



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Κατεύθυνση

Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό:

Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση

(Συμβατικές και e-μορφές)

Διπλωματική Εργασία

**Εκπαίδευση και Απασχόληση: κριτική προσέγγιση φορέων και
δρώντων στο πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής:

Αθανάσιος Κατσής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Γκιολή Βλασία-Σοφία

Κόρινθος, 2017

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	6
Περίληψη.....	7
Summary.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	12
1.1. Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	12
1.1.1. Η περίοδος 1957-1976: Το ενδιαφέρον για την επαγγελματική κατάρτιση.....	13
1.1.2. Η περίοδος 1976-1992: Αρχικά βήματα δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης.....	15
1.1.3. Η περίοδος 1992-2000: Περίοδος θεσμοθέτησης του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου.....	17
1.1.4. Η περίοδος 2000 έως σήμερα: Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας.....	21
1.1.4.1. Η εντατική προώθηση της δια βίου μάθησης στην Ευρώπη.....	27
1.2 Προγράμματα ένταξης στις δομές εκπαίδευσης και απασχόλησης.....	31
1.3 Το πρόγραμμα youth guarantee.....	33
1.3.1 Τι είναι το youth guarantee.....	33
1.3.2 Πως οργανώνονται τα σχέδια του youth guarantee;.....	33
1.3.3 Ιστορία επιτυχίας.....	35
1.3.4 Κόστος, κέρδος και χρηματοδότηση του Youth Guarantee.....	35
1.3.4 Αποτίμηση του Youth guarantee.....	36
Κεφάλαιο 2. Δια βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	38
2.1 Αναδρομή στη δια βίου εκπαίδευση.....	38
2.2 Η ελληνική πολιτική ως ανταπόκριση της ευρωπαϊκής: τα vouchers.....	40
2.2.1 Στρατηγικό Πλαίσιο.....	41

2.2.2 Ανεργία Νέων και Νέοι εκτός Εκπαίδευσης Απασχόλησης και Κατάρτισης (Ε.Α.Ε.Κ.- Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση).....	41
2.2.2.1 Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου- μαθητική διαρροή.....	42
2.2.3 Θεσμικοί Παράγοντες που εμπλέκονται στην «Εγγύηση για τη Νεολαία»	43
2.2.4 Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης (Ο.Α.Ε.Δ.) – Εφαρμογή αναδιάρθρωσης του επιχειρησιακού μοντέλου	46
2.2.4.1 Ρόλος του Ο.Α.Ε.Δ.	46
2.2.4.2 Λειτουργικότητα ΟΑΕΔ – Ικανότητα υλοποίησης «Εγγύησης για τη Νεολαία».....	46
2.2.4.3 Εξατομικευμένη Παρέμβαση της Ομάδας Στόχου	47
Κεφάλαιο 3: Εκπαίδευση και απασχόληση	48
3.1 Επιμορφωτικές ανάγκες	48
3.1.1 Η Έννοια του Όρου «Ανάγκη» και «Επιμορφωτική Ανάγκη».....	48
3.1.2 Ψυχολογική Προσέγγιση	48
3.1.3 Ψυχο-κοινωνιολογική Προσέγγιση.....	49
3.1.4 Πολιτιστική Προσέγγιση	49
3.1.5 Οικονομική Προσέγγιση.....	50
3.1.6 Δομολειτουργική Προσέγγιση	50
3.2 Βασικές έννοιες της δια βίου εκπαίδευσης.....	51
3.2.1 Το πεδίο της μάθησης	51
3.2.2 Η έννοια της εκπαίδευσης.....	52
3.2.3 Η έννοια της αντίληψης ως δυνατότητα κατανόησης της μάθησης στην ενηλικιότητα	54
3.3 Η θεωρία του Bourdieu.....	55
3.3.1 Το ανθρώπινο κεφάλαιο.....	56
3.3.2 Κοινωνικό κεφάλαιο	57
3.3.3 Εισαγωγή στο πολιτιστικό κεφάλαιο	59
3.3.1.1 Η πολιτιστική αυθαιρεσία.....	61
3.3.4 Habitus	62

3.6 Κοινωνική ενσωμάτωση	63
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της εμπειρικής έρευνας	65
4.1 Εισαγωγή	65
4.2 Σκοπός έρευνας.....	65
4.3 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	65
4.4 Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο.....	67
4.5 Το δείγμα της έρευνας	68
4.6 Ανάλυση των δεδομένων	69
4.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	70
4.8 Ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας.....	71
Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση και συζήτηση ερευνητικών αποτελεσμάτων	72
Εισαγωγή	72
5.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	72
5.1.1 Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα	72
5.1.2 Επιλογή προγράμματος voucher.....	73
5.1.3 Διαδικασία επιλογής	74
5.1.4 Συνεργασία με ΚΕΚ	75
5.1.5 Υλοποίηση του προγράμματος	76
5.1.6 Συνεισφορά προγράμματος στις επαγγελματικές προοπτικές.....	78
5.1.7 Γενική συνεισφορά του προγράμματος	78
5.1.8 Προτάσεις για δράσεις.....	79
5.1.9 Καταληκτικές επισημάνσεις	80
6. Συμπεράσματα	81
6.1 Η διαμόρφωση του γενικού σκοπού και ο σχεδιασμός της έρευνας	81
6.2 Οι περιορισμοί και τα όρια της έρευνας	82
6.3 Αποτελέσματα της έρευνας	82
Βιβλιογραφία	84

Ξενόγλωσση.....	84
Ελληνόγλωσση.....	90
Παράρτημα I: Ο οδηγός συνέντευξης.....	93
Παράρτημα II :Πίνακας αποτύπωσης των βασικών χαρακτηριστικών του δείγματος	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III: (ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη)	99

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της εργασίας οφείλω θερμές ευχαριστίες σε ανθρώπους πολλούς.

Πρωτίστως, στην **Επιβλέπουσα Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Άννα Τσατσαρώνη**, για την επιστημονική καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξη, την συνεχή και ακούραστη ανατροφοδότησή της και την υπομονή της.

Στην Διδάκτορα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Αντιγόνη Σαρακινιώτη, για τις πολύτιμες υποδείξεις της και τις συμβουλές της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας, καθώς και για την βοήθεια της στην κατασκευή του οδηγού των συνεντεύξεων.

Σε κάθε έναν/κάθε μια Καταρτιζόμενο/-η που μου παραχώρησε συνέντευξη, για την τιμή της εμπιστοσύνης του/της να μοιραστεί του/της μαζί μου την εκπαιδευτική, και όχι μόνο, βιωμένη μακροιστορία του/της.

Στην υποψήφια Διδάκτορα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου **Αρετή Βογοπούλου** για το επικουρικό της έργο.

Περίληψη

Η δια βίου μάθηση αναφέρεται σε μια ποικιλία μορφών συσσώρευσης ανθρώπινου κεφαλαίου που συμβαίνουν μετά την παύση της πρώτης περιόδου συνεχούς εκπαίδευσης ενός ατόμου. Είναι ένας τομέας που απασχολεί όλο και περισσότερο την Ε.Ε. και τους αρμόδιους θεσμούς, συνεπώς έχει κάνει ισχυρή εμφάνιση και στη χώρα μας. Η παρούσα έρευνα έχει ως τελικό στόχο τη χαρτογράφηση του πεδίου της δια βίου μάθησης στους δήμους μέσα από τη δομή των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης, καθώς και τη σύνδεσή της με την μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων. Μέσα από συνεντεύξεις με συμμετέχοντες/-ουσες σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης των δήμων διαφάνηκε πως η συμμετοχή των ατόμων στα προγράμματα είναι αναγκαστική, καθώς είναι η μόνη ευκαιρία να βρουν κάποια εργασία και να λάβουν την επιδότηση, ενώ αρκετές ενστάσεις υπήρξαν για τον τρόπο υλοποίησης των προγραμμάτων από τα αρμόδια ΚΕΚ.

Summary

Lifelong learning refers to a variety of forms of accumulation of human capital that occur after the termination of the first period of continuous education of an individual. It is an area that increasingly concerns EU and the relevant institutions, so it has also made a strong appearance in our country. This study examines the field of lifelong learning in the municipalities through the structure of Lifelong Learning Centers and its link to the subsequent work opportunities of individuals. Through interviews with participants in lifelong learning programs of municipalities it was revealed that the participation of individuals in the programs is a necessity as it is the only chance for them to find some subsidised work while there were several objections to the way the programs have been implemented by the competent Lifelong Learning Centers.

Εισαγωγή

Η δια βίου μάθηση είναι ένας γενικός όρος που καλύπτει μια ποικιλία μορφών συσσώρευσης ανθρώπινου κεφαλαίου που συμβαίνουν μετά την παύση της πρώτης περιόδου συνεχούς εκπαίδευσης ενός ατόμου. Μια από τις κύριες διαφορές στη βιβλιογραφία είναι η επαγγελματική και η γενική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων (Green και συν, 2000, Aspin και συν, 2001, Wolf και συν, 2006). Στον ΟΟΣΑ επικεντρωνόταν όλο και περισσότερο η πολιτική στη δια βίου μάθηση που εμπίπτει στις πρώτες από αυτές τις κατηγορίες, καθώς θεωρείται βασικός κινητήριος μοχλός της οικονομικής ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας (OECD, 2000, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001, Leitch, 2006). Αυτή η αύξηση της σημασίας της επαγγελματικής δια βίου μάθησης βασίζεται σε μια ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι ο επιταχυνόμενος ρυθμός της τεχνολογικής αλλαγής έχει αυξήσει το μέσο ποσοστό απόσβεσης δεξιοτήτων (ΟΟΣΑ, 2004). Ως αποτέλεσμα, τα άτομα πρέπει να ενημερώνουν τακτικά τις δεξιότητές τους μετά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας.

Αυτή η εστίαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την εργασία ως πρωταρχικός παράγοντας για τη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση έχει αντιμετωπίσει ορισμένες κριτικές. Οι Aspin και συν (2001) επισημαίνουν ότι αυτή η άποψη της δια βίου μάθησης ως "εργαλείου για έναν εξωγενή [οικονομικό] στόχο" αγνοεί τα ευρύτερα ιδιωτικά και δημόσια οφέλη της εκπαίδευσης. Οι Wolf και συν (2006) επισημαίνουν την υποτιθέμενη μείωση του ρόλου της δια βίου μάθησης στην «προσωπική ολοκλήρωση ή την πολιτιστική ανάπτυξη». Όταν εξετάζεται η βιβλιογραφία σχετικά με τις επιστροφές στη δια βίου μάθηση, αυτή η συζήτηση αντικατοπτρίζεται ευρέως στη διάκριση μεταξύ των μελετών που χρησιμοποιούν (i) οικονομικά και (ii) κοινωνιολογικά μέτρα «έκβασης».

Οι Feinstein και Hammond (2004) αξιολογούν τον αντίκτυπο της μάθησης ενηλίκων σε πληρεξούσια για την υγεία και το κοινωνικό κεφάλαιο και μια σειρά από αναφορές περιγράφουν λεπτομερώς τις δυνατότητες για ευρύτερα κοινωνικά οφέλη από τη δια βίου μάθηση (Green και συν, 2003, Parsons & Bynner, 2007). Πιο πρόσφατα, η δια βίου μάθηση παρουσιάζεται στους κύκλους πολιτικής ως μια ευκαιρία για τα άτομα να αποκτήσουν μια "δεύτερη ευκαιρία" και να γίνουν κοινωνικά αργότερα στη ζωή τους (Γραφείο του Υπουργικού Συμβουλίου του Ηνωμένου Βασιλείου, 2008).

Εντούτοις, σε σχέση με την εκτεταμένη βιβλιογραφία που αναπτύχθηκε γύρω από τις μεταστροφές σε χρόνια (τυπικά συνεχούς) εκπαίδευσης (Harmon και συν, 2003, Ψαχαρόπουλος & Πατρίνος, 2004, Johnes & Johnes, 2004, Hanushek & Welch, 2006), αυτή η βάση στοιχείων είναι μικρή. Αυτό προκαλεί έκπληξη όχι μόνο λόγω της αυξανόμενης εστίασης της διεθνούς πολιτικής, αλλά και επειδή οι επενδύσεις μεταγενέστερης ζωής στο ανθρώπινο κεφάλαιο παρέχουν ένα ιδιαίτερα πολύτιμο πλαίσιο για την αξιολόγηση των αποδόσεων. Όπως υπογραμμίζουν οι Harmon, Oosterbeek και Walker (2003), "οι τεχνικές δεδομένων πίνακα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση της ετερογένειας" (σελ. 146) κατά την εκτίμηση των αποδόσεων στην εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα έχει ως τελικό στόχο τη χαρτογράφηση του πεδίου της δια βίου μάθησης στους δήμους μέσα από τη δομή των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης καθώς και τη σύνδεσή της με την μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια αναδρομή στις εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ στο δεύτερο μελετώνται οι πολιτικές δια βίου εκπαίδευσης της χώρας μας. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Τέλος, στο πέμπτο

κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της μελέτης και στο έκτο κεφάλαιο τα αποτελέσματα που απορρέουν από αυτή τη μελέτη.

Κεφάλαιο 1. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η εξέλιξη των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών στο πλαίσιο σημαντικών συμφωνιών και πρωτοβουλιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τα τέλη της δεκαετίας του 1940 μέχρι σήμερα. Ακόμα παρουσιάζονται σημερινές πολιτικές και δράσεις οι οποίες λόγω κρίσης και ανεργίας έχουν επικεντρωθεί σε πολιτικές για τη διαχείριση της ανεργίας των νέων (youth guarantee).

1.1. Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει πάρει τη μορφή που έχει σήμερα μετά από μια σειρά πολιτικών δράσεων και οικονομικών διεργασιών που ξεκίνησαν στα τέλη της δεκαετίας του 1940. Τα αποτελέσματα του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου (1940-1945) ενέτειναν την ανάγκη για τη θεμελίωση των βάσεων μίας σειράς συμφωνιών οικονομικού, πολιτικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Η φιλοδοξία ήταν να δημιουργηθεί ένας κοινός ευρωπαϊκός χώρος όπου η οικονομική, η πολιτική και η κοινωνική του συνοχή θα καθιστούσε τα κράτη μέλη ικανά να παίρνουν αποφάσεις ώστε να επουλώσουν τα τραύματα του πολέμου και να βάλουν την Ευρώπη σε τροχιά οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης. Στόχος έγινε η δυνατότητα να αποκτήσει και πάλι παλμό η Ευρώπη σε τομείς οι οποίοι ήταν άρρηκτα συνδεδεμένοι με την ανάκτηση μιας ομαλής καθημερινής ζωής, όπως η οικονομική ευημερία, ο επαγγελματικός βιοπορισμός και η πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική άργησε να ισορροπήσει μεταξύ οικονομικών και κοινωνικών στόχων (Young, 2008). Μέχρι τη δεκαετία του '80 τα εκπαιδευτικά θέματα εξελίσσονταν στη σκιά των οικονομικών στόχων, ώστε να κατορθώσει η ΕΕ να διαχειριστεί τις παγκόσμιες

οικονομικές αλλαγές. Στις αναθεωρήσεις της Ιδρυτικής Συνθήκης το 1986, το 1992 και το 1997, άρχισαν να συμπεριλαμβάνονται και εκπαιδευτικά ζητήματα. Βασικός στόχος είναι η επικέντρωση της ευρωπαϊκής πολιτικής στη γενική παιδεία και την επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που δόθηκε σε πολιτικές της ένωσης, όπως σ' αυτή της προστασίας του περιβάλλοντος. Με τη συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση απέκτησαν νομικές βάσεις οι τομείς της παιδείας, της επαγγελματικής κατάρτισης, του πολιτισμού, της δημόσιας υγείας και της νεολαίας. Έτσι, σταδιακά η ΕΟΚ άρχισε να μετασχηματίζεται βασισμένη στη σημασία που δόθηκε στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Αυτός ο μετασχηματισμός, βέβαια, δεν έγινε με σταθερό ρυθμό, αλλά είχε επιταχύνσεις, επιβραδύνσεις, συναινέσεις, αντιφάσεις και ποιοτικά άλματα (Πασιάς, 2006).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σημαντικότερες φάσεις μετασχηματισμού της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με το μοντέλο περιοδολόγησης των Σταμέλου και Βασιλόπουλου (2004).

1.1.1. Η περίοδος 1957-1976: Το ενδιαφέρον για την επαγγελματική κατάρτιση

Οι Συνθήκες της Ρώμης του 1957⁴ είναι οι δύο διεθνείς συνθήκες με τις οποίες ιδρύθηκαν η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) και η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (ΕΥΡΑΤΟΜ), από τις οποίες προήλθε η Ευρωπαϊκή Ένωση. Η ημερομηνία υπογραφής των Συνθηκών της Ρώμης (25 Μαρτίου 1957) θεωρείται η επίσημη ημερομηνία σύστασης της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η Συνθήκη της Ρώμης οδήγησε σιγά σιγά την ΕΟΚ στην εφαρμογή αποφάσεων σχετικών με την επαγγελματική κατάρτιση. Η προοπτική της αντιμετώπισης οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων μετατόπισε το

όφελος της επαγγελματικής κατάρτισης στους νέους, οι οποίοι θεωρήθηκε ότι θα διαχειρίζονταν πιο αποτελεσματικά ζητήματα της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης. Τελικά ο στόχος έγινε οικονομικός και προσδιορίστηκε από την ενίσχυση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας των προϊόντων μέσα από τη βελτίωση της εργασίας και τις προσαγές της αγοράς εργασίας. Έκτοτε, έμφαση στους νέους δόθηκε ξανά στις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Από την ίδρυση της ΕΟΚ μέχρι και τη δεκαετία του 1970 ενισχύθηκε η άποψη ότι η κατάρτιση είναι ένα εργαλείο που θα ενδυνάμωνε το ήδη αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις πολιτικές της απασχόλησης και θα καθιστούσε την Ευρώπη δυνατή να συμμετέχει στη διεθνή διαβούλευση σε οικονομικά και κοινωνικά θέματα (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Το 1971 το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας δημιούργησε έναν κατάλογο αρχών για την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης και το 1975 ίδρυσε το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP), που σκοπό του είχε την προώθηση ενός ευρωπαϊκού χώρου δια βίου μάθησης μέσα από την ανάλυση δεδομένων, τη διάδοση πληροφοριών και την προτροπή κοινών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση δυσχερειών στο χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης. Το 1976 εγκρίθηκε από την ΕΟΚ το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κοινοτικής δράσης και ιδρύθηκε η Επιτροπή Παιδείας με στόχο τον συντονισμό της συνεργασίας των κρατών μελών σε εκπαιδευτικά ζητήματα (Πασιάς, 2006). Τότε πρωτοεμφανίστηκε η έννοια της «Ευρωπαϊκής Διάστασης της Εκπαίδευσης» και κύριοι στόχοι της δράσης ήταν η πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των πολιτών των κρατών μελών, η ανάπτυξη δομών για την προώθηση και διασφάλιση ίσων ευκαιριών, η βελτίωση της σχέσης μεταξύ των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, η συνεργασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η ενίσχυση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, η συλλογή

στατιστικών, η ανταγωνιστικότητα, η παραγωγικότητα και η προσαρμοστικότητα στις διεθνείς συνθήκες. Τότε για πρώτη φορά η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπάθησε να οικοδομήσει μία ιδιαίτερη πολιτική φυσιογνωμία συνοψίζοντας οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές βλέψεις (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Ωστόσο οι ανάγκες της αγοράς εργασίας και η ανισορροπία του διεθνούς οικονομικού περιβάλλοντος περιόρισαν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της στην επαγγελματική κατάρτιση.

1.1.2. Η περίοδος 1976-1992: Αρχικά βήματα δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης

Στη διάρκεια αυτής της περιόδου μπαίνουν τα θεμέλια και ορίζονται οι τομείς μίας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, κατά τη δεκαετία 1976-1986 σχεδιάζονται ποικίλα προγράμματα στον τομέα της εκπαίδευσης με βασικό άξονα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το 1982 εγκρίνεται ένα δεύτερο πρόγραμμα κοινοτικής δράσης, όπου υπάρχουν καινοτόμες πρακτικές που στη συνέχεια θα γίνουν κρίσιμες πτυχές των πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο οικονομικός προσανατολισμός της ΕΕ συνεχίζει να υπάρχει, ωστόσο, γιατί ένα υψηλά καταρτισμένο εργατικό δυναμικό είναι η βάση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας, άρα ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός της ΕΕ στον τομέα της κατάρτισης βασίζεται σε οικονομικές προτεραιότητες.

Το 1987 η απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου φέρνει τη νεολαία ξανά στο επίκεντρο της επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης, καθώς οι συνεχείς οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές απαιτούν πολλαπλή ανθρώπινη παρέμβαση. Γενικά, κατά την περίοδο 1986-1992 η Επιτροπή Παιδείας παροτρύνει τα κράτη μέλη να

υλοποιήσουν κοινοτικά προγράμματα δράσης με σκοπό την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ παιδείας και οικονομίας σε εθνικό επίπεδο και την αποτελεσματικότερη συμβολή των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στην ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς και της συνοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το 1988 ασκείται δριμεία κριτική στον οικονομικό προσανατολισμό της ΕΕ και με εμφανή την επικέντρωση στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης προωθούνται δράσεις που σφράγισαν την εξέλιξη του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κάποιες επιβιώνουν μέχρι σήμερα (Τσαούσης, 2000):

- ✓ Σύμβαση για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου της Φλωρεντίας, το οποίο προωθεί τη διεπιστημονική έρευνα σχετικά με διάφορα προβλήματα γύρω από την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Το Ινστιτούτο εξειδικεύεται στους τομείς της ιστορίας και του πολιτισμού, των οικονομικών επιστημών, των πολιτικών και κοινωνικών επιστημών και των νομικών επιστημών.
- ✓ Υλοποίηση του Erasmus με σκοπό την ενίσχυση της κινητικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη βελτίωση της διαφάνειας σχετικά με την ακαδημαϊκή αναγνώριση προγραμμάτων σπουδών και διπλωμάτων σε όλη την Ευρώπη.
- ✓ Υλοποίηση του COMMET για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και του βιομηχανικού κλάδου.
- ✓ Υλοποίηση του PETRA για την υποστήριξη της επαγγελματικής κατάρτισης των νέων και της προετοιμασίας τους για την ενήλικη και επαγγελματική ζωή.
- ✓ Υλοποίηση του LINGUA για την προώθηση της γλωσσομάθειας και τη βελτίωση των γνώσεων στις γλώσσες της Ένωσης.

- ✓ Υλοποίηση του EUROTECNET για την προώθηση της καινοτομίας στην επαγγελματική κατάρτιση.
- ✓ Θεσμοθέτηση του δικτύου Eurydice, το οποίο καθιερώθηκε από την ΕΟΚ το 1980. Βασικός στόχος του δικτύου είναι η συγκέντρωση, η παρακολούθηση, η επεξεργασία και η παροχή αξιόπιστης και συγκρίσιμης πληροφόρησης που αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές που τα διέπουν σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Κατά το διάστημα 1989-1992 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθετεί κοινοτικές πρωτοβουλίες στους τομείς που θεωρεί σημαντικότερους για την ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς, με στόχο την οικονομική και κοινωνική συνοχή. Υλοποιούνται κυρίως πρωτοβουλίες για την απασχόληση (Τσαούσης, 2000):

- ✓ Η πρωτοβουλία Euroform για τη δημιουργία νέων επαγγελματικών ειδικοτήσεων, νέων δεξιοτήτων και νέων ευκαιριών απασχόλησης.
- ✓ Η πρωτοβουλία Now για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και την επαγγελματική ένταξη των γυναικών στους τομείς της απασχόλησης και της επαγγελματικής κατάρτισης
- ✓ Η πρωτοβουλία Horizon για τη βελτίωση της πρόσβασης στην αγορά εργασίας για ΑΜΕΑ.

1.1.3.Η περίοδος 1992-2000: Περίοδος θεσμοθέτησης του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου

Στην αρχή αυτής της περιόδου υπογράφεται η Συνθήκη του Μάαστριχτ η οποία τίθεται σε ισχύ το 1993. Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ, η ΕΚ αρχίζει να δείχνει ενδιαφέρον, πέρα από τα οικονομικά και για τα πολιτικά. Η συνθήκη καθιερώνει κοινοτικές πολιτικές σε έξι νέους τομείς (Τσαούσης, 2000):

- ✓ Διευρωπαϊκά δίκτυα
- ✓ Βιομηχανική πολιτική
- ✓ Προστασία των καταναλωτών
- ✓ Πολιτισμός
- ✓ Νεολαία
- ✓ Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση

Η εκπαίδευση γίνεται πλέον ο επίσημος φορέας άσκησης πολιτικής, με βάση νόμους και διατάξεις. Αυτή η μεταβολή οδηγεί στην ίδρυση μίας νέας Γενικής Διεύθυνσης στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή η οποία είναι αρμόδια για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Στη συνθήκη ενσωματώνεται το Κοινωνικό Πρωτόκολλο, σύμφωνα με το οποίο οι κοινοτικές αρμοδιότητες επεκτείνονται και στον κοινωνικό τομέα. Οι στόχοι του πρωτόκολλου αφορούν στην κατάλληλη κοινωνική προστασία, στη διεύρυνση του κοινωνικού διαλόγου, στην προώθηση της απασχόλησης, στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και εργασίας, στην ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων με σκοπό τη διασφάλιση υψηλού και βιώσιμου επιπέδου απασχόλησης, στην ένταξη αποκλειόμενων ατόμων στην αγορά εργασίας, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους, στη φοιτητική και μαθητική κινητικότητα, στη σύνδεση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την αγορά εργασίας και στη σύγκριση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Πλέον, πέρα από την εθνική ταυτότητα, κάθε πολίτης έχει και ευρωπαϊκή ταυτότητα. Στη συνθήκη υπήρχε και ρήτρα αναθεώρησης και βάση αυτής πραγματοποιήθηκε μια διακυβερνητική διάσκεψη το 1996, που οδήγησε στην υπογραφή της συνθήκης του Άμστερνταμ, το 1997.

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ άλλαξε λίγο τις διατάξεις της Συνθήκης του Μάαστριχτ σχετικά με την εκπαίδευση. Η σημαντικότερη αλλαγή είχε να κάνει με την επέκταση της διαδικασίας της συναπόφασης των κρατών μελών σε ζητήματα που αφορούσαν την επαγγελματική κατάρτιση. Το

1995, είχε δημοσιευθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης», με στόχο την ένταξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο κέντρο της στρατηγικής της για την επιδίωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής (Πασιάς, 2006). Εκεί καταγράφονται τρεις σημαντικοί παράγοντες για τη μετάβαση της Ευρώπης σε μία νέα μορφή κοινωνίας. Η διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, η πίεση της αγοράς εργασίας και η επιστημονική ανάπτυξη καθιστούν απαραίτητη τη μεταλλαγή της κατάρτισης σε στοιχείο προσαρμογής και εξέλιξης, ενώ η γενική μόρφωση είναι πλέον πολύ σημαντική για τη μετέπειτα ζωή και κατανόησή της από τον καθένα. Εξίσου σημαντική είναι πια και η ικανότητα απασχόλησης, ανάλογα με τα προσόντα που εξασφαλίζει η τυπική εκπαίδευση αλλά και με τα προσόντα που ένα άτομο αποκτά μέσα σε ένα πλαίσιο ανεπίσημης και άτυπης μάθησης. Συνολικά τονίζεται η ευθύνη του κάθε ατόμου για την απόκτηση εφοδίων στην κοινωνία της γνώσης. Με βάση τη Λευκή Βίβλο δημιουργήθηκαν πολλά από τα προγράμματα της δεκαετίας του 1990 και της νέας χιλιετίας, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που είναι σημαντική συμβολή στη δια βίου μάθηση.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση άρχισε επίσης να αναπτύσσεται αυτή την περίοδο. Με τη Διακήρυξη της Σορβόνης το 1998, τέθηκε ως στόχος η ενίσχυση και η διευκόλυνση της κινητικότητας των σπουδαστών και των διδασκόντων, ενώ αποφασίστηκε και η προώθηση της αναγνωρισιμότητας των τίτλων σπουδών και των ακαδημαϊκών προσόντων. Το 1999, η Διακήρυξη της Μπολόνια εγκαινίασε ουσιαστικά στην Ευρώπη μία νέα μορφή διακρατικής συνεργασίας για την ανάπτυξη των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών για την ανώτατη εκπαίδευση, ενώ παράλληλα έτρεχαν κι άλλες υπερεθνικές πρωτοβουλίες στο εσωτερικό

των ευρωπαϊκών θεσμών και συγκεκριμένα της Διαδικασίας της Λισαβόνας, με στόχο την οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας. Πλέον, η Ευρώπη αποσκοπεί σε έναν τύπο οικονομικής και εργασιακής ανάπτυξης με υψηλό επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και ειδίκευσης ώστε να αναπτυχθεί περαιτέρω το κοινωνικό της μοντέλο. Τα πολιτικά εργαλεία, όμως, που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων αυτών, παρότι καινοτόμα θεωρούνται σχετικά αδύναμα, καθώς δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και η υλοποίησή τους είναι καθαρά εθνική υπόθεση (Τσαούσης, 2000).

