

# Συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση και ανισότητες

Θανάσης Καραλής  
Πανεπιστήμιο Πατρών

## Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι δύο φάσεις της έρευνας με τίτλο «Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση», που πραγματοποιήθηκαν το 2011 και 2013 αντίστοιχα. Η έρευνα αυτή ξεκίνησε να σχεδιάζεται δύο χρόνια πριν από τη διεξαγωγή της, με στόχο να αποτυπωθούν όχι μόνο τα ποσοστά συμμετοχής και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, αλλά και οι παράγοντες που προωθούν ή αναστέλλουν τη συμμετοχή των πολιτών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είτε αυτές αφορούν το επάγγελμά τους (συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση), είτε τη γενικότερη μόρφωση και καλλιέργειά τους (γενική εκπαίδευση ενηλίκων). Υποχρεωτικά στο κείμενο αυτό αντλούνται αρκετά στοιχεία από τις ερευνητικές εκθέσεις των δύο φάσεων της έρευνας (Καραλής, 2013, 2014), στις οποίες περιλαμβάνονται, εκτός από τα συμπεράσματα, και προτάσεις πολιτικής για τη διεύρυνση της συμμετοχής των πολιτών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

## Συμμετοχή: Το Ιερό Δισκοπότηρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Στο κλασικό του σύγγραμμα *Lifelong Education* (1929) ο Yaxlee, ένας από τους πρώτους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφιερώνει ένα ολόκληρο κεφάλαιο με τον χαρακτηριστικό τίτλο “Students All – Why?”, προκειμένου να τεκμηριώσει την ανάγκη για συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια του βίου τους, επισημαίνοντας ότι ο κριτικός αναστοχασμός της εμπειρίας είναι η βασική προϋπόθεση για να ζει κανείς δημιουργικά. Έκτοτε, η συμμετοχή έχει αναχθεί σε αυτό που αναφέρουμε στον τίτλο της ενότητας, στο Ιερό Δι-

σκοπότηρο (Holy Grail) της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με την έννοια ότι είναι ο πλέον επιθυμητός στόχος, αλλά ταυτόχρονα και ο περισσότερο δύσκολος ως προς την επίτευξή του.

Ο Crowther (2000: 479) έχει χαρακτηρίσει το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ως «πιθανώς το πλέον καλλιεργημένο αυλάκι στην έρευνα της εκπαίδευσης ενηλίκων», ενώ ο Mezirow (1971), αναφερόμενος στην επισκόπηση των σχετικών με τη συμμετοχή ερευνών στις ΗΠΑ των Brunner, Wilder, Kirchner and Newberry (1959), παρατηρεί πως ήδη στα τέλη της δεκαετίας του 1950 καταγράφονται περίπου 600 ερευνητικές εργασίες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Θεωρούμε ότι το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων, και κυρίως των κινήτρων και των εμποδίων, επικαθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ίδια την επιστημολογική συγκρότηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς ο βαθμός και οι παράγοντες συμμετοχής (ενισχυτικοί ή αποτρεπτικοί) είναι ίσως οι πλέον βασικοί άξονες διαφοροποίησης των ενηλίκων από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους. Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Κόκκος έχει αναλύσει εκτενώς το ζήτημα της διαχρονικά ισχνής συμμετοχής των ενηλίκων σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εστιάζοντας στο φαινόμενο της έντονης προτίμησης για τυπικές, κυρίως πανεπιστημιακές, σπουδές (2005).

Αναφορές στη συμμετοχή, στα χαρακτηριστικά, τα κίνητρα και τα εμπόδια των ενηλίκων εκπαιδευομένων εντοπίζονται στο έργο κλασικών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Lindeman, 1926· Yaxlee, 1929· Knowles, 1970), ενώ εμβληματική γι' αυτό τον τομέα έρευνας θεωρείται η διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής από το Houle, ο οποίος στις αρχές του 1960 πρότεινε την πρώτη τυπολογία ενηλίκων εκπαιδευομένων. Λίγα χρόνια μετά το Houle, ο Tough (1968), με βάση τις δικές του έρευνες, διατύπωσε το συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των ενηλίκων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν καθορίζεται από έναν και μοναδικό λόγο, αλλά από αρκετούς και μάλιστα διαφορετικούς μεταξύ τους (5,4 αναφορές κατά μέσο όρο ανά συμμετέχοντα). Οι έρευνες των Houle και Tough, βασισμένες σε ποιοτικού τύπου ερευνητικές προσεγγίσεις (εις βάθος συνεντεύξεις με 22 και 35 ενήλικους συμμετέχοντες, αντίστοιχα), αποτέλεσαν το έναυσμα για την ανάπτυξη ερωτηματολογίων, κλιμάκων και καταλόγων για τα κίνητρα και τα εμπόδια των ενηλίκων εκπαιδευομένων (ενδεικτικά: Sheffield, 1964· Boshier, 1971· Burgess, 1971· Morstain and Smart, 1974).

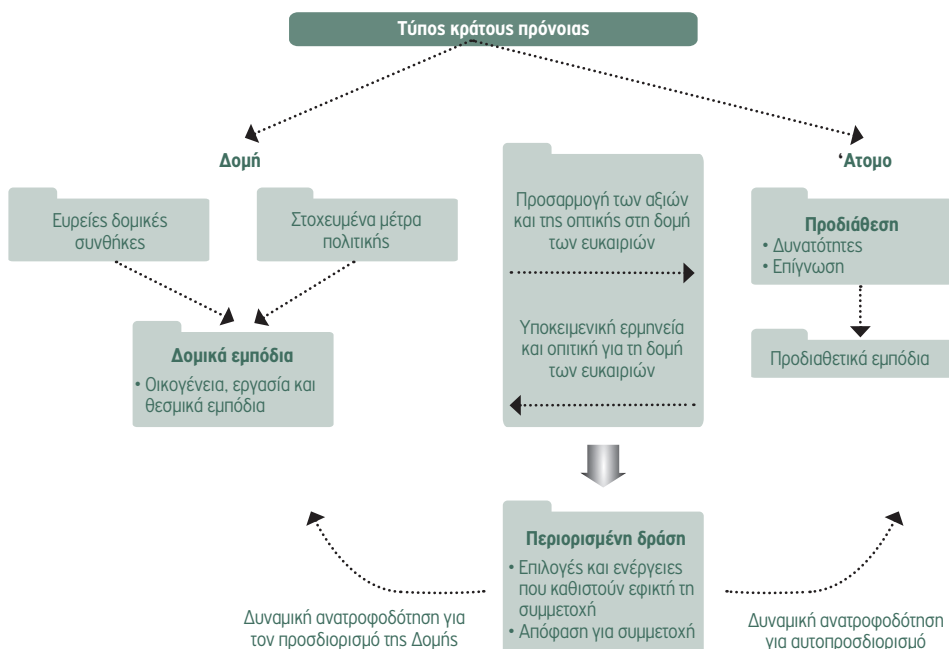
Η πλέον διαδεδομένη από αυτές τις κλίμακες είναι η κλίμακα EPS (Educational Participation Scale) του Boshier (Boshier, 1971, 1973· Boshier and Collins, 1985), σύμφωνα με την οποία οι λόγοι συμμετοχής κατηγοριοποιούνται σε έξι βασικές κατηγορίες (ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, εξωτερικές προσδοκίες, κοινωνική προσφορά, επαγγελματική αναβάθμιση, διαφυγή από καταστάσεις, ενδιαφέρον για τη γνώση), οι οποίες περιλαμβάνουν 42 παράγοντες. Μετά την εφαρμογή της σε διαφορετικούς πληθυσμούς και μαθησιακά περιβάλλοντα από άλλους ερευνητές (ενδεικτικά: Morstain and Smart, 1974· Fujita-Starck, 1996), η πλέον πρόσφατη εκδοχή της EPS αποτελείται από επτά κατηγορίες λόγων/κινήτρων συμμετοχής.

