



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

**«Οι αντιλήψεις ενηλίκων εκπαιδευόμενων σχετικά με την ποιότητα της
παρεχόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων από το ελληνικό κράτος».**

**ΜΠΑΚΟΛΑΣ Νικόλαος
Α.Μ.: 86**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

**Σουζάννα- Μαρία Νικολάου, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Βασιλική Πλιόγκου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΝ/ΠΔΜ,
Γεώργιος Τζάρτζας, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΝ/ΠΔΜ**

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2024

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ερευνητική εργασία αποσκοπεί στη θεωρητική και ερευνητική διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Κεντρικός στόχος είναι η ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων ενηλίκων για την εμπειρία τους σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέχονται από δημόσιους φορείς. Στο πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η εξήγηση των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η δια βίου μάθηση και η κατάρτιση, ενώ αναλύονται επίσης τα κίνητρα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζονται οι βασικότερες θεωρίες μάθησης ενηλίκων, όπως αυτές των Freire, Mezirow και Rogers, καθώς και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ως κεντρικής φυσιογνωμίας στην υλοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία για την επιδραστικότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται οι κύριες ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων και εξετάζονται οι παράγοντες που έχουν εντοπιστεί ως κρίσιμοι για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι παραγοντικές αυτές επιρροές αναλύονται μέσω συμπερασμάτων από ερευνητικές μελέτες στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράγοντες και τα εμπόδια που επηρεάζουν την ποιότητα εκπαίδευσης ενηλίκων και παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, το είδος της έρευνας, το δείγμα και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Ακολούθως, παρουσιάζονται οι κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων με βάση θεματικούς άξονες για την ευκολότερη κατανόηση από τον αναγνώστη.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δώδεκα ενήλικοι που έχουν φοιτήσει σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων και χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης. Μέσα από τη συλλογή των δεδομένων και την καταγραφή των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, φανερώθηκαν σημαντικές οπτικές των εκπαιδευόμενων ενηλίκων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπεριλαμβανομένων και των περιορισμών της. Τέλος, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων με σύγκριση με άλλες σχετικές ερευνητικές εργασίες από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, παρέχονται σχετικές προτάσεις και παρατίθεται παράρτημα με τον κατάλογο των ερωτήσεων της συνέντευξης και των βιβλιογραφικών αναφορών.

ABSTRACT

This research aims to provide a theoretical and research framework on issues related to adult education. Specifically, it seeks to deeply explore the perceptions of adult learners regarding their experience in attending publicly-funded adult education institutions. The research attempts to investigate in detail the different perspectives of adults regarding the effectiveness of adult education provided by public institutions.

In the first chapter of the thesis, the fundamental concepts of adult education will be analyzed, focusing on the notion of lifelong learning, training, and adult education. Additionally, the motivations of learners that lead them to enroll in adult education institutions and the obstacles they face in completing their education will be examined.

The second chapter will present the major theories of adult learning (Freire, Mezirow, and Rogers), as well as the essential characteristics of the educator as a key figure in the development and implementation of adult education. This chapter will also highlight research findings from Greek and international literature to underscore the impact of adult educators.

The third chapter will describe the primary European policies on adult education as designed and implemented in major European countries. Concurrently, this chapter will analyze the factors identified as influential in the quality of adult education based on research conclusions focused on the field of adult education.

The fourth chapter presents the factors and obstacles that affect the quality of adult education and presents the research data on the factors that affect the quality of adult education

The research component of the thesis is contained in the fifth chapter, where the purpose of the study and the research questions to be addressed are initially presented. The type of research and the sample utilized will be discussed, as well as the research procedure and data collection methods. Subsequently, data analysis categories will be formulated based on specific thematic axes to facilitate understanding for the reader.

The research sample consisted of twelve adults who have studied in adult education structures and the method of interviewing was used. Through the collection of the data and the recording of the conclusions of this research, important views of the trained adults were revealed.

The sixth chapter will comprehensively present all research findings, including limitations. Finally, a discussion of the results will be conducted, comparing them with other relevant Greek and international research, and relevant recommendations will be formulated. The thesis concludes with an appendix listing the interview questions used in the research and a bibliography.

Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	7
Κεφάλαιο 1: Ανάλυση βασικών εννοιών	7
1.1 Μάθηση.....	7
1.2 Δια βίου μάθηση	7
1.3 Κατάρτιση ενηλίκων	8
1.4 Εκπαίδευση Ενηλίκων	9
1.4.1 Κίνητρα	10
1.4.2 Κοινωνικές ανισότητες και εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων	11
Κεφάλαιο 2: Θεωρίες μάθησης ενηλίκων.....	14
2.1 Βασικές θεωρίες (Freire, Mezirow, Rogers).....	14
2.2 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτών ενηλίκων.....	17
2.3 Ερευνητικά δεδομένα για τη συμβολή του εκπαιδευτή στην ποιότητα της εκπαίδευσης.....	20
Κεφάλαιο 3: Δόμηση συστήματος εκπαίδευσης ενηλίκων	22
3.1 Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη δια βίου μάθηση	22
3.2 Ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων	25
3.3 Το ελληνικό πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων – δομές εκπαίδευσης	29
Κεφάλαιο 4: Εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων	32
4.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	32
4.2 Ερευνητικά δεδομένα για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	32
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	37
Κεφάλαιο 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	37
5.1 Σκοπός έρευνας- ερευνητικά ερωτήματα.....	37
5.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....	38
5.3 Δείγμα της έρευνας.....	39
5.4 Διαδικασία έρευνας - Συλλογή των δεδομένων	39
5.5 Κατηγορίες ανάλυσης δεδομένων	40
Κεφάλαιο 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	42
6.1 Ανάλυση	42
6.1.1 1ος Θεματικός Άξονας: Δημογραφικά στοιχεία.....	42
6.1.2 2 ^{ος} Θεματικός Άξονας: Αντιλήψεις.....	43
6.1.2.1 Οι αντιλήψεις των ενηλίκων για την εκπαίδευση ενηλίκων πριν την φοίτησή τους σε αυτήν.....	43

6.1.2.2 Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων	44
6.1.2.3 Εφόδια για την επαγγελματική πορεία.....	46
6.1.2.4 Ο πιο σημαντικός παράγοντας για την απόκτηση γνώσεων και εξέλιξη δεξιοτήτων (Εκπαιδευτές, διδακτέα ύλη, εργαστήρια, πρακτική εξάσκηση)	48
6.1.2.5 Τρόποι επαύξησης της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	49
6.1.3 3 ^{ος} Θεματικός Άξονας: Εμπόδια φοίτησης.....	50
6.1.3.1 Τα εμπόδια που συναντήθηκαν	51
6.1.3.2 Η προσφορά του προσωπικού της δομής.....	56
6.1.4 4 ^{ος} Θεματικός Άξονας: Προσδοκίες για το μέλλον – Προτάσεις.....	58
6.1.4.1 Προτροπή για φοίτηση στο ίδιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	58
6.1.4.2 Αλλαγές στην ποιότητα των προγραμμάτων	60
6.2 Περιορισμοί της έρευνας	63
6.3 Συζήτηση- Προτάσεις	63
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	69

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως σκοπό τη θεωρητική και ερευνητική πλαισίωση ζητημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, επιχειρείται να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων ενηλίκων σχετικά με την εμπειρία τους κατά τη φοίτησή τους σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων δημοσίου χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν με λεπτομέρειες οι διαφορετικές οπτικές των ενηλίκων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων από δημόσιους φορείς.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας θα αναλυθούν οι βασικές έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεκριμένα, η έννοια της μάθησης, ως δια βίου μάθηση, κατάρτιση κι εκπαίδευση ενηλίκων. Έπειτα, θα αναλυθούν τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων που τους οδηγούν να φοιτήσουν σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν ως προς την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας θα παρουσιαστούν οι βασικότερες θεωρίες μάθησης ενηλίκων (Freire, Mezirow και Rogers), ενώ, θα παρουσιαστούν και τα βασικότερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ως βασικού προσώπου ανάπτυξης και υλοποίησης της έννοιας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο ίδιο κεφάλαιο θα αναδειχθούν κι ερευνητικά δεδομένα της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας με σκοπό να αναδειχθεί η επιδραστικότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι βασικότερες ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτές έχουν σχεδιαστεί και υλοποιούνται στις μεγαλύτερες χώρες τις Ευρώπης. Παράλληλα, στο ίδιο κεφάλαιο θα αναλυθούν οι παράγοντες οι οποίοι έχουν αναδειχθεί ως επιδραστικοί απέναντι στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι παράγοντες αυτοί θα παρουσιαστούν, όπως προκύπτουν μέσα από συμπεράσματα ερευνών, οι οποίες εστίασαν στον κλάδο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράγοντες και τα εμπόδια που επηρεάζουν την ποιότητα εκπαίδευσης ενηλίκων και παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, εντάσσεται το πέμπτο κεφάλαιο στο οποίο αρχικά, θα παρουσιαστεί αναλυτικά ο σκοπός της παρούσας έρευνας και τα ερευνητικά

ερωτήματα που επιχειρείται να απαντηθούν. Έπειτα, θα αναλυθεί το είδος της έρευνας και θα παρουσιαστεί το δείγμα που αξιοποιήθηκε, ενώ θα διατυπωθεί και η διαδικασία της έρευνας όπως αυτή κλιμακωτά πραγματοποιήθηκε και θα αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων. Στη συνέχεια, θα διατυπωθούν οι κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων μέσα από συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, ώστε η διαδικασία να γίνει ευνόητη για τον αναγνώστη.

Στο έκτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν αναλυτικά όλα τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και οι περιορισμοί της. Τέλος, θα πραγματοποιηθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων με σύγκρισή τους με άλλα σχετικών ερευνών ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και θα διατυπωθούν σχετικές προτάσεις. Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται παράρτημα με τον κατάλογο των ερωτήσεων της συνέντευξης της ερευνητικής εργασίας, καθώς και κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Ανάλυση βασικών εννοιών

1.1 Μάθηση

Η έννοια της μάθησης έχει επεκταθεί σημαντικά μέσω των ερευνών και των συμπερασμάτων του Piaget. Μέσα από πολυάριθμες παρατηρήσεις πάνω σε βρέφη και νήπια, ο Piaget κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μάθηση προκύπτει όταν το ίδιο το υποκείμενο της μελέτης εμπλακεί σε μια διαδικασία ανακάλυψης και πειραματισμού. Συνεπώς, σύμφωνα με τις θεωρίες του Piaget, η μάθηση γίνεται πιο εμπλουτισμένη όταν συμπεριλαμβάνει την προσωπική συμμετοχή του μαθητή και απομακρύνεται από την απλή παράδοση γνώσεων. Κατά βάση, η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μια εμπειρική διαδικασία που ενθαρρύνει τη σκέψη και τη δημιουργικότητα του ατόμου (Piaget, 1967).

Η διαδικασία της μάθησης προϋποθέτει την αντιμετώπιση προβλημάτων και ενθαρρύνει την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης. Αυτό αναδεικνύει τη σημασία της παροχής ερεθισμάτων κατά τη διαδικασία μάθησης, αντί της απλής μετάδοσης γνώσεων, δεδομένου ότι ο άνθρωπος έχει την ενσωματωμένη ικανότητα να επεκτείνει τις εμπειρίες του. Σύμφωνα με την ερμηνεία του Κασσωτάκη –Φλουρή (2006), η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία όπου συνδυάζονται και αλυσιδωτά συνδεδεμένες εγκεφαλικές διεργασίες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Η τροποποίηση αυτής της συμπεριφοράς γίνεται μόνιμη και δεν απαιτεί την αναθεώρησή της κάθε φορά που ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με νέα ερεθίσματα. Επιπλέον, ο ίδιος ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί τις αλλαγές στη συμπεριφορά του και να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα (Κασσωτάκης –Φλουρή, 2006).

1.2 Δια βίου μάθηση

Η έννοια της δια βίου μάθησης αναδύεται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως εκτεταμένη αντίληψη για την ανθρώπινη και επαγγελματική εξέλιξη, ενθαρρύνοντας τη συνεχή βελτίωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων του ατόμου (Δουργκούνας, 2021). Αυτό το ευρύ πανανθρώπινο όραμα ενισχύει την ιδέα μιας σταθερής και αποτελεσματικής επαγγελματικής πορείας, συνεισφέροντας στην οικονομική δυναμικότητα και ανταγωνιστικότητα (Δουργκούνας, 2021).

Η δια βίου μάθηση αναδεικνύεται ως μια φιλοσοφία διαμόρφωσης του ατόμου, προωθώντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την εμπλούτιση της εργασιακής εμπειρίας (Καραλής, 2013). Ταυτόχρονα, προάγει τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και της ανθρωπιστικής αξίας στην παγκόσμια κοινότητα (Καραλής, 2013). Αυτές οι θετικές διαστάσεις μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Π.Δ. 3879/2010).

Η δια βίου μάθηση εμπεριέχει τόσο την εκπαίδευση των ενηλίκων όσο και τη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, απευθυνόμενη σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αγορά εργασίας (Βεργίδης, Καραλής, Κολαουζίδης, & Κόκκος, 2010). Παρότι η δια βίου μάθηση φαίνεται να απέχει από την κλασική έννοια της εκπαίδευσης, επικεντρώνεται πλέον στη συνεχή επαγγελματική αναβάθμιση και την εξέλιξη των επαγγελματικών ικανοτήτων (Καραλής, 2013).

Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό της UNESCO, η μάθηση δεν είναι προνόμιο μόνο των νέων, αλλά μπορεί να συνεχιστεί και στην ενήλικη ζωή (Βεργίδης, Καραλής, Κολαουζίδης, & Κόκκος, 2010). Αυτή η νέα προσέγγιση διαμορφώνει τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης και προσαρμόζει το περιβάλλον μάθησης στις ανάγκες του ενήλικα ατόμου (Βεργίδης, Καραλής, Κολαουζίδης, & Κόκκος, 2010).

1.3 Κατάρτιση ενηλίκων

Η κατάρτιση αναφέρεται στη σχεδιασμένη διαδικασία αναγνώρισης και ανάπτυξης συγκεκριμένων συμπεριφορών, γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της μάθησης, με στόχο την αποτελεσματική παρουσίαση σε μια δραστηριότητα ή σε ένα εύρος δραστηριοτήτων (Manpower Service Commission, 1981). Η κατάρτιση σαν έννοια είναι πολύπλοκη και δυσνόητη, δεν αποτελεί μία μονόπλευρη έννοια και συνεχώς προσαρμόζεται στις ανάγκες. Για αυτό τον λόγο μπορεί να διακριθεί σε αρχική, όπου αναφέρεται στις βασικές μαθησιακές και επαγγελματικές γνώσεις που αποκτά κανείς προκειμένου να αποκτήσει τα βασικά εφόδια και σε συνεχιζόμενη, όπου αναφέρεται στη μαθησιακή διαδικασία η οποία παρέχει στα άτομα γνώσεις και δεξιότητες που συμπληρώνουν, βελτιώνουν και αναβαθμίζουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες και στόχο έχει την βελτίωση του ατόμου τόσο επαγγελματικά, όσο και την προσωπική του ανάπτυξη.

Γίνεται αντιληπτό πως η κατάρτιση επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης, «κουβαλώντας» και όλα τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει και το

εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα. Προβλήματα όπως, ότι η πραγματοποίηση οποιασδήποτε προσπάθειας πρέπει να γίνει κατά κανόνα στον ελεύθερο χρόνο του ενήλικου και πως οι καθημερινές απαιτήσεις αποτελούν τροχοπέδη για την οποιαδήποτε εξέλιξη. Σημαντικότερο όμως πρόβλημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι η υποχρέωση των ατόμων να επωμίζονται το κόστος της διαδικασίας εκπαίδευσής, με σκοπό να καταρτιστούν, το οποίο λειτουργεί ως εμπόδιο για τη συμμετοχή τους σε σχετικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να ενισχύονται έτσι οι κοινωνικές ανισότητες (Καραλής, 2021· Olssen, 2006).

1.4 Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση για ενήλικες αποτελεί ένα κομβικό μέρος της δια βίου μάθησης, καλύπτοντας τόσο την επαγγελματική κατάρτιση όσο και άλλες μορφές εκπαίδευσης που μπορεί να αξιοποιήσει κάποιος ενήλικας σε διάφορα πλαίσια. Η επαγγελματική κατάρτιση αποσκοπεί στην απόκτηση δεξιοτήτων που ενισχύουν την ανταγωνιστικότητά του στην αγορά εργασίας, προωθώντας την επαγγελματική εξέλιξή του (Κόκκος, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων υποστηρίζει εκείνους που επιθυμούν να επιστρέψουν στην εργασιακή δραστηριότητα ή να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες (Καραλής, 2013).

Η εκπαίδευση των ενηλίκων είναι πολυσύνθετη και περιλαμβάνει διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προσαρμόζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε ατόμου. Επιπλέον, προσφέρει προγράμματα για όσους δεν έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους στις προβλεπόμενες βαθμίδες, ενθαρρύνοντας ένα υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (Rogers, 1999). Αυτή η προσέγγιση συμβάλλει στην ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ατόμου, ενισχύοντας την ευκολία πρόσβασης στην αγορά εργασίας και προωθώντας την επαγγελματική του πορεία.

Η διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί ένα ευρύ πεδίο ερευνητικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια, καθώς συνιστά ένα σύνθετο δίκτυο διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών δυναμικών. Η μοναδικότητα της βρίσκεται στο γεγονός ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ή μαθητευόμενοι έχουν την τάση να επηρεάζουν το περιεχόμενο και τον τρόπο που προσφέρεται η εκπαίδευση, ανάλογα με τις δικές τους ανάγκες και αναζητήσεις. Μια προσεκτικά σχεδιασμένη προσέγγιση της εκπαίδευσης των ενηλίκων προβλέπει την προσαρμογή της διδακτέας ύλης και των διδακτικών μεθόδων σύμφωνα με το ρυθμό και τις απαιτήσεις του εκπαιδευόμενου. Σε

αυτήν την προσέγγιση, οι στόχοι ορίζονται συνήθως από τον ίδιο τον ενήλικα και έχει ιδιαίτερη σημασία η συμμετοχή του στην επίλυση προβλημάτων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Κατά παράλληλο τρόπο, η εκπαίδευση θα πρέπει να ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό, καθώς οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ήδη επαγγελματική και ζωτική εμπειρία που μπορεί να διαμορφώσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους. Είναι σημαντικό να εκτιμούνται αυτές οι εμπειρίες και να θεωρούνται ως βασικά στοιχεία για τη διαμόρφωση ενός κριτικού πνεύματος και την ανταλλαγή απόψεων μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού και ανάπτυξης (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Τέλος, η προσωπική διαφοροποίηση της μάθησης αποτελεί κεντρικό στοιχείο, με στόχο την προσαρμογή της διαδικασίας εκμάθησης στις ατομικές ανάγκες και τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

1.4.1 Κίνητρα

Η διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων αποτυπώνει μια σύνθετη εικόνα που αφορά τις προσωπικές κινήτρων, τους σκοπούς, και το χαρακτήρα της, τα οποία διαμορφώνονται τόσο συνειδητά όσο και ασυνείδητα από τον εκπαιδευόμενο ενήλικα. Ειδικότερα, στη βιβλιογραφία παρατηρούμε μια διάκριση μεταξύ των κινήτρων μάθησης και των κινήτρων συμμετοχής. Τα κίνητρα μάθησης έχουν να κάνουν με τον στόχο που έχει θέσει κάποιο άτομο, ενώ τα κίνητρα συμμετοχής αφορούν τον τρόπο με τον οποίο επιχειρεί να επιτύχει αυτόν τον στόχο (Κουτούζης κ.ά., 2013).

Από μια βαθύτερη ψυχαναλυτική προσέγγιση, τα κίνητρα μάθησης προκύπτουν από τις εσωτερικές διεργασίες του ατόμου, όταν αυτός ασχολείται με την εσωτερική του σκέψη και απαιτείται η ενεργοποίηση της αυτοσυνειδησίας και του εσωτερικού του κόσμου. Αυτές οι διεργασίες φαίνεται να επηρεάζουν την κατεύθυνση των κινήτρων και τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων (Illeris, 2016).

Σύμφωνα με τον Mezirow, ο ενήλικας υποβάλλεται σε μια διαδικασία αλλαγής της προσωπικής του αντίληψης όταν εκτίθεται σε διάφορες εμπειρίες, η οποία τον καθοδηγεί να αναθεωρήσει απόψεις και να αναλάβει δράσεις που επηρεάζουν το προσωπικό και κοινωνικό του μέλλον (Mezirow κ.ά., 2007).

Καθώς η ζωή εξελίσσεται, τα κίνητρα μάθησης και συμμετοχής διαμορφώνονται διαρκώς, καθώς νέες οικονομικές, κοινωνικές και προσωπικές ανάγκες αναδύονται και

επιβάλλουν συγκεκριμένες δράσεις. Αυτές οι δράσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε φυσιολογικές, κοινωνικές, ψυχολογικές και εκπαιδευτικές, ανάλογα με τον τύπο των αναγκών που ικανοποιούν (Pakdel, 2013).

1.4.2 Κοινωνικές ανισότητες και εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων

Αν και η εκπαίδευση ενηλίκων αντιπροσωπεύει έναν σχετικά νέο τομέα στον τομέα της εκπαίδευσης, φαίνεται ότι η θέση της εντός του κοινωνικοπολιτικού πεδίου δεν έχει καθοριστεί ακόμη με σαφήνεια, ειδικά όσον αφορά την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτές οι ανισότητες εξακολουθούν να υπάρχουν στο σημερινό κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον και επηρεάζουν τη φύση της εκπαίδευσης ενηλίκων, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για περαιτέρω προσπάθεια από τους αρμόδιους φορείς προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτές τις ανισότητες.

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται στενά με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και την αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων. Οι νέες γνώσεις και δεξιότητες που αποκτώνται υπόσχονται μια πιο ελεύθερη σχέση με την εκπαίδευση, όπου ο ενήλικας μπορεί να αναζητήσει γνώσεις χωρίς περιορισμούς χρόνου και τόπου. Αυτή η διαδικασία διαμορφώνει επίσης την εικόνα μιας σταθερής εργασίας για τον ενήλικα, η οποία θεωρείται απαραίτητη για τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής (Πασιάς & Φλουρής, 2005).

Οι ενήλικες συχνά συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα με κίνητρα που τους ενθαρρύνουν ή τους αποθαρρύνουν. Παρ' όλα αυτά, αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια κατά τη διάρκεια της διαδικασίας εκπαίδευσης. Αυτό είναι αναμενόμενο δεδομένου ότι η ενήλικη ζωή είναι γεμάτη με υποχρεώσεις και ευθύνες. Ο Rogers ήταν ένας από τους πρώτους που μίλησε για τα εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επισημαίνει ότι αυτά τα εμπόδια μπορεί να προέλθουν είτε από την ίδια την αυτοεκπαίδευση του ενήλικα είτε από την οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτές. Η κακή οργάνωση μπορεί να αφαιρέσει τα κίνητρα και να μειώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης (Rogers, 1999).

Ο Rogers προχωράει στην κατηγοριοποίηση των εμποδίων, εστιάζοντας στα προσωπικά υπόβαθρα του εκπαιδευόμενου ενήλικα και σε παράγοντες αξιακούς, ψυχολογικούς και προσωπικούς. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να αποτελέσουν εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω των έντονων διαφορών που προκαλούν.

Για παράδειγμα, οι πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις ενός ενήλικα μπορεί να τον εμποδίσουν να επικοινωνήσει εύκολα με άλλους σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθησή του (Rogers, 1999). Επίσης, αναφέρει την πιθανή επίδραση εξωγενών παραγόντων όπως η φτώχεια, η ανέχεια, η ανάγκη για εργασία για την επιβίωση, ζητήματα υγείας και πρόνοιας, καθώς και ανθρώπινες ή κοινωνικές σχέσεις που δεν είναι υγιείς. Όλα αυτά τα θέματα μπορούν να επηρεάσουν τη συμμετοχή στην εκπαίδευση, καθώς απαιτούν άμεση παρέμβαση και συχνά δεν επιτρέπουν στον ίδιο να συμμετέχει πλήρως.

Επιπλέον, οι ενήλικες έχουν διαμορφώσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικής τους δράσης, και αυτό είναι δύσκολο να αλλάξει. Αυτό οδηγεί στην εμφάνιση εμποδίων όπως η συστηματική έλλειψη αυτοπεποίθησης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η δημιουργία μιας ανασφαλούς αυτοεικόνας. Αυτό έχει ως δεύτερο αποτέλεσμα το συνεχές άγχος κατά τη διαδικασία εμπλοκής σε ευκαιρίες μάθησης, λόγω του φόβου πιθανής αποτυχίας (Κόκκος, 2005). Οι συνθήκες της ζωής των ενηλίκων ατόμων, συχνά αποτελούν ένα ακόμη εμπόδιο στην πρόσβασή τους στην εκπαίδευση. Η σημασία επομένως, της πρόσβασης είναι και αρκετά σημαντική, καθώς αποτελεί και την πρώτη ευκαιρία μέσα από την οποία ο κάθε ενήλικας μπορεί να εισέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν η πρόσβαση αυτή γίνεται ολοένα και πιο δύσκολη, η εκπαίδευση μετατρέπεται σε είδος και αγαθό πολυτελείας, ενώ αποκτά χαρακτήρα ελίτ. Αυτό είναι και το πρώτο βήμα για την πραγματική περιθωριοποίηση και την απομάκρυνση από το όραμα της συμπερίληψης και των ίσων ευκαιριών στη μάθηση, ανεξαρτήτου ηλικίας και άλλων χαρακτηριστικών (Αγγελίδης, 2019).

Είναι εμφανές ότι η πρόσβαση στη γνώση και την εκπαίδευση αποτελεί ένα ουσιαστικό αγαθό για τη σύγχρονη κοινωνία. Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά είναι η απαλλαγή των ενηλίκων από κοινωνικές «ετικέτες», οι οποίες συχνά ενισχύουν τις κοινωνικές ανισότητες. Ένα ουσιαστικό εμπόδιο προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση των ενηλίκων είναι η διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω των «αυτοεκπληρούμενων προφητειών», οι οποίες αφορούν άτομα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Αυτές οι ομάδες περιλαμβάνουν άτομα που βρίσκονται σε μακροχρόνια κατάσταση ανεργίας, άτομα με παραβατικές συμπεριφορές και άτομα με μία ή περισσότερες φυσικές ή νοητικές αναπηρίες. Επιπλέον, ως άτομα ευάλωτων ομάδων χαρακτηρίζονται εκείνα που ανήκουν σε συγκεκριμένες φυλετικές, εθνοτικές ή

θρησκευτικές ομάδες, άτομα εξαρτημένα από ουσίες, θύματα σεξουαλικών εγκλημάτων ή εμπορίας, άτομα που ζουν υπό συνθήκες αστεγίας και άτομα που έχουν υποβληθεί σε κράτηση στο παρελθόν (Αθανασίου et al., 2014).

Κεφάλαιο 2: Θεωρίες μάθησης ενήλικων

2.1 Βασικές θεωρίες (Freire, Mezirow, Rogers)

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως κλάδος της εκπαίδευσης έχει δομηθεί στη βάση πολλών και διαφορετικών θεωριών. Συγκεκριμένα, ο Freire διατύπωσε τις δικές του θεωρίες περί εκπαίδευσης ενηλίκων. Η θεωρία του Freire επικεντρώνεται στην αντίληψη πως μια ποιοτική εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται βάσει της υπάρχουσας κατάστασης. Ως υπάρχουσα κατάσταση ορίζεται το σύνολο των επιθυμιών και των προσδοκιών των ενηλίκων οι οποίες αποτελούν άλλοτε το κίνητρο κι άλλοτε το εμπόδιο για την πορεία της ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Freire δίνει απόλυτη σημασία στη συστηματική διερεύνηση του περιβάλλοντος, των αντιλήψεων και των υπαρχουσών γνώσεων των ενηλίκων, ώστε να μπορεί να λειτουργεί η κριτική σκέψη και να οργανώνεται μια εκπαιδευτική διαδικασία ικανή στο να ανταποκρίνεται στη σύνδεση εσωτερικού κι εξωτερικού κόσμου του ενήλικα (Ανάγνου, Βαιούση & Βεργίδης, 2018).

Αναλυτικότερα, ο Freire διατύπωσε τη θεωρία του στη Βραζιλία, στην οποία οι κοινωνικές διακρίσεις και η κοινωνική καταπίεση αποτελούσε ένα από τα κυριότερα κοινωνικοπολιτικά προβλήματα. Χαρακτηρίστηκε ως παιδαγωγός της «απελευθέρωσης» μαχόμενος για την καταπολέμηση της καταπίεσης των μαζών. Με βάση την κεντρική αυτή ιδέα, ο Freire τείνει να αποδεσμεύσει τον ενήλικα εκπαιδευόμενο από τη διαρκή του καταπίεση και την αντιμετώπισή του από το σύστημα ως καταναλωτή. Μάχεται για την ενεργοποίησή του και την επαύξηση της κριτικής του σκέψης ως όπλο ενάντια στην παθητικότητά του. Η θεωρία του επιχειρεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στην καθημερινή ζωή και την εκπαίδευση έτσι ώστε τα βιώματα των ενηλίκων να αποτελούν και την αφετηρία της μάθησης (Freire, 1977a).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, κατά τον Freire, αποτελεί και την απαραίτητη προϋπόθεση μετασχηματισμού του κόσμου, μέσα από την ενεργοποίηση της δράσης των εκπαιδευόμενων. Αυτό ακριβώς ονομάζει και «γνήσια» μάθηση, καθώς δεν αποτελεί κάποιου είδους ενημέρωση και πληροφόρηση, αλλά ένα μόνιμο και παραγωγικό εφόδιο για το δυνητικό μετασχηματισμό του κόσμου. Ζητούμενο επομένως, της μάθησης και της εκπαίδευσης για τον Freire αποτελεί η όποια αλλαγή

της υπάρχουσας πραγματικότητας και η αλλαγή των αντιλήψεων του ατόμου για τη στάση του απέναντι στο σύστημα (Freire, 1977).

Το εργαλείο - κλειδί για τις ιδέες του Freire αποτελεί ο διάλογος, ο οποίος τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο διάλογος αντιμετωπίζεται ως εργαλείο το οποίο μπορεί να γεφυρώσει την πραγματικότητα με τις ιδέες και αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων. Παράλληλα φαίνεται να αποτελεί το εργαλείο που οδηγεί στην επίγνωση της πραγματικότητας, ως ένα μέσο διάκρισής της και μετασχηματισμού της. Η ανταλλαγή απόψεων κι εμπειριών, η αμφισβήτηση, η επικοινωνία και η κριτική φαίνεται να φωτίζουν τις πλευρές της πραγματικότητας που επιδέχονται αλλαγής.

Από την άλλη πλευρά, ο θεωρητικός Mezirow κάνει λόγο για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η ιδέα αυτή αποτελεί τη βάση της οργάνωσης και της δόμησης της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ βρίσκει ακόμη και σήμερα τη δική της βάση στην εκπαίδευση. Η ιδέα του μετασχηματισμού αποτελεί την ιδέα πως κάθε άτομο μπορεί σκεπτόμενο κριτικά να αναθεωρήσει τις ιδέες του και να πραγματοποιήσει μια δυναμική προσωπική αλλαγή. Αυτή η αλλαγή προϋποθέτει αφενός την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης κι αφετέρου την αναγνώριση κι αξιοποίηση των προσωπικών βιωμάτων (Κόκκος, 2005).

Η θεωρία του Mezirow βασίζεται στην ιδέα πως οι ενήλικες έχουν παγιωμένες προσωπικές αντιλήψεις οι οποίες ενδέχεται να είναι και λανθασμένες. Οι εμπειρίες αυτές στην πορεία της ζωής σχηματίζουν τις στάσεις των ενήλικων ατόμων οι οποίες είτε αποτελούν ευκαιρίες εξέλιξης είτε εμπόδιο. Σε αυτό το σημείο κατά το μεγάλο θεωρητικό, έρχεται η εκπαίδευση ενηλίκων η οποία είναι ικανή να καλλιεργήσει τον κριτικό αναστοχασμό εμπειριών και αντιλήψεων, δημιουργώντας μια νέα βάση για τη δημιουργία παραδοχών (Λιντζέρης, 2007).

Όπως για τον Freire, έτσι και για τον Mezirow, ο διάλογος αποτελεί το βασικό εργαλείο μετασχηματισμού τόσο της μάθησης όσο και της στάσης απέναντι σε ερεθίσματα. Επομένως, η επικοινωνία για τον Mezirow πραγματοποιείται μέσα από ορθολογικό διάλογο. Αυτό σημαίνει πως συζητούνται όλες οι απόψεις, γίνονται σεβαστές και παράλληλα μπορούν να δεχτούν κριτική μέσα από επιχειρήματα. Ο διάλογος εδώ αποτελεί το μέσο το οποίο επιτρέπει τη διαπραγμάτευση των ιδεών. Σημαντικό στοιχείο στη συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί και η έννοια της επίγνωσης, καθώς φαίνεται πως μέσω εκείνης ο ενήλικας αντιλαμβάνεται τις λανθασμένες πιθανόν

αντιλήψεις που έχει για τον κόσμο και ταυτόχρονα διατίθεται θετικά προς να τις διαπραγματευτεί ή να τις μετασχηματίσει (Λιντέρης, 2007).

Ο Mezirow διατύπωσε και μια σειρά σταδίων μέσα από τα οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί ο μετασχηματισμός. Τα στάδια αυτά αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία, όπως αυτή μπορεί να υποβοηθηθεί από τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Αναλυτικότερα, διατυπώνει τα εξής:

1. Ορισμός ενός βιώματος το οποίο κρίνεται παραπλανητικό
2. εξέταση από την πλευρά του εκπαιδευόμενου του συγκεκριμένου βιώματος,
3. Κριτικός αναστοχασμός επί του βιώματος
4. Διάλογος της ομάδας σχετικά με τα τρωτά σημεία του βιώματος,
5. Προτάσεις για νέα θέση του ατόμου επί του βιώματος με αναζήτηση νέων σχέσεων και πράξεων
6. Ορισμός βημάτων για την κατάκτηση νέας στάσης
7. Εφαρμογή σχεδίου δράσης στην πράξη με δοκιμή νέων ρόλων και σχέσεων
8. Δόμηση νέων δεξιοτήτων για τη διατήρηση της νέας στάσης και
9. Ορισμός νέου πλαισίου δράσης με τα νέα δεδομένα. Η συνολική ιδέα του Mezirow βασίζεται στην προσπάθεια αλλαγής του τρόπου με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει κι εσωτερικοποιεί τον κόσμο. (Mezirow, 2007, σελ. 74-82)

Μέσα από το Rogers εισάγεται μια διαφορετική προσέγγιση για την εκπαίδευση ενηλίκων. Συγκεκριμένα, ο Rogers επισήμανε την ανάγκη του εκπαιδευόμενου για αυτοπραγμάτωση. Ο ίδιος ως ψυχολόγος και με διάθεση προς εστίαση στον άνθρωπο, προάγει μια προσέγγιση η οποία εστιάζει στις ανάγκες κι επιθυμίες του ατόμου αξιοποιώντας τεχνικές και μεθόδους που χρησιμοποιούνται από τις ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις. Επίκεντρο της προσέγγισης του Rogers είναι η ψυχοσύνθεση του ατόμου με ορίζοντα την αυτοπραγμάτωση και τον προσδιορισμό του (Κόκκος, 2005).

Η συγκεκριμένη θεωρία βασίζεται στην απόλυτη εμπιστοσύνη που θα πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Γενικότερα, η ιδέα αυτή περιλαμβάνει το ότι ο εκπαιδευόμενος αναγνωρίζει καλύτερα από όλους τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τα οράματα που μπορεί δυνητικά να επιτύχει.

Βάσει αυτής της παραδοχής, ο εκπαιδευτής οφείλει να εμπλουτίζει με ερεθίσματα τον εκπαιδευόμενο, παρέχοντάς του διαρκώς ευκαιρίες για εξέλιξη. Αντιλαμβάνεται κανείς τη βαρύνουσα σημασία του εκπαιδευτή για τον Rogers καθώς τίθεται υπεύθυνός όχι για να προσφέρει στον εκπαιδευόμενο στείρες γνώσεις, αλλά να τον καθοδηγήσει προς την αυτοπραγμάτωσή του με τον κατάλληλο τρόπο (Rogers, 1999).

Αντίθετα, η αυστηρή καθοδήγηση και ο τυπικός έλεγχος από την πλευρά του εκπαιδευτή, κρίνονται απαγορευτικές τακτικές για τον Rogers. Πυξίδα της θεωρίας του αποτελεί η διαρκής τροποποίηση της διδασκαλίας και των στόχων ώστε να καλυφθούν οι στόχοι του εκπαιδευόμενου, ενώ εμπλέκεται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, ο ίδιος θεωρητικός δίνει βαρύτητα και στην έννοια των εμποδίων που ενδέχεται να αντιμετωπίζει ο ενήλικας εκπαιδευόμενος και ίσως του στερούν πολλές φορές την ποιότητα ή την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής του. Σύμφωνα με τον ίδιο, τα εμπόδια και οι δυσκολίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να γίνεται η κατά το δυνατόν υπέρβασή τους με σκοπό την αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των ενηλίκων (Rogers, 1972).

Οι βασικότερες ιδέες πάνω στις οποίες βασίζεται η θεωρία του Rogers είναι αφενός η εγγενής τάση του ατόμου να ερευνά και να ανακαλύπτει τον κόσμο κι αφετέρου η συμπόρευση της προσωπικής εμπειρίας κι επιθυμίας με τους στόχους της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η εκπαίδευση ενηλίκων κατά το Rogers σχεδιάζεται και καθορίζεται από τους ίδιους τους ενήλικες, υπό την άποψη πως εκείνοι μπορούν να ορίσουν τους κατάλληλους στόχους ως προς την αυτοολοκλήρωσή τους. Συν τοις άλλοις, ο Rogers εστιάζει στη σημασία της αυτοαξιολόγησης ως έναν από τους βασικούς παράγοντες αναγνώρισης των προσωπικών δυνατοτήτων, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην αναγνώριση ελλείψεων, αλλά και δυνατών σημείων, τα οποία μπορούν να καθορίσουν την εκπαίδευσή τους. Βέβαια, η θεωρία του Rogers αποτέλεσε αντικείμενο κριτικής, καθώς οι άλλοι ερευνητές εντόπισαν κενό ανάμεσα στη θεωρία της αυτοεκπλήρωσης και στο ευρύ κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει ο ενήλικας εκπαιδευόμενος (Κόκκος, 2005).

2.2 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτών ενηλίκων

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελεί ένα πρόσωπο κλειδί κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Η σημασία του και ο ρόλος του έχει κατά καιρούς αναλυθεί κι ερμηνευθεί από πολλούς θεωρητικούς οι οποίοι ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Τα

πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα των ενήλικων εκπαιδευόμενων, οι απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής οι οποίες συχνά στέκονται εμπόδιο στην ολοκλήρωση της εκπαίδευσης από την πλευρά των εκπαιδευόμενων και η διαρκής ανάγκη για εμπλουτισμό της επαγγελματικής εμπειρίας τους και κατάρτισης, οι εκπαιδευτές φαίνεται να έχουν επιλέξει έναν απαιτητικό ρόλο.

Ο κάθε ρόλος του εκπαιδευτή ενήλικων καθορίζεται από μια σειρά στοιχείων τα οποία επηρεάζουν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία στην οποία εμπλέκεται ο εκπαιδευόμενος, όσο και τις σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτή κι εκπαιδευόμενο, καθώς και την προσωπική του επαγγελματική εξέλιξη. Ο εκπαιδευτής ενήλικων διαμορφώνει το στυλ που ακολουθεί κατά την προσέγγιση των ενήλικων εκπαιδευόμενων μέσα από το κάθε μαθησιακό στυλ καθώς και από τις προσωπικές τους ικανότητες και βιώματα τα οποία καθορίζουν και την πορεία της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η δράση του εκπαιδευτή ενήλικων καθορίζεται εν πολλοίς και από τις προσωπικές εμπειρίες κάθε εκπαιδευόμενου οι οποίες συχνά διαμορφώνουν στάσεις και αντιλήψεις για τη ζωή (Γιαννακοπούλου, 2008).

Επίσης, ο εκπαιδευτής ενήλικων διαφέρει αρκετά από τον εκπαιδευτικό άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει γιατί το δυναμικό με το οποίο έρχεται σε επαφή αποτελείται από ενήλικα άτομα. Αυτό το χαρακτηριστικό διαμορφώνει και την ωριμότητα του δυναμικού των εκπαιδευόμενων, ακόμη και τον τρόπο σκέψης και αντιδράσεών τους. Αντιλαμβάνεται κανείς πως ο εκπαιδευτής ενήλικων έχει να συνδυάσει ποιοτικά πολλούς κι απαιτητικούς ρόλους οι οποίοι συχνά διαπλέκονται μεταξύ τους. Συμπεριφορές, ενέργειες, συναισθήματα, πράξεις και δεσμεύσεις αποτελούν τους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης του ρόλου του εκπαιδευτή (Γιαννακοπούλου, 2008).

Κατά καιρούς έχουν αποδοθεί στον εκπαιδευτή ενήλικων πολλοί χαρακτηρισμοί, οι οποίοι επιχειρούν να καθορίσουν το έργο και τη σχέση του με τους εκπαιδευόμενους. Ο Jarvis το 2006 επισημαίνει πως ο εκπαιδευτής ενήλικων ταυτόχρονα λαμβάνει ρόλο συντονιστή, εμπνευστή, διαμεσολαβητή, καθοδηγητή και μέντορα (Jarvis, 2006). Ο πολυδιάστατος ρόλος του τον καθιστά ένα πρόσωπο με πολλές δεξιότητες, αρμοδιότητες κι ευθύνες, καθώς έρχεται αντιμέτωπος με ποικίλες προκλήσεις. Μια από αυτές είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων των ενήλικων μαθητών, οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, ο εκπαιδευτής ενήλικων καλείται να

διαμορφώσει όλο το πλαίσιο στο οποίο κινούνται και δρουν οι εκπαιδευόμενοι του με βασικό χαρακτηριστικό τη δημοκρατική συνύπαρξή τους και την καλλιέργεια της κουλτούρας του «συναποφασίζεин». Αυτό προδιαγράφει την από κοινού συμφωνία κι εφαρμογή πολιτικών εκπαίδευσης, δράσεων και λήψης αποφάσεων, καθώς οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αποτελούν ισάξια μέλη της ομάδας της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2012).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτές ενηλίκων απομακρύνονται από το παραδοσιακό μοντέλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος απλά μεταβιβάζει γνώσεις. Ο εκπαιδευτής μέσα από σύγχρονες παραδοχές πορεύεται με νέες ιδέες και αξίες οι οποίες τον καθιστούν έναν σύγχρονο συντονιστή σκέψεων ο οποίος προωθεί τον εποικοδομητικό διάλογο και την ενεργητική συμμετοχή στο γίνεσθαι της εκπαίδευσης. Δεν επιβάλλεται ούτε επιβάλλει τις προσωπικές του αντιλήψεις, αλλά δίνει τον απαραίτητο χώρο έκφρασης προσωπικών εμπειριών και απόψεων με σκοπό το μοίρασμα μεταξύ ενήλικων ατόμων. Αυτή η ενεργητική διαδικασία απαιτεί την απομάκρυνση από οποιαδήποτε μορφή έντονης εξουσιαστικής διάθεσης και σκοπεύει στην αποκέντρωσή της, προσφέροντας ρόλους στους εκπαιδευόμενους. Οι επικοινωνιακές οδοί παίρνουν τη μορφή που αποφασίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι και τίθενται υπεύθυνοι τόσο για την ποιότητα όσο και τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσουν τη νέα γνώση (Illeris, 2016).

Σημαντικό σημείο στην ολοκλήρωση του προφίλ ενός εκπαιδευτή ενηλίκων, αποτελεί η προσωπική του τάση και διάθεση να ακούει τις φωνές των εκπαιδευομένων του με σκοπό τη μεταβολή των πρακτικών και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να είναι δεκτικός σε κάθε κριτική που του ασκείται εκ μέρους των εκπαιδευομένων του, αξιοποιώντας τα σχόλια προς δικό τους όφελος. Οι επιλογές του εκπαιδευτή επηρεάζουν άμεσα τον εκπαιδευόμενο και συχνά, αποτελούν σημεία ενδιαφέροντος ή μη ανάλογα των εμπειριών και των προσδοκιών του. Ακριβώς, σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει την κριτική, λαμβάνει υπόψη τα σχόλια και αναδιαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας αξιοποιήσει τον αναστοχασμό. Άλλωστε, αυτός αποτελεί ένα από τα κυριότερα σημεία της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς αποτελεί ουσιαστικό σημείο ανατροφοδότησης κι επαύξησης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Μαγγόπουλος, 2017).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων δρα εντός του πλαισίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο εκ των πραγμάτων είναι πολυδιάστατο. Αυτό επιβάλλει την πολύ προσεκτική

παρατήρηση του υποβάθρου των συμμετεχόντων ενηλίκων, ώστε να διασφαλιστεί από την πλευρά του η ενεργός συμμετοχή τους. Αυτό προϋποθέτει και τη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου και στρατηγικών, ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι ανεξαιρέτως να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι (European Union, 2007).

Τέλος, ο εκπαιδευτής ενηλίκων παρακολουθεί στενά τις τάσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης ενηλίκων με σκοπό την προσωπική του κατάρτιση κι επιμόρφωση σε ζητήματα που αφορούν στον επαγγελματικό του κλάδο. Πραγματοποιεί προσαρμογή των γνώσεων του στις απαιτήσεις του σήμερα και επιχειρεί να γεφυρώσει τα ενδεχόμενα κενά θεωρίας και πράξης με σκοπό την ομαλότερη έξοδο των εκπαιδευόμενων στην αγορά εργασίας (Τρανταλλίδη, 2007).

2.3 Ερευνητικά δεδομένα για τη συμβολή του εκπαιδευτή στην ποιότητα της εκπαίδευσης

Η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, έχουν ασχοληθεί αρκετά με το ζήτημα της επιδραστικότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, οι Philips και Fragoulis (2010), φαίνεται πως μέσα από την έρευνά τους καταλήγουν στο ότι ο εκπαιδευτής αποτελεί το βασικό πρόσωπο πάνω στο οποίο μπορεί να οικοδομηθεί μια ποιοτική εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, φαίνεται να θεωρούν πως πολύ σημαντικό στοιχείο αποτελεί η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνδέσει εποικοδομητικά τη θεωρία με την πράξη, ώστε ο ενήλικας να εντοπίσει το νόημα της κατάρτισης και της επιμόρφωσής του (Philips & Fragoulis, 2010).

Η έρευνα των Chval et al. (2010) εστίασε στο να οριστεί το κατάλληλο προφίλ του εκπαιδευτή το οποίο φαίνεται να είναι ικανό στο να επαυξήσει και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι ίδιοι ερεύνησαν την επιδραστικότητα τεσσάρων τύπων εκπαιδευτών και συγκεκριμένα τους εξής: τον εκπαιδευτή ως υποστηρικτή άλλων εκπαιδευτών, τον εκπαιδευτή ως υποστηρικτή των εκπαιδευόμενων, τον εκπαιδευτή ως μαθητευόμενο και τον εκπαιδευτή υποστηρικτή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο εκπαιδευτής μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων όταν είναι σε θέση να παράσχει πολλά κίνητρα ώστε ο κάθε ενήλικας να αναγνωρίσει σε αυτά τους προσωπικούς του στόχους. Παράλληλα, η ίδια έρευνα

κατέληξε στη σημασία της εναλλαγής των εκπαιδευτικών στρατηγικών ως ένα μέσο βελτίωσης της επίτευξης των στόχων που τίθενται (Chval et al, 2010).

Η έρευνα της Lucardie (2014) επιχείρησε να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευόμενων σχετικά με την επιδραστικότητα της σύνδεσης που επιδεικνύει ο εκπαιδευτής με τους εκπαιδευόμενους, καθώς και τον αντίκτυπο άλλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως είναι το χιούμορ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν ενήλικες εκπαιδευόμενοι στην Αυστραλία. Στην ομάδα ελέγχου, οι εκπαιδευτές δεν χρησιμοποιούσαν το χιούμορ και την επικοινωνιακή σύνδεση, ενώ στην πειραματική ομάδα, το χρησιμοποιούσαν ώστε να δημιουργηθεί ένα φιλικότερο κλίμα. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτή μπορούν να καλλιεργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Μέσα σε αυτό φαίνεται πως ο κάθε εκπαιδευόμενος μπορεί να εντοπίσει τα κίνητρά του και να κινηθεί προς μια αποδοτικότερη γι' αυτός εκπαίδευση. Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας συνέδεσαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτή με καλύτερη απορρόφηση από την πλευρά του εκπαιδευόμενου, γνώσης (Lucardie, 2014).

Η έρευνα των Yin et al. (2022) επιδίωξαν να μελετήσουν τη σημασία της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στην επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτή και στην ποιότητα της εκπαίδευσης, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τον εκπαιδευόμενο. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν ενήλικες οι οποίοι παρακολουθούσαν κρατικά προγράμματα εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτές οι οποίοι κατείχαν υψηλή εκπαίδευση, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, φαίνεται να μπορούν να καλλιεργήσουν σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους ένα θετικότερο κλίμα εμπιστοσύνης κι εκπαιδευτικής πράξης (Yin et al., 2022).

Κεφάλαιο 3: Δόμηση συστήματος εκπαίδευσης ενηλίκων

3.1 Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη δια βίου μάθηση

Είναι αναμενόμενο το ζήτημα της δια βίου μάθησης να μην αφήσει ασυγκίνητο έναν οργανισμό όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία πρεσβεύει ανθρωπιστικές αξίες και επιδιώκει να έχει ίσες ευκαιρίες σε όλους του πολίτες των κρατών μελών της. Από την αρχή και τις πρώτες προσπάθειες δημιουργίας της μέχρι και σήμερα στους βασικούς στόχους της, πάντα υπάρχει και αυτός της παιδείας και η βελτίωση της, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες αλλά και προωθώντας πάντα την δια βίου μάθηση.

Ήδη από το 1957 και την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας με την Συνθήκη της Ρώμης, όπου είναι προάγγελος της μετέπειτα Ευρωπαϊκής Ένωσης, άτυπα φαίνεται πως δίνει έμφαση στην δια βίου μάθηση καθώς στο άρθρο 41 της ανωτέρω συνθήκης αναφέρει: «Για να επιτευχθούν οι στόχοι που ορίζονται στο άρθρο 39, μπορεί ειδικά να προβλεφθεί στο πλαίσιο της κοινής γεωργικής πολιτικής: α) η αποτελεσματική συντονισμένη προσπάθεια στους τομείς της επαγγελματικής κατάρτισης, της έρευνας και της αγρονομικής ενημέρωσης, μπορεί να περιλαμβάνει έργα ή ιδρύματα που χρηματοδοτούνται κοινώς, β) κοινές ενέργειες για την ανάπτυξη της κατανάλωσης ορισμένων προϊόντων.» (Συνθήκη της Ρώμης, ίδρυση Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας 1957). Στα δύο εδάφια του ανωτέρω άρθρου και μέσα από μια πιο διευρυμένη ερμηνεία φαίνεται η διάθεση για την δημιουργία ενός θεσμού όπως είναι η δια βίου μάθηση. Αυτό φαίνεται ειδικότερα στα σημεία του (α) εδαφίου «πως πρέπει να προβλεφθεί συντονισμένη προσπάθεια για επαγγελματική κατάρτιση, έρευνα και αγρονομική ενημέρωση», δείχνοντας έτσι την βαρύτητα που δίνει σαν Κοινότητα για την ενημέρωση και εκπαίδευση – κατάρτιση των μελών της, «κλείνοντας το μάτι» με αυτό τον τρόπο στην αναγκαιότητα για μια δια βίου μάθηση – εκπαίδευση. Στην συνέχεια αυτού έγιναν περαιτέρω προσπάθειες προς καθολική αναγνώριση και εξομοίωση των πτυχίων των Κρατών Μελών μέσω διάφορων διατάξεων και αποφάσεων, μέχρι που έρχεται το 1992 η Συνθήκη του Μάαστριχτ και την επίσημη

δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, φτάνοντας στην δημιουργία του Λευκού Βιβλίου για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση και ορίζοντας το έτος 1996, ως έτος «Δια βίου μάθησης», δείχνοντας έτσι στην πράξη την σημασία που δίνει στον συγκριμένο θεσμό. Στο άρθρο 126 της ανωτέρω Συνθήκης:

«1. Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία.

2. Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:

- να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών,
- να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,
- να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών,
- να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων,
- να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως.

3. Η Κοινότητα και τα κράτη μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα παιδείας, και ειδικότερα με το Συμβούλιο της Ευρώπης.» (Άρθρο 126 Συνθήκης Μάαστριχτ, 1992), δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ρητώς την σημασία που δίνει στην παιδεία. Ακόμα, με το άρθρο 130 της Συνθήκης του Μάαστριχτ προάγεται και «ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ επιχειρήσεων καθώς και πως αποσκοπεί μεταξύ άλλων και στην προσαρμογή της βιομηχανίας στις διαρθρωτικές μεταβολές» (Άρθρο 130 Συνθήκης Μάαστριχτ, 1992), προάγοντας με

αυτό τον τρόπο και τις έννοιες τις συνεργασίας και μέσω αυτών να οδηγηθούν στην δια βίου μάθηση προκειμένου να ακολουθούν τις ανταγωνιστικές εταιρίες – βιομηχανίες. Η Συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΣΛΕΕ), ως αποτέλεσμα της Συνθήκης της Λισαβόνας με το άρθρο 9 ΣΛΕΕ ορίζει ότι: «κατά τον καθορισμό και την εφαρμογή των πολιτικών και των δράσεων της, η Ένωση συνεκτιμά τις απαιτήσεις που συνδέονται με την προαγωγή υψηλού επιπέδου απασχόλησης, με τη διασφάλιση της κατάλληλης κοινωνικής προστασίας, με την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού καθώς και με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, κατάρτισης και προστασίας της ανθρώπινης υγείας» (άρθρο 9 ΣΛΕΕ). Επιπλέον, στο άρθρο 14 ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρει ότι: «Κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση» (Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης Άρθρο 14). Με αυτές τις διατάξεις γίνεται μια πιο εμπειρισταωμένη προσπάθεια να προασπιστεί το δικαίωμα για την δια βίου μάθηση καθώς, δίνεται το δικαίωμα σε όλους να έχουν πρόσβαση ανά πάσα στιγμή στην εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς και αποκλεισμούς για οποιανδήποτε. Τον Νοέμβριο του 2006 μετά από απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου η Ευρωπαϊκή Ένωση προχωρά στην θέσπιση προγραμμάτων, ενισχύοντας έτσι την δια βίου μάθηση για την χρονική περίοδο 2007-2013 όπου διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

Comenius, για πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Erasmusγια τριτοβάθμια εκπαίδευση

Leonardo da Vinciγια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Grundving για συμμετέχοντας στην εκπαίδευση ενηλίκων

Το εγκάρσιο πρόγραμμα το οποίο είναι ανοικτό για όλους. (Lifelong learning Program, 2024).

Φτάνοντας έτσι και μέσα από διάφορα προγράμματα και διατάξεις που σκοπό είχαν την βελτίωση των συνθηκών της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης στο σήμερα και στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ET 2020), το οποίο θέτει ένα νέο πλαίσιο στρατηγικής για τα Κράτη Μέλη, με κύριο στόχο του προγράμματος να είναι η υποστήριξη των κρατών μελών στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους

συστημάτων, παρέχοντας βελτιωμένες δυνατότητες για όλους τους πολίτες, ενώ επίσης να εξασφαλίσει οικονομική ευημερία και βιώσιμη απασχόληση. Προσαρμοσμένο στη διά Βίου Μάθηση, το πλαίσιο καλύπτει όλα τα επίπεδα και μορφές εκπαίδευσης, με βασικότερους στόχους:

1. Προώθηση της διά Βίου Μάθησης και της κινητικότητας.
2. Αναβάθμιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
3. Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.
4. Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας (Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης, 2020, <https://www.gsvetlly.minedu.gov.gr/evropaiki-politiki/evropaiki-enosi/75-2020>)

Δείχνοντας με αυτό τον τρόπο πόσο σημαντική θέση κατέχει η δια βίου μάθηση και η εκπαίδευση στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πως μέσα από το πέρασμα του χρόνου και από την ίδρυση μέχρι και σήμερα συνεχίζει να προωθεί δράσεις με σκοπό να βελτιώσει – αναπτύξει το επίπεδο των πολιτών των κρατών μελών της.

3.2 Ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων

Με τον όρο «ενήλικος», συχνά εννοούμε ένα στάδιο της ζωής ενός ατόμου, που ακολουθεί την παιδική - εφηβική ηλικία. Αυτή η έννοια περιλαμβάνει την κοινωνική αποδοχή του ατόμου από την κοινωνία, καθώς και όλα τα δικαιώματα και υποχρεώσεις που αποκτά ένα άτομο κατά το πέρασμα στην ενήλικη ζωή. Αυτά τα δικαιώματα περιλαμβάνουν το εκλογικό δικαίωμα, τις στρατιωτικές υποχρεώσεις, το δικαίωμα της ιδιοκτησίας, την άδεια οδήγησης, τη μισθωτή εργασία και άλλα (Rogers, 1999). Η έννοια του ενήλικου σαν όρος δεν είναι ξεκάθαρη και διαφέρει ως προς τον τυπικό ορισμό, όχι όμως και επί της ουσίας της έννοιας, καθώς ναι μεν μπορεί να διαφέρει ο ενήλικος σαν όριο ηλικίας που θα τεθεί ανάλογα με την κοινωνική και χρονική περίοδο, αλλά ουσιαστικά, ανεξάρτητα από το ηλικιακό περιορισμό πάντα με την ενηλικίωση του ατόμου ακολουθούν και οι υποχρεώσεις αλλά και δικαιώματα που προ ενηλικίωσης το άτομο δεν τα κατείχε.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τον Ελληνικό Αστικό Κώδικα και το άρθρο 127: «Όποιος έχει συμπληρώσει το δέκατο όγδοο έτος της ηλικίας του (ενήλικος) είναι ικανός για κάθε δικαιοπραξία » (Αστικός Κώδικας αρ. 127), αντίθετα σε άλλες χώρες του κόσμου διαφέρει το όριο ενηλικίωσης, ενώ σε άλλες νομικά το άτομο ενηλικιώνεται προκειμένου να αποκτήσει πλήρη δικαιώματα σταδιακά. Έτσι η Ευρωπαϊκή Ένωση καταλαβαίνοντας την ανάγκη ύπαρξης κοινής γραμμής στο εσωτερικό της, έχει θεσπίσει οδηγίες που αφορούν τα δικαιώματα και την προστασία των νέων ανθρώπων κατά τη μετάβασή τους στην ενηλικίωση, κυρίως οδηγίες και διατάξεις που αφορούν το δικαίωμα των νέων ατόμων στην ενηλικίωση και την προστασία των νέων ατόμων που βρίσκονται σε επικίνδυνη κατάσταση. Η ενηλικίωση συνήθως όμως, καθορίζεται από το εθνικό νομικό πλαίσιο κάθε κράτους – μέλους.

Έχει ήδη προαναφερθεί σε προγενέστερο κεφάλαιο την βαρύτητα που δίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση στην εκπαίδευση των πολιτών της σε όλες της βαθμίδες της, αλλά και ανεξαρτήτου ηλικιακή ομάδας (δια βίου μάθηση). Γίνεται, επομένως, άμεσα αντιληπτό πως θα έδινε και ιδιαίτερη βάση και προσοχή στην υποομάδα των ενηλικών πολιτών της, προκειμένου να υποστηρίξει την δια βίου μάθηση, γεγονός που δεν επιτυγχάνεται διαφορετικά πέρα από την εκπαίδευση των ενηλικών, των ατόμων δηλαδή που έχουν τελειώσει την βασική τους εκπαίδευση ή και την τριτοβάθμια και είναι έξω στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία με πλήρη δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Σύμφωνα με την UNESCO η εκπαίδευση ενηλικών περιλαμβάνει όλο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, ανεξαρτήτως περιεχομένου ή επιπέδου, και οποιασδήποτε μεθόδου. Αυτές οι διαδικασίες μπορούν να αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές, να συνεχίζουν ή να αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια ή σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης. Μέσω αυτών των διαδικασιών, τα άτομα που θεωρούνται ενήλικες από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή επιδιώκουν νέες κατευθύνσεις. Στόχος είναι η ολοκληρωμένη προσωπική ανάπτυξη και η συμμετοχή τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη Διακήρυξη της Συνδιάσκεψης του Ναϊρόμπι το 1976 (Recommendations on the Development of Adult Education: Declaration of Nairobi Conference)(Βεργίδης, 1997).

Συμφωνά με τον Knowles (Knowles 1998), ο όρος "εκπαίδευση ενηλίκων" χρησιμοποιείται με τουλάχιστον τρεις διαφορετικές έννοιες:

1. **Ευρύτερη έννοια:** Αναφέρεται σε μια διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, στάσεων και αξιών από ενήλικους.
2. **Τεχνική ερμηνεία:** Αναφέρεται σε οργανωμένες δραστηριότητες που υλοποιούνται από διάφορους οργανισμούς, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.
3. **Κίνημα για πρόσβαση:** Αναφέρεται στον συνδυασμό των παραπάνω διεργασιών με σκοπό την προώθηση ενός κινήματος για τη διαρκή πρόσβαση των ενηλίκων πολιτών σε εκπαιδευτικές διαδικασίες.

(Knowles, 1998, σελ. 1-20, 45-70 και 100-125)

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα που προγραμματίζεται εκ των προτέρων από εκπαιδευτικό φορέα, με σκοπό να αντιμετωπιστούν ανάγκες κατάρτισης ή ενδιαφερόντων. Αυτή η εκπαίδευση μπορεί να λαμβάνει χώρα σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ατόμου μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και όταν η κύρια του δραστηριότητα δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Αυτό καλύπτει μια ευρεία ποικιλία δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των μη επαγγελματικών, επαγγελματικών, γενικών, τυπικών και μη τυπικών σπουδών, καθώς και της εκπαίδευσης με συλλογικό σκοπό. Είναι εμφανές το λοιπόν πόσο σημαντικό θεωρεί την εκπαίδευση ενηλίκων και εν γένει την εκπαίδευση ο θεσμός της Ευρώπης που συνεχώς προσπαθεί να ορίσει και να προωθήσει την έννοια αυτή.

Πάνω σε αυτές τις αρχές έχουν δημιουργηθεί και αρκετά ευρωπαϊκά προγράμματα και πρωτοβουλίες που ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Ορισμένα από αυτά περιλαμβάνουν:

1. **Erasmus+:** Το πρόγραμμα Erasmus+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσφέρει δυνατότητες για την εκπαίδευση ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένης της

κινητικότητα για μάθηση και κατάρτιση, καθώς και συνεργασίας μεταξύ οργανισμών. (<https://www.eucip.eu/about-eucip/>)

2. **Πρωτοβουλία για την εκπαίδευση και την κατάρτιση 2020:** Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει θέσει στόχους για την προώθηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης μέχρι το 2020, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης ενηλίκων. (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/MEMO_18_103)
3. **Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΑΕΑ):** Το ΕΑΕΑ είναι ένα δίκτυο οργανισμών που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλη την Ευρώπη. Προωθεί τη συνεργασία και την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών. (<https://eaea.org/about-us/>)
4. **Ευρωπαϊκό Κέντρο Πιστοποίησης Επαγγελματικών Δεξιοτήτων (EUCIP):** Προσφέρει πιστοποίηση επαγγελματικών δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην εκπαίδευση ενηλίκων. (<https://www.eucip.eu/about-eucip/>)
5. **Πρόγραμμα Grundtvig:** Εστιάζει στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση, προσφέροντας ευκαιρίες για σεμινάρια, συναντήσεις και συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο. (<https://www.eubusiness.com/topics/education/homepage/grundtvig.02> , https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Grundtvig_programme)

Εδώ πρέπει να γίνει και ιδιαίτερη μνεία για τις ιδιαιτερότητες αυτής της ομάδας ατόμων:

1. Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι
2. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διαδικασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα αυτής, καθώς έχουν ήδη περάσει από την παιδική ηλικία και έχουν μπει στην ενήλικη, όπου συνεχώς το άτομο σε αυτή την φάση της ζωής του συνεχώς εξελίσσεται
3. Έχουν ένα ευρύτερο φάσμα εμπειριών και αξιών που κουβαλάν μαζί τους και τους εκφράζει
4. Ξεκινάν την εκπαίδευση με συγκεκριμένες προθέσεις και στόχους
5. Έχουν προέλθει και ολοκληρώσει μια διαδικασία μάθησης, μέσω της οποίας έχουν απορρίψει ή έχουν αποδεχτεί συγκεκριμένα μοντέλα μάθησης. (Rogers, 1999)

Οι Hiemstra & Sisco το 1990 περιγράφουν τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων με κάποια περαιτέρω χαρακτηριστικά που απορρέουν από τα προαναφερόμενα όπως είναι η ευκολία απόφασης διακοπής εκπαίδευσης (ιδιαίτερα όταν νιώθουν ότι χάνουν τον χρόνο τους), επιθυμία για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, έχουν περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο, εκτιμούν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτή, έχουν κίνητρα για μάθηση κυρίως την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει και έχουν, όπως άλλωστε και όλοι οι μαθητές ανάγκη για επιβράβευση και ενθάρρυνση – παρότρυνση.

Τέλος, πρέπει να γίνει ιδιαίτερη μνεία τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες διαφέρουν από αυτά που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ανήλικοι, κυρίως γιατί η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι υποχρεωτική και γίνεται για διαφορετικό κίνητρο για τον καθένα. Κίνητρο που μπορεί να είναι είτε για αυτοβελτίωση και προσωπικές ανησυχίες, χωρίς να έχει κάποιο κέρδος εμφανές ο εκπαιδευόμενος, είτε για επαγγελματική, κοινωνική ή οικονομική εξέλιξη. Λαμβάνοντας υπ' όψη όλα τα ανωτέρω γίνεται εύκολα αντιληπτό πως για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους πρέπει να διαφοροποιηθούν τα μοντέλα εκπαίδευσης από τις άλλες ομάδες και όπως και τα κίνητρα που διαφέρουν, να προσαρμοστούν και αυτά στις δικές τους ιδιαιτερότητες, όπως έχει κάνει και η Ευρωπαϊκή Ένωση να προσφέρει κίνητρα και προκλήσεις σε αυτή την ομάδα προκειμένου να συνεχίσει την εκπαίδευση με σκοπό την εξέλιξη την ατομική που στην συνέχεια θα ακολουθήσει και η κοινωνική.

3.3 Το ελληνικό πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων – δομές εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο αυτό της εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως και στην εκπαίδευση, έτσι και η Ελλάδα δεν μπορούσε να μείνει πίσω στην εξέλιξη της εκπαίδευσης, η οποία είναι το μόνο μέσο με το οποίο μία χώρα μπορεί να εξελιχθεί και να νικήσει τις εσωτερικές παθογένειες που γεννιούνται σε μια κοινωνία, όπως εγκληματογόνες δράσεις και παραβατικές συμπεριφορές και να εξαλειφθούν περιπτώσεις οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη για την εξέλιξη της κοινωνίας, καθώς μόνο η εκπαίδευση είναι αυτή που θα εξελίξει και θα ξεχωρίσει τον άνθρωπο από τα υπόλοιπα ζωντανά όντα και θα μετατρέψει την κοινωνία από μια κοινωνία ζούγκλας, σε κοινωνία άξια να μπορεί να υποστηρίξει πολίτες με αξίες οικουμενικές και ανθρωπιστικές. Το ελληνικό κράτος, από τις πρώτες κιόλας προσπάθειες δημιουργίας του, μέσα από προικισμένους πνευματικά ανθρώπους, κυρίως μέσω του Ιωάννη Καποδίστρια, παρά τις αντίξοες

συνθήκες δημιουργίας του, έδωσε ιδιαίτερη βάση στην εκπαίδευση του πληθυσμού, καθώς το ποσοστό αναλφαβητισμού ήταν τεράστιο. Στην συνέχεια, στον 20^ο αιώνα πλέον, το εργατικό κίνημα αναλαμβάνει να εκπαιδεύσει – επιμορφώσει τους εργάτες (Βεργίδης, 1999). Με το Νομοθετικό Διάταγμα 3094 του 1954 «Περί Μέτρων Προς Καταπολέμηση του Αναλφαβητισμού» ιδρύονται σε κεντρικό επίπεδο, στο Υπουργείο Παιδείας, η Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ) και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολέμησης Αναλφαβητισμού (ΝΕΚΑ) με σκοπός ήταν η αντιμετώπιση του προβλήματος του αναλφαβητισμού που επηρέαζε ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, ένα αποτέλεσμα τόσο της κατοχής όσο και των μεταπολεμικών συνθηκών. Μέχρι και την ένταξη της Ελλάδας στην τότε Ε.Ο.Κ., η οποία αποτελεί πρόδρομος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διάφορα κινήματα και φορείς προσπαθούν να δημιουργήσουν δράσεις προκειμένου να εκπαιδεύσουν τον πληθυσμό. Την δεκαετία του 90 ξεκινάει μια πιο οργανωμένη προσπάθεια θεσμοθέτησης και δημιουργίας ενός φορέα – οργανισμού προκειμένου να υπάρχουν όρια και κριτήρια όσον αφορά την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τη δημιουργία του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) το οποίο αναλαμβάνει την αξιολόγηση και την πιστοποίηση φορέων προγραμμάτων και εκπαιδευτών συνεχιζόμενης κατάρτισης. Το 2003 με τον Νόμο 3191/03 δημιουργείται το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Αρχικής και της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής κατάρτισης και Εκπαίδευσης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ), στόχος του οποίου είναι η σχεδίαση και εφαρμογή της εθνικής πολιτικής για τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και για τη σύνδεσή τους με την απασχόληση έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες των ατόμων σε γνώσεις και δεξιότητες και να καλύπτονται οι ανάγκες της αγοράς εργασίας με επαγγελματικά στελέχη των ζητούμενων ειδικοτήτων και εξειδικεύσεων, με τα κατάλληλα για το σκοπό αυτόν προσόντα (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες).(Ν. 3193/03, άρθρο 3). Στην Ελλάδα σήμερα, τόσο η τυπική όσο και η μη τυπική εκπαίδευση αναπτύσσουν δραστηριότητες και προγράμματα, μερικά εξ αυτών είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, δημόσιοι οργανισμοί, Ο.Α.Ε.Δ., Υπουργεία, Επιχειρήσεις, Επιστημονικές Ενώσεις, πολιτιστικοί φορείς, νυκτερινά σχολεία και άλλα, με την διευκρίνιση πως δεν εντάσσονται σε αυτό το πλαίσιο φορείς που αφορούν μόνο ενήλικους με την έννοια της ηλικιακής ενηλικίωσης όπως είναι τα Πανεπιστήμια, τα Ι.Ε.Κ. και άλλα (Κόκκος, 2005). Με τον 2909/01, άρθρο 2, Η Γενική Γραμματεία

Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), μετονομάζεται σε "Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων" (Γ.Γ.Ε.Ε.), με αρμοδιότητες μεταξύ άλλων τον το σχεδιασμό, το συντονισμό και την υλοποίηση σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο στην Γ.Γ.Ε.Ε., υπάγεται και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), σκοπός του οποίου είναι η τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γ.Γ.Ε.Ε. και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση (Ν. 2909/01, άρθρο 3).Σημαντική παράμετρος, η οποία εμφανίστηκε στην χώρα μας τα τελευταία χρόνια σε πιο έντονο βαθμό και πρέπει να ληφθεί υπ' όψη προκειμένου να προληφθούν καταστάσεις και αναδεικνύει την σημαντικότητα του θεσμού και της εννοίας της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι και η μεγάλη αύξηση των ροών στον ελληνικό χώρο. Τα τελευταία χρόνια, απόρροια της μεταναστευτικής κρίσης, η κοινωνική γεωγραφία έχει αλλάξει και ο μόνος τρόπος να μπορέσουν να συνυπάρξουν οι διαφορετικοί λαοί που ζουν πλέον μαζί είναι η εκπαίδευση τους, κυρίως σε όσους έρχονται σε μια νέα χώρα προκειμένου αρχικά να μάθουν την γλώσσα για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν και στην συνέχεια των πολιτών των χωρών υποδοχής προκειμένου να κατανοήσουν και να σεβαστούν αμφότεροι τον πολιτισμό και την κουλτούρα του άλλου (Θεοδωρακοπούλου, 2018).

Κεφάλαιο 4: Εμπόδια στην εκπαίδευση ενηλίκων

4.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι ένα ζήτημα το οποίο αποτελείται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες όμως αλληλοδιαπλέκονται και ο ένας επηρεάζει τον άλλο δημιουργώντας άλλοτε υψηλή κι άλλοτε χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης. Ως θεσμός η Δια βίου μάθηση, αλλά και η εκπαίδευση ενηλίκων, θεωρείται πως έχει ικανοποιητική ποιότητα των υπηρεσιών της όταν μπορεί με κάποιον τρόπο να ξεπεράσει τόσο τις βραχυπρόθεσμες όσο και τις μακροπρόθεσμες ανάγκες των ενήλικων συμμετεχόντων (Αθανασίου et al., 201).

Σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί το είδος της μάθησης που χρησιμοποιείται ώστε να επιτευχθούν οι ορισμένοι στόχοι. Οι ανάγκες του εκπαιδευόμενου είναι εκείνες που ορίζουν και το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ αξιοποιούνται και από τον εκπαιδευτή όλες οι ανάλογες εμπειρίες, οι αντιλήψεις και οι απόψεις των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Η επίλυση προβλημάτων αποτελεί τον ουσιαστικότερο τρόπο εκμάθησης νέων στάσεων, αντιλήψεων και κατάκτησης νέων δεξιοτήτων από τον εκπαιδευόμενο, με τον ίδιο τον εκπαιδευτή να κατευθύνει ως προς τις ρουτίνες σκέψης και όχι προς τη δράση (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

4.2 Ερευνητικά δεδομένα για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία αναδεικνύει πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες οι οποίοι είναι ικανοί να μειώσουν ή να επαυξήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η έρευνα του Lewin (1944) υπήρξε από τους πρωτοπόρους της διοργάνωσης και υλοποίησης ερευνών σχετικά με τη λειτουργία και τη δυναμική των ομάδων οι οποίες περιέχουν ενήλικα άτομα. Η έρευνά του επιχείρησε να διερευνήσει τις συμπεριφορές ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, αλλά και τον τρόπο που οι ίδιες επηρεάζουν το κλίμα των δράσεων των μελών. Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής έδειξαν πως όταν τα μέλη της ομάδας λειτουργούν με δημοκρατικό τρόπο, οι δράσεις και οι αντιδράσεις είναι θετικότερες για τη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης (Lewin, 1944).

Οι Walumbwa & Schaubroeck (2009) μέσα από την έρευνά τους εστίασαν στη μελέτη του κλίματος που δημιουργείται εντός μιας ομάδας ενηλίκων, όταν ο εκπαιδευτής μπορεί να εμπνεύσει και να καλλιεργήσει ένα κλίμα ασφάλειας. Οι ίδιοι ερευνητές επιχείρησαν να μελετήσουν το πώς μπορεί να λειτουργήσει η ομάδα ενηλίκων όταν ο εκπαιδευτής μπορεί να ελέγχει την ομάδα με ειλικρίνεια και ελευθερία. Η έρευνα αφορούσε σε ενήλικες οι οποίοι ήταν υπάλληλοι και 222 άτομα τα οποία ήταν οι εκπαιδευτές τους σε τμήμα οικονομικών σε δομή εκπαίδευσης ενηλίκων στις ΗΠΑ. Η γενικότερη θετική σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτές κι εκπαιδευόμενους επέφερε θετικότερα αποτελέσματα και ψυχολογική ασφάλεια στους εκπαιδευόμενους (Walumbwa & Schaubroeck, 2009).

Η έρευνα του Thomas (2007) εστίασε στο να μελετήσει πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες οι οποίοι μπορούν να διαμορφώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Συγκεκριμένα, η έρευνα υλοποιήθηκε στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία και διερευνήθηκαν οι τομείς που δυνητικά επηρεάζει η δράση του εκπαιδευτή. Η έρευνα κατέληξε στο ότι η ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων επηρεάζεται και από τις ακαδημαϊκές γνώσεις του εκπαιδευτή καθώς και τις δεξιότητες που ο ίδιος έχει αποκτήσει κατά την επαγγελματική του κατάρτιση (Thomas, 2007).

Ένα κρίσιμο ζήτημα το οποίο εμπίπτει στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η σύνδεση της ίδιας της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Αυτό επιχείρησε να μελετήσει η έρευνα της Κασσιώτη (2008) η οποία εστίασε στις απόψεις 50 αποφοίτων δημόσιας δομής εκπαίδευσης ενηλίκων της νησιωτικής Ελλάδας. Ο τομέας κατάρτισης των ενηλίκων ήταν οι Χρηματοοικονομικές επιστήμες. Το 52% του δείγματος δήλωσε πως μέσα από την πρακτική του εξάσκηση μπόρεσε να παραμείνει στο πεδίο της εργασίας που τους ενδιέφερε, ενώ δήλωσε πως αυτό το στοιχείο της φοίτησης αποτελεί και στοιχείο ποιότητας της εκπαίδευσής του (Κασσιώτη, 2008).

Ως προς τη μελέτη της αποτελεσματικότητας της ιδιωτικής εκπαίδευσης, εστίασε η έρευνα της Σκουτέρη (2007). Στη συγκεκριμένα, η έρευνα επιχειρήθηκε να συγκεντρωθούν και να μελετηθούν οι απόψεις των ενηλίκων αποφοίτων σχετικά με την απορρόφησή τους στην αγορά εργασίας, καθώς και στη σύνδεση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Μέσα από τη συμπλήρωση σχετικού ερωτηματολογίου, η έρευνα κατέδειξε πως το 90 % του συνολικού δείγματος 128 αποφοίτων παρέμεινε ευχαριστημένο από την ιδιωτική

εκπαίδευση που έλαβε, ενώ αυτή χαρακτηρίστηκε πλήρως ικανοποιητική και ποιοτική για τα σύγχρονα δεδομένα (Σκουτέρη, 2007).

Η έρευνα της Μπρατίκα (2016) επικεντρώθηκε σε 217 ενήλικες οι οποίοι επέλεξαν να φοιτήσουν σε δομές ανάλογης εκπαίδευσης. Η έρευνά της κατέδειξε πως οι περισσότεροι ενήλικες επεδίωξαν να εισέλθουν στην εκπαίδευση ενηλίκων ώστε να αποκατασταθούν επαγγελματικά, ενώ αντιμετώπισαν σημαντικά εμπόδια τα οποία υποβίβασαν την ποιότητα του προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν. Αυτές οι δυσκολίες εντοπίστηκαν κυρίως στην έλλειψη χρόνου λόγω προσωπικών κι επαγγελματικών υποχρεώσεων, δυσκολίες στον τρόπο μετακίνησης και η έντονη κόπωση λόγω βεβαρυμένου ωραρίου υποχρεώσεων (Μπρατίκα, 2016).

Η έρευνα των Μανγορούλου, Ραμπουρί & Κιριατζακού (2021) επιχείρησε να μελετήσει τα εμπόδια τα οποία αντιμετωπίζουν οι ενήλικες κατά τη φοίτησή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και δεσμεύουν την ποιότητα των προγραμμάτων αυτών. Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως δείγμα 215 ενήλικες οι οποίοι φοιτούσαν σε διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων δημοσίων φορέων. Οι περισσότεροι ενήλικες του δείγματος ανέφεραν ως σημαντικό εμπόδιο φοίτησης τις προσωπικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις οι οποίες απαιτούν δέσμευση χρόνου (Μανγορούλου, Ραμπουρί & Κιριατζακού, 2021).

Η έρευνα των Παπαλεχορούλου, Ρορού & Καραλής (2014) εστίασε στη μελέτη των παραγόντων που δυσχεραίνουν την απρόσκοπτη παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην έρευνα συμμετείχαν 25 εκπαιδευτικοί οι οποίοι παράλληλα με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με ποικίλα περιεχόμενα. Οι ίδιοι οι ενήλικες ανέφεραν ως σημαντικό εμπόδιο της παρακολούθησής τους το ωράριο των μαθημάτων το οποίο κατά τη γνώμη τους δεν ήταν καθόλου βολικό ώστε να συνδυαστεί με το εργασιακό τους ωράριο. Επίσης, οι ίδιοι ανέφεραν ως εμπόδιο τον τόπο διεξαγωγής των μαθημάτων ο οποίος βρισκόταν κατά περίπτωση μακριά από την κατοικία τους, αλλά και τις μέρες που τα μαθήματα διεξάγονταν (Παπαλεχορούλου, Ρορού & Καραλής, 2014).

Η έρευνα του Καραλή (2011) η οποία πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το ΙΝΕ ΓΣΕΕ, εστίασε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες ώστε να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1200 ενήλικες. Μέσα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, οι ενήλικες

συμμετέχοντες ανέφεραν πως ένας από τους ανασταλτικούς παράγοντες φοίτησης είναι η ποιότητα οργάνωσης των προγραμμάτων αυτών (Καραλή, 2011).

Η έρευνα της Φώσκολου (2019) παραμένοντας στο πεδίο των παραγόντων που δυσκολεύουν τη φοίτηση των ενηλίκων σε δημόσια ΙΕΚ, αναδεικνύει τις απόψεις 160 ενηλίκων. Οι ίδιοι μέσα από ερωτηματολόγιο αναδεικνύουν μέσα από τις απαντήσεις τους τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς το κόστος μετακίνησής τους προς το χώρο διεξαγωγής των προγραμμάτων, αλλά και τις δυσκολίες ως προς τον περιορισμένο αριθμό απουσιών οι οποίες αναδεικνύονται συχνά απαραίτητες για εκείνους ως ανάγκη λόγω υποχρεώσεων οικογενειακών, επαγγελματικών και προσωπικών (Φώσκολου, 2019).

Η έρευνα της Publicissue (2011) διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατά τη φοίτησή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων της επιλογής τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 3.050 ενήλικες ηλικίας από 18 ετών και άνω. Η έρευνα κατέδειξε πως η πλειοψηφία των ενηλίκων κατέδειξε ως σημαντικά εμπόδια τις αποστάσεις των κατοικιών τους από τους χώρους διεξαγωγής των προγραμμάτων, καθώς και το βεβαρυμμένο πρόγραμμα των οικογενειακών και προσωπικών τους υποχρεώσεων (Publicissue, 2011).

Ο Κουτούζης (2013) στην έρευνά του εστίασε στις αιτίες που προκαλούν διαρροή στη φοίτηση των ενηλίκων από τα προγράμματα εκπαίδευσής τους. Η συγκεκριμένη έρευνα μελέτησε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 481 ενήλικες οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα δια βίου μάθησης, κατάρτισης, επιμόρφωσης κι εκπαίδευσης ενηλίκων. Το δείγμα απάντησε σε ερωτήσεις σχετικές με το θέμα, μέσα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Ένα από τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας ήταν η διαπίστωση του ερευνητή πως τα περισσότερα προγράμματα δεν ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις και στα ενδιαφέροντα των ενηλίκων (Κουτούζης, 2013).

Ενδιαφέροντα συμπεράσματα παρουσιάζει και η έρευνα της Λάζου (2008) η οποία αφορά στον εντοπισμό των παραγόντων που μειώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, η έρευνα εστίασε σε παράγοντες που δυσχεραίνουν τη φοίτηση των ενηλίκων. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα συμπεράσματα της έρευνάς της ήταν ότι αρκετοί ενήλικες του δείγματος αποφεύγουν ή ανακαλούν τη φοίτησή τους για λόγους ψυχικής ηρεμίας. Συγκεκριμένα, αρκετοί ενήλικες διατύπωσαν το ότι

αποφεύγουν τη φοίτηση ως τρόπο μη γελοιοποίησής τους μέσα από διάφορα περιστατικά της δράσης τους (Λάζου, 2008).

Η έρευνα των Gutherson et al. (2011) εστίασε στη διερεύνηση παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν θετικά στην ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής πορείας αρκετά θετικής απέναντι στις προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Συγκεκριμένα, η έρευνα φανέρωσε πως οι ενήλικες δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη σχέση εμπιστοσύνης που μπορεί να καλλιεργηθεί ανάμεσα στα πρόσωπα τα οποία εργάζονται στις δομές εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, φάνηκε πως οι ενήλικες επιδιώκουν τη δημιουργία υγιούς σχέσης ανάμεσα σε στελέχη εκπαίδευσης και προσωπικό διοίκησης, πράγμα που τους κάνει να έχουν περισσότερα κίνητρα για την ολοκλήρωση των σπουδών τους με επιτυχία (Gutherson et al., 2011).

Η έρευνα της Λανδρίτση (2007) επιχειρήσε να μελετήσει το κατά πόσο εκπληρώθηκαν οι αναμενόμενοι στόχοι της εκπαίδευσης των ενηλίκων μέσα από τη φοίτησή τους σε δομές εκπαίδευσης. Φαίνεται πως η πλειοψηφία του δείγματος, η οποία φοιτούσε σε ΣΔΕ της ελληνικής περιφέρειας, εξέφρασε την άποψη πως οι προσδοκίες τους εκπληρώθηκαν κατά ένα μεγάλο μέρος από την ποιότητα της οργάνωσης του προγράμματος (Λανδρίτση, 2007).

Από τα ανωτέρω συνεπάγονται οι πυλώνες που επηρεάζουν την εκπαίδευση ενηλίκων. Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής ως «αυθεντία», πρέπει να έχει την δυνατότητα να παρακινεί και να δίνει επιπλέον κίνητρα στον εκπαιδευόμενο, να έχει αναπτυγμένη ενσυναίσθηση και να κατανοεί τις ανάγκες, τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευόμενου, καθώς ο ενήλικος διαφέρει με έναν ανήλικο εκπαιδευόμενο. Θα πρέπει να συμβαδίζει η εκπαίδευση με την αγορά εργασίας και να γίνει πιο ουσιαστική η πρακτική τους εξάσκηση, καθώς έτσι θα είναι πιο έτοιμοι με την ολοκλήρωση των σπουδών τους για να ανταπεξέλθουν στην αγορά εργασίας. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα είναι πως οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν πολύ διαθέσιμο χρόνο λόγω άλλων υποχρεώσεων, γι' αυτό απαιτείται καλή οργάνωση από τους αρμοδίους, συνεκτιμώντας όσο το δυνατόν τα προβλήματα που υπάρχουν. Τέλος, πολλοί αποφεύγουν τελικά την φοίτηση γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας και δεν θέλουν εκτίθενται, αυτός είναι ένας παράγοντας ο οποίος πρέπει να αξιολογηθεί και εκτιμηθεί από τους εκπαιδευτές προκειμένου να αποφευχθούν διαρροές εκπαιδευόμενων.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός έρευνας- ερευνητικά ερωτήματα

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν κλάδο της εκπαίδευσης, ο οποίος έχει πολλές ιδιαιτερότητες, αλλά και μεγάλο ενδιαφέρον. Οι προσδοκίες των ενηλίκων, τα κίνητρά τους, αλλά και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά τη φοίτησή τους σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν παράγοντες είτε διευκόλυνσης είτε παρεμπόδισης της ομαλής φοίτησης. Από την άλλη πλευρά ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων, ως άμεσα ενδιαφερόμενων, ως προς την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο θα εστιάσει και η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, η έρευνα θα επιχειρήσει μέσα από την ποιοτική έρευνα να συλλέξει όλα τα απαραίτητα στοιχεία που θα μπορέσουν να αποδώσουν την καλύτερη δυνατή εικόνα των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων για όλους τους παράγοντες που είναι ικανοί να διαμορφώσουν θετικά ή αρνητικά την ποιότητα της εκπαίδευσης. Επιδιώκεται να προβληθούν και να μελετηθούν οι αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευόμενων οι οποίοι είτε έχουν ολοκληρώσει είτε όχι την εκπαίδευσή τους στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Ακριβώς επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι είναι εκείνοι που αποτελούν και τα βασικά πρόσωπα της εκπαίδευσης επιζητείται να μπορέσουν μέσα από το βήμα που τους δίνεται να σκιαγραφήσουν με λεπτομέρεια όλους τους παράγοντες που δυνητικά θα μπορούσαν να βελτιώσουν το εν λόγω εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποιοι είναι οι παράγοντες που κατά την άποψη των εκπαιδευόμενων διαμορφώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων ως προς την επαύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων;
3. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευόμενων ως προς την επαύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων;

5.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Το είδος της έρευνας που θα χρησιμοποιηθεί είναι η ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα, θα αξιοποιηθεί η μέθοδος της συνέντευξης. Μέσα από την ποιοτική έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί συλλογή δεδομένων, τα οποία μπορούν να αποδώσουν πολλές λεπτομέρειες σχετικά με το ζήτημα που προσεγγίζεται ερευνητικά. Η ποιοτική έρευνα έχει την ιδιότητα να μπορεί να δια φωτίσει σχεδόν όλες τις πλευρές της έρευνας, ενώ ο ίδιος ο ερευνητής μπορεί μέσα από κατάλληλες μεθόδους να προβάλλει αναλυτικά τις αντιλήψεις, τις στάσεις, ακόμη και τις σκέψεις των υποκειμένων της έρευνας. Ουσιαστικά, μέσα από την ποιοτική έρευνα πραγματοποιείται κατά κάποιον τρόπο, μια εσωτερική αφήγηση πολλών και διαπλεκόμενων γεγονότων, από τα οποία ο ερευνητής μπορεί να απομονώσει τα κυριότερα και να τα συσχετίσει με άλλα σχετικών ερευνών, καταλήγοντας σε συμπεράσματα. Παράλληλα, για τον αναγνώστη, η ποιοτική έρευνα μπορεί να αποκαλύψει πληθώρα λεπτομερειών, ικανών να αιτιολογηθεί η κάθε στάση και η κάθε αντίληψη του υποκειμένου της έρευνας (Guest et al., 2013).

Για τη δόμηση της συγκεκριμένης έρευνας, με αντικείμενο τη σκιαγράφηση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, καθώς μπορεί να δώσει την ελευθερία στον ερευνητή να πραγματοποιήσει πιθανούς συσχετισμούς, να προβεί σε συγκρίσεις κι αιτιολογήσεις αποδίδοντας σταθερά συμπεράσματα. Παράλληλα, η ποιοτική έρευνα επιτρέπει και την ανάδειξη αιτιών και αποτελέσματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκαλυφθούν όλες οι σχέσεις απόψεων κι εμπειριών που διαμορφώνουν το θέμα διερεύνησης (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας, καθώς αποτελεί τον κατάλληλο τρόπο να παρουσιαστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων απομακρυνόμενες από την ψυχρή γλώσσα της στατιστικής. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να παρουσιάσει πιο αφηγηματικά και ανθρώπινα τις μύχιες σκέψεις και τα συναισθήματα των υποκειμένων της έρευνας, ως τον μοναδικό τρόπο παρουσίασης του προσωπικού τους λόγου, ο οποίος αποτελεί και τα δεδομένα της ερευνητικής διαδικασίας. Διαφορετικά, δεν είναι εύκολο να παρουσιαστούν οι όποιες μεταφορές του λόγου, το ύφος της ομιλίας ή η συναισθηματική κατάσταση του υποκειμένου όταν εμπλέκεται στις ερωτήσεις του ερευνητή (Πουρκός & Ίσαρη, 2015).

5.3 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν τυχαίο. Αυτό αποτελείτο από 12 ενήλικα άτομα, 6 γυναίκες κι 6 άνδρες. Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε τυχαία με μόνο περιορισμό, οι ενήλικες που το αποτελούσαν να βρίσκονται ανάμεσα στο ηλικιακό εύρος από 25 έτη έως 50, ενώ παράλληλα να έχουν φοιτήσει από δομή εκπαίδευσης ενηλίκων του ελληνικού κράτους από έναν μήνα τουλάχιστον έως δύο έτη. Τα έτη εργασίας των υποκειμένων του δείγματος κυμάνθηκαν από 0 έως 20, καθώς παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον οι αντιλήψεις τόσο των άνεργων όσο και των εργαζόμενων εκπαιδευμένων.

Το δείγμα της έρευνας συγκεντρώθηκε μέσα από τον κοινωνικό κι επαγγελματικό κύκλο του ερευνητή, ενώ παρουσιάστηκαν σε αυτό από τον ίδιο, αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, ο σκοπός της και ο τρόπος με τον οποίο θα συλλεχθούν τα δεδομένα.

5.4 Διαδικασία έρευνας - Συλλογή των δεδομένων

Η μέθοδος που επιλέχθηκε, ώστε να συλλεχθούν τα δεδομένα της έρευνας, είναι η συνέντευξη και συγκεκριμένα, συνέντευξη από ενήλικες οι οποίοι έχουν φοιτήσει σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συνέντευξη έχει σχεδιαστεί στη βάση ενός σχεδίου, κατά το οποίο αυτή πραγματοποιείται είτε τηλεφωνικά είτε δια ζώσης. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι ανοικτού τύπου, καθώς πρόκειται για ημιδομημένη συνέντευξη. Αυτό επιτρέπει ευελιξία από την πλευρά του ερευνητή, ώστε να διατυπώσει τις συνεντεύξεις σε ευρύ πλαίσιο όπου η σειρά των ερωτήσεων δεν είναι αυστηρή και αυτές διατυπώνονται σύμφωνα με τη ροή του λόγου και του περιεχομένου. Αυτό επιτρέπει η συλλογή των δεδομένων να είναι λεπτομερειακή ώστε να αποτυπωθούν όλες οι εκφάνσεις της σκέψης των ερωτώμενων υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008).

Η ημιδομημένη συνέντευξη στοχεύει στη συγκέντρωση ενός πλούσιου ερευνητικού υλικού, το οποίο προκύπτει από την ανοιχτή έκφραση των υποκειμένων της έρευνας. Οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι εμπειρίες και τα βιώματα των υποκειμένων αποδίδουν όλα τα στοιχεία που επιτρέπουν την ακριβή σκιαγράφηση κι ερμηνεία των όσων λέγονται (Robson, 2007). Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης έχουν σχεδιαστεί εκ των προτέρων από τον ερευνητή, με αποτέλεσμα να υπάρχει ήδη ένας συνοπτικός οδηγός με βάση τον οποίο μπορεί να κινηθεί η διαδικασία από τον ερευνητή. Οι ερωτήσεις αφορούν στα βασικά σημεία που επιχειρείται να μελετηθούν, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί μια άκαμπτη διαδικασία. Αντίθετα, η διεξαγωγή μιας

ημιδομημένης συνέντευξης αποτελεί ίσως τον πιο ευέλικτο τρόπο να πραγματοποιηθεί μια συνέντευξη, καθώς ο ερευνητής έχει την ελευθερία να αναδιατυπώσει τις ερωτήσεις ή να τις επεκτείνει αν κριθεί απαραίτητο για τη διευκόλυνση της διαδικασίας. Επίσης, η σειρά των ερωτήσεων μπορεί να παρουσιάσει ευελιξία αν ο ερευνητής το επιθυμεί με σκοπό την εστίαση σε συγκεκριμένες πληροφορίες (Robson, 2007).

Η διαδικασία της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλιστεί ένα θετικό κι ασφαλές κλίμα για τα υποκείμενα της έρευνας. Για το λόγο αυτό, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για το σκοπό της έρευνας, αλλά και για τον κώδικα ηθικής δεοντολογίας, ο οποίος διασφαλίζει τα προσωπικά τους στοιχεία, αλλά και τις προσωπικές πληροφορίες που τυχόν εκφράστηκαν μέσα από τις απαντήσεις τους. Παράλληλα, τα υποκείμενα της έρευνας επέλεξαν τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούσαν να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη, δηλαδή, δια ζώσης, διαδικτυακά ή τηλεφωνικά. Οι επτά συμμετέχοντες στην έρευνα εκδήλωσαν την επιθυμία για διαδικτυακή διεξαγωγή της συνέντευξης, ενώ τέσσερις συμμετέχοντες εκδήλωσαν την επιθυμία για τηλεφωνική συνέντευξη. Τέλος, μόνο ένας συμμετέχων επέλεξε να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη δια ζώσης.

