



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΜΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΑΚΑΔ. ΕΤΟΣ 2018-2019

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της Μάρθας Αγιουτάκη

«Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο και η ελληνική διάσταση.

Η περίπτωση του προγράμματος επιμόρφωσης ενηλίκων
στη φωτογραφία Asfa Photo Courses»

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Νίκος Φωτόπουλος	Επικ. Καθ. Παν. Πελοποννήσου	Επιβλέπων
Γεώργιος Μπαγάκης	Καθ. Παν. Πελοποννήσου	Μέλος
Κωνσταντίνος Δημόπουλος	Καθ. Παν. Πελοποννήσου	Μέλος

Κόρινθος, Ιανουάριος 2019

Για την εκπόνηση αυτής της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΘΕΡΜΑ

- τον επικ. Καθ. Παν. Πελοποννήσου, Νίκο Φωτόπουλο, για την επίβλεψη και την ουσιαστική καθοδήγησή του
- τον επικ. Καθ. Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών, Κωνσταντίνο Ιωαννίδη, για την εξαιρετική συνεργασία μας στα Asfa Photo Courses και την ευγενική παραχώρηση του εμπειρικού υλικού
- τους Καθ. Παν. Πελοποννήσου, Γεώργιο Μπαγάκη και Κωνσταντίνο Δημόπουλο, για την ωφέλιμη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή
- όλες τις Καθηγήτριες και όλους τους Καθηγητές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, για τη σημαντική συνεισφορά της διδασκαλίας τους στη συγγραφή της.

Αφιερώνεται στον Μέντορά μου, για τα πάντα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ & ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ.....	8
1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ & ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	9
1.1. Δια βίου εκπαίδευση, δια βίου μάθηση & εκπαίδευση ενηλίκων: εννοιολογικοί προσδιορισμοί. 9	
1.2. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων & της δια βίου μάθησης από τον 19 ^ο στον 21 ^ο αι.....	23
1.2.1. Η διεθνής διαδρομή της εκπαίδευσης ενηλίκων	23
1.2.2. Η ελληνική διαδρομή της εκπαίδευσης ενηλίκων	26
Η περίοδος 1830-1950	27
Η περίοδος 1951-1980	28
Η περίοδος 1981-1990	31
Η περίοδος 1991-2000	33
Η περίοδος 2001-2010	36
Η περίοδος 2011-σήμερα.....	38
1.3. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική & δια βίου μάθηση στον 21 ^ο αι.....	41
Παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊκοποίηση & ο λόγος της δια βίου μάθησης	41
Η Στρατηγική της Λισσαβόνας.....	43
Στρατηγικό Πλαίσιο Εκπαίδευση & Κατάρτιση (ΕΚ) 2010.....	43
Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης.....	45
Στρατηγικό Πλαίσιο Εκπαίδευση & Κατάρτιση (ΕΚ) 2020 & Στρατηγική Ευρώπη 2020	46
Η Ευρωπαϊκή χρηματοδότηση για τη δια μάθηση & εκπαίδευση ενηλίκων 1994-2020.....	48
1.4. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για την τριτοβάθμια εκπαίδευση	51
Η Διαδικασία της Μπολόνια & ο Ευρωπαϊκός Χώρος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	51
Δια βίου μάθηση και Ευρωπαϊκός Χώρος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	54
1.5. Η δια βίου μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	60
Το νομοθετικό πλαίσιο της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	60
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο & Εκπαίδευση Ενηλίκων	64
Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια βίου Μάθησης.....	65
2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ & ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ	68
2.1. Η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα.....	68
2.2. Πρακτικές & τάσεις της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη	82
Το πρόγραμμα Tertiary Higher Education for People in Mid-life» (THEMP).....	85
Το παράλληλο πανεπιστημιακό σύστημα της Δανίας.....	91
Δια βίου μάθηση για την ευημερία	92

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	94
3.1. Αντικείμενο της έρευνας και μεθοδολογικές επιλογές	94
3.2. Μελέτη Περίπτωσης: το πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων Asfa Photo Courses του ΕΛΚΕ της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών	96
Το πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων Asfa Photo Courses.....	96
Το σεμινάριο «Ζητήματα Θεωρίας των Εικαστικών Τεχνών και της Φωτογραφίας».....	98
4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ & ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	103
4.1. Ποσοτικά ευρήματα των ερωτηματολογίων	103
4.2. Ποιοτικά ευρήματα των ερωτηματολογίων	129
4.3. Συγκριτική ανάλυση των ευρημάτων	136
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΣΥΖΗΤΗΣΗ	146
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	164
Ερωτηματολόγιο Asfa Photo Courses	165

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αυτή η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία θα επιχειρήσει να διερευνήσει πώς η δια βίου μάθηση και η εκπαίδευση ενηλίκων νοηματοδοτούνται και κατευθύνονται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και τι μορφές παίρνουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στις μέρες μας, στο ευρωπαϊκό και ελληνικό συγκείμενο. Δεδομένης της επικράτησης της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικότερα της δια βίου μάθησης με προσανατολισμό στην οικονομία της αγοράς και στην απασχόληση τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα, θα αναζητήσει την προοπτική της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Με βάση μια καλή πρακτική στο πεδίο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε ένα φορέα παροχής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα διερευνήσει πιο συγκεκριμένα:

- *τους δυνητικούς συμμετέχοντες και τους λόγους συμμετοχής τους*
- *τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τη στάση τους*
- *πιθανές ανισοτικές τάσεις στη συμμετοχή όπως παρουσιάζονται σε πανελλαδικές έρευνες, και αν ναι με τι συνδέονται*
- *αν υπάρχει χώρος ανάπτυξης για τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*
- *αν στοιχειοθετούνται λόγοι ευρύτερης στήριξης για τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στο πεδίο της πολιτισμικής εκπαίδευσης, την περίοδο της δημοσιονομικής κρίσης στην Ελλάδα.*

Λέξεις κλειδιά: *δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, τριτοβάθμια ανώτερη εκπαίδευση, γενική εκπαίδευση ενηλίκων, πολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων, ευημερία*

ABSTRACT

This postgraduate thesis will attempt to explore how lifelong learning and adult education are being - given meaning and guided - by the European education policy as well as what forms they take in tertiary education nowadays within the European and Greek context. Given the prevalence of continuing vocational training and more generally of the market / employment based lifelong learning in both Europe and Greece, it will seek the prospect of general adult education in Greece. Based on a good practice of general adult education by a tertiary education provider, it will more specifically look for:

- *the potential participants and the reasons for their participation*
- *their needs, aspirations and attitudes*
- *possible inequality tendencies in participation as found in national researches, and if so, what are they related to*
- *potential room for growth of the general adult education in tertiary education*
- *whether there are grounds for wider support for general adult education in tertiary education and namely in the field of cultural education, at this time of financial crisis in Greece.*

Keywords: *lifelong learning, adult education, tertiary higher education, ULLL, general adult education, socio-cultural adult education, cultural education, well-being*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αυτή έχει ως γενικό σκοπό τη διερεύνηση όψεων και εκφάνσεων της διαδρομής της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην ευρωπαϊκή και ελληνική τους διάσταση και σε σχέση με τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά συγκείμενα.

Βασική έμφαση θα δοθεί στις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα και στην επίσημη ρητορική της δια βίου μάθησης ως προτάγματος για την ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία της αγοράς καθώς και στην επακόλουθη κυριάρχηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Για την ευρωπαϊκή διάσταση, θα εστιάσουμε στην εισαγωγή της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως ουσιαστικό στοιχείο του Ευρωπαϊκού Χώρου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συνδιάσκεψη της Πράγας το 2001 διερευνώντας ποιες αλλαγές επιφέρει στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και πώς αυτά ανταποκρίνονται σε αυτές τις προκλήσεις και δυνατότητες.

Για την ελληνική διάσταση, θα ερευνήσουμε το αν η δια βίου μάθηση όπως έχει θεσμοθετηθεί για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορεί να ανταποκριθεί σε ενδεχόμενες ανάγκες και στο ενδιαφέρον των Ελλήνων ενηλίκων όχι για την ευρύτερα παγιωμένη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αλλά για τη γενική εκπαίδευση.

Για το σκοπό αυτό θα προχωρήσουμε στη μελέτη περίπτωσης μια καλής πρακτικής στο πεδίο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε ένα φορέα παροχής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: το αυτοχρηματοδοτούμενο σεμιναριακό πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων στη φωτογραφία «Asfa Photo Courses» από τον ΕΛΚΕ της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών, στη διοικητική διαχείριση του οποίου είχε ασχοληθεί προσωπικά η ερευνήτρια. Με βάση την αξιολόγηση του σεμιναρίου «Ζητήματα Θεωρίας των εικαστικών τεχνών και της φωτογραφίας» του ακαδ. έτους 2016-2017 από τους συμμετέχοντες, θα αναζητήσουμε τους δυνητικούς συμμετέχοντες και αν το ενδιαφέρον τους μπορεί να θεμελιώσει την ανάγκη για γενικότερη στήριξη της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο συγκεκριμένο συγκείμενο, δηλαδή την περίοδο της δημοσιονομικής κρίσης για τη χώρα μας. Για την επίτευξη αυτών των σκοπών και στόχων η εργασία μας συντίθεται σε πέντε κεφάλαια ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά του εννοιολογικού και θεωρητικού πλαισίου για τη δια βίου εκπαίδευση, τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων όπως διαμορφώθηκε από τους διακυβερνητικούς οργανισμούς UNESCO, ΟΟΣΑ και Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Παρουσιάζεται ιστορικά και κοινωνικά η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου

μάθησης από τον 19^ο αι έως σήμερα διεθνώς, και με ιδιαίτερη έμφαση στην Ελλάδα, ιστορικά, κοινωνικά και θεσμικά. Ανατρέχουμε στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για τη δια βίου μάθηση, μέσα από τις διαδικασίες, τις στρατηγικές και τις κατευθύνσεις που ακολούθησαν την Στρατηγική της Λισσαβόνας το 2000. Για την ευρωπαϊκή διάσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνεχίζουμε με τη Διαδικασία της Μπολόνια το 1999, τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την ένταξη της δια βίου μάθησης σε αυτόν. Για την ελληνική διάσταση της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα ανατρέξουμε στη νομοθετική παραγωγή, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, και στα Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης των πανεπιστημίων που θεσπίστηκαν με τον νόμο-πλαίσιο 4485/2017.

Το *δεύτερο κεφάλαιο* ασχολείται με τη συμμετοχή, τις πρακτικές και τις τάσεις στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα θα αναζητήσουμε στοιχεία και ευρήματα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με τη συμμετοχή των Ελλήνων σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Έμφαση θα δοθεί στις δύο πιο πρόσφατες πανελλαδικές έρευνες, αυτές της Public Issue (2011) για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας και του IME ΓΣΕΒΕΕ & INE ΓΣΕΕ (2018). Οι έρευνες αυτές θα αποτελέσουν και τη βάση για συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας. Στην Ευρώπη θα εξετάσουμε, μέσω του προγράμματος «Tertiary Higher Education for People in Mid-life» (THEMP) που υλοποιήθηκε την περίοδο 2011-2013, συγκεκριμένα προγράμματα δια βίου μάθησης σε πανεπιστήμια εφτά κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ιταλία, Τσεχία, Ισπανία, Ουγγαρία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ολλανδία, Γερμανία). Θα αναφερθούμε επίσης στο δανέζικο πανεπιστημιακό σύστημα με τα δύο παράλληλα προγράμματα: το παραδοσιακό και το εναλλακτικό πρακτικό πρόγραμμα (Master) δια βίου μάθησης. Θα κλείσουμε με την τάση της δια βίου μάθησης για την ευημερία και την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, με ευρύτερα μη οικονομικά οφέλη.

Το *τρίτο κεφάλαιο* αφορά το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, τη μελέτη περίπτωσης για το αυτοχρηματοδοτούμενο σεμιναριακό πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων στη φωτογραφία «Asfa Photo Courses» από τον ΕΛΚΕ της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών και συγκεκριμένα την αξιολόγηση του σεμιναρίου «Ζητήματα Θεωρίας των εικαστικών τεχνών και της φωτογραφίας» του ακαδ. έτους 2016-2017.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* της εργασίας παρουσιάζονται τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα της έρευνας και αναλύονται συγκριτικά με βάση τις δύο τελευταίες πανελλαδικές έρευνες για τη βίου μάθηση στην Ελλάδα που προαναφέραμε.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από την έρευνα και σκέψεις που προκύπτουν σχετικά με τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον και την ένταξη της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων εντός των πολιτικών δια βίου μάθησης που χαράσσονται την περίοδο της δημοσιονομικής κρίσης στη χώρα μας.

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ & ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Η εργασία αυτή θα επιχειρήσει να διερευνήσει πώς η δια βίου μάθηση και η εκπαίδευση ενηλίκων νοηματοδοτείται και κατευθύνεται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και τι μορφές παίρνει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στις μέρες μας, στο ευρωπαϊκό και ελληνικό συγκείμενο.

Δεδομένης της επικράτησης της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικότερα της δια βίου μάθησης με προσανατολισμό στην οικονομία της αγοράς και στην απασχόληση τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα, θα αναζητήσουμε την προοπτική της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.

Ειδικότερα θα ερευνήσουμε το αν η δια βίου μάθηση όπως έχει θεσμοθετηθεί για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να καλύψει ενδεχόμενη ζήτηση των Ελλήνων ενηλίκων για γενική εκπαίδευση. Με βάση μια καλή πρακτική στο πεδίο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε ένα φορέα παροχής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το αυτοχρηματοδοτούμενο σεμιναριακό πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων στη φωτογραφία «Asfa Photo Courses» από τον ΕΛΚΕ της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών θα αναζητήσουμε:

- Τους δυνητικούς συμμετέχοντες και τους λόγους συμμετοχής τους
- Τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τη στάση των συμμετεχόντων
- Αν υπάρχουν ανισοτικές τάσεις στη συμμετοχή όπως παρουσιάζονται σε πανελλαδικές έρευνες, και αν ναι με τι συνδέονται
- Αν υπάρχει χώρος ανάπτυξης για τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Αν στοιχειοθετούνται λόγοι ευρύτερης στήριξης για τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στο πεδίο της πολιτισμικής εκπαίδευσης, την περίοδο της δημοσιονομικής κρίσης στην Ελλάδα.

1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ & ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Δια βίου εκπαίδευση, δια βίου μάθηση & εκπαίδευση ενηλίκων: εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η δια βίου μάθηση ως κορυφαίο διεθνές εκπαιδευτικό ζήτημα αναδύθηκε για πρώτη φορά κατά το τέλος της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Την περίοδο αυτή όλοι οι διεθνείς οργανισμοί που ανέπτυσαν εκπαιδευτικό λόγο (ΟΟΣΑ, UNESCO, Συμβούλιο της Ευρώπης, ΕΟΚ) επιχείρησαν με διαφορετική ορολογία, διαφορετικές προτεραιότητες και στόχευση, είτε να παρουσιάσουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα δια βίου μάθησης είτε να συμβάλλουν στη διεθνή συζήτηση (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Ο Rubenson (2006, 2009 στο Milana, 2012) προσδιορίζει δύο γενιές πολιτικής σκέψης για την έννοια της δια βίου μάθησης. Η πρώτη γενιά, από τη δεκαετία του 1960 έως τη δεκαετία του 1980, συνδέθηκε στενά με την αναδυόμενη έννοια της «δια βίου εκπαίδευσης» όπως αναπτύχθηκε από την UNESCO, καθώς και με την αντίληψη της «επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης/recurrent education» που εγκαινιάστηκε στη Διάσκεψη των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας το 1969 και σύντομα υιοθετήθηκε από τον ΟΟΣΑ. Η δεύτερη γενιά, από το 1990 και μετά χαρακτηρίστηκε από την έκθεση του ΟΟΣΑ «*Education and the economy in a changing society*»¹ το 1989 (Milana, 2012).

Ενώ η ιδέα της δια βίου μάθησης παρήχθη από τη διανόηση της δεκαετίας του 1960, μόνο στη δεκαετία του 1970 η ιδέα άρχισε πραγματικά να διεισδύει στο σοβαρό περιβάλλον της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (Field, 2001). «*Δια βίου εκπαίδευση*», «*επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση*» και «*διαρκής εκπαίδευση*» ήταν στη δεκαετία του 1970, στις δύο κυρίαρχες ευρωπαϊκές γλώσσες, την αγγλική και τη γαλλική, η έννοια που εξέφραζε την ανάγκη για μάθηση σε όλη τη ζωή. Η έννοια πάντα εμφανιζόταν σε αυτό το πλαίσιο αναφερόμενη στον όρο «εκπαίδευση» ή στην εκπαίδευση και στη διαδικασία της ανατροφής ως κάτι που επιτρέπει κυρίως τη μάθηση. «*Εκπαίδευση*» και «*ανατροφή*», συμπεριλαμβανομένων των επιπτώσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου στόχος είναι να εξασφαλίσει ότι οι ενήλικες μπορούν να επωφεληθούν από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Nuissl & Przybylska, 2016). Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970 ο όρος δια βίου εκπαίδευση ήταν σχεδόν συνώνυμος με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων (Himmelstrup, 1981, στο Καραλής 2003) και η αναφορά στις σχετικές πολιτικές περιοριζόταν στα ποσοστά

¹ OECD. (1989). *Education and the Economy in a Changing Society*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. OECD

συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Αυτή η παρατηρούμενη ταύτιση της δια βίου εκπαίδευσης με την εκπαίδευση ενηλίκων, που σε μεγάλο βαθμό συναντάται και σήμερα, θα μπορούσε να ερμηνευθεί με βάση τη θεώρηση πως η επιτυχία των πολιτικών δια βίου εκπαίδευσης αποτιμάται υπό το πρίσμα της ανάπτυξης των δύο άλλων μορφών του εκπαιδευτικού συνεχούς, πέραν της τυπικής εκπαίδευσης (της μη-τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης) (Καραλής, 2003).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 η δια βίου εκπαίδευση θεωρήθηκε ως απάντηση στις ρευστές πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες εκείνης της περιόδου (Boshier, 1998 στο Καραλής, 2003) και στην αίσθηση των περιβαλλοντικών απειλών που πυροδότησαν αρχικά τις πρώτες απόπειρες εννοιολόγησης της μάθησης κατά τη διάρκεια της ζωής (Nuissl & Przybylska, 2016). Η UNESCO ειδικότερα προκάλεσε μια παγκόσμια συζήτηση που οδήγησε το 1972 στη δημοσίευση της έκθεσης «*Learning to Be*»², της διεθνούς επιτροπής εμπειρογνομόνων υπό την προεδρία του Edgar Faure, πρώην πρωθυπουργού και υπουργού Παιδείας της Γαλλίας. Ως δημόσια δήλωση για τις αρχές της δια βίου εκπαίδευσης (σπανιότερα, σε αυτό το στάδιο, διά βίου μάθησης), η έκθεση Faure αποτέλεσε σημείο καμπής. Η βασική ανθρωπιστική της μέριμνα ήταν η επίτευξη της «*εκπλήρωσης του ανθρώπου*» μέσω της ευέλικτης οργάνωσης των διαφόρων σταδίων της εκπαίδευσης, της διεύρυνσης της πρόσβασης στα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, της αναγνώρισης της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης όσο της τυπικής μάθησης, σε ένα *εκπαιδευτικό συνεχές*, και αυτού που ήταν τότε τα νέα προγράμματα σπουδών, όπως η εκπαίδευση υγείας, η πολιτισμική εκπαίδευση και η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με την UNESCO, θα πρέπει να διαρκεί ολόκληρη τη ζωή για όλα τα άτομα και όχι απλώς να περιοριστεί στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο για λίγους προνομιούχους ή ειδικούς (Field, 2001). Ο Wain (2001, στο Milana, 2012) χαρακτηρίζει την έκθεση Faure ως «*το κείμενο κανόνα του κινήματος της δια βίου εκπαίδευσης*» για τη ριζοσπαστική του προσέγγιση στην εκπαίδευση, που όμως επισκιάστηκε με το πέρασμα του χρόνου, καθώς έχασε τη στήριξη της UNESCO.

Στην έκθεση Faure διατυπώνεται η άποψη πως προϋπόθεση για τη συγκρότηση των επιμέρους μορφών της εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, είναι η κατάργηση των δομικών και θεσμικών περιορισμών μεταξύ της τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης. Επισημαίνεται επίσης, ότι η παροχή ίσων ευκαιριών σε ενήλικους εκπαιδευόμενους δεν οδηγεί αυτόματα σε ισότιμη συμμετοχή στις προσφερόμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες, λόγω μιας σειράς εμποδίων που συνδέονται με κοινωνικούς προσδιορισμούς. Παρόμοιες επισημάνσεις

²Faure et al., (1972). *Learning to Be*. http://www.UNESCO.org/education/pdf/15_60.pdf

και κατευθύνσεις συναντώνται συχνά σε επίσημα κείμενα εθνικών και διεθνών οργανισμών, σε ολόκληρη τη δεκαετία του 1970 (Καραλής, 2003).

Η συμβολή του ΟΟΣΑ διατυπώθηκε περισσότερο σε όρους ανθρώπινου κεφαλαίου με μια ιδέα σοσιαλδημοκρατίας. Σε μια σειρά μελετών, ο ΟΟΣΑ επιχείρησε να αναπτύξει μέσα πολιτικής για την «επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση», σκοπός των οποίων ήταν να παρέχουν στις κυβερνήσεις πρακτικούς τρόπους για την πραγματοποίηση της δια βίου εκπαίδευσης. Ένα χαρακτηριστικό μέσο του ΟΟΣΑ ήταν η πρόταση για αμειβόμενη εκπαιδευτική άδεια (PEL). Η PEL υποστηρίχθηκε ότι θα προωθούσε μια κουλτούρα μάθησης για όλους, συμβάλλοντας στην προώθηση τόσο της αυξημένης ανταγωνιστικότητας όσο και της μεγαλύτερης κοινωνικής ισότητας (ΟΟΣΑ 1973, στο Field 2001). Εκτός από την PEL, συγκεκριμένες πολιτικές εξελίξεις ήταν σχετικά σπάνιες (Field, 2001).

Η πρόωπη συζήτηση για τη δια βίου εκπαίδευση γρήγορα ξεπεράστηκε από τα γεγονότα, και ιδίως από την έναρξη της πετρελαϊκής κρίσης του 1973 που προκάλεσε για μια δεκαετία ή και περισσότερο την αύξηση του επιπέδου της ανεργίας στη Δύση μαζί με εκτροπή της συναίνεσης για τις μεταπολεμικές προνοιακές ρυθμίσεις. Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν έμεινε ανεπηρέαστη όταν η ανεργία άρχισε να εξαπλώνεται από τους νέους στο εργατικό δυναμικό. Οι ευρέως ουμανιστικές αρχές που ενέπνευσαν τον Faure και τους οπαδούς του αντικαταστάθηκαν από αυτό που ονομάστηκε «*νέα επαγγελματικότητα*». Δύο παράγοντες περιόρισαν τις επιπτώσεις της πρόωμης συζήτησης για την πολιτική και πρακτική. Πρώτον, η κύρια ισχύς της δια βίου εκπαίδευσης ήταν στον κόσμο των διακυβερνητικών οργανισμών όπως της UNESCO, του ΟΟΣΑ και του Συμβουλίου της Ευρώπης, με το τελευταίο να μιλάει για διαρκή εκπαίδευση παρά για δια βίου μάθηση (Knoll, 1998 στο Field 2001). Παρότι σημαντικοί, οι διακυβερνητικοί οργανισμοί ήταν βασικά χωρίς εξουσίες. Δεύτερον, το οικονομικό κλίμα άλλαξε στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Η δια βίου εκπαίδευση ήταν μια έννοια με ρίζες στην οικονομία της πλήρους απασχόλησης. Έτσι, οι συζητήσεις για τη δια βίου μάθηση και την επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση περιορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στην κοινότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Field, 2001).

Η *Διεθνής Διάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων* της UNESCO³ το 1976 στο Ναϊρόμπι, ήταν ιδιαίτερα κρίσιμη γιατί κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ήταν σημαντικό για τις κυβερνήσεις να δεσμευτούν για την προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων ως ένα βασικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, με ισχυρή σύνδεση στη προσέγγιση της δια βίου μάθησης (UNESCO, 1977, στο Rioz-Gonzales, 2017). Έτσι, η UNESCO καθόρισε τον ορισμό

³CONFINTEA/ Conférence internationale sur l'éducation des adultes

της εκπαίδευσης ενηλίκων σε αυτό το πλαίσιο: «η μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα βασικό στοιχείο της δια βίου μάθησης. Περιλαμβάνει όλες τις μορφές εκπαίδευσης και μάθησης που αποσκοπούν στην εξασφάλιση ότι όλοι οι ενήλικες συμμετέχουν στις κοινωνίες τους και στον κόσμο της εργασίας. Δηλώνει ολόκληρο το σώμα των διαδικασιών μάθησης, τυπικής, μη τυπικής και άτυπης με τις οποίες αυτοί που θεωρούνται ως ενήλικες από την κοινωνία στην οποία ζουν, αναπτύσσουν και εμπλουτίζουν τις ικανότητές τους για διαβίωση και εργασία τόσο για τα δικά τους συμφέροντα όσα και για εκείνα των κοινοτήτων, οργανώσεων και κοινωνιών τους. Η μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων συνεπάγεται διαρκείς δραστηριότητες και διαδικασίες απόκτησης, αναγνώρισης, ανταλλαγής και προσαρμογής ικανοτήτων» (Rioz-Gonzales, 2017).

Ο ορισμός του 1976 της UNESCO αντικατοπτρίζει τις έντονες και αυξανόμενες προσκλήσεις να θεωρηθεί η εκπαίδευση ενηλίκων ως τμήμα της γενικής αρχής της δια βίου μάθησης. Σήμερα, οι ιδέες της δια βίου μάθησης έχουν έντονη επιρροή στην πολιτική της εκπαίδευσης ενηλίκων και διαφορετικά περιφερειακά μοντέλα ακολουθούν την πολιτική UNESCO του 1976. Από αυτή την άποψη, είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι το Ινστιτούτο Παιδείας της UNESCO άλλαξε το όνομά του σε Ινστιτούτο Δια Βίου Μάθησης. Η χρήση αυτής της έννοιας παρεκκλίνει από τη θεμελιώδη αρχή της δια βίου μάθησης όπως διατυπώθηκε από διακρατικούς οργανισμούς όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO που διακηρύσσουν ότι η έννοια της δια βίου μάθησης βασίζεται σε τρία θεμελιώδη χαρακτηριστικά: (α) είναι δια βίου και συνεπώς αφορά τα πάντα, από το λίκνο μέχρι τον τάφο (β) διαρκεί όλη τη ζωή και αναγνωρίζει ότι η μάθηση συμβαίνει σε πολλά διαφορετικά περιβάλλοντα και (γ) εστιάζει στη μάθηση αντί να περιορίζεται στην εκπαίδευση (Rubenson, 2011a).

Σύμφωνα με τον ορισμό του ΟΟΣΑ το 1977 (Rogers, 1999 στο Καραλής 2003), «η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό» (Καραλής, 2003). Κατά τον ΟΟΣΑ δηλαδή η εκπαίδευση ενηλίκων ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη δια βίου εκπαίδευση, από την οποία διαφοροποιείται με βάση όχι το κριτήριο της ενηλικιότητας που έθεσε η UNESCO, αλλά της απόστασης από την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επίσης, σαφέστατα ο ορισμός αυτός παραπέμπει στην τυπική και μη-τυπική εκπαίδευση, με βάση την τυπολογία των Coombs

& Amhed, εξαιρώντας τις διεργασίες της άτυπης εκπαίδευσης. Η μέριμνα για την κάλυψη των ανεπαρκειών του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος διαπερνά εντονότερα όμως τον ορισμό της UNESCO, σε σχέση με εκείνον του ΟΟΣΑ, ενώ και πάλι στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν εντάσσονται οι δραστηριότητες άτυπης εκπαίδευσης (Καραλής, 2003).

Συγκεκριμένα, κατά την τυπολογία των Coombs & Amhed (1974, στο Καραλής, 2003) - όπως την επεξεργάστηκαν σε μια μελέτη που χρηματοδοτήθηκε από την Παγκόσμια Τράπεζα (Tuijnman & Boström, 2002 στο Milana, 2012) - για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναφέρθηκε ήδη, οι διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης μπορούν να ενταχθούν στους ακόλουθους τύπους:

- *Τυπική εκπαίδευση*: το ιεραρχικά δομημένο, χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει, πέραν των γενικών ακαδημαϊκών σπουδών, μια ποικιλία εξειδικευμένων προγραμμάτων και οργανισμών για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.
- *Μη-τυπική εκπαίδευση*: κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, που στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.
- *Άτυπη εκπαίδευση*: η δια βίου διαδικασία όπου το κάθε άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του περιβάλλοντος, από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την ψυχαγωγία, την αγορά εργασίας, τις βιβλιοθήκες και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Μέχρι τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1980 ελάχιστες ήταν οι αναφορές στη σύνδεση του περιεχομένου της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας (Boshier, 1988 στο Καραλής, 2003). Οι ανάγκες του οικονομικού πεδίου προβάλλονται στα επίσημα κείμενα, στο βαθμό που συναρτώνται με το δικαίωμα των πολιτών στην εργασία. Ως αποτέλεσμα, το περιεχόμενο των προγραμμάτων μη-τυπικής εκπαίδευσης και ειδικότερα των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων κυρίως συνδέεται με την προσωπική ανάπτυξη (Rogers, 2002, στο Καραλής, 2003), παρόλο που οι δραστηριότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης αναπτύσσονται παράλληλα (Καραλής, 2003).

Η δεκαετία του 1990, βρήκε την πληρέστερη έκφρασή της στην έκθεση του ΟΟΣΑ «*Education and the economy in a changing society*»⁴ το 1989, επιδεικνύοντας κοινωνική

⁴ OECD, (1989). *Education and the Economy in a Changing Society*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. OECD

ανησυχία για τις προκλήσεις και τις απειλές που έθεταν οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, ειδικά στα πεδία της οικονομίας και της τεχνολογικής προόδου. Η έκθεση οδήγησε στη δημιουργία στενότερων δεσμών μεταξύ της οικονομίας και της εκπαίδευσης και σε μια νέα ερμηνεία της αντίληψης της «επαναλαμβανόμενης εκπαίδευσης». Η τελευταία τώρα συνδέεται έντονα με τη διάκριση μεταξύ της μάθησης που συμβαίνει σε τυπικές, μη-τυπικές και άτυπες δομές, όπως την επεξεργάστηκαν αρχικά οι Coombs & Ahmed (Tuijnman & Boström, 2002 στο Milana, 2012). Αυτή η νέα θέση του ΟΟΣΑ αναπτύχθηκε περαιτέρω στην έκθεση «*Lifelong learning for all*»⁵ το 1996 (Milana, 2012).

Τα επόμενα χρόνια η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού και η συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας, οδηγούν σε μια μετατόπιση του περιεχομένου της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης προς τις ανάγκες του οικονομικού πεδίου και στην προσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας. Η σύνδεση του περιεχομένου της δια βίου εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας είναι πλέον εμφανής, ορισμένοι μάλιστα ερευνητές θεωρούν πως αυτή ακριβώς η σύνδεση είναι και ο λόγος για τον οποίο αποδίδεται τόσο μεγάλη σημασία στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση (Καραλής, 2003).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η άνοδος της δια βίου μάθησης στην πολιτική ατζέντα ήταν πραγματικά αξιοσημείωτη. Εκ πρώτης όψεως, ο αστερισμός των διακυβερνητικών οργανισμών και των σοσιαλδημοκρατικών κυβερνήσεων μπορεί να θυμίζει το κλίμα στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και αρχών της δεκαετίας του 1970. Ωστόσο, υπάρχουν τουλάχιστον δύο σημαντικές διαφορές. Πρώτον, σε αντίθεση με τη δεκαετία του 1970, ένας από τους διακυβερνητικούς οργανισμούς είχε αποκτήσει από τη δεκαετία του 1990 εξουσίες λήψης αποφάσεων και ήταν σε θέση να κάνει μια πραγματική διαφορά στην πολιτική. Δεύτερον, ιδιαίτερα μετά το Ευρωπαϊκό Έτος Δια Βίου Μάθησης το 1996, η έννοια απορροφήθηκε σε πολιτικές συζητήσεις σε εθνικό επίπεδο και συνέχισε να παίζει ρόλο στη νομιμοποίηση ενός ευρέος φάσματος μέσων πολιτικής (Field, 2001).

Επίσης, για μεγάλο μέρος της δεκαετίας του 1980, οι διεθνείς διακυβερνητικοί οργανισμοί είχαν σχετικά λίγα να πουν για το θέμα. Η αντιμετώπιση της ανεργίας ως το κεντρικό καθήκον της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ενηλίκων αντικατέστησε τις προηγούμενες ανησυχίες. Εντούτοις, επανήλθαν σε αυτό τη δεκαετία του 1990 με ανανεωμένη αποφασιστικότητα, με βασικά κείμενα πολιτικής που εμφανίζονται από την UNESCO (Delors

⁵ OECD, (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

et al., 1996 στο Field, 2001) καθώς και με δύο σχετικά νέους παράγοντες: την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τον ΟΟΣΑ και την Ομάδα των Οκτώ βιομηχανικών κρατών (Field, 2001).

Η διά βίου μάθηση αποτέλεσε έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους της Λευκής Βίβλου του Jacques Delors για την ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ανάπτυξη το 1994 ενώ η Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση δημοσιεύθηκε το 1995 με τίτλο *Teaching and Learning: towards the learning society*⁶. Όταν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στη συνέχεια ανακήρυξε το 1996 ως το Ευρωπαϊκό Έτος Δια Βίου Μάθησης, η ιδέα επανήλθε γρήγορα στο βασικό πολιτικό λεξιλόγιο. Συγκεκριμένα, ελάχιστα διαφοροποιούσαν τη συλλογική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από των άλλων διακυβερνητικών φορέων. Ο κεντρικός ρόλος της διά βίου μάθησης κατοχυρώθηκε με τη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανταγωνιστικότητα του 1994 (η οποία αρχικά πρότεινε το Ευρωπαϊκό Έτος Δια Βίου Μάθησης): «η προετοιμασία για τη ζωή στον κόσμο του αύριο δεν μπορεί να ικανοποιηθεί από την άπαξ απόκτηση γνώσεων και τεχνογνωσίας. Επομένως, όλα τα μέτρα πρέπει απαραίτητα να βασίζονται στην έννοια της ανάπτυξης, γενίκευσης και συστηματοποίησης της διά βίου μάθησης και της συνεχιζόμενης κατάρτισης» (CEC 1994 στο Field, 2001).

Το 1996, η Ευρωπαϊκή Ένωση ανακήρυξε το «Ευρωπαϊκό Έτος Δια Βίου Μάθησης» ενώ οι επιθυμητές κατευθύνσεις και προτάσεις για περαιτέρω ανάπτυξη στον τομέα της εκπαίδευσης είχαν παρουσιαστεί στη Λευκή Βίβλο. Η διά βίου μάθηση άρχισε να κλιμακώνεται ως κατευθυντήρια αρχή της κοινοτικής πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και σε άλλους τομείς της ευρωπαϊκής πολιτικής, όπως στον τομέα της απασχόλησης (Nuisl & Przybylska, 2016).

Στην συνέχεια, το 1996 η έκθεση Delors - του μόλις συνταξιοδοτημένου προέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής - για την UNESCO με τίτλο «*The treasure within*»⁷ εξέλαβε τη μάθηση σε όλη τη ζωή ως τον «σφυγμό» μίας κοινωνίας. Είδε επίσης τη δια βίου μάθηση ως μια αρχή που στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες «*μαθαίνω να είμαι ▪ μαθαίνω πώς να μαθαίνω ▪ μαθαίνω να ενεργώ και ▪ μαθαίνω να συμβιώνω*» και οραματίστηκε μία κοινωνία της μάθησης όπου ο καθένας θα μπορεί να μαθαίνει σύμφωνα με τις ατομικές του ανάγκες και ενδιαφέροντα, οπουδήποτε και οποτεδήποτε, με απεριόριστο, ευέλικτο και επικοδομητικό τρόπο (UIL, 2013). Η έκθεση όχι μόνο επιβεβαίωσε την ανάγκη να τοποθετηθεί η εκπαίδευση στο επίκεντρο της πολιτικής ατζέντας αλλά το έκανε με την υιοθέτηση μίας κριτικής στάσης απέναντι σε κάθε όραμα οικονομικής ανάπτυξης που δεν συμφιλιώνεται με ζητήματα

⁶ Βλ. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

⁷Delors et al., (1996). *Learning: The treasure within*. <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

ισότητας, σεβασμό για την ανθρώπινη υπόσταση και για το φυσικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, προώθησε τη διά βίου μάθηση και όχι τη δια βίου εκπαίδευση ως απάντηση στις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, ενώ ταυτόχρονα και ο ΟΟΣΑ υιοθετούσε τη δια βίου μάθηση ως τη νέα αρχή για την πολιτική του (Milana, 2012).

Για μία ακόμη φορά, η έμφαση στη δια βίου μάθηση δικαιολογούνταν από τις παγκόσμιες ανταγωνιστικές πιέσεις και από τις αλλαγές που επιτελούνταν από την επιστήμη και τις νέες τεχνολογίες. Ωστόσο, ο ΟΟΣΑ το 1996 με την έκθεση «*Lifelong learning for all*» προχώρησε κάπως περισσότερο τα ενδιαφέροντά του από ό,τι η UNESCO ή η Ευρωπαϊκή Ένωση. Με τον όρο δια βίου μάθηση να σημαίνει «*συνέχιση της σκόπιμης μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*», ο ΟΟΣΑ τόνισε ότι αυτό πρέπει να συμπεριλάβει την άτυπη μάθηση στην εργασία, μιλώντας με άλλους, παρακολουθώντας τηλεόραση και παίζοντας παιχνίδια και σχεδόν κάθε άλλη μορφή ανθρώπινης δραστηριότητας». Αυτό αντανακλάται στη βαρύτητα που αποδίδει ο ΟΟΣΑ στη δημιουργία δεσμών μεταξύ της άτυπης μάθησης και του επίσημου συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε αντίθεση με την UNESCO, λοιπόν, ο ΟΟΣΑ φαίνεται να έχει αναπτύξει τις προτάσεις του για τη δια βίου μάθηση ως απάντηση σε αυτό που αντιλαμβάνεται σαν τις νέες προκλήσεις πολιτικής που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση και την τεχνολογική αλλαγή, καθώς και ως τεκμήρια για το αυξανόμενο χάσμα μεταξύ των «*πλούσιων σε πληροφόρηση*» και των «*φτωχών σε πληροφόρηση*» (Field, 2001).

Προκειμένου να βελτιωθεί η ανταγωνιστικότητα, η Ευρωπαϊκή Ένωση ξεκίνησε το 2000 μια ευρωπαϊκή συζήτηση σχετικά με τις κατευθύνσεις και τις προτεραιότητες για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το σχέδιο εγγράφου με τίτλο «*Memorandum on Lifelong learning*»⁸ διανεμήθηκε σε όλα τα κράτη μέλη και τις υποψήφιες χώρες, προκειμένου να υπάρξει ευρεία διαβούλευση και να αναπτυχθούν προτάσεις για τη βελτίωσή του (Nuissl & Przybylska, 2016).

Μόλις το 2001, η UNESCO επανήλθε στη συζήτηση για τη διά βίου μάθηση με τη δημοσίευση του «*Revisiting lifelong learning for the 21st century*»⁹ από τους Añonuevo et al. Το κείμενο άσκησε έντονη κριτική στο όραμα του ΟΟΣΑ για τη δια βίου μάθηση - το οποίο εξαπλώθηκε σε άλλους διακρατικούς οργανισμούς (όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Παγκόσμια Τράπεζα) - ως κατευθυντήρια αρχή για την πολιτική σε παγκόσμιο επίπεδο. Υπογράμμισε τον τρόπο με τον οποίο οι σύγχρονες ερμηνείες της δια βίου μάθησης είχαν

⁸ Βλ. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

⁹ Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. & Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

απομακρυνθεί από την έννοια της δια βίου εκπαίδευσης από την οποία προήλθε (Milana, 2012). Σε μια πιο πρόσφατη ανάλυση, ο Rubenson (2009 στο Milana, 2012) επιβεβαιώνει ότι μέχρι στιγμής η πολιτική σκέψη της δεύτερης γενιάς του ΟΟΣΑ για τη δια βίου μάθηση δεν έχει μόνο φτάσει στην πλήρη έκφρασή της αλλά έχει καταστεί κοινή άποψη στη δημόσια πολιτική, προδιαγράφοντας πιθανές εναλλακτικές προσεγγίσεις (Aponuevo, Ohsako & Mauch, 2001 · Wain, 2001 στο Milana, 2012).

Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Ένωση στα κείμενα της πολιτικής της ειδικά μετά το 2000, δεν αναφέρεται πουθενά στον όρο δια βίου εκπαίδευση (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Σταδιακά φαίνεται να επικρατεί διεθνώς ο όρος διά βίου μάθηση, ως ευρύτερος της διά βίου εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τον ορισμό που αναφέρεται σε σχετικό ψήφισμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2002: *«Η διά βίου μάθηση πρέπει να καλύπτει τη μάθηση από την προσχολική ηλικία έως την περίοδο μετά τη συνταξιοδότηση, καθώς και όλο το φάσμα των επίσημων, των ανεπίσημων και των άτυπων μορφών μάθησης. Εξάλλου, ως διά βίου μάθηση πρέπει να νοηθεί κάθε δραστηριότητα μάθησης που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων σε μια προοπτική ανάπτυξης του ατόμου, του πολίτη, καθώς και σε κοινωνική ή/και συνδεδεμένη με την απασχόληση προοπτική»* (Βεργίδης κ.α., 2010).

Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τον διαχωρισμό των όρων «δια βίου εκπαίδευση» και «δια βίου μάθηση» αναζητώντας αρχικά τη διαφορά μεταξύ της εκπαίδευσης και της μάθησης. Για τον Κόκκο (2005) *εκπαίδευση* αποτελούν οι δραστηριότητες όπου η μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά των συμμετεχόντων και σχεδιασμένη με συγκρότηση από κάποιον φορέα παροχής μάθησης. Σύμφωνα με τον Kolb (1984, στο Κόκκος, 2005) *μάθηση* είναι η διεργασία κατά την οποία 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 του και αντλεί συμπεράσματα με βάση τα οποία σχεδιάζει νέες δράσεις κοκ. Όπως υποστηρίζει ο Jarvis (2007) η μάθηση προκύπτει όταν χρειάζεται να επιτευχθεί ή να αποκατασταθεί η αρμονία μεταξύ των βιογραφιών μας (παλαιών εμπειριών) και της εμπειρίας μας του «τώρα».

Σύμφωνα με τους Βεργίδη κ.α. (2010) η ολοένα μεγαλύτερη χρήση του όρου «διά βίου μάθηση» αντί του όρου «διά βίου εκπαίδευση» δεν είναι χωρίς ιδεολογική και πολιτική σημασία. Το «*μανθάνειν*» είναι προσωπική διεργασία που μπορεί να παραπέμπει (και) στην άτυπη μάθηση εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου και αποτελεί ατομική ευθύνη του κάθε πολίτη. Αντίθετα, ο όρος «εκπαίδευση» παραπέμπει με σαφήνεια σε οργανωμένες ή/και θεσμοθετημένες δραστηριότητες μάθησης που πραγματοποιούνται μέσα σε συγκροτημένο

εκπαιδευτικό πλαίσιο (με προγράμματα σπουδών, υποδομές, διδάσκοντες, αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων κ.α.) και επομένως προϋποθέτουν και σηματοδοτούν τη βούληση της πολιτείας να ασκήσει δημόσια εκπαιδευτική πολιτική.

Αντίστοιχα, η *δια βίου εκπαίδευση* αναφέρεται πρώτιστα στο δημόσιο αγαθό της παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Jarvis 2004 · Σταμέλος, 2009, στο Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013) ενώ η *δια βίου μάθηση* είναι ευρύτερη από την εκπαίδευση και υποδηλώνει τον απεριόριστο χαρακτήρα της μάθησης, που καλύπτει όλο το φάσμα της ζωής και περιλαμβάνει όλες ανεξαιρέτως τις μορφές μάθησης είτε παρέχονται από κάθε είδους εκπαιδευτικούς φορείς είτε αποτελούν μορφές άτυπης μάθησης (Sutton, 1994 · Kogan, 2000, στο Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με τον Jarvis (2007) η *δια βίου μάθηση* μπορεί να οριστεί ως ο συνδυασμός των διαδικασιών κατά τη διάρκεια της ζωής όπου το άτομο ολόκληρο – ως σώμα (γενετικό, φυσικό και βιολογικό) και νους (γνώση, ικανότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, πεποιθήσεις και αισθήσεις) – βιώνει κοινωνικές καταστάσεις, όπου το αντιληπτό περιεχόμενό τους μετατρέπεται γνωστικά, συναισθηματικά ή πρακτικά (ή με οποιοδήποτε συνδυασμό) και ενσωματώνεται στην ατομική βιογραφία του με αποτέλεσμα ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο (ή πιο έμπειρο) άτομο.

Συνεπώς, η *δια βίου μάθηση* καλύπτει το πλήρες φάσμα παροχής ευκαιριών μάθησης, από τη νηπιακή ηλικία στα σχολεία μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση και επεκτείνεται πέρα από την τυπική εκπαίδευση στη μη-τυπική και άτυπη μάθηση για νέους και ενήλικες πολίτες (UIL, 2013). Το οργανωμένο μέρος της *δια βίου μάθησης* που απευθύνεται σε ενήλικες και σε αυτό εντάσσεται - όπως υιοθετούν η UNESCO και ο ΟΟΣΑ - κάθε δραστηριότητα σχεδιασμένης μάθησης, ανεξάρτητα από το επίπεδό της ή από το αν έχει γενικό, τεχνικό ή επαγγελματικό χαρακτήρα αποτελεί την *εκπαίδευση ενηλίκων* (Κόκκος, 2005).

Όπως αναφέρει ο Rubenson (2011a) στους κύκλους της εκπαίδευση ενηλίκων, ιδιαίτερα στις αγγλοσαξονικές χώρες, παρουσιάζεται μια πιο περιοριστική αντίληψη για τη βίου μάθηση και πλέον αυτή χρησιμοποιείται ολόένα και πιο εναλλακτικά με ένα μόνο τμήμα της *δια βίου μάθησης*, δηλαδή την εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο όπου τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν μετονομαστεί σε τμήματα *δια βίου μάθησης*. Ομοίως, ένα από τα κορυφαία επιστημονικά περιοδικά για την εκπαίδευση ενηλίκων ονομάζεται *International Journal of Lifelong Education* και επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η υιοθέτηση της *διά βίου μάθησης*, με την ευρεία ή την περιοριστική αντίληψη, οδηγεί στη μετατόπιση από την έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων στη μάθηση ενηλίκων, με αποτέλεσμα τον περαιτέρω πολλαπλασιασμό των όρων που

χρησιμοποιούνται. Στο *Memorandum on Lifelong Learning* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2000 έγινε ο διαχωρισμός τριών βασικών κατηγοριών δραστηριότητας ουσιαστικής μάθησης:

- *Τυπική μάθηση*: Η μάθηση αυτή συνήθως διεξάγεται σε ένα ίδρυμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης, είναι δομημένη (όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο εκμάθησης ή την υποστήριξη μάθησης) και οδηγεί στην πιστοποίηση. Η τυπική μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά του εκπαιδευόμενου.
- *Μη τυπική μάθηση*: Είναι μάθηση που δεν παρέχεται από εκπαιδευτικό ίδρυμα και συνήθως δεν οδηγεί σε πιστοποίηση. Είναι, ωστόσο, δομημένη (όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο εκμάθησης ή την υποστήριξη μάθησης). Η μη τυπική μάθηση μπορεί να παρέχεται στο χώρο εργασίας και στις δραστηριότητες των οργανώσεων και ομάδων της κοινωνίας των πολιτών. Μπορεί επίσης να παρέχεται από οργανισμούς ή από υπηρεσίες που έχουν δημιουργηθεί για να συμπληρώσουν τυπικά συστήματα, για παράδειγμα, μαθήματα τέχνης, μουσικής και αθλητισμού. Η μη τυπική μάθηση είναι σκόπιμη από την πλευρά του εκπαιδευόμενου.
- *Άτυπη μάθηση*: Είναι η μάθηση που προκύπτει από καθημερινές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο. Δεν είναι δομημένη (όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο εκμάθησης ή την υποστήριξη μάθησης) και συνήθως δεν οδηγεί σε πιστοποίηση. Η άτυπη εκμάθηση μπορεί να είναι σκόπιμη, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις είναι μη σκόπιμη (ή τυχαία) (Rubenson, 2011a).

Ενώ τα έγγραφα πολιτικών συμφωνούν συντριπτικά με τους ορισμούς της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως παρουσιάζονται στα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η βιβλιογραφία περιέχει πολλούς διαφορετικούς και ανταγωνιστικούς ορισμούς και αμφισβητεί τη σκοπιμότητα να επιδιώκεται σαφής διαχωρισμός των τριών εννοιών. Άλλοι προειδοποιούν ότι η τάση υποκατάστασης της μάθησης αντί της εκπαίδευσης μπορεί να απολιτικοποιήσει το πεδίο και να απομακρύνει την προσοχή από ευρύτερα θέματα όπως η ισότητα, ο ρόλος του κράτους, οι πολιτικές και οι πόροι που έχουν κεντρικό ρόλο στην αντιμετώπιση ζητημάτων δημοκρατίας και ισότητας (Duke, 1994; Rubenson, 2006 στο Rubenson, 2011a).

Στα επόμενα χρόνια, η Ευρωπαϊκή Ένωση κατέβαλε κάθε προσπάθεια για την προώθηση και υποστήριξη των μαθησιακών διαδικασιών των ενηλίκων συμμετέχοντας σε όλους εκείνους τους τομείς όπου τα κράτη μέλη δεν δείχνουν κατάλληλη δραστηριότητα (Nuissl & Przybylska, 2016). Το 2006 στην Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «*Adult learning: It is never too late to learn*»¹⁰ αναφέρεται ότι «η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια

¹⁰ Βλ. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM:2006:0614:FIN>

ζωτική συνιστώσα της διά βίου μάθησης» και ότι ως «εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται κάθε μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων μετά την ολοκλήρωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Βεργίδης κ.α., 2010). Δηλαδή, ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» εισήχθη ως μια ξεχωριστή υποκατηγορία με τη δια βίου μάθηση να παίρνει έναν πιο κυρίαρχο ρόλο. Ένα από τα αποτελέσματα της εκτεταμένης, αν και θολής, χρήσης της «διά βίου μάθησης» και της «κοινωνίας της μάθησης» μετά την Λευκή Βίβλο του 1995 *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* ήταν η προβολή των μάθησης ενηλίκων μέσα σε ευρύτερα πλαίσια, τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Ωστόσο, ταυτόχρονα αποκρύπτει συχνά τα συγκεκριμένα - μερικοί θα υποστήριζαν μοναδικά - χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων, φυσικά εμφανίστηκε στις περισσότερες χώρες ως οριακή μορφή παροχής, και συνδέθηκε συχνά με την αποκατάσταση - ειδικά για τον αλφαριθμητισμό και άλλες «βασικές δεξιότητες». Προωθήθηκε επίσης έντονα από τα κοινωνικά κινήματα της εργατικής τάξης που συνδέονται με τον σοσιαλισμό και τη σοσιαλδημοκρατία. Σε ορισμένες περιπτώσεις και σε ορισμένες χώρες θεσμοθετήθηκε ισχυρά και σε άλλες παρέμεινε πολύ πιο περιθωριακή (Holford & Milana, 2014)

Καθώς η εκπαίδευση ενηλίκων άρχισε να εμφανίζεται ως πεδίο, υπήρξαν συνεχείς συζητήσεις σχετικά με την ορολογία και τι συνιστά εκπαίδευση ενηλίκων (Rubenson, 2011a). Οι Selman & Dampier (1991, στο Rubenson, 2011a) σημειώνουν ότι για το ίδιο πράγμα χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι και οι άνθρωποι που κάνουν παρόμοια εργασία μπορεί να αναφέρονται σε κοινοτική εκπαίδευση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, κατάρτιση ενηλίκων, αλφαριθμητισμό, επανακατάρτιση ή εκπαίδευση ενηλίκων. Ομοίως, η ορολογία διαφέρει από χώρα σε χώρα ανάλογα με τις ιστορικές συνθήκες.

Σύμφωνα με τον πιο κοινό σε χρήση ορισμό, αυτόν του 1976 της UNESCO, εκπαίδευση ενηλίκων είναι: «ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων (διαδικασιών) άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Βεργίδης, 1997, στο Καραλής 2003).

Κρίσιμη διάσταση στον ορισμό της UNESCO, όπως και στις περισσότερες προσπάθειες περιγραφής της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το πώς γίνεται αντιληπτός ο όρος «ενήλικος». Με βάση τη θεωρία των σταδίων (ανθρώπινης ανάπτυξης), οι Darkenwald & Merriam (1982, στο Rubenson, 2011a) δηλώνουν ότι η «εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα των οποίων οι κύριοι κοινωνικοί ρόλοι είναι χαρακτηριστικοί σε καθεστώς ενηλίκων αναλαμβάνουν συστηματικές και συνεχείς μαθησιακές δραστηριότητες προκειμένου να επιφέρουν αλλαγές στις γνώσεις, τις στάσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες». Έτσι, η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται σε «δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν σκοπίμως για να επιφέρουν μάθηση μεταξύ εκείνων των οποίων η ηλικία, οι κοινωνικοί ρόλοι ή η αυτο-αντίληψη τους ορίζουν ως ενήλικες» (Merriam & Brockett, 1997, στο Rubenson, 2011a). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η ηλικία ως τέτοια δεν ορίζει κάποιον ως ενήλικο, αλλά οι κοινωνικοί ρόλοι που επιτελεί (Rubenson, 2011a).

Η δεύτερη κρίσιμη διάσταση στον ορισμό της UNESCO αφορά τον ειδικό εκπαιδευτικό οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται στην «ιδιόμορφη οργάνωση, τις μεθόδους και το πρόγραμμα σπουδών που διαφοροποιεί την εκπαίδευση των ενηλίκων από οποιοδήποτε άλλο τομέα της εκπαίδευσης». Ωστόσο, είναι όλο και πιο δύσκολο να διατηρηθεί αυτός ο ορισμός. Πρώτον, όλοι οι ενήλικες που συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι ενήλικοι όσον αφορά τους κοινωνικούς ρόλους και τη λειτουργία. Δεύτερον, συνήθως επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι πάντα μια εθελοντική πράξη, αλλά είναι συχνότερα κάτι που ένας ενήλικος πρέπει να κάνει για να διατηρήσει τη δουλειά του ή να καταστεί επιλέξιμος για ορισμένα επιδόματα ή ασφάλιση ανεργίας. Τρίτον, οι προσπάθειες διαχωρισμού των ενηλίκων εκπαιδευόμενων από τους πρώτη φορά σπουδαστές που φοιτούν με κανονική φοίτηση σε σχολείο ή πανεπιστήμιο είναι επίσης θολή. Το παραδοσιακό μοντέλο σπουδών έχει αλλάξει και με όλο και περισσότερους σπουδαστές να κινούνται μέσα και έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα και στην αγορά εργασίας, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποιος είναι στον πρώτο κύκλο σπουδών και ποιος είναι ένας επαναλαμβανόμενος εκπαιδευόμενος (Rubenson, 2011a).

Σύμφωνα με τους Βεργίδη κ.α. (2010) υποκατηγορίες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι:

- η αρχική επαγγελματική κατάρτιση: ▪ η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση: ▪ η επανακατάρτιση ▪ η γενική εκπαίδευση ενηλίκων και ▪ η άτυπη μάθηση ενηλίκων. Ο Rubenson (2011a) επισημαίνει σχετικά ότι ενώ η διάρθρωση και η παροχή εκπαίδευσης ενηλίκων ποικίλλουν σημαντικά από χώρα σε χώρα, διακρίνονται ορισμένοι κύριοι τομείς: ▪ η βασική εκπαίδευση ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένου του αλφαριθμητισμού και του αριθμητισμού ▪ η εκπαίδευση μεταναστών και πολιτειότητας ▪ ανώτερης εκπαίδευσης ενηλίκων ▪ εκπαίδευση

και κατάρτιση στο χώρο εργασίας ▪ εκπαίδευση στην κοινότητα ▪ λαϊκή εκπαίδευση ενηλίκων ▪ και μουσεία, ραδιόφωνο, τηλεόραση και βιβλιοθήκες.

Ειδικότερα, η δια βίου μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στην ευρύτερη ευρωπαϊκή παράδοση εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία μπορεί να ανιχνευθεί από τον 19^ο αι. στις περισσότερες χώρες και νωρίτερα ακόμη σε ορισμένες άλλες (Osborne & Thomas, 2003, στο Krüger et al., 2015). Μπορούν να εντοπιστούν τρεις κύριες πτυχές:

- *Γενική εκπαίδευση*: προσφέρει μια δεύτερη ευκαιρία σε όσους δεν μπορούν να ακολουθήσουν τις παραδοσιακές πορείες στην επαγγελματική ή τριτοβάθμια εκπαίδευση (πχ ειδικές εξετάσεις ή μαθήματα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για ενήλικες).
- *Κοινωνικο-πολιτισμική εκπαίδευση*: προσφέρεται στους ενήλικες που μαθαίνουν από προσωπικό ενδιαφέρον παράλληλα με τους παραδοσιακούς φοιτητές που λαμβάνουν πιστωτικές μονάδες (π.χ. Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας και Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες).
- *Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*: προορίζεται να βελτιώσει την απόδοση των ατόμων στο χώρο εργασίας τους και / ή να αναβαθμίσει τη θέση τους στην αγορά εργασίας (πχ επαγγελματικά προγράμματα μάστερ και άλλα βραχυπρόθεσμα προγράμματα).

Μια σαφής περιγραφή του τοπίου της τριτοβάθμιας δια βίου μάθησης είναι δύσκολη επειδή μεγάλο μέρος αυτού του τύπου εκπαίδευσης και κατάρτισης βρίσκεται στη διασταύρωση μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της ίδιας της αγοράς εργασίας. Πρέπει συνεπώς να ανταποκρίνεται σε εκπαιδευτικές όσο και σε οικονομικές απαιτήσεις (Krüger et al., 2015).

1.2. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων & της δια βίου μάθησης από τον 19^ο στον 21^ο αι.

Η μαζική εκπαίδευση ενός πληθυσμού συνδέεται άρρηκτα με τη νεωτερικότητα δηλαδή την κοινωνική οργάνωση που αναπτύχθηκε και κυριάρχησε στη Δύση μετά την αγγλική βιομηχανική και τη γαλλική επανάσταση. Η πρώιμη νεωτερικότητα χαρακτηρίζεται από το σπάσιμο της μη διαφοροποιημένης παραδοσιακής κοινότητας και από την ανάπτυξη ενός εθνικού δικτύου εκπαίδευσης για ολόκληρο τον πληθυσμό. Η έμφαση δίνεται κυρίως στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και στην πολιτισμική ομογενοποίηση, απαραίτητη για το πέρασμα από την τοπικιστική στην εθνική ταυτότητα (Μουζέλης, 2005, στο Κόκκος 2005).

Η νεωτερικότητα κατακτά σταδιακά και με διαφορετικό βηματισμό τις διάφορες περιοχές στον κόσμο. Υπάρχουν διαφορές από χώρα σε χώρα και από εποχή σε εποχή, όπως υπάρχουν και διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα εκπαίδευσης. Περισσότερο πιστή στην παράδοση, η δευτεροβάθμια και η ανώτερη εκπαίδευση διατηρούν τον ελιτίστικο, ουμανιστικό και τελικά κλασικό χαρακτήρα τους, προετοιμάζοντας τους λίγους εκλεκτούς για τα ελευθέρια επαγγέλματα και για τις θέσεις της κρατικής γραφειοκρατίας (Ματθαίου, 1999).

Μία πλήρης εκτίμηση της εκπαίδευσης ενηλίκων απαιτεί να εξετάζεται στο κοινωνικοοικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό της πλαίσιο. Σε μια ιστορική προοπτική, η ιδέα του εκσυγχρονισμού παρέχει μια εικόνα για τις μεταβαλλόμενες θεσμικές πραγματικότητες και τις εννοιολογικές σημασίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Για παράδειγμα, ο αλφαβητισμός ήταν απαραίτητος για να ενεργοποιήσει τις σύγχρονες κοινωνίες και μια προϋπόθεση για κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη, ενώ η λαϊκή και κοινωνική εκπαίδευση είχε μια προοπτική κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής αυτο-άρθρωσης καθώς και κοινωνικού και πολιτικού αγώνα (Sork and Cafarella, 1989, στο Rubenson, 2011a).

Στη μετανεωτερική περίοδο που διανύουμε, οι τεχνοοικονομικές και κοινωνικές αλλαγές δίνουν στη μη υποχρεωτική, ευέλικτη εκπαίδευση ενηλίκων και γενικά στη δια βίου μάθηση κεντρικό ρόλο σε όλες τις δυτικές κοινωνίες. Έτσι τα άτομα αναγκάζονται να γίνουν πιο αναστοχαστικά και να κατασκευάζουν τις δικές τους βιογραφίες επιλέγοντας μόνα τους τις γνώσεις που επιθυμούν (Μουζέλης, 2005, στο Κόκκος 2005).

1.2.1. Η διεθνής διαδρομή της εκπαίδευσης ενηλίκων

Οργανωμένες μορφές εκπαίδευσης στην υπηρεσία πολύ περιορισμένων ομάδων ελίτ ενηλίκων έχουν σημειωθεί από την αρχαιότητα. Η *Πολιτεία* του Πλάτωνα παρουσιάζει μια καλά σχεδιασμένη δομή αυτού που σήμερα θα ονομάζαμε δια βίου μάθηση για την άρχουσα τάξη

και περιγράφει λεπτομερώς τι είδους εκπαίδευση θα απαιτείτο στα διάφορα στάδια της ζωής από την παιδική έως τη μέση ηλικία. Παρόμοια παραδείγματα υπάρχουν σε πρώιμους πολιτισμούς στην Αίγυπτο, την Κίνα και την Ινδία, όπου οι τεχνολογικές εξελίξεις και τα περίπλοκα συστήματα διοίκησης βασίστηκαν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ενός μικρού ηγετικού τμήματος του ενήλικου πληθυσμού (Kidd & Titmus, 1989, στο Rubenson, 2011a). Μια διαφορετική και μεταγενέστερη μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων έχει τις ρίζες της στην προτεσταντική μεταρρύθμιση στη Βόρεια και Κεντρική Ευρώπη κατά το τέλος του 16^{ου} αι. και το πρώτο μισό του 17^{ου} αι. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η εκπαίδευση ενηλίκων επηρεάστηκε από τις μεταφράσεις της Βίβλου και την εφεύρεση του τυπογραφείου, υποστηρίζοντας μεταξύ άλλων ομάδες μελέτης της Βίβλου και ένα αναγνωστικό κοινό (Rubenson, 2011a).

Στις προκαπιταλιστικές κοινωνίες δεν υπήρχαν θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την κατάρτιση των εργαζομένων και η γνώση μεταδίδονταν είτε από πατέρα σε γιό είτε με μαθητεία (Βεργίδης, 1995). Οι σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων και μάθησης έχουν τις ρίζες τους στον εκσυγχρονισμό των βιομηχανικών διαδικασιών και τις επακόλουθες σημαντικές αλλαγές στην κοινωνία που συνέβησαν στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αι. (Rubenson, 2011a). Η επικράτηση των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής είχε ως συνέπεια τη συνεχή αύξηση των αναγκών για εξειδικευμένο προσωπικό ενώ οι συντεχνίες προσπαθούσαν να διατηρήσουν τα επαγγελματικά δικαιώματα και τις τεχνικές γνώσεις σε στενό κύκλο. Όταν η ανερχόμενη αστική τάξη κατάργησε τις συντεχνίες άρχισε η ανάπτυξη της βιομηχανίας. Η αποδιοργάνωση όμως του συστήματος της μαθητείας ανάγκασε την αστική τάξη να ιδρύσει τον 19^ο αι. ανώτερες τεχνικές σχολές για την εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού, θεσμοθετώντας ουσιαστικά την εκπαίδευση ενηλίκων. Παρά τις αντιδράσεις στην Γαλλία και στην Αγγλία, η φιλελεύθερη αστική τάξη θεσμοθέτησε τη δωρεάν υποχρεωτική λαϊκή εκπαίδευση και την επιμόρφωση των ενηλίκων με χαμηλό ή ανύπαρκτο εκπαιδευτικό επίπεδο, με στόχο την αποφυγή εξεγέρσεων και τη χειραγώγησή τους. Θεμελίωσε ωστόσο την εξουσία της με την επαγγελματική αποειδίκευση της πλειοψηφίας των εργαζομένων και την τειλοριστική οργάνωση της εργασίας τους παράλληλα με την υπερειδίκευση μιας ελίτ ανώτερων στελεχών (Βεργίδης, 1995).

Η εργατική τάξη αντιστάθηκε στην αποειδίκευσή της οργανώνοντας από τον 19^ο αι. μορφωτικούς ομίλους, λαϊκά σχολεία και πολιτιστικούς συλλόγους για την άνοδο του μορφωτικού της επιπέδου. Στην Αγγλία τον 18^ο και 19^ο αι. ο αλφαριθμητισμός των εργατών οργανώθηκε από τους ίδιους, ενώ σε αγροτικές ευρωπαϊκές χώρες όπως η Δανία και η Ολλανδία, οι αγρότες ίδρυσαν τον 19^ο αι. ανώτερα λαϊκά σχολεία για την καλλιέργεια της

εθνικής γλώσσας και του λαϊκού πολιτισμού καθώς και για την οικονομική ανάπτυξη (Βεργίδης, 1995).

Το δεύτερο μέρος του 19^{ου} αι. και το πρώτο μέρος του 20^{ου} αι. παρουσίασε σημαντική αύξηση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για ενήλικες στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική. Ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Kidd & Titmus (1989, στο Rubenson, 2011a), αυτές θεωρήθηκαν ως διακριτές δραστηριότητες και όχι ως μέρος ενός συνεκτικού πεδίου εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τις αρχές του 20^{ου} αι. η εκπαίδευση ενηλίκων είχε γίνει ο ταχύτερα αναπτυσσόμενος εκπαιδευτικός τομέας στις ΗΠΑ (Rubenson, 2011a). Στη Σουηδία το 1912 το σουηδικό εργατικό κίνημα ίδρυσε τη Μορφωτική Ομοσπονδία Εργαζομένων (ABF). Με την Οκτωβριανή επανάσταση του 1917 η επιμόρφωση ενηλίκων στη Σοβιετική Ένωση εξελίχθηκε ραγδαία με την ίδρυση δημοσίων βιβλιοθηκών, εργατικών λεσχών και σχολείων για αναλφάβητους. Επίσημα, η εκστρατεία του αναλφαβητισμού διήρκησε από το 1917 έως το 1939 ενώ οι προσπάθειες συνεχίστηκαν όλη τη δεκαετία 1940-1950 και κατά τη διάρκεια του πολέμου (Βεργίδης, 1995).

Μεταπολεμικά, η επιβράδυνση της οικονομικής ανάπτυξης σχετίστηκε με την επανεξέταση εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων και θεσμών ενώ παράλληλα οι προσπάθειες αντιμετώπισης των απεργιών και των συγκρούσεων στους εργασιακούς χώρους συνδέθηκαν με την ανάπτυξη προτάσεων για τη βιομηχανική δημοκρατία, όπως η συμπληρωματική κατάρτιση των συνδικαλιστών (Coker 1975 · Bullock 1977 στο Field, 2001). Οι επίσημες προτάσεις αποσκοπούσαν στο να δώσουν στους εργαζόμενους ένα μερίδιο στη κεφαλαιοκρατία, και συνεπώς στην αποκλιμάκωση των υποκείμενων αιτιών της βιομηχανικής αναταραχής. Ωστόσο, έθεσαν επίσης μια νέα προτεραιότητα για την εκπαίδευση των συνδικαλιστών και η Αγγλία ήταν μεταξύ των χωρών που νομοθέτησαν εκείνα τα χρόνια αμειβόμενη εκπαιδευτική άδεια για την επιμόρφωση των συνδικαλιστών (Field, 2001).

Τα εργατικά και λαϊκά κινήματα συνέβαλαν αποφασιστικά στην αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης και της χειραφέτησης των εργαζομένων διεκδικώντας τη θεσμοθέτηση του δωρεάν υποχρεωτικού λαϊκού σχολείου, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των ενηλίκων. Η κοινωνικό-πολιτική δυναμική που αναπτύσσεται προς αυτή την κατεύθυνση μετά από μία ριζοσπαστική αλλαγή ήταν εμφανής στις περιπτώσεις της κυβέρνησης λαϊκής ενότητας του Αλιέντε στη Χιλή (1970-73) ή μετά από την επανάσταση στη Νικαράγουα το 1979 (Βεργίδης, 1995).

Για τον Field (2001) σημαντική ήταν επίσης η ανάπτυξη της ραδιοτηλεοπτικής μετάδοσης και ειδικά η καθιέρωση της τηλεόρασης στην πλειονότητα του δυτικού πληθυσμού, ως μέσο δημόσιας ενημέρωσης του κοινού και εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην Αγγλία με την

ισχυρή παράδοση στη δημόσια ραδιοτηλεόραση, ανώτερα στελέχη της British Broadcasting Corporation ασχολήθηκαν στενά τόσο με την επίσημη σύμπραξη που δημιούργησε το Ανοικτό Πανεπιστήμιο¹¹ όσο και με τα ανεπίσημα δίκτυα που συνέβαλαν στην υποστήριξη της ιδέας ενός «πανεπιστημίου στον αέρα» (Postgate 1968, στο Field, 2001), μια εξέλιξη που χαιρετίστηκε με ευρύ ενδιαφέρον και αισιοδοξία εντός και εκτός του Ηνωμένου Βασιλείου (Field, 2001).

Εντούτοις, ούτε η δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση ούτε η οικονομική ανάπτυξη και εκβιομηχάνιση μπόρεσαν να εξαλείψουν τον αναλφαβητισμό ακόμη και σε εύπορα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες ο αναλφαβητισμός δημιουργεί δραματικά προβλήματα κοινωνικής και οικονομικής ένταξης ενώ η επαγγελματική επανακατάρτιση των αναλφάβητων ανέργων είναι εξαιρετικά δύσκολη έως αδύνατη. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 αρκετά κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανακάλυψαν το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και άρχισαν να παίρνουν μέτρα για την αντιμετώπισή του αξιοποιώντας τις υπάρχουσες υποδομές τους για μετανάστες (Βεργίδης, 1995).

Στη διάρκεια του 20^{ου} αι. η εκπαίδευση ενηλίκων επεκτάθηκε γρήγορα σε όλες σχεδόν τις χώρες στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ σε πολλές μορφές, όπως επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά ή ελεύθερου χρόνου. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, στις ευρωπαϊκές χώρες παρατηρείται ραγδαίος πολλαπλασιασμός των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες μάλιστα έχουν την υποστήριξη και τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹² (Κόκκος, 2005).

1.2.2. Η ελληνική διαδρομή της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κυρίως από το δίπολο μεταξύ της θεαματικής υπερεκπαίδευσης μιας μεγάλης μειοψηφίας και της υποεκπαίδευσης του γενικού πληθυσμού, όπως επισήμανε ο Κ. Τσουκαλάς στο βιβλίο του *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*¹³.

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (1995) η υποεκπαίδευση παραπέμπει αρχικά στη μη φοίτηση ή στην ανεπαρκή φοίτηση στο δημοτικό σχολείο άρα στον αναλφαβητισμό και την περιθωριοποίηση των πολιτών. Σε δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει την ελλιπή, αποσπασματική ή και ανύπαρκτη κατάρτιση των εργαζομένων που στη σύγχρονη οργάνωση της εργασίας

¹¹ The Open University (OU) <http://www.open.ac.uk/>

¹² βλ. Ενότητα 1.3. Η Ευρωπαϊκή χρηματοδότηση για τη δια μάθηση & εκπαίδευση ενηλίκων 1994-2020

¹³ Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα, Εκδ. Θεμέλιο.

οδηγεί στην αποειδίκευσή τους αλλά και στην απαξίωση κάθε επαγγελματική γνώσης που δεν έχει νομιμοποιηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο πόλος της υπερεκπαίδευσης αφετέρου, συγκροτείται από την τάση φοίτησης ενός μεγάλου αριθμού νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η περίοδος 1830-1950

Η υποεκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν το διαλεκτικό αποτέλεσμα των κοινωνικο-οικονομικών, πολιτισμικών και πολιτικών εξελίξεων μετά τη σύσταση του ελληνικού κράτους το 1830 (Βεργίδης, 1995). Η καθιέρωση της καθαρεύουσας επέτεινε τον αποκλεισμό των αγροτών από την κρατική γραφειοκρατία (Μουζέλης, 1978 στο Καραλής, 2010) και το δίπολο καθαρεύουσα-δημοτική αντανάκλασε το δίπολο της υπερεκπαιδευμένης πολιτικής γραφειοκρατίας έναντι του αγράμματου αγροτικού πληθυσμού. Η εκπαίδευση δεν προσανατολίστηκε προς την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων και είχε νόημα μόνο αν κατέληγε στην ολοκλήρωση των δευτεροβάθμιων ή τριτοβάθμιων σπουδών που εξασφάλιζαν μία θέση δημοσίου υπαλλήλου. Η κατάσταση αυτή ήταν λειτουργική για την αναπαραγωγή του διπλού υποεκπαίδευσης-υπερεκπαίδευσης παρά την υποχρεωτικότητα της στοιχειώδους εκπαίδευσης από το 1834 (Βεργίδης, 1995).

Οι πρώτες μεμονωμένες και χωρίς θεσμική έκφραση δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων εμφανίζονται στα τέλη του 19^{ου} αι. Αφορούν κυρίως δραστηριότητες μορφωτικών οργανώσεων όπως ο Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσός ή προγράμματα εκπαίδευσης εργαζομένων. Στις αρχές του 20^{ου} αι. το εργατικό κίνημα αναλαμβάνει τις πρώτες σημαντικές πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση των εργατών (Βεργίδης 1985, 2005 στο Καραλής, 2010) σε περιοχές όπου σημειώνεται οικονομική ανάπτυξη και ανθίζει το εμπόριο και η μεταποίηση. Το αίτημα της υποεκπαίδευσης ως κοινωνικός και πολιτικός στόχος προβλήθηκε από τις εργατικές οργανώσεις και τους προοδευτικούς διανοούμενους της εποχής όπως πχ ο Δ. Γληνός.

Η άνοδος της αστικής τάξης την ίδια περίοδο δημιούργησε μια νέα κατάσταση ενώ άρχισε να σχηματίζεται μια αριθμητικά αξιόλογη εργατική τάξη με προβλήματα συνδεδεμένα με τη ζωή στις πόλεις όπου δε λειτουργούσε το πλέγμα οικογένεια-πελατειακές σχέσεις της αγροτικής κοινωνίας. Οι αστικές μεταρρυθμιστικές απόπειρες επιδίωξαν τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων (Βεργίδης, 1995).

Η πρώτη απόπειρα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από τις φιλελεύθερες αστικές δυνάμεις για την εκπαίδευση ενηλίκων εκδηλώνεται με τον νόμο 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαιδύσεως» όπου προβλέπεται η ίδρυση νυχτερινών σχολείων για ενηλίκους που είχαν υπερβεί τη νόμιμη ηλικία φοίτησης στο δημοτικό σχολείο (Καραλής, 2010). Ο

στόχος ήταν διπλός: η καταπολέμηση του ενήλικου αναλφαριθμισμού και η παροχή μαθημάτων ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, ιδιαίτερα στους πληθυσμούς που ενσωματώθηκαν τον 20^ο αι. στο Ελληνικό κράτος (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Ο προσανατολισμός των νυχτερινών σχολείων προς τη γενική και όχι την επαγγελματική μόρφωση δεν επέτρεψε την ανάπτυξη του θεσμού. Εν τω μεταξύ το 1932 το κόμμα των φιλελευθέρων ηττήθηκε στις εκλογές και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ακυρώθηκε (Βεργίδης, 1995).

Το 1935 η παρέμβαση επεκτείνεται σε θέματα της σύγχρονης ζωής και σε στοιχειώδεις επαγγελματικές γνώσεις ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες. Με νομοθετικό διάταγμα ιδιώτες μπορούν να ιδρύουν αδιαβάθμητες επαγγελματικές σχολές κυρίως για ενήλικους, τα Εργαστήρια ή Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (Καραλής, 2010).

Σημαντική συμβολή στην εκπαίδευση ενηλίκων θα έχει η Αριστερά μετά το 1920. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (1995) οι αντιστασιακές οργανώσεις (ΕΑΜ, ΕΠΟΝ) δεν περιορίστηκαν στην αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης αλλά στόχευαν στη σφαιρικότερη άνοδο του μορφωτικού επιπέδου, κυρίως του αγροτικού πληθυσμού. Μετά το τέλος του εμφυλίου πολέμου, η δράση αυτή θα μεταφερθεί στους τόπους εξορίας και στις φυλακές μέχρι και τη πτώση της στρατιωτικής δικτατορίας το 1974 και τη νομιμοποίηση των αριστερών πολιτικών σχηματισμών (Καραλής, 2010).

Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής με τον νόμο 837/1943 *«Περί Συστάσεως Διευθύνσεως Λαϊκής Επιμορφώσεως»* ιδρύεται στο Υπουργείο Παιδείας η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμορφώσεως με αντικείμενο την έκδοση έντυπου υλικού καθώς και την οργάνωση διαλέξεων και ραδιοφωνικών εκπομπών (Καραλής, 2010). Η κατοχική κυβέρνηση του Ι. Ράλλη προκειμένου να αντιμετωπίσει την αυξανόμενη επιρροή του ΕΑΜ στόχευε στη δημιουργία ενός μηχανισμού προπαγάνδας με τη χρήση όλων των διαθέσιμων μέσων για *«την ανάπτυξιν και εξύψωσιν του μορφωτικού επιπέδου του Ελληνικού λαού»* (Βεργίδης, 1995). Ωστόσο η υπηρεσία δεν αναλαμβάνει κάποια δράση μέχρι την Απελευθέρωση ούτε και κατά τη διάρκεια του εμφυλίου (Καραλής, 2010).

Η περίοδος 1951-1980

Μεταπολεμικά συναντάμε τις πρώτες προσπάθειες να οργανωθεί η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα σε συστηματική βάση (Karalis & Vergidis, 2004). Το 1951 στελεχώθηκε η υπηρεσία Λαϊκής Επιμόρφωσης αλλά περιορίστηκε σε Τμήμα της Διεύθυνσης Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (Βεργίδης, 1995). Για την εκπαίδευση των αγροτών τον ίδιο χρόνο με τον νόμο 1643/1951 ιδρύονται και λειτουργούν ικανοποιητικά τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ), αρχικά 40 και αργότερα άλλα 20 σε όλους τους νομούς της χώρας. Παράλληλα τέθηκε

σε λειτουργία ο θεσμός των γεωργικών εφαρμογών δηλαδή η επιτόπια άτυπη εκπαίδευση των αγροτών από γεωπόνους (Καραλής, 2010).

Το 1953 ιδρύεται το ΕΛΚΕΠΑ με το νομοθετικό διάταγμα 2473/1953 «*Περί ιδρύσεως Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας και ρυθμίσεως θεμάτων Τεχνικής Βοηθείας*» για την προαγωγή της παραγωγικότητας σε διάφορους κλάδους της ελληνικής οικονομίας. Σε συνεργασία με τη Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας (ΓΣΕΕ) υλοποιεί τα πρώτα προγράμματα κατάρτισης στο αντικείμενο της διοίκησης και επεκτείνει τη δραστηριότητά του στην περιφέρεια (Καραλής, 2010). Μέχρι το 1980, το ΕΛΚΕΠΑ δραστηριοποιήθηκε στην εκπαίδευση ενηλίκων κυρίως επιτόπια, με προγράμματα που αφορούσαν κατά κύριο λόγο τη διοίκηση, το μάρκετινγκ και εφαρμογές πληροφορικής (Karalis & Vergidis, 2004).

Το 1954 ψηφίστηκε το νομοθετικό διάταγμα 3094/1954 «*Περί μέτρων προς καταπολέμησιν του αναλφαβητισμού*» και καθορίστηκε το οργανωτικό πλαίσιο, το πεδίο δραστηριοποίησης και ο πληθυσμός στόχος της λαϊκής επιμόρφωσης. Ως επιτελικό και συντονιστικό όργανο θεσμοθετείται η «Κεντρική Επιτροπή Καταπολεμήσεως του Αναλφαβητισμού» (ΚΕΚΑ) με περιφερειακά όργανα τις «Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού» (ΝΕΚΑ). Η δραστηριότητα της υπηρεσίας λαϊκής επιμόρφωσης περιορίζεται στην ίδρυση υποχρεωτικών νυχτερινών δημοτικών σχολείων για νέους 14-20 χρονών που δεν έχουν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση, και μορφωτικών κέντρων με προαιρετική φοίτηση για τους ενήλικους αγράμματους (Βεργίδης, 1995). Ωστόσο, ενώ ο επίσημα διατυπωμένος σκοπός της δημιουργίας του δικτύου λαϊκής επιμόρφωσης είναι η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού η δράση του είναι βαθύτατα ιδεολογική στα πλαίσια του μετεμφυλιακού κράτους (Καραλής, 2010). Το 1965 η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου προχώρησε στη μετατροπή της ΚΕΚΑ σε «Κεντρική Επιτροπή Λαϊκής Επιμορφώσεως» (ΚΕΛΕ) και των ΝΕΚΑ σε «Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμορφώσεως» (ΝΕΛΕ) (Βεργίδης, 1995). Την ίδια περίοδο σε μια προσπάθεια αποσύνδεσης του δικτύου από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ιδρύονται Κέντρα Διδασκαλίας Ενηλίκων όπου παρακολούθησαν μαθήματα 11.000 ενήλικοι (Καραλής, 2010). Κατά τη διάρκεια της Δικτατορίας (1967–1974) οι δραστηριότητες της Λαϊκής Επιμόρφωσης περιορίστηκαν σε εκδηλώσεις και διαλέξεις ιδεολογικού και προπαγανδιστικού χαρακτήρα (Βεργίδης, 1995).

Την ίδια περίοδο και ιδιαίτερα από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 έως τα τέλη της δεκαετίας του 1970 αναπτύχθηκε έντονη δραστηριότητα από τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών του ιδιωτικού τομέα. Η απόπειρα αυτή αποσκοπούσε στην κάλυψη του κενού της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε ειδικότητες που είχαν ζήτηση στην αγορά εργασίας (Καραλής, 2010) (πχ γραμματειακές ικανότητες, στενογραφία και δακτυλογραφία)

με ταχεία επιμόρφωση του ανειδίκευτου προσωπικού, που την περίοδο αυτή εγκατέλειπε την επαρχία για τα μεγάλα αστικά κέντρα και κυρίως την Αθήνα (Karalis & Vergidis, 2004).

Με τη μεταπολίτευση η Ελλάδα μπαίνει σε μια νέα πορεία κοινωνικής και οικονομικής μετεξέλιξης με κύρια χαρακτηριστικά τον εκδημοκρατισμό, τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, τη διεύρυνση του δευτερογενή και τριτογενή τομέα παραγωγής και την είσοδο των γυναικών στην εργασία (Βεργίδης, 1998 · Πεσμαζόγλου, 1985 στο Μουζάκης, 2006). Η τότε συντηρητική κυβέρνηση επιχείρησε να εκσυγχρονίσει την Λαϊκή Επιμόρφωση και να την απομακρύνει από το πρόσφατο παρελθόν. Πιο συγκεκριμένα, ιδρύθηκαν συνολικά 227 εκπαιδευτικά κέντρα πανελλαδικά και οργανώθηκαν μαθήματα για να παρέχουν πρακτικές γνώσεις που να αντισταθμίζουν τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Demunter et al. 1984 στο Karalis & Vergidis, 2004).

Παράλληλα, οι εξελίξεις σε διεθνές επίπεδο είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς η εκπαίδευση ενηλίκων αρχίζει να προσδιορίζεται στο πλαίσιο της διαρκούς εκπαίδευσης. Προκειμένου να παρακολουθήσει η χώρα μας τις εξελίξεις αυτές και στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, το 1976 αναδιοργανώθηκε η ΚΕΛΕ (Μουζάκης, 2006) και λειτούργησε στο πλαίσιο της Διεύθυνσης Επιμόρφωσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας έως τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Την περίοδο αυτή καθιερώθηκαν τμήματα μάθησης για ενήλικες με στόχο την καταπολέμηση του αναλφαριθμισμού, την παροχή «δεύτερης ευκαιρίας» σε πληθυσμιακές ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την προώθηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εντούτοις, οι δραστηριότητες αυτές δεν επαρκούσαν για να καλύψουν τις μεγάλες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες της εποχής, λόγω της αδυναμίας της τυπικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, της μαζικής εισόδου των γυναικών στην εργασία και του αποκλεισμού διαφόρων κοινωνικών ομάδων (Μουζάκης, 2006).

Η οριστική επιβολή της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους το 1976 καθώς και ο οικονομικός εκσυγχρονισμός της χώρας ήταν οι βασικές προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης (Βεργίδης, 1995).

Όπως προκύπτει, ήδη από τις δεκαετίες 1961-1971 και 1971-1981 όντως παρουσιάστηκε πραγματική βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης, αλματώδης αύξηση των αποφοίτων ανωτάτων σχολών και μείωση των αναλφάβητων και ημιαναλφάβητων. Η άνοδος αυτή ωφέλησε τις αστικές περιοχές, κυρίως την Αθήνα και την Θεσσαλονίκη, σε βάρος της υπόλοιπης χώρας (Βεργίδης, 1995).

Ωστόσο, έως το 1980, η εκπαίδευση ενηλίκων παρέμενε ένας θεσμός με περιορισμένη ανάπτυξη και μικρή εμβέλεια. Οι λόγοι θα πρέπει να αναζητηθούν στη σύνδεση της μόρφωσης με την απόκτηση του πτυχίου (Κόκκος, 2008, στο Βεργίδης κ.α., 2010), αλλά και στο στρεβλό παραγωγικό και αναπτυξιακό πρότυπο, κυρίως κατά τη μεταπολεμική περίοδο (Βεργίδης κ.α., 2010).

Η περίοδος 1981-1990

Η είσοδος της Ελλάδας στην ΕΟΚ το 1981 προκάλεσε μία σειρά σημαντικών εξελίξεων και αλλαγών στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η χρηματοδότηση από τα Διαρθρωτικά Ταμεία, κυρίως το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ), είχε ως αποτέλεσμα την επέκταση των σχετικών δραστηριοτήτων. Η νίκη του σοσιαλιστικού κόμματος στις εκλογές του 1981 δημιούργησε ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη δημόσιων φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων (Πεσμαζόγλου, 1987 στο Karalis & Vergidis, 2004). Οι μαζικότεροι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων εκείνη την περίοδο ήταν η Λαϊκή Επιμόρφωση και το Υπουργείο Γεωργίας το οποίο απευθυνόταν στους εργαζομένους του πρωτογενούς τομέα και γενικότερα, στους κατοίκους αγροτικών περιοχών (Πρόκου, 2007). Η χρηματοδότηση από το ΕΚΤ διοχετεύτηκε κυρίως στη Λαϊκή Επιμόρφωση και στο ΕΛΚΕΠΑ. Δραστηριότητες συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης αναλάμβαναν και άλλοι δημόσιοι οργανισμοί, όπως ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), η Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ) και ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρών και Μεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας (ΕΟΜΜΕΧ) με σχεδόν αποκλειστική χρηματοδότηση επίσης από το ΕΚΤ (Karalis & Vergidis, 2004 στο Πρόκου, 2007).

Το 1983 η ΚΕΛΕ αναβαθμίστηκε σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) και διευρύνθηκε σημαντικά το εύρος της μάθησης που παρείχαν οι ΝΕΛΕ. Οι ΝΕΛΕ οργάνωναν πλέον δράσεις που αφορούσαν πέρα από τον αναλφαβητισμό και τις βασικές δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και αριθμησης, την παροχή στοιχειώδους επαγγελματικής κατάρτισης, κυρίως σε άνεργους, ως φορέας υλοποίησης των προγραμμάτων κυρίως του ΟΑΕΔ, καθώς και την πολιτιστική καλλιέργεια ιδιαίτερα των απομονωμένων και αγροτικών πληθυσμών (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Εν τέλει, η Λαϊκή Επιμόρφωση μετατράπηκε στο μεγαλύτερο δημόσιο δίκτυο εκπαίδευσης ενηλίκων που έχει εμφανιστεί στη χώρα. Κατά τη δεκαετία του 1980 ιδρύθηκε μεγάλος αριθμός επιμορφωτικών κέντρων (313 πανελλαδικά), τα περισσότερα σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Συνολικά, κατά την περίοδο 1981-1990 λειτούργησαν 95.099 τμήματα μάθησης, στα οποία καταγράφηκαν 1.468.470 συμμετοχές ενώ η συμμετοχή των γυναικών

κυμάνθηκε σε ποσοστά από 60 έως και 74%. Συμπερασματικά, για πρώτη φορά στην Ελλάδα ένα δίκτυο μη τυπικής εκπαίδευσης κατέγραψε δραστηριότητα συγκρίσιμη με εκείνη του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Karalis & Vergidis, 2006, στο Βεργίδης κ.α., 2010). Η αναβάθμιση της λειτουργίας του δικτύου συνοδεύτηκε και από καινοτομικά για την εποχή μέτρα, όπως την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών, το σχεδιασμό των προγραμμάτων με βάση τις τοπικές αναπτυξιακές ανάγκες, την καμπάνια ενημέρωσης, τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες για εκπαίδευση των εκπαιδευτών και αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (Βεργίδης κ.α., 2010).

Το 1985 η ΓΓΛΕ συστήνεται ως αυτοτελής Γενική Γραμματεία υπαγόμενη στον Υπουργό Πολιτισμού και αποκτά δίκτυο πανελλαδικής εμβέλειας. Σε κάθε νομό δραστηριοποιείται η ΝΕΛΕ, αυτοτελής δημόσια υπηρεσία υπαγόμενη στο Νομάρχη και εποπτευόμενη από τη ΓΓΛΕ, στην οποία συμμετέχουν εκπρόσωποι μαζικών φορέων. Οι ΝΕΛΕ παρεμβαίνουν στον τομέα του αλφαριθμητισμού και στη συμπλήρωση της βασικής παιδείας, σε κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα και θέματα επαγγελματικής κατάρτισης που απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό του νομού τους αλλά και σε ευπαθείς ομάδες (ΓΓΔΒΜΝΓ, 2013). Όσον αφορά όμως την αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης, τα αποτελέσματα των προσπαθειών της ΓΓΛΕ παραμένουν εξαιρετικά περιορισμένα σε σχέση με την έκταση του προβλήματος. Τουλάχιστον όμως, στη δεκαετία του 1980 οι εκπαιδευτικές αρχές αναγνώρισαν επίσημα την ύπαρξη του προβλήματος και προχώρησαν στην οργάνωση προγραμμάτων (Βεργίδης, 1995).

Ανατρέχοντας στο σύστημα της διά βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1980, βλέπουμε ότι οι κυριότεροι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων υπάγονταν στον ευρύτερο δημόσιο τομέα ενώ οι ιδιωτικοί φορείς είχαν σχετικά μικρή συμβολή (Πρόκου, 2007 · Μουζάκης, 2006). Οι περισσότεροι φορείς υλοποιούσαν προγράμματα για θεσμικά - νομικά θέματα και θέματα που αφορούσαν στη δημόσια διοίκηση και την τοπική αυτοδιοίκηση στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού. Αρκετοί φορείς υλοποιούσαν προγράμματα για την κατάρτιση στελεχών του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα στην οργάνωση και διοίκηση ή εκπαίδευσης ενηλίκων στο μάρκετινγκ και τις δημόσιες/διεθνείς σχέσεις. Οι περισσότεροι δε φορείς υλοποιούσαν προγράμματα κατάρτισης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, το βασικό εργαλείο για τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης και των επιχειρήσεων. Επιπλέον, η οργάνωση προγραμμάτων για συνεταιριστικά θέματα οφειλόταν στην πολιτική επιλογή των διαδοχικών κυβερνήσεων της δεκαετίας του 1980 για την ανάπτυξη του συνεταιριστικού κινήματος (Πρόκου, 2007).

Η περίοδος 1991-2000

Οι αλλαγές στους στόχους του ΕΚΤ όπως προέκυψαν από τις μεταρρυθμίσεις των διαρθρωτικών ταμείων το 1988 και το 1993, οδήγησαν σε μια σειρά εξελίξεων στην Ελλάδα που υπογράμμισαν και προώθησαν μόνο ορισμένες πτυχές της δια βίου εκπαίδευσης (Karalis & Vergidis, 2004). Οι ουσιαστικές παρεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ξεκινούν με την εφαρμογή του Α΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ) το 1989 και κορυφώνονται με το Β΄ ΚΠΣ (1994-1999) (Καραλής, 2010).

Είναι η περίοδος όπου η Ευρωπαϊκή Ένωση αναπτύσσει μία ευρύτερη πολιτική για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση, στο πλαίσιο των συνθηκών της επικράτησης της οικονομίας της αγοράς σε παγκόσμια κλίμακα και των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνεπειών της (Βεργίδης 2004 · Leirman, 1966 · Λαζαρίδης, 1994 στο Μουζάκης, 2006). Ο μονοδιάστατος προσανατολισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων προς τις ανάγκες του οικονομικού πεδίου, που κυριάρχησε κατά τη δεκαετία του 1990, είχε ως αποτέλεσμα την υπερπροσφορά προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Η στροφή αυτή θα πρέπει να αποδοθεί αφενός στην χρηματοδότηση των δράσεων επαγγελματικής κατάρτισης από τα ΚΠΣ και αφετέρου στην απουσία μιας συνεκτικής στρατηγικής για την ισόρροπη ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας. Οι εξελίξεις αυτές οδηγούν στον περιορισμό της δραστηριότητας του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης από το 1990 και ύστερα (Βεργίδης, Καραλής κ.α., 2010) η οποία έχει επανέλθει από το 1991 στο Υπουργείο Παιδείας (ΓΓΔΒΜΝΓ, 2013).

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, το σύστημα παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης ενηλίκων αναδιοργανώθηκε ριζικά και ιδιωτικοποιήθηκε εκτενώς (Πρόκου, 2007). Το νέο θεσμικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε τόνισε και προώθησε μόνο ορισμένες όψεις της δια βίου εκπαίδευσης, με έμφαση στην ανάπτυξη ενός συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης (Βεργίδης, 2005 στο Πρόκου, 2007).

Το 1992 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) στο Υπουργείο Παιδείας. Ως επιτελικό όργανο στο δίκτυο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (Ευστράτογλου, 2004 στο Πρόκου, 2007) ο ΟΕΕΚ θα ασχολούνταν με την έρευνα, τον συντονισμό και τη θεσμοθέτηση της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, μέσω της ίδρυσης του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ). Οι αρμοδιότητες του ΕΣΕΕΚ ήταν η ίδρυση των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), η τοποθέτηση της επαγγελματικής κατάρτισης εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και η αναγνώριση των παρεχόμενων τίτλων σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο. Ο ΟΕΕΚ είχε ως σκοπό: ▪ την

οργάνωση και λειτουργία των δημόσιων ΙΕΚ ▪ την εποπτεία των ιδιωτικών ΙΕΚ και ▪ την πραγματοποίηση των στόχων του ΕΣΕΕΚ (Πρόκου, 2007).

Κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής του Α΄ ΚΠΣ αποδυναμώνεται ο θεσμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης σε οικονομικό και θεσμικό επίπεδο ενώ στα μέσα της δεκαετίας θα συρρικνωθεί και εν τέλει θα καταρρεύσει (Καραλής, 2010). Το 1994 καταργείται η αυτοτέλεια των ΝΕΛΕ, οι οποίες πλέον υπάγονται στις Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις (ΓΓΔΒΜΝΓ, 2013).

Τον ίδιο χρόνο, θεσμοθετήθηκε το Σύστημα Διαχείρισης και Παρακολούθησης Ενεργειών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης που προέβλεπε ότι τα επιχειρησιακά προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση τα διαχειρίζεται το Υπουργείο Εργασίας που αναλαμβάνει και τη διαμόρφωση ενιαίας πολιτικής και στρατηγικής για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Για την υλοποίηση των προγραμμάτων του Υπουργείου Εργασίας προβλέφθηκε η ίδρυση δημόσιων και ιδιωτικών Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) (Βεργίδης, 2005 στο Πρόκου 2007). Το Υπουργείο Εργασίας ανέλαβε τον ρόλο της εποπτείας και του σχεδιασμού των πολιτικών μέσω του Εθνικού Συμβουλίου Επαγγελματικής Κατάρτισης και Απασχόλησης (ΕΣΕΚΑ) (Μάρδας και Βαλκάνος, 2002 στο Πρόκου 2007) που είχε θεσμοθετηθεί ήδη από το 1989 (Καραλής, 2010).

Για τη συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση ενηλίκων ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ) (Μουζάκης, 2006) το 1994. Το ΕΚΕΠΙΣ επανιδρύθηκε το 1997 και οι κύριοι σκοποί του, ως επιτελικού οργάνου, ήταν η πιστοποίηση: των ΚΕΚ, των προγραμμάτων, των εκπαιδευτών, της παρεχόμενης κατάρτισης, των Κέντρων Παροχής Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών και των στελεχών τους (Μάρδας, 2000 στο Πρόκου 2007). Σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα πιστοποιήθηκαν, για πρώτη φορά στη χώρα μας, 262 ΚΕΚ με 97 παραρτήματα σε ολόκληρη τη χώρα (Karalis & Vergidis, 2004 ο.α στο Βεργίδης κ.α., 2010), με αναβαθμισμένες προδιαγραφές για την υλικοτεχνική υποδομή και το ανθρώπινο δυναμικό τους. Κατά την περίοδο αυτή διευρύνθηκε και το περιεχόμενο των προγραμμάτων, καθώς θεσμοθετήθηκε πως το 10% των διδακτικών ωρών των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης θα αφορά στον επαγγελματικό προσανατολισμό των ανέργων εκπαιδευομένων και σε δεξιότητες που σχετίζονται με την εξεύρεση εργασίας (Βεργίδης κ.α., 2010).

Το 1995 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), ως μηχανισμός υποστήριξης των προγραμμάτων της ΓΓΛΕ (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Το 1996, ιδρύθηκαν τα Περιφερειακά Παραρτήματα Απασχόλησης (ΠΕΠΑ), καθώς και τα Κέντρα Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΕΤΕΚ). Το ΕΚΕΠΙΣ ανέλαβε επίσης τη μελέτη και τον προγραμματισμό των αναγκών σε οργανισμούς κατάρτισης

σε επίπεδο νομού, περιφέρειας και ολόκληρης της χώρας (Μάρδας και Βαλκάνος, 2002 στο Πρόκου, 2007). Το σύστημα κατάρτισης λειτουργούσε τώρα βάσει των όρων του ανταγωνισμού. Πιστοποιημένα ΚΕΚ υπέβαλαν προτάσεις στο Υπουργείο Εργασίας και η ανάθεση των προγραμμάτων γινόταν κατόπιν αξιολόγησης από επιτροπές του Υπουργείου (Karalis & Vergidis, 2004). Την ίδια περίοδο αποπροσανατολίστηκε η δραστηριότητα των Εργαστηρίων Ελευθέρων Σπουδών λόγω της ανάπτυξης του συστήματος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Ένα μεγάλο μέρος τους στράφηκε στη δημιουργία κολεγίων και Κέντρων Ελευθέρων Σπουδών (ΚΕΣ) (Καραλής, 2010),

Το 1997 θεσμοθετούνται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) όπου μπορούν να φοιτήσουν ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, για να πάρουν τίτλο σπουδών ισότιμο του Γυμνασίου ή του Δημοτικού (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Τον ίδιο χρόνο λειτούργησε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) προσφέροντας τη δυνατότητα σπουδών σε όσους δεν είχαν την ευκαιρία ολοκληρώνοντας τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια αλλά και σε άτομα που θέλουν να ενισχύσουν τα προσόντα τους σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς τομείς (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Στην περίπτωση του ΕΑΠ θα αναφερθούμε εκτενώς σε επόμενη ενότητα. Επίσης, θεσμοθετούνται τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με σκοπό την εφαρμογή της δια βίου εκπαίδευσης σε αποφοίτους λυκείου ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.¹⁴

Η ΓΓΛΕ εξακολουθεί να είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος φορέας γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ωστόσο η δραστηριότητα και η φυσιογνωμία της μεταβάλλονται σημαντικά. Αυτό οφείλεται κυρίως στη μείωση των κρατικών επιχορηγήσεων, στην προτεραιότητα στην επαγγελματική κατάρτιση σε βάρος της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και στην αποδυνάμωση του συντονιστικού ρόλου της ΓΓΛΕ (ΓΓΔΒΜΝΓ, 2013) ως παράπλευρο αποτέλεσμα της θεσμοθέτησης του δεύτερου βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης και της μετάβασης των ΝΕΛΕ στη δικαιοδοσία των εκλεγμένων νομαρχών (Καραλής, 2010). Για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των αγροτών δημιουργήθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1990 ο Οργανισμός ΔΗΜΗΤΡΑ απορροφώντας τα ΚΕΓΕ και τα Κέντρα Γεωργικής Ανάπτυξης των νομαρχιακών αυτοδιοικήσεων (Καραλής, 2010).

Μετά από τις αλλαγές αυτές, το σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης βασίστηκε κυρίως σε ιδιωτικούς οργανισμούς κατάρτισης, στους οποίους ανατέθηκε το 68.2%

¹⁴ Βλ. ενότητα 1.5. Το νομοθετικό πλαίσιο της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

των προγραμμάτων αυτής της περιόδου. Η δυσκολία των δημόσιων φορέων να προσαρμοστούν στα ιδιαίτερα απαιτητικά πρότυπα σε ανταγωνιστικό πλαίσιο συντέλεσε στην ιδιωτικοποίηση του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης. Ωστόσο, η υποδομή και η τεχνογνωσία που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα (Karalis & Vergidis, 2004).

Η περίοδος 2001-2010

Το Γ΄ ΚΠΣ που ξεκίνησε το 2000 χαρακτηρίστηκε από ορθολογική αξιοποίηση των πόρων αφού πλέον λειτουργούσαν συγκεκριμένοι φορείς και υπήρχαν πάγιες διαδικασίες ανάθεσης και υλοποίησης προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης (Καραλής, 2010). Η εκπαίδευση ενηλίκων στο πλαίσιο επιχειρησιακών προγραμμάτων συνέχισε να εστιάζει στην επαγγελματική κατάρτιση και δευτερευόντως στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη διαφόρων κοινωνικών ή πολιτισμικών ομάδων καθώς και στην κοινωνική ενσωμάτωση των οικονομικών μεταναστών που εισήλθαν στην ελληνική κοινωνία (Κόκκος, 2004 στο Μουζάκης, 2006).

Το 2001 η ΓΓΛΕ μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) με υπαγόμενο φορέα το ΙΔΕΚΕ. Εγκαινιάζει μια νέα περίοδο δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας κοινοτικούς πόρους, καθώς μέσω του ΙΔΕΚΕ αρχίζει να υλοποιεί προγράμματα συγχρηματοδοτούμενα από το ΕΚΤ¹⁵. Συνεχίζει επίσης την επιχορήγηση των προγραμμάτων των ΝΕΛΕ, χωρίς όμως ιδιαίτερη ενασχόληση με θέματα περιεχομένου (ΓΓΔΒΜΝΓ, 2013).

Το 2003 ιδρύονται τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) που προσφέρουν ευρύ φάσμα προγραμμάτων (από βασικές δεξιότητες ή την αναβάθμισή τους έως στοιχεία ενεργού πολίτη) στον ενήλικο πληθυσμό και σε ειδικές ομάδες όπως οι ενήλικες μετανάστες. Δεδομένου ότι τα προγράμματα έχουν διάρκεια 250 ώρες παρέχουν πιστοποιητικό δια βίου εκπαίδευσης. Την ίδια εποχή ιδρύονται οι Σχολές Γονέων με στόχο την υποστήριξη των γονέων στο ρόλο τους (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Οι πόροι που είχαν δεσμευτεί για δράσεις της ΓΓΛΕ τόνωσαν σε σημαντικό βαθμό τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και την τριετία 2003-2005 συμμετείχαν 100.000 εκπαιδευόμενοι (Καραλής, 2010).

Σε συνδυασμό με τα ήδη υπάρχοντα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) μπορούμε να διαπιστώσουμε ένα πλέγμα δραστηριοτήτων τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης των νέων αυτών φορέων με δράσεις που προσανατολίστηκαν προς τη συμπληρωματική εκπαίδευση, την

¹⁵ "Για τα προγράμματα που υλοποίησε η ΓΓΕΕ βλ. <http://www.gsae.edu.gr/el/history/2010-06-16-06-41-17>

αντιμετώπιση του αποκλεισμού και την προσωπική και κοινωνικο-πολιτιστική ανάπτυξη (Βεργίδης, 2004 στο Πρόκου, 2007).

Το 2003 επίσης, με τον νόμο 3191/2003 δημιουργήθηκε το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Αρχικής και της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Εκπαίδευσης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). Στόχος του συστήματος ήταν η ανάπτυξη του συντονισμού των δράσεων κατάρτισης ώστε οι πολίτες να μπορούν να πιστοποιούν τα προσόντα και τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, ανεξάρτητα από το πώς τα απέκτησαν (Βεργίδης, 2004 στο Πρόκου, 2007). Σε συμφωνία με την κοινοτική πολιτική το ΕΣΣΕΕΚΑ αποσκοπούσε στην απασχολησιμότητα και προσαρμοστικότητα του εργατικού δυναμικού και η εκπαίδευση ενηλίκων φάνηκε να προσανατολίζεται περισσότερο προς την ανάπτυξη της στρατηγικής της συμπληρωματικής κατάρτισης (Βεργίδης, 2004 στο Πρόκου, 2007). Εκείνη την εποχή η εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσεται και στη στρατηγική της «επιστημονικής εξειδίκευσης» του στελεχικού δυναμικού, σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι δράσεις κατάρτισης του Γ΄ ΚΠΣ απευθύνονταν εν τέλει κατά κύριο λόγο σε δημοσίους υπαλλήλους και σε ανέργους, στην πλειονότητά τους πτυχιούχους, καθώς και σε φοιτητές/φοιτήτριες με κάρτα ανεργίας από τον ΟΑΕΔ, ενώ ήταν μικρή η συμμετοχή των ευπαθών κοινωνικά ομάδων (Βεργίδης, 2004 στο Πρόκου, 2007).

Σημαντική εξέλιξη την περίοδο αυτή συνιστά τόσο η αναβάθμιση της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης με την ίδρυση της Ακαδημίας Εργασίας της ΓΣΕΕ το 2005 όσο και τα προγράμματα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης που διοργανώνονται από το Κέντρο Ανάπτυξης Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 οι κοινωνικοί εταίροι διατηρούν ΚΕΚ ενώ τα ΚΕΚ της ΓΣΕΕ και της ΓΣΕΒΕΕ διαθέτουν παραρτήματα στην περιφέρεια και εκπαιδεύουν πολλά άτομα ετησίως (Καραλής, 2010).

Το 2005, η ύπαρξη πολλών δημοσίων φορέων στη δια βίου μάθηση (ΙΕΚ, ΕΚΕΠΙΣ, ΕΑΠ) και η ύπαρξη σημαντικού αριθμού δράσεων με εθνική και κοινοτική χρηματοδότηση έκαναν απαραίτητη την ύπαρξη ενός συνεκτικού νομοθετικού πλαισίου που υλοποιείται με τον νόμο 3369/2005 «*Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις*» (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Σημαντικά στοιχεία του νόμου είναι: η σύσταση της Εθνικής Επιτροπής δια βίου Μάθησης ως επιτελικού οργάνου συντονισμού, ο καθορισμός του πλαισίου δια βίου μάθησης (φορείς, προγράμματα, έλεγχος, προδιαγραφές, πιστοποίηση, αξιολόγηση και χρηματοδότηση) και η ίδρυση των Ινστιτούτων Δια Βίου Εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Για την υλοποίηση της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα αναφερθούμε εκτενώς σε επόμενη ενότητα.

Το 2008 η ΓΓΕΕ μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) και διευρύνεται ο τομέας ευθύνης της ενώ το 2010 γίνεται ο επιτελικός φορέας δια βίου μάθησης στην χώρα.

Η περίοδος 2011-σήμερα

Σύμφωνα με τον νόμο 3879/2010 «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις*» η ΓΓΔΒΜ έχει ως αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της δια βίου μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή του¹⁶ (ΓΓΔΒΜΝΓ, 2013).

Συγχρόνως¹⁷, η ΓΓΔΒΜ συνεργάζεται με τους αρμόδιους ευρωπαϊκούς φορείς για την εναρμόνιση της χώρας μας με τις σύγχρονες πολιτικές δια βίου μάθησης που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλοι διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO. Επίσης, η ΓΓΔΒΜ έχει την ευθύνη σχεδιασμού και λειτουργίας συγκεκριμένων δομών κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων.

Με τον νόμο 3879/2010 διαμορφώνεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα μια ενιαία εθνική στρατηγική Δια Βίου Μάθησης και συγκροτείται το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης (ΕΔΔΒΜ), το οποίο απαρτίζεται από το σύνολο των φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης. Οι παρακάτω φορείς διοίκησης και παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης διαμορφώνουν το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης (ΕΔΔΒΜ), σύμφωνα με τους νόμους 3879/2010 και 4186/2013.

Φορείς διοίκησης της Δια Βίου Μάθησης είναι: ▪ η ΓΓΔΒΜ ▪ οι υπηρεσιακές μονάδες των Περιφερειών και των Δήμων που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα δια βίου μάθησης ▪ ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) ▪ το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).

Φορείς παροχής υπηρεσιών Δια Βίου Μάθησης είναι: ▪ τα ΙΕΚ ▪ οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) ▪ τα Κολλέγια ▪ τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) επιπέδου I και II ▪ οι λοιπές δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης ▪ το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΒΜ) ▪ τα ΑΕΙ ▪ οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού ▪ τα Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση (ΚΠΑ) ▪ οι φορείς του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα που παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του δημόσιου και του

¹⁶ Βλ. ΓΓΔΒΜ, *Ταυτότητα*. <http://www.gsae.edu.gr/el/gen-grammateia>

¹⁷ Βλ. Ελλάδα: *Στρατηγική Δια Βίου Μάθησης*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-33_el

ευρύτερου δημόσιου τομέα, όπως είναι το ΕΚΔΔΑ, καθώς και οι φορείς που συνιστώνται από τις επαγγελματικές ενώσεις και τα επιμελητήρια και παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στα μέλη τους ▪ οι φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης, τους οποίους συνιστούν οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών που συνυπογράφουν την εθνική συλλογική σύμβαση εργασίας ▪ οι φορείς άτυπης μάθησης.

Εν τω μεταξύ, το Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης (ΕΠΔΒΜ), όπως ορίζεται στον νόμο 3879/2010, περιλαμβάνει όλες τις δράσεις εφαρμογής της δημόσιας πολιτικής δια βίου μάθησης που αναπτύσσονται σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους (εθνικούς ή ευρωπαϊκούς). Βασικός στόχος του ΕΠΔΒΜ είναι η διασύνδεση και ο συντονισμός του χώρου της εκπαίδευσης και του χώρου της εργασίας, διαμορφώνοντας τους δύο ισότιμους πυλώνες του ΕΠΔΒΜ ▪ επαγγελματική κατάρτιση (αρχική και συνεχιζόμενη), με στόχο την ένταξη και επανένταξη στην αγορά εργασίας και ▪ γενική εκπαίδευση ενηλίκων, με στόχο την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

Η χρηματοδότηση της δια βίου μάθησης γίνεται από κρατικούς, κοινοτικούς ή ιδιωτικούς πόρους. Οι δράσεις και τα προγράμματα που υλοποιούνται από κρατικούς φορείς χρηματοδοτούνται κατά κύριο λόγο από τα Επιχειρησιακά Προγράμματα (ΕΠ) του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) τα οποία συγχρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Το 2011¹⁸ οι αρμόδιες μονάδες των νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων για τη λαϊκή επιμόρφωση ή τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων μεταφέρθηκαν στον Δήμο της πρωτεύουσας των νομών τους.

Το 2013 με τον νόμο 4115/2013 ιδρύθηκε ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ)¹⁹ ως αρμόδιο όργανο για την πιστοποίηση των σπουδών στους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων και διάδοχος φορέας της συγχώνευσης του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ), του ΕΚΕΠΙΣ και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ). Ο ΕΟΠΠΕΠ αναπτύσσει και εφαρμόζει ολοκληρωμένο εθνικό σύστημα πιστοποίησης της μη-τυπικής εκπαίδευσης και είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και την αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (η οποία εγκρίθηκε το 2014 από την αρμόδια ευρωπαϊκή συμβουλευτική επιτροπή).

¹⁸ Άρθρο 23 ν. 3879/2010. *Ρύθμιση θεμάτων λαϊκής επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης.*

¹⁹ βλ. ΕΟΠΠΕΠ, <http://www.eopppep.gr/index.php/el/>

Το 2018 η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Δια Βίου Μάθησης διασπάστηκε σε Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς (ΓΓΝΓ) και Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης²⁰.

²⁰Eurydice, Ελλάδα: *Τρέχουσες Μεταρρυθμίσεις και πολιτικές εξελίξεις* βλ. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-27_el

1.3. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική & δια βίου μάθηση στον 21^ο αι.

Παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊκοποίηση & ο λόγος της δια βίου μάθησης

Η ατζέντα της δια βίου εκπαίδευσης όπως ορίστηκε με την έκθεση Faure της UNESCO το 1972 επηρέασε τόσο τις θεωρητικές αναζητήσεις όσο και τις πολιτικές των διεθνών οργανισμών. Ενώ η UNESCO διατηρεί τη θέση της για «μια εκπαίδευση για όλους σε όλη της διάρκειας της ζωής τους», ο ΟΟΣΑ, η Διεθνής Τράπεζα και η Ευρωπαϊκή Ένωση σταδιακά υιοθετούν τον όρο «δια βίου μάθηση» κυρίως ως ανάγκη διαρκούς αναβάθμισης των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας (Schuetze, 2006 στο Καραλής 2010).

Αυτή η αλλαγή στην έμφαση είναι συνέπεια της κυριαρχίας της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης (Barros, 2009 στο Barros, 2012). Αυτό που συνέβη ήταν ότι η κεϋνσιανή συναίνεση της μεταπολεμικής διεθνούς πολιτικής, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται πρωτίστως δικαίωμα των πολιτών και την οποία πρέπει να παρέχει το κράτος, αντικαταστάθηκε από μια νέα συμφωνία, τη συναίνεση της Ουάσινγκτον, της διεθνούς πολιτικής μετά τον ψυχρό πόλεμο, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση έπρεπε να θεωρείται πρωτίστως υπηρεσία προς τον καταναλωτή, που το κράτος πρέπει να απελευθερώσει (Field, 2002 στο Barros, 2012). Αυτό έχει ως συνέπεια τη διαρκή αποσύνδεση των σύγχρονων πολιτικών για τη δια βίου μάθηση από τις ρίζες μιας μακράς παράδοσης η οποία θεμελιώθηκε πάνω στα ριζοσπαστικά και παιδαγωγικά κινήματα της δια βίου μάθησης αλλά και τους αγώνες των εργατικών συνδικάτων ενάντια στη φτώχεια, τον αναλφαβητισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Γουβιάς & Φωτόπουλος, 2015).

Κατά κοινή ομολογία, οι συγκεκριμένοι διακρατικοί οργανισμοί διαδραμάτισαν τις τελευταίες δεκαετίες κύριο ρόλο σε αυτή τη μετατόπιση του λόγου και σε ρυθμίσεις πολιτικής ενώ έχουν παραγάγει έγγραφα πολιτικών που κατεύθυναν πολλές από τις πρόσφατες αλλαγές. Οι οργανισμοί αυτοί είναι οι βασικοί εμπνευστές των στρατηγικών για «λιγότερο κράτος, περισσότερη αγορά». Είναι επίσης οι αρχιτέκτονες μιας νέας πολιτικής ατζέντας για τη «διά βίου μάθηση και τη μάθηση κατά τη διάρκεια της ζωής», ενώ ξαναδημιουργούν το λεξιλόγιο που προεξέχει σήμερα στο συγκείμενο των πολιτικών των επιμέρους εθνικών κρατών στην Ευρώπη (Wildemeersch & Olesen, 2012).

Οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης φάνηκαν να υποστηρίζουν την αναμόρφωση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της μάθησης με οικονομικούς όρους (Wildemeersch & Olesen, 2012). Η παγκοσμιοποίηση αναφέρεται στον σχηματισμό παγκόσμιων συστημάτων και διαφοροποιείται από τη διεθνοποίηση που προϋποθέτει τα έθνη ως βασική μονάδα.

Περιλαμβάνει: την οικονομία και το εμπόριο ▪ τις επικοινωνίες και τις τεχνολογίες της πληροφορίας ▪ τη μετανάστευση και τον τουρισμό ▪ τις παγκόσμιες κοινωνίες ▪ τη γλωσσική, πολιτιστική και ιδεολογική σύγκλιση ▪ και τα παγκόσμια συστήματα σημείων και εικόνων (Marginson, 1999). Ως παγκοσμιοποίηση περιγράφονται επίσης οι διαδικασίες με τις οποίες οι εθνικές και περιφερειακές οικονομίες, κοινωνίες και πολιτισμοί έχουν ενοποιηθεί (Financial Times Lexicon, 2018)²¹. Ο Marginson (1999) ωστόσο υποστηρίζει ότι η παγκοσμιοποίηση δεν έχει αντικαταστήσει τα εθνικά κράτη αλλά έχει υπονομεύσει σε ορισμένα σημεία τα παλαιά εθνικά κράτη, αναγκάζοντάς τα να αλλάξουν. Σε αντίθεση με την κεϋνσιανή εποχή και όλες τις προηγούμενες εποχές κυβέρνησης, τα εθνικά κράτη δεν είναι πλέον σε θέση να διατηρήσουν απεριόριστα μια ζώνη οικονομικής και πολιτιστικής απομόνωσης.

Όπως αναφέρει ο Field (2001) όταν μετά τη Λευκή Βίβλο για την ανταγωνιστικότητα το 1994, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καθιέρωσε το 1996 ως «Ευρωπαϊκό Έτος Δια Βίου Μάθησης», η Ευρωπαϊκή Ένωση απλά ήταν αντιμέτωπη με τις απειλές και τις ευκαιρίες της παγκοσμιοποίησης, της πληροφορικής και των επιστημονικών εφαρμογών. Συγκεκριμένα, επεδίωκε να προτείνει τρόπους ώστε η εκπαίδευση και η κατάρτιση να εναρμονιστούν με την ενιαία ευρωπαϊκή αγορά που ολοκληρώθηκε το 1992 και η οποία σηματοδότησε με πολλούς τρόπους την κορύφωση της διαδικασίας ευρωπαϊκοποίησης. Σύμφωνα με τους Lawn & Grek (2012) η ευρωπαϊκοποίηση είναι η διαδικασία σχηματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι διαδικασίες που συνδέονται χαλαρά ή τυπικά σε αυτό το σχηματισμό ή κινητοποιούνται από αυτόν. Ωστόσο, είναι επίσης ένα πολιτικό, χωρικό, δικτυωμένο φαινόμενο που αποτελεί ένα συγκεκριμένο στοιχείο της παγκοσμιοποίησης που αφορά αυτό το νέο διακρατικό σχήμα.

Η ευρωπαϊκοποίηση της εκπαίδευσης ειδικότερα, αναφέρεται σε αυτές τις συνεχείς διαδικασίες - στην κλίμακα, στην ταχύτητα και στους σκοπούς που τους προσέδωσε η Ευρωπαϊκή Ένωση – οι οποίες παρήγαγαν αυτό που ο Janne, στην έκθεσή του *Europeanization* το 1973, χαρακτήρισε ένα «μη αναστρέψιμο αρχικό κίνημα προς μια εκπαιδευτική πολιτική σε ευρωπαϊκό επίπεδο». Το κίνημα αυτό βασίστηκε στο ευρωπαϊκό ιδεώδες της συνεργασίας, το οποίο αναπτύσσεται σε μια ξεχωριστή διακυβερνητική προσέγγιση για την ευρωπαϊκή παιδεία (Lawn & Grek 2012).

²¹ Στο πιο πρόσφατο παρελθόν, η παγκοσμιοποίηση επικεντρώθηκε κατά κύριο λόγο στην οικονομική πλευρά του κόσμου, όπως το εμπόριο, οι ξένες άμεσες επενδύσεις και οι διεθνείς ροές κεφαλαίων ενώ τελευταία έχει διευρυνθεί και περιλαμβάνει περιοχές και δραστηριότητες όπως τον πολιτισμό, τα μέσα ενημέρωσης, την τεχνολογία, κοινωνικό-πολιτισμικούς, πολιτικούς ακόμη και βιολογικούς παράγοντες π.χ. την κλιματική αλλαγή. Βλ. Financial Times Lexicon - <http://lexicon.ft.com/term?term=globalisation>

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της ευρωπαϊκοποίησης, η έλευση του 21^{ου} αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση συνδέεται με δύο μείζονες ευρωπαϊκές διαδικασίες: της Λισσαβόνας και της Μπολόνια.

Με τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, ο εκπαιδευτικός «λόγος» της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα εμπλουτιστεί με νέες έννοιες και νέα πεδία αναφοράς (Grek & Lawn, 2009 · Πασιάς, 2012 στο Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Παράλληλα, η Διαδικασία της Μπολόνια κινητοποίησε μια διαδικασία ευρωπαϊκής συνεργασίας που άλλαξε ριζικά την τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission/ EACEA/Eurydice, 2018).

Η Στρατηγική της Λισσαβόνας

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο εγκαινίασε το 2000 την οικονομική και κοινωνική «Στρατηγική της Λισσαβόνας» με στόχο να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση *«η πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης και η πιο δυναμική στον κόσμο, ικανή για μια διαρκή οικονομική ανάπτυξη συνοδευόμενη από μια ποιοτική και ποσοτική βελτίωση της εργασίας και μιας μεγαλύτερης κοινωνικής συνοχής»* (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013).

Τον ίδιο χρόνο το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο απηύθυνε έκκληση για εκσυγχρονισμό των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση και στις αυξανόμενες κοινωνικοοικονομικές και δημογραφικές προκλήσεις που αντιμετώπιζε η Ευρωπαϊκή Ένωση στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Από τότε μέσω της διακυβέρνησης της ανοικτής μεθόδου συντονισμού διαμορφώθηκαν κοινά συμφωνημένες πολιτικές για την (επαγγελματική) εκπαίδευση και κατάρτιση, τη δια βίου μάθηση, την έρευνα και καινοτομία, τις ΤΠΕ και την εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών.

Στην πορεία, η διαδικασία της Λισσαβόνας θα μετεξελιχθεί σημαντικά πέντε φορές μέχρι το 2010. Τότε οι ευρωπαίοι ηγέτες, αντιμέτωποι με την προϊούσα οικονομική κρίση συμφώνησαν να υιοθετήσουν μια νέα στρατηγική για την Ευρωπαϊκή Ένωση που θα *«βασίζεται σε ενισχυμένο συντονισμό οικονομικής πολιτικής για υψηλότερη οικονομική ανάπτυξη και απασχόληση»* (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013).

Στρατηγικό Πλαίσιο Εκπαίδευση & Κατάρτιση (ΕΚ) 2010

Το 2002, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ενέκρινε το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΚ) 2010» το οποίο – μέσω της Στρατηγικής της Λισσαβόνας – θέσπισε το πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με νέο καθολικό στόχο: *«να καταστήσει τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης*

ποιοτικό σημείο αναφοράς παγκοσμίως έως το 2010» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013).

Οι τρεις στρατηγικοί στόχοι με αναλυτικό χρονοδιάγραμμα εφαρμογής ήταν: ▪ βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ▪ διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ▪ άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στον κόσμο (Συμβούλιο, 2002).

Το 2005 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διαμόρφωσε οκτώ θεματικά πεδία – ομάδες εργασίας: ▪ ΤΠΕ ▪ πρόσβαση και κοινωνικός αποκλεισμός ▪ βασικές δεξιότητες ▪ βέλτιστη χρήση των πόρων ▪ μαθηματικά, θετικές επιστήμες και τεχνολογία ▪ εκσυγχρονισμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ▪ αναγνώριση-πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε όλο το φάσμα της δια βίου μάθησης ▪ εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013).

Το 2006 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο ενέκριναν τη σύσταση σχετικά με τις *βασικές ικανότητες* της δια βίου μάθησης²². Σύμφωνα με το Συμβούλιο²³, οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την απασχόληση, την κοινωνική ένταξη και την ενεργό συμμετοχή του πολίτη στα κοινά. Οι εν λόγω ικανότητες συνίστανται σε «*γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις*» και υπερβαίνουν την έννοια της (ακαδημαϊκής) αποκλειστικά «*γνώσης*».

Στο πλαίσιο της σύστασης, τα κράτη μέλη παροτρύνονταν να αναπτύξουν την παροχή βασικών ικανοτήτων για όλους ως μέρος των στρατηγικών τους για τη δια βίου μάθηση. Ζητήθηκε επίσης από τα κράτη μέλη να χρησιμοποιήσουν το «ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις βασικές ικανότητες» που αποτελούσε παράρτημα της σύστασης και όπου προσδιορίζονταν αυτές οι ικανότητες, προκειμένου να διασφαλίσουν ότι η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση παρέχουν σε όλους τους νέους τα μέσα για να αναπτύξουν τις βασικές ικανότητες σε ένα επίπεδο ώστε να διαθέτουν επαρκή εφόδια για την ενήλικη ζωή, και ότι οι ενήλικοι είναι σε θέση να αναπτύσσουν και να ανανεώνουν τις βασικές ικανότητές τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς του 2006 για τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση προσδιορίζονται οκτώ βασικές ικανότητες: ▪ επικοινωνία στη μητρική γλώσσα ▪ επικοινωνία σε ξένες γλώσσες ▪ μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία ▪ ψηφιακή ικανότητα ▪ ικανότητα εκμάθησης (learning to learn)

²²Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης ([2006/962/ΕΚ](#)).

²³ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018. *Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* Βλ. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/DOC/?uri=CELEX:52018DC0024&from=EN>

▪ κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη ▪ πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και ▪ πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

Το 2007 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ενέκρινε οκτώ κύριους τομείς πολιτικής του ΕΚ 2010: ▪ περισσότερη ισότητα στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση ▪ προώθηση της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση ▪ πραγμάτωση της διά βίου μάθησης ▪ βασικές ικανότητες των νέων ▪ εκσυγχρονισμός της σχολικής εκπαίδευσης ▪ εκσυγχρονισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Διαδικασία της Κοπεγχάγης) ▪ εκσυγχρονισμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διαδικασία της Μπολόνια) ▪ απασχολησιμότητα (Συμβούλιο, 2007).

Η Διαδικασία της Κοπεγχάγης

Το 2002 στην Κοπεγχάγη εγκρίθηκε η στρατηγική για τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας και της ελκυστικότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK), αποκαλούμενη έκτοτε «Διαδικασία της Κοπεγχάγης». Στόχος της είναι η προαγωγή ενός ευρωπαϊκού χώρου, συμπληρωματικού προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (EXTE). Στον χώρο αυτό οι πολιτικές για την EEK θα απευθύνονται σε όλα τα τμήματα του πληθυσμού, ενώ τα προσόντα που αποκτιούνται σε μια χώρα θα αναγνωρίζονται σε όλη την Ευρώπη βάσει κοινών πλαισίων, οργάνων, εργαλείων αλλά ομοιογενών συγκρίσιμων δεδομένων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013).

Το 2004, εγκρίθηκαν για πρώτη φορά εθνικές προτεραιότητες για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας και η ανάπτυξη εργαλείων ενώ το 2006 αξιολογήθηκε η διαδικασία και υπογραμμίστηκε η στενή διασύνδεση της EEK με τη διά βίου μάθηση και τον πρωτεύοντα ρόλο που διαδραματίζει στην ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη. Το 2008, αξιολογήθηκε συνολικά η πρόοδος της διαδικασίας και τέθηκαν οι νέοι στόχοι στα πλαίσια παγκόσμιου ανταγωνισμού, δημογραφικής αλλαγής και ταχύτατης τεχνολογικής εξέλιξης (ibid).

Ο ζωτικής σημασίας ρόλος που διαδραμάτισε η EEK στην επίτευξη ορισμένων στόχων που καθορίζονται στη στρατηγική «Ευρώπη 2020» αναγνωρίζεται ευρέως και προσδιορίζεται στην ανανεωμένη διαδικασία της Κοπεγχάγης (2011-2020), λαμβάνοντας υπόψη ειδικότερα τις δυνατότητές της για την αντιμετώπιση της υψηλής ανεργίας της Ευρώπης, ενισχύοντας μια φιλοσοφία διά βίου μάθησης, καταπολεμώντας τον κοινωνικό αποκλεισμό και προωθώντας την ενεργό συμμετοχή στα κοινά (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2013).

Στρατηγικό Πλαίσιο Εκπαίδευση & Κατάρτιση (ΕΚ) 2020 & Στρατηγική Ευρώπη 2020
 Μετά την οικονομική κρίση του 2008, οι ηγέτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η δια βίου μάθηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιπροσώπευαν την καλύτερη απάντηση στις οικονομικές και δημογραφικές προκλήσεις που αντιμετώπιζε η Ένωση (Roche, 2017). Το 2009 τέθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το ενημερωμένο γενικό πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης, έως και το 2020 (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Το κύριο στοιχείο είναι η τοποθέτηση της δια βίου μάθησης στο κέντρο της διαδικασίας, αφού αποτελεί «τη θεμελιώδη αρχή στην οποία θα βασίζεται ολόκληρο το πλαίσιο» και, συνακόλουθα, το γεγονός ότι αυτό το πλαίσιο θα είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε να καλύπτει «κάθε είδους μάθηση – τυπική, μη τυπική και άτυπη – σε όλα τα επίπεδα: από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση των ενηλίκων».

Για την παρακολούθηση της προόδου αυτών των στρατηγικών στόχων ορίστηκε η παρακάτω σειρά κριτηρίων αναφοράς μέχρι το 2020:

- *το 15% τουλάχιστον των ενηλίκων κατά μέσον όρο θα πρέπει να συμμετέχει σε διά βίου μάθηση.*
- *το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες θα πρέπει να είναι χαμηλότερο από 15%.*
- *το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 30-34 ετών με τριτοβάθμιο μορφωτικό επίπεδο (επίπεδα 5 και 6 της ISCED)²⁴ θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 40%.*
- *το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση θα πρέπει να είναι χαμηλότερο του 10%.*
- *μέχρι το 2020, το 95% τουλάχιστον των παιδιών ηλικίας μεταξύ 4 ετών και της ηλικίας έναρξης της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να συμμετέχει σε προσχολική εκπαίδευση (Συμβούλιο, 2009).*

Το 2010, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε μια νέα ώθηση για συνεργασία στην ΕΕΚ, για την υποστήριξη της στρατηγικής «Ευρώπη 2020»²⁵ και του στρατηγικού πλαισίου «Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΚ) 2020»²⁶, επαναδιατυπώνοντας πολλές από τις ιδέες που περιλαμβάνονται

²⁴Βλ. The International Standard Classification of Education (ISCED 2011) <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

²⁵ Βλ. Στρατηγική «Ευρώπη 2020» https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_el

²⁶ Βλ. Στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2020» http://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_el

στα συμπεράσματα του Συμβουλίου (2009). Στην ανακοίνωσή της αναφέρει ότι «η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΑΕΕΚ) πρέπει να εξοπλίσει τους νέους εκπαιδευόμενους με δεξιότητες που να συνδέονται άμεσα με τις εξελισσόμενες αγορές εργασίας και τις ιδιαίτερα αναπτυγμένες βασικές ικανότητες - πρέπει επίσης να διαδραματίσει ιδιαίτερο ρόλο στην αντιμετώπιση της υψηλής ανεργίας των νέων στην Ευρώπη. Επιπλέον, δεδομένου ότι η παραδοσιακή πορεία της ζωής «εκπαίδευση – εργασία - συνταξιοδότηση» θα μεταβληθεί εξαιτίας των αλλαγών σταδιοδρομίας και επαγγέλματος κατά τη διάρκεια του βίου, οι ενήλικοι πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις, τις δεξιότητες και τις ειδικότητές τους μέσω της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΣΕΕΚ)» (Επιτροπή, 2010).

Στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και του στρατηγικού πλαισίου «ΕΚ 2020» το 2010, οριστικοποιήθηκαν οι μακροπρόθεσμοι στρατηγικοί στόχοι της διαδικασίας της Κοπεγχάγης για την περίοδο ως το 2020 (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013).

Τέλος, το 2018 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο²⁷ ενέκριναν τη σύσταση σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης που αντικαθιστά την σύσταση του 2006. Στο πλαίσιο της αναθεώρησης ελήφθησαν υπόψη εκθέσεις και μελέτες του ΟΟΣΑ, της UNESCO και του Συμβουλίου της Ευρώπης, με θέμα τον προσδιορισμό πλαισίων ικανοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της μάθησης²⁸. Μια άλλη σχετική πηγή πληροφοριών ήταν η εργασία του Κοινού Κέντρου Ερευνών (JRC), ιδίως στον τομέα των ψηφιακών και επιχειρηματικών ικανοτήτων.

Όπως αναφέρεται στην αιτιολογική έκθεση, «οι ευρωπαϊκές κοινωνίες και οικονομίες βιώνουν σημαντικές ψηφιακές και τεχνολογικές καινοτομίες, καθώς και μεταβολές στην αγορά εργασίας και δημογραφικές μεταβολές. Πολλές από τις σημερινές θέσεις εργασίας δεν υπήρχαν πριν από μια δεκαετία και πολλές νέες μορφές απασχόλησης θα δημιουργηθούν στο μέλλον. Στη «Λευκή Βίβλο για το μέλλον της Ευρώπης»²⁹ η Επιτροπή επισημαίνει ότι «είναι πιθανό ότι τα περισσότερα από τα παιδιά που εισέρχονται σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα καταλήξουν να εργάζονται σε νέες μορφές απασχόλησης που δεν υπάρχουν ακόμη», καθώς και ότι για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης «θα απαιτηθούν μαζικές επενδύσεις σε

²⁷ Βλ. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/DOC/?uri=CELEX:52018DC0024&from=EN>

²⁸ UNESCO Global Citizenship Education, <https://en.unesco.org/gced>. Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατική νοοτροπία του Συμβουλίου της Ευρώπης: OECD Education 2030, <https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture>

²⁹ Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017), Λευκή Βίβλος για το μέλλον της Ευρώπης, https://ec.europa.eu/commission/white-paper-future-europe-reflections-and-scenarios-eu27_el

δεξιότητες και σημαντική επανεξέταση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων διά βίου μάθησης».

Στην αιτιολογική έκθεση επισημαίνεται επίσης ότι από το 2006, οι μέθοδοι εκπαίδευσης και κατάρτισης έχουν εξελιχθεί ραγδαία: η αύξηση της χρήσης της τεχνολογικώς ενισχυμένης εξ αποστάσεως μάθησης και η αύξηση της άτυπης μάθησης μέσω της χρήσης κινητών ψηφιακών συσκευών επηρεάζουν τις ευκαιρίες απόκτησης ικανοτήτων. Η εμπειρία της τελευταίας δεκαετίας έχει δείξει ότι υπάρχει ανάγκη βελτίωσης της αξιοποίησης αυτών των νέων ευκαιριών στα περιβάλλοντα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της μάθησης, προκειμένου να υποστηριχθεί ενεργά η ανάπτυξη ικανοτήτων σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Οι εμπειρίες μάθησης για όλους τους εκπαιδευόμενους και σε όλους τους κλάδους πρέπει να εμπλουτιστούν με την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των περιβαλλόντων τυπικής και μη τυπικής μάθησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προώθηση της διεπιστημονικής μάθησης, της διερευνητικής μάθησης, της πρακτικής άσκησης και της μάθησης στον χώρο εργασίας.

Οι οκτώ βασικές ικανότητες που ορίζονται στο νέο πλαίσιο αναφοράς είναι: ▪ ικανότητα γραμματισμού ▪ γλωσσική ικανότητα ▪ μαθηματική ικανότητα και ικανότητες στις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τη μηχανική ▪ ψηφιακή ικανότητα ▪ προσωπική, κοινωνική και μαθησιακή ικανότητα ▪ ικανότητα του πολίτη ▪ επιχειρηματική ικανότητα ▪ πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

Κατά τη διαβούλευση επιβεβαιώθηκε ότι η χρήση του πλαισίου αναφοράς έχει επικεντρωθεί στην τυπική μάθηση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη η ενδυνάμωση της σύνδεσης με άλλους τύπους εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, η ΕΕΚ, η τριτοβάθμια εκπαίδευση, η εκπαίδευση των ενηλίκων και η μη τυπική μάθηση.

Η Ευρωπαϊκή χρηματοδότηση για τη δια μάθηση & εκπαίδευση ενηλίκων 1994-2020

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πραγματοποίησε τη δέσμευσή της στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της δημιουργίας ενός συνόλου προγραμμάτων με σημαντική χρηματοδότηση. Έτσι, το 1994, στο πλαίσιο του Προγράμματος Socrates, η εκπαίδευση ενηλίκων έγινε ειδικό θέμα με στόχο την προώθηση σχεδίων έρευνας και καινοτομίας σε αυτό το πεδίο. Αργότερα, το 2000, δημιουργήθηκαν οι δράσεις Grundtvig ως συνέχεια των προσπαθειών για την εκπαίδευση ενηλίκων. Το 2007 το πρόγραμμα αυτό άλλαξε και επικεντρώθηκε στη διά βίου μάθηση (Rios-Gonzales, 2017).

Το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης, για την περίοδο 2007–2013, διαμορφώθηκε, στη βάση των εμπειριών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από την υλοποίηση των προγραμμάτων της

περιόδου 1995-2006. Στηρίχθηκε επίσης στη διάθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης να προωθήσει το βασικό στόχο της στρατηγικής της Λισσαβόνας και έλαβε υπόψη του τις διακυβερνητικές διαδικασίες που ξεκίνησαν στη Μπολόνια και την Κοπεγχάγη. Γενικός στόχος του Προγράμματος ήταν να συμβάλει, με δράσεις που κάλυπταν το σύνολο των δομών (επαγγελματικής) εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών, στην απασχολησιμότητα των ευρωπαϊών πολιτών και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής στα κράτη μέλη φέρνοντας κοντά τις δράσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αποσκοπούσε ιδίως, στην ενίσχυση των ανταλλαγών, της συνεργασίας και της κινητικότητας μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013).

Αναλυτικότερα, το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης υποδιαιρέθηκε σε τέσσερα τομεακά προγράμματα: ▪ το Comenius για τη σχολική εκπαίδευση ▪ το Erasmus, που ήταν το σημαντικότερο στην κατανομή κονδυλίων, για όλα τα είδη εκπαίδευσης σε ανώτατο επίπεδο ▪ το Leonardo Da Vinci για την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και ▪ το Grundtvig για την εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, το πρόγραμμα περιλάμβανε μία εγκάρσια δράση ανάπτυξης πολιτικής για την εκμάθηση γλωσσών, τις ΤΠΕ, καθώς και για τη διάδοση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων του Προγράμματος (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Τέλος, το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης ενσωμάτωσε τη δράση Jean Monnet που δημιουργήθηκε το 1989 για την ενίσχυση της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων (Rios-Gonzales, 2017).

Το 2014, το πρόγραμμα Erasmus+ έγινε η κύρια αναφορά σε αυτό πεδίο σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Το Erasmus+ έχει ευρύτερο πεδίο εφαρμογής, συνδέεται κυρίως με τους στόχους που έχουν τεθεί για το 2020 και πρωτίστως για να ενθαρρύνει την εκπαίδευση ενηλίκων και τις νέες δεξιότητες που απαιτεί η τρέχουσα αγορά εργασίας (Rios-Gonzales, 2017). Το πρόγραμμα Erasmus+ 2014-2020 συγκέντρωσε όλες τις πρωτοβουλίες στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού και ενσωμάτωσε επτά προγράμματα που υλοποιήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά την περίοδο 2007-2013: Διά Βίου Μάθησης (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig), Νεολαία σε Δράση και πέντε διεθνή προγράμματα συνεργασίας: Erasmus Mundus, Tempus, Alfa III, Edulink και το πρόγραμμα για τη συνεργασία με τις εκβιομηχανισμένες χώρες (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2013)³⁰. Εν ολίγοις, όλα αυτά τα προγράμματα αποτελούν διαδοχικές φάσεις μιας συνεχιζόμενης προσπάθειας της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης (Rios-Gonzales, 2017).

³⁰ Κανονισμός (ΕΕ) 1288/2013 για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+ Βλ. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:EL:PDF>

Παράλληλα με αυτές τις προσπάθειες, το σημαντικότερο ερευνητικό πρόγραμμα στην Ευρώπη, που ονομάζεται επί του παρόντος «Ορίζοντας 2020»³¹, ξεκίνησε κάποιες προσκλήσεις που έλαβαν ως σημείο αναφοράς την εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, πριν από το πρόγραμμα «Ορίζοντας 2020», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διεξήγαγε ερευνητικά προγράμματα, τα οποία ονομάζονταν Προγράμματα Πλαίσιο, όπου αρκετές προσκλήσεις για έρευνα σχετικά με την κοινωνική συνοχή και την εκπαίδευση περιλάμβαναν την εκπαίδευση ενηλίκων (Rios-Gonzales, 2017).

³¹ Horizon2020 Βλ. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/>

1.4. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για την τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η Διαδικασία της Μπολόνια & ο Ευρωπαϊκός Χώρος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Τον Μάρτιο του 2017 εορτάστηκαν τα 60 χρόνια από τη *Συνθήκη ΕΟΚ (Συνθήκη της Ρώμης)*³² το 1957, η οποία είχε ως στόχο τη δημιουργία μιας ενιαίας οικονομικής αγοράς και τελωνειακής ένωσης και αποτέλεσε την αρχή της πορείας για την ευρωπαϊκή ενοποίηση. Στη Συνθήκη της Ρώμης αναφέρονται οι γενικές αρχές για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενώ η εκπαίδευση παρέμεινε στο χώρο ευθύνης των εθνικών κρατών.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, υπό την έννοια των εκπαιδευτικών πολιτικών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως αναφέρει ο Σταμέλος (2007), μπορεί να χωριστεί σε τρεις περιόδους ανάπτυξης. Στην πρώτη, από την ίδρυση της ΕΟΚ έως το 1976, όπου δημιουργείται η ανάγκη συγκρότησής της μέσα από πρακτικά προβλήματα που αντιμετώπισε η διαμόρφωση του κοινού «ευρωπαϊκού» οικονομικού χώρου (των συμμετεχόντων κρατών-μελών). Η δεύτερη, από το 1976 έως το 1992, είναι η περίοδος όπου οι αποφάσεις που αφορούν θέματα εκπαίδευσης στην ΕΟΚ λαμβάνονται κατόπιν πολιτικής συναίνεσης μεταξύ των κρατών-μελών. Τέλος, η τρίτη ξεκινά από το 1992 και φτάνει ως τις μέρες μας και χαρακτηρίζεται επιπλέον από τη θεσμοθέτηση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής με τα δύο άρθρα της *Συνθήκης του Μάαστριχτ*.

Εν τω μεταξύ, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη πάντα διέφεραν πολύ μεταξύ τους και οι Ευρωπαίοι δυσκολεύονταν να χρησιμοποιήσουν τους τίτλους σπουδών που είχαν αποκτήσει σε μια χώρα για να βρουν δουλειά ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε άλλη. Το 1998 τέσσερα κράτη υπέγραψαν τη *Δήλωση της Σορβόννης*³³, εκκινώντας το κύμα της συντονισμένης μεταρρύθμισης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της επερχόμενης *Διαδικασίας της Μπολόνια*. Ένα χρόνο αργότερα, το 1999 στη Μπολόνια οι Υπουργοί Παιδείας 29 κρατών συμφώνησαν στο κοινό όραμα ενός *Ευρωπαϊκού Χώρου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (EXTE)*, διαπίστωσαν ότι ήταν πολιτικά κρίσιμο για τα κράτη τους και το μετέφρασαν στους επιχειρησιακούς στόχους που περιλαμβάνονται στη *Διακήρυξη της Μπολόνια* (Bologna Process, 2015).³⁴

³²Συνθήκη της Ρώμης, 1957. Βλ. http://ec.europa.eu/archives/emu_history/documents/treaties/rometreaty2.pdf

³³Βλ. Sorbonne Joint Declaration, 1998. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf

³⁴ Βλ. The Bologna Process revisited, 2015. *The Future of the European Higher Education Area. Part 1 - Looking back: 15 years of convergence*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Bologna_Process_Revisited_Future_of_the_EHEA_Final_613711.pdf

Τα βασικά στοιχεία του EXTE που προβλέπονταν τότε ήταν: ▪ τα ευρωπαϊκά κράτη με διαφορετικές πολιτικές, πολιτισμικές και ακαδημαϊκές παραδόσεις θα συνεργάζονταν για την επίτευξη ενός κοινού στόχου ▪ οι ευρωπαίοι φοιτητές και απόφοιτοι θα μπορούσαν να μετακινηθούν σε άλλο κράτος με πλήρη αναγνώριση των προσόντων και των περιόδων σπουδών και πρόσβαση στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας ▪ τα ευρωπαϊκά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσαν να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν φοιτητές και προσωπικό ▪ οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις θα προσάρμοζαν τις εθνικές τους μεταρρυθμίσεις στο ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο ▪ η τριτοβάθμια εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο θα αύξανε την διεθνή ανταγωνιστικότητά της, θα άρχιζε τον διάλογο και θα βελτίωνε τη συνεργασία με την τριτοβάθμια εκπαίδευση άλλων περιοχών στον κόσμο.

Η Διαδικασία³⁵ της Μπολόνια εγκαινιάστηκε με τη Διακήρυξη της Μπολόνια³⁶ και αξιολογείται ανά τριετία σε υπουργική συνδιάσκεψη. Είναι μια συλλογική προσπάθεια δημόσιων αρχών, πανεπιστημίων, διδασκόντων και φοιτητών, καθώς και ενώσεων ενδιαφερομένων, εργοδοτών, φορέων διασφάλισης ποιότητας, διεθνών οργανισμών και οργάνων, συμπεριλαμβανομένης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Η Διαδικασία αποσκοπεί στην εισαγωγή ενός συστήματος ακαδημαϊκών τίτλων και στην καθιέρωση τριών κύκλων σπουδών (πτυχίο / μεταπτυχιακό / διδακτορικό) που θα 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 διάβιου μάθηση, την απασχολησιμότητα, τη χρηματοδότηση, το διεθνές άνοιγμα και τη συλλογή δεδομένων.

Η Διαδικασία της Μπολόνια υποστηρίζει τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας. Συνεπώς, η Διαδικασία της Μπολόνια συνάδει με τους στόχους του στρατηγικού πλαισίου ΕΚ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη στρατηγική της «Ευρώπη 2020» υπέρ της ανάπτυξης και των θέσεων εργασίας.

Πρωταρχικός στόχος κατά τα πρώτα 10 έτη της Διαδικασίας ήταν η δημιουργία του EXTE, ο οποίος εγκαινιάστηκε το 2010 με τη διακήρυξη της Βουδαπέστης-Βιέννης. Για την επόμενη δεκαετία, οι στόχοι θα αφορούν την εδραίωση του EXTE. Επιλέξιμες για

³⁵ Βλ. Διαδικασία της Μπολόνια. https://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_el

³⁶ Βλ. The Bologna Declaration, 1999. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf

προσχώρηση στον EXTE είναι οι χώρες που προσυπέγραψαν την *Ευρωπαϊκή Μορφωτική Σύμβαση*³⁷ (1954), υπό τον όρο ότι δηλώνουν την πρόθεσή τους να εντάξουν τους στόχους της Διαδικασίας της Μπολόνια στο σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσής τους.

Η Διαδικασία εφαρμόζεται, επί του παρόντος, σε 48 χώρες, οι οποίες, σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, απαρτίζουν τα μέλη της Διαδικασίας της Μπολόνια. Η Διαδικασία δεν επιβάλλεται σε εθνικές κυβερνήσεις ή πανεπιστήμια. Αντιθέτως, είναι μια διακυβερνητική, εκούσια δέσμευση κάθε υπογράφουσας χώρας να μεταρρυθμίσει το εκπαιδευτικό σύστημά της. Η Διαδικασία της Μπολόνια γνωρίζει μεγάλη επιτυχία στην περιφερειακή διασυνοριακή συνεργασία στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει προσελκύσει ενδιαφέρον εκτός Ευρώπης. Ως εκ τούτου, έχει δοθεί έμφαση στην παγκόσμια διάσταση της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το 2015, στη συνδιάσκεψη του Ερεβάν³⁸ διαπιστώθηκε ότι η Διαδικασία της Μπολόνια στα 15 χρόνια εφαρμογής της, οδήγησε στη δημιουργία των κύριων πυλώνων του EXTE: ▪ ένα κοινό πλαίσιο που περιλαμβάνει το γενικό πλαίσιο προσόντων του EXTE, το κοινό σύστημα πιστωτικών μονάδων (ECTS), κοινές αρχές για την ανάπτυξη της μάθησης με κέντρο τον φοιτητή, τα ευρωπαϊκά πρότυπα και τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας, ένα κοινό μητρώο των οργανισμών διασφάλισης ποιότητας, μία κοινή προσέγγιση για την αναγνώριση και ένα κοινό σύνολο μεθοδολογιών και αειφόρου ανάπτυξης των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ▪ διάφορα κοινά εργαλεία όπως τον Οδηγό Χρηστών του ECTS, το Συμπλήρωμα Διπλώματος, τη Σύμβαση Λισσαβόνας για την Αναγνώριση³⁹.

Επιπρόσθετα, το 2015 στο Ερεβάν, οι Υπουργοί Παιδείας καθόρισαν τις τέσσερις βασικές προτεραιότητες για το μέλλον: ▪ να βελτιωθεί η ποιότητα και η καταλληλότητα της διδασκαλίας και της μάθησης ▪ να προωθηθεί η απασχολησιμότητα των αποφοίτων καθ' όλη τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου ▪ να λειτουργούν τα εκπαιδευτικά συστήματα χωρίς αποκλεισμούς ▪ να εφαρμοστούν οι συμφωνηθείσες διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις.

³⁷ European Cultural Convention, 1954. ETS No.018. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018>

³⁸ Βλ. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf

³⁹ Lisbon Recognition Convention (LRC). Η Σύμβαση για την Αναγνώριση των Προσόντων που αφορούν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Περιφέρεια αναπτύχθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την UNESCO και εγκρίθηκε το 1997 στη Λισσαβόνα. Στόχος της είναι να εξασφαλίσει ότι οι κάτοχοι ενός τίτλου σπουδών από μια ευρωπαϊκή χώρα μπορούν να τον αναγνωρίσουν σε μία άλλη. Βλ. http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/LRC_en.asp.

Το Μάιο του 2018 στο Παρίσι⁴⁰, οι Υπουργοί Παιδείας υιοθέτησαν ένα Ανακοινωθέν με τις προτεραιότητές τους για τα επόμενα χρόνια. Το Ανακοινωθέν του Παρισιού περιγράφει το κοινό όραμα των 48 υπουργών για τον ΕΧΤΕ μετά το 2020 ζητώντας: ▪ συμπεριληπτική και καινοτόμο προσέγγιση για τη μάθηση και τη διδασκαλία ▪ διακρατική συνεργασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την έρευνα και την καινοτομία ▪ εξασφάλιση ενός βιώσιμου μέλλοντος για τον πλανήτη μέσω της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το Ανακοινωθέν ζητά επίσης ισχυρότερη και καλύτερη στήριξη για τις υποεκπροσωπούμενες και ευάλωτες ομάδες ώστε να έχουν πρόσβαση και να διαπρέπουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η επόμενη συνδιάσκεψη υπουργών θα πραγματοποιηθεί τον Ιούνιο του 2020 στη Ρώμη.

Τέλος, σε συνέχεια της ανακοίνωσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2017 σχετικά με ένα νέο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ενέκρινε τον Ιούνιο του 2018 ψήφισμα σχετικά με τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση⁴¹. Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το ψήφισμα αυτό ζητάει τη δημιουργία ενός *Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης* και ενθαρρύνει τα κράτη μέλη να επενδύσουν περισσότερο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, του κόσμου της εργασίας, της βιομηχανίας, των ερευνητικών κοινοτήτων και της κοινωνίας στο σύνολό της.

Δια βίου μάθηση και Ευρωπαϊκός Χώρος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Στην Ευρώπη, πολλές μορφές παρέμβασης επιχείρησαν να διευρύνουν την πρόσβαση των ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και τις τελευταίες δύο δεκαετίες επηρέασαν την Ευρωπαϊκή Ένωση με ένα κοινό και συνεκτικό σύνολο πολιτικών που διέσχισε το μεγαλύτερο μέρος της ηπείρου. Μια διαδοχή δηλώσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία ξεκίνησε το 1991 με το *Memorandum on Higher Education in the European Community*, εξέφρασε ένα κοινό σύνολο απόψεων που περιλάμβαναν την πρόσβαση των ενηλίκων ως ειδικό επίκεντρο. Το μνημόνιο του 1991 προσκάλεσε τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να υποστηρίξουν την αυξανόμενη οικονομία και κοινωνία της γνώσης διευρύνοντας την πρόσβαση σε υψηλότερα προσόντα. Επίσης, τους προέτρεψε να δημιουργήσουν ευκαιρίες για την ανανέωση των προσόντων, την αύξηση των προπαρασκευαστικών μαθημάτων και την αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης και εμπειρίας. Το 2000 ακολούθησε το *Memorandum on Lifelong Learning*. Στο σχέδιο για την αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων στην τριτοβάθμια

⁴⁰Βλ. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_952771.pdf

final

⁴¹ Βλ. [http://www.europarl.europa.eu/RegistreWeb/search/simple.htm?reference=P8_TA\(2018\)0247](http://www.europarl.europa.eu/RegistreWeb/search/simple.htm?reference=P8_TA(2018)0247)

εκπαίδευση δόθηκε περαιτέρω ώθηση από τη στρατηγική της Λισσαβόνας (Osborne et al., 2015).

Η δια βίου μάθηση αναγνωρίστηκε ως ουσιαστικό στοιχείο του EXTE⁴² στη συνδιάσκεψη των Υπουργών το 2001 στην Πράγα. Στο **Ανακοινωθέν της Πράγας**⁴³ αναφέρεται ότι σε μια Ευρώπη που βασίζεται στην κοινωνία και στην οικονομία της γνώσης, απαιτούνται στρατηγικές διά βίου μάθησης για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της ανταγωνιστικότητας και της χρήσης των νέων τεχνολογιών και για να βελτιωθεί η κοινωνική συνοχή, οι ίσες ευκαιρίες και η ποιότητα ζωής.

Έκτοτε, αυξάνεται η συνειδητοποίηση της ανάγκης ενσωμάτωσης της διά βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του μέλλοντος όπως αυτές που απορρέουν από τη μεταβαλλόμενη δημογραφία του EXTE. Όλο και περισσότερο, η διά βίου μάθηση θεωρείται ένα διατομεακό ζήτημα, που ενυπάρχει σε όλες τις πτυχές της Διαδικασίας της Μπολόνια. Τα ακόλουθα βήματα κρίθηκαν απαραίτητα για την εφαρμογή της διά βίου μάθησης: ▪ η διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ▪ η δημιουργία πιο ευέλικτων τρόπων διδασκαλίας με επίκεντρο τον φοιτητή ▪ η βελτίωση της αναγνώρισης της προηγούμενης μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης ▪ η ανάπτυξη εθνικών πλαισίων προσόντων ▪ η βελτίωση της συνεργασίας με τους εργοδότες, ιδίως στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στο **Ανακοινωθέν του Βερολίνου**⁴⁴ το 2003 οι Υπουργοί υπογραμμίζουν τη σημαντική συμβολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην υλοποίηση της δια βίου μάθησης. Λαμβάνουν μέτρα για να ευθυγραμμίσουν τις εθνικές τους πολιτικές για την επίτευξη αυτού του στόχου και παροτρύνουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και όλους τους εμπλεκόμενους να ενισχύσουν τις δυνατότητες για τη διά βίου μάθηση σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης προηγούμενης μάθησης. Υπογραμμίζουν ότι η δράση αυτή πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Υπουργοί καλούν επίσης τις υπηρεσίες των πλαισίων προσόντων για τον EXTE να συμπεριλάβουν το ευρύ φάσμα ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών, ευκαιριών και τεχνικών και να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα τις πιστωτικές μονάδες του ECTS. Τονίζουν την ανάγκη να

⁴² Ευρωπαϊκός Χώρος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βλ. <http://www.ehea.info/pid34427/lifelong-learning.html>

⁴³ Βλ. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf

⁴⁴ Βλ. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf

βελτιωθούν οι ευκαιρίες για όλους τους πολίτες, σύμφωνα με τις προσδοκίες και τις ικανότητές τους, για να ακολουθήσουν τις διαδρομές διά βίου μάθησης εντός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο **Ανακοινωθέν του Μπέργκεν**⁴⁵ το 2005 υπογραμμίστηκε η σημασία της εξασφάλισης της συμπληρωματικότητας μεταξύ του γενικού πλαισίου για τον ΕΧΤΕ και του προτεινόμενου ευρύτερου πλαισίου προσόντων διά βίου μάθησης που περιλαμβάνει τη γενική εκπαίδευση καθώς και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, όπως αυτή που αναπτύσσεται εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μεταξύ των συμμετεχουσών χωρών. Αναφέρεται επίσης ότι η ανάπτυξη εθνικών και ευρωπαϊκών πλαισίων προσόντων θεωρείται ευκαιρία για την περαιτέρω ενσωμάτωση της διά βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, θα προωθηθεί η συνεργασία με ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και άλλους για τη βελτίωση της αναγνώρισης της προηγούμενης μάθησης συμπεριλαμβανομένης, όπου είναι δυνατόν, της μη-τυπικής και της άτυπης μάθησης, για την πρόσβαση ή για μονάδες σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το **Ανακοινωθέν του Λονδίνου**⁴⁶ το 2007 αναφέρει ότι ενώ ορισμένα στοιχεία της ευέλικτης μάθησης υπάρχουν στις περισσότερες χώρες, η συστηματικότερη ανάπτυξη ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών για τη στήριξη της δια βίου μάθησης βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο. Συνεπώς, οι Υπουργοί ζήτησαν από την Ομάδα Παρακολούθησης της Μπολόνιας⁴⁷ να αυξήσει την ανταλλαγή ορθών πρακτικών και να εργαστεί για την κοινή κατανόηση του ρόλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διά βίου μάθηση.

Το **Ανακοινωθέν της Λουβέν/Λουβέν-λα-Νεβ**⁴⁸ το 2009 διευκρίνισε περαιτέρω την έννοια της δια βίου μάθησης, δηλώνοντας ότι *«η διά βίου μάθηση συνεπάγεται ότι τα προσόντα μπορούν να αποκτηθούν μέσω ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών, συμπεριλαμβανομένων σπουδών μερικής φοίτησης, καθώς και διαδρομών που βασίζονται στην εργασία»*. Οι Υπουργοί αναγνώρισαν επίσης ότι οι επιτυχημένες πολιτικές για τη διά βίου μάθηση θα περιλάμβαναν βασικές αρχές και διαδικασίες αναγνώρισης της προηγούμενης μάθησης με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, οι Υπουργοί σκόπευαν να εφαρμόσουν και να

⁴⁵Βλ. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

⁴⁶Βλ. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf

⁴⁷ Βλ. Bologna Follow-up Group (BFUG)

⁴⁸Βλ. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf

προετοιμάσουν την αυτο-πιστοποίηση, τα εθνικά πλαίσια προσόντων με βάση το γενικό Πλαίσιο Προσόντων του EXTE⁴⁹ μέχρι το 2012.

Το **Ανακοινωθέν του Βουκουρεστίου**⁵⁰ το 2012 επιβεβαίωσε τον ρόλο της δια βίου μάθησης ως έναν από τους σημαντικούς παράγοντες για την κάλυψη των αναγκών μιας μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας και υπογράμμισε τον κεντρικό ρόλο των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη μεταφορά γνώσεων και την ενίσχυση της περιφερειακής ανάπτυξης μέσω της συνεχούς ανάπτυξης των ικανοτήτων και την ενίσχυση των συμμαχιών γνώσης.

Για την περίοδο 2012-2015, η Ομάδα Παρακολούθησης της Μπολόνιας αφού έλαβε υπόψη ότι, η κοινωνική διάσταση και η δια βίου μάθηση είναι αλληλένδετοι τομείς πολιτικής αποφάσισε τη σύσταση μίας ενιαίας Ομάδας Εργασίας για την Κοινωνική Διάσταση και τη Δια Βίου Μάθηση⁵¹.

Στο **Ανακοινωθέν του Ερεβάν**⁵² το 2015 επισημάνθηκε ότι η προώθηση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους δραστηριότητας σε ταχέως μεταβαλλόμενες αγορές εργασίας - που χαρακτηρίζονται από τις τεχνολογικές εξελίξεις, την εμφάνιση νέων περιγραμμάτων εργασίας και την αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης και αυτοαπασχόλησης - αποτελεί μείζονα στόχο του EXTE. Για αυτό πρέπει να εξασφαλιστεί ότι, στο τέλος κάθε κύκλου σπουδών, οι απόφοιτοι διαθέτουν ικανότητες κατάλληλες για την ένταξη στην αγορά εργασίας, οι οποίες επίσης τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τις νέες ικανότητες που ενδεχομένως χρειάζονται για την απασχολησιμότητά τους αργότερα, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα στηριχθούν στην αναζήτηση ποικίλων μέτρων για την επίτευξη αυτών των στόχων, π.χ. ενισχύοντας το διάλογό τους με τους εργοδότες, εφαρμόζοντας προγράμματα με καλή ισορροπία μεταξύ θεωρητικών και πρακτικών συνιστωσών, ενθαρρύνοντας την επιχειρηματικότητα και τις δεξιότητες καινοτομίας των σπουδαστών και ακολουθώντας τις εξελίξεις της σταδιοδρομίας των αποφοίτων. Τέλος, θα προωθηθεί η διεθνής κινητικότητα για σπουδές και πρακτική άσκηση ως ισχυρό μέσο για την επέκταση του φάσματος των ικανοτήτων και των επιλογών εργασίας των σπουδαστών.

⁴⁹ Βλ. Qualifications Framework of the European Higher Education Area (QF-EHEA)

⁵⁰ Βλ. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf

⁵¹ Βλ. Social Dimension and Lifelong Learning Working Group (SD&LLL WG)

⁵² Βλ. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf

Στο **Ανακοινωθέν του Παρισιού του 2018**⁵³ σημειώθηκε ότι εκτός από τα μέτρα σε εθνικό επίπεδο, θα αναπτυχθούν κοινές ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες για την υποστήριξη και την τόνωση ενός ευρέος φάσματος καινοτόμων πρακτικών μάθησης και διδασκαλίας, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες καλές πρακτικές στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αλλού. Αυτό θα συμπεριλάβει την περαιτέρω ανάπτυξη και την πλήρη εφαρμογή της μάθησης με επίκεντρο τον φοιτητή και της ανοικτής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Τα προγράμματα σπουδών που παρέχουν ποικίλες μεθόδους μάθησης και ευέλικτη μάθηση μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική κινητικότητα και τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη επιτρέποντας συγχρόνως στους εκπαιδευόμενους να έχουν πρόσβαση και να ολοκληρώνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής τους.

Σύμφωνα με την Έκθεση για τον EXTE και τη Διαδικασία της Μπολόνια (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), επί του παρόντος η δια βίου μάθηση είναι μια αναγνωρισμένη αποστολή σε όλα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες του EXTE. Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν μια καλά εδραιωμένη ευέλικτη σειρά μαθημάτων σε πολλές χώρες, προσφέροντας διάφορους τύπους από απόσταση και ηλεκτρονικής μάθησης, επιπλέον των σπουδών μερικής φοίτησης. Αν και δεν έχουν όλες οι χώρες επίσημο καθεστώς μερικής φοίτησης για φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι φοιτητές ενδέχεται να έχουν de facto καθεστώς μερικής φοίτησης ενώ θεωρητικά σπουδάζουν με πλήρη φοίτηση.

Η χρηματοδότηση της διά βίου μάθησης είναι κατακερματισμένη, αλλά η πλειονότητα των χρηματοδοτήσεων σε πολλές χώρες προέρχεται από τον τακτικό προϋπολογισμό της δημόσιας εκπαίδευσης, με πρόσθετη χρηματοδότηση από ιδιωτικές συνεισφορές φοιτητών και επιχειρήσεων. Στις περισσότερες χώρες, οι φοιτητές με μερική φοίτηση δεν συνεισφέρουν περισσότερο στο κόστος της εκπαίδευσής τους από τους φοιτητές πλήρους φοίτησης, εκτός από οκτώ χώρες. Επιπλέον, σε ορισμένες χώρες η οικονομική στήριξη των φοιτητών μερικής φοίτησης είναι πιο περιορισμένη από ό,τι για φοιτητές πλήρους φοίτησης. Έτσι, στις χώρες αυτές δεν υπάρχουν οικονομικά κίνητρα για σπουδές μερικής φοίτησης και οι φοιτητές που επιθυμούν να σπουδάσουν πιο ευέλικτα ίσως δυσκολεύονται να το κάνουν.

Επίσης, η έννοια της διά βίου μάθησης στις χώρες του EXTE σπάνια προσδιορίζεται επαρκώς και όπου υπάρχουν ορισμοί, είναι συνήθως μάλλον γενικοί και ενδέχεται να διαφέρουν μεταξύ των χωρών. Συνεπώς, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί

⁵³Βλ. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

της δια βίου μάθησης ως έννοια με την οποία εξετάζονται οι απαιτήσεις των «νέων εκπαιδευομένων». Οι ενήλικες ή οι ώριμοι φοιτητές θεωρούνται συχνά εκπαιδευόμενοι των οποίων οι ανάγκες συνήθως απαιτούν συγκεκριμένες λύσεις κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών διαδρομών. Κατά την ανάλυση των προκλήσεων των νέων εκπαιδευόμενων, θα μπορούσε να δοθεί περισσότερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη και το πλαίσιο της δια βίου μάθησης (European Commission/ EACEA/Eurydice, 2015).

1.5. Η δια βίου μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το νομοθετικό πλαίσιο της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η ένταξη και η πορεία της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτυπώνεται νομοθετικά με την παραγωγή μιας σειράς νόμων, από τη δεκαετία του 1980 έως πρόσφατα. Συνοπτικά, στους παρακάτω νόμους βλέπουμε τις θεσμικές μορφές που πήρε η δια βίου μάθηση στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

- **v. 1268/1982** (ΦΕΚ 87Α)⁵⁴ «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων».

Είναι ο πρώτος και ο μακροβιότερος νόμος-πλαίσιο⁵⁵ για την παιδεία και ο πιο γνωστός νόμος-πλαίσιο γενικότερα. Αντικαταστάθηκε σχεδόν 30 χρόνια μετά από τον επόμενο νόμο πλαίσιο v. 4009/2011. Στο άρθρο 1 § 3 του νόμου «Αποστολή των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» αναφέρεται ότι στα πλαίσια της αποστολής τους τα Α.Ε.Ι. οφείλουν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της ανάγκης για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωση του λαού. Με το άρθρο 5 «Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας» § 1 ιδρύεται Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας (Ε.Σ.Α.Π.) που εισηγείται στην Κυβέρνηση θέματα ανώτατης εκπαίδευσης και (εδάφιο νι) τον συντονισμό της δραστηριότητας των Α.Ε.Ι. στα πλαίσια των προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και διαρκούς επιμόρφωσης. Με το άρθρο 70 του v. 1566/1985 (ΦΕΚ 167Α) το Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας (Ε.Σ.Α.Π.) μετονομάστηκε σε Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας (Σ.Α.Π.).

- **v. 2083/1992** (ΦΕΚ 159Α)⁵⁶ «Εκσυγχρονισμός της ανώτατης εκπαίδευσης».

Με το άρθρο 2 §2β εδάφιο ΙΙΙ η Σύγκλητος έχει ως αρμοδιότητα την υποβολή προτάσεων ή και ανάληψη πρωτοβουλιών για τη σύνδεση του Α.Ε.Ι. με το κοινωνικό του περιβάλλον, την παραγωγή, τη συμβολή του στην περιφερειακή ανάπτυξη και στη διαρκή εκπαίδευσή του και επιμόρφωση του λαού, καθώς και για τη συνεργασία με ελληνικά ή ξένα εκπαιδευτικά ή μορφωτικά ιδρύματα και με επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς.

⁵⁴ Βλ. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/nomos-1268-1982.html>

⁵⁵ Ο όρος «νόμος- πλαίσιο» είναι τεχνικός όρος του ελληνικού Συνταγματικού Δικαίου και προκύπτει από το άρθρο 43 § 4 του Συντάγματος. Είναι ένας τυπικός νόμος που ψηφίζεται από την Ολομέλεια της Βουλής στον οποίο καθορίζονται οι γενικές αρχές και οι κατευθύνσεις του προς ρύθμιση θέματος και περαιτέρω με αυτόν παρέχονται νομοθετικές εξουσιοδοτήσεις για έκδοση κανονιστικών προεδρικών διαταγμάτων, με τα οποία θα ολοκληρώνεται η συνολική ρύθμιση του θέματος. Βλ. <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf>

⁵⁶ Βλ. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/n-2083-1992.html>

Με το άρθρο 27 § 1 ιδρύεται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) ως αυτοτελές και πλήρως αυτοδιοικούμενο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, που έχει τη μορφή νομικού προσώπου δημόσιου δικαίου και εδρεύει στην Αθήνα. Οι υπόλοιπες διατάξεις του άρθρου καταργήθηκαν με τον ν. 2552/1997.

- **ν. 2327/1995** (ΦΕΚ 156Α)⁵⁷ «*Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας, παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*».

Ο νόμος αυτός καταργεί το άρθρο 5 του ν. 1268/82. Με το άρθρο 1 «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας» και § 1 ιδρύεται Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Π.) το οποίο εδρεύει στην Αθήνα, αποτελεί ανεξάρτητη διοικητική αρχή, τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και εισηγείται στην Κυβέρνηση επί θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, επί θεμάτων εκπαίδευσης αποδήμων και παλιννοστούντων, επί θεμάτων ειδικών κοινωνικών ομάδων, ειδικής αγωγής, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και λαϊκής επιμόρφωσης, καθώς και επί παντός θέματος σχετικού με την παιδεία. Στις § 6 και 7 του ίδιου άρθρου αναφέρεται ότι το Ε.Σ.Υ.Π. διαθέτει τμήμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και μονάδα νέων μορφών εκπαίδευσης, κατάρτισης και εκπαιδευτικών καινοτομιών, αντίστοιχα.

- **ν. 2525/1997** (ΦΕΚ 188Α)⁵⁸ «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*».

Με το άρθρο 2 του νόμου θεσμοθετούνταν τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ) στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Τα ΠΣΕ θα διεύρυναν τις εκπαιδευτικές επιλογές και παράλληλα θα εισήγαγαν τη δια βίου κατάρτιση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση σε νέα γνωστικά αντικείμενα και σε διατμηματικές συνεργασίες.

- **ν. 2552/1997** (ΦΕΚ ΦΕΚ 266Α)⁵⁹ «*Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις*».

Με τον νόμο αυτό καθορίζεται το καθεστώς λειτουργίας και διοίκησης και η διάρθρωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Περισσότερα για το ΕΑΠ στην επόμενη ενότητα.

- **ν. 2752/1999** (ΦΕΚ 248Α)⁶⁰ «*Αναμόρφωση του νομικού καθεστώτος των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ*».

⁵⁷ Βλ. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2327-1995.html>

⁵⁸ Βλ. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2525-1997.html?q=25251997>

⁵⁹ Βλ. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/elleniko-anoikto-panepistemo/n-2552-1997.html>

⁶⁰ Βλ. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/n-2752-1999.html>

Με τον νόμο αυτό αναμορφώνονταν τα ΠΣΕ του νόμου 2525/1997 και ρυθμίζονταν θέματα λειτουργίας τους. Στο άρθρο 1 αναφέρεται ότι σκοπός των ΠΣΕ ήταν κυρίως η εφαρμογή της δια βίου εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε ως συνεχής εκπαίδευση και διαρκής επιμόρφωση των αποφοίτων Ενιαίου Λυκείου είτε η παροχή σε αποφοίτους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας συνεχούς ανανέωσης, εκσυγχρονισμού και βελτίωσης των απαραίτητων για την επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία τους γνώσεων και δεξιοτήτων, ως συνέπεια της διαρκούς και ραγδαίας εξέλιξης της επιστήμης και της τεχνολογίας.

- **v. 3191/2003** (ΦΕΚ 258Α)⁶¹ «*Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.)*».

Σύμφωνα με το άρθρο 1, οι διατάξεις του νόμου διέπουν τις κάθε είδους δραστηριότητες της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, οι οποίες αναπτύσσονται από οποιοδήποτε φυσικό ή νομικό πρόσωπο και συνδέονται με τις πολιτικές απασχόλησης.

- **v. 3369/2005** (ΦΕΚ 171Α)⁶² «*Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις*».

Οι διατάξεις του νόμου συμπληρώνουν τον v. 3191/2003. Στο άρθρο 2 του νόμου «Φορείς παροχής δια βίου εκπαίδευσης και δια βίου κατάρτισης» αναφέρεται ότι τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης (των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης) του άρθρου 9 παρέχουν υπηρεσίες δια βίου εκπαίδευσης σε αποφοίτους ανώτατης εκπαίδευσης, πανεπιστημιακής και τεχνολογικής. Στο άρθρο 9 «Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης» αναφέρεται ότι σε κάθε ίδρυμα της ανώτατης εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο, ΤΕΙ και ΑΣΠΑΙΤΕ είναι δυνατόν να ιδρύεται ένα Ινστιτούτο Δια Βίου Εκπαίδευσης. για την οργάνωση και λειτουργία προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης. Στην ιδρυτική απόφαση θα προσδιορίζονται τα θέματα λειτουργίας, οργάνωσης και διαχείρισής του. Στο άρθρο 10 «Πόροι των Ινστιτούτων Δια Βίου Εκπαίδευσης» προσδιορίζονται οι πόροι χρηματοδότησης τους.

- **v. 3879/2010** (ΦΕΚ 163Α)⁶³ «*Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*».

Ο νόμος αυτός είναι ο κεντρικός νόμος της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα. Όπως αναφέρεται στο άρθρο 1, σκοπός του νόμου είναι η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων δια βίου μάθησης και

⁶¹ Βλ. <https://www.e-nomothesia.gr/search/content.html?q=3191%2F2003+&searchbtn=>

⁶² Βλ. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3369-2005.html?q=33692005>

⁶³ Βλ. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html?q=38792010>

της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της δια βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Τα θέματα που ρυθμίζονται αφορούν τη δια βίου μάθηση πέραν του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τα θέματα που αφορούν τις δράσεις δια βίου μάθησης των φορέων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η άτυπη μάθηση διέπεται από τις διατάξεις του παρόντος νόμου μόνο σε ό,τι αφορά την αναγνώριση και πιστοποίηση των αποτελεσμάτων της. Στο άρθρο 3 αναφέρεται ότι τα Ιδρύματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης των ιδρυμάτων αυτών (του ν. 3369/2005) ανήκουν στο Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης, ως δομές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες ή εφαρμόζουν προγράμματα δια βίου μάθησης.

• **ν. 4009/2011 (ΦΕΚ 195Α)**⁶⁴ *«Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων».*

Ο νόμος αυτός αποτέλεσε τον προηγούμενο νόμο-πλαίσιο για την ανώτατη εκπαίδευση. Στο άρθρο 4 του νόμου «Αποστολή των Α.Ε.Ι.» παρατηρούμε για πρώτη φορά ως αποστολή των ΑΕΙ τη συμβολή στη δια βίου μάθηση με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, περιλαμβανομένης και της διδασκαλίας από απόσταση, με βάση την επιστημονική και τεχνολογική έρευνα στο ανώτερο επίπεδο ποιότητας κατά τα διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια. Στο άρθρο 7 αναφέρεται ότι η Σχολή δια Βίου Μάθησης αποτελεί τη βασική διοικητική μονάδα που εξασφαλίζει το συντονισμό και τη διεπιστημονική συνεργασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Η σχολή αυτή ιδρύεται με τον Οργανισμό του ιδρύματος. Η έγκριση για την εκτέλεση έργων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου μάθησης, και η έγκριση των προγραμμάτων δια βίου μάθησης ανήκουν στην αρμοδιότητα της Συγκλήτου (άρθρο 8). Η Σχολή δια Βίου Μάθησης οργανώνεται, διοικείται και λειτουργεί κατ' αναλογία προς τη σχολή μεταπτυχιακών σπουδών, όπως ορίζεται στον Οργανισμό και τον κανονισμό σπουδών δια βίου μάθησης, ο οποίος αποτελεί τμήμα του Εσωτερικού Κανονισμού του ιδρύματος (άρθρο 12). Στο άρθρο 43 αναφέρεται ότι τα ιδρύματα μπορούν να οργανώνουν και να παρέχουν προγράμματα σπουδών δια βίου μάθησης, που οδηγούν στην απονομή αντίστοιχων πιστοποιητικών μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως ορίζει ο ν. 3879/2010, στο πλαίσιο της Σχολής δια Βίου Μάθησης. Επίσης, τα Ινστιτούτα Δια Βίου Μάθησης των ΑΕΙ (του ν. 3369/2005) καταργούνται από την ίδρυση Σχολής δια Βίου Μάθησης στα ιδρύματα (άρθρο 80).

⁶⁴ Βλ. <https://www.e-nomothesia.gr/search/content.html?q=4009%2F2011&searchbtn=>

• **ν. 4485/2017** (ΦΕΚ 114Α)⁶⁵ «*Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις*».

Ο νόμος αυτός αποτελεί τον τελευταίο νόμο-πλαίσιο για την ανώτατη εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 48 του νόμου, ιδρύονται Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης στα ΑΕΙ και καταργούνται τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης και τα ΚΕΚ των Ιδρυμάτων. Στο άρθρο αυτό θα αναφερθούμε εκτενώς σε επόμενη ενότητα.

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο & Εκπαίδευση Ενηλίκων

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) ιδρύθηκε το 1992 με τον ν. 2083/1992 και λειτούργησε το 1997 με τον ν. 2552/1997 «*Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις*». Τόσο η κυβερνητική πολιτική για την ανάπτυξη του ΕΑΠ όσο και το γεγονός ότι το Β΄ ΚΠΣ παρείχε πόρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σε δραστηριότητες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξασφάλισε τους απαραίτητους πόρους για την ανάπτυξη και λειτουργία του νέου ιδρύματος (Karalis & Vergidis, 2004).

Όπως και τα άλλα ΑΕΙ, το ΕΑΠ είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ), αυτοτελές και αυτοδιοικούμενο. Αποστολή του είναι η εξ αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας. Στους σκοπούς του ΕΑΠ εντάσσεται η προαγωγή της επιστημονικής έρευνας, καθώς και η ανάπτυξη τεχνολογίας και μεθοδολογίας στο πεδίο της μετάδοσης της γνώσης από απόσταση (ΕΑΠ, 2018).

Βάσει των πιο πρόσφατων στοιχείων (2016-2017)⁶⁶ που δημοσιεύει το ΕΑΠ, διαθέτει:

- 16.754 ενεργούς πτυχιακούς φοιτητές (εγγεγραμμένους 19.054)
- 16.758 ενεργούς μεταπτυχιακούς φοιτητές (εγγεγραμμένους 18.509)
- 90 υποψήφιους διδάκτορες
- 32 προσφερόμενα προγραμμάτων σπουδών
- 209 προσφερόμενες θεματικές ενότητες
- 27.341 υποψήφιους φοιτητές
- 28.049 συνολικά αποφοιτήσαντες
- 10.595 πτυχιακά προγράμματα σπουδών
- 17.408 προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών
- 46 Διδακτορικά
- 746 εκδοθέντα βιβλία από το ΕΑΠ (ΕΑΠ, 2018).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η ανοικτή πρόσβαση, δηλαδή χωρίς εισιτήριες εξετάσεις, είναι τα δύο καινοτόμα στοιχεία που εισήγαγε το ΕΑΠ στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, οι φοιτητές καλύπτουν ένα μέρος των διδάκτρων τους, κάτι που

⁶⁵ Βλ. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/nomos-4485-2017-fek-114a-4-8-2017.html?q=44852017>

⁶⁶ Βλ. Το ΕΑΠ σήμερα - <https://www.eap.gr/el/to-eap/leitourgia/to-eap-simera>

συμβαίνει για πρώτη φορά στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση η οποία παρέχεται εξ ολοκλήρου από το κράτος. Η πλειοψηφία των φοιτητών του ΕΑΠ είναι εργαζόμενοι που δεν είχαν τη δυνατότητα για ανώτερη εκπαίδευση στο παρελθόν και τώρα έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν σπουδές σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο (Karalis & Vergidis, 2004).

Σύμφωνα με τους Βεργίδη κ.α. (2010) τα βασικά χαρακτηριστικά λειτουργίας του ΕΑΠ (εκπαίδευση από απόσταση, αρθρωτό σύστημα σπουδών, ευέλικτη φοίτηση), αλλά και το προφίλ των φοιτητών οδηγούν στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα θεσμό που εντάσσεται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Όπως επισημαίνει ο Καραλής (2010) το ΕΑΠ συνέβαλε στη διάδοση της ιδέας των θεσμών δεύτερης ευκαιρίας και των σπουδών για ενήλικες, προσφέροντας παράλληλα τη πρώτη θεματική ενότητα μεταπτυχιακού επιπέδου για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και σχετικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια βίου Μάθησης

Τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) ιδρύονται στα ΑΕΙ το 2017 με τον ν. 4485/2017 «*Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις*».

Στο άρθρο 4 του νόμου αναφέρεται, ως δεύτερη στη σειρά αποστολή των ΑΕΙ, το να συμβάλουν στη διά βίου μάθηση με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, περιλαμβανομένης και της διδασκαλίας από απόσταση, με βάση την επιστημονική και τεχνολογική έρευνα στο ανώτερο επίπεδο ποιότητας σύμφωνα με τα διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια.

Στο άρθρο 48 του νόμου «Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης» (§ 1) αναφέρεται ότι με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και ύστερα από πρόταση της Συγκλήτου, ιδρύεται σε κάθε ΑΕΙ Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ). Η πρόταση της Συγκλήτου αναγράφει το ευρύτερο πλαίσιο στρατηγικής και δραστηριοτήτων εντός του οποίου διοργανώνονται τα εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά προγράμματα του ΚΕΔΙΒΙΜ.

Τα υφιστάμενα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης των Ιδρυμάτων και τα λειτουργούντα ΚΕΚ των Ιδρυμάτων καταργούνται με ευθύνη της Συγκλήτου και με διαπιστωτική πράξη του Υπουργού. Η παροχή κάθε προγράμματος επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και εν γένει δια βίου μάθησης, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως και πέραν των σπουδών πρώτου, δεύτερου και τρίτου κύκλου, παρέχεται αποκλειστικά μέσω του ΚΕΔΙΒΙΜ (παρ. 3). Στην § 14 αναφέρεται ότι τα ΚΕΔΙΒΙΜ μπορούν να οργανώνουν τα προγράμματα δια βίου μάθησης και με μεθόδους εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εξασφαλίζοντας την ηλεκτρονική προσβασιμότητα των προγραμμάτων και στα άτομα αυτά.

Το ΚΕΔΙΒΙΜ αποτελεί μονάδα του Ιδρύματος που εξασφαλίζει το συντονισμό και τη διεπιστημονική συνεργασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και εν γένει δια βίου μάθησης. Τα εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να υλοποιούνται και σε συνεργασία με ΑΕΙ ή ερευνητικά κέντρα στο εσωτερικό, καθώς και αναγνωρισμένα ως ομοταγή Ιδρύματα του εξωτερικού, με απόφαση του Πρυτανικού Συμβουλίου, ύστερα από εισήγηση του Συμβουλίου του Κέντρου. Αρμόδιος για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση κάθε έργου και προγράμματος επιμόρφωσης, κατάρτισης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και εν γένει δια βίου μάθησης είναι ο επιστημονικός υπεύθυνος κάθε έργου (§ 2).

Όργανα του ΚΕΔΙΒΙΜ είναι ▪ ο Πρόεδρος του Κέντρου και ▪ το Συμβούλιο του Κέντρου (§ 4). Πρόεδρος του Κέντρου είναι ο Αντιπρύτανης, στον οποίο έχει ανατεθεί η σχετική αρμοδιότητα, ύστερα από πρόταση του Πρύτανη και έγκριση της Συγκλήτου (§ 5) και οι αρμοδιότητές του ορίζονται στην § 6 του άρθρου.

Το Συμβούλιο του Κέντρου αποτελείται από: ▪ τον Πρόεδρο του Κέντρου ▪ έναν εκπρόσωπο από κάθε Σχολή του Ιδρύματος, ο οποίος ορίζεται ύστερα από πρόταση της Κοσμητείας της οικείας Σχολής ▪ τον Διευθυντή Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης, χωρίς δικαίωμα ψήφου (§ 7) Οι αρμοδιότητες του Συμβουλίου ορίζονται στην § 8. Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή και των επιστημονικά υπεύθυνων των προγραμμάτων του Κέντρου ορίζονται στις § 9 και 10 αντίστοιχα.

Στην § 11 καθορίζονται οι πόροι του Κέντρου που είναι οι ακόλουθοι: ▪ χρηματοδοτήσεις από επιχειρησιακά ή άλλα προγράμματα που συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ▪ χρηματοδοτήσεις από φορείς του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα και από την Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλους διεθνείς οργανισμούς καθώς και δωρεές και χορηγίες προς το Κέντρο ▪ έσοδα από εκπαιδευόμενους σε περίπτωση που το πρόγραμμα δεν χρηματοδοτείται σύμφωνα με τις προηγούμενες περιπτώσεις ▪ έσοδα από την ανάπτυξη, παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικού και άλλου υλικού, από την εκπόνηση μελετών, από την παροχή υπηρεσιών και από την εκτέλεση επιμορφωτικών έργων που αφορούν στη δια βίου μάθηση ▪ με απόφαση Συγκλήτου, μπορεί να διατίθενται πόροι του Ειδικού Λογαριασμού Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ) και οι πρόσοδοι από περιουσιακά στοιχεία του Ιδρύματος για την ανάπτυξη του Κέντρου.

Στην ίδια παράγραφο αναφέρεται ότι η Επιτροπή Ερευνών του ΕΛΚΕ διαχειρίζεται τους πόρους του Κέντρου. Για το σκοπό αυτόν, παρακρατεί έως 20% επί των εσόδων των έργων του Κέντρου, ενώ ένα ποσοστό έως 20% επί των χρηματοδοτήσεων των έργων και των εσόδων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Κέντρου κατατίθενται σε ειδικό κωδικό για την κάλυψη των γενικών εξόδων λειτουργίας του. Το ακριβές ποσοστό παρακράτησης του ΕΛΚΕ για κάθε τύπου έργο καθορίζεται από τη Σύγκλητο. Οι δραστηριότητες του Κέντρου πραγματοποιούνται με τη μορφή ερευνητικών έργων του ΕΛΚΕ.

Στην § 12 αναφέρεται ότι στο τέλος κάθε ακαδημαϊκού έτους το Συμβούλιο συντάσσει απολογισμό δραστηριοτήτων του ΚΕΔΙΒΙΜ, τον οποίο κοινοποιεί αμελλητί στη Σύγκλητο, στη ΜΟΔΙΠ και στο Υπουργείο. Το ΚΕΔΙΒΙΜ υπόκειται ανά διετία, σε διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης διασφάλισης της ποιότητας σύμφωνα με τον ν. 4009/2011 (§ 3 άρθρου 14). Η εξωτερική αξιολόγηση και η πιστοποίηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών ή επιμορφωτικών προγραμμάτων του ΚΕΔΙΒΙΜ, πραγματοποιείται από την ΑΔΙΠ σύμφωνα με τον ίδιο νόμο (§ 1 άρθρου 66).

Τέλος, στην § 13 αναφέρεται ότι με απόφαση της Συγκλήτου, που εκδίδεται ύστερα από γνώμη του Συμβουλίου του Κέντρου, δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ο Κανονισμός του Κέντρου, όπου ρυθμίζεται κάθε θέμα που αφορά στην οργάνωση, στη λειτουργία και στη διοίκησή του και δεν προβλέπεται από τον ν. 4485/2017.

2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ & ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

2.1. Η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Το ζήτημα της συμμετοχής (και κυρίως των κινήτρων και εμποδίων) είναι συμφυές προς την επιστημολογική συγκρότηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων αφού ο βαθμός *εμπρόθετης* συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες θεωρείται ίσως ο πλέον βασικός παράγοντας που διαφοροποιεί τους ενήλικους από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους. Η αποτύπωση δε του ποσοστού συμμετοχής αποτελεί διαχρονικά ένα από τα δυσχερέστερα ερευνητικά ζητήματα. Οι εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ ανέδειξαν ως αιτίες για τη δυσκολία στη συγκέντρωση αξιόπιστων στατιστικών στοιχείων: ▪ την ασάφεια ως προς το εύρος και τον τύπο των δραστηριοτήτων που καλύπτει η εκπαίδευση ενηλίκων ▪ τη σύγχυση ως προς την έννοια της συμμετοχής ▪ την ύπαρξη μεγάλου αριθμού φορέων που παρέχουν διαφόρων τύπων εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε ενήλικους ▪ την απουσία μέριμνας των εθνικών αρχών για τη συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων ▪ την αναξιοπιστία των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των στατιστικών στοιχείων ▪ την ποικιλία και ανομοιογένεια των μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τις εθνικές αρχές ▪ την ταυτόχρονη συμμετοχή ενηλίκων σε περισσότερα από ένα προγράμματα (Καραλής, 2018).

Σύμφωνα με τον Καραντινό (2010), η βιβλιογραφία για τη δια βίου μάθηση και την κατάρτιση παραμένει εξαιρετικά ισχνή συγκριτικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη γενική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα ειδικότερα, το σύστημα της δια βίου μάθησης όντας νέο και υπό διαμόρφωση συχνά ταυτίζεται με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Όπως επισημαίνει ο Καραλής (2018) παρατηρούνται ασυνέχειες και σημαντικές διαφοροποιήσεις στην καταγραφή των σχετικών ποσοστών συμμετοχής ενδεχομένως λόγω της απουσίας κεντρικής υπηρεσίας για την καταγραφή των συμμετεχόντων ή και της στατιστικής διερεύνησης των ποσοστών. Όπως προκύπτει, οι ερευνητές αναγκαστικά χρησιμοποιούν στοιχεία από μια ποικιλία εθνικών και διεθνών φορέων ή και δεδομένα από έρευνες και μελέτες στα οποία ωστόσο εντοπίζονται τα προβλήματα και οι δυσχέρειες που αναφέρθηκαν από τους εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ.

Για τις ανάγκες της εργασίας μας θα επιχειρήσουμε παρόμοια προσέγγιση. Θα ανατρέξουμε δηλαδή σε στοιχεία φορέων και αποτελέσματα εκθέσεων και ερευνών για τη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα μέχρι πρόσφατα. Πληροφορίες για τα ποσοστά συμμετοχής στη δια βίου μάθηση παρέχονται από την ΕΥ

Labour Force Survey (EU LFS)⁶⁷ καθώς και από μη περιοδικές έρευνες της Eurostat⁶⁸. Για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (Continuing Vocational Training Survey/CVTS) πληροφορίες παρέχονται από την ειδική ανά τρία χρόνια ειδική έρευνα της Eurostat (Καραντινός, 2010).

Όπως είδαμε στην ενότητα 1.2.2. στη δεκαετία 1981-1990 μέσω του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης σημειώθηκε η μεγαλύτερη δραστηριότητα μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με 1.468.470 συμμετοχές. Την ίδια χρονική περίοδο λειτουργούσε μεγάλος αριθμός Εργαστηρίων Ελευθέρων Σπουδών, ενώ συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση παρέχόταν και από ορισμένους ακόμη φορείς του δημόσιου τομέα (π.χ. σε δραστηριότητες του ΕΛΚΕΠΑ συμμετείχαν 5.288 εκπαιδευόμενοι). Επισημαίνεται ότι πρόκειται για καταγεγραμμένες συμμετοχές και όχι για στατιστική εκτίμηση με βάση έρευνες κοινής γνώμης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η έκθεση *Πρόσβαση, ποιότητα και εύρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα* του Χασάπη (1997) για λογαριασμό του Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας, κατέδειξε σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, ότι κατά το έτος 1991 ποσοστό 6.0% του εργατικού δυναμικού συμμετείχε σε ενέργειες κατάρτισης που συγχρηματοδοτήθηκαν από το ΕΚΤ (Καραλής, 2018).

Μία έρευνα που έγινε για λογαριασμό του Υπουργείου Εργασίας σε δείγμα 2.473 ατόμων 18-64 ετών έδειξε ότι το 81% δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ κάποιο πρόγραμμα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ή κατάρτισης (Μέτρον, 2000, στο Κόκκος, 2005). Στη δεκαετία του 2000, όπως αναφέρει ο Καραντινός (2010) και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της EU LFS την περίοδο 2000-2006 τα ποσοστά συμμετοχής του ενήλικου πληθυσμού (25-64 ετών) σε προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης όλων των ειδών (τυπικές, μη τυπικές και άτυπες) τις «τελευταίες τέσσερις εβδομάδες» κυμαίνονται από 1.0% το 2000 έως 1.9% το 2006. Τα αντίστοιχα ποσοστά του ευρωπαϊκού μέσου όρου (ΕΕ-27) της περιόδου είναι 7.1% έως 9.6%. Τα ποσοστά της Ελλάδας είναι από τα χαμηλότερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση πριν από τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία ενώ υπάρχουν χώρες όπως η Σουηδία, Δανία και Αγγλία που αγγίζουν ή και ξεπερνούν το 30.0% του πληθυσμού. Σε σχέση με την ηλικία όπως ήταν αναμενόμενο, η συμμετοχή των ηλικιωμένων ήταν ιδιαίτερα χαμηλή. Το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής κατείχε το 2006 η ηλικιακή ομάδα 25-34. Το εκπαιδευτικό επίπεδο επηρέασε εξίσου τις πιθανότητες συμμετοχής τους. Τα ποσοστά συμμετοχής κυμαίνονταν από 0.3% για αυτούς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (βασική), έως 3.9% για τα άτομα με υψηλό επίπεδο

⁶⁷EU-LFS βλ. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_labour_force_survey

⁶⁸ Βλ. <https://ec.europa.eu/eurostat>

εκπαίδευσης (ανώτερη ή ανώτατη). Τα άτομα με ενδιάμεσα εκπαιδευτικά προσόντα καταλάμβαναν δε ποσοστό 2.6%.

Σε ειδική έρευνα της Eurostat το 2003 οι συμμετέχοντες (ηλικιακή ομάδα 25-64) δήλωσαν αν συμμετείχαν σε εκπαιδευτική δραστηριότητα διακριτής τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης κατά το τελευταίο έτος. Το ποσοστό συμμετοχής για την Ελλάδα ανέρχεται σε 17.4% (ποσοστό που αντιστοιχεί σε 1,01 εκατομμύρια άτομα) και ακολουθεί η Ουγγαρία με χαμηλότερο ποσοστό (12.0%) ενώ σε ορισμένες χώρες (Αυστρία, Δανία Λουξεμβούργο, Σλοβενία) η συμμετοχή εκτιμήθηκε γύρω στο 80.0%. Σε δραστηριότητες τυπικής εκπαίδευσης συμμετείχαν 74.000 άτομα, κυρίως νέοι 25-34 ετών εκτός εργατικού δυναμικού ενώ από την ηλικία των 35 και άνω τα ποσοστά συμμετοχής πρακτικά μηδενίζονται. Σε δραστηριότητες μη τυπικής εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής κατάρτισης) συμμετείχαν 281.000 άτομα κυρίως απασχολούμενοι και άνεργοι, γυναίκες (5.1% έναντι 4.6% των ανδρών) όσοι διέθεταν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, από αστικές περιοχές (6.0% έναντι 1.8% των αγροτικών). Σχεδόν 3 στους 4 συμμετέχοντες δήλωσαν λόγους συμμετοχής σχετικούς με την απασχόληση και ένας μικρός αριθμός δήλωσε προσωπικούς και κοινωνικούς λόγους. Σε σχέση με το επάγγελμα, υψηλά ποσοστά συμμετοχής παρουσίασαν οι υψηλών δεξιοτήτων κατηγορίες λευκού κολλάρου ενώ οι χειρώνακτες απέχουν σχεδόν παντελώς (98-99.0%). Σε δραστηριότητες άτυπης εκπαίδευσης συμμετείχαν 823.000 άτομα (ποσοστό 14.2% έναντι του 33% του ΕΕ-25) αξιοποιώντας για τον σκοπό κυρίως τεχνικές αυτο-μάθησης. Η ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο έπαιζαν σημαντικό ρόλο. Οι νέοι (25-34 ετών) είχαν τη μεγαλύτερη συμμετοχή με 20.0% και τη χαμηλότερη οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (55-64 ετών) με 7.0%. Οι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σημείωσαν ποσοστό 36.0% και μόνο 5.0% όσοι διέθεταν μόνο βασική εκπαίδευση.

Η έρευνα για τη *συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (CVTS 3) της Eurostat* το 2005 έδειξε ότι οι επιχειρήσεις που καταρτίζουν το προσωπικό τους καθώς και τα ποσοστά των απασχολούμενων που συμμετέχουν είναι από τα χαμηλότερα στην Ευρώπη. Ο λόγος εστιάζεται κυρίως στο πολύ μικρό μέσο μέγεθος των επιχειρήσεων στην Ελλάδα και κυρίως αυτές παρουσιάζουν υστέρηση. Η παρεχόμενη κατάρτιση εξάλλου εμφανίζεται δυσανάλογα συγκεντρωμένη σε δύο κλάδους οικονομικής δραστηριότητας με υψηλές εκπαιδευτικές απαιτήσεις από τους απασχολούμενους και οικονομικά κίνητρα, τις υπηρεσίες οικονομικής διαμεσολάβησης και τις διάφορες οικονομικές υπηρεσίες.

Όπως αναφέρει επιπλέον ο Καραλής (2018) σε έρευνα της *Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΣΥΕ) το 2007* που διενεργήθηκε σε δείγμα 6.510 ατόμων ηλικίας 25-64 ετών (για συμμετοχή κατά το έτος 2006), ποσοστό 14.5% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμμετείχε

σε εκπαιδευτική δραστηριότητα και σε ποσοστό 12.2% αυτή η δραστηριότητα υλοποιήθηκε εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συγκεκριμένη έρευνα παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Το ποσοστό συμμετοχής των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι διπλάσιο του αντίστοιχου των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας και οκταπλάσιο του ποσοστού των αποφοίτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (31.8%, 15.2% και 4.0%, αντίστοιχα). Το μεγαλύτερο ποσοστό (78.4%) δήλωσε ότι συμμετείχε για επαγγελματικούς λόγους, 16.7% για προσωπικούς λόγους και ποσοστό 5.0% ανέφερε συνδυασμό επαγγελματικών και προσωπικών λόγων.

Επιπρόσθετα, έρευνα του *INE ΓΣΕΕ* σε δείγμα μισθωτών και ανέργων κατά την περίοδο Ιουνίου-Ιουλίου 2008 που διενεργήθηκε από την εταιρεία *VPRC* κατέδειξε τα ακόλουθα ποσοστά συμμετοχής: ποσοστό 9.0% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας συμμετέχει σε πρόγραμμα, ποσοστό 20.0% δηλώνει πως συμμετείχε κατά τα τελευταία 2-3 έτη και αντίστοιχα 15.0% πριν από 4 ή περισσότερα έτη, ενώ ποσοστό 55.0% δηλώνει ότι δεν έχει συμμετάσχει ποτέ σε πρόγραμμα εκπαίδευσης / κατάρτισης.

Στη δεκαετία που διανύουμε, η δεύτερη πιο πρόσφατη πανελλαδική έρευνα είναι η *Έρευνα κοινής γνώμης επί ζητημάτων δια βίου μάθησης* (2011) της εταιρείας *Public Issue*⁶⁹ για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ».

Σκοπός της ήταν η αποτύπωση των απόψεων και της γνώσης και πληροφόρησης της κοινής γνώμης για την κατάσταση και την προοπτική στη δια βίου μάθηση καθώς και η καταγραφή των εμπειριών των ερωτώμενων από τη δια βίου μάθηση, τη διάθεση συμμετοχής τους σε αντίστοιχα προγράμματα και τις μαθησιακές τους προτιμήσεις. Η έρευνα διεξήχθη πανελλαδικά στο γενικό πληθυσμό 18 ετών και άνω σε ένα δείγμα 3.050 ατόμων από 23/12/2010 έως 18/1/2011 με τηλεφωνικές συνεντεύξεις βάσει ερωτηματολογίου.

Μέσω της έρευνας αυτής επιχειρήθηκε να διαγνωσθούν οι ανάγκες όλων των κοινωνικών ομάδων και κατηγοριών που αφορά δυνητικά η παρακολούθηση και η επέκταση της δια βίου μάθησης στην ελληνική κοινωνία. Συμπληρωματικά διερευνήθηκαν τόσο η σημασία/ ιεράρχηση των κινήτρων όσο και η ύπαρξη αποτρεπτικών/ανασταλτικών παραγόντων για τη συμμετοχή σε παρόμοια προγράμματα.

⁶⁹ Βλ. <https://www.publicissue.gr/1654/dia-viou-mathisi/>

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων το ποσοστό συμμετοχής σε *οποιοδήποτε* πρόγραμμα μη τυπικής ή άτυπης δια βίου μάθησης, *οποτεδήποτε*, υπολογίζεται σε 57.0% ενώ κατά το τελευταίο έτος καταγράφεται στο 26.0%.

Υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής εμφανίζουν όσοι είναι έως 34 ετών (64.0%), όσοι διαθέτουν ανώτερη μόρφωση (72.0%), οι μισθωτοί του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα (71.0% και 64.0% αντίστοιχα), ο ενεργός πληθυσμός (63.0%), οι αυτοτοποθετούμενοι, ιδεολογικά στην αριστερά (63.0%) ή την κεντροαριστερά (66.0%), οι κάτοικοι των αστικών περιοχών (61.0%), και όσοι αξιολογούν θετικά το προσωπικό τους εισόδημα (61.0%).

Το ποσοστό συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα *μη τυπικής* δια βίου μάθησης, κατά το *τελευταίο έτος* καταγράφεται στο 26.0%. Υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής εμφανίζουν όσοι είναι 18 έως 24 ετών (48.0%), όσοι διαθέτουν ανώτερη μόρφωση (39.0%), οι μισθωτοί του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα (41.0% και 34.0% αντίστοιχα), ο ενεργός πληθυσμός (34.0%), οι αυτοτοποθετούμενοι ιδεολογικά στην αριστερά (33.0%), οι κάτοικοι των αστικών περιοχών (31.0%) και όσοι δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη ζωή τους (35.0%).

Το αντικείμενο των προγραμμάτων που παρακολούθησαν κατά το τελευταίο έτος ήταν κυρίως μαθήματα, σεμινάρια ή συνέδρια, σχετικά με τις κοινωνικές επιστήμες (25.0%), την οικονομία και τις επιχειρήσεις (19.0%) και τις νέες τεχνολογίες (18.0%) Ακολουθούν θέματα όπως η υγεία (13.0%) και οι τέχνες και χειροτεχνίες (11.0%).

Οι ερωτώμενοι συνδέουν περισσότερο τη δια βίου μάθηση με την ευχαρίστηση που προσφέρει η διαδικασία εκμάθησης νέων πραγμάτων (91.0%) και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας (84.0%) ενώ παράλληλα την αντιμετωπίζουν ως εφόδιο για την αντιμετώπιση των ραγδαίων αλλαγών που συμβαίνουν στην κοινωνία (84.0%).

Το φύλο εξάλλου επηρεάζει το αντικείμενο των προγραμμάτων παρακολούθησης. Οι γυναίκες σε μεγαλύτερα ποσοστά παρακολουθούν προγράμματα σχετικά με τις κοινωνικές επιστήμες, τον πολιτισμό και τις τέχνες ενώ οι άντρες παρακολούθησαν περισσότερο προγράμματα σχετικά με την οικονομία, τις κατασκευές και τις φυσικές επιστήμες. Σημαντικός παράγοντας είναι επίσης η ηλικία πχ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (65+) συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα με αντικείμενο τον πολιτισμό και τις τέχνες και όσοι είναι 25-34 ετών παρακολουθούν προγράμματα νέων τεχνολογιών ή ξένων γλωσσών.

Το 44.0% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι παρακολούθησε το συγκεκριμένο πρόγραμμα κυρίως για επαγγελματικούς λόγους. Για προσωπικούς λόγους δήλωσαν ότι παρακολούθησαν οι γυναίκες, τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (55+), τα άτομα με κατώτερη μόρφωση, οι αλλοδαποί, οι άνεργοι, οι συνταξιούχοι, οι νοικοκυρές, ο μη-ενεργός πληθυσμός και οι κάτοικοι των αγροτικών περιοχών.

Το 39.0% των ερωτώμενων παρακολούθησαν δωρεάν το πρόγραμμα ενώ για το 33% ήταν αυτοχρηματοδοτούμενο. Ως βασικότεροι λόγοι συμμετοχής στο πρόγραμμα αναφέρθηκαν οι εξής: για να κάνουν τη δουλειά τους καλύτερα (35.0%) και για να αυξήσουν τις γενικές τους γνώσεις (35.0%). Άλλοι λόγοι που αναφέρονται σε υψηλά ποσοστά είναι η προσωπική ευχαρίστηση (27.0%) και η πιθανή εξέλιξη στη δουλειά τους (19.0%). Οι γυναίκες δηλώνουν την προσωπική ευχαρίστηση (34.0%) σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους άντρες (18.0%).

Οι βασικότεροι λόγοι που δε συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα μη τυπικής δια βίου μάθησης ήταν η έλλειψη χρόνου (25.0%), η έλλειψη ενδιαφέροντος ή κινήτρου (17.0%) και η άγνοιά τους για την ύπαρξη παρόμοιων προγραμμάτων (17.0%). Οι οικογενειακοί λόγοι βρίσκονται αρκετά ψηλά στην ιεράρχηση των λόγων μη συμμετοχής των γυναικών. Η ηλικία αναφέρεται ως ο σημαντικότερος λόγος για όσους είναι 65+.

Το ποσοστό συμμετοχής σε κάποια διαδικασία *άτυπης* διαδικασίας δια βίου μάθησης, κατά το *τελευταίο έτος* αγγίζει το 86.0%. Χαμηλότερη συμμετοχή παρουσίασαν τα άτομα που διαθέτουν κατώτερη μόρφωση (56.0%). Τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην άτυπη δια βίου μάθηση αφορούν την ανάγνωση εξειδικευμένων βιβλίων ή περιοδικών (59.0%) και τη χρήση ίντερνετ (online διαλέξεις, εκπαιδευτικές σελίδες 53.0%).

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, το 50.0% των ερωτώμενων δηλώνει *πρόθεση* συμμετοχής σε κάποια διαδικασία μη-τυπικής δια βίου μάθησης κατά το επόμενο έτος. Το ποσοστό πρόθεσης συμμετοχής αυξάνεται όσο μικραίνει η ηλικία των ερωτώμενων και όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής τους.

Οι βασικότεροι λόγοι *συμμετοχής* σε αντίστοιχα προγράμματα είναι: η αύξηση των γενικών γνώσεων (52.0%), η προσωπική ευχαρίστηση (26%) καθώς και η καλύτερη απόδοση στην εργασία (26.0%). Οι γυναίκες δηλώνουν την προσωπική ευχαρίστηση σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από ότι οι άντρες (32.0% έναντι 19.0%). Επίσης οι παραγωγικές ηλικίες (25-54 ετών) προτίθενται σε υψηλότερο βαθμό να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα με σκοπό τη βελτίωση της εργασίας τους.

Οι βασικότεροι λόγοι *μη συμμετοχής* σε κάποια διαδικασία μη-τυπικής δια βίου μάθησης το επόμενο έτος ήταν η έλλειψη χρόνου (28.0%), η έλλειψη ενδιαφέροντος ή κινήτρου (22.0%) και οι λόγοι ηλικίας (20.0%). Οι οικογενειακοί λόγοι βρίσκονται πάλι υψηλά στην ιεράρχηση των γυναικών ενώ οι λόγοι ηλικίας ιεραρχούνται πρώτοι σε άτομα 65+.

Το σημαντικότερο εμπόδιο για τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα δια βίου μάθησης είναι η γενικότερη απόσταση από τον τόπο διεξαγωγής σε ποσοστό 79.0%. Οι κάτοικοι ημιαστικών και αγροτικών περιοχών αξιολογούν ως εμπόδιο κατά και 86.0% και 84.0% αντίστοιχα την

ανυπαρξία προγραμμάτων σε κοντινή περιοχή. Εμπόδια που σχετίζονται με την προσωπική ή την επαγγελματική κατάσταση, εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες. Για τον ενεργό πληθυσμό αξιολογείται σε μεγαλύτερο βαθμό ως εμπόδιο ο μη διαθέσιμος χρόνος λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων (74.0% έναντι 66.0% στο γενικό πληθυσμό). Όσοι είναι παντρεμένοι με παιδιά κάτω των 18 ετών, δηλώνουν ως εμπόδιο το γεγονός ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις καταναλώνουν όλο το διαθέσιμο χρόνο (73.0% έναντι 63.0%). Η ηλικία αναφέρεται ως ο σημαντικότερος λόγος για όσους είναι 65+ και άνω σε ποσοστό 36.0% έναντι 23.0% στο σύνολο.

Το 46.0% των ερωτηθέντων δεν εκδηλώνει καμία επιθυμία για μάθηση σήμερα. Οι υπόλοιποι προτιμούν ως αντικείμενα κατά σειρά ιεράρχησης: νέες τεχνολογίες (17.0%), κάποια ξένη γλώσσα (14.0%) και κάποια τέχνη ή χειροτεχνία (11.0%) με τις γυναίκες να εκδηλώνουν μεγαλύτερη επιθυμία για μάθηση σχεδόν σε όλες τις θεματικές.

Οι λόγοι που θέλουν να μάθουν το αντίστοιχο αντικείμενο είναι κυρίως προσωπικοί και όχι επαγγελματικοί. Με ποσοστό 45.0% δηλώνουν ότι θα τους βοηθήσεις περισσότερο στην προσωπική τους ζωή και με ποσοστό 16.0% στην επαγγελματική τους ζωή.

Οι τρόποι μάθησης που προτιμούν αφορούν περισσότερο εναλλακτικές διαδικασίες όπως η συμμετοχή σε μία ομάδα με ίδια ενδιαφέροντα (39.0%), το ίντερνετ (23.0%) ή ένα λιγότερο τυπικό σεμινάριο (22.0%). Το ίντερνετ προτιμάται περισσότερο από τους άντρες και τις νεότερες ηλικιακές ομάδες ενώ ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας από τις γυναίκες.

Τέλος το 72.0% πιστεύει ότι είναι ευθύνη του κράτους να τους εξασφαλίζει τη δια βίου μάθηση. Όσον αφορά τη χρηματοδότηση των προγραμμάτων δια βίου μάθησης το 41.0% δήλωσε ότι πρέπει να γίνεται από το κράτος με τις επιχειρήσεις, το 11.0% αποκλειστικά από το κράτος, το 9.0% αποκλειστικά από τις επιχειρήσεις και το 4.0% από τους ίδιους τους πολίτες.

Μετά το 2011 που διεξήχθη η έρευνα της Public Issue όπως αναφέρει ο Καραλής (2018) τα στοιχεία που διαθέτουμε για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες προέρχονται κυρίως από τις έρευνες της Eurostat και της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ). Στις έρευνες της Eurostat παρατηρείται μια αρκετά σημαντική αύξηση (της τάξης του 43%) των ποσοστών μεταξύ των ετών 2011 και 2016, από 2.8% σε 4.0%. Ενώ το 2011 η Ελλάδα κατατάσσόταν στην τρίτη θέση από το τέλος (πριν τη Βουλγαρία και η Ρουμανία με 1.6%), με τα ποσοστά του 2016 κατατάσσεται έκτη χώρα στην ΕΕ-28 από το τέλος (ακολουθούν η Πολωνία – 3.7%, Κροατία – 3.0%, Σλοβακία – 2.9%, Βουλγαρία – 2.2% και Ρουμανία – 1.2%), Σημειώνεται ότι το μέσο ποσοστό για τη συμμετοχή στην ΕΕ-28 ήταν 9.1% το 2011 και 10.8% το 2016 (δηλαδή αύξηση κατά 18.6%). Σε έρευνες της ΕΛΣΤΑΤ

για τη συμμετοχή των ενηλίκων ηλικίας 18-64 ετών (εργαζομένων, ανέργων και μη ενεργών) σε προγράμματα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (επανάληψη της αντίστοιχης έρευνας του 2006 της ΕΣΥΕ) τα ποσοστά συμμετοχής είναι 9.6% για το έτος 2011 και 15.4% για το έτος 2016 δηλαδή παρατηρείται μια αύξηση της τάξης του 60.5%.

Η πιο πρόσφατη διαθέσιμη έρευνα είναι η *Έρευνα αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα 2011-2016* (2018) του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ⁷⁰ με επιστημονικά υπεύθυνο τον Θ. Καραλή και σε συνεργασία με την εταιρεία MARC ΑΕ.

Σκοπός της ήταν να αποτελέσει ένα αξιόπιστο βαρόμετρο της συμμετοχής στη διά βίου μάθηση διευκολύνοντας τη λήψη κατάλληλων αποφάσεων και την υιοθέτηση αποτελεσματικών πολιτικών. Διεξήχθη σε 3 φάσεις και διερευνήθηκε η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση κατά τα έτη 2011, 2013, 2015 και 2016. Ο εξεταζόμενος πληθυσμός ήταν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μισθωτών του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενων και εργοδοτών, καθώς και ανέργων (1.200 άτομα το 2011, 1.210 άτομα το 2013 και 800 άτομα το 2015 και 2016) στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας (Αττική, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο, Λάρισα) με τηλεφωνικές συνεντεύξεις βάσει ερωτηματολογίου.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των τριών φάσεων της έρευνας, σε *διαχρονική βάση* το ποσοστό συμμετοχής φαίνεται να κινείται στην περιοχή μεταξύ του 30.0% και 35.0% όταν σημειώνεται αύξηση του αριθμού των προγραμμάτων από ευρωπαϊκούς πόρους και μεταξύ του 20.0% και 25.0% όταν ο όγκος των επιδοτούμενων προγραμμάτων είναι σε ύφεση. Ως «κατώφλι συμμετοχής» κατά την περίοδο αυτή μπορεί να θεωρηθεί ένα ποσοστό που κινείται στην περιοχή του 25%.

Αναφορικά με τη συμμετοχή των ερωτώμενων σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικό με το επάγγελμά τους έστω και μια φορά στο παρελθόν, το οποίο υλοποιήθηκε εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, ποσοστό 61.3% δηλώνει ότι έχει συμμετάσχει σε τέτοιου τύπου εκπαιδευτική δραστηριότητα. Αναλύοντας τα στοιχεία για τη συμμετοχή ως προς την επαγγελματική ιδιότητα για το 2016, παρατηρούμε ότι οι εντός της αγοράς εργασίας πολίτες συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης: μισθωτοί δημόσιου τομέα 79.8%, μισθωτοί ιδιωτικού τομέα 70.8%, αυτοαπασχολούμενοι 60.5%, άνεργοι 44.5%.

⁷⁰ Βλ. <https://imegsevee.gr/δημοσιεύσεις/κίνητραεμπόδια-για-τη-συμμετοχή-των-ενηλίκων-στη-διά-βίου-μάθηση/>

Αναφορικά με τα ποσοστά που αφορούν τη συμμετοχή κατά την διάρκεια των ετών 2015 και 2016, ποσοστό 27.9% δηλώνει ότι έχει συμμετάσχει έστω σε ένα σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα/εκπαιδευτική δραστηριότητα που αφορούσε το επάγγελμα κατά τη διάρκεια του 2015, και ποσοστό 22.7% για το έτος 2016. Σημειώνουμε ότι το ποσοστό συμμετοχής κατά το έτος 2013 ήταν 24.0% και για το 2011 υπολογίζεται προσεγγιστικά σε 18.3%.

Αναλύοντας τα στοιχεία για τη συμμετοχή βλέπουμε σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την επαγγελματική κατηγορία: μισθωτοί δημόσιου τομέα ποσοστό 43.9% το 2015 και 36% το 2016, μισθωτοί ιδιωτικού τομέα ποσοστό 32.4% το 2015 και 31.3% το 2016, αυτοαπασχολούμενοι ποσοστό 34.8% το 2015 και 24.1% το 2016, άνεργοι ποσοστό 10.2% το 2015 και 6.9% το 2016.

Ειδικά για τη συμμετοχή στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, ποσοστό 11.6% δηλώνει ότι συμμετείχε κατά τη διάρκεια του 2015 σε σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα / εκπαιδευτική δραστηριότητα γενικής μόρφωσης/παιδείας, ενώ κατά τη διάρκεια του 2016 το αντίστοιχο ποσοστό είναι 9.8%. Για τα έτη 2013 και 2011 τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 11.6% και 9.7%.

Ως προς τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης κατά το τελευταίο έτος (2016), από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτουν τα παρακάτω:

- Σχετικά ισόρροπη είναι η συμμετοχή ως προς το φύλο (άνδρες 24.3% και γυναίκες 21.0%).
- Υψηλότερη συμμετοχή εντοπίζεται στους δημοσίους υπαλλήλους (34.9%), έναντι του τομέα των υπηρεσιών (27.8%), ενώ πολύ χαμηλότερα είναι τα ποσοστά συμμετοχής για τον τομέα του εμπορίου (10.8%) και της μεταποίησης (9.9%).
- Τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής παρατηρούνται στην Αθήνα (26.4%), την Θεσσαλονίκη (20.6%) και το Ηράκλειο (20.2%), ενώ σχετικά χαμηλά είναι τα ποσοστά συμμετοχής για τη Λάρισα (18.3%) και την Πάτρα (14.6%).
- Σε σχέση με τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας, τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής παρατηρούνται στα έτη 11-20 (27.7%), ενώ για τις υπόλοιπες κατηγορίες δεν σημειώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις (τα ποσοστά κινούνται από 18.3% έως 20.9%).
- Τα ποσοστά συμμετοχής παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις αναφορικά με τη θέση στην ιεραρχία (28.2% για όσους εποπτεύουν, έναντι 19.8% για αυτούς που δεν εποπτεύουν).
- Οι ερωτώμενοι που δηλώνουν επαρκές οικογενειακό εισόδημα συμμετείχαν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από όσους δήλωσαν ανεπαρκές (επαρκές: 33.1% έναντι 10.9%).

- Η παρακολούθηση προγραμμάτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό επίπεδο (κατώτερη/μέση: 11.3%, μέση: 13.8%, μεταλυκειακή/ανώτερη: 18.4% και ανώτατη: 36.6%).
- Τα μέλη σωματείων, εθελοντικών οργανώσεων και πολιτικών κομμάτων παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής έναντι των μη μελών (σωματείο: 35.3% έναντι 19.9%, εθελοντική οργάνωση: 35.1% έναντι 20.2%, πολιτικό κόμμα 30.2% έναντι 22.2%).

Με δεδομένο ότι τα ποσοστά συμμετοχής σε δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων κινούνται σε χαμηλά επίπεδα, οι ερευνητές βρίσκουν ενδιαφέρον να διερευνηθεί πώς καλύπτεται αυτό το έλλειμα. Οι ενδεχόμενοι τρόποι υποκατάστασης θα μπορούσαν να αναζητηθούν στους θεσμούς και μηχανισμούς της άτυπης εκπαίδευσης, που κατά την τυπολογία Coombs έχουν έναν λανθάνοντα εκπαιδευτικό ρόλο (πχ η εργασία, η οικογένεια, τα ΜΜΕ, οι βιβλιοθήκες, το διαδίκτυο, οι οργανώσεις και ενώσεις πολιτών).

Για τον τομέα της *γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων*, από τα ευρήματα προκύπτει ότι η συμμετοχή σε θεσμούς που συνδέονται άμεσα με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη κινείται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Για τον τομέα της *συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης* επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι τρόποι ενδεχόμενης αναπλήρωσης και υποκατάστασης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τους ερωτώμενους που δεν συμμετείχαν σε πρόγραμμα κατά την τελευταία πενταετία. Όπως προέκυψε από τα δεδομένα, αυξάνεται διαρκώς η χρήση του Ίντερνετ ως μέσου «αναπλήρωσης» της συμμετοχής στη διά βίου εκπαίδευση, αλλά και ως βασικού παράγοντα αυτο-μόρφωσης για την επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων με ποσοστό από 39.7% το 2011 σε 51.4% το 2016 - ενώ έχει μειωθεί η μελέτη βιβλίων ή εξειδικευμένων περιοδικών με ποσοστό 23.8% το 2011 σε 17.9% το 2016. Η άτυπη εκπαίδευση κατά την εργασία (ενημέρωση κατά την εργασία και ενημέρωση από άλλους συναδέλφους) εξακολουθεί να παραμένει ένας σημαντικός μηχανισμός αναπλήρωσης της συμμετοχής με ποσοστό 33.9% το 2011 και 33.2% το 2016. Άλλοι παράγοντες δεν φαίνεται να θεωρούνται σημαντικοί από τους συμμετέχοντες, ενώ χαμηλό είναι το ποσοστό όσων θεωρούν ότι δεν χρειάζεται να γνωρίζουν κάτι παραπάνω για να ανταπεξέλθουν στην εργασία τους.

Στην ερώτηση που αφορούσε στην *επιθυμία συμμετοχής* κατά το επόμενο έτος σε πρόγραμμα που να αφορά το επάγγελμα, ποσοστό 75.7% τοποθετείται θετικά έναντι 72.2% το 2013 και 68.1% το έτος 2011. Είναι αξιοσημείωτο ότι, όπως και στις προηγούμενες έρευνες (2011 και 2013), η απόσταση μεταξύ της επιθυμίας συμμετοχής σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά το επάγγελμα (75.7%) και της συμμετοχής που καταγράφεται για τα έτη 2015 και 2016 (27.9% και 22.7%, αντίστοιχα) εξακολουθεί να παραμένει πολύ μεγάλη. Αυτό καθιστά

την αποτύπωση των κινήτρων, και κυρίως των εμποδίων στη συμμετοχή, ζήτημα κομβικής σημασίας για τη διερεύνηση των τρόπων διεύρυνσης της πρόσβασης των πολιτών σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση σχετίζονται τόσο με τις γενικότερες αντιλήψεις και στάσεις για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, όσο και με την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών και προσωπικών επιδιώξεων. Όπως παρατηρούμε, παρά τις αυξομειώσεις στα ποσοστά ορισμένων από τους λόγους συμμετοχής, ουσιαστικά η εικόνα παραμένει διαχρονικά η ίδια σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Οι βασικές τάσεις παραμένουν ίδιες, δηλαδή υψηλά ποσοστά παρατηρούνται στις κατηγορίες «ενδιαφέρον για τη μάθηση» με 90.0% το 2011 και 92.4% το 2016 και «επαγγελματική αναβάθμιση» με 86.4% το 2011 και 90.5% το 2016, και, ενώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα ευρήματα για την περίπτωση των δημοσίων υπαλλήλων δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με εκείνα των άλλων επαγγελματικών κατηγοριών.

Μικρές είναι οι διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα δεδομένα της έρευνας του 2011 όταν οι ερωτώμενοι καλούνται να κάνουν *μία* μόνον επιλογή. Συγκεκριμένα, η αύξηση των οικονομικών απολαβών συγκεντρώνει πλέον μεγαλύτερα ποσοστά με 16.9% το 2011 και 17.0% το 2016 έναντι της διατήρησης της θέσης εργασίας με 19.3% το 2011 και 9.7% το 2016, ενώ πολύ υψηλά παραμένει η επιλογή «γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα» με 17.2% το 2011 και 21.5% το 2016. Αντίθετα, παράγοντες που εντάσσονται στις κατηγορίες της προσωπικής/οικογενειακής ζωής και της κοινωνικής συμμετοχής συγκεντρώνουν χαμηλότερα ποσοστά.

Η σημαντική πτώση το 2016 των ποσοστών που αφορούν τη διατήρηση της θέσης εργασίας ή την εύρεση καλύτερης εργασίας (ενώ η απόδοση στην εργασία εξακολουθεί να είναι ο πρώτος παράγοντας που επιλέγεται) ενδεχομένως να σχετίζεται με τη γενικότερη απορρύθμιση στην αγορά εργασίας. Οι συμμετέχοντες φαίνεται ότι δεν θεωρούν την επαγγελματική κατάρτιση σημαντική για τη διατήρηση ή την εύρεση εργασίας, αντίθετα όμως θεωρούν την εκπαίδευση ως σημαντικό παράγοντα για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και τη συνακόλουθη καλύτερη απόδοση κατά την εργασία.

Η ανάλυση ως προς τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του δείγματος ανέδειξε τις ακόλουθες αξιοσημείωτες τάσεις διαφοροποίησης:

- Η εύρεση καλύτερης εργασίας επιλέγεται σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους εποπτεύονται στην εργασία τους σε σχέση με όσους εποπτεύουν.
- Η διατήρηση της θέσης εργασίας κι η αύξηση των απολαβών κινούνται πολύ χαμηλότερα σε ποσοστά για την περίπτωση των μισθωτών του δημόσιου τομέα σε σχέση με

τις άλλες επαγγελματικές κατηγορίες. Οι μισθωτοί του δημόσιου τομέα επιλέγουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τους λόγους «γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα» και «για να είμαι πιο ολοκληρωμένος πολίτης».

- Οι γυναίκες επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες τους λόγους που σχετίζονται με τη διατήρηση της θέσης εργασίας, την εύρεση καλύτερης εργασίας, την αποδοτικότητα στην εργασία και την αύξηση των τυπικών προσόντων.
- Η αύξηση των απολαβών λειτουργεί σε μεγαλύτερο βαθμό ως κίνητρο για τους αποφοίτους κατώτερης και μέσης εκπαίδευσης έναντι των αποφοίτων μεταλυκειακής/ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τα εμπόδια για συμμετοχή το κόστος συμμετοχής παραμένει διαχρονικά το μεγαλύτερο εμπόδιο αφού επιλέγεται από ποσοστό υψηλότερο του 80.0% σε όλες τις φάσεις της έρευνας και έχει ενταθεί την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Στην έρευνα του 2016 προκύπτει μια αρκετά σημαντική αύξηση του ποσοστού εκείνων που δηλώνουν ως εμπόδιο την έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών (από 28.3% το 2011 σε 41.8% το 2013 και 46.2% το 2016).

Όταν οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν ένα μόνον εμπόδιο, το κόστος συμμετοχής επιλέγεται περίπου από τους μισούς στις δύο πρώτες φάσεις της έρευνας (46.9% το 2011 και 44.1% 2013), ενώ για το 2016 προκύπτει μια σημαντική μείωση του ποσοστού (38.1%). Σχετική αύξηση παρουσιάζει για το 2016 το ποσοστό του παράγοντα που αναφέρεται στην έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών από 8.5% το 2011 σε 13.5% το 2016. και έχει ενταθεί την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Εκτός από το κόστος, ως συνηθέστερα και σημαντικότερα εμπόδια καταγράφονται η έλλειψη πληροφόρησης/ελλιπής ενημέρωση, η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών ή άλλων υποχρεώσεων, αλλά και λόγοι που σχετίζονται με την οργάνωση των σεμιναρίων όπως οι ημέρες και ώρες υλοποίησης, η ποιότητα των σεμιναρίων, ο τόπος διεξαγωγής καθώς και η μεγάλη διάρκειά τους.

Ωστόσο, ένα σημαντικό εύρημα για την έρευνα του 2016, που ουσιαστικά είναι και η μοναδική περίπτωση διαφοροποίησης ως προς την ιεράρχηση των εμποδίων, είναι η πολύ μεγάλη αύξηση του παράγοντα που αναφέρεται στην ποιότητα και την οργάνωση των προγραμμάτων. Συγκεκριμένα ποσοστό 11.1% επιλέγει αυτόν τον παράγοντα ως το σημαντικότερο εμπόδιο για συμμετοχή κατά το 2016 (3.3% το 2011). Η σημαντική αυτή αύξηση πιθανότατα συνδέεται με μια πτώση στο επίπεδο ποιότητας των προσφερόμενων προγραμμάτων κατά την τελευταία τριετία. Ωστόσο, σε μια γενική θεώρηση, η σειρά των εμποδίων παραμένει σχετικά σταθερή σε όλες τις φάσεις της έρευνας.

Προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι συνθήκες οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν θετικά στην κατεύθυνση της άρσης των αναφερόμενων εμποδίων, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να επιλέξουν έως τρεις παράγοντες που θα τους διευκόλυναν στην παρακολούθηση προγραμμάτων.

- Η βελτίωση των απολαβών είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για τους ερωτώμενους σε όλες τις φάσεις της έρευνας με ποσοστό 39.3% το 2011 και 41.5% το 2016 ενώ το εύρημα αυτό θα μπορούσε να συνδεθεί με το βασικότερο εμπόδιο (κόστος συμμετοχής).
- Σχετική αύξηση παρουσιάζεται στους παράγοντες που αφορούν την αναγνώριση των προσόντων που αποκτώνται με την παρακολούθηση σεμιναρίων (περίπου 10 ποσοστιαίες μονάδες) με ποσοστό 23.4% το 2011 και 36.0% το 2016, αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων (περίπου 7 ποσοστιαίες μονάδες) με ποσοστό 17.2% το 2011 και 24.8% το 2016. Το τελευταίο αυτό εύρημα ενισχύει την υπόθεση που αναφέραμε για την πτώση της ποιότητας υλοποίησης των προσφερόμενων προγραμμάτων.
- Τέλος, αύξηση παρουσιάζεται και στα ποσοστά όσων δηλώνουν ότι η υλοποίηση των προγραμμάτων με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα μπορούσε να διευκολύνει τη συμμετοχή, από 26.9% το 2011 σε 37.9% το 2016.

Από τα ευρήματα των συνεντεύξεων προκύπτει ότι ο βασικότερος από τους παράγοντες που συγκροτούν, κατά την αντίληψη των υποκειμένων της έρευνας, την ποιότητα στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι οι εκπαιδευτές, καθώς εντοπίζονται 18 αναφορές στα προσόντα και το ρόλο τους. Από 10 αναφορές εντοπίζονται για την ανταπόκριση του περιεχομένου του προγράμματος στις ανάγκες των συμμετεχόντων και τον χώρο εκπαίδευσης, ενώ από 2 αναφορές για τον εξοπλισμό και το εκπαιδευτικό υλικό. Αξιοσημείωτο θεωρείται ότι 2 από τους ερωτώμενους αναφέρονται στη σημασία της βιωματικής προσέγγισης, της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων και της σχέσης εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων.

Όπως προκύπτει με βάση τα διαχρονικά ευρήματα της έρευνας, η διά βίου εκπαίδευση λειτουργεί *ως ενισχυτής των υφισταμένων ανισοτήτων*, κυρίως ως προς τις παραμέτρους του διαθέσιμου εισοδήματος, του εκπαιδευτικού επιπέδου και της θέσης στην απασχόληση.

Τα συμπεράσματα αυτά συνεισφέρουν στην καταγραφή των αιτιών που οδηγούν σε διαχρονικά χαμηλά ποσοστά συμμετοχής όπως αποτυπώνεται σε αυτή την έρευνα αλλά και σε έρευνες άλλων οργανισμών, όπως της Eurostat (Καραλής, 2018). Επιπλέον, σύμφωνα με την *Εκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2018* της Ευρωπαϊκής

Επιτροπής για την Ελλάδα⁷¹ παρά την ανάγκη για αναβάθμιση προσόντων, η συμμετοχή ενηλίκων στη μάθηση (ηλικίας 25-64 ετών) όλων των εκπαιδευτικών επιπέδων (ISCED 0-8) παραμένει πολύ χαμηλή. Παρότι αυξήθηκε από 3.2% το 2014 σε 4.5% το 2017, η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων ήταν πολύ χαμηλότερη από τον ευρωπαϊκό μέσον όρο (10.8% και 10.9% αντίστοιχα). Επιπρόσθετα, η παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενισχύθηκε από το διευρυμένο σύστημα μαθητείας, ενώ η εκπαίδευση ενηλίκων παραμένει ανεπαρκής, ιδιαίτερα η κατάρτιση των εργαζομένων στις επιχειρήσεις. Σύμφωνα με τη CVTS το 2015, το 21.7% των ελληνικών επιχειρήσεων προσέφερε επαγγελματική κατάρτιση στους εργαζόμενους (ευρωπαϊκός μέσος όρος: 72.6%) και μόνο το 18.5% των εργαζομένων συμμετείχε σε αυτήν την εκπαίδευση (ευρωπαϊκός μέσος όρος: 40.8%), το χαμηλότερο ποσοστό στην ΕΕ. Οι περισσότερες ελληνικές επιχειρήσεις θεωρούν τις δεξιότητες εξυπηρέτησης πελατών και ομαδικής εργασίας ως τις πιο σημαντικές για την επιχειρησιακή ανάπτυξη. Για την αντιμετώπιση του χαμηλού επιπέδου ψηφιακών δεξιοτήτων, η Ελλάδα εκπονεί πρόγραμμα για την κατάρτιση και πιστοποίηση νέων ανέργων ηλικίας 18-24 ετών στον τομέα των ΤΠΕ. Επιπλέον, 74 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε ολόκληρη τη χώρα, καθώς και τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης των Δήμων παρέχουν εκπαίδευση και προσόντα για ενήλικες χαμηλής ειδίκευσης.

Απεναντίας, σύμφωνα με την ίδια Έκθεση η ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (από άτομα ηλικίας 30-34) στην Ελλάδα ξεπερνάει τον ευρωπαϊκό στόχο του 40% για το 2020. Έχοντας αυξηθεί από 37.2% το 2014 σε 43.7% το 2017 είναι υψηλότερη από τον ευρωπαϊκό μέσον όρο (37.9% και 39.9% αντίστοιχα) και ενδεχομένως επιβεβαιώνει το δίπολο υποεκπαίδευσης/υπερεκπαίδευσης για την Ελλάδα. Παρά τη βελτίωση όμως, οι πρόσφατοι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν τη χαμηλότερη απασχολησιμότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την υψηλότερη υπερείδικευση στην εργασία τους.

⁷¹ Βλ. <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-2-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>

2.2. Πρακτικές & τάσεις της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη

Όπως είδαμε ήδη στην ενότητα 1.4. και σύμφωνα με τους Viron & Davis (2015), στα διαδοχικά ανακοινωθέντα των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπογραμμίζεται ότι τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να προχωρήσουν από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων σε μια πληρέστερη εφαρμογή της δια βίου μάθησης έως το 2020. Εν τω μεταξύ, ορισμένα πανεπιστήμια έχουν ήδη κάνει πρόβλεψη για μια μεγαλύτερη ποικιλία δια βίου σπουδαστών, όπως οι νέοι ενήλικες χωρίς πανεπιστημιακό πτυχίο, άτομα που αναζητούν επαγγελματική εξέλιξη, ανέργους ενήλικες, μετανάστες κοκ. Παράλληλα, έχουν δημιουργήσει καινοτόμα έργα συνεργασίας και έχουν συσσωρεύσει πολλές καλές πρακτικές.

Το European University Continuing Education Network (EUCEN)⁷² είναι ένας διεθνής μη κυβερνητικός, μη κερδοσκοπικός οργανισμός και το μεγαλύτερο και παλαιότερο ευρωπαϊκό δίκτυο που επικεντρώνεται ενεργά στην πανεπιστημιακή δια βίου μάθηση (ULLL). Αποτελείται από 191 μέλη (κυρίως πανεπιστήμια) από 36 χώρες. Το EUCEN στοχεύει να συμβάλει στην οικονομική και πολιτιστική ζωή της Ευρώπης μέσω της προώθησης και της προαγωγής της δια βίου μάθησης στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και να ενισχύσει την επιρροή των πανεπιστημίων στην ανάπτυξη της γνώσης και των πολιτικών δια βίου μάθησης σε όλη την Ευρώπη.

Κατά την περίοδο 2005-2012, το EUCEN με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ανέλαβε μια σειρά έργων που περιλάμβαναν έρευνες για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης σε πανεπιστήμια. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις δεν συνιστούν αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα στοιχεία παρήχθησαν από τους εταίρους των έργων, πολλοί από τους οποίους ήταν μέλη του EUCEN και ως εκ τούτου είχαν εμπειρία ή τουλάχιστον ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης. Επομένως, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί στην άντληση γενικών συμπερασμάτων για όλα τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια από αυτά τα αποτελέσματα. Η πιο ενδιαφέρουσα πτυχή των αποτελεσμάτων όμως είναι ότι φωτίζουν τις εξελίξεις, τις τάσεις και τις καινοτομίες στο πεδίο της ULLL.

Επιπρόσθετα, μια σειρά άλλων μελετών σε ορισμένες περιπτώσεις έδωσε παρόμοια αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι μελέτες και τα σχέδια που ανέλαβε η European University Association (EUA) έδειξαν ότι τα πανεπιστήμια έχουν υιοθετήσει διαφορετικούς ορισμούς και στρατηγικές για την ανάπτυξη της ULLL που επηρεάζονται από πολιτιστικούς και θεσμικούς

⁷² Βλ. <http://www.eucen.eu/>

παράγοντες και ότι έχουν δημιουργήσει συνεργασίες με ευρύ φάσμα εμπλεκόμενων για να το πράξουν (Sursock και Smidt, 2010 · Smidt and Sursock, 2011 στο Viron & Davis, 2015).

Αν και πολλά συνεργατικά προγράμματα έχουν αναληφθεί τόσο εντός όσο και μεταξύ διαφόρων ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, η πολυμορφία παραμένει το συντριπτικό χαρακτηριστικό του πεδίου (Davies, 2007 · Davies, 2009 στο Viron & Davis, 2015). Αυτό είναι εμφανές με διάφορους τρόπους, τουλάχιστον όσον αφορά την ονοματολογία. Ουσιαστικά, ό,τι αποκαλείται «δια βίου μάθηση» σε μια χώρα μπορεί να αποκαλείται «εκπαίδευση ενηλίκων», «μεταπτυχιακές σπουδές» ή «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» σε άλλες όπως και αυτό που περιλαμβάνεται στην ονομασία σε μια χώρα μπορεί να μην περιλαμβάνεται σε άλλη. Για παράδειγμα, το πτυχίο ή το μεταπτυχιακό δίπλωμα με επαγγελματικό προσανατολισμό μπορεί να ταξινομηθεί ως δια βίου μάθηση σε μια χώρα, αλλά να είναι μέρος της σειράς των τακτικών πτυχιακών μαθημάτων σε άλλες χώρες. Σε ορισμένες χώρες η ονομασία συνδέεται με την παροχή, σε άλλες με τους εκπαιδευόμενους ή τις ομάδες-στόχους και σε άλλες με τον τρόπο παράδοσης (πλήρους ή μερικής φοίτησης, εξ'αποστάσεως ή δια ζώσης, ακαδημαϊκού ή επαγγελματικού τύπου, προσαρμοσμένου/εξατομικευμένου ή γενικού). Το εύρος και ο αριθμός των προσφερόμενων μαθημάτων ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό. Σε ορισμένες χώρες, η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει υπηρεσίες όπως συμβουλευτική, καθοδήγηση σταδιοδρομίας, επαφές με τους αποφοίτους και επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης ενώ σε άλλες χώρες τέτοιες υπηρεσίες τοποθετούνται θεσμικά σε άλλο σημείο. Οι ομάδες-στόχοι ποικίλουν: μεμονωμένοι εκπαιδευόμενοι, συγκεκριμένες ομάδες όπως οι άνεργοι, οι γυναίκες ή οι μετανάστες και οργανώσεις κάθε είδους (δημόσιες, ιδιωτικές, μη κερδοσκοπικές, επαγγελματικές, πολιτιστικές Viron & Davis, 2015).

Μια νέα αυξανόμενη ομάδα σπουδαστών για τα πανεπιστήμια είναι οι ηλικιωμένοι που επωφελούνται από τα μαθήματα που προσφέρονται από τα τμήματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ή εξειδικευμένα προγράμματα όπως το Elder-hostel ή το Πανεπιστήμιο της Τρίτης Ηλικίας. Αντανακλώντας την αποδοχή των αρχών της δια βίου μάθησης, οι ενήλικες σπουδαστές αποτελούν σήμερα ένα μεγάλο ποσοστό σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση - σε ορισμένες χώρες αποτελούν ακόμη και πλειοψηφία. Πολλοί από αυτούς εγγράφονται σε κανονικά μαθήματα ή προγράμματα, ενώ άλλοι παρακολουθούν μαθήματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Μεταξύ των τελευταίων, ένας αυξανόμενος αριθμός βρίσκεται στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση που έχει αυξηθεί δραματικά με τις αυξανόμενες απαιτήσεις για υποχρεωτική συνεχιζόμενη εκπαίδευση σε πολλά επαγγέλματα (Rubenson, 2011a).

Όλα τα πανεπιστήμια συμμετέχουν σε μια σειρά συνεργασιών με διαφορετικά είδη εμπλεκόμενων για λόγους που σχετίζονται με την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, όπως η ανάλυση και πρόβλεψη των εκπαιδευτικών αναγκών, ο εντοπισμός των ομάδων στόχων και το μάρκετινγκ, η προώθηση, παράδοση και αξιολόγηση των μαθημάτων. Σε έρευνα του EUCEN οι εργοδότες αναφέρθηκαν ως οι συχνότεροι εταίροι ενώ οι περιφερειακές αρχές και οι κοινωνικοί εταίροι ήταν επίσης πολύ σημαντικοί. Αυτό συμβαδίζει με το γεγονός ότι μεγάλο μέρος της ULLL είναι προσανατολισμένη επαγγελματικά, επομένως οι εργοδότες και οι κοινωνικοί εταίροι αποτελούν βασικούς παράγοντες, παράλληλα με τις περιφερειακές αρχές που είναι υπεύθυνες για την επαγγελματική κατάρτιση σε πολλές χώρες. Ο τρόπος οργάνωσης και διαχείρισης της δια βίου μάθησης ποικίλλει μεταξύ σχολών του ίδιου πανεπιστημίου, μεταξύ πανεπιστημίων της ίδιας χώρας και μεταξύ χωρών.

Παρ' όλα αυτά, μπορούν να εντοπιστούν διάφορα μοντέλα. Ορισμένα πανεπιστήμια έχουν τη δική τους ειδική μονάδα δια βίου μάθησης, η οποία μπορεί να είναι ή όχι αποκλειστικά αφιερωμένη στη δια βίου μάθηση, σε άλλα ένα συγκεκριμένο τμήμα ή σχολή είναι υπεύθυνο. Άλλοι βασίζονται σε μια εξωτερική οργάνωση που συνδέεται ή / και ελέγχεται από το πανεπιστήμιο με κάποιο τρόπο (όπως ένα ίδρυμα ή μια πανεπιστημιακή εταιρεία). Ένα υβριδικό μοντέλο με συνδυασμό προσεγγίσεων για διαφορετικά είδη παροχής ή υπηρεσίας είναι επίσης δυνατό. Η ποικιλομορφία αυτή σε όλα τα επίπεδα αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι τα πανεπιστήμια συνήθως έχουν περισσότερους από έναν στόχους στην προσφορά της δια βίου μάθησης και ότι αυτοί οι στόχοι ποικίλλουν μεταξύ των ιδρυμάτων.

Οι κοινοί στόχοι περιλαμβάνουν την ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, την τόνωση της προσωπικής ανάπτυξης με την παροχή προγραμμάτων προσωπικής ανάπτυξης για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, την ενθάρρυνση της συμμετοχής μη παραδοσιακών σπουδαστών, την προσέλκυση νέων ομάδων στο πανεπιστήμιο, την κάλυψη των αναγκών των πολιτών σε όλες τις πτυχές της ζωής, την υποστήριξη της κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής ανάπτυξης της περιοχής τους και/ή την αναζήτηση νέων πηγών εσόδων (Viron & Davis, 2015).

Μια εικόνα για την ποικιλομορφία της δια βίου μάθησης στα ευρωπαϊκά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μας δώσουν το έργο «Tertiary Higher Education for People in Mid-life» (THEMP)⁷³ και το πανεπιστημιακό σύστημα της Δανίας που περιλαμβάνει δύο παράλληλα προγράμματα, το παραδοσιακό ακαδημαϊκό πρόγραμμα Candidatus και το εναλλακτικό πρακτικό πρόγραμμα Master.

⁷³ Βλ. Project Reference: 511690-LLP-1-2010-1-ES-KA1-KA1SCR

Το πρόγραμμα Tertiary Higher Education for People in Mid-life» (THEMP)

Το έργο THEMP χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (LLL 2007-2013) και υλοποιήθηκε την περίοδο 2011-2013. Στόχευε στη μελέτη προγραμμάτων δια βίου μάθησης σε πανεπιστήμια σε 7 κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ιταλία, Τσεχία, Ισπανία, Ουγγαρία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ολλανδία, Γερμανία) αναζητώντας το πώς θα ανοίξει η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και μάθηση για ενήλικες εκπαιδευόμενους. Με επίκεντρο τα σχετικά προγράμματα με στόχο την αγορά εργασίας και την ηλικία των συμμετεχόντων (40+), το έργο εξέτασε την ένταξη σε αυτά και αξιολόγησε τον τρόπο με τον οποίο τα προγράμματα αυτά επηρεάζουν την απασχολησιμότητα και την ποιότητα ζωής των συμμετεχόντων (Krüger et al., 2015). Στο πρώτο δείγμα⁷⁴ παρουσιάστηκαν τα ακόλουθα προγράμματα:

✓ *Ιταλία: Πανεπιστήμιο της Μπολόνια & FormArea&Partner – Πανεπιστημιούπολη Απασχόλησης*

Το Πανεπιστήμιο της Μπολόνια ξεκίνησε το 2009 ένα πρόγραμμα για τη στήριξη των ενηλίκων που διέρχονται μεταβάσεις στην επαγγελματική τους ζωή. Το πρόγραμμα ονομάζεται «Πανεπιστημιούπολη Απασχόλησης» και διοργανώνεται από κοινού από την Παιδαγωγική Σχολή και την FormArea, μια ιδιωτική εταιρεία που εξειδικεύεται στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων. Η Πανεπιστημιούπολη υλοποιείται μέσω ενός συνόλου «Εργαστηρίων Δια Βίου Μάθησης» που συνιστούν ένα πρόγραμμα διαρκούς εκπαίδευσης.

Η Πανεπιστημιούπολη είναι ανοικτή για όλους τους ενήλικες, όμως εστιάζει σε εκείνους τους εργαζόμενους που έχουν πληγεί από την κρίση, κυρίως μεταξύ 40 και 50 ετών, οι οποίοι κατά κύριο λόγο προέρχονται από μεταποιητικές ΜΜΕ. Το πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο εντός του κυβερνητικού πλαισίου που ρυθμίζει τις εθνικές πολιτικές δράσης για την εργασία. Προέρχεται από τις συμφωνίες μεταξύ των κοινωνικών εταίρων που αναγνώρισαν τη σημασία και την αναγκαιότητα διδασκαλίας «οριζόντιων δεξιοτήτων» στο πλαίσιο ενός προγράμματος που απευθύνεται σε ενήλικες που επιθυμούν να αποκτήσουν / ανανεώσουν ένα σύνολο επαγγελματικών ικανοτήτων.

Η Πανεπιστημιούπολη λέγεται ότι παρέχει όχι μόνο τη γνώση αλλά και μια μεθοδολογία που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να επαναπροσδιορίσουν τις επαγγελματικές τροχιές τους. Όλα τα μαθήματα είναι δωρεάν, καθώς χρηματοδοτούνται από δημόσιους ή ιδιωτικούς πόρους. Οι προϋποθέσεις πρόσβασης ενδέχεται να ποικίλλουν ανάλογα με τον συγκεκριμένο στόχο του προγράμματος και να ορίζονται από τον φορέα που

⁷⁴ Βλ. First Mutual Learning Seminar of the Project THEMP <http://themp.eu/themp-working-documents>

το χρηματοδοτεί. Η παρακολούθηση του προγράμματος πιστοποιείται από το Πανεπιστήμιο της Μπολόνια. Το ευρύτερο πρόγραμμα κατάρτισης πιστοποιείται από την περιφέρεια Εμίλια Ρομάνια. Τα μαθήματα δεν παρέχουν επίσημες πιστωτικές μονάδες στους συμμετέχοντες.

✓ *Τσεχία: Πανεπιστήμιο του Καρόλου της Πράγας και Πρόγραμμα για Σχολικούς Συμβούλους*

Η Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Καρόλου της Πράγας διαθέτει τρία είδη προγραμμάτων διά βίου μάθησης: προγράμματα προσόντων, προγράμματα ενδιαφερόντων (μαθήματα γλωσσών, προετοιμασία για εισιτήριες εξετάσεις κλπ.) και το Πανεπιστήμιο Τρίτης Ηλικίας. Στην Σχολή ανήκει επίσης το Κέντρο Επιμόρφωσης που οργανώνει όλα τα προγράμματα. Το Τμήμα Ψυχολογίας οργανώνει τα μαθήματα και τα προγράμματα για το κοινό από το 1980, όταν το πανεπιστήμιο ξεκίνησε το άνοιγμα στο κοινό. Ορισμένα προγράμματα προετοιμάζονται σε συνεργασία με άλλους οργανισμούς (δημόσιους οργανισμούς, επαγγελματικές ενώσεις). Το περιεχόμενο των προγραμμάτων προσαρμόζεται στις ανάγκες των φοιτητών και συχνά ανταποκρίνεται στην εθνική νομοθεσία. Τα προγράμματα αυτο-αξιολογούνται μετά ή κατά τη διάρκεια των εξαμήνων.

Το επιλεγόμενο πρόγραμμα για σχολικούς συμβούλους είναι ένα πρόγραμμα προσόντων για εκπαιδευτικούς. Οργανώνεται από το Τμήμα Ψυχολογίας αλλά υπάρχει συνεργασία και με άλλα τμήματα της σχολής (Παιδαγωγικής, Κοινωνιολογίας). Συνολικά, το πρόγραμμα διαρκεί τέσσερα εξάμηνα και κοστίζει περίπου 520 ευρώ, αλλά συνήθως καλύπτεται για τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς) από τους εργοδότες τους (σχολική μονάδα). Στη λήξη, οι επιτυχώς συμμετέχοντες λαμβάνουν πιστοποίηση από τον κοσμήτορα για την άσκηση του επαγγέλματος του σχολικού συμβούλου. Προϋπόθεση για συμμετοχή είναι να είναι εκπαιδευτικοί και να έχουν διετή εμπειρία. Η αξιολόγηση του προγράμματος είναι εσωτερική, μία απλή συζήτηση με τους συμμετέχοντες για την ικανοποίησή τους, και όχι τυποποιημένη.

✓ *Ισπανία: Πανεπιστήμιο Rovira I Virgili της Ταρραγόνα - Μάστερ στη Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*

Στην Ισπανία στην πλειονότητα των περιπτώσεων, το προτιμώμενο θεσμικό σχήμα είναι μια μορφή ξεχωριστού ιδρύματος που ανήκει στο πανεπιστήμιο, με αντικείμενο μια ευρεία ποικιλία προγραμμάτων σύντομης και μακράς δια βίου μάθησης. Στο Πανεπιστήμιο Rovira i Virgili της Ταρραγόνα, το ίδρυμα FURV φροντίζει για αυτό το είδος δια βίου εκπαίδευσης. Το ίδρυμα αυτό χωρίζεται σε διάφορους κλάδους εστιάζοντας σε συγκεκριμένους τομείς όπως η εκπαίδευση, η μεταφορά τεχνολογίας και η διαχείριση επιστημονικών πάρκων.

Το πρόγραμμα δια βίου μάθησης εμπίπτει στο Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (CFP) για τη διαχείριση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Το FURV προσφέρει διάφορους τύπους προγραμμάτων με επίσημο πανεπιστημιακό πτυχίο: Μάστερ (60-90 ECTS), πανεπιστημιακού ειδικού (30 ECTS), μαθήματα επανακατάρτισης και εταιρικής εκπαίδευσης για πτυχιούχους και επαγγελματίες. Τα περισσότερα προγράμματα είναι επαγγελματικού τύπου και περιλαμβάνουν κατάρτιση σε επιχειρήσεις. Επιπλέον, το CFP προσφέρει προσαρμοσμένα προγράμματα σε επιχειρήσεις και δημόσιους οργανισμούς καθώς και βραχυπρόθεσμα μαθήματα για άτομα με ή χωρίς ακαδημαϊκό τίτλο που επιθυμούν να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, πλήρους ή μερικής φοίτησης.

Το πρόγραμμα Μάστερ στη Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (HRM) ξεκίνησε το 1997. Απευθύνεται σε πτυχιούχους όλων των αντικειμένων που ενδιαφέρονται ή εργάζονται στον τομέα του HRM, με στόχο την κατάρτιση επαγγελματιών για τη διοίκηση και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σε διαφορετικούς τύπους οργανισμών. Το πρόγραμμα διαρκεί 2 ακαδημαϊκά έτη (60 ECTS) και κοστίζει 6.000 ευρώ, που πληρώνουν είτε οι εκπαιδευόμενοι είτε οι επιχειρήσεις. Περιλαμβάνει επίσης 225 ώρες πρακτικής άσκησης και την εκπόνηση ενός τελικού πρότζεκτ στο τέλος των μαθημάτων σχετικό με την επιχείρηση.

Για την αξιολόγηση σε επίπεδο προγράμματος, οι φοιτητές εκφράζουν την ικανοποίησή τους μέσω μιας δημοσκόπησης στο τέλος των μαθημάτων.

✓ *Ουγγαρία: Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων της Βουδαπέστης*

Το Κέντρο Επιμόρφωσης Ενηλίκων της Σχολής Διοίκησης Επιχειρήσεων της Βουδαπέστης ιδρύθηκε το 1993 για να εξυπηρετήσει την αυξανόμενη ζήτηση ειδικών προγραμμάτων επιμόρφωσης μετά την κατάρρευση του κρατικού σοσιαλισμού. Η ριζική αναδιάρθρωση των ουγγρικών επιχειρήσεων από μεγάλες κρατικές σε μικρομεσαίες ιδιωτικές επιχειρήσεις δημιούργησε τη νέα ζήτηση για καταρτισμένους μανάτζερς στα οικονομικά.

Η μείωση των φοιτητών στην πορεία μπορεί να εξηγηθεί για διάφορους λόγους. Αρχικά, νέοι παράγοντες εισήλθαν στην αγορά και προκλήθηκε αυξημένος ανταγωνισμός μεταξύ των διαφόρων παρόχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενηλίκων. Δεύτερον, υπάρχει σαφής μείωση της ζήτησης για τέτοιου είδους κατάρτιση λόγω των συνεπειών της διεθνούς οικονομικής κρίσης στη χώρα και τέλος οι μεταρρυθμίσεις της Μπολόνια και συγκεκριμένα η εισαγωγή του μοντέλου τριετούς κύκλου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκάλεσε επίσης δυσκολίες, καθώς τα νέα προγράμματα Μάστερ ανταγωνίζονται τα προγράμματα τριτοβάθμιας δια βίου μάθησης.

Μέσω του Κέντρου η Σχολή προσφέρει στους υποψήφιους φοιτητές πολυάριθμα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων τριών ειδών:

- Διετή προχωρημένα επαγγελματικά προγράμματα (ISCED 5B) για όσους έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν επιθυμούν να εισέλθουν σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Μεταπτυχιακά προγράμματα (ISCED 5A) για πτυχιούχους που επιθυμούν να αποκτήσουν εξειδικευμένο δίπλωμα. Μερικά τυπικά πεδία: ειδικός HRM, έρευνα αγοράς, διαφήμιση, οικονομική διαχείριση, επιχειρησιακή πληροφορική κλπ.
- Προγράμματα Μάστερ. Κύρια πεδία: μάρκετινγκ, διεθνή οικονομικά, οικονομική διαχείριση, λογιστική διαχείριση.

Προκειμένου να αξιολογήσει την ποιότητα των προγραμμάτων του, το Κέντρο κάνει τακτικά έρευνα στους σπουδαστές μέσω ερωτηματολογίων.

✓ *Μεγάλη Βρετανία: Πανεπιστήμιο της Γλασκώβης – Πτυχίο στην Κοινοτική Ανάπτυξη*
 Το τριετές πρόγραμμα στην Κοινοτική Ανάπτυξη εντάσσεται στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου της Γλασκώβης. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να παρέχει επαγγελματικά προσόντα σε όσους ασχολούνται σε αμειβόμενη ή μη αμειβόμενη δραστηριότητα στον τομέα της Κοινοτικής Μάθησης και Ανάπτυξης (CLD), της Νεανικής Εργασίας, της Κοινωνικής Εργασίας και συναφείς τομείς. Το πρόγραμμα έχει κατά 60% στοιχεία ακαδημαϊκή βάσης και 40% στοιχεία πρακτικής άσκησης που συνδέονται άμεσα με έναν συγκεκριμένο τομέα απασχόλησης και συγκεκριμένα μια συγκεκριμένη μορφή επαγγελματικής πρακτικής, την Κοινοτική Ανάπτυξη.

Εκτός από τους πανεπιστημιακούς κανονισμούς που αφορούν ακαδημαϊκούς τίτλους, το πρόγραμμα σπουδών επικυρώνεται / πιστοποιείται από το Συμβούλιο Πιστοποίησης για την Ανάπτυξη της Κοινοτικής Μάθησης (CLD) της Σκωτίας μετά από αυστηρή αξιολόγηση και επαναξιολόγηση κάθε πέντε χρόνια. Οι τοπικές αρχές, ο τρίτος τομέας και ο εθελοντικός τομέας ενεργούν τόσο ως εμπλεκόμενοι όσο και ως δικαιούχοι του προγράμματος και επίσης προσφέρουν ευκαιρίες τοποθέτησης σε φοιτητές.

Το πρόγραμμα γενικά είναι τριετές με πλήρη φοίτηση και απονέμει πτυχίο επιπέδου Bachelor στην Κοινοτική Ανάπτυξη. Οι σπουδαστές μπορούν να αποχωρήσουν από το πρώτο έτος ή το δεύτερο έτος σε επίπεδο πιστοποιητικού ή διπλώματος. Τα μαθήματα υπολογίζονται σε κάθε επίπεδο με πιστωτικές μονάδες ECTS. Οι φοιτητές μπορούν επίσης να αποχωρήσουν από το πρόγραμμα και να μεταφέρουν τις αποκτηθείσες πιστωτικές μονάδες σε άλλα προγράμματα.

Το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί ειδικά για άτομα που εργάζονται, αμειβόμενα ή μη στο πεδίο, εθελοντές ή ακτιβιστές στην κοινότητα. Οι σπουδαστές είναι στοχευμένοι λόγω της φύσης των προαπαιτούμενων εισόδου, οι συμμετέχοντες δηλαδή να έχουν 12-16 ώρες

πρακτικής εμπειρίας πριν από την έναρξη του προγράμματος. Δεν απαιτούνται τυπικά προσόντα για την είσοδο αν και όλοι οι υποψήφιοι υποβάλλονται σε συνέντευξη. Το πρόγραμμα λειτουργεί με συμπιεσμένο μοντέλο παρακολούθησης με μία πλήρη ημέρα στο πανεπιστήμιο και μισή μέρα στην τοποθέτηση από τον Σεπτέμβριο έως τον Μάιο, γεγονός που διευκολύνει τις υποχρεώσεις τους σε εργασία, τοποθέτηση ή εθελοντισμό. Οι σπουδαστές απαιτείται να εκπονήσουν ένα πρακτικό εστιασμένο πρότζεκτ στο τελευταίο έτος. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα τοποθετήσεων στο εξωτερικό κατά το τρίτο έτος του προγράμματος. Επιπλέον, υπάρχουν ετήσιες εκδρομές μελέτης αν και δεν αποτελούν μέρος του προγράμματος σπουδών.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, το πρόγραμμα υπόκειται στους κανονισμούς και στα συστήματα του Πανεπιστημίου για ανατροφοδότηση των σπουδαστών και περιλαμβάνει εκπροσώπους φοιτητών στις επιτροπές των προγραμμάτων και τακτικές αξιολογήσεις των μαθημάτων και του προγράμματος.

✓ *Ολλανδία: Πανεπιστήμιο Λέιντεν, Πανεπιστημιούπολη της Χάγης*

Η Πανεπιστημιούπολη της Χάγης ξεκίνησε το 1999 με την υποστήριξη του δημοτικού συμβουλίου της Χάγης. Παρά το γεγονός ότι είναι σταθερά ενσωματωμένη στην ακαδημαϊκή παράδοση του πανεπιστημίου του Λέιντεν, η Πανεπιστημιούπολη της Χάγης ιδρύθηκε για να λειτουργήσει ως κέντρο καινοτομίας, ανταποκρινόμενο στη ζήτηση των επαγγελματιών του δημόσιου τομέα, του νομικού τομέα και των εταιρικού κόσμου.

Έτσι, συμβάλλοντας στην ταυτότητα της Χάγης ως Διεθνούς Πόλης Δικαιοσύνης και Διακυβέρνησης, η Πανεπιστημιούπολη της Χάγης ειδικεύεται στην ακαδημαϊκή και μετα-ακαδημαϊκή κατάρτιση στο (διεθνές) δίκαιο, τις πολιτικές επιστήμες και τη δημόσια διοίκηση σε στενή συνεργασία με τις αντίστοιχες σχολές του πανεπιστημίου του Λέιντεν. Τελευταία έχει διευρυνθεί στον τομέα της ασφάλειας, στις σπουδές για την τρομοκρατία και την καταπολέμηση της τρομοκρατίας, της κοινωνικής ιστορίας, των αστικών σπουδών και της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης. Το 2011 η Πανεπιστημιούπολη της Χάγης έγινε σχολή του Πανεπιστημίου του Λέιντεν.

Το Πανεπιστήμιο του Λέιντεν - Πανεπιστημιούπολη της Χάγης προσφέρει ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Αυτά τα προγράμματα προορίζονται ειδικά για επαγγελματίες με ακαδημαϊκό υπόβαθρο που στοχεύουν στην εμπάθυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους σε ένα πεδίο σχετικό με το δημόσιο τομέα. Τα περισσότερα από τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είναι εξατομικευμένα που αναπτύσσονται κατόπιν αιτήματος ενός οργανισμού. Επιπλέον, υπάρχουν διαθέσιμα προγράμματα ανοικτής

συμμετοχής, όπως επαγγελματικά μαθήματα στις Δημόσιες Υποθέσεις, την Ανάπτυξη Πολιτικής και τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το πρόγραμμα κατάρτισης «Δημόσιες Υποθέσεις» απευθύνεται σε όσους εργάζονται σε θέσεις που βρίσκονται κοντά σε ή μεταξύ κυβερνητικών, μη κυβερνητικών και ιδιωτικών οργανισμών και εταιρειών πχ ως εκπρόσωποι συμφερόντων, σύμβουλοι επικοινωνίας, δημόσιες σχέσεις και εκπροσώπηση. Το πρόγραμμα αποτελείται από μία εισαγωγή και πέντε ενότητες διάρκειας δύο ημερών κάθε μία, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται δύο ημέρες στις Βρυξέλλες.

Οι «Δημόσιες Υποθέσεις» είναι ένα πρόγραμμα ανοικτής συμμετοχής. Οι συμμετέχοντες στο μάθημα πρέπει να καταβάλλουν δίδακτρα για τη συμμετοχή που συνήθως αλλά όχι πάντα επιστρέφονται από τον εργοδότη. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι συμμετέχοντες μπορούν να παραμείνουν συνδεδεμένοι σε ένα δίκτυο αποφοίτων στο οποίο προσκαλούνται να γίνουν, και να παραμείνουν μέλη χωρίς κανένα κόστος.

✓ *Γερμανία: Ακαδημία του Πανεπιστημίου του Ρουρ - Πρόγραμμα Διαχείρισης Αλλαγών*
Το Πανεπιστήμιο του Ρούρ στο Μπόχουμ διαθέτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων *συνεχιζόμενης* εκπαίδευσης και κατάρτισης που οργανώνονται και συντονίζονται από διαφορετικές μονάδες. Κύρια μονάδα για την οργάνωση και το συντονισμό των δραστηριοτήτων κατάρτισης είναι η Ακαδημία Ρουρ-Universität.

Η «Διαχείριση Αλλαγών» είναι ένα μη-επαγγελματικό πρόγραμμα τριών εξαμήνων για άτομα με εργασιακή εμπειρία ως εκπρόσωποι εργαζομένων και μέλη συμβουλίων εργασίας, που προσφέρεται από την Ακαδημία Ρουρ-Universität σε συνεργασία με την m5 Consulting, μια συμβουλευτική υπηρεσία ειδικευμένη στα συμβούλια εργασίας. Η εισαγωγή στο πρόγραμμα προϋποθέτει την επαγγελματική εκπαίδευση και την επαγγελματική εμπειρία στην εκπροσώπηση των εργαζομένων.

Η έναρξη ενός τέτοιου προγράμματος βασίστηκε στην αναγνώριση των μεταβαλλόμενων απαιτήσεων σε σχέση με το εργασιακό περιβάλλον της ομάδας-στόχου. Αναπτύχθηκε σε συνεργασία με τα μέλη των συμβουλίων εργασίας. Τα μέλη του συμβουλίου εργαζομένων εκλέγονται από το εργατικό δυναμικό της εταιρείας με τετραετή θητεία. Ανάλογα με το μέγεθος της επιχείρησης, αποδεσμεύονται από τα καθήκοντά τους και ξοδεύουν το χρόνο τους σε ζητήματα αντιπροσώπευσης τα οποία κανονικά δεν έχουν τίποτα κοινό με την προηγούμενη θέση τους και καθήκοντα. Το πρόγραμμα «Διαχείριση Αλλαγών» βασίζεται σε μια συστηματική περαιτέρω κατάρτιση τους ώστε να διαθέτουν τα απαραίτητα εργαλεία για τη βελτίωση της καθημερινής τους εργασίας στα συμβούλια εργασίας. Σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι από αυτούς είναι απίθανο να επιστρέψουν στην προηγούμενη θέση

τους μετά από το συμβούλιο. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα στοχεύει να τους υποστηρίξει για μετά το συμβούλιο εργαζομένων.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει έξι ενότητες της μίας εβδομάδας και δύο ενότητες ανά εξάμηνο, στο Μπόχουμ. Στο διάστημα μεταξύ των ενοτήτων, οι συμμετέχοντες πρέπει να επιλύσουν ορισμένες ασκήσεις είτε ατομικά είτε σε ομάδες. Υπάρχει ένα εξάμηνο πρακτικό πρότζεκτ με θέμα από το επαγγελματικό τους υπόβαθρο το οποίο πρέπει να ολοκληρώσουν κατά το δεύτερο ήμισυ του προγράμματος για να λάβουν πιστοποιητικό.

Με την επιτυχή ολοκλήρωση μιας τελικής εργασίας στο πρότζεκτ τους, οι συμμετέχοντες λαμβάνουν δύο πιστοποιητικά – ένα από την Ακαδημία Ρουρ-Universität και ένα από το Βιομηχανικό και Εμπορικό Επιμελητήριο, με τίτλο «Διαχείριση Αλλαγών». Μετά τα μαθήματα οι σπουδαστές συμπληρώνουν έντυπα αξιολόγησης για κάθε μονάδα διδασκαλίας του προγράμματος.

Το παράλληλο πανεπιστημιακό σύστημα της Δανίας

Το δανέζικο πανεπιστημιακό σύστημα περιλαμβάνει δύο παράλληλα προγράμματα: ένα παραδοσιακό ακαδημαϊκό πρόγραμμα (Candidatus) και ένα εναλλακτικό πρακτικό πρόγραμμα (Master). Το Κοινοβούλιο της Δανίας ψήφισε τον «*Νόμο για την επαγγελματική εκπαίδευση και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (επιμόρφωση) για ενηλίκους*», η οποία τέθηκε σε ισχύ το 2001 και οδήγησε στην ανάπτυξη του προγράμματος Master. Το πρακτικό πρόγραμμα θεσπίστηκε το 2001, είναι μερικής φοίτησης και χρειάζεται το μισό χρόνο για να ολοκληρωθεί απ' ότι το παραδοσιακό πρόγραμμα. Η κατάρτιση βασίζεται στις υπάρχουσες επαγγελματικές ικανότητες και εμπειρίες του σπουδαστή και αποσκοπεί στο συνδυασμό τους με την τυπική απόκτηση γνώσεων με βάση την έρευνα (Wahlgren, 2015).

Το πρόγραμμα Μάστερ έχει ως στόχο να δώσει στους ενήλικες την ευκαιρία να βελτιώσουν τόσο τις επαγγελματικές όσο και τις γενικές ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Οι σπουδαστές εργάζονται για την απόκτηση μίας τυπικής ικανότητας βασισμένης σε μια ήδη αποκτημένη επαγγελματική ικανότητα σε συνδυασμό με περαιτέρω τυπική κατάρτιση. Επιτρέποντας στους σπουδαστές να αποκτήσουν ένα πρακτικό πανεπιστημιακό δίπλωμα κατά το ήμισυ του χρόνου ενός παραδοσιακού ακαδημαϊκού πτυχίου, αποτελεί επανάσταση για την προώθηση της δια βίου μάθησης. Το πρόγραμμα υλοποιείται σύμφωνα με τις ακόλουθες κατευθυντήριες γραμμές:

- Η κατάρτιση απευθύνεται σε εργαζόμενα άτομα με τουλάχιστον διετή επαγγελματική εμπειρία.

- Η κατάρτιση είναι μερικής φοίτησης ώστε να μπορεί να συνδυαστεί με αμειβόμενη εργασία πλήρους απασχόλησης.
- Η προηγούμενη μάθηση των σπουδαστών ισοδυναμεί με (μέρος) μιας παραδοσιακής τυπικής ικανότητας.
- Η προηγούμενη μάθηση σε συνδυασμό με την απόκτηση τυπικών ικανοτήτων παρέχει στους φοιτητές ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα στο μισό χρόνο του παραδοσιακού ακαδημαϊκού προγράμματος.
- Παρά τις διαφορές στο περιεχόμενο, το πρόγραμμα Master οδηγεί στο ίδιο ακαδημαϊκό επίπεδο με το παραδοσιακό πρόγραμμα.
- Το πρόγραμμα Master βασίζεται στη γενική ικανότητα του σπουδαστή: δηλαδή στις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες.

Αυτές οι αρχές βασίζονται σε δύο προϋποθέσεις. Αφενός ότι οι υπάρχουσες ικανότητες των σπουδαστών μπορούν να περιγραφούν και να αξιολογηθούν. Αφετέρου ότι μπορούν να συνδυαστούν με τις ακαδημαϊκές ικανότητες που προσφέρει το πανεπιστήμιο. Σήμερα, περισσότερο από δέκα χρόνια μετά την ίδρυση του προγράμματος Master, πάνω από πενήντα σπουδαστές κάθε χρόνο ολοκληρώνουν το πρόγραμμα για την Εκπαίδευση κάθε χρόνο. Σχεδόν ένας στους δέκα Δανέζους σπουδαστές φοιτά στο πρόγραμμα Master.

Δια βίου μάθηση για την ευημερία

Για αρκετά χρόνια, οι εκπαιδευτικές πολιτικές τόνιζαν τα οικονομικά οφέλη της μάθησης, κατευθύνοντας τη χρηματοδότηση σε είδη μάθησης που έδειχναν να προσφέρουν δεξιότητες, ικανότητες και απασχολησιμότητα. Αυξανόμενες ενδείξεις από τη νέα επιστήμη της ευημερίας υποδηλώνουν ότι οι άνθρωποι αντλούν ευχαρίστηση και εκπλήρωση από διάφορους παράγοντες (Field, 2009). Η εκπαίδευση ως μια δια βίου διαδικασία ενδυνάμωσης θα πρέπει να βοηθάει τους πολίτες στην εσωτερική και διαπροσωπική τους κατανόηση, να επιτυγχάνουν την προσωπική τους ανάπτυξη και να γίνονται άτομα με ενσυναίσθηση. Η UNESCO όπως είδαμε, το έχει συνοψίσει ως «μαθαίνω να είμαι», η εκπαίδευση δηλαδή να επιτρέπει στα άτομα να αναπτυχθούν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, ψυχοκοινωνικά, συναισθηματικά, και σωματικά σε ένα σφαιρικό, «πλήρες άτομο». Παρ' όλα αυτά, η προσωπική ανάπτυξη και η ευημερία δυσκολεύονται να ενταχθούν σε πολιτικά πλαίσια, πιθανώς επειδή θεωρούνται ατομικά αποτελέσματα παρά κοινωνικά ή οικονομικά (LLL Interest Group, 2016).

Συνοπτικά, η ευημερία μπορεί να οριστεί ως μία θετική ψυχική κατάσταση (Argyle & Martin, 2001, στο Field, 2009) και σύμφωνα με ένα νεότερο ορισμό ως «μια δυναμική κατάσταση, στην οποία το άτομο μπορεί να αναπτύξει τις δυνατότητές του, να εργαστεί

παραγωγικά και δημιουργικά, να οικοδομήσει ισχυρές και θετικές σχέσεις με τους άλλους και να συμβάλει στην κοινότητά του. Ενισχύεται όταν ένα άτομο είναι σε θέση να εκπληρώσει τους προσωπικούς και κοινωνικούς του στόχους και να επιτύχει μια αίσθηση σκοπού στην κοινωνία» (Government Office for Science, 2008, στο Field, 2009). Υπάρχουν σοβαροί λόγοι για να θεωρηθεί η ευημερία ως ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της εκπαίδευσης ενηλίκων, τουλάχιστον όσον αφορά τη σημασία της για την ευρύτερη κοινότητα καθώς και για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Δεν είναι μόνο ότι η ευημερία είναι επιθυμητή από μόνη της αλλά έχει επίσης περαιτέρω συνέπειες, ιδίως για τη μάθηση (Cooper et al 2010, στο Field, 2012).

Οι ερευνητές ενδιαφέρονται από καιρό για την επίδραση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην προσωπική ανάπτυξη, ενώ ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης στην αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων συγκαταλέγονται στα πιο συχνά αναφερόμενα στοιχεία στη βιβλιογραφία. Η νέα εστίαση στην ευημερία οδήγησε πράγματι ορισμένους να αμφισβητήσουν το σκοπό και το επίκεντρο της δημόσιας πολιτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία από τη δεκαετία του 1970 κατευθύνεται ολοένα και περισσότερο προς την ενίσχυση των δεξιοτήτων ως μέσο βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας (Field, 2009).

Η μάθηση, παράλληλα με τη συμβολή στην αύξηση των αμοιβών και της απασχολησιμότητας, που επηρεάζουν έμμεσα την ευημερία, μπορεί να δημιουργήσει επίσης ευρύτερα μη οικονομικά οφέλη (Searle, 2008 στον Field, 2009). Αυτά μπορούν άμεσα να επηρεάσουν την ευημερία, καθώς λειτουργούν προστατευτικά ενάντια στην κακή ψυχική υγεία και στα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή. Παραδείγματα περιλαμβάνουν την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αυτονομία, τις κοινωνικές ικανότητες, τη διατήρηση της καλής υγείας, τη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά, την κοινωνική ανθεκτικότητα και την αίσθηση του ελέγχου της ζωής τους. Ωστόσο, παρόλο που αυτά τα ευρύτερα οφέλη συχνά αναφέρονται από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους επαγγελματίες ως σημαντικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η ερευνητική βάση είναι πολύ λιγότερο ανεπτυγμένη σε σχέση με των οικονομικών αποτελεσμάτων (Ananiadou et al., 2004, στο Field, 2009).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

3.1. Αντικείμενο της έρευνας και μεθοδολογικές επιλογές

Αντικείμενο της έρευνας αποτελεί το ερώτημα αν η δια βίου μάθηση όπως έχει θεσμοθετηθεί για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορεί να ανταποκριθεί σε ενδεχόμενες ανάγκες και στο ενδιαφέρον των Ελλήνων ενηλίκων όχι για την ευρύτερα παγιωμένη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αλλά για τη γενική εκπαίδευση και ειδικότερα αυτή που παρέχεται από την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Για το σκοπό αυτό θα προχωρήσουμε στη μελέτη περίπτωσης μια καλής πρακτικής στο πεδίο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε ένα φορέα παροχής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: το αυτοχρηματοδοτούμενο σεμιναριακό πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων στη φωτογραφία «Asfa Photo Courses» από τον ΕΛΚΕ της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών. Το πρόγραμμα λειτούργησε κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2016-2017 και 2017-2018 και στη διοικητική διαχείριση του οποίου είχε ασχοληθεί προσωπικά η ερευνήτρια.

Με βάση την αξιολόγηση του σεμιναρίου «Ζητήματα Θεωρίας των εικαστικών τεχνών και της φωτογραφίας» του ακαδ. έτους 2016-2017 από τους συμμετέχοντες, θα αναζητήσουμε τους δυνητικούς συμμετέχοντες και αν το ενδιαφέρον που προέκυψε μπορεί αφενός να θεμελιώσει την ανάγκη για γενικότερη στήριξη της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα στο πεδίο της πολιτισμικής εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αφετέρου την ένταξή της εντός των πολιτικών δια βίου μάθησης στο συγκεκριμένο συγκείμενο, δηλαδή την περίοδο της δημοσιονομικής κρίσης για τη χώρα μας.

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας θα αξιοποιήσουμε συγκριτικά τα αποτελέσματα των δύο τελευταίων πανελλαδικών ερευνών για τη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: την *Έρευνα κοινής γνώμης επί ζητημάτων δια βίου μάθησης* (2011) της εταιρείας Public Issue για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και την *Έρευνα αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα 2011-2016* (2018) του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ και την εταιρεία MARC ΑΕ. που παρουσιάσαμε στην ενότητα 2.1.

Δεδομένου ότι τα ευρήματα στις δύο παραπάνω έρευνες αυτές δείχνουν ανισοτικές τάσεις στη συμμετοχή των Ελλήνων στη δια βίου μάθηση, κυρίως ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο και την επαγγελματική απασχόληση και ειδικότερα η δεύτερη, θέλουμε εξακριβώσουμε αν το ίδιο ισχύει και στη δική μας περίπτωση σε σχέση με το προφίλ των συμμετεχόντων.

Ερευνητικά εργαλεία θα αποτελέσουν τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του σεμιναρίου «Ζητήματα Θεωρίας των Εικαστικών Τεχνών και της Φωτογραφίας» από τους συμμετέχοντες κατά τη λήξη των δύο εξαμήνων/κύκλων του ακαδ. έτους 2016-2017. Τα ερωτηματολόγια αυτά παρέχουν τη δυνατότητα για ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση δεδομένης της δυνατότητας για ελεύθερα σχόλια. Συνδυαστικά με τα ερωτηματολόγια θα λειτουργήσουν τα στοιχεία διοικητικής διαχείρισης του προγράμματος καθώς και η μη-δομημένη παρατήρηση της ερευνήτριας από την επαφή της με τους ενδιαφερόμενους και τους συμμετέχοντες κατά την διεξαγωγή του.

3.2. Μελέτη Περίπτωσης: το πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων Asfa Photo Courses του ΕΛΚΕ της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών

Η μελέτη περίπτωσης είναι μια συγκεκριμένη περίπτωση που σχεδιάζεται συχνά για να απεικονίσει μία γενικότερη αρχή (Nisbet & Watt, 1984 στο Cohen et al., 2000) και επίσης «η μελέτη μιας περίπτωσης σε δράση». Η μοναδική περίπτωση αφορά ένα οριοθετημένο σύστημα πχ μια τάξη, ένα σχολείο, μία κοινότητα. Παρέχει ένα μοναδικό παράδειγμα πραγματικών ανθρώπων σε πραγματικές καταστάσεις, επιτρέποντας στους αναγνώστες να κατανοήσουν τις ιδέες με μεγαλύτερη σαφήνεια απ' ότι αν παρουσιάζονταν με αφηρημένες θεωρίες ή αρχές. Επιπλέον μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να επιτρέψει στους αναγνώστες να κατανοήσουν πώς οι ιδέες και οι αφηρημένες αρχές μπορούν να συνδυαστούν (Adelman et al., 1980 στο Cohen et al., 2000).

Οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να διεισδύσουν σε καταστάσεις με τρόπους που δεν επιδέχονται αριθμητική ανάλυση και να καθορίσουν τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος. Πράγματι ένα από τα δυνατά τους σημεία είναι ότι παρατηρούν τα αποτελέσματα σε πραγματικά συγκείμενα, αναγνωρίζοντας ότι τα συγκείμενα είναι ένας ισχυρός καθοριστικός παράγοντας τόσο για τις αιτίες όσο και για τα αποτελέσματα. Όπως παρατηρούν οι Nisbet & Watt (1984, στο Cohen et al., 2000) το σύνολο είναι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του. Ο Sturman (1999 στο Cohen et al., 2000) υποστηρίζει ότι τα συγκείμενα στις μελέτες περίπτωσης είναι μοναδικά και δυναμικά και ως εκ τούτου οι μελέτες περίπτωσης διερευνούν και αναφέρουν την πολύπλοκη δυναμική και τις εκτυλισσόμενες αλληλεπιδράσεις γεγονότων, ανθρώπινων σχέσεων και άλλων παραγόντων σε μια μοναδική περίπτωση. Οι Hitchcock και Hughes (1995 στο Cohen et al., 2000) επισημαίνουν ότι οι μελέτες περίπτωσης διακρίνονται λιγότερο για τις μεθοδολογίες που χρησιμοποιούν απ' ότι για τα υποκείμενα / αντικείμενα της έρευνας τους (Cohen et al., 2000).

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων Asfa Photo Courses

Η Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ)⁷⁵ είναι ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ιδρύθηκε το 1836 και η ιστορία της συμπίπτει χρονικά με την ιστορία του νεοελληνικού κράτους. Είναι αυτοδιοικούμενο Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ) και λειτουργεί με την εποπτεία του Κράτους. Σκοπός της είναι να αναπτύσσει τις καλλιτεχνικές δεξιότητες των φοιτητών και να τους παρέχει τις αναγκαίες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις

⁷⁵ Η ονομασία Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ) στα αγγλικά αποδίδεται ως Athens School of Fine Arts (ASFA)

γύρω από τις εικαστικές τέχνες μέσω της διδασκαλίας και της έρευνας.⁷⁶ Επί 180 χρόνια συμβάλλει αδιάλειπτα στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη του τόπου, αποτελώντας τον σημαντικότερο πυρήνα εκπαίδευσης και παραγωγής εικαστικής τέχνης. Η εξέλιξη της νεοελληνικής τέχνης διαμορφώθηκε ουσιαστικά από την πορεία που ακολούθησε η Σχολή στην οποία σπούδασε η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων καλλιτεχνών.⁷⁷

Η ΑΣΚΤ σήμερα δομείται από δύο Τμήματα. Το Τμήμα Εικαστικών Τεχνών, πενταετούς φοίτησης⁷⁸ με αυτόνομες εισαγωγικές εξετάσεις και το Τμήμα Ιστορίας και Θεωρίας της Τέχνης (από το ακαδ. έτος 2006-2007) με εισαγωγή φοιτητών μέσω των πανελληνίων εξετάσεων.

Το αυτοχρηματοδοτούμενο σεμιναριακό πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων στη φωτογραφία «Asfa Photo Courses» ξεκίνησε το ακαδ. έτος 2016-2017 από τον ΕΛΚΕ της ΑΣΚΤ. Στελεχώθηκε από μια ομάδα διδασκόντων της ΑΣΚΤ και εξωτερικών συνεργατών τους με σπουδές, πολυετή διδακτική εμπειρία και ερευνητικά ενδιαφέροντα πάνω στη θεωρία και την πρακτική της φωτογραφίας.

Σύμφωνα με τον επιστημονικά υπεύθυνο του προγράμματος, Κ. Ιωαννίδη, «η φωτογραφία αποτελεί διεθνώς μια εξαιρετικά σημαντική πρακτική, τόσο στο πεδίο των επαγγελματικών της εφαρμογών όσο και στον καλλιτεχνικό τομέα, όπου έχει αποκτήσει κεντρική θέση ήδη από τη δεκαετία του 1960. Ειδικά σήμερα αποτελεί μέσο επικοινωνίας και δημιουργικής ενασχόλησης σε καθημερινή βάση για ανθρώπους σε ολόκληρο τον πλανήτη. Παραδόξως, ένα τέτοιο τοπίο, όπου όλοι θεωρητικά μπορούν να «τραβήξουν» μια καλή φωτογραφία με το κινητό τους και στη συνέχεια να την επεξεργαστούν και να τη μοιραστούν με φίλους, αντί να ακυρώνει την ανάγκη της συστηματικής σπουδής της, αντιθέτως την καθιστά ακόμη πιο επιτακτική. Η οποιαδήποτε φωτογραφική δουλειά για να ξεχωρίσει και να αναδειχθεί σε ένα πλαίσιο όπου όλοι σχεδόν κατέχουν πλέον ένα στοιχειώδες υπόβαθρο στην παραγωγή και την ανάγνωση της φωτογραφικής εικόνας απαιτεί άρτια κατάρτιση και προσωπική αισθητική. Τα συστατικά αυτά φιλοδοξούν να προσφέρουν τα προγράμματά μας συνδυάζοντας παροχή τεχνικής υποδομής παράλληλα με την καλλιέργεια μιας, κατά το δυνατόν, προσωπικής οπτικής και την όξυνση της κριτικής ματιάς μέσω της ιστορικής και θεωρητικής μελέτης του φωτογραφικού μέσου».⁷⁹

⁷⁶ ΑΣΚΤ, βλ. <http://www.asfa.gr/>

⁷⁷ ΑΣΚΤ, βλ. <http://www.athensculturenet.com/el/acn-member/ανωτάτη-σχολή-καλών-τεχνών-ασκτ>

⁷⁸ Η επιτυχής ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου σπουδών οδηγεί στην απονομή ενιαίου και αδιάσπαστου τίτλου σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου (integrated master), στην ειδικότητα του Τμήματος, επιπέδου 7 ISCED δυνάμει της από 3.9.2018 υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ 4268/Β/27.9.2018).

⁷⁹ Βλ. <http://asfaphotocourses.gr/#poioi-eimaste>

Στην ερευνήτρια δόθηκε η ευκαιρία να ασχοληθεί προσωπικά με τη διοικητική διαχείριση του προγράμματος κατά το εναρκτήριο έτος του. Το πρόγραμμα εμπλουτίστηκε με περισσότερα σεμινάρια και workshops στους καλλιτεχνικούς σταθμούς της ΑΣΚΤ στην περιφέρεια το επόμενο ακαδ. έτος. Κατά το ακαδ. έτος 2018-2019 ανεστάλη προσωρινά μέχρι να ενταχθεί στο υπό ίδρυση ΚΕΔΙΒΙΜ της ΑΣΚΤ.

Το σεμινάριο «Ζητήματα Θεωρίας των Εικαστικών Τεχνών και της Φωτογραφίας» Κατά τη διάρκεια του ακαδ. έτους 2016-2017 στο πλαίσιο του προγράμματος Asfa Photo Courses προσφέρθηκαν εξειδικευμένα σεμινάρια των οποίων η διάρκεια ποίκιλλε κατά περίπτωση. Ένα από τα βασικά σεμινάρια ήταν το «Ζητήματα Θεωρίας των Εικαστικών Τεχνών και της Φωτογραφίας»⁸⁰ που οργανώθηκε σε μια σειρά εφτά τρίωρων διαλέξεων ανά εξάμηνο/κύκλο (Οκτώβριος - Φεβρουάριος & Μάρτιος - Ιούνιος). Το συγκεκριμένο σεμινάριο θα αποτελέσει το αντικείμενο της έρευνάς μας.

Η συμμετοχή σε αυτό δεν απαιτούσε ιδιαίτερη γνώση του αντικειμένου πέρα από το ενδιαφέρον και δεν υπήρχε περιορισμός στον αριθμό των συμμετεχόντων. Οι διαλέξεις πραγματοποιούνταν απογευματινές ώρες στον κινηματογράφο της ΑΣΚΤ στις εγκαταστάσεις της στην οδό Πειραιώς 256, Αγ. Ι. Ρέντης.

Σύμφωνα με την παρουσίαση του προγράμματος «για να κατανοήσει κανείς με επάρκεια τη θέση της φωτογραφίας στον σύγχρονο κόσμο απαιτείται σφαιρική γνώση πληθώρας ζητημάτων που έχουν τελικά να κάνουν με τον τρόπο που οι κοινωνίες μας νοηματοδοτούν τα αντικείμενα». Μια μεγάλη ομάδα καταξιωμένων θεωρητικών συζήτησε με τους συμμετέχοντες θέματα όπως: οι (φωτογραφικές) αναπαραστάσεις του τοπίου και του ανθρώπινου κορμιού, η φωτογραφία και η μνήμη, οι τέχνες και η έννοια της τυχαιότητας, η φωτογραφία και η αφήγηση, η φωτογραφία και η τεκμηρίωση, η δημιουργία και η ψυχανάλυση». Αναλυτικά, το πρόγραμμα των εφτά διαλέξεων είχε ως εξής:

Α' εξάμηνο/κύκλος

1. Πότε και πώς η τέχνη σταμάτησε να είναι «μοντέρνα» και έγινε «σύγχρονη»;
2. Μοντέρνο + Μεταμοντέρνο: «Δομή» + «Αποδόμηση»
3. Μνήμη – Πόλη – Αρχείο: Μια Γενεαλογία + Μία Υπόθεση
4. Εικόνα – Ψυχανάλυση – Δημιουργία I
5. Εικόνα – Ψυχανάλυση – Δημιουργία II
6. Φωτογραφία και Μοντερνισμός: Το μηχανικό μάτι

⁸⁰ Βλ. <http://asfaphotocourses.gr/zitimata-theorias-2/>

7. *Φωτογραφία και Μεταμοντερνισμός: Οικειοποίηση και αυτό-αναφορικότητα*

Β' εξάμηνο/κύκλος

1. *Έλεγχος και τυχαιότητα στη φωτογραφία*
2. *Ο Roland Barthes και ο σκοτεινός θάλαμος*
3. *Από το υψηλό της φύσης στο υψηλό της τέχνης, I*
4. *Από το υψηλό της φύσης στο υψηλό της τέχνης, II*
5. *Τέχνη και Σώμα I*
6. *Τέχνη και Σώμα II*
7. *Φωτογραφία, Ανθρωπολογία και Σύγχρονη Τέχνη.*

Στο α' εξάμηνο/κύκλο του ακαδ. έτους 2016-2017 συμμετείχαν 53 άτομα και στο β' εξάμηνο/κύκλο συμμετείχαν 35 άτομα από τα οποία 26 είχαν παρακολουθήσει το α' εξάμηνο/κύκλο. Από το σύνολο των 88 συμμετοχών κατά τα δύο εξάμηνα/κύκλους οι μοναδικές συμμετοχές δηλαδή ήταν 62. Μεταξύ των 62 συμμετεχόντων υπήρχαν 5 επαγγελματίες φωτογράφοι, 2 κινηματογραφιστές και 1 εικαστικός.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξαν 4 συμμετοχές εκτός Αττικής και συγκεκριμένα από Λουτράκι, Ναύπλιο, Χανιά και Ηράκλειο Κρήτης. Μία συμμετοχή δύο εξαμήνων/κύκλων καλύφθηκε εξ ολοκλήρου από την εργοδότηρα υπηρεσία συμμετέχουσας (τραπεζικό ίδρυμα). Επίσης, προβλέπονταν δύο υποτροφίες ανά εξάμηνο/κύκλο για ανέργους μετά από αξιολόγηση δικαιολογητικών.

Συγχρόνως, υπήρξαν 5 παράλληλες συμμετοχές και στο εντατικό σεμιναριακό πρόγραμμα δύο εξαμήνων/κύκλων στη φωτογραφία ως σύγχρονη καλλιτεχνική πρακτική, «*Φωτογραφία: Θεωρίες και Δημιουργικές Πρακτικές*»⁸¹, μετά από αξιολόγηση πορτφόλιο. Αναλυτικότερα, 1 συμμετοχή με α' εξάμηνο/κύκλο στα Ζητήματα Θεωρίας και α' και β' εξάμηνα/κύκλους στη Φωτογραφία, 3 συμμετοχές με α' και β' εξάμηνα/κύκλους στα Ζητήματα Θεωρίας και β' εξάμηνο/κύκλο στη Φωτογραφία και 1 συμμετοχή με α' εξάμηνο/κύκλο στα Ζητήματα Θεωρίας και β' εξάμηνο/κύκλο στη Φωτογραφία. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι τα θεωρητικά σεμινάρια αποτέλεσαν για τα άτομα αυτά το έναυσμα και τη γέφυρα για να πειραματιστούν με τις δυνατότητες της φωτογραφικής γλώσσας.

Το επόμενο ακαδ. έτος 2017-2018 το σεμινάριο «*Ζητήματα Θεωρίας των Εικαστικών Τεχνών και της Φωτογραφίας*» είχε ως ειδικό τίτλο «*Περί Τοπίου: Εικόνες, Συναισθήματα, Πολιτική*». Αυτή η σειρά διαλέξεων σύμφωνα με την παρουσίαση του προγράμματος⁸²

⁸¹ Βλ. <http://asfaphotocourses.gr/fotografia>

⁸² Βλ. <http://asfaphotocourses.gr/zitimata-theorias-2>

ασχολήθηκε «με αυτό που αποκαλείται (απροβλημάτιστα συνήθως) τοπίο. Η έννοια διερευνήθηκε ιστορικά και θεωρητικά ώστε να φανεί ότι ο χώρος μέσα στον οποίο ζει και δρα ο άνθρωπος δεν ήταν πάντα και αυτονόητα κάτι σαν εικόνα απέναντί του, δηλαδή ένα αντικείμενο προς συζήτηση και κριτική κατανόηση με βάση αισθητικές κατηγορίες. Η φωτογραφία αναπόφευκτα κατέχει σημαντική θέση στην ιστορική-θεωρητική αυτή διερεύνηση καθώς είναι μια τεχνολογία που διέδωσε αυτήν ακριβώς την αντιμετώπιση που προϋποθέτει η έννοια του τοπίου: την απομόνωση και πλαισίωση ενός μέρους από το σύνολο».

Από τα στοιχεία της διοικητικής διαχείρισης του σεμιναρίου για το ακαδ. έτος 2017-2018 γνωρίζουμε ότι: στο α' εξάμηνο/κύκλο από τους 37 συμμετέχοντες οι 11 είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα εξάμηνο/κύκλο το προηγούμενο ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 ενώ στο β' εξάμηνο/κύκλο από τους 50 συμμετέχοντες οι 23 είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα προηγούμενο εξάμηνο/κύκλο.

Όπως προκύπτει, στις 176 συνολικά συμμετοχές των δύο ακαδ. ετών υπήρξαν 60 επαναλαμβανόμενες συμμετοχές. Από αυτές, 6 αφορούσαν και τους 4 κύκλους/εξάμηνα ενώ 5 αφορούσαν 3 κύκλους/εξάμηνα.

Ερευνητικά εργαλεία

Εργαλεία για την έρευνά μας συνιστούν τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των συμμετεχόντων σε συνδυασμό με τα στοιχεία διοικητικής διαχείρισης του προγράμματος και τα δεδομένα της μη-δομημένης παρατήρησης της ερευνήτριας.

✓ Ερωτηματολόγια αξιολόγησης συμμετεχόντων

Βασικό ερευνητικό εργαλείο της έρευνάς μας θα αποτελέσουν τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του σεμιναρίου «Ζητήματα Θεωρίας των Εικαστικών Τεχνών και της Φωτογραφίας» από τους συμμετέχοντες κατά τη λήξη των δύο εξαμήνων/κύκλων του ακαδ. έτους 2016-2017. Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο χρησιμοποιείται ευρέως για τη συλλογή πληροφοριών στην έρευνα, παρέχει δομημένα και συχνά αριθμητικά δεδομένα που μπορούν να χορηγηθούν χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι συγκριτικά εύκολο να αναλυθούν (Wilson and McLean, 1994 στο Cohen et al., 2000). Η ποσοτική προσέγγιση με χρήση ερωτηματολογίου μας δίνει μια καλή εικόνα για την καταγραφή ενός φαινομένου σε μακροκλίμακα και μας παρέχει την υπό όρους δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων από το δείγμα στο γενικό πληθυσμό (Καραλής, 2018).

Παράλληλα και δεδομένου ότι τα ερωτηματολόγια του σεμιναρίου παρείχαν τη δυνατότητα ελεύθερων σχολίων από τους συμμετέχοντες μας δίνεται η ευκαιρία μιας ποιοτικής προσέγγισης, τηρουμένων των αναλογιών. Δεδομένου ότι η συμμετοχή των ατόμων σε έρευνες

είναι εθελοντική, το ερωτηματολόγιο πρέπει να τραβήξει το ενδιαφέρον τους, να ενθαρρύνει τη συνεργασία τους και να εκμαιεύει απαντήσεις όσο το δυνατόν πιο αληθινές (Davidson, 1970 στο Cohen et al., 2000). Είτε από τον χρόνο που απαιτείται για να συμπληρωθεί ή από το επίπεδο απειλής ή ευαισθησίας των ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο πάντα εισβάλλει στην (ιδιωτική) ζωή του ερωτώμενου. Οι ερωτώμενοι δεν είναι παθητικοί πάροχοι δεδομένων για τον ερευνητή καθώς αποτελούν τα υποκείμενα και όχι τα αντικείμενα της έρευνας (Cohen et al., 2000).

Με την ολοκλήρωση του εξαμήνου/κύκλου σεμιναρίων, οι συμμετέχοντες λάμβαναν πιστοποιητικό παρακολούθησης και συμπλήρωναν ηλεκτρονικά μία μόνο φορά το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος ανεξάρτητα από το αν είχαν παρακολουθήσει δύο εξάμηνα/κύκλους. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε από τον επιστημονικά υπεύθυνο και την ερευνήτρια με γνώμονα την ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση των απαντήσεων σε 10 βασικές ερωτήσεις εκ των οποίων 2 με δέσμη υποερωτήσεων και 3 με δυνατότητα ελεύθερων σχολίων.

Τα συμπληρωμένα (n=62) ερωτηματολόγια του ακαδ. έτους 2016-2017, με την ευγενική παραχώρηση του επιστημονικά υπεύθυνου του προγράμματος, θα αποτελέσουν τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνάς μας. Η επεξεργασία και η ανάλυσή τους πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό IBM SPSS Statistics 23 μετά από έλεγχο και την ανάπτυξη 34 μεταβλητών σχετικών με τις ερωτήσεις.

✓ *Στοιχεία διοικητικής διαχείρισης και δεδομένα μη-δομημένης παρατήρησης*

Συνδυαστικά με τα ερωτηματολόγια θα λειτουργήσουν τα στοιχεία διοικητικής διαχείρισης του προγράμματος καθώς και η μη-δομημένη παρατήρηση της ερευνήτριας από την επαφή της με τους ενδιαφερόμενους και τους συμμετέχοντες κατά την διεξαγωγή του.

Τα δεδομένα παρατήρησης είναι ελκυστικά καθώς παρέχουν στους ερευνητές την ευκαιρία να συλλέξουν «ζωντανά» δεδομένα από «ζωντανές» καταστάσεις και να δουν τι συμβαίνει επιτόπου αντί από δεύτερο χέρι (Patton, 1990 στο Cohen et al., 2000). Επειδή τα περιστατικά που παρατηρούνται είναι λιγότερο προβλέψιμα, υπάρχει μια φρεσκάδα σε αυτή τη μορφή συλλογής δεδομένων που συχνά απορρίπτεται σε άλλες μορφές όπως σε ένα ερωτηματολόγιο (Cohen et al., 2000). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι κάθε έρευνα είναι κάποια μορφή παρατήρησης από τους συμμετέχοντες, αφού δεν μπορούμε να μελετήσουμε τον κόσμο χωρίς να είμαστε μέρος του (Adler & Adler, 1994, στο Cohen et al., 2000).

Στις επόμενες τρεις ενότητες παρουσιάζονται και αναλύονται τα ποσοτικά και τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας, κατά ερώτηση διερεύνησης καθώς και σε σχέση με τα αποτελέσματα των δύο τελευταίων πανελλαδικών που αναφέρθηκαν στην ενότητα 2.1 (*Έρευνα*

κοινής γνώμης επί ζητημάτων δια βίου μάθησης (2011) της εταιρείας Public Issue για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Έρευνα αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα 2011-2016 (2018) του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ και την εταιρεία MARC ΑΕ.), όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, τα στοιχεία διοικητικής διαχείρισης του προγράμματος καθώς και τη μη-δομημένη παρατήρηση της ερευνήτριας.

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ & ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

4.1. Ποσοτικά ευρήματα των ερωτηματολογίων

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε τον τρόπο που ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες για τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου σεμιναρίου με δυνατότητα **πολλαπλών επιλογών**. Οι αναφερόμενοι τρόποι ενημέρωσης ήταν: ▪ το διαδίκτυο ▪ το facebook ▪ ο ημερήσιος/περιοδικός τύπος ▪ η ακαδημαϊκή κοινότητα της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών ▪ φίλος/η ▪ άλλο.

Πολλαπλές Επιλογές – Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Σenimerosi ^a	62	100.0%	0	0.0%	62	100.0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 1. Συχνότητες Ενημέρωσης

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Ενημέρωση ^a Ενημέρωση απο το διαδίκτυο	21	30.0%	33.9%
Ενημέρωση απο το facebook	18	25.7%	29.0%
Ενημέρωση απο την ακαδημαϊκή κοινότητα της ΑΣΚΤ	9	12.9%	14.5%
Ενημέρωση απο φίλο/η	22	31.4%	35.5%
Total	70	100.0%	112.9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Στον Πίνακα 1. βλέπουμε σε σύνολο 70 πολλαπλών απαντήσεων των 62 συμμετεχόντων η «ενημέρωση από φίλο/η» να εμφανίζεται πρώτη με 22 απαντήσεις ή 31.4% επί των απαντήσεων ή 35.5% επί των συμμετεχόντων. Δεύτερη και πολύ κοντά ακολουθεί η

«ενημέρωση από το διαδίκτυο» με 21 απαντήσεις ή 30.0% επί των απαντήσεων ή 33.9% επί των συμμετεχόντων. Τρίτη εμφανίζεται η «ενημέρωση από το facebook» με 18 απαντήσεις ή 25.7% επί των απαντήσεων ή 29.0% επί των συμμετεχόντων. Τέταρτη και τελευταία εμφανίζεται η «ενημέρωση από την ακαδημαϊκή κοινότητα της ΑΣΚΤ» με 9 απαντήσεις ή 12.9% επί των απαντήσεων ή 14.5% επί των συμμετεχόντων. Οι κατηγορίες «ημερήσιος/περιοδικός τύπος» και «άλλο» δεν επιλέχθηκαν καθόλου και δεν εμφανίζονται.

Η **δεύτερη ερώτηση** αφορούσε τους λόγους συμμετοχής με δυνατότητα **πολλαπλών επιλογών**. Οι αναφερόμενοι λόγοι συμμετοχής ήταν: ▪ γενικό ενδιαφέρον για επιμόρφωση ▪ ενδιαφέρον για τη Θεωρία της Τέχνης ▪ ενδιαφέρον για τις Εικαστικές Τέχνες ▪ ενδιαφέρον για τη Φωτογραφία ▪ ενδιαφέρον για την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών ▪ ενδιαφέρον για κοινωνική δραστηριότητα ▪ άλλο.

Πολλαπλές Επιλογές – Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Sendiaferon ^a	62	100.0%	0	0.0%	62	100.0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 2. Συχνότητες Ενδιαφέροντος

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
endiaferon ^a	Γενικό ενδιαφέρον για επιμόρφωση	16	10.8%	25.8%
	Ενδιαφέρον για τη Θεωρία της Τέχνης	33	22.3%	53.2%
	Ενδιαφέρον για τις Εικαστικές Τέχνες	28	18.9%	45.2%
	Ενδιαφέρον για τη Φωτογραφία	55	37.2%	88.7%
	Ενδιαφέρον για την ΑΣΚΤ	13	8.8%	21.0%
	Ενδιαφέρον για κοινωνική δραστηριότητα	2	1.4%	3.2%
	Ενδιαφέρον άλλο	1	0.7%	1.6%
Total		148	100.0%	238.7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

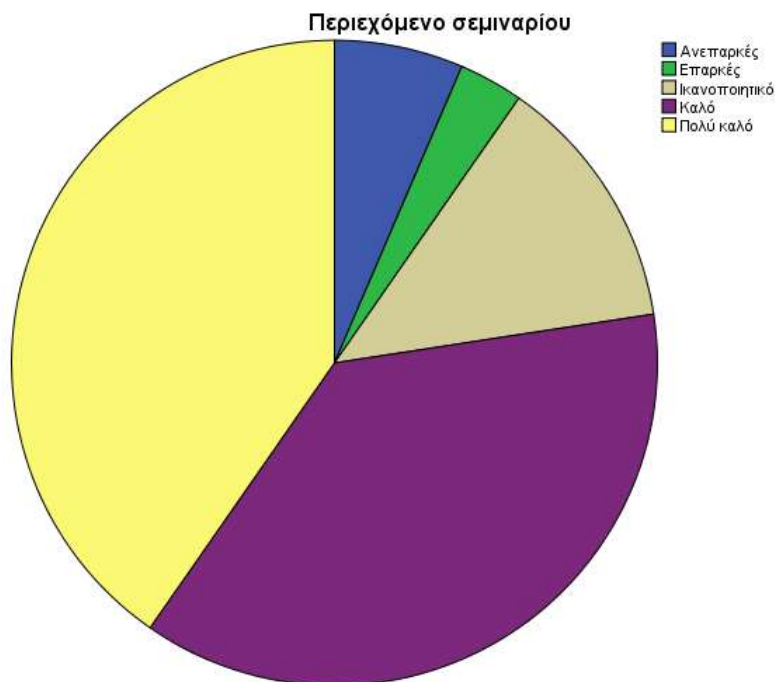
Στον Πίνακα 2. βλέπουμε σε σύνολο 148 πολλαπλών απαντήσεων των 62 συμμετεχόντων πρώτο εμφανίζεται το «ενδιαφέρον για τη Φωτογραφία» με 55 απαντήσεις ή 37.2% επί των απαντήσεων ή 88.7% επί των συμμετεχόντων. Δεύτερο ακολουθεί το «ενδιαφέρον για τη Θεωρία της Τέχνης» με 33 απαντήσεις ή 22.3% επί των απαντήσεων ή 53.2% επί των συμμετεχόντων. Τρίτο ακολουθεί το «ενδιαφέρον για τις Εικαστικές Τέχνες» με 28 απαντήσεις ή 18.9% επί των απαντήσεων ή 45.2% επί των συμμετεχόντων. Το «γενικό ενδιαφέρον για επιμόρφωση» κατατάσσεται τέταρτο με 16 απαντήσεις ή 10.8% επί των απαντήσεων ή 25.8% επί των συμμετεχόντων. Το «ενδιαφέρον για την ΑΣΚΤ» έρχεται πέμπτο με 13 απαντήσεις ή 8.8% επί των απαντήσεων ή 21.0% επί των συμμετεχόντων. Έκτο ακολουθεί το «ενδιαφέρον για κοινωνική δραστηριότητα» με 2 απαντήσεις ή 1.4% επί των απαντήσεων ή 3.2% επί των συμμετεχόντων. Τέλος η επιλογή «άλλο» σημείωσε 1 απάντηση ή 0.7% επί των απαντήσεων ή 1.6% επί των συμμετεχόντων χωρίς συγκεκριμένη αναφορά.

Η **τρίτη ερώτηση** αποτελούνταν από δέσμη υπο-ερωτήσεων και αφορούσε την αξιολόγηση του σεμιναρίου που μόλις ολοκλήρωσαν οι συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις δίνονταν σε κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων: ▪ πολύ καλό/ή ▪ καλό/ή ▪ ικανοποιητικό/η ▪ επαρκές/ης ▪ ανεπαρκές/ής. Οι ερωτήσεις αφορούσαν συγκεκριμένα:

✓ **Περιεχόμενο του Σεμιναρίου**

Πίνακας 3. Περιεχόμενο σεμιναρίου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανεπαρκές	4	6.5	6.5	6.5
Επαρκές	2	3.2	3.2	9.7
Ικανοποιητικό	8	12.9	12.9	22.6
Καλό	23	37.1	37.1	59.7
Πολύ καλό	25	40.3	40.3	100.0
Total	62	100.0	100.0	

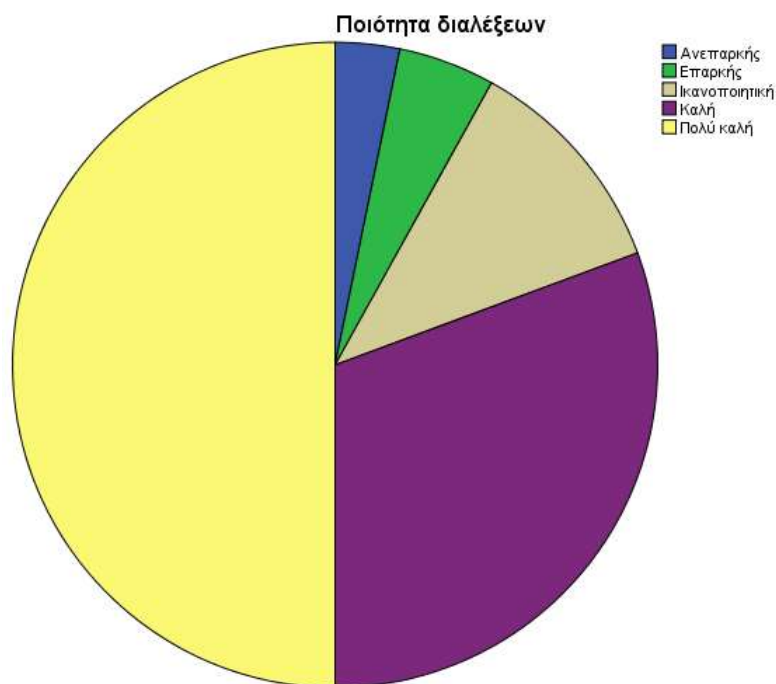


Στον Πίνακα 3. βλέπουμε σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων το περιεχόμενο του σεμιναρίου να αποτιμάται ως «πολύ καλό» με 25 απαντήσεις ή 40.3%, και «καλό» με 23 απαντήσεις ή 37.1%. Ακολουθούν οι χαρακτηρισμοί «ικανοποιητικό» με 8 απαντήσεις ή 12.9%, «ανεπαρκές» με 4 απαντήσεις ή 6.5% και τέλος επαρκές με 2 απαντήσεις ή 3.2%.

✓ **Ποιότητα των διαλέξεων**

Πίνακας 4. Ποιότητα διαλέξεων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανεπαρκής	2	3.2	3.2	3.2
Επαρκής	3	4.8	4.8	8.1
Ικανοποιητική	7	11.3	11.3	19.4
Καλή	19	30.6	30.6	50.0
Πολύ καλή	31	50.0	50.0	100.0
Total	62	100.0	100.0	

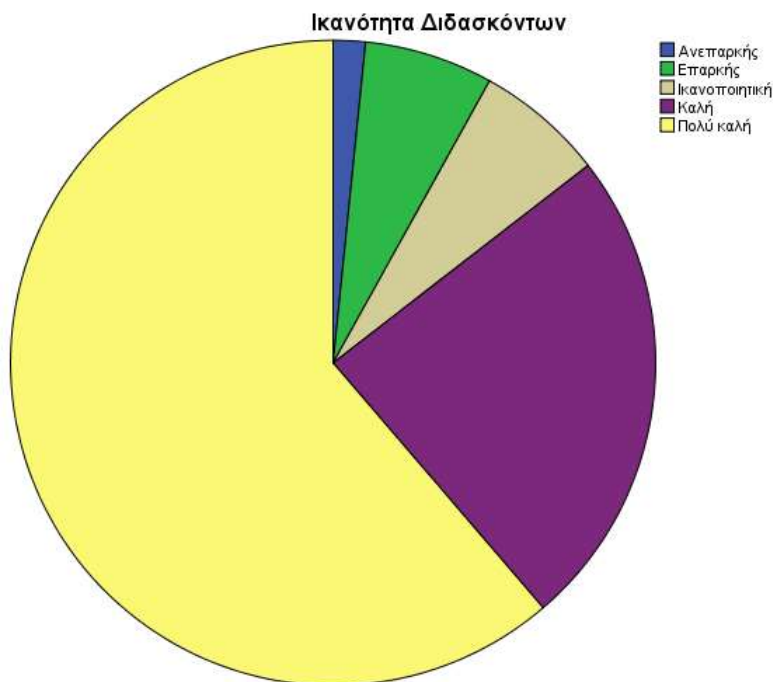


Στον **Πίνακα 4**, σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων η ποιότητα των διαλέξεων κρίνεται ως «πολύ καλή» με 31 απαντήσεις ή 50% και «καλή» με 19 απαντήσεις ή 30.6%. Ακολουθεί ως «ικανοποιητική» με 7 απαντήσεις ή 11.3% και «επαρκής» με 3 απαντήσεις ή 4.8%. Τέλος, με 2 απαντήσεις ή 3.2% κρίνεται «ανεπαρκής».

✓ **Εκπαιδευτική ικανότητα των διδασκόντων**

Πίνακας 5. Ικανότητα Διδασκόντων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανεπαρκής	1	1.6	1.6	1.6
Επαρκής	4	6.5	6.5	8.1
Ικανοποιητική	4	6.5	6.5	14.5
Καλή	15	24.2	24.2	38.7
Πολύ καλή	38	61.3	61.3	100.0
Total	62	100.0	100.0	

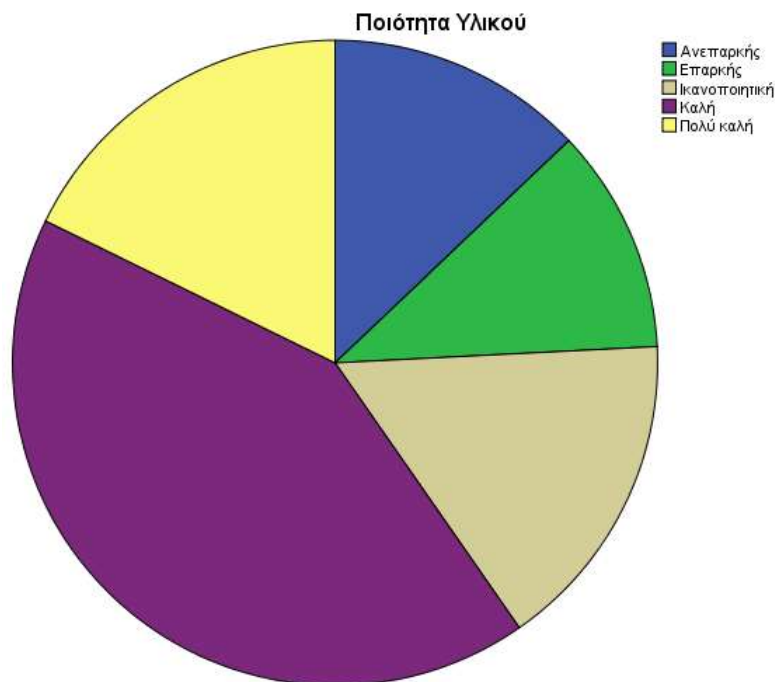


Στον Πίνακα 5. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων η ικανότητα των διδασκόντων κρίνεται «πολύ καλή» με 38 απαντήσεις ή 61.3% και «καλή» με 15 απαντήσεις ή 24.2%. Στην τρίτη θέση ισοβαθμούν ως «ικανοποιητική» και «επαρκής» με 4 απαντήσεις ή 6.5% κάθε κατηγορία. Με 1 απάντηση ή 1.6% η ικανότητα των διδασκόντων κρίνεται ως «ανεπαρκής». Μια καλύτερη ιδέα σε αυτό το ερώτημα θα μας δώσουν τα ελεύθερα σχόλια των συμμετεχόντων στην επόμενη ενότητα.

✓ **Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Υλικού**

Πίνακας 6. Ποιότητα Υλικού

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανεπαρκής	8	12.9	12.9	12.9
Επαρκής	7	11.3	11.3	24.2
Ικανοποιητική	10	16.1	16.1	40.3
Καλή	26	41.9	41.9	82.3
Πολύ καλή	11	17.7	17.7	100.0
Total	62	100.0	100.0	

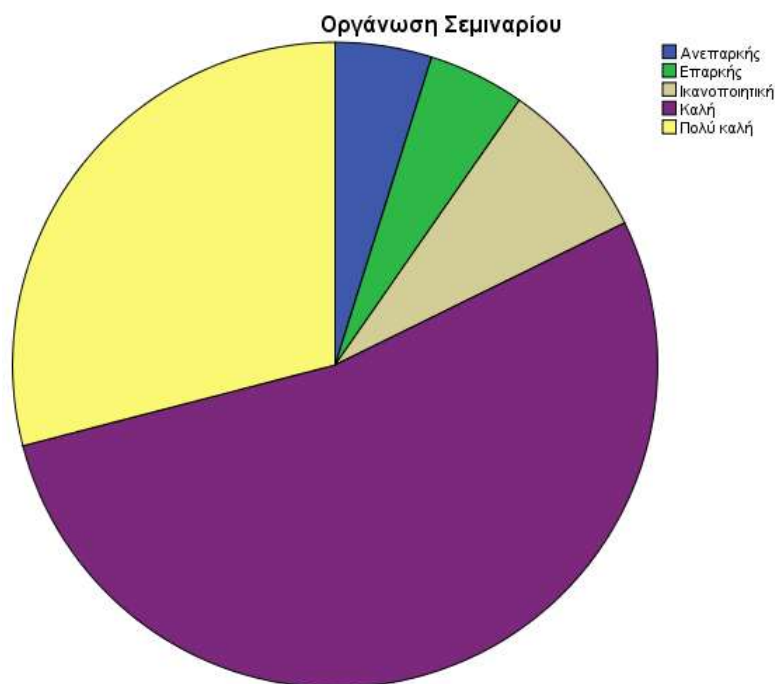


Στον Πίνακα 6. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού κρίνεται κυρίως ως «καλή» με 26 απαντήσεις ή 41.9% και έπειτα ως «πολύ καλή» με 11 απαντήσεις ή 17.7%. Στην τρίτη θέση με 10 απαντήσεις ή 16.1% κρίνεται ως «ικανοποιητική» και ακολουθεί ως «ανεπαρκής» με 8 απαντήσεις ή 12.9%. Πολύ κοντά και τελευταία εμφανίζεται ως επαρκής με 7 απαντήσεις ή 11.3%. Μια καλύτερη εικόνα για αυτό το ερώτημα θα μας δώσουν τα ελεύθερα σχόλια των συμμετεχόντων στην επόμενη ενότητα.

✓ **Οργάνωση του Σεμιναρίου**

Πίνακας 7. Οργάνωση Σεμιναρίου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανεπαρκής	3	4.8	4.8	4.8
Επαρκής	3	4.8	4.8	9.7
Ικανοποιητική	5	8.1	8.1	17.7
Καλή	33	53.2	53.2	71.0
Πολύ καλή	18	29.0	29.0	100.0
Total	62	100.0	100.0	

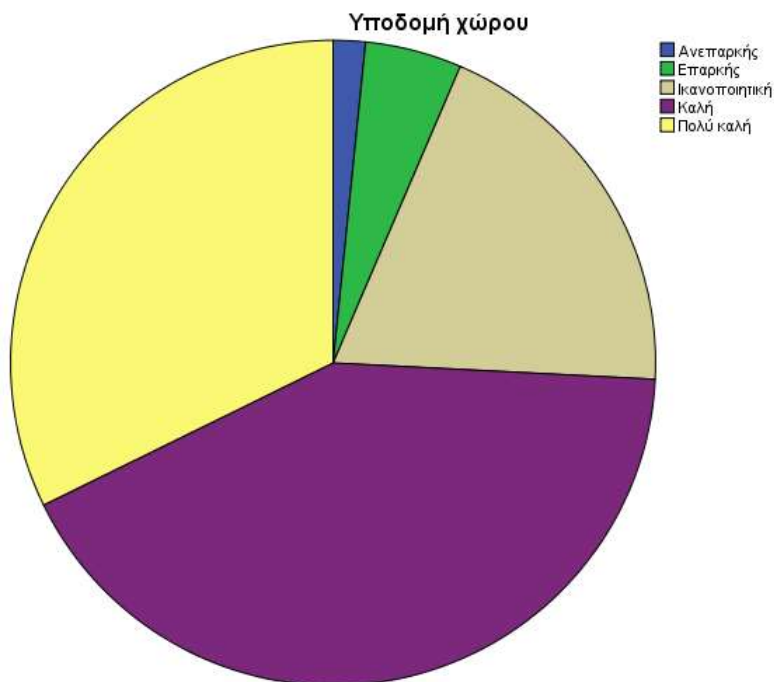


Στον Πίνακα 7. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων την πρώτη θέση καταλαμβάνει ο χαρακτηρισμός «καλή» με 33 απαντήσεις ή 53.2% και ακολουθεί με διαφορά ο χαρακτηρισμός «πολύ καλή» με 18 απαντήσεις ή 29.0%. Στην τρίτη θέση βρίσκεται ο χαρακτηρισμός «ικανοποιητική» με 5 απαντήσεις ή 8.1%. Στην τέταρτη θέση ισοβαθούν οι χαρακτηρισμοί «επαρκής» και «ανεπαρκής» με 3 απαντήσεις ή 4.8%.

✓ **Υποδομή του χώρου διενέργειας του Σεμιναρίου**

Πίνακας 8. Υποδομή χώρου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανεπαρκής	1	1.6	1.6	1.6
Επαρκής	3	4.8	4.8	6.5
Ικανοποιητική	12	19.4	19.4	25.8
Καλή	26	41.9	41.9	67.7
Πολύ καλή	20	32.3	32.3	100.0
Total	62	100.0	100.0	

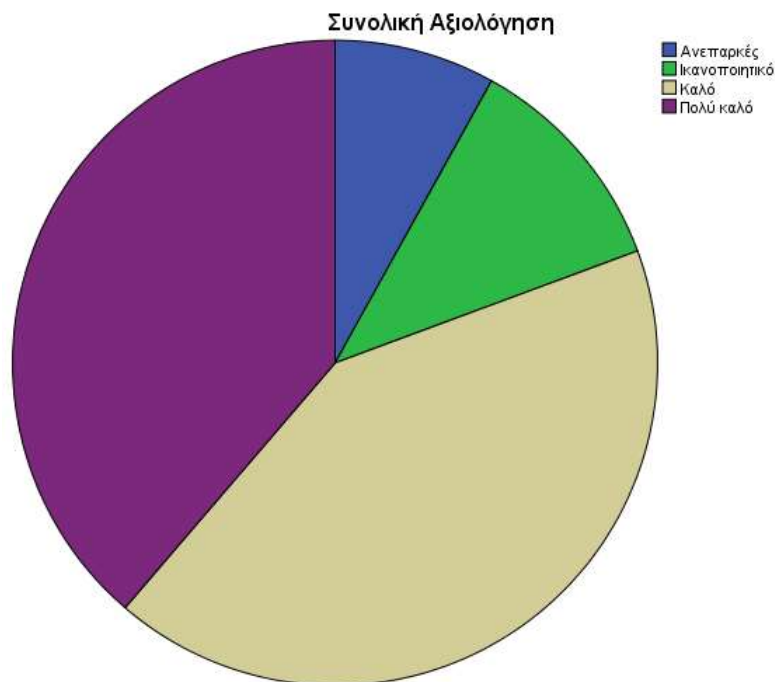


Στον Πίνακα 8. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων ο χαρακτηρισμός «καλή» καταλαμβάνει την πρώτη θέση με 26 απαντήσεις ή 41.9%. Δεύτερος έρχεται ο χαρακτηρισμός «πολύ καλή» με 20 απαντήσεις ή 32.3%. Ακολουθεί στην τρίτη θέση ο χαρακτηρισμός «ικανοποιητική» με 12 απαντήσεις ή 19.4%. Ως «επαρκής» κρίνεται με 3 απαντήσεις ή 4.8% και τέλος ως «ανεπαρκής» με 1 απάντηση ή 1.6%.

✓ **Συνολική Αξιολόγηση του Σεμιναρίου**

Πίνακας 9. Συνολική Αξιολόγηση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανεπαρκές	5	8.1	8.1	8.1
Ικανοποιητικό	7	11.3	11.3	19.4
Καλό	26	41.9	41.9	61.3
Πολύ καλό	24	38.7	38.7	100.0
Total	62	100.0	100.0	

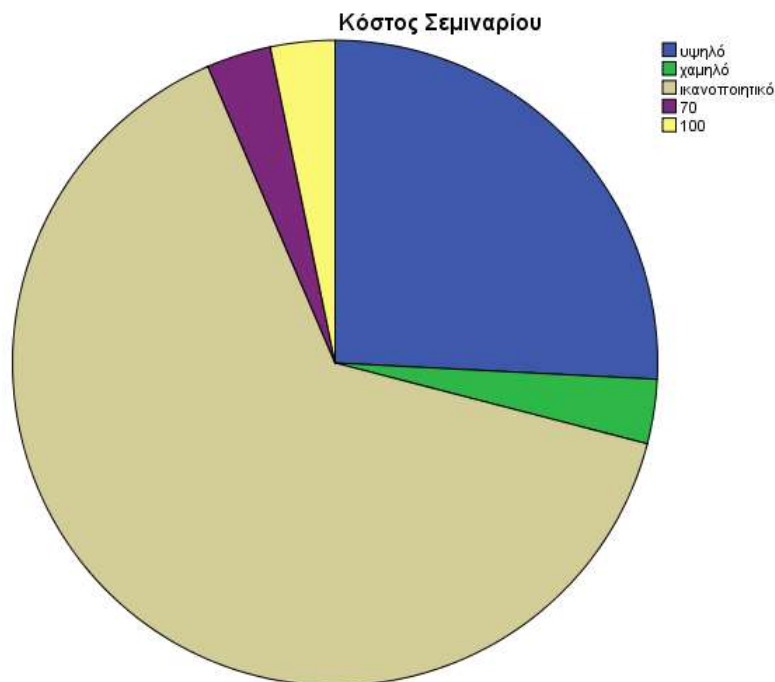


Στον Πίνακα 9. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων το σεμινάριο αξιολογείται συνολικά ως «καλό» με 26 απαντήσεις ή 41.9%. Δεύτερη θέση και πολύ κοντά έχει ο χαρακτηρισμός «πολύ καλό» με 24 απαντήσεις ή 38.7%. Την τρίτη θέση με 7 απαντήσεις ή 11.3% καταλαμβάνει ο χαρακτηρισμός «ικανοποιητικό». Την τελευταία θέση έχει ο χαρακτηρισμός «ανεπαρκές» με 5 απαντήσεις ή 8.1% ενώ δεν υπάρχει απάντηση για τον χαρακτηρισμό «επαρκές».

Η **τέταρτη ερώτηση** αφορούσε το κόστος συμμετοχής και οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν αν: ▪ ήταν υψηλό ▪ ήταν χαμηλό ▪ ήταν ικανοποιητικό ▪ θα έπρεπε να είναι _____ Ευρώ.

Πίνακας 10. Κόστος Σεμιναρίου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid υψηλό	16	25.8	25.8	25.8
χαμηλό	2	3.2	3.2	29.0
ικανοποιητικό	40	64.5	64.5	93.5
70	2	3.2	3.2	96.8
100	2	3.2	3.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

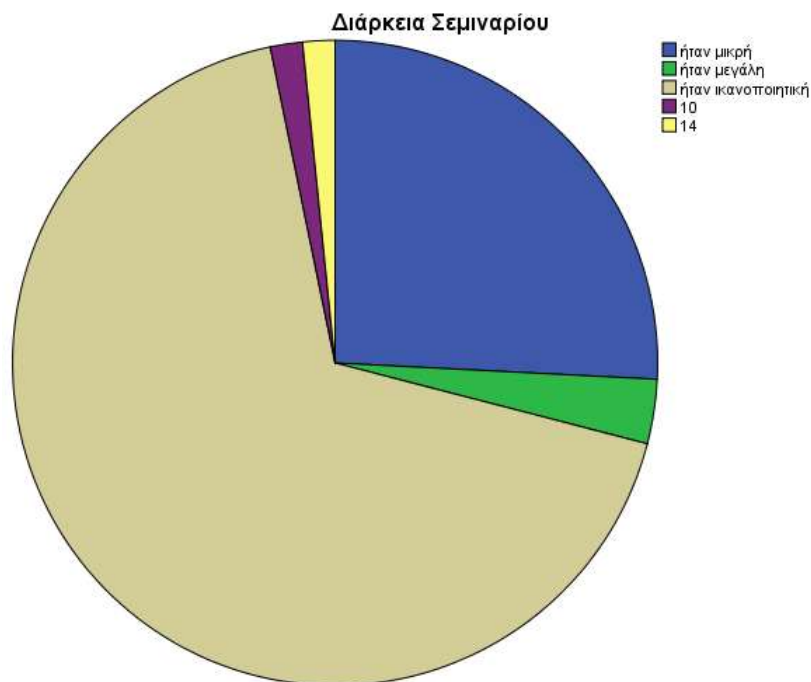


Στον Πίνακα 10. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων το κόστος του σεμιναρίου αποτιμάται κυρίως ως «ικανοποιητικό» με 40 απαντήσεις ή 64.5%. Ακολουθεί ο χαρακτηρισμός «υψηλό» με 16 απαντήσεις ή 25.8%. Στην τρίτη θέση έρχονται συνολικά με 6.4% οι 4 απαντήσεις για μείωση του κόστους στα 100 ευρώ (2 απαντήσεις ή 3.2%) και στα 70 ευρώ (2 απαντήσεις ή 3.2%). Στην τέταρτη θέση παρουσιάζεται χαρακτηρισμός «χαμηλό» με 2 απαντήσεις ή 3.2%. Μια καλύτερη εικόνα για αυτό το ερώτημα θα μας δώσουν τα ελεύθερα σχόλια των συμμετεχόντων στην επόμενη ενότητα.

Η **πέμπτη ερώτηση** αφορούσε τη διάρκεια του σεμιναρίου και οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν αν: ▪ ήταν μικρή ▪ ήταν μεγάλη ▪ ήταν ικανοποιητική ▪ θα έπρεπε να είναι ____ (σε ημέρες).

Πίνακας 11. Διάρκεια Σεμιναρίου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ήταν μικρή	16	25.8	25.8	25.8
ήταν μεγάλη	2	3.2	3.2	29.0
ήταν ικανοποιητική	42	67.7	67.7	96.8
10	1	1.6	1.6	98.4
14	1	1.6	1.6	100.0
Total	62	100.0	100.0	

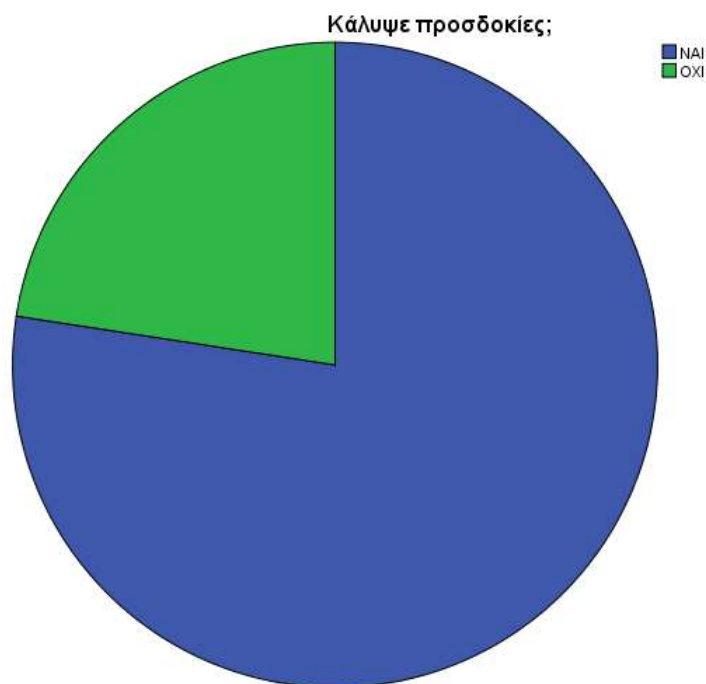


Στον Πίνακα 11. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων η διάρκεια του σεμιναρίου χαρακτηρίζεται κυρίως ως «ικανοποιητική» με 42 απαντήσεις ή 67.7%. Στη δεύτερη θέση έρχεται ο χαρακτηρισμός «μικρή» με 16 απαντήσεις ή 25.8%. Ακολουθεί ο χαρακτηρισμός «μεγάλη» με 2 απαντήσεις ή 3.2%. Τέλος στην τέταρτη θέση ισοβαθούν με 1 απάντηση ή 1.6% οι προτάσεις για 10 ημέρες/διαλέξεις και 14 ημέρες/διαλέξεις αντί των 7 ημερών/διαλέξεων κάθε εξαμήνου/κύκλου. Μια καλύτερη εικόνα για αυτό το ερώτημα θα μας δώσουν τα ελεύθερα σχόλια των συμμετεχόντων στην επόμενη ενότητα.

Η **έκτη ερώτηση** αφορούσε το αν το περιεχόμενο του σεμιναρίου κάλυψε τις προσδοκίες που είχαν οι συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις ήταν: ▪ ναι ▪ όχι ▪ αν όχι γιατί (με δυνατότητα ελεύθερων σχολίων).

Πίνακας 12. Κάλυψε προσδοκίες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	48	77.4	77.4	77.4
OXI	14	22.6	22.6	100.0
Total	62	100.0	100.0	

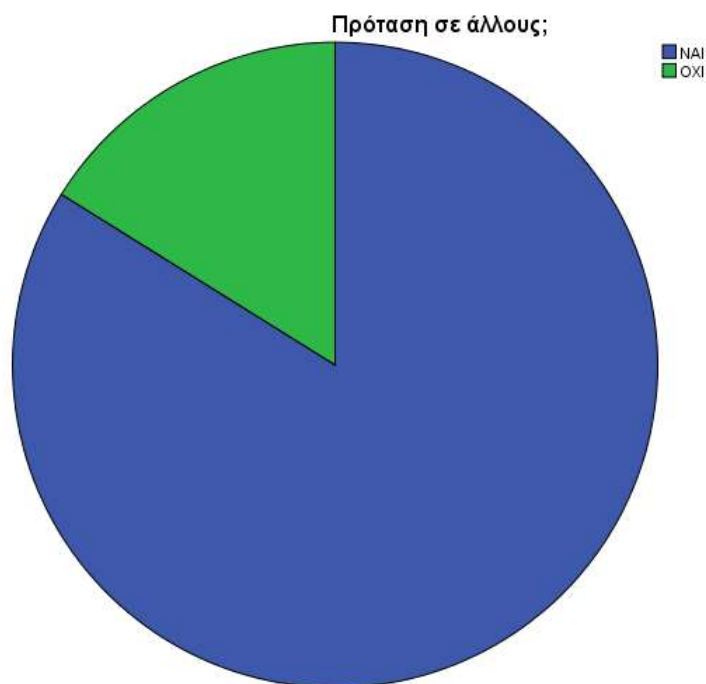


Στον Πίνακα 12. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων το σεμινάριο κάλυψε τις προσδοκίες των συμμετεχόντων με 48 απαντήσεις ή 77.4% ενώ με 14 απαντήσεις ή 22.6% δεν τις κάλυψε. Μια καλύτερη εικόνα για αυτό το ερώτημα θα μας δώσουν τα ελεύθερα σχόλια των συμμετεχόντων στην επόμενη ενότητα.

Η **έβδομη ερώτηση** αφορούσε το αν οι συμμετέχοντες θα πρότειναν το συγκεκριμένο σεμινάριο και σε άλλους. Οι απαντήσεις ήταν ▪ ναι ▪ όχι.

Πίνακας 13. Πρόταση σε άλλους;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	52	83.9	83.9	83.9
OXI	10	16.1	16.1	100.0
Total	62	100.0	100.0	

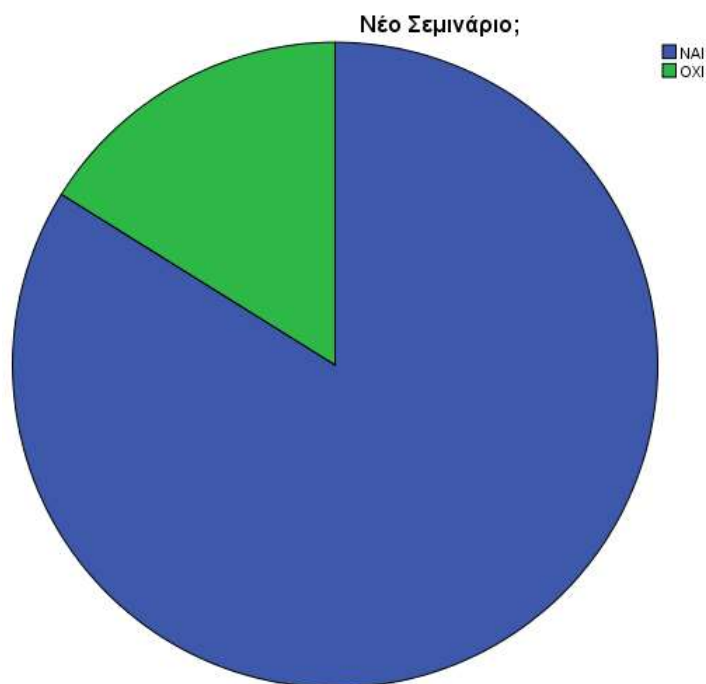


Στον Πίνακα 13. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων οι συμμετέχοντες με 52 απαντήσεις ή 83.9% θα πρότειναν το σεμινάριο σε άλλους ενώ με 10 απαντήσεις ή 16.1% δε θα το πρότειναν. Μια καλύτερη εικόνα για αυτό το ερώτημα θα μας δώσουν τα ελεύθερα σχόλια των συμμετεχόντων στην επόμενη ενότητα.

Η **όγδοη ερώτηση** αφορούσε το αν οι συμμετέχοντες θα παρακολουθούσαν ένα νέο σεμινάριο του προγράμματος. Οι απαντήσεις ήταν: ▪ ναι ▪ όχι ▪ αν ναι, ποιο θέμα θα προτεινάτε (με δυνατότητα ελεύθερων σχολίων),

Πίνακας 14. Νέο Σεμινάριο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	52	83.9	83.9	83.9
OXI	10	16.1	16.1	100.0
Total	62	100.0	100.0	



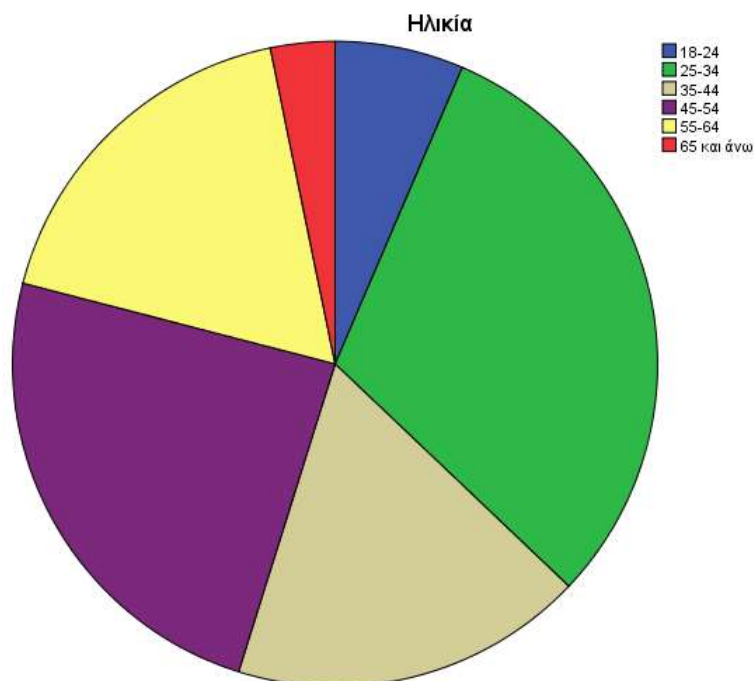
Στον Πίνακα 14. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων οι συμμετέχοντες με 52 απαντήσεις ή 83.9% θα παρακολουθούσαν ένα νέο σεμινάριο ενώ με 10 απαντήσεις ή 16.1% δε θα παρακολουθούσαν. Μια καλύτερη εικόνα για αυτό το ερώτημα θα μας δώσουν τα ελεύθερα σχόλια των συμμετεχόντων στην επόμενη ενότητα.

Η **ένατη ερώτηση** αποτελούνταν από δέσμη υπο-ερωτήσεων και αφορούσε δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν συγκεκριμένα:

✓ **Ηλικία**

Πίνακας 15. Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18-24	4	6.5	6.5	6.5
25-34	19	30.6	30.6	37.1
35-44	11	17.7	17.7	54.8
45-54	15	24.2	24.2	79.0
55-64	11	17.7	17.7	96.8
65+	2	3.2	3.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	



Στον Πίνακα 15. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων πρώτη με 19 απαντήσεις ή 30.6% έρχεται η ηλικιακή ομάδα 25-34. Στη δεύτερη θέση βρίσκεται η ηλικιακή ομάδα 45-54 με 15 απαντήσεις ή 24.2%. Στην τρίτη θέση ισοβαθμούν με 11 απαντήσεις ή 17.7% οι ηλικιακές ομάδες 35-44 και 55-64. Στην τέταρτη θέση βρίσκεται η ηλικιακή ομάδα 18-24 με 4 απαντήσεις ή 6.5%. Τέλος στην πέμπτη θέση βλέπουμε την ηλικιακή ομάδα 65+ με 2 απαντήσεις ή 3.2%.

✓ **Φύλο, με απαντήσεις:** ▪ Άνδρας ▪ Γυναίκα

Πίνακας 16. Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	26	41.9	41.9	41.9
Γυναίκα	36	58.1	58.1	100.0
Total	62	100.0	100.0	

Στον Πίνακα 16. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων, 36 ή 58.1% είναι γυναίκες και 26 άνδρες ή 41.9%. Στον επόμενο υπο-πίνακα θα δούμε την ανάλυση ηλικιακής ομάδας ανά φύλο.

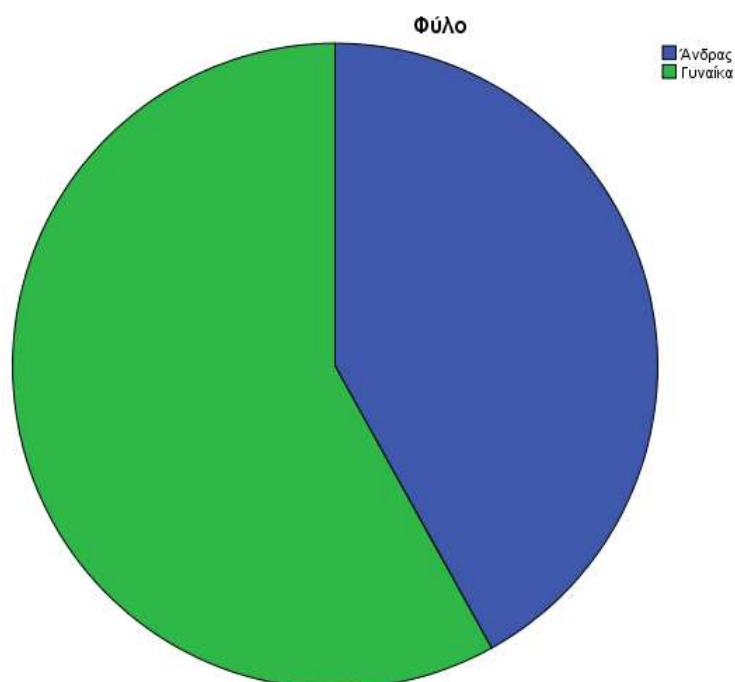
Case Processing Summary

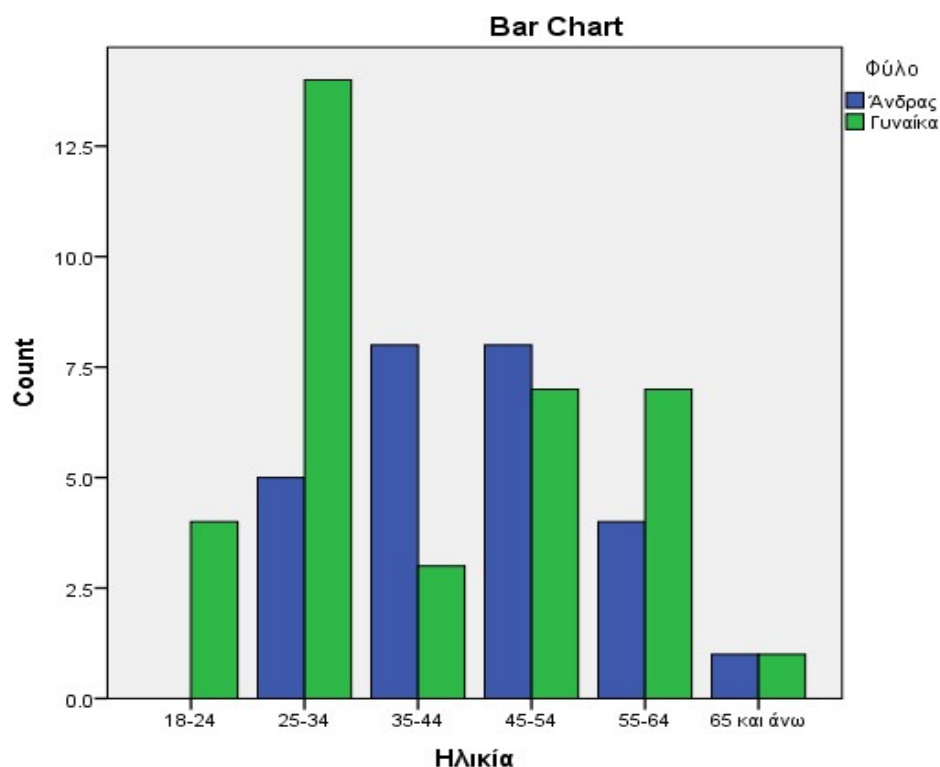
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ηλικία * Φύλο	62	100.0%	0	0.0%	62	100.0%

Πίνακας 16.1. Ηλικία * Φύλο Crosstabulation

Count

	Φύλο		Total
	Άνδρας	Γυναίκα	
Ηλικία 18-24	0	4	4
25-34	5	14	19
35-44	8	3	11
45-54	8	7	15
55-64	4	7	11
65 +	1	1	2
Total	26	36	62



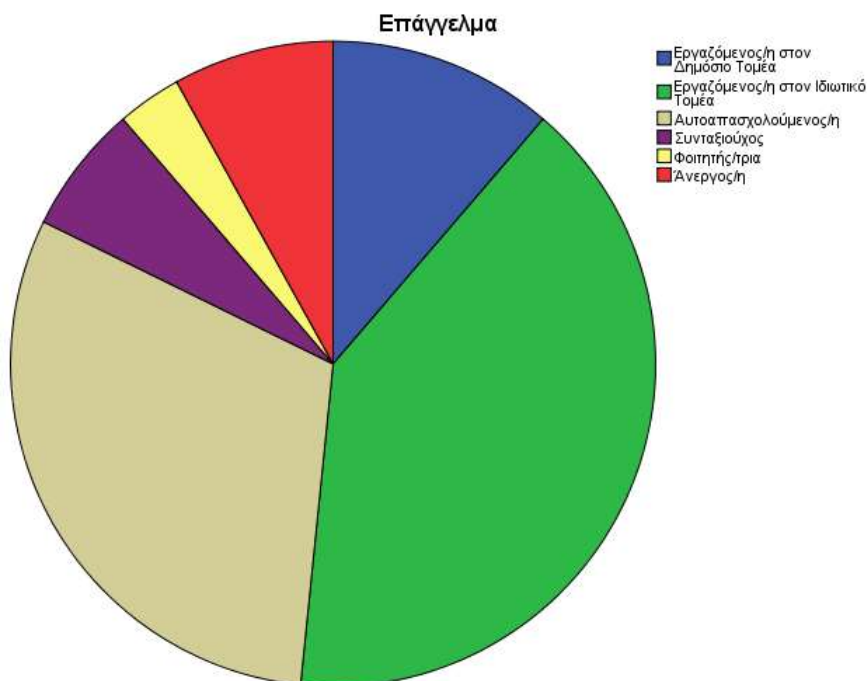


Στον Πίνακα 16.1. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων, στην ηλικιακή ομάδα 25-34 εμφανίζονται οι περισσότερες γυναίκες, 14 έναντι 5 ανδρών. Οι περισσότεροι άντρες εμφανίζονται στην ηλικιακή ομάδα 35-44, 8 έναντι 3 γυναικών και στην ηλικιακή ομάδα 45-54, 8 έναντι 7 γυναικών. Στην ηλικιακή ομάδα 18-24 εμφανίζονται μόνο γυναίκες, 4 στον αριθμό. Τέλος στην ηλικιακή ομάδα 65+ έχουμε 1 άνδρα και 1 γυναίκα.

✓ **Επαγγελματική Απασχόληση**, με απαντήσεις: ▪ Εργαζόμενος/η στον Δημόσιο Τομέα
 ▪ Εργαζόμενος/η στον Ιδιωτικό Τομέα ▪ Αυτοαπασχολούμενος/η ▪ Συνταξιούχος ▪ Φοιτητής/τρια ▪ Άνεργος/η.

Πίνακας 17. Επάγγελμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Εργαζόμενος/η στον Δημόσιο Τομέα	7	11.3	11.3	11.3
Εργαζόμενος/η στον Ιδιωτικό Τομέα	25	40.3	40.3	51.6
Αυτοαπασχολούμενος/η	19	30.6	30.6	82.3
Συνταξιούχος	4	6.5	6.5	88.7
Φοιτητής/τρια	2	3.2	3.2	91.9
Άνεργος/η	5	8.1	8.1	100.0
Total	62	100.0	100.0	

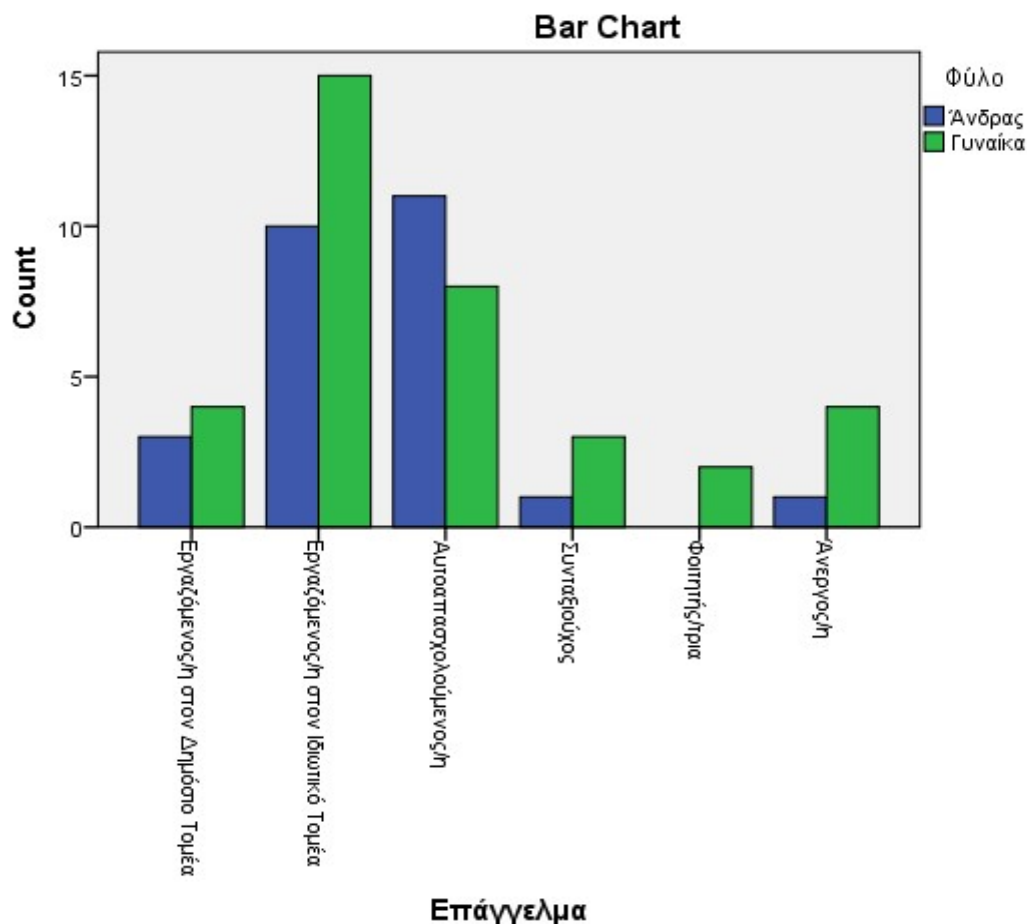


Στον Πίνακα 17 σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων, πρώτη κατηγορία επαγγελματικής απασχόλησης έρχεται η εργασία στον ιδιωτικό τομέα με 25 απαντήσεις ή 40.3%. Δεύτερη ακολουθεί η κατηγορία της αυτοαπασχόλησης με 19 απαντήσεις ή 30.6%. Στη τρίτη θέση βλέπουμε την εργασία στο δημόσιο τομέα με 7 απαντήσεις ή 11.3%. Τέταρτη έρχεται η κατηγορία της ανεργίας με 5 απαντήσεις ή 8.1%. Στην πέμπτη θέση έχουμε την κατηγορία των συνταξιούχων με 4 απαντήσεις ή 6.5%. Στην έκτη και τελευταία θέση βλέπουμε την κατηγορία των φοιτητών με 2 απαντήσεις ή 3.2%. Στον επόμενο υπο-πίνακα θα δούμε την ανάλυση επαγγέλματος ανά φύλο.

Πίνακας 17.1. Επάγγελμα * Φύλο Crosstabulation

Count

		Φύλο		Total
		Ανδρας	Γυναίκα	
Επάγγελμα	Εργαζόμενος/η στον Δημόσιο Τομέα	3	4	7
	Εργαζόμενος/η στον Ιδιωτικό Τομέα	10	15	25
	Αυτοαπασχολούμενος/η	11	8	19
	Συνταξιούχος	1	3	4
	Φοιτητής/τρια	0	2	2
	Ανεργός/η	1	4	5
	Total	26	36	62

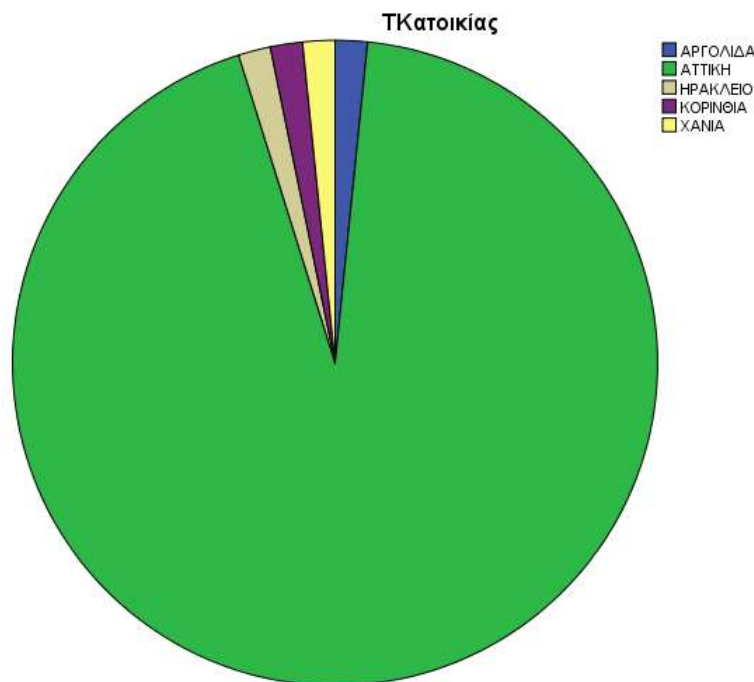


Στον Πίνακα 17.1. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων, στην πρώτη θέση έρχονται οι γυναίκες εργαζόμενες στον ιδιωτικό τομέα, 15 στον αριθμό έναντι 10 ανδρών. Στη δεύτερη θέση βρίσκουμε τους άνδρες αυτοαπασχολούμενους, 11 έναντι 8 γυναικών. Ισοβαθμούν στην τρίτη θέση οι γυναίκες στον δημόσιο τομέα, 4 έναντι 3 ανδρών και οι άνεργες, 4 έναντι 1 άνδρα. Στην τέταρτη θέση οι γυναίκες συνταξιούχοι, 3 έναντι 1 άνδρα. Τέλος, στην πέμπτη θέση μόνο φοιτήτριες, 2 στον αριθμό.

✓ **Τόπος Κατοικίας**

Πίνακας 18. Τόπος Κατοικίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid N. Αργολίδας	1	1.6	1.6	1.6
N. Αττικής	58	93.5	93.5	95.2
N. Ηρακλείου	1	1.6	1.6	96.8
N. Κορινθίας	1	1.6	1.6	98.4
N. Χανίων	1	1.6	1.6	100.0
Total	62	100.0	100.0	

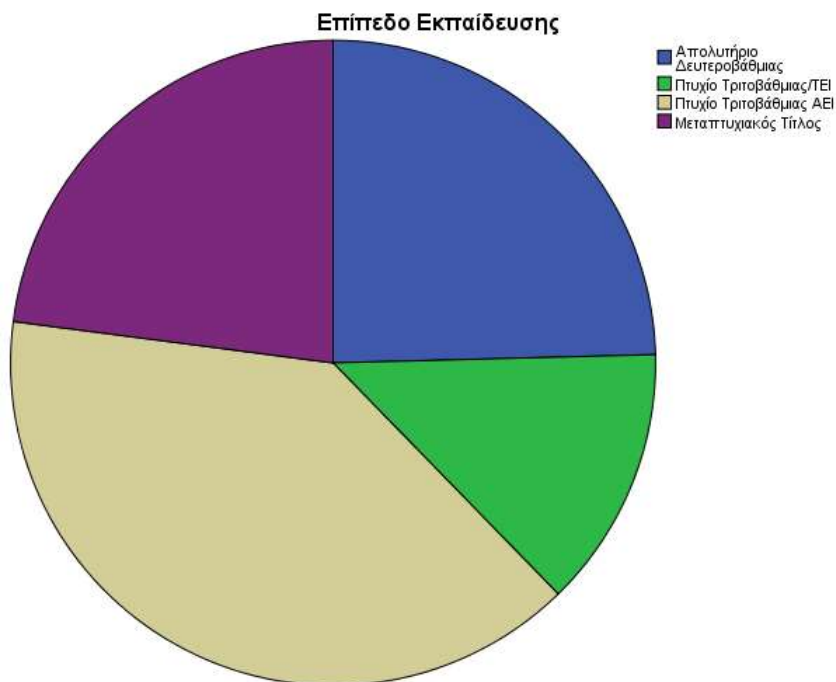


Στον Πίνακα 18. σε σύνολο 62 έγκυρων απαντήσεων η συντριπτική πλειοψηφία με 58 απαντήσεις ή 93.5% κατοικεί εντός του νομού Αττικής δεδομένου ότι οι διαλέξεις διεξάγονται ανά δεκαπενθήμερο στην περιοχή του Αγ. Ιωάννη Ρέντη. Όπως αναφέρθηκε όμως και στην ενότητα 3.2, 4 συμμετέχοντες κατοικούν εκτός του νομού Αττικής και συγκεκριμένα στους νομούς Κορινθίας, Αργολίδας, Ηρακλείου και Χανίων.

✓ **Επίπεδο Εκπαίδευσης**, με απαντήσεις: ▪ Απολυτήριο Δευτεροβάθμιας ▪ Πτυχίο Τριτοβάθμιας/ΤΕΙ ▪ Πτυχίο Τριτοβάθμιας ΑΕΙ ▪ Μεταπτυχιακός Τίτλος ▪ Διδακτορικός Τίτλος.

Πίνακας 19. Επίπεδο Εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Απολυτήριο Δευτεροβάθμιας	15	24.2	24.6	24.6
Πτυχίο Τριτοβάθμιας/ΤΕΙ	8	12.9	13.1	37.7
Πτυχίο Τριτοβάθμιας ΑΕΙ	24	38.7	39.3	77.0
Μεταπτυχιακός Τίτλος	14	22.6	23.0	100.0
Total	61	98.4	100.0	
Missing 99	1	1.6		
Total	62	100.0		



Στον Πίνακα 19. σε σύνολο 61 έγκυρων απαντήσεων, πρώτη έρχεται η κατηγορία των πτυχιούχων τριτοβάθμιας ΑΕΙ, με 24 απαντήσεις ή 39.3% έγκυρο ποσοστό. Στη δεύτερη θέση βρίσκουμε τους με απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με 15 απαντήσεις ή 24.6% έγκυρο ποσοστό. Ακολουθούν στην τρίτη θέση οι κατέχοντες μεταπτυχιακό τίτλο, με 14 απαντήσεις ή 23.0% έγκυρο ποσοστό. Στην τέταρτη θέση οι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας ΤΕΙ με 8 απαντήσεις ή 12.9% έγκυρο ποσοστό. Ωστόσο το συγκεντρωτικό ποσοστό όλων των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ, ΑΕΙ, μεταπτυχιακός τίτλος) με 46 απαντήσεις φτάνει στο 75.4% έγκυρο ποσοστό. Στον επόμενο υπο-πίνακα θα δούμε την ανάλυση επιπέδου εκπαίδευσης ανά φύλο.

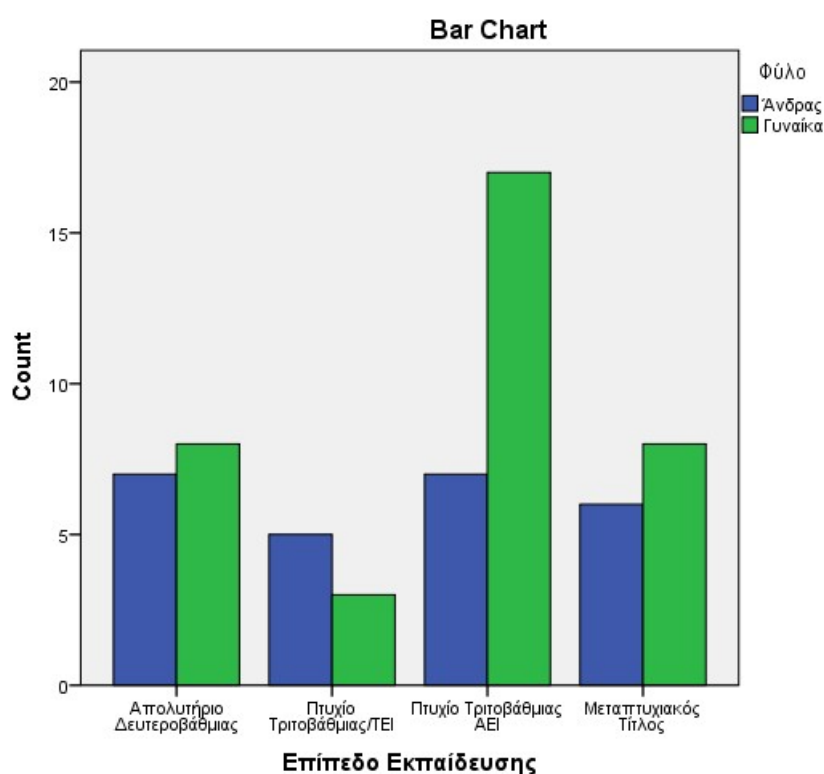
Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Επίπεδο Εκπαίδευσης * Φύλο	61	98.4%	1	1.6%	62	100.0%

Πίνακας 19.1. Επίπεδο Εκπαίδευσης * Φύλο Crosstabulation

Count

		Φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Απολυτήριο Δευτεροβάθμιας	7	8	15
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας/ΤΕΙ	5	3	8
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας ΑΕΙ	7	17	24
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	6	8	14
Total		25	36	61

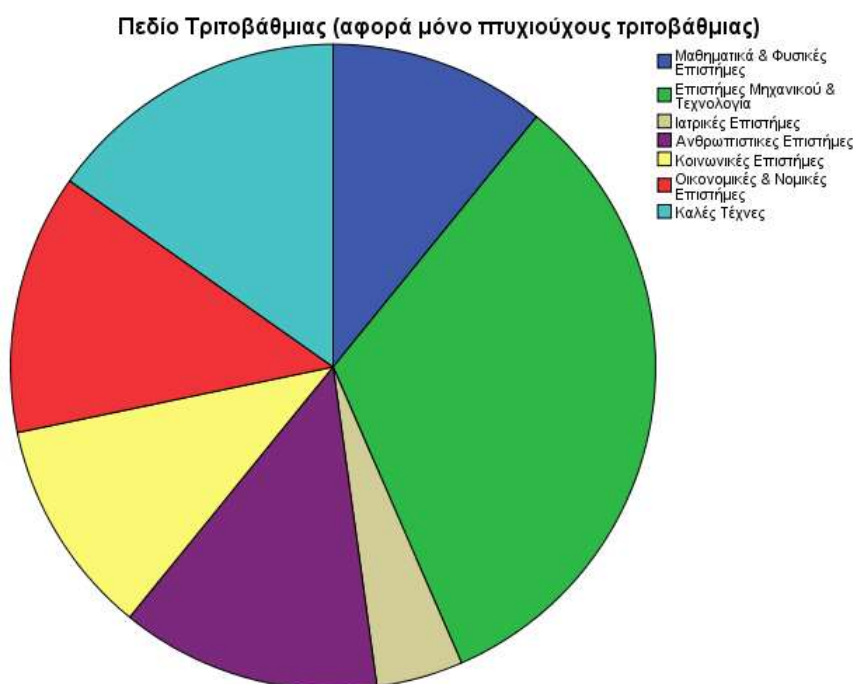


Στον Πίνακα 19.1. σε σύνολο 61 έγκυρων απαντήσεων, στην πρώτη θέση με 17 απαντήσεις βλέπουμε τις γυναίκες με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ΑΕΙ. Στη δεύτερη θέση με 8 απαντήσεις ισοβαθούν οι γυναίκες με απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι γυναίκες με μεταπτυχιακό τίτλο. Στη τέταρτη θέση ισοβαθούν με 7 απαντήσεις οι άνδρες με απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι άνδρες με πτυχίο τριτοβάθμιας ΑΕΙ. Στην πέμπτη θέση οι άνδρες με μεταπτυχιακό τίτλο με 6 απαντήσεις. Στην έκτη θέση βρίσκονται οι άνδρες πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ΤΕΙ με 5 απαντήσεις και στην έβδομη θέση οι γυναίκες πτυχιούχοι τριτοβάθμιας ΤΕΙ με 3 απαντήσεις. Συγκεντρωτικά, οι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ, ΑΕΙ, μεταπτυχιακός τίτλος) είναι 28 γυναίκες και 18 άνδρες.

✓ **Αν είστε πτυχιούχος Τριτοβάθμιας σε ποιο πεδίο, με απαντήσεις:** ▪ Μαθηματικά & Φυσικές Επιστήμες ▪ Επιστήμες Μηχανικού και Τεχνολογία ▪ Γεωργικές Επιστήμες ▪ Ιατρικές Επιστήμες ▪ Ανθρωπιστικές Επιστήμες ▪ Κοινωνικές Επιστήμες ▪ Οικονομικές & Νομικές επιστήμες ▪ Καλές Τέχνες.

Πίνακας 20. Πεδίο Τριτοβάθμιας (αφορά μόνο πτυχιούχους τριτοβάθμιας)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μαθηματικά & Φυσικές Επιστήμες	5	8.1	10.9	10.9
	Επιστήμες Μηχανικού & Τεχνολογία	15	24.2	32.6	43.5
	Ιατρικές Επιστήμες	2	3.2	4.3	47.8
	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	6	9.7	13.0	60.9
	Κοινωνικές Επιστήμες	5	8.1	10.9	71.7
	Οικονομικές & Νομικές Επιστήμες	6	9.7	13.0	84.8
	Καλές Τέχνες	7	11.3	15.2	100.0
	Total	46	74.2	100.0	
Missing	System	16	25.8		
Total		62	100.0		



Στον Πίνακα 20 σε σύνολο 46 έγκυρων απαντήσεων των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη πρώτη θέση βρίσκεται το πεδίο των Επιστημών Μηχανικού & Τεχνολογίας με 15 απαντήσεις ή 32.6% έγκυρο ποσοστό. Ακολουθούν στη δεύτερη θέση οι Καλές Τέχνες με 7 απαντήσεις ή 15.2% έγκυρο ποσοστό. Στην τρίτη θέση ισοβαθούν οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες με τις Οικονομικές & Νομικές Επιστήμες με 6 απαντήσεις ή 13.0% έγκυρο ποσοστό. Στην τέταρτη θέση ισοβαθούν επίσης το πεδίο των Μαθηματικών & Φυσικών Επιστημών με τις Κοινωνικές Επιστήμες με 5 απαντήσεις ή 10.9% έγκυρο ποσοστό. Στην πέμπτη θέση βρίσκονται οι Ιατρικές Επιστήμες με 2 απαντήσεις ή 4.3% έγκυρο ποσοστό. Στον επόμενο υπο-πίνακα θα δούμε την ανάλυση πεδίου τριτοβάθμιας ανά φύλο.

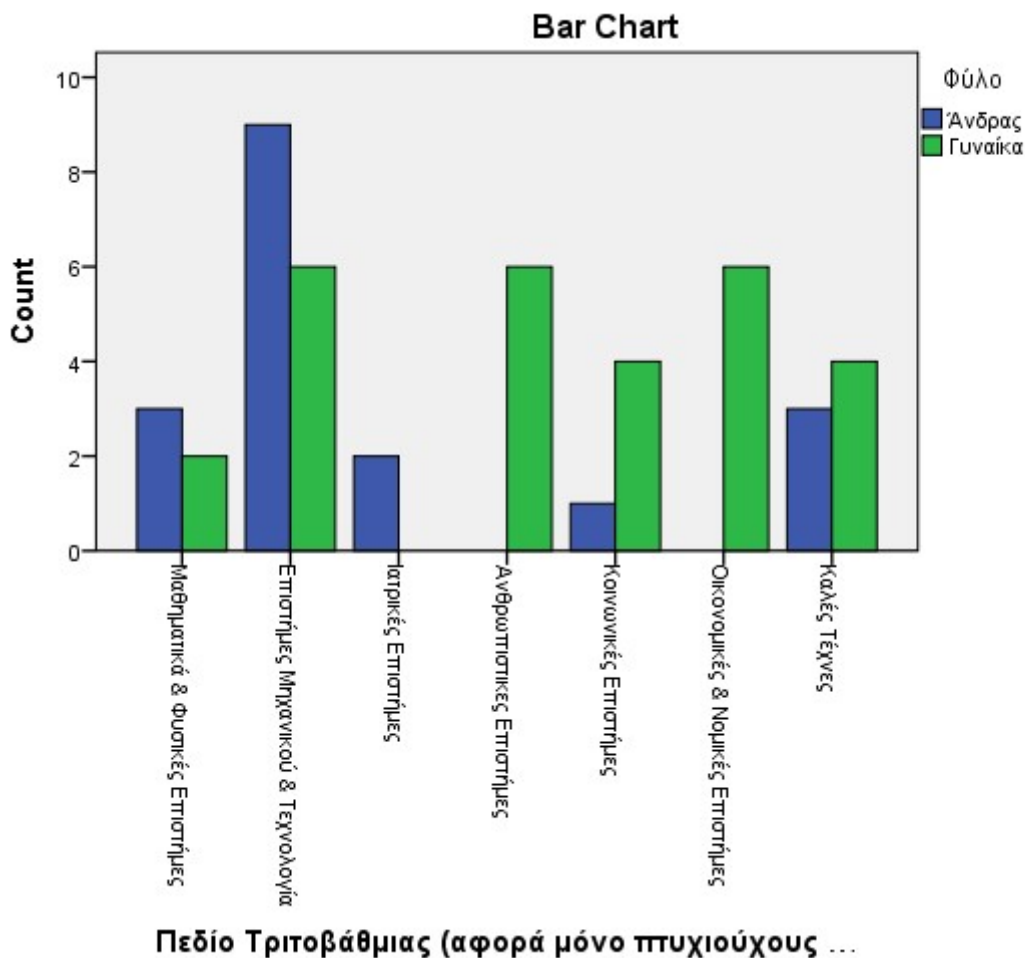
Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Πεδίο Τριτοβάθμιας (αφορά μόνο πτυχιούχους τριτοβάθμιας) * Φύλο	46	74.2%	16	25.8%	62	100.0%

Πίνακας 20.1. Πεδίο Τριτοβάθμιας (αφορά μόνο πτυχιούχους τριτοβάθμιας) * Φύλο Crosstabulation

Count

		Φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
Πεδίο Τριτοβάθμιας (αφορά μόνο πτυχιούχους τριτοβάθμιας)	Μαθηματικά & Φυσικές Επιστήμες	3	2	5
	Επιστήμες Μηχανικού & Τεχνολογία	9	6	15
	Ιατρικές Επιστήμες	2	0	2
	Ανθρωπιστικές Επιστήμες	0	6	6
	Κοινωνικές Επιστήμες	1	4	5
	Οικονομικές & Νομικές Επιστήμες	0	6	6
	Καλές Τέχνες	3	4	7
	Total	18	28	46



Στον Πίνακα 20.1. σε σύνολο 46 έγκυρων απαντήσεων των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην πρώτη θέση βρίσκονται οι άντρες με πεδίο Επιστημών Μηχανικού & Τεχνολογίας με 9 απαντήσεις. Στη δεύτερη θέση με 6 απαντήσεις ισοβαθμούν οι γυναίκες με πεδίο Επιστημών Μηχανικού & Τεχνολογίας, οι γυναίκες με πεδίο Ανθρωπιστικών Επιστημών και οι γυναίκες με πεδίο Οικονομικών & Νομικών Επιστημών. Στην τρίτη θέση με 4 απαντήσεις ισοβαθμούν οι γυναίκες με πεδίο Κοινωνικών Επιστημών και οι γυναίκες με πεδίο Καλών Τεχνών. Στην τέταρτη θέση με 3 απαντήσεις ισοβαθμούν οι άνδρες με πεδίο Μαθηματικών & Φυσικών Επιστημών και οι άνδρες με πεδίο Καλών Τεχνών. Τέλος, στην πέμπτη θέση, με 2 απαντήσεις ισοβαθμούν οι γυναίκες με πεδίο Μαθηματικών & Φυσικών Επιστημών και οι άνδρες με πεδίο Ιατρικών Επιστημών.

Η δέκατη και τελευταία ερώτηση αφορούσε ελεύθερα σχόλια των συμμετεχόντων τα οποία θα παρουσιαστούν στην επόμενη ενότητα.

4.2. Ποιοτικά ευρήματα των ερωτηματολογίων

Τα ελεύθερα σχόλια του ερωτηματολογίου είναι ιδιαίτερα σημαντικά τόσο για την αξιολόγηση του προγράμματος όσο και για την έρευνά μας. Όπως αναφέρει ο Ardoino (1993) ο καθένας από μας, ήδη από πολύ νεαρή ηλικία και μέσα από βιωμένες εμπειρίες που διαμορφώνουν τελικά την ιδιαίτερη ευαισθησία του (αισθήσεις, αντιλήψεις, συγκινήσεις, συνειρμούς, συναισθήματα, αναπαραστάσεις, γνώμες, πεποιθήσεις κλπ), μαθαίνει να αναγνωρίζει, να διαφοροποιεί και να διακρίνει αυτό που του αρέσει ή δεν του αρέσει ή του είναι σχετικά αδιάφορο. Αργότερα, θα προκύψουν πιο εξεζητημένες επεξεργασίες, αισθητικού (το γούστο, η διάκριση), ηθικού, επιστημονικού χαρακτήρα κλπ. Όποιο κι αν είναι το εύρος και η πρωτοτυπία των ατομικών και υποκειμενικών διεργασιών, αυτές οι αυθόρμητες πρακτικές αξιολόγησης εγγράφονται οπωσδήποτε στο αντίστοιχο, κατά περίπτωση, κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο αναφοράς. Με την έννοια αυτή, «αξιολογώ» σημαίνει εν τέλει «κρίνω», έχοντας υιοθετήσει μια οπτική γωνία και εισάγοντας μια ή περισσότερες αξίες ως παραμέτρους της διερεύνησης.

Οι ανοικτές ερωτήσεις επιτρέπουν στους ερωτώμενους να γράψουν μια ελεύθερη απάντηση με τους δικούς τους όρους, να εξηγήσουν και να προσδιορίσουν τις απαντήσεις τους και να αποφύγουν τους περιορισμούς των προκαθορισμένων κατηγοριών απάντησης. Από την άλλη πλευρά, οι απαντήσεις είναι δύσκολο να κωδικοποιηθούν και να ταξινομηθούν. Για τους ερευνητές είναι ένα θέμα «καταλληλότητας ως προς το σκοπό» (Cohen et al., 2000). Η διαδικασία ταξινόμησης του ποιοτικού υλικού μίας έρευνας σε κατηγορίες είναι γενικά γνωστή σαν *ανάλυση περιεχομένου* ή *κωδικογράφηση*. Ο στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι να μετατρέψει «ακατέργαστα» φαινόμενα σε δεδομένα τα οποία μπορούν να τύχουν, βασικά, μιας επεξεργασίας κατά επιστημονικό τρόπο ώστε να μπορούν να αποτελέσουν σταδιακά ένα σώμα γνώσεων (Φίλιας κ.α., 1977) και στην περίπτωσή μας να βοηθήσουν στη βελτίωση του προγράμματος.

Από τους 62 μοναδικά συμμετέχοντες εξέφρασαν ελεύθερα σχόλια για το σεμινάριο που μόλις είχε ολοκληρωθεί οι 22 ή το 35.5%. Από αυτούς οι 13 ήταν γυναίκες και οι 9 άνδρες. Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ήταν 8, πτυχιούχοι τριτοβάθμιας ΑΕΙ 7, πτυχιούχοι τριτοβάθμιας ΤΕΙ 3, με απολυτήριο δευτεροβάθμιας 3 και 1 χωρίς δήλωση. Να υπενθυμίσουμε ότι η συμμετοχή στο σεμινάριο δεν απαιτούσε ιδιαίτερη γνώση του αντικειμένου πέρα από το ενδιαφέρον και δεν υπήρχε περιορισμός στον αριθμό των συμμετεχόντων. Επίσης, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 3.2. υπήρξαν 5 παράλληλες συμμετοχές από τους συνολικά 62 μοναδικά συμμετέχοντες στο εντατικό σεμιναριακό πρόγραμμα στη φωτογραφία, «Φωτογραφία: Θεωρίες και Δημιουργικές Πρακτικές».

Στην ερώτηση 6 (γιατί δεν καλύφθηκαν οι προσδοκίες τους) απάντησαν 10 συμμετέχοντες. Παρότι η προσφερόμενη θεματολογία μοιραζόταν μεταξύ της θεωρίας της τέχνης και της φωτογραφίας, η πλειονότητα κρίνει κατά την ολοκλήρωσή του ότι το σεμινάριο αν και είχε ενδιαφέρον θα έπρεπε να αφορά περισσότερο τη φωτογραφία. Ενδεικτικά, οι απαντήσεις⁸³ των συμμετεχόντων εντάσσονται στις παρακάτω κατηγορίες:

(α) Σχέση διαλέξεων με τη φωτογραφία.

«Περίμενα περισσότερη θεωρία της φωτογραφίας...», άνδρας, 30, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, μεταπτυχιακός τίτλος-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Αθήνα.

«Αφορούσε ελάχιστα την φωτογραφία», άνδρας, 56, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, απολυτήριο δ/θμιας, Αθήνα.

«Ανέμενα μαθήματα που θα αφορούν την τέχνη και τη φωτογραφία καθώς το σεμινάριο αφορούσε αυτό. Πραγματοποιήθηκαν διαλέξεις από αξιόλογους καθηγητές που όμως δεν έχουν ασχοληθεί με τη φωτογραφία (οι ίδιοι το διατύπωσαν με σαφήνεια). Όλες οι παρουσιάσεις είχαν ενδιαφέρον αλλά θα ήθελα περισσότερο χώρο / χρόνο για τις διαλέξεις των I, II, & II, (ειδικά των 2 τελευταίων που πραγματοποίησαν 1 διάλεξη)», γυναίκα, 33, εργαζόμενη στον ιδ. τομέα, μεταπτυχιακός τίτλος - ανθρωπιστικές επιστήμες, Αθήνα.

«Πιστεύω πως θα είχε ενδιαφέρον οι ομιλητές να προσπαθούσαν να συσχετίσουν περισσότερο το αντικείμενο τους με την φωτογραφία», άνδρας, 50, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, πτυχίο γ/θμιας ΤΕΙ-καλές τέχνες, Αθήνα.

(β) Το σεμινάριο είχε εστιασμένο περιεχόμενο.

«Ήταν πολύ εξειδικευμένο», άνδρας, 57, αυτοαπασχολούμενος, μεταπτυχιακός τίτλος-ιατρικές επιστήμες, Αθήνα.

(γ) Προσδοκία για ενεργό συμμετοχή.

«Περίμενα ... κάποιες εργασίες ίσως», άνδρας, 30, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, μεταπτυχιακός τίτλος-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Αθήνα.

Στην ερώτηση 8 (πρόταση για νέο θέμα σεμιναρίων) απάντησαν 15 συμμετέχοντες. Ενδεικτικά, οι απαντήσεις-προτάσεις των συμμετεχόντων εντάσσονται στις παρακάτω κατηγορίες:

⁸³ Σημ.: Διατηρείται η αυθεντική σύνταξη και ορθογραφία.

(α) Παρουσίαση της φωτογραφίας ιστορικά, θεωρητικά, πρακτικά και σε σχέση με την εικόνα.

«Ανάλυση έργων γνωστών φωτογράφων. Ψυχολογία της εικόνας», άνδρας, 60, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, πτυχίο γ/θμιας ΤΕΙ-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Χολαργός.

«Μεταμοντερνισμός», γυναίκα, 55, άνεργη, πτυχίο γ/θμιας ΑΕΙ-καλές τέχνες, Π.Φάληρο.

«Φωτογραφία και ανθρωπολογία», γυναίκα, 37, εργαζόμενη στον ιδ. τομέα, μεταπτυχιακός τίτλος-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Αθήνα.

«Ποικιλία από περισσότερα ζητήματα που αφορούν την Τέχνη και την Φωτογραφία», γυναίκα, 56, άνεργη, απολυτήριο δ/θμιας, Αθήνα.

«Ιστορία της φωτογραφίας ως τεχνική και ως τέχνη», άνδρας, 57, αυτοαπασχολούμενος, μεταπτυχιακός τίτλος-ιατρικές επιστήμες, Αθήνα.

«Φωτογραφία - Θεωρία και πρακτική», άνδρας, 30, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, μεταπτυχιακός τίτλος-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Αθήνα.

«Πορτρέτο-αυτοπορτρέτο, Κινήματα Τέχνης, Φιλοσοφία και Τέχνη», άνδρας, 44, εργαζόμενος στον δημ. τομέα, μεταπτυχιακός τίτλος-μαθηματικά & φυσικές επιστήμες, Χαλάνδρι.

«Ζητήματα Θεωρίας της φωτογραφίας», άνδρας, 29, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, πτυχίο γ/θμιας ΑΕΙ-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Αθήνα.

«Φωτογραφία», γυναίκα, 33, εργαζόμενη στον ιδ. τομέα, μεταπτυχιακός τίτλος-ανθρωπιστικές επιστήμες, Αθήνα.

«Ο χώρος της τέχνης της φωτογραφίας στο σήμερα», άνδρας, 50, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, πτυχίο γ/θμιας ΤΕΙ-καλές τέχνες, Αθήνα.

«Θεωρία της εικόνας», γυναίκα, 55, εργαζόμενη στον δημ. τομέα, πτυχίο γ/θμιας ΑΕΙ-κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα.

«Φωτογραφία και θέματά της π.χ γυμνό, τοπίο, πορτρέτο», γυναίκα, 24, εργαζόμενη στον ιδ. τομέα, πτυχίο γ/θμιας ΑΕΙ-κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα.

(β) Προτείνουν πλήρη αλλαγή περιεχομένου.

«Το ίδιο με αλλαγή σχεδόν σε όλο το περιεχόμενο», γυναίκα, 26, φοιτήτρια, μεταπτυχιακός τίτλος-μαθηματικά & φυσικές επιστήμες, Αθήνα.

Στην ερώτηση 10 (υποβολή ελεύθερων σχολίων) απάντησαν 10 συμμετέχοντες είτε επιγραμματικά είτε αναλυτικότερα. Σε γενικές γραμμές τα σχόλια ήταν θετικά για την ποιότητα του σεμιναρίου και την επάρκεια των διδασκόντων ενώ αρκετοί προχώρησαν σε εμπειριστατωμένη αξιολόγηση. Οι παρακάτω ενδεικτικές απαντήσεις στη πλειοψηφία σε επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα⁸⁴ και γνώση του αντικειμένου εκφράζουν τις υψηλές απαιτήσεις και την αποτίμηση των συμμετεχόντων. Σημαντική είναι η συχνότερη αναφορά στον παράγοντα «χρόνο» (ως γενικότερο μέτρο αξιολόγησης) από τον παράγοντα «κόστος». Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εντάσσονται στις παρακάτω κατηγορίες:

(α) Λεπτομερή και συγκεκριμένα σχόλια για τις διαλέξεις.

«Το βασικό πρόβλημα που ήθελα να εστιάσω είναι η αποσπασματική παρουσίαση θεμάτων της σύγχρονης τέχνης από τους εισηγητές. Έχω την άποψη ότι λειτούργησαν εντελώς ασύνδετα μεταξύ τους, χωρίς να έχουν δομήσει μια συνολική πρόταση στο θέμα της μοντέρνας και της μεταμοντέρνας τέχνης. Αν εξαιρέσω τις εισηγήσεις των κυρίων Ι. και Τ. (οι πιο ουσιαστικές για μένα), θεωρώ ότι οι υπόλοιποι εισηγητές έκαναν στο σεμινάριο μια παρουσίαση ασύνδετη με όλα τα υπόλοιπα... Θα σημειώσω συγκεκριμένα τις εισηγήσεις του κ. Π., της κ Π. και του κ Σ. Ο κος Π. εστίασε κυρίως στο θέμα της Δυτικής ματιάς, ίσως μια ιδέα που τον αναστατώνει όμως θεωρώ ότι αφιέρωσε υπερβολικό πολύ χρόνο σε αυτό... Η προβολή επίσης τμήματος μιας ταινίας, χωρίς την συζήτηση γύρω από αυτήν ήταν εντελώς άσκοπη διαδικασία που απλά κατανάλωσε χρόνο. Η κα Π. αναλώθηκε σε μια παρουσίαση της σύγχρονης ελληνικής φωτογραφικής σκηνής κυρίως, αναφερόμενη σε πρόσωπα και καταστάσεις σε τόσο μεγάλο βαθμό, σπαταλώντας τον χρόνο, που δημιούργησε εύλογα την απορία αν η εισήγησή της για την Οικιοποίηση και την Αυτοαναφορικότητα χρειαζόταν πράγματι όλες τις ώρες που της διατέθηκαν. Ο κύριος Σ. παρουσίασε ένα ενδιαφέρον κομμάτι της φωτογραφικής - δημιουργικής διαδικασίας όμως και πάλι θα σημειώσω την σπατάλη του χρόνου....», άνδρας 50, αυτοαπασχολούμενος, πτυχίο γ/θμιας ΑΕΙ-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Καλλιθέα.

(β) Σχόλια για την ευκολία του σεμιναρίου.

«Οι διαλέξεις, με εξαίρεση τις δυο τελευταίες που ήταν κάπως πιο «φιλικές», ήταν παρουσίες των ατομικών ερευνητικών εργασιών που είχαν κάνει οι διδάσκοντες, πολύ εξειδικευμένες, άσχετες τις περισσότερες φορές με την περιγραφή του σεμιναρίου, με ελάχιστη ή καμία τις πιο πολλές φορές προσπάθεια να προσαρμοστούν στο πνεύμα και την γενική μόρφωση της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων και συχνά ακατανοήτου η, στην καλύτερη περίπτωση, δυσνόητου περιεχομένου μια και για την συμμετοχή στο σεμινάριο δεν υπήρχε κάποιο προαπαιτούμενο. Η «ελάφρυνση» της αίθουσας από την φυσική η πνευματική παρουσία συμμετεχόντων ήταν φανερή μετά το διάλειμα και οι μη ύπαρξη

⁸⁴ Βλ. κεφάλαιο 5, περί θεωρίας κωδίκων Bernstein

ερωτήσεων η σχολίων στο τέλος κάθε διάλεξης ήταν ενδεικτική της αδυναμίας μας να μπούμε στο πνεύμα της κάθε ομιλίας...», άνδρας, 57, αυτοαπασχολούμενος, μεταπτυχιακός τίτλος-ιατρικές επιστήμες, Αθήνα.

(γ) Γενικότερα σχόλια αξιολόγησης.

«Ήταν πολύ αξιόλογο σεμινάριο. Ευχαριστώ», γυναίκα, 37, εργαζόμενη στον ιδ. τομέα, μεταπτυχιακός τίτλος-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Αθήνα.

«Ήταν ένα από τα καλύτερα σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει. Όλοι οι εισηγητές ήταν ενδιαφέροντες, καταρτισμένοι, με ικανότητα, επίσης, στην παρουσίαση του θέματος. Μπράβο! Περιμένω οπωσδήποτε το επόμενο», γυναίκα, 55, εργαζόμενη στον δημ. τομέα, πτυχίο γ/θμιας ΑΕΙ-κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα.

«... Αυτό που μπορώ να πω είναι ότι χάρηκα τη συμμετοχή μου, θα ήθελα να συνεχιστεί, μου προσέφερε αρκετά ερεθίσματα για σκέψη...», άνδρας, 53, αυτοαπασχολούμενος, Ηλιούπολη.

«Σε γενικές γραμμές, αρκετά ενδιαφέρον σεμινάριο. Πάρα πολύ καλές διαλέξεις όσο αφορά το επίπεδο των διδασκόντων...», άνδρας, 30, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, μεταπτυχιακός τίτλος-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Αθήνα.

(δ) Σχόλια με προτάσεις.

«... Θα ήθελα περισσότερο θεωρία της φωτογραφίας και διαλέξεις από φωτογράφους (πχ κ. Π.)», άνδρας, 30, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, μεταπτυχιακός τίτλος-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Αθήνα.

(ε) Σχόλια για ενεργό συμμετοχή.

«...Τελειώνοντας θα ήθελα μετά από κάθε παρουσία να υπάρχει ένα τρίωρο συζήτησης του θέματος μετά από μελέτη. Ευχαριστώ, (ενυπόγραφα)», άνδρας, 53, αυτοαπασχολούμενος, Ηλιούπολη.

(στ) Αναφορά στο κόστος συμμετοχής.

«Εκπτώσεις στους παλιούς μαθητές», γυναίκα, 50, αυτοαπασχολούμενη, πτυχίο γ/θμιας ΤΕΙ-καλές τέχνες, Ναύπλιο.

«...Να υπάρξει ειδική τιμολογιακή πολιτική για τα επόμενα/διαφορετικά σεμινάρια που κάνετε, στους συμμετέχοντες», άνδρας, 60, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, πτυχίο γ/θμιας ΤΕΙ-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Χολαργός.

(ζ) Αναφορά στον χρόνο μεταξύ των διαλέξεων.

«Το γεγονός ότι το σεμινάριο ήταν κάθε δύο βδομάδες (και σε έκτακτες περιπτώσεις μεσολάβησε ακόμα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μεταξύ των διαλέξεων) δεν με βοήθησε καθώς έχανε την συνοχή του το σεμινάριο. Θα προτιμούσα να ήταν πιο

τακτικό και όχι τόσο απλωμένο χρονικά...», γυναίκα, 30, αυτοαπασχολούμενη, πτυχίο γ/θμιας ΑΕΙ-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Αθήνα.

«...ήταν μικρό σε διάρκεια και μακριά η μία παρουσία από την άλλη...», άνδρας, 53, αυτοαπασχολούμενος, Ηλιούπολη.

(η) Αναφορά στις διπλές διαλέξεις.

«...Υπερβολικές οι διπλές διαλέξεις σχετικά με Αρχιτεκτονική και την Ψυχολογία (από μια διάλεξη για το καθένα θα αρκούσε δηλαδή)...», άνδρας, 30, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, μεταπτυχιακός τίτλος-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Αθήνα.

«...Επίσης θα προτιμούσα να μην υπάρχουν διαλέξεις σε δύο σκέλη, ένιωσα ότι κάποια πράγματα επαναλαμβάνονταν (κάτι αναπόφευκτο βέβαια εφόσον απείχαν τόσο μεταξύ τους οι διαλέξεις)», γυναίκα, 30, αυτοαπασχολούμενη, πτυχίο γ/θμιας ΑΕΙ-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Αθήνα.

(θ) Σχόλια για το εκπαιδευτικό υλικό.

«Καλύτερη οργάνωση στο θέμα των σημειώσεων. Σε κάθε διάλεξη να υπήρχε μια λίστα με Βιβλιογραφία...», άνδρας, 60, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, πτυχίο γ/θμιας ΤΕΙ-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Χολαργός.

«...ήταν ελλειμματικό βιβλιογραφικά και ελλειπτικό όσον αφορά το υλικό που μας δίνονταν...», άνδρας, 53, αυτοαπασχολούμενος, Ηλιούπολη.

«...Προσωπικά θεωρώ κορυφαίες και τις δύο διαλέξεις του κου Τ., πέτυχε να μας εισάγει σε αυτόν τον κόσμο της μετανεωτερικότητας με πολλούς τρόπους και έδωσε πλούσιο υλικό για μελέτη. Ο κος Ι. επίσης εκτιμώ ότι λειτούργησε πολύ σωστά και επαγγελματικά προσφέροντας επίσης πλούσιο υλικό στις ώρες που είχαμε την χαρά να τον ακούσουμε...», άνδρας 50, αυτοαπασχολούμενος, πτυχίο γ/θμιας ΑΕΙ-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Καλλιθέα.

(ι) Σχόλια για τη διεξαγωγή του σεμιναρίου.

«...Να υπάρχει μια συνέπεια στα διαλείμματα, μετά από 10 ώρες δουλειάς δεν είναι εύκολο για 3 συνεχόμενες ώρες να παρακολουθείς τέτοιες διαλέξεις...», άνδρας, 60, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, πτυχίο γ/θμιας ΤΕΙ-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Χολαργός.

(ια) Σχόλια για τις προσδοκίες από το συγκεκριμένο σεμινάριο.

«...Η απογοήτευση που διακρίνετε στα παραπάνω οφείλεται στο γεγονός ότι οι εισηγητές είναι πολύ αξιόλογοι δημιουργοί, δάσκαλοι και η προσδοκία ήταν υψηλού επιπέδου...», άνδρας 50, αυτοαπασχολούμενος, πτυχίο γ/θμιας ΑΕΙ-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Καλλιθέα.

«... Γενικά μπορεί να γίνει ακόμα καλύτερο...», άνδρας, 60, εργαζόμενος στον ιδ. τομέα, πτυχίο γ/θμιας ΤΕΙ-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Χολαργός.

«... Παρ'όλη την αρνητική κριτική μου, επικροτώ την προσπάθεια των οργανωτών και τους ενθαρρύνω για την οργάνωση ανάλογων σεμιναρίων. Ευχαρίστως δε, θα συμμετείχα σε κάποια μελλοντική εκδήλωση προσδοκώντας κάτι όμως κάτι σαφώς καλύτερο. Πάντως από αυτήν την πρώτη μου εμπειρία θα δίσταζα πολύ να προτείνω σε κάποιον τρίτο να συμμετάσχει», άνδρας, 57, αυτοαπασχολούμενος, μεταπτυχιακός τίτλος-ιατρικές επιστήμες, Αθήνα.

(ιβ) Σχόλια για την αξιολόγηση.

«Με επιφύλαξη απάντησα στο ερωτηματολόγιο διότι αυτές οι ομαδοποιήσεις δεν με βρίσκουν σύμφωνο, πιστεύοντας ότι αποτελούν μία ιδιότυπη επικρατούσα συνθήκη μετά την λήξη μιας διαδικασίας επιμόρφωσης και δεν έχουν ουσιαστική σημασία. Πιθανώς θα είχε κάποιο νόημα να αποτιμάται κάθε σεμινάριο - παρουσία χωριστά με ενυπόγραφη συμμετοχή και έτσι να καταλήγουμε σε μια σύνολη αξιολόγηση αξιοποιήσιμη λειτουργικά. ... Ευχαριστώ, (ενυπόγραφα)», άνδρας, 53, αυτοαπασχολούμενος, Ηλιούπολη.

«.... Αν οι παρατηρήσεις μου ταυτίζονται ίσως και με άλλων συμμετεχόντων τότε έχετε μια εικόνα του επιπέδου που κινήθηκε αυτό το πρώτο εξάμηνο. Προσωπικά συνεχίζω και στο δεύτερο εξάμηνο θεωρώντας ότι τα σχόλια που θα συγκεντρωθούν θα συμβάλλουν στην βελτίωση του. Τέλος ευχαριστώ για τη δυνατότητα της αξιολόγησης που μας δόθηκε», άνδρας 50, αυτοαπασχολούμενος, πτυχίο γ/θμιας ΑΕΙ-επιστήμες μηχανικού & τεχνολογία, Καλλιθέα.

Κατά το επόμενο ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 δεν υπήρξαν διπλές διαλέξεις, μειώθηκε το κόστος συμμετοχής και το σεμινάριο εστίασε σε προτιμήσεις των συμμετεχόντων, με ειδικό τίτλο και θεματική «Περί Τοπίου: Εικόνες, Συναισθήματα, Πολιτική».

4.3. Συγκριτική ανάλυση των ευρημάτων

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνά μας κατά ερώτηση διερεύνησης, σε συνδυασμό με τα στοιχεία διοικητικής διαχείρισης του προγράμματος και τη μη-δομημένη παρατήρηση της ερευνήτριας καθώς και συγκριτικά με τα αποτελέσματα των δύο τελευταίων πανελλαδικών ερευνών που αναφέρθηκαν στην ενότητα 2.1., *Έρευνα κοινής γνώμης επί ζητημάτων δια βίου μάθησης* (2011) της εταιρείας Public Issue για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και *Έρευνα αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα 2011-2016* (2018) του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ και την εταιρεία MARC ΑΕ.

Πρώτη ερώτηση – τρόπος ενημέρωσης

διαδικτυακά: 55.7%, κύκλος γνωριμιών: 44.3%

Η «ενημέρωση από φίλο/η» εμφανίζεται πρώτη με 31.4%, δεύτερη ακολουθεί η «ενημέρωση από το διαδίκτυο» με 30.0%, τρίτη η «ενημέρωση από το facebook» με 25.7% και τέταρτη και τελευταία εμφανίζεται η «ενημέρωση από την ακαδημαϊκή κοινότητα της ΑΣΚΤ» με 12.9%. Η δεύτερη και τρίτη θέση με ποσοστό 55.7% αθροιστικά δείχνουν την καθολική επικράτηση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για τη διάχυση του προγράμματος έναντι του παραδοσιακού ακόμη και του εξειδικευμένου τύπου που δεν επιλέχθηκε καθόλου. Η πρώτη και η τέταρτη θέση με ποσοστό 44.3% αθροιστικά παραπέμπουν στον κύκλο γνωριμιών μέσω του οποίου αναπαράγεται το ενδιαφέρον. Σε αντιδιαστολή, στην έρευνα της Public Issue (2011) ένας από τους βασικότερους λόγους μη συμμετοχής ήταν η άγνοια για την ύπαρξη παρόμοιων προγραμμάτων (17.0%) όπως και στην έρευνα του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018) με 6.5%.

Δεύτερη ερώτηση – λόγοι συμμετοχής

ενδιαφέρον για τις Τέχνες: 78.4%

[για τη Φωτογραφία: 37.2%, για τη Θεωρία της Τέχνης: 22.3%,

για τις Εικαστικές Τέχνες: 18.9%]

Η πρώτη θέση «ενδιαφέρον για τη Φωτογραφία» με 37.2.% και η δεύτερη «ενδιαφέρον για τη Θεωρία της Τέχνης» με 22.3% με ποσοστό αθροιστικά 59.5% δείχνουν προφανώς το βασικό ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για τη συνολική θεματική του προγράμματος. Το «ενδιαφέρον για τις Εικαστικές Τέχνες» με 18.9.% βρίσκει έρεισμα στο βασικό αντικείμενο της ΑΣΚΤ. Αθροιστικά, το ενδιαφέρον γενικά για τις Τέχνες ανέρχεται σε ποσοστό 78.4%. Το «γενικό

ενδιαφέρον για επιμόρφωση» κατατάσσεται τέταρτο με 10.8.% και θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε σημαντικό αφού δεν αφορά το συγκεκριμένο αντικείμενο αλλά γενικότερη επιμόρφωση. Στην έρευνα της Public Issue (2011) η αύξηση των γενικών γνώσεων στην πρόθεση συμμετοχής σε προγράμματα έχει υψηλότερο ποσοστό (52.0%). Στην έρευνα του IME ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018) η επιλογή «γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα» παραμένει πολύ υψηλά με 21.5% το 2016. Το «ενδιαφέρον για την ΑΣΚΤ» με 8.8.% δείχνει γενικότερα το ενδιαφέρον από τους μη έχοντες σχέση για το/ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το «ενδιαφέρον για κοινωνική δραστηριότητα» με ποσοστό 1.4% συμβαδίζει με τα χαμηλά ποσοστά που συγκέντρωσε ο παράγοντας της κοινωνικής συμμετοχής ως κίνητρο συμμετοχής στην έρευνα του IME ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018).

Τρίτη ερώτηση – αξιολόγηση σεμιναρίου

περιεχόμενο πολύ καλό: 40.3%, ποιότητα διαλέξεων πολύ καλή: 50%, εκπαιδευτική ικανότητα διδασκόντων πολύ καλή: 61.3%, ποιότητα εκπαιδευτικού υλικού καλή: 41.9%, οργάνωση σεμιναρίου καλή: 53.2%, υποδομή χώρου καλή: 41.9%, σεμινάριο συνολικά καλό: 41.9%

Η αξιολόγηση αυτή αφορά την πρώτη απόπειρα των διοργανωτών για αντίστοιχο πρόγραμμα, με αρκετά και διαφορετικά σεμινάρια κατά τη διάρκεια ενός πλήρους ακαδημαϊκού έτους. Στην έρευνα του IME ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018) βλέπουμε εξάλλου την πολύ μεγάλη αύξηση του παράγοντα που αναφέρεται στην ποιότητα και την οργάνωση των προγραμμάτων ενώ το 11% των συμμετεχόντων το επιλέγει ως το σημαντικότερο εμπόδιο για συμμετοχή κατά το 2016 (3.3% το 2011). Από τα ελεύθερα σχόλια των συμμετεχόντων παρατηρούμε επίσης μια πολύ κοντινή στάση των συμμετεχόντων με αυτή που αναφέρεται στην έρευνα IME ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018). Και εδώ τα υποκείμενα της έρευνας εκφράζουν σχόλια κυρίως για τους εισηγητές και τις διαλέξεις τους, το περιεχόμενο του προγράμματος σε σχέση με τις προσδοκίες τους, το εκπαιδευτικό υλικό, και δύο ειδικότερα την επιθυμία τους για ενεργό συμμετοχή με εργασίες ή συζήτηση.

Ο Knowles (1968, στο Merriam et al., 2007) πρότεινε ένα «*νέο τίτλο και μια νέα τεχνολογία*» της εκπαίδευσης ενηλίκων για να την διακρίνει από την προ-ενήλικη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή αντίληψη της ανδραγωγικής, που σημαίνει «*η τέχνη και η επιστήμη που βοηθάει τους ενήλικες να μάθουν*», έρχεται σε αντίθεση με την παιδαγωγική, «*την τέχνη και την επιστήμη που βοηθά τα παιδιά να μάθουν*» (Knowles, 1980, στο Merriam et al., 2007). Η ανδραγωγική βασίζεται σε μια σειρά υποθέσεων σχετικά με τον ενήλικο εκπαιδευόμενο. Ο Knowles πρότεινε αρχικά τις ακόλουθες τέσσερις υποθέσεις: ▪ καθώς ένα άτομο ωριμάζει, η ιδέα για

τον εαυτό του περνάει από αυτή της εξαρτώμενης προσωπικότητας προς έναν αυτοκατευθυνόμενο άνθρωπο ▪ ένας ενήλικος συσσωρεύει μια αυξανόμενη δεξαμενή εμπειρίας, που είναι πλούσια πηγή μάθησης ▪ η ετοιμότητα του ενήλικα να μάθει είναι στενά συνδεδεμένη με τα αναπτυξιακά καθήκοντα του κοινωνικού του ρόλου ▪ υπάρχει μια αλλαγή στην χρονική προοπτική καθώς οι άνθρωποι ωριμάζουν - από τη μελλοντική εφαρμογή της γνώσης στην αμεσότητα της εφαρμογής. Επομένως, ένας ενήλικος είναι περισσότερο επικεντρωμένος στο πρόβλημα παρά στο αντικείμενο όταν μαθαίνει (Knowles, 1980, Merriam et al., 2007). Σε μεταγενέστερες δημοσιεύσεις ο Knowles αναφέρθηκε επίσης σε μια πέμπτη και έκτη υπόθεση: ▪ τα πιο ισχυρά κίνητρα είναι εσωτερικά και όχι εξωτερικά (Knowles & Associates, 1984 στο Merriam et al., 2007) ▪ οι ενήλικες πρέπει να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι (Knowles, 1984, στο Merriam et al., 2007).

Ο Knowles είδε σαφώς αυτές τις υποθέσεις ως θεμελιώδους σημασίας για το σχεδιασμό προγραμμάτων για ενήλικες. Με κάθε μία από αυτές τις υποθέσεις, ο Knowles επέφερε πολλές επιπτώσεις στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων με ενήλικες. Για παράδειγμα, όσον αφορά την πρώτη υπόθεση ότι, καθώς οι ενήλικες ωριμάζουν, γίνονται πιο ανεξάρτητοι και αυτο-κατευθυνόμενοι, ο Knowles πρότεινε ότι το κλίμα της τάξης θα πρέπει να είναι «*ενήλικων*», τόσο σωματικά όσο και ψυχολογικά. Το κλίμα θα πρέπει να προκαλέσει τους «*ενήλικες να αισθάνονται αποδεκτοί, σεβαστοί και υποστηριζόμενοι*». Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει «*πνεύμα αμοιβαιότητας μεταξύ διδασκόντων και σπουδαστών ως κοινοί ερευνητές*» (1980, στο Merriam et al., 2007). Η αυτοκατεύθυνση σημαίνει επίσης ότι οι ενήλικες σπουδαστές μπορούν να συμμετέχουν στη διάγνωση των μαθησιακών τους αναγκών, στον προγραμματισμό και την εφαρμογή των μαθησιακών εμπειριών και στην αξιολόγηση αυτών των εμπειριών (στο Merriam et al., 2007). Πράγματι, στα ελεύθερα σχόλια της έρευνάς μας δύο συμμετέχοντες αναφέρθηκαν ιδιαίτερα στην αξιολόγηση και στη σημασία που της αποδίδουν.

Σε άλλο ελεύθερο σχόλιο διαβάσαμε ότι μερικοί συμμετέχοντες δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στις διαλέξεις με ερωτήσεις ή σχόλια. Η Cranton (2000) αναφερόμενη στους εκπαιδευόμενους δηλώνει ότι οι *σκεπτόμενοι τύποι* που απολαμβάνουν τη λογική θα εκτιμήσουν μελέτες περίπτωσης, αντιπαραθέσεις, κρίσιμα ερωτήματα, αναλύσεις και θεωρητικές προοπτικές. Όσοι αισθάνονται *άβολα* με την αντιπαραθεση και να αμφισβητούνται οι δηλώσεις τους μπορεί να είναι πιο επιτυχημένοι όταν η μάθηση συμβαίνει σε αρμονικές ομάδες όπου οι συμμετέχοντες συζητούν, αλλά δεν αντιπαρατίθενται, με εναλλακτικές απόψεις. Ο *βιωματικός εκπαιδευόμενος* θα απολαύσει εκδρομές και προσομοιώσεις ενώ ο *διαισθητικός* θα εκτιμήσει τον καταγισμό ιδεών και τα παιχνίδια με τη φαντασία.

Ο Rogers (1999, στο Βεργίδης, 2014) όσον αφορά τα γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι: «Μερικοί είναι πιο ενήλικοι από τους άλλους. Ορισμένοι αναζητούν ακόμα στην εκπαίδευση την εξάρτηση, άλλοι την αυτονομία. Όλοι αναπτύσσονται και εξελίσσονται, αλλά προς διαφορετικές κατευθύνσεις και με διαφορετικό ρυθμό. Μερικοί διαθέτουν αρκετή εμπειρία και γνώση, άλλοι λιγότερη. Και έχουν διαφόρους βαθμούς προθυμίας να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πηγές για να βοηθηθεί η μαθησιακή διεργασία. Έχουν μεγάλο φάσμα προθέσεων και αναγκών, άλλοι συγκεκριμένες, ενώ άλλοι πιο γενικές αλλά σχετικές με την ύλη του υπό εξέταση θέματος και, τέλος, άλλοι άγνωστες ακόμα και στους ίδιους. Όλοι βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία ενός συνεχούς που αρχίζει από όσους απαιτούν να διδαχθούν τα πάντα και τελειώνει σε όσους θέλουν να ανακαλύπτουν τα πάντα μόνοι τους. Καθένας έχει κάποιο βαθμό συνείδησης αυτού που μπορεί και δεν μπορεί να κάνει υπό μορφή μάθησης. Όλοι έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα μεγαλύτερης σημασίας από την εκπαίδευσή τους. Και όλοι έχουν πλέον αποκτήσει τους δικούς τους τρόπους μάθησης, γεγονός που διαφοροποιεί σημαντικά τον έναν από τον άλλον».

Τέταρτη ερώτηση – κόστος σεμιναρίου

Ικανοποιητικό: 64.5% Είναι θέμα: 32.2%

Το κόστος του σεμιναρίου αποτιμάται κυρίως ως «ικανοποιητικό» με 64.5%. Συνολικά το κόστος τίθεται σαν θέμα («υψηλό» με 25.8% και προτάσεις για μείωση με 6.4%) σε ποσοστό 32.2%. Για τους ανέργους εν τω μεταξύ προβλέπονταν δύο υποτροφίες ανά εξάμηνο/κύκλο. Στα ελεύθερα σχόλια είδαμε δύο συμμετέχοντες να ζητούν εκπτώσεις για νέα σεμινάρια. Πράγματι στο επόμενο ακαδημαϊκό έτος, το κόστος μειώθηκε στα 120 ευρώ. Στην έρευνα της Public Issue (2011) το 39.0% των ερωτώμενων είχαν παρακολουθήσει δωρεάν το πρόγραμμα ενώ για το 33% ήταν αυτοχρηματοδοτούμενο. Στην έρευνα του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018) βλέπουμε ότι όταν οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν ένα μόνον εμπόδιο, το κόστος συμμετοχής επιλέγεται σε ποσοστό 38.1% για το 2016 και έχει ενταθεί την περίοδο της οικονομικής κρίσης.

Πέμπτη ερώτηση – διάρκεια σεμιναρίου

Ικανοποιητική 67.7%

Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχουν δύο προτάσεις για αύξηση των διαλέξεων σε 10 και 14 αντί των 7 ανά εξάμηνο/κύκλο. Στους συμμετέχοντες αυτούς φαίνεται ότι οι διαλέξεις ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικές ώστε να ζητούν μέχρι και τον διπλασιασμό τους. Το θέμα της

χρονικής απόστασης μεταξύ των διαλέξεων (δύο εβδομάδες) καταγράφηκε επίσης από δύο συμμετέχοντες στα ελεύθερα σχόλια.

Έκτη ερώτηση – αν το σεμινάριο κάλυψε τις προσδοκίες

Ναι: 77.4%

Στα ελεύθερα σχόλια κατέγραψαν ότι ήθελαν το σεμινάριο να είναι περισσότερο εστιασμένο στη φωτογραφία, όχι τόσο εξειδικευμένο και να έχουν πιο ενεργό συμμετοχή. Η ερώτηση αυτή επικαλύπτεται από την τρίτη ερώτηση και την αναφορά στην ποιότητα και οργάνωση των προγραμμάτων.

Έβδομη ερώτηση – αν θα πρότειναν το σεμινάριο

Ναι: 83.9%

Στα ελεύθερα σχόλια βλέπουμε το οξύμωρο συμμετέχων να δηλώνει ότι θα επαναλάμβανε ευχαρίστως το σεμινάριο αλλά δε θα το πρότεινε. Η ερευνήτρια από την παρατήρησή της στη διοικητική διαχείριση του προγράμματος, διέκρινε περιπτώσεις ατόμων που ήρθαν ομαδικά και συνέχισαν στα επόμενα σεμινάρια όπως θα δούμε στην παρακάτω ερώτηση.

Όγδοη ερώτηση – αν θα παρακολουθούσαν νέο σεμινάριο

Ναι: 83.9%

Το ποσοστό ταυτίζεται με αυτό του αν θα πρότειναν σε άλλους το συγκεκριμένο σεμινάριο. Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 3.2. από τα στοιχεία διοικητικής διαχείρισης του σεμιναρίου γνωρίζουμε ότι στο β' εξάμηνο/κύκλο συμμετείχαν 35 άτομα από τα οποία 26 ή το 74.3% είχαν παρακολουθήσει το α' εξάμηνο/κύκλο. Συγχρόνως, υπήρξαν 5 παράλληλες συμμετοχές και στο εντατικό σεμιναριακό πρόγραμμα δύο εξαμήνων/κύκλων «Φωτογραφία: Θεωρίες και Δημιουργικές Πρακτικές». Για το ακαδ. έτος 2017-2018 γνωρίζουμε ότι στο α' εξάμηνο/κύκλο από τους 37 συμμετέχοντες οι 11 ή το 29.7% είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα εξάμηνο/κύκλο το προηγούμενο ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 ενώ στο β' εξάμηνο/κύκλο από τους 50 συμμετέχοντες οι 23 ή το 46.0% είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα προηγούμενο εξάμηνο/κύκλο. Στις 176 συνολικά συμμετοχές των 2 ακαδ. ετών υπήρξαν 6 επαναλαμβανόμενες συμμετοχές ή 35.0% επί των συμμετοχών. Από αυτές 6 αφορούσαν και τους 4 κύκλους/εξάμηνα ενώ 5 αφορούσαν 3 κύκλους/εξάμηνα.

Ανατρέχοντας στις έρευνες της Public Issue (2011) και του IME ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018) ποσοστό 50.0% και 75.7% για το 2016 αντίστοιχα, δηλώνει πρόθεση συμμετοχής σε κάποια διαδικασία μη-τυπικής δια βίου μάθησης κατά το επόμενο έτος. Στην έρευνα του IME

ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018) όπως και στη δική μας έρευνα η απόσταση μεταξύ της επιθυμίας συμμετοχής σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά το επάγγελμα (75.7%) και της συμμετοχής 22.7% (για το έτος 2016) είναι πολύ μεγάλη.

Ένατη ερώτηση – δημογραφικά – ηλικία – φύλο – επαγγελματική απασχόληση – αστικότητα – εκπαιδευτικό επίπεδο

25-34: 30.6%, γυναίκες: 58.1%, ιδιωτικός τομέας: 40.3%, Αττική: 93.5%, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ, ΑΕΙ, μεταπτυχιακός τίτλος): 75.4%, πεδίο: Επιστημών Μηχανικού & Τεχνολογίας 32.6%

Πρώτη με ποσοστό 30.6% έρχεται η ηλικιακή ομάδα 25-34, δεύτερη η ηλικιακή ομάδα 45-54 με 24.2%, τρίτες με ισοβαθμία 17.7% οι ηλικιακές ομάδες 35-44 και 55-64, τέταρτη η ηλικιακή ομάδα 18-24 με 6.5% και πέμπτη θέση βλέπουμε την ηλικιακή ομάδα 65+ με 3.2%. Στην έρευνα της Public Issue (2011) είδαμε εξίσου ότι τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε οποιοδήποτε πρόγραμμα μη τυπικής ή άτυπης δια βίου μάθησης οποτεδήποτε, εμφανίζουν όσοι είναι έως 34 ετών (64.0%) ενώ σε κάποιο πρόγραμμα μη τυπικής δια βίου μάθησης, κατά το τελευταίο έτος εμφανίζουν όσοι είναι 18 έως 24 ετών (48.0%). Στην ίδια έρευνα οι βασικότεροι λόγοι που δε συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα μη τυπικής δια βίου μάθησης ήταν η έλλειψη χρόνου (25.0%), η έλλειψη ενδιαφέροντος ή κινήτρου (17.0%) και ψηλά στην ιεράρχηση οι οικογενειακοί λόγοι για τις γυναίκες και η ηλικία για όσους είναι 65+.

Στην έρευνα του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018) όταν οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν ένα μόνον εμπόδιο, το ποσοστό του παράγοντα που αναφέρεται στην έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών έχει αυξηθεί από 8.5% το 2011 σε 13.5% το 2016 και έχει ενταθεί την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Στην ίδια έρευνα ως συνηθέστερα και σημαντικότερα εμπόδια είναι και η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών ή άλλων υποχρεώσεων, αλλά και λόγοι που σχετίζονται με την οργάνωση των σεμιναρίων όπως οι ημέρες και ώρες υλοποίησης, η ποιότητα των σεμιναρίων, ο τρόπος διεξαγωγής καθώς και η μεγάλη διάρκειά τους. Στην ερευνά μας ειδικότερα διαβάσαμε σε ελεύθερο σχόλιο συμμετέχοντα ότι μετά από δέκα ώρες δουλειάς είναι δύσκολο να παραμείνει για τρεις ώρες στην αίθουσα χωρίς διάλειμα. Όπως επισημαίνει ο Rubenson (2011b), ο χρόνος δεν είναι ένας απεριόριστος πόρος και οι άνθρωποι πρέπει να επιλέξουν πώς θέλουν να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους. Αυτό δεν αποκλείει ότι σε ορισμένους, λόγω της εργασίας και της οικογένειας, έχει μείνει πολύ λίγος χρόνος για να αποφασίσουν πώς να τον ξοδέψουν ελεύθερα. Για πολλούς, η αναφορά στην έλλειψη χρόνου είναι τόσο μια δήλωση της αξίας που αποδίδουν

στην εκπαίδευση και την κατάρτιση όσο και ως προς το αναμενόμενο αποτέλεσμα μιας τέτοιας δραστηριότητας.

Τα εμπόδια συμμετοχής γενικότερα μπορούν να συνοψιστούν όπως συνηθίζεται με την τυπολογία που ανέπτυξε η Cross (1981, στο Rubenson, 2011b). Η Cross κατατάσσει τα εμπόδια στη συμμετοχή σε τρεις κατηγορίες: ▪ *καταστασιακά* (αυτά που προκύπτουν από την κατάσταση της ζωής του ατόμου, πχ έλλειψη χρόνου λόγω εργασίας, οικογενειακής ευθύνης κ.λπ.) ▪ *θεσμικά* (πρακτικές και διαδικασίες που εμποδίζουν τη συμμετοχή πχ δίδακτρα, έλλειψη βραδινών μαθημάτων, προαπαιτούμενα εισαγωγής, περιορισμένη προσφορά μαθημάτων κλπ) ▪ και *προδιαθετικά* (στάσεις και προδιαθέσεις προς μάθηση). Μια τέταρτη κατηγορία έχει προστεθεί πρόσφατα στη λίστα. Τα *πληροφοριακά* εμπόδια αναφέρονται στην έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με την προσφορά και τα οφέλη στον τομέα της εκπαίδευσης και της μάθησης (ΟΟΣΑ, 2005 στο Rubenson, 2011b).

Στα ευρήματά μας, οι γυναίκες υπερέχουν στους συμμετέχοντες με ποσοστό 58.1% έναντι 41.9% των ανδρών. Στην ηλικιακή ομάδα 25-34 εμφανίζονται οι περισσότερες γυναίκες, 14 έναντι 5 ανδρών. Οι περισσότεροι άντρες εμφανίζονται στην ηλικιακή ομάδα 35-44, 8 έναντι 3 γυναικών και στην ηλικιακή ομάδα 45-54, 8 έναντι 7 γυναικών. Στην ηλικιακή ομάδα 18-24 εμφανίζονται μόνο γυναίκες, 4 στον αριθμό. Τέλος στην ηλικιακή ομάδα 65+ έχουμε 1 άνδρα και 1 γυναίκα.

Στην έρευνα του IME ΓΣΕΒΕΕ & INE ΓΣΕΕ (2018) προέκυψε σχετικά ισόρροπη η συμμετοχή ως προς το φύλο (άνδρες 24.3% και γυναίκες 21.0%) σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης το 2016. Στην έρευνα της Public Issue (2011) φαίνεται ότι το φύλο επηρεάζει και το αντικείμενο των προγραμμάτων παρακολούθησης. Οι γυναίκες σε μεγαλύτερα ποσοστά παρακολουθούν προγράμματα σχετικά με τις κοινωνικές επιστήμες, τον πολιτισμό και τις τέχνες ενώ οι άντρες παρακολούθησαν περισσότερο προγράμματα σχετικά με την οικονομία, τις κατασκευές και τις φυσικές επιστήμες.

Πρώτη κατηγορία επαγγελματικής απασχόλησης έρχεται η εργασία στον ιδιωτικό τομέα με 40.3%, δεύτερη η αυτοαπασχόληση με 30.6%, τρίτη η εργασία στο δημόσιο τομέα με 11.3%, τέταρτη η ανεργία με 8.1%, πέμπτη η κατηγορία των συνταξιούχων με 6.5% και στην τελευταία θέση οι φοιτητές με 3.2%. Στις 3 πρώτες θέσεις και συνολικό ποσοστό 82.2% διαπιστώνουμε εργασιακά ενεργούς συμμετέχοντες.

Αντίστοιχα, στην έρευνα της Public Issue (2011) προέκυψε ότι τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα μη τυπικής δια βίου μάθησης, κατά το τελευταίο έτος εμφανίζουν πρώτα οι μισθωτοί του δημόσιου και έπειτα του ιδιωτικού τομέα (41.0% και 34.0% αντίστοιχα) και γενικά ο ενεργός πληθυσμός (34.0%). Στην έρευνα του IME ΓΣΕΒΕΕ & INE

ΓΣΕΕ (2018) η συμμετοχή ως προς την επαγγελματική κατηγορία το 2016 είναι ομοίως: μισθωτοί δημόσιου τομέα με 36.0%, μισθωτοί ιδιωτικού τομέα με 31.3%, αυτοαπασχολούμενοι 24.1%, άνεργοι 6.9%.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας ως προς την επαγγελματική απασχόληση επιβεβαιώνουν τις ανισοτικές τάσεις στη συμμετοχή που προκύπτουν από τις άλλες δύο έρευνες. Όπως επισημαίνει συμπερασματικά ο Καραλής (2018) όσο πιο σταθερή είναι η θέση στην αγορά εργασίας τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να συμμετάσχει κάποιος σε πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, κατά τη διάρκεια της κρίσης φαίνεται να διαμορφώνεται μια σαφής διαχωριστική γραμμή μεταξύ εργαζομένων και ανέργων.

Η συντριπτική πλειοψηφία με 93.5% κατοικεί εντός του νομού Αττικής και αυτό είναι απολύτως προφανές δεδομένου ότι οι διαλέξεις διεξάγονται ανά δεκαπενθήμερο στην περιοχή του Αγ. Ιωάννη Ρέντη. Όπως αναφέρθηκε όμως και στην ενότητα 3.2., ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι 4 συμμετέχοντες ή το 6.4% κατοικούν εκτός του νομού Αττικής και συγκεκριμένα στους νομούς Κορινθίας, Αργολίδας, Ηρακλείου και Χανίων. Το μεγάλο ενδιαφέρον των 4 συμμετεχόντων για το σεμινάριο τεκμηριώνει τη μετακίνηση και πιθανώς τη διανυκτέρευσή τους στην Αθήνα.

Στην έρευνα της Public Issue (2011), υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα μη τυπικής δια βίου μάθησης, κατά το τελευταίο έτος εμφανίζουν εξίσου όσοι είναι οι κάτοικοι των αστικών περιοχών (31.0%). Παράλληλα, το σημαντικότερο εμπόδιο για τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα δια βίου μάθησης είναι η γενικότερη απόσταση από τον τόπο διεξαγωγής σε ποσοστό 79.0%. Επιπλέον, στην έρευνα του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018), τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής παρατηρούνται στην Αθήνα (26.4%), την Θεσσαλονίκη (20.6%) και το Ηράκλειο (20.2%).

Στο εκπαιδευτικό επίπεδο πρώτη έρχεται η κατηγορία των πτυχιούχων τριτοβάθμιας ΑΕΙ με ποσοστό 39.3%, στη δεύτερη θέση οι κατέχοντες απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με 24.6%, στην τρίτη θέση οι κατέχοντες μεταπτυχιακό τίτλο 23.0%, στην τέταρτη θέση οι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας ΤΕΙ με 12.9%. Ωστόσο το συγκεντρωτικό ποσοστό όλων των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ, ΑΕΙ, μεταπτυχιακός τίτλος) φτάνει στο 75.4% και επικρατεί στους συμμετέχοντες. Συγκεντρωτικά, οι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ, ΑΕΙ, μεταπτυχιακός τίτλος) είναι 28 γυναίκες και 18 άνδρες.

Όσον αφορά το πεδίο στους πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη πρώτη θέση και με διπλάσια διαφορά από τη δεύτερη, κυριαρχεί το πεδίο των Επιστημών Μηχανικού & Τεχνολογίας με 32.6%, στη δεύτερη θέση οι Καλές Τέχνες με 15.2%. στην τρίτη θέση ισοβαθμούν οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες με τις Οικονομικές & Νομικές Επιστήμες 13.0%,

στην τέταρτη θέση ισοβαθμούν επίσης το πεδίο των Μαθηματικών & Φυσικών Επιστημών με τις Κοινωνικές Επιστήμες με 10.9% ενώ στην πέμπτη θέση βρίσκονται οι Ιατρικές Επιστήμες με 4.3%.

Στην έρευνα της Public Issue (2011) ομοίως προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα μη τυπικής δια βίου μάθησης κατά το τελευταίο έτος εμφανίζουν όσοι διαθέτουν ανώτερη μόρφωση με ποσοστό 39.0%. Σύμφωνα με την έρευνα του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018), η παρακολούθηση προγραμμάτων εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό επίπεδο (κατώτερη/μέση: 11.3%, μέση: 13.8%, μεταλυκειακή/ανώτερη: 18.4% και ανώτατη: 36.6%).

Συνεπώς, τα ευρήματα της έρευνάς μας ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο επιβεβαιώνουν ξανά τις ανισοτικές τάσεις στη συμμετοχή που προκύπτουν από τις άλλες δύο έρευνες. Επιβεβαιώνεται δηλαδή αυτό που αποτυπώνεται σε όλες τις σχετικές έρευνες διεθνώς ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, ότι δηλαδή όσο περισσότερη εκπαίδευση έχει κάποιος τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα δια βίου εκπαίδευσης (Καραλής, 2018). Η Cross (1981, στο Καραλής, 2018) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι από όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή ο βασικότερος είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου. Σύμφωνα με την Cross όλες οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι *«όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερο ενδιαφέρονται για περαιτέρω εκπαίδευση»* ή διαφορετικά: *«η μάθηση είναι εθιστική, όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερη επιθυμούν»*. Κατά την Cross το βασικό εμπόδιο συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων για τους λιγότερο εκπαιδευμένους είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί μια σχετική παρατήρηση της ερευνήτριας από την επαφή με ενδιαφερόμενους πριν την έναρξη του σεμιναρίου. Υπήρξαν περιπτώσεις που άτομα εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους να συμμετάσχουν στο σεμινάριο αλλά και ανησυχία αν *«θα τα καταφέρουν»* αφού δεν είχαν θεωρητικό υπόβαθρο ούτε είχαν ασχοληθεί ξανά με το αντικείμενο. Τα άτομα αυτά ενθαρρύνθηκαν να συμμετάσχουν και στην πορεία παρακολούθησαν και επόμενα σεμινάρια. Όπως αναφέρει ο Desjardins (2011) τα άτομα διαθέτουν έναν βαθμό εμπρόθετης δράσης. Ως εκ τούτου, οι γνωστικές ικανότητες, οι πεποιθήσεις και οι ψυχοκοινωνικές δυνατότητες χαρακτηρίζονται ως κρίσιμα στοιχεία που μπορούν να εξηγήσουν τη συμμετοχή. Η συμμετοχική συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα διαφόρων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των πεποιθήσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των αξιών των ατόμων. Ο Rubenson (1987, στο Desjardins, 2011) τονίζει τη σημασία των *«αυτο-εννοιών»* όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα, στην πρόβλεψη της

συμμετοχής. Υποστηρίζει ότι οι ενήλικες που αισθάνονται καλά για τον εαυτό τους είναι πιο πιθανό να επιτύχουν σε καταστάσεις προσανατολισμένες στην επίτευξη. Αντιστρόφως, ένα σημαντικό όφελος της μάθησης ενηλίκων είναι η βελτίωση των πεποιθήσεων για την αυτο-αποτελεσματικότητα (Hammond, 2003, στο Desjardins, 2011) μέσα από έναν κύκλο επαναλαμβανόμενης μάθησης (Desjardins, 2011). Τα οφέλη της δια βίου μάθησης στην ευημερία των ατόμων έχουν αναφερθεί και στην ενότητα 2.2.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρήσαμε να ερευνήσουμε αν η δια βίου μάθηση όπως έχει θεσμοθετηθεί για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορεί να ανταποκριθεί στις πιθανές ανάγκες και στο ενδιαφέρον των ενηλίκων για γενική εκπαίδευση πέρα από την ευρύτερα παγιωμένη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Με βάση μια καλή πρακτική στο πεδίο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε ένα φορέα παροχής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το αυτοχρηματοδοτούμενο σεμιναριακό πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων στη φωτογραφία «Asfa Photo Courses» από τον ΕΛΚΕ της Ανωτάτης Σχολής Καλών, αναζητήσαμε τους δυνητικούς συμμετέχοντες και αν το ενδιαφέρον τους μπορεί να θεμελιώσει την ανάγκη για γενικότερη στήριξη της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο συγκεκριμένο συγκείμενο, δηλαδή την περίοδο της δημοσιονομικής κρίσης για τη χώρα μας.

Ξεκινώντας με την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων δια βίου εκπαίδευση, δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων και τις εναλλασσόμενες νοηματοδοτήσεις τους από τους διακυβερνητικούς οργανισμούς UNESCO, ΟΟΣΑ και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, παρατηρήσαμε την μετάλλαξη τους από ουμανιστικές έννοιες στη δεκαετία του 1960 και 1970 σε μέσα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την προσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας.

Για την κατανόηση της δια βίου μάθησης στα συγκείμενά της διατρέξαμε τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων από τη πρώιμη νεωτερική περίοδο έως τη μετανεωτερική περίοδο που διανύουμε. Είδαμε ότι με την ανάπτυξη της βιομηχανίας στην Ευρώπη η φιλελεύθερη αστική τάξη θεσμοθέτησε την εκπαίδευση ενηλίκων με την εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού και τη δωρεάν υποχρεωτική λαϊκή εκπαίδευση. Η εργατική τάξη από την πλευρά της οργάνωσε δράσεις, σχολεία και συλλόγους για την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου της. Τα εργατικά λαϊκά κινήματα συνέβαλαν στην αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης και στη θεσμοθέτηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ενηλίκων. Στην Ελλάδα παρά την υποχρεωτικότητα της στοιχειώδους εκπαίδευσης από το 1834 η εκπαίδευση δε προσανατολίστηκε στην ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων και η δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση είχε στόχο μια θέση δημοσίου υπαλλήλου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Βεργίδης (1995) έτσι αναπαράχθηκε το δίπολο υποεκπαίδευσης του αγράμματου πληθυσμού και υπερεκπαίδευσης της πολιτικής γραφειοκρατίας.

Η αστική μεταρρύθμιση επιδίωξε την καταπόλεψη του αναλφαβητισμού αλλά ακυρώθηκε μετά την ήττα της στις εκλογές. Μεταπολεμικά συναντάμε τις πρώτες απόπειρες οργάνωσης της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ιδρύεται το ΕΛΚΕΠΑ, η ΚΕΚΑ και οι ΝΕΚΑ που μετεξελίσσονται σε ΚΕΛΕ και ΝΕΛΕ για τη Λαϊκή Επιμόρφωση, τα Κέντρα Διδασκαλίας Ενηλίκων, και λειτουργούν ιδιωτικά εργαστήρια ελευθέρων σπουδών για την κάλυψη των αναγκών επιμόρφωσης του ανειδίκευτου προσωπικού που εγκατέλειπε την επαρχία για τα αστικά κέντρα. Στη μεταπολίτευση, στο πλαίσιο της κοινωνικής και οικονομικής μετεξέλιξης της Ελλάδας, επιχειρείται ο εκσυγχρονισμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης, Επιβάλλεται οριστικά η αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η δημοτική ως επίσημη γλώσσα του κράτους το 1976 που σε συνδυασμό με τον οικονομικό εκσυγχρονισμό της χώρας ήταν οι βασικές προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης. Η είσοδος της Ελλάδας στην ΕΟΚ, η χρηματοδότηση από τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία και η νίκη του σοσιαλιστικού κινήματος το 1981 ενίσχυσε τις δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη δεκαετία του 1980 η Λαϊκή Επιμόρφωση μετατράπηκε στο μεγαλύτερο δημόσιο δίκτυο εκπαίδευσης ενηλίκων που έχει εμφανιστεί στη χώρα με παρεμβάσεις στον τομέα του αναλφαβητισμού, στη συμπλήρωση της βασικής παιδείας, σε κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα και θέματα επαγγελματικής κατάρτισης. Τη περίοδο αυτή οι κυριότεροι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων υπάγονταν στον ευρύτερο δημόσιο τομέα. Η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίζεται από τις παρεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με το Α' ΚΠΣ το 1989 και κορυφώνονται με το Β' ΚΠΣ το 1994 όταν Ευρωπαϊκή Ένωση διαμορφώνει μια ευρύτερη πολιτική για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση στο πλαίσιο των επικράτησης της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας της αγοράς. Η εκπαίδευση ενηλίκων προσανατολίζεται μονοδιάστατα στην επαγγελματική κατάρτιση λόγω της χρηματοδότησης από τα ΚΠΣ και περιορίζεται ο θεσμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης μέχρι την οριστική κατάρρευσή του. Η εκπαίδευση ενηλίκων αναδιοργανώθηκε ριζικά και ιδιωτικοποιήθηκε εκτενώς λόγω της δυσκολίας των δημοσίων φορέων να ανταποκριθούν στο αυστηρό και ανταγωνιστικό πλαίσιο. Με το Γ' ΚΠΣ το 2000 συνεχίστηκε η εστίαση στην επαγγελματική κατάρτιση μέσω των επιχειρησιακών προγραμμάτων ενώ η δια βίου μάθηση εντάχθηκε σε ένα συνεκτικό νομοθετικό πλαίσιο. Από το 2010 η ΓΓΔΒΜ έχει αναλάβει το σχεδιασμό της δημόσιας πολιτικής της δια βίου μάθησης και συνεργάζεται με τους ευρωπαϊκούς φορείς για την εναρμόνιση της χώρας μας με τις σύγχρονες πολιτικές δια βίου μάθησης, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και της UNESCO.

Αναφερθήκαμε στην υιοθέτηση του όρου «δια βίου μάθηση» από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τον ΟΟΣΑ και στις ρυθμίσεις πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αναμόρφωσαν την εκπαίδευση ενηλίκων και τη μάθηση με οικονομικούς όρους και την

απομάκρυναν από τα ριζοσπαστικά και παιδαγωγικά κινήματα της δια βίου μάθησης και των αγώνων των εργατικών κινήματων. Παρουσιάσαμε την οικονομική και κοινωνική Στρατηγική της Λισσαβόνας με τα αλληλένδετα προγράμματα εργασίας Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 και 2020, τη Διαδικασία της Κοπεγχάγης και τη Στρατηγική Ευρώπη 2020 που έθεσαν τη δια βίου μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο κέντρο των διαδικασιών για την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην κοινωνία και οικονομία της γνώσης και των απαιτήσεων των εξελισσόμενων αγορών εργασίας. Η Διαδικασία της Μπολόνια κινητοποίησε την ευρωπαϊκή συνεργασία, άλλαξε ριζικά την τριτοβάθμια εκπαίδευση προς τους στόχους των παραπάνω στρατηγικών και διαδικασιών και εγκαινίασε το 2010 τον EXTE. Η δια βίου μάθηση αναγνωρίστηκε ως κύριο συστατικό του EXTE το 2001 και σήμερα τα ευρωπαϊκά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρουν διάφορους τύπους προγραμμάτων στους σπουδαστές. Ενδεικτικά παρουσιάσαμε σύγχρονες πρακτικές βίου μάθησης σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη, τα προγράμματα σπουδών τους, τις ομάδες στόχους και τις συνεργασίες με τους εμπλεκόμενους στη δημιουργία τους. Αναφερθήκαμε επίσης στην τάση της δια βίου μάθησης για την ευημερία και την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, ενός νέου στόχου πέρα από την αποτίμηση της μάθησης με οικονομικούς όρους.

Προκειμένου να έχουμε μια εικόνα της συμμετοχής στη δια βίου μάθησης στην Ελλάδα αξιοποιήσαμε συγκριτικά τις δύο πιο πρόσφατες πανελλαδικές έρευνες για την δια βίου μάθηση, αυτές της Public Issue (2011) για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας και του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018). Η έρευνα της Public Issue (2011) ανέδειξε ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση επηρεάζεται από το επίπεδο εκπαίδευσης, την ηλικία, την απασχόληση και την αστικότητα του τόπου διαμονής. Αντίστοιχα, αυτή του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018) έδειξε ότι η δια βίου μάθηση λειτουργεί ως ενισχυτής των υφιστάμενων ανισοτήτων κυρίως ως προς το διαθέσιμο εισόδημα, το εκπαιδευτικό επίπεδο και της θέσης στην απασχόληση.

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες ενδιαφέρονταν για τις Τέχνες συνολικά σε ένα ποσοστό 78.4% με επιμέρους προτιμήσεις. Όπως αναφέραμε από τις 176 συνολικά συμμετοχές των 2 ακαδ. ετών υπήρξαν επαναλαμβανόμενες συμμετοχές σε ποσοστό 35.0%. Από αυτές 6 αφορούσαν και τους 4 κύκλους/εξάμηνα ενώ 5 αφορούσαν 3 κύκλους/εξάμηνα. Ειδικότερα για το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 που εξετάζουμε, υπήρξαν συγχρόνως 5 παράλληλες συμμετοχές και στο εντατικό σεμιναριακό πρόγραμμα δύο εξαμήνων/κύκλων στη φωτογραφία ως σύγχρονη καλλιτεχνική πρακτική, «Φωτογραφία: Θεωρίες και Δημιουργικές Πρακτικές». Το ενδιαφέρον για το σεμινάριο δηλαδή ήταν τόσο δυνατό που υπερνίκησε το εμπόδιο της απόστασης (αφού υπήρξαν 4 περιπτώσεις

συμμετεχόντων εκτός Αττικής) αλλά και του διαθέσιμου χρόνου όπως είδαμε σε σχόλιο συμμετέχοντα (που παρακολουθεί μετά από δέκα ώρες εργασίας). Άλλος συμμετέχων σημείωσε ότι επικροτεί την προσπάθεια των οργανωτών και τους ενθαρρύνει για την οργάνωση ανάλογων σεμιναρίων. Ένας τρίτος δήλωσε ότι χάρηκε τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα, θα ήθελε να συνεχιστεί και ότι του προσέφερε αρκετά ερεθίσματα για σκέψη.

Όπως επισημαίνει ο Cannatella (2015) το πώς μας κάνει η τέχνη να αισθανόμαστε δε πρέπει να λαμβάνεται ελαφρά τη καρδία αναγνωρίζοντας πόσο μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά μας στον κόσμο. Και συνεχίζει λέγοντας ότι ίσως πρέπει να ληφθεί υπόψη, ωστόσο, πόσο βαθιά νιώθουμε και κρίνουμε αυτά που είναι καταπληκτικά, συναρπαστικά, όμορφα, ευχάριστα, ανθρώπινης επιδεξιότητας, πνευματικά, εξισορορητικά, ανθρώπινων σχέσεων, ευαίσθητα, υπαρκτά στον κόσμο που στους ανθρώπους τα εξηγεί η καλλιτεχνική εκπαίδευση. Ερμηνεύοντας, αναγνωρίζοντας, μετατρέποντας, δημιουργώντας και διευκρινίζοντας τις αντιλήψεις μας και τις εμπειρίες ζωής μέσω της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα με τη λογοτεχνία, την ποίηση, το χορό, τη μουσική, το θέατρο, τη μόδα, την κλωστοϋφαντουργία, το σχέδιο, την αρχιτεκτονική, τη χειροτεχνία, τον κινηματογράφο, τη φωτογραφία, τη γλυπτική και τη ζωγραφική για παράδειγμα, εμπλέκονται τα ανθρώπινα συναισθήματά μας. Δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στο πλήθος των διαφορετικών δημιουργικών τρόπων με τους οποίους η καλλιτεχνική εκπαίδευση εκφράζει το κοινωνικό πάνω απ' όλα, ο κόσμος και η καλλιτεχνική εκπαίδευση γίνονται όλο και καλύτεροι. Η εξαφάνιση της καλλιτεχνικής παιδείας οδηγεί στην εξαφάνιση της ανθρώπινης ευτυχίας.

Συμπληρωματικά και προς επίρρωση των παραπάνω, στην ενότητα 1.3. αναφερθήκαμε στην όγδοη βασική ικανότητα του νέου ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς δηλαδή την *«πολιτισμική συνείδηση και έκφραση»*. Σύμφωνα με το παράρτημα της σύστασης, η ικανότητα πολιτισμικής συνείδησης και έκφρασης αναφέρεται στην κατανόηση και τον σεβασμό του τρόπου με τον οποίο οι ιδέες και τα νοήματα εκφράζονται δημιουργικά και κοινοποιούνται σε διαφορετικούς πολιτισμούς μέσω ενός φάσματος τεχνών και άλλων πολιτιστικών μορφών. Περιλαμβάνει την προσπάθεια κατανόησης, ανάπτυξης και έκφρασης των ιδεών και του αισθήματος της θέσης ή του ρόλου του ατόμου στην κοινωνία μέσα από μια ποικιλία τρόπων και συγκειμένων. Αφορά την κατανόηση των διαφόρων τρόπων κοινοποίησης των ιδεών μεταξύ του δημιουργού, του συμμετέχοντος και του κοινού υπό μορφή γραπτών, έντυπων και ψηφιακών κειμένων, μέσω του θεάτρου, του κινηματογράφου, του χορού, των παιχνιδιών, της τέχνης και του σχεδίου, της μουσικής, των τελετουργικών και της αρχιτεκτονικής, καθώς και μέσω υβριδικών μορφών. Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας μεταφορικών και αφηρημένων ιδεών, εμπειριών και

συναισθημάτων με ενσυναίσθηση, καθώς και την ικανότητα πραγματοποίησης των παραπάνω σε ένα ευρύ φάσμα τεχνών και άλλων πολιτιστικών μορφών. Τέλος, στο παράρτημα επισημαίνεται ότι είναι σημαντική η τήρηση προοδευτικής στάσης και σεβασμού, απέναντι στην πολυμορφία της πολιτιστικής έκφρασης. Η θετική στάση περιλαμβάνει επίσης την περιέργεια σε σχέση με τον κόσμο, τη δυνατότητα να φαντάζεται το άτομο νέες δυνατότητες και την προθυμία συμμετοχής σε πολιτιστικές εμπειρίες.

Εντούτοις, σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat, το 36% των Ευρωπαίων δεν συμμετέχουν καθόλου σε πολιτιστικές δραστηριότητες. Στο πλαίσιο αυτό είναι σαφής η σκοπιμότητα του να αυξηθεί η πολιτιστική συμμετοχή και η υιοθέτηση της νέας *ευρωπαϊκής ατζέντας για τον πολιτισμό*⁸⁵ από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή τον Μάιο του 2018. Στην ανακοίνωσή της σχετικά με την ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης και του πολιτισμού, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δήλωσε ότι είναι προς το κοινό συμφέρον όλων των κρατών μελών να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό της εκπαίδευσης και του πολιτισμού ως κινητήριων δυνάμεων για τη δημιουργία θέσεων εργασίας, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στα κοινά, καθώς και ως μέσων για να βιώσουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα σε όλη της την πολυμορφία. Σκοπός της ατζέντας είναι να αξιοποιηθεί το πλήρες δυναμικό του πολιτισμού για την οικοδόμηση μιας πιο δίκαιης και χωρίς αποκλεισμούς Ένωσης, με τη στήριξη της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της βιώσιμης απασχόλησης και ανάπτυξης. Η νέα ατζέντα, υποστηριζόμενη από κατάλληλη χρηματοδότηση, θα αξιοποιήσει τις συνέργειες μεταξύ του πολιτισμού και της εκπαίδευσης και θα ενισχύσει τους δεσμούς μεταξύ του πολιτισμού και άλλων τομέων πολιτικής.

Στα ευρήματά μας εξάλλου είδαμε ότι οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 82.2% ήταν εργασιακά ενεργοί και σε ποσοστό 75.4% απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ, ΑΕΙ, μεταπτυχιακός τίτλος). Επιβεβαιώνονται δηλαδή τα αποτελέσματα των ερευνών της Public Issue (2011) και του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018) ενώ σχεδόν διπλασιάζονται στην περίπτωση μας οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όταν συμμετέχουν σε πρόγραμμα πολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνει ο Καραλής (2018) στις τρέχουσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες οι εκτός της αγοράς εργασίας (outsiders) έχουν σημαντικά λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής στη διά βίου μάθηση σε σχέση με όσους εργάζονται (insiders).

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην έρευνά μας επιβεβαιώνεται πλήρως η έννοια του «διπόλου υποεκπαίδευσης-υπερεκπαίδευσης» του

⁸⁵ Βλ. https://ec.europa.eu/culture/sites/culture/files/commission_communication_-_a_new_european_agenda_for_culture_2018.pdf

Βεργίδη (1995) και της «εθιστικής μάθησης» της Cross (1981, στο Καραλής, 2018). Ένα κοινό χαρακτηριστικό που μοιράζονται όσοι έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο είναι μια έλλειψη αυτοπεποίθησης όσον αφορά τη μάθηση λόγω κακών παιδαγωγικών εμπειριών (Illeris, 2004, στο Desjardins, 2011). Ενήλικες με χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν επειδή στερούνται την ετοιμότητα τόσο με όρους γνώσεις και δεξιοτήτων όσο και κινήτρου να μάθουν. Η χαμηλή ετοιμότητα στη μάθηση είναι ένα σημαντικό προδιαθετικό εμπόδιο στη συμμετοχή (Desjardins, 2011).

Εν τω μεταξύ, οι Boudard & Rubenson (2003, στο Merriam et al., 2007) συλλέγοντας δεδομένα από την έρευνα *International Adult Literacy Survey* από δέκα χώρες προέβλεπαν ότι οι δεξιότητες γραμματισμού θα καθόριζαν τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων και κατάρτιση. Αντ' αυτού, βρήκαν ότι η εκπαιδευτική επιτυχία ήταν «ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων και κατάρτιση». Περαιτέρω αναλύσεις αποκάλυψαν ότι η «ετοιμότητα να μαθαίνει κανείς σχηματίζεται νωρίς στη ζωή και αναπτύσσεται περαιτέρω μέσω των εκπαιδευτικών και εργασιακών εμπειριών» (Merriam et al., 2007).

Από την ίδια κριτική προοπτική, ο Jarvis (1985, στο Merriam et al., 2007) κάνει την υπόθεση με μια ταξική ανάλυση ότι η προκατάληψη για τη μεσαία τάξη που έχει βρεθεί σε όλες τις έρευνες συμμετοχής μπορεί να εξηγηθεί με την ιδέα ότι η εκπαίδευση ενηλίκων οργανώνεται από τη μεσαία τάξη και η παρουσίαση της γνώσης είναι της μεσαία τάξης τόσο σε γλώσσα όσο και σε περιεχόμενο. Επιπλέον, οι προηγούμενες σχολικές εμπειρίες επιλέγουν «εκείνους που χαρακτηρίζονται ως επιτυχείς στην εκπαίδευση» και αυτοί που θα χαρακτηριστούν επιτυχείς είναι λίγο πολύ προκαθορισμένο από την τάξη, την ηλικία, το φύλο και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

Αξίζει στο σημείο αυτό να ανατρέξουμε στον Bernstein (Σολομών, 1991) και στην υπόθεσή του ότι μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αναπτύσσονται δομικά διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες (όχι διάλεκτοι ή γλωσσικές παραλλαγές) που εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικές σχέσεις: ο «επεξεργασμένος» (elaborated) κώδικας αντιστοιχεί στη «μεσαία τάξη» και ο «περιορισμένος» (restricted) κώδικας στην «εργατική τάξη». Σύμφωνα με τον Bernstein η επίσημη εκπαίδευση υιοθετεί τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και συνακόλουθα η διαπιστωμένη σχετική εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών εργατικής προέλευσης συνδέεται με την άνιση σύγκρουση των δύο γλωσσικών κωδίκων στο σχολείο. Η θεωρία του Bernstein είναι γνωστή ως «η θεωρία των κωδίκων». Συνοπτικά οι κώδικες είναι οι αρχές που ρυθμίζουν το τι και το πώς των διάφορων μορφών επικοινωνίας και κοινωνικών σχέσεων, αρχές που ρυθμίζουν τις κοινωνικές πρακτικές

μέσα στους διάφορους τομείς. Επιπλέον, οι κώδικες ως ρυθμιστικές αρχές (και όχι σαν περιεχόμενα) προσλαμβάνονται από το υποκείμενο σιωπηρά και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδησή του. Ως ταξικά προσδιοριζόμενες αρχές ρύθμισης και συμβολικοί μηχανισμοί εξουσίας και ελέγχου, «ως πολιτισμικά προσδιορισμένοι μηχανισμοί τοποθέτησης» για τον Bernstein, είναι αυτοί που τοποθετούν άνισα τα υποκείμενα μέσα στις κοινωνικές σχέσεις. Οι διαστάσεις της διάκρισης και του συνδυασμού διέπουν τις μερικότερες εννοιολογικές αφαιρέσεις που συγκροτούν τη γενική έννοια του κώδικα, την «ταξινόμηση» και την «περιχάραξη». Η ταξινόμηση προσδιορίζει την κοινωνική διάκριση μεταξύ μονάδων (λέξεις, γνωστικά αντικείμενα, εκπαιδευτικά περιεχόμενα, άτομα και κοινωνικές ομάδες, αντικείμενα κλπ), τη συγκρότηση κατηγοριών μονάδων με βάση τη διαφορά και τον συνδυασμό των μονάδων και των κατηγοριών σε έναν τύπο σχέσης. Η περιχάραξη προσδιορίζει τι είναι και τι δεν είναι αποδεκτό σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, το πλαίσιο της επικοινωνίας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η έννοια του «συνόρου» (boundary) βρίσκεται στη βάση τόσο της ταξινόμησης όσο και της περιχάραξης, άρα και του κώδικα. Η ταξινόμηση είναι η ισχύς του συνόρου μεταξύ διαφόρων κατηγοριών ενώ η περιχάραξη είναι η ισχύς του συνόρου μεταξύ πλαισίου και μη πλαισίου. Τα σύνορα είναι οι κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που κρατάνε χωρισμένες στον χώρο και στον χρόνο τις κοινωνικές ομάδες, τις περιοχές γνώσης, τα στάδια των διαδικασιών.

Οι Chevallier & Chauvire (2010, στο Βεργίδης, 2014) υποστηρίζουν ακόμα ότι οι ενήλικες είναι ήδη φορείς κάποιων σημαντικών εκπαιδευτικών, εργασιακών και κοινωνικών εμπειριών. Ζουν σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, διαθέτουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, έχουν ήδη δοκιμάσει την αποτελεσματικότητά τους στο πεδίο της δράσης τους και έχουν σχέδια για το μέλλον, με βάση την ερμηνεία της διαδρομής τους και τις συνθήκες και τις δυνατότητες του πεδίου τους. Με λίγα λόγια έχουν κοινωνικές πρακτικές στα πεδία που δραστηριοποιούνται και έχουν επεξεργασθεί κατάλληλες στρατηγικές. Κάθε πεδίο, σύμφωνα με τον Bourdieu είναι ιεραρχημένος χώρος με κοινωνικές θέσεις που τις κατέχουν φορείς δράσης και έχει τα δικά του διακυβεύματα και ιδιαίτερα συμφέροντα. Οι στρατηγικές των δρώντων υποκειμένων εξαρτώνται από τη θέση τους στα πεδία που δραστηριοποιούνται, καθώς και από το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέχουν. Οι ενήλικοι ως δρώντα υποκείμενα στα δικά τους πεδία με κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς και διαμορφωμένες προδιαθέσεις αντιλαμβάνονται, νοηματοδοτούν και αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με το δικό τους τρόπο (Βεργίδης, 2014). Ο McClenaghan (2000, στο Merriam, 2007) επίσης αναφέρει ότι το «κοινωνικό κεφάλαιο» του ατόμου - πώς είναι κάποιος τοποθετημένος στην κοινωνία ως «το σύνολο των πραγματικών και δυνητικών

πόρων που μπορούν να κινητοποιήσουν τα άτομα μέσω της συμμετοχής τους σε οργανισμούς και κοινωνικά δίκτυα» - βοηθά να εξηγηθούν τα διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων.

Πολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων στην εποχή της κρίσης

Ο Storr (1992, στο Cannatella, 2015) αναφέρει ότι οι τέχνες ενισχύουν το αίσθημα της προσωπικής αξίας, μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τους εαυτούς μας και τον εξωτερικό μας κόσμο με τρόπους που αγγίζουν τον πυρήνα της σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής μας ύπαρξης, μετασχηματίζοντας προσωρινά όλη την ύπαρξή μας σύμφωνα με έντονες, ευχάριστες και κοινές εμπειρίες που αυξάνουν ταυτόχρονα την ικανότητά μας να αντιμετωπίζουμε αποτελεσματικά τα κοινωνικά καθήκοντα και τις σχέσεις που συνθέτουν τη ζωή μας.

Όπως είδαμε και στην ενότητα 2.2. για τη βίου μάθηση και την ευημερία, η θετική προοπτική για το μέλλον και η αίσθηση της ικανότητας να αναλάβει κανείς τη ζωή του είναι απαραίτητες για την περαιτέρω επιτυχή μάθηση (Cooper et al., 2010, στο Field, 2012). Τα οφέλη για την ψυχική υγεία στους συμμετέχοντες έχουν αναγνωριστεί για ενήλικες εκπαιδευόμενους. Σε μια σημαντική έρευνα πριν από περίπου δέκα χρόνια, ο Field (2009, στο Waller et al., 2018) ανέφερε *«με κάποια βεβαιότητα ότι υπάρχουν αποδείξεις ότι σαφώς ότι η μάθηση επηρεάζει θετικά την ευημερία»*. Πιο πρόσφατα, το Mental Health Foundation (2011, στο Waller et al., 2018) ανέφερε δεδομένα που αποδεικνύουν τέτοια οφέλη σε ηλικιωμένους εκπαιδευόμενους, ιδίως βελτιώσεις στην υγεία, όπως βοήθεια στην αντιμετώπιση της άνοιας, συμβολή στη μείωση της κατάθλιψης, του άγχους και της μοναξιάς. Η ευημερία συνδέεται επίσης με καλύτερη υγεία, υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής στα κοινά και μεγαλύτερη αντοχή στις εξωτερικές κρίσεις. Αντίθετα, η απουσία της ευημερίας αποτελεί αιτία ευρύτερης ανησυχίας (Field, 2012).

Σε μια πανελλαδική έρευνα και εξέταση για την ψυχική υγεία από μια ομάδα ανεξάρτητων Ελλήνων ψυχιάτρων και κοινωνικών επιστημόνων του Πανεπιστημίου Αθηνών, πραγματοποιήθηκαν διαρκείς έρευνες σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 2.820 ατόμων πριν και μετά την οικονομική ύφεση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η επικράτηση οξείας κατάθλιψης αυξήθηκε από 3% πριν την ύφεση σε 8% το 2011. Όπως ήταν αναμενόμενο, αυτοί που υπέφεραν περισσότερο ήταν όσοι αντιμετώπιζαν τις μεγαλύτερες οικονομικές δυσκολίες και είχαν τα λιγότερα δικαιώματα πρόσβασης στην κοινωνική στήριξη (Polyzos, 2012).

Όπως επισημαίνουν οι Griffith & Fujita-Starck (1989, στο Merriam et al., 2007) *«η εκπαίδευση ενηλίκων λαμβάνει δημόσια υποστήριξη όταν το δημόσιο μπορεί να δει τη σύνδεση*

μεταξύ της εκπαίδευσης και της λύσης σε μια απειλητική κατάσταση». Πιο «απειλητικές» είναι οι προκλήσεις για την οικονομική σταθερότητα και την κοινωνική τάξη. Η έμφαση μπορεί να μετατοπιστεί με αλλαγές στις κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές δομές (Merriam et al., 2007). Ο Bernstein, ως «αλλαγή» σύμφωνα με τη θεωρία των κωδίκων θα εννοούσε τη δραστική και γενικευμένη αλλαγή της ισχύος των συνόρων μεταξύ και εντός κατηγοριών, καθώς και των διαδικασιών πολιτισμικής μετάδοσης, ριζική αλλαγή δηλαδή των ταξινομήσεων και των περιχαράξεων των κυρίαρχων κωδίκων (Σολομών, 1991).

Συμφωνώντας με τον Καραλή (2018) στις συνθήκες της κρίσης, είναι απολύτως απαραίτητο να στηρίζει το κράτος μέσω επιλεγμένων παρεμβάσεων και στοχευμένων χρηματοδοτήσεων τα μέτρα που θα συμβάλλουν στην αύξηση της συμμετοχής των πολιτών σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι δοκιμαζόμενες από την κρίση ομάδες του πληθυσμού έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για συμμετοχή σε προγράμματα σχετικά με την προσωπική και την οικογενειακή τους ζωή. Συμπληρώνει ότι η συγκυρία αυτή προσφέρεται στο να εμπλακούν στην ανάπτυξη της διά βίου εκπαίδευσης, η τοπική αυτοδιοίκηση, τα συνδικάτα, οι φορείς υλοποίησης, οι εθελοντικές οργανώσεις και τα μορφώματα της κοινωνίας των πολιτών ώστε να αναπτυχθεί η κινηματική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων και να εδραιωθεί ακόμη περισσότερο στη συλλογική συνείδηση η σημασία της διά βίου μάθησης. Όπως σημειώνουν οι Viron & Davies (2015) σε ορισμένους κύκλους τα εθνικά και ευρωπαϊκά συγκείμενα πολιτικών έχουν ήδη μετατοπίσει τον λόγο της βίου μάθησης στον νέο λόγο της «κοινωνικής διάστασης».

Γενική εκπαίδευση ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στο άρθρο 4 του νόμου-πλαίσιου 4485/2017 αναφέρεται, ως δεύτερη στη σειρά αποστολή των ΑΕΙ, το να συμβάλουν στη διά βίου μάθηση με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, περιλαμβανομένης και της διδασκαλίας από απόσταση, με βάση την επιστημονική και τεχνολογική έρευνα στο ανώτερο επίπεδο ποιότητας σύμφωνα με τα διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια. Σύμφωνα με το άρθρο 48 του νόμου, η παροχή κάθε προγράμματος επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και εν γένει δια βίου μάθησης, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως και πέραν των σπουδών πρώτου, δεύτερου και τρίτου κύκλου, παρέχεται αποκλειστικά μέσω των ΚΕΔΙΒΙΜ όπως είδαμε στην ενότητα 1.5.

Ωστόσο, η δια βίου μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δε θα πρέπει να περιορίζεται στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη που απαιτείται από μια ταχέως μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Πρέπει να ανταποκρίνεται επίσης στην αυξανόμενη ζήτηση για ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης και πολιτιστικού εμπλουτισμού που μπορεί προσφέρει η τριτοβάθμια

εκπαίδευση (EUCEN, 2009, στο Yang et al., 2015) ακόμη και σε συνθήκες δημοσιονομικής κρίσης όπως αυτή που αντιμετωπίζει η χώρα μας. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και τα στοιχεία διοικητικής διαχείρισης του προγράμματος είδαμε ότι η πρώτη απόπειρα ενός προγράμματος πολιτισμικής εκπαίδευσης ενηλίκων, με αρκετά και διαφορετικά σεμινάρια κατά τη διάρκεια ενός πλήρους ακαδημαϊκού έτους από ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν επιτυχής. Τα πανεπιστήμια προφανώς δεν είναι μόνο τα μέρη όπου παρέχονται καλά προσαρμοσμένα προγράμματα τυπικής μάθησης. Είναι επίσης τα μέρη όπου η κατακερματισμένη γνώση μπορεί να αναδομηθεί και να επανοργανωθεί σε ένα συνεκτικό σύνολο (Viron & Davis, 2015) όπως αποδείχθηκε στο πρόγραμμα Asfa Photo Courses.

Το 2009, η Παγκόσμια Διάσκεψη της UNESCO για την Ανώτατη Εκπαίδευση επιβεβαίωσε στο ανακοινωθέν της το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη δια βίου μάθηση δηλώνοντας ότι *«η κοινωνία της γνώσης χρειάζεται ποικιλομορφία στα συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με ένα φάσμα ιδρυμάτων που να έχουν ποικίλες εντολές και να απευθύνονται σε διαφορετικούς τύπους εκπαιδευόμενων»* (UNESCO, 2009, στο Yang et al., 2015). Στην ενότητα 2.2. αναφερθήκαμε σε πρακτικές δια βίου μάθησης ευρωπαϊκών πανεπιστημίων όπου σε συνεργασία με διάφορους εμπλεκόμενους έκαναν άνοιγμα σε νέες ομάδες-στόχους. Η τυπολογία του ανοίγματος τριών σημείων (three point openness) του Osborne (2003, στο Osborne et al., 2015) μας παρέχει μια ερμηνεία των παραγόντων που διευκολύνουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε δράσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έννοιες αυτές, του *εσωτερικού* (in-reach), του *εξωτερικού* (out-reach) και της *ευελιξίας* (flexibility) συνδέονται με τη βελτίωση της προσφοράς, την αύξηση και την τόνωση της ζήτησης από νέες ομάδες, και της διαρθρωτικής αλλαγής των συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το άνοιγμα στο *εσωτερικό* αναφέρεται σε δραστηριότητες που δίνουν προτεραιότητα στην είσοδο δυνητικών συμμετεχόντων στο ίδρυμα, όπως προγράμματα ενηλίκων και θερινά σχολεία δηλαδή σε υφιστάμενα προγράμματα και στη δημιουργία νέων τρόπων πρόσβασης σε αυτά. Το άνοιγμα στο *εξωτερικό* σχετίζεται με πιο προενεργές (σε σύγκριση με το άνοιγμα στο *εσωτερικό*) προσπάθειες για τη διεύρυνση της συμμετοχής και τη δημιουργία συνεργασιών με εργοδότες, σχολεία και την ευρύτερη κοινότητα. Ο πρωταρχικός στόχος των πρωτοβουλιών του *εξωτερικού* είναι η στόχευση στα άτομα που πιστεύουν ότι τα πανεπιστήμια *«δεν είναι γι' αυτά»* όπως διαπιστώσαμε κατά τη διοικητική διαχείριση του προγράμματος. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου σχήματος, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μετακινούνται εκτός των ορίων τους για να συνδιαλλαγούν ενεργά με υπο-εκπροσωπούμενες ομάδες και κοινωνικά αποκλεισμένους. Ο τρίτος όρος του Osborne, η *ευελιξία*, αφορά τον χώρο και το χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, σημαίνει την πραγματοποίηση αλλαγών που να επιτρέπουν στους

εκπαιδευόμενους να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση σε τοποθεσίες, σε λειτουργίες και σε περιόδους δικών τους επιλογών και όχι των ιδρυμάτων.

Συνέργειες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων & προτάσεις

Στην § 11 του άρθρου 48 του ν. 4485/2017 καθορίζονται οι πόροι των ΚΕΔΙΒΙΜ που είναι οι ακόλουθοι: ▪ χρηματοδοτήσεις από επιχειρησιακά ή άλλα προγράμματα που συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ▪ χρηματοδοτήσεις από φορείς του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα και από την Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλους διεθνείς οργανισμούς καθώς και δωρεές και χορηγίες προς το Κέντρο ▪ έσοδα από εκπαιδευόμενους σε περίπτωση που το πρόγραμμα δεν χρηματοδοτείται σύμφωνα με τις παραπάνω περιπτώσεις. Δίνεται δηλαδή η δυνατότητα ανάπτυξης ευρύτερων συνεργειών και συνεργασιών για την υλοποίηση των προγραμμάτων δια βίου μάθησης.

Εν τω μεταξύ, στην ενότητα 2.2. είδαμε εξάλλου σε έρευνα του EUCEN ότι στα προγράμματα δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη ως συχνότεροι εταίροι αναφέρθηκαν οι εργοδότες ενώ οι περιφερειακές αρχές και οι κοινωνικοί εταίροι ήταν επίσης πολύ σημαντικοί. Πράγματι, όπως αναφέραμε στην ενότητα 3.2. μία συμμετοχή δύο εξαμήνων/κύκλων στο σεμινάριο της έρευνας μας καλύφθηκε εξ ολοκλήρου από την εργοδότηρια υπηρεσία συμμετέχουσας (τραπεζικό ίδρυμα) παρότι το σεμινάριο ήταν πολιτισμικής εκπαίδευσης και όχι επαγγελματικής κατάρτισης. Κατά συνέπεια ενδεχόμενες συνέργειες με εργοδότηριες επιχειρήσεις μπορούν να αναζητηθούν και να ενταχθούν στην υλοποίηση προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συνέργειες μπορούν επίσης να διερευνηθούν με την τοπική αυτοδιοίκηση, τις εθελοντικές οργανώσεις και τα συνδικάτα όπου η γενική εκπαίδευση ενηλίκων για τον Καραλή (2018) συνιστά προνομιακό πεδίο παρέμβασης. Όπως προέκυψε από την έρευνα του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2018), οι πολίτες που συμμετέχουν σε εθελοντικές οργανώσεις και συνδικάτα παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Κατά το 2016 ποσοστό 9.8% δήλωσε ότι συμμετείχε σε σεμινάριο/εκπαιδευτικό πρόγραμμα/εκπαιδευτική δραστηριότητα γενικής μόρφωσης/παιδείας. Δεδομένου ότι τα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν συνήθως μικρότερο κόστος από αυτά της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είναι εφικτό να πολλαπλασιαστούν οι δράσεις γενικής εκπαίδευσης. Η προώθηση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε ισορροπία με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση θα βοηθήσει στην αύξηση των ποσοστών συμμετοχής.

Επίσης, για την καταπολέμηση των ανισοτήτων στη συμμετοχή στα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων στη τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να θεσπιστούν, όπως προτείνει και ο Καραλής (2018) μέτρα πολιτικής σε μεγάλη κλίμακα πχ επιταγές κατάρτισης/vouchers ή θετικές διακρίσεις για πολίτες με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, ανεπαρκές εισόδημα, ή εκτός απασχόλησης. Βασική παραδοχή μιας πολιτικής θετικής διάκρισης είναι ότι η ανισότητα στην εκπαίδευση δε διαμορφώνεται σε κενό, ούτε εκτός του κοινωνικού πλαισίου, αλλά εντός των συντεταγμένων που ορίζουν οι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες (Κουτούζης κ.α., 2012).

Η ενσωμάτωση της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι εν τέλει μια κοινωνική διαδικασία που συνδέει τη παρεχόμενη γνώση και τη μάθηση με τις προσωπικές, επαγγελματικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Ο μονοδιάστατος προσανατολισμός της όμως στην ενίσχυση δεξιοτήτων που αφορούν την αγορά εργασίας οδηγεί στην συρρίκνωση των προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων τα οποία προάγουν την προσωπική ανάπτυξη και ευημερία των πολιτών. Δεδομένων των ανισοτήτων όπως διαπιστώσαμε στην πρόσβαση σε προγράμματα - όταν υπάρχουν - γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα οφείλει να υιοθετήσει μια συμπεριληπτική πολιτική δια βίου μάθησης με πρόσφορες συνέργειες και ανοίγματα στις ομάδες πληθυσμού που πλήττονται περισσότερο την περίοδο της δημοσιονομικής κρίσης που διανύουμε. Τα ιδρύματα θα πρέπει να ανταποκριθούν με προσιτά προγράμματα δια βίου μάθησης στις κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία δραστηριοποιούνται. Είναι επιτακτικό συνεπώς να λειτουργήσουν ως οχήματα άμβλυνσης των ανισοτήτων εξασφαλίζοντας ευκαιρίες για ανοικτή, ισότιμη και ποιοτική δια βίου μάθηση για όλους⁸⁶.

⁸⁶Βλ. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Ardoino, J. (1993) Evaluer contrôler in *Se Former +. Pratiques et apprentissages de l'Education*, (Τσακίρη Δ. μετ.) No 28, p.1-7.

Barros, R., (2012). From lifelong education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.3, No.2. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela0071.

Cannatella, H., (2015). *Why We Need Arts Education Revealing the Common Good: Making Theory and Practice Work Better*. Rotterdam; Sense Publishers.

Cohen L., Manion L & Morrison K., (2000). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer —5th ed. Taylor & Francis e-Library, 2005.

Cranton, P., (2000). Individual Differences and Transformative Learning. Στο Mezirow, J. & Associates. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers -1st ed. p. 181-204.

Desjardins, R., (2011). Participation in Adult Learning. Στο: *Adult learning and education* (ed. Rubenson K.). Oxford: Elsevier Ltd.

Field, J., (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 20:1-2, 3-15, DOI: 10.1080/09638280010008291

Field, J., (2009). Well-being and Happiness. *IFFL Thematic Paper 4*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Field, J., (2012). Is Lifelong Learning Making a Difference? Research-Based Evidence on the Impact of Adult Learning, In book: *Second International Handbook of Lifelong Learning*. David Aspin, Judith Chapman, Karen Evans and Richard Bagnall (eds) Second International Handbook of Lifelong Learning Springer, Dordrecht, 2012 DOI: 10.1007/978-94-007-2360-3_54

Financial Times Lexicon, (2018). *Globalisation*. Ανακτήθηκε τον 09.2018 από <http://lexicon.ft.com/Term?term=globalisation>

Holford J., Milana, M., (2014). Introduction. European Adult Education Policy in Question. Στο M. Milana, J. Holford., (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union*, 1–13. Rotterdam: Sense Publishers.

Jarvis, P. (2007). Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives. *Lifelong Learning and the Learning Society*, Vol. 2. New York: Routledge.

Karalis, Th., & Vergidis D., (2004). Lifelong education in Greece: recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23:2, 179-189, DOI: 10.1080/0260137042000184200

Krüger, K., Duch, N., Parellada, M., Osborne, M., Mariani M., & Jiménez, L., (2015). The social efficiency of tertiary lifelong learning: initial insights from a European research project. Στο *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. Yang, J., Schneller, C., & Roche, S., (Eds.). UIL Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 3 ISBN: 978-92-820-1194-2 Hamburg: UIL.

Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*, Symposium Books (ετς 7-18).

Marginson, S., (1999). After globalization: emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, 14:1, 19-31, DOI: [10.1080/026809399286477](https://doi.org/10.1080/026809399286477)

Merriam, S., Caffarella, R., Baumgartner, L., (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. 3rd ed.. San Francisco: Jossey-Bass.

Milana, M., (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.3, No.2, 2012, pp. 103-117. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.rela0070

Nuissl, E., Przybylska, E., (2016). Lifelong Learning: History and the Present State of the Politically-Educational Concept. *SPI V*. 19, 2016/4 DOI: 10.12775/SPI.2016.4.002

Osborne, M., Rimmer, R., & Houston, M., (2015). Adult Access to higher education an international overview. Στο *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. Yang, J., Schneller, C., & Roche, S., (Eds.). UIL Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 3 ISBN: 978-92-820-1194-2 Hamburg: UIL.

Rios-Gonzales, O., (2017). European Studies and Research in Adult Learning and Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.245

Roche, S., (2017). Learning for life, for work, and for its own sake: the value (and values) of lifelong learning. *International Review of Education* 63(1). DOI: 10.1007/s11159-017-9666-x

Rubenson, K., (2011a). The Field of Adult Education: an overview. Στο: *Adult learning and education* (ed. Rubenson K.). Oxford: Elsevier Ltd.

Rubenson, K., (2011b). Barriers to Participation in Adult Education. Στο: *Adult learning and education* (ed. Rubenson K.). Oxford: Elsevier Ltd.

Viron, D. F., Davies, P., (2015). From University Lifelong Learning to Lifelong Learning Universities: Developing and implementing effective strategies. Στο *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. Yang, J., Schneller, C., & Roche, S., (Eds.). UIL Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 3 ISBN: 978-92-820-1194-2 Hamburg: UIL.

Wahlgren, B., (2015). The parallel adult education system: a Danish contribution to lifelong learning at university level. Στο *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*.

Yang, J., Schneller, C., & Roche, S., (Eds). UIL Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 3 ISBN: 978-92-820-1194-2 Hamburg: UIL.

Waller, R., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., & Webb, S., (2018) Adult education, mental health and mental wellbeing. *International Journal of Lifelong Education*, 37:4, 397-400, DOI: 10.1080/02601370.2019.1533064

Wildemeersch, D., Olesen H., D., (2012). The effects of policies for the education and learning of adults - from 'adult education' to 'lifelong learning', from 'emancipation' to 'empowerment' (edit). *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* DOI 10.3384/rela.2000-7426.relae5

Yang, J., Schneller C., Roche, S., (2015). Introduction. Στο *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. Yang, J., Schneller, C., & Roche, S., (Eds). UIL Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 3 ISBN: 978-92-820-1194-2 Hamburg: UIL.

Ελληνόγλωσση

ΑΣΚΤ, (2018). *Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών*. Επίσημος ιστότοπος. Ανακτήθηκε τον 10.2018 από www.asfa.gr

Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α., Κουλαουζίδης, Γ., (2010). Συντ: Κόκκος Α. *Έκθεση για τη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα. Υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις μετασχηματισμού*. Συντονισμός: Αλέξης Κόκκος.

Βεργίδης, Δ. (2014). Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο Α. Κυρίδης (επιμ.) *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg, σσ.121-150.

Γκόβαρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι., (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γουβιάς Δ., Φωτόπουλος Ν., (2015). *Διά βίου Μάθηση & σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα. Ερμηνείες και προεκτάσεις με αφορμή τα στοιχεία της «Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας» ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ*.

ΕΑΠ, (2018). *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. Επίσημος ιστότοπος. Ανακτήθηκε τον 09.2018 από <https://www.eap.gr/el/>

Καραντινός, Δ. (2010). Συμμετοχή στη Διά Βίου Μάθηση: Τάσεις και Προοπτικές. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 43-62.

Καραλής, Θ., (2003) Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές. Στο *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2,3/2003.

Καραλής, Θ., (2010). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 17-42.

Καραλής Θ. (2018), *Η συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα. Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

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

Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν., Συρίγος, Σ., (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας. Κείμενα Εργασίας 2012/26*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Ματθαίου, Δ., (1999). *Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου*. Παρουσίαση στο Θ' Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο, Βόλος 12-11-1999. Ανακτήθηκε τον 08.2018 από <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/A0001.pdf>

Μουζάκης, Χ., (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Μουζέλης, Ν., (2005). Πρόλογος. Στο: Κόκκος, Α., *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 13-17.

Σολομών, Ι., (1991). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Bernstein, Β., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφ Ι. Σολομών). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σσ. 15-39.

Σταμέλος, Γ., (2007). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (επιμ. Ξωχέλλης, Π.,). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Σταμέλος, Γ., Ανδρέας, Βασιλόπουλος, Α., (2013). *Πολιτικές δια βίου μάθησης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής διακυβέρνησης, Η Ελληνική περίπτωση*, Αθήνα: Διόνικος.

Polyzos, N., 2012. Health and the financial crisis in Greece. *The Lancet* v379(9820):1000. Στο Stuckler, D., Basu, S., (2014), *Πολιτικές ζωής και θανάτου* (Μτφ. Μ. Μυρώνη). Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός.

Πρόκου, Ε., (2007). Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη δια βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη* 2007 (2), 179, 192. Ανακτήθηκε τον 08.2018 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/SCAD/article/download/9051/9276>

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Public Issue (2011). *Έρευνα κοινής γνώμης επί ζητημάτων διά βίου μάθησης: βασικά συμπεράσματα*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ & Public Issue. Ανακτήθηκε τον 10.2018 από <https://www.publicissue.gr/1654/dia-viou-mathisi/>

Φίλιας, Β., Παππάς, Π., κ.α., (1977). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. (εποπτεία Β. Φίλιας). Αθήνα, Gutenberg.

Χασάπης, Δ. (1997). *Πρόσβαση, ποιότητα και εύρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.

Κείμενα Πολιτικής

Ξενόγλωσσα

Bologna Process, (2015). *The Bologna Process revisited: The Future of the European Higher Education Area. Part 1 - Looking back: 15 years of convergence*. Ανακτήθηκε τον 08.2018 από http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/1/Bologna_Process_Revisited_Future_of_the_EHEA_Final_613711

European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε τον 08.2018 από https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε τον 09.2018 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en

European Union, (2018). *Education and Training Monitor. Country Analysis. Vol. 2*. doi: 10.2766/067643 Luxembourg: Publications Office of the European Union.

LLL Interest Group, (2016). *Education for personal development and well-being*. Report. Brussels: European Parliament.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), (2013). *Technical Note: Lifelong Learning*. Ανακτήθηκε τον 08.2018 από http://uil.UNESCO.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/_UNESCOTechNotesLLL.pdf

Ελληνόγλωσσα

Γενική Γραμματεία δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, (2013). *Η Γενική Γραμματεία - Ιστορική Αναδρομή*. Ανακτήθηκε τον 09.2018 από <http://www.gsae.edu.gr/el/history/organisation>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2010). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Μια Νέα Ώθηση για τη Συνεργασία στην Επαγγελματική Εκπαίδευση Κατάρτιση για την Υποστήριξη της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»*, COM (2010) 296 τελικό Ανακτήθηκε τον 08.2018 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52010DC0296>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Eurydice, (2018). *Ελλάδα: Στρατηγική Δια Βίου Μάθησης*. Ανακτήθηκε τον 09.2018 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-33_el

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2013). *Κανονισμός 1288/2013 για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό*. Ανακτήθηκε τον 08.2018 από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:EL:PDF>

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2002). *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*. (2002/C142/01). Ανακτήθηκε τον 08.2018 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:c11086>

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2007). *Συμπεράσματα σχετικά με Συνεκτικό Πλαίσιο Δεικτών και Σημείων Αναφοράς για την Παρακολούθηση της Προόδου που έχει Επιτευχθεί ως προς τους Στόχους της Λισσαβόνας στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση (2007/C 311/10)*. Ανακτήθηκε τον 08.2018 από https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2007.311.01.0013.01.ELL&toc=OJ:%20C:2007:311:TOC

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2009). *Συμπεράσματα σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*. (ΕΚ 2020) (2009/C 119/02).

Συμβούλιο της Ευρώπης, (1954). *European Cultural Convention*. Ανακτήθηκε τον 09.2018 από <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Asfa Photo Courses

Για τη βελτίωση του προγράμματος μας, παρακαλούνται οι συμμετέχοντες στο Σεμινάριο «Ζητήματα Θεωρίας των εικαστικών τεχνών και της φωτογραφίας» α' εξαμήνου 2016-2017, να συμπληρώσουν το ακόλουθο ερωτηματολόγιο, με τη διαβεβαίωσή μας ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία και ο σεβασμός στα προσωπικά δεδομένα τους.

1. Ενημερώθηκα για τη διεξαγωγή του Σεμιναρίου από:

- ο το διαδίκτυο
- ο το facebook
- ο τον ημερήσιο/περιοδικό τύπο
- ο την ακαδημαϊκή κοινότητα της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών
- ο φίλο/η
- ο άλλο: _____

Επιλέξτε όσες απαντήσεις σας καλύπτουν

2. Οι λόγοι συμμετοχής μου είναι:

- ο Γενικό ενδιαφέρον για επιμόρφωση
- ο Ενδιαφέρον για τη Θεωρία της Τέχνης
- ο Ενδιαφέρον για τις Εικαστικές Τέχνες
- ο Ενδιαφέρον για τη Φωτογραφία
- ο Ενδιαφέρον για την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών
- ο Ενδιαφέρον για κοινωνική δραστηριότητα
- ο άλλο: _____

Επιλέξτε όσες απαντήσεις σας καλύπτουν

3. Αξιολόγηση του Σεμιναρίου:

Περιεχόμενο του Σεμιναρίου

Πολύ καλό ο Καλό ο Ικανοποιητικό ο Επαρκές ο Ανεπαρκές ο

Ποιότητα των διαλέξεων

Πολύ καλή ο Καλή ο Ικανοποιητική ο Επαρκής ο Ανεπαρκής ο

Εκπαιδευτική ικανότητα των διδασκόντων

Πολύ καλή ο Καλή ο Ικανοποιητική ο Επαρκής ο Ανεπαρκής ο

Ποιότητα του Εκπαιδευτικού υλικού

Πολύ καλή ο Καλή ο Ικανοποιητική ο Επαρκής ο Ανεπαρκής ο

Οργάνωση του Σεμιναρίου

Πολύ καλή ο Καλή ο Ικανοποιητική ο Επαρκής ο Ανεπαρκής ο

Υποδομή του χώρου διενέργειας του Σεμιναρίου

Πολύ καλή ο Καλή ο Ικανοποιητική ο Επαρκής ο Ανεπαρκής ο

Συνολική Αξιολόγηση του Σεμιναρίου

Πολύ καλό ο Καλό ο Ικανοποιητικό ο Επαρκές ο Ανεπαρκές ο

4. Το κόστος συμμετοχής:

ήταν υψηλό

ήταν χαμηλό

ήταν ικανοποιητικό

θα έπρεπε να είναι _____ Ευρώ

5. Η διάρκεια του Σεμιναρίου:

ήταν μικρή

ήταν μεγάλη

ήταν ικανοποιητική

θα έπρεπε να είναι _____ (σε ημέρες)

6. Το περιεχόμενο του Σεμιναρίου κάλυψε τις προσδοκίες μου:

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν όχι γιατί; _____

7. Θα προτείνετε το συγκεκριμένο Σεμινάριο και σε άλλους;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

8. Θα παρακολουθούσατε ένα νέο Σεμινάριο μας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ναι, ποιο νέο θέμα θα προτείνετε; _____

9. Προσωπικά στοιχεία:

Ηλικία: _____

Φύλο :

Άνδρας

Γυναίκα

Επαγγελματική Απασχόληση:

Εργαζόμενος/η στον Δημόσιο Τομέα

Εργαζόμενος/η στον Ιδιωτικό Τομέα

Αυτοαπασχολούμενος/η

Συνταξιούχος

Φοιτητής/τρια

Άνεργος/η

Τόπος Κατοικίας _____

Επίπεδο Εκπαίδευσης:

Απολυτήριο Δευτεροβάθμιας

Πτυχίο Τριτοβάθμιας/ΤΕΙ

Πτυχίο Τριτοβάθμιας ΑΕΙ

Μεταπτυχιακός Τίτλος

ο Διδακτορικός Τίτλος

Αν είστε πτυχιούχος Τριτοβάθμιας, σε ποιο πεδίο:

ο Μαθηματικά & Φυσικές Επιστήμες

ο Επιστήμες Μηχανικού και Τεχνολογία

ο Γεωργικές Επιστήμες

ο Ιατρικές Επιστήμες

ο Ανθρωπιστικές Επιστήμες

ο Κοινωνικές Επιστήμες

ο Οικονομικές & Νομικές επιστήμες

ο Καλές Τέχνες

10. Σχόλια:

Ευχαριστούμε πολύ για την συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου!