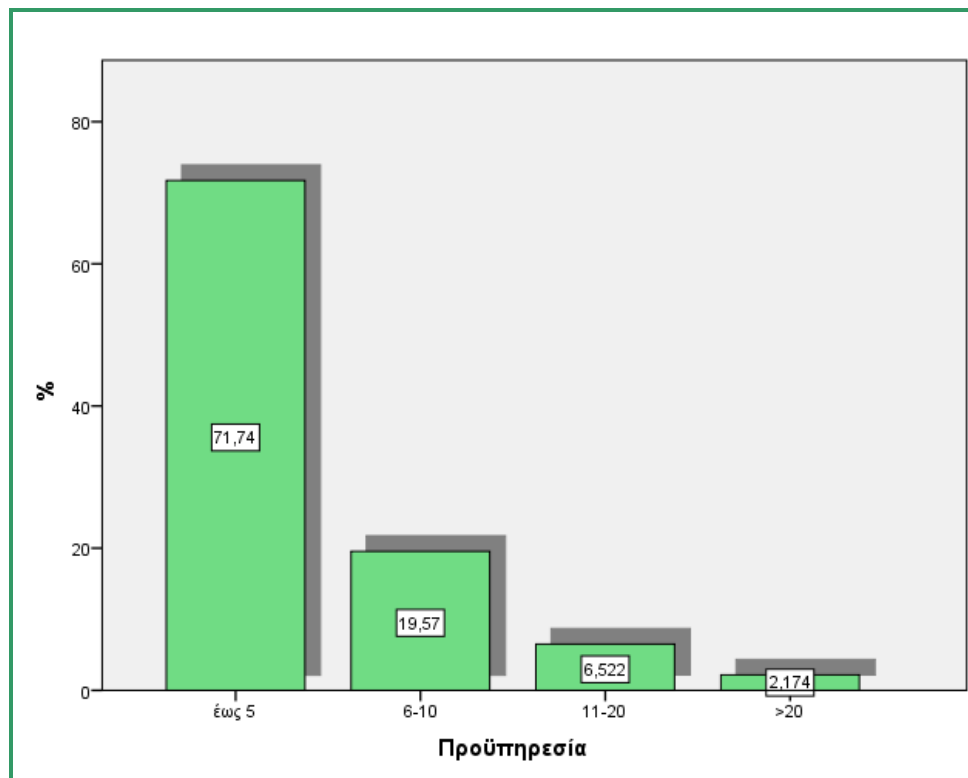
Διάγραμμα 4: Επίπεδο βασικών σπουδών

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες με ποσοστό 72.7% έχουν τη θέση του πωλητή. Από την άλλη το 20.4% είναι managers της κεντρικής διοίκησης, το 4.5% διευθυντές σε καταστήματα και το 2.3% στο τμήμα εκπαίδευσης και (βλ. διάγραμμα 5).

Το 71.7% του δείγματος δηλώνει ότι έχει προϋπηρεσία στην ίδια θέση έως 5 χρόνια, το 19.6% από 6 έως 10 χρόνια, το 6.5% από 11 έως 20 χρόνια και το 2.2% πάνω από 20 χρόνια (βλ. διάγραμμα 6).



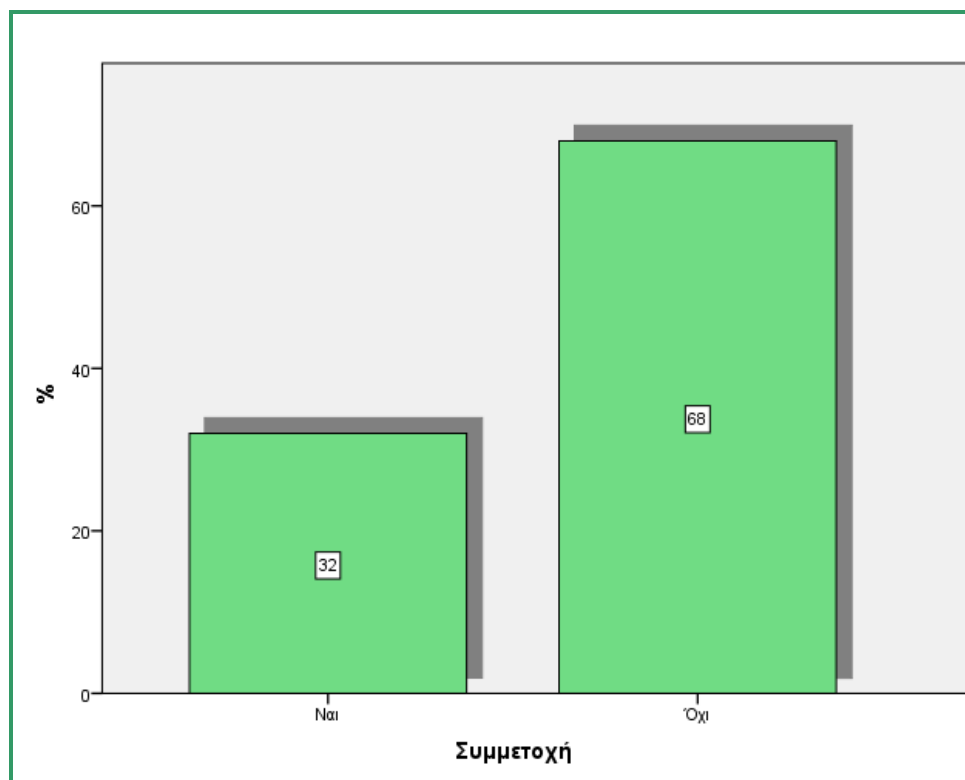
Διάγραμμα 5: Θέση στην εταιρεία



Διάγραμμα 6: Προϋπηρεσία σε αντίστοιχη θέση

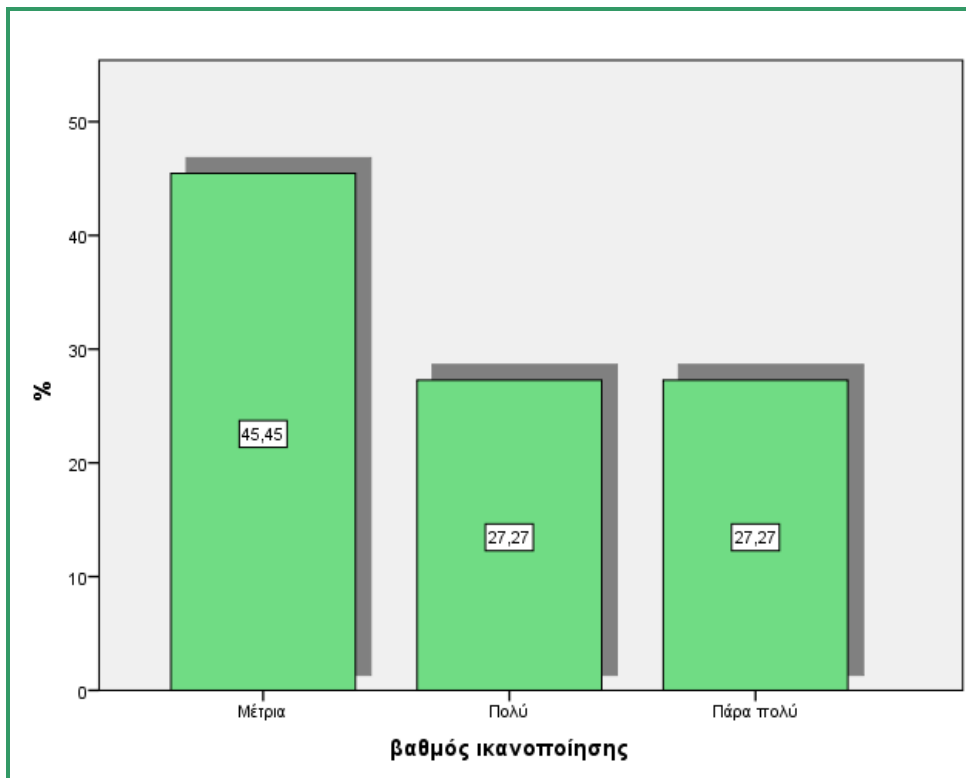
2.2 Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης/ κατάρτισης

Όπως παρατηρείται από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο διάγραμμα 7, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (68.0%), αποτελείται από άτομα που δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/ κατάρτισης. Το υπόλοιπο 32.0% έχει δώσει θετική απάντηση.



Διάγραμμα 7: Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης/ κατάρτισης

Μόλις 11 άτομα έχουν απαντήσει στην ερώτηση «Σε πιο βαθμό μείνατε ικανοποιημένος/ή από τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθήσατε;». Από αυτούς οι μισοί (45.5%) δηλώνουν μέτρια ικανοποίηση, ενώ οι υπόλοιποι έχουν απαντήσει ότι είναι «πολύ» (27.3%) και «πέρα πολύ» (27.3%) ικανοποιημένοι (βλ. διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8: Βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης

2.3 Κίνητρα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τα κίνητρα για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Όπως παρατηρείται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων φανερώνουν ότι υπάρχουν τέσσερα σημαντικά κίνητρα και συγκεκριμένα «δυνατότητα για καλύτερη υπηρεσιακή εξέλιξη» (Μ.Ο. = 4.34), «μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εργασία» (Μ.Ο. = 4.24), «ανάγκη για ανταπόκριση στις εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών» (Μ.Ο. = 4.04) και «ενδιαφέρον και προσωπική βελτίωση / μόρφωση» (Μ.Ο. = 3.72). Και στις τέσσερις περιπτώσεις οι απαντήσεις είναι πολύ θετικές αφού κατά μέσο όρο είναι γύρω από την θέση «συμφωνώ πολύ». Σημαντικό κίνητρο επίσης θεωρούνται και τα «οικονομικά οφέλη» (Μ.Ο. = 3.68), ενώ «η απόκτηση βεβαίωσης συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα» (Μ.Ο. = 3.12) και ο « φόβος για ανεργία» (Μ.Ο. = 2.96) παρακινούν τους ερωτώμενους σε μέτριο βαθμό.

Τέλος τρία από τα προκαθορισμένα κίνητρα φαίνεται να ασκούν πολύ μικρή επιρροή στην απόφαση για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και συγκεκριμένα «κοινωνική αναγνώριση» (Μ.Ο. = 2.50), «εκπλήρωση επιθυμίας για φυγή από την καθημερινότητα και την επιστημονική αδράνεια (Μ.Ο. = 2.32) και «εξασφάλιση άδειας από την δουλειά» (Μ.Ο. = 2.08). Και στις τρεις περιπτώσεις οι στάσεις των ερωτηθέντων είναι κατά μέσο όρο κοντά στην απάντηση «συμφωνώ λίγο».

Πίνακας 1: Κίνητρα για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα

1= Καθόλου 2= Λίγο 3= Μέτρια 4= Πολύ 5= Πάρα πολύ

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Δυνατότητα για καλύτερη υπηρεσιακή εξέλιξη	50	3	5	4,34	,717
2. Μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εργασία	50	3	5	4,24	,771
3. Άδεια από την δουλειά	50	1	5	2,08	1,397
4. Οικονομικά οφέλη	50	1	5	3,68	1,058
5. Απόκτηση βεβαίωσης συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα	50	1	5	3,12	1,304
6. Ανάγκη για ανταπόκριση στις εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών	50	3	5	4,04	,638
7. Φόβος ανεργίας	50	1	5	2,96	1,228
8. Προσωπικό ενδιαφέρον και προσωπική βελτίωση / μόρφωση	50	1	5	3,72	1,213
9. Εκπλήρωση επιθυμίας, φυγή από την καθημερινότητα και την επιστημονική αδράνεια	50	1	5	2,32	1,253
10. Κοινωνική αναγνώριση	50	1	5	2,50	1,182

2.4 Εμπόδια συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Στον πίνακα 2 από την άλλη παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τα εμπόδια που αποτρέπουν τους ενήλικους να

συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Από τις τιμές των μέσων όρων, παρατηρείται ότι υπάρχουν τρία σημαντικά εμπόδια και συγκεκριμένα «έλλειψη ενδιαφέροντος για περαιτέρω γνώσεις (αδιαφορία)» (Μ.Ο. = 4.16), «ζητήματα αδειών από την δουλειά» (Μ.Ο. = 4.08) και «έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων» (Μ.Ο. = 3.84). Το «κόστος συμμετοχής» από την άλλη αποτελεί εμπόδιο σε μέτριο βαθμό αφού οι απαντήσεις είναι κατά μέσο όρο γύρω από τη θέση «συμφωνώ μέτρια» (Μ.Ο. = 2.50).

Τέλος τρεις από τους προκαθορισμένους παράγοντες αποτελούν σε πολύ μικρό βαθμό εμπόδια συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και συγκεκριμένα «αμφισβήτηση της ποιότητας των σπουδών και της αναγνώριση του τίτλου» (Μ.Ο. = 1.74), «ψυχολογική πίεση και φόβος αποτυχίας» (Μ.Ο. = 1.61) και «φόβος για αρνητικές κριτικές από το οικογενειακό, φιλικό και επαγγελματικό περιβάλλον» (Μ.Ο. = 1.24). Και στις τρεις περιπτώσεις οι στάσεις των ερωτηθέντων είναι κατά μέσο όρο κοντά στην απάντηση «συμφωνώ λίγο».

Πίνακας 2: Εμπόδια για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα

1= Καθόλου 2= Λίγο 3= Μέτρια 4= Πολύ 5= Πάρα πολύ

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	50	1	5	3,84	1,267
2. Ζητήματα αδειών από την δουλειά	50	1	5	4,08	1,104
3. Έλλειψη ενδιαφέροντος για περαιτέρω γνώσεις (αδιαφορία)	50	1	5	4,16	,889
4. Κόστος	50	1	5	2,50	1,199
5. Αμφισβήτηση της ποιότητας των σπουδών και της αναγνώριση του τίτλου	50	1	5	1,74	1,121
6. Ψυχολογική πίεση και φόβος αποτυχίας	49	1	5	1,61	1,151
7. Φόβος για αρνητικές κριτικές από το οικογενειακό, φιλικό και επαγγελματικό περιβάλλον	50	1	3	1,24	,555

2.5 Ποιότητα και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Στον πίνακα 3 απεικονίζονται τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τα στοιχεία δείχνουν ότι το σημαντικότερο είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν «καλές ικανότητες/ δεξιότητες» (Μ.Ο. = 4.38), αφού οι απαντήσεις είναι κατά μέσο όρο γύρω από τη θέση «συμφωνώ πολύ». Σημαντικοί παράγοντες επίσης είναι «η οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας» (Μ.Ο. = 3.92), «η σύνδεση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων» (Μ.Ο. = 3.88), αλλά και ο «τρόπος διδασκαλίας» (Μ.Ο. = 3.68).

«Η διαδικασία αξιολόγησης» (Μ.Ο. = 3.48), αλλά και «η στάση των εκπαιδευομένων» (Μ.Ο. = 3.46) αποτελούν σε μέτριο βαθμό παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα, αφού οι απαντήσεις είναι κατά μέσο όρο γύρω από την απάντηση «συμφωνώ λίγο».

Πίνακας 3: Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Σύνδεση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων	50	1	5	3,88	1,206
2. Οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (διάρκεια, συχνότητα, τόπος διεξαγωγής)	50	2	5	3,92	1,047
3. Η διαδικασία αξιολόγησης	50	1	5	3,48	1,111
4. Ο τρόπος διδασκαλίας (π.χ. χρήση πρωτοπόρων μεθόδων διδασκαλίας)	50	1	5	3,68	1,096
5. Η στάση των εκπαιδευομένων	50	1	5	3,46	1,054
6. Οι ικανότητες/ δεξιότητες των εκπαιδευτικών	50	3	5	4,38	,780

Από την άλλη στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τις διάφορες ικανότητες/ δεξιότητες των εκπαιδευτικών και το βαθμό που αυτές επηρεάζουν την ποιότητα των προγραμμάτων.

Πίνακας 4: Συμβολή ικανοτήτων/ δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

1= Καθόλου 2= Λίγο 3= Μέτρια 4= Πολύ 5= Πάρα πολύ

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Να δημιουργεί αίσθηση ισοτιμίας	50	2	5	4,18	,919
2. Να παρακινεί τον ενήλικα να εκφράζεται ελεύθερα	50	2	5	4,10	,909
3. Να έχει επικοινωνιακές ικανότητες	48	2	5	4,60	,676
4. Να αποσαφηνίζει εύκολα τους άμεσους εκπαιδευτικούς στόχους των εκπαιδευόμενων ενηλίκων	50	3	5	4,18	,800
5. Να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να συνδέουν το νέο υλικό με τη δική τους εμπειρία	50	2	5	4,36	,851
6. Να εφαρμόζει την πρακτική άσκηση σε κάθε θέμα	50	1	5	3,82	1,366
7. Να είναι ενημερωμένος για τις εξελίξεις στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο	50	1	5	4,46	,734
8. Να είναι γνώστης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας	50	1	5	4,08	1,158
9. Να παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να συνεχίσουν την μάθηση και μετά το τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας/ προγράμματος	50	1	5	3,68	1,269

Όπως μπορεί αν παρατηρήσει κανείς όλες οι προκαθορισμένες ικανότητες/ δεξιότητες φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο αφού οι απαντήσεις των ερωτηθέντων είναι θετικές και γύρω από τη θέση «συμφωνώ πολύ». Ειδικότερα με σειρά προτεραιότητας οι σημαντικότερες ικανότητες/ δεξιότητες είναι: «επικοινωνιακές ικανότητες» (Μ.Ο. = 4.60), «ενημέρωση για τις εξελίξεις στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο» (Μ.Ο. = 4.46), «ικανότητα

ενθάρρυνσης των εκπαιδευόμενων και σύνδεσης του νέου υλικού με την υπάρχουσα εμπειρία» (M.O. = 4.36), «ικανότητα δημιουργίας αίσθησης ισοτιμίας» (M.O. = 4.18), «ικανότητα εύκολης διευκρίνησης των άμεσων εκπαιδευτικών στόχων» (M.O. = 4.18), «ικανότητα παρακίνησης ελεύθερης έκφρασης» (M.O. = 4.10), «γνώσης εκπαιδευτικής πραγματικότητας» (M.O. = 4.08).

Ελαφρώς μικρότερη είναι η σημασία της «ικανότητας εφαρμογής πρακτικής άσκησης σε κάθε θέμα (M.O. = 3.82) και της «ικανότητας παρακίνησης των εκπαιδευόμενων να συνεχίσουν τη μάθηση και μετά το τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας/ προγράμματος» (M.O. = 3.68).

2.6 Έλεγχοι διακυμάνσεων ανάλογα με τα κοινωνικό – δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην παρούσα ενότητα, πραγματοποιούνται έλεγχοι διακυμάνσεων με στόχο να φανερωθεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ ενηλίκων με διαφορετικά κοινωνικό – δημογραφικά χαρακτηριστικά αναφορικά με τα προαναφερθέντα θέματα

2.6.1 Διαφορές ανάλογα με το φύλο

Στον πίνακα 5, παρουσιάζονται οι διαφορές στις απόψεις ανάλογα με το φύλο. Όπως παρατηρείται διακυμάνσεις υπάρχουν μόνο σε δύο περιπτώσεις και συγκεκριμένα ως προς το αν «η οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας» αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των διαφόρων επαγγελματικών δραστηριοτήτων ($t=2.527$, $p<0.05$), καθώς και για το αν «η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις εξελίξεις στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο» επηρεάζει την ποιότητα ($t=2.527$, $p<0.05$). Στην πρώτη περίπτωση οι απόψεις των ανδρών είναι κατά μέσο όρο θετικότερες (M.O. = 4.50) από αυτές των γυναικών (M.O. = 3.72). Το ίδιο ισχύει και στην δεύτερη περίπτωση - (M.O. = 4.81) και (M.O. = 4.34) αντίστοιχα για άνδρες και γυναίκες.