5.5 Κατηγορίες ανάλυσης δεδομένων

Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης, επιχειρήσαν να σκιαγραφήσουν το θέμα της συνέντευξης μέσα από την προσέγγιση τεσσάρων θεματικών αξόνων.

Αναλυτικότερα, αυτοί είναι οι εξής:

1^{ος} Θεματικός Άξονας: Δημογραφικά στοιχεία

Ο πρώτος θεματικός άξονας επιχειρεί να αποδώσει δημογραφικά δεδομένα και να κατευθύνει τα συμπεράσματα της έρευνας ως προς την κοινωνική, ηλικιακή και τοπική ομάδα στην οποία ανήκει η πλειονότητα των συμπερασμάτων (ερωτήσεις 1, 2).

2^{ος} Θεματικός Άξονας: Αντιλήψεις

Ο δεύτερος θεματικός άξονας επιχειρεί να αναδείξει συμπεράσματα τα οποία αφορούν στην έννοια της αντίληψης. Συγκεκριμένα, εστιάζει στη συλλογή δεδομένων που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από τη φοίτησή τους σε δομές ενηλίκων, αλλά και τη

σκιαγράφηση των στοιχείων που την κατέστησαν ποιοτική ή μη για τους ίδιους (ερωτήσεις 3-7).

3^{ος} Θεματικός Άξονας: Εμπόδια φοίτησης

Ο τρίτος θεματικός άξονας της έρευνας εστίασε στα εμπόδια που συναντούν κατά τη φοίτησή τους οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, ενώ επιχειρεί να σκιαγραφήσει και τον τρόπο με τον οποίο πιθανόν οι εκπαιδευτές εξομάλυναν τις όποιες δυσκολίες τους προς ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης (ερωτήσεις 8, 9).

4^{ος} Θεματικός Άξονας: Προσδοκίες για το μέλλον – Προτάσεις

Τέλος, ο 4^{ος} θεματικός άξονας εστιάζει στην έκφραση των προσωπικών απόψεων και προτάσεων των εκπαιδευόμενων, ώστε να σκιαγραφηθούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που πιθανόν να συντελούσαν στην επαύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων για τα ελληνικά δεδομένα (ερωτήσεις 10, 11).

Κεφάλαιο 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Ανάλυση

6.1.1 1ος Θεματικός Άξονας: Δημογραφικά στοιχεία

Ο πρώτος θεματικός άξονας της παρούσας έρευνας, αφορά σε δημογραφικά στοιχεία τα οποία μπορούν να σκιαγραφήσουν τη γεωγραφική τοποθέτηση των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς και το είδος της εκπαίδευσης που έλαβε ο ενήλικας εκπαιδευόμενος. Για την ευκολότερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε πίνακας, όπως φαίνεται παρακάτω, ώστε να παρουσιαστούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα (Πίνακας 1). Στον πίνακα παρουσιάζονται οι δομές εκπαίδευσης στις οποίες φοίτησαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς και ο τόπος στον οποίο βρίσκεται αυτή. Σκοπός του πίνακα είναι να αποδοθούν οι κλάδοι εκπαίδευσης που επέλεξαν τα υποκείμενα της έρευνας, αλλά και να σκιαγραφηθεί ένα αδρό εκπαιδευτικό προφίλ της ελληνικής περιφέρειας και πρωτεύουσας.

Πίνακας 1.

ΔΟΜΗ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
Δ.Ι.Ε.Κ. ΤΡΙΠΟΛΗΣ	0	2
Δ.Ι.Ε.Κ. Αγίου Δημητρίου	5	1
Δ.Ι.Ε.Κ. Ηλιούπολης	1	0
Σ.Δ.Ε. Αθήνας	0	3
ΣΥΝΟΛΟ	6	6

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως το δείγμα των 12 συμμετεχόντων, εκ των οποίων οι 6 είναι άνδρες (50%) και οι 6 γυναίκες (50%). Όπως φαίνεται, από το συνολικό δείγμα της έρευνας, 2 άτομα (16,67 %) έχουν φοιτήσει στο ΔΙΕΚ Τρίπολης, 6 άτομα (50 %) στο ΔΙΕΚ Αγίου Δημητρίου Αττικής, 3 άτομα σε ΣΔΕ της Αθήνας (25 %) και ένα άτομο σε ΔΙΕΚ Ηλιούπολης Αττικής (8,33 %). Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε μέσα από γνωριμίες του ερευνητή. Σχετικά με το καθεστώς απασχόλησης των ερωτώμενων, εντός της χρονικής περιόδου κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, φαίνεται να κυριαρχεί σε ποσοστό 80% η κατάσταση της εργασίας, ενώ χαμηλότερο αναδεικνύεται το ποσοστό των άνεργων

απόφοιτων δομών εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως φαίνεται από το δείγμα. Χαρακτηριστικά, οι αποφοιτήσαντες οι οποίοι είναι άνεργοι εμφανίζονται με ποσοστό (20%), ενώ το υπόλοιπο ποσοστό είναι εργαζόμενοι. Η πλειοψηφία δεν εργάζεται σε κλάδο ανάλογο των σπουδών της. Οι συμμετέχοντες ήταν όλοι άνω των 18 ετών και κάτω των 50 ετών.

6.1.2 2^{ος} Θεματικός Άξονας: Αντιλήψεις

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορά στις αντιλήψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης την οποία έλαβαν στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα αποτελέσματα της έρευνας για το συγκεκριμένο άξονα παρουσιάζονται παρακάτω μέσα από επτά υποκατηγορίες. Για να γίνουν κατανοητές προς τον αναγνώστη οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, χρησιμοποιείται η εξής κωδικοποίηση χάριν ανωνυμίας: E1: Ενήλικας 1^{ος}, E2: Ενήλικας 2^{ος} κ.ο.κ.

6.1.2.1 Οι αντιλήψεις των ενηλίκων για την εκπαίδευση ενηλίκων πριν την φοίτησή τους σε αυτήν

Είναι χαρακτηριστικό πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ενηλίκων διατύπωσε μια σειρά χαρακτηριστικών για τον τρόπο, με τον οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση ενηλίκων σε ελληνικές δημόσιες δομές, παρουσιάζοντάς τη κατά πολύ διαφορετική από ό,τι περίμεναν. Συγκεκριμένα, ο E2 αναφέρει: «...*περίμενα γενικά πιο σύντομα τα μαθήματα σε χρόνο και τη φοίτηση μικρότερη...*». Ο E1 αναφέρει σχετικά: «...*περίμενα περισσότερα εργαστήρια...*» και ο E4: «...*είχα στο μυαλό μου περισσότερη πρακτική έξω...*». Από την άλλη πλευρά, ο E8 και E12 διατυπώνουν αντίστοιχα: «...*περίμενα χειρότερο το επίπεδο των συμμαθητών μου...*» και «...*είχα την εντύπωση πως οι καθηγητές θα είναι πιο αυστηροί σε όλα...*». Από τις διατυπώσεις των ερωτωμένων σχετικά με τις αντιλήψεις των ενηλίκων, όπως αυτές σχηματίστηκαν πριν την φοίτησή τους σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, προκύπτει πως οι αντιλήψεις τους δεν μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα μόνο πεδίο. Αναλυτικότερα, οι ενήλικες φαίνεται να θεωρούσαν πως ο τύπος της εκπαίδευσης που θα λάμβαναν θα πρέπει να είναι πιο **σύντομη χρονικά και μάλιστα με την ύπαρξη περισσότερης πράξης παρά θεωρίας**. Σε αυτό το σημείο φαίνεται η προσδοκία των εκπαιδευόμενων να λάβουν περισσότερες **πρακτικές γνώσεις** με οργάνωση εργαστηρίων, τα οποία θα τους εμπλέξουν στον κλάδο του επαγγέλματος που επέλεξαν. Παράλληλα, αναδεικνύεται και η αντίληψη της

πλειοψηφίας των εκπαιδευόμενων σχετικά με το αναμενόμενο από αυτούς **επίπεδο** του συνόλου των ενηλίκων το οποίο φαίνεται να αναμενόταν υψηλότερο. Ταυτόχρονα εκφράζεται και η αντίληψη σχετικά με την προσδοκία απέναντι στη **στάση των εκπαιδευτών**, οι οποίοι αναμενόταν από τους εκπαιδευόμενους περισσότερο αυστηροί με την τήρηση κανόνων, ανατροφοδότησης και βαθμολογίας.

Παραμένοντας στην ίδια κατηγορία ανάλυσης, αναδείχθηκαν κι άλλα ζητήματα των αντιλήψεων των ενηλίκων σχετικά με το πώς φαντάζονταν την εκπαίδευση ενηλίκων πριν εμπλακούν σε αυτή. Χαρακτηριστικά ο Ε6 αναφέρει: «...πίστευα πως το χαρτί θα έδινε ευκαιρία για κάποια δουλεία...», ενώ και ο Ε3 αναφέρει: «...είχα την εντύπωση πως μόλις πάρω το χαρτί θα μπορώ να εργαστώ γρήγορα...». Είναι κατανοητό πως **η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται με την εύρεση εργασίας**. Αυτό αναδεικνύει την αντίληψη των ενηλίκων σχετικά με τη σύνδεση της αγοράς εργασίας με την απόκτηση τυπικών δεξιοτήτων. Αναδεικνύεται έτσι η ανάγκη των ενηλίκων για τη διασφάλιση μιας εργασίας με αναπόφευκτη ανάδειξη των κινήτρων που ίσως διαμορφώνουν την όλη διαδικασία.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναδειχθεί και η αντίληψη των ενηλίκων σχετικά με το πώς περίμεναν το ύφος της εκπαίδευσής τους πριν εμπλακούν σε αυτή. Ο Ε12 αναφέρει: «...περίμενα πιο ενδιαφέρουσα τη διαδικασία...», και ο Ε7 διατυπώνει αντίστοιχα: «...ήταν λίγο βαρετά κάποια μαθήματα...». Αντιλαμβάνεται κανείς πως οι ενήλικες δείχνουν τη δυσαρέσκειά τους απέναντι στις ίσως μονότονες εκπαιδευτικές στρατηγικές που αξιοποιούνται εντός της εκπαίδευσής τους με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους. Και ο Ε2 διατυπώνει: «...νόμιζα πως θα μάθω κάποια πράγματα σχετικά με αυτό που θέλω να κάνω...» αναφερόμενος στο μεγάλο κενό που υπάρχει ανάμεσα σε θεωρία πράξη κι εργασιακή πραγματικότητα, αναδεικνύοντας την αντίληψη των ενηλίκων πως **η εκπαίδευση που παρέχεται στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων καλό θα είναι να συμβαδίζει με την αγορά εργασίας και τον κλάδο στον οποίο αφορά**.

6.1.2.2 Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων

Οι περισσότεροι ενήλικες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα διατύπωσαν πως κατά την προσωπική τους άποψη έχουν αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τον επαγγελματικό κλάδο για τον οποίο εκπαιδεύτηκαν. Συγκεκριμένα, οι Ε1,2 και 3 ανέφεραν αντίστοιχα: «...σε αρκετά μαθήματα...», «...όχι σε όλα τα μαθήματα...» και

«...αρκετά πιστεύω». Εδώ διακρίνεται η άποψη των ενηλίκων πως έλαβαν γνώσεις και δεξιότητες, αλλά **σε διαφορετικό βαθμό** και ίσως από άλλες πηγές προέλευσης. Επίσης, την ίδια αντίληψη διατυπώνουν και οι Ε4,5 κι 6 αντίστοιχα: «...από κάποιους ναι και από κάποιους όχι...», «...ναι, αλλά όχι από όλους τους καθηγητές» και «...περισσότερο στα εργαστήρια και στην πρακτική θα έλεγα...». Αντιλαμβάνεται κανείς πως περίπου οι μισοί των υποκειμένων του δείγματος **διακρίνει την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων** διαχωρίζοντας όμως την προέλευσή τους ανά πρόσωπο καθηγητή ή είδος εκπαίδευσης (θεωρητική ή πρακτική).

Από την άλλη πλευρά διακρίνονται οι εξής διατυπώσεις των Ε9 και 12 αντίστοιχα: «...είχαμε μια καθηγήτρια η οποία πραγματικά με έβαλε πολλές γνώσεις στο μυαλό» και «...ο καθηγητής μπορούσε να μας δείξει κατά κάποιον τρόπο την ίδια την πράξη χωρίς να βγούμε από την τάξη...». Εδώ κατανοεί κανείς τη σημασία που δίνουν οι εκπαιδευόμενοι στον ίδιο τον **εκπαιδευτή ως σημείο αναφοράς** της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ίδιοι οι ενήλικες φαίνεται να διακρίνουν τη σημασία της εκπαιδευτικής ενέργειας του ίδιου του εκπαιδευτή και να τον τοποθετούν στο επίκεντρο της διαδικασίας απόκτησης γνώσεων ως ένα βασικό και σημαντικό πρόσωπο. Στον αντίποδα, βρίσκονται κι εκφράζονται οι απόψεις του Ε7 ο οποίος αποκλείει τον εκπαιδευτή από τη μετάδοση γνώσης και κατάκτηση δεξιοτήτων, καταδεικνύοντας ως βασικό πρόσωπο για τις διαδικασίες αυτές, τους ενήλικες που εμπλέκονται σταθερά στην **πρακτική εξάσκηση** του επαγγέλματος, δηλαδή τους ίδιους τους εργαζόμενους στις δομές πρακτικής εξάσκησης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «... ό,τι κατάφερα να πάρω ήταν από τα άτομα που μας έδειξαν τη δουλειά και μάλιστα μέσα στο χώρο της...», ενώ συνεχίζει: «...καλός και ο καθηγητής, αλλά πολλές θεωρίες...». Στο σημείο αυτό τονίζεται από τον ενήλικα το πιθανό χάσμα ανάμεσα στη θεωρητική προσέγγιση της γνώσης και των δεξιοτήτων και στην πρακτική της εφαρμογή η οποία σαφώς πραγματοποιείται εντός του πλαισίου πρακτικής εξάσκησης.

Ορισμένοι ωστόσο, των ερωτηθέντων φαίνεται να έχει διαφορετική άποψη σχετικά με την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, εκφράζοντας την άποψη πως έλαβαν περισσότερες θεωρητικές **γνώσεις, αλλά όχι δεξιότητες**. Συγκεκριμένα, οι Ε 8,10 κι 11 υποστηρίζουν πως οπωσδήποτε κατάφεραν να αποκτήσουν γνώσεις τις οποίες δεν είχαν πριν τη φοίτησή τους στη δομή, αλλά αυτές βρίσκονται περισσότερο σε θεωρητικό επίπεδο. Οι ίδιοι αναφέρουν σχετικά με αυτό: «...αρκετές γνώσεις πήρα,

αλλά δεν μπόρεσα να τις εφαρμόσω γιατί κανείς δεν με άφησε να το κάνω...», «...η πρακτική έπρεπε να είναι περισσότερη και μάλιστα να μπορούμε να κάνουμε πράγματα κι εμείς...» και «...σίγουρα έμαθα πράγματα που δε γνώριζα, αλλά δεν είμαι σίγουρη αν μπορώ να τα εφαρμόσω... μου λείπει η πράξη». Είμαι φανερό πως και οι τρεις ενήλικες δίνουν έμφαση στην ελλιπή οργάνωση της πρακτικής εξάσκησης η οποία φαίνεται να τους στερεί την κατάκτηση δεξιοτήτων. Επίσης, από τις αναφορές των ενηλίκων φαίνεται πως οι ίδιοι αναγνωρίζουν τη **θεωρητική προσφορά της εκπαίδευσης** που έχουν λάβει, αλλά επιθυμούν να τους δοθεί η ευκαιρία της εμπλοκής τους σε πρακτικές διαδικασίες που να ενέχουν την άσκηση πρωτοβουλίας ώστε να ενδυναμωθεί η βεβαιότητα της δράσης τους. Επίσης, μέσα από τις διατυπώσεις αυτές φαίνεται χαρακτηριστικά η ανάγκη των ενηλίκων να ληφθούν σοβαρά υπόψη ως εν δυνάμει επαγγελματίες και να τους δοθεί η ευκαιρία να πειραματιστούν σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, οι οποίες θα τους ενδυναμώσουν με κατάκτηση δεξιοτήτων.

Μια ακόμη πιο ενδιαφέρουσα οπτική σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτώνται από την εκπαίδευση ενηλίκων, εκφράζεται από τον Ε4 ο οποίος δείχνει να εναποθέτει το βάρος και την ευθύνη αυτής της διαδικασίας αποκλειστικά στο ίδιο το άτομο. Αναλυτικότερα, ο ίδιος αναφέρει: «...αυτό θα το βρεις μόνος σου πιστεύω [...] αν ενδιαφερθείς και το ψάξεις εννοώ [...] δεν περίμενα να μου τα μάθουν όλα...». Εδώ γίνεται αναφορά στις δεξιότητες περισσότερο οι οποίες φαίνεται κατά την άποψη του ενήλικα να αποτελούν περισσότερο **ατομική του ευθύνη**. Παράλληλα, μέσα από αυτή τη διατύπωση, ο ενήλικας φαίνεται να **αποδομεί την αυθεντία του εκπαιδευτή** ακόμη και του επαγγελματία δίπλα στον οποίο μαθαίνει κι εκπαιδεύεται. Αναδεικνύεται η αντίληψη της ατομικής ευθύνης σχετικά με την απόκτηση κατάλληλων δεξιοτήτων.

6.1.2.3 Εφοδία για την επαγγελματική πορεία

Στην υποενότητα αυτή, τα υποκείμενα της έρευνας ενθαρρύνθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα στοιχεία τα οποία έλαβαν από την εκπαίδευσή τους, τα οποία στάθηκαν ικανά στο να έχουν μια ολοκληρωμένη ή πετυχημένη επαγγελματική πορεία. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των ενηλίκων διατυπώνουν τα εξής: «...οι περισσότεροι επαγγελματίες μα έδωσαν πολλά να πάρουμε...», «...κάποιοι μας έμαθαν πώς να μιλάμε, να στεκόμαστε και να φερόμαστε...», «...η πρακτική με βοήθησε να δω το επάγγελμα από μέσα και πώς να συμπεριφέρομαι...». Οι συγκεκριμένοι ενήλικες δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα των εφοδίων που κατά την άποψή τους μπόρεσαν να

λάβουν μέσα από την εκπαίδευσή τους. Είναι χαρακτηριστικό πως οι περισσότεροι αναφέρονται στη **διαδικασία της πρακτικής**, επισημαίνοντας τη **σημασία των εμπλεκόμενων προσώπων** οι οποίοι αποτελούν ουσιαστικά το ίδιο το μελλοντικό τους επάγγελμα. Αναλυτικότερα, οι ενήλικες φαίνεται να αντιλαμβάνονται ως εφόδια, όλες εκείνες τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές οι οποίες κρίνονται απαραίτητες ώστε να δομηθεί ουσιαστικά ένας άρτιος επαγγελματίας πέρα από τις αναμφισβήτητες γνώσεις.

Επιπλέον, οι E2,3,4 και 7 αναφέρονται συστηματικά μέσα από τη συνέντευξή τους στη διαδικασία της πρακτικής εξάσκησης η οποία φαίνεται μέσα από τις διατυπώσεις τους να συσχετίζεται άμεσα με τα απαραίτητα επαγγελματικά εφόδια. Συγκεκριμένα, αναφέρονται τα εξής από τους ενήλικες: «...εννοείται πως από την πρακτική πήρα πολλά στοιχεία, περισσότερο μέσα από την πράξη όταν είχα την ευκαιρία...», «...στην πρακτική η κατάφερα να εκτεθώ και να μάθω από τα λάθη μου...», «...έβλεπες και το συμμαθητή σου κι έπαιρνες ιδέες...» καθώς και «...μοιραζόμασταν ιδέες και το ίδιο άγχος, οπότε οι ιδέες σου έμεναν...». Στο σημείο αυτό είναι φανερό πως οι ενήλικες θεωρούν αρκετά σημαντική την εμπλοκή τους με **ρεαλιστικές συνθήκες εργασίας** και με πρόσωπα τα οποία μπορούν να τους μεταδώσουν ιδέες και συμβουλές. Παράλληλα, φαίνεται πως οι ίδιοι δίνουν βαρύτητα και στο **μοίρασμα μεταξύ συνομηλίκων** το οποίο φαίνεται να αποτελεί έναν τρόπο απόκτησης εφοδίων καθώς οι εμπειρίες μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρίες εξέλιξης.

Από την άλλη πλευρά, δίνεται βαρύτητα μέσα από τις διατυπώσεις των ενηλίκων αι στα εργαστήρια τα οποία οργανώνονται εντός του πλαισίου της εκπαίδευσής τους. Οι ίδιοι αναφέρουν: «... μάθαμε αρκετά πράγματα, αλλά δεν υπήρχαν τόσα υλικά για να μάθουμε περισσότερο...». Φαίνεται εδώ από τον E11 η μη λειτουργική οργάνωση του συστήματος των εργαστηρίων. Διακρίνεται εδώ **η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των εργαστηρίων** της ελληνικής περιφέρειας, αλλά και πρωτεύουσας, η οποία σύμφωνα με τους ενήλικες αδυνατεί συχνά να επιτελέσει το σκοπό της.

Ακόμη, μέσα από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, αναδεικνύεται και το ζήτημα της ελλιπούς φοίτησης για την οποία φαίνεται να μην υπάρχει πάντοτε ένα αυστηρό κι οργανωμένο πλαίσιο δράσης το οποίο να τηρείται όπως προβλέπεται. Συγκεκριμένα, οι E6 και 12 αναφέρουν ενδεικτικά: «...να πω την αλήθεια δεν αισθάνθηκα ότι έχω πάρει πολλά πράγματα γιατί δεν φοίτησα όπως έπρεπε...» και «...δεν πήγαινα πολύ στα

μαθήματα, δεν έμαθα πολλά πράγματα σχετικά με αυτό που ήθελα να κάνω [...] δεν κόπηκα πάντως...». Παρατηρεί κανείς εδώ πως αναδεικνύεται μια προχειρότητα όσον αφορά στην οργάνωση του συστήματος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, οι ενήλικες εκφράζουν και διατυπώνουν με ειλικρίνεια την **ελλιπή φοίτησή** τους στη δομή που επέλεξαν, χωρίς όμως να διακόπτεται αναγκαστικά η αποφοίτησή τους. Συνδυαστικά με αυτό, οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να **αναγνωρίζουν** το ότι η ελλιπής φοίτησή τους δεν τους προσέφερε και τα κατάλληλα εφόδια όπως θα αναμενόταν.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί και η διατύπωση του E7 ο οποίος φοίτησε σε δομή ΣΔΕ (Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας) κι αναδεικνύει τη θετικότερη αντίληψη σχετικά με τα εφόδια που θεωρεί πως έλαβε από την εκπαίδευσή του. Ο ίδιος διατυπώνει: «...το κλίμα ήταν πολύ φιλικό ίσως γιατί οι περισσότεροι ήμασταν συνειδητοποιημένοι [...] ζητούσαμε από τον καθηγητή να μας λέει συγκεκριμένα πράγματα...». Ο ίδιος συνεχίζει: «...ό,τι του ζητούσαμε που πιστεύαμε πως θα είναι χρήσιμο, εκείνος αμέσως να ενδιαφερθεί και να το αναλύσει...». Από τις διατυπώσεις αυτές φαίνεται ξεκάθαρα η αντίληψη του ενήλικα πως το **κλίμα** εντός της εκπαιδευτικής αίθουσας είναι ικανό να διαμορφώσει και την ποιότητα των εφοδίων. Αναδεικνύεται εδώ και η σημασία της σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, η οποία αν μπορέσει να είναι ποιοτική τότε μπορεί να αποφέρει και τα θετικότερα των αποτελεσμάτων. Επίσης, διαφαίνεται και η ταύτιση του ενδιαφέροντος που δείχνει ο εκπαιδευτής στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων. Εδραιώνεται σε αυτό το σημείο η αντίληψη του ενήλικα πως η **παροχή εφοδίων έχει ως βασικό της πρόσωπο τον ίδιο τον εκπαιδευτή** ο οποίος όμως διαφεύγει από το παραδοσιακό μοντέλο και αξιοποιεί τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, τα αιτήματα και τα ενδιαφέροντά του.

6.1.2.4 Ο πιο σημαντικός παράγοντας για την απόκτηση γνώσεων και εξέλιξη δεξιοτήτων (Εκπαιδευτές, διδακτέα ύλη, εργαστήρια, πρακτική εξάσκηση)

Στο σημείο αυτό οι ενήλικες εξέφρασαν τις προσωπικές τους απόψεις σχετικά με τους παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης δόθηκαν από τον ερευνητή πιθανές προτάσεις σχετικά με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, χωρίς όμως αυτές να αποτελούν υποχρεωτικές απαντήσεις. Είναι χαρακτηριστικό πως κανένας από τους ερωτώμενους **δεν έδωσε ως απάντηση τη διδακτέα ύλη**. Εδώ μπορεί να επισημανθεί ως

συμπέρασμα το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ενηλίκων δεν θεωρεί και τόσο σημαντικό παράγοντα τη διδακτέα ύλη, όπως αυτή καθορίζεται από τους αρμόδιους φορείς. Από την άλλη πλευρά, ο E7 διατύπωσε την προσωπική του άποψη σχετικά με το θέμα, τονίζοντας για ακόμη μια φορά το **σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτή**. Ενδεικτικά αναφέρει: «...οι εκπαιδευτές σε κάποια μαθήματα μπορούσαν να μεταδώσουν πολλά πράγματα, λίγο με το αστείο, λίγο με ιδιαίτερο τρόπο, μας έκαναν να πάρουμε στοιχεία...». Ακόμη μια φορά διαφαίνεται η άποψη πως **ο εκπαιδευτικός** μπορεί να αποτελέσει εκφραστή πολλών στοιχείων που διαμορφώνουν την πορεία του εκπαιδευόμενου.

Επιπλέον, οι E4,7,8, και 10 έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα **στην πρακτική εξάσκηση** ως διαδικασία καθαρής μάθησης κι εμπειρίας. Οι ίδιοι αναφέρουν αντίστοιχα: «...δε συγκρίνεται η πρακτική άσκηση...», «...εκεί νιώθεις ότι παίρνεις πραγματική εμπειρία...», «...κάθε φορά που έκανα κάτι μόνος μου ένιωθα ένα βήμα πιο κοντά στο επάγγελμα» και «...στις πρακτικές θα δώσω το βάρος, καλή και η θεωρία, αλλά εκεί εντελώς διαφορετικό πράγμα». Φαίνεται πως ένα μεγάλο μέρος του δείγματος, θεωρεί την πρακτική εξάσκηση ως ένα μέσο απόκτησης εφοδίων, γνώσεων και δεξιοτήτων. Μάλιστα, οι ίδιοι μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες που εκφράζουν, τοποθετούν τον εαυτό τους σε ρεαλιστικές συνθήκες εργασίας οι οποίες κατά τις προσωπικές τους αντιλήψεις, φαίνεται να προσδίδει πραγματικά ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι E1,2,5 και 12 προβάλλουν επιπροσθέτως και τη σημασία των **εργαστηρίων** ως μια διαδικασία πρακτικής μικρότερης μεν κλίμακας, ισχυρότερης όμως ατομικής δράσης. Ενδεικτικά ο E12 αναφέρει: «..όταν κάναμε κάποιο εργαστήριο και μας έβαζε ο καθηγητής να κάνουμε μια δραστηριότητα, από τα σχόλια των συμμαθητών μας μαθαίναμε πολλά, αλλά και από πράγματα που σκεφτόμασταν πώς θα τα κάνουμε να πετύχουν...». Εδώ διακρίνεται η αντίληψη των ενηλίκων πως μέσα από **πραγματικές δράσεις και αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευόμενους**, καλλιεργείται μια διαδικασία ανατροφοδότησης η οποία προσδίδει ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση.

6.1.2.5 Τρόποι επαύξησης της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων

Στην τελευταία υποενότητα του πρώτου θεματικού άξονα, παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των ενηλίκων σχετικά με παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επαυξήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων σχετικά με αυτό

το ζήτημα φαίνεται να ποικίλουν σημαντικά. Οι Ε 8, 9 κι 11 δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην **οργάνωση των εργαστηρίων** και στη **βελτίωση της υλικοτεχνικής τους υποδομής**. Οι ίδιοι παραμένοντας πιστοί στις αντιλήψεις τους σχετικά με τη βαρύνουσα σημασία της πρακτικής εξάσκησης και της εμπλοκής των εκπαιδευόμενων σε εργαστήρια, αναδεικνύουν από τη μια πλευρά τις ελλείψεις του ελληνικού κράτους κι από την άλλη προτείνουν τον καλύτερο εξοπλισμό τους. Οι ίδιοι αντίστοιχα διατυπώνουν: «...τα εργαστήρια ήταν περισσότερο θεωρητικά από όσο θα έπρεπε αφού δεν είχαν υλικά...», «...αν μπορούσαμε να εργαστούμε κι εκεί με τα υλικά που έπρεπε να ήταν σαν πραγματική εμπειρία εργασίας» και «...πόσα υλικά να φέρει και ο εκπαιδευτικός, δεν του τα παρέχουν και ήταν λιγοστά κι αυτά...». Εδώ αναδεικνύεται και το **ζήτημα της αμέλειας του κράτους** στο να εξοπλίσει επαρκώς τα εργαστήρια με όσα πραγματικά είναι απαραίτητα για πρακτικά μαθήματα. Οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να τα γνωρίζουν όλα αυτά από πρώτο χέρι και επισημαίνουν ανοιχτά τις ελλείψεις ως παράγοντα μείωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης που λαμβάνουν.

Ενδιαφέρον για τον ίδιο θεματικό άξονα, παρουσιάζει και η άποψη του Ε4 που εκφράζεται ως εξής: «...και οι εκπαιδευτές θα πρέπει όμως να επιλέγονται βάσει των δυνατοτήτων τους, εννοώ πως αν αυτοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο έργο τους, πώς θα μεταδώσουν πράγματα...». Συνεχίζοντας, διατυπώνει το εξής: «...εννοείται πως η ύλη στον δικό μου κλάδο είναι εντελώς αναχρονιστική έως και ανεφάρμοστη συχνά [...] το κατάλαβα όταν εργάστηκα βέβαια». Ο συγκεκριμένος ενήλικας αναφέρεται σε δύο πάρα πολύ σημαντικά ζητήματα. Αφενός, **της επιλογής του εκπαιδευτή** βάσει γνώσεων και δυνατοτήτων κι αφετέρου του περιεχομένου των μαθημάτων τα οποία φαίνεται να μην ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις του κλάδου. Είναι κατανοητό πως ο συγκεκριμένος ενήλικας εκφράζει την άποψη πως ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εισέρχεται στο εκπαιδευτικό σύστημα ενηλίκων έπειτα από αξιολογητικές διαδικασίες ικανές να πιστοποιήσουν τις ικανότητές του, παράλληλα φανερώνεται η αντίληψη πως **το περιεχόμενο των μαθημάτων συχνά, θεωρείται παρωχημένο**.

6.1.3 3^{ος} Θεματικός Άξονας: Εμπόδια φοίτησης

Σε αυτόν το θεματικό άξονα οι ενήλικες ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν ανοιχτά κι ελεύθερα όλες τους τις απόψεις σχετικά με τα εμπόδια που ενδεχομένως συνάντησαν κατά τη φοίτησή τους στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων που επέλεξαν. Ζητήθηκε από τους ενήλικες να εκφραστούν αναλυτικά, ώστε να αποδοθεί με λεπτομέρεια η

κατάσταση την οποία βίωσαν. Πραγματοποιήθηκαν κι ερωτήσεις διευκρινιστικές από τον ερευνητή με σκοπό την επεξήγηση των παραγόντων που αποτέλεσαν εμπόδια.

6.1.3.1 Τα εμπόδια που συναντήθηκαν

Είναι χαρακτηριστικό πως όλοι οι ερωτηθέντες του δείγματος είχαν τη διάθεση να εκφραστούν με λεπτομέρεια σχετικά με τα εμπόδια που συνάντησαν. Επίσης, είναι σημαντικό να διατυπωθεί πως όλοι οι ενήλικες ανεξαιρέτως είχαν να εκφράσουν **ένα τουλάχιστον εμπόδιο**, πράγμα που καταδεικνύει τη φυσική δυσκολία που ίσως αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι **επιχειρούν να συνδυάσουν ταυτόχρονα πολλές υποχρεώσεις, αρμοδιότητες κι ευθύνες**. Είναι έκδηλο πως το δείγμα της έρευνας μέσα από τα λεγόμενά του επιχειρεί να συνδυάσει ταυτόχρονα πολλές προσωπικές κι επαγγελματικές υποχρεώσεις, ενώ **κανένας ενήλικας του δείγματος δεν φαίνεται να παρακολούθησε κατ' αποκλειστικότητα τα μαθήματα** της δομής που επέλεξε, χωρίς να παρεμποδίζεται η φοίτηση από άλλες καταστάσεις.

Ως εμπόδιο για την απρόσκοπτη φοίτηση των ενηλίκων σε δομές εκπαίδευσης, φαίνεται να αποτελεί **η εργασία**, τα ωράρια που αυτή απαιτεί, καθώς και η κόπωση που συχνά αυτή επιφέρει. Αξίζει να σημειωθεί πως η εργασία ορίστηκε από τα υποκείμενα της έρευνας ως ένα από τα κυριότερα εμπόδια. Συγκεκριμένα, οι E 1,2 και 3 διατυπώνουν αντίστοιχα: «...το ωράριο της δουλειάς μου έπεφτε πάνω στο μάθημα και συχνά πήγαινα με καθυστέρηση, ενώ ντρεπόμουν...», «...είχα πρόβλημα με πολλές απουσίες γιατί δεν μπορούσα να σταματήσω τη δουλειά...» και «...δούλευα από τις 6 το πρωί και ήταν δύσκολο...». Οι E4,5 κι 6 ανέφεραν ενδεικτικά: «...δεν μπορούσα να σταθώ από την κούραση, αλλά πάλευα να το καταφέρω...», «...έλειπα αναγκαστικά πολλές φορές λόγω δουλειάς...», «...πόση υπομονή να δείξει κι ο εργοδότης.. του ζητούσα να φύγω νωρίς αλλά δεν με άφηνε... έτσι έχανα μαθήματα...». Οι E7, 8 κι 9 διατύπωσαν σχετικά: «...τόση κούραση που τελικά δεν πήγαινα...», «...δεν μπορούσα να σταματήσω τη δουλειά, είχα ανάγκη από χρήματα...» και «...δεν είχα άλλη βοήθεια από γονείς οπότε έπρεπε να τα κάνω μαζί...». Τέλος, οι E 10,11 και 12 εξέφρασαν τα εξής: «...ούτε μου άρεσε να λείπω από το μάθημα, ούτε μπορούσα να λείπω από τη δουλειά...», «προσπαθούσα να μη λείπω από πουθενά, αλλά δεν γινόταν...» και «...αναγκαστικά έλειπα από τα μαθήματα λόγω δουλειάς...». Είναι φανερή η **σύγκρουση** που αναδεικνύεται από τους ενήλικες ανάμεσα στην εργασία και στη φοίτησή τους στη δομή εκπαίδευσης ενηλίκων. Ουσιαστικά, σκιαγραφείται η άνιση

μάχη ανάμεσα στο θέμα βιοπορισμού και στην εκπαίδευση ως ευκαιρία μελλοντικές εργασίας. Επίσης, η πλειοψηφία των ενηλίκων της έρευνας αναφέρει πως μέσα σε αυτή τη μάχη, πάντα κερδίζει η ίδια τους η εργασία ως απαραίτητη βοήθεια για τα προς το ζην. Αντιλαμβάνεται κανείς πως η εκπαίδευση, έρχεται σε δεύτερη προτεραιότητα παρόλο που υπάρχει η ανάγκη για απόκτηση δεξιοτήτων για το μέλλον.

Έπειτα, ένα άλλο εμπόδιο που αναδεικνύεται από τις εκφράσεις των ενηλίκων είναι εκείνο των **πολλών υποχρεωτικών ωρών παρακολούθησης** των μαθημάτων. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα εξής από τους Ε3 και 8: «...*οι ώρες ήταν πραγματικά πολλές και οι υποχρεώσεις ακόμη περισσότερες, δεν προλάβαινα με τίποτα...*» και «...*τα μαθήματα κρατούσαν πολλές ώρες και πια δεν είμαστε παιδιά να μην έχουμε κι άλλες υποχρεώσεις... ήταν δύσκολα*». Είναι κατανοητό πως οι ενήλικες επισημαίνουν το μεγάλο ωράριο που απορροφά η εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ φαίνεται να δημιουργεί δυσκολίες στους ενήλικες σε άλλους τομείς της ζωής τους. Ενδεικτικά, οι Ε3 και 12 διατυπώνουν σχετικά με αυτό: «...*δύο χρόνια πολύ δύσκολα, που έπρεπε να παγώσεις όλη σου τη ζωή... πολλές ώρες εκτός σπιτιού*» και «...*κάποιες φορές δεν μπορούσα άλλο κι έφευγα από την κούραση... ήταν πάρα πολλές οι ώρες*». Φαίνεται εδώ, πως οι ενήλικες θεωρούν **υπερβολικές τις ώρες των μαθημάτων** οι οποίες σε καθημερινή βάση αποτέλεσαν εμπόδιο στη φοίτησή τους. Περιγράφονται και **συχνές αποχωρήσεις από τα μαθήματα** λόγω κόπωσης ή άλλων υποχρεώσεων.

Ακόμη, ως εμπόδιο φοίτησης από του ενήλικες φαίνεται να θεωρείται η διαδικασία της μετακίνησής τους ώστε να φτάσουν στις δομές εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αναφέρει ο Ε6: «...*έπρεπε να αλλάξω 2 λεωφορεία και κάποιες φορές αργούσαν... μια ταλαιπωρία*». Για την ταλαιπωρία των συγκοινωνιών κάνει λόγο και ο Ε12 που αναφέρει τις δυσκολίες ως εξής: «...*τρία μέσα έπρεπε να αλλάξω και κάποιες φορές μπορεί να μην είχα χρήματα για τόσα εισιτήρια... ερχόμουν με τα πόδια αλλά ήταν πολύ κουραστικό κ κάποιες φορές τα παράτησα για λίγο*». Εδώ διακρίνεται ο συνδυασμός της **ταλαιπωρίας της συγκοινωνίας** από άποψη χρόνου και αλλαγών στα μέσα μεταφοράς κι από την άλλη η ανάγκη για παραίτηση λόγω **κόπωσης και οικονομικών λόγων**. Και ο Ε4 αναφέρει: «*Το ΙΕΚ είναι σε σημείο που δεν έχει συγκοινωνία και τουλάχιστον μισή ώρα περπάτημα από εκεί που μένω ...ειδικά με κακοκαιρία δεν ήταν εύκολο να βρω τρόπο να πάω*». Ο εν λόγω ενήλικας αναφέρει ως εμπόδιο και την **παντελή έλλειψη συγκοινωνίας** προκειμένου να έχει πρόσβαση στη δομή εκπαίδευσης. Αυτό φαίνεται να αποτελεί μεγάλο εμπόδιο καθώς ο ίδιος εξαρτάται από τις **καιρικές συνθήκες**, ενώ

απαιτείται και αρκετός χρόνος περπατήματος. Χαρακτηριστικό είναι πως σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης της δομής εκπαίδευσης ενηλίκων, οι ίδιοι οι ενήλικες δεν διέθεταν κάποιο δικό τους μεταφορικό μέσο, εκτός από δύο ενήλικες μόνο.

Ως επιπλέον εμπόδιο για τη φοίτηση στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, αναφέρονται και **οικογενειακές και προσωπικές υποχρεώσεις**. Αναλυτικότερα, οι E1 και 7 αναφέρουν αντίστοιχα: «...δεν έχω βοήθεια για τα παιδιά μου από γονείς ή άλλους συγγενείς, οπότε όταν δούλευε ο σύζυγος έπρεπε να μην πηγαίνω εγώ στα μαθήματα...» και «...ο πατέρας μου είναι ηλικιωμένος και με άνοια, δεν υπάρχουν αδέρφια να τον φροντίζουν κι όποτε η κυρία που τον προσέχει ζητούσε ρεπό, έπρεπε να μένω εγώ σπίτι...». Καταλαβαίνει κανείς πως οι οικογενειακές υποχρεώσεις για τους ενήλικες τίθενται σε **προτεραιότητα**, παρεμποδίζοντας συχνά όμως τη φοίτησή τους στις δομές. Παράλληλα, ο E9 διατυπώνει: «...ο πατέρας μου έχει συνεργείο ανακαινίσεων κι όταν του έλειπαν εργάτες πήγαινα εγώ μαζί ...». Εδώ εκφράζεται μια σύγκρουση η οποία αφορά στην οικογενειακή στήριξη, αλλά και στη δυσκολία φοίτησης. Ο ίδιος αναφέρει σχετικά: «...είναι ο πατέρας μου,, τι να του πω; Ο ένας βοηθά τον άλλο». Ακόμη μια αξιακή σύγκρουση εμφανίζεται όπου ο ενήλικας **δυσκολεύεται να ισορροπήσει τις προσωπικές του επιθυμίες με τις οικογενειακές υποχρεώσεις**.

Παράλληλα, μια μεγάλη μερίδα του δείγματος εξέφρασε ως εμπόδιο τη **χαμηλή αυτοεκτίμηση**, η οποία είναι ικανή να τους απομακρύνει από την ολοκλήρωση των σπουδών. Συγκεκριμένα, οι E5 κι 7 διατυπώνουν: «...δεν είμαι καλός σε αυτό και κάποιες φορές έλεγα: έχει νόημα; Μετά δεν πήγαινα για ένα διάστημα...» και «...ποτέ δεν ήμουν ο καλός μαθητής, έτσι κι εδώ... σκεφτόμουν ας τα παρατήσω καλύτερα...». Φαίνεται να ακολουθεί τους ενήλικες η ιδέα του κακού μαθητή, ο οποίος δεν μπορεί να τα καταφέρει σε πλαίσιο εκπαίδευσης με επιτυχία. Αυτή η **αυτοεκπληρούμενη προφητεία**, φαίνεται να ακολουθεί τον ενήλικα στη ζωή του και να επηρεάζει τα βήματά του σημαντικά. Στην ίδια λογική, οι E4,11 και 12 εκφράζουν αντίστοιχα: «...πήγα δύο τρεις φορές να τα παρατήσω αφού το έβλεπα ότι δεν μπορούσα...», «...ειδικά στα γραπτά.. τι να πω.. πήγαινα με πολύ κακή ψυχολογία εξ αρχής...» και «...εννοείται πως οι βαθμοί με απογοήτευαν, ένιωθα σαν να είμαι ακόμη πίσω στο σχολείο...». Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι προηγούμενες **μαθητικές εμπειρίες** μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Αυτή με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια ενός κλίματος μη εμπιστοσύνης

στις προσωπικές δυνατότητες και ικανότητες του ατόμου με αποτελέσματα πολύ αρνητικά για την όποια πορεία του ατόμου.

Επίσης, ως εμπόδιο φοίτησης των ενηλίκων στις δομές εκπαίδευσης, εκφράστηκε και το κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Αναλυτικότερα, οι Ε3,8 κι 9 αναφέρουν τα εξής σχετικά: «...τα παιδιά μεταξύ τους δεν είχαν καλές σχέσεις, καβγάδες και φασαρίες, πολύ ενοχλητικό πραγματικά...», «...είχε χωριστεί το τμήμα σε 2 κλίκες... πολύ ψυχοφθόρο...» και «...πολλές φορές με κούρασε το όλο κλίμα, άλλοι μάλωναν εν ώρα μαθήματος, παρεξηγήσεις κ.λπ., πραγματικά σκέφτηκα να αποχωρήσω κάποιες φορές». Στο σημείο αυτό φαίνεται πως **το κλίμα ανάμεσα στους συνεκπαιδευόμενους** αποτελεί ένα από τα βασικότερα θέματα ομαλής πορείας της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Οι ενήλικες εδώ φαίνεται να απωθούνται από το τυχόν αρνητικό κλίμα που δημιουργείται εντός κι εκτός των αιθουσών της εκπαιδευτικής δομής. Αυτή την παραδοχή έρχεται να επισφραγίσει και η διατύπωση του Ε1 ο οποίος αναφέρει: «...ένα διάστημα ήταν τόσο ενοχλητικά τα σχόλιά τους που ήθελα να βγαίνω έξω από την αίθουσα...». Αντιλαμβάνεται κανείς πόσο δύσκολο είναι να συγκεντρωθεί κανείς στο στόχο του, δεδομένου του αρνητικού κλίματος που δημιουργείται από **σαθρές διαπροσωπικές σχέσεις**.

Παράλληλα, αναδύθηκε και το ζήτημα του κλίματος που δημιουργείται ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους το οποίο φαίνεται από τη μειοψηφία των ενηλίκων πως αποτελεί παράγοντα εμποδίου της ομαλής φοίτησης. Μπορεί να αποτελεί ένα αποτέλεσμα μιας μικρής ομάδας ενηλίκων, ωστόσο θα πρέπει να αποδοθεί με έμφαση καθώς έχει μεγάλη σημασία. Αναλυτικότερα, ο Ε3 και 12 αναφέρουν αντίστοιχα: «...η εκπαιδύτρια μιλούσε τόσο υποτιμητικά σε άτομα με νοητικές δυσκολίες, που ντρεπόσουν να βρίσκεσαι εκεί...» και «...ο εκπαιδευτής αρκετά συχνά ήταν ειρωνικός και πρόσβαλε ευθέως πολλά άτομα...». Οι ίδιοι ενήλικες αναφέρουν αντίστοιχα: «...σκέφτηκα πολλές φορές όχι μόνο να απαντήσω, αλλά και να φύγω...» και «...σε κάποια προφορική εξέταση, υποχρεώθηκα από την εκπαιδύτρια να απαντήσω σε περισσότερες ερωτήσεις από όσες προβλεπόταν [...] λογοφέραμε κι έφυγα...». Είναι κατανοητό πως οι **διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτές κι εκπαιδευόμενους** αποτελεί και το κλειδί της επικοινωνίας, η οποία αποτελεί με τη σειρά της το κλειδί της διαδικασίας της εκπαίδευσης. Αρνητικές συμπεριφορές, οι λογομαχίες, τα σκωπτικά σχόλια και οι ειρωνικές προτάσεις αποτελούν εμφανώς εμπόδια της εκπαιδευτικής πορείας, ιδίως

όταν οι εκπαιδευόμενοι σχεδόν αναγκάζονται εν μέσω αρνητικού κλίματος να **σκέφτονται να αποχωρήσουν ή ακόμη και να αποχωρούν από μαθήματα.**

Άλλο σπουδαίο ζήτημα που αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευόμενων είναι οι δυσκολίες που οι ίδιοι αντιμετώπισαν κατά τη διαδικασία μελέτης της απαιτούμενης ύλης, αλλά και η εμπλοκή τους στις γραπτές ή προφορικές εξετάσεις κατά περίπτωση. Ενδεικτικά, οι Ε5 και 9 ανέφεραν: «...ποτέ δεν ήμουν καλός μαθητής, έτσι και τώρα δυσκολεύτηκα πολύ να κατανοήσω όλα όσα μας έδιναν [...] δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ εύκολα ή να μου μείνουν τα όσα διάβαζα» και «...αν και είχα μελετήσει, στα γραπτά δεν μπορούσα να τα καταφέρω... συνήθως μια με δύο προτάσεις το πολύ οι απαντήσεις...». Στο σημείο αυτό φαίνεται το **υπαρκτό εμπόδιο των μαθησιακών δυσκολιών**, ακόμη και των δυσκολιών, οι οποίες ενδεχομένως ποτέ δεν προσεγγίστηκαν επιστημονικά. Παράλληλα, άλλοι ενήλικες του δείγματος εκφράζουν τα εξής: «...ούτε από σημειώσεις ούτε από βιβλίο κατάφερα να μάθω κάτι... δεν συγκεντρωνόμουν...» και «...αφού και στο σχολείο δεν τα πήγαινα καλά σε αυτά τα γραπτά...». Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν πολλά εμπόδια διαφορετικής φύσης σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες ποτέ **δεν είχαν διαγνωστεί** κατάλληλα, δυσκολίες στη συγκέντρωση, δυσκολίες κατανόησης του γραπτού λόγου ως επιπέδου γραφής, αλλά και δυσκολίες στη μελέτη που αφορούσαν στο διαθέσιμο χρόνο προς αυτή.

Ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο ως προς τη φοίτηση των ενηλίκων σε δομές εκπαίδευσής τους φαίνεται να αποτελεί και το θέμα της ψυχικής υγείας. Συγκριμένα, οι ενήλικες εστιάζουν σε **θέματα άγχους, διαχείριση εθισμών και διαχείριση ψυχικών διαταραχών**. Επειδή ωστόσο, τα ζητήματα αυτά είναι λεπτά κι ευαίσθητα, θα πρέπει να σημειωθεί πως η εικόνα που σχηματίστηκε πάνω σε αυτά τα ζητήματα είναι κατά κάποιον τρόπο αδρή, καθώς ο ερευνητής προώθησε την αυθόρμητη κι ελεύθερη έκφραση σε σημείο που τα υποκείμενα της έρευνας να μπορούν να εκφραστούν με άνεση. Ως προς το ζήτημα του άγχους αναφέρεται από τους Ε4 και 10 αντίστοιχα: «...μπροστά στο γραπτό παραλύω κάθε φορά...» και «...κάποιες μέρες δεν μπορούσα καν να σηκωθώ από το κρεβάτι ...δεν έβρισκα νόημα για όλα αυτά...». Εκδηλώνεται εδώ ως εμπόδιο το άγχος το οποίο καταβάλλει τον πρώτο ενήλικα ως προς τη διεξαγωγή των εξετάσεων και το δεύτερο ενήλικα ως προς την πρόσβαση στη δομή εκπαίδευσης. Επίσης, ο Ε9 κάνει αναφορά σε κάποια **εξάρτηση** χωρίς όμως να την κατονομάζει: «...περνούσα δύσκολη φάση, είχα χάσει τον πατέρα μου και δεν το είχα ξεπεράσει ακόμη [...] για να ηρεμήσω έπρεπε να καπνίζω, έτσι ηρεμούσα, αλλά δεν

μπορούσα εκεί». Τέλος, χαρακτηριστική αναφορά πρέπει να γίνει για τον ενήλικα ο οποίος μιλά ανοιχτά για το ζήτημα ψυχικής υγείας που αντιμετωπίζει και μένει σε δομή στέγης η οποία του παρέχει και ψυχολογική υποστήριξη. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «...το σπίτι (η δομή) ήταν μακριά και δεν προλάβαινα να πάω κάθε μέρα [...] αν αισθανόμουν καλά ερχόμουν, αλλά όχι πάντα». Αφενός είναι σημαντικό που ο ενήλικας ανατρέπει το **στίγμα της ψυχικής υγείας** και εκφράζεται για τη δομή στην οποία διαμένει με ευχέρεια κι αφετέρου εκφράζεται ανοιχτά για τις ψυχολογικές μεταπτώσεις που βιώνει και παρακαλούν τη φοίτηση όπως είναι αναμενόμενο.

Τέλος, μέσα από τα δεδομένα της συνέντευξης, ανακύπτει το ζήτημα των χαμηλών κινήτρων του εκπαιδευόμενου, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην ολοκλήρωση ή την τακτική φοίτηση στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, αρκετοί ενήλικες εξέφρασαν πως συχνά αντιμετωπίζουν μια **εσωτερική πάλη** προκειμένου να μεταβούν στη δομή και να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, καθώς άλλοτε δεν τους ενδιαφέρει το αντικείμενο της εκπαίδευσης κι άλλοτε το ίδιο δεν είναι ζητούμενο από την αγορά εργασίας. Ο Ε7 κι 9 διατυπώνουν τα εξής: «..δεν ήθελα να πάω αφού δεν μου άρεσε καθόλου αυτό...» και «...ήξερα ότι θα κοπώ από απουσίες, αλλά αλήθεια δεν με ενδιέφερε καθόλου». Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Ε3 ο οποίος αναφέρει: «...μόνο που σκεφτόμουν όλα αυτά που θα λέγαμε μέσα στην τάξη, δεν είχα καμία όρεξη να πάω [...] και ποιο το νόημα; Θα είχα δουλειά μετά;». Αντιλαμβάνεται κανείς πως οι ενήλικες αντιμετωπίζουν όχι μόνο την αδιαφορία του ίδιου τους του εαυτού, αλλά και εξωτερικά κίνητρα όπως είναι **η κατάσταση της ανεργίας**.

6.1.3.2 Η προσφορά του προσωπικού της δομής

Το προσωπικό της δομής εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εύρυθμης λειτουργίας της δομής. Για το λόγο αυτό κρίθηκε απαραίτητο να συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με αυτό και να αναλυθούν οι αντίστοιχες εκτιμήσεις των ενηλίκων. Να σημειωθεί εδώ, πως κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ως προσωπικό ορίστηκε ο/η διευθυντής/τρια, ο/η υποδιευθυντής/τρια, ο/η γραμματέας και το προσωπικό της καθαριότητας ή γενικά το προσωπικό που απασχολείται, όπως φύλακας κ.λπ.

Το πρόσωπο του/της διευθυντή/τριας συγκεντρώνει από τους ενήλικες αρκετές διατυπώσεις αντιλήψεων. Συγκεκριμένα, το πρόσωπο αυτό, λόγω των πολλών και σημαντικών αρμοδιοτήτων που έχει αναλάβει, έχει συχνή επαφή και τριβή με τους ενήλικες σε πολλά και διαφορετικά ζητήματα. Ο Ε3 αναφέρει: «...είχα κάποια προσωπικά προβλήματα, της τα εμπιστεύτηκα και αμέσως έδειξε κατανόηση με τι ωράριο...». Παράλληλα, ο Ε7 αναφέρει: «...του είπα πως δουλεύω ως αργά κι εκείνος αφού συζητήσαμε με κατάλαβε...». Είναι φανερό πως οι ενήλικες **επιθυμούν να γίνουν κατανοητά τα προβλήματά τους** που αφορούν στο εργασιακό ωράριο ή τις προσωπικές υποχρεώσεις. Παράλληλα, ο Ε11 διατυπώνει: «...ήμουν έγκυος και συχνά δεν ήμουν και πολύ καλά, πήγαινα στο γραφείο και του εξηγούσα [...] αμέσως καταλάβαινε και με άφηνε να φύγω νωρίτερα».

Οι ενήλικες εξέφρασαν άποψη και το πρόσωπο των υποδιευθυντών, οι οποίοι επίσης εμπλέκονται σε πολλά ζητήματα εκπαίδευσης και καθημερινότητας με τους ενήλικες. Ο Ε1 και 2 αναφέρονται σε αυτό ως εξής: «...για οτιδήποτε θέλαμε, ήταν εκεί να μας λύσει το θέμα...» και «...τόσες φορές που είχαμε πάει στο γραφείο, είχαμε πολύ καλές σχέσεις και με χιούμορ, της λέγαμε τα πάντα». Στο σημείο αυτό φαίνεται η αντίληψη των ενηλίκων σχετικά με το ζήτημα της υποστήριξής τους από τον/την υποδιευθυντή/τρια. Είναι χαρακτηριστικό πως αναφέρονται στον υποδιευθυντή ως ένα πρόσωπο το οποίο είναι σε ετοιμότητα να τους ακούσει και μάλιστα με χιούμορ το οποίο αυτόματα προδιαθέτει θετικά. Ο Ε9 συμπληρώνει τα εξής: «...ήξερε η κυρία Κ. ότι μένω στον ξενώνα...[...] της είπα να φύγω νωρίτερα, δεν ήμουν καλά [...] μου φέρθηκε πολύ καλά». Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται η γενικότερη **στάση αλληλοβοήθειας και κατανόησης των δυσκολιών της ψυχικής υγείας**. Μάλιστα, όταν αυτή η έκφραση προκύπτει από το ίδιο το άτομο που αντιμετωπίζει τις δυσκολίες, αναδεικνύεται και η εξαιρετική στάση απέναντι στον τρόπο διαχείρισης και σεβασμού της διαφορετικότητας.

Τέλος, μόνο μια ενήλικας αναφέρθηκε στο προσωπικό της καθαριότητας, διατυπώνοντας το εξής περιστατικό: «...με βοήθησε η κ. Α. όταν ήταν νύχτα και ήθελα να πάω στο μπάνιο [...] εκεί ήταν μια συμμορία αγοριών και κάπως φοβήθηκα και με περίμενε απέξω... πολύ καλή». Στο σημείο αυτό φαίνεται πως η ενήλικας ζήτησε **βοήθεια από την υπάλληλο καθαρισμού** κι εκείνη ανταποκρίθηκε θετικά. Εκτός από

τις πολύ θετικές προθέσεις και πράξεις της εν λόγω υπαλλήλου, διακρίνεται κι εδώ το ζήτημα της ασφάλειας εντός των δομών εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες δημιουργούν κλίμα ανασφάλειας και φόβου.

6.1.4 4^{ος} Θεματικός Άξονας: Προσδοκίες για το μέλλον – Προτάσεις

Ο 4^{ος} Θεματικός Άξονας επιχειρεί να αναλύσει τις προσδοκίες που έχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι σχετικά με το μέλλον κι έπειτα, να διατυπώσουν προτάσεις και προσωπικές τους αντιλήψεις σχετικά με την πιθανή τροποποίηση των προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν.

6.1.4.1 Προτροπή για φοίτηση στο ίδιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων

Οι ενήλικες που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, φαίνεται στην πλειοψηφία τους να **προτρέπουν άλλους ενήλικες να συμμετάσχουν** σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, οι Ε6 και 8 αναφέρουν αντίστοιχα: «...εγώ είχα πει στην αδερφή μου όταν τελειώσει το Λύκειο να γραφτεί στον ΟΑΕΔ όπως εγώ, θα έβρισκε κάποια ειδικότητα να της αρέσει [...] εγώ μια χαρά ήμουν» και «...είχα πει σε έναν φίλο να γραφτεί αμέσως μόλις εγώ τελείωσα κι έδωσα πιστοποίηση». Επίσης, ο Ε10 διατυπώνει: «...είχα πει στην καλύτερή μου φίλη να έρθει και να βγάλουμε μαζί το ΙΕΚ μήπως βρούμε μαζί δουλειά». Από τα λεγόμενα των ενηλίκων φαίνεται η θετική τους στάση απέναντι στη φοίτηση σε ανάλογες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων και μάλιστα φαίνεται και η διάθεσή τους να **προτρέψουν συνομήλικα άτομα** για αυτή την ενέργεια. Από αυτό φαίνεται η **εμπιστοσύνη των ενηλίκων στα εφόδια που παίρνουν από τη φοίτησή τους** και προφανώς, αναμένοντας την επαγγελματική αποκατάσταση, προωθούν σε οικεία τους πρόσωπα την εκπαίδευση. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διατύπωση του Ε4: «...επειδή έχω πτυχίο ΑΕΙ και δεν έβρισκα δουλειά με αυτό, συμβούλευσα πολλές φίλες μου να τελειώσουν ένα αντίστοιχο ΙΕΚ ώστε να εργαστούν ευκολότερα». Στο σημείο αυτό φαίνεται πως ένα από τα κίνητρα της προτροπής των ενηλίκων προς την ολοκλήρωση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η **επαγγελματική αποκατάσταση**, η οποία στις μέρες μας δεν συμβαδίζει απαραίτητα με τις σπουδές σε Ανώτατα Ιδρύματα.

Από την άλλη πλευρά, δεν λείπουν και οι απόψεις μέσα από τις οποίες διαφαίνεται η αποτροπή των ενηλίκων από τη φοίτηση σε τέτοιου είδους προγράμματος. Οι λόγοι που ορισμένοι ενήλικες φαίνεται να αποθαρρύνουν τη συμμετοχή άλλων σε αυτά είναι

η ελλιπής οργάνωση του προγράμματος σε βασικά δομικά στοιχεία του, οι ειδικότητες οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στη σημερινή αγορά εργασίας, αλλά και η συστηματική υποχρεωτική παρακολούθηση των προγραμμάτων, η οποία κατά την άποψη των ερωτηθέντων αποτελεί κι ένα μεγάλο εμπόδιο. Αναλυτικότερα, οι E3 και 7 εκφράζουν τις απόψεις αυτές ως εξής: «...δεν θα έλεγα σε κάποιον να το κάνει αυτό τώρα, καλύτερα να δουλέψει και να βγάλει λεφτά, παρά να έχει και αυτό το βάρος ταυτόχρονα... είναι δύσκολο» και «...το ΙΕΚ δεν είχε καλή οργάνωση... οι καθηγητές αργούσαν, κάποιοι δεν έρχονταν και δεν ειδοποιούσαν... χάσιμο χρόνου». Αντίστοιχες εκφράσεις διατυπώνονται και από τους E5 και 1 σχετικά με τη **δυσκολία στη συνύπαρξη των συνεκπαιδευόμενων** : «...όχι δεν θα το πρότεινα σε κανέναν... πολλά διαφορετικά επίπεδα που δε συνδυάζονται δυστυχώς...» και «...είναι απίστευτα δύσκολο να επιβιώσεις μέσα σε ένα επίπεδο που δεν είναι το δικό σου ούτε καν καλύτερο... είναι πολλές οι ταχύτητες και τελικά δεν προχωράς». Ο αντίλογος λοιπόν, αποτελεί και την ανάδειξη του εμποδίου της διαφοράς μαθησιακού και γνωστικού επιπέδου της εκάστοτε ομάδας, το οποίο δημιουργεί και **δυσκολίες στη συμπόρευση της ομάδας**. Αυτό φαίνεται να είναι ικανό στο να αποτρέψει κάποιον ενήλικα από το να προτείνει τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική οδό σε κάποιο γνωστό του ή φίλο. Φαίνεται το πόσο σημαντικό είναι η ομάδα να διακρίνεται εκτός από το κοινό όραμα, και από το κοινό επίπεδο, ώστε η όλη διαδικασία να μπορεί να κυλά εποικοδομητικά και αποτελεσματικά.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναδειχθεί και η αντίστοιχη αντίληψη του E7 ο οποίος φαίνεται να προτείνει μια διαφορετική πλευρά της εκπαίδευσης ενηλίκων, εκείνη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Συγκεκριμένα, ο ίδιος αναφέρει: «...θα το έλεγα σε κάποιον αλλά μόνο για ιδιωτική σχολή [...] ίσως εκεί που κανείς πληρώνει να είναι πιο οργανωμένα τα πράγματα». Εδώ διατυπώνεται μια αντιπρόταση θα έλεγε κανείς, καθώς φαίνεται πως ο συγκεκριμένος ενήλικας, ενώ **δεν προτείνει τη δημόσια εκπαίδευση ενηλίκων**, προτείνει εκείνη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας με τη λογική της μεγαλύτερης συνέπειας. Αντιλαμβάνεται κανείς από το σχόλιο του ενήλικα πως εκφράζεται μια ένσταση ως προς τον τρόπο λειτουργίας των δομών η οποία ίσως αποτελεί και παράγοντα αποστροφής της διαδικασίας.

6.1.4.2 Αλλαγές στην ποιότητα των προγραμμάτων

Στην τελευταία υποενότητα οι ενήλικες εκφράζουν τις προτάσεις τους σχετικά με τις πιθανές αλλαγές που θα έκαναν στη συνολική δομή των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτές οι προτάσεις ανταποκρίνονται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, ενώ αντικατοπτρίζουν και τα προσωπικά τους βιώματα.

Αρχικά, από μια μερίδα του δείγματος των ενηλίκων εκφράζεται ως πρόταση η **προσεκτικότερη επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού**, ώστε αυτό να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ενηλίκων. Ο Ε5 αναφέρει: «...ο καθηγητής θα έπρεπε να διαλέγεται από τους ανώτερους όχι βάσει της ειδικότητάς του, αλλά βάσει του εάν μπορεί να επικοινωνήσει με τους μαθητές...». Και ο Ε10 σχετικά με τους εκπαιδευτές δηλώνει: «...κάπως θα πρέπει να τους επιλέγουν καλύτερα, να είναι πιο ευγενικοί και με κατανόηση». Οι ερωτηθέντες εστιάζουν περισσότερο στον **επικοινωνιακό χαρακτήρα** του εκπαιδευτή, ενώ τοποθετείται ξεκάθαρα υπέρ του εκπαιδευόμενου, ο οποίος σύμφωνα με τα συμφραζόμενα θα μπορεί να ανταποκρίνεται θετικότερα στις απαιτήσεις του προγράμματος μέσα σε ένα θετικότερο και φιλικότερο κλίμα.

Προχωρώντας στο πεδίο των προτάσεων, οι ενήλικες εστιάζουν σε προτάσεις ως προς το **ωρολόγιο πρόγραμμα των προγραμμάτων**. Συγκεκριμένα, οι Ε2 και 11 αναφέρουν αντίστοιχα τα εξής σχετικά: «...θα μείωνα τις ώρες των μαθημάτων γιατί είναι πάρα πολλές για μεγάλους ανθρώπους με υποχρεώσεις...» και «...τα μαθήματα είναι πάρα πολλές ώρες και πολλοί παρατούν την προσπάθεια γρήγορα εξαιτίας αυτού...». Φαίνεται πως οι πολλές ώρες μαθημάτων είναι ένας παράγοντας που αποτρέπει δυνητικά τους ενήλικες να συνεχίσουν στην ολοκλήρωση των προγραμμάτων λόγω του ότι η ενήλικη ζωή συμπεριλαμβάνει και πολλές υποχρεώσεις. Είναι κατανοητό πως η πρόταση αυτή προέρχεται από βιωματικές καταστάσεις των ενηλίκων. Στην ίδια λογική εισέρχεται και η πρόταση των Ε4 και 12 αντίστοιχα: «...ίσως τα μαθήματα θα έπρεπε να είναι λιγότερα ανά βδομάδα... αν κάποιος δουλεύει κάθε πρωί δεν έχει τόσες αντοχές πιστεύω» και «...νομίζω πως τα μαθήματα θα έπρεπε να είναι πιο συμμαζεμένα σε ώρες, να βγαίνουν λιγότερες ώρες ανά μέρα». Εδώ φανερόνεται η ανάγκη των ενηλίκων για μια καλύτερη συμπίεση προσωπικής ζωής και εκπαιδευτικών απαιτήσεων με τους ενήλικες να προτείνουν την **καλύτερη οργάνωση ωρολογίου προγράμματος** ώστε να δημιουργείται ένα πιο βιώσιμο για όλους τους ενήλικες.

Οι ενήλικες προχωρώντας, διατυπώνουν προτάσεις σχετικές με το πεδίο της αναδιάρθρωσης του τύπου του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα, εστιάζουν κατά ένα μεγάλο μέρος, στην καλύτερη **οργάνωση και υλοποίηση εργαστηρίων σχετικών με τις ειδικότητές τους, αλλά και της πρακτικής εξάσκησης** ως βασικό μέρος της εκπαίδευσής τους. Αναλυτικότερα, ο Ε8 εκφράζει τα εξής: «...τα εργαστήρια να ήταν πιο εξοπλισμένα και με περισσότερο χώρο για να κάνουμε πράγματα σχετικά με την ειδικότητα». Την ίδια σκέψη και πρόταση εκφράζει και ο Ε10 ο οποίος αναφέρει: «...θα έβαζα περισσότερα εργαλεία στα εργαστήρια, αλλά και γενικά περισσότερα μαθήματα εργαστηριακά στο πρόγραμμα, από εκεί μαθαίνεις ουσιαστικά». Στο σημείο αυτό μέσα από τις προτάσεις των ενηλίκων φανερώνεται η ανάγκη για πρακτικά μαθήματα που φέρνουν σε επαφή τον εκπαιδευόμενο με ρεαλιστικές συνθήκες εργασίες και κατάκτηση δεξιοτήτων.

Συνεχίζοντας οι ενήλικες διατυπώνουν προτάσεις σχετικά με τη **σύνδεση της επαγγελματικής αποκατάστασης και του εκπαιδευτικού προγράμματος**. Συγκεκριμένα, οι Ε4 και 9 εκφράζονται ως εξής σχετικά με αυτή τη πρόταση: «...να μας έφερναν σε επαφή με επιχειρήσεις που θέλουν υπαλλήλους...» και «...θα έπρεπε το προσωπικό του ΙΕΚ να σου βρίσκει δουλειά από τις επιχειρήσεις της πόλης που ζητούν προσωπικό». Φαίνεται εδώ η ανάγκη για τη δημιουργία ενός γραφείου διασύνδεσης που θα επιχειρεί την επαφή των αποφοίτων με ανάλογες επιχειρήσεις της ειδικότητας τους και θα μπορούν **να αποκαθίστανται επαγγελματικά**, έστω για τις πρώτες εμπειρίες. Ο Ε7 αναφέρει: «...οι πρακτικές θα έπρεπε να γίνονται σε επιχειρήσεις που έχουν ανάγκη από χέρια για να σε κρατάνε μετά στη δουλειά». Φαίνεται επομένως, πως οι εν λόγω προτάσεις των ενηλίκων περιστρέφονται γύρω από το ζήτημα της επαγγελματικής αποκατάστασης με βασικό παράγοντα τη σύνδεση εκπαιδευόμενου και σχετικών επιχειρήσεων με ανάγκες προσωπικού.

Τέλος, τίγεται από τους ενήλικες το σημαντικό ζήτημα της **συμβουλευτικής** από επαγγελματίες καριέρας. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ενήλικες εκφράζουν την πρόταση να υπάρχουν επαγγελματίες συμβουλευτικής οι οποίοι θα μπορούν με κάποιον τρόπο να κατευθύνουν τους ενήλικες τόσο κατά τη διάρκεια της κατάρτισης, όσο και μετά το πέρας αυτής. Ενδεικτικά, οι Ε1 και 3 δηλώνουν τα εξής: «...θα ήθελα κάποιον να μου πώς να διαβάσω για να μάθω τα απαραίτητα [...] ως μαθητής δεν έμαθα πώς να το κάνω και πού να δίνω προσοχή» και «...να υπήρχε κάποιος που μόλις δώσεις για πιστοποίηση και πετύχεις να σου πει ποια είναι τα βήματα για να βρεις

δουλειά, δηλαδή από πού να ξεκινήσεις». Την ίδια άποψη διατυπώνει και ο Ε8 ο οποίος αναφέρει: «...κάποιος να του πεις τι θέλεις να κάνεις και να σου δείξει το πώς θα το κάνεις, αφού δεν ξέρουμε...». Είναι φανερό η ανάγκη για σωστή καθοδήγηση των ενηλίκων μέσα στον σύγχρονο επαγγελματικό κόσμο, καθώς φαίνεται να κυριαρχεί η άγνοια η οποία ενδεχομένως να οδηγεί σε χαοτικές καταστάσεις αβεβαιότητας.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να απαντηθεί αρχικά το ερώτημα: « ποιοι είναι οι παράγοντες που κατά την άποψη των εκπαιδευόμενων διαμορφώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων». Ως προς την απάντηση αυτή του ερωτήματος μέσα από την παρούσα έρευνα, φαίνεται πως το ζήτημα είναι παραγοντικό. Συγκεκριμένα προκύπτει πως οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ως παράγοντες που επηρεάζουν το πρόγραμμα τους εξής: το ωρολόγιο πρόγραμμα με το απαιτητικό κατά τις αντιλήψεις τους ωράριο, τον τόπο και το χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση του προγράμματος, αλλά και τον περιορισμένο αριθμό των απουσιών που τους επιτρέπονται. Παράλληλα, οι ίδιοι εκφράζουν ως σημαντικούς παράγοντες τα προσωπικά τους κίνητρα και το κλίμα που διαμορφώνεται ανάμεσα σε εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους και συνομηλίκους. Βέβαια, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας φαίνεται να κατέχει και ο ίδιος ο εκπαιδευτής ως βασικό πρόσωπο το οποίο επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην κοινή γνώμη των εκπαιδευόμενων, φαίνεται να είναι ικανός στο να εξυψώσει ή να κατεδαφίσει τις προσδοκίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ως προς την απάντηση του δεύτερου ερωτήματος της έρευνας: «ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων ως προς την επαύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων», οι εκπαιδευόμενοι στην πλειοψηφία τους καθορίζουν ξεκάθαρα την άποψή τους για παράγοντες οι οποίοι μπορούν να αυξήσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες. Συγκεκριμένα, επισημαίνουν την καλή οργάνωση των προγραμμάτων ως τρόπο με τον οποίο μπορεί να συνδεθεί η επαγγελματική πράξη με την οργάνωση εργαστηριακών μαθημάτων. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να δίνουν μεγάλη βαρύτητα στον εκπαιδευτή, στα στελέχη εκπαίδευσης και σε όλα τα αρμόδια πρόσωπα ως προς την οργάνωση των προγραμμάτων. Τέλος, για την απάντηση του 3ου ερωτήματος της έρευνας: «ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευόμενων ως προς την επαύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων», οι ενήλικες πραγματοποιώντας προτάσεις, αναδεικνύουν τη μεγάλη σημασία της οργάνωσης των προγραμμάτων, ακόμη και της επιλογής του προσωπικού το οποίο αποτελεί και την καθοδήγησή του στα ζητήματα της εκπαίδευσης. Παράλληλα, προτάσεις διατυπώνονται σχετικά με τον

επικοινωνιακό χαρακτήρα των μαθημάτων που κατά τη γνώμη των ενηλίκων αποτελεί και έναν τρόπο κοινωνικοποίησης.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, αν και αποτέλεσε μια σημαντική προσπάθεια συλλογής δεδομένων και ερμηνείας τους ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 12 σπουδαστές, οι οποίοι φοίτησαν σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο της Αθήνας όσο και της ελληνικής περιφέρειας. Αυτό σημαίνει πως η κατανομή του δείγματος είναι αρκετά περιορισμένη και για το λόγο αυτό δεν μπορούν τα συμπεράσματα να γενικευθούν απόλυτα για το συνολικό αντίστοιχο πληθυσμό της Ελλάδας.

Επίσης, πολλοί συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή, δεν έδειξαν μεγάλη προθυμία ως προς την έκφρασή τους, ώστε να αποδοθούν με λεπτομέρεια όλες τους οι ιδέες και αντιλήψεις. Παρόλ' αυτά, σε ένα γενικό πλαίσιο οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκφράστηκαν με προθυμία και λεπτομέρεια επιτρέποντας στον ερευνητή να δεσμεύσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και να τις επεξεργαστεί κατάλληλα.

Τέλος, τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν και αναλύθηκαν από τον ερευνητή βάσει των γνώσεων που αποκόμισε στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Αυτό σημαίνει πως ο ερευνητής δεν είναι επαγγελματίας του κλάδου της έρευνας, αλλά επιχειρεί να πραγματοποιήσει έρευνα μέσα από οδηγίες και ανάλογη μελέτη του αντικειμένου. Αυτό συνεπάγεται πιθανές ελλείψεις και πιθανά σφάλματα.

6.3 Συζήτηση- Προτάσεις

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για την αποκάλυψη των απόψεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών και ερμηνειών του ερωτώμενου η συνέντευξη. Προτιμήθηκε γιατί ως μέθοδος δίνει τη δυνατότητα στον συνεντευξιαζόμενο να κινηθεί σε ένα ευρύ φάσμα πιθανών απαντήσεων χωρίς να εγκλωβίζεται από τον ερευνητή. Αλλά και ως ερευνητής κατά τη συνέντευξη επιδίωξα κατά το δυνατό να μην ξεφύγουμε από τους θεματικούς άξονες που είχαν αρχικά προσδιορισθεί. Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι ως ερευνητής προσπάθησα κατά το δυνατό να λειτουργήσω με αντικειμενικότητα και αξιολογική ουδετερότητα διότι ο υποκειμενικός παράγοντας και οι διαμορφωμένες αντιλήψεις από την εμπειρία μου σχετικά με το

θέμα, πολλές φορές ασκούσε έντονη επιρροή. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εν λόγω έρευνα και μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση οι εκπαιδευόμενοι έχουν διαμορφώσει αντιλήψεις και απόψεις μέσω της επαγγελματικής, προσωπικής και μαθησιακής τους πορείας. Αντίστοιχα και τον ερευνητή ακολουθούν οι δικές του απόψεις μέσα από προσωπικές εμπειρίες. Απόψεις που πολλές φορές ήρθαν σε ρήξη με τις συνθήκες που συνάντησε στην εν λόγω έρευνα. Οι συνθήκες που συνάντησε ήταν πολύ καλύτερες, ανώτερες και βελτιωμένες με αυτές που είχε συναντήσει από την προσωπική του πορεία και είχαν διαμορφώσει την αντίληψη του. Παρατήρησε πως όλο και περισσότεροι ενήλικες επιλέγουν συνειδητά τις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου να έχουν μια καλύτερη επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη, οι εγκαταστάσεις και το πρόγραμμα σπουδών έχουν αναβαθμιστεί και το προσωπικό της δομής ακολουθεί αυτές τις εξελίξεις. Όλες αυτές οι νέες συνθήκες ήρθαν σε ρήξη με την άποψη που είχε σχηματίσει ο ερευνητής μέσα από τις εμπειρίες του και παρατήρησε πως έχει βελτιωθεί το επίπεδο των δομών εκπαίδευσης ενηλίκων, όσον αφορά τόσο τους εκπαιδευόμενους, όσο και την προσφορά της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ήδη σχηματισθείσα άποψη του ερευνητή και σε συνδυασμό με την έλλειψη εμπειρίας του στην έρευνα, αποτέλεσε μία ακόμα δυσκολία στην πραγματοποίηση της εν λόγω έρευνας, καθώς έπρεπε να βρεθεί η ισορροπία και η αντικειμενικότητα συνδυάζοντας την σχηματισθείσα άποψη και την εμπειρία του ερευνητή με τα δεδομένα που συνάντησε στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Μέσα από τη συλλογή των δεδομένων και την καταγραφή των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, φανερώθηκαν σημαντικές οπτικές των εκπαιδευόμενων ενηλίκων οι οποίες κατά την ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας δεν είχαν εντοπιστεί με διακριτό τρόπο. Ένα σημαντικό ζήτημα που αναδείχθηκε μέσα από την καταγραφή των αντιλήψεων των ενηλίκων είναι η πρότασή τους για συστηματικότερη επιλογή του διδακτικού προσωπικού. Συγκεκριμένα, οι ενήλικες πρότειναν την λεπτομερέστερη καταγραφή των επαγγελματικών προσόντων των εκπαιδευτών, ώστε αυτοί να μπορούν να επιλέγονται βάσει των προσόντων και των ικανοτήτων τους ως άτομα με επιρροή προς το εκπαιδευόμενο κοινό. Αυτό το ζήτημα δεν αναδείχθηκε από την ξένη ή ελληνική σχετική βιβλιογραφία. Για το λόγο αυτό, προτείνεται ως πεδίο έρευνας από το οποίο ενδεχομένως να προκύψουν σημαντικά δεδομένα ως προς τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ένα άλλο ζήτημα το οποίο προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η σημασία των επικοινωνιακών και ακαδημαϊκών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτή, ως βασικού προσώπου έμπνευσης και καθοδήγησης της εκπαιδευτικής πορείας. Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας θεωρούσαν τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή, ως τα πιο σημαντικά στοιχεία που θα καθορίσουν την πορεία και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτό το συμπέρασμα έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τα συμπεράσματα των ερευνών των Walumbwa & Schaubroeck (2009) καθώς και του Thomas (2009). Οι ίδιοι διατυπώνουν ως βασικό συμπέρασμα των ερευνών τους το ότι το συνολικό ακαδημαϊκό προφίλ των εκπαιδευτών συνδυαστικά με τα επικοινωνιακά τους χαρακτηριστικά, μπορεί να αποβεί αποδοτικό ως προς την κατάκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευόμενων. Παράλληλα, το συμπέρασμα αυτό της παρούσας έρευνας έρχεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα της έρευνας του Lewin (1944) ο οποίος ανέδειξε από τους πρώτους επιστήμονες πως τα δημοκρατικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών διαμορφώνουν και τον τρόπο δράσης των ομάδων των ενηλίκων (Lewin, 1944).

Παράλληλα, η παρούσα έρευνα κατέληξε στο ότι η δόμηση του ωρολογίου προγράμματος των δομών εκπαίδευσης ενηλίκων, συχνά αποτελεί εμπόδιο για την ολοκλήρωση της φοίτησης. Συγκεκριμένα, αρκετοί ενήλικες δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους ή εμποδίζονται σημαντικά να το πράξουν λόγω βεβαρυμμένου φόρτου εργασίας ή προσωπικών υποχρεώσεων, οι οποίες συμπίπτουν με το αρκετά εκτεταμένο ωράριο παρακολούθησης των μαθημάτων. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει η έρευνα των Papalexoroulou et al. (2014). Σχετικά με τα εμπόδια της ολοκλήρωσης της φοίτησης των ενηλίκων αναδείχθηκαν και οι προσωπικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις των ενηλίκων, οι οποίες φαίνεται να τους στερούν πολύτιμο χρόνο. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι έρευνες των Φώσκολου (2019), Publicissue (2011), Μπρατίκα (2016) και Μανρουπoulos et al. (2021) οι οποίες αναδεικνύουν ως εμπόδια όλους τους παράγοντες τους προσωπικούς οι οποίοι δημιουργούν διλημματικές καταστάσεις για τους ενήλικες, αναγκάζοντάς τους να επιλέγουν διαρκώς ανάμεσα σε προσωπικό κι εκπαιδευτικό επίπεδο. Παραμένοντας στα συμπεράσματα σχετικά με τα εμπόδια της ομαλής φοίτησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, η παρούσα έρευνα εντοπίζει ως εμπόδιο το αρνητικό κλίμα ανάμεσα

στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, συμπέρασμα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Λάζου (2008).

Παράλληλα, η παρούσα έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι ενήλικες αποζητούν τη σύνδεση επαγγελματικής πράξης και θεωρίας, ενώ αναδεικνύουν και τη σημασία της καλύτερης οργάνωσης εργαστηρίων και πρακτικής άσκησης. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα της έρευνας του Κασσιώτη (2008), όπου εκδηλώθηκε η επιθυμία των ενηλίκων για σύνδεση της πραγματικής οπτικής του επαγγέλματος με τη θεωρητική του πλαισίωση εντός εκπαιδευτικής αίθουσας.

Επίσης, η παρούσα έρευνα ανέδειξε την αντίληψη των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σχετικά με την ανάγκη τους για συμβουλευτική σχετικά με ζητήματα επαγγελματικής συμπεριφοράς και αποκατάστασης. Αυτό το ζήτημα δεν ήταν εφικτό να εντοπιστεί στην ελληνική ή ξένη βιβλιογραφία, παρόλ' αυτά, αναδείχθηκαν οι θετικές σχέσεις των εκπαιδευόμενων με τα στελέχη της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και με το προσωπικό της εκπαιδευτικής μονάδας, το οποίο φαίνεται κατά γενική ομολογία να αποβαίνει αρκετές φορές βοηθητικό σε διάφορα ζητήματα. Αυτό επιβεβαιώνεται ως γενική αντίληψη και μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας των Gutherson et al. (2011) οι οποίοι εντόπισαν θετικά κίνητρα των εκπαιδευόμενων μέσα στη στενή σχέση που οι ίδιοι ανέπτυξαν με άτομα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό συνετέλεσε και στην ολοκλήρωση των σπουδών από την πλευρά των ενηλίκων (Gutherson et al., 2011).

Τέλος, η παρούσα έρευνα καταλήγει στο βασικό συμπέρασμα πως οι περισσότεροι ενήλικες που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέδειξαν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων ως ικανοποιητική παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την ολοκλήρωσή της. Αν και αναδείχθηκαν σημαντικά εμπόδια ή ελλείψεις κατά την άποψη των ενηλίκων, φαίνεται να θεωρούν πως η εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει σωστή κατεύθυνση με τις βαθύτερες προσδοκίες τους να ικανοποιούνται. Παρόλ' αυτά, διακρίνεται η αντίληψη των ενηλίκων πως η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί έναν παραμελημένο κλάδο με ελλιπή οργάνωση, η οποία επιδέχεται πολλές αλλαγές και βελτιώσεις. Σε αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί και η έρευνα της Σκουτέρη (2007) η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι εξάρουν την οργάνωση και την ποιότητα της ιδιωτικής εκπαίδευσης, αποδίδοντάς της έναν πιο σύγχρονο χαρακτήρα που αρμόζει στις απαιτήσεις του σημερινού ενήλικα εκπαιδευόμενου (Σκουτέρη, 2007). Παράλληλα, συμφωνία παρουσιάζεται και με τα

συμπεράσματα της έρευνας της Καραλή (2011) και Κουτούζη (2013) τα οποία αναδεικνύουν χάσμα ανάμεσα στη σύνδεση των ενδιαφερόντων και των απαιτήσεων των ενηλίκων με την οργάνωση και τη συστηματοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων , όπως αυτή παρέχεται από δημόσιους φορείς. Αντίθετα, η έρευνα της Λανδρίτση (2007) ερευνώντας τις αντιλήψεις ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε ΣΔΕ αναδεικνύει θετικότερες αντιλήψεις και μεγαλύτερη συμφωνία προσδοκιών και πραγματικότητας.

Με βάση τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, αλλά και τα συμπεράσματα μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προτείνεται η εστίαση μελλοντικών ερευνών στους ψυχογενείς παράγοντες, οι οποίοι εμποδίζουν τη φοίτηση των ενηλίκων από την εκπαίδευση. Παράλληλα, ενδιαφέρον θα είχε και η παράλληλη διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων εκπαιδευόμενων ενηλίκων σχετικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση αντίστοιχων δομών ιδιωτικού και δημοσίου χαρακτήρα, με σκοπό την ανάδειξη των τρωτών σημείων εκατέρωθεν.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός Συνέντευξης

1ος Θεματικός Άξονας: Δημογραφικά στοιχεία

1. Σε ποια δομή εκπαίδευσης ενηλίκων έχετε φοιτήσει και πού βρίσκεται αυτή;
2. Αυτή τη στιγμή με τι ασχολείστε επαγγελματικά;

2ος Θεματικός Άξονας: Αντιλήψεις

3. Πώς φανταζόσασταν την εκπαίδευση ενηλίκων πριν εμπλακείτε σε αυτή;
4. Αισθανόσασταν κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας πως αποκτάτε γνώσεις ή χρήσιμες δεξιότητες;
5. Πιστεύετε πως η εκπαίδευση που λάβατε σας προσέφερε εφόδια για την επαγγελματική σας πορεία;
6. Ποιος παράγοντας πιστεύετε πως ήταν πιο σημαντικός ώστε να λάβετε γνώσεις και να εξελίξετε δεξιότητες; (Εκπαιδευτές, διδακτέα ύλη, εργαστήρια, πρακτική εξάσκηση)
7. Πιστεύετε πως η ποιότητα της εκπαίδευσης θα μπορούσε να γίνει πιο ποιοτική; Με ποιον τρόπο;

3ος Θεματικός Άξονας: Εμπόδια φοίτησης

8. Εσείς προσωπικά ποια εμπόδια συναντήσατε κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας στη δομή; Θα μπορούσατε να τα αναλύσετε;
9. Το προσωπικό της δομής, σας βοήθησε ώστε να ξεπεραστούν τα συγκεκριμένα εμπόδια; Με ποιον τρόπο;

4ος Θεματικός Άξονας: Προσδοκίες για το μέλλον – Προτάσεις

10. Θα προτείνατε σε κάποιον άνθρωπο του στενού σας περιβάλλοντος να φοιτήσει σε ανάλογη δομή; Γιατί;
11. Τι θα αλλάζατε στην ποιότητα των προγραμμάτων που παρακολουθήσατε;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης (Αναθεωρημένη έκδοση 2019)*. Διάδραση.
- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.
- Ανάγνου, Ε., Βαικούση, Δ. & Βεργίδης, Δ.(2018, Ιούνιος 23-25). *Η μέθοδος της προβληματίζουσας μάθησης του Freire στην πράξη: Μια επίκαιρη, ξεχασμένη (;) εμπειρία Λαϊκής Επιμόρφωσης* [Πρακτικά Συνεδρίου]. 6^ο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Καλές Εκπαιδευτικές Πρακτικές: Κριτική Σκέψη και Δημιουργικότητα.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., & Κουλαουζίδης, Γ. (2010). *Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα: Υπάρχουσα Κατάσταση και Προτάσεις Μετασχηματισμού*. Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού, Αθήνα.
- Βεργίδης, Δ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Μεταίχμιο. 55-95
- Βεργίδης, Δ. (1997). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ* (14), 11-16.
- Δουργκούνας, Γ. (2021). Η εκπαιδευτική πολιτική για τη δια βίου μάθηση: Εξευρωπαϊσμός και (ανα)παραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων. *Social Cohesion and Development*, 18(2), 179-180.
- Θεοδωρακοπούλου Θ. (2018). *Δια βίου εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών*. Παπαζήσης.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία (Επίτομο): Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Γρηγόρη.
- Κασσιώτη Δ., (2008). *Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με τη στρατηγική καταπολέμησης της ανεργίας*. Η

περίπτωση του ΙΕΚ Κω (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραλής, Θ. (2011). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση. Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής*. ΙΝΕ Γ.Σ.Ε.Ε. <https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/05/KARALIS.pdf>

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Καραλής, Θ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ και ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Καψάλης, Γ. Α., & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διδακτική Ενηλίκων – Πανεπιστημιακές παραδόσεις*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. (2005). *Η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο*. Κεφάλαιο 1 του εκπαιδευτικού υλικού για τη Θεματική Ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του ΕΑΠ.

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*. Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (επιμ.) (2005). *Η εναρκτήρια συνάντηση, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές – Θεωρίες Κατάρτισης, Τόμος Ι*. ΕΚΕΠΙΣ, τόμος Β. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. (2012, 27-29 Απριλίου). *Ο ρόλος των συναισθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων: Προκλήσεις και προοπτικές και τα όρια του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. 4ο Συνέδριο, Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. (σελ. 12-321)

Κουτούζης, Μ., Βεργίδης, Δ., Ζάγκος, Χ., Κόκκινος, Γ., Κυρίδης, Α., Πανδής, Π., & Σωτηρόπουλος, Δ. (2013). *ΔΙΑΡΡΟΗ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΟΜΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ - Έρευνα για ένα αθέατο θέμα*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.

Λάζου, Α. (2008). *Οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η περίπτωση του ΣΔΕ Πύργου*. (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λανδρίτση, Ι. (2007). *Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: έρευνα για τα χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στα ΣΔΕ Πάτρας, Πύργου και Αγρινίου*. (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μαγγόπουλος, Γ., Δ. Κολοκοτρώνης, Η. Λούκας & Δ. Γιαννουπλάκη (2017) *Εκπαιδευτές ενηλίκων: πορεία προς την επαγγελματοποίηση*. Στο: Χ. Τσιχουρίδης, Δ.Κολοκοτρώνης, Μ. Μπατσίλα, Δ. Λιόβας, Η. Λιάκος, Κ. Σταθόπουλος, Ζ. Καρα-σίμος & Α. Κοντογεωργίου. (Επιμ.), 3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα, 13-15 Οκτωβρίου 2017, Πρακτικά Συνεδρίου (Τόμος Α, σελ. 1287-1296)
- Μπρατίκα, Β. (2016). *Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια μάθησης στην εκπαίδευσης ενηλίκων: Απόψεις των φοιτητών του ΕΑΠ για κίνητρα συμμετοχής τους και τα εμπόδια που συναντούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία*. (Διπλωματική Εργασία). Ε.Α.Π., Αλεξανδρούπολη.
- Πασιάς, Γ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Η «Ευρώπη της Γνώσης» ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων Εξουσίας–Γνώσης στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συγκείμενο*. Στο Δ. Γράβαρης & Ν Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σ. 375–376). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Σκουτέρη Θ. (2007). *Η αποτελεσματικότητα των δράσεων της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. Διερεύνηση μέσα από το παράδειγμα των ιδιωτικών ΙΕΚ της Αθήνας* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φωσκόλου, Μ.(2019). *Διερεύνηση των αντιλήψεων ενηλίκων εκπαιδευόμενων για τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν κατά τη συμμετοχή τους σε Δημόσιο ΙΕΚ* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ.
- Lifelong Learning Programme, (2024). Πρόγραμμα Δια βίου μάθησης 2007-2013. Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2024, από http://www.european.aua.gr/?page_id=477

Public issue (2011). Έρευνα Κοινής Γνώμης Επί Ζητημάτων Δια Βίου Μάθησης. Βασικά Συμπεράσματα. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Αθήνα. <https://www.publicissue.gr/dia-viou-mathisi/>

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Μετάφραση: Μαρία Κ. Παπαδοπούλου, Μαρία Τόμπρου. Μεταίχμιο.

Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης, (2020). Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου 2024, από <https://www.gsvetlly.minedu.gov.gr/evropaiki-politiki/evropaiki-enosi/75-2020>

Ελληνικός Αστικός Κώδικας

N. 3193/2003

N. 2909/2001

N. 3879/ 2010

Π.Δ. 3879/2010

Ουνέσκο. (1976). *Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεως ενηλίκων*, Nairobi, 2 Νοεμβρίου 1976. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων.

Διακήρυξη της Συνδιάσκεψης του Ναϊρόμπι

Συνθήκη της Ρώμης, ίδρυση Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας 1957

Συνθήκης Μάαστριχτ, 1992

Συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Chval, K. B., Arbaugh, F., Lannin, J. K., van Garderen, D., Cummings, L., Estapa, A. T., & Huey, M. E. (2010). The transition from experienced teacher to mathematics coach: Establishing a new identity. *Elementary School Journal*, 111(1), 191-216. doi:10.1086/653475

European Union, European Social Funds, Article 6 – Innovative Measures (2007). Δράση C.3 Μεθοδολογία επιλογής εκπαιδευτών για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εντάσσονται στο πλαίσιο του έργου ACTION LINC. Αθήνα.

- Freire, P. (1977a). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P. (1977). *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Μτφ. Τσάμης Σ. Καστανιώτη.
- Illeris, K. (2016). *Τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τοπική και άτυπη εκπαίδευση*. Μτφ: Κωσταρά Ε. Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. S. (1998). *The Modern practice of adult education – from pedagogy to andragogy*. New Jersey: Cambridge books.
- Lewin, K. (1944). The dynamics of group action. *Educational leadership*, 1(4), 195-200.
- Lucardie, D. (2014). The Impact of Fun and Enjoyment on Adults' Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 439-446. doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.696
- Mavropoulos, A., Pampouri, A. & Kiriatazou, K. (2021). Adults' motives and barriers of participation in mixed and asynchronous learning training programs. *JOURNAL OF E-LEARNING AND KNOWLEDGE SOCIETY*, 17 (1), pp. 29-38.
- Manpower Service Commission. (1981). *Glossary of training terms*. Institute of Manpower Management. Great Britain.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μεταίχμιο.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230.
- Pakdel, B. (2013). The Historical Context of Motivation and Analysis Theories Individual Motivation. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(18), 240-247.
- Papalexopoulou, M., Rorou, V. & Karalis, T. (2014). Economic crisis and participation in Adult Education: A qualitative investigation with primary teachers in Greece. *Journal of Social Science and Research*, 13(1), 191-196.

- Piaget, J. (1967). Θεωρίες της Γλώσσας, Θεωρίες της Μάθησης. Μια διαμάχη (Τσόμσκι Νόαμ, Πιαζέ Ζαν). Νήσος.
- Phillips, N., & Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), pp. 201-213.
- Rogers, C. R. (1972). *Freedom to learn*. Merrill.
- Thomas, G. J. (2007). *A study of the theories and practices of facilitator educators*. Unpublished EdD Thesis. Melbourne: La Trobe University.
- Walumbwa, F. & Schaubroeck, J. (2009). Leader Personality Traits and Employee Voice Behavior: Mediating Roles of Ethical Leadership and Work Group Psychological Safety. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1275- 86. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015848>
- Yin, M., Cronen, St., Condelli, L. & Ogut, B. (2022). Teacher Effectiveness in Adult Education: The Relationship Between Teacher Characteristics and Student Test Gains and Transitions Into Postsecondary Education. *Adult Education Quarterly*, 72(3), 262- 283. DOI: 10.1177/07417136211044515