



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και
Εκπαίδευση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Κίνητρα, εμπόδια κι ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής Ενηλίκων σε
προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης, της τυπικής και μη τυπικής
εκπαίδευσης και κατάρτισης**

POST GRADUATE THESIS

**Incentives, obstacles and inhibiting factors of participation of Adults in lifelong
learning programs of formal and non-formal education and training**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENTS

Χάλκου Ειρήνη

Chalkou Eirini

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ/NAME OF THE SUPERVISORS

Σοπίδου Βαρβάρα

Sopidou Varvara

Φαμέλης Ιωάννης

Famelis Ioannis



Faculty of Health and Caring Professions
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Biomedical Sciences
Department of Treatment and Caring in Early Childhood



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogics with New Approaches, Technologies and Education

POST GRADUATE THESIS

“Incentives, obstacles and inhibiting factors of participation of Adults in lifelong learning programs of formal and non-formal education and training”

Chalkou Eirini

AM/RN 17052

echalkou@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

Sopidou Varvara

SECOND SUPERVISOR

Famelis Ioannis

AIGALEO 2019

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Χάλκου Ειρήνη

Ευχαριστίες

Επιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην κ. Σοπίδου Βαρβάρα και στον κ. Φαμέλη Ιωάννη, μέλη του διδακτικού προσωπικού του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, οι οποίοι ως επιβλέποντες εισηγητές της διπλωματικής μου εργασίας με όλες τις εύστοχες υποδείξεις τους με βοήθησαν στην εκπόνηση της.

Ευχαριστώ τον Δρ. Φίλιππο Δεληγιάννη, συνάδελφο εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπ/σης, για την πολύτιμη βοήθειά του.

Επίσης την κ. Ελένη Σαράκη, συνάδελφό μου, προϊσταμένη στα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης του Δήμου Ζωγράφου η οποία με στήριξε ποικιλοτρόπως σε πάρα πολλές στιγμές.

Αφιερώσεις

Αυτή η διπλωματική εργασία αφιερώνεται στα μέλη της οικογένειάς (Μανώλη, Γιάννη Μαρία) μου που με στήριξαν τόσο πολύ όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

Περίληψη

Το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεί, στις σύγχρονες κοινωνίες που εντασσόμαστε, ένα σημαντικό πεδίο έρευνας σε διεθνές επίπεδο.

Η παρούσα εργασία έχει ως γενικότερο στόχο να τονίσει την αναγκαιότητα της συνεχιζόμενης μάθησης, όπως απαιτούν οι συνθήκες και οι απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών στις οποίες εντασσόμαστε. Ειδικότερα όμως και για την οικονομία της έρευνας, περιορίζεται στην ανάλυση των κινήτρων για την εκπαίδευση των ενηλίκων, καθώς και στην προσπάθεια προσέγγισης των παραγόντων που εμποδίζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Στην ανάλυσή μας επιχειρούμε ποιοτική προσέγγιση του εν λόγω ζητήματος και περιοριζόμαστε σε θεωρητικές αναφορές και στη σύνθεσή τους. Σε άμεση σχέση με τη μεθοδολογία είναι προφανές ότι δεν καταγράφουμε ποσοτικά ερευνητικά δεδομένα στην παρούσα εργασία, αλλά περιοριζόμαστε σε επισημάνσεις και προσωπικά συμπεράσματα. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και από την ενασχόλησή μας προκύπτει ότι το θέμα των κινήτρων μάθησης και συμμετοχής των ενηλίκων σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί ένα φαινόμενο κοινωνικό, αλλά συγχρόνως πολυπαραγοντικό. Ο οικονομικός παράγοντας που υπεισέρχεται, η εκάστοτε κρατική πολιτική, οι υπάρχοντες θεσμοί και η εξέλιξή τους, η ατομική ψυχοσύνθεση αλλά και τα ευρύτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά όπου ανήκει το κάθε άτομο, συνδιαμορφώνονται και παράγουν διαφορετικά αποτελέσματα στον χώρο και στον χρόνο.

Η αναμφισβήτητη αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης απαιτεί βαθύτερη μελέτη από τους θεωρητικούς και αναδιαμόρφωση στόχων και πρακτικών από τους ιθύνοντες πολιτικούς.

Abstract

The issue of adult participation in educational activities is, in modern societies, an important field of research at the international level.

The present work has as a general objective to emphasize the necessity of continuing learning, as required by the conditions and requirements of the modern societies. However, for research economy, it is limited to analyzing the incentives for adult education as well as trying to address the factors that prevent adult participation in educational activities. In our analysis, we are attempting a qualitative approach to this issue with limited theoretical references and their composition. In direct relation to the methodology, it is obvious that we do not quantify research data in the present work, but we are circumscribed in points and personal conclusions.

From the review of the existing literature and from our work, it is clear this the motivation to learn and involve adults in education and training activities is a social phenomenon, but at the same time multifactorial. The economic factor involved, the state policy, the existing institutions and their evolution, the individual psychosynthesis and the wider social characteristics that each person belongs to, co-shape and produce different results in space and time. The indisputable necessity of lifelong learning requires a deeper study by the theoreticians and redefining goals and practices by policy makers.

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής	ii
Ευχαριστίες.....	iii
Αφιερώσεις.....	iv
Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1.....	3
Εισαγωγή	3
Κεφάλαιο 2. Θεωρητικές – Επιστημονικές αρχές.....	6
α) Κίνητρα μάθησης	6
β) Κίνητρα συμμετοχής.....	11
1.Θεωρίες συμμετοχής	16
2.Συνθετικές προσεγγίσεις (ερμηνευτικά μοντέλα)	16
3. Συνόψιση – σύνθεση θεωριών	17
γ) Λήψη απόφασης.....	18
Κεφάλαιο 3 ^ο .Ιστορική αναδρομή του θεσμού	24
α)Ευρωπαϊκό Πλαίσιο	24
β)Η πραγματικότητα στον ελληνικό χώρο.....	27
Κεφάλαιο 4. Η πραγματικότητα στον ευρωπαϊκό και ελληνικό χώρο μέσα από μία δεύτερη ανάγνωση.....	30
Τα καταγεγραμμένα στοιχεία σε συσχέτιση με τα κίνητρα	30
Συμπεράσματα	33
Αναφορές	39

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

Ελληνική ορολογία

OECD:
Organisation for Economic Co-operation
and Development

ΟΟΣΑ:
Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας
και Ανάπτυξης

Πρόλογος

Ο προβληματισμός για την εκπόνηση αυτής της εργασίας προκύπτει από τη διαπίστωση ότι η συμμετοχή των Ελλήνων πολιτών στη διά βίου εκπαίδευση κινείται σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα και σημειώνει σημαντική απόκλιση από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, εντάσσοντας την Ελλάδα, από την άποψη αυτή, στη «δεύτερη ταχύτητα» των χωρών της Ευρώπης. Επιπλέον καταγράφεται η σημαντική υστέρηση συμμετεχόντων στη γενική επιμόρφωση έναντι της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, ενώ παράλληλα εκφράζεται η τεκμηριωμένη άποψη έλλειψης σημαντικών ερευνών και βιβλιογραφίας.

Σύμφωνα με τον Θ. Καραλή (2013), η πρώτη έρευνα στον ελληνικό χώρο πραγματοποιήθηκε από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ και το ΙΜΕ μόλις τη δεκαετία του '90 (δεδομένου ότι το ίδιο το ΙΝΕ ΓΣΕΕ ιδρύθηκε το 1990).

Ουσιαστικά η οργανωμένη και ποσοτική επέκταση της προϋπάρχουσας επιμόρφωσης ενηλίκων στην Ελλάδα σημειώνεται μετά την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Καραλής, 2013). Στηριζόμενοι σε αυτή την πραγματικότητα, αιτιολογείται εν μέρει η καθυστέρηση τόσο της έρευνας και της πλούσιας βιβλιογραφίας πάνω στο θέμα, όσο και το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής που μας κατατάσσει στις δύο ή τρεις τελευταίες θέσεις, ανάλογα με το έτος αναφοράς των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Παράλληλα, μία σημαντική παράμετρος στην οποία πρέπει να εστιάσουμε, αποτελεί το γεγονός ότι παρ' όλο το χαμηλό ποσοστό της συμμετοχής των ενηλίκων σε επιμορφωτικά προγράμματα στη χώρα μας, σε συγκρίσεις στο χρόνο, το ποσοστό αυτό έχει δεκαπλασιαστεί μέσα στα τελευταία τριάντα χρόνια. Αυτό αποτελεί σημαντικό κατόρθωμα, αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να αποτελέσει και δυνατό θετικό «όπλο» για την επίτευξη στόχων και την ανατροπή όλων των αρνητικών αποτελεσμάτων της υπάρχουσας έρευνας.

Μέσα από την οικονομία που ορίζει και οριοθετεί η παρούσα εργασία, επιχειρούμε μία πρώτη προσέγγιση και έκφραση απόψεων πάνω στο πρόβλημα της «ελλειμματικής» επιμόρφωσης ενηλίκων στη χώρα μας.

Για την εκπόνηση της προτεινόμενης εργασίας κινούμαστε σε τρεις οριζόντιους άξονες διερεύνησης και στη συσχέτισή τους. Συγκεκριμένα, σε πρώτο και γενικότερο επίπεδο προτείνεται να εξεταστούν οι θεωρητικές-επιστημονικές αρχές βάσει των

οποίων δημιουργούνται κίνητρα για μάθηση στους ενήλικες (κυρίως μέσα από το συνθετικό επεξηγηματικό μοντέλο της «σημασιοδότησης» των τεσσάρων βασικών εννοιών: *αλληλεπίδραση, αυτοπεποίθηση, μετάβαση, προσδοκία*), καθώς και τη λειτουργία του μηχανισμού λήψης απόφασης.

Στη συνέχεια, το δεύτερο μέρος της εργασίας θα περιλαμβάνει την αναδρομή της εφαρμογής του θεσμού στην Ελλάδα, σε συσχέτιση με την Ευρώπη και τις πολιτικές πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί για τη μάθηση ενηλίκων, τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση.

Τέλος, στο τρίτο μέρος θα αναφερθούμε μέσα από μία βαθύτερη οπτική, σε ανασταλτικούς παράγοντες οι οποίοι προέρχονται από τον χώρο της ευρύτερης κοινωνίας και της οικονομίας, σε συμπεράσματα και σε τυχόν προσωπικές προτάσεις.

Επομένως, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλούμαστε να απαντήσουμε μέσα από την προτεινόμενη εργασία, με αδρή περιγραφή, μπορούν να εκφραστούν ως εξής:

Πώς έχει εφαρμοστεί ως τώρα η συνεχιζόμενη μάθηση στη χώρα μας μέσα από την τυπική και την άτυπη εκπαίδευση, ποια είναι τα ιδιαίτερα στοιχεία και χαρακτηριστικά σε συσχέτιση με τα υπόλοιπα κράτη της Ευρώπης και από ποιους ψυχολογικούς και κοινωνικο - οικονομικούς “μηχανισμούς” διαμορφώνονται τα κίνητρα και οι τυχόν αναστολές-ματαιώσεις των δραστηριοποιήσεων.

Κεφάλαιο 1.

Εισαγωγή

Η θεσμοποίηση της επιμόρφωσης στην Ελλάδα, όπως έχει καταγραφεί (Βεργίδης 1982, 1985, 1995 και Μπουκουβάλα 1988), «ακούμπησε» σε προϋπάρχουσες παρόμοιες δομές και ενσωματώθηκε κατά κάποιο τρόπο, ώστε να αποτελέσει την αβίαστη συνέχειά τους.

Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε κυρίως στο ηθικό-κοινωνικό και ψυχολογικό υπόβαθρο που είχε δημιουργηθεί από προηγούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία είχαν πραγματοποιηθεί με επιτυχία στη χώρα μας και λιγότερο στο νομοθετικό και διοικητικό πλαίσιο που κατοχύρωσε τον νέο θεσμό. Με άλλα λόγια, η νομιμοποίηση του θεσμού «εμφυτεύθηκε» σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές, αλλά σε ένα ήδη επεξεργασμένο έδαφος. Κατά μία παρεμφερή σημαντική έκφραση «η ιστορική έρευνα έχει δείξει ότι το αποτύπωμα της Λαϊκής Επιμόρφωσης έχει εγγραφεί στην κοινωνική συνείδηση και ο βαθμός απήχησης της παρέμβασής της σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους διατηρείται σε υψηλά επίπεδα ακόμη και μετά δέκα ή είκοσι έτη» (Ζαρίφη Γ. – Παπαδημητρίου Α. και ενδεικτικά βλ. Καραλής, 2002-Ιωσηφίδου, 2005).

Επίσης καταγράφονται στη σχετική προαναφερόμενη βιβλιογραφία η ίδρυση των νυκτερινών σχολείων ενηλίκων το 1929, ως πρώτη κρατική παρέμβαση, οι προσπάθειες καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού μέσα από την προέκταση του δικτύου της Α΄/βάθμιας Εκπ/σης στις αρχές της δεκαετίας του '60 και το ορόσημο της μεταρρύθμισης του Παπανούτσου το 1964 (Ίδρυση Κέντρων Διδασκαλίας Ενηλίκων, στο πλαίσιο του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης). Οι παραπάνω προσπάθειες, όπως είναι γνωστό, είτε κατακερματίστηκαν από την επερχόμενη δικτατορία είτε μετασχηματίστηκαν σε ιδεολογικούς μηχανισμούς. Στο μετα-δικτατορικό χωροχρονικό πλαίσιο η ποσοτική επέκταση της επιμόρφωσης ενηλίκων στην Ελλάδα, όπως προαναφέρθηκε, σημειώνεται μετά την είσοδο της χώρας στην ΕΟΚ.

Τα τρία Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης που ακολούθησαν, για μια σχεδόν εικοσαετία, επέφεραν σημαντικές μεταβολές στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα (Καραλής & Βεργίδης, 2004, Καραλής, 2010, Κόκκος, 2012). Η ποσοτική επέκταση των συμμετεχόντων μετά το 1980 αλλά και η ποιοτική αναβάθμιση μετά το 2000, όπως πιστοποιείται μέσα από μετρήσιμες ενδείξεις, διαμόρφωσαν για τη χώρα μας ένα αρκετά ευνοϊκό τοπίο για την πρόσληψη της ιδέας της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, από ένα

σημαντικό μέρος της ελληνικής κοινωνίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με πρόσφατες σχετικές έρευνες, το ποσοστό των ατόμων που δηλώνουν ότι συμμετείχαν κάποια στιγμή σε πρόγραμμα αγγίζει το 50% του πληθυσμού ενώ το αντίστοιχο για το έτος 2000 ανερχόταν μόνο στο 19% (Ζαρίφη Γ. – Παπαδημητρίου Α.). Αξιοσημείωτο επίσης είναι το ποσοστό του 68,1% των ερωτώμενων οι οποίοι δηλώνουν την επιθυμία να παρακολουθήσουν στο άμεσο μέλλον ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς επίσης και οι θετικές απόψεις για τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αποτυπώνονται σε καταγεγραμμένα ερευνητικά δεδομένα.