Πίνακας 5: Διαφορές ανάλογα με το φύλο (Independent T – student test)

	Φύλο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t- student	p- value
Οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας	Ανδρας	4,50	,816	2.527	0.015
	Γυναίκα	3,72	1,066		
Να είναι ενημερωμένος για τις εξελίξεις στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο	Ανδρας	4,81	,403	2.149	0.037
	Γυναίκα	4.34	,814		

2.6.2 Διαφορές ανάλογα με την ηλικία

Στον πίνακα 6, παρουσιάζονται οι διαφορές στις απόψεις ανάλογα με το ηλικία⁵. Όπως παρατηρείται διακυμάνσεις υπάρχουν μόνο σε μία από τις περιπτώσεις και συγκεκριμένα ως προς το αν «η ικανότητα των εκπαιδευτικών να παρακινούν τους εκπαιδευόμενους να συνεχίσουν την μάθηση και στη συνέχεια» επηρεάζει την ποιότητα ($t=-2.171$, $p<0.05$). Οι απόψεις των γυναικών είναι κατά μέσο όρο θετικότερες (Μ.Ο. = 4.09) από αυτές των ανδρών (Μ.Ο. = 3.33).

Πίνακας 6: Διαφορές ανάλογα με την ηλικία (Independent T – student test)

	Ηλικία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t- student	p- value
Να παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να συνεχίσουν την μάθηση και μετά το τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας/ προγράμματος	<30	3.33	1.330	-2.171	0.035
	>30	4.09	1.083		

⁵ Η κατηγορίες της μεταβλητής «ηλικία» έχουν ομαδοποιηθεί σε δύο, λόγω των ελάχιστων παρατηρήσεων στην κατηγορία 41-50 ετών και άνω των 50 ετών

2.6.3 Διαφορές ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση

Στον πίνακα 7, παρουσιάζονται οι διαφορές στις απόψεις ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση⁶.

Όπως παρατηρείται διακυμάνσεις υπάρχουν σε έξι από τις περιπτώσεις και συγκεκριμένα ως προς ένα κίνητρο συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα «εκπλήρωση επιθυμίας φυγής από την καθημερινότητα και την επιστημονική αδράνεια» ($t= 2.170, p<0.05$), αλλά και ως προς δύο εμπόδια «έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων» ($t= 2.278, p<0.05$) και «ζητήματα αδειών από την δουλειά» ($t= 2.811, p<0.05$). Για τους άγαμους η επιθυμία για φυγή και η επιστημονική αδράνεια αποτελεί σε μεγαλύτερο βαθμό κίνητρο (M.O. = 2.67), ενώ οι απόψεις των έγγαμων και διαζευγμένων για το θέμα αυτό είναι σχεδόν αρνητικές (M.O. = 1.83). Στις άλλες δύο περιπτώσεις και πάλι οι άγαμοι εκφράζουν πιο θετικές στάσεις.

Επιπρόσθετα διακυμάνσεις παρατηρήθηκαν ως προς το αν «η διαδικασία αξιολόγησης» επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ($t= 2.247, p<0.05$), αλλά και ως προς το αν «η ικανότητα δημιουργίας αίσθησης ισοτιμίας» επηρεάζει την ποιότητα ($t= -2.287, p<0.05$).

Στην πρώτη περίπτωση οι άγαμοι έχουν θετικότερες κατά μέσο όρο απόψεις (M.O. = 3.81) από τους έγγαμους (M.O. = 3.06), ενώ στην δεύτερη παρατηρείται το αντίστροφο αποτέλεσμα.

⁶ Η κατηγορία της μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» έχουν ομαδοποιηθεί σε δύο, λόγω των ελάχιστων παρατηρήσεων στην κατηγορία «διαζευγμένος»

Πίνακας 7: Διαφορές ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση (Independent T – student test)

	Οικογενειακή κατάσταση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t- student	p- value
Εκπλήρωση επιθυμίας, φυγή από την καθημερινότητα και την επιστημονική αδράνεια	Άγαμος	2.67	1.271	2.170	0.036
	Έγγαμος/ Διαζευγμένος	1.83	1.249		
	Άγαμος	4.07	1.107		
Έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	Άγαμος	3.22	1.396	2.278	0.028
	Έγγαμος/ Διαζευγμένος	4.33	.784		
	Άγαμος	3.44	1.338		
Ζητήματα αδειών από την δουλειά	Άγαμος	3.81	0.921	2.811	0.007
	Έγγαμος/ Διαζευγμένος	3.06	1.349		
	Άγαμος	3.89	.892		
Η διαδικασία αξιολόγησης	Άγαμος	3.06	1.349	2.247	0.030
	Έγγαμος/ Διαζευγμένος	3.89	.892		
	Άγαμος	4.50	.857		
Να δημιουργεί αίσθηση ισοτιμίας	Άγαμος	3.89	.892	-2.287	0.027
	Έγγαμος/ Διαζευγμένος	4.50	.857		
	Άγαμος	3.89	.892		

