

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Της φοιτήτριας Γατσιάνη Ελένης

ΘΕΜΑ

**« Αξιολόγηση της δια βίου μάθησης από τους επιμορφωθέντες:
Μια εμπειρική έρευνα».**

Επιβλέπων καθ.: Σιάκαρης Κωνσταντίνος

Ιωάννινα

2011

ΑΞΟΝΕΣ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ 3
A. Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ..	σελ5
A1Οι αντικειμενικές ανάγκες επιμόρφωσης ενηλίκων.....	σελ 6
A2Η δια βίου εκπαίδευση σε διάφορες χώρες.....	σελ 10
A2.1Ιταλία	
A2.2Ολλανδία	
A2.3 Σουηδία	
A3.Σύνοψη.....	σελ 18
B. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	σελ 22
B 1.Συνεργασία και Δια βίου εκπαίδευση.....	σελ 28
B 2.Δια βίου εκπαίδευση : μια Ευρωπαϊκή πραγματικότητα	
B 2.1..Ορισμός.....	σελ 29
B 2.2.«Εκπαίδευση μετά την αρχική» (post-initial education).....	σελ 32
B3. Σύνοψη.....	σελ33
Γ. Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	σελ 35
Γ 1Το πεδίο της Εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.....	σελ 35
Γ 2Η δεκαετία του '90.....	σελ 39
Γ 3Η σημερινή πραγματικότητα και προοπτικές	σελ 42
Γ 4 Δομή της αγοράς εργασίας	σελ 44
Δ. ΕΠΙΛΟΓΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ.....	σελ 46
Ε. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ	σελ 48

ΣΤ. Η ΕΡΕΥΝΑσελ 50
Ζ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑσελ 79
Η. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑσελ 84
H1. Ελληνική βιβλιογραφία
H2. Ξένη βιβλιογραφία
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : ΓΡΑΦΗΜΑΤΑσελ 88
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....σελ 100

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο δημόσιο λόγο κατά την τελευταία δεκαπενταετία, η θεματική της δια βίου εκπαίδευσης αποκτά όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα. Χωρίς να αποτελεί καινούργιο φαινόμενο, φαίνεται ότι οι εξελίξεις της περιόδου, οικονομικές, κοινωνικές, ιδεολογικές, της έχουν προσδώσει ένα ιδιαίτερο ρόλο, τον οποίο καλείται να διαδραματίσει σε ένα αρκετά σύνθετο περιβάλλον. Όπως συνήθως συμβαίνει σε ανάλογες περιπτώσεις, τα σχετικά διακυβεύματα ούτε ουδέτερα είναι ούτε κρίνονται παντού με τον ίδιο τρόπο.

Σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα η δια βίου εκπαίδευση παρουσιάζει κρίσιμες ιδιομορφίες. Οι σημαντικότερες απ' αυτές είναι η στενή εμπλοκή με το εργασιακό περιβάλλον και η διεκπεραίωσή της από πολλούς διακριτούς φορείς. Οι διαδικασίες της οικονομικής (χρηματοοικονομικής κυρίως αλλά όχι μόνον) παγκοσμιοποίησης και οι εξελίξεις στον τομέα των λεγόμενων νέων τεχνολογιών θεωρείται ότι αποτελούν το υπόβαθρο της έντονης προώθησης της δια βίου εκπαίδευσης την τελευταία περίοδο. Ωστόσο, δεν αναπτύσσεται κατ' ανάγκην συμπληρωματικά με τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα αλλά συχνά ανταγωνιστικά με αυτά.

Οι προσπάθειες αξιολόγησης της δια βίου εκπαίδευσης είναι φανερό ότι συναρτώνται με διαφορετικά κριτήρια από ό,τι συμβαίνει με την παραδοσιακή εκπαίδευση. Μια κρίσιμη διαφορά είναι ότι ο ρόλος των οικονομικών υποκειμένων (εργοδοτών και εργαζομένων) στην αξιολόγηση της δια βίου εκπαίδευσης κατέχει κεντρική θέση. Αυτό είναι και το ενδιαφέρον μιας εργασίας όπως η παρούσα που θα προσπαθήσει να εξετάσει πώς αξιολογούν οι ίδιοι οι δια βίου εκπαιδευόμενοι τη διαδικασία αυτή. Στο μέτρο που το ερευνητικό πεδίο δεν έχει μια μακρόχρονη ιστορία, αυξάνονται και οι δυσκολίες του εγχειρήματος ενώ και τα σχετικά συμπεράσματα δεν μπορεί παρά να είναι «προσωρινά», καθώς ο τομέας της δια βίου εκπαίδευσης αποτελεί μια ρευστή πραγματικότητα.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται ως εξής:

Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μια ιστορική επισκόπηση της δια βίου εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο. Παρουσιάζονται οι κοινωνικοοικονομικοί όροι ανάδειξης και ανάπτυξης της κατά τη μεταπολεμική ιδιαίτερα περίοδο, η «αντιμετώπισή» της από διεθνείς οργανισμούς αλλά και ορισμένες πρακτικές ευρωπαϊκών χωρών σε εθνικό

επίπεδο. Η ετερογένεια και οι άνισοι ρυθμοί ανάπτυξης του πεδίου από χώρα σε χώρα είναι, μεταξύ άλλων, μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση που προκύπτει από τη συγκεκριμένη επισκόπηση .

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η σχέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τη δια βίου εκπαίδευση. Βασική πρακτική στο χώρο συνάντησης εκπαίδευσης και απασχόλησης, η δια βίου έχει εγκαθιδρυθεί ως βασική παράμετρος του λόγου της Ε.Ε από τις αρχές της δεκαετίας του '90.

Στο τρίτο μέρος επιχειρείται μια προσέγγιση της ελληνικής πραγματικότητας σε σχέση με τη δια βίου εκπαίδευση. Αναλύονται τόσο οι εκπαιδευτικές δομές όσο και η διάρθρωση της αγοράς εργασίας για να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές με τις αντίστοιχες παραμέτρους σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Στη βάση όλων των παραπάνω διαμορφώνεται στη συνέχεια η προβληματική και οι υποθέσεις εργασίας σε σχέση με την έρευνα πεδίου.

Ακολουθεί η παρουσίαση της έρευνας με ερωτηματολόγιο στα Ιωάννινα σε δύο «δομές» δια βίου : α) σε Δημόσια Υπηρεσία (Εφορία) και β) στα πλαίσια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που οργανώνεται από το Δημόσιο. Η ανάλυση των σχετικών ευρημάτων της έρευνας επιβεβαιώνει τις υποθέσεις εργασίας,

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων.

Α. Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ

Στη μακρά ιστορία της εκπαίδευσης, ως οργανωμένης κοινωνικής διαδικασίας, ορισμένες παράμετροι που τη χαρακτηρίζουν αποκτούν σε διάφορες εποχές κρίσιμη σημασία. Έτσι, για παράδειγμα, τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια τέθηκε έντονα και από πολλές πλευρές το ζήτημα της μαζικοποίησής της ως θεσμού. Πιο πρόσφατα, από τις αρχές της δεκαετίας του '70, τίθεται το ζήτημα της λεγόμενης «διαρκούς» εκπαίδευσης με αφορμή τις ταχύτατες εξελίξεις στην παραγωγική διαδικασία, της οποίας θεωρείται ότι πρέπει να ακολουθεί αν όχι και να διαμορφώνει κατά ένα ποσοστό¹.

Είναι εμφανείς οι προσπάθειες και οι διεκδικήσεις που γίνονται από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους, κυβερνήσεις) σε διάφορες ευρωπαϊκές περιοχές για να εμπλακούν σε αυτό το θεσμό. Η αυξανόμενη εξάπλωση της οργανωμένης μάθησης για ενηλίκους, αποτελεί πλέον τον κανόνα. Είναι αποτέλεσμα διαρθρωτικών μεταβολών στις μονάδες παραγωγής και οικονομικών αλλαγών που παρατηρούνται τα είκοσι τελευταία χρόνια².

Οι διεκδικήσεις αυτές, με διαφορετικές αφετηρίες και στόχους, αποκτούν συνήθως ένα συγκρουσιακό χαρακτήρα, δυσκολεύοντας έτσι και τη λήψη αποφάσεων αλλά και τη «λειτουργικότητα» του θεσμού.

Τα τελευταία 25 χρόνια η παγκόσμια οικονομική κρίση σε στενή σχέση με την επιχειρούμενη παραγωγική αναδιάρθρωση, έρχεται να «συναντήσει» την κρίση του εκπαιδευτικού θεσμού ή αλλιώς, μια κρίση «υπερσυσσώρευσης» διαπλέκεται με μια κρίση «μαζικοποίησης». Οι συνέπειες αυτής της διαπλοκής λαμβάνουν συχνά εκρηκτικές διαστάσεις, η διαχείριση των οποίων συνιστά ένα δυσκολότατο εγχείρημα.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον το αίτημα της διαρκούς ή «δια βίου» εκπαίδευσης και κατάρτισης τίθεται ως φιλόδοξη προσπάθεια επίλυσης ή έστω αντιμετώπισης των σχετικών προβλημάτων που απορρέουν από τη διαπλοκή των κρίσεων που προαναφέρθηκε. Δύο μοντέλα διαμορφώθηκαν κατ' αρχήν ως απαντήσεις : Το σουηδικό διάταγμα της «εναλλασσόμενης εκπαίδευσης» (Palme, 1971) και η συμφωνία εργοδοσίας και συνδικάτων στην Ιταλία («150 ώρες», 1971), πιο «εκπαιδευτικό» το πρώτο, με περισσότερο «παραγωγικό» χαρακτήρα το δεύτερο, στο οποίο και θα επιμείνω.

¹ Σιάκαρης Κων., Hellenews Σεπτέμβριος 1996 «Διαρκής εκπαίδευση του προσωπικού» σελ 46

² Πειθαρχία και γνώση, 1994 σελ. 209 (συγγραφέας, εκδοτικός οίκος?)

Το πρόβλημα που προκύπτει αυτόματα, και με την πείρα 25 χρόνων διευρυνόμενης εφαρμογής του είναι η γένεση ενός πεδίου συγκρούσεων, αυτή το φορά ενδο-εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Από τη μια μεριά το επίσημο ή «τυπικό» (formal) εκπαιδευτικό σύστημα με θεσμικά κατοχυρωμένα τα σχετικά πιστοποιητικά ή τίτλους σπουδών, που όμως αδυνατεί όλο και περισσότερο να παρακολουθήσει τις εξελίξεις στην παραγωγική διαδικασία. Από την άλλη μεριά οι πιο ευέλικτες μορφές συνεχιζόμενης, συνήθως άτυπης (informal) εκπαίδευσης με δυσκολίες στην κατοχύρωση τίτλων αλλά με σαφώς μεγαλύτερες δυνατότητες παρακολούθησης της παραγωγικής διαδικασίας. Αν προσθέσουμε και τις δυσκολίες που υπάρχουν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με τα λεγόμενα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων των διαφόρων βαθμίδων και κλάδων, γίνεται κατανοητό ότι το νέο τοπίο κάθε άλλο παρά ειδυλλιακό φαίνεται³.

A1. Οι αντικειμενικές ανάγκες επιμόρφωσης ενήλικων

Στο διεπιστημονικό και κοινωνικοοικονομικό διάλογο για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση παρουσιάζεται μια πανσπερμία ορισμών ως αντανάκλαση διαφορετικών εκπαιδευτικών κουλτουρών και ιδεολογιών. Έτσι, σύμφωνα με το Γερμανικό Συμβούλιο Παιδείας (Deutscher Bildungsrat) συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι «...συνέχιση ή επιστροφή στην οργανωμένη μάθηση μετά την ολοκλήρωση μιας πρώτης φάσης της εκπαίδευσης διαφορετικής διάρκειας...Το τέλος της πρώτης φάσης της εκπαίδευσης, και επομένως η ενδεχόμενη έναρξη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ορίζεται κατά κανόνα με την ανάληψη μιας θέσης πλήρους απασχόλησης στον επαγγελματικό χώρο» (1970:197).

Ο θεσμός της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης ταυτίζεται με την Εκπαίδευση Ενηλίκων η οποία σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. «αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση» (ΟΟΣΑ, 1977).

³ Σιάκαρης Κων., Hellenews Σεπτέμβριος 1996 «Διαρκής εκπαίδευση του προσωπικού» σελ 46

Σύμφωνα με την Unesco «η εκπαίδευση ενηλίκων συμπεριλαμβάνει οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης που παρέχονται προς όφελος, και είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των ατόμων που βρίσκονται εκτός του κανονικού σχολικού και πανεπιστημιακού συστήματος και που είναι γενικά πάνω από 15 ετών (...), οργανωμένη και υποστηριζόμενη εκπαίδευση που σχεδιάζεται για να μεταδώσει συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανόησης, πολύτιμα στοιχεία σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής.»(Unesco, 1975).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δια βίου και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και τη θεωρεί κρίσιμο μηχανισμό, στην προσπάθεια οικοδόμησης της κοινωνίας της γνώσης και καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού στην πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Στους γενικούς στόχους της διαδικασίας οικοδόμησης της κοινωνίας της γνώσης, συμπεριλαμβάνονται: η ενθάρρυνση απόκτησης νέων γνώσεων, η καταπολέμηση κάθε μορφής αποκλεισμού, η προσέγγιση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των επιχειρήσεων και η ισότιμη μεταχείριση της υλικής και άυλης επένδυσης (κατάρτιση). Η προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης με την αξιοποίηση σύγχρονων υλικών και την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων αποτελεί το εχέγγυο για την επιτυχία του εγχειρήματος⁴.

Η ανάπτυξη των λεγομένων Επιστημών της Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα από την δεκαετία του '60, αποτέλεσμα και των πολιτικών των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, συνέβαλε στην ανάδειξη κρίσιμων πτυχών τόσο του ρόλου όσο και της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Έχει πλέον γίνει αποδεκτό ότι το σχολείο δεν είναι ένας ουδέτερος μηχανισμός παραγωγής και μετάδοσης γνώσεων. Βασικός του ρόλος θεωρείται η αναπαραγωγή του μισθωτού εργαζόμενου. Το σχολείο επιλέγει ταυτόχρονα άτομα, πρακτικές και συμβολικά περιεχόμενα και οι επιλογές αυτές δεν έχουν νόημα η μια χωρίς τις άλλες. Προκύπτει λοιπόν ότι η γνώση είναι μια σύνθετη διαδικασία ως παράγωγο της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο αν αναλογιστούμε ότι η αποκλειστικότητα παραγωγής και μετάδοσης της απ' αυτά, διαφοροποιείται ιστορικά. Έτσι, ενώ το σχολείο κυριαρχεί στις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, σήμερα υπάρχουν και αναπτύσσονται παράλληλοι θεσμοί που υλοποιούν μέρος των λειτουργιών του με προεξάρχοντα τα λεγόμενα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Όλα αυτά χωρίς να ξεχνάμε ότι τόσο η παραγωγή όσο και,

⁴ Κοντάκος, Γκόβαρης 2006 σ.σ. 4-5

κυρίως, η μετάδοση της γνώσης είναι σύμφυτη πάντοτε με την εργασία στα πλαίσια της παραγωγικής διαδικασίας.

Η κρίση της εκπαίδευσης όπως αυτή άρχισε να εξαγγέλλεται στα τέλη της δεκαετίας του '60, δεν ήταν παρά η διαπίστωση των πρώτων δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα εκπαιδευτικά συστήματα στην προοπτική εκπλήρωσης του αναπαραγωγικού τους ρόλου. Υπό την πίεση αντιφατικών κοινωνικών αιτημάτων, ως καθολικός πλέον θεσμός αφενός, και αυξανόμενα περιοριστικών δημοσιονομικών πολιτικών αφετέρου, τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν ανέκοψαν παρ' όλα αυτά την τάση μαζικοποίησής τους, αν και ενίσχυαν συνεχώς την επιλεκτική τους λειτουργία. Η κοινωνική κινητικότητα που καταγράφηκε μέχρι τότε στάθηκε ισχυρός λόγος για να εμπεδωθεί στο κοινωνικό φαντασιακό ο ρόλος τους στην προοπτική της κοινωνικής (εργασιακής) ένταξης και συχνά ανέλιξης, τροφοδοτώντας κατ' αυτό τον τρόπο το αίτημα για επαγγελματοποίηση των σπουδών. Βασικά χαρακτηριστικά της κρίσης, όπως αυτή καταγράφηκε, ήταν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, μια κρίση ταυτοτήτων και επαγγελματικών ειδικοτήτων και τέλος, μια πολιτισμική και παιδαγωγική κρίση που ενισχύθηκε από τις εξεγέρσεις της νεολαίας στα τέλη της δεκαετίας του '60.

Η εξέταση των εξελίξεων της ίδιας περιόδου σε σχέση με την παραγωγική διαδικασία, για να μεταφερθούμε σ' αυτή, μας οδηγεί στις ακόλουθες επισημάνσεις :

- Σημειώνεται συνεχής και σταθερή μείωση της απασχόλησης στον αγροτικό τομέα σε όφελος κυρίως του τομέα των υπηρεσιών.

- Η περίοδος, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70 χαρακτηρίζεται από ένα περιβάλλον σταθερής εργασίας, με συλλογικές συμβάσεις και με ένα ικανοποιητικό επίπεδο λειτουργίας του Κράτους Πρόνοιας στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες.

- Ζήτηση για κάλυψη εξειδικευμένων θέσεων εργασίας αλλά και κυριαρχία μη εξειδικευμένων τόσο στην βιομηχανία όσο και στον τομέα των υπηρεσιών.

- Αγορές εργασίας που ρυθμίζονται σε εθνικό επίπεδο.

Η εικόνα αρχίζει να αλλάζει από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και ακόμη πιο δραστικά από τα τέλη της επόμενης δεκαετίας. Τη συγκεκριμένη περίοδο παρατηρούνται τα ακόλουθα φαινόμενα στην παραγωγική διαδικασία :

- Αρχή μιας παραγωγικής αναδιάρθρωσης ιδιαίτερα με τη χρήση των λεγόμενων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας.

- Το περιβάλλον εργασίας γίνεται ασταθέστερο ύστερα από την υιοθέτηση της αρχής της ευέλικτης εξειδίκευσης.

- Διεθνοποίηση των αγορών εργασίας, κυρίως με την μετακίνηση παραγωγικών μονάδων αλλά και μέσω της έντασης των, παράνομων συνήθως, μεταναστευτικών ροών

- Ενίσχυση της παραμέτρου 'χρόνος' έναντι της παραμέτρου 'χώρος'.
- Αποδυνάμωση παραδοσιακών λειτουργιών του κράτους-πρόνοιας.
- Έμφαση στην καινοτομία (νέα προϊόντα και υπηρεσίες).

Σε ότι αφορά στον χώρο των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτυπώνονται επίσης αλλαγές που συνθέτουν ένα νέο τοπίο. Συγκεκριμένα :

- Ποσοστιαίος τριπλασιασμός των φοιτούντων στην Ανώτατη Εκπαίδευση κατά τις δεκαετίες '80 και '90.

- Υψηλά ποσοστά λειτουργικού αναλφαβητισμού στη βασική εκπαίδευση ως συνέπεια της μεταφοράς του ενδιαφέροντος στις ανώτερες βαθμίδες.

- Μη οικονομικά κριτήρια στην επιλογή σπουδών σε πολλές χώρες.

- Ανάπτυξη παράλληλων 'αδιαβάθμητων' συχνά εκπαιδευτικών θεσμών, όχι μόνον της δια βίου εκπαίδευσης.

- Διεύρυνση της κρίσης της παιδαγωγικής σχέσης ως συνέπεια, και της έμφασης από το 'τι' στο 'πως'.

- Ραγδαία υποχώρηση της παραδοσιακής σχολικής κουλτούρας (εθνοκεντρικής και 'διαφοριστικής') από τις συνέπειες της επέκτασης της 'μαζικής κουλτούρας'.

Μια πρώτη διαπίστωση αναδεικνύει μια σημαντική αντίφαση μεταξύ των δύο χωρών : τα εκπαιδευτικά συστήματα (εξακολουθούν να) ρυθμίζονται σε εθνικό επίπεδο, ενώ η παραγωγική διαδικασία διεθνοποιείται με γρήγορους ρυθμούς, απορρυθμιζόμενη όλο και περισσότερο. Προσπάθειες διευκόλυνσης της κινητικότητας με υπερεθνικές ρυθμίσεις (π.χ. Ε.Ε. και αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων) έχουν ως συνέπεια την πίεση για απορρύθμιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων⁵.

⁵ Σιάκαρης Κων. Επιστημονικό συνέδριο «Κοινωνία της γνώσης - Ιδεολογία και πραγματικότητα», Ιωάννινα 2006 σ.σ. 27-29

A2 Η δια βίου εκπαίδευση σε διάφορες χώρες

A2.1 Ιταλία

Το 1979 το Δημοτικό Συμβούλιο της Φλωρεντίας ενέκρινε ένα «Σχέδιο οργάνωσης των δημοτικών υπηρεσιών» που προέβλεπε την ίδρυση ενός «λειτουργικού τομέα» υπό την επωνυμία «Διαρκής Εκπαίδευση», με 150 οργανικές θέσεις προσωπικού. Το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού θα έπρεπε να τεθεί στη διάθεση των 14 συνοικιακών συμβουλίων, στα οποία υποδιαιρείται η πόλη. Πράγματι, αναγνωριζόταν ότι τα συνοικιακά συμβούλια, ως οργανισμοί σε αμεσότερη σχέση με τον πληθυσμό, θα είχαν να παίξουν ένα ρόλο προγραμματιστή και διαχειριστή της εκπαίδευσης και πολιτισμικής παρέμβασης.

Η επιθυμία της δημοτικής αρχής να ενεργήσει για να εξασφαλίσει τη δυνατότητα παιδείας, μέσα στα πλαίσια διαφόρων εκπαιδευτικών σχημάτων και ευκαιριών, σε ολόκληρο τον πληθυσμό, ανεξάρτητα από ηλικία και κοινωνική κατάσταση, θα έπρεπε να αντιμετωπίσει τις ιδιαιτερότητες των προνομιούχων κοινωνικών ομάδων και την αυταπάτη τους, ότι η υπέρβαση της σημερινής ασφυκτικής και άθλιας κατάστασης στους πιο εξελιγμένους πολιτισμικούς χώρους –βιβλιοθήκες, μουσεία, θέατρα, μουσική, κ.τ.λ.- θα μπορούσε να επιδιωχτεί αφήνοντας την κάθε ομάδα στο δικό της κλειστό κόσμο και συνεχίζοντας τον περιορισμό των μεγάλων στρωμάτων του πληθυσμού στο γκέτο της υποκουλτούρας, δηλαδή σε μια εκσυγχρονισμένη έκδοση της παλιάς «λαϊκής παιδείας». Οι επιλογές της δημοτικής αρχής επέφεραν μια ανατροπή της θεωρίας και της πρακτικής των δύο πληθυσμών.

Οι στόχοι και οι διαστάσεις του εγχειρήματος το έκαναν να φαίνεται πρωτάκουστο. Δεν ήταν δυνατό να επωφεληθεί κανείς από πρότυπα που να μπορούν να μεταφερθούν. Υιοθετήθηκε, πάντως, μια διαδικασία επιστημονικά καθορισμένη, χωρίς χάσματα ανάμεσα στα στάδια του σχεδιασμού, της έρευνας, του σχηματισμού και μετασχηματισμού, και υποβαλλόμενη διαρκώς σε έλεγχο των αποτελεσμάτων που προέκυπταν κατά τις διάφορες φάσεις και υποφάσεις της υλοποίησης, καθώς και σε κατάλληλες τροποποιήσεις.

Τη στιγμή εκείνη, εκτός από μερικές υποθέσεις εργασίας οργανωτικού περιεχομένου σχετικά με τις δυνατότητες χρησιμοποίησης του προσωπικού, θεωρήθηκε αρκετό να καθοριστούν οι γενικοί προσανατολισμοί. Για να κινηθούν μέσα σε μια προοπτική διαρκούς εκπαίδευσης, η διαδικασία αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού

συστήματος θα έπρεπε να είναι σφαιρική και να ακολουθεί έναν πολύχρονο προγραμματισμό, βασισμένο στην αξιοποίηση όλων των υπαρχόντων ανθρώπινων και υλικών πόρων. Η πραγματοποίηση τέτοιων προσανατολισμών προϋπέθετε την ικανότητα να κινηθεί κανείς επάνω στις εξής τρεις προοπτικές εργασίας :

α) Παρεμβάσεις ιδρυτικές, σχετικές με τη συγκρότηση των εκπαιδευτικών βάσεων στις ηλικίες πριν από την ενηλικίωση.

β) Παρεμβάσεις ανακατανομητικές, ώστε ν' αλλάξουν τα αποτελέσματα μιας κατάστασης που χαρακτηρίζεται από τεράστια ανισότητα.

γ) Παρεμβάσεις ανασύνθεσης, με στόχο να ενεργοποιηθούν τα κονδύλια και οι δραστηριότητες προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της ισότητας.

Καθώς η τοπική αυτοδιοίκηση δεν διέθετε ειδικευμένο προσωπικό στο συγκεκριμένο έργο, επισημάνθηκε αμέσως η ανάγκη να οργανωθεί η επιμόρφωση και ειδίκευση των μελλοντικών επιμορφωτών. Η δημογραφική πτώση στις ηλικίες από πέντε ως δέκα χρόνων επέτρεπε να αποφευχθούν καινούργιες προσλήψεις και να χρησιμοποιηθεί ένα υπεράριθμο πλέον διδακτικό προσωπικό των δημοτικών απογευματινών φροντιστηρίων στοιχειώδους εκπαίδευσης. Μη θέλοντας να καταφύγουν σε υποχρεωτικές μεταθέσεις, πρόσφεραν σε όλους τους 1300 περίπου υπαγόμενους στο Δήμο δασκάλους τη δυνατότητα να κάνουν μια πρώτη, δεσμευτική, επιλογή για έξι περίπου μήνες. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι ενδιαφερόμενοι θα μπορούσαν να αποκτήσουν κάθε χρήσιμη πληροφορία σχετικά με τις προθέσεις της τοπικής αυτοδιοίκησης, την κατάσταση της επιμόρφωσης ενηλίκων στην πόλη και στις συνοικίες, τις υπάρχουσες τάσεις στην Ιταλία και διεθνώς. Στη συνέχεια, θα τους προσφερόταν η δυνατότητα να επιβεβαιώσουν ή όχι την προεπιλογή τους, και σε όσους αποφάσιζαν να δουλέψουν στον καινούργιο τομέα θα εξασφαλιζόταν μετά η ευκαιρία μελέτης με την οργάνωση τμήματος επιμόρφωσης και γραφείου διαρκούς παροχής συμβουλών.

Οι βασικές μεθοδολογικές αρχές τις οποίες ακολούθησε η διαδικασία εξειδίκευσης των επιμορφωτών, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

α) Η εξειδίκευση να αποκτηθεί μέσα από την πρακτική της επιμόρφωσης

β) Η εκπαίδευση των επιμορφωτών και οι διαδικασίες συγκεκριμενοποίησης των καθηκόντων τους στις συνοικίες, να βρίσκονται σε γόνιμη αλληλεπίδραση, τόσο κατά τη φάση του σχεδιασμού, όσο και κατά την υλοποίηση του προγράμματος.

γ) Η διαδικασία επιμόρφωσης όλων των συντελεστών της δουλειάς στις συνοικίες, και κατά κύριο λόγο, των επιμορφωτών να τείνει να τους καταστήσει

ικανούς να διαφοροποιήσουν ποιοτικά και ποσοτικά τις παρεμβάσεις στη βάση μιας αποκτημένης ικανότητας για «σφαιρική προσέγγιση».

δ) Η επιμόρφωση αυτή να πραγματοποιείται μέσα από τη σκοπιά της καλύτερης δυνατής χρησιμοποίησης των υπαρχόντων πόρων σε κάθε γειτονιά.

ε) Αυτή η διαδικασία μετατροπής να ευνοεί το πιο αδικημένο τμήμα του πληθυσμού ως προς την πρόσβαση στα μορφωτικά και πολιτισμικά αγαθά.

Το πρόγραμμα που προέκυψε αρθρωνόταν σε τρεις κύριες φάσεις :

α) Θεωρητική μελέτη και οργάνωση των μελλοντικών δραστηριοτήτων στις συνοικίες και στις κεντρικές υπηρεσίες.

β) Έναρξη της διαδικασίας προγραμματισμού της επιμόρφωσης ενηλίκων για το 1983 στις συνοικίες και στις κεντρικές υπηρεσίες.

γ) Ειδίκευση των επιμορφωτών επάνω σε προβλήματα, μεθόδους και τεχνικές της εκπαιδευτικής δουλειάς⁶.

Σε μια συγκριτική ανάλυση σε διεθνές επίπεδο, σημασία έχει να τοποθετηθούν οι επί μέρους πολιτικές και οι δραστηριότητες συνεχούς εκπαίδευσης στο πλαίσιο των πολύπλοκων σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα σε θεσμούς και κοινωνικές δυνάμεις, και ιδιαίτερα στο κράτος, την εκκλησία, τα κόμματα, τις συνδικαλιστικές ενώσεις, τη βιομηχανία, κ.τ.λ., αλλά και ανάμεσα στις ίδιες τις χώρες. Αποφυγή αυτής της ανάλυσης σημαίνει σύγκριση φαινομένων που μοιάζουν από τυπικής πλευράς, αλλά όχι από ιστορική- πολιτισμική, κοινωνικοοικονομικής και πολιτικο-ιδεολογική πλευρά. Από ιστορική άποψη η ανάλυση αυτή είναι αναγκαία. Πραγματικά, ακόμα και σε ιστορικές περιόδους που δεν απέχουν πολύ μεταξύ τους, οι ίδιοι θεσμοί μπορούν να ασκούν αρμοδιότητες εντελώς διαφορετικές και ακόμα αντιφατικές.

Η έννοια της συνεχούς εκπαίδευσης γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή σ' όλη της την έκταση – εκπαίδευση παιδιών, νέων και ενηλίκων, τυπική και άτυπη εκπαίδευση, θεσμοθετημένη εκπαίδευση και αυτομόρφωση – αλλά η εκπαιδευτική πολιτική και η συναφής με αυτή πρακτική, είναι ακόμα πολύ αβέβαιες. Εξάλλου, η συνεχής εκπαίδευση έχει γίνει και μπορεί να γίνει σε πολλές χώρες όργανο ιδεολογικής χειραγώγησης, αποχωρισμού των φυσικών ηγετών από το χώρο τους, διοικητικής

⁶ Ηλιού Μαρ. , Αποκέντρωση και λαϊκή επιμόρφωση , Η συμβολή του επιμορφωτή στην τοπική ανάπτυξη, 3^ο διεθνές σεμινάριο, Ιωάννινα Οκτώβριος 1983 σ.σ. 179-180, 182

αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών δομών, επιβολής πολιτισμικών αξιών από κάποιες χώρες ή κοινωνικές ομάδες σε άλλες χώρες ή άλλες κοινωνικές ομάδες.

Η σχέση ανάμεσα στην αρχική κατάρτιση και την επαγγελματική σταδιοδρομία θα εξακολουθήσει να αποδυναμώνεται με συνέπεια δυο φαινόμενα που ίσως δεν είναι αντιφατικά : από τη μια πλευρά, το ενδιαφέρον για σύνδεση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την εργασία και από την άλλη, η έρευνα για τα μέρη εκείνα του περιεχομένου της εκπαίδευσης, που είναι σχετικά αφηρημένα και πολύ λίγο επαγγελματικά, όπως η λογική, η φιλοσοφία, η μουσική κ.λπ. Το γέραςμα του πληθυσμού θα τείνει στη δημιουργία έντονης ζήτησης για εκπαίδευση ενηλίκων, τόσο για εκείνους που βρίσκονται στην ενεργό δράση, όσο και για εκείνους που έχουν προσωρινά (άνεργοι ή οριστικά συνταξιούχοι) αποσυρθεί από αυτήν⁷.

Στην Ιταλία, σύμφωνα με την απογραφή του 1981, υπάρχουν περίπου 1.500.000 ενήλικοι αναλφάβητοι (3% του πληθυσμού) και 9.400.000 ημι-αναλφάβητοι (18,8% του πληθυσμού). Στην αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού σημαντική είναι η συμβολή των Κέντρων Λαϊκής Παιδείας, που έχουν πολλά κοινά σημεία με τα πολιτιστικά Κέντρα που ίδρυσε ο Πάουλο Φρέιρε στη Βραζιλία το 1962. Επίσης, το πρόγραμμα των «150 ωρών» συμβάλλει στην αντιμετώπιση της υπο-εκπαίδευσης των εργατών⁸.

A2.2 Ολλανδία

Όπως συμβαίνει με τις περισσότερες δυτικοευρωπαϊκές χώρες, η Ολλανδία επωφελήθηκε τα τελευταία 30-40 χρόνια από τα πλεονεκτήματα μιας ισχυρής οικονομικής ανάπτυξης.

Η ψαλίδα των κοινωνικών αντιθέσεων άρχισε να κλείνει. Μειώθηκαν οι πολύ πλούσιοι και οι πολύ φτωχοί, ενώ δημιουργήθηκαν προγράμματα συνεχών κοινωνικών παροχών στον τομέα της ιατρικής περίθαλψης, της στέγασης κ.λπ.

Το κύριο χαρακτηριστικό της Ολλανδικής πολιτικής της δεκαετίας του '70, ήταν ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας και η εκπαίδευση για όλο το λαό, τα παιδιά, τους νέους, τους ενήλικες.

⁷ Λαϊκή Επιμόρφωση : διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές, Διεθνές σεμινάριο, Μάιος 1982, Κέντρο μελετών και αυτομόρφωσης σ.σ. 113-115, 121

⁸ Βεργίδης Δημ., Υποεκπαίδευση, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις, εκδ' Ύψιλον, 1995 σελ. 168

Αυτή τη στιγμή η Ολλανδία δαπανά περίπου το 9% του ακαθάριστου Εθνικού εισοδήματος για την εκπαίδευση, ενώ το 28% περίπου όλων των κυβερνητικών δαπανών αφορούν τον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό σε βάρος των στρατιωτικών δαπανών, που καλύπτουν ούτε καν το μισό του ποσού αυτού.

Την ίδια περίοδο η συνεχιζόμενη εκπαίδευση εξασφάλισε ισχυρή υποστήριξη από διάφορους τομείς. Δημιουργήθηκαν προγράμματα μαθημάτων, στα οποία η συμμετοχή των ενηλίκων έφτασε το 1.000.000, δηλαδή το 10% του ενήλικου πληθυσμού της χώρας. Τα κυριότερα προγράμματα αφορούσαν τους εξής τρεις βασικούς τομείς :

α) Προγράμματα για την απόκτηση διπλώματος.

β) Προγράμματα για τεχνική και επαγγελματική κατάρτιση (προετοιμασία για την εργασία).

γ) Προγράμματα με πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά μαθήματα, γενικής δηλαδή ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, που δεν είχαν σαν σκοπό την απόκτηση ενός διπλώματος.

Μετά το πόλεμο υπήρξε μια σημαντική δημογραφική έκρηξη. Από 8.000.000 το 1940, ο πληθυσμός ξεπέρασε τα 14,3 εκατομμύρια, με αποτέλεσμα η Ολλανδία να είναι η νεότερη χώρα στην Β.Δ. Ευρώπη, πράγμα που εξηγεί γιατί δόθηκε τόσο μεγάλη προτεραιότητα στην εκπαίδευση. Αλλά εξηγεί επίσης και τις μεγάλες δαπάνες για προγράμματα κοινωνικής πρόνοιας, αφού στην Ολλανδία υπάρχουν ελάχιστοι υπερήλικες πλέον. Βέβαια η κατάσταση αυτή θα μεταβληθεί στα επόμενα χρόνια. Θα υπάρξει γήρανση του πληθυσμού, θα υπάρχουν λιγότεροι νέοι, περισσότεροι ηλικιωμένοι. Ο ενεργός πληθυσμός θα μειωθεί και θα αυξηθεί ο αριθμός των συνταξιούχων.

Ένα δεύτερο στοιχείο είναι, ότι η Ολλανδία πέρασε από μια φάση ταχείας οικονομικής ανάπτυξης. Από γεωργική χώρα που ήταν πριν απ' τον πόλεμο, έγινε μια βιομηχανοποιημένη χώρα με συνεχή αύξηση του τριτογενούς τομέα και με διαρκώς αυξανόμενες δημόσιες δαπάνες.

Στην πολιτική και κοινωνική σκηνή έχουν δημιουργηθεί μεγάλες και βαθιές αλλαγές την τελευταία δεκαετία. Η πολιτιστική ζωή της Ολλανδίας, έχει φτάσει σε μια καινούργια φάση, κυρίως όσον αφορά τη δια βίου εκπαίδευση.

Η Ολλανδική επιτροπή συνέστησε τη δημιουργία Τοπικών Κέντρων που θα έχουν την ευθύνη της δια βίου εκπαίδευσης. Οι μικρότεροι δήμοι θα πρέπει να συνεργαστούν με άλλους γειτονικούς, για να δημιουργήσουν αυτά τα Εκπαιδευτικά Κέντρα και για να δώσουν ένα πλήρες φάσμα δραστηριοτήτων. Τα κέντρα αυτά δεν πρέπει να

οργανωθούν μόνο τους αλλά σύμφωνα με τα αιτήματα. Η πρώτη τους δουλειά θα είναι διπλή. Πρώτα θα πρέπει να έχουν ανοιχτές τις πόρτες στους ενήλικες, να συζητούν τα ενδιαφέροντα τους, τις ανάγκες τους, ώσπου να αποσαφηνιστούν αυτές οι ανάγκες με την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών. Και βέβαια ο ρόλος του εμπνευστή είναι σημαντικός μέσα σ' αυτή τη διαδικασία. Στη συνέχεια θα πρέπει να βρουν συμβουλευτικά κέντρα σχετικά με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που προσφέρονται στην περιοχή. Ο τρίτος ρόλος θα ήταν να εντοπίσουν νέες ανάγκες, να υποκινήσουν νέες εξελίξεις και να δράσουν σαν ένας μόνιμος φορέας καινοτομίας, ώστε να μη χάσει η δια βίου εκπαίδευση, επαφή με την καθημερινότητα και με τις γρήγορες μεταβολές στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Τέλος θα πρέπει να προσφερθούν οι εκπαιδευτικές δυνατότητες που είναι απολύτως αναγκαίες και δεν υπάρχουν στην περιοχή, χωρίς όμως να γίνουν εκπαιδευτικά κέντρα με την πραγματική έννοια, δηλαδή προσφέροντας μόνιμα προγράμματα. Στο περιφερειακό επίπεδο θα πρέπει να υπάρξουν αποθέματα πόρων, Κέντρα πόρων, τα οποία θα δίνουν το υλικό, τις πληροφορίες, το διδακτικό υλικό στα Τοπικά Κέντρα, που δεν μπορούν να το αγοράσουν. Επίσης ο περιφερειακός ρόλος οφείλει να εξετάζεται στη συνέχεια και να υπάρχει επιμόρφωση των ίδιων των επιμορφωτών⁹.

Στην Ολλανδία μέχρι το 1977 τα μαθήματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων ήταν ελάχιστα σε αριθμό και αποτελούσαν μέρος ευρύτερων προγραμμάτων κοινοτικής ανάπτυξης, που είχαν σχεδιαστεί σύμφωνα με τις ιδέες του Πάουλο Φρέιρε. Το 1977 δημοσιεύθηκε έκθεση με τίτλο «Ο αναλφαριθμητισμός στην Ολλανδία», σύμφωνα με την οποία οι Ολλανδοί αναλφάβητοι υπολογίζονταν σε 1-4% του πληθυσμού.

Η έκθεση ευαισθητοποίησε την κοινή γνώμη και ώθησε τις οργανώσεις που είχαν ήδη αναπτύξει δραστηριότητες αλφαριθμητισμού ενηλίκων να ιδρύσουν ένα εθνικό δίκτυο και να σχηματίσουν μια ομάδα πολιτικής πίεσης. Το δίκτυο αυτό αναγνωρίστηκε επίσημα το 1978 και εξελίχθηκε σε συντονιστικό όργανο των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού.

Το ολλανδικό κράτος υιοθέτησε τις προτάσεις της παραπάνω έκθεσης και χρηματοδότησε τα προγράμματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων το 1980. Έτσι, ενώ το 1977

⁹ Λαϊκή Επιμόρφωση : διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές, Διεθνές σεμινάριο, Μάιος 1982, Κέντρο μελετών και αυτομόρφωσης σ.σ.113-116,121

στα τμήματα αλφαριθμητισμού φοιτούσαν μόλις 200 άτομα, το 1982 φοιτούσαν περίπου 7.000¹⁰.

A2.3 Σουηδία

Η Σουηδία έχει από καιρό ένα καλά αναπτυγμένο σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων το οποίο είναι εκτεταμένο και ποικίλο. Η εκπαίδευση ενηλίκων έκανε την εμφάνισή της για πρώτη φορά τον 19^ο αιώνα όποτε και ξεκίνησαν μεγάλες πληθυσμιακά ομάδες ενηλίκων να σπουδάζουν σε λύκεια λαϊκής επιμόρφωσης (Folk High Schools) . Αλλά μόνο μετά το 1960 ξεκίνησε η κυβέρνηση να κάνει τακτικές επενδύσεις ώστε να παρέχει ευκαιρίες για συμπληρωματική εκπαίδευση. Στη Σουηδία αναγνωρίστηκε αμέσως η αξία του να υπάρχει μορφωμένο εργατικό δυναμικό στα πλαίσια δικαιοσύνης και ισότητας ευκαιριών, καθώς επίσης και στα πλαίσια της ανταγωνιστικότητας με άλλα κράτη.

Στη Σουηδία είναι διαθέσιμα προγράμματα ευρείας ποικιλίας για ενήλικες των οποίων η πλειοψηφία χρηματοδοτείται από εργοδότες επιχειρήσεων.

Οι μορφές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στη Σουηδία αποτελούνται από τα παρακάτω :

- ❖ *Δημοτική Εκπαίδευση Ενηλίκων (Municipal adult education).*
- ❖ *Δημοφιλής Εκπαίδευση Ενηλίκων (Adult Popular education)*
- ❖ *Εκπαίδευση ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες*
- ❖ *Λύκειο λαϊκής επιμόρφωσης (Folk High School)*
- ❖ *Εκπαίδευση Αγοράς εργασίας (Labor market training)*
- ❖ *Εκπαίδευση προσωπικού (Staff training)*
- ❖ *Άλλες μορφές εκπαίδευσης*

Την 1η Ιουλίου 1997 η κυβέρνηση ξεκίνησε μια πενταετή επένδυση στην εκπαίδευση ενηλίκων που ονομάζεται Πρωτοβουλία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Adult Education Initiative) και αποτελεί την μεγαλύτερη επένδυση που έχει γίνει ποτέ στον τομέα αυτό στην Σουηδία.

Η βασική αρχή του προγράμματος στηρίζεται στη θεωρία ότι οι ενήλικες πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους ώστε να αυξηθεί η

¹⁰ Βεργίδης Δημ., Υποεκπαίδευση, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις, εκδ' Ύψιλον, 1995 σελ 166

εξειδίκευση και η αυτοπεποίθησή τους. Με αυτόν τον τρόπο θα μειωθεί η ανεργία και τα κενά στην εκπαίδευση, και παράλληλα θα ενισχυθούν οι συνθήκες για ανάπτυξη μέσα από ένα κατάλληλα εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό.

Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ο αριθμός των εκπαιδευόμενων έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Αυτή η αύξηση είναι αποτέλεσμα της επένδυσης της κυβέρνησης με την Πρωτοβουλία Εκπαίδευσης Ενήλικων. Το επίπεδο της εκπαίδευσης που παρέχεται φαίνεται να είναι σημαντικό για τις ευκαιρίες εύρεσης εργασίας. Το 36% των απόφοιτων της βασικής δημοτικής εκπαίδευσης ενηλικίων απορροφήθηκαν από την αγορά εργασίας κατά τη διάρκεια του έτους 1998.

Ενισχύοντας την συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη στο χώρο εργασίας η κυβέρνηση μπορεί να επηρεάσει την παραγωγικότητα της εταιρίας. Από το 2000 και μετά έχει προταθεί να δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους εργαζόμενους και τους εργοδότες να χρηματοδοτούν έναν ειδικό λογαριασμό για μελλοντική συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης υλοποιείται παράλληλα και ένα άλλο πρόγραμμα (2000-2006) με σκοπό να ενδυναμώσει τη θέση του εργαζόμενου κυρίως μέσα από την συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη στο χώρο εργασίας. Το πρόγραμμα αυτό αφορά εργαζόμενους και ανέργους. Η χρηματοδότηση προέρχεται από το ευρωπαϊκό κοινωνικό κονδύλιο, τη σουηδική κοινωνία και από τους εμπλεκόμενους χώρους εργασίας. Το κόστος κάθε επιχείρησης για εκπαίδευση του προσωπικού της, θεωρείται λειτουργικό κόστος και απαλλάσσεται από το φόρο.

A3.Σύνοψη

Μια έρευνα (απάντηση σε ερωτηματολόγιο) που διενεργήθηκε από την Ευρυδίκη στα κράτη-μέλη της Ε.Ε., στα τέλη του 1999, για την κατάσταση της δια βίου μάθησης, οδήγησε σε μερικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Το σημαντικότερο: τόσο σε επίπεδο ορισμού της έννοιας, όσο και πρακτικών εφαρμογών υπάρχει μια πληθώρα προσεγγίσεων που αντανακλά τις εθνικές ιδιαιτερότητες αλλά και τις σχετικές προτεραιότητες. Η πληθώρα αυτή σηματοδοτεί επίσης το διαφορετικό ειδικό βάρος της προσέγγισης αυτής από χώρα σε χώρα (ή ομάδες χωρών) με το βορρά να υπερέχει, τουλάχιστον ποσοτικά, του νότου. Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι ο κοινός

παρνομαστής στις περισσότερες χώρες είναι η χρήση της δια βίου μάθησης στην προοπτική ενίσχυσης της απασχολησιμότητας. Η συνάφεια με τη διαδικασία του Λουξεμβούργου (πολιτικές απασχόλησης) είναι προφανής.

Μια προσεκτικότερη ανάγνωση των κοινών στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, δείχνει ότι η κατάρτιση είναι πιο δυσδιάκριτη από την εκπαίδευση. Αν η διαδικασία της Λισσαβόνας αποτελεί την πρώτη προσπάθεια, από τη Συνθήκη της Ρώμης (όπου η εκπαίδευση απουσιάζει) μέχρι τις Συνθήκες του Μάαστριχ και του Άμστερνταμ (όπου η εκπαίδευση και η κατάρτιση αντιμετωπίζονται με διακριτό τρόπο), να ενταχθούν στο ίδιο πλαίσιο, αν όχι ακόμη και να ταυτιστούν, παρ όλα αυτά φαίνεται «σαν να» βρίσκεται η εκπαίδευση στο επίκεντρο. Όχι τόσο γιατί οι στόχοι καθ' αυτοί επικεντρώνονται περισσότερο στα συστήματα εκπαίδευσης, συμβολικά έστω, όσο κυρίως γιατί τα ζητούμενα δεν φαίνεται να αφορούν ειδικά την κατάρτιση. Με άλλα λόγια, είναι ορατός ο «κίνδυνος» να θεωρηθεί ότι το πρόβλημα είναι η αδυναμία της εκπαίδευσης να προσαρμοστεί στην εργασία και ότι η κατάρτιση (εξ ορισμού συνυφασμένη με αυτή τη σχέση) τη διεκπεραιώνει πιο ικανοποιητικά. Η έννοια του κινδύνου εδώ φαίνεται να είναι διττή: από τη μια έχει θεσμικό χαρακτήρα και σχετίζεται με τη συνύπαρξη των δύο πεδίων στις Συνθήκες, διατηρώντας την ιστορία της η καθεμία (κυρίως η κατάρτιση). Από την άλλη έχει πολιτικό χαρακτήρα: η επιδιωκόμενη σύγκλιση, αν όχι και σύμφυση των δύο, δεν μπορεί να επιχειρηθεί χωρίς να αναγνωρίζεται ως τέτοια, ανεξαρτήτως αν για άλλους θεωρείται αναβάθμιση και για άλλους υποβάθμιση. Οι δομές των δύο πεδίων είναι ήδη διακριτές και η γέφυρα ενοποίησης τους είναι πρωταρχικά η δια βίου μάθηση. Το κοινό είναι περίπου μοιρασμένο (σύμφωνα με τις στατιστικές), αντιμετωπίζει ωστόσο ανάλογες, αν και διαφορετικής τάξης, δυσκολίες ένταξης στην αγορά εργασίας. Αν οι στόχοι δεν προσδιορίζουν διακριτούς ρόλους για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και αν η δια βίου μάθηση δεν είναι απλώς ένας, στρατηγικός έστω, στόχος τότε ο ρόλος της κατάρτισης θα πρέπει με κάποιο τρόπο να επιβεβαιωθεί ως τέτοιος, όντας πλησιέστερα στην αγορά εργασίας. Το κρίσιμο σημείο της ανάγκης επιβεβαίωσης του ρόλου αυτού δεν είναι άλλο από τη δυνατότητα αναγνώρισης των προσόντων (δεξιοτήτων κ.λπ.), οπουδήποτε και οποτεδήποτε έχουν αποκτηθεί, με ευκολότερο, θεωρητικά τουλάχιστον, τρόπο από τις διαδικασίες της εκπαίδευσης. Αυτή την προσπάθεια «αναβάθμισης» της κατάρτισης ως ισότιμης διαδικασίας με τους στόχους και τη δια βίου μάθηση, προώθησε η Ε. Επιτροπή με την επικουρία χωρών όπως η Ολλανδία και η

Δανία που τάσσονται σταθερά υπέρ της διεθνοποίησης των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Στο τέλος της δεκαετίας (και του αιώνα) η δεύτερη Έκθεση για τη σχετική έρευνα του CEDEFOP μας παρέχει ενδιαφέροντα στοιχεία για το ποια είναι η κατάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.

Η Έκθεση δίνει ένα «ορισμό» της ΕΕΚ ως περιλαμβάνουσας «γενικά όλες τις οργανωτικές ή διαρθρωμένες δραστηριότητες –είτε οδηγούν στην απόκτηση αναγνωρισμένων προσόντων είτε όχι- που παρέχουν στα άτομα γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες αναγκαίες και επαρκείς για την εκτέλεση μιας εργασίας ή ενός συνόλου εργασιών», παραδέχεται ωστόσο ότι ορισμός διαφέρει από χώρα σε χώρα.

Συναφώς παρατηρούνται ορισμένες τάσεις σε σχετικές μεταρρυθμίσεις, όπως αυτή της ενίσχυσης των επαγγελματικών προσόντων (Ισπανία, Αυστρία), της αμοιβαίας ωφέλειας (προσέγγιση σχολείων όλων των τύπων, Φιλανδία, Νορβηγία), της διασύνδεσης (δημιουργία Οργανισμού κοινής αξιολόγησης κ.λπ. με γενική εκπαίδευση, Γαλλία, Αγγλία) και ενοποίησης (στο β' κύκλο της Β'θμιας, Σκωτία, Σουηδία). Αναφορικά, τέλος με το ζήτημα της πιστοποίησης, αξιολόγησης και αναγνώρισης προσόντων, η Έκθεση κατατάσσει τα κράτη-μέλη σε πέντε ομάδες, με κριτήριο τη στάση τους απέναντι στην τυπική μάθηση και τις συναφείς θεσμικές ή/και μεθοδολογικές πρωτοβουλίες: τις διστακτικές Αυστρία και Γαλλία, τις μεσογειακές Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία και Πορτογαλία, χωρίς παράδοση στην ΕΕΚ και συναφώς προς την κυριαρχία των μη τυπικών μορφών, που, ωστόσο, δεν αναγνωρίζονται εύκολα, τις σκανδιναβικές Δανία, Σουηδία, Φιλανδία και Νορβηγία με τις δύο πρώτες διστακτικές, και τις άλλες δύο πιο προβληματισμένες, την ομάδα Ην Βασιλείο, Ιρλανδία και Ολλανδία που χαρακτηρίζεται από την επιρροή των εθνικών επαγγελματικών προσόντων («vocational qualifications») και αναγνωρίζουν εύκολα την εκτός συστημάτων μάθηση και, τέλος το Βέλγιο και τη Γαλλία που, ενώ, ιδιαίτερα η τελευταία, υπήρξε πρωτοπόρος στη διαδικασία προσδιορισμού, αξιολόγησης και αναγνώρισης των άτυπων δεξιοτήτων, η κοινωνική αναγνώριση υστερεί.

Με το Σχέδιο δράσης επιχειρείται η αντιμετώπιση τριών κρίσιμων, όπως χαρακτηρίζονται, προκλήσεων: της ενίσχυσης της επαγγελματικής κινητικότητας, της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και της διευκόλυνσης της γεωγραφικής κινητικότητας (συναφώς προς τη διαχείριση του δημογραφικού προβλήματος, την αναγκαιότητα χάραξης μιας μεταναστευτικής, επιλεκτικής προφανώς, πολιτικής, την βελτίωσης της ενημέρωσης και της διαφάνειας, όσον αφορά τις ευκαιρίες απασχόλησης).

Ωστόσο, ούτε η δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση, ούτε η οικονομική αύξηση και η εκβιομηχάνιση αποτέλεσαν ικανές συνθήκες για την εξάλειψη του αναλφαβητισμού. Έτσι, «πολλές από τις χώρες όπου η φοίτηση στο σχολείο ήταν καθολική εδώ και πολλές γενιές ανακαλύπτουν σήμερα έκπληκτες ότι πρέπει ν' αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα που νόμιζαν ότι είχαν εξαλείψει και το οποίο εξαπλώνεται σε ανησυχητικό βαθμό, επηρεάζοντας ακόμη και τις εύπορες χώρες». Ανάμεσα στις χώρες αυτές συγκαταλέγονται και οι χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που από τις αρχές της δεκαετίας του '70 άρχισαν να ανακαλύπτουν το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και να παίρνουν μέτρα για την αντιμετώπιση του.

Η Μεγάλη Βρετανία ήταν η πρώτη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αναγνώρισε επίσημα τη σοβαρότητα του προβλήματος του αναλφαβητισμού και οργάνωσε εκστρατεία για την αντιμετώπιση του. Στην Ιρλανδία, η δημοσίευση επίσημης έκθεσης για την επιμόρφωση των ενηλίκων το 1973, και η εκστρατεία αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού στη Μεγάλη Βρετανία συνέβαλαν ουσιαστικά στη συνειδητοποίηση του προβλήματος του αναλφαβητισμού. Το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης Ενηλίκων του Δουβλίνου -που εξαρτάται από την Αρχιεπισκοπή του Δουβλίνου – οργάνωσε ένα πρόγραμμα –οδηγό με βάση το βρετανικό πρότυπο εργασίας : έμμισθος ο οργανωτής και εθελοντές επιμορφωτές για μαθήματα κατ' άτομο.

Η αύξηση της ανεργίας στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κυρίως στους παραδοσιακούς, εργασιοβόρους κλάδους της βιομηχανίας, έθεσε το πρόβλημα του αναλφαβητισμού –και γενικότερα της υπο-εκπαίδευσης με ένα καινούργιο τρόπο. Όπως επεσήμαναν το 1983 οι υπηρεσίες της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων «Το σημερινό ποσοστό ανεργίας, που συνοδεύεται στις περισσότερες χώρες-μέλη από μια αξιοσημείωτη μεταλλαγή της ανειδίκευτης, παραδοσιακής εργασίας προς εργασίες πιο ειδικευμένες, υποχρεώνει όλους τους εργαζομένους να έχουν ικανοποιητικές βασικές γνώσεις οι οποίες θα τους επιτρέπουν να κάνουν το μέγιστο δυνατό αριθμό επιλογών στην επαγγελματική τους εξέλιξη». Στο μέτρο, λοιπόν, που μετά τις διαδοχικές πετρελαϊκές κρίσεις της δεκαετίας του '70 και την όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού καταργούνται οι θέσεις εργασίας για υπο-εκπαιδευμένους εργάτες με χαμηλή παραγωγικότητα, στο βαθμό που οι τεχνολογικές αλλαγές επιβάλλουν την επανακατάρτιση του εργατικού δυναμικού και ιδιαίτερα των ανέργων, η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού και γενικότερα της υπο-εκπαίδευσης αποκτά μια νέα σημασία, που προσδιορίζεται από τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι υπηρεσίες της Επιτροπής εξάλλου το υπογραμμίζουν με σαφήνεια : «πρέπει να δώσουμε σε όλους όσους

εγκαταλείπουν το σχολείο με επίπεδο λειτουργικών ικανοτήτων που δεν τους επιτρέπει να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη θέση τους με την κατάρτιση, την επανακατάρτιση ή την εκπαίδευση τους»¹¹.

¹¹ Βεργίδης Δημ., Υποεκπαίδευση, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις, εκδ' Ύψιλον, 1995 σελ. 169

B. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο σημερινό εκπαιδευτικό και πολιτικό λόγο της σύγχρονης ελληνικής, ευρωπαϊκής και διεθνούς καθημερινότητας γίνεται λόγος και δίνεται έμφαση στο σχεδιασμό, ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας επιβάλλει τη διατήρηση των γνώσεων που κατακτήθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τον παράλληλο και αδιάκοπο εκσυγχρονισμό τους.

Ο οικονομικός και τεχνολογικός εκσυγχρονισμός, ο οποίος επιβάλλεται από τις ραγδαίες εθνικές εξελίξεις, οδηγεί τις ανάγκες της οικονομίας σε ανεύρεση ή/και κατάρτιση εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, καθιστώντας παράλληλα ανεπαρκή το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και τις διαδικασίες που ακολουθούνται στα πλαίσια της τυπικής, υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η διεύρυνση του τριτογενή τομέα παραγωγής, η ραγδαία είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας και η αύξηση του μέσου όρου ηλικίας του οικονομικού ενεργού πληθυσμού (συνέπεια της υπογεννητικότητας) είναι παράγοντες που καθιστούν αναγκαία την προσαρμογή των εργαζομένων σε νέα επαγγελματικά πλαίσια και προϋποθέτουν συνεχή βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων¹².

Η διαδικασία παρακολούθησης των νέων γνώσεων που παράγονται κι εξελίσσονται ταχύτατα από τους κλάδους των διάφορων επιστημών έχει επικρατήσει να ονομάζεται κυρίως συνεχιζόμενη εκπαίδευση ή δια βίου μάθηση (continuing or lifelong learning) αν και διάφορες ονομασίες τη χαρακτηρίζουν π.χ. περιοδική, μη τυπική, εκπαίδευση ενηλίκων. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση απασχολεί τις ευρωπαϊκές πολιτικές που αφορούν την απασχόληση και την ανταγωνιστική εργασία, αφού αυτή είναι συνδεδεμένη με τις ανάγκες αυτές. Οι αλλαγές που επιφέρουν οι τεχνολογικές εξελίξεις στο χώρο της παραγωγής και της οικονομίας σχετίζονται με την ανάδειξη νέων επιχειρηματικών τομέων βασισμένων στις νέες τεχνολογίες, την εισαγωγή και εκμετάλλευση καινοτόμων εφαρμογών πληροφορικής στη μεταποίηση και τις υπηρεσίες, την πίεση προς τις μικρομεσαίες επιχειρήσεις για αξιοποίηση πληροφοριακών υποδομών, την προώθηση του ηλεκτρονικού εμπορίου και την αυτοματοποίηση της επικοινωνίας και των συναλλαγών μεταξύ κράτους, επιχειρήσεων και πολιτών¹³.

¹² Βλ. Εκπαίδευση ενηλίκων (η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα), Μουζάκης, Αθήνα 2006, σελ. 4

¹³ Βλ. Λευκό Βιβλίο, 2004, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, 2004, CEDEFOP, 2002

Ταυτόχρονα, σημαντικά προβλήματα με κύριο αυτό της ανεργίας διογκώνονται, λόγω του αυξανόμενου ανταγωνισμού, της μείωσης των ρυθμών ανάπτυξης και της μετακίνησης των παραγωγικών μονάδων προς τις άλλες χώρες των Βαλκανίων και της Ανατολικής Ευρώπης, με μοναδικό κριτήριο την επίτευξη του χαμηλότερου δυνατού κόστους παραγωγής. Οι παράγοντες αυτοί δημιουργούν πιέσεις για συνεχή βελτίωση του μορφωτικού και εκπαιδευτικού επιπέδου, την υψηλή εξειδίκευση του ανθρώπινου δυναμικού και την ανανέωση των μεθόδων εργασίας με στόχο τη διασφάλιση της απασχολησιμότητας των εργαζομένων και τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων προϊόντων και υπηρεσιών¹⁴.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 και μετά διαμορφώνεται ο επιστημονικός χώρος των επιστημών της εκπαίδευσης που μέχρι τότε υπήρχε ως «παιδαγωγικά». Η εκπαίδευση υπάρχει σχεδόν από την ίδρυση των οργανωμένων κοινωνιών και τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν τη σύγχρονη μορφή θεσμοποίησης της εκπαίδευσης. Παράλληλα έχει εισαχθεί και ο όρος «παγκοσμιοποίηση» με αποτέλεσμα ο κλάδος να αποκτά μεγαλύτερη σημασία.

Η ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (τότε ΕΟΚ) έχει άμεση σχέση με την επαγγελματική εκπαίδευση. Αρχικά βέβαια, ενώ η Ε.Ε. αποτέλεσε εθελοντική ένωση κάποιων κρατών με σκοπό την από κοινού λήψη αποφάσεων σε οικονομικό κυρίως επίπεδο, η εκπαίδευση δεν λειτούργησε με τον ίδιο τρόπο, αλλά διατήρησε τον εθνικό και κρατικό της χαρακτήρα.

Η προσπάθεια 6 κρατών να αναπτύξουν ένα κοινό σημείο αναφοράς οδήγησε στη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) το Μάρτιο του 1957. Σκοπός της συνθήκης αυτής ήταν να επιδιωχθεί η ελεύθερη κυκλοφορία προϊόντων, υπηρεσιών, ανθρώπινου δυναμικού και κεφαλαίων, καθώς επίσης και η κατάργηση των οικονομικών συνόρων με τελικό στόχο τη συνεργασία των κρατών μελών και όχι την αντιπαράθεση.

Στα πλαίσια αυτά της πολυεθνικής ολοκλήρωσης η Αγγλία πολέμησε αυτό το συνεταιρισμό ενώ οι Η.Π.Α. στήριξαν την προσπάθεια. Ως «πολυεθνική ολοκλήρωση» ορίζεται η εθελούσια ίδρυση με συνθήκη ή άλλη συμφωνία συναπτόμενη μεταξύ ανεξάρτητων κρατών, κοινών θεσμών και η σταδιακή ανάπτυξη κοινών πολιτικών που επιδιώκουν κοινούς στόχους και εξυπηρετούν κοινά συμφέροντα¹⁵.

¹⁴ Βλ. Εκπαίδευση ενηλίκων (η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα), Μουζάκης, Αθήνα 2006, σελ. 5

¹⁵ Βλ. Νίκος Μούσης, Εγχειρίδιο Ευρωπαϊκής Πολιτικής, Εκδόσεις Παπαζήση, 2002, σελ.24

Η ΕΟΚ λοιπόν, γνωστή και ως Συνθήκη της Ρώμης, δεν έκανε καμία αναφορά στην εκπαίδευση αλλά μόνο στην επαγγελματική εκπαίδευση, δηλαδή σε συγκεκριμένα ιδρύματα όπου υπάρχει εξειδίκευση τεχνικού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα τα ελληνικά ΤΕΙ ή τεχνικά λύκεια, αφού σκοπός τους ήταν η δημιουργία μιας κοινής αγοράς. Με αυτήν τη λογική η επαγγελματική εκπαίδευση διευκόλυνε την ελεύθερη διακίνηση ανθρώπων, ανθρώπινου δηλαδή δυναμικού.

Την 6^η Ιουνίου του 1974 συνήλθαν οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών μελών και εξέδωσαν ψήφισμα σχετικά με τη συνεργασία στον τομέα της παιδείας. Η συνεργασία επρόκειτο να βασιστεί στις ευρύτερες κοινωνικές πολιτικές χωρία να αποτελεί οικονομικό μοχλό, καθώς επίσης θα έπρεπε να τηρηθεί η ποικιλομορφία των κρατών σε εθνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Σε γενικές γραμμές στόχευε στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη, στην εντατικοποίηση της συνεργασίας μεταξύ των ανωτέρων εκπαιδευτικών συστημάτων, στην ελεύθερη κυκλοφορία εκπαιδευτικών, σπουδαστών και ερευνητών, προσφέροντας νέες ευκαιρίες για όλους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Συμπερασματικά ο βασικός άξονας της συγκεκριμένης πολιτικής ήταν η ενίσχυση της κινητικότητας στην εκπαίδευση.

Το ψήφισμα αυτό ακολούθησε το νέο ψήφισμα της 9^{ης} Φεβρουάριου 1976 περί προγράμματος δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης, το οποίο περιελάμβανε τη σύσταση μιας επιτροπής εκπαίδευσης από εκπροσώπους των κρατών μελών. Το πρόγραμμα δράσης της επιτροπής αφορούσε :

- *Καλύτερες δυνατότητες πολιτιστικής και επαγγελματικής κατάρτισης.* Αυτό αφορούσε γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής όσων προέρχονταν από άλλα κράτη, διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αυτών καθώς και του πολιτισμού τους, προώθηση της πληροφόρησης των οικογενειών για τις δυνατότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- *Βελτίωση της αντιστοιχίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη.* Αυτή η απόφαση αφορούσε επισκέψεις μελέτης και ανταλλαγές για τους εκπαιδευτικούς, ανάπτυξη των εθνικών υπηρεσιών ενημέρωσης και παροχής συμβουλών, επαφές μεταξύ των αρχών των ιδρυμάτων κ.α.
- *Συγκέντρωση έγγραφου υλικού και σύγχρονων στατιστικών* στο όνομα σύστασης ενός ενιαίου δικτύου ανταλλαγής πληροφοριών.
- *Συνεργασία στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης,* το οποίο πρόσβλεπε στην ανάπτυξη οργανώσεων εκπροσώπησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, σπουδές σύντομης διάρκειας για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό και τους ερευνητές.

Επίσης η πρόταση αυτή αφορούσε την ελεύθερη κινητικότητα των εκπαιδευτικών, φοιτητών, ερευνητών.

- *Διδασκαλία ξένων γλωσσών*, δηλαδή μελέτη τουλάχιστον μιας ακόμη γλώσσας και προώθηση αυτής μέσω ραδιοφώνου ή τηλεόρασης ιδιαίτερα για την επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων.
- *Δημιουργία ισότητας δυνατοτήτων για πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης,*

Όπως γίνεται αντιληπτό η εκπαίδευση σε αυτό το δεύτερο ψήφισμα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για τα κράτη της Ευρώπης. Μέσα στην επόμενη δεκαετία εντάσσονται στην Ε.Ο.Κ. το Ηνωμένο Βασίλειο, η Δανία, η Ιρλανδία, η Ελλάδα και άλλα κράτη. Τα κράτη αυτά το 1991 αποφάσισαν να μετατρέψουν την Ε.Ο.Κ. σε Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) με στόχο την κοινή συνεργασία και την κοινή αγορά. Ένα χρόνο έπειτα το 1992 υπογράφουν στο Μάαστριχ την ομώνυμη συνθήκη. Στο άρθρο 126 αναφέρονται οι αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το άρθρο της Συνθήκης αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντάς την σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας η οποία προβλέπει την παρέμβαση της Ε.Ε. σε θέματα εκπαίδευσης μόνο εάν της ζητηθεί. Στόχοι της Κοινότητας λοιπόν είναι :

- Διάδοση της γλώσσας των κρατών μελών όπου διαφαίνεται και μια ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας
- Ενίσχυση της κινητικότητας φοιτητών και εκπαιδευτικών
- Προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- Ανταλλαγή πληροφοριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων
- Ενθάρρυνση της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως

Σύμφωνα με τη συνθήκη του Μάαστριχ λοιπόν, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αντιμετωπίζονται με εμφανή τρόπο και αποτελούν τον άξονα γύρω από τον οποίο μπορεί να διευκολυνθεί η άσκηση της εξωτερικής πολιτικής των κρατών, καθώς επίσης και να διαφανεί η αδυναμία της εκπαίδευσης να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες επαγγελματικές απαιτήσεις.

Όσο η δεκαετία του '90 πλησίαζε προς το τέλος, τόσο πιο δραστήρια φαινόταν η εμπλοκή της Ε.Ε. στην εκπαίδευση. Η εμπλοκή αυτή, ωστόσο, ήταν περισσότερο πολιτισμικού παρά οικονομικού χαρακτήρα.

Κάποια από τα γεγονότα που οδήγησαν την Ε.Ε. να ασχοληθεί με την εκπαίδευση και να μετατοπίσει το ενδιαφέρον από πολιτισμικό σε οικονομικό ήταν :

- Η κατάργηση του διπολισμού με την πτώση του τοίχους του Βερολίνου. Ο ψυχρός πόλεμος παύει να υπάρχει.
- Η αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση και η συνεχής αύξηση και ανάπτυξη του διεθνούς εμπορίου.
- Η ανάπτυξη της πληροφορικής.
- Η επιθυμία οκτώ χωρών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης να ενταχθούν στην Ε.Ε.

Το 1999 πραγματοποιούνται ευρωεκλογές και γίνεται λόγος για δια βίου μάθηση και με άλλους όρους, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη της εκπαίδευσης.

Στις αρχές του 2000 κατά τη διάρκεια της πορτογαλικής προεδρίας στην Ε.Ε. λαμβάνονται κάποιες αποφάσεις σχετικά με τη λεγόμενη κοινωνική Ευρώπη στα πλαίσια των αποτελεσμάτων της παγκοσμιοποίησης, αφού περισσότεροι άνθρωποι γίνονται πλουσιότεροι αλλά παράλληλα αυξάνουν και οι οικονομικές ανισότητες.

Το 2000 πραγματοποιείται συμβούλιο στη Λισσαβόνα αφού η σύνδεση της οικονομίας και της αγοράς εργασίας με την εκπαίδευση θεωρείται όλο και πιο αναγκαία. Το οργανικό συμβούλιο ζήτησε από τα Υπουργεία Παιδείας των κρατών μελών να υπάρχει ένα μελλοντικό πλαίσιο κοινών ευρωπαϊκών στόχων. Η προεδρία της Λισσαβόνας, λαμβάνει τις εξής αποφάσεις:

- Εξεύρεση κατάλληλων πόρων και κονδυλίων για την εκπαίδευση με την ενθάρρυνση της αύξησης των δημόσιων και ιδιωτικών επενδύσεων καθώς και νέων μοντέλων επένδυσης.
- Υποδιπλασιασμός του αριθμού των ατόμων ηλικίας 18-24 ετών, τα οποία έχουν ολοκληρώσει μόνο το γυμνάσιο μέχρι το 2010.
- Σύνδεση όλων των σχολείων και των κέντρων κατάρτισης με το διαδίκτυο και αξιοποίηση των υποδομών των σχολείων και στα πλαίσια της δια βίου μάθησης.
- Δημιουργία ενός ευρωπαϊκού πλαισίου, το οποίο να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που θα πρέπει να παρέχει η δια βίου μάθηση, δηλαδή πληροφορική, ξένες γλώσσες, τεχνολογική αντίληψη, ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος, κοινωνικές δεξιότητες.
- Καθορισμός μέχρι το 2001 διαφόρων μέσων προώθησης της κινητικότητας των σπουδαστών, εκπαιδευτικών και ερευνητών με την καλύτερη χρήση των ήδη υφιστάμενων προγραμμάτων (π.χ. Σωκράτης) και άρση των εμποδίων αυτής.
- Ανάπτυξη συμπράξεων σε όλα τα επίπεδα της δημόσιας διοίκησης (εθνικό, περιφερειακό και τοπικό), αλλά και μεταξύ των παρεχόντων εκπαιδευτικές υπηρεσίες

(σχολείων, πανεπιστήμιων κ.τ.λ.) και της κοινωνίας των πολιτών με την ευρεία έννοια (επιχειρήσεων, κοινωνικών εταιρών, τοπικών σωματείων κ.τ.λ.).

- Χρήση μια ενιαίας μορφής ευρωπαϊκών βιογραφικών σημειωμάτων στο όνομα της καλύτερης δυνατής κινητικότητας.

Στα πλαίσια αυτά διαμορφώθηκε και το κείμενο για τους μελλοντικούς στόχους που ετέθησαν. Το κείμενο ήταν φιλόδοξο και αποτελούσε μια συρραφή προτάσεων. Οι στόχοι λοιπόν τέθηκαν σε τρεις ομάδες στρατηγικής και ήταν οι ακόλουθοι :

- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα :
 - βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών
 - ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης
 - εξασφάλιση της πρόσβασης όλων στην κοινωνία της πληροφορίας
 - αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές σπουδές, δηλαδή θετικές και τεχνολογικές επιστήμες
 - βέλτιστη χρήση των πόρων
- Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης:
 - ανοιχτό περιβάλλον μάθησης
 - ελκυστικότερη μάθηση
 - προώθηση ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής
- Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοιχτά στον υπόλοιπο κόσμο
 - ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και της ερευνάς
 - ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος
 - βελτίωση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών
 - αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών
 - ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας

Η Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και τα άλλα ευρωπαϊκά όργανα, τα κράτη μέλη, οι χώρες του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (Ε.Ο.Χ.) και οι υποψήφιες χώρες, οι κοινωνικοί εταίροι και οι διεθνείς οργανισμοί καλούνται να συμπράξουν για την προώθηση της δια βίου μάθησης. Προς τούτο, η ανακοίνωση της Επιτροπής προτείνει τη δημιουργία βάσης δεδομένων με τις ορθές πρακτικές, τις πληροφορίες και εμπειρίες σε αυτό τον τομέα καθώς και τη σύσταση ομάδας υψηλού επιπέδου από εκπροσώπους των υπουργείων που είναι αρμόδια για τη δια βίου μάθηση. Η εν λόγω ομάδα θα παρακολουθεί το συντονισμό ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα αποφάσεων (κοινοτικό,

εθνικό, περιφερειακό και τοπικό). Η υλοποίηση θα γίνει μέσω προγραμμάτων, μέσων, δικτύων και περιορισμένου πλήθους δεικτών. Σχετική εισήγηση υποβλήθηκε στο Συμβούλιο της Βαρκελώνης τον Μάρτιο του 2002. Το 2003, η Επιτροπή εκπόνησε έκθεση για τις προόδους που επιτεύχθηκαν στον τομέα της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης σε επίπεδο κρατών μελών και στο επίπεδο της Κοινότητας. Στη συνέχεια αποφασίστηκε ότι η παρακολούθηση της εφαρμογής και της προόδου που έχει σημειωθεί θα γίνει στο πλαίσιο της διετούς έκθεσης εφαρμογής του προγράμματος εργασίας «εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»¹⁶.

Για να διευκολυνθεί η μετάβαση προς μια κοινωνία που βασίζεται στη γνώση, η σχετική ανακοίνωση εξαγγέλλει τα δομικά στοιχεία μιας συνεκτικής και ολοκληρωμένης στρατηγικής, η οποία θα συμβάλλει στη χάραξη των πολιτικών. Προτείνει επίσης προτεραιότητες για δράση, οι οποίες έρχονται να ενισχύσουν τις στρατηγικές αυτές και εξηγεί πως πρέπει να προωθηθεί η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση μέσω της ενίσχυσης των διαδικασιών, των μέσων και των προγραμμάτων που υπάρχουν και μέσω της ανάπτυξης δεικτών.

B.1. Συνεργασία και δια βίου εκπαίδευση

Παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα κράτη μέλη δεν έχουν αναπτύξει ακόμη εκτενείς και ενιαίες στρατηγικές, όλοι αναγνωρίζουν ότι η συνεργασία κατά διάφορους τρόπους αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για να γίνει πράξη η εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Αυτές οι συνεργασίες περιλαμβάνουν και τη συνεργασία ανάμεσα στα υπουργεία και τις δημόσιες αρχές για την ανάπτυξη συντονισμένων πολιτικών. Οι κοινωνικοί εταίροι συμμετέχουν συστηματικά στη διαδικασία υλοποίησης σε συνδυασμό με τις ιδιωτικές και δημόσιες πρωτοβουλίες. Οι συνεργασίες ευδοκimon πάνω από όλα μέσω της ενεργούς συμμετοχής των τοπικών και των περιφερειακών φορέων και των κοινωνικών οργανώσεων, οι οποίες παρέχουν υπηρεσίες οι οποίες βρίσκονται κοντά στον πολίτη και είναι καλύτερα προσαρμοσμένες στις ειδικές ανάγκες των τοπικών κοινωνιών¹⁷. Τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σχετικά με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία εξάλλου έχουν αποδείξει ότι συμβάλλουν στη διεθνή συνεργασία και στην ανταλλαγή εμπειριών για την ανάπτυξη καλής πρακτικής.

¹⁶ www.europa.eu

¹⁷ Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης : φύση, περιεχόμενο και προοπτικές. Ενημερωτική έκθεση. Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, τμήμα απασχόλησης, κοινωνικών υποθέσεων και ιθαγένειας, 13 Ιουνίου 2000 (ΟΚΕ/019 τελικό).

Η συνεχής εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και σε όλο το φάσμα της ζωής σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρξει στενή συνεργασία στα διάφορα επίπεδα και στους διάφορους τομείς των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης περιλαμβανόμενων και των εξωσχολικών τομέων. Η αποτελεσματική συνεργασία στον τομέα αυτό σημαίνει ότι θα γίνουν και άλλες προσπάθειες πέρα των υφισταμένων προκειμένου να δημιουργηθούν γέφυρες και δίοδοι ανάμεσα στα διάφορα μέρη των υφιστάμενων συστημάτων. Η δημιουργία ενός ανθρωποκεντρικού δικτύου που θα παρέχει τη δυνατότητα της δια βίου εκπαίδευσης εισάγει το όραμα της σταδιακής αλληλοδιείσδυσης των διάφορων εκπαιδευτικών δομών οι οποίες σήμερα είναι σχετικά ασύνδετες ανάμεσα τους. Οι τρέχουσες συζητήσεις στα κράτη μέλη σχετικά με το μέλλον των πανεπιστημίων αποτελούν ένα παράδειγμα για το πώς η πολιτική σκέψη αρχίζει να απασχολείται με τις πρακτικές συνέπειες αυτού του οράματος. Το άνοιγμα των πανεπιστημιακών σπουδών σε νέο και ευρύτερο κοινό μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν αλλάξουν τα ίδια εκπαιδευτικά ιδρύματα όχι μόνο εσωτερικά αλλά και όσον αφορά τις σχέσεις τους με τα άλλα συστήματα εκπαίδευσης¹⁸. Το όραμα της σταδιακής επιρροής αποτελεί διπλή πρόκληση: Πρώτον, αξιολόγηση της συμπληρωματικότητας της σχολικής, εξωσχολικής και άτυπης εκπαίδευσης. Δεύτερον, ανάπτυξη ανοιχτών δικτύων δυνατοτήτων και αναγνώριση και των τριών συστημάτων εκπαίδευσης¹⁹.

B 2. Δια βίου εκπαίδευση : μια Ευρωπαϊκή πραγματικότητα

B2.1.Ορισμός

Το ζήτημα των ορισμών στην εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει πολλές δυσκολίες. Όπως ο K.P.Cross δηλώνει στους αμερικανούς αναγνώστες του, αναφερόμενος στη δια βίου εκπαίδευση (lifelong learning) : «είναι πολύ πιθανό η δια βίου μάθηση να ξεπεράσει πλέον τη μητρότητα, τη μηλόπιτα και τη σημαία, ως κοινό αγαθό. Όλοι σχεδόν τάσσονται υπέρ της δια βίου μάθησης, παρά την αυξανόμενη σύγχυση όσον αφορά την εννιά του όρου».

¹⁸ Απάντηση στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια- πραγματοποίηση αλλαγών όσον αφορά τη θεσμική και επιστημονική συνεργασία, F2000 ευρωπαϊκό φόρουμ ανώτατης εκπαίδευσης, ευρωπαϊκό πανεπιστημιακό δίκτυο διαρκούς εκπαίδευσης, Λιέγη, Ιούλιος 2000.

¹⁹ Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής, Βρυξέλλες 2000, σελ.12

Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι οι διάφοροι ορισμοί που χρησιμοποιούνται αντιπροσωπεύουν διαφορετικές ιδεολογίες και ότι οι έννοιες και τα αξιολογικά συστήματα που υποδηλώνουν είναι μεταβλητά στον χρόνο:

- «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση» : Ο όρος αυτός σταδιακά απέκτησε πιο στενή έννοια. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται συχνά για να δηλώσει υψηλού επιπέδου προγράμματα, προσανατολισμένα σε επιστημονική και επαγγελματική εκπαίδευση για ενήλικους που είναι ήδη αρκετό μορφωμένοι.
- «Περιοδική εκπαίδευση» : Περιλαμβάνει τόσο τη σχολική εκπαίδευση όσο και την εκπαίδευση ενηλίκων και υπογραμμίζει το δικαίωμα των ατόμων να εισέρχονται , να εξέρχονται και να επανέρχονται κατά βούληση στον κόσμο της εκπαίδευσης.
- «Δια βίου εκπαίδευση» : Η έννοια αυτή θεωρεί την εκπαίδευση ως τμήμα της διεργασίας της ζωής, παρά ως απομονωμένο φάσμα ειδικών δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μελέτης.
- «Μη τυπική εκπαίδευση» : Εκφράζει κάθε εξωσχολική εκπαίδευση ομάδων οποιασδήποτε ηλικίας²⁰.

Ένας από τους λόγους που δεν υπάρχει συμφωνία στους ορισμούς είναι η αναζήτηση κάποιου ορισμού που να καλύπτει τις ποικίλες εκπαιδευτικές κουλτούρες ώστε να είναι συγκρίσιμες οι πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλες τις χώρες. Μερικοί ελπίζουν ότι ένα γενικό εννοιολογικό πλαίσιο είναι δυνατόν να επινοηθεί για να καλύψει αυτό που αποτελεί μια από τις δραστηριότητες με τις περισσότερες πολιτισμικές καταβολές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι ορισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων να γίνονται διεθνώς εκτενέστεροι και ολοένα και πιο περίπλοκοι στην προσπάθεια να καλυφθούν όλες οι χώρες και όλες οι συνθήκες²¹. Η εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής εξακολουθεί να ορίζεται κατά διάφορους τρόπους ανάλογα με το εθνικό περιβάλλον και το σκοπό που εξυπηρετεί. Τα τελευταία διαθέσιμα στοιχεία²² δείχνουν ότι οι ορισμοί παραμένουν κατά μεγάλο μέρος άτυποι και ρεαλιστικοί, δίνοντας περισσότερη έμφαση στη δράση παρά στη νοηματική σαφήνεια ή στους νομικούς όρους.

²⁰ Βλ. Alan Rogers, Η εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 1999, σελ.54

²¹ Βλ. Alan Rogers, Η εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 1999, σελ. 55

²² Ευρωπαϊκή διοικητική μονάδα EURYDICE, Η πρόκληση της εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ε.Ε., Βρυξέλλες 2000.ECOTEC, Η συμβολή των κοινοτικών προγραμμάτων, χρηματικά μέσα και πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Αύγουστος 2000

Έτσι λοιπόν ο ΟΟΣΑ²³ θεωρεί ότι « η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της επομένως καλύπτει μη επαγγελματικές, γενικές, τυπικές, και μη τυπικές σπουδές , καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό».

Η UNESCO που ασχολείται τόσο με τον Τρίτο Κόσμο όσο και με τη Δύση, έχει ευρύτερη άποψη επί του θέματος. Σύμφωνα λοιπόν με την UNESCO η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει « οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης που παρέχονται προς όφελος και είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες ατόμων που βρίσκονται εκτός του κανονικού σχολικού και πανεπιστημιακού συστήματος και που είναι γενικά πάνω από 15 ετών...οργανωμένη και υποστηριζόμενη εκπαίδευση που σχεδιάζεται για να μεταδώσει συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανόησης, πολύτιμα στοιχεία σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής»²⁴ . Συνεπώς χρησιμοποιεί τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων για να συμπεριλάβει «κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητες τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη»²⁵.

Ίσως ο ευρύτερος ορισμός εκπαίδευσης ενηλίκων είναι εκείνος του (πρώην) εθνικού ινστιτούτου εκπαίδευσης ενηλίκων (σήμερα NIACE) Αγγλίας και Ουαλίας: «..Οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε

²³ ΟΟΣΑ, 1977

²⁴ UNESCO, 1975

²⁵ UNESCO, 1976

από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που είχαν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες. Μπορεί να στρέφονται στην εκπαίδευση, επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτή τη γνώση, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους- είτε αυτές είναι πνευματικές είτε αισθητικά είτε φυσικές είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμα και να μη συμμετέχουν σε «οργανωμένα προγράμματα». Μπορεί να βρίσκουν αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποιον επιβλέποντα που ποτέ δεν συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους παρομοίων ενδιαφερόντων»²⁶.

Επιπροσθέτως, σε απόφαση²⁷ του συμβουλίου της Ε.Ε. ως δια βίου εκπαίδευση, μάθηση ή κατάρτιση ορίζεται «κάθε σκόπιμη μαθησιακή δραστηριότητα είτε επίσημη είτε ανεπίσημη, που αναλαμβάνεται σε συνεχή βάση, με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων των γνώσεων και των ικανοτήτων σε μια προσωπική, πολιτική, κοινωνική και/ή εργασιακή προοπτική». Η ειδική έννοια της δια βίου εκπαίδευσης ορίζεται ως η επίσημη συνεχιζόμενη κατάρτιση στο χώρο εργασίας και εφαρμόζεται από τα περισσότερα κράτη μέλη της κοινότητας.

B2.2.«Εκπαίδευση μετά την αρχική» (post-initial education)

Πρόσφατα άρχισε να χρησιμοποιείται ευρύτατα ο όρος «εκπαίδευση μετά την αρχική» για να υποδηλώσει την εκπαίδευση ενηλίκων²⁸. Το συμβουλευτικό συμβούλιο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων (Advisory Council for Adult and Continuing Education, ACACE) δήλωσε ότι η κατανόηση του όρου εκπαίδευση ενηλίκων θα γίνει πληρέστερη «αν γίνει μια μείζων διάκριση μεταξύ αρχικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης μετά την αρχική. Αυτή είναι πιο βασική διάκριση από τις διάφορες διοικητικές υποδιαιρέσεις, όπως η υποχρεωτική και η μετά την υποχρεωτική. Το στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει προφανώς το σχολείο, συμπεριλαμβανομένου και του

²⁶ NIACE, 1970

²⁷ απόφαση 10993/14-9-1999

²⁸ Βλ. Alan Rogers, Η εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκδόσεις Μεταίχιμο, 1999, σελ.57

νηπιαγωγείου, αλλά θα μπορούσε να συνεχιστεί με πλήρη ή μερική παρακολούθηση έως τα μέσα της τρίτης δεκαετίας της ζωής. Μετά την υποχρεωτική, η αρχική εκπαίδευση παίρνει διάφορες μορφές: πλήρης παρακολούθηση σε λύκειο, σε πανεπιστήμιο, σε κολέγιο, σε επαγγελματική σχολή, σε ιατρική σχολή, σε στρατιωτική ακαδημία κλπ., μερική παρακολούθηση με ειδική άδεια μιας μέρας από την εργασία, νυκτερινά προγράμματα δι' αλληλογραφίας, εκπαίδευση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας στο εργοστάσιο»²⁹.

Στην έκθεση Alexander για την Σκοτία χρησιμοποιήθηκε ο όρος αρχική εκπαίδευση για να υποδηλώσει κάθε εκπαιδευτική εμπειρία ενός ατόμου πριν καταλάβει θέση πλήρους απασχόλησης (κάτι που σήμερα αργεί να πραγματοποιηθεί). Με βάση αυτό η αρχική εκπαίδευση περιλαμβάνει «..τη σχολική εκπαίδευση ή την υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς επίσης και την εκπαίδευση όσων εισέρχονται κατευθείαν από το σχολείο στο πανεπιστήμιο ή στο κολέγιο, επιδιώκοντας υψηλότερα προσόντα. Επιπλέον, θεωρούμε ότι εκείνοι, των οποίων η απασχόληση αμέσως μετά το σχολείο περιλαμβάνει μιας ημέρας άδεια από την εργασία για επαγγελματική κατάρτιση, ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα εναλλάξ με την απασχόληση (sandwich courses) ή μαθητεία, διέρχονται ακόμα το στάδιο της αρχικής εκπαίδευσης. Κάθε εκπαιδευτική εμπειρία που ένα άτομο αποκτά μετά την αρχική εκπαίδευση ή επιπρόσθετα, την ονομάζουμε συνεχιζόμενη εκπαίδευση»³⁰.

B3. Σύνοψη

Το μέλλον της Ευρώπης εξαρτάται από το κατά πόσον οι πολίτες της θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις. Μια «ευρωπαϊκή περιοχή δια βίου μάθησης» θα επιτρέψει στους ευρωπαίους πολίτες να κινούνται ελεύθερα από περιβάλλον μάθησης σε θέση εργασίας, από μια περιφέρεια ή χώρα σε άλλη, προκειμένου να αξιοποιούν καλύτερα τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους. Με τη «δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση» δίδεται έμφαση στη μάθηση από την προσχολική ηλικία έως εκείνη μετά τη συνταξιοδότηση («από τα σπάργανα ως τα σάβανα») και καλύπτεται κάθε μορφή εκπαίδευσης (τυπική, άτυπη και μη τυπική).

²⁹ ACACE, 1979

³⁰ Alexander, 1975

Στο πλαίσιο του στρατηγικού στόχου που έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, το Μάρτιο του 2000, προκειμένου να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, το πλαίσιο της ολοκληρωμένες πολιτικής συνεργασίας «εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» διέπεται κυρίως από την αρχή της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης και μάλιστα σε συνεργία με τα σημαντικά στοιχεία των πολιτικών για τη νεολαία, την απασχόληση, την κοινωνική ένταξη και την ερευνά. Οι νέες ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές που εγκρίθηκαν το 2005 στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας θέτουν επίσης το στόχο της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης³¹.

Ο κεντρικός ρόλος του μαθητευομένου, η σπουδαιότητα της ισότητας των ευκαιριών, η ποιότητα και η καταλληλότητα των δυνατοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να είναι στο επίκεντρο των στρατηγικών για την πραγμάτωση μιας περιοχής δια βίου μάθησης στην Ευρώπη.

Παρά την εννοιολογική σύγχυση που παρατηρείται διεθνώς αναφορικά με τη δια βίου εκπαίδευση, τα αποτελέσματα που επιφέρει είναι καθοριστικά και αναγνωρισμένα σε διεθνές επίπεδο όχι μόνο για την εκπαίδευση, αλλά και για άλλους τομείς της κοινωνίας.

³¹ www.europa.eu

Γ. Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Γ1 Το πεδίο της Εκπαίδευσης ενήλικων στην Ελλάδα

Η έκρηξη των επιστημονικών, επαγγελματικών, τεχνολογικών αλλά και κοινωνικών αλλαγών θεωρείται ότι επιβάλλει πλέον τη συνεχή εκπαίδευση αλλά και κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού. Στην εποχή μας η ανάγκη για εμπλουτισμό των ήδη υπάρχουσών γνώσεων γίνεται όλο και πιο επιτακτική, καθώς αυτές δεν επαρκούν να ώστε να αποτελέσουν εφόδια για την εύρεση αλλά και αναβάθμιση της εργασίας. Ο διεθνής οικονομικός ανταγωνισμός είναι όλο και πιο έντονος, επομένως για να ανταποκριθεί το εκάστοτε κράτος στις απαιτήσεις αυτές προχωρά σε δημιουργία δομών εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου εκπαίδευσης. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να καταγράψει τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα αυτού του είδους εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς και να εξετάσει αν υπάρχουν μορφές αξιολόγησης.

Οι αλλαγές και οι εξελίξεις που πραγματοποιήθηκαν δεν επηρεάζουν μόνο τους εργαζόμενους στο δευτερογενή και τριτογενή τομέα της οικονομίας αλλά και στον πρωτογενή καθώς εκεί καταγράφονται τα υψηλότερα ποσοστά υπο-εκπαίδευσης για τον ελληνικό πληθυσμό³². Μέχρι πριν από λίγα χρόνια η γεωργία, η αλιεία και η κτηνοτροφία ήταν περισσότερο τρόπος ζωής και λιγότερο επάγγελμα και οι εμπλεκόμενοι στους τομείς αυτούς αποκτούσαν τις αναγκαίες τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις στο πλαίσιο της ευρείας οικογένειας. Σήμερα, οι εργαζόμενοι στον πρωτογενή τομέα είναι υποχρεωμένοι να υιοθετήσουν νέες μεθόδους καλλιέργειας και τυποποίησης προϊόντων και να διαθέτουν επιχειρηματικές γνώσεις και ικανότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στις εξελίξεις της διευρυμένης και διεθνοποιημένης αγοράς³³.

Οι αλλαγές που επιφέρει η εξέλιξη της τεχνολογίας επηρεάζουν συνολικότερα τις καθημερινές δραστηριότητες όλων των πολιτών. Σύμφωνα με έρευνα του Εθνικού

³² Βεργίδης, Δ. (1995) *Υποεκπαίδευση : Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Ύψιλον

³³ Βεργίδης Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης και Σ. Νικοδήμος, (Επιμ). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*, Πρακτικά Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Βόλος : Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κέντρου Βιβλίου³⁴ «η μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάζεται στις συναλλαγές των πολιτών με τις Δημόσιες Υπηρεσίες : σχεδόν έξι στους δέκα Έλληνες που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση χρειάζονται συχνά ή μερικές φορές βοήθεια από τρίτους για να συμπληρώσουν μία αίτηση σε Δημόσια Υπηρεσία, ενώ ο βαθμός δυσκολίας οξύνεται όσο χαμηλώνει το μορφωτικό επίπεδο. Σημαντικές δυσκολίες παρουσιάζονται επίσης στην κατανόηση οδηγιών χρήσης φαρμάκων ή άλλων προϊόντων, στην κατανόηση των εγγραφών ενός βιβλιαρίου Τράπεζας και στη χρήση του τηλεφωνικού καταλόγου».

Στην ίδια έρευνα διαπιστώνεται ότι «στη χώρα μας υπάρχει μια κρίσιμη μάζα υπο-εκπαιδευμένων η οποία λιμνάζει, δεν μπορεί να ανταποκριθεί και κοστίζει στη χώρα, αφού παγιδεύει τις προσπάθειες ανάπτυξης και προόδου. Η ανθρώπινη κοινωνική οργάνωση, η ροή γνώσεων και πληροφοριών, ο εκσυγχρονισμός και η αύξηση της παραγωγικότητας, η απασχόληση και η εργασιακή κινητικότητα, οι υπηρεσίες, ο πολιτισμός και η κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη γενικότερα συνδέονται με την παιδεία και την καλλιέργεια του ανθρώπινου δυναμικού στη χώρα μας».

Πέρα όμως από τις εξελίξεις στον τομέα της οικονομίας και της τεχνολογίας σημαντικές είναι οι αλλαγές που συμβαίνουν σε κοινωνικό επίπεδο. Η γενίκευση της πυρηνικής οικογένειας, η ενεργός συμμετοχή της γυναίκας στον εργασιακό χώρο, η υπογεννητικότητα και η συγκέντρωση του πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα (κυρίως στην Αθήνα και την Θεσσαλονίκη) συνοδεύονται από κοινωνικές ανακατατάξεις και αυξάνουν τη ζήτηση για εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Παράλληλα, η μετεξέλιξη της Ελλάδας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών δημιούργησε την ανάγκη προσαρμογής στην ελληνική κοινωνία των μεταναστών, των παλιννοστούντων και των προσφύγων από την μια πλευρά, και την ανάπτυξη μηχανισμών σεβασμού των ποικίλων εθνικών και πολιτισμικών καταβολών τους από την άλλη³⁵.

Η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει διάφορες μορφές εκπαίδευσης όπως την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, την επιμόρφωση, τη μαθητεία κ.α. Η ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση γνωρίζει ραγδαία ανάπτυξη χώρα μας καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εισαγωγή των πολιτών στην κοινωνία της γνώσης. Από τις αρχές τις δεκαετίας του '80 παρατηρείται στις ευρωπαϊκές χώρες

³⁴ ΕΚΕΒΙ, (1998) *Πανελλήνια Έρευνα για τον Αναλφαβητισμό*, Αθήνα: Παρατηρητήριο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου.

³⁵ Βεργίδης, Δ. (1998). Κοινωνικές εξελίξεις και Ανοικτή Εκπαίδευση, Στο : *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση: θεσμοί και λειτουργίες*, τομ. Α, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

αλματώδης ανάπτυξή της, που φτάνει το 1998 στο σύνολο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μεταξύ των ενηλίκων που είχαν τελειώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 10% να έχει συμμετάσχει τον τελευταίο μήνα σε επιμορφωτικό πρόγραμμα³⁶.

Στο ίδιο πλαίσιο, προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού διαφόρων ομάδων πληθυσμού (όπως είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, οι φυλακισμένοι-αποφυλακισμένοι και τα άτομα διαφόρων πολιτισμικών μειονοτήτων) εξακολουθούν να αναζητούν λύσεις, καθιστώντας αναγκαία την ανάληψη μέτρων στο πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι³⁷.

Τέλος, σε πολιτισμικό επίπεδο, η έκρηξη των πληροφοριών και η ταχύτατη μετάδοσή τους έχει ως επακόλουθο οι άνθρωποι να αναζητούν μορφωτικά εφόδια. Όπως παρατηρεί ο Αλ. Κόκκος (2005) «όλο και περισσότερα άτομα- και μάλιστα αρκετά άτομα τρίτης ηλικίας- αναζητούν δημιουργικές και συστηματικές ενασχολήσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα, με στόχο την προσωπική ανάπτυξη, την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων, την πληρέστερη επαφή με την τέχνη, με τους πολιτισμούς άλλων χωρών, με το οικολογικό σύστημα που μας περιβάλλει».

Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων(Γ.Γ.Ε.Ε.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι ο βασικός επιτελικός φορέας που σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί προγράμματα και δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης. Οι δράσεις και τα προγράμματα αυτά αφορούν τόσο το σύνολο του γενικού πληθυσμού όσο και συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

Η ευθύνη υλοποίησης των δράσεων καθώς και η επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων που αφορούν στη δια βίου μάθηση υπάγεται στο Ινστιτούτο Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης(ΙΔΕΚΕ) το οποίο διαχειρίζεται τα ακόλουθα προγράμματα:

- Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας-
- Η Συμβουλευτική Γονέων.
- Ο Εθελοντισμός.
- Η Εκπαίδευση και ο Πολιτισμός.

³⁶ Κόκκος Α. Εισήγηση σε Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σελ.30

³⁷ Βεργίδης Δ.(1994) κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις και στρατηγικές εκπαίδευσης/κατάρτισης ενηλίκων στην Ελλάδα, Νέα Κοινωνιολογία

- Η Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών στην Ελληνική Γλώσσα.

Προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων προσφέρουν και διάφοροι τομείς του εκπαιδευτικού μας συστήματος με κύριο εκπρόσωπο το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο και τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ), αλλά και πολλοί δημόσιοι φορείς και οργανισμοί που δραστηριοποιούνται παράλληλα και ανεξάρτητα από τις βαθμίδες του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη βελτίωση επαγγελματικών δεξιοτήτων. Προγράμματα με έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση προσφέρουν όλα σχεδόν τα Υπουργεία, οι ΔΕΚΟ (για παράδειγμα εκπαιδευτικά προγράμματα της ΔΕΗ, της Δημόσιας Επιχείρησης Πετρελαίου, των ΕΛΤΑ, του ΗΣΑΠ, του ΙΚΑ, του Ελληνικού Οργανισμού Τυποποίησης, του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας, κλπ), ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρομεσαίων Μεταποιητικών Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας (ΕΟΜΜΕΧ), ο ΟΑΕΔ, ο Ελληνικός Οργανισμός Τουρισμού, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, η Εθνική Σχολή Δικαστών, η Διπλωματική Ακαδημία, ο Οργανισμός Γεωργικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης «Δήμητρα», το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, μεγάλες συνεταιριστικές οργανώσεις, οι Τράπεζες κ.ά.³⁸

Στο ίδιο πεδίο, αυτό της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, δραστηριοποιούνται μια σειρά από ιδιωτικούς φορείς επαγγελματικής κατάρτισης (ΚΕΚ), ενώ όλο και περισσότερες επιχειρήσεις ενδιαφέρονται να ενσωματώσουν άμεσα την εξειδίκευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (για καινοτομία, πρωτοτυπία, ποιότητα και επικοινωνία) στο χώρο της εργασιακής και παραγωγικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, οι ίδιες επιχειρήσεις αναλαμβάνουν να καταρτίσουν ή να επανακαταρτίσουν τους εργαζόμενούς τους στο πλαίσιο σεμιναρίων και στο πλαίσιο προγραμμάτων μάθησης στο χώρο εργασίας.

Παράλληλα, νέες μορφές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κοινωνικού, πολιτιστικού και ανθρωπιστικού χαρακτήρα υλοποιούνται στο πλαίσιο δράσης ομάδων πρωτοβουλίας πολιτών, πολιτιστικών συλλόγων, κοινωφελών ιδρυμάτων, επιστημονικών και κοινωνικών ενώσεων με στόχο την ανάπτυξη ευαισθησίας για προβλήματα που απασχολούν το κοινωνικό σύνολο, όπως είναι οι ανθρώπινες σχέσεις, η ψυχική και σωματική υγεία, η προστασία του περιβάλλοντος κλπ.³⁹

³⁸ Δημουλάς Κ.(2001). Η απασχόληση στο νέο τεχνολογικό επιχειρησιακό περιβάλλον, Ενημέρωση ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, τεύχος 72

³⁹ Κόκκος Α.(2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο, Αθήνα: Μεταίχμιο

Η ανάγκη συστηματοποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου για τη δια βίου μάθηση, βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος και αποτελεί ζήτημα συζήτησης μεταξύ πολιτικών και εκπαιδευτικών φορέων με καταφανή ευρεία συναίνεση. Στο πλαίσιο αυτό, ο Νόμος 3369/2005 «περί συστηματοποίησης της δια βίου εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» επιχειρεί να αξιοποιήσει τη προηγούμενη ελληνική εμπειρία στο χώρο της δια βίου εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας συνολικότερης στρατηγικής για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων και την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Πριν όμως εμβαθύνουμε στην υφιστάμενη κατάσταση και τις διαγραφόμενες προοπτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας, θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στη διαμόρφωση και εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες.

Γ2. Η δεκαετία του '90

Κατά τη δεκαετία του '90 καταγράφεται σημαντική ανάπτυξη των δραστηριοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων λόγω της χρηματοδότησης των Κοινοτικών Ταμείων, στο πλαίσιο των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, των Κοινοτικών Πρωτοβουλιών και των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων. Είναι η περίοδος όπου η Ευρωπαϊκή Ένωση αναπτύσσει μία ευρύτερη πολιτική για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση, στο πλαίσιο των συνθηκών που γεννά η επικράτηση της οικονομίας της αγοράς σε παγκόσμια κλίμακα και οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνέπειες που αυτή συνεπάγεται.

Ήδη από το 1994 το Λευκό Βιβλίο «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση»⁴⁰ υποδείκνυε ένα δεσμευτικό στόχο κοινής δράσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο για τα κράτη μέλη σε ότι αφορά την εκπαίδευση. Η μετάβαση προς τη «κοινωνία της γνώσης» όπου « οι πολίτες δε θα παύουν να μαθαίνουν και να διδάσκουν καθ όλη τη διάρκεια της ζωής τους» προσδιορίζεται ως εκπαιδευτικό, κυρίως, εγχείρημα και ως αφορμή για εκπαιδευτική δράση σε κοινοτικό επίπεδο: «Η

⁴⁰ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1994). Λευκό βιβλίο: Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση: Οι Προκλήσεις και η Αντιμετώπισή τους για την μετάβαση στον 21ο αιώνα, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλες.

εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν την έσχατη λύση για το πρόβλημα της ανεργίας...Όποια κι αν είναι η αρχική προέλευση, η μόρφωση εκκίνησης, ο κάθε πολίτης θα πρέπει να μπορεί να δράξει όλες τις ευκαιρίες που θα του επιτρέψουν να βελτιώσει τη θέση του στην κοινωνία και θα ευνοήσουν την εξέλιξή του». ⁴¹

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και διεθνείς οργανισμοί όπως η ΟΥΝΕΣΚΟ και ο ΟΟΣΑ. Σύμφωνα με την έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής που συστήθηκε από την ΟΥΝΕΣΚΟ για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, με τίτλο «εκπαίδευση: ο θησαυρός που κλείνει μέσα της»(1996) , η παραδοσιακή διάκριση μεταξύ της αρχικής και διαρκούς εκπαίδευσης πρέπει να αναθεωρηθεί καθώς «η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί κλειδί για την είσοδο στον 21^ο αιώνα και είναι προϋπόθεση για την απαραίτητη προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τον καλύτερο έλεγχο του χρόνου και του ρυθμού του ατόμου». Τον ίδιο χρόνο εκδίδεται από τον ΟΟΣΑ το βιβλίο «Να κάνουμε τη δια βίου εκπαίδευση πραγματικότητα για όλους» ⁴² .

Οι εξελίξεις αυτές επηρέασαν τόσο τις πολιτικές όσο και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας. Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και μετά και υπό την πίεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την θέσπιση αυστηρών προδιαγραφών, αναδιοργανώθηκε το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων και θεσμοθετήθηκαν προδιαγραφές για την καλύτερη διαχείριση των νέων δομών εκπαίδευσης ενηλίκων. ⁴³ Έτσι, αναπτύχθηκε το σύστημα της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης με τα Ιδρύματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ι.Ε.Κ.) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) το οποία μπορούσαν να είναι είτε δημόσια είτε ιδιωτικά ⁴⁴ . Χρηματοδοτήθηκε η ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ) στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ενώ πολλοί δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς άρχισαν να προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων τους. ⁴⁵

⁴¹ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1995). Λευκό Βιβλίο: Διδασκαλία και Μάθηση, Προς μια Κοινωνία της Γνώσης, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλες.

⁴² OECD(1996). Making Lifelong Learning a reality for all, Paris: OECD

⁴³ Καραλής Θ. και Βεργίδης Δ.(2003). Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1989-1999: Αξιολόγηση των επιπτώσεων από την εφαρμογή της πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου, στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.

⁴⁴ Βεργίδης Δ.(2002). Μελέτη για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της αρχικής ομάδας που θα εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών και δια τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ανά κατηγορία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

⁴⁵ Δημουλάς Κ.(2001). Η απασχόληση στο νέο τεχνολογικό επιχειρησιακό περιβάλλον, Ενημέρωση ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, τεύχος 72

Για τη συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση ενηλίκων ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών και Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) το οποίο δραστηριοποιήθηκε προς την ανάπτυξη των ακόλουθων συστημάτων⁴⁶.

- Σύστημα Πιστοποίησης Κέντρων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών.
- Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτών με στόχο την εξειδίκευσή τους.
- Σύστημα Πιστοποίησης Προγραμμάτων Κατάρτισης με στόχο την εκπόνηση κατάλληλων προδιαγραφών.
- Σύστημα Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Η εκπαίδευση ενηλίκων συνέχισε να προσεγγίζεται στο πλαίσιο επιχειρησιακών προγραμμάτων και κατά τη διάρκεια του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης με στόχο, εκτός από την παροχή επαγγελματικής κατάρτισης, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη διαφόρων κοινωνικών ή πολιτισμικών ομάδων (φυλακισμένοι, ανήλικοι παραβάτες, πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών), καθώς και την κοινωνική ενσωμάτωση των οικονομικών μεταναστών που εισήλθαν στην ελληνική κοινωνία. Παρόλα αυτά, ενώ η έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση εξακολούθησε να κυριαρχεί, σημαντικά προβλήματα δημιούργησε η έλλειψη κριτηρίων επιλογής κατάλληλα εκπαιδευμένων στελεχών και η εφαρμογή παραδοσιακών και παρωχημένων εκπαιδευτικών μεθόδων κατά την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων⁴⁷.

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, η εκπαίδευση ενηλίκων ως εκπαιδευτική-μαθησιακή δραστηριότητα δεν προσέλκυε μεγάλο ποσοστό Ελλήνων συγκριτικά με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το 2002 η Ελλάδα είναι η χώρα με τη μικρότερη συμμετοχή του πληθυσμού της σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης (1,2 %) μεταξύ των 15 χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

⁴⁶ Ευστράτογλου, Α. (2003). Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και πιστοποίηση. Διαδικασία και αποτελέσματα Κ.Ε.Κ. 2001-2003, Αθήνα.

⁴⁷ Κόκκος, Α. (2004). Οι Κοινωνικές Διαθέσεις Απέναντι στην Τυπική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Περίπτωση της Ελλάδας, στα Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γ3. Η σημερινή πραγματικότητα και οι προοπτικές

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει επαναπροσδιοριστεί καθώς θεωρείται κύριο μέσο για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας. Τόσο στο πεδίο της επιστημονικής θεωρίας όσο και στο πεδίο της εφαρμοσμένης πολιτικής, η εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσεται στο πλαίσιο των πολιτικών προώθησης της δια βίου μάθησης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ως οικονομική και πολιτική οντότητα, αποδίδει ουσιαστικό ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Η ανάγκη για δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί βασικό πυλώνα της στρατηγικής της Λισσαβόνας (2000). Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης εστιάζουν στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και στην αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών που παρέχονται από ιδρύματα, οργανισμούς και φορείς δημοσίου ή ιδιωτικού χαρακτήρα.

Το Συμβούλιο της Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε κείμενο συμπερασμάτων το 2001, σχετικά με τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης επισημαίνει ότι: *«Η προτεραιότητα συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικές πολιτικές και τη δια βίου μάθηση, καθώς και την επιτυχή αντιμετώπιση του σημερινού ελλείμματος στις προσλήψεις επιστημονικού και τεχνικού προσωπικού. Για μια οικονομία βασισμένη στη γνώση χρειάζονται απαραίτητως γερές βάσεις γενικής παιδείας ώστε να εννοούνται περαιτέρω η κινητικότητα των εργαζομένων και η δια βίου μάθηση.»*

Η προσπάθεια συστηματοποίησης των υφιστάμενων δραστηριοτήτων εκπαίδευσης αποτέλεσε και τον βασικό σκοπό της ίδρυσης του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση, το 2003 (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.). Πρόκειται για δράση που αφορά στη σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την εκπαίδευση, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες των ατόμων σε γνώσεις και δεξιότητες και να καλύπτονται οι ανάγκες της αγοράς εργασίας σε επαγγελματικά στελέχη που διαθέτουν αυξημένα προσόντα (γνώσεις, δεξιότητες, και ικανότητες) και αναφέρεται ως η κύρια αποστολή του Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α. Στο πλαίσιο αυτό κάθε πολίτης θα μπορεί να έχει τη δυνατότητα να πιστοποιεί τα προσόντα και τις επαγγελματικές του

δεξιότητες, ανεξάρτητα από τον τρόπο και τη διαδρομή που ακολούθησε για την απόκτησή τους⁴⁸.

Από τον Ιούλιο του 2005 υφίσταται στη χώρα μας ένα νέο θεσμικό πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση που εισήχθη με το νόμο 3369 «περί συστηματοποίησης της δια βίου εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Βασικά σημεία του νέου νομοθετικού πλαισίου είναι η αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας στο χώρο της δια βίου εκπαίδευσης, στο πλαίσιο μιας συνολικότερης στρατηγικής για την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων και την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται προσπάθεια να δοθεί σε όλους τους πολίτες η δυνατότητα παρακολούθησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και η πιστοποίηση των προσόντων τους στη βάση πιστοποιημένων επαγγελματικών περιγραμμάτων. Στο νέο Νόμο προβλέπεται η σταδιακή ενεργοποίηση του Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α., ενώ συνολικά το πεδίο των στρατηγικών και δράσεων για τη δια βίου μάθηση διαμορφώνεται ως εξής:

Υπηρεσίες δια βίου εκπαίδευσης παρέχουν:

- Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι Σχολές Γονέων και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης σε αποφοίτους και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης σε αποφοίτους ανώτατης εκπαίδευσης.

Υπηρεσίες αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης παρέχουν:

- Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που υπάγονται στον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ).

Υπηρεσίες συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης παρέχουν:

- Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) που ανήκουν στην αρμοδιότητα του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών

⁴⁸ Βεργίδης Δ. (2004). Η εκπαίδευση ενηλίκων στη Ελλάδα: Προβλήματα και δυσλειτουργίες στα Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχιμο

Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.).

Υπηρεσίες δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης για το προσωπικό της Δημόσιας Διοίκησης παρέχουν:

- Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
- Οι Τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών και η τριτοβάθμια συνδικαλιστική οργάνωση των δημοσίων υπαλλήλων, οι οποίες μπορούν να ιδρύσουν φορείς υπηρεσιών δια βίου μάθησης σύμφωνα με τις διατάξεις του συγκεκριμένου νόμου και τα οριζόμενα στο εκάστοτε ισχύον θεσμικό πλαίσιο Πιστοποίησης Φορέων του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.

Σύμφωνα με στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, κατά την περίοδο 2003-2004 συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες 36.278 πολίτες, ενώ κατά την περίοδο 2004-2005 ο αριθμός αυτός ανήλθε σε 65.816 (ποσοστιαία αύξηση 81,4%). Κατά την εκπαιδευτική περίοδο 2005-2006, έχει εξασφαλισθεί χρηματοδότηση για να εκπαιδευθούν μέσω των προγραμμάτων της Γ.Γ.Ε.Ε. 106.735 πολίτες και μέσω των αυτόνομων προγραμμάτων 76.292 πολίτες.⁴⁹

Γ 4 Δομή της αγοράς εργασίας

Η ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης είναι συνάρτηση του ποσοστού των μισθωτών σε μια αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τις πρόσφατες στατιστικές της EURO STAT ο μέσος ευρωπαϊκός όρος (ΕΕ των 27) υπερβαίνει το 85% του εργατικού δυναμικού. Στην περίπτωση της Ελλάδας το 1991 καταγράφεται ποσοστό 51% ενώ το 2001 ποσοστό 60% (μετά τη σημαντική είσοδο μεταναστών τη δεκαετία του '90). Σύμφωνα με την πρόσφατη καταγραφή των δημοσίων υπαλλήλων (2010) ο αριθμός τους ανέρχεται στις 768.000 ή σε ποσοστό 18% του εργατικού δυναμικού. Προκύπτει ότι οι μισθωτοί του ιδιωτικού τομέα είναι το 42% περίπου του εργατικού δυναμικού.

⁴⁹ Τσαμαδίας Κ. (2005). Εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Κατάσταση και προοπτική, διαθέσιμο στο διαδίκτυο <http://www.orestiada.gr/news/show.cmf?areaid=1&id=176&obcatid=4>

Ένα δεύτερο στοιχείο που πρέπει να συνεκτιμηθεί σχετικά είναι το μέγεθος των επιχειρήσεων σε σχέση με την απασχόληση. Στην ελληνική περίπτωση προκύπτει ότι τα 2/3 των μισθωτών του ιδιωτικού τομέα απασχολούνται σε μικρομεσαίες επιχειρήσεις. Λιγότερο δηλαδή από 15% του συνολικού αριθμού των μισθωτών εργάζονται σε επιχειρήσεις μεγάλου μεγέθους, τέτοιου δηλαδή που να ευνοεί τη δια βίου εκπαίδευση (στον ιδιωτικό τομέα τουλάχιστον).

Ένα τρίτο, τέλος, στοιχείο είναι ότι σύμφωνα με έρευνα του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ η μεγάλη πλειοψηφία των νέων θέσεων εργασίας που δημιουργήθηκαν την τελευταία δεκαπενταετία, είναι ανειδίκευτες ή πολύ χαμηλής εξειδίκευσης. Αυτό αποτελεί μια ένδειξη του χαμηλού, κατά μέσο όρο, τεχνολογικού δυναμικού των ελληνικών επιχειρήσεων.

Από τις παραπάνω συνοπτικές διαπιστώσεις συμπεραίνεται ότι οι ανάγκες της «πραγματικής οικονομίας» για δια βίου εκπαίδευση είναι σχετικά περιορισμένες στη χώρα μας.

Δ. ΕΠΙΛΟΓΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Είναι φανερό ότι χωρίς τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση καμιά χώρα σήμερα ή, σε μικρό-επίπεδο, καμιά παραγωγική μονάδα δεν μπορεί να επιβιώσει στον σκληρό ανταγωνισμό. Η έμφαση που δίδεται τα τελευταία χρόνια στον θεσμό αυτό σε διεθνές επίπεδο είναι αδιαμφισβήτητη. Οι εξελίξεις, τεχνολογικού αλλά και οργανωτικού χαρακτήρα στον χώρο της οικονομίας είναι στενά συνυφασμένες με τον εκπαιδευτικό παράγοντα. Η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή η εκπαίδευση του, έχει βεβαίως μια ιστορία περίπου μισού αιώνα, ωστόσο το επείγον του αιτήματος σήμερα τίθεται με εντελώς καινούργιους όρους. Σε παλαιότερο αίτημα της ποσότητας έρχεται να προστεθεί με ένταση το αίτημα της ποιότητας, και το ερώτημα που τίθεται είναι αν και πόσο τα δύο αυτά μπορούν να συμβαδίσουν.

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση λοιπόν πέρα από μια τεχνοκρατική μπορεί να μετατραπεί σε μια ουσιαστική δραστηριότητα και αναγκαιότητα. Όλο και περισσότεροι (άτομα, επιχειρήσεις κ.λπ.) αισθάνονται ότι τους αφορά. Δεν λείπουν όμως και αυτοί που αισθάνονται να απειλούνται. Αυτοί που αποφασίζουν, όμως το κράτος ή οι κοινωνικοί εταίροι, μπορούν και πρέπει να την καταστήσουν μια πολιτική επιθετικού χαρακτήρα από αμυντικού που φαίνεται σήμερα να είναι. Να ένα από τα κρίσιμα στοιχεία αυτού του τέλους του αιώνα⁵⁰.

Μια κοινωνία της γνώσης, είναι μια κοινωνία των πολιτών. Οι πολίτες αποτελούν τον κρίσιμο κόμβο, όπου η πληροφορία μετουσιώνεται σε γνώση και οι συλλογικές προσδοκίες και προθέσεις σε κοινωνική και οικονομική δράση. Με σεβασμό στο πολιτισμικό συγκείμενο και πυξίδα ένα κοινό αξιακό σύστημα, η Ευρωπαϊκή Ένωση προσδοκά ότι η ενθάρρυνση της ανάπτυξης του ατόμου, καθώς και της αυτονομίας του, θα ενεργοποιήσουν μέρη του λανθάνοντος κοινωνικο – οικονομικού δυναμικού αποφέροντας μακροπρόθεσμα οφέλη για το κοινωνικό σύνολο⁵¹.

Η Ευρώπη έχει κινηθεί προς την κοινωνία και την οικονομία που βασίζεται στη γνώση. Περισσότερο από ποτέ, η πρόσβαση σε σύγχρονες πληροφορίες και γνώσεις, μαζί με τα κίνητρα και την ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς έξυπνα και προς δικό του όφελος καθώς και προς όφελος της κοινωνίας στο σύνολό της αυτούς τους πόρους, αποτελούν τη βάση για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας στην Ευρώπη και για τη

⁵⁰ Σιάκαρης Κων., Hellenews, Σεπτέμβριος 1996 «Διαρκής εκπαίδευση του προσωπικού» σ.σ 46-47

⁵¹ Κοντάκος, Γκόβαρης, 2006, σελ. 10

βελτίωση της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού.

Οι σημερινοί ευρωπαίοι ζουν σε ένα πολύπλοκο κοινωνικό και πολιτικό κόσμο. Περισσότερο από ποτέ, τα άτομα θέλουν να κάνουν μόνα τους τα σχέδια για τη ζωή τους, να συμμετέχουν πιο ενεργά στην κοινωνία και να μάθουν να ζουν θετικά μέσα σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Η εκπαίδευση υπό την ευρεία της έννοια, αποτελεί το κλειδί της γνώσης και της κατανόησης των τρόπων για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων.

Αυτά τα δύο στοιχεία των σύγχρονων κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών είναι αλληλένδετα. Αποτελούν τη βάση δύο εξίσου σημαντικών στόχων της εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής: προώθηση της ενεργού συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι και αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησης. Η έννοια της ενεργού συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι περιλαμβάνει το πότε και το πώς συμμετέχουν οι άνθρωποι σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, τις ευκαιρίες και τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους αυτή και το βαθμό στον οποίο αισθάνονται ότι ανήκουν και συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία την οποία ζουν. Η απασχολησιμότητα δεν αποτελεί μόνο τη βασική διάσταση της ενεργού συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αλλά και μια βασική προϋπόθεση για την επίτευξη πλήρους απασχόλησης για τη βελτίωση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας και ευημερίας στη σύγχρονη οικονομία.

Η αλλαγή μπορεί να γίνει μόνο με την ώθηση των κρατών μελών και με την ενίσχυση και τη διευκόλυνση της Κοινότητας στις περιπτώσεις που ενδείκνυται. Τα κράτη μέλη είναι κατά πρώτο λόγο υπεύθυνα για τα δικά τους συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στα πλαίσια των θεσμών τους. Στην πράξη η επιτυχία αυτών των συστημάτων εξαρτάται από τη συμμετοχή και τη δέσμευση ενός ευρέως φάσματος παραγόντων από όλους τους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής περιλαμβανομένων και των κοινωνικών εταίρων⁵².

⁵² Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, Βρυξέλλες 2000

Ε. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

Από την ιστορική επισκόπηση αναδείχθηκαν ορισμένες διαστάσεις της δια βίου εκπαίδευσης που οφείλει να λάβει υπόψη η έρευνα. Στην ιστορία των σύγχρονων εκπαιδευτικών θεσμών η δια βίου είναι ένα σχετικά πρόσφατο φαινόμενο, σχετιζόμενο με δύο παραμέτρους: τη μαζικοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων αφενός και τις εξελίξεις στο χώρο της παραγωγής (αγορά εργασίας) αφετέρου. Θεωρητικά μιλώντας, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και με το αίτημα για ευελιξία στην αγορά εργασίας. Η ανάπτυξή της εντοπίζεται κυρίως σε κοινωνίες με κυρίαρχη τη μισθωτή εργασία (με την εξαίρεση της καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού).

Σε ό,τι αφορά στη χώρα μας, η έμφαση που δίνεται στη δια βίου την τελευταία δεκαετία από την Ευρωπαϊκή Ένωση και που σχετίζεται μάλλον με τη δυναμική διαμόρφωσης (εμβάθυνσης) της ενιαίας αγοράς, ελάχιστα συμβαδίζει με τις εγχώριες προτεραιότητες πολιτικής, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην απασχόληση. Άλλωστε το ελληνικό παραγωγικό μοντέλο, κυρίως στη δομή της αγοράς εργασίας (ποσοστό μισθωτών, μέγεθος επιχειρήσεων), παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις από τα ευρωπαϊκά ομόλογά του. Από την άποψη αυτή, μια κουλτούρα της δια βίου εκπαίδευσης στη χώρα μας, αργεί να διαποτίσει ευρύτερα κοινωνικά στρώματα ενώ και ο δημόσιος λόγος, του κράτους και της κοινωνίας, επικεντρώνεται κυρίως στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι σχετικές στατιστικές δείχνουν την μικρή διείσδυση της δια βίου εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα (περί το 3%, έναντι περίπου 10% του ευρωπαϊκού μέσου όρου και άνω του 20% ορισμένων, κυρίως σκανδιναβικών, χωρών). Η όποια απόπειρα αξιολόγησης δεν μπορεί να αγνοεί το δεδομένο αυτό. Έτσι λοιπόν έγινε η επιλογή της χρήσης ερωτηματολογίου στην έρευνα (λίγες ερωτήσεις) με στόχο την ανίχνευση της αξιολόγησης που οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι κάνουν με βάση την εμπειρία τους. Ποια είναι τα κίνητρα των ενταγμένων στη δια βίου για να ενταχθούν στα σχετικά προγράμματα; Τι περιμένουν να αποκομίσουν από τη δια βίου εκπαίδευση και τι τελικά θεωρούν ότι αποκομίζουν; Τελικά πρόκειται για ατομικές ή κυρίως κοινωνικές στρατηγικές που εκδιπλώνονται στο πεδίο;

Δύο υποθέσεις εργασίας προκύπτουν στην προοπτική της ανίχνευσης αυτής:

- Η έλλειψη σαφών επαγγελματικών κινήτρων δημιουργεί μια σύγχυση στρατηγικής των υποκειμένων που θεωρούν τη διαβίου περισσότερο εκπαιδευτικό παρά «επαγγελματικό» γεγονός.

- Στην «ενδο-επιχειρησιακή» περίπτωση, αυτή δηλαδή της Δημόσιας Υπηρεσίας, αν και τα κίνητρα είναι σαφέστερα, δεν διαμορφώνεται σαφέστερη στρατηγική δεδομένης της δομής του Δημοσίου, όπου βασικό προσόν εξακολουθεί να είναι η αρχαιότητα σε συνάρτηση με το τυπικό εκπαιδευτικό προσόν.

ΣΤ. ΕΡΕΥΝΑ

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με δομημένο ερωτηματολόγιο. Το δείγμα αποτελείται από 80 άτομα, 14 άντρες και 66 γυναίκες. Η έρευνα διήρκεσε από τον Μάιο μέχρι τον Ιούλιο του 2008. Οι ερωτώμενοι ήταν εργαζόμενοι σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, αυτοαπασχολούμενοι, αλλά και άνεργοι που είχαν συμμετάσχει σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δια βίου εκπαίδευσης. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους ερωτώμενους στο χώρο εργασίας τους και στο χώρο υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στο παράρτημα παρατίθενται αναλυτικά στατιστικά στοιχεία της έρευνας και γραφήματα.

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Συνολικά, 80 συμμετέχοντες έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα. Από αυτούς, 14 ήταν άνδρες (17,5%) και 66 ήταν γυναίκες (82,5%), με την πλειοψηφία να ανήκει ηλικιακά στην κατηγορία 26-35 ετών (43,8%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν άγαμοι (52,5%), είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε κάποιο Ανώτερο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (35%) και εργάζονταν στο δημόσιο τομέα. Περισσότερες πληροφορίες ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και την κατανομή του παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Μεταβλητή	N (%)
Φύλο	
Άνδρας	14 (17,5%)
Γυναίκα	66 (82,5%)
Ηλικία	
18-25 ετών	4 (5%)
26-35 ετών	35 (43,8%)
36-45 ετών	16 (20%)
46-60 ετών	24 (30%)
60 και άνω ετών	1 (1,3%)
Οικογενειακή Κατάσταση	

Άγαμος	42 (52,5%)
Έγγαμος	38 (47,5%)
Εκπαιδευτικό επίπεδο	
Λύκειο	22 (27,5%)
Ι.Ε.Κ.	5 (6,3%)
Τ.Ε.Ι.	15 (18,8%)
Α.Ε.Ι.	28 (35%)
Μεταπτυχιακό	10 (12,5%)
Εργασιακή Κατάσταση	
Δημόσιος Υπάλληλος	37 (46,3%)
Αυτοαπασχολούμενος	14 (17,5%)
Μισθωτός	18 (22,5%)
Φοιτητής/ Σπουδαστής	1 (1,3%)
Άνεργος	10 (12,5%)

Συσχετισμοί ανάμεσα στις Δημογραφικές Μεταβλητές

Για την ενδελεχή μελέτη των χαρακτηριστικών του δείγματος πραγματοποιήθηκε μία σειρά αναλύσεων συσχετισμών ανάμεσα σε διάφορους συνδυασμούς των δημογραφικών μεταβλητών:

- *Ηλικία- επίπεδο εκπαίδευσης*

Πίνακας 2. Περιγραφική ανάλυση συσχετισμών ανάμεσα Ηλικία * Επίπεδο Εκπαίδευσης

			Επίπεδο Εκπαίδευσης					Σύνολο
			Λύκειο	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Μεταπτυχιακό	
Ηλικία	18-25	Συχνότητα	0	1	1	2	0	4
	26-35		4	3	9	13	6	35
	36-45		9	1	0	3	3	16
	46-60		9	0	5	9	1	24

60+		0	0	0	1	0	1
Σύνολο	Συχνότητα	22	5	15	28	10	80

Επειδή ο αριθμός του δείγματος ήταν μικρός επιλέχθηκε να γίνει ομαδοποίηση για τη μεταβλητή της ηλικίας. Επομένως δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες ίσου μεγέθους, στην πρώτη ομαδοποιήθηκαν οι κατηγορίες 18-25 και 26-35 και στη δεύτερη όλες οι υπόλοιπες. Συγχρόνως, για τη μεταβλητή εκπαιδευτικό επίπεδο, ομαδοποιήθηκαν οι κατηγορίες ΤΕΙ, ΑΕΙ και Μεταπτυχιακό, ώστε να αποτελέσουν μία κατηγορία ανώτερης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτής της νέας ανάλυσης συνοψίζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. SPSS Output για την σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε Ηλικία * Επίπεδο Εκπαίδευσης

		Επίπεδο Εκπαίδευσης			Σύνολο
		Λύκειο	Ι.Ε.Κ.	Ανώτερη / Ανώτατη Εκπαίδευση	
Ηλικία	18-35	4	4	31	39
	Ηλικία %	10,3%	10,3%	79,5%	100,0%
	36-60+	18	1	22	41
	Ηλικία %	43,9%	2,4%	53,7%	100,0%
Σύνολο		22	5	53	80
	Ηλικία %	27,5%	6,3%	66,3%	100,0%

Από τον πίνακα 3 προκύπτει πως η ηλικία με το επίπεδο εκπαίδευσης έχουν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση, με τους νεότερους σε ηλικία να έχουν κατά

κύριο λόγο ανώτερη/ ανώτατη εκπαίδευση (79,5%), ενώ τους μεγαλύτερους σε ηλικία του δείγματος να είναι είτε απόφοιτοι λυκείου (43,9%) είτε απόφοιτοι κάποιας ανώτερης πανεπιστημιακής ή τεχνικής σχολής (53,7%).

- Φύλο- Επίπεδο Εκπαίδευσης

Η ανάλυση της σχέσης ανάμεσα σε φύλο και επίπεδο εκπαίδευσης δείχνει ότι, το αποτέλεσμα αυτό θα πρέπει να ερμηνευθεί με προσοχή, καθώς ο αριθμός των ανδρών ήταν αφ' ενός μικρός και αφ' ετέρου διέφερε πολύ από τον αντίστοιχο των γυναικών (σχεδόν 1:4). Επομένως, είτε πράγματι το φύλο δεν είχε καμία επίδραση στο επίπεδο εκπαίδευσης, είτε η στατιστική ισχύ της ανάλυσης ήταν μικρή για να μπορέσει να εντοπίσει την επίδραση αυτή.

- Οικογενειακή Κατάσταση- Επίπεδο Εκπαίδευσης

Τα αποτελέσματα της σχέσης ανάμεσα σε οικογενειακή κατάσταση και επίπεδο εκπαίδευσης (ομαδοποιημένη μεταβλητή), παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοσטיαίων αναλογιών ανάμεσα σε Οικογενειακή κατάσταση Επίπεδο Εκπαίδευσης

	Επίπεδο Εκπαίδευσης			Σύνολο
	Λύκειο	Ι.Ε.Κ.	Ανώτερη / Ανώτατη Εκπαίδευση	
Οικογενειακή κατάσταση	6	4	32	42
Άγαμος/-η	14,3%	9,5%	76,2%	100,0%
% Οικογενειακή κατάσταση				
Έγγαμος/-η	16	1	21	38
% Οικογενειακή κατάσταση	42,1%	2,6%	55,3%	100,0%
% Οικογενειακή κατάσταση				
Σύνολο	22	5	53	80
% Οικογενειακή κατάσταση	27,5%	6,3%	66,3%	100,0%

Από τον πίνακα είναι σαφές, πως ενώ η πλειοψηφία των άγαμων συμμετεχόντων έχει ολοκληρώσει κάποια σχολή ανώτερης/ ανώτατης εκπαίδευσης (76,2%), το ίδιο ισχύει

μόνο για το 55,3% των έγγαμων, καθώς το 42,1% αυτής της κατηγορίας οικογενειακής κατάστασης έχει ολοκληρώσει μόνο το Λύκειο.

- Ηλικία- Εργασιακή Κατάσταση

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας της στατιστικής ανάλυσης, οι κατηγορίες «φοιτητής/ σπουδαστής» και «άνεργος» ομαδοποιήθηκαν. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοσטיών αναλογιών ανάμεσα σε ηλικία και εργασιακή κατάσταση

	Εργασιακή κατάσταση				Σύνολο
	Δημόσιος τομέας	Αυτό-απασχολούμενος-	Μισθωτός-ή	Δεν εργάζεται	
Ηλικία 18-35	8	6	16	9	39
% Ηλικία	20,5%	15,4%	41,0%	23,1%	100,0%
36-60+	29	8	2	2	41
% Ηλικία	70,7%	19,5%	4,9%	4,9%	100,0%
Σύνολο	37	14	18	11	80
% Ηλικία	46,3%	17,5%	22,5%	13,8%	100,0%

Από τον πίνακα προκύπτει πως οι νεότεροι σε ηλικία του δείγματος απασχολούνται κατά κύριο λόγο ως μισθωτοί (41%), ενώ υψηλό είναι και το ποσοστό αυτών που δεν εργάζεται (21,3%). Αντίθετα η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων με ηλικία μεγαλύτερη των 36 χρόνων καταλαμβάνει κάποια θέση στο δημόσιο (70,7%), ενώ το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό ανήκει σε αυτούς που αποτελούν αυτό-απασχολούμενους επαγγελματίες (19,5%).

- Φύλο – Εργασιακή Κατάσταση

Η ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στο φύλο και την εργασιακή κατάσταση κατέδειξε την απουσία στατιστικά σημαντικής σχέσης. Όπως αποσαφηνίστηκε και προηγουμένως, το παρόν εύρημα πρέπει να ερμηνευτεί με προσοχή, λόγω του αριθμού δείγματος των ανδρών στην έρευνα.

- Οικογενειακή Κατάσταση- Εργασιακή Κατάσταση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων και στην εργασιακή τους κατάσταση, συνοψίζονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοσטיαίων αναλογιών ανάμεσα σε οικογενειακή και εργασιακή κατάσταση

			Εργασιακή κατάσταση				Σύνολο
			Δημόσιος τομέας	Αυτό απασχολούμενος	Μισθωτός- ή	Δεν εργάζεται	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/-η		10	7	15	10	42
	% Οικογ. κατάσταση		23,8%	16,7%	35,7%	23,8%	100,0%
	Έγγαμος/-η		27	7	3	1	38
	% Οικογ. κατάσταση		71,1%	18,4%	7,9%	2,6%	100,0%
Σύνολο			37	14	18	11	80
	% Οικογ. κατάσταση		46,3%	17,5%	22,5%	13,8%	100,0%

Στον Πίνακα 6 είναι σαφές ότι ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των έγγαμων απασχολούνται στο δημόσιο τομέα (71,1%), οι άγαμοι παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία ως προς την εργασιακή τους κατάσταση με την πλειοψηφία να εργάζονται ως μισθωτοί (35,7%), ενώ αρκετοί συμμετέχοντες είτε εργάζονται στο Δημόσιο (23,8%) είτε δεν εργάζονται καθόλου (23,8%).

- Εκπαιδευτικό Επίπεδο-Εργασιακή Κατάσταση

Η ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και την εργασιακή κατάσταση λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος δεν κατέδειξε σημαντικά στατιστικά στοιχεία.

Συσχετισμοί ανάμεσα σε Κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές και Φορέα Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Από όλους τους συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην παρούσα μελέτη, 17 (21,3%) παρακολούθησαν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ και 63 (78,8%) κάποιο πρόγραμμα του ΙΔΕΚΕ. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ύστερα από την ανάλυση είναι τα ακόλουθα:

Μη Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές

Η κατανομή των συμμετεχόντων στα εκπαιδευτικά προγράμματα των δύο φορέων δε διέφεραν με στατιστικά σημαντικό τρόπο ούτε ως προς το φύλο, ούτε ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές

Αντίθετα, η ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φορέα από τη μία και την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και την εργασιακή κατάσταση από την άλλη. Συγκεκριμένα ως προς την ηλικία, τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε ηλικία και φορέα

		Ηλικία		Σύνολο
		18-35	36-60+	
Φορέας	ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ	0	17	17
	% Φορέας	0,0%	100,0%	100,0%
	ΙΔΕΚΕ	39	24	63
	% Φορέας	61,9%	38,1%	100,0%
Σύνολο		39	41	80
% Φορέας		48,8%	51,3%	100,0%

Από τον πίνακα 7 είναι σαφές, πως η στατιστικά πολύ σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φορέα και την ηλικίας έγκειται στην απουσία συμμετεχόντων ηλικίας 18-36 σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ.

Ως προς την αλληλεπίδραση οικογενειακής κατάστασης και φορέα, τα αποτελέσματα διαφαίνονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοσטיαίων αναλογιών ανάμεσα σε οικογενειακή κατάσταση και φορέα

		Οικογενειακή κατάσταση		Σύνολο
		Άγαμος/-η	Έγγαμος/-η	
Φορέας	ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ	1	16	17
	% Φορέας	5,9%	94,1%	100,0%
	ΙΔΕΚΕ	41	22	63
	% Φορέας	65,1%	34,9%	100,0%
Σύνολο		42	38	80
	% Φορέας	52,5%	47,5%	100,0%

Από τον πίνακα γίνεται σαφές πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων που παρακολούθησε κάποιο πρόγραμμα του ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ ήταν έγγαμοι (94,1%), ενώ αντίθετα, η πλειοψηφία του δείγματος που παρακολούθησε κάποιο πρόγραμμα του ΙΔΕΚΕ ήταν άγαμοι (65,1%), καθώς οι έγγαμοι ήταν μόνο 34,9% .

Τέλος, τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης του φορέα και της εργασιακής κατάστασης παρουσιάζονται στον πίνακα 9.

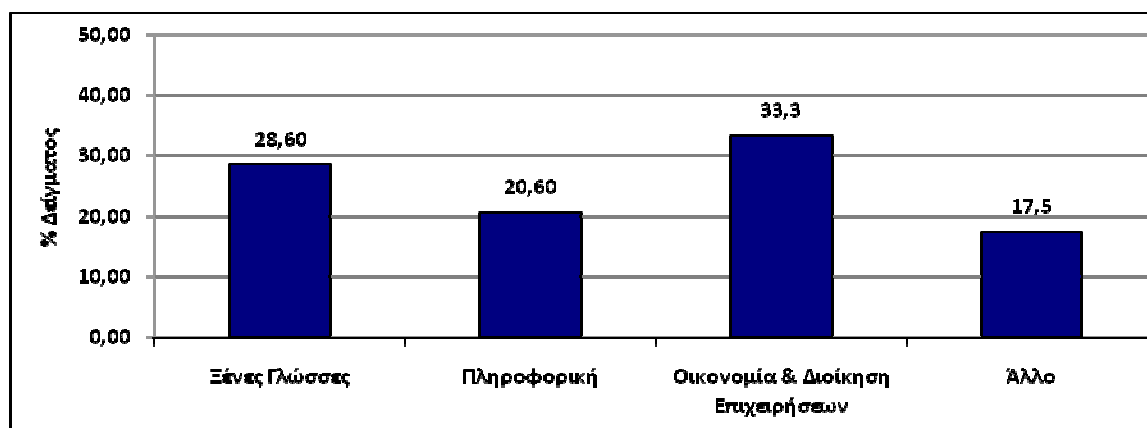
Πίνακας 9. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοσטיαίων αναλογιών ανάμεσα σε εργασιακή κατάσταση και φορέα

		Εργασιακή κατάσταση				Σύνολο
		Δημόσιος τομέας	Αυτό απασχολούμενος	Μισθωτός	Δεν εργάζεται	
Φορέας	ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ	17	0	0	0	17
	% Φορέας	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	ΙΔΕΚΕ	20	14	18	11	63
	% Φορέας	31,7%	22,2%	28,6%	17,5%	100,0%
Σύνολο		37	14	18	11	80
	% Φορέας	46,3%	17,5%	22,5%	13,8%	100,0%

Από τον πίνακα 9 προκύπτει πως όλοι οι συμμετέχοντες που παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα του ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ προέρχονται από το δημόσιο τομέα (100%), ενώ αντίθετα αυτοί που παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα του ΙΔΕΚΕ ποικίλλουν ως προς την εργασιακή τους κατάσταση.

Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων των Δύο Φορέων

Από μία περιγραφική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας που συμμετείχαν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα στο ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ, παρακολούθησαν το πρόγραμμα Ξένων Γλωσσών. Αντίθετα, οι 63 συμμετέχοντες που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα του ΙΔΕΚΕ, τα προγράμματα τους είχαν διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο όπως Πληροφορική και Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Ποσοστά συμμετεχόντων που παρακολούθησαν τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΔΕΚΕ.

Ως προς τη διάρκεια του προγράμματος έγινε συσχέτιση του φορέα, διάρκειας προγράμματος και τίτλου προγράμματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε φορέα, τίτλο προγράμματος και διάρκεια προγράμματος

Φορέας		Διάρκεια προγράμματος		Σύνολο
		50	250	
ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ	Τίτλος προγράμματος	Ξένες Γλώσσες	17	17
	% προγράμματος	Τίτλος προγράμματος	100,0%	100,0%

	Σύνολο			17	17
		% Τίτλος προγράμματος		100,0%	100,0%
ΙΔΕΚΕ	Τίτλος προγράμματος	Ξένες Γλώσσες		18	0
		% Τίτλος προγράμματος	100,0%	100,0%	18
		Πληροφορική		2	11
		% Τίτλος προγράμματος	15,4%	84,6%	100,0%
		Οικονομία & Διοίκηση Επιχειρήσεων		1	20
		% Τίτλος προγράμματος	4,8%	95,2%	100,0%
		Άλλο		11	0
		% Τίτλος προγράμματος	100,0%	100,0%	11
	Σύνολο			32	31
		% Τίτλος προγράμματος	50,8%	49,2%	100,0%

Από τον πίνακα διαφαίνεται ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα Ξένων Γλωσσών του ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες του δείγματος είχε διάρκεια 250 ωρών σε αντίθεση με το αντίστοιχο πρόγραμμα του ΙΔΕΚΕ που είχε διάρκεια 50 ωρών. Για τα άλλα προγράμματα του ΙΔΕΚΕ, τόσο για αυτό της πληροφορικής όσο και για το οικονομία και διοίκηση επιχειρήσεων, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρακολούθησε πρόγραμμα διάρκειας 250 ωρών, αντίθετα με τους «άλλους» τίτλους προγράμματος που όλοι οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν πρόγραμμα διάρκειας 50 ωρών.

Στη συνέχεια, μελετήθηκε κατά πόσο οι συμμετέχοντες που παρακολούθησαν τα επιμορφωτικά προγράμματα των δύο φορέων είχαν παρακολουθήσει κατά το παρελθόν παρόμοια προγράμματα. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης παρατίθενται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοσטיαίων αναλογιών ανάμεσα σε φορέα και προηγούμενη παρακολούθηση προγράμματος

	Παρακολούθηση προγράμματος	Σύνολο
--	----------------------------	--------

		Ναι	Όχι	
Φορέας	ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ	17	0	17
	% Φορέας	100,0%	,0%	100,0%
	ΙΔΕΚΕ	28	35	63
	% Φορέας	44,4%	55,6%	100,0%
Σύνολο		45	35	80
	% Φορέας	56,3%	43,8%	100,0%

Στον πίνακα αυτό, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι ενώ όλοι οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος σε κάποιο πρόγραμμα που υλοποιούσε το ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ είχαν προηγούμενη εμπειρία από κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα, το ίδιο δεν ισχύει για αυτούς που έλαβαν μέρος σε κάποιο πρόγραμμα του ΙΔΕΚΕ (μόνο το 44,4% είχε προηγούμενη εμπειρία).

Επίσης εξετάστηκε κατά πόσο οι συμμετέχοντες που παρακολούθησαν τα προγράμματα του ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ και του ΙΔΕΚΕ διέφεραν με συστηματικό τρόπο μεταξύ τους ως προς την πηγή πληροφόρησής τους για αυτά και ως προς τους λόγους παρακολούθησης. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στους πίνακες 12 και 13 αντίστοιχα.

Πίνακας 12. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε φορέα και πηγή πληροφόρησης.

		Πληροφόρηση					Σύνολο
		ΜΜΕ	Χώρος εργασίας	Φίλος-η	Τυχαία	Άλλο	
Φορέας	ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ	0	17	0	0	0	17
	% Φορέας	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	ΙΔΕΚΕ	26	13	15	6	3	63
	% Φορέας	41,3%	20,6%	23,8%	9,5%	4,8%	100,0%
Σύνολο		26	30	15	6	3	80

Πίνακας 12. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε φορέα και πηγή πληροφόρησης.

	Πληροφόρηση					Σύνολο
	MME	Χώρος εργασίας	Φίλος-η	Τυχαία	Άλλο	
Φορέας ΕΚΔΔ-INEΠ	0	17	0	0	0	17
% Φορέας	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
ΙΔΕΚΕ	26	13	15	6	3	63
% Φορέας	41,3%	20,6%	23,8%	9,5%	4,8%	100,0%
Σύνολο	26	30	15	6	3	80
% Φορέας	32,5%	37,5%	18,8%	7,5%	3,8%	100,0%

Πίνακας 13. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε φορέα και λόγους παρακολούθησης.

	Λόγοι παρακολούθησης προγράμματος				Σύνολο
	Προσωπικοί λόγοι	Επαγγελματικοί λόγοι	Απόκτηση γνώσεων	Άλλο	
Φορέας ΕΚΔΔ-INEΠ	1	11	1	0	13
% Φορέας	7,7%	84,6%	7,7%	,0%	100,0%
ΙΔΕΚΕ	9	7	30	4	50
% Φορέας	18,0%	14,0%	60,0%	8,0%	100,0%
Σύνολο	10	18	31	4	63
% Φορέας	15,9%	28,6%	49,2%	6,3%	100,0%

Από τους πίνακες είναι σαφές πως οι συμμετέχοντες που παρακολούθησαν τα επιμορφωτικά προγράμματα του ΕΚΔΔ-INEΠ είχαν ως πηγή πληροφόρησής του για αυτά αποκλειστικά το χώρο εργασίας τους (100%) και η πλειοψηφία το παρακολούθησε για επαγγελματικούς λόγους (84,6%). Αντίθετα, οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος σε προγράμματα του ΙΔΕΚΕ είχαν κατά κύριο λόγο ως πηγή πληροφόρησής τους τα ΜΜΕ (41,3%) και κάποιο φίλο τους (23,8%), ενώ οι λόγοι παρακολούθησης ήταν κυρίως η απόκτηση γνώσεων (60%) με δευτερευούσης σημασίας τους προσωπικούς (18%) ή τους επαγγελματικούς λόγους (14%).

Συσχετισμοί ανάμεσα στους Λόγους Παρακολούθησης και τις διαφορές μεταβλητές κοινωνικο-δημογραφικού χαρακτήρα.

Μία σειρά αναλύσεων σύγκρισης ποσοστιαίων αναλογιών ώστε να βρεθεί κατά πόσο οι διάφορες κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές επηρεάζουν τους λόγους παρακολούθησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Μη Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές

Η κατανομή των συμμετεχόντων στους λόγους παρακολούθησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων δε διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο ως προς το φύλο.

Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές

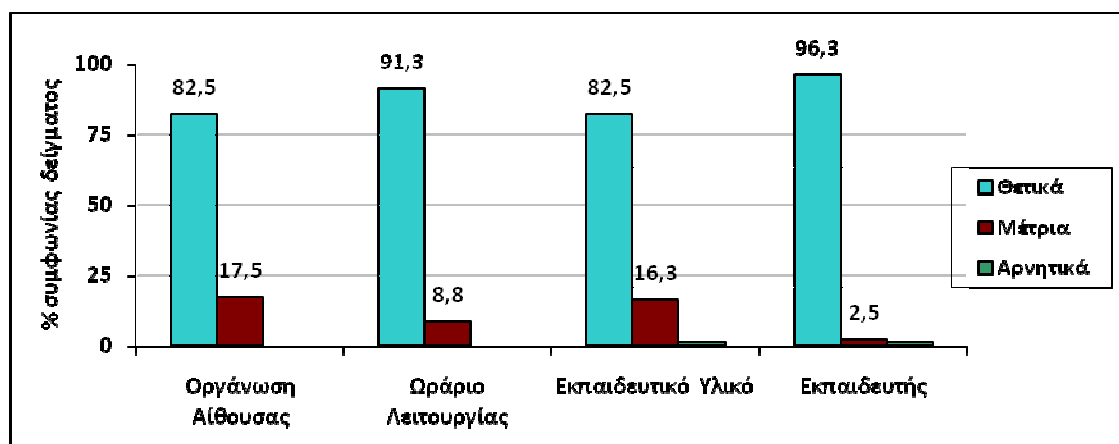
Αντίθετα, η σύγκριση των ποσοστιαίων αναλογιών (πίνακας 14) ανέδειξε πως οι προσωπικοί λόγοι παρακολούθησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων αφορούσε κυρίως τους άγαμους, ενώ οι επαγγελματικοί λόγοι παρακολούθησης αφορούσαν κυρίως τους έγγαμους (πίνακας 14).

Πίνακας 14. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε οικογενειακή κατάσταση και λόγους παρακολούθησης

		Οικογενειακή κατάσταση		Σύνολο
		Άγαμος/-η	Έγγαμος/-η	
Λόγοι παρακολούθησης Προσωπικοί λόγοι προγράμματος	%	7	3	10
	Λόγοι παρακολούθησης προγράμματος	70,0%	30,0%	100,0%
	Επαγγελματικοί λόγοι	4	14	18
%	Λόγοι παρακολούθησης προγράμματος	22,2%	77,8%	100,0%
Απόκτηση γνώσεων	%	16	15	31
	Λόγοι παρακολούθησης προγράμματος	51,6%	48,4%	100,0%
	Σύνολο	27	32	59
%	Λόγοι παρακολούθησης προγράμματος	45,8%	54,2%	100,0%

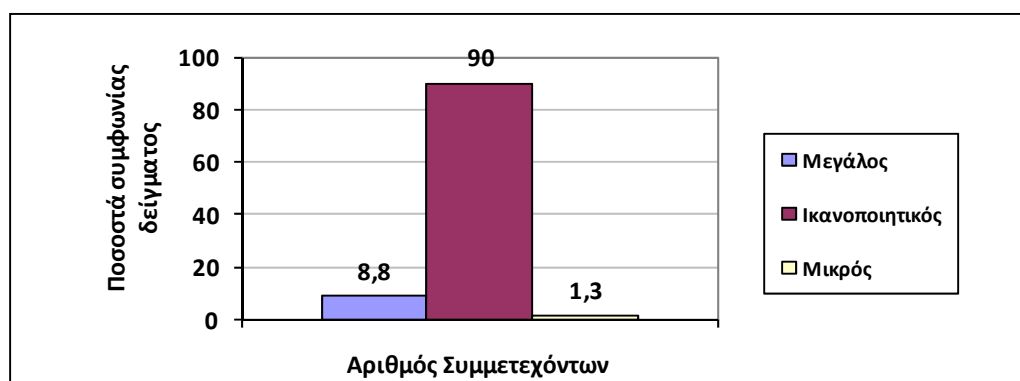
Αξιολόγηση Δεικτών του Επιμορφωτικού Προγράμματος

Τα επιμορφωτικά προγράμματα αξιολογήθηκαν ως προς τις εξής παραμέτρους: οργάνωση αίθουσας, ωράριο λειτουργίας, αριθμό συμμετεχόντων, επίπεδο συμμετεχόντων, εκπαιδευτικό υλικό(περιεχόμενο και επάρκεια αυτού), εκπαιδευτές και βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Πριν μελετηθούν οι μεταβλητές εκείνες που ενδεχομένως αλληλεπιδρούν με αυτές τις παραμέτρους, προηγείται μία περιγραφική προσέγγιση της αξιολόγησης για όλο το δείγμα. Η άποψη του συνολικού δείγματος ως προς αυτές τις παραμέτρους, παρουσιάζεται σε μία σειρά γραφημάτων:

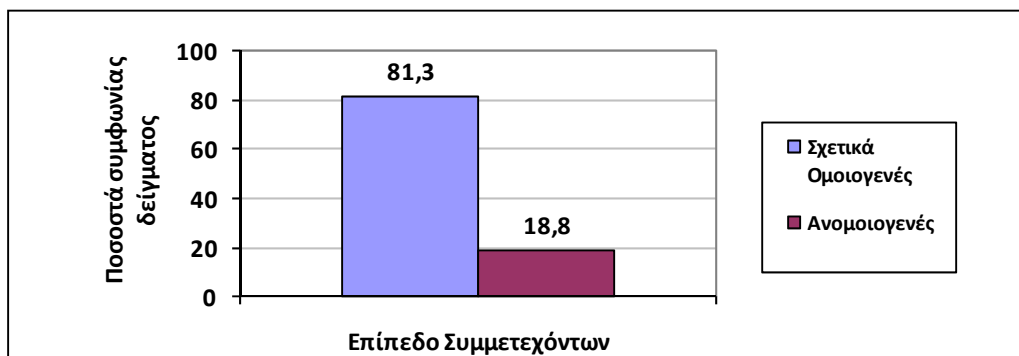


Γράφημα 2. Ποσοστά αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος ως προς την οργάνωση της αίθουσας, το ωράριο λειτουργίας, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού και τον εκπαιδευτή από το δείγμα (N = 80)

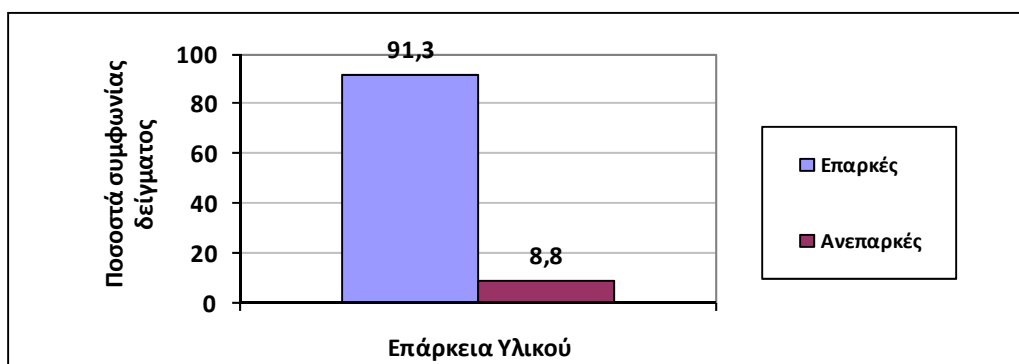
Είναι σαφές από το δεύτερο γράφημα πως το δείγμα εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό θετικό απέναντι στο επιμορφωτικό πρόγραμμα και πως τα δύο πεδία στα οποία η καθολικότητα των συμμετεχόντων αξιολογεί ως θετικά είναι το ωράριο λειτουργίας (91,3%) και τους εκπαιδευτές (96,3%).



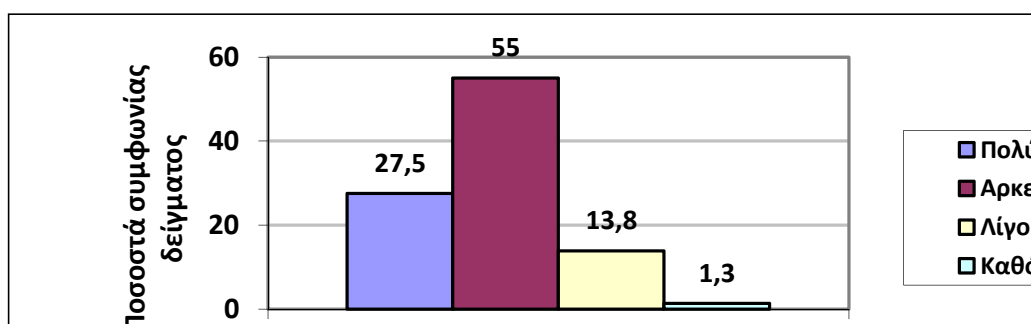
Γράφημα 3. Ποσοστά αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων



Γράφημα 4. Ποσοστά αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος ως προς το επίπεδο των συμμετεχόντων



Γράφημα 5. Ποσοστά αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος ως προς την επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού.



Γράφημα 6. Ποσοστά αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος ως προς το βαθμό στον οποίο το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες του δείγματος.

Οι συμμετέχοντες εμφανίζονται ευχαριστημένοι ως προς τον αριθμό και το επίπεδο των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και την επάρκεια του υλικού. Ωστόσο, μόνο το 82,5% αναφέρει πως το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες του σε μεγάλο/αρκετό βαθμό.

Για την μελέτη μεταβλητών που ενδεχομένως καθόρισαν τις παραπάνω μεταβλητές, στην αρχή πραγματοποιήθηκε σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών με κριτήριο το χ^2 για εκείνες τις μεταβλητές που θεωρήθηκε πως ίσως να παίζουν ρόλο.

Επίπεδο Εκπαίδευσης

Οι συμμετέχοντες με διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα δε διέφεραν με στατιστικά σημαντικό τρόπο σε καμία από τις παραμέτρους αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος (πίνακας 15).

Πίνακας 15. Σύνοψη SPSS outputs για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και τις διάφορες παραμέτρους αξιολόγησης.

Αλληλεπίδραση Εκπαίδευσης με:	Επίπεδο	Pearson Chi-Square (χ^2)	df	p-value	Παραβίαση αναγκαίας συνθήκης της ανάλυσης λόγω μικρού δείγματος
Οργάνωση αίθουσας		1,68	2	0,432	NAI
Ωράριο λειτουργίας		3,56	2	0,168	NAI
Αριθμός συμμετεχόντων		4,53	4	0,339	NAI
Επίπεδο συμμετεχόντων		0,77	2	0,77	NAI
Περιεχόμενο υλικού	εκπαιδευτικού	1,54	4	0,82	NAI
Επάρκεια υλικού	εκπαιδευτικού	1,31	2	0,519	NAI
Εκπαιδευτές		1,59	4	0,811	NAI
Βαθμός προσδοκίων	ικανοποίησης	3,23	4	0,521	NAI

Όπως γίνεται σαφές και στην στήλη «παραβίαση αναγκαίας συνθήκης της ανάλυσης λόγω μικρού δείγματος», όλες οι αναλύσεις παρουσιάζουν προβλήματα λόγω του μικρού δείγματος και κατ' επέκταση του περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων που εκφράζει κάποια αρνητική γνώμη για τις διάφορες παραμέτρους αξιολόγησης του προγράμματος. Τα αποτελέσματα επομένως, όπου εμφανίζεται αυτή η παραβίαση της συνθήκης, θεωρούνται ενδεικτικά και πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή.

Εργασιακή Κατάσταση

Ως προς την εργασιακή κατάσταση, δε υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση της μεταβλητής με καμία από τις παραμέτρους αξιολόγησης εκτός από το ωράριο λειτουργίας. Στον πίνακα 16 παρουσιάζεται η σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών.

Πίνακας 16. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα εργασιακή κατάσταση και αξιολόγηση του ωραρίου λειτουργίας

		Ωράριο λειτουργίας		Σύνολο
		Θετικά	Μέτρια	
Εργασιακή κατάσταση	Δημόσιος τομέας	36	1	37
	% Εργασιακή κατάσταση	97,3%	2,7%	100,0%
	Αυτοαπασχολούμενος	13	1	14
	% Εργασιακή κατάσταση	92,9%	7,1%	100,0%
Μισθωτός		17	1	18
	% Εργασιακή κατάσταση	94,4%	5,6%	100,0%
Δεν εργάζεται		7	4	11
	% Εργασιακή κατάσταση	63,6%	36,4%	100,0%
Σύνολο		73	7	80
% Εργασιακή κατάσταση		91,3%	8,8%	100,0%

Στον πίνακα διαφαίνεται ότι όσοι συμμετέχοντες απασχολούνται σε θέσεις στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα ή είναι αυτο-απασχολούμενοι είχαν πιο θετικές απόψεις για το ωράριο λειτουργίας (ποσοστά άνω του 90%) συγκριτικά με όσους δεν εργάζονται, όπου μόνο το 63,6% διατηρεί την ίδια άποψη.

Προηγούμενη εμπειρία από αντίστοιχο πρόγραμμα

Ομοίως και με τις προηγούμενες δύο μεταβλητές, η προηγούμενη παρακολούθηση αντίστοιχου προγράμματος δε φαίνεται να επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τους διάφορους δείκτες αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος (πίνακας 17) εκτός από το βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών (πίνακας 18).

Πίνακας 17. Σύνοψη SPSS outputs για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην προηγούμενη εμπειρία των συμμετεχόντων από αντίστοιχο πρόγραμμα και τις διάφορες παραμέτρους αξιολόγησης

Αλληλεπίδραση Προηγούμενης Εμπειρίας με:	Pearson Chi-Square (χ^2)	df	p-value	Παραβίαση αναγκαίας συνθήκης της ανάλυσης λόγω μικρού δείγματος

Οργάνωση αίθουσας	1,59	1	0,208	ΟΧΙ
Ωράριο λειτουργίας	2,39	1	0,122	ΟΧΙ
Αριθμός συμμετεχόντων	3,08	2	0,214	ΝΑΙ
Επίπεδο συμμετεχόντων	0,11	1	0,745	ΟΧΙ
Περιεχόμενο εκπαιδευτικού υλικού	2,67	2	0,264	ΟΧΙ
Επάρκεια εκπαιδευτικού υλικού	2,39	1	0,122	ΝΑΙ
Εκπαιδευτές	2,85	2	0,241	ΝΑΙ

Πίνακας 18. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε προηγούμενη παρακολούθηση αντίστοιχου προγράμματος και βαθμός ικανοποίησης των προσδοκιών

		Κάλυψη αναγκών			Σύνολο
		Πολύ	Αρκετά	Λίγο/Καθόλου	
Παρακολούθηση προγράμματος	Ναι	11	22	11	44
	% Παρακολούθηση προγράμματος	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
Όχι		11	22	1	34
	% Παρακολούθηση προγράμματος	32,4%	64,7%	2,9%	100,0%
Σύνολο		22	44	12	78
% Παρακολούθηση προγράμματος		28,2%	56,4%	15,4%	100,0%

Από τους πίνακες προκύπτει πως η στατιστική διαφορά ανάμεσα σε όσους είχαν προηγούμενη εμπειρία από κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα και σε αυτούς που δεν είχαν, ως προς το βαθμό στον οποίο τα επιμορφωτικά προγράμματα ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους έγκειται στα ποσοστά που κρίνουν πως ανταποκρίθηκε σε λίγο/μηδαμινό βαθμό: 25% για το δείγμα με προηγούμενη εμπειρία και 2,9% χωρίς προηγούμενη εμπειρία. Αξίζει να σημειωθεί ότι το παρόν αποτέλεσμα προέκυψε χωρίς παραβίαση καμίας συνθήκης του στατιστικού ελέγχου.

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι συσχετισμοί παραγόντων που έχουν να κάνουν με τα επιμορφωτικά προγράμματα καθ' αυτά και τις διάφορες παραμέτρους αξιολόγησης:

Φορέας Υλοποίησης

Ο φορέας υλοποίησης σε αντίθεση με τις προηγούμενες μεταβλητές φαίνεται να ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στους δείκτες αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων (πίνακας 19).

Πίνακας 19. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε φορέα και αξιολόγηση της οργάνωσης της αίθουσας

		Οργάνωση αίθουσας		Σύνολο
		Θετικά	Μέτρια	
Φορέας	ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ	17	0	17
	% Φορέας	100,0%	,0%	100,0%
	ΙΔΕΚΕ	49	14	63
	% Φορέας	77,8%	22,2%	100,0%
Σύνολο		66	14	80
	% Φορέας	82,5%	17,5%	100,0%

Από τον πίνακα προκύπτει πως το ποσοστό των συμμετεχόντων που έλαβε μέρος σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΙΔΕΚΕ και έκρινε την οργάνωση της αίθουσας μέτρια ήταν σαφώς μεγαλύτερο (22,2%) από το αντίστοιχο των συμμετεχόντων που παρακολούθησε επιμορφωτικό πρόγραμμα στο ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ (0%).

Πίνακας 20. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε φορέα και αξιολόγηση του επιπέδου των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα

		Επίπεδο συμμετεχόντων		Σύνολο
		Σχετικά ομοιογενές	Ανομοιογενές	
Φορέας	ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ	17	0	17
	% Φορέας	100,0%	,0%	100,0%
	ΙΔΕΚΕ	48	15	63
	% Φορέας	76,2%	23,8%	100,0%
Σύνολο		65	15	80
	% Φορέας	81,3%	18,8%	100,0%

Από τον παραπάνω πίνακα είναι σαφές πως ενώ κανένας από το δείγμα που συμμετείχε σε πρόγραμμα του ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ δεν έκρινε το επίπεδο των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα ως ανομοιογενές, το ίδιο δεν ισχύει για όσους παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα του ΙΔΕΚΕ (23,8%).

Πίνακας 21. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε φορέα και βαθμό ικανοποίησης προσδοκιών

		Κάλυψη αναγκών			Σύνολο
		Πολύ	Αρκετά	Λίγο/Καθόλου	
Φορέας	ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ	3	6	8	17
	% Φορέας	17,6%	35,3%	47,1%	100,0%
	ΙΔΕΚΕ	19	38	4	61
	% Φορέας	31,1%	62,3%	6,6%	100,0%
Σύνολο		22	44	12	78
	% Φορέας	28,2%	56,4%	15,4%	100,0%

Από τον πίνακα μπορεί να παρατηρήσει κανείς πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κάποιου προγράμματος ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ έκριναν πως το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους μόνο σε μικρό/μηδαμινό βαθμό (47,1%). Αντίθετα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κάποιου προγράμματος του ΙΔΕΚΕ έκριναν πως το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε σε αρκετό βαθμό στις προσδοκίες του (6,6% μόνο απάντησε λίγο/καθόλου). Το κατά πόσο αυτό είναι αποτέλεσμα καλύτερης ποιότητας των προγραμμάτων του ΙΔΕΚΕ ή αποτέλεσμα χαμηλότερων προσδοκιών από μέρος των ατόμων που παρακολούθησαν κάποιο προγράμμα του, δεν μπόρεσε να διαχωριστεί στην παρούσα μελέτη. Ακολουθεί ο πίνακας με τις μη στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις του φορέα υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων και τους διάφορους επιμέρους δείκτες αξιολόγησης των προγραμμάτων αυτών.

Πίνακας 22. Σύνοψη SPSS outputs για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φορέα υλοποίησης και τις διάφορες παραμέτρους αξιολόγησης

Αλληλεπίδραση υλοποίησης με:	Φορέα	Pearson Chi-Square (χ^2)	df	p-value	Παραβίαση αναγκαίας συνθήκης της ανάλυσης λόγω μικρού δείγματος
Ωράριο λειτουργίας		2,07	1	0,15	OXI
Αριθμός συμμετεχόντων		2,4	2	0,301	OXI
Περιεχόμενο υλικού	εκπαιδευτικού	4,58	2	0,101	ΝΑΙ
Επάρκεια υλικού	εκπαιδευτικού	2,07	1	0,150	OXI
Εκπαιδευτές		0,84	2	0,657	ΝΑΙ

Λόγοι Παρακολούθησης

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων δεν διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα σε αυτούς που είχαν διαφορετικούς λόγους παρακολούθησης του προγράμματος (πίνακας 23).

Πίνακας23. Σύνοψη SPSS outputs για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους λόγους παρακολούθησης του προγράμματος και τις διάφορες παραμέτρους αξιολόγησης

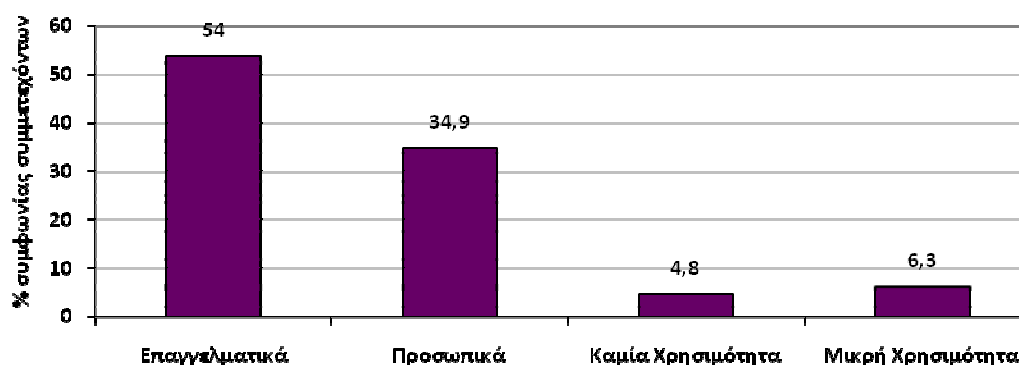
Αλληλεπίδραση Παρακολούθησης με:	Λόγων	Pearson Chi-Square (χ^2)	df	p-value	Παραβίαση αναγκαίας συνθήκης της ανάλυσης λόγω μικρού δείγματος
Οργάνωση αίθουσας		1,51	2	0,469	ΝΑΙ
Ωράριο λειτουργίας		1,91	2	0,385	ΝΑΙ
Αριθμός συμμετεχόντων		1,15	2	0,56	ΝΑΙ
Επίπεδο συμμετεχόντων		4,76	2	0,93	OXI
Περιεχόμενο υλικού	εκπαιδευτικού	3,99	4	0,407	ΝΑΙ
Επάρκεια υλικού	εκπαιδευτικού	1,91	2	0,385	ΝΑΙ
Εκπαιδευτές		5,87	4	0,209	ΝΑΙ
Βαθμός προσδοκίων	ικανοποίησης	8,63	4	0,71	ΝΑΙ

Τέλος, μία συνολική αποτίμηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε αναλύοντας τις εξής παραμέτρους: το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι το πρόγραμμα θα τους φανεί χρήσιμο στο μέλλον, την πρόθεσή τους να

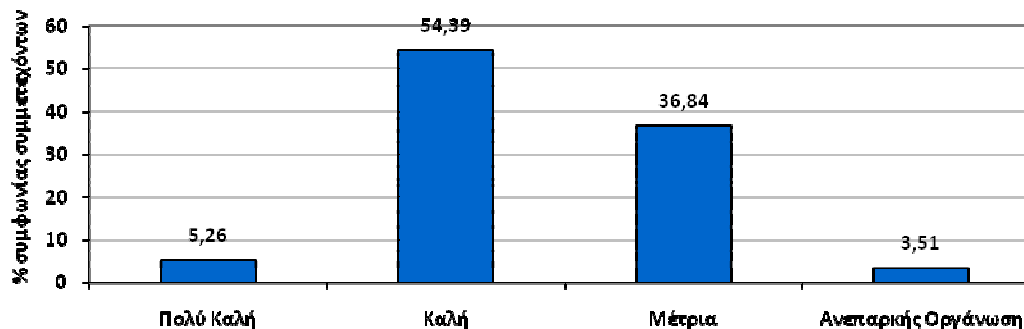
παρακολουθήσουν κάτι ανάλογο στο μέλλον, τη συνολικής εκτίμηση της εμπειρίας τους στη δια βίου εκπαίδευση και τις προτάσεις βελτίωσης που έκαναν.

Η συνολική αποτίμηση του προγράμματος

Προτού διερευνηθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους δείκτες συνολικής εκτίμησης και τις διάφορες ανεξάρτητες μεταβλητές, εξετάστηκαν οι παράμετροι αυτοί για το δείγμα στο σύνολό του (Γράφημα 7 και 8).



Γράφημα 7. Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη χρησιμότητα του προγράμματος



Γράφημα 8. Κατανομή των συμμετεχόντων ανά συνολικής εκτίμησης της Δια Βίου εκπαίδευσης

Στα παραπάνω γραφήματα φαίνεται πως η πλειοψηφία του δείγματος αναγνώρισε τη χρησιμότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κυρίως σε συνάρτηση με την επαγγελματική ή την προσωπική του εξέλιξη (88,9%). Ωστόσο, η συνολική εκτίμηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης ήταν καλή προς πολύ καλή μόνο για το 59,65% του δείγματος, καθώς αρκετοί συμμετέχοντες εξέφρασαν μία πιο αρνητική στάση (40,35%). Για λόγους διευκόλυνσης της στατιστικής ανάλυσης η συγκεκριμένη

μεταβλητή ομαδοποιήθηκε σε 2 κατηγορίες, η πρώτη περιλάμβανε τις απόψεις «πολύ καλή» και «καλή» και η δεύτερη τις απόψεις «μέτρια» και «ανεπαρκής οργάνωση».

Ως προς την πρόθεση του δείγματος για παρακολούθηση κάποιου αντίστοιχου προγράμματος στο μέλλον, όλοι οι συμμετέχοντες έδωσαν καταφατική απάντηση, ενώ στην ερώτηση ποιες προτάσεις βελτίωσης θα έκαναν (πίνακας 42), η πλειοψηφία εστίασε στην αναγνώριση των προγραμμάτων (18,4%), στην ανάγκη χρηματοδότησής τους (13,2%) και στην ανάγκη αύξησης του αριθμού τους (26,3%). Επομένως, έμμεσα από αυτούς τους δύο δείκτες μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε μία αρκετά καλή συνολική εικόνα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς αναγνωρίζει τη χρησιμότητά τους, αναφέρει πως αν του δινόταν η ευκαιρία θα παρακολουθούσε κάτι παρόμοιο στο μέλλον και τέλος, στις προτάσεις βελτίωσης που κάνει υπερτονίζει την ανάγκη χρηματοδότησης αυτών των προγραμμάτων για να αυξηθεί ο αριθμός τους και να βελτιωθεί η ποιότητά τους.

Πίνακας 24. Κατανομή των συμμετεχόντων ανά πρόταση βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Προτάσεις	N (%)
Λιγότερα άτομα στο τμήμα	1 (2,6%)
Ουσιαστικό εκπαιδευτικό υλικό	5 (13,2%)
Επιλογή εκπαιδευτών με αξιοκρατικά κριτήρια	3 (7,9%)
Αναγνώριση προγράμματος	7 (18,4%)
Σωστή επιλογή εργαζομένων στο ΙΔΕΚΕ	1 (2,6%)
Περισσότερα χρήματα για την υλοποίηση προγραμμάτων	5 (13,2%)
Περισσότερα προγράμματα	10 (26,3%)
Μικρότερη ύλη	5 (13,2%)
Λεπτομερείς σημειώσεις	1 (2,6%)

Στη συνέχεια, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν επιθυμία παρακολούθησης παρόμοιων προγραμμάτων στο μέλλον, δεν ήταν δυνατή η ανάλυση συσχετισμών με κάποια άλλη μεταβλητή. Ομοίως, οι προτάσεις βελτίωσης αποτέλεσε το ποιοτικό στοιχείο της παρούσας έρευνας και γι' αυτό το λόγο δεν μπόρεσε να αναλυθεί με ποσοτικό τρόπο. Σύμφωνα με αυτά, η μελέτη συσχετισμών πραγματοποιήθηκε για τις εξαρτημένες μεταβλητές: χρησιμότητα προγράμματος και συνολική εκτίμηση της Δια Βίου εκπαίδευσης (ομαδοποιημένη μεταβλητή).

Χρησιμότητας Προγράμματος

Η κατανομή του δείγματος ως προς τις απαντήσεις του στη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος δε βρέθηκε να καθορίζεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο από πολλές μεταβλητές. Οι μη στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις συνοψίζονται στον Πίνακα 25.

Πίνακας 25. Σύνοψη SPSS outputs για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις απόψεις για τη χρησιμότητα του προγράμματος και διάφορες μεταβλητές (κοινωνικο-δημογραφικές, χαρακτηριστικά του προγράμματος και επιμέρους δείκτες αξιολόγησης του)

Αλληλεπίδραση Χρησιμότητας Προγράμματος με:	Pearson Chi-Square (χ^2)	df	p-value	Παραβίαση αναγκάιας συνθήκης της ανάλυσης λόγω μικρού δείγματος
Επίπεδο εκπαίδευσης	4,34	4	0,361	NAI
Εργασιακή κατάσταση	1,76	6	0,941	NAI
Φορέας	2,62	2	0,269	NAI
Λόγοι παρακολούθησης προγράμματος	1,49	4	0,829	NAI
Παρακολούθηση προηγούμενου προγράμματος	0,48	2	0,788	OXI
Οργάνωση αίθουσας	1,79	2	0,409	NAI
Ωράριο λειτουργίας	0,18	2	0,915	NAI
Αριθμός συμμετεχόντων	8,95	4	0,62	NAI
Επίπεδο συμμετεχόντων	4,27	2	0,118	NAI
Εκπαιδευτής	1,23	4	0,873	NAI
Κάλυψη αναγκών	5,83	4	0,213	NAI

Αντίθετα η χρησιμότητα του προγράμματος φαίνεται να αλληλεπιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο με τις εξής μεταβλητές: με την ηλικία (πίνακας 26), με τη διάρκεια του προγράμματος (πίνακας 27), το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού (πίνακας 28) και την επάρκεια αυτού (πίνακας 29).

Πίνακας 26. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε ηλικία και γνώμη σχετικά με τη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος.

	Χρησιμότητα προγράμματος			Σύνολο
	Επαγγελματικά	Προσωπικά	Όχι	

Ηλικία	18-35	25	3	5	33
	% Ηλικία	75,8%	9,1%	15,2%	100,0%
	36-60+	9	19	2	30
	% Ηλικία	30,0%	63,3%	6,7%	100,0%
Σύνολο		34	22	7	63
	% Ηλικία	54,0%	34,9%	11,1%	100,0%

Από τον παραπάνω πίνακα μπορεί να συμπεράνει κανείς πως οι νεότεροι σε ηλικία του δείγματος έκριναν πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τους χρησίμευσε κυρίως στην επαγγελματική τους εξέλιξη (75,8%), σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία που θεώρησαν ότι τους χρησίμευσε κατά κύριο λόγο στην προσωπική τους εξέλιξη (63,3%).

Πίνακας 27. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα στη διάρκεια του προγράμματος και τη γνώμη των συμμετεχόντων σχετικά με τη χρησιμότητα του

		Χρησιμότητα προγράμματος			Σύνολο
		Επαγγελματικά	Προσωπικά	Όχι	
Διάρκεια προγράμματος	50	8	16	4	28
	% Διάρκεια προγράμματος	28,6%	57,1%	14,3%	100,0%
	250	26	6	3	35
	% Διάρκεια προγράμματος	74,3%	17,1%	8,6%	100,0%
Σύνολο		34	22	7	63
	% Διάρκεια προγράμματος	54,0%	34,9%	11,1%	100,0%

Ως προς τη διάρκεια του προγράμματος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που παρακολούθησε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκειας 50 ωρών, αξιολόγησε το πρόγραμμα αυτό ως χρήσιμο για την προσωπική του εξέλιξη (57,1%). Αντίθετα όσοι παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα διάρκειας 250 ωρών, έκριναν πως το πρόγραμμα αυτό ήταν χρήσιμο κατά κύριο λόγο για επαγγελματικούς λόγους (74,3%).

Το εκπαιδευτικό υλικό, τόσο το περιεχόμενό του όσο και η επάρκεια του βρέθηκαν να αλληλεπιδρούν σημαντικά με τις απόψεις του δείγματος για τη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Πίνακας 28. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα σε αξιολόγηση περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού και τη γνώμη σχετικά με τη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος.

		Χρησιμότητα προγράμματος			Σύνολο
		Επαγγελματικά	Προσωπικά	Όχι	
Εκπαιδευτικό υλικό	Θετικά	29	18	3	50
	% Εκπαιδευτικό υλικό	58,0%	36,0%	6,0%	100,0%
	Μέτρια	5	4	3	12
	% Εκπαιδευτικό υλικό	41,7%	33,3%	25,0%	100,0%
	Αρνητικά	0	0	1	1
	% Εκπαιδευτικό υλικό	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο		34	22	7	63
	% Εκπαιδευτικό υλικό	54,0%	34,9%	11,1%	100,0%

Στον παραπάνω πίνακα διαφαίνεται πως η στατιστικά σημαντική διαφορά που προκύπτει μπορεί να εντοπιστεί στα ποσοστά των συμμετεχόντων που κρίνουν πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν είχε καμία χρησιμότητα. Από όσους αξιολόγησαν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού θετικά, 6% έκριναν πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν είχε καμία χρησιμότητα. Αντίθετα, απ' όσους έκριναν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού μέτριο, 25% διατηρούσαν την ίδια άποψη σχετικά με τη χρησιμότητά του. Επομένως, όσοι αξιολόγησαν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού θετικά αναγνώρισαν και σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρησιμότητα του στην επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη. Ομοίως (πίνακας 29), από τους συμμετέχοντες που θεώρησαν το εκπαιδευτικό υλικό ανεπαρκές, η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν είχε καμία χρησιμότητα για αυτούς στο μέλλον (66,7%). Αντίθετα, από όσους θεώρησαν το εκπαιδευτικό υλικό επαρκές μόνο το 5,3% από αυτούς διατηρούσε την ίδια άποψη περί της χρησιμότητάς του προγράμματος στο μέλλον (5,3%).

Πίνακας 29. SPSS Output για τη σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα στην αξιολόγηση της επάρκειας του εκπαιδευτικού υλικού και τη γνώμη σχετικά με τη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος

	Χρησιμότητα προγράμματος			Σύνολο
	Επαγγελματικά	Προσωπικά	Όχι	
Επάρκεια υλικού	32	22	3	57
% Επάρκεια υλικού	56,1%	38,6%	5,3%	100,0%
Ανεπαρκές υλικού	2	0	4	6
% Επάρκεια υλικού	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%
Σύνολο	34	22	7	63
% Επάρκεια υλικού	54,0%	34,9%	11,1%	100,0%

Εκτίμηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης

Η πλειοψηφία των μεταβλητών δε φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνολική εκτίμηση των συμμετεχόντων για τη Δια Βίου Εκπαίδευση (πίνακας 30), εξαίρεση αποτελούν το επίπεδο εκπαίδευσης (πίνακας 31) και η αξιολόγηση του ωραρίου λειτουργίας (πίνακας 32).

Πίνακας 30. Σύνοψη SPSS outputs για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη συνολική εκτίμηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης και διάφορες μεταβλητές (κοινωνικο-δημογραφικές, χαρακτηριστικά του προγράμματος και επιμέρους δείκτες αξιολόγησης του)

Αλληλεπίδραση της συνολικής Εκτίμησης της δια Βίου Εκπαίδευσης με:	Pearson Chi-Square (χ^2)	df	p-value	Παραβίαση αναγκαίας συνθήκης της ανάλυσης λόγω μικρού δείγματος
Ηλικία	0,01	1	0,927	OXI
Οικογενειακή κατάσταση	0,12	1	0,724	OXI
Εργασιακή κατάσταση	0,46	3	0,928	OXI
Φορέας	0,28	1	0,594	OXI
Διάρκεια προγράμματος	0,65	1	0,419	OXI
Λόγοι παρακολούθησης προγράμματος	1,67	2	0,434	ΝΑΙ
Παρακολούθηση προηγούμενου προγράμματος	2,19	1	0,139	OXI
Οργάνωση αίθουσας	1,79	2	0,181	OXI
Αριθμός συμμετεχόντων	1,89	2	0,387	ΝΑΙ
Επίπεδο συμμετεχόντων	0,54	1	0,462	OXI
Εκπαιδευτικό υλικό	1,98	2	0,372	ΝΑΙ

Επάρκεια υλικού	0,01	1	0,933	ΝΑΙ
Εκπαιδευτής	1,46	2	0,481	ΝΑΙ
Κάλυψη αναγκών	2,92	2	0,232	ΟΧΙ
Χρησιμότητα προγράμματος στο μέλλον	0,24	2	0,886	ΝΑΙ

Πίνακας 31. SPSS Output της σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και τη συνολική εκτίμηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης

		Εκτίμηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Πολύ καλή/Καλή	Μέτρια/Ανεπαρκής οργάνωση	
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Λύκειο	12	3	15
	% Επίπεδο Εκπαίδευσης	80,0%	20,0%	100,0%
	I.E.K.	4	0	4
	% Επίπεδο Εκπαίδευσης	100,0%	,0%	100,0%
	Ανώτερη/Ανώτατη Εκπαίδευση	18	21	39
	% Επίπεδο Εκπαίδευσης	46,2%	53,8%	100,0%
Σύνολο		34	24	58
	% Επίπεδο Εκπαίδευσης	58,6%	41,4%	100,0%

Από τους παραπάνω πίνακες, μπορεί να παρατηρήσει κανείς πως πιο θετική συνολική εκτίμηση για τη Δια Βίου Εκπαίδευση έχουν οι συμμετέχοντες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς η πλειοψηφία του κρίνουν τη Δια Βίου εκπαίδευση ως πολύ καλή/καλή (80%). Αντίθετα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που έχουν ολοκληρώσει ανώτερη/ανώτατη εκπαίδευση κρίνουν τη Δια Βίου εκπαίδευση μέτρια ή ανεπαρκή σε επίπεδο οργάνωσης (53,8%).

Πίνακας 32. SPSS Output της σύγκριση ποσοστιαίων αναλογιών ανάμεσα στην αξιολόγηση του ωραρίου λειτουργίας και τη συνολική εκτίμηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης

		Εκτίμηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Πολύ καλή/Καλή	Μέτρια/Ανεπαρκής οργάνωση	

Ωράριο λειτουργίας	Θετικά	29	24	53
	% Ωράριο λειτουργίας	54,7%	45,3%	100,0%
	Μέτρια	5	0	5
	% Ωράριο λειτουργίας	100,0%	,0%	100,0%
Σύνολο		34	24	58
	% Ωράριο λειτουργίας	58,6%	41,4%	100,0%

Από τους παραπάνω πίνακες προκύπτει πως από όσους αξιολόγησαν το ωράριο λειτουργίας του προγράμματος θετικά, οι μισοί εκτίμησαν πως η Δια Βίου εκπαίδευση είναι πολύ καλή/καλή (54,7%), ενώ οι άλλοι μισοί πως είναι μέτρια ή ανεπαρκής ως προς την οργάνωσή της (45,3%). Το εύρημα είναι σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες που έκριναν το ωράριο λειτουργίας ως μέτριο, καθώς όλοι αυτοί βρέθηκαν να διατηρούν μία θετική άποψη για τη Δια Βίου Εκπαίδευση (100%).

Τέλος αξίζει αν σημειωθεί πως η απουσία στατιστικά σημαντικής σχέσης, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, υπονοεί είτε την πραγματική απουσία στατιστικά σημαντικής σχέσης στον πληθυσμό είτε χαμηλή στατιστική ισχύ της ανάλυσης, η οποία αυξάνεται με την αύξηση του δείγματος. Εναλλακτικά, οι διάφοροι δείκτες αξιολόγησης (επιμέρους και συνολικής) θα μπορούσαν να μετρηθούν με τη μορφή αριθμητικής μεταβλητής και όχι κατηγορικής.

Z. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ιστορική επισκόπηση αναδείχτηκαν ορισμένες διαστάσεις της δια βίου εκπαίδευσης που όφειλε να λάβει υπόψη η έρευνα. Στην ιστορία των σύγχρονων εκπαιδευτικών θεσμών η δια βίου είναι ένα σχετικά πρόσφατο φαινόμενο, σχετιζόμενο με δύο παραμέτρους: τη μαζικοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων αφενός και τις εξελίξεις στο χώρο της παραγωγής (αγορά εργασίας) αφετέρου. Θεωρητικά μιλώντας, σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και με το αίτημα για ευελιξία στην αγορά εργασίας. Η ανάπτυξή της εντοπίζεται κυρίως σε κοινωνίες με κυρίαρχη τη μισθωτή εργασία (με την εξαίρεση της καταπολέμησης του αναλφαβητισμού).

Ωστόσο, η κριτική αποτίμηση της δια βίου εκπαίδευσης δεν είναι δυνατή χωρίς να ληφθούν υπόψη κάποιες προβληματικές που προκύπτουν από την παράθεση των δεδομένων τόσο σε ιστορικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο έρευνας. Η ευρωπαϊκή περίπτωση έχει δείξει τα τελευταία χρόνια ότι επιθυμεί την ενοποίηση των κρατών μελών και ως προς τα standards της δια βίου εκπαίδευσης. Από αυτό το δεδομένο όμως προκύπτουν ορισμένα ερωτήματα.

Κατά πόσο μπορεί μια ανομοιογενής στην ουσία Ευρωπαϊκή Ένωση να ενοποιήσει τον τομέα της εκπαίδευσης; Ήδη η Έκθεση για τη σχετική έρευνα του CEDE FOP, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, κατατάσσει τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. σε πέντε ομάδες, με κριτήριο τη στάση τους απέναντι στην τυπική μάθηση και τις συναφείς θεσμικές ή/ και μεθοδολογικές πρωτοβουλίες. Αυτή η κίνηση καταδεικνύει την αναγνώριση σε ευρωπαϊκό θεσμικό επίπεδο της διαφορετικότητας των αναγκών τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των αγορών των διαφόρων χωρών μελών της Ε.Ε.

Ένα δεύτερο ζήτημα που προκύπτει, είναι κατά πόσο η εξίσωση των αγορών των χωρών μελών, θα υποκινήσει στη συνέχεια και την εξίσωση / αντιστοιχία των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη. Ένας αντίλογος εδώ, προέρχεται από αυτούς που βλέπουν επιθετικά την δια βίου εκπαίδευση, προβάλλοντας το επιχείρημα της πολιτισμικής διαφορετικότητας και τον «κίνδυνο εξάλειψης» της από την αντιστοιχία που προαναφέρθηκε. Φαίνεται δηλαδή να προκύπτουν λειτουργικά ζητήματα σε ό,τι αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της δια βίου εκπαίδευσης. λόγω των διαφορετικών εθνικών

εκπαιδευτικών συστημάτων και της σύνδεσης αυτών με την εκάστοτε εγχώρια αγορά εργασίας.

Σε ελληνικό επίπεδο εν προκειμένω, τα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα διαβίου, είναι πολύ χαμηλά σε σχέση με άλλα κράτη της Ε.Ε. Η συμμετοχή είναι πολύ μικρότερη, ενώ οι ομάδες στόχοι (target groups) περιορισμένες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εργαζόμενοι στη Δημόσια υπηρεσία, βλέπουν τη συμμετοχή τους στα προγράμματα δια βίου ως εκπαιδευτικό γεγονός ή γεγονός που συνδέεται με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί στη συγκεκριμένη υπηρεσία η συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου δεν συνεπάγεται επαγγελματική ανέλιξη, γεγονός που επιβεβαιώνει τη δεύτερη υπόθεση εργασίας: η εδραιωμένη πια νοοτροπία προτεραιότητας της αρχαιότητας παρά της κατάρτισης σε διάφορους επαγγελματικούς κλάδους, καθιστά προβληματική την αξιοποίηση των οφελών της δια βίου εκπαίδευσης. Το κίνητρο για «επαγγελματική» αξιοποίηση των προγραμμάτων δια βίου είναι μηδενικό. Επιπλέον, στην «ενδο – επιχειρησιακή» περίπτωση, η συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου, ερμηνεύεται ως επαγγελματικό γεγονός μόνο με την έννοια ότι βοηθάει τον εκσυγχρονισμό της εργασίας μέσα π.χ. από την εκμάθηση αγγλικών και χρήσης υπολογιστών. Η απόκτηση των συγκεκριμένων προσόντων ωστόσο, δεν συνδέεται με επαγγελματική ανέλιξη, όπως προαναφέρθηκε, αλλά ως απόκτηση απαραίτητων γνώσεων για τη διεκπεραίωση των καθημερινών υποχρεώσεων των εργαζομένων στη Δημόσια Υπηρεσία.

Η πρώτη υπόθεση εργασίας επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι το ποσοστό των ερωτώμενων που δεν εργάζονται στη δημόσια υπηρεσία, βλέπουν τα προγράμματα δια βίου ως ευκαιρία για εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών τους προσόντων. Ωστόσο, επειδή ο επαγγελματικός προσανατολισμός δεν είναι σαφής, η σύνδεση των εκπαιδευτικών προσόντων δεν είναι απαραίτητη σχετική με κάποιο επάγγελμα. Επιπλέον, το κλίμα επαγγελματικής ασάφειας, αλλά και η δυσκολία εύρεσης εργασίας σε εύλογο χρονικό διάστημα, με το πέρας των σπουδών, δε διευκολύνει τη σύνδεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένο επαγγελματικό αντικείμενο. Το συγκεκριμένο κοινωνικο-οικονομικό δεδομένο, επηρεάζει τη σωστή κατανομή τέτοιων προγραμμάτων σε διάφορες ομάδες πληθυσμού, αφού, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί το ποιος χρειάζεται τι και σε ποια δεδομένη στιγμή.

Σημαντικά συμπεράσματα

- Από την έρευνα προκύπτει πως όλοι οι συμμετέχοντες που παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα του ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ προέρχονται από το δημόσιο τομέα (100%), ενώ αντίθετα αυτοί που παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα του ΙΔΕΚΕ ποικίλλουν ως προς την εργασιακή τους κατάσταση.
- Από μία περιγραφική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας που συμμετείχαν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα στο ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ, παρακολούθησαν το πρόγραμμα Ξένων Γλωσσών. Αντίθετα, οι 63 συμμετέχοντες που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα του ΙΔΕΚΕ, τα προγράμματα τους είχαν διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο
- Όλοι οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος σε κάποιο πρόγραμμα που υλοποιούσε το ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ είχαν προηγούμενη εμπειρία από κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα. Το ίδιο δεν ισχύει όμως για αυτούς που έλαβαν μέρος σε κάποιο πρόγραμμα του ΙΔΕΚΕ (μόνο το 44,4% είχε προηγούμενη εμπειρία
- Οι συμμετέχοντες που παρακολούθησαν τα επιμορφωτικά προγράμματα του ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ είχαν ως πηγή πληροφόρησής του για αυτά αποκλειστικά το χώρο εργασίας τους (100%). Αντίθετα, οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος σε προγράμματα του ΙΔΕΚΕ είχαν κατά κύριο λόγο ως πηγή πληροφόρησής τους τα ΜΜΕ (41,3%) και κάποιο φίλο τους (23,8%),

Συμπεράσματα για την Αξιολόγηση του Επιμορφωτικού Προγράμματος

Τα επιμορφωτικά προγράμματα αξιολογήθηκαν ως προς τις εξής παραμέτρους: οργάνωση αίθουσας, ωράριο λειτουργίας, αριθμό συμμετεχόντων, επίπεδο συμμετεχόντων, εκπαιδευτικό υλικό(περιεχόμενο και επάρκεια αυτού), εκπαιδευτές και βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Συγκεκριμένα:

- Το δείγμα εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό θετικό απέναντι στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, και τα δύο πεδία στα οποία η καθολικότητα των συμμετεχόντων αξιολογεί ως θετικά, είναι το ωράριο λειτουργίας (91,3%) και οι εκπαιδευτές (96,3%).
- Οι συμμετέχοντες εμφανίζονται ευχαριστημένοι ως προς τον αριθμό και το επίπεδο των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και την επάρκεια του υλικού. Ωστόσο, μόνο το 82,5% αναφέρει πως το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες του σε μεγάλο/ αρκετό βαθμό.

- Όσοι συμμετέχοντες απασχολούνται σε θέσεις στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα ή είναι αυτο-απασχολούμενοι είχαν πιο θετικές απόψεις για το ωράριο λειτουργίας (ποσοστά άνω του 90%) συγκριτικά με όσους δεν εργάζονται, όπου μόνο το 63,6% διατηρεί την ίδια άποψη.
- Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κάποιου προγράμματος ΕΚΔΔ-ΙΝΕΠ έκριναν πως το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους μόνο σε μικρό/ μηδαμινό βαθμό (47,1%). Αντίθετα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κάποιου προγράμματος του ΙΔΕΚΕ έκριναν πως το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε σε αρκετό βαθμό στις προσδοκίες του (6,6% μόνο απάντησε λίγο/ καθόλου). Το κατά πόσο αυτό είναι αποτέλεσμα καλύτερης ποιότητας των προγραμμάτων του ΙΔΕΚΕ ή αποτέλεσμα χαμηλότερων προσδοκιών από μέρους των ατόμων που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμά του, δεν μπόρεσε να διαχωριστεί στην παρούσα μελέτη.

Η συνολική αποτίμηση του προγράμματος

- Στα παραπάνω γραφήματα φαίνεται πως η πλειοψηφία του δείγματος αναγνώρισε τη χρησιμότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κυρίως σε συνάρτηση με την επαγγελματική ή την προσωπική του εξέλιξη (88,9%). Ωστόσο, η συνολική εκτίμηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης ήταν καλή προς πολύ καλή μόνο για το 59,65% του δείγματος, καθώς αρκετοί συμμετέχοντες εξέφρασαν μία πιο αρνητική στάση (40,35%).
- Ως προς την πρόθεση του δείγματος για παρακολούθηση κάποιου αντίστοιχου προγράμματος στο μέλλον, όλοι οι συμμετέχοντες έδωσαν καταφατική απάντηση, ενώ στην ερώτηση ποιες προτάσεις βελτίωσης θα έκαναν (πίνακας 42), η πλειοψηφία εστίασε στην αναγνώριση των προγραμμάτων (18,4%), στην ανάγκη χρηματοδότησής τους (13,2%) και στην ανάγκη αύξησης του αριθμού τους (26,3%). Επομένως, έμμεσα από αυτούς τους δύο δείκτες μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε μία αρκετά καλή συνολική εικόνα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς αναγνωρίζει τη χρησιμότητά τους, αναφέρει πως αν του δινόταν η ευκαιρία θα παρακολουθούσε κάτι παρόμοιο στο μέλλον και τέλος, στις προτάσεις βελτίωσης που κάνει υπερτονίζει την ανάγκη χρηματοδότησης αυτών των προγραμμάτων για να αυξηθεί ο αριθμός τους και να βελτιωθεί η ποιότητά τους.

- Ως προς τη διάρκεια του προγράμματος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που παρακολούθησε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκειας 50 ωρών, αξιολόγησε το πρόγραμμα αυτό ως χρήσιμο για την προσωπική του εξέλιξη (57,1%). Αντίθετα όσοι παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα διάρκειας 250 ωρών, έκριναν πως το πρόγραμμα αυτό ήταν χρήσιμο κατά κύριο λόγο για επαγγελματικούς λόγους (74,3%).
- Το εκπαιδευτικό υλικό, τόσο το περιεχόμενό του όσο και η επάρκεια του βρέθηκαν να αλληλεπιδρούν σημαντικά με τις απόψεις του δείγματος για τη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Όσοι αξιολόγησαν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού θετικά αναγνώρισαν και σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρησιμότητα του στην επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη.
- Πιο θετική συνολική εκτίμηση για τη Δια Βίου Εκπαίδευση έχουν οι συμμετέχοντες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς η πλειοψηφία του κρίνουν τη Δια Βίου εκπαίδευση ως πολύ καλή/ καλή (80%). Αντίθετα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που έχουν ολοκληρώσει ανώτερη/ ανώτατη εκπαίδευση κρίνουν τη Δια Βίου εκπαίδευση μέτρια ή ανεπαρκή σε επίπεδο οργάνωσης (53,8%).

Εν κατακλείδι: Η διενέργεια παρόμοιων ερευνών, ιδιαίτερα στον ιδιωτικό τομέα και μάλιστα σε ενδο-επιχειρησιακό επίπεδο⁵³ θα μπορούσε να εμπλουτίσει τα σχετικά συμπεράσματα και να αναπροσανατολίσει τις πολιτικές ανάπτυξης της δια βίου στη χώρα μας.

⁵³ Η αξία των προγραμμάτων κατάρτισης των επιχειρήσεων ανά εργαζόμενο υπολογίζεται σε 137 ευρώ στην Ελλάδα έναντι 461 ευρώ (μέσος όρος) στην ΕΕ των 27, όπως παρουσιάζει η εφημερίδα Ελευθεροτυπία (31-8-2008).

Η. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Η1 Ελληνική βιβλιογραφία

- Σιάκαρης Κων., Hellenews Σεπτέμβριος 1996 «Διαρκής εκπαίδευση του προσωπικού» σελ.46
- Πειθαρχία και Γνώση, Τοπικά Α', Εταιρία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, Αθήνα 1994
- Εκπαίδευση Ενηλίκων (1.Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα;), Κοντάκος Αν. Γκόβαρης , Αθήνα 2006
- Επιστημονικό συνέδριο «Κοινωνία της γνώσης» Ιδεολογία και πραγματικότητα, Ιωάννινα 2006
- Λαϊκή Επιμόρφωση : διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές, διεθνές σεμινάριο. Μάιος 1982, κέντρο μελετών και αυτομόρφωσης
- Βεργίδης Δημ. υποεκπαίδευση, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις, εκδ Ύψιλον, 1995
- Σιάκαρης Κων. από την Ε.Ο.Κ. στην Ε.Ε., Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2006
- Ηλιού Μαρ. , Αποκέντρωση και λαϊκή επιμόρφωση , Η συμβολή του επιμορφωτή στην τοπική ανάπτυξη, 3^ο διεθνές σεμινάριο, Ιωάννινα Οκτώβριος 1983
- Κατάρτιση και μάθηση με στόχο την απόκτηση ικανοτήτων (Δεύτερη έκθεση), Λουξεμβούργο, 2002
- Άλι Χαμαντάσε, Οι αναλφάβητοι του τέταρτου κόσμου, Gourrier, Unesco , Απρίλιος 1984
- Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής, Βρυξέλλες 2000
- Εκπαίδευση Ενηλίκων (η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα), Μουζάκης, Αθήνα 2006
- Λευκό Βιβλίο, 2004
- Νίκος Μούσης, εγχειρίδιο ευρωπαϊκής πολιτικής, εκδόσεις Παπαζήση, 2002
- Τσαούσης Δημήτρης, Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2000
- CEDEFOP, Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002

- Η Συνθήκη του Μάαστριχ (ΕΕ), 1992
- Συμβούλιο της Ευρώπης, Λισσαβόνα 2000, συμπεράσματα της Προεδρίας
- Ωρολογιά Α., Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση. Συνοπτική Παρουσίαση, Αθήνα: Ε.Ε., ΕΕΤΑΑ & ΚΕΔΚΕ, 2002
- Ψαχαρόπουλος Γ., Παιδεία, Κράτος, Ανταγωνιστικότητα: Για μια Βελτίωση της Σχέσης, στο Σ. Μπουζάκης, (επιμ.), Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2000
- Βεργίδης Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης και Σ. Νικοδήμος, (Επιμ). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική, Πρακτικά Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Βόλος : Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- ΕΚΕΒΙ, (1998) *Πανελλήνια Έρευνα για τον Αναλφαβητισμό*, Αθήνα: Παρατηρητήριο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου
- Βεργίδης, Δ. (1998). Κοινωνικές εξελίξεις και Ανοικτή Εκπαίδευση, Στο : *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση: θεσμοί και λειτουργίες*, τομ. Α, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κόκκος Α. Εισήγηση σε Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σελ.30
- Βεργίδης Δ.(1994) κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις και στρατηγικές εκπαίδευσης/κατάρτισης ενηλίκων στην Ελλάδα, Νέα Κοινωνιολογία
- Δημουλάς Κ.(2001). Η απασχόληση στο νέο τεχνολογικό επιχειρησιακό περιβάλλον, Ενημέρωση ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, τεύχος 72
- Κόκκος Α.(2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1994). Λευκό βιβλίο: Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση: Οι Προκλήσεις και η Αντιμετώπισή τους για την μετάβαση στον 21ο αιώνα , Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλες
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1995). Λευκό Βιβλίο: Διδασκαλία και Μάθηση, Προς μια Κοινωνία της Γνώσης, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλες
- Καραλής Θ. και Βεργίδης Δ.(2003). Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1989-1999: Αξιολόγηση των επιπτώσεων από την εφαρμογή της πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου, στο

Μπαγάκης, Γ.(επιμ.). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο

- Βεργίδης Δ.(2002). Μελέτη για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της αρχικής ομάδας που θα εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών και δια τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ανά κατηγορία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Ευστράτογλου, Α.(2003). Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και πιστοποίηση. Διαδικασία και αποτελέσματα Κ.Ε.Κ. 2001-2003, Αθήνα
- Κόκκος, Α. (2004). Οι Κοινωνικές Διαθέσεις Απέναντι στην Τυπική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Περίπτωση της Ελλάδας, στα Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βεργίδης Δ. (2004). Η εκπαίδευση ενηλίκων στη Ελλάδα: Προβλήματα και δυσλειτουργίες στα Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Τσαμαδίας Κ. (2005). Εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Κατάσταση και προοπτική, διαθέσιμο στο διαδίκτυο <http://www.orestiada.gr/news/show.cmf?areaid=1&id=176&obcatid=4>
- Εκπαίδευση Ενηλίκων (η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα), Μουζάκης, Αθήνα 2 Εκπαίδευση Ενηλίκων (1.Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα;), Κοντάκος Αν. Γκόβαρης , Αθήνα 2006

H2. Ξένη βιβλιογραφία

- Δήμος Φλωρεντίας, Decentramento e ristrutturazione nell' amministrazione comunale (Αποκέντρωση και αναδιάρθρωση της κοινοτικής διοίκησης), Φλωρεντία, Nuova Guaraldi, 1981, Τόμοι 1-2
- OECD(1996). Making Lifelong Learning a reality for all, Paris: OECD
- F.M De Sanctis, La programmazione dell' educazione degli adulti nella regione e nel distretto, (Ο προγραμματισμός της εκπαίδευσης

ενηλίκων στην περιφέρεια και την περιοχή) , Πάδοβα, Marsilio, 1980

- F.M De Sanctis, P. Federighi, Adult Education in Italy, Πράγα, Unesco-Ecle, 1981 κεφ. 8
- Alan Rogers, Η εκπαίδευση ενηλίκων, εκδόσεις Μεταίχμιο, 1999
- Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des Etats membres de l' Union européenne, Bruxelles 2000
- Sweden 2000 A knowledge society, Statistics Sweden
- Key data on education in Europe 2002, European commission, education and culture, 2002
- A European area of lifelong learning, European commission, 2002
- Karalis, T. and Vergidis, D. Lifelong Education in Greece: Recent Development and Current Trends, International Journal of Lifelong Learning, 2004

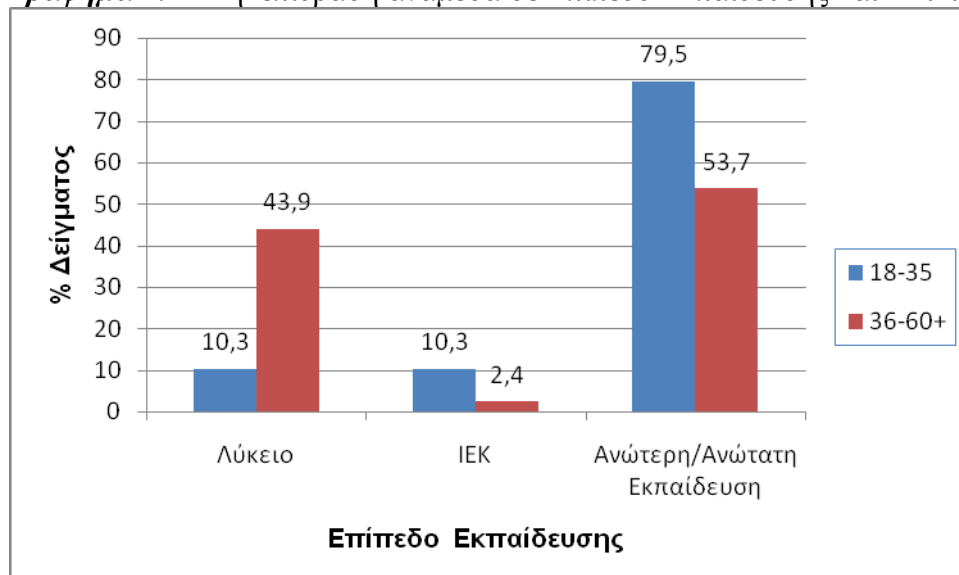
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

- www.europa.eu
- www.e-paideia.gr
- www.coe.com
- www.unesco.org

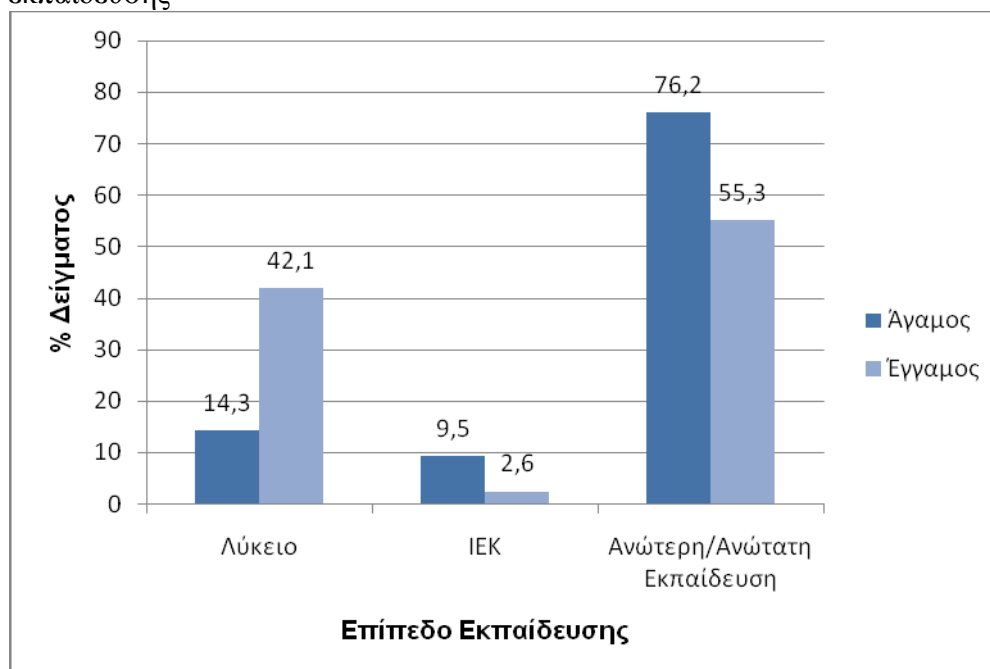
- <http://www.e-enosh.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=606>
- <http://www.orestiada.gr/news/show.cmf?areaid=1&id=176&obcatid=4>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

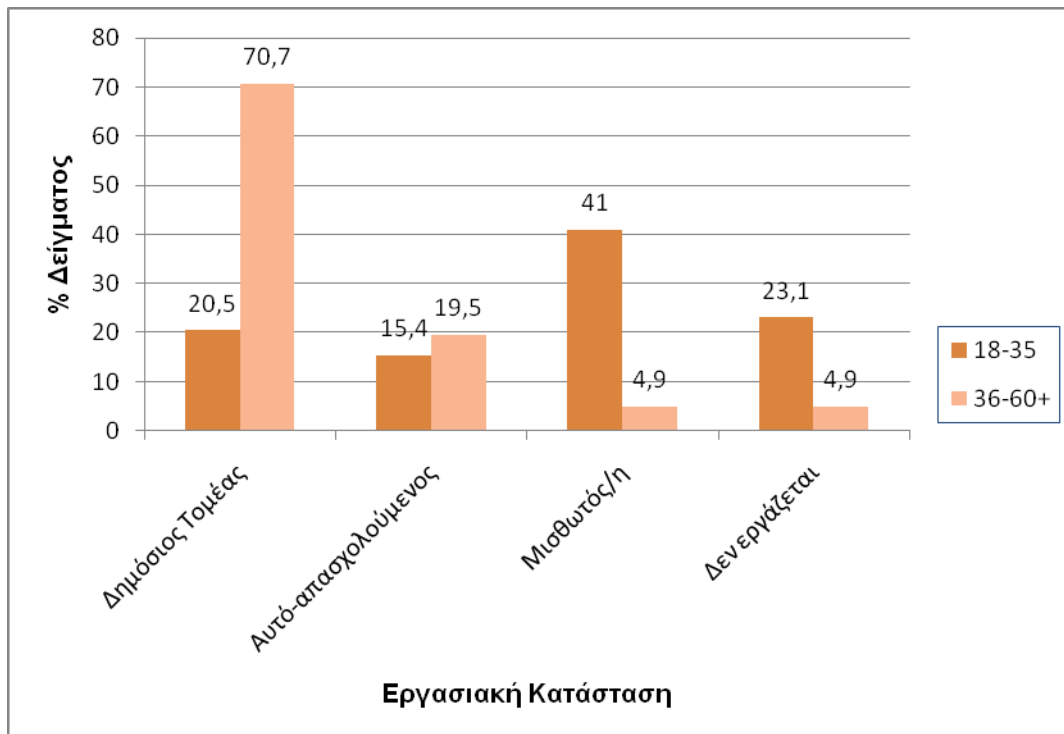
Γράφημα 4. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε Επίπεδο Εκπαίδευσης και Ηλικία



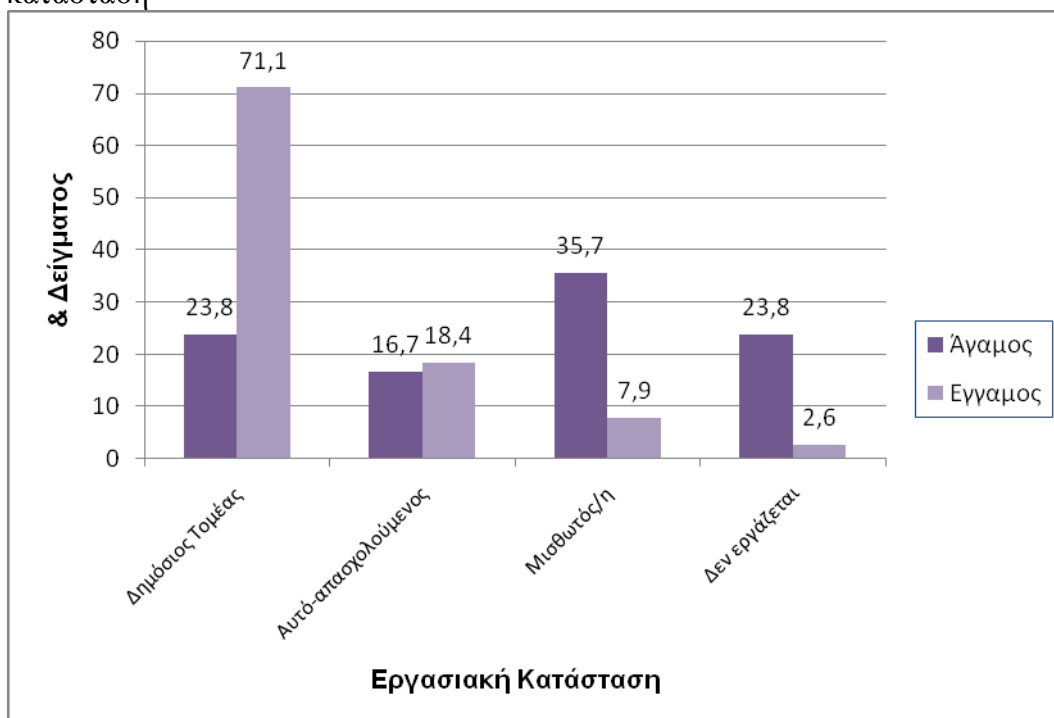
Γράφημα 6. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε οικογενειακή κατάσταση και επίπεδο εκπαίδευσης



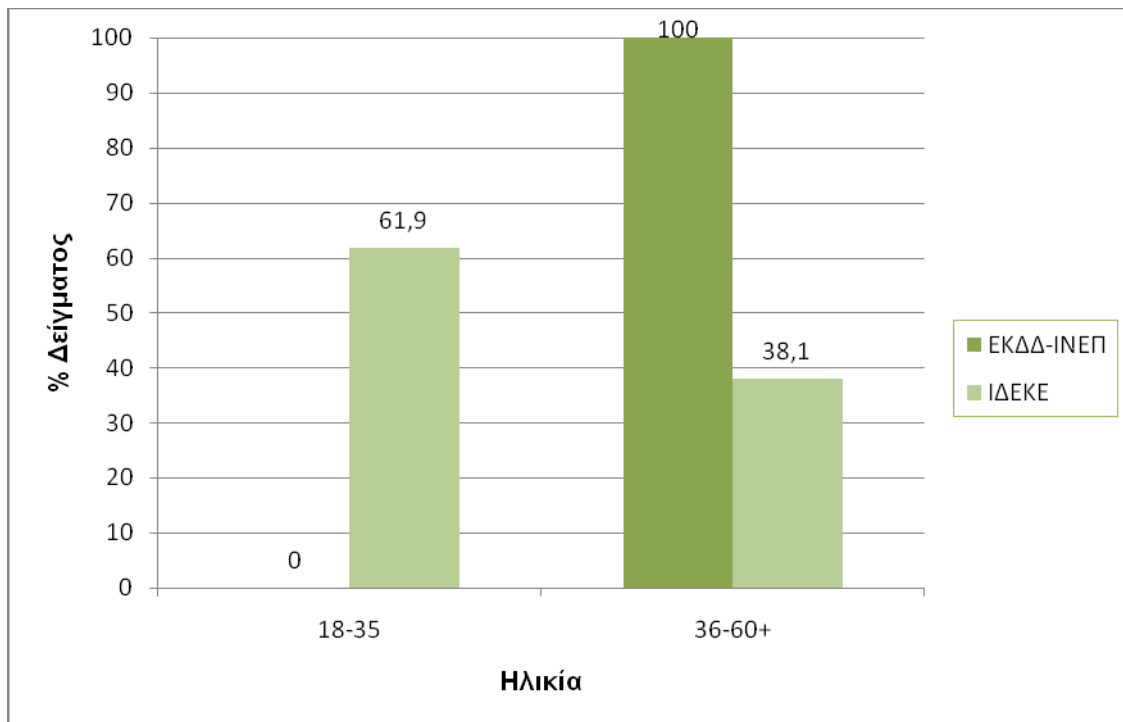
Γράφημα 8. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ηλικία και εργασιακής κατάσταση



Γράφημα 10. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε οικογενειακή κατάσταση και εργασιακή κατάσταση



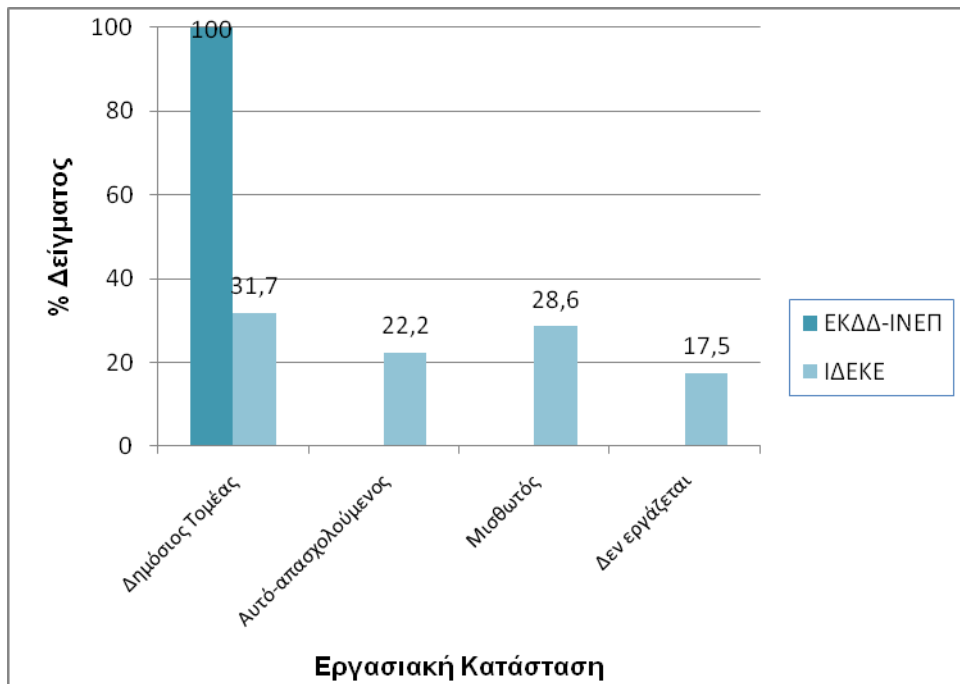
Γράφημα 12. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ηλικία και φορέα υλοποίησης επιμορφωτικού προγράμματος



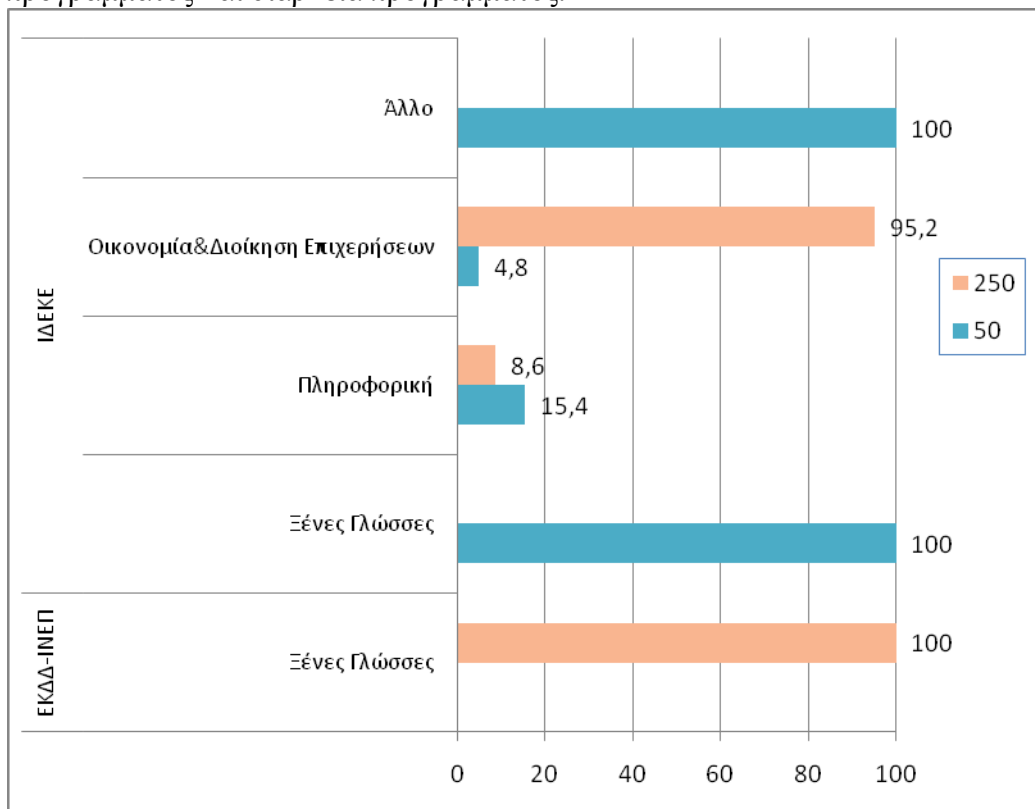
Γράφημα 14. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε οικογενειακή κατάσταση και φορέα υλοποίησης επιμορφωτικού προγράμματος



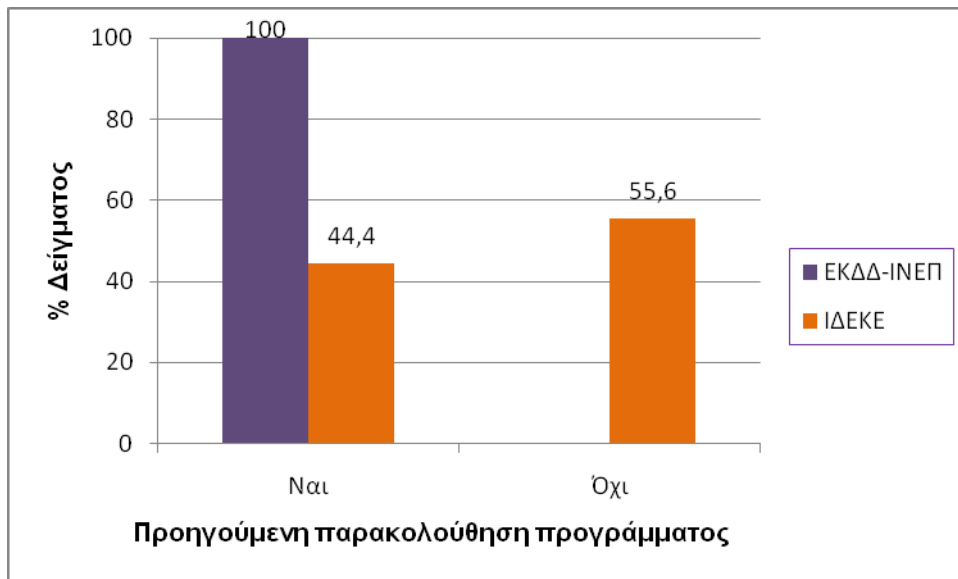
Γράφημα 16. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εργασιακή κατάσταση και φορέα υλοποίησης επιμορφωτικού προγράμματος



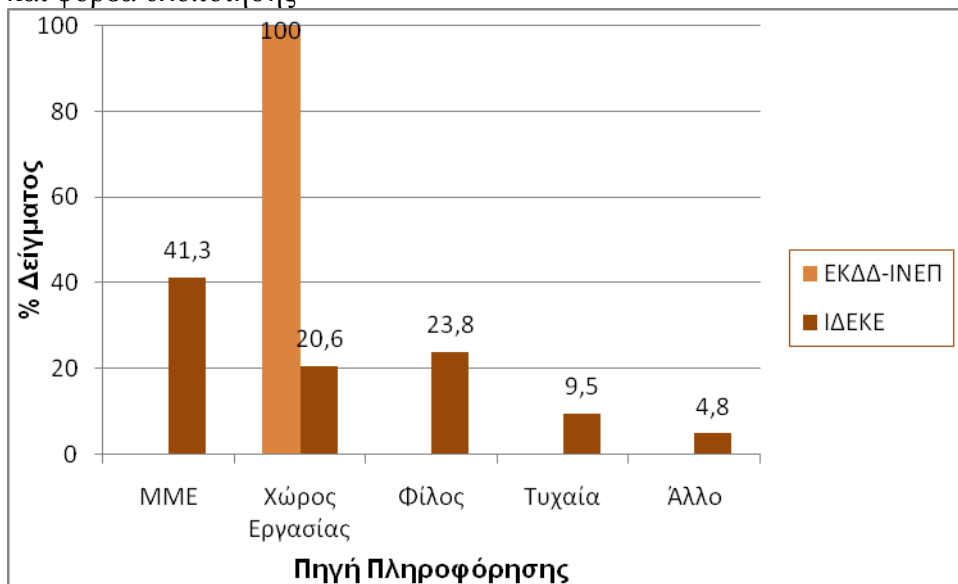
Γράφημα 18. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε φορέα υλοποίησης, τύπο επιμορφωτικού προγράμματος και διάρκεια προγράμματος.



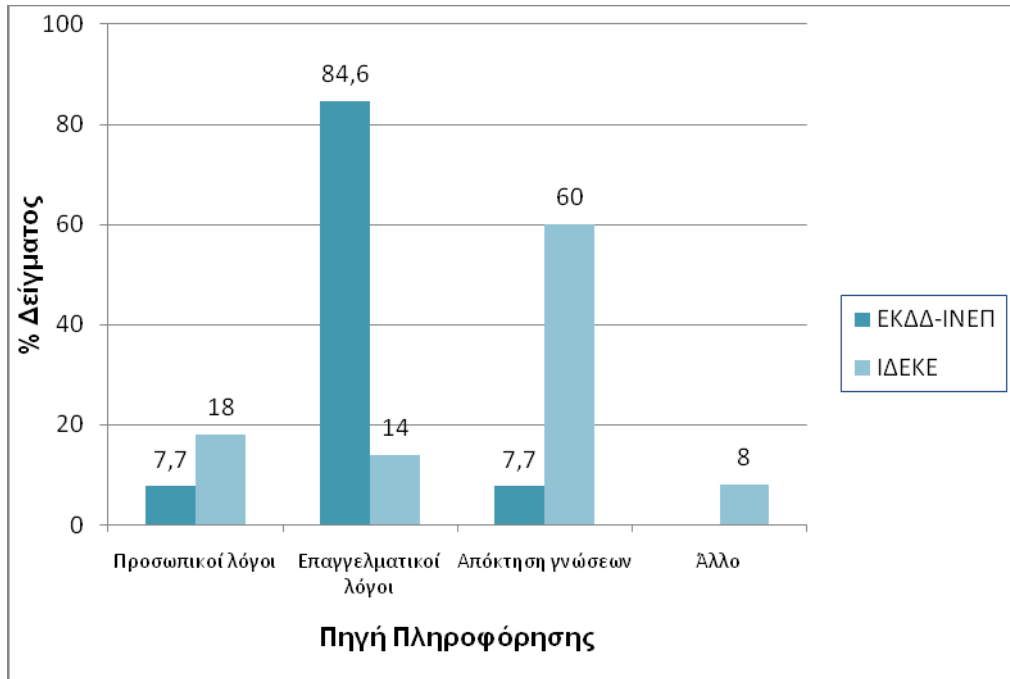
Γράφημα 19. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε προηγούμενη εμπειρία με επιμορφωτικά προγράμματα και φορέα υλοποίησης



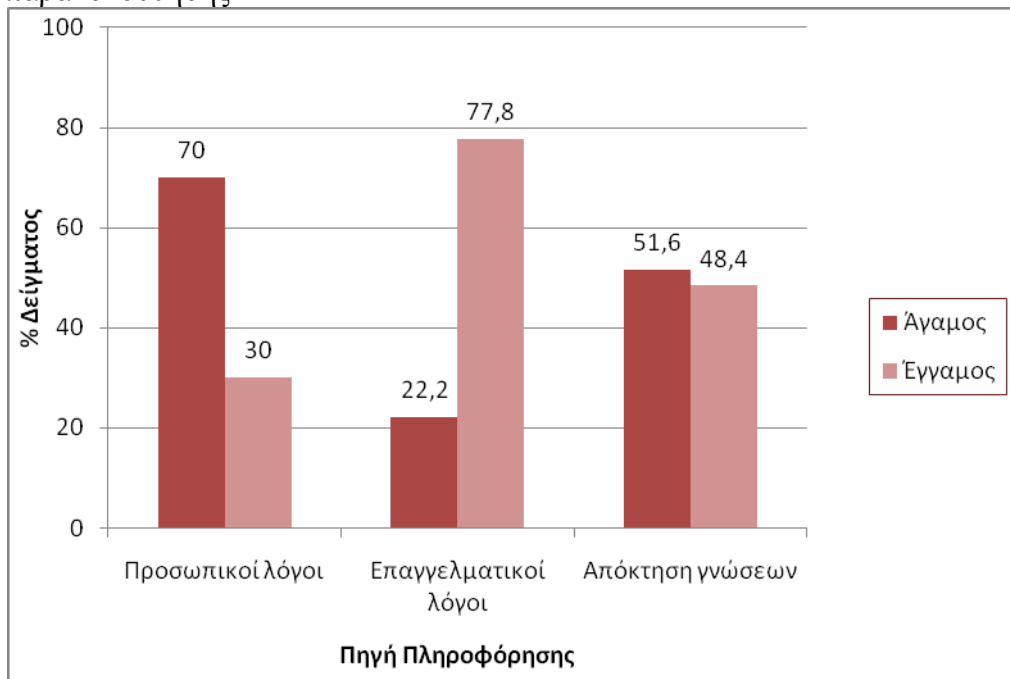
Γράφημα 21. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε πηγή πληροφόρησης για το πρόγραμμα και φορέα υλοποίησης



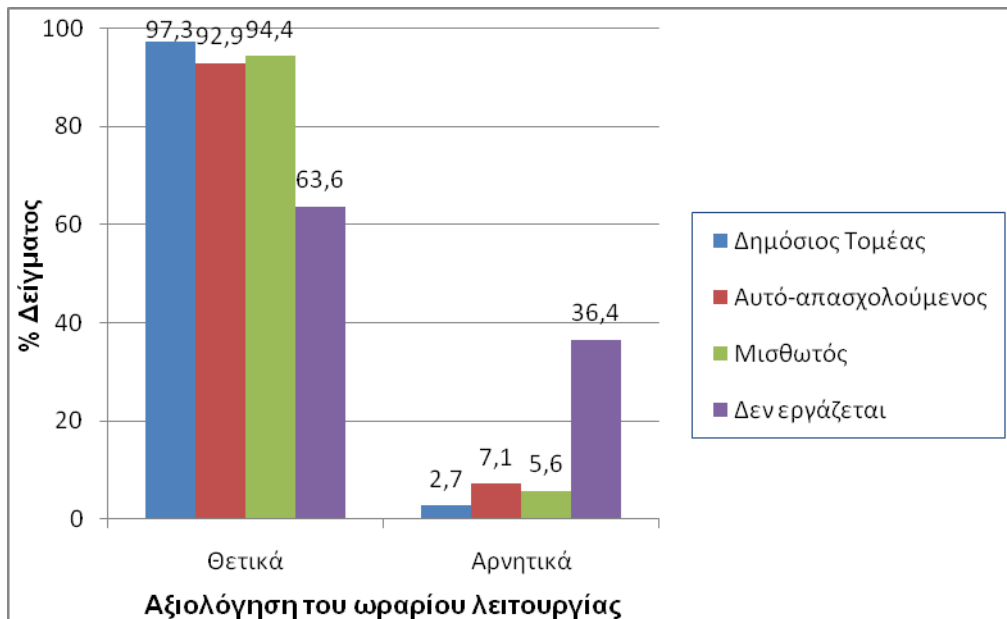
Γράφημα 22. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε λόγους παρακολούθησης και φορέα υλοποίησης



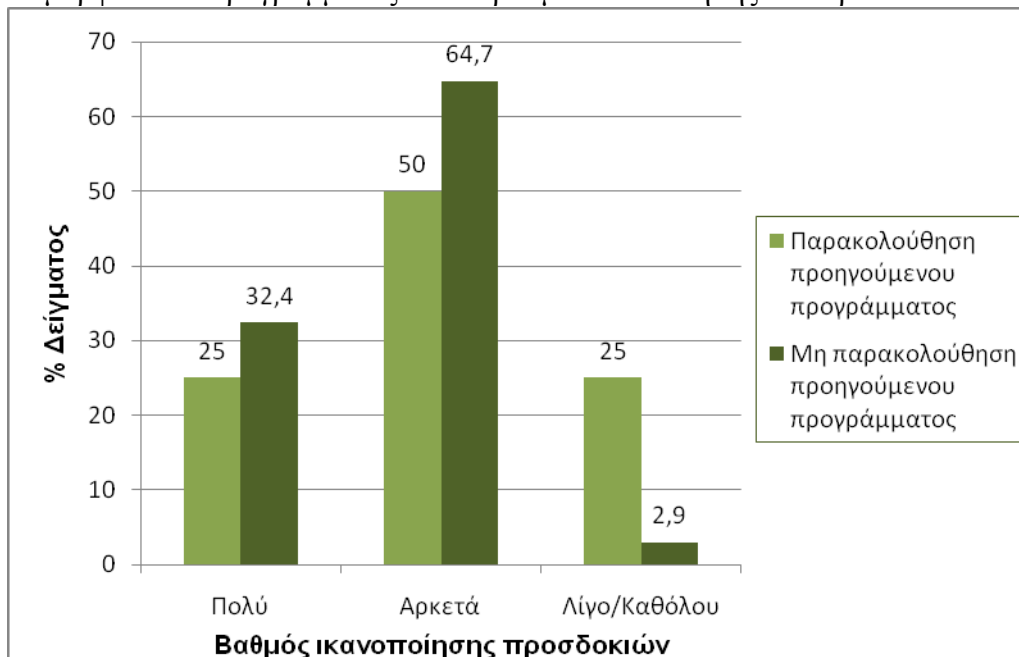
Γράφημα 25. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε οικογενειακή κατάσταση και λόγους παρακολούθησης



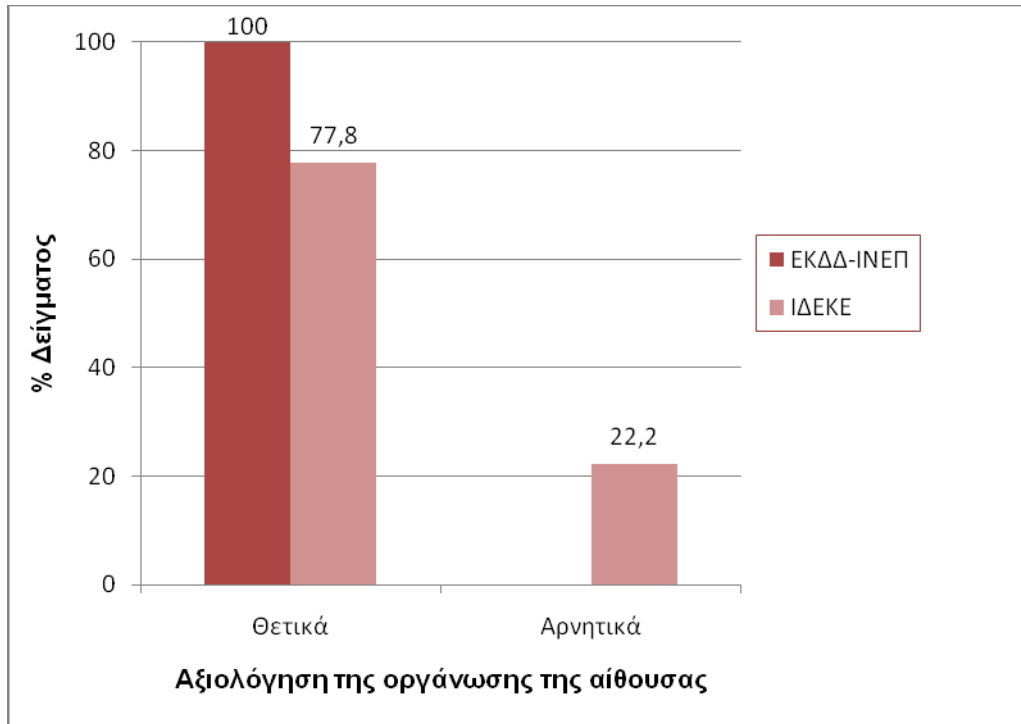
Γράφημα 29. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε οικογενειακή κατάσταση και αξιολόγηση του ωράριου λειτουργίας



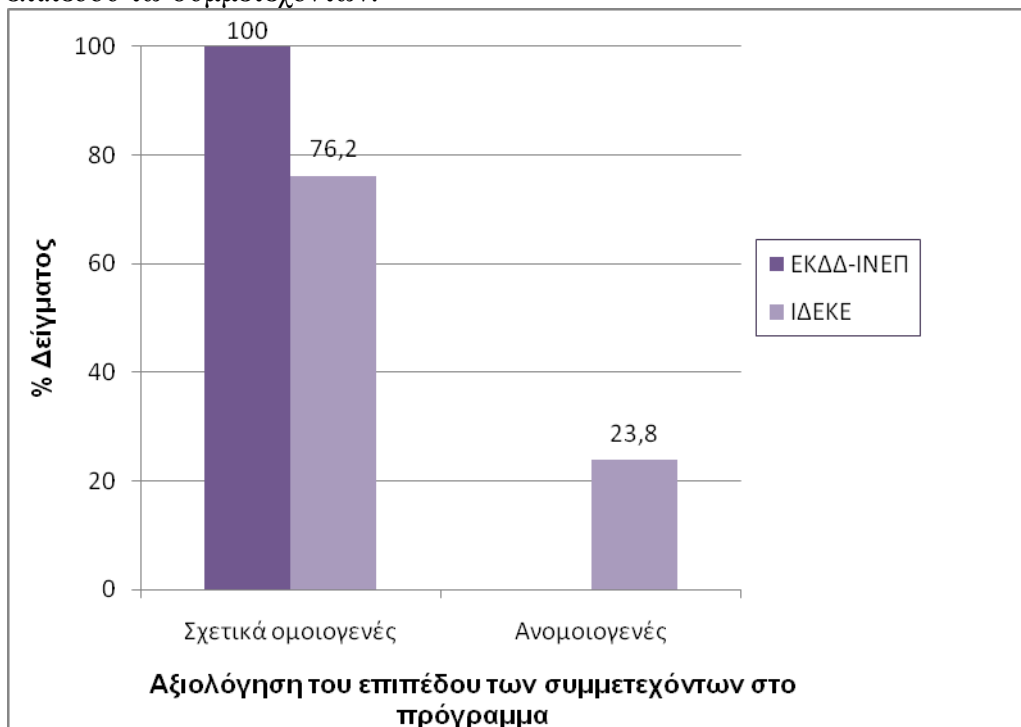
Γράφημα 32. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε προηγούμενη παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος και το βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών



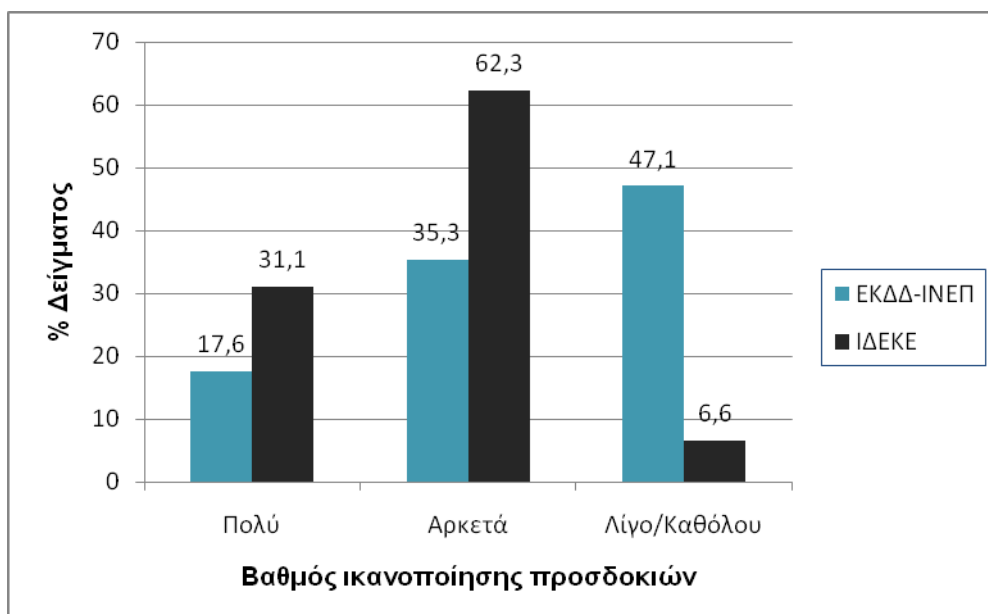
Γράφημα 34. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε φορέα υλοποίησης και αξιολόγηση της οργάνωσης τα αίθουσας



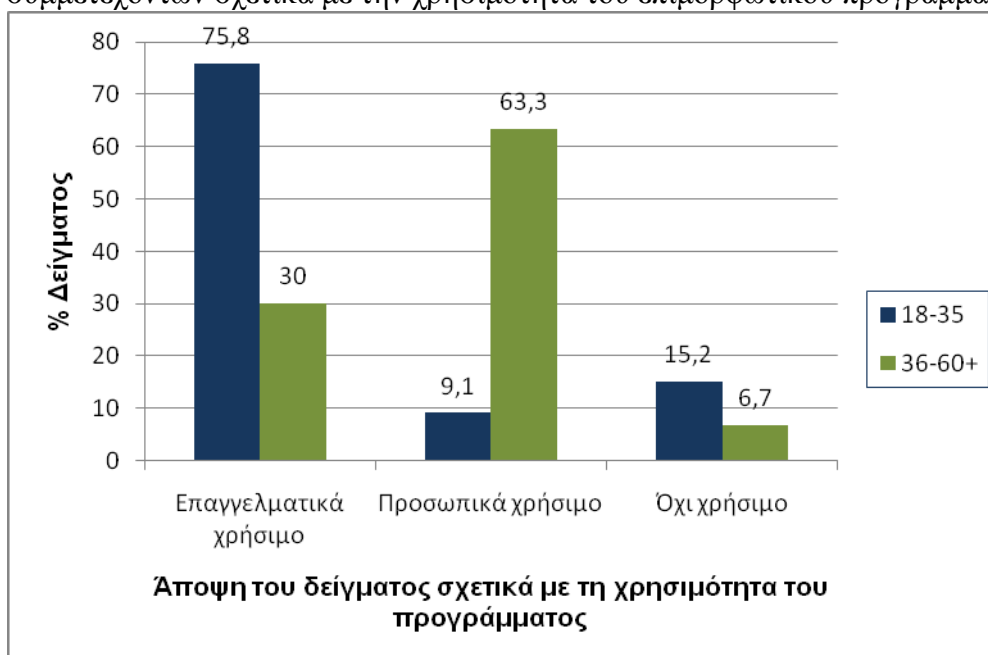
Γράφημα 36. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε φορέα υλοποίησης και αξιολόγηση του επιπέδου των συμμετεχόντων.



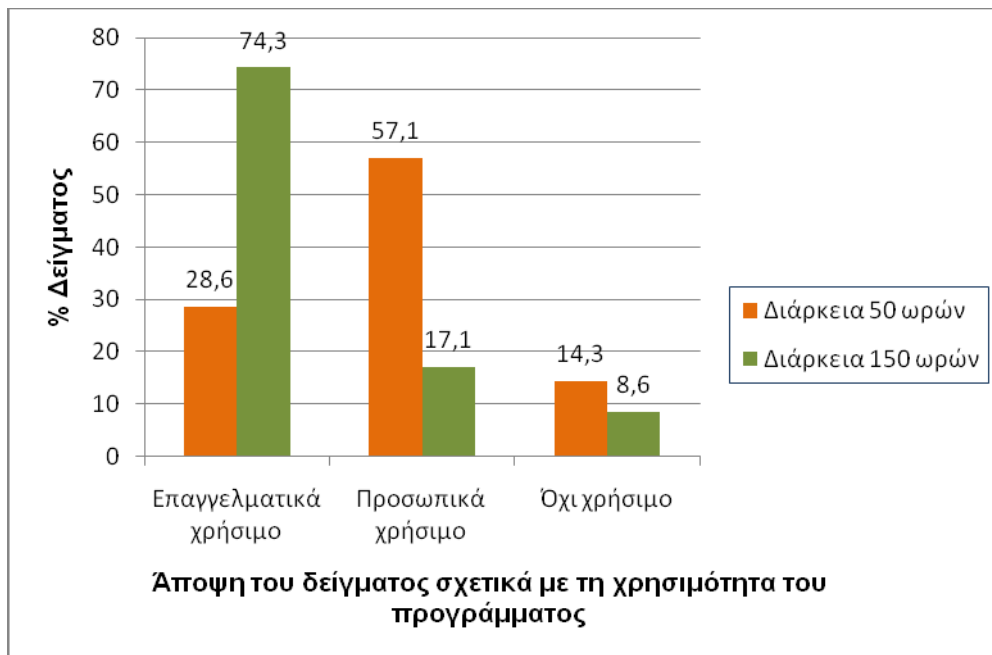
Γράφημα 38. Αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φορέα υλοποίησης και το βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών



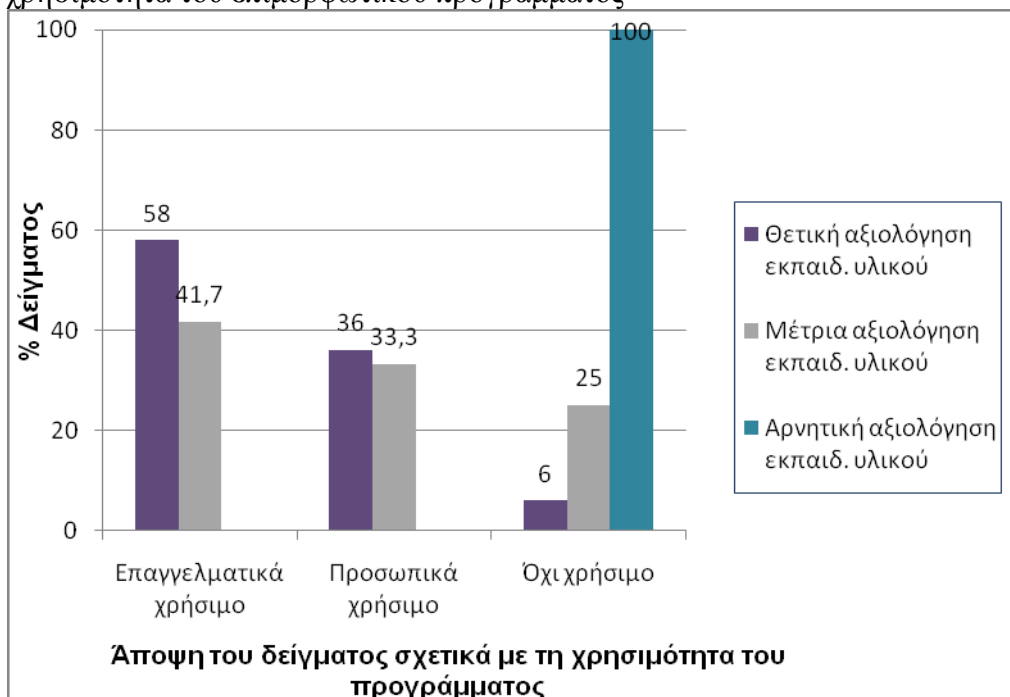
Γράφημα 44. Αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ηλικία και την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την χρησιμότητα του επιμορφωτικού προγράμματος



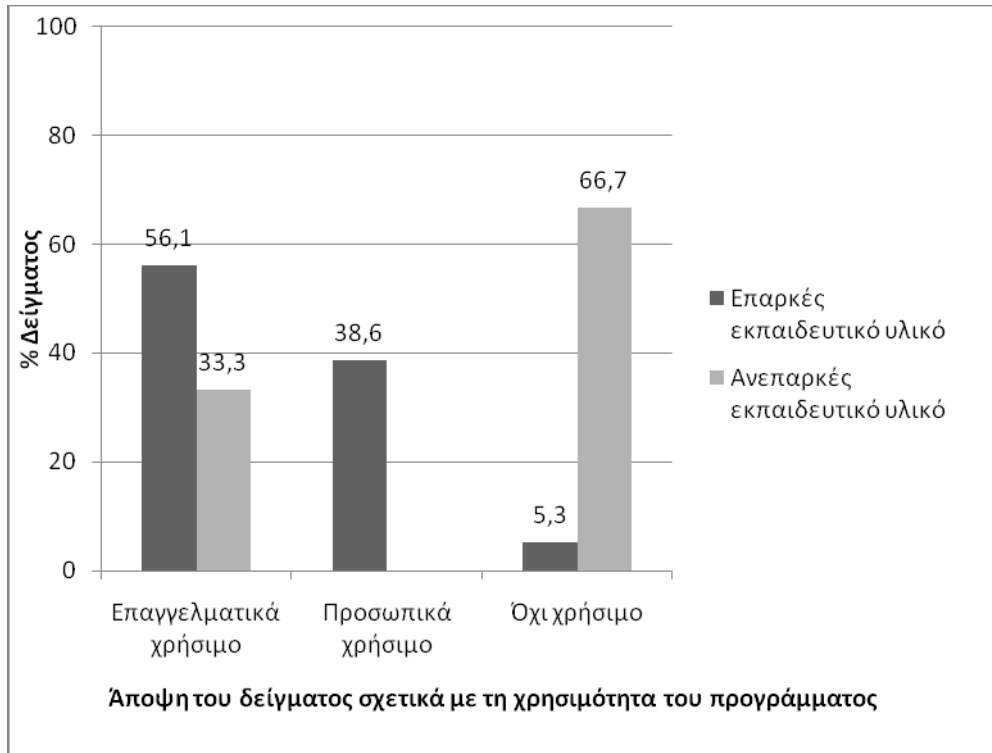
Γράφημα 46. Αλληλεπίδραση ανάμεσα στη διάρκεια του προγράμματος και την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την χρησιμότητα του



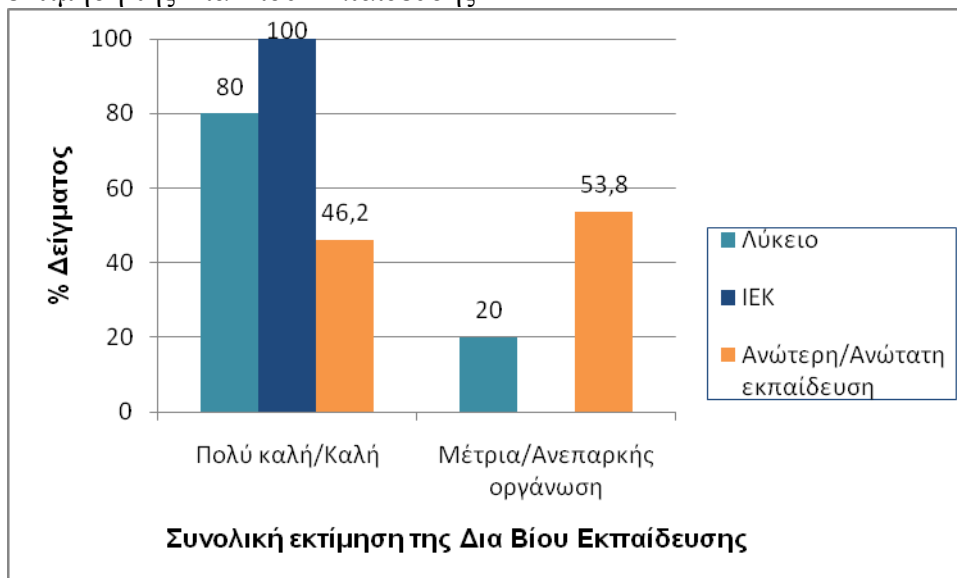
Γράφημα 48. Αλληλεπίδραση ανάμεσα στην αξιολόγηση του περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού και την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την χρησιμότητα του επιμορφωτικού προγράμματος



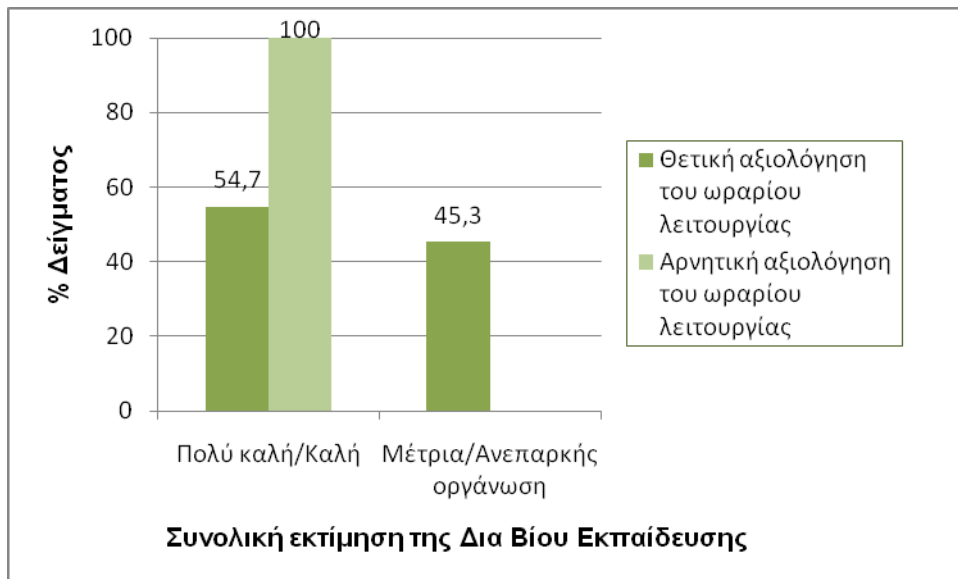
Γράφημα 50. Αλληλεπίδραση ανάμεσα στην αξιολόγηση της επάρκειας του εκπαιδευτικού υλικού και την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την χρησιμότητα του επιμορφωτικού προγράμματος



Γράφημα 53. Αλληλεπίδραση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και τη συνολική εκτίμηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης



Γράφημα 55. Αλληλεπίδραση ανάμεσα στην αξιολόγηση του ωραρίου λειτουργίας και τη συνολική εκτίμηση της Δια Βίου Εκπαίδευσης



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΘΕΜΑ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΣΤΟΧΟΘΕΤΟΥΜΕΝΗ ΟΜΑΔΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΙΔΕΚΕ ΚΑΙ ΕΚΔΔ

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και τη σύνδεση αυτών με την αγορά εργασίας. Η συμμετοχή στην έρευνα κρίνεται απαραίτητη, συμβάλλοντας στην καταγραφή των θέσεων των εκπαιδευομένων και δίνοντας τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων για τη λειτουργία των προγραμμάτων και την αποτελεσματικότητά τους.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος επικεντρώνεται σε στοιχεία που αφορούν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων. Το δεύτερο μέρος αφορά ερωτήσεις που απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με τον φορέα υλοποίησης του προγράμματος, αν υπάρχει ανάλογη εμπειρία στο παρελθόν, γιατί επιλέχθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα και πώς πληροφορηθήκατε την ύπαρξή του και το τρίτο περιέχει ερωτήσεις που αφορούν στην αξιολόγηση των προγραμμάτων συνολικά σχετικά με την αίθουσα, τους εκπαιδευτές, το ωράριο, το εκπαιδευτικό υλικό και τη χρησιμότητα τους συνολικά.

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια πραγματοποιείται για τις ανάγκες της διπλωματικής εργασίας με τίτλο «*Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*», στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «*ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ*» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αφού σας παρακαλέσουμε να διαβάσετε και να απαντήσετε τα παρακάτω ερωτήματα, προσέχοντας να μην αφήνετε κάποιο αναπάντητο, πρέπει να τονιστεί ότι η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα θα είναι ανώνυμη.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συνεργασία.

Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου είναι εμπιστευτικές

A' ΜΕΡΟΣ: Ατομικά δεδομένα

1. ΦΥΛΟ

Άντρας Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ

18 -25 25-35 35-45 45-60 60+

3. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/-η Έγγαμος/-η

4. ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο Ι.Ε.Κ.
Τ.Ε.Ι. Α.Ε.Ι. Μεταπτυχιακό

5. ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Δημόσιος Τομέας

Ιδιωτικός Τομέας

i) Αυτοαπασχολούμενος-η

ii) Μισθωτός-ή

Φοιτητής-τρια /Σπουδαστής-τρια

Άνεργος-η

B' ΜΕΡΟΣ: Πληροφορίες προγράμματος

6. Ποιος ήταν ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος

Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, Ινστιτούτο Επιμόρφωσης
(ΙΝ.ΕΠ.)

7. α) Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν;

ΝΑΙ ΟΧΙ

β) Αν ΝΑΙ ήσαστε ευχαριστημένος-η

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

8. Πώς πληροφορηθήκατε την ύπαρξη του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων;

ΜΜΕ Χώρος εργασίας Φίλος-η Τυχαία

Άλλο (Προσδιορίστε).....

9. Γιατί επιλέξατε να παρακολουθήσατε το πρόγραμμα?

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

Γ' ΜΕΡΟΣ: Αξιολόγηση προγράμματος

10. Πώς αξιολογείτε την οργάνωση του προγράμματος σχετικά με :

α) Την αίθουσα που έγιναν τα μαθήματα

Θετικά Μέτρια Αρνητικά

β) Το ωράριο λειτουργίας του προγράμματος

Θετικά Μέτρια Αρνητικά

11. Θεωρείτε ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων στο τμήμα μάθησης ήταν:

Μεγάλος Ικανοποιητικός Μικρός

12. Το επίπεδο των συμμετεχόντων στο τμήμα μάθησης ήταν :

Σχετικά ομοιογενές Ανομοιογενές

13. Πώς αξιολογείτε το εκπαιδευτικό υλικό που σας διατέθηκε από άποψη αποτελεσματικότητας / κάλυψης αναγκών

Θετικά Μέτρια Αρνητικά

14. Πώς αξιολογείτε το υλικό που σας δόθηκε?

Επαρκές

Ανεπαρκές

15. Ποια είναι η γενική εικόνα που σχηματίσατε για τον /την εκπαιδευτή-τρια σας;

Θετική Μέτρια Αρνητική

16. Το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας?

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

17. Πιστεύετε ότι το πρόγραμμα θα σας φανεί χρήσιμο στο μέλλον κι αν ναι πώς?

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

18. Σκοπεύετε να παρακολουθήσετε ξανά πρόγραμμα εκπαίδευσης
ενηλίκων αν σας δοθεί η ευκαιρία?

ΝΑΙ

ΟΧΙ

19. Πώς εκτιμάτε με βάση την εμπειρία σας ως τώρα τη Δια Βίου
Εκπαίδευση?

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

20. Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση για τη βελτίωση των προγραμμάτων
Δια Βίου Εκπαίδευσης?

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

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας!