

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Τίτλος:

Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα και η συσχέτιση της με την απόκτηση πιστοποιήσεων.

ΘΩΜΑΣ ΠΑΠΑΘΑΝΑΣΙΟΥ

ΑΜ: ΟΕΚ21075

Πειραιάς, Φεβρουάριος 2023

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
ECONOMICS IN EDUCATION AND MANAGEMENT IN
HIGHER EDUCATION

Title:

Adult education in Greece and its correlation with obtaining certificates.

By

THOMAS PAPATHANASIOU

AM: OEK21075

Piraeus, Greece, February 2023

Τριμελής Επιτροπή:

Α Επιβλέπων: ΣΩΤΗΡΙΟΣ ΚΑΡΚΑΛΑΚΟΣ

Καθηγητής

Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης

Πανεπιστήμιο Πειραιά

Β Επιβλέπων: ΚΟΤΑΡΙΔΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

Καθηγήτρια

Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης

Πανεπιστήμιο Πειραιά

Γ Επιβλέπων: ΜΙΧΑΗΛ - ΘΕΟΛΟΓΟΣ ΧΛΕΤΣΟΣ

Καθηγητής

Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης

Πανεπιστήμιο Πειραιά

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	7
Περίληψη.....	9
Abstract	11
Εισαγωγή.....	13
I. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	17
Κεφάλαιο 1. Η εκπαίδευση ενηλίκων στον εικοστό πρώτο αιώνα	17
1.1. Διασαφήνιση όρων και εισαγωγικά προλεγόμενα στην εκπαίδευση των ενηλίκων	17
1.2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	19
1.2.1. Θεωρητικές πτυχές και προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων	22
1.2.2. Μέθοδοι και τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	23
1.2.3. Ευρωπαϊκά προγράμματα με επίκεντρο τη δια βίου μάθηση των ενηλίκων.....	25
1.3. Ιστορικά δεδομένα για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα.....	26
1.3.1. Σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης	28
1.3.2. Συνεχιζόμενη κατάρτιση στον τομέα των επιχειρήσεων και γενικής αγωγής ενηλίκων.....	29
1.3.3. Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας.....	30
1.3.4. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων	31
1.3.5. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως επιστημονικός και ερευνητικός τομέας στην Ελλάδα.....	32
Κεφάλαιο 2. Η απόκτηση πιστοποιήσεων στο όνομα της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων	33
2.1. Οι πιστοποιήσεις/ βεβαιώσεις στα πλαίσια της δια βίου μάθησης	33
2.1.1. Ταξινομήσεις και είδη πιστοποιήσεων	33
2.2. Η συσχέτιση της απόκτησης πιστοποιήσεων με την εκπαίδευση ενηλίκων	34
2.2.1. Το κενό στη βιβλιογραφία και η αναδύομενη ερευνητική προβληματική.....	35
II. Εμπειρική ανάλυση	37
Κεφάλαιο 3. Ταυτότητα έρευνας, σχεδιασμός και μεθοδολογικά δεδομένα	37
3.1. Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	37
3.2. Η ποσοτική μέθοδος ως η υιοθετούμενη ερευνητική μεθοδολογία.....	37
3.2.1. Το ερευνητικό εργαλείο του δομημένου ερωτηματολογίου: σχεδιασμός και οργάνωση	37
3.2.2. Πληθυσμός/ δείγμα και μεθοδολογία δειγματοληψίας	38



3.3. Σύνοψη ερευνητικής διαδικασίας, δεοντολογία και περιορισμοί	38
Κεφάλαιο 4. Παρουσίαση και κριτική ερμηνεία ερευνητικών αποτελεσμάτων	39
4.1. Παράθεση και ανάλυση δημογραφικών δεδομένων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών	39
4.2. Παρουσίαση και ερμηνεία στατιστικών αποτελεσμάτων ειδικού μέρους	41
Συμπεράσματα/Συζήτηση	52
Βιβλιογραφία	55
Ελληνόφωνη βιβλιογραφία	55
Αγγλόφωνη βιβλιογραφία	56
Παράρτημα	59
Ερωτηματολόγιο	59

Πρόλογος

Ζούμε σε μια εποχή αλλαγών, τόσο κοινωνικών, όσο και οικονομικών. Οι αλλαγές αυτές συμβαίνουν ταχύτατα, σε διεθνές επίπεδο, επηρεάζοντας συχνά τη λειτουργία και άλλων κρατών, και των πολιτών τους. Οι πολίτες του σύγχρονου κόσμου, ανταγωνίζονται μεταξύ τους – τόσο σε υγιή πλαίσια, όσο και με άκρως αθέμιτα μέσα – ώστε να υπερισχύσουν έναντι του άλλου. Τούτο το φαινόμενο, μπορεί να γίνει αντιληπτό στην καθημερινή μας ζωή, αν κοιτάξουμε τριγύρω μας.

Μαθητές και μαθήτριες καθημερινά ανταγωνίζονται τους συμμαθητές και συμμαθήτριες τους μέσω του θεσμού των Πανελληνίων εξετάσεων, για να κατορθώσουν να σπουδάσουν μέσα στο Πανεπιστήμιο της επιλογής τους. Συμπληρωματικά, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, αλλά κι του ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού, αυξάνει περισσότερο τον ανταγωνισμό τόσο στην αγορά της εργασίας, όσο και στις εκπαιδευτικές δομές. Ολοένα και περισσότερο βλέπουμε τριγύρω μας, τα άτομα να εισέρχονται σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, ώστε να αποκομίσουν τα εφόδια (ή τα μόρια που επέρχονται από την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου), που θα τους οδηγήσουν στην εύρεση εργασιακής απασχόλησης. Άλλοι, πάλι, μεταναστεύουν στο εξωτερικό, με στόχο να δραστηριοποιηθούν επαγγελματικά, ή ακόμα, και εκπαιδευτικά. Στον πυλώνα του ανταγωνισμού και της επικράτησης του ενός έναντι του άλλου, επιτελεί σημαντικό ρόλο το βιογραφικό που έχει ο καθείς, το οποίο συχνά περιλαμβάνει πέραν των εκπαιδευτικών ή εργασιακών προσόντων του, και κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια, δια βίου προγράμματα κατάρτισης, και συναφή δεδομένα.

Το ανωτέρω, που παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο, σχετίζεται τόσο με τον ανταγωνισμό ο οποίος κινητοποιεί τους ανθρώπους να γίνουν καλύτεροι, και να ενισχύσουν το βιογραφικό τους με την παράθεση πιστοποιήσεων και βεβαιώσεων σεμιναρίων ή προγραμμάτων δια βίου μάθησης και κατάρτισης, στους εν δυνάμει μέλλοντες και μέλλουσες εργοδότες τους. Στο πλαίσιο εκείνο, η εκπαίδευση ενηλίκων επιτελεί άκρως σημαντικό ρόλο, αφού εν τέλει καθοδηγεί τρόπον τινά, τη δια βίου μάθηση, την επιμόρφωση και κατάρτιση και, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, κάτι το οποίο συνιστά το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας. Η εργασία αυτή επομένως, είναι όχι μόνο επίκαιρη, αλλά και επιτακτική, αφού αναδεικνύει τη συσχέτιση της εκπαίδευσης ενηλίκων εντός της Ελλάδας, με την απόκτηση πιστοποιήσεων, κάτι που δεν έχει αναλυθεί εκτενώς ερευνητικά.

Για την εκπόνηση της εν λόγω εργασίας, τέλος, θα ήθελα να αποδώσω θερμές ευχαριστίες στον κο. Καρκαλάκο Σωτήρη, για την καθοδήγηση και τις συμβουλές του. Ευχαριστίες δίνονται και σε όλη την οικογένειά μου, που στάθηκε πλησίον μου καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περίληψη

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, είναι να εξεταστεί το πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, και στη συσχέτισή της με την απόκτηση πιστοποιήσεων. Πιο αναλυτικά, στόχος είναι να εξεταστεί το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων – από την οριοθέτησή της, έως και τις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που την διέπουν. Επιπλέον στόχος, είναι να διερευνηθεί το υπάρχον πλαίσιο σχετικά με την απόκτηση πιστοποιήσεων, και το πως αυτή η πρακτική συνδέεται με την εκπαίδευση ενηλίκων και με συμπληρωματικές έννοιες – όπως είναι η δια βίου μάθηση, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η κατάρτιση και η επιμόρφωση. Πέραν των ανωτέρω, στην παρούσα εργασία υπάρχουν και ορισμένοι ερευνητικοί στόχοι, που οδηγούν και διαμορφώνουν το εμπειρικό μέρος. Οι ερευνητικοί στόχοι έγκεινται στο να εξεταστεί η σχέση που έχει η απόκτηση διαφόρων πιστοποιήσεων με την εκπαίδευση των ενηλίκων στην Ελλάδα. Ο ειδικότερος στόχος, είναι να εξεταστεί η συχνότητα συμμετοχής ενηλίκων σε πλαίσια κατάρτισης και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, καθώς και να ερευνηθεί και το κατά πόσο το δείγμα της έρευνας συμμετέχει σε επιμορφωτικές δράσεις, ακόμα και αν δεν δίνουν πιστοποίηση ή, βεβαίωση. Για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί, εκπονήθηκε μια ποσοτική έρευνα με δομημένο ερωτηματολόγιο, που χορηγήθηκε σε δείγμα 100 ατόμων. Το δείγμα εντοπίστηκε μέσω της μεθοδολογίας, γνωστής ως αλυσιδωτή δειγματοληψία/ μέθοδο της χιονοστιβάδας. Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιείται στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε από τον ίδιο τον συγγραφέα της εργασίας και παρουσιάζεται στο παράρτημα. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, σε μια κατανομή συχνοτήτων. Στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 66% ήταν γυναίκες, σε ποσοστό 43%, ανήκαν στο ηλικιακό εύρος των 47 με 57 ετών, που διαμένουν επίσης σε ποσοστό 45%, στην περιφέρεια Αττικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες από τη μια, δεν συμμετέχουν μόνο σε προγράμματα κατάρτισης για την πιστοποίηση ή την λήψη της σχετικής βεβαίωσης, καθώς αναγνωρίζουν τη σημαντικότητά της, όμως αναγνωρίζουν παράλληλα τον ρόλο που επιτελούν οι πιστοποιήσεις στην εύρεση εργασίας, και στην επιβεβαίωση εκ μέρους τους, της κατάρτισής τους. Μάλιστα, οι περισσότεροι βρήκαν εργασία, χάρη στις πιστοποιήσεις!

Λέξεις – κλειδιά: δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, κατάρτιση, επιμόρφωση, εκπαίδευση.

Abstract

The purpose of this thesis is to examine the context of adult education in Greece, and its correlation with the acquisition of certifications. More specifically, the present aim is to examine the theoretical framework of adult education – beginning from its own definition to the most basic theoretical approaches that govern it. A further aim is to explore the existing framework regarding the acquisition of qualifications, and how this relates to adult education and some complementary concepts – such as lifelong learning, continuing education, training, and retraining. In addition to the above, this thesis consists of some research objectives, that guide and shape the empirical part. The research objectives are to examine the relationship that the acquisition of various certifications has with the education of adults in Greece. The specific objective is to examine the frequency of participation of adults in training and continuing education, as well as to investigate whether the research sample participates in educational activities, even if they do not provide certification. To achieve these objectives, a quantitative survey was conducted, using a structured questionnaire, to a sample of 100 people. The sample was identified by the methodology which is widely known as chain sampling/snowball sampling. The questionnaire was designed by the author of the present thesis, himself and is presented in the appendix. The data were analyzed using the SPSS statistical program, in a frequency distribution. In the research the majority of sample (66%) were women, 43% were in the age range of 47 to 57 years who also live in the region of Attica (45%). The results showed that the participants, on the one hand, do not only participate in the training programs for certification or obtaining the relevant certificate, as they recognize its importance, but they also recognize the role that certifications play in finding a job, and in confirming their training. In fact, most of them found a job, thanks to the certifications!

Key – words: lifelong learning, adult education and adult learning, training, retraining, education.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία, η εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη ζωή κάθε ατόμου προκειμένου να διαμορφώσει τη ζωή του με κατάλληλο και ποιοτικό τρόπο. Επιπλέον, είναι ευρέως γνωστό ότι η εκπαίδευση είναι μια κορυφαία έννοια που διευκολύνει την ανάπτυξη όλων των πτυχών μιας κοινωνίας και ανοίγει και το δρόμο για να επιτευχθεί αυτό. Η εκπαίδευση ορίζεται ως «η διαδικασία αλλαγής της συμπεριφοράς» με τους πιο γενικούς και απλούς όρους, ενώ, υπάρχουν αρκετά πολλοί άλλοι ορισμοί της εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Οι Uzunboylu & Çelik (2011) και οι Latagan & Jedlikowska (2014) όρισαν την εκπαίδευση ως όλες εκείνες τις κοινωνικές διαδικασίες που είναι αποτελεσματικές στην απόκτηση από το άτομο των προτύπων, των πεποιθήσεων και του τρόπου ζωής της κοινωνίας και όλων των διαδικασιών στις οποίες τα άτομα αναπτύσσουν το ταλέντο τους, τις στάσεις τους και άλλα πρότυπα συμπεριφοράς.

Οι αλλαγές και καινοτομίες στον κόσμο απαιτούν από τα άτομα να εξελίσσονται συνεχώς, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη για μια δια βίου μάθηση σε ολόκληρη την κοινωνία. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι χρειάζονται την δια βίου μάθηση για να είναι ενημερωμένοι/ες με τις αλλαγές στον κόσμο, να διατηρήσουν την επαγγελματική και την πνευματική τους ανάπτυξη και να βελτιώσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες σε διάφορους τομείς και κλάδους (Κόκκος, 2005).

Στη σύγχρονη κοινωνία, η προσέγγιση της δια βίου μάθησης παίζει άκρως σημαντικό ρόλο στις ανθρώπινες ζωές και έχει αναδειχθεί και σε ερευνητικό αντικείμενο που απαιτεί λεπτομερή εξέταση (Καραντινός, 2010). Πηγαίνοντας αρκετά πίσω στην ιστορία, στον απόηχο του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, που οδήγησε σε αφάνταστους θανάτους, καταστροφές και δυσαρέσκεια, πολλοί διεθνείς ηγέτες προσπάθησαν να προωθήσουν την ειρήνη και την κατανόηση εξαλείφοντας την «άγνοια» και τον «αναλφαβητισμό» στον κόσμο. Η προώθηση της διεθνούς κατανόησης και η μείωση των προοπτικών πολέμου δεν ήταν τα μόνα κίνητρα πίσω από την ώθηση για επέκταση της εκπαίδευσης και αύξηση της παιδείας. Οι διεθνείς ηγέτες εκείνη την εποχή διατύπωσαν επίσης οικονομικά και κοινωνικά κίνητρα ενώ αντιμετώπιζαν τις αιτίες της κρίσης (Jarvis, 2022).

Τα τρία τέταρτα των ανθρώπων του κόσμου σήμερα είναι υποστεγασμένοι, υποσιτισμένοι, αναλφάβητοι. Τώρα, όσο αυτό συνεχίζει να ισχύει, έχουμε μια πολύ φτωχή βάση πάνω στην οποία μπορούμε να οικοδομήσουμε τον κόσμο (Boel, 2016). Από παλιότερα όμως, όλη η αντίληψη της UNESCO για τη «θεμελιώδη εκπαίδευση» ήταν ανθρωπιστική, ολιστική και προσανατολισμένη στην ισότητα. Ξεπέρασε τις εκστρατείες αλφαβητισμού ενηλίκων για να συμπεριλάβει ένα ευρύ

φάσμα έργων και προγραμμάτων που στοχεύουν σε περιθωριοποιημένους ενήλικες και νέους εκτός σχολείου κι μπορεί έτσι να θεωρηθεί ως πρόδρομος της δια βίου εκπαίδευσης (Elfert, 2018).

Η πρώτη από τις 12 Μονογραφίες για τη Θεμελιώδη Εκπαίδευση, που δημοσιεύθηκε από την UNESCO το 1949, τόνισε ότι «ο στόχος κάθε εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους άνδρες και τις γυναίκες να ζήσουν πληρέστερες και ευτυχισμένες ζωές» (UNESCO, 1949, σελ. 9). Πρακτικά, η ιδέα ήταν ότι όλη η εκπαίδευση θα άλλαζε τις βασικές συνθήκες διαβίωσης στην κοινωνική ζωή μέσω, για παράδειγμα, της αγωγής υγείας, οικιακών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, γνώσης και κατανόησης της ανθρώπινης κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης, του νόμου και της κυβέρνησης. Η θεμελιώδης εκπαίδευση ήταν μια ολοκληρωμένη κοινοτική στρατηγική για τη βελτίωση των υλικών συνθηκών και τη μείωση του αντίκτυπου της φτώχειας ως προϋποθέσεις για μια σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα υποστήριζαν την ανάπτυξη ατομικών ιδιοτήτων που απαιτούνται «για να ζει κανείς στον σύγχρονο κόσμο με υψηλή ποιότητα ζωής» (UNESCO, 1949, σελ. 11). Αμέσως μετά, όταν η (Πρώτη) Διεθνής Διάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (CONFINTEA I) συνήλθε στο Helsingør στην Δανία το 1949, οι τότε 106 εκπρόσωποι συμφώνησαν ότι η εκπαίδευση των ενηλίκων θα μπορούσε, αλλά και θα έπρεπε να διαδραματίσει διαμορφωτικό ρόλο στην προώθηση της διεθνούς παιδείας (Καραντινός, 2010).