2.6.4 Διαφορές ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο

Στον πίνακα 8, παρουσιάζονται οι διαφορές στις απόψεις ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο⁷. Όπως παρατηρείται διακυμάνσεις υπάρχουν σε δύο από τις περιπτώσεις και συγκεκριμένα ως προς ένα κίνητρο συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα «άδεια από την δουλειά» ($t= 3.158$, $p<0.05$), αλλά και ως προς ένα εμπόδιο «αμφισβήτηση της ποιότητας των σπουδών και της αναγνώριση του τίτλου» ($t= 2.231$, $p<0.05$) Τα άτομα με χαμηλότερη μόρφωση εκφράζουν θετικότερες απόψεις αναφορικά με το αν η άδεια από την δουλειά αποτελεί κίνητρο (M.O. = 3.00), ενώ οι απόψεις αυτών με τριτοβάθμια μόρφωση για το εν λόγω θέμα είναι αρνητικές (M.O. = 1.72). Από

⁷ Η κατηγορίες της μεταβλητής «μόρφωση» έχουν ομαδοποιηθεί σε δύο, λόγω των ελάχιστων παρατηρήσεων στην κατηγορία «ΑΕΙ»

την άλλη η αμφισβήτηση της ποιότητας των σπουδών και της αναγνώριση του τίτλου αποτελεί εμπόδιο συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα και πάλι για τους ερωτώμενους με δευτεροβάθμια μόρφωση (Μ.Ο. = 2.29).

Πίνακας 8: Διαφορές ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο_(Independent T – student test)

	Οικογενειακή κατάσταση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t- student	p- value
Άδεια από την δουλειά	Δευτεροβάθμια	3.00	1.468	3.158	0.003
	Τριτοβάθμια	1.72	1.210		
Αμφισβήτηση της ποιότητας των σπουδών και της αναγνώριση του τίτλου	Δευτεροβάθμια	2.29	1.383	2.231	0.030
	Τριτοβάθμια	1.53	.941		

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί εκείνοι που οδηγούν τους ενήλικες στην πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Για την εκπλήρωση του σκοπού πραγματοποιήθηκε πρωτογενής ποσοτική έρευνα σε δείγμα 50 ατόμων. Έγινε προσπάθεια να φανερωθούν τα κύρια κίνητρα αλλά και εμπόδια για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και την τελική αποτελεσματικότητα των εν λόγω δραστηριοτήτων. Η έρευνα φανέρωσε ότι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός των ερωτηθέντων δεν συμμετέχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για ενήλικους, αποτέλεσμα ανησυχητικό.

Αναλυτικότερα αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, το οποίο αφορά στα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαπιστώθηκε ότι αυτά αφορούν κυρίως την ανάγκη του ατόμου για προσωπική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα τα σημαντικότερα κίνητρα είναι η καλύτερη υπηρεσιακή αλλά και προσωπική εξέλιξη/μόρφωση. Κάτι τέτοιο δείχνει ότι οι ενήλικοι έχουν την ανάγκη για φυγή από τη στασιμότητα και την επιθυμία της συνεχούς μόρφωσης. Σημειώνεται ότι βασικό κίνητρο διαπιστώθηκε πως είναι και η επιθυμία για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην δουλειά. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως να συνδέεται και με τις έντονες μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται στην χώρα τα τελευταία χρόνια και τα οποία οδηγούν πολλούς ενήλικους σε συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση και τη διατήρηση της θέσης εργασίας.

Από την άλλη, αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης το οποίο σχετίζεται με τα εμπόδια συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, φανερώθηκε ότι αυτά σχετίζονται με την αδιαφορία από την πλευρά των ενηλίκων, αλλά και κυρίως με την αδυναμία να παρθεί άδεια από την δουλειά, καθώς και στο περιορισμένο χρόνο λόγω προσωπικών και οικογενειακών υποχρεώσεων. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί και πάλι η αρνητική οικονομική κατάσταση που βιώνει μεγάλο μέρος του πληθυσμού, οι αλλαγές στα εργασιακά ωράρια, οι πιέσεις από τους εργοδότες, η έντονη καθημερινότητα και οι πολλές υποχρεώσεις δεν επιτρέπουν τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Συνεπώς η μη συμμετοχή σε

τέτοιου είδους δραστηριοτήτων δεν σχετίζεται τόσο με την μη επιθυμία του ενήλικου που μπορεί να είναι αποτέλεσμα αμφισβήτησης της ποιότητας και της σημασίας αυτών, αλλά σχετίζεται κυρίως με την αδυναμία συμμετοχής.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης εξετάζει παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και συνολική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι καλές ικανότητες/ δεξιότητες των εκπαιδευτών, ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η εκπαιδευτική δραστηριότητα, η σωστή σύνδεση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν ενδιαφέρονται τόσο για την αξιολόγηση και άλλες τυπικές διαδικασίες, αλλά για το αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τα αντίστοιχα προγράμματα μπορούν να προσφέρουν το μέγιστο δυνατό.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τον βαθμό ικανοποίησης των ενηλίκων από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στην παρούσα έρευνα, αναδείχθηκε ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες εκφράζουν μέτρια ικανοποίηση, αποτέλεσμα που φανερώνει την ανάγκη για βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενηλίκους.