Στην Ελλάδα ειδικότερα, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, αποδίδονται ως ιδιαίτερα αρνητικά χαρακτηριστικά η χαμηλή εγγραμματοσύνη, η ασθενής σχέση μεταξύ των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των ενηλίκων και της επάρκειας, καθώς και οι επίσης ασθενείς σχέσεις μεταξύ επάρκειας και άλλων κοινωνικών αποτελεσμάτων, όπως η εμπιστοσύνη, η συμμετοχή σε δραστηριότητες εθελοντισμού και η κατάσταση κατά την οποία γίνεται γενικότερα αντιληπτή η αυτοπεποίθηση (OECD 2016).

Για την περίπτωση της Ελλάδας που μας αφορά, με σοβαρή έλλειψη βιβλιογραφίας και ερευνών, κρίνουμε σκοπιμότερο να περιοριστούμε στην προσπάθεια ποιοτικής προσέγγισης και ανάλυσης. Ένα χαρακτηριστικό που αναδύεται και έχει συμπεριληφθεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, είναι η εκπαιδευτική ανισότητα στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, αρνητική συνέχεια του όλου εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Η προγραμματισμένη επιμόρφωση ενηλίκων ενισχύει τα δύο άκρα (κατώτατη-ανώτατη εκπ/ση) και οξύνει περισσότερο τη διαφοροποίηση (ενδεικτικά βλ. Κυρίδης, 1996-Βεργίδης, 1995, 2005, 2010). Το δίπολο αυτό εκφράζεται και μέσα από τον δείκτη που χρησιμοποιείται στις έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία και αποτελεί φαινόμενο που παρατηρείται σε κάποιες άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Στη χώρα μας, όπου δεν υπάρχει δέσμευση προηγούμενης πιστοποίησης σπουδών, οι διατάσεις του φαινομένου της μη τελικής συμμετοχής, είναι περισσότερο οικονομικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές.

Το ελληνικό εκπ/κό σύστημα παρουσιάζει δυσκαμψία για να δεχθεί ώριμους φοιτητές, αλλά η ιστορικότητα του θεσμού της επιμόρφωσης ενηλίκων στη χώρα μας και η εμπειρία που έχει αποτυπώσει θα μπορούσε να λειτουργήσει ως αντισταθμιστικός μοχλός των εμποδίων που προβάλλονται. Ένα συναφές σημαντικό στοιχείο των ερευνών που πρέπει περισσότερο να αναλυθεί και να χρησιμοποιηθεί είναι η θετική στάση των

Ελλήνων απέναντι στην εκπαίδευση και το ενδιαφέρον ή η πρόθεση συμμετοχής στη συνεχιζόμενη μάθηση. Σε έρευνες που αποδίδουν ευρωπαϊκά δεδομένα αυτό το ενδιαφέρον διατηρείται χαμηλά, ενώ στην Ελλάδα, είναι υψηλό. Το ποσοστό αυτό, σε σχέση με το ποσοστό συμμετοχής της τριακονταετίας που δεκαπλασιάστηκε και με την ιστορικότητα του θεσμού, μπορεί να επεξηγηθεί με το θεωρητικό παράδειγμα «Προσδοκία-Σθένος» (Rubenson, 1977:35), καθώς και να συσχετισθεί με άλλες θεωρίες κινήτρων μάθησης (βλ. ενδεικτικά Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Διότι, είτε το κίνητρο προηγείται της μάθησης είτε έπεται, ανάλογα με τις θεωρητικές τοποθετήσεις, ουσιαστικά είναι φανερό ότι αυτά τα δύο εμπλέκονται σε διαλεκτική και αλληλοενισχυτική σχέση.

Επιπλέον στη χώρα μας θεωρούμε ότι, εκτός από το καλλιεργημένο, πρόσφορο έδαφος που υπάρχει, απαντώνται στα άτομα και οι ικανές και αναγκαίες συνθήκες, σύμφωνα με το συνθετικό επεξηγηματικό μοντέλο της «σημασιοδότησης» των τεσσάρων βασικών εννοιών: *αλληλεπίδραση, αυτοπεποίθηση, μετάβαση, προσδοκία*. Η ιδιαίτερη ψυχοσύνθεση της ελληνικής κοινωνίας εύκολα επεξεργάζεται και αφομοιώνει τις παραπάνω έννοιες καθώς και εκείνη της συναισθηματικής διάστασης, έτσι ώστε η ομάδα-δομή της επιμόρφωσης να προσομοιάζει του θεσμού της οικογένειας (βλ. ενδεικτικά: Prins-Toso-Schafft, 2009).

Τέλος, από τα στοιχεία του ΟΟΣΑ προκύπτει ένα ακόμη ισχυρό πεδίο προς εκμετάλλευση. Οι ενήλικοι Έλληνες παρουσιάζουν δεξιότητες και ικανότητες που σε συνδυασμό με τη θεωρητική στήριξη θα μπορούσαν να αποδώσουν τα μέγιστα. Αρκεί να εκτιμηθεί σε ευρύ πλαίσιο η άποψη: «Η ανάπτυξη και η διατήρηση των δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια ζωής των ατόμων είναι σε μεγάλο βαθμό διασυνδεδεμένη με ένα υψηλό επίπεδο συντονισμού –μη εμπορικού, μέσω των θεσμικών ρυθμίσεων και τα μέτρα δημόσιας πολιτικής» (Rubenson-Desjardins, 2013).

Κεφάλαιο 2. Θεωρητικές – Επιστημονικές αρχές

α) Κίνητρα μάθησης

Ο διαχωρισμός μεταξύ κινήτρων μάθησης και κινήτρων συμμετοχής, δεν είναι σαφής, ειδικότερα όταν αναφερόμαστε στο ενδεχόμενο εμπλοκής ενηλίκων σε διαδικασίες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, στις οποίες τα όρια μεταξύ της ανάγκης και του στόχου μάθησης είναι δυσδιάκριτα (βλ. ενδεικτικά: Tough, 1968). Ωστόσο, επιχειρούμε αυτόν τον τεχνητό και αυθαίρετο μέχρι ενός σημείου διαχωρισμό, για την πληρέστερη κατανόηση και εμβάθυνση της ανθρώπινης συμπεριφοράς που αφορά στη μάθηση.

Στη βιβλιογραφία μπορεί να εντοπίσει κανείς δύο τύπους κινήτρων σε ό,τι αφορά την εμπλοκή σε συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα *κίνητρα μάθησης* και τα *κίνητρα συμμετοχής*. Αν και ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο παραπάνω τύπων κινήτρων δεν είναι σαφής, είναι αρκετά εμφανές πως οι δύο τύποι διαφοροποιούνται στο βαθμό που τα μεν πρώτα συνδέονται με τον στόχο, δηλαδή την ικανοποίηση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής ανάγκης, ενώ τα δεύτερα, με το μέσο το οποίο θα οδηγήσει το άτομο στην επίτευξη αυτού του στόχου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφερόμαστε σε μια συνειδητά οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα ή μία συνειδητά επιλεγμένη μαθησιακή δραστηριότητα και στην αλλαγή της υπάρχουσας συμπεριφοράς ή ενδεχομένως στην εκδήλωση μιας νέας.

Στο πεδίο της έρευνας είναι εμφανές ότι ο ρόλος εκείνης της *δύναμης* η οποία κινητοποιεί (ή του *κινήτρου*) που βρίσκεται πίσω από τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση, αλλά και η σύνδεσή του με τη μάθηση γενικότερα, αποτελεί ίσως το μεγαλύτερο ζήτημα στην κατανόηση τόσο των ενδογενών όσο και των εξωγενών «μηχανισμών» ή παραγόντων, οι οποίοι καθορίζουν το λειτουργικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ένας ενήλικας αρχικά ενεργοποιείται, για να πετύχει την ικανοποίηση συγκεκριμένων μαθησιακών αναγκών και στη συνέχεια, μέσα από τη συμμετοχή του σε συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες τυπικού ή μη τυπικού χαρακτήρα (η συμμετοχή είναι το μέσο), επιλέγει να επιτύχει τον στόχο του. Οι Houtkoop & Van Der Kamp (1992) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή καθώς και η εμμονή στη μάθηση εξαρτώνται αρχικά από το κίνητρο, και στη συνέχεια από βασικές ικανότητες (key competences) όπως αυτή της μάθησης, χωρίς ωστόσο να ερμηνεύουν το εγγενές πλαίσιο

μέσα στο οποίο ένα κίνητρο δημιουργείται (δηλαδή την ανάγκη για μάθηση), (Ζαρίφης-Παπαδημητρίου, Διδακτικές Σημειώσεις, ΣΔΜ622).

Ο όρος κίνητρο στην περίπτωση αυτή δεν συνδέεται άμεσα με τον όρο ανάγκη αλλά ούτε και με τον όρο μάθηση ενηλίκων γενικότερα. Σύμφωνα με τον Kidd (1978: 102), οι ορισμοί που δίνονται για το τί είναι κίνητρο μπορούν να συμπυκνωθούν και να εκφραστούν ως εξής: Κίνητρο είναι μια στάση ή αντίληψη του ατόμου που το οδηγεί σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και στην αναζήτηση συγκεκριμένων στόχων. Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο τον διαχωρισμό κινήτρου και παρόρμησης. Η παρόρμηση σχετίζεται με την ικανοποίηση βιολογικών αναγκών ενώ το κίνητρο συνδέεται με τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις και τους σκοπούς. Κίνητρο είναι συνήθως ο όρος ο οποίος εκφράζει τις σχέσεις που έχει ένας οργανισμός με το περιβάλλον του, ως συνειδητή διαδικασία «ενσωμάτωσης» εμπειριών, ερεθισμάτων, πληροφοριών, κλπ. με στόχο την ανάπτυξη ή/και βελτίωση προσωπικών, επαγγελματικών, κοινωνικών, κλπ. δεξιοτήτων.

Εάν τον απομονώσουμε και τον οριοθετήσουμε μέσα στο πλαίσιο της ψυχολογικής του κατά κύριο λόγο ερμηνείας – εφόσον συνδέεται άμεσα με την ενεργοποίηση της συμπεριφοράς ενός οργανισμού για να πετύχει την ικανοποίηση-τότε τον όρο «κίνητρο» τον ορίζουμε ως την «κινητήρια δύναμη» που ωθεί όλους τους ζωντανούς οργανισμούς να πετύχουν ένα στόχο. Πρόκειται δηλαδή για την έμφυτη δυνατότητα που διαθέτει κάθε οργανισμός να κινητοποιείται, να αντιδρά, γενικά να συμπεριφέρεται όταν δέχεται ένα εσωτερικό ή εξωτερικό (από το περιβάλλον) ερέθισμα. Το ερέθισμα προκαλεί τη δημιουργία ή την ενεργοποίηση μιας ανάγκης η οποία μετατρέπεται (ανάλογα με την εμπειρία, τις ικανότητες αλλά και τις προσδοκίες του ατόμου) σε «σύλληψη» και διαμόρφωση ενός στόχου. Το άτομο θέτει τον στόχο αυτό στον εαυτό του και επιδιώκει να τον επιτύχει. Ο ρόλος της «κινητήριας δύναμης» τελειώνει τη στιγμή που η συμπεριφορά του ατόμου προσανατολίζεται προς αυτό τον στόχο και μετατρέπεται σε μέσο για την πραγματοποίησή του. Με άλλα λόγια το κίνητρο, είναι μια ψυχική διαδικασία που δημιουργεί ή οδηγεί σε μια ορισμένη συμπεριφορά ή τροποποιεί την υπάρχουσα συμπεριφορά (Νασιάκου, 1982: 90-91, στο: Ζαρίφης-Παπαδημητρίου, Διδακτικές Σημειώσεις, ΣΔΜ622).

Η απόκτηση μιας νέας συμπεριφοράς ή η αλλαγή/τροποποίηση της ήδη υπάρχουσας σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση. Μάθηση θεωρείται η μόνιμη και σταθερή αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, που περιλαμβάνει τόσο τον γνωσιολογικό όσο και

τον συναισθηματικό και κινητικό τομέα. Η διαδικασία της μάθησης περιλαμβάνει τη γνωστική αλλαγή σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και δεξιότητες. Η Γνωστική Ψυχολογία, σε συνεργασία με την Εξελικτική Ψυχολογία και τις Επιστήμες της Αγωγής, έχουν διαμορφώσει στάδια ανάπτυξης του ατόμου και βάσει αυτών κατευθύνεται η μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας την ίδια στιγμή υπόψη και τις διατομικές διαφορές των μαθητών.

Κίνητρο για μάθηση είναι ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης. Τα άτομα διατηρούν εσωτερικά κίνητρα, όταν η μάθηση και η επίτευξή της είναι ο στόχος αυτός καθ' εαυτός. Γενικότερα λέμε πως ένα άτομο έχει εσωτερικό κίνητρο να επιτελέσει μια μαθησιακή δραστηριότητα, αν αναλαμβάνει αποκλειστικά να επιτελέσει τη δραστηριότητα αυτή καθαυτή, χωρίς να ευελπιστεί και να στοχεύει σε κάποια εξωτερική ανατροφοδότηση ή αμοιβή.

Η κινητήρια εγγενής δύναμη πηγάζει από τις ανθρώπινες ανάγκες και εκδηλώνεται με την αναζήτηση μεγάλης ποικιλίας «αντικειμένων» (συμπεριφορών), διαφορετικών ως προς τα χαρακτηριστικά τους, αλλά όμοιων ως προς τη λειτουργία τους. Τα «αντικείμενα» αυτά καλούνται κίνητρα. Επομένως κίνητρο ονομάζεται μια αποκτημένη μέσω της μάθησης (της εμπειρίας) μορφή (συμπεριφορά), την οποία παίρνει η ανάγκη. Η διαφορά μεταξύ εγγενούς κινητήριας δύναμης και κινήτρου είναι ότι ο δυναμισμός (κινητήρια δύναμη) της συμπεριφοράς είναι εγγενής ενώ τα κίνητρα μαθαίνονται ((Νασιάκου, 1982: 91).

Το κίνητρο για μάθηση είναι μια εγγενής τάση των ανθρώπων η οποία μεγαθύνεται και προάγεται από ποιοτικές υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις και ευκαιρίες για προσωπική επιλογή και υπευθυνότητα όσον αφορά στη μάθηση. Με τον όρο κίνητρο για μάθηση επομένως εννοούμε συνήθως την διαδικασία εκείνη η οποία μπορεί να οδηγήσει ένα ενήλικο κατά βάση άτομο να ικανοποιήσει συνειδητά και υπεύθυνα μία πολύ συγκεκριμένη μαθησιακή ανάγκη του (Lovell, 1987: 109, στο: Ζαρίφης-Παπαδημητρίου, Διδακτικές Σημειώσεις, ΣΔΜ622).

Ωστόσο, η Εκπαίδευση των Ενηλίκων διαφοροποιείται εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων και του γεγονότος ότι ο ρυθμός μάθησης δεν μπορεί να συνάδει με τα επίπεδα ηλικιακής ανάπτυξης του ατόμου. Ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων υλοποιείται και εκφράζεται μέσα από τις οριοθετήσεις σχετικά με το «ποια άτομα θεωρούνται ενήλικες» και «ποια είναι η

ζητούμενη εκπαίδευση που εναρμονίζεται με τα χαρακτηριστικά τους». Οι ορισμοί της UNESCO και του ΟΟΣΑ που εμφανίζονται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχουν ως εξής:

Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Unesco, 1975).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (ΟΟΣΑ, 1977, στο: Rogers, 1999, 55).

Ειδικότερα, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες και διαρθρωμένες δραστηριότητες, είτε αυτές οδηγούν στην απόκτηση αναγνωρισμένων προσόντων είτε όχι, και οι οποίες παρέχουν στα άτομα δεξιότητες και ικανότητες αναγκαίες και επαρκείς για την εκτέλεση μιας εργασίας ή ενός συνόλου εργασιών.

Επιπλέον, η Επαγγελματική Κατάρτιση εστιάζει στην άμεση ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας ενισχύοντας τις προοπτικές απασχόλησης. Η Επαγγελματική Κατάρτιση διαχωρίζεται στην Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση και στην Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση. Στον χώρο της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης εντάσσονται δραστηριότητες που προσφέρουν βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την ένταξη,

επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρωπίνου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση εντάσσεται η κατάρτιση του ανθρωπίνου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (2012, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, <http://www.gsae.edu.gr/el/epaggelmatiki-katartisi>).

Δεχόμενοι ότι το κίνητρο αποτελεί μια αναζήτηση τρόπων και μέσων για την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών, αντιλαμβανόμαστε ότι η μορφή που παίρνει κάθε φορά η ανάγκη και η ζητούμενη ικανοποίησή της, είναι διαφορετική για το κάθε άτομο (π.χ. συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες). Στο θέμα ανάγκες και τρόποι/μέσα ικανοποίησης, οι ερευνητές ως επί το πλείστον επικαλούνται και χρησιμοποιούν την ιεράρχηση αναγκών του Maslow. Από αυτήν γίνεται κατανοητό ότι, μετά την κάλυψη των βασικών αναγκών, οι άνθρωποι τείνουν προς τα ανώτερα επίπεδα της ιεράρχησης, με τελικό στόχο την αυτοπραγμάτωση. Σ' αυτές τις υψηλές βαθμίδες δημιουργούνται οι ανάγκες για μάθηση στα ώριμα (ενήλικα) άτομα, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή ή μη συμμετοχή στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Όταν υπάρχει μια μαθησιακή ανάγκη, αυτή θα οδηγήσει στην εκδήλωση μιας συμπεριφοράς η οποία στηρίζεται στην ήδη αποκτημένη εμπειρία και η οποία, παράλληλα, αποτελεί και το κίνητρο που καθορίζει την επιλογή του μέσου. Το μέσον, με τη σειρά του, είναι εκείνο που θα οδηγήσει στην απόκτηση μιας νέας εμπειρίας, μέσω της οποίας θα επιτευχθεί ο στόχος της μάθησης.

Το κίνητρο συνδέεται άμεσα με το μέσο για την ικανοποίηση μιας ανάγκης, ωστόσο, εάν το μέσο ή κάποιο στοιχείο του το οποίο έχει σχετιστεί με το κίνητρο (τη συμπεριφορά) οδηγήσει στη μη-ικανοποίηση μιας ανάγκης (υποβιβασμός του κινήτρου), τότε η αλληλουχία «σπάει» με αποτέλεσμα να έχουμε νέα έναρξη της διαδικασίας με τη δημιουργία ενός νέου κινήτρου (συμπεριφοράς) για την ικανοποίηση της ανάγκης. Στην περίπτωση όμως που ο στόχος ενισχύεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, τότε έχουμε τη διατήρηση του κινήτρου (της συμπεριφοράς) και έτσι η σύνδεση του κινήτρου με το μέσο (συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες) διατηρείται ή/και παρατείνεται. Η

συσχέτιση αυτή αποδεικνύει πόσο εμπλέκονται και αλληλοσχετίζονται τα όρια μεταξύ κινήτρων μάθησης και κινήτρων συμμετοχής, ώστε να καθίστανται ασαφή (Ζαρίφης-Παπαδημητρίου, ό.π., σελ. 7).

Τα κίνητρα μάθησης και συμμετοχής δεν συμπίπτουν απαραίτητα. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αυτό το οποίο γίνεται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, δεν είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στους λόγους για τους οποίους κάποιοι ενήλικοι συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα ή στη μαθησιακή δραστηριότητα. Η βασική έννοια στην περίπτωση διαφοροποίησης των δύο τύπων κινήτρων, είναι τόσο η «εγγενής κινητήρια δύναμη» και ο τρόπος με τον οποίο αυτή επιδρά ως μέσο εξωτερίκευσης ενός κινήτρου, όσο και οι παράγοντες (ενδογενείς και εξωγενείς) οι οποίοι ενδεχομένως να οδηγήσουν στην ικανοποίηση ή στη μη-ικανοποίησή της. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να προκύψει επαναπροσδιορισμός του κινήτρου (δηλαδή της συμπεριφοράς) και ενδεχομένως και του μέσου με το οποίο θα επιτευχθεί ο στόχος. Στην περίπτωση αυτή, ο στόχος μπορεί να μην είναι η συμμετοχή σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα αλλά η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα, μέσω της απόκτησης νέων εμπειριών. Το περιεχόμενο αυτών των νέων εμπειριών μπορεί ο συμμετέχων να το αναζητήσει και εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, οπότε μιλάμε για μαθησιακή αυτο-διαχείριση.

β) Κίνητρα συμμετοχής

Τα κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως διαπιστώσαμε, είναι πάρα πολύ δύσκολο να «απομονωθούν» από τα γενικότερα κίνητρα μάθησης και να μελετηθούν. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι όλες οι μελέτες του αντικειμένου σχετίζονται και περιλαμβάνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τη συμμετοχή και πολύ περισσότερο, τους παράγοντες μη συμμετοχής και τα εμπόδια για το επιθυμητό ποσοστό εκπαίδευσης ενηλίκων σε διεθνές επίπεδο. Κατά μία άποψη, τις περισσότερες φορές είναι πολύ πιο δύσκολο να εντοπίσουμε εκείνους τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή από εκείνους που την ενισχύουν (Cross, 1981: 97).

Ιδιαίτερες αναφορές γίνονται στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ατόμων, τόσο των ατομικών όσο και των περιβαλλόντων από τα οποία προέρχονται, καθώς επίσης και στους λόγους συμμετοχής ή μη συμμετοχής. Τα συμπεράσματα αυτά έχουν

προκύψει από έρευνες που εστίασαν στη συστηματική διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής. Η πρώτη και ευρύτερα γνωστή αποδίδεται στον C. O. Houle, ο οποίος στις αρχές της δεκαετίας του 1960 ερεύνησε τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων με βάση ποιοτικού τύπου προσέγγιση (εις βάθος συνεντεύξεις) σε 22 εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν σε διαφόρων τύπων προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ο Houle πρότεινε μια τυπολογία των ενηλίκων εκπαιδευομένων, η οποία αναφέρεται εκτενέστερα στη συνέχεια. Παρόμοια έρευνα πραγματοποίησε αργότερα ο Tough (1968) με εις βάθος συνεντεύξεις σε 35 εκπαιδευόμενους, καταγράφοντας ως βασικό συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα όχι για ένα λόγο, αλλά για αρκετούς και διαφορετικούς μεταξύ τους λόγους (5,4 αναφορές κατά μέσο όρο από κάθε συμμετέχοντα), ενώ ένα από τα κύρια ευρήματα της έρευνάς του ήταν η επιθυμία των συμμετεχόντων να εφαρμόσουν τις γνώσεις που αποκτούν από το πρόγραμμα.

Προκειμένου να διαμορφώσει ένα θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, ο Mezirow χρησιμοποιεί για πρώτη φορά στο έργο του τον όρο της *οπτικής (perspective)*, ο οποίος αποδίδεται από τον ίδιο στους Becker, Geer & Hughes που τον ορίζουν ως «ένα συντεταγμένο σύνολο ιδεών και πράξεων που ένα άτομο χρησιμοποιεί σε μια προβληματική κατάσταση... ο κανονικός τρόπος που σκέφτεται, αισθάνεται και δρα ένα άτομο σε μια τέτοια κατάσταση». Κατά τον Mezirow, ο τρόπος που το άτομο προσδιορίζει μια τέτοια κατάσταση έχει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: (α) καθορισμός στόχων, (β) περιγραφή του οργανισμού εντός του οποίου δρα και των απαιτήσεων που αυτός εισάγει στη δράση του, (γ) τυπικοί και άτυποι κανόνες από τους οποίους η δράση αυτή καθορίζεται, και (δ) αμοιβές και τιμωρίες. Εκκινώντας από την τυπολογία του Houle, ο Boshier δημιούργησε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής EPS (Educational Participation Scale), εστιάζοντας όχι μόνον στους τύπους των εκπαιδευομένων αλλά και στα κίνητρα συμμετοχής που προκύπτουν με βάση τους προσανατολισμούς τους (Boshier, 1971· Boshier, 1973· Boshier & Collins, 1985), τα οποία ομαδοποιούνται στις ακόλουθες κατηγορίες: (α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, (β) εξωτερικές προσδοκίες, (γ) κοινωνική προσφορά, (δ) επαγγελματική αναβάθμιση, (ε) διαφυγή από άλλες καταστάσεις και (στ) ενδιαφέρον για τη γνώση. Στη συνέχεια ο Boshier αλλά και άλλοι ερευνητές εφάρμοσαν την κλίμακα EPS σε διαφορετικούς πληθυσμούς και μαθησιακά περιβάλλοντα της εκπαίδευσης ενηλίκων

(βλ. ενδεικτικά: Morstain & Smart, 1974· Fujita-Starck, 1996) με αποτέλεσμα η πλέον πρόσφατη μορφή της κλίμακας να αποτελείται από τις ακόλουθες επτά κατηγορίες: (α) βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας, (β) ανάπτυξη κοινωνικών επαφών, (γ) εκπαιδευτική προετοιμασία, (δ) επαγγελματική εξέλιξη, (ε) βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια, (στ), επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων, (η) ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο (στο: Καραλής, 2013:33).

Όπως σημειώνουν οι Doerbecker & Hake (1980), έρευνες όπως αυτή των Johnston & Rivera (1965) παρουσιάζουν με ξεκάθαρο τρόπο την υπο-αντιπροσώπηση πολλών κοινωνικών ομάδων από την εκπαίδευση των ενηλίκων, ενώ οι Woodley et al. (1987), διαπιστώνουν ότι τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων συμμετεχόντων παρουσιάζονται με ιδιαίτερη σαφήνεια στις περισσότερες έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο. Οι έρευνες αυτές επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι πρόκειται για άτομα τα οποία προέρχονται σε συντριπτικό βαθμό από προνομιούχες ομάδες του κοινωνικού πληθυσμού και είναι συνήθως εργαζόμενοι παρά άνεργοι, μέσης ηλικίας και όχι ηλικιωμένοι συνταξιούχοι, μη χειρώνακτες με θετική εμπειρία από την προηγούμενη εκπαίδευσή τους. Η McGivney (1990) επίσης, παραπέμποντας στον Hedoux (1972), τονίζει ότι ιδιαίτερα η συμμετοχή στην εκπαίδευση μεταξύ ενηλίκων ατόμων τα οποία προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, χαρακτηρίζεται από τις ίδιες παραμέτρους οι οποίες χαρακτηρίζουν εν γένει τη δημιουργία ανισοτήτων στην πρόσβαση. Συγκεκριμένα και με βάση την σχετική έρευνα του Hedoux, οι συμμετέχοντες οι οποίοι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα αποτελούν μία «δραστήρια κοινωνική μειονότητα» (active social minority), η οποία ευνοείται από συνθήκες όπως η καλύτερη οικονομική και επαγγελματική κατάσταση (higher income and occupational levels) σε σχέση με άλλους ενηλίκους οι οποίοι προέρχονται από το ίδιο κοινωνικό στρώμα, η μεγαλύτερη κινητικότητα (greater mobility) και η πολιτισμική οικειότητα (cultural familiarity) σε ό,τι αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, η δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου, οι κοινωνικές και πολιτισμικές τους πρακτικές. (Ζαρίφης- Παπαδημητρίου, ό.π., 9-10).

Στο πλαίσιο της εκπλήρωσης των αναγκών σύμφωνα με το πυραμιδικό σχήμα του Maslow, αποφαινόμαστε ότι τα κίνητρα για συμμετοχή αποτελούν το μέσον αναζήτησης τρόπων ικανοποίησης της αυτοπραγμάτωσης. Για την προσέγγιση του φαινομένου της συμμετοχής των ατόμων στη δια βίου μάθηση, ο C.Houle (1961)

διαμόρφωσε μία τυπολογία συμμετεχόντων, προσδιορισμένη από τρεις ευδιάκριτους τύπους, σύμφωνα με τον «προσανατολισμό» των ενηλίκων συμμετεχόντων. Η τυπολογία του Houle, παρά το ότι δεν αφορά στην κατανόηση των παραγόντων ή των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση, αποτελεί χαρακτηριστική έρευνα στη διαμόρφωση θεωρητικών μοντέλων προς επεξήγηση του φαινομένου της συμμετοχής.

Το ενδιαφέρον και ο προβληματισμός του Houle για την έρευνά του, προήλθε από τη διαπίστωση ότι οι συμμετέχοντες σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ή σε αυτό-διαχειριζόμενη μάθηση ήταν ιδιαίτερα δραστήρια άτομα και συμμετείχαν σε περισσότερα του ενός πεδίου «μαθησιακά αντικείμενα». Η διαπίστωση αυτή έστρεψε τον ερευνητή στην κατάταξη του ερευνητικού δείγματος σύμφωνα με τον *προσανατολισμό* τους. Με βάση αυτή την συνιστώσα έρευνας, ο Houle ομαδοποίησε τους συμμετέχοντες ως εξής:

➤ *Προσανατολισμένοι στο στόχο ή στο τελικό αποτέλεσμα.*

Αντιμετωπίζουν τη μαθησιακή διαδικασία ως μία σειρά επεισοδίων, καθένα από τα οποία ξεκινά με την διαπίστωση μιας ανάγκης ή ενός ενδιαφέροντος (κυρίως γνωστικού) και δεν περιορίζονται σε ένα μόνο πρόγραμμα ή στη χρήση μιας διδακτικής μεθόδου αλλά επιλέγουν ό,τι θεωρούν πως θα τους βοηθήσει να επιτύχουν το στόχο τους.

➤ *Προσανατολισμένοι στη μαθησιακή διαδικασία.* Αποτελούν την

ομάδα των «άπληστων μαθητών», καθώς ικανοποιούνται από τη συνεχή μάθηση, την οποία επιδιώκουν συνεχώς και συστηματικά.

➤ *Προσανατολισμένοι στην εκπαιδευτική δραστηριότητα.* Προς

χάριν της δραστηριότητας και μόνο, εμπλέκονται σε μαθησιακές διαδικασίες χωρίς να «μαθαίνουν». Η αποφυγή του ιδιαίτερου ατομικού περιβάλλοντος και των τυχόν προβληματικών καταστάσεων ενισχύει την ανάγκη να βρίσκονται σε αυτούς τους χώρους μάθησης.

Με την επισήμανση ότι οι παρόμοιες προσεγγίσεις (τυπολογικές, παραστατικές κλπ.) του φαινομένου της συμμετοχής είναι ποικίλες (Καραλής Θ., 2013:33-42) εστιάζουμε για την οικονομία της μελέτης μας, σε εκείνη της Patricia K. Cross, η οποία ασχολήθηκε διεξοδικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια στη μάθηση. Με βάση ερευνητικά ευρήματα από το χώρο των ΗΠΑ, αναφορικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες μη τυπικής εκπαίδευσης, η Cross (1981: 54-56) καταλήγει στο

συμπέρασμα ότι από όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή ο βασικότερος είναι ο βαθμός φοίτησης στην τυπική εκπαίδευση, δηλαδή το εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου. Σύμφωνα με την Cross (ό.π., σ. 55) όλες οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι «όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερο ενδιαφέρονται για περαιτέρω εκπαίδευση» ή διαφορετικά: «η μάθηση είναι εθιστική, όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερη επιθυμούν». Κατά την Cross το βασικό εμπόδιο συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων για τους λιγότερο εκπαιδευμένους είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος.

Σε επίπεδο θεωρίας υποστηρίζει ότι το δυναμικό των ενηλίκων «μαθητών», αν μπορούμε να το χαρακτηρίσουμε έτσι, είναι δυνατό να ειπωθεί ως μια πυραμίδα. Στη βάση της βρίσκονται εκείνοι οι ενήλικοι που είναι σε θέση να αυτο-διαχειριστούν τη μάθηση. Αυτή είναι μία κατηγορία η οποία κατά κάποιο τρόπο περιλαμβάνει δυνητικά τον καθένα από εμάς. Μια μικρότερη ομάδα στο μέσο της πυραμίδας, (αυτή κατά την Cross υπολογίζεται περίπου στο ένα τρίτο του ενήλικου πληθυσμού), συμμετέχει σε κάποιας μορφής οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, σε τακτά χρονικά διαστήματα. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται ένα μικρό ποσοστό ενηλίκων που επιθυμούν τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (κυρίως τυπικού χαρακτήρα,) οι οποίες οργανώνονται από κάποιο επίσημα αναγνωρισμένο και θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό ίδρυμα (π.χ. πανεπιστήμιο).

Η Cross υποστηρίζει (και αυτό για να επισημάνει τον κίνδυνο που υποθάλπουν κάποιες έρευνες παγίδες) ότι είναι εύκολο να συγκεντρώσουμε δημογραφικά στοιχεία τα οποία αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων (αρχική εκπαίδευση, εισόδημα, ηλικία, φύλο, κοινωνική προέλευση, κλπ). Ωστόσο, τέτοιου είδους περιγραφές αποτελούν -κατά προσέγγιση- μόνο το 10% της διακύμανσης η οποία αφορά στη συμμετοχή. Επομένως, θα ήταν το ίδιο εύκολο για τους ερευνητές στον χώρο αυτό να περιγράψουν τους ενήλικους «μαθητές», με τρόπο ο οποίος θα είναι περισσότερο σχετικός με την εκπαίδευση: π.χ. ποια ήταν η εκπαιδευτική τους εμπειρία στο σχολείο, πως σκέφτονται το σχολείο, πως αντιλαμβάνονται τις μαθησιακές τους εμπειρίες εκτός σχολείου, ποια είναι η σημερινή τους κοινωνική ή επαγγελματική κατάσταση και πως θα μπορούσε η εκπαίδευση να τους βοηθήσει να καλυτερεύσει, κλπ.. Είναι προφανές ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον της Cross, όπως και πολλών άλλων

ερευνητών, εστιάζει στη μελέτη παραγόντων που θα αποφέρουν τα όσο δυνατόν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση.

Στη συνέχεια και για την οικονομία της έρευνας, παραθέτουμε επιγραμματικά τις κυριότερες θεωρητικές-επιστημονικές θέσεις σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση.

1.Θεωρίες συμμετοχής

α) *Η θεωρία των Δυναμικών Πεδίων* (Miller, 1967): Η κοινωνικο-οικονομική θέση και η συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέονται αναπόφευκτα.

β) *Η θεωρία της συνταύτισης* (Boshier, 1971): Το κίνητρο μάθησης είναι μία λειτουργία αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικών ψυχολογικών παραγόντων και εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων.

γ) *Το θεωρητικό παράδειγμα «προσδοκία-σθένος»* (Rubenson, 1977): Η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της κατάστασης κατά την οποία κάποιος προσδοκά ή ελπίζει σε κάτι (expectancy) και του «σθένους» ή της δύναμης εκείνης που αποδίδουμε στην εκπαίδευση και η οποία εξαρτάται από τα αναμενόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής μας σε αυτήν (valence).

δ) *Η θεωρία της μεταβίβασης* (Aslanian & Brickell, 1980): Η απόφαση κάποιου ενήλικου να συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα συνδέεται πολύ συχνά με αλλαγές μικρής ή μεγάλης κλίμακας στη ζωή του (μεταβάσεις).

ε) *Η θεωρία των ομάδων αναφοράς*: οι ενήλικοι συνήθως ταυτίζονται με την κοινωνική ή πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν –«κανονιστική» ομάδα αναφοράς (normative reference group-NRG)– ή με κάποια άλλη ομάδα στην οποία δεν ανήκουν αλλά επιθυμούν να ανήκουν – «συγκριτική» ομάδα αναφοράς (comparative reference group-CRG).

στ) *Η θεωρία της κοινωνικής συμμετοχής* (Courtney, 1981& Cookson, 1986): Η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα πρέπει να εξηγηθεί εν γένει σε σχέση με την κοινωνική συμμετοχή (social participation).

2.Συνθετικές προσεγγίσεις (ερμηνευτικά μοντέλα) (Rubenson, 1979).

α) *Το παράδειγμα της ομαδοποίησης μεταβλητών*: Υπάρχουν τρεις ομάδες μεταβλητών με την εξής σειρά σημαντικότητας - Οι προσωπικές μεταβλητές - Η «ενεργή προετοιμασία» - Η διακριτή αξία μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας (σθένος) και η δυνατότητα συμμετοχής σε αυτήν με στόχο κάποιο άμεσο όφελος (προσδοκία).

- β) Τα προσδοκώμενα οφέλη (Tough, 1979): Προτείνεται η ύπαρξη πέντε σταδίων τα οποία σχετίζονται με τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- γ) Ο συνδυασμός των ευνοϊκών περιστάσεων (De Montlibert, 1973& Hedoux, 1981)
- δ) Το μοντέλο της ψυχοκοινωνικής αλληλεπίδρασης (Darkenwald & Valentine, 1985)
- ε) Το μοντέλο της αλυσίδας αντιδράσεων: Η συμμετοχή σε μία μαθησιακή διαδικασία είναι το αποτέλεσμα μίας αλυσίδας αντιδράσεων, από τις οποίες η κάθε μία στηρίζεται στην αξιολόγηση της εκάστοτε θέσης του ατόμου στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και κινείται.

3. Συνόψιση – σύνθεση θεωριών

Η μέχρι σήμερα συσσωρευμένη γνώση στο συγκεκριμένο χώρο μας έχει βοηθήσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό να κατανοήσουμε πως η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσδιορίζεται κυρίως μέσω της «σημασιοδότησης» τεσσάρων βασικών εννοιών οι οποίες παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα τόσο στην έρευνα όσο και στις θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν, αυτών της αλληλεπίδρασης, της αυτοπεποίθησης, της μετάβασης και της προσδοκίας (Ζαρίφης, 2014).

Ως προς τον όρο *αλληλεπίδραση*, στους περισσότερους ανθρώπους, είτε θεωρητικούς και επιστήμονες είτε απλούς αναγνώστες, δημιουργείται η οπτική παράσταση δύο «αντιμαχόμενων» πεδίων, όπου τα στοιχεία του ενός εμπλέκονται και επηρεάζουν τα στοιχεία του άλλου και αντίστροφα. Ιδιαίτερα για τους θεωρητικούς, η έννοια αυτή αποδίδεται κυρίως με το πεδίο του Kurt Lewin. Συγκεκριμένα, όταν το άτομο προσανατολίζεται σε έναν συγκεκριμένο στόχο και τη λήψη μιας απόφασης, τοποθετείται σε ένα σχετικό πεδίο όπου θετικές και αρνητικές δυνάμεις (πιέσεις) αλληλοδρούν για την επίτευξη ή τη ματαίωση αυτού του στόχου και αυτό συμβαίνει διότι το άτομο διαθέτει νου, δηλαδή σκέψη και κρίση.

Στην έννοια της *αυτοπεποίθησης* δίνεται διττή σημασιοδότηση, όσον αφορά στο θέμα που εξετάζουμε. Οι θεωρητικοί ψυχολόγοι αρκούνται στη μελέτη των παραγόντων που δημιουργούν τη χαμηλή ή την υψηλότερη αυτοπεποίθηση (εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η Συμβουλευτική Ψυχολογία αποβλέπει στην τόνωση αυτού του χαρακτηριστικού), ενώ οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων που αναφέραμε ασχολούνται με το ερώτημα «ποιοι τύποι ανθρώπων είναι αυτοί που διστάζουν να μπουν σε προγράμματα της δια βίου μάθησης γιατί διαθέτουν χαμηλή αυτοπεποίθηση».

Η *μεταβίβαση* αποτελεί μία δύσκολα προσεγγίσιμη έννοια για την κατανόηση των παραγόντων συμμετοχής των ατόμων σε δραστηριότητες γενικότερα και όχι μόνο στην εκπαίδευση. Η σχετική θεωρία που προαναφέρθηκε (Aslanian & Brickell, (1980), συνδέει τη λειτουργία της μεταβίβασης με τις γενικότερε «αλλαγές» (μεταβάσεις), μικρής ή μεγάλης κλίμακας, που σημειώνονται στη ζωή των ανθρώπων και την ικανότητά τους να εναρμονίζονται με αυτές τις αλλαγές αφενός και αφετέρου να προχωρούν σε νέες στοχοθεσίες. Για την Cross (1981) η μετάβαση είναι μία περίοδος αλλαγής η οποία επιδρά πολλαπλά στον κύκλο ζωής των συμμετεχόντων. Η μετάβαση όμως μπορεί να ερμηνευθεί και ως ένας διαρκής κύκλος (σπειροειδής) εξέλιξης μαθησιακών συμβάντων (learning events), τα οποία χαρακτηρίζονται από γνωστικές και συναισθηματικές εναλλαγές όπως υποστήριξαν οι Aslanian & Brickell.

Η σημασιοδότηση της *προσδοκίας* κατ' αρχάς δίνεται από τον Rubenson, όπως είδαμε στη θεωρία του, ως μία «κατάσταση» στην οποία το άτομο προσδοκά, δηλαδή αναμένει και ελπίζει με βεβαιότητα, την αλλαγή μέσω της συμμετοχής του σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα (expectancy). Για τους περισσότερους θεωρητικούς η χρήση της ταυτίζεται με τις έννοιες της συμφωνίας και της δυσαρμονίας. Θεωρητικοί όπως ο Boshier για παράδειγμα ή ο Miller αλλά και οι Darkenwald & Merriam, στηρίζονται στην α/συμφωνία μεταξύ των αξιών στις διάφορες κοινωνικές τάξεις ή ομάδες αναφοράς και στις αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι περισσότεροι ωστόσο υποστηρίζουν πως η προσδοκία του ατόμου για επιβράβευση ή για ενσωμάτωση σε μία συγκριτική ομάδα αναφοράς, είναι μία σημαντική μεταβλητή στη μελέτη των παραγόντων συμμετοχής.

γ) Λήψη απόφασης

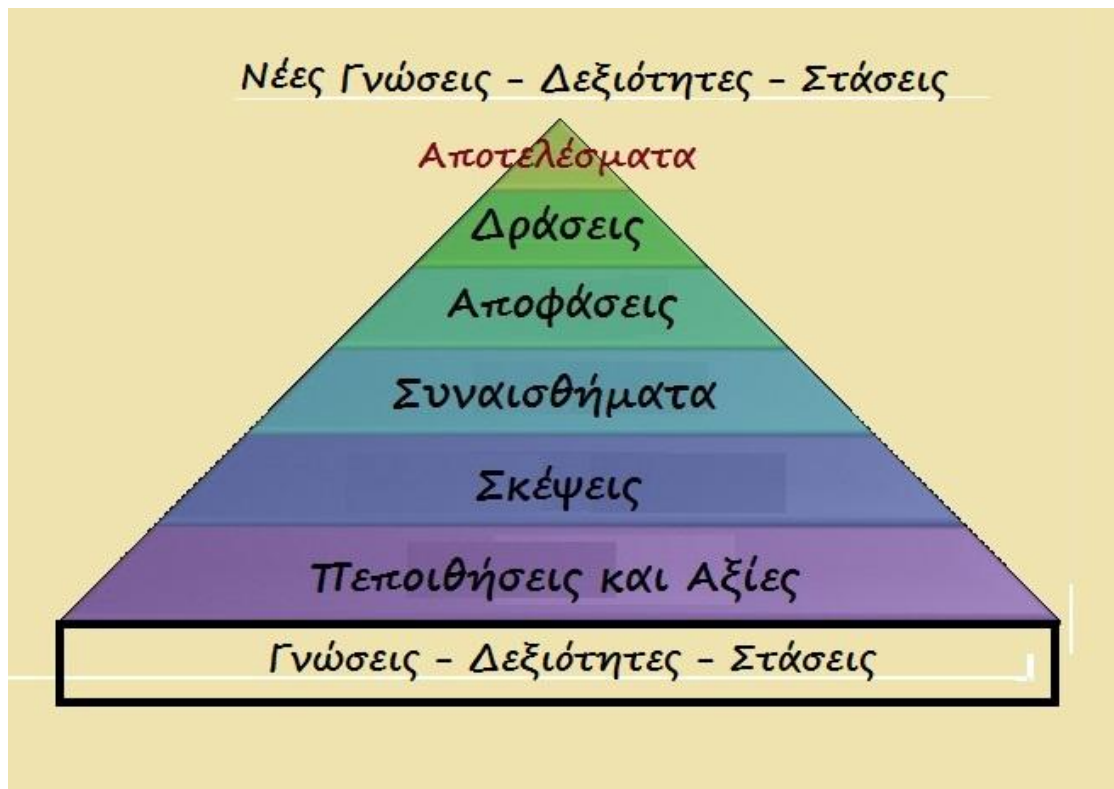
Οι αξίες μας είναι όσα θεωρούμε στη ζωή μας σημαντικά και μπορεί να περιλαμβάνουν έννοιες όπως η ισότητα, η ειλικρίνεια, η εκπαίδευση, η προσπάθεια, η επιμονή, η αφοσίωση, η πίστη κλπ. Οι αξίες μας είναι πάρα πολύ προσωπικές και μας επηρεάζουν σε βαθύ υποσυνείδητο επίπεδο. Δύνανται να χωριστούν σε βασικές και δευτερεύουσες αξίες. Οι βασικές αξίες μάς βοηθούν να επιλύσουμε τυχόν κρυμμένες συγκρούσεις, αλλά και βρούμε μια συγκεκριμένη πορεία στη ζωή μας. Τελικά, αυτές είναι σημαντικές για να μας βοηθούν να κινούμαστε προς την επίτευξη λύσεων και να επιλύουμε προβλήματα.

Οι πεποιθήσεις μας είναι υποθέσεις που κάνουμε για τον κόσμο. Οι πεποιθήσεις μας μπορεί να αλλάξουν από το «επαναπρογραμματισμό» του υποσυνειδήτου μας. Όπως και οι αξίες, οι πεποιθήσεις μας μπορεί να χωριστούν σε δύο διαφορετικούς τύπους: τις πεποιθήσεις ενδυνάμωσης και τις πεποιθήσεις περιορισμού.

Οι στάσεις (attitudes) αναφέρονται σε «ένα γενικό και διαρκές, θετικό ή αρνητικό, συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή θέμα». Μία στάση αφορά τη θετική ή αρνητική προδιάθεση ενός ατόμου για κάποιον ή σε κάτι στο περιβάλλον του. Οι στάσεις δεν προβλέπουν τη συμπεριφορά αλλά μπορούν να αποκτήσουν μια προγνωστική αξία της συμπεριφοράς όταν στάσεις και συμπεριφορά μετρηθούν στα ίδια επίπεδα σαφήνειας, εξασφαλιστεί, δηλαδή, πλήρης αντιστοιχία ως προς την πράξη, το στόχο, το χρόνο και το πλαίσιο.

Οι στάσεις δεν προδικάζουν πάντα τη συμπεριφορά, όμως μία στάση μπορεί να καταλήξει σε σκοπούμενη συμπεριφορά, πρόκειται δηλαδή για πρόθεση που μπορεί να εκδηλωθεί ή όχι στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες. Οι στάσεις αποτελούν αντικείμενο τροποποίησης για διαφορετικούς λόγους. Ένας από αυτούς είναι η επικοινωνία, άρα και η διδασκαλία.

Οι δεξιότητες αφορούν στη δυνατότητα ενός ατόμου να επιτυγχάνει συγκεκριμένο επιθυμητό αποτέλεσμα, με την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια και μέσα σε ελάχιστο χρόνο. Η δυνατότητα αυτή εκπλήρωσης εργασιών και επίλυσης προβλημάτων οφείλεται στην αξιοποίηση και εφαρμογή γνώσεων που απόκτησε το άτομο. Οι δεξιότητες, επομένως, δεν είναι έμφυτες, αλλά αποκτώνται και αναπτύσσονται/βελτιώνονται με τη μάθηση μέσω της εκπαίδευσης και της πρακτικής εξάσκησης (training). Μία δεξιότητα ξεκινά από το επίπεδο της μίμησης για να περάσει με την άσκηση στο επίπεδο του συντονισμού και στη συνέχεια μέσω μακροχρόνιας εξάσκησης στο επίπεδο του αυτοματισμού.



Πηγή: Κουλαουζίδης Γ. - Οικονόμου Α. (2010), Εκπαίδευση Εκπαιδευτών ΕΚΔΔΑ: Εκπαιδευτικό Υλικό, Αθήνα: ΕΚΔΔΑ (wiki-book: [Knowledge, Attitudes, Skills](#))

Η εκάστοτε αντίδραση του ατόμου στα εξωτερικά ερεθίσματα δεν είναι τίποτα άλλο παρά στοχοθετημένες συμπεριφορές (χωρίς να αποκλείονται οι τυχαίες αντιδράσεις), στις οποίες εμπεριέχεται κάθε φορά και η ανάλογη λήψη απόφασης. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του, η οποία συνυπάρχει και συμπορεύεται με την επαγγελματική ανάπτυξη, οι λήψεις απόφασης αποτελούν διαδικασία εφ' όρου ζωής, με κυριότερο χρονικό σημείο την επιλογή επαγγελματικής κατεύθυνσης στο 18^ο έτος της ηλικίας (τέλος της Λυκειακής Εκπαίδευσης για τη χώρα μας).

Επειδή η διαδικασία λήψης απόφασης δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη, αυτό που μπορεί να παρατηρηθεί και να μετρηθεί από τους πειραματιστές είναι η φανερή συμπεριφορά στην οποία καταλήγει. Οι μετρήσιμες παράμετροι κάθε συμπεριφοράς είναι δύο: η ακρίβεια (σωστή ή λάθος απόκριση) και η ταχύτητα (χρόνος απόκρισης). Αυτές οι παράμετροι δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, και είναι ενδιαφέρων ο τρόπος με τον οποίο ο εγκέφαλος πετυχαίνει τον συμβιβασμό τους.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 δεν ήταν διαθέσιμες τεχνικές νευροαπεικόνισης που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν με ασφάλεια σε ανθρώπους.

Συνεπώς, η σχετική έρευνα ξεκίνησε στον εγκέφαλο του πιθήκου, κάνοντας χρήση δύο νευροφυσιολογικών τεχνικών που εξακολουθούν να εφαρμόζονται έως και σήμερα. Οι μελέτες μονοκυτταρικών καταγραφών σε πιθήκους απέφεραν σημαντικές γνώσεις. Για παράδειγμα, έδειξαν ότι η νευρική δραστηριότητα σε ορισμένες περιοχές του φλοιού, που φαίνεται ότι εμπλέκονται στον σχηματισμό της απόφασης, αυξάνεται βαθμιαία και παραμένει υψηλή μέχρι τη στιγμή που συμβαίνει η συμπεριφορική απόκριση. Ακόμη, έδειξαν ότι ο ρυθμός πυροδότησης αυτών των νευρώνων αυξάνεται ταχύτερα όταν πρόκειται για εύκολες αποφάσεις και βραδύτερα όταν πρόκειται για δύσκολες αποφάσεις. Κάποιοι ερευνητές ερμηνεύοντας τα παραπάνω δεδομένα, υποστήριξαν ότι κάποιες εγκεφαλικές περιοχές, όπως η LIP και ο DLPFC12, διαμορφώνουν μια αντιληπτική απόφαση συγκρίνοντας τα εγκεφαλικά σήματα που προέρχονται από ορισμένες ομάδες νευρώνων του αισθητικού φλοιού (Gold & Shadlen, 2003, Kim & Shadlen, 1999). Επιπλέον, προτάθηκε η υπόθεση ότι η διαδικασία σχηματισμού μιας απόφασης είναι στενά συνδεδεμένη με τις δομές του εγκεφάλου που ευθύνονται για την ακόλουθη κινητική συμπεριφορά (Gold and Shadlen, 2007). Παρά τις διχογνωμίες των ερευνητών σε διάφορα σημεία, έχουν προκύψει σημαντικά συμπεράσματα μέσα από τις διαφορετικές επιστημονικές αναζητήσεις. Κύριες επιστημονικές κατευθύνσεις στον τομέα αυτό θεωρούνται οι εξής:

α) Υπολογιστικά μοντέλα απόφασης (Sherrington, 1906)

β) «Ψυχολογικά» μοντέλα απόφασης

γ) Απόφαση ως (Μπεϋζιανή) συναγωγή

δ) Μοντέλα ανάδρομων συνδέσεων (Wang, 2008)

ε) Το μοντέλο «επείγουσας διέλευσης»

(Καρανικολός, Α. cogsci.phs.uoa.gr/fileadmin/cogsci.phs.uoa.gr/.../files/.../Karanikolos_Apostolos_.pdf)

Ωστόσο, οι αποφάσεις που καλείται να πάρει ένας ζωντανός οργανισμός δεν έχουν σωστή και λάθος απάντηση, όπως για παράδειγμα, όταν προσφέρεται σε έναν πίθηκο η επιλογή ανάμεσα σε μια σταφίδα και ένα κομμάτι μήλου (Padoa-Schioppa & Assad, 2006). Σε αυτές τις λεγόμενες «ελεύθερες επιλογές», ο βασικός παράγοντας που καθορίζει την έκβαση της απόφασης είναι η υποκειμενική αξία (ή χρησιμότητα) που έχουν για τον οργανισμό οι διαθέσιμες εναλλακτικές επιλογές. Η δυνατότητα διαχωρισμού των αποφάσεων σε δύο διακριτές κατηγορίες (αντιληπτικές, αξίας)

υποστηρίζεται από κλινικές μελέτες που έχουν αναφέρει περιπτώσεις ανθρώπων με πολύ συγκεκριμένες διαταραχές στη λήψη αποφάσεων (Fellows & Farah, 2007). Εντούτοις, αυτές οι παρατηρήσεις δεν αποκλείουν την ύπαρξη εγκεφαλικών περιοχών που συνεισφέρουν και στα δύο είδη αποφάσεων. Οι αποφάσεις «αξίας» διαθέτουν ένα υποκειμενικό στοιχείο, αφού η αξία δεν είναι μια αμετάβλητη, αντικειμενική ιδιότητα του ερεθίσματος, αλλά εξαρτάται σημαντικά από την κατάσταση του οργανισμού. Επιπλέον, συχνά εξαρτάται και από το πλαίσιο στο οποίο συναντάται το ερέθισμα, δηλαδή με ποια άλλα ερεθίσματα εμφανίζεται ταυτόχρονα. Εντούτοις, ένα νευρικό σύστημα για να υπολογίσει την αξία ή την χρησιμότητα μιας επιλογής (ενός ερεθίσματος ή μιας πιθανής δράσης) πρέπει να προβλέψει τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την συγκεκριμένη επιλογή και στη συνέχεια να τα αξιολογήσει. Τα αποτελέσματα μιας επιλογής γίνονται μετρήσιμα μέσω των ανταμοιβών που προβλέπεται ότι θα αποφέρουν. Κάθε ανταμοιβή – που μπορεί να είναι πρωτεύουσα (φαγητό, ποτό) ή δευτερεύουσα (χρήματα), θετική (αύξηση εισοδημάτων) ή αρνητική (αύξηση κόστους, προσπάθεια) – έχει την ιδιότητα ότι μπορεί να μεταβάλλει την μελλοντική κατάσταση του οργανισμού με ένα μετρήσιμο τρόπο. Ένας βασικός παράγοντας που καθιστά τις ανταμοιβές προβλέψιμες, και τους υπολογισμούς απόδοσης «υποκειμενικής αξίας» δυνατούς, είναι οι εμπειρίες (μνήμες) του οργανισμού. Ένας οργανισμός που αποφασίζει, θυμάται και επηρεάζεται στη λήψη της κάθε απόφασης από την έκβαση παρόμοιων επιλογών κατά το παρελθόν. Η θεωρία της ενισχυτικής μάθησης προσφέρει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη μελέτη αυτών των περιπτώσεων. Παρ' όλα αυτά, η εμπειρική γνώση δεν είναι αρκετή όταν πρέπει να αξιολογηθούν νέα ερεθίσματα ή όταν υπάρχει αβεβαιότητα ως προς την έκβαση των αποτελεσμάτων της απόφασης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, που αποτελούν την πλειοψηφία των αποφάσεων της «πραγματικής ζωής», προκύπτει έντονη η ανάγκη αβέβαιων προβλέψεων (Καρανικολός Α.).

Η παραπάνω ανάγκη φέρνει τη μελέτη των αποφάσεων στο πεδίο έρευνας της οικονομικής επιστήμης. Πολλές οικονομικές θεωρίες συμπίπτουν στην υπόθεση ότι ένας ορθολογικός άνθρωπος, όταν πρέπει να κάνει αβέβαιες επιλογές διαλέγει πάντα εκείνες που διαθέτουν τη μέγιστη «προσδοκώμενη χρησιμότητα» (expected utility, EU). Ο υπολογισμός της EU γίνεται ξεχωριστά για κάθε διαθέσιμη επιλογή και ισούται με το γινόμενο δύο ποσοτήτων. Το μέγεθος των ανταμοιβών που αντιστοιχούν στην επιλογή επί το μέγεθος της πιθανότητας να προκύψει ανταμοιβή αν προτιμηθεί αυτή η επιλογή.