Η ιδέα τότε, ήταν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων θα έπρεπε να χρησιμεύσει ως μια γέφυρα για διαπολιτισμικές ανταλλαγές και συμφιλίωση, συμβάλλοντας στη μελέτη της ζωής αλλά και των συνθηκών άλλων λαών, της ιστορίας, λογοτεχνίας, τέχνης και άλλων πολιτιστικών επιτευγμάτων τους. Το συνέδριο υιοθέτησε μια αποφασιστικά ολιστική άποψη της εκπαίδευσης των ενηλίκων, υποστηρίζοντας ότι δεδομένης της «λογής φθοράς του υλικού, πνευματικού και ηθικού ιστού της πολιτισμένης ζωής», η εκπαίδευση των ενηλίκων θα πρέπει να βοηθήσει «την αποκατάσταση της παγκόσμιας κοινωνίας με μια νέα πίστη στις βασικές του αξίες και χρήση της γνώσης για την αναζήτηση της αλήθειας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της πλήρους ανοχής» (ό.π.). Αν και οι εκπρόσωποι δεν μπορούσαν να καταλήξουν σε έναν ακριβή ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων, συμφώνησαν σε ορισμένες ανθρωπιστικές αρχές ως βάση για την επέκταση του κινήματος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτές οι αρχές περιελάμβαναν, για παράδειγμα, την ιδέα ότι η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να ασκεί πνεύμα ανεκτικότητας, να υποστηρίζει την αξία της ελευθερίας σκέψης και συζήτησης, να προωθεί τη μελέτη των παγκόσμιων προβλημάτων τόσο από εθνική όσο και από διεθνή προοπτική, και τονίζουν τον θετικό ρόλο των εθελοντικών συλλόγων. Το εμπνευσμένο όραμα που προέκυψε στο CONFINTEA I – να μεταμορφώσει τη συμμετοχή των ενηλίκων στις

κοινότητές τους και στον κόσμο – ευθυγραμμίστηκε σαφώς με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη «θεμελιώδη εκπαίδευση» καθώς και με την Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Σήμερα, περίπου 75 χρόνια μετά από την ίδρυση των διασκέψεων CONFINTEA για την αναθεώρηση και βελτίωση των στρατηγικών για την εκπαίδευση ενηλίκων, πολλοί περισσότεροι ενήλικες θεωρούνται «λειτουργικά εγγράμματοι» και τα ποσοστά γραμματισμού ενηλίκων έχουν αυξηθεί – αν και με βάση τους στενούς ορισμούς του γραμματισμού, συμβατικά μετρούμενους (Benavot, 2015). Δεδομένων των επειγουσών κρίσεων που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα σήμερα, το ερώτημα είναι εάν το κίνημα της εκπαίδευσης των ενηλίκων μπορεί να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων, να κινητοποιήσει την πολιτική βούληση και τους οικονομικούς πόρους αλλά και να ξανασκεφτεί τον σκοπό και την πορεία του στις επόμενες δεκαετίες του μέλλοντος (Jarvis, 2022).

Πέραν των ανωτέρω, ένα κρίσιμο ζήτημα αναφύεται στους κύκλους των μελετητών και των ακαδημαϊκών αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και αυτή, αφορά στην απόκτηση και την κατοχή πιστοποιήσεων. Πολλοί είναι εκείνοι που διδάσκονται δια βίου και συμμετέχουν και σε πρακτικές κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων, για την απόκτηση πιστοποιητικών, δηλαδή, των βεβαιώσεων εκείνων που αποδεικνύουν ότι το άτομο εκπαιδεύεται συνεχιζόμενα, και κατέχει ένα σύνολο γνώσεων και προσόντων (Asher, 2021). Επίσης, πλέον αναγνωρίζεται η σημασία των πιστοποιήσεων αυτών για το βιογραφικό του ατόμου, για την εύρεση εργασιακής απασχόλησης, και άλλα πολλά. Αυτό έχει οδηγήσει αρκετούς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων, μόνο και μόνο για την απόκτηση της πιστοποίησης – και όχι επειδή ενδιαφέρονται πραγματικά να έχουν συμμετοχή στη δια βίου μάθηση, και επειδή αναγνωρίζουν τα κενά στις γνώσεις τους (Benavot, 2015). Αυτή τη θεματική καλείται να αναλύσει εμπειρικά και θεωρητικά η παρούσα διπλωματική εργασία, η οποία εξετάζει μεταξύ άλλων και τη συσχέτιση της εκπαίδευσης των ενηλίκων με την απόκτηση πιστοποιήσεων, στην περίπτωση της Ελλάδας και ειδικά, στην περιφέρεια του Πειραιά.

Για την επίτευξη της ανωτέρω ανάλυσης, η εργασία χωρίστηκε σε δυο μέρη – στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται εν συντομία η διαθέσιμη βιβλιογραφία επί του θέματος αυτού, με αναφορά στον ορισμό, τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συσχέτισής του με την κατάρτιση και τη δια βίου μάθηση. Στο δεύτερο μέρος, αφού παρουσιαστούν οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και τα βασικότερα μεθοδολογικά στοιχεία, δίνονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη έρευνα. Τα εν λόγω αποτελέσματα αναλύονται με χρήση του στατιστικού προγράμματος Superior Performance Software System σε κατανομή συχνοτήτων, ενώ αναλύονται σε επόμενο σημείο και κριτικά, με τη συνοδεία και της σχετικής βιβλιογραφίας.

I. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Κεφάλαιο 1. Η εκπαίδευση ενηλίκων στον εικοστό πρώτο αιώνα

1.1. Διασαφήνιση όρων και εισαγωγικά προλεγόμενα στην εκπαίδευση των ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Smith (2001), η έννοια της δια βίου μάθησης προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Basil Yeaxlee το 1929. Επιπλέον, η έννοια της δια βίου μάθησης υιοθετήθηκε επίσης και συζητήθηκε λεπτομερώς από την UNESCO σε ένα συνέδριο που διοργανώθηκε το 1960 (Ohidy, 2008 · Günüş, Odabaşı & Kuzu, 2012). Επίσης σύμφωνα με τον Bilir (2004) η έννοια της δια βίου μάθησης έφτασε σε μια πνευματική διάσταση ως αποτέλεσμα των ποικίλων μελετών και ερευνών για την εκπαίδευση και αγωγή των ενηλίκων από τον Eduard Lindeman τη δεκαετία του 1920.

Ο Aksoy (2008) δήλωσε ότι η έννοια της δια βίου μάθησης προτάθηκε για πρώτη φορά το 1919 ως συζήτηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων που εργάζονται στις ένοπλες δυνάμεις και τη βιομηχανία. Μπορεί επομένως να γίνει κατανοητό από αυτές τις πληροφορίες που βρέθηκαν σε προηγούμενες μελέτες ότι δεν υπάρχει μια συναίνεση σχετικά με την εμφάνιση της έννοιας της δια βίου μάθησης. Ο Karaman (2012) σημείωσε ότι η σημασία της δια βίου μάθησης έχει αυξηθεί ως αποτέλεσμα των ραγδαίων αλλαγών στον κόσμο και η προσέγγισή της άρχισε να εμφανίζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα τη δεκαετία του 1970, ειδικά στην ευρύτερη Ευρώπη.

Οι Hürsen (2012) και Akbaş & Özdemir (2002) με τη σειρά τους, συνόψισαν τα στοιχεία και βασικές πτυχές της δια βίου μάθησης, στη διεθνή επιτροπή εκπαίδευσης της UNESCO. Αυτές ήταν οι εξής: οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες δεν πρέπει να περιορίζονται στην σχολική ηλικία και στα σχολικά κτίρια, η εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται ως η βασικότερη συνιστώσα όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η οποία περιλαμβάνει τόσο τη σχολική όσο και την εξωσχολική εκπαίδευση, ενώ οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν πιο ευέλικτη δομή. Συνάμα, τόνισαν ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να σχεδιαστεί ως μια δια βίου διαδικασία. Αν και η ιστορική διαδικασία ανάπτυξης της προσέγγισης της δια βίου μάθησης συνοψίζεται με αυτόν τον τρόπο και σταθμό, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για αυτήν την έννοια, αλλά και περιφερειακές ορολογίες.

Η προσέγγιση της δια βίου μάθησης είναι ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο που περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες της ζωής από τη γέννηση έως και το θάνατο και όλες τις δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη των γνώσεων, δεξιοτήτων κι ικανοτήτων ενός ανθρώπου (Freref, 2004).

Οι Klug, Krause, Schober, Finsterwald & Spiel (2014) περιέγραψαν την δια βίου μάθηση ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει ταχεία αλλαγή μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν λογής ικανότητες σε διαφορετικούς τομείς κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Οι Ozdamli & Ozdal (2014) δήλωσαν ότι κάθε άτομο χρειάζεται δια βίου μάθηση τόσο για τις επαγγελματικές όσο και για τις ατομικές του ανάγκες και ανέφεραν ότι η αλλαγή των παγκόσμιων συνθηκών και η ανάπτυξη της τεχνολογίας καθιστούν τη δια βίου μάθηση απαραίτητη για όλα τα άτομα, σε εξελικτικό πλαίσιο.

Στις σχετικές μελέτες τους, οι Demirel (2011) και Gorghiu, Gorghiu, Doğan & Gerçeker (2013) δήλωσαν ότι η προσέγγιση της δια βίου μάθησης είναι μια αναγνώριση όλου του κόσμου και του εαυτού του ανθρώπου, ειδικά του αναπτυσσόμενου ενήλικα, δημιουργώντας καινούργιες καταστάσεις, μαθησιακές συνθήκες και τρόπους συμπεριφοράς. Σύμφωνα με παρόμοιο ορισμό, η δια βίου μάθηση ορίστηκε ως όλες οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν επίσημη, διαδεδομένη και άτυπη μάθηση που συνεχίζονται από τη γέννηση έως το θάνατο και έχει μια ολοκληρωμένη και οραματική δομή (Preece, 2013). Οι Ersoy και Yilmaz (2009) περιέγραψαν την προσέγγιση της δια βίου μάθησης ως «έναν δρόμο χωρίς να έχει τέλος» και έδειξαν ότι έχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των ατόμων, σε οποιαδήποτε ηλικία, και συνεπώς, και της κοινωνίας στο σύνολό της.

Ένας παρόμοιος ορισμός από τους Dinevski & Dinevski (2004) επισημαίνει το ότι η δια βίου μάθηση είναι μια προσέγγιση που παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα άτομα αφαιρώντας τους περιορισμούς που σχετίζονται με την τοποθεσία, τον χρόνο, την ηλικία, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση κι την εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό συνδέεται άρρηκτα με την εκπαίδευση ενηλίκων.

Σύμφωνα με τη Shannon (2015) η κατανόηση του ενήλικου εκπαιδευόμενου, των αναγκών του και των αποτελεσματικών στρατηγικών για τη διδασκαλία του βασίζεται στις πρώτες θεωρίες μάθησης από παιδιά και ζώα. Η ανάγκη να διαπιστωθεί πώς οι μαθητές μαθαίνουν μετακινήθηκε από το πειραματικό ψυχολόγο στο θεωρητικό της μάθησης. Η διορατικότητα του ενήλικα μπορεί να αποκτηθεί ορίζοντας τον ενήλικα. Ο Knowles, προπάτορας στις θεωρίες μάθησης ενηλίκων, ορίζει έναν ενήλικα με δύο πολύ σημαντικές και κρίσιμες διακρίσεις, τη μία κοινωνικού πλαισίου και την άλλη του ψυχολογικού πλαισίου. Ο κοινωνικός ορισμός του δηλώνει «...ένα άτομο είναι ενήλικο στο βαθμό που το άτομο αυτό επιτελεί κοινωνικούς ρόλους που συνήθως ανατίθενται από την κουλτούρα μας σε εκείνους που θεωρεί ότι είναι ενήλικες-σύζυγοι, γονείς, υπεύθυνοι πολίτες, στρατιώτες και άλλα» (Knowles, 1980, σελ. 24). Ο ψυχολογικός ορισμός είναι ουσιαστικός για την κατανόηση της πολυπλοκότητας του ενήλικα στην κοινωνία. Ο Knowles υποστηρίζει «... ένα άτομο είναι ενήλικο στο βαθμό που το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ή ότι είναι ουσιαστικά

υπεύθυνος για τη ζωή του» (σελ. 24). Ο Knowles (1980) όπως και ο Tight (1996) συμφωνούν ότι ο φυσιολογικός ορισμός του ενήλικα είναι η ικανότητα αναπαραγωγής και απόκτησης δικών του παιδιών. Η θεώρηση της ενηλικίωσης μπορεί να είναι «μια κατάσταση ύπαρξης που αναγνωρίζει καθεστώς και δικαιώματα και ταυτόχρονα τους αναθέτει κάποια καθήκοντα ή ευθύνες» (σελ. 14).

Στο πλαίσιο αυτής της ανασκόπησης και με βάση τους εμπειρογνώμονες που αναφέρονται, ο όρος *ενήλικος εκπαιδευόμενος* θα αναφέρεται σε άτομα που είναι πλήρως ώριμα άτομα, που έχουν συμπληρώσει την ηλικία της νόμιμης ενηλικίωσης, εκείνα που έχουν απασχοληθεί και στο εργατικό δυναμικό, τα οποία είναι ικανά να χειρίζονται τις δικές τους υποθέσεις και επίσης, έχουν ενδιαφέρον να αποκτήσουν πρόσθετες δεξιότητες κι γνώσεις για να εμπλουτίσουν την προσωπική και επαγγελματική τους ζωή (Hudson, 2002). Σύμφωνα με τον Knowles (1980) επίσης, οι ενήλικες φέρνουν στη μαθησιακή εμπειρία μοναδικά χαρακτηριστικά που λείπουν από τα παιδιά. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ένα θεμέλιο που πρέπει να ληφθεί υπόψη για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών τους. Τέσσερα κρίσιμα βασικά χαρακτηριστικά, για την κατανόηση των ενηλίκων, έχουν καθιερωθεί, και περιλαμβάνονται στον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το πρώτο αναφέρει ότι οι ενήλικες έχουν «διαφορετικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση και τη μάθηση» (Smith, 1982, σελ. 38). Αυτό το χαρακτηριστικό περιλαμβάνει και τους «πολλαπλούς ρόλους και ευθύνες» που διατηρούν οι ενήλικες όπως σημειώνεται από τον Brookfield (1986, σελ. 30). Επίσης το δεύτερο χαρακτηριστικό του Smith είναι «μια συσσώρευση εμπειρίας» (σελ. 39). Αυτό εκφράζει εκείνες τις εμπειρίες ζωής που προτείνει ο Brookfield (1986) που βοηθά στην ανάπτυξη μιας προτίμησης για ένα συγκεκριμένο μαθησιακό στυλ και περιβάλλον. Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι οι «ειδικές αναπτυξιακές τάσεις» του Smith (σελ. 42), αναφέρεται στις αλλαγές που βιώνουν οι ενήλικες στη ζωή. Αυτές οι αλλαγές είναι συχνά σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές. Αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν την ανάπτυξη σε ενήλικες μαθητές. Το τέταρτο χαρακτηριστικό που είναι απαραίτητο για τον ενήλικο εκπαιδευόμενο είναι το «άγχος και η αμφιθυμία» του Smith (σελ. 44). Αυτό το χαρακτηριστικό αναφέρεται στο ότι οι ενήλικες βιώνουν συχνά τον φόβο και αβεβαιότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι προσανατολισμένοι στο στόχο και παρακινούνται να επιτύχουν ξεκάθαρους στόχους (Morrison, Ross, & Kemp, 2007).

1.2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εκπαίδευσης ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Boshier (1988), η δια βίου μάθηση ως μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι ένα σύνολο οργανωτικών κανονισμών που παρέχει ευκαιρίες μάθησης με βάση πρώτα από

όλα, το ενδιαφέρον των ενηλίκων για συνεχιζόμενη ανάπτυξη. Οι Göksan (2009) και Hus (2011), με ευρύτερο ορισμό, ανέφεραν ότι η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση των ενηλίκων περιλαμβάνει τη μάθηση που αποκτάται τόσο σε επίσημες όσο και σε άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες και στη συνέχεια παρέχει την ευκαιρία να ολοκληρωθεί η μάθηση που ήταν ημιτελής ή ελλιπής κατά τη διάρκεια της επίσημης εκπαίδευσης των ενηλίκων. Με βάση αυτές τις γενικές δηλώσεις, μπορούν να γίνουν γενικεύσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων, που είναι τα εξής: η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση των ενηλίκων περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες της ζωής από τη γέννηση μέχρι το θάνατο, βασίζεται στις προσωπικές και φυσικά τις επαγγελματικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και μαθησιακές απαιτήσεις των ατόμων, συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ταλέντων τους και είναι μια προσέγγιση που περιλαμβάνει ολοκληρωμένα ποιοτικά στοιχεία.

Η δια βίου μάθηση των ενηλίκων έχει καταστεί μια άκρως υποχρεωτική πτυχή της ζωής των ατόμων ως αποτέλεσμα των μεταβαλλόμενων παγκόσμιων συνθηκών και της ανάπτυξης της τεχνολογίας. Η πρακτική αυτή, παρέχει ίσες ευκαιρίες στα άτομα και αίρει περιορισμούς όπως η μάθηση, η ηλικία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο (Κόκκος, 2005).

Οι τρέχουσες αντιλήψεις για την εκπαίδευση ενηλίκων χτίζονται σε μεγάλο βαθμό με βάση τα χαρακτηριστικά του σταδίου της ζωής των εκπαιδευομένων, π.χ. είναι ενήλικες, και επομένως, έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέρχονται καλύτερα σε ορισμένες προσεγγίσεις διδασκαλίας, όπως η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Τα τελευταία έτη δεδομένης της παγκοσμιοποιημένης φύσης των κοινωνιών, η εργασία για τη δια βίου μάθηση έχει μελετηθεί παράλληλα με αυτήν της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση των ενηλίκων σε συνεχή δια βίου βάση έχει θεωρηθεί ως ο σημαντικός μηχανισμός για τη διατήρηση ενός ζωντανού, υγιούς και προσαρμόσιμου εργατικού δυναμικού.

Η εκπαίδευση των ενηλίκων δεν είναι ένα σύγχρονο εγχείρημα. Οι αρχαίοι δάσκαλοί μας είχαν ήδη αναλάβει αυτό το έργο—θα μπορούσε κανείς να οραματιστεί τη μάθηση που λάμβανε χώρα με τις εκπαιδευτικές ανταλλαγές που είχαν ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης με τους ενήλικες μαθητές τους καθώς συζητούσαν ευρύ φάσμα θεμάτων από την ηθική και τη φιλοσοφία έως και τη μεταφυσική. Σήμερα, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι τομέας που μελετάται συνεχιζόμενα και η ανδραγωγική είναι ένας πρόδρομος σε αυτόν τον τομέα όσον αφορά τη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την εκπαίδευση των ενηλίκων (Βεργίδης, 2001).

Η λέξη «ανδραγωγία» συνδέεται κυρίως με το έργο του Malcom Knowles, παρόλο που ο Alexander Kapp, Γερμανός δάσκαλος γυμνασίου, ήταν το πρόσωπο που ήταν γνωστό ότι επινόησε τον όρο το 1833. Η ανδραγωγία είναι η τέχνη και η επιστήμη να βοηθά κανείς τους ενήλικες να

μάθουν. Ο τρόπος με τον οποίο ένας δάσκαλος προσεγγίζει τη διδασκαλία των ενηλίκων βασίζεται συνήθως σε υποθέσεις που γίνονται για τους ενήλικες μαθητές. Οι υποθέσεις αυτές, παρατίθενται ως εξής: οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι πρέπει να γνωρίζουν το σκεπτικό του γιατί μαθαίνουν κάτι, σε αντίθεση με τα παιδιά όπου η αυτοαντίληψη τους εξακολουθεί να αναπτύσσεται, οι ενήλικες μαθητές εισέρχονται στην τάξη με μια πλήρως ανεπτυγμένη αυτο-αντίληψη, η οποία συνεπάγεται την ανάληψη πλήρους ευθυνών για τη ζωή τους, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη ένα πλήθος εμπειριών, η ετοιμότητα των ενηλίκων εκπαιδευομένων να μάθουν προσανατολίζεται κυρίως σε ρόλους και ευθύνες που έχουν, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συχνά επικεντρώνονται στο πρόβλημα και έχουν κίνητρο να μάθουν όταν η μάθηση θεωρείται ότι τους βοηθάει να εκτελέσουν εργασίες και να λύσουν άμεσα προβλήματα και, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν εγγενή κίνητρα μάθησης.

Σύμφωνα με τον Knowles (1980), βασιζόμενοι στην άποψη του σταδίου της ζωής για τον χαρακτηρισμό των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αυτο-κατευθύνονται λόγω της ανεπτυγμένης αίσθησης του εαυτού τους, η οποία είναι υπεύθυνη και για τη ζωή και τις αποφάσεις τους. Ως εκ τούτου, γνωρίζουν τι θέλουν να μάθουν, το οποίο διαμορφώνεται από τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Επειδή οι μαθησιακές ανάγκες τους προωθούνται από εσωτερικές πιέσεις, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν εγγενή κίνητρα. Εν ολίγοις, η απεικόνιση των ενηλίκων μαθητών από τον Knowles μπορεί να θεωρηθεί ως εκείνοι που έχουν αναπτύξει τις αντιλήψεις για τον εαυτό τους, είναι πλούσιοι σε εμπειρίες και έχουν εγγενή κίνητρα για μάθουν ενεργά.

Η ανδραγωγία του Knowles είναι δημοφιλής και έχει επιρροή επειδή παρέχει εφαρμόσιμες διδακτικές αρχές για δασκάλους ενηλίκων μαθητών. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι θα πρέπει να αξιοποιήσουν την αυτοκατεύθυνση των εκπαιδευομένων στις παιδαγωγικές τους πρακτικές για να ενισχύσουν την εμπειρία τους. Αφιερώνοντας λίγο χρόνο για να εξηγηθούν οι βαθύτεροι λόγοι για τη διδασκαλία ορισμένων εννοιών μπορεί να ενεργοποιήσει τις τάσεις αυτοκατεύθυνσης και να τους ωθήσει να μάθουν. Η πλούσια εμπειρία των ενηλίκων εκπαιδευομένων θα πρέπει επίσης να αξιοποιηθεί για να διευκολυνθεί η μάθησή τους μέσω της προσέγγισης βάσει των προβλημάτων, η οποία προτιμάται από ενήλικες εκπαιδευόμενους που πρέπει να δουν τη συνάφεια σε αυτό που μαθαίνουν. Ουσιαστικά, η ανδραγωγία του Knowles (1980) επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων μαθητών και οι διαδικασίες διδασκαλίας βασίζονται σε αυτά τα χαρακτηριστικά.

Η μάθηση ενηλίκων παραμένει ένα σημαντικό συστατικό των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο, ιδίως επειδή επιδιώκει να εξηγήσει το πώς οι ενήλικες λαμβάνουν εκπαίδευση μέσω τυπικών, μη τυπικών και άτυπων τρόπων. Ενώ πολλοί πάροχοι εκπαίδευσης και ερευνητές

επικεντρώνονται στην αύξηση της υποστήριξης πόρων και στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων, υπάρχει έλλειψη μελετών για θεωρητικές προοπτικές που καθορίζουν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους για την παροχή μιας αποτελεσματικής και χωρίς κανενός είδους αποκλεισμού, εκπαίδευση ενηλίκων. Πάραυτα, υπάρχουν ορισμένες θεωρητικές πτυχές, που διαμορφώνουν τις προσεγγίσεις για την εκπαίδευση των ενηλίκων (Βεργίδης, 2001).

1.2.1. Θεωρητικές πτυχές και προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων

Από τότε που η πρωτοποριακή εργασία του Eduard Lindeman το 1926, *The Meaning of Adult Education*, δημοσιεύτηκε η οποία αφύπνισε το ενδιαφέρον και έθεσε τα θεμέλια και βάση για τη συστηματική έρευνα σχετικά με το πώς ακριβώς μαθαίνουν οι ενήλικες, οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι συνέβαλαν στην ανάπτυξη πολλών ποικίλων θεωριών και υποθέσεων σχετικά με το μαθησιακά χαρακτηριστικά των ενηλίκων. Οι Taylor & Hamdy (1999, αναφ. στο Βεργίδης, 2004), συνόψισαν τις θεωρίες μάθησης και τις ταξινόμησαν στις ακόλουθες κατηγορίες:

Θεωρίες ψυχολογικής μάθησης - επικεντρώνονται (και) στην ατομική εμπειρία του μαθητή.

- **Συμπεριφορικές θεωρίες μάθησης:** Τα διάφορα ερεθίσματα στο περιβάλλον με βάση αυτήν τη θεωρία, μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές στη συμπεριφορά του/της διδασκόμενου/ης.
- **Γνωστικές θεωρίες μάθησης:** Η μάθηση με βάση τις θεωρίες επικεντρώνεται σε νοητικές και ψυχολογικές διαδικασίες, αντίληψη και επεξεργασία πληροφοριών όχι στη συμπεριφορά.
- **Βιωματική μάθηση** - Η μάθηση εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε δεδομένο πλαίσιο.

Ανθρωπιστικές θεωρίες - με επίκεντρο το μαθητή, αυτές οι θεωρίες εστιάζουν στις δυνατότητες ενός ατόμου για αυτοπραγμάτωση, αυτοκατεύθυνση και το εσωτερικό κίνητρό του για να μάθει.

- **Ανδραγωγική** - Η εξήγηση των κινήτρων και διάθεσης των ενηλίκων για ποιοτική μάθηση.
- **Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση** - Η πρόταση εδώ αφορά στο ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να σχεδιάσουν, να διεξάγουν και να αξιολογήσουν τη δική τους μάθηση, εντελώς αυτόνομα.

Θεωρία μετασχηματιστικής μάθησης - διερευνά πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ο κριτικός προβληματισμός για να αμφισβητήσει τις πεποιθήσεις και τις υποθέσεις ενός μαθητή ή μαθήτριας.

Κοινωνικές θεωρίες μάθησης - αυτές απαιτούν τα «δύο κρίσιμα» στοιχεία του πλαισίου και της κοινότητας. Περιλαμβάνουν επίσης και γνωστικές θεωρίες που θεωρούν τη μάθηση και τη σκέψη ως κοινωνικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και επηρεάζονται από το ευρύτερο πλαίσιο.

Μοντέλα παρακίνησης – αυτά τα μοντέλα τονίζουν την αξία των εσωτερικών κινήτρων και του προβληματισμού ως απαραίτητα για να μπορέσει να ανταποκριθεί κανείς ποιοτικά στην μάθηση.

Ανακλαστικά μοντέλα - αυτά υποστηρίζουν το ότι η αντανάκλαση μπορεί να αλλάξει θετικά.

Όπως φαίνεται από αυτή την ταξινόμηση, οι θεωρίες είναι πολλές. Στοιχεία από όλα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξηγήσουν πώς μαθαίνουν οι ενήλικες, αν και κανένα από αυτά δεν είναι πλήρες από μόνο του, αφού όλα έχουν κάποιον περιορισμό ή εμπόδιο (Jarvis, 2022).

1.2.2. Μέθοδοι και τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η ανάπτυξη ποιοτικών και αποτελεσματικών προγραμμάτων μάθησης για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους αποτελεί πρόκληση για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς. Πρώτον, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν έχουν την ελευθερία να αφιερώσουν πλήρως τον χρόνο τους στην εκπαίδευση. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορεί επίσης να αντιμετωπίσουν και προκλήσεις, όπως οικονομικούς περιορισμούς, που τους εμποδίζουν να εμπλακούν πλήρως στη μαθησιακή εμπειρία. Αυτές οι κρίσιμες διαφορές διερευνώνται διεξοδικά στη θεωρία της μάθησης ενηλίκων. Αυτή η θεωρία διέπεται επίσης από διάφορες διδακτικές μεθόδους και μαθησιακές τεχνικές (Jarvis, 2004).

Τα στυλ διδασκαλίας είναι οι ξεχωριστές ιδιότητες που επιδεικνύονται από έναν δάσκαλο που είναι εφαρμόσιμα από κατάσταση σε κατάσταση ανεξάρτητα από το περιεχόμενο και επί του παρόντος, αφορούν στις ευρύτερες άμεσες διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου (Abdullah, et.al., 2009). Για να προσδιοριστεί ένα στυλ διδασκαλίας, η συνολική ατμόσφαιρα που δημιουργείται από τις πεποιθήσεις και τις προσεγγίσεις του δασκάλου για τη μάθηση πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά, επειδή συνδέονται με την εκπαιδευτική φιλοσοφία του δασκάλου. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν μοναδικές ανάγκες και κίνητρα για μάθηση. Οι μεθοδολογίες και οι προσεγγίσεις διδασκαλίας για ενήλικες διαφέρουν από εκείνες των μικρών παιδιών (Βεργίδης, 2008). Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επομένως, είναι αυτοκατευθυνόμενοι και διαθέτουν μια μεγάλη ετοιμότητα για μάθηση με επίκεντρο τη ζωή, την εργασία ή με επίκεντρο το πρόβλημα και τα εσωτερικά κίνητρα (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Η διάλεξη είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος για χρήση από επαγγελματίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σκοπός της διάλεξης είναι μια προσεκτικά προετοιμασμένη προφορική παρουσίαση ενός συγκεκριμένου θέματος από ένα άτομο με υψηλή ειδικευση. Ο Γούλας (2006) αναφέρει ότι οι διαλέξεις καθορίζουν την ποιότητα της μάθησης, χωρίς να παραμελούν παράγοντες όπως η

γλωσσική επάρκεια, το επίπεδο ωριμότητας και τα κίνητρα των μαθητών, το πρόγραμμα σπουδών, το μέγεθος της τάξης, οι εγκαταστάσεις της τάξης, η διάρκεια του μαθήματος και οι δεξιότητες των δασκάλων. Οι μέθοδοι παράδοσης διδασκαλίας δεν είναι το πρόγραμμα σπουδών, ωστόσο, τα όποια μέσα για την αποτελεσματική παρουσίαση του προγράμματος σπουδών σε μαθητές με διαφορετικό στυλ μάθησης, επιτελούν άκρως σημαντικό ρόλο, μαζί και το μέσο των διαλέξεων.

Ο Ζωντήρος (2006) υπογραμμίζει ότι μία από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές μάθησης είναι η συζήτηση. Είναι πιο αποτελεσματικό όταν ο στόχος είναι να βοηθηθούν οι μαθητές να μάθουν να σκέφτονται για το περιεχόμενο του θέματος, να αξιολογούν τόσο τη λογική όσο και τα στοιχεία για τις θέσεις τους, τεχνική που παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να κάνουν εφαρμογές στις αρχές ενός θέματος, ενώ παράλληλα διεγείρουν τα κίνητρά τους για μάθηση, διατυπώνουν τη μάθηση και λαμβάνουν γρήγορη ανατροφοδότηση σχετικά με την κατανόηση που έλαβαν. Η μάθηση με βάση το πρόβλημα επίσης, είναι μια ενεργητική τεχνική και μια από τις πιο σημαντικές εξελίξεις στη σύγχρονη εκπαίδευση των ενηλίκων. Η μέθοδος αυτή είναι και άκρως πλεονεκτική λόγω της δυνατότητας εφαρμογής της σε διαφορετικά περιβάλλοντα, όπου και οι μαθητές αποκτούν επίσης εύκολα κίνητρα να μάθουν, ενισχύοντας την ικανότητα τους να επιλύουν ενεργά προβλήματα.

Η συνεργατική μάθηση ή η ομαδική μάθηση είναι επιπρόσθετα, πολύ σημαντικές τεχνικές για την εκπαίδευση ενηλίκων επειδή διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να γίνει ενεργός συμμετέχων στη μαθησιακή διαδικασία (Καραντινός, 2010). Οι ανωτέρω τεχνικές που αναφέρθηκαν ως τώρα, μεταξύ πολλών άλλων, εφαρμόζονται τόσο δια ζώσης, όσο και εξ αποστάσεως (Jarvis, 2022).

Οι εξ αποστάσεως μεθοδολογίες μάθησης και διδασκαλίας – τόσο στη σύγχρονη, όσο και την ασύγχρονη μορφή τους – έχουν εξελίξει σημαντικά το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, κάτι που διευκόλυνε την προώθηση του κλάδου αυτού καθαυτού, αλλά και την ίδια την εκπαίδευση – μάθηση των ενηλίκων, ειδικά εκείνων που εργάζονται καθημερινά για πολλές ώρες, εκείνων που έχουν αναπηρίες, και άλλων ευπαθών ομάδων, που δυσχεραίνεται η πρόσβασή τους στην μάθηση δια ζώσης (Jarvis, 2022). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην περίπτωση της Ελλάδας σύμφωνα με τα όσα τονίζει ο Κοντογεωργίου (2020), ξεκίνησε κάπως αργά σε σχέση με άλλες χώρες, ειδικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα περισσότερα ιδρύματα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης συγκεκριμένα στην Ελλάδα το 1990 και μετά, ήταν ιδιωτικά και έτειναν να αξιοποιούν μεθόδους εξ αποστάσεως μάθησης δι' αλληλογραφίας. Από το 1996 και έπειτα, με την τεχνολογία να κάνει θραύση, άρχισε ευρέως να υιοθετείται στην Ελλάδα η εξ αποστάσεως μάθηση – σημαντικός σταθμός ήταν και το

1970, με την εξέλιξη του Ανοικτού Πανεπιστημίου ως ειδικά διαμορφωμένος χώρος μάθησης με το μέσο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Επί του παρόντος, η μέθοδος χρησιμοποιείται παντού.

Ο Κόκκος (2001) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι/ τεχνικές για την εκπαίδευση ενηλίκων, θα εξαρτηθούν και από τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, τον εκπαιδευόμενο, το αντικείμενο-περιεχόμενο και τον δάσκαλο. Οι μέθοδοι από μόνες τους δεν έχουν πιθανότητα να είναι αποτελεσματικές εκτός εάν ληφθούν υπόψη τα παραπάνω στοιχεία.

1.2.3. Ευρωπαϊκά προγράμματα με επίκεντρο τη δια βίου μάθηση των ενηλίκων

Τα προγράμματα δια βίου μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση συγκροτήθηκαν με στόχο τη μετατροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μια προηγμένη κοινωνία της πληροφορίας που έχει μια ορθή, ποιοτική κοινωνική συνοχή και βιώσιμη οικονομική δομή. Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον κόμβο για την δια βίου μάθηση – συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης των ενηλίκων, αποτελείται από έξι σε αριθμό, προγράμματα σύμφωνα με τον Αναγνώστου (2015):

Comenius: ο κύριος στόχος του προγράμματος είναι να αναπτύξει τη γνώση και την κατανόηση των μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό, τη γλωσσική πολυμορφία και αξίες. Επιπλέον, στοχεύει να αναπτύξει βασικές δεξιότητες ατομικής ανάπτυξης. Το κοινό και ο στόχος του προγράμματος Comenius είναι τα σχολεία καθώς και οι εκπαιδευτικές σχολές και τα επιμορφωτικά προγράμματα, για αυτό και προάγει την εκπαίδευση των ενηλίκων.

Erasmus: αυτό το πρόγραμμα δημιουργήθηκε για να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Μέσω αυτού του στόχου, το πρόγραμμα παρέχει πολλές οικονομικές ευκαιρίες στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να παράγουν και να εφαρμόζουν κοινά έργα καθώς και να πραγματοποιούν βραχυπρόθεσμες ανταλλαγές φοιτητών, αλλά και του προσωπικού τους στα πλαίσια της κατάρτισης και επιμόρφωσής τους. Επιπλέον, συμβάλλει στην αύξηση της συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και άλλων περιβαλλόντων για τη βελτίωση των ευκαιριών απασχόλησης για αποφοίτους πανεπιστημίου αναπτύσσοντας το σύστημα των ιδρυμάτων εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απαιτήσεις του επιχειρηματικού κόσμου.

Leonardo Da Vinci: αυτό το πρόγραμμα δημιουργήθηκε για να υποστηρίξει και να βελτιώσει τις πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης χωρών που είναι μέλη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Επιπλέον, το πρόγραμμα αυτό συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των χωρών και βελτιώνει

την ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η επαγγελματική εκπαίδευση και οι πρακτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης, αποτελούν τη βάση αυτού του προγράμματος.

Grundtvig: αυτό το πρόγραμμα δημιουργήθηκε για να ικανοποιήσει τις ανάγκες που προκύπτουν από τη μεταβαλλόμενη δομή της γνώσης και παρέχει ευκαιρίες σε ενήλικα άτομα να αναπτύξουν τις γνώσεις και τα προσόντα τους κατά τη διάρκεια όλης της ζωής τους. Το πρόγραμμα Grundtvig εστιάζει στην άτυπη εκπαίδευση και στους ενήλικες εκτός από την επαγγελματική εκπαίδευση.

Jean Monnet: αυτό το πρόγραμμα δημιουργήθηκε για να ενθαρρύνει τη διδασκαλία, την έρευνα και τις πνευματικές δραστηριότητες στις μελέτες ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και υποστηρίζει την παρουσία ιδρυμάτων που εστιάζουν και στο θέμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης στους ενήλικες.

1.3. Ιστορικά δεδομένα για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Η Ελλάδα συγκροτήθηκε ως ανεξάρτητο κράτος με μια μεγάλη καθυστέρηση, μόλις στο δεύτερο τέταρτο του 19ου αιώνα. Κατά τον πρώτο αιώνα ύπαρξής του, το νεοελληνικό κράτος είναι πρακτικά ένας προκαπιταλιστικός κοινωνικός σχηματισμός, με εκτεταμένο αγροτικό τομέα. Το πολιτικό σύστημα βασίζεται στις σχέσεις προστάτη - πελάτη, ενώ οι θεσμοί λειτουργούσαν πάντα αδύναμα. Καθώς οι περισσότεροι θεσμοί δεν είναι ενδογενείς, μπορούμε να διαπιστώσουμε θεσμικές ελλείψεις σε όλη τη νεότερη ελληνική ιστορία, καθώς και έναν μικρό βαθμό θεσμικής ανάπτυξης και συνεχή αγώνα ενάντια στις παραδοσιακές δομές (Μουζέλης, 1990). Ξεκινά η πιο πρόσφατη περίοδος της ελληνικής ιστορίας το 1974, με την πτώση της στρατιωτικής δικτατορίας (1967-1974) και αποκατάσταση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 η Ελλάδα γίνεται αρχικά μέλος της ΕΟΚ (Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα) και μετά της Ε.Κ. (Ευρωπαϊκή Κοινότητα). Είκοσι χρόνια μετά, η Ελλάδα γίνεται μέλος του πυρήνα των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και συμμετέχει στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση.

Οι πρώτες δραστηριότητες που αφορούν την Εκπαίδευση Ενηλίκων εμφανίζονται στα τέλη του 19ου αιώνα, αλλά είναι ελάχιστες και προκύπτουν από πρωτοβουλίες του εθελοντισμού και του ιδιωτικού τομέα. Στη μονογραφία της *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα*, μια λεπτομερής και περιεκτική ανάλυση της εκπαίδευσης των ενηλίκων στην Ελλάδα από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή, η Μπουκουβάλα (1988) αποδίδει τις πρώτες απόπειρες εκπαίδευσης ενηλίκων σε ποικίλες εκπαιδευτικές και κοινωνικές κοινωνίες. Αργότερα στις αρχές της δεκαετίας του 1920, παρατηρούμε την πρώτη θεσμική παρέμβαση του κράτους, με την ίδρυση νυχτερινών σχολείων

για αναλφάβητους. Μια περιεκτική περιγραφή όλων των εξελίξεων στην εκπαίδευση ενηλίκων, ξεφεύγει από το φάσμα αυτού του κεφαλαίου: θα περιοριστούμε να αναφέρουμε ότι ο Βεργίδης (1995) ο πρώτος Έλληνας ακαδημαϊκός που ανέλυσε τις εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μέχρι την πτώση της στρατιωτικής δικτατορίας στη χώρα, το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης των ενηλίκων είχε τη έντονη πολιτική και ιδεολογική διάσταση και σε ορισμένες περιπτώσεις πήρε τη μορφή προπαγάνδας/ αντιλόγου.

Στο διεθνές περιβάλλον και στο θεωρητικό διάλογο, η ατζέντα της δια βίου μάθησης είχε ήδη εισαχθεί από το 1970, με την Έκθεση της Επιτροπής Faure της UNESCO (Faure, 1972). Μια προσεκτική ανάλυση αυτού του σημαντικού κειμένου πολιτικής, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η δια βίου μάθηση προτείνεται ως ένα σχήμα συνολικής αναδιοργάνωσης όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο τη «δια βίου εκπαίδευση για όλους». Στα χρόνια που ακολούθησαν μέχρι τις μέρες μας, ο όρος δια βίου εκπαίδευση αντικαταστάθηκε σταδιακά σε κείμενα άλλων διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, με τον όρο *επιμόρφωση* (Schuetzte, 2005).

Σε πολλές περιπτώσεις, ο όρος έχει χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά με τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» ή ακόμη περισσότερο με την «συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση». Στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, ιδιαίτερα μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980, η χρήση αυτού του όρου αναφέρεται λιγότερο στην εκπαίδευση για όλους και σε όλες τις διαστάσεις της ζωής, παρά στη συνεχή αναβάθμιση των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να διατηρηθεί η ανταγωνιστικότητα στις συνεχώς διεθνοποιούμενες αγορές εργασίας. Κατά την ίδια περίοδο, αλλά κυρίως στη δεκαετία του 1990, η ατζέντα για τη δια βίου μάθηση, όπως εξετάστηκε παραπάνω, αναδεικνύεται σε βασικό εργαλείο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με στόχο την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας, καθώς και την ολοκλήρωση της Οικονομικής Νομισματικής Ένωσης. Με αυτόν τον τρόπο, στα κείμενα πολιτικής της ΕΕ, οι αναφορές στη δια βίου μάθηση είναι μονοδιάστατες και σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις των σχετικών της εγγράφων πολιτικής (συμπεριλαμβανομένων αυτών που αφορούν και την περίπτωση της Ελλάδας), τίθενται μπροστά οικονομικοί στόχοι, καθώς και η ευελιξία του ανθρώπινου δυναμικού και η κάλυψη των περιφερειακών απαιτήσεων για εργασία (Σπιτάνου, 2005 · Πρόκου, 2008 · Ζαρίφης, 2008).

Μετά την είσοδο στην Ε.Ο.Κ., οι εξελίξεις της εκπαίδευσης των ενηλίκων στην Ελλάδα επηρεάζονται έντονα από τις πολιτικές και τη χρηματοδότηση του ΕΚΤ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο), με αποτέλεσμα την ποιοτική αναβάθμιση της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 η χώρα διοικείται για πρώτη φορά στη μεταπολεμική

ιστορία της από ένα σοσιαλιστικό κόμμα, το οποίο έχει συμπεριλάβει στο πρόγραμμά του την αναβάθμιση της Λαϊκής Παιδείας. Το 1983 ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Εκπαίδευσης (ΓΓΛΕ), με περιφερειακές υπηρεσίες σε όλη τη χώρα. Τα πρώτα κονδύλια του ΕΚΤ στην Ελλάδα κατευθύνονται κυρίως στο ΓΓΛΕ, το οποίο αναδεικνύεται στο μεγαλύτερο δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων, υλοποιώντας προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, καθώς και Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στην περίοδο της άνθησής του (1982-1986), αυτό εκπαίδευσε περίπου 1 εκατομμύριο μαθητές σε όλη τη χώρα. Παράλληλα, ένας άλλος μεγάλος οργανισμός του δημόσιου τομέα, το Ελληνικό Κέντρο της Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ), διεξήγαγε μεγάλο αριθμό προγραμμάτων κυρίως στον τομέα της διοίκησης και της πληροφορικής (Καραλής, 2002). Ωστόσο, αυτή η κατάσταση άλλαξε σε μεγάλο βαθμό κατά την επόμενη δεκαετία, σε διάφορους τομείς στους οποίους γίνεται μια συνοπτική αναφορά, στις αμέσως επόμενες υποενότητες.

1.3.1. Σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

Δεδομένου ότι οι προτεραιότητες του ΕΚΤ προέβλεπαν κυρίως την ανάπτυξη Συστήματος Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης για την Ελλάδα, αναλήφθηκαν αρκετές ενέργειες από τους αρμόδιους φορείς του δημόσιου τομέα προς την κατεύθυνση απορρόφησης των κοινοτικών πόρων. Ωστόσο, οι κατευθυντήριες γραμμές της πολιτικής προέβλεπαν μόνο τη χρηματοδότηση των προγραμμάτων που σχετίζονται με την αντιμετώπιση της ανεργίας και τη διευκόλυνση της προσαρμογής του ανθρώπινου δυναμικού στις ανάγκες των αγορών εργασίας, καθώς και μια πολιτική ίσης απόστασης μεταξύ των δημόσιων και των ιδιωτικών θεσμών, μέσα στο πλαίσιο των νεοφιλελεύθερων επιλογών. Από την άλλη, δεν υπήρχε ολοκληρωμένη εθνική πολιτική για τους στόχους αυτού του συστήματος, για το είδος των οργανισμών αυτών που θα εκπλήρωναν αυτά τα προγράμματα και για το μέλλον των μεγάλων οργανισμών του δημόσιου τομέα, οι οποίοι, όπως είδαμε παραπάνω, εκτελούσαν αποκλειστικά τα προγράμματα. Η περίοδος του 1994–2000 επίσης, χαρακτηρίζεται από έντονη νομοθετική δράση των αρμόδιων δημόσιων υπηρεσιών, προκειμένου να διαμορφωθεί το απαραίτητο θεσμικό πλαίσιο για την αξιόπιστη απορρόφηση των κονδυλίων.

Στο τέλος αυτής της περιόδου, στην Ελλάδα είχε αναπτυχθεί το σύστημα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Καραλής & Βεργίδης, 2004, 2006), με τα εξής χαρακτηριστικά:

(i) Δημιουργείται το λεγόμενο Εθνικό Κέντρο Διαπίστευσης, αρμόδιο για τον καθορισμό των προδιαγραφών και τα Κέντρα πιστοποίησης. Επαγγελματικής Κατάρτισης (CVT), οι οποίοι είναι πλέον οι μόνοι οργανισμοί που δικαιούνται να απορροφούν πόρους της ΕΕ για εκπαιδευτικά

προγράμματα που στοχεύουν στην αντιμετώπιση της ανεργίας. Μέσα σε τρία χρόνια (1996-1998), πιστοποιήθηκαν 262 CVT, με 397 υποκέντρα σε όλη τη χώρα. Πρέπει να επισημάνουμε ότι οι προδιαγραφές λειτουργίας του CVT από την άποψη υποδομής, εξοπλισμού και εργαζομένων είναι απαιτητικές - σήμερα οι CVT είναι εκπαιδευτικοί οργανισμοί με τις πληρέστερες υποδομές.

(ii) Τα προγράμματα ανατίθενται σε δημόσιες προσφορές του Υπουργείου Εργασίας και ως εκ τούτου οι ΣΕΚ των ιδιωτικών τομέων αναλαμβάνουν μεγαλύτερο ποσοστό προγραμμάτων. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 το σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης ανήκει στον ιδιωτικό τομέα, καθώς οι ιδιωτικές CVT αναλαμβάνουν περίπου το 70% των προγραμμάτων. Ταυτόχρονα, ορισμένοι μεγάλοι οργανισμοί του δημόσιου τομέα (όπως το ΕΛΚΕΠΑ) παύουν τη λειτουργία τους με αποφάσεις των αρμόδιων, επειδή δεν μπορούν να ανταγωνιστούν τα ιδιωτικά.

(iii) Από τότε ως σήμερα, η λειτουργία του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης συνεχίζεται χωρίς κάποια ιδιαίτερα προβλήματα και τα ιδιωτικά ΣΕΚ εξακολουθούν να αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό των επιμορφωτικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης.

1.3.2. Συνεχιζόμενη κατάρτιση στον τομέα των επιχειρήσεων και γενικής αγωγής ενηλίκων

Στον τομέα της συνεχιζόμενης κατάρτισης στις επιχειρήσεις η κατάσταση είναι μάλλον απογοητευτική και τα αίτια πρέπει να αναζητηθούν σε τρεις παράγοντες: α) μεγάλο ποσοστό των ελληνικών επιχειρήσεων απασχολεί μόνο 2-10 υπαλλήλους και έτσι είναι δύσκολο να αναπτύξουν εσωτερικά βαθιά συστήματα για την εκπαίδευση των εργαζομένων τους, β) οι επιχειρηματίες δεν επενδύουν στην εκπαίδευση του προσωπικού τους και γ) δεν λαμβάνονται μέτρα από το κράτος για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην υπηρεσία στον ιδιωτικό τομέα, εκτός βέβαια από τη μικρή οικονομική στήριξη που παρέχεται στις επιχειρήσεις (Κουτσουνίκος & Γίπαλη, 2008). Έτσι, μόνο το 15% των εργαζομένων του ιδιωτικού τομέα συμμετείχε σε προγράμματα κατάρτισης, ενώ το 18% των επιχειρήσεων διεξήγαγε προγράμματα κατάρτισης εργαζομένων. Και τα δύο στοιχεία είναι τα χαμηλότερα εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τις αναφορές του Jarvis (2022).