Τέλος το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης εξετάζει τις διαφορές μεταξύ ενηλίκων με διαφορετικά κοινωνικό – δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνδρες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση από τις γυναίκες στον τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αλλά και στον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Επιπρόσθετα οι ενήλικοι μεγαλύτερης ηλικίας ενδιαφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους νεότερους για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να παρακινούν τους εκπαιδευόμενους να συνεχίσουν την μάθηση και μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται αρκετά λογικό αν αναλογιστεί κανείς ότι οι ενήλικοι μεγαλύτερης ηλικίας παρακινούνται δυσκολότερα στο να μπουν σε μια διαδικασία συνεχούς επιμόρφωσης. Ενδιαφέρον παρουσίασε επίσης το αποτέλεσμα ότι οι ενήλικοι με χαμηλότερη μόρφωση συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες παρακινούμενοι από τη δυνατότητα να πάρουν άδεια από την εργασία τους, κάτι που δεν ισχύει για τα άτομα με τριτοβάθμια

εκπαίδευση. Κάτι τέτοιο φανερώνει ίσως ένα υψηλότερο βαθμό αδιαφορίας για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες από την πρώτη ομάδα ενηλίκων. Τέλος οι άγαμοι ενήλικοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα για να ξεφύγουν από την καθημερινότητα και από την επιστημονική αδράνεια, κάτι που δεν ισχύει τόσο για τους έγγαμους. Οι τελευταίοι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα δημιουργίας αίσθησης ισοτιμίας, προφανώς επειδή έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από κάτι τέτοιο.

Συμπερασματικά από την παρούσα διπλωματική εργασία έγινε κατανοητό ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολύ σημαντική, αφού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη και συμβάλλει στην ύπαρξη συνοχής και ισότητας μέσα στην κοινωνία. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε φανέρωσε ότι οι ενήλικοι δεν είναι αρνητικοί απέναντι στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αφού οι ίδιοι αναζητούν την προσωπική τους εξέλιξη και ανάπτυξη. Παρόλο αυτά όμως η δύσκολη οικονομική κατάσταση της χώρας σε συνδυασμό με τις έντονες μεταρρυθμίσεις που δυσκολεύουν τη καθημερινότητα των πολιτών αποτελούν σημαντικά εμπόδια που αποτρέπουν τους ενήλικους από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Κάτι τέτοιο φανερώνει την ανάγκη για αποτελεσματική οργάνωση αντίστοιχων δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενηλίκων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, ανάγκες και υποχρεώσεις.

Η παρούσα μελέτη, παρά τα χρήσιμα αποτελέσματά της, παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς. Ειδικότερο βασικός περιορισμός είναι το μικρό δείγμα στο οποίο βασίστηκε αυτή, το οποίο επιπλέον προσέρχεται από έναν μόνο οργανισμό. Κάτι τέτοιο δεν προσέφερε τη δυνατότητα για επιπλέον συγκρίσεις και ίσως μειώνει σε κάποιο βαθμό την αξιοπιστία της έρευνας. Για το λόγο αυτό προτείνεται μελλοντικές έρευνες με παρόμοιο στόχο να βασιστούν σε μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα. Επιπλέον οι ερωτώμενοι προτείνεται να προέρχονται από διάφορους κλάδους και οργανισμούς έτσι ώστε να προσφέρεται η δυνατότητα στον ερευνητή για μεγαλύτερη διερεύνηση διακυμάνσεων στις στάσεις και στις απόψεις.

Τέλος, περιορισμός της έρευνας ήταν επίσης το γεγονός ότι βασίστηκε σε μια μόνο ερευνητική προσέγγιση και συγκεκριμένα στην ποσοτική. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κυρίως κλειστές, γεγονός που να

προκαθόριζε εν μέρει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Προτείνεται λοιπόν μελλοντικές μελέτες να εστιάσουν και στη χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής πρωτογενών στοιχείων (π.χ. προσωπική συνέντευξη σε βάθος). Με αυτό τον τρόπο αναμένεται να συγκεντρωθούν χρήσιμα στοιχεία μέσω της εξέτασης σε βάθος των απόψεων των ενηλίκων, που ίσως δεν εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Bourdieu, P. (1985). «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και στην παιδεία». Στο Φραγουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα

Βεργίδης Δ., (1998), «Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 45, σ. 38-41.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ., (1999), «*Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Γαλατά Π. Β. (2009), *Η Επαγγελματική Κατάρτιση στις Επιχειρήσεις και οι Συλλογικές Συμβάσεις Εργασίας*, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 130 Γ', 3-30

Courau, S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Μεταίχμιο, Αθήνα

Descy, P. Tessaring, M., (2002). *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων: Περίληψη των κυριότερων σημείων-Cedefop*

ΕΚΚΕ (2006), ΕΕΟ GROUP ΑΕ, Ε- 2000, Όμιλος Συμβούλων, *Θεματική Μελέτη Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τελική Επικαιροποιημένη Έκθεση, Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, Μάρτιος

Ευστρατόγλου, Α. (2007) «*Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και Αξιολόγηση. Η περίπτωση των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης*» Εκπαίδευση Ενηλίκων

Everard, K.B., Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. ΕΑΠ, Πάτρα

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Μεταίχμιο, Αθήνα

Καλαντζή Μ. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Καραλής, Θ. (2003), *Κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τ. Ι, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα.

