

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΑΠ

Γιώργος
Κουλαουζίδης

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	3
ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	3
ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΧΡΟΝΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	3
2.1 ΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΕΑΠ	4
2.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΙΟΤΗΤΑΣ	5
2.3 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΗΛΙΚΙΟΤΗΤΑ.....	7
2.3.1 ΟΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ	9
2.3.2 ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΒΙΟΣ.....	10
2.3.3 ΑΤΟΜΙΚΗ ΥΠΟΣΤΑΣΗ - ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ	13
ΣΥΝΟΨΗ	16
ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ	17
ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	19
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	21
ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ	22

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να εξετάσουμε την έννοια της ενηλικιότητας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων φοιτητών του ΕΑΠ. Στις επόμενες σελίδες, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τα κοινωνιολογικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων φοιτητών τα οποία τους διαφοροποιούν από τους φοιτητές των συμβατικών πανεπιστημίων. Τα χαρακτηριστικά στα οποία θα αναφερθούμε είναι σημαντικά γιατί αφενός διαμορφώνουν ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και αφετέρου επειδή επηρεάζουν το έργο των καθηγητών – συμβούλων του ΕΑΠ.

Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητήσουμε τα παρακάτω τρία βασικά θέματα:

1. Το θέμα των οικογενειακών υποχρεώσεων. Εδώ θα αναδείξουμε τις απαιτήσεις που προκύπτουν από τους ρόλους που διαμορφώνονται στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος (π.χ. του γονέα ή του συντρόφου).
2. Το θέμα της εργασίας και ιδίως των απαιτήσεων και των υποχρεώσεων που απορρέουν από το επαγγελματικό περιβάλλον των εκπαιδευόμενων φοιτητών. Εδώ θα συζητήσουμε τις πιέσεις που προκαλούνται σε σχέση με τον ατομικό χρόνο αλλά και σε σχέση με τη κατάσταση της αγοράς εργασίας.
3. Το θέμα των προσωπικών αλλαγών που σχετίζονται με την ενηλικιότητα. Η συζήτηση εδώ έχει ως κεντρικό της θέμα το γεγονός ότι οι ενήλικοι έχουν προχωρήσει περισσότερο σε σχέση με τα παιδιά και τους εφήβους στη διεργασία της διαμόρφωσης της ατομικής τους υπόστασης. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με το αξιακό σύνολο που ενυπάρχει σε κάθε ενήλικο ως πλαίσιο αναφοράς, το οποίο είναι δυνατό να αποτελέσει διευκολυντικό ή ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή σε μια εκπαιδευτική διαδικασία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ενηλικιότητα

Οικογενειακές υποχρεώσεις

Επαγγελματικές υποχρεώσεις

Ατομική υπόσταση

Πλαίσιο αναφοράς

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη του κεφαλαίου θα είστε σε θέση να:

- Εξηγείτε την έννοια της ενηλικιότητας και να προσδιορίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά της.
- Αναγνωρίζετε μερικούς από τους βασικούς ρόλους που αναλαμβάνει ένα άτομο στο πλαίσιο της ενήλικης φάσης της ζωής του.
- Αναγνωρίζετε το ρόλο του πλαισίου αναφοράς ως εμπόδιο μάθησης στους φοιτητές και τις φοιτήτριες του ΕΑΠ.

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΧΡΟΝΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ



Ο χρόνος μελέτης γι' αυτό το κεφάλαιο έχει προσδιοριστεί στις 2 ώρες. Ο χρόνος που θα αφιερωθεί στις δραστηριότητες 2.3 και 2.4, ενδεχομένως να διαφοροποιήσει την εκτίμησή μας για τη χρονική διάρκεια της μελέτης αυτού του κεφαλαίου.

2.1 ΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΕΑΠ

Οι φοιτητές¹ και οι φοιτήτριες στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με όσους και όσες φοιτούν στα υπόλοιπα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας. Αρχικά, όπως και οι υπόλοιποι συνάδελφοί τους, οι φοιτητές του ΕΑΠ έχουν έναν κοινό στόχο που δεν είναι άλλος από την απόκτηση ενός τίτλου σπουδών. Επίσης, θα μπορούσαμε με ευκολία να ισχυριστούμε ότι ένα ακόμη κοινό στοιχείο είναι το ότι και οι φοιτητές του ΕΑΠ συνδέουν τις σπουδές τους με μια προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης ή εξέλιξης καθώς και με μια προσδοκία ευρύτερης κοινωνικής αναγνώρισης.

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, υπάρχουν και πολλές διαφορές. Η ηλικία, ο τρόπος χρηματοδότησης των σπουδών, οι κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις και πολλές άλλες παράμετροι διαφοροποιούν τους φοιτητές του ΕΑΠ από τους φοιτητές των συμβατικών πανεπιστημίων. Το κοινό στοιχείο όλων αυτών των παραμέτρων διαφοροποίησης, είναι ότι έχουν άμεση σχέση με την έννοια της ενηλικιότητας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2.1

Σημειώστε παρακάτω ένα δικό σας ορισμό για την ενηλικιότητα. Μπορείτε αντί για έναν πλήρη ορισμό να σημειώσετε τα στοιχεία που προσδιορίζουν την έννοια της ενηλικιότητας ή του ενηλικού ατόμου.

¹ Στη συνέχεια για λόγους οικονομίας του κειμένου, σε διάφορες ενότητες θα χρησιμοποιηθεί μόνο το αρσενικό γένος (φοιτητής – φοιτητές) δίχως αυτή η προτίμηση να υποδηλώνει κάποιου είδους υπεροχή του ενός φύλου απέναντι στο άλλο.

2.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΙΟΤΗΤΑΣ

Η έννοια της ενηλικιότητας και συνακόλουθα ο όρος “ενήλικος” έχουν πολλές ερμηνείες και χρησιμοποιούνται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Σε κάποιες περιπτώσεις, η ενηλικιότητα συνδέεται απλά με ένα ηλικιακό όριο που οι κανόνες της κοινωνίας θέτουν ως κατώφλι για τη συμμετοχή σε μια σειρά από διαδικασίες (π.χ. συμμετοχή στις εθνικές εκλογές, συμμετοχή σε ειδικές εξετάσεις ή διαδικασίες επιλογής, κ.λπ.). Σε άλλες περιπτώσεις, η ενηλικιότητα είναι ένα στάδιο της ζωής ενός ατόμου που συνδέεται με την ανάληψη συγκεκριμένων κοινωνικών ρόλων όπως αυτός του συντρόφου ή του γονέα ή του εργαζόμενου (Merriam & Caffarella, 1999).

Υπάρχει επίσης η άποψη που θεωρεί ότι η ενηλικιότητα είναι εκείνη η φάση της ανθρώπινης ζωής κατά την οποία τα άτομα αντιμετωπίζονται από τους συνανθρώπους τους ως κοινωνικά ώριμα ενώ και τα ίδια τα άτομα θεωρούν ότι έχουν κατακτήσει αυτό το επίπεδο αναγνώρισης και ωριμότητας (Jarvis, 2004). Σε μια περισσότερο πλήρη περιγραφή της ενήλικης φάσης της ζωής των ανθρώπων, ο Illeris (2008, σελ. 205) θεωρεί ως χαρακτηριστικά ενός ατόμου αυτής της περιόδου τα εξής:

1. Το άτομο έχει μετακομίσει από το σπιτικό των παιδικών του χρόνων και έχει αναλάβει το ίδιο την ευθύνη για τη διαχείριση της ζωής του.
2. Η βασική εκπαίδευση του ατόμου έχει ολοκληρωθεί, και αυτό τις περισσότερες φορές συνδέεται και με την απόκτηση συγκεκριμένων επαγγελματικών ικανοτήτων.
3. Το άτομο ζει σε ένα πλαίσιο οικογενειακής ζωής ή σε μια κατάσταση συμβίωσης με έναν σύντροφο και συχνά με παιδιά.
4. Το άτομο στοχεύει, και πολλές φορές καταφέρνει, να έχει μια σχετικά μόνιμη θέση στην αγορά εργασίας.
5. Το άτομο βιώνει συχνές αλλαγές στον οικογενειακό ή και στον εργασιακό του βίο.