Στη συνέχεια, ο οργανισμός καταλήγει στην επιλογή που παράγει το μεγαλύτερο γινόμενο (Arnould & Nichole, 1982).

Η σχέση των οικονομικών αποφάσεων με τους βιολογικούς οργανισμούς προκύπτει και από μια άλλη προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτήν, κάθε χρονική στιγμή το περιβάλλον επιβάλλει σε κάθε κινούμενο οργανισμό τη λήψη μιας απόφασης σχετικά με το πώς θα επενδύσει τη περιορισμένη ποσότητα ενέργειας που διαθέτει. Όλες οι αποφάσεις για την κατανομή της διαθέσιμης ενέργειας – αυτές που λαμβάνονται και αυτές που δεν λαμβάνονται - εμπεριέχουν κόστος και αποφέρουν μελλοντικές αποδόσεις (Montague, 2007).

Όπως προκύπτει, η λήψη απόφασης αποτελεί μία συνεχή διαδικασία για τον ανθρώπινο οργανισμό και συνδέεται άμεσα με τη συμμετοχή ή μη συμμετοχή των ενηλίκων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Επομένως, εμπεριέχεται ως βασική συνιστώσα στις θεωρίες προσέγγισης των κινήτρων στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και στη μελέτη των ανασταλτικών παραγόντων. Η εκάστοτε λήψη απόφασης αποτελεί την ολοκλήρωση όλης της εσωτερικής «συζήτησης» του κάθε ατόμου με τον εαυτό του και την υπόρρητη τελική συμπεριφορά του ατόμου, η οποία συμπεριφορά εκδηλώνεται φανερά σε άμεσο χρόνο.

Κεφάλαιο 3^ο. Ιστορική αναδρομή του θεσμού

α) Ευρωπαϊκό Πλαίσιο

Οι γρήγορες και σημαντικές αλλαγές στον οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και τεχνολογικό τομέα που σηματοδοτούν τη σύγχρονη εποχή προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη για αναβάθμιση και επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των ατόμων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της επαγγελματικής, κοινωνικής και προσωπικής ζωής. Η ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση ώθησαν τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν πολιτικές στον τομέα της διά βίου μάθησης, δηλαδή στη διεύρυνση της μαθησιακής διαδικασίας και στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων.

Στις αρχές του 1990 η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) ήρθε αντιμέτωπη με έναν τεράστιο προβληματισμό, ο οποίος προκλήθηκε από τον συνεχώς αυξανόμενο παγκόσμιο ανταγωνισμό, τον υψηλό δείκτη ανεργίας και το μεγάλο ποσοστό εργατικού δυναμικού που αδυνατούσε να εναρμονιστεί και να «αποδώσει» σύμφωνα με τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας. Υπό αυτό το πρίσμα η Ε.Ε. αναγνώρισε την ανάγκη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής για την κοινωνική και κυρίως οικονομική ανάπτυξη των κρατών - μελών της (Νικολάου, 2008). Η συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) σηματοδότησε το πρώτο βήμα για την κοινωνική και οικονομική ευημερία και, σε συσχέτισή της με τον εκπαιδευτικό οραματισμό, τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές της ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, προσαρμοσμένες στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών – μελών. Στις σχετικές διατάξεις καταγράφεται με σαφήνεια η διάκριση μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης και κυρίως, γίνεται εμφανής η κατάταξη της εκπαίδευσης στους διακριτούς τομείς δράσης και παρέμβασης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Κατσίκη, 2015). Συγκεκριμένα, στο άρθρο 127 αναγράφεται η εξής φράση: «Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών - μελών, σεβόμενοι ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών - μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης».

Όπως γίνεται φανερό, οι παραπάνω αποφάσεις θεωρούν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ως επένδυση για την επιθυμητή οικονομική ανάπτυξη. Στη

συνέχεια, η Ε.Ε. προχώρησε στην έκδοση τριών *Βιβλίων*, σχετικών με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση αντίστοιχα (Κατσίκη, 2015):

1993, Λευκό Βιβλίο για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση: οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα.

1995, Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: Διδασκαλία και μάθηση- Προς μία κοινωνία της γνώσης.

1996, Πράσινο Βιβλίο για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την έρευνα: Τα εμπόδια στη διακρατική κινητικότητα.

Κατά τον Βεργίδη (2001α), το 1996 αποτελεί σημαντικό σταθμό στις διαδικασίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επίτευξη της συνεχιζόμενης μάθησης, καθώς αυτό το έτος ορίζεται ως «Ευρωπαϊκό Έτος για τη δια βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση».

Το Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000 θεωρείται επίσης ένας χωρο-χρονικός σταθμός του θεσμού που αναφερόμαστε, καθώς θέτει ένα πολύ σημαντικό στόχο: «Η Ευρώπη ως το 2010 θα πρέπει να έχει αναδειχθεί σε μία πολύ ισχυρή οικονομική δύναμη, επενδύοντας στο ανθρώπινο κεφάλαιο για την επίτευξη αυτού του στόχου». Ως γνωστό, το χρονικό αυτό όριο παρατάθηκε ως το 2020, αφού η Κοινωνία της Γνώσης δεν υλοποιήθηκε όπως είχε στοχοθετηθεί. Το 2004, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Συμβούλιο της Ευρώπης, σχετικά με την πρόοδο των στόχων της Λισσαβόνας, ανέδειξε την ανάγκη για μεγαλύτερη έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Στο ανακοινωθέν της Μπριζ του 2010 (http://ec.europa.eu/education/policy/vocationalpolicy/doc/brugescom_en.pdf), το οποίο εντάσσεται στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, διατυπώνεται ένα όραμα για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση - βασικό τμήμα της εκπαίδευσης ενηλίκων: το όραμα για μια πιο ελκυστική, προσιτή και ευέλικτη εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Στο εν λόγω ανακοινωθέν έδωσαν συνέχεια, τον Ιούνιο του 2015, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα κράτη μέλη και οι κοινωνικοί εταίροι, με τα «συμπεράσματα της Ρίγας» (http://www.cedefop.europa.eu/en/news-andpress/news/european-ministers-endorse-rigaconclusions_vet).

Η Κοινωνία της Γνώσης συνεχίζει να αποτελεί «ιδανικό» προς υλοποίηση για την Ε.Ε. από το πρώτο Λευκό Βιβλίο μέχρι και σήμερα και υπό αυτό το πρίσμα ερευνώνται σημαντικές μεταβλητές και παραγοντικά στοιχεία στην επίτευξη του αρχικού στόχου, όπως: τα κίνητρα συμμετοχής, η αποδοτικότητα των δομών, ο ρόλος των εκπαιδευτών,

τα ποσοστά και οι παράγοντες διαρροής από τα προγράμματα, η κυβερνητική πολιτική, η μεταναστευτική πολιτική κλπ. Όλη αυτή η πολύπλευρη ερευνητική αναζήτηση αποσκοπεί στην υλοποίηση των ζητούμενων για όλα τα κράτη-μέλη: δημιουργία ενός υψηλά καταρτισμένου εργασιακού δυναμικού, το οποίο θα μπορεί να επιδείξει πολιτισμικές ικανότητες σε ένα παγκοσμιοποιημένο και διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον.

Η Διακήρυξη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στον 21^ο αιώνα εστιάζει στους εξής τομείς, οι οποίοι μέσω της ανάπτυξής τους θα επιτύχουν την ανταπόκριση των εκπαιδευμένων ατόμων στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον:

1. Ενεργός πολιτειότητα, δημοκρατία και συμμετοχή
2. Ατομικές δεξιότητες ζωής
3. Κοινωνική συνοχή, ισότητα και δικαιοσύνη
4. Απασχόληση και ψηφιοποίηση
5. Μετανάστευση και δημογραφική αλλαγή
6. Αειφορία
7. Εκπαίδευση ενηλίκων και Ευρωπαϊκές πολιτικές

(ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ)

β) Η πραγματικότητα στον ελληνικό χώρο

Στην Ελλάδα (Καραλής, 2013) οι πρώτες δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων εμφανίστηκαν στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα, ως πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και πολιτιστικών σωματείων, μορφωτικών οργανώσεων και επιμελητηρίων, ωστόσο είναι μάλλον σποραδικές και κυρίως χωρίς θεσμική υπόσταση. Η πρώτη απόπειρα επίσημης κρατικής παρέμβασης εντοπίζεται το 1929, με την ίδρυση νυκτερινών σχολείων για ενηλίκους. Έως και τις αρχές της δεκαετίας του 1960, οι δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων επικεντρώνονταν στην καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και αποτελούν προέκταση του δικτύου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού πραγματοποιούνταν κυρίως σε δημοτικά σχολεία, στις περισσότερες των περιπτώσεων με τα ίδια εκπαιδευτικά υλικά που προορίζονταν για τους μαθητές των τάξεων του δημοτικού σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτές ήταν οι δάσκαλοι των σχολείων αυτών.

Με τη μεταρρύθμιση Παπανούτσου το 1964 θεσμοθετήθηκε η ίδρυση των Κέντρων Διδασκαλίας Ενηλίκων, στο πλαίσιο του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης, αυξάνεται η χρηματοδότηση των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων και διευρύνεται το φάσμα των αντικειμένων των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, αυτή η προσπάθεια για την επέκταση της εκπαίδευσης ενηλίκων θα αποδειχθεί βραχύβια, καθώς η δικτατορία αξιοποίησε το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης ως προπαγανδιστικό μηχανισμό. Στη μεταπολεμική περίοδο οργανώθηκαν, πέραν της Λαϊκής Επιμόρφωσης, και οι πρώτοι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ) και το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ). Το ΕΛΚΕΠΑ ιδρύθηκε το 1953, με βασικό σκοπό την αύξηση της παραγωγικότητας στην ελληνική οικονομία και πραγματοποίησε τα πρώτα του προγράμματα το 1958 σε συνεργασία με την ΓΣΕΕ, σε αντικείμενα διοίκησης. Κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 το ΕΛΚΕΠΑ επέκτεινε τη δραστηριότητά του στην περιφέρεια, όμως ο αριθμός των προγραμμάτων που πραγματοποίησε ήταν αρκετά περιορισμένος.

Η ποσοτική επέκταση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, σημειώνεται μετά την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα. Τα πρώτα χρόνια μετά την ένταξη οι φορείς που κυρίως δραστηριοποιήθηκαν ανήκαν στο δημόσιο ή ευρύτερο δημόσιο τομέα και απορρόφησαν τις πρώτες επιδοτήσεις του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου: η υπηρεσία Λαϊκής Επιμόρφωσης που αναβαθμίστηκε το 1983 σε

Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, το ΕΛΚΕΠΑ, ο ΕΟΜΜΕΧ, η ΕΕΤΑΑ και μικρός αριθμός άλλων φορέων. Μόνον στο δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης, ο αριθμός των εκπαιδευομένων κατά την πενταετία 1982-1987 ξεπέρασε αθροιστικά το ένα εκατομμύριο (Καραλής, 2010:29).

Τα τρία Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης, που ακολούθησαν για σχεδόν μια εικοσαετία επέφεραν σημαντικές μεταβολές στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, οι σημαντικότερες των οποίων ήταν οι εξής (Karalis & Vergidis, 2004 • Καραλής, 2010, Kokkos, 2012):

- Η αναμόρφωση του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, η ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ) και η θεσμοθέτηση της λειτουργίας των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ).
- Η ανάθεση των προγραμμάτων σε ανταγωνιστική βάση με δημόσιους διαγωνισμούς, που ουσιαστικά σήμανε τον τερματισμό της έμμεσης στήριξης των δημοσίων φορέων κατά τη δεκαετία του 1980. Μετά το 1998 το μεγαλύτερο μέρος της υλοποίησης των προγραμμάτων γίνεται πλέον από ΚΕΚ που ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα.
- Η συνακόλουθη συρρίκνωση των φορέων του δημόσιου τομέα, κυρίως του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης, αλλά και η αναστολή λειτουργίας του ΕΛΚΕΠΑ.
- Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης υπό την εποπτεία του ΕΚΕΠΙΣ αλλά και των εκπαιδευτών της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων υπό την εποπτεία της ΓΓΔΒΜ.
- Η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και η λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ).

Κατά την προαναφερθείσα περίοδο σημειώνεται και η ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως διακριτού τομέα στον ακαδημαϊκό χώρο. Η λειτουργία μικρού αριθμού μεταπτυχιακών προγραμμάτων και Εργαστηρίων σε ακαδημαϊκά ιδρύματα, η ίδρυση και λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, η ίδρυση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά και η λειτουργία επιστημονικών ινστιτούτων από τους κοινωνικούς εταίρους (όπως του ΙΝΕ της ΓΣΕΕ και το ΙΜΕ της ΓΣΕΒΕΕ), σημαντικό μέρος της δραστηριότητας των οποίων αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, είναι οι πλέον σημαντικές εξελίξεις σε αυτή την κατεύθυνση (Karalis & Pavlis-Korres, 2010).

Ολοκληρώνοντας, αναφερόμαστε και στις Σχολές Γονέων (2003) οι οποίες απευθύνονται σε γονείς κάθε εθνικής προέλευσης, ηλικίας και μόρφωσης, σε μελλοντικούς γονείς, σε γονείς ΑΜΕΑ, σε εκπαιδευτικούς, στην Τρίτη ηλικία και στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Ο θεσμός υπηρετεί κοινωνικούς στόχους και ο γενικός εκπαιδευτικός στόχος για τους συμμετέχοντες είναι να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Στην Ελλάδα του σήμερα επομένως, το γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων χαρακτηρίζεται από τους εξής άξονες: Τυπική εκπαίδευση, Μη τυπική εκπαίδευση, Άτυπη μάθηση, Δια βίου μάθηση, Δια βίου εκπαίδευση, Γενική εκπαίδευση (Τράπεζα ΕΟΠΠΕΠ).

Κεφάλαιο 4. Η πραγματικότητα στον ευρωπαϊκό και ελληνικό χώρο μέσα από μία δεύτερη ανάγνωση

Τα καταγεγραμμένα στοιχεία σε συσχέτιση με τα κίνητρα

Το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεί διαχρονικά, αν όχι τον βασικότερο, τουλάχιστον έναν από τους βασικούς τομείς έρευνας στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση του J. Crowther (2000, σ. 479): «πιθανώς το πλέον καλλιεργημένο αυλάκι στην έρευνα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτό της συμμετοχής».