Καραλής Θ. (2010), «Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης και Διαδικασίες Πιστοποίησης: Σημεία Τομής και Εκκρεμή Ζητήματα». Στο: *Δια Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*, ΙΝΕ-Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ

Καραμπίνη Π. & Ψιλού Ε., (2005), «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα – επισημάνσεις και προτάσεις», στο

Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια), «*Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*», Εκδόσεις: Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 139-148.

Keegan D. (2001). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Μεταίχμιο

Κόκκος, Α., (1999), «*Πώς μαθαίνουν οι ενήλικοι*», στο «*Εκπαίδευση Ενηλίκων, το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*», Τόμος Α΄, Ε.Α.Π., Πάτρα.

Κόκκος, Α. (1999), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το Πεδίο, Οι Αρχές Μάθησης, Οι Συντελεστές*, Τόμος Α, ΕΑΠ, Πάτρα

Κόκκος, Α. (2002), «*Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές*». Στο Α. Κόκκος (επιμ.) *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*- Μεταίχμιο, Αθήνα

Κόκκος, Α. (2003), «*Εκπαιδευτικές Τεχνικές*». Στο: *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, τ. Ι, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα

Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*- Μεταίχμιο, Αθήνα

Κόκκος, Α. (2007). *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*

Λιντζέρης Π. (2010), Η Εκπαιδευτική, Επαγγελματική και Κοινωνική Διάσταση της Πιστοποίησης στην Εποχή της "Δια Βίου Μάθησης": Απόπειρα για μια Κριτική προσέγγιση. Στο: *Δια Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*, ΙΝΕ-Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ

Ματσαγγούρας, Η., (2005), «Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη», στο Μπαγάκης, Γ. «*Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*», Εκδόσεις: Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 63-82.

Μαυρογιώργος, Γ., (1996), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο», στο Γκοτοβός, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., «*Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*», Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). «Ο Ρόλος του "Νέου" Εκπαιδευτή Ενηλίκων». Στο: *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, τ. ΙΙΙ, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα.

Νικολάκη, Μ., (2003), «Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ.8, 2003, σελ. 5-19.

Νόμος 3879/2010, *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές Διατάξεις*, Αρ. φύλλου 163. Διαθέσιμο στο: http://www.gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf

Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Μεταίχμιο, Αθήνα

Παληός Ζ. (επιμ.) (2003), *Κατάρτιση και Απασχόληση*, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Αθήνα

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο, Αθήνα

Σαπουντζόγλου Γ. (1998), *Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη, στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα*, Ευρωπαϊκό Συμπόσιο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Κρήτη, 23-26 Σεπτεμβρίου

Σταθακόπουλος, Β. (2001). *Μέθοδοι έρευνας μάρκετινγκ*. Εκδόσεις: Σταμούλης, Αθήνα .

Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας. Προκήρυξη για την Επαγγελματική Κατάρτιση ανέργων από Πιστοποιημένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, 2003-2006

Ξενόγλωσση

Berger P., Luckmann Th. (1966), *The Social Construction of Reality*, Anchor

Coombs, P.A., Prosser, R.C. & Ahmed, H. (1974), *Attacking Rural Poverty: How non formal Education Can Help*. John Hopkins University Press Baltimore

Creswell J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Vol. 3, p. 260. Sage Publications

Denzin K. Lincoln S. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: SAGE Publications.

European Commission White Paper, A New Impetus for European Youth, Commission of the European Communities, Brussels 21/11/2001. Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/youth/documents/publications/whitepaper_en.pdf

Finn D., (2011), Principles of Adult Learning, *Journal of Adult Education*, v40, n1, p34-39. Διαθέσιμο στο: <http://www.eric.ed.gov>, EJ960967

Green G., Glenda H. (2011), No substitute for Experience: Transforming Teacher Preparation with Experiential and Adult Learning Practices, Διαθέσιμο στο: <http://www.eric.ed.gov>, EJ948702

Knowles, M., Holton, E.E., Swanson, R.A. (1998), "The Adult Learner", Gulf Publishing Company, Huston

Kothari C.R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New Delhi: New Age International Publishers.

Lindeman Ed., New Needs for Adult Education, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 231, Higher Education and the War (Jan., 1944), pp. 115-122

Malhotra N. K., Burks D. F. (2007). *Marketing research – An applied approach*, 3rd European edition

Punch F. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publication

Saunders M. Lewis P. Thornhill A. (2009). *Research methods for business students* (5th ed.). Harlow (Essex); London; New York [etc.]: Pearson Education.

Sekaran U. (2000) *Research Methods for Business: a Skill-Building Approach*. 3rd (Eds), New York: John Wiley and Sons Inc.