Αυτό που ωστόσο είναι γενικώς αποδεκτό, είναι ότι η ενηλικιότητα είναι μια έννοια που συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της ζωής κάθε ατόμου.

Στις περισσότερες κοινωνίες, και ιδιαίτερα στις δυτικές κοινωνίες όπως και στην ελληνική, η ενηλικιότητα οριοθετείται σε αντιπαράθεση με την παιδική ηλικία και την περίοδο της εφηβείας. Σε αυτές τις κοινωνίες υπάρχουν τρία χαρακτηριστικά που θεωρούνται βασικές ιδιότητες της ενηλικιότητας: α) η ωριμότητα, δηλαδή το γεγονός ότι οι ενήλικοι έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό την ατομική τους υπόσταση, τον αυτοπροσδιορισμό τους, β) η αυτονομία, με την έννοια του ότι οι ενήλικοι είναι περισσότερο ανεξάρτητοι και λαμβάνουν περισσότερες αποφάσεις οι ίδιοι για τον εαυτό τους αλλά και για άλλους και γ) το γεγονός ότι οι ενήλικοι έχουν μια ευρύτερη αντίληψη για τον εαυτό τους σε σχέση με την κοινωνία και αυτό τους καθιστά περισσότερο ικανούς να ασκήσουν δημιουργική κριτική (Rogers, 2004 · Κόκκος, 2005).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2.2

Πριν προχωρήσουμε τη συζήτηση που συνδέεται με την ενηλικιότητα θα ήταν χρήσιμο να μελετήσετε τα παρακάτω κείμενα, τα οποία παρατίθενται στην ενότητα «Κείμενα για Περαιτέρω Μελέτη»:

1. Την ενότητα 1.2 - *Η έννοια της ενηλικιότητας* στο Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 39-44.
2. Την ενότητα με τίτλο *Ενηλικιότητα* που βρίσκεται στο Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 63-64.

2.3 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΗΛΙΚΙΟΤΗΤΑ

Θα ξεκινήσουμε τη συζήτηση σε αυτή τη ενότητα από τα λόγια των ίδιων των φοιτητών και των φοιτητριών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στα παρακάτω αποσπάσματα καταγράφονται μερικά απλά αλλά και κάποια περισσότερο σύνθετα ζητήματα που δημιουργούν προβλήματα στην ομαλή πορεία των σπουδών των φοιτητών και των φοιτητριών.

Τα κείμενα που ακολουθούν προέρχονται από πραγματική επικοινωνία (μέσω e-mail) του συγγραφέα με φοιτητές και φοιτήτριες του ΕΑΠ, με κάποιες διαφοροποιήσεις που αφορούν στη διασφάλιση της ανωνυμίας των πληροφορητών:

Αγαπητέ κ.....

Λόγω της δουλειάς μου στο φροντιστήριο, αλλά και μιας ξαφνικής ασθένειας της κόρης μου, δεν μπόρεσα να έρθω στην ΟΣΣ, πράγμα που το επιθυμούσα πολύ. Σας παρακαλώ όταν στείλετε το θέμα της δεύτερης εργασίας δώστε μας και κάποιες γραπτές οδηγίες για το χειρισμό και το γράψιμό του. Σας ευχαριστώ για την κατανόηση.

Κ.Λ.

Αγαπητέ κ.....

Λυπάμαι που δεν μπόρεσα να παρευρεθώ στην πρώτη συνάντηση. Έκτακτοι οικογενειακοί λόγοι (γέννησε η γυναίκα μου!!)δεν μου το επέτρεψαν. Ελπίζω η απουσία μου να μην επηρεάσει την μελέτη της θεματικής ενότητας. Θα εκτιμούσα αν μπορούσατε να στείλετε το θέμα της πρώτης εργασίας. Ευχαριστώ,

Ζ. Η.

Αγαπητέ κ.

Έχοντας υπόψη το χρονοδιάγραμμα των Ο.Σ.Σ του ΕΑΠ, όπως αυτό κοινοποιήθηκε στο Internet, ήλπιζα ότι θα μπορούσα να παραβρεθώ στην 3η

ΟΣΣ. Ωστόσο, λόγω επιπλοκών που σχετίζονται με την εγκυμοσύνη μου είμαι αναγκασμένη να παραμείνω κλινήρης. Θα σας παρακαλούσα ωστόσο, να μου αποστείλετε το θέμα της εργασίας και άλλες πιθανόν παρατηρήσεις που θεωρείτε εσείς ως απαραίτητες για την εκπόνηση της εργασίας. Σας ευχαριστώ θερμά.

I. M.

Γεια σας, θα σας παρακαλούσα, να μου δίνετε μερικές ημέρες παράτασης υποβολής της 2ης εργασίας, προκειμένου να ολοκληρώσω την εργασία μου. Ο κύριος λόγος είναι ότι, δεν προλαβαίνω στην προκαθορισμένη ημερομηνία καθώς ο φόρτος εργασίας μου ήταν ιδιαίτερα αυξημένος (ταξίδι στο εξωτερικό) σε συνδυασμό με άλλες οικογενειακές υποχρεώσεις (ξαφνικός θάνατος της πεθεράς μου), αλλά και με το γεγονός ότι, η παράδοση της εργασίας συμπίπτει με την παράδοση της εργασίας της άλλης Θ.Ε. που επίσης παρακολουθώ. Όλα αυτά μαζί συνέβαλαν στο να βρίσκομαι εκτός του χρονοδιαγράμματος μελέτης μου. Ευχαριστώ.

Π. Μ.

Αγαπητέ κ.....,

Σε 15 μέρες πρόκειται να φύγω για τις ΗΠΑ, όπου βρίσκεται ο άντρας μου. Θα επιστρέψω μέσα Ιανουαρίου. Γι αυτό σας παρακαλώ να μου στείλετε το θέμα της 2ης εργασίας όποτε σας είναι δυνατόν, ώστε να έχω κάνει ένα μέρος της πριν το ταξίδι. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Π.Τ.

Αγαπητέ κ.....

Παραλάβετε αυτό το κείμενο; Σας το έστειλα την Κυριακή. Ομολογώ ότι από την Τετάρτη που μιλήσαμε και μου είπατε τα νέα για τη πορεία της διπλωματικής μου εργασίας μια σειρά αρνητικών συναισθημάτων με κατατρέχουν. Έχω φτάσει σε σημείο να ξυπνάω τη νύχτα από τη στεναχώρια μου, σαν να έχω χάσει αγαπημένο μου πρόσωπο. Ξέρετε, έχω επενδύσει πολλά στην προσπάθειά μου στο Ε.Α.Π. και αναρωτιέμαι εάν αυτή η κρίση σταθεί εμπόδιο στο να ολοκληρώσω αυτό τον αγώνα μου, αφού τα

περιθώρια της ενασχόλησής μου με αυτή την προσπάθεια στενεύουν δραματικά, λόγω των "ανταγωνιστικών ενδιαφερόντων", που, επίσης, εξακολουθούν να υπάρχουν και να ομορφαίνουν - ευτυχώς - τη ζωή μου (μιλάω για τα παιδιά και τα εγγόνια μου). Επιπλέον, επειδή μέχρι τώρα, στη διάρκεια όλων μου των σπουδών και στη Κοινωνιολογία και στη Φιλολογία είχα συνηθίσει να διαβάζω πολύ και να αμείβομαι αντίστοιχα, τίθεται και ζήτημα αυτοπραγμάτωσης. Μήπως, τώρα στα 53 χρόνια μου ξόφλησα και δεν αξίζω πια (ως φοιτήτρια); Τότε, προς τι να συνεχίσω και να αγωνίζομαι; Και εάν συνεχίσω, όπως λέτε να αναζητώ βιβλιογραφικές πηγές, αν μετά από όλη αυτή την έρευνα σε βιβλιοθήκες και την πολύωρη προσπάθεια μπροστά στον υπολογιστή, καταλήξω πάλι στο ίδιο αποτέλεσμα ποια θα είναι η συνέχεια; Θα περιμένω τη συμβουλή σας με αγωνία.

Θ. Α.

2.3.1 ΟΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ

Όπως φαίνεται και στα παραπάνω μηνύματα, οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι ένα από τα κύρια ζητήματα που επηρεάζουν τις σπουδές των φοιτητών του ΕΑΠ. Ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών και φοιτητριών του ΕΑΠ ανταποκρίνονται σε ρόλους όπως του πατέρα, της μητέρας, του νέου γονιού, του υποψήφιου γονιού, του συντρόφου, ή ακόμη της γιαγιάς, του παππού και άλλων.

Σε μια ενδεικτική έρευνα της Βασάλα (2010) για την υποστήριξη των φοιτητών ενός συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών του ΕΑΠ, τα στοιχεία που περιγράφουν την οικογενειακή κατάσταση των φοιτητών είναι υποστηρικτικά της παραπάνω θέσης, αφού στο δείγμα των φοιτητών και φοιτητριών που πήραν μέρος στην έρευνα είχαμε την εξής εικόνα: 72,2% ήταν παντρεμένοι, 21,5% ανύπαντροι και 6,3% διαζευγμένοι ενώ 13,9% είχαν 1 παιδί, 36,7% είχαν 2 παιδιά, 10,1% είχαν περισσότερα από 2 παιδιά και 39,2% δεν είχαν παιδιά.

Επιπρόσθετα, σημειώνουμε ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι πολύ διαφορετικές μεταξύ τους και ιδιαίτερα πολύπλοκες αφού συνδέονται

άμεσα και με το γεγονός της ανάδυσης νέων μορφών οικογένειας όπως οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι οικογένειες με διαζευγμένους γονείς ή με γονείς σε διάσταση ή ακόμη οι οικογένειες των ανύπαντρων μητέρων. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο το ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η αδυναμία εκπλήρωσης των συνακόλουθων απαιτήσεων έχουν καταγραφεί ως βασικοί λόγοι που οδηγούν τους φοιτητές και ιδίως τις φοιτήτριες του ΕΑΠ στο να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους (Vergidis & Panagiotakopoulos, 2002 · Pierrakeas et al 2004, · Giannakopoulou & Koulaouzides, 2008).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι το ζήτημα των οικογενειακών υποχρεώσεων είναι πολύ σημαντικό για τους φοιτητές του ΕΑΠ. Προφανώς, δεν ισχυριζόμαστε ότι προβλήματα που σχετίζονται με την οικογένεια δεν απασχολούν και δεν επηρεάζουν την πορεία των σπουδών των φοιτητών και στα συμβατικά πανεπιστήμια. Αυτό, που σημειώνουμε είναι ότι τα οικογενειακά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι φοιτητές του ΕΑΠ είναι πολύ διαφορετικά, περισσότερο σύνθετα και μπορούν να οδηγήσουν πιο εύκολα στην απόφαση για εγκατάλειψη των σπουδών, πιθανόν επειδή ο χρόνος που αφιερώνεται στην οικογένεια θεωρείται από τους ενηλίκους ως ιδιαίτερα σημαντικός (Daly, 2004 · Kirby et al, 2004).

Αυτή η πραγματικότητα, δημιουργεί διαφορετικές απαιτήσεις και για τον ρόλο του καθηγητή-συμβούλου αφού η υποστήριξη των φοιτητών αναφορικά με τα θέματα που σχετίζονται με την οικογένεια απαιτεί την κατοχή κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και τη μετακίνηση του ρόλου του από μια διδακτική προσέγγιση προς μια περισσότερο εμπυχωτική λειτουργία (βλ. και τη σχετική ενότητα στο Κεφάλαιο 3).

2.3.2 ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΒΙΟΣ

Το δεύτερο ζήτημα που σχετίζεται με την ενηλικιότητα και αφορά στους φοιτητές και τις φοιτήτριες του ΕΑΠ είναι η συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας. Μάλιστα, η σύγκρουση μεταξύ των ακαδημαϊκών

υποχρεώσεων (μελέτη, συγγραφή εργασιών, κ.λπ.) και των επαγγελματικών απαιτήσεων (ωράρια εργασίας, αυξημένα καθήκοντα ή θέσεις ευθύνης, κ.λπ.) καθώς και οι αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον (π.χ. απόλυση, μετάθεση, προαγωγή κ.λπ.) αποτελούν τους κυρίαρχους λόγους εγκατάλειψης των σπουδών στο ΕΑΠ τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο (Pierrakeas et al, 2004).

Η είσοδος στην αμειβόμενη εργασία αποτελούσε και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού των ενηλίκων. Μέσω του εργασιακού προσανατολισμού, δηλαδή της διεργασίας νοηματοδότησης που συντελείται από τη συμμετοχή σε ένα εργασιακό περιβάλλον διαμορφώνεται το πλαίσιο αναφοράς του ενηλίκου ατόμου (Watson, 2004). Το στοιχείο αυτό όμως είναι στις μέρες μας κάπως διαφοροποιημένο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Jean – Pierre Boutinet:

“Η βασιλική οδός της επιβεβαίωσης της ταυτότητας διερχόταν μέχρι πρόσφατα από το επάγγελμα και την οικογένεια και τον τύπο της μόρφωσης που ακολουθήθηκε, στα οποία θα μπορούσε να προστεθεί και το επίπεδο της μόρφωσης που κατακτήθηκε - σήμερα το αίσθημα της ταυτότητας δε βρίσκει καθόλου την κατάλληλη υποστήριξη: ο επαγγελματικός χώρος αποτελεί ακόμη έναν τρόπο να αυτοπροσδιοριστούμε παρόλα αυτά, αλλά συχνά εκ λάθους.”

(2007, σελ. 78)

Αυτό συμβαίνει επειδή σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, στην εποχή μας, την οποία ο Boutinet (ό.π.) χαρακτηρίζει ως μετανεωτερική, ο ενήλικος δεν αισθάνεται αναγνωρισμένος αλλά εξαπατημένος από ένα επαγγελματικό περιβάλλον που διακρίνεται από ιδιοτέλεια και από έναν συνεχή κίνδυνο απώλειας της εργασιακής του σχέσης. Παρόμοια διαπίστωση έχει γίνει και αναφορικά με τον ελληνικό χώρο όπου η αγορά εργασίας διακρίνεται από μια συνεχή υποβάθμιση των όρων

εργασίας με συνέπεια τη δημιουργία αισθημάτων ανασφάλειας και αβεβαιότητας στους εργαζόμενους, μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται και ως “οδύνη” του σύγχρονου ανθρώπου (Κουζής, 2008). Έτσι, από τη μια πλευρά οι φοιτητές του ΕΑΠ που είναι εργαζόμενοι αισθάνονται πιεσμένοι σε σχέση με το χρόνο που διαθέτουν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους ενώ από την άλλη πλευρά ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών του ΕΑΠ, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, είναι μερικώς απασχολούμενοι αλλά και άνεργοι. Η τελευταία κατηγορία μάλιστα βιώνει ακόμη πιο έντονα συναισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας για το μέλλον (βλ. και Παναγιωτόπουλος, 2005).