Το ζήτημα της συμμετοχής (και κυρίως των κινήτρων και των εμποδίων) είναι συμφυές προς την επιστημολογική συγκρότηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων – με δεδομένο ότι ο βαθμός εμπρόθετης συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες θεωρείται ίσως ο πλέον βασικός παράγοντας που διαφοροποιεί τους ενήλικους από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους. Αναφορές στα χαρακτηριστικά, τα κίνητρα και τα εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων εντοπίζονται ήδη στο έργο κλασικών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως του E.C. Lindeman (*The Meaning of Adult Education*, 1926) και του B. Yaxlee (*Lifelong Education*, 1929). Συστηματικότερες αναφορές εντοπίζονται και στον Knowles (1970), κατά τη διατύπωση της θεωρίας της ανδραγωγικής, όπου τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες συνδέονται με τις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των ενηλίκων. Κατά τον Knowles (ο.π., σ. 84-85) τα κίνητρα συναρτώνται άμεσα με την έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης και για τον λόγο αυτό ο Knowles προτείνει μια κατηγοριοποίηση των κινήτρων, ή ακριβέστερα των λόγων/αιτίων που οι ενήλικοι συμμετέχουν σε προγράμματα σε συνάρτηση με την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών, τις οποίες διακρίνει σε *φυσιολογικές, αναπτυξιακές, ασφάλειας, εμπλουτισμού εμπειριών και αποδοχής/αναγνώρισης* (Καραλής, 2013).

Ανδραγωγική είναι η διδασκαλία ενηλίκων σε αντιδιαστολή με την παιδαγωγική που είναι η διδασκαλία των παιδιών-εφήβων. Αν και η επικράτησή της διήρκεσε περισσότερο από δύο δεκαετίες, δεν έχουν γίνει αρκετές εμπειρικές μελέτες, ώστε να εκτιμηθεί το κατά πόσον μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση και πρόγνωση της μαθησιακής συμπεριφοράς των ενηλίκων. Η θεμελιώδης σχέση μεταξύ των αρχών της Ανδραγωγικής και των μεθόδων διδασκαλίας έχει διερευνηθεί μόνο σε περιορισμένη κλίμακα. Ο Knowles βασιζόμενος στις θεωρίες προσωπικότητας της ανθρωπιστικής

ψυχολογίας δημιούργησε την εικόνα του αυτοκαθοδηγούμενου εκπαιδευόμενου, ο οποίος έχει ως στόχο την αυτο-ανάπτυξή του. Όμως, έδειξε να μην λαμβάνει υπόψη του ότι κάθε άτομο είναι ενταγμένο και λειτουργεί σε ένα κοινωνικό σύνολο μέσα στο οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση. Δεν πραγματεύεται το γεγονός ότι οι κοινωνικοί θεσμοί και οι δομές τους μπορεί να είναι πιο ουσιαστικοί και καθοριστικοί για τη συνολική εκπαιδευτική κάθε ατόμου. Με τον τρόπο αυτό, η θεώρηση Knowles υποβαθμίζει τις κοινωνικές δομές και ενισχύει την εσφαλμένη αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι απομονωμένη (Κοντάκος – Γκόβαρης, 2006).

Παρά την ανάπτυξη θεσμών και οργανισμών, την εισροή κοινοτικών πόρων και τη συνακόλουθη ποσοτική επέκταση των όγκου των προγραμμάτων, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει καθηλωμένη σε ιδιαιτέρως χαμηλά ποσοστά. Ο Κόκκος (2004, σ. 19 • 2005, σσ. 108-118,) ερμηνεύοντας το φαινόμενο της έντονης προτίμησης για τυπικές (και κυρίως πανεπιστημιακές) σπουδές, αλλά της ισχνής συμμετοχής σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης που παρατηρείται διαχρονικά στην Ελλάδα καταλήγει στους εξής παράγοντες (Καραλής, 2013):

(α) Το πλέγμα βλέψεων και προσδοκιών που ιστορικά έχει διαμορφωθεί στην ελληνική οικογένεια έχει ως αποτέλεσμα να εκφράζεται μια έντονη κοινωνική ζήτηση για εκείνου του τύπου τις σπουδές που αποτελούν το ασφαλέστερο εφελτήριο για ανοδική κοινωνική κινητικότητα.

(β) Το γεγονός ότι δεν αναπτύχθηκε ενδογενώς στην Ελλάδα ένα κίνημα εκπαίδευσης ενηλίκων συνδεδεμένο με τα κοινωνικά κινήματα, με αποτέλεσμα ο θεσμός να είναι σε μεγάλο βαθμό επείσακτος και επομένως να μην συνιστά μόρφωμα εγγεγραμμένο στη συλλογική κουλτούρα.

(γ) Η χαμηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα της μη τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και η απουσία ζήτησης προσόντων υψηλού επιπέδου στους εργασιακούς χώρους.

(δ) Η καχεκτικότητα της κοινωνίας των πολιτών και η περιορισμένη συμμετοχή σε συλλογικού τύπου δράσεις που λειτουργούν ανεξάρτητα από την κρατική εξουσία.

Ο οικονομικός παράγοντας καταλαμβάνει σημαντική θέση στον περιορισμό της έμπρακτης συμμετοχής. Γεγονός αποτελεί ότι η στήριξη από την ελληνική πολιτεία μειώθηκε δραματικά μέσα στη δίνη της κρίσης και κυρίως μετά τη διακοπή της ενίσχυσης από τους κοινωνικούς εταίρους, ζήτημα που αποτελεί ολόκληρο θέμα προς

διερεύνηση. Παράλληλα όμως, γεγονός αποτελεί και η ύπαρξη παγιωμένης θετικής αντίληψης από την ελληνική κοινωνία για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση πριν «εισαχθούν» στη χώρα μας τόσο τα οικονομικά πακέτα όσο και οι νεώτεροι θεσμοί με τις έννοιες που τους πλαισιώνουν.

Αναλυτικότερα, κατά το έτος 2007 το 14,9% των μη συμμετεχόντων Ελλήνων πολιτών ανέφεραν το κόστος ως πρωτεύον εμπόδιο, ενώ σήμερα αγγίζουν το 47,9% (ΕΣΥΕ). Το 2011 το ποσοστό πρόθεσης για συμμετοχή ήταν 68,1% και το ποσοστό της τελικής συμμετοχής μόλις 21,5%. Οι ερωτώμενοι επικαλούνται δομικά και λιγότερο θεσμικά εμπόδια, όπως έλλειψη χρόνου, φόρτος εργασίας, εργασιακό ωράριο χωρίς ευελιξία, οικογενειακές δεσμεύσεις, δυσκολία μετακίνησης, αλλά και έλλειψη πληρέστερης πληροφόρησης. Στην περίπτωση που όλοι αυτοί οι παράγοντες ομαλοποιούνται και παρέχονται, το κόστος προβάλλεται ως εμπόδιο με ποσοστό 81,4% (Ζαρίφη Γ. – Παπαδημητρίου Α., Διδακτικές Σημειώσεις, ΣΔΜ622). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, σύμφωνα με την ιεράρχηση του Maslow, η οικονομική κρίση καθηλώνει τα άτομα στα επίπεδα των βασικών αναγκών, ενώ το υψηλό επίπεδο της ολοκλήρωσης του ατόμου μάλλον μετουσιώνεται σε ιδανικό (Maslow, 1943 και 1954· Miller, 1967).

Η κρίση σε επίπεδα μικρο- και μακρο-οικονομίας έχει επιδράσει πολυποίκιλα σε κάθε κράτος – κοινωνία, ανάλογα με την ιδιότυπη σύνθεση και το προγενέστερο και ιδιαίτερο οικονομικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό και πνευματικό υπόβαθρο, αλλά ο αντίκτυπος σε θεσμικούς παράγοντες του εθνικού κράτους πρόνοιας είναι ένα πολύ σημαντικό γεγονός για όλους τους κοινωνικούς εταίρους, με ανάλογες ποσοτικές διακυμάνσεις (βλ. ενδεικτικά: Ellu Saar Kadri Taht Triin Roosalu, 2014)

Προφανώς, τα κράτη του Νότου είναι εκείνα που φέρουν εμφανέστερα τον αντίκτυπο της γενικότερης οικονομικής κρίσης, καθώς υστερούν σε κατά κεφαλήν εισόδημα και σε κρατικές πολιτικές πρόνοιας. Παράλληλα, είναι και αυτά που παρουσιάζουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του ενήλικου πληθυσμού και μεγαλύτερο «χάσμα γενεών» στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα.

Συμπεράσματα

Από την μέχρι τώρα ενασχόλησή μας αντιλαμβανόμαστε ότι οι παράγοντες συμμετοχής διαφέρουν σημαντικά από άτομο σε άτομο, από ομάδα σε ομάδα, από ηλικία σε ηλικία και κάτω από τον διαφορετικό προσδιορισμό που δίνουν κάθε φορά οι εμπειρίες ζωής. Κατά συνέπεια, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν έχουν μόνο έναν αλλά πολλαπλούς λόγους για συμμετοχή στην εκπαίδευση και η συστηματική διερεύνηση/ομαδοποίηση αυτών των λόγων, δηλαδή των παραγόντων συμμετοχής, καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη έως αδύνατη. Επιπλέον, οι πλείστες των μελετών εστιάζουν στην ανάλυση αυτών των παραγόντων με τα στοιχεία που δίνουν οι σχετικές έρευνες και στα εμπόδια ή τους παράγοντες αναστολής, καθώς τα «κίνητρα συμμετοχής» αυτά καθ' εαυτά είναι αδύνατον να αποσαφηνιστούν.

Θεωρούμε κατ' αρχάς ότι μόνο μία σύνθεση των προαναφερόμενων θεωριών (επεξηγηματικών μοντέλων) θα έριχνε περισσότερο φως σε αυτή την κατεύθυνση. Η συμμετοχή ενηλίκων στην εκπαίδευση αποτελεί ένα πολυσύνθετο και συγχρόνως πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο δεν μπορεί να «απεικονιστεί» με θεωρητικές μονομέρειες. Κατά δεύτερο λόγο, ταυτιζόμαστε με αυτό που εκφράζει η Cross στο έργο της (όπως και άλλοι ερευνητές), ότι δεν συνθέτουμε θεωρίες και μοντέλα για την επιστήμη, αλλά επιβάλλεται να εστιάζουμε στη μελέτη παραγόντων που θα αποφέρουν τα όσο δυνατόν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, η ίδια η Cross (1981: 111-112) υποστηρίζει ότι είναι μάλλον απίθανο να υπάρξει μία ενιαία θεωρία στον χώρο αλλά είναι περισσότερο πιθανό να υπάρξουν στο μέλλον πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τη διαδικασία μάθησης στους ενήλικες. Συνδέοντας την παραπάνω αντίληψη με την ευρύτερη ανάγκη για κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης των ενηλίκων, οι Hobson & Welbourne (1998: 72) επιβεβαιώνουν ότι η ανάπτυξη των ενηλίκων δεν προσδιορίζεται από συγκεκριμένες θεωρίες, αλλά μέσα από μία «συρραφή» θεωριών, η οποία επιχειρεί να καταγράψει το βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ των ενηλίκων με το πλαίσιο των εσωτερικών και εξωτερικών δυνάμεων που επιδρούν στη ζωή τους. Αν θα μπορούσε να επιτευχθεί μια τέτοια προσπάθεια, τότε αυτή θα πρέπει να διερευνά και τον τρόπο εξέλιξης των εννοιών οι οποίες ήδη χρησιμοποιούνται, ώστε να επιτευχθεί μια περισσότερο ισορροπημένη προσέγγιση της ανάπτυξης αλλά και της μάθησης ενηλίκων,

η οποία δεν θα αντιπαρέρχεται τις υπάρχουσες αντιλήψεις οι οποίες επικρατούν στο συγκεκριμένο χώρο.

Χωρίς να προβάλλουμε καμία προσπάθεια σύνθεσης θεωριών, υποστηρίζουμε ότι για την όσο δυνατή προσέγγιση του θέματος πρέπει να αναθούμε στην ιεράρχηση των αναγκών κατά τον Maslow. Θεωρούμε αδύνατη την οποιαδήποτε αναζήτηση (κοινωνική, ψυχική, συναισθηματική κλπ.) του ατόμου, το οποίο δεν έχει καλύψει τις βασικές, δηλαδή τις βιολογικές του ανάγκες. Όταν αυτό παρατηρείται, μάλλον αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα και ενώ η ψυχολογία θα το απέδιδε σε μη ολοκληρωμένες ή προβληματικές προσωπικότητες, ο λαός μας θα το ερμήνευε πολύ καυστικά με τη φράση «όποιος δεν έχει φαγητό, δεν γυρεύει ραπανάκια για την όρεξη».

Μεταβαίνοντας σε ένα δεύτερο επίπεδο της ιεραρχίας Maslow, θα πρέπει να έχουμε λάβει εκ των προτέρων υπόψη μας τις ανάγκες του «σήμερα» και τις μεταλλάξεις που έχουν υποστεί από το βαθύτερο ή εγγύτερο «χθες». Αναλυτικότερα, αναλογιζόμαστε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα φαινόμενο ή έναν θεσμό, σχετικά νέο στην ιστορία των πολιτισμένων χωρών: εμφανίστηκε στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις αρχές του 20^{ού} αιώνα και είχε στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικών τάξεων. Στη συνέχεια προσέλαβε πολλές ακόμα μορφές, όπως επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτιστικά, κοινωνικά και πολιτικά και επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες (Κόκκος, 2005).

Το παγκόσμιο φαινόμενο της επέκτασης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, οφείλεται στις ανάγκες που προέκυψαν σε δύο βασικά επίπεδα:

α) στο οικονομικό/τεχνολογικό, δηλαδή στην παγκοσμιοποίηση και σε όσα αυτή συνεπάγεται (όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού, απελευθέρωση του διεθνούς εμπορίου) σε συνδυασμό με τις αλληπάλληλες τεχνολογικές εξελίξεις που οδήγησαν, από τη μια πλευρά, σημαντικό τμήμα ανθρώπων στην ανεργία και, από την άλλη, στην ανάγκη εκσυγχρονισμού των εθνικών οικονομιών. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών απαιτεί συνεχή ανανέωση των μεθόδων εργασίας και αδιάκοπη εξειδίκευση σε νέες ειδικότητες μέσω της διαρκούς εκπαίδευσης, κατάρτισης και επανακατάρτισης.

β) στο κοινωνικό/πολιτισμικό, δηλαδή στις σημαντικές αλλαγές που συμβαίνουν, αλλαγές όπως οι μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών, η επέκταση του

φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, η κρίση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών κ.λπ. και οι οποίες γεννούν την ανάγκη για εκπαίδευση ενηλίκων.

Αντιλαμβανόμαστε ότι ο ίδιος ο θεσμός δημιουργήθηκε για την κάλυψη πολλαπλών αναγκών και ταυτόχρονα ικανοποιεί την ανάγκη του κάθε ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση. Παράλληλα, όλοι αυτοί οι λόγοι/παράγοντες που δημιούργησαν τον θεσμό αποτελούν και παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Για παράδειγμα αναφέρουμε τον άνεργο που χρειάζεται προσόντα για μια νέα εργασία, τον ήδη εργαζόμενο που αποβλέπει σε καλύτερη θέση, τον μετανάστη που μαθαίνει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής του κλπ.

Σε αυτό το σημείο υπεισέρχεται το ερώτημα «ποια άτομα και για ποιους λόγους οι ενήλικες αυτοί θέλουν να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης, όπως επίσης, ποια άτομα και για ποιους λόγους δεν συμμετέχουν ή εγκαταλείπουν στην πορεία». Πιο συγκεκριμένα, το ερώτημα θα μπορούσε να τεθεί ως εξής: τι κάνει ή τι δεν κάνει η οργανωμένη κοινωνία μέσω της επίσημης Πολιτείας, ώστε να δημιουργήσει θετικούς παράγοντες εμπλοκής των ατόμων σε προαναφερόμενες δραστηριότητες. Και κατ' επέκταση, πώς αυτοί οι εξωτερικοί παράγοντες εμπλέκονται με τους ενδογενείς παράγοντες του κάθε ενήλικα, ώστε να το κινητοποιήσουν προς τις δραστηριότητες επιμόρφωσης.

Και ένα από τα θέματα που εγείρονται εδώ μπορεί να είναι η ισότητα των ευκαιριών, ο κοινωνικός αποκλεισμός στη μάθηση και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο γενικότερα. Θεωρώντας ότι αυτό το υπόβαθρο αποτελεί έναν από τους βασικότερους περιβαλλοντικούς παράγοντες συμμετοχής, επικαλούμαστε την άποψη του Miller (1967, *Θεωρία δυναμικών πεδίων*) όπου αναφέρει ότι τα μέλη των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (τα οποία ο ίδιος προσδιορίζει σε σχέση με το οικονομικό τους εισόδημα και το μορφωτικό τους επίπεδο) ενδιαφέρονται περισσότερο για προγράμματα τα οποία θα ικανοποιήσουν τις βασικές τους ανάγκες επιβίωσης σε αντίθεση με τα μέλη των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων τα οποία έχουν ικανοποιήσει τις βασικές τους ανάγκες και ενδιαφέρονται περισσότερο να συμμετάσχουν σε προγράμματα τα οποία συνδέονται με την αυτο-ολοκλήρωση και την κοινωνική επιτυχία. Από την άλλη πλευρά, τα μεσαία κοινωνικά συστήματα όπως υποστηρίζει, είναι και οι καλύτεροι πελάτες εκπαιδευτικών προγραμμάτων διότι όπως ο ίδιος θεωρεί το σύστημα αξιών τους δίνει μεγάλη έμφαση στην κοινωνική κινητικότητα

και στην κοινωνική θέση ενώ επιθυμούν την ικανοποίηση των βασικών αναγκών μέσα στην οικογένεια παρά μέσα στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα. Ταυτόχρονα υποστηρίζει πως οι στρατηγικές προώθησης στην αγορά (marketing) ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι πιο πιθανό να προσελκύσουν ή να βρουν απήχηση στα μεσαία κοινωνικά στρώματα διότι οι θετικές δυνάμεις κινήτρων είναι ήδη παρούσες. Αντίθετα μια τέτοια στρατηγική δεν θα προσελκύσει τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Εμμένοντας στον κοινωνικό παράγοντα και ιδιαίτερα στον κοινωνικοπολιτιστικό, αναφερόμαστε και πάλι στον Miller (όπως και στους Boshier, Darkenwald & Merriam) με ιδιαίτερη έμφαση στα συστήματα αξιών που περιρρέουν τις διαφορετικές κοινωνίες ή μικροκοινωνίες σε διαφορετικούς χρόνους. Ως γνωστόν, η συμπεριφορά κάθε ανθρώπου εκδηλώνεται ως η έμπρακτη έκφραση των προσωπικών αξιών, πεποιθήσεων και στάσεων, οι οποίες εναρμονίζονται με τον εν γένει αξιακό κώδικα της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται. Αν π.χ. κάποια άτομα προέρχονται από μικροκοινωνίες όπου η μόρφωση πρέπει να σταματάει με την ενηλικίωση και ότι η κάθε συνέχεια αποτελεί «πολυτέλεια», καθώς το ζητούμενο είναι μόνο μια καλή εργασία, είναι περισσότερο από βέβαιο ότι τα άτομα αυτά δεν θα συμμετέχουν σε καμία επιμόρφωση για δεν της αποδίδουν την αξία που της αναλογεί.

Ολοκληρώνοντας τα προσωπικά μας συμπεράσματα, αναφερόμαστε ιδιαίτερα στη «μετασχηματίζουσα μάθηση» (Κουλαουζίδης Γ., 2015), η οποία θεωρούμε ότι εμπερικλείει ένα είδος αλληλεπίδρασης ενδογενών και εξωγενών παραγόντων για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η έναρξη μιας μαθησιακής διεργασίας που οδηγεί σε αλλαγή του πλαισίου αναφοράς των ενηλίκων εκπαιδευόμενων έχει τη βάση της σε κάποιο αποπροσανατολιστικό βίωμα. Ωστόσο, όταν τα αποπροσανατολιστικά αυτά βιώματα συνδέονται με μια βιογραφική εμπειρία που έχει σχέση με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση, τότε τα βιώματα αυτά είναι δυνατό να αποτελέσουν παράγοντα εγκατάλειψης ή και μη συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η συγκεκριμένη θεωρία αλλά και άλλες σχετικές, αναγνωρίζουν ότι ένα βίωμα ή μια σειρά από βιώματα που έρχονται σε σύγκρουση με το βιογραφικό παράδειγμα ενός ενηλίκου, τον οδηγούν στην ανάληψη πρωτοβουλιών έτσι ώστε να απαλυνθούν οι συνέπειες της δυσαρμονίας που δημιουργούνται ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης αυτής (Mezirow 1991, Jarvis, 2005). Οι πρωτοβουλίες αυτές μπορεί είτε να έχουν τη μορφή

αυτομόρφωσης, είτε τη συμμετοχή σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, είτε ακόμη και συνδυασμό αυτών. Στην ιδανική μάλιστα περίπτωση, οι μαθησιακές πρωτοβουλίες των ενηλίκων τους ενισχύουν με θετικό τρόπο και τους βοηθούν να συνεχίσουν δημιουργικά την προσωπική, οικογενειακή ή και επαγγελματική ζωή τους. Ωστόσο, τα πράγματα δεν είναι πάντα τόσο απλά ή αυτονόητα. Σε πολλές περιπτώσεις πολλοί ενήλικοι δεν συμμετέχουν σε μαθησιακά προγράμματα ενώ επίσης σε πολλές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ενηλίκους εγκαταλείπουν νωρίς την προσπάθειά τους.

Ο Mezirow (1991) ξεκινά με την παραδοχή ότι κάθε ενήλικος ερμηνεύει την πραγματικότητα με βάση ένα σύστημα αντιλήψεων που έχει οικοδομηθεί κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του. Υποστηρίζει μάλιστα ότι το σύστημα αυτό, το οποίο έχει εγχαραχθεί στην προσωπικότητα κάθε ενήλικου, είναι αποτέλεσμα του πολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου έλαβε χώρα η κοινωνικοποίηση του ενήλικου ατόμου (Κουλαουζίδης, 2008). Συνακόλουθα, ο Mezirow (1977, 1981) συνάγει και την παραδοχή ότι σε έναν ενήλικο δημιουργείται κίνητρο για μάθηση όταν η αντίληψή του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση, όταν δηλαδή δεν υπάρχει σύμπτωση μεταξύ πραγματικότητας και εμπειρίας.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αποβλέπει στην «καταγραφή» των εκπαιδευτικών εμπειριών με τη μέθοδο της εκπαιδευτικής βιογραφίας (η μέθοδος αυτή είναι ευρύτερα γνωστή στην Ψυχολογία και την Κοινωνιολογία) και στοχεύει σε γενικές γραμμές στην επούλωση των «εκπαιδευτικών τραυμάτων» και στην αλλαγή οπτικής για το «πρόσωπο του δασκάλου» και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Τέλος, ένα συναφές σημαντικό στοιχείο που θεωρούμε ότι πρέπει περισσότερο να ερευνηθεί και να χρησιμοποιηθεί στη χώρα μας, είναι η θετική στάση των Ελλήνων απέναντι στην εκπαίδευση και το ενδιαφέρον - πρόθεση συμμετοχής στη συνεχιζόμενη μάθηση. Σε έρευνες που αποδίδουν ευρωπαϊκά δεδομένα αυτό το ενδιαφέρον διατηρείται χαμηλά, ενώ στην Ελλάδα είναι υψηλό. Το ποσοστό αυτό, σε σχέση με το ποσοστό συμμετοχής της τριακονταετίας που δεκαπλασιάστηκε και με την ιστορικότητα του θεσμού, μπορεί να επεξηγηθεί με το θεωρητικό παράδειγμα «Προσδοκία-Σθένος» (Rubenson, 1977:35), καθώς και να συσχετισθεί με άλλες θεωρίες κινήτρων μάθησης (βλ. ενδεικτικά Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Διότι, είτε το κίνητρο προηγείται της μάθησης

είτε έπεται, ανάλογα με τις θεωρητικές τοποθετήσεις, ουσιαστικά είναι φανερό ότι αυτά τα δύο εμπλέκονται σε διαλεκτική και αλληλοενισχυτική σχέση.

Στην Ελλάδα ειδικότερα αποδίδονται ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά η χαμηλή εγγραμματοσύνη, η ασθενής σχέση μεταξύ των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των ενηλίκων και της επάρκειας, καθώς και οι επίσης ασθενείς σχέσεις μεταξύ επάρκειας και άλλων κοινωνικών αποτελεσμάτων, όπως η εμπιστοσύνη, η συμμετοχή σε δραστηριότητες εθελοντισμού και η κατάσταση κατά την οποία γίνεται γενικότερα αντιληπτή η αυτοπεποίθηση.

Ωστόσο όμως αναφέρονται και τα εξής:

- Οι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν δεξιότητες αριθμητικής και επίλυσης προβλημάτων στην εργασία τόσο συχνά όσο ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ.
- Οι ενήλικες είναι πιο πιθανό από ό,τι οι εργαζόμενοι σε όλες τις άλλες συμμετέχουσες χώρες / οικονομίες να είναι πιο καταρτισμένοι σε γραφήματα από ό,τι απαιτεί η δουλειά τους. (OECD 2016)

Τα δύο τελευταία στοιχεία του ΟΟΣΑ που προαναφέρθηκαν πρέπει να αποτελέσουν επίσης ισχυρό πεδίο προς εκμετάλλευση. Οι ενήλικοι Έλληνες παρουσιάζουν δεξιότητες και ικανότητες που σε συνδυασμό με θεωρητική στήριξη θα μπορούσαν να αποδώσουν τα μέγιστα. Αρκεί να εκτιμηθεί σε ευρύ πλαίσιο η άποψη: «Η ανάπτυξη και η διατήρηση των δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια ζωής των ατόμων είναι σε μεγάλο βαθμό διασυνδεδεμένη με ένα υψηλό επίπεδο συντονισμού –μη εμπορικού, μέσω των θεσμικών ρυθμίσεων και τα μέτρα δημόσιας πολιτικής» (Rubenson-Desjardins, 2013).

Αναφορές

- Βεργίδης, Δ.Κ. (2005). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Εισήγηση). Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ.Κ. (2010). Εκπαίδευση Ενηλίκων (Επιμέλεια-Κείμενα). Μεταίχμιο .
- Βεργίδης, Δ.Κ. (2010α). «Δια βίου εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο: Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ζαρίφης, Γ. - Παπαδημητρίου, Α. Διδακτικές Σημειώσεις, ΣΔΜ622. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. (Ανακτήθηκε στις 10/1/2019)
- Ζαρίφης, Κ. Γ. (2014). «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Δια βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη. Ενότητα 9. Μαθησιακές ανάγκες και παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες». Έκδοση: 1.0. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση:<http://eclass.auth.gr/courses/OCRS175/> .(Ανακτήθηκε στις 10/1/2019)
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια στη δια βίου εκπαίδευση*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κατσίκη, Ε. (2015). *Οι εκπαιδευτές ενηλίκων των ΣΔΕ και το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιό τους*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης
- Κόκκος, Α. (2012). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Ιανός.
- Κοντάκος, Α. – Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων - 2. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Υπουργείο Εθν. Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, (2013, αναθεωρημένο)
- Κουλαουζίδης, Γ. (2008). «Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη, τεύχος 1
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Νικολάου, Σ. Μ. (2008). *Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και οι ενέργειες της Ελλάδας (2000-2008)*. Αθήνα: Gutenberg
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kidd, J. R. (1978). *How adults learn*. Cambridge: Prentice Hall.
- Houtkoop, W. & Van Der Kamp, M. (1992). "Factors influencing participation in Continuing Education". *International Journal of Educational Research*. 17(6): 537-548.
- Miller, H.L. (1967). *Participation of Adults in Education: A Force-Field Analysis*. Boston: Center of the study of Liberal Education for Adults/Boston University.
- Montague, PR (2007). "Neuroeconomics: a view from neuroscience". *Functional Neurology* 22 (4), 219-234.
- Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου&Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rubenson, K. - Desjardins, R. (2009). «The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education-A bounded Agency Model». *American Association for Adult and Continuing Education*, Vol. 59, No. 3, pp.187-207.
- Rubenson, K. - Desjardins, R. (2013). «Participation Patterns in Adult Education: The role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems», *European Journal of Education*, Vol. 48, No. 2, 2013.