Αναφορικά με τα εμπόδια στη μάθηση, σχεδόν σε όλες τις έρευνες χρησιμοποιείται η τυπολογία της Cross (1981: 98), με βάση την οποία τα εμπόδια για συμμετοχή (barriers to learning/participation) κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες:

- *Καταστασιακά* (situational): Πρόκειται για εμπόδια που συνδέονται με τις καταστάσεις που βρίσκεται μια συγκεκριμένη περίοδο ο ενήλικας, όπως είναι η έλλειψη χρόνου λόγω της φροντίδας που παρέχει σε συγγενικά πρόσωπα ή λόγω εργασιακών υποχρεώσεων, η έλλειψη χρημάτων.
- *Θεσμικά ή οργανωτικά* (organizational): Πρόκειται για εμπόδια που αναφέρονται στους παράγοντες οργάνωσης και προσφοράς προγραμμάτων, όπως είναι το ωράριο διεξαγωγής, οι προϋποθέσεις εισαγωγής, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων, η ασυμβατότητα του περιεχομένου με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.
- *Προδιαθετικά* (dispositional): Πρόκειται για εμπόδια που περιλαμβάνουν στάσεις και προδιαθέσεις των ενήλικων για τη μάθηση και την εκπαίδευση.

Οι Rubenson and Desjardins (2009), επεξεργαζόμενοι περαιτέρω την τυπολογία Cross, προτείνουν την ενοποίηση των δύο πρώτων κατηγοριών (καταστασιακά και οργανωτικά) σε μία κατηγορία, τα *δομικά εμπόδια*, με την έννοια ότι αφορούν κοινωνικές συνθήκες και δομές, ενώ διατηρούν την κατηγορία των προδιαθετικών. Ταυτόχρονα προτείνουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία της συμμετοχής, το Μοντέλο Περιορισμένης Δράσης (Bounded Agency Model), με βάση το οποίο ο τύπος και ο βαθμός ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας αφενός καθορίζουν το βαθμό εμφάνισης των δομικών εμποδίων και αφετέρου ανιχνεύεται στις προθέσεις των υποκειμένων, η επίγνωση που έχουν για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση, αλλά και οι μεταβάσεις κατά τη διάρκεια του βίου τους.

**Διάγραμμα 1:** Μοντέλο Περιορισμένης Δράσης (Bounded Agency Model)



Πηγή: Rubenson and Desjardins (2009: 195)

Σύμφωνα με τους Rubenson and Desjardins, το παραπάνω μοντέλο ερμηνεύει τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής σε χώρες με ανεπτυγμένο κράτος πρόνοιας, ενώ θεωρούν ότι η συμμετοχή των πολιτών σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανατροφοδοτεί όχι μόνο το σύστημα αξιών τους, αλλά επηρεάζει και τις ίδιες τις κοινωνικές δομές, κάτι που είναι περισσότερο ορατό στις σκανδιναβικές κοινωνίες, όπου η εκπαίδευση ενηλίκων συνέβαλε στη δημιουργία ενεργών πολιτών, λειτουργώντας και ως παράγοντας συνεξέλιξης της κοινωνίας (Γουγουλάκης, 2011).

## Μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε στην Εισαγωγή, στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι δύο διαφορετικές φάσεις της έρευνας (για τα έτη 2011 και 2013) αναφορικά με τα ποσοστά συμμετοχής, τα κίνητρα και τα εμπόδια. Και στις δύο περιπτώσεις αντικείμενο της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής των ενηλίκων, και ειδικότερα του οικονομικά ενεργού πληθυσμού, σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και των κινήτρων και των εμποδίων που προωθούν ή δυσχεραίνουν και ανακόπτουν τη συμμετοχή τους.

Κατά την πρώτη φάση, η ερευνητική στρατηγική βασίστηκε σε προσέγγιση ποσοτικού και ποιοτικού τύπου. Το βασικό εργαλείο της ποσοτικής προσέγγισης διαμορφώθηκε με γνώμονα τη διασφάλιση της συμβατότητας με αντίστοιχα εργαλεία άλλων ερευνών, προκειμένου να είναι εφικτές οι συγκρίσεις με αντίστοιχες έρευνες της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής περιελήφθησαν 14 παράγοντες συμβατοί με παράγοντες της κλίμακας EPS, ενώ για τα εμπόδια περιελήφθησαν 22 παράγοντες που προέκυψαν από την επισκόπηση σχετικών ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Κατά την πρώτη φάση της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητο να διενεργηθούν και 22 ημι-δομημένες εις βάθος συνεντεύξεις (in-depth, semi-structures interviews) προκειμένου: (α) να ανιχνευθεί ο βαθμός στον οποίο είναι κατανοητοί οι παράγοντες που αναφέρονται στα κίνητρα και τα εμπόδια, το περιεχόμενο που αποδίδουν σε αυτούς τα ερευνητικά υποκείμενα, αλλά και η ύπαρξη τυχόν άλλων παραγόντων που προωθούν ή αποτρέπουν τη συμμετοχή, και (β) να διερευνηθεί ο ρόλος και η σημασία που αποδίδουν τα υποκείμενα της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων, ειδικότερα μάλιστα κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων, οι ερωτηθέντες κατανούν πλήρως το περιεχόμενο των ερωτήσεων που αφορούν τη συμμετοχή και τους παράγοντες, ενώ δεν εντοπίστηκαν επιπλέον προτεινόμενοι παράγοντες για τα κίνητρα και τα εμπόδια. Για το λόγο αυτό, αποφασίστηκε ότι κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας δεν ήταν αναγκαίο να επαναληφθεί η ποιοτικού τύπου διερεύνηση. Σημειώνεται ότι για την αποτύπωση των ποσοστών συμμετοχής χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικές ερωτήσεις, μία που αφορούσε τη συμμετοχή σε προγράμματα σχετικά με το επάγγελμα και μία που αφορούσε τη συμμετοχή σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ ως «παράθυρο χρόνου» για τη συμμετοχή έχει επιλεγεί το προηγούμενο έτος από τη διεξαγωγή της έρευνας.<sup>1</sup>

1. Στις έρευνες του Ευρωβαρόμετρου της Eurostat, πλην ορισμένων ειδικών ερευνών, ως παράθυρο χρόνου έχει επιλεγεί ο τελευταίος μήνας πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Ωστόσο, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι στις περισσότερες διεθνείς έρευνες επιλέγεται το τελευταίο έτος.

Στην πρώτη φάση της έρευνας (2011) ο πληθυσμός περιελάμβανε τους μισθωτούς<sup>2</sup> του ιδιωτικού τομέα, τους αυτοαπασχολούμενους και τους ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων, καθώς και τους ανέργους. Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας (2013), ο πληθυσμός διευρύνθηκε με τους μισθωτούς του δημόσιου τομέα, με αποτέλεσμα να αναφερόμαστε στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό. Και για τις δύο φάσεις της έρευνας, ο σχεδιασμός του ποσοτικού μέρους, η δειγματοληψία και η συλλογή των δεδομένων διεξήχθησαν από την εταιρεία ερευνών κοινής γνώμης MARC AE.<sup>3</sup> Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία των δύο φάσεων της έρευνας.

**Πίνακας 1:** Τα στοιχεία των δύο φάσεων της έρευνας

	2011	2013
Πληθυσμός	Μισθωτοί του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι, εργοδότες, άνεργοι	Μισθωτοί του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, αυτοαπασχολούμενοι, εργοδότες, άνεργοι
Μέγεθος δείγματος	1.200 άτομα	1.210 άτομα
Χρονικό διάστημα συλλογής δεδομένων	18/1/2012-2/2/2012	6/3/2014-3/4/2014
Μέθοδος δειγματοληψίας	Πολυδιάστατη τυχαία δειγματοληψία με χρήση κουτα, σύμφωνα με τη θέση στην απασχόληση, το φύλο και τη γεωγραφική κατανομή	
Περιοχές διεξαγωγής	Μεγάλα αστικά κέντρα (Λεκανοπέδιο Αττικής, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο, Λάρισα)	
Μέθοδος συλλογής στοιχείων	Τηλεφωνικές συνεντεύξεις με χρήση ερωτηματολογίου	

## Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων

Αρχικά θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που αφορούν τα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενήλικων κατά τις δύο φάσεις της έρευνας, με ανάλυση ως προς τη θέση στην απασχόληση.

**Πίνακας 2:** Ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης

Θέση στην απασχόληση	2011 (%)	2013 (%)
Μισθωτοί δημόσιου τομέα	—	44,6
Μισθωτοί ιδιωτικού τομέα	21,1	28,8
Αυτοαπασχολούμενοι/ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων	14,6	24,9
Άνεργοι	7,9	9,1

2. Στην εργασία χρησιμοποιείται μόνο ένα γένος, χάρη οικονομίας του λόγου, χωρίς αυτό να παραπέμπει σε οποιαδήποτε διάκριση με βάση το φύλο.
3. Η εταιρεία ερευνών κοινής γνώμης MARC AE είναι μέλος του ΣΕΔΕΑ, της ESOMAR και της WAPOR.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτει ότι κατά το 2013 ένα ποσοστό της τάξης του 24% συμμετείχε σε πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης. Αν στα δεδομένα του 2013 δεν συμπεριλάβουμε τα ποσοστά των μισθωτών του δημόσιου τομέα, το ποσοστό αυτό είναι 20,9%, ενώ κατά το έτος 2011 το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 15,9%. Προκύπτει, συνεπώς, μια αύξηση της συμμετοχής κατά 5 ποσοστιαίες μονάδες (ή ποσοστιαία αύξηση κατά 31,5%). Στα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων το ποσοστό συμμετοχής για το 2013 ανήλθε σε 11,6% (11,0%, αν δεν συμπεριληφθούν οι μισθωτοί του δημόσιου τομέα), έναντι 9,2% για το έτος 2011.

Αν επιχειρήσουμε να αποτυπώσουμε τους *συμμετέχοντες* και όχι τις *συμμετοχές*, δηλαδή αν συμπεριλάβουμε στην ανάλυση το γεγονός ότι ένα ποσοστό πολιτών συμμετέχει και στους δύο τύπους προγραμμάτων (4,2% για το 2013 και 3,6% για το 2011), προκύπτει ότι *κατά το έτος 2013 συμμετείχε σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ένα ποσοστό της τάξης του 31,4%, έναντι 21,5% το 2011*. Αν και πάλι δεν συμπεριλάβουμε τα ποσοστά των μισθωτών του δημόσιου τομέα, το ποσοστό του 2013 ανέρχεται σε 28,4%, δηλαδή παρατηρείται μια *αύξηση κατά 6,9 ποσοστιαίες μονάδες το 2013, σε σχέση με το 2011*.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι η *ένταση* συμμετοχής, η οποία μπορεί να αποτυπωθεί με δύο δείκτες: (α) τον αριθμό των προγραμμάτων που οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι παρακολούθησαν και (β) τη συνολική τους διάρκεια (σε διδακτικές ώρες). Στην έρευνα του 2011 μετρήθηκε μόνο ο πρώτος από τους δείκτες, ενώ στην επόμενη φάση (το 2013) αποτυπώθηκε και ο δεύτερος δείκτης. Αναφορικά με τον αριθμό των προγραμμάτων, κατά το 2011 προκύπτει ότι κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν 4,98 προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και 4,52 προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων την τελευταία πενταετία, ενώ από τα ευρήματα του 2013 προκύπτει ότι παρακολούθησαν 6,37 προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και 3,90 προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Παρατηρείται δηλαδή μια αύξηση κατά 27,9% του μέσου αριθμού προγραμμάτων για την περίπτωση της επαγγελματικής κατάρτισης και μια μείωση της τάξης του 13,7% για τα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο μέσος όρος των διδακτικών ωρών ανήλθε σε 61,57 ώρες.

Η σύγκριση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με εκείνα της EUROSTAT για το έτος 2013 είναι αρκετά δύσκολη από τεχνική άποψη, καθώς το παράθυρο συμμετοχής για τις μετρήσεις της EUROSTAT είναι οι προηγούμενες τέσσερις εβδομάδες πριν από την έρευνα, ενώ σε ορισμένα σημεία διαφέρει και η σύνθεση των πληθυσμών των ερευνών. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι και από τα στοιχεία της EUROSTAT<sup>4</sup> συνάγεται ότι υπάρχει αύξηση του ποσοστού συμμετοχής μεταξύ των ετών 2011 και 2013 (από 2,5% στο 3%, δηλαδή αύξηση κατά 20%). Επισημαίνουμε, όμως, ότι κατά την περίοδο 2009-2013, δηλαδή από την εκδήλωση της δημοσιονομικής κρίσης και εντεύθεν, παρατηρείται διεύρυνση της απόστασης μεταξύ της Ελλάδας και των χωρών ΕΕ-17/18, αλλά και ΕΕ-27/18. Με άλλα λόγια, παρά την αύξηση των ποσοστών συμμετοχής, η Ελλάδα απομακρύνεται σταθερά από

4. Βλ. και <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc440>.

τον μέσο όρο ΕΕ-17/18 και ΕΕ-27/28, εντασσόμενη στις πέντε τελευταίες θέσεις (μαζί με την Ουγγαρία και πάνω από τη Σλοβακία, την Κροατία, τη Ρουμανία και τη Βουλγαρία).

Η παρατηρούμενη αύξηση μεταξύ των ετών 2011 και 2013 είναι μάλλον αναμενόμενη, με βάση τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης, όπου ένα ιδιαίτερος υψηλό ποσοστό (68,1%) δήλωσε την επιθυμία συμμετοχής του σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης, κάτι που είχαμε επισημάνει ως ευνοϊκή προϋπόθεση για την αύξηση της συμμετοχής (Καραλής, 2013). Ωστόσο, ως σημαντικότερο πρόδρομο «δείκτη» για μια ενδεχόμενη αύξηση της συμμετοχής είχαμε προσδιορίσει ήδη από τη δημοσίευση της πρώτης ερευνητικής έκθεσης τα ευρήματα του ποιοτικού μέρους της έρευνας: «...όσον αφορά τη σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και την ενδεχόμενη συμβολή της στην αντιμετώπιση των συνεπειών της κρίσης, από τις τοποθετήσεις στις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι αφενός τοποθετούνται θετικά και αφετέρου εκτιμούν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να συμβάλει στην άμβλυση των συνεπειών της κρίσης και τη διαμόρφωση μιας διεξόδου από αυτήν» (Καραλής, 2013: 90). Μάλιστα με βάση αφενός τις ευνοϊκές προδιαθέσεις του μεγαλύτερου μέρους του δείγματος και αφετέρου την εμφάνιση του κόστους ως σημαντικότερου εμποδίου για τη συμμετοχή (Πίνακες 5 και 6), είχαμε αναφέρει ότι είναι αναγκαία η προσφορά επιδοτούμενων προγραμμάτων προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή. Μετά τη συνεκτίμηση των δεδομένων για το έτος 2013 θεωρούμε ότι η αύξηση των ποσοστών θα πρέπει να αποδοθεί τουλάχιστον κατά ένα σημαντικό μέρος:

- Για το πεδίο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, στην αύξηση του αριθμού των επιδοτούμενων προγραμμάτων. Η αύξηση του αριθμού των προγραμμάτων ήταν σημαντική κατά τη διάρκεια της περιόδου 2011-2013.<sup>5</sup>
- Για το πεδίο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, στην ίδρυση και σταδιακή έναρξη λειτουργίας των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης στους περισσότερους δήμους της χώρας.

Προφανώς δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε το βαθμό στον οποίο οι ενέργειες αυτές ήταν αποτέλεσμα μιας σχεδιασμένης παρέμβασης, με στόχο την αύξηση της συμμετοχής ή αν ήταν αντανakλαστικές κινήσεις που συνδέονταν με την πάγια κατεύθυνση της απορρόφησης των κοινοτικών πόρων. Σε κάθε περίπτωση, όμως, είχαν από αποτέλεσμα ως προς τη διεύρυνση της πρόσβασης των πολιτών σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, σε μια περίοδο όπου οι συνέπειες της δημοσιονομικής κρίσης προδήλως περιορίζαν τις δυνατότητες των πολιτών για αυτοχρηματοδότηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσής τους. Ίσως το βασικότερο συμπέρασμα από τη διερεύνηση της εξέλιξης των ποσοστών συμμετοχής κατά την περίοδο 2011-2013 είναι η αξία των δημόσιων πολιτικών και των παρεμβάσεων από την πλευρά της πολιτείας, προκειμένου να προσφέρονται δυνατότητες εκπαίδευσης στους πολίτες.

5. Βλ. σχετικά Παϊδούση (2012, 2013), για μια σύγκριση του όγκου των παρεμβάσεων.



Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που αναφέρονται στα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής. Όπως έχει αναφερθεί στο μεθοδολογικό μέρος, οι ερωτήσεις τόσο για τους λόγους και τα κίνητρα όσο και για τα εμπόδια στη συμμετοχή βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε παράγοντες που έχουν εντοπιστεί κατά την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, και κυρίως του περιεχομένου των ερωτηματολογίων που διαχρονικά χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ζητημάτων. Και για τις δύο περιπτώσεις (κίνητρα και εμπόδια), οι ερωτώμενοι τοποθετήθηκαν τρεις φορές: Την πρώτη φορά τούς ζητήθηκε να τοποθετηθούν θετικά ή αρνητικά στο κατά πόσο αναγνωρίζουν ένα κίνητρο ή ένα εμπόδιο στη δική τους περίπτωση, με δυνατότητα να επιλέξουν ακόμα και όλους τους παράγοντες. Στη συνέχεια, τούς ζητήθηκε να επιλέξουν τους τρεις σημαντικότερους και κατόπιν τον σημαντικότερο από τους παράγοντες. Ο συγκεκριμένος τρόπος διερεύνησης επελέγη προκειμένου να έχουμε μια εικόνα του βαθμού στον οποίο απαντάται ένα κίνητρο ή ένα εμπόδιο αφενός και για να δώσουμε αφετέρου τη δυνατότητα στους ερωτώμενους, μέσω μιας διαδικασίας διαδοχικού περιορισμού των επιλογών τους, να αποτυπώσουν τους σπουδαιότερους, κατά την άποψή τους, παράγοντες και τελικά τον σπουδαιότερο από αυτούς.

Εδώ παρουσιάζονται ορισμένα από τα στοιχεία που έχουν δημοσιευτεί στις δύο ερευνητικές εκθέσεις για τα κίνητρα αλλά και για τα εμπόδια και συγκεκριμένα οι πίνακες με τα στοιχεία των ερωτήσεων, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να προσδιορίσουν αρχικά όλους τους πιθανούς λόγους συμμετοχής και μετά τον σημαντικότερο από αυτούς.

### Πίνακας 3: Κίνητρα συμμετοχής

Λόγοι / Κίνητρα	2011	2013
Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	90,0*	89,9*
Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/-ή στην εργασία μου.	86,4	88,9
Γιατί η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή.	85,1	85,5
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα.	79,2	81,1
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές.	76,3	79,3
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου.	71,8	77,3
Για να βρω μια καλύτερη εργασία.	63,9	64,7
Για να αποκτήσω το πιστοποιητικό/τη βεβαίωση συμμετοχής.	58,0	62,4
Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος πολίτης.	57,7	66,6
Για να συναντήσω καινούργιους ανθρώπους και να βελτιώσω το κοινωνικό μου δίκτυο.	56,1	54,4
Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου.	52,6	68,9
Γιατί στο παρελθόν δεν μπόρεσα να σπουδάσω όσο και όσα ήθελα.	50,9	53,8
Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο χρόνο μου.	37,3	43,9
Για να ξεφύγω από τα προβλήματα της προσωπικής / οικογενειακής ζωής.	21,9	26,5

\* Ποσοστό %



Όπως παρατηρούμε, παρά τις αυξομειώσεις στα ποσοστά ορισμένων από τους λόγους συμμετοχής, ουσιαστικά η εικόνα των δύο φάσεων της έρευνας παραμένει σταθερή. Σημειώνουμε μάλιστα ότι οι τέσσερις πρώτοι λόγοι διατηρούνται στην ίδια σειρά και στις δύο φάσεις. Οι βασικές τάσεις παραμένουν ίδιες, δηλαδή υψηλά ποσοστά παρατηρούνται στις κατηγορίες «ενδιαφέρον για τη μάθηση» και «επαγγελματική αναβάθμιση», ενώ σημαντική μπορεί να θεωρηθεί η αύξηση στους παράγοντες, όπως «για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου» (από 71,8% σε 77,3%), «για να είμαι πιο ολοκληρωμένος πολίτης» (από 57,7% σε 66,6%), αλλά και «γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου» (από 52,6% σε 68,9%).

**Πίνακας 4:** Κίνητρα συμμετοχής (μία επιλογή)

Λόγος / Κίνητρα	2011	2013
Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/-ή στην εργασία μου.	24,3*	20,3*
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου.	19,3	16,8
Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	17,2	15,2
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές.	16,9	18,5
Για να βρω μια καλύτερη εργασία.	6,2	7,9
Γιατί η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή.	5,7	7,7
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα.	3,1	2,6
Για να συναντήσω καινούργιους ανθρώπους και να βελτιώσω το κοινωνικό μου δίκτυο.	2,0	2,1
Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου.	1,2	2,3
Γιατί στο παρελθόν δεν μπόρεσα να σπουδάσω όσο και όσο ήθελα.	1,0	1,3
Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος πολίτης.	1,0	1,8
Για να αποκτήσω το πιστοποιητικό /τη βεβαίωση συμμετοχής.	0,8	0,9
Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο χρόνο μου.	0,5	0,8
Για να ξεφύγω από τα προβλήματα της προσωπικής / οικογενειακής ζωής.	0,3	0,5
Άλλο	0,2	0,6
δ/α	0,3	0,7

\* Ποσοστό %

Όπως παρατηρούμε, οι παράγοντες που σχετίζονται με την αποδοτικότητα στην εργασία, αλλά και τη διατήρηση της θέσης εργασίας ή την εύρεση μιας καλύτερης εργασίας είναι στις πρώτες θέσεις, όταν επιλέγεται μόνον ένας από τους παράγοντες.

Επισημαίνουμε ότι ακόμα και στην περίπτωση της μίας επιλογής, οι παράγοντες που σχετίζονται με την αξία της μάθησης τοποθετούνται σχετικά υψηλά στην κατάταξη.

Τα αντίστοιχα ευρήματα σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής (όλοι οι παράγοντες, σημαντικότερος παράγοντας) παρουσιάζονται στους Πίνακες 5 και 6.

**Πίνακας 5:** Εμπόδια για συμμετοχή

Εμπόδια	2011	2013
Κόστος συμμετοχής.	81,4*	82,9*
Έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που γίνονται.	68,2	70,6
Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να παρακολουθήσω.	56,5	62,4
Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων.	48,0	57,5
Η ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα.	47,4	54,2
Μεγάλη διάρκεια σεμιναρίων.	44,7	48,1
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το σεμινάριο.	42,0	45,0
Δεν δίνεται βεβαίωση/πιστοποιητικό παρακολούθησης.	29,7	34,2
Έλλειψη χρόνου, λόγω άλλων ασχολιών.	29,2	31,7
Έλλειψη χρόνου, λόγω φροντίδας παιδιών.	28,3	41,8
Μπορώ να μάθω και με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα σεμινάριο.	26,5	29,7
Δεν θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον.	26,1	30,6
Η παρακολούθηση σεμιναρίων δεν παίζει κανέναν ρόλο στη βελτίωση της θέσης εργασίας μου.	21,4	23,0
Ο τρόπος επιλογής, δεν νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ.	19,9	26,9
Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.	15,5	21,4
Έλλειψη χρόνου, λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου	15,3	19,9
Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.	15,2	20,2
Αρκετά έχω μάθει έως τώρα.	10,9	14,2
Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας.	9,5	12,5
Δεν μου αρέσει να παρακολουθώ σεμινάρια, μου θυμίζουν το σχολείο.	6,7	8,9
Είμαι πολύ μεγάλος/-η πλέον για να μάθω.	6,7	7,3
Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας ή των φίλων μου	4,0	5,7

\* Ποσοστό %

Όπως και στην περίπτωση των κινήτρων, έτσι και στα εμπόδια η εικόνα διατηρείται σταθερή μεταξύ των δύο φάσεων της έρευνας. Ωστόσο θεωρούμε αναγκαίο να σημειώσουμε ότι για ορισμένους από τους παράγοντες έχει αυξηθεί η ένταση στην οποία απαντώνται (αυτό κυρίως αφορά παράγοντες, όπως είναι η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων και φροντίδας παιδιών, ο τρόπος επιλογής, η έλλειψη των τυπικών και των ουσιαστικών προσόντων που απαιτούνται για την παρακολούθηση των προγραμμάτων). Και στις δύο φάσεις, το βασικότερο εμπόδιο είναι το κόστος συμμετοχής (οκτώ στους δέκα ερωτώμενους το επιλέγουν), ενώ σε σχετικά υψηλά ποσοστά (επιλέγονται περίπου από τους μισούς ερωτώμενους) συναντάμε κατά σειρά εμπόδια που σχετίζονται με τον τρόπο που οργανώνονται και υλοποιούνται τα προγράμματα, αλλά και την έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων. Είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι στα πρώτα δέκα κατά σειρά εμπόδια εντοπίζονται επτά που εντάσσονται στην κατηγορία των θεσμικών/οργανωτικών και τρία στην κατηγορία των καταστασιακών εμποδίων (με βάση την τυπολογία Cross), ενώ και τα δέκα πρώτα εμπόδια εντάσσονται στην κατηγορία των δομικών, σύμφωνα με τους Rubenson and Desjardins. Γενικότερα, δεν φαίνεται τα

προδιαθετικά εμπόδια να συνιστούν σημαντικούς ανασχετικούς παράγοντες, καθώς τα περισσότερα εξ αυτών κατατάσσονται σε χαμηλό επίπεδο.

**Πίνακας 6:** Εμπόδια για συμμετοχή (μία επιλογή)

Εμπόδια	2011	2013
Κόστος συμμετοχής.	46,9*	44,1*
Έλλειψη χρόνου, λόγω εργασιακών υποχρεώσεων.	11,9	12,9
Έλλειψη χρόνου, λόγω φροντίδας παιδιών.	8,5	12,1
Έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που γίνονται.	5,9	5,3
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το σεμινάριο.	4,9	3,1
Η ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα.	3,3	2,6
Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να παρακολουθήσω.	3,2	3,5
Μεγάλη διάρκεια σεμιναρίων.	2,1	2,6
Έλλειψη χρόνου, λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου.	2,0	0,9
Έλλειψη χρόνου, λόγω άλλων ασχολιών.	1,9	1,2
Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας.	1,8	1,9
Μπορώ να μάθω και με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα σεμινάριο.	1,2	1,3
Είμαι πολύ μεγάλος/-η πλέον για να μάθω.	1,0	0,9
Η παρακολούθηση σεμιναρίων δεν παίζει κανέναν ρόλο στη βελτίωση της θέσης εργασίας μου.	0,8	1,1
Δεν δίνεται βεβαίωση/πιστοποιητικό παρακολούθησης.	0,8	0,9
Αρκετά έχω μάθει έως τώρα.	0,5	0,3
Ο τρόπος επιλογής, δεν νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ.	0,4	1,2
Δεν θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον.	0,4	1,0
Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.	0,3	0,4
Δεν μου αρέσει να παρακολουθώ σεμινάρια, μου θυμίζουν το σχολείο.	0,3	0,3
Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας ή των φίλων μου	—	0,1
Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση.	—	0,1

\* Ποσοστό %

Όπως παρατηρούμε στα δεδομένα του Πίνακα 6, όταν οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν ένα μόνο εμπόδιο, το κόστος συμμετοχής επιλέγεται περίπου από τους μισούς ως ο σημαντικότερος ανασταλτικός παράγοντας. Γενικότερα, κατά τον βαθμιαίο περιορισμό διατηρείται η ίδια σειρά κατάταξης των εμποδίων και είναι αξιοσημείωτο ότι και στις τρεις κατατάξεις ούτε ένα εμπόδιο προδιαθετικού τύπου δεν απαντάται πάνω από τη δέκατη θέση.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εικόνα ως προς τα κίνητρα και τα εμπόδια διατηρείται σε μεγάλο βαθμό σταθερή μεταξύ των δύο φάσεων της έρευνας. Κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο από θεωρητική άποψη, καθώς με βάση το σχήμα των Rubenson and Desjardins ο βαθμός αυτονομίας και επιλογής των κοινωνικών υποκειμένων αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη διά βίου εκπαίδευση περιορίζεται αφενός από τη διάρθρωση, την έκταση και την ποιότητα των δομών του κράτους πρόνοιας και αφετέρου από τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις προδιαθέσεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους έναντι της εκπαίδευσης. Είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι κάθε παρέμβαση στις συνθήκες αυτές απαιτεί ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διά-

σημα για την εμφάνιση τυχόν μεταβολών, με την προϋπόθεση φυσικά ότι παράλληλα σημειώνονται αλλαγές στη δομή του κράτους πρόνοιας ή στις συλλογικές αξίες και αντιλήψεις.

Ός προς τα κίνητρα και τους λόγους συμμετοχής, συγκρίνοντας τα ευρήματα των δύο φάσεων της έρευνας (2011 και 2013), παρατηρούμε ότι η ευρύτερη αποδοχή καταγράφεται στα κίνητρα που εντάσσονται στις κατηγορίες «επαγγελματική αναβάθμιση/εξέλιξη» και «ενδιαφέρον για τη μάθηση», κατά Boshier (1971) και Morstain and Smart (1974). Όταν οι ερωτώμενοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν όλους τους λόγους συμμετοχής, η επιλογή «γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα» συγκεντρώνει ποσοστό περίπου 90%, ενώ από τους παράγοντες της κατηγορίας «επαγγελματική αναβάθμιση/εξέλιξη» επιλέγεται σε μεγαλύτερο βαθμό η αποδοτικότητα στην εργασία. Η απόκτηση των τυπικών προσόντων βρίσκεται στο μέσο των επιλογών (όταν επιλέγονται όλοι οι παράγοντες) ή προς το τέλος (όταν επιλέγεται ένας παράγοντας). Χαμηλά στην ιεράρχηση εξακολουθούν να είναι οι παράγοντες που εντάσσονται στις ομάδες «προσωπική/οικογενειακή ζωή» και «κοινωνική συμμετοχή». Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε έρευνα των Τσεκούρα, Βεργίδη, Γκυπάλη και Καρφάκη (2014), η οποία διεξήχθη τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2013, σε αυτοαπασχολούμενους, υπαλλήλους και ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων εντοπίζονται παρόμοια ευρήματα.<sup>6</sup>

Σημαντικά ευρήματα των δύο φάσεων της έρευνας θεωρούμε ότι είναι η σχετικά χαμηλή ένταση στην οποία εμφανίζονται τα κίνητρα της απόκτησης πιστοποιητικού στο σύνολο του δείγματος και η επιδότηση/οικονομικές απολαβές για την ομάδα των ανέργων. Η απόκτηση πιστοποιητικού βρίσκεται περίπου στο μέσο (όλες οι επιλογές) ή προς το τέλος της ιεράρχησης των παραγόντων (μία επιλογή). Πιθανώς αυτό να οφείλεται και στον χαμηλό βαθμό αναγνώρισης και πιστοποίησης της μη τυπικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν το στοιχείο αυτό συνεκτιμηθεί και με τις άλλες επιλογές κινήτρων, δεν διακρίνεται μια έντονα χρησιμοθηρική διάσταση στην παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων από τους πολίτες. Όσον αφορά το κίνητρο των οικονομικών απολαβών για τους ανέργους, με βάση τα ευρήματα της έρευνας, δεν εντοπίζεται στην έκταση εκείνη που θα επέτρεπε την ταύτιση της παρακολούθησης προγραμμάτων με την επιδότηση, παρόλο που σε μεγάλο βαθμό αποτελεί την κυρίαρχη αντίληψη. Με βάση την ανάλυση των ευρημάτων ως προς τη θέση απασχόλησης, ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται σε υψηλό βαθμό στους ανέργους, κάτι άλλωστε που είναι αναμενόμενο, με βάση τη δεινή οικονομική θέση της συγκεκριμένης ομάδας, αν και δεν είναι σε τέτοια ένταση που να μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για τους ανέργους δεν υπάρχουν άλλα, και μάλιστα σημαντικά, κίνητρα. Συνεκτιμώντας τα ευρήματα των δύο φάσεων της έρευνας, αλλά και τα ευρήματα της έρευνας των Τσεκούρα κ.ά., καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων παρουσιάζει αξιοσημείωτη αποδοχή και εδραίωση, ενώ παράλληλα δεν ανιχνεύο-

6. Όπως αναφέρεται, «... τόσο τα αποτελέσματα της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής προσέγγισης της έρευνας συγκλίνουν στο ότι τα κίνητρα πρέπει να προσανατολίζονται στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και των προσόντων των εκπαιδευομένων, με απώτερο στόχο την αύξηση της αποδοτικότητας της εργασίας και της παρεπόμενης επιχειρησιακής απόδοσης... Η τάση αυτή έχει επιβεβαιωθεί και από την έρευνα του Καραλή (2013) σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής» (Τσεκούρας κ.ά., 2014: 188).

νται έντονες τάσεις χρησιμοθηρικής πρόσληψης από τους πολίτες. Επομένως, θεωρούμε ότι το επικρατέστερο σχήμα για την ερμηνεία της συμμετοχής είναι η πρόταση «Μου αρέσει να μαθαίνω, συμμετέχω σε πρόγραμμα, είμαι περισσότερος αποδοτικός στην εργασία μου», έναντι της πρότασης «συμμετέχω για το πιστοποιητικό, αυξάνω τα τυπικά μου προσόντα, διατηρώ (διεκδικώ) μια (καλύτερη) θέση εργασίας».

Αναφορικά με τα εμπόδια για τη συμμετοχή, ο πρώτος παράγοντας είναι το κόστος συμμετοχής, αφού επιλέγεται από τους οκτώ στους δέκα ερωτώμενους. Η έλλειψη πληροφόρησης είναι ο αμέσως επόμενος παράγοντας (όταν δηλώνονται τρεις επιλογές), ενώ και πάλι βρίσκεται στην τέταρτη θέση, όταν δηλώνεται μία επιλογή. Η έλλειψη χρόνου, λόγω εργασιακών υποχρεώσεων, και η έλλειψη χρόνου, λόγω φροντίδας παιδιών, είναι οι δύο επόμενοι παράγοντες μετά το κόστος συμμετοχής, όταν επιλέγεται ένα εμπόδιο. Η έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών αφορά σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τις γυναίκες, ενώ η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων αφορά σε μεγαλύτερο βαθμό τους αυτοαπασχολούμενους/ ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων και σε μικρότερο βαθμό τους μισθωτούς του ιδιωτικού τομέα. Σε μικρότερη έκταση, σε σχέση με τους προαναφερθέντες παράγοντες, βρίσκονται τα εμπόδια που συνδέονται με τις συνθήκες οργάνωσης των προγραμμάτων.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, όταν οι ερωτώμενοι επιλέγουν όλους τους παράγοντες, τα δέκα πρώτα στην κατάταξη εμπόδια εντάσσονται στην ομάδα των δομικών εμποδίων σύμφωνα με τους Rubenson and Desjardins, ενώ επτά παράγοντες εντάσσονται στην ομάδα των θεσμικών/οργανωτικών και τρεις στην ομάδα των καταστασιακών, κατά Cross, εμποδίων. Αντίστοιχα, τα εμπόδια προδιαθετικού τύπου ιεραρχούνται χαμηλά, κάτι που ενισχύει το συμπέρασμα που αναφέραμε στην ανάλυση των κινήτρων για τις θετικές προδιαθέσεις των πολιτών έναντι της διά βίου εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι τα περισσότερα, ή σε κάθε περίπτωση τα σημαντικότερα, εμπόδια εντάσσονται στην ομάδα των δομικών εμποδίων προσφέρεται για μια διπλού τύπου ανάγνωση. Σε ένα πρώτο επίπεδο, σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα των Rubenson and Desjardins, καταδεικνύουν τον χαμηλό βαθμό ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα. Σε ένα δεύτερο, όμως, επίπεδο υποδεικνύουν τις παρεμβάσεις που είναι αναγκαίο να γίνουν, προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή σε βραχυπρόθεσμη και μεσοπρόθεσμη βάση, αφού οι παρεμβάσεις σε αυτούς τους παράγοντες αποδίδουν ταχύτερα έναντι των παρεμβάσεων που έχουν στόχο τα προδιαθετικού τύπου εμπόδια.

## Οι ανισότητες κατά τη συμμετοχή

Ένας βασικός τομέας έρευνας στις πολιτικές διά βίου μάθησης είναι αυτός της εσωτερικής διάρθρωσης της συμμετοχής και της αποτύπωσης των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Με άλλους όρους, το βασικό ερευνητικό ερώτημα σε αυτή την περίπτωση είναι το κατά πόσο η διά βίου μάθηση αφορά όλους τους πολίτες ή επιλεκτικά ορισμένες κοινωνικές ομάδες, καθώς και ο βαθμός στον οποίο οι πολιτικές διά βίου μάθησης επιτυγχάνουν να αμβλύ-

νουν τις ανισότητες που εισάγονται με βάση τη συμμετοχή στην τυπική εκπαίδευση ή άλλα χαρακτηριστικά, όπως το εισόδημα και η εργασιακή κατάσταση. Στο λόγο των εθνικών και διεθνών φορέων διαμόρφωσης πολιτικής, η διά βίου μάθηση εμφανίζεται ως το βασικό εργαλείο για την άμβλυνση αυτών των ανισοτήτων. Όμως, από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι αυτό δεν συμβαίνει στην πράξη, ενώ θεωρούμε ότι ιδιαίτερη σημασία έχει και η ένταση της αναπαραγωγής αυτών των ανισοτήτων. Ας σημειωθεί ότι στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Βεργίδης έχει αναφερθεί επανειλημμένα και εκτενώς, ήδη από τη δεκαετία του 1990, στη συνδρομή της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων στην όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα και την αναπαραγωγή του διπλού υποεκπαίδευση-υπερεκπαίδευση (1995, 2002, 2005, 2014· Μουζέλης [επιμ.], 2012).

Στις δύο φάσεις της έρευνας επιλέξαμε να διερευνήσουμε τις ενδεχόμενες ανισοτικές τάσεις ως προς τα εξής χαρακτηριστικά: (α) επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης (β) φύλο (γ) εισόδημα (δ) ιεραρχία στην εργασία και (ε) κατάσταση απασχόλησης. Συγκεκριμένα, υπολογίσαμε αντίστοιχα τις αναλογίες (ανώτατη/κατώτερη εκπαίδευση), (άνδρες/γυναίκες), (επαρκές/ανεπαρκές εισόδημα), (εμποτεύει/δεν εμποτεύει στην εργασία), (μισθωτοί ιδιωτικού τομέα/άνεργοι) και (αυτοαπασχολούμενοι/άνεργοι). Συγκρίνοντας τα στοιχεία για τις δύο φάσεις της έρευνας, προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο, η αναλογία (ανώτατη/κατώτερη) έχει την τιμή 2,73 για το έτος 2011 και 7,93 για το έτος 2013· δηλαδή είναι περίπου τριπλάσια. Αντίστοιχα η αναλογία (ανώτατη/μέση) έχει την τιμή 1,71 για το έτος 2011 και 2,76 για το έτος 2013. Παρατηρούμε δηλαδή ότι έχουν αυξηθεί σε πολύ σημαντικό βαθμό οι ανισότητες στη συμμετοχή ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο.
- Για το φύλο οι τιμές είναι 1,23 για το έτος 2011 και 0,99 για το έτος 2013. Επομένως, προκύπτει ότι οι γυναίκες συμμετέχουν πλέον σε μεγαλύτερο βαθμό στα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σε σχέση με τους άνδρες.
- Για το εισόδημα η τιμή του δείκτη είναι 1,84 για το 2011 έναντι 1,50 για το 2013. Με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία, προκύπτει ότι ο δείκτης αυτός έχει τάσεις επανόδου στα επίπεδα της περιόδου 2007-2011 (1,39).
- Για τη θέση στην ιεραρχία η τιμή του δείκτη είναι 1,46 για το 2011 και 1,28 για το 2013.
- Για την αναλογία μισθωτών ιδιωτικού τομέα και ανέργων η τιμή του δείκτη είναι 2,67 για το 2011 έναντι 3,16 για το έτος 2013, ενώ η αναλογία ελεύθερων επαγγελματιών/αυτοαπασχολούμενων/ιδιοκτητών μικρών επιχειρήσεων και ανέργων είναι 1,84 για το 2011 και 2,73 για το 2013.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, μπορούμε να διατυπώσουμε το συμπέρασμα ότι η συμμετοχή λειτουργεί ενισχυτικά για ορισμένες ανισότητες (κυρίως το εκπαιδευτικό επίπεδο και την κατάσταση απασχόλησης) και μάλιστα *οι συγκεκριμένες ανισοτικές τάσεις έχουν διευρυνθεί σε σημαντικό βαθμό κατά τη διάρκεια της περιόδου 2011-2013*. Όσοι έχουν ολοκληρώσει την ανώτατη εκπαίδευση συμμετέχουν κατά πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης σε σχέση με όσους έχουν ολοκληρώσει τη μέση εκ-

παίδευση και ακόμα περισσότερο έναντι όσων έχουν κατώτερη εκπαίδευση, ενώ οι εντός της αγοράς εργασίας συμμετέχουν πολύ περισσότερο έναντι των ανέργων. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία που παρατέθηκαν, επισφαλέστερη απασχόληση σημαίνει και μικρότερη συμμετοχή στη διά βίου εκπαίδευση. Με άλλους όρους, δηλαδή, όσο περισσότερο ασφαλή θέση έχει κάποιος στην αγορά εργασίας, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να συμμετέχει σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης.

## Συμπεράσματα

Με βάση τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν, προκύπτει ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση στη χώρα μας χαρακτηρίζεται αφενός από σχετικά χαμηλά ποσοστά (από τα χαμηλότερα στην ΕΕ-27/28) και αφετέρου από έντονα ανισοτικές τάσεις. Επομένως, τα μέτρα χρηματοδότησης και οι εφαρμοζόμενες πολιτικές είναι αναγκαίο να στοχοθετούνται όχι μόνο στη βάση της αύξησης των ποσοστών συμμετοχής, αλλά και της μείωσης των διακρίσεων και των παρατηρούμενων ανισοτήτων. Στις ερευνητικές εκθέσεις των δύο φάσεων της έρευνας (Καραλής, 2013, 2014), έχουν διατυπωθεί προτάσεις στην κατεύθυνση της άρσης των εμποδίων, κυρίως των θεσμικών και καταστασιακών που, όπως αναφέρθηκε, εντοπίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα προδιαθετικά εμπόδια. Επισημαίνουμε ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων, λόγω της προαιρετικότητας της συμμετοχής στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι ανισότητες εντοπίζονται κυρίως στις εισροές, ενώ στην υποχρεωτική εκπαίδευση οι ανισότητες εμφανίζονται κυρίως στις εκροές (σχολική αποτυχία, διαρροή και εγκατάλειψη, χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα).

Επιπροσθέτως, στην παρούσα συγκυρία της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης, θεωρούμε ότι συνιστά επείγουσα προτεραιότητα η άμβλυνση των ανισοτήτων πρόσβασης και συμμετοχής. Καταρχάς, σημειώνουμε ότι ήδη από τα ποσοστά συμμετοχής αναδεικνύεται μία μείζων ανισότητα, αφού από τον οικονομικά ενεργό πληθυσμό μόλις ένας στους τρεις συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν τα ποσοστά που παρατέθηκαν στις προηγούμενες ενότητες αναχθούν προσεγγιστικά σε απόλυτους αριθμούς, προκύπτει ότι σε συνθήκες κρίσης 1,6 εκ. μισθωτοί του ιδιωτικού τομέα, 1,2 εκ. άνεργοι και 900 χιλ. αυτοαπασχολούμενοι δεν συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Όπως είδαμε από τα ευρήματα της έρευνας, οι ανισότητες δεν αφορούν όλους, αλλά τους λιγότερο ευνοημένους του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και όσους έχουν περισσότερο επισφαλή τοποθέτηση στην αγορά εργασίας ή, για να το διατυπώσουμε διαφορετικά, η ανάληψη των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή δεν είναι τελικά παρά μια ανάγλυφη αποτύπωση των εγκαθιδρυμένων κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα



της έρευνας, επτά στους δέκα πολίτες δηλώνουν επιθυμία συμμετοχής σε προγράμματα, αλλά τελικά μόνο τρεις στους δέκα συμμετέχουν. Με άλλα λόγια, οι πολίτες *δεν επιλέγουν* ή *επιθυμούν* να μην παρακολουθήσουν προγράμματα, αλλά *οδηγούνται* ή *καταλήγουν* αναγκαστικά να μην αξιοποιούν τις διαθέσιμες ευκαιρίες για εκπαίδευση. Εξάλλου, ο όρος *ευκαιρία* δεν είναι τίποτε άλλο από τη νεοφιλελεύθερη εννοιολογική επινόηση για τη συγκάλυψη των ανισοτήτων πρόσβασης σε κοινωνικά αγαθά. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, ο θεωρητικός της διά βίου εκπαίδευσης Rahindra Dave (1976) είχε διατυπώσει τη θέση πως οι τρεις αλληλένδετες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της διά βίου εκπαίδευσης είναι *οι ευκαιρίες, τα κίνητρα* και *οι δυνατότητες για εκπαίδευση*.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, η χρησιμότητα ερευνών όπως αυτή που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία έγκειται στην ανίχνευση και στην αποτύπωση των εμποδίων τα οποία αποτρέπουν τη συμμετοχή και στην ανάδειξη των τομέων στους οποίους είναι αναγκαίο να κατευθυνθούν οι παρεμβάσεις της οργανωμένης πολιτείας, αλλά και των συλλογικοτήτων της κοινωνίας των πολιτών, των συνδικάτων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, προκειμένου η διά βίου εκπαίδευση να ενισχυθεί και να αναπτυχθεί σύμφωνα με τις ανάγκες των πολιτών και ιδιαίτερα των λιγότερο ευνοημένων.

## Ευχαριστίες

Ένα ερευνητικό εγχείρημα όπως αυτό που παρουσιάστηκε στην εργασία, με δύο επάλληλες φάσεις και χρήση πολλών και διαφορετικών εργαλείων και τεχνικών, είναι αυτονόητο ότι καθίσταται εφικτό χάρη στις προσπάθειες πολλών. Ως επιστημονικός υπεύθυνος της έρευνας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δύο Διευθυντές των Ινστιτούτων, Χρήστο Γούλα και Παρασκευά Λιντζέρη, όχι μόνο γιατί, έχοντας κατανοήσει τη σημασία του εγχειρήματος, κατέστησαν εφικτή την πραγματοποίησή του, αλλά και για τις γόνιμες για εμένα συζητήσεις που είχαμε σε όλα τα στάδια της έρευνας. Ευχαριστίες οφείλονται στο Θωμά Γεράκη και στα στελέχη της MARC για τη συνεισφορά τους στο ποσοτικό μέρος και των δύο φάσεων της έρευνας, καθώς και στα στελέχη του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ και ΙΝΕ ΓΣΕΕ, Ε. Πετρίδη, Μ. Τζάμαλη, Θ. Γράβα και Ν. Μπέτζου για τη συμμετοχή τους στη λήψη των συνεντεύξεων, κατά την πρώτη φάση της έρευνας.

## Βιβλιογραφία

- Boshier, R. (1971). "Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology", *Adult Education Journal*, 21 (2), pp. 3-26.
- Boshier, R. (1973). "Educational participation and dropout: A theoretical model", *Adult Education Quarterly*, 23 (4), pp. 255-282.
- Boshier, R. and Collins, J. B. (1985). "The Houle typology after twenty-two years: A large scale empirical test", *Adult Education Quarterly*, 35 (3), pp. 113-130.
- Brunner, E. S., Wilder, D. S., Kirchner, C. and Newberry, J. J. (1959). *An Overview of Adult Education Research*, Chicago: Adult Education Association.
- Burgess, P. (1971). "Reasons for adult participation in group educational activities", *Adult Education*, 22 (1), pp. 3-19.
- Cross, P.K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Crowther, J. (2000). "Participation in adult and community education: A discourse of diminishing returns", *International Journal of Adult Education*, 19 (6), pp. 479-492.
- Dave, R. H. (ed.) (1976). *Foundations of Lifelong Education*, New York: Pergamon Press.
- Fujita-Starck, P. J. (1996). "Motivations and characteristics of adult students: Factor stability and construct validity of the educational participation scale", *Adult Education Quarterly*, 47 (1), pp. 29-40.
- Houle, C.O. (1961). *The Inquiring Mind*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, New York: Association Press.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*, New York: New Republic.
- Mezirow, J. (1971). "Toward a theory of practice", *Adult Education*, 21 (3), pp. 135-147.
- Morstain, B. R. and Smart, J. C. (1974). "Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences", *Adult Education*, 24 (2), pp. 83-98.
- Rubenson, K. and Desjardins, R. (2009). "The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model", *Adult Education Quarterly*, 59 (3), pp. 187-207.
- Sheffield, S.B. (1964). "The orientations of adult continuing learners", in Solomon, D. (ed.), *The Continuing Learner*. Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Tough, A. (1968). *Why Adults Learn: A Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Yaxlee, B. (1929). *Lifelong Education*, London: Cassel.

- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.
- Βεργίδης, Δ. (2002). «Παρέμβαση στη συνεδρία “Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης”», στο Κόκκος, Α. (επιμ.), *Πρακτικά της Διεθνούς Συνδιάσκεψης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 23-25/11/2001, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2005). «Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα», στο *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 22-23/10/2004, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2014). «Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες», στο Κυρίδης, Α. (επιμ.), *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γουγουλάκης, Π. (2011). «Διδακτική για κοινωνικά ευάλωτους: Τι, πώς και γιατί;», Εναρκτήρια ομιλία στο συνέδριο «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων», Θεσσαλονίκη, 24-26/6/2011, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2014). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση. Επικαιροποιημένη Έκθεση*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουζέλης, Ν. (επιμ.) (2012). *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Όψεις και Βασικά Μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Προ Μνημονίου Εποχή*, συγγραφική ομάδα: Δ. Βεργίδης, Σ. Γκλαβάς, Μ. Κουτούζης, και Ν. Φωτόπουλος, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- Παϊδούση, Χ. (2013). «Επαγγελματική κατάρτιση στην περίοδο της οικονομικής κρίσης», στο Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού, *Εργασία και Απασχόληση στην Ελλάδα. Ετήσια Έκθεση 2012*, Αθήνα: ΕΙΑΔ.
- Παϊδούση, Χ. (2014). «Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση: Μεγάλες προσδοκίες, φτωχά αποτελέσματα», στο Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού, *Εργασία και Απασχόληση στην Ελλάδα – Ετήσια Έκθεση 2012*, Αθήνα: ΕΙΑΔ.
- Τσεκούρας, Κ., Βεργίδης, Δ., Γκυπάλη, Α. και Καρφάκη, Ε. (2014). *Διερεύνηση Αναγκών Εκπαίδευσης στις Μικρές Επιχειρήσεις και Επιπτώσεις των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.