Συγκεκριμένα, η συνθήκη της Μπολόνια αποσκοπεί στην εισαγωγή ενός συστήματος ακαδημαϊκών τίτλων που είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι και συγκρίσιμοι, στην προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών, των διδασκόντων και των ερευνητών και στην εξασφάλιση υψηλής ποιότητας μάθησης και διδασκαλίας. Καίρια σημεία στα οποία επικεντρώνεται η διαδικασία περιλαμβάνουν τη διά βίου μάθηση, την απασχολησιμότητα, τη χρηματοδότηση, τη διάρθρωση των τίτλων σπουδών, το διεθνές άνοιγμα, τη συλλογή δεδομένων και την εξασφάλιση ποιότητας.

Προς μια συλλογική ευρωπαϊκή πολιτική, στην Ανακοίνωση της Πράγας το 2001 συζητήθηκε η δέσμευση στους στόχους της Μπολόνια και έγιναν επισημάνσεις για τη δια βίου εκπαίδευση, για τη διασυνοριακή εκπαίδευση και την αποτίμηση της συμμετοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης πανεπιστημίων και των εθνικών ενώσεων φοιτητών. Στη σύνοδο των υπουργών παιδείας το 2003 καθορίστηκαν οι αρμοδιότητες των ιδρυμάτων και των φορέων που θα εμπλακούν, ενώ αποφασίστηκε και η δημιουργία του Συστήματος Πιστωτικών Μονάδων (Τσαούσης, 2000).

1.1.4. Η περίοδος 2000 έως σήμερα: Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας

Το 2000 το έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας προέκυψε λόγω της ανάγκης να δοθεί νέα ώθηση στις κοινοτικές πολιτικές, σε μια περίοδο όπου η οικονομική συγκυρία ήταν η καταλληλότερη για τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Feira τον Ιούνιο του 2000 ζήτησε από τα κράτη μέλη, το Συμβούλιο και την Επιτροπή, μέσα στους τομείς αρμοδιότητάς τους, «να προσδιορίσουν τις συνεπείς στρατηγικές και τα πρακτικά μέτρα με σκοπό την ενθάρρυνση της δια βίου μάθησης για όλους» (Ball, 2009). Αυτή η εξουσιοδότηση επιβεβαιώνει τη δια βίου μάθηση ως στοιχείο κλειδί της στρατηγικής, που επινοείται στη Λισαβόνα, για να κάνει την Ευρώπη την ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη, βασισμένη στη γνώση, κοινωνία στον κόσμο.

Οι άνθρωποι είναι στην καρδιά αυτής της συζήτησης. Πάνω από 12.000 πολίτες συνέβαλαν στις διαβουλεύσεις που άρχισαν από το υπόμνημα της Επιτροπής σχετικά με τη δια βίου μάθηση, που εκδόθηκε το Νοέμβριο του 2000. Η ανατροφοδότηση επεσήμανε μόνο πάρα πολύ σαφώς το υπερμέγεθος των προκλήσεων που έρχονται. Οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συνδέονται με τη μετάβαση σε μια βασισμένη στη γνώση κοινωνία παρουσιάζουν την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους πολίτες της με οφέλη – από την άποψη των αυξανόμενων ευκαιριών για επικοινωνία, ταξίδια και απασχόληση, και κινδύνους – ειδικά σχετικά με τα πιο υψηλά επίπεδα ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού. Η κλίμακα τέτοιων αλλαγών απαιτεί μια ριζική νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Επιπλέον, το τρέχον αβέβαιο οικονομικό κλίμα δίνει ανανεωμένη έμφαση και σημασία στη δια βίου μάθηση. Οι παραδοσιακές πολιτικές και τα όργανα είναι όλο και περισσότερο κακοεξοπλισμένα για να εξουσιοδοτήσουν τους πολίτες να εξετάσουν ενεργά τις συνέπειες της

παγκοσμιοποίησης, της δημογραφικής αλλαγής, της ψηφιακής τεχνολογίας και της ατμοσφαιρικής ρύπανσης. Ακόμα οι άνθρωποι, η γνώση και οι ειδικότητές τους είναι το κλειδί στο μέλλον της Ευρώπης (Ball, 2009).

Αυτή η συζήτηση συμβάλλει στην καθιέρωση ενός ευρωπαϊκού χώρου δια βίου μάθησης, οι στόχοι της οποίας είναι να εξουσιοδοτήσουν τους πολίτες να κινηθούν ελεύθερα μεταξύ των περιοχών εκμάθησης, εργασίας και των χωρών, που εκμεταλλεύονται πλήρως τη γνώση τους και τις ειδικότητες, και να συναντήσει τους στόχους και τις φιλοδοξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των υποψήφιων χωρών για να είναι πιο ακμάζουσα, συμπεριληπτική, ανεκτική και δημοκρατική (Ball, 2009).

Αυτή η ανάπτυξη θα διευκολυνθεί από τη συγκέντρωση μέσα σε μια εκπαίδευση και μια κατάρτιση πλαισίου δια βίου μάθησης, και τα σημαντικά στοιχεία των υπαρχόντων σε ευρωπαϊκό επίπεδο διαδικασιών, των στρατηγικών και των σχεδίων ενδιαφερόμενων για τη νεολαία, την απασχόληση, τον κοινωνικό συνυπολογισμό, και την ερευνητική πολιτική. Αυτό δεν υπονοεί μια νέα διαδικασία, ούτε μπορεί να περιλάβει την εναρμόνιση των νόμων και των κανονισμών. Μάλλον, απαιτεί τη συνεπέστερη και οικονομική χρήση των υπαρχόντων οργάνων και των πόρων, που περιλαμβάνουν τη χρήση της ανοικτής μεθόδου συντονισμού. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της Λισσαβόνας για μια βασισμένη στη γνώση κοινωνία, θα καθιερωθούν στενοί δεσμοί μεταξύ του ευρωπαϊκού χώρου της δια βίου μάθησης και του ευρωπαϊκού ερευνητικού τομέα, ιδιαίτερα με σκοπό την πρόκληση του συμφέροντος των νέων για σταδιοδρομίες επιστήμης και τεχνολογίας.

Οι απαντήσεις στις διαβουλεύσεις για το υπόμνημα απαίτησαν έναν ευρύ ορισμό της δια βίου μάθησης που δεν περιορίζεται σε καθαρά οικονομικές προοπτικές ή ακριβώς στην εκμάθηση για τους ενηλίκους. Εκτός από την έμφαση που δίνει στην εκμάθηση από την προσχολική

στη μετασυνταξιοδοτική ηλικία, η δια βίου μάθηση πρέπει να καλύψει ολόκληρο το φάσμα της επίσημης, ανεπίσημης και άτυπης εκμάθησης. Οι διαβουλεύσεις έδωσαν έμφαση επίσης στους στόχους, συμπεριλαμβανομένης της ενεργού υπηκοότητας, της προσωπικής εκπλήρωσης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης, καθώς επίσης και στις σχετικές με την εργασία πτυχές. Οι αρχές που υποστηρίζουν τη δια βίου μάθηση και καθοδηγούν την αποτελεσματική εφαρμογή της υπογραμμίζουν την κεντρικότητα του καταρτιζόμενου, τη σημασία των ίσων ευκαιριών και την ποιότητα και τη σχετικότητα των ευκαιριών εκμάθησης (Ball, 2009).

Τα κράτη μέλη συμφώνησαν στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Feira, και στα πλαίσια της ευρωπαϊκής στρατηγικής απασχόλησης, να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν τις συνεπείς και ευρείες στρατηγικές για τη δια βίου μάθηση. Η επίπτωση των δομικών μονάδων είναι μια βαθμιαία ολοκλήρωση των επίσημων μαθησιακών περιβαλλόντων με σκοπό να καταστήσει τις ευκαιρίες ποιοτικής εκμάθησης προσιτές για όλους, σε συνεχή βάση. Το σαφές μήνυμα είναι ότι τα παραδοσιακά συστήματα πρέπει να μετασχηματιστούν για να γίνουν ανοικτότερα και εύκαμπτα, έτσι ώστε οι αρχάριοι να μπορούν να έχουν μεμονωμένες διαβάσεις εκμάθησης, κατάλληλες σε σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, και έτσι πραγματικά να εκμεταλλευτούν τις ίσες ευκαιρίες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Ball, 2009).

Η επένδυση χρόνου και χρημάτων στην εκμάθηση, ιδιαίτερα στα πλαίσια της κλήσης για τα κράτη μέλη να βελτιώσουν τα γενικά επίπεδα επένδυσης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στα συμπεράσματα της Λισσαβόνας και στην ευρωπαϊκή στρατηγική απασχόλησης, είναι μία συνθήκη για το είδος θεμελιωδών αλλαγών που η δια βίου μάθηση υπονοεί. Δεν υπάρχει καμία εύκολη λύση στο πώς αυτό πρόκειται να

επιτευχθεί. Απαιτούνται αυξανόμενη επένδυση και στοχοθετημένη χρηματοδότηση, μαζί με μηχανισμούς για ιδιωτική επένδυση.

Συμπληρώνοντας την εργασία που άρχισε στη Λισσαβόνα και τη Στοκχόλμη με «νέες» βασικές δεξιότητες, οι προτάσεις αναπτύσσονται για να εξασφαλίσουν ότι τα θεμέλια της δια βίου μάθησης είναι προσιτά σε όλους τους πολίτες, καθόλα τα στάδια της ζωής τους και όχι μόνο μέσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Τέλος, οι προτάσεις για καινοτόμο παιδαγωγική δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη ικανότητας, καθώς και νέους ρόλους για τους δασκάλους και τους εκπαιδευόμενους

Η πρόοδος θα μετρηθεί και θα ελεγχθεί μέσω της χρήσης ενός περιορισμένου αριθμού δεικτών – ήδη υπάρχοντες ή άλλοι που θα αναπτυχθούν, καθώς επίσης και ενός μικρού αριθμού νέων δεικτών. Η εφαρμογή θα επιτηρηθεί επίσης από τα δίκτυα και τις δομές: εκείνες που καθιερώθηκαν ήδη, παραδείγματος χάριν, ως τμήμα της διαδικασίας των διαβουλεύσεων, και μιας υψηλού επιπέδου ομάδας αντιπροσώπων των Υπουργείων που φέρουν την κύρια ευθύνη για τη δια βίου μάθηση. Αυτή η ομάδα θα βοηθήσει να εξασφαλίσει τη συμπληρωματικότητα των μέτρων που αναπτύσσονται στον τομέα της δια βίου μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της εφαρμογής του προγράμματος εργασίας για τη συνέχεια της έκθεσης σχετικά με τους συγκεκριμένους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, με τις σχετικές διαδικασίες, τις στρατηγικές και τα σχέδια στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Τα επόμενα βήματα θα είναι μια επικύρωση των κύριων αρχών και των προτάσεων από το Συμβούλιο (Συμβούλιο Εκπαίδευσης και νεολαίας, και Συμβούλιο απασχόλησης και κοινωνικής πολιτικής) (Ball, 2009).

Η δια βίου μάθηση γίνεται το βασικό μέσο εξασφάλισης νέων βασικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανταγωνιστική και βιώσιμη ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ο σημαντικότερος παράγοντας καλλιέργειας του νέου κοινωνικού της μοντέλου που βασίζεται στην

επιδίωξη της άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Πλέον διαχωρίστηκαν νομοθετικά οι τρεις βασικές κατηγορίες στοχοθετημένης μαθησιακής δραστηριότητας, η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισήμανε πως ο όρος «δια βίου μάθηση» στρέφει την προσοχή στο χρόνο, δηλαδή μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής είτε αδιάκοπα είτε τμηματικά. Γίνεται σαφέστερη η συμπληρωματικότητα της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης και έτσι γνώσεις μπορεί κάποιος να αποκτήσει στο οικογενειακό του περιβάλλον, στις κοινωνικές επαφές του, στον ελεύθερο χρόνο του και στην εργασία του. Η μάθηση αφορά δραστηριότητες που εναλλάσσονται ανάλογα με τον τόπο και τον χρόνο (Ball, 2009).

Προκειμένου να διευκολυνθούν οι παραπάνω στόχοι για τη μετάβαση προς την Κοινωνία της Γνώσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνέταξε το πρόγραμμα κύκλων εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» και τα κράτη μέλη δεσμεύτηκαν να υλοποιήσουν τις προτεινόμενες στρατηγικές για τη δια βίου μάθηση μέχρι το 2006. Δομικά στοιχεία του προγράμματος ήταν οι συμπράξεις σε όλα τα επίπεδα της δημόσιας διοίκησης, καθώς και μεταξύ των παρόχων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και της κοινωνίας των πολιτών με την ευρεία έννοια, η διερεύνηση των αναγκών του εκπαιδευόμενου πληθυσμού και των αναγκών της αγοράς εργασίας, η εξεύρεση πόρων με την αύξηση των δημόσιων και ιδιωτικών επενδύσεων και νέων επενδυτικών μοντέλων, η αύξηση της πρόσβαση σε ευκαιρίες για μάθηση, ιδίως με τον πολλαπλασιασμό των τοπικών κέντρων μάθησης στους χώρους εργασίας και με τη διευκόλυνση της μάθησης στο χώρο εργασίας, η αύξηση της πρόσβασης μειονεκτούντων ομάδων του πληθυσμού και η εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης και παρακολούθησης της ποιότητας της μαθησιακής μεθοδολογίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ball, 2009).

Οι προαναφερθέντες στόχοι δεν επιτεύχθηκαν στον βαθμό και χρόνο που αναμενόταν και η ΕΕ συμπεριέλαβε τα συμπεράσματα του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» σε ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» ώστε να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που δεν ολοκληρώθηκαν και αφορούν τη δημιουργία μιας Ευρώπης βασισμένης στη γνώση και την υλοποίηση της δια βίου μάθησης για όλους. Το «Πρόγραμμα για τη δια βίου μάθηση 2007-2013»¹ περιελάμβανε συνδρομή στη βελτίωση της ποιότητας, της ελκυστικότητας και της διαθεσιμότητας των ευκαιριών για διά βίου μάθηση, ενίσχυση της συμβολής της δια βίου μάθησης στην κοινωνική συνοχή, στην ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη, στον διαπολιτισμικό διάλογο, στην ισότητα των φύλων και στην προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου, συνδρομή στην προώθηση της δημιουργικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της απασχολησιμότητας και της επιχειρηματικότητας, συμβολή στην αύξηση της συμμετοχής των ατόμων όλων των ηλικιών, περιλαμβανομένων των ΑΜΕΑ και των μειονεκτούντων ομάδων, υποστήριξη της ανάπτυξης των μέσων που προσφέρουν οι τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ), ενίσχυση του ρόλου της διά βίου μάθησης στη συνειδητοποίηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη με αναγνώριση των ευρωπαϊκών αξιών καθώς και της ανοχής και σεβασμού για άλλους λαούς και πολιτισμούς, συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας με την ενθάρρυνση της βέλτιστης χρήσης των αποτελεσμάτων, καινοτόμων προϊόντων και διαδικασιών καθώς και της ανταλλαγής καλών πρακτικών.

Η οικονομική ύφεση ενισχύει τη διαμόρφωση επιμέρους στρατηγικών στόχων και η Ευρωπαϊκή Ένωση καταρτίζει για τη δεκαετία 2010-2020 το αναπτυξιακό σχέδιο με πληθώρα πρωτοβουλιών, προγραμμάτων και δράσεων «Ευρώπη 2020». Σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, η ΕΕ θέλει να

¹ http://www.european.aua.gr/?page_id=477

δημιουργήσει μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία (Ball, 2009). Πιο συγκεκριμένα, η Ένωση θέτει πέντε στόχους – για την απασχόληση, την καινοτομία, την εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και το κλίμα/την ενέργεια – προς επίτευξη μέχρι το 2020. Κάθε κράτος μέλος έχει τους δικούς του εθνικούς στόχους σε κάθε έναν από αυτούς τους τομείς. Συγκεκριμένες δράσεις τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο στηρίζουν τη στρατηγική αυτή. Οι δράσεις αυτές είναι (Ball, 2009):

- ✓ Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη
- ✓ Ένωση Καινοτομίας
- ✓ Νεολαία σε κίνηση
- ✓ Μια Ευρώπη που χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους της
- ✓ Μια βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης
- ✓ Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας

1.1.4.1. Η εντατική προώθηση της δια βίου μάθησης στην Ευρώπη

Η δια βίου μάθηση γίνεται πλέον το κύριο μέσο εξασφάλισης νέων βασικών δεξιοτήτων που χρειάζονται για την ανταγωνιστική και βιώσιμη ανάπτυξη της ΕΕ και ως το βασικό παράγοντα καλλιέργειας του νέου κοινωνικού της μοντέλου, όπου θα εξαλειφθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός. Οι επιδιώξεις αυτές υποστηρίζονται από εργαλεία πιστοποίησης και αρχές για τα επαγγελματικά προσόντα, από την εντατικοποίηση της εφαρμογής ευρωπαϊκών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, από δίκτυα φορέων και οργανισμών και από διακριτά όργανα λήψης αποφάσεων:

Πιστοποίηση

Στον τομέα της πιστοποίησης, η ΕΕ έχει δημιουργήσει ένα πεδίο εθελοντικής συνεργασίας και συντονισμού μεταξύ των κρατών μελών, την διαδικασία της Κοπεγχάγης² και ανακοίνωση του Ελσίνκι (2006). Τα κράτη μέλη μαζί με τους κοινωνικούς εταίρους, θέσπισαν κοινά ευρωπαϊκά εργαλεία και αρχές, όπως το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF)³, το Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET)⁴, το Ευρωδιαβατήριο (Europass)⁵, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EQAVET)⁶, αρχές και κατευθύνσεις για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης⁷ και αρχές διά βίου επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτική⁸. Αυτά τα εργαλεία συνθέτουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο, του οποίου η εφαρμογή θα ενισχύσει τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και θα θέσει έναν συστηματικό τρόπο επικύρωσης και τεκμηρίωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ευρωπαίων πολιτών. Οι στόχοι, οι κατευθύνσεις και τα χρονοδιαγράμματα για αυτά τα εργαλεία συμφωνήθηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ενώ η εφαρμογή τους είναι αποκλειστική ευθύνη των κρατών μελών.

Προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης⁹

Κάποια από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που είναι οι βάσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι τα: α) Comenius, β) Erasmus, γ) Jean Monnet, δ) Lingua, ε) LINGUA 2, στ) Tempus και ζ) Arion.

² http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_el.htm

³ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm

⁴ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ecvet_en.htm

⁵ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/europass_en.htm

⁶ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqavet_en.htm

⁷ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal_en.htm

⁸ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/guidance_en.htm

⁹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/guidance_en.htm

Επιπλέον προγράμματα που αποτελούν τους φορείς των επιδιώξεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον εκπαιδευτικό τομέα είναι το Naric, το MediaPlus, το πρόγραμμα Minerva, το Impact, το πρόγραμμα Youth/Νέα Γενιά σε δράση, οι δράσεις Πρόγραμμα Πολιτισμός 2007-2013 και Πρόγραμμα Οικολογικά Σχολεία, το Πρόγραμμα e-twinning και το Grundtvig. Άλλα προγράμματα που ενεργοποιούνται σε αυτό τον τομέα είναι η Άνοιξη της Ευρώπης και τα εξειδικευμένα HandsonBrainson, eMapps, Nucleus, Scienceduc, ScienceonStage και το VOLVOX.

Τα προγράμματα αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είναι το πρόγραμμα LeonardodaVinci, το Force και οι Δράσεις Μαρία Κιουρί/ Ενίσχυση ερευνητικής σταδιοδρομίας.

Επιπλέον, το Εγκάρσιο πρόγραμμα περιλαμβάνει τις παρακάτω βασικές δραστηριότητες: υποστήριξη της ανάπτυξης πολιτικών και συνεργασίας για τη διά βίου μάθηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, επαρκής παροχή συγκρίσιμων δεδομένων, στατιστικών και αναλύσεων για την υποστήριξη της ανάπτυξης πολιτικής, παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της διά βίου μάθησης και εντοπισμός τομέων που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και υποστήριξη της γλωσσικής ποικιλομορφίας στα κράτη μέλη υποστήριξη της ανάπτυξης καινοτόμου περιεχομένου, υπηρεσιών, παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικής με βάση τις ΤΠΕ, διασφάλιση της δημοσίευσης, της διάδοσης και της συνεκτίμησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Δίκτυα

Η Ευρώπη προσπαθώντας να ηγηθεί στην παγκόσμια οικονομία, επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό. Η χάραξη πολιτικών και η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη γρήγορη και αποτελεσματική προσαρμογή του στις νέες μεταβαλλόμενες συνθήκες, συνοδεύεται από την ίδρυση και

λειτουργία φορέων και οργανισμών, που αναλαμβάνουν σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο την υποστήριξη και εφαρμογή μιας κοινής ευρωπαϊκής αντίληψης και πορείας. Οι φορείς είναι οι: EACEA - Eurydice unit¹⁰, EAEA - European Association for the Education of Adults¹¹, EFVET- European Forum of Technical and Vocational Education and Training¹², EUCIS -LLL - The European Civil Society Platform on Lifelong Learning¹³, ELGPN - European Lifelong Guidance Policy Network¹⁴, EUproVET - European Providers of Vocational Education & Training¹⁵, EURES - European Employment Services: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Υπηρεσιών Απασχόλησης¹⁶, EUROGUIDANCE¹⁷, PLOTEUS¹⁸, EVTA-European Vocational Training Association¹⁹, REFERNET²⁰ και “One Step Up” European Basic Skills Network (EBSN)²¹.

Οργανισμοί

Οιοργανισμοί που οριοθετούν τους στόχους της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στην Ευρώπη είναι οι: CEDEFOP/European Centre for the Development of Vocational Training και ο οργανισμός CRELL /Centre for Research on Lifelong Learning ETF - European Training Foundation²².

¹⁰ http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php

¹¹ <http://www.eaea.org>

¹² <http://www.efvet.org>

¹³ <http://www.eucis-lll.eu>

¹⁴ <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn>

¹⁵ <http://www.euprovet.eu>

¹⁶ <https://ec.europa.eu/eures>

¹⁷ <http://euroguidance.eu>

¹⁸ <http://ec.europa.eu/ploteus/home.jsp?language=el>

¹⁹ <http://www.evta.eu>

²⁰ <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/networks/Refernet/index.aspx>

²¹ <http://www.basicsskills.eu/activities/projects/implementation-of-the-european-agenda-for-adult-learning>

²² <https://crell.jrc.ec.europa.eu>

Όργανα λήψης αποφάσεων²³

Θεσμικά όργανα, συμβουλευτικά όργανα, χρηματοδοτικά όργανα, διοργανικές υπηρεσίες, οργανισμοί είναι τα θεμέλια της ΕΕ. Στη βάση αυτής της δομής υπάρχουν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Αυτά τα τρία θεσμικά όργανα καθορίζουν τις πολιτικές και εκδίδουν τις νομοθετικές πράξεις που εφαρμόζονται σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Τα θεσμικά όργανα της ΕΕ είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Ελεγκτικό συνέδριο, τα συμβουλευτικά όργανα είναι η Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και η Επιτροπή των Περιφερειών και άλλα όργανα αρμόδια είναι η Ευρωπαϊκή Τράπεζα Επενδύσεων, το Ευρωπαϊκό Ταμείο Επενδύσεων, η Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και ο Ευρωπαίος Διαμεσολαβητής. Οι αποκεντρωμένοι οργανισμοί που συνεισφέρουν στην βιώσιμη εφαρμογή των πολιτικών της δια βίου μάθησης είναι ο Εκτελεστικός Οργανισμός για την Ανταγωνιστικότητα και την Καινοτομία, το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Καινοτομίας και Τεχνολογίας (EIT), Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία, ο Εκτελεστικός Οργανισμός Έρευνας, ο Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού και η Ευρωπαϊκή Σχολή Δημόσιας Διοίκησης.

1.2 Προγράμματα ένταξης στις δομές εκπαίδευσης και απασχόλησης

Όσον αφορά την απασχόληση αναπτύχθηκαν κοινοτικές πρωτοβουλίες που τονίζουν για ακόμα μία φορά την επιδίωξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης

²³ http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/index_el.htm

να εφαρμόζονται δράσεις περιφερειακού και τοπικού χαρακτήρα. Από τις πιο γνωστές είναι η πρωτοβουλία Employment²⁴, με στόχους:

- ✓ την προώθηση της ισότητας ευκαιριών για άντρες και γυναίκες σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την κατάρτιση και την απασχόληση.
- ✓ την ενδυνάμωση δράσεων κοινωνικής ενσωμάτωσης για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αποκλεισμένες ή με κίνδυνο να αποκλειστούν.
- ✓ την πρόσβαση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην αγορά εργασίας και την προώθηση σταθερών προοπτικών απασχόλησής τους.
- ✓ την ένταξη στην αγορά εργασίας ή την επανένταξη σε κατάλληλη εκπαιδευτική βαθμίδα για τις ηλικίες 16-24 χωρίς ή με ανεπαρκή βασικά επαγγελματικά προσόντα.

Επίσης, το πρόγραμμα Adapt²⁵ προέβλεπε:

- ✓ βοήθεια στους εργαζόμενους για να προσαρμοστούν στις αλλαγές των επιχειρήσεων
- ✓ βελτίωση των προσόντων τους
- ✓ αύξηση της ευελιξίας και της κινητικότητας των εργαζομένων
- ✓ πρόβλεψη και επιτάχυνση νέων θέσεων εργασίας και νέων δραστηριοτήτων με έμφαση σε μικρομεσαίες επιχειρήσεις.

Αυτά τα προγράμματα συνδυάστηκαν σταδιακά με το πρόγραμμα Interreg²⁶ και το πρόγραμμα Urban²⁷. Το πρώτο προωθούσε την ιδέα ότι

²⁴ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1176&langId=el>

²⁵

<http://www.keaep.gr/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%AF%CE%BB/%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AF%CE%B1ADAPT.aspx>

²⁶ <http://www.interregeurope.eu/>

τα εθνικά σύνορα δεν πρέπει να είναι εμπόδια για την ισόρροπη ανάπτυξη και την ενοποίηση του ευρωπαϊκού εδάφους, ενώ το δεύτερο υποστήριξε δράσεις για την οικονομική και κοινωνική αναζωογόνηση των πόλεων και των οικισμών σε περιόδους κρίσης με στόχο την αειφόρο αστική ανάπτυξη.

1.3 Το πρόγραμμα youth guarantee²⁸

1.3.1 Τι είναι το youth guarantee

Το youth guarantee είναι μια νέα προσέγγιση στην αντιμετώπιση της ανεργίας των νέων που εξασφαλίζει ότι όλοι οι νέοι κάτω από 25 – είτε έχουν δουλέψει είτε όχι – παίρνουν μια καλής ποιότητας πρόταση μέσα σε 4 μήνες από όταν ολοκληρώνουν τη βασική εκπαίδευση ή μένουν άνεργοι.

Η καλής ποιότητας πρόταση πρέπει να είναι για μια δουλειά, μαθητεία, εκπαίδευση, ή συνέχιση εκπαίδευσης και να προσαρμοστεί σε κάθε ιδιαίτερη ανάγκη και κατάσταση. Οι χώρες της ΕΕ επικύρωσαν την αρχή του youth guarantee τον Απρίλιο του 2013 κατόπιν συστάσεως του Συμβουλίου.

1.3.2 Πως οργανώνονται τα σχέδια του youth guarantee;

Η ανάπτυξη και η παράδοση ενός σχεδίου του Youth Guarantee απαιτεί ισχυρή συνεργασία μεταξύ όλων των βασικών εμπλεκόμενων: δημόσιες αρχές, πάροχοι καθοδήγησης σταδιοδρομίας, όργανα εκπαίδευσης &

²⁷

http://courses.arch.ntua.gr/el/oi_eyrvpaikes_poleis/ekpaideytiko_yliko/koinotiko_programma_urban.html)

²⁸ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079>

κατάρτισης, υπηρεσίες υποστήριξης νεολαίας, επιχειρήσεις, εργοδότες, συνδικάτα, κ.λπ.

Η πρόωρη παρέμβαση και η ενεργοποίηση είναι βασικές και, σε πολλές περιπτώσεις, απαιτούνται μεταρρυθμίσεις, όπως η βελτίωση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει βοηθήσει κάθε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναπτύξει το εθνικό σχέδιο εφαρμογής του Youth Guarantee και να αρχίσει την εφαρμογή. Η Επιτροπή έχει υποστηρίξει τις δραστηριότητες ευαισθητοποίησης στην καθιέρωση του Youth Guarantee, με μια πειραματική εφαρμογή σε 4 κράτη μέλη (Λετονία, Φινλανδία, Πορτογαλία και Ρουμανία) το 2015. Η έννοια, τα προϊόντα και τα ορατά αποτελέσματα από αυτή την πειραματική εφαρμογή καθώς επίσης και τα παθήματα που γίνονται μαθήματα έχουν τεθεί στη διαθεσιμότητα των εθνικών, περιφερειακών και τοπικών αρχών που επιθυμούν να τα χρησιμοποιήσουν περαιτέρω ως ηλεκτρονικό κουτί εργαλείων.

Η Επιτροπή συνεχίζει να υποστηρίζει την ευαισθητοποίηση και να προωθεί τις δραστηριότητες σε ακόμα τέσσερα κράτη μέλη (Βουλγαρία, Ελλάδα, Λιθουανία και Σλοβενία) το 2016-17 (περιγραφή των προγραμμάτων κάτω από την πρόσκληση VP/2015/005). Επιπλέον, μια πρόσκληση υποβολής προτάσεων έχει προωθηθεί τον Απρίλιο του 2016 για να παρέχει υποστήριξη στο Youth Guarantee με δραστηριότητες σε πέντε ακόμα κράτη μέλη το 2017-18.

Περαιτέρω, η Επιτροπή διευκολύνει επίσης τη διάχυση των καλύτερων πρακτικών μεταξύ των κυβερνήσεων, ιδίως μέσω του προγράμματος εκμάθησης αμοιβαίας στρατηγικής ευρωπαϊκής απασχόλησης.

1.3.3 Ιστορία επιτυχίας

Η Φινλανδία έχει αναπτύξει ένα περιεκτικό σχέδιο Youth Guarantee. Μια αξιολόγηση του Eurofound διαπίστωσε ότι, το 2011, το 83.5% των νέων που αναζητούν εργασία έλαβε επιτυχή προσφορά μέσα σε 3 μήνες από την καταχώρησή τους ως ανέργων. Το φινλανδικό σχέδιο έχει οδηγήσει σε εξατομικευμένα σχέδια για τους νέους που διαμορφώνονται γρηγορότερα, μειώνοντας τελικά την ανεργία.

1.3.4 Κόστος, κέρδος και χρηματοδότηση του Youth Guarantee

Αν και οι ακριβείς αριθμοί είναι αδύνατο να καθοριστούν μέχρι κάθε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να καθορίσει ακριβώς πώς θα εφαρμόσει το σχέδιο, πρόσφατη έρευνα εκτιμά τα οφέλη να είναι πολύ υψηλότερα από τις δαπάνες. Το συνολικό εκτιμώμενο κόστος του Youth Guarantee στην Ευρωζώνη είναι €21δισ ετησίως, ή 0.22% του ΑΕΠ. (Πηγή: Έκθεση ILO – κρίση εργασίας στην Ευρωζώνη, 2012²⁹)

Εντούτοις, η απραξία θα ήταν δαπανηρότερη. Οι νέοι που δεν είναι στην απασχόληση, την εκπαίδευση ή την κατάρτιση υπολογίζεται να κοστίζουν στην ΕΕ €153δισ (1.21% του ΑΕΠ) ανά έτος – σε οφέλη και απολεσθείσες αποδοχές και φόρους. (Πηγή: Η έκθεση του Eurofound σχετικά με τη ανεργία των νέων, 2012³⁰)

Δεν είναι όλα τα μέτρα του Youth Guarantee ακριβά. Παραδείγματος χάριν, περαιτέρω συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων (φορέων, χωρών κλπ) είναι αποτελεσματική χωρίς απαίτηση μεγάλου προϋπολογισμού.

²⁹

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_184965.pdf

³⁰ <https://www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2014/sdn1411.pdf>

Για να γίνει το Youth Guarantee πραγματικότητα, οι εθνικοί προϋπολογισμοί πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην απασχόληση της νεολαίας για να αποφύγουν τις υψηλότερες δαπάνες στο μέλλον.

Η Ε.Ε υποστηρίζει τις εθνικές κυβερνήσεις στο να αναπτύξουν τέτοια προγράμματα. Συγκεκριμένα συμπληρώνει τα εθνικά έξοδα σε αυτά τα σχέδια μέσω του ευρωπαϊκού κοινωνικού Ταμείου και της πρωτοβουλίας απασχόλησης νεολαίας που ανέρχεται στα €6δισ.

1.3.4 Αποτίμηση του Youth guarantee

Η πρωτοβουλία εγγύησης νεολαίας της ΕΕ δεν πρόσφερε ποτέ μια μαγική ράβδο για να εξαφανίσει τη ανεργία των νέων αμέσως, και δεν φτιάχτηκε ως υποκατάστατο είτε των καλών μακροοικονομικών πολιτικών είτε της μεταρρύθμισης της ΟΝΕ. Στην πραγματικότητα, κέρδισε την απαραίτητη πολιτική προσοχή και την υποστήριξη από τις ωφελούμενες χώρες επειδή ήταν μέρος της απάντησης της ΕΕ στην κρίση της Ευρωζώνης. Αλλά η κύρια σχετικότητά του είναι ως μια πιο μακροπρόθεσμη δομική μεταρρύθμιση που βελτιώνει τη διαδικασία της μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία και που αναδομεί τα μοντέλα προ-κρίσης των αγορών εργασίας και της εκπαίδευσης (Andor, 2016).

Η ευρωπαϊκή δράση για την απασχόληση νεολαίας παραμένει αναπόφευκτη σήμερα. Πρέπει να εστιάσει πρώτα απ' όλα στη συνεπή και λεπτομερή εφαρμογή της εγγύησης της νεολαίας. Αυτό είναι μια πολιτική που συμφωνήθηκε στην αιχμή της κρίσης, αλλά είναι και ιδιαίτερα σχετική έξω από το πλαίσιο κρίσης εάν θέλουμε να ενισχύσουμε την κοινωνική συνοχή, την οικονομική παραγωγικότητα και τη δημόσια στήριξη για το πρόγραμμα της ΕΕ (Andor, 2016).

Η εγγύηση νεολαίας είναι ένα πανκοινοτικό πλαίσιο που βοηθά να μεταφερθούν οι καλύτερες υπάρχουσες πρακτικές της μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία στις χώρες που αποτυγχάνουν με τις νέες γενεές τους. Είναι ένα σύνθετο σύνολο μέτρων και επομένως έχει χαρακτηριστεί συχνά ως δομική μεταρρύθμιση. Πρέπει να αξιολογηθεί σε αυτό το επίπεδο, και μόλις εφαρμοστεί πλήρως, πρέπει να παραμείνει ένα κεντρικό συστατικό ενός σύγχρονου ευρωπαϊκού κοινωνικού προτύπου(Andor, 2016).

Κεφάλαιο 2. Δια βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στη δια βίου εκπαίδευση στη χώρα μας, γίνεται μια αναδρομή στην εξέλιξη του θεσμού και αναλύεται ο θεσμός των vouchers, που αποτελούν την ανταπόκριση της Ελλάδας στα Ευρωπαϊκά προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης.

2.1 Αναδρομή στη δια βίου εκπαίδευση

Το 1929 έγινε η αρχή για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα με την ίδρυση Νυκτερινών Σχολών για την παροχή εκπαίδευσης κυρίως σε ενήλικες που δεν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο. Το 1943 συστάθηκαν υπηρεσίες για την καταπολέμηση του αναλφαριθμισμού, ενώ στα μέσα της δεκαετίας του 1970 δημιουργήθηκε η Διεύθυνση Επιμόρφωσης Ενηλίκων στο Υπουργείο Παιδείας, που αργότερα (Ν.1320/1983) αναβαθμίστηκε σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.).

Το 1995 (Ν.2327/1995) ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.), και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) και του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το 1997 (Ν.2525/1997) θεσμοθετούνται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), όπου φοιτούν ενήλικες που δεν έχουν συμπληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και τους χορηγείται μετά από επιτυχή φοίτηση τίτλος ισότιμος του Γυμνασίου (ή Δημοτικού).

Το 2001 (Ν.2909/2001) η Γ.Γ.Λ.Ε. έγινε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και αναλαμβάνει πλέον το σχεδιασμό,

το συντονισμό και την υλοποίηση σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό ενεργειών που αφορούν τη δια βίου μάθηση. Με τον ίδιο νόμο το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και έχει σκοπό την τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γ.Γ.Ε.Ε. και την υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση. Το 2003 (Ν.3191/2003) θεσμοθετείται το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.), προκειμένου να επιτευχθεί ο συντονισμός και η συμπληρωματικότητα των συστημάτων της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και της Αρχικής και Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και δημιουργείται ένα ενιαίο σύστημα Πιστοποίησης Επαγγελματικών Προσόντων.

Το 2005 (Ν.3369/2005) συστηματοποιείται η λειτουργία των Φορέων Παροχής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων και διέπεται από ένα ολοκληρωμένο ενιαίο θεσμικό πλαίσιο για τη Δια Βίου Μάθηση. Προς τον συντονισμό παροχής της Δια Βίου Μάθησης συνιστάται ένα συλλογικό όργανο με την ονομασία «Εθνική Επιτροπή Δια Βίου Εκπαίδευσης», με συμμετοχή αρμόδιων φορέων και των κοινωνικών εταίρων. Σύμφωνα με το Ν.3369/2005: *«Υπηρεσίες Δια Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης που απευθύνονται σε άτομα, τα οποία δεν έχουν ολοκληρώσει την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, παρέχουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ενώ σε αποφοίτους μέχρι και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρέχουν τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης, και σε αποφοίτους μέχρι και Ανώτατης Εκπαίδευσης οι Σχολές Γονέων. Για αποφοίτους Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακής και Τεχνολογικής) το ρόλο αυτό αναλαμβάνουν τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης, Υπηρεσίες Δια Βίου Κατάρτισης προς αποφοίτους Υποχρεωτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρέχουν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης. Τα Κέντρα Επαγγελματικής*

Κατάρτισης παρέχουν υπηρεσίες Δια Βίου Κατάρτισης τόσο σε αποφοίτους Υποχρεωτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και σε αποφοίτους Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικότερα τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) που ήδη λειτουργούν σε αρκετά Πανεπιστήμια και ΤΕΙ και είναι α) πιστοποιημένα σύμφωνα με τις προβλεπόμενες διατάξεις από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ) και β) ενταγμένα στο Εθνικό Σύστημα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, παραμένουν ως χωριστές δομές στα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης».

2.2 Η ελληνική πολιτική ως ανταπόκριση της ευρωπαϊκής: τα vouchers

Το Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας, μαζί με τον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.), από το 2012 έχουν ξεκινήσει να υλοποιούν το Σχέδιο Δράσης «Εγγύησης για τη Νεολαία» στην Ελλάδα. Είναι ένα σύνολο ενεργειών με αποδέκτη τους νέους ηλικίας 15-24 ετών, οι οποίοι δεν εργάζονται και εκπαιδεύονται. Στόχος της δράσης είναι, όλοι οι νέοι ως 24 ετών να λαμβάνουν μια ποιοτική πρόταση για απασχόληση, επαγγελματική κατάρτιση, μαθητεία ή πρακτική άσκηση μέσα σε χρονικό διάστημα τεσσάρων (4) μηνών από τότε που θα αποχωρήσουν από την επίσημη εκπαίδευση ή από τότε που θα μείνουν άνεργοι.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, το σχέδιο προβλέπει ευρεία συνεργασία των εμπλεκόμενων δημόσιων υπηρεσιών και φορέων, καθώς και δημιουργία εταιρικών σχέσεων με τους εκπροσώπους των κοινωνικών εταίρων και της νεολαίας.

2.2.1 Στρατηγικό Πλαίσιο

Το Σχέδιο «Εγγύησης για τη Νεολαία» συνδέεται άμεσα με τους στρατηγικούς στόχους και τις προτεραιότητες του νέου αναπτυξιακού μοντέλου της Ελλάδας και την επαναφορά της οικονομίας σε βιώσιμη τροχιά ανάπτυξης.

Ο αναπτυξιακός σχεδιασμός για την Ελλάδα του 2020 αποβλέπει «στην αναγέννηση της ελληνικής οικονομίας με ανάταξη και αναβάθμιση του παραγωγικού και κοινωνικού ιστού της χώρας και τη δημιουργία και διατήρηση βιώσιμων θέσεων απασχόλησης, έχοντας ως αιχμή την εξωστρεφή, καινοτόμο και ανταγωνιστική επιχειρηματικότητα και γνώμονα την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της αρχές της αειφόρου ανάπτυξης»(Γενική Γραμματεία Επενδύσεων- Ε.Σ.Π.Α., 2014).

Στο πλαίσιο της νέας στρατηγικής, εξέχουσα σημασία έχουν η διευκόλυνση της πρόσβασης και η ενεργός ένταξη στην αγορά εργασίας και η ποιοτική αναβάθμιση του συστήματος εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

2.2.2 Ανεργία Νέων και Νέοι εκτός Εκπαίδευσης Απασχόλησης και Κατάρτισης (Ε.Α.Ε.Κ.- Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση)

Η ανεργία των νέων στην Ελλάδα ήταν ιδιαίτερα αυξημένη ακόμα και πριν την έναρξη της οικονομικής κρίσης, ωστόσο μετά την έναρξή της έφτασε σε δυσθεώρητα ύψη. Το ποσοστό ανεργίας των νέων (15-24 ετών) στην Ελλάδα το 1983 ήταν περίπου 23%, ενώ το 2012 διπλασιάστηκε φτάνοντας στο 55,3% και το Β' Τρίμηνο 2013 στο 59% (ΕΛΣΤΑΤ, Γ' ΤΡΙΜΗΝΟ 2013), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 2012 ήταν 22,8%.

Οι νέοι 15 – 24 ετών έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και θα μπορούσαμε να τη χωρίσουμε σε 2 ομάδες σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ:

Νέοι 15 – 19: οι έφηβοι που θα έπρεπε να εκπαιδεύονται. Τα άτομα αυτά έχουν συνήθως χαμηλά προσόντα και εξειδίκευση και επομένως αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες ένταξης στην αγορά εργασίας. Το 2013, οι νέοι 15-19 αποτελούσαν περίπου το 6% του πληθυσμού της χώρας και το 2,2% του συνόλου των ανέργων.

Νέοι 20 –24: άτομα ηλικίας 20-24 ετών που έχουν συνήθως ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μπορεί να έχουν ολοκληρώσει και πανεπιστημιακές σπουδές. Τα άτομα αυτά έχουν συνήθως υψηλότερα τυπικά προσόντα. Το 2013, οι νέοι 20-24 ετών αποτελούσαν περίπου το 5,5% του πληθυσμού της χώρας και το 11% των ανέργων.

Περίπου το 52% των νέων ανέργων είχαν ολοκληρώσει τη μέση εκπαίδευση, ενώ τουλάχιστον 20% εξ αυτών είχαν πτυχίο ανώτερης, ανώτατης ή επαγγελματικής σχολής. Περίπου το 10% των ανέργων είχαν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση ή δεν είχαν παρακολουθήσει σχολείο, καθιστώντας το πιο πιθανό να ζήσουν σε συνθήκες φτώχειας.

Επίσης, το Β' Τρίμηνο του 2013, οι νέοι εκτός δομών εκπαίδευσης, κατάρτισης ή εργασίας ηλικίας 15– 24 ετών ανέρχονταν σε περίπου 240.000, εκ των οποίων 66.484 ήταν 15-19 ετών και 173.207 ήταν 20-24 ετών. Από την ομάδα 15-19 ετών, το 36% ήταν άνεργοι και από την ηλικιακή ομάδα 20-24, το 75% ήταν άνεργοι.

2.2.2.1 Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου- μαθητική διαρροή

Η σχολική/μαθητική διαρροή είναι εμπόδιο στην οικονομική ανάπτυξη και στην απασχόληση, και αυξάνει τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι νέοι που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο είναι

σίγουρο πως έχουν ελλείψεις σε δεξιότητες και προσόντα και δυσκολεύονται σημαντικά στο να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.

Στην Ελλάδα η σχολική εγκατάλειψη μειώθηκε το 2012 σε σύγκριση με το 2009 (που ήταν 14,5%) κατά 3,1 ποσοστιαίες μονάδες και ο στόχος για το 2020 είναι να πέσει στο 9,7%, σύμφωνα με τις δεσμεύσεις που έχει αναλάβει η χώρα μας στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης & Πρόνοιας, 2014).

Από τον Σεπτέμβριο 2013, βάσει του Ν. 4186/2013 (άρθρο 36, παρ. 29) «στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) δημιουργήθηκε Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής. Το Παρατηρητήριο αποτελεί οργανική Μονάδα του Ι.Ε.Π.».

2.2.3 Θεσμικοί Παράγοντες που εμπλέκονται στην «Εγγύηση για τη Νεολαία»

Οι θεσμικοί φορείς που συνεργάζονται στον τομέα της απασχόλησης, της κατάρτισης και της εκπαίδευσης των νέων είναι οι εξής:

1. **Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας**, ο βασικός αρμόδιος φορέας στρατηγικού σχεδιασμού και εφαρμογής του Σχεδίου Δράσης «Εγγύηση για τη Νεολαία». Η Διεύθυνση Απασχόλησης του Υπουργείου έχει οριστεί Εθνικός Συντονιστής της υλοποίησης του Σχεδίου Δράσης «Εγγύηση για τη Νεολαία» και βοηθιέται από τους παρακάτω φορείς του:

- τον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.).
- τη Διεύθυνση για την Κοινωνική Ένταξη και την Κοινωνική Οικονομία.
- τη Μονάδα Ανάλυσης και Τεκμηρίωσης.

- την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού».
- την Ειδική Υπηρεσία Συντονισμού και Παρακολούθησης Δράσεων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.
- το Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (Ε.Ι.Ε.Α.Δ.).

2. **Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων**, ως ο υπεύθυνος φορέας για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, σε συνεργασία με τους παρακάτω φορείς του:

- το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) που υλοποιεί συστημικές παρεμβάσεις με άμεσα ωφελούμενους τους νέους (15- 24 ετών).
- την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», που είναι αρμόδια για τη διαχείριση του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».
- τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.).
- τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.
- τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (Γ.Γ.Ε.Τ.).
- τη Δομή Απασχόλησης και Σταδιοδρομίας (Δ.Α.ΣΤΑ.) των Πανεπιστημίων και Τεχνολογικών Ιδρυμάτων.
- τους Ιδιωτικούς φορείς επαγγελματικής κατάρτισης.

3. **Το Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων** που υλοποιεί πρωτοβουλίες για την απασχόληση των νέων στον πρωτογενή τομέα και ενισχύει την επιχειρηματική δραστηριότητα στον τομέα αυτό.

4. **Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας**, ο υπεύθυνος φορέας για την βελτίωση της Ανταγωνιστικότητας της χώρας και την υλοποίηση δράσεων ενίσχυσης της επιχειρηματικότητας.
5. **Υπουργείο Ναυτιλίας και Αιγαίου**, ο υπεύθυνος φορέας για την ανάπτυξη της Ελληνικής ναυτιλίας και της προώθησης της απασχόλησης, της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης των Ελλήνων ναυτικών.
6. **Υπουργείο Τουρισμού**, μέσω των εκπαιδευτικών του μονάδων.
7. **Υπουργείο Πολιτισμού**. Η αρμόδια Ειδική Υπηρεσία στον τομέα του Πολιτισμού (Ε.Υ.ΠΟ.Τ.) υλοποιεί προγράμματα κοινωφελούς εργασίας για την ενίσχυση της απασχόλησης των ανέργων.
8. **Τοπική Αυτοδιοίκηση (Δήμοι/ Περιφέρειες)**, η οποία συμμετέχει στην προώθηση της απασχόλησης των νέων και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων.
9. **Κοινωνικοί Εταίροι:**
 - Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος (Γ.Σ.Ε.Ε.).
 - Εθνική Συνομοσπονδία Ελληνικού Εμπορίου (Ε.Σ.Ε.Ε.).
 - Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδος (Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε.).
 - Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (Σ.Ε.Β.).
 - Σύνδεσμος Ελληνικών Τουριστικών Επιχειρήσεων (Σ.Ε.Τ.Ε.).
 - Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.Μ.Ε.Α.).
 - Πανελλήνια Συνομοσπονδία Ενώσεων Αγροτικών Συνεταιρισμών (ΠΑΣΕΓΕΣ).
 - Επιμελητήρια.

10.Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας: το Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας (Ε.ΣΥ.Ν.) είναι ο επίσημος φορέας που εκπροσωπεί την ελληνική νεολαία στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

2.2.4 Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης (Ο.Α.Ε.Δ.) – Εφαρμογή αναδιάρθρωσης του επιχειρησιακού μοντέλου

Η Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης (Ο.Α.Ε.Δ.) είναι ο βασικός πυλώνας των Δράσεων «Εγγύησης για τη Νεολαία», καθώς αποτελεί το σημείο υποδοχής και εξυπηρέτησης των ενδιαφερόμενων. Η εφαρμογή της αναδιάρθρωσης του επιχειρησιακού μοντέλου του Οργανισμού θα συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη δυνατότητα του Οργανισμού να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της υλοποίησης της «Εγγύησης για τη Νεολαία».

2.2.4.1 Ρόλος του Ο.Α.Ε.Δ.

Ο Ο.Α.Ε.Δ. συμβάλλει:

- στην προώθηση της απασχόλησης,
- στην ασφάλιση της ανεργίας και την κοινωνική προστασία της μητρότητας και της οικογένειας
- στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

2.2.4.2 Λειτουργικότητα ΟΑΕΔ – Ικανότητα υλοποίησης «Εγγύησης για τη Νεολαία»

Το όραμα και επί της ουσίας η πρόκληση για τον Ο.Α.Ε.Δ., στο πλαίσιο του ρόλου του ως της Δημόσιας Υπηρεσίας Απασχόλησης, είναι να αποτελέσει ένα φιλικό, αξιόπιστο και ενθαρρυντικό σημείο πρόσβασης, υποδοχής και αναφοράς για τους ανέργους νέους της ομάδας. Οι

προτεραιότητες του Οργανισμού για την υλοποίηση του Σχεδίου «Εγγυήσεων για τη Νεολαία» αφορούν (Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης & Πρόνοιας, 2014):

- Στην αξιοποίηση των χαρακτηριστικών του Σχεδίου Εγγυήσεων για τη Νεολαία προς την κατεύθυνση της ταχύτερης ενσωμάτωσης της νέας φιλοσοφίας αναδιάρθρωσης του επιχειρησιακού μοντέλου του Οργανισμού στις δραστηριότητές του.
- Στην διασφάλιση της εύρυθμης υλοποίησης του Σχεδίου.
- Στην αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του προς τους νέους της ηλικιακής ομάδας.

2.2.4.3 Εξατομικευμένη Παρέμβαση της Ομάδας Στόχου

Η εξατομικευμένη προσέγγιση αναφέρεται σε μια δυναμική, διαπροσωπική και επικοινωνιακή διαδικασία ανάμεσα στον Εργασιακό Σύμβουλο και τον άνεργο νέο πολίτη που είναι ο δυνητικά ωφελούμενος της «Εγγύησης για τη Νεολαία». Μέσω της Εξατομικευμένης Προσέγγισης επιτυγχάνεται (Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης & Πρόνοιας, 2014):

- Η διερεύνηση και καταγραφή των αναγκών των νέων.
- Η ενεργοποίηση των νέων προκειμένου να προσδιορίσουν τον επαγγελματικό τους στόχο.
- Η κατάρτιση ενός Ατομικού Σχεδίου Δράσης.
- Η ενεργοποίηση των νέων για εξεύρεση εργασίας.
- Η προετοιμασία των νέων για δημιουργία βιώσιμης επιχείρησης.
- Η αποτελεσματική σύζευξη των χαρακτηριστικών του ανέργου νέου με τα χαρακτηριστικά των ζητούμενων θέσεων εργασίας.

Κεφάλαιο 3: Εκπαίδευση και απασχόληση

3.1 Επιμορφωτικές ανάγκες

3.1.1 Η Έννοια του Όρου «Ανάγκη» και «Επιμορφωτική Ανάγκη»

Θεωρείται αναγκαίο να αποσαφηνιστούν οι έννοιες ανάγκη και επιμορφωτική ανάγκη όπως και να προσδιοριστεί επίσης το σημασιολογικό περιεχόμενό τους καθώς διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη διαδικασία σχεδίασης επιμορφωτικών προγραμμάτων (Βεργίδης & Καραλής, 1999). Ο όρος «ανάγκη» θεωρείται πολυδιάστατος και είναι το πιο βασικό κριτήριο κατά την οικοδόμηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για ενήλικες. Οι πιο βασικές θεωρίες της παρούσας έννοιας αναλύονται παρακάτω.

3.1.2 Ψυχολογική Προσέγγιση

Κατά τη ψυχολογική προσέγγιση οι ανάγκες καταγράφονται και λογίζονται ως τα κίνητρα που κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο A. Maslow (1954) ταξινόμησε ιεραρχικά τις ανθρώπινες ανάγκες και επισήμανε πως κάποια ανάγκη οφείλει να καλύπτεται ικανοποιητικά πριν εμφανιστεί κάποια επόμενη. Σύμφωνα με την πιο πάνω ταξινόμηση, σχεδιάστηκε μια πυραμίδα όπου στη βάση της ο Maslow τοποθέτησε τις κύριες ανθρώπινες βιολογικές ανάγκες (πείνα, δίψα) και ακολούθως ποικίλες άλλες που σχετίζονται με την ασφάλεια, την κοινωνικοποίηση και τον αυτοσεβασμό. Στην κορυφή τοποθέτησε την ανάγκη που έχουν

τα άτομα για μάθηση. Οι ανάγκες των πιο κάτω σταδίων έχουν απόλυτη προτεραιότητα συγκριτικά με τις αντίστοιχες των υψηλότερων. Άλλωστε, όταν ένα άτομο ικανοποιήσει ή καλύψει κάποια ανάγκη του κατώτερης κλίμακας, αυτόματα και επαναλαμβανόμενα επιθυμεί να καλύψει κάποια επιπρόσθετη ανάγκη του από την αμέσως υψηλότερη κλίμακα. Τοιουτοτρόπως ο Maslow επιτυγχάνει σύνδεση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων ανθρώπινων αναγκών.

3.1.3 Ψυχο-κοινωνιολογική Προσέγγιση

Εξετάζοντας την «ανάγκη» ψυχο-κοινωνιολογικά, ορίζεται σαν το μέρος της έλλειψης, αναλογικά με κάποιο γενικό πρότυπο, καθώς επίσης και η διεργασία εμπέδωσης της παρούσας έλλειψης. Συνεπώς, οι ανάγκες οικοδομούνται σε δεδομένα ιστορικά και κοινωνικά τοπία, τη στιγμή που τα άτομα βιώνουν κάποια υλική, γνωστική ή ανθρώπινη έλλειψη (Schutz και Luckmann, 1974). Σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτές γεννιούνται όταν πλήθος ανθρώπων αισθανθούν ότι μειονεκτούν σε βασικές ή κοινωνικές και δευτερεύουσες γνώσεις.

3.1.4 Πολιτιστική Προσέγγιση

Αναφορικά με την πολιτιστική σκοπιά της έννοιας, κρίνεται σημαντική η προσφορά των πολιτιστικών παραγόντων στη καθιέρωση των αναγκών. Ποικίλες ανάγκες οικοδομούνται βάσει των υπάρχουσών παραδόσεων, αξιών, βιωμάτων και κοινωνικών στάσεων. Ως εκ τούτου και οι εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζονται από τις στάσεις και τα «πιστεύω» που τη χαρακτηρίζουν. Ο Vygotsky το 1978 επισήμανε πως υπάρχει αλληλεπίδραση στην κοινή εμπειρία των ατόμων και του πολιτιστικού επιπέδου όπου δρουν (Crawford, 1996). Ο άνθρωπος μέσω της ομιλίας και της γραφής μεσολαβεί με το κοινωνικό του περιβάλλον.

Η πολιτιστική σκοπιά οριοθετεί βασικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες ειδικών κοινωνικών ομάδων όπως για παράδειγμα των μειονοτήτων ή ομάδων κάθε διαφορετικότητας. Ο πολιτιστικός περίγυρος διαδραματίζει καίριο ρόλο, αναφορικά με τις μεθόδους επιμόρφωσης και την διαδικασία αναζήτησης των αναγκών μας για επιμόρφωση.

3.1.5 Οικονομική Προσέγγιση

Εξετάζοντας τις επιμορφωτικές ανάγκες από την οικονομική όψη διαπιστώνουμε πως λαμβάνει χώρα μέσω του συστήματος παραγωγής, το οποίο γεννά καθημερινά καινούριες ανάγκες. Με τον όρο «εκπαιδευτικές ανάγκες» αναφερόμαστε σε όλες τις γνώσεις, δεξιότητες και αξίες οι οποίες φανερώνουν τη διαφορά μεταξύ των ανθρώπων, είναι απαραίτητες ώστε να εκτελεστεί κάποια εργασία και τέλος δεν είναι διαθέσιμες από όλους (Χασάπης, 2000). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εργαζομένων καθορίζονται από την υποχρέωση εξειδίκευσής τους με σκοπό μια πιο αποτελεσματική και αποδοτική διαχείριση των καθηκόντων τους.

3.1.6 Δομολειτουργική Προσέγγιση

Η Δομολειτουργική θεώρηση των εκπαιδευτικών αναγκών αφορά βασικά τη λειτουργία των δομών και με ποιο τρόπο αυτές επηρεάζουν τις ανάγκες όσων τις βιώνουν. Το πιο σημαντικό στοιχείο θεωρείται αυτό της «αλλαγής». Ως εκ τούτου, όταν ο,τιδήποτε αλλάζει εντός του δομικού περιβάλλοντος επικρατεί ανισορροπία που ακολούθως γεννά την ανάγκη για αλλαγή και εφαρμογή στη νέα κατάσταση. (Βεργίδης, 2003). Ο Βεργίδης, τονίζει πως η εκπαίδευση συνιστά μια απάντηση στις μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στη ζωή των ατόμων και βοηθά στην προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα.

3.2 Βασικές έννοιες της δια βίου εκπαίδευσης

3.2.1 Το πεδίο της μάθησης

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θεωρίες που αποσκοπούν στη διερεύνηση της φύσης της μάθησης. Ο Rogers (1999) υποστηρίζει ότι η μάθηση συντελείται σε ένα αριθμό διαφορετικών πεδίων και χρησιμοποιούνται διαφορετικές στρατηγικές για να υποστηρίξουν τα διάφορα είδη μάθησης. Κάθε θεωρία που αφορά τη μάθηση συμβάλει στην επεξεργασία των παραγόντων που θα συντείνουν στην αποτελεσματική εκπαίδευση των ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), σημαντικοί μελετητές αλλά και αρκετοί θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Dewey, Freire, Kolb, Mezirow, Jarvis, υποστηρίζουν ότι η μάθηση δεν τελειώνει με ένα αποτέλεσμα. Είναι μια συνεχής διεργασία η οποία έχει ως βασικό σημείο αναφοράς την επεξεργασία των εμπειριών και εμπεριέχει την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περίγυρο. Η παραδοσιακή θεωρητική προσέγγιση κατά την οποία εστιάζονται μετρήσιμες συμπεριφορές υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια σταθερή επαφή, η οποία προκαλείται από εξωτερικά ερεθίσματα, τα οποία επιδρούν στο σύστημα γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών του ανθρώπου (Tight, 2002).

Ένας ενήλικας μαθαίνει μέσα από ένα ευρύτατο φάσμα δραστηριοτήτων. Παρακάτω παρατίθενται ορισμοί της έννοιας της μάθησης σύμφωνα με τους τρεις σημαντικότερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων.

«Η μάθηση είναι μια διεργασία, όπου η γνώση δημιουργείται μέσα σε έναν αέναο κύκλο, όπου το άτομο δρώντας αποκτά συνεχώς νέες εμπειρίες, τις οποίες στη συνέχεια επεξεργάζεται, τις διασυνδέει με τις υπάρχουσες γνώσεις και αντλεί συμπεράσματα με βάση τα οποία σχεδιάζει νέες δράσεις» (Kolb, 1984).

«Η μάθηση είναι μια διεργασία συνεχούς επανερμηνείας των εμπειριών, η οποία επιτρέπει στον άνθρωπο να κατανοεί πληρέστερα τα φαινόμενα, με αποτέλεσμα να συμμετέχει ενεργητικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι» (Mezirow, 1990).

Μάθηση είναι η διεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα» (Jarvis, 2004)

Παρά τη διαφορετικότητα των παραπάνω προσεγγίσεων υπάρχει η κοινή πεποίθηση ότι η μάθηση αποτελεί βασικό συστατικό της ανθρώπινης υπόστασης μέσω της οποίας τα άτομα κατανοούν τον εαυτό τους, αντιλαμβάνονται τι συμβαίνει στο κοινωνικό τους περίγυρο και έτσι προσανατολίζονται μέσα στη διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα.

3.2.2 Η έννοια της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την UNESCO *«Η εκπαίδευση είναι μια επένδυση στο μέλλον των πολιτών και κοινωνιών. Στην αρχή του 21^{ου} αιώνα το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν είναι τίποτε άλλο παρά το δικαίωμα της συμμετοχής στη ζωή του σύγχρονου κόσμου» (Κόκκος, 2005).*

Ένας ενήλικας μαθαίνει με πολλούς τρόπους. Μαθαίνει μέσα από την καθημερινή εμπειρία, την παρατήρηση μιας δραστηριότητας ή την αλληλεπίδρασή του με άλλους ανθρώπους. Όταν όμως ένας ενήλικας ξεκινά συνειδητά την μάθηση, έχει συγκεκριμένους στόχους και επιλέγει να παρακολουθήσει ένα συγκροτημένο και σχεδιασμένο πρόγραμμα από κάποιο φορέα παροχής μάθησης, τότε η μορφή της μάθησης παίρνει τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης. (Κόκκος, 2005).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο επίκεντρο της Ε.Ε. είναι ο ενήλικας. Στη σημερινή εποχή ορίζουμε ένα άτομο ως «ενήλικο» όταν έχει συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας του. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Brookfield, 1986, Jarvis, 2004, Knowles 1998, Rogers

2002) η έννοια της ενηλικιότητας δεν ορίζεται με βάση την ηλικία ενηλικίωσης ενός ατόμου, αλλά σύμφωνα με την κατάσταση κατά την οποία το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του στοιχεία ωριμότητας και αυτοπροσδιορισμού και ταυτόχρονα τα ίδια στοιχεία αναγνωρίζονται στο πρόσωπό του και από άλλους ανθρώπους. Η ωριμότητα ως έννοια, περιέχει την ιδέα της πλήρους ανάπτυξης, της προσωπικής ωρίμανσης αλλά και της επέκτασης και αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων του ατόμου. Ένα ενήλικο άτομο έχει συσσωρευμένες εμπειρίες, τις οποίες αν αξιοποιήσει θα μπορέσει να επιτύχει μια ισορροπημένη ένταξη στη ζωή και στην κοινωνία, θεωρώντας ως κύριο χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας την υπευθυνότητα απέναντι στον εαυτό του και στον περίγυρο του, αλλά και την αυτονομία στη λήψη αποφάσεων (Rogers, 1996).

Συμπερασματικά, οι ενήλικες έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να εξετάζονται και να αναλύονται διεξοδικά πριν το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Για τον Rogers (1999) ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει ως στόχο την ενίσχυση και προώθηση της ενηλικιότητας των εκπαιδευομένων θα πρέπει να επιδιώκει:

- Την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης και την πλήρη αξιοποίηση των ικανοτήτων του ανθρώπου
- Την ενθάρρυνση της ανάπτυξης της αίσθησης της προοπτικής
- Την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, τη δύναμη της επιλογής και δράσης, όπως επίσης την αύξηση και όχι την άρνηση της ενηλικιότητας

3.2.3 Η έννοια της αντίληψης ως δυνατότητα κατανόησης της μάθησης στην ενηλικιότητα

Η αντίληψη είναι μια σύνθετη ψυχολογική διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο αναλύει τα χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος, τα συνθέτει και τα συσχετίζει με τις προηγούμενες εμπειρίες του, ώστε να ερμηνεύει τα μηνύματα του εξωτερικού κόσμου. Είναι μια γνωστική λειτουργία και επηρεάζεται τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες. Ο άνθρωπος δέχεται ένα σύνολο ερεθισμάτων και από αυτά επιλέγει και αντιλαμβάνεται ό,τι θέλει, ό,τι επιθυμεί και ό,τι νομίζει ότι δίνει απάντηση στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του (Καλούρη, 2001).

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008) η αντίληψη επηρεάζεται από συναισθηματικούς παράγοντες που απορέσουν από την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου. Κάθε άτομο αναπτύσσει συγκεκριμένα συναισθήματα, σύμφωνα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται μια κατάσταση. Τα συναισθήματα που δημιουργούνται σε ένα άτομο έχουν άμεση εξάρτηση από τον τρόπο αντίληψης, δηλαδή το κατά πόσο και με ποιόν τρόπο το άτομο κατανοεί την αιτία που τα προκάλεσε. Τα συναισθήματα μπορεί να είναι θετικά: χαρά, ελπίδα πληρότητα, ενθάρρυνση, μπορεί όμως να είναι και αρνητικά: δυσαρέσκεια, απογοήτευση, απόρριψη ή επίκριση. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό το άτομο να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να αξιολογεί τα ερεθίσματα που δέχεται και να διατηρεί αυτά που το ενδιαφέρουν, ώστε να αντιλαμβάνεται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του το δικό του κόσμο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, με τον όρο αντίληψη εννοούμε τη «νοητική λειτουργία με την οποία τα δεδομένα των αισθήσεων οργανώνονται σε ενότητες με νόημα και ερμηνεύονται με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου» (Χουντουμάδη, Πατεράκη, 1997). Με αυτό τον τρόπο το άτομο διαμορφώνει αντιλήψεις οι οποίες είναι πνευματικές δομές και περιλαμβάνουν γνώσεις, πεποιθήσεις, κατανοήσεις, προτιμήσεις και

απόψεις, στις οποίες βασίζεται και σύμφωνα με αυτές υιοθετεί μια συγκεκριμένη στάση απέναντι σε πρόσωπα και καταστάσεις στην καθημερινή του ζωή (Patterson and Norwood, 2004).

3.3 Η θεωρία του Bourdieu

Η θεωρία του Pierre Bourdieu θεωρείται κατάλληλη για το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας γιατί εξηγεί *τη διαλεκτική σχέση μεταξύ του μακρο- και μικρο-κοινωνιολογικού, του αντικειμενικού και του υποκειμενικού, της δομής και του δράντος υποκειμένου* (Eichholz, Assche, Oberkircher&Hornidge, 2013, σελ. 869; Μυλωνάς, 1998, σελ. 24).

Υπό αυτή την οπτική, στο πλαίσιο της έρευνάς μας, αξιοποιώντας τη θεωρία του Bourdieu, επιδιώκουμε να μελετήσουμε τη σχέση μεταξύ δύο διαφορετικών τύπων κοινωνικής δομής: της μακρο-δομής της κοινωνίας, όπου οι ενήλικες μαθητές ενσωματώνουν στο πλαίσιο του κοινωνικού τους περιγύρου έναν πρωτογενή τρόπο σκέψης, αντίληψης και δράσης, και της μικρο-δομής της τάξης στο ΚΕΚ, όπου δράοντας σε αυτήν οι ενήλικες μαθητές δημιουργούν νέα σχήματα σκέψης και αντίληψης, τα οποία προστίθενται στις «ενσωματωμένες» κοινωνικές τους δομές.

Οι «ενσωματωμένες» κοινωνικές δομές, που επηρεάζουν τις δυνατότητες στην εκπαίδευση, πηγάζουν από τη θέση του ατόμου στη μακρο-δομή της κοινωνίας και από τη θέση που αποκτά στη μικρο-δομή της τάξης. Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι το κοινωνικό υπόβαθρο είναι το θεμέλιο για το «ενσωματωμένο» πολιτισμικό κεφάλαιο (*habitus*), καθώς επίσης ότι οι άνθρωποι έχουν πολλές ικανότητες να μάθουν από τις κοινωνικές τους εμπειρίες και από τους νέους τύπους καταστάσεων στους οποίους συμμετέχουν. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να ενσωματωθεί νέα γνώση

στο habitus του κοινωνικού υποκειμένου (Almquist, Modin & Ostberg, 2010, σελ. 33).

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου βασίζεται στην ιδέα ότι η οικονομική απόδοση σχετίζεται με την εκπαίδευση και την κατάρτιση και οι επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο αποδίδουν ανάλογα. Συνεπώς, το κόστος για την εκπαίδευση είναι μια επένδυση που δημιουργεί ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο αποδίδει αντίστοιχα με τις υλικές επενδύσεις (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013). Στην περίπτωση της έρευνάς μας, ο κάθε μαθητής μπορεί να ιδωθεί ότι εισέρχεται στη μικρο-δομή της τάξης (στο μικρο-κοινωνιολογικό επίπεδο) με ένα ταξικό habitus το οποίο έχει σχηματιστεί στο πλαίσιο της μακρο-δομής της κοινωνίας. Στη συνέχεια, το habitus του μαθητή τροποποιείται με βάση τις συνθήκες της δομής της τάξης (Almquistetal., 2010, σελ. 34).

3.3.1 Το ανθρώπινο κεφάλαιο

Ο Ο.Ο.Σ.Α. ορίζει το ανθρώπινο κεφάλαιο ως *«γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και γνωρίσματα (φυσική, συναισθηματική και πνευματική υγεία) που έχουν τα άτομα, τα οποία μπορούν να διευκολύνουν τη δημιουργία προσωπικής, κοινωνικής και οικονομικής ευζωίας»* (Πανισίδου, 2013). Έτσι, το ανθρώπινο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνει εκτός από το επίπεδο εκπαίδευσης και τις δεξιότητες κάποιου, ένα ευρύτερο φάσμα ικανοτήτων και ποιοτικών χαρακτηριστικών, τα οποία βελτιώνουν όχι μόνο την παραγωγή ή το εισόδημα αλλά και την προσωπική και την κοινωνική ευημερία. Άρα, το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι ένα σύνολο φυσικών και επίκτητων ικανοτήτων ενός ατόμου (Ψαχαρόπουλος, 1999).

Η βασική ιδέα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου άρχισε να υπάρχει κατά τη δεκαετία του 1960, οπότε ένα πλήθος από μελέτες και

έρευνες την υποστήριξαν (Τσαμαδιάς & Χανής, 2011). Ο Schultz θεωρεί ότι το πιο ουσιώδες χαρακτηριστικό του οικονομικού συστήματος είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και του προσδίδει τρεις διακεκριμένες ιδιότητες: α) είναι ενσωματωμένο στον άνθρωπο, β) είναι κεφάλαιο, γιατί αποτελεί πηγή μελλοντικών ικανοποιήσεων και γ) δεν είναι δυνατό να διαχωριστεί από το άτομο το οποίο το κατέχει (Τσαμαδιάς & Χανής, 2011).

3.3.2 Κοινωνικό κεφάλαιο

Παράλληλα με το ανθρώπινο κεφάλαιο, έχουν προταθεί και άλλες μορφές κεφαλαίου, όπως το Κοινωνικό Κεφάλαιο και το Πολιτισμικό Κεφάλαιο. Η έννοια του Κοινωνικού Κεφαλαίου πρώτο συναντάται σε ένα βιβλίο που δημοσιεύθηκε το 1916 από την Lyda Hanifan και ορίζει ως κοινωνικό κεφάλαιο *«τα ενσώματα πάγια στοιχεία που έχουν σημασία για το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητας των ανθρώπων: δηλαδή καλή θέληση, συντροφικότητα, συμπάθεια και κοινωνική επαφή ανάμεσα στα άτομα και οικογένειες που συνθέτουν μια κοινωνική μονάδα»* (όπως αναφέρεται στο Ρέππας, 2015 υπό δημοσίευση).

Στις μέρες μας η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου επανήλθε από τον Pierre Bourdieu (1986, σελ. 14) ο οποίος ορίζει ότι *«Κοινωνικό κεφάλαιο είναι το άθροισμα των πραγματικών ή δυνητικών πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός ανθεκτικού δικτύου περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένων σχέσεων αμοιβαίας γνωριμίας και αναγνώρισης – ή με άλλα λόγια, στην ένταξη σε μια ομάδα η οποία παρέχει σε καθένα από τα μέλη της με την υποστήριξη του συλλογικά κατεχόμενου κεφαλαίου, μια “πιστοποίηση” που τους δίνει το δικαίωμα να ωφελούνται με τις διάφορες έννοιες της λέξης»*. Ένας άλλος σύγχρονος συγγραφέας, ο Putnam, (2000, σελ. 256) δίνει τον ακόλουθο ορισμό: *«Με τον όρο «κοινωνικό*

κεφάλαιο» αναφερόμαστε στο σύνολο των μη οικονομικών πόρων, πραγματικών, φανταστικών, που αφορούν σε άτομα, ομάδες ή δίκτυα κοινωνικών σχέσεων και χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα και κοινά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς, διευκολύνοντας συνεπώς τη συνεργασία και τη συλλογική δράση των ανθρώπων και προάγοντας την κοινωνική αποδοτικότητα.»

Σύμφωνα με τον προαναφερθέντα ορισμό, το κοινωνικό κεφάλαιο δημιουργείται από τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, οπότε επικεντρώνεται σε ομάδες και στους κανόνες που καθοδηγούν τις μορφές συμπεριφοράς και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Παράλληλα, από αυτές τις σχέσεις απορρέουν δευτερεύοντα στοιχεία, όπως γνώσεις και εμπιστοσύνη, τα οποία ενισχύουν την αμοιβαιότητα και τη συνεργασία. Στην πραγματικότητα, οι κοινωνικές σχέσεις διαμεσολαβούν μεταξύ της συλλογικής δράσης της ομάδας και του αποτελέσματος αυτής, που είναι το κοινό όφελος και η επίτευξη στόχων (Kilpatrick, Field & Falk, 2003· Putnam, 2000). Έτσι το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να βοηθήσει στο να μειωθεί το κόστος των συναλλαγών, αλλά και να υπάρξει καλύτερη διαχείριση των εσωτερικών και εξωτερικών κρίσεων της κοινότητας (Ρέππα & Βασιλάκης, 2015).

Από την άλλη, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι το κοινωνικό κεφάλαιο μιας ομάδας μπορεί να παράγει θετική ενέργεια για τα εκτός της ομάδας άτομα, όταν το επίπεδο εμπιστοσύνης είναι μεγαλύτερο από την ίδια την ομάδα (Fukuyama, 2001). Ωστόσο, είναι δυνατόν να υπάρχει συσσωρευμένο κοινωνικό κεφάλαιο εντός μιας κοινότητας, η οποία να διάκειται ανταγωνιστικά προς άλλες κοινότητες, γεγονός που υπονομεύει και περιορίζει την κοινωνική συνοχή εντός των στενών ορίων της κοινότητας (Falk, Golding & Balatti, 2000). Παράλληλα, είναι πιθανό να αναπτυχθούν φαινόμενα αποκλεισμού και, σε ακραίες περιπτώσεις, εχθρότητας προς τους έξωθεν της κοινότητας (Fukuyama, 2001).

Επομένως, θα ήταν λάθος να γενικευθεί η υπόθεση ότι κοινότητες πλούσιες σε κοινωνικό κεφάλαιο συγκροτούν κοινωνίες με υψηλά ποσοστά κοινωνικής συνοχής.

Ο όρος του κοινωνικού κεφαλαίου έχει επικρατήσει, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, παρέχοντας ένα γόνιμο ερμηνευτικό πλαίσιο για την προσέγγιση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μάθησης (Baron, Field & Schuller, 2000, Πανιτσίδου, 2013).

Σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην αύξηση και ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου, υπάρχουν ποικίλες απόψεις. Ο Coleman (1988) εστιάζει στο ατομικό όφελος, εκλαμβάνοντας την εκπαίδευση ως αποτέλεσμα παρά ως αιτιακό παράγοντα του κοινωνικού κεφαλαίου μιας κοινότητας. Από την άλλη ο Putnam (2000) επισημαίνει το συλλογικό όφελος που εκρέει από το κοινωνικό κεφάλαιο, εκλαμβάνοντας την εκπαίδευση ως ανεξάρτητη μεταβλητή (Πανιτσίδου, 2013).

Τα ερευνητικά ευρήματα του Putnam (2000) και άλλων μελετητών φέρνουν την εκπαίδευση ως σημαντικό αιτιακό παράγοντα κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενθαρρύνει την αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στα άτομα της ομάδας, η οποία στη συνέχεια γενικεύεται σε εμπιστοσύνη και ανεκτικότητα προς το κοινωνικό σύνολο.

3.3.3 Εισαγωγή στο πολιτιστικό κεφάλαιο

Ο Bourdieu δηλώνει ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο αποτελείται από την οικειότητα με τον κυρίαρχο πολιτισμό σε μια κοινωνία, και ειδικά τη δυνατότητα να γίνει κατανοητή και να χρησιμοποιηθεί η «εκπαιδευμένη» γλώσσα (Bourdieu, 1977α). Η κατοχή πολιτιστικού κεφαλαίου ποικίλλει με τη κοινωνική τάξη, όμως το εκπαιδευτικό σύστημα υποθέτει πως

υφίσταται η κατοχή του. Αυτό το καθιστά πολύ δύσκολο για τους μαθητές της εργατικής τάξης να πετύχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα.

«Το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί από τον καθένα να έχει ότι αυτό δεν δίνει. Αυτό αποτελείται κυρίως από τη γλωσσική και πολιτιστική ικανότητα και εκείνη την σχέση της οικειότητας με τον πολιτισμό που μπορεί μόνο να παραχθεί από την οικογενειακή ανατροφή όταν διαβιβάζει τον κυρίαρχο πολιτισμό.» (Bourdieu, 1977α, σελ. 494)

Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι, δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει την κατοχή πολιτιστικού κεφαλαίου, το οποίο λίγοι σπουδαστές κατέχουν στην πραγματικότητα, υπάρχει πολλή ανεπάρκεια στην «παιδαγωγική μετάδοση» (δηλ. διδασκαλία). Αυτό γίνεται επειδή οι σπουδαστές απλά δεν καταλαβαίνουν τι οι δάσκαλοί τους προσπαθούν να γίνει αντιληπτό (Bourdieu και Passeron, 1990).

Αλλά παρά το γεγονός ότι οι μαθητές της εργατικής τάξης αδικούνται σοβαρά στον ανταγωνισμό για τα εκπαιδευτικά πιστοποιητικά, τα αποτελέσματα αυτού του ανταγωνισμού θεωρούνται τόσο αξιοκρατικά όσο και νόμιμα. Επιπλέον, ο Bourdieu υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές ανισότητες νομιμοποιούνται από τα εκπαιδευτικά πιστοποιητικά που κατέχουν όσοι είναι στις κυρίαρχες θέσεις. Αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει έναν βασικό ρόλο στη διατήρηση του status quo (Bourdieu, 1974).

Συνοψίζοντας, η άποψη του Bourdieu είναι ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο εντυπώνεται στο σπίτι της υψηλής τάξης, και επιτρέπει στους σπουδαστές υψηλής τάξης να κερδίσουν υψηλότερα εκπαιδευτικά πιστοποιητικά από τους σπουδαστές της εργατικής τάξης. Αυτό επιτρέπει στα άτομα υψηλής τάξης να διατηρήσουν τη θέση της τάξης τους, και νομιμοποιεί την κυρίαρχη θέση που τα άτομα υψηλής τάξης τείνουν χαρακτηριστικά να κρατήσουν. Φυσικά, μερικά άτομα της εργατικής

τάξης θα πετύχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά αυτό θα ενισχύσει το σύστημα με τη συμβολή στην εμφάνιση της αξιοκρατίας.

3.3.1.1 Η πολιτιστική αυθαιρεσία

Εκτός από το πολιτιστικό κεφάλαιο, ο Bourdieu εισάγει τη συμπληρωματική έννοια της πολιτιστικής αυθαιρεσίας, η οποία θέτει ένα πρόσθετο εμπόδιο στην εκπαιδευτική επίτευξη της εργατικής τάξης. Ο Bourdieu δεν καθορίζει την έννοια της πολιτιστικής αυθαιρεσίας εντούτοις, δηλώνει ότι:

«Σε οποιοδήποτε δεδομένο κοινωνικό σχηματισμό η νόμιμη παιδαγωγική δράση, δηλ. η παιδαγωγική δράση που χρηματοδοτείται με την κυρίαρχη νομιμότητα, δεν είναι τίποτα εκτός από την αυθαίρετη επιβολή κυρίαρχης πολιτιστικής αυθαιρεσίας στο μέτρο που λανθασμένα θεωρείται στην αντικειμενική αλήθειά της ως κυρίαρχη παιδαγωγική δράση και επιβολή του κυρίαρχου πολιτισμού.» (Bourdieu και Passeron, 1990, σελ. 22)

Δεδομένου ότι ο Bourdieu χρησιμοποιεί τον όρο «πολιτιστική αυθαιρεσία» χωρίς καθορισμό, δεν είναι σαφές ακριβώς τι εννοεί όταν αναφέρεται στην αυθαιρεσία, ή μέχρι ποιο σημείο αυτός βλέπει τις πολιτιστικές δεξιότητες που απαιτούνται και που διαβιβάζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα ως αυθαίρετες.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα εκπαιδευτικά πρότυπα που περιγράφονται από τον Bourdieu είναι σαφώς υπό κάποια έννοια αυθαίρετα. Για παράδειγμα, ο Bourdieu υποστηρίζει ότι οι μαθητές της εργατικής τάξης που επιτυγχάνουν έναν βαθμό ακαδημαϊκής επιτυχίας χάρη στη σκληρή δουλειά, αντιμετωπίζουν το εμπόδιο ότι το επίτευγμά τους μπορεί να κριθεί πάρα πολύ σκληρά ώσπου να κερδηθεί (Bourdieu, 1974). Αυτή η αριστοκρατική περιφρόνηση για τις προσπάθειες της εργατικής τάξης

στον πολιτισμό της υψηλής τάξης οδηγεί σε ένα ιδιαίτερο σύνολο αξιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Bourdieu, 1967).

Ο Bourdieu υποστηρίζει αυτό τον ισχυρισμό από την αναφορά στις εκθέσεις πανεπιστημιακών εξετάσεων (Bourdieu και Saint-Martin, 1974). Υποστηρίζει ότι τα κριτήρια των πανεπιστημιακών εξεταστών απεικονίζουν τις τιμές των κυρίαρχων κατηγοριών, και ότι όσο πιο ασαφή είναι τα αιτήματα των εξεταστών, τόσο λιγότερες πιθανότητες έχουν οι μαθητές της εργατικής τάξης να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις.

Ο Bourdieu δεν θεωρεί κάθε στοιχείο του πολιτιστικού κεφαλαίου που διαβιβάζεται στο σπίτι και της εκπαίδευσης που διαβιβάζεται στο σχολείο ως αυθαίρετο. Άρα, πώς αποφασίζουμε ποιες εκπαιδευτικές αξίες και πρακτικές είναι αυθαίρετες, και ποιες έγκυρες; «Η κοινωνιολογική θεωρία της παιδαγωγικής δράσης διαχωρίζει την αυθαιρεσία της επιβολής και την αυθαιρεσία του περιεχομένου που επιβάλλεται, ώστε να παρουσιαστούν μόνο οι κοινωνιολογικές επιπτώσεις της σχέσης μεταξύ δύο λογικών μυθιστοριογραφιών, δηλαδή μια καθαρή σχέση δύναμης ως αντικειμενική αλήθεια της επιβολής και ένας συνολικά αυθαίρετος πολιτισμός ως αντικειμενική αλήθεια των εννοιών που επιβάλλονται... Δεν υπάρχει καμία παιδαγωγική δράση που να μην εντυπώνει μερικές έννοιες μη συναγόμενες από μια καθολική αρχή (λογικός λόγος ή βιολογική φύση...)» (Bourdieu και Passeron, 1990: 9).

3.3.4 Habitus

Η έννοια του habitus είναι κεντρική στη σκέψη του Bourdieu, όμως δεν είναι σαφώς καθορισμένο. Όπως το πολιτιστικό κεφάλαιο, το habitus διαβιβάζεται μέσα στο σπίτι. Εντούτοις, ενώ το πολιτιστικό κεφάλαιο

αποτελείται από την κατοχή της νόμιμης γνώσης, το habitus είναι ένα σύνολο τοποθετήσεων και αξιών, και το κυρίαρχο habitus είναι ένα σύνολο τοποθετήσεων και τιμών που κατέχει η κυρίαρχη κατηγορία. Ένα σημαντικό συστατικό του κυρίαρχου habitus είναι μια θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση (Bourdieu, 1977a).

Έτσι είναι το habitus μόνο ένα σύνολο τοποθετήσεων, που κατευθύνεται πρώτιστα προς την εκπαίδευση και τον πολιτισμό; Μερικές φορές ο Bourdieu φαίνεται να προτείνει ότι το κυρίαρχο habitus αποτελείται από κάτι περισσότερο από αυτό - ότι περιλαμβάνει (ή δίνει αφορμή τουλάχιστον για) τον ανταγωνισμό σε συγκεκριμένες κοινωνικές τοποθετήσεις, συμπεριλαμβάνει για παράδειγμα: «... την πρακτική των παιχνιδιών και του αθλητισμού της υψηλής κοινωνίας ή των τρόπων και των γούστων ως αποτέλεσμα της καλής ανατροφής...» (Bourdieu, 1977α: 506). Έτσι τι εννοεί ο Bourdieu με ένα «σύνολο διαθέσεων»; Δίνει διάφορους ορισμούς, συμπεριλαμβανομένης μιας «τάσης», «ροπής» ή «κλίσης» (Bourdieu, 1977β, σελ. 214).

3.6 Κοινωνική ενσωμάτωση

Η ευρωπαϊκή έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού καλύπτει την αποτυχία των κοινωνικών, οικονομικών/πολιτικών σχέσεων των ανθρώπων. Περιλαμβάνει 1) κοινωνική απομόνωση ως αποτέλεσμα της έλλειψης ή της διακοπής σημαντικών δεσμών στις τοπικές ή εθνικές κοινοτικές ενώσεις, οικογένειες, κ.λπ. και 2) έλλειψη νόμιμων δικαιωμάτων ή/και της ανικανότητας να τα υπερασπιστούν. Το κοινωνικά αποκλεισμένο άτομο ή η ομάδα είναι ανίκανη να συμμετέχει πλήρως στην οικονομία, στη κοινωνική ζωή ή στην πολιτική ζωή και η ύπαρξη τέτοιων ατόμων ή ομάδων φαίνεται να μειώνει την αλληλεγγύη, αυξάνοντας τις κοινωνικές εντάσεις και συγκρατώντας τη κοινωνική ανάπτυξη.

Η κοινωνική ενσωμάτωση αφορά τη συμπερίληψη των ατόμων και των ομάδων σε ένα σύνολο δομημένων κοινωνικών σχέσεων. Πολλοί ερευνητές που συσχετίζουν την έννοια της κοινωνικής ενσωμάτωσης υπογραμμίζουν πώς υπερβαίνει τα απλά θέματα του εισοδήματος ή των υλικών ανισοτήτων και την ανακατανομή τους (Barata, 2000), ή ακόμα και της εξασφάλισης των βασικών ανθρώπινων δικαιωμάτων (Bach, 2002). Τα δικαιώματα και η ανακατανομή, υποστηρίζεται, πως είναι απαραίτητοι αλλά μη ικανοποιητικοί όροι για τους ανθρώπους «ώστε να γίνουν αποδεκτοί και για να συμμετέχουν πλήρως μέσα στις οικογένειές μας, τις κοινότητές μας, και την κοινωνία μας» (Guildford, 2000, σελ. 1).

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της εμπειρικής έρευνας

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η Μεθοδολογία της Έρευνας που ακολουθήθηκε. Θα γίνει αναφορά στους προβληματισμούς που έγιναν αφορμή για την επιλογή του θέματος, τα μέσα συλλογής δεδομένων και την όλη διαδικασία που ακολουθήθηκε, το δείγμα και τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων.

4.2 Σκοπός έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως τελικό στόχο τη χαρτογράφηση του πεδίου της δια βίου μάθησης στους δήμους μέσα από τη δομή των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας διαμορφώνονται ως εξής:

- Πώς γίνεται η επιλογή και συμμετοχή στο πρόγραμμα κατάρτισης;
- Πώς ήταν η συνεργασία με το ΚΕΚ υλοποίησης;
- Πώς ήταν η υλοποίηση του προγράμματος;
- Ποια η συνεισφορά του προγράμματος στις επαγγελματικές προοπτικές των καταρτιζόμενων;

4.3 Ερευνητικός σχεδιασμός

Στην ενότητα αυτή θα γίνει αναφορά στον ερευνητικό σχεδιασμό της παρούσας διπλωματικής εργασίας και στους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκε η μέθοδος που τελικά ακολουθήθηκε. Αρχικά, ωστόσο, θα κάνουμε αναφορά στην κοινωνική έρευνα και τις διαδικασίες της.

Σύμφωνα με τον Bryman (2008), οι ερευνητικές στρατηγικές διακρίνονται στις ποσοτικές έρευνες (quantitative research) και στις ποιοτικές έρευνες (qualitative research). Η διαφορά μεταξύ τους έγκειται στο γεγονός ότι οι ποσοτικές έρευνες αφορούν μετρήσιμα δεδομένα και έχουν συγκεκριμένη διαδικασία ενώ οι ποιοτικές έρευνες δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο, την κουλτούρα, τα νοήματα και τις κοινωνικές σχέσεις (Wellington, 2000).

Η ποιοτική έρευνα, που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία, διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό (αξιακό και ιδεολογικό) πλαίσιο (context) στο οποίο εγγράφεται. Τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης είναι δύο βασικά μοναδικά χαρακτηριστικά. Το πρώτο είναι ότι ο ερευνητής προσφέρει το κίνητρο με το οποίο διεξάγεται η έρευνα, και το δεύτερο είναι ότι ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει κάποιες πλευρές του κοινωνικού συστήματος στο οποίο εστιάζει. Και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά είναι αναπόσπαστα μέρη της διαδικασίας και θεωρούν τον ερευνητή ως αυτόν που δομεί τη γνώση και όχι ως απλό δέκτη αυτής. Ο ερευνητής συλλέγει τα δεδομένα, τα οποία μετατρέπει και ερμηνεύει, μέσω της ανάλυσης, σε πληροφορίες. Οι πληροφορίες αυτές, όταν εφαρμόζονται και χρησιμοποιούνται επαναλαμβανόμενα στην πράξη σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, γίνονται γνώση (Τσιώλης, 2011). Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, καθώς και τα συναισθηματικά και συμβολικά/ φαντασιακά δεδομένα και δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν είναι απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση (Παπαγεωργίου, 1998).

Με τα εργαλεία της ποιοτικής, τη συνέντευξη, την παρατήρηση, τη συμμετοχική παρατήρηση, την ανάλυση αρχείων, τις ιστορίες ζωής δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα να είναι αυτός που θα μπορεί διαρκώς να διαμορφώνει τον τρόπο χρήσης αυτών των μεθόδων, τη διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα ανάλογα πάντα με τη στάση που παίρνει και το πώς χειρίζεται την έρευνα. Έτσι, υποστηρίζεται ότι ο ίδιος ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα είναι το ερευνητικό εργαλείο (Ball, 1990).

Επιλέχθηκε η μέθοδος της συνέντευξης και συγκεκριμένα της ημι-δομημένης συνέντευξης. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει την εξαγωγή ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τον Robson (2002), η συνέντευξη είναι σημαντικό, ευέλικτο και ευπροσάρμοστο ερευνητικό εργαλείο.

4.4 Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο

Η συνέντευξη είναι το κύριο εργαλείο της ποιοτικής έρευνας. Ο λόγος είναι ότι επιτρέπει μια «πρόσωπο με πρόσωπο» επαφή και μπορεί ο ερευνητής να προσεγγίσει στοιχεία που δεν μπορούν να παραχθούν στην ποσοτική έρευνα.

Η συνέντευξη είναι βασική τεχνική για τη συλλογή ερευνητικού υλικού στην επιστημονική έρευνα και δίνει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να επικοινωνεί άμεσα με τα υποκείμενα, καθώς υπάρχει η κατά πρόσωπο επικοινωνία ερευνητή-υποκειμένου, και συνεπώς μπορεί να συλλέγει ουσιαστικές πληροφορίες (Αθανασίου, 2000).

Έτσι, επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη στην βάση των πλεονεκτημάτων που την χαρακτηρίζουν, όπως προτείνει η σχετική βιβλιογραφία. Στο πλαίσιο της ημι-δομημένης συνέντευξης οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα να τοποθετηθούν πάνω στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, αλλά και να μιλήσουν πιο ανοιχτά πάνω

στο συγκεκριμένο ζήτημα, έχοντας ταυτόχρονα όμως ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αξόνων, ώστε και οι δύο πλευρές να έχουν πλήρη κατανόηση αυτών που επικοινωνούν στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας (Willig, 2001).

Τα ερωτήματα προς τους συνεντευξιαζόμενους, στην παρούσα έρευνα, περιέχονται στον οδηγό της συνέντευξης (Βλ. Παράρτημα Ι)

Οι άξονες γύρω από τους οποίους περιστράφηκε η συνέντευξη ήταν οι εξής:

1. Σκοπός συμμετοχής στο πρόγραμμα: για ποιο λόγο επέλεξαν τα άτομα να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα
2. Συνεργασία με ΚΕΚ: ποια η άποψη των συμμετεχόντων για το ΚΕΚ, τους εκπαιδευτές και τι προβλήματα υπήρχαν.
3. Άποψη για το πρόγραμμα: ποια η άποψη των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα, τη διάρκειά του και τον τρόπο που γινόταν το μάθημα.
4. Συνεισφορά του προγράμματος: πως θα βοηθήσει το πρόγραμμα να συνεισφέρει στην εύρεση εργασίας και με ποιόν τρόπο.

4.5 Το δείγμα της έρευνας

Το είδος της δειγματοληψίας που έγινε είναι αυτό της σκόπιμης δειγματοληψίας, καθώς το ερευνητικό μας σχέδιο περιελάμβανε την προσπάθεια να εντοπιστούν άτομα που θεωρούνται ότι συγκεντρώνουν όλα εκείνα τα στοιχεία που επιζητούμε, και κατά κύριο λόγο την εμπειρία συμμετοχής. Ταυτόχρονα έπρεπε να έχουν τη θέληση να συμμετάσχουν στις συγκεκριμένες συνεντεύξεις. Έτσι στην έρευνά μας έλαβαν μέρος 10 ενήλικες, οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα voucher (βλ. Παράρτημα ΙΙ «Πίνακας αποτύπωσης των βασικών χαρακτηριστικών του δείγματος»).

4.6 Ανάλυση των δεδομένων

Η καταγραφή των δεδομένων της συνέντευξης έγινε με μαγνητόφωνο και στη συνέχεια ακολούθησε απομαγνητοφώνηση (Βλ. Παράρτημα ΙΙΙ «Ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη»). Μέσα από την διαδικασία της μαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων, ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να έχει πλήρη εικόνα όσων έχουν ειπωθεί κατά την διάρκεια της συνέντευξης, χωρίς λάθη και παραλήψεις, που μπορεί να υπήρχαν με την μέθοδο των σημειώσεων. Οποσδήποτε ένας συνδυασμός και των δύο αποτελεί την καλύτερη επιλογή για σωστότερα αποτελέσματα.

Μετά την συγκέντρωση των στοιχείων, έγινε η ανάλυσή τους. Τα δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες, οι οποίες αναλύθηκαν και εξετάστηκαν διεξοδικά. Μετά την απομαγνητοφώνηση των δεδομένων, ακολούθησε ταξινόμηση και θεματική χαρτογράφηση. Για την ανάλυση των συνεντεύξεων ακολουθήσαμε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, όπου οι απαντήσεις αναλύονται και κωδικοποιούνται θεματικά. Συγκεκριμένα, η ανάλυση εστιάζεται σε έννοιες, θέματα που ανακαλούνται, επαναλαμβάνονται και χρησιμοποιούνται με σκοπό την επιλογή και την οργάνωση κατηγοριών. Η διάκριση σε κατηγορίες είναι απαραίτητη για την διαλογή και επεξεργασία του υλικού (Βάμβουκας, 1991).

Ειδικότερα, τα βήματα που ακολουθήσαμε στη συγκεκριμένη ανάλυση ήταν η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή των δεδομένων σε κείμενο. Κατόπιν, υπογραμμίσαμε τα σημαντικά σημεία που αναφέρονταν σε κάθε ερώτηση και συσχέτισαμε τα σημεία για να εντοπίσουμε τα κύρια θέματα που προέκυψαν. Στο τέλος, προσπαθήσαμε να εντάξουμε τις

ομοιότητες και διαφορές που αναδείχθηκαν από τις απόψεις των συμμετεχόντων και καταγράψαμε τις κατηγορίες που εντοπίστηκαν, ανατρέχοντας στο κείμενο των απαντήσεων για να εντοπίσουμε αποσπάσματα λόγου.

4.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Ο όρος αξιοπιστία (reliability), δείχνει τον βαθμό στον οποίο η έρευνα μπορεί να παράγει σταθερά και συνεπή αποτελέσματα στη διάρκεια του χρόνου.

Σύμφωνα με τον Hammersley (1999), η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μιας έρευνας εξαρτάται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Το δείγμα και τη δειγματοληψία. Το δείγμα της έρευνας, για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό, δηλαδή η δειγματοληψία να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε όλα τα άτομα του πληθυσμού να έχουν την ίδια δυνατότητα να επιλεγούν ως υποκείμενα του δείγματος. Ταυτόχρονα, ο αριθμός των συμμετεχόντων πρέπει να είναι ικανοποιητικός και όχι πολύ μεγάλος..
2. Η μέθοδος. Η προσέγγιση να είναι ποιοτική καθώς είναι πιο αποδοτική και αξιόπιστη για την εις βάθος διερεύνηση των στάσεων και των συμπεριφορών των ανθρώπων.

Στη παρούσα έρευνα, αν και η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη, το δείγμα ήταν βολικό και εξαρτήθηκε από τη δυνατότητα που είχαμε να εντοπίσουμε άτομα που συμμετείχαν σε προγράμματα Voucher και που είχαν τον χρόνο και τη διάθεση να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις.

4.8 Ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας

Σε κάθε έρευνα, είτε πρόκειται για ποσοτική, είτε για ποιοτική, τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας είναι ιδιαίτερος σημαντικά, λόγω της άμεσης εμπλοκής του ερευνητή με τα προσωπικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, αφορούν στην εμπιστευτικότητα, την ανωνυμία, την εντιμότητα, την εμπιστοσύνη, την προστασία από τυχόν κινδύνους των συμμετεχόντων στην έρευνα, την πληροφορημένη συναίνεση, το κόστος-όφελος, την αμοιβαιότητα, την πρόσβαση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε όλους τους ενδιαφερόμενους και τέλος τη χρήση των αποτελεσμάτων της (Ιωσηφίδης, 2008). Σύμφωνα με τους Cohen κ.α. (2008), ένα μεγάλο μέρος της έρευνας είναι η συνειδητή συναίνεση. Συνειδητή συναίνεση σημαίνει οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν τα πάντα για τη συμμετοχή τους στην οποιαδήποτε έρευνα και να μάθουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η αρχή της συνειδητής συναίνεσης στην έρευνα βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου στην ελευθερία, δηλαδή στην αυτοδιάθεσή του και τη δυνατότητα να μπορεί να αποχωρήσει από την έρευνα όποτε εκείνος θελήσει, χωρίς να υπάρξει κάποια συνέπεια. Στην παρούσα εργασία, η ερευνήτρια διασφάλισε: **α)** τη συναίνεση των συμμετεχόντων στην έρευνα, **β)** την ανωνυμία, **γ)** την πρόβλεψη της δυνατότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα να διακόψουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της, **δ)** την προστασία των συμμετεχόντων στην έρευνα από την έκθεση σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο, ή ταλαιπωρία ή άλλες δυσμενείς για τους ίδιους επιπτώσεις στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία.

Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση και συζήτηση ερευνητικών αποτελεσμάτων

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται συστηματική παρουσίαση των δεδομένων ανά άξονα του με βάση τον οδηγό της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Ι). Παρουσιάζονται, αναλύονται και συζητιούνται τα κυριότερα θέματα που αναδεικνύουν τα δεδομένα μας, σε σχέση με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

5.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

5.1.1 Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

Όπως προαναφέρθηκε το δείγμα αποτέλεσαν 10 συμμετέχοντες, 25-31 ετών, εκ των οποίων 5 είναι γυναίκες και 5 άνδρες. Τα εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά έχουν ως εξής: 4 είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ (συμπεριλαμβανομένου και του πολυτεχνείου), 4 πτυχιούχοι ΑΤΕΙ και 2 απόφοιτοι ΙΕΚ, ενώ όλοι έχουν επιπρόσθετη εξειδίκευση στο αντικείμενό τους.

Όσον αφορά την εργασιακή τους εμπειρία, η πλειονότητα έχει εργαστεί σε διάφορες θέσεις, ενώ τώρα 3 είναι αυτοαπασχολούμενοι, 4 ιδιωτικοί υπάλληλοι και 2 άνεργοι.

Για τους περισσότερους ήταν η πρώτη φορά που συμμετείχαν σε πρόγραμμα Voucher.

5.1.2 Επιλογή προγράμματος voucher

Στην ερώτηση για το είδος του voucher στο οποίο συμμετείχαν, οι περισσότεροι αναφέρουν ότι παρακολούθησαν το πρόγραμμα πρακτικής άσκησης για ηλικίες 25-29 που απευθύνονταν σε αποφοίτους ΑΕΙ-ΤΕΙ και οι υπόλοιποι το πρόγραμμα πρακτικής για ηλικίες 18-24. Χαρακτηριστικά αναφέρεται

«η δράση αυτή αφορούσε επιταγή εισόδου για νέους ηλικίας από 25 έως 29 ετών σε ιδιωτικές επιχειρήσεις γι' απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, η σχετική πρόσκληση εκδόθηκε το 2014, η δράση υλοποιήθηκε από τις 12/12 το 2014 έως τις 11/ ??το 2015 μέσω χρηματοδότησης του ευρωπαϊκού κοινωνικού ταμείου και της γενικής γραμματείας διαχείρισης κοινωνικών πόρων και άλλων πόρων του υπουργείου εργασίας κοινωνικής ασφάλισης και πρόνοιας, περιελάμβανε 80 ώρες σεμινάρια με τίτλο «αρχές οργάνωσης επιχειρήσεων και ποιοτική εξυπηρέτηση πελατών» και 450 ώρες πρακτική άσκηση σε ιδιωτική επιχείρηση» (Γυναίκα, ετών 27, πτυχιούχος ΑΕΙ).

Οι λόγοι συμμετοχής όλων ήταν η οικονομική βοήθεια που θα τους παρείχε το πρόγραμμα και δευτερευόντως η εμπειρία που θα αποκτούσαν, χωρίς να προσδοκούν κάτι συγκεκριμένο από το πρόγραμμα, εκτός από ορισμένες περιπτώσεις που ανέμεναν να παραμείνουν στη δουλειά και μετά τη λήξη του προγράμματος. Μία συμμετέχουσα αναφέρει σχετικά τα εξής:

«...κύριος και βασικότερος λόγος ήταν η ανεργία, αυτά τα προγράμματα πέρα από πρακτική άσκηση σου παρέχουν τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικής μια πολιτική μετάβασης, έχεις την ελπίδα ότι μετά την πρακτική σου μπορείς να στελεχωθείς και να διεκδικήσεις μια θέση στην αγορά εργασίας, επίσης το να αποκτήσω μια προϋπάρχουσα εμπειρία και να εμπλουτίσω το

βιογραφικό μου με ένα όπλο, επίσης για να ζητήσω κάτι καλύτερο επαγγελματικά, κυρίως αυτό θα έλεγα, δηλαδή γνώση, εμπειρία και στελέχωση και διεκδίκηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας γιατί τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα ειδικά για εμάς τους άνεργους νέους πτυχιούχους, αυτό ήταν το κύριο και βασικότερο κίνητρο» (Γυναίκα, ετών 27, πτυχιούχος ΑΕΙ).

Η επιλογή του ΚΕΚ στο οποίο θα πραγματοποιούσαν την επιμόρφωσή τους έγινε ως επί το πλείστον λόγω του ότι ήταν το κοντινότερο στην περιοχή που έμεναν, ενώ κάποιοι αναφέρουν πως ενημερώθηκαν τηλεφωνικά για το ΚΕΚ στο οποίο θα παρακολουθούσαν το πρόγραμμα, ενώ τα περισσότερα ΚΕΚ υλοποιούσαν και άλλα προγράμματα εκείνη τη χρονική περίοδο.

Η ενημέρωση για το πρόγραμμα έγινε στις περισσότερες περιπτώσεις μέσω ίντερνετ, ενώ κάποιοι ενημερώθηκαν και μέσω γνωστών ή μέσω του ΚΕΚ.

5.1.3 Διαδικασία επιλογής

Σχετικά με το αν ήταν εύκολη η διαδικασία για να επιλεγούν και να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, όλοι λένε πως ήταν πολύ εύκολο, ενώ τα κριτήρια επιλογής ήταν η ηλικία, η ανεργία, η οικονομική κατάσταση και το πτυχίο. Αναφέρεται σχετικά:

«ναι ήταν πολύ εύκολη, ουσιαστικά μια φόρμα συμπλήρωνες στη σχετική σελίδα του voucher που είχε βγάλει το κράτος σχετικά με όλα τα είδη voucher που υπάρχουν και σε άλλα επίπεδα και όσον αφορά τα κριτήρια τα πληρούσα γιατί και το εισόδημά μου ήταν

χαμηλό και ανήκα στην ηλικιακή ομάδα που οριοθετούσε ο κανονισμός, οπότε ναι» (Γυναίκα, ετών 27, πτυχιούχος ΑΕΙ).

Η επιλογή της θέσης για την πρακτική έγινε στην πλειονότητα από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις την πρότεινε το ΚΕΚ ή κάποιος γνωστός.

5.1.4 Συνεργασία με ΚΕΚ

Η συνεργασία με το ΚΕΚ κρίνεται από την πλειονότητα ως αρκετά καλή, ενώ κάποιιοι αναφέρουν ότι ήταν τυπική. Σχετικά με τις υποδομές, τον εξοπλισμό, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, αυτά ήταν επαρκή και δε δυσκολευόταν η διδασκαλία.

Ως προβλήματα αναφέρονται το ότι κάποιιοι εκπαιδευτές δεν ήθελαν να κάνουν μάθημα. Ακόμα αναφέρθηκε πως το ΚΕΚ δεν τους παρείχε τα αναμενόμενα σχετικά με τη σίτιση και σε κάποιιοις περιπτώσεις δε υπήρχε έγκαιρη ενημέρωση σχετικά με τις προθεσμίες. Τέλος, ως πρόβλημα αναφέρθηκε πως οι πληρωμές καθυστερούσαν πολύ, αλλά αυτό δεν ήταν αρμοδιότητα του ΚΕΚ. Για παράδειγμα αναφέρεται:

«τα προβλήματα σε εμένα κυρίως παρουσιάστηκαν στο θέμα της επιλογής δηλαδή όταν οι επιχειρήσεις σε καλούσαν και έπρεπε εκεί να αποφασίσεις, το ίδιο το κεκ λίγο παρενέβαινε και προσπαθούσε να σε κατευθύνει όσο το δυνατόν καλύτερα, στο ΚΕΚ δεν υπήρχαν προβλήματα δηλαδή ήταν πολύ οργανωτικοί, ενδιαφέρονταν να σε κατευθύνουν, να σου μεταδώσουν πράγματα, αυτά, με τα εφόδια που τους είχαν δοθεί, εννοώ και κρατικά και μέσω ΕΣΠΑ και μέσα από τον θεσμικό τους ρόλο γιατί και αυτό κάπως σε περιορίζει, μέχρι κάπου μπορείς να κινηθείς, οπότε μέχρι εκεί νομίζω ήταν

καλά δεν υπήρχαν ιδιαίτερα προβλήματα» (Άνδρας, ετών 28, απόφοιτος ΙΕΚ).

Στην ερώτηση για το αν θα επιθυμούσαν κάτι άλλο από το πρόγραμμα κατάρτισης και το ΚΕΚ που το υλοποίησε, η πλειονότητα αναφέρθηκε στο ότι θα ήθελαν να γίνεται καλύτερο μάθημα, να υπάρχει καλύτερη συμβουλευτική από το ΚΕΚ και να είναι περισσότερες οι ώρες της πρακτικής και λιγότερες της θεωρίας.

Στο αν θα επέλεγαν ξανά το ίδιο ΚΕΚ, οι περισσότεροι απάντησαν καταφατικά, ενώ κάποιοι ήταν κατηγορηματικοί πως μόνο σε περίπτωση ανάγκης (δεν είχαν άλλη επιλογή) θα το έκαναν.

5.1.5 Υλοποίηση του προγράμματος

Τα προγράμματα όλων των συμμετεχόντων ήταν είτε 4μηνα είτε 5μηνα, ωστόσο από άποψη ωρών ήταν όλα ακριβώς το ίδιο, δηλαδή 120 ώρες θεωρία και 480 ώρες πρακτική. Η διαφοροποίησή έγκειται στο αν θα επέλεγαν να δουλεύουν 4 ή 6 ώρες την ημέρα.

Όσον αφορά τις βασικές απαιτήσεις των προγραμμάτων δεν αναφέρεται κάτι αξιοσημείωτο πέραν της υποχρεωτικής παρουσίας στα πολύωρα μαθήματα θεωρίας, όπου διδάσκονταν έννοιες σχετικές με το περιεχόμενο του κάθε voucher (π.χ. τουρισμός, μάρκετινγκ).

Σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες, η ατμόσφαιρα ήταν πολύ καλή και ως επί το πλείστον υπήρχε ομοιογένεια, γιατί ήταν όλοι ίδιου μορφωτικού επιπέδου. Ωστόσο, κάποιοι αναφέρουν πως στα δικά τους προγράμματα δεν υπήρχε ομοιογένεια γιατί οι εκπαιδευόμενοι ήταν διαφόρων μορφωτικών επιπέδων.

Ακόμα, από τους καθηγητές έμειναν γενικά ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό, είχαν μεταδοτικότητα και ήταν συνεργάσιμοι. Ωστόσο, σε

κάποιες περιπτώσεις οι καθηγητές δεν είχαν, όπως αναφέρεται, τις απαραίτητες γνώσεις. Σχετικά με αυτό, μια συμμετέχουσα δηλώνει:

«από ό,τι σου είπα και πριν είμαι κατά 95% ικανοποιημένη, υπήρχαν πραγματικά πολύ καλοί εκπαιδευτές/τριες, είχαμε και έναν εκπαιδευτή ο οποίος επικαιροποιεί υλικό του ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), έχει κάνει πάρα πολλά πράγματα, συνέχιζε και ένα διδακτορικό πάνω στη δια βίου μάθηση και εκεί πραγματικά είδα πως έδενε όλο αυτό το κομμάτι με αυτά που είχα ήδη εγώ πάρει από το πανεπιστήμιο ... γιατί είδα από κοντά πώς ένας άνθρωπος, ο οποίος ασχολείται με όλα αυτά, υπηρετεί επάξια την εκπαίδευση ενηλίκων, πώς διαχειρίζεται όλο αυτό το εκπαιδευτικό υλικό, λάμβανε υπόψη τα διαφορετικά εκπαιδευτικά background του καθενός και προσπαθούσε να προσαρμόσει πάνω σε αυτό τα δικά του θέλω ή τα επιστημονικά του προτάγματα, ήταν πραγματικά μαγική αυτή η στιγμή που προσπαθούσα να δω μέσα από ένα άλλο πρίσμα την επιχειρηματική διάσταση και υπόσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από κάποιον άλλο που το κάνει αυτό, οπότε ήταν πολύ θετική εμπειρία., Μόνο αν εξαιρέσω αυτή τη μια περίπτωση ίσως και μια άλλη αλλά ελάχιστα γιατί και μια εκπαιδύτρια φαινόταν σαν να το κάνει λίγο διαχειριστικά όλο αυτό αλλά όχι ότι δεν είχε γνώσεις, απλώς ίσως δεν μπορούσε να τις μεταδώσει πάντα, δεν μπορείς να είσαι 100% ικανοποιημένος από κάτι αλλά κατά 90 με 95% είμαι ικανοποιημένη από το επίπεδο αυτό...» (Γυναίκα, ετών 27).

Σχετικά με το αν το μάθημα ήταν ενδιαφέρον οι απόψεις δίστανται. Αρκετοί αναφέρουν πως ήταν ενδιαφέρον, ωστόσο κάποιοι δεν το βρήκαν ενδιαφέρον είτε γιατί ο καθηγητής δε βοηθούσε είτε γιατί το αντικείμενο ήταν άσχετο με την ειδικότητα των συμμετεχόντων.

Το πρόγραμμα στις περισσότερες περιπτώσεις δεν προσέφερε πιστοποίηση συμμετοχής, παρά μόνο βεβαίωση παρακολούθησης.

5.1.6 Συνεισφορά προγράμματος στις επαγγελματικές προοπτικές

Σχετικά με τη συνεισφορά του προγράμματος στις επαγγελματικές προοπτικές, η πλειονότητα δε θεωρεί ότι βοηθήθηκε με κάποιον τρόπο από το πρόγραμμα, ενώ κάποιοι αναφέρουν πως βοηθήθηκαν καθώς απέκτησαν κάποια εμπειρία και έμαθαν πράγματα που θα τους χρειαστούν στην πορεία. Ωστόσο όλοι αναφέρουν πως οι συνθήκες είναι γενικά δύσκολες στην αγορά εργασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«το πρόγραμμα με βοήθησε αν το αξιολογήσω σε επίπεδο κατάρτισης και επιμόρφωσης παρά σε επίπεδο πρακτικής άσκησης»
(Γυναίκα, ετών 28, πτυχιούχος πολυτεχνείου).

5.1.7 Γενική συνεισφορά του προγράμματος

Σε σχέση με το ερώτημα τι αποκομίζουν οι εκπαιδευόμενοι, στα θετικά στοιχεία αναφέρουν τη γνωριμία με νέους ανθρώπους, την εμπειρία και τις πρόσθετες γνώσεις που πήραν. Όσον αφορά τα αρνητικά του προγράμματος, αναφέρονται κυρίως η μικρή διάρκεια του προγράμματος, η καθυστέρηση στις πληρωμές και η μη αποτελεσματικότητα κάποιων καθηγητών. Για παράδειγμα αναφέρεται:

«δυνατό σημείο γενικά μπορούμε να πούμε ότι είναι ότι βοηθάει ακόμα και για λίγο καιρό κάποιους νέους ανθρώπους να εργαστούν, να αυτό είναι θετικό αλλά από την άλλη είναι αδύναμο γιατί όπως είπα είναι πολύ λίγο καιρό, είναι πολύ μικρή η διάρκειά του αλλά κάθε πρόγραμμα που μπορεί να βοηθάει με κάποιο τρόπο τους νέους και γενικά τους ανθρώπους, γιατί αυτά τα προγράμματα δεν είναι πάντα μόνο για νέους, είναι και για μεγαλύτερες ηλικίες, νομίζω

μέχρι 64 ετών, οπότε ναι αυτά τα προγράμματα μπορεί να βοηθήσουν λίγο και οποιοσδήποτε να δουλέψει ή τέλος πάντων να φανεί και πάλι χρήσιμος στην κοινωνία και στο εργασιακό περιβάλλον αλλά θα έπρεπε πλέον να φτιάχνονται και να δομούνται καλύτερα» (Γυναίκα, ετών 25, πτυχιούχος ΑΕΙ).

Σχετικά με το αν θα επαναλάμβαναν το πρόγραμμα, όλοι απάντησαν θετικά, αν δεν είχαν κάποια καλύτερη επιλογή.

Τέλος, σχετικά με το αν τέτοιου είδους προγράμματα ευνοούν την μετάβαση από την εκπαίδευση στην απασχόληση, οι περισσότεροι απάντησαν πως πιο πολύ βοηθούν στην αποκόμιση θεωρητικών γνώσεων, στη γνωριμία με νέο κόσμο και τη γνωριμία με την αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε πως

«είναι μια ευκαιρία να βρεθείς στην αγορά εργασίας και να αποκτήσεις και έναν κύκλο γνωριμιών , αλλά πρέπει να είναι πιο στοχευμένα σε περιεχόμενο και σε επιμόρφωση και όχι τόσο γενικά και να συγκεντρώνουν πιο συγκεκριμένες ειδικότητες» (Άνδρας, ετών 27, πτυχιούχος ΤΕΙ).

Υπάρχει ωστόσο και η άποψη πως είναι μια προσωρινή λύση για να φαίνεται μειωμένος ο αριθμός ανεργίας και ότι βοηθούν εν μέρει και όχι ουσιαστικά για να λύσουν το πρόβλημα. Αναφέρθηκε επίσης ότι δεν βοηθούν γιατί είναι διαφορετικά πράγματα αυτά που κάνουν στην θεωρητική εκπαίδευση και στην απασχόληση αργότερα, καθώς ήταν γενικές γνώσεις από διάφορα κομμάτια στη θεωρία ενώ στην πρακτική ήταν κάτι συγκεκριμένο.

5.1.8 Προτάσεις για δράσεις

Προτάσεις σχετικά με δράσεις ή άλλα στοιχεία που θα έπρεπε να συνοδεύουν το πρόγραμμα προκειμένου η παρέμβαση που αποσκοπεί

στη μείωση της ανεργίας να είναι πιο ολοκληρωμένη αποτελούν η μεγαλύτερη διάρκεια του προγράμματος συνολικά (περιλαμβάνοντας περισσότερη πρακτική) και η αρτιότερη θεωρητική κατάρτιση.

5.1.9 Καταληκτικές επισημάνσεις

Αναλύοντας τα αποτελέσματα, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως οι συμμετέχοντες στα προγράμματα voucher λαμβάνουν μέρος σε αυτά, μη έχοντας άλλη προοπτική εργασίας, ωστόσο δεν θεωρούν ότι τους προσφέρουν κάτι στη μελλοντική τους επαγγελματική αποκατάσταση, πέρα από γνωριμίες. Κρίνουν, όμως, πως τα προγράμματα θα έπρεπε να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια.

Όσον αφορά τα ΚΕΚ και τις παροχές τους, υπάρχουν αρκετές ενστάσεις σχετικά με την προσοχή που δίνουν προς τους καταρτιζόμενους και θα επιθυμούσαν να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή. Συγκεκριμένα, θα έπρεπε να παρέχουν καλύτερη σίτιση κατά τη διάρκεια των θεωρητικών μαθημάτων, αλλά και καλύτερη συμβουλευτική σχετικά με τις επιχειρήσεις πρακτικής, όπου, όπως αναφέρθηκε, η μεγάλη πλειονότητα βρήκαν μόνοι τους την επιχείρηση για την πρακτική τους άσκηση.

6. Συμπεράσματα

6.1 Η διαμόρφωση του γενικού σκοπού και ο σχεδιασμός της έρευνας

Η επιλογή του θέματος και ο σχεδιασμός αυτής της μελέτης, συνολικά, ξεκίνησε από τη σημασία που έχει πλέον η δια βίου εκπαίδευση σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο για τον τομέα της απασχόλησης αλλά και για την κοινωνική και προσωπική ζωή των ατόμων. Η διαπίστωση ότι οι πολιτικές και οι πρακτικές της δια βίου εκπαίδευσης διευρύνουν το πεδίο της εκπαίδευσης μας έκανε να στραφούμε προς θεσμούς παροχής υπηρεσιών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που λειτουργούν με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ο γενικός σκοπός της έρευνας ήταν η χαρτογράφηση του πεδίου της δια βίου μάθησης στους δήμους μέσα από τη δομή των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης. Οι υποθέσεις μας επικεντρώθηκαν στην υλοποίηση των προγραμμάτων voucher από τα ΚΕΚ και τη συνεισφορά τους στις προοπτικές ευρέσεως εργασίας.

Μεθοδολογικά, κρίθηκε σημαντική η αναζήτηση ατόμων που συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα, ώστε να υπάρχει μια πιο εκ των έσω παρουσίαση της κατάστασης. Με βάση αυτό επιλέχθηκαν 10 άτομα που είχαν παλαιότερα συμμετάσχει σε πρόγραμμα voucher, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου ή εκπαίδευσης.

Αποφασίστηκε να διενεργηθούν συνεντεύξεις των συμμετεχόντων, καθώς αυτό θα έδινε την ευκαιρία να «αφηγηθούν» οι συμμετέχοντες των προγραμμάτων την καθημερινότητά τους σχετικά με το χώρο που υλοποιούνται τα προγράμματα, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη δομή του προγράμματος και τη συνεισφορά τους στη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των συμμετεχόντων.

6.2 Οι περιορισμοί και τα όρια της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτύπωσε τις απόψεις συμμετεχόντων σε προγράμματα voucher μιας μόνο περιοχής και το δείγμα ήταν περιορισμένο. Για πιο διευρυμένα και γενικεύσιμα αποτελέσματα, απαιτείται η αποτύπωση μεγαλύτερου αριθμού εμπειρικών παραδειγμάτων και πιθανώς εναλλακτικές μέθοδοι έρευνας.

6.3 Αποτελέσματα της έρευνας

Η βιβλιογραφική επισκόπηση της μελέτης ανέδειξε τη σημασία που δίνεται στη δια βίου μάθηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση και διάφορες πρωτοβουλίες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα με σκοπό την ενίσχυση της νεανικής απασχόλησης.

Από μεθοδολογική άποψη, αυτοί ήταν οι άξονες που καθόρισαν την έρευνά μας, έχοντας ως στόχο την ανάδειξη των πρωτοβουλιών που λαμβάνονται στη χώρα μας με σκοπό την ενίσχυση της νεανικής απασχόλησης. Επιδίωξη ήταν να συνδεθούν με ερωτήματα που αφορούν τον τρόπο υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων και της συνεισφοράς τους στις επαγγελματικές προοπτικές των συμμετεχόντων. Η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι εμφανής. Ήδη τονίστηκε στην υποενότητα των περιορισμών της έρευνας ότι χρειάζεται η συστηματική αποτύπωση παραδειγμάτων δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης φορέων και οργανισμών και των μορφών εκπαίδευσης που παρέχονται.

Μελετώντας τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η εκπαίδευση και η απασχόληση πλαισιώνονται από νέες έννοιες και συνθήκες. Σε αυτό το πλαίσιο η αφήγηση των

εκπαιδευτικών και επαγγελματικών εμπειριών των ατόμων είναι αναγκαίο εργαλείο της έρευνας.

Οι συμμετέχοντες σε προγράμματα voucher λαμβάνουν μέρος σε αυτά, μη έχοντας άλλη προοπτική εργασίας, ωστόσο δεν θεωρούν ότι τους προσφέρουν κάτι στη μελλοντική τους επαγγελματική αποκατάσταση, πέρα από γνωριμίες. Κρίνουν, όμως, πως τα προγράμματα θα έπρεπε να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια.

Όσον αφορά τα ΚΕΚ και τις παροχές τους, υπάρχουν αρκετές ενστάσεις σχετικά με την προσοχή που δίνουν προς τους καταρτιζόμενους και θα επιθυμούσαν να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή. Συγκεκριμένα, θα έπρεπε να παρέχουν καλύτερη σίτιση κατά τη διάρκεια των θεωρητικών μαθημάτων, αλλά και καλύτερη συμβουλευτική σχετικά με τις επιχειρήσεις όπου γίνεται η πρακτική άσκηση, καθώς, όπως αναφέρθηκε, η μεγάλη πλειονότητα βρήκαν μόνοι τους την επιχείρηση για την πρακτική τους.

Οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στηρίζονται στις παραπάνω διαπιστώσεις για τις ευκαιρίες που ενδεχομένως έχει η δια βίου εκπαίδευση εφόσον μελετηθεί ως ένα πεδίο με δυνατότητες που να ανταποκρίνεται σε επίκαιρες - και μη - κοινωνικές ανάγκες και ως μία δυναμική επιλογή που κάνει είτε μία χώρα, είτε μία τοπική κοινωνία, είτε το άτομο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Andor, L. (2016), *Youth Guarantee Four Years After – EU Youth Employment Initiatives and Their Evaluation*, https://www.academia.edu/30448774/Youth_Guarantee_Four_Years_After
- Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. and Sawano, Y. (2001), *International Handbook of Lifelong Learning*, Kluwer Academic Publishers.
- Ball, S. (2009). Lifelong learning, subjectivity and the totally pedagogised society in M. Peters, A.C. Besley, M. Olssen, S. Maurer, & S. Weber (eds) *Governmentality Studies in Education*. Sense Publishers (201-216).
- Bach, M. (2002) *Social Inclusion as Solidarity: Rethinking the Child Rights Agenda*. Laidlaw Foundation, Toronto : Laidlaw Foundation.
- Barata, P. (2000) *Social Exclusion in Europe: Survey of Literature* [unpublished mimeo]. Laidlaw Foundation, Toronto : Laidlaw Foundation.
- Baron, S., Field, J. & Schuller, T. (2000) (Eds). *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Blanden, J., F. Buscha, P. Sturgis and P. Urwin (forthcoming 2009), *The effect of lifelong learning on intra-generational social mobility: evidence from longitudinal data in the United Kingdom*, Department for Innovation Universities Report, UK.

- Bourdieu, P. (1967). 'Systems of Education and Systems of Thought'. *International Social Science Journal*, vol. 19, no. 3, pp. 367-388.
- Bourdieu, P. (1974). 'The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities'. In Eggleston, L., ed, *Contemporary Research in the Sociology of Education*, pp. 32-46 London: . Methuen.
- Bourdieu, P. (1977a). 'Cultural Reproduction and Social Reproduction'. In Karabel, J. and Halsey, A. H., eds, *Power and Ideology in Education*. OUP, New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1977b). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: CUP.
- Bourdieu, P. (1989). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words*. Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. and Boltanski, L. (1981). 'The Education System and the Economy: Titles and Jobs'. In Lemert, C., ed, *Rupture and Renewal Since 1968*. New York: CUP.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-c. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. and Saint-Martin, M. (1974). 'Scholastic Excellence and the Values of the Educational System". In Eggleston, J., ed, *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.
- Brookfield, S.D. (2007) Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας στο Bryman, A. (2008). *Social. research methods*. 3rd ed. New York: Oxford University Press.
- Chand, S. (2016). 3 Key Factors Affecting the Individual's Choice of Occupation. Available at <http://www.yourarticlelibrary.com/economics/3-key-factors-affecting-the-individuals-choice-of-occupation/32738/>

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, 95-120.
- Crawford, K. (1996). *Vygotskian approaches to human development in the information era. Educational Studies in Mathematics*, 31, 43-62.
- Dearden L., McIntosh S., Myck M. And Vignoles A. (2002), “The Returns to Academic and Vocational Qualifications in Britain”, *Bulletin of Economic Research*, 54, pp.249-274
- De-Coulon, A. And Vignoles, A. (2008), An analysis of the benefit of NVQ2 qualifications acquired at age 26-34, *Centre for the Economics of Education Discussion Paper*, No. 106.
- Eheazu, B.A. (1998). The right to Learn: Relevance of adult education, *Inaugural Lecture Series No. 20*, University of Port Harcourt.
- European Commission (2001), Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, *Communication*, Brussels: EC.
- Falk, I., Golding, B. & Balatti, J. (2000). *Building Communities: ACE, Lifelong Learning and Social Capital*. Melbourne, Australia: Adult, Community and Further Education Board, Victorian Government.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22, 7-20.
- Green, A, Preston, J. and Sabates, R. (2003), “Education equity and social cohesion: a distributional model”, *Wider Benefits of Learning Research Report No. 7*.
- Green, A., Wolfe, A. and Leney, T. (2000) *Convergence and divergence in European education and training systems*, London: Institute of Education.

- Guildford, J. (2000). *Making the Case for Social and Economic Inclusion*. Population and Public Health Branch, Health Canada, Atlantic Region.
- Hammersley, M., Bird, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Hanushek, E. and Welch, F. (2006) *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, Amsterdam, Netherlands
- Harmon, C., Oosterbeek, H. and Walker, I. (2003), “The returns to education; microeconomics”, *Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No.2, pp 115-155.
- Jacobson, L., Lalonde, R. and Sullivan, D., (2005) “The returns to community college schooling for displaced workers”. *Journal of Econometrics*, Vol. 125, pp. 271-304
- Jarvis P. (2004) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Johnes, G. and Johnes, J. (2004) *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, UK
- Kane, T.J. and Rouse, C.E., (1995) “Labor market returns to two-and-four year college”, *American Economic Review*, Vol. 85, No. 3, pp. 600-614
- Kilpatrick, S., Field, J. & Falk, I. H. (2003). Social Capital: An analytical tool for exploring lifelong learning and community development. *British Educational Research Journal*, 29(3), 417 -433.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*, Gulf: Houston.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

- Leigh, D.E. and Gill, A.M., (1997) “Labor Market Returns to Community Colleges”, *The Journal of Human Resources*, Vol. 32, No. 2, pp. 334-353
- Leitch Review of Skills. (2006). *Skills in the UK: the long term challenge – Final Report*, December.
- Labonte, R. (1999) Social capital and community development: practitioner emptor. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 23, 93–96.
- Mezirow J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού στο Mezirow J. και Συνεργάτες *Η μετασχηματιζουσα μάθηση*, μτφ.: Καλαουζίδης Γ. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow J., και συν. (2007). *Η μετασχηματιζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2000), *Where are the resources for Lifelong Learning?*, Paris: OECD
- Patterson, D. N., Norwood, S. K. (2004). A case study of teacher beliefs on student’ beliefs about multiple representations, *International Journal of Science and Mathematics Education 2*: 5-23, National Science Council, Taiwan, σ. 8
- Parsons, S. and Bynner, J. (2007), Illuminating disadvantage: Profiling the experiences of adults with Entry level literacy or numeracy over the lifecourse, *National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy*, London: Institute of Education.
- Psacharopoulos, G. and H. A. Patrinos (2004), “Returns to Investment in Education: A Further Update”, *Education Economics*, 12, pp. 111-134.

- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, N.Y.: Simon & Schuster.
- Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, μτφ.: Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1974). *Structure of the Life- World*. London: Heinemann
- Sen, A. (2000) *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- Stenberg, A. And Westerlund, O. (2008) “Does comprehensive education work for long-term unemployed?” *Labour Economics*, Vol 15. Pp. 54-67
- Tight M. (2002), *Key Concepts in Adult Education and Training*, Routledge Falmer, London, New York
- UNESCO (1996). Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors. *Εκπαίδευση: Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Παρίσι: UNESCO.
- Wellington, J. (2000). *Educational. Research: Contemporary issues and practical. approaches continuum*. London: Continuum.
- Willig, C. (1999). Beyond appearances: A critical realist approach to social constructionism. In D. J. Nightingale & J. Cromby (Eds.), *Social constructionist psychology: A critical analysis of theory and practice* (pp. 37-51). Buckingham, UK: Open University Press.
- Wolf, A., Jenkins, A. and Vignoles, A. (2006), “Certifying the workforce: economic imperative or failed social policy?”, *Journal of Education Policy*, Vol.21, No. 5; pp. 535-565.
- World Economic Forum (2013). Human Capital Report.

Ελληνόγλωσσα

- Αθανασίου, Λ. (2007) *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: Έφυρα
- Βεργίδης Β. & Καραλής Δ., (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευση ενηλίκων, στο Βεργίδης & Καραλής Θ., *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, τόμος Γ., εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα 1999, σελ. 22-37
- Βεργίδης Δ. Παναγιωτόπουλος Χ. (2005). Απόψεις Φοιτητών του ΕΑΠ για τις Σπουδές από Απόσταση. *Πρακτικά του 3^ο Διεθνούς Συνεδρίου για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα 11-13 Νοεμβρίου 2005 Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* - Τόμος 7ος, Πάτρα, σ.253
- Γενική Γραμματεία Επενδύσεων- Ε.Σ.Π.Α. (Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας), (2014), *Σύμφωνο Εταιρικής Σχέσης 2014-2020*, Αθήνα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Καλούρη - Αντωνοπούλου, Ρ., 2001, *Γενική Ψυχολογία, Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Δ. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- Κόκκος, Α. (2005) *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*, Τόμος Α, ΕΑΠ, Πάτρα, 2005
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005), «Επαγγελματοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Βήματα Μετέωρα». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*.

- Πανιτσίδου, Ε. (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»*;
– *Ευρύτερα Ατομικά και Κοινωνικά Οφέλη*. Εκδόσεις
Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ρέππα, Α. & Βασιλάκης Ν., (2015) Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εισαγωγικές
έννοιες – Ιστορική Αναδρομή, Διδακτικό Υλικό για το μάθημα:
Εκπαίδευση Ενηλίκων – Παιδαγωγικές Αρχές, του ΠΜΣ, Νέες
Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.
Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>
- Παπαγεωργίου Γ. (1998) (επιμ.) *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*.
Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πασιάς, Γ. (2006): *Ευρωπαϊκή ένωση και εκπαίδευση : θεσμικός λόγος
και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)*. Αθήνα: Gutenberg
- Ρέππας, Π. (2015). *Οικονομική Ανάπτυξη- Θεωρίες και Στρατηγικές*
Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος Α. (2004), *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική
πολιτική : συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης,
επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα:
Μεταίχμιο
- Τσαμαδιάς, Κ. & Χανής, Σ. (2011). Τα οφέλη από την εκπαίδευση:
Επισκόπηση υπό την οπτική της οικονομικής. *Μέντορας*, τ.χ.13, 5-
16.
- Τσιώλης, Γ. (2011). *Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις
κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις
συνθετικές προσεγγίσεις*. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο:
[https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/1110%CE%A5004%CE%9A/
Triangulation_Tsiolis_2011.pdf](https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/1110%CE%A5004%CE%9A/Triangulation_Tsiolis_2011.pdf)
- Χασάπης, Δ. (2000). *Οργάνωση, σχεδιασμός επαγγελματικής κατάρτισης*.
Αθήνα: Μεταίχμιο. σ.31

- Χουντουμάδη, Α., Πατεράκη, Λ. (1997), *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*, Αθήνα- Γιάννινα: Δωδώνη, σ. 305
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Παράρτημα Ι: Ο οδηγός συνέντευξης

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ

Προσωπικά στοιχεία

Φύλο:

Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία:

κάτω των είκοσι

20-30

30-40

40-50

50-60

άνω των 60

Σπουδές/Κατάρτιση:

Πτυχίο/-α:

.....
.....
.....
.....

Ειδικότητα:

.....
.....
.....
.....

Επιμόρφωση:

.....

.....

.....

.....

Εργασιακή εμπειρία:

.....

.....

.....

.....

Δραστηριοποίηση

Θέση εργασίας:

.....

.....

Εργασιακή σχέση : εργοδότης/μόνιμος υπάλληλος/συμβασιούχος/
εξωτερικός συνεργάτης

Ερωτήσεις

1. Σκοπός συμμετοχής στο πρόγραμμα

1. Πώς βρεθήκατε σε αυτό το πρόγραμμα; (πώς ενημερωθήκατε, πώς το αποφασίσατε)

2. Συνεργασία με ΚΕΚ

1. Πώς κρίνετε τη συνεργασία σας με το ΚΕΚ;
2. Ποια είναι η εντύπωσή σας από τον εξοπλισμό και τις υποδομές του ΚΕΚ γενικότερα;

3. Ποια είναι η γενική εντύπωσή σας από τους εκπαιδευτές; Σε ποια σημεία είστε ικανοποιημένοι και σε ποια όχι; (σχέση, μεταδοτικότητα)
4. Παρουσιάστηκαν προβλήματα και πώς αντιμετωπίστηκαν;

3. Άποψη για το πρόγραμμα

5. Πώς ήταν η ατμόσφαιρα στο πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;
6. Υπήρχε ομοιογένεια στο εκπαιδευτικό επίπεδο μεταξύ των συναδέλφων σας και αν όχι, πιστεύετε ότι αυτό επηρέασε την ποιότητα του προγράμματος;
7. Ο τρόπος που γινόταν το μάθημα βοήθησε στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός σας και αν ναι πού πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;
8. Πώς κρίνετε την χρονική διάρκεια του προγράμματος σε σχέση με το αντικείμενο;

4. Συνεισφορά του προγράμματος

1. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι θα σας βοηθήσει το πρόγραμμα στην εύρεση εργασίας;
2. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να συνοδεύει το πρόγραμμα προκειμένου η παρέμβαση-που αποσκοπεί στη μείωση της ανεργίας- να είναι πιο ολοκληρωμένη;
3. Σε ποια σημεία πέραν της πιστοποίησης πιστεύετε ότι σας ωφέλησε η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;
4. Παρακαλώ παραθέστε τα σημεία του προγράμματος που θεωρείτε πιο δυνατά και εκείνα που θεωρείτε πιο αδύναμα.
5. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να σχολιάσετε και δεν σας δόθηκε η δυνατότητα;

Παράρτημα II :Πίνακας αποτύπωσης των βασικών χαρακτηριστικών του δείγματος

Φύλο	Ηλικία	Σπουδές	Ειδικότητα	Εργασιακή εμπειρία	Θέση εργασίας
Γυναίκα	25	Ιστορικό-αρχαιολογικό	Αρχαιολογία	ιδιαίτερα φιλολογικά μαθήματα σε παιδιά δημοτικού (2 χρόνια)	αυτοαπασχολούμενη
Γυναίκα	25	ΦΠΨ	συμβουλευτική ψυχολογία	συνοδός παράλληλης στήριξης σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού με αναπτυξιακές δυσκολίες, στο φάσμα του αυτισμού (1 χρόνος), μαθήματα και δημιουργική απασχόληση σε παιδιά δημοτικού (1 χρόνος), υπάλληλος σε τηλεφωνικό κέντρο (5 μήνες), σέρβις (3 σεζόν)	αυτοαπασχολούμενη
Άνδρας	30	Χρηματοοικονομική	Ασφαλιστικά	Βοηθός λογιστή (5	υπάλληλος

		και ελεγκτική		χρόνια), σέρβις (3 χρόνια), εργάτης σε εργοστάσιο (2 χρόνια)	σε λογιστικό γραφείο
Γυναίκα	27	Κοινωνική Πολιτική	Κοινωνιολογία	εργάτρια σε εργοστάσιο (1σεζόν), εποχιακή γραμματειακή υποστήριξη (3χρόνια), υπάλληλος φαρμακείου (1χρόνο), σέρβις στο καζίνο (8 χρόνια)	
Άνδρας	30	ΑΤΕΙ πολιτικών έργων υποδομής	πυρασφάλεια και πρώτες βοήθειες	Ε.Υ.Α.Ξ (6 μήνες), σέρβις (7-8 χρόνια), Ολυμπία Οδός Λειτουργία για εποπτεία και χειρισμό σηράγγων	ιδιωτικός υπάλληλος
Γυναίκα	29	τμήμα οικονομικών επιστημών (ΑΕΙ)	σεμινάρια οικονομίας και διοίκησης	υπάλληλος σε δύο λογιστικά γραφεία (συνολικά 7 μήνες), συνεταιριστική φαρμακαποθήκη Κορινθίας (1,5 χρόνο) ως	ιδιωτικός υπάλληλος

				φαρμακοϋπάλληλος, καθηγήτρια αγγλικών (3χρόνια), υπάλληλος σε μάστερ κεκ (1 χρόνο)	
Άνδρας	28	ΙΕΚ διοικητικό και οικονομικό στέλεχος επιχειρήσεων	Διοίκηση επιχειρήσεων	υπάλληλος σε ταχυδρομείο (6 μήνες), πωλητής σε μίνι μάρκετ (1,5 χρόνο), υπάλληλος σε λογιστικό γραφείο(2,5 χρόνια)	ιδιωτικός υπάλληλος
Άνδρας	31	ΑΤΕΙ διοίκηση οικονομίας	διοίκηση μονάδων υγείας και πρόνοιας	στο Γενικό Νοσοκομείο Καλαμάτας (6μήνες)	άνεργος
Γυναίκα	28	Πολυτεχνείο Πατρών	Πολιτικός Μηχανικός	σε τεχνικό γραφείο (3χρόνια), σέρβις(2-3 σεζόν)	ελεύθερος επαγγελματί ας
Άνδρας	27	ΑΤΕΙ ηλεκτρολογίας μηχανολογίας	ηλεκτρολόγος εγκαταστάτης	αγροτικές εργασίες, σέρβις (6 χρόνια), οικοδομικές εργασίες (9 χρόνια)	άνεργος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: (ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη)

Στοιχεία:

Γυναίκα 27 ετών

Σπουδές : Κοινωνική Πολιτική και μεταπτυχιακό στα Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Ειδικότητα : Κοινωνιολογία

Επιμόρφωση: Ενδοεπιστημονικές επιμορφώσεις, σύμπραξη πανεπιστημιακή Παντείου- Εκπα –Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, business coaching department (ΜΚΟ Praxis) , Ανοιχτό σχολείο δήμου Αθηναίων

Εργασιακή εμπειρία : εργάτρια σε εργοστάσιο (1σεζόν) , εποχιακή γραμματειακή υποστήριξη (3χρόνια) , υπάλληλος φαρμακείου (1χρόνο) , σέρβις στο καζίνο (8 χρόνια)

Ε> καλημέρα, αρχικά θα σου κάνω κάποιες ερωτήσεις σχετικά με την επιλογή και τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα κατάρτισης, ποιο πρόγραμμα έχεις παρακολουθήσει και ποιο ήταν το αντικείμενο του?

Σ> παρακολούθησα το πρόγραμμα από το κέντρο επιμόρφωσης και κατάρτισης του νομού Κορινθίας ,η δράση αυτή αφορούσε επιταγή εισόδου για νέους ηλικίας από 25 έως 29 ετών σε ιδιωτικές επιχειρήσεις γι απόκτηση εργασιακής εμπειρίας ,η σχετική πρόσκληση εκδόθηκε το 2014, η δράση υλοποιήθηκε από τις 12/12 το 2014 έως τις 11/ το 2015 μέσω χρηματοδότησης του ευρωπαϊκού κοινωνικού ταμείου και της γενικής γραμματείας διαχείρισης κοινωνικών πόρων και άλλων πόρων του υπουργείου εργασίας κοινωνικής ασφάλισης και πρόνοιας , περιελάμβανε 80 ώρες σεμινάρια με τίτλο αρχές οργάνωσης

επιχειρήσεων και ποιοτική εξυπηρέτηση πελατών και 450 ώρες πρακτική άσκηση σε ιδιωτική επιχείρηση

E> έχεις παρακολουθήσει κάποιο άλλο παρόμοιο πρόγραμμα στο παρελθόν ?

Σ> όχι όλα τα άλλα προγράμματα δεν αγγίζουν αυτή τη μορφή του ΕΣΠΑ ,έχουν να κάνουν κυρίως με ενδοπανεπιστημιακή κατάρτιση , εθελοντικά μέσα από άλλους φορείς όπως μη κυβερνητικές οργανώσεις , σε ανοιχτά σχολεία και άλλα συνέδρια κυρίως πανεπιστημιακά σε στυλ ημερίδες ή τριήμερα συνέδρια ,κάπως έτσι

E> τι σε ώθησε να επιλέξεις να συμμετάσχεις σε ένα τέτοιο πρόγραμμα?

Σ> κύριος και βασικότερος λόγος ήταν η ανεργία ,αυτά τα προγράμματα πέρα από πρακτική άσκηση σου παρέχουν τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικής μια πολιτική μετάβαση ,έχεις την ελπίδα ότι μετά την πρακτική σου μπορείς να στελεχωθείς και να διεκδικήσεις μια θέση στην αγορά εργασίας , επίσης το να αποκτήσω μια προϋπάρχουσα εμπειρία και να εμπλουτίσω το βιογραφικό μου με ένα όπλο , επίσης για να ζητήσω κάτι καλύτερο επαγγελματικά ,κυρίως αυτό θα έλεγα δηλαδή γνώση ,εμπειρία και στελέχωση και διεκδίκηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας γιατί τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα ειδικά για εμάς τους άνεργους νέους πτυχιούχους ,αυτό ήταν το κύριο και βασικότερο κίνητρο

E> ποιος ο σκοπός σου και οι προσδοκίες σου από τη συμμετοχή σου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα?

Σ> ο σκοπός μου ήταν να μάθω , η θεματική ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρουσα ,οι αρχές οργάνωσης επιχειρήσεων, πλέον όλοι έχουμε καταλάβει ότι το δημόσιο έχει υποστεί μια παρακμή ,δεν ανοίγονται νέες θέσεις σε σχέση με το αντικείμενο μας , ο ιδιωτικός τομέας είναι ο μόνος

που προσφέρει ευκαιρίες αν και λίγες αλλά προσφέρει ακόμα έστω και σε τέτοια πλαίσια πολύ προσωρινά γιατί το ΕΣΠΑ από ότι κατάλαβα στα πλαίσια του προσωρινού κινείται οπότε σκοπός μου είναι να αποκτήσω σαφώς εμπειρία , να αποκτήσω γνώση ,να εδραιωθώ στην αγορά εργασίας ,αυτό κυρίως

Ε> με ποια κριτήρια επέλεξες το συγκεκριμένο πρόγραμμα και το συγκεκριμένο κεκ?

Σ> αυτή είναι μια μεγάλη συζήτηση γιατί σε αυτά τα προγράμματα νιώθεις ότι και σε επιλέγουν και ότι επιλέγεις κατά κάποιον τρόπο δηλαδή αν το ξεκινήσω και το δω από την διαχείριση των κεκ, αυτό που γίνεται και που έχω ακούσει και από άλλες περιπτώσεις που έχουν συμμετάσχει σε ακριβώς ανάλογα προγράμματα και την ίδια χρονική στιγμή είναι ότι τα κεκ επειδή παίρνουν όλα αυτά τα κονδύλια από το ΕΣΠΑ και βάση δηλαδή του καταστατικού που έχουν λειτουργούν κάπως έτσι ,σε παίρνουν τηλέφωνα και θέλουν να δουν σε ποια ηλικιακή ομάδα είσαι και αν είσαι άνεργος ,για να σε απορροφήσουν αρχίζουν και σου μιλάνε για το τι δράσεις και το τι θεματικές σε σχέση με την εκπαίδευση προσφέρει το δικό τους κεκ και ποιο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα προσφέρει σε σχέση με άλλες επιχειρήσεις δηλαδή κάθε κεκ έχει ένα οπλοστάσιο επιχειρήσεων οι οποίες επιχειρήσεις τους λένε ότι εμείς θέλουμε εργαζόμενους μέσα από την πρακτική σας και κάνουμε ένα συμβόλαιο με εσάς ,οπότε εσείς προσπαθείτε να βρείτε ωφελούμενους για να στελεχώσουμε τις επιχειρήσεις μας χωρίς κανένα κόστος στην ουσία, αυτό γίνεται με τα κεκ ,τα κεκ τηλεφωνούν για να σε πείσουν , σου λένε κιόλας τα χρονικά περιθώρια ότι τότε θα βγει η αντίστοιχη προκήρυξη voucher και καλό θα ήταν να συμπληρώσετε και να επιλέξετε εμάς γιατί εμείς έχουμε χρόνια εμπειρίας , εγώ επέλεξα και ένα κεκ του νομού που παλιότερα ήταν και νομίζω ανήκε στο δημόσιο ή κάποια

σύμπραξη είχε με το δημόσιο ,θεωρείται το πιο αξιόπιστο και έχει όντως πολλές επιχειρήσεις που το ακολουθούν οπότε έχοντας και εμένα πάρει τηλέφωνο και έχοντας επικοινωνήσει μαζί μου για όλη αυτή την πληροφόρηση ,έκανα τα χαρτιά μου ,ήμουν από τους ωφελούμενους και από εκεί και πέρα ξεκίνησε η συνεργασία με το κεκ , ανήκε στο δημόσιο παλιότερα και θεωρούνταν το πιο αξιόπιστο, είχε πολύ καλές επιχειρήσεις και παλιότερα δεν το συζητώ γιατί όσο πάνε τα voucher και από θέμα προσφοράς θέσεων και από θέμα επιχειρήσεων και από θέμα διαχείρισης όλου αυτού νομίζω ότι άμα το αξιολογήσω θα δω ότι όσο πάει και χωλαίνει κάπου το σύστημα, οι επιχειρήσεις πρέπει να πληρούν κάποιες προϋποθέσεις γιατί κάποια κεκ θεωρούν ότι δεν βοηθούσαν μετά τους καταρτιζόμενους να βρουν πρακτική ,να βρουν το που θα κάνουν την πρακτική τους αυτό έχει να κάνει καθαρά με την διαχείριση των κεκ δηλαδή έχω δει και κεκ το δικό μου το οποίο όντως ήταν πολύ από πίσω σου και σε παρότρυνε και σε βοηθούσε και σε πληροφορούσε και ήταν πολύ κοντά και στη διαδικασία της συνέντευξης και αξιολογούσε και την επιχείρηση και εσένα ,υπήρχαν όμως και άλλα κεκ τα οποία το έβλεπαν εντελώς διαχειριστικά ότι αυτές τις επιχειρήσεις έχουμε ,μια τυπική ας πούμε εποπτεία του πράγματος ειδικά σε νομούς πιστεύω όπως στην Αθήνα που έχει έναν μεγαλύτερο πληθυσμό είναι ακόμη πιο απρόσωπα τα πράγματα ,εδώ στην επαρχία κάπως επειδή είναι λίγες οι επιχειρήσεις, επειδή είναι πιο λίγοι οι ωφελούμενοι επειδή είναι λιγότερη δουλειά και επειδή τα κονδύλια είναι μεγάλα οπότε είναι ακόμα μεγαλύτερη η ψαλίδα που ανοίγει , το βλέπουν ότι τους παίρνει να βοηθήσουν ,έχουν το χρόνο ,έχουν τη διάθεση έχουν τους πόρους κατά κάποιο τρόπο όμως στην Αθήνα είναι ακόμα πιο αγχωτικά τα πράγματα γιατί υπάρχει αυτή η απόσταση

E> το συγκεκριμένο κεκ υλοποιούσε άλλα προγράμματα ?

Σ> ναι υλοποιούσε κι άλλα προγράμματα πάρα πολλά παράλληλα και αυτά μέσω ΕΣΠΑ που αφορούσαν και άλλες ηλικιακές ομάδες ή ήδη εργαζόμενους ή επιχειρηματίες οι οποίοι κάνανε επιχειρησιακή κατάρτιση και διάφορα άλλα , υλοποιούσε και άλλα αλλά επειδή στα άλλα δεν συμμετείχα δεν γνωρίζω τι και πως

Ε> πως ενημερώθηκες για το συγκεκριμένο πρόγραμμα ?

Σ> ενημερώθηκα από τα κεκ , τα οποία έπαιρναν τηλέφωνο και σε ενημέρωναν αυτό που είπα πριν ότι σε ενημέρωναν σχετικά με τα προγράμματά τους και ήθελαν να σε πείσουν να πάρεις μέρος σε αυτά γιατί προφανώς το κονδύλι από πίσω ήταν σε αναμονή οπότε έπρεπε να απορροφηθεί , είχαν και αυτοί ένα ενδιαμέσο όφελος από αυτό ,άμεσο όφελος όμως είχα κι εγώ γιατί υπήρχε ένα όχι πολύ μεγάλο ας πούμε χρηματικό αντίτιμο για όλο αυτό ,νομίζω πήρα γύρω στα 2,000\$ για τέσσερις μήνες ετεροχρονισμένα όμως κατά πολύ δηλαδή πρώτη δόση μετά από δύο μήνες δουλειάς η οποία αφορούσε την κατάρτιση δηλαδή φαντάσου τελείωσα την κατάρτιση και μετά πήρα την πρώτη δόση ενώ δούλευα τους δύο πρώτους μήνες αργότερα το καλοκαίρι και εφόσον είχα τελειώσει το πρόγραμμα πήρα τη δεύτερη δόση γύρω στα 500-800\$ και την τρίτη δόση την πήρα τον επόμενο χρόνο ως επιστροφή στη φορολογική μου δήλωση δηλαδή ξέρεις ότι θα δουλέψεις λίγο εθελοντικά ή είναι σαν να δουλεύεις εποχιακά γιατί τα παίρνεις πολύ σπαστά τα χρήματά σου

Ε> ήταν εύκολη η διαδικασία για να επιλεγείς και να συμμετάσχεις?

Σ> ναι ήταν πολύ εύκολη ,ουσιαστικά μια φόρμα συμπλήρωνες στη σχετική σελίδα του voucher που είχε βγάλει το κράτος σχετικά με όλα τα είδη voucher που υπάρχουν και σε άλλα επίπεδα και όσον αφορά τα

κριτήρια τα πληρούσα γιατί και το εισόδημά μου ήταν χαμηλό και ανήκα στην ηλικιακή ομάδα που οριοθετούσε ο κανονισμός , οπότε ναι

E> υπήρχαν συγκεκριμένα κριτήρια και προϋποθέσεις επιλογής και ποια είναι αυτά ?

Σ> ναι ,να έχεις κάρτα ανεργίας σε ισχύ , να είσαι άνεργος, να έχεις χαμηλό σχεδόν στα όρια της εξαθλίωσης εισόδημα και να είσαι άνεργος πτυχιούχος ,ήθελε να ανήκεις σε αυτή την ομάδα των πτυχιούχων άνεργων

E> αφού επιλέχθηκες που έκανες την πρακτική σου και πώς επέλεξες το πού θα κάνεις την πρακτική ?

Σ> για την πρακτική πέρασα από συνεντεύξεις μετά με τις επιχειρήσεις, είδα τι επιχειρήσεις έχει το κεκ , το κεκ προσπάθησε να μου δώσει κάποιες λύσεις ,προσπάθησε να κάνει ένα ματς δηλαδή των εκπαιδευτικών προσόντων που έχει ο καθένας με τις θέσεις, αυτό το ματς δεν το θεώρησα επιτυχημένο ούτε και οι ίδιοι το θεώρησαν επιτυχημένο δηλαδή είδαν το βιογραφικό μου και τα όσα είχα κάνει μου είπαν ότι είμαι όντως υπέρ εκπαιδευόμενη και δυστυχώς δεν είχαν στη δεξαμενή τους κάποιον ιδιωτικό φορέα κάποια επιχείρηση γιατί μόνο επιχειρήσεις υπήρχαν που να με καλύπτουν όσον αφορά αυτό το κομμάτι , όμως επειδή με ενδιέφερε πάρα πολύ το βιοποριστικό κομμάτι και να απορροφήσω κι εγώ από τη δική μου θέση το χρηματικό αντίτιμο αυτού του προγράμματος δέχτηκα να δω πολλές επιχειρήσεις ,πήγα και σε ιδιωτικό σχολείο θυμάμαι ,πέρασα από συνέντευξη δηλαδή να σου πω λίγο τι ακολουθεί , εκεί νιώθεις ας πούμε τώρα είσαι στη φάση που στέλνεις βιογραφικά και δεν λαμβάνεις απάντηση από παντού εκεί με το που γίνεις ωφελούμενη χτυπάνε τα τηλέφωνα όπως δηλαδή πριν χτυπούσαν τα τηλέφωνα από τα κεκ για να σε πάρουν ως ωφελούμενο

τόρα γίνεται το ανάποδο ενώ εσύ πρέπει να ενδιαφερθείς για το αν οι επιχειρήσεις θα σε στελεχώσουν ,οι ίδιες οι επιχειρήσεις ενδιαφέρονται να στελεχώσουν εσένα και να σε πείσουν γιατί ο ανταγωνισμός είναι μεγάλος και ενδιαφέρονται γιατί άμισθη τους παρέχεις εργασία ,ο μισθός σου προέρχεται από τα κεκ και από το Ευρωπαϊκό κονδύλι ,οπότε εκεί οι επιχειρήσεις με έπαιρναν τηλέφωνο και προσπαθούσε να με πείσει ότι υπάρχει θέση εργασίας και σκέφτομαι να σε κρατήσω αργότερα υπήρχε δηλαδή αυτό το δέλεαρ της μονιμοποίησης ή της συνέχισης μιας σύμβασης το οποίο είναι ένα όνειρο απατηλό , οπότε πέρασα από διάφορες επιχειρήσεις, πέρασα και από δύο ιδιωτικά σχολεία απλά επειδή είχα ακούσει ότι σε αυτά προωθούσαν τους δικούς τους ως εργαζόμενους προτίμησα να μην πάω και αυτό που έμαθα αργότερα από κάποια άλλα παιδιά που πήγαν εκεί ενώ τους είχαν πει ότι θα κάνουν και πρόσθετη ενισχυτική διδασκαλία το μόνο που κάνανε μέσα στο εξάωρο ,τόσο είναι η πρακτική άσκηση ήταν να είναι συνοδοί των παιδιών στα λεωφορεία και αργότερα απλά κάθονταν όλοι μαζί σε έναν κοινό χώρο και έπιναν καφέ γιατί δεν υπήρχε κάτι άλλο να κάνουν

E> μάλιστα ,και εν τέλει που έκανες την πρακτική σου ?

Σ> σε μια ιδιωτική επιχείρηση έκανα τη γραμματειακή υποστήριξη ,είναι μια επιχείρηση η οποία είναι εξαγωγική και έχει μια άνεση ,αυτό λίγο με βοήθησε στο να πω ότι εφόσον ασχολούνται με το εξωτερικό ,κάνουν εξαγωγές ότι πάνε καλά άρα μπορεί να με στελεχώσουν όντως αργότερα και η ρητορική τους ήταν πολύ πειστική αλλά απείχε πάρα πολύ από την πράξη δηλαδή πέρα από το ότι και αυτοί είχαν στήσει την επιχείρηση μέσω ενός προγράμματος μέσω ενός κονδυλίου του ΕΣΠΑ για νεανική επιχειρηματικότητα που και αυτοί με άλλα κριτήρια πήρε δύναμη και θέση και ισχύ από ότι είδα αργότερα , δεν υπήρχε ούτε αυτή η

οικονομική άνεση ,ούτε η διάθεση ούτε ο χώρος ούτε ο χρόνος για να γίνει κάτι τέτοιο

E> άρα εσύ τη διάλεξες μόνη σου την επιχείρηση?

Σ> οι επιχειρήσεις σε καλούν περνάς από συνεντεύξεις ,δηλαδή εγώ είχα τότε τρεις τέσσερις επιλογές να επιλέξω με βάση αυτό που εγώ ήθελα οπότε κατέληξα σε αυτό

E> ωραία, τώρα κάποιες ερωτήσεις σχετικά με το κεκ υλοποίησης, πώς κρίνεις τη συνεργασία σου με το κεκ?

Σ> η συνεργασία μου με το κεκ ήταν πραγματικά άψογη, πέρα από το ότι θεωρώ το δυναμικό τους πολύ ικανό στα πλαίσια που ούτε και οι πολιτικές επιτρέπουν να είναι ικανές γιατί όταν δεν είναι και υπεύθυνοι αυτοί οι άνθρωποι ,δεν μπορώ να τους θεωρήσω υπεύθυνους που δεν στελεχώθηκα σε κάποια θέση γιατί αυτά τα κονδύλια αυτή την πολιτική που ακολουθούν δεν υπάρχει ρευστό στην αγορά, είναι κάτι που αφορά και τις επιχειρήσεις για να μπορέσει να ανοίξει μια θέση εργασίας, τους βλέπω όμως ότι δηλαδή καθαρά στο εκπαιδευτικό κομμάτι, εκεί είναι η δυναμική τους , δεν κρίνετε η δυναμική τους καθόλου στο κομμάτι της αγοράς εργασίας γιατί αυτό είναι κάτι που έχει να κάνει με την ρευστότητα και με τις υπάρχοντες θέσεις στην αγορά , δεν μπορεί ένα κεκ δηλαδή σε σχέση με παλαιότερα που υπήρχε ένα τέτοιο background εννοώ χρηματοοικονομικό υπήρχε ρευστότητα στην αγορά, υπήρχε βιωσιμότητα του οικονομικού μοντέλου και όλα αυτά ακολουθούσαν και τις Ευρωπαϊκές πολιτικές , παλιότερα υπήρχε τώρα όμως δεν υπάρχει , δεν μπορώ να θεωρήσω υπεύθυνα τα κεκ άρα η συνεργασία μου όσον αφορά το κομμάτι της επιμόρφωσης ήταν πραγματικά πάρα πολύ καλή , το θεώρησα ένα πάρα πολύ χρήσιμο πρόγραμμα

E> ποια είναι η εντύπωσή σου από τον εξοπλισμό και τις υποδομές του κεκ γενικότερα?

Σ> πολύ καλός εξοπλισμός, πρόσβαση στο ίντερνετ ,προτζέκτορας για να βλέπουμε καλά τις παρουσιάσεις ,υπολογιστές αργότερα που κάναμε την επιμόρφωση όσον αφορά το κομμάτι της πληροφορικής οπότε ήταν πολύ καλές οι υποδομές

E> παρουσιάστηκαν προβλήματα και πως αντιμετωπίστηκαν ?

Σ> τα προβλήματα σε εμένα κυρίως παρουσιάστηκαν στο θέμα της επιλογής δηλαδή όταν οι επιχειρήσεις σε καλούσαν και έπρεπε εκεί να αποφασίσεις το ίδιο το κεκ λίγο παρενέβαινε και προσπαθούσε να σε κατευθύνει όσο το δυνατόν καλύτερα , στο κεκ δεν υπήρχαν προβλήματα δηλαδή ήταν πολύ οργανωτική ,ενδιαφέρονταν να σε κατευθύνουν , να σου μεταδώσουν πράγματα , αυτά , με τα εφόδια που τους είχαν δοθεί, εννοώ και κρατικά και μέσω ΕΣΠΑ και μέσα από τον θεσμικό τους ρόλο γιατί και αυτό κάπως σε περιορίζει ,μέχρι κάπου μπορείς να κινηθείς , οπότε μέχρι εκεί νομίζω ήταν καλά δεν υπήρχαν ιδιαίτερα προβλήματα

E> θα επιθυμούσες κάτι άλλο από το πρόγραμμα κατάρτισης και το κεκ που το υλοποίησε?

Σ> σαν αδύνατο σημείο του κεκ που θεωρώ ότι και αυτό είναι κατάλοιπο του παρελθόντος που πλέον και αυτό έχει μια τάξη πραγμάτων και την τάξη πραγμάτων δεν μπορείς να την αλλάξεις είναι η καθιστική αυτή τάξη που διέπει συνεχώς τα ελληνικά πράγματα ή επειδή ας πούμε ξέρω εκ των έσω την εκπαίδευση ενηλίκων πραγματικά όλοι οι εκπαιδευτές ήταν πολύ καλοί πλην ενός που απορώ πως ένα τέτοιο κεκ στελέχωσε μια τέτοια θέση με έναν τέτοιο άνθρωπο γιατί ανήκει στην παλιά γενιά ας πούμε του δήμου που είχε έτσι ρουσφετολογικά είχε μπει μέσα στα πράγματα και αυτό κατάλοιπο του παρελθόντος γιατί όλοι οι άλλοι ήταν

πολύ οκ εκπαιδευτές και άγγιζε στα όρια της εκπαίδευσης λίγο τα όρια της προπαγάνδας , πέραν του ότι υπήρχε ας πούμε ένα εμφανές επίπεδο , υπήρχε ένα αστοιχειώτο που διέπει το όλο θέμα όσον αφορά το συγκεκριμένο χειρισμό από τον εκπαιδευτή και αυτό ήταν κάτι που συνιστούσε πρόβλημα και για εμένα και για άλλους ,το έβλεπα δηλαδή αυτό μέσα στο τμήμα γιατί ήταν εμφανές απλά αυτό και ίσως ότι θα μπορούσαν και με καλύτερα κριτήρια , παρόλο που έχουμε απαγκιστρωθεί από τη νοοτροπία ότι κάποιοι άνθρωποι επειδή απέκτησαν κάποια μόρια έτσι όπως τα απέκτησαν εκείνη την εποχή ότι πρέπει να συνεχίσουν και τώρα να είναι μέσα στα πράγματα εφόσον και υπάρχει και νέο δυναμικό πολύ πιο αξιόλογο που χωρίς μέσα αλλά μόνο με την αξία τους θα μπορούσε να συμμετέχει σε τέτοιες δράσεις ,δεν υπήρχε ιδιαίτερο πρόβλημα με τον καθηγητή όσο ότι καταλάβαινες ότι ήταν να το πω πολύ ευγενικά αστοιχειώτος ας πούμε και ότι υπήρχε σε όλο αυτή τη δομή επειδή παλιότερα με το καθεστώς που διέπει όλο αυτό το σύστημα , ήταν δηλαδή πολύ συστημική η ρίζα του συγκεκριμένου εκπαιδευτή

E> θα επέλεγες να συνεργαστείς ξανά με το κεκ αυτό σε επόμενο πρόγραμμα ?

Σ> ναι θα επέλεγα να συνεργαστώ ξανά γιατί είμαι πολύ ευχαριστημένοι και από το πρόγραμμα σπουδών τους και από τους εκπαιδευτές αν εξαιρέσω μια περίπτωση την οποία την ανέφερα και από την οργάνωση και από τη διοικητική υποστήριξη και από το ενδιαφέρον αργότερα δηλαδή με τη διευθύντρια του κεκ ακόμα με παίρνει τηλέφωνο και μου λέει ότι έχω να σου προτείνω αυτή τη δουλειά ακόμα και αν είναι γιατί υπάρχουν επιχειρήσεις που ασθενούν οικονομικά και προσπαθούν να βρουνε νέα παιδιά με πολύ χαμηλούς μισθούς πραγματικά μισθούς ξευτίλας συγγνώμη και επειδή το κεκ έχει και ένα ρόλο να δίνει συστάσεις

γιατί όλες οι επιχειρήσεις που συνεργάστηκαν με τα κεκ αργότερα συμπληρώνουν μια φόρμα αξιολόγησης και για εμάς οπότε οποιοσδήποτε επιχειρηματίας μπορεί να πάει να δει και την αξιολόγησή μας , με έχει προτείνει σε πολλές δουλειές απλά επειδή ήταν πολύ κατώτερες σε σχέση με αυτό που μου προσφέρετε και τώρα οικονομικά εννοώ πάντα δεν συμμετείχα αλλά είναι πραγματικά άψογες οι σχέσεις

E> τώρα σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος, ποια ήταν η διάρκεια του προγράμματος?

Σ> ξεκίνησα την επιμόρφωση, η επιμόρφωση ήταν για ένα μήνα 12/12 του 2014 μέχρι και 12/1 του 2015 και από της 13 ή 16/1 του 2015 κάπου εκεί μέχρι και της 12/5 του 2015 ήταν η πρακτική άσκηση

E> μπορείς να περιγράψεις το περιεχόμενο και τις βασικές απαιτήσεις του προγράμματος?

Σ> όσον αφορά την επιμόρφωση ο τίτλος σπουδών ήταν αρχές οργάνωσης επιχειρήσεων και ποιοτική εξυπηρέτηση πελατών , ντάξει ο κορμός τους και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τους και όλες οι θεματικές που είχαν εντάξει στο πρόγραμμα ήταν πραγματικά πολύ επικαιροποιημένες, είχαν επιλέξει εκπαιδευτές οι οποίοι τι να θυμηθώ τώρα ας πούμε έναν Κύριο ο οποίος είχε και διδακτορικό στη Γερμανία, είχε επιτελέσει και στο εξωτερικό κάτι σε σχέση με το εμπόριο ,ήταν σύμβουλος εξωτερικού εμπορίου Ελλάδος , έχει συνεργαστεί με πολυεθνικές, έχει κάνει πολλές διαλέξεις πανεπιστημιακές και μη και σε σωματεία και σε συλλόγους επιχειρηματιών ανά τον κόσμο και ανά την Ελλάδα , πολύχρονη εμπειρία πάρα πολλές γνώσεις , πραγματικά μου έδωσε να δω από ένα άλλο πρίσμα και με ένα άλλο μάτι τον κόσμο του επιχειρείν όσον αφορά είτε το αρχικό είτε το προϊόν είτε την υπηρεσία που προσφέρεις μέχρι το πόσο αυτή μεταλλάσσετε μέσα από την

οργάνωση της επιχείρησης ,τα πάντα , σε σχέση με πωλήσεις, με ποιοτική εξυπηρέτηση πελατών ,την οργάνωση και τη διοίκηση μιας επιχείρησης, πάρα πολλά πράγματα δεν μπορώ να το περιορίσω κάπου ,με το μάρκετινγκ , τα πάντα δηλαδή ότι αφορά τον ιδιωτικό τομέα ,υπήρχε πλούσιο περιεχόμενο ,στις απαιτήσεις ήταν παρακολούθηση και η συμμετοχή δηλαδή μετρούσαν πάρα πολύ τη συμμετοχή στο πρόγραμμα ,μας γινόταν σε καθημερινή βάση αξιολόγηση από τους εκπαιδευτές και η ίδια η διευθύντρια του κεκ μιλούσε σε εμάς για την αξιολόγηση και το πώς μας βλέπουν οι εκπαιδευτές και το επίπεδο , βέβαια να σου πω ότι ήμασταν όλοι πτυχιούχοι

E> πώς κρίνεις τη χρονική διάρκεια του προγράμματος σε σχέση με το αντικείμενο?

Σ> η χρονική διάρκεια του προγράμματος είναι πραγματικά πάρα πολύ λίγη, δεν μπορείς μέσα σε ένα πεντάμηνο όσο καλή και να ήταν η επιμόρφωση που ήταν , δεν μπορείς μέσα σε ένα πεντάμηνο να καταλάβεις από το άλφα ως το ωμέγα δηλαδή από τη μονάδα παραγωγής μέχρι την διάθεση του ελληνικού προϊόντος αφού μιλάω για επιχειρήσεις , δεν μπορείς να καταλάβεις πώς λειτουργεί μια δηλαδή εκεί που πας να καταλάβεις και να γίνεις μέρος αυτού εκεί χάνεσαι αργότερα ,οπότε το θεωρώ πάρα πολύ λίγο ,πολύ περιορισμένο χρονικά

E> πώς ήταν η ατμόσφαιρα στο πρόγραμμα που παρακολούθησες?

Σ> όσον αφορά την ατμόσφαιρα στο πρόγραμμα ήταν πραγματικά πάρα πολύ θετική ,αισθανόσουν πολύ κομμάτι αυτού δηλαδή ήταν σαν να είμαστε μέσα σε μια τάξη ενηλίκων όπου υπήρχαν ηλικιακά πολύ κοντά μου άτομα και ήταν και αυτοί στην ίδια θέση με εμένα δηλαδή ήταν άνθρωποι με πτυχία ή λίγοι είχαν και μεταπτυχιακά ,είχαν όλοι τα ίδια όνειρα ,όλοι σκεφτόντουσαν ότι αργότερα θα κάνουμε αυτό που

αγαπάμε, αυτό που σπουδάσαμε και που η κοινή μοίρα της ανεργίας μας ένωνε σε όλο αυτό ήταν ένας κόμβος, ήταν πάρα πολύ θετικό γιατί έβλεπες ότι αυτό που ζω εγώ το ζουν και άλλοι ,είναι μια γενικευμένη κατάσταση και έπαιρνες δύναμη από αυτό και έπαιρνες και γνώση από αυτό δηλαδή επειδή ήμασταν μια τάξη που είχαμε θεωρητικά μυαλά όπως εγώ ,υπήρχαν φυσικοί υπήρχαν μαθηματικοί υπήρχαν άνθρωποι που είχαν τελειώσει υπολογιστές δηλαδή και άλλα επαγγέλματα τα οποία και αυτά λες ότι στη σημερινή εποχή παθαίνουν και ασφυκτιούν όπως έβλεπες ότι η σημερινή κρίση τα είχε αγγίζει και αυτά

E> υπήρχε ομοιογένεια στο εκπαιδευτικό επίπεδο μεταξύ των συναδέλφων σου και αν όχι πιστεύεις ότι επηρέασε αυτό την ποιότητα του προγράμματος?

Σ> πιστεύω ότι η ανομοιογένεια που υπήρχε μόνο θετικά μπορούσε να επηρεάσει και σε κάλυψα εν μέρει και με την προηγούμενη απάντησή μου, υπήρχε διαθεματικότητα ,υπήρχε διεπιστημονικότητα δηλαδή αργότερα στις προσεγγίσεις μας ο καθένας είχε να πάρει κάτι από τον άλλο και υπήρχε διαδραστικότητα , υπήρχε ανομοιογένεια αλλά η ανομοιογένεια ήταν θετική δηλαδή υπήρχε ανομοιογένεια μόνο προς τις ειδικότητες δεν υπήρχε όμως στο εκπαιδευτικό επίπεδο ,δεν υπήρχαν άνθρωποι που ήταν λίγο εκπαιδευμένοι δηλαδή άνθρωποι που ήταν υπέρ εκπαιδευμένοι και υπό εκπαιδευμένοι ,όλοι ήμασταν απόφοιτοι ανώτατων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων οπότε αυτό ήταν πάρα πολύ θετικό όσον αφορά το επίπεδο

E> ποια είναι η γενική εντύπωση σου από τους εκπαιδευτές/τριες σε σχέση με τη σχέση μεταξύ σας , με την μεταδοτικότητα τους ?

Σ> από ότι σου είπα και πριν είμαι κατά 95% ικανοποιημένοι, υπήρχαν πραγματικά πολύ καλοί εκπαιδευτές/τριες , είχαμε και έναν εκπαιδευτή ο

οποίος επικυρωποιεί υλικό του ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) ,έχει κάνει πάρα πολλά πράγματα συνέχιζε και ένα διδακτορικό πάνω στη δια βίου μάθηση και εκεί πραγματικά είδα πως έδενε όλο αυτό το κομμάτι με αυτά που είχα ήδη εγώ πάρει από το πανεπιστήμιο εδώ και τα εκπαιδευτικά προγράμματα γιατί είδα από κοντά πώς ένας άνθρωπος ο οποίος ασχολείται με όλα αυτά υπηρετεί επάξια την εκπαίδευση ενηλίκων ,πως διαχειρίζεται όλο αυτό το εκπαιδευτικό υλικό , λάμβανε υπόψη διαφορετικά εκπαιδευτικά background του καθενός και προσπαθούσε να προσαρμόσει πάνω σε αυτό τα δικά του θέλω ή τα επιστημονικά του προτάγματα, ήταν πραγματικά μαγική αυτή η στιγμή που προσπαθούσα να δω μέσα από ένα άλλο πρίσμα την επιχειρηματική διάσταση και υπόσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από κάποιον άλλο που το κάνει αυτό ,οπότε ήταν πολύ θετική εμπειρία ,μόνο αν εξαιρέσω αυτή τη μια περίπτωση ίσως και μια άλλη αλλά ελάχιστα γιατί και μια εκπαιδύτρια φαινόταν σαν να το κάνει λίγο διαχειριστικά όλο αυτό αλλά όχι ότι δεν είχε γνώσεις απλώς ίσως δεν μπορούσε να τις μεταδώσει ,πάντα δεν μπορείς να είσαι 100% ικανοποιημένος από κάτι αλλά κατά 90 με 95% είμαι ικανοποιημένη από το επίπεδο αυτό ,διαχειριστικά εννοώ ότι ας πούμε τους έχει δοθεί ένα project και το κάνουν λίγο επιφανειακά χωρίς ιδιαίτερη προσοχή όχι τόσο για αυτό και πριν λέγαμε ότι παίζει ρόλο το background του καθενός δηλαδή αυτό το παιδί που το έκανε τόσο καλά ή ο άλλος ο κύριος που σου είπα και είναι και πολύ μεγάλος σε ηλικία και είχε απίστευτες εμπειρίες να μας μεταδώσει, ήταν στο Υπουργείο Εξωτερικού εμπορίου νομίζω διευθύνων κάποια στιγμή ,είναι πραγματικά ικανός , αυτοί οι δύο επειδή είχαν πάρα πολύ και το ακαδημαϊκό background τους ,επειδή είχαν την εμπειρία ,επειδή είχαν υπηρετήσει την εκπαίδευση ενηλίκων ήξεραν πώς να το διαχειριστούν άλλοι που δεν είχαν αυτό το background δηλαδή υπήρχε μια Κυρία που ήταν νομικός η οποία ήταν σαν να την είχες βάλει σε αίθουσα

να αγορεύει ,ήταν σαν να είχε μπει σε δικαστήριο όμως είχε πει σε μια αίθουσα με ενήλικες και έπρεπε εκείνη τη στιγμή να υπηρετήσει την εκπαίδευση ενηλίκων όχι να αγορεύσει στο δικαστήριο ,είναι άλλοι οι ρόλοι ,οπότε η έλλειψη του background και της εμπειρίας και της γνώσης για όλο αυτό ,δεν ήταν τόσο δυναμική μέσα στην αίθουσα, αυτό

E> ο τρόπος που γινόταν το μάθημα βοήθησε στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος σου και αν ναι που πιστεύεις ότι οφείλεται αυτό?

Σ> ναι , σε αυτές τις περιπτώσεις, στις καλές περιπτώσεις που σου ανέφερα πάρα πολύ γιατί υπήρχε ακαδημαϊκή σκέψη δηλαδή δεν υπήρχε στενότητα στην επιχειρηματολογία ,αυτά τα θέματα λίγο της επιβολής της δικής σου άποψης και της δικής μου θέσης ,όλο αυτό βοηθούσε γιατί και εμείς προερχόμασταν από τέτοιο background και ξέραμε όλο αυτό ξέραμε δηλαδή τη ροή και τη δική μας λειτουργία σε όλο αυτό μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον ήταν δηλαδή ήταν πολύ ακαδημαϊκό το περιβάλλον που υπήρχε και υπήρχε σεβασμός όσον αφορά τον εκπαιδευόμενο γιατί είμαστε ενήλικες και το απαιτείς λίγο παραπάνω αυτό όσον αφορά τον τρόπο μετάδοσης και λειτουργίας όλου αυτού

E> το πρόγραμμα πρόσφερε πιστοποίηση και αν ναι από ποιο φορέα?

Σ> υπήρχε μια βεβαίωση παρακολούθησης του προγράμματος κατάρτισης στην οποία αναφέρεται ο πάροχος ,ο τίτλος της δράσης, ο κωδικός του ΕΟΠΠΕΠ δηλαδή είναι τυπικά ας πούμε συγκροτημένο και κατασκευασμένο αυτό και όλοι οι φορείς ότι είναι μέσω ΕΣΠΑ και είναι μια βεβαίωση δηλαδή αυτού του κέντρου επιμόρφωσης που φέρει και τη σφραγίδα του Υπουργείου Εργασίας , της Ευρωπαϊκής Ένωσης ,του ΕΣΠΑ ,τα κλασικά

E> τώρα σχετικά με την συνεισφορά του προγράμματος στις επαγγελματικές προοπτικές των καταρτιζόμενων, πώς θα περιέγραφε τις επαγγελματικές σου προοπτικές σήμερα?

Σ> δεν ξέρω αυτή η επιλογή που έκανα μήπως αυτό συνέβαλλε στη μη στελέχωση της θέσης , έχει μεγάλη σημασία το που θα πας κα αυτό είναι και λίγο θέμα τύχης δηλαδή δεν μπορεί εκ των προτέρων ο ωφελούμενος να προβλέψει αν θα μείνει ή δεν θα μείνει αργότερα στην επιχείρηση ,αυτό τελικά κανένας δεν μπορεί να το ξέρει γιατί όλες οι επιχειρήσεις θα σου υποσχεθούν ότι σε εμένα θα μείνεις αργότερα ,εγώ έχω θέση και είμαι βιώσιμος και θα μπορέσω μετά να σου καλύπτω και το μισθό και την κοινωνική ασφάλιση και το ένα και το άλλο αλλά αυτό γίνεται σε επίπεδο ρητορικής και είναι ένα θέλγητρο ,πρέπει κάπως να σε προσελκύσουν ,τους δίνεται για πέντε μήνες ένας εργαζόμενος δωρεάν εντελώς δωρεάν οπότε πρέπει να αξιοποιηθεί για αυτούς ,έτσι το επιχειρείν πάντα σκέφτεται ,επειδή μου δόθηκε η ευκαιρία να καταλάβω και το που ανήκω ως άνθρωπος τελικά είδα ότι ο χώρος των ανθρωπιστικών επιστημών και η επιλογή είναι και τελεσίδικη ,βέβαια βλέποντας πως λειτουργεί το επιχειρείν και βλέποντας πώς λειτουργούν οι ιδιώτες και το κέρδος γενικότερα ,βλέπω ότι η κερδοφορία και κερδοσκοπία ας πούμε υπάρχει ,είναι πολύ ταγμένη στη φιλοσοφία του επιχειρηματία και αυτό σκέφτονται μόνο και δεν το κατηγορώ ίσως είναι αυτός ο τρόπος επιβίωσης και βιωσιμότητας της επιχείρησης και του κέρδους της αλλά εκεί που χωράει το κέρδος ίσως δεν χωράμε εμείς από αυτή την άποψη δηλαδή δεν μπορούν να συνυπάρξουν και τα δύο γιατί σου υπόσχονται ότι θα σε πάρουν ,εσύ πας γιατί νομίζεις ότι θα σε πάρουν όντως και αργότερα βλέπεις το βλέπεις αυτό ,μπορείς να το καταλάβεις και από την πρώτη βδομάδα αν μια επιχείρηση πάει καλά και μπορεί να σε κρατήσει μέσα από πάρα πολλά πράγματα ,οπότε όταν το αντιλαμβάνεσαι αυτό ίσως να είναι και λίγο αργά ή όταν ακούς και από

άλλους κριτικές ή από άλλες επιχειρήσεις πουθενά δεν είναι ιδανικά τα πράγματα ,είναι ένα πρόγραμμα το οποίο πρέπει να απορροφηθεί και η πραγματικότητα που θα προσαρμοστείς είναι αυτή για να πάρεις και εσύ τα 2000\$ που σου υπόσχεται το πρόγραμμα ,πας και εσύ αργότερα μένεις σε αυτό

E> υπάρχουν σχέδια και κινήσεις που προγραμματίζεις για το μέλλον σχετικά με την απασχόλησή σου ?

Σ> ναι σαφώς και υπάρχουν προοπτικές ,δεν έχω σταματήσει να στέλνω βιογραφικά είτε εργάζομαι εποχιακά στον τουριστικό κλάδο και είναι το μόνο που με κρατά αυτή την στιγμή βιώσιμη και εμένα τα οικονομικά μου βιώσιμα και αυτή την δύσκολη περίοδο, αυτή τη στιγμή είμαι και δικαιούχος επιδόματος του ΟΑΕΔ μέχρι και τον Ιούλιο και συνεχίζω και στέλνω συνέχεια βιογραφικά και σκέφτομαι και πλέον πιο σοβαρά την ιδέα ,παρόλο που ήμουν πολύ αρνητική στο παρελθόν ,την ιδέα του εξωτερικού γιατί βλέπω ότι εδώ το πράγμα συνέχεια βαλτώνει ,η κατάσταση της χώρας σε όλα τα επίπεδα όχι μόνο οικονομικά γιατί το οικονομικό ακολουθεί όλο το εποικοδόμημα μετά ,ακολουθεί και την εκπαίδευση ,ακολουθεί και το χώρο της υγείας, βλέπω ότι όλοι αυτοί οι θεσμικοί φορείς πάνε σταθερά καθοδικά όλο και πιο κάτω και βαλτώνει το πράγμα οπότε ίσως στο εξωτερικό όσο και δύσκολο μου είναι να το παραδεχτώ να είναι η μοναδική λύση αυτή τη στιγμή δηλαδή αν δεν μου τύχει κάτι μέσα στο χρόνο κάνοντας όλη αυτή την προσπάθεια θα αναγκαστώ να βρω προς τα εκεί φυγή και λύση μαζί

E> πιστεύεις ότι σε βοήθησε ή θα σε βοηθήσει το πρόγραμμα στην εύρεση εργασίας και αν ναι με ποιους τρόπους?

Σ> το πρόγραμμα με βοήθησε αν το αξιολογήσω σε επίπεδο κατάρτισης και επιμόρφωσης παρά σε επίπεδο πρακτικής άσκησης δηλαδή όταν πήγα

εκεί για να με πείσουν η ίδια η εργοδότηρια και αυτή δικαιούχος του προγράμματος μου είπε ότι είμαστε μια εξαγωγική εταιρεία ,έχουμε σαφώς κέρδη από όλο αυτό ,ψάχνω μια γραμματέα η οποία θα μου κάνει και το μάρκετινγκ και την γραμματειακή υποστήριξη και πωλήσεις και θα σου κάνω εγώ το mentoring γι όλα αυτά ,υπήρχε δηλαδή υπόσχεση αλλά ήταν καθαρά για να μπορέσει να με απορροφήσει ,να έχει έναν δωρεάν εργαζόμενο γιατί μπαίνοντας εκεί ούτε το mentoring υπήρχε ,προσπαθούσα μόνη μου να αντιληφθώ πράγματα τα οποία τα αντιλήφθηκα δεν είναι ότι δεν τα αντιλήφθηκα απλά εκεί που θα τα αντιλαμβανόμουν καλύτερα κάνοντας μου ένα καλό και προσεγμένο mentoring από τη αρχή της εβδομάδας ,τα κατάλαβα πάνω στο μήνα δηλαδή καταλάβαινα τουλάχιστον για τον πρώτο μήνα γιατί μετά εφόσον κι εγώ προσπαθούσα να καλύπτω γνώσεις, όλο αυτό εξελίχθηκε κάπως είδα ότι ήμουν το παιδί της πρακτικής δεν ήμουν κάτι παραπάνω δηλαδή ήμουν το παιδί της πρακτικής που ήρθε για πέντε μήνες και θα του δίνουμε ότι σε εμάς είναι ανιαρό ή όχι τόσο επιθυμητό να ασχοληθούμε τέλος πάντων θα της το δίνουμε και αυτό, δηλαδή ήταν πολύ επιφανειακή η προσέγγιση στο θέμα του mentoring δεν υπήρχε καν ας πούμε ,μόνη μου όμως μόνη μου κατάφερα να κάνω πράγματα δηλαδή μπήκα σιγά σιγά συντηρητικά μέχρι να δω μέχρι που θέλουν να με βοηθήσουν και όταν είδαν ότι εγώ απορροφούσα μετά ο όγκος γινόταν μεγαλύτερος δηλαδή αργότερα έγινα και κομμάτι του μάρκετινγκ ,έκανα και πάρα πολλές πωλήσεις ,έκανα και έρευνες αγοράς και όλα αυτά μόνη μου δηλαδή καθόμουν αργότερα και μετά στο σπίτι έκανα και προσωπική δουλειά γιατί δεν μου αρέσει να μην ξέρω, μου αρέσει η γνώση να με συνοδεύει στα πάντα και έπρεπε να ξέρω και καθόμουν σπίτι μου ,με βοήθησε και η αδερφή μου που είχε κάνει μάρκετινγκ να δω πώς γίνεται να αγοράσεις ας πούμε, πώς γίνεσαι ποιοτοκεντρικός ,προσπάθησα αυτές τις έννοιες να τις κατανοήσω ,μένα με βοήθησε η αυτοεκπαίδευση πιο

πολύ σε αυτό, σίγουρα οι γνώσεις του προγράμματος με βοήθησαν ,ως προς την εργασία μετά έπρεπε να βρεις και άλλα κομμάτια έπρεπε κάθε τι να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις απαιτήσεις που έχει το προϊόν που έχει η επιχείρηση ,η φιλοσοφία της επιχείρησης όλα αυτά πρέπει να συνδεθούν με κάποιο τρόπο χρειαζόταν παραπάνω εξάσκηση η οποία δεν μου παρεχόταν από την επιχείρηση, έπρεπε μόνη μου να το κάνω όλο αυτό, βέβαια αυτό μου αναγνωρίστηκε στο έπακρον στην επιχείρηση παρόλο που δηλαδή στο τέλος μου είπαν ότι και βέβαια μετά από τόση δουλειά θα θέλαμε να σε κρατήσουμε αλλά τα οικονομικά μας δεν μας το επιτρέπουν και αυτό είναι πολύ σεβαστό δεν μπορείς να πεις κάτι σε αυτό και η ίδια η επιχείρηση ξέρουν ότι από την αρχή που θα σε πάρουν ότι ο πρώτος και ο τελευταίος λόγος που θα σου αναφέρει και δεν θα έχεις δικαίωμα να πεις μα γιατί όση δουλειά και να έχεις καταθέσει είναι οικονομικός

E> πιστεύεις ότι υπάρχουν δράσεις ή άλλα στοιχεία που θα έπρεπε ίσως να συνοδεύουν το πρόγραμμα προκειμένου η παρέμβαση που αποσκοπεί στην μείωση της ανεργίας να είναι πιο ολοκληρωμένη?

Σ> είναι μια πολύ καλή ερώτηση αυτή, οι δράσεις θα μπορούσε να είναι και σε επίπεδο κεκ ,θα μπορούσε να είναι και σε επίπεδο επιχειρήσεων – επιχείρησης αλλά όταν το κονδύλι είναι αυτό ,όταν το κονδύλι έχει κατασκευαστεί για να μειώσουμε για ένα συγκεκριμένο διάστημα το ποσοστό ανεργίας ή για να παρέχω και μια ελάφρυνση σε αυτή την ομάδα την ευάλωτη που ονομάζεται άνεργοι πτυχιούχοι και αφορά δεν ξέρω κι εγώ τώρα πλέον έτσι όπως ανεβαίνουν τα νούμερα ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της ελληνικής κοινωνίας ,καταλαβαίνεις ότι είναι πολύ περιοριστικά τα πράγματα δηλαδή σαφώς και το κεκ θα μπορούσε να εντάξει στη δεξαμενή του κι άλλες επιχειρήσεις ή και δημόσιους φορείς δηλαδή αναγκάστηκα και πήγα σε ιδιωτικό τομέα ,βέβαια η σύμπραξη σε

παλιότερα κεκ δημοσίου υπήρχε τώρα δεν ξέρω γιατί έχει αποκοπεί γιατί το δημόσιο όσο πάει και χωλαίνει αλλά το συγκρίνω και από την εμπειρία μου από ένα άλλο πρόγραμμα που ήμουν δικαιούχος του δήμου και όταν πήγα μου είπαν ότι δεν έχουμε εδώ θέση για σένα ,καταλαβαίνω μέσα από αυτό ότι και οι δημόσιες υπηρεσίες είναι υπέρ στελεχωμένες ,αν σκεφτείς ότι σε αυτή τη χώρα μια πολιτική ψήφος αντιστοιχούσε και σε μια θέση στο δημόσιο καταλαβαίνεις ότι και το δημόσιο είναι υπέρ στελεχωμένο δεν μπορεί να αντέξει άλλους ειδικά εν μέσω κρίσης δηλαδή αν πιστεύω ότι κάτι θα μπορούσε να γίνει είναι ότι θα έπρεπε τα κεκ και το voucher να παρέχει σύμπραξη του επιμορφωτικού φορέα με το δημόσιο ή οι επιχειρήσεις να είναι βιώσιμες ,να είναι πραγματικά ικανές να σταθούν για να νιώσεις και εσύ ότι έχεις μια ελπίδα να μείνεις εκεί

E> υπάρχουν σημεία πέραν της πιστοποίησης που πιστεύεις ότι σε ωφέλησε η συμμετοχή σου στο πρόγραμμα και ποια είναι αυτά?

Σ> σαφώς η γνώση, η εμπειρία που πήρα ,όλοι οι άνθρωποι που γνώρισα , η επαφή μου ακόμα με την διευθύντρια του κεκ η οποία πραγματικά με πληροφορεί και τηλεφωνικά και μέσω email για οποιαδήποτε δουλειά σε γνωστούς επιχειρηματίες οι οποίοι της απευθύνονται και αυτοί με συστήνει άσχετα από το αν δεν έχει κάτσει γιατί σου είπα ότι αυτές οι επιχειρήσεις δεν είναι βιώσιμες να μην τα ξανά επαναλαμβάνω

E> μπορείς να αναφέρεις τα δυνατά σημεία του προγράμματος και εκείνα που θεωρείς πιο αδύναμα?

Σ> τα δυνατά και πάλι σου λέω ότι είναι η γνώση ,η εμπειρία και η γνώση και η εμπειρία δεν έχει ποτέ αρνητικό πρόσημο δηλαδή όσα αρνητικά και αν έχεις δει σε ένα πρόγραμμα αυτό σε δυναμώνει, σου ανοίγει τους ορίζοντες ,σε κάνει να καταλαβαίνεις εκ των έσω πως λειτουργούν τα πράγματα δηλαδή κι εγώ όταν πήγα εκεί ως ωφελούμενη

είχα έναν άλλο ιδανικό κόσμο πλασμένο στο μυαλό μου ή ίσως σκεφτόμουν και καχύποπτα ορισμένα πράγματα αλλά αυτά βλέπεις ότι αναιρούνται ή επιβεβαιώνονται και αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί πολλές φορές και από τον πανεπιστημιακό χώρο τα βλέπεις όλα από τα έδρανα και από μια επιστημονική ματιά αλλά όταν πας μέσα στο πεδίο τα πράγματα βλέπεις ότι είναι σκληροπυρηνικά και οι δράσεις ποικίλουν και διαφέρουν πάντα ,στα αδύναμα σημεία αυτό ότι αποδείχθηκε τελικά έχοντας στο μυαλό μου και από τη δική μου περίπτωση και για να είμαι αντικειμενική και περιπτώσεις από την Αθήνα φίλης μου που συμμετείχε σε δύο voucher και από την εμπειρία της από εκεί που μου έδωσε μέσα από άλλα άτομα που γνωρίζεις μέσω voucher και από εδώ από όλους τους άλλους ωφελούμενους του κεκ που αργότερα δεν συνέχισαν δηλαδή δεν ξέρω για κάποιον ο οποίος έχει συνεχίσει σε κάποια επιχείρηση ,ήμασταν γύρω στους είκοσι ωφελούμενους ,ο καθένας πήγε σε μια διαφορετική επιχείρηση και καμία επιχείρηση δεν στελέχωσε αργότερα τον πτυχιούχο ωφελούμενο ,αυτό είναι ένας δείκτης ,είναι ένας δείκτης για τις επιχειρήσεις ,είναι ένας δείκτης για τα κεκ και πάνω από όλα για την πολιτική απασχόλησης ότι δεν είναι μια πολιτική μετάβασης από τα θρανία στον εργασιακό χώρο ,είναι απλά ένα κονδύλι το οποίο θέλει να ελαφρύνει λίγο αυτή την ευάλωτη και μειονεκτούσα ομάδα που λέγεται νέοι άνεργοι πτυχιούχοι και αποτελεί μια πληγή της ελληνικής κοινωνίας αυτή τη στιγμή και αυξάνει συνεχώς και να μειώσουμε και λίγο τα ποσοστά ανεργίας

Ε> συνολικά το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σου?

Σ> πλήρως όχι δηλαδή αν το δω σαν πρόγραμμα θα έλεγα ότι το κεκ και η επιμόρφωση ήταν κάτι το οποίο μου ταίριαζε πολύ και έμαθα πράγματα αλλά στο κομμάτι το εργασιακό όχι

E> θα το επαναλάμβανες?

Σ> θα το επαναλάμβανα αν βρισκόμουν πάλι στην ίδια φάση ,δηλαδή του δεν έχω τι να κάνω ,θα εξέταζα με μεγαλύτερη προσοχή το τι επιχειρήσεις μπαίνουν σε αυτό και τι μπορώ εγώ να καταλάβω έχοντας αυτή την προϋπάρχουσα εμπειρία και τι μπορούν να μου προσφέρουν αλλά αν το δω σε μια πολύ πραγματική βάση όλο αυτό είναι λίγο αυτό δεν ξέρω ακόμα δηλαδή ίσως τώρα που απογοητεύτηκα και είμαι πάλι στην ίδια φάση να με κάνει να το ξανασκεφτομαι αλλά έχω πολύ να ζυγίσω και τα θετικά και τα αρνητικά και είναι ισομοιρασμένα λίγο τα πράγματα ,ίσως θα απαντήσω δηλαδή

E> πιστεύεις ότι τέτοιου είδους προγράμματα ευνοούν την μετάβαση από την εκπαίδευση στην απασχόληση?

Σ> όχι και το είπα και παραπάνω , μια επιτυχημένη πολιτική μετάβασης θα ήταν να μπορέσουν να αντιστοιχίζουν τα προσόντα με τη θέση εργασίας και εδώ δεν υπάρχει ούτε καν αυτό δηλαδή δεν μπορείς , υπάρχει τεράστια απόκλιση ούτε καν αντιστοιχία γιατί ούτε καν υπήρξε μετά αυτή η δικτύωση του ωφελούμενου με την επιχείρηση

E> υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις ή να σχολιάσεις και δεν σου δόθηκε η ευκαιρία?

Σ> ότι πιστεύω πως θα έπρεπε να υπάρχουν καλύτερες συμπράξεις ,και το επιμελητήριο είναι ένας φορέας που μπορεί να βοηθήσει σε αυτό και προερχόμενη από ένα τέτοιο τμήμα ωφελούμενων με τέτοια μυαλά βλέπω ότι δεν χρειαζόμαστε περισσότερη εκπαίδευση, χρειαζόμαστε περισσότερες θέσεις στη αγορά εργασίας και οι περισσότερες θέσεις έρχονται μέσα από την ανάπτυξη και η ανάπτυξη έρχεται μέσα από τις επενδύσεις και οι επενδύσεις έρχονται μέσα από ένα υγιές οικονομικό περιβάλλον εννοώ φορολογικά , νομοτεχνικά τα πάντα ότι μπορεί να

φανταστεί κανείς οπότε είναι μια αλυσίδα που το ένα σε πάει στο άλλο και καθώς το ένα σε πάει στο άλλο βλέπεις ότι σε τίποτα από αυτά δεν υπάρχει μια εύρυθμη λειτουργία ,όλα είναι αποδομημένα , όλη η αποδόμηση της ελληνικής κοινωνίας αντανακλάται και σε αυτό

Ε> σε ευχαριστώ πάρα πολύ

Σ> κι εγώ ευχαριστώ πολύ