Η κατάσταση στον τομέα της Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, δηλαδή σε προγράμματα που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη, τον ελεύθερο χρόνο, την εκπαίδευση των γονέων και τα κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα, είναι διαφορετική. Λόγω της έλλειψης χρηματοδότησης από την ΕΕ, αλλά και της έλλειψης μέριμνας από το κράτος, το δίκτυο GGLE έχει υποβαθμιστεί από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και εκτελεί μικρό αριθμό προγραμμάτων σε όλη τη χώρα (περίπου 15.000 μαθητές ετησίως). Δεδομένου του γεγονότος ότι, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση,

δεν υπάρχει ολοκληρωμένη εθνική πολιτική για την ανάπτυξη της Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων συνοδευόμενη από εθνική χρηματοδότηση, ο τομέας αυτός είναι πρακτικά ανύπαρκτος. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του Γ' ΚΠΣ, μέσω κονδυλίων της ΕΕ που δόθηκαν στο Υπουργείο Παιδείας για την ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης, ξεκίνησαν ξανά προγράμματα για ορισμένες κατηγορίες Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων μέσω του ΓΓΛΕ, το οποίο πλέον έχει μετονομαστεί σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (GSSL). Δημιουργούνται δύο νέοι τύποι οργανισμών, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και οι Σχολές Γονέων, στα οποία με βάση τον αρχικό προγραμματισμό σχεδιάζεται να εκπαιδευτούν 150.000 εκπαιδευόμενοι σε διάφορα αντικείμενα (Πρόκου, 2008).

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, παρά τη σχετική ανάπτυξή της, η Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων συνεχίζει να είναι υποβαθμισμένη σε σύγκριση με την επέκταση τη δεκαετία του 1980.

1.3.3. Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας

Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες για επαγγελματικούς και ψυχολογικούς σκοπούς. Οι μαθητές αποκτούν κάποιες βασικές δεξιότητες και αναπτύσσουν τις προσωπικές τους ικανότητες, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες, μαθαίνουν ξένες γλώσσες (κυρίως αγγλικά, αλλά υπάρχει πρόβλεψη και για άλλες γλώσσες), κ.α. Η εκπαίδευση στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας εξυπηρετεί το σκοπό της για τη μείωση των ανισοτήτων και την καταπολέμηση των κοινωνικών και οικονομικών αποκλεισμών. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας διαφέρει από αυτό της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή και των νυχτερινών σχολείων, ως προς τη μεθοδολογία διδασκαλίας, περιεχόμενο και την αξιολόγηση των καταρτιζομένων. Το αναλυτικό πρόγραμμα εστιάζει στην απόκτηση βασικών προσόντων και δεξιοτήτων με στόχο τη βελτίωση των κοινωνιών, προσφέροντας παράλληλα στους ενήλικες αυτό το πλαίσιο ευκαιριών για να επιτύχουν τους όποιους στόχους τους (Τσιλιμιγκάκη, 2008).

Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας συνιστούν σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης ενηλίκων, κάτι το οποίο είναι σχετικά νέο στην Ελλάδα, αν και υπήρχε σχετικά μεγάλος αριθμός νυχτερινών σχολείων για το δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δεν απευθύνονται στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά σε ενήλικες που εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση (στην Ελλάδα, υποχρεωτική εκπαίδευση είναι αυτή του πρώτου κύκλου) και επιθυμούν να επιστρέψουν στα θρανία για να λάβουν το πιστοποιητικό τους. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας θεσμοθετήθηκαν το 1997 και ξεκίνησαν να λειτουργούν το 2000. Οι σπουδές είναι 18 μηνών και παρακολουθούνται 25 ωριαία μαθήματα την εβδομάδα, ενώ

το πρόγραμμα σπουδών και οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και όχι με τις εκπαιδευτικές πρακτικές της τυπικής εκπαίδευσης (Ευστράτογλου & Νικολοπούλου, 2008). Κατά την περίοδο του 2007-2008 λειτουργούσαν έτσι 48 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στα οποία συμμετείχαν περίπου 3.378 εκπαιδευόμενοι (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008).

1.3.4. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων

Ο θεσμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο άρχισε να παίρνει σάρκα και οστά ήδη από την ανακάλυψη του τυπογραφείου από τον Γουτεμβέργιο, ενώ οι αρχές αυτής της καινοτόμας πρακτικής τοποθετούνται αιώνες πριν από την ανάπτυξη της επιστήμης τόσο της πληροφορικής, όσο και της τεχνολογίας (Walsh, 2011). Ωστόσο, όπως σημειώνουν και στο έργο τους οι Stebnicki & Glover (2011), η τεχνολογία ήταν εκείνη που έφερε στο διεθνές προσκήνιο τη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την έκανε όχημα για τη μετέπειτα εξέλιξη τόσο της πανεπιστημιακής, όσο κι των άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Φυσικά, σημαντικός σταθμός για την εξέλιξη της εξ αποστάσεως ανοικτής εκπαίδευσης παγκοσμίως, ήταν η κινούμενη εικόνα – η οποία ανακαλύφθηκε το 1922 από τον Έντισον – και αξιοποιήθηκε στο έπακρο για την αγωγή και εκπαίδευση των στρατιωτών στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Βέβαια, ο πιο σημαντικός σταθμός στην εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ήταν η ανάπτυξη του διαδικτύου γύρω στο 1990.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύχθηκε στην Ελλάδα μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990. Η ουσιαστική ανάπτυξή του ταυτίζεται με την ίδρυση και λειτουργία του πρώτου ελληνικού ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης εξ αποστάσεως, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στην Πάτρα (ΕΑΠ). Η πρώτη προσπάθεια ίδρυσης του ΕΑΠ έγινε στις αρχές της δεκαετίας, το 1992, ωστόσο ο σχετικός νόμος εγκαταλείφθηκε και δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Στα μέσα της δεκαετίας δημιουργήθηκε μια μικτή ομάδα εργασίας Ελλήνων και ξένων ειδικών, η οποία μοντελοποίησε το βασικό πλαίσιο λειτουργίας και τον τρόπο με τον οποίο θα γίνεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ΕΑΠ. Τα συμπεράσματα της ομάδας εργασίας εκφράζονται με νόμο του 1997 και στα επόμενα χρόνια αρχίζει σταδιακά η λειτουργία του ΕΑΠ. Η ανταπόκριση των πολιτών στον νέο αυτό τρόπο σπουδών ήταν άμεση, καθώς μέχρι σήμερα η αναλογία του αριθμού των αιτήσεων προς αυτή των εισακτέων κυμαίνεται από 1/10 ως 1/15 (υπολογιζόμενη σ'όλα τα μαθήματα). Επίσης σε ορισμένα μαθήματα που έχουν πολύ μεγάλη ζήτηση, η αναλογία αυτή φτάνει ακόμη το 1/35 σε ορισμένες περιπτώσεις. Η μεγάλη ζήτηση για σπουδές στο ΕΑΠ πρέπει να αποδοθεί στο γεγονός ότι μέχρι και τη δεκαετία του 1990, η πρόσβαση στα τότε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ήταν σχετικά

περιορισμένη και είχε συσσωρευτεί μεγάλος αριθμός πολιτών που επιθυμούσαν να σπουδάσουν σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Παράλληλα, οι σπουδές στο ΕΑΠ οργανώνονται με ευέλικτο τρόπο, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, κάτι που διευκολύνει σημαντικά την παρακολούθηση των μαθημάτων από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους κατά την Τζώτζου (2014).

1.3.5. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως επιστημονικός και ερευνητικός τομέας στην Ελλάδα

Ίσως ο κλάδος με τις πιο θετικές εξελίξεις στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία, είναι αυτός της ανάπτυξης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως επιστημονικού πεδίου. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η Εκπαίδευση των Ενηλίκων ήταν σχεδόν άγνωστη και η επιστημονική της κοινότητα δεν ήταν ούτε καθορισμένη ούτε δομημένη. Στα πανεπιστήμια, παρά το γεγονός ότι υπήρχαν Τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, η Εκπαίδευση Ενηλίκων ήταν πρακτικά άγνωστη ως κλάδος. Λόγω της επέκτασης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και λόγω της ίδρυσης του ΕΑΠ, η Εκπαίδευση Ενηλίκων καθιερώθηκε σταδιακά ως αναγνωρισμένο επιστημονικό και ερευνητικό πεδίο (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008).

Σήμερα, λειτουργεί σε μεταπτυχιακό επίπεδο στο ΕΑΠ ένα μάθημα με τίτλο «Εκπαίδευση Ενηλίκων» (στο οποίο προσφέρεται ως μάθημα από το 2000) και δύο μεταπτυχιακά σε ελληνικά πανεπιστήμια και εξειδίκευση σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Ταυτόχρονα, μετά το τέλος της πρώτης φάσης του Εθνικού Προγράμματος Εκπαιδευτών Ενηλίκων, δημιουργήθηκε επίσης ο Ελληνικός Σύλλογος Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΑΕΑ). Σήμερα, η ΕΑΕΑ είναι ένας επιστημονικός σύλλογος με εκατοντάδες μέλη από όλη την Ελλάδα και έχει συμβάλει και τα μέγιστα στην επιστημονική ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη χώρα. Αμέσως μετά την ίδρυσή του, ο ΕΑΕΑ εξέδωσε το πρώτο ελληνικό περιοδικό (*Εκπαίδευση Ενηλίκων*), όπου οι ερευνητές και μελετητές από την Ελλάδα και άλλες χώρες δημοσίευσαν το ερευνητικό τους έργο (Καραλής & Βεργίδης, 2006).

Συνοπτικά, η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα δεν έχει ιστορικό βάθος, οι συλλογικές νοοτροπίες δεν ευνοούν την ενδογενή ανάπτυξή της και δεν υπάρχουν σαφείς εθνικές πολιτικές. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι προφανές ότι η στροφή της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων προς την αγορά εργασίας δεν είναι στην πραγματικότητα παρά η εντύπωση της αντίστοιχης στροφής του ΕΚΤ. Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι η ποσοτική διεύρυνση των τελευταίων είκοσι ετών είχε ως αποτέλεσμα την εξοικείωση των Ελλήνων, ιδιαίτερα των νεότερων ηλικιών, με τις διαδικασίες συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης/ δια βίου μάθησης (Σταθοπούλου & Καραλής, 2007).

Κεφάλαιο 2. Η απόκτηση πιστοποιήσεων στο όνομα της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων

2.1. Οι πιστοποιήσεις/ βεβαιώσεις στα πλαίσια της δια βίου μάθησης

Οι πιστοποιήσεις και βεβαιώσεις αποτελούν σημαντικό κομμάτι της δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης αφού, επιβεβαιώνουν ότι το άτομο έχει συμμετάσχει σε μια επιμορφωτική δράση ή επιβεβαιώνουν τα μόρια που έχει συγκεντρώσει, και την συνεχιζόμενη μάθησή του (Walsh, 2011).

Η πιστοποίηση/ βεβαίωση, είναι η παροχή από ανεξάρτητο φορέα γραπτής διασφάλισης ότι το εν λόγω προϊόν, υπηρεσία ή σύστημα πληροί συγκεκριμένες απαιτήσεις. Είναι η επίσημη, αν μη τι άλλο, βεβαίωση ή επιβεβαίωση ορισμένων χαρακτηριστικών ενός προσώπου ή ακόμα και ενός οργανισμού. Αυτή η επιβεβαίωση παρέχεται συχνά, αλλά όχι πάντοτε, από κάποια μορφή εξωτερικής αναθεώρησης, εκπαίδευσης, αξιολόγησης ή ελέγχου. Οι πιστοποιήσεις/ βεβαιώσεις, στο όνομα της δια βίου μάθησης, επιβεβαιώνουν την εκπαίδευση του ατόμου συνεχιζόμενα, δεν αποτελούν δηλαδή πτυχίο προπτυχιακής εκπαίδευσης ή μεταπτυχιακού διπλώματος, κάτι που ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού δεν αναγνωρίζει κριτικά, ωστόσο (Καραντινός, 2010).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να επιλέγουν τα κατάλληλα επίπεδα και μαθήματα που ταιριάζουν στις ανάγκες και τις ικανότητές τους, στα πλαίσια της δια βίου μάθησης. Συνιστάται από τα περισσότερα δια βίου προγράμματα οι συμμετέχοντες να επιτύχουν τουλάχιστον 75% στην τελική αξιολόγηση και/ή στην αρχική εξέταση για να προχωρήσουν στο επόμενο επίπεδο. Όσον αφορά τα μαθήματα, σεμινάρια ή άλλα μέσα εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης, αντί για πιστοποίηση, δίνεται συχνά επιστολή παρακολούθησης που, μπορεί να εκδοθεί μόνο εάν οι συμμετέχοντες παρακολουθήσουν το 80% των μαθημάτων. Στην περίπτωση μαθημάτων που είναι διαπιστευμένα ή/και έχουν επίσημη αξιολόγηση, μόνο οι συμμετέχοντες που παρακολουθούν το 80% του μαθήματος μπορούν να συμμετάσχουν σε τέτοιες εξετάσεις/να αξιολογηθούν επίσημα.

Το ανωτέρω, οδηγεί εύλογα στην ανάγκη της διασαφήνισης των ειδών πιστοποιήσεων και βεβαιώσεων, κάτι που αναλύεται εκτενέστερα στην αμέσως επόμενη υποενότητα της εργασίας.

2.1.1. Ταξινομήσεις και είδη πιστοποιήσεων

Ένας από τους πιο συνηθισμένους τύπους πιστοποίησης στην σύγχρονη κοινωνία είναι η επαγγελματική πιστοποίηση, όπου ένα άτομο πιστοποιείται επίσημα ότι μπορεί να ολοκληρώσει με ικανοποίηση μια εργασία, συνήθως με την επιτυχία μιας εξέτασης ή/και την ολοκλήρωση ενός προγράμματος σπουδών. Ορισμένες επαγγελματικές πιστοποιήσεις απαιτούν επίσης να αποκτήσει

κανείς εργασιακή εμπειρία σε σχετικό τομέα πριν από τη χορήγηση της πιστοποίησης. Ορισμένες επαγγελματικές πιστοποιήσεις ισχύουν για μια ζωή μετά την ολοκλήρωση όλων των απαιτήσεων πιστοποίησης. Άλλα λήγουν μετά από ορισμένο χρονικό διάστημα και πρέπει να διατηρηθούν με περαιτέρω εκπαίδευση ή/και δοκιμές. Οι πιστοποιήσεις μπορεί να διαφέρουν σε ένα επάγγελμα ανάλογα με το επίπεδο ή τον τομέα εξειδίκευσης στον οποίο αναφέρονται. Για παράδειγμα, στον κλάδο της πληροφορικής υπάρχουν διαθέσιμες διαφορετικές πιστοποιήσεις για εργασία κανενός ως ελεγκτής λογισμικού, διαχειριστής έργου και προγραμματιστής (Walsh, 2011 · Ohidy, 2008).

Η πιστοποίηση δεν υποδηλώνει ότι ένα άτομο έχει επαρκείς γνώσεις σε έναν τομέα, μόνο ότι πέρασε το τεστ. Αυτό φυσικά ισχύει μόνο για πιστοποιήσεις που βασίζονται σε εξετάσεις. Οι πιστοποιήσεις που βασίζονται στην εκπαίδευση, απαιτούν από ένα άτομο να ολοκληρώσει ένα κύκλο σπουδών που ικανοποιεί συγκεκριμένο σύνολο γνωστικών αξιώσεων για να αποδείξει ότι έχει επαρκείς γνώσεις στο τομέα του αντικειμένου του. Επίσης, η πιστοποίηση δε αναφέρεται στην κατάσταση της νομικής δυνατότητας άσκησης ή άσκησης επαγγέλματος. Αυτό, αντίθετα, είναι η αδειοδότηση. Συνήθως, την αδειοδότηση διαχειρίζεται μια κρατική οντότητα για λόγους δημόσιας προστασίας. Η αδειοδότηση και η πιστοποίηση είναι παρόμοιοι όροι καθώς απαιτούν και τα δύο την επίδειξη ενός συγκεκριμένου επιπέδου γνώσης ή ικανότητας, όμως αποκτούνται με εντελώς διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα στην Ελλάδα, η αδειοδότηση ενός ατόμου με την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος ψυχολόγου, δίνεται μόνο εάν το άτομο κατέχει πτυχίο ψυχολογίας, από αναγνωρισμένο ίδρυμα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και όχι ενός σεμιναρίου (Ζωντήρος, 2006).

2.2. Η συσχέτιση της απόκτησης πιστοποιήσεων με την εκπαίδευση ενηλίκων

Η απόκτηση πιστοποιήσεων κι βεβαιώσεων ενισχύει σημαντικά το βιογραφικό του ατόμου και συμβάλλει στο να αποκτήσει το άτομο περισσότερες πιθανότητες να βρει εργασία στον τομέα ενδιαφέροντός του, και γενικότερα, να ανταγωνιστεί τους υπόλοιπους στον κλάδο του. Επιπλέον, οι πιστοποιήσεις συμβάλλουν στην εξειδίκευση του ατόμου, την συνεχιζόμενη εκπαίδευσή του, την επικράτησή του σε έναν ανταγωνιστικό χώρο, τη δια βίου μάθησή του, την απόδειξη, είτε στον εαυτό είτε σε τρίτους, της ικανότητάς του να μαθαίνει δια βίου, και άλλα πολλά (Jarvis, 2022).

Στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η απόκτηση πιστοποιήσεων συνδέεται κυρίως με τα κίνητρα. Με άλλα λόγια, ένας ενήλικας που εκπαιδεύεται δια βίου και συνεχιζόμενα, φαίνεται να κινητοποιείται σημαντικά από τη γνώση του ότι, με την ολοκλήρωση του προγράμματος αυτού θα λάβει τη σχετική πιστοποίηση που βεβαιώνει την πορεία που επέτυχε (Καραντινός, 2010). Για

την ακρίβεια, στη διαθέσιμη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων και της κινητοποίησης τους για να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση και συνεχιζόμενη μάθησή τους, η ενημέρωσή τους για το ότι θα λάβουν πιστοποίηση και τα αντίστοιχα *ects* ή *credits*, αν υπάρχουν, διευκολύνει σημαντικά όχι μόνο τη συμμετοχή τους αυτή καθαυτή, αλλά ενισχύει και τις επιδόσεις τους (Shannon, 2015).

Συμπληρωματικά, στην εκπαίδευση ενηλίκων η απόκτηση πιστοποιήσεων/ βεβαιώσεων, ποικίλει σημαντικά ανά τους τομείς. Για παράδειγμα, διαφορετική σημαντικότητα έχει η λήψη της πιστοποίησης γνώσης χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή για έναν εκπαιδευτικό, συγκριτικά με έναν που απασχολείται ως γραμματειακή υποστήριξη. Ομοίως, διαφορετική σημαντικότητα έχει η λήψη ενός πιστοποιητικού που επιβεβαιώνει ότι ένας απασχολούμενος στη μηχανική κατέχει το τάδε δίπλωμα ευρεσιτεχνίας, συγκριτικά με έναν εργαζόμενο σε άλλον τομέα, που απασχολείται με τη μηχανική για χόμπι (Ohidy, 2008). Η ψυχολογία και η μάθηση ενηλίκων συνδέονται εγγενώς δεδομένης της εστίασής τους στις εσωτερικές διαδικασίες του μυαλού. Ο τομέας της ψυχολογίας εφαρμόζεται όλο και περισσότερο για την ενημέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ψυχολογία συχνά ενσωματώνεται στη βάση της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων κατά την κατάρτιση. Ο τομέας της ψυχολογίας δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα που είναι κοινά στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτές οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν «Τι παρακινεί τους μαθητές να παρακολουθήσουν μαθήματα; Μέσα από ποιες διαδικασίες μαθαίνουν καλύτερα οι ενήλικες;» και άλλα πολλά ερωτήματα, που περιλαμβάνουν, επίσης, και τον ρόλο των πιστοποιητικών.

2.2.1. Το κενό στη βιβλιογραφία και η αναδυόμενη ερευνητική προβληματική

Ενώ η απόκτηση της πιστοποίησης από έναν ενήλικα που εκπαιδεύεται, αποτελεί αρκετά σημαντικό κίνητρο, η βιβλιογραφία δεν βρίθει από αναφορές επί αυτού. Δηλαδή με άλλα λόγια, η διαθέσιμη βιβλιογραφία δεν έχει ερμηνεύσει τη συσχέτιση της απόκτησης πιστοποιήσεων με την εκπαίδευση ενηλίκων σε μεγάλη εμπειρική βάση, ειδικά σε εθνικό επίπεδο, αλλά και παγκοσμίως.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η απόκτηση πιστοποιήσεων έχει αναφερθεί ως μέσο κινητοποίησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, δια βίου μάθηση κι συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Walsh, 2011), η παρούσα εργασία στοχεύει να συμπληρώσει το ερευνητικό κενό που εντοπίζεται, μέσω της διερεύνησης της συσχέτισης της απόκτησης πιστοποιήσεων με την εκπαίδευση ενηλίκων, και για τη θεώρηση της απόκτησης πιστοποιήσεων ως ενός είδους κινητοποίησης για τη συμμετοχή των ενηλίκων στην όλη, δια βίου εκπαιδευτική διαδικασία και συνεχιζόμενη μορφωτική πρακτική.

II. Εμπειρική ανάλυση

Κεφάλαιο 3. Ταυτότητα έρευνας, σχεδιασμός και μεθοδολογικά δεδομένα

3.1. Ερευνητικοί στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τη συσχέτιση που έχει η απόκτηση των διαφόρων πιστοποιήσεων, με την εκπαίδευση των ενηλίκων στην Ελλάδα σε εμπειρική βάση.

Ειδικότερα, στόχος είναι να εξεταστεί η συχνότητα συμμετοχής των ενηλίκων σε πλαίσια κατάρτισης και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, καθώς και να ερευνηθεί το κατά πόσο το δείγμα της έρευνας συμμετέχει σε επιμορφωτικές δράσεις, ακόμα και αν δεν δίνουν πιστοποίηση/ βεβαίωση.

Με βάση τους στόχους αυτούς, διαμορφώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Η απόκτηση των πιστοποιητικών κινητοποιεί τους συμμετέχοντες να εκπαιδεύονται δια βίου;
- Νιώθει το δείγμα της έρευνας ότι η απόκτηση πιστοποιήσεων ενισχύει το βιογραφικό τους;
- Υπάρχει κινητοποίηση από το δείγμα για την απόκτηση ολοένα κι πιο πολλών πιστοποιήσεων;
- Εστιάζει το δείγμα περισσότερο στη λήψη της πιστοποίησης, έναντι της απόκτησης γνώσεων;

3.2. Η ποσοτική μέθοδος ως η υιοθετούμενη ερευνητική μεθοδολογία

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να απαντήσει στα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα, δίνοντας αριθμητικά δεδομένα. Αυτό σημαίνει πως στην ουσία, αξιοποιείται η ποσοτική μέθοδος διότι έχει τη δυνατότητα να παράσχει αριθμητικά και αντικειμενικά δεδομένα, που αναδεικνύουν μια κατάσταση με αριθμούς που έπειτα, μπορούν να αναλυθούν και να αντιπαραβληθούν με άλλα.

Λόγω του ότι η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική, αξιοποιείται το εργαλείο αυτό που μπορεί να συμβάλλει στη συγκέντρωση αυτών των αντικειμενικών δεδομένων: το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιείται στην παρούσα εργασία είναι δομημένου τύπου, μόνο με κλειστού τύπου απαντήσεις, το οποίο εκπονήθηκε από τον συγγραφέα της εργασίας, έχοντας υπόψη τις βιβλιογραφικές τεκμηριώσεις και αναφορές, για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων.

3.2.1. Το ερευνητικό εργαλείο του δομημένου ερωτηματολογίου: σχεδιασμός και οργάνωση

Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιείται στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε από τον ίδιο τον συγγραφέα της εργασίας και παρουσιάζεται στο παράρτημα. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αυτό εκπονήθηκε με βάση τις προηγούμενες βιβλιογραφικές αναφορές, τα ερευνητικά ερωτήματα και,

τους στόχους της εργασίας. Οι έξι πρώτες ερωτήσεις αφορούν σε δημογραφικά στοιχεία, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, κ.α., ενώ οι υπόλοιπες ερωτήσεις σχετίζονται με το ειδικό μέρος της εργασίας, και περιλαμβάνουν ερωτήσεις για την απόκτηση πιστοποιήσεων, και τη σχέση της με την εκπαίδευση ενηλίκων, διαμορφωμένες σε δομημένη κλίμακα τύπου Likert.

3.2.2. Πληθυσμός/ δείγμα και μεθοδολογία δειγματοληψίας

Το δείγμα στην παρούσα εργασία αποτελείται από 100 συμμετέχοντες, τόσο άνδρες, όσο και γυναίκες. Το δείγμα εντοπίστηκε μέσω της αλυσιδωτής δειγματοληψίας –μεθοδολογία η οποία είναι γνωστή ως μέθοδος της χιονοστιβάδας. Αναλυτικότερα, στην παρούσα μελέτη τα άτομα τα οποία παίρνουν μέρος, αφορούν σε άτομα που έχουν συμμετάσχει στην εκπαίδευση ενηλίκων, και επομένως, έπρεπε να επιλεγθούν με βάση το συγκεκριμένο κριτήριο δειγματοληψίας. Για αυτό, η μεθοδολογία της χιονοστιβάδας, αξιοποιήθηκε. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής ήρθε σε επαφή με ένα σύνολο ατόμων που γνωρίζει πως συμμετέχουν ή συμμετείχαν στην εκπαίδευση ενηλίκων με έναν σύνολο τρόπων ή μέσων και, τα συγκεκριμένα άτομα αφού πήραν μέρος στην έρευνα, προώθησαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας σε άτομα που πληρούσαν το δεδομένο δειγματοληπτικό στοιχείο.

3.3. Σύνοψη ερευνητικής διαδικασίας, δεοντολογία και περιορισμοί

Η ερευνητική διαδικασία, έλαβε χώρα ως εξής: αφού εκπονήθηκε το βιβλιογραφικό μέρος της μελέτης, εκπονήθηκαν οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερωτήματά μας και αργότερα σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο. Έπειτα εντοπίστηκε το δείγμα στο οποίο χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο και τα δεδομένα μεταφέρθηκαν στο Microsoft Excel και από κει, στη βάση δεδομένων του SPSS.

Επιτελέστηκε η στατιστική ανάλυση σε κατανομή συχνοτήτων προκειμένου να εξεταστεί το σύνολο των ερωτηματολογίων, τα οποία αργότερα αναλύθηκαν με συνοδεία σχετικών πινάκων.

Σημειώνεται ότι τηρήθηκαν τα προβλεπόμενα για τη δεοντολογία και ερευνητική ηθική: στο ερωτηματολόγιο βρίσκονται αναλυτικές πληροφορίες για τον σκοπό της έρευνας, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν ότι η συμμετοχή τους ήταν ανώνυμη και μπορούν να τερματίσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όποτε το θελήσουν. Επίσης, τους γνωστοποιήθηκε πως θα έχουν ένα αντίγραφο των αποτελεσμάτων της έρευνας, όταν ολοκληρωθεί, εάν το επιθυμούν.

Τέλος η έρευνα αυτή συνοδεύεται από τον περιορισμό ότι δεν έχει επαναληφθεί παλιότερα επομένως, δεν επιτρέπει την εκτενή και εις βάθος συγκρισιμότητα των πορισμάτων της, με όποια αποτελέσματα προηγούμενων μελετών στα πλαίσια του κριτικού αναστοχασμού και αξιολόγησης.

Κεφάλαιο 4. Παρουσίαση και κριτική ερμηνεία ερευνητικών αποτελεσμάτων

4.1. Παράθεση και ανάλυση δημογραφικών δεδομένων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών

Στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 66% ήταν γυναίκες, με το λοιπό 34% των συμμετεχόντων να είναι άνδρες, δεδομένα τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω:

Φύλο					
		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	34	34,0	34,0	33,0
	Γυναίκα	66	66,0	66,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα σε ποσοστό 43%, φαίνεται πως ανήκαν στο ηλικιακό εύρος των 47 με 57 ετών. Ακολουθούν συμμετέχοντες ηλικίας 18-25 ετών σε ποσοστό 4%, συμμετέχοντες ηλικίας 26-36 σε ποσοστό 34% και συμμετέχοντες ηλικίας 58 και άνω, σε ποσοστό 19%. Τα δεδομένα αυτά για την ηλικία, παρουσιάζονται στον πίνακα παρακάτω.

Ηλικία					
		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-25	4	4,0	4,0	2,0
	26-36	34	34,0	34,0	38,0
	47-57	43	43,0	43,0	81,0
	58 +	19	19,0	19,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν άτομα από όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας, στοιχεία τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα παρακάτω. Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία του δείγματος,

διαμένει στη περιφέρεια Αττικής σε ποσοστό 45%. Το 6% του δείγματος μένει στο Βόρειο Αιγαίο, το 9% στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, το 2% στην Κεντρική Μακεδονία, το 2% στη Δυτ. Μακεδονία, το 3% στην Ήπειρο, το 14% στη Θεσσαλία, το 4% στην Δυτική Ελλάδα, το 2% στις Ιόνιες Νήσους, το 6% στην Πελοπόννησο και τέλος, το 7% του δείγματος διαμένει στην Κρήτη.

Τοποθεσία διαμονής					
		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Βόρειο Αιγαίο	6	6,0	6,0	6,0
	Αττική	45	45,0	45,0	52,0
	Ανατολική Μακεδονία και Θράκη	9	9,0	9,0	56,0
	Κεντρική Μακεδονία	2	2,0	2,0	58,0
	Δυτική Μακεδονία	2	2,0	2,0	64,0
	Ήπειρος	3	3,0	3,0	65,0
	Θεσσαλία	14	14,0	14,0	82,0
	Δυτική Ελλάδα	4	4,0	4,0	85,0
	Ιόνιες Νήσοι	2	2,0	2,0	87,0
	Πελοπόννησος	6	6,0	6,0	93,0
	Κρήτη	7	7,0	7,0	100,0
	Total		100	100,0	100,0

Στην έρευνα συμμετείχαν στην πλειοψηφία τους σε ποσοστό 45%, άτομα που εργάζονται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι. Το 13% εργάζεται ως δημόσιος υπάλληλος, το 17% είναι συνταξιούχοι, το 10% είναι ελεύθεροι επαγγελματίες και το 15% είναι άνεργοι ή υποαπασχολούμενοι.

Είδος εργασίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ιδιωτικός υπάλληλος	45	45,0	45,0	45,0
	Δημόσιος υπάλληλος	13	13,0	13,0	58,0
	Σύνταξη	17	17,0	17,0	75,0
	Ελεύθερος επαγγελμ.	10	10,0	10,0	85,0
	Άνεργος/	15	15,0	15,0	100,0

	υποαπασχ.				
	Total	100	100,0	100,0	

Στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 70% έχουν εμπειρία στον εργασιακό τομέα τους πάνω από 10 χρόνια. Ακολουθεί το 12% των συμμετεχόντων, οι οποίοι έχουν εμπειρία στην εργασία τους 1-5 χρόνια, ενώ το 18% έχει εργασιακή εμπειρία 6-10 χρόνια.

Χρόνια εμπειρίας					
		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 έως 5 χρόνια	12	12,0	12,0	22,0
	6 έως 10 χρόνια	18	18,0	18,0	30,0
	Πάνω από 10 έτη	70	70,0	70,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Τέλος στην παρούσα έρευνα η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 39% ήταν απόφοιτοι ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος ενώ το 4% ήταν κάτοχοι διδακτορικού. Το 9% του δείγματος ήταν απόφοιτοι τεχνολογικού εκπαιδευτικού ιδρύματος ενώ το 58% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού.

Εκπαιδευτικό επίπεδο					
		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόφοιτος AEI	39	39,0	39,0	39,0
	Απόφοιτος TEI	9	9,0	9,0	33,0
	Κάτοχος διδακτορικού	4	4,0	4,0	41,0
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	58	58,0	58,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

4.2. Παρουσίαση και ερμηνεία στατιστικών αποτελεσμάτων ειδικού μέρους

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 37% συμφωνούν πολύ στο ότι είναι άρτια καταρτισμένοι στον τομέα που εργάζονται ή εργάστηκαν τελευταία φορά. Το 13% συμφωνεί έτσι

και έτσι προς το ανωτέρω, το 11% δεν συμφωνεί καθόλου, το 8% συμφωνεί λίγο, ενώ το 31% του δείγματος συμφωνεί πάρα πολύ στο ότι είναι άρτια καταρτισμένοι, στον τομέα που εργάζεται.

Ερώτηση 7: Θεωρώ ότι είμαι άρτια καταρτισμένος/η στον τομέα στον οποίο εργάζομαι ή εργάστηκα τελευταία φορά					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	13	13,0	13,0	13,0
	Καθόλου	11	11,0	11,0	23,0
	Λίγο	8	8,0	8,0	32,0
	Πάρα πολύ	31	31,0	31,0	63,0
	Πολύ	37	37,0	37,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 40% δήλωσαν πως αφιερώνουν λίγο χρόνο για την κατάρτισή τους στον τομέα τους, ενώ το 32% αφιερώνει μέτριο χρόνο. Το 21% μάλιστα, δεν αφιερώνει καθόλου χρόνο για την κατάρτισή του στον τομέα του ενώ το 2% αφιερώνουν πάρα πολύ χρόνο. Το 9% αφιερώνει πολύ χρόνο για την κατάρτισή του στον τομέα εργασίας τους.

Ερώτηση 8: Αφιερώνω χρόνο για την κατάρτισή μου στον τομέα μου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	32	32,0	32,0	30,0
	Λίγο	40	40,0	40,0	68,0
	Καθόλου	21	21,0	21,0	89,0
	Πάρα πολύ	2	2,0	2,0	90,0
	Πολύ	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 43% δηλώνει πως μπορούν έτσι και έτσι να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης και δια βίου μάθησης από όλες τις απόψεις – από την οικονομική άποψη και την άποψη χρόνου, ως και τη συναισθηματική. Σε αυτό, το 25% από το δείγμα δεν συμφώνησε καθόλου, το 16% συμφώνησε λίγο, το 2% συμφώνησε πάρα πολύ και το 14% συμφώνησε πολύ, στο ότι μπορεί με ευκολία να συμμετέχει σε προγράμματα κατάρτισης.

Ερώτηση 9: Μπορώ με ευκολία να συμμετάσχω σε προγράμματα κατάρτισης και δια βίου μάθησης από όλες τις απόψεις (οικονομική, άποψη χρόνου, συναισθηματική, κ.α.)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	43	43,0	43,0	42,0
	Καθόλου	25	25,0	25,0	68,0
	Λίγο	16	16,0	16,0	85,0
	Πάρα πολύ	2	2,0	2,0	86,0
	Πολύ	14	14,0	14,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 74% δηλώνουν ότι συμμετέχουν έτσι και έτσι με κάθε ευκαιρία, σε προγράμματα κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Το 2% δηλώνει ότι δεν συμμετέχει καθόλου σε τέτοιες πρακτικές με κάθε ευκαιρία, το 12% συμμετέχει λίγο, το 1% συμμετέχει πάρα πολύ, και το 11% συμμετέχει πολύ με κάθε ευκαιρία σε τέτοια προγράμματα.

Ερώτηση 10: Συμμετέχω με κάθε ευκαιρία σε προγράμματα κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	74	74,0	74,0	74,0
	Καθόλου	2	2,0	2,0	76,0
	Λίγο	12	12,0	12,0	86,0
	Πάρα πολύ	1	1,0	1,0	89,0
	Πολύ	11	11,0	11,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 32% σημειώνει πως η απόκτηση μόρφωσης και γνώσεων αποτελεί σε λιγοστό βαθμό το κύριο κίνητρό του για τη συμμετοχή τους στη δια βίου μάθηση. Σε αυτό το ερώτημα, το 12% συμφώνησε έτσι και έτσι, το 15% δεν συμφώνησε καθόλου, το 13% συμφώνησε πάρα πολύ και τέλος, το 28% των συμμετεχόντων, συμφώνησε πολύ σε αυτό.

Ερώτηση 11: Η απόκτηση μόρφωσης και γνώσεων αποτελεί το κύριο κίνητρο για τη συμμετοχή μου στη δια βίου μάθηση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	12	12,0	12,0	12,0
	Καθόλου	15	15,0	15,0	27,0
	Λίγο	32	32,0	32,0	60,0
	Πάρα πολύ	13	13,0	13,0	72,0
	Πολύ	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 45% δηλώνει ότι η απόκτηση των διαφόρων πιστοποιήσεων σε γραπτή μορφή, τους κινητοποιεί πολύ στο να εκπαιδεύονται δια βίου. Σε αυτό το 12% συμφώνησε έτσι και έτσι, το 11% δεν συμφώνησε καθόλου, το 5% συμφώνησε πάρα πολύ και τέλος, το 27% των συμμετεχόντων συμφώνησε λίγο, προς το είδος αυτής της κινητοποίησης.

Ερώτηση 12: Η απόκτηση των πιστοποιητικών σε γραπτή μορφή με κινητοποιεί σημαντικά να εκπαιδευόμαι δια βίου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	12	12,0	12,0	12,0
	Καθόλου	11	11,0	11,0	23,0
	Πολύ	45	45,0	45,0	66,0
	Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	73,0
	Λίγο	27	27,0	27,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία συμμετεχόντων σε ποσοστό 55% δήλωσαν ότι δεν παρακολουθούν καθόλου προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης που δε δίνουν πιστοποίηση/ βεβαίωση. Το 21% των συμμετεχόντων σημειώνει ότι παρακολουθεί τέτοια προγράμματα έτσι και έτσι, το 16% λίγο και το 8% παρακολουθεί «πολύ» προγράμματα επιμόρφωσης, και ας μη δίνουν πιστοποιήσεις.

Ερώτηση 13: Παρακολουθώ προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης κι ας μη δίνουν πιστοποίηση/ βεβαίωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	21	21,0	21,0	21,0
	Καθόλου	55	55,0	55,0	75,0
	Λίγο	16	16,0	16,0	92,0
	Πολύ	8	8,0	8,0	94,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν σε ποσοστό 42% πως πιστεύουν έτσι και έτσι σε ορισμένες στιγμές, ότι η εκπαίδευση ενηλίκων και η κατάρτιση, δεν είναι τόσο σημαντική. Σε αυτό, το 29% δεν συμφώνησε καθόλου, το 14% συμφώνησε λίγο, και το 15% συμφώνησε πολύ.

Ερώτηση 14: Υπάρχουν στιγμές που πιστεύω πως η εκπαίδευση ενηλίκων και κατάρτιση δεν είναι τόσο σημαντική					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	42	42,0	42,0	42,0
	Καθόλου	29	29,0	29,0	85,0
	Λίγο	14	14,0	14,0	99,0
	Πολύ	15	15,0	15,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 45% συμφώνησαν έτσι και έτσι ως προς το ότι η απόκτηση πιστοποιήσεων, ενισχύει το βιογραφικό τους σημείωμα. Το 14% δε συμφώνησε καθόλου, το 16% συμφώνησε λίγο, το 14% συμφώνησε πάρα πολύ και το 11% συμφώνησε πολύ.

Ερώτηση 15: Νιώθω ότι η απόκτηση πιστοποιήσεων ενισχύει το βιογραφικό μου σημείωμα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	45	45,0	45,0	45,0
	Καθόλου	14	14,0	14,0	58,0

	Λίγο	16	16,0	16,0	75,0
	Πάρα πολύ	14	14,0	14,0	85,0
	Πολύ	11	11,0	11,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 50% σημειώνει ότι υπάρχει έτσι και έτσι κινητοποίηση εκ μέρους τους, για την απόκτηση ολοένα και πιο πολλών πιστοποιήσεων. Σε αυτό, το 15% σημειώνει πως δεν συμφωνεί καθόλου, ενώ το 10% συμφωνεί λίγο. Το 13% συμφωνεί πάρα πολύ σε αυτό, ενώ το 12% συμφωνεί πολύ ως προς αυτή την ερμηνεία της κινητοποίησης.

Ερώτηση 16: Υπάρχει κινητοποίηση εκ μέρους μου για την απόκτηση ολοένα και πιο πολλών πιστοποιήσεων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	50	50,0	50,0	50,0
	Καθόλου	15	15,0	15,0	65,0
	Λίγο	10	10,0	10,0	75,0
	Πάρα πολύ	13	13,0	13,0	89,0
	Πολύ	12	12,0	12,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 57% σημειώνει πως αφιερώνει έτσι και έτσι χρόνο, για την διερεύνηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και κατάρτισης, ώστε και οι ίδιοι να επιλέξουν το πρόγραμμα που τους ταιριάζει περισσότερο. Σε αυτό το 4% δε συμφώνησε καθόλου, το 8% συμφώνησε λίγο, το 3% συμφώνησε πάρα πολύ και το 28% συμφώνησε πολύ.

Ερώτηση 17: Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την διερεύνηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και κατάρτισης, ώστε να επιλέξω το πρόγραμμα που μου ταιριάζει περισσότερο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	57	57,0	57,0	56,0
	Καθόλου	4	4,0	4,0	61,0

Λίγο	8	8,0	8,0	69,0
Πάρα πολύ	3	3,0	3,0	71,0
Πολύ	28	28,0	28,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα σε ποσοστό 40% δηλώνει ότι έχει παρατηρήσει πολύ πως, οι περισσότεροι συνάδελφοι ή πρόσωπα του κοινωνικού περιγύρου τους, συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αποκλειστικά και μόνο για τα πλαίσια λήψης της πιστοποίησης. Σε αυτό, το 6% συμφωνεί έτσι και έτσι, το 32% δεν συμφωνεί καθόλου, το 4% συμφωνεί πάρα πολύ, ενώ το 18% των συμμετεχόντων συμφωνεί λίγο ως προς αυτό.

Ερώτηση 18: Έχω παρατηρήσει ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι ή πρόσωπα του κοινωνικού μου περιγύρου συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αποκλειστικά και μόνο για τη λήψη της πιστοποίησης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	6	6,0	6,0	6,0
	Καθόλου	32	32,0	32,0	39,0
	Πολύ	40	40,0	40,0	78,0
	Πάρα πολύ	4	4,0	4,0	82,0
	Λίγο	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 70% σημειώνει πως συμφωνεί έτσι και έτσι στο ότι η λήψη πιστοποίησης σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης είναι η πιο σημαντική διαδικασία. Σε αυτό, το 3% δεν συμφωνεί καθόλου, το 4% συμφωνεί λίγο, το 5% πάρα πολύ και το 18%, πολύ.

Ερώτηση 19.1.: Η λήψη πιστοποίησης σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης είναι η πιο σημαντική διαδικασία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	70	70,0	70,0	70,0
	Καθόλου	3	3,0	3,0	73,0

	Λίγο	4	4,0	4,0	76,0
	Πάρα πολύ	5	5,0	5,0	82,0
	Πολύ	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 40% συμφωνεί έτσι και έτσι στο ότι οι ίδιοι εστιάζουν περισσότερο στη λήψη του πιστοποιητικού, από την απόκτηση γνώσεων. Σε αυτό, το 34% δεν συμφωνεί καθόλου, το 8% συμφωνεί λίγο, ενώ, το 18% συμφωνεί πάρα πολύ σε αυτό.

Ερώτηση 19.2.: Εστιάζω περισσότερο στη λήψη του πιστοποιητικού, από τη απόκτηση γνώσεων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	40	40,0	40,0	38,0
	Καθόλου	34	34,0	34,0	42,0
	Λίγο	8	8,0	8,0	52,0
	Πάρα πολύ	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της έρευνας σε ποσοστό 40% συμφώνησαν πάρα πολύ στο ότι δεν θα συμμετείχαν ποτέ σε πρόγραμμα κατάρτισης, το οποίο δεν δίνει πιστοποίηση. Σε αυτό, το 6% των συμμετεχόντων συμφώνησαν έτσι και έτσι, το 8% δεν συμφώνησε καθόλου, ενώ το 7% συμφώνησε λίγο. Το 39% τέλος των συμμετεχόντων συμφώνησε ως προς το ανωτέρω πολύ.

Ερώτηση 19.3.: Δεν θα συμμετείχα ποτέ σε πρόγραμμα κατάρτισης που δεν δίνει πιστοποίηση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	6	6,0	6,0	36,0
	Καθόλου	8	8,0	8,0	74,0
	Λίγο	7	7,0	7,0	80,0
	Πάρα πολύ	40	40,0	40,0	84,0
	Πολύ	39	39,0	39,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 65% συμφώνησαν έτσι και έτσι, πως έχουν την ικανότητα να αναγνωρίσουν ένα επίσημο και έγκυρο πιστοποιητικό κατάρτισης. Ως προς αυτό το 30% δεν συμφώνησε καθόλου, ενώ το 5% των συμμετεχόντων συμφώνησε σε λιγιστό βαθμό.

Ερώτηση 19.4.: Μπορώ να αναγνωρίσω ένα επίσημο και έγκυρο πιστοποιητικό κατάρτισης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Καθόλου	30	30,0	30,0	85,0
	Λίγο	5	5,0	5,0	15,0
	Έτσι και έτσι	65	65,0	65,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας ομόφωνα σε ποσοστό 100% συμφώνησαν ότι θεωρούν πολύ σημαντική την ύπαρξη των πιστοποιητικών, για την απόδειξη της κατάρτισής τους.

Ερώτηση 19.5.: Θεωρώ σημαντική την ύπαρξη των πιστοποιητικών, για την απόδειξη της κατάρτισης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ	100	100,0	100,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της έρευνας σε ποσοστό 65% σημείωσε πως όσα από τα πιστοποιητικά έχει, έχουν βοηθήσει πολύ, στην εύρεση εργασιακής απασχόλησης. Ωστόσο, το 12% σημειώνει ότι αυτά δεν έχουν βοηθήσει καθόλου και το 23% ότι έχουν βοηθήσει έτσι κι έτσι.

Ερώτηση 19.6.: Τα πιστοποιητικά που έχω με έχουν βοηθήσει στην εύρεση εργασιακής απασχόλησης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	12,0	12,0	35,0
	Έτσι και έτσι	23	23,0	23,0	65,0
	Πολύ	65	65,0	65,0	100,0

	Total	100	100,0	100,0	
--	-------	-----	-------	-------	--

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 65% σημειώνει ότι τα πιστοποιητικά που έχουν στην κατοχή τους, τους έχουν βοηθήσει στο να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, πάρα πολύ. Το 15% σημειώνει ότι τα εν λόγω πιστοποιητικά βοηθούν έτσι και έτσι στον εμπλουτισμό αυτών των γνώσεων, ενώ το 20% σημειώνει ότι τα πιστοποιητικά για αυτό, βοηθούν σε ελάχιστο βαθμό.

Ερώτηση 19.7.: Τα πιστοποιητικά που έχω με έχουν βοηθήσει στον εμπλουτισμό των γνώσεων μου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έτσι και έτσι	15	15,0	15,0	20,0
	Λίγο	20	20,0	20,0	80,0
	Πάρα πολύ	65	65,0	65,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί σε λιγοστό βαθμό ότι κινητοποιούν ένα ενήλικα να καταρτίζεται διαρκώς κι ότι το ίδιο ισχύει για αυτούς (70%). Σε αυτό το 29% συμφώνησε πολύ.

Ερώτηση 20: Θεωρώ ότι τα πιστοποιητικά κινητοποιούν σημαντικά έναν ενήλικα να καταρτίζεται διαρκώς και, το ίδιο ισχύει και για εμένα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Πάρα πολύ	70	70,0	70,0	72,0
	Πολύ	29	29,0	29,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Συμπεράσματα/Συζήτηση

Τα ερευνητικά αποτελέσματα αυτά, συνάδουν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, τα οποία ταυτίζονται και συμπληρώνουν τα ευρήματά μας. Επισημαίνεται ότι δεν εντοπίστηκαν έρευνες με την εν λόγω θεματολογία στην περίπτωση της Ελλάδας που να επιτρέπουν τη συγκρισιμότητα των πορισμάτων μας, με τα πορίσματα άλλων ερευνών. Επομένως, αξιοποιείται κυρίως η ξενόγλωσση βιβλιογραφία, στα πλαίσια της σύγκρισης των πορισμάτων μεταξύ τους, για την κριτική ερμηνεία.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 37% συμφωνούν πολύ στο ότι είναι άρτια καταρτισμένοι στον τομέα που εργάζονται ή εργάστηκαν τελευταία φορά. Τούτο, συμφωνεί με τα ευρήματα διαφόρων μελετών που αναδεικνύουν ότι ολοένα και περισσότερα άτομα καταρτίζονται και επιμορφώνονται, επί του εργασιακού τους τομέα, ώστε να επιβιώσουν σε ένα περιβάλλον που ολοένα και περισσότερο, γίνεται ανταγωνιστικό (π.χ. Ζωντήρος, 2006, Καραλής, 2002, Κόκκος, 2001, Κοντογεωργίου, 2020, Elfert, 2018, Ersoy & Yilmaz, 2009, κ.α.). Ωστόσο, παρά το γεγονός αυτό, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 43% δηλώνει πως μπορούν έτσι και έτσι να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης και δια βίου μάθησης από όλες τις απόψεις – από την οικονομική άποψη και την άποψη χρόνου, ως και τη συναισθηματική. Αυτό το εύρημα σύμφωνα με τους Abdullah, et.al. (2009) έχει παρατηρηθεί στη μελέτη τους και σε πολλές ακόμα, και τείνει να οφείλεται στον ελλιπή χρόνο, κινητοποίηση και συναισθηματικά κίνητρα των εμπλεκόμενων.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 74% δηλώνουν ότι συμμετέχουν έτσι και έτσι με κάθε ευκαιρία, σε προγράμματα κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό, συνάδει με τα ευρήματα διαφόρων άλλων μελετών (π.χ. Latagan, 2011, Preece, 2013, Πρόκου, 2008, κ.α) και σύμφωνα με τον Shannon (2015) οφείλεται λόγω στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των ατόμων, κυρίως, μεταξύ άλλων παραγόντων. Το εύρημα αυτό, απαντάται συχνά στη βιβλιογραφία, τόσο στην πρόσφατη (π.χ. Shannon, 2015, Hursen, 2011, Hus, 2011, Karaman, 2012, κ.α.), όσο και στη παλαιότερη (π.χ. Smith, 1982, Jarvis, 2004, κ.α). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 32% σημειώνει πως η απόκτηση μόρφωσης και των γνώσεων αποτελεί σε λιγιστό βαθμό το κύριο κίνητρό του για τη συμμετοχή τους στη δια βίου μάθηση. Αυτό το εύρημα δεν επιβεβαιώνεται και δεν ταυτίζεται με τα πορίσματα των Shannon (2015), Πρόκου (2008), Karalis & Vergidis (2006), κ.α., όμως επιβεβαιώνεται μέσα από άλλες μελέτες (π.χ. Walsh, 2011), που έχουν όμως μικρότερο δείγμα συμμετεχόντων και διάφορες μεθοδολογικές ασυνέπειες που συνοψίζει ο Shannon (2015).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 45% δηλώνουν επίσης ότι η απόκτηση των διαφόρων πιστοποιήσεων σε γραπτή μορφή, τους κινητοποιεί πολύ στο να εκπαιδεύονται δια βίου. Αυτό το εύρημα απαντάται συχνά σε προηγούμενες μελέτες περί της κινητοποίησης των ατόμων, να συμμετέχουν σε δια βίου επιμορφωτικές πρακτικές (π.χ. Shannon, 2015, Preece, 2013, κ.α.).

Η πλειοψηφία συμμετεχόντων σε ποσοστό 55% δήλωσαν ότι δεν παρακολουθούν καθόλου προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης που δε δίνουν πιστοποίηση/ βεβαίωση, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα επιμέρους μελετών (π.χ. Karalis & Vergidis, 2004, Gorghiu, et.al., 2013, Shannon, 2015, κ.α.), που επιβεβαιώνει στην ουσία τις αναφορές του Shannon (2015) για τη σημασία που έχει η επιβεβαίωση της επιμόρφωσης ενός ατόμου διαμέσου της βεβαίωσης ή πιστοποίησης, ειδικά όταν εκείνη παρουσιάζεται στο βιογραφικό σημείωμα των ατόμων. Αυτό το γεγονός, εξετάστηκε σε ξεχωριστή ερώτηση στην παρούσα εργασία, όπου διαπιστώθηκε εν τέλει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 45% συμφώνησαν *έτσι και έτσι* ως προς το ότι η απόκτηση πιστοποιήσεων, ενισχύει το βιογραφικό τους σημείωμα. Το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας δεν συμφώνησε απόλυτα ως προς το ανωτέρω, μπορεί να οφείλεται σε παράγοντες όπως το είδος της εργασιακής τους απασχόλησης ή της αξίας της πιστοποίησης τους, και οφείλεται να ερευνηθεί στο μέλλον, προκειμένου να καταδειχθεί σε εις βάθος, η εμπειρία των καταρτιζόμενων.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 57% σημειώνει πως αφιερώνει έτσι και έτσι χρόνο, για την διερεύνηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και κατάρτισης, ώστε και οι ίδιοι να επιλέξουν το πρόγραμμα που τους ταιριάζει περισσότερο. Αυτό συνάδει με πορίσματα άλλων μελετών (π.χ. Klug, et.al., 2014, Walsh, 2011), και σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές ίσως οφείλεται στο ότι οι καταρτιζόμενοι συνήθως παραπέμπονται σε προγράμματα επιμόρφωσης από τους εργοδότες τους, και όχι από δική τους πρωτοβουλία. Αυτό αξίζει να ερευνηθεί στο μέλλον, μέσα από μελέτες για την ανάδειξη του θέματος από τη μεριά των καταρτιζόμενων σε βάθος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόφωνη βιβλιογραφία

Ανάγνου, Β. & Βεργίδης, Δ. (2008). Στρατηγικές δράσεις στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Θεσμικό πλαίσιο και ο ρόλος των διευθυντών. Περιοδικό *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, **13**, 11-18.

Αναγνώστου, Π. (2015). *Τα επικοινωνιακά εμπόδια και οι δυσκολίες των μεταπτυχιακών φοιτητών στα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Own Books

Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικοδήμος (επιμ.). *Συνεχιζόμενη μάθηση* (σελ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός

Βεργίδης, Δ. (2004). *Η εκπαίδευση των ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: η εξέλιξη της εκπαίδευσης των ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικοοικονομική λειτουργία της*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο ΕΑΠ

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των ενηλίκων: σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση των προγραμμάτων στην Ελλάδα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο του ΕΑΠ

Γούλας, Χ. (2006). Ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής των ενηλίκων καταρτιζόμενων στη διαδικασία κατάρτισης και της επιμόρφωσής τους. Περιοδικό *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, **7**, 3-11

Ευστράτογλου, Α. & Νικολοπούλου, Β. (2008). Η προσφορά και η ζήτηση του μαθητή/της μαθήτριας μέσα στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας Ελλάδας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, **13**, 3-9.

Ζωντήρος, Δ. (2006). *Τα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα που προσφέρονται από εργαστήρια ελευθέρων σπουδών*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Jarvis, P. (2022). *Εκπαίδευση ενηλίκων & διά βίου μάθηση: Θεωρία/πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Καραλής, Τ. (2002). *Η ανάπτυξη του δικτύου της Λαϊκής Εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία 1989-1999*. (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα της Δημοτικής Εκπαίδευσης

Καραντινός, Δ. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2001). Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στα προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης, στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής και ελληνική προοπτική* (σ. 173-183). Αθήνα: Ατραπός

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση των ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντογεωργίου, Β. (2020). *Η εξ αποστάσεως πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Αυστραλία, Η περίπτωση του Κέντρου εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης της Βικτώριας*. Θεσσαλονίκη: Οίκος Όταν

- Μουζέλης, Ν. (1990). *Μετα-μαρξιστικές εναλλακτικές: οικοδόμηση των τάξεων*. Λονδίνο
- Μπουκουβάλα, Μ. (1988). *Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Columbia University
- Πρόκου, Ε. (2008). *Πολιτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: mimeo.
- Σιπιτάνου, Α. (2005). *Θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα
- Τζώτζου, Μ. (2014). *Θεωρία και πράξη της εξατομικευμένης μάθησης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Book Stars
- Τσιλιμιγκάκη, Β. (2008). Η ομάδα στήριξης των κρατούμενων γυναικών ως ένα εργαλείο κοινωνικής τους ένταξης Στο Σ. Βιδάλη (Eds). *Συμβουλευτική* (σελ. 169-178). Αθήνα: Σάκκουλα

Αγγλόφωνη βιβλιογραφία

- Abdullah, M. B., Koren, S., Muniapan, B., Parasuraman, B., & Rathakrishnan, B. (2009). Adult participation in self-directed learning programs. *International Education*, **1** (3), 66-72.
- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Lifelong Learning in EU. *Education*, **150**, 155-156.
- Aksoy, M. (2008). *The effects of the lifelong learning and career guidance principles on employability: hotel businesses application on it*. PhD Thesis, Gazi University Sciences, Ankara.
- Asher, C. (2021). The boundaries humanity must respect. *Journal of the Mongabay*, **30**.
- Benavot, A. (2015). Literacy in the 21st century and lifelong learning: Towards a dynamic nexus of our social and economic relations. *International Review of Education*, **61**(1), 273–294
- Bilir, M. (2004). Eduard Christian Lindeman, one of the leaders of the contemporary adult education, his life, educational view, and services. *Journal of Ankara University of Science*, **37**(2).
- Boel, J. (2016). UNESCO's Fundamental education program, 1946–1958: Vision, actions, and impact. In P. Duedahl (Ed.), *A history of UNESCO* (pp. 153–167). New York, NY: Palgrave
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after twenty–five (25) years: Down but not out. In Holford, J. (Eds.), *The international perspectives on lifelong learning* (pp. 90 – 102). London, Kogan Page.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco
- Demirel, O. (2011). *Curriculum development in education*. Ankara: Pegem Publishing.
- Dinevski, D. & Dinevski, I. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe and Asia. *International Journal of Transition Studies Review Synopsis*, **11**(3), 227-235
- Elfert, M. (2018). *UNESCO's utopia of lifelong learning: A history*. New York: Routledge
- Ersoy, A. & Yilmaz, B. (2009). Lifelong learning in Turkey. *Turkish Librarianship*, **23**(4)
- Faure, E. (ed.) (1972). *Learning to Be: The World of Education Tomorrow*. UNESCO

- Gorghiu, M., L., Gorghiu, G., Dogan, Y., Z. & Gerçeker, P. (2013). Promoting the nano - technology concepts in secondary science education through ICT tools. *Technology*, **3**, 577-583
- Günç, S., Odabaşı, F., & Kuzu, A. (2012). Factors affecting lifelong learning. *Gaziantep – Turkey Pedagogical Journal of the University of the Turkish Social Sciences*, **11**(2), 309-325.
- Hursen, C. (2011). *The views, attitudes, and efficacy perceptions of teachers to the lifelong learning approach*. PhD Thesis, Near East University, Institute of Educational Sciences, Nicosia.
- Hus, V. (2011). Development of ICT competences in the environmental studies subject in Slovenia. *International and Social World Journal on the Educational Technology*, **3**(3), 190-198
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London
- Karalis, T. & Vergidis, D. (2004). Lifelong Education in Greece: recent developments and current trends for the education. *International Journal of Lifelong Education*, **23**(2), 179-189.
- Karalis, T. & Vergidis, D. (2006). Evaluation de l'impact de la politique des les the fonds structurelles européens sur l'institution de l'éducation populaire en Grèce. *l'Education*, **22**, 149
- Karaman, B. (2012). *In context of lifelong learning, vocational education of art educators in the national education system of country development opportunities*. Master Thesis, Ondokuz
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development of LLL. *Teaching*, **37**(1), 119-129
- Knowles, M. (1980). *The practice of adult education: pedagogy to andragogy*. Chicago
- Latagan, M. (2011). The role of quality education in national higher education compatible with European. *International Contemporary Educational Research Journal Today*, **1**(1), 22-30.
- Morrison, G.R., Ross, S. M., & Kemp J.E. (2007). *Designing effective instruction*. NJ.
- Óhidy, A. (2008). *Lifelong learning: Interpretations of an education policy*. Wies- baden
- Özdamlı, F. & Özdal, H. (2014). *Life-long learning competence perceptions of the teachers in information-communication technologies*. Conference on Educational Technology Research
- Preece, J. (2013). Africa and her international policy making for lifelong learning: textual revelations. *The International Journal of the Preschool Educational Development*, **33**(1), 98-105.
- Schuetze, H. G. (2005). International concepts of Lifelong Learning. *Education*, **36**(3)
- Shannon, D. (2015). A selective look at the history and practice of continuing education. In D. Shannon (Eds.), *Centennial conversations: Essential essays on professional, continuing, and online education* (pp. 3–14). Washington, DC: University Professional and Continuing Education
- Smith, R. M. (1982). *Learning how to learn*. Chicago: Follett and University of Chicago.

- Smith, M. (2001). Concept of lifelong learning. *Encyclopaedias of Informal Education*, (1)
- Stebnicki, M. A. & Glover, N. M. (2011). E-supervision as a complementary approach to traditional face-to-face clinical supervision in rehabilitation counseling: Problems and solutions. *International Journal E- learning, Distance Education-Rehabilitation Education*, **15**(3), 283-293
- Tight, M. (1996). *Key concepts in adult education and training*. London: Routledge
- Walsh, T. (2011). *Unlocking the gates: How and why leading universities are opening up access to their courses*. United States of America, California, CA: The Princeton University Press

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Εισαγωγικό σημείωμα ερωτηματολογίου έρευνας

Αγαπητοί/ες συμμετέχοντες/ουσες,

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας που φέρνει τον τίτλο *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα και η συσχέτισή της με την απόκτηση πιστοποιήσεων*, στόχος είναι να διαπιστωθεί η συσχέτιση της απόκτησης πιστοποιήσεων, με την εκπαίδευση ενηλίκων και την δια βίου μάθηση.

Στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν μόνο όσοι έχουν συμμετάσχει τουλάχιστον μια φορά σε προγράμματα κατάρτισης, επιμόρφωσης ή δια βίου/ συνεχιζόμενης μάθησης. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αυτού, δεν θα διαρκέσει παραπάνω από δέκα (10) με δεκαπέντε (15) λεπτά.

Η συμβολή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη. Φυσικά, οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της εργασίας και τηρούνται όλοι οι κώδικες δεοντολογίας και ηθικής.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων.

Μέρος Α': Βιογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 18 – 25
- 26 – 36
- 47 – 57
- 58 και άνω

3. Τοποθεσία διαμονής

Σημειώστε την περιφέρεια εντός της οποίας διαμένετε:

4. Εργάζομαι ως...

- Ιδιωτικός υπάλληλος
- Δημόσιος υπάλληλος



- Συνταξιούχος
- Ελεύθερος επαγγελματίας
- Άνεργος/ υποαπασχολούμενος

5. Χρόνια εμπειρίας

- 1 – 5 χρόνια
- 6 – 10 χρόνια
- Πάνω από 10 χρόνια

6. Εκπαιδευτικό επίπεδο

- Απόφοιτος ΑΕΙ
- Απόφοιτος ΤΕΙ
- Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος
- Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

Μέρος Β': Ειδικό μέρος

Παρακαλώ συμπληρώστε το κουτάκι που σας εκφράζει περισσότερο λαμβάνοντας υπόψη ότι:

1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Έτσι και έτσι, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ

7. Θεωρώ ότι είμαι άρτια καταρτισμένος/η στον τομέα στον οποίο εργάζομαι ή εργάστηκα τελευταία φορά

- 1 2 3 4 5

8. Αφιερώνω χρόνο για την κατάρτισή μου στον τομέα μου

- 1 2 3 4 5

9. Μπορώ με ευκολία να συμμετάσχω σε προγράμματα κατάρτισης και δια βίου μάθησης από όλες τις απόψεις (οικονομική, άποψη χρόνου, συναισθηματική, κ.α.)

- 1 2 3 4 5

10. Συμμετέχω με κάθε ευκαιρία σε προγράμματα κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων

- 1 2 3 4 5

11. Η απόκτηση μόρφωσης και γνώσεων αποτελεί το κύριο κίνητρο για τη συμμετοχή μου στη δια βίου μάθηση

- 1 2 3 4 5

12. Η απόκτηση των πιστοποιητικών σε γραπτή μορφή με κινητοποιεί σημαντικά να εκπαιδεύομαι δια βίου

- 1 2 3 4 5

13. Παρακολουθώ προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης κι ας μη δίνουν πιστοποίηση/ βεβαίωση

1 2 3 4 5

14. Υπάρχουν στιγμές που πιστεύω πως η εκπαίδευση ενηλίκων και κατάρτιση δεν είναι τόσο σημαντική

1 2 3 4 5

15. Νιώθω ότι η απόκτηση πιστοποιήσεων ενισχύει το βιογραφικό μου σημείωμα

1 2 3 4 5

16. Υπάρχει κινητοποίηση εκ μέρους μου για την απόκτηση ολοένα και πιο πολλών πιστοποιήσεων

1 2 3 4 5

17. Αφιερώνω επαρκή χρόνο για την διερεύνηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και κατάρτισης, ώστε να επιλέξω το πρόγραμμα που μου ταιριάζει περισσότερο

1 2 3 4 5

18. Έχω παρατηρήσει ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι ή πρόσωπα του κοινωνικού μου περιγύρου συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αποκλειστικά και μόνο για τη λήψη της πιστοποίησης

1 2 3 4 5

19. Παρακάτω σας δίνονται ορισμένες διατυπώσεις. Με βάση το ότι 1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Έτσι και έτσι, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ, καλείστε να σημειώσετε το βαθμό στον οποίο ισχύει η κάθε διατύπωση

Η λήψη πιστοποίησης σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης είναι η πιο σημαντική διαδικασία	1	2	3	4	5
Εστιάζω περισσότερο στη λήψη του πιστοποιητικού, από τη απόκτηση γνώσεων	1	2	3	4	5
Δεν θα συμμετείχα ποτέ σε πρόγραμμα κατάρτισης που δεν δίνει πιστοποίηση	1	2	3	4	5
Μπορώ να αναγνωρίσω ένα επίσημο και έγκυρο πιστοποιητικό κατάρτισης	1	2	3	4	5
Θεωρώ σημαντική την ύπαρξη των πιστοποιητικών, για την απόδειξη της κατάρτισης	1	2	3	4	5
Τα πιστοποιητικά που έχω με έχουν βοηθήσει στην εύρεση εργασιακής απασχόλησης	1	2	3	4	5
Τα πιστοποιητικά που έχω με έχουν βοηθήσει στον εμπλουτισμό των γνώσεων μου	1	2	3	4	5

20. Θεωρώ ότι τα πιστοποιητικά κινητοποιούν σημαντικά έναν ενήλικα να καταρτίζεται διαρκώς και, το ίδιο ισχύει και για εμένα

1 2 3 4 5

Σας ευχαριστώ πολύ.

ΘΩΜΑΣ ΠΑΠΑΘΑΝΑΣΙΟΥ