



ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:

***ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ
ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ***

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Θέμα : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ : ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ
ΔΡΩΝΤΕΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.**

Φοιτήτρια : *Γκιώκα Σταματίνα*

Επιτροπή εξέτασης:

Επιβλέπουσα: *Άννα Τσατσαρώνη*, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μέλη: *Κωνσταντίνος Δημόπουλος*, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

***Αθανάσιος Κατσής*, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, 2013

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
1.Εισαγωγή.....	5
2. Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση.....	7
2.1.Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	7
2.1.1. Η περίοδος 1957-1976: Το ενδιαφέρον για την επαγγελματική κατάρτιση.....	8
2.1.2. Η περίοδος 1976-1992: Αρχικά βήματα δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης.....	9
2.1.3.Η περίοδος 1992-2000: Περίοδος θεσμοθέτησης του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου.....	11
2.1.4. Η περίοδος 2000 έως σήμερα: Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας.....	15
2.1.4.1. Η εντατική προώθηση της δια βίου μάθησης στην Ευρώπη.....	17
2.2. Ιστορική εξέλιξη του θεσμού της δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	22
3. Θεωρητικό Μέρος.....	26
4. Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	36
4.1. Η «δια βίου εκπαίδευση» ως αυτοτελές πεδίο πολιτικής.....	37
4.2. Η διακυβέρνηση στην εκπαίδευση.....	41
4.3. Το ανθρώπινο κεφάλαιο.....	42
4.3.1. Αφορμή για προβληματισμό.....	42
4.3.2. Ανίχνευση διαστάσεων του ανθρώπινου κεφαλαίου ως έννοιας της κοινωνικής ενσωμάτωσης.....	45
4.3.3. Κοινωνική Ενσωμάτωση.....	49
5. Μεθοδολογία.....	64
5.1. Το αντικείμενο της έρευνας.....	65
5.2. Σκοπός της έρευνας.....	65
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	66
5.4. Σχεδιασμός της έρευνας.....	66
5.5. Επεξεργασία των δεδομένων.....	70
6. Ανάλυση των συνεντεύξεων με τους πάροχους/συντονιστές και εκπαιδευτές.....	71
6.1. Σύντομη περιγραφή των τριών φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης της έρευνας.....	71
6.2. Οι θέσεις των πάροχων/συντονιστών των προγραμμάτων για τον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης.....	72

6.3. Οι θέσεις των εκπαιδευτών για τον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης.....	78
6.4. Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων με πάροχους και εκπαιδευτές.....	84
7. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου με καταρτιζόμενους σε φορείς δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης.....	89
7.1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας με ερωτηματολόγιο.....	90
7.2. Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου.....	138
8. Γενικά συμπεράσματα.....	145
8.1. Η διαμόρφωση του γενικού σκοπού και ο σχεδιασμός της έρευνας.....	145
8.2. Οι περιορισμοί και τα όρια της έρευνας.....	146
8.3. Αποτελέσματα της έρευνας.....	146
8.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	149
Παράρτημα Ι.....	152
Παράρτημα ΙΙ.....	154
Παράρτημα ΙΙΙ.....	157
Παράρτημα ΙV.....	163
Παράρτημα V.....	168
Παράρτημα VI.....	186
Βιβλιογραφία.....	201

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις δυνατότητες της πρόσβασης και της συμμετοχής των ατόμων σε φορείς που εντάσσονται στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και παρέχουν υπηρεσίες δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση των ερευνητικών εργαλείων της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου. Επελέγησαν οι πάροχοι, οι εκπαιδευτές και οι αποδέκτες των προγραμμάτων τα οποία υλοποιούνται σε τρεις φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης, δύο του ιδιωτικού τομέα και έναν του ευρύτερου δημόσιου τομέα.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι τρεις αυτοί φορείς προσφέρουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και δίνουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού. Η επαγγελματική ζωή των ατόμων επηρεάζει και επηρεάζεται από το σύνολο των άλλων πτυχών της καθημερινής τους ζωής. Δημιουργείται ένα πλέγμα από προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες που σχετίζονται με τις προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων, των πάροχων, των εκπαιδευτών και των καταρτιζόμενων.

Γίνεται αντιληπτό ότι η αλλαγή των εργασιακών συνθηκών αποκτά νέες κοινωνικές σημασίες. Η αναζήτηση ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτο έρεισμα για την ανίχνευση του ρόλου που είναι δυνατό να παίζει η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση σε υλικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και πνευματικό επίπεδο.

Abstract

This paper presents the results of a research study that aims to explore the possibilities of access and participation in lifelong education and vocational training courses provided by private and public organizations in the country.

The research was carried out utilizing interview and questionnaire methods. The providers, the trainers and trainees of programs offered by three different educational and vocational training organizations - two in the private sector and one in the broadest public sector - were chosen as research subjects.

The results indicate that the above mentioned organizations offer opportunities for professional development and provide access possibilities to a rather limited range of social groups. Also it is evident in our data that people's professional life affects and is affected by all the other aspects of their everyday life. A complex of social needs and desires is created. This complex seems to be connected with the providers', trainers' and trainees' expectations.

It is understood that changes in working conditions take on new social meanings. The pursuit of professional development opportunities can constitute a fertile space for tracing the role which lifelong education and training can possibly play at material, social, cultural and spiritual levels.

1.Εισαγωγή

Έχουν περάσει οχτώ δεκαετίες από την πρώτη αναφορά του όρου «δια βίου εκπαίδευση» ο οποίος εμφανίζεται το 1929 στο ομώνυμο βιβλίο του B. Yaxlee «Δια Βίου Εκπαίδευση». Φυσικά ο όρος έχει υποστεί πολλές διαφοροποιήσεις. Ο πρώτος διαμορφωτής του όρου είναι ο παγκόσμιος οργανισμός της UNESCO ο οποίος το 1972 δημοσιοποιεί μία έκθεση, γνωστή ως Faure Report¹, υπό τον τίτλο «Learning to be: The world of education today and tomorrow». Σηματοδοτεί μία ολιστική αντίληψη για τη μάθηση που περιβάλλει όλο το φάσμα της ζωής και ενσωματώνει τις διάφορες πτυχές της τυπολογίας Coombs² για την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση. Και έτσι αρχίζει η ανάγκη για τη ριζική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Σήμερα ο διάλογος για τη δια βίου εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο των θεωρητικών αναζητήσεων και του προβληματισμού των ερευνητών, των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου κοινού. Στα κείμενα των σχεδιαστών πολιτικής και στα επίσημα κείμενα εθνικών και διεθνών οργανισμών συναντάμε πλήθος αναφορών για τη δια βίου εκπαίδευση. Ο ρόλος της, η σημασία της στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, οι στόχοι της και το περιεχόμενό της, παραπέμπουν σε διάφορους τύπους μάθησης. Η δια βίου εκπαίδευση μεταλλάσσεται σε στάση ζωής ως μία διαδικασία που μπορεί να επηρεάσει τον άνθρωπο από τη γέννησή του ως τα γεράματα. Χαρακτηρίζεται δε από ευκαμψία στο χώρο, το χρόνο, το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας.

Μία από τις πιο σημαντικές αλλαγές του όρου «δια βίου εκπαίδευση» είναι πιθανώς η σταδιακή αντικατάστασή της με εκείνον της «δια βίου μάθησης». Η δια βίου μάθηση, αφορά ένα ευρύ πλαίσιο δραστηριοτήτων και παραμέτρων οι οποίες συνθέτουν στην ουσία ένα ολόκληρο παιδευτικό και πολιτισμικό σύμπαν. Αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξή της θεωρητικά αφορά στην πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας του πολίτη. Ταυτόχρονα όμως, δεν νοείται αποκομμένη από το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο μέσα στο οποίο υλοποιείται και αναπτύσσεται η παραγωγική και επαγγελματική δραστηριότητα. Η δια βίου μάθηση και η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό γενικότερα θεωρούνται σήμερα απαραίτητες προκειμένου να ενισχυθεί η πρόσβαση όλων, ανδρών και γυναικών, όλων των ηλικιών, στην απασχόληση, να αυξηθούν τα επίπεδα παραγωγικότητας, καινοτομίας και ποιότητας στην εργασία. Η αντικατάσταση της λέξης «εκπαίδευση» με αυτή της «μάθησης», όμως, προκαλεί έντονο προβληματισμό για το αν η διαφορετική σημασία τους καταστρατηγεί το όραμα για την πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου μέσα από πολιτικές που προωθούν τη συνάρθρωση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής πλευράς του ανθρώπινου βίου.

¹ Faure, E. (1972) *Learning to be*. UNESCO: Paris

² COOMBS, P. A. – AMHED, M. (1974): *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press

Από την αρχή της δεκαετίας του 1980 και μετά ο όρος «δια βίου μάθηση» έχει χρησιμοποιηθεί σε έγγραφα διεθνών και εθνικών οργανισμών κατεξοχήν ως συνώνυμο με τη συνεχή αναβάθμιση των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Έχει χρησιμοποιηθεί στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες για την κάλυψη προϋποθέσεων της οικονομικής ανάπτυξης.

Το παράδειγμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ενδεικτικό για την έμφαση που περιγράφηκε μόλις πιο πάνω. Οι έννοιες της απασχολησιμότητας, της συγκρισιμότητας και της κινητικότητας καθορίζουν τους στόχους της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης. Η έννοια της απασχολησιμότητας πρόσφατα επαναπροσδιορίστηκε ως ένας τρόπος για να συνδέσει την απασχόληση και την εκπαίδευση, ή, με μία άλλη οπτική, για να συνδέσει την ανεργία ως ένα πρόβλημα των ανεκπαιδευτων ανθρώπων που πρέπει να βρουν τρόπο να το αντιμετωπίσουν οι ίδιοι. Έτσι η ατομική σφαίρα γίνεται ταυτόσημη του ενεργού πολίτη και του επιχειρηματικού πνεύματος. Η συγκρισιμότητα επισημαίνει τα ζητήματα της ποιότητας και τη σημασία της ανταλλαγής σε επίπεδο μεταξύ χωρών, τοπικών κοινωνιών και ανθρώπων ξεχωριστά ώστε να διαδίδονται καλές πρακτικές εκπαίδευσης και μάθησης. Πρόκειται για τη διαδικασία κατασκευής ενός τρόπου σκέψης και δράσης στο εκπαιδευτικό πεδίο. Η κινητικότητα ορίζεται ως μία μεγάλη συναίνεση όσον αφορά το ρόλο της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση για τη φανταστική οικοδόμηση της αίσθησης του ανήκειν και της ταυτότητας χωρών και ατόμων. Αυτές οι αντιλήψεις δεσμεύουν τους πολίτες σε ολόκληρο τον κόσμο να δημιουργήσουν τοπικές και εθνικές συνεργασίες.

Στο κεφάλαιο αυτό αναδείχθηκε ένα πρώτο πλαίσιο επιλογών με τις οποίες θα κινηθεί η παρούσα έρευνα. Ο έντονος διάλογος που έχει προκαλέσει η δια βίου εκπαίδευση ως πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό διακύβευμα επαυξάνει τις θεωρητικές αναζητήσεις στους κόλπους της επιστήμης και της εκπαίδευσης. Η αρραγής σύνδεσή της με την επαγγελματική αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη του σύγχρονου ανθρώπου βρίσκεται στον πυρήνα αυτού του διαλόγου.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις σημαντικότερες φάσεις εφαρμογής πολιτικών δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 1940 επέμενε στην ισχυροποίηση πρακτικών για τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση.

2. Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση

Στο κεφάλαιο αυτό αποτυπώνεται η εξελικτική πορεία των ευρωπαϊκών πολιτικών δια βίου εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο σημαντικών συμφωνιών και πρωτοβουλιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τα τέλη της δεκαετίας του 1940 έως σήμερα. Παράλληλα, στην τελευταία υποενότητα περιγράφεται σε αδρές γραμμές η ιστορική εξέλιξη του θεσμού της δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2.1. Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη σημερινή της μορφή είναι το προϊόν μίας σειράς πολιτικών δράσεων και οικονομικών διεργασιών που άρχισαν να θεμελιώνονται στα τέλη της δεκαετίας του 1940. Οι εμπειρίες που άφησε ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος (1940-1945) δημιούργησαν την ανάγκη για την απαρχή της θεμελίωσης μίας σειράς συμφωνιών οικονομικού πρωτίστως χαρακτήρα, πολιτικού και κοινωνικού επιπρόσθετα. Η φιλοδοξία ήταν να οικοδομηθεί ένας κοινός ευρωπαϊκός χώρος όπου η οικονομική, η πολιτική και η κοινωνική του συνοχή θα έδινε την ευκαιρία στα κράτη μέλη να υλοποιούν διαδικασίες λήψης αποφάσεων προκειμένου να επανορθώσουν τα πλήγματα του πολέμου και να βάλουν την Ευρώπη αντίστοιχα σε τροχιά οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης. Στόχος έγινε η δυνατότητα να αποκτήσει και πάλι παλμό η Ευρώπη σε τομείς οι οποίοι ήταν αδιάρρηκτα δεμένοι με την ανάκτηση μιας ομαλής καθημερινής ζωής των πολιτών, όπως η οικονομική ευημερία, ο επαγγελματικός βιοπορισμός και η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό αγαθό.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική πέρασε από μία αργή διαδικασία σχετικής εξισορρόπησης μεταξύ οικονομικών και κοινωνικών στοχεύσεων (Young, 2008). Μέχρι και τη δεκαετία του 1980 τα ζητήματα εκπαίδευσης επισκιάζονταν από την αναγκαιότητα υλοποίησης οικονομικών στόχων προκειμένου η Ευρωπαϊκή Ένωση να διαχειρίζεται τις αλλαγές του οικονομικού πεδίου σε παγκόσμιο επίπεδο. Με τις αναθεωρήσεις της Ιδρυτικής Συνθήκης³ το 1986, το 1992 και το 1997, το πεδίο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης συμπεριέλαβε ζητήματα εκπαίδευσης. Κυρίαρχη είναι η στόχευση της ευρωπαϊκής διάστασης στη γενική παιδεία και την επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο που δόθηκε σε πολιτικές της ένωσης, όπως για παράδειγμα σε εκείνη της προστασίας του περιβάλλοντος. Με τη συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση απέκτησαν νομικά θεμέλια οι τομείς της παιδείας, της επαγγελματικής κατάρτισης, του πολιτισμού, της δημόσιας υγείας και της νεολαίας. Έτσι ο σταδιακός μετασχηματισμός της Ευρωπαϊκής

³ Η Συνθήκη του Μάαστριχτ, που έλαβε το όνομά της από την πόλη Μάαστριχτ στην οποία υπεγράφη στις 7 Φεβρουαρίου του 1992, αποτελεί την τρίτη κατά σειρά θεμελιώδη συνθήκη με την οποία ολοκληρώθηκε η Ευρωπαϊκή Ένωση ως σύγχρονος θεσμός, ύστερα από τη Συνθήκη της Ρώμης (1957) και την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (1986) (<http://el.wikipedia.org>)

Οικονομικής Κοινότητας σε μια κοινότητα αρχών προήλθε από τη σημασία που δόθηκε στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Βέβαια αυτή η διαδρομή κατασκευής μιας εκπαιδευτικής πολιτικής στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν και είναι μία διαδρομή με επιταχύνσεις, με επιβραδύνσεις, με συναίνεσεις, αντιφάσεις και ποιοτικά άλματα (Πασιάς, 2006).

Για να γίνουν πιο σαφή τα παραπάνω θα γίνει μία αναδρομή των κυριότερων φάσεων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με το μοντέλο περιοδολόγησης των Σταμέλου και Βασιλόπουλου (2004). Θα περιγραφούν οι φάσεις σύμφωνα με τα χρονικά σημεία όπου ελήφθησαν σημαντικές αποφάσεις που σηματοδότησαν αλλαγές και νέους προσανατολισμούς στο οικοδόμημα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

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

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

Ο δρόμος που άνοιξε η Συνθήκη της Ρώμης οδήγησε την ΕΟΚ στην εφαρμογή αποφάσεων οι οποίες επικεντρώνονταν στο χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης. Η προοπτική της αντιμετώπισης οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων μετατόπισε το όφελος της επαγγελματικής κατάρτισης στους νέους, οι οποίοι θεωρήθηκε ότι θα διαχειρίζονταν πιο αποτελεσματικά ζητήματα της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης. Τελικά ο στόχος μετατοπίστηκε στο οικονομικό πεδίο και προσδιορίστηκε από την ενίσχυση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας των προϊόντων μέσα από τη βελτίωση της εργασίας και τις προσταγές της αγοράς εργασίας. Η έμφαση στη νεολαία θα αποδιδόταν ξανά στις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Τα προβλήματα, όμως, στην οικονομία και την κοινωνία που συνεχίστηκαν και κατά τη δεκαετία του 1970 δυνάμωσαν την πεποίθηση ότι η κατάρτιση συνιστά ένα εργαλείο που θα ενδυνάμωνε το ήδη αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις πολιτικές της απασχόλησης και θα εφοδίαζε την Ευρώπη με μία ατζέντα οικονομικού και κοινωνικού περιεχομένου έτοιμη για το πεδίο της διεθνούς διαβούλευσης σε συναφή θέματα (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Το 1971 το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας διαμόρφωσε έναν κατάλογο αρχών για την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης. Το 1975 ίδρυσε ένα όργανο κοινοτικής επαγγελματικής κατάρτισης, το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής

⁴ http://eur-lex.europa.eu/el/treaties/new_founding_treaties.htm#founding

Κατάρτισης (CEDEFOP)⁵. Σκοπός του Κέντρου ήταν η προώθηση ενός ευρωπαϊκού χώρου δια βίου μάθησης μέσα από την ανάλυση δεδομένων, τη διάδοση πληροφοριών και την προτροπή κοινών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση δυσχερειών στο χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης. Τον Φεβρουάριο του 1976 η τότε ΕΟΚ εγκρίνει το πρώτο πρόγραμμα κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης. Ιδρύει την Επιτροπή Παιδείας με αρμοδιότητα τον συντονισμό της συνεργασίας των κρατών μελών σε ζητήματα εκπαίδευσης (Πασιάς, 2006). Είναι η πρώτη φορά που εμφανίζεται η έννοια της «Ευρωπαϊκής Διάστασης της Εκπαίδευσης». Κύριοι στόχοι τίθενται η πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των υπηκόων των κρατών μελών, η ανάπτυξη δομών για την προώθηση και διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών, η βελτίωση της σχέσης μεταξύ των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, η συνεργασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η ενίσχυση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, η συλλογή στατιστικών, η ανταγωνιστικότητα, η παραγωγικότητα και η προσαρμοστικότητα στις διεθνείς συνθήκες. Ίσως είναι η πρώτη φορά που η Ευρωπαϊκή Ένωση επιχειρεί να προχωρήσει σε μία διαδικασία ιδιαίτερης πολιτικής φυσιογνωμίας συνυφαίνοντας οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές βλέψεις (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Ωστόσο οι προσταγές της αγοράς εργασίας και η ανισορροπία του διεθνούς οικονομικού περιβάλλοντος περιορίζουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της Ένωσης στην επαγγελματική κατάρτιση και όχι στο συνολικό χώρο της εκπαίδευσης.

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

Στη διάρκεια αυτής της περιόδου τίθενται ουσιαστικά τα θεμέλια και ορίζονται οι άξονες μίας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα η δεκαετία 1976-1986 έχει ως γνώρισμα μία δέσμη προγραμμάτων και δράσεων στον τομέα της εκπαίδευσης με βασικό άξονα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το 1982 εγκρίνεται ένα δεύτερο πρόγραμμα κοινοτικής δράσης όπου εμπεριέχονται καινοτόμες πρακτικές οι οποίες μελλοντικά θα αποτελέσουν κρίσιμες πτυχές των πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο οικονομικός προσανατολισμός της Ένωσης βέβαια διατηρείται, γιατί ένα υψηλά καταρτισμένο εργατικό δυναμικό καθορίζει τη στάθμη της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας. Επομένως ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός της Ένωσης στον τομέα της κατάρτισης στηρίζεται σε οικονομικές προτεραιότητες.

Το 1987 η απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου επαναφέρει τη νεολαία στο κέντρο των εξελίξεων της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς οι αλληπάλληλες οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές απαιτούν πολλαπλή ανθρώπινη παρέμβαση. Οι νέοι

⁵ <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>

πρέπει να προετοιμαστούν για τη ζωή του ενήλικου. Γενικότερα στην περίοδο 1986-1992 η Επιτροπή Παιδείας παροτρύνει τα κράτη μέλη στην υλοποίηση κοινοτικών προγραμμάτων δράσης με σκοπό την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ της παιδείας και της οικονομίας σε εθνικό επίπεδο και την αποτελεσματικότερη συμβολή των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στην ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς και της συνοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το 1988 ασκείται κριτική στον οικονομικό προσανατολισμό της Ένωσης και το φάσμα των κοινοτικών επιδιώξεων περιβάλλεται από τις ιστορικές, τις πολιτισμικές και τις κοινωνικές αξίες της Ευρώπης (Τσαούσης, 2000). Με εμφανή την επικέντρωση στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης προωθούνται δράσεις που σφράγισαν την εξέλιξη του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κάποιες επιβιώνουν μέχρι σήμερα.

❖ Σύμβαση για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου της Φλωρεντίας⁶ το οποίο προωθεί τη διεπιστημονική έρευνα σχετικά με διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ευρωπαϊκή κοινωνία γύρω από την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Το Ινστιτούτο εξειδικεύεται στους τομείς της ιστορίας και του πολιτισμού, των οικονομικών επιστημών, των πολιτικών και κοινωνικών επιστημών και των νομικών επιστημών.

❖ Υιοθέτηση του προγράμματος Erasmus⁷ με σκοπό την ενίσχυση της κινητικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη βελτίωση της διαφάνειας σχετικά με την ακαδημαϊκή αναγνώριση προγραμμάτων σπουδών και διπλωμάτων σε όλη την Ευρώπη.

❖ Υιοθέτηση του προγράμματος COMMET⁸ για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και του βιομηχανικού κλάδου.

❖ Υιοθέτηση του προγράμματος PETRA⁹ για την υποστήριξη της επαγγελματικής κατάρτισης των νέων και της προετοιμασίας τους για την ενήλικη και επαγγελματική ζωή.

❖ Υιοθέτηση του προγράμματος LINGUA¹⁰ για την προώθηση της γλωσσομάθειας και τη βελτίωση των γνώσεων στις γλώσσες της Ένωσης.

❖ Υιοθέτηση του προγράμματος EUROTECNET¹¹ για την προώθηση της καινοτομίας στην επαγγελματική κατάρτιση, προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι τρέχουσες και οι

⁶ <http://www.eui.eu/Home.aspx>

⁷ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_en.htm

⁸ <http://www.project-comet.eu/>

⁹

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11012_b_en.ht

¹⁰ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc94_en.htm

¹¹

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11017_en.ht

μελλοντικές τεχνολογικές αλλαγές οι οποίες επιδρούν στην απασχόληση, την εργασία, τα αναγκαία τυπικά προσόντα και τις απαιτούμενες ικανότητες.

❖ Θεσμοθέτηση του δικτύου Eurydice¹² το οποίο καθιερώθηκε από την ΕΟΚ το 1980. Αποτελείται από την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία την οποία δημιούργησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις Βρυξέλλες και τις Εθνικές Υπηρεσίες που δημιουργήθηκαν από τα αντίστοιχα Υπουργεία Παιδείας όλων των κρατών που συμμετείχαν στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Σωκράτης. Κεντρικός σκοπός του δικτύου είναι η συγκέντρωση, η παρακολούθηση, η επεξεργασία και η παροχή αξιόπιστης και συγκρίσιμης πληροφόρησης που αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές που τα διέπουν σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Κατά τη χρονική περίοδο 1989-1992 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθετεί κοινοτικές πρωτοβουλίες στους τομείς που κρίνει ότι παρουσιάζουν προτεραιότητα ή είναι σημαντικοί για την ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς, με στόχο την οικονομική και κοινωνική συνοχή. Είναι βήματα που υπογραμμίζουν τη σημασία της χάραξης πολιτικών σε τοπικό επίπεδο. Υλοποιούνται κυρίως πρωτοβουλίες για την απασχόληση:

❖ Η πρωτοβουλία Euroform¹³ για τη δημιουργία νέων επαγγελματικών ειδικεύσεων, νέων δεξιοτήτων και νέων ευκαιριών απασχόλησης.

❖ Η πρωτοβουλία Now¹⁴ για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και την επαγγελματική ένταξη των γυναικών στους τομείς της απασχόλησης και της επαγγελματικής κατάρτισης

❖ Η πρωτοβουλία Horizon¹⁵ για τη βελτίωση της πρόσβασης στην αγορά εργασίας για άτομα με ειδικές ανάγκες και άτομα που ανήκουν σε μειονεκτούσες ομάδες του πληθυσμού.

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

Σταθμό στην εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε αυτή την περίοδο αποτελεί η υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ στις 7 Φεβρουαρίου 1992 και τέθηκε σε ισχύ την 1η Νοεμβρίου 1993. Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ, η Κοινότητα προχώρησε σαφώς πέραν του αρχικού οικονομικού της στόχου, δηλαδή την υλοποίηση μιας κοινής αγοράς, και οι πολιτικές της φιλοδοξίες ήρθαν στο προσκήνιο. Η συνθήκη καθιερώνει κοινοτικές πολιτικές σε έξι νέους τομείς :

- ❖ Διευρωπαϊκά δίκτυα
- ❖ Βιομηχανική πολιτική

¹² <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

¹³ http://www.euroformrfs.it/?page_id=196&lang=en

¹⁴ http://ec.europa.eu/index_en.htm

¹⁵ http://ec.europa.eu/index_en.htm

- ❖ Προστασία των καταναλωτών
- ❖ Πολιτισμός
- ❖ Νεολαία
- ❖ Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση

Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται πλέον ως επίσημος φορέας άσκησης πολιτικής και θεμελιώνεται πάνω σε νομικές βάσεις και εφαρμόσιμες διατάξεις. Αυτή η μεταβολή οδηγεί στην ίδρυση μίας νέας Γενικής Διεύθυνσης στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή η οποία και έχει την ευθύνη για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Στη συνθήκη προσαρτάται το Κοινωνικό Πρωτόκολλο, σύμφωνα με το οποίο οι κοινοτικές αρμοδιότητες επεκτείνονται και στον κοινωνικό τομέα. Οι στόχοι του πρωτόκολλου συνίστανται στην κατάλληλη κοινωνική προστασία, στη διεύρυνση του κοινωνικού διαλόγου, την προώθηση της απασχόλησης, τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και εργασίας, την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων για να διασφαλιστεί υψηλό και βιώσιμο επίπεδο απασχόλησης, την ένταξη των ατόμων που αποκλείονται από την αγορά εργασίας, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους, τη φοιτητική και μαθητική κινητικότητα, τη σύνδεση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την αγορά εργασίας και τη συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Μία από τις μεγάλες καινοτομίες της συνθήκης είναι η καθιέρωση ευρωπαϊκής ιθαγένειας η οποία προστίθεται στην εθνική ιθαγένεια. Κάθε πολίτης που έχει την υπηκοότητα ενός κράτους μέλους είναι ταυτόχρονα και πολίτης της Ένωσης. Τα κράτη μέλη έχοντας επίγνωση της εξέλιξης της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, των μελλοντικών διευρύνσεων και των αναγκαίων θεσμικών τροποποιήσεων συμπεριέλαβαν στη συνθήκη μία ρήτρα αναθεώρησης. Για το σκοπό αυτό προέβλεπε τη σύγκληση διακυβερνητικής διάσκεψης το 1996. Η διάσκεψη αυτή είχε ως αποτέλεσμα την υπογραφή της συνθήκης του Άμστερνταμ, το 1997.

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ¹⁶ προέβη σε μικρές αλλαγές των διατάξεων της Συνθήκης του Μάαστριχτ σχετικά με την εκπαίδευση. Η κυριότερη αφορούσε στην επέκταση της διαδικασίας της συναπόφασης των κρατών μελών σε ζητήματα που άπτονταν της επαγγελματικής κατάρτισης. Δύο χρόνια νωρίτερα και συγκεκριμένα το 1995, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε τη Λευκή Βίβλο¹⁷ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης» (Teaching and Learning-Towards the learning society, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995). Υπήρξε μία από τις πιο συγκροτημένες προσπάθειες της Ένωσης να εντάξει την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο κέντρο της στρατηγικής της για την επιδίωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής (Πασιάς, 2006). Στη Λευκή Βίβλο καταγράφονται τρεις καταλυτικοί παράγοντες για τη μετάβαση της Ευρώπης σε μία νέα μορφή κοινωνίας. Η διάδοση των τεχνολογιών της

¹⁶ <http://eur-lex.europa.eu/el/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html>

¹⁷ http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

πληροφορίας και της επικοινωνίας, η πίεση της αγοράς εργασίας και η επιστημονική ανάπτυξη απαιτούν τη μεταλλαγή της κατάρτισης σε στοιχείο προσαρμογής και εξέλιξης. Αποκτά σημασία η γενική μόρφωση προκειμένου ένα άτομο να μπορεί να κατανοήσει διάφορα συμβάντα και διάφορες καταστάσεις της καθημερινής του ζωής. Εξίσου σημαντική κρίνεται η ικανότητα απασχόλησης η οποία καταδεικνύεται με τα προσόντα που εξασφαλίζει η τυπική εκπαίδευση αλλά και με εκείνα τα προσόντα που ένα άτομο αποκτά μέσα σε ένα πλαίσιο ανεπίσημης και άτυπης μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση είναι αναγκαία η διαμόρφωση ενός αξιόπιστου συστήματος πιστοποίησης προσόντων και ικανοτήτων. Συνολικά τονίζεται η ευθύνη του κάθε ατόμου για την απόκτηση εφοδίων στην κοινωνία της γνώσης. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Λευκής Βίβλου αποτέλεσε την πυξίδα για πολλά από τα προγράμματα της δεκαετίας του 1990 και της νέας χιλιετίας. Άμεση ήταν, για παράδειγμα, η θέσπιση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που είναι σημαντική συμβολή στη δια βίου μάθηση. Είναι επίσης φανερό, ιδιαίτερα σε σύγκριση με τις πρωτοβουλίες του ΟΟΣΑ για τη «δια βίου μάθηση για όλους» η έμφαση που δίνεται στα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα και το ρόλο τους στη δια βίου μάθηση.

Ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε άλλο έναν τομέα της ανάπτυξης των αρχών της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Με τη Διακήρυξη της Σορβόνης τον Μάιο του 1998 τέθηκε ως στόχος η ενίσχυση και η διευκόλυνση της κινητικότητας των σπουδαστών και των διδασκόντων. Αποφασίστηκε παράλληλα η προώθηση της αναγνωρισιμότητας των τίτλων σπουδών και των ακαδημαϊκών προσόντων. Ένα χρόνο αργότερα, η Διακήρυξη της Μπολόνια¹⁸, εγκαινίασε ουσιαστικά στην Ευρώπη μία νέα μορφή διακρατικής συνεργασίας για την ανάπτυξη των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών για την ανώτατη εκπαίδευση. Η δράση αναπτύσσεται παράλληλα με άλλες υπερεθνικές πρωτοβουλίες στο εσωτερικό των ευρωπαϊκών θεσμών και συγκεκριμένα της Διαδικασίας της Λισαβόνας, και στοχεύουν στην οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας. Οι πολιτικές αυτές αντανακλούν το βαθμό συνειδητοποίησης του ρόλου της γνώσης στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και αποτελούν μέρος των επιδιώξεων της Ευρώπης να ανταποκριθεί στις προκλήσεις ενός νέου διεθνούς καταμερισμού εργασίας που διαμορφώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και στις δημοσιονομικές πιέσεις που ασκεί η αυξανόμενη οικονομική παγκοσμιοποίηση. Στο πλαίσιο αυτό η Ευρώπη προσβλέπει σε έναν τύπο οικονομικής και εργασιακής ανάπτυξης που ενσωματώνουν υψηλό επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και ειδίκευσης ώστε να αναπτυχθεί περαιτέρω το κοινωνικό της μοντέλο. Τα πολιτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων αυτών, η διακρατική συνεργασία που προβλέπει η Μπολόνια και η Ανοιχτή Μέθοδος

18

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_el.htm

Συντονισμού που προβλέπει η Λισαβόνα, παρά τον καινοτόμο χαρακτήρα τους για τον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούνται σχετικά αδύναμα. Η αδυναμία έγκειται στον μη υποχρεωτικό τους χαρακτήρα και ότι η υλοποίηση αποτελεί εθνική υπόθεση. Η ανάγκη αποτροπής της εθνικής απομόνωσης στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης φαίνεται να αποτελεί ισχυρή κινητήρια δύναμη για διεθνή συνεργασία ακόμη και σε τομείς που παραδοσιακά εντάσσονταν στο σκληρό πυρήνα της εθνικής κυριαρχίας, όπως αυτός της εκπαίδευσης.

Στην Ανακοίνωση της Πράγας¹⁹ το 2001 συζητήθηκε η δέσμευση στους στόχους της Μπολόνια, έγιναν επισημάνσεις για τη δια βίου εκπαίδευση, για τη διασυνοριακή εκπαίδευση και την αποτίμηση της συμμετοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης πανεπιστημίων και των εθνικών ενώσεων φοιτητών. Στη σύνοδο των υπουργών παιδείας στο Βερολίνο το 2003 καθορίστηκαν με μία σειρά αρχών οι αρμοδιότητες των ιδρυμάτων και των φορέων που θα εμπλακούν. Παράλληλα αποφασίστηκε η δημιουργία του Συστήματος Πιστωτικών Μονάδων.

Την ίδια περίοδο συστήνονται πρωτοβουλίες οι οποίες υπογραμμίζουν για ακόμα μία φορά την επιδίωξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να εφαρμόζονται δράσεις περιφερειακού και τοπικού χαρακτήρα. Από τις πιο γνωστές, και ίσως πιο επιτυχημένες, είναι η πρωτοβουλία Employment. Στόχοι της πρωτοβουλίας υπήρξαν:

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

Άλλα προγράμματα ήταν το Adapt το οποίο προέβλεπε:

- ❖ βοήθεια στους εργαζόμενους ώστε να προσαρμοστούν στις αλλαγές των επιχειρήσεων
- ❖ βελτίωση των προσόντων τους
- ❖ αύξηση της ευελιξίας και της κινητικότητας των εργαζομένων προκειμένου να προληφθεί η ανεργία
- ❖ πρόβλεψη και επιτάχυνση νέων θέσεων εργασίας και νέων δραστηριοτήτων με έμφαση σε μικρομεσαίες επιχειρήσεις.

¹⁹

Τα προαναφερόμενα προγράμματα συνδυάστηκαν τμηματικά με το πρόγραμμα Interreg και το πρόγραμμα Urban. Το Interreg προωθούσε την ιδέα ότι τα εθνικά σύνορα δεν πρέπει να είναι εμπόδια για την ισόρροπη ανάπτυξη και την ενοποίηση του ευρωπαϊκού εδάφους. Το Urban υποστήριζε δράσεις για την οικονομική και κοινωνική αναζωογόνηση των πόλεων και των οικισμών σε περιόδους κρίσης με στόχο την αειφόρο αστική ανάπτυξη.

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

Στις 23 και 24 Μαρτίου του 2000 το έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας προέκυψε από τη βούληση να δοθεί μια νέα ώθηση στις κοινοτικές πολιτικές, σε μια περίοδο κατά την οποία η οικονομική συγκυρία ήταν η πλέον ευοίωνη για τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η δια βίου μάθηση αναδεικνύεται ως το κύριο μέσο εξασφάλισης νέων βασικών δεξιοτήτων που χρειάζονται για την ανταγωνιστική και βιώσιμη ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ως το βασικό παράγοντα καλλιέργειας του νέου κοινωνικού της μοντέλου που βασίζεται στην επιδίωξη της άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Προσδιορίζονται οι τρεις βασικές κατηγορίες στοχοθετημένης μαθησιακής δραστηριότητας, η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση πρώτη φορά σε νομοθετικό κείμενο. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει ότι ο όρος «δια βίου μάθηση» στρέφει την προσοχή στο χρόνο, δηλαδή μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής είτε συνεχώς είτε περιοδικά. Καθίσταται πιο σαφής η συμπληρωματικότητα της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης και έτσι χρήσιμες και ευχάριστες γνώσεις μπορεί να τις αποκτήσει κανείς στο οικογενειακό του περιβάλλον, στις κοινωνικές επαφές του, στον ελεύθερο χρόνο του και στην καθημερινή εργασιακή ζωή. Η μάθηση είναι δραστηριότητες που εναλλάσσονται ανάλογα με τον τόπο και τον χρόνο.

Προκειμένου να διευκολυνθούν οι παραπάνω στόχοι για τη μετάβαση προς την Κοινωνία της Γνώσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συντάσσει το πρόγραμμα κύκλων εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010». Τα κράτη μέλη δεσμεύτηκαν να υλοποιήσουν τις προτεινόμενες στρατηγικές για τη δια βίου μάθηση έως το 2006. Δομικά στοιχεία του προγράμματος αναδεικνύονται: α) οι συμπράξεις σε όλα τα επίπεδα της δημόσιας διοίκησης (εθνικό, περιφερειακό και τοπικό), καθώς και μεταξύ των παρεχόντων εκπαιδευτικές υπηρεσίες (σχολείων, πανεπιστημίων κ.τ.λ.) και της κοινωνίας των πολιτών με την ευρεία έννοια (επιχειρήσεων, κοινωνικών εταίρων, τοπικών σωματείων κ.τ.λ.), β) η ανίχνευση των αναγκών του εκπαιδευόμενου πληθυσμού και των αναγκών της αγοράς εργασίας, γ) η εξεύρεση πόρων με την αύξηση των δημόσιων και ιδιωτικών επενδύσεων καθώς και η εξεύρεση νέων μοντέλων επένδυσης, δ) η αύξηση της πρόσβαση σε ευκαιρίες για μάθηση,

ιδίως με τον πολλαπλασιασμό των τοπικών κέντρων μάθησης στους χώρους εργασίας και με τη διευκόλυνση της μάθησης στο χώρο εργασίας, ε) η αύξηση της πρόσβασης μειονεκτούντων ομάδων του πληθυσμού (π.χ. μειονότητες, άτομα με ειδικές ανάγκες, αγροτικοί πληθυσμοί) και στ) η εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης και παρακολούθησης της ποιότητας της μαθησιακής μεθοδολογίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (συμπεριλαμβανομένων και όσων προέρχονται από την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας).

Οι παραπάνω στόχοι δεν επιτεύχθηκαν στον προσδοκώμενο βαθμό και χρόνο και η Ευρωπαϊκή Ένωση συμπεριέλαβε τα συμπεράσματα του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» σε ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο κύκλων εργασίας με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» με σκοπό την αντιμετώπιση των προκλήσεων που απομένουν όσον αφορά τη δημιουργία μιας Ευρώπης βασισμένης στη γνώση και την υλοποίηση της δια βίου μάθησης για όλους. Καθοριστικό είναι το πρόγραμμα δράσης επονομαζόμενο ως «Πρόγραμμα για τη δια βίου μάθηση 2007-2013». Οι στρατηγικές του προγράμματος περιλαμβάνουν συνδρομή στη βελτίωση της ποιότητας, της ελκυστικότητας και της διαθεσιμότητας των ευκαιριών για δια βίου μάθηση, ενίσχυση της συμβολής της δια βίου μάθησης στην κοινωνική συνοχή, στην ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη, στον διαπολιτισμικό διάλογο, στην ισότητα των φύλων και στην προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου, συνδρομή στην προώθηση της δημιουργικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της απασχολησιμότητας και της επιχειρηματικότητας, συμβολή στην αύξηση της συμμετοχής των ατόμων όλων των ηλικιών, περιλαμβανομένων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των μειονεκτουσών ομάδων, υποστήριξη της ανάπτυξης των μέσων που προσφέρουν οι τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ), ενίσχυση του ρόλου της δια βίου μάθησης στη συνειδητοποίηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη με αναγνώριση των ευρωπαϊκών αξιών καθώς και της ανοχής και σεβασμού για άλλους λαούς και πολιτισμούς συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας με την ενθάρρυνση της βέλτιστης χρήσης των αποτελεσμάτων, καινοτόμων προϊόντων και διαδικασιών καθώς και της ανταλλαγής καλών πρακτικών.

Οι δικαιούχοι του προγράμματος είναι μαθητές, σπουδαστές, εκπαιδευόμενοι και ενήλικοι διδασκόμενοι κάθε κατηγορία εκπαιδευτικού προσωπικού άτομα από την αγορά εργασίας, ιδρύματα και οργανισμοί που υποβάλλουν προσφορές στο πλαίσιο του προγράμματος, άτομα και οργανισμοί αρμόδιοι για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, επιχειρήσεις, κοινωνικοί εταίροι και οι οργανώσεις τους σε όλα τα επίπεδα, περιλαμβανομένων των επαγγελματικών οργανώσεων και των εμπορικών και βιομηχανικών επιμελητηρίων, φορείς που παρέχουν υπηρεσίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής και πληροφόρησης, ενώσεις συμμετεχόντων,

γονείς ή εκπαιδευτικοί, ερευνητικά κέντρα και οργανισμοί, μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, οργανισμοί εθελοντικών δραστηριοτήτων και μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ).

Η οικονομική ύφεση επιταχύνει την επιστράτευση επιμέρους στρατηγικών στόχων και η Ευρωπαϊκή Ένωση καταρτίζει για τη δεκαετία 2010-2010 την αναπτυξιακό πλέγμα πρωτοβουλιών, προγραμμάτων και δράσεων «Ευρώπη 2020». Σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, θέλουμε η ΕΕ επιδιώκει να γίνει μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία (Ball,2009). Αυτές οι τρεις αλληλοσυμπληρούμενες προτεραιότητες θα βοηθήσουν την ΕΕ και τα κράτη μέλη να επιτύχουν υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής. Πιο συγκεκριμένα, η Ένωση θέτει πέντε φιλόδοξους στόχους – για την απασχόληση, την καινοτομία, την εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και το κλίμα/την ενέργεια – προς επίτευξη μέχρι το 2020. Κάθε κράτος μέλος έχει υιοθετήσει τους δικούς του εθνικούς στόχους σε κάθε έναν από αυτούς τους τομείς. Συγκεκριμένες δράσεις τόσο σε επίπεδο ΕΕ όσο και σε εθνικό επίπεδο στηρίζουν τη στρατηγική αυτή.

Τα προβλήματα της ανάπτυξης και της απασχόλησης αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο επτά εμβληματικών πρωτοβουλιών:

- **Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη²⁰**
- **Ένωση Καινοτομίας²¹**
- **Νεολαία σε κίνηση²²**
- **Μια Ευρώπη που χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους της²³**
- **Μια βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης²⁴**
- **Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας²⁵**

2.1.4.1. Η εντατική προώθηση της δια βίου μάθησης στην Ευρώπη

Είναι γεγονός ότι η δια βίου μάθηση αναδεικνύεται ως το κύριο μέσο εξασφάλισης νέων βασικών δεξιοτήτων που χρειάζονται για την ανταγωνιστική και βιώσιμη ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ως το βασικό παράγοντα καλλιέργειας του νέου κοινωνικού της μοντέλου που βασίζεται στην επιδίωξη της άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι επιδιώξεις αυτές υποστηρίζονται από εργαλεία πιστοποίησης και αρχές για τα επαγγελματικά προσόντα, από την εντατικοποίηση της εφαρμογής ευρωπαϊκών προγραμμάτων εκπαίδευσης και

²⁰ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:EL:PDF>

²¹ http://europa.eu/rapid/press-release_IP-10-1288_el.htm

²² <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=950&langId=en>

²³ http://ec.europa.eu/resource-efficient-europe/index_el.htm

²⁴ http://ec.europa.eu/enterprise/policies/industrial-competitiveness/industrial-policy/index_en.htm

²⁵ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=958>

κατάρτισης, από δίκτυα φορέων και οργανισμών και από διακριτά όργανα λήψης αποφάσεων:

Πιστοποίηση

Στον τομέα της πιστοποίησης, η ΕΕ ανέπτυξε ένα πεδίο εθελοντικής συνεργασίας και συντονισμού μεταξύ των κρατών μελών: την επονομαζόμενη διαδικασία της Κοπεγχάγης²⁶ και ανακοίνωση του Ελσίνκι (2006). Τα κράτη μέλη μαζί με τους κοινωνικούς εταίρους, θέσπισαν κοινά ευρωπαϊκά εργαλεία και αρχές, όπως το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF)²⁷, το Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET)²⁸, το Ευρωδιαβατήριο (Europass)²⁹, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EQAVET)³⁰, αρχές και κατευθύνσεις για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης³¹ και αρχές διά βίου επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτική³². Τα εν λόγω εργαλεία και αρχές αποτελούν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο, ο αντίκτυπος του οποίου εξαρτάται από τη συνεπή εφαρμογή τους και από τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν. Η εφαρμογή τους θα ενισχύσει τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων, θα προαγάγει διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων, έναν συστηματικό τρόπο επικύρωσης και τεκμηρίωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους. Τα ευρωπαϊκά εργαλεία και αρχές αναπτύχθηκαν με διαφορετικούς ρυθμούς κατά την περίοδο 2004-09. Οι στόχοι, οι κατευθύνσεις και τα χρονοδιαγράμματα για το σύνολό τους συμφωνήθηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ενώ η ευθύνη για την εφαρμογή τους εναπόκειται στα κράτη μέλη. Η ανάπτυξη ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών έδωσε το έναυσμα για την έναρξη του διαλόγου μεταξύ πολλών ενδιαφερομένων: κυβερνήσεων, κοινωνικών εταίρων, θεσμικών οργάνων, εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών φορέων του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Οι χώρες συμμετέχουν στα ευρωπαϊκά εργαλεία και οικειοθελώς: η εφαρμογή εργαλείων και αρχών στηρίζεται σε διαβουλευσεις συνεννόηση, και όχι σε ευρωπαϊκή νομοθετική ρύθμιση. Συνεπώς, η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ κρατών στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της αγοράς εργασίας (περιλαμβανομένων των κοινωνικών εταίρων και των οικονομικών κλάδων) θεωρείται ότι είναι απαραίτητη για να υπάρξει πρόοδος.

²⁶

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

²⁷ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm

²⁸ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ecvet_en.htm

²⁹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/europass_en.htm

³⁰ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqavet_en.htm

³¹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal_en.htm

³² http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/guidance_en.htm

Προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης³³

Κάποια από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αποτελούν σημεία αναφοράς και πυλώνες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι τα: α) Comenius το οποίο περιλαμβάνει τις επιμέρους δράσεις Comenius σχολικές συμπράξεις (Comenius School Partnerships), συμπράξεις Comenius Regio, ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών (Comenius In-service training), τοποθέτηση/υποδοχή μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέσεις βοηθού σε εκπαιδευτικά ιδρύματα (Comenius Assistantships), ατομική κινητικότητα μαθητών Comenius και προπαρασκευαστικές επισκέψεις Comenius (Comenius Preparatory Visits), β) το πρόγραμμα Erasmus που περιλαμβάνει τις αποκεντρωμένες δράσεις κινητικότητα φοιτητών για σπουδές, για πρακτική άσκηση, κινητικότητα καθηγητών για διδασκαλία, κινητικότητα Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης για επιμόρφωση, όμιλους πρακτικής άσκησης, εντατικά προγράμματα Erasmus, Εντατικά γλωσσικά μαθήματα Erasmus και Προπαρασκευαστικές Επισκέψεις. Επίσης κεντρικές δράσεις των οποίων η διαχείριση γίνεται από τον Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού- EACEA). Επίσης Δίκτυα, Πολυμερή Σχέδια και συνοδευτικά μέτρα, γ) το πρόγραμμα Jean Monnet, δ) το πρόγραμμα Lingua, ε) το LINGUA 2, στ) το Tempus και ζ) το Agion. Επιπλέον προγράμματα που αποτελούν τους φορείς των επιδιώξεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον εκπαιδευτικό τομέα είναι το Naric, το Media Plus, το πρόγραμμα Minerva, το Impact, το πρόγραμμα Youth/Νέα Γενιά σε δράση, οι δράσεις Πρόγραμμα Πολιτισμός 2007-2013 και Πρόγραμμα Οικολογικά Σχολεία, το Πρόγραμμα e-twinning και το Grundtvig. Άλλα προγράμματα που ενεργοποιούνται σε αυτό τον τομέα είναι η Άνοιξη της Ευρώπης και τα εξειδικευμένα Hands on Brains on, eMapps, Nucleus, Scienceduc, Science on Stage και το VOLVOX.

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

Με τη σειρά του το Εγκάρσιο πρόγραμμα καλύπτει κυρίως δραστηριότητες που ξεπερνούν τα όρια των τομεακών προγραμμάτων. Το εγκάρσιο πρόγραμμα περιλαμβάνει τις ακόλουθες βασικές δραστηριότητες στον τομέα της διά βίου μάθησης: υποστήριξη της ανάπτυξης πολιτικών και συνεργασίας για τη διά βίου μάθηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λισσαβόνας, του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» καθώς και των διαδικασιών της Μπολόνια και της Κοπεγχάγης και των διαδόχων τους, επαρκής παροχή συγκρίσιμων δεδομένων, στατιστικών και αναλύσεων για την υποστήριξη της ανάπτυξης πολιτικής, παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των

³³ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/guidance_en.htm

στόχων της διά βίου μάθησης και εντοπισμός τομέων που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και υποστήριξη της γλωσσικής ποικιλομορφίας στα κράτη μέλη υποστήριξη της ανάπτυξης καινοτόμου περιεχομένου, υπηρεσιών, παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικής με βάση τις ΤΠΕ, διασφάλιση της δημοσίευσης, της διάδοσης και της συνεκτίμησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Δίκτυα

Η Ευρώπη επιδιώκοντας να κρατήσει την ηγετική της θέση στην παγκόσμια οικονομία, επενδύει στο πολυτιμότερο κεφάλαιό της, το ανθρώπινο δυναμικό. Η χάραξη πολιτικών και η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη γρήγορη και αποτελεσματική προσαρμογή του στις νέες μεταβαλλόμενες συνθήκες, συνοδεύεται από την ίδρυση και λειτουργία φορέων και οργανισμών, που αναλαμβάνουν σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο την υποστήριξη και εφαρμογή μιας κοινής ευρωπαϊκής αντίληψης και πορείας. Οι φορείς είναι οι: EACEA - Eurydice unit³⁴, EAEA - European Association for the Education of Adults³⁵, EFVET- European Forum of Technical and Vocational Education and Training³⁶, EUCIS - LLL - The European Civil Society Platform on Lifelong Learning³⁷, ELGPN - European Lifelong Guidance Policy Network³⁸, EUproVET - European Providers of Vocational Education & Training³⁹, EURES - European Employment Services: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Υπηρεσιών Απασχόλησης⁴⁰, EUROGUIDANCE⁴¹, PLOTEUS (Portal on Learning Opportunities throughout the European Space)⁴², EVTA-European Vocational Training Association⁴³, REFERNET⁴⁴ και “One Step Up” European Basic Skills Network (EBSN)⁴⁵.

³⁴ http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php

³⁵ <http://www.eaea.org/>

³⁶ <http://www.efvet.org/>

³⁷ <http://www.eucis-lll.eu/>

³⁸ <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn>

³⁹ <http://www.euprovet.eu/>

⁴⁰ <https://ec.europa.eu/eures/>

⁴¹ <http://euroguidance.eu/>

⁴² <http://ec.europa.eu/ploteus/home.jsp?language=el>

⁴³ <http://www.evta.eu/>

⁴⁴ <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/networks/Refernet/index.aspx>

⁴⁵ <http://www.basicsskills.eu/activities/projects/implementation-of-the-european-agenda-for-adult-learning/>

Οργανισμοί

Οι οργανισμοί που συγκροτούν τους στόχους της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στην Ευρώπη είναι οι: CEDEFOP/European Centre for the Development of Vocational Training και ο οργανισμός CRELL /Centre for Research on Lifelong LearningETF - European Training Foundation⁴⁶.

Όργανα λήψης αποφάσεων⁴⁷

Θεσμικά όργανα, συμβουλευτικά όργανα, χρηματοδοτικά όργανα, διοργανικές υπηρεσίες, οργανισμοί αποτελούν τη δομή η οποία επιτρέπει στην Ένωση να λειτουργεί. Στη βάση αυτής της δομής ευρίσκεται το «θεσμικό τρίγωνο» το οποίο αποτελείται από την Επιτροπή που εκπροσωπεί το γενικό συμφέρον των Κοινοτήτων, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο που εκπροσωπεί τους λαούς και το Συμβούλιο που εκπροσωπεί τα κράτη μέλη. Αυτά τα τρία θεσμικά όργανα καθορίζουν τις πολιτικές και εκδίδουν τις νομοθετικές πράξεις που εφαρμόζονται σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι εξουσίες, οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες αυτών των θεσμικών οργάνων, καθώς και οι κανόνες και οι διαδικασίες που τις διέπουν έχουν θεσπισθεί με τις συνθήκες.

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

Στη συνέχεια επιχειρούμε να επισημάνουμε τις θεσμικές κυρίως μεταβολές του θεσμού της δια βίου εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο. Οι διοικητικοί φορείς και οι φορείς παροχής δια βίου μάθησης στην Ελλάδα καταγράφονται στο Παράρτημα I (σελ. 152).

⁴⁶ <https://crell.jrc.ec.europa.eu/>

⁴⁷ http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/index_el.htm

2.2. Ιστορική εξέλιξη του θεσμού της δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Το 1929 χρονολογείται η πρώτη προσπάθεια για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα κυρίως με την ίδρυση Νυκτερινών Σχολών για την παροχή εκπαίδευσης κυρίως σε ενήλικες που δεν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο. Το 1943 συστάθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας υπηρεσίες για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και συγκεκριμένα σε κεντρικό επίπεδο η Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού (Κ.Ε.Κ.Α.) και σε επίπεδο νομών οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970 αρχίζει η προσπάθεια εκσυγχρονισμού του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης με τη δημιουργία της Διεύθυνσης Επιμόρφωσης Ενηλίκων στο Υπουργείο Παιδείας. Η τελευταία, με νόμο του 1983 (Ν.1320/1983) αναβαθμίζεται σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.).

Στη συνέχεια, με το Ν.1558/1985 γίνεται μεταφορά της Γ.Γ.Λ.Ε. από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο Υπουργείο Πολιτισμού, ενώ το Π.Δ. 132 του 1989 ορίζει τη βασική διάρθρωση και τις αρμοδιότητες της Γ.Γ.Λ.Ε. Κατόπιν το Π.Δ. 386 του 1991 μεταφέρει της Γ.Γ.Λ.Ε. από το Υπουργείο Πολιτισμού στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Το 1995, σύμφωνα με το Ν.2327/1995, ιδρύεται το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), ως Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, και θεσμοθετείται η ίδρυση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) και του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το 1997 με το Ν.2525/1997 θεσμοθετούνται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Σ.Δ.Ε.), στα οποία φοιτούν ενήλικες που δεν έχουν συμπληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και τους χορηγείται μετά από επιτυχή φοίτηση τίτλος ισότιμος του Γυμνασίου (ή Δημοτικού).

Το 2001 με το Ν.2909/2001 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και αναλαμβάνει το σχεδιασμό, το συντονισμό και την υλοποίηση σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό ενεργειών που αφορούν τη δια βίου μάθηση. Με τον ίδιο νόμο (Ν.2909/2001, άρθρο 3) το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σκοπός του Ινστιτούτου είναι η τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γ.Γ.Ε.Ε. και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση. Οι δράσεις του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. χρηματοδοτούνται από κοινοτικούς και εθνικούς πόρους και από άλλες πηγές. Το 2003, με το Ν.3191/2003 θεσμοθετείται το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.), προκειμένου να επιτευχθεί ο συντονισμός και η συμπληρωματικότητα των συστημάτων της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και της Αρχικής και Συνεχιζόμενης Κατάρτισης. Επιχειρείται

ο συντονισμός και η συμπληρωματικότητα των συστημάτων της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και της Αρχικής και της Συνεχιζόμενης Κατάρτισης, στο πλαίσιο μιας συνολικής και ολοκληρωμένης αντίληψης για την εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού και της σύνδεσής του με την αγορά εργασίας. Βασική στόχευση ενός τέτοιου συστήματος αποτελεί τελικά η παροχή σε κάθε πολίτη της δυνατότητας να πιστοποιεί τα προσόντα και τις επαγγελματικές του δεξιότητες, ανεξάρτητα από τον τρόπο και τη διαδρομή που ακολούθησε για την απόκτησή τους. Στο πλαίσιο του Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. λειτουργούν και διασυνδέονται τα 6 ακόλουθα συστήματα: Σύστημα Έρευνας των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας, Σύστημα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Σύστημα Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, Σύστημα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, Σύστημα Πιστοποίησης της Επαγγελματικής Κατάρτισης και των Επαγγελματικών Προσόντων και Σύστημα Συμβουλευτικής, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας.

Πυλώνες του ενιαίου συστήματος αποτελούν οι δύο εθνικοί φορείς, το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) και ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.), οι οποίοι αναμένεται να αναπτύξουν τους κατάλληλους μηχανισμούς και διαδικασίες ώστε να διασφαλίζεται η αξιοπιστία του αποτελέσματος. Έτσι δημιουργείται ένα ενιαίο σύστημα Πιστοποίησης Επαγγελματικών Προσόντων στη βάση των δύο αυτών εθνικών φορέων και προωθείται ένα σαφές και καθορισμένο περιβάλλον στην αγορά εργασίας, το οποίο εγγυάται συνθήκες ασφάλειας για τους εργαζόμενους και τις επιχειρήσεις. Για την τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων, μέσω της φοίτησης σε εσπερινά Γυμνάσια, Λύκεια, Τεχνολογικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) και ΕΠΑ.Λ., ισχύουν οι ρυθμίσεις των νόμων που διέπουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτές, δυνατότητα πρόσβασης σε αυτές τις σχολικές μονάδες έχουν άτομα, ανεξαρτήτως ηλικίας, που αποδεδειγμένα εργάζονται την ημέρα για βιοπορισμό. Για διευκόλυνση των εργαζομένων μαθητών – στα εσπερινά σχολεία — παρέχεται αυξημένο όριο απουσιών – κατά 30 ωριαίες απουσίες από το σχολείο. Στους αποφοίτους των εσπερινών Λυκείων, κάθε τύπου, με νόμο δίνεται η δυνατότητα εισαγωγής τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Πανεπιστήμια και Τ.Ε.Ι.), καθώς προβλέπεται ειδικό ποσοστό εισακτέων αυτής της κατηγορίας υποψηφίων.

Το 2005, σύμφωνα με το Ν.3369/2005 για τη «Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και Άλλες Διατάξεις», συστηματοποιείται η λειτουργία τόσο του συνόλου των ήδη υπαρχόντων Φορέων Παροχής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων όσο και των νέο-ιδρυθέντων Φορέων (όπως τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης) και διέπεται από ένα ολοκληρωμένο ενιαίο θεσμικό πλαίσιο για τη Δια Βίου Μάθηση. Καταρχήν ο εν λόγω νόμος για την «Δια Βίου Μάθηση» αφορά δυο πεδία: 1) τη Δια Βίου Εκπαίδευση και 2) τη Δια Βίου Κατάρτιση. Προς τον συντονισμό παροχής της Δια Βίου Μάθησης συνίσταται ένα συλλογικό όργανο με την ονομασία «Εθνική Επιτροπή Δια Βίου Εκπαίδευσης», με

συμμετοχή αρμόδιων φορέων και των κοινωνικών εταίρων. Το συλλογικό αυτό όργανο εντοπίζει τις ανάγκες Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και συντονίζει όλους τους φορείς. Σύμφωνα με το ν.3369/2005: «Υπηρεσίες Δια Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης που απευθύνονται σε άτομα, τα οποία δεν έχουν ολοκληρώσει την Υποχρεωτική Εκπαίδευση παρέχουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ενώ σε αποφοίτους μέχρι και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρέχουν τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης, και σε αποφοίτους μέχρι και Ανώτατης Εκπαίδευσης οι Σχολές Γονέων. Για αποφοίτους Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακής και Τεχνολογικής) το ρόλο αυτό αναλαμβάνουν τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης Υπηρεσίες Δια Βίου Κατάρτισης προς αποφοίτους Υποχρεωτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρέχουν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης. Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης παρέχουν υπηρεσίες Δια Βίου Κατάρτισης τόσο σε αποφοίτους Υποχρεωτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και σε αποφοίτους Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικότερα τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) που ήδη λειτουργούν σε αρκετά Πανεπιστήμια και ΤΕΙ και είναι α) πιστοποιημένα σύμφωνα με τις προβλεπόμενες διατάξεις από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ) και β) ενταγμένα στο Εθνικό Σύστημα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, παραμένουν ως χωριστές δομές στα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης».

Η Δια Βίου Μάθηση πραγματοποιείται μέσω σειράς Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία αποφέρουν συγκεκριμένη πιστοποίηση. Τα προγράμματα αυτά διαφοροποιούνται στη χρονική τους διάρκεια και αποτελούνται από συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες. Ανάλογα με τη συνολική χρονική έκταση του προγράμματος παρέχονται διαφορετικού τύπου πιστοποιήσεις. Σύμφωνα με το ν.3369/2005, τα Προγράμματα Δια Βίου Κατάρτισης οδηγούν στην απονομή «Πιστοποιητικού Δια Βίου Κατάρτισης». Τα Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης, αναλόγως της διάρκειάς τους, οδηγούν στην απονομή των εξής πιστοποιητικών: -α) Μέχρι 75 ώρες σε Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης, β) Μέχρι 250 ώρες σε Πιστοποιητικό Δια βίου Εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από την ευελιξία τους, ενώ σημαντικό είναι το γεγονός πως η Δια Βίου Μάθηση μπορεί να πραγματοποιείται και με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη προτεραιότητα δίδεται και στην ενεργοποίηση και αξιοποίηση του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.). Ενεργοποιώντας το Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. και προωθώντας την υπόθεση της ενιαίας πιστοποίησης, το νέο θεσμικό πλαίσιο για την παροχή της Δια Βίου Μάθησης επιχειρεί να καλύψει όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης από τους αντίστοιχους φορείς, ενώ μεριμνά και για τους Δημοσίους Υπαλλήλους. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα και στους κοινωνικούς εταίρους να δημιουργήσουν φορείς Δια Βίου Μάθησης, με τελική στόχευση την

ενεργό συμμετοχή τους στη Δια Βίου Μάθηση για την ενδυνάμωση της κοινωνικής αποτελεσματικότητάς της. Όλες οι προαναφερθείσες δραστηριότητες και συνολικά η πολιτική για τη Δια Βίου Μάθηση συντονίζεται, πλέον, με βάση τον εν λόγω νόμο, από ένα θεσμοθετημένο επιτελικό όργανο, την Επιτροπή Δια Βίου Μάθησης, στην οποία μετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες για τα θέματα της Δια Βίου Μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών εταίρων.

Ο Ν. 3879/2010, ο οποίος αποτελεί το βασικό νομοθέτημα για τη ΔΒΜ, με τις τροποποιήσεις από τον Ν. 3966/2011, περιλαμβάνει ορισμούς για βασικές έννοιες της ΔΒΜ διάκριση των φορέων της ΔΒΜ σε φορείς διοίκησης και φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ πρόβλεψη ως πυλώνων της ΔΒΜ αφενός της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφετέρου της κατάρτισης θέσπιση συλλογικών οργάνων σε εθνικό επίπεδο για την παραγωγή και το συντονισμό της πολιτικής ΔΒΜ αναβάθμιση των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης ως φορέων τόσο διοίκησης όσο και παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ συστηματοποίηση των διατάξεων για την αδειοδότηση των δομών ΔΒΜ θέσπιση μητρώων φυσικών και νομικών προσώπων (δομών) ΔΒΜ συστηματοποίηση της πιστοποίησης της επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων. Σημαντικότερη αδυναμία του νόμου είναι η πρόβλεψη πληθώρας κανονιστικών πράξεων για την πλήρη ενεργοποίησή του. Δύο χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου διαπιστώνεται αδυναμία σημαντικού αριθμού οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης α' και β' βαθμού να εμπλακούν στην παροχή ΔΒΜ, στην κλίμακα που προβλέπεται στον Ν. 3879/2010. Παρόλα αυτά έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την υλοποίηση του Ν. 3879/2010, ενώ η οργάνωση και συστηματοποίηση της ΔΒΜ σε ενιαίο πλαίσιο εξακολουθεί να αποτελεί μείζονα στόχο και των φορέων του (Κόκκος, 2005).

Με τον Ν. 4093/2012 (Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Δημοσιονομικής Στρατηγικής) εισάγονται σημαντικές αλλαγές σε διάφορα επίπεδα, ιδίως όσον αφορά στην αδειοδότηση των φορέων παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ:

- ❖ Η αρμοδιότητα αδειοδότησης των ιδιωτικών ΙΕΚ ανατίθεται στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, αντί του Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), ο οποίος περιορίζεται σε γνωμοδοτική αρμοδιότητα.
- ❖ Εισάγεται η έννοια του Κέντρου ΔΒΜ επιπέδου I και Κέντρου ΔΒΜ επιπέδου II, στα οποία χορηγείται άδεια από το Δ.Σ. του ΕΟΠΠΕΠ. Η διάκριση γίνεται με βάση την κτιριολογική υποδομή.
- ❖ Τροποποιείται το άρθρο 10 παρ. 6 του Ν. 3879/2010, που προβλέπει την ίδρυση Εργαστηρίων Ελευθέρων Σπουδών. Πλέον οι δομές αυτές ονομάζονται Κέντρα Διά Βίου Μάθησης επιπέδου I.
- ❖ Για την ίδρυση ιδιωτικών ΙΕΚ και ΚΔΒΜ επιπέδου II από την άποψη της κτιριακής υποδομής απαιτούνται: πολεοδομική άδεια χρήσης εκπαιδευτηρίου, επαρκής και

ομοιόμορφος φωτισμός και εξαερισμός, αίθουσες διδασκαλίας τουλάχιστον 22 τ.μ., άυλιος χώρος 3 τ.μ. ανά εκπαιδευόμενο, πυροπροστασία, πρόσβαση ΑΜΕΑ.

❖ Οι κτιριακές εγκαταστάσεις και το σύνολο των υποδομών ΚΔΒΜ I & II, των ιδιωτικών ΙΕΚ δύνανται να χρησιμοποιούνται σ χρόνους εκτός διδακτικού ωραρίου για την παροχή άλλων υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης.

❖ Προβλέπεται η ένταξη των δημοσίων ΙΕΚ στις Περιφέρειες από την 30-6-2013. Σύμφωνα με τη διάταξη, η οργάνωση και λειτουργία των δημοσίων ΙΕΚ ανήκει στις Περιφέρειες, ενώ η διαμόρφωση και εποπτεία εκπαιδευτικού πλαισίου στη ΓΓΔΒΜ.

❖ Επιτρέπεται η συστέγαση και η από κοινού προβολή, αναγγελία, γνωστοποίηση, διαφήμιση ή επιγραφή των μονάδων εκπαίδευσης και κατάρτισης, που αδειοδοτούνται σύμφωνα με τα ανωτέρω, δεν επιτρέπεται αν προκαλείται σύγχυση ή κίνδυνος σύγχυσης ή παραπλάνησης των καταναλωτών σχετικά με τον πάροχο των επιμέρους εκπαιδευτικών υπηρεσιών και το είδος το επίπεδο και τον απονεμόμενο τίτλο των παρεχόμενων σπουδών.

❖ Καταργείται ο προληπτικός έλεγχος των διαφημίσεων των ιδιωτικών ΙΕΚ, που προβλέπεται στον οικείο κανονισμό λειτουργίας τους.

❖ Καταργείται η πιστοποίηση των ΚΕΚ από τον ΕΟΠΠΕΠ.

Στο κεφάλαιο αυτό διατρέξαμε παράγοντες οι οποίοι, ειδικότερα σήμερα, συμβάλλουν στην προώθηση των πολιτικών δια βίου εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης μέσα στο χώρο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, σε επίπεδο εθνικό, τοπικό και περιφερειακό. Έγινε επίσης η προσπάθεια να αποδοθούν με σχετική συντομία οι κυριότεροι νομοθετικοί πυλώνες του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο.

Στο επόμενο κεφάλαιο ξεδιπλώνεται η θεωρητική ανάλυση στη βάση της οποίας αναπτύσσεται η μεθοδολογική προσέγγιση και εξετάζονται τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας.

3. Θεωρητικό Μέρος

Το παρόν κεφάλαιο περιέχει τις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την ενσωμάτωση κάθε είδους εκπαιδευτικών παροχών και υπηρεσιών στις σύγχρονες απαιτήσεις της οικονομίας, της πολιτικής, της κοινωνίας. Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης εισχωρεί το λεξιλόγιο της επιλογής, της βελτίωσης, της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας. Και εξετάζονται οι αιτίες για τις οποίες οι κοινωνικές αξίες της εκπαίδευσης, απόρροια της σημασίας που της δινόταν ανέκαθεν, παραμερίζονται και η αξία της ως συλλογικό δημόσιο αγαθό αρχίζει να παρακάμπτεται συνειδητά. Άλλες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης κερδίζουν όλο και μεγαλύτερο έδαφος στη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα της καθημερινής ζωής των ανθρώπων.

Οι Ball και Youdell (2007) εκκινώντας από την κεκαλυμμένη ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης προχωρούν σε παρατηρήσεις σχετικά με τις γενικότερες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στα αναπτυγμένα και αναπτυσσόμενα κράτη της υψηλίου σημειώνοντας, ως πλέον καταλυτική από τις αλλαγές, εκείνη της υπόστασης του κράτους. Η επιθυμία των κρατών είναι να πειραματιστούν πλέον με διαφορετικές δυνατότητες σχεδιασμού και λειτουργίας του κράτους. Οι εμπειρίες που γέννησε μέσα στο χρόνο η έννοια κράτος το έκανε σύμφυτο με την έννοια της εξέλιξης και της κατασκευής και σταδιακά σύμφυτο με την ευκαιρία της ευκινήσιας και της επαναδιαπραγμάτευσης. Τα πολιτισμικά επιτεύγματα αλλά και τα πάσης φύσεως προβλήματα στο πέρασμα του χρόνου είναι τέτοιες εμπειρίες. Το κράτος, λοιπόν, είναι ένας χώρος που μπορεί να γίνει εύκαμπτος όταν εναποτίθενται σε αυτόν οι φιλοδοξίες για νέες εμπειρίες. Οι Ball και Youdell τοποθετούν την τεράστια σημασία την οποία έχει αποκτήσει η εκπαίδευση για τη διαχείριση των φιλοδοξιών αυτών.

Η μετατόπιση του ρόλου του κράτους από τον άμεσο φορέα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε συμμετόχο σε συμβάσεις, στον ελεγκτή και στον αξιολογητή υπηρεσιών που παρέχονται από ένα φάσμα φορέων παροχής γίνεται εμφανής με την εμπλοκή, όλο και περισσότερο, ιδιωτικών και μη κυβερνητικών οργανισμών στη διαμόρφωση και στην εφαρμογή πολιτικής. Δεν πρόκειται απλώς για την εκχώρηση από το κράτος της αρμοδιότητας της διαχείρισης των κοινωνικών προβλημάτων και της ανταπόκρισης στις κοινωνικές ανάγκες· είναι ένας νέος τύπος κρατικής δράσης. Ιδιωτικές εταιρείες, εθελοντικές ομάδες και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, χορηγοί και φιλανθρωπικοί φορείς, δρουν ως παίκτες-κλειδιά στη δημόσια εκπαίδευση των χωρών υψηλής εκβιομηχάνισης, των πρόσφατα εκβιομηχανισμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών. Η σημασία της δράσης τους γίνεται μεγαλύτερη με την αυξανόμενη επιρροή τους στη διαμόρφωση των πεδίων της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και μάθησης.

Στο κέντρο των διαδικασιών αυτών η παρουσία του κράτους ως δημιουργού αγοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ως παραγωγού ευκαιριών, ως αναμορφωτή και εκσυγχρονιστή, έχει άμεσες κοινωνικές προεκτάσεις και μία από αυτές είναι η μετατόπιση του ενδιαφέροντος στη διαχείριση δικτύων. Με πολύ απλούς όρους πρόκειται για μετατόπιση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση, δηλαδή, για μετατόπιση από την κυβέρνηση ενός ενιαίου κράτους στη διακυβέρνηση μέσω διατύπωσης στόχων, ελέγχου και χρήσης ενός φάσματος εμπλεκόμενων και φορέων παροχής για να καθοδηγηθεί η πολιτική και για να διανεμηθούν προγράμματα και υπηρεσίες. Κάθε ένα από τα στοιχεία του συνόλου των καινοτομιών, των νέων σχέσεων και των αναδύομενων κοινωνικών συμπράξεων οι οποίες εμπλέκονται παίζει το δικό του ρόλο στην εκ νέου θεμελίωση της εκπαίδευσης σε πρακτικές συμβάσεων και πώλησης, με επακόλουθο τη μετατροπή της σε σχήμα παραγωγής και κατανάλωσης.

Η νέα αυτή μορφή πολιτικής, ιδιαίτερα το αγοραίο της πρόσωπο, συγκροτεί ένα νέο ηθικό περιβάλλον για τους καταναλωτές, αλλά και για τους παραγωγούς. Μέσα σε αυτό το

νέο ηθικό περιβάλλον οι φορείς εκπαίδευσης μούνται σε μια κουλτούρα ατομικού συμφέροντος η οποία εκδηλώνεται ως επιβιωτισμός (survivalism). Η εκπαίδευση μετατρέπεται σε ένα ανταγωνιστικό ιδιωτικό αγαθό το οποίο υπάρχει προς όφελος των ατόμων και αποτιμάται αποκλειστικά με βάση την εξωγενή του αξία, με όρους τυπικών προσόντων και πιστοποιητικών.

Οι Ball και Youdell υποστηρίζουν πως έχουμε ανάγκη να κατανοήσουμε καλύτερα τι συμβαίνει ώστε να εμπλακούμε σε μια ανοιχτή δημόσια αντιπαράθεση για το μέλλον της εκπαίδευσης στις κοινωνίες μας. Τοποθετούν το ερώτημα όσο γίνεται πιο καθαρά: αφορά η εκπαίδευση την παροχή της ευκαιρίας, σε όλα τα παιδιά, σε όλους τους νέους άντρες ή γυναίκες, να αναπτύξουν το σύνολο του δυναμικού τους ως πρόσωπα και ως μέλη της κοινωνίας; Ή θα γίνει η εκπαίδευση μια υπηρεσία προς πώληση σε πελάτες, που από νεαρή ηλικία θεωρούνται καταναλωτές και στόχοι του μάρκετινγκ;

Η έννοια της ευκαιρίας φαίνεται να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα, κυρίως για τα νοήματα που κρύβει. Ο Τσουκαλάς (2010) μελετά την ευκαιρία σε σχέση με την εργασιακή απασχόληση. Αναφέρεται σε μία βασική αρχή της Διακήρυξης της Μπολόνια που μιλά για τον «απασχολήσιμο» πολίτη. Η έννοια αυτή εκλαμβάνεται από τον Τσουκαλά ως η διαδικασία μετατροπής του πολίτη σε ευπώλητο και χρήσιμο υποκείμενο ώστε, εάν δεν επιτύχει να καταστεί ευπώλητο, πρέπει να αισθάνεται ενοχές ή ενδέχεται να μην εξασφαλίζει ακόμη και τους στοιχειώδεις όρους της επιβίωσης. Και αυτή η μεταστροφή μετασχηματίζει όλο το σύστημα εκπαίδευσης. Όσον αφορά τη δια βίου μάθηση, ο Τσουκαλάς επισημαίνει ότι το άτομο δεν μπορεί να είναι ποτέ βέβαιο για τις ευκαιρίες που αδράττει και τις επιλογές που διαμορφώνει, καθώς η αγορά εργασίας αλλάζει και το άτομο πρέπει να μαθαίνει μέχρι βαθύ γήρατος. Πρέπει να μαθαίνει για να γίνεται απασχολήσιμο, σε συνθήκες μάλιστα απρόβλεπτων καταστάσεων που αναπόφευκτα υπαγορεύουν την αναγκαιότητα ανανέωσης των κριτηρίων με τα οποία επιλέγει τους όρους της καθημερινής του ζωής. Η πολυσημότητα του ανθρώπου έρχεται ως επακόλουθο και αυτή η πολυσημότητα πρέπει να συνάδει με την καινοτομία και την εξωστρέφεια πρακτικών. Και αυτό μπορεί να γίνει επιτυχώς εάν το άτομο αποδεχτεί τη διαφορετικότητά του.

Η διαφορετικότητα είναι για τον Τσουκαλά το προσωπείο του ακραίου ατομικισμού. Το άτομο πρέπει να κινείται ευέλικτα, δυναμικά και χρησιμοθηρικά ώστε να διασφαλίζει τη θέση του στην αγορά εργασίας, να την ανανεώνει και να την απολαμβάνει επειδή την κατέκτησε μέσα στη δίνη της αβεβαιότητας προσπερνώντας κάθε είδους εμπόδια, άψυχα και έμψυχα. Αν το κύριο γνώρισμα της εποχής μας είναι ο τρόπος με τον οποίο χειριζόμαστε την έλευση του «νέου», το δικαίωμα στη «διαφορά» αναδεικνύεται σε νέα κοινωνική σημασία η οποία επηρεάζει τη σχέση του ατομικού με το κοινωνικό περιβάλλον, του εθνικού με το υπερεθνικό, του δημόσιου με το ιδιωτικό. Προκαλεί τον συσχετισμό των όρων διεκδίκησης με εκείνους του προσδιορισμού της ταυτότητας του ατόμου της εργασιακής του, της

μορφωτικής του και της προσωπικής του ταυτότητας. Η ανάδυση του δικαιώματος στη διαφορά επιβάλλει κατά κάποιον τρόπο, τη διαφοροποίηση των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία ως αποκλειστικά υπεύθυνων στην αναζήτηση και θεμελίωση των δικών τους αξιών. Όπως επισημαίνει ο Τσουκαλάς τα άτομα εγκαλούνται να ονομάζουν και να αποονομάζουν τα πράγματα και τον κόσμο, να διαγράφουν τις δικές τους στρατηγικές και να επιδιώκουν τις δικές τους λύσεις στα ατομικά τους προβλήματα. Το δικαίωμα εκλαμβάνεται ως μία ανοιχτή εξελικτική πορεία αξιών και κανόνων που συνιστούν έναν «ατομικό πολιτισμό». Το άτομο ως ώριμος διαπραγματευτής των δεξιοτήτων του διαπλάθει τις δικές του στρατηγικές. Κατασκευάζει τον χώρο, τον χρόνο και τον τρόπο δράσης του και φυσικά κατασκευάζεται το ίδιο από αυτές τις παραμέτρους.

Ο Τσουκαλάς προσπαθεί να περιγράψει με ενδελεχή τρόπο τη μετουσίωση, την αλλαγή περιεχομένου και τη μετατροπή εννοιών όπως της ελευθερίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης έτσι όπως τις διαμόρφωσε και τις επικοινωνήσε ο ευρωπαϊκός διαφωτισμός. Για τον Τσουκαλά η ελευθερία και η ισότητα απέχουν αρκετά από το να θεωρούνται πολιτικά εναργείς πλέον. Η ελευθερία εκφράζει διαφορετικά πράγματα εφόσον δε συνοδεύεται από τη διασφάλιση της πρόσβασης σε συμβολικά και υλικά αγαθά, όποια κι αν είναι αυτά, τα οποία άλλοτε παρέχονταν από το κράτος πρόνοιας που τώρα αλλάζει περιεχόμενο. Ουσιαστικά η ελευθερία δε συνοδεύεται από τη διασφάλιση της επιβίωσης. Η ισότητα με τη μορφή ισονομίας και ισοτιμίας ευκαιριών είναι ένας δυνάμει τρόπος αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Τσουκαλάς, όμως, προβληματίζεται έντονα για τη σημασία της έννοιας «ισότητα ευκαιριών», εφόσον πια η πραγμάτωσή της απαιτεί τον ακραίο ατομικισμό, που σημαίνει ότι η προσωπική προκοπή μπορεί να αντιστρατευτεί την όποια επιδίωξη συλλογικής διεκδίκησης ή ακόμη και την προσωπική φιλοδοξία ενός άλλου ατόμου. Διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι σημερινές μορφές οργάνωσης της εξουσίας καθιστούν νομοτελειακή τη δημιουργία προϋποθέσεων για τη μετατροπή ιδεών όπως η ελευθερία και η αλληλεγγύη. Υποστηρίζει ότι οι ευκαιρίες που έχουν τα άτομα είναι δυνητικά πολλές και μπορούν να εξασκηθούν σε πολλούς χώρους, αλλά είναι συγχρόνως επίμοχθα πραγματοποιήσιμες λόγω της απουσίας μακροπρόθεσμης στρατηγικής εκ μέρους των αρμόδιων φορέων. Η άπειρη αποδιάρθρωση του χώρου συνυφαίνεται με τη σύντμηση του χρόνου.

Ο Κουζέλης (2011) εξετάζει την έννοια του δικαιώματος στην τρέχουσα περίοδο της οικονομικής ύφεσης. Υποστηρίζει ότι η οικονομική, πολιτική και κοινωνική κρίση επιφέρει κραδασμούς στο πεδίο των δικαιωμάτων και των ευκαιριών. Χρειάζεται να καμφθούν αξιώσεις και απαιτήσεις και να αμβλυνθούν οι προοπτικές των δικαιωμάτων προς χάριν της οικονομικής προόδου και της ανταγωνιστικότητας. Η έννοια της αριστείας μετατρέπεται στην πολύσημη έννοια της ευθύνης που φέρει πλέον το άτομο να αναβαθμίζει διαρκώς τα προσόντα του και έτσι συνολικά τους όρους της ζωής του. Η άρση των δικαιωμάτων και η έντονη διαφοροποίηση των ευκαιριών ενδεχομένως να αποτελούν συνέπεια της κρίσης και

πολύ περισσότερο παράγοντες που την προξενούν και την επιδεινώνουν. Τα ανθρώπινα δικαιώματα που ορίζονται στην Οικουμενική Διακήρυξη του 1948 έρχονται σε πλήρη αντίθεση με το κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο πνεύμα, οι πρακτικές του οποίου ακυρώνουν όχι απλώς τη διαφοροποίηση των δικαιωμάτων, όπως είναι τα πολιτικά και τα κοινωνικά, αλλά και την ισχύ του δικαιώματος μεταφραζόμενου σε ανάγκες, επιλογές και υποχρεώσεις. Η σχετικοποίηση των δικαιωμάτων υπονομεύει τη σημασία που έχει η παρατηρούμενη καταπάτησή τους. Ο Κουζέλης τονίζει ότι οι συσχετισμοί της εξουσίας σε εθνικό και διεθνές επίπεδο έχουν προκαλέσει την κατάρρευση κοινωνικών δικαιωμάτων και συνακόλουθα την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί ταυτόχρονα αίτιο και συνέπεια της οικονομικής κρίσης. Η αποκοπή της ισχύος των δικαιωμάτων από το κοινωνικό περιεχόμενο καταργεί χώρους όπου θα μπορούσαν να ασκηθούν. Η οικονομική και κοινωνική περιθωριοποίηση τμημάτων του πληθυσμού επιτείνεται καθώς απουσιάζουν πρότερες πρακτικές αντιμετώπισης και εξομάλυνσης. Άλλωστε η πιο αποφασιστική διάσταση της κρίσης είναι η κοινωνική. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι διακρίσεις και η ανισότητα δεν αντιμετωπίζονται πλέον με τις πρακτικές ενός παρεμβατικού κράτους πρόνοιας, το οποίο ήδη εξουδετερώνεται, αλλά μέσω της εξοικείωσης με αυτά τα ισοπεδωτικά κοινωνικά φαινόμενα τα οποία εμφανίζονται στην καθημερινότητα και, ελλείψει βιώσιμων δομών υποστήριξης, τα συνηθίζουμε. Μετατρέπονται σε αναπόσπαστους όρους της καθημερινής ζωής και επιδεινώνουν τις ήδη αποχρωματισμένες σχέσεις συλλογικής συμμετοχής και δράσης.

Η έμφαση στην εξουδετέρωση του κοινωνικού νοήματος των ευκαιριών και των δικαιωμάτων συνδέεται με την κυρίαρχη οικονομική ιδεολογία που μετουσιώνεται σε πολιτικά και κοινωνικά προτάγματα τα οποία διαγράφουν αξιώσεις σε νευραλγικούς τομείς, όπως στην εργασία ή την εκπαίδευση. Το άτομο μόνο του αναζητά ερείσματα και, αν τα εντοπίσει, σε συλλογικές σχέσεις αργά ή γρήγορα θα συνειδητοποιήσει ότι είναι συγκυριακές, εφόσον άλλα άτομα έχουν μετακινηθεί σε άλλα πεδία αναζήτησης ευκαιριών και δεν προλαβαίνουν όλοι μαζί να αφηγηθούν και να μοιραστούν εμπειρίες. Ενισχύεται με αυτόν τον τρόπο ο ακραίος ατομικισμός ως το μοναδικό δικαίωμα ή η μοναδική ευκαιρία μίας υπό κατασκευή επιβίωσης. Ο Κουζέλης επισημαίνει ότι η σχέση κρίσης, δικαιωμάτων και ευκαιριών αναδεικνύουν εκ νέου ένα κεντρικό ζήτημα: εκείνο της πρόσβασης στο αγαθό που απορρέει ή επί του οποίου υλοποιείται η άσκηση του δικαιώματος. Η εξασθένηση ή ο εκτοπισμός από την πρόσβαση καταστρατηγεί το δικαίωμα πριν ακόμη βρεθούν τρόποι διαπραγμάτευσης και αξιοποίησής του.

Το δικαίωμα είναι ατομικό ζήτημα και έτσι μπορεί να συντονιστεί με ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές εξατομίκευσης και διαφοροποιημένης κατηγοριοποίησης των κοινωνικών υποκειμένων, εφόσον η επιλεκτική παρεμπόδιση στην πρόσβαση μπορεί να λειτουργήσει ως αποκλεισμός, όπως συμβαίνει με το δικαίωμα στην εργασία, τη μόρφωση, τον ελεύθερο χρόνο και τη συμμετοχή στα κοινά. Η ουσιαστική πραγμάτωση του

δικαιώματος έγκειται στην αυτενέργεια, επομένως για τα άτομα το δικαίωμα προβάλλει πια ως δυναμική ευκαιρία. Όσον αφορά τη μόνιμη εξαγγελία για ίσες ευκαιρίες, η εξασφάλισή τους εναπόκειται αυτή την περίοδο της οικονομικής και κοινωνικής δυσπραγίας στον ατομικό αγώνα. Η διαχείριση της ισότητας των ευκαιριών ή μάλλον της ψευδαίσθησής της, παίζει καταλυτικό ρόλο στην παγίωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η συμβατική εξομοίωση «όλοι είμαστε πολίτες» δεν αποσπά απλώς την προσοχή από την κοινωνική περιθωριοποίηση, αλλά δημιουργεί την ψευδαίσθηση ότι ανεξαρτήτως των πρακτικών και δομών εκείνων που καθιστούν ένα υποκείμενο πραγματικά ενεργό πολίτη, η δημοκρατική και πολιτική συμμετοχή ασκείται μόνο με την εξαγγελία της. Έτσι η ισότητα των ευκαιριών αφορά εκείνους που ταυτόχρονα συνειδητοποιούν τα νέα της όρια, τα διαδίδουν, τα αξιοποιούν και απαλλάσσονται από την επιδερμική υλοποίησή τους.

Ο Κουζέλης υποστηρίζει ότι το δικαίωμα μετατρέπεται σε ευκαιρία. Η θεμελίωση δικαιωμάτων καθολικής αναγνώρισης υπαγόρευε μέχρι τώρα τον ατομικό παλμό υλοποίησης. Πλέον η ατομική πραγμάτωση μοιάζει να είναι καθεαυτή ένα δικαίωμα, το οποίο, ωστόσο, για να εξασκηθεί αποτελεσματικά επιτάσσει το διηνεκές κινήγι ευκαιριών και εξασφάλισης προϋποθέσεων. Επομένως, όπου η πρόσβαση έχει καταστεί εντός της κρίσης διαφοροποιημένη και περιορισμένη, το αντίστοιχο δικαίωμα χάνει την αξιοπιστία του ως γενικεύσιμη αρχή και τελικώς εξαλείφεται ως ουτοπικό, αν όχι αφελές.

Η Power (2012) διερευνά τις όψεις της κοινωνικής αδικίας όσον αφορά την κατανομή και την εξασφάλιση των ευκαιριών. Οι οικονομικές, οι πολιτικές και οι πολιτισμικές ανισότητες είναι το περίβλημα των ευκαιριών. Υποστηρίζει ότι οποιαδήποτε μορφή ανισότητας είναι στη βάση της πολιτικής. Έτσι η κοινωνική ενσωμάτωση μέσω της εξασφάλισης ευκαιριών είναι ζήτημα αμιγώς πολιτικό. Στηρίζει το επιχειρήμά της σε ένα σχήμα το οποίο αποτυπώνει τις πρακτικές αντιμετώπισης της κοινωνικής αδικίας διαφοροποιημένες σε οικονομικού τύπου, σε πολιτισμικού τύπου και σε πολιτικού τύπου. Σκοπός είναι να ανιχνεύσει την ενταξιακή δυναμική κάθε μίας από τις προαναφερόμενες πρακτικές και συνακόλουθα να τις μελετήσει ως επιλογές πολιτικής υφής τις οποίες κάνουν διάφορες ευρωπαϊκές χώρες στην ατζέντα τους για την κοινωνική συνοχή.

Η λύση αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων από οικονομικής σκοπιάς είναι η αναδιανομή πόρων στις διάφορες κοινωνικές ομάδες, από πολιτισμικής σκοπιάς η αναγνώριση της ετερογένειας των κοινωνικών ομάδων, ενώ από πολιτικής σκοπιάς η εξάσκηση της ενσωμάτωσης μέσω πραγματικών επιλογών των ατόμων, μέσω συλλογικών στόχων και μέσω της συμμετοχής στην κοινότητα. Οι μορφές κοινωνικής διαφοροποίησης εξετάζονται από την οπτική της κοινωνικής τάξης σε περιπτώσεις που προκρίνεται ως πρωταρχική η αντιμετώπιση της οικονομικής όψης των ανισοτήτων, της κοινωνικής θέσης σε περιπτώσεις βελτίωσης του προβλήματος μέσω της πολιτισμικής του σημασίας, της ιδιότητας του πολίτη όταν το βάρος δίνεται στην πολιτική διάσταση της κοινωνικής ανισότητας,

συμπεριλαμβανομένων και των δύο παραπάνω πρακτικών αντιμετώπισης. Μέσω αυτού του σχήματος η Power καταδεικνύει τη μετάβαση από το ανθρώπινο δικαίωμα στην ευκαιρία και τονίζει τη σημασία θέσπισης στρατηγικών για τη βιωσιμότητα του στόχου της κοινωνικής ενσωμάτωσης με τρόπο που να μεταφερθεί στο στίβο της δημόσιας πολιτικής διαπραγμάτευσης. Η διαμόρφωση στρατηγικών είναι το στοιχείο εκείνο που θα καταργήσει την απόσταση ανάμεσα στις προθέσεις για την ισότιμη παροχή ευκαιριών και του τι πραγματικά βρίσκεται σε υλοποίηση για αυτό το θέμα. Αναρωτιέται πόσες διαφορετικές μορφές αδικίας χρειάζεται να χαλιναγωγηθούν, πόσο εύθραυστες και ημιτελείς υπήρξαν οι πολιτικές άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού και πόσο εργώδης καθίσταται η προσπάθεια συγκρότησης ενός συστήματος εκπαίδευσης και απασχόλησης με μεγαλύτερο κοινωνικό περιεχόμενο.

Ο Durand (2012) εξετάζει τις ευκαιρίες μάθησης από τη σκοπιά των διαστάσεων που κλείνει η «ανθρώπινη δραστηριότητα». Αναφέρει ότι οι παράμετροι οι οποίες καθορίζουν τις διαστάσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας χρειάζεται να προσεγγιστούν στο επαγγελματικό, το εκπαιδευτικό και το επιστημονικό πεδίο. Ο Durand ερευνά τις κοινωνικές πρακτικές και τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εμπλέκονται σε αυτές τις πρακτικές. Τον ενδιαφέρει η εξελικτικότητα μίας δραστηριότητας ενταγμένης στο ιδιαίτερο πλαίσιο μιας πρακτικής. Χρησιμοποιώντας τη θεωρία του Bourdieu σχετικά με το κεφάλαιο ('habitus', 1980, 1994) προσπαθεί να αναλύσει τα διακριτικά γνωρίσματα των πεδίων της πρακτικής. Το «κεφάλαιο» προσανατολίζει τις ατομικές επιλογές, επηρεάζει εν μέρει τις προθέσεις του ατόμου και το οδηγεί στην κατασκευή προσωπικών νοημάτων για τον κόσμο, τα οποία με τη σειρά τους κατασκευάζουν αναπόφευκτα προσδοκίες και επιδιώξεις. Το άτομο, δηλαδή, ανάμεσα στις κοινωνικές νόρμες και την ελεύθερη επιλογή δημιουργεί στάσεις απέναντι σε ζητήματα των οποίων η διαχείριση απαιτεί τη γόνιμη αλληλεπίδραση του εαυτού του με το περιβάλλον.

Αναφορικά με το πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης ο Durand θέτει βασικά, κατά την άποψή του, ερωτήματα προκειμένου να αναλύσει τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής διαδικασίας που αποσκοπεί στη διαμόρφωση επενδυτικού φάσματος ευκαιριών, βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων. Προβληματίζεται για τον τρόπο με τον οποίο οι σχεδιαστές περιβαλλόντων και υποδομής για τη δια βίου εκπαίδευση ξεδιπλώνουν τις ανάλογες πρακτικές τους λαμβάνοντας ή μη υπόψη την ποιοτική σημασία των εμπειριών των καταρτιζόμενων μέσα σε και έξω από αυτά τα περιβάλλοντα. Διερευνά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικές πρακτικές για τη δια βίου μάθηση προσφέρουν ευκαιρίες για προσωπική ή ομαδική ανάπτυξη, με την προϋπόθεση ότι οι φορείς των πρακτικών επιζητούν τον σκοποθετικό και τον μετασχηματιστικό ρόλο των πρακτικών. Και παρόλο που τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι στάσεις και τα κίνητρα των ατόμων έχουν βέβαιο αντίκτυπο σε οποιαδήποτε πρακτική εμπλέκονται, ο Durand προτιμά να προσεγγίζει την ανθρώπινη δραστηριότητα ως μία δομή. Οι άνθρωποι

δραστηριότητες επενεργούν στην ολότητα της καθημερινής ζωής που συμπεριλαμβάνει χώρους δράσης, προοπτικές δράσης, την εργασία, την ψυχαγωγία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ανακάλυψη άλλων χώρων και άλλων συνθηκών, την οικογένεια και τη συμμετοχή στη διακυβέρνηση. Επομένως ο άνθρωπος βρίσκεται μέσα σε έναν υπό κατασκευή κόσμο όπου οι καινοτόμες πρακτικές παίζουν τόσο σημαντικό ρόλο όσο και οι δοκιμασμένες στο χώρο και το χρόνο. Έτσι η πρακτική της δια βίου μάθησης μπορεί να είναι συγχρονική, υλοποιούμενη εναλλακτικά όσον αφορά το περιεχόμενο και το περιβάλλον, αλλά και διαχρονική αξιοποιώντας οι πάροχοι και οι αποδέκτες της τη δύναμη μετασηματιστική της απήχηση. Η δια βίου μάθηση σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι δυνατό να περιέχει ψήγματα ελεύθερης επιλογής και ανοιχτής ευκαιρίας θέτοντας μία δραστηριότητα στην αυτοβιογραφική τροχιά ενός ατόμου δοκιμάζοντας να την επεξεργαστεί, να την προσαρμόσει, να τη βελτιώσει ή να την απορρίψει. Τα αποτελέσματα μιας ατομικής ή ομαδικής δραστηριότητας συνιστούν ένα πλαίσιο που έχει ιστορική, γεωγραφική και πολιτισμική ενότητα και για αυτό προσφέρει πολλαπλότητα χώρου και χρόνου δραστηριοποίησης. Ο Durand υποστηρίζει ότι η οπτική της ανθρώπινης δραστηριότητας ως ολότητας μέσα στο πεδίο μίας πρακτικής κατασκευάζει νοήματα για το περιβάλλον, τα άτομα, τις επιδιώξεις τους και την καθημερινή τους ζωή. Μόνο που πλέον χρειάζεται η αυτοενεργοποίηση για να συνενώσει τα παραπάνω και να φτιάξει ευκαιρίες.

Σε αυτό το σημείο η άποψη του Gillies(2011) συστήνει στο ερευνητικό πεδίο την έννοια της ευκινησίας(‘agility’). Η «ευκινησία» ανακύπτει ως μία ακόμη κατασκευή και έχει προϋπόθεση την ευελιξία. Πρόκειται, δηλαδή, για μία έννοια που ενέχει την κίνηση, την ταχύτητα, τη ροή, την ελαφρότητα, τη σκοπιμότητα την υπευθυνότητα και την ευκαιρία, δεξιότητες αναγκαίες σε συνθήκες εξαιρετικά απρόβλεπτες. Είναι σύμφυτη της προληπτικής δράσης παρά της αντίδρασης. Ο Gillies (2011) υπενθυμίζει παράλληλα τον όρο που χρησιμοποίησε ο Bourdieu (1998), εκείνον της «flexexploitation» για να επισημάνει ότι η ευκινησία προσιδιάζει σε βραχύβιες γνωστικές επενδύσεις και τον φουκωϊκό όρο “governmentality”. Ο Φουκώ, σύμφωνα με τον Gillies, χρησιμοποιεί τον όρο για να καταδείξει τον «έλεγχο του ελέγχου της ηθικής συμπεριφοράς» (‘conduct of conduct’, 1984) που υφίστανται τα υποκείμενα πρώτα από όλα στο σώμα τους. Οι άνθρωποι γίνονται υποκείμενα και ανακατασκευάζονται ως ευκίνητα σώματα μέσω «της φροντίδας του εαυτού». Εδραιώνεται μια «πολιτική του σώματος» για έναν «επιχειρηματικό εαυτό» που παράγει νέες επιλογές, νέες πρακτικές σε νέα πλαίσια. Η Ozga (2009) αναφέρεται στην «πειθαρχημένη αυτοδιαχείριση» όταν ο εαυτός γίνεται ο ίδιος καθ’ομοίωση οποιουδήποτε θεσμού. Στην εποχή μας του «θεσμού της ευκαιρίας» (Simons & Masschelein, 2006) και μάλιστα με τρόπο που να δίνεται η ψευδαίσθηση της προσωπικής ελευθερίας (Miller & Rose, 2008). Ο Edwards (2008) τονίζει ότι η μοντέρνα διακυβερνησιμότητα διυλίζει την εσώτερη

εμπειρία των υποκειμένων καλλιεργώντας την καινοτόμα στάση να διακρίνουμε τις ευκαιρίες σε ένα χαώδες ατομικιστικό ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Στην αναζήτηση του νοήματος της έννοιας της ευκαιρίας προστίθεται η οπτική της ιδιότητας του πολίτη ως αρχή που βοηθά το άτομο να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες που έχει να χειριστεί ένα ετερόκλητο φάσμα ευκαιριών. Η Balarin (2011) υπό την οπτική της σύστασης μιας «πολιτικής οικονομίας της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη», μελετά την προοπτική της ενεργού πολιτειότητας σε συνθήκες κοινωνικής περιθωριοποίησης. Υπογραμμίζει τον τρόπο με τον οποίο επώδυνες υλικές πραγματικότητες διαμορφώνουν τη φαντασική υπόσταση της ιδιότητας του πολίτη με ροπές που συχνά αντιστρατεύονται τα ιδεώδη του οράματος μιας παγκόσμιας πολιτειότητας. Προσθέτει ότι τα δικαιώματα που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη, ακόμα και αν είναι σε ισχύ, χρειάζονται ατομική υπευθυνότητα για τη διατήρησή τους, αλλά και «συμβολικά εργαλεία» ώστε το άτομο να είναι σε θέση να αξιολογεί τα είδη των ευκαιριών που του παρέχονται ή το ίδιο αδράττει. Κατά τους Arnot και Marshall (2009) η νέα φαντασίωση της ιδιότητας του πολίτη είναι ανάγκη να χρησιμοποιεί τα συμβολικά εργαλεία της συλλογικής δράσης και του «συλλογικού ιδιώματος της διεκδίκησης».

Φαίνεται λοιπόν πως η ευκαιρία για να διαχειριστεί ο σύγχρονος άνθρωπος πολυδιάστατες αλλαγές είναι να μάθει να αλλάζει. Η άποψη του Bernstein (2000) για την «Πλήρως Παιδαγωγημένη Κοινωνία» /Totally Pedagogised Society, η οποία μας φέρνει κοντά με μία ζωτικής σημασίας νέα ικανότητα, την εκπαιδευσιμότητα/ trainability. Ο άνθρωπος χρειάζεται να φροντίζει για το μέλλον του καταργώντας, αδιαφορώντας, ξεχνώντας τη διαδρομή εκείνη που τον πλάθει και τον αναπλάθει βιωματικά και είναι η ταυτόχρονη παρουσία και επιρροή του παρελθόντος του, του παρόντος και του μέλλοντός του. Ο απρόβλεπτος χαρακτήρας πολλών τομέων της σύγχρονης ζωής, όπως είναι η εργασία ή η πραγμάτωση κοινωνικών ρόλων, όπως εκείνου του γονέα, επιτρέπει την προβολή των επιθυμιών του και των αναγκών του αποκλειστικά στον ορίζοντα του μέλλοντος, αλλά όχι του τόσο μακροπρόθεσμου. Διαβρώνεται η δέσμευση, η αφοσίωση και η συνεκτικότητα του χρόνου. Όμως, σε ένα πλαίσιο όπως αυτό πώς το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του και τους άλλους; Πώς μπορούμε να αποφασίσουμε τι είναι διαχρονική αξία στη ζωή ενός ατόμου σε μια κοινωνία που είναι ανυπόμονη και επικεντρώνεται στη στιγμή;

Ο Gillies (2008) υποστηρίζει ότι πράγματι η διακυβέρνηση πεδίων, όπως η εκπαίδευση και η εργασία, χρειάζεται να επενδυθούν με γλώσσα πολιτική. Τονίζει ότι η πολιτική γλώσσα είναι πολιτική πραγματικότητα και έτσι μία γλώσσα των πολιτικών θα ήταν πρόσφορο έδαφος κατανόησης και ερμηνείας των πρακτικών που απορρέουν από τους ιθύνοντες, τους φορείς και τους αποδέκτες μορφωτικών ή εργασιακών αγαθών. Υποστηρίζει ότι η διακυβέρνηση χτίζεται, και ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, που καθίσταται πηγή δύναμει ευκαιριών, οι πολιτικές μπορούν να αναλυθούν σε τρία επίπεδα: ως προϊόν, ως

διαδικασία και ως περιεχόμενο. Για την πολιτική ως προϊόν αναφέρει ότι η ώθηση για πολιτική δράση και ανάληψη πρωτοβουλίας, για θέσπιση πρακτικής ή θεσμοποίησης, δεν είναι πάντοτε η επιδίωξη, ούτε καν σε βραχυχρόνια κλίμακα. Αρκεί η ψευδαίσθηση ότι οι όποιες πολιτικές τέθηκαν σε εφαρμογή και στοιχειοθετημένη θέσπιση.

Η πολιτική ως διαδικασία εναπόκειται στην απόφαση ανακατασκευής μοντέλων συμμετοχής και παρέμβασης. Η πολιτική ως περιεχόμενο σχετίζεται με φάσμα στρατηγικών που θα εξασφαλίσουν ή δε θα εξασφαλίσουν την καινοτομία και την πολύπλευρη αξιοποίηση του υλικού, κοινωνικού, πολιτιστικού και ανθρώπινου κεφαλαίου.

Η ατζέντα του ανθρώπινου κεφαλαίου γίνεται ακόμη πιο κρίσιμη σε περιόδους οικονομικής αστάθειας. Οι Clarke και Newman (2010) διερευνούν την ίδια τη ρητορική περί «οικονομικής κρίσης» επισημαίνοντας τον κυρίαρχο λόγο της έναντι ενός λόγου ο οποίος θα ήταν δυνατό να οριοθετηθεί ως πρακτικές οικονομικής προόδου συμπεριλαμβανομένων της ανάπτυξης και της φαντασιακής θέσμισης πολιτιστικών και κοινωνικών δομών. Μία εντεινόμενη έμφαση στην αποτυχία παραμερίζει την έμφαση στην επιτυχία. Υποστηρίζουν ότι είναι άλλο να λέει κάποιος ότι δεν πέτυχε και είναι διαφορετικό να λέει ότι απέτυχε. Υπάρχει ο προβληματισμός για το πόσες είναι οι κρίσεις στο παρόν και δίνεται βαρύτητα στην εσωτερική γλώσσα των καθημερινών πρακτικών που ασκούν οι κυβερνήσεις, οι κοινωνικοί εταίροι, διάφορες κοινωνικές ομάδες και εμείς οι ίδιοι. Τους ενδιαφέρουν οι ερμηνείες που δίνονται στην κρίση και τις θεωρούν «πολιτικά συμβάντα», μοναδικά, ώστε η οικονομία είναι απαραίτητο να μεταφραστεί σε «Πολιτική Οικονομία». Άλλωστε η οικονομία σχετίζεται με πρακτικές δράσης που υλικοποιούν την πραγματικότητα με νόρμες, αναπλαισιώσεις, κυρίαρχους ή ασθενείς λόγους. Εξετάζοντας το παράδειγμα της Βρετανίας, στην τελευταία κυβερνητική θητεία των Εργατικών, διαπιστώνουν ότι η «αφήγηση» των πρακτικών εντάχθηκε σε πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιθέσεις που επενδύθηκαν με τη σημασία μιας «πολιτικής της κρίσης», τη στιγμή που άλλες «αφηγήσεις» ασπάζονταν τη σημασία μιας «κρίσης της πολιτικής».

Σύμφωνα με τους Dale και Derouet (2012) η έρευνα των κοινωνικών επιστημών επιζητά να μελετήσει το ζήτημα της δια βίου μάθησης διατηρώντας την ακαδημαϊκή ελευθερία και στρέφοντας το βλέμμα στις νέες πρακτικές ανάπτυξης που συνεχώς αναφύονται στο Ευρωπαϊκό Πεδίο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Προκρίνουν τη μέθοδο της «προβληματοποίησης» (problematization) του Φουκώ με χρήση των ερευνητικών εργαλείων ώστε να αναδεικνύεται η πολλαπλότητα του παρόντος, η παροδική φύση κάποιων κοινωνικών σημασιών και κατά συνέπεια ο απρόβλεπτος χαρακτήρας των πολιτικών. Οι Gibson και Graham (2006) προτείνουν τη διερεύνηση υπαρκτών εναλλακτικών, σχέσεων και διαδικασιών παραγωγής νοήματος, τον προσδιορισμό υπόρρητων φαντασιακών και πρακτικών που έχουν την τάση να καταλήγουν σε αφάνεια ή να περιθωριοποιούνται ή να απορρίπτονται ως ανεδαφικά. Η Power (2007) θεωρεί σημαντική την κατάδειξη του τρόπου

με τον οποίο η πρόσφατη οικονομική κρίση ονοματοδοτήθηκε και απέκτησε περιεχόμενο. Ο όρος «οικονομικό πρόβλημα» υπονομεύει σημασιολογικά και συμβολιστικά τις μεταλλαγές της εξουσίας, της παραγωγής και της διανομής.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν οι θεωρητικές ιδέες με τις οποίες πλαισιώνεται η μεθοδολογική και εμπειρική προσέγγιση της παρούσας έρευνας. Εκείνος ο προβληματισμός ο οποίος, κυρίως, κινεί τους άξονες της έρευνας, είναι η μετάβαση από το δικαίωμα εκπαίδευσης και εργασίας στις δυνητικές ευκαιρίες για την πραγμάτωση τέτοιου είδους στόχων από το άτομο στη σύγχρονη εποχή. Οι νέες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες διαμορφώνουν ένα περιβάλλον δυνητικών επιλογών για εκπαίδευση και εργασία και, αποτελούν μία ακόμη παράμετρο στην οποία θα στηριχθεί η προσπάθεια καταγραφής των απόψεων που εκφράζουν τα άτομα τα οποία συμμετέχουν στην έρευνα.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται απόψεις ερευνητών της ευρωπαϊκής επιστημονικής κοινότητας σχετικά με τους τομείς της καθημερινής ζωής στους οποίους διεισδύει η ανάγκη και η επιθυμία της δια βίου εκπαίδευσης. Γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των σημαντικότερων απόψεων για τη δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση, οι οποίες εκφράζονται κατά την τελευταία πενταετία.

4. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Το κεφάλαιο συγκεντρώνει το ενδιαφέρον στην υποδοχή της πολιτικής της «δια βίου εκπαίδευσης» από την ευρωπαϊκή, κυρίως, επιστημονική κοινότητα. Εξετάζονται οι μηχανισμοί που μετατρέπουν τη «δια βίου εκπαίδευση» σε «δια βίου μάθηση» μέσα στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδιαίτερα στην παρούσα φάση της οικονομικής ύφεσης, καθώς η Ένωση, συμπεριφερόμενη πια ως ένας διακρατικός οργανισμός, εγχαράσσει πολιτικές εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης με σκοπό να υπερκεράσει τις απαιτήσεις τις οποίες γεννά ο ανταγωνισμός των χωρών σε παγκόσμια κλίμακα. Ως εκ τούτου η «δια βίου μάθηση» γίνεται ένα αυτοτελές πεδίο άσκησης πρακτικών, συντελούμενων από δίκτυα ανθρώπινου κεφαλαίου, με άμεση συνέπεια την αναπόφευκτη κατασκευή αρχών διαχείρισης και διακυβέρνησης του πεδίου. Μάλιστα η διακυβέρνηση επιχειρείται να καταστεί πρόσφορη διττά, σε φαντασιακό και υλικό/πρακτικό επίπεδο, στόχος ο οποίος επενδύεται, ρητά, υπόρρητα ή άρρητα, από πολλαπλότητα σημασιών που κατασκευάζονται από το πλήθος των διαμορφωτών και από το πλήθος των αποδεκτών των πρακτικών της εκπαιδευτικής πολιτικής της δια βίου μάθησης. Η εμφανώς δυναμική παρουσία της Ευρώπης στο πεδίο της εν λόγω εκπαιδευτικής πολιτικής ονοματοδοτείται από πλειάδα επιστημόνων ως «Ευρωπαϊκοποίηση» (“Europeanization”) της εκπαίδευσης με συνοδευτικό τον χαρακτηρισμό «Ευρωπαϊκό Πεδίο Εκπαιδευτικής Πολιτικής»(Lawn & Grek, 2012).

Επισημαίνονται οι διακριτές παράμετροι οι οποίες συναρθρώνουν την πρακτική της διακυβέρνησης και εμπερικλείονται σε όρους, όπως «διαχείριση», «δίκτυα», «ανθρώπινο κεφάλαιο», «υποκειμενικότητα», «ταυτότητα», «εκπαιδευσιμότητα», «απασχολησιμότητα», «τεχνολογίες», «ευκαιρίες». Η ορολογία μετουσιώνεται σε ένα ευρωπαϊκό φαντασιακό για την εκπαίδευση το οποίο αξιοδοτεί φάσμα πρακτικών και δρώντων στο πεδίο της «δια βίου εκπαίδευσης», δημιουργώντας, βέβαια, περισσότερα επιστημονικά ερωτήματα, παρά δίνοντας οριστικές απαντήσεις (Ball, 2009).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση διαρθρώνει τη δομή της στις διαδικασίες ανάδειξης της «δια βίου εκπαίδευσης» ως αυτοτελούς πεδίου άσκησης πολιτικών, στους μηχανισμούς που συγκροτούν τη διακυβέρνηση αυτού του πεδίου και στα ερωτήματα που καθοδηγούν τις ερευνητικές προσεγγίσεις της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με την πολλαπλότητα των κοινωνικών σημασιών της «δια βίου μάθησης».

4.1. Η «δια βίου εκπαίδευση» ως αυτοτελές πεδίο πολιτικής

Η «δια βίου εκπαίδευση» προβάλλει παγκοσμίως ως ένα νευραλγικό και ιδιαίτερα ωφέλιμο πεδίο άσκησης πρακτικών που αφορούν άμεσα τους όρους της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Ο χαρακτήρας των μεταβολών οι οποίες τροφοδοτούν τις συνθήκες του συνόλου των τομέων, όπου καθημερινά δραστηριοποιούνται τα άτομα, είναι αναμφισβήτητα καταγιστικός και πολύπλευρα νοσηματοδοτικός. Η οικονομική ύφεση, οι πολλαπλές εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, τα περιβαλλοντικά προβλήματα και η αθρόα μεταναστευτική ροή αποκτούν τη σημασία κοινωνικών φαινομένων, τα οποία, όχι μόνο προκαλούν ανακατατάξεις στις σχέσεις που συγκροτούν το κοινωνικό στερέωμα, αλλά, πολύ περισσότερο, εγείρουν ερωτήματα σχετικά με το αν κυρίως ο δυτικός κόσμος βρίσκεται ενώπιον μίας νέας, ευρύτερης πολιτισμικής δημιουργίας. Η εκπαίδευση ως ένας από τους κεντρικούς μοχλούς άσκησης δημόσιων πολιτικών επιλέγεται ξανά από τα δυτικά κράτη να διαδραματίσει λειτουργικό ρόλο στο μετασχηματισμό των ραγδαίων αλλαγών σε πρακτικές οι οποίες θα σταθεροποιήσουν, ή, τουλάχιστον, θα διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των οικονομικών και των κοινωνικών πολιτικών με τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Σε αυτό το πλέγμα αλληλεπίδρασης αναλαμβάνει διαμεσολαβητικό ρόλο η δια βίου εκπαίδευση προκειμένου ο δυτικός κόσμος να σκεφτεί γύρω από τις κρίσιμες αυτές πολιτικές, ώστε τα νέα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά φαινόμενα να μεταφραστούν σε αξίες με καίρια συμβολή στη βιώσιμη, συμβολική και υλική, προσαρμογή των ατόμων στα νέα δεδομένα (Τσουκαλάς, 2010).

Ειδικότερα στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης η δια βίου εκπαίδευση ισοδυναμεί με την επικέντρωση στη σύσταση μηχανισμών ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού η ατζέντα του οργανισμού έχει ως κυρίαρχο στόχο το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα της

Ευρώπης (Young, 2008) έναντι των άλλων οικονομιών της παγκόσμιας σφαίρας. Επομένως για να κατανοήσει κάποιος το ρόλο της δια βίου εκπαίδευσης στην αναβάθμιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και της απασχόλησης, ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό χώρο, χρειάζεται να γίνουν επισημάνσεις οι οποίες αφορούν πρωτίστως τον τρόπο αντιμετώπισης των αλλαγών που υφίστανται τα κράτη και οι οικονομίες τους.

Σύμφωνα με τους Lauder, Young, Daniels, Balarin και Lowe (2012) η εξασθένηση του κράτους πρόνοιας, ιδίως από τη δεκαετία του 1990, επέτασσε την άμεση αντικατάστασή του από μία μορφή κράτους που θα ανταποκρινόταν ακόμη πληρέστερα στις επιταγές του καπιταλιστικού μοντέλου ανάπτυξης. Μέχρι και την οικονομική ύφεση του 2008, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, στη Βρετανία και σε άλλες ευρωπαϊκές οικονομίες, η ιδέα για μία νέα φάση του καπιταλιστικού προτύπου ανάπτυξης δρομολογήθηκε με τη στροφή των κρατών αυτών στη διαχρονική αξία της γνώσης (Andrews, 2007) ως εργαλείο δυνητικής δράσης και αντίδρασης (Collin, 2008). Η ιδέα της «Οικονομίας της Γνώσης» βρήκε υποστηρικτές διάφορους διαμορφωτές πολιτικής, μανάτζερς, οικονομολόγους, επαγγελματίες της εκπαίδευσης και ειδικούς συναφών τομέων. Κατά την άποψη των Rizvi και Lingard (2010) η ιδέα μετουσιώθηκε σε ιδεολογία με πυρήνα τη σταδιακή κατασκευή μιας νέας οικονομικής ταυτότητας, και, πολύ περισσότερο, έγινε ο φορέας της κατασκευής ενός καινούριου «φαντασιακού» (Lawn & Grek, 2012) το οποίο τοποθετεί την εκπαίδευση στο κέντρο του, ως το θεμελιώδη τρόπο εξισορρόπησης των ανακατατάξεων που προκαλούνται από τις αδιάκοπες οικονομικές εξελίξεις. Η Ozga (2012) επισημαίνει πως η «Οικονομία της Γνώσης» αποτελεί αναδομημένο τρόπο άσκησης εξουσίας η οποία μετατρέπει τη γνώση σε νέο κεφάλαιο το οποίο μεταφέρεται από τους καπιταλιστές στους «εργαζόμενους της γνώσης» και με αυτόν τον τρόπο εγκαινιάζεται ένα νέο ανεπίσημο συμβόλαιο μεταξύ του κράτους και του πολίτη. Το κράτος θα παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους πολίτες ώστε να καλλιεργούν στο έπακρο τις ικανότητές τους, απαραίτητη «τεχνολογία» (Daniels, 2012) για τη διαχείριση των αντιξοοτήτων και των προκλήσεων που φέρουν οι κρίσιμες εξελίξεις σε ζωτικούς τομείς, όπως στον οικονομικό. Μέσω, δηλαδή, του άτυπου συμβολαίου θα διευρυνθεί για το κράτος η οικονομική ανταγωνιστικότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης όπου τα κράτη με την αρτιότερη εκπαιδευτική και επαγγελματική θωράκιση θα διαχειρίζονται επαρκώς είτε τις ευνοϊκές είτε τις δυσχερείς συνθήκες.

Ο Dale (2009) υποστηρίζει ότι ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης ταυτίστηκε με την ανασυγκρότηση του πεδίου της απασχόλησης, αφού τα άτομα, εάν αξιοποιήσουν τις παρεχόμενες από το κράτος εκπαιδευτικές ευκαιρίες, είναι σε θέση να εξασφαλίσουν καταξιωμένες θέσεις εργασίας που βασίζονται στην αναβάθμιση της γνώσης. Η Fenwick (2010) τονίζει την προβολή της εκπαίδευσης ως ευκαιρίας κοινωνικής κινητικότητας για τα

άτομα, ανεξαρτήτως κοινωνικού υπόβαθρου, με σκοπό να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί. Ή, καλύτερα, για να φανταστούν τον εαυτό τους με αυτή την ιδιότητα.

Η Webb (2009) θίγει την εκδοχή μίας «διαδικασίας κοινωνικής μεταλλαγής» που αναδεικνύει την επικράτηση της «Κοινωνία της Γνώσης» με κυρίαρχο τον λόγο της δια βίου μάθησης (Ball,2004). Η γνώση, οι κοινωνικές σχέσεις, η ταυτότητα και η εξουσία κατασκευάζονται και μάλιστα με τρόπο, που, κατά τον Cornford (2008) καθιστά τη δια βίου μάθηση αναπόφευκτο πεδίο άντλησης, δημιουργίας και βίωσης πρακτικών. Ο Webb(2009) αναφέρει διακριτικά γνωρίσματα του πεδίου, με την επικράτηση της μαθησιακής εμπειρίας ως ένα συνεχές, ως μια διαρκή παραγωγή συνθετικού σώματος γνώσης και ως ένα σύστημα μορφοποίησης, αναμορφοποίησης και απομορφοποίησης. Ο Ball (2008) τονίζει ότι ο ευρωπαϊκός χώρος αναφαίνεται ως ένα κρίσιμο πεδίο άσκησης πολιτικών δια βίου μάθησης, εφόσον, ήδη από τη Συνθήκη της Λισαβόνας το 2000, η εκπαίδευση προτάσσεται ως ο πυλώνας της Κοινωνία της Γνώσης. Εάν συγχρόνως λάβουμε υπόψη μας, σημειώνει ο Young (2008), ότι στη δεκαετία του 1990 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή όρισε το «Έτος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση», και το 1997 η UNESCO υποστήριξε απερίφραστα την εξομοίωση της μάθησης με τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη δημιουργικότητα σε όλο το φάσμα της ενήλικης ζωής, δεν προκαλεί καμία έκπληξη ότι τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης θέλησαν να επανεπινοήσουν ένα πεδίο απασχόλησης, σκέψης και πολιτικής μέσω οργανισμών, δικτύων και συνεργειών του δημόσιου με τον ιδιωτικό τομέα. Ένα υβριδικό, δηλαδή, κράτος δημόσιων και ιδιωτικών φορέων εκπαιδευτικής και επαγγελματικής δράσης.

Οι Lawn και Grek (2012) μιλούν για τη διαδικασία «Ευρωπαϊκοποίησης» (‘process of Europeanization’, p.6) των οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με τους ερευνητές η Ευρώπη επιζητά νέα πολιτιστική ταυτότητα, ένα νέο φαντασιακό το οποίο θα της επιτρέψει να υλοποιήσει μέχρι το 2020 τους αναπτυξιακούς της στόχους στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, ώστε να θεραπεύσει τα δύο αυτά πεδία από την ανεπιτυχή πολιτική βελτίωσής τους κατά την περίοδο 2000-2010. Είναι λειτουργικό για την Ευρώπη να επανεπινοήσει πολλαπλά πεδία πολιτικής δράσης, εγγραφόμενα με διαφοροποιημένες τάσεις και πλαίσια δραστηριοποίησης. Η Ευρώπη είναι ένα πρόγραμμα, ένα δυνητικό πεδίο διαμόρφωσης σημασιών, μια εξελικτική διαδικασία, και η εκπαίδευση μια τεχνολογία της οποίας η διακυβέρνηση κατασκευάζει εκ νέου νοήματα, νόρμες, αξίες, πολιτιστική ταυτότητα και ένα νέο φαντασιακό. Η Ozga (2011) επισημαίνει ότι στη βάση της Ευρωπαϊκοποίησης η δια βίου εκπαίδευση ως όρος εξαντλεί τα αποθέματα δυνητικής δράσης, ώστε προκρίνεται ο όρος «δια βίου μάθηση». Η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής εδράζεται καταρχάς σε συμβολικά διακυβεύματα. Σύμφωνα με τον Φωτόπουλο «όταν αναφερόμαστε στον όρο ‘μάθηση’, το πεδίο ορισμού διαγράφεται ευρύτερο περιλαμβάνοντας και όλες εκείνες τις μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες διαδραματίζονται εκτός των θεσμικών τειχών, αφού στο πλαίσιο της κατάλυσης του

κράτους πρόνοιας, η μάθηση πλέον αποτελεί ατομική ευθύνη προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι και οι εργαζόμενοι να συνεχίζουν να αποτελούν ενεργό μέρος μιας κοινωνίας που αλλάζει ραγδαία. Αυτό σημαίνει ότι ενώ η χρήση του όρου «δια βίου εκπαίδευση» παραπέμπει στην πρόσληψη της εκπαίδευσης ως δημόσιας πολιτικής, η οποία εκπορεύεται από το επίσημο και θεσμοθετημένο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο όρος «δια βίου μάθηση» ενισχύει την εξατομίκευση της ευθύνης του υποκειμένου για εκπαίδευση και κατάρτιση με σκοπό την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη και προοπτική». Διαπιστώνεται παράλληλα από τον Κροκίδη (2006) ότι η δια βίου μάθηση είναι το επιστέγασμα όλων των μορφών εκπαίδευσης, από την προσχολική μέχρι την τρίτη ηλικία, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι η δια βίου μάθηση ενσωματώνει τις κατηγορίες της τυπικής εκπαίδευσης, της μη τυπικής, της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και της άτυπης μάθησης, δικαιώνοντας την ανάδειξή της και ως υλικό διακύβευμα. Οι Lange και Alexiadou (2011) υπογραμμίζουν ότι η διακυβέρνηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση επιζητά την υλική εδραίωσή της, φέρνοντας επισταμένα στην επιφάνεια την έννοια της «διακυβερνησιμότητας»⁴⁸ του Φουκώ ('governmentality', Foucault, 1984). Η διακυβερνησιμότητα απορρέει σύμφωνα με τις Lange και Alexiadou (2011) από τη δυνατότητα διαχειρισιμότητας πεδίων, δηλαδή στην προκειμένη περίπτωση, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της δια βίου μάθησης και της απασχόλησης. Η ενεργοποίηση ταυτόχρονα πρακτικών, επιθυμιών, φιλοδοξιών, αναγκών, επιλογών και τρόπων ζωής επιτρέπει συνεκδοχικά την καλλιέργεια πολιτιστικών αξιών και άρα την παραγωγή φάσματος νοημάτων και ερμηνειών.

⁴⁸ Είναι μία έννοια η οποία σχετίζεται με τον αυτοέλεγχο, την καθοδήγηση της οικογένειας μέχρι την επέμβαση και τη διείσδυση στην ψυχή. Συμπυκνώνεται στη φράση του ίδιου του Φουκώ (1991) "conduct of conduct" ('καθοδήγηση της καθοδήγησης'). Επικεντρώνεται στο επίκαιρο και το καθημερινό, το αδιάλειπτο και μεταβαλλόμενο. Η διακυβερνησιμότητα προϋποθέτει την ύπαρξη ελεύθερων υποκειμένων και αυτό εφόσον οι σχέσεις εξουσίας δεν είναι μόνο βίαιες και καταναγκαστικές. Αν, λοιπόν, η διακυβερνησιμότητα είναι οι σχέσεις εξουσίας, τότε είναι η δράση που οριοθετεί τη δράση, είναι η στρατηγική.

4.2. Η διακυβέρνηση στην εκπαίδευση

Δίκτυα και αριθμοί

Όπως τονίζουν οι Lawn και Grek (2012) η πρακτική της διακυβέρνησης στην Ευρώπη είναι πολυσύνθετη και ένα από τα συστατικά στοιχεία της διαχείρισης της κατασκευής της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ο τρόπος με τον οποίο εκφράζει τις δυνατότητες κινητικότητας και με τον οποίο επιδιώκει εξελικτικά τη θέσμιση της κινητικότητας. Το Ευρωπαϊκό Πεδίο Εκπαιδευτικής πολιτικής εμφανίζεται ως εκ τούτου ως ένας χώρος ο οποίος ελκύει, κατασκευάζει και αποδομεί κοινωνικές σημασίες (Power, 2010). Έτσι το πεδίο αυτό παράγεται και αναπαράγεται μέσω ενός πλέγματος μηχανισμών διακυβέρνησης, όπως ομάδων αποτελούμενων από ειδικούς, διαμορφώνοντας αυτό που ο Lawn (2006) ονομάζει «ήπια διακυβέρνηση». Η ιδέα της ήπιας διακυβέρνησης αποκτά την οπτική της δημιουργίας σημασιών γύρω από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το συσχετισμό της ειδικότερα με την εκπαίδευση. Η σύνδεση κοινωνικών δομών, δικτύων και δρώντων σε τοπικό, εθνικό, περιφερειακό και διακρατικό επίπεδο κατασκευάζουν τη νέα ταυτότητα της Ευρώπης. O Castells (2008) περιγράφει τα δίκτυα ως ένα ευμετάβλητο σχήμα συντιθέμενο από πολλές κουλτούρες και αξιακούς κώδικες που τροφοδοτούν τις στρατηγικές όσων συμμετέχουν σε αυτά. Συνιστούν, όπως επισημαίνει, μία κουλτούρα του εφήμερου, ένα συνονθύλευμα εμπειριών και συμφερόντων. Όσον αφορά τους διαμορφωτές πολιτικής στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα παραμένει ανοιχτό το ερώτημα για τη σημασία των πρακτικών τους ο βαθμός έκθεσής τους στις πιέσεις της αγοράς και ο βαθμός νομιμοποίησής τους μέσω της συμβατότητας των στρατηγικών τους με κοινωνικά κατασκευασμένες αντιλήψεις σχετικές με θεσμούς όπως η εκπαίδευση ή η εργασία.

Η διακυβέρνηση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού πεδίου στο πλαίσιο της «Οικονομίας της Γνώσης» μετατρέπεται στην κριτική προσέγγιση της Ozga (2009) σε διακυβέρνηση της γνώσης, καθώς τα δίκτυα των διαμορφωτών πολιτικής προωθούν σθεναρά την εκροή της συγκρίσιμης πληροφορίας. Σύμφωνα με τον Novoa (2003) η πολιτική της δια βίου μάθησης εντάσσεται σταθερά στη μεταρρυθμιστική ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσκαλώντας σε συμμετοχή τα συναποτελούμενα κράτη με σκοπό μέσω της όσο το δυνατό πιο αξιόλογης επίδοσής τους να κατοχυρώσουν μία διαβαθμισμένη κλίμακα δεικτών ανάπτυξης. Ο Bonal (2003) παρουσιάζει από τη μία πλευρά τη συμβολή των δεικτών και της απόδοσης στην εκπαιδευτική διακρατική συνοχή, ως μια πρακτική με υλικό περιεχόμενο. Από την άλλη πλευρά διερευνά εάν η συμμετοχή αντανάκλα τη βαθύτερη επιδίωξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να συνδεθεί το εκπαιδευτικό σύστημα με άλλους χώρους άσκησης πολιτικών, όπως της αγοράς εργασίας. Επιπλέον, αναρωτιέται εάν οι δείκτες και τα σταθερά κριτήρια βρίσκονται σε ρευστή πορεία, ποιο θα είναι το μέλλον των εκπαιδευτικών συστημάτων με τον τρόπο που έως τώρα τα γνωρίζουμε. Ο Bower (1992; στο Lawn 2006) υποστηρίζει ότι τα

κριτήρια δεν αρκεί να προβάλλονται ως σταθερές οντότητες, αλλά να παρουσιάζουν υλικές αναπαραστάσεις, να αποτυπώνουν, δηλαδή, το περιεχόμενο των πρακτικών. Άλλωστε κατά τη Fenwick (2010) οι δείκτες προκαλούν αβεβαιότητα και αντιφάσεις ιδίως όταν δεν προσμετρώνται ως μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο τοπικό και το παγκόσμιο, αφαιρώντας τη δυνατότητα και από την επιστημονική έρευνα να στηριχθεί σε συγκεκριμένα παραδείγματα της επιτέλεσης μίας συγκεκριμένης πολιτικής. Στηριζόμενη στη «Θεωρία δικτύων των δρώντων» / “actor-network theory” αναφέρει ότι τα δίκτυα παράγουν γνώση μέσω της δημοσιοποίησης δεικτών του επιπέδου ανταγωνιστικότητας των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πεδίο της δια βίου μάθησης ουδετεροποιώντας ή συσκοτίζοντας ίσως τις μικροπολιτικές των εκπαιδευτικών διαδικασιών και κλυδωνίζοντας τη δημοκρατικότητα της αποκεντρωτικής διακυβέρνησης στην περίπτωση που η ανταπόκριση του κάθε κράτους και των πολιτών τους στις επιταγές της εκπαίδευσης και της απασχόλησης δε γίνεται αντιληπτή ως απόδειξη της καθημερινής πρακτικής στους τομείς αυτούς.

Σε μια γενικότερη κριτική θεώρηση των παραπάνω η Browns (2007) επιδιώκει να κατανοήσει τους συσχετισμούς ανάμεσα στις πολιτικές και τις πρακτικές. Με όρους πολιτικούς η ιδέα της Κοινωνίας της Γνώσης είναι κατάλληλη ως προς τον εξορθολογισμό του συμβολαίου μεταξύ κράτους και πολίτη, στο οποίο το φαντασιακό μάθηση ίσον κέρδος έχει μετουσιωθεί σε πλέγμα πολιτικών και πρακτικών. Υπάρχει, ωστόσο, και ένα άλλο είδος εξορθολογισμού που αφορά τις ικανότητες, οι οποίες παρέχονται από την εκπαίδευση ώστε τα άτομα να αντεπεξέρχονται στις ανάγκες κάθε φορά της αγοράς εργασίας. Η απόκτηση, όμως, αυτών των δεξιοτήτων σύμφωνα με τον Young (2008) αντανάκλουν μια αντίφαση που εκδηλώνεται ανάμεσα στη ρητορική της δια βίου ανάπτυξής τους, στην ασάφεια του τι ονομάζει γνώση η ρητορική αυτή και στα πιθανά εμπόδια που μπορεί να συναντήσει το άτομο στην προσπάθεια πρόσβασης στη γνώση, μια και η πρόσβαση καταλήγει να είναι στοιχείο καθοριστικό του θεμελιακού σκοπού της εκπαίδευσης. Ο Young διερωτάται εάν η σχέση της γνώσης με την οικονομική ωφέλεια επιδεινώνει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες ή υπάρχουν τρόποι να καταπολεμηθούν τέτοιες τάσεις.

4.3. Το ανθρώπινο κεφάλαιο

4.3.1. Αφορμή για προβληματισμό

Η κατασκευή από την Ευρωπαϊκή Ένωση ενός φαντασιακού για τη δια βίου εκπαίδευση εμπίπτει στη συνεχώς κατασκευάσιμη σημασία του «ανθρώπινου κεφαλαίου». Η συμβολική σημασία συναντά την υλική της επένδυση μέσω της στοχοθεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την κινητικότητα, την ευελιξία και τη διαφάνεια του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Ο Ball (2009) υπογραμμίζει μερικές από τις πιο ουσιώδεις ρητορικές κατασκευές της δια βίου μάθησης οι οποίες δίνουν έρεισμα στην προώθηση αρχικά, στη σταδιακή δημιουργία

μακροπρόθεσμα του ανθρώπινου κεφαλαίου. Σύμφωνα με τον Ball οι πολιτικές της δια βίου μάθησης αναδεικνύουν διαστάσεις μίας πιθανής νέας κοινωνικής ολότητας. Η επικέντρωσή του σχετίζεται με τον πολύπτυχο όρο της μάθησης και την εξίσου πολύπτυχη έννοια της υποκειμενικότητας. Μάλιστα χρησιμοποιώντας τρία παραδείγματα υλοποίησης των διαφαινόμενων αρχών της δια βίου μάθησης ταυτοποιεί αλληλοδιαπλεκόμενους λόγους οι οποίοι φαίνεται να διέπουν το εκπαιδευτικό αυτό πεδίο. Η παρουσίαση των παραδειγμάτων φωτίζει την κατανόηση των αλληλεπιδρώντων λόγων. Ειδικότερα, παίρνοντας αφορμή από τις αναπαραστάσεις του πεδίου στην Αγγλία, παρουσιάζει ως πρώτο παράδειγμα την προσπάθεια των γονέων να επενδύσουν υλικά και συναισθηματικά στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πορείας του παιδιού τους και να την αναβαθμίσουν με ευκαιρίες, οι οποίες είτε τους παρέχονται από το κράτος, είτε, πολύ περισσότερο καλούνται να δημιουργήσουν οι ίδιοι μέσω της διεξοδικής εξάσκησης προσωπικών επιλογών. Ο Ball ονομάζει τη διαδικασία “total mothering” (2009, p. 207) αποδίδοντας τις προσδοκίες των γονέων ως την προσπάθεια να παράγουν ένα είδος εκπαιδευτικού υποκειμένου. Με την παράλληλη αναφορά του στον Bourdieu (2004, p.19) επισημαίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης του χρόνου, των χρημάτων και της συναισθηματικής αφοσίωσης εκ μέρους των γονέων ώστε να αυξάνεται το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών τους και να καλλιεργείται η μαθησιακή τους ταυτότητα.

Το δεύτερο παράδειγμα αφορά στα άτομα τα οποία απαρτίζουν την ομάδα της μεταυποχρεωτικής εκπαίδευσης που αναζητούν τη θέση τους στην αγορά εργασίας. Ο Ball υποστηρίζει πως αυτά τα άτομα αξιοποιούν την ιδιαιτερότητα των συνθηκών της καθημερινής ζωής τους ως μαθησιακές ευκαιρίες. Τις μεταφράζουν σε εργασιακό ρόλο που θα τους βοηθήσουν να διαχειρίζονται τις απαιτήσεις του εκάστοτε εργασιακού περιβάλλοντος, να αναπτύσσουν ολοκληρωμένες επικοινωνιακές ικανότητες, να επιλύουν προβλήματα και να εξασκούνται στην οργάνωση και την εφαρμογή αποφάσεων. Το πλέγμα αυτών των δυνατοτήτων θα εξασφαλίσει στα άτομα την απασχολησιμότητα καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής τους μαθαίνοντάς τους την αξία της εκπαιδευσιμότητας ως την αναγκαία προϋπόθεση αυτής της εξασφάλισης.

Το τρίτο παράδειγμα επικεντρώνει στον ενήλικο καταρτιζόμενο και συγκεκριμένα στη δια βίου προσπάθειά του να αυτορρυθμίζει τη διανοητική, πνευματική, ψυχική και συναισθηματική του υπόσταση ώστε να ανταποκρίνεται στον διηνεκή μετασχηματισμό των συνθηκών ενός ραγδαία μεταβαλλόμενου κόσμου με την εξέλιξη του ρόλου του ως πολίτη και ως εργαζόμενου. Ο Ball αναφέρει σε αυτό το σημείο τη «θεραπευτική ταυτότητα», όρο του Bernstein (“therapeutic identity”, 1996, p.77), προκειμένου να τονίσει ότι, μέσα στις ραγδαία μεταβαλλόμενες συνθήκες, επιλέγουμε αυτό που θέλουμε να είμαστε και γινόμαστε αυτό που θέλουμε να γίνουμε μέσα από μια ατέρμονη διαδικασία αυτοστοχασμού και αυτοπραγμάτωσης με την υποστήριξη, όμως, παράλληλα, ενός δικτύου ατόμων ειδικευμένων στη διαχείριση της αλλαγής, όπως συμβούλων, μεντόρων, προπονητών ζωής (life-coachers).

Η αυτορρύθμιση είναι το περίβλημα της ανθρώπινης ταυτότητας. Η ταυτότητα πλέον μετατρέπεται σε κάτι που πρέπει να επιτευχθεί. Το άτομο γίνεται υπεύθυνο για τη διαμόρφωσή της μέσα από ένα φάσμα ταυτοτήτων προκειμένου να προσαρμοστεί ανάμεσα σε αντικρουόμενες κοινωνικές δομές και την ανεξέλεγκτη αβεβαιότητα. Η αβεβαιότητα βιώνεται διαφοροποιημένα από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που η καθεμία έχει διαφορετικό υπόβαθρο πρόσβασης στους πόρους, τις δεξιότητες και τα κεφάλαια τα οποία χρειάζονται ώστε το άτομο να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά στην αντιφατικότητα που φέρουν κυρίως οι κοινωνικοί και οικονομικοί μετασχηματισμοί.

Ο Ball (2009, p. 201,202) με τη διερεύνηση των παραπάνω πρακτικών επιχειρεί να εντάξει το πεδίο της δια βίου μάθησης στους κυρίαρχους λόγους της «επιχειρηματικότητας» (“enterprise”), της «υπευθυνότητας» (“responsibility”), της «εκπαιδευσιμότητας» (“trainability”) και της «εμπορευματικής αξίας» (“commodity”). Μιλά για το «επιχειρηματικό άτομο» (“enterprising individual”, p.202) ως ένα νέο είδος ατόμου και ως ένα νέο είδος ατομικότητας, κατασκευασμένης πάνω σε διαδικασίες, μηχανισμούς και πρακτικές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της δια βίου μάθησης. Το «επιχειρηματικό άτομο» έχει μία θετική, ευέλικτη και προσαρμοστική στάση στην αλλαγή αντιμετωπίζοντάς τη ως ευκαιρία και καθόλου ως πρόβλημα. Αναπτύσσει τον εαυτό του, το σώμα του και την υποκειμενικότητά του σε νέα περιβάλλοντα, μέσα στα οποία εκτυλίσσεται αλληλεπίδραση των αξιών, των κοινωνικών σχέσεων και της αυτοεκτίμησης. Ο Ball χρησιμοποιεί την περιγραφή του Bernstein (2001) πως βρισκόμαστε ενώπιον της «Ολικής Παιδαγωγημένης Κοινωνίας» / “Totally Pedagogised Society”. Η συγκεκριμένη ορολογία τοποθετεί τη μάθηση σε ένα κοινωνικό σύστημα όπου το άτομο διαθέτει τον εαυτό του στην ανάγκη να επανεκπαιδευτεί προκειμένου να καλλιεργεί διαρκώς τις αρχές της ευελιξίας, της καινοτομίας, της δημιουργικότητας, της εξελιξιμότητας και της προσαρμοστικότητας για να ανταποκρίνεται ως πολίτης και εργαζόμενος στις ταχύτατες αλλαγές της παγκοσμιοποίησης.

Ο Ball προσδιορίζει τη δια βίου μάθηση ως ένα μικροεπίπεδο εξουσίας η οποία εξωθεί το άτομο στην εργαλειακή συναλλαγή κατά την οποία η αναβάθμιση δεξιοτήτων προσδίδει στις κοινωνικές σχέσεις επιδερμική αξία και συγκυριακότητα καθώς η δυνατότητα για αυθεντικότητα και σημασία της διδασκαλίας και της μάθησης εξαλείφεται. Προβάλλει, λοιπόν, ένα κεντρικό ερώτημα το οποίο αφορά πόσο μπορεί να επεκταθεί η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου. Ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίο εξασκούνται οι παραπάνω αρχές ως πρακτικές της δια βίου μάθησης και διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή, την ιδιότητα του πολίτη, την εργασία και την αυτοπραγμάτωση. Επιπλέον αναρωτιέται σε πιο βαθμό οι απαιτήσεις της παγκόσμιας οικονομίας υποβαθμίζουν την κοινωνική πολιτική των διάφορων κρατών και πώς τα κράτη αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα μεταφοράς τέτοιων ζητημάτων σε δημόσια διαβούλευση. Τελικώς προβληματίζεται για το αν υπάρχει η επίγνωση ότι λαμβάνει

χώρα μια διαδικασία κοινωνικής μεταλλαγής και όχι απλώς μιας μεταρρύθμισης σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο.

4.3.2. Ανίχνευση διαστάσεων του ανθρώπινου κεφαλαίου ως έννοιας της κοινωνικής ενσωμάτωσης

Οι προβληματισμοί των ερευνητών κινούνται γύρω από την πολυσημία της έννοιας της «κοινωνικής ενσωμάτωσης». Ο Coffield (2006) αναλύει διεξοδικά τη σημασία της δια βίου μάθησης ως «κατασκευάσιμο νόημα», τονίζοντας ότι παρά την ευρύτερη αποδοχή της ως συστατικού στοιχείου του ανθρώπινου κεφαλαίου ενδέχεται να χρησιμοποιείται ως μέθοδος αντιπερισπασμού. Διατείνεται ότι η δια βίου μάθηση είναι πρωτίστως πολιτικό ζήτημα για τις δυτικές κοινωνίες και επιβάλλει τη διάχυσή της μέσω πιο καίριων φιλοδοξιών για τη διασφάλιση της ευημερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η δυσκολία πρόσβασης σε ευκαιρίες μάθησης και η δυσκολία υπέρβασης κοινωνικών φραγμών μεταφράζονται σε υστέρηση μαθησιακού κεφαλαίου και σε έλλειψη υπευθυνότητας εκ μέρους των εκπαιδευομένων και των εργαζομένων. Ο Coffield (2006) τονίζει ότι η πραγμάτωση του ανθρώπινου κεφαλαίου προϋποθέτει δομές με από κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και στρατηγικές που καθιστούν τις δεξιότητες ορατές και πολύπλευρα αξιοποιήσιμες. Μάλιστα η προβλεβλήμενη αρχή της κοινωνικής συνοχής δεν είναι επαρκής, εάν δε δρομολογηθεί διαβούλευση μεταξύ του κράτους, των κοινωνικών εταίρων και των ειδικών της εκπαίδευσης ώστε η σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου να αποκτήσει σημασιολογικό εύρος που να εμπεικλείει την ιδιότητα του πολίτη και τη δημοκρατικότητα. Η ταυτότητα του εκπαιδευόμενου εμφανίζει διαφοροποιήσεις στο χώρο και τον χρόνο και η Κοινωνία της Γνώσης χρειάζεται μαθησιακές ευκαιρίες σε κάθε ηλικιακή φάση και μαθησιακή στάθμη. Ο Φωτόπουλος υποστηρίζει ότι η δια βίου μάθηση είναι απαραίτητο να διέπεται από «ανθρωποκεντρική κουλτούρα» και δυνάμωση της απασχόλησης. Εκτιμά πως μια ολιστική πολιτική για τη δια βίου μάθηση μπορεί να την απεμπολήσει από άγονες ρητορικές και περισσότερο από τον κυρίαρχο λόγο της ελαστικοποίησης της εργασίας και των κοινωνικών ανισοτήτων. Υποστηρίζει ότι η υλοποίηση του στόχου για μια Κοινωνία της Γνώσης δεν αφορά αποκλειστικά μεταρρυθμίζουσες εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά προϋποθέτει μια εκ βάθρων επαναθέσμιση του κοινωνικού ιστού, εγγραφόμενη στην παραγωγή, την απασχόληση, τη διανομή του πλούτου και την πολιτιστική ταυτότητα.

Οι Boeren, Nicaise και Baert (2010) διερευνούν την κοινωνική ενσωμάτωση από την οπτική της συμμετοχής των κρατών στο πεδίο της δια βίου μάθησης. Υποστηρίζουν ότι μία τέτοια εξαγγελία δεν είναι δυνατό από μόνη της να εξωθήσει τα κράτη στην πολύπλευρη αξιοποίηση του πεδίου. Για αυτό το λόγο προτείνουν τη δημιουργία ενός συνεκτικού μοντέλου ενσωμάτωσης το οποίο θεμελιώνεται επάνω στο σχήμα της προσφοράς και της ζήτησης εκπαιδευτικών και εργασιακών ευκαιριών. Κρίνουν μονομερές ένα θεωρητικά

κατασκευασμένο μοντέλο ενσωμάτωσης το οποίο δίνει ανισοβαρή έμφαση στους παράγοντες που κινητροδοτούν την ανθρώπινη δραστηριότητα. Αναγνωρίζουν την κοινωνικοοικονομική, την πολιτισμική και την ψυχολογική διάσταση της συμμετοχής, ιδιαίτερα των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, η οποία συνδέει την αναβάθμιση των δεξιοτήτων με τον αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή σε τομείς όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η υγεία, ο ελεύθερος χρόνος και συγχρόνως με τη συμβολή των προσωπικών εκπαιδευτικών εμπειριών στην ευρύτερη λειτουργία της κοινότητας. Παράλληλα αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα να αρθούν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την συνάρθρωση ολιστικών πρακτικών επισημαίνοντας το ρόλο του θετικού μαθησιακού κλίματος το οποίο εξαρτούν με την αύξηση της συμμετοχής και συνεπακόλουθα το προσωπικό νόημα που δίνεται στη συμμετοχή. Υποστηρίζουν, λοιπόν, ότι το θετικό μαθησιακό κλίμα επιτυγχάνεται με τη σύζευξη των αναγκών του ατόμου, των φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης και του κοινωνικού πεδίου εκτεφρασμένου με κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι στάσεις και τα κίνητρα των ατόμων, οι διαπροσωπικές τους σχέσεις, οι συνθήκες της ζωής τους, η οικογένεια, το εργασιακό περιβάλλον αποτελούν τον ένα πόλο της δυνατότητας πρόσβασής τους στην αγορά της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η αγορά εργασίας, το φάσμα των εναλλακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελούν τον άλλο πόλο της δυνατότητας αξιοποίησης της πρόσβασης με σκοπό να γίνει ουσιώδης συμμετοχή. Οι Boeren, Nicaise και Baert αναφέρουν ότι για να καταστεί η δια βίου μάθηση καταλυτικός παράγοντας εξάλειψης του κοινωνικού αποκλεισμού χρειάζεται περισσότερο από τη στρατολόγηση των μαθητευόμενων, η στρατολόγηση των μαθησιακών και οικονομικών αποτελεσμάτων για τη σταδιακή ανάπτυξη ενός μοντέλου κοινωνικής ενσωμάτωσης των κοινωνικών ομάδων οι οποίες συναπαρτίζουν το ανθρώπινο κεφάλαιο.

Ο Billett (2010) τονίζει ότι η κοινωνική ενσωμάτωση μπορεί να καταστεί πιο καίρια στρατηγική μέσα από τη συνειδητοποίηση μίας συγκεχυμένης αντίληψης σχετικά με τη δια βίου μάθηση και τη δια βίου εκπαίδευση. Αναφέρεται στους υπαρκτούς κινδύνους σύγχυσης των δύο αυτών όρων κυρίως κατά τη μετατροπή τους σε υλικές κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές. Η δια βίου μάθηση, σημειώνει, εμφανίζεται σαν ένα στατικό διακύβευμα για το οποίο είτε αγνοείται είτε υποβιβάζεται ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να προωθηθεί και να υποστηριχθεί. Ο κίνδυνος είναι η περιθωριοποίηση της σημασίας του πλέγματος των συνθηκών και των περιβαλλόντων όπου πραγματοποιείται η μάθηση. Δε λαμβάνεται υπόψη η βαθύτερη σημασία και η συνεχής επιρροή των εκπαιδευτικών εμπειριών του ατόμου. Ο Billett υποστηρίζει ότι η μάθηση καθορίζεται από τις ανάγκες και τις προθέσεις μας που μετουσιώνονται σε ικανότητες, προσπάθειες και ενδιαφέροντα. Πρόκειται για μία προσωπική διεργασία η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη όταν είμαστε μόνοι μας, στην οικογένεια, στις συναναστροφές μας, στο χώρο εργασίας, στην κοινότητα που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία προσωπικής συνείδησης. Ωστόσο δε μαθαίνουμε αποκλειστικά μέσω της

ανάπτυξης δεξιοτήτων. Ο Billett επισημαίνει πως ξαναφτιάχνουμε, μετατρέπουμε και επινοούμε ξανά το εύρος αλλά και τη χρησιμότητα των ικανοτήτων μας εσωτερικεύοντας ή αντιμετωπίζοντας τις συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Σε αυτό το σημείο είναι που ταξινομεί μία σειρά από ερωτήματα σχετικά με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη ως αμοιβαίους μοχλούς της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Η πρόνοια της δια βίου μάθησης χρειάζεται να εγκολπώσει σαφή σκοποθεσία, μεγαλύτερη συνοχή και θεσμική νομιμότητα με τρόπο που να εκτιμώνται οι πρακτικές της και να περιβάλλονται του ίδιου κύρους με άλλους εκπαιδευτικούς τομείς, δεδομένων των δυνατοτήτων που προσφέρει για διάχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας. Οι κυβερνήσεις, οι κοινωνικοί εταίροι και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χρειάζεται να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η δια βίου μάθηση, τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται και καταρτίζει στόχους. Υφίσταται η αναγκαιότητα ενός συνολικού πλαισίου που να συμπεριλαμβάνει τους στόχους και τις εμπειρίες οι οποίες διαπλάθουν την προσωπική διεργασία της δια βίου μάθησης. Αυτές οι συνθήκες θα μπορέσουν να αξιολογηθούν με όρους αποτελεσματικότητας και βελτίωσης της πρόσβασης, της συμμετοχής και των εκπαιδευτικών δομών όπου επιλέγουν να δραστηριοποιούνται τα άτομα ως φορείς ή ως αποδέκτες προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Ο Billett προβληματίζεται σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρει η δομή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση να συμπεριληφθούν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, να αναβαθμιστεί ο ρόλος της τοπικής κοινότητας ως περιβάλλοντος τυπικής/άτυπης μάθησης, να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαχείριση της απογοήτευσης που προκαλούν μειωμένες ή ακατέργαστες ευκαιρίες ένταξης στην εργασιακή και κοινωνική ζωή, όπως και να τεθούν βάσεις υπερκερασμού της διαφυλικής, ηλικιακής και φυλετικής διαφοράς.

Η αναγκαιότητα εκπαιδευτικών πολιτικών κοινωνικής ενσωμάτωσης επισημαίνεται και από τον Hyland (2010), ο οποίος τη συναρτά με το γνωστικό και συναισθηματικό χαρακτήρα της μάθησης. Διαπιστώνει την επίμονη επιδίωξη των εκπαιδευτών ενηλίκων για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των καταρτιζόμενων προκειμένου να δοθεί στη δια βίου μάθηση «θεραπευτική» υπόσταση. Δηλαδή να παγιωθούν οι στόχοι της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της εκπαιδευτικής επιτυχίας και της αναβάθμισης των κινήτρων των εκπαιδευόμενων. Μάλιστα η σύσταση νέων επαγγελματικών αντικειμένων, όπως της συναισθηματικής διαχείρισης, της συμβουλευτικής και της εξειδικευμένης υποστήριξης στα ζητήματα του βίου (life coaching), οδηγεί τον προβληματισμό του Hyland στην έννοια της επισταμένης αναμόρφωσης των σκέψεων και των συναισθημάτων ως πρακτικής. Ειδικότερα για την επίμονη αναζήτηση της συναισθηματικής πλευράς της μάθησης, θέτει το ερώτημα εάν μία τέτοια «θεραπευτική» υπόσταση είναι εξορθολογισμένη, συνεκτική και αιτιολογημένη. Υποστηρίζει ότι η αμοιβαιότητα του γνωστικού και συναισθηματικού χαρακτήρα της μάθησης βοηθά στη σύνδεση της προσωπικής συνείδησης με το εύρος των κοινωνικών και πολιτικών φαινομένων ώστε να αντιμετωπιστούν ως ζητήματα των οποίων η

διαχείριση υπαγορεύει όχι μόνο δικαιώματα αλλά και καθήκοντα, ιδιαίτερα σε μία περίοδο που επικρατεί οικονομική ύφεση και κοινωνική αβεβαιότητα. Ο Hyland αναφέρεται στη δυνατότητα της δια βίου μάθησης να δημιουργήσει κοινές αξίες για μια κοινότητα, όπως η υπευθυνότητα και η πρωτοβουλία λήψης αποφάσεων, με την προϋπόθεση η «θεραπεία» να καταστεί πολύπλευρη με σκοπό την επίγνωση ότι χρειάζεται η βελτίωση ενταξιακών πρακτικών.

Η κοινωνική ενσωμάτωση ερευνάται και από την οπτική της αυθεντικότητας της δια βίου μάθησης. Σύμφωνα με τον Ashton (2010) η αυθεντική δια βίου μάθηση για να έχει πράγματι ευεργετική επίδραση στον εκπαιδευόμενο είναι απαραίτητο να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα πλαίσια μάθησης και να επιδιώκεται η συγκρότηση πλαισίων τα οποία προάγουν ρεαλιστικές εκφάνσεις της ζωής, ώστε συγχρόνως τα άτομα να δομούν αίσθημα υπευθυνότητας, αυτεπίγνωσης, ουσιώδους αυτενέργειας και γνωριμίας με βαθύτερες αξίες. Η Hunt (2009) προτείνει η δια βίου μάθηση να επενδυθεί με πνευματικότητα μέσω πρακτικών αναστοχασμού που θα προσδώσουν στη γνώση του υποκειμένου προσωπικό νόημα και θα το εξασκήσουν στη συμμετοχή στην κοινότητα.

Η Liasidou (2008) υποστηρίζει ότι η έρευνα για τη συνολική επίδραση της δια βίου μάθησης στις δυνατότητες κοινωνικής ενσωμάτωσης είναι αναγκαίο να αξιοποιήσει την κριτική ανάλυση. Χρειάζεται ένας λόγος ενσωμάτωσης που να περιέχει πολυεπίπεδες αφηγήσεις για την αποτελεσματικότητα των ασκούμενων πολιτικών. Η Liasidou συνδέει τις πολιτικές της δια βίου μάθησης με σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα στο πεδίο των κοινωνικών πρακτικών, όπου οι καθημερινές μικροπολιτικές αλληλεπιδρούν με τη μακροπολιτική των κυρίαρχων ιδεολογικών δυνάμεων, των ανταλλαγών κεφαλαίου και των υλικών και ιστορικών συνθηκών.

Η Aubert (2011) θεωρεί πως ο διάλογος μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας, των διαμορφωτών πολιτικής, των πανεπιστημίων, της τοπικής κοινωνίας και της οικογένειας μπορεί να προσδώσει στις διαδικασίες της κοινωνικής ενσωμάτωσης ποικίλες διαστάσεις. Εφόσον η κοινωνική ενσωμάτωση επηρεάζει καθοριστικά την εργασία, τη σωματική και ψυχική υγεία, τη στέγαση και την πολιτική συμμετοχή, η πρόνοια της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να γίνει μετασχηματιστική, να καταστεί αποφασιστική εναλλακτική λύση και εν τέλει καταλυτική κοινωνική πολιτική. Τα εμπειρικά αποτελέσματα της προνοιακής εκπαιδευτικής πολιτικής θα κατασκευάσουν ένα νόημα το οποίο είναι δυνατό να προσανατολίσει σε καίριες αρχές συμμετοχής και στην ανακάλυψη πολλαπλών περιβαλλόντων μαθησιακής δραστηριότητας.

4.3.3. Κοινωνική Ενσωμάτωση

Σε σχέση με το ζήτημα του ανθρώπινου κεφαλαίου η επιστημονική κοινότητα επικεντρώνεται στην εξαγγελία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ενίσχυση των πολιτικών που αφορούν στην ενδυνάμωση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και την καλλιέργεια της κοινωνικής συνοχής. Περιγράφουν το ρόλο της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσα από πτυχές που κατά καιρούς κατέχουν πρωταρχικές θέσεις στην ατζέντα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Οι πτυχές αυτές είναι οι διαφυλικές διαφορές, οι νέοι που ανήκουν στις οικονομικά και κοινωνικά ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού, τα άτομα με αναπηρία, η διακρατική μετανάστευση, το αστικό περιβάλλον, η ανώτατη εκπαίδευση και η επαγγελματική εκπαίδευση.

Διαφυλικές διαφορές

Η Boeren (2011) υποστηρίζει ότι οι διαφυλικές διαφορές στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πεδίο της δια βίου μάθησης γίνονται καλύτερα κατανοητές με τη διεξοδική ανάλυση των γνωρισμάτων του μαθησιακού προφίλ των αντρών και των γυναικών. Σκοπός είναι η ανίχνευση του ποσοστού συμμετοχής των αντρών και των γυναικών ανάλογα με το είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων: τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Εντοπίζει πλέγμα παραγόντων του κυρίαρχου λόγου της διαφυλικής συμμετοχής: τη χειραφέτηση, τη δυνατότητα επιλογής, την αναγνώριση της προηγούμενης κατάρτισης, την ισότιμη πρόσβαση σε ανώτατες μορφές εκπαίδευσης και την ύπαρξη εμποδίων όπως η έλλειψη εργοδοτικής υποστήριξης ή η ανταπόκριση στις οικογενειακές υποχρεώσεις. Αναφορικά με την έρευνα των διαφυλικών διαφορών η Boeren σημειώνει την απουσία της εμπειρικής ποσοτικής αξιολόγησης των υπάρχοντων ανισοτήτων και την επικέντρωση στην οικονομική συνοχή έναντι της κοινωνικής. Επιπρόσθετα διερευνά την περίπτωση η συμμετοχή των δύο φύλων σε μαθησιακές δραστηριότητες να διαφέρει ανάλογα με την κάλυψη εργασιακών ή προσωπικών αναγκών και επιθυμιών. Ο προβληματισμός της Boeren ολοκληρώνεται με την αναφορά της στο συσχετισμό των επισημάνσεων για την εκπαιδευτική ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων με πολιτικές, οικονομικές, ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους.

Οι νέοι που ανήκουν σε οικονομικά και κοινωνικά ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού

Ο Savelsberg (2010) εξετάζει τα μονοπάτια της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πορείας των νέων με παραδείγματα από την Αγγλία και την Αυστραλία βασιζόμενος στην κριτική ανάλυση των πρακτικών που πλαισιώνουν τις πολιτικές για τη νεολαία. Αναφέρει ότι τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά μονοπάτια είναι περιορισμένα και ορισμένες φορές παραπλανητικά. Η μεγάλη επιρροή των αναγκών της αγοράς και κατά συνέπεια η σύσταση μίας ατζέντας αρχών υπευθυνοποίησης αίρει την προστασία ιδιαίτερα των μειονεκτούντων νέων από τους κινδύνους του κοινωνικού αποκλεισμού. Υποστηρίζεται η αναγκαιότητα

αυστηρής παρατήρησης από τους ιθύνοντες των πολιτικών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση του σύνθετου χαρακτήρα που φέρουν οι μεταβάσεις της νεολαίας από την εκπαίδευση στην εργασία και αντίστροφα. Ο Savelsberg τονίζει ότι η έρευνα χρειάζεται να στραφεί στους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν εμφανώς τις μεταβάσεις, μέσω της κριτικής ανάλυσης του νομοθετικού πλαισίου, των στατιστικών δεδομένων, του οικογενειακού υπόβαθρου και της εναλλακτικότητας των μαθησιακών προγραμμάτων σχετικά με τις δυνατότητες επιλογής και αυτοελέγχου που προσφέρουν.

Άτομα με αναπηρία

Πολλά από τα σημεία γενικής κριτικής σε ορισμένες εκδοχές της δια βίου μάθησης βρίσκονται σε αρμονία με την οπτική του αναπηρικού κινήματος για το ρόλο της εκπαίδευσης. Η Hyland (2010) υποστηρίζει η δια βίου μάθηση βρίσκεται σε διάσταση με τα συμφέροντα των ατόμων με αναπηρία, παρά τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν. Συγκεκριμένα η απαξίωση της τυπικής δημόσιας εκπαίδευσης, η χρησιμοποίηση της δια βίου μάθησης ως άλλοθι για την κάλυψη των ατελειών και των διακρίσεων της τυπικής εκπαίδευσης, η δημιουργία συμπληρωματικών συστημάτων που συχνά αποπνέουν την αίσθηση της οργανωμένης κρατικής φιλανθρωπίας, η μετατροπή της εκπαίδευσης σε «επένδυση» με την κυριολεκτική οικονομική έννοια του όρου που οδηγεί στην πρόταξη του κριτηρίου κόστους- οφέλους, βρίσκονται στον αντίποδα των συμφερόντων των ατόμων με αναπηρία που δικαιούνται ισότιμη, χωρίς διακρίσεις και δωρεάν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Στο βαθμό που η δια βίου μάθηση αναπαράγει τις αρχικές ανισότητες που παράγονται στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της ουσιαστικής πριμοδότησης για πρόσβαση όσων ήδη έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, υψηλότερη αγοραστική δύναμη και εν γένει ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για την παρακολούθηση προγραμμάτων της δια βίου μάθησης, επίσης βρίσκεται στον αντίποδα των συμφερόντων των ατόμων με αναπηρία. Ο υπερτονισμός των δυνατοτήτων της δια βίου μάθησης για την αντιμετώπιση των διακρίσεων στην εκπαίδευση, αλλά και την επίλυση ευρύτερων εργασιακών, οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων των ατόμων με αναπηρία, μετατοπίζει την ουσία των προβλημάτων. Με τον τρόπο αυτό αποπροσανατολίζει όχι μόνο τα άτομα με αναπηρία και ευρύτερα στρώματα της κοινωνίας, αλλά και πολλούς που λόγω θέσης στην πολιτική και εν γένει την κοινωνική ζωή μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν πολιτικές για την πραγματική και ουσιαστική αντιμετώπιση των διακρίσεων και την κοινωνική ένταξη. Στο βαθμό που η δια βίου μάθηση συμπορεύεται με την αντίληψη για μεταφορά της ευθύνης για την εκπαίδευση και την απασχόληση από την κοινωνία και το κράτος στο άτομο, στο βαθμό που η ευελιξία δεν θεωρείται ως εύλογη προσαρμογή του εργασιακού πλαισίου στις ιδιαιτερότητες των εργαζομένων, αλλά μονομερώς ως μέσο διευκόλυνσης του κεφαλαίου με αποτέλεσμα την εργασιακή ανασφάλεια, και στο βαθμό που η απασχολησιμότητα νοείται όχι

ως πραγματική βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου, αλλά ως διάυλος μετατόπισης της ευθύνης για την ανεργία στο υποτιθέμενα μη επαρκώς εκπαιδευμένο άτομο, τότε μία τέτοια δια βίου μάθηση βρίσκεται σε πλήρη διάσταση με τα συμφέροντα των ατόμων με αναπηρία. Η ακραία νεοφιλελεύθερη εκδοχή της δια βίου μάθησης εξατομικεύει αυτό που θα χρειαζόταν ίσως να είναι κοινωνικό. Καθιστά το άτομο υπεύθυνο ώστε να μέσω της δια βίου μάθησης να γίνει απασχολήσιμος. Με τον τρόπο αυτό μετατρέπει διαρθρωτικές ανισότητες που εμποδίζουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την απασχόληση σε ατομικά χαρακτηριστικά (Coffield 1999). Ουσιαστικώς, δηλαδή, πρόκειται για μια αντίστροφη διαδικασία από αυτή που διέτρεξε η αντίληψη για την αναπηρία από το ιατρικό στο κοινωνικό και αργότερα στο πολυδιάστατο μοντέλο, κατά την οποία έγινε πλέον κοινώς αποδεκτό ότι η αναπηρία δε συνιστά ατομικό χαρακτηριστικό αλλά κοινωνική κατασκευή. Υπό αυτή την οπτική και με αυτό τον τρόπο νοούμενη η δια βίου μάθηση αντιστρατεύεται την εξέλιξη που η κοινωνία έχει εδώ και αρκετά χρόνια κατακτήσει για τη σχέση κοινωνικού και ατομικού με την καταβολή τεράστιας προσπάθειας. Εν κατακλείδι, η δια βίου μάθηση είναι δυνατόν να λειτουργήσει εξισορροπητικά και να συμβάλει στην άμβλυνση των διακρίσεων που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία στην εκπαίδευση, και ασφαλώς πρέπει να χρησιμοποιηθεί στο έπακρο για το σκοπό αυτό. Ωστόσο, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη και κριτική στο βαθμό που πράγματι χρησιμοποιείται και λειτουργεί ως όχημα νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στην οικονομία με τις γνωστές αρνητικές κοινωνικές επιπτώσεις.

Διακρατική μετανάστευση

Το επιστημονικό ενδιαφέρον εστιάζει επίσης στις αλλαγές τις οποίες προξενεί η διακρατική μετανάστευση στο πεδίο της δια βίου μάθησης. Ο Guo (2010) βρίσκει τις πτυχές αυτού του φαινομένου ως ευκαιρία επαναπροσδιορισμού της σχέσης ανάμεσα στη γνώση, τη μάθηση, την εργασία, την κινητικότητα και την ενεργό πολιτειότητα. Η πρωταρχική σημασία αποδίδεται στην επαρκή γνώση των αιτίων της μεταναστευτικής ροής: πολιτικά, οικονομικά, θρησκευτικά, οικολογικά καθώς και αίτια που εμπίπτουν στην ανεύρεση ευνοϊκότερων μορφωτικών/εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στη συνέχεια εντοπίζονται ιδιαίτερα γνωρίσματα του φαινομένου της διακρατικής μετανάστευσης. Η ανάπτυξη πολυπολιτισμικών κοινωνιών εγείρει εκ νέου ερωτήματα για τις πρακτικές της κοινωνικής ενσωμάτωσης των εθνικών μειονοτήτων στο κράτος υποδοχής. Η ανεπάρκεια πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες και εκπαιδευτικά προγράμματα δια βίου μάθησης, η ανεργία, η υποαπασχόληση, η ισχνή οικονομική υποστήριξη, η υποτυπώδης κοινωνική κινητικότητα και η υποβάθμιση των προηγούμενων μαθησιακών/εργασιακών εμπειριών καταδεικνύουν τον περιορισμένο αντίκτυπο των πολιτικών της δια βίου μάθησης να ενσωματωθεί η πολιτισμική διαφορά σε εξελισσόμενα εκπαιδευτικά/επαγγελματικά περιβάλλοντα. Ανακύπτουν, λοιπόν,

προβληματισμοί για την εμβέλεια των προκλήσεων και των ευκαιριών της δια βίου μάθησης. Βέβαια τα ερωτήματα του Guo θίγουν επιπρόσθετες παραμέτρους. Ειδικότερα προβληματίζεται σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η συνέργεια των κυβερνήσεων με τις τοπικές κοινωνίες παράγει εξειδικευμένες πολιτικές δια βίου μάθησης, τη σχέση μετανάστευσης, ταυτότητας και δια βίου μάθησης, τον τρόπο με τον οποίο το φύλο διαμορφώνει το περιεχόμενο της μαθησιακής εμπειρίας των μεταναστών και συγχρόνως τον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή των μεταναστών σε κοινωνικές δραστηριότητες με ποικίλους πολιτιστικούς οργανισμούς προωθεί τον πολιτισμικό διάλογο.

Ο Zembylas (2012) προσθέτει ερωτήματα τα οποία αφορούν την επίδραση των συναισθημάτων των μεταναστών στη μαθησιακή τους εμπειρία. Επιχειρεί την κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων με σκοπό να αναδειχθούν σε άξονες διαπραγμάτευσης των μέχρι τώρα πρακτικών της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση. Εισάγει την έννοια της «διατοπικότητας» (translocality) για να συνάψει την ανθρώπινη κινητικότητα με τις δυνατότητες επέκτασης των εκπαιδευτικών/πολιτικών/οικονομικών/κοινωνικών πρακτικών των κοινοτήτων μέσα σε μια συγκεκριμένη χώρα. Έτσι οδηγείται στην ανίχνευση της σημασίας που έχει ο χώρος για την υποκειμενικότητα μέσω του φάσματος των συναισθημάτων και των ντόπιων και των μεταναστών. Παράγονται σχέσεις εξουσίας με γνωρίσματα την κυριαρχία, την αντίσταση και την κοινωνικότητα ως πράξεις και πρακτικές οι οποίες προσδίδουν σε κάθε κοινότητα τον ιδιαίτερο χαρακτήρα συνύπαρξης και συμβίωσης. Καθοριστικό στοιχείο, εν τέλει, είναι ποιας ή ποιων από τις κοινωνικές ομάδες τα συναισθήματα θα επικρατήσουν, θα «επιτραπούν» ώστε για κάθε κοινότητα η κοινωνική ενσωμάτωση ή ο κοινωνικός αποκλεισμός να αποκτήσουν αναπαραστάσεις καθημερινής πρακτικής. Ο Zembylas (2012) προτείνει τη μέθοδο του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο παιδαγωγικές πρακτικές και προγράμματα με στόχο την κοινωνική, συναισθηματική, πολυπολιτισμική και ειρηνευτική μάθηση υπηρετούν ειδικούς στόχους της πολυπολιτισμικότητας. Αναφέρεται, όμως, και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων, αλλά και των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης, ως διακριτικό μέτρο μιας ατζέντας που θα λαμβάνει υπόψη την κοινωνική, την πολιτική και την πολιτισμική δομή του επαγγελματικού περιβάλλοντος των παραπάνω.

Αστικό περιβάλλον

Ο Gulson (2008) αναλύοντας εκπαιδευτικά προγράμματα δια βίου μάθησης τα οποία υλοποιήθηκαν σε διάφορες γειτονίες ευρωπαϊκών πόλεων διερευνά με ποιον τρόπο ο χώρος όπου δραστηριοποιείται το υποκείμενο και η ταυτότητα του υποκειμένου μπορούν να κατασκευάσουν νοήματα για τις πρακτικές μίας εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση. Υποστηρίζει πως είναι αναγκαίο για τη χάραξη και την ανάλυση μίας εκπαιδευτικής

πολιτικής να αναπτυχθούν ισχυρές έννοιες για τον «χώρο», ένα είδος «πολιτικής του χώρου», που ενδέχεται να περιλαμβάνει, παραδείγματος χάριν, τη στέγαση ή την απασχόληση. Η ανάλυση των γνωρισμάτων αυτών των περιβαλλόντων μπορεί να μεταστοιχειώσει την πολιτική του χώρου σε αυθεντική εκπαιδευτική πολιτική. Ο χώρος, όπως είναι μια πόλη, επηρεάζει σαφώς τα υποκείμενα μέσω της εξάσκησης των δυνατοτήτων που δίνει και των ευκαιριών αλληλεπίδρασης με το άψυχο και έμψυχο υλικό του. Μια σειρά άλλων πολιτικών για την πόλη μπορεί να δημιουργήσει νέα πεδία διαπραγμάτευσης με τις δομές μιας πόλης ή μιας τοπικής κοινότητας.

Η Ruitenberg (2012) εξετάζει την άτυπη μάθηση ως πρακτική και παρέμβαση στο δημόσιο χώρο και μελετά τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως ολοκληρωμένος άξονας συνεκτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Θεωρεί αναγκαίο να στραφεί η ερευνητική πρακτική στην αποτύπωση παραδειγμάτων και μελετών περίπτωσης προκειμένου να διερευνηθεί η δυνατότητα θεσμοποίησης πολιτικών του χώρου. Η πρόκληση είναι η δημιουργία συνθηκών όπου οι άνθρωποι είναι δυνατό να αποκτήσουν, να οργανώσουν, να μετασχηματίσουν και να ενδυναμώσουν τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες. Μία τέτοια οπτική, σύμφωνα με την Ruitenberg, μπορεί να εξασφαλίσει τον δια βίου εμπλουτισμό της μαθησιακής εμπειρίας και να την περιβάλλει με τη δημιουργία προσωπικού νοήματος. Απαιτείται, λοιπόν, να μελετηθεί η αλληλεπίδραση του υλικοτεχνικού, του διδακτικού, του διαπροσωπικού, του ατομικού, του αστικού, του τοπικού και του φυσικού περιβάλλοντος ώστε να αναδειχθούν διάφοροι Λόγοι για την πρόσβαση, την ενεργοποίηση και την παρέμβαση σε χώρους.

Το αστικό περιβάλλον ως πεδίο ανάπτυξης εκπαιδευτικών πολιτικών δια βίου μάθησης εξετάζεται από τον van der Veen (2010) μέσω του διακυβεύματος της κοινωνικής συνοχής. Υποστηρίζει ότι η πρόοδος, εκτός από την οικονομική σκοπιά, χρειάζεται να αξιολογηθεί με δείκτες ευημερίας και δείκτες αξιών. Αναφέρεται σε μια ισορροπημένη οπτική των στόχων της δια βίου μάθησης που περιέχει το κοινωνικό κεφάλαιο, το ανθρώπινο κεφάλαιο και το κεφάλαιο της ταυτότητας. Προτιμά, ωστόσο, να μην τα ονομάζει «κεφάλαιο» επειδή η λέξη παραπέμπει στην οικονομική ορολογία. Επικεντρώνει τη διερεύνησή του στην κοινωνική πλευρά του ζητήματος και επανονομάζει το κοινωνικό κεφάλαιο «επένδυση στην κοινωνική συνοχή», ενώ, συγχρόνως, το κεφάλαιο της ταυτότητας παίρνει τη σημασία της «εξατομίκευσης» (individualisation). Το βασικό ερώτημα του van der Veen είναι πώς μπορεί η εκπαίδευση ενηλίκων να καταστεί επένδυση στην κοινωνική συνοχή και την εξατομίκευση. Αντιμετωπίζει την κοινωνική συνοχή ως κουλτούρα η οποία δεν περιλαμβάνει κανόνες συμπεριφοράς αλλά ένα φάσμα αισθητικών επιλογών από το οποίο κατασκευάζονται οι κοινωνικές και προσωπικές ταυτότητες. Αυτή η προοπτική, επισημαίνει, είναι βιώσιμη σε περιπτώσεις που μία πόλη δέχεται μεταναστευτικές ομάδες και διεξέρχεται των προκλήσεων της αυθεντικότητας, της συναισθηματικής συνύπαρξης και του σεβασμού

ανάμεσα στις εγχώριες και τις μεταναστευτικές ομάδες. Το ποιος θα επικρατήσει πολιτισμικά είναι σημαντικό, όσο σημαντικός είναι ο τρόπος με τον οποίο οι αξίες μιας κοινότητας θα αξιοποιηθούν μετασχηματιστικά, ενταξιακά ή περιθωριοποιητικά. Και εδώ σημειώνει ο van der Veen είναι που απουσιάζει οποιοδήποτε αίσθημα κοινωνικής συνοχής με τη μορφή ενός πολιτικού και ηθικού διαλόγου για τις ευκαιρίες που προσφέρει η οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική για τη δια βίου μάθηση. Συμπληρώνει ότι απουσιάζουν οι έννοιες της διαβούλευσης, της διαπραγμάτευσης και της κοινωνικής δράσης που θα μπορούσαν να κατασκευάσουν σχήματα συναίνεσης και συνεργασίας σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Ακόμη και οι πολιτικές που σχεδιάζονται για την ενίσχυση της απασχόλησης κρίνονται ανεπαρκείς σε βάθος χρόνου, εφόσον εκλείπει ευρύτερος πολιτιστικός σχεδιασμός για την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τη μάθηση σε διάφορα περιβάλλοντα. Η εξατομίκευση με τη σειρά της κρίνεται αμφιλεγόμενη, καθώς οι μηχανισμοί κοινωνικού αποκλεισμού δεν μπορούν να καμφθούν μόνο με την πάταξη της φτώχειας ή της οικονομικής ύφεσης. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι ακόμη κρίσιμος διότι μπορεί να διεισδύσει στην περίπλοκη φύση του φαινομένου της κοινωνικής περιθωριοποίησης. Ο van der Veen εκφράζει επιφυλάξεις εάν όλα τα άτομα μιας κοινωνίας είναι αυτόνομα, συγκροτημένα ή τυχερά, διαμορφώνοντας ρητά το ερώτημα για την διαπραγμάτευση των όρων εκείνων που κατασκευάζουν ολόπλευρα την ιδιωτική ζωή ενός ατόμου. Παραμένει, λοιπόν, η πρόκληση αντιμετώπισης παθογενών κοινωνικών δομών και φαινομένων με τρόπο που η κοινωνική ενσωμάτωση να εκλαμβάνεται ως διαδικασία τοπικής, εθνικής, περιφερειακής και παγκόσμιας εξάσκησης της ιδιότητας του πολίτη.

Ο Zarifis (2008) διερευνά τις δυνατότητες των τοπικών κοινοτήτων της νοτιοανατολικής Ευρώπης να εφαρμόσουν τις ευρωπαϊκές στρατηγικές της δια βίου εκπαίδευσης για την ανάπτυξη διαφορετικών τύπων μάθησης. Υποστηρίζει ότι χρειάζονται παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης προκειμένου να αξιολογηθούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία των διαφορετικών τύπων τοπικών κέντρων μάθησης και τοπικών συνεργασιών. Επιπλέον είναι απαραίτητες σαφείς ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αναβαθμιστεί η κουλτούρα της συνεργασίας σε μία περιοχή, όπως η νοτιοανατολική Ευρώπη, όπου η κουλτούρα δια βίου μάθησης είναι υποτυπώδης σε σχέση με άλλες διακρατικές ζώνες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Τονίζει ότι παραμένει ανοιχτή η πρόκληση της αποκέντρωσης προκειμένου να διευρυνθούν οι συνέργειες σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, να καταρτιστούν ειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της καθημερινής ζωής κάθε τοπικής κοινωνίας και επιπλέον να επεκταθεί ο ρόλος των διάφορων παρόχων εκπαίδευσης και κατάρτισης οι οποίοι στηρίζουν δίκτυα μάθησης σε τοπική και περιφερειακή κλίμακα.

Βέβαια η πρόκληση της διεύρυνσης των τοπικών συνεργειών επιτάσσει την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των τοπικών κοινωνικών εταίρων ώστε οι δομές της δια βίου μάθησης να λειτουργούν υποστηρικτικά στις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες

καθημερινές ανάγκες της κοινότητας που μπορεί να αφορούν την εκπαίδευση, την απασχόληση, την υγεία, την κοινωνική δράση και την ιδιότητα του πολίτη. Επιβάλλεται ως συμπληρωματικός όρος της διεύρυνσης της συνέργειας η ανταλλαγή πρακτικών μεταξύ διαφορετικών εταίρων για να δημιουργηθεί στέρεη κουλτούρα σύμπραξης. Παράλληλα ο Zarifis μελετά τη σημασία που έχει η ανάπτυξη σταθερών δικτύων πληροφόρησης τα οποία παρέχουν ενημέρωση σχετικά με την ασφάλεια του μαθησιακού περιβάλλοντος για κάθε υλοποιούμενο πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε τοπικά κέντρα, με το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτών, τις ευκαιρίες επαγγελματικής σταδιοδρομίας και το επίπεδο πιστοποίησης επαγγελματικών δεξιοτήτων, τη δυνατότητα πρόσβασης στα προγράμματα και την παράπλευρη υποστήριξη, όπως συμβουλευτική, πρακτική άσκηση ή συμμετοχή σε δράσεις στην κοινότητα. Η αναγκαιότητα αποτίμησης της ποιότητας του περιεχομένου και η ανάδειξη των τοπικών και περιφερειακών αναγκών μπορεί να γίνει με τη συνεργασία κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών φορέων. Ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο συνεκτικών περιφερειακών πολιτικών θα μπορούσε να βελτιώσει τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές δομές του συνόλου των τοπικών κοινοτήτων στη νοτιοανατολική ζώνη της ευρωπαϊκής ηπείρου.

Ανώτατη Εκπαίδευση

Ο Goastellec (2012) μιλά για την ευρωπαϊκοποίηση της διαδικασίας μέτρησης της διαφορετικότητας σε ό,τι αφορά το πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ποσοτικούς και ποιοτικούς στόχους για τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Ένα από τα κεντρικά ζητήματα είναι η κατασκευή μίας νέας διακρατικής ένωσης η οποία ωθεί τα ευρωπαϊκά κράτη στη δική τους ανακατασκευή προκειμένου να εμπλουτίσουν την ατζέντα των εκπαιδευτικών πολιτικών τους για την ανώτατη εκπαίδευση. Ο Goastellec αναλύει την κατασκευή του ευρωπαϊκού στόχου για την αξιολόγηση της διαφορετικότητας ως εργαλείο της δημόσιας δράσης το οποίο δημιουργεί τεχνικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς που με τη σειρά τους διαμορφώνουν συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις στο πεδίο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δημόσιες αρχές για την ανώτατη εκπαίδευση και στις συγκεκριμένες αναπαραστάσεις των αρχών μέσα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Η διαφορετικότητα περιλαμβάνεται στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 εγγραφόμενες στο διαβούλευμα του Συμβουλίου της Ευρώπης “Access to Higher Education in Europe” που περιείχε τον περιορισμό των κοινωνικών διακρίσεων, την ισότητα των ευκαιριών, την εκπροσώπηση ευπαθών κοινωνικών κατηγοριών και την ανάπτυξη εναλλακτικών μεθόδων πρόσβασης στις δομές της ανώτατης εκπαίδευσης. Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 (συνθήκη της Λισαβόνα), και αφού τα παραπάνω προτάγματα δεν είχαν υλοποιηθεί στο έπακρο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο

δρομολόγησε την εκ νέου κατασκευή, τη διάχυση και τη σταδιακή εδραίωση ενός παραδείγματος. Αυτή τη φορά γινόταν λόγος για την κοινωνική διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης, την ισότιμη πρόσβαση στο πεδίο, την κινητικότητα των ευρωπαϊών φοιτητών, την επένδυση δημόσιων και ιδιωτικών πόρων και για την οικονομική υποστήριξη των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Αναδείχθηκε παράλληλα η αναγκαιότητα της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της δια βίου μάθησης, της αποκεντρωτικής πολιτικής και του ελέγχου των μαθησιακών αποτελεσμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης με βάση δείκτες, όπως το φύλο και η εθνική καταγωγή. Το 2010 (Διακήρυξη Βουδαπέστης-Βιέννης) και ενώ την ίδια στιγμή στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής διακηρυσσόταν η βελτίωση της εκπροσώπησης των εθνικών μειονοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση, η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστήριζε την αυτονομία και την ευθύνη των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής. Ο Goastellec εντοπίζει ορισμένα προβλήματα τα οποία αφορούν την ευρύτητα του στόχου της κοινωνικής συνοχής. Με τους όρους της διαφορετικότητας στο κοινωνικό πλαίσιο, εντοπίζει μία μονομερή επικέντρωση, εκείνη της διαφυλικότητας, που καθορίζει όμως μέρος της πρακτικής των διάφορων ανώτατων ιδρυμάτων. Απουσιάζει, κατά την άποψή του, η συνολική θεώρηση της διαφορετικότητας που μπορεί να συμπεριλάβει την ηλικία, την εθνικότητα, την κοινωνική καταγωγή. Αλλά, ακόμη κι αν τέτοιες παράμετροι προσγράφονται, η ανώτατη εκπαίδευση αντιμετωπίζει την πρόκληση να επεκτείνει τις κατηγοριοποιήσεις, όπως για παράδειγμα, πώς να διαρθρώσει την κατηγορία «εθνικότητα». Επίσης οι δείκτες μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων παρουσιάζουν ετερογένεια όσον αφορά την αξιοποίησή τους ως σταθμισμένης πρακτικής ενδυνάμωσης της κοινωνικής συνοχής. Υπαγορεύεται η εκ των προτέρων γενικευτική επιβολή τους αδιακρίτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε κράτους και η εκ των υστέρων εναρμόνισή τους με οικονομικούς κυρίως στόχους, δηλαδή μονοδιάστατα σε σχέση με την πολιτική και πολιτιστική όψη της κοινωνικής συνοχής. Έτσι η μέτρηση της διαφορετικότητας αναδεικνύει το ζήτημα της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω αυτού του ήπιου εργαλείου δημόσιας πολιτικής σταδιακά επιβάλλει στα μέλη της την υιοθέτηση του ίδιου πλαισίου ερμηνείας των παραγόντων που επικαθορίζουν την καθημερινή πρακτική στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Η Clegg (2009) υποστηρίζει ότι οι αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση, ως ένα νευραλγικό πεδίο εκπαίδευσης και κατάρτισης, χρειάζεται να πλαισιωθούν από πολλές και διαφορετικές αφηγήσεις για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Ειδικότερα χρειάζεται να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο η μάθηση και η διδασκαλία έρχονται και επανέρχονται στο προσκήνιο. Ο τρόπος με τον οποίο η διευρυμένη συμμετοχή και η ισοτιμία γίνονται αντιληπτές με όρους κατεξοχήν παιδαγωγικούς και όχι συγχρόνως κοινωνικού και πολιτιστικού προσανατολισμού αποτελεί ακόμη ένα καίριο ζήτημα.

Οι Brooks και Everett (2008) υπογραμμίζουν ότι χρειάζεται να ερευνηθεί ο βαθμός επιρροής της ανώτατης εκπαίδευσης στην επιθυμία του ατόμου για διαδρομές στα μονοπάτια της δια βίου μάθησης. Η επιρροή εντοπίζεται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο αφορά στη μαθησιακή διαδικασία και συγκεκριμένα στο πώς οι νεαροί ενήλικοι καταπίνουν με τη μάθηση και στο βαθμό που από αυτή τη διαδικασία αποκομίζουν συναισθήματα ικανοποίησης. Το δεύτερο αφορά στο κατά πόσο η ταυτότητα του μαθητευόμενου ενισχύεται, ή, αντίθετα, υποσκελίζεται. Το τρίτο επίπεδο αφορά τη σχέση ανάμεσα στη μάθηση και την αξιοποίησή της σε διάφορους τομείς του κοινωνικού γίγνεσθαι. Δηλαδή σχετίζεται με την απασχόληση, την ιδιότητα του πολίτη, την υγεία και την εξάσκηση ρόλων. Οι Brooks και Everett εκτιμούν ότι είναι απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα των τρόπων που ο αντίκτυπος των πρακτικών της διδασκαλίας και της μάθησης στη δια βίου μάθηση εξαρτάται από τον τύπο ή το κύρος του πανεπιστημιακού ιδρύματος.

Η David μελετά τις διαφυλικές διαφορές στην πρόσβαση και τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση μέσα από τη φεμινιστική ερευνητική οπτική. Η τρέχουσα παγκόσμια και εθνική διαβούλευση για τη δίκαιη πρόσβαση και συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση γνωστοποιεί ότι υπάρχουν συστημικές και συστηματικές ανισότητες και ότι οι ευκαιρίες για την εφαρμογή αρχών φεμινιστικής παιδαγωγικής δοκιμάζουν την πρόκληση να αυξηθεί περισσότερο η δυνατότητα συμμετοχής των γυναικών σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης σε παγκόσμιο αλλά και τοπικό επίπεδο. Έτσι επανακάμπτει η αναγκαιότητα ύπαρξης θεωρητικών προσεγγίσεων για την κοινωνική ενσωμάτωση και ηθικών αρχών που ανάγουν τη διαφορετικότητα σε σύνθεση ποικίλων παραγόντων πέραν του φύλου. Η David υποστηρίζει ότι μία ερευνητική φεμινιστική οπτική όχι μόνο συνεπάγεται την παραγωγή γνώσης για την επαναχάραξη πολιτικής, αλλά και συνεργασίες από τους μαθητευόμενους, τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτές και τους διαμορφωτές των πολιτικών, ώστε να καταρτίζονται από κοινού ενταξιακά και ευέλικτα προγράμματα σπουδών τα οποία ωφελούν γυναίκες και άντρες και διαφωτίζουν πλευρές που έχουν να κάνουν με το εσώτερο υποκείμενο, τις προσδοκίες και τις ανησυχίες του.

Επαγγελματική Εκπαίδευση

Η Dabic (2008) αναφέρεται στο «αλχημικό σχήμα» της μάθησης και της εργασίας που δημιουργεί νέα γνώση για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε πλέον την απασχολησιμότητα. Οι πρακτικές μεταβάλλονται και έτσι μεταβάλλονται και οι ταυτότητες του υποκειμένου. Η αναδιαμόρφωση των δεξιοτήτων, των εμπειριών και των ατομικών επιτευγμάτων, άρα, για την Dabic, των ταυτοτήτων, είναι ένα φαινόμενο αμιγώς πολιτιστικού χαρακτήρα. Προβληματίζεται για το δυνητικό περιεχόμενο της ταυτότητας και των ατόμων με υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων και εκείνων με χαμηλή εκπαιδευτική και εργασιακή επιδεξιότητα. Παράλληλα εντοπίζει ότι εκλείπουν οι προσπάθειες από κοινού των

καταρτιζόμενων, των εκπαιδευτών και των εργοδοτών να φτιάξουν στρατηγικές οι οποίες αξιοποιούμενες σε μαθησιακές δομές θα αποτελούν μία γκάμα μαθησιακών επιλογών που θα καλύπτουν τις ανάγκες των παραπάνω κατηγοριών απασχολούμενων.

Θέτει σε διερεύνηση τις αρχές μάθησης του Ντελόρ έτσι όπως διατυπώθηκαν στη Λευκή Βίβλο (1997) και οι οποίες επανεξετάζονται στο σημερινό πλαίσιο της έντονης κινητικότητας των πολιτών σε παγκόσμιο επίπεδο. Η αρχή «μαθαίνω να μαθαίνω» μπορεί να δημιουργήσει μια νέα γλώσσα μαθησιακής κουλτούρας, εφόσον τα άτομα που καλλιεργούν εκ νέου τις ικανότητές τους χρειάζεται να τις συνάπτουν με τις πρότερες μαθησιακές τους εμπειρίες οι οποίες σίγουρα φέρουν ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτιστικό φορτίο. Ας σκεφτούμε, προτείνει η Dabic, την περίπτωση των μεταναστών. Η αρχή «μαθαίνω να κάνω» μπορεί να επαναφέρει την έμφαση στην ομαδική δουλειά και την ομαδική καινοτομία, με τα μέλη των ομάδων να αξιοποιούν την προσωπική τους ιστορία και το γνωστικό και συναισθηματικό τους φορτίο. Η αρχή «μαθαίνω να συμβιώνω» μπορεί να μετουσιωθεί σε βαθιά πολιτιστική πρακτική και να οδηγήσει στο διάλογο, στη διαλεκτική σχέση των εκπαιδευόμενων και στην άρση του σχήματος «ο εαυτός μου- ο άλλος». Η αρχή «μαθαίνω να είμαι» μπορεί να ευνοήσει την εξωτερίκευση της προσωπικής ιστορίας ζωής. Γενικότερα οι παραπάνω αρχές μπορούν να κάνουν ελέγξιμες δύσκολες καταστάσεις, να οδηγήσουν στην εξερεύνηση άλλων συνηθειών, συμπεριφορών και στάσεων, να καταστήσουν ορατές τις ευκαιρίες, να αλλάξουν κανόνες και να δώσουν την αφετηρία για νέες διαπροσωπικές σχέσεις και νέες προσδοκίες.

Η πρόκληση είναι να δημιουργηθεί στην επαγγελματική εκπαίδευση ένας νέος εγγραμματισμός (literacy) ο οποίος να διέπεται από τη σταδιακή διαμόρφωση ταυτότητας και όχι από την ταμπέλα, την κατάρτιση στρατηγικών παρέμβασης, την ανάπτυξη πολιτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ιδιότητας του πολίτη προκειμένου να λειτουργεί η απόφαση, την ανάγκη νέων όρων περιγραφής και αφήγησης, τη δυνατότητα οι καταρτιζόμενοι και οι εκπαιδευτές να ενεργούν ως αυτόνομοι κοινωνικοί δρώντες και να συμπεριφέρονται ως πολίτες τοπικού και διεθνούς βεληνεκούς. Η Dabic μιλά για τον λειτουργικό, τον κριτικό, τον ηθικό, τον πολιτιστικό, τον κοινωνικό, τον επαγγελματικό και τον ψηφιακό εγγραμματισμό με τη μορφή μίας αξιοδοτικής υβριδικότητας ευκαιριών, επιλογών, αναγκών και ευθυνών.

Οι Tsatsaroni, Katsis, Sarakinioti, Matousi, Samaras (2012) περιγράφουν το πεδίο της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο και εξετάζουν τις επιλογές των καταρτιζόμενων για να καταστούν εκπαιδευσιμοι σε μια αγορά εργασίας που διαρκώς μετασχηματίζεται και απαιτεί την αναβάθμιση των δεξιοτήτων. Ειδικότερα εξετάζονται οι μεταβάσεις και οι πρακτικές των υποκειμένων στο πεδίο της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της απασχόλησης και της δια βίου μάθησης.

Στον ελληνικό χώρο έχει ήδη αναπτυχθεί ένα πολύπτυχο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης το οποίο απαρτίζεται από πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα. Έχουν

θεσμοποιηθεί, όμως, δημόσια και ιδιωτικά επαγγελματικά κέντρα, όπως τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, οι σχολές του ΟΑΕΔ και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ο κλάδος αυτός προσφέρει εναλλακτικές και ποικίλες ειδικότητες που ευθυγραμμίζονται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και ενσωματώνουν στο μαθησιακό δυναμικό τους, μεταξύ άλλων, άτομα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο προκειμένου να τα εφοδιάσουν με προσόντα τέτοια με τα οποία να είναι σε θέση να καταπολεμήσουν προβλήματα χρόνιας ανεργίας και κοινωνικής περιθωριοποίησης. (Matousi 2012, Samaras, 2012). Κρίσιμος, όμως, παράγοντας για την αξιοπιστία αυτών των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι η πιστοποίηση των δεξιοτήτων των καταρτιζόμενων μέσω εθνικού διαγωνισμού καθώς επίσης και η έλλειψη περαιτέρω ευκαιριών για τη συνέχιση των σπουδών τους στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης. Επισημαίνεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα να μελετηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι καταρτιζόμενοι των επαγγελματικών κέντρων κατάρτισης κατασκευάζουν τον εαυτό τους ως «υποκείμενα επιλογής» ('subjects of choice', Bansel, 2007) σε συνάρτηση με την πορεία της προσωπικής τους ζωής, το κοινωνικό/πολιτιστικό τους κεφάλαιο και την επιθυμία να μάθουν και να βελτιωθούν. Διερευνάται η ταυτότητα των υποκειμένων όπως κατασκευάζεται μέσα από τις διαδρομές τους στα πεδία της εκπαίδευσης και της απασχόλησης.

Τέτοιου είδους εμπειρικά δεδομένα είναι απαραίτητα σε μια περίοδο βαθιάς και πολυπρόσωπης κρίσης, εφόσον οι ανισότητες παραμένουν και εξακολουθούν να αποτελούν νοσηρό κοινωνικό φαινόμενο. Οι πρακτικές και οι τεχνικές του εαυτού χρειάζεται να αναλυθούν με κριτικό τρόπο ώστε να αναδειχθούν οι λόγοι που καλούν τα υποκείμενα να μετεξελιχθούν σε ενεργά και υπεύθυνα, ανταποκρινόμενα στην αλλαγή και ικανά να διαχειριστούν τη ζωή τους και διαρκώς να τη βελτιώνουν. Οι μορφές εξουσίας και τα μέσα «πειθάρχησης» υπαγορεύουν την επιστημονική τεκμηρίωση μέσα από τις αφηγήσεις των καταρτιζόμενων αναφορικά με τις συνθήκες που τους κάνουν να επιδιώκουν την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους. Οι αφηγήσεις των υποκειμένων διαμορφώνουν λόγους της κατεύθυνσης και εξάσκησης της επιλογής η οποία ενδέχεται να περνά από τα μονοπάτια της αποτυχίας, της αμηχανίας, της απογοήτευσης, του φόβου του αποκλεισμού, του άγχους και της αδυναμίας πρόσβασης σε συμβολικούς και υλικούς πόρους που εξασφαλίζουν τη συμμετοχή και εν τέλει την ενσωμάτωση στους χώρους εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Άλλο ένα παράδειγμα από τον ελληνικό χώρο αφορά την εκπαίδευση μελών συνδικαλιστικών οργανώσεων. Οι Κουτούζης, Γούλας και Φωτόπουλος (2011) προσεγγίζουν κριτικά νέες και παλαιότερες εκπαιδευτικές πρακτικές από τον χώρο της εκπαίδευσης συνδικαλιστικών στελεχών και εργαζόμενων οι οποίοι συμμετέχουν σε οργανώσεις που εκπροσωπούν συλλογικά συμφέροντα. Κάνουν ειδική αναφορά στο μοντέλο της Συστημικής Συνδικαλιστικής Εκπαίδευσης, μοντέλο το οποίο εφαρμόζει η ΓΣΕΕ στα εκπαιδευτικά της προγράμματα από το 2005 και μετά. Επιχειρούν τη διεξοδική κριτική προσέγγιση του

μοντέλου αυτού σε αντιπαραβολή με τις αρχές, τη φιλοσοφία, τις αξίες και τις παιδαγωγικές πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τον Paulo Freire και τους επιγόνους του μέχρι και τις σύγχρονες πολιτικές για τη δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η συνδικαλιστική εκπαίδευση στην Ελλάδα εισάγεται ουσιαστικά όχι για να αναπληρώσει τον διεκδικητικό χαρακτήρα του συνδικαλιστικού κινήματος, αλλά για να το μετασηματίσει μέσα από νέες προοπτικές. Σε μία εποχή που η κοινωνικότητα των κατακτήσεων των δυνάμεων της εργασίας και του κράτους πρόνοιας εξασθενεί, σταθερός στόχος παραμένει η πολύπλευρη τόνωση της συνδικαλιστικής φωνής, αφού γίνεται κατανοητό ότι η αποσάθρωση του κοινωνικού ιστού επιφέρει προβλήματα τα οποία πλήθος εργαζόμενων καλούνται να διαχειριστούν και να εξομαλύνουν. Απαιτείται η στόχευση σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες, όπως ο πληθυσμός της ανειδίκευτης μισθωτής εργασίας στον ιδιωτικό τομέα, οι μετανάστες, οι άνεργοι και οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (γυναίκες, νέοι, άτομα με ειδικές ανάγκες). Αναμφίβολα η ενδυνάμωση της δια βίου μάθησης στο συνδικαλιστικό κίνημα πρέπει να συμβάλλει στην πρόκληση της αναβάθμισης του μορφωτικού υπόβαθρου των εργαζόμενων του εικοστού πρώτου αιώνα.

Η δια βίου μάθηση στο πλαίσιο των συνδικαλιστικών οργανώσεων έχει μακρά παράδοση σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Σε χώρες όπως η Αγγλία, η Σουηδία και η Δανία έχει καλλιεργηθεί μία στέρεη μαθησιακή κουλτούρα, αφού τα συνδικαλιστικά σωματεία εκτός από πεδία διαπραγμάτευσης των αξιών και των προσδοκιών των εργαζόμενων, αποτελούν δυναμικά και δραστήρια μαθησιακά περιβάλλοντα.

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Εργασία» της ΓΣΕΕ, το οποίο χρονολογικά εκτείνεται από το 2007 έως το 2013, τροφοδοτεί με εμπειρικά δεδομένα χρήσιμα για την κριτική προσέγγιση των εφαρμοσμένων πολιτικών για τη δια βίου μάθηση. Το πρόγραμμα στηρίζεται στην παραδοσιακή αντίληψη ότι η μάθηση βοηθά το άτομο να αφομοιώσει γνωστικά τις αλλαγές που εκτυλίσσονται σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Έτσι ο σύγχρονος εργαζόμενος για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του συνεχώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος πρέπει να επικαιροποιεί τις επαγγελματικές του δεξιότητες. Ο ολιστικός τρόπος αξιοποίησης της δια βίου μάθησης προϋποθέτει ως υπόβαθρο γενική ανθρωπιστική παιδεία ώστε οι εργαζόμενοι να συνθέτουν τις γνώσεις, να δίνουν ερμηνείες του κοινωνικού γίνεσθαι, να παρεμβαίνουν και να κατευθύνονται αυτόβουλα μέσα σε αυτό. Απαιτείται εξειδικευμένη επαγγελματική κατάρτιση και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η δυνατότητα διαμόρφωσης στρατηγικού σχεδίου δράσης, η ικανότητα αυτενέργειας, προσαρμοστικότητας, συνεργατικότητας, ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων, η ικανότητα ενσυναίσθησης και η δυνατότητα οργάνωσης εναλλακτικών σεναρίων.

Η συστηματοποίηση της συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, ως διακριτού, αλλά λειτουργικού πεδίου για τη διασύνδεση εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών της δια βίου μάθησης, σηματοδοτεί το έναυσμα της θεσμοθέτησης και της υλοποίησης μιας καινοτόμας δέσμης εκπαιδευτικών πρακτικών που εμφορείται από τις αρχές του επιστημονικού χώρου της εκπαίδευσης ενηλίκων και εντάσσεται στην προσπάθεια ποσοτικής και ποιοτικής καλλιέργειας της δια βίου μάθησης. Σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες (Σκανδιναβικές, Αγγλία, Γερμανία) η συνδικαλιστική εκπαίδευση έχει εμπλουτιστεί με γνώσεις που διαμορφώνουν κουλτούρα μάθησης τέτοια που η βελτίωση της συνολικής δράσης των σωματείων να στοχεύει στην εμπάθυνση σε ζητήματα που απασχολούν καθημερινά τις εργατικές δυνάμεις. Η προώθηση της συλλογικής δράσης, της κριτικής σκέψης των συνδικαλιστικών εκπροσώπων, της κοινωνικής παρέμβασης, της άσκησης καθηκόντων και της επέκτασης των εμπειριών των εκπροσώπων για αποτελεσματική διαβούλευση και διεκδίκηση μπαίνουν στο πεδίο των διαπραγματεύσεων ως πολιτικής υφής επιχειρηματολογία για την ανανέωση του πεδίου.

Η προσπάθεια για τη δημιουργία ενός συγκροτημένου πλαισίου θεσμών παροχής συνδικαλιστικής μάθησης στην Ελλάδα προσπίπτει σε ένα φάσμα προκλήσεων, όπως η περιορισμένη συμμετοχή πολιτών σε διαδικασίες δια βίου μάθησης, η επικυριαρχία του συστήματος κατάρτισης και των χαρακτηριστικών του (επιδότηση συμμετοχής, άμεση σύνδεση με την αγορά εργασίας) με συνεπακόλουθη τη μονοδιάστατη υπαγωγή της δια βίου μάθησης στις πρακτικές της κατάρτισης και ο χαμηλός βαθμός ανάπτυξης παιδαγωγικών μεθόδων. Έτσι η συνδικαλιστική μάθηση ως παιδευτική διαδρομή επιδιώκει τη δημιουργία κριτικής συνείδησης, την αναβάθμιση της δυνατότητας λήψης αυτοδύναμων πρωτοβουλιών και την υπέρβαση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Στη συνδικαλιστική εκπαίδευση ένας από τους κύριους ρόλους του στρατηγικού σχεδιασμού της, ανήκει στους εκπαιδευτές. Οι εκπαιδευτές συντονίζουν και βελτιώνουν την ενεργητική συμμετοχή, τη δυναμική παρέμβαση και τον κριτικό στοχασμό των καταρτιζόμενων σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απαιτείται να απεκδύονται του ρόλου της αυθεντίας και να ενστερνίζονται εκείνον του συνεργάτη και εμπυχωτή. Επιπλέον η εκπαίδευσή τους πρέπει να εδράζεται στη βαθιά γνώση και εφαρμογή των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών ώστε να προωθείται η αξιοποίηση των βιωμάτων τους και στην αποδοχή των ιδιαίτερων αναγκών και των εμπειριών των καταρτιζόμενων και τη σύμφωνα με αυτές συνδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων και του περιεχομένου των προγραμμάτων.

Η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως επιπρόσθετη δομική παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λαμβάνει χώρα σε όλες τις φάσεις του έργου. Εφαρμόζεται το μοντέλο της συμμετοχικής αξιολόγησης και αφορά τους συντελεστές, τους χρήστες και τους καταρτιζόμενους του προγράμματος. Επικεντρώνει στα ενδιαφέροντα και στα προβλήματά

τους, αποτυπώνει τις εμπειρίες τους, προωθεί την ενεργητική συμμετοχή εκείνων των συντελεστών που διαθέτουν μικρή δύναμη ή έχουν περιθωριοποιηθεί, κατευθύνει τον εκπαιδευτή να αναπροσαρμόζει τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά του. Στα προγράμματα της ΓΣΕΕ εφαρμόζεται η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική φάση της αξιολόγησης. Η διαγνωστική αξιολόγηση διεξάγεται πριν την έναρξη των προγραμμάτων και αφορά το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο όπου υλοποιείται το πρόγραμμα, τις συνθήκες σχεδιασμού, τις θεσμικές και διοικητικές δυνατότητες και περιορισμούς, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των καταρτιζόμενων, τη σκοπιμότητα διεξαγωγής του έργου και τη στοχοθεσία του. Η διαμορφωτική αξιολόγηση μελετά τη συμβατότητα της εξελικτικής πορείας του προγράμματος με τη διατυπωμένη στοχοθεσία. Δίνεται βαρύτητα στον εντοπισμό παρεκκλίσεων, στην ανάδειξη εναλλακτικών προτάσεων, στο συνεχή διάλογο ανάμεσα στον αξιολογητή και τους συντελεστές του προγράμματος. Η τελική αξιολόγηση διέπεται από την τεκμηριωμένη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την ωφελιμότητα των προγραμμάτων.

Όσον αφορά τις πολυεπίπεδες ανάγκες των μελών του συνδικαλιστικού κινήματος το μοντέλο της Συστημικής Συνδικαλιστικής Εκπαίδευσης είναι ενδεικτικό παράδειγμα. Το μοντέλο περιλαμβάνει έως και τέσσερα επίπεδα σπουδών: την Εισαγωγική Επιμόρφωση, τη Βασική Επιμόρφωση, την Ακαδημία Εργασίας και τη δυνατότητα συνέχισης σπουδών, υπό προϋποθέσεις, σε εξειδικευμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Η Εισαγωγική Επιμόρφωση έχει ως στόχο την αρχική εξοικείωση των καταρτιζόμενων σε κρίσιμες θεματικές της συνδικαλιστικής δράσης και η προπαρασκευή τους για το στάδιο της Βασικής Επιμόρφωσης. Ειδικότερα στο στάδιο αυτό γίνεται η μύηση στις αξίες, τον πολιτικό προσανατολισμό και τη φιλοσοφία της συνδικαλιστικής δράσης, η ενεργοποίηση σε επαγγελματικούς χώρους για την ίδρυση σωματείων, η γνώση βασικού εργασιακού νομοθετικού πλαισίου και βασικών στοιχείων, όπως η προσέλκυση νέων μελών, η οργάνωση γενικών συνελεύσεων και η διεξαγωγή αρχαιρεσιών.

Η Βασική Επιμόρφωση στηρίζεται στην εμπάθυνση των ζητημάτων της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, στη θεωρητική και πρακτική ενίσχυση των καταρτιζόμενων, σε θεματολογία που αφορά την υγιεινή και την ασφάλεια στο χώρο εργασίας, την κοινωνική ασφάλιση ή τις συλλογικές διαπραγματεύσεις.

Η ολοκλήρωση της Βασικής Επιμόρφωσης οδηγεί αρθρωτά στην Ακαδημία Εργασίας, το πρόγραμμα σπουδών της οποίας έχει ακαδημαϊκότερο χαρακτήρα, συνδυαζόμενο, ωστόσο, με μεθόδους ενεργητικής μάθησης. Περιλαμβάνει εργαστήρια δεξιοτήτων, βιωματικές ασκήσεις, επισκέψεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα σε φορείς και χώρους εργασίας, συνθετικές εργασίες, διαλέξεις, παράλληλες εκδηλώσεις και προαιρετικά προγράμματα εκμάθησης ξένης γλώσσας ή ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τα αντικείμενα με θεωρητικό προσανατολισμό αναλαμβάνουν διδάσκοντες σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ, διδάκτορες ή κάτοχοι

μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών που είναι ειδικευμένοι στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων και ευαισθητοποιημένοι σε ό,τι αφορά το συνδικαλιστικό κίνημα. Τα αντικείμενα με βιωματικό χαρακτήρα αναλαμβάνουν εμπειρογνώμονες και κατά περίπτωση προσωπικότητες της επαγγελματικής, κοινωνικής, πολιτικής και πολιτιστικής ζωής, κοινωνικοί εταίροι, στελέχη των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, αλλά και εμπειρογνώμονες από χώρες του εξωτερικού. Αυτοί στελεχώνουν τα προγράμματα με σύντομες διαλέξεις και τραπέζια διαλόγου-αντιπαράθεσης με σαφές εκπαιδευτικό περιεχόμενο προβλεπόμενο από τη Διεύθυνση Σπουδών της Ακαδημίας.

Παράλληλα ευδοκμεί ο θεσμός του εκπαιδευτή-συμβούλου (tutor) σε ρόλο συντονιστή. Βοηθά στον προσανατολισμό και την οργάνωση των στόχων, ενθαρρύνει την ομαδικότητα, καταγράφει δυσκολίες και αποκλίσεις και διασφαλίζει το εύρος και το ήθος της συνδικαλιστικής παρέμβασης.

Οι εκπαιδευτές της Ακαδημίας συνεργάζονται τακτικά μεταξύ τους και λειτουργούν ως ομάδα ανταλλάσσοντας απόψεις και εμπειρίες από το σύνολο της υλοποιητικής πορείας του προγράμματος. Μακροπρόθεσμος στόχος της Συστημικής Συνδικαλιστικής Εκπαίδευσης είναι η δυνατότητα προέκτασης των σπουδών των αποφοίτων της Ακαδημίας Εργασίας οι οποίοι είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ, σε ένα εξειδικευμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου, επάνω σε ειδικότερα θέματα εργασιακών σχέσεων ώστε να αναβαθμιστεί ο παρεμβατικός ρόλος τους στο χώρο της οικονομίας και της κοινωνικής πολιτικής.

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε η προσπάθεια καταγραφής των κυριότερων προβληματισμών που διέπουν την έρευνα σχετικά με την επίδραση της δια βίου εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης όχι μόνο στην καθημερινή ζωή του σύγχρονου ατόμου, αλλά και στην παιδευτική πορεία των σύγχρονων ευρωπαϊκών κρατών. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.

5. Μεθοδολογία

Το κεφάλαιο παρουσιάζει τη μέθοδο που υιοθετήθηκε και την αναλυτική περιγραφή και τεκμηρίωση των επιμέρους διαδικασιών που υλοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Ο λόγος για τον οποίο τέθηκε η δια βίου εκπαίδευση ως πεδίο ερευνητικού ενδιαφέροντος είναι ότι συγκαταλέγεται στα πρώτα θέματα που ενδυναμώνουν το χαρακτήρα της ευρωπαϊκής ατζέντας για την εκπαιδευτική πολιτική. Ειδικότερα η δια βίου εκπαίδευση τείνει να διαμορφωθεί σε ένα αυτοτελές πεδίο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αυτός ο πρωταρχικός τρόπος σκέψης καθόρισε, λοιπόν, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, τη δια βίου εκπαίδευση ως την κύρια πολιτική που διευρύνει την εκπαίδευση με το άνοιγμα του πεδίου της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Στη συνέχεια ο τομέας της απασχόλησης μέσα στις τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες κρίθηκε ως ο θεμελιώδης άξονας πάνω στον οποίο θα στηρίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στο πλέγμα των αναγκών της σύγχρονης εγχώριας και διεθνούς αγοράς εργασίας.

Το ενδιαφέρον της έρευνας, λοιπόν, άρχισε να εστιάζει ειδικότερα στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στην καταλληλότητα του εντοπισμού, της σκιαγράφησης των βασικών χαρακτηριστικών και της λεπτομερούς αποτύπωσης των πρακτικών και των παρεχόμενων υπηρεσιών μίας ποικιλίας θεσμών που κινούνται με τις αρχές αυτού του είδους εκπαίδευσης. Μάλιστα οι αρχικές σκέψεις περιστράφηκαν γύρω από τον «ασαφή» χαρακτήρα εκπαιδευτικών φορέων όσον αφορά την υβριδικότητα των παροχών τους ή ακόμη και της ίδιας της επαγγελματικής τους υπόστασης. Δηλαδή, από τη μία πλευρά ανιχνεύτηκαν φορείς αδοκίμαστοι μέχρι στιγμής εκπαιδευτικά οι οποίοι προχωρούν στην οργάνωση προγραμμάτων με στοιχεία τυπικής εκπαίδευσης, όπως παραδείγματος χάριν η περίπτωση ενός εκδοτικού οίκου ή μίας ιδιωτικής επιχείρησης, και από την άλλη πλευρά φορείς τυπικής εκπαίδευσης των οποίων η απάντηση στις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας είναι η ανάπτυξη νέων πρακτικών, οι οποίες φέρουν γνωρίσματα μη τυπικής μάθησης, όπως η περίπτωση πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

Το ενδιαφέρον της έρευνας είναι η διαπίστωση για την ύπαρξη φορέων οι οποίοι στηρίζονται στη συνέργεια του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα μέσα στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός φορέα. Η διάκριση αυτού του κριτηρίου έθεσε τον προβληματισμό σε κατευθύνσεις σχετιζόμενες με τη φύση των προτεραιοτήτων, των στόχων, του ανθρώπινου δυναμικού, του χρονοδιαγράμματος και των υπηρεσιών που διαχειρίζονται οι εν λόγω φορείς. Ειδικότερα ο προβληματισμός σε αυτή τη φάση αγκιστρώθηκε στη φύση των δεξιοτήτων που καλλιεργούνται σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και, παράλληλα, στο κατά πόσον προσελκύουν άτομα που βρίσκονται σε ανεργία και εργαζόμενους σε σχέση ενδεχομένως με τον ταχύρρυθμο χαρακτήρα των προγραμμάτων και την ανάγκη να αντιμετωπίσουν τις μεταβολές που επιφέρει η οικονομική ύφεση στην εργασία.

Μία ακόμη παράμετρος, η οποία είχε τη μορφή υπόθεσης, είναι οι επιπτώσεις για την κατανόηση της εκπαίδευσης και του είδους της γνώσης που διαμορφώνεται μέσα από τις διδακτικές και μαθησιακές επιλογές των μελετώμενων φορέων. Επιπλέον παράμετρος υπήρξε η διερεύνηση του εύρους των επιλογών αυτών αναφορικά με το φάσμα των χαρακτηριστικών των αποδεκτών τους, όπως για παράδειγμα η εργασιακή κατάσταση, η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν, το φύλο, η ηλικία. Με την παραπάνω κατασκευή τέθηκε, σε αυτή την αρχική φάση του ερευνητικού προσανατολισμού, το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο καλλιεργεί το ίδιο τη δυνατότητα του δικαιώματος ή της ευκαιρίας πρόσβασής του σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

5.1. Το αντικείμενο της έρευνας

Το αντικείμενο της έρευνας είναι η απόπειρα κριτικής προσέγγισης των πολιτικών και των πρακτικών της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσα από τη μελέτη φορέων και συμμετεχόντων σε συναφή προγράμματα στην Ελλάδα. Μελετώνται οι έννοιες της εκπαιδευσιμότητας και της απασχολησιμότητας μέσα από τις πρακτικές οργάνωσης, σχεδιασμού, πρόσβασης και συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

5.2. Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το πεδίο της δια βίου μάθησης και της δια βίου εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο. Τα ευρύτερα ζητήματα που αναδεικνύει αυτό το θέμα αφορούν στις υπάρχουσες δομές, τις υλικές, τις κοινωνικές, τις οικονομικές, τις πολιτιστικές και τις πολιτικές, οι οποίες πλαισιώνουν το πεδίο της δια βίου μάθησης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση υπάρχει η ανάγκη σε όλη την Ευρώπη παραδειγμάτων εφαρμογής των πρακτικών δια βίου μάθησης σε καθημερινό επίπεδο δίνοντας έμφαση στην κοινωνική ενσωμάτωση και την ενεργό πολιτειότητα. Το θεωρητικό μέρος καταδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ιδίως όσον αφορά την αλλαγή της φύσης τους. Διερευνώνται οι πρακτικές που προσδίδουν συγκεκριμένο νόημα στην πολιτική της δια βίου μάθησης ως τον μηχανισμό διαχείρισης των αλλαγών (Bernstein, 2000) και παράλληλα ως την αναγκαία προϋπόθεση εξασφάλισης της «εκπαιδευσιμότητας» και της «απασχολησιμότητας» στις νέες ραγδαίες συνθήκες οικονομικής και κοινωνικής μεταβολής.

Επιχειρείται να καταστεί αντιληπτός ο λόγος για τον οποίο η δια βίου μάθηση είναι σημαντική παράμετρος της δέσμης εκπαιδευτικών και κοινωνικών πολιτικών. Επίσης είναι απαραίτητο να μελετηθούν οι συνέργειες δημόσιων και ιδιωτικών φορέων ως πρακτική, ως περιβάλλον μάθησης και ως πεδίο εκπαιδευτικής και εργασιακής αγοράς και να δειχθούν οι επιπτώσεις τους όσον αφορά την κατανόηση της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα ενδιαφέρει ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν, νοηματοδοτούν, περιγράφουν και αφηγούνται οι φορείς και οι δράντες τις πρακτικές τους από την ένταξή τους σε δομές δια βίου μάθησης. Η καθημερινή

γλώσσα, η περιγραφή διαφορετικών οπτικών, η ανάδειξη συγκεκριμένων καταστάσεων και ο εντοπισμός μη αναμενόμενων φαινομένων αποτελεί εξίσου καίριο στόχο της έρευνας.

5.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

- ❖ Σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο οι απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας μετατρέπουν το δικαίωμα για εκπαίδευση και εργασία σε ευκαιρίες εκπαίδευσης και εργασίας.
- ❖ Σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο είναι σημαντική η δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση για τη δυνατότητα δημιουργίας και ανάπτυξης της επαγγελματικής ζωής ενός ατόμου.
- ❖ Ποια είναι η συμβολή των δομών της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στη δυνατότητα πρόσβασης διάφορων κοινωνικών ομάδων στην εκπαίδευση και την εργασία.

5.4. Σχεδιασμός της έρευνας

Τεχνικές συλλογής πληροφοριών

Σε αυτό το στάδιο της έρευνας έγινε καταρχάς η διάκριση των τύπων εκπαίδευσης και μάθησης σε τυπική, μη τυπική και άτυπη. Οι φορείς ταξινομήθηκαν λοιπόν με βάση αυτή τη διάκριση. Η ταξινόμηση σκόπευε να μελετηθούν οι πρακτικές των φορέων όσο η ερευνητική προσπάθεια βρισκόταν πριν το στάδιο της διαμόρφωσης εκείνων των κριτηρίων με τα οποία θα επιλέγονταν τελικά οι φορείς, επομένως πριν τεθούν και συγκεκριμένοι στόχοι που θα αφορούσαν στις πτυχές της δραστηριότητας των φορέων.

Η άντληση πληροφοριών για το φάσμα των φορέων μη τυπικής κυρίως εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσω ιστοσελίδων αρμόδιων υπουργείων και δημόσιων φορέων για την εκπόνηση προγραμμάτων κατάρτισης και απασχόλησης, άλλων ιστοσελίδων για την κατάρτιση και την εργασία, μέσω από τα ειδικά για την εργασία ένθετα του ημερήσιου τύπου, ενώ παράλληλα βοήθησε και η περιήγηση σε συγκεκριμένο μέσο κοινωνικής δικτύωσης.

Το επόμενο βήμα ήταν η διεξοδική θεώρηση τόσο των υπηρεσιών που προσφέρουν οι διάφοροι φορείς όσο και του τρόπου με τους οποίους τις υλοποιούν. Σταδιακά, λοιπόν, αποτυπώθηκε η γκάμα των δεξιοτήτων οι οποίες παίρνουν τη μορφή εκπαιδευτικών γνωστικών αντικειμένων. Οι δεξιότητες φάνηκε να διακρίνονται στο μεγαλύτερο ποσοστό σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: τη δια βίου εκπαίδευση, τη διαχείριση ή συμβουλευτική σταδιοδρομίας και την επιχειρηματικότητα. (βλ. Παράρτημα II, σελ. 154).

Ο πυρήνας της έρευνας, λοιπόν, έγινε η διερεύνηση προγραμμάτων κατάρτισης με το ενδιαφέρον στραμμένο και στις άλλες κατηγορίες που από κάποιο αριθμό φορέων

συνδυάζονται ως ένας ολιστικός τρόπος μάθησης και εκπαίδευσης. Η έμφαση αποφασίστηκε να δοθεί στους συντονιστές / σχεδιαστές των προγραμμάτων και στους εκπαιδευτές. Η σκέψη να χρησιμοποιηθεί ως τεχνική της έρευνας η ημιδομημένη συνέντευξη που θα έδινε τη δυνατότητα να μελετηθούν οι συντονιστές και οι εκπαιδευτές μέσω πιο ‘προσωπικών’ αφηγήσεων, δημιούργησε μετά από σύντομο χρονικό διάστημα την πιθανότητα να μελετηθούν και καταρτιζόμενοι των φορέων, ως μία ακόμη «φωνή» στην έρευνα. Το θεωρητικό πλαίσιο και η βιβλιογραφική επισκόπηση άλλωστε είχε ήδη αναδείξει τη σημασία που έχει για τη δια βίου εκπαίδευση η πρόσβαση και η συμμετοχή. Ειδικότερα να αναδειχθεί το βίωμα της μάθησης και της εμπλοκής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του έμψυχου υλικού που παίρνει την απόφαση να σχεδιάσει ή αντίστοιχα να συμμετάσχει. Σκεφτήκαμε το ερωτηματολόγιο ως ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων από τους καταρτιζόμενους.

Ακολούθησε η αρχική επαφή με τηλεφωνική συνομιλία, όπου αναφέρθηκαν με κάθε λεπτομέρεια οι προσδοκίες της έρευνας. Ο δισταγμός από τους υπεύθυνους των φορέων εκείνων που κέντρισαν περισσότερο το ενδιαφέρον μας δεν ήταν αμελητέος και έτσι ζητήθηκε η εκ του σύνεγγυς συνάντηση. Ας σημειωθεί ότι ο δισταγμός εμφανίστηκε και πάλι σε επόμενο στάδιο της έρευνας. Η συνάντηση με τους υπεύθυνους των φορέων κατά κάποιον τρόπο τροφοδότησε την έρευνα με τις πρώτες εντυπώσεις για τους ανθρώπους που εργάζονται εκεί, το υλικό περιβάλλον και την ευρύτερη τοποθεσία στην οποία βρίσκονται. Έτσι άρχισε να αποκτά περισσότερο νόημα η έρευνα, κάτι που βοήθησε αργότερα στη διαμόρφωση των εργαλείων συλλογής των δεδομένων.

Μετά τις αρχικές συναντήσεις υπήρξε διαθεσιμότητα και έτσι επελέγησαν ως δείγμα τρεις φορείς και συγκεκριμένα δύο ιδιωτικές εταιρείες και το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος που εκπονούν προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης και σεμινάρια συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού και προσφέρουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Από εδώ και στο εξής θα αναφερόμαστε σε αυτούς ως «φορέας Α», «φορέας Β» και «φορέας Γ» αντίστοιχα. Από κάθε φορέα αποφασίστηκε να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις τριών ατόμων ανά φορέα, του υπεύθυνου της εταιρείας και δύο εκπαιδευτών, ενός άντρα και μίας γυναίκας κατά προτίμηση. Τα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στους εκπαιδευόμενους θα μοιράζονταν σε τρέχοντα σεμινάρια των φορέων. Υπολογίστηκαν γύρω στα είκοσι ερωτηματολόγια για τον κάθε έναν από τους φορείς.

Μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση	
Επικέντρωση: Επαγγελματική ανάπτυξη / Επαγγελματικός προσανατολισμός	
Φορείς	
Δημόσιοι	Ιδιωτικοί
Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης δημόσιου πανεπιστημιακού ιδρύματος	Δύο ιδιωτικές εταιρείες

Ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα γίνεται με τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων και του ερωτηματολογίου. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αφορούν τους πάροχους και τους εκπαιδευτές. Το ερωτηματολόγιο διανέμεται στους καταρτιζόμενους. Σκοπός είναι να αντληθούν πληροφορίες και να εξαχθούν συμπεράσματα για τον σκοπό, το πλαίσιο, τη διάρθρωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων, τις κατηγορίες των συμμετεχόντων και για τις εμπειρίες όλων των εμπλεκόμενων στα προγράμματα.

Η ημιδομημένη συνέντευξη ως ποιοτική μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε με σκοπό να εξασφαλίσει τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό δυναμικό βιώνει το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τη σχέση του με αυτό, της οπτικής του για διάφορα θέματα που τίθενται προς συζήτηση και του καθημερινού χαρακτήρα της γλώσσας που χρησιμοποιεί για να περιγράψει ό,τι του ζητείται να περιγράψει ή ό,τι εκείνο θεωρεί σημαντικό να ειπωθεί με ή χωρίς έμφαση. Επιπλέον υπάρχει η δυνατότητα επανάληψης μιας ερώτησης ή απάντησης, η παραγωγή νέων σκέψεων και οπτικών, δίνεται περιθώριο για το αμφίσημο σε μια άποψη, ως αναπόσπαστο στοιχείο, ωστόσο, της κοσμοθεωρίας ενός ατόμου, αίρεται οποιαδήποτε πρόθεση προσχεδιασμένης ερμηνείας και ενδέχεται μία συνέντευξη που διεξήχθη ομαλά και σωστά να αποβεί μία σπάνια και πλούσια εμπειρία για το άτομο το οποίο συμμετείχε είτε με την ιδιότητα του ερευνητή είτε με εκείνη του ερευνώμενου.

Οι συνεντεύξεις (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ, σελ. 157) οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με τους υπεύθυνους των φορέων αφορούσαν:

- το σκοπό της λειτουργίας του φορέα ως προς την κατάρτιση
- τη σχέση του ευρύτερου κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος με το φορέα
- το προφίλ των καταρτιζόμενων και τη σχέση του με το φορέα
- τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού

- τα γνωρίσματα των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης
- πιθανές προσδοκίες για το μέλλον που αφορούν την προσωπική επαγγελματική πορεία των ερωτώμενων και εκείνο που αφορά το χώρο της δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα
- περιγραφή εννοιών, αντιλήψεων και στάσεων που συνδέονται με την εκπαίδευση και την απασχόληση

Στο Παράρτημα V (σελ. 168) παρατίθεται ενδεικτικά η συνέντευξη που έγινε με τον υπεύθυνο του φορέα Β.

Οι συνεντεύξεις (βλ. Παράρτημα IV, σελ.), οι οποίες διενεργήθηκαν με το εκπαιδευτικό προσωπικό των φορέων αφορούσαν:

- τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά και τις πρακτικές των εκπαιδευτών
 - περιγραφή και σχολιασμό των χαρακτηριστικών των καταρτιζόμενων
- τα γνωρίσματα των υλοποιούμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης
- πιθανές προσδοκίες για το μέλλον το προσωπικά επαγγελματικό και εκείνο του χώρου της δια βίου εκπαίδευσης
 - περιγραφή εννοιών, αντιλήψεων και στάσεων που συνδέονται με την εκπαίδευση και την απασχόληση.

Στο Παράρτημα V (σελ. 168) παρατίθεται ενδεικτικά η συνέντευξη που έγινε με έναν από τους εκπαιδευτές του φορέα Γ.

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε κυρίως λόγω της δυσκολίας να διεξαχθεί συνέντευξη με καταρτιζόμενα άτομα, καθώς σε κάθε σεμινάριο ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν ήταν λίγος. Επιπλέον, η επιλογή να δοθεί συνέντευξη κάποιων καταρτιζόμενων μεμονωμένα, δε θα εξασφάλιζε την επιθυμητή, τελικά, συλλογή μεγαλύτερου πλήθους απαντήσεων. Η μη διαθεσιμότητά τους στο χώρο της διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω έλλειψης χρόνου και κυρίως οι περιορισμοί που έθεσαν οι ίδιοι οι φορείς, οι οποίοι μας κατέστησαν φανερό ότι επιθυμούσαν να διατηρήσουν οι ίδιοι ένα βαθμό ελέγχου πάνω σε αυτή τη φάση της έρευνάς μας. Το ερωτηματολόγιο (Βλ. Παράρτημα VI, σελ. 186) αφορούσε:

- προσωπικές πληροφορίες
- τη συμμετοχή στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης (στόχοι, οφέλη, ομάδες πληθυσμού που συμμετέχουν)
- την υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης(περιεχόμενο, διδακτική μεθοδολογία, αξιολόγηση, έμφυχο εκπαιδευτικό δυναμικό)

- τις προσδοκίες και το σχεδιασμό για το μέλλον (δυνατότητα / επιθυμία συμμετοχής)
- βασικές έννοιες για την κατάρτιση και την απασχόληση (δια βίου εκπαίδευση)

Συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας

Όσον αφορά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων οι φορείς τοποθέτησαν τη διαθεσιμότητά τους στις αρχές του καλοκαιριού επικαλούμενοι εργασιακό φόρτο. Επιπλέον η συναίνεση της συμμετοχής συνοδεύτηκε από το αίτημα της προεπισκόπησης των συνεντεύξεων εκ μέρους των φορέων. Σε αυτό το σημείο χρειάστηκε η υπενθύμιση των στόχων της έρευνας στους φορείς προκειμένου να ανανεωθεί το ενδιαφέρον τους να συμμετάσχουν. Αυτό έδωσε, ωστόσο, την ευκαιρία να σκεφτούμε εκ νέου την πρόσβαση στο πεδίο της έρευνας ως κάτι που ενδεχομένως η δυσκολία του είχε να κάνει πολύ συγκεκριμένα με έναν ιδιαίτερο τρόπο επικοινωνίας και προσέγγισης του περιβάλλοντος που κινούνται οι συγκεκριμένοι φορείς.

Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια δε μοιράστηκαν στο σύνολό τους πάντα με φυσική παρουσία, καθώς τα σεμινάρια ήταν διαφορετικές μέρες και δεν ήταν εφικτή η επίσκεψη στους χώρους εκπαίδευσης και κατάρτισης των φορέων που συμμετείχαν στην έρευνα. Έτσι οι φορείς επέστρεψαν ταχυδρομικώς έναν ορισμένο αριθμό συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

5.5. Επεξεργασία των δεδομένων

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων παρουσιάζονται στην ομότιτλη ενότητα της εργασίας. Παρουσιάζονται οι απόψεις πρώτα των παρόχων και έπειτα οι απόψεις των εκπαιδευτών. Για κάθε έναν από τους συμμετέχοντες σκιαγραφείται το προφίλ και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις του περιγραφικά παραθέτοντας αυτούσια τμήματα από όσα ειπώθηκαν από τους συνεντευξιζόμενους. Η ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων στηρίζεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση και το θεωρητικό πλαίσιο, και κινούνται σε άξονες που λογικά συνάγονται από τα λεγόμενα. Γενικότερα δίνεται έμφαση σε ζητήματα που ανακύπτουν άμεσα ή έμμεσα από τα δεδομένα και σε ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις.

Η επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με το λογισμικό SPSS.14 Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων παρουσιάζονται και συζητούνται με έμφαση σε ζητήματα που ανακύπτουν άμεσα ή έμμεσα για τα οποία μάλιστα έχουν προϋδεάσει η βιβλιογραφική επισκόπηση και το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Τα δεδομένα των

τελευταίων δύο ανοιχτών ερωτήσεων (Βλ. Παράρτημα VI, σελ. 200) ενσωματώθηκαν στο κεφάλαιο με τα γενικά συμπεράσματα.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν οι κατευθύνσεις της μεθοδολογικής προσέγγισης έτσι όπως διαμορφώθηκαν με βάση τη θεωρητική ανάλυση και τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα η ανάλυση και η συζήτηση των δεδομένων που προέρχονται από τις συνεντεύξεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με τους συντονιστές/πάροχους και το εκπαιδευτικό προσωπικό των τριών φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

6. Ανάλυση των συνεντεύξεων με τους πάροχους/συντονιστές και εκπαιδευτές

Το κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση των θέσεων που αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τα άτομα που στελεχώνουν το ανθρώπινο δυναμικό των τριών φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης: α) των πάροχων/συντονιστών των προγραμμάτων και β) του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα δεδομένα παρουσιάζονται με βάση τις δύο αυτές κατηγορίες κατά τρόπο 'οριζόντιο', δηλαδή αρχικά καταγράφονται οι τοποθετήσεις των συντονιστών και στη συνέχεια οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτών. Παράλληλα οι θέσεις των συμμετεχόντων συγκεκριμένους άξονες παρουσίασης: Ο σκοπός είναι να αναδειχθούν με όσο γίνεται σαφή τρόπο τα ζητήματα εκείνα που τράβηξαν περισσότερο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της συνομιλίας μαζί τους γύρω από τις πτυχές της επαγγελματικής και καθημερινής ζωής τους.

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν τόσο στα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ατόμων της παρούσας έρευνας, παρουσιάζονται με λεπτομερή τρόπο στο κεφάλαιο του Παραρτήματος. Η καταγραφή των απόψεων των δύο ερευνώμενων ομάδων, στο παρόν κεφάλαιο, ξεκινά με μία σύντομη περιγραφή των φορέων και των προσωπικών στοιχείων των συντονιστών και των εκπαιδευτών, προκειμένου να ενταχθούν τα δεδομένα των συνεντεύξεων στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

6.1. Σύντομη περιγραφή των τριών φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης της έρευνας

Όσον αφορά τον φορέα Α, βρίσκεται σε μία από τις πιο πυκνοκατοικημένες συνοικίες του δήμου Αθηναίων, τους Αμπελόκηπους. Πρόκειται για μία μικρή ιδιωτική επιχείρηση η οποία ξεκίνησε τη λειτουργία της το 2006 και εστιάζει τη δραστηριότητά της αποκλειστικά στη Διαχείριση Έργων, Προγραμμάτων και Χαρτοφυλακίου Έργων (Project

Management) παρέχοντας ένα εύρος υπηρεσιών εκπαιδευτικού, συμβουλευτικού και τεχνικού χαρακτήρα για εταιρείες και για ιδιώτες. Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες της εταιρείας συμπληρώνονται από εξειδικευμένα σεμινάρια e-learning και από την προώθηση της ιδέας της επιχειρηματικότητας σε περιπτώσεις πελατειακής αναζήτησης καθοδηγητικών προτάσεων και λύσεων για την οργάνωση ή την αναδιοργάνωση μίας επιχείρησης.

Ο φορέας Β βρίσκεται στο Μαρούσι. Συνιστά σύγχρονο μητροπολιτικό κέντρο του βορειοανατολικού λεκανοπεδίου και σημαντικό επιχειρηματικό κόμβο της Αττικής. Ο φορέας Β εδρεύει στη ζώνη όπου υπάρχουν αρκετά ιδιωτικά γραφεία και ιδιωτικές επιχειρήσεις. Ιδρύθηκε το 1997 με σκοπό να υποστηρίζει ενημερωτικά νέους ανθρώπους που αναζητούσαν επαγγελματική αποκατάσταση και επιθυμούσαν την καθοδήγηση για τρέχοντα δεδομένα της αγοράς εργασίας. Η μεγάλη ανταπόκριση βοήθησε την εταιρεία να μετεξελιχθεί, όπως σημειώνουν οι ίδιοι οι ιθύνοντες, σε έναν ευέλικτο και γρήγορα αναπτυσσόμενο οργανισμό με στόχο το σχεδιασμό νέων προϊόντων και υπηρεσιών επαγγελματικής σταδιοδρομίας που ανταποκρίνονται στις αυξανόμενες ανάγκες του μεταβαλλόμενου χώρου της αγοράς εργασίας. Από το 2006 αποτελεί μέλος του Συνδέσμου Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ) και από το 2007 είναι μέλος του μεγαλύτερου site για την αγορά εργασίας στις ΗΠΑ. Οι βασικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες της εταιρείας περιλαμβάνουν σεμινάρια ταχύρρυθμης ή μακροπρόθεσμης εκπαίδευσης, ανοιχτά σεμινάρια, βιοματικά εργαστήρια (workshops) και διοργάνωση εκδηλώσεων με σκοπό την ενημέρωση σε θέματα που αφορούν πτυχές της αγοράς εργασίας ή τη συνάντηση νέων ανθρώπων που αναζητούν εργασία με εκπροσώπους επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών φορέων.

Ο φορέας Γ είναι Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης γνωστού δημόσιου πανεπιστημίου της Αθήνας. Το Κέντρο Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης ιδρύθηκε το 1995 και σκοπός του είναι η υλοποίηση προγραμμάτων συνεχούς και δια βίου εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης, επιδοτούμενης και μη. Συνεργάζεται εξίσου με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Το Κέντρο διενεργεί κάθε είδους και διάρκειας εκπαιδευτικά προγράμματα στα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών του πανεπιστημίου. Απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε κατόχους πτυχίων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με σχετική επαγγελματική εμπειρία που επιθυμούν τον εμπλουτισμό, την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

6.2. Οι θέσεις των πάροχων/συντονιστών των προγραμμάτων για τον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης

Τα δεδομένα τα οποία περιγράφονται παρακάτω προέρχονται από τους συντονιστές των προγραμμάτων των δύο πρώτων φορέων, του φορέα Α και του φορέα Β. Στη συνέχεια δίνονται κάποια βασικά στοιχεία του βιογραφικού τους.

Η θέση του συντονιστή των προγραμμάτων του φορέα Α ανήκει στο Νίκο ο οποίος είναι 44 ετών και είναι ο ιδιοκτήτης του φορέα. Έχει σπουδάσει Ηλεκτρολόγος Μηχανικός στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Essex στη Μεγάλη Βρετανία. Κατέχει διεθνώς αναγνωρισμένες πιστοποιήσεις στο αντικείμενο της Διαχείρισης Έργων (Project Management).

Η θέση του συντονιστή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του φορέα Β ανήκει στο Γιάννη ο οποίος είναι 37 ετών και είναι ο διευθυντής του φορέα Β. Επέχει θέση συντονιστή και υπεύθυνου υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του φορέα. Έχει πάνω από δεκαπέντε χρόνια εμπειρίας σε μεγάλες εταιρείες ως Υπεύθυνος Ανθρώπινου Δυναμικού και Σύμβουλος Διαχείρισης Διαδικασιών.

Τα ζητήματα στα οποία προσέδωσαν έμφαση οι δύο συντονιστές είναι **1)** οι λόγοι σχεδιασμού και οργάνωσης προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, **2)** η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους δράσης, **3)** οι καταρτιζόμενοι, **4)** το περιεχόμενο, η συμμετοχή και η πιστοποίηση ως γνωρίσματα των προγραμμάτων κατάρτισης, **5)** ο ρόλος των εκπαιδευτών στους φορείς κατάρτισης, **6)** η διδακτική μεθοδολογία και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, **7)** το πλαίσιο των συνεργασιών του φορέα στον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, **8)** ο χαρακτήρας του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα και **9)** η σημασία της «καριέρας» και της «καινοτομίας» στο σύγχρονο περιβάλλον.

Οι λόγοι σχεδιασμού και οργάνωσης προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης

Ο Νίκος εκφράζει ρητά τους λόγους για τους οποίους οδηγήθηκε στην απόφαση να ασχοληθεί με το σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Προτάσσει το γενικότερο ενδιαφέρον του για το χώρο της εκπαίδευσης και την επιθυμία του, επτά χρόνια πριν, να δοκιμάσει τον εαυτό του σε ένα «περιβάλλον» το οποίο θα του προσέφερε τη δυνατότητα για «εναλλαγή στόχων και εμπειριών». Η αυστηρά οριοθετημένη μορφή του αντικειμένου το οποίο αποτελεί τη βασική εκπαιδευτική υπηρεσία της εταιρείας, δηλαδή το ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων επικεντρώνεται σε ένα μόνο, έστω πολυδιάστατο, θεματικό πεδίο ενίσχυσε και ενισχύει το ενδιαφέρον να το εξελίσει εκπαιδευτικά ιδίως επειδή πρόκειται και για ένα αντικείμενο επίκαιρο. Ένας ακόμη λόγος που τον ώθησε σε αυτή την απόφαση υπήρξε το γενικότερο «αίσθημα αναπτυξιακής πορείας που φαινόταν να έχει η χώρα» και που «υποσχόταν λεφτά και δουλειά». Η επαγγελματική του εξέλιξη ανέκαθεν του ήταν σημαντική και περισσότερο επειδή επένδυε σε αυτή «προσωπικό χρόνο και χώρο».

Ο Γιάννης υποστηρίζει και εκείνος τη δυνατότητα εξέλιξης που του προσφέρει εν γένει μία εκπαιδευτική διαδικασία. Σημειώνει ότι τον ενδιαφέρει τι μπορεί να κάνει κάποιος άνθρωπος από τη στιγμή που «εξελικτικός είσαι θες δε θες». Θεώρησε από την πρώτη στιγμή της ενήλικης μορφωτικής του πορείας ότι γενικότερα ο χώρος της εκπαίδευσης θα του έδινε

τη δυνατότητα και τα «εφόδια» να πραγματοποιηθούν οι στόχοι του, και γι' αυτό μάλιστα επέλεξε να βρεθεί και σε χώρες του εξωτερικού προκειμένου να δοκιμαστεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους δράσης

Ο Νίκος υποστηρίζει ότι παρά την οικονομική κρίση προσπαθεί οι παραπάνω στόχοι να παραμείνουν ανεπηρέαστοι. Θέλει να συνεχίσει να εναποθέτει καινούριες ιδέες στη βελτίωση των υπηρεσιών της εταιρείας του και να συνεχίσει τη συνεργασία με τους ανθρώπους οι οποίοι τον στήριξαν από την αρχή αυτού του επαγγελματικού τολμήματος. Επενδύει στη διαπροσωπική διάσταση των υπηρεσιών του τονίζοντας ότι η επαφή με ανθρώπους του χώρου τον βοηθούν να επιβιώνει ψυχολογικά και αναμφίβολα επαγγελματικά. Η ακεραιότητα και η προσπάθεια ανανέωσης που θέλει να προσδώσει στους προσωπικούς στόχους του μέσα σε ένα εργασιακό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον που ο ίδιος αντιλαμβάνεται ότι αλλάζει, τον εξοικειώνει με την αναγκαιότητα να γίνεται ευέλικτος με τις επιλογές του.

Από την άλλη πλευρά, για τον Γιάννη, οι συνθήκες που επικρατούν στον οικονομικό τομέα και στην αγορά εργασίας, και που «θέλουν ψάξιμο», κάνουν ακόμη πιο ωφέλιμη και αναγκαία την εκπαίδευση. Η άποψη του Γιάννη για την αγορά εργασίας παρουσιάζει και άλλες οπτικές. Αναφέρει ότι αυτός και οι συνεργάτες του θέλουν να προσφέρουν «*up-to-date γνώσεις*» ώστε να συνειδητοποιήσουν εκείνοι που αφιερώνουν το χρόνο τους στην επιμόρφωση ότι πλέον η εργασιακή τους ζωή θα πρέπει να είναι σύμφυτη με «*το τι ζητάει η αγορά τώρα*». Γι' αυτό το λόγο τονίζει ιδιαίτερα τη φιλοδοξία της εταιρείας να επεκτείνει τους τομείς εκείνους που ενσωματώνουν διαρκώς εξελισσόμενες ειδικεύσεις, αλλά και τους τομείς που χρειάζονται επικαιροποίηση των επαγγελματικών απαιτήσεων.

Οι καταρτιζόμενοι

Ο Νίκος δείχνει διάθεση να μιλήσει για τους ανθρώπους που προσέρχονται στην εταιρεία του. Υποστηρίζει ότι οι αλλαγές που συμβαίνουν σε πολλά επίπεδα της καθημερινής ζωής έχουν ηχηρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την αξία της εκπαίδευσης ως «*όπλο*» με το οποίο θα μπορέσουν να τις διαχειριστούν. Διακρίνει το «*ενδιαφέρον του κόσμου γενικά για εκπαίδευση*» και τη σταδιακή συνειδητοποίηση ότι «*ειδικά σε περίοδο κρίσης όλοι θέλουν ν' αποκτήσουν προσόντα μέσα στο κυνήγι της δουλειάς*».

Για τον ίδιο η συμμετοχή, και πρώτα από όλα η δυνατότητα πρόσβασης σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης, εξαρτάται από κάποιες προϋποθέσεις. Αρχικά εάν η συμμετοχή του ατόμου είναι προϊόν αυστηρής προσωπικής επιλογής ή πίεσης που προκαλούν οι απαιτήσεις στον εργασιακό του χώρο ή και οι δύο αυτοί παράγοντες μαζί. Εάν ένα άτομο είναι σε θέση

να εξισορροπήσει την ανάγκη για κατάρτιση με τυχόν χαμηλό εισόδημα. Εάν ένα άτομο θα επιλέξει «τη διαφοροποίησή του από τους γύρω του» στην περίπτωση που συνειδητοποιήσει ότι είναι αναγκαία η αναβάθμιση των επαγγελματικών του δεξιοτήτων προκειμένου να ανταποκριθεί στο φόρτο των επαγγελματικών υποχρεώσεων. Ο τρόπος με τον οποίο θα σκεφτεί ένα άτομο πάνω σε αυτές τις προϋποθέσεις, κατά τη γνώμη του, το κάνει να αισθάνεται ανασφάλεια ή, αντίθετα, σε ετοιμότητα να αναζητήσει πεισματικά ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Επισημαίνει ότι και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες επιθυμούν την ευέλικτη αξιοποίηση του χρόνου τους, ώστε οι ώρες που αφιερώνουν στην επαγγελματική τους κατάρτιση να μην αποβαίνουν επιβαρυντικές για άλλους τομείς της καθημερινής τους δραστηριότητας.

Ο Γιάννης εστιάζει τις παρατηρήσεις του πάνω σε αυτό το θέμα στις ομάδες εκείνες του πληθυσμού για τις οποίες διαπιστώνει αυξημένη προσέλευση στα προγράμματα της εταιρείας. Παρατηρεί, λοιπόν, μία αυξητική τάση της γυναικείας συμμετοχής ιδίως στα προγράμματα που φέρουν τον τίτλο «Personal Development». Υπάρχει προσέλευση φοιτητών και παράλληλα έχει αυξηθεί η συμμετοχή ατόμων που έχουν ολοκληρώσει σπουδές με αντικείμενο το μάρκετινγκ. Ήδη εργαζόμενοι συνεχίζουν να προσελκύονται από τα προγράμματα της εταιρείας. Ο Γιάννης προσθέτει πως θέλει να προσελκύσει περισσότερο ευπαθείς κοινωνικά ομάδες.

Προγράμματα κατάρτισης: το περιεχόμενο, η συμμετοχή και η πιστοποίηση

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που υλοποιούνται στο φορέα, ο Νίκος αναφέρει ότι τον ενδιαφέρει περισσότερο η οργάνωση προγραμμάτων που οδηγούν σε πιστοποίηση διεθνούς αναγνώρισης. Αυτή η επικέντρωση σχετίζεται με το εξειδικευμένο αντικείμενο το οποίο διδάσκει. Σχετίζεται επιπλέον με τις καταρτιζόμενες ομάδες πληθυσμού τις οποίες η εταιρεία προσελκύει, και είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό εργαζόμενοι ηλικίας 35-50 ετών. Αποτελεί βασική προτεραιότητα της εταιρείας η προσέλκυση ατόμων που έχουν ήδη επαγγελματική εμπειρία, είτε πρόκειται για υψηλόβαθμα στελέχη μικρών ή μεγάλων επιχειρήσεων, είτε πρόκειται για άτομα που βρίσκονται σε κατώτερη υπαλληλική ιεραρχία. Γι' αυτό και έχουν υπάρξει σπάνια οι περιπτώσεις που η εταιρεία έχει σχεδιάσει προγράμματα για διαφορετικές ομάδες πληθυσμού, όπως για προπτυχιακούς ή για μεταπτυχιακούς φοιτητές.

Στην ερώτηση για τη δυνατότητα προσαρμογής των προγραμμάτων στις ιδιαίτερες ανάγκες των καταρτιζόμενων, ο Νίκος υποστηρίζει ότι μία τέτοια επιλογή θα προϋπέθετε διαφορετικό κόστος εκ μέρους της εταιρείας και εκ μέρους των πελατών. Επιπρόσθετα η ανάγκη πιστοποίησης δεν αφήνει, κυρίως χρονικό, περιθώριο εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων. Η μόνη, ίσως, ευχέρεια είναι να ληφθούν υπόψη «οι ανάγκες των περισσότερων κατά μέσο όρο και με βάση την εμπειρία που βλέπεις ότι έχουν».

Αναφορικά με τα προγράμματα, ο Γιάννης αναφέρει ότι χρειάζεται η προσαρμογή στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις φιλοδοξίες των καταρτιζόμενων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναλαμβάνεται η ευθύνη από κοινού, από το φορέα και από τους καταρτιζόμενους. Τονίζει σε αυτό το σημείο πως μία τέτοια κατευθυντήρια γραμμή αποτρέπει την εταιρεία από «*το κλασικό ακαδημαϊκό προφίλ. Το ακαδημαϊκό το έχουν τα πανεπιστήμια, όχι εμείς*». Η πιστοποίηση είναι κάτι που έρχεται ως το αποτέλεσμα συμμετοχής στα προγράμματα, αφού πρώτα, όμως, διαπιστώσει με αξιολόγηση κάθε επιμέρους φάσης ότι οι συμμετέχοντες έχουν μεταφέρει τις δεξιότητες στο χώρο δουλειάς τους.

Ο ρόλος των εκπαιδευτών στους φορείς κατάρτισης

Ο Νίκος και ο Γιάννης βλέπουν τους εκπαιδευτές ως συνεργάτες με τους οποίους συνδιαμορφώνουν τους στόχους, το περιεχόμενο και το χρονοδιάγραμμα των προγραμμάτων της εταιρείας. Μάλιστα και οι δύο τονίζουν στις συνεντεύξεις τους ότι οι τωρινές εργασιακές συνθήκες δεν επιτρέπουν το μονοδιάστατο ρόλο των εταιρειών τους ως απλών πάροχων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η συνεργατική παρουσία μόνιμων και εξωτερικών συνεργατών είναι ένας συνδυασμός που διασφαλίζει την ποικιλία στο θεωρητικό υπόβαθρο των διδακτικών αντικειμένων και τις δυνατότητες πρακτικής εξάσκησης τις οποίες προτείνουν οι συνεργάτες.

Η διδακτική μεθοδολογία και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός

Ο Νίκος αναφέρει ότι το πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας των προγραμμάτων εξαρτάται από το είδος και τη θεματική του σεμιναρίου. Τα προγράμματα που οδηγούν σε πιστοποίηση γίνονται μέσω ασκήσεων και γραπτών δοκιμασιών και μέσω εφαρμογών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα προγράμματα εκείνα που στοχεύουν στην απλή αναβάθμιση δεξιοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθούν μέσω μαθημάτων e-learning.

Ο Γιάννης δίνει έμφαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που χρησιμοποιεί η εταιρεία και επισημαίνει ότι ενθαρρύνει τους καταρτιζόμενους να έχουν μαζί τους στα μαθήματα τεχνολογικά εργαλεία. Τον ίδιο, όμως, τον απασχολεί και η διδακτική του ικανότητα σε πλαίσια που απαιτούν μόνο τα εκφραστικά του μέσα. Οι επιμορφώσεις που έχει κάνει στο εξωτερικό επάνω σε εξειδικευμένα, όπως αναφέρει ο ίδιος, αντικείμενα της νευρογλωσσολογίας τον έχουν βοηθήσει να αξιοποιεί τα γλωσσικά και εξωγλωσσικά του γνώρισμα. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι «*με ενδιαφέρει πολύ το paperless environment γιατί δουλεύω μέσω των πέντε αισθήσεων και θέλω να εγείρω πράγματα εσωτερικά*».

Το πλαίσιο των συνεργασιών του φορέα στον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης και κατάρτισης

Στο ερώτημα για την ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων για την παροχή δια βίου εκπαίδευσης, ο Νίκος αναφέρει πως η εμπλοκή του με το δημόσιο τομέα είναι περιστασιακή. Έχει ήδη εργαστεί στην Ελλάδα και σε χώρες των Βαλκανίων και συμμετέχει σε ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα μέσω της συνεργασίας του με άλλες ιδιωτικές εταιρείες. Προτιμά να διατηρεί τον ανταγωνισμό.

Ο Γιάννης τονίζει ότι όλων των ειδών οι συνεργασίες τον ενδιαφέρουν. Η εταιρεία ήδη αρκετά χρόνια συνεργάζεται με δημόσιους και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς, με εθελοντικούς οργανισμούς και με ιδιωτικές επιχειρήσεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Ο χαρακτήρας του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα

Ο Νίκος υποστηρίζει πως οι προοπτικές του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα τα επόμενα χρόνια πρέπει να στηριχτούν σε ένα πλέγμα «ανταγωνισμού» που θα επιτρέπει στους «χρήστες υπηρεσιών κατάρτισης» να επιλέγουν μέσα από μία γκάμα προγραμμάτων διαφορετικής εμβέλειας.

Ο Γιάννης δεν αναφέρει κάτι συγκεκριμένο για το επιμέρους αυτό ζήτημα εκτός από το ότι είναι θέμα των παιδευτικών αξιών που διαθέτει μία χώρα ευρύτερα.

Η σημασία των εννοιών «καριέρα» και «καινοτομία» στο σύγχρονο περιβάλλον

Η καριέρα για το Νίκο είναι συνυφασμένη πια με τη διαρκή δοκιμή επαγγελματικών πρωτοβουλιών στο βαθμό που «ο κόσμος βλέπει τα πράγματα πιο ανοιχτά». Η καριέρα αντίστοιχα είναι για τον Γιάννη ένα ατομικό κεφάλαιο που πρέπει να μεταφέρεται και η μορφή ενός βιογραφικού το οποίο «να δείχνει πού θέλουμε να πάμε».

Η καινοτομία είναι για το Νίκο η προσφορά και η ζήτηση υπηρεσιών, η ανταλλαγή που θα ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες και των πάροχων και των αποδεκτών. Σημειώνει ότι η καινοτομία υπάρχει για να βρίσκει ένα άτομο καινούριες λύσεις τις οποίες θα υπάρχουν άλλα άτομα που να θέλουν να τις χρησιμοποιήσουν. Για το Γιάννη έχει σημασία όταν υπάρχει ανταγωνισμός και όταν δεν καταλήγει να είναι «θέμα μόδας». Όταν του ζητήθηκε να επεξηγήσει αυτόν του το σχολιασμό, ανέφερε ότι η «δημιουργία μόδας» εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο θα προσαρμόσει ένας εκπαιδευτικός φορέας τις επίκαιρες ανάγκες της αγοράς εργασίας στον τύπο της γνώσης που θα βοηθήσει ένα άτομο ή συνολικά μία εταιρεία να επαναδημιουργήσουν τους επαγγελματικούς στόχους τους. Εάν δηλαδή ένας εκπαιδευτικός φορέας είναι σε θέση να επιλέξει τον θεωρητικό ή πρακτικό προσανατολισμό των παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων. Τονίζει ότι η μόδα δεν ωφελεί να είναι συνώνυμη απλώς της ποσότητας υλοποιούμενων προγραμμάτων, όσο του αριθμού των αναγκών των καταρτιζόμενων που χρειάζεται να καλύψει η ενεργοποίηση των στόχων

ενός μόνο προγράμματος κάθε φορά. Αυτή η λεπτή για τον ίδιο διάκριση είναι που διαχωρίζει τους φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης σε εκείνους που αντιγράφουν τη γκάμα προγραμμάτων άλλων φορέων, και σε εκείνους που καταρτίζουν προγράμματα βάσει διεξοδικής ανάλυσης της αγοράς εργασίας και των αναγκών των πελατών τους.

6.3. Οι θέσεις των εκπαιδευτών για τον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης

Τα δεδομένα τα οποία περιγράφονται παρακάτω προέρχονται από τους εκπαιδευτές των τριών φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στη συνέχεια δίνονται κάποια βασικά στοιχεία του βιογραφικού τους.

Η Κατερίνα είναι 43 ετών. Έχει σπουδάσει Οικονομικά και Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Διοίκηση Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων στο Αμερικάνικο Κολλέγιο Αθηνών. Εργάζεται στο φορέα Α.

Η Ειρήνη είναι 31 ετών και είναι μόνιμη υπάλληλος του φορέα. Δε θέλησε να γνωστοποιήσει στοιχεία που αφορούν τη μόρφωσή της. Εργάζεται στο φορέα Β.

Ο Πέτρος είναι δημόσιος υπάλληλος και απόφοιτος του τμήματος Λογιστικής του ΤΕΙ Πατρών. Ο Κώστας είναι πτυχιούχος του τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο Ορέστης είναι 52 ετών. Είναι μόνιμος εξωτερικός συνεργάτης του ΚΕΚ του πανεπιστημίου. Σπούδασε Διοίκηση Επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο του Πειραιά και πήρε Μάστερ στη Διοίκηση Επιχειρήσεων (M.B.A.) από το Πανεπιστήμιο της Γλασκώβης. Ασχολείται με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού διδάσκοντας σε πτυχιακά, μεταπτυχιακά και επιχειρησιακά προγράμματα από το 1991. Εργάζονται και οι τρεις στο φορέα Γ.

Τα ζητήματα στα οποία προσέδωσε έμφαση το εκπαιδευτικό προσωπικό των τριών φορέων είναι **1)** η επαγγελματική ενασχόληση με προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, **2)** επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών: το γνωστικό υπόβαθρο και οι συνθήκες της απασχόλησής στον τομέα της κατάρτισης, **3)** οι καταρτιζόμενοι: τα χαρακτηριστικά, οι ανάγκες και η συμμετοχή τους στα προγράμματα κατάρτισης, **4)** ο χαρακτήρας του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα και **5)** η σημασία της «καριέρας» και της «καινοτομίας» στο σύγχρονο περιβάλλον.

Η επαγγελματική ενασχόληση με προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης

Η Κατερίνα επικεντρώνει τους λόγους για τους οποίους ξεκίνησε την επαγγελματική της ενασχόληση με προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ανάγκη να επαναπροσδιορίσει την επαγγελματική της πορεία και να «δοκιμαστεί» σε νέα αντικείμενα που θα της επέτρεπαν να «δουλέψει ανεξάρτητα». Προσπαθεί να περιγράψει την επιθυμία της

να βρει καινούριο επαγγελματικό προσανατολισμό με τρόπο που για εκείνη φαίνεται να απέκτησε σταδιακά αυστηρό προσωπικό νόημα. Η πρότερη επαγγελματική εμπειρία που είχε από το χώρο της εξαρτημένης εργασίας δημιούργησε την προσήλωση στο αντικείμενο το οποίο εισηγείται στα σεμινάρια του φορέα Α. Η περιστασιακή συνεργασία με διάφορους φορείς που προσέφεραν υπηρεσίες κατάρτισης δημιούργησε το ενδιαφέρον για τη διδακτική πλευρά αυτού του αντικειμένου την οποία θεώρησε ότι θα αναπτύξει περισσότερο εάν επέλεγε να κινηθεί πιο αυτόνομα.

Η Ειρήνη περιορίστηκε να αναφέρει τους λόγους που κρατούν ζωντανό το ενδιαφέρον της για την ενασχόληση με τέτοιου είδους προγράμματα αποκλειστικά μέσω της τωρινής επαγγελματικής της θέσης. Ως εισηγήτρια η ίδια ακολουθεί τη γραμμή της εταιρείας που θέλει τους εισηγητές να μοιράζονται τη γνώση αλλά κυρίως την εμπειρία, *«να ξεφεύγουν από το ακαδημαϊκό, να ψάχνουν και να προτείνουν»*. Η προσαρμογή στις ανάγκες της αγοράς εργασίας μεταφράζεται από την ίδια ως διαρκής εξάσκηση της δημιουργικότητάς της.

Ο Πέτρος είναι εξειδικευμένος στο αντικείμενο του φορολογικού δικαίου το οποίο, κατά τη γνώμη του, είναι αρκετά ευμετάβλητο και γι' αυτόν το λόγο έπρεπε πάντοτε να επιμορφώνεται ο ίδιος. Τα νέα δεδομένα που συναντούσε γέννησαν με τη σειρά τους την ανάγκη να δει πώς αυτά μπορεί να τα εφαρμόσει πρακτικά σε ανθρώπους που επαγγελματικά εμπλέκονται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό με το φορολογικό δίκαιο. Επιπλέον το *«συναδελφικό κυρίως κλίμα»* που συνάντησε στο ΚΕΚ κέρδισε την εμπιστοσύνη του και τον επιβεβαίωσε *«μέρα με τη μέρα»* ότι θα μπορέσει να εργαστεί με την επιθυμητή σοβαρότητα.

Ο Κώστας ασχολήθηκε επαγγελματικά με τον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης έχοντας ως αφετηρία το τελευταίο έτος των προπτυχιακών σπουδών του. Διορίστηκε ως συμβασιούχος στο νεοσύστατο τότε τμήμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναλαμβάνοντας γραμματειακά καθήκοντα. Στη συνέχεια η συμμετοχή του στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών τον οδήγησε στα προγράμματα του ΚΕΚ ως μια μορφή πρακτικής άσκησης. Έκτοτε, όπως ο ίδιος αναφέρει, έχει πραγματοποιήσει πολλές ώρες διδασκαλίας σε τμήματα ενηλίκων για θέματα που σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο των σπουδών του.

Ο Ορέστης έκανε τα πρώτα επαγγελματικά του βήματα στο χώρο της δια βίου εκπαίδευσης πριν από 23 χρόνια όταν συμπτωματικά βρέθηκε στο ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ. το οποίο οργάνωνε εκπαιδευτικά προγράμματα για στελέχη επιχειρήσεων. Το 1992, συμμετείχε στο πρώτο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών στην Ελλάδα το οποίο είχαν οργανώσει ο οργανισμός British Association of Industrial Education of Bassey και η Ελληνική Εταιρεία Διοίκησης Επιχειρήσεων. Η επίδραση των Άγγλων καθηγητών υπήρξε καθοριστική και η μετέπειτα διδακτική εμπειρία σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης για οχτώ συναπτά έτη στον ΟΤΕ επισφράγισαν τη μόνιμη ενασχόλησή του με τη δια βίου εκπαίδευση.

Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών: το γνωστικό υπόβαθρο και οι συνθήκες της απασχόλησής στον τομέα της κατάρτισης

Η Κατερίνα έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων, τα οποία και συνεχίζει. Πλέον μέσα από μία δική της εταιρεία στηρίζει συμβουλευτικά εργαζόμενους, άνεργους, φοιτητές, γονείς και τοπικές κοινότητες/δήμους σε θέματα διαχείρισης της σταδιοδρομίας και του επαγγελματικού προσανατολισμού. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η διαχείριση σταδιοδρομίας είναι *«ένας κλάδος που ξεκίνησε, γεννήθηκε μέσα από τα σεμινάρια, αλλά τώρα θ' αναπτυχθεί παράλληλα και διαφορετικά από μέρους μου»*. Σταδιακά, λοιπόν, για την ίδια, η ανάληψη ατομικής πρωτοβουλίας, η χαρά της διαπροσωπικής επαφής και η ανάγκη να εξελίξει το επαγγελματικό της αντικείμενο ώθησαν την Κατερίνα να ασχοληθεί αυτόνομα με την οργάνωση και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αναφέρει πως μέσα από την ενασχόληση αυτή δε διατηρεί μόνο το ρόλο του μεταδότη γνώσεων, αλλά, αντίθετα θα ήθελε να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική της ταυτότητα.

Υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό για τη βελτίωση της επαγγελματικής και της φυσικής της παρουσίας, να λαμβάνει υπόψη τα διάφορα χαρακτηριστικά των καταρτιζόμενων ατόμων. Προσπαθεί να αντιμετωπίζει την εκπαίδευσή τους με τρόπο *«βιωματικό»*. Αναγνωρίζει ότι οι γνώσεις που παρέχει στα σεμινάρια είναι πλαισιωμένες από τις ευρύτερες ανάγκες της καταρτιζόμενης ομάδας, αλλά μένουν απλαισιώτες από την καταγραφή της εμπειρίας που απορρέει από την προσωπική συμμετοχή και που μάλλον είναι φορτισμένη από διαφορετικές αντιλήψεις, στάσεις, συναισθήματα και προσδοκίες. Και τονίζει ότι πρόκειται για προσωπικό σφάλμα.

Αυτό το *«έλλειμμα»* ενίσχυσε τη φιλοδοξία της να είναι το νέο επαγγελματικό της εγχείρημα περισσότερο προσανατολισμένο στις δυνατότητες που μπορεί να αξιοποιήσει από τον τομέα της συμβουλευτικής για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας. Θέλει να συζητάει με τους ανθρώπους που εκπαιδεύει γιατί όπως σημειώνει *«Το πράγμα αλλάζει, εξελίσσεται. Και οι άνθρωποι εξελίσσονται και αλλάζουν. Και δεν είναι οι ίδιοι πριν μπουν στο, απ' όσο ήτανε ,εε.. δεν είναι οι ίδιοι με τους ανθρώπους πριν μπουν στο σεμινάριο μ' αυτούς που φεύγουν»*.

Ο Πέτρος αναφέρει ότι δεν έχει συμμετάσχει σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων. Για εκείνον η επαγγελματική του αναβάθμιση μάλλον γίνεται μέσα από τις συζητήσεις με την εκάστοτε ομάδα καταρτιζόμενων. Μάλιστα τονίζει ότι μία τέτοια κατεύθυνση τον βοηθά να μεταδίδει τη γνώση και την επαγγελματική του εμπειρία καλύτερα και πιο στοχευμένα στην ομάδα που κάθε φορά έχει μπροστά του.

Ο Κώστας επίσης δεν έχει συμμετάσχει σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, υποστηρίζοντας, όμως, ότι εάν χρειαστεί θα το έκανε. Μέχρι στιγμής αισθάνεται ότι αυτό αναπληρώνεται από τις ομάδες εργασίας των διδασκόντων του ΚΕΚ ανά κατηγορία γνωστικού αντικειμένου, όπου γίνονται συζητήσεις για τις λεπτομέρειες των προγραμμάτων.

Θεωρεί τον εαυτό του «*αρκετά επικοινωνιακό*» και ότι μπορεί εύκολα στον άλλο να δώσει να καταλάβει τι θέλει να πει, ενώ εξίσου εύκολα μπορεί να καταλάβει από τον άλλο τι θέλει να πει. Γι' αυτό το λόγο ενθαρρύνει τους καταρτιζόμενους να εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το τι περιμένανε, τι βρήκαν, τι θα ήθελαν ν' αλλάξει. Άλλωστε όπως λέει οι άνθρωποι προσέρχονται στα προγράμματα για να γίνουν καλύτεροι στη δουλειά τους και άρα οι διδάσκοντες χρειάζεται αυτό να το ενδυναμώνουν.

Τα κίνητρα της ενασχόλησης αυτής παραμένουν πολλά για τον Ορέστη. Συμμετέχει ενεργά σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Τονίζει την «*κοινωνική αγάπη του για τους ανθρώπους*» και υποστηρίζει ότι μόνο με αυτό τον τρόπο επέρχεται η επιτυχία στην υλοποίηση ενός προγράμματος δια βίου εκπαίδευσης. Η σεμνότητα, η ανθρωπιά και η απλότητα του εκπαιδευτή συμβάλλουν στην ενδυνάμωση όσων συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα και καθιστούν πιο διαπραγματεύσιμους τους στόχους και από τις δύο πλευρές. Η οικονομική κρίση πιστεύει ότι έχει κάνει τους εκπαιδευτές να δίνουν περισσότερο «*κουράγιο*» παρά να μεταδίδουν γνώσεις και να αναβαθμίζουν ικανότητες. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «*Κάποια στιγμή, ίσως, τη δεκαετία του '90 θα τη χαρακτήριζα δεκαετία των γνώσεων, τη δεκαετία του 2000 θα τη χαρακτήριζα δεκαετία των ικανοτήτων. Αυτή τη δεκαετία τη χαρακτηρίζω ταπεινά και από τη θέση μου, από το μικρόκοσμό μου, σα δεκαετία του κουράγιου. Δηλαδή οι άνθρωποι θέλουν να τους δώσεις και μια προοπτική*».

Οι καταρτιζόμενοι: τα χαρακτηριστικά, οι ανάγκες και η συμμετοχή τους στα προγράμματα κατάρτισης

Η Κατερίνα αναφέρει ότι οι «*σωρηδόν εκπαιδεύσεις*» που αποφάσιζαν ιδίως εταιρείες, ήταν ανασταλτικοί παράγοντες για τον τρόπο με τον οποίο ήθελε να ανιχνεύει τον αντίκτυπο των προγραμμάτων στους συμμετέχοντες. Τονίζει ότι διέκρινε και διακρίνει διαφορές στους καταρτιζόμενους ανάλογα με το φύλο τους, την ηλικία τους, την εργασιακή τους κατάσταση, χαρακτηριστικά/ στοιχεία που για εκείνη χρειάζονται περαιτέρω προσοχή για τον τρόπο με τον οποίο θα φτιαχτεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η Ειρήνη, όσον αφορά την προσαρμογή των σεμιναρίων στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των καταρτιζόμενων, επισημαίνει πως υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε εκείνα που σχεδιάζονται για ενδοεταιρική εκπαίδευση και σε εκείνα που είναι ανοιχτά. Αναφέρει πως στα ενδοεταιρικά σεμινάρια γίνεται «*πλήρως customization του υλικού*» με τη συνεργασία του διευθυντή εκπαίδευσης της εταιρείας και του υπεύθυνου υλοποίησης προγραμμάτων του φορέα με τη σύμπραξη ενίοτε manager. Γίνεται η διάγνωση αναγκών ή στέλνονται ερωτηματολόγια για να διαπιστωθεί αυτό. Υπάρχουν περιπτώσεις που η εκπαίδευση για μία εταιρεία μπορεί να λειτουργεί ως κίνητρο για να ενεργοποιηθεί το προσωπικό και να ανιχνεύσουν σταδιακά τις ιδιαίτερες συνθήκες της αγοράς εργασίας.

Ο Πέτρος επισημαίνει ότι από την εμπειρία του έχει διαπιστώσει πως οι καταρτιζόμενοι ολοκληρώνουν τη συμμετοχή τους με «τελείως διαφορετική αντίληψη» από εκείνη που περίμεναν να έχουν. Το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων λύνουν προβλήματα πρακτικής εφαρμογής πάνω στη δουλειά τους, δικαιώνει κατά κάποιο τρόπο την επιλογή τους να αφιερώσουν τον καθημερινό χρόνο τους στην επαγγελματική κατάρτιση. Αυτή η εικόνα τον βοηθά να δίνει έμφαση στις γνωστικές ανάγκες των καταρτιζόμενων.

Ο Κώστας τονίζει ότι το σύνολο των καταρτιζόμενων στο ΚΕΚ είναι εργαζόμενοι οι οποίοι επιλέγουν τη συμμετοχή τους στα προγράμματα επειδή είναι εξειδικευμένα και επειδή αισθάνονται πλέον έντονα την πίεση να προσαρμόσουν την υπάρχουσα επαγγελματική τους εμπειρία στις επίκαιρες ανάγκες του αντικειμένου τους και έτσι να την εξελίσσουν. Εκείνο που τον απογοητεύει, όμως, είναι ότι η ανάδειξη ιδιαίτερων χαρακτηριστικών δεν έχει προστιθέμενη αξία ως προς τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων καθώς η δυνατότητα παρέμβασης είναι υποτυπώδης και προσκρούει στις αποφάσεις της ανώτερης ακαδημαϊκής ιεραρχίας. Επιφυλάσσεται αν κάτι τέτοιο αποτρέπει το πανεπιστήμιο από τη διαμόρφωση προγραμμάτων που θα μπορούσαν να αποκτήσουν ολοένα και αυξανόμενο εμβληματικό χαρακτήρα, με ακόμη περισσότερη απήχηση και με ακόμη πιο διευρυμένα δίκτυα συνεργασιών, εγχώριων και διεθνών.

Ο Ορέστης υπογραμμίζει ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των καταρτιζόμενων είναι δύσκολο να ληφθούν υπόψη για τη διαφοροποίηση των διδακτικών ενεργειών του εκπαιδευτή την ώρα του μαθήματος. Εξηγεί ότι τα διαφορετικά κίνητρα προσέλευσης σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι ακατέργαστο υλικό που μπορεί ένας εκπαιδευτής, ανάλογα και με την εμπειρία του, να το αξιοποιήσει εύστοχα, αλλά ο περιορισμένος χρόνος και συχνά οι προδιαγεγραμμένες πρακτικές από τον φορέα δεν το επιτρέπουν. Επιπλέον οι συμμετέχοντες βλέπουν τη μάθησή τους αρκετές φορές εργαλειακά.

Ο χαρακτήρας του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα

Η Κατερίνα σημειώνει ότι βάσει της εμπειρίας της τα διαθέσιμα προγράμματα δεν εξυπηρετούν στον επιθυμητό βαθμό τους στόχους μίας δια βίου εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι αυτό το κλίμα επικρατεί επειδή, κατά τη γνώμη της, οι δομές της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα, είτε οι ιδιωτικές είτε οι δημόσιες, δεν έχουν αναπτύξει ένα συνεκτικότερο πλαίσιο παρέμβασης και βελτίωσης: «Γιατί υπάρχουν πολλοί φορείς που κάνουν εκπαίδευση. Εκπαίδευση εδώ, εκπαίδευση κι εκεί. Και εν τέλει με τι κριτήρια να επιλέξω τον έναν ή τον άλλο;». Φέρνει το ζήτημα σε προσωπικό επίπεδο λέγοντας ότι «έχω πάντως την αίσθηση πως χρειάζεται ένα νοικοκύρεμα. Και φοβάμαι ότι δε βοηθάμε κι εμείς τους ανθρώπους να έρθουνε και σε μας. Δηλαδή έχει δημιουργηθεί μία δυσπιστία, μία εε... αμφιβολία επί του αποτελέσματος. Κάποια στιγμή ήμασταν και πάρα πολλοί. Τώρα με την κρίση ίσως να μαζεύτηκε». Θεωρεί πάντως ότι η προϋπόθεση αυτή χρειάζεται να επενδυθεί με την

ατομική ευθύνη όλων όσοι εμπλέκονται ως συντονιστές, πάροχοι και εκπαιδευτές προγραμμάτων.

Ο Πέτρος υποστηρίζει ότι η δια βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα θα βελτιωνόταν στην περίπτωση που συνενώνονταν οι πρακτικές του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα. Επιπλέον θεωρεί πως είναι εσφαλμένα συνώνυμη η δια βίου εκπαίδευση με την πιστοποίηση γνώσεων, καθώς έχει τη γνώμη πως η πιστοποίηση είναι ένας «ευρύτερος χώρος» και δε χρειάζεται να υφίσταται αναγκαστικά. Υποστηρίζει ότι ένας φορέας εκπαίδευσης και κατάρτισης δε χρειάζεται να μπαίνει σε διαδικασία αναγκαστικής πιστοποίησης, τουλάχιστον «αν δεν είναι σίγουρος για τα προγράμματά του». Πιστεύει στην εξελικτικότητα της διδακτικής και οργανωτικής υπόστασης ενός φορέα εκπαίδευσης και κατάρτισης, και περισσότερο στην υπευθυνότητά του να «πειραματίζεται χαλιναγωγημένα». Αναφέρει ότι το κάθε πρόγραμμα «δοκιμάζεται» κάθε φορά που υλοποιείται, ως προς τη θεματική, τους μαθησιακούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο Κώστας υποστηρίζει ότι η δια βίου εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει αναμφισβήτητα την επαγγελματική ταυτότητα των ατόμων και μάλιστα με τρόπο που «δε θα χρειάζονται οπωσδήποτε σπουδές ακαδημαϊκού τύπου».

Ο Ορέστης τονίζει ότι τα διαθέσιμα προγράμματα δεν εξυπηρετούν το στόχο μίας δια βίου εκπαίδευσης. Προσαρμόζεται συχνά ο σχεδιασμός σε οικονομικές παραμέτρους και παραγκωνίζονται οι παράμετροι που έχουν να κάνουν με το υπόβαθρο όσων διδάσκουν, με το κλίμα διδασκαλίας ή με τον ουσιώδη παρεμβατικό ρόλο των συμμετεχόντων στη στοχοθεσία κατά τη διάρκεια του προγράμματος. *Η δια βίου εκπαίδευση είναι μια αξία».*

Η σημασία των εννοιών «καριέρα» και «καινοτομία» στο σύγχρονο περιβάλλον

Η Κατερίνα ταυτίζει τη δια βίου εκπαίδευση με τη διαχείριση καριέρας και υποστηρίζει ότι «διανύουμε μια εποχή που τώρα είναι ευκαιρία να μιλήσουμε για καριέρα». Στην ερώτηση για το αν η καριέρα μπορεί να καταφάσκει τη συνύπαρξη με τομείς όπως η οικογένεια, ο ελεύθερος χρόνος, οι διαπροσωπικές επαφές, η σωματική και ψυχική υγεία, η Κατερίνα απαντά ναι, και ότι είναι εσφαλμένα συνυφασμένη η έννοια της καριέρας με την υψηλόβαθμη εργασία. Η καριέρα για την Ειρήνη «είναι υγεία» και πρέπει κάποιος να την αναζητά ακόμα και όταν διανύει περιόδους ανεργίας. Προτείνει την εθελοντική δράση ως αντίβαρο σε παρατεταμένες προσωπικές περιόδους ανεργίας, συμπληρώνοντας ότι είναι μεγάλο λάθος να «κατηγορούνται κινήσεις μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα» οδηγώντας το κλείσιμο της συζήτησής μας στις συνεργασίες που υλοποιεί ο φορέας με μη κερδοσκοπικές οργανώσεις. Για τον Πέτρο είναι ένας «εύθραυστος όρος». Υποστηρίζει ότι δεν είναι κάτι συγκεκριμένο, εφόσον ένας άνθρωπος αφορμάται από κάπου, ξεκινά με κάτι, με μια ιδέα και πηγαίνει αλλού στην πορεία. Η αίσθηση ότι η καριέρα περιέχει ευκινησία τον κάνει να τονίσει πάλι ότι «δεν πρέπει να είναι στο μυαλό μας κάτι τυποποιημένο, αλλάζει ανάλογα με τις

εποχές». Ο Κώστας εκφράζει την άποψη ότι η καριέρα εντάσσεται σε «*εύηχες και όμορφες θεωρίες του παρελθόντος που ανατρέπονται*». Υποστηρίζει ότι είναι καλύτερο για έναν άνθρωπο να συνειδητοποιήσει πως η εκπαίδευση είναι προσωπική υπόθεση και σταθερή διέξοδος από διλήμματα και προβλήματα που έχουμε με τον εαυτό μας και με τους άλλους. Για τον Ορέστη είναι μία «*ζύλινη*» έννοια. Επισημαίνει ότι η προσκόλληση στον επιδερμικό ενθουσιασμό που προκαλεί η χρήση της αφαιρεί όρους ‘επιβίωσης’ και από τους εκπαιδευτές και από τους εκπαιδευόμενους. Βλέπει τη δια βίου εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα του αντικειμένου που διδάσκει, του μάρκετινγκ. «*Ένα προϊόν έχει διαφορετική χρήση από κάθε έναν πελάτη. Μία υπηρεσία ακόμη περισσότερο*». Η δια βίου εκπαίδευση υποστηρίζει ότι πάνω απ’ όλα είναι «*οπτική*» για τους ανθρώπους που θέλουν να σκεφτούνε τη δουλειά τους. Οπτική που τους φέρνει κοντά σε εμπειρίες του σώματος και του πνεύματός τους. Οπτική που απαντά σε καθημερινές ανάγκες διεκπεραιωτικού χαρακτήρα. Γι’ αυτό το λόγο ο Ορέστης πιστεύει ότι η δια βίου εκπαίδευση παίρνει όλο και πιο πολύ τη μορφή «*κοινωνικής ανάγκης*».

Όσον αφορά την καινοτομία η Κατερίνα τη συνδέει απερίφραστα με τον ανταγωνισμό και τη θεωρεί «*υποχρεωτική για να διαφοροποιηθείς*». Τον Πέτρο τον παρακινεί ως πρακτική εφαρμογή περισσότερο, παρά ως μία έννοια με καθολικά αποδεκτό περιεχόμενο. Πιστεύει ότι το πνεύμα καινοτομίας χρειάζεται να συμπεριλάβει την εργασιακή και την κοινωνική δραστηριοποίηση των νέων ανθρώπων, οι οποίοι αναμφίβολα θα αναδείξουν εκείνη την πρόθεση, εκείνο το πλάνο δράσης, εκείνο τον απαραίτητο ενθουσιασμό για να «*σε βάλουν σε νέα κανάλια που τα θεωρούσες δεδομένα ή ξοφλημένα*».

Στο επόμενο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων μέσα από τη σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

6.4. Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων με πάροχους και εκπαιδευτές

Στην παρούσα ενότητα της εργασίας επιχειρείται η ερμηνεία των θέσεων που εξέφρασαν οι συντονιστές των προγραμμάτων και οι εκπαιδευτές των τριών φορέων για τον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα βασικά σημεία των τοποθετήσεών τους στις ερωτήσεις της συνέντευξης μπορούν να οργανωθούν και να συζητηθούν με βάση τα νοήματα που αποδίδουν στις εξής κατηγορίες ανάλυσης: **1)** εκπαίδευση και κατάρτιση, **2)** γνώση, **3)** επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτών, **4)** πρόσβαση στα προγράμματα, **5)** συνεργασία δημόσιου και ιδιωτικού τομέα στον τομέα της κατάρτισης και **6)** ανάπτυξη καριέρας και καινοτομίας στο σύγχρονο περιβάλλον.

Εκπαίδευση και κατάρτιση: Σημασίες και πρότυπα σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων

Σύμφωνα με την άποψη τόσο των συντονιστών των προγραμμάτων όσο και των εκπαιδευτών, η εκπαίδευση και η κατάρτιση φαίνεται να αποτελούν πλέον αναπόσπαστο όρο της καθημερινής ζωής των ατόμων.

Σκοπός είναι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εργασιακού τους χώρου και να γίνονται καλύτεροι στη δουλειά τους. Ακόμη πιο σημαντική, όμως, για τους συμμετέχοντες αποδεικνύεται η ικανότητα ενός ατόμου να αναζητά και τελικά να βρίσκει τον απαιτούμενο χρόνο, τον κατάλληλο χώρο και τους αξιόπιστους ανθρώπους που θα του προσφέρουν την περαιτέρω επαγγελματική γνώση και την ασφάλεια ότι επέλεξαν σύμφωνα με το περιεχόμενο των στόχων που είχαν θέσει. Γίνεται φανερή η εξυπηρέτηση της επαγγελματικής διάστασης του βίου και η προσπάθεια των ατόμων να αναλάβουν προσωπική ευθύνη ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά και προσωπικά (Ozga, 2011).

Οι συντονιστές και οι εκπαιδευτές παρατηρούν ότι σταδιακά οι ενήλικοι συμμετέχοντες διαμορφώνουν τη δική τους αντίληψη για το ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι και καταρτιζόμενοι. Η αναβάθμιση των επαγγελματικών γνώσεων είναι ένα σημαντικό μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο (Dale, 2009) που προσφέρει στα άτομα δυναμικά την ευκαιρία να εξασκήσουν επιλογές που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση επαγγελματικών αναγκών και επιθυμιών. Μάλιστα οι συμμετέχοντες αφήνουν να φανεί ότι η επαγγελματική ζωή των ατόμων δεν είναι δυνατό να μην προκαλεί αντίκτυπο στην προσωπική και τη διαπροσωπική ζωή των ατόμων. Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να σκεφτούμε την άποψη των Boeren, Nicaise και Baert (2010) ότι η συμμετοχή ενός ατόμου σε οποιαδήποτε δραστηριότητα έχει ψυχολογική, κοινωνική και πολιτισμική διάσταση. Τα άτομα κατασκευάζουν προσωπικά νοήματα κατά τη συμμετοχή τους σε μία δραστηριότητα και μάλιστα οι αιτίες και οι τρόποι εμπλοκής τους εντάσσονται σε ένα συνεχές εμπειριών, προσδοκιών και προοπτικών σύμφωνα με τη Webb (2009).

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει αποκτήσει διττή σημασία για τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Παρατηρούνται συγκεκριμένες προσδοκίες με τις οποίες επενδύουν τη διδακτική, την κοινωνική και την ατομική τους παρουσία και δραστηριότητα μέσα στο είδος της εκπαίδευσης που υπηρετούν. Η προσαρμογή του γνωστικού αντικείμενου στο εκάστοτε έμψυχο μαθησιακό περιβάλλον αισθάνονται ότι αποκτά κάθε φορά άλλη μορφή και ανανεώνει το ενδιαφέρον τους για τη διατήρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Διαφαίνεται, όμως, και ένα ακόμη νόημα που δίνουν στην εκπαιδευτική τους ιδιότητα. Τονίζουν ότι το ενδιαφέρον για το αντικείμενό τους συσχετίζεται άμεσα με επίκαιρες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Η ευμετάβλητη αγορά εργασίας, η απειλή της ανεργίας, ο αβέβαιος επαγγελματικός προσανατολισμός, το κυνήγι προσόντων, η εύθραυστη ασφάλεια μίας εργασιακής θέσης,

αλλά και οι επαγγελματικές φιλοδοξίες αποτελούν γι' αυτούς πτυχές της καθημερινής ζωής που κουβαλούν εκείνοι που συμμετέχουν στα προγράμματα. Η Ozga (2011) αναφέρει ότι οι φορείς υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης διαμορφώνουν ερμηνευτικά σχήματα των καθημερινών συνθηκών ζωής. Ο τρόπος ιδιαίτερα με τον οποίο αντιμετωπίζουν μία αλλαγή, όπως για παράδειγμα την οικονομική κρίση, καθορίζει το εύρος, το περιεχόμενο, τους στόχους και το κόστος των προγραμμάτων τους και κατά συνέπεια το ποιος μπορεί να εξασφαλίσει πρόσβαση σε αυτά.

Οι συντονιστές και οι εκπαιδευτές, λοιπόν, είναι «εκτεθειμένοι» στην τρέχουσα πραγματικότητα και ειδικότερα στον τρόπο με τον οποίο αυτή επηρεάζει τόσο τις προσδοκίες που οι ίδιοι εναποθέτουν στην εξέλιξη της εμπειρίας τους ως εισηγητές προγραμμάτων, όσο και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων στα προγράμματα. Διαφαίνεται μία άλλη εκδοχή της ευθύνης που χρειάζεται να δείξουν τα άτομα στις νέες εργασιακές συνθήκες, εκείνης των φορέων (Ball,2009). Η Hyland (2010) επισημαίνει ότι οι φορείς και οι οργανισμοί δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης χρειάζεται να παρέχουν προγράμματα τα οποία, εκτός από την αναβάθμιση επαγγελματικών δεξιοτήτων, να προσφέρουν την ευκαιρία παρέμβασης σε επαγγελματικούς χώρους, συζήτησης με εμπλεκόμενους σε αυτούς τους χώρους και την ευκαιρία σύνδεσης των δεξιοτήτων με ζητήματα του κοινωνικού χώρου. Η Dabic (2008) επισημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται να συνδυάζει την προσωπική και την κοινωνική σημασία της γνώσης.

Τα πρότυπα γνώσης

Οι συνεντεύξεις με τους συντονιστές και τους εκπαιδευτές έδειξε πως στην εκπαίδευση διεισδύει ο λόγος των επιχειρήσεων. Φαίνεται αυτή η «μεταφορά» των γνώσεων να καλύπτει τις γνωστικές ανάγκες που έχουν τα άτομα πάνω σε εξειδικευμένα αντικείμενα. Η Dabic (2008) καταδεικνύει αυτή την αλλαγή, υποστηρίζοντας ότι χρειάζεται να κατανοήσουμε τι είναι αυτού του είδους η γνώση. Η ανάγκη για την αποτύπωση του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται στους κόλπους της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης θα βοηθήσει ουσιαστικά στην κωδικοποίηση μίας νέας γλώσσας που αφορά με τη σειρά της σε μία νέα μαθησιακή κουλτούρα. Ταυτόχρονα οι γνώσεις αυτές υπεισέρχονται στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαχείριση ζητημάτων πιο προσωπικής υφής και έχουν να κάνουν με τη σωματική και την πνευματική ευελιξία που επιβάλλουν οι νέες εργασιακές συνθήκες.

Επίσης σημαντικός είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη γνώση ο κάθε φορέας. Εμφανίζονται δύο πόλοι, ο 'ακαδημαϊκός' και ο 'πρακτικός', και η διασύνδεσή τους εξαρτάται μάλλον από το υπόβαθρο του κάθε εκπαιδευτή. Το επαγγελματικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται καθημερινά οι εκπαιδευτές τους δίνει καταρχάς τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν απόψεις με άτομα εμπλεκόμενα άμεσα ή έμμεσα

με την αγορά εργασίας σχετικά με τη χρησιμότητα του κάθε τύπου γνώσης. Η παιδαγωγική μεθοδολογία και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός των φορέων στους οποίους εργάζονται τροφοδοτούν την καλλιέργεια προτύπων διδακτικής και παιδαγωγικής παρέμβασης. Ο βαθμός επαφής, αποδοχής και κατανόησης που αναπτύσσουν σε τρέχοντα, εργασιακά ή μη, ζητήματα, επηρεάζουν, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, τους στόχους των μαθημάτων και τη σύνδεση των μαθημάτων με τη θεωρητική ή την πρακτική επεξεργασία πλευρών της κοινωνικής πραγματικότητας. Πάντως φαίνεται ότι το είδος της παρέμβασης σε διάφορα ζητήματα της καθημερινότητας, είναι ένα στοιχείο για το οποίο αποζητούν ενσυνείδητα ή μη, να το καθορίσουν. Τέλος, το περιθώριο που οι ίδιοι αναφέρουν πως αφήνουν στους καταρτιζόμενους για την έκφραση επιθυμιών και επιφυλάξεων σχετικά με τον προσανατολισμό της γνώσης που καλλιεργούν τα υλοποιούμενα προγράμματα, αποτελεί μία ακόμη δυνητικά αξιοποιήσιμη καθοδηγητική γραμμή.

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτών

Είναι σημαντικό να δούμε πώς διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτή ο οποίος μάλιστα έρχεται σε επαφή αποκλειστικά με ενήλικες. Οι εκπαιδευτές επισημαίνουν ότι είναι ευρύ το φάσμα των προσόντων που χρειάζεται να διαθέτουν ως σφραγίδα της επαγγελματικής επάρκειάς τους. Το σύνολο των εκπαιδευτών ανέφερε ότι η γνωστική κατάρτιση είναι βασική προϋπόθεση. Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτών δεν είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων. Όλοι θέτουν άμεσα ή έμμεσα το ζήτημα της αποτελεσματικότερης ανταπόκρισής τους σχετικά με την πολυπλοκότητα κοινωνικών φαινομένων και τον βαθμό στον οποίο επηρεάζουν τον υλικό και ανθρώπινο χαρακτήρα των προγραμμάτων του φορέα όπου δραστηριοποιούνται. Ενδιαφέρονται για τη στάση που θα κρατήσουν απέναντι σε ζητήματα επίμαχα, όπως η υποαπασχόληση. Αποτελεί για εκείνους επίμαχο ζήτημα η ποιότητα της σχέσης με τους καταρτιζόμενους. Η Ruitenberg (2012) κρίνει πως είναι σημαντική η προοπτική που θα δώσει ένας εκπαιδευτής δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στο ρόλο του. Συγκεκριμένα αν θα δει το ρόλο του ως εξυπηρετητή προσωρινών αναγκών, ως συνεργάτη των καταρτιζόμενων, ως απλό εργαζόμενο, ως πολίτη μέσα σε μία συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα.

Η πρόσβαση στα προγράμματα κατάρτισης και δια βίου εκπαίδευσης

Η πρόσβαση στα προγράμματα αφορά κυρίως εργαζόμενους και μάλιστα περιπτώσεις και υψηλόβαθμων στελεχών. Αυξητική τάση παρατηρείται στη συμμετοχή των γυναικών. Το ηλικιακό φάσμα περιλαμβάνει περισσότερο τα 30-45 έτη.

Οι οικονομικά και λιγότερο οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες δεν αποτελούν άμεσο στόχο. Οι εκπαιδευτές έχουν αναρωτηθεί άλλοι λίγο, άλλοι πολύ τι θα σήμαινε η ένταξη αυτών των ομάδων για το κοινωνικό κεφάλαιο του φορέα και για την εμπειρία του προσωπικού του.

Όμως, η σχεδόν ομόφωνη απάντηση ότι «*άλλο κατάρτιση και άλλο δια βίου εκπαίδευση*» υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της εξυπηρέτησης της επαγγελματικής κυρίως διάστασης του βίου εκ μέρους των φορέων. Ο van der Veen (2010) επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην έλλειψη δομών, προγραμμάτων, φορέων και πολιτικών δια βίου εκπαίδευσης καθώς συχνά από αυτά τα προγράμματα αποκλείονται οι ευπαθείς ομάδες, υπενθυμίζοντας συγχρόνως την αναγκαιότητα του εμπλουτισμού των προγραμμάτων τα οποία ήδη προσελκύουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

Οι Boeren, Nicaise και Baert (2010) αναφέρουν ότι γενικότερα οι εκπαιδευτικές, οι κοινωνικές και οι οικονομικές πολιτικές που έχουν να κάνουν με την οικοδόμηση του χώρου της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης χρειάζεται να θεμελιώνονται στη βελτίωση του υπόβαθρου πρόσβασης. Υποστηρίζει ότι η πρόσβαση εξαρτάται από την υλικοτεχνική υποδομή και το ανθρώπινο δυναμικό των φορέων δια βίου εκπαίδευσης, καθώς και από την εξερεύνηση συνηθειών και πρακτικών των ατόμων που συμμετέχουν ως καταρτιζόμενοι.

Το πλαίσιο συνεργασίας δημόσιου και ιδιωτικού τομέα για την παροχή προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτιση

Η συνέργεια δημόσιου και ιδιωτικού τομέα φαίνεται ότι εγγράφεται με όρους ανταγωνισμού στο πλαίσιο της αγοράς εκπαιδευτικών αγαθών. Είναι λίγοι οι συμμετέχοντες που εμφανίζονται πιο διαλλακτικοί ως προς αυτή την προοπτική. Η David (2009) κάνει λόγο για την αναγκαιότητα διαλόγου μεταξύ δρώντων όχι μόνο της μη τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και της τυπικής, προκειμένου να αναδειχθούν ανάγκες που έχουν να κάνουν με τις πλευρές της καθημερινής ζωής και με τις πτυχές της προσωπικής ανάπτυξης που θα μπορούσε να πλαισιώσει η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι εκπαιδευτές της έρευνας τόνισαν τη σημασία των συνεργασιών, αλλά φαίνεται ότι μία συνεργασία πραγματοποιείται έπειτα από επιλεκτικά κριτήρια που σχετίζονται με το αμοιβαίο κέρδος ενός φορέα με άλλους φορείς ή ιδιώτες. Το υλικό κέρδος, η χρόνια συνεργασία που καταλήγει στην εμπιστοσύνη, αλλά και η αμοιβαιότητα ιδεών και προτάσεων, οι κοινές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των εξωγενών συνθηκών καθώς και η ύπαρξη φιλικών σχέσεων, πέραν των αμιγώς επαγγελματικών, καθορίζουν το υπόβαθρο της συνεργασίας.

Δια βίου εκπαίδευση: Σημασίες και πρότυπα συμμετοχής

Η δια βίου εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή από τους πάροχους και τους εκπαιδευτές με διάφορους τρόπους. Εμφανίζεται ως ατομική επιλογή και ευθύνη την οποία χρειάζεται να αναλάβουν τα άτομα προκειμένου να ανταποκριθούν σε επαγγελματικές απαιτήσεις. Εμφανίζεται επίσης ως ατομική ευθύνη των εκπαιδευτών στην ανάπτυξη των διδακτικών τους τεχνικών, στο εύρος των προγραμμάτων και στο επίκαιρο στίγμα που θα δώσουν σε αυτά. Η δια βίου εκπαίδευση, από μία άλλη σκοπιά, προβάλλεται παράλληλα ως αξία, ως

οπτική για τη διαχείριση τομέων της καθημερινής ζωής και ως κοινωνική ανάγκη. Η άποψη αυτή προέρχεται κυρίως από την αναφορά των εκπαιδευτών ότι μέσα στο φορέα που εργάζονται, αντιμετωπίζουν καθημερινά το άγχος, τις ανησυχίες, τις επιθυμίες, ακόμη και προβλήματα προσωπικής υφής των καταρτιζόμενων. Μιλούν για μία ‘ζωή’ που μεταφέρεται στο χώρο τους και επηρεάζει τη στάση τους ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστούν στους καταρτιζόμενους.

«Καριέρα» και «καινοτομία»: Σημασίες και πρότυπα ανάπτυξης

Η καριέρα έχει ως επικέντρωση το άτομο, κάτι που αναδεικνύει ξανά το στοιχείο της ατομικής επιλογής και ευθύνης. Γίνεται συνώνυμη της επαγγελματικής ανάπτυξης κυρίως. Ο προσδιορισμός «δια βίου» αξιοδοτείται μέσω της αναζήτησης προσόντων και είναι αυτό που προσφέρουν κυρίως οι τρεις φορείς.

Η καινοτομία ορίζεται με διάφορους τρόπους. Είναι η προσφορά και η ζήτηση υπηρεσιών. Η καινοτομία φαίνεται να συνδέεται παράλληλα με τον τρόπο που ένας φορέας ενσωματώνει το προσωπικό του και τους καταρτιζόμενους.

Η ενότητα περιείχε τις σημαντικότερες παραμέτρους των συνεντεύξεων έτσι όπως αναδείχθηκαν από τις τοποθετήσεις των πάροχων και των εκπαιδευτών. Ακολουθεί το κεφάλαιο με την παρουσίαση και το σχολιασμό των δεδομένων του ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε στους καταρτιζόμενους.

7. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου με καταρτιζόμενους σε φορείς δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα δεδομένα που συνελέγησαν με τη χρήση ερωτηματολογίου από τα άτομα τα οποία παρακολούθησαν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των τριών φορέων της παρούσας έρευνας κατά το χρονικό διάστημα του Ιουνίου και του Ιουλίου.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων οργανώνονται σύμφωνα με τα μέρη στα οποία χωρίστηκε το ερωτηματολόγιο: **α)** Ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, **β)** Η συμμετοχή στο (συγκεκριμένο) πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης, **γ)** Η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, **δ)** Προσδοκίες / σχεδιασμός για το μέλλον και **ε)** Βασικές έννοιες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Για το κάθε ένα από τα παραπάνω μέρη αποτυπώνονται σε πίνακες συχνοτήτων τα δεδομένα που τα απαρτίζουν.

Ας υπενθυμιστούν σε αυτό το σημείο μερικά βασικά στοιχεία που έχουν παρουσιαστεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογικής προσέγγισης, αλλά μας κατατοπίζουν εκ νέου. Σε ό,τι αφορά στο δείγμα της έρευνας, αυτό αποτελείται από N=59 άτομα και επελέγη

με τυχαία δειγματοληψία. Από τον φορέα Α κατέστη εφικτό να συλλεγούν 8 ερωτηματολόγια από τα οποία απαντήθηκαν ολοκληρωμένα μόνο τα 5. Από τον φορέα Β συνελέγησαν 24 ερωτηματολόγια και από τον φορέα Γ συνελέγησαν 30 τον αριθμό. Για την επεξεργασία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS.14.

7.1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Μέρος Α. Ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Πίνακας 1: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΑΝΔΡΑΣ	23	39,0	39,0	39,0
ΓΥΝΑΙΚΑ	36	61,0	61,0	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ό,τι αφορά το φύλο των συμμετεχόντων, οι άνδρες αποτελούν το 39 % του συνολικού δείγματος και οι γυναίκες το 61 %.

Πίνακας 2: Ηλικία συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
24-33	34	57,8	57,8	57,8
34-43	20	34,0	34,0	91,8
44-53	4	6,8	6,8	98,6
Σύνολο	58	98,6	98,6	98,6

Σε ό,τι αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, το 57,8% ανήκει στο ηλικιακό φάσμα των 24 έως 33 ετών, το 34% στο ηλικιακό φάσμα των 34 έως 43 ετών, και το 6,8 % ανήκει στην ηλικία των 44 έως 53 ετών.

Πίνακας 3:Οικογενειακή κατάσταση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	1	1,7	1,7	1,7
ΑΓΑΜΗ	23	39,0	39,0	40,7
ΑΓΑΜΟΣ	18	30,5	30,5	71,2
ΕΓΓΑΜΗ	8	13,6	13,6	84,7
ΕΓΓΑΜΟΣ	8	13,6	13,6	98,3
ΣΕ ΣΧΕΣΗ	1	1,7	1,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 71,2 % των συμμετεχόντων δηλώνουν άγαμοι και το 27,2 % ότι είναι έγγαμοι.

Πίνακας 4:Επίπεδο εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΛΥΚΕΙΟ	2	3,4	3,4	3,4
ΑΛΛΟ	1	1,7	1,7	5,1
ΔΕΥΤΕΡΟΒ.ΙΔΡ.	22	37,3	37,3	42,4
ΑΕΙ	7	11,9	11,9	54,3
ΤΕΙ	5	8,5	8,5	62,8
ΜΕΤΑΔΕΥΤ.ΕΚΠ/ΣΗ				
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	21	35,6	35,6	98,4
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1	1,7	1,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 37,3 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι έχουν ολοκληρώσει σπουδές σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα και σε ποσοστό 35,6 % ότι έχουν ολοκληρώσει σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Στο αμέσως υψηλότερο ποσοστό του 11,9 % απάντησαν ότι έχουν ολοκληρώσει σπουδές σε Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, σε ποσοστό 8,5 % ότι έχουν φοιτήσει στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 3,4 % ότι το επίπεδο εκπαίδευσής του έχει ολοκληρωθεί στο λύκειο. Ένα ποσοστό μόλις 7% απάντησε ότι έχει πραγματοποιήσει σπουδές σε άλλο δευτεροβάθμιο ίδρυμα.

Πίνακας 5: Επάγγελμα / Παρούσα απασχόληση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	4	6,8	6,8	6,8
ΑΝΕΡΓΗ	1	1,7	1,7	8,5
ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΑΣ	1	1,7	1,7	10,2
ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	1	1,7	1,7	11,9
ΔΙΚΗΓΟΡΟΣ	5	8,5	8,5	20,3
ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓ.	1	1,7	1,7	22,0
ΕΜΠΟΡΙΟ	1	1,7	1,7	23,7
ΔΙΑΦΗΜΙΣΤΗΣ	1	1,7	1,7	25,4
ΓΕΩΠΟΝΟΣ	1	1,7	1,7	27,1
ΓΡΑΦΙΣΤΑΣ	2	3,4	3,4	30,5
ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ	1	1,7	1,7	32,2
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟ Σ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟ Σ	1	1,7	1,7	33,9
ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	12	20,3	20,3	54,2
ΛΟΓΙΣΤΗΣ	3	5,1	5,1	59,3
ΛΟΓΙΣΤΡΙΑ	4	6,8	6,8	66,1
MARKETING	1	1,7	1,7	67,8
ΜΕΤΑΦΡΑΣΤΡΙΑ	1	1,7	1,7	69,5
ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓ ΟΣ	7	11,9	11,9	81,4
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙ ΣΤΗΣ	1	1,7	1,7	83,1
ΠΡΟΩΘΗΤΗΣ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ	1	1,7	1,7	84,7

ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ	1	1,7	1,7	86,4
ΠΩΛΗΣΕΙΣ	2	3,4	3,4	89,8
ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΑ	1	1,7	1,7	91,5
ΤΡΑΠΕΖΙΚΟΣ	1	1,7	1,7	93,2
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΟ Σ	1	1,7	1,7	94,9
ΧΗΜΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ	2	3,4	3,4	98,3
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ	1	1,7	1,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 20,3 % οι συμμετέχοντες είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι, σε ποσοστό 11,9 % οικονομολόγοι, το 11,9 % είναι λογιστές, το 8,5 % ασκούν το δικηγορικό επάγγελμα, το 3,4 % ασχολούνται επαγγελματικά με την πώληση, ένα ίδιο ποσοστό με τη γραφιστική και ένα ακόμη 3,4 % είναι χημικοί μηχανικοί. Σε ποσοστό 1,7 % παρατηρούμε ενδεικτικά τα επαγγέλματα του αρχιτέκτονα, του ηλεκτρολόγου μηχανολόγου, του τραπεζικού, των τουριστικών επιχειρήσεων, του προγραμματιστή, του ψυχολόγου, του διαφημιστή, του γεωπόνου.

Πίνακας 6: Γραμματικές γνώσεις πατέρα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ	1	1,7	1,7	1,7
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	2	3,4	3,4	5,1
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	10	16,9	16,9	22,0
ΛΥΚΕΙΟ	6	10,2	10,2	32,2
ΑΕΙ	11	18,6	18,6	50,8
ΤΕΙ	14	23,7	23,7	74,5
ΑΛΛΟ ΜΕΤΑΔΕΥΤΕΡ ΟΒΑΘΜΙΟ ΙΔΡΥΜΑ	4	6,8	6,8	81,3
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙ ΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	7	11,9	11,9	93,2
Σύνολο	4	6,8	6,8	100,0
	59	100,0	100,0	

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 3,4 % των ερωτώμενων απαντά ότι ο πατέρας τους δεν έχει αποφοιτήσει από το δημοτικό και το 16,9 % ότι ο πατέρας τους το έχει τελειώσει. Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 10,2 % απαντά ότι ο πατέρας τους έχει αποφοιτήσει από το γυμνάσιο και το 18,6 % ότι έχει αποφοιτήσει από το λύκειο. Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 23,7 % των ερωτώμενων απαντά ότι ο πατέρας τους έχει αποφοιτήσει από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, το 6,8 % από Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, το 6,8 % έχει προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές και το 11,9 % ότι ο πατέρας τους έχει σπουδάσει σε άλλο μεταδευτεροβάθμιο ίδρυμα.

Πίνακας 7: Γραμματικές γνώσεις μητέρας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	1	1,7	1,7	1,7
ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ	2	3,4	3,4	5,1
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	11	18,6	18,6	23,7
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2	3,4	3,4	27,1
ΛΥΚΕΙΟ	21	35,6	35,6	62,7
ΑΕΙ	14	23,7	23,7	86,4
ΑΛΛΟ ΜΕΤΑΔΕΥΤΕΡ ΟΒΑΘΜΙΟ ΙΔΡΥΜΑ	4	6,8	6,8	93,2
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑ ΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	4	6,8	6,8	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 3,4 % των ερωτώμενων απαντά ότι η μητέρα τους δεν έχει αποφοιτήσει από το δημοτικό και το 18,6 % ότι η μητέρα τους το έχει τελειώσει. Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 3,4 % απαντά ότι η μητέρα τους έχει αποφοιτήσει από το γυμνάσιο και το 35,6 % ότι έχει αποφοιτήσει από το λύκειο. Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 23,7 % των ερωτώμενων απαντά ότι η μητέρα τους έχει αποφοιτήσει από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, το 6,8 % από άλλο μεταδευτεροβάθμιο ίδρυμα και το 6,8 % έχει προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές.

Πίνακας 8: Τομέας απασχόλησης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΑΝΕΡΓΗ	5	8,5	8,5	8,5
ΑΝΕΡΓΟΣ	2	3,4	3,4	11,9
ΔΗΜΟΣΙΟΣ	1	1,7	1,7	13,6
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	2	3,4	3,4	16,9
ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ				
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ	11	18,6	18,6	35,6
ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ				
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	16	27,1	27,1	62,7
ΙΔΙΩΤΙΚΗ				
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	22	37,3	37,3	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 64,4 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στον ιδιωτικό τομέα, το 18,6 % ότι ασκούν ελεύθερο επάγγελμα, το 3,4 % ότι εργάζονται στο δημόσιο τομέα, ενώ το 5,1 % ότι δεν εργάζονται την παρούσα περίοδο.

Πίνακας 9: Εργασιακή κατάσταση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΑΝΕΡΓΗ	10	16,9	16,9	16,9
ΑΝΕΡΓΟΣ	4	6,8	6,8	23,7
ΑΟΡΙΣΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	2	3,4	3,4	27,1
ΜΟΝΙΜΟΣ	1	1,7	1,7	28,8
ΜΟΝΙΜΟΣ	33	55,9	55,9	84,7
ΣΥΜΒΑΣΙΟΥΧΟΣ	2	3,4	3,4	88,1
ΣΥΝΕΡΓΑΤΗΣ	1	1,7	1,7	89,8
ΣΥΜΒΑΣΙΟΥΧΟΣ	5	8,5	8,5	98,3
ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ	1	1,7	1,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 55,9 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι είναι μόνιμοι στην εργασία τους, το 11,9 % ότι είναι συμβασιούχοι, το 1,7 % ότι είναι αορίστου χρόνου και ένα ίδιο ποσοστό ότι είναι ωρομίσθιοι. Το 10,2% απάντησαν ότι είναι άνεργοι.

Πίνακας 10: Ώρες εβδομαδιαίας απασχόλησης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
9,00	1	1,7	2,1	2,1
20,00	1	1,7	2,1	4,2
40,00	35	59,3	72,9	77,1
45,00	1	1,7	2,1	79,2
48,00	1	1,7	2,1	81,3
50,00	6	10,2	12,5	93,8
60,00	1	1,7	2,1	95,8
70,00	2	3,4	4,2	100,0
Σύνολο	48	81,4	100,0	
Σύνολο	59	100,0		

Σε ποσοστό 59,3 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι εργάζονται σαράντα ώρες την εβδομάδα και το 10,2 % ότι εργάζονται πενήντα ώρες. Ένα ποσοστό του 3,4 % απάντησε ότι η εβδομαδιαία εργασία τους ανέρχεται στις εβδομήντα ώρες. Σε ποσοστό 1,7 % ότι εργάζονται εννέα ώρες εβδομαδιαία, ενώ ένα ίδιο ποσοστό αντίστοιχα αφορά απαντήσεις που καταγράφουν τις σαρανταπέντε ώρες, τις σαρανταοκτώ ώρες και τις εξήντα ώρες ανά εβδομάδα.

Πίνακας 11: Έτη εργασιακής εμπειρίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0-5	14	23,7	23,7	23,7
11-15	15	25,4	25,4	49,2
16-25	4	6,8	6,8	55,9
6-10	23	39,0	39,0	94,9
άνω των 25	3	5,1	5,1	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 39 % απάντησε ότι την εργασιακή του εμπειρία καλύπτει το διάστημα των 6 έως 10 ετών, το 25,4% το διάστημα των 11 έως 15 ετών και το 23,7 % ότι εργάζεται 0 έως 5 χρόνια. Σε ποσοστό 6,8 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι έχουν εργασιακή εμπειρία από 16 έως 25 χρόνια και το 5,1 % μετρά εμπειρία άνω των 25 χρόνων.

Πίνακας 12: Διάστημα εκτός αγοράς εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0-6 ΜΗΝΕΣ	53	89,8	89,8	89,8
6-12 ΜΗΝΕΣ	4	6,8	6,8	96,6
ΠΑΝΩ ΑΠΟ 12 ΜΗΝΕΣ	1	1,7	1,7	98,3
Σύνολο	59	100,0	100,0	100,0

Το 6,8 % των 6 άνεργων ατόμων απάντησε ότι βρίσκεται σε κατάσταση ανεργίας έως 6 μήνες, το 1,7 % 6 έως 12 μήνες και το 1,7 % πάνω από 12 μήνες.

Πίνακας 13: Τελευταία εργασιακή κατάσταση ανέργων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ	48	81,4	81,4	81,4
ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	2	3,4	3,4	84,7
ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ/-Η ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	1	1,7	1,7	86,4
Σύνολο	59	100,0	100,0	100,0

Το 13,6 % των ατόμων που δήλωσαν άνεργοι απάντησε ότι η τελευταία επαγγελματική απασχόλησή τους ήταν στον ιδιωτικό τομέα, το 3,4 % ότι ασκούσαν ελεύθερο επάγγελμα και το 1,7 % ότι η εργασιακή τους θέση ήταν στο δημόσιο τομέα.

Μέρος Β. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης

Πίνακας 14: Είναι η πρώτη φορά που συμμετέχετε σε πρόγραμμα κατάρτισης;

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	39	66,1	66,1	66,1
ΟΧΙ	20	33,9	33,9	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 66,1 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι είναι η πρώτη φορά που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το 33,9 % απάντησε έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν τέτοιου είδους πρόγραμμα.

Πίνακας 15: Άλλα προγράμματα κατάρτισης στο παρελθόν

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	42	71,2	71,2	71,2
BRANDING	1	1,7	1,7	72,9
ΔΙΕΘΝΗ ΛΟΓΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ	1	1,7	1,7	74,6
ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	1	1,7	1,7	76,3
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ	1	1,7	1,7	78,0
Φ.Π.Α.	1	1,7	1,7	79,7
ΦΟΡΟΛΟΓΙΚΟ ΔΙΚΑΙΟ	1	1,7	1,7	81,4
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΟΡΚΩΤΩΝ	1	1,7	1,7	83,1
ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ	3	5,1	5,1	88,1
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	1	1,7	1,7	89,8
ΝΑΥΤΙΛΙΑΚΑ	1	1,7	1,7	91,5
PERSONAL DEVELOPMENT	1	1,7	1,7	93,2
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΛΙΑΝΙΚΗΣ ΠΩΛΗΣΗΣ	1	1,7	1,7	94,9
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	1	1,7	1,7	96,6
PROJECT MANAGEMENT	1	1,7	1,7	98,3
ΕΡΓΑΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	1	1,7	1,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σχετικά με το είδος των προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες στο παρελθόν παρατηρούμε ότι περιλαμβάνουν αντικείμενα της οικονομικής επιστήμης, της πληροφορικής, ψυχοπαιδαγωγικού χαρακτήρα, εργατικής νομοθεσίας, διαχείρισης έργων, ναυτιλιακών, εμπορίου, καθώς και προγράμματα που έχουν να κάνουν με την προσωπική ανάπτυξη.

- *Λόγοι Συμμετοχής στο πρόγραμμα κατάρτισης*

Πίνακας 16: Απαίτηση / προτροπή εργοδότη για συμμετοχή στο πρόγραμμα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	4	6,8	6,8	6,8
ΚΑΘΟΛΟΥ	18	30,5	30,5	37,3
ΛΙΓΟ	5	8,5	8,5	45,8
ΑΡΚΕΤΑ	6	10,2	10,2	56,0
ΠΟΛΥ	8	13,6	13,6	69,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	18	30,5	30,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 30,5 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι δεν επηρεάστηκε καθόλου η απόφαση της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα από τον εργοδότη. Ένα ίδιο ποσοστό, δηλαδή το 30,5 %, απάντησε ότι η παρώθηση του εργοδότη επηρέασε τη συγκεκριμένη απόφαση πάρα πολύ. Το 13,6 % απάντησε ότι επιρροή του εργοδότη ήταν πολύ μεγάλη, το 10,2 % ότι υπήρξε αρκετή για να τους επηρεάσει και το 8,5 % ότι ήταν λίγη.

Πίνακας 17: Η πίεση από τη σύγχρονη αγορά εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	3	5,1	5,1	5,1
ΚΑΘΟΛΟΥ	17	28,8	28,8	33,9
ΛΙΓΟ	5	8,5	8,5	42,4
ΑΡΚΕΤΑ	6	10,2	10,2	52,6
ΠΟΛΥ	8	13,6	13,6	66,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	20	33,9	33,9	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 33,9 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση που δημιουργούν οι συνθήκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας υπήρξε πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρέασε την απόφαση συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Το 13,6 % απάντησε ότι ήταν πολύ σημαντικός παράγοντας και το 10,2 % ότι ήταν αρκετά σημαντικός. Το 8,5 % απάντησε ότι ήταν λίγο σημαντικός λόγος και το 28,8 % ότι η απόφασή τους δε σχετίζεται καθόλου με τις συνθήκες της αγοράς εργασίας.

Πίνακας 18: Η μακροχρόνια ανεργία

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	8	13,6	13,6	13,6
ΛΙΓΟ	30	50,8	50,8	64,4
ΑΡΚΕΤΑ	5	8,5	8,5	72,9
ΠΟΛΥ	6	10,2	10,2	83,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	10,2	10,2	93,3
Σύνολο	4	6,8	6,8	100,0
	59	100,0	100,0	

Το 50,8 % απάντησε ότι η μακροχρόνια ανεργία δεν εμπίπτει καθόλου στους λόγους για τους οποίους παρακολούθησαν το πρόγραμμα. Το 8,5 % απάντησε ότι η επιρροή αυτού του παράγοντα ήταν λίγη, το 10,2 % ότι τους επηρέασε αρκετά, το 10,2 % ότι τους επηρέασε πολύ και το 6,8 % ότι η απειλή της μακροχρόνιας ανεργίας ήταν πάρα πολύ σημαντικός λόγος. Δε φαίνεται να υπάρχουν μακροχρόνια άνεργοι στο δείγμα.

Πίνακας 19: Ο φόβος απώλειας εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	7	11,9	11,9	11,9
ΛΙΓΟ	21	35,6	35,6	47,5
ΑΡΚΕΤΑ	8	13,6	13,6	61,1
ΠΟΛΥ	10	16,9	16,9	78,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	10	16,9	16,9	94,9
Σύνολο	3	5,1	5,1	100,0
	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 35,6 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι ο φόβος να χάσουν την εργασία τους δεν υπήρξε καθόλου καθοριστικός για την απόφαση να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Το 13,6 % απάντησε ότι επηρεάστηκε λίγο από αυτό το δεδομένο, το 16,9 % απάντησε ότι επηρεάστηκε αρκετά, το 16,9 % ότι επηρεάστηκε πολύ και το 5,1 % απάντησε ότι επηρεάστηκε πάρα πολύ η απόφασή του από το φόβο απώλειας της εργασίας στο μέλλον.

Πίνακας 20: Η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	5	8,5	8,5	8,5
ΛΙΓΟ	6	10,2	10,2	18,7
ΑΡΚΕΤΑ	5	8,5	8,5	27,2
ΠΟΛΥ	18	30,5	30,5	57,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	15	25,4	25,4	83,1
Σύνολο	10	16,9	16,9	100,0
	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 30,5 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η απόφαση να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα επηρεάστηκε αρκετά από την επιθυμία αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, το 25,4 % ότι η ιδέα αυτή τους επηρέασε πολύ και το 16,9 % ότι τους επηρέασε πάρα πολύ. Σε ποσοστό 10,2 % απάντησαν ότι καθόλου δεν τους επηρέασε στην απόφασή τους η επιθυμία αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους και σε ποσοστό 8,5 % ότι επηρεάστηκαν λίγο από αυτή την οπτική.

Πίνακας 21: Η ανάγκη διεύρυνσης του κοινωνικού / επαγγελματικού κύκλου

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	5	8,5	8,5	8,5
ΛΙΓΟ	4	6,8	6,8	15,3
ΑΡΚΕΤΑ	6	10,2	10,2	25,5
ΠΟΛΥ	13	22,0	22,0	47,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	14	23,7	23,7	71,2
Σύνολο	17	28,8	28,8	100,0
	59	100,0	100,0	

Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ποσοστό 28,8 % ότι η ανάγκη επέκτασης των διαπροσωπικών και επαγγελματικών επαφών τους επηρέασε πάρα πολύ την απόφασή τους, σε ποσοστό 23,7 % ότι επηρεάστηκαν πολύ και σε ποσοστό 22 % ότι αυτό το κίνητρο υπήρξε αρκετά σημαντικό. Το 10,2 % απάντησε ότι αυτή η ανάγκη υπήρξε λίγο σημαντική, ενώ παρατηρούμε ότι για το 6,8 % υπήρξε ως και μηδαμινό κίνητρο.

Πίνακας 22: Η επικέντρωση/αφοσίωση στην ιδέα της δια βίου μάθησης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	5	8,5	8,5	8,5
ΛΙΓΟ	4	6,8	6,8	15,3
ΑΡΚΕΤΑ	3	5,1	5,1	20,4
ΠΟΛΥ	6	10,2	10,2	30,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	23	39,0	39,0	69,6
Σύνολο	18	30,5	30,5	100,0
	59	100,0	100,0	

Το 39 % απάντησε ότι η εξοικείωση με την ιδέα της δια βίου μάθησης υπήρξε πολύ σημαντικός λόγος, ενώ για ένα ποσοστό του 30,5 % πάρα πολύ σημαντικός. Το 10,2 % απάντησε ότι επηρεάστηκε αρκετά η απόφασή του από αυτή την ιδέα, το 5,1 % ότι επηρεάστηκε λίγο και το 6,8 % ότι δεν του ασκήθηκε επιρροή από μία τέτοια προοπτική.

Πίνακας 23: Η επιθυμία ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης και πνεύματος καινοτομίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	4	6,8	6,8	6,8
ΛΙΓΟ	1	1,7	1,7	8,5
ΑΡΚΕΤΑ	12	20,3	20,3	28,8
ΠΟΛΥ	9	15,3	15,3	44,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	14	23,7	23,7	67,8
Σύνολο	19	32,2	32,2	100,0
	59	100,0	100,0	

Το 32,2 % απάντησε ότι η επιθυμία για καινοτόμο και δημιουργική σκέψη επηρέασε πάρα πολύ την απόφαση συμμετοχής στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Το 23,7 % απάντησε ότι αυτό το κίνητρο ήταν πολύ σημαντικό, για το 15,3 % υπήρξε αρκετά σημαντικό, για το 20,3 % λίγο σημαντικό, ενώ το 1,7 % δεν επηρεάστηκε από κάτι τέτοιο.

- *Στόχοι από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα κατάρτισης*

Πίνακας 24: Αναβάθμιση επαγγελματικών προσόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	2	3,4	3,4	3,4
NAI	40	67,8	67,8	69,5
OXI	17	28,8	28,8	71,2
Σύνολο	59	100,0	100,0	100,0

Σε ποσοστό 67,8 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι στόχος της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα ήταν η αναβάθμιση των επαγγελματικών τους προσόντων.

Πίνακας 25: Δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	19	32,2	32,2	32,2
NAI	11	18,6	18,6	50,8
OXI	29	49,2	49,2	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 49,2 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου δεν υπήρξε στόχος συμμετοχής στο πρόγραμμα, ενώ το 18,6 % απάντησε το αντίθετο.

Πίνακας 26: Απόκτηση γνώσεων / δεξιοτήτων για την πραγμάτωση κοινωνικών ρόλων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	17	28,8	28,8	28,8
NAI	17	28,8	28,8	57,6
OXI	25	42,4	42,4	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 42,4 % των συμμετεχόντων απάντησαν ότι η ενδυνάμωση κοινωνικών ρόλων, όπως παραδείγματος χάριν εκείνου του γονέα, δεν αποτέλεσε στόχο τον οποίο επιθυμούσαν να υποστηρίξουν μέσω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Το 28,8 % απάντησε ότι υπήρξε ένας από τους στόχους της παρακολούθησης.

Πίνακας 27: Καλλιέργεια δεξιοτήτων για συμμετοχή σε δράσεις της τοπικής κοινωνίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	20	33,9	33,9	33,9
ΝΑΙ	19	32,2	32,2	66,1
ΟΧΙ	20	33,9	33,9	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 32,2 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η εμπλοκή σε δράσεις της τοπικής κοινωνίας ήταν στόχος τον οποίο το πρόγραμμα μπορούσε να υποστηρίξει, ενώ το 33,9 % απάντησε πως μία τέτοια ιδέα δεν ήταν στις βλέψεις τους.

Πίνακας 28: Προσωπική βελτίωση (σωματική / ψυχική)

	Σύνολο	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	16	27,1	27,1	27,1
ΝΑΙ	25	42,4	42,4	69,5
ΟΧΙ	18	30,5	30,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 42,4 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η προσωπική βελτίωση ήταν ένας από τους επιθυμητούς στόχους τους.

- *Πηγές ενημέρωσης των καταρτιζομένων σχετικά με το πρόγραμμα κατάρτισης*

Πίνακας 29: Ενημέρωση από εργοδότη

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	21	35,6	35,6	35,6
ΝΑΙ	17	28,8	28,8	64,4
ΟΧΙ	21	35,6	35,6	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 28,8 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η ενημέρωσή τους για το πρόγραμμα έγινε από τον εργοδότη, ενώ σε ποσοστό 35,6 % ότι ο εργοδότης δεν αποτέλεσε την πηγή ενημέρωσης.

Πίνακας 30: Ενημέρωση από συναδέλφους

	Σύνολο	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	21	35,6	35,6	35,6
NAI	11	18,6	28,8	54,2
OXI	27	45,8	35,6	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 18,6 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα από συναδέλφους, ενώ σε ποσοστό 45,8 % ότι ο συναδελφικός κύκλος δεν υπήρξε η πηγή ενημέρωσής τους.

Πίνακας 31: Ενημέρωση από στενό / ευρύ οικογενειακό περιβάλλον

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	30	50,8	50,8	50,8
NAI	6	10,2	10,2	61,0
OXI	23	39,0	39,0	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 39 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι το οικογενειακό περιβάλλον δεν τους πληροφόρησε για το πρόγραμμα και μόλις το 10,2 % απάντησε το αντίθετο.

Πίνακας 32: Ενημέρωση από προσωπικούς φίλους

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	23	39,0	39,0	39,0
NAI	22	37,3	37,3	76,3
OXI	14	23,7	23,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 37,3 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι οι προσωπικοί φίλοι τους ενημέρωσαν για τη διεξαγωγή του προγράμματος, ενώ το 23,7 % απαντά το αντίθετο.

Πίνακας 33: Ενημέρωση από ΜΜΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	15	25,4	25,4	25,4
NAI	8	13,6	13,6	39,0
OXI	36	61,0	61,0	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 13,6 % απάντησε ότι ενημερώθηκε για το πρόγραμμα από τα ΜΜΕ.

Πίνακας 34: Ενημέρωση από Διαδίκτυο / Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

	Σύνολο	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	32	54,2	54,2	54,2
NAI	9	15,3	15,3	69,5
OXI	18	30,5	30,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 15,3 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι ενημερώθηκαν μέσω του διαδικτύου, ενώ μεγαλύτερο ποσοστό του 30,5 % απάντησε ότι πηγή ενημέρωσής του υπήρξε αυτό.

Πίνακας 35: Ενημέρωση από εξειδικευμένες ιστοσελίδες για την κατάρτιση και την εργασία

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	29	49,2	49,2	49,2
NAI	7	11,9	11,9	61,0
OXI	23	39,0	39,0	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 39 % των συμμετεχόντων δεν ενημερώθηκε από εξειδικευμένες ιστοσελίδες για την κατάρτιση και την εργασία, ενώ το 11,9 % των συμμετεχόντων απάντησε το αντίθετο.

Πίνακας 36: Ενημέρωση από το φορέα υλοποίησης του προγράμματος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	31	52,5	52,5	52,5
NAI	1	1,7	1,7	54,2
OXI	27	45,8	45,8	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 45,8 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα από το φορέα ο οποίος το υλοποίησε, ενώ μόλις το 1,7 % απάντησε το αντίθετο.

Πίνακας 37: Ενημέρωση από ΟΑΕΔ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	15	25,4	25,4	25,4
NAI	13	22,0	22,0	47,5
OXI	31	52,5	52,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 22 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι ενημερώθηκε για το συγκεκριμένο πρόγραμμα μέσω του ΟΑΕΔ.

- Πηγές επιρροής των καταρτιζόμενων για την απόφαση συμμετοχής στο πρόγραμμα

Πίνακας 38: Επιρροή από εργοδότη

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ	11	18,6	18,6	18,6
ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	24	40,7	40,7	59,3
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	3,4	3,4	62,7
ΛΙΓΟ	5	8,5	8,5	71,2
ΑΡΚΕΤΑ	4	6,8	6,8	78,0
ΠΟΛΥ	13	22,0	22,0	100,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	59	100,0	100,0	
Σύνολο				

Σε ποσοστό 40,7 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι ο εργοδότης δεν τους επηρέασε προκειμένου να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, σε ποσοστό 3,4 % απάντησαν ότι τους επηρέασε λίγο, το 8,5 % απάντησε ότι η επιρροή ήταν αρκετή από τον εργοδότη, το 22 % ότι ήταν από τα άτομα που τους επηρέασαν πάρα πολύ και το 6,8 % απάντησε ότι επηρεάστηκαν πολύ.

Πίνακας 39: Επιρροή από συναδέλφους

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ	10	16,9	16,9	16,9
ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	20	33,9	33,9	50,8
ΚΑΘΟΛΟΥ	7	13,6	13,6	64,4
ΛΙΓΟ	8	13,6	13,6	78,0
ΑΡΚΕΤΑ	6	10,2	10,2	88,2
ΠΟΛΥ	7	11,9	11,9	100,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	59	100,0	100,0	
Σύνολο				

Το 33,9 % απάντησε ότι δεν επηρεάστηκε καθόλου από τους συναδέλφους και το 13,6 % ότι επηρεάστηκε λίγο. Αρκετή επιρροή δέχτηκε το 13,6 %, ενώ η επιρροή ήταν πολλή έως πάρα πολλή για το 22,1 % των συμμετεχόντων.

Πίνακας 40: Επιρροή από στενό / ευρύ οικογενειακό περιβάλλον

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	16	27,1	27,1	27,1
ΚΑΘΟΛΟΥ	25	42,4	42,4	69,5
ΛΙΓΟ	2	3,4	3,4	72,9
ΑΡΚΕΤΑ	9	15,3	15,3	88,2
ΠΟΛΥ	6	10,2	10,2	98,4
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	1,7	1,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 42,4 % των συμμετεχόντων απάντησαν ότι δεν επηρεάστηκαν καθόλου από το οικογενειακό τους περιβάλλον και το 3,4 % ότι επηρεάστηκαν λίγο. Το 15,3 % απάντησε ότι το οικογενειακό περιβάλλον επέδρασε αρκετά στην απόφαση παρακολούθησης του προγράμματος, το 10,2 % ότι επηρεάστηκε πολύ και το 1,7 % πάρα πολύ.

Πίνακας 41: Επιρροή από προσωπικούς φίλους

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	16	27,1	27,1	27,1
ΚΑΘΟΛΟΥ	24	40,7	40,7	67,8
ΛΙΓΟ	2	3,4	3,4	71,2
ΑΡΚΕΤΑ	8	13,6	13,6	84,8
ΠΟΛΥ	5	8,5	8,5	93,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	6,8	6,8	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 40,7 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι είχαν καθόλου επιρροή από τους προσωπικούς τους φίλους και λίγη ήταν η επιρροή για το 3,4 % των συμμετεχόντων. Το 13,6 % απάντησε ότι επηρεάστηκε αρκετά από φίλους, το 8,5 % πολύ και το 6,8 % απάντησε ότι επηρεάστηκε πάρα πολύ από τους φίλους.

Πίνακας 42: Επιρροή από ΜΜΕ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	16	27,1	27,1	27,1
ΛΙΓΟ	27	45,8	45,8	72,9
ΑΡΚΕΤΑ	3	5,1	5,1	78,0
ΠΟΛΥ	2	3,4	3,4	81,4
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	9	15,3	15,3	96,7
Σύνολο	2	3,4	3,4	100,0
	59	100,0	100,0	

Τα ΜΜΕ φαίνεται ότι δεν επηρέασαν το 45,8 % των συμμετεχόντων, ενώ επηρέασαν λίγο το 5,1 % αυτών. Το 3,4 % επηρεάστηκε αρκετά, το 15,3 % πολύ και το 3,4 % απάντησε ότι η επίδραση των ΜΜΕ ήταν πάρα πολύ έντονη.

Πίνακας 43: Επιρροή από Διαδίκτυο / Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	16	27,1	27,1	27,1
ΛΙΓΟ	20	33,9	33,9	61,0
ΑΡΚΕΤΑ	2	3,4	3,4	64,4
ΠΟΛΥ	5	8,5	8,5	72,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	14	23,7	23,7	96,6
Σύνολο	2	3,4	3,4	100,0
	59	100,0	100,0	

Το διαδίκτυο και τα μέσα που προσφέρει επηρέασαν καθόλου το 33,9 % των συμμετεχόντων, λίγο το 3,4 %, αρκετά το 8,5 %, πολύ το 23,7 % και πάρα πολύ το 3,4 %.

Πίνακας 44: Επιρροή από εξειδικευμένες ιστοσελίδες για την κατάρτιση και την εργασία

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	16	27,1	27,1	27,1
ΛΙΓΟ	22	37,3	37,3	64,4
ΑΡΚΕΤΑ	4	6,8	6,8	71,2
ΠΟΛΥ	7	11,9	11,9	78,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	11,9	11,9	89,9
Σύνολο	3	5,1	5,1	100,0
	59	100,0	100,0	

Το 37,3 % φαίνεται ότι δεν επηρεάστηκε από εξειδικευμένες ιστοσελίδες που αφορούν ζητήματα κατάρτισης και επαγγελματικής απασχόλησης. Το 6,8 % απάντησε ότι επηρεάστηκε λίγο, το 11,9 % αρκετά, το 11,9 % πολύ και το 5,1 % πάρα πολύ προκειμένου να αποφασίσει τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα.

Πίνακας 45: Επιρροή από το φορέα υλοποίησης του προγράμματος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	16	27,1	27,1	27,1
ΚΑΘΟΛΟΥ	36	61,0	61,0	88,1
ΛΙΓΟ	2	3,4	3,4	91,5
ΑΡΚΕΤΑ	1	1,7	1,7	93,2
ΠΟΛΥ	2	3,4	3,4	96,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 61 % φαίνεται να μην επηρεάστηκε καθόλου από το φορέα υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος. Το 3,4 % είναι το ποσοστό το οποίο εμφανίζεται αντίστοιχα για εκείνους τους συμμετέχοντες που επηρεάστηκαν είτε λίγο, είτε πολύ είτε πάρα πολύ. Το 1,7 % απάντησε ότι ο φορέας υλοποίησης ήταν που τον επηρέασε αρκετά.

Πίνακας 46: Επιρροή από ΟΑΕΔ

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	14	23,7	23,7	23,7
ΚΑΘΟΛΟΥ	23	39,0	39,0	62,7
ΛΙΓΟ	1	1,7	1,7	64,4
ΑΡΚΕΤΑ	1	1,7	1,7	66,1
ΠΟΛΥ	4	6,8	6,8	72,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	16	27,1	27,1	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 39 % απάντησε ότι καθόλου δεν επηρεάστηκε από τον ΟΑΕΔ, ενώ το 27,1 % ότι επηρεάστηκε πάρα πολύ. Το 6,8 % φαίνεται να επηρεάστηκε πολύ από τον ΟΑΕΔ, το 1,7 % αρκετά και ένα ίδιο ποσοστό λίγο.

Πίνακας 47: Προσωπική απόφαση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ	8	13,6	13,6	13,6
ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	2	3,4	3,4	17,0
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,7	1,7	18,7
ΛΙΓΟ	2	3,4	3,4	22,1
ΠΟΛΥ	13	22,0	22,0	44,1
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	33	55,9	55,9	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 55,9 % απάντησε ότι η συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό προϊόν προσωπικής απόφασης, το 22 % σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 3,4 % σε αρκετά μεγάλο βαθμό, το 1,7 % ότι ήταν σε πολύ μικρό βαθμό και το 3,4 % ότι καθόλου δεν υπήρξε η συμμετοχή το αποτέλεσμα προσωπικής απόφασης.

- *Η αξιοποίηση αναγκών, επιθυμιών, γνώσεων και εμπειριών από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα*

Πίνακας 48: Το περιεχόμενο του προγράμματος στο οποίο συμμετέχετε είναι συμβατό με τις επιθυμίες και τις ανάγκες σας;

	Σύνολο	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	9	15,3	15,3	15,3
ΝΑΙ	37	62,7	62,7	78,0
ΟΧΙ	13	22,0	22,0	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 62,7 % απάντησε ότι το πρόγραμμα ήταν συμβατό με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του. Το 22 % δεν υποστηρίζει το ίδιο.

Πίνακας 49: Επαρκής αξιοποίηση των γνώσεων / εμπειριών / αναγκών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	9	15,3	15,3	15,3
ΝΑΙ	36	61,0	61,0	76,3
ΟΧΙ	14	23,7	23,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 61 % απάντησε ότι αξιοποιήθηκαν επαρκώς οι γνώσεις και οι εμπειρίες του κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Το 23,7 % απάντησε το αντίθετο.

- *Οφέλη που εξασφαλίζονται από τη συμμετοχή σε προγράμματα*

Πίνακας 50: Όφελος ανανέωσης επαγγελματικών γνώσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	8	13,6	13,6	13,6
ΝΑΙ	46	78,0	78,0	91,5
ΟΧΙ	5	8,5	8,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 78% οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η ανανέωση των επαγγελματικών γνώσεων συγκαταλέγεται στα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ένα άτομο όταν συμμετέχει σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Πίνακας 51: Όφελος ανάπτυξης νέων ικανοτήτων / δεξιοτήτων

	Σύνολο	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	11	18,6	18,6	18,6
ΝΑΙ	31	52,5	52,5	71,2
ΟΧΙ	17	28,8	28,8	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 52,5 % απάντησε ότι η ανανέωση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων μπορεί να είναι ένα από τα οφέλη της συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Πίνακας 52: Όφελος επέκτασης του δικτύου κοινωνικών σχέσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	18	30,5	30,5	30,5
ΝΑΙ	23	39,0	39,0	69,5
ΟΧΙ	18	30,5	30,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Ένα ποσοστό 39 % απάντησε ότι η επέκταση του κύκλου κοινωνικών επαφών μπορεί να είναι ένα όφελος της συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Πίνακας 53: Όφελος ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης και πνεύματος καινοτομίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	17	28,8	28,8	28,8
ΝΑΙ	18	30,5	30,5	59,3
ΟΧΙ	24	40,7	40,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και του πνεύματος καινοτομίας για το 30,5 % των συμμετεχόντων αποτελεί ένα στόχο ο οποίος είναι επιτεύξιμος κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης.

- *Δυσκολίες που ανακύπτουν στη διάρκεια της συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα*

Πίνακας 54: Δυσκολία επιβάρυνσης προσωπικού χρόνου

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	7	11,9	11,9	11,9
ΝΑΙ	41	69,5	69,5	81,4
ΟΧΙ	11	18,6	18,6	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 69,5 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι η επιβάρυνση που μπορεί να προκαλέσει η παρακολούθηση ενός προγράμματος στον προσωπικό χρόνο, είναι μία από τις δυσκολίες.

Πίνακας 55: Δυσκολία κόστους συμμετοχής

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	12	20,3	20,3	20,3
ΝΑΙ	22	37,3	37,3	57,6
ΟΧΙ	25	42,4	42,4	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 37,3 % απάντησε ότι το κόστος συμμετοχής ενδέχεται να αποτελέσει μία δυσκολία για την παρακολούθηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Πίνακας 56: Δυσκολία απαξίωσης τυπικών προσόντων και ικανοτήτων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	25	42,4	42,4	42,4
ΝΑΙ	5	8,5	8,5	50,8
ΟΧΙ	29	49,2	49,2	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Μόνο ένα 8,5 % υποστηρίζει ότι η απαξίωση των τυπικών προσόντων μπορεί να είναι μία από τις δυσκολίες που καλείται ένα άτομο να διαχειριστεί κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός προγράμματος.

Πίνακας 57: Δυσκολία εργασιακού άγχους

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	18	30,5	30,5	30,5
ΝΑΙ	12	20,3	20,3	50,8
ΟΧΙ	29	49,2	49,2	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το εργασιακό άγχος για το 20,3 % των συμμετεχόντων αποτελεί δυσχερή παράγοντα κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός προγράμματος.

- *Ομάδες του πληθυσμού που ωφελούνται από τη συμμετοχή σε προγράμματα*

Πίνακας 58: Όφελος για σπουδαστές / φοιτητές

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	12	20,3	20,3	20,3
ΝΑΙ	44	74,6	74,6	94,9
ΟΧΙ	3	5,1	5,1	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 74,6 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι ο φοιτητικός πληθυσμός μπορεί να ωφεληθεί από συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Πίνακας 59: Όφελος για εργαζόμενους

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	7	11,9	11,9	11,9
ΝΑΙ	38	64,4	64,4	76,3
ΟΧΙ	14	23,7	23,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 64,4 % απάντησε ότι οι εργαζόμενοι αποκομίζουν όφελος από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης.

Πίνακας 60: Όφελος για γυναίκες

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	25	42,4	42,4	42,4
ΝΑΙ	17	28,8	28,8	71,2
ΟΧΙ	17	28,8	28,8	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 28,8 % φαίνεται να υποστηρίζει ότι οι γυναίκες είναι από τις κοινωνικές ομάδες που μπορεί να ωφεληθούν από τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Πίνακας 61: Όφελος για οικονομικά ευπαθείς ομάδες

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	22	37,3	37,3	37,3
ΝΑΙ	15	25,4	25,4	62,7
ΟΧΙ	22	37,3	37,3	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 25,4 % απάντησε ότι οι οικονομικά ευπαθείς ομάδες (π.χ. άνεργοι, υποαπασχολούμενοι) μπορούν να ωφεληθούν από τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Πίνακας 62: Όφελος για κοινωνικά ευπαθείς ομάδες

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	25	42,4	42,4	42,4
ΝΑΙ	7	11,9	11,9	54,2
ΟΧΙ	27	45,8	45,8	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (π.χ. μετανάστες, άτομα με ειδικές ανάγκες) για το 11,9 % των συμμετεχόντων είναι δυνατό να αποκομίσουν οφέλη από προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Πίνακας 63: Όφελος για άτομα τρίτης ηλικίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	24	40,7	40,7	40,7
ΝΑΙ	5	8,5	8,5	49,2
ΟΧΙ	30	50,8	50,8	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 8,5 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι τα άτομα τρίτης ηλικίας συγκαταλέγονται σε εκείνα που μπορούν να αποκομίσουν οφέλη από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης.

- *Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης*

Πίνακας 64: Περίγραμμα / οργάνωση / περιεχόμενο προγράμματος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,7	1,7	13,6
ΛΙΓΟ	8	13,6	13,6	27,2
ΑΡΚΕΤΑ	9	15,3	15,3	42,5
ΠΟΛΥ	13	22,0	22,0	64,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	28	47,5	47,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 47,5 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι οι στόχοι και το περιεχόμενο ενός προγράμματος επηρεάζουν πάρα πολύ την επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος κατάρτισης. Το 22 % απάντησε ότι ο παράγοντας αυτός επηρεάζει πολύ, το 15,3 % αρκετά και το 1,7 % λίγο.

Πίνακας 65: Θέμα / αντικείμενο προγράμματος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	8	13,6	13,6	13,6
ΛΙΓΟ	2	3,4	3,4	17,0
ΑΡΚΕΤΑ	11	18,6	18,6	35,6
ΠΟΛΥ	15	25,4	25,4	61,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	23	39,0	39,0	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 39 % απάντησε ότι το αντικείμενο ενός προγράμματος είναι μία επιλογή που επηρεάζει πάρα πολύ την υλοποίηση, το 25,4 % ότι επηρεάζει πολύ, το 18,6 % ότι είναι αρκετή η επιρροή και το 3,4 % ότι είναι πολύ μικρή η επιρροή ενός τέτοιου παράγοντα.

Πίνακας 66: Δυνατότητα προσαρμογής προγράμματος στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των καταρτιζόμενων

	Σύνολο	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	8	13,6	13,6	13,6
ΛΙΓΟ	1	1,7	1,7	15,3
ΑΡΚΕΤΑ	13	22,0	22,0	17,0
ΠΟΛΥ	16	27,1	27,1	39,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	20	33,9	33,9	66,1
Σύνολο	59	100,0	100,0	100,0

Το 33,9 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι η δυνατότητα προσαρμογής του προγράμματος στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας καταρτιζόμενων επηρεάζει πάρα πολύ την επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος. Το 27,1 % απάντησε ότι αυτός ο προσανατολισμός μπορεί να επηρεάσει πολύ, το 22 % απάντησε αρκετά, το 1,7 % λίγο και το 1,7 % ότι καθόλου δεν επηρεάζει.

Πίνακας 67: Εκπαιδευτές

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	5	8,5	8,5	8,5
ΛΙΓΟ	3	5,1	5,1	13,6
ΑΡΚΕΤΑ	8	13,6	13,6	27,2
ΠΟΛΥ	14	23,7	23,7	50,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	29	49,2	49,2	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Οι εκπαιδευτές για το 49,2 % των συμμετεχόντων ασκεί ισχυρή επιρροή στον τρόπο υλοποίησης ενός προγράμματος, για το 23,7 % πολλή, για το 13,6 % αρκετή και για το 5,1 % η επιρροή ενός τέτοιου παράγοντα είναι λίγη.

Πίνακας 68: Υλικοτεχνική υποδομή του φορέα υλοποίησης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	10	16,9	16,9	16,9
ΛΙΓΟ	2	3,4	3,4	20,3
ΑΡΚΕΤΑ	7	11,9	11,9	32,2
ΠΟΛΥ	16	27,1	27,1	59,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	10	16,9	16,9	76,2
Σύνολο	14	23,7	23,7	100,0
	59	100,0	100,0	

Το 23,7 % απάντησε ότι η υλικοτεχνική υποδομή του φορέα υλοποίησης είναι πάρα πολύ σημαντική και το 16,9 % απάντησε ότι είναι πολύ σημαντική. Το 27,1 % απάντησε ότι ασκεί αρκετή επιρροή, το 11,9 % λίγο, ενώ το 3,4 % απάντησε ότι καθόλου δεν επηρεάζει ο παράγοντας αυτός.

Πίνακας 69: Συνεργασία του φορέα με άλλους φορείς στην Ελλάδα και το εξωτερικό

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	8	13,6	13,6	13,6
ΛΙΓΟ	2	3,4	3,4	17,0
ΑΡΚΕΤΑ	8	13,6	13,6	30,6
ΠΟΛΥ	15	25,4	25,4	56,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	15	25,4	25,4	81,4
Σύνολο	11	18,6	18,6	100,0
	59	100,0	100,0	

Η συνεργασία του φορέα με εκπρόσωπους της αγοράς εργασίας και άλλους φορείς κατάρτισης στην Ελλάδα και το εξωτερικό φαίνεται να παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο για το 18,6 % των συμμετεχόντων και πολύ σημαντικό για το 25,4 %. Ένα ποσοστό 25,4 % απάντησε ότι ο παράγοντας αυτός συμβάλλει αρκετά, ένα 13,6 % λίγο και ένα 3,4 % ότι δε συμβάλλει καθόλου.

Πίνακας 70: Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στη διάρκεια του προγράμματος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	8	13,6	13,6	13,6
ΛΙΓΟ	5	8,5	8,5	22,1
ΑΡΚΕΤΑ	12	20,3	20,3	42,4
ΠΟΛΥ	15	25,4	25,4	67,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	11	18,6	18,6	86,4
Σύνολο	8	13,6	13,6	100,0
	59	100,0	100,0	

Το 13,6 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις που μπορεί να αναπτυχθούν στη διάρκεια ενός προγράμματος είναι πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας για την υλοποίησή του, πολύ σημαντικός για το 18,6 %, αρκετά σημαντικός για το 25,4 %, λίγο σημαντικός για το 20,3 % και καθόλου για το 8,5 % των συμμετεχόντων.

Πίνακας 71: Στάση και προσδοκίες του εργοδότη

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	11	18,6	18,6	18,6
ΛΙΓΟ	4	6,8	6,8	25,4
ΑΡΚΕΤΑ	8	13,6	13,6	39,0
ΠΟΛΥ	21	35,6	35,6	74,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	12	20,3	20,3	94,9
Σύνολο	3	5,1	5,1	100,0
	59	100,0	100,0	

Το 5,1 % απάντησε ότι οι προσδοκίες του εργοδότη επηρεάζουν πάρα πολύ την επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος, το 20,3 % ότι επηρεάζουν πολύ, το 35,6 % ότι επηρεάζουν αρκετά, το 13,6 % υποστηρίζει ότι μπορούν να επηρεάσουν λίγο και το 6,8 % καθόλου.

- *Επιθυμητά χαρακτηριστικά για τα προγράμματα: στόχοι, περιεχόμενο, χρονοδιάγραμμα, διδακτική μεθοδολογία, αξιολόγηση/πιστοποίηση*
- *Στόχοι*

Πίνακας 72: Σταθεροί και εξειδικευμένοι στόχοι ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	15	25,4	25,4	25,4
ΟΧΙ	26	44,1	44,1	69,5
Σύνολο	18	30,5	30,5	100,0
	59	100,0	100,0	

Το 44,1 % απάντησε ότι προτιμά σταθερούς και εξειδικευμένους στόχους που προσαρμόζονται στα γνωρίσματα του αντικειμένου κατάρτισης.

Πίνακας 73: Ευέλικτοι στόχοι ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των καταρτιζόμενων

	Σύνολο	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	15	25,4	25,4	25,4
ΝΑΙ	29	49,2	49,2	74,6
ΟΧΙ	15	25,4	25,4	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 49,2 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι προτιμά να πλαισιώνουν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης ευέλικτοι στόχοι που προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των καταρτιζόμενων.

Πίνακας 74: Ευέλικτοι στόχοι ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	18	30,5	30,5	30,5
ΝΑΙ	32	54,2	54,2	84,7
ΟΧΙ	9	15,3	15,3	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 54,2 % απάντησε ότι ένα πρόγραμμα χρειάζεται να υλοποιεί στόχους που συμβαδίζουν με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας σε κάθε στιγμή.

- *Περιεχόμενο*

Πίνακας 75: Περιεχόμενο με έμφαση στο θεωρητικό υπόβαθρο

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	17	28,8	28,8	28,8
ΝΑΙ	14	23,7	23,7	52,5
ΟΧΙ	28	47,5	47,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 23,7 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι ένα πρόγραμμα χρειάζεται να δίνει έμφαση στο θεωρητικό υπόβαθρο που στηρίζει το περιεχόμενο του εκάστοτε αντικειμένου.

Πίνακας 76: Περιεχόμενο με έμφαση στη διασύνδεση των γνώσεων από ποικίλα γνωστικά πεδία

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	19	32,2	32,2	32,2
NAI	16	27,1	27,1	59,3
OXI	24	40,7	40,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 27,1 % απάντησε ότι ένα πρόγραμμα χρειάζεται να έχει περιεχόμενο που να επικεντρώνει στη διασύνδεση των γνώσεων από διάφορα γνωστικά πεδία.

Πίνακας 77: Περιεχόμενο με έμφαση στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	13	22,0	22,0	22,0
NAI	30	50,8	50,8	72,9
OXI	16	27,1	27,1	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 30 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι προτιμά το περιεχόμενο ενός προγράμματος να έχει έμφαση στην επίλυση προβλημάτων.

Πίνακας 78: Περιεχόμενο με πρακτική εξάσκηση προς ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	14	23,7	23,7	23,7
NAI	29	49,2	49,2	72,9
OXI	16	27,1	27,1	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 49,2 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι προτιμά το περιεχόμενο ενός προγράμματος να συνδυάζει πρακτική εξάσκηση για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Πίνακας 79: Περιεχόμενο με έμφαση στη σύνδεση του θεωρητικού και πρακτικού μέρους του διδακτικού αντικειμένου

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	10	16,9	16,9	16,9
ΝΑΙ	25	42,4	42,4	59,3
ΟΧΙ	24	40,7	40,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 42,4 % απάντησε ότι προτιμά το περιεχόμενο ενός προγράμματος να αποδίδει έμφαση στη σύνδεση του θεωρητικού και πρακτικού μέρους του διδακτικού αντικειμένου.

- *Χρονοδιάγραμμα*

Πίνακας 80: Προγράμματα εκτεταμένης διάρκειας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	16	27,1	27,1	27,1
ΝΑΙ	17	28,8	28,8	55,9
ΟΧΙ	26	44,1	44,1	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 28,8 % απάντησε ότι επιδιώκει τη συμμετοχή του σε προγράμματα εκτεταμένης διάρκειας.

Πίνακας 81: Προγράμματα βραχυχρόνιας διάρκειας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	22	37,3	37,3	37,3
ΝΑΙ	11	18,6	18,6	55,9
ΟΧΙ	26	44,1	44,1	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 18,6 % απάντησε ότι προτιμά προγράμματα βραχυχρόνιας διάρκειας.

Πίνακας 82: Προγράμματα με συγκεκριμένα και αυστηρά χρονοδιαγράμματα

	Σύνολο	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	16	27,1	27,1	27,1
NAI	25	42,4	42,4	69,5
OXI	18	30,5	30,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 42,4 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι επιθυμεί τη συμμετοχή σε προγράμματα που οργανώνονται με αυστηρό χρονοδιάγραμμα.

Πίνακας 83: Προγράμματα με χρονική διάρκεια προσαρμοσμένη στις ανάγκες των καταρτιζόμενων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	20	33,9	33,9	33,9
NAI	17	28,8	28,8	62,7
OXI	22	37,3	37,3	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 28,8 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι επιθυμεί τη συμμετοχή σε προγράμματα των οποίων η οργάνωση στηρίζεται στη δυνατότητα προσαρμογής τους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των καταρτιζόμενων.

- *Διδακτική μεθοδολογία*

Πίνακας 84: Διδασκαλία με τεχνολογίες εξ αποστάσεως / ασύγχρονης εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	21	35,6	35,6	35,6
NAI	15	25,4	25,4	61,0
OXI	23	39,0	39,0	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 25,4 % των καταρτιζόμενων απάντησε ότι προτιμά η διδακτική μεθοδολογία ενός προγράμματος να αξιοποιεί τις τεχνολογίες της εξ αποστάσεως / ασύγχρονης εκπαίδευσης.

Πίνακας 85: Πλαίσιο διδασκαλίας/μάθησης παραδοσιακού τύπου

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	22	37,3	37,3	37,3
ΝΑΙ	16	27,1	27,1	64,4
ΟΧΙ	21	35,6	35,6	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 27,1 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι προτιμά το τυπικό / παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας.

Πίνακας 86: Διδασκαλία με θεματικούς άξονες

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	19	32,2	32,2	32,2
ΝΑΙ	24	40,7	40,7	72,9
ΟΧΙ	16	27,1	27,1	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 40,7 % απάντησε ότι ένα πρόγραμμα κατάρτισης χρειάζεται να ενσωματώνει στη διδακτική μεθοδολογία του εργαστήρια με θεματικούς άξονες (π.χ. βιωματικά εργαστήρια, workshops).

Πίνακας 87: Διδασκαλία με ερευνητικές πρακτικές / δραστηριότητες

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	13	22,0	22,0	22,0
ΝΑΙ	29	49,2	49,2	71,2
ΟΧΙ	17	28,8	28,8	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 49,2 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι η εμπλοκή των καταρτιζόμενων ατόμων σε ερευνητικές πρακτικές και δραστηριότητες (π.χ. εκπόνηση εργασιών) χρειάζεται να προστίθεται ως μία από τις μεθόδους διδασκαλίας.

- *Αξιολόγηση/ Πιστοποίηση*

Πίνακας 88: Αξιολόγηση δεξιοτήτων στο τέλος του προγράμματος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	19	32,2	32,2	32,2
NAI	20	33,9	33,9	66,1
OXI	20	33,9	33,9	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 33,9 % απάντησε ότι η αξιολόγηση των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη στο τέλος του προγράμματος.

Πίνακας 89: Αξιολόγηση δεξιοτήτων σε επιμέρους φάσεις του προγράμματος

	Σύνολο	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	12	20,3	20,3	20,3
NAI	25	42,4	42,4	62,7
OXI	22	37,3	37,3	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 42,4 % απάντησε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του υλικού και του ανθρώπινου παράγοντα ενός προγράμματος σε κάθε επιμέρους φάση της διεξαγωγής του.

Πίνακας 90: Αξιολόγηση συμβατή με τους όρους πιστοποίησης δεξιοτήτων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	21	35,6	35,6	35,6
NAI	15	25,4	25,4	61,0
OXI	23	39,0	39,0	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 25,4 % απάντησε ότι είναι απαραίτητο να συμβαδίζει η αξιολόγηση με τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιεί ένας φορέας εκπαίδευσης και κατάρτισης για να παρέχει πιστοποίηση.

Πίνακας 91: Αξιολόγηση μη αναγκαία

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	24	40,7	40,7	40,7
NAI	6	10,2	10,2	50,8
OXI	29	49,2	49,2	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 10,2 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι η αξιολόγηση και η πιστοποίηση δεν αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος.

Πίνακας 92: Αξιολόγηση με πρακτικές αυτοαξιολόγησης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	23	39,0	39,0	39,0
ΟΧΙ	14	23,7	23,7	62,7
Σύνολο	22	37,3	37,3	100,0
	59	100,0	100,0	

Το 23,7 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι η ανάπτυξη πρακτικών αυτοαξιολόγησης είναι κατάλληλη προκειμένου ένα πρόγραμμα να αποβεί ωφέλιμο.

- *Προϋποθέσεις υλικοτεχνικής υποδομής*

Πίνακας 93: Χώρος άνετος / ευχάριστος / ασφαλής

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	6	10,2	10,2	10,2
ΛΙΓΟ	1	1,7	11,9	22,1
ΑΡΚΕΤΑ	2	3,4	3,4	25,5
ΠΟΛΥ	7	11,9	11,9	37,4
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	24	40,7	40,7	78,1
Σύνολο	19	32,2	32,2	100,0
	59	100,0	100,0	

Το 40,7 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι η άνεση και η ασφάλεια του χώρου υλοποίησης ενός προγράμματος είναι πάρα πολύ σημαντική προϋπόθεση και για το 32,2 % πολύ σημαντική. Εμφανίζεται ένα ποσοστό 11,9 % το οποίο απαντά ότι είναι αρκετά σημαντική προϋπόθεση, ενώ ένα 3,4 % τη θεωρεί λίγο σημαντική και μόλις το 1,7 % καθόλου σημαντική.

Πίνακας 94: Χώρος εύκολα προσβάσιμος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	14	23,7	23,7	23,7
ΛΙΓΟ	6	10,2	15,3	39,0
ΑΡΚΕΤΑ	9	15,3	10,2	49,2
ΠΟΛΥ	13	22,0	28,8	78,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	17	28,8	22,0	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 28,8 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι η εύκολη προσβασιμότητα στο χώρο όπου πραγματοποιείται ένα πρόγραμμα είναι πάρα πολύ σημαντική προϋπόθεση, το 22 % την κρίνει πολύ σημαντική, το 15,3 % αρκετά και το 10,2 % λίγο σημαντική.

Πίνακας 95: Χώρος με δυνατότητα πρόσβασης σε άτομα με ειδικές ανάγκες

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,7	18,6	18,6
ΛΙΓΟ	11	18,6	18,6	37,2
ΑΡΚΕΤΑ	14	23,7	23,7	60,9
ΠΟΛΥ	15	25,4	25,4	86,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	18	30,5	30,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 30,5 % φαίνεται να θεωρεί τη δυνατότητα πρόσβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες πάρα πολύ σημαντική, το 25,4 % πολύ σημαντική, το 23,7 % αρκετά σημαντική και το 1,7 % λίγο.

Πίνακας 96: Χώρος που παρέχει διευκολύνσεις στους καταρτιζόμενους

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	12	20,3	20,3	20,3
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	3,4	10,2	30,5
ΛΙΓΟ	6	10,2	3,4	33,9
ΑΡΚΕΤΑ	6	10,2	10,2	44,1
ΠΟΛΥ	18	30,5	25,4	69,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	15	25,4	30,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 25,4 % απάντησε ότι η παροχή διευκολύνσεων στους καταρτιζόμενους (π.χ. η δυνατότητα στάθμευσης) έχει πάρα πολλή σημασία, το 30,5 % ότι έχει πολλή σημασία, το 10,2 % αρκετή, το 10,2 % λίγο και το 3,4 % απάντησε ότι δεν παίζει καθόλου ρόλο.

Πίνακας 97: Χώρος τεχνολογικά εξοπλισμένος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	3,4	22,0	22,0
ΛΙΓΟ	13	22,0	20,3	42,3
ΑΡΚΕΤΑ	12	20,3	3,4	45,7
ΠΟΛΥ	15	25,4	28,8	74,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	17	28,8	25,4	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 28,8 % των συμμετεχόντων αποδίδει πάρα πολύ μεγάλη σημασία στον τεχνολογικό εξοπλισμό, το 25,4 % πολύ μεγάλη σημασία, το 20,3 % αρκετά και το 3,4 % αποδίδει λίγο σημασία σε αυτόν τον παράγοντα.

Πίνακας 98: Χώρος με βιβλιοθήκες, εργαστήριο υπολογιστών κ.ά.

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	10	16,9	16,9	16,9
ΛΙΓΟ	1	1,7	1,7	18,6
ΑΡΚΕΤΑ	4	6,8	6,8	25,4
ΠΟΛΥ	4	6,8	6,8	32,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	14	23,7	23,7	55,9
Σύνολο	26	44,1	44,1	100,0
	59	100,0	100,0	

Το 44,1 % απάντησε ότι είναι πάρα πολύ σημαντική η προϋπόθεση του εξοπλισμού του χώρου με ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό, το 23,7 % ότι είναι πολύ σημαντική, το 6,8 % αρκετά, το 6,8 % λίγο και το 1,7 % καθόλου σημαντική.

- *Σημαντικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών*

Πίνακας 99: Εκπαιδευτές με κατάρτιση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	8	13,6	13,6	13,6
ΛΙΓΟ	1	1,7	1,7	15,3
ΑΡΚΕΤΑ	4	6,8	6,8	22,1
ΠΟΛΥ	7	11,9	11,9	34,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	39	66,1	66,1	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 66,1 % απάντησε ότι είναι πάρα πολύ σημαντική ως προϋπόθεση η κατάρτιση των εκπαιδευτών. Το 11,9 % τη θεωρεί πολύ σημαντική, το 6,8 % αρκετά και το 1,7 % λίγο σημαντική.

Πίνακας 100: Εκπαιδευτές που δοκιμάζουν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	12	20,3	20,3	20,3
ΛΙΓΟ	1	1,7	1,7	22,0
ΑΡΚΕΤΑ	6	10,2	10,2	32,2
ΠΟΛΥ	18	30,5	30,5	62,7
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	22	37,3	37,3	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 37,3 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι οι εκπαιδευτές που εναλλάσσουν τις μεθόδους διδασκαλίας συμβάλλουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στην επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος. Το 30,5 % απάντησε ότι μία τέτοια επιλογή εκ μέρους των εκπαιδευτών είναι πολύ σημαντική, το 10,2 % αρκετά σημαντική και το 1,7 % λίγο σημαντική.

Πίνακας 101: Εκπαιδευτές που αποφεύγουν μονόπλευρες προσεγγίσεις της γνώσης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΛΙΓΟ	11	18,6	18,6	18,6
ΑΡΚΕΤΑ	8	13,6	13,6	32,2
ΠΟΛΥ	17	28,8	28,8	61,0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	23	39,0	39,0	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 39 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι η πολύπλευρη προσέγγιση της γνώσης είναι πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας, το 28,8 % πολύ σημαντικός και το 13,6 % αρκετά σημαντικός.

Πίνακας 102: Εκπαιδευτές που επιβραβεύουν την προσπάθεια

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	13	22,0	22,0	22,0
ΛΙΓΟ	4	6,8	6,8	28,8
ΑΡΚΕΤΑ	4	6,8	6,8	35,6
ΠΟΛΥ	19	32,2	32,2	67,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	19	32,2	32,2	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 32,2 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι η επιβράβευση της προσπάθειας των καταρτιζόμενων από τους εκπαιδευτές είναι μία πάρα πολύ σημαντική αρχή αποτελεσματικής διεξαγωγής ενός προγράμματος. Το ίδιο ποσοστό απάντησε ότι είναι πολύ σημαντική, το 6,8 % αρκετά και ένα ακόμη 6,8 % λίγο σημαντική.

Πίνακας 103: Εκπαιδευτές που προσφέρουν ευκαιρία κατανόησης και διαχείρισης πραγματικών προβλημάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	10	16,9	16,9	16,9
ΛΙΓΟ	3	5,1	5,1	22,0
ΑΡΚΕΤΑ	7	11,9	11,9	33,9
ΠΟΛΥ	13	22,0	22	55,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	26	44,1	44,1	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 44,1 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η ευκαιρία κατανόησης και διαχείρισης ζητημάτων της καθημερινής ζωής είναι πάρα πολύ σημαντική προϋπόθεση που χρειάζεται να

λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτές. Το 22 % την κρίνει πολύ σημαντική, το 11,9 % αρκετά σημαντική και το 5,1 % λίγο σημαντική.

Πίνακας 104: Εκπαιδευτές που προσαρμόζουν τους στόχους στο επίπεδο και τις ανάγκες των καταρτιζόμενων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ ΚΑΘΟΛΟΥ	11	18,6	18,6	18,6
ΑΡΚΕΤΑ	1	1,7	1,7	20,3
ΛΙΓΟ	6	10,2	10,2	30,5
ΠΟΛΥ	2	3,4	3,4	33,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	18	30,5	30,5	64,4
Σύνολο	21	35,6	35,6	100,0
	59	100,0	100,0	

Το 35,6% απάντησε ότι η προσαρμογή των στόχων στις ιδιαίτερες ανάγκες των καταρτιζόμενων είναι πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας και για το 30,5 % πολύ σημαντικός.

Πίνακας 105: Εκπαιδευτές που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την ανεξαρτησία των καταρτιζόμενων ως ατόμων και επαγγελματιών

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΚΑΘΟΛΟΥ	13	22,0	22,0	22,0
ΑΡΚΕΤΑ	8	13,6	13,6	35,6
ΛΙΓΟ	1	1,7	1,7	37,3
ΠΟΛΥ	18	30,5	30,5	67,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	19	32,2	32,2	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 32,2 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησής τους είναι πάρα πολύ σημαντικό να επιστρατεύεται από τους εκπαιδευτές ως πρακτική. Το 30,5 % απάντησε ότι παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, το 13,6 % αρκετά μεγάλο και το 1,7 % ότι έχει λίγη σημασία.

Πίνακας 106: Εκπαιδευτές που ενθαρρύνουν την εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΔΕΝ	9	15,3	15,3	15,3
ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	2	3,4	3,4	18,7
ΚΑΘΟΛΟΥ	6	10,2	10,2	28,9
ΛΙΓΟ	14	23,7	23,7	52,6
ΠΟΛΥ	13	22,0	22,0	74,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	15	25,4	25,4	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 25,4 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων χρειάζεται να αποτελεί προσόν ενός εκπαιδευτή σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Το 22 % θεωρεί αυτό το προσόν πολύ σημαντικό, το 23,7 % αρκετά σημαντικό, το 10,2 % λίγο σημαντικό και το 3,4 % καθόλου σημαντικό.

Μέρος Δ. Προσδοκίες / Σχεδιασμός για το μέλλον

Πίνακας 107: Με βάση την παρούσα εμπειρία σας θα επιλέγατε/επιδιώκατε να συμμετάσχετε στο μέλλον σε άλλα προγράμματα κατάρτισης και δια βίου μάθησης;

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	6	10,2	10,2	10,2
ΝΑΙ	38	64,4	64,4	74,6
ΟΧΙ	15	25,4	25,4	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 64,4 % απάντησε ότι θα επιθυμούσε να συμμετάσχει μελλοντικά σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το 25,4 % απάντησε ότι μία τέτοια επιδίωξη δεν εντάσσεται στα μελλοντικά επαγγελματικά τους σχέδια.

Πίνακας 108: Έχετε κάποιο σχεδιασμό σχετικά με τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στα οποία θα θέλατε μελλοντικά να συμμετάσχετε;

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	12	20,3	20,3	20,3
ΝΑΙ	19	32,2	32,2	52,5
ΟΧΙ	28	47,5	47,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 32,2 % των συμμετεχόντων απάντησε ότι έχει κάποιο σχεδιασμό για προγράμματα που θα ήθελε να παρακολουθήσει στο μέλλον. Το 47,5 % απάντησε ότι δε διαθέτει κάποιο συγκεκριμένο σχεδιασμό.

Πίνακας 109: Θα μπορούσατε να αναφέρετε εάν υπάρχει ένα πρόγραμμα κατάρτισης το οποίο θα επιθυμούσατε να παρακολουθήσετε;

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	30	50,8	50,8	50,8
ΔΙΕΘΝΗ ΛΟΓΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ	1	1,7	1,7	52,5
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	1	1,7	1,7	54,2
ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ	1	1,7	1,7	55,9
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	1	1,7	1,7	57,6
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΙΝΔΥΝΩΝ ΕΡΓΩΝ	1	1,7	1,7	59,3
ΜΙΣΘΟΔΟΣΙΑ	1	1,7	1,7	61,0
e-shop	6	10,2	10,2	71,2
ΝΑΥΤΙΛΙΑ	1	1,7	1,7	72,9
ΕΡΓΑΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	14	23,7	23,7	96,6
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	1	1,7	1,7	98,3
ΤΡΑΠΕΖΙΚΑ	1	1,7	1,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 23,7 % των συμμετεχόντων απαντά ότι θα επεδίωκε να παρακολουθήσει πρόγραμμα σχετικό με την εργατική νομοθεσία και το 10,2 % πρόγραμμα σχετικό με το ηλεκτρονικό εμπόριο. Πέραν αυτών των επιλογών παρατηρούμε επιθυμητά αντικείμενα που αφορούν στην επιχειρηματικότητα, στην οικονομική επιστήμη, στις δεξιότητες επικοινωνίας και στη συναισθηματική ηγεσία.

- *Πιθανοί παράγοντες που αποτρέπουν τη μελλοντική συμμετοχή σε προγράμματα*

Πίνακας 110: Επιβάρυνση από το κόστος συμμετοχής

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	32	54,2	54,2	54,2
ΝΑΙ	11	18,6	18,6	72,9
ΟΧΙ	16	27,1	27,1	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το κόστος συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα αποτελεί έναν αποτρεπτικό παράγοντα για το 18,6 % των ερωτώμενων.

Πίνακας 111: Επιβάρυνση από φόρτο υποχρεώσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	24	40,7	40,7	40,7
ΝΑΙ	25	42,4	42,4	83,1
ΟΧΙ	10	16,9	16,9	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Ο φόρτος καθημερινών υποχρεώσεων αποτελεί για το 42,4 % των συμμετεχόντων αποτρεπτικό παράγοντα μελλοντικής συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Πίνακας 112: Βαθμός σπουδαιότητας της συμμετοχής σε τέτοιου είδους προγράμματα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	38	64,4	64,4	64,4
ΝΑΙ	3	5,1	5,1	69,5
ΟΧΙ	18	30,5	30,5	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Το 30,5 % απάντησε ότι θεωρεί ότι έχει σημασία η συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα.

Πίνακας 113: Έλλειψη προγραμμάτων που να καλύπτουν προσωπικές ανάγκες

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	37	62,7	62,7	62,7
ΝΑΙ	1	1,7	1,7	64,4
ΟΧΙ	21	35,6	35,6	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Μάλλον δε θεωρούν ότι υπάρχει έλλειψη τέτοιων προγραμμάτων.

Πίνακας 114: Θα προτρέπατε φίλους να συμμετέχουν σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης;

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	4	6,8	6,8	6,8
ΝΑΙ	43	72,9	72,9	79,7
ΟΧΙ	12	20,3	20,3	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 72,9 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι θα προέτρεπαν φίλους και συνεργάτες να παρακολουθήσουν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το 20,3 % απάντησε ότι δε θα τους προέτρεπαν.

- **Τομέας δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Πίνακας 115: Διακρίνεται ο τομέας της δια βίου εκπαίδευσης / κατάρτισης με προοπτικές ανάπτυξης;

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	17	28,8	28,8	28,8
ΝΑΙ	16	27,1	27,1	55,9
ΟΧΙ	26	44,1	44,1	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 27,1 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι ο τομέας της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα έχει την προοπτική να αναπτυχθεί.

Πίνακας 116: Διακρίνεται ο τομέας δια βίου εκπαίδευσης / κατάρτισης αποσπασματικός;

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	25	42,4	42,4	42,4
ΝΑΙ	10	16,9	16,9	59,3
ΟΧΙ	24	40,7	40,7	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 16,9 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι η οργάνωση του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα έχει αποσπασματικό χαρακτήρα.

Πίνακας 117: Διακρίνεται ο τομέας δια βίου εκπαίδευσης / κατάρτισης με προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτές;

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	27	45,8	45,8	45,8
ΝΑΙ	5	8,5	8,5	54,2
ΟΧΙ	27	45,8	45,8	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 45,8 % απάντησαν ότι ο τομέας δια βίου εκπαίδευσης / κατάρτισης δεν υπαγορεύει προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτές.

Πίνακας 118: Διακρίνεται ο τομέας δια βίου εκπαίδευσης / κατάρτισης με ελλιπές ρυθμιστικό / νομοθετικό πλαίσιο;

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	21	35,6	35,6	35,6
ΝΑΙ	8	13,6	13,6	49,2
ΟΧΙ	30	50,8	50,8	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 13,6 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι ο τομέας δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα διέπεται από ελλιπές νομοθετικό / ρυθμιστικό πλαίσιο.

Πίνακας 119: Έχετε άποψη για τον τομέα δια βίου εκπαίδευσης / κατάρτισης;

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
	42	71,2	71,2	71,2
ΝΑΙ	9	15,3	15,3	86,4
ΟΧΙ	8	13,6	13,6	100,0
Σύνολο	59	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 15,3 % οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν έχουν γνώμη / γνώση πάνω στο ζήτημα των προοπτικών εξέλιξης του τομέα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα τα επόμενα χρόνια.

Ακολουθεί η ενότητα ανάλυσης και συζήτησης των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου.

7.2. Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε μία δεύτερη «ανάγνωση» των αριθμών με σκοπό την ανάδειξη των κύριων σημείων των αποτελεσμάτων της μελέτης. Αναζητώντας τα θεωρητικά συμφραζόμενα θα επιχειρήσουμε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα προγράμματα των δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η ανάλυση θα ακολουθήσει τους βασικούς άξονες που χρησιμοποιήθηκαν στην ενότητα της παρουσίασης.

Τα ατομικά χαρακτηριστικά των καταρτιζομένων και η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας το δείγμα αποτελείται κατά 61% από γυναίκες και 39% από άνδρες. Η ηλικία των συμμετεχόντων ποικίλλει, με το 57,8% ανήκει στο ηλικιακό φάσμα των 24 έως 33 ετών, το 34% στο ηλικιακό φάσμα των 34 έως 43 ετών, και το 6,8 % ανήκει στην ηλικία των 44 έως 53 ετών. Ανάλογες σκέψεις δημιουργεί η εικόνα που μας δίνει το δείγμα των συμμετεχόντων ως προς τα έτη εργασιακής του εμπειρίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό 39 % των συμμετεχόντων απαντά ότι εργάζεται 6 έως 10 χρόνια και το χαμηλότερο ποσοστό 5,1 % φαίνεται να μετρά πάνω από 25 χρόνια εμπειρίας εργασιακής. Σε ποσοστό 25,4 % οι συμμετέχοντες εργάζονται 11 έως 15 χρόνια, ενώ η συμμετοχή στο πρόγραμμα περιλαμβάνει και άτομα τα οποία μετρούν μόλις 0 έως 5 χρόνια εργασιακής εμπειρίας.

Η ανίχνευση του ποσοστού συμμετοχής αντρών και γυναικών σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες σύμφωνα με την Boeren (2011) ώστε να γίνουν κατανοητές οι διαφυλικές διαφορές σε ένα αρχικό επίπεδο, καθώς στη συνέχεια υποστηρίζει ότι χρειάζεται να προχωρήσουμε στο εσώτερο υποκείμενο. Παρατηρούμε ότι υπάρχει ευρύτητα ηλικιακής συμμετοχής, λοιπόν, σε φορείς των οποίων ο κορμός των προγραμμάτων είναι άμεσα συνδεδεμένος με την αγορά εργασίας. Ο Τσουκαλάς (2010) και ο Savelsberg (2010) υποστηρίζει ότι οι αλλαγές της αγοράς εργασίας επιφέρουν την αναγκαία ευκαιριακή μετάβαση του ατόμου από την εργασία στην εκπαίδευση και

αντίστροφα, καθ' όλη τη διάρκεια του εργασιακού του βίου. Το άτομο χρειάζεται να κινηθεί ευέλικτα να διαφοροποιηθεί και να διεκδικήσει ανακαλύπτοντας, επινοώντας ευκαιρίες. Η αναβάθμιση των επαγγελματικών ικανοτήτων γίνεται περισσότερο από ποτέ ένας εξατομικευμένος όρος επαγγελματικής επιβίωσης (Fenwick, 2010). Εξαρτάται από το βαθμό υπευθυνότητας που θα καλλιεργήσει ένα άτομο και το βαθμό υπευθυνότητας που θα του υπαγορεύσουν οι κοινωνικές παράμετροι κατά τη διάρκεια της ζωής του για να αδράττει ευκαιρίες και να διαμορφώνει επιλογές που θα βελτιώνουν τις δικές του προσωπικές συνθήκες και αξίες για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Ozga, 2011). Παράλληλα έχει εκφραστεί ήδη στις συνεντεύξεις από τους πάροχους και τους εκπαιδευτές η πεποίθηση ότι τα άτομα έχουν συνειδητοποιήσει την ωφέλεια της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και αναζητούν τρόπους να σταθούν αντιμέτωποι με τις απαιτήσεις του σύγχρονου ανταγωνιστικού εργασιακού περιβάλλοντος.

Στην επόμενη υποενότητα θα επισημάνουμε ότι παράγοντες όπως η αγορά εργασίας, οι εργοδοτικές αξιώσεις, ο φόβος της απώλειας εργασίας, η εξοικείωση με πρακτικές δια βίου μάθησης ή, ακόμη, η επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης και των ατόμων που αποτελούν το διαπροσωπικό περιβάλλον ενός άλλου ατόμου, συνθέτουν την ιδέα της συνεχούς επικέντρωσης στην επαγγελματική διάσταση του βίου. Επιπρόσθετα, δημόσιες πολιτικές για την απασχόληση που περιλαμβάνουν έννοιες όπως εκείνες της αξιολόγησης, της πιστοποίησης, της κινητικότητας, κατευθύνουν τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων και νοηματοδοτούν τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους σε αυτόν τον τομέα (Lange, Alexiadou, 2011). Οι αλλαγές που προκαλούνται στο εργασιακό πεδίο, και, συχνά είναι ή φαίνονται απρόβλεπτες, έχουν αντίκτυπο πλέον σε όλες τις ενεργείες επαγγελματικά ηλικίες (Browns, 2007).

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, το 95% των ερωτώμενων έχουν τίτλους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Billett (2010) αναφέρει ότι η αναγκαιότητα να επανακατασκευάζει ένα άτομο τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές του έχει την αφετηρία της σε πρότερες μαθησιακές εμπειρίες. Η Dabic (2008) προβληματίζεται για το δυνητικό περιεχόμενο της ταυτότητας των ατόμων με υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων και εκείνων με χαμηλή εκπαιδευτική και εργασιακή επιδεξιότητα.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο των ευρημάτων του ερωτηματολογίου αφορά στον τομέα της εργασιακής απασχόλησης. Ο ιδιωτικός τομέας αποτελεί το εργασιακό περιβάλλον για το 64,4 % του δείγματος και μάλιστα είναι ο τομέας που υπερिσχύει στην προοπτική μελλοντικής επαγγελματικής απασχόλησης του 10,2% οι οποίοι απάντησαν ότι είναι άνεργοι.

Το πλαίσιο της συμμετοχής στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης

Παρατηρούμε ότι ο κυρίαρχος στόχος της συμμετοχής στο πρόγραμμα υπήρξε η αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων για το 67,8% των ερωτώμενων. Η ανανέωση των επαγγελματικών γνώσεων για το 78% και η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων για το 52,5% του δείγματος είναι από εκείνα τα οφέλη με τα οποία θεωρούν ότι εφοδιάζονται γενικότερα τα άτομα όταν παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η πίεση ή η

προτροπή του εργοδότη για το 54,3 %, η σύγχρονη αγορά εργασίας για το 57,7%, ο φόβος απώλειας της εργασίας για το 38,9 %, η επικέντρωση στην ιδέα της δια βίου μάθησης για το 79,7 %, η επιζήτηση καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης και του πνεύματος καινοτομίας για το 71,2 % αποτελούν λόγους που, όπως σημειώθηκε παραπάνω, σχετίζονται με την αναζήτηση ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης. Βέβαια ίσως χρειάζεται να αμφιβάλλουμε αν είναι με όρους ανάπτυξης και όχι διασφάλισης ορισμένων προϋποθέσεων για τη διατήρηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας ή στη διαμόρφωση συνθηκών για την εξεύρεση εργασίας.

Η αναβάθμιση της γνώσης έχει αποκτήσει εξωγενή αξία, η οποία μεταφράζεται σε προσόντα και δεξιότητες (Ball, Youdell, 2007). Η γνώση είναι το νέο κεφάλαιο (Ozga, 2012), ισοδυναμεί με κέρδος και είναι μία διακριτή ταυτότητα του ατόμου που καλλιεργεί την ποιότητα και ενισχύει την αποτελεσματικότητα του επαγγελματικού βίου των ατόμων (Browns, 2007). Οι πάροχοι και οι εκπαιδευτές είχαν αναφέρει ότι τα άτομα που προσέρχονται στο φορέα τους ψάχνουν να βρουν ευκαιρίες συμμετοχής σε προγράμματα τα οποία θεωρητικά και πρακτικά θα τους εξασφαλίσουν την πιστοποίηση της ανανεωμένης γνώσης.

Σύμφωνα με τους Χασσιδ και Ιωακειμίδη (2002) εξωγενείς παράγοντες, όπως η αγορά εργασίας, εσωτερικεύονται διαφοροποιημένα από το κάθε άτομο και προετοιμάζουν το δρόμο της πρόσβασης σε μορφωτικές και εργασιακές δομές. Ο Κουζέλης (2011) υποστηρίζει ότι το άτομο, ιδιαίτερα στην τρέχουσα περίοδο κρίσης, ευρισκόμενο ανάμεσα σε πολλαπλές προσδοκίες, χρειάζεται να αναπτύξει αυτενέργεια ώστε να σχεδιάσει τη δική του εξελικτική πορεία, ανοιχτή σε ευκαιρίες και νέους κανόνες. Δεν έχει να αντιμετωπίσει απλώς τις οποιεσδήποτε συνθήκες, χρειάζεται επιπλέον να τις ονομάσει και να τις απονομάσει. Η ευκαιρία να μαθαίνει προϋποθέτει και ταυτόχρονα ενδέχεται να προκαλεί το συνδυασμό πολλών τομέων της καθημερινής ζωής του ατόμου.

Με δεδομένο τις παραπάνω απόψεις στρέφουμε το ενδιαφέρον μας στο 83% των ερωτώμενων που απάντησαν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ήταν το προϊόν προσωπικής απόφασης. Έχει ήδη σημειωθεί η έμφαση των στόχων των συμμετεχόντων στην αναβάθμιση των επαγγελματικών τους γνώσεων. Οι επιμέρους στόχοι της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα που αφορούν περισσότερο στη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (18,6 %), λιγότερο στην ενίσχυση κοινωνικών ρόλων (28,8 %) και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για συμμετοχική δράση στην τοπική κοινωνία (32,2 %), μας κάνουν να αναρωτηθούμε για το πώς τα εκπαιδευόμενα άτομα κατασκευάζουν τον εαυτό τους σε συνάρτηση με την πορεία της προσωπικής ζωής τους, το κοινωνικό τους κεφάλαιο, την επιθυμία να μάθουν και να βελτιωθούν (Bansel, 2007). Το μαθησιακό προφίλ των ατόμων κατασκευάζει εν μέρει το υπόβαθρο της πρόσβασής τους σε μορφωτικές και εργασιακές δομές, δημιουργώντας προϋποθέσεις όπου είναι δυνατό να αποκτήσουν, να οργανώσουν, να μετασχηματίσουν και να ενδυναμώσουν τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες (Ruitenberg, 2012).

Στην επόμενη υποενότητα θα σχολιαστεί μία ακόμη πηγή επηρεασμού της πρόσβασης των ατόμων, ο υλικοτεχνικός και ο ανθρώπινος χαρακτήρας των φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ένα ακόμη δεδομένο που συμπεριλαμβάνεται, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, στα γενικότερα οφέλη της συμμετοχής ενός ατόμου σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, είναι η επέκταση των διαπροσωπικών σχέσεων. Πράγματι για το 74,5 % η διεύρυνση των κοινωνικών επαφών επηρέασε την απόφαση συμμετοχής και για το 39 % θεωρείται ένα γενικότερο όφελος. Σύμφωνα με την Webb (2009) η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι ένα μαθησιακό συνεχές και δεν μπορούν να μένουν αποκομμένες από την επίδραση των στάσεων και των προσδοκιών του ατόμου κατά τη διάρκεια της εμπλοκής του σε ένα μαθησιακό πλαίσιο. Οι Brooks και Everett (2008) αναφέρουν ότι το μαθησιακό προφίλ των ατόμων αποκτά αποχρώσεις ενταξιακού ή, αντίθετα, περιθωριοποιητικού χαρακτήρα από τη στιγμή που το ίδιο το άτομο ή εκείνοι με τους οποίους μοιράζεται εκπαιδευτικές εμπειρίες, εμπλουτίζουν το τι, το πώς και το γιατί της μάθησης. Υποστηρίζουν ότι η έννοια της ευελιξίας σε ένα πλαίσιο δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει να κάνει και με τη διαχείριση των προσδοκιών που θα εισέρχονται σε διάφορους άλλους τομείς της ζωής του ατόμου. Και επισημαίνουν ότι όσο διευρυμένα σκεφτούμε τις έννοιες της ευελιξίας, της επιλογής και της ευκαιρίας, τόσο ίσως θα μπορέσουμε να προσεγγίσουμε με κριτικό τρόπο την έννοια της πρόσβασης. Ο Durand (2012) αναφέρεται στην επένδυση εκ μέρους του ατόμου σε ένα φάσμα ευκαιριών, βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων, που προσφέρουν ολόπλευρο χαρακτήρα σε μία δραστηριότητα. Το κοινωνικό κεφάλαιο σύμφωνα με τον Bourdieu, σε ρευστές συνθήκες φαίνεται ότι δεν είναι δυνατόν να το διαχειριστούν αρκετές κοινωνικές ομάδες.

Μία ακόμη παράμετρος συνυφασμένη με την ανάπτυξη και το περιεχόμενο του πεδίου της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ο βαθμός ωφέλειας διάφορων κοινωνικών ομάδων από τα αντίστοιχα προγράμματα. Όσον αφορά τις κοινωνικές ομάδες που κατά την άποψη των ερωτώμενων επωφελούνται από προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι για το 74,6 % οι φοιτητές και για το 64,4 % οι εργαζόμενοι. Λιγότερη είναι η ωφέλεια για τις γυναίκες (28,8 %), για τις οικονομικά ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού (25,4 %), για τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (11,9 %) και ακόμη λιγότερη για τα άτομα τρίτης ηλικίας (8,5%). Η Ashton (2010) αναφέρει ότι μία αυθεντική εκδοχή της δια βίου μάθησης θα ήταν να πλαισιώνεται από ρεαλιστικές εκφάνσεις της ζωής, επί παραδείγματι με τη συμμετοχή ευπαθών οικονομικά και κοινωνικά ομάδων με στόχο την προσωπική, την επαγγελματική, την κοινωνική και την πολιτισμική τους ενδυνάμωση. Ο Guo (2012) επικαλούμενος την αρχή της Λευκής Βίβλου του 1996 «μαθαίνω να συμβιώνω», προτείνει την εξάσκηση της συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, οργανωμένα σε τοπικές κοινωνίες. Υποστηρίζει ότι όχι μόνο ευπαθείς ομάδες, αλλά συνολικά μία τοπική

κοινωνία, με συμμετοχικά προγράμματα είναι δυνατό να εξερευνήσει άλλες δυνατότητες διαπροσωπικών σχέσεων, να αντιστρέψει το σχήμα «ο εαυτός μου – ο άλλος» και να προκαλέσει τα άτομα να διαμορφώσουν προσδοκίες και αντιλήψεις για τον μετασχηματιστικό και συνεκτικό ρόλο που μπορεί να έχει η μάθηση. Η Dabic (2008) αναφέρει ότι η εξάσκηση μίας τέτοιας επιλογής είναι δυνατό να μετουσιώσει την κοινωνική συνοχή σε ένα φάσμα αισθητικών επιλογών από τις οποίες κατασκευάζονται νέες κοινωνικές και προσωπικές ταυτότητες.

Τα πιθανά εμπόδια που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν τα άτομα κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός προγράμματος κατάρτισης είναι η επιβάρυνση του προσωπικού χρόνου, το κόστος συμμετοχής και το εργασιακό άγχος. Τα δεδομένα που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο αναδεικνύουν ακόμη δύο παράγοντες που είναι ο περιορισμένος αριθμός δικαιολογημένων απουσιών που μπορούν να κάνουν οι καταρτιζόμενοι και η ηλικιακή διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτών και των καταρτιζόμενων η οποία μπορεί να επιφέρει τη διάσταση αντιλήψεων σχετικά με το διδακτικό και το ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα.

Το πλαίσιο υλοποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης

Η εικόνα που διαμορφώνεται σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης συμπληρώνει τα προηγούμενα δεδομένα με τις απαντήσεις που σχετίζονται με την υλική και την ανθρώπινη υποδομή ενός φορέα. Η θεματολογία/το αντικείμενο του προγράμματος επηρεάζει την υλοποίηση για το 86,4% των ερωτώμενων, η συνεργασία του φορέα με άλλους στην Ελλάδα ή/και το εξωτερικό για το 83%, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη διάρκεια του προγράμματος για το 77,9% και η στάση του εργοδότη επηρεάζει για το 74,6% των ερωτώμενων. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένα πρόγραμμα ως προς το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία, οι συμμετέχοντες εστιάζουν στη διασύνδεση του θεωρητικού με το πρακτικό πλαίσιο που προσφέρει ένα αντικείμενο. Πράγματι το 50,8% των συμμετεχόντων επιδιώκει την παρακολούθηση προγραμμάτων που δίνουν έμφαση στην επίλυση προβλημάτων και το 49,2% επιδιώκει την ενσωμάτωση στα προγράμματα πρακτικής εξάσκησης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία, το 40,7% απάντησε ότι είναι απαραίτητα τα εργαστήρια με θεματικούς άξονες και το 49,2% ότι είναι απαραίτητη η εμπλοκή των καταρτιζόμενων σε ερευνητικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά τους στόχους που χρειάζεται να περιβάλλουν ένα πρόγραμμα, οι απαντήσεις αναδεικνύουν την ανάγκη εξειδικευμένων στόχων (44,1%), συμβατών με την αγορά εργασίας κάθε στιγμή (54,2%) και προσαρμοζόμενους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε ομάδας καταρτιζόμενων (49,2%).

Μία ακόμη προϋπόθεση είναι ο χρόνος, που για το 42,4% χρειάζεται να οργανώνεται σε αυστηρή διάρθρωση, για το 28,8% να είναι προσαρμοζόμενος στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε ομάδας καταρτιζόμενων, για το ίδιο ποσοστό να είναι εκτεταμένης διάρκειας και για το 18,6% βραχυχρόνιας.

Η αξιολόγηση κρίνεται μία ακόμη αναγκαία παράμετρος για την επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι περισσότερες απαντήσεις την κρίνουν αναγκαία ιδίως όταν πραγματοποιείται σε κάθε επιμέρους φάση του προγράμματος και όταν είναι συμβατή με αυστηρά κριτήρια πιστοποίησης.

Ο χώρος είναι μία παράμετρος που εντάσσεται στην ποιοτική σημασία των εκπαιδευτικών εμπειριών ενός ατόμου. Η άνεση και η ασφάλεια του χώρου διδασκαλίας, η παροχή πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού ή η αποτελεσματική πρόσβαση ατόμων με ειδικές ανάγκες κρίνεται πολύ έως πάρα πολύ σημαντική για το 75 % (αθροιστικό ποσοστό) σχεδόν των ερωτώμενων.

Οι ικανότητες/ τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών προσδιορίζονται ως βασική παράμετρος της επιτυχίας των προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, η επαγγελματική ανάπτυξη τους, η εξειδικευμένη γνώση, η ενθαρρυντική τους παρουσία, η υπευθυνότητα, η προσφορά και αξιοποίηση ευκαιριών, η δυνατότητα ερμηνείας του κοινωνικού γίνεσθαι, οι κοινωνικές δεξιότητες, η σύνθεση γνώσεων, η διαχείριση συγκρούσεων και οι εναλλακτικές προσεγγίσεις ζητημάτων είναι χαρακτηριστικά που χρειάζεται να πληρούν στο μέγιστο βαθμό οι εκπαιδευτές προκειμένου να ολοκληρωθεί με επιτυχία ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης (van der Veen, 2010).

Σύμφωνα με την Ruitenberg (2012) η αλληλεπίδραση του υλικοτεχνικού, του διδακτικού, του διαπροσωπικού, του ατομικού, του τοπικού και του φυσικού περιβάλλοντος χρειάζεται να διερευνάται για να αναδεικνύονται παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση, την ενεργοποίηση και την παρέμβαση του ατόμου, ως πάροχου και ως αποδέκτη εκπαιδευτικών υπηρεσιών, σε χώρους. Η διαχείριση του υλικοτεχνικού και έμψυχου κλίματος μπορεί να φέρει σε έναν φορέα πρόσθετες υποδομές και νέες σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας και αποτελεί μία δυνητική ευκαιρία να εξελιχθούν οι φορείς σε δραστήρια και δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Ο Gulson (2008) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο χώρος όπου δραστηριοποιείται ένα άτομο αποτελεί πηγή νοημάτων για αυτό.

Ειδικότερα για του εκπαιδευτές, οι Κουτούζης, Γούλας και Φωτόπουλος (2011) υποστηρίζουν ότι χρειάζεται να συντονίζονται και να βελτιώνουν την ενεργητική συμμετοχή και την παρέμβαση στο χώρο, τους στόχους και το περιεχόμενο. Να δοκιμάσουν να γίνουν συνδιαμορφωτές, να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές τεχνικές ώστε να προωθείται η αξιοποίηση των βιωμάτων τους. Ο Zembylas (2012) υπογραμμίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών χρειάζεται να ενσωματωθεί σε μία πολιτική ατζέντα προδιαγραφών σχετικών με την κοινωνική, την πολιτική και την πολιτισμική δομή του επαγγελματικού περιβάλλοντος

των εκπαιδευτών με απώτερο σκοπό την εξάσκηση των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων τους σε περιφερειακό, εθνικό και τοπικό επίπεδο. Ο Durand (2010) επισημαίνει την ανάγκη οι εκπαιδευτές να συνδέουν το γνωστικό και συναισθηματικό περιβάλλον της υποστήριξης με την εκμείωση και την αξιοποίηση της προσωπικής οπτικής των εκπαιδευόμενων σχετικά με το εύρος ρεαλιστικών κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων, ώστε τα υποκείμενα να μετεξελιχθούν σε ενεργά και υπεύθυνα, και έτσι να δοθεί μία άλλη διάσταση της έννοιας της υπευθυνότητας. Ο Coffield (1999) επισημαίνει ότι το θετικό μαθησιακό κλίμα προάγει το προσωπικό νόημα και την αύξηση της συμμετοχής σε μαθησιακές διαδικασίες. Ο Goastellec (2010) σημειώνει ότι και ο εκπαιδευόμενος πρέπει να επηρεάσει τις πρακτικές του εκπαιδευτή.

Οι προσδοκίες και ο σχεδιασμός των καταριζόμενων για το μέλλον

Το 64,4% των συμμετεχόντων απαντά πως θα επιδιώξει μελλοντικά τη συμμετοχή του σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης, και μάλιστα το 72,9 % θα προέτρεπε το φιλικό του περιβάλλον να κάνει το ίδιο. Το 47,5 % απάντησε ότι δεν έχει κάποιο σχεδιασμό σχετικά με επόμενα προγράμματα στα οποία θα επιθυμούσε μελλοντικά να παρακολουθήσει. Οι παράγοντες που ενδέχεται να στέκονταν αποτρεπτικοί για συμμετοχή είναι ο φόρτος υποχρεώσεων που δυσχεραίνουν την αφιέρωση μέρους του καθημερινού χρόνου στις ανάγκες επιμόρφωσης και το κόστος συμμετοχής. Αντίθετα δε φαίνεται να στέκονται αποτρεπτικά οι παράγοντες που έχουν να κάνουν με την ύπαρξη προγραμμάτων τα οποία ανταποκρίνονται σε προσωπικές ανάγκες.

Όσον αφορά τον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα, η εικόνα που διαμορφώνεται φαίνεται να αποτυπώνει αρκετές επιφυλάξεις για το δομικό, το διδακτικό και το νομοθετικό πλαίσιο του εν λόγω τομέα.

Οι νοηματοδοτήσεις των καταριζόμενων για την «εκπαίδευση» και την «κατάρτιση»

Η «δια βίου μάθηση» τίθεται ως μία βασική έννοια για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση σήμερα. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να την περιγράψουν συνοπτικά με τέσσερις έως πέντε λέξεις-κλειδιά. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι η δια βίου μάθηση χαρακτηρίζει την ανάγκη και την επιθυμία του «όσο μεγαλώνω μαθαίνω». Δεν μπορούμε φυσικά να πούμε με σαφήνεια εάν προσδίδουν στη δια βίου μάθηση με αυτή την οπτική τη διάσταση του ηλικιακού χρόνου, των ετών εργασιακής εμπειρίας, την αίσθηση προοπτικής, το βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο σχεδιασμό στόχων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ότι η δια βίου μάθηση είναι «κοινωνική ανάγκη» για την οποία δεν ενδιαφέρονται όλοι οι άνθρωποι. Επιπλέον χαρακτηρίζεται «εύπλαστη» κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι τη «χρησιμοποιούν» για να καλύψουν την εξέλιξη του επαγγελματισμού τους, την ανάγκη για

νέες ικανότητες, αλλά και τον ελεύθερο χρόνο τους και την προσωπικότητά τους. Δίνεται συναισθηματική διάσταση στον όρο με τους συμμετέχοντες να απαντούν ότι η δια βίου μάθηση προκαλεί άγχος, ανασφάλεια και αίσθημα ανεπάρκειας. Ο χαρακτηρισμός της, παράλληλα, ως «ευκαιρία» και ένδειξη «ενεργού βίου» προσφέρει τη δυνατότητα να ανιχνεύσουμε ενδεχομένως παράπλευρες προσδοκίες που τροφοδοτούν τη συναισθηματική στάση απέναντι στη δια βίου μάθηση. Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο είναι η λέξη «διάλογος» την οποία συναντάμε σε πολλές από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε η παρουσίαση και η προσπάθεια σχολιασμού των δεδομένων που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε σε καταρτιζόμενους των τριών φορέων. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα, όπου συγκεφαλαιώνονται ο σκοπός και ο σχεδιασμός της έρευνας, καθώς και οι περαιτέρω προοπτικές ερευνητικής και πρακτικής αξιοποίησης των δεδομένων που προέκυψαν. Παρουσιάζονται πολύ περισσότερο, οι θεωρητικές παράμετροι όπως συζητήθηκαν στα κεφάλαια του θεωρητικού πλαισίου και της επισκόπησης της βιβλιογραφίας, με σκοπό, πλέον, την κατεύθυνση της έρευνας σε ένα φάσμα χώρων και ατόμων που συνθέτουν τη δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση.

8. Γενικά συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο παρουσιάζεται συγκεφαλαιωτικά και με συντομία η εξελικτική πορεία που πήρε η παρούσα έρευνα στο επίπεδο των κριτηρίων και των περιορισμών του σχεδιασμού της. Επιπλέον παρουσιάζονται εκ νέου τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση αποκλειστικά την έννοια της «ευκαιρίας», έτσι όπως αναδείχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο και αποτέλεσε τον πυρήνα του προβληματισμού της έρευνάς μας.

8.1. Η διαμόρφωση του γενικού σκοπού και ο σχεδιασμός της έρευνας

Ο σχεδιασμός της έρευνας ξεκίνησε από τη σημασία που έχει πλέον η δια βίου εκπαίδευση σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο για τον τομέα της εργασιακής απασχόλησης. Η διαπίστωση ότι διευρύνεται το πεδίο της τυπικής, της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης έστρεψε την προσοχή μας σε θεσμούς παροχής υπηρεσιών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που λειτουργούν με γνώμονα τις ανάγκες της αγοράς εργασίας ή τις απαιτήσεις που θέτει η αγορά εργασίας. Ο γενικός σκοπός της έρευνας ήταν να ανιχνευθεί η σχέση μεταξύ της εκπαιδευσιμότητας και της απασχολησιμότητας. Οι υποθέσεις μας επικεντρώθηκαν στις αιτίες και στον τρόπο που ένα άτομο στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί στις νέες εργασιακές συνθήκες επιδιώκει την ευέλικτη εξειδίκευση.

Μεθοδολογικά, κρίθηκε σημαντική η αναζήτηση φορέων που δεν εντάσσονται στο παραδοσιακό πλέγμα της τυπικής εκπαίδευσης και κατά κάποιον τρόπο μπορεί και να μην

είναι αναμενόμενος ο ρόλος τους στην προσφορά τέτοιου είδους υπηρεσιών. Σε κάθε περίπτωση πάντως το κριτήριο ήταν οι φορείς να ανήκουν στη μη τυπική εκπαίδευση. Ο ταχύρρυθμος χαρακτήρας προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης κρίθηκε ως ένα ακόμη γνώρισμα των φορέων τους οποίους θα αναζητούσαμε. Επιπλέον οι φορείς που στηρίζουν τη δράση τους στη συνέργεια του δημόσιου με τον ιδιωτικό τομέα αποτέλεσε μία ακόμη κατευθυντήρια γραμμή για την έρευνα. Με βάση αυτές τις κατευθύνσεις επελέγησαν τρεις φορείς που υλοποιούν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, μεταξύ άλλων ταχύρρυθμα, και η δράση τους εδραιώνεται στη συνεργασία του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα.

Οι δύο από τους φορείς είναι αμιγώς του ιδιωτικού τομέα και πρόκειται για εταιρείες. Ο τρίτος φορέας ανήκει στον ευρύτερο δημόσιο τομέα και πρόκειται για το κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης γνωστού δημόσιου πανεπιστημίου της περιοχής των Αθηνών. Αποφασίστηκε να διενεργηθούν συνεντεύξεις των συντονιστών των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών και να μοιραστεί ερωτηματολόγιο σε καταρτιζόμενο δυναμικό των φορέων. Η επιλογή της συνέντευξης θα έδινε την ευκαιρία να «αφηγηθούν» οι συντονιστές και οι εκπαιδευτές των προγραμμάτων την καθημερινότητά τους σχετικά με το χώρο που υλοποιούνται τα προγράμματα, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους καταρτιζόμενους και το ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο κινείται ο φορέας όπου δραστηριοποιούνται. Με την επιλογή του ερωτηματολογίου που μοιράστηκε σε καταρτιζόμενους προστέθηκε μία ακόμη «φωνή» εντός των φορέων.

8.2. Οι περιορισμοί και τα όρια της έρευνας

Η έρευνα είχε μία προσέγγιση ‘ανοιχτή’ με πιλοτικά χαρακτηριστικά. Εκτιμήθηκε ως λόγω της έλλειψης σχετικών ερευνών σε ένα νέο και εξαιρετικά πολύπλοκο πεδίο όπως αυτό της δια βίου εκπαίδευσης. Ο στόχος ήταν να αποτελέσουν οι τρεις φορείς ένα είδος αχαρτογράφητου εμπειρικού πεδίου κυρίως για να δοθεί στην έρευνα η προτεραιότητα στις απόψεις και την εμπειρία των ερευνώμενων, σε έναν τομέα για τον οποίο ήδη τονίστηκε η ανάγκη εμπειρικής θεμελίωσής του. Η ανάλυση και η ερμηνεία, λοιπόν, των αποτελεσμάτων έχει περισσότερο διερευνητικό χαρακτήρα. Χρειάζεται η αποτύπωση μεγαλύτερου αριθμού εμπειρικών παραδειγμάτων και ενδεχομένως εναλλακτικές μέθοδοι έρευνας.

8.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης ανέδειξε μία έννοια η οποία διαμόρφωσε στην αρχή της ερευνητικής πορείας μία μόνο υπόθεση. Η έννοια της «ευκαιρίας» (Τσουκαλάς, 2010, Power, 2012), η σύνδεσή της με διάφορους τομείς που συνέχουν τη ζωή του ατόμου και η αναφορά θεωρητικών της εκπαίδευσης στην πλήρη απαξίωση των δικαιωμάτων

σήμερα, οδήγησε τον προβληματισμό στην πιθανότητα ύπαρξης μιας μετάβασης από το δικαίωμα στην ευκαιρία, που αποδομεί παραδεδεγμένες αξίες για την εκπαίδευση και την εργασία. Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε την έννοια της «πρόσβασης» σε μορφωτικές και εργασιακές ευκαιρίες και τη σημασία που έχει αυτή η έννοια για την κοινωνική ενσωμάτωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Από μεθοδολογική άποψη οι προαναφερόμενες έννοιες καθόρισαν την κατεύθυνση των ερωτημάτων των συνεντεύξεων και του ερωτηματολογίου. Κρίθηκαν σημαντικές να νοηματοδοτηθούν από τους συμμετέχοντες ιδιαίτερα στο πλαίσιο της παρούσας οικονομικής ύφεσης. Επιδίωξη ήταν να συνδεθούν με ερωτήματα που αφορούν τη μορφή της μάθησης και το είδος της γνώσης που προωθούν οι φορείς, ποιους ανθρώπους προσελκύουν και γιατί στα προγράμματά τους και πώς αντιλαμβάνεται το ανθρώπινο δυναμικό των φορέων το διδακτικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο τους. Η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι εμφανής. Ήδη τονίστηκε στην υποενότητα των περιορισμών της έρευνας ότι χρειάζεται η αποτύπωση παραδειγμάτων δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης φορέων και οργανισμών και των τριών μορφών εκπαίδευσης, δηλαδή της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης.

Εξετάζοντας τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση πλαισιώνονται από ένα ανανεωμένο λεξιλόγιο που δίνει το έρεισμα να εξερευνηθούν νέες κοινωνικές σημασίες. Σε αυτό το πλαίσιο η αφήγηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών εμπειριών των ατόμων είναι αναγκαίο εργαλείο της έρευνας.

Η μη τυπική εκπαίδευση προσφέρει την ευκαιρία της ανάπλασης των επαγγελματικών ικανοτήτων ενός ατόμου. Διαπιστώνουμε, βέβαια, από τις τοποθετήσεις των υπεύθυνων των φορέων, αλλά και από τις απαντήσεις των καταρτιζόμενων, ότι η πρόσβαση στα προγράμματα προσελκύει κυρίως εργαζόμενους και, μάλιστα, εργαζόμενους με μόνιμη θέση εργασίας.

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο συνδέεται με το προαναφερόμενο είναι η έμφαση στο άτομο. Οι συντονιστές και οι εκπαιδευτές των τριών φορέων επισήμαναν την αξία που δίνει πλέον ένα άτομο στη βελτίωση των γνώσεων και των ικανοτήτων του προκειμένου να διασφαλίσει την προσωπική του επιβίωση μέσα στο εργασιακό περιβάλλον όπου κινείται καθημερινά, ιδίως αν αυτό διέπεται από πρακτικές ανταγωνισμού και βαθμού αποδοτικότητας. Δεν παρέλειψαν να τονίσουν, επιπλέον, κάποιοι από αυτούς ότι η ατομική χρηματοδότηση είναι ένδειξη του προσωπικού ενδιαφέροντος των καταρτιζόμενων για εκπαίδευση και κατάρτιση, παρά τα πιθανά εμπόδια που ίσως προκαλεί η τρέχουσα οικονομική ύφεση. Οι ίδιοι οι καταρτιζόμενοι σε πολύ μεγάλο ποσοστό απάντησαν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ήταν κυρίως μία προσωπική απόφαση που ενδεχομένως ενισχύθηκε και από άλλους παράγοντες, όπως την αγορά εργασίας, το επαγγελματικό ή το

διαπροσωπικό τους περιβάλλον. Η ευκαιρία επαγγελματικής επιβίωσης για ένα άτομο αρχίζει από τη στιγμή που θα αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητες του σύγχρονου εργασιακού τοπίου και θα κρίνει εάν μπορεί να βρει τρόπους για να τις διαχειριστεί.

Παράλληλα το εκπαιδευτικό δυναμικό των τριών φορέων φάνηκε να μην περιγράφει τη συμμετοχή των καταρτιζόμενων σε μεγάλο βαθμό με όρους διαφυλικότητας. Η απήχηση που θεωρούν ότι έχουν τα προγράμματά τους σε συνδυασμό με τις δυσχερείς εξωγενείς συνθήκες, τους ωθεί να υποστηρίξουν ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι ένα ζήτημα το οποίο υπερβαίνει το ρόλο του φύλου. Οι προοπτικές του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα θεωρήθηκαν από τους πάροχους, τους εκπαιδευτές και τους καταρτιζόμενους ως ελλειπείς αναφορικά κυρίως με τις υποδομές, το ανθρώπινο δυναμικό και το νομοθετικό πλαίσιο. Μάλιστα το ποσοστό των καταρτιζόμενων που απάντησαν ότι δεν έχουν γνώμη/γνώση γύρω από το θέμα, δεν περνά απαρατήρητο. Επιπλέον το προσωπικό των τριών φορέων επισημαίνει ότι η επιτυχία υλοποίησης των προγραμμάτων εξαρτάται από τη δυνατότητα ‘αποκεντρωτικής’ λήψης αποφάσεων, δηλαδή από τον τρόπο που η διοικητική ιεραρχία μέσα σε ένα φορέα διαμορφώνει την κλίμακα των παρεμβάσεων εκ μέρους των συντονιστών, των εκπαιδευτών και των καταρτιζόμενων ακόμη. Παρατηρήσαμε ότι για το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης του πανεπιστημίου της έρευνάς μας, οι ευκαιρίες εκτεταμένης παρέμβασης από το εκπαιδευτικό προσωπικό στο σχεδιασμό των προγραμμάτων είναι περιορισμένες συγκριτικά με εκείνες τις οποίες περιέγραψαν ότι έχουν οι εργαζόμενοι και οι πάροχοι των δύο ιδιωτικών εταιρειών. Ακόμη το δίκτυο των συνεργασιών ενός φορέα φαίνεται να συμβάλλει εν μέρει στην αποτελεσματικότητα, και πρώτα από όλα, στο φάσμα των υλοποιούμενων προγραμμάτων. Επίσης παρατηρούμε ότι η και οι τρεις φορείς, περισσότερο οι δύο ιδιωτικοί, αποδίδουν έμφαση στο πρακτικό υπόβαθρο των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Οι καταρτιζόμενοι απαντούν ότι θα επεδίωκαν μελλοντικά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα με περιεχόμενο στηριγμένο στην επίλυση προβλημάτων και την πρακτική εξάσκηση. Επιπλέον η πολύ μεγάλη επιρροή που, σύμφωνα με τις απαντήσεις των καταρτιζόμενων, ασκούν οι εκπαιδευτές, είναι ένα ακόμη ζήτημα μεταξύ των προαναφερόμενων, που ίσως χρειάζεται να μετατοπίσει το ενδιαφέρον μας σε διευρυμένους παράγοντες οι οποίοι έχουν σημασία για τον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αρχικά το ότι πλέον μιλάμε ως ένα βαθμό για ανάγκες, προσδοκίες, κίνητρα και επιθυμίες του ατόμου γενικότερα. Στη συνέχεια το ότι οι αλλαγές στο οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο είναι ταχύτατες και έχουν αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την αξία της εκπαίδευσης και στον τρόπο που τη συνδέουν με τους διαφορετικούς τομείς της ζωής τους.

Οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στηρίζονται στις παραπάνω διαπιστώσεις για τις ευκαιρίες που ενδεχομένως έχει η δια βίου εκπαίδευση εφόσον μελετηθεί ως ένα πεδίο με

δυνατότητες που να ανταποκρίνεται σε επίκαιρες και μη κοινωνικές ανάγκες και ως μία δυναμική επιλογή που κάνει είτε μία χώρα, είτε μία τοπική κοινωνία, είτε το άτομο.

8.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές των ατόμων χρειάζεται να εξετάσουμε εάν επηρεάζονται από την επιλογή τους σε οποιοδήποτε ηλικιακό στάδιο του βίου τους να περάσουν τις πόρτες και των τριών μορφών εκπαίδευσης. Είναι αναγκαία η αφήγηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών εμπειριών των ατόμων για διάφορους λόγους. Μπορούμε να αναρωτηθούμε καταρχάς για το νόημα των λέξεων «δια βίου». Αφορά, άραγε, μόνο την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης ή μόνο τον επαγγελματικό βίο; Χρειάζεται να παρατηρήσουμε περισσότερο την έννοια του χρόνου στη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση για να μελετηθεί η συμμετοχή των ατόμων σε αυτή από την οπτική της ηλικίας αλλά και του καθημερινού χρόνου που αφιερώνεται στην εργασία, στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και στην προσωπική/ιδιωτική ζωή. Επιπλέον όσον αφορά τον επίκαιρο χαρακτήρα των προγραμμάτων, με την έννοια της διασύνδεσής τους με τις τρέχουσες ανάγκες της αγοράς εργασίας, φαίνεται ότι ο χρόνος μεταφράζεται στο εφήμερο, τη στιγμή που θα μπορούσαμε να αναρωτηθούμε εάν το επίκαιρο είναι γνώση και ικανότητα που έχει προστιθέμενη αξία μέσα στο χρόνο και αξιοποιείται εκ νέου από το άτομο κάνοντάς αυτή τη γνώση βίωμα.

Η εξυπηρέτηση της επαγγελματικής διάστασης του βίου φάνηκε από τις απόψεις του συνόλου των συμμετεχόντων να συνδέεται με άλλες σημαντικές όψεις της ζωής του ατόμου, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις και η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Η διερεύνηση αυτών των προσδοκιών θα μπορούσε να φέρει τη δια βίου εκπαίδευση ενώπιον μίας γλώσσας μαθησιακής κουλτούρας. Εύλογο είναι ίσως το ερώτημα εάν σε περιόδους πολλαπλής κρίσης οι απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων είχαν σημασία σχετικά με τη συμπεριφορά, τις στάσεις και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια υλοποίησης προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ακόμη και το απρόβλεπτο σε απόψεις είναι ενδιαφέρον αντικείμενο διερεύνησης γιατί κατασκευάζει και άλλες σημασίες της δια βίου εκπαίδευσης.

Η προσωπική αφήγηση των εμπλεκόμενων στα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι σημαντική για να ανοίξει και ο σχετικός δημόσιος διάλογος. Η διαμόρφωση του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης αφορά πλέον σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, σε εθελοντικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις και αναμφίβολα επηρεάζεται από σχετικές δράσεις της Κοινωνίας των Πολιτών. Θα ήταν σημαντική η προσέγγιση όλων αυτών δρώντων προκειμένου να μελετηθεί ο τρόπος και η αιτία της δράσης τους στον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης.

Παράλληλα θα ήταν πρόσφορη η κριτική εξέταση της ιστορίας της εκπαίδευσης σε μία χώρα, εν προκειμένω της Ελλάδας. Θα μπορούσε να αναδείξει ποια σημασία έχει δοθεί

στη δια βίου εκπαίδευση και ποιες είναι οι προοπτικές που έχουν αξιοποιηθεί λίγο, πολύ ή καθόλου όσον αφορά τις πολιτικές, τις δομές, τα προγράμματα και το ανθρώπινο δυναμικό.

Ένα ακόμη ζήτημα το οποίο θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω μέσω εμπειρικών παραδειγμάτων είναι εκείνο της επίτευξης της κοινωνικής συνοχής. Όσον αφορά τον παράγοντα της κοινωνικής ενσωμάτωσης στον οποίο επικεντρώνεται, τουλάχιστον μέχρι στιγμής, η ευρωπαϊκή επιστημονική κοινότητα, χρειάζεται να περιβληθεί με πολυεπίπεδες αφηγήσεις όλων όσων 'συναντιούνται' στο χώρο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Τα ερωτήματα σχετικά με την κοινωνική ενσωμάτωση και κατ' επέκταση με την κοινωνική συνοχή που μπορεί να πετύχει η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση χρειάζεται να αυξηθούν. Είναι αναγκαίος ο προσανατολισμός στο ανθρώπινο δυναμικό, στις κοινωνικές ομάδες, στις δομές, στα προγράμματα, στο χώρο και το χρόνο προκειμένου να δοθούν περισσότερα παραδείγματα πρώτα από όλα για την ευρύτητα των στόχων της κοινωνικής συνοχής: σε ποιο βαθμό είναι ή χρειάζεται να είναι συγχρόνως παιδαγωγικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί και πολιτικοί. Επιπλέον χρειάζεται να διερευνηθεί αν η εκπαίδευση είναι το κλειδί με το οποίο θα μπορούσαμε να διεισδύσουμε σε φαινόμενα που αντιστρατεύονται την κοινωνική ενσωμάτωση και την εναλλακτικότητα τρόπων πρόσβασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η επιδίωξη της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν αρκεί για να παρατηρήσουμε τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει σε άλλες πτυχές της ζωής του ατόμου. Ακόμη και η καθεαυτή ικανότητα επαγγελματικής ανάπτυξης χρειάζεται να διερευνηθεί στο χώρο όπου είναι αναγκαία, δηλαδή στο περιβάλλον όπου καθημερινά εξασκούν τις επαγγελματικές τους ικανότητες τα άτομα προκειμένου να αναδειχθούν οι υλικές και ανθρώπινες συνθήκες που επηρεάζουν αυτή την εξάσκηση. Παράλληλα η κοινωνική συνοχή χρειάζεται να μελετηθεί μέσα από παραδείγματα που αφορούν τη δράση του ατόμου σε άλλα πλαίσια, όπως αυτό της τοπικής κοινωνίας στην οποία καθημερινά δραστηριοποιείται. Απόψεις για το βαθμό συμμετοχής στη ζωή της κοινότητας, διερεύνηση τοπικών δομών και προσφερόμενων προγραμμάτων τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και η προσέγγιση ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού θα μπορούσαν να δώσουν την εικόνα του βαθμού συνοχής μίας συγκεκριμένης τοπικής κοινωνίας και να καταδείξουν προβλήματα προς επίλυση ή θετικά σημεία προς ενίσχυση. Η έννοια της ενεργού πολιτειότητας είναι συνυφασμένη με την κοινωνική συνοχή και τοποθετεί την εναργή επίδρασή της έξω από τα στενά όρια του ρόλου ενός ατόμου ως εργαζόμενου και μόνο.

Η εξέταση του ρόλου των διαμορφωτών και των πάροχων δια βίου εκπαίδευσης θα μπορούσε να καταδείξει τις δυνατότητές τους ως ευέλικτων σωμάτων γνώσης και δράσης. Η επέκταση του ρόλου τους ως υποστηρικτών δικτύων μάθησης με σκοπό την ενημέρωση και την υποστήριξη δομών και προγραμμάτων γύρω από θέματα εκπαίδευσης, απασχόλησης, προσωπικής βελτίωσης, ψυχαγωγίας, εθελοντικής δράσης ή κοινωνικής συμμετοχής θα

μπορούσε να αποτελέσει το ενδιαφέρον μίας έρευνας που στόχο θα είχε την παρέμβαση στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου.

Η μελέτη των συστημάτων πιστοποίησης προσόντων και αξιολόγησης των διάφορων μορφών μάθησης είναι επίσης αναγκαία ώστε να αναδειχθεί ο βαθμός που ικανοποιούν τις απαιτήσεις και τους στόχους όλων όσοι εμπλέκονται στη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση και ο ρόλος τους στη διαμόρφωση του πεδίου.

Οι παραπάνω προτάσεις για περαιτέρω έρευνα του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ενδεικτικές. Ωστόσο υπογραμμίζουν τη σημασία να μελετηθεί ο τομέας στις διαστάσεις εκείνες που φωτίζουν τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνονται οι ευκαιρίες συμμετοχής των ατόμων και πολύ περισσότερο τους παράγοντες που εμποδίζουν την πρόσβαση σε δομές και προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου αυτή να γίνει ευκαιρία συμμετοχής. Η έμφαση στις πολιτικές, στις υπάρχουσες υποδομές, στα προγράμματα, σε ομάδες-στόχους και στην ποιότητα πιστοποίησης είναι τόσο σημαντική όσο σημαντική είναι η αποφυγή μίας στείρας έμφασης σε μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες που εξαντλείται σε ρητορικές και άγονες εξαγγελίες. Υπάρχει η ανάγκη ανακατασκευής μοντέλων συμμετοχής και παρέμβασης, ιδιαίτερα σε περιόδους πολυεπίπεδης κρίσης.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα βασικά σημεία στα οποία αναπτύχθηκε η συζήτηση γύρω από τα δεδομένα της εμπειρικής προσέγγισης του μελετώμενου θέματος της έρευνας.

Παράρτημα Ι

- **Φορείς Διοίκησης Δια Βίου Μάθησης:**

- 1.Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
- 2.Υπηρεσιακές Μονάδες των Περιφερειών που ασκούν αρμοδιότητες ΔΒΜ
- 3.Υπηρεσιακές Μονάδες των Δήμων που ασκούν αρμοδιότητες ΔΒΜ
- 4.Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ)
- 5.Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ)

- **Φορείς Παροχής Δια Βίου Μάθησης:**

- 1.Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)
- 2.Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
- 3.Κέντρα Μεταλκειακής Εκπαίδευσης και τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών
- 4.λοιπές δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης
5. Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ)
- 6.φορείς παροχής υπηρεσιών γενικής (τυπικής και μη τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, στους οποίους περιλαμβάνονται κοινωνικοί, θρησκευτικοί και πολιτιστικοί φορείς, καθώς και δομές παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και οι Σχολές Γονέων
- 7.φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού
- 8.Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση (ΚΠΑ) κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες διά βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού
- 9.φορείς του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα που παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του δημόσιου και του 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
- 10.φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ, τους οποίους συνιστούν οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών που συνυπογράφουν την εθνική συλλογική σύμβαση εργασία
- 11.φορείς άτυπης μάθησης

- **Σύμφωνα με το άρθρο 5 του ν.3879/2010, συγκροτούνται και λειτουργούν τα παρακάτω συλλογικά όργανα διά βίου μάθησης και σύνδεσης με την απασχόληση:**

- 1.Σύνοδος Διά Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση
- 2.Συμβούλιο Διά Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση
- 3.Διαρκής Διάσκεψη Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων

- **Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης**

Στο πλαίσιο του Εθνικού Δικτύου ασκούνται βασικές λειτουργίες (αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και γενική εκπαίδευση ενηλίκων) και υποστηρικτικές λειτουργίες (διερεύνηση αναγκών, συμβουλευτική – προσανατολισμός, πιστοποιήσεις εισροών και εκροών, αναγνώριση προσόντων, κ.ά.) σχετικές με την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων

Τα πρότυπα και τα μέσα για τη λειτουργία και την ανάπτυξη του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης είναι κυρίως:

- 1.το Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης
- 2.τα πρότυπα και οι προδιαγραφές που αφορούν στις δομές, στα περιγράμματα, στα
- 3.προγράμματα και στους εκπαιδευτές επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων
- 4.το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων
- 5.τα μητρώα του Δικτύου
- 6.τα έγγραφα του Ευρωδιαβατηρίου (Europass)
- 7.τα μέσα διασφάλισης της ποιότητας
- 8.τα κίνητρα διά βίου μάθησης
- 9.το Πρόγραμμα Εφαρμογής
- 10.οι προγραμματικές συμβάσεις διά βίου μάθησης

Παράρτημα Β

Σχεδιάγραμμα εμπειρικής προσέγγισης

ΦΟΡΕΙΣ			
ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ			ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΔΗΜΟΣΙΟΙ	ΙΔΙΩΤΙΚΟΙ	ΜΗ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	αυτοδιαχειριζόμενοι χώροι
οργανισμοί/υπηρεσίες, ΑΕΙ & ΤΕΙ (κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, θερινό σχολείο, προγράμματα e-learning), σχολεία πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπ/σης, δημοτικά ελεύθερα πανεπιστήμια, βιβλιοθήκες, κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, ΟΑΕΔ, πρεσβείες	εταιρείες/επιχειρήσεις, ιδιωτικά σχολεία, κολέγια, εκπ/κοί οργανισμοί, εκπ/κά κέντρα, ΙΕΚ, εκδοτικοί οίκοι, μουσεία, εργαστήρια ελευθέρων σπουδών, ιδρύματα τέχνης και πολιτισμού, συμβουλευτικά κέντρα, θεραπευτικά κέντρα, επιστημονικά ινστιτούτα επιμόρφωσης, φροντιστήρια μέσης εκπ/σης, επαγγελματικοί χώροι, start-ups/weekend universities	οργανώσεις με μορφή παγκόσμιων κινημάτων, εθελοντικές οργανώσεις, τοπικά δίκτυα, φόρουμ	

Αποδέκτες/ ενδιαφερόμενοι

εργαζόμενοι, άνεργοι, επαγγελματίες, εκπαιδευτικοί, φοιτητές, μαθητές, γονείς, φορείς (π.χ. τοπικής αυτοδιοίκησης), σύλλογοι (π.χ. επαγγελματιών, γονέων)

Επικέντρωση δεξιοτήτων		
επαγγελματικά προσόντα/συμβουλευτική καριέρας/επαγγ.προσανατολισμός	ελεύθερος χρόνος	διαχείριση αλλαγής σε νέα περιβάλλοντα, π.χ θεσμικό, οικονομικό/μάνατζμεντ
προσωπικότητα/προσωπική εξέλιξη/απόκτηση ταυτότητας	ιδιότητα του πολίτη/κοινωνικός ρόλος	υγεία/πρόληψη
δημιουργική απασχόληση	εθελοντισμός	κοινωνική ένταξη/κοινωνικός αποκλεισμός/ ανθρώπινο & κοινωνικό κεφάλαιο

Τρόποι απόκτησης δεξιοτήτων			
συμβουλευτική	επιμορφωτικά σεμινάρια	θεματικά συνέδρια	workshops
ταχύρρυθμα προγράμματα	ημερίδες/διαλέξεις	βιωματικά εργαστήρια	πρακτική άσκηση

Γνωρίσματα φορέων			
προτεραιότητες/στόχοι	σε ποιους απευθύνονται/τρόπος «επιλογής» των καταρτιζόμενων	βαθμός ανταπόκρισης των ενδιαφερόμενων	δυνατότητα πιστοποίησης της παρεχόμενης γνώσης
περιεχόμενο/διάρκεια/αξιολόγηση ποιότητας της επιμόρφωσης	ποιοι διδάσκουν	είδος δεξιοτήτων/γνώσης	συνθήκες που επιτείνουν τη στρατολόγησή τους/βαθμός επίγνωσης του ρόλου τους
προοπτικές συνεργασίας με φάσμα δρώντων/φορέων	βαθμός τροφοδότησης των πρακτικών τους από διεθνή/ευρωπαϊκά/τοπικά δεδομένα	τι αναμένουν μελλοντικά/αντιλήψεις για τις μεταβολές στο κοινωνικό & πολιτισμικό πεδίο	μάθηση; εκπ/ση;...ή «κατανάλωση»;

Γνωρίσματα συμμετεχόντων/ εκπαιδευομένων		
μορφωτικό επίπεδο	ηλικία	στόχοι/επιδιώξεις/προσδοκίες
φύλο	χρονικό διάστημα	ανταπόκριση εκπ/σης σε στόχους
πλαίσιο δεξιοτήτων (επάγγελμα; ελεύθερος χρόνος; ανάγκες περαιτέρω εκπ/σης; αυτοπραγμάτωση; συμμετοχή στα κοινωνικά; ευελιξία προσαρμογής σε νέα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα;)	επιλογή είδους φορέα/ γιατί;	συμμετοχή «ελεύθερη»; κατόπιν «πίεσεως»;
περιεχόμενο/διάρκεια επιμόρφωσης	οπτική ανοιχτότητας των πεδίων μάθησης/ ευέλικτη δραστηριοποίηση σε πεδία μάθησης πλέον προσφερόμενα πιο “ανοιχτά”	μαθαίνω; εκπαιδεύομαι; «αγοράζω» γνώση;

Παράρτημα ΙΙΙ

Πρωτόκολλα συνεντεύξεων με τους συντονιστές/πάροχους των φορέων

Εκφώνηση: Σας ευχαριστώ θερμά για την προθυμία σας να μου παραχωρήσετε αυτή τη συνέντευξη για τις ανάγκες της διπλωματικής μου εργασίας. Είναι μία προσπάθεια να μελετηθεί η δια βίου μάθηση σήμερα στην Ελλάδα.

Η γνώμη σας είναι σημαντική διότι ο φορέας σας οργανώνει ποικιλία προγραμμάτων και εκτιμώ ότι παίζετε καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της ιδέας της δια βίου μάθησης.

Θα σας απευθύνω κάποιες ερωτήσεις για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο οργανισμός σας και υλοποιεί τα προγράμματά του.

Πρώτος άξονας

Σκοπός λειτουργίας του φορέα ως προς την κατάρτιση
1.Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τους λόγους οι οποίοι σας οδήγησαν στην απόφαση να ασχοληθείτε με τη σχεδίαση και την παροχή προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης;
2. Πώς θα περιγράφατε το βασικό κίνητρο της εμπλοκή σας στον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης; Ήταν, για παράδειγμα, ανάγκη για νέα επαγγελματική διέξοδο, για ικανοποίηση επαγγελματικών φιλοδοξιών ή πρόκειται για διορατική ματιά στο τι χρειάζεται και απαιτεί η αγορά εργασίας σήμερα; Ήταν κάτι άλλο;
3. Θα ήθελα να μου πείτε εάν, σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τις αποφάσεις, τις επιλογές και τη λειτουργία του οργανισμού σας.
4. Σε ποιες ομάδες του πληθυσμού απευθύνεστε; Απευθύνεστε σε νέους, σε γυναίκες, σε άνεργους, σε ιδιωτικές επιχειρήσεις ή δημόσιους οργανισμούς που ενδιαφέρονται να καταρτίσουν το προσωπικό τους; Είναι κάποια από αυτές τις ομάδες κυρίαρχη; Πόσο αλλάζει ποσοτικά ή ποιοτικά η υπεροχή μίας ομάδας ανάλογα με το χρόνο και τις περιστάσεις;

Δεύτερος άξονας

Η σχέση του ευρύτερου περιβάλλοντος με το φορέα
1.Οι αλλαγές στο οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο είναι ταχύτατες. Πιστεύετε ότι έχουν αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την αξία της εκπαίδευσης και στον τρόπο που τη συνδέουν με τους διαφορετικούς τομείς της ζωής τους; Για παράδειγμα με τον ελεύθερο χρόνο τους ή με τη διαχείριση της ιδιωτικής τους ζωής που μπορεί να αφορά την εργασία, τα οικογενειακά θέματα;
2.Νομίζετε ότι η πολυπλοκότητα που διακρίνει τη σχέση ανάμεσα στην αγορά εργασίας και την εκπαίδευση δημιουργεί συνθήκες αβεβαιότητας και περιθωριοποίησης ατόμων και ομάδων, ή τους ενεργοποιεί να αναζητήσουν ενδιαφέρουσες προκλήσεις;
3. Σε ποιο βαθμό βλέπετε να υπάρχει συνεργασία μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων στην παροχή δια βίου εκπαίδευσης; Πώς το κρίνετε;
4.Θεωρείτε ότι η πολιτεία ή άλλοι φορείς σήμερα ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τα άτομα να έχουν συμμετοχή σε διάφορα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης; Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι υπάρχει πραγματικός διάλογος για αυτό το θέμα μεταξύ του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα;
5. Θεωρείτε ότι η γνώση που προσφέρουν οι διάφοροι φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να πιστοποιείται σε κάθε περίπτωση; Αν ναι, για ποιους λόγους; Αν όχι, θα μπορούσατε να μου αναφέρετε κάποιες βασικές προϋποθέσεις για να υπάρξει ένα διαβαθμισμένο πλαίσιο πιστοποίησης;
6. Ποιος είναι ο φορέας που παρέχει την πιστοποίηση των δικών σας προγραμμάτων;

Τρίτος άξονας

Το προφίλ των καταρτιζόμενων και η σχέση με το φορέα
1.Θεωρείτε ότι τα προγράμματά σας είναι ευρέως γνωστά; Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από το κοινό για τα προγράμματα; Σε τι βαθμό και με ποιον τρόπο τα άτομα αναζητούν σχετικές πληροφορίες;
2. Συμμετέχουν περισσότερο άντρες ή γυναίκες;
3. Ποιες είναι οι ηλικίες που προσελκύονται περισσότερο από τα προγράμματά σας; Γιατί, νομίζετε, ότι επιλέγουν τα δικά σας προγράμματα;
4. Η διευρυμένη έννοια της εκπαίδευσης που προωθεί η ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης νομίζετε ότι επηρεάζει την καθημερινή και την επαγγελματική ζωή των ατόμων; Πώς πιστεύετε ότι διαχειρίζονται τα άτομα την ανάγκη να συνδυάσουν την εργασία με την εκπαίδευση και του φόρτου που,

ενδεχομένως, προκύπτει από αυτό;
5. Θεωρείτε ότι η βελτίωση των ικανοτήτων δημιουργεί τις συνθήκες για σταθερή εργασία;
6. Έχετε διαπιστώσει αλλαγές στους καταρτιζόμενους από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα δια βίου εκπαίδευσης ως προς τα συναισθήματά τους και τις προσδοκίες τους; Πώς εκδηλώνονται αυτές οι αλλαγές στη συμπεριφορά τους, π.χ. μιλούν με ενθουσιασμό, αποφασίζουν να κάνουν περαιτέρω σπουδές;

Τέταρτος άξονας

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτών
1. Ποιος είναι ο αριθμός του εκπαιδευτικού προσωπικού και ποια είναι τα προσόντα που εσείς αναγνωρίζετε ως σημαντικά προκειμένου να τους επιλέξετε;
2. Προβλέπετε διαδικασίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια στα καθήκοντα και στο ρόλο του εκπαιδευτή;
3. Θα μπορούσατε να περιγράψετε τον κύριο ρόλο των εκπαιδευτών που απασχολούνται στο φορέα σας; Συμμετέχει το εκπαιδευτικό προσωπικό στη διαμόρφωση των προγραμμάτων ή επιφορτίζεται αποκλειστικά με το έργο της υλοποίησης;
4. Θεωρείτε σημαντικό να δημιουργούνται σχέσεις συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και να διατηρείται ένας ανοιχτός διάλογος επικοινωνίας με το φορέα; Με ποιους τρόπους προωθείτε εσείς αυτή την ιδέα της συνεργασίας;
5. Ενθαρρύνετε το εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχουν σε ευρύτερα επαγγελματικά δίκτυα ή σε προγράμματα ανταλλαγών ή σε άλλες σχετικές δράσεις;
6. Υπάρχουν διαδικασίες αξιολόγησης της ποιότητας του παρεχόμενου έργου από το εκπαιδευτικό προσωπικό; Ποιες διαδικασίες ακολουθείτε ακριβώς;

Πέμπτος άξονας

Τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης
1. Ποια είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που εσείς υλοποιείτε αναφορικά με το περιεχόμενό τους, τους βασικούς τους στόχους και τη χρονική τους διάρκεια; Θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα ενδεικτικό παράδειγμα;

2. Σε ποιο βαθμό επιδιώκετε ο αριθμός και το περιεχόμενο των προγραμμάτων να δίνουν τη δυνατότητα γκάμας επιλογών στα άτομα που έρχονται στο φορέα σας ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες που μπορεί να έχουν;
3. Αξιοποιείτε τη μαθησιακή εμπειρία και τις ανάγκες των καταρτιζόμενων για τη διαμόρφωση και την ανατροφοδότηση του σχεδιασμού και της οργάνωσης των προγραμμάτων σας; Με ποιον τρόπο κάνετε διάγνωση των αναγκών και των εμπειριών τους;
4. Στην περίπτωση υλοποίησης νέων προγραμμάτων τι άλλο λαμβάνεται υπόψη;
5. Αν είχατε τη δυνατότητα να διευρύνετε τις δραστηριότητές σας στον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης τι άλλου είδους προγράμματα θα αναπτύσσατε πέρα από τα όρια της κατάρτισης; Για παράδειγμα θα σας ενδιέφερε η ανάπτυξη προγραμμάτων διαχείρισης ζητημάτων υγείας ή ελεύθερου χρόνου;
6. Από την εμπειρίας σας, το κόστος συμμετοχής στα προγράμματά σας επηρεάζει τη δυνατότητα συμμετοχής σε αυτά; Πώς χειρίζεται ο φορέας το ζήτημα του κόστους με δεδομένη και την οικονομική κρίση; Με ποιους τρόπους διευκολύνετε τους ενδιαφερόμενους ώστε να καθίσταται δυνατή η συμμετοχή τους;
7. Καλλιεργείτε σχέσεις συνεργασίας με αντίστοιχους φορείς δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το εξωτερικό; Θα μπορούσατε να μου δώσετε ορισμένα παραδείγματα;

Έκτος άξονας

Προσδοκίες για το μέλλον
1. Είναι στα άμεσα σχέδιά σας να εμπλουτίσετε τα προγράμματά σας; Σε τι άξονες θα στηρίζετε την προσπάθεια αυτή;
2. Τι στρατηγικές επικοινωνίας διαθέτει ο φορέας σας για την προσέλκυση περισσότερων ατόμων ή οργανισμών;
3. Επιδιώκετε να επεκτείνετε τις συνεργασίες σας; Αν ναι με ποιους άλλους φορείς, με ποιους τρόπους και για ποιους ακριβώς λόγους;
4. Πώς θα περιγράφατε τις προοπτικές του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα τα επόμενα χρόνια;

Έβδομος άξονας

Έννοιες και στάσεις
1. Ποιο περιεχόμενο θα αποδίδατε στην έννοια «καριέρα» και πώς αντιλαμβάνεστε τη «στρατηγική καριέρας»;
2. Τι σημαίνει για εσάς «καινοτομία» στο χώρο εργασίας; Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;
3. Στις σημερινές συνθήκες αντιλαμβάνεστε τη διεκδίκηση μιας θέσης στην εκπαίδευση και την εργασία περισσότερο ως δικαίωμα ή ως ευκαιρία; Πρακτικά πώς αντικατοπτρίζεται η ανάλογη οπτική στα προγράμματά σας;

Δελτίο προσωπικών στοιχείων

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: κάτω των είκοσι

20-30

30-40

40-50

50-60

άνω των 60

Σπουδές/Κατάρτιση:

Πτυχίο/-α :

.....

.....

Ειδικότητα :

.....

.....

Επιμόρφωση :

.....
.....

Εργασιακή εμπειρία:
.....
.....

Δραστηριοποίηση στο φορέα

Θέση στο φορέα :
.....

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

(Παρακαλώ υπογραμμίστε την κατάλληλη επιλογή)

Διάστημα δραστηριοποίησης στο φορέα :

Εργασιακή σχέση με άλλους φορείς δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης :

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

Παράλληλη επαγγελματική ενασχόληση :

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

Κωδικός αριθμός συνέντευξης: ... (συμπληρώνεται από τον ερευνητή)

Παράρτημα IV

Πρωτόκολλα συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτές των φορέων

Εκφώνηση: Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω θερμά για την πολύτιμη συμμετοχή σας στην έρευνα. Το εκπαιδευτικό δυναμικό των φορέων κατάρτισης έχει, κατά τη γνώμη μου ιδιαίτερο βάρος, και χρειάζοταν να συμπεριληφθεί στην έρευνα. Η εμπειρία, η δημιουργικότητα, οι επαγγελματικές ανησυχίες και η αμφίδρομη σχέση με τα καταρτιζόμενα άτομα είναι στοιχεία που αξίζουν το ερευνητικό ενδιαφέρον. Η δια βίου μάθηση είναι μια καινούρια πραγματικότητα που διαμορφώνεται με ανθρώπινο υλικό την καθημερινή πρακτική, τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις ανθρώπων σε ένα πεδίο που παραμένει ακόμη νευραλγικό και είναι η εκπαίδευση που δυνητικά τουλάχιστον είναι πηγή ευκαιριών. Κατά συνέπεια η συνομιλία μας θα εστιάσει σε παράγοντες όπως το επαγγελματικό σας προφίλ, στη σχέση σας με τους καταρτιζόμενους, σε πτυχές των παρεχόμενων προγραμμάτων και σε προσδοκίες για το μέλλον.

Πρώτος άξονας

Επαγγελματικό προφίλ
1. Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους επιλέξατε να ασκήσετε το συγκεκριμένο επάγγελμα;
2. Η διδακτική ιδιότητα είναι η μοναδική επαγγελματική σας ενασχόληση αυτό το διάστημα ή κάνετε και κάτι άλλο;
3. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τους τρόπους με τους οποίους εμπλουτίζετε τις επαγγελματικές σας δεξιότητες; Πόσο σημαντικό είναι για εσάς αλλά και για τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεστε;
4. Πώς αντιλαμβάνεστε, ή πώς θα θέλατε να αντιλαμβάνεστε τον επαγγελματικό ρόλο σας: ως συντονιστή, ως εμπνευστή, ως μεταδότη γνώσεων;
5. Αναφέρετε ένα στοιχείο το οποίο σας δημιουργεί ιδιαίτερο άγχος και ένα στοιχείο το οποίο σας προκαλεί ιδιαίτερη χαρά όσον αφορά άξονες του επαγγέλματός σας.
6. Δημιουργείτε δίκτυο ανταλλαγής πρακτικών με τους συναδέλφους σας ή με τους ιθύνοντες ευρύτερα του κλάδου σας;
7. Επιχειρείτε τη διάχυση των πρακτικών σας μέσω δημοσιεύσεων, έρευνας, παρουσίας στα ΜΜΕ, σε διάφορες περιοχές της χώρας ή του εξωτερικού;
8. Επιθυμείτε να μαθαίνετε στοιχεία της ζωής των καταρτιζόμενων; Νομίζετε ότι μία καλύτερη γνωριμία με τους καταρτιζόμενους έχει προστιθέμενη αξία για εσάς και για τους ίδιους;

9. Αντιλαμβάνεστε τη μάθηση ως διαρκή οικοδόμηση ή ως ένα περιστασιακό συμβάν με εργαλειακή αναφορά;
10. Η επαγγελματική αυτεπάρκεια ισοδυναμεί με την προσωπική αυτεπάρκεια; Τι νομίζετε;

Δεύτερος άξονας

Η προσέγγιση γνωρισμάτων των καταρτιζόμενων
1. Υποστηρίζεται ότι η αναβάθμιση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων στον επαγγελματικό τομέα χρειάζεται να συνδυάζεται με την καλύτερευση συνολικά των διάφορων πτυχών της ζωής ενός ατόμου, όπως είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις ή η σωματική και ψυχική υγεία. Εσείς τι πιστεύετε; Είναι κάτι που προωθείτε ή που θα θέλατε να προωθήσετε στα προγράμματα κατάρτισης;
2. Οι καταρτιζόμενοι έρχονται σε επαφή με πραγματικά κοινωνικά θέματα ώστε να αναδύονται οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους; Είναι, πιστεύετε, μέρος της μαθησιακής κουλτούρας; Επιτρέπει τρόπον τινά ένα είδος συμμετοχής στην καθημερινή εξέλιξη των πραγμάτων;
3. Από την εμπειρία σας, παρουσιάζουν, νομίζετε, διαφορές οι καταρτιζόμενοι με το αν παρακολουθούν ατομικό ή ομαδικό πρόγραμμα;
4. Με αφορμή ξανά την εμπειρία σας, παρουσιάζουν διαφορές, και τι είδους, άτομα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή με χαμηλές δεξιότητες ή σε μακροχρόνια ανεργία;
5. Η επικέντρωση στην ατομική επίδοση γεννά, κατά τη γνώμη σας, αθέμιτο ανταγωνισμό; Δημιουργεί τυχόν διχοτομικά σχήματα όπως «εγώ- ο άλλος», «εγώ- ο αντίπαλος»;
6. Οι καταρτιζόμενοι αναφέρουν εάν μοιράζονται την εμπειρία της διαδικασίας εκπαίδευσής τους με άλλους; Με την οικογένειά τους, τους φίλους τους, τους συναδέλφους τους;
7. Μέχρι ποιο βαθμό, κατά την άποψή σας, είναι ωφέλιμη η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης του καταρτιζόμενου; Υπάρχει η επίγνωση και εκ μέρους σας και εκ μέρους των καταρτιζόμενων ότι τα καθημερινά προβλήματα πλέον είναι τόσο σύνθετα που απαιτούν μεταξύ άλλων διαρκή ενημέρωση και αναπτυγμένη κριτική σκέψη;
8. Τι νομίζετε; Η ικανότητα έχει την ίδια σημασία με τη δεξιότητα;

Τρίτος άξονας

Η προσέγγιση διαστάσεων των παρεχόμενων προγραμμάτων
1. Τα προγράμματά σας αναπροσαρμόζονται λεπτομερώς ανάλογα με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των καταρτιζόμενων, όπως το φύλο, η ηλικία, οι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες;
2. Ο χώρος υλοποίησης των προγραμμάτων σας αξιολογείται ως προς την υλικοτεχνική του επάρκεια και το θετικό μαθησιακό κλίμα; Επιλέγετε η διάταξη του χώρου να διαφέρει με το αν το πρόγραμμα απευθύνεται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο;
3. Με ποια κριτήρια καθορίζετε το χρονικό διάστημα που διαρκούν τα προγράμματά σας; Στην περίπτωση υλοποίησης νέων προγραμμάτων τι άλλο λαμβάνεται υπόψη;
4. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τους παράγοντες τους οποίους αξιοποιείτε όταν φτιάχνετε το περιεχόμενο των προγραμμάτων σας; Υπάρχουν περισσότερο ή λιγότερο σημαντικοί;
5. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σας λαμβάνει υπόψη τα ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα της χώρας; Σε μία τέτοια περίπτωση συνεργάζεστε εσείς μεμονωμένα ή συνολικά ο φορέας με άλλους ανθρώπους ή οργανισμούς είτε του δημόσιου είτε του ιδιωτικού τομέα;
6. Νομίζετε ότι υπάρχει ανάγκη για ακόμη πιο εξειδικευμένα προγράμματα ή για πιο συνεκτικά προγράμματα; Φτάνει η βελτίωση των δεξιοτήτων ή ο ανθρώπινος παράγοντας χρειάζεται να αναλυθεί σε πιο πολλές διαστάσεις ώστε η εκπαίδευση και η κατάρτιση να απαντούν σε κοινωνικά αλλά και ατομικά προβλήματα;

Τέταρτος άξονας

Προσδοκίες για το μέλλον
1. Θα θέλατε να αλλάξει κάτι στο θεσμικό πλαίσιο της χώρας όσον αφορά τα είδη, τις δομές και τη μεθοδολογία της παρεχόμενης μάθησης; Ποια αλλαγή νομίζετε ότι θα βελτίωνε, για παράδειγμα, τις δομές της δια βίου μάθησης;
2. Ας έρθουμε σε ποιο προσωπικό επίπεδο. Θα θέλατε να αλλάξετε κάτι που αφορά τους καθημερινούς όρους της επαγγελματικής σας ζωής;
3. Με ποιον τρόπο νομίζετε ότι θα αναβαθμιζόταν η σχέση σας με τους καταρτιζόμενους; Υπάρχει κάποια κοινωνική ομάδα την οποία διαχειρίζεστε καλύτερα σε σχέση με μία άλλη;

Πέμπτος άξονας

Έννοιες και στάσεις
1. Τι ερμηνεία δίνετε στην έννοια «καριέρα» και πώς αντιλαμβάνεστε τη «στρατηγική καριέρας»;
2. Τι σημαίνει για εσάς «καινοτομία» στο χώρο εργασίας; Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;

Δελτίο προσωπικών στοιχείων

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία: κάτω των είκοσι

20-30

30-40

40-50

50-60

άνω των 60

Περιοχή διαμονής: νομός Αττικής

άλλος

Σπουδές/Κατάρτιση:

Πτυχίο/-α:

.....

.....

Ειδικότητα:

.....
Επιμόρφωση:

.....

.....

Εργασιακή εμπειρία:

.....

.....

.....

Διάστημα που εργάζεστε στον φορέα:

Εργασιακή κατάσταση: μόνιμος

συμβασιούχος

Κωδικός αριθμός συνέντευξης: (συμπληρώνεται από τον ερευνητή)

Παράρτημα V

- Συνέντευξη με τον πάροχο του φορέα B

Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τους λόγους οι οποίοι σας οδήγησαν στην απόφαση να ασχοληθείτε με τη σχεδίαση και την παροχή προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης;

Ο κύριος λόγος- να σου πω για όλα τα series που αποφασίσαμε σαν εταιρεία να βγάλουμε μπροστά - επειδή by default και η εταιρεία ασχολείται με εταιρείες εε... και το βασικό και πρωταρχικό κομμάτι που είχε ήτανε ένα μεγάλο job board για εύρεση εργασίας ανθρώπων οι οποίοι ψάχνουνε, αυτό που είχανε σαν όραμα τα παιδιά ήτανε να στηθεί και ένα κομμάτι το οποίο θα υπάρχει, και το εκπαιδευτικό, για κάποιους οι οποίοι μπαίνουνε σε εταιρείες τώρα και θέλανε κάποια έξτρα γνώση η οποία θα ήταν up-to-date. Εεε... όλοι οι εισηγητές και οι περισσότεροι που έχουμε είναι επαγγελματίες, δουλεύουν, είναι διευθυντές, είναι HR directors, είναι logistic managers, δηλαδή δεν έχουμε πάει σ' ένα κλασικό ακαδημαϊκό, έχουμε πάει στο πώς δουλεύει σήμερα η αγορά. Και εε... βάσει κρίσης, δυσκολιών, ενκολιών, whatever, εε... αυτό που μας ενδιαφέρει κατά κύριο λόγο είναι να πιάσουμε όλους τους τομείς, δηλαδή να έχουμε IT ανθρώπους, να 'χουμε ανθρώπους ανθρώπινου δυναμικού, πωλήσεις, τμήματα που είναι στο, άτομα που είναι στο PR, να πιάσουμε τον κλάδο των ξενοδοχείων – γιατί είναι πάρα πολύ σημαντικό- και εε... εκεί πέρα όλο αυτό το κομμάτι που λέμε εξυπηρέτηση, εε... ψυχολόγους, social media που είναι στα up του αυτή τη στιγμή, εε.. να μπορέσουμε να έχουμε τουλάχιστον κάτι να πούμε στην αγορά γι' αυτό το κομμάτι. Εεε... απ' όλα αυτά τα κομμάτια που βλέπεις εδώ πέρα εε... πραγματικά πιστεύουμε ότι έχουμε τους καλύτερους στην αγορά, οι οποίοι είναι εισηγητές, εε... και από το feedback μέχρι στιγμή που έχουμε, ok, είναι πάρα πολύ θετικό, πώς έρχεται ο κόσμος, πώς φεύγει, εε... με ενδιαφέρει την επόμενη ημέρα να πάει να κάνει κάτι μ' αυτό που πήρε. Και όχι μόνο όταν τελειώσει, και daily. Άρα όλο το βασίζουμε σ' ένα κομμάτι βιοματικό πέρα από το ένα εε... academic που το χρειάζεται μια γνώση... εε... θα φύγουνε να κάνουνε project, καλή ώρα όπως το έχεις, για να γυρίσουνε, να δώσουνε, να πάρουνε μια πιστοποίηση σ' αυτό το κομμάτι. Τις περισσότερες φορές τους προκαλούμε να πάρουνε project και μέσα από τις εταιρείες τους και να τα φέρουνε εδώ και να πάμε μαζί να φέρουμε ένα αποτέλεσμα, ώστε να έχει και μεγαλύτερη αξία γι' αυτούς, και εξελικτικά, και να βλέπει και η εταιρεία την αξία του να κάνει εκπαίδευση για κάποιο λόγο, και όχι γιατί είδα αυτό το course, μου την έδωσε και ήρθα. Εεε...

Υποθέτω, λοιπόν, ότι η προσπάθεια να δώσετε βιοματικό χαρακτήρα, όπως το λέτε, στα προγράμματά σας, ανανεώνει συνεχώς το ενδιαφέρον σας να ψάχνετε τον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης; Είναι και κίνητρο για καινούριες διεξόδους επαγγελματικές, είναι εε... και μια διορατική ματιά πάνω στην αγορά εργασίας; Στο τι χρειάζεται ένας εργοδότης τι ένας εργαζόμενος, ένας απασχολούμενος;

Ναι σαφέστατα. Είτε πρόκειται για personal development κομμάτια είτε σε οτιδήποτε αφορά τομείς μέσα σε μια εταιρεία εε... μας ενδιαφέρει να βλέπουμε life cases. Μ' αυτό δουλεύει η αγορά, αυτό το απαιτεί

τόρα, αυτό φωνάζει. Τα περισσότερα, και στα πανεπιστήμια αυτή τη στιγμή έχουν μείνει σ' ένα θεωρητικό υπόβαθρο με κάποιες εε... εργασίες, πέρα από την τελευταία, η οποία βασίζονται σε cases παλιά. Επειδή όλο αυτό αλλάζει και πρέπει να είμαστε flexible πάνω σ' αυτό το, σ' αυτές τις περιόδους που ζούμε, γι' αυτό υπάρχει αυτή η λογική. Έτσι γίνεται το design. Τώρα πώς μπαίνουμε στη διαδικασία ν' αποφασίσουμε τι θα γίνει, εε... τι courses θα βάλουμε μέσα, τι θ' αφήσουμε, τι θα βγάλουμε, αυτό είναι άλλο κομμάτι. Δεν ξέρω αν θες να μπο.

Θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα ενδεικτικό παράδειγμα;

Έχει ολόκληρο procedure για ποιο λόγο. Αυτή τη στιγμή δεν υπήρχε τόσο πολύ το εργατικό, το counseling, η νομοθεσία, δεν υπήρχε εε... τα νομικά για μη νομικούς, δεν υπήρχαν αυτά τα χρόνια και τώρα είναι ανάγκη να μπουνε. Άρα, ναι, ακολουθούμε, για να λέμε ότι είμαστε up-to-date, το trend της αγοράς.

Επομένως μπορεί να αλλάξει ένα πρόγραμμα ανάλογα με τη χρονική συγκυρία ή διάφορες άλλες περιστάσεις.

Σαφώς, σαφώς.

Θα σας πάω τώρα, μου δίνετε την ευκαιρία να σας ρωτήσω για δύο τύπου περιστάσεις. Η πρώτη αφορά την οικονομική κρίση. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους έχει επηρεάσει τις αποφάσεις σας, τις επιλογές σας και τη λειτουργία συνολικά του φορέα σας;

Έχει επηρεάσει πολύ το κομμάτι των ανοιχτών σεμιναρίων, γιατί ένας individual αυτή τη στιγμή δε βγάζει απ' την τσέπη να πάει να κάνει εκπαίδευση. Εντάξει είναι δύσκολο, εε... συνήθως στα open θα μας έρθουν άτομα από εταιρείες που θα τους το πληρώσουν με ΛΑΕΚ ή θα πάρουμε εκπαιδευτικά ενδοεταιρικά. Το κομμάτι της ενδοεταιρικής εκπαίδευσης εε... παραδόξως έχει περάσει οτιδήποτε είχαμε φανταστεί σε στόχο, εε... άρα η ανάγκη οι εταιρείες να εκπαιδεύουν τον κόσμο internal βάσει το culture που έχουν και tailor made εκπαιδευτικά είναι μεγάλη. Και εε... το trend δείχνει ότι έχει αρχίσει και ανεβαίνει πολύ και το B to C. Ίσως επειδή κάνουμε διαφοροποίηση; Ίσως επειδή έχει δημιουργηθεί ένα word of mouth γι' αυτό που υπάρχει αυτή τη στιγμή και το προωθούμε; Το trend είναι ανοδικό σ' αυτό το κομμάτι. Και βλέπω και ανθρώπους που έρχονται και που τα βάζουν απ' την τσέπη τους πια. Εεε... είναι ένα δείγμα για μας, γι' αυτό που κάνουμε.

Μάλιστα. Η δεύτερη αφορά στη μαθησιακή εμπειρία και τις ανάγκες των καταρτιζόμενων, αξιοποιούνται για την ανατροφοδότηση του σχεδιασμού των προγραμμάτων ή για την υλοποίηση νέων; Λαμβάνετε υπόψη σας κάτι που θέλουν οι καταρτιζόμενοι να ενσωματωθεί σε ένα πρόγραμμα;

Σαφέστατα. Δεν μπορώ να λέω ότι είμαι up-to-date χωρίς να το βάζω. Και δεν έχει να κάνει μόνο με μια ομάδα, μπαίνουμε και σε επίπεδο να υπάρχει και one to one. Εεε... γενικώς και η ιδιότητά μου και κάποιων ανθρώπων που ασχολούμαστε με το ίδιο κομμάτι εδώ πέρα, μας βοηθάει στο να κάνουμε focus πάνω στο άτομο, γιατί το να σου δώσω εσένα ένα structure generic πώς δουλεύει το customer service και τι είναι και ποια είναι τα κομμάτια, αν δεν το κάνω adapt πάνω στη δικιά σου ψυχολογία δε θα

φέρεις αποτέλεσμα. Εεε... να σου πω 1,2,3,4 θα τα ' ακούσεις σήμερα. Αύριο θα το κάνεις; Το ξεχνάνε, εεε... η εμπειρία μου δείχνει τα τελευταία χρόνια και σαν HR που ήμουνα, ότι ένα εκπαιδευτικό απλά structure, αν δεν το κάνει, εε... -εγώ το λέω, ok- αν δεν το εγκαταστήσεις μέσα στον άλλο, απλά δε θα το κάνει. Άρα η ερώτηση πάντα είναι, και στο κομμάτι ειδικά της εξυπηρέτησης πελατών που έχει να κάνει με εκπαίδευση- όχι σου είπα τι είναι εξυπηρέτηση- τι είναι εξυπηρέτηση για σένα, για να πάρω αυτό, να δω τι γίνεται μ' αυτό το πράγμα και να δω πώς θα στο δώσω ώστε να το έχεις στη συνέχεια.

Θέλετε, λοιπόν, αν κατάλαβα καλά, ο αριθμός και το περιεχόμενο των προγραμμάτων να δίνουν τη δυνατότητα επιλογής στα άτομα. Τι ταιριάζει στις ανάγκες τους και τις επιθυμίες τους πριν πάρουν την απόφαση να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ή όταν πια είναι μέσα σε αυτό.

Υπάρχει περίπτωση να ξεκινήσουμε μ' ένα βασικό κορμό εε... και να δημιουργήσουμε παρακλάδια απλά και μόνο να καλύψουμε κάτι το οποίο ενδεχομένως εμφανίστηκε τώρα. Και ήδη σήμερα που μιλάμε, επειδή εγώ έχω ένα εκπαιδευτικό, ζήτησα έξτρα ώρες από τους ανθρώπους να έρθουν εδώ για να κάνουμε κάτι που είναι up-to-date. Εεε... πάντα δίνουμε το structure, solutions, εεε... χειριζόμαστε ανάγκες και εεε... αν, εε... τα doubts τα συζητάμε στην επαφή με τον πελάτη. Εεε.. και μετά κάνουμε design, κάνουμε τα φίλτρα.

Ανιχνεύεται, δηλαδή, τυχόν ο αντίκτυπος των προγραμμάτων στην απόδοση των καταρτιζόμενων στον τομέα της επαγγελματικής τους δραστηριότητας ή και γενικότερα στη ζωή τους.

Θα μιλήσουμε με τον πελάτη, τον υποστηρίζουμε, τον ρωτάμε και, και εε...είναι εδώ είμαστε εδώ, είναι εκεί, είμαστε εκεί. Κατάλαβες; Πέρα από τα procedures που κάνουμε στην αξιολόγηση.

Σε ποιες ομάδες του πληθυσμού απευθύνεστε; Απευθύνεστε σε νέους, σε άνεργους, σε γυναίκες, σε ιδιωτικές επιχειρήσεις ή σε δημόσιους οργανισμούς που ενδιαφέρονται να καταρτίσουν το προσωπικό τους;

Χμ... έρχονται εε... είναι περίεργο το split. Εεε... έχει να κάνει ανάλογα και με το target group που μπορεί να καλύψει η θεματολογία.

Θα λέγατε ότι είναι μέχρι στιγμής κάποια ομάδα που προσελκύεται περισσότερο από τα προγράμματά σας;

Εεε... Εργαζόμενοι που τα πληρώνουν μόνοι τους. Αλλά έρχονται και φοιτητές. Υπάρχουν τίτλοι, όπως στα social media, trend αυτή τη στιγμή. Έρχονται φοιτητές. Και άτομα που τελειώνουν marketing, και, και, και...

Συμμετέχουν περισσότερο άντρες ή γυναίκες;

Δεν υπάρχει διαφορά σε άντρες και γυναίκες, το ποσοστό που παρακολουθεί. Υπήρχε ένα trend σε γυναίκες εε... σε οτιδήποτε έχει να κάνει με personal development, εε... αλλά όχι, έχει αρχίσει και ισορροπεί.

Από την εμπειρία σας, εντοπίζετε κάποιες διαφορές μεταξύ των καταρτιζόμενων που επιλέγουν ατομικά και με δική τους πρωτοβουλία να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα, και των ατόμων που προσέρχονται λόγω της επιλογής των εργοδοτών τους;

Εεε... Με πάτε στη σύνθεση της ομάδας... εεε... ναι.. δε μ' ενδιαφέρει γιατί είμαι εκπαιδευμένος σε συστημική προσέγγιση. Άρα by default το σύστημα το δημιουργούμε εμείς, βλέπουμε τις δυναμικές του υποσυστήματος και από' κει και πέρα οργανώνουμε έτσι και τις ομάδες ή αντίστοιχα ένα ατομικό πρόγραμμα. Με ενδιαφέρει η ανομοιογένεια όταν θέλω innovation project για να δω πώς σκέφτονται οι άνθρωποι, γιατί κάνουμε και behaviour analysis σε όλα τα training. Εεε... και μ' ενδιαφέρει η ομοιογένεια σε σύγκριση με την ανομοιογένεια σε αποτέλεσμα. Δηλαδή έχω βάλει ομάδες τελείως ανομοιογενείς με ομοιογενείς για να δω αν θα τρέξουν συγκεκριμένο project για να αξιολογήσω το result. Επειδή βρίσκομαι ήδη στο διδακτορικό και κάνω έρευνα στη συμπεριφορά όλο αυτό είναι data για μένα. Είναι πληροφορία. Άρα by default, ναι, το έχουμε αυτό μέσα στα εκπαιδευτικά.

Θεωρείτε ότι τα προγράμματά σας είναι ευρέως γνωστά; Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από το κοινό για τα προγράμματα; Σε τι βαθμό και με ποιον τρόπο τα άτομα αναζητούν σχετικές πληροφορίες;

Ναι είναι. Είναι τα open σεμινάρια, οι ημέρες καριέρας, οι εκδόσεις, τα social media και οι ευρύτερες συνεργασίες μας.

Αν είχατε τη δυνατότητα να διευρύνετε τις δραστηριότητές σας στον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης τι άλλου είδους προγράμματα θα αναπτύσσατε πέρα από τα όρια της κατάρτισης; Για παράδειγμα θα σας ενδιέφερε η ανάπτυξη προγραμμάτων διαχείρισης ζητημάτων υγείας ή ελεύθερου χρόνου ή ακόμη να απευθυνθείτε σε λεγόμενες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες;

Ναι τα κάνουμε αυτά. Έτσι κι αλλιώς αυτά είναι το άλλο μου κομμάτι. Αυτό είναι το δικό μου κομμάτι. Και κοιτάω σε ό,τι εκπαιδευτικό υπάρχει, και γι' αυτό συζητάω για το κομμάτι το βιοματικό, να μπαίνουνε μέσα. Σαφέστατα παίρνουμε το creativity του κόσμου μέσα απ' αυτές τις καταστάσεις, ώστε να περνάει καλά σε μία δουλειά για να είναι καλά αλλού, να περνάει καλά αλλού για να είναι καλά στη δουλειά. Εεε... το ψάχνουμε με τα διάφορα series, εεε... stress management, body language, dress code, προσωπική υγιεινή...εε.. ό,τι βρίσκει ο κόσμος στην καθημερινότητά του... και εεε.... χμ... το ψάχνουμε. Ήδη ασχολούμαστε, εε... είμαστε σε προγράμματα ανθρώπων με ψυχικές ασθένειες, και σ' αυτό το κομμάτι, εε... το θέμα εκπαίδευση είναι ένα, δεν ξέρω, είναι σαν τον αέρα που αναπνέουμε. Θεωρώ ότι κάθε άνθρωπος πρέπει να εξελίξει αυτό που υπάρχει, εε.. κι επειδή με τις θεωρίες δεν κάνουμε κύκλους σ' αυτή τη ζωή, ζούμε σ' ένα σπειροειδές σύμπαν, δεν υπάρχει περίπτωση, εεε... πρέπει ο κόσμος να σταματήσει να περνάει στο κεφάλι του εντολές για το τι δεν μπορεί να κάνει. Όλοι συζητάμε ότι κάνουμε κύκλους σ' αυτή τη ζωή. By default δεν κάνουμε κύκλους, γιατί όταν ξαναπάς στον κύκλο η γνώση που έχεις αποκτήσει από' δω πέρα είναι τελείως διαφορετική, άρα ποτέ δεν είσαι στο ίδιο σημείο. Είσαι εξελικτικός, θες δε θες, το θέμα είναι ποιος μπορεί να τ' αποδεχτεί για να πάει λίγο πιο' κει. Η γνώση ναι, είναι για να μοιράζεται. Και αυτό που θα πρέπει να φιλτραριστεί είναι αυτοί που το κάνουν. Και πώς εξελίσσονται αυτοί, σ' αυτό το κομμάτι.

Οι αλλαγές στο οικονομικό, το πολιτικό, το κοινωνικό επίπεδο, στο πολιτισμικό είναι ταχύτερες και απρόβλεπτες. Οπότε πιστεύετε ότι έχουν αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο ένας άνθρωπος αντιλαμβάνεται την αξία της εκπαίδευσης και τη συνδέει με διαφορετικούς τομείς της ζωής του. Τον ελεύθερο χρόνο του, τα οικογενειακά θέματα, το εργασιακό περιβάλλον του.

Ναι σαφέστατα. Θα σου φέρω ένα παράδειγμα, για την επίγνωση αυτή. Ένας άνθρωπος που είναι χωρίς δουλειά, άνεργος. Θα σου πω ότι κάνω delete όταν ακούω δικαιολογίες τύπου «δεν μπορώ να βρω δουλειά». Έχω μάθει από τη δουλειά μου, και στο ψυχοθεραπευτικό, ν' ακούω συνέχεια δικαιολογίες γιατί δεν μπορείς να κάνεις κάτι. Δε μ' ενδιαφέρει γιατί δεν μπορείς, μ' ενδιαφέρει τι μπορείς να κάνεις. Άρα είναι εκ φύσεως η δικαιολογία delete από μπροστά μου για να κάτσω να σκεφτώ αν μου πουν ότι εγώ έχω ένα θέμα, π.χ. οικογενειακό, ok αν είναι ανωτέρας βίας ή μη διαβάσματος, ok πάρε μία βδομάδα παραπάνω από τους άλλους και φέρ' το. Μέσα σε μια βδομάδα και μισή ωρίτσα ν' ασχοληθείς κάτι θα βρεις. Δε θέλει pressure, το περισσότερο, επειδή μένουμε στο κομμάτι το βιωματικό, γίνεται μέσα.

Είπατε ότι η εκπαίδευση είναι σαν ένα σπειροειδές σύμπαν, διαρκώς δηλαδή μας βοηθάει να εξελισσόμαστε σε όλους τους τομείς της ζωής μας. Νομίζετε ότι η πολυπλοκότητα που διακρίνει τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση ειδικότερα με την αγορά εργασίας, δημιουργεί συνθήκες αβεβαιότητας και περιθωριοποίησης ατόμων και ομάδων ή τους ενεργοποιεί να αναζητήσουν ενδιαφέρουσες προκλήσεις;

Η εκπαίδευση είναι η σημασία του καθένα, για τον εαυτό του, για τους άλλους. Πρέπει να κάτσεις και να το βρεις μόνος σου. Εεε... μπορείς να γίνεις ο leader του εαυτού σου με πολλή δουλειά, εε... τι μεταφράζεις σε τι..εε αυτό.

Πώς πιστεύετε ότι διαχειρίζονται τα άτομα την ανάγκη να συνδυάσουν την εργασία με την εκπαίδευση και του φόρτου που, ενδεχομένως, προκύπτει από αυτό;

Από τη στιγμή που κάνεις μια επιλογή και επειδή είμαστε οι άνθρωποι γεννημένοι για να γεννάμε δικαιολογίες, κάνω μία επιλογή να κάνω κάτι, και τη στιγμή που κάνω την επιλογή, παρόλο που ξέρω όλο το info, βλέπω στην πορεία ότι δεν είναι αυτό. Εεε... Σ' αυτό, επειδή είμαι, και ο τρόπος που εκπαιδευόμουν κι εγώ, ήμουνα άνθρωπος της συνέπειας, τη στιγμή που ήτανε στόχος, δεν μπορώ ν' ακούσω ότι, ναι, θ' ακούσω ότι είναι πολύ... και χτες που τους ζήτησα κάτι για σήμερα ήταν πολύ. Ok, εε... θες το αποτέλεσμα; ή θες τη δικαιολογία γι' αυτό; Δηλαδή για να τελειώσω κι εγώ κάτι χτες κοιμήθηκα τρεις η ώρα, ώστε να ετοιμάσω αυτό που θέλανε για να το πάρουνε σήμερα για να είναι ok. Άρα βρίσκεις χρόνο, επειδή είμαστε στο γραφείο από τις 9 μέχρι τις 11 το βράδυ κάθε μέρα. Βρίσκεις χρόνο. Κάποια στιγμή ναι, κάτι άλλο πρέπει ν' αφήσεις να κάνεις κάτι άλλο. Έχει να κάνει με τα priority. Δηλαδή σ' ένα HR Diploma που έχουμε τώρα, ναι έχουνε πρεσαριστεί. At the end of the day, το knowledge, όμως, να τους βλέπω να φεύγουνε, θα πούνε «ναι, πιάστηκα, έκανα, έδειξα», εε... εμένα αυτό μ' ενδιαφέρει. Δε μ' ενδιαφέρει να ρθουνε και να τους νταντέψω επειδή πληρώνουνε. Δεν έχω αυτή τη, τη... φιλοσοφία. Θα ρθεις, πληρώνεις, θα πάρεις περισσότερα από την αξία αυτού που πλήρωσες έτσι κι αλλιώς. Και θέλω να το κάνεις κι adapt αυτό. Δηλαδή κάποιες στιγμές για να δώσουμε και χαρτιά

θέλουμε να δούμε τι έχει γίνει μ' αυτό. Σε *personal development training*, σε κάποια που διδάσκω εγώ δεν παίρνουνε πιστοποίηση, αν δε δώ *results*. Για πολλούς και διάφορους λόγους, για να μη γίνει, εε... υπήρχε παλιά στην αγορά αυτό το κομμάτι, γιατί θυμάμαι αρκετά ΙΕΚ- γιατί είχα περάσει εισηγητής για λίγο, αλλά δεν άντεξα τη νοοτροπία- που δίνανε τα χαρτιά και μην τους πίεσεις, τους έχουμε εδώ και, και... εεε... έχω τελείως διαφορετική νοοτροπία για την εκπαίδευση. Με ενδιαφέρει να μάθουνε οι άνθρωποι να λύνουν προβλήματα και όχι ασκήσεις, γιατί η παιδεία και τα πανεπιστήμια σε βάζουν να λύνεις ασκήσεις κι όχι προβλήματα. Εεε... αν μπορώ να το κάνω μέσα απ' αυτό το πράγμα, θα το κάνω, και ήταν ο λόγος που ζαναμπήκα σε εταιρείες. Γιατί δε βρισκόμουνε Ελλάδα, πηγαίνομε Λονδίνο και εδώ. Εεε.. ήρθα με αυτή τη λογική και μ' αυτή τη συμφωνία.

Θεωρείτε ότι η βελτίωση των ικανοτήτων δημιουργεί τις συνθήκες για σταθερή εργασία; Από την εμπειρία σας μία τέτοια επιδίωξη έχει εργαλειακό χαρακτήρα ή πρόκειται για διαρκές χτίσιμο γνώσεων και συμπεριφοράς;

Η εκπαίδευση είναι για να μη θυματοποιείται καταρχάς. Εεε. είναι το culture μας, αποτελεί το κεφάλαιό μας, για μας και τους άλλους, τους εργοδότες, τους συναδέλφους, εε.. ένας individual συνυπάρχει παντού, από το στενό προσωπικό μέχρι... εεε... το βιογραφικό πρέπει να δείχνει το επόμενο που κάνουμε στα ενδιαφέροντά μας και στα activities, τι κάνουμε τι θέλουμε να κάνουμε, πού θέλουμε να πάμε μετά.

Επομένως σας ενδιαφέρει να διαπιστώνετε τυχόν αλλαγές στους καταρτιζόμενους από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα ως προς τα συναισθήματά τους και τις προσδοκίες τους; Πώς εκδηλώνονται αυτές οι αλλαγές στη συμπεριφορά τους, π.χ. μιλούν με ενθουσιασμό, αποφασίζουν να κάνουν περαιτέρω σπουδές;

Ναι οπωσδήποτε..εε..ενθαρρύνεται ο καθένας, πώς αλλιώς; Και έτσι αναπτύσσονται τα παρακλάδια που σας είπα, η συμβουλευτική, τα series, οι διάφορες συνεργασίες μας για να είμαστε up-to-date. Αν δεν εκδηλώσουμε πρώτα εμείς προσδοκίες, πώς... εε...και είναι και το εξατομικευμένο και το συστημικό και, και εε... η επανάληψη.

Από την εμπειρία σας, το κόστος συμμετοχής στα προγράμματά σας επηρεάζει τη δυνατότητα συμμετοχής σε αυτά; Πώς χειρίζεται ο φορέας το ζήτημα του κόστους με δεδομένη και την οικονομική κρίση; Με ποιους τρόπους διευκολύνετε τους ενδιαφερόμενους ώστε να καθίσταται δυνατή η συμμετοχή τους;

Σαφέστατα και διευκολύνουμε. Εεε...πέρα απ' αυτό το κομμάτι, έχουμε και ένα πολύ μεγάλο κομμάτι με τους άνεργους, με δωρεάν workshops. Specific. Πώς θα βρουν δουλειά, τι θα γίνει, το mental state που χρειάζεται, συμβουλευτική. Εεε... μακάρι να μπορούσαμε, να υπήρχανε πόροι από αλλού και να κάναμε όλα τα εκπαιδευτικά έτσι. Δηλαδή, το 'χω ζαναπέι, γιατί κι εγώ κάνω ψυχοθεραπεία σε κόσμο χωρίς να παίρνω λεφτά, να είχαμε κάτι άλλο για να μπορέσουμε να βγάλουμε πιο εξειδικευμένα προγράμματα για τον κόσμο. Ok, έχουμε ένα μεγάλο κομμάτι που θα το κάνουμε έτσι και θα συνεχίσουμε να το κάνουμε έτσι και το αυξάνουμε όσο πάει. Ο,τι μπορούμε να βγάλουμε προς τα έξω.

Ποιο ρόλο παίζει, πιστεύετε, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός στην επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων; Επιπλέον συγκροτεί ο φορέας ένα πλαίσιο παιδαγωγικής μεθοδολογίας για την πραγμάτωση των στόχων των προγραμμάτων, αλλά και για την προσέλκυση ενδεχομένως ατόμων;

Εε... επειδή έτσι κι αλλιώς μιλάμε για βιωματικό, βιωματική προσέγγιση, τυχάνει πάρα πολλές φορές, και στο λέω με προσωπική εμπειρία, να μη χρειάζομαι να έχω κάτι. Γιατί όταν αρχίζουμε να εγείρουμε πράγματα που είναι εσωτερικά, αυτό που συμβαίνει εκείνη τη στιγμή εσωτερικά - για να σου δείξω το procedure- αν είναι να δούμε κάτι, ένα άλλο procedure, external, ναι, θα το κάνουμε.

Αν χρειάζεται π.χ. το e-learning;

Ναι.. τεχνολογικά είμαστε πάρα πολύ μπροστά σ' αυτό το κομμάτι, δηλαδή, ναι, είμαστε και σε πλατφόρμες που μπορούμε να εκπαιδεύουμε παντού... εεε... ok , η υλικοτεχνική υποδομή και το υλικό που θα πάρουνε οι άνθρωποι, εε... σκεφτήκαμε κι εμείς κάτι innovative σ' αυτή τη φάση.. εε.. όσοι έρχονται εδώ να έχουνε tablets και να τα στέλνουν όλα ηλεκτρονικά στα mail τους, να παίζουν και λίγο το paperless environment. Είμαστε σε κάποια πλάνα γι' αυτό. Εεε... ναι, αυτό εξελίσσεται έτσι κι αλλιώς και ανάλογα παίρνεις το training που κάνεις. Υπάρχουν κάποια προγράμματα που δε χρειάζεται να έχεις τίποτα. Υπάρχουν κάποια που χρειάζονται πάρα πολλή τεχνολογία. Δηλαδή φαντάσου το social media, πρέπει να 'χω παντού υπολογιστές, πώς θα το κάνω; Το 'χουμε.

Ας μιλήσουμε τώρα για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ποιος είναι ο αριθμός του και ποια είναι τα προσόντα που εσείς αναγνωρίζετε ως σημαντικά προκειμένου να τους επιλέξετε;

Είμαστε γύρω στους 20 τον αριθμό, άλλοι μόνιμοι, άλλοι ως εξωτερικοί συνεργάτες. Τώρα όσον αφορά την επιλογή, δεν υπάρχει περίπτωση να έρθει εισηγητής χωρίς να γίνει demo. Εεε... πρώτα θέλω να πείσει εμένα βασικά. Γιατί, το ζανάπα, δεν είμαι στο ακαδημαϊκό, δε μ' ενδιαφέρει η ακαδημαϊκή εκπαίδευση, μ' ενδιαφέρει ο άνθρωπος που θα έρθει -γιατί περνώ πληροφορίες μέσω των πέντε αισθήσεων- να μπορέσει να το καταλάβει απ' όλες τις αισθήσεις. Όσο περισσότερο σου δώσω κάτι, τόσο περισσότερο θα το κρατήσεις. Ok; Εεε... ναι, θέλω τέτοιο flexibility. Για μένα ο εισηγητής είναι μέντορας, είναι ένας άνθρωπος που μοιράζει κάτι το οποίο ξέρει, εεε... αν δεν μπορεί να το μοιράσει και έρθει και μου πει ότι το κοινό δεν παίρνει χαμπάρι, απλά δεν είναι εδώ την επόμενη μέρα. Δεν υπάρχει κοινό που δεν καταλαβαίνει, υπάρχει εισηγητής που δεν μπορεί να επικοινωνήσει. Και ξέρουνε ότι όταν έρθουνε και μου πούνε «το γκρουπ δεν το 'χε» την επόμενη μέρα δε θα 'ναι εδώ. Είναι λειτουργήμα.

Θα προτιμούσατε, δηλαδή, να σας πει κάποιος εισηγητής τη δυσκολία την οποία αντιμετώπισε παρά να ρίξει την ευθύνη στο εκπαιδευόμενο κοινό ή σε ένα συνεργάτη του.

Μα ναι, σαφέστατα. Και αυτή είναι και η δουλειά μου σε αυτή τη φάση, εε... μπορώ να κάνω shift το thinking που μπορεί να είχε εκείνη τη στιγμή να δυσκολευτεί. Και πώς αυτό τον δυσκόλεψε πάνω στη δουλειά του. Είναι καλύτερο να δουλεύεις μ' αυτό παρά να ρίχνεις blame στους άλλους. Είναι πολύ εύκολο να έχουμε δικαιολογίες, εε... και είμαστε πολύ, γι' αυτό λέμε ότι κάνουμε, πρέπει. Το «πρέπει» το χρησιμοποιούμε για να μην πούμε το «θέλω» και να μην πάρουμε την ευθύνη. Άρα το φέρνω σαν

«πρέπει» για να 'χω τη δικαιολογία να μην το κάνω. Εεε... άρα επειδή δουλεύω και πολύ γλωσσολογικά με την ψυχολογία μπορώ να πω τέτοια πράγματα.

Προβλέπετε διαδικασίες ενημέρωσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια στα καθήκοντα και το ρόλο του εκπαιδευτή;

Οι εισηγητές επιλέγονται για την επιτυχημένη ενασχόλησή τους με το αντικείμενο που εισηγούνται. Στην πράξη όταν το εισηγούνται, τι είναι οι εφαρμόσιμες πρακτικές τους. Συζητάμε, οργανώνουμε μαζί, δουλεύουμε αλλού και να το *experience*. Κι άλλα κριτήρια. Σου είπα και πριν... και παλιότερα ήταν πολλοί στην αγορά...όλοι με συμβουλευτική...εε..θέλει ξεκαθάρισμα καλό.

Συμμετέχει το εκπαιδευτικό προσωπικό στη διαμόρφωση και στην αξιολόγηση του παρεχόμενου έργου ή επιφορτίζεται αποκλειστικά με το έργο της υλοποίησης;

Ό,τι δημιουργούμε, το δημιουργούμε με *brainstorming*. Συνήθως αυτό εδώ (σσ.δείχνει έναν πίνακα) είναι όταν μαζεύονται οι εισηγητές και παίζουμε. Πού θέλουμε να πάμε, γιατί θέλουμε να πάμε. Εντάξει *at the end of the day* θα πάρω την απόφαση, απλά είναι τόσο *open* που σε κάποια προγράμματα έχω βάλει *leaders per series*, έχω έναν *HR director* ο οποίος μου 'κανε για πολλούς και διάφορους λόγους, πάρε, στήσε. Δοκιμαστήκανε, ξέρει το *culture* και πού θέλω να το πάω, εε... είμαστε *align* σ' αυτό, συμφωνεί και όλη η ομάδα που είναι στο *HR*, θα βγει. Υπάρχει άλλος, εγώ έχω το *personal development*, άλλος έχει το *customer experience*, έχω χωρίσει *leaders* υπεύθυνους προγραμμάτων, ας το θέσω έτσι.

Γιατί έτσι μπορεί να υπάρξει η ευελιξία στο περιεχόμενο, το χρόνο και τη στόχευση των προγραμμάτων, ενδυναμώνεται η συνεργασία σας, προωθείται η ιδέα της συνεργασίας, που απ' ότι κατάλαβα είναι σημαντική για τη λειτουργία του φορέα σας;

Ακριβώς. Πάρα πολύ, πάρα πολύ, εε... και έχουμε και καλύτερη πληροφορία. Όταν... δεν έχει δημιουργηθεί, ό,τι κι αν μπορεί να δημιουργηθεί με θέμα των ανθρώπων που παίρνουνε μέρος στα σεμινάρια και υπάρχει ένα πρόβλημα, το *line* είναι σε όλους, σε μένα ξεχωριστά, αλλά στην ομάδα.

Ενθαρρύνετε το εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχει σε ευρύτερα επαγγελματικά δίκτυα ή σε άλλες σχετικές δράσεις;

Φυσικά. Δουλεύουν εδώ, έχουν δικά τους πράγματα, γράφουν, ταξιδεύουν στην Ελλάδα, έξω, ενημερώνονται, ενημερώνουν, κάνουμε εκδόσεις, *sites*, είναι πάνω στο *active* κομμάτι πολύ. Ιστορία γράφουν οι παρέες...!;

Σε ποιο βαθμό βλέπετε να υπάρχει συνεργασία μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων στην παροχή δια βίου εκπαίδευσης; Πώς το κρίνετε; Επιδιώκετε εσείς τέτοιες συνεργασίες; Αν ναι, με ποιους άλλους φορείς, με ποιους τρόπους και για ποιους λόγους;

Ναι σαφέστατα. Έχουμε την *Wilson*, για παράδειγμα, είναι μία στις, την τελευταία δεκαετία βγαίνει μέσα στη δεκάδα των καλύτερων εταιρειών σε προγράμματα *leadership* και *sales*, εε... δύο άλλες εταιρείες, εε.. με την που είναι πάρα πολύ γνωστή στη βιοματική εκπαίδευση, εε... δύο εταιρείες στο εξωτερικό, ένα

κολλέγιο εε... *personal development*, η άλλη είναι δικιά μου, απλά επειδή έτρεχα στο εξωτερικό αρκετά χρόνια φέρνω και προγράμματα εδώ. Εεε... γενικώς είμαστε *up-to-date*, έχουμε κλείσει συνεργασίες με το *Athens Information Technology*, το *AIT* και βγάλαμε το πρώτο μεταπτυχιακό σε *tech*. Γενικότερα είμαστε με συνδέσμους, με *MKO*... εε... είμαι εισηγητής και σε δημόσιο πανεπιστήμιο, εε.. και μιλάμε και για πολλά πράγματα, για παράδειγμα είχαμε κάποιο πανεπιστήμιο το οποίο ήθελε να κάνουμε *interview days*, για ανθρώπους που τελειώνουν το μεταπτυχιακό, να πάμε και να κάνουμε *role plays case studies* κανονικά σε *interviews*, να τους εκπαιδεύσουμε πάνω σε αυτό το κομμάτι. Παίρνουνε τη γνώση πια της αγοράς για να την έχουνε μέσα τους και να προετοιμάσουν τα παιδιά.

Τι στρατηγικές επικοινωνίας διαθέτει ο φορέας σας για την προσέλκυση περισσότερων ατόμων ή οργανισμών;

Σκεφτείτε όλα τα παραπάνω όσα σας έχω πει. Στο μυαλό μας είναι η σοβαρή εξέλιξη και πρόταση.

Θεωρείτε ότι η πολιτεία ή άλλοι φορείς σήμερα ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τα άτομα να έχουν συμμετοχή σε διάφορα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης; Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι υπάρχει πραγματικός διάλογος για αυτό το θέμα μεταξύ του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα;

Κάτι γίνεται, αλλά θέλει δουλειά και δομή. Να συναντηθούν άνθρωποι, εε.. να υπάρξει ηγεσία με την ευρεία έννοια. Και πίεση και αίτημα από τον κόσμο.

Πώς θα περιγράφατε τις προοπτικές του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα τα επόμενα χρόνια;

Έχω την ίδια απάντηση με την παραπάνω.

Θεωρείτε ότι η γνώση που προσφέρουν οι διάφοροι φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να πιστοποιείται σε κάθε περίπτωση; Αν ναι, για ποιους λόγους; Αν όχι, θα μπορούσατε να μου αναφέρετε κάποιες βασικές προϋποθέσεις για να υπάρξει ένα διαβαθμισμένο πλαίσιο πιστοποίησης;

Εμένα, όπως ξανάπα, δε μ' ενδιαφέρει να παίρνουν χαρτιά για να τα παίρνουν. Προτιμώ ν' ακούω ότι περνάνε δύσκολα παρά ότι είμαι μηχανή που κόβει πιστοποιήσεις. Δεν είναι καν στο δικό μου εκπαιδευτικό κομμάτι που κάνω σε νευρογλωσσικό προγραμματισμό.. ε...η αγορά το βγάζει σε 7 μέρες, εγώ το βγάζω σε 7 μήνες. Δηλαδή, αν δε δω να διαχειρίζονται πραγματικά περιστατικά με ανθρώπους, πώς θα τους δώσω πιστοποίηση; Και θα πάει και σε ανθρώπους, και.. υπάρχει και μια ευαισθησία. Δεν υπάρχει περίπτωση.

Ποιος είναι ο φορέας που παρέχει την πιστοποίηση των δικών σας προγραμμάτων;

*Δίνονται βεβαιώσεις συμμετοχής από το site ... και από το job site-leader Εγκεκριμένο το status. Με τα μακροχρόνια προγράμματα, π.χ. εγγράφεται σε πανελλήνιους συλλόγους ή παίρνεις *diplomas* από ξένους οργανισμούς εργασίας και εκπαίδευσης.*

Ποιο περιεχόμενο θα αποδίδετε στην έννοια «καριέρα» και πώς αντιλαμβάνεστε τη «στρατηγική καριέρας»;

Οραμα, δουλειά, παρακίνηση, φρεσκάδα, γοητεία.

Τι σημαίνει για εσάς «καινοτομία» στο χώρο εργασίας; Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;

Καλά τώρα και το CSR, το social responsibility είναι μάρκετινγκ. Λίγοι κάνουμε CSR, δεν το ανακοινώνουμε. Μπορώ να βγω αύριο και να πω ότι σου προσφέρω social responsibility, κάνε αυτό, κάνε το άλλο, πια είναι θέμα μάρκετινγκ, οκ, εε.. από πολλούς, όχι απ' όλους. Για να μην το μπερδεύουμε το πράγμα. Εεε... μ' αρέσει αυτό το openness που έχει γίνει σ' αυτή την κατάσταση, είμαι πολύ περίεργος για τα results που θα δούμε, εε.. γνωρίζω άνθρωπο ο οποίος, ναι, ασχολείται με εταιρεία καινοτομίας και κάνει καινοτομία και respect για το λόγο που την κάνει. Σαφέστατα ο απώτερος σκοπός όλων είναι το κέρδος, γιατί σε τέτοιες κοινωνίες ζούμε, εεε... και σαφέστατα είναι ένα αποτέλεσμα να κάνουμε έργο για κάποιους. Πάντα υπάρχει μόδα, τώρα είναι το innovation. Τώρα, εδώ και τρία χρόνια. Και CSR. Οκ. Adaptability από μας σ' αυτό το κομμάτι. Μα και το κομμάτι του εκπαιδευτικού που έχουμε βγάλει με το ΑΙΤ είναι innovative, δηλαδή είναι εκπαιδευτικό που θα πάρουμε entrepreneurs να τους εκπαιδεύσουμε με τη γνώση που έχει ένας που έχει μεγάλη εταιρεία και να βγει έξω, το να κάνει business plan, το να έχει IT knowledge, marketing plan, να έχει ό,τι χρειάζεται που έχει μια εταιρεία ώστε να μπορέσει να φέρει ένα αποτέλεσμα σαν individual. Γιατί αυτή τη στιγμή καταστρέφουμε με όλο αυτό που γίνεται μια μικρομεσαία τάξη, γιατί δεν μπορεί να στερηθεί σ' αυτό το κομμάτι, όσοι περισσότεροι individuals βγαίνουν και στήνουν εταιρείες τόσο πιο πολύ δυναμώνουμε πάλι. Για να μπορέσει να κρατηθεί ισορροπία- γιατί πάμε σε μοντέλα που επικρατούν σ' όλο τον κόσμο, πλούσιοι και φτωχοί. Ενώ η μεσαία τάξη πάντα κράταγε το balance, έχει αρχίσει και αποδεκατίζεται. Διαλέγει μέρος. Και ξαναχάνεται ισορροπία.

Στις σημερινές συνθήκες αντιλαμβάνεστε τη διεκδίκηση μιας θέσης στην εκπαίδευση και την εργασία περισσότερο ως δικαίωμα ή ως ευκαιρία; Πρακτικά πώς αντικατοπτρίζεται η ανάλογη οπτική στα προγράμματά σας;

Τώρα η ερώτηση πάει σε ρίζα. Εεε... αυτή τη στιγμή υπάρχει το σύστημα παιδείας το οποίο, εε... εκπαίδευσε μέχρι και τους γονείς μας. Κι ακόμα έχουμε το ίδιο. Με μικρές αλλαγές. Δεν μπορεί να εξελίσσεται η κοινωνία και να σ' εκπαιδεύουνε σ' αυτό το κομμάτι το οποίο υπήρχε πριν τόσα χρόνια. Άρα ξεκινάμε από κάτι που ό,τι και να σου πω τώρα έχει ρίζα εκεί. Εεε... ένα ιδεατό κομμάτι, θα ήταν, ναι, η κοινωνία να σε εξελίσει. Δε συμφέρει την κοινωνία να σ' εξελίσει. Οι άνθρωποι αλλιώς θα ήταν πιο έξυπνοι, θα πηγαίναμε σ' ένα κομμάτι δημοκρατίας που δεν το αντέχουμε. Δεν το αντέχουν οι κοινωνίες, δεν το αντέχουν οι κυβερνήσεις. Εεε... όχι το κομμάτι εκπαίδευση και εργασία είναι εεε... personal. Εγώ προσωπικά στη ζωή μου δεν περίμενα ποτέ από κανέναν να κάνει κάτι. Έθετα στόχους και τους πετύχαινα. That's the story. Τι θέλω να κάνω, πόσο καλά το κάνω, πόσο το πιστεύω μου 'φερνε αποτέλεσμα. Τώρα να περιμένω κάποιος να.. εεε... είναι σαν το κομμάτι της θρησκείας, κάνουμε το σταυρό μας και περιμένουμε να τα λύσουμε, αλλά, τελικά, τα χεράκια και το μυαλό μας τα κάνει. Άρα

τους συμφέρει, ενώ ξέρουμε τα συστήματα πώς δουλεύουν, τους συμφέρει αυτό το σύστημα να μην είναι λειτουργικό, για τον οποιονδήποτε λόγο. Μπαίνουμε σε μεγάλη κουβέντα.

Η συνομιλία μας έφτασε στο τέλος της. Σας ευχαριστώ πολύ. Να είστε καλά. Καλή δύναμη.

- Συνέντευξη με εκπαιδευτή του φορέα Γ

Ποιοι είναι οι λόγοι που σας ώθησαν να ασχοληθείτε επαγγελματικά με τον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης;

Θα έλεγα με τη δια βίου εκπαίδευση σε προσωπικό επίπεδο. Όταν ξεκίνησα να ασχολούμαι πριν από 23 χρόνια δεν ήτανε ως έτσι. Συμπτωματικά βρέθηκα στο ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ, το οποίον έκαμε εκπαίδευση σε στελέχη επιχειρήσεων- εργαζόμενα εγώ σε επιχείρηση σαν product manager- μου ζήτησαν να ξεκινήσω να διδάσκω, πήγε καλά και με μία κεκτημένη ταχύτητα και αγάπη κοινωνική για τους ανθρώπους, θέλοντας να δίνω στους ανθρώπους πράγματα - το εννοώ αυτό- εεε... προσπάθησα και αναπτύχθηκα μέσα σε αυτό. Αργότερα, σε αργότερα στάδια, το 1992, έγινε μία εκπαίδευση εκπαιδευτών από το British Association of Industrial Education of Bassey με την Ελληνική Εταιρεία Διοίκησης Επιχειρήσεων, ήτανε η πρώτη εκπαίδευση που έγινε στην Ελλάδα για τη δια βίου εκπαίδευση. Εκεί άκουσα για πρώτη φορά το lifelong learning. Δεν ήξερα τι ήτανε, ήτανε Άγγλοι οι καθηγητές μας και το αγάπησα ακόμα περισσότερο. Αργότερα βρέθηκα στο μάρκετινγκ του ΟΤΕ, όπου δούλεψα σα μόνος 7 χρόνια και παραιτήθηκα- για τη δια βίου εκπαίδευση. Όπου εκεί πλέον κατέληξα ότι η δια βίου εκπαίδευση είναι αυτό που με ενδιαφέρει πιο πολύ απ' όλα. Γιατί, λοιπόν, τελειώνοντας, δια βίου εκπαίδευση; Γιατί όσα δίνεις τόσα παίρνεις. Μαθαίνεις πολλά, είσαι ένα σφουγγάρι, είναι όλοι ενήλικες, εργάζονται, έχουνε διαφορετική οπτική για κάποιο θέμα απ' αυτή που έχει ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος είναι και μαθητής ταυτόχρονα και οι μαθητές είναι και δάσκαλοι ταυτόχρονα. Και έτσι μόνο πετυχαίνει ένα τμήμα δια βίου εκπαίδευσης.

Με χαμηλωμένο το αίσθημα υπεροχής εκ μέρους του δασκάλου...;

Το υποσυνείδητο του ανθρώπου είναι βαθύ. Αλλά όποιος δάσκαλος πράττει υπό το πρίσμα της υπεροχής, το νιώθει έτσι, μόνο έτσι, δε θα σταθεί επάξια στο επάγγελμα αυτό. Είναι κάτι που μόνο του ακυρώνει το ρόλο του εκπαιδευτή στη δια βίου εκπαίδευση. Θέλει μία σεμνότητα, ανθρωπιά και αγάπη για το αντικείμενο και τους ανθρώπους. Και απλότητα.

Πώς αντιλαμβάνεστε τον επαγγελματικό ρόλο σας στον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης (ως συντονιστή, ως εμπνευστή, ως μεταδότη γνώσεων ή κάτι άλλο);

Όλα αυτά μαζί, όχι σα ρητορική που θέλει τους εκπαιδευτές της δια βίου εκπαίδευσης ως έτσι, αλλά ουσιαστικά. Μια συνεργασία διάθεσης, ενδυνάμωσης και σοβαρής... φρεσκάδας.

Η τρέχουσα οικονομική κρίση επηρεάζει τους προηγούμενους ρόλους, επηρεάζει τις αποφάσεις σας και τις επιλογές σας; Το έμπυχο υλικό στο οποίο απευθύνεστε έχει άλλα αντανακλαστικά πλέον ή άλλες προσδοκίες;

Πολύ ωραίες ερωτήσεις έχετε. Λοιπόν... η κρίση μας καταδικάζει να γινόμαστε ψυχολόγοι και να δίνουμε στους ανθρώπους πολύ περισσότερο κουράγιο παρά γνώσεις και ικανότητες. Α! καταρχήν να κάνουμε έναν διαχωρισμό. Στη δια βίου εκπαίδευση δε μιλάμε για γνώσεις, μιλάμε για ικανότητες. Είναι τελείως διαφορετικός ο τρόπος εκπαίδευσης, έτσι; Το knowledge και το skills. Συγγνώμη για τα αγγλικά, απλώς είναι πιο ωραία εκφρασμένα, βοηθάει. Σήμερα κάποια στιγμή, ίσως η δεκαετία του '90 θα τη χαρακτηρίζα δεκαετία των γνώσεων, τη δεκαετία του 2000 θα τη χαρακτηρίζα δεκαετία των ικανοτήτων. Αυτή τη δεκαετία τη χαρακτηρίζω ταπεινά και από τη θέση μου, από το μικρόκοσμό μου, σα δεκαετία του κουράγιου. Δηλαδή οι άνθρωποι θέλουν να τους δώσεις και μία προοπτική ότι αυτό το πράγμα θα περάσει και ότι πρέπει κι αυτοί μαζί με σένα, μαζί με μένα, να κάνουν υπομονή. Για μας, σαν επάγγελμα έχει περισσότερη δουλειά, γιατί είμαστε μπλεγμένοι – όχι, δε μ' αρέσει αυτή η λέξη, είναι αρνητική- γινόμαστε μέτοχοι στην εκπαίδευση των ανέργων, στην οποία κι εγώ είμαι πολύ, όπου εκεί το σκηνικό είναι τεράστιο και πρέπει να κάνετε ένα άλλο thesis για να σας πω πόσοι άνεργοι έχουν φτιάξει έναν δικό τους κόσμο, εικονικό, έχουν βουλευτεί, τοποθετηθεί μέσα σ' αυτόν και τακτοποιηθεί και είναι δύσκολο να βγουν από 'κει. Άλλη κουβέντα όμως. Δεν αφορά τη δια βίου εκπαίδευση.

Αν είχατε τη δυνατότητα να διευρύνετε τις δραστηριότητές σας στον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης σε τι άλλου είδους προγράμματα θα εμπλεκόσαστε; Για παράδειγμα θα σας ενδιέφερε η συμμετοχή σε προγράμματα διαχείρισης ζητημάτων υγείας ή ελεύθερου χρόνου;

Αυτά τα κομμάτια τα συζητάω ως μέρος του εξειδικευμένου αντικείμενου το οποίο διδάσκω. Με ενδιαφέρει η ιστορία ζωής του ανθρώπου που τον έχω μπροστά μου, σωματικά και πνευματικά, για να μπορέσω πράγματι να επιφέρω βελτίωση, όσο γίνεται ολιστική. Συζητώ μαζί τους για διάφορα θέματα της ζωής τους, αλλά μέχρι στιγμής δε θα με ενδιέφερε επίσημα μία τέτοια συμμετοχή. Είμαι του... αυτοσχδιασμού και του άτεχνου ως προς αυτά. Φυσικά, βέβαια, διαβάζω και συζητώ με άλλους συναδέλφους για αυτά.

Συμμετέχετε σε δίκτυα επικοινωνίας και ανταλλαγής πρακτικών με συναδέλφους σας ή με άλλους εμπλεκόμενους στο χώρο; Τι αποκομίζετε από αυτή τη συνεργασία;

Έχω συμμετάσχει στο παρελθόν, συμμετέχω και τώρα, μετράω τις δυνάμεις μου σε χώρους του δημόσιου και του ιδιωτικού πλέγματος. Και εδώ στο ΚΕΚ με τις ομάδες εργασίας προσπαθούμε πέρα από την καλύτερευση της παροχής υπηρεσιών, να καταθέτουμε εμπειρία.

Επιχειρείτε να προωθήσετε την ιδέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης ευρύτερα; Ποιος είναι ο τρόπος σας; Μέσω δημοσιεύσεων, έρευνας, παρουσίας στα ΜΜΕ στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό;

Η τυχόν εμπλοκή σας σε τέτοιες δραστηριότητες είναι δική σας πρωτοβουλία ή αποτελεί μέρος των επαγγελματικών σας υποχρεώσεων απέναντι στην επιχείρησή;

Αυτή τη στιγμή απολαμβάνω τους καρπούς μίας προσπάθειας να δώσω στους ανθρώπους πάνω απ' όλα αυτό το ανθρώπινο που σας είπα και εμπεριέχεται, θέλω να, σε κάθε γνώση, είναι ένα βιβλίο. Παράλληλα αρθρογραφώ σε εξειδικευμένες περιοδικές σελίδες και μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρει το διαδίκτυο.

Θα θέλατε να μου πείτε λίγα πράγματα για το βιβλίο σας;

Θα περιοριστώ να πω ότι το βλέπω ως ένα απομνημόνευμα, ως μία προσπάθεια διαπραγμάτευσης εννοιών που το χρειάζονται οι καιροί μας και η χώρα μας.

Και το διαδίκτυο;

Χώρος ανταλλαγής, διαδραστικός χώρος ανταλλαγής προσωπικών εμπειριών, ιδεών και απόψεων ώστε να υπάρξει η βελτίωση του αντικειμένου, των πλευρών του αντικειμένου που ασχολούμαι και που ασχολούνται και άλλοι με αυτό ή τους ενδιαφέρει να μάθουν.

Πώς αντιλαμβάνεστε τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης; Είναι για εσάς περισσότερο η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων; Η κατανόηση εννοιών, η ικανότητα επίλυσης ζητημάτων ή κάτι άλλο; Αντιλαμβάνεστε τη μάθηση ως διαρκή οικοδόμηση ή ως ένα περιστασιακό συμβάν με διεκπεραιωτική αναφορά;

Είναι η άδλη φύση, είναι η μεταβλητότητα, η διαφορετικότητα αυτού που παρέχεις ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο, τον άνθρωπο που εκπαιδεύεις ή που... παιδεύεις, είναι η τεχνική που εφευρίσκεις. Φυσικά και έχει διεκπεραιωτική αναφορά, αλλά πρέπει να πατά πάνω σε εφευρήματα.

Με βάση την εμπειρία σας πόσο χρειάζεται να προσαρμόζονται τα προγράμματα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των καταρτιζομένων; Υπάρχει σχετική πρόβλεψη από τα προγράμματα και τι περιθώρια έχετε να κάνετε παρεμβάσεις; Μπορείτε να μας δώσετε ενδεικτικά παραδείγματα;

Να είμαστε ειλικρινείς, γιατί βάζετε ένα μεγάλο ζήτημα. Κάθε ένας συμμετέχων έρχεται για έναν διαφορετικό λόγο στη δια βίου εκπαίδευση. Εσείς κι εγώ θα θέλαμε πάρα πολύ να έρχονται όλοι μ' ένα ακαδημαϊκό ενδιαφέρον και να θέλουνε να έχουν όλοι ένα αποτέλεσμα στη δουλειά τους. Η πραγματικότητα απέχει πολύ απ' αυτό. Έτσι; Να είμαστε ειλικρινείς γιατί, για να κάνετε σωστά την εργασία, ένα μεγάλο κομμάτι, αθροιστικά θα μιλήσω, γιατί προσπαθώ να φωτογραφίσω αυτό που φαντάζομαι, γιατί έτσι... Ένα μεγάλο κομμάτι έρχεται γιατί πρέπει να 'ρθει, είναι υποχρεωτικό από την εταιρεία του. Ένα μεγάλο κομμάτι έρχεται γιατί, μήπως και κάτι πάρει. Δυστυχώς ένα μεγάλο κομμάτι τα

ξέρει όλα και αυτό είναι το πιο θλιβερό κομμάτι. Ένα άλλο κομμάτι έρχεται τυχόν για την επιδότηση ή για την ευκολία. Και η δική μας παρέμβαση είναι τα εφευρήματα που σας είπα, μπορούμε να χαράζουμε δικούς μας τρόπους συμβολής και παρουσίας.

Άρα έχετε τη δυνατότητα να παρέμβετε και να συνεργαστείτε με το φορέα στον προσδιορισμό του γνωστικού περιεχομένου των προσφερόμενων προγραμμάτων.

Ναι υπάρχει.

Θεωρείτε ότι τα προγράμματα του φορέα στον οποίο εργάζεστε είναι γνωστά σε ευρεία έκταση; Ποιο είναι το ενδιαφέρον του κοινού που καταγράφεται; Σε τι βαθμό και με ποιους τρόπους τα ενδιαφερόμενα άτομα αναζητούν σχετικές πληροφορίες;

Το ΚΕΚ λειτουργεί αρκετά χρόνια, ανανεώνει διαρκώς τα προγράμματα και έχει και πολλά εξειδικευμένα τα οποία, πέραν της προσωπικής κατάθεσης των εκπαιδευτών, φέρουν την επιστημονική ευθύνη και σφραγίδα του εκπαιδευτικού προσωπικού του πανεπιστημίου. Η συμμετοχή είναι αξιοσημείωτη και οφείλεται στο κύρος του Οικονομικού Πανεπιστημίου, στη διάδοση πληροφοριών για το ΚΕΚ και ιδίως στην καλή δουλειά που γίνεται.

Ποιες είναι οι ομάδες του πληθυσμού που συμμετείχαν περισσότερο στα προγράμματα στα οποία έχετε εμπλακεί μέχρι σήμερα; Συμμετέχουν περισσότερο άντρες ή γυναίκες; Ποιες είναι οι ηλικίες που προσελκύονται περισσότερο από τα προγράμματα αυτά; Γιατί νομίζετε ότι τα επιλέγουν;

Είναι μισοί- μισοί, κυρίως εργαζόμενοι, σε ένα ηλικιακό φάσμα- θα σας πω για τα τελευταία δύο χρόνια- 30 με 45 χρονών. Έχουμε μια γκάμα προγραμμάτων που εκτείνονται χρονικά, ανάλογα με ανάγκες των εκάστοτε εκπαιδευόμενων. Βραχυχρόνια και μακροχρόνια και ειδικά. Η προσέλευση βεβαίως επηρεάζεται από μία τέτοια γκάμα και έχουμε, παρά τις δυσκολίες, προσέλευση.

Η ένταξη στην αγορά εργασίας ή οτιδήποτε άλλο, πέραν της εργασίας, το οποίο θα μπορούσε να καλύψει μια δια βίου εκπαίδευση, είναι εφικτή, πιστεύετε, για λεγόμενες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως π.χ. οι μακροχρόνια άνεργοι, μετανάστες που έχουν πολλά χρόνια σε μια χώρα;

Εδώ στα ΚΕΚ δεν μπορεί να γίνει. Ας μείνουμε σ' αυτό.

Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι η αναβάθμιση δεξιοτήτων μέσω προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης είναι επαρκής συνθήκη για τη διασφάλιση μίας θέσης στην αγορά εργασίας; Χρειάζεται τα άτομα να πληρούν και άλλες προϋποθέσεις; Ή είναι προϋπόθεση για την προσαρμογή των ατόμων στα σύγχρονα ευέλικτα περιβάλλοντα εργασίας;

Αυτό που δίνεις, παίρνεις. Ως εκπαιδευών, ως εκπαιδευόμενος.

Η διευρυμένη έννοια της εκπαίδευσης που προωθεί η ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης νομίζετε ότι επηρεάζει την καθημερινή και την επαγγελματική ζωή των ατόμων; Πώς διαχειρίζονται την ανάγκη συνδυασμού εργασίας και εκπαίδευσης και του φόρτου που ενδεχομένως προκύπτει από αυτό;

Δε θα αντιδράσουν όλοι το ίδιο. Υπάρχουν παράπονα όπως υπάρχει και η αυτοπεποίθηση. Υπάρχει η δυσανασχέτιση όπως υπάρχει και η πειθαρχία στο στόχο. Ο κάθε ένας έρχεται με το μικρόκοσμό του, μπαίνουμε εμείς σ' αυτόν να τον σχηματίσουμε, να τον ακούσουμε και να ενισχύσουμε, αλλά η προσωπική επιλογή, ούτως ή άλλως προσωπική, να έρθω εδώ, είναι ακριβώς αυτό: προσωπική. Φαντάζομαι ότι ο οικογενειακός μικρόκοσμος, ο διαπροσωπικός να παίζουν ρόλο σε μια τέτοια διαχείριση.

Από την εμπειρία σας, εντοπίζετε κάποιες διαφορές μεταξύ των καταρτιζόμενων που επιλέγουν ατομικά και με δική τους πρωτοβουλία να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα, και των ατόμων που προσέρχονται λόγω της επιλογής των εργοδοτών τους;

Κοιτάζτε, τα προγράμματά μας έχουν απαιτήσεις, οπότε και πάλι ο τελικός στόχος εμπερικλείεται στο προσωπικό κομμάτι.

Έχετε διαπιστώσει αλλαγές στους καταρτιζόμενους ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στα προγράμματα της δια βίου εκπαίδευσης ως προς τις αξίες, τα συναισθήματα, τις προσδοκίες; Πώς αποτυπώνονται αυτές οι αλλαγές στη συμπεριφορά τους, π.χ. μιλούν με ενθουσιασμό, αποφασίζουν να προχωρήσουν σε περαιτέρω σπουδές;

Ναι, για παράδειγμα μέσα στην αίθουσα ιδίως όταν στοχεύουμε να εφαρμόσουμε όσα μαθαίνουμε στην πράξη, να πάει δηλαδή ο εκπαιδευόμενος στη δουλειά του και σε ζωντανό χρόνο να εφαρμόσει και να προσαρμόσει, ζητάω φυσικά να μου πει, να μου περιγράψει ακριβώς τι έκανε και πώς. Να αφουγκραστεί ο ίδιος, να σκεφτούν οι υπόλοιποι στην αίθουσα.

Με ποιον άλλο τρόπο τυχόν ανιχνεύεται ο αντίκτυπος των προγραμμάτων στην απόδοση των καταρτιζόμενων στον τομέα της δραστηριότητάς τους ή και γενικότερα στη ζωή τους;

Το κέντρο δε διαθέτει σταθερές δομές συμβουλευτικού χαρακτήρα. Οπότε πάμε με τη δυναμική της ομάδας, την αφήγηση, την απορία, το θέμα που θα προκύψει για συζήτηση.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο αριθμός και το περιεχόμενο των προγραμμάτων που υλοποιεί ο φορέας δίνουν τη δυνατότητα γκάμας επιλογών στους καταρτιζόμενους ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες που μπορεί να έχουν;

Έχει να κάνει με τις κατηγορίες των προγραμμάτων που σας προανέφερα και μάλλον δείχνει ότι καλύπτει ανάγκες σε τόσο εξειδικευμένα επαγγελματικά αντικείμενα.

Ποιο ρόλο παίζει, πιστεύετε, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός στην επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων; Ο φορέας συγκροτεί ένα πλαίσιο παιδαγωγικής μεθοδολογίας για την υλοποίηση των προγραμμάτων; Ποιες από αυτές τις μεθόδους κρίνετε ως τις πιο σημαντικές και ποιες χρησιμοποιείτε στην καθημερινή σας πρακτική;

Παίζουν ρόλο αυτά που είπατε. Και στο μέλλον ίσως ακόμα πιο πολύ. Χρησιμοποιώ εποπτικό υλικό, χρησιμοποιώ- σπάνια βέβαια- νέες μεθόδους που παρακολουθώ σε συνέδρια, αλλά να είμαστε ειλικρινείς δε συνηγορούν πάντα ο χρόνος. Ο ταχύρρυθμος στόχος, τα παρεχόμενα, οι παρεχόμενοι πόροι.

Με βάση τη δική σας εμπειρία στον τομέα αυτό, θεωρείτε ότι τα διαθέσιμα προγράμματα εξυπηρετούν τους στόχους μιας δια βίου εκπαίδευσης; Με τι άλλου είδους προγράμματα τυχόν θα χρειαζόταν να εμπλουτιστούν (π.χ. άλλοι στόχοι, άλλες εξειδικεύσεις, άλλη οργάνωση και διάρθρωση δραστηριοτήτων);

Θα σας αναφέρω ένα παράδειγμα. Η δια βίου εκπαίδευση τώρα με την κρίση υπάρχει πολύ, γίνεται σ' ένα ξενοδοχείο, περιλαμβάνει ένα γεύμα, έχει μια διαφορετικότητα η οποία σε έναν εργαζόμενο ίσως του αρέσει. Θα φάω κιόλας, όχι ότι έχει ανάγκη κανείς να φάει, αλλά αντιλαμβάνεστε ότι είναι μέσα, εεε... σου λέει ότι από το να είμαι στη δουλειά με τον πελάτη κάθε μέρα, θα είμαι στο ξενοδοχείο, θα με σερβίρουνε κιόλας, θα περάσω ωραία. Εεε... δε φταίνε, όμως, οι συμμετέχοντες. Φταίμε εμείς οι οποίοι τα οργανώνουμε, οι οποίοι είμαστε, έχουμε δώσει το ενδιαφέρον στο οικονομικό σκέλος και όχι στην αξία. Η δια βίου εκπαίδευση είναι μια αξία. Το οικονομικό κομμάτι βεβαίως και είναι πολύ σημαντικό, γιατί πρέπει να έχουμε έναν καθηγητή, πρέπει να πληρωθούμε, πρέπει να φάμε όλοι, αλλά το σημαντικό είναι η αξία και εκεί ίσως φταίνε και οι εταιρείες, οι οργανισμοί, οι φορείς που οργανώνουν τη δια βίου εκπαίδευση και δε δίνουν τα περιθώρια να γίνει σωστά. Δια βίου εκπαίδευση που εγώ θα ήθελα να κάνω και την έχω κάνει μόνο μία φορά είναι, να στείλω επιστολή ένα μήνα πριν στους συμμετέχοντες, έναν προς έναν, να τους στείλω την ύλη ηλεκτρονικά πια δέκα μέρες πριν με κάποιες ερωτήσεις ούτως ώστε να μου έρθουν έτοιμοι να γίνει το πρόγραμμα, είναι 2 μέρες, είναι 5 μέρες και μετά από ένα μήνα να μου στείλουν ένα feedback, να μου στείλουνε μια άσκηση. Είναι κάτι που δε γίνεται, εγώ μόνος μου να το κάνω δεν μπορώ, χρειάζομαι γραμματειακή υποστήριξη, η γραμματειακή υποστήριξη χρειάζεται μισθό και καλά κάνει, και οι εταιρείες στις οποίες προτείνεις να κάνεις κάτι τέτοιο δε θα σου δώσουν αυτή την ευκαιρία διότι επιδιώκουν την εξοικονόμηση κόστους.

Κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων χρειάζεται να συνεργαστείτε είτε εσείς μεμονωμένα είτε συνολικά ο φορέας με άτομα ή οργανισμούς του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα; Μπορείτε να μου δώσετε ενδεικτικά παραδείγματα;

Ναι με ιδιωτικές εταιρείες. Με ΤΕΙ. Με στελέχη υπουργείων.

Πώς θα περιγράφατε τις προοπτικές του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα τα επόμενα χρόνια; Θα μπορούσατε να προτείνετε κάποιες αλλαγές στο θεσμικό ή σε άλλα επίπεδα οργάνωσης της δια βίου εκπαίδευσης;

Θα επιθυμούσα η δια βίου εκπαίδευση να καταστεί εμπειρία που θα έχει την οργάνωση, που θα έχει την επιλογή, που θα έχει τους κατάλληλους ανθρώπους, που θα έχει την έκπληξη και που θα έχει την αξία. Δυστυχώς οι αλλαγές δεν εξαρτώνται από τους εκπαιδευτές, σταματούν σε ανώτερα κλιμάκια και η παρέμβασή μας είναι σε μικροεπίπεδο.

Σε ποιο βαθμό η ενασχόλησή σας με τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελούν στο ατομικό ή επαγγελματικό επίπεδο μία σημαντική δραστηριότητα για εσάς; Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για της επαγγελματική σας εξέλιξη στον τομέα;

Είναι σημαντικό με ό,τι επιλέγουμε να κάνουμε να διαμορφώνουμε την προσωπικότητά μας που διαρκώς εξελίσσεται. Θα ήθελα να εξελίσσομαι ως δάσκαλος, ως μαθητής, ως συγγραφέας, ως, ως.. ως. Μετέχω στην Επιστημονική Ένωση Ενηλίκων, είμαι μέλος και παρακολουθώ εξελίξεις. Και προσπαθώ να τις κάνω κριτήρια και αξίες για τη δουλειά μου. Να τις κρίνω.

Ποιο περιεχόμενο θα αποδίδετε στην έννοια «καριέρα» και πώς αντιλαμβάνεστε τη «στρατηγική καριέρας» (είτε για τους εκπαιδευτές είτε για τους καταρτιζόμενους); Τι σημαίνει για εσάς «καινοτομία» στο χώρο εργασίας; Θα μπορούσατε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;

Ξέρουμε τι εννοούμε λέγοντάς τις; Αυτό είναι η ερώτηση. Εεε... στη ζωή νομίζω ότι όλα τα πράγματα είναι θέμα προδιάθεσης, εργατικότητας, θετικής σκέψης και διάθεσης για αλλαγή. Όλα αλλάζουν, θα ζήσουμε πάρα πολλές αλλαγές, ειδικά εσείς οι νεότερες γενιές. Στην Επιστημονική Ένωση Ενηλίκων, δεν ξέρω αν την ξέρετε, στην οποία ανήκω, όπως σας προείπα, και πηγαίνω στα συνέδρια, κάποιος Φινλανδός, δε θυμάμαι τ' όνομά του, ήταν πριν από 3 χρόνια, είχε έρθει στο Ίδρυμα Κακογιάννη, μας είπε ότι ο μέσος εργαζόμενος θ' αλλάξει επτά επαγγέλματα στη ζωή του.

Δεν τις εκλαμβάνετε, λοιπόν, ως μία απλή ρητορική.

Η δια βίου εκπαίδευση είναι κάτι που χρειάζεται ώστε οι άνθρωποι να εμπλουτίζονται με νέες ικανότητες και νέες γνώσεις. Τώρα οι λέξεις αυτές, οι πολιτικάντικες, οι ζύλινες, οι χωρίς νόημα, οι δεν ξέρω πώς θα τις λέγαμε ή θα τις ενδύαμε, είναι λέξεις που είναι ενοχλητικές και όποιος τις χρησιμοποιεί στη δια βίου εκπαίδευση, δε θα ζήσει πολύ μαζί της. Η δια βίου εκπαίδευση είναι απτή, πρακτική και για να ζήσεις μέσα σ' αυτή σαν εισηγητής και σαν άνθρωπος πρέπει να έχεις επαφή με την πραγματικότητα, όσο γίνεται έτσι; Γιατί κανείς δεν έχει απόλυτη επαφή με ποια πραγματικότητα; Αλλά, πρέπει να έχεις μία

επαφή με τον επαγγελματισμό και με την πραγματικότητα, ταυτόχρονα, και με τους ανθρώπους. Όχι τεράστια, όχι να φθείρεσαι, γιατί κι αυτά είναι μία, εε... είναι κάτι που πρέπει να προσέχουμε στη δια βίου εκπαίδευση. Δεν μπορείς να γίνεις λεία όλων των ψυχοσυνθέσεων των συμμετεχόντων. Είναι μια λεπτή διαχωριστική γραμμή που πρέπει να την κοιτάς και να φροντίζεις να είσαι κι εσύ υγιής και να το μεταδίδεις.

Στις σημερινές συνθήκες αντιλαμβάνεστε τη διεκδίκηση μιας θέσης στην εκπαίδευση και την εργασία περισσότερο ως ένα αναφαίρετο δικαίωμα ή ως μια διαρκή αναζήτηση ευκαιριών;

Οι κοινωνίες προχωρούν. Εγώ κάνω μάρκετινγκ, θα σας το πω από τέτοια οπτική. Ένα προϊόν έχει διαφορετική χρήση από κάθε έναν πελάτη. Μία υπηρεσία ακόμα περισσότερο. Επειδή, ευτυχώς, γενικά είναι το Internet(:), είναι οι κοινωνικές δομές (:), δεν το ξέρω, είμαι πολύ λίγος για να το πω, επειδή, όμως, τα πράγματα προχωρούν, γι' αυτό και οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να επικοινωνούν εκτός γραφείου, ακόμα και σ' ένα ενδοεπιχειρησιακό σεμινάριο – είμαι πολύ στα ενδοεπιχειρησιακά- έχουμε κάνει κι εδώ πολλά σεμινάρια, οι άνθρωποι θέλουνε να σκεφτούνε τη δουλειά τους, το προϊόν τους, την υπηρεσία τους μέσα από μια άλλη οπτική. Και αυτή την ευκαιρία τους τη δίνει η δια βίου εκπαίδευση. Από το πολύ απλό, ότι θα φύγουνε από το χώρο δουλειάς και θα βρεθούνε σε καρέκλα στο ξενοδοχείο, στο πανεπιστήμιο, στην αίθουσα, μέχρι το πιο σύνθετο ότι 9 η ώρα το πρωί – και μιλάω για την κανονική δια βίου εκπαίδευση, γιατί εδώ δεν είναι ακριβώς αυτό- 9 η ώρα το πρωί δε θα οδηγήσουν για το κατάστημά τους, θα οδηγήσουν να πάνε στην αίθουσα. Αυτό τους κάνει να έχουν έναν άλλον τρόπο αντίληψης των πραγμάτων – είναι η εμπειρία που σας έλεγα- βγαίνει, επικοινωνούνε μεταξύ τους και βλέπουν τη δουλειά τους από άλλη οπτική. Λοιπόν, πιστεύω ότι η δια βίου εκπαίδευση είναι και μία κοινωνική ανάγκη πλέον για να εξελίσσεται η υπηρεσία και το προϊόν.

Η συνομιλία μας ολοκληρώθηκε. Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία.

Παρακαλώ. Αν θέλετε μπορείτε να έρθετε μέσα στο μάθημά μας. Να πάρετε μια γεύση.

Ευχαρίστως.

Παράρτημα VI

Πρωτόκολλο ερωτηματολογίου

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητέ κύριε, Αγαπητή κυρία,

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας αφορά έρευνα η οποία υποστηρίζεται από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και στην οποία συμμετέχω στο πλαίσιο της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας. Η έρευνα αφορά στη συμβολή των δομών της δια βίου μάθησης στη δυνατότητα πρόσβασης των ατόμων στην εκπαίδευση και την εργασία.

Η συμμετοχή σας στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μας δίνεται η δυνατότητα να *κατανοήσουμε τις απόψεις σας* για τις προσφερόμενες υπηρεσίες εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα σήμερα, με απώτερο στόχο την ενίσχυσή τους και τη βελτίωση της λειτουργίας τους.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συγκέντρωση των πληροφοριών εμπιστευτική. Η συμπλήρωσή του απαιτεί περίπου 15 λεπτά. Σωστές ή λάθος απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο δεν υπάρχουν. Θα θέλαμε να εκφράσετε την προσωπική σας άποψη.

Σας βεβαιώνουμε ότι θα τηρηθούν στο ακέραιο η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα. Οι απαντήσεις σας θα υποβληθούν σε στατιστική επεξεργασία και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά στο πλαίσιο της έρευνας αυτής.

Ευχαριστούμε θερμά για το χρόνο σας και για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Με εκτίμηση

Ματίνα Γκιώκα

Φιλολόγος-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

στο ΜΠΣ «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και

Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση»

Ερωτηματολόγιο

Μέρος Α.

Προσωπικές πληροφορίες

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα **Εθνικότητα:**

Έτος γέννησης: **Τόπος γέννησης:** Ελλάδα Άλλη χώρα

Τόπος μόνιμης κατοικίας:

Οικογενειακή κατάσταση: έγγαμος/η άγαμος/η Άλλο:

Επίπεδο εκπαίδευσης:

Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο Άλλο δευτεροβάθμιο ίδρυμα

ΑΕΙ ΤΕΙ Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση(π.χ. ΙΕΚ) Μεταπτυχιακές σπουδές

Επάγγελμα :

Γραμματικές γνώσεις πατέρα:

Δεν έχει τελειώσει δημοτικό Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο

Άλλο δευτεροβάθμιο ίδρυμα ΑΕΙ ΤΕΙ Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση

Μεταπτυχιακές σπουδές

Γραμματικές γνώσεις μητέρας:

Δεν έχει τελειώσει δημοτικό Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο

Άλλο δευτεροβάθμιο ίδρυμα ΑΕΙ ΤΕΙ Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση

Μεταπτυχιακές σπουδές

Εργάζεστε στην παρούσα φάση; ΝΑΙ ΟΧΙ

Εάν Ναι:

Τομέας απασχόλησης: Δημόσιος υπάλληλος Ιδιωτικός υπάλληλος Ελεύθερος Επαγγελματίας

Άλλο:

Εργασιακή Κατάσταση: Μόνιμος Συμβασιούχος Ωρομίσθιος

Άλλο:

Ώρες εβδομαδιαίας απασχόλησης:

Έτη εργασιακής εμπειρίας: 0-5 6-10 11-15 16-25 άνω των 25

Εάν Όχι:

Πόσο διάστημα είστε εκτός αγοράς εργασίας; 0-6 μήνες 6-12 μήνες πάνω από 12 μήνες

Ποια ήταν η εργασιακή σας κατάσταση στην τελευταία σας εργασία; Δημόσιος Υπάλληλος

Ιδιωτικός υπάλληλος Ελεύθερος επαγγελματίας

Άλλο:

Αναζητάτε εργασία την παρούσα στιγμή; ΝΑΙ ΟΧΙ

Σε ποιον τομέα; Δημόσιο Ιδιωτικό Ως ελεύθερος επαγγελματίας Άλλο:

Σημ.: Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής του ερωτηματολογίου μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις

Μέρος Β.

Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης

B.1. Είναι η πρώτη φορά που συμμετέχετε σε πρόγραμμα κατάρτισης;

Ναι Όχι

Αν όχι:

B.1.1. Σε ποια άλλα προγράμματα κατάρτισης έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν;

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

B.2. Στην κλίμακα από 1 (καθόλου) έως 5 (μέγιστο) κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους συμμετείχατε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα κατάρτισης:

B.2.1	Η απαίτηση / προτροπή του εργοδότη	1	2	3	4	5
B.2.2	Η «πίεση» από τη σύγχρονη αγορά εργασίας για συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση	1	2	3	4	5
B.2.3	Η μακροχρόνια ανεργία	1	2	3	4	5
B.2.4	Ο φόβος της απώλειας εργασίας	1	2	3	4	5
B.2.5	Η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου	1	2	3	4	5
B.2.6	Η ανάγκη διεύρυνσης του κοινωνικού / επαγγελματικού κύκλου	1	2	3	4	5
B.2.7	Η επικέντρωσή μου στην ιδέα της δια βίου μάθησης	1	2	3	4	5
B.2.8	Η επιθυμία για ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και του πνεύματος καινοτομίας	1	2	3	4	5

B.3. Ποιοι ήταν οι στόχοι της συμμετοχής σας στο πρόγραμμα αυτό;

1. Αναβάθμιση επαγγελματικών προσόντων
2. Δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου
3. Απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων για την πραγμάτωση κοινωνικών ρόλων (π.χ. του ρόλου σας ως γονέα)
4. Καλλιέργεια δεξιοτήτων για συμμετοχή σε δράσεις της τοπικής κοινωνίας
5. Προσωπική βελτίωση (σωματική ή ψυχική)

B.4. Από πού ενημερωθήκατε σχετικά με το πρόγραμμα κατάρτισης που παρακολουθείτε;

1. Εργοδότη
2. Συναδέλφους
3. Γονείς / αδέρφια
4. Λοιπό συγγενικό περιβάλλον
5. Οικογενειακούς φίλους / κοινωνικό κύκλο οικογένειας
6. Προσωπικούς φίλους
7. ΜΜΕ (τηλεόραση, ραδιόφωνο, έντυπα μέσα)
8. Διαδίκτυο / Μέσα Κοινωνικής δικτύωσης
9. Εξειδικευμένες ιστοσελίδες για την κατάρτιση και την εργασία

10. Φορέα υλοποίησης του προγράμματος
11. ΟΑΕΔ

Από άλλη πηγή:

B.5. Στην κλίμακα από 1 (καθόλου) έως 5 (μέγιστο) κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει αναφορικά με το βαθμό στον οποίο τα παρακάτω άτομα ή φορείς επηρέασαν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης:

B.5.1	Εργοδότης	1	2	3	4	5
B.5.2	Συνάδελφοι	1	2	3	4	5
B.5.3	Γονείς / αδέρφια	1	2	3	4	5
B.5.4	Λοιποί Συγγενείς	1	2	3	4	5
B.5.5	Οικογενειακοί φίλοι / κοινωνικός κύκλος οικογένειας	1	2	3	4	5
B.5.6	Προσωπικοί φίλοι	1	2	3	4	5
B.5.7	ΜΜΕ (τηλεόραση, ραδιόφωνο, έντυπα μέσα)	1	2	3	4	5
B.5.8	Διαδίκτυο / Μέσα Κοινωνικής δικτύωσης	1	2	3	4	5
B.5.9	Εξειδικευμένες ιστοσελίδες για την κατάρτιση και την εργασία	1	2	3	4	5

B.5.10	Φορέας υλοποίησης προγράμματος	1	2	3	4	5
B.5.11	ΟΑΕΔ	1	2	3	4	5
B.5.12	Ήταν δική μου απόφαση	1	2	3	4	5

B.6. Το περιεχόμενο του προγράμματος στο οποίο συμμετέχετε είναι συμβατό με τις επιθυμίες και τις ανάγκες σας;

Ναι Όχι

B.7. Θεωρείτε ότι αξιοποιήθηκαν επαρκώς οι γνώσεις, η εμπειρία και οι ανάγκες, οι δικές σας και των υπολοίπων καταρτιζόμενων για τη διαμόρφωση και την οργάνωση του προγράμματος στο οποίο συμμετέχετε;

Ναι Όχι

B.8. Ποια οφέλη θεωρείτε ότι αποκομίζουν οι συμμετέχοντες σε τέτοιου είδους προγράμματα;

1. Ανανέωση των επαγγελματικών γνώσεων
2. Ανάπτυξη νέων ικανοτήτων/δεξιοτήτων
3. Επέκταση του δικτύου των κοινωνικών σχέσεων
4. Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και του πνεύματος καινοτομίας
5. Κανένα

Άλλο:

B.9. Ποιες δυσχέρειες θεωρείτε ότι αντιμετωπίζουν οι καταρτιζόμενοι κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του προγράμματος κατάρτισης;

1. Επιβάρυνση του προσωπικού χρόνου
2. Κόστος συμμετοχής
3. Απαξίωση των τυπικών προσόντων και των ικανοτήτων του ατόμου
4. Εργασιακό άγχος
5. Κανένα

Άλλο:

B.10. Ποιοι κατά τη γνώμη σας επωφελούνται κυρίως από τα προγράμματα κατάρτισης;

1. Σπουδαστές / Φοιτητές
2. Εργαζόμενοι
3. Γυναίκες
4. Οικονομικά ευπαθείς ομάδες
(π.χ. άνεργοι, υποαπασχολούμενοι)
5. Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες
(π.χ. μετανάστες, άτομα με ειδικές ανάγκες)
6. Άτομα τρίτης ηλικίας

Άλλο:

Μέρος Γ

Η υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης

Γ.1. Στην κλίμακα από 1 (καθόλου) έως 5 (μέγιστο) κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει αναφορικά με το βαθμό που οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης:

Γ.1.1	Το περίγραμμα προγράμματος (στόχοι, περιεχόμενο, διδακτική μεθοδολογία, αξιολόγηση), η οργάνωση και η σαφήνειά του	1	2	3	4	5
Γ.1.2	Το θέμα / αντικείμενο του προγράμματος κατάρτισης	1	2	3	4	5
Γ.1.3	Η δυνατότητα προσαρμογής του προγράμματος στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κάθε ομάδας καταρτιζομένων	1	2	3	4	5
Γ.1.4	Οι εκπαιδευτές	1	2	3	4	5
Γ.1.5	Η υλικοτεχνική υποδομή του φορέα υλοποίησης	1	2	3	4	5
Γ.1.6	Η συνεργασία του φορέα με εκπροσώπους της αγοράς εργασίας και άλλους φορείς κατάρτισης στην Ελλάδα και το εξωτερικό	1	2	3	4	5
Γ.1.7	Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη διάρκεια του προγράμματος	1	2	3	4	5
Γ.1.8	Η στάση και οι προσδοκίες του εργοδότη των καταρτιζόμενων απέναντι στο πρόγραμμα	1	2	3	4	5

Γ.2. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένα πρόγραμμα κατάρτισης και δια βίου μάθησης αναφορικά με τους στόχους;

1. Σταθερούς και εξειδικευμένους ανάλογα με το επαγγελματικό αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται η κατάρτιση
2. Ευέλικτους στόχους ανάλογα με τις ανάγκες, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας καταρτιζόμενων.
3. Ευέλικτους ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας σε κάθε χρονική στιγμή

Άλλο:

Γ. 3. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένα πρόγραμμα κατάρτισης αναφορικά με το περιεχόμενο;

1. Έμφαση στο θεωρητικό υπόβαθρο του αντικειμένου
2. Έμφαση στη διασύνδεση των γνώσεων από ποικίλα γνωστικά πεδία
3. Έμφαση στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων
4. Πρακτική εξάσκηση για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων
5. Έμφαση στη σύνδεση του θεωρητικού και του πρακτικού μέρους του διδακτικού αντικειμένου

Άλλο:

Γ. 4. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένα πρόγραμμα κατάρτισης αναφορικά με το χρονοδιάγραμμα (χρονική διάρκεια και ωρολόγιο πρόγραμμα):

1. Εκτεταμένη διάρκεια (π.χ. 5 με 6 μήνες)

- 2. Βραχυχρόνια προγράμματα (π.χ. 30 ώρες)
- 3. Συγκεκριμένα και αυστηρά χρονοδιαγράμματα
- 4. Ευέλικτα χρονοδιαγράμματα που να προσαρμόζονται
στις ανάγκες των καταρτιζομένων

Άλλο:

Γ.5. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένα πρόγραμμα κατάρτισης αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία;

- 1. Μαθήματα που αξιοποιούν συστηματικά τις
τεχνολογίες της εξ αποστάσεως/ασύγχρονης εκπαίδευσης
- 2. Τυπικό/Παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας- μάθησης
- 3. Εργαστήρια με θεματικούς άξονες (workshops, βιωματικά εργαστήρια)
- 4. Εμπλοκή των καταρτιζόμενων σε ερευνητικές πρακτικές και δραστηριότητες
για τις ανάγκες του προγράμματος (εκπόνηση εργασιών, αναζήτηση στο διαδίκτυο)

Άλλο:

Γ.6. Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένα πρόγραμμα κατάρτισης αναφορικά με την αξιολόγηση / πιστοποίηση;

1. Να αξιολογεί την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων στο τέλος του προγράμματος
2. Να αξιολογεί σε κάθε επιμέρους φάση το βαθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων ως παράμετρο βελτίωσης του ανθρώπινου και του υλικού χαρακτήρα του προγράμματος
3. Η αξιολόγηση να είναι συμβατή με τους όρους πιστοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν οι καταρτιζόμενοι
4. Η αξιολόγηση και η πιστοποίηση δεν αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας του προγράμματος
5. Αρμόζουσα πρακτική αξιολόγησης σε τέτοιου είδους προγράμματα είναι η ανάπτυξη μορφών αυτό-αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους

Άλλο:

Γ.7. Στην κλίμακα από 1 (καθόλου) έως 5 (μέγιστο) κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει αναφορικά με το βαθμό που η υλικοτεχνική υποδομή των φορέων υλοποίησης προγραμμάτων κατάρτισης χρειάζεται να πληροί τις παρακάτω προϋποθέσεις:

Γ.7.1	Να παρέχει άνετο, ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον στους καταρτιζόμενους	1	2	3	4	5
Γ.7.2	Ο χώρος κατάρτισης να είναι εύκολα προσβάσιμος	1	2	3	4	5
Γ.7.3	Να δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στο χώρο ατόμων με ειδικές ανάγκες	1	2	3	4	5
Γ.7.4	Να παρέχει διευκολύνσεις στους καταρτιζόμενους (π.χ. δυνατότητα στάθμευσης)	1	2	3	4	5
Γ.7.5	Να διαθέτει τεχνολογικά προηγμένο εξοπλισμό	1	2	3	4	5
Γ.7.6	Να διαθέτει βιβλιοθήκες, εργαστήριο υπολογιστών κ.ά.	1	2	3	4	5

Γ.8. Στην κλίμακα από 1 (καθόλου) έως 5 (μέγιστο) κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει σχετικά με τη σημασία που έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών για την υλοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης:

Γ.8.1	Είναι καταρτισμένοι στο αντικείμενό τους	1	2	3	4	5
Γ.8.2	Δοκιμάζουν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας	1	2	3	4	5
Γ.8.3	Αποφεύγουν μονόπλευρες προσεγγίσεις της γνώσης	1	2	3	4	5
Γ.8.4	Επιβραβεύουν θετικά την προσπάθεια των καταρτιζόμενων	1	2	3	4	5
Γ.8.5	Προσφέρουν ευκαιρία στους καταρτιζόμενους να ασχοληθούν με την κατανόηση και την επίλυση πραγματικών προβλημάτων	1	2	3	4	5
Γ.8.6	Ενθαρρύνουν του καταρτιζόμενους να αναζητούν εναλλακτικές απαντήσεις σε ζητήματα που εξετάζουν	1	2	3	4	5
Γ.8.7	Προσαρμόζουν τους στόχους ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των καταρτιζόμενων	1	2	3	4	5
Γ.8.8	Ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την ανεξαρτησία των καταρτιζόμενων ως άτομα και ως επαγγελματίες	1	2	3	4	5

Μέρος Δ.

Προσδοκίες / σχεδιασμός για το μέλλον

Δ.1. Με βάση την παρούσα εμπειρία σας θα επιλέγατε / επιδιώκατε να συμμετάσχετε στο μέλλον σε άλλα προγράμματα κατάρτισης και δια βίου μάθησης;

Ναι Όχι

Αν Ναι:

Δ.1.1. Έχετε κάποιο σχεδιασμό σχετικά με τα επόμενα προγράμματα κατάρτισης στα οποία θα θέλατε να συμμετάσχετε;

Ναι Όχι

Δ.1.2. Παρακαλώ να αναφέρετε ένα πρόγραμμα κατάρτισης που θα επιθυμούσατε να παρακολουθήσετε:

.....**Αν**

Όχι:

Δ.1.3. Τι σας αποτρέπει;

1. Φορτωμένο πρόγραμμα υποχρεώσεων
2. Δεν υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση
3. Δεν υπάρχουν οι οικονομικοί πόροι για το κόστος συμμετοχής
4. Δε θεωρώ σημαντική τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα
5. Δεν υπάρχει κάποιο πρόγραμμα διαθέσιμο αυτή τη στιγμή που να καλύπτει τις ανάγκες μου

Άλλο:

Δ.2. Θα προτρέπατε φίλους ή συνεργάτες σας να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης και δια βίου μάθησης;

Ναι Όχι

Δ.3. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις προοπτικές του τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα τα επόμενα χρόνια?

1. Με προοπτικές ανάπτυξης
2. Αποσπασματικός
3. Με ελλιπές ρυθμιστικό / νομοθετικό πλαίσιο
4. Δεν έχω γνώμη / γνώση για τον τομέα
5. Ένας τομέας με σημαντικές προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτές

Άλλο:

Μέρος Ε.

Βασικές έννοιες για την κατάρτιση και την απασχόληση

1. Περιγράψτε με 4-5 λέξεις κλειδιά το περιεχόμενο που αποδίδετε στην έννοια της «διαβίου μάθησης» :

.....
.....

2. Περιγράψτε με 4-5 λέξεις κλειδιά το περιεχόμενο που αποδίδετε στην έννοια της «κατάρτισης» :

.....
.....

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

Βιβλιογραφία

- Andreotti de Oliveira V. (2011): The political economy of global citizenship education, *Globalisation, Societies and Education*, 9:3-4, 307-310
- Ashton S. (2010): Authenticity in adult learning, *International Journal of Lifelong Education*, 29:1, 3-19
- Avis J. (2012): Global reconstructions of vocational education and training, *Globalisation, Societies and Education*, 10:1, 1-11
- Aubert A. (2011): *Moving beyond social exclusion through dialogue*, *International Studies in Sociology of Education*, 21:1, 63-75
- Balarin M. (2011): Global citizenship and marginalisation: contributions towards a political economy of global citizenship, *Globalisation, Societies and Education*, 9:3-4, 355-366
- Ball, S. (2009). Lifelong learning, subjectivity and the totally pedagogised society in M. Peters, A.C. Besley, M. Olssen, S. Maurer, & S. Weber (eds) *Governmentality Studies in Education*. Sense Publishers (201-216).
- Bansel P. (2007): Subjects of choice and lifelong learning, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20:3, 283-300
- Billett S. (2010): The perils of confusing lifelong learning with lifelong education, *International Journal of Lifelong Education*, 29:4, 401-413
- Boeren E. , Nicaise I. & Baert H. (2010): Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model, *International Journal of Lifelong Education*, 29:1, 45-61
- Bonal X., Rambla X. (2003): Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the Knowledge Economy, *Globalisation, Societies and Education*, 1:2, 169-184
- Brooks R. & Everett G. (2008): The impact of higher education on lifelong learning, *International Journal of Lifelong Education*, 27:3, 239-254
- Clarke J. & Newman J.(2010): Summoning spectres: crises and their construction, *Journal of Education Policy*, 25:6, 709-715
- Clegg S. (2009): Histories and institutional change: understanding academic development practices in the global 'north' and 'south', *International Studies in Sociology of Education*, 19:1, 53-65
- Coffield F. (1999): Breaking the Consensus: lifelong learning as social control, *British Educational Research Journal*, 25:4, 479-499
- Dabic S. (2008): The alchemy of learning and work: negotiating learner knowledge in a global society, *International Journal of Lifelong Education*, 27:6, 613-624

- Dale R. & Derouet J.-L.(2012): Europe: a cognitive account?
Presenting a joint collection, *Globalisation, Societies and Education*, 10:4, 421-424
- David M. E. (2009): Diversity, gender and widening participation in global higher education: a feminist perspective, *International Studies in Sociology of Education*, 19:1, 1-17
- Durand M. (2013): Human activity, social practices and lifelong education: an introduction, *International Journal of Lifelong Education*, 32:1, 1-13
- Fenwick T. J. (2010): (un)Doing standards in education with actor-network theory, *Journal of Education Policy*, 25:2, 117-133
- Fisher R. & Simmons R. (2012): Liberal conservatism, vocationalism and further education in England, *Globalisation, Societies and Education*, 10:1, 31-51
- Gillies D. (2008): Developing governmentality: conduct and education policy, *Journal of Education Policy*, 23:4, 415-427
- Gillies D. (2011): Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance, *Journal of Education Policy*, 26:2, 207-223
- Goastellec G. (2012): The Europeanisation of the measurement of diversity in education: a soft instrument of public policy, *Globalisation, Societies and Education*, 10:4, 493-506
- Gulson N. K. (2008): Urban accommodations: policy, education and a politics of place, *Journal of Education Policy*, 23:2, 153-163
- Guo S. (2010): Lifelong learning in the age of transnational migration, *International Journal of Lifelong Education*, 29:2, 143-147
- Hyland T. (2010): Mindfulness, adult learning and therapeutic education: integrating the cognitive and affective domains of learning, *International Journal of Lifelong Education*, 29:5, 517-532
- Jones K. (2010): Crisis, what crisis?, *Journal of Education Policy*, 25:6, 793-798
- Joshi K. D. (2011): Advancing global education: patterns of potential human progress, *Journal of Education Policy*, 26:6, 858-860
- Καραλής,Θ., Μπάλιας, Σ. (2007), Ιδιότητα του Πολίτη και Δια Βίου Εκπαίδευση στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, στο *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 50: 143-161

Karalis T., & Vergidis D., «Lifelong education in Greece: recent developments and current trends», *International Journal of Lifelong Education*, 23/2, 2004, pp: 179-189

Κουζέλης, Γ. (2011), Δικαιώματα και ευκαιρίες σε κρίση. *Απόσπασμα εισήγησης στο συνέδριο «Εκπαίδευση και δικαιώματα σε συνθήκες κρίσης» (Αθήνα 23-24 Σεπτεμβρίου 2011).*

Κουτούζη, Μ., Γούλας, Χ., Φωτόπουλος, Ν. (2011), Δια Βίου μάθηση και σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές, *στο Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*

Lange B. & Alexiadou N. (2010): Policy learning and governance of education policy in the EU, *Journal of Education Policy*, 25:4, 443-463

Lauder, H., Young, M., Daniels, H., Balarin, M., Lowe, J. (eds) (2012): *Educating for the Knowledge Economy? Critical perspectives*, London: Routledge

Lawn, M., Greks, S. (2012): *Europeanizing Education: governing a new policy space*, Symposium Books

Liasidou A. (2008): Critical discourse analysis and inclusive educational policies: the power to exclude, *Journal of Education Policy*, 23:5, 483-500

Ozga J. (2012): Governing knowledge: data, inspection and education policy in Europe, *Globalisation, Societies and Education*, 10:4, 439-455

Πασιάς, Γ. (2006): *Ευρωπαϊκή ένωση και εκπαίδευση : θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)*. Αθήνα: Gutenberg

Parmenter L. (2011): Power and place in the discourse of global citizenship education, *Globalisation, Societies and Education*, 9:3-4, 367-380

Power S. (2012): From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education, *Globalisation, Societies and Education*, 10:4, 473-492

Resnik J. (2012): Sociology of international education – an emerging field of research, *International Studies in Sociology of Education*, 22:4, 291-310

Robert C. (2012): Expert groups in the building of European public policy, *Globalisation, Societies and Education*, 10:4, 425-438

Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ruitenberg W.C. (2012): Learning by walking: non-formal education as curatorial practice and intervention in public space, *International Journal of Lifelong Education*, 31:3, 261-275

Savelsberg H. J. (2010): Setting responsible pathways: the politics of responsabilisation, *Journal of Education Policy*, 25:5, 657-675

van der Veen R. (2010): *Demography*, social structure and learning through life, *International Journal of Lifelong Education*, 29:4, 415-425

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος Α. (2004), *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική : συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Τσουκαλάς, Κ. (2010), *Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «Διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτης

Φουκώ, Μ. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Αθήνα: Ύψιλον

Φουκώ, Μ. (2004). *Επιτήρηση και Τιμωρία: Η Γέννηση της Φυλακής*. Αθήνα :εκδ.Ράππα

Vincent C. & Braun A. (2011): 'I think a lot of it is common sense. ...' Early years students, professionalism and the development of a 'vocational habitus', *Journal of Education Policy*, 26:6, 771-785

Waters J. & Brooks R. (2011): International/transnational spaces of education, *Globalisation, Societies and Education*, 9:2, 155-160

Webb P. T. (2011): The evolution of accountability, *Journal of Education Policy*, 26:6, 735-756

Zarifis K. G.(2008): 'Bringing learning closer to home': the value and impact of the Lisbon strategy for strengthening the role of local learning centres and partnerships in south-eastern Europe, *International Journal of Lifelong Education*, 27:6, 641-657

Zembylas M. (2012): Transnationalism, migration and emotions: implications for education, *Globalisation, Societies and Education*, 10:2, 163-179