Και αυτό το ζήτημα είναι ένα στοιχείο που δεν επηρεάζει μόνο τους φοιτητές αλλά και το έργο των καθηγητών – συμβούλων το οποίο είναι δυνατό να συναντήσει πολλές δυσκολίες λόγω των όσων προαναφέραμε. Οι δυσκολίες αυτές είναι δυνατό να κυμανθούν από μια απλή χρονική καθυστέρηση στην υποβολή μιας εργασίας ως και την πλήρη παραίτηση του φοιτητή από τις σπουδές. Η κατάσταση αυτή είναι δυνατό να απαλυνθεί με την ανάληψη από τον καθηγητή – σύμβουλο πρωτοβουλιών που διευκολύνουν τη μαθησιακή διεργασία των φοιτητών (βλ. Κεφάλαιο 3 – ενότητα 3.2.2).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2.3

Σκεφτείτε τρόπους με τους οποίους θα μπορούσατε ως καθηγητές – σύμβουλοι να υποστηρίξετε τους φοιτητές σας σε σχέση με τα όσα συζητήθηκαν στις ενότητες 2.3.1 και 2.3.2. Σημειώστε σύντομα τις ιδέες σας στον παρακάτω χώρο:

Στο παράρτημα του κεφαλαίου θα βρείτε τις δικές μας σκέψεις.

2.3.3 ΑΤΟΜΙΚΗ ΥΠΟΣΤΑΣΗ - ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Ένα τρίτο θεμελιώδες ζήτημα που συνδέεται με την ενηλικιότητα είναι το ότι τα ενήλικα άτομα έχουν προχωρήσει πολύ στην απόκτηση ατομικής υπόστασης. Σύμφωνα με την Cranton (2007, σελ. 218) “η απόκτηση ατομικής υπόστασης πραγματοποιείται καθώς διαχωριζόμαστε από το συλλογικό και αρχίζουμε να αμφισβητούμε κριτικά τις νοητικές συνήθειες τις οποίες δεν είχαμε συνειδητοποιήσει”.

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991) οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και κατά συνέπεια και οι φοιτητές του ΕΑΠ έχουν ένα διαμορφωμένο πλαίσιο αναφοράς το οποίο περιλαμβάνει νοητικές συνήθειες που έχουν αποκτηθεί σε όλη τη διαδρομή της προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησής τους.

Σε αυτό το πλαίσιο αναφοράς περιλαμβάνονται και οι τρόποι μάθησης του κάθε ατόμου αλλά και οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες που έχει για τη συμμετοχή τους σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά τα στοιχεία του πλαισίου αναφοράς συνδέονται προφανώς με τις προηγούμενες εμπειρίες των φοιτητών από τη συμμετοχή τους στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και είναι δυνατό να δημιουργήσουν προβλήματα στην πορεία των σπουδών τους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2.4

Διαβάστε ξανά το τελευταίο από τα παραπάνω μηνύματα, το οποίο έστειλε η φοιτήτρια Θ.Α. στο πλαίσιο της επικοινωνίας της με τον

καθηγητή – σύμβουλό κατά την εκπόνηση της διπλωματικής της εργασίας. Εντοπίζετε στο μήνυμα αυτό στοιχεία του πλαισίου αναφοράς της φοιτήτριας που φαίνεται να δημιουργούν εμπόδια στην πορεία της; Ποια είναι αυτά; Πως λειτουργούν τα στοιχεία αυτά στη συγκεκριμένη περίπτωση;

Αν δεχθούμε την παραδοχή του Jarvis (2005) ότι η ανθρώπινη μάθηση (τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικους) ξεκινά από ένα σημείο δυσαρμονίας της πραγματικότητας με το πλαίσιο αναφοράς τότε στην περίπτωση των φοιτητών του ΕΑΠ παρατηρούμε ότι υπάρχει μια διπλή δυσαρμονία. Από τη μια πλευρά υπάρχει και βιώνεται η δυσαρμονία που τους οδήγησε στην απόφαση για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα σπουδών και ταυτόχρονα, με το ξεκίνημα της συμμετοχής τους, βιώνουν και τη δυσαρμονία του ατομικού τρόπου μάθησης που είναι εγγεγραμμένος στο πλαίσιο αναφοράς τους και που συγκρούεται στις περισσότερες περιπτώσεις με τη μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο πλαίσιο των σπουδών στο ΕΑΠ. Η παρουσία αυτής της διπλής δυσαρμονίας, που οφείλεται ως ένα βαθμό στην ενηλικιότητα, μπορεί να δυσκολέψει τους φοιτητές, οι οποίοι αν δεν καταφέρουν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του προγράμματος των σπουδών τους, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να απογοητευθούν και να παραιτηθούν από την προσπάθειά τους.

Ωστόσο, από την άλλη πλευρά η ενηλικιότητα των φοιτητών του ΕΑΠ εμπεριέχει και τη δυνατότητά τους για κριτικό στοχασμό. Αυτή ακριβώς η δυνατότητα μπορεί να αξιοποιηθεί για να αντιμετωπιστεί η παραπάνω κατάσταση.

Η ενεργοποίηση διεργασιών κριτικού στοχασμού από τους καθηγητές – συμβούλους κατά τη διάρκεια των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ), μπορεί να οδηγήσει τους φοιτητές στην κριτική συνειδητοποίηση της διπλής αυτής δυσαρμονίας και αυτό τελικά είναι

δυνατό να συμβάλλει στη διευκόλυνση της μάθησης των φοιτητών. Η Cranton περιγράφει τη συμβολή ενός εκπαιδευτή ενηλίκων προς αυτή τη κατεύθυνση ως εξής:

“Πρώτον, με δεδομένο το ότι οι ψυχολογικές μας προδιαθέσεις διαμορφώνουν μια νοητική συνήθεια που επηρεάζει τον τρόπο που νοηματοδοτούμε μέσω μιας εμπειρίας, οι εκπαιδευτές έχουν την ευθύνη να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν συνείδηση των ψυχολογικών τους προτιμήσεων. Δεύτερον, επειδή εμπλεκόμαστε σε μια διαρκή δια βίου διεργασία ανάπτυξης και απόκτησης ατομικής υπόστασης, ως ανθρώπινα όντα, οι εκπαιδευτές καλούνται να παίξουν συγκεκριμένο ρόλο στην ενθάρρυνση της κριτικής αμφισβήτησης των ψυχολογικών νοητικών συνηθειών και στην υποστήριξη της διαφοροποίησης του ατομικού από το συλλογικό. Τρίτον, αν οι ψυχολογικές μας προτιμήσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αναδομούμε τα πλαίσια αναφοράς, οι εκπαιδευτές είναι απαραίτητο να βοηθήσουν στη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που εμπλέκουν στη διεργασία αυτή εκπαιδευόμενους με διαφορετικές προδιαθέσεις.”

(2007, σελ. 224 – 225)

ΣΥΝΟΨΗ

Η ενηλικιότητα είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των φοιτητών και των φοιτητριών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η ενηλικιότητα είναι μια περίοδος της ζωής ενός ατόμου που χαρακτηρίζεται από αυτονομία, ωριμότητα και ικανότητα για κριτικό στοχασμό. Τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα διευκολυντικά για έναν ενήλικο που αποφασίζει να παρακολουθήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, συνακόλουθα με τους διευκολυντικούς αυτούς παράγοντες, υπάρχουν και μια σειρά από θέματα που σχετίζονται με την ενήλικη περίοδο της ζωής τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά και να οδηγήσουν τους φοιτητές του ΕΑΠ ακόμη και στην εγκατάλειψη των σπουδών τους. Τα θέματα αυτά σχετίζονται με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, τον εργασιακό βίο καθώς και τον αυτοπροσδιορισμό των ενηλίκων. Κατά συνέπεια, η ευαισθητοποίηση των καθηγητών-συμβούλων αναφορικά με την ύπαρξη αυτών των θεμάτων καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλιών που θα οδηγήσουν τους φοιτητές του ΕΑΠ στην κριτική συνειδητοποίηση σχετικά με αυτά τα θέματα, είναι δυνατό να λειτουργήσει ενισχυτικά στην προσπάθεια για επιτυχή ολοκλήρωση της προσπάθειας των φοιτητών αλλά και των καθηγητών-συμβούλων.

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

Cranton, P. (2007). Ατομικές διαφορές και μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο Mezirow, J. & Συνεργάτες. Η μετασχηματίζουσα μάθηση. (μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 211 – 232.

Στο εξαιρετικό αυτό κεφάλαιο η Patricia Cranton χρησιμοποιώντας τη θεωρία των ψυχολογικών τύπων του Jung επιχειρεί να περιγράψει το πλαίσιο αναφοράς των ενήλικων επιχειρηματολογεί υπέρ της δράσης των εκπαιδευτών ενήλικων που οδηγεί στην ανάπτυξη της ατομικής υπόστασης των εκπαιδευόμενων. Ταυτόχρονα, διερευνά τον τρόπο που ένας εκπαιδευτής ενήλικων μπορεί να χρησιμοποιήσει στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης τη γνώση για τους ψυχολογικούς τύπους ως βάση για την ανάπτυξη της προσωπικής του αυτογνωσίας.

Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση & Κατάρτιση. Αθήνα: Μεταίχμιο. (ειδικότερα οι σελίδες 81- 94)

Στις σελίδες αυτές ο Peter Jarvis, αναπτύσσει τις σκέψεις του για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ενότητα που αφορά την αντίληψη του εαυτού. Ο προβληματισμός του Jarvis εμπεριέχει φιλοσοφικές διαστάσεις που συνδέονται και με το ζήτημα της αλληλεπίδρασης των ατόμων στο πλαίσιο ενός κοινωνικού πλαισίου.

<http://www.inpathways.net/SettingtheStage.pdf>

Η ιστοσελίδα αυτή περιέχει ένα άρθρο που περιγράφει μια σειρά από κρίσιμα ζητήματα σχετικά με τη συμμετοχή ενήλικων στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα δεδομένα του άρθρου αφορούν ενήλικους που συμμετέχουν σε πανεπιστημιακά προγράμματα σε ιδρύματα των ΗΠΑ.

Ωστόσο, τα συμπεράσματα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα και αφορούν γενικότερα τους ενήλικους φοιτητές. Η συγγραφέας του άρθρου Dr. Carol E. Kasworm είναι καθηγήτρια εκπαίδευσης ενηλίκων και επικεφαλής του Τμήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πανεπιστήμιο North Carolina State University (Raleigh).

<http://www.infed.org/biblio/b-partIn.htm>

Στο σύντομο αυτό άρθρο μπορείτε να διαβάσετε στοιχεία που αφορούν στη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα στη Μεγάλη Βρετανία και την Ιρλανδία. Στο άρθρο γίνεται μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των εμποδίων που συναντούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Ο ιστότοπος www.infed.org είναι ένας από τους εγκυρότερους του είδους του σχετικά με την εκπαίδευση και τη μάθηση των ενηλίκων.

ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βασάλα, Π. (2010). Η υποστήριξη των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος “Σπουδές στην Εκπαίδευση” του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου από το εργασιακό τους περιβάλλον κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1-2), σελ. 180-194.

Boutinet, J-P. (2007). *Η ψυχολογία του ενήλικα*. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.

Cranton, P. (2007). Ατομικές διαφορές και μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο Mezirou, J. & Συνεργάτες. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. (μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 211 – 232.

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

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

Κουζής, Γ. (2008). Αγορά εργασίας: μήτρα της ανθρώπινης οδύνης. Στο Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.). *Η απομάγευση του κόσμου*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον – Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2005). *Η οδύνη των ανέργων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.

Watson, D. (2004). Άτομα και Θεσμοί: η περίπτωση της εργασίας και της απασχόλησης. Στο Wetherell, M. (επιμ.). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 335 – 392.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Daly, K. J. (2001), Deconstructing Family Time: From Ideology to Lived Experience. *Journal of Marriage and Family*, 63: 283–294. doi: 10.1111/j.1741-3737.2001.00283.x.

Giannakopoulou, H. & Koulaouzides, G. (2008). The second chance of the “second sex”: participation barriers for women in postgraduate adult distance education. Στο Chronaki A. (ed.) *Proceedings of the International*

Conference "Mathematics, Technology and Education: the Gender Perspective". Volos: Thessaly University Press, pp. 103-107.

Illeris, K. (2008). *How we learn*. London: Routledge.

Jarvis, P. (2005). Towards a philosophy of human learning: an existentialist perspective. Στο P. Jarvis & S. Parker (eds.). *Human Learning: an holistic approach*. London: Routledge, σελ. 1-15.

Kirby, P., Biever, J., Martinez, I., Gomez, J. (2004). Adults Returning to School: The Impact on Family and Work. *The Journal of Psychology*, Vol. 138 (1), pp. 65 – 76.

Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.

Pierrakeas, C. Xenos, M. Panagiotakopoulos, C. & Vergidis, D. (2004). A Comparative Study of Dropout Rates and Causes for Two Different Distance Education Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2) Retrieved December 13, 2011 from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/183/804>

Rogers, A. (2004). *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: NIACE.

Vergidis, D. & Panagiotakopoulos, C. (2002). Student Dropout at the Hellenic Open University: Evaluation of the graduate program "Studies in Education." *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(2). Retrieved December 13, 2011 from: <http://www.irrodl.org/content/v3.2/vergidis.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2.3

Αυτό που χρειάζεται αρχικά, είναι να αποκτήσει ο καθηγητής – σύμβουλος σε σύντομο χρονικό διάστημα, και αν είναι δυνατό πριν από την πρώτη συνάντηση με τους φοιτητές, μια όσο γίνεται καλύτερη εικόνα της επαγγελματικής κατάστασης των μελών του τμήματος του. Μετά την αρχική επικοινωνία με e-mail είναι πολύ χρήσιμο να ακολουθήσει μια τηλεφωνική επικοινωνία όπου και θα θεμελιωθεί η επικοινωνία με τους φοιτητές. Κατόπιν, κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης είναι χρήσιμο να αφιερωθεί χρόνος για να γίνει μια ουσιαστική γνωριμία μεταξύ των μελών της ομάδας, πέρα από τις καθιερωμένες και ξεπερασμένες πλέον αυτοπαρουσιάσεις. Ακόμη και η γνωστή τεχνική της αλληλοπαρουσίασης σε δυάδες πρέπει να γίνει με τρόπο που να αναδεικνύει τα ζητήματα που απασχολούν τους φοιτητές σε σχέση με τα όσα πιθανόν θα τους δυσκολέψουν στις σπουδές τους. Αν η πρώτη συνάντηση είναι πετυχημένη τότε ο καθηγητής-σύμβουλος θα έχει στα χέρια του μια αρκετά πλήρη εικόνα για το τι προβλήματα ενδεχομένως να ανακύψουν κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

ΚΕΙΜΕΝΟ 1

Η έννοια της ενηλικιότητας. Στο Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σελ. 39-44.

1.2 Η έννοια της ενηλικιότητας

Στην ενότητα 1.1 αναλύσαμε το πρώτο συστατικό στοιχείο του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων», την εκπαίδευση. Παραμένουν, όμως, αναπάντητα ορισμένα ερωτήματα που αφορούν το δεύτερο στοιχείο. Ποιοι θεωρούνται ενήλικοι; Τι υποδηλώνει η φράση στον ορισμό της UNESCO που μόλις εξετάσαμε: «άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν»; Με βάση ποια κριτήρια ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα εντάσσονται στην εκπαίδευση ενηλίκων ενώ άλλα όχι;

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία (Brookfield, 1986· Jarvis, 1983, 2004· Knowles, ⁵1998· Merriam και Caffarella, 1999· Paterson 1979· Rogers, ²2002α· Tight, ²2002 κ.ά.), διαπιστώνουμε μια καθολική σύγκλιση στην άποψη ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης· εξάλλου, ακόμα και αυτό το κριτήριο δεν διατηρείται σταθερό στις διάφορες εποχές και κοινωνίες. Το κριτήριο, λοιπόν, για το χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως ενήλικου έγκειται στο κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της *ενηλικιότητας*. Χαρακτηριστικό της είναι ότι το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο. Ας δούμε ορισμένες αντιπροσωπευτικές απόψεις:

Η έννοια «ενήλικος» δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ηλικία, αλλά σχετίζεται με όσα γενικά συμβαίνουν όταν μεγαλώνουμε. Δηλαδή, αποκτούμε φυσική ωριμότητα, γινόμαστε ικανοί να διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας, απομακρυνόμαστε (τουλάχιστον στις περισσότερες κοινωνίες) από τους γονείς μας, αποκτούμε παιδιά και έχουμε πολύ μεγαλύτερη δυνατότητα να κάνουμε τις δικές μας επιλογές. Αυτά επηρεάζουν όχι μόνο το πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας αλλά και το πώς μας αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Με άλλα λόγια, η διαφορά μεταξύ του να είσαι κανείς ενήλικος και του να μην είναι έγκειται κυρίως στο κύρος και στην αυτοεικόνα. Η ενηλικιότητα, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες.

(Tight, ²2002, σ. 15)

Η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο.

(Jarvis, 1983, σ. 58)

Γινόμαστε ενήλικοι από κοινωνική άποψη όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως είναι οι ρόλοι του πλήρως απασχολούμενου, του συζύγου, του γονέα, του πολίτη που ψηφίζει κ.λπ. [...]. Γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική

άποψη όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι.

(Knowles, ⁵1998, σ. 64)

Με βάση τον παραπάνω προσδιορισμό της ενηλικιότητας, δεν μπορούν να συγκαταλεχθούν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων τα προγράμματα σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, όπως είναι λ.χ. τα προγράμματα των ΙΕΚ. Αυτό διαφαίνεται, εξάλλου, στους ορισμούς της UNESCO και του ΟΟΣΑ που παρουσιάστηκαν⁴.

Ο Alan Rogers από την άλλη πλευρά, σε μια εξαιρετική ανάλυσή του (²2002α, σ. 60-64 και 75-77), κάνει ένα ακόμα βήμα. Συσχετίζει το ζήτημα της ενηλικιότητας με την αναζήτηση κριτηρίων χαρακτηρισμού της εκπαίδευσης ως «εκπαίδευσης ενηλίκων». Ξεκινώντας το συλλογισμό του αναφέρει ότι χαρακτηριστικά στοιχεία της ενηλικιότητας είναι η *ωριμότητα* (πλήρης ανάπτυξη του ατόμου, αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων του), η *ευθυκρισία* σε ό,τι αφορά τον εαυτό και τους άλλους, καθώς και η διάθεση για *αυτοπροσδιορισμό*, δηλαδή για υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Στη συνέχεια όμως υπογραμμίζει ότι όλοι οι ηλικιακά ενήλικοι δεν διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Υπάρχουν αρκετοί που εκδηλώνονται με τρόπους που καταργούν την ενηλικιότητά τους και συμπεριφέρονται σαν παιδιά: αποποιούνται τις ευθύνες τους, υπερεκτιμούν ή υποτιμούν τον εαυτό τους, απεμπολούν τον αυτοπροσδιορισμό τους. Την ίδια άποψη πρεσβεύει ένας ακόμα σημαντικός μελετητής της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Steven Brookfield (1986, σ. 25-26), επικεντρώνοντας την προσοχή στην εκδήλωση ενήλικης ή μη συμπεριφοράς στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων:

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η τάση αυτοδιάθεσης στη μαθησιακή διεργασία δεν αποτελεί εμπειρικά αποδεδειγμένο χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας. Υπάρχουν πολλά άτομα που ηλικιακά είναι ενήλικοι, όμως δείχνουν σε πολλούς τομείς μια σαφή άρνηση να υιοθετήσουν συμπεριφορές που τείνουν προς την αυτοδιάθεση. Μάλλον, λοιπόν, μας προκαταλαμβάνει η άποψη ότι η αυτοδιάθεση αποτελεί κεκτημένο χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας.

Ο Rogers, προεκτείνοντας την επιχειρηματολογία του, υποστηρίζει ότι ακόμα και οι ενήλικοι που θεωρούνται «ποροπημένοι» έχουν πάντοτε τη δυνατότητα να ανα-

4. Ωστόσο είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες ορισμένα προγράμματα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης απευθύνονται σε ενήλικους που επιθυμούν να επανενταχθούν στην αγορά εργασίας και επομένως καταρτίζονται εξ αρχής. Αυτές οι μορφές κατάρτισης μπορούν να συγκαταλεχθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων δεδομένου μάλιστα ότι εμπίπτουν στα κριτήρια του ορισμού της UNESCO («αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία»).

πτυχθούν περαιτέρω. Η συνέχεια της προσπάθειας για ολοκλήρωση αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας. Έτσι, η ενηλικιότητα δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί ότι επιτυγχάνεται απόλυτα, αλλά αποτελεί ιδανικό, που τίθεται αδιάκοπα ενώπιον του ανθρώπου. Σε τελική ανάλυση, ενηλικιότητα σημαίνει κίνηση προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό.

Τέλος, ο Rogers συνδέει το ζήτημα της φύσης της ενηλικιότητας με το ερώτημα που μας απασχολεί εδώ (τα κριτήρια που ανάγουν την εκπαίδευση σε «ενηλίκων») κάνοντας τον εξής συλλογισμό: το κριτήριο που διαφοροποιεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι η *μαθησιακή μέθοδος* που υιοθετούν. Εάν ένα πρόγραμμα αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες ως επί της ουσίας ενηλίκους («ως ικανά, πεπειραμένα, υπεύθυνα, ώριμα και ισορροπημένα άτομα»), τότε συγκαταλέγεται στην «Adult Education» («εκπαίδευση ώριμης ηλικίας»). Εάν όμως αντιμετωπίζει τους ηλικιακά ενηλίκους σαν να ήταν ανήλικα άτομα («σαν να ήταν έως έναν μεγάλο βαθμό άσχετοι με το θέμα που μελετάται, χωρίς σχετική εμπειρία, ανάξιοι να τους εμπιστευτεί κανείς τον έλεγχο της μάθησής τους, με μικρή ή καμία δυνατότητα συμβολής στη μαθησιακή διαδικασία»), τότε πρόκειται απλώς για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ηλικιακά ενηλίκων («Education of Adults»).

Την ίδια άποψη υιοθετεί ο Wiltshire, ο οποίος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που διεξάγεται με ενήλικο τρόπο (στο Jarvis, 2004, σ. 52). Επίσης, ο Knowles (1998, σ. 61-62) θεωρεί ότι το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης που απευθύνεται σε ηλικιακά ενηλίκους (στα Πανεπιστήμια και στους φορείς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης) δεν αποτελεί εκπαίδευση ενηλίκων, επειδή μεταχειρίζεται τους εκπαιδευόμενους σαν να είναι παιδιά: «ο διδάσκων έχει την απόλυτη ευθύνη να αποφασίζει τι θα διδαχθεί, πώς θα διδαχθεί, πότε θα διδαχθεί και αν αυτό αφομοιώθηκε».

Ακόμα, ο Brookfield (1986, σ. 26) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Για να θεωρηθεί ενήλικη μια μαθησιακή δραστηριότητα, δεν μπορεί παρά να παρουσιάζει κάποια στοιχεία αυτοδιάθεσης».

Ωστόσο, είναι φανερό ότι το κριτήριο που αφορά τη μέθοδο την οποία ακολουθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αν και είναι κατανοητό σε όσους έχουν διδακτική εμπειρία αλλά και σε όσους σκέφτονται με όρους κοινής λογικής, εντούτοις δεν αρκεί για να προσδιορίζεται με ακρίβεια από ποιο σημείο και πέρα κάποιο πρόγραμμα συγκαταλέγεται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, χρειάζεται να εξετάσουμε και άλλα κριτήρια που έχουν προταθεί κατά καιρούς.

Ο ΟΟΣΑ, στον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων που είδαμε, πρότεινε να συγκαταλέγονται σε αυτήν εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία: α) συμμετέχουν άτομα που έχουν υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και β) η κύρια δραστηριότητά τους δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Ο ορισμός υποδηλώνει ότι η εκ-

παίδευση ενηλίκων διαφοροποιείται από τις μορφές εκπαίδευσης που απευθύνονται σε φοιτητές και σπουδαστές, προφανώς γιατί οι περισσότεροι από αυτούς δεν έχουν τη δυνατότητα πραγματοποίησης αυτοδύναμων επιλογών ζωής. Από την άλλη πλευρά, όμως, ούτε αυτά τα δύο κριτήρια είναι αρκετά για να γίνεται με ακρίβεια η ταξινόμηση των διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στη σημερινή αγορά εργασίας, όπου πολλαπλασιάζονται οι μορφές ευέλικτης απασχόλησης (μερική ή περιοδική ή κατ' αποκοπήν απασχόληση) και όπου οι μορφές αυτές συνδυάζονται με πλήθος εξίσου ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης (μαθητεία, περιοδική φοίτηση, βραδινή φοίτηση, εκπαίδευση μέσω υπολογιστή, εκπαίδευση από απόσταση που διακόπτεται για μεγάλα διαστήματα, αυτοεκπαίδευση κ.λπ.), δεν είναι εύκολο να διαπιστώνεται κατά πόσο η κύρια δραστηριότητα ενός ατόμου είναι εκπαιδευτική ή επαγγελματική. Επίσης, δεν είναι εύκολο να διακρίνεται ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο βρίσκεται σε σχέση εξάρτησης από την οικογένεια, γεγονός που καθιστά ευάλωτο το κριτήριο που αφορά τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού.

Μια ακόμα προσπάθεια οριοθέτησης του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων έγινε από το Advisory Council for Adult and Continuing Education (ACACE). Εδώ χρησιμοποιείται ένα κριτήριο καθαρά θεσμικού-διοικητικού χαρακτήρα, δηλαδή «εκπαίδευση ενηλίκων» θεωρείται κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιείται *μετά την αρχική εκπαίδευση*. Το ACACE συγκαταλέγει στην τελευταία όχι μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά και ολόκληρη τη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια, καθώς και τα βρετανικά κολέγια, τα οποία, από θεσμική άποψη, μοιάζουν με τα ΙΕΚ.

Το ACACE δήλωσε ότι η κατανόηση του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» θα γίνει πληρέστερη αν γίνει μια μείζων διάκριση μεταξύ –αρχικής– εκπαίδευσης και εκπαίδευσης «μετά την αρχική». Αυτή είναι πιο βασική διάκριση από τις διάφορες διοικητικές υποδιαιρέσεις, όπως «η υποχρεωτική» και «η μετά την υποχρεωτική». Το στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει προφανώς το σχολείο, συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου, αλλά θα μπορούσε να συνεχιστεί με πλήρη ή μερική παρακολούθηση έως τα μέσα της τρίτης δεκαετίας της ζωής. Μετά την υποχρεωτική, η αρχική εκπαίδευση παίρνει διάφορες μορφές: πλήρης παρακολούθηση σε λύκειο, σε πανεπιστήμιο, σε κολέγιο, σε επαγγελματική σχολή, σε ιατρική σχολή, σε στρατιωτική ακαδημία κ.λπ., μερική παρακολούθηση με ειδική άδεια μιας ημέρας από την εργασία, νυκτερινά προγράμματα και προγράμματα δι' αλληλογραφίας, εκπαίδευση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας στο εργοστάσιο.

(ACACE, 1979, στο Rogers, 2002α, σ. 57)

Αρκετοί μελετητές, καθώς και οργανισμοί, υιοθέτησαν κατά γράμμα αυτό το κρι-

τήριο και χρησιμοποιούν τον όρο «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» αντί του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων».⁵ Όμως, ούτε αυτό το κριτήριο μπορεί να προσδιορίσει με απόλυτη σαφήνεια το πεδίο που ανιχνεύουμε δεδομένου ότι, όπως είδαμε στην υποσημείωση 4, άτομα που θεωρούνται ενήλικα είναι δυνατόν να παρακολουθούν προγράμματα τόσο συνεχιζόμενης όσο και αρχικής εκπαίδευσης/κατάρτισης. Επιπλέον, η χρήση του παραπάνω κριτηρίου έχει το μειονέκτημα ότι επικεντρώνει ολόκληρη τη συζήτηση για την ταυτότητα της ενήλικης εκπαίδευσης γύρω από στοιχεία αποκλειστικά διοικητικού χαρακτήρα.

Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα: να ορίσουμε το πεδίο εκπαίδευσης που ανιχνεύουμε χρησιμοποιώντας τον όρο «συνεχιζόμενη», που βασίζεται σε κριτήρια όχι πολύ σαφή αλλά και απονευρωμένα από ιδεολογική άποψη, ή τον όρο «ενήλικων», που βασίζεται σε κριτήρια ίσως ακόμα πιο ασαφή, όμως σηματοδοτεί έναν προβληματισμό για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων;

Ας επικεντρώσουμε την προσοχή μας στο δεύτερο σκέλος του ερωτήματος. Το γεγονός ότι φέρνει στο προσκήνιο τους εκπαιδευομένους αναπτύσσει μια δυναμική. Διατηρεί ανοικτή τη συζήτηση για όλες τις παραμέτρους της ενηλικιότητας και αυτή η συζήτηση δεν έχει μόνο επιστημονικό ενδιαφέρον αλλά και σημαντικές επιπτώσεις σε ό,τι αφορά την επίτευξη της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πράγματι, όπως έχουν δείξει βασικοί θεμελιωτές του πεδίου που εξετάζουμε⁶, αν οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων (σχεδιαστές, εκπαιδευτές) επιζητούν να κατανοούν σε βάθος τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων προκειμένου να τους αντιμετωπίζουν όπως πράγματι είναι (ανθρώπινα όντα που βιώνουν τη σύνθετη και πολύπλοκη ενήλικη κατάσταση, η οποία είναι συχνά γεμάτη αντιφάσεις και αλληλοσυγκρουόμενες τάσεις αφενός προς τον αυτοπροσδιορισμό και αφετέρου προς την απεμπόλησή του), τότε τα προγράμματα έχουν αυξημένες πιθανότητες να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα όχι μόνο την επιτάχυνση της ανάπτυξης των γνώσεων και των ικανοτήτων τους αλλά και την εμπλοκή τους σε μια διεργασία ενεργητικής συμμετοχής στην πορεία της μάθησης, η οποία ενισχύει την τάση τους προς την ωριμότητα.

Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δεν θέλουν να εμπλακούν σε μια τέτοια διεργασία και εκδηλώνουν άρνηση, παθητικότητα, υπεκφυγή (πρόκειται για τα εσωτερικά εμπόδια απέναντι στη μάθηση, που θα τα προ-

5. Λ.χ. Alford, 1980· Cervero, 1988· Griffin, 1979· Centre for Continuing Education / University of British Columbia, Division of Continuing Education / University of Sheffield, Northern Ireland Council for Continuing Education.

6. Βλ. ενδεικτικά, Brookfield, 1986, 1995· Cross, 1981· Freire, 1977α, 1977β, 1987· Jarvis, 1983, 1985, 2004· Houle, 1992· Knowles, ⁵1998· Mezirow, 1990, 1991· Rogers, ²2002α, 2003 κ.ά.

σεγγίσουμε διεξοδικά στο τρίτο κεφάλαιο). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτές οφείλουν να βρουν τρόπους ώστε η εκπαιδευόμενη ομάδα να αντιμετωπίσει την ίδια της την αντίφαση του να αποτελείται από άτομα για τα οποία η κοινωνία προσδοκά να συμπεριφέρονται σαν ενήλικα ενώ εκείνα αντιδρούν αντίστροφα. Αυτή η διεργασία διαπραγμάτευσης με στόχο την υπέρβαση της αντίφασης, αν γίνεται με τον κατάλληλο τρόπο, είναι πιθανό, με τη σειρά της, να οδηγεί την ομάδα στην κατεύθυνση του αυτοπροσδιορισμού.

Είναι, λοιπόν, ζήτημα ζωτικής σημασίας να συζητιούνται εκτενώς τα ζητήματα που σχετίζονται με την ενηλικιότητα, επειδή, με εφάληριο αυτή την προβληματική, τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι περισσότερο πιθανό να επικεντρώνονται στην προοπτική της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα η μαθησιακή διεργασία να προσλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής εκπαίδευσης, όπως αυτή προσδιορίστηκε στην ενότητα 1.1. Αυτό υποδηλώνει εξάλλου ο ορισμός της UNESCO, στο σημείο που απαιτεί να ενυπάρχει στα εκπαιδευτικά προγράμματα η «προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης» προκειμένου να θεωρείται ότι ανήκουν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Υποθέτουμε εύλογα ότι οι παραπάνω συλλογισμοί περιλαμβάνονται στους βασικούς λόγους για τους οποίους ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» επικρατεί στη διεθνή βιβλιογραφία που αφορά την ενήλικη μάθηση, και έχει επίσης αποτυπωθεί στον τίτλο πολυάριθμων πανεπιστημιακών τμημάτων και προγραμμάτων σπουδών, καθώς και οργανισμών, όπως, ενδεικτικά, Department of Adult Education/University of Nottingham, Department of Adult Education/University of Surrey, Department of Adult and Higher Education/University of Manchester, μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων»/Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Centre for Adult Education, Adult Education Association of the USA, American Association of Adult and Continuing Education, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων/Ελλάδα, *Studies in Adult Education* (περιοδικό), *Adult Education* (περιοδικό) κ.ά.

ΚΕΙΜΕΝΟ 2

Ενηλικιότητα. Στο Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 63-64.

Ενηλικιότητα

Ενήλικο άτομο θεωρείται συνήθως αυτό που είναι αρκετά μεγάλο ηλικιακά ώστε να θεωρείται υπεύθυνο για τις πράξεις του. Στις δημοκρατικές κοινωνίες, είναι αποδεκτό ότι ένας ενήλικος είναι σε θέση να κατανοήσει τα διάφορα ζητήματα, να κάνει ορθολογικές επιλογές, ως κοινωνικά υπεύθυνος και αυτοδύναμος φορέας δράσης, ενώ, τουλάχιστον σε μερικές περιπτώσεις, είναι ελεύθερος να δράσει για τα ζητήματα αυτά. Ακόμα και η μερική αυτοδυναμία απαιτεί επικοινωνιακή ικανότητα και μετασχηματίζουσα μάθηση.

Η έννοια της δράσης υπονοεί ότι ο καθένας μπορεί να κατανοήσει μέσω της αντίληψης. Αυτή η μορφή κατανόησης προϋποθέτει την ικανότητα και την προδιάθεση να γίνει κάποιος κριτικά στοχαστικός σχετικά με τις παραδοχές του και τις παραδοχές των άλλων, να συμμετάσχει πλήρως και ελεύθερα σε διάλογο, προκειμένου να επαληθεύσει τις πεποιθήσεις του και να αναλάβει αποτελεσματική δράση για να τις υλοποιήσει.

Μια θεωρία μάθησης όμως οφείλει να αναγνωρίζει τον κρίσιμο ρόλο των υποστηρικτικών σχέσεων και του υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο να καταστεί δυνατή η δημιουργία μιας επιβεβαιωμένης και σίγουρης αίσθησης προσωπικής αποτελεσματικότητας με περισσότερη αυτοπεποίθηση, έτσι ώστε να γίνει [ο εαυτός μας] ικανότερος για κριτικό στοχασμό επάνω στις παραδοχές του, που μερικές φορές του είναι προσφιλείς και αποτελούν προϊόν συνήθειας- και να έχει τη δυνατότητα να δράσει με βάση τις στοχαστικές του απόψεις. Η δύναμη του ελέγχου και του καθορισμού των πράξεών μας στο πλαίσιο των επιθυμιών και των προθέσεών μας συνιστά τον ορισμό της θέλησης. Η μετασχηματίζουσα μάθηση εμπεριέχει τη διάσταση της θέλησης για δράση. Η ανάπτυξη αυτών των προδιαθέσεων είναι στενάτα εξαρτημένη από τους άλλους και κατ' επέκταση εξαρτημένη από ευρύτερα πρότυπα σχέσεων και ισχύος. Η Maxine Greene επισημαίνει: «Πράγματι διαμέσου της διεργασίας των ολοκληρωμένων μετασχηματισμών το ανθρώπινο εγώ δημιουργείται και αναδημιουργείται» (1998, σ. 21).

Παρόλο που είναι ξεκάθαρο ότι τα ενδιαφέροντα και οι προτεραιότητές μας αλλάζουν στις διάφορες φάσεις της ζωής μας, η ανάπτυξη στην ενηλικιότητα μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια μαθησιακή διεργασία – μια νοηματοδοτική διεργασία με φάσεις, η οποία είναι συχνά μετασχηματίζουσα και η οποία πραγματοποιείται διαμέσου εκτεταμένης συνειδητοποίησης, κριτικού στοχασμού, επικυρωμένου διαλόγου και στοχαστικής δράσης, καθώς μετακινούμαστε προς την πλήρη πραγμάτω-

ση της δυνατότητάς μας για δράση. Για τον Robert Kegan, «ο μετασχηματισμός των επιστημολογικών μας προσεγγίσεων, η απελευθέρωση του εαυτού μας από αυτά τα οποία έχει υιοθετήσει, η μετατροπή αυτού που ήταν υποκείμενο σε αντικείμενο, έτσι ώστε να «το έχουμε» αντί να «μας έχει» είναι ο πιο ισχυρός τρόπος που γνωρίζω προκειμένου να αντιληφθώ την έννοια της ανάπτυξης του νου» (1994, σ. 34).

Οι Döbbert, Habermas και Nunner-Winkler (1987, σ. 296) σχολιάζουν: «Στο τέλος, οι έφηβοι διαμορφώνουν την έννοια της *ετερονομίας* και της *αυτονομίας*: αναγνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ των υπαρχόντων συμβατικοτήτων και των αιτιολογημένων νορμών. Ο προσανατολισμός που καθοδηγεί τη δράση γίνεται αυξανόμενα αφαιρετικός, εστιάζοντας πρώτα σε συγκεκριμένες ανάγκες, μετά στο καθήκον και τελικά στην αυτόνομη θέληση».

Παρόλο που οι έφηβοι μπορούν να μάθουν πώς να ασκούν κριτικό στοχασμό στις παραδοχές των άλλων, το να γίνει κάποιος κριτικά στοχαστικός σχετικά με τις δικές του παραδοχές φαίνεται ότι είναι πιθανότερο να συμβεί σε ενηλίκους (βλ. Κεφάλαιο 2). Οι King και Kitchener (1994) διαπίστωσαν ότι κατά τη διάρκεια της ενηλικιότητας είναι που αναπτύσσουμε στοχαστική κρίση, τη διεργασία της συμμετοχής σε κριτικό διάλογο, για να αξιολογήσουμε τους λόγους και να κάνουμε δυναμικές κρίσεις σχετικά με αμφισβητούμενες πεποιθήσεις.