

**ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
με Διεθνή Συμμετοχή**

**«ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική
Συνοχή»
ΒΟΛΟΣ,
31 ΜΑΡΤΙΟΥ – 2 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006**

ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Μαγνησίας
Δήμος Βόλου

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιμέλεια Έκδοσης Πρακτικών:

Κορόμηλου Ζωή
Μουζάκης Διονύσης
Σωτηροπούλου Βασιλική
Τσέργας Νικόλαος
Χανής Στέφανος

Αθήνα, Ιούλιος 2008

Επιστημονική Επιτροπή Συνεδρίου

Μέργος Γεώργιος (Πρόεδρος), Καθηγητής, Γεν. Γραμματέας Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας και Οικονομικών
Αναπολιτάνος Διονύσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου
Βλιάμος Σπυρίδων, Γεν. Γραμματέας Κοινοτικών & άλλων πόρων, Υπ. Απασχόλησης & Κοινωνικής Προστασίας
Βούτσινος Γεώργιος, Γεν. Γραμματέας Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης
Γεώργας Δημήτριος, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Γκλαβάς Σωτήρης (Δρ), Φιλολόγος-Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Ευστράτογλου Άγγελος (Δρ), Δ/ντης Προγραμμάτων Γ.Γ.Ε.Ε.
Ιακώβου Μαρία, Επίκουρη καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών
Kalantzis Mary, Καθηγήτρια RMIT Πανεπιστημίου Μελβούρνης
Κόνσολας Εμμανουήλ, Λέκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου
Κοντάκος Αναστάσιος, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Επικ. Καθηγήτρια Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου
Κυριαζής Αθανάσιος, Καθηγητής Παν/μίου Πειραιά, Ειδικός Γραμματέας Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης ΥΠΕΠΘ
Λελεδάκης Γεώργιος, Λέκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών, μέλος Επιστημονικής Επιτροπής των ΚΕΕ
Μαρμαρινός Ιωάννης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Ματίκας Θεόδωρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μπεζεβέγκης Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Μπερερής Παναγιώτης (Δρ), Μόνιμος Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Παρασκευόπουλος Ιωάννης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Ρετάλης Συμεών, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιά
Σιαφάρικας Παναγιώτης, Καθηγητής, Πρόεδρος της Διοικ. Επιτροπής του Ε.Α.Π.
Σιαδάς Δημήτριος (Δρ), Ειδικός Γραμματέας ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ
Τσαούση Ασπασία, Επισκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου ALBA
Φλογαΐτη Ευγενία, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών
Χατζησαββίδης Σοφρώνης, Καθηγητής Α.Π.Θ.
Χονδροκούκης Γρηγόρης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιά

Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου

Δρόσος Ευθύμιος (Πρόεδρος), Γεν. Διευθυντής του Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
Δημητρούλη Καλλιόπη (Αντιπρόεδρος), Νομικός, Αναπληρώτρια Υπεύθυνη Έργου Κ.Ε.Ε.,
Αλεξογιάννης Κωνσταντίνος, Δ/ντής Δ/βάθμιας Εκπ/σης Μαγνησίας, Πρόεδρος ΝΕΠΕΚΕ - «Ήρων»
Αραμπατζή Ανδριανή, Οικονομολόγος, Υπεύθυνη Εκπαίδευσης Κ.Ε.Ε. Ν. Μαγνησίας
Βερνίκος Στυλιανός, Μαθηματικός, Αναπλ. Επιστημονικός Υπεύθυνος Προγράμματος «Εθελοντισμός», Γ.Γ.Ε.Ε.
Γεωργίου Ανδρονίκη, Υπεύθυνη Έργου «Σχολές Γονέων», Γ.Γ.Ε.Ε.
Θεοδοσοπούλου Μαρία, Φιλολόγος, Αναπλ. Υπεύθυνη Έργου «Αγωγή Υγείας», Γ.Γ.Ε.Ε.
Κανελλόπουλος Δημήτριος, Δρ. Φιλολογίας, Μέλος Ομάδας Έργου Κ.Ε.Ε.
Καραμπατζάκη Αγγελική, Κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Κ.Ε.Ε. Ν. Μαγνησίας
Κόντη Ελένη, Φιλολόγος, Υπεύθυνη Μονάδας Εφαρμογών & Προγραμμάτων, Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
Κουμπιάρης Ανάργυρος, Οικονομολόγος, Υπεύθυνος Έργου «Εκπ/ση αγροτών για την ανάληψη δράσεων στο δευτ/γενή & τριτ/γενή τομέα της οικονομίας», Γ.Γ.Ε.Ε.
Μπεζάτη Θεοδώρα, Φιλολόγος, Υπεύθυνη Έργου «Εκμάθηση Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Εργαζόμενους Μετανάστες», Γ.Γ.Ε.Ε.
Ρήγα Χάιδω, Φιλολόγος, Υπεύθ. Έργου «Εκπ/ση & Συμβ. Υποστήριξη Οικογενειών Τσιγγάνων, Μουσουλμάνων, Μεταναστών & Παλιννοστούντων»
Σαγιάς Ιωάννης, Ηλεκτρολόγος Μηχανικός Η/Υ, Υπεύθυνος Έργου «Ήρων», Γ.Γ.Ε.Ε.
Στακτέας Χαράλαμπος, Μαθηματικός-Πληροφορικός, Διευθυντής ΣΔΕ Βόλου
Τριψιάνος Νικόλαος, Φιλολόγος, Αναπλ. Υπεύθυνος Έργου «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», Γ.Γ.Ε.Ε.
Τσέργας Νικόλαος, Δρ Ψυχολογίας, Μέλος Ομάδας Έργου Κ.Ε.Ε.
Τσουμάρα Φωτεινή, Πολιτικός Επιστήμονας, Τμ/χης Τμ. Εκδόσεων & Βιβλιοθήκης, Γ.Γ.Ε.Ε.

Εξώφυλλο: Ειρήνη Ζαννή

Εκτύπωση: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΟΡΥΦΗ Α.Ε.

Τα πρακτικά του Συνεδρίου ανατυπώθηκαν στο πλαίσιο των Έργων «**Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΙΙ & ΙΙΙ**», τα οποία εντάσσονται στο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ του ΥΠ.Ε.Π.Θ., Μέτρο 1.1. Ενέργεια 1.1.2.Β. και συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

σελίδα
9

ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ ΕΝΑΡΞΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Χαιρετισμός του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων
Επικ. Καθηγήτη Κωνσταντίνου Τσαμαδιά 13

Δια Βίου Μάθηση και Ανθρώπινο Κεφάλαιο, Συνεισφορά στην Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική
Συνοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση. 15

Lenia Samuel, Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Κοινωνικών Θεμάτων και Ίσων Ευκαιριών

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ Α΄ - ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΑΡΧΕΣ – ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ – ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Διά Βίου Μάθηση και Δράσεις του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου στην Ελλάδα 21

Sven Kjellstrom, Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης,

Κοινωνικών Θεμάτων και Ίσων Ευκαιριών

Προσεγγίζοντας τις προκλήσεις της Διά Βίου Μάθησης (Επιτεύγματα, Προβλήματα και Προσδοκίες) 25

Milka Atanasova, European Association For Education of Adults (E.A.E.A.)

Οι κατευθύνσεις στη Διά Βίου Μάθηση – Η Ελληνική Εμπειρία 27

Prof. Mary Kalantzis, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου RMIT, Μελβούρνη, Αυστραλία

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ Β΄ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Διά Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Ενηλίκων 35

Κωνσταντίνος Τσαμαδιάς, Επίκουρος Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, Γενικός Γραμματέας της Γ.Γ.Ε.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Το Ε.Α.Π. ως Φορέας Διά Βίου Μάθησης 37

Παναγιώτης Σιαφάρικας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Πρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής Ε.Α.Π.

Η Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα 41

Κωνσταντίνος Μαργαρίτης, Αντιπρόεδρος Ο.Ε.Ε.Κ.

Η Εξατομικευμένη Προσέγγιση της Δια Βίου Μάθησης 43

Γεώργιος Βερναδάκης, Διοικητής Ο.Α.Ε.Δ.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Γ΄ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Φορέας Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης για Εκπαιδευτικούς και Γονείς: 47

Πραγματικότητα και Προτάσεις

Δρ Δημήτριος Μητάκος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.70, Εκπαιδευτής Εκπαιδευτών Ενηλίκων (ΚΕΕΝΑΠ), Επιμορφωτής Β΄

ΚΤΠ

Εμπειρική προσέγγιση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας της 51

εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Στέφανος Μέτης, Μαθηματικός (ΜSc), Περιφερειακός Σύμβουλος Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ Αττικής

Κων/νος Καβαδίας, Μαθηματικός – Οικονομολόγος, Περιφερειακός Σύμβουλος Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ Στερεάς Ελλάδας

Εκπαίδευση Εκπαιδευτών – Επιμορφωτών στις Σχολές Γονέων: Αναφορά σε ορισμένα μεθοδολογικά εργαλεία 61

και εστίαση στη σχεσιοδυναμική του προσώπου

Δρ. Ευαγγελία Σεραφείμ – Ρηγοπούλου, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ Νομού Έβρου, Υπεύθυνη Συμβουλευτικής Γονέων

Νομού Έβρου

Η επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής 65

αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Κουτρούμπα Κωνσταντίνια, Επίκουρος Καθηγήτρια Χαροκοπέου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνη Επιμόρφωσης των Σχολείων

Δεύτερης Ευκαιρίας της Γ.Γ.Ε.Ε.

Ομάδα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Περιστερίου 69

Μαρμαρινός Ι., Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών-Επιστημονικός Υπεύθυνος Σχολείου Δεύτερης

Ευκαιρίας Περιστερίου

Σακελλάρη Μ., Σύμβουλος Ψυχολόγος Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Περιστερίου

Τζουμάκα Ε., Διευθύντρια Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Περιστερίου

Επιμορφώνοντας για την πολτ(ε)ιότητα: ο ρόλος του γραμματισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων 73

Καραντζόλα Ελένη, Επικ.καθ.γλωσσολογίας Παν/μιο Αιγαίου

Ιντζίδης Βαγγέλης, Εκπαιδευτικός γλωσσολόγος, Συνεργάτης Παν/μίου Αιγαίου

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Δ΄ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ / ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ

ΜΑΘΗΣΗ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ 79

Τυπική μάθηση ή Σχολικές μαθησιακές διαδικασίες και δια βίου μάθηση

Δρ. Νικόλαος Ρέλλος, Επικ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου

Παιδαγωγικές διαστάσεις της Δια Βίου Μάθησης: Σχέση Προγράμματος Σπουδών, Διδακτικών Προσεγγίσεων και 83

Διεύρυνσης της Συμμετοχής

Δρ. Μαρία Νικολακάκη, Λέκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μια συγκριτική προσέγγιση Ελλάδας, Δανίας, 89

Γαλλίας

Μαργάρα Θεοδώρα, Κοινωνιολόγος-Εγκληματολόγος, Περιφερειακή Σύμβουλος ΣΔΕ, Υπ. Διδάκτωρ Ψυχολογίας

Ανάγνου Ευάγγελος, Φιλολόγος, Υπότροφος ΙΚΥ, Υπ.διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

Διαπλέκοντας γλώσσα και μαθηματικά σε ένα πρόγραμμα καλλιέργειας των 'βασικών μορφών γραμματισμού. 97

Μια διερεύνηση με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από ενηλίκους Τσιγγάνους.

Αθανάσιος Αϊδίνης, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τριανταφυλλιά Κωστούλη, Επίκουρη Καθηγήτρια Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ευαγγελία Τρέσσου Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Το μοντέλο των κοινοτήτων στο σχεδιασμό προγραμμάτων δια βίου μάθησης 103

Χρήστος Καραγεωργόπουλος, Καθηγητής Φυσικής του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων ΚΕΘΕΑ-«ΕΞΟΔΟΣ», Υποψ.

Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Χριστίνα Σολομωνίδου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γιάννης Κουλουκτσής, Μέλος της διοικούσας επιτροπής του Πανερωπαϊκού Πανεπιστημιακού Δικτύου Δια Βίου

Εκπαίδευσης (EULLearn) www.eullearn.net, (ΕΤΠ) Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Λογιστικής ΑΤΕΙ Λάρισα

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μια ιστορική αναδρομή. 107

Τσιακατάρας Θεόδωρος, Οικονομολόγος, Μέλος Ομάδας Έργου Κ.Ε.Ε. – Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Ε΄ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

- Βελτίωση της Ποιότητας στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση. Η Περίπτωση ενός Εικονικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος** 111
Αριστέα Αλεξάνδρα Πρίγκου, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης - Μηχανικός Πληροφορικής ΜΠΣ. «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην ΚΤΠ» Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δημήτριος Νικόπουλος, Μηχανικός Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης ΜΠΣ. «Περιβαλλοντική Πολιτική και Διαχείριση»
Παιδαγωγικές Αρχές για την Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας Διαδικτυακών Περιβαλλόντων εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης 119
Δρ. Χαράλαμπος Μουζάκης, Διδάσκων ΠΔ407/80, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιου Αθηνών
Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το παράδειγμα της Τοπικής Ιστορίας Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Αξιολόγηση, πιστοποίηση & επιμόρφωση στη Δια Βίου Εκπαίδευση 123
Δρ Ευγενία Αρβανίτη, Καθηγήτρια- Σύμβουλος του ΕΑΠ, Επιστημονική Συνεργάτιδα Ινστιτούτο Παγκοσμιοποίησης Πανεπιστήμιο ΡΜΙΤ.
Σχεδιασμός και Εφαρμογή του πλαισίου Αξιολόγησης Μαθησιακών Αποτελεσμάτων στα Προγράμματα της Τοπικής Ιστορίας του ΚΕΕ Φλώρινας
Γιαγκούλης Τρύφων, Αρχαιολόγος ΜΑ, Προϊστάμενος Κ.Ε.Ε. Φλώρινας
Διασφάλιση Ποιότητας στην εκπαιδευτική στρατηγική των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων 135
Καλλιόπη Γεροστεργίου, πτ. Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής – Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Ms Τμήμα Επιστημών Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) Πανεπιστημίου Αιγαίου, Υπεύθυνη Εκπαίδευσης Κ.Ε.Ε. Ν. Λάρισας
Ιωάννης Ψυχογιός, Μαθηματικός, Υπεύθυνος Γραφείου Υποστήριξης Ευρωπαϊκών και Ερευνητικών Προγραμμάτων ΑΣΠΑΙΤΕ, Μέλος Ομάδας Έργου Κ.Ε.Ε. Συντονιστής Συστήματος Δημοσιότητας του Έργου των Κ.Ε.Ε.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΣΤ΄- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ, ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ

- Τα Οικονομικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η περίπτωση της Ελλάδας** 143
Πρόντζας Παναγιώτης, MSc, Οικονομικός Σύμβουλος ΑΕΔΑΚ Ασφαλιστικών Οργανισμών
Δια βίου μάθηση και οικονομική ανάπτυξη 149
Δρ. Φώτης Φυτσιλής, Ειδικός Σύμβουλος Γενικής Γραμματείας Βιομηχανίας
Οργάνωση ενός συστήματος δια βίου Μάθησης. Η συμμετοχή των ενηλίκων 153
Διονύσης Μουζάκης, Κοινωνιολόγος, Υπεύθυνος Έργων ΚΕΕ, Τμηματάρχης Ειδικών Προγραμμάτων Γ.Γ.Ε.Ε.
Διαδικασίες ένταξης και ενσωμάτωσης των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Πολιτικών για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού σε μια μονάδα Εκπαίδευσης Ενηλίκων 159
Ιορδανίδης Γεώργιος, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας
Ζάρκος Βασίλειος, Διευθυντής Κ.Ε.Κ "Δήμητρα"
Διά Βίου Μάθηση στους Οργανισμούς Μάθησης: Μια Ολιστική Προσέγγιση της Οργάνωσης της Μάθησης για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. 165
Ολυμπία Θ. Μπακάλη, Υπ. Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α, Φιλολόγος, Περιφερειακή Αξιολογήτρια Ποιότητας Διά Βίου Μάθησης-ΓΓΕΕ/ΥΠ.Ε.Π.Θ.
Η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων στον Αγροτικό Τομέα της Οικονομίας 173
Ανάργυρος Κουμαρέλης, Υπεύθυνος Έργου ΗΣΙΟΔΟΣ, Καθηγητής ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αναστάσιος Σιδηρόπουλος, Οικονομολόγος

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Ζ΄ ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΥΠΑΘΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

- Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων** 181
Μπεζάντη Θεοδώρα, Φιλολόγος, Υπεύθυνη του Προγράμματος «Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μεταναστες»
Θεοδοσοπούλου Μάρα, Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών
Μετανάστες, αδύναμες κοινωνικές ομάδες, αναλφαβητισμός και δια βίου μάθηση 187
Δρ Μιχελής Αθανάσιος, Διευθυντής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Φθιώτιδας
Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της Διά Βίου Εκπαίδευσης στην Αμερική και στον Καναδά τις τελευταίες δεκαετίες. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων εκπαίδευσης των ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων 189
Θεόδωρος Αντωνιάδης, Δρ Φιλολογίας Α. Π. Θ., Υπεύθυνος Εκπαίδευσης στο πρόγραμμα «Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους Μετανάστες ΙΙ» του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. (ΚΕΕ Ανατ.Θεσσαλονίκης)
Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Υψηροσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης 193
Δρ. Πέτρος Μπερερής, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Δρ. Κωνσταντίνος Σιασιάκος, Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Πειραιά Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων
Γεωργία Λαζακίδου-Καφετζή, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πειραιά Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων
Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας 199
Καλλιόπη Δημητρούλη, Νομικός, Αναπλ. Υπεύθυνη Έργου ΚΕΕ, Γ.Γ.Ε.Ε.
Όλγα Θεμελή, Λέκτορας Παν/μίου Κρήτης
Ελένη Ρηγουτσού, Κλινική Ψυχολόγος, Θεματική Υπεύθυνη Φυλακών, Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
Εκπαίδευση και Κοινωνική Επανάταξη πρώην Χρηστών. Η περίπτωση του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του Θεραπευτικού Προγράμματος ΕΞΟΔΟΣ. 205
Δημήτρης Δεληγιάννης, Φιλολόγος-νομικός, Υπεύθυνος του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων, ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Θ.Π. "ΕΞΟΔΟΣ", Λάρισα

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΣΤ΄ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ

- Απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης για τις εικονικές κοινότητες πρακτικής: επιπτώσεις και προοπτικές για τη δια βίου μάθηση** 213
Δρ. Ηλίας Καρασαββίδης, Λέκτορας Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ο Ρόλος του e-Εκπαιδευτή στα Προγράμματα Ηλεκτρονικής Μάθησης Ενηλίκων 217
Κωνσταντίνος Σιασιάκος, Μεταδιδακτορικός Συνεργάτης, Πανεπιστήμιο Πειραιά Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων
Συμεών Ρετάλης Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πειραιά

| | |
|--|-----|
| Διά βίου Μάθηση μέσω της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. | 221 |
| Αθανάσιος Σδράλης , Εκπαιδευτικός, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων | |
| Παιδαγωγικές θέσεις της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: το παράδειγμα του WebCT | 225 |
| Δρ. Αλιβιζός Σοφός , Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής των Μέσων, Πανεπιστημίου Αιγαίου | |
| Τσαμπίκα Στουπή , Δασκάλα, Μεταπτυχιακή εξειδίκευση στην Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών Πανεπιστημίου Αιγαίου Δ/ντρια 3 ^{ου} Δ. Σ. Ρόδου | |
| Ο εκπαιδευτικός συναντά την ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης: προϋποθέσεις που δεσμεύουν | 233 |
| Βασίλειος Κόλλιας , Λέκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας | |
| Αναστάσιος Μάτος , Φιλολόγος | |
| Διδακτική Μεθοδολογία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μια εναλλακτική Πρόταση Διδασκαλίας με την Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών | 237 |
| Μάνος Κόνσολας , Λέκτορας στο Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. | |
| Ελένη Φράγκου , Πτ. Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικής Κοινωνικής Πολιτικής Παν. Μακεδονίας | |
| Ευαγγελία Ι. Ψυχογιού , Φυσικός | |
| ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α' ΟΙ ΝΕΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ | |
| Συμβουλευτική και Νέες Τεχνολογίες στη Δια Βίου Μάθηση | 242 |
| Νικόλαος Νικολάου , Δρ. Εκπαιδευτικός | |
| Νικόλαος Τσέργας , Δρ. Ψυχολογίας | |
| Η διά βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στο Πλαίσιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της μακροχρόνιας ανεργίας. | 251 |
| Αθανάσιος Μποζώνας , Εκπαιδευτικός, Σπουδαστής ΠΕΣΥΜ / Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. | |
| Ειρήνη Μάντη , Σπουδάστρια ΠΕΣΥΜ / Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. | |
| Το Σύστημα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στο χώρο των Ελληνικών Τραπεζών και η επίδραση του στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στο μεταλλασσόμενο οικονομικό περιβάλλον του κλάδου | 255 |
| Μιλτιάδης Σταμπουλής , Δρ. Οικονομολόγος της Εργασίας | |
| Πετρούλα Μπάτσου , Σύμβουλος Κατάρτισης | |
| Η διαχείριση της σταδιοδρομίας στα πλαίσια των επιχειρήσεων: Μία διαδικασία δια βίου επαγγελματικής συμβουλευτικής ενηλίκων. | 263 |
| Παπαχριστόπουλος Κωνσταντίνος , Επαγγελματικός σύμβουλος, Σύμβουλος σταδιοδρομίας γραφείου διασύνδεσης ΤΕΙ Μεσολογγίου | |
| Μηλιτσόπουλος Χρήστος , ΠΕ 19 -Καθηγητής πληροφορικής Δ.Ε. | |
| ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Β' ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ | |
| Δια βίου μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες | 269 |
| Δρ. Άννα Κοντονή , Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.), Υπεύθυνη Σπουδών και Έρευνας - Σύμβουλος Επιστημονικού Έργου | |
| Κοινότητες δια βίου Μάθησης Ενηλίκων και Κοινωνική Ευημερία. | 273 |
| Δρ. Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα , Καθηγήτρια Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΑΣΠΑΙΤΕ) | |
| Οι απαιτούμενες δεξιότητες για την ανάπτυξη της Κοινωνικής Οικονομίας, των Κοινωνικών Επιχειρήσεων και των Εναλλακτικών Πιστώσεων | 277 |
| Θεοδώρα Ντούλια , Οικονομολόγος, Τμηματάρχης Τμήματος Κοινωνικών Θεμάτων της Γ.Γ.Ε.Ε., Συγγραφέας και Μελετήτρια σε θέματα Κοινωνικής Οικονομίας και Εναλλακτικών Πιστώσεων | |
| Σύνδεση των προγραμμάτων των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την οικονομική ανάπτυξη - Το παράδειγμα ενός νομού | 287 |
| Κιημάς Δημήτριος , Φιλολόγος - Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΚΕΕ Έβρου | |
| Παπαϊωάννου Χρήστος , Θεολόγος - Υπεύθυνος Εκπαίδευσης ΚΕΕ Έβρου | |
| Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Ενηλίκων: Λειτουργία-κλειδί στην Εκπαίδευση και την Απασχόληση | 291 |
| Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου Λέκτορας Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σύμβουλος-Καθηγήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο | |
| Η αναγκαιότητα σχεδιασμού ενός μοντέλου ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσα από την εμπειρία της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας | 297 |
| Αναστασία Γλαρούδη , Σύμβουλος Σταδιοδρομίας | |
| Γεωργία Κατσάνη , Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ΣΔΕ Αχαρνών | |
| ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Γ' ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ | |
| Η συμβολή της Διαρκούς Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη της Τοπικής Κοινωνίας | 303 |
| Μιχαήλ Ταμήλος , Δήμαρχος Τρικκαίων | |
| Αντιγόνη Γιωτοπούλου , Φιλολόγος - Υπεύθυνη Εκπαίδευσης Κ.Ε.Ε. Ν. Τρικάλων | |
| Η διά βίου ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης κινδύνων και κρίσεων στους ενήλικες ως βασικός παράγοντας μείωσης της επικινδυνότητας στις τοπικές κοινωνίες | 309 |
| Στυλιανός Γ. Βερνίκος , Msc, Εμπνευστής και Δημιουργός του Προγράμματος Διαχείρισης Κινδύνων και Κρίσεων και Αντιμετώπισης Εκτάκτων Αναγκών «Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους» | |
| Εκπαιδευτικές Ανάγκες Αυτοδιοίκησης και Βιώσιμη Τοπική Ανάπτυξη | 315 |
| Παναγιώτης Ε. Καλής , Ph.D, Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Ι. Αθήνας, Διευθυντής της Εθνικής Σχολής Τοπικής Αυτοδιοίκησης του Ε.Κ.Δ.Δ.Α | |
| Η συμβολή της Δια Βίου Μάθησης στη βελτίωση της φυσιογνωμίας των πόλεων | 319 |
| Δημήτρης Κάρναβος , Οικονομολόγος, Msc Τοπική Ανάπτυξη, Γενικός Διευθυντής Ολυμπιακά Ακίνητα Α.Ε., Δημοτικός Σύμβουλος Καλλιθέας Αττικής. | |
| Οι Δυνατότητες και οι Πρακτικές της Δια Βίου Μάθησης και ο ρόλος της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης | 325 |
| Λουκάς Κατσαρός , Νομάρχης Λάρισας | |
| Βασίλειος Ντόκος , Αντινομάρχης Διοίκησης, Παιδείας, Στήριξης και εξυπηρέτησης Πολιτών, Αν. Πρόεδρος Ν.Ε.Λ.Ε. και Κ.Ε.Κ. Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Λάρισας | |
| Θεοδοσία Καλογιάννη-Λόλα , Υπεύθυνη Εκπαίδευσης Κ.Ε.Ε. Ν. Λάρισας | |
| ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Δ' ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | |
| Ενηλικότητα και Εκπαιδευτικό Υλικό. Το παράδειγμα της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας | 329 |
| Γιώργος Σιμόπουλος , Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΙΔΕΚΕ, «Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους Μετανάστες» | |

| | |
|---|-----|
| Προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη μέθοδο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Η χρήση του υπερκειμένου στη μελέτη της λογοτεχνίας. | 333 |
| Χρήστος Δανιήλ , Διδάκτωρ Νεοελληνικής Φιλολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Θ.Ε.: Γράμματα ΙΙ, Νεοελληνική Φιλολογία), Υπεύθυνος Εκπαίδευσης ΚΕΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης. | |
| Η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία της ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων | 337 |
| Δρ. Μαρία-Ελευθερία Γαλάνη , Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Σ.Ε.Π.) Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου | |
| Προς μια δια βίου εκπαίδευση ειδικών ομάδων πληθυσμού στο πλαίσιο του μουσείου: σύνδεση και κατάργηση ορίων. Το παράδειγμα των ανήλικων παραβατών | 341 |
| Χαράλαμπος Χάϊτας , Αρχιτέκτων Μηχανικός (Ε.Μ.Π.), Μεταπτυχιακός φοιτητής στο Διατμηματικό Μ.Π.Σ. «Μουσειακές Σπουδές» του Πανεπιστημίου Αθηνών | |
| Βασιλική Ιωαννίδη , Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Διδάσκουσα του Πανεπιστημίου Αθηνών | |
| ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Ε΄ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ, ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ | |
| Η Οικονομία της Γνώσης | 347 |
| Γεώργιος Μέργος , Καθηγητής Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αθηνών, Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Οικονομίας και Οικονομικών | |
| Δια βίου Μάθηση και Απασχόληση | 349 |
| Σπυρίδων Βλιάμος , Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αθηνών | |
| Δια βίου μάθηση και Πολιτισμός: η συμβολή του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων | 353 |
| Ευαγγελία Ν. Γεωργιτογιάννη , Αν. Καθηγήτρια Ιστορίας του Πολιτισμού- Χαρακόπειο Πανεπιστήμιο, Αντιπρόεδρος ΙΔΕΚΕ | |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διά βίου μάθηση αναφέρεται σε κάθε δραστηριότητα μάθησης, στην οποία συμμετέχουν ενήλικες καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των επαγγελματικών προοπτικών, την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη, αλλά και τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους. Οι επιστημονικές έρευνες και οι εμπειρικές αναλύσεις έχουν καταδείξει ότι η διά βίου μάθηση έχει σημαντική οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική αξία.

Στον τομέα αυτό η Ευρωπαϊκή Ένωση, αναγνωρίζοντας τις προκλήσεις που δέχονται οι Ευρωπαϊκές κοινωνίες από τις ραγδαίες εξελίξεις στις επιστήμες και την τεχνολογία, έθεσε το Μάρτιο του 2000 στη Λισαβόνα ως βασικό στρατηγικό στόχο να γίνει "η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή". Στο επίκεντρο της Ευρωπαϊκής πολιτικής βρίσκεται η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Πρωταρχικό εργαλείο για την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως ρητά ορίζεται τόσο στη Σύνοδο της Λισαβόνας, όσο και στις πιο πρόσφατες Συναντήσεις της Ε.Ε. (Συνέδριο Μάαστριχτ – 15/12/2004 και Εαρινή Σύνοδος Κορυφής στις Βρυξέλλες – 22 & 23/3/2005), είναι η διά βίου μάθηση.

Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων(ΓΓΕΕ) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) της ΓΓΕΕ σχεδιάζουν, οργανώνουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα στον τομέα της διά βίου μάθησης σε όλη τη χώρα. Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων υλοποιείται από τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα οποία σύμφωνα με το νέο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3369/6-07-05) αποτελούν κρατικές δομές της ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ, το έργο των οποίων εντάσσεται στο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.

Στο πλαίσιο των δράσεων των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων πραγματοποιήθηκε πανελλήνιο επιστημονικό συνέδριο με διεθνή συμμετοχή στο Βόλο, από τις 3 Μαρτίου έως τις 2 Απριλίου.

Σκοπός του Συνεδρίου ήταν να δοθεί η δυνατότητα σε επιστήμονες και ερευνητικές ομάδες:

- Να παρουσιάσουν τις νέες προσεγγίσεις στη διά βίου εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την κατάρτιση ενηλίκων.
- Να αναπτύξουν θέματα σχετικά με το ευρωπαϊκό και εθνικό σύστημα της διά βίου εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων των τυπικών, μη τυπικών και άτυπων μορφών τους.
- Να προτείνουν μεθοδολογίες για την αξιολόγηση του συστήματος εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, με στόχο τη διασφάλιση ποιότητας, την επικαιροποίηση και τη διάχυση της γνώσης.
- Να προτείνουν μεθοδολογίες και προγράμματα για τη διά βίου εκπαίδευση, επιμόρφωση και κατάρτιση τόσο για το γενικό πληθυσμό όσο και για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.
- Να προτείνουν τρόπους σύνδεσης του συστήματος διά βίου μάθησης με άλλα συστήματα εκπαίδευσης.
- Να προσδιορίσουν τη συμβολή της διά βίου μάθησης στην προώθηση της ανάπτυξης, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής.

Μέσα από τις εισηγήσεις που παρατίθενται στην έκδοση αυτή, αναπτύχθηκαν θέματα σχετικά με την εξέλιξη της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αναπτύχθηκε σημαντικός προβληματισμός για τις θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων από τη συγκρότηση του επιστημονικού κλάδου μέχρι τις μέρες μας. Εκτενείς αναφορές έγιναν στις αρχές και τη φιλοσοφία της διά βίου μάθησης, διερευνήθηκε το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και εξετάστηκαν το καθεστώς και οι δυνατές πηγές χρηματοδότησης.

Αναλυτικά παρουσιάστηκαν τα συστήματα διά βίου μάθησης στην Ελλάδα με συγκριτικές αναφορές σε Ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα. Η εμπειρία της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όσο και άλλων οργανισμών στον τομέα αυτό, παρουσιάστηκε μέσα από μια σειρά εισηγήσεων, οι οποίες δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την έναρξη συστηματικού διαλόγου, με σκοπό τη γένεση εναλλακτικών συστημάτων επιμόρφωσης.

Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και η εκπαιδευτική μεθοδολογία στη διά βίου μάθηση είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Πολλές εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές έχουν διαμορφωθεί και εφαρμοσθεί σε ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά αντικείμενα, οι οποίες εξετάζονται σε αντίστοιχες ενότητες.

Οι εξελίξεις στο χώρο των νέων τεχνολογιών διαμορφώνουν νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης και αναπτύσσουν εξειδικευμένες δεξιότητες, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συμπεριφέρονται ως ενεργά μέλη στην αναζήτηση, την αξιοποίηση και την οικοδόμηση της γνώσης.

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η μάθηση είτε στο πλαίσιο της εργασίας είτε εκτός του πλαισίου αυτού, συνδέεται με τη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Την περίοδο την οποία διανύουμε γίνεται λόγος για το τέλος της εργασίας και τη δύσκολη πρόσβαση στην απασχόληση. Παράλληλα αρχίζουν να προβάλλονται νέα μοντέλα και πρότυπα σταδιοδρομίας και οι εργαζόμενοι, προκειμένου να διασφαλίσουν τη σταθερότητα και τη συνέχεια στην εργασία τους, καλούνται διαρκώς να μαθαίνουν και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους. Μέσω της εκπαίδευσης διαμορφώνονται κοινωνικές δεξιότητες, ενισχύεται η κοινωνική συνοχή, αποτρέπεται η περιθωριοποίηση του ατόμου και επιτυγχάνεται η ενεργή συμμετοχή του στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων αυτό που επιχειρείται είναι μια πιο δίκαιη κοινωνική διανομή ευκαιριών εκπαίδευσης μέσα από την κατάργηση των εμποδίων μάθησης που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες.

Ένας αριθμός δράσεων και προγραμμάτων, οι οποίες παρουσιάστηκαν στο συνέδριο, αναφέρεται στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. Παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο όσο και η πρακτική εφαρμογή του μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό. Η αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού των ευπαθών ομάδων, ο ρόλος του εκπαιδευτή και η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι τα ουσιαστικά σημεία του σύγχρονου διαλόγου.

Σύμφωνα με τις νέες εξελίξεις, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή προγραμμάτων που θα διασφαλίζουν την ποιότητα των υπηρεσιών εκπαίδευσης. Η εφαρμογή ενός συστήματος ποιότητας, αποσκοπεί στην ανάλυση των διαδικασιών της εκπαίδευσης και του πλαισίου εφαρμογής της, ώστε να παρέχονται εγγυήσεις για την άρτια λειτουργία και τη διαφάνεια του συστήματος εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης. Οι διαδικασίες αξιολόγησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης αφορούν στον σχεδιασμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, τη διδακτική μεθοδολογία και την επιστημονική επάρκεια των εκπαιδευτών. Η διασφάλιση της ποιότητας συνδέεται με την αποτελεσματικότητα και την προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στο πεδίο της διά βίου μάθησης.

Η συστηματική ανάπτυξη της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα προϋποθέτει την αναγνώριση και επικύρωση όλων των μορφών εκπαίδευσης, την ενεργή συμμετοχή των πολιτών, την αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης, την προώθηση και αξιοποίησης της νέας γνώσης/μάθησης των εκπαιδευομένων και τέλος την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης και πιστοποίησης οι οποίες διαφοροποιούνται από τα παραδοσιακά πρότυπα.

Για το σκοπό αυτό, απαιτείται η διαμόρφωση ενός Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, περιγραφικών δεικτών ικανοτήτων που θα προσδιορίζουν τις δυνατές εκπαιδευτικές επιλογές και τους προσανατολισμούς στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αντίστοιχα καταγράφεται η αναγκαιότητα για ένα εθνικό σύστημα εκπαίδευσης και πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων το οποίο θα υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και την ποιότητα της μάθησης.

Οι Επιμελητές της Έκδοσης

**ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ
ΕΝΑΡΞΗΣ
ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2006

**Χαιρετισμός του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων
του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων
Επίκ. Καθηγητή Κωνσταντίνου Τσαμαδιά**

Σεβασμιώτατε,
Εκλεκτές και εκλεκτοί προσκεκλημένοι,

Σας καλωσορίζουμε και σας ευχαριστούμε για την τιμή που μας κάνετε να συμμετέχετε στην έναρξη των εργασιών του Συνεδρίου με θέμα:
«Διά Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή».

Εκλεκτές και εκλεκτοί προσκεκλημένοι ομιλητές,
Σας ευχαριστούμε για την προθυμία με την οποία αποδεχθήκατε την πρόσκλησή μας να καταθέσετε την επιστημονική γνώση και τις εμπειρίες σας.

Κυρίες και κύριοι Σύεδροι,
Εκφράζουμε την ικανοποίησή μας για τη συμμετοχή σας στο τριήμερο Συνέδριο που τώρα αρχίζει.

Κυρίες και Κύριοι,
Είναι σαφές ότι ως ανθρωπότητα, έχοντας διαβεί την πύλη του 21^{ου} αιώνα, βιώνουμε μια ιδιαίτερη περίοδο της ανθρώπινης ιστορίας.
Μία περίοδο, η οποία χαρακτηρίζεται από μεγάλου εύρους και βάθους, ταχύτατες εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας.
Εξελίξεις, οι οποίες έχουν σημαντικές επιδράσεις σε όλες τις πλευρές της ανθρώπινης ζωής.
Την οικονομική, την κοινωνική, την πολιτισμική και την πολιτική.

Κυρίες και κύριοι,
Η επιστημονική θεωρία υποστηρίζει και οι εμπειρικές αναλύσεις βεβαιώνουν ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα αυτών των εξελίξεων.
Ειδικότερα ότι αποτελεί βασικό συντελεστή μεγέθυνσης της οικονομίας, προώθησης της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής.

Ο κυριότερος θεσμός, το κυριότερο σύστημα παραγωγής, συσσώρευσης και διάχυσης αυτού του κεφαλαίου είναι η εκπαίδευση, είναι η διά βίου μάθηση.

Στη χώρα μας εμπειρικές αναλύσεις ερευνητών, οι οποίες αναφέρονται στις τελευταίες δεκαετίες, δείχνουν ότι έχουμε:

- Σχετικά μικρή συμβολή της εκπαίδευσης στο ρυθμό οικονομικής μεγέθυνσης.
- Σχετικά χαμηλές, συγκριτικά με άλλες χώρες, αποδοτικότητες των κοινωνικών και ιδιωτικών επενδύσεων στα διάφορα υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Παρατεταμένη δυσαρμονία μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της αγοράς εργασίας.
- Πολύ περιορισμένη εξωτερική αποτελεσματικότητα της κατάρτισης.
- Αμελητέα συμβολή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ή ακόμα και αρνητική επίδραση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στον περιορισμό της άνισης διανομής του εισοδήματος.
- Θεσμικό, δομικό και λειτουργικό έλλειμμα στον τομέα της διά βίου μάθησης.

Στο πεδίο της διά βίου μάθησης, από πλευράς επιδόσεων, η χώρα μέχρι πρόσφατα ήταν ουραγός μεταξύ των εταίρων της στην Ε.Ε. και σε τεράστια απόσταση από το στόχο που είχε τεθεί στη Λισσαβόνα.

Συμπέρασμα:

Στη χώρα μας υπήρχε και υπάρχει ανοικτό πρόβλημα:

Πρώτον: θεσμικής, δομικής και λειτουργικής ανασυγκρότησης του τομέα της τυπικής εκπαίδευσης.

Δεύτερον: συγκρότησης ενός αξιόπιστου συστήματος διά βίου μάθησης.

Η ευθύνη τόσο γι' αυτή την κατάσταση, όσο και για την επιτυχή αντιμετώπισή της, προφανώς μας βαραίνει όλους.

Κυρίες και κύριοι,

Κατά τις εργασίες του Συνεδρίου, η επιστημονική γνώση θα ζυμωθεί με τις εμπειρίες.

Τα συμπεράσματα, τα οποία θα συναχθούν, θα αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών στον τομέα της διά βίου μάθησης, ώστε να μεγιστοποιηθεί η συμβολή της στην ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή.

Με τη βεβαιότητα ότι το Συνέδριο θα αποδειχθεί ωφέλιμο για την επιστημονική κοινότητα και τη χώρα, σας ευχαριστούμε και πάλι από καρδιάς για τη συμμετοχή σας.

Σας ευχαριστώ.

Δια Βίου Μάθηση και Ανθρώπινο Κεφάλαιο. Συνεισφορά στην Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Lenia Samuel

**Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης,
Κοινωνικών Θεμάτων και Ίσων Ευκαιριών**

Αισθάνομαι ιδιαίτερη χαρά που μου δίνεται η ευκαιρία να συμμετάσχω σ' αυτό το συνέδριο που έχει ως αντικείμενο ένα τόσο σημαντικό θέμα όπως η δια βίου μάθηση και ο ρόλος της για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Το όλο θέμα της σημερινής συζήτησης είναι πολύ σημαντικό για την κοινωνική και οικονομική ευημερία της Ευρώπης. Βρίσκεται στην κορυφή της οικονομικής και κοινωνικής ημερήσιας διάταξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τολμώ να υποστηρίξω ότι οι δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού είναι το σημαντικότερο κεφάλαιο για τη μελλοντική μας ευημερία, τα επίπεδα απασχόλησής μας και την κοινωνική συνοχή.

Εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, την οποία εκπροσωπώ μαζί με τον συνάδελφο μου κ. Sven Kjellstrom, ευχαριστώ και συγχαίρω τους οργανωτές του συνεδρίου.

Η πραγματοποίηση του συνεδρίου είναι πολύ επίκαιρη. Μόλις πριν από μία βδομάδα το Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ενέκρινε τόσο την Κοινή Έκθεση για την Απασχόληση όσο και την Ετήσια Έκθεση Προόδου της Επιτροπής για τη ανανεωμένη στρατηγική της Λισσαβόνας. Οι εκθέσεις αυτές περιέχουν συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με το πώς μπορούμε να συμβάλουμε περισσότερο στην πλήρη δραστηριοποίηση του δυναμικού των αγορών εργασίας μας και να καταστήσουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα ικανότερα να εξασφαλίσουν τις δεξιότητες που χρειαζόμαστε.

Επιτρέψτε μου να επικεντρωθώ σε τρεις βασικούς τομείς:

πρώτο, στις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης όσον αφορά τις δεξιότητες που χρειαζόμαστε σήμερα·

δεύτερο, στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της οικονομίας της γνώσης και στο ρόλο της δια βίου μάθησης στην επίτευξη μεγαλύτερης οικονομικής ανάπτυξης, απασχόλησης και κοινωνικής συνοχής·

τρίτο, στην ανάπτυξη των επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό σε μειονεκτούσες περιφέρειες και στο πώς τα κράτη μέλη μπορούν να αξιοποιήσουν τα Διαρθρωτικά Ταμεία.

I. Πώς η παγκοσμιοποίηση αλλάζει τις δεξιότητες που χρειαζόμαστε σήμερα;

Τα τελευταία χρόνια, η οικονομική ολοκλήρωση στην Ευρώπη πραγματοποιήθηκε σε ένα πλαίσιο ταχείας παγκοσμιοποίησης και τεχνολογικής προόδου. Για όλους μας, σε κάθε επίπεδο, η αλλαγή έγινε μια σταθερή παράμετρος – που επηρεάζει κάθε τομέα της οικονομίας, με αντίκτυπο στην εκπαίδευση και την κατάρτιση – αγγίζοντας όλα τα τμήματα του εργατικού δυναμικού.

Το ανθρώπινο δυναμικό επηρεάζει σημαντικά την ικανότητά μας να αντιδράσουμε σ' αυτή την πρόκληση. Πράγματι, το ανθρώπινο δυναμικό είναι η πιο σημαντική εισροή στην οικονομία της γνώσης και παράγοντας ζωτικής σημασίας για την παραγωγικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ανάπτυξη.

Προκειμένου να εξακολουθήσουμε να βελτιώνουμε την ανταγωνιστικότητα και να μεγιστοποιήσουμε τη δυναμικότητα της νέας οικονομίας της Ευρώπης, το εργατικό μας δυναμικό πρέπει να εκπαιδευτεί καλά, να αποκτά ψηλές δεξιότητες και να καταρτίζεται συνεχώς.

Γι' αυτό το λόγο η απλή αντίδραση στις επιπτώσεις της αλλαγής δεν αποτελεί πλέον επιλογή. Πρέπει συνεχώς να προβλέπουμε και να προσαρμόζομαστε στις ευρείες κλίμακας αλλαγές στη δομή της απασχόλησης. Οι επιχειρήσεις και οι εργαζόμενοι μας πρέπει να είναι σε θέση να προβλέπουν, να ενεργοποιούν και να απορροφούν τις αλλαγές, ιδίως τις αλλαγές στο είδος των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εργασία. Οι κυβερνήσεις πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυση της ευελιξίας της αγοράς εργασίας και στην ασφάλεια της απασχόλησης – δηλαδή τον συνδυασμό ευελιξίας και ασφάλειας.

Η δια βίου μάθηση πρέπει να καταστεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής του εργαζόμενου σε ολόκληρο τον κύκλο του επαγγελματικού του βίου. Θα πρέπει οι εργαζόμενοι να μπορούν να εκσυγχρονίζουν τακτικά τις δεξιότητές τους, να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και να αισθάνονται πιο ασφαλείς όσον αφορά την αλλαγή της εργασίας.

Επιπλέον, το επίπεδο δεξιοτήτων και η πρόσβαση στην κατάρτιση αποτελούν βασικό παράγοντα αύξησης της ποιότητας της εργασίας, καθώς και αύξησης της παραγωγικότητας. Οι εργαζόμενοι που έχουν πρόσβαση στην κατάρτιση είναι πιο παραγωγικοί και προσαρμόζονται ευκολότερα στις αλλαγές. Και αν έχουν σχετικά κίνητρα λόγω ενδιαφέρουσας εργασίας και οργανωτικών δομών, εργάζονται αποτελεσματικότερα.

Γνωρίζουμε επίσης ότι οι επενδύσεις σε ανθρώπινο δυναμικό είναι προσοδοφόρες, τόσο σε μακροπρόθεσμο όσο και σε βραχυπρόθεσμο ορίζοντα. Δεν μπορούν, και δεν πρέπει, να θεωρούνται «κόστος» ούτε για τα άτομα ούτε για την κοινωνία. Τα οφέλη από τις επενδύσεις σε ανθρώπινο δυναμικό είναι τουλάχιστον εξίσου σημαντικά όσο και οι υλικές ή χρηματοοικονομικές επενδύσεις.

Η έρευνα καταδεικνύει ότι υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων αυξάνουν τις ευκαιρίες των ατόμων για απασχόληση και τις προοπτικές σταδιοδρομίας τους, καθώς και τις αποδοχές τους. Το επίπεδο δεξιοτήτων έχει σημαντικές επιπτώσεις στην απόδοση της αγοράς εργασίας. Όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα δεξιοτήτων τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό ενεργοποίησης σε όλες τις ηλικίες. Η συμμετοχή στο εργατικό δυναμικό για άτομα με υψηλά προσόντα είναι τουλάχιστον 1,5 φορές μεγαλύτερη από ό,τι για τα άτομα με λιγότερα προσόντα. Συνολικά, οι επενδύσεις σε ανθρώπινο δυναμικό αποδίδουν σημαντικά οφέλη στην κοινωνία μέσω της αύξησης της παραγωγικότητας.

Οι επενδύσεις σε ανθρώπινο δυναμικό είναι, συνεπώς, σημαντικότερες από ό,τι ήταν ποτέ στο παρελθόν. Εν τούτοις, παρόλα αυτά τα στοιχεία και επιχειρήματα βλέπουμε ότι:

- Η συμμετοχή σε περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση παραμένει χαμηλή. Είναι κάτω από το 11% για τους ενήλικους εργαζομένους και ακόμη χαμηλότερη για τους μεγαλύτερης ηλικίας εργαζομένους (5%). Για τα άτομα με χαμηλές δεξιότητες είναι λίγο ψηλότερη από το 3% (3,4%), όπως και για τα άτομα που εργάζονται σε μικρότερες επιχειρήσεις.

- Το επίπεδο εκπαίδευσης είναι σχετικά χαμηλό. Ο μέσος όρος της ΕΕ όσον αφορά την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει παραμείνει στάσιμος περίπου στο 77% από το 2000 και μετά. Αυτό απέχει πολύ από τον στόχο του 85% για το 2010, ενώ εξακολουθούν να υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ κρατών μελών.
- Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου παραμένει σε υψηλά επίπεδα. Παρά την πρόοδο που σημειώθηκε από το 2000 και μετά, ο αριθμός αυτών που εγκαταλείπουν το σχολείο ξεπερνά το 25% σε ορισμένα κράτη μέλη. Στο σύνολο της ΕΕ το 15% των νέων ηλικίας 18-24 ετών εγκατέλειψε πρόωρα το εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας ολοκληρώσει μόνο την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Οι δημόσιες επενδύσεις για την εκπαίδευση παραμένουν σε χαμηλά επίπεδα, αντιπροσωπεύοντας στην ΕΕ ποσοστό που μόλις ξεπερνάει το 5% του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ).

Συνεπώς, είναι σαφές ότι χρειαζόμαστε περισσότερα άτομα που να συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής προκειμένου να συμβαδίζουν τα προσόντα τους με τις αλλαγές στην αγορά εργασίας και τις ευρύτερες μεταβολές και να μπορούν να αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα της ταχείας παγκοσμιοποίησης και των τεχνολογικών αλλαγών. Η νοοτροπία της μάθησης πρέπει να βελτιωθεί. Για να μειώσει η ΕΕ το ποσοστό της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στο 10% και να πετύχει το στόχο του 12,5% όσον αφορά τη συμμετοχή των ενηλίκων στην κατάρτιση έως το 2010, θα πρέπει να εκσυγχρονιστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στα περισσότερα κράτη μέλη. Όλα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία των επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό με μια ολοκληρωμένη προσέγγιση. Αυτός είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να διασφαλιστεί ότι οι εργαζόμενοι θα εφοδιαστούν με το είδος των δεξιοτήτων που χρειάζονται σήμερα.

II. Πολιτικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την επίτευξη της οικονομίας της γνώσης

Η αναγνώριση των προκλήσεων του μέλλοντος δεν είναι νέα. Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, που πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2000, οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων αναγνώρισαν ότι «Η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζει μια μεταστροφή λόγω της παγκοσμιοποίησης και των προκλήσεων που δημιουργεί η νέα οικονομία της γνώσης».

Είναι ακριβώς σ' αυτή τη Σύνοδο Κορυφής ορόσημο που έθεσαν τον σημαντικό στρατηγικό στόχο για το 2010: «να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη παγκοσμίως κοινωνία της γνώσης, ικανή για την επίτευξη μιας βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».

Πέντε χρόνια μετά τον καθορισμό των φιλόδοξων αυτών στόχων, οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων αναγνώρισαν την ανάγκη να δοθεί νέα ώθηση και προσανατολισμός στη διαδικασία μεταρρύθμισης. Πέρυσι αναθέωρσαν τη Στρατηγική της Λισσαβόνας επικεντρώνοντας την αυτή τη φορά στις προτεραιότητες της ανάπτυξης και της απασχόλησης και την καλύτερη διακυβέρνηση.

Οι ολοκληρωμένες Κατευθυντήριες Γραμμές για την Ανάπτυξη και την Απασχόληση που απευθύνθηκαν στα Κράτη Μέλη το 2005 αναγνωρίζουν την ισχυρή σχέση μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης και αυξημένων επιπέδων απασχόλησης. Τοποθετούν την ανάγκη για συνεχή εκσυγχρονισμό και αναβάθμιση των δεξιοτήτων στο επίκεντρο της στρατηγικής.

Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση, υποστηριζόμενη από το τμήμα των ολοκληρωμένων κατευθυντήριων γραμμών που αφορά την απασχόληση, είναι μια συντονισμένη διαδικασία στην οποία τα κράτη μέλη συνεργάζονται και παρακολουθούν τις αγορές εργασίας και τις πολιτικές απασχόλησής τους, προσανατολισμένα σε κοινούς σκοπούς και στόχους.

Παράλληλα, η ΕΕ επικεντρώνεται σαφώς στη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και στη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας. Στοχεύουμε στη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου δια βίου μάθησης μέσω της στενής συνεργασίας μεταξύ των οργάνων της ΕΕ, των κρατών μελών και των διάφορων αρμοδίων υπουργείων σε εθνικό επίπεδο.

Πράγματι, σε ευρωπαϊκό επίπεδο υπάρχει ουσιαστική στήριξη για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης. Περιλαμβάνεται, φυσικά, εν προκειμένω χρηματοδοτική στήριξη ευρείας κλίμακας από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Εκτός από αυτό, ένα σύνολο άλλων δράσεων συμβάλλουν στην δια βίου μάθηση όπως: η Ευρωπαϊκή Κοινωνική ατζέντα, το Πρόγραμμα Δράσης για τις Δεξιότητες και την Κινητικότητα και το Πρόγραμμα Δράσης για την Ηλεκτρονική Μάθηση όσον αφορά την επιτάχυνση της χρήσης των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδασκαλία.

Η Ετήσια Έκθεση Προόδου και οι τέσσερις δράσεις

Τον περασμένο Ιανουάριο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατήρτισε την Ετήσια Έκθεση Προόδου με τις απόψεις της σχετικά με την πρόοδο που πραγματοποιήθηκε όσον αφορά την επίτευξη των στόχων που όρισε η νέα στρατηγική της Λισσαβόνας, ένα χρόνο προηγουμένως. Υποβάλαμε προτάσεις σε 4 τομείς δράσης, οι οποίες εγκρίθηκαν από την Εαρινή Σύνοδο Κορυφής την περασμένη εβδομάδα – προκειμένου να επιταχύνουμε τις διαδικασίες στο πλαίσιο αυτής της Στρατηγικής:

Πρώτο: προτείνουμε νέες πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση, την έρευνα και την καινοτομία. Οι δεσμεύσεις που ανέλαβαν ήδη τα κράτη μέλη συνεπάγονται σημαντική πρόοδο προς το στόχο του 3% για την Έρευνα και Ανάπτυξη (Ε&Α) σε επίπεδο ΕΕ μέχρι το 2010. Η προσπάθεια αυτή πρέπει να ενισχυθεί. Στον τομέα της εκπαίδευσης τα κράτη μέλη πρέπει να αυξήσουν τις επενδύσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από 1,28 % σε ποσοστό τουλάχιστον 2% του ΑΕΠ μέχρι το 2010, εάν χρειαστεί μέσω εταιρικών σχέσεων δημόσιου-ιδιωτικού τομέα.

Δεύτερο: προτείνουμε νέες πρωτοβουλίες για την απελευθέρωση του δυναμικού των επιχειρήσεων, ιδίως των μικρομεσαίων, δίνοντάς τους καλύτερες ευκαιρίες να συσταθούν και να αναπτυχθούν. Μέχρι το 2007 τα κράτη μέλη θα πρέπει να δημιουργήσουν 'μια ενιαία υπηρεσία' (one-stop-shop) για τη διευκόλυνση των μελλοντικών επιχειρηματιών.

Τρίτο: Προτείνουμε να συνεργαστούν τα Κράτη Μέλη ώστε να βρουν λύσεις για έναν αποτελεσματικότερο, ασφαλέστερο και περισσότερο βιώσιμο ενεργειακό τομέα.

Και, *τέταρτο,* προτείνουμε να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της γήρανσης του πληθυσμού και να καταπολεμηθεί η απώλεια των ταλέντων και της παραγωγικότητας που προκαλείται από τους φραγμούς οι οποίοι εμποδίζουν τους ανθρώπους που επιθυμούν να εργαστούν από του να το πράξουν. Πιο αξιόπιστα και αποτελεσματικά συστήματα δια βίου μάθησης πρέπει να βοηθούν τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν τις γρήγορες αλλαγές, τα προβλήματα διακοπής της απασχόλησης και τη μετάβαση σε νέες θέσεις απασχόλησης.

Όπως μπορείτε να αντιληφθείτε, οι τέσσερις αυτές δράσεις αφορούν την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στην Ευρώπη ως το μεγαλύτερο κεφάλαιό της.

Έχουμε αποτελέσματα;

Μολονότι οι στόχοι και οι προτεραιότητες είναι σαφείς, το δυσκολότερο ερώτημα σήμερα είναι: παράγει η Ευρώπη αποτελέσματα;

Υπάρχουν ορισμένα θετικά στοιχεία. Ειδικότερα, οι δημόσιες επενδύσεις για την εκπαίδευση και την κατάρτιση ως ποσοστό του ΑΕΠ έχουν αυξηθεί μόλις από το 4,9% το 2000 σε 5,2% του ΑΕΠ το 2003. Ωστόσο το ποσοστό αυτό διαφέρει σημαντικά μεταξύ των επιμέρους χωρών.

Εν τούτοις, η ΕΕ εξακολουθεί να παρουσιάζει αρκετά μειωμένο επίπεδο επενδύσεων στον ιδιωτικό τομέα, ειδικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση και την εκπαίδευση των ενηλίκων. Η Ευρώπη σαφώς υστερεί εν προκειμένω έναντι των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας. Και παρά την κάποια αύξηση, η συμμετοχή στη δια βίου ή μάθηση παραμένει σε μεγάλο βαθμό άνιση μεταξύ των κρατών μελών, των επιχειρήσεων και των εργαζομένων. Τα ποσοστά συμμετοχής είναι πολύ χαμηλά σε πολλά κράτη μέλη, ιδίως στη Τσεχία, την Ελλάδα, την Ιταλία, τη Λιθουανία, τη Μάλτα, την Πορτογαλία και τη Σλοβακία. Η συμμετοχή ποικίλλει ευρέως κατά ηλικία και επίπεδο εκπαίδευσης και εκείνοι που τη χρειάζονται περισσότερο έχουν λιγότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν στην κατάρτιση.

Η επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό στην ουσία σημαίνει αύξηση της ποσότητας και της ποιότητας των δεξιοτήτων των ατόμων καθώς και βελτίωση της ικανότητας τους να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές. Σημαίνει, ακόμα, να γίνουν οι επιχειρήσεις ανταγωνιστικότερες, καινοτόμες, δυναμικές και παραγωγικές. Η βελτίωση της ποιότητας του εργατικού δυναμικού μας είναι ενδεχομένως η σημαντικότερη πρόκληση που αντιμετωπίζουμε. Για το λόγο αυτό, οι δράσεις που περιλαμβάνονται στην Ετήσια Έκθεση Προόδου της Επιτροπής για τη Στρατηγική της Λισσαβόνας είναι τόσο σημαντικές και τόσο σχετικές. Τα κράτη μέλη πρέπει να τηρήσουν τις δεσμεύσεις τους σχετικά με την κατάρτιση ολοκληρωμένων στρατηγικών δια βίου μάθησης μέχρι το τέλος του 2006.

III. Επενδύσεις σε ανθρώπινο δυναμικό σε περιφέρειες που υστερούν και τα διαρθρωτικά ταμεία

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να δούμε και την περιφερειακή διάσταση του ανθρώπινου δυναμικού. Η πρόκληση αυτή είναι ακόμη σημαντικότερη στις λιγότερο ανταγωνιστικές, στις λιγότερο αναπτυγμένες περιφέρειες. Οι περιφέρειες που υστερούν χαρακτηρίζονται γενικά από χαμηλά επίπεδα παραγωγικότητας, σχετικά χαμηλά επίπεδα απασχόλησης και ποσοστά συμμετοχής και αναντιστοιχίες στην αγορά εργασίας λόγω των χαμηλών επιπέδων δεξιοτήτων και βαθμού εκπαίδευσης.

Σε ευθυγράμμιση με τη Στρατηγική για Ανάπτυξη και Απασχόληση, τα Διαρθρωτικά Ταμεία πρέπει, συνεπώς, να παρέχουν ισόρροπη στήριξη στους βασικούς παράγοντες που ωθούν την οικονομική ανάπτυξη σε μια κοινωνία βασιζόμενη στη γνώση - υλικό, παραγωγικό και ανθρώπινο κεφάλαιο - ανάλογα με την κλίμακα των προβλημάτων σε κάθε περιφέρεια. Μολονότι η υλική υποδομή πρέπει να εξακολουθήσει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, θα πρέπει να δίδεται συνεχώς και μεγαλύτερη έμφαση στις επενδύσεις σε ανθρώπινο δυναμικό. Σ'αυτό ισχυρή στήριξη προσφέρει το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.

Πράγματι, το ΕΚΤ είναι το κύριο χρηματοδοτικό μέσο μέσα από το οποίο η ΕΕ μετουσιώνει τη Στρατηγική για την Απασχόληση σε δράση και έχει μακρά παράδοση επενδύσεων στις δεξιότητες των πολιτών της Ευρώπης. Επενδύει στον τομέα αυτό σε σημαντική κλίμακα - παρέχοντας περίπου 65 δισ. ευρώ για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ατόμων και του δυναμικού τους για εργασία στην περίοδο 2000-2006. Και είναι σημαντικό να αξιοποιούμε την αυξανόμενη μαρτυρία υπέρ της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό κατά το σχεδιασμό της οικονομικής πολιτικής και της πολιτικής για την κοινωνική συνοχή.

Πώς μπορούν τα κράτη μέλη να αξιοποιήσουν τα Διαρθρωτικά Ταμεία;

Η δια βίου μάθηση αποτελεί επιλογή με υψηλή προτεραιότητα στη νέα προγραμματική περίοδο για τα Διαρθρωτικά Ταμεία. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του στόχου σύγκλισης το ΕΚΤ προάγει την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, με επίκεντρο την υλοποίηση μεταρρυθμίσεων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο πλαίσιο του στόχου για την περιφερειακή ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση, προάγει τη δια βίου μάθηση ως μέρος ενός πακέτου για την αύξηση της προσαρμοστικότητας των εργαζομένων και τη στήριξη των επιχειρήσεων και των επιχειρηματιών. Και στους δύο στόχους δίνεται μεγάλη έμφαση στη βελτίωση της πρόσβασης στην κατάρτιση για τα άτομα με προσόντα χαμηλού επιπέδου και για τους εργαζόμενους μεγαλύτερης ηλικίας· στην ανάπτυξη προσόντων και ικανοτήτων και στη διάδοση της κοινωνίας της πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και της ηλεκτρονικής μάθησης.

Ένας από τους κύριους στόχους του ΕΚΤ είναι η ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής. Η δημιουργία περισσότερων και καλύτερων θέσεων εργασίας είναι αυτό που χρειάζεται για την επίτευξη του στόχου αυτού. Το ΕΚΤ υποστηρίζει τις πολιτικές των κρατών μελών στοχεύοντας στην επίτευξη πλήρους απασχόλησης και υψηλότερης ποιότητας και παραγωγικότητας στην εργασία. Βοηθά στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης μειονεκτούντων ατόμων στην απασχόληση και της μείωσης των εθνικών, περιφερειακών και τοπικών ανισοτήτων όσον αφορά την απασχόληση.

Θα ήθελα να υπογραμμίσω το ρόλο των Διαρθρωτικών Ταμείων κατά την περίοδο 2007-2013. Ήδη, όλα τα κράτη μέλη, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, αναπτύσσουν τώρα νέες στρατηγικές (το λεγόμενο εθνικό στρατηγικό πλαίσιο αναφοράς) για τη νέα προγραμματική περίοδο θέτοντας εθνικές και περιφερειακές προτεραιότητες με βάση τα αποτελέσματα μιας εμπεριστατωμένης κοινωνικο-οικονομικής ανάλυσης.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί εδώ ότι τα κράτη μέλη θα είναι υπεύθυνα για την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων. Η Επιτροπή ενεργεί ως «διευκολυντής».

Προκειμένου να αξιοποιηθεί πλήρως η συμβολή του ΕΚΤ για την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων, είναι σημαντική η αποτελεσματική εφαρμογή και παρακολούθηση των προγραμμάτων. Η πρόκληση για το ΕΚΤ είναι πράγματι η επίτευξη αποτελεσμάτων. Οι δεσμεύσεις πρέπει να ακολουθούνται από έμπρακτες δράσεις και οι μηχανισμοί παρακολούθησης πρέπει να προβλέπουν διορθωτικές δράσεις, όταν απαιτείται.

IV. Τελικές παρατηρήσεις

Οι γνώσεις, οι ικανότητες και τα προσόντα των ατόμων είναι σημαντικά για την επίτευξη των στόχων της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση. Η δια βίου μάθηση βρίσκεται στο επίκεντρο αυτής της Στρατηγικής και αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της ευελιξίας σε συνδυασμό με την ασφάλεια. Η αναθεώρηση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας και η νέα γενιά των Διαρθρωτικών Ταμείων και του Ταμείου Συνοχής σηματοδοτούν μια νέα αφετηρία για την Ένωση.

Παρέχουν ένα σαφές πλαίσιο και χρήσιμα εργαλεία δράσης. Αλλά η επιτυχία θα εξαρτηθεί από την εξασφάλιση μιας ευρείας σύμπραξης για τη στήριξη των περιφερειών και την εξασφάλιση ότι οι ενδιαφερόμενοι θα κάνουν κτήμα τους τη Στρατηγική αυτή.

Εναπόκειται τώρα στα κράτη μέλη να υλοποιήσουν τις δεσμεύσεις τους και εν προκειμένω να κάνουν την καλύτερη δυνατή χρήση των ταμείων αυτών και να θέσουν τα θεμέλια για μεγαλύτερη οικονομική ανάπτυξη και περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας σε ολόκληρη την ΕΕ.

Από την πλευρά της, η Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Ισότητας των Ευκαιριών συνεργάζεται στενά με τις αρχές των Κρατών Μελών, συμπεριλαμβανομένων και των ελληνικών αρχών. Οι βασικές προκλήσεις έχουν ήδη προσδιοριστεί. Η αντιμετώπισή τους, η συγκέντρωση πόρων για την εξασφάλιση πραγματικών αποτελεσμάτων θα βοηθήσει στην πρόωθηση της ανάπτυξης και της συνεχούς ευημερίας στην Ελλάδα.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να υπογραμμίσω ότι προκειμένου να εξασφαλιστούν περισσότερες και καλύτερης ποιότητας επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό σε ολόκληρη την ΕΕ, το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και τα άλλα εθνικά προγράμματα δεν μπορούν να λειτουργούν μεμονωμένα. Χρειάζεται να υποστηρίζουν και να συνεργάζονται τόσο με τις επιχειρήσεις όσο και με τους εργαζομένους, συνδυάζοντας τις δημόσιες και ιδιωτικές επενδύσεις προκειμένου να μεγιστοποιηθεί το τεράστιο απόθεμα του ευρωπαϊκού εργατικού δυναμικού.

Ευχαριστώ για την προσοχή σας.

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ Α΄

**ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ:
ΑΡΧΕΣ – ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ –
ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ –
ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

ΣΑΒΒΑΤΟ 1 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Διά Βίου Μάθηση και δράσεις του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου στην Ελλάδα

Sven Kjellstrom

Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης,
Κοινωνικών Θεμάτων και Ίσων Ευκαιριών

1. Introduction

Kalimera se olous sas (Good morning to all of you)

Efcharisto therma gia tin prosklissi (Thank you very much for the invitation)

I am glad to be here with you today to present the European Commission's point of view with regard to the role of ESF in the context of LLL in Greece. I hope my presentation will generate some questions, easy or difficult, for the discussion session later this morning.

2. What is LLL all about, and why is it so important?

At the outset, it might be worthwhile to step back for a moment and look at what LLL is actually about. Broadly, LLL is about acquiring skills and knowledge throughout the life cycle: from the very young to the very old. Knowledge and skills are virtues in their own right, and one need not remind a Greek audience of that! But in today's rapidly changing world, knowledge and skills are crucial to stay competitive in a globalising economy. Just standing still means falling behind.

A steadily expanding knowledge base is crucial in creating a knowledge society. Such a Knowledge base is also crucial in developing all human resources, throughout a country, and thereby building social cohesion, and preventing regions from lagging behind.

The issues of LLL, and the creation of a knowledge society that constantly renews itself, are at the frontline of the EU strategy to boost growth and create more jobs: the so-called Lisbon strategy. More broadly, development of human resources constitutes one of the main elements of the "Lisbon strategy". It has perhaps been said too often, but it is still true that Europe's greatest resource is its people.

The timing of this conference is well chosen. Not only because Spring is a delightful season in Greece, but more importantly, because we in the European Commission, together with the Greek authorities, are just now starting the preparation of the programming of Structural Funds support for 2007-2013.

All in all, Greece will receive some €18 billion from the Structural Funds in 2007-2013: a lot of money. This calls for thorough preparation, and wise choices, in the allocation of funds between competing objectives. To this end, we will have several months of intense, and I hope constructive discussion with the Greek authorities.

A strategic approach toward the programming of the use of ESF resources is not only a requirement at the level of the EU. It is absolutely a must for complex issues like LLL. Ad hocery and patch work will not do. I really hope that this conference will help you, will help us, in deciding what to do with Structural Funds during the next seven years, in order to produce concrete results for all groups in Greek society. A key objective should be to bring Greek living standards, and incomes, closer to the average of the EU: what we call convergence in our Brussels jargon.

3. Progress to date and current use of ESF in Greece

Greece is a major recipient of Structural Funds, including the ESF. But Greece also participates in a range of EU policy processes, like the European Employment Strategy. This combination of ESF money and policy processes has, hardly surprisingly, created debate on how to reform the education and training systems. This debate, and the combination of money with policy, has helped accelerate reforms, especially in the adult education and training sector. Using Structural Funds to promote both the design, and implementation of economic and social reform can be seen across all Member States, although to different degrees.

In the current programming period (2000-2006), Greece is receiving nearly €23 billion from the Structural Funds. Of this, €4.8 billion (21%) comes from the ESF. Of the ESF money, €1.5 billion (31%) is in support of LLL. Among the areas of ESF support, the so-called policy fields, LLL is by far the most important. The second most important policy field (23%) deals with "prevention and fight against adult and youth unemployment". So, you can see that LLL is at the top of the Structural Funds policy agenda in Greece.

I should mention that this is not an imposition by the European Commission sitting in distant Brussels. Quite the contrary, this is an allocation, a policy priority, agreed with the Greek authorities in a spirit of partnership. And I can assure you that Greek negotiators know what they want!

ESF support for LLL has enabled Greece to make great progress towards developing a comprehensive strategy for LLL. There is progress to show, both regarding the overall framework, and with respect to the specific measures undertaken. But, and with the European Commission there is often a but: there are some challenges still to be overcome, and where further efforts are required:

In particular, the overall coherence of the LLL strategy has still to be improved (the pieces of the puzzle have to fit better together):

a) for instance, efforts are still needed to coordinate the systems of initial and ongoing vocational education and training, and to link these with actual employment opportunities, present and future (the so-called "esseeeka" Law),
b) a new Law has been adopted recently (by autumn 2005) to establish third level LLL institutes, and an overall LLL education and training framework. We are back to the issue of how the various components of LLL fit together into a coherent, tight strategy.

These Laws need to be, effectively implemented, and without further delays. It is, frankly, disappointing that the so-called esseeeka Law that was adopted back in 2003, has still not become effective. Furthermore, the coordination of all the various LLL activities has to be maintained, because responsibility for the different LLL components is divided between ministries. This is no criticism, just a plea for effective coordination.

But one should not only point to shortcomings, there are also positive developments to recognise in the area of LLL. The adoption of a Memorandum of Cooperation, signed by the Ministers of Education and Employment, one year ago, is a step in the right direction. So is the creation of a common working group between the Ministries in this context.

Now, let's take a look at major ongoing LLL activities with support from the ESF. There is actually much activity going on in different domains, including:

- i) initial education activities, through the institutes of vocational training (IEKs in Greek); 80.000 students are involved here
- ii) continuous training through the centres of vocational training (KEKs); 100.000 employees are benefiting from this training
- iii) what is called second-chance schools; 500 adults are enrolled in these schools
- iv) the establishment of the "Hellenic Open University"; with around 10.000 students
- v) "counselling/orientation services" to pupils and students, which involves around 270.000 pupils and students (quite a respectable number)
- vi) "training for teachers regarding Information and Communication Technology (ICT) skills", benefiting around 75.000 teachers, again a very respectable number, and with a downstream impact on a much larger number of students.
- vii) "coaching programmes supporting underperforming secondary and technical college students", involving around 250.000 students

As can be seen from these examples, ESF-supported LLL activities in Greece cover a lot. Many people are benefiting, and not just students. So, we are not just talking about lofty policy priorities. We are actually talking about policy combined with large amounts of ESF money, befitting many people.

This is EU policy and money as it should be: yielding tangible benefits for large numbers of citizens ... and within a coherent strategic framework, linking Greek challenges to EU policies and objectives. In Brussels, we call this EU value added.

In conclusion, and despite these quite respectable achievements in Greece, there is still some way to go before we can speak of having a well developed LLL culture, with wide public acceptance and participation. Rest assured, this is not unique to Greece.

Changing mindsets does take time. Besides, the appetite for LLL can not be imposed on people, it has to come from inside the people themselves. This is a big challenge: how to convince people that LLL is in their own interest: that LLL is not a threat, but an opportunity, that LLL can even be fun, at all ages, especially with modern ICT. In Greece, in terms of LLL, we can still see some major deficiencies in the work place, because the working population, and mainly SMEs employees, and employers, are participating only to a modest extent in training courses. And Greece has a lot of family-run SMEs.

LLL is a very important means of increasing the productivity of labor supply. But labor demand has also to increase for more highly and productive employees. No sense in training people for unemployment, or full blown emigration. That would be cynical and inhuman. And wasteful.

To increase labour demand for high quality employees requires, however, innovation in new technologies and products. In our highly competitive and globalising economy, a steady flow of innovation is needed to remain competitive and to create high productivity jobs.

We should recognise that innovation does not happen by itself. Innovation depends to a large extent on spending on research and development. But here we have an Achilles heel of the Greek economy: spending on R&D in Greece, equal to 0,6% of GDP in 2004, is less than a third of the EU-25 average at 1,9% of GDP. To make things worse, the percentage share in Greece declined slightly between 1999 and 2004. Boosting R&D spending in Greece should be an urgent priority, and a necessary complement to LLL activities.

4. The future of ESF financing - challenges regarding LLL policies

The relaunched Lisbon Strategy of 2005 is underpinned by 24 so-called Integrated Guidelines. These guidelines deal with macro-economic, micro-economic and employment issues, including social inclusion. Guidelines 23 and 24 stipulate that Member States should promote LLL in a coherent way. As already mentioned, a consistent strategic approach is important.

In Greece, the overall situation is, unfortunately, still unsatisfactory in terms of results regarding two main Lisbon issues:

- i) adults' education, because only 3.9% of adults in Greece participated in education or training courses in 2004. This compares with an average of around 10% for EU25. Besides, the EU target for 2010 is 12.5%. As you can see, here Greece has a long way to go.
- ii) adaptability, mainly of SMEs employees, is an area where there is much room for improvement. The share of employees participating in Continuous Vocational Training is 15% for Greece. The EU25 average is around 40%. For the best performers, like the Nordic countries, the share is above 50%. These numbers speak for themselves.

For the upcoming 2007-2013 programming period, the Structural Funds should be more closely linked to the implementation of the Lisbon Strategy, and to the attainment of the goals defined under that strategy.

And as EC President Barroso has recently said: "It is time for action". By implication, this means enough talk, now let's get on with it ... of building a competitive, knowledge-based European economy, with growth and job creation.

Therefore,

while benefiting from the work already done on systems to improve the quality of education and training, ESF actions, in the upcoming 2007-2013 programming period, should be closer to the final recipients, closer to the workplace thus increasing efficiency and producing better results.

This means a more 'punchy' packaging of strategy-policy-money-results, through better delivery of EU policy reform. We have to show that our continent is capable of reform, and thereby of seizing the opportunities offered by globalisation, while addressing the transition costs.

To do so, a set of preparatory actions have, quite concretely, to be undertaken:

- i) successfully tackling the following "pending issues" is a precondition for success:
 - a) Activation of the "national system of linking vocational education and training with employment"
 - b) Implementation of the action plan for the "Single Certification System of Initial and Continuous Vocational Training". This involves addressing issues such as "jobs profiles definition", "alternative pathways to employment proposals", "skills recognition" etc
- ii) seek improvement in the delivery of LLL policies, or LLL governance, by:

- a) Better involvement of various stakeholders (enterprises, universities, local actors etc) in order to improve the labour market relevance of the designed training actions; make sure people are trained for the jobs of tomorrow, and not for the jobs of yesterday.
 - b) Greatly increasing the awareness of the working population (self-employed, employers and employees) of LLL opportunities. This means influencing mindsets, and encouraging people to see LLL as a natural part of their progression through life.
 - c) Setting concrete targets for the short-term, the medium-term and the long-term (for instance, reach a double digit percentage for adults' participation by 2010).
- iii) reviewing issues which were not successfully addressed in the past, such as:
- a) Establishment, in partnership with the private sector (chambers of commerce etc), of a suitable system to promote LLL in the workplace, for SMEs employers, and employees. This is particularly important, because SMEs are the back bone of the Greek economy.
 - b) Incentives are needed to promote life-long learning, and increase participation in training, in particular for the low-skilled and for immigrants (actually for all types of disadvantaged groups).
 - c) Another important issue to be addressed is the one of the validation of skills acquired outside the formal system. This is a difficult issue, and not only for Greece.

In conclusion,

Here is a clear challenge, for Greece, and for the European Commission, jointly:

How can the ESF strengthen LLL opportunities in Greece,

and have a big impact on the LLL participation rate,

as well as on adaptability of workers, mainly of SMEs,

thereby giving a big impetus towards the EU Lisbon goal of "Growth and Jobs".

This is a big challenge. It puts a lot of responsibility on the shoulders of all parties involved in LLL in Greece.

Sas efcharisto poly gia tin akroassi (Thanks to be hearing me)

Kali sinechia stis ergasies sas (Good continuation in your work)

Kai kalo Pasxa! (and Happy Easter)

Προσεγγίζοντας τις προκλήσεις της Διά Βίου Μάθησης (Επιτεύγματα, Προβλήματα και Προσδοκίες)

Milka Atanasova

European Association For Education of Adults (E.A.E.A.)

EAEA- Mission Statement

- EAEA (European Association for the Education of Adults) is a European NGO
- More than 115 organizations are members of EAEA
- They are from 40 countries- all work in the fields of adult learning
- 54 year fruitful dialogue with European associations and stakeholders

Main Roles of EAEA

- Policy advocacy for lifelong learning at a European level
- Provision information and services for all members
- Development of practice through projects, publications and training
- International co-operation

In General

- EAEA promotes adult learning and the widening of access and participation in formal and non-formal adult education for all
- EAEA promotes the social inclusion aspects of the Lisbon Strategy;
- EAEA promotes social change

Key priorities 2006-2008

- Influencing public policy
- Information and communication strategy
- Development of learning activities through projects and services
- Organizational development

Influencing public policy

- Monitoring and evaluating the work program 'Education and Training 2010'
- Active participation in development and realization of the Integrated LLL Program
- Focus on social development, balance between public tasks and private business

International co-operation

- Widening contacts
- LLL Consultations
- Conferences
- Sharing costs for LLL

Information and Communication

For what about it is?

- Improvement of knowledge sharing
- Dissemination activities
- Stimulating innovation

Organizational development

What does it means?

- Further professionalization of the association
- Stabilising relationships between the offices
- Stabilising financial basis

EAEA' s Vision for LLL and LWL

- The EAEA uses the concept "lifelong learning" in the sense of "life-wide learning"- learning takes place in a variety of different environments
- The EAEA believes that if everyone is to participate in lifelong learning, then the structures of entitlement and opportunity need to be developed by Governments together with NGOs

In the future we must create a lifelong learning system:

- To meet the needs of society, working life and individuals
- To give chance to people to develop not only specific skills, but general knowledge, social competences and learning skills

Lifelong and Life -wide Learning- a right

- To meet the challenges of change in the 21st century
- To combat social exclusion
- To contribute to, and benefit from, economic development and democratic participation

EAEA supports the rights to LLL

- EAEA works with a wide range of governmental, non-governmental and transnational bodies to achieve

- recognition and implementation of this fundamental right
- EAEA emphasizes the important role that NGOs can play in enabling people to gain access to relevant learning opportunities and to recognize the value of informal as well as formal learning

The Holistic Approach

- A strategy for LLL must have a holistic approach.
- LLL must not be restricted to a mere instrument to raise the competence of the workforce and stimulate economic growth.
- LLL is just as important to create active citizenship, to develop an integrated Europe - new democracies.

Consequences of a Holistic Approach

- In LLL, real competence is valued as well as formal qualifications.
- Adult learners are a very heterogeneous group - their needs should be met individually
- The individual must be able to experience work and periods of education and other forms of learning
- The right of LLL must be included in the Charter of Fundamental Rights and the aim should be to create an inclusive educational culture for all
- In the future, all forms of education and learning should be considered in terms of financing, recognition and participation

LLL- next subjects for discussion

- Young people's qualifications and competences
- The status of low-skilled workers- 80 million low-skilled persons belong to the so called "disadvantaged groups"
- European Qualification Framework for Lifelong Learning- the EAEA welcomes the European Commission's initiative- it will support the development and improvement of education and training systems
- Adult Education trends and issues in Europe – a tender to serve as one of the fundamental papers for the planned "Communication on Adult Learning"

Tasks for today and tomorrow

- Social dimension of globalization
- Examples of good practice in the implementation of the Lisbon Strategy, in particular for adults
- Gender equality
- Eradication of poverty
- Building cohesion in an Ageing Europe
- International cooperation of EAEA and its members with Out-of-Europe

Why should we continue to speak and write about LLL?

- There are so many changes in our policy, attitudes and values
- We are much more sensitive about our human rights and needs
- We have to support the development of our nations - this is our mission

Instead of any conclusion:

"Future belongs to the people who believe in their own dreams!"

Next events of EAEA

WELCOME!

- General Assembly and thematic conference in Aviles, Spain 16 – 19 November-2006
- GRUNDTVIG Award: "Poverty reduction through learning" – just apply! www.eaea.org

And other information about next events:

- The German Folk High School Day - 4-5 May in Berlin, 2006
- The International conference of the Educating Cities Association, 14-16, September in Lyon, France
- European Language Day 26 September, 2006
- The European conference in Helsinki where the Commission will present (3-4 October, 2006, Helsinki, Finland)

AND!!!

3 training seminars:

- Transnational Project Management, Grundtvig 3 seminar, 11-14 May, 2006 in Oeiras, Portugal
- Citizenship education; 29 June - 2 July, 2006 in Belfast, Northern Ireland and 2-5 November, 2006 in Florence, Italy

Both in the process of being registered as Grundtvig 3 seminars.

Thank you for your attention!

Οι κατευθύνσεις στη Διά Βίου Μάθηση – Η Ελληνική Εμπειρία

Prof. Mary Kalantzis

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου RMIT, Μελβούρνη, Αυστραλία

Role of Education?

*“When planning for a year,
plant corn.*

*When planning for a
decade, plant trees.*

*When planning for life,
train and educate people”*

**Chinese proverb:
Guanzi c. 645BC**

*“Education is the first
defence of the nation.”*

*“... public institution can alone
supply those sciences which,
...contribute to the improvement of
the country, and some of them to its
preservation.”*

**Thomas Jefferson
3rd US Pres (1806)**

Citizen, Learner, Worker - What is New?

| | Recent Pasts | Near Futures | |
|-----------------|---|---|--|
| Workers | <ul style="list-style-type: none"> • Hierarchical • Capital goods • Basic Skills | <ul style="list-style-type: none"> • Value in 'intangibles' • Knowledge economy • New inequality | Competence (Knowledge, Skills, Sensibilities) Complexity Multiplicity Application Negotiation Systems Advocacy Mediation Communication Navigation Discernment Cooperation Ambiguity |
| Citizens | <ul style="list-style-type: none"> • Authority • Welfare • Uniformity | <ul style="list-style-type: none"> • Neoliberalism • Globalism • Self-governing | |
| Persons | <ul style="list-style-type: none"> • Compliant • Assimilation • Homogeneity | <ul style="list-style-type: none"> • New agency • Deep diversity • Diasporic | |

How has the European Union contributed to the idea of 'Lifelong Learning'?

Europe's future depends on the extent to which its citizens can face the economic and social challenges.

A "European area of lifelong learning" will empower citizens to move freely between learning settings, jobs, regions and countries in pursuit of learning.

Hence "lifelong learning" focuses both on apprenticeship from pre-school education to close to retirement, and covers all forms of education (formal, informal or non-formal).'

Communication from the European Commission of 21 November 2001

"Education & Training 2010" – The Success of The Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms.'

'...the reforms undertaken are not up to the challenges and their current pace will not enable the Union to attain the objectives set.

A wake-up call is essential if there is still to be a chance of making the Lisbon strategy a success.'

Communication from the European Commission of 2003

What is new about 'learning' in the idea of 'Lifelong Learning'?

'Learning opportunities should be available to all citizens on an ongoing basis.

In practice this should mean that citizens each have individual learning pathways, suitable to their needs and interests at all stages of their lives.

The content of learning, the way learning is accessed, and where it takes place may vary depending on the learner and their learning requirements.'

EUCommission EUROPA 2.10 2003

2005, 'Towards A European Qualifications Framework For Lifelong Learning'

Expectation that all member nations develop a single qualifications framework (NQF) that aligns with posed European Qualifications Framework (EQF)

Communication from the European Commission, Brussels 8.7.2005

There are different qualification systems depending on national educational planning. However, the most advanced systems (Australia, UK, South Africa & New Zealand) include:

- ◆ All the different educational sectors, including VET
- ◆ Flexible training pathways
- ◆ Articulation and credit transfer
- ◆ Recognition of prior learning (either via assessment agencies-fee for service or via a national training authority)
- ◆ A national competency framework
- ◆ Levels of attainment and,
- ◆ Curriculum standards/indicators

Interpreting the Lifelong Learning Agenda in Greece

Report prepared for the Greek General Secretariat for Adult Education, Oct 2005

Consider

National Qualifications System

Competence Framework

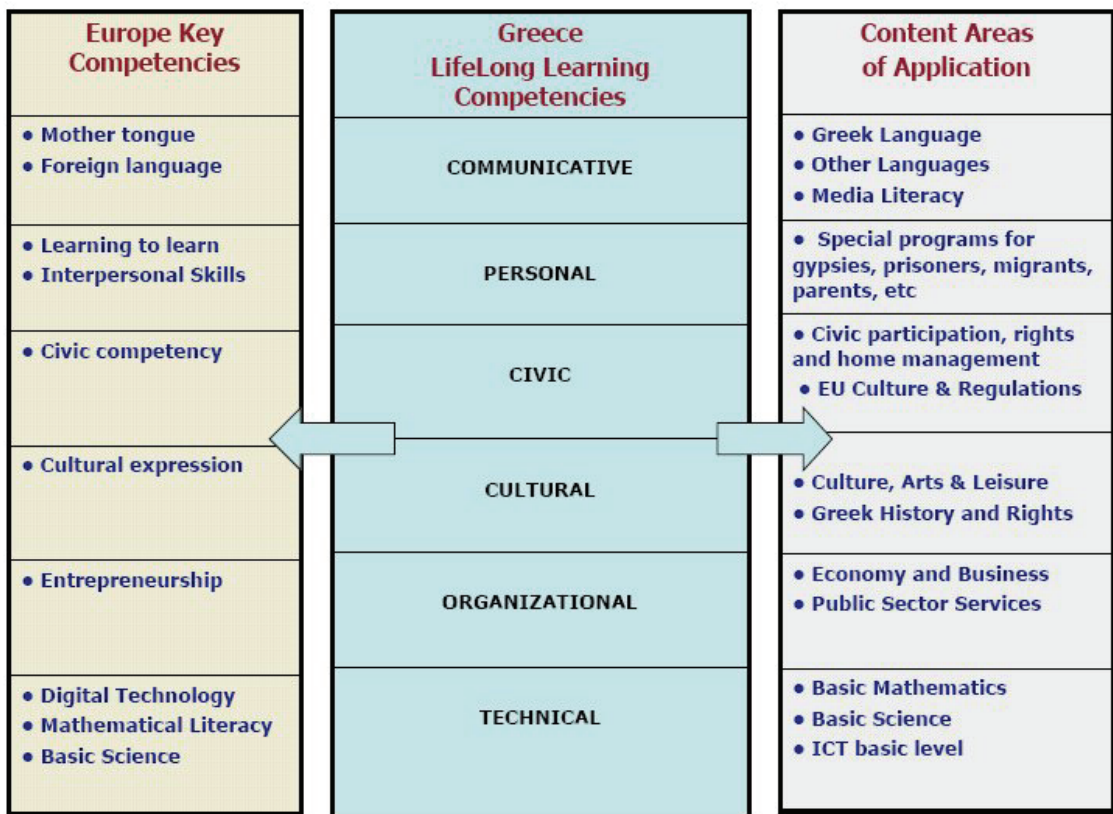
Recommendations

1. Coordination
2. Designs for Learning
3. Recognition and Certification
4. Professional Learning/Education

Coordination: Existing Qualifications System

| SCHOOL SECTOR | GENERAL (ADULT) EDUCATION AND TRAINING | VOCATIONAL EDUCATION & TRAINING | HIGHER EDUCATION | UNESCO INTERNATIONAL STANDARDS CLASSIFICATION |
|-----------------------------------|---|-----------------------------------|---------------------------|---|
| | | | Doctoral & Masters Degree | Isced 6 |
| | | | Batchelor Degree | Isced 5 |
| | | Technical Diploma | Diploma | Isced 4 |
| Upper secondary Lyceum AB& C | Supplementary Diploma | Technical & Vocational-Cycle A& B | | Isced 3 |
| | Lifelong Learning Certificate (250 hrs) | | | |
| | Training Certificate (75 hrs) | | | |
| | Statement of Attainment | | | |
| Prior Learning Recognition | | | | |

Proposed Competence Framework

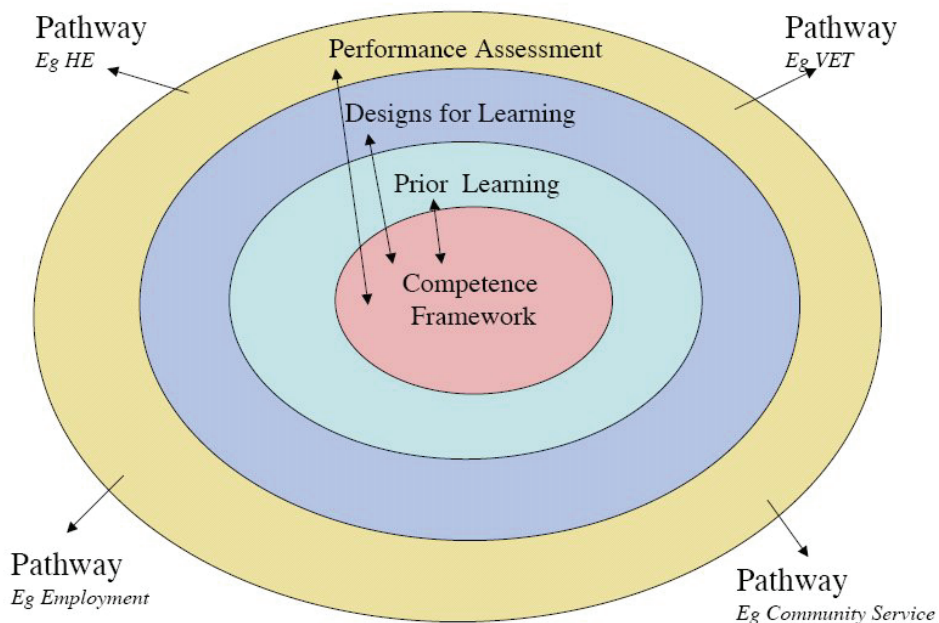


Competence = Application of

Knowledge (facts & theories)
 Skills (performance capacities)
 Attitudes (sensibilities & stances)

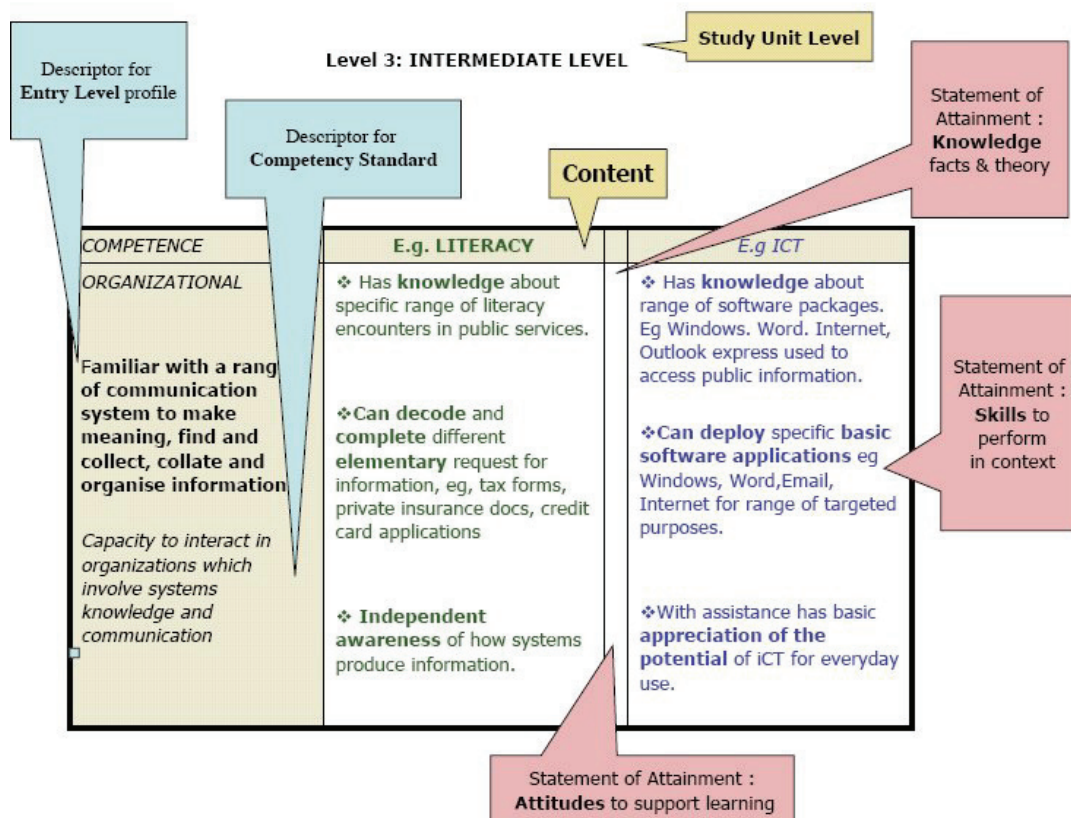
COMMUNICATIVE : competence to interact with wider community
PERSONAL: competence to learn, perform tasks and express identity
CIVIC : competence to interact in groups and negotiate well being
CULTURAL: competence to appreciate creative expression and history
ORGANIZATIONAL: competence to interact in organizations and be entrepreneurial
TECHNICAL: competence in mathematical & scientific cesses and use of ICTs

Integrated Competence Framework



Lifelong Learning Qualifications

| | |
|---|--|
| COMPETENCIES | CONTENT e.g. Language, History , Maths, Civics, Business, ICT etc |
| ORGANIZATIONAL CULTURAL TECHNICAL COMMUNICATIVE PERSONAL CIVIC | <p>Each competence standard is expressed in terms of the required,</p> <p style="text-align: center;">Knowledge Skill Attitude</p> <p>necessary to demonstrate that it has been attained.</p> |



Proposed Recognition of Prior Learning

Prior Learning Evidence Checklist

| | <i>Practical Demo of skill in interview</i> | <i>Reference</i> | <i>Relevant Documents of attainment or artifacts</i> | <i>Entry test set by teacher or course coordinator</i> | <i>Other</i> |
|---|---|------------------|--|--|--------------|
| ATTITUDE E.g. <ul style="list-style-type: none"> • Orientation to learning • Communication style • Orientation to making purposeful choices | | | | | |
| SKILLS E.g. <ul style="list-style-type: none"> • Prior management of learning, • Prior use of any meaning making modes • Prior learning outcomes | | | | | |
| KNOWLEDGE E.g. <ul style="list-style-type: none"> • Existing knowledge and expertise | | | | | |

Proposed 'Learning by Design' Framework

LEARNING FOCUS



Knowledge Domain: The subject or discipline area.

Scope of Learning: The competence goal & topic or theme.

Learning Level: The target level of the learners.

Prior Knowledge: What learners already know, or are expected to know in order to perform

KNOWLEDGE OBJECTIVES



Experiencing: known & new

Analysing: functionally & critically

Conceptualising: naming & theorising

Applying: appropriately & creatively

KNOWLEDGE OUTCOMES



LEARNING PATHWAYS



Proposed Learning Evaluation and Assessment

Competence in Action

| KNOWLEDGE | SKILLS | ATTITUDES/SENSIBILITY |
|--|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencing 2. Conceptualising 3. Analysing 4. Applying | <ul style="list-style-type: none"> • Assisted performance • Independent performance • Assisting others. • Collaborative performance | <ul style="list-style-type: none"> • Elementary awareness of actions and stances. • Confidence in expression of stances and actions • High level of appreciation of a range of stances and actions - own & others • Creative and discerning understanding of a range of stances and actions - own & others |

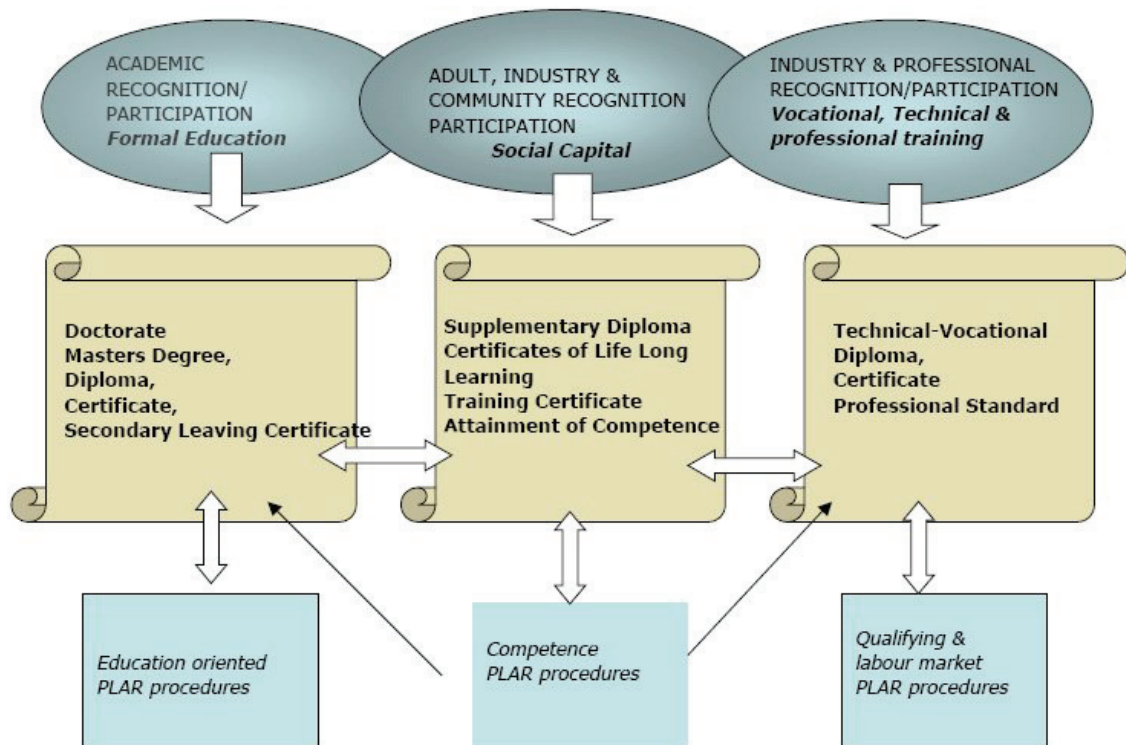
EXIT & PATHWAYS

Performance evaluation of **COMPETENCE** in terms of **Knowledge, Skills Attitudes**

Assessment Portfolio

- Class participation
- Projects
- Work placement
- Formal Test
- Attendance

Proposed Qualifications Integration: National System



Professional Learning/Education: Issues & Research

Critical issues that have arisen to date:

High demand and growing community expectations that fast exceeded infrastructure and capabilities

High level of Professional commitment but unease about principles of adult education, instructional design, new standardised assessment and credentialing system

Anxiety about implementing new administrative procedures - eg recording prior learning, establishing needs and placement

Tension between heritage ways of teaching & learning and lifelong philosophy+ some academic elitism and resistance

Confusion about staffing Procedures, funding & status of lifelong Learning

Growing expectation for more local planning, needs assessment ownership and community consultation

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ Β΄

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΣΑΒΒΑΤΟ 1 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Διά Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Ενηλίκων

Κωνσταντίνος Τσαμαδιάς
Επίκουρος Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου,
Γενικός Γραμματέας της Γ.Γ.Ε.Ε. του Υπ.Ε.Π.Θ.

Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι,

Το σύστημα της εκπαίδευσης των ενηλίκων αποτελεί βασικό υποσύστημα κάθε σύγχρονου πεδίου διά βίου μάθησης. Το σύστημα της εκπαίδευσης ενηλίκων διαχέει σε όλους τους πολίτες σύγχρονες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις.

Διαχέει ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο δύνανται να συσσωρεύουν οι πολίτες οι οποίοι συμμετέχουν στις λειτουργίες του. Άρα, σύμφωνα με τα όσα η επιστήμη υποστηρίζει, το σύστημα της εκπαίδευσης των ενηλίκων αποτελεί δυναμικό συντελεστή προώθησης της αειφόρου ανάπτυξης, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής.

Στην εισήγησή μου, θα παρουσιάσω συνοπτικά την κατάσταση και την προοπτική του συστήματος της εκπαίδευσης των ενηλίκων στην Ελλάδα.

Στη χώρα μας, η εκπαίδευση των ενηλίκων αποτελεί αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (Υπ.Ε.Π.Θ.). Το Υπ.Ε.Π.Θ., έχει αναθέσει αυτή την αποστολή στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.).

Κυρίες και κύριοι Σύνεδροι,

Η χώρα μας μέχρι πρόσφατα παρουσίαζε θεσμικά, δομικά, λειτουργικά και χρηματοδοτικά προβλήματα με συνέπεια από πλευράς επιδόσεων να είναι ουραγός μεταξύ των εταίρων της στην Ε.Ε.

Τα τελευταία χρόνια εργαζόμαστε με σχέδιο, αποφασιστικότητα, ταχύ ρυθμό και σεβασμό σε κάθε ευρώ των Ελλήνων και των άλλων Ευρωπαίων πολιτών.

Φέρνουμε συγκεκριμένα, μετρήσιμα αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα:

- ▶ Στο θεσμικό πεδίο, με το Ν. 3369/6-7-2005 «Περί συστηματοποίησης της διά βίου μάθησης», συμπληρώθηκε το βασικό θεσμικό πλαίσιο. Παραμένουν ακόμα ανοικτά θέματα προς νομοθετική ρύθμιση.
- ▶ Στο δομικό και λειτουργικό πεδίο, η συγκρότηση του συστήματος προχώρησε και προχωρεί με ταχύ ρυθμό.

Σήμερα στη χώρα έχουν συγκροτηθεί και λειτουργούν ως κρατικές, πλέον, οι εξής δομές παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης ενηλίκων:

Α. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Λειτουργούν 43 Σ.Δ.Ε. σε διάφορα σημεία της χώρας. Ιδρύουμε ακόμη 5, τα οποία θα λειτουργήσουν από τον προσεχή Σεπτέμβριο. Έτσι, από τη νέα εκπαιδευτική περίοδο 2006-2007 θα λειτουργούν 48 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Μέσω των Σ.Δ.Ε. προσφέρεται ένα διετές, καινοτόμο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, την διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Τα Σ.Δ.Ε. διαχέουν σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες, υπηρετώντας την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, τη βελτίωση της απασχολησιμότητας και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στο οικονομικό, κοινωνικό,

πολιτισμικό και πολιτικό γίνεσθαι, δηλαδή την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή.

Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 2 εκπαιδευτικά έτη και μετά την επιτυχή αποφοίτηση παρέχεται τίτλος ισότιμος με το Απολυτήριο Γυμνασίου.

Β. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.). Λειτουργούν 43 Κ.Ε.Ε. σε διάφορες περιοχές της χώρας. Να σημειωθεί, ότι έχουν ιδρυθεί και πρόκειται να λειτουργήσουν στο αμέσως προσεχές χρονικό διάστημα 13 ακόμη Κ.Ε.Ε.

Μέσω των Κ.Ε.Ε. προσφέρουμε στους πολίτες 85 εκπαιδευτικά προγράμματα διάρκειας μέχρι 250 ώρες. Σύμφωνα με το Ν. 3369/6-7-2005, οι απόφοιτοι των προγραμμάτων διάρκειας μέχρι 75 ώρες αποκτούν «Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης», ενώ οι απόφοιτοι των προγραμμάτων διάρκειας από 100 έως 250 ώρες αποκτούν «Πιστοποιητικό Διά Βίου Εκπαίδευσης».

Γ. Σχολές Γονέων (Σχ.Γ.). Λειτουργούν 54 Σχολές Γονέων καλύπτοντας όλους τους νομούς της χώρας.

Μέσω των Σχολών Γονέων προσφέρουμε στους πολίτες 2 επιμορφωτικά προγράμματα («Συμβουλευτική Γονέων» και «Σχέσεις Οικογένειας-Σχολείου»).

Δ. Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.). Λειτουργούν 54 Ν.Ε.Λ.Ε., τις οποίες ανασυγκροτούμε. Μέσω των Ν.Ε.Λ.Ε. προσφέρουμε στους πολίτες 55 επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας μέχρι 75 ώρες.

Ε. Το Κέντρο Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση (Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.). Το Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. είναι καινοτόμος θεσμός διά βίου μάθησης, ο οποίος συμπληρώνει το παραδοσιακό (διά ζώσης) μοντέλο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ενηλίκων της Γ.Γ.Ε.Ε. του Υπ.Ε.Π.Θ.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. απευθύνονται σε όλους τους ενήλικες πολίτες, ηλικίας 18 ετών και πάνω και η επιτυχής ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος οδηγεί στην απόκτηση «Πιστοποιητικού Διά Βίου Εκπαίδευσης».

Η λειτουργία του Κέντρου άρχισε το Μάρτιο του 2006 με τις εγγραφές των υποψήφιων εκπαιδευομένων.

ΣΤ. Το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.), εθνικής εμβέλειας.

Ακόμη σχεδιάζουμε για να συγκροτήσουμε:

Ζ. Το Κέντρο Μελετών Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων.

Η. Το Κέντρο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Θ. Το Δίκτυο Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων. Με δεδομένο ότι θεμελιώδες στοιχείο της λογικής-πρακτικής της διά βίου μάθησης είναι οι υπηρεσίες να παρέχονται κοντά στον τόπο κατοικίας ή στον τόπο εργασίας των πολιτών, συγκροτήσαμε το «Δίκτυο Διά Βίου Εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης Ενηλίκων», το οποίο καλύπτει όλη την επικράτεια.

Στο Δίκτυο μπορεί να ενταχθεί ο κάθε Δήμος και η κάθε Κοινότητα. Μέχρι σήμερα έχουν ενταχθεί 530 Δήμοι σε όλη τη χώρα. Η διαδικασία είναι ανοικτή και οι εντάξεις συνεχίζονται.

Επίσης, αυτή την περίοδο υλοποιούμε μία σειρά από αυτόνομα εκπαιδευτικά - επιμορφωτικά προγράμματα σε τομείς αιχμής.

Πιο συγκεκριμένα:

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα:

- «*Εκπαίδευση ενηλίκων για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες*» (ΗΡΩΝ), διάρκειας 50 ωρών. Με το πρόγραμμα αυτό θα εκπαιδευθούμε σε βασικές δεξιότητες πάνω στους Η/Υ περίπου 111.000 πολίτες.
- «*Εκπαίδευση αγροτών για την ανάληψη δράσεων στον δευτερογενή και τριτογενή τομέα της οικονομίας*» (ΗΣΙΟΔΟΣ)», διάρκειας 150 ωρών. Μέσω του προγράμματος αυτού θα εκπαιδευθούν πάνω από 8.000 πολίτες.
- «*Εκπαίδευση στη διαχείριση κινδύνων, κρίσεων και την αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών και καταστροφών-Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους*», που διέπεται από τη λογική του εθελοντισμού διάρκειας 110 ωρών.
- «*Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες*», διάρκειας 400 ωρών.
- «*Αγωγή Υγείας – Σεξουαλικώς Μεταδιδόμενα Νοσήματα-AIDS*» σε συνεργασία με το Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ.) του Υπουργείου Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης.
- «*Εκπαίδευση και συμβουλευτική υποστήριξη των οικογενειών των τσιγγάνων, μουσουλμάνων, παλιννοστούντων και μεταναστών*», διάρκειας 150 ωρών.

Συμμετέχουμε επίσης σε 7 ερευνητικά – πιλοτικά προγράμματα.

Όσον αφορά στη χρηματοδότηση, στις κτιριακές υποδομές και στους εξοπλισμούς έχω να σημειώσω εν συντομία τα εξής:

Η χρηματοδότηση των κτιριακών υποδομών, των εξοπλισμών και του εκπαιδευτικού έργου γίνεται με εθνικούς και κυρίως με κοινοτικούς πόρους.

Στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Κ.Π.Σ.) έχουν δεσμευθεί και απορροφώνται για το εκπαιδευτικό έργο € 82.122.564, ενώ για τη βελτίωση κτιριακών υποδομών € 11.395.280 και για εξοπλισμούς € 2.222.696.

Δημιουργήσαμε και δημιουργούμε 100άδες θέσεις εργασίας σε όλη τη χώρα.

Να σημειώσω, ακόμη, πως με ικανοποίηση διαπιστώνουμε ότι η στάση των πολιτών αλλάζει άρδην.

Οι πολίτες όλων των ηλικιών, όλων των κοινωνικοοικονομικών κατηγοριών και των εκπαιδευτικών επιπέδων έχουν αρχίσει να προστρέχουν για υπηρεσίες διά βίου μάθησης.

Ενδεικτικά αναφέρω ότι ενώ κατά την εκπαιδευτική περίοδο 2003-2004 εκπαιδεύτηκαν-επιμορφώθηκαν 36.513 πολίτες, κατά την περίοδο 2004-2005 ο αριθμός αυτός ανήλθε στους 66.738 πολίτες (ποσοστιαία αύξηση 82,8%).

Κατά την τρέχουσα εκπαιδευτική περίοδο 2005-2006, άντλησαν και αντλούν υπηρεσίες περίπου 190.000 πολίτες. Σχετικά με το προφίλ των εκπαιδευομένων έχω να αναφέρω τα εξής:

- Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων είναι γυναίκες (64%).
- Οι εκπαιδευόμενοι κατά ένα μεγάλο ποσοστό (42,9%) είναι ηλικίας 30-44 ετών (η πλέον παραγωγική περίοδος του ατόμου).
- Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης, επισημαίνεται ότι πάνω από το 75% είναι απόφοιτοι Λυκείου ή Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (38,7% και 39,4% αντίστοιχα).
- Ως προς την κατάσταση απασχόλησης, το 53,7% των εκπαιδευομένων είναι εργαζόμενοι.

Σημειώνω, επίσης, την συστηματική παρέμβασή μας στις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες.

Τα αποτελέσματα όσον αφορά στους συμπολίτες μας τσιγγάνους, παλιννοστούντες, μουσουλμάνους, μετανάστες και τους κρατούμενους στις φυλακές είναι πάρα πολύ καλά.

Συμπερασματικά, η χώρα από πλευράς επιδόσεων ξεφεύγει από την τελευταία θέση μεταξύ των εταίρων της στην Ε.Ε.

Κινείται δε προς τον επόμενο στόχο, που είναι να πιάσει μέχρι το 2008 το μέσο επίπεδο των επιδόσεων των χωρών της Ε.Ε. και μέχρι το 2010 να προσεγγίσει το στόχο που έχει τεθεί στη Λισαβόνα.

Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι,

Μέσω των 250 εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διάρκειας μέχρι 2 έτη, τα οποία προσφέρουμε, διαχέουμε γνώσεις και δεξιότητες.

Άρα, με το σύστημα διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ενηλίκων, που ολοκληρώνουμε, εφοδιάζουμε τη χώρα με ένα δυναμικό συντελεστή διατηρήσιμης ανάπτυξης, απασχόλησης και κοινωνικής συνοχής.

Κυρίες και Κύριοι,

Η χώρα, στον τομέα της εκπαίδευσης των ενηλίκων καθίσταται καλό παράδειγμα μεταξύ των εταίρων της στην Ε.Ε.

Η χώρα προχωρεί.

Σας ευχαριστώ.-

Το Ε.Α.Π. ως Φορέας Διά Βίου Μάθησης

Παναγιώτης Σιαφαρίκας

Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Πρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής Ε.Α.Π.

Η διεύρυνση της μαθησιακής διαδικασίας σε μορφές εκτός των πλαισίων της συμβατικής εκπαίδευσης, δεν αποτελεί απλώς πειραματισμό των Επιστημών της Αγωγής, αλλά προήλθε από την ανάγκη των σύγχρονων κοινωνιών για ριζική αναδιαμόρφωση των τυπικών εκπαιδευτικών τεκταινομένων.

Και αυτή η αναδιαμόρφωση, η διαρκής εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι απόρροια των σύγχρονων εξελίξεων στην οικονομία, τις κοινωνικές δομές και την τεχνολογία, καθώς αντανακλά την ανάγκη του ανθρώπου της σύνθετης πολιτισμικής μας πραγματικότητας για συνεχή κοινωνική συμμετοχή, ανταλλαγή εκπαιδευτικών και επαγγελματικών εμπειριών, επιμόρφωση, παροχή ισότιμων ευκαιριών και άμεση πρόσβαση στη γνώση.

Δεν είναι άλλωστε τυχαία η αξιολόγηση της σημασίας της δια βίου μάθησης από την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση και η αναγνώριση του πρωταγωνιστικού ρόλου αυτής στον πολιτικό διάλογο γύρω από την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλες τις βιομηχανικές και δημοκρατικές κοινωνίες. Η θεσμοθέτηση της δια βίου μάθησης θεωρείται ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας διευθέτησης όχι μόνο προβλημάτων που συσχετίζονται με ζητήματα κατάρτισης των πολιτών των σύγχρονων κοινωνιών των κοινωνικών, οικονομικών και δημογραφικών αλλαγών, αλλά προσδιορίζεται και ως παράγοντας κοινωνικής συμβολής στην αντιμετώπιση θεμάτων ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού καθώς και επίτευξης του στόχου μιας ειρηνικής και ευημερούσας Ευρώπης (European Commission 1996, 2001).

Το γεγονός αυτό δημιουργεί την ανάγκη για αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με την ανάπτυξη νέων μορφών εκπαίδευσης, που διαφοροποιούνται από τα παραδοσιακά συμβατικά πρότυπα και προσεγγίζουν καλύτερα τις σύγχρονες ανάγκες των σύγχρονων πολιτών για μόρφωση, σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο.

Όπως είναι γνωστό σήμερα, ζούμε στην εποχή της πληροφορίας – σύμφωνα με τους όρους της επιστήμης των υπολογιστών: στην Κοινωνία της Πληροφορίας – και καμιά τυπική εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί ως επαρκής για όλη τη διάρκεια της ζωής μας.

Οι ειδικοί επιστήμονες εκτιμούν ότι ο χρόνος που αντιστοιχεί σε απαξίωση των μισών από τις γνώσεις (ημιζωή των γνώσεων) που έχει αποκτήσει ένας άνθρωπος σήμερα, είναι ίσος με ελάχιστα χρόνια. Για παράδειγμα, ο χρόνος ημιζωής στις επιστήμες των ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι μόλις 1-2 χρόνια, στην ιατρική 3-5 χρόνια, στη βιοτεχνολογία 5-6 χρόνια, στη διοίκηση επιχειρήσεων 5-8 χρόνια κλπ.

Από τα προηγούμενα είναι εμφανές πως είναι εξαιρετικά δύσκολο χωρίς την υποστήριξη της εκπαίδευσης των εργαζομένων μέσα από τη δια βίου μάθηση, να επιτευχθεί ανάπτυξη.

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) είναι σήμερα το 19ο ελληνικό ΑΕΙ. Όπως και τα άλλα ΑΕΙ, είναι Ν.Π.Δ.Δ., αυτοτελές και αυτοδιοικούμενο. Το ΕΑΠ ιδρύθηκε με το άρθρο 27 του Ν. 2083/92 και η λειτουργία του καθορίζεται από το Ν.2552/97 και τις τροποποιήσεις του συγκεκριμένου νόμου.

Η αποστολή του είναι η εξ αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας. Στους σκοπούς του ΕΑΠ εντάσσεται η προαγωγή της επιστημονικής έρευνας καθώς και η ανάπτυξη τεχνολογίας και μεθοδολογίας στο πεδίο της μετάδοσης της γνώσης από απόσταση.

Οι λόγοι που επέβαλαν την ίδρυσή του, δεν είναι άλλοι παρά αυτοί που σε μεγάλο βαθμό έχουν αναλυθεί στα προηγούμενα (σύγχρονες εξελίξεις στην οικονομία, απασχολησιμότητα, κόστος εργασίας, είσοδος της γυναίκας στην απασχόληση κλπ.) αλλά και άλλοι που θα αναλυθούν στα επόμενα.

Στη χώρα μας ήταν εμφανής η έλλειψη ενός τριτοβάθμιου ιδρύματος το οποίο θα μπορούσε να προσφέρει εκπαιδευτικές ευκαιρίες μέσα από κύκλους σπουδών του ευέλικτου συστήματος της Ανοικτής Εκπαίδευσης.

Στο επίπεδο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Πανεπιστήμια που βασίζονται στην "πρόσωπο με πρόσωπο" διδασκαλία χαρακτηρίζονται από μια σειρά περιορισμούς σε ό,τι αφορά την πρόσβαση σε αυτά (αδυναμία φυσικής παρουσίας του φοιτητή στις αίθουσες διδασκαλίας, υποχρέωση εισαγωγικών εξετάσεων, μικρή κάλυψη του φάσματος ηλικιών, μονοσήμαντο καθορισμό της μορφωτικής πορείας από την αρχική επιλογή που κάνουν οι φοιτητές, έλλειψη προσφοράς αυτοτελών μορφωτικών κύκλων μικρής διάρκειας). Το ΕΑΠ, ήλθε να καλύψει αυτή την ανάγκη στο πεδίο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, όπως εξάλλου έγινε και με Ανοικτά Πανεπιστήμια σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρώπης, τα οποία άρχισαν να ιδρύονται από τη δεκαετία του '70 και σήμερα απορροφούν εκατοντάδες χιλιάδες φοιτητές (λ.χ. το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μεγάλης Βρετανίας έχει 250.000 φοιτητές, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Ισπανίας 150.000, της Γερμανίας 70.000, της Τουρκίας (Anadolu) 1.000.000 κ.ο.κ.).

Γιατί το ΕΑΠ μπορεί;

Για να αντιληφθούμε γιατί το ΕΑΠ μπορεί να προσφέρει περισσότερο στο ζήτημα της δια βίου μάθησης από όλα τα άλλα ακαδημαϊκά ιδρύματα πρέπει αρχικά να δούμε το φιλοσοφικό προσανατολισμό και τη στοχοθεσία του, σε σύγκριση με τα συμβατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στη χώρα μας. Έτσι λοιπόν:

Συγκρίνοντας το ΕΑΠ, ως εκπαιδευτική οντότητα, με τα συμβατικά ΑΕΙ διαπιστώνουμε την ύπαρξη μιας διαφορετικής φιλοσοφικής - ιδεολογικής θεώρησης. Πιο συγκεκριμένα η πρόσβαση στην παραδοσιακή τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με τη διαμεσολάβηση επιλεκτικών μηχανισμών (λ.χ. εισαγωγικές εξετάσεις) καθώς υποστηρίζεται ότι πρέπει να σπουδάζουν οι καλύτεροι. Πρόκειται για σπουδές ενός κλειστού αριθμού φοιτητών, που εντοπίζονται σε συγκεκριμένη ομάδα ηλικιών (18-25 ετών περίπου) και παρακολουθούν ένα ορισμένο κι αυστηρά προκαθορισμένο και δομημένο πρόγραμμα. Αυτοί έχουν παράλληλα την υποχρέωση να βρίσκονται στην έδρα του ιδρύματος, όπου και συμβαίνει η παράδοση των διαφόρων μαθημάτων σε συγκεκριμένες αίθουσες διδασκαλίας. Στην περίπτωση του ΕΑΠ επιχειρείται η παροχή σπουδών αποκλειστικά με τη μέθοδο της «εξ αποστάσεως διδασκαλίας».

Μπορεί έτσι να προσφέρει σπουδές σε μεγάλο αριθμό ενδιαφερομένων. Πρόκειται για ένα μεγάλο φάσμα ηλικιών, δηλαδή για πολίτες σε όλη τη διάρκεια της σπουδαστικής, εργασιακής και συνταξιοδοτικής τους ζωής. Έτσι, προωθούνται με έμπρακτο τρόπο η ισότητα ευκαιριών και η εφαρμογή των δημοκρατικών θεσμών στην εκπαίδευση.

Παράλληλα παρέχεται η «δεύτερη» ευκαιρία σε όσους απέτυχαν κατά το παρελθόν να εισαχθούν στα συμβατικά ΑΕΙ. Η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών στο ΕΑΠ παρουσιάζει σημαντική ευελιξία καθώς επιδιώκεται

η ανταπόκριση, αφενός, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε φοιτητή, και αφετέρου στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για συγκεκριμένες επαγγελματικές - επιστημονικές εξειδικεύσεις. Θα λέγαμε λοιπόν πως το ΕΑΠ διακρίνεται από το ρεαλιστικό προσανατολισμό του και το «δυναμικό» χαρακτήρα του καθώς μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση και την εκπαίδευση των ενηλίκων προσπαθεί να βοηθήσει στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και στην προσαρμογή της στον μεταβαλλόμενο σημερινό κόσμο.

Τα καινοτόμα στοιχεία του ΕΑΠ

Τα βασικά καινοτόμα στοιχεία του ΕΑΠ είναι τα εξής:

- Παροχή εκπαίδευσης από απόσταση.
- Αρθρωτό σύστημα - δημιουργία προγραμμάτων σπουδών με Θεματικές Ενότητες.
- Ομάδα Διδακτικού Προσωπικού:
 - Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος Προγράμματος Σπουδών
 - Συντονιστής Θ.Ε.
 - Καθηγητές - Σύμβουλοι (ΔΕΠ - μέλη ΣΕΠ)
 - Φοιτητές
- Πιστοποίηση σπουδών σε πέντε (5) επίπεδα (Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδίκευσης (Masters), Διδακτορικά Διπλώματα, Πιστοποιητικά Προπτυχιακής Επιμόρφωσης, Πιστοποιητικά Μεταπτυχιακής Επιμόρφωσης, Πιστοποιητικά Παρακολούθησης Θ.Ε.)
- Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας.
- Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης. Πρόκειται για το μοναδικό ΑΕΙ, στο οποίο η αξιολόγηση όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι θεσμοθετημένη.

Εκπαιδευτική δομή και πιστοποίηση σπουδών

Στην περίπτωση του ΕΑΠ (όπως και των άλλων Ανοικτών Πανεπιστημίων) υιοθετήθηκε το «αρθρωτό» (modular) σύστημα, γεγονός που το διαφοροποιεί ουσιαστικά από τα παραδοσιακά ΑΕΙ. Βασική λειτουργική μονάδα στην περίπτωση του ΕΑΠ είναι η «Θεματική Ενότητα» (Θ.Ε.) σ' αντίθεση με το «εξαμηνιαίο μάθημα» του κλασικού τριτοβάθμιου συστήματος.

Το ΕΑΠ δεν διαχωρίζεται σε Τμήματα αλλά σε σχολές. Κάθε Σχολή προσφέρει ένα σύνολο Θ.Ε. από τις οποίες μπορεί ελεύθερα να επιλέξει ο φοιτητής και να δομήσει κατά διαφορετικό τρόπο τη μορφωτική του φυσιογνωμία. Το γεγονός αυτό εξασφαλίζει στο ΕΑΠ την ευελιξία του προγράμματος σπουδών και τη μορφωτική διαφοροποίηση των αποφοίτων του. Σημειωτέον, ότι ως Θ.Ε. (module) θεωρείται εκείνη η λειτουργική μονάδα που καλύπτει πλήρως ένα γνωστικό αντικείμενο σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο και αντιστοιχεί σε διδακτέα ύλη 3 εξαμηνιαίων μαθημάτων ενός παραδοσιακού ΑΕΙ. Η ευελιξία των προγραμμάτων του ΕΑΠ αποδεικνύεται τόσο από την παροχή αυτοτελών κύκλων σπουδών μικρής χρονικής διάρκειας, όσο και από την πολυτυπία και σε διαφορετικά επίπεδα της πιστοποίησης των σπουδών σε αυτό.

Συνεπώς, είναι φανερό η ευελιξία παροχής και πιστοποίησης σπουδών στο ΕΑΠ σε πολλαπλά επίπεδα κάτι που ευνοεί την παροχή σπουδών με μικρές τροποποιήσεις του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και σε εξειδικευμένες ομάδες εργαζομένων ή σε εξειδικευμένα πεδία γνώσης.

Εκπαιδευτικό υλικό

Στα παραδοσιακά ΑΕΙ, η εκπαίδευση γίνεται συνήθως με συγγράμματα του καθηγητή που διδάσκει το κάθε εξαμηνιαίο μάθημα. Η εξειδίκευση της ύλης και οι κατευθύνσεις του περιεχομένου του κάθε εγχειριδίου έγκεινται στην αποκλειστική διάθεση του κάθε συγγραφέα. Επίσης, λόγω της αυτοτέλειας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, παρατηρείται το φαινόμενο της διαφορετικότητας των συγγραμμάτων που χρησιμοποιούνται για το ίδιο μάθημα από τα ομοιογενή Τμήματα των διαφόρων ΑΕΙ. Σε αυτά ενδέχεται να παρατηρούνται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις επιστημονικές προσεγγίσεις, που αναπτύσσονται και τη βαρύτητα που δίνεται σχετικά με τον εντοπισμό του ενδιαφέροντος και την ανάπτυξη των διαφόρων τομέων της επιστημονικής γνώσης. Αντίθετα, στην περίπτωση του ΕΑΠ, η σύνθεση του περιεχομένου και η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού είναι το αποτέλεσμα μιας συντονισμένης διαδικασίας από ομάδα συγγραφέων - δημιουργών του υλικού.

Εδώ, το εκπαιδευτικό υλικό και σε αντίθεση με αυτό των παραδοσιακών ΑΕΙ, διακρίνεται από την πολυτυπία των μορφών του (ποικιλία μορφών έντυπου υλικού, οπτικο-ακουστικό και λογισμικό πληροφοριακό υλικό). Μπορεί έτσι να βοηθήσει καλύτερα τον ενήλικα να "μάθει".

Σημειώνεται ότι σήμερα, σε όσες Θεματικές Ενότητες στις οποίες το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό του 1998-1999 είναι ξεπερασμένο, βρίσκονται σε εξέλιξη κινήσεις αντικατάστασης των συγγραμμάτων με συγγραφή νέου εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις σύγχρονες απαιτήσεις και στα σύγχρονα επιστημονικά πρότυπα.

Διδακτικό έργο και φοιτητές

Πρέπει να τονιστεί πως για τον εργαζόμενο ή για τον οικονομικά αδύνατο πως το διδακτικό έργο στο ΕΑΠ δεν απαιτεί μετακίνηση του φοιτητή από τον τόπο κατοικίας του προς κάποιο αστικό κέντρο. Με συνεχή επικοινωνία, το διδακτικό έργο συνεχίζεται για όλο το χρονικό διάστημα που προσφέρεται το πρόγραμμα σπουδών με μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενων.

Η αποδοχή του ΕΑΠ από την Ελληνική κοινωνία και η συνεισφορά του

Το ΕΑΠ ως αυτόνομο ακαδημαϊκό ίδρυμα, στηριγμένο σε ένα ευέλικτο θεσμικό πλαίσιο προσπαθεί να κάνει πράξη τα ιδεώδη της Ανοικτής Εκπαίδευσης, τα οποία συνοπτικά έχουν ως εξής:

- Ελεύθερη πρόσβαση πολιτών στην εκπαίδευση, το οποίο σημαίνει περισσότερες μορφωτικές ευκαιρίες, όπως «δεύτερη ευκαιρία», δια βίου μάθηση, επανακατάρτιση, επιμόρφωση.
- Τόπος, χρόνος, ρυθμός μελέτης ρυθμίζονται από τον ίδιο το φοιτητή.
- Διαμόρφωση μορφωτικής φυσιογνωμίας από τον ίδιο το φοιτητή.

Από τον ετήσιο ρυθμό υποβολής αιτήσεων των ενδιαφερομένων στα προγράμματα σπουδών, φαίνεται πως το ΕΑΠ έχει γίνει αποδεκτό από ευρεία στρώματα πληθυσμού και μπορεί να αποτελέσει μοχλό για την πνευματική ανύψωση των πολιτών μέσα από την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την κατάρτιση.

Πίνακας με το πλήθος των αιτήσεων που υπεβλήθησαν ανά έτος στα Προγράμματα Σπουδών του ΕΑΠ από το 2000 μέχρι το 2005

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 |
|---------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| <i>Προπτυχιακά προγράμματα</i> | 22.244 | 19.781 | 21.159 | 30.282 | 42.228 | 30.468 |
| <i>Μεταπτυχιακά προγράμματα</i> | 27.040 | 23.074 | 31.287 | 35.697 | 39.527 | 31.092 |
| <i>ΣΥΝΟΛΟ</i> | 49.284 | 42.855 | 52.346 | 65.979 | 84.755 | 61.560 |

Πρόσφατα αποτελέσματα δημοσιευμένων μελετών έδειξαν πως για το ΕΑΠ:

- (α) Η ανταπόκριση της ελληνικής κοινωνίας ήταν πολύ μεγάλη.
- (β) Η παρουσία του γυναικείου φύλου στα προγράμματα σπουδών είναι έντονη.
- (γ) Ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού το οποίο –ενδεχομένως– θα αναζητούσε την πραγματοποίηση σπουδών στο εξωτερικό, αφού το παραδοσιακό ελληνικό τριτοβάθμιο σύστημα εκπαίδευσης αδυνατεί να καλύψει τη ζήτηση, φαίνεται πως ανακόπηκε.
- (δ) Το ΕΑΠ φαίνεται πως επιτελεί πέρα από εκπαιδευτικό και κοινωνικό έργο. Αυτό προκύπτει από τη συμμετοχή πολιτών απομακρυσμένων περιοχών, και ιδιαίτερα νησιωτικών, όπως επίσης και ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- (ε) Λόγω της, συγκριτικά με τη συμβατική εκπαίδευση, ιδιάζουσας εκπαιδευτικής μεθοδολογίας ευρεία στρώματα πολιτών τα οποία είτε σπουδάζουν στο ΕΑΠ είτε επιθυμούν να σπουδάσουν σε αυτό έρχονται σε επαφή, έστω και περιστασιακά, με τις λεγόμενες νέες τεχνολογίες (ηλεκτρονικός υπολογιστής, Internet). Δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι ένας ικανός αριθμός εξυπηρητήσεων προσφέρονται σήμερα από το ΕΑΠ μέσω του διαδικτύου.

ΤΟ Ε.Α.Π. ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Για να επενδύσει κανείς σήμερα στο ανθρώπινο κεφάλαιο προκειμένου αυτό να αποτελέσει τη βάση της κοινωνίας της γνώσης, απαιτούνται συστήματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης τα οποία θα διατηρούν στενή σχέση με τις τεχνολογικές αλλαγές και τις εξελίξεις. Μπορεί έτσι να δημιουργηθεί ένα μακρο-οικονομικό πλαίσιο που θα ενισχύει τις διαρθρωτικές πολιτικές μέσα από την ενίσχυση της περιφερειακής ανάπτυξης και της απασχόλησης.

Σημειώνεται πως η δια βίου μάθηση όχι μόνο επεκτείνει και συμπληρώνει τα παραδοσιακά συστήματα εκπαίδευσης αλλά και ενθαρρύνει τα άτομα στη διάρκεια της ζωής τους να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, με απώτερο σκοπό να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μιας κοινωνίας και οικονομίας που συνεχώς μεταβάλλεται.

Για να μπορέσουν όμως οι πολίτες, ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής και την κοινωνική τους θέση, να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά συμμετέχοντας σε προγράμματα δια βίου μάθησης για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, πρέπει να τους παρέχονται οι προϋποθέσεις ώστε:

- (α) να μην μετακινούνται από τον τόπο διαμονής τους,
- (β) να παρακολουθούν ευέλικτα προγράμματα, σε εξειδικευμένα και σύγχρονα αντικείμενα,
- (γ) να αισθάνονται πως εκπαιδεύονται σε ένα ίδρυμα κύρους και με αξιόλογους εκπαιδευτές.

Όλες οι προηγούμενες κρίσιμες προϋποθέσεις βρίσκουν έδαφος στο "πρόσωπο" του ΕΑΠ, το οποίο και έχει τη δυνατότητα και μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτή, συμβάλλοντας αποφασιστικά προς την περιφερειακή ανάπτυξη της χώρας.

Με καινότεμες για τη χώρα μεθόδους διδασκαλίας, με έγκυρο και σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό, με καταξιωμένους εκπαιδευτές, οι οποίοι έχουν ασκηθεί στο νέο τους ρόλο, με οργανωτική δομή που επιτρέπει την άρτια διεξαγωγή προγραμμάτων το ΕΑΠ μπορεί να προετοιμάσει τη χώρα για τις εξαιρετικά σύνθετες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που μας επιφυλάσσει η παγκοσμιοποίηση της αγοράς και οι συνεχής τεχνολογική εξέλιξη. Έτσι, θα προωθηθούν και οι στόχοι της περιφερειακής ανάπτυξης που είναι επιτακτική ανάγκη για τη βελτίωση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των πολιτών στο σύνολό τους.

ΤΟ Ε.Α.Π. ΜΕ ΑΡΙΘΜΟΥΣ

Το ΕΑΠ σήμερα, με προσεκτικά και σταθερά βήματα, τα οποία συναρτώνται και συνδέονται άμεσα με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αγκαλιάζει όλη την ελληνική επικράτεια ενσωματώνοντας και εμπλέκοντας στις διαδικασίες της εκπαίδευσης ένα μεγάλο αριθμό έμπυχου δυναμικού. Με μία επιγραμματική θεώρηση, με τη βοήθεια ενός σχετικά μικρού αριθμού διοικητικών υπαλλήλων, αυτή τη στιγμή το ΕΑΠ αριθμεί:

- 25: μέλη ΔΕΠ
- 1.242: μέλη ΣΕΠ
- 30: προσφερόμενα προγράμματα
- 184: Θεματικές Ενότητες σε όλα τα προγράμματα
- 15.026: Προπτυχιακούς φοιτητές
- 8.624: Μεταπτυχιακούς φοιτητές
- 23.650: Φοιτητές συνολικά.

Ολοκληρώνοντας, τονίζουμε ότι, ίσως η μεγαλύτερη συμβολή του ΕΑΠ στην ανάπτυξη της χώρας είναι το δικαίωμα που δίνει στους πολίτες για μια δεύτερη ευκαιρία στη μόρφωση χωρίς φραγμούς και όρια, χωρίς χωρικούς και χρονικούς αποκλεισμούς, χωρίς να τους αποσπά από άλλες δραστηριότητες (επαγγελματικές, προσωπικές κ.ά.). Και όπως φάνηκε μέχρι τώρα, η συμβολή του Ιδρύματος στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού, είναι ουσιαστική.

Ακριβώς λόγω του προηγούμενου πιστεύουμε τέλος, ότι όποιος νέος θεσμός δοκιμαστεί στο ήδη ταλαιπωρημένο με πολλές αλλαγές, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να μεριμνά πρωτίστως για την εξάλειψη των υφιστάμενων διαφορών και ανισοτήτων και να είναι προσανατολισμένος στις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας.

Η Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Κωνσταντίνος Μαργαρίτης
Αντιπρόεδρος Ο.Ε.Ε.Κ.

Ο ΟΕΕΚ με τις δράσεις, τις πρωτοβουλίες και τις συνεργασίες του, *καθίσταται πρωταγωνιστής των εξελίξεων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Υπάρχει πλέον, μια νέα στρατηγική και αντίληψη, η οποία στηρίζεται σε ένα επαγγελματικό δόγμα, όπου κυριαρχούν όχι μόνο η ανάπτυξη των συνεργασιών με διάφορους φορείς, αλλά και η καλλιέργεια και διαμόρφωση νέων στάσεων και απόψεων.

Στόχος μας είναι να δημιουργήσουμε μια νέα γενιά στελεχών με υψηλές προδιαγραφές, που θα είναι φορείς αναβάθμισης και ανάπτυξης της ελληνικής οικονομίας. Άλλωστε η συνεχής επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση αποτελούν τα κλειδιά της επιτυχίας για τον κάθε επαγγελματία στη σημερινή εποχή.

Ο ΟΕΕΚ *προσφέρει στους καταρτιζόμενους εξειδικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης* και μέσω αυτών τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων και εμπειριών, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος.

Τα ΙΕΚ παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση. Η θέση τους είναι ανάμεσα στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα *116 Δημόσια ΙΕΚ* κινούνται πλέον σε μια ευρωπαϊκή τροχιά που συνίσταται από σύγχρονες ειδικότητες κατάρτισης προσαρμοσμένες στις ανάγκες της αγοράς, αναμορφωμένα, ελκυστικά προγράμματα σπουδών σχεδιασμένα με ευρωπαϊκή νοοτροπία και φιλοσοφία, ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης καινοτόμων ειδικοτήτων, υποστήριξη των αποφοίτων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας καθώς και σύνδεση των αποφοίτων με την αγορά εργασίας των ευρωπαϊκών χωρών.

Με όραμα την επαγγελματική αποκατάσταση των καταρτιζόμενων και στόχο την ποιοτική αναβάθμιση των σπουδών, συστήθηκαν από τον ΟΕΕΚ, μέσα σε κάθε ΙΕΚ, τα *Γραφεία Επαγγελματικής Ανάπτυξης & Σταδιοδρομίας – ΓΕΑΣ*, τα οποία οργανώνουν και δομούν τη γέφυρα σύζευξης της κατάρτισης με την ταχύτατα μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας.

Αξιόλογα είναι τα αποτελέσματα από τη λειτουργία των *Γ.Ε.Α.Σ.*, που ξεκίνησαν την πιλοτική τους σύσταση από τη Θεσσαλονίκη. Τα *Γ.Ε.Α.Σ.* ενημερώνουν, υποστηρίζουν τους καταρτιζόμενους για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας σε θέσεις της ειδικότητάς τους και έχουν προωθήσει στον *εργασιακό χώρο 1500 σπουδαστές* για μόνιμη απασχόληση και *7000 σπουδαστές για πρακτική άσκηση*, από τον *Οκτώβριο του 2004 μέχρι το Μάρτιο του 2006*.

Η εκπαίδευση αναβαθμίζεται με συνεργασίες με διεθνή ιδρύματα, με την επιλογή κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτών, με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων σε ημερίδες και συνέδρια, αλλά κυρίως με την αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων κινητικότητας *LEONARDO DA VINCI*, τα οποία παρέχουν μια μοναδική ευκαιρία στις ομάδες-στόχους για επιμόρφωση και ολοκλήρωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισής τους, σε μια άλλη χώρα της διευρυμένης Ευρώπης. Μέσα στο *2005, υλοποιήθηκαν 27 προτάσεις από τα δημόσια ΙΕΚ με συνολικό αριθμό δικαιούχων 448 καταρτιζόμενους και 59 ειδικούς – εκπαιδευτές στην επαγγελματική κατάρτιση*.

Παράλληλα, τα συγκεκριμένα προγράμματα συνέβαλαν στην ανάπτυξη δεσμών φιλίας και συνεργασίας μεταξύ των κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων, των πολιτών και στη βελτίωση της γνώσης.

Εκείνο όμως που δίνει την ευκαιρία στη νέα γενιά να έχει ανοιχτούς ορίζοντες, είναι το *Ευρωδιαβατήριο*, αφού μέσω αυτού του εγγράφου επιτυγχάνεται η κινητικότητα και η εμπέδωση της Ευρωπαϊκής Φιλοσοφίας.

Πρόσφατα εγκαινιάστηκε από τον Πρόεδρο της Ελληνικής Δημοκρατίας, κ. Κároλο Παπούλια και την Υπουργό Παιδείας, κα Μαριέττα Γιαννάκου, η έναρξη του Εθνικού Κέντρου Ευρωδιαβατηρίου (Eurorpass), την ευθύνη λειτουργίας του οποίου έχει ο Ο.Ε.Ε.Κ., ο οποίος έχει διανείμει μέχρι σήμερα περισσότερα από *3600 έγγραφα Ευρωδιαβατηρίων Κατάρτισης, ποσοστό διπλάσιο του αναμενόμενου με βάση τα πληθυσμιακά δεδομένα της Ελλάδας. Το Ευρωδιαβατήριο έχει εφαρμοστεί σε 28 χώρες της Ευρώπης και μέχρι σήμερα έχουν διανεμηθεί 100.000 έγγραφα Ευρωδιαβατηρίων Κατάρτισης*.

Οι ενδιαφερόμενοι που θα αποκτήσουν το Ευρωδιαβατήριο, από τη μια πλευρά θα μπορούν να εργαστούν σε οποιοδήποτε κράτος – μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και από την άλλη, θα μπορούν να αναπτύξουν επιχειρηματικές δράσεις, αφού το Ευρωδιαβατήριο είναι το επίσημο έγγραφο καταγραφής δεξιοτήτων, γνώσεων και εμπειριών κάθε νέου, που θέλει να κάνει ευρωπαϊκή και διεθνή καριέρα. Το Ευρωδιαβατήριο είναι μια πρόκληση που δεν πρέπει να πάει χαμένη από κανένα νέο.

Στόχος μας επίσης είναι να *συνδέσουμε την προσφερόμενη από τα Δημόσια ΙΕΚ επαγγελματική κατάρτιση με τις τοπικές κοινωνίες*, έτσι ώστε να πετύχουμε την μείωση της ανεργίας και την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων των ΙΕΚ σε θέσεις της ειδικότητάς τους. Για το λόγο αυτό, τα κατά τόπους ΙΕΚ, σε συνεργασία με τις Νομαρχίες, τους Δήμους και τους λοιπούς φορείς, πραγματοποιούν ενημερωτικές εκδηλώσεις, παρεμβάσεις και δράσεις, με στόχο την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, την ενημέρωση των ενδιαφερομένων, την παρουσίαση των εργασιών των καταρτιζόμενων και την ανάδειξη της κοινωνικής προσφοράς των Ι.Ε.Κ.

Ο ΟΕΕΚ είναι το Εθνικό Κέντρο Πληροφόρησης και το Κέντρο Εφαρμογής της Ευρωπαϊκής δράσης EUROPEAN LANGUAGE «LABEL» (Ευρωπαϊκό Σήμα για καινοτόμα προγράμματα διδασκαλίας & εκμάθησης ξένων γλωσσών).

Συμβάλλει σημαντικά σε ευρωπαϊκές πολιτικές όπως η *μεταφορά πιστωτικών μονάδων κατάρτισης*, όπου η πρωτοβουλία της Αειφόρου Επαγγελματοποίησης αποτελεί μια καλή πρακτική. Είναι μια μεθοδολογία δημιουργίας κοινών προγραμμάτων σπουδών, που ξεκίνησε από τη Γαλλία, την Ελλάδα και την Ιταλία, αξιολογήθηκε ιδιαίτερα θετικά από την ΕΕ, και αντιμετωπίζεται σαν μια ιδιαίτερα επιτυχημένη μεθοδολογία που προωθεί τα θέματα διαφάνειας, ποιότητας και μεταφοράς πιστωτικών μονάδων. Δίνουμε τη δυνατότητα στους αποφοίτους των ΙΕΚ να διεκδικήσουν την είσοδό τους σε ΑΕΙ και Α.ΤΕΙ. Είμαστε έτοιμοι για τη μεγάλη ανατροπή στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στόχος του Ο.Ε.Ε.Κ. είναι επίσης, η συμμετοχή στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού γίγνεσθαι, η ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών και η διεκδίκηση νέων προγραμμάτων, ειδικότερα για το χώρο της Βαλκανικής, της Μεσογείου και του Εύξεινου Πόντου.

Σε συνεργασία με το Υπουργείο Εξωτερικών, μεταφέρουμε *τεχνογνωσία σε Τουρκία & Σερβία*, πάνω σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Δημιουργούμε στο χώρο των Βαλκανίων μια τεράστια δυναμική στελεχών, που θα έχουν ευρωπαϊκή νοοτροπία και θα συμβάλουν στην ενδυνάμωση των σχέσεων των λαών.

Η νέα διοίκηση του ΟΕΕΚ, όχι απλά ανταποκρίνεται στις προκλήσεις των καιρών, αλλά κάτω από την άξια καθοδήγηση της Υπουργού Παιδείας κας Μαριέττας Γιαννάκου, δίνει όραμα και στόχο στους νέους που θέλουν να κάνουν υπερβάσεις στη ζωή τους.

Οι νέοι μας σε μια πολυπολιτισμική εποχή, πρέπει να έχουν εφόδια και ερεθίσματα, τέτοια που να αναδεικνύουν *τα όσα τους «ενώνουν» και να παραμερίζουν τα όσα τους «χωρίζουν».*

Η Ελλάδα της Ευρώπης με τα νέα στελέχη της, που έχουν εξειδικευμένες γνώσεις, καθίσταται ανταγωνιστική, σύγχρονη και παραγωγική.

Ο Ο.Ε.Ε.Κ. έχει μπει σε τροχιά ανάπτυξης. Το μέλλον ανήκει στη νέα γενιά.

Η Εξατομικευμένη Προσέγγιση της Δια Βίου Μάθησης

Γεώργιος Βερναδάκης
Διοικητής Ο.Α.Ε.Δ.

Το ζήτημα της δια βίου μάθησης, τα τελευταία χρόνια, αποτελεί πεδίο έντονων θεωρητικών προσεγγίσεων, δημόσιου διαλόγου και πολιτικής παρέμβασης. Βασική αιτία για αυτό, είναι οι σημαντικές τεχνολογικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που συντελούνται σε διεθνές και τοπικό επίπεδο.

Το θέμα αναμφίβολα έχει πολλές διαστάσεις. Από τη μια πλευρά, η δια βίου μάθηση συναρτάται, σε ατομική βάση, με το δικαίωμα του κάθε πολίτη να έχει πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Από την άλλη, σε συλλογική βάση, οι απαιτήσεις ανταγωνιστικότητας μιας οικονομίας και κοινωνίας, επιβάλλουν το συνεχή εμπλουτισμό των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού και την αναβάθμιση της ποιότητάς του.

Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης, θα περιοριστώ σε επιμέρους πτυχές της δια βίου μάθησης που συνδέονται με τον τομέα της απασχόλησης, και ιδιαίτερα τις συναφείς παρεμβάσεις του ΟΑΕΔ.

«Η δια βίου μάθηση θα είναι για όλους μια αναγκαιότητα στην αυγή του 21ου αιώνα και οφείλει να είναι προσβάσιμη από όλους».

Με τη φράση αυτή κατέληγε το ανακοινωθέν ύστερα από μία συνάντηση των υπουργών Παιδείας των χωρών του ΟΟΣΑ το 1996.

Τι είναι όμως αυτό που επιβάλλει τη δια βίου μάθηση ως αναγκαιότητα;

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70 η επαγγελματική πορεία ενός ανθρώπου ήταν λίγο πολύ γνωστή και προβλέψιμη. Μετά την ολοκλήρωση της τυπικής εκπαίδευσης ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού επιπέδου, ο άνδρας (κατά κύριο λόγο) εργαζόμενος έβρισκε δουλειά σε έναν εργοδότη, στον οποίο συνήθως απασχολείτο μέχρι την συνταξιοδότησή του.

Έκτοτε έχουν αλλάξει πολλά. Και τέσσερις κυρίως αλλαγές είναι αυτές που διαμόρφωσαν και διαμορφώνουν ένα πιο ρευστό, πιο κινητικό μοντέλο επαγγελματικής εξέλιξης:

- ❖ Οι ταχύτατες τεχνολογικές εξελίξεις, οι οποίες απαξιώνουν γρήγορα το γνωστικό απόθεμα επιχειρήσεων και εργαζομένων
- ❖ Η ανάδυση της κοινωνίας της γνώσης και οι απαιτήσεις πολυδυναμίας και πολυειδίκευσης από τον εργαζόμενο του σήμερα.
- ❖ Οι αλλαγές στη δημογραφική σύνθεση της προσφοράς εργασίας και κυρίως η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας
- ❖ Οι επιλογές των ίδιων των εργαζομένων για μεγαλύτερη ευελιξία στη διαχείριση του εργάσιμου και προσωπικού χρόνου τους.

Έτσι, σήμερα είτε το θέλουμε είτε όχι, το μοντέλο απασχόλησης του εργαζόμενου που εισήρχετο στην αγορά εργασίας, με δεδομένες δεξιότητες, εργαζόταν στο ίδιο επάγγελμα και υπό τον ίδιο εργοδότη, σε όλη τη διάρκεια του εργάσιμου βίου του, έχει παρέλθει ανεπιστρεπτή. Απεναντίας, ο εργαζόμενος του σήμερα, αναμένεται να αντιμετωπίσει αρκετές διακοπές και ασυνέχειες (ακούσιες ή εκούσιες) κατά τη διάρκεια του εργάσιμου βίου του.

Η έννοια της ασφάλειας της εργασίας αποκτά έτσι μια άλλη διάσταση, περισσότερο σύνθετη και κατά μια ειρωνική προσέγγιση περισσότερο «ανασφαλής». Συνδέεται περισσότερο με την ικανότητά του ατόμου, του εργαζόμενου να προσαρμόζει συνεχώς τις δεξιότητές του στο νέο περιβάλλον και να διεκδικεί με αξιώσεις την παραμονή του στην αγορά εργασίας. Σε έναν ή περισσότερους εργοδότες, κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου. Η επαγγελματική κινητικότητα λοιπόν, ενώ φαντάζει καταρχήν ως αρνητικό αποτέλεσμα των παραπάνω εξελίξεων, στην ουσία καθίσταται αναγκαία προϋπόθεση για τη διαρκή παρουσία του εργαζόμενου στην απασχόληση.

Σε έναν κόσμο της εργασίας που αλλάζει, απαιτείται ανάλογη προσαρμογή των συστημάτων κοινωνικής προστασίας και των δημοσίων φορέων άσκησης κοινωνικής πολιτικής, με στόχο την προστασία του εργαζόμενου και στις νέες συνθήκες. Ο ΟΑΕΔ, ο οποίος φέρει το κύριο βάρος για την υλοποίηση των πολιτικών απασχόλησης στη χώρα μας και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς άσκησης κοινωνικής πολιτικής ανταποκρίνεται στις νέες αυτές ανάγκες με μία προσέγγιση διαφορετική απ' ό,τι στο παρελθόν..

Όπως είναι γνωστό, ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού, υλοποιεί ένα πυκνό πλέγμα δράσεων, συμβάλλοντας στη σύζευξη της προσφοράς με τη ζήτηση εργασίας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου παρεμβαίνει στο τμήμα της προσφοράς του εργατικού δυναμικού, και ιδιαίτερα στην ποιότητα και τη διαθεσιμότητα αυτού.

Προς την κατεύθυνση αυτή ο Ο.Α.Ε.Δ. εκπονεί προγράμματα Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μέσω των ΤΕΕ Μαθητείας του Οργανισμού, αλλά και προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στο να παρέχουν στους νέους τη δυνατότητα να εμπλουτίζουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους, ιδιαίτερα δε με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών. Σήμερα μάλιστα στα ΤΕΕ Μαθητείας ο ΟΑΕΔ έχει αναπτύξει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας στη βάση των συστημάτων προσομοίωσης.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι πάντως και τα προγράμματα προώθησης στην απασχόληση που υλοποιεί ο ΟΑΕΔ. Τα ειδικά προγράμματα που παρέχουν κίνητρα σε επιχειρήσεις για την απασχόληση ανέργων, αλλά και τα προγράμματα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας. Αποτελούν ουσιαστικά συστατικό κομμάτι της δια βίου μάθησης και ειδικά της διάστασης αυτής, που αναφέρεται στην άτυπη μάθηση. Η επαφή του ανέργου με το εργασιακό περιβάλλον στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών, η ευκαιρία για αναβάθμιση των δεξιοτήτων του, η κατάρτιση στο χώρο εργασίας και η επικαιροποίηση των γνώσεων του, λειτουργούν ως προστιθέμενη αξία και μέσο απεγκλωβισμού από την παγίδα της εργασιακής περιθωριοποίησης.

Η ειδοποιός διαφορά σε σχέση με το παρελθόν, είναι σήμερα ο τρόπος με τον οποίο εμπλέκεται ο Ο.Α.Ε.Δ. στα θέματα της δια βίου μάθησης και υλοποιεί τις πολιτικές υποστήριξης του ανέργου ή του νεοεισερχόμενου στην αγορά εργασίας, όπως συνοπτικά περιγράφηκαν παραπάνω. Είναι φανερό ότι η πορεία του ανέργου σε επιτυχείς διαδρομές διαφυγής από την ανεργία, απαιτεί στοχευμένη και εξατομικευμένη προσέγγιση και όχι απλώς την παροχή δικαιώματος

συμμετοχής του σε οιοδήποτε πρόγραμμα. Για αυτό το λόγο, τα δύο τελευταία χρόνια έχουμε αναπτύξει διαδικασίες, μεθοδολογικά εργαλεία και επιστημονική υποστήριξη στο πλαίσιο της Εξατομικευμένης Παρέμβασης.

Η Εξατομικευμένη Παρέμβαση είναι μια διαδικασία που βασίζεται στη μοναδικότητα κάθε ατόμου που προσέρχεται στο Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης (ΚΠΑ) του ΟΑΕΔ. Η μοναδικότητα αυτή προέρχεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τις γνώσεις και ικανότητες που διαθέτει, αλλά και τις πιθανές ελλείψεις σε δεξιότητες και ικανότητες που δεν του επιτρέπουν μια άνετη πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Άμεσο αποτέλεσμα και πυρήνας όλης της διαδικασίας της εξατομικευμένης προσέγγισης είναι η κατάρτιση του Ατομικού Σχεδίου Δράσης. Σε αυτό αποτυπώνονται, ύστερα από τη χαρτογράφηση του προφίλ κάθε ανέργου, οι προτάσεις του ΟΑΕΔ για την ομαλή ένταξη ή επανένταξη του ανέργου στην απασχόληση. Προτείνεται μία ευρεία κλίμακα δράσεων, προσαρμοσμένη στον κάθε άνεργο. Τέτοιες ενέργειες είναι π.χ. η προκατάρτιση, η κατάρτιση, η συμμετοχή σε κύκλους συμβουλευτικής ή προγράμματα απασχόλησης κλπ., προκειμένου ο άνεργος να οδεύσει με σταθερά βήματα προς την αγορά εργασίας.

Σε κάθε περίπτωση, οι ενέργειες που απαιτούνται για τον επαγγελματικό επαναπροσανατολισμό του ανέργου γίνονται με προσεκτικό και μεθοδικό τρόπο. Είναι προφανές ότι η όποια αλλαγή επαγγέλματος προτείνεται, πρέπει να έχει σχετική συνάφεια με την αρχική ενασχόληση του ανέργου και να υποστηρίζεται επαρκώς με ολοκληρωμένου χαρακτήρα δράσεις.

Συμπερασματικά η εμπλοκή του ΟΑΕΔ στη διαδικασία της δια βίου μάθησης (επίσημη κατάρτιση, άτυπη μάθηση στο χώρο εργασίας κλπ.), γίνεται πλέον με συντεταγμένο, στοχευμένο και ως εκ τούτου αποτελεσματικό τρόπο. Η παλαιότερη εμπειρία έχει δείξει ότι, η γενική και μη στοχευμένη, παροχή ευκαιριών κατάρτισης λειτουργεί περισσότερο ως πηγή επιδοματικής ενίσχυσης του ατόμου και των εμπλεκόμενων μερών και λιγότερο ως ενδυνάμωση του ατόμου για την κατάληψη ή διατήρηση μιας θέσης εργασίας.

Θα είχε ενδιαφέρον να αναφερθεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για το πώς αντιλαμβάνεται σήμερα ο ΟΑΕΔ τη στοχευμένη και αποτελεσματική παρέμβαση στην αγορά εργασίας. Το πώς συνδέει άμεσα την επαγγελματική κατάρτιση με την απασχόληση. Ο θεσμός των Προγραμματικών Συμβάσεων Εγγυημένης Απασχόλησης, στον οποίο αναφέρομαι, εφαρμόστηκε πιλοτικά το προηγούμενο έτος με ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Ουσιαστικά συνίσταται στη σύναψη συμβάσεων εγγυημένης απασχόλησης μεταξύ του ΟΑΕΔ και ενώσεων επαγγελματιών και βιοτεχνών, μεμονωμένων επιχειρήσεων ή/και ομάδων ομοειδών επιχειρήσεων.

Οι παραπάνω φορείς καθορίζουν τις προδιαγραφές του εργατικού δυναμικού που προτίθενται να προσλάβουν (με συμβάσεις αορίστου χρόνου) και ο Οργανισμός:

- ❖ Ανευρίσκει τους ανέργους που πρόκειται να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, και
- ❖ καταστρώνει, χρηματοδοτεί και υλοποιεί ειδικά προγράμματα κατάρτισης, προσανατολισμένα στις ανάγκες της κάθε επιχείρησης.

Εν συνεχεία, η επιχείρηση και οι άλλοι φορείς υποχρεούνται να προσλάβουν (με συμβάσεις αορίστου χρόνου) μέρος ή το σύνολο των καταρτιζομένων ανέργων, σύμφωνα με τα οριζόμενα στην Προγραμματική Σύμβαση.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν το θεμέλιο για τη δημιουργία νέων και καλύτερων ποιοτικά θέσεων απασχόλησης και για τη βιωσιμότητα της οικονομικής μεγέθυνσης. Ενώ όμως αυτή είναι μια πασιφανής και αυταπόδεικτη διατύπωση, η υλοποίηση της τα προηγούμενα χρόνια μέσα από διάσπαρτες και αποσπασματικές παρεμβάσεις προσέφερε ελάχιστα. Αναλώθηκαν πόροι, οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο, σε ημιτελείς προσπάθειες.

Ως Διοικητής του ΟΑΕΔ, αλλά και ως εκπαιδευτικός, έχω την πεποίθηση ότι η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο είναι ο μόνος και ασφαλής τρόπος για τη δημιουργία μιας δυναμικής και βιώσιμης οικονομίας. Μιας κοινωνίας συνοχής. Αρκεί οι όποιες επενδύσεις στο ανθρώπινο και γνωστικό κεφάλαιο να γίνονται με σχέδιο, σοβαρότητα και συνέπεια. Μπορώ να διαβεβαιώσω ότι ο ίδιος ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού, λειτουργεί πλέον ως ζωντανός «οργανισμός μάθησης», αξιοποιεί την εμπειρία του και τις καλές πρακτικές σε διεθνές επίπεδο, είναι προσανατολισμένος στη διαρκή ανανέωση του και κατ' αυτή την έννοια μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην πρόωθηση της δια βίου μάθησης στη χώρα μας.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Γ΄
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ
ΣΑΒΒΑΤΟ 1 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Φορέας Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης για Εκπαιδευτικούς και Γονείς: Πραγματικότητα και Προτάσεις

Δρ Δημήτριος Μητάκος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.70,
Εκπαιδευτής Εκπαιδευτών Ενηλίκων (ΚΕΕΝΑΠ),
Επιμορφωτής Β' ΚτΠ

Ορισμοί και Ιστορική Αναδρομή

Ο «δασκαλογέννητος» θεσμός του Σχολικού Συμβούλου (Σ.Σ.) αντικατέστησε τον παλαιό «Επιθεωρητή Εκπαιδύσεως» και συνδέθηκε με αξίες εκδημοκρατισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φράγκος, 1985, Δημαράς, 1985), με το ιδανικό της αντικειμενικής αξιολόγησης, ενώ πρακτικά ταυτίστηκε με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλο το μήκος και το πλάτος της ελληνικής επικράτειας. Ο θεσμός έχει βρεθεί πολλές φορές στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής επικαιρότητας. Έχει δεχθεί πυρά και ισχυρή κριτική για τη δομή, τη φιλοσοφία και την αποδοτικότητά του (Κόπτης, Μητροπούλου, Λαλούτσου, 2005, Βαγενάς, 2001, Παμουκτσόγλου, 2000). Ωστόσο, κοινή διαπίστωση (Γέρου, 1984, Ηλιάδου, 2004) είναι ότι τα στελέχη που υπηρετούν στη «χρυσή» των Σ.Σ. είναι ίσως οι πιο έμπειροι και μορφωμένοι δάσκαλοι, είναι εκείνοι οι οποίοι σε ένα κλάδο 150.000 εργαζομένων χαρακτηρίζονται ως η «πνευματική ελίτ», ως οι στοχαστές, οι διανοούμενοι, ή «το άνθος» της εκπαίδευσης (Καραγεώργου, 1994).

Χωρίς να είναι εγωιστικό, και παρά τις όποιες κάθε φορά διαφοροποιήσεις, είναι κοινή πεποίθηση ότι οι Σ.Σ. είναι ικανοί και ιδιαίτερα καταρτισμένοι δάσκαλοι είτε υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια, είτε στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξάλλου το σύστημα επιλογής των Σ.Σ., παρότι άλλαζε και αναθεωρούνταν, κάθε φορά παρέμεινε σε μεγάλο βαθμό χωρίς κομματικές ή άλλες παρεμβάσεις, ενώ τα μετρήσιμα κριτήρια, ήταν πάντοτε το ισχυρότερο αποδεικτικό (Νόμος 1304/1982, Προεδρικό διάταγμα 25/2002, Κορόμηλας, 1992β) για την καταλληλότητα ή όχι των υψηλόβαθμων αυτών στελεχών της εκπαίδευσης οι οποίοι ως ένδειξη της αξίας τους φέρουν και τον βαθμό του «παρέδρου επί θητεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», τίτλος ο οποίος αναγνωρίζει και τη δυνατότητα των στελεχών αυτών για περαιτέρω εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όπως εκείνες της επιμόρφωσης και της δια βίου εκπαίδευσης.

Ο Θεσμός του Σχολικού Συμβούλου σήμερα

Οι Σ.Σ. είναι ίσως από τα ελάχιστα ικανά στελέχη εκπαίδευσης τα οποία διαθέτουν μια τεράστια διδακτική εμπειρία καθώς επισκέπτονται εκατοντάδες τάξεις και εμπλέκονται σε δεκάδες ολοκληρωμένα σχολικά προγράμματα (Ωρολόγια, Αναλυτικά, Καινοτόμων Δράσεων κλπ.). Είναι ως εκ τούτου οι καταλληλότεροι για να συμβουλευθούν (Κοτσιώνης, 1994), να συντονίσουν πρωτοβουλίες δημόσιας διαβούλευσης και να προτείνουν μεθοδολογίες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, των επιμέρους εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της καταλληλότητας ή όχι των ασκούμενων παιδαγωγικών μεθόδων, αλλά και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών, με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας, την επικαιροποίηση και τη διάχυση της γνώσης στο ελληνικό σχολείο. Μια τέτοια πολύτιμη παρακαταθήκη θα μπορούσε - πιστεύω - να φανεί χρήσιμη και σε άλλα συστήματα εξωσχολικής γνώσης όπως η δια βίου εκπαίδευση. Άλλωστε ο Σ.Σ. είναι κατά τεκμήριο και ο ίδιος πρότυπο και παράδειγμα εργαζομένου ο οποίος υποστηρίζει τη δια βίου μάθηση και την εφαρμόζει σε κάθε ευκαιρία ενώ έχει πετύχει σε μεγάλο βαθμό κατ' αυτό τον τρόπο την επαγγελματική του εξέλιξη (Ξωχέλλης, 2005). Ο Σ.Σ. εναλλάσσεται ρόλους ενίοτε είναι εκπαιδευτής (π.χ. ΠΕΚ ή άλλες επιμορφωτικές δραστηριότητες), άλλοτε πάλι γίνεται εκπαιδευόμενος (π.χ. τακτική συμμετοχή σε συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια κλπ.). Η εναλλαγή άλλωστε του ρόλου εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου, καθώς και η ιδιαίτερη σχέση που έχει αναπτύξει ο Σ.Σ. με το βιβλίο και την επικαιροποίηση των προσωπικών του γνώσεων και πρακτικών, έχει ως αποτέλεσμα την προσωπική και άμεση εφαρμογή τόσο της φιλοσοφίας, όσο και των αρχών της δια βίου μάθησης. Ο Σ.Σ. μπορεί να λειτουργεί καθοριστικά στο διπλό ρόλο του κριτικά σκεπτόμενου εκπαιδευτή και του ενεργού εκπαιδευόμενου. Επιπλέον είναι ένας ώριμος σχολιαστής της εκπαιδευτικής πολιτικής, έχει άποψη για τα εκπαιδευτικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, οικονομικά και ιστορικά δρώμενα την οποία και μπορεί να εκφράζει ελεύθερα, να εξακτινώνει, να ελέγχει και να αναθεωρεί στις καθημερινές του επαφές με τον εκπαιδευτικό κόσμο.

Ο Σχολικός Σύμβουλος ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών

Ο καθαρά επιμορφωτικός - διδακτικός ρόλος του Σ.Σ. είναι περισσότερο σημαντικός παρά ποτέ στην εκπαίδευση. Με την επιτέλεση διδακτικών διδασκαλιών θα πετύχει, ο Σ.Σ. ως εκπαιδευτής την έντονη ενασχόληση των εκπαιδευόμενων με την διδακτική πρακτική. Δημιουργούνται, έτσι οι όροι, για μια πιο αποτελεσματική διδακτική εργασία εκ μέρους των δασκάλων της πρώτης γραμμής. Αυτό συμβαίνει διότι ο Σ.Σ., - απαλλαγμένος από το διοικητικό ρόλο του επιθεωρητή - έχει τη δυνατότητα να ρίξει το βάρος της δραστηριότητάς του στο ίδιο το φαινόμενο της μάθησης ως κατάκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (Νεράντζης, 2001). Επίσης, στο νέο του ρόλο εκείνο του μέντορα των εκπαιδευτικών, απελευθερώνεται σε μεγάλο βαθμό από την εργασία της προσφοράς των πληροφοριών, των γνώσεων.

Παραμένουν όμως στους ώμους του Σ.Σ. τα σοβαρότερα παιδαγωγικά προβλήματα: η αρμονική ένταξη των πληροφοριών και γνώσεων σε κείνες που προϋπάρχουν, η υποβοήθηση των εκπαιδευτικών για την εξαγωγή κρίσεων και τη διαμόρφωση απόψεων. Και εκεί ακόμη που δεν έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ο ίδιος τις πληροφορίες μπορεί να τις κατευθύνει, να τις συνθέσει και να τις φέρει σε συμφωνία μεταξύ τους και σε κατάλληλη επαφή με εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο Σ.Σ. κρίνει, τις παρεχόμενες γνώσεις αλλά και τις κατά καιρούς νέες πολιτικές της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης και τούτο το συζητεί με τους συναδέλφους του. Σε καμία περίπτωση δεν μένει, παθητικός δέκτης μηνυμάτων και δεν κρατά ουδέτερη στάση.

Αναντικατάστατος τέλος είναι ο ρόλος του ίδιου του Σ.Σ. ως αυτογενούς παράγοντα μάθησης (Παπανασούμ, 2003, Μητάκος, 2006). Η αξία της λειτουργίας του προσωπικού παραδείγματος και της εν γένει συμπεριφοράς του ως «δασκάλου» δεν μπορεί να προσφερθεί από κανένα τεχνικό μέσο, ή να αντικατασταθεί από κάποιο άλλο «ελεγκτικό» θεσμό. Το πρότυπο του Σ.Σ., οι ιδέες και οι απόψεις του, μα κυρίως το παράδειγμα του μπορούν να επηρεάσουν σε

πολύ μεγάλο βαθμό το δάσκαλο και μέσω αυτού, ή και άμεσα σε κάποιες περιπτώσεις, τον ίδιο το μαθητή (αφού ο Σ.Σ. είναι ο μόνος αρμόδιος – σύμφωνα με το νόμο - εκτός από το δάσκαλο ο οποίος μπορεί να βρίσκεται στην αίθουσα διδασκαλίας και να παρακολουθεί τη διδασκαλία ή/και να διδάσκει). Επίσης στα πρωταρχικά καθήκοντα του Σ.Σ. εντάσσεται η επικοινωνία με τους γονείς τόσο αυτοτελώς για επίλυση – διευθέτηση προβλημάτων ή και σε επίπεδο Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων για επιμόρφωση αλλά και διάχυση της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και τη συζήτηση διάφορων εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω, ότι ο Σ.Σ. έχει τον πρωτεύοντα ρόλο στην επιμόρφωση και δια βίου μάθηση εκπαιδευτικών και γονιών και η αξία του όχι μόνο δεν προσβάλλεται, ή καταργείται λόγω της μη εφαρμογής της αξιολόγησης όπως ισχυρίζονται ορισμένοι (Γρόλλιος, Λιάμπας & Τζήκας, 2002), αλλά ενισχύεται, από το αποτέλεσμα της επιμόρφωσης, αφού ο Σ.Σ. είναι ο τελικός διαχειριστής και κριτής, που παρεμβαίνει διδακτικά, παιδαγωγικά και ψυχογνωστικά προς όφελος των εκπαιδευόμενων. Άλλωστε σκοπός της αγωγής κάθε επιπέδου είναι η προπαρασκευή του εκπαιδευόμενου για την αντιμετώπιση των πραγματικών προβλημάτων και συχνά τα προβλήματα αυτά έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα και απαιτούν συστηματική λύση η οποία να στηρίζεται στις ανθρωποκεντρικές επιστήμες και όχι σε τεχνικο-εργαλειακές γνώσεις.

Προτάσεις αξιοποίησης του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στη δια βίου εκπαίδευση

Ο θεσμός του Σ.Σ. ενσωματώνει μια σειρά από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση λαμβάνει η γεωγραφική κατανομή των Σχολικών Μονάδων σε μια ολόκληρη περιφέρεια με ανάλογη ποσόστωση δυναμικότητας- οργανικότητας σχολείων, οικονομικής δύναμης π.χ. πλούσια και φτωχά σχολεία, γεωγραφικής θέσης π.χ. αγροτικών και αστικών σχολείων κλπ. Αναδεικνύεται έτσι η έντονη περιφερειακή διάσταση αυτού του εκπαιδευτικού θεσμού, η οποία είναι και βασικό ζητούμενο της δια βίου μάθησης. Η μεγάλη ποικιλότητα τύπων σχολείων και η συνακόλουθη ποικιλία μαθητικού δυναμικού αλλά και ανθρώπινων πόρων (δασκάλων και διοικητικού προσωπικού) καθιστούν το Σ.Σ. εξ' υπαρχής ένα θεσμό με ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ομαδικότητα.

Ένα άλλο στοιχείο ευρύτερης εκπαιδευτικής σημασίας προκύπτει μέσα από τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αξιοποίησης του δυναμικού των τοπικών κοινωνιών. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι Σ.Σ. ζουν στις περιοχές ευθύνης τους, συναναστρέφονται με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών σε τοπικό επίπεδο, αναπτύσσουν προσωπικές σχέσεις με φορείς και επιχειρήσεις. Αναδεικνύονται σε μορφές έκφρασης λόγου, λειτουργώντας ως μοντέλο το οποίο σε συνδυασμό με τη απεμπλοκή τους από τις μικροπολιτικές σκοπιμότητες αλλά και τις τυχόν διοικητικές υποθέσεις και ευθύνες τους βοηθά να διατηρούν ένα κοινωνικό κύρος αξιολογικό και ικανό να ωθήσει μια δυναμική δια βίου μάθησης.

Ο Σ.Σ. ως υψηλόβαθμο στέλεχος της εκπαίδευσης είναι επιστήμονας πολυπράγμων και μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση μιας σειράς ζητημάτων όπως η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση και οι συνακόλουθες εφαρμογές τους στη διά βίου μάθηση, οι δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων σε Ελλάδα και Ευρώπη, η εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων, τα οικονομικά της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση και η διασφάλιση ποιότητας τα οποία και ενδεικτικά παρουσιάζονται ως προτάσεις κατωτέρω:

1. Εφαρμογές μάθησης «εξ αποστάσεως» αλλά και κάθε άλλη καινοτομία στη μάθηση που γίνεται με την αρωγή της τεχνολογίας, είναι ζητήματα εμβέλειας του Σ.Σ. ο οποίος οφείλει να λειτουργεί ως πρότυπο τοπικού «μπροστάρη της μάθησης» σε κάθε τοπική κοινότητα μάθησης και διακίνησης ιδεών. Η χρήση των νέων τεχνολογιών και η διαχείριση των ευρυζωνικών δικτύων κατά τα πρότυπα του Ε.Α.Π. ή του ΚΕΕΝΑΠ από το Σ.Σ. μπορεί να επιφέρει σοβαρή πρόοδο στα ζητήματα της δια βίου μάθησης έναντι της παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας από ειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό το οποίο και καλείται από την πρωτεύουσα.

2. Η εκπαίδευση ενηλίκων - και ουσιαστικά η εκπαίδευση των ενεργών εκπαιδευτικών είναι εκπαίδευση ενηλίκων – τόσο στην Ελλάδα όσο και την Ευρώπη χρειάζεται άτομα ικανά να αναπτύξουν θέματα σχετικά με το ευρωπαϊκό και εθνικό σύστημα της δια βίου εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων των τυπικών, μη τυπικών και άτυπων μορφών τους. Ταυτόχρονα τόσο οι δομές και τα συστήματα της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα, όσο και οι μεθοδολογίες ανάπτυξής τους σχετίζονται με την εκπαίδευση αλλά και την πιστοποίηση εκπαιδευτών – επιμορφωτών. Μια τέτοια αυστηρή διασφάλιση ποιότητας θα ήταν χρήσιμη και για την αξιολόγηση του έργου των Σ.Σ. Θα προτείναμε στο νέο πλαίσιο επιλογής και κρίσης Σ.Σ. να ληφθούν υπόψη και αυτά τα ζητήματα για να εξασφαλιστεί η υψηλή ποιότητα του έργου τους τόσο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και στη όποια εκτός ή εντός σχολείου δια βίου εκπαίδευση εκπαιδευτικών και πολιτών.

Ο Σ.Σ. είναι ένας έμπειρος συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας του οποίου οι σκέψεις και οι απόψεις μπορούν να είναι πολύτιμες στα προγράμματα της δια βίου μάθησης και έτσι μπορεί να αποτελέσει παράγοντα διασφάλισης της ποιότητας της, όπως αποτελεί και στην καθημερινή εκπαίδευση. Με σύγχρονους όρους η διασφάλιση της ποιότητας είναι μια αναγκαία διαδικασία ταυτοποίησης σταδίων και μεθόδων αλλά και αποτελεσμάτων. Εκεί δε που φαίνεται να ασθενεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έναντι συστημάτων χωρών της Ευρώπης και της Αμερικής είναι η αποτελεσματικότητα και κυρίως η καταγραφή των επιδόσεων και των αποτελεσμάτων. Υστερούμε επίσης σε ουσιαστικό έλεγχο επί της ουσίας των διαδικασιών. Μια άμεση σύγκριση ευρωπαϊκού και ελληνικού θεσμικού πλαισίου της δια βίου μάθησης θα μπορούσε να έχει ως άξονα την αποτελεσματικότητα και αυτό μπορεί να γίνει μόνο με διαμορφωτική αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Γρόλλιος, Λιάμπας, & Τζήκας, 2002). Η θεσμοθετημένη μεν αλλά ουσιαστικά αδρανισμένη εμπλοκή του Σ.Σ. όπως και κάθε άλλου μηχανισμού ελέγχου και αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση αποτελεί – πιστεύω – τροχοπέδη για τη δυναμική της εθνικής μας υπόθεσης που λέγεται παιδεία. Σε αυτή την απαξίωση του θεσμού ευθύνη έχουν τόσο παράγοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και κάποιοι Σ.Σ. για λόγους που δεν θα αναλύσουμε καθώς δεν εμπίπτουν στους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

3. Ο Σ.Σ. λόγω της φύσης της εργασίας του έρχεται σε επαφή με διάφορες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και σε επίπεδο γονιών. Μπορεί λοιπόν πιο εύκολα να λειτουργήσει και συμπληρωματικά ως μοχλός της δια βίου εκπαίδευσης τέτοιων πληθυσμών. Ιδιαίτερα στις μέρες μας με σχολεία που λειτουργούν με μεγάλα ποσοστά μαθητών που προέρχονται από μετανάστες, ταγιγανόπαιδες αλλά και μονογονεϊκές οικογένειες, οι Σ.Σ. έχουν μια εξαιρετική πείρα στη διαχείριση καταστάσεων που σχετίζονται με ζητήματα των ευπαθών κοινωνικών ομάδων.

Μια ακόμα εξαιρετική δυνατότητα την οποία μπορούν να εκπληρώσουν οι Σ.Σ. είναι το να προτείνουν τρόπους σύνδεσης των δομών της διά βίου μάθησης με εκείνες της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς είναι ίσως τα μοναδικά πολύτιμα στελέχη εκπαίδευσης τα οποία και γνωρίζουν τόσο τα συστήματα εκπαίδευσης όσο και τις ιδιαίτερες συνθήκες και παραδόσεις των τοπικών κοινωνιών, ενώ παράλληλα αποτελούν οι ίδιοι υπαρκτά μοντέλα της δια βίου μάθησης. Για παράδειγμα στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων της διά βίου μάθησης μπορούν αυτούσια να χρησιμοποιηθούν οι γενικές εκπαιδευτικές μέθοδοι, όπως αυτές που εντέλλονται για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι όποιες διαφοροποιήσεις θα έχουν να κάνουν με το κοινό των ενηλίκων και τις ιδιαιτερότητές τους. Ταυτόχρονη αξιολόγηση και πιστοποίηση εκπαιδευομένων & εκπαιδευτών θα ήταν ιδιαίτερως χρήσιμη.

4.Επειδή η μάθηση, η εκπαίδευση όπως και κάθε άλλη διαδικασία δεν πραγματοποιείται "in vitro" αλλά σε πραγματικές συνθήκες, τα οικονομικά δεδομένα παίζουν έναν ουσιαστικό αν όχι πρωτεύοντα ρόλο στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Άλλωστε η σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας είναι άρρηκτη καθώς συνδέεται με την απασχόληση, την κοινωνική συνοχή και την κουλτούρα ενός τόπου. Υπάρχουν πολλές προτάσεις για την αξιοποίηση του Σ.Σ. στα οικονομικά της εκπαίδευσης όπως για παράδειγμα ως προς τη διαχείριση των οικονομικών των κοινοτόμων προγραμμάτων, τα οποία σήμερα διαχειρίζονται κατώτερα στελέχη εκπαίδευσης όπως οι υπεύθυνοι αγωγής υγείας ή περιβαλλοντικών προγραμμάτων, ενώ αγνοείται η παρουσία του συμβούλου.

Ένα απλό και εύκολο στην εφαρμογή, αλλά ίσως κεφαλαιώδους σημασίας μέτρο θα ήταν η ύπαρξη ξεχωριστού κωδικού για πιστώσεις από το Υπ.Ε.Π.Θ. καθώς και η χορήγηση ξεχωριστού ΑΦΜ σε κάθε περιφέρεια Σ.Σ. Το να υπάρχει σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια η αναγνώριση της οικονομικής αυτοτέλειας, θα μπορούσε να επιφέρει μια σειρά ικανοποιητικών αποτελεσμάτων σε πρωτογενές αλλά και σε δευτερογενές επίπεδο. Ένα πρώτο τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η σύνδεση της σχολικής κοινότητας με τη δια βίου μάθηση και την κοινωνία. Ο Σ.Σ. θα μπορούσε να κρίνεται και ως οικονομικός συντελεστής και διαχειριστής. Στην εποχή που τόσο και τόσο ευρωπαϊκά κονδύλια για την εκπαίδευση (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994) παραμένουν αδιάθετα, ο Σ.Σ. θα μπορούσε να λειτουργήσει ως καταλύτης αυτής της διαδικασίας. Να παλέψει και να διεκδικήσει για την περιφέρειά του - η οποία θα αποτελείται πλέον τόσο από δασκάλους, όσο και από γονείς και μαθητές, - προγράμματα και πόρους. Να ενεργοποιήσει το επιχειρηματικό δυναμικό της περιφέρειας, να αποενοχοποιήσει την επιχειρηματικότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και να ευαισθητοποιήσει προς χάριν της εκπαίδευσης, τόσο φορείς της δημόσιας διοίκησης, όσο και την τοπική αυτοδιοίκηση.

Παράλληλα ο Σ.Σ. θα μπορούσε να βοηθήσει στο να διατυπωθούν τρόποι συμβολής της διά βίου μάθησης στην προώθηση της ανάπτυξης, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής. Καθώς ένας από τους ρόλους του είναι να απλοποιεί την εκπαιδευτική πολιτική ενημερώνοντας τους εκπαιδευτικούς της αρμοδιότητάς του, ο Σ.Σ. μπορεί να αποτελέσει πράγματι το σημερινό αρχέτυπο του διανοούμενου εργαζόμενου. Ενός εργαζόμενου ο οποίος παράγει έργο, ενώ παράλληλα πειραματίζεται πάνω στις αρχές λειτουργίας του συστήματος και μπορεί, έχοντας την εποπτεία μιας ολόκληρης περιοχής, να προτείνει αποτελεσματικές λύσεις.

Μια νέα προσέγγιση στη διά βίου εκπαίδευση, επιμόρφωση και κατάρτιση ενηλίκων θα μπορούσε να γίνεται κατά το πρότυπο επιμόρφωσης του Υπ.Ε.Π.Θ.. Το μοντέλο αυτό αφορά μεγάλες κοινότητες εργαζομένων, όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί Αθμιας και Βθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι και επιμορφώνονται κατά τεκμήριο από τους εντεταλμένους Σ.Σ. της περιφέρειάς τους. Θα προτείναμε λοιπόν τη δημιουργία αρχείου ή μητρώου Συμβούλων δια βίου μάθησης. Οι σύμβουλοι αυτοί θα μπορούσαν να προέρχονται κατά το μεγαλύτερο ποσοστό από τους ενεργούς Σ.Σ. κατόπιν αιτήσεώς τους, και κατόπιν διαδικασιών πιστοποίησης σε τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων (ίσως κατά τα πρότυπα του Ι.ΔΕ,ΚΕ, ή του ΕΚΕΠΙΣ).

Παρά ταύτα, οι Σ.Σ. μπορούν να αξιοποιηθούν άμεσα και ουσιαστικά στο χώρο της δια βίου μάθησης. Για παράδειγμα ως αξιολογητές ποιότητας σε περιφερειακό επίπεδο, ως σύμβουλοι δια βίου εκπαίδευσης θα μπορούσαν να σχεδιάζουν και να υλοποιούν επιμορφώσεις και για τους εργαζομένους όλων των άλλων υπηρεσιών αλλά και των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης αναλαμβάνοντας θέματα παιδαγωγικής μεθοδολογίας, συντονισμού και αξιολόγησης, συνεργαζόμενοι ως προς το περιεχόμενο και τη «διδακτέα ύλη» με ειδικούς επιστήμονες σε ζητήματα της αρμοδιότητάς τους. Οι εργαζόμενοι του ευρύτερου Δημόσιου τομέα κατά προτεραιότητα αλλά και άλλες πληθυσμιακές ομάδες όπως οι άνεργοι, οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες κλ.π. θα μπορούσαν να αποτελούν ομάδες στόχων για μια συστηματική, τακτική και προοδευτικά βελτιούμενη δια βίου επιμόρφωση. Μια στενή συνεργασία του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. με τους Σ.Σ. θα μπορούσε να βοηθήσει σ' αυτή την κατεύθυνση.

Συμπεράσματα

Ο Σ.Σ. ακριβώς επειδή είναι «τοπικός παράγων», ενώ ταυτόχρονα είναι προσιτός και αποδεκτός μπορεί να καταστεί ικανός φορέας επιμόρφωσης «νέου τύπου». Οφείλει ασφαλώς να εκπαιδευτεί περαιτέρω για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του, μπορεί όμως με αισθητά λιγότερο κόστος να αποτελέσει τόσο τον τοπικό φορέα διαχείρισης της γνώσης και συντελεστή της εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και συνολικά να αποτελέσει μια γόνιμη μάζα πολλαπλασιαστών νέου ήθους μάθησης αλλά και ένα δίκτυο αριστείας σε όλη την επικράτεια. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να ενισχυθεί και το πλαίσιο συνεργασίας των Σ.Σ. μεταξύ τους αλλά και με τα υπόλοιπα στελέχη Εκπαίδευσης, το ΠΙ, και το ΚΕΕ, κάτι το οποίο πραγματοποιείται κυρίως άτυπα ή ευκαιριακά σήμερα. Ο Σ.Σ. ως διαχειριστής και συντονιστής των ποικίλων επιμορφωτικών δράσεων της κοινότητας θα μπορεί συμβάλλει καθοριστικά στο να μετατραπεί το σημερινό «εν πολλοίς» αναχρονιστικό σχολείο σε σύγχρονο σχολείο. Λέγοντας σύγχρονο σχολείο εννοούμε :

- Το ανοιχτό σχολείο των νέων τεχνολογιών, των ανοιχτών χώρων για τους πολίτες της γειτονιάς, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των τοπικών πρωτοβουλιών και της δια βίου μάθησης.
- Το σχολείο του οποίου οι σχολικές βιβλιοθήκες θα λειτουργούν σε κοινό, ενιαίο δίκτυο με τις αντίστοιχες δημοτικές βιβλιοθήκες.
- Το σχολείο που θα παρέχει τις δυνατότητες ανάπτυξης δραστηριοτήτων μουσικής και μικρών φεστιβάλ, που θα μπορούν να εκτίθενται έργα τέχνης, να συνυπάρχουν βιβλιοπωλεία και internet cafe μέσα στη ζώνη του κτιριακού του κόμβου .
- Το σχολείο όπου θα μπορούν να φιλοξενηθούν κοινωνικές υπηρεσίες μέσω της επικοινωνίας και της αλληλοστήριξης των αποκεντρωμένων κρατικών υπηρεσιών όπως αυτές του οικογενειακού προγραμματισμού, της οικογενειακής υγείας, της πρόνοιας και πρόληψης για τα ναρκωτικά και το AIDS, κοινωνικών λειτουργιών, οι σχολές γονέων.
- Το σχολείο το οποίο θα αποτελεί το σημείο αναφοράς για τις επαγγελματικές ενώσεις φιλοξενώντας προγράμματα για τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση ή δραστηριότητες για τις κινήσεις πολιτών, των μη κυβερνητικών

οργανώσεων, των περιβαλλοντικών και πολιτιστικών ομάδων, των θεατρικών σχημάτων, των αυτοδιοικητικών τοπικών πρωτοβουλιών.

- Το σχολείο τέλος, που θα μπορεί να αξιοποιήσει τις υποδομές του προσφέροντας υπηρεσίες δημιουργίας, κοινωνικοποίησης, προβολής και για στήριξη της εργασίας.

Παρουσιάσαμε ένα νέο μοντέλο περιφερειακής ανάπτυξης για τη διά βίου εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την κατάρτιση, τόσο για το γενικό πληθυσμό, όσο και για ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες όπως οι εκπαιδευτικοί με βασικό προσανατολισμό την κοινωνική συνοχή. Παράλληλα εστίασαμε σε χρήσιμα διδακτικά εργαλεία για το σχολικό σύμβουλο, όπως η αξιοποίηση της τεράστιας διδακτικής του πείρας, το κοινωνικό του κύρος αλλά και τα ποικίλα εποπτικά μέσα που έχει στη διάθεσή του. Αναδείχθηκε τέλος η σπουδαιότητα των «εν ενεργεία» στελεχών της εκπαίδευσης ως παράγοντες υιοθέτησης ή απόρριψης διδακτικών προτύπων και προτείνεται τόσο η στήριξή τους από την πολιτεία και από την ακαδημαϊκή κοινότητα, όσο και η δημιουργία ενός θετικότερου κλίματος «δια βίου» εκπαίδευσης για τις τοπικές κοινωνίες μέσα από την ενεργοποίηση και τη συνεργασία των μάχιμων δασκάλων, και την μετατροπή των σχολικών μονάδων σε εστίες γνώσης και πολιτισμού για ανθρώπους κάθε ηλικίας.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Π. (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Εκδ. Νέα Σύνορα
- Βαγενάς, Γ. (2001) Οι Επιθεωρητές Ξανάρχονται μέσα και έξω από το σχολείο, *Θέματα Παιδείας*, 7, σελ. 29-32
- Γέρου Θ. (1984), *Ο σχολικός σύμβουλος και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Παιδαγωγικά μελετήματα, Δίπτυχο, Αθήνα
- Γεωργογιάννης Π., Πίγκα Μ. & Κουνέλη Β., (2005), Έργο και Καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διοίκηση και Οργάνωση σχολικών μονάδων* (Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα 2- 4 Δεκεμβρίου 2005).
- Γρυντάκης, Γ. (1998) Σχολικοί Σύμβουλοι: ένας θεσμός, *Τα Εκπαιδευτικά*, 49-50, σελ. 3
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χ. (2002) Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ., *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας, σελ. 113-135
- Δημαράς Α. (1985), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα
- Ηλιάδου, Β. (2004) Η εικοσάχρονη πορεία του θεσμού του σχολικού συμβούλου, *Μακεδόν*, 12, σελ. 12-14
- Καραγεώργου, Δ. (1994) Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, σελ. 35-45
- Κόπτσης Α, Μητροπούλου Β, Λαλούτσου Μ., (2005) Σχολικός Σύμβουλος: Ένας θεσμός που αναζητά την ταυτότητά του Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διοίκηση και Οργάνωση σχολικών μονάδων* (Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα 2- 4 Δεκεμβρίου 2005).
- Κορόμηλας, Σ. (1992α) Χαρακτηριστικά και επιμορφωτικές ανάγκες των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66, σελ. 69-74
- Κορόμηλας, Σ. (1992β) Τα προσόντα και το έργο των Σχολικών Συμβούλων, *Σύγχρονο Σχολείο*, 8, σελ. 64-65
- Κοτσιώνης, Π. (1994) Ο σχολικός σύμβουλος ως φορέας της συμβουλευτικής επιστήμης, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 30-31, σελ. 92-96
- Μαυρογιώργος, Γ. (1987) Σχολικοί Σύμβουλοι: η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, η (αντί-)στάση των εκπαιδευτικών και ο «εγκιβωτισμός» ενός θεσμού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 32, σελ. 16-18
- Μητάκος, Δ. (2006), *Φροντίζω την υγεία μου και μαθαίνω να είμαι ασφαλής: ένας εκπαιδευτικός οδηγός Υγιεινής και Πρόληψης Ατυχημάτων για το μαθητή, το γονιό και το δάσκαλο*, Χαλκίδα
- Μητάκος, Δ. (2004), Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας ως Παράγοντας Ανάπτυξης της Εκπαίδευσης, *Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Έκπαίδευση και Ανάπτυξη: Η περίπτωση της Στερεάς Ελλάδας* Λαμία, 9,10,11 Ιανουαρίου 2004, σ.406-423
- Μπαλάσκας, Κ. (1999) Ο Σχολικός Σύμβουλος στην τάξη. Προτάσεις και παρατηρήσεις για τη διδασκαλία, *Νέα Παιδεία*, 89, σελ. 13-22
- Νεράντζης, Ι. (2001) Τα προβλήματα που επισημαίνονται κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η μετατροπή τους σε προγράμματα Επιμόρφωσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, σελ. 89-100
- Νούτσος, Μ. (2002) Εκπαιδευτικοί και φαντάσματα αξιολόγησης, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 61, σελ. 24-29
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*.- Αθήνα: τυπωθήτω.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2000) *Σχολικός Σύμβουλος: αποτυχημένος θεσμός ή «αδύναμος» Σχολικός Σύμβουλος*. Στα Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Τόμος Α', Αθήνα: Ατραπός, σελ. 66-78
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*.- Αθήνα: τυπωθήτω.
- Φράγκος, Χ. (1985) Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο, *Τα Εκπαιδευτικά*, 1, σελ. 36-42
- Νόμος 1304/1982 (Φ.Ε.Κ. 144/7-12-82, τ. Α').
- Προεδρικό διάταγμα 25. (Φ.Ε.Κ. 20 τ. Α./7-2-2002).

Εμπειρική προσέγγιση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Στέφανος Μέτης
Μαθηματικός (MSc)
Περιφερειακός Σύμβουλος Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ Αττικής
Κων/νος Καβαδίας
Μαθηματικός – Οικονομολόγος
Περιφερειακός Σύμβουλος Εκπαίδευσης στα ΣΔΕ Στερεάς Ελλάδας

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένας σχετικά νέος θεσμός που έχει καθιερωθεί σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες ως μέσο καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Τα ΣΔΕ στην Ελλάδα θεσμοθετούνται με το νόμο 2525/97 στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σήμερα, λειτουργούν σε όλη τη χώρα 43 ΣΔΕ (ιστοσελίδα Γ.Γ.Ε.Ε.).

Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε ενήλικες, που για διαφορετικούς λόγους ο καθένας, οικογενειακούς, οικονομικούς, ή άλλους κοινωνικούς, αναγκάστηκαν να σταματήσουν το Σχολείο σε πολύ μικρή ηλικία. Οι ενήλικες που πήραν την απόφαση να ξαναγυρίσουν στα θρανία, ύστερα από χρόνια, δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες, τις ίδιες γνώσεις και την ίδια ηλικία (2003, Πρόγραμμα Σπουδών Σ.Δ.Ε. της Γ.Γ.Ε.Ε., Αθήνα).

Οι καθηγητές που καλούνται να τους εκπαιδεύσουν προέρχονται στην πλειοψηφία τους από τη Β/θμια εκπαίδευση και είναι επόμενο, με τη νέα για αυτούς κατάσταση που αντιμετωπίζουν, να χρειάζονται διαρκή στήριξη, υπεύθυνη ενημέρωση και επιμόρφωση στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, στο πνεύμα και στη φιλοσοφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σήμερα όλο και περισσότερο ζητείται από τους καθηγητές που εκπαιδεύουν ενήλικες να μην περιορίζονται απλά στη μετάδοση γνώσης, αλλά να είναι συντονιστές στην ενεργητική και συμμετοχική διαδικασία μάθησης. Αυτό συμβαίνει, γιατί όπως γνωρίζουμε, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι:

- διαθέτουν μεγάλο απόθεμα εμπειριών, ενδεχομένως και γνώσεων οπότε είναι επόμενο να προσδοκούν από τον καθηγητή να τις αναγνωρίσει και να τις αξιοποιήσει στην πορεία της μάθησης.
- Έχουν αποκρυσταλλώσει ένα ιδιαίτερο προσωπικό τρόπο με τον οποίο προτιμούν να μαθαίνουν και για αυτό ο καθηγητής χρειάζεται να προσεγγίζει προσεχτικά και εξατομικευμένα έναν έναν τους συμμετέχοντες στην τάξη του.

Επειδή η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με την τάση για χειραφέτηση, αυτοκαθορισμό και συμμετοχή στη διαμόρφωση καταστάσεων κρίνεται σκόπιμο ο καθηγητής να τους αφήνει σταδιακά έδαφος πρωτοβουλίας και να υποκινεί την ενεργητική συμμετοχή τους (Κυνηγός, 1995, *Νέες Πρακτικές με νέα Εργαλεία στην πράξη*).

Βέβαια, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν πολλές φορές εμπόδια στη μάθηση (Rogers, A. 1999 *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου*, Αθήνα) τα οποία απορρέουν από πολλούς παράγοντες που συχνά αλληλοδιαπλέκονται όπως:

- κοινωνικές υποχρεώσεις και πιέσεις
- φόβος αποτυχίας
- τραυματικές εμπειρίες
- χαμηλή αυτοεκτίμηση
- έλλειψη αυτοπεποίθησης κ.τ.λ.

Επομένως, ο καθηγητής χρειάζεται να εντοπίζει με ευαισθησία τους παράγοντες αυτούς και να δημιουργεί κλίμα που να χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία και συνεργατικό πνεύμα, μέσα στο οποίο να μπορούν να λειτουργούν με άνεση οι εκπαιδευόμενοι.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω (*Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σ.Δ.Ε.*, σ.σ.42- 46), ο καθηγητής των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας πρέπει να λειτουργεί:

- ως ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας
- ως σύμβουλος και εμπυχωτής
- ως εκείνος που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία για μάθηση, με την αναζήτηση νέων πηγών, που παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να δραστηριοποιηθούν και να επεξεργαστούν τις γνώσεις και εμπειρίες που διαθέτουν, να μάθουν πώς να μαθαίνουν.

Επίσης έχει μεγάλη σημασία να μπορεί ο καθηγητής να κατανοεί τα φαινόμενα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα (όπως η αδράνεια, οι αντιστάσεις και αναστολές απέναντι στο καινούργιο, η αδυναμία επικέντρωσης στους συμφωνημένους στόχους, τις υπόγειες αντιπαραθέσεις κ.τ.λ.). για να προσαρμόζει ανάλογα τη στρατηγική του και να οδηγεί την ομάδα στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων.

Για να μπορεί ο σύγχρονος καθηγητής εκπαίδευσης ενηλίκων να ανταποκριθεί στις πολυσύνθετες απαιτήσεις του ρόλου του, χρειάζεται να διαθέτει ένα σύνολο κατάλληλων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων, όπως για παράδειγμα:

1. Να νοιάζεται και να αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους. Να κατανοεί τις ανάγκες τους, να σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, να αναγνωρίζει τη σημασία των γνώσεων και των εμπειριών που διαθέτουν και να αντιλαμβάνεται τους ρυθμούς τους και τις δυνατότητές τους.
2. Να επικοινωνεί ουσιαστικά μαζί τους. Δηλαδή να συμβάλλει στη διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος, στο οποίο θα κυριαρχεί ο διάλογος και θα ανταλλάσσονται ειλικρινή και σαφή μηνύματα.
3. Να συμβάλλει στην ανάπτυξη αλληλοεκτίμησης, συνεργατικότητας και διαλόγου ώστε να αντιμετωπίζονται ευκολότερα τριβές και διαφωνίες που τυχόν δημιουργούνται στην ομάδα-τάξη.
4. Να συντονίζει και να οργανώνει την ομάδα αφήνοντας χώρο πρωτοβουλίας στους εκπαιδευόμενους ώστε οι τελευταίοι να συμβάλλουν ενεργητικά σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διεργασίας.

5. Να προσδιορίζει με σαφήνεια το περιεχόμενο και τους στόχους των διδακτικών ενοτήτων και να επιλέγει το κατάλληλο διδακτικό υλικό.
6. Να εφαρμόζει ευέλικτα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών
7. Να συνδέει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας και όσο αυτό είναι εφικτό με τις συνθήκες της τοπικής και ευρύτερης αγοράς εργασίας.
8. Να έχει αυτογνωσία. Δηλαδή να γνωρίζει τις δυνατότητές του, τα δυνατά και αδύνατα σημεία του καθώς και τα όρια παρέμβασης στην ομάδα.
9. Να εξετάζει κριτικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου που προσφέρει, να εντοπίζει τα σημεία στα οποία ο ίδιος χρειάζεται να εξελιχθεί και να επιμορφώνεται συνεχώς (Barkatsas, 1998a)

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Οι αυξανόμενες λοιπόν απαιτήσεις του έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων έχουν ως συνέπεια τη θεσμοθέτηση διαδικασιών που θα αποβλέπουν στην αδιάκοπη ενημέρωσή του στη διά βίου επιμόρφωσή του, καθώς και την αυτοαξιολόγησή του, για να προσεγγίζει με ευαισθησία, αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Μια τέτοια διαδικασία μπορεί να είναι η θεσμοθέτηση ενός μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης. (ΕΝΔ.ΕΠ). Εδώ και τριάντα χρόνια σε αρκετές χώρες και συγκεκριμένα στην πολιτεία της Νέας Νότιας Ουαλίας της Αυστραλίας, διενεργούνται αξιολογήσεις των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Barkatsas, 1998β). Από τις έρευνες αυτές προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

1. Τα επιμορφωτικά προγράμματα που διενεργήθηκαν στο χώρο του σχολείου, θεωρούνται ως τα πιο επιτυχημένα και αποτελεσματικά από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα προγράμματα εκτός σχολείου.
2. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης αποδείχθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων, στην προετοιμασία προγραμμάτων και στην διεύρυνση του επιπέδου κατανόησης θεμάτων που αφορούν το ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών.
3. Οι διευθυντές και τα διάφορα στελέχη της εκπαίδευσης χρησιμοποιούν ποικίλες πηγές για το δικό τους μορφωτικό εμπλουτισμό. Οι διευθυντές των Δημοτικών σχολείων θεωρούν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, είναι τα πιο αποτελεσματικά, σε αντίθεση με τους διευθυντές των Γυμνασίων και Λυκείων που τα θεωρούν λιγότερο αποτελεσματικά από άλλες επιμορφώσεις.

Η μελέτη των παραπάνω ερευνών ενισχύει την άποψη ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική προσέγγιση για να επιτευχθεί αποτελεσματική επιμόρφωση. Παρ' όλα αυτά, το μοντέλο της Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης, διαφέρει από τα άλλα μοντέλα επιμόρφωσης, γιατί αναγνωρίζει την πιθανότητα πειραματισμών στην αίθουσα διδασκαλίας καθώς και την συνεχή ανέλιξη του εκπαιδευτικού ακόμα και όταν απουσιάζει η επιμορφωτική διαδικασία.

2.1. ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ.

Βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Springer R. *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Β. Ρηνανία- Βεσφαλία*) είναι τα εξής:

1. Γίνεται μέσα στο σχολείο, πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες και λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας.
2. Θα είναι συνεχής και έτσι θα διασφαλίζεται η διαρκής κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών.
3. Δεν θα είναι εντατική για να μην προκαλεί μεγάλη αναστάτωση στη λειτουργία του Σχολείου και να μπορεί ο εκπαιδευτικός να τη θεωρήσει ως μέρος της δουλειάς του.
4. Θα είναι προσανατολισμένη στην εκπαιδευτική πράξη, για να εξασφαλίζεται η παιδαγωγική αξιοποίηση των διδακτικών δεξιοτήτων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος.
5. Θα υποστηρίξει την αλλαγή αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική και θα συνεισφέρει στη μετεξέλιξη του ρόλου του εκπαιδευτικού από στατικό σε εξελισσόμενο.

Η υλοποίηση του μοντέλου Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης (ΕΝΔ.ΕΠ) αρχικά θα γίνεται από επιστήμονες, οι οποίοι θα παρακολουθούν ειδικά σεμινάρια σχετικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτών και στο εξής θα καλούνται επιμορφωτές.

Επιμορφωτής μπορεί να είναι ένας έμπειρος εν ενεργεία εκπαιδευτικός, γιατί για να είναι ικανός κάποιος να παρεμβαίνει αποτελεσματικά σε μια σχολική κοινότητα, θα πρέπει πάνω από όλα να γνωρίζει πολύ καλά τι συμβαίνει μέσα σε αυτήν. Επίσης θα πρέπει να έχει την κατάλληλη υποδομή καθώς και ανεπτυγμένες επικοινωνιακές ικανότητες.

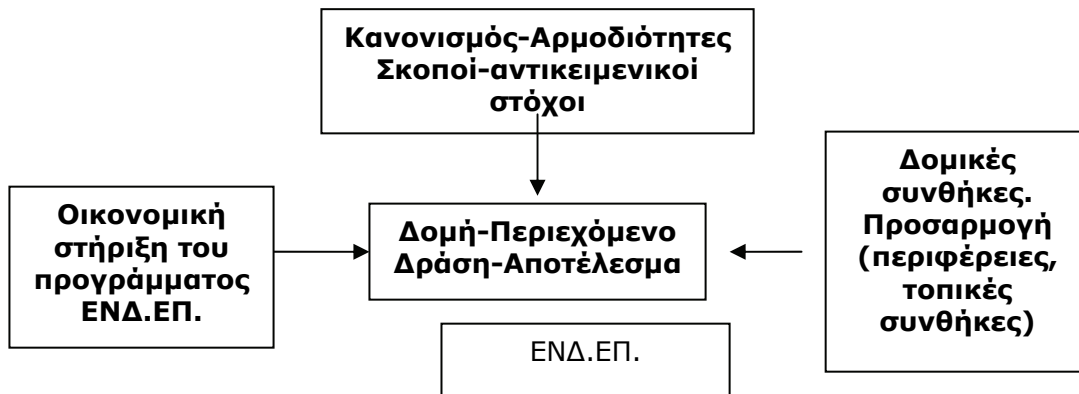
Μερικές βασικές αρχές (Κυνηγός Χ. *Η Μέθοδος Πραγματοποίησης του Προγράμματος Κατάρτισης Επιμορφωτών*, σ.37) που θεωρείται σκόπιμο να διέπουν τον επιμορφωτή είναι οι εξής:

- Να είναι σε θέση να παρεμβαίνει στο σχολείο με στόχο την σταδιακή μύηση στη σύγχρονη διδακτική.
- Να είναι άρτια καταρτισμένος στο γνωστικό του αντικείμενο καθώς και στη λειτουργία και στις μεθόδους αξιοποίησης των νέων εργαλείων στην ειδική διδακτική του αντικείμενου του.
- Να διαθέτει επιστημονική κατάρτιση για τη φύση και τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας.
- Να παίζει το ρόλο του εμπυχωτή και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνει στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική τους.

Όπως θα φανεί πιο παρακάτω με την ανάπτυξη του μοντέλου ΕΝΔ.ΕΠ. μέσα σε δύο χρόνια σχεδόν όλοι οι επιμορφωτές μπορεί να είναι οι ήδη επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί της κάθε σχολικής μονάδας.

Οι βασικές αρχές του μοντέλου αυτού αρχικά μπορεί να δομηθούν σε τρεις παράγοντες, όπως φαίνονται στο σχήμα 1.

Σχήμα 1: Παράγοντες



Οι παραπάνω τρεις παράγοντες πρέπει να οργανωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε η ενδοσχολική επιμόρφωση να γίνει δεκτή από τους εκπαιδευτικούς και να έχει θετική επίδραση στην ποιότητα της διδακτικής πράξης.

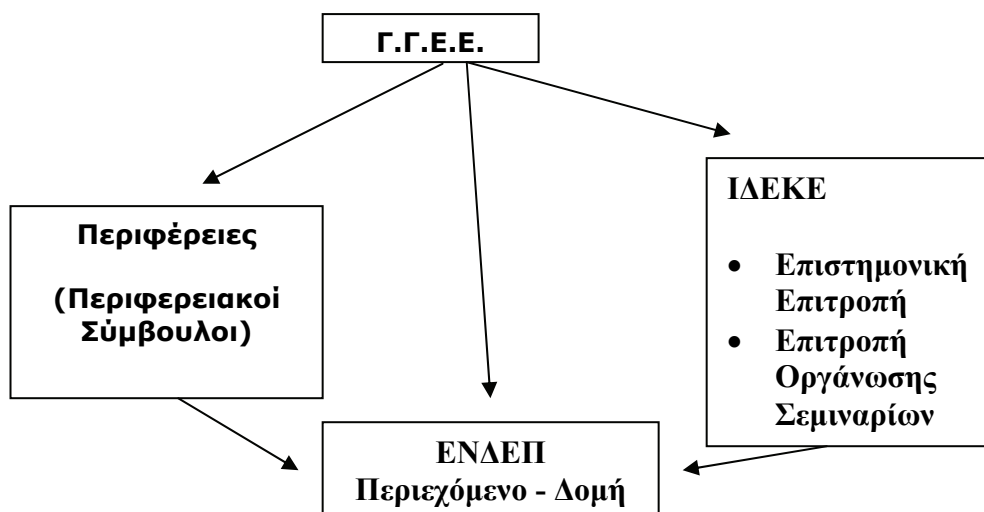
- Ο πρώτος παράγοντας «κανονισμοί κ.τ.λ.» αφορά στην κατεύθυνση που θα ακολουθηθεί με τη διαμόρφωση στόχων και αρμοδιοτήτων. Σκοπός του είναι η επιμόρφωση του βασικού προσωπικού εκπαίδευσης, δηλαδή διευθυντών, εκπαιδευτικού προσωπικού αρχικής επιμόρφωσης και εκπαιδευτικών αρχών.

Η ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων όλων όσοι εργάζονται στο σχολείο, σε σχέση με το αντικείμενό τους, την παιδαγωγική, την προσωπική και ηθική τους παιδεία, με στόχο την ανάπτυξη και τη διασφάλιση της ποιότητας.

- Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στους οικονομικούς πόρους. Χρειάζεται χρηματοδότηση από το ΙΔΕΚΕ για την ειδική επιμόρφωση των αρχικών επιμορφωτών-καθηγητών, οι οποίοι θα επιμορφωθούν σε συγκεκριμένους τομείς και θα ασχολούνται με το ρόλο του επιμορφωτή αφιερώνοντας σε αυτόν μικρό μέρος των εβδομαδιαίων καθηκόντων τους. Οι επιμορφωτές που θα ξεκινήσουν την επιμόρφωση σε πρώτη φάση θα είναι εξωτερικοί συνεργάτες του ΙΔΕΚΕ με ειδίκευση σε συγκεκριμένα θέματα. Με την ανατροφοδότηση του συστήματος αναμένεται ο αριθμός των επιμορφωτών πλήρους απασχόλησης να μειώνεται, αφού θα μπαίνουν στο σύστημα ως επιμορφωτές μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Με αυτό το μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης που προτείνω μειώνονται σημαντικά οι πόροι που θα διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφού θα αποφεύγονται ακριβά συνέδρια, θα μειωθούν τα έξοδα μετακίνησης του προσωπικού με αποτέλεσμα την ενθάρρυνση δημιουργίας «σχολείων εκμάθησης». (Barkatsas, 1998a. *Η Επαγγελματική Κατάρτιση & η Επιμόρφωση των Μαθηματικών της Εκπαίδευσης και Κυνηγός Χ. Νέες Πρακτικές με νέα εργαλεία στην Τάξη*).

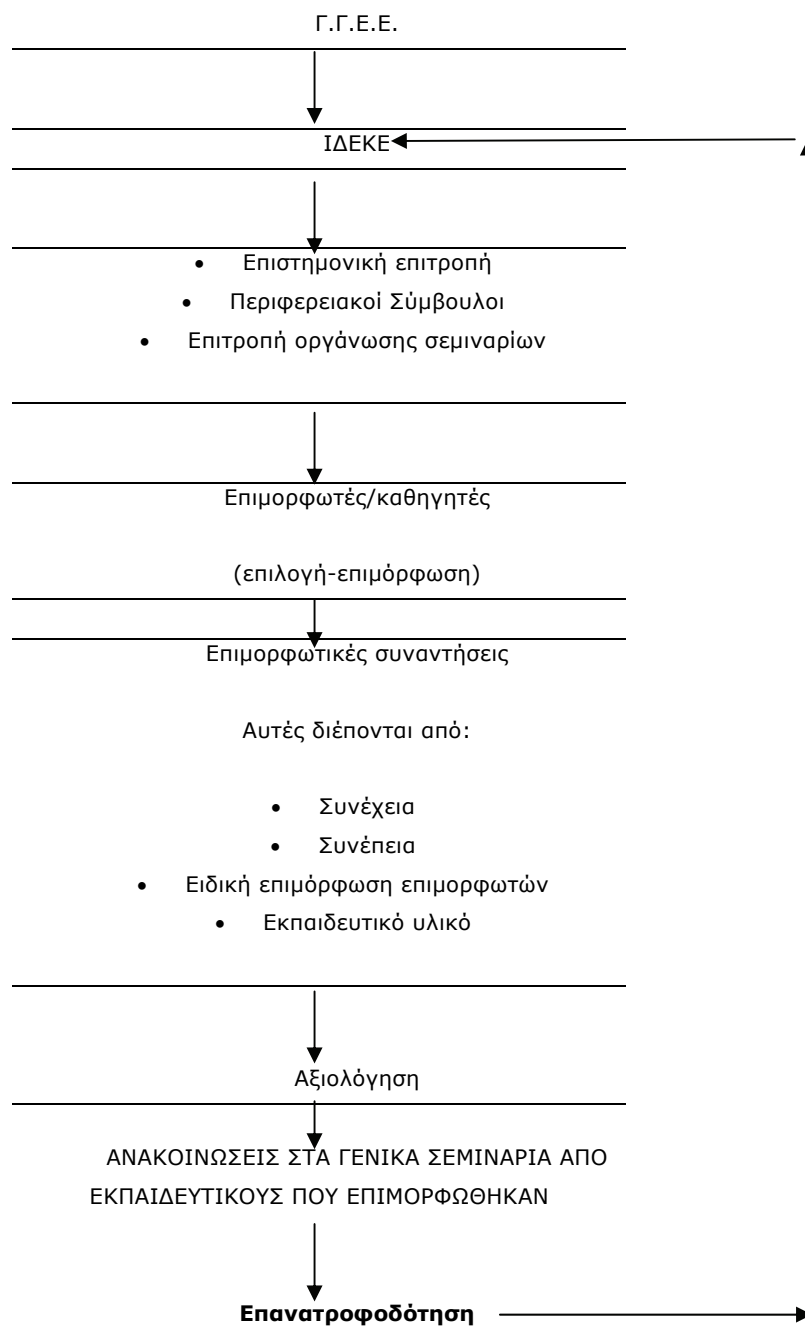
Ο τρίτος παράγοντας αφορά στις δομικές συνθήκες, δηλαδή στην προσαρμογή του συστήματος. Οι αρχικοί επιμορφωτές θα καταταχθούν στις 13 περιφέρειες, όσα και τα σχολεία και έτσι θα υπάρξει αποτελεσματική αποκέντρωση, όσον αφορά στο δίκτυο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Μια άλλη δομική συνθήκη είναι και η πλήρης ανάπτυξη της οργάνωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης όπως φαίνεται στο σχήμα 2.



Αυτά τα επίπεδα αποτελούν τους στυλοβάτες της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Συντονίζουν το έργο τους προς τον κοινό στόχο που είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση και στην οποία κάθε επίπεδο έχει το δικό της έργο και σημασία.

Αναλυτικά, ο ρόλος που παίζουν τα επιμέρους επίπεδα φαίνεται στο επόμενο σχήμα 3.

Σχήμα 3: Επίπεδα.



- Η Γ.Γ.Ε.Ε., σχεδιάζει, παίρνει αποφάσεις , εποπτεύει για τη διασφάλιση της ποιότητας της ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε όλες τις περιφέρειες και συντονίζει.
- Το ΙΔΕΚΕ υλοποιεί τις αποφάσεις της ΓΓΕΕ για την ενδοσχολική επιμόρφωση στους τομείς:
 - σχεδιασμού, ανάπτυξης υλικών για την εκπαίδευση των επιμορφωτών και της αξιολόγησης
 - πρόκρισης των επιμορφωτών οι οποίοι θα χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη των επιμορφωτικών συναντήσεων και
 - οικονομικής στήριξης του προγράμματος εφαρμογής του μοντέλου .

Εκτιμάται ότι χρειάζονται τουλάχιστον 4 τύποι επιμορφωτών και ότι το μοντέλο θα εφαρμοστεί σε δύο φάσεις.

Στην 1^η φάση θα γίνει η επιμόρφωση των επιμορφωτών και στη 2^η φάση η επιμόρφωση των εκπαιδευτών. Στην 1^η φάση θα επιμορφωθούν 36 επιμορφωτές στην Αθήνα σε δύο Σαββατοκύριακα (30 ώρες) . Το εκτιμώμενο κόστος επιμόρφωσης είναι περίπου 10000 € .

Στην 2^η φάση θα υπολογιστεί το ετήσιο κόστος ανά σχολική μονάδα. Προβλέπεται να γίνουν 20 δίωρα επιμόρφωσης σε κάθε ΣΔΕ με κόστος 2200€ (40x30=1200 αμοιβή και 40x20=800 έξοδα μετακίνησης και 200 αναλώσιμα).Για τα 43 ΣΔΕ το κόστος 2^{ης} φάσης θα είναι 94600€, οπότε για την εφαρμογή του μοντέλου το συνολικό κόστος θα είναι περίπου 105000€.

- Η επιστημονική επιτροπή σε συνεργασία με την επιτροπή οργάνωσης και διεξαγωγής σεμιναρίων και τους περιφερειακούς συμβούλους προετοιμάζει τις αρχές και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών συναντήσεων και προτείνει τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για την πραγματοποίησή τους.
Ετοιμάζει εκπαιδευτικό υλικό για τους επιμορφωτές και τους εκπαιδευτές με κατάλληλους εκπαιδευτές, δηλαδή το σώμα των αρχικών επιμορφωτών. Στις επιμορφωτικές συναντήσεις των επιμορφωτών με τους καθηγητές του σχολείου θα επιδιώκεται: (1) να αναπτυχθεί ο συμμετοχικός και βιωματικός τρόπος εκπαίδευσης (ασκήσεις, εργασία σε ομάδες, ανταλλαγή εμπειριών, επεξεργασία παραδειγμάτων κ.τ.λ.) και (2) ένα μαθησιακό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από ανοιχτή επικοινωνία και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Οι επιδιώξεις αυτές θα πρέπει να διέπονται από τις παρακάτω βασικές αρχές:
 - Συνεχείς συναντήσεις μέσα στο σχολείο για αρκετό χρονικό διάστημα, για να δοκιμαστούν στην πράξη τα όσα θεωρητικά διδάχτηκαν και να αξιολογηθούν.
 - Ανταπόκριση θεωρίας-πράξης. Αν π.χ. γίνει επιμορφωτική συνάντηση με το προσωπικό διαχείρισης του σχολείου, θα πρέπει να δοκιμαστούν θεωρητικά συστήματα στην πράξη και να αναφερθούν τα συμπεράσματα.
Οι εμπειρίες των όσων συμβαίνουν στη σχολική μονάδα θα συζητούνται, θα κρίνονται και θα αξιολογούνται στους σεμιναριακούς κύκλους που οργανώνει το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. ανά 3 μήνες, προκειμένου να εντοπιστούν οι καλύτερες πρακτικές.

Θα αναφέρουμε τώρα μερικά παραδείγματα των παραπάνω ειδικών επιμορφωτικών συναντήσεων

Παρ. 1^ο: Μπορεί να πραγματοποιηθεί επιμορφωτική συνάντηση ανάπτυξης προσωπικού, ανάπτυξης δραστηριοτήτων του σχολείου και ανάπτυξης διδασκαλίας που θα απευθύνονται στο προσωπικό του σχολείου και ιδιαίτερα σε νέους διευθυντές και νέους εκπαιδευτικούς. Αυτά θα περιλαμβάνουν πληροφορίες ως προς τη διαχείριση χρόνου, την ανάπτυξη ποιότητας, την παροχή συμβουλών, τη διαχείριση κρίσεων και τέλος την οργάνωση.

Παρ. 2^ο: Σε πολλές από τις επιμορφωτικές συναντήσεις μπορεί να γίνεται η παρουσίαση μικροδιδασκαλιών με προσομοιωτική τεχνική (Κόκκος Α.2000, Εκπαίδευση Ενηλίκων, *Ανιχνεύοντας το Πεδίο* & Riveteau Didier Noye-Jacques, 1997. *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*.) Σε αυτήν ο επιμορφωτής παίζει το ρόλο του εκπαιδευτή και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν το ρόλο των εκπαιδευομένων.

Οι μικροδιδασκαλίες σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτών αποτελούν θεμελιώδες στοιχείο γιατί επιτρέπουν στον καθένα να ασκηθεί σε βασικές διδακτικές δεξιότητες καθώς και σε κανόνες συμπεριφοράς (έναρξη διδασκαλίας, λήξη διδασκαλίας, αναγνώριση της προσοχής, πληρότητα επικοινωνίας, κ.τ.λ.) να μαθαίνει πράττοντας και να εφαρμόζει όσα γνωρίζει, ενώ ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να βελτιώνεται, δεδομένου ότι έχει την ευκαιρία να παρουσιάσει ο ίδιος μια ή δύο μικροδιδασκαλίες που θα σχολιάζονται επί τόπου από τον επιμορφωτή και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Παρ. 3^ο: Οι Περιφερειακοί Σύμβουλοι μπορεί να αναπτύξουν ενδοσχολικές επιμορφωτικές συναντήσεις της ειδικότητάς τους για την ανάπτυξη και διασφάλιση της ποιότητας στο συγκεκριμένο γραμματισμό τους, παρέχοντας διδακτικό υλικό σε συνεργασία με την επιστημονική επιτροπή καθώς και υλικό για την πραγματοποίηση τεστ αποτελεσματικότητας της εκμάθησης.

Αφού λειτουργήσουν τα παραπάνω για ένα διάστημα 3 μηνών και γίνει η σχετική αξιολόγηση της δουλειάς που έχει πραγματοποιηθεί ανακοινώνονται τα πρακτικά αποτελέσματα, από τους ίδιους τους καθηγητές που έχουν επιμορφωθεί, στα σεμινάρια που οργανώνει και πραγματοποιεί το ΙΔΕΚΕ.

Μετά από αυτό, το σύστημα επανατροφοδοτείται από επιμορφωτές οι οποίοι θα βγουν μέσα από τα σχολεία και θα αντικαταστήσουν μερικώς τους αρχικούς επιμορφωτές.

Το μοντέλο αυτό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα αξιολογείται ανά 2 χρόνια με εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα λαμβάνονται υπόψη για τον καλύτερο σχεδιασμό και οργάνωση της επόμενης ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

3. ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΣΗ – ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Στην προσπάθεια να δοκιμαστεί το μοντέλο πραγματοποιήθηκε πειραματικά, με συγκεκριμένο θέμα, επιμορφωτική συνάντηση σε ένα από τα σχολεία των περιφερειών μας, με εισηγήτρια την κ. Γιοβάννη Ελένη, Διευθύντρια του ΣΔΕ Κορυδαλλού, διδάκτορα της Παιδαγωγικής.

Η όλη πειραματική προσπάθεια εξελίχθηκε σε δύο φάσεις. Συγκεκριμένα, η Δ/ντρια που έπαιξε εθελοντικά το ρόλο της επιμορφώτριας εισήγησε στους εκπαιδευτές την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας με βιωματικό τρόπο, που κινήθηκε σε τρεις διαστάσεις:

- Στη γνωστική διάσταση (οργανόγραμμα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας κ.λ.π.)
- Στη συναισθηματική διάσταση και
- Στη διάσταση της εκτέλεσης.

Από τη βιωματική εισήγηση της μεθόδου προέκυψαν τα εξής: οι εκπαιδευτές είπαν ότι χρησιμοποιούν εν μέρει τη μέθοδο αυτή, επειδή δυσκολεύονται στην οριοθέτηση της ομάδας, απαιτεί χρόνο η εφαρμογή της και είχαν πλημμελή θεωρητική κατάρτιση.

Στη δεύτερη φάση και μετά από τρεις εβδομάδες, ώστε οι εκπαιδευτές να εφαρμόσουν την παραπάνω μέθοδο διδασκαλίας, η κ. Γιοβάννη επιχείρησε την πρακτική εφαρμογή της μεθόδου με πραγματικές συνθήκες πλέον στην τάξη.

Οι εκπαιδευτές στη συζήτηση που ακολούθησε δήλωσαν ικανοποιημένοι, γιατί κατανόησαν τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε τόσο στη θεωρητική όσο και στην πρακτική της διάσταση, βίωσαν οι ίδιοι τις δυσκολίες των εκπαιδευομένων και με άνεση την χρησιμοποίησαν στην τάξη. Για να βγάλουμε πιο έγκυρα συμπεράσματα σκοπεύουμε να επαναλάβουμε την προσπάθεια σε άλλα δύο σχολεία, ώστε να συγκρίνουμε τις εμπειρίες των εκπαιδευτών.

Παράλληλα κάναμε μια προέρευνα για να ανιχνεύσουμε τις τάσεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία της περιοχής ευθύνης μας. Δώσαμε ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο με έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου και μια ανοιχτή ερώτηση σε 113 εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ερώτηση 1^α. Κατά την εκπαιδευτική μαθησιακή διαδικασία στα ΣΔΕ μεγαλύτερη δυσκολία συναντάτε

- α) Στην συμπεριφορά των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- β) Στον καθορισμό των στόχων κάθε διδακτικής ενότητας.
- γ) Στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας κατά τη μαθησιακή πορεία και ειδικότερα στην κινητοποίηση της ομάδας.
- δ) Στην επιλογή και χρήση των υλικών μέσων για τη διδασκαλία.
- ε) Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση διαθεματικής διδασκαλίας.
- ζ) Στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων.

Ερώτηση 2^α. Πιστεύετε ότι κάποιος καθηγητής χωρίς ειδική επιμόρφωση μπορεί να ανταποκριθεί σωστά στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα ΣΔΕ; ΝΑΙ ΟΧΙ

Ερώτηση 3^α. Με δεδομένο ότι απαιτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, τι είδους επιμόρφωση προτείνετε;

- α) Τις επιμορφωτικές συναντήσεις που γίνονται δύο φορές το χρόνο
- β) Την ενδοσχολική επιμόρφωση κάθε εβδομάδα.

Ερώτηση 4^α. Αν προκρίνετε την ενδοσχολική επιμόρφωση κατά τη γνώμη σας, πως μπορεί αυτή να γίνεται;

- α) Από συναδέλφους επιμορφωτές
- β) Από τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής
- γ) Από τους περιφερειακούς συμβούλους.

Ερώτηση 5^α. Πιστεύετε ότι ένα μέλος από το σύλλογο των διδασκόντων μετά από ειδικό πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης μπορεί να γίνει επιμορφωτής; ΝΑΙ ΟΧΙ

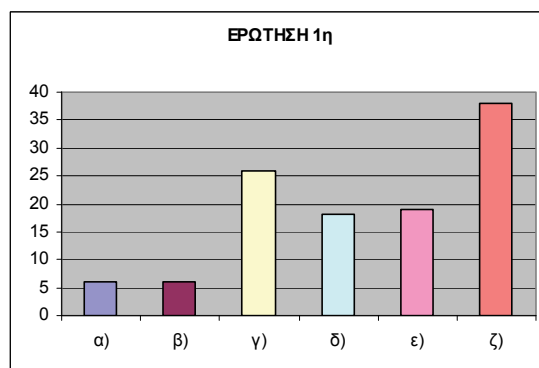
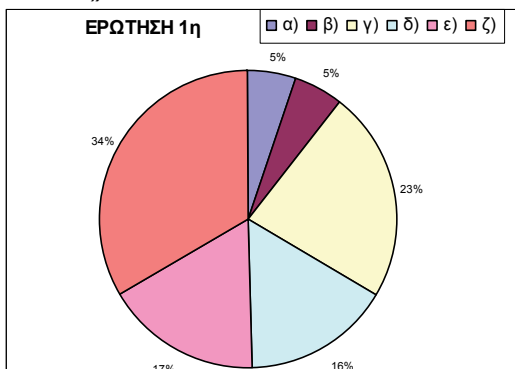
Ερώτηση 6^α. Θα μπορούσε κατά τη γνώμη σας η ενδοσχολική επιμόρφωση να εφαρμοστεί και στο τυπικό σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ

Ερώτηση 7^α. Έχετε να προτείνετε κάτι άλλο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ;

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

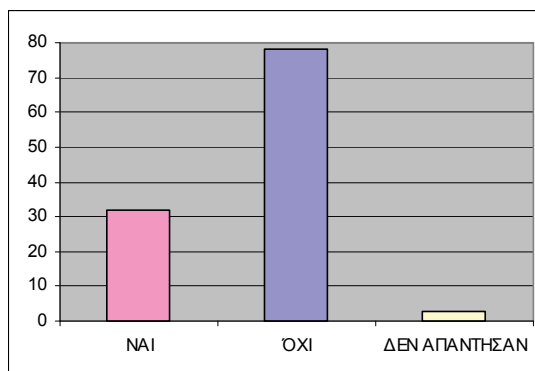
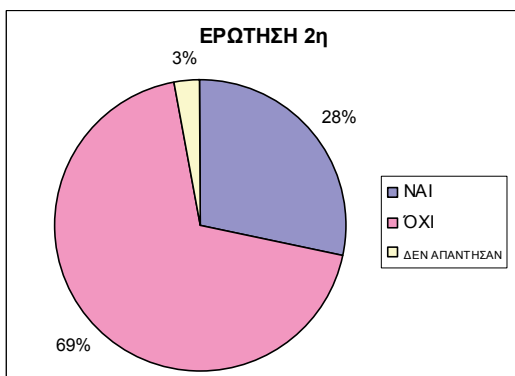
ΕΡΩΤΗΣΗ 1η

| | |
|----|----|
| α) | 6 |
| β) | 6 |
| γ) | 26 |
| δ) | 18 |
| ε) | 19 |
| ζ) | 38 |



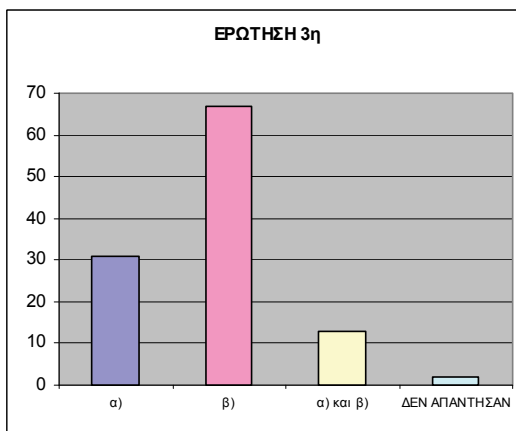
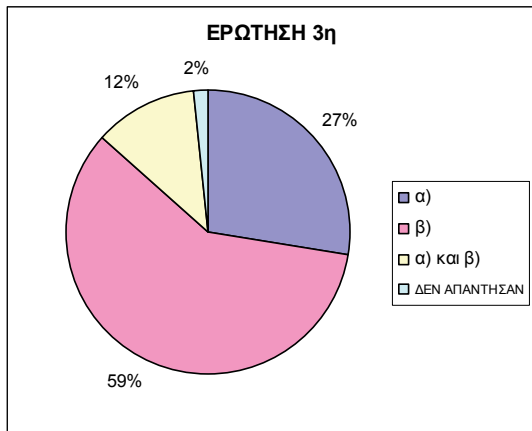
ΕΡΩΤΗΣΗ 2η

| | |
|---------------|----|
| ΝΑΙ | 32 |
| ΌΧΙ | 78 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 3 |



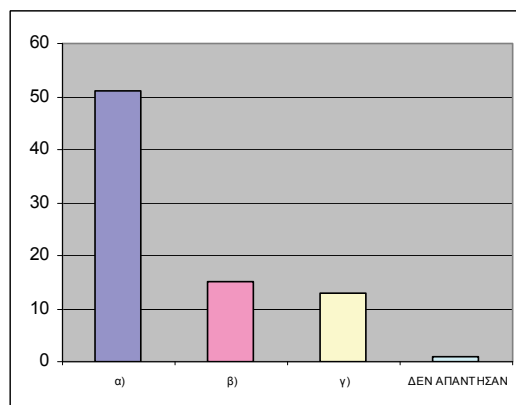
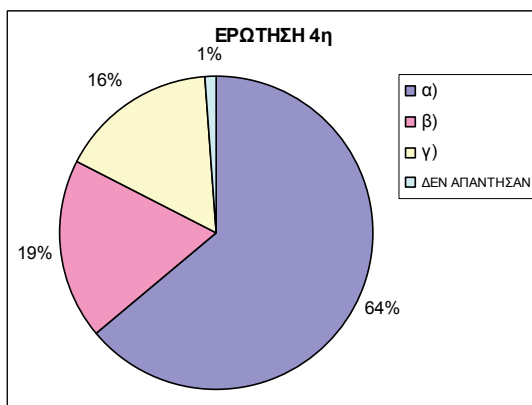
ΕΡΩΤΗΣΗ 3η

α) 31
 β) 67
 α) και β) 13
 ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ 2



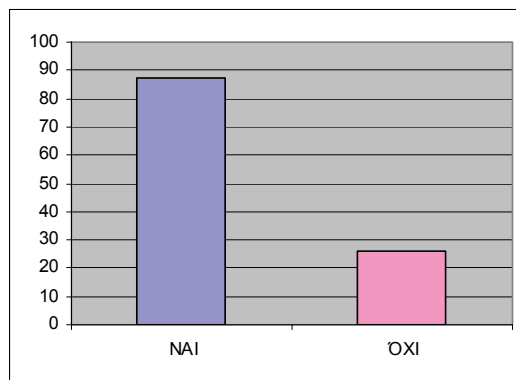
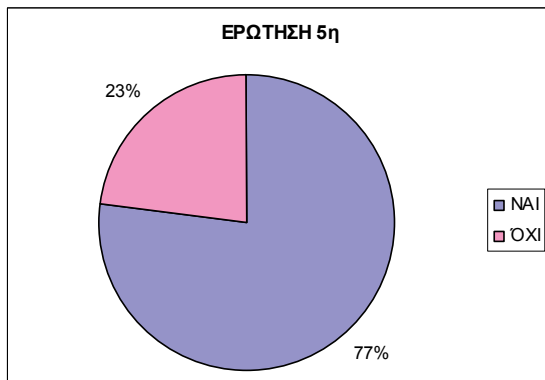
ΕΡΩΤΗΣΗ 4η

α) 51
 β) 15
 γ) 13
 ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ 1



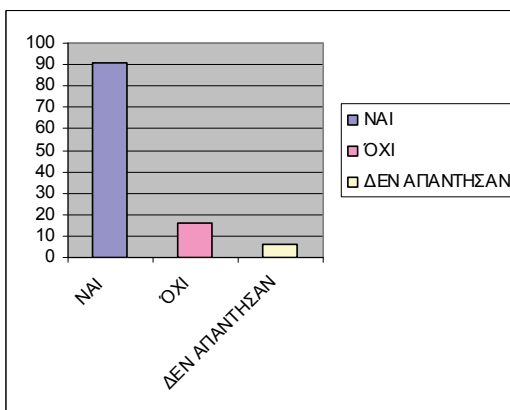
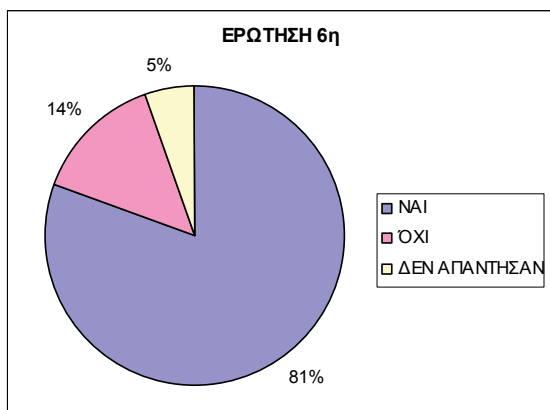
ΕΡΩΤΗΣΗ 5η

ΝΑΙ 87
 ΟΧΙ 26



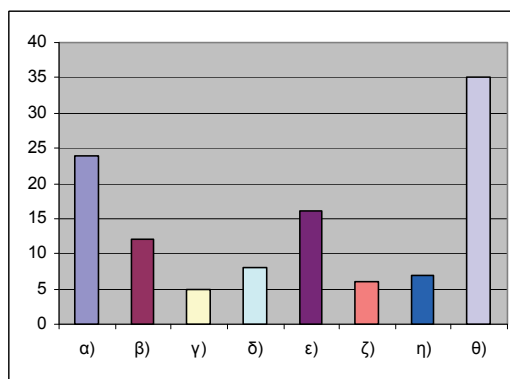
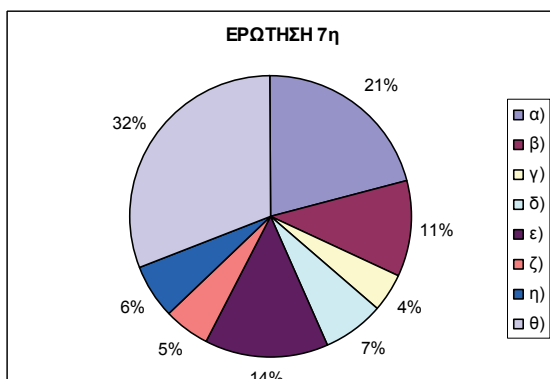
ΕΡΩΤΗΣΗ 6η

| | |
|---------------|----|
| ΝΑΙ | 91 |
| ΌΧΙ | 16 |
| ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ | 6 |



ΕΡΩΤΗΣΗ 7η

| | |
|--|----|
| α) Επιμόρφωση στη αρχή της χρονιάς | 24 |
| β) Συχνότερες συναντήσεις | 12 |
| γ) Δημιουργία επιμορφωτικής ιστοσελίδας | 5 |
| δ) Επίσκεψη σε άλλα ΣΔΕ | 8 |
| ε) Βιωματική διδασκαλία | 16 |
| ζ) Ανταλλαγή με συναδέλφους του Εξωτερικού | 6 |
| η) Άσχετες απαντήσεις | 7 |
| θ) Δεν απάντησαν | 35 |



Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί συναντούν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην αξιολόγηση (ποσοστό 34%) και ακολουθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας (ποσοστό 23%) και οι διαθεματικές διδασκαλίες (ποσοστό 17%).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση (ποσοστό 69,03%) λόγω της ιδιαιτερότητας του ΣΔΕ και των αυξημένων απαιτήσεων αυτού του σχολείου.

Προτιμούν την ενδοσχολική επιμόρφωση (ποσοστό 59%) από συναδέλφους επιμορφωτές (ποσοστό 64%), ενδεχομένως, γιατί αισθάνονται πιο άνετα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση 5 (ποσοστό 77%).

Επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτές προέρχονται από τη Β/θμια εκπαίδευση θέσαμε την ερώτηση 6. Σχεδόν όλοι (ποσοστό 80,53%) θεωρούν απαραίτητη την ενδοσχολική επιμόρφωση σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης. Στην ανοιχτή ερώτηση, αν και περιμέναμε ενδιαφέρουσες και 3πρωτοποριακές προτάσεις, το μεγαλύτερο ποσοστό (31%) δεν απάντησε. Αρκετοί (ποσοστό 21,24%) ζήτησαν να επιμορφώνονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ενώ το κύριο βάρος πέφτει στη βιωματική μάθηση (ποσοστό 14,16%).

4. ΕΚΤΙΜΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία αναλύει μέσω του θεωρητικού μοντέλου της ενδοσχολικής επιμόρφωσης τη δυνατότητα βελτίωσης της απόδοσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα ΣΔΕ .

Τα βασικά συμπεράσματα που βγαίνουν αβίαστα από την ανάλυση αυτή είναι :

Το μοντέλο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης

- Προσαρμόζεται εύκολα στη δομή του υπάρχοντος συστήματος και βοηθάει πολύ στην εμπέδωση της περιφερειακής αντίληψης .
- Έχει ως συγκριτικό πλεονέκτημα το μικρό κόστος εφαρμογής του ώστε να διευκολύνει στη λήψη απόφασης για την υλοποίησή του.

Με την εφαρμογή του βελτιώνονται σημαντικά:

- το μαθησιακό περιβάλλον,
 - ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευομένων ,
 - η μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών και τέλος
 - η αυξημένη ικανοποίηση της διδακτικής και μαθησιακής αλληλεπίδρασης από εκπαιδευόμενους και καθηγητές.
- Το μοντέλο αυτό για όλα τα παραπάνω μπορεί να αποτελέσει την πλατφόρμα για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτών των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βεργίδης, Δ. (1991), «**Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών**», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.

Κόκκος, Αλ. (2000), *Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχμιο.

Κυνηγός Χρ. (2003), *Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στην τάξη*.

Μαυρογιώργος, Γ. (1984), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι μορφές και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο στο Γκοτοβός, Θ. κ.α. Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη», Ιωάννινα, π. *Σύγχρονη Εκπαίδευση τχ.*

Μπουζάκης, Σ. (1993), «Η επιστημονική και επαγγελματική ταυτότητα των πτυχιούχων παιδαγωγικών τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου», π. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Barkatsas, A.N. (1999), *The development of effective professional development programs for teachers: Insights from international models*. Mentor.

Barkatsas, A.N. (1998), *New trends in the professional development of mathematics teachers. Proceeding of the 5th International Conference for the Didactics of Mathematics*. Aegean University, Rhodes.

Didier Noye-Jacques Piveteau (1997), *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999), *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου, Αθήνα Μεταίχμιο.

Springer Ruth (2003), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία*

Εκπαίδευση Εκπαιδευτών – Επιμορφωτών στις Σχολές Γονέων: Αναφορά σε ορισμένα μεθοδολογικά εργαλεία και εστίαση στη σχεσιοδυναμική του προσώπου

Δρ. Ευαγγελία Σεραφεΐμ – Ρηγοπούλου
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ Νομού Έβρου
Υπεύθυνη Συμβουλευτικής Γονέων Νομού Έβρου

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση ενηλίκων αποτελεί διαδικασία σύνθετη και ο ρόλος του εκπαιδευτή στην προκειμένη περίπτωση διαφέρει αισθητά από το ρόλο του διδάσκοντα γενικά.

Αν όμως σε κάθε μορφωτική πράξη μπορεί ο διδάσκων να επιλέξει τους στόχους και τη μεθοδολογία του, στα τμήματα ενηλίκων, πολλές φορές οι στόχοι ορίζονται και από τους επιμορφούμενους (Postic Marcel, σ.35), οι οποίοι ως ενήλικες έχουν κατασταλαγμένη βιοθεωρία, αξιακό σύστημα και τρόπο αντίληψης.

Πιθανόν υπό αυτή την οπτική, η διαλεκτική που μπορεί να αναπτυχθεί σε μια εκπαιδευόμενη ομάδα να μην φαίνεται να έχει πολλές προοπτικές επηρεασμού των μελών της. Ωστόσο, η παράμετρος της συνειδητής επιλογής επιμόρφωσης, που οδηγεί σε συμμετοχή σε τμήματα ενηλίκων, καταδεικνύει διάθεση βελτίωσης και εξέλιξης. Οπότε το πεδίο ανάπτυξης μιας μορφωτικής διαδικασίας είναι ανοιχτό, με τη διαφορά ότι θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το κοινωνιολογικό πλαίσιο στο οποίο η διαδικασία λαμβάνει χώρα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μετεχόντων, ώστε όλα να συντελούνται σε πραγματιστική βάση (Postic Marcel, σ.38).

Για τις σύνθετες αυτές διαδικασίες απαιτείται επαρκής ενημέρωση του εκπαιδευτή και εστίαση σε ορισμένα στοιχεία κοινωνιολογίας, ψυχολογίας, παιδαγωγικής, ερευνητικής δεοντολογίας ίσως, ικανά να του δώσουν την δυνατότητα στον εκπαιδευτή να κατοχυρώσει τη θέση του ως πρώτος ανάμεσα σε ίσους, όπως επιβάλλεται να είναι ο εκπαιδευτής ενηλίκων.

Παρακάτω θα παρουσιάσω ενδεικτικά ορισμένα στοιχεία που θεωρώ ότι μαζί και με άλλα, είναι απαραίτητο να συμπεριληφθούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών, όπως έχω παρατηρήσει στα 2 χρόνια που είναι υπεύθυνη της Συμβουλευτικής Γονέων στο Νομό Έβρου. Η λογική που υπαγόρευσε την επιλογή των στοιχείων αυτών ήταν ότι μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμη γνώση για τον εκπαιδευτή ως διαχειριστή ομάδας, ενώ ταυτόχρονα ενδείκνυται η υιοθέτησή τους από τους γονείς προς εφαρμογή στη διαχείριση όσων αντιμετωπίζουν στην οικογένειά τους.

Επικοινωνία – Γνωριμία ομάδας

Ο εκπαιδευτής, από την πρώτη μέρα επαφής με την ομάδα ενηλίκων που πρόκειται να επιμορφώσει, καλείται να διερευνήσει ποια είναι τα κίνητρα που τους οδήγησαν στην επιμόρφωση, ποιες είναι οι πραγματικές ανάγκες που η επιμόρφωση αναμένεται να καλύψει, ποιες οι δυνατότητες αλλαγής των ατόμων αυτών, αλλά και ποιοι είναι αυτοί που έχει μπροστά του, ποια είναι τα ενδιαφέροντά τους, τι κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους, ποιες οι αντιλήψεις τους για θέματα καθημερινότητας και γενικού ενδιαφέροντος.

Είναι λοιπόν σημαντικό για τον επιμορφωτή, να γνωρίζει την *τέχνη των ερωτήσεων*, ώστε να εκμαιεύσει από τα ίδια τα μέλη της ομάδας των ενηλίκων στα οποία απευθύνεται, τις πληροφορίες που θέλει. Κατευθυντικές ερωτήσεις, που υποβάλλουν δηλαδή μια «ορθή» απάντηση, ή οι ακαδημαϊκές που περιλαμβάνουν όρους και ορολογίες, ή άλλες περιπλοκές, ή με αρνητικές τοποθετήσεις (Cohen L.- Manion, σ137-138) θα πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτής ότι αντενδείκνυται αν έχει στόχο να εκμαιεύσει στοιχεία από τους επιμορφούμενους χωρίς να εγείρει αντιστάσεις.

Αντίθετα, οι απλές φιλικές ερωτήσεις για θέματα καθημερινά και οι ειλικρινείς τοποθετήσεις που ξεκινούν πρώτα από τον εκπαιδευτή, βοηθούν στην αλληλεπίδραση και στην γνωριμία.

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να μπορεί να ανοίγεται ο ίδιος, όταν παροτρύνει την ομάδα του να κάνει το ίδιο. Ιδιαίτερα στις σχολές γονέων, μέσα από την αναφορά προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων και την ανάλυσή τους, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τελικά την ταξινόμησή τους, μπορεί ο καθένας να ωφεληθεί, καθώς συνειδητοποιεί τα πραγματικά του κίνητρα από τα ερωτήματα των άλλων, καθώς και τις εσωτερικές δυνάμεις που τον ώθησαν σε μια πράξη ή συμπεριφορά και στην εκτίμηση του ειδικού βάρους αυτής της συμπεριφοράς.

Πολύ σημαντικό είναι το κλίμα της επικοινωνίας αυτής να είναι θερμό και κυρίως ειλικρινές. Άτομα που δεν αντέχουν τα κοινωνικά ανοίγματα, που δεν απολαμβάνουν την ανθρώπινη επικοινωνία, που το πρόβλημα του άλλου τους αφήνει αδιάφορους δεν θα πρέπει να επιζητούν να αναλάβουν ρόλο εκπαιδευτή σε Συμβουλευτική Γονέων.

Επίσης, απλά μαθήματα επικοινωνίας όπου να προσεγγίζεται ο τρόπος που λειτουργούμε στην επικοινωνία μας, ο τρόπος που κατατάσσουμε μια συμπεριφορά σε αποδεκτή και μη, καθώς και η μελέτη των παραμέτρων που επηρεάζονται στην κρίση μας (π.χ. περίσταση της στιγμής, συναισθηματική φόρτιση, αντίληψη ή προκατάληψη, περιβάλλον μέσα στο οποίο εντάσσεται η παρατηρούμενη συμπεριφορά, σχέση με το άτομο που την εμφανίζει κλπ) έχουν επίσης τη χρησιμότητά τους.

Επίσης, στα τμήματα Συμβουλευτικής Γονέων, θα μπορούσε να έχει μια θέση η θεωρία του Maslow, η οποία εξηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά με βάση παρατηρήσεις σε υγιείς και πετυχημένους ανθρώπους, σε αντίθεση με τις θεωρίες του Φρόυντ που βασίστηκαν σε κλινικές περιπτώσεις. Η θεωρία του Maslow, ευκολοπροσεγγίσιμη για επιμορφωτές και επιμορφούμενους, βοηθά στην κατανόηση του εαυτού μας και των άλλων, καθώς η ανθρώπινη συμπεριφορά συνδέεται με το στάδιο κάλυψης των ανθρώπινων αναγκών, γεγονός για το οποίο όλοι έχουμε βιώματα. Έτσι, είναι λογικό να μην αναμένουμε λεπτές συμπεριφορές από άτομα που δεν έχουν καλυμμένες τις βιολογικές ανάγκες της πείνας και της δίψας, ή αισθάνονται ανασφαλείς ή σε κίνδυνο (βασικά στάδια, πρώτο και δεύτερο στάδιο στην ιεράρχηση των αναγκών κατά Maslow). Ενώ, η προσπάθεια των εκπαιδευομένων να συμμετάσχουν σε επιμόρφωση ενηλίκων, μπορεί να μεταφραστεί ως ανάγκη για συνεργασία και η προσπάθεια να είναι κανείς σωστότερος στην οικογένειά του, είναι ένδειξη της ανάγκης για εκτίμηση, για ένταξη και αγάπη, για αποδοχή και αναγνώριση, που είναι το τρίτο και τέταρτο στάδιο, όπως και η εγγραφή σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ή άλλο καθαρά επιμορφωτικό πρόγραμμα, αποδεικνύει τις γνωστικές ανάγκες του ανθρώπου, που είναι το πέμπτο στάδιο στην κατάταξη του Maslow, αλλά μπορεί να αποδεικνύει και τις ανάγκες αναγνώρισης, που είναι το τέταρτο στάδιο, αλλά και *αυτοπραγμάτωσης* που είναι το τελευταίο στάδιο, το ψηλότερο κίνητρο της ανθρώπινης ευτυχίας, ικανοποίησης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων του ανθρώπου (Βοσνιάδου σ 174)

Επιπλέον, στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτών θα μπορούσε να γίνει εστίαση στην άποψη του Maslow για τον ψυχικά υγιή που τον περιγράφει με σωστή αντίληψη της πραγματικότητας, με αυτονομία και δημιουργικότητα, γεμάτο θετικά συναισθήματα για τους συνανθρώπους, αυθόρμητο, απλό, φυσικό... διότι παρά το γεγονός ότι οι ιδεατές αυτές καταστάσεις δεν έχουν ελπίδα να συγκεντρώσουν μεγάλα ποσοστά ιδιαίτερα σε ορισμένες κοινωνίες, ωστόσο αποτελούν έναν οδηγό, ένα μέσο σύγκρισης, ένα είδος στάθμισης της ανθρώπινης κατάστασης και μια φιλοσοφία που γεννά γόνιμο προβληματισμό και δημιουργική συζήτηση, από την οποία ομάδες ενηλίκων, όπως αυτές που συγκροτούνται στη Συμβουλευτική Γονέων, έχουν πολλά να ωφεληθούν, όσον αφορά την στοχοθεσία στην αγωγή των παιδιών τους.

Γνώσεις επίσης που αφορούν στους τρόπους επικοινωνίας των ομάδων και στους τρόπους που αφορούν στην αποδοτικότητα των ομάδων, μας αφορούν όλους όσους στηρίζουμε την εκπαίδευση ενηλίκων. Για παράδειγμα, οι υπεύθυνοι των τμημάτων Συμβουλευτικής Γονέων είναι σημαντικό να νιώθουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα στήριξης των γονέων της πατρίδας μας, των ενηλίκων που πιθανόν έρχονται στα τμήματα με γνωστικές και κοινωνικές ανεπάρκειες, για να ενημερωθούν, να φύγουν από την επήρεια της τηλεόρασης και αναλάβουν με μεγαλύτερη σοβαρότητα το ρόλο τους, να απαλλαχθούν στη συνέχεια από τα άγχη τους και τις βάσεις ή την αίσθηση ανεπάρκειάς τους, να βελτιωθούν και να γίνουν αποτελεσματικότεροι και ευτυχέστεροι. Βέβαια, αν ο κοινός αυτός σκοπός δεν αρκεί να μας ενώσει, παρά του ότι είναι ιδεαλιστικός, αν δεν ενεργοποιηθεί μια κοινωνική αλληλεπίδραση (Βοσνιάδου σς 64-65), αυτή η αλληλεπίδραση επιβάλλεται να ενεργοποιηθεί στα τμήματα Συμβουλευτικής, ώστε οι αναφορές σε πράξεις, εμπειρίες και στάσεις, κατά τις ανταλλαγές στην ομάδα, να μπορούν να μας δώσουν την σωστή εκτίμηση αυτών (Γώγου σ40). Θα είμαστε έτσι σε θέση και να βλέπουμε τον εαυτό μας μέσα από την οπτική και των άλλων, ακριβώς διότι ανταλλαγή και αμοιβαιότητα σημαίνει αλληλεπίδραση και το άτομο αναδεικνύεται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (άποψη του Mead).

Πολλές διεργασίες μπορούν να λάβουν χώρα σε μια ομάδα, αλλά ας σταθούμε στην διαδικασία αλλαγής στερεότυπων απόψεων στο άτομο που μπορεί να αλλάξουν, όταν η πλειοψηφία των μελών της ομάδας πεισθεί από τα επιχειρήματα του εκπαιδευτή. Προϋπόθεση όμως είναι ο εκπαιδευτής να γνωρίζει να επιχειρηματολογεί ορθά, έχοντας εισάγει το επικοινωνιακό πλαίσιο και τις βάσεις για την αποτελεσματική επικοινωνία, έτσι ώστε να πείσει το δέκτη ενήλικα, αποδεικνύοντας ότι ο ίδιος έχει αξιόπιστες γνώσεις, παρουσιασμένες με διαλεκτικό τρόπο, με σωστή σειρά διάταξης των επιχειρημάτων (Βοσνιάδου σ48). Επίσης, επειδή και ο ρόλος της ομάδας είναι σημαντικός, ιδιαίτερα στα τμήματα ενηλίκων και στις σχολές γονέων, όπου η αίσθηση του ότι ανήκει κάποιος στην ομάδα σημαίνει αποδοχή μιας θετικής αλληλεξάρτησης (Βοσνιάδου σ36), δραστηριότητες όπως ανταλλαγή εμπειριών, αμοιβαίες εξομολογήσεις, ενδοσκοπήσεις, απολογισμοί, αυτοκριτική, είναι απαραίτητες για τη δημιουργία κλίματος άνεσης και για την πραγματοποίηση προσομοιώσεων ρόλων, αλλά και για την πολύτιμη λειτουργία της ομάδας.

Για να γίνουν όλα τα παραπάνω με επιτυχία, θα πρέπει να εξασφαλίσουν από την αρχή τα μέλη την αμοιβαία αποδοχή στο στάδιο της *διαμόρφωσης* για να αντιμετωπιστούν πιθανές συγκρούσεις, να ξεπεραστούν και να έρθει ως καταστάλαγμα το στάδιο της *απόδοσης*, της επίτευξης δηλαδή των στόχων (Βοσνιάδου σ64).

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, για σωστή επικοινωνία και δομημένη επιχειρηματολογία, για λειτουργία της ομάδας και ενεργοποίηση αλληλεπίδρασης μέσα σε αυτήν, αποτελούν μεθοδολογικά εργαλεία χειρισμού της ομάδας ενηλίκων και χρήσιμες γνωστικές δεξιότητες λειτουργίας της οικογένειας. Συνδέονται δε όλες οι έννοιες αυτές και βρίσκουν την θέση τους στην οικοσυστημική προσέγγιση, κατά την οποία η προβληματική συμπεριφορά αποτελεί μέρος του κοινωνικού περιγύρου και όχι κάτι έξω από αυτόν, γι' αυτό όταν εμφανίζεται μέσα σε μια ομάδα, π.χ. σε μια σχολική τάξη, σε μια οικογενειακή κλπ επηρεάζει όλο το σύστημα και επηρεάζεται από αυτό. (Molnar A. – Lindquist B σ13). Έτσι η επόμενη πρότασή είναι να συμπεριληφθεί η οικοσυστημική προσέγγιση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών, καθώς εστιάζει στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς και όχι στη διάγνωσή της, ενώ προτείνει πρακτικές όπως η αναπλαισίωση, δηλαδή εκ νέου προσπάθεια κατανόησης του ατόμου που δημιουργεί προβλήματα με την συμπεριφορά του, με στόχο την διαμόρφωση θετικότερων ερμηνειών και αλλαγή στάσης, με την ελπίδα ότι αυτή η αλλαγή θα επηρεάσει και το άτομο που σφάλλει, ή την τεχνική της Ενθάρρυνσης συνέχισης της προβληματικής συμπεριφοράς με διαφορετικό τρόπο προς διάσπαση της επίδρασης που έχει στον δράστη, ή τέλος την τεχνική της κερκόπορτας κατά την οποία επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε θετικό κλίμα με το άτομο που παρουσιάζει μια προβληματική συμπεριφορά, σε χώρο και χρόνο όπου δεν εκδηλώνεται η συμπεριφορά αυτή με στόχο να επιδράσει έμμεσα η καλή σχέση και ατμόσφαιρα που θα αναπτυχθεί μεταξύ μας και στο πεδίο της σύγκρουσης.

Αυτές οι τεχνικές προσφέρονται και για προσομοιώσεις συγκρούσεων και για παιχνίδια ρόλων τα οποία θα αναφερθούν παρακάτω.

Παιχνίδι ρόλων

Τίποτε δεν θα πρέπει να γίνεται τυχαία στα τμήματα ενηλίκων, χωρίς τη στήριξη του γνωστικού υπόβαθρου. Για παράδειγμα χρησιμοποιούμε στις σχολές γονέων προσομοιώσεις ρόλων, διότι σύμφωνα με τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης ο άνθρωπος μπορεί να προβλέψει τις πιθανές συνέπειες των ενεργειών του και να μεταβάλει ανάλογα τη συμπεριφορά του. Είναι ικανός να νοσηματοδοτεί, να συγκροτεί έννοιες, να φαντάζεται, να συγκρίνει, να προβλέπει. Άρα ψυχολογικές διεργασίες όπως η σκέψη, η συμβολική ικανότητα, η μνήμη, οι προσδοκίες, επηρεάζουν σημαντικά την ανθρώπινη συμπεριφορά (Βοσνιάδου σ168).

Γνωρίζοντας αυτά ο εκπαιδευτής και ακόμη ότι η χρήση παιχνιδιού ρόλων αναπτύσσουν την ευαισθησία και οδηγούν σε συνειδητοποίηση – κατανόηση του ρόλου καθώς και του τρόπου που ο κάθε ρόλος αλληλεπιδρά σε άλλους ρόλους, ενώ η όλη διαδικασία αποτελεί μια «πρόβα» για κάτι που πρόκειται να αντιμετωπίσει, οπότε ο προσωπικός έλεγχος πιθανών τρόπων συμπεριφοράς στη δεδομένη στιγμή, διαφυλάττει το άτομο από λάθη (Cohen L - Manion L, 1997) Πρέπει ωστόσο να γίνει κατανοητό στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ότι το πλαίσιο ένταξης του «παιχνιδιού ρόλων» στην εκπαιδευτική διαδικασία της ομάδας ενηλίκων, έχει μεγάλη σημασία και πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένο από τον εκπαιδευτή και υπάρχει και στο υλικό που του δίνουμε, να είναι χρονομετρημένη και να ακολουθείται από αξιολόγησή της.

Τα συμπεράσματα ανακοινώνονται από την ομάδα, γίνεται η σχετική κριτική και ο εκπαιδευτής εμψυχώνει τον λογικό διάλογο, την επιχειρηματολογία και την διάδραση στην ομάδα, ενώ μπορεί να προσθέσει ερευνητικά δεδομένα για το «θέμα» της προσομοίωσης.

Το υλικό αυτό, όσον αφορά τα παραδείγματα και τις προσομοιώσεις ρόλων, βοηθά και στην κοινωνική μάθηση υπό την έννοια ότι οδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε θετικές ταυτίσεις, διεγείρει το συναισθηματισμό τους, καταδεικνύει την πορεία που ακολουθείται και τα τρωτά της σημεία, προσφέρει εμβάθυνση στα θέματα που επιλέγονται, ενώ δοκιμάζει την δυνατότητα της επικοινωνίας και τις προοπτικές σύσφιξης των σχέσεων στην ομάδα.

Γενικά, οι προσεγγίσεις των θεμάτων και η επιχειρηματολογία επιβάλλεται να είναι σφαιρικές, να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και να γίνονται σε κλίμα που ενισχύει την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων. Διότι η υψηλή αυτοεκτίμηση διευκολύνει την κατανόηση των επιχειρημάτων (Βοσνιάδου σ49) και παρά το γεγονός ότι υψηλή νοημοσύνη και αυτοεκτίμηση σε ένα άτομο σημαίνει και δυσκολία στη συμμόρφωση (Βοσνιάδου σ49), ωστόσο η ορθή επιχειρηματολογία έχει πολλές πιθανότητες να βρει το στόχο της και να οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων, που είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα ιδιαίτερα στις σχολές γονέων.

Επειδή όπως προαναφέραμε οι ενήλικες έχουν κατασταλαγμένες αντιλήψεις σε πολλά θέματα, ο εκπαιδευτής έρχεται συχνά αντιμέτωπος με μηχανισμούς άμυνας του Εγώ και αν δεν είναι διαλεκτικός στην προσπάθειά του να «κλείσει» ένα θέμα, ενδέχεται να έχει και αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα, στην προσπάθεια του να αλλάξει τις στάσεις που έχουν υιοθετήσει τα μέλη της ομάδας του (αναδραστικότητα, Βοσνιάδου,σ56).

Είναι διαρκής στόχος ιδιαίτερα στις Σχολές Γονέων, οι γνώσεις που πρόκειται να αποκτηθούν και οι κοινωνικές δεξιότητες, να προωθηθούν μόνο με την σωστή επικοινωνία, η οποία θα πρέπει να βιωθεί από τα μέλη μέσα στην ομάδα επιμορφούμενων για να εφαρμοστεί στη συνέχεια και στην μικρότερη κοινωνική ομάδα που είναι η οικογένεια.

Προσέγγιση ακαδημαϊκή και απόμακρη, δεν ενδείκνυται σε καμιά μορφωτική διαδικασία, πολύ δε περισσότερο σε ομάδα ενηλίκων. Αν μάλιστα στόχος μας είναι η πειστική επικοινωνία θα πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας σε όλες τις παραμέτρους και στις συστηματικές έρευνες πάνω στο θέμα της πειστικής επικοινωνίας.

Επικοινωνία που πρέπει να την δούμε σε όλες της τις εκφάνσεις, δηλαδή επικοινωνία λόγου αλλά και μη λεκτική επικοινωνία ή επικοινωνία του σώματος. Η παράμετρος αυτή καλύπτει με το φάσμα της όλες τις προαναφερθείσες πτυχές της εκπαίδευσης εκπαιδευτών για τμήματα ενηλίκων, διότι αν ο εκπαιδευτής δεν στοχεύει στο να μελετά την διαπροσωπική δυναμική που αναπτύσσεται στην ομάδα του, ώστε να προσαρμόσει το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του, δηλαδή την κάθε παιδαγωγική του ενέργεια αποτιμώντας έτσι έμπρακτα το σεβασμό του στην προσωπικότητα των εκπαιδευομένων (Κοσμόπουλος, 1995), δεν έχει πολλές πιθανότητες επιτυχίας. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι κάθε παιδαγωγικό ενέργημα είναι «σχεσιοδυναμικό», ότι η μόρφωσή μας δεν είναι αξιοποιήσιμος παράγοντας αν δεν οδηγεί σε αυτοπροσδιορισμό και αυτοαγωγή, ενώ το άτομο που αποφασίζει να διεκπεραιώσει έναν παιδαγωγικό ρόλο, (ως εκπαιδευτής, ως γονέας κλπ) επιβάλλεται να επιλέξει ήπιες παρεμβάσεις, να γίνει δηλαδή «διευκολυντής» και «υποστηρικτής», διαλεκτικός με κάθε αξία και προσωπική αναπτυξιακή τάση του εκπαιδευόμενου. (Κοσμόπουλος, σσ 69-71).

Αξιολόγηση

Η αξιολογική διαδικασία που αναφέραμε και παραπάνω, οφείλει ο εκπαιδευτής να την πραγματοποιεί διαρκώς σε κάθε φάση της εκπαίδευσης ενηλίκων και να πορεύεται αναλόγως. Πρακτικές που δεν αποδίδουν ή δεν διαχειρίζονται σωστά από τον ίδιο εγκαταλείπονται, ελλείψεις καλύπτονται. Χρήσιμο στην όλη διαδικασία είναι να τηρείται ένα ημερολόγιο καταγραφής θετικών και αρνητικών σημείων, που οδηγούν στην αυτοεξέλιξη και αυτοβελτίωση τον εκπαιδευτή, ενώ μπορεί να είναι χρήσιμα και στον τελικό απολογισμό που θα κάνει ο υπεύθυνος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βοσνιάδου Στέλλα επιμ. (2000) Εισαγωγή στην Ψυχολογία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
Cohen L.- Manion L. (1997) Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, εκδ. Μεταίχμιο (έκφραση), Αθήνα.
Molnar A. – Lindquist B. (1995) Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο, Γ' Έκδοση, εκδ.Ελλ.Γράμματα, Αθήνα.
Κοσμόπουλος Αλέξανδρος (1995) Σχεσιοδυναμική του προσώπου, εκδ.Γρηγόρης.
Postic Marcel (1995) Η μορφωτική σχέση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Η επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα

*Επίκουρος Καθηγήτρια Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου
Υπεύθυνη Επιμόρφωσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας της Γ.Γ.Ε.Ε.*

Η διαδικασία της μάθησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί μια οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια από τη μεριά των εμπλεκόμενων σε αυτήν φορέων, που ως κύριο στόχο θέτει την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων από ενήλικες, που εγκατέλειψαν πρόωρα την υποχρεωτική εκπαίδευση και, κατά συνέπεια, χαρακτηρίζονται από ένδεια τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, προκειμένου να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις αλματώδεις εξελισσόμενες και συνήθως ανταγωνιστικές συνθήκες της αγοράς εργασίας (European Commission, 2000. Παλαιοκρασάς κ.ά., 2001. Yarnit, 2006). Τα αισθήματα κατωτερότητας, η ανασφάλεια και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποτελούν απόρροια της υπο-εκπαίδευσης και, με τη σειρά τους, συνήθως ωθούν τα άτομα αυτά σε μία αντικοινωνική συμπεριφορά, έντονη εσωστρέφεια, αρνητισμό και αυτοπεριθωριοποίηση (Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 1999. Βεργίδης, 2003. Κουτρούμπα, 2005). Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» αποτελεί λοιπόν για τα άτομα αυτά, μία γόνιμη διεξοδος από τον κοινωνικό αποκλεισμό και ταυτόχρονα μία ευκαιρία προσωπικής ψυχοσυναισθηματικής εξισορρόπησης (European Commission, 2000. ΥΠΕΠΘ, 2004. Longworth, 2006). Στα παραπάνω πλαίσια, πραγματοποιείται και η εκπαιδευτική διαδικασία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, που επιδιώκει να βοηθήσει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους (ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, 2003. Rogers, 1999. Κρίβας, 2003):

- Να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χρησιμοποιούν τις πηγές μάθησης, μειώνοντας σταδιακά την εξάρτησή τους από τους εκπαιδευτικούς και μετατρέποντας την ετεροκατευθυνόμενη μάθηση του «σχολείου αναφοράς» σε αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, στο βαθμό βέβαια που, για τον κάθε εκπαιδευόμενο, κάτι τέτοιο είναι εφικτό (Hallam, 2005).
- Να αναζητούν, να οργανώνουν και να προσαρμόζουν το μαθησιακό υλικό με βάση τα προβλήματα, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο κατανόησης που διαθέτουν σε ατομικό επίπεδο.
- Να επιλέγουν και να αφομοιώνουν τις μαθησιακές εμπειρίες που τους είναι χρήσιμες στις καθημερινές τους δραστηριότητες.
- Να αυτενεργούν, να πειραματίζονται, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να παράγουν γνώση μέσα στο χώρο της τάξης και του σχολείου, αλλά και έξω από αυτόν (Dawson, 2005).
- Να καλλιεργούν σταδιακά, μέσα από κριτικές, αφαιρετικές και συνθετικές διαδικασίες μάθησης που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη (ομαδικές εργασίες, ανταλλαγή απόψεων, αντιπαράθεση επιχειρημάτων, ελεύθερο ή κατευθυνόμενο διάλογο, διαθεματικά σχέδια δράσης, εργαστήρια κ.ά.), μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης, ελέγχου της γνώσης και συνειδητοποίησης των ελλείψεων που νιώθουν ότι πρέπει να καλύψουν σε ατομικό επίπεδο (Brookfield, 2005).
- Να καλλιεργήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες.
- Να αποδέχονται και να εκτιμούν τον εαυτό τους, μέσα από την προσπάθεια που κάθε φορά καταβάλλουν για να κατακτήσουν τον επιδιωκόμενο στόχο, που έχουν προηγουμένως θέσει σε συνεργασία με τον καθηγητή τους.
- Να διευκολυνθεί η πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας (Findsen, 2005).

Η υλοποίηση των παραπάνω στόχων προϋποθέτει την ύπαρξη σαφούς περιγράμματος της θέσης εργασίας των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε., καθώς ο ρόλος τους διαφοροποιείται αρκετά από αυτόν που καλούνται να πραγματώσουν στα σχολεία της «τυπικής εκπαίδευσης» (Βεργίδης, 2003. Μουζάκης, 2003. Πηγιάκη, 2006). Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή αν λάβουμε υπόψη μας ότι το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα της «τυπικής εκπαίδευσης», στο χώρο των Σ.Δ.Ε., αντικαθίσταται από ένα ευέλικτο και ελαστικό πρόγραμμα Σπουδών, έτσι ώστε κάθε φορά να αναπροσαρμόζεται, ανάλογα με τις πραγματικές ανάγκες και προσδοκίες της ομάδας στόχου τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε ατομικό επίπεδο (Minton, 2005). Επίσης, οι εναλλακτικές ή συμπληρωματικές μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης του «σχολείου αναφοράς», στα Σ.Δ.Ε. μετατρέπονται αυτόματα σε κύριες. Συνεπώς, η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Barkley, Cross & Howell Major, 2005. Μαρσαγγούρας, 2004), της ανακαλυπτικής-βιωματικής μάθησης μέσω της εφαρμογής, της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων σε ελεύθερα εργαστήρια, της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, της συστηματικής χρήσης εργαλείων αξιολόγησης, όπως projects ή portfolio (Κοσσυβάκη 2003), και, τέλος, της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης των εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε., απαιτούν εξειδικευμένη παιδαγωγική κατάρτιση από τους εκπαιδευτικούς που αποφασίζουν να εργαστούν στο χώρο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Derrick & Dicks, 2005). Τεχνικές διδασκαλίας (Συμεωνίδης, 2003) όπως:

- ο έλεγχος της βιβλιογραφίας (συγκέντρωση, κατάταξη, σύγκριση, αξιολόγηση, σύνθεση πληροφοριών),
- η έρευνα στο διαδίκτυο,
- η συγκέντρωση οπτικο-ακουστικού υλικού,
- η καταγραφή προσωπικών εμπειριών,
- η ανταλλαγή απόψεων στα πλαίσια συζητήσεων στρογγυλής τραπέζης (round table discussion),
- η συζήτηση για ποικίλα θέματα με ομάδα ειδικών ομιλητών (panel discussion),
- η συνέντευξη (interview),
- η ελεύθερη έκφραση σκέψεων-καταιγισμός ιδεών (brainstorming),
- η ανταλλαγή επιχειρηματολογίας (debate),
- η οργάνωση έκθεσης υλικού,
- η προσομοίωση ή υπόδυση ρόλου (simulation, role-playing),
- η επίσκεψη σε αυθεντικούς χώρους εργασίας ή κοινωνικής δραστηριότητας,
- η επίσκεψη σε χώρους ιστορίας και πολιτισμού,
- η οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ο.κ.,

στα πλαίσια λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. ενισχύουν τη διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και δύνανται να εφαρμοσθούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα με κύριο στόχο την ανάπτυξη επικοινωνιακού κλίματος μέσα στην τάξη, τη δυνατότητα έκφρασης των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευομένων, την άμεση επαφή τους με πηγές μάθησης και την κατάκτηση της γνώσης μέσω της αυτενεργούς δράσης (Papen, 2005. Selwyn, Gorard & Furlong, 2006).

Τα προγράμματα επιμόρφωσης της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ειδικότερα του ΙΔΕΚΕ που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και συμβούλους των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, χρηματοδοτούνται κυρίως από το ΕΠΕΑΕΚ και αποτελούν μία συστηματική και οργανωμένη δραστηριότητα, που πραγματοποιείται σε ετήσια βάση. Με δεδομένη τη σημαντική αύξηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε όλη την Ελλάδα (43 σε αριθμό κατά το έτος 2005/2006), τον αριθμό των εκπαιδευτικών (10 περίπου ειδικοτήτων) και συμβούλων Ψυχολόγων και Σταδιοδρομίας (που συνολικά φθάνουν τους 606), αλλά και την ιδιαίτερη φυσιογνωμία των σχολείων, η επιμόρφωση, ως διαδικασία ενίσχυσης της ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προβάλλεται ως αναγκαία. Για το λόγο αυτό κάθε χρόνο πραγματοποιούνται 2 τουλάχιστον επιμορφωτικά σεμινάρια για κάθε φάση λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.. Κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος έχουν προγραμματισθεί από τον κεντρικό φορέα και βρίσκονται σε φάση υλοποίησης τρεις επιμορφωτικοί κύκλοι, αποτελούμενοι από επτά (7) συνολικά διήμερα ή τριήμερα σεμινάρια, τα οποία αφορούν και στις τρεις φάσεις λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, έχουν συγκεκριμένη θεματολογία, που ενισχύει τη διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, και πραγματοποιούνται σε ένα από τρία επίσημα επιμορφωτικά κέντρα: Αθήνα, Θεσσαλονίκη ή Πάτρα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. στα σεμινάρια αυτά έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Η θεματολογία των σεμιναρίων ποικίλλει, ανάλογα με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της κάθε Φάσης. Ενδεικτικά, μερικά από τα θεματικά πεδία των φετινών επιμορφώσεων είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση ως εναλλακτική πρόταση για αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δυνάμεων της σχολικής μονάδας, η ενδοσχολική επιμόρφωση στα Σ.Δ.Ε. και οι νέες τεχνολογίες, η περιγραφική αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε. (Φύλλο Αξιολόγησης και Τίτλος Σπουδών) (Ecclestone, 2005), η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. ως μέσο βελτίωσης της αυτοεικόνας τους κ.λπ.

Οι κύριοι στόχοι, που επιδιώκονται μέσω της πραγματοποίησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια λειτουργίας του θεσμού των Σ.Δ.Ε., και υποστηρίζουν, παράλληλα, τόσο την παιδαγωγική κατάρτιση όσο και τη διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι:

- Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. από τους Υπεύθυνους της Επιμόρφωσης.
- Η ενίσχυση της κατάρτισης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε. πάνω σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης ενηλίκων (Tennant, 2006).
- Η οικείωση των εκπαιδευτικών με εναλλακτικές μορφές διδακτικής προσέγγισης και αξιολόγησης, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των ενηλίκων.
- Η ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα της ειδικότητάς τους μέσω της συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών με τους Συντονιστές των Γραμματισμών και τους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας από άλλα Σ.Δ.Ε.
- Η ανάπτυξη εσωτερικού διαλόγου, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων.
- Η επίσκεψη των εκπαιδευτικών των νεοϊδρυθέντων Σ.Δ.Ε. σε παλαιότερα και παρακολούθηση μαθημάτων σε αυτά – ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών.
- Η ενημέρωση των Διευθυντών των Σ.Δ.Ε. σχετικά με θέματα διοίκησης και ομαλής λειτουργίας των σχολείων από την ομάδα Έργου των Σ.Δ.Ε.
- Η καθοδήγηση των Περιφερειακών Συμβούλων Εκπαίδευσης σε θέματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και παιδαγωγικής ενίσχυσης των εκπαιδευτικών από τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής και τους Υπεύθυνους Επιμόρφωσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.
- Η συγκέντρωση και ταξινόμηση του επιμορφωτικού υλικού, με στόχο τη διάχυση αυτού στα Σ.Δ.Ε.

Με βάση τους παραπάνω στόχους, οι οποίοι, όπως προαναφέρθηκε, επικεντρώνονται κατεξοχήν στην ενίσχυση της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε., καθορίζονται και οι μορφές-δομές της επιμορφωτικής δράσης (Gray, Griffin & Nasta, 2005). Αυτές που μέχρι στιγμής έχουν δοκιμασθεί στο χώρο των Σ.Δ.Ε. είναι:

- I. Επιμορφωτικά Σεμινάρια αποτελούμενα από δύο μέρη: Το πρώτο μέρος (ολομέλεια) περιλαμβάνει εισηγήσεις εμπειρών στελεχών των Σ.Δ.Ε. και αποτελεί το «τροφοδοτικό» σκέλος του εκάστοτε σεμιναρίου, ενώ στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν κατά ειδικότητα ή και ως μικτό σώμα οκτώ έως δέκα ώρες εργαστηρίων, που συντονίζονται από μέλη της επιστημονικής επιτροπής. Τα εργαστήρια αποτελούν το χώρο «ζύμωσης» του παιδαγωγικού υλικού που παρουσιάστηκε στην ολομέλεια και, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτά, συνιστούν το κύριο μέσο ανατροφοδότησης του παιδαγωγικού – διδακτικού τους έργου (Βεργίδης, 2003). Σε ειδικές περιπτώσεις, λειτουργούν μικτά εργαστήρια, αποτελούμενα από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Η μίξη εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων σε συγκεκριμένης θεματολογίας εργαστήρια αποβλέπει στη διαμόρφωση κλίματος αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των γραμματισμών, με στόχο τη μεταλαμπάδευση αυτής της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας στους κόλπους των Σ.Δ.Ε. και την πραγματοποίηση διαθεματικών μαθημάτων και σχεδίων δράσης, με τον εκπαιδευτικό σε θέση καθοδηγητή και εμπυχωτή (Jolles, 2005).
- II. Επίσκεψη των εκπαιδευτικών των νέων Σ.Δ.Ε. σε παλαιότερα και παρακολούθηση μαθημάτων ανά ειδικότητα, με στόχο την άμεση και βιωματική συμμετοχή των νέων εκπαιδευτικών στη διδακτική πράξη με εφαρμογή καινοτόμων μοντέλων διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ νέων και εμπειρών εκπαιδευτικών στο χώρο των Σ.Δ.Ε.
- III. Επισκέψεις διευθυντών, εκπαιδευτικών και άλλων στελεχών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας της Ελλάδας σε αντίστοιχα σχολεία του εξωτερικού όπως της Δανίας, της Ιρλανδίας, της Γαλλίας. Ειδικότερος στόχος τέτοιων επισκέψεων των εκπαιδευτικών σε Σ.Δ.Ε. του εξωτερικού είναι η συνειδητοποίηση της ευέλικτης και πολυειδούς φυσιογνωμίας ενός τέτοιου θεσμού, καθώς η λειτουργία τέτοιων σχολείων σε κάθε χώρα προσαρμόζεται στα δεδομένα και καλύπτει τις ανάγκες της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, δύο ή τρία τέτοια σχολεία στην ίδια πόλη είναι δυνατόν να παρουσιάζουν διαφορετική φυσιογνωμία ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους ή και ως προς την επιλογή και εφαρμογή των παιδαγωγικών τους μέσων -όχι όμως και ως προς τη γενικότερη

παιδαγωγική τους φιλοσοφία- λόγω της διαφορετικότητας της ομάδας στόχου του κάθε σχολείου (Longworth, 2006).

Από τη μέχρι τώρα εφαρμογή των παραπάνω μοντέλων επιμόρφωσης, και παρά τις όποιες δυσχέρειες, διαφαίνεται η επίτευξη μερικών βασικών επιδιώξεων, που εξαρχής τέθηκαν με στόχο την ενίσχυση της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε. Ειδικότερα, η συμμετοχή των οκτώ Σ.Δ.Ε. που χρηματοδοτούνται από εθνικούς πόρους στις επιμορφώσεις, η ενσωμάτωση και ουσιαστική συμμετοχή και νέων μελών των Σ.Δ.Ε. σε αυτές, η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω της λειτουργίας των εργαστηρίων, καθώς και η επικοινωνία μεταξύ των Διευθυντών μέσω της επικοινωνίας τους με τα μέλη της Ομάδας Έργου και τους Περιφερειακούς Συμβούλους Εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποιητική αφομοίωση της φιλοσοφίας λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. από νεοεισερχόμενα μέλη τους, την ενίσχυση της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων όχι μόνο στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αλλά και στην «τυπική» εκπαίδευση, και εν γένει τη διάδοση του θεσμού σε όλο και μεγαλύτερο φάσμα του ελληνικού πληθυσμού.

Η διάδοση και εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου επιμόρφωσης, αλλά και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και η διάχυση των αποτελεσμάτων των επιμορφωτικών δράσεων όχι μόνο στα ίδια τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αλλά και στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης αποτελούν περαιτέρω επιδιώξεις. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της λειτουργίας όλου του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα - φυσικά και της όλης επιμορφωτικής δράσης - από την εξωτερική επιτροπή αξιολόγησης, στο τέλος του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους, αναμένεται να παρουσιάσουν τη λειτουργικότητα των σχολείων αυτών μέσα στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας, καθώς επίσης και το βαθμό αποδοχής και αφομοίωσης της ιδιαίτερης παιδαγωγικής τους φυσιογνωμίας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα αυτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barkley, E. F., Cross, K. P., Howell Major, C. (2005) *Collaborative learning techniques: a handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2005) *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- Dawson, C. (2005²) *Returning to education: a practical handbook for adults returning to education*. Oxford: How To Books.
- Derrick, J., Dicks, J. (2005) *Teaching practice and mentoring: the key to effective literacy, language and numeracy teacher training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Ecclestone, K. (2005) *Understanding assessment and qualifications in post-compulsory education and training: principles, politics and practice*. Leicester: NIACE.
- European Commission (2001) *Second Chance Schools. The results of a European pilot project*. Brussels.
- Findsen, B. (2005) *Learning later*. Malabar: Krieger
- Gray, D., Griffin, C., Nasta, T. (2005²) *Training to teach in further and adult education*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Hallam, S. (2005) *Enhancing motivation and learning throughout the lifespan*. London: University of London, Institute of Education.
- Jolles, R. L. (2005³) *How to run seminars and workshops: presentations skills for consultants, trainers, and teachers*. New York: Wiley.
- Longworth, N. (2006) *Learning cities, learning regions, learning communities: lifelong learning and local government*. London: Routledge.
- Minton, D. (2005³) *Teaching skills in further and adult education*. London: Thomson Learning.
- Papen, U. (2005) *Adult literacy as social practice: more than skills*. London: Routledge.
- Rogers, A. (1999) *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*. Παπαδοπούλου, Μ. & Τόμπρου, Μ. (μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J. (2006) *Adult learning in the digital age: information technology and the learning society*. London: Routledge.
- Tennant, M. (2006³) *Psychology and adult learning*. London: Routledge.
- Yarnit, M. (2006) *Building local initiatives for learning, skills and employment*. Leicester: NIACE.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. & Βεργίδης, Δ. (1999) Η σχολική αποτυχία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές, Κοινωνικές και Οικονομικές διαστάσεις. Στο: Θεοδωροπούλου, Ε. (επιμ.), *Μαθητική διαρροή προγράμματα κατάρτισης για τους πρόωρα εξερχόμενους από την υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Πρακτικά Ημερίδας 17ης Δεκεμβρίου 1999, 44-59. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Βεργίδης, Δ. (2003) *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το Περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ. (2003) Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Βεργίδης, Δ. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, 95-12. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003) *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτρούμπα, Κ. (2005) Πρόωρη εγκατάλειψη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Στο: *Τμητικός Τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών, Αντώνιο Αθ. Ρήγα*, 307-338. Αθήνα
- Κρίβας, Σ. (2003) *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουζάκης, Δ. (2003) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων στα πλαίσια της λαϊκής επιμόρφωσης. Στο: Βεργίδης, Δ. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, 41-44. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιοκράσας, Σ., Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2001) *Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο (Σχολικό έτος 1997/9)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πηγιάκη, Π. (2006) *Δημοκρατική - Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Συμεωνίδης, Κ. (2003) Η εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο. Στο: Βεργίδης, Δ. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, 63-80. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΥΠΕΠΘ (2003) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ

Ομάδα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Περιστερίου

**Μαρμαρινός Ι.
Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών-Επιστημονικός Υπεύθυνος Σχολείου Δεύτερης
Ευκαιρίας Περιστερίου**

**Σακελλάρη Μ.
Σύμβουλος Ψυχολόγος Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Περιστερίου**

**Τζουμάκα Ε.
Διευθύντρια Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Περιστερίου**

Για την επιτυχία της διδασκαλίας στην τάξη αλλά και για την επιτυχία της ηγεσίας του σχολείου προϋπόθεση είναι «η χρήση τόσο του μυαλού όσο και της καρδιάς» (Sergioianni, 1992). Εξάλλου, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι «η επιτυχία μιας μεθόδου διδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτόν/ήν που την χρησιμοποιεί». Από τις διαπιστώσεις αυτές προέκυψε η ανάγκη ακόμα και στα πιο τεχνοκρατικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης να συμπεριλαμβάνεται το στοιχείο της αυτογνωσίας. Ο Klemm (όπως παρατίθεται στον Elliott, 1991) θεωρεί το χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων απαραίτητο γνώρισμα του καλού επαγγελματία, όπως βέβαια και τον αναστοχασμό πάνω στον εαυτό του και την εμπειρία του.

Επίσης, ο Gardner στο μοντέλο της «πολλαπλής νοημοσύνης», που έχει διατυπώσει, θεωρεί ως είδη νοημοσύνης που καλλιεργούνται την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι «η ικανότητα αξιολόγησης του εύρους των προσωπικών συναισθημάτων και συγκινήσεων, η ευχέρεια να διακρίνει κανείς γρήγορα τα συναισθήματά του και βαθμιαία να μπορεί να τα ονοματίσει, να τα εντάξει σε συμβολικούς κώδικες και να στηριχτεί σε αυτά, για να κατανοήσει και να διαμορφώσει τη συμπεριφορά του». Διαπροσωπική νοημοσύνη είναι «η ικανότητα διάκρισης των άλλων ανθρώπων ως προς τις διαθέσεις τους, την ιδιοσυγκρασία τους, τα κίνητρα και τις προθέσεις τους» (Gardner, 1983). Περαιτέρω, μάλιστα, ο θεωρητικός αυτός της νοημοσύνης τονίζει ότι «όσο λιγότερο κανείς γνωρίζει τα συναισθήματά του και την υφή τους τόσο περισσότερο θα αισθάνεται ότι καταβροχθίζεται από αυτά. Όσο λιγότερο κάποιος αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των άλλων, τόσο περισσότερο είναι πιθανό να αλληλεπιδράσει μαζί τους με αδέξιο τρόπο, μη μπορώντας έτσι να εξασφαλίσει για τον εαυτό του την αρμόζουσα θέση στην ευρύτερη κοινότητα» (Gardner, 1983).

Επομένως, για την επαγγελματική ανάπτυξη του δασκάλου οποιουδήποτε τύπου σχολείου και οποιασδήποτε βαθμίδας κρίνεται απαραίτητη η άσκηση και η καλλιέργεια της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης ή διαφορετικά η εμβάθυνση της αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας. Εξίσου απαραίτητη θεωρείται η διαμόρφωση του αναστοχαστικού τύπου δασκάλου, μαζί βέβαια με τη διάθεση και ικανότητά του για συνεργατική – παρεμβατική έρευνα των συνθηκών του χώρου δραστηριοποίησής του. Αυτός, λοιπόν, ο τύπος δασκάλου που έχει όλα τα εχέγγυα να είναι επιτυχημένος επαγγελματίας, θέτει πάντα και αφετηριακά στον εαυτό του τα εξής ερωτήματα: ποιος/α είμαι, τι κάνω τώρα και σε ποιους/ες, γιατί το κάνω και από τι επηρεάζεται αυτό που κάνω.

Εξάλλου, η διαμόρφωση και η βαθμιαία ανάπτυξη ενός τέτοιου τύπου δασκάλου αλλά και διευθυντή στα σχολεία μας θα συμβάλει, πιστεύουμε, αποτελεσματικά και στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Έτσι, ο καλός επαγγελματίας δάσκαλος με την αναστοχαστικότητα που τον διακρίνει – αυτογνωσία, κοινωνιογνωσία και διάθεση ερευνητικής παρέμβασης για βελτίωση των συνθηκών – είναι σε θέση «να δημιουργήσει καταστάσεις και περιβάλλον, όπου οι συμμετέχοντες (συνάδελφοι και εκπαιδευόμενοι/ες) θα μπορούν να προκαλέσουν από κοινού και να βιώσουν υψηλές προσωπικές προκλήσεις...από κοινού πάλι θα προγραμματίσουν, θα πραγματοποιούν και θα αξιολογήσουν ερευνητικά τις διάφορες δραστηριότητες... ενώ η προσαρμογή και η ανάπτυξη του εαυτού, όπως και η παρέμβαση στη ζωή του σχολείου και της κοινότητας θα είναι κοινή υποχρέωση» (Hargreaves, 2003).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) υπήρξαν μια πολύ ισχυρή προσωπική πρόκληση για πολλούς «ανήσυχους» εκπαιδευτικούς. Ως Ευρωπαϊκός θεσμός (Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, 2003) λειτούργησαν μέσα σε ένα καινοτόμο θεσμικό πλαίσιο και με επιδιώξεις πραγματικά προκλητικές. Η ομάδα στόχος τους είναι νέοι ηλικίας 18 – 30 ετών, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως άνεργοι ή υποαπασχολούμενοι, πρώην χρήστες ουσιών, πρώην φυλακισμένοι, μέλη μονογονεϊκών οικογενειών, μέλη μειονοτήτων κλπ.

Μία από τις βασικές καινοτομίες του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ είναι η υιοθέτηση της αρχής των πολυγραμματισμών, που βασίζεται στην αντίληψη ότι ο σημερινός εγγράμματος πολίτης οφείλει να είναι εγγράμματος σε αντικείμενα πέραν της ανάγνωσης, γραφής και των απλών αριθμητικών υπολογισμών. Η έννοια της εγγραμματοσύνης αποδίδεται εξαιρετικά στο παρακάτω απόσπασμα:

«Εγγραμματοσύνη δεν είναι απλώς και μόνον η ικανότητα να διαβάζει κανείς και να κατανοεί ένα κείμενο. Εγγραμματοσύνη είναι η ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και η ενασχόλησή μας με τα προβλήματά μας με τρόπο ορθολογικό, δια του λόγου. Η κριτική εγγραμματοσύνη καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Ακόμη περισσότερο τους δίνει τη δύναμη να την αλλάξουν. Από την άποψη αυτή το να είσαι εγγράμματος ισοδυναμεί με το να είσαι πολιτικά χειραφετημένος, με την ευρύτερη και ουσιαστικότερη έννοια του όρου» (Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, 2003).

Σκοπός των ΣΔΕ είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, καθώς επίσης και η αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους (Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, 2003). Ειδικότερα, βασικοί στόχοι τους είναι:

- Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Η καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων στην αγορά εργασίας, όπως συνεργατικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών, επίλυση προβλημάτων κλπ.
- Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων έχουν υιοθετηθεί ορισμένες βασικές αρχές, όπως:

1. Τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνται είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.
2. Οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Δηλαδή, στην προσπάθειά τους να εκπαιδευτούν υποστηρίζονται στην αντιμετώπιση δυσκολιών και σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.
3. Διαθέτουν συμβουλευτικές υπηρεσίες, οι οποίες στελεχώνονται από συμβούλους ψυχολόγους και συμβούλους σταδιοδρομίας.

Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά άλλη διάσταση, γίνεται πολύπλοκος, απαιτητικός και κυρίως δημιουργικός. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ:

- Συμμετέχει στη λήψη όλων των αποφάσεων που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου: περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, εκπαιδευτικό υλικό, αξιολόγηση της πορείας των εκπαιδευόμενων, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κλπ.
- Συνδιαμορφώνει το περιεχόμενο της επιμόρφωσής του.
- Ερευνά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999).
- **Λειτουργεί ως «διευκολυντής» (Noyé & Piveteau, 1999) και σύμβουλος (tutor) των εκπαιδευομένων.**
- Συντονίζει και εμπυχώνει την ομάδα των εκπαιδευομένων (Courau, 2000).
- Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς του ίδιου, αλλά και άλλων ΣΔΕ.

Για να είναι αποτελεσματικός σ' έναν τέτοιο ρόλο ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ, χρειάζεται να καλλιεργεί διαρκώς και να εμβαθύνει σε δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική επικοινωνία, η συμβουλευτική, ο αναστοχασμός κλπ. Στο ΣΔΕ Περιστερίου, το πρώτο που λειτούργησε στη χώρα μας (σχολικό έτος 2000-01), αυτό προσπαθούμε όλα αυτά τα χρόνια.

Δείγμα αυτής της προσπάθειας είναι η οργάνωση και υλοποίηση, το προηγούμενο σχολικό έτος (2004-05), ομάδας με εκπαιδευτικούς για την επεξεργασία θεμάτων που βασίζονται στις επαγγελματικές ανάγκες τους. Η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών του ΣΔΕ Περιστερίου έγινε ομαδικά, κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών συνεδριάσεων του συλλόγου, και ατομικά με ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Ανάμεσα στα αρχικά αιτήματά τους, επελέγη και συμφωνήθηκε να διερευνηθεί το εξής θέμα: «Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και συμβουλευτικής». Στην ομάδα των εκπαιδευτικών συμμετείχαν η διευθύντρια και ο επιστημονικός υπεύθυνος του σχολείου. Οι συναντήσεις της ομάδας πραγματοποιούνταν εκτός σχολικού προγράμματος, μετά το τέλος των μαθημάτων και με βασική προϋπόθεση την εκούσια συμμετοχή των μελών. Η διάρκεια της ομάδας ήταν 8 δίωρες συναντήσεις και το συντονισμό είχε ο σύμβουλος - ψυχολόγος του ΣΔΕ Περιστερίου.

Πρέπει να τονιστεί ότι η ομαδική συμβουλευτική με εκπαιδευόμενους ή/και εκπαιδευτικούς κρίνεται απαραίτητη στο πλαίσιο των ΣΔΕ, όπου όλοι οι συμμετέχοντες (εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί) είναι ενήλικοι και δρουν ομαδοσυνεργατικά, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσουν τις σχέσεις, τις στάσεις, τις αξίες και την αυτοεικόνα τους, κινητοποιεί πλήθος ερεθισμάτων για θετικές εμπειρίες και ενισχύσεις, ενθαρρύνει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, με σκοπό τον εμπλουτισμό των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τη βελτίωση της αυτογνωσίας τους (Σακελλάρη & Μάντζιου, 2006).

Το περιεχόμενο της ομάδας ήταν επιμορφωτικό και κυρίως βιωματικό και βασίστηκε σε δύο μοντέλα: α)εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2001) και β)γνώσιακό - συμπεριφοριστικό μοντέλο βελτίωσης της αυτογνωσίας εκπαιδευτικών (Καλαντζή - Αζίζι, 2002). Η εκμάθηση επικοινωνιακών και συμβουλευτικών δεξιοτήτων διευκολύνει τις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά δεν θεωρείται από μόνη της επαρκής, αφού δεν εγγυάται κατ' ανάγκη και την εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Η γνώση αυτή θα πρέπει να κατακτάται παράλληλα με την καλλιέργεια της ενδοπροσωπικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού, της επαφής δηλαδή με τον εαυτό του, και τη βελτίωση της αυτογνωσίας του. Συνεπώς, εκτός από τις δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής, εξίσου σημαντικοί παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρούνται η ενσυναίσθηση, η γνησιότητα, ο αμοιβαίος σεβασμός, η αυτογνωσία και κοινωνιογνωσία, που μπορούν να καλλιεργηθούν και να αξιοποιηθούν σε ομαδικό περιβάλλον. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε αναπτυξιακές ομάδες ευαισθητοποίησης μπορεί να τους βοηθήσει να μάθουν πώς η συμπεριφορά τους γίνεται αντιληπτή από τους άλλους, να είναι πιο ευαίσθητοι στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων, να κατανοήσουν τη δυναμική των ομάδων μέσω της ομαδικής διάδρασης και να βελτιώσουν την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική επικοινωνία μέσα από βιωματικές δραστηριότητες (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2001). Η δομή της ομάδας ανάπτυξης του προσωπικού στο ΣΔΕ Περιστερίου ήταν ανάλογη με τη δομή παρόμοιων ομάδων ((Καλαντζή - Αζίζι, 2002) και περιλάμβανε τρεις φάσεις:

Πρώτη φάση: εισαγωγική

Στην πρώτη φάση, έγινε διερεύνηση των κινήτρων και των συναισθημάτων των μελών ως προς τη συμμετοχή τους στην ομάδα. Αυτή η φάση είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί η διερεύνηση, ο εντοπισμός και η λεκτικοποίηση των διαφορετικών κινήτρων και συναισθημάτων αποτελούν τη βάση για την περαιτέρω διεξαγωγή της ομάδας. Το εύρος των συναισθημάτων που εκφράστηκαν ήταν μεγάλο, από την απλή περιέργεια μέχρι τον ενθουσιασμό. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν οι προσδοκίες των μελών από τη συγκεκριμένη ομάδα και διευκρινίστηκαν οι στόχοι της. Θεωρείται αναγκαία η διερεύνηση των προσδοκιών στο αρχικό στάδιο, προκειμένου να μη δυσχεράνουν τη λειτουργία της ομάδας στα επόμενα στάδια. Πολύ λίγα μέλη είχαν προσδοκίες για θεωρητική μόνο παρουσίαση των επικοινωνιακών και συμβουλευτικών δεξιοτήτων π.χ. «θέλω να ακούσω για τεχνικές». Αφού εκφράστηκαν οι προσδοκίες στο πλαίσιο της ομάδας, αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης και διαπραγμάτευσης μεταξύ όλων των μελών. Τα περισσότερα μέλη αντέδρασαν με επιχειρήματα υπέρ της σημασίας των βιωματικών δραστηριοτήτων ως απαραίτητη προϋπόθεση για την καλύτερη εφαρμογή των τεχνικών επικοινωνίας και συμβουλευτικής. Επίσης, συζητήθηκαν τα διαδικαστικά ζητήματα

της ομάδας (π.χ. ημέρα υλοποίησης, συχνότητα, διαλείμματα κλπ.), οι κανόνες της ομάδας και η δέσμευση των μελών στην τήρησή τους και διευκρινίστηκε ο ρόλος της συντονίστριας. Προκειμένου να διευκολυνθεί η συζήτηση για τα ζητήματα που προαναφέρθηκαν, έγιναν δύο εισαγωγικές ασκήσεις:

- α) Συμβολική αναπαράσταση των συναισθημάτων των μελών για τη συμμετοχή τους στην ομάδα μέσω ζωγραφικής και
- β) Έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων των μελών για τη συμμετοχή τους στην ομάδα μέσω γραπτού λόγου.

Δεύτερη φάση: συμμετοχή σε βιωματικές ασκήσεις

Στη δεύτερη φάση, έγιναν βιωματικές ασκήσεις με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και συμβουλευτικής, την αυτογνωσία και την προσωπική ανάπτυξη των μελών της ομάδας. Οι επιμέρους στόχοι ήταν να ενθαρρυνθούν οι συμμετέχοντες να μιλήσουν για τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους (συναδέλφους, εκπαιδευόμενους), να διερευνήσουν, να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τον εαυτό τους και τους άλλους, να διευρύνουν το πώς επικοινωνούν οι ίδιοι με τα συναισθήματά τους και πώς εκφράζουν τα συναισθήματά τους στους άλλους, να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τους παράγοντες που τους επηρέασαν ως προς την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και κυρίως του εκπαιδευτή ενηλίκων, να σκιαγραφήσουν το προφίλ του «ιδανικού» εκπαιδευτικού στο ΣΔΕ και να το συγκρίνουν με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Επίσης, παρακινήθηκαν να αναγνωρίσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και συμβουλευτικής, εντόπισαν τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους που πιθανώς παρεμποδίζουν την εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων και ασκήθηκαν σε τεχνικές ενεργητικής ακρόασης και ερμηνείας της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς.

Ενδεικτικές βιωματικές ασκήσεις που έγιναν στη δεύτερη φάση ήταν οι εξής: αυτοεικόνα (είμαι...) και σύγκριση με την εικόνα που έχουν οι άλλοι, καθρεπτιζόμενος εαυτός, παιχνίδια ρόλων (π.χ. εκπαιδευτικός – εκπαιδευόμενος), επαγγελματική αυτοβιογραφία, σχέδιο «ιδανικού» εκπαιδευτικού στο ΣΔΕ, γλυπτό επικοινωνίας στο ΣΔΕ κλπ. Μετά από κάθε βιωματική άσκηση το ενδιαφέρον εστιαζόταν στην αλληλεπίδραση της ομάδας σε ολομέλεια, καθώς τα μέλη εξέφραζαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους από την εμπλοκή τους στις βιωματικές ασκήσεις και έπαιρναν ανατροφοδότηση από τους άλλους. Προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας είναι η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας που αποπνέει ασφάλεια, εμπιστοσύνη, αποδοχή και υποστήριξη, ώστε τα μέλη να νιώθουν άνετα να αποκαλύπτουν και να επεξεργάζονται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Εξάλλου, όταν οι συμμετέχοντες σε μια ομάδα αισθανθούν ότι τους δίνεται ο απαραίτητος ψυχολογικός χώρος για την ανάπτυξή τους, αρχίζουν να νιώθουν δεσμευμένοι απέναντι στην ομάδα και είναι πιο αποφασισμένοι να προσπαθήσουν να αποφορτιστούν, να αλλάξουν και τελικά να αναπτυχθούν ολιστικά ως προσωπικότητες (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2001).

Τρίτη φάση: λήξη της ομάδας

Στην τρίτη και τελευταία φάση, τα μέλη εξέφρασαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σχετικά με την ομάδα και τη λήξη της, συζητήθηκαν οι εντυπώσεις τους, τα οφέλη που αποκόμισαν, τα προβλήματα που εντόπισαν και η ανταπόκριση της ομάδας στις αρχικές προσδοκίες τους. Επίσης, στην τελευταία συνάντηση τα μέλη έκαναν αξιολόγηση της ομάδας με συμπλήρωση ερωτηματολογίων με κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση ήταν θετική ως προς την ανταπόκριση στις αρχικές προσδοκίες τους, την επικοινωνία με τα άλλα μέλη και την επικοινωνία των μελών μεταξύ τους. Επίσης, αξιολόγησαν ως πολύ θετική τη θεματολογία και την επικοινωνία της συντονίστριας με τα μέλη, όλοι οι συμμετέχοντες θα ήθελαν η ομάδα να έχει μεγαλύτερη διάρκεια και θα πρότειναν σε συναδέλφους τους να πάρουν μέρος σε αντίστοιχη ομάδα. Ενδεικτικές εκφράσεις των μελών ήταν οι εξής: «γλύκανα, χαλάρωσα, έγινα πιο ανεκτική», «ήταν καλύτερα από τις προσδοκίες μου», «θα μπορούσαμε να εμβαθύνουμε περισσότερο», «σαν βάλαμο, έχω κάποιους δίπλα μου».

Με αυτή μας την προσπάθεια αποβλέπουμε στη δημιουργία «της κοινωνικής φυλής» των συνεργαζόμενων σε μαθησιακά δίκτυα – και με τη χρήση της νέας τεχνολογίας – αναστοχαστικών και με πολιτική ευθύνη δασκάλων – ερευνητών. Έχουμε τη γνώμη ότι μ' αυτόν τον τρόπο θα αρχίσουμε πάλι να παθιαζόμαστε κυριολεκτικά με το και για το επάγγελμά μας, καθώς θα αναδυθεί βαθμιαία μια νέα οικειότητα, μια νέα ανοιχτή, μαθησιακή, κριτική και αυτοκριτική κουλτούρα αλλά και μια νέα εναλλακτική προς αυτήν της αγοράς συνείδηση, αφού και αυτός ακόμα ο Adam Smith υπογράμμιζε την ανάγκη να προστατευθεί ο χώρος της παιδείας και της εκπαίδευσης από την αγορά και τις επιδράσεις της.

Βιβλιογραφία

- Courau S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Μετάφραση: Μουτσοπούλου Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elliott J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Hargreaves A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. Maidenhead: Open University Press.
- Καλαντζή – Αζίζι (2002). *Αυτογνωσία και Αυτοδιαχείριση: γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση – Λοϊζου Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Noyé D. & Piveteau J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Μετάφραση: Ζέη Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα, 2003.
- Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (2003). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Rogers A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μετάφραση: Παπαδοπούλου Μ. & Τόμπρου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελλάρη Μ. & Μάντζιου Β. «Ο ρόλος του συμβούλου ψυχολόγου στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», εισήγηση στην *Πρώτη Επιμορφωτική Συνάντηση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β' Φάσης*, Αθήνα, Μάρτιος 10-12, 2006.
- Sergiovanni T, J. (1992). *Moral Leadership*. San Francisco: Jossey – Bass.

Επιμορφώνοντας για την πολιτ(ε)ιότητα: ο ρόλος του γραμματισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων

Καραντζόλα Ελένη
Επικ.καθ.γλωσσολογίας Παν/μιο Αιγαίου
Ιντζίδης Βαγγέλης
Εκπαιδευτικός γλωσσολόγος, Συνεργάτης Παν/μίου Αιγαίου

1. Εκπαίδευση για την πολιτ(ε)ιότητα

Η εκπαίδευση για την πολιτ(ε)ιότητα [citizenship] δεν είναι μόνο πρόσφατη επινόηση των ευρωπαϊκών πολιτικών. Αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που είναι απαραίτητες στους πολίτες ώστε να συμμετάσχουν ουσιαστικά στην κοινωνία, στη διαμόρφωση του κοινωνικού νοήματος.

Για την οικονομία της συζήτησης, θα δεχτούμε ότι οι διάφορες εκδοχές πολιτ(ε)ιότητας μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές, με την *παθητική* πολιτ(ε)ιότητα στον έναν πόλο και την *ενεργ(ητική)* στο άλλο. Με τον όρο *παθητική* (ή λειτουργική) πολιτ(ε)ιότητα αναφερόμαστε σε άτομα που έχουν αναπτύξει γνώσεις και συμπεριφορές, την ικανότητα, δηλαδή, συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι. Αντίθετα, η *ενεργός* (ή ενδυναμωτική) πολιτ(ε)ιότητα αναφέρεται σε πολίτες που λειτουργούν όπως οι παραπάνω, αλλά που επιπλέον είναι σε θέση να συζητούν, να ασκούν κριτική, να αμφισβητούν τους τρόπους λειτουργίας της κοινωνίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, το ενδιαφέρον του διαλόγου για την πολιτ(ε)ιότητα επικεντρώνεται, την τελευταία δεκαετία, σε δύο θεματικές περιοχές λόγων. Από τη μια στους λόγους περί ανθρωπίνων και πολιτικών δικαιωμάτων και περί του status των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων στις πολυεθνικές κοινωνίες [the "minority rights – multiculturalism" debate] και από την άλλη στους λόγους για τις αρετές, τις πρακτικές και τις ευθύνες της δημοκρατικής πολιτ(ε)ιότητας [the "citizenship-civic virtue" debate], που έχει επεκταθεί και σε υπερεθνικές εννοιολογήσεις, όπως εκείνη της *ευρωπαϊκής πολιτ(ε)ιότητας*.

2. Η θέση των κοινωνικών δεξιοτήτων στις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και οι αντιφάσεις στον προσδιορισμό του κοινωνικού

Οι κοινωνικές δεξιότητες, ως «νέα βασική δεξιότητα», εισέρχονται στην ευρωπαϊκή ατζέντα μετά το Συμβούλιο της Λισσαβόνας (2000)¹. Η αναβάθμιση των ήδη υπαρχουσών βασικών δεξιοτήτων και η απόκτηση νέων βασικών – μεταξύ των οποίων και οι κοινωνικές – θεωρείται ότι θα συμβάλει στην επίτευξη των τεσσάρων βασικών στόχων που έχουν θέσει οι ευρωπαϊκές πολιτικές διά βίου μάθησης. Ωστόσο, στα κείμενα επικοινωνίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, δεν ορίζεται ρητά το περιεχόμενο των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η πρώτη, έμμεση, εικόνα σχετικά με το περιεχόμενο που η Ε.Ε. προσδίδει στις κοινωνικές δεξιότητες προκύπτει από την έρευνα που διεξήγαγε το Cedefop, το αρμόδιο κέντρο της Ε.Ε. για την επαγγελματική κατάρτιση. Επιχειρώντας να καταγράψει τις απόψεις των πολιτών των 15, τότε, χωρών-μελών καθώς και της Νορβηγίας ως προς την πρόσληψη των πολιτικών Διά βίου μάθησης και της χρησιμότητάς τους, δεν διακρίνει απλώς ανάμεσα σε βασικές και νέες βασικές δεξιότητες, αλλά χρησιμοποιεί μια αναλυτικότερη διάκριση ανάμεσα σε *παραδοσιακές δεξιότητες* (γραφική και ανάγνωση – αριθμητική και «το να έχεις γενικές γνώσεις»), *κοινωνικές δεξιότητες*, *διαπολιτισμικές δεξιότητες* και *εργαλειακές δεξιότητες* [instrumental skills]. Οι δεξιότητες που κατηγοριοποιούνται αρχικά ως κοινωνικές είναι οι ακόλουθες:

- έκφραση του εαυτού
- αξιολόγηση των καταστάσεων και επίλυση προβλήματος
- ανάληψη πρωτοβουλίας
- οργανωσιακή δεξιότητα
- διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού
- να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις
- ανάπτυξη καλών σχέσεων με ανθρώπους διαφορετικής εθνοτικής ή πολιτισμικής προέλευσης
- συνεργασία με τους άλλους.

Στην περαιτέρω όμως επεξεργασία των πορισμάτων της έρευνας αυτής (Chisholm, Larson & Mossoux 2004), οι τελευταίες δύο δεξιότητες εντάσσονται στις *διαπολιτισμικές δεξιότητες* [intercultural skills] μαζί με τη χρήση ξένων γλωσσών, ακολουθούμενες από τις δεξιότητες χρήσης επιστημονικών και τεχνολογικών εργαλείων.

Προβλήματα κατηγοριοποίησης των δεξιοτήτων, γενικότερα, όσο και προσδιορισμού του περιεχομένου των κοινωνικών δεξιοτήτων, ειδικότερα, συνεχίζουν να εμφανίζονται και μετά το 2002 με τις μετατοπίσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής από τις *δεξιότητες* στις *ικανότητες – κλειδιά*². Όπως είναι γνωστό, ακολουθώντας τις παραδεδομένες κατηγοριοποιήσεις των γνωστικών περιεχομένων στα προγράμματα σπουδών των τυπικών εκπαιδευτικών συστημάτων, οι *ικανότητες-κλειδιά* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής³ διακρίνονται στις ακόλουθες περιοχές:

- επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
- επικοινωνία στη ξένη γλώσσα
- μαθηματικός γραμματισμός και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και στην τεχνολογία
- ψηφιακή ικανότητα
- ικανότητα να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις
- διαπροσωπικές και πολιτικές [civic] ικανότητες
- επιχειρηματικότητα

¹ Σύμφωνα με το κείμενο *Η Πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής Περιοχής Διά Βίου Μάθησης* (2001, 27), «οι βασικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις θεμελιώδεις δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών, καθώς και τη μάθηση της εκμάθησης και τις νέες δεξιότητες που παρουσιάστηκαν στη Λισσαβόνα – δεξιότητες τεχνολογίας πληροφοριών, ξένες γλώσσες, επιχειρηματικότητα στην τεχνολογική αντίληψη, κοινωνικές δεξιότητες».

² Γενικότερα η έννοια της ικανότητας τείνει να καταστεί ένας όρος κεντρικής σημασίας, ο οποίος χρησιμοποιείται σε πολλές επιστημονικές πειραχίες, με διαφορετικές κάθε φορά συνδηλώσεις. Έτσι, η ικανότητα άλλοτε εμπεριέχει τις δεξιότητες και τα προσόντα (ASEM-Bailey, Intzidis et al. 2002) και άλλοτε προσδιορίζεται από μια περισσότερο λειτουργική οπτική, στην οποία λαμβάνεται υπόψη τόσο η προσωπική όσο και η κοινωνική διάσταση (Ο.Ο.Σ.Α.-DeSeCo). Στην εκπαίδευση και την κατάρτιση η ικανότητα αποτελεί τον απώτερο στόχο (στη θέση που παλιά κατείχε η γνώση του πώς επιτυγχάνεις κάτι), έτσι ώστε το άτομο να διαχειρίζεται την κοινωνικο-οικονομική κρίση και τους μετασχηματισμούς του εργασιακού χώρου (Dietrich 1999, 22).

³ Σε ό,τι αφορά την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι *Ικανότητες-Κλειδιά* «αντιπροσωπεύουν ένα ικανό να μεταβιβαστεί, πολυλειτουργικό πακέτο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, που όλα τα άτομα χρειάζονται για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, ένταξη και απασχόληση.» (Ε.Σ. 2003).

- πολιτιστική έκφραση.

Είναι προφανές ότι στην κατηγοριοποίηση αυτή απουσιάζουν οι κοινωνικές δεξιότητες ως διακριτή κατηγορία. Συγκρίνοντας την με την αντίστοιχη κατηγοριοποίηση της έρευνας του Cedefop, μπορούμε ωστόσο να διαπιστώσουμε ότι στη θέση της κοινωνικής δεξιότητας να *μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις* της έρευνας αντιστοιχεί η ομώνυμη ικανότητα-κλειδί στο κείμενο της Ε.Ε. Από την άλλη πλευρά, το περιεχόμενο των *διαπροσωπικών και πολιτικών ικανοτήτων*⁴ μπορεί να αντιστοιχηθεί με κάποιες από τις κοινωνικές δεξιότητες της έρευνας του Cedefop. Υπάρχουν όμως και ορισμένες κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες της έρευνας του Cedefop που το περιεχόμενό τους επιμερίζεται ανάμεσα σε τρεις ικανότητες-κλειδιά του κειμένου της Ε.Ε., συγκεκριμένα ανάμεσα στη διαπροσωπική και πολιτική ικανότητα, στην πολιτιστική έκφραση και στην ικανότητα επικοινωνίας στη ξένη γλώσσα.

Αρκετά διαφοροποιημένη εμφανίζεται η προσέγγιση του ΟΟΣΑ: οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που καθιστούν ένα άτομο περισσότερο ικανό για απασχόληση αντιπροσωπεύουν το ανθρώπινο κεφάλαιο σε ένα κοινωνικό επίπεδο (OECD-DeSeCo: Keating 2001). Στην προσέγγιση αυτή, οι ικανότητες-κλειδιά της Ε.Ε. επιμερίζονται σε τρεις κατηγορίες: αφενός στην *αποτελεσματική χρήση συστημάτων για την αλληλεπίδραση σε ποικιλία περιβαλλόντων*, όπου εντάσσεται για παράδειγμα η χρήση ενός γλωσσικού ή ενός τεχνολογικού συστήματος, και αφετέρου στο *δίπολο*⁵. *αυτόνομη δράση – αλληλεπίδραση σε ετερογενείς ομάδες*, όπου ενσωματώνονται οι περισσότερες από τις κοινωνικές δεξιότητες των προηγούμενων προσεγγίσεων.

Σε κάθε περίπτωση, ορισμένα βασικά ερωτήματα εγείρονται για το σχεδιασμό των ευρωπαϊκών πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης γενικότερα και για την εκπαίδευση ενηλίκων ειδικότερα (πρβλ. Rey, 1995): Μπορούν οι δεξιότητες/ικανότητες που έχουμε μάθει/αποκτήσει σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο/πλαίσιο να μεταφερθούν άμεσα σε άλλο συγκείμενο/πλαίσιο; Με άλλα λόγια, είναι δυνατόν να αποκτηθούν δεξιότητες/ικανότητες ανεξάρτητα από το περιεχόμενο; Κι ακόμη: πώς μαθαίνονται / αποκτώνται οι ικανότητες-κλειδιά: απαιτούν ειδικές εκπαιδευτικές καταστάσεις ή πρέπει να προκύψουν στο πλαίσιο μιας επιστημονικής πειθαρχίας; Πώς αξιολογούνται; Απαιτούνται συγκεκριμένοι και αντικειμενικοί δείκτες;

3. Η θέση του γραμματισμού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: από το μηχανισμό της αναγνώρισης του αλφάβητου στο κοινωνικό νόημα

Οι δεξιότητες της *ανάγνωσης* και της *γραφής* βρίσκονταν ανέκαθεν στον πυρήνα των δεξιοτήτων που θεωρούνται «βασικές» για προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική πρόοδο. Από τη δεκαετία του '50 που η Unesco ανέλαβε τις μεγάλες εκστρατείες στις χώρες του Τρίτου Κόσμου για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, ο κυρίαρχος λόγος των ΜΜΕ και των κυβερνήσεων σε σχέση με το γραμματισμό δεν έχει πάψει να αναφέρεται στην «αγγραματοσύνη» και των «πτώση των στάνταρντς», προτείνοντας συγκεκριμένους κάθε φορά τεχνικούς τρόπους «ίσης» του προβλήματος.

Δίπλα σε αυτούς τους κυρίαρχους λόγους για το γραμματισμό, οι οποίοι αντιμετωπίζουν την ανάγνωση και τη γραφή ως ένα σύνολο ουδέτερων ατομικών δεξιοτήτων, έχουν εμφανιστεί τα τελευταία χρόνια εναλλακτικοί λόγοι για το γραμματισμό, ορμώμενοι είτε από τις φρεϊρεανές προσεγγίσεις της «συνειδητοποίησης» και της «ενδυνάμωσης», την προοπτική της γλώσσας-ως-όλου, ή πιο πρόσφατα την κριτική εθνογραφία, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την ανάγνωση και τη γραφή όχι πλέον ως *ψυχολογικές διαδικασίες* αλλά ως *κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές*. Ο γραμματισμός ή οι γραμματισμοί είναι, σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές, ένα κοινωνικά κατασκευασμένο φαινόμενο που έχει διαφορετικό νόημα σε διαφορετικές κοινωνίες, και για διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες εντός των κοινωνιών αυτών. Εάν στο μοντέλο των ατομικών δεξιοτήτων ο γραμματισμός είναι ένα σύνολο αποπλαισιωμένων δεξιοτήτων τις οποίες τα άτομα μαθαίνουν και μετά τις συγκεκριμένοιοιούν, εφαρμόζοντάς τις σε ένα όλο και ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων, το μοντέλο των πολιτισμικών πρακτικών θεωρεί ότι γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις αναπτύσσονται απευθείας εντός ειδικών συγκεκριμένων πλαισίων, τα οποία διαφέρουν ανάλογα με τη γλώσσα και τον πολιτισμό.

Αυτό όμως που καθιστά απαραίτητο να σκεφτούμε με έναν ριζικά διαφορετικό τρόπο το τι «μετράει» ως γραμματισμός είναι οι νέες «τάξεις» που έχουν αναδυθεί (Street 2001): η *νέα τάξη εργασίας* που συνδέεται με την παγκοσμιοποίηση της παραγωγής και της διανομής (Gee, Hull & Lankshear 1996), και όπου η έμφαση δίνεται στην οριζόντια οργάνωση και την ομαδική εργασία, καθώς και στη γενίκευση της Διασφάλισης Ποιότητας με την παρεπόμενη εισβολή του γραπτού λόγου στο χώρο εργασίας· η *νέα τάξη επικοινωνίας*, και η έμφαση στη συνύπαρξη του γραπτού λόγου με άλλα σημειωτικά συστήματα, (π.χ. εικόνα)· η *νέα επιστημολογική τάξη*, τέλος, με την ανάδειξη ποικίλων πηγών γνώσης, και τη μετατόπιση από τα καθολικά προτάγματα του Διαφωτισμού στο τοπικό (Barnet 1997).

Χάρη στο έργο κοινωνιογλωσσολόγων όπως ο James Paul Gee (1996) και ο Colin Lankshear (1997), γνωρίζουμε σήμερα ότι τα άτομα που ανήκουν σε μια κοινότητα αυξάνουν την κοινωνική τους ισχύ μέσα σε αυτή την κοινότητα μαθαίνοντας και αποκτώντας έλεγχο επί των λόγων [discourses]. Ο Gee (1996) διακρίνει ανάμεσα σε «λόγο» [discourse], τον οποίο ορίζει ως «συνδεδεμένο γλωσσικό ανάπτυγμα που παράγει νόημα» και ο οποίος βρίσκεται εντός «Λόγων» [Discourses] (Gee 1999, 43), όπου ο Λόγος, με τη σειρά του ορίζεται ως «κοινωνικά αποδεκτή σύνδεση ανάμεσα σε τρόπους χρήσης της γλώσσας, σκέψης και δράσης οι οποίοι μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να αναγνωρισθεί κάποιος ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας ή ενός κοινωνικού δικτύου». Στη θεώρηση του Gee (1996, 1999), οι Λόγοι διακρίνονται σε *πρωτογενή* και *δευτερογενείς*. Ο πρωτογενής αφορά στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουμε να πράττουμε και να υπάρχουμε (συμπεριλαμβανομένης της ομιλίας και της συναισθηματικής έκφρασης) εντός της οικογένειάς μας, στη διάρκεια της προσχολικής και πρωτοσχολικής μας ζωής. Καθένας μας ανήκει σε έναν πρωτογενή Λόγο, που περιέχει τις πρώτες μας γνώσεις για το «τι κάνουν», «τι πιστεύουν» «πώς αντιδρούν», «πώς εκφράζονται» άνθρωποι «σαν κι εμάς». Οι δευτερογενείς Λόγοι – καθένας ανήκει σε αρκετούς από αυτούς, και διαφέρουν από πρόσωπο σε πρόσωπο – είναι εκείνοι που ενισχύονται από τη συμμετοχή μας σε ομάδες και σε θεσμούς εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος (σχολεία, σύλλογοι, πολιτικές οργανώσεις κ.ά.).

⁴ «Περιέχουν όλες τις μορφές συμπεριφοράς που πρέπει να κατέχει ένα άτομο για να είναι ικανό να συμμετέχει με έναν αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική ζωή καθώς επίσης για να επιλύει συγκρούσεις όπου είναι αναγκαίο. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες είναι αναγκαίες για αποτελεσματική αλληλεπίδραση ένας/μία προς έναν/μία ή ανάμεσα σε /και μέσα σε ομάδες και χρησιμοποιούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό πεδίο δράσης του ατόμου».

⁵ Αλληλεπίδραση σε Ετερογενείς Ομάδες: Ικανότητα του σχετιζομένου καλά με τους άλλους, Ικανότητα συνεργασίας και εργασίας σε ομάδα Ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης συγκρούσεων Ικανότητα Αυτόνομης Δράσης: Δράση εντός της μεγάλης εικόνας, κατανόηση της δομής του συστήματος εντός του οποίου δρα κανείς, Μορφοποίηση και σύνθεση πλάνων ζωής και προσωπικών σχεδίων δράσης, Υποστήριξη των δικαιωμάτων, ενδιαφερόντων, ορίων και αναγκών(Ο.Ο.Σ.Α.–DeSeCo: 2001,2005).

Επεκτείνουν τον πρωτογενή λόγο και μπορεί να αναπτύξουν σχέσεις σύγκλισης ή και σημαντικής απόκλισης από αυτόν⁶. Ανήκουμε σε αυτούς τους κοινωνικοπολιτισμικά αναγνωρίσιμους τρόπους, στους λόγους σημαίνει ότι οι άλλοι μπορούν να μας αναγνωρίσουν ως να είμαστε αυτό ή εκείνο (ένας μαθητής, ένας ιερέας, ένας μηχανικός κ.ο.κ) ή μια συγκεκριμένη εκδοχή αυτού ή εκείνου (ένας κακός μαθητής, ένας ριζοσπαστικός ιερέας, ένας πολιτικός μηχανικός), επί τη βάση του πώς αποδίδουμε νόημα σε κάτι, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα και άλλα σημειωτικά συστήματα επικοινωνίας, δηλαδή τους λόγους (με μικρό λ: discourse) πώς ντυνόμαστε, πώς δρούμε κ.λπ.

Αν δούμε λοιπόν τι κατασκευάζουν, ποιες πρακτικές αναπαριστούν ως «φυσικές» και «αντικειμενικές», τα κείμενα επικοινωνίας της Ε.Ε. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι στην έρευνα του Cedefor η γραφή και η ανάγνωση αναπαρίστανται ως δεξιότητες μη-κοινωνικές, κατά συνέπεια η ανάγνωση και η γραφή είναι ανεξάρτητες από το κοινωνικό περιβάλλον, την κοινωνική διεπίδραση και μη-διαπολιτισμικές κατά συνέπεια η ανάγνωση και η γραφή δεν σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική προέλευση του αναγνώστη ή συγγραφέα αλλά μήτε και με την έκφραση του εαυτού, την έκφραση της ταυτότητας. Αυτές όμως οι νοηματοδοτήσεις της ανάγνωσης και της γραφής είναι προβληματικές για την εκπαίδευση ενηλίκων στο γραμματισμό για την ενεργό πολιτ(ε)ιότητα.

Από την άλλη πλευρά, στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις ικανότητες κλειδιά η ικανότητα της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα προσδιορίζεται ως ικανότητα «προφορικής και γραπτής έκφρασης και ερμηνείας σκέψεων, συναισθημάτων και γεγονότων, η ικανότητα γλωσσικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο τρόπο σε ένα σύνολο κοινωνικών και πολιτιστικών συμφραζομένων-περιστάσεων στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση, στην εργασία, στο σπίτι και στον ελεύθερο χρόνο». Κατά την έννοια αυτή, η γλώσσα, σε αντίθεση με την προσέγγιση της έρευνας του Cedefor, συνδέεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και με την έκφραση και την ερμηνεία σκέψεων, συναισθημάτων και γεγονότων, που, όμως, μπορούν να συναρθρωθούν και με την κοινωνική δεξιότητα της έκφρασης του εαυτού στην έρευνα του Cedefor αλλά και με τις διαπροσωπικές και πολιτικές ικανότητες, καθώς η ανάγνωση του κόσμου προηγείται πάντοτε της ανάγνωσης της λέξης (Freire & Macedo: 1987).

Από την άλλη η προηγούμενη γνώση του κόσμου, προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης αφορά και στην ερμηνευτική διαδικασία. Η δεξιότητα, επομένως, της ερμηνείας σκέψεων, συναισθημάτων και γεγονότων μέσω της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας είναι και κοινωνική καθώς οι ερμηνευτικές διεργασίες «μπορούν, επίσης, να οριστούν ως "τρόποι σκέψης" σχετικά με κάποια αντίληψη για τον κόσμο» (Moore:1992: 19). Σε κάθε κοινωνία, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, συνυπάρχουν πολλές ερμηνευτικές κοινότητες, οι οποίες συγκροτούνται από άτομα, που μοιράζονται μεταξύ τους ορισμένες κοινές ερμηνευτικές στρατηγικές για τη συγγραφή των κειμένων καθώς και για τη συγκρότηση των ιδιοτήτων τους. Επομένως το νόημα ενός κειμένου καθώς και τα μορφολογικά του χαρακτηριστικά παράγονται από αυτές τις ερμηνευτικές κοινότητες και όχι από το ίδιο το κείμενο ή αποκλειστικά και μόνο από τον αναγνώστη, καθώς αυτός ως μονάδα έχει διαμορφωθεί από την ερμηνευτική κοινότητα στην οποία ανήκει. Βέβαια η σχέση της ερμηνευτικής κοινότητας με την θεσμική κατανομή της ισχύος αλλά και η δυνατότητα να κινείται κανείς ως μέλος σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες εξηγεί τις διαφορετικές ή και αντιφατικές αναγνώσεις του ίδιου κειμένου – προφορικού ή γραπτού – του ίδιου γεγονότος από τον ίδιο αναγνώστη. Κατά συνέπεια οι κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και διαχείρισης σύγκρουσης συναρθρώνονται άμεσα με το γραμματισμό, υπό την έννοια της γνώσης του πώς κατασκευάζονται και διαπραγματεύονται τα νοήματα και οι ερμηνείες τους. Όταν μιλούμε, επομένως, για κοινωνικές δεξιότητες επιλέγοντας να συζητούμε εντός του κοινωνικού, επιλέγουμε να μιλήσουμε για τις πολιτ(ε)ιότητες των γραμματισμών, για το λόγο και τους λόγους, που μας επιτρέπουν ή όχι την άσκηση μιας πρακτικής, λ.χ. της ανεκτικότητας - για εκείνους ή τους άλλους κοινωνικοπολιτισμικούς τρόπους που μας περιορίζουν ή μας ενδυναμώνουν να πραγματώσουμε τις όψεις του εαυτού - του κριτικού αναστοχασμού, της επίλυσης προβλήματος κ.ο.κ.

4. Εκπαίδευση για την πολιτ(ε)ιότητα: κοινωνικές δεξιότητες και γραμματισμός

Επειδή λοιπόν ο γραμματισμός μας προσφέρει αυτή την οπτική μπορούμε προσεγγίζοντας το διάλογο για τις κοινωνικές δεξιότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων να επισημάσουμε ότι τόσο γύρω από την έννοια «δεξιότητα» όσο και την έννοια «ικανότητα» δεν υπάρχει μια συναινετική των υπερεθνικών πλαισίων εκπαιδευτικής πολιτικής. Πολύ δε περισσότερο δεν έχουμε σαφή κριτήρια για τον επιμερισμό των δεξιοτήτων ή των ικανοτήτων σε κοινωνικές και άλλες, ενώ ταυτοχρόνως αποσιωπάται η κοινωνική διάσταση της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας στη μητρική ή άλλη γλώσσα με ή όχι παράλληλη χρήση των νέων τεχνολογιών - μια διάσταση που αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον καθορισμό του περιεχομένου της εκπαίδευσης ενηλίκων στις κοινωνικές δεξιότητες, λ.χ. της έκφρασης του εαυτού, της επίλυσης σύγκρουσης, της δράσης του πολίτη στο δημόσιο χώρο, αναδεικνύοντας την ανάγκη μετατόπισης του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τις φαινομενικά ουδέτερες τεχνικές στα περιεχόμενα που αναδεικνύονται ή σε εκείνα που αποσιωπούνται.

Επιπλέον τόσο οι δεξιότητες όσο και οι ικανότητες- και εν προκειμένω οι κοινωνικές αντίστοιχες - παρουσιάζονται ως ανεξάρτητες του κοινωνικού πλαισίου [social context], με αποτέλεσμα να προκύπτουν μια σειρά από παρανοήσεις στο πλαίσιο αξιολόγησης και αποτύπωσης της εξέλιξης των υπερεθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για το οποίο και κατασκευασάθηκαν. Σημαντικές έρευνες έχουν δείξει ότι αρκετές από τις δεξιότητες αλλάζουν κατηγορία ανάλογα με το πλαίσιο που συσχετίζονται (Bjørnåvold 2000, Stasz, 2001). Έτσι, αν, λόγου χάρη, οι κοινωνικές δεξιότητες, αφορούν την παραγωγικότητα του εργασιακού χώρου είναι εξαρτώμενες από το συγκεκριμένο αυτό πλαίσιο και δεν μπορούν να γενικευτούν σε άλλα πεδία, λ.χ. οι κοινωνικές δεξιότητες για τη συμμετοχή του πολίτη σε διαδικασίες δημόσιας διαβούλευσης, επιβεβαιώνοντας μιαν μη-κριτική αποικιοποίηση του κοινωνικού από τον εργασιακό χώρο. Σε μια τέτοια μη-κριτική αποικιοποίηση αποσιωπάται το γεγονός ότι δεν υπάρχει συναίνεση για το περιεχόμενο και τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων επειδή, μεταξύ άλλων, εννοιολογούνται διαφορετικά από τους κοινωνικούς εταίρους, πρόκειται δηλαδή για έννοιες ανοιχτές και ανταγωνιστικές ως προς τον προσδιορισμό τους, όπως προκύπτει από την πρόσφατη μελέτη του Τεχνολογικού Ινστιτούτου της Δανίας σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Haahr, Shapiro, Sørensen 2004).

Για τον ίδιο λόγο η εμφανιζόμενη ως «ουδέτερη» τεχνική ανάγνωσης και γραφής διαφοροποιείται από την κοινωνική της διάσταση, δηλαδή το γραμματισμό, ως «ένα σύνολο πρακτικών λόγου, δηλαδή ως τρόπους χρήσης της γλώσσας και παραγωγής νοήματος, τόσο στην ομιλία όσο και στη γραφή, που συνδέονται στενά με συγκεκριμένες

⁶ «Κάθε λόγος συντίθεται από τους τρόπους που μιλάμε, ακούμε, διαβάζουμε, γράφουμε, δρούμε, αλληλεπιδρούμε, πιστεύουμε, προσδίδουμε αξίες και χρησιμοποιούμε εργαλεία και αντικείμενα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και σε ειδικά χρονικά πλαίσια, ούτως ώστε να εμφανίζεται ή να αναγνωρίζεται μια συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα. [...] Κάθε λόγος συνάπτει πολύπλοκες σχέσεις συνενοχής, έντασης και αντιπαράθεσης με άλλους λόγους. Για να το θέσουμε διαφορετικά: οι λόγοι δημιουργούν, παράγουν και αναπαράγουν ευκαιρίες για τα άτομα να υπάρχουν και διακρίνουν συγκεκριμένα είδη ανθρώπων. Είμαστε όλοι ικανοί να υπάρχουμε διαφορετικά σε διαφορετικούς λόγους» (Gee, Hull, Lankshear 1996).

θεωρήσεις του κόσμου (πεποιθήσεις και αξίες) συγκεκριμένων κοινωνικών ή πολιτιστικών ομάδων, δηλαδή, με την ταυτότητα ή αυτοσυνείδηση των ανθρώπων που τις χρησιμοποιούν.» (Gee 1986, 721).

Κατά συνέπεια, ο γραμματισμός αποτελεί και μια κοινωνική δεξιότητα ή ακόμη περισσότερο αποτελεί μία βασική παράμετρο προσδιορισμού της εκπαίδευσης ενηλίκων στην κοινωνική δράση. Όπως παρατηρούν οι Barton και Hamilton καταγράφοντας τις εμπειρίες τους από προγράμματα γραμματισμού σε συγκεκριμένες κοινότητες της Αγγλίας «ο γραμματισμός είναι μια δραστηριότητα, τοποθετημένη στο χώρο μεταξύ σκέψης και κειμένου. Ο γραμματισμός δεν ανήκει στα κεφάλια των ανθρώπων ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης ούτε βρίσκεται στο χαρτί, εγκλωβισμένος σε ένα κείμενο που πρέπει να αναλυθεί. Όπως κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ο γραμματισμός είναι κυρίως κοινωνικός και βρίσκεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους» (Barton & Hamilton 1998, 3).

Στις περιπτώσεις που προαναφέρθηκαν ο όρος ικανότητα αναφέρεται στην επιδίωξη της ενσωμάτωσης, σε μεγαλύτερο βαθμό, των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων των ατόμων σε ευρύτερους κοινωνικο-οικονομικούς στόχους. Πρόκειται, δηλαδή για την αντανάκλαση του κοινωνικού στο ατομικό και αντίστροφα. Για το λόγο αυτό οι κοινωνικές ικανότητες σχετίζονται με την ατομική ταυτότητα και την κοινωνική θέση, με εκείνους τους κοινωνικοπολιτισμικούς τρόπους, λόγους, εντός των οποίων ο πολίτης αλληλεπιδρά, κατασκευάζει και διαπραγματεύεται τα νοήματα.

Από την πλευρά της, η εκπαίδευση ενηλίκων στο γραμματισμό, είναι –όπως είδαμε– μια παρεμβατική διαδικασία ενδυνάμωσης του πολίτη και βρίσκεται σε άμεση σχέση με την ενεργό πολιτ(ε)ιότητα και την κοινωνική συνοχή. Θεωρώντας ενεργό το κριτικό, αφού η οικονομία και η κοινωνία της γνώσης δεν συγκροτούνται γύρω από παθητικές διεκπεραιώσεις «σωστών διαδικασιών», που δεν συνεπάγονται και δεν εγγυώνται «σωστά αποτελέσματα», ο γραμματισμός σε χρήση είναι άμεσα συσχετιζόμενος με ρητές ή υπόρρητες «φυσικοποιημένες» ιδεολογίες. (κοινωνική πρακτική) που γίνονται εμφανείς εντός των κοινωνικών διαδικασιών πραγμάτωσης των πρακτικών γραμματισμού (κοινωνική διαδικασία) (Baynham 2000).

Με αυτή την οπτική σχεδιάστηκαν προγράμματα παρέμβασης στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Α' φάση) με έμφαση στο γραμματισμό για ενεργό πολιτ(ε)ιότητα. Προγράμματα που οργανώθηκαν γύρω από τη φωνή του πολίτη σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης στο κοινωνικό και οικονομικό πεδίο⁷. Στα προγράμματα αυτά το περιεχόμενο σχεδιάστηκε έτσι ώστε να παράγεται από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων με αφορμή ένα αρχικό υλικό και με έμφαση στην κριτική κατανόηση ότι κάθε πρακτική της κοινωνικής εμπειρίας κατασκευάζει ένα ρόλο ή επιλέγει μια όψη του πολίτη, επιλέγει δηλαδή σε ποιον /ποιαν απευθύνεται. Με την παρέμβασή μας αυτή επιδιωκόταν ο πολίτης να αναστοχαστεί στο ποιος ήταν ο στόχος του από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα και να εργαστεί σε ένα πλαίσιο ανοιχτών στόχων ώστε να εντοπίσει την ενίσχυση που ήθελε για να μπορέσει να διαβάσει, να ερμηνεύσει και διαπραγματευτεί τα κοινωνικά νοήματα που τον εμπόδιζαν ή τον διευκόλυναν στην άσκηση του δικαιώματος πρόσβασης στις πηγές διαχείρισης της δικής του πολιτ(ε)ιότητας σε σχέση με μια κυρίαρχη – λιγότερο ή περισσότερο– κάθε φορά κατασκευή της. Στόχος η αναγνώριση, η χρήση, η ταξινόμηση, η αξιολόγηση και η διαπραγμάτευση του νοήματος και οι μετασχηματισμοί που κάθε κοινωνική δράση απαιτεί.

Αντί επιλόγου

Το άτομο, ακόμα κι όταν δρα αυτόνομα λαμβάνει υπόψη του, λ.χ. τις κοινές νόρμες και τους κοινούς στόχους, υπολογίζει τις συνέπειες των κινήσεών του σε σχέση με τη μεγάλη εικόνα, το κοινωνικό πλέγμα σχέσεων στο οποίο είναι ενταγμένο. Ο πολίτης, υπό την έννοια αυτή είναι πάντα ένας συμπολίτης. Τα δικαιώματα και οι ανάγκες του ατόμου, στα πλαίσια του φιλελεύθερου ατομικισμού, και οι δεσμοί με την κοινότητα, η αίσθηση του ανήκειν, η ιδιότητα του μέλους μιας κοινωνίας, μιας κοινωνικής ομάδας, η ταυτότητα, στα πλαίσια του κοινοτισμού, ανάγονται στην έννοια της «ιδιότητας του πολίτη»/«πολιτ(ε)ιότητα» [citizenship]. Η εκπαίδευση ενηλίκων, είναι εκπαίδευση πολιτών που καλούνται «να είναι παρόντες/ούσες και ενεργοί στον αγώνα για να αποκαταστήσουν τη φωνή τους, την ιστορία και το μέλλον τους» (Giroux 1988, 65).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barnett, R. & A. Griffin, επιμ. 1997. *The End of Knowledge in Higher Education*. Λονδίνο: Institute of Education.
- Barton, D., M. Hamilton. 1998. *Local Literacies*. Λονδίνο: Routledge
- Bauman, Z. 2004. *Παγκοσμιοποίηση. Οι συνέπειες για τον άνθρωπο*. Μτφρ. Βαλλιανός, Χρ. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Bjørnåvold, J., 2000. *Making learning visible*. Θεσσαλονίκη: CEDEFOP.
- Bailey I., Intzidis V. et al. 2002. *Ensuring basic Skills for All. From Basic Skills to Key Competences*. Κονεχγάγη: E.U.-Danish Presidency-ASEM. <http://www.asemlll.dk>.
- Baynham, M. 2002. *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα:Μεταίχμιο
- Dietrich, A. 1999. Competences et performance; entre concepts et pratiques de gestion. *Education Permanente* 140 (3): 19-34.
- European Commission. 2003. *Implementation of "Education and Training 2010". Basic Skills, Entrepreneurship and Foreign Languages. Progress Report*. Στο δικτυακό τόπο: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. 2002. *Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη:διαφορετικά συστήματα, κοινός στόχος για το 2010*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
2001. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. COM(2001) 678 final.
- Freire, P. & Macedo, M. 1987. *Literacy: Reading the word and the world*. New York: Bergin & Carvey
- Gee, J.-P. 1999. *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London: Routledge
- _____.1996. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. London: Taylor and Francis.
- Gee, J.-P., Hull, G., Lankshear, C. 1996. *The new work order, behind the language of the new capitalism*. Sydney & Boulder Co.: Allen & Unwin and Westview Press, 9-11.
- Gee, J.-P. 1986. *Orality and Literacy*. Στο *Tesol Quartely* 20. Alexandria, VI: TESOL: 719- 746
- Giroux, H.A. 1995. Radical pedagogy as cultural politics. Beyond the discourse of critique and antiutopianism. Στο McLaren (ed.) *Critical pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in a postmodern era*. Λονδίνο: Routledge
- Haahr, J.-H., H. Shapiro, S. Sørensen. 2004. *Defining a Strategy for the Direct Assessment of Skills*. Κονεχγάγη: Danish Technological Institute
- Levine, Kenneth. 1986. *The social context of literacy*. London: Routledge and Kegan Paul.
- OECD (2001) Definition and Selection of Competences from a human development perspective. Additional DeSeCo Expert Opinion presented by Daniel Keating. www.oecd.org/edu/statistics/deseeco
- Rey, B. 1996. *Les competences transversales en question*. Παρίσι: ESF Editeur.
- Stasz, C., 2001. "Assessing skills for work: Two perspectives". *Oxford Economic Papers*, 3, 385-405.
- Street, B. 2001. "Contexts for literacy work: the 'new orders' and the 'new literacy studies'". Στο *Powerful Literacies*, επιμ. J. Crowther, M. Hamilton & L. Tett, 13-22. Leicester: NIACE.

⁷ (συναλλαγής με τράπεζες με βάση την επεξεργασία των κοινωνικών προϊόντων, διεκπεραίωσης υποθέσεων με τις δημόσιες υπηρεσίες, χρήσης του διαδικτύου για την πρόσβαση στις πληροφορίες φορέων και οργανισμών, αξιοποίησης των νοηματοδοτήσεων ρόλων και καταστάσεων σε σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα κ.ά.)

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Δ΄

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ
ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ**

ΣΑΒΒΑΤΟ 1 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Τυπική μάθηση ή σχολικές μαθησιακές διαδικασίες και δια βίου μάθηση

Δρ. Νικόλαος Ρέλλος

Επικ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου

1. Εισαγωγικά

Για να μπορέσει κανείς σήμερα να επιβιώσει στην αγορά εργασίας, όπως αυτή προσδιορίζεται από τη ραγδαία και αδιάκοπη τεχνολογική εξέλιξη, και μάλιστα μέσα σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, έχει ανάγκη μάθησης. Η μάθηση, που είναι το ουσιαστικό και κατάλληλο εργαλείο «για την απόκτηση μόρφωσης και γενικά για τη διαμόρφωση ατομικών ευκαιριών ζωής και εργασίας» (BMBF⁸, 2001, σ.1, πρβλ. Ρέλλος, Ν., 2007, σ.25-27), γίνεται το εν δυνάμει αποτελεσματικό εργαλείο στα χέρια του ατόμου στις νέες, παγκοσμιοποιημένες κοινωνικές και επαγγελματικές συνθήκες.

Όμως στη σημερινή αντίληψη η μάθηση δε θεωρείται ως περατωθείσα με την ολοκλήρωση του εκάστοτε προβλεπόμενου κύκλου σπουδών στις παραδοσιακές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά συμβαίνει διαρκώς, ως συνοδευτική διαδικασία της πορείας του ατόμου στη ζωή. Και τούτο γιατί, όσο και αν η μάθηση είναι -πρέπει να είναι- προσανατολισμένη στο μέλλον (πρβλ. Forum, 37, 2003, σ.9), εν τούτοις, σήμερα -λόγω της διαρκούς τεχνολογικής εξέλιξης- δεν είναι μακροπρόθεσμα προβλέψιμες οι απαιτήσεις, που προκύπτουν στην επαγγελματική ζωή του ατόμου. Έτσι, ως απάντηση στην αναγκαιότητα προσαρμογής των επαγγελματικών ικανοτήτων σε νέες απαιτήσεις και νέα πρότυπα εργασίας, αλλά και γενικά στην αναγκαιότητα προσαρμογής του ατόμου στις νέες προκλήσεις της ζωής (πρβλ. Memorandum, EU, 2000, σ.20), αναδεικνύεται εδώ μια νέα διάσταση στην εικόνα της μάθησης, η χρονική επέκτασή της, μέσα από τη λεγόμενη «δια βίου μάθηση».

2. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί της «δια βίου μάθησης»

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσδιορισμών. Αντιπροσωπευτικά παραθέτουμε τους παρακάτω:

«Δια βίου μάθηση σημαίνει, πρώτον, τη διαδικασία μάθησης που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της ζωής και, δεύτερον, τη μάθηση που συμβαίνει με διάφορους τρόπους αφενός επίσημα, σε ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, και αφετέρου ανεπίσημα, στο σπίτι, στο χώρο εργασίας ή στην ευρύτερη κοινότητα» (Jarvis, 1999 από: Κουτρούκης/Κουλαουζίδης, 2005 σ.4).

«Η δια βίου μάθηση συμπεριλαμβάνει κάθε μορφή μάθησης, τυπική, μη τυπική και άτυπη σε διάφορους τόπους μάθησης από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι τέλους της ζωής του ατόμου» (Bund Länder Kommissison, Heft 115, 2004, σ.13).

«Δια βίου μάθηση σημαίνει αφ' ενός επανένταξη σε μορφωτικές διαδικασίες και αφ' ετέρου προσφορά δυνατοτήτων πιστοποίησης (με τον ανάλογο τίτλο) δεξιοτήτων και ικανοτήτων που έχουν αποκτηθεί στο επάγγελμα και οι οποίες δεν είναι πιστοποιημένες» (BMBF, 2004, σ.1).

«Δια βίου μάθηση συμπεριλαμβάνει μάθηση για προσωπικούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς λόγους. Μπορεί να συμβεί σε διάφορα περιβάλλοντα, δηλαδή εντός ή εκτός των τυπικών μορφωτικών συστημάτων. Ενίσχυση της δια βίου μάθησης σημαίνει περισσότερη επένδυση στον άνθρωπο και στις γνώσεις του» (Initiative Neue Qualität der Arbeit: [www.inqua.de/Inqua-Lebenslanges Lernen](http://www.inqua.de/Inqua-Lebenslanges_Lernen), 2006, σ.1).

«Δια βίου μάθηση σημαίνει να είναι το άτομο ικανό να μαθαίνει αυτόνομα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η δια βίου μάθηση βασίζεται στη δεξιότητα πληροφόρησής του» (Wikipedia, freie Enzyklopädie, [http://de.wikipedia.org/wiki/Lebenslanges Lernen](http://de.wikipedia.org/wiki/Lebenslanges_Lernen)).

3. Τι είδους γνώση είναι σημαντική και αναγκαία στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας;

Στην προσπάθεια εύρεσης απάντησης καταφεύγουμε κατ' αρχάς στις έρευνες Delphi I και Delphi II (1996, 1998) και στη νέα αντίληψη περί μάθησης:

3.1. Delphi I

- Το άτομο πρέπει να διαθέτει γενική και εξειδικευμένη γνώση, που χαρακτηρίζεται από εύρος και βάθος. Όμως μια τέτοια γνώση, ασφαλώς, δεν δύναται να αποκτηθεί κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης, γι αυτό και θεωρείται αναγκαία εδώ η συνεισφορά της «δια βίου μάθησης».
- Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ως ο ενδεδειγμένος τρόπος μάθησης στη «δια βίου μάθηση», πρακτικοποιείται ευκολότερα, εάν υπάρχει διαθέσιμη μετα-γνώση πάνω στα διάφορα είδη γνώσης.
- Προβλήματα της καθημερινότητας, τα οποία εν δυνάμει είναι διδακτικά αξιοποιήσιμα, προσφέρονται για το σκοπό αυτό, κατά κανόνα, σε διεπιστημονική θεώρηση και εξέταση, γιατί αυτή ανταποκρίνεται στη συνθετότητά τους. Η διεπιστημονική θεώρηση και εξέταση διαφόρων προβλημάτων ή καταστάσεων της καθημερινότητας, στην προσπάθεια κατανόησής τους (ή επίλυσής τους), παιδευτικά, δρα αποτρεπτικά σε ανάπτυξη τάσεων ή στάσεων μονομερούς (μονόπλευρης) προσέγγισης αυτών, η οποία μονομέρεια οδηγεί εύκολα σε ακαμψίες συμπεριφοράς και σκέψης ή δογματικές θέσεις. Γι' αυτό, πρέπει να ασκείται η διεπιστημονικότητα από την πρώιμη σχολική μάθηση.
- Μέσα από τις συνειδητά οργανωμένες και σε στόχους προσανατολισμένες μαθησιακές διαδικασίες πρέπει να προκύπτει μια (ανα)στοχαστική σχέση με την πληροφορία και τη γνώση στη σημερινή μετα-βιομηχανική κοινωνία (πρβλ. Rebel, Krlh., στο: Forum, 37, 2003, σ.52)

3.2. Delphi II

- Η μάθηση είναι το αναγκαίο «εργαλείο» για την υπερνίκηση των νέων προκλήσεων στη σημερινή μετα-βιομηχανική κοινωνία.
- Όμως, η παραδοσιακή μάθηση, λόγω του μεγέθους των κοινωνικών αλλαγών που έχουν συντελεστεί και του νέου ρόλου της γνώσης, δεν αρκεί πια, και αδυνατεί να ανταποκριθεί στην αποστολή αυτή.

⁸ Bundesministerium für Bildung und Forschung

Εμβόλιμα παραθέτουμε εδώ θέσεις, αντλούμενες από το Weinert, ο οποίος μιλάει για την αναγκαιότητα μετασχηματισμού του *παραδοσιακού μοντέλου αποθέματος και συσσώρευσης γνώσης* σε ένα διαρκές μοντέλο ανανέωσης γνώσης. Το πρώτο παραπέμπει στις βασικές γνώσεις και βασικές ικανότητες που οικοδομούνται στη σχολική ηλικία και τις οποίες χρειάζονται τα άτομα αργότερα ως ενήλικες για να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και αποστολές της ζωής σε προσωπικό και επαγγελματικό πεδίο. Αυτό το μοντέλο ασφαλώς και δεν αρκεί σήμερα, γιατί στις νέες κοινωνικές συνθήκες η ανάγκη ανανέωσης της ατομικής γνώσης του καθενός γίνεται επιτακτικότερη και συχνότερη. *Γι' αυτό η «δια βίου μάθηση» είναι σήμερα και αύριο μια υπαρκτή αναγκαιότητα για όλους.*

Έτσι, στη θέση του μοντέλου αποθέματος και συσσώρευσης γνώσης, εμφανίζεται το *μοντέλο διαρκούς ανανέωσης της γνώσης*, που πρέπει να υπηρετείται ήδη από την πρώιμη σχολική ηλικία με τις εδώ μαθησιακές διαδικασίες για τη μεταβίβαση και ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης. Όμως, ο προσανατολισμός σε ένα μοντέλο ανανέωσης γνώσης μέσα σε ένα περιβάλλον, που κατακλύζεται από πληθώρα πληροφοριών είτε από παραδοσιακές πηγές είτε από αντίστοιχες των νέων τεχνολογιών, συνδέεται με ιδιαίτερες δυσκολίες για το σχολείο και γενικά για όλα τα μορφωτικά ιδρύματα. Η πληθώρα πληροφοριών και γνώσης δε «δαμάζεται» εύκολα. Γι' αυτό, αντί μιας τέτοιας ματαιόπονης προσπάθειας πρέπει να επικεντρώνεται η προσοχή στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης και στα εδώ κατάλληλα προς εφαρμογή διδακτικά μέτρα για την ανάπτυξη ικανοτήτων και μετα-γνωστικών δεξιοτήτων μάθησης (Weinert/Schrader 1997, σ.295, Rebel,Krlh.,στο:Forum,37, 2003,σ.53,55). Η «μάθηση της μάθησης» αναδεικνύεται εδώ αναγκαίος στόχος παιδαγωγικών προσπαθειών.

3.3. Περί μάθησης

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη περί μάθησης, κατά την οποία η γνώση μεταβιβάζεται από το διδάσκοντα στο διδασκόμενο, όπως ένα αντικείμενο που βρίσκεται στην κατοχή του πρώτου, στην Παιδαγωγική και Ψυχολογία των τελευταίων ετών αντιπροσωπεύεται αυξανόμενα μια κονστрукτιβιστική (εποικοδομητική) «φιλοσοφία» περί διδασκαλίας και μάθησης. Αυτή η φιλοσοφία «ξεκινεί από τη θέση ότι η μάθηση είναι μια αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία, η οποία αξιώνει από το μαθητή μια ενεργό κατασκευή (Konstruktio) της γνώσης» (Mandl/Krause, 2001, 145, σ.4). Η γνώση, την οποία οικοδομεί για τον εαυτό του το ίδιο το υποκείμενο της μάθησης βασίζεται πάνω στις προ-γνώσεις του, στις εμπειρίες του και φέρει τα χαρακτηριστικά τους. Κάτω από αυτή τη θεώρηση, η μάθηση, παρά τη συνθετότητά της, είναι σε τελική ανάλυση μια υποκειμενική διαδικασία, δηλαδή από το ίδιο υποκείμενο, ενεργητικά και δυναμικά, κατευθυνόμενη. Έτσι η γνώση που προκύπτει εδώ είναι η δική του γνώση και όχι μια απεικόνιση της γνώσης του δασκάλου του.

3.3.1. Χαρακτηριστικά της μάθησης

(πρβλ.:Reinmann-Rothmeier/Mandl,1998, Shuell, 1986, Mandl/Krause,2001, 145, σ.5):

- *Μάθηση ως ενεργητική διαδικασία:* Μ' αυτό τον προσανατολισμό τονίζεται ότι μάθηση, που έχει σημασία και ιδιαίτερο νόημα για το μαθητή, καθίσταται δυνατή μόνο μέσα από μια ενεργό εμπλοκή του κατ' αυτή. Η ενεργός εμπλοκή του υποκειμένου μάθησης δρομολογείται και εξασφαλίζεται μέσα από το κατάλληλο -στη φυσική και κοινωνική του διάσταση- περιβάλλον μάθησης, τα κατάλληλα ερεθίσματα που αυτό εκπέμπει, ώστε να προκύπτουν κίνητρα μάθησης και ενδιαφέρον για τη διδασκαλία αλλά και το προς διδασκαλία αντικείμενο. Μ' άλλα λόγια χωρίς συναισθηματικό-ψυχολογικό και πνευματικό άνοιγμα του υποκειμένου δεν είναι δυνατό να δρομολογηθεί ενεργός εμπλοκή του που κάνει τη μάθηση μια ενεργητική διαδικασία.
- *Μάθηση ως αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία:* Η διάσταση αυτή θέλει να τονίσει ότι απόκτηση της γνώσης χωρίς αυτοκατεύθυνση ή ίδιου αυτοκατεύθυνσης δεν είναι νοητή. Τονίστηκε ανωτέρω ότι η μάθηση αξιώνει μια ενεργό συμμετοχή του ίδιου του υποκειμένου. Όμως, η αυτόνομη μάθηση πρέπει να βλέπεται πάντοτε σε σχέση με την εκάστοτε κατάσταση μάθησης, δηλαδή σε σχέση με τους συγκεκριμένους μαθητές, στους οποίους απευθύνεται, και ασφαλώς σε σχέση με τα συγκεκριμένα μορφωτικά περιεχόμενα που θέλει αυτή να προσφέρει. Δηλαδή η διατύπωση ενός, γενικής ισχύος, κανόνα, ότι η αυτόνομη μάθηση σε σύγκριση με την κατευθυνόμενη μάθηση είναι ανώτερη, ανεξαρτήτως κατάστασης εφαρμογής της, δε βρίσκει θέση στη διδακτική θεωρία (πρβλ. Weinert/Schrader 1997, σ.313 κ.έπ., Forum,37, 2003, σ.57). Στην ερώτηση, γιατί πρέπει να κατέχουν οι μαθητές την ικανότητα της αυτοκατεύθυνσης, οι Reinmann-Rothmeier/Mandl (1998), υποστηρίζουν πως, πέραν του ότι η μάθηση είναι μια ενεργητικο-εποικοδομητική διαδικασία, αυξανόμενης της ηλικίας αυξάνεται η αναγκαιότητα να λαμβάνει το άτομο μόνο του αποφάσεις, αναφορικά στόχων και επιλογής στρατηγικών δράσης. Η ικανότητα αυτοκατεύθυνσης καθιστά δυνατή μια ευέλικτη και ανάλογη, προς τις διαρκώς νέες αξιώσεις και προκλήσεις της ζωής, αντίδραση του ατόμου και συγχρόνως είναι αυτή εγγυητής της περαιτέρω μορφωτικής εξελικτικής πορείας του (πρβλ. Mandl/Krause, 2001,141,σ.11).

Χαρακτηριστικά αυτοκατευθυνόμενης μάθησης

Κατά Simons (1992) πρέπει οι μαθητές να είναι σε θέση:

1. *να προετοιμάζουν τη μάθησή τους* (σχεδιασμός, στόχοι κλπ)
 2. *να εκτελούν τις ανάλογες δραστηριότητες μάθησης* (αναζήτηση σημαντικών πληροφοριών, σύνδεση αυτών με προ-εμπειρίες, μετασχηματισμός αυτών σε ατομική γνώση)
 3. *να ρυθμίζουν τη μάθησή τους* (εδώ είναι αναγκαίες μετα-γνωστικές δεξιότητες ελέγχου και αναστοχασμού)
 4. *να αξιολογούν τη μαθησιακή επίδοσή τους* (σύγκριση της μαθησιακής επίδοσής τους, δηλαδή των πραγματικών αποτελεσμάτων της μάθησής τους με τους αρχικά τοποθετημένους στόχους μάθησης, και σε περίπτωση σημαντικών αποκλίσεων ή ελλειμματικών αποτελεσμάτων μάθησης να δρουν ανάλογα). Η διαδικασία αυτή μπορεί να συμβαίνει όχι μόνο ως τελική φάση, αλλά και σε ενδιαμέσους σταθμούς ή επιμέρους φάσεις της εξελικτικής πορείας της μάθησης. Και
 5. *να μπορούν να επικεντρώνονται πάνω στο αντικείμενο με το οποίο έρχονται εδώ σε αντιπαράθεση και να συνδέουν μ' αυτό κίνητρα μάθησης* .Δηλαδή, πέραν από γνωστικές και μετα-γνωστικές ικανότητες, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση χρειάζεται και κίνητρα μάθησης, τα οποία εγγυώνται πνευματική και συναισθηματική συμμετοχή του υποκειμένου και συγχρόνως τη βούληση του υποκειμένου να παραιτείται της ικανοποίησης άλλων επιθυμιών, χάριν της πραγμάτωσης του συγκεκριμένου σκοπού (πρβλ. Mandl/Krause, 2001,145,σ.11,12).
- *Μάθηση με διδακτική (καθοδηγητική) υποστήριξη:* Τονίστηκε ανωτέρω ότι αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι κυριαρχική επιδίωξη της διδασκαλίας, αλλά πάντοτε σε σχέση με την κατάσταση, που σημαίνει ότι η διδακτική καθοδηγητική υποστήριξη του μαθητή έχει την ανάλογο θέση της στη διδασκαλία. Μάθηση χωρίς την αναγκαία καθοδήγηση είναι αναποτελεσματική και συγχρόνως για υπερ-αξίωση για το μαθητή. (πρβλ.Tippelt/Mandl/Straka, 2003, σ. 360).
 - *Μάθηση ως εποικοδομητική διαδικασία:* Σύμφωνα με αυτή τη διάσταση νέα γνώση μπορεί να αποκτηθεί, αν οικοδομείται πάνω σε ήδη υπάρχουσες προ-γνώσεις και ατομικές εμπειρίες και ασφαλώς με την ενεργό και δυναμική

εμπλοκή και συμμετοχή του ίδιου του υποκειμένου. Δεν είναι χώρος εδώ για ευρεία παρουσίαση της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού, ωστόσο όμως κρίνεται αναγκαίο να παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον κονστρουκτιβισμό από τους Mandl/Reinmann-Rothmeier (1995) (από: Einsiedler, W. u.a..2001, σ.323,324):

- ✓ Η γνώση είναι ανοικτή και εξαρτώμενη από ατομικές και κοινωνικές διαδικασίες εποικοδόμησης.
 - ✓ Μάθηση συμβαίνει πολυδιάστατα και συστημικά.
 - ✓ Μάθηση είναι κυρίως μια ενεργός και εποικοδομητική διαδικασία.
 - ✓ Οι μαθητές επιτρέπεται στη διαδικασία της μάθησης να κατευθύνονται από έξω, αλλά αυτό όμως στο ελάχιστο δυνατό. (Μάθηση, άλλωστε, συμβαίνει με διαδικασίες που δρομολογούνται είτε απέξω, είτε εσωτερικά, δηλαδή από το ίδιο το υποκείμενο μάθησης).
 - ✓ Οι διδάσκοντες λειτουργούν ως σύμβουλοι και συν-διαμορφωτές των μαθησιακών διαδικασιών.
 - ✓ Ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών καθώς επίσης και η ιδιαιτερότητα της εκάστοτε κατάστασης μειώνουν την πιθανότητα επανάληψης δοκιμασμένων μορφών διδασκαλίας. Δηλαδή δεν ισχύει μια για όλες τις περιστάσεις αποτελεσματική μέθοδος και μορφή διδασκαλίας.
 - ✓ Οι ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας προκύπτουν από την επεξεργασία αυθεντικών ασκήσεων και οι μαθητές ενεργούν εδώ αυτόνομα .
- *Μάθηση ως διαδικασία αναφερόμενη στην κατάσταση και σε αυθεντικά προβλήματα:* Η μάθηση, κατά τους Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001, πρέπει να συμβαίνει σε σύνδεση με πραγματικά προβλήματα. Η αυθεντικότητα και σημαντικότητα των προβλημάτων, μέσα από αναφορά τους σε ρεαλιστική πραγματικότητα, ενεργοποιεί και επιτείνει τα αναγκαία για τη μάθηση κίνητρα, προς απόκτηση και κατάκτηση νέας γνώσης. Συγχρόνως, η διάσταση της αυθεντικότητας, συνεπικουρούμενη και από την κατάσταση αναφοράς των προβλημάτων, εξασφαλίζει υψηλό βαθμό εφαρμογής και λειτουργεί ως κινητήρια μηχανή επίσης και για ερευνητική (αυτο)μετάβαση σε νέα πεδία (πρβλ. Tippelt/Mandl/Straka, 2003, σ. 360). Μ' αυτή τη διάσταση και προσανατολισμό της μάθησης ασκείται, θα λέγαμε, έμμεσα κριτική στις σχολικές μαθησιακές διαδικασίες, που με τον -περισσότερο ή λιγότερο- εγκλωβισμό τους στο σχολικό εγχειρίδιο και την αποστροφή τους από καταστάσεις της ζωής και προβλήματα της καθημερινότητας, δεν εγγυώνται την ικανότητα του υποκειμένου να μεταφέρει και να εφαρμόζει την αποκτηθείσα γνώση σε διάφορες καταστάσεις της ζωής. Εν κατακλείδι, κάτω από αυτή τη διάσταση, μάθηση σημαίνει να συμβαίνει αυτή πάνω σε πεδία και ασκήσεις που έχουν νόημα για το υποκείμενο, έχουν σημασία γι' αυτό και είναι εγγύς της ζωής (πρβλ. Einsiedler, W. u.a..2001, σ.325)⁹.
 - *Αφαιρετική και αυτοματοποιημένη μάθηση:* Εφόσον η μάθηση αναφέρεται σε εννοιολογικά περιεχόμενα, μια απόκτηση γνώσης συνδεδεμένη με διάφορες βαθμίδες αφαιρετικότητας αυξάνει την ευέλικτη (πάνω σε διάφορες καταστάσεις) αξιοποίηση του εκμαθηθέντος. (πρβλ. Weinert/Schrader, 1997, σ.313 κ.έπ., εδώ στο: Forum, 37, 2003, σ.57)
 - *Μάθηση σε πολλαπλά πεδία:* Αυτή η μεθοδική υπόδειξη παραπέμπει σε μάθηση ενός και του αυτού περιεχομένου, σε περισσότερες και διαφοροποιούμενες καταστάσεις. Ένας τέτοιος προσανατολισμός της μεθοδικής διαδικασίας καθιστά το άτομο ικανό να απαντά σε κάθε πρόκληση, με επίκληση και αξιοποίηση των γνώσεων και ικανοτήτων που ήδη έχει αποκτήσει.
 - *Μάθηση στην κατεύθυνση πολλαπλών προοπτικών:* Εδώ εξετάζεται ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή μια συγκεκριμένη κατάσταση, ως αντικείμενο διδασκαλίας, από διάφορες διαστάσεις και προοπτικές. Η μάθηση, η οποία προκύπτει εδώ συνδέεται με ευέλικτη εφαρμογή της και συγχρόνως αποφεύγεται μονομέρεια, που οδηγεί αναπόφευκτα σε αγκυλώσεις σκέψης και συμπεριφοράς, και σε τελική ανάλυση σε δογματικές θέσεις (πρβλ. Tippelt/Mandl/Straka, 2003, σ. 360).
 - *Μάθηση ως κοινωνική διαδικασία:* Η απόκτηση της γνώσης, ασφαλώς, είναι μια ατομική υπόθεση, όμως η μάθηση, της οποίας προϊόν είναι η γνώση, «συμβαίνει πάνω σε ένα κοινωνικό πεδίο» (Meyer, E., ο.π., 1952), συμβαίνει σε συγκεκριμένες καταστάσεις ως μια κοινωνική διαδικασία, όπου δημιουργείται πεδίο αλληλεπίδρασης με άλλα πρόσωπα (πρβλ. Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001, Tippelt/mandl/Straka 2003, σ. 357). Μάθηση, λοιπόν, είναι εκτός των άλλων και μια κοινωνική διαδικασία. Μ' άλλα λόγια, διατυπώνεται εδώ η υπόδειξη ότι η μεθοδική διάσταση της διδασκαλίας πρέπει να προβλέπει κατά το μέγιστο δυνατό πολλές φάσεις συνεργατικής μάθησης. Στη μάθηση σε ομάδες (που έχει θέση στον κονστρουκτιβισμό, κοινωνικό κονστρουκτιβισμό) αναδεικνύεται και υπηρετείται η διάσταση αυτή. Για τη συνεργατική μάθηση, υποστηρίζεται σθεναρά πως, εκτός των άλλων, ευνοεί και τη «μάθηση της μάθησης» (πρβλ. πρβλ. Weinert/Schrader, 1997, σ.313 κ.έπ., εδώ στο: Forum, 37, 2003, σ.57). Ωστόσο, πρέπει να αποφεύγεται εδώ κάθε μονομέρεια, ώστε να μην εκτοπίζεται και η ατομική μάθηση, γιατί, όπως αποδεικνύουν εμπειρικά ευρήματα, η συνεργατική μάθηση δεν είναι πάντοτε το παν-θεραπευτικό μέσο αγωγής και μάθησης (πρβλ. Einsiedler, W. u.a..2001, σ.325). Αυτό σημαίνει ότι και η ατομική μάθηση έχει τη «νόμιμη» θέση της στις σχολικές μαθησιακές και ως εκ τούτου δικαιούται της ανάλογης διδακτικής εκπροσώπησης και στήριξης. Συνεπώς, η επιλογή ατομικής ή συνεργατικής μάθησης ή συνδυαστικής διδασκαλίας διέρχεται οπωσδήποτε μέσα από μελέτη της ιδιαιτερότητας της κατάστασης. Έτσι, θα κλείναμε εδώ με την προσθήκη: *ατομική και συνεργατική μάθηση*.
 - *Μάθηση περιεχομένων και μάθηση της μάθησης :* Ως γνωστόν η παραδοσιακή διδασκαλία είναι κατ' εξοχήν προσανατολισμένη στο προϊόν, στο αποτέλεσμα. Μ' έναν τέτοιο προσανατολισμό, όπου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα αποτελέσματα μάθησης και στις εδώ επιδόσεις του υποκειμένου, μένουν εκτός πεδίου ενδιαφέροντος αυτές καθ' αυτές οι διαδικασίες μάθησης και η συστηματική βελτίωσή τους. Η νέα διδασκαλία, που χωρίς να υποτιμά την αξία του αποτελέσματος, στρέφει το βλέμμα της με ιδιαίτερη προτίμηση στα συμβαίνοντα καθ' οδόν προς αυτό, και στην επιδίωξη ανάπτυξης δεξιοτήτων μάθησης φέρνει σε σύνδεση την εκάστοτε μάθηση με συγκεκριμένες διαδικασίες απόκτησης της γνώσης. Έτσι, το υποκείμενο της μάθησης μαθαίνει όχι απλά στρατηγικές

⁹ Όμως εδώ, ενάντια σε ένα μονόπλευρο προσανατολισμό της μάθησης σε μια κατάσταση, υπάρχει και ο αντίλογος από τους Anderson, Reder & Simon (1996):
Α) Η γνώση δεν είναι τόσο ισχυρά προς σύνδεση με ένα μόνο πεδίο, γιατί αυτή είναι υπαρκτή πάνω και πέρα από διάφορα πεδία. Η στενή πρόσδεση ή προσκόλληση της γνώσης πάνω σε μια συγκεκριμένη κατάσταση είναι προβληματική.
Β) Η εμπειρική έρευνα έχει αποδείξει επαρκώς, ότι είναι δυνατή η μεταφορά σχολικής γνώσης (πάνω σε διάφορες καταστάσεις), αρκεί να συνοδεύεται η απόκτησή της από εντατική άσκηση γενίκευσής της από μεταφοράς της πάνω σε συγκεκριμένες καταστάσεις της ζωής και συγκεκριμένα προβλήματα της καθημερινότητας.
Γ) Αναφορά της μάθησης σε συγκεκριμένη κατάσταση αποβαίνει εις βάρος της ανάπτυξης της αφαιρετικής ικανότητας, γιατί παραμελείται κατ' αυτήν η αφαιρετική διαδικασία. Εάν η αφαιρετική διαδικασία συνδέεται με αναφορά στην πράξη, τότε αυτό είναι κάτι χρήσιμο και ωφέλιμο για το υποκείμενο μάθησης. Το καλύτερο όμως είναι ένας συνδυασμός συγκεκριμένης μάθησης (δηλαδή αναφερόμενης σε συγκεκριμένη κατάσταση) και αφαιρετικής μάθησης.
Δ) Σύνθετες κοινωνικές μαθησιακές καταστάσεις θα μπορούσαν μερικές φορές να δράσουν μπλοκαριστικά, ανασταλτικά στην υπόθεση της μάθησης (πρβλ. Einsiedler, W. u.a..2001, σ.325).

μάθησης, αλλά ασκείται να επιλέγει την κατάλληλη κατά περίπτωση ή κατάσταση στρατηγική μάθησης (πρβλ. Weinert/Schrader, 1997, σ. 313 κ.έπ., εδω στο: Forum, 37, 2003, σ. 57).

- *Μάθηση με (Νέα) Μέσα*: Στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας θέση έχουν στη νέα κουλτούρα μάθησης, στην οποία παραπέμπουν τα ανωτέρω χαρακτηριστικά της μάθησης, και τα Νέα Μέσα. Η αξιοποίησή τους στις μαθησιακές διαδικασίες, πέραν της γνωστικής συνεισφοράς τους, ενισχύουν και τις επιδιωκόμενες δεξιότητες αυτοκατεύθυνσης και συνεργατικότητας. Από την άλλη πλευρά, η «μιντιακή» δεξιότητα (=συνετή και κριτική σχέση με τα Νέα Μέσα) εντάσσεται σήμερα στις επιδιώξεις των σχολικών μαθησιακών διαδικασιών. Όμως κι εδώ ισχύει η αρχή της ισορροπίας μεταξύ ελεύθερου πεδίου -ως προς τη χρήση μέσων- και περιορισμού. Εγκατάλειψη του υποκειμένου σε ένα περιβάλλον μάθησης με έντονη την ύπαρξη Νέων Μέσων, που σημαίνει κατά το δοκούν δυνατότητα χρήσης, μπορεί, αντί να οδηγήσει σε αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, να οδηγήσει σε σύγχυση, αλόγιστη χρήση και απώλεια μέσα σε άσκοπες, δαιδαλώδεις, ανώφελες και χρονοβόρες αναζητήσεις. Γι' αυτό, για να συμβαίνει αποτελεσματική μάθηση, είναι αναγκαία εδώ η καθοδήγηση καθώς επίσης και η ύπαρξη στρατηγικών αυτο-κατεύθυνσης, (πρβλ. Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001, Fischer/Mandl, 2002, Tippelt/Mandl/Straka, 2003, σ. 361).

4. Εν κατακλείδι: Νέα κουλτούρα μάθησης

Η εφαρμογή νέων μορφών μάθησης, που εντάσσονται στη νέα κουλτούρα μάθησης, πρέπει να συνοδεύεται και από ανάλογη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και τρόπων εξέτασης στις ανάλογες σχολικές βαθμίδες (πρβλ. Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1998). Τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει, δίπλα από γνώση στοιχείων, να στοχεύουν και στην κατανόηση και σύλληψη αρχών και αξιωμάτων καθώς επίσης και στην απόκτηση ειδικών και διαθεματικών δεξιοτήτων μάθησης (πρβλ. Deutsches PISA-Konsortium 2001).

«Η απόκτηση αυτόνομων δεξιοτήτων μάθησης ισχύει ως μια προϋπόθεση της δια βίου μάθησης» (Forum, 37, 2003, σ. 11), της οποίας η σημαντικότητα τονίζεται με την παρακάτω ρήση: «Η ικανότητα για δια βίου μάθηση θα γίνεται μελλοντικά όλο και πιο πολύ το 'κλειδί' για την προσωπική, οικονομική και κοινωνική επιτυχία του ατόμου» (BMBF, 2001, σ. 3).

Το σχολείο, με τις εντός αυτού συμβαίνουσες μαθησιακές διαδικασίες, στο πνεύμα μιας νέας κουλτούρας μάθησης, δύναται να συνεισφέρει και να υπηρετήσει αποφασιστικά την υπόθεση της δια βίου μάθησης.

Είναι αυτονόητο ότι η υλοποίηση της νέας κουλτούρας μάθησης διέρχεται και μέσα από την ανάλογη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού (βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση), ώστε να χαρακτηρίζεται αυτός από ικανότητα εφαρμογής νέων μεθόδων, και προπαντός να είναι ένας εν δυνάμει φορέας καινοτόμου πνεύματος και καινοτόμων διδακτικών προσπαθειών (πρβλ. Gogolin/Tippelt, 2003, σ. 361).

Βιβλιογραφία

- Anderson, J.R./Reder, L.M.&Simon, H.A. (1996): Situated learning and education. In: Educational Researcher, 25, No 4, 5-11
- Arnold, R. (1996): Deutschlernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, Heft 5, σ. 719-730
- Beats Bibliothek: Texte, <http://beat.doebe.li/bibliothek/t04559.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001, 2004 (<http://www.bmbf.de/>)
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der BRD, Heft 115
- Delphi – Befragung (1996-1998): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft-Auswirkungen auf Bildungsstrukturen, München, März 1998
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Einsiedler, W. (2001): Lehr-Lernkonzepte für die Grundschule. In: Einsiedler, W./ Götz, M./hacker, H./Kahlert, J./Keck, R.W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Klinkhardt, Bad Heilbrunn / OBB.
- Fischer, F./Mandl, H. (2002): Lehren und Lernen mit neuen Medien. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung, Opladen, σ. 623-637
- Forum, Lehrerfortbildung (2003), Heft, 37, herausgegeben vom DVLFb
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, σ. 867-888
- Initiative Neue Qualität der Arbeit, 2006, ([www.inqua.de/INqua-Lebenslanges Lernen](http://www.inqua.de/INqua-LebenslangesLernen))
- Jarvis, P. (1999): International Dictionary of Adult and Continuing Education, London, Kogan Page
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel, SEK 1832
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. -Cambridge
- Mandl, H./Krause, U.-M. (2001): Lernkompetenz in der Wissensgesellschaft, Forschungsberichte, 145. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft, München
- Mayrberger, K. (2005): Neues Lernen mit neuen Medien im geöffneten Unterricht der Grundschule - Analyse sozialer Interaktionen von Schülerinnen und Schülern beim gemeinschaftlichen, computerunterstützten Lernen. In: Götz, M./ Müller, K. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung, Jahrbuch Grundschulforschung, Band 9, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, σ. 161-167
- Meyer, E. (o.J.): Formen des pädagogischen Umgangs
- Rebel, Krlh (2003): Lernen in einer Wissensgesellschaft: Problem-Einführung. In: Forum, Lehrerfortbildung, Heft, 37, herausgegeben vom DVLFb, σ. 39-80
- Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H. (1998): Wissenserwerb: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, C, Serie 2, Band 6, Göttingen, σ. 457-500
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie - Weinheim, σ. 601-646
- Schmitz, E. (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Schmitz, E. /Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd 11), Stuttgart, σ. 95-123
- Tippelt, R./Mandl, H./Straka, G. (2003): Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft - Bildungs- und wissenschaftstheoretische Perspektiven. In: Gogolin, In./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung, Leske und Budrich, Opladen, σ. 349-369
- Weinert, F.E./Schrader, Fr.-W. (1997): Lernen lernen als psychologische Problem. In: Weinert, F.E./Mandl, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. D/I/4: Psychologie der Erwachsenenbildung, Kapt. 7, Göttingen σ. 295-335
- Wikipedia freie Enzyklopädie, [http://de.wikipedia.org/wiki/Lebenslanges Lernen](http://de.wikipedia.org/wiki/Lebenslanges_Lernen)
- Κουτρούκης, Θ./Κουλαουζίδης, Γ. (2005): «Απασχόληση και δεξιότητες στην οικονομία των υπηρεσιών: Η προσέγγιση της δια βίου μάθησης». Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Οι Νέες Τεχνολογίες στη Δια Βίου Μάθηση», Λαμία, 16-17.4.2005, <http://cosy.ted.unipi.gr/NTdiabiou2005/media/papers/P46.doc>
- Ρέλλος, Ν. (2007): Η διδασκαλία μέσα από θεώρηση των δομικών της στοιχείων, εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Παιδαγωγικές διαστάσεις της Δια Βίου Μάθησης: σχέση προγράμματος σπουδών, διδακτικών προσεγγίσεων και διεύρυνσης της συμμετοχής

Δρ. Μαρία Νικολακάκη
Λέκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

1. Εισαγωγή

Ο λόγος της δια βίου μάθησης, που προέκυψε ως κυρίαρχο πολιτικό εκπαιδευτικό θέμα στη δεκαετία του '90, αναδύθηκε ως ανάγκη ενίσχυσης των στοιχείων μιας κοινωνικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Στόχοι της δια βίου μάθησης είναι να δοθεί έμφαση στη δημοκρατική μάθηση, την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων, τη χαλάρωση των θεσμικών δεσμών της τυπικής εκπαίδευσης, με σκοπό μια δικαιότερη συμμετοχική κοινωνία.

Συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση ενηλίκων, αυτό που διακηρύσσεται είναι μια καλύτερη κοινωνική διανομή της εκπαίδευσης με την κατάργηση των εμποδίων προκειμένου να περιληφθούν στις ομάδες εκπαίδευσης οι ομάδες που χαρακτηριστικά δεν συμμετείχαν στην τυπική εκπαίδευση (η εργατική τάξη, οι περιθωριοποιημένες ομάδες, οι εθνικές μειονότητες κ.λ.π.) αλλά που θα ωφελούνταν από τις εκπαιδευτικές παροχές. Η δια βίου μάθηση, είναι διαφορετική καθώς υπογραμμίζει την άτυπη και μη-θεσμική φύση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην καθημερινή ζωή και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Ο Field (2002, σ. vii) υποστηρίζει ότι "εκείνο που πρέπει να κάνουμε είναι να παρέχουμε περισσότερη από αυτή, πρέπει να την καταστήσουμε πολύ ευκολότερη από ότι είναι αυτήν την περίοδο, και πρέπει να την εκτιμήσουμε πολύ περισσότερο".

Το ερώτημα που τίθεται είναι *τι σημαίνει η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση*; Συγκεκριμένα, αν είναι η δια βίου μάθηση θετική, πώς θα την διευρύνουμε; Πώς μπορεί να κατανοηθεί η αποχή των πολλών από αυτήν; Έχει η αποχή αρνητικές επιπτώσεις στη "νέα συνθήκη" εκπαίδευσης; Η συμμετοχή θα διευκολύνει ή θα δυσχεράνει τη ζωή των ανθρώπων στην κοινωνία που ζουν; Ή είναι μια απόσπαση της προσοχής από τα πιο θεμελιώδη ζητήματα κοινωνικής πρόνοιας που είναι εν εξελίξει; Ποιες είναι οι επιπτώσεις της στην οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης; Πλαισιώνεται η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση με νέους τρόπους διδασκαλίας;

Στα επιμέρους ερωτήματα αυτά θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στην εργασία αυτή, που είναι χωρισμένη σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος εξετάζουμε το Λόγο της συμμετοχής στη δια βίου μάθηση, την οποία διαχωρίζουμε από την εκπαίδευση ενηλίκων. Στο δεύτερο μέρος διερευνούμε πώς τα προγράμματα σπουδών, όπως είναι διαμορφωμένα στη δια βίου μάθηση ενισχύουν ή περιορίζουν τη συμμετοχή. Τέλος, μελετούμε και θέματα διδασκαλίας και τις επιπτώσεις τους στη δια βίου μάθηση.

2. Ο Λόγος της συμμετοχής στη δια βίου μάθηση

Σε διάφορα κριτικά σχόλια για τη δια βίου μάθηση, η εμφάνισή της συνδέεται με τη συρρίκνωση του κράτους κοινωνικής πρόνοιας, και την κυριαρχία της εποχής της εξατομικευσης, της παγκοσμιοποίησης και της υπονόμευσης της δημόσιας σφαίρας (Griffin, 1999a, β, 2001 Martin, 1999, 2001, 2003). Ένα βασικό στοιχείο του επιχειρήματος είναι ότι η δια βίου μάθηση είναι ένα αναπόσπαστο τμήμα του τρόπου με τον οποίο τα νεοφιλελεύθερα έθνη/ κράτη μετασχηματίζουν τη δημόσια παροχή της εκπαίδευσης με το να την αντικαταστήσουν με τα συστήματα αγοράς και της εξατομικευμένης ευθύνης. Το μήνυμα είναι ότι οι άνθρωποι δεν μπορούν πλέον να στηριχθούν στο κράτος για τα οφέλη της εκπαίδευσης, αλλά αντ' αυτού, θα ενθαρρυνθούν οι όροι για την ατομική δράση (Νικολακάκη α , 2004). Ταυτόχρονα, οι άνθρωποι ωθούνται να συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση και να θεωρηθούν ως ενεργοί μαθητές-ενήλικες συνδέοντας τη δια βίου μάθηση με την προοπτική της επιτυχίας στον επαγγελματικό στίβο.

Στην εξέταση των επιπτώσεων της ανωτέρω τάσης, ο Griffin (2001) επισημαίνει ότι ένα κύριο χαρακτηριστικό της πολιτικής ανάλυσης για τη δια βίου μάθησης είναι μια ανησυχία για τη δημόσια παροχή εκπαίδευσης και πώς αυτή μπορεί να επηρεαστεί. Υποστηρίζει ότι πρέπει να καταστήσουμε σαφή τη διάκριση μεταξύ της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση μπορεί να είναι ένα αντικείμενο της κοινωνικής πολιτικής, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική παροχή μπορεί να επηρεαστεί και να ελεγχθεί μέχρι ενός ορισμένου βαθμού. Η μάθηση, αφ' ετέρου, είναι κάτι που αφορά και την ατομική πρωτοβουλία και τα ενδιαφέροντα και δεν μπορεί να εξασφαλιστεί με τον ίδιο τρόπο.

Ο Tight (1998) υποστηρίζει ότι "υπάρχουν, δύο κύριοι Λόγοι της συμμετοχής στη δια βίου μάθηση: ο κυρίαρχος που εντοπίζεται από την άποψη των επαγγελματικών και αναγνωρισμένων μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης και έχει στόχο πώς αυτοί που δεν συμμετέχουν να εμπλακούν σε αυτές τις δραστηριότητες. Αυτό είναι μια μορφή συμμετοχής "από τα πάνω" και κατά τους όρους του Griffin υπόκειται στην παλαιά χάρση πολιτικής. Ο δεύτερος τεκμηριώνει πώς οι άνθρωποι συμμετέχουν συνεχώς σε ποικίλους τύπους μαθήσεων. Αυτό είναι μια μορφή συμμετοχής "από τα κάτω" και είναι ισοδύναμη με τη δια βίου μάθηση ως πολιτιστική πρακτική. Για τον Tight (1998:118) ο πραγματικός στόχος της δια βίου μάθησης θα πρέπει να είναι να γεφυρώσει τη διάσταση μεταξύ αυτών των Λόγων.

Ο Λόγος για τη δια βίου μάθηση ως καταναλωτικό προϊόν περιπλέκει περισσότερο το θέμα της συμμετοχής. Αυτό γίνεται επειδή η δια βίου μάθηση έχει καταστεί "επιχείρηση" μεγάλης οικονομικής επένδυσης. Η έκρηξη ιδιωτικών φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης, ή άλλων καταναλωτικών προϊόντων όπως προϊόντα υψηλής τεχνολογίας, π.χ. "του edutainment", επξηγεί τον τρόπο με τον οποίο η γνώση και η δια βίου μάθηση είναι τώρα κερδοφόρα καταναλωτικά στοιχεία. Αυτή η μορφή καταναλωτισμού στη δια βίου μάθηση παρέχει στους ανθρώπους επιθυμητές μορφές εκπαίδευσης, που πρέπει να αναγνωριστούν. Όμως για εκείνους χωρίς ή με περιορισμένες ευκαιρίες και πόρους οι μηχανισμοί αγοράς αναδημιουργούν τη διεύρυνση τις ανισότητες (Νικολακάκη α , 2004). Επιπλέον, αυτή η διαδικασία διαμορφώνει μια νέα διάσταση της ηθικής της αυτάρκειας, δεδομένου ότι ποιοι ενήλικες μαθαίνουν έχει να κάνει με πόση ευημερία διαθέτουν (Martin, 2003).

Παρότι η δια βίου μάθηση μπορεί να αποτελεί απελευθέρωση της εκπαίδευσης ενηλίκων από τα δεσμά των θεσμικά καθορισμένων μορφών που αξιολογούν τη γνώση, υπάρχει μια ισχυρή πιθανότητα ότι οι κλειστές μορφές προγραμμάτων σπουδών θα προωθηθούν στη δια βίου μάθηση, επειδή υπόκεινται σε πολιτική παρέμβαση. Η συμμετοχή, που μπορεί να μετρηθεί από την πιστοποίηση και να επικυρωθεί από τους καθιερωμένους εκπαιδευτικούς θεσμούς, προσφέρει έναν τρόπο και τις μορφές δια βίου μάθησης που συμβαίνουν σε "κανονικές" κατηγορίες εκπαίδευσης ή σπουδών. Μπορεί πραγματικά να ενισχύσει την πιθανή προσιτότητα και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών προμηθευτών των περιοχών της δια βίου μάθησης που ήταν προηγουμένως παραγνωρισμένες. Από την άλλη, παρά την τοποθέτηση περισσότερης εξουσίας στα χέρια του ενήλικα στη δια βίου μάθηση, το αντίθετο φαίνεται εδώ να είναι το αποτέλεσμα. Στο επίπεδο αυτό, η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως *νέα μορφή κοινωνικού ελέγχου* (Νικολακάκη β, 2004).

3. Το πρόβλημα της μη συμμετοχής στη δια βίου μάθηση

Στο ανωτέρω πλαίσιο, η αποχή από τη δια βίου μάθηση θεωρείται προβληματική και η συμμετοχή συνδέεται με μια αυξανόμενη σειρά υλικών παροτρύνσεων ή/και των καταναγκαστικών μεθόδων και αυτό είναι μία σημαντική ρήξη με την παραδοσιακή εθελοντική θέση συμμετοχής στη δια βίου μάθηση. Οι συνέπειες αυτής της τάσης για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση είναι εκτεταμένες. Κατά τον Field, (2002, σ.121-2). "Παραδοσιακά, οι μη-συμμετέχοντες έχουν θεωρηθεί ως θύματα της κοινωνικής δομής ή άτομα με ψυχολογικά ελλείμματα, που αρνήθηκαν την ίση πρόσβαση σε μια θετική ευκαιρία. Οι συμμετέχοντες, αφ' ετέρου, θεωρούνται ως πρόθυμοι εθελοντές". Αυτές οι παραδοχές δεν ευσταθούν πλέον. Η δραστηριοποίηση του "απρόθυμου" θα δημιουργήσει πιθανώς παιδαγωγικά προβλήματα παρόμοια με εκείνα που δοκίμασαν οι σχολικές τάξεις σε ολόκληρη τον κόσμο καθώς ευθυγραμμίζονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με τα συμφέροντα των εργοδοτών ή του κράτους. Το θέμα είναι πώς η δια βίου μάθηση θα καλύψει πραγματικές ανάγκες των ενηλίκων.

Η επιβολή, ως καταναγκαστική εξουσία είναι, φυσικά, μια (τελευταία;) λύση όταν δεν πετυχαίνουν οι παροτρύνσεις. Η δια βίου μάθηση ως πολιτική πρακτική στοχεύει στις συνθήκες, τις συνθήκες και τις στάσεις των εργαζομένων, που πρέπει να πάρουν περισσότερη ευθύνη για την απασχόλησή τους και την καταλληλότητα για απασχόληση (απασχολησιμότητα). Σε αυτήν την διαδικασία η δια βίου μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως μορφή πειθάρχησης της εργασίας, πράγμα που μπορεί να έχει συνέπειες για τη λογική της συλλογικής οργάνωσης της εργασίας. Επίσης κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών η συμμετοχή στην υποχρεωτική κατάρτιση για τους ανέργους είναι απαραίτητη για την παροχή αντισταθμιστικών οικονομικών οφελών.

Δεν εντυπωσιάζει ότι η κατάρτιση για την εργασία έχει μια σημαντική ανάπτυξη στη δια βίου μάθηση. Αναμφισβήτητα ενδιαφέρεται περισσότερο για την ανάγκη ανάπτυξης των δεξιοτήτων με τη δημιουργία των νέων τύπων ευέλικτων εργαζομένων, πρόθυμων να εκπαιδευθούν και να επαν-εκπαιδευθούν, και να δεχτούν την ευθύνη για τη σταδιοδρομία τους ή την έλλειψή της. Επιδιώκει να ενσταλάξει μια νέα ταυτότητα στους εργαζομένους ως ενεργούς ενήλικες, που θεωρούν τη δια βίου μάθηση ως δεύτερη φύση και που είναι πρόθυμοι να κατηγορηθούν για την αποτυχία εύρεσης εργασίας. Ιστορικά, η αβεβαιότητα των εργαζομένων ήταν πρώτιστα μια προσπάθεια μεταξύ της οργανωμένων εργασίας και του κεφαλαίου, και το κράτος κοινωνικής πρόνοιας ήταν μια έκβαση αυτής της διαδικασίας. Τώρα το κράτος κοινωνικής πρόνοιας συρρικνώνεται και οι δυνάμεις που προκαλούν αυτό υποστηρίζουν και τη δια βίου μάθηση.

Αλλά ο κυρίαρχος Λόγος που σχετίζεται με την κατάρτιση για την εργασία δεν είναι και ο μοναδικός. Υπάρχει ένας εναλλακτικός Λόγος στην ιστορία της κριτικής και κοινωνικής εκπαίδευσης ενηλίκων, με σκοπό που αναδύθηκε από τα κινήματα εργασίας και τα φεμινιστικά κινήματα του δέκατου ένατου αιώνα. Από τη σκοπιά αυτής της παράδοσης, η συμμετοχή στην κοινωνική δράση είναι μια εκπαιδευτική εμπειρία και μια αντιπολιτευτική μορφή δια βίου μάθησης, που συνδέεται με το όραμα για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα (Νικολακάκη, β, 2004; Martin & Shaw, 1999).

Συμπερασματικά, σαφώς ο Λόγος της δια βίου μάθησης ασκεί σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο καταλαβαίνουμε τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, τι είναι, πώς τη μετράμε και τους σκοπούς και τις διαδικασίες που συνεπάγεται – όχι ότι όλες οι αλλαγές που έχει επιφέρει είναι απαραίτητως αρνητικές. Σε κάθε περίπτωση όμως, η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση πρέπει να γίνει κατανοητή πολιτικά εάν πρόκειται να την καταστήσουμε υλοποιήσιμη εκπαιδευτικά. Το θέμα είναι η δια βίου μάθηση να αξιοποιηθεί δημιουργικά από την κοινωνία και να μην αφεθεί αποκλειστικά στους νόμους της αγοράς και του εμπορίου.

4. Η διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών

Στο σημείο αυτό σκοπεύω να περιγράψω και να αναπτύξω τους διάφορους τύπους προγράμματος σπουδών που υπάρχουν και να τα συνδέσω με τη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση. Θα υποστηρίξω ότι οι μορφές προγράμματος σπουδών, έτσι όπως εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση, δεν αποσκοπούν και δεν διευκολύνουν τη μαζική συμμετοχή. Αφ' ενός η ρητορική κηρύσσει τη συμμετοχή, αφ' ετέρου η πραγματικότητα την αποκλείει. Το κλειδί για την κατανόηση αυτής της έννοιας βρίσκεται στην προσέγγιση του προγράμματος σπουδών που υιοθετείται είτε ρητά, είτε σιωπηρά από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (hidden curriculum).

Ο καθορισμός του προγράμματος σπουδών στην εκπαίδευση ενηλίκων και την δια βίου μάθηση είναι γεμάτος με προβλήματα προσδιορισμού. Συγκεκριμένα η έννοια του προγράμματος σπουδών είναι είτε κακώς, είτε καθόλου καθορισμένη. Το πρόγραμμα σπουδών και οι ιδιότητες καθορισμού του είναι σημαντικό, δεδομένου ότι και οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υποθέσουν ότι, εάν υπάρχουν οποιαδήποτε προβλήματα, αυτά μπορούν να λυθούν από την εξουσιοδότηση και το "δικαίωμα" του προγράμματος. Ένα από τα βασικά προβλήματα που συνδέονται με τη θεωρία, τον τύπο και την ανάπτυξη προγράμματος σπουδών είναι ότι οι ιδιότητες καθορισμού θεωρούνται δεδομένες. Αυτά που καθορίζουν οι ιδιότητες των προγραμμάτων σπουδών μπορούν να συναχθούν από μια ανάλυση των διάφορων προγραμμάτων σπουδών.

Ένα πρόγραμμα σπουδών εμφανίζεται να έχει πέντε καθοριστικές ιδιότητες: καθορισμός σκοπού, στόχων και τα μέσα να εφαρμοστούν αυτοί οι στόχοι, αξιολογικές προτιμήσεις και την κατανομή των δικαιωμάτων των ανθρώπων που λαμβάνουν τις αποφάσεις. Το να υποθέσει κανείς ότι η ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών είναι μια λειτουργία του δικαίωματος των "ειδικών" μιας επιτροπής, ενέχει τον κίνδυνο αποτυχίας στη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος σπουδών. Στην πράξη σε αυτό το αναπτυξιακό επίπεδο η φύση της συμμετοχής υπονομεύεται συχνά.

5. Τι είναι ένα πρόγραμμα σπουδών;

Το πρόγραμμα σπουδών είναι η προγραμματισμένη εκπαιδευτική εμπειρία που ένας μαθητής αποκτά υπό την καθοδήγηση ενός συμβούλου. Ο σύμβουλος μπορεί να είναι άτομο ή ίδρυμα. Ένας τέτοιος καθορισμός επιτρέπει να αντιληφθούμε το πρόγραμμα σπουδών σε δύο διαστάσεις, την ιδέα και τη συσκευασία. Είναι και ένα συγκεκριμένο αντικείμενο με μία φιλοσοφική βάση, που ενσωματώνει μια σειρά αξιολογικών προτιμήσεων που μπορούν να είναι ρητές ή υπονοούμενες. Το πρόγραμμα σπουδών (συσκευασία) στην πραγματικότητα είναι μία σύνθεση ποικίλων αξιολογικών προτιμήσεων, που έχουν άμεσες επιπτώσεις στον προσδιορισμό της θέσης των ανθρώπων και του περιεχομένου στη διαδικασία της δια βίου μάθησης. Εμπεριέχει μια ενσωματωμένη φιλοσοφική θέση μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνικο-πολιτική διαδικασία. Μέσα στην κοινωνικοπολιτική διάσταση ενυπάρχει μια σειρά άλλων θεμελιωδών πλαισίων, παραδείγματος χάριν, ιστορικών, ανθρωπολογικών, πολιτιστικών, οικονομικών, κ.λ.π., τα οποία προσκρούουν στη διαδικασία ανάπτυξης προγράμματος σπουδών. Κατά συνέπεια το εκπαιδευτικό πακέτο, το αναπλαισιωμένο πρόγραμμα σπουδών (recontextualized curriculum), περιέχει τους σκοπούς, στόχους, μέσα, που καθορίζονται ρητά, τα οποία θα επιτρέψουν στους συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό επίπεδο να εξαγάγουν το περιεχόμενο. Αυτό που δεν είναι συγκεκριμένο και είναι πράγματι συχνά υπονοούμενο στη διαδικασία ανάπτυξης προγράμματος σπουδών είναι οι άλλες δύο ιδιότητες, δηλαδή οι αξιολογικές προτιμήσεις και τα δικαιώματα λήψης αποφάσεων για το πρόγραμμα σπουδών.

Αυτές οι ιδιότητες υπεισέρχονται στο επίπεδο της σύλληψης και του καθορισμού του προγράμματος σπουδών. Θεσπίζονται είτε ρητά, είτε σιωπηρά κατά τη διαδικασία ανάπτυξης.

6. Τύποι προγραμμάτων σπουδών

Από τη διεθνή βιβλιογραφία του προγράμματος σπουδών, έχουν τεθεί ορισμένα πρότυπα ως αίτημα κάποιας εποχής. Μέσα από την ιστορική εξέταση, παραδείγματος χάριν προς το τέλος του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα, ο John Dewey υποστήριξε μεταξύ άλλων μια προοδευτική κίνηση μετατόπισης του μαθητή προς το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μια τέτοια μετακίνηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως άμεση αντίδραση στην προσέγγιση των ακαδημαϊκών μαθημάτων, όπως υποστηρίχθηκε από τους Brownell και King. Άλλοι, όπως ο Stratemeyer, αντέδρασαν στην προσέγγιση των μαθημάτων και ταυτόχρονα και την "αναρχία" του ατόμου και υποστήριξε ότι η ζωή ως όλον θα έπρεπε να αποτελέσει τη βάση του προγράμματος σπουδών. Ο Hanvighurst εντόπισε επίσης από τις παρατηρήσεις του σε ενήλικες μαθητές την ανάγκη να κατακτηθούν οι αναπτυξιακοί στόχοι, έτσι ανέπτυξε ένα σύνολο με ανάλογες κατευθυντήριες αρχές για την ανάπτυξη προγράμματος σπουδών. Ο Louise Berman επιδίωξε μια προσέγγιση με τις έννοιες της αντίληψης, της γνώσης και της αγάπης που πρέπει να είναι ισχύ για την οργάνωση ενός προγράμματος σπουδών. Η τρέχουσα συνθήκη διεθνώς με την τεχνολογία, και την ανάγκη της κατάρτισης σε αυτήν, είναι ακόμα μια κατάσταση που έχει επιβληθεί στη διαδικασία κατάρτισης του προγράμματος σπουδών.

Οι διάφορες προσεγγίσεις στον καθορισμό που περιλαμβάνονται μέσα στη διαδικασία ανάπτυξης προγράμματος σπουδών (συχνά σιωπηρά) μπορούν να εξηγηθούν επαρκώς με την επιλογή τεσσάρων γενικών τύπων προγράμματος σπουδών και την υποβολή τους σε διερεύνηση: η ακαδημαϊκή (μαθηματο-κεντρική) προσέγγιση, η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, η κοινωνική προσέγγιση και η ατομική προσέγγιση. Κάθε μια από αυτές τις γενικές προσεγγίσεις περιέχει τις πέντε ιδιότητες που προαναφέρθηκαν και κάθε μια από τις προσεγγίσεις περιέχει τις ιδέες που εκφράζονται ως αξιολογικές προτιμήσεις ή περιέχει τις υπονοούμενες παραδοχές που μπορούν να συναχθούν με την εξέταση του δικαιώματος λήψης απόφασης, των μέσων, των σχεδίων, και των δεδηλωμένων στόχων των "ειδικών" του προγράμματος σπουδών. Ποιες είναι οι ιδιότητες καθορισμού των διάφορων προσεγγίσεων προγράμματος σπουδών και τι μπορεί να συναχθεί από τις αναλύσεις από την άποψη της έννοιας της συμμετοχής;

6.1. Ακαδημαϊκή προσέγγιση

Βασικές παραδοχές-έμφαση:

1. Η διατήρηση της λογικής σειράς του μαθήματος, δηλ. τα γεγονότα, οι έννοιες και οι γενικές αρχές του είναι το κυριότερο μέσο στην απόκτηση της γνώσης.
2. Έμφαση στη γνώση για την εγγενή αξία της.
3. Πρόβλημα αποτελούν οι περιορισμένοι πόροι.
4. Οι ικανότητες του μαθητή στρέφονται στην ανάπτυξη διανοητικών επιτευγμάτων.
5. Οι ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή ευθυγραμμίζονται με το μάθημα.

Φαίνεται ότι μία από βασικές παραδοχές για αυτήν την ιδιαίτερη προσέγγιση, είναι ότι η γνώση που είναι μεγαλύτερης αξίας είναι αυτή που έχει συλλεχθεί και οργανωθεί από τον επαγγελματικό κλάδο της σχετικής επιστήμης του κάθε μαθήματος. Προκειμένου κανείς να μπορεί να εμπλακεί σε μια τέτοια οργάνωση του περιεχομένου, με τη μεθοδολογία του, και τους τρόπους που τίθενται οι ερωτήσεις πρέπει να έχει ή να είναι στο στάδιο μιας μακροχρόνιας μαθητείας, απαραίτητη προϋπόθεση για τέτοιες γνωστικές δομές. Αυτή η προσέγγιση απαιτεί συγκεκριμένες συνθήκες για τη μάθηση: απαιτεί από τους συμμετέχοντες να τοποθετηθούν προς μια κάθετη ευθυγράμμιση της γνώσης, με την προσδοκία ότι θα υπάρξει μια ομάδα ελίτ σπουδαστών που θα ωφεληθεί, σε αντίθεση με μια μεγάλη απώλεια χρόνου και ενέργειας των υπολοίπων. Η συνεχής εξωτερική αξιολόγηση των φορέων από την άποψη της συσσώρευσης του περιεχομένου της γνώσης είναι μια προϋπόθεση αυτού του τύπου προγράμματος σπουδών. Με αυτόν τον τρόπο οι επαγγελματικές ενώσεις διαμορφώνονται και η είσοδος ελέγχεται προσεκτικά μέσω των διαδικασιών πιστοποίησης. Ο αποκλεισμός είναι ανώτατος μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Στο εκπαιδευτικό επίπεδο εμφανίζεται ως η κυριότητα της γνώσης του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών, και όχι απαραίτητα η επιστήμη να είναι ο σκοπός. Η υποστήριξη της συμμετοχής μέσω μιας περιορισμένης γνώσης, χωρίς την ικανότητα εφαρμογής της είναι μια αντίφαση όσον αφορά στη συμμετοχή.

6.2. Η διεπιστημονική - διαθεματική προσέγγιση

Βασικές παραδοχές-έμφαση:

1. Η γνώση των γεγονότων, εννοιών, αρχών, θεωριών, μεθόδων έρευνας και η επίλυση προβλήματος στρατηγικών της γνώσης οργανωμένης σε ευρείς τομείς, που συνδέουν ένα θέμα με πολλές επιστήμες.
2. Η διατήρηση της λογικής σειράς ευρέων τομέων γνώσης ή επιστημών.
3. Ο προσδιορισμός των βασικών γνώσεων ανάμεσα στους ευρείς επιστημονικούς τομείς.
4. Η συνεχής ανάπτυξη της γενικευμένης δυνατότητας επίλυσης προβλήματος.
5. Η γνώση υποτίθεται ότι κατέχει κοινά χαρακτηριστικά σε ποικίλους κοινούς τομείς.
6. Λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του ενήλικα.

Προκειμένου να καλυφθούν τα κενά στην ακαδημαϊκή προσέγγιση δημιουργήθηκε μια άλλη προσέγγιση στην ανάπτυξη προγράμματος σπουδών. Ήταν αρκετά προφανές στους υπεύθυνους για την ανάπτυξη προγράμματος σπουδών ότι η καθαρή ακαδημαϊκή προσέγγιση δεν θα μπορούσε να απαντήσει σε όλες τα ερωτήματα που τίθενται στη διάρκεια της ζωής από την κοινωνία. Έτσι, δημιουργήθηκε η διεπιστημονική- διαθεματική προσέγγιση. Εντούτοις, αυτό που αυτή η προσέγγιση συνεπαγόταν ήταν μια συνδυαστική προσέγγιση της επιστημονικής προσέγγισης του πρώτου σταδίου. Κάθε επιστήμη εφαρμόζει τη μεθοδολογία της στο πρόβλημα, με την ελπίδα της επίτευξης μιας συγκροτημένης απάντησης στην ερώτηση που υποβάλλεται, που θα ήταν αναπάντητη από μια επιστήμη μόνο. Η δυσκολία έγκειται όσον αφορά στη συμμετοχή, στη βελτίωση του συστήματος μαθητείας που είναι πολύ χρονοβόρο. Μία άλλη δυσκολία προκύπτει από την αξιολόγηση της συμβολής των επιστημών ξεχωριστά, ιδίως όταν δημιουργούνται διλήμματα ή αντιφάσεις στις διαφορετικές προσεγγίσεις. Και εδώ η προσέγγιση στη γνώση είναι κλειστή.

6.3. Η κοινωνική προσέγγιση

Βασικές παραδοχές-έμφαση:

1. Δεν υπάρχει καμία προτιμωμένη οργάνωση της γνώσης και των δεξιοτήτων. Η επιλογή και η οργάνωση της γνώσης εξαρτώνται από την ιδιαίτερη κοινωνική λειτουργία ή το πρόβλημα υπό εξέταση.

2. Η σειρά ιεράρχησης των προβλημάτων συσχετίζεται με τις κοινωνικές λειτουργίες και με την ανάγκη επίλυσης των προβλημάτων σε εκείνη την κοινωνία.
3. Η κοινωνική ένταξη είναι ο αρχικός εκπαιδευτικός σκοπός.
4. Οι αναπτυξιακές ικανότητες του μαθητή συσχετίζονται με την επίτευξη των κοινωνικών λειτουργιών.
5. Το καλύτερο είδος εκπαίδευσης είναι η κοινωνική εκπαίδευση.

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται άμεσα στις γνώσεις που περιλαμβάνεται στις επιστήμες, αλλά στο πώς μπορεί να συμβάλλουν στη λύση των προβλημάτων της κοινωνίας. Αυτά τα προβλήματα μπορούν να είναι μιας μολυσμένης υδάτινης οδού, μιας υψηλής ανεργίας ή της χρήσης ναρκωτικών από τη νεολαία, που δεν ταυτίζονται εύκολα με την αποκλειστική περιοχή μιας επιστήμης ή και της διεπιστημονικής, διαθεματικής-προσέγγισης. Επιπλέον, η αποκέντρωση της γνώσης στη σύγχρονη κοινωνία έχει διαβρώσει την εξουσία των καθιερωμένων φορέων της γνώσης, δίνοντας νέα νομιμότητα στην τοπική και συγκεκριμένη γνώση. Φαίνεται από αυτήν την προσέγγιση ότι η επιστήμη και η κοινωνική προσέγγιση πρέπει να ενωθούν, διατυπώνοντας μερικές φορές τα προβλήματα είτε διακριτά από την επιστήμη, είτε όχι. Οι επιθυμίες, η ιδεολογία και η βάση γνώσεων της βιωμένης εμπειρίας των μελών της κοινωνίας παίζουν εδώ σημαντικό ρόλο, και δημιουργείται ένα αμάλγαμα της καθαρής και μη-καθαρής επιστημονικής γνώσης που χρειάζεται για να λυθεί το πρόβλημα. Η έννοια του αποκλεισμού όμως είναι ακόμα αρκετά έντονη, δεδομένου ότι τα θεσμικά όργανα της κοινωνίας είναι απρόθυμα να εκτεθούν στην τυχαία γνώση. Έτσι, όπως με τις άλλες δύο προσεγγίσεις, στην απάντηση της ερώτησης του προγράμματος σπουδών: ποια γνώση είναι μεγαλύτερης αξίας στο πρόγραμμα σπουδών, η απάντηση είναι και πάλι κλειστή και είναι καθορισμένη από το θεσμικό φορέα.

6.4. Η ατομική προσέγγιση

Βασικές παραδοχές-έμφαση:

1. Οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, και οι δυνατότητες του ατόμου (προσωπική ανάπτυξη). Η προσωπική ανάπτυξη του ατόμου είναι ο κύριος εκπαιδευτικός σκοπός.
2. Σημαντικές θεωρούνται οι διαδικασίες της προσωπικής αλληλεπίδρασης (από αυτήν πηγάζουν τα άλλα αγαθά, π.χ. ικανότητα.).
3. Η γνώση έχει αξία μόνο εφόσον βοηθά την προσωπική ανάπτυξη (αλληλεπίδραση με το ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον).
4. Η βιογραφία είναι σημαντική.
5. Οι κοινωνικές ανάγκες είναι ικανοποιημένες εφόσον οι ατομικές ανάγκες και η ευημερία καλύπτονται.

Η ατομική προσέγγιση για τη συμμετοχή είναι μια που διατηρεί ως στόχο της τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του ατόμου ως βάση οργάνωσης του προγράμματος σπουδών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο φαίνεται να υπάρχει η μεγαλύτερη πιθανότητα συμμετοχής στο πρόγραμμα σπουδών. Εντούτοις, ακόμη και εδώ υπάρχουν φιλοσοφικά προβλήματα που συνδέονται με την ισότητα στη συμμετοχή. Κάθε ενήλικας είναι μοναδικός. Μαθαίνει σε διαφορετικό βαθμό, ανιχνεύει τη βάση γνώσεων διαφορετικά και ενσωματώνει τη γνώση στο προσωπικό πλαίσιο μάθησής τους, απορρίπτοντας σιωπηρά κάποια γνώση ως πάρα πολύ δύσκολη, μακριά από την αμεσότητα του προβλήματος που χρειάζεται επίλυση, που δεν ταιριάζει στο δικό του ιδιαίτερο στάδιο διανοητικής, κοινωνικής, φυσικής, συναισθηματικής ανάπτυξης, ενώ αντιδρά με βαριεστημάρα ή τουλάχιστον χωρίς ενδιαφέρον για τα λοιπά. Αυτή η γνώση για τους ενήλικες, πρέπει να ενσωματωθεί στις αποφάσεις για το πρόγραμμα σπουδών.

Κάτω από τις άλλες προσεγγίσεις προγράμματος σπουδών ο ενήλικας είναι φυσικά εκεί κάπου αλλά πρέπει να υποταγεί στο καθαρό πρότυπο, σχεδόν ως υπονοούμενος φορέας. Στο ατομικο-κεντρικό πρότυπο, είναι προφανές ότι η έννοια της συμμετοχής μπορεί να περιληφθεί με την πλέον διευρυμένη έννοια, αφού ο συγκεκριμένος τύπος προγράμματος σπουδών είναι βασισμένος στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες, και τις ικανότητες του κάθε συγκεκριμένου ενήλικα. Η συμμετοχή γίνεται μόνο πρόβλημα, όταν επεκτείνεται για να καλύψει τις ανάγκες μιας ομάδας ή όταν η βάση γνώσεων είναι κάτι που επιβάλλεται στον ενήλικα μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο.

Η έννοια των καθαρών τύπων προγράμματος σπουδών υιοθετήθηκε, έτσι ώστε να απομονωθούν οι υπονοούμενες παραδοχές κάθε τύπου σε σχέση με τη συμμετοχή. Φαίνεται ότι όλοι οι καθαροί τύποι προγραμμάτων σπουδών έχουν προβλήματα, ακόμη και η ατομική προσέγγιση. Γίνεται προφανές, όταν προσδιοριστούν οι παραδοχές της ανάπτυξης προγράμματος σπουδών, ότι η διαδικασία ανάπτυξης προγράμματος σπουδών είναι πράξη πολιτική. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι κοινωνιολογικές, ιστορικές, φιλοσοφικές, οικονομικές, ψυχολογικές παραδοχές δεν έχουν ρόλο στο πρόγραμμα σπουδών. Εντούτοις, μέσα στη δυτική, συγκρατημένα πλουραλιστική, αντιπροσωπευτική κοινοβουλευτική δημοκρατία, οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον πολιτικό τομέα του αρμόδιου εκπαιδευτικού οργάνου. Όσον αφορά στη συμμετοχή, ένα τέτοιο ανταγωνιστικό σύστημα δεν προμηνύει θετικά για μια τέτοια έννοια.

Από τα ανωτέρω φαίνεται ότι ένα εκλεκτικό μοντέλο, με λίγο από κάθε ένα από τα πρότυπα είναι ο καλύτερος τρόπος για την ενίσχυση της συμμετοχής. Αυτό θα επέτρεπε μερικά από τα στοιχεία από την ακαδημαϊκή προσέγγιση, τη διεπιστημονική διαθεματική, την κοινωνική και την ατομική προσέγγιση να ενσωματωθούν για να καλυφθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες που προκύπτουν. Εντούτοις, κάποιος θα μπορούσε να δει τις επικίνδυνες συνέπειες ενός τέτοιου συνδυασμού, εάν μέσω μιας τέτοιας εκλεκτικής προσέγγισης, τα ακατάλληλα κομμάτια διαμόρφωναν το νέο σχέδιο προγράμματος σπουδών. Σε μια τέτοια περίπτωση, η έννοια της συμμετοχής θα ήταν καταδικασμένη. Φαίνεται ότι, μέσα στα προγράμματα σπουδών οι παραδοχές σχετικά με τη φύση της συμμετοχής πρέπει να είναι ξεκαθαρισμένες και ευθυγραμμισμένες με τη φιλοσοφική προσέγγιση που κινεί την προσωπική γνώση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, εδώ, είναι πολύ σημαντικός. Να σημειώσουμε, βέβαια, ότι έχει υπάρξει λίγη εργασία για τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και για τον τρόπο με τον οποίο αυτοί διαμορφώνουν τους όρους και τις επιλογές των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν.

7. Θέματα διδακτικής

Η καθιερωμένη κατάσταση διδασκαλίας και μάθησης, αν και κάτω από αμφισβήτηση, έχει παραμείνει σταθερή για πολύ καιρό. Ενσωματώνεται σε θεσμικές ρυθμίσεις, κανόνες, παραδόσεις και συμπεριφορές και έχουν έτσι "δεδομένο" χαρακτήρα που δεν υπόκειται εύκολα στην αλλαγή. Υπάρχουν επίσης ισχυροί υπερασπιστές της κυρίαρχης μάθησης, μεταξύ των θεωρητικών της εκπαίδευσης και των φιλοσόφων, αλλά και μεταξύ των επιστημονικών πεδίων, από τους οποίους η αλλαγή των κανόνων της γνώσης από τις νέες περιοχές της δημιουργίας της γνώσης εκλαμβάνεται ως ενδεχόμενη απειλή.

Αλλά οι μεταβαλλόμενες αξίες και τα ιδανικά εσωτερικοποιούνται σταδιακά και ενσωματώνονται σε έναν νέο "διαμορφωτικό πλαίσιο" (Ciborra, 1994) κατά τη διάρκεια του χρόνου, και διαμορφώνουν την εμφάνιση μιας νέας

κατάστασης μάθησης. Μια νέα τάση που αφορά στην αξιολόγηση της δια βίου μάθησης, συνοδεύεται με μια χαρακτηριστική πτώση στο ενδιαφέρον για τον "ικανοποιημένο" ρόλο του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσής του. Αυτό πηγάζει από μια *μετατόπιση του διδακτικού ενδιαφέροντος μακριά από την κατοχή της γνώσης, προς τη διαχείριση της γνώσης*. Οι σπουδαστές αναμένεται να αποκτήσουν τις ικανότητες και τις ειδικότητες για τη διαχείριση της γνώσης ως τμήμα μιας δια βίου μάθησης και να "μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν", ενώ μειώνεται η προσδοκία για το πώς η γνώση θα αφομοιωθεί.

Μία βασική παραδοχή είναι ότι η *Παιδαγωγική είναι αναντικατάστατη*. Από την άλλη, υποστηρίζουμε ότι η Παιδαγωγική συλλαμβάνεται συχνά σε στενούς τεχνοκρατικούς όρους. Οι συζητήσεις και τα ζητήματα ενώ θα έπρεπε να "τείνουν να στραφούν στους σκοπούς, στόχους, και τις αξίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, πώς αυτές είναι μεταφρασμένες σε παιδαγωγικές επιλογές" (π.χ. μέθοδοι διδασκαλίας ή προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την κριτική έρευνα, ή η υιοθέτηση των λειτουργικών προγραμμάτων σπουδών), αφορούν εν πολλοίς τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας, δεικτών, ρών κλπ. (Tavistock, 1996). Ο Miller (2001) υποστηρίζει ότι "οι περισσότερες νέες πρακτικές διδασκαλίας τείνουν να προέλθουν από μια ανησυχία με το πώς θα γίνει η διδασκαλία αποτελεσματικότερα, ή ικανοποιώντας τις απαιτήσεις των καιρών. Δεν οδηγούνται παιδαγωγικά". Ο Atkins (1999) θεωρεί ότι "ο Λόγος για την απασχολησιμότητα, παραδείγματος χάριν, είναι πιθανό να προσαρμοστεί μέσω του προγράμματος σπουδών δια βίου μάθησης παρά με οποιαδήποτε σημαντική αλλαγή στο χώρο εργασίας".

Εφόσον η Παιδαγωγική είναι αναντικατάστατη, παρότι φαίνεται ότι κατανοείται κυρίως με στενούς τεχνοκρατικούς όρους, έχει υπάρξει μια ωρίμανση στη σκέψη για την επιλογή των εκπαιδευτικών στρατηγικών και των μεθόδων. Ο Λόγος δεν αφορά την "καλή"(μικρή ομάδα διδασκαλίας, ομαδο-συνεργατική μάθηση) ή "κακή" μέθοδο διδασκαλίας (διαλέξεις, διδασκαλία από έδρα), αλλά η τρέχουσα κατανόηση της ορθής πρακτικής είναι η "εποικοδομητική ευθυγράμμιση αναγκών και μέσων" (Biggs, 1999), ή όπως υποστηρίζει και ο Tavistock (1996): *"Η καταλληλότητα είναι τώρα η βασική αρχή"*.

Η εκπαίδευση ενηλίκων και η δια βίου μάθηση χρησιμοποιούνται συχνά από κοινού, για να καλύψουν όλες τις δυνατότητες, με λίγη αναγνώριση της διαφοράς μεταξύ των όρων αυτών, ενώ υπάρχει αποτυχία της θεωρίας "να διευρύνει την κατανόησή μας για τη μάθηση" (Tavistock, 1996). Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, ο γνωσιολογική θεωρία, ο κονστρουκτιβισμός, η gestalt, η ανθρωπιστική, η θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής, χρησιμοποιούνται περισσότερο ως σημεία νομιμοποίησης των μεγάλων αφηγήσεων. Οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο άνετοι με τις μέσου επιπέδου θεωρίες¹⁰, αν και υπάρχει μικρή συναίνεση στον τρόπο με τον οποίο αυτές παρατάσσονται με τις μεγάλες θεωρίες ή τι είναι οι παράγωγες ρίζες τους.

Η εκπόνηση ενός προγράμματος σπουδών μέσα στο συγκεκριμένο πρότυπο προγραμματισμού περιλαμβάνει μια σφιχτή σύζευξη μεταξύ των σκοπών και των στόχων του προγράμματος σπουδών και της επιλογής των μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και της αξιολόγησης της δια βίου μάθησης, που θεωρείται καθορισμένη και γραμμική. Όπως όμως ο Knight (2001) παρατηρεί, "ο λογικός προγραμματισμός του προγράμματος σπουδών έχει μια ποιότητα κοινής λογικής για τις ρυθμίσεις που απαιτεί η διαχείριση (managerialism) του δημόσιου τομέα. Ένα τέτοιο πρότυπο, προτείνει, είναι αταίριαστο στη δια βίου μάθηση". Η σύνθετη δια βίου μάθηση είναι απροσδιόριστη και μη γραμμική. Απαιτεί την προσοχή στην ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος σε μια κοινωνία της γνώσης. Ο προγραμματισμός προγράμματος σπουδών πρέπει να ενδιαφερθεί για τις αλληλεπιδράσεις, την εμπειρία, τις ευκαιρίες και τα πλαίσια στα οποία η δια βίου μάθηση πραγματοποιείται.

Μια τάση που αναδύεται είναι η αναγνώριση και η επικύρωση άλλων ειδών γνώσης εκτός από την επιστημονικά βασισμένη γνώση. Η αναγνώριση ότι η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει μια πολλαπλότητα δραστηριοτήτων σε πολλά διαφορετικά πλαίσια, που ως εκ τούτου μπορεί να κριθεί εκπαιδευτική, είναι εμφανής στην ενσωμάτωση του εργασιακού χώρου στα προγράμματα και την έμφαση στην περιστασιακή δια βίου μάθηση. Πολλά ζητήματα προκύπτουν στη συμβολή της ακαδημαϊκής γνώσης και άλλων ειδών γνώσης σχετικά με την εργασία και αν μπορεί η πρακτική γνώση να αντικαταστήσει την επίσημη γνώση. Μπορούν τέτοιες μορφές γνώσης να αξιολογηθούν; Ποιο βάρος θα έπρεπε να τους χορηγηθεί στη διαμόρφωση ενός προγράμματος σπουδών;

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών που τείνουν να τοποθετηθούν μέσα στο κυρίαρχο ή παραδοσιακό παράδειγμα και μπορούν έτσι να ενσωματωθούν στην υπάρχουσα πρακτική χωρίς απαίτηση σημαντικής αλλαγής στις θεσμικές ρυθμίσεις ή τις καθιερωμένες διαδικασίες. Υπάρχουν άλλα παραδείγματα επίσης όπου τι άρχισε ως "ριζοσπαστικό" ή καινοτόμες παιδαγωγικές έχουν απορροφηθεί ή έχουν ενσωματωθεί στο κυρίαρχο παράδειγμα.

Ένας τομέας καινοτόμου πρακτικής είναι η εισαγωγή των αυτοβιογραφικών μεθόδων, που στοχεύουν στην κατανόηση του μανθάνοντα-ενήλικα. Αυτή η προσέγγιση έχει μια ισχυρή ακολουθία μεταξύ των εκπαιδευτικών των ενηλίκων και άλλων, που λειτουργούν με πρόσβαση σε ώριμης ηλικίας σπουδαστές, όπου η ιστορία και η ταυτότητα δια βίου μάθησης "είναι ένα σημαντικό κλειδί στην ανάπτυξη της λανθάνουσας δυνατότητάς τους"(Miller, 2001). Έχει σημειωθεί ότι τέτοιες μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά ως τμήμα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα σε ένα διαφορετικό παράδειγμα διδασκαλίας και δια βίου μάθησης που προκαλεί την παραδοσιακή σχέση εξουσίας στην τάξη.

Τέλος, οι αλληλεπιδράσεις σπουδαστών και εκπαιδευτικών-σπουδαστών έχουν αλλάξει, και όλο και περισσότερο οι σπουδαστές θα κινηθούν μεταξύ των εικονικών και πραγματικών μαθησιακών περιβαλλόντων ως τμήμα της εκπαιδευτικής εμπειρίας τους. Αυτό που θεωρήθηκε προηγούμενως δεδομένο, ως τμήμα του θεσμικού διαμορφωτικού πλαισίου, "θα πρέπει όλο και περισσότερο να ρυθμιστεί"(Tight, 1998).

7. Συμπεράσματα

Η ρητορική της δια βίου μάθησης είναι της συμμετοχής. Η εμπειρία δείχνει ότι η πραγματικότητα είναι κάτι άλλο. Η πραγματικότητα και ο αποκλεισμός φανερώνεται μέσα από την πολιτική και το ανεκπλήρωτο μέχρι τώρα αίτημα της μαζικότητας στη δια βίου μάθηση, η οποία θα διευκολύνονταν μέσω της αναγνώρισης της προγενέστερης μάθησης, της επαγγελματικής εμπειρίας και της εμπειρίας ζωής, τα διαδοχικά θέματα της ενήλικης ζωής, που δημιουργούν μόνιμα εμπόδια στη συμμετοχή. Φαίνεται να υπάρχει κάτι που έχει κατασκευαστεί στην "κοινωνική ψυχή" που επιτρέπει την επαληθεύσιμη επιστημονική γνώση να έχει υψηλότερο status, από την προσωπική, μη επαληθεύσιμη γνώση. Όχι ότι η προσωπική γνώση είναι μη επαληθεύσιμη, γιατί συχνά ένα μεγάλο μέρος της είναι, εάν ο χρονικός πόρος διατίθεται να

¹⁰ Οι θεωρίες όπως των Mezirow, Kolb, Scribener, Boud, ή των Lave και Wenger και άλλες μικρότερες γνωστές θεωρίες ή θεωρητικές προσεγγίσεις συνηθέτερα αναφέρονται.

ανακαλύψει την ισχύ της. Από την άλλη, υπάρχουν οδηγίες που επιτρέπουν σε κάποιους εκπαιδευτές να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της συμμετοχής και να διαμορφώσουν κρίσεις για την προγενέστερη μάθηση. Εντούτοις, στο θεωρητικό επίπεδο εμφανίζεται ως η συμμετοχή έτσι να συνδέεται με τη μεμονωμένη πρωτοβουλία και ικανότητα του εκπαιδευτή.

Τι είναι συμμετοχή; Υποψιάζομαι ότι ο καθορισμός της έννοιας αποτελεί και το κλειδί στην οργάνωση προγράμματος σπουδών και τη διδασκαλία. Εάν μπορούμε να καθορίσουμε τη συμμετοχή, ως το δικαίωμα να συμμετέχει κανείς στην κοινωνία περισσότερο και να υποστηριχθεί (και χρηματοδοτηθεί) για αυτό από την κοινωνία, θα πρέπει να επιτρέψει στην κοινωνία να αρθρώσει μια απάντηση στην ερώτηση: ποια γνώση είναι η περισσότερης αξίας για τους πολίτες της. Εάν και όταν απαντηθεί αυτό, η συμμετοχή μπορεί να αποτελεί, σε πρώτο στάδιο, απάντηση του παιδαγωγικού ερωτήματος για το πώς μπορεί η βάση γνώσεων να οργανωθεί για να διδαχθεί, και να μελετηθεί ανεξάρτητα από την προσέγγιση του προγράμματος σπουδών που υιοθετείται. Σε δεύτερο επίπεδο, ανάλογα με ποια απάντηση δίνει η κάθε κοινωνία στο θέμα ποια γνώση είναι περισσότερης αξίας, μια εκλεκτική προσέγγιση του προγράμματος σπουδών και μια κατάλληλη και ευέλικτη διδασκαλία θα πρέπει να αναπτυχθεί που θα ανταποκρίνεται στη θεώρηση της συμμετοχής ως τον πιο υψηλής προτεραιότητας σκοπό της.

Βιβλιογραφία

- Coffield F (2000) 'Introduction: the structure below the surface – reassessing the significance of informal learning' in F Coffield (ed) *The Necessity of Informal Learning*, Bristol, Polity Press.
- Coffield F (2002) 'Breaking the consensus' in R Edwards, N Miller, N Small and A Tait (eds) *Supporting Lifelong Learning*, London, RoutledgeFalmer, pp.174-200.
- Cornford I (2002) 'Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning', *International Journal of Lifelong Education*, 21, 4, pp.357-368.
- Crowther J (2004) "'In and against" lifelong learning: flexibility and the corrosion of character', *International Journal of Lifelong Education*, 23, 2, pp.125-136.
- Crowther J, Martin I and Shaw M (1999) (eds) *Popular Education and Social Movements in Scotland Today*, Leicester, NIACE.
- Dewey John (1971), *Experience and education*, New York, Collier Books.
- Edwards R (2002) 'Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices', *Journal of Educational Policy*, 17, 3, pp.353-365.
- Field J (2002) *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Trentham Books.
- Field J (2004) 'Does adult education have a future in the era of lifelong learning?', *Concept*, 14, 1, pp.3-6.
- Fielding, A.J. and Cavanagh, D.M (1983) Five Attributes of the Curriculum, *The University of Alberta Occasional Paper Series*, # 2, 17-19
- Foucault M (1986) 'Truth, power and sexuality' in V Beechey and J Donald *Subjectivity and Social Relations*, Milton Keynes, Open University Press, pp.89-96.
- Galen Saylor, William M. Alexander, Arthur, *Planning for better teaching and learning*, New York, Holt, Rinehart and Winston.J. Lewis, (1974),
- Goldstein H (2003) 'Education for all: the globalisation of learning targets', *Research Intelligence*, British Educational Research Association, 82, pp.18-22.
- Gramsci A (1971) *Prison Notebooks*, London, Lawrence and Wishart.
- Griffin C (1999a) 'Lifelong learning and social democracy', *International Journal of Lifelong Education*, 18, 5, pp.329-342.
- Griffin C (1999b) 'Lifelong learning and welfare reform', *International Journal of Lifelong Education*, 18, 6, pp.431-452.
- Griffin C (2001) 'Lifelong learning: policy, strategy and culture', *Global Colloquium on Lifelong Learning*. Available at: www.open.ac.uk/lifelong-learning/
- King Jr., Arthur and Brownell, John (1966) *The Disciplines of Knowledge*, New York: John Wiley and Sons, Inc
- Martin I (1999) 'Adult education, lifelong learning and active citizenship', *Adults Learning*, 11, 2, pp.16-18.
- Martin I (2001) 'Reconstituting the agora: towards an alternative politics of lifelong learning', *Concept*, 11, 1, pp.4-8.
- Martin I (2003) 'Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts...' *International Journal of Lifelong Education*, 22, 6, pp.566-579.
- Νικολακάκη, Μ: Παγκοσμιοποίηση, Διαβίου Μάθηση και Νέες Τεχνολογίες: δημοκρατικό εγχείρημα ή διεύρυνση των ανισοτήτων; στο Μ. Νικολακάκη (επιμ) *Παγκοσμιοποίηση, τεχνολογία και παιδεία στη νέα Κοσμόπολη*, εκδόσεις Ατραπός, 2004:295-311
- Νικολακάκη, Μ: Διαστάσεις της Διαβίου Μάθησης στην εποχή της μετανεωτερικότητας: κριτική προσέγγιση της μάθησης στο χώρο εργασίας, Στο Μ. Νικολακάκη (επιμ) *Παγκοσμιοποίηση, τεχνολογία και παιδεία στη νέα Κοσμόπολη*, εκδόσεις Ατραπός, 2004:319-332
- Tight M (1998) 'Bridging the "learning divide": the nature and politics of participation', *Studies in the Education of Adults*, 30, 2, pp.110-120.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μια συγκριτική προσέγγιση Ελλάδας, Δανίας, Γαλλίας

Μαργάρα Θεοδώρα
Κοινωνιολόγος-Εγκληματολόγος
Περιφερειακή Σύμβουλος ΣΔΕ, Υπ. Διδάκτωρ Ψυχολογίας
Ανάγνου Ευάγγελος
Φιλολόγος, Υπότροφος ΙΚΥ
Υπ.διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και διαπνέει τη λειτουργία τους, είναι η κοινωνική συνοχή και η απασχόληση. Τα ΣΔΕ έχουν σαν έκδηλο στόχο, σε ατομικό επίπεδο, την επανασύνδεση πολιτών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση με την γνώση, την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους και την υποβοήθηση ένταξής τους στην αγορά εργασίας. Στο συλλογικό επίπεδο ο στόχος είναι η αναβάθμιση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η ενεργοποίηση του «κοινωνικού» και εργατικού δυναμικού, όπως επίσης και η παροχή δυνατοτήτων εξέλιξης και επανένταξης ατόμων που βρίσκονται ή κινδυνεύουν να βρεθούν σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι, με βάση το ανωτέρω πλαίσιο, η συγκριτική μελέτη των συστημάτων των ΣΔΕ σε τρεις χώρες: τη Δανία, μια χώρα με μεγάλη παράδοση στην εκπαίδευση ενηλίκων, τη Γαλλία, πρωτοπόρο στη σύσταση του ευρωπαϊκού δικτύου των ΣΔΕ και την Ελλάδα, όπου τα ΣΔΕ γνωρίζουν ιδιαίτερη εξάπλωση. Η ανάλυση θα στηριχτεί στους παρακάτω άξονες :

- ✓ Αρχές-φιλοσοφία
- ✓ Ομάδα-στόχος
- ✓ παιδαγωγικές-διδασκτικές μέθοδοι
- ✓ σύνδεση με το εθνικό τυπικό σύστημα εκπαίδευσης
- ✓ σύνδεση με αγορά εργασίας
- ✓ σχέση με τοπική κοινωνία
- ✓ χρηματοδότηση

Η τεκμηρίωση των στοιχείων μεθοδολογικά γίνεται με βάση τόσο θεσμικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) και του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου για τα ΣΔΕ (Association E2C), όσο και με υλικό από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις στην Δανία και τη Γαλλία και τις συναντήσεις με τους εθνικούς αντιπροσώπους και στελέχη των σχολείων και συναρμόδιων οργανισμών εκεί.

Στα συμπεράσματα της ανακοίνωσης προτείνονται «καλές πρακτικές» που μπορούν να υιοθετηθούν από τα ελληνικά ΣΔΕ.

A. ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΤΗΣ ΙΔΡΥΣΗΣ ΣΔΕ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ, ΤΗ ΔΑΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.

Η Λευκή Βίβλος (Ε.Ε., 1995) ξεκινώντας από την μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ανέδειξε το πρόβλημα της αναποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων σε πρόβλημα που θεωρείται πολιτικά σημαντικό. Έδωσε όνομα στην ροή των ανθρώπων εκτός εκπαίδευσης, σηματοδότησε δηλαδή τον «αποκλεισμό» και την διαδικασία του, γεγονός που αποτέλεσε έναυσμα για συζητήσεις και αντιπαραθέσεις ακόμη και στο εσωτερικό της Ε.Ε. Οι μέχρι τότε αναπαραστάσεις για το θέμα σχετιζόνταν με τη φτώχεια, στη συνέχεια τη μεγάλη φτώχεια και αργότερα τον αποκλεισμό. Άνοιξε, επίσης, την έννοια του «σχολείου» σε κλίμακα ευρύτερη των τυπικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ξεπερνώντας τα σε κάποιες περιπτώσεις και έδωσε σε τοπικούς φορείς ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική-κοινωνικοποιητική διαδικασία.

Στην σύνοδο της Λισαβόνας τον Μάρτιο 2000 η «καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας» γίνεται στρατηγικός στόχος και η μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου γίνεται αναμενόμενο μετρήσιμο αποτέλεσμα .

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα σύντομο ιστορικό της λειτουργίας του θεσμού των ΣΔΕ στις τρεις χώρες.

1) ΓΑΛΛΙΑ: Η Γαλλία υπήρξε η πρώτη χώρα που κινητοποιήθηκε προς την υλοποίηση της πρότασης της Edith Cresson για την λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Αμέσως μετά την υιοθέτηση της Λευκής Βίβλου από την Ε.Ε., ο δήμος Μασσαλίας, σε σύμπραξη με τοπικούς φορείς, αρχίζει το 1996 την διαδικασία έναρξης λειτουργίας του σχολείου. Μετά από μια περίοδο επεξεργασίας των βασικών σημείων της φιλοσοφίας, της διοίκησης (Association de Gestion de l' Ecole de la Deuxième Chance), των εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών, καταλήγει το 1998 στην υποδοχή των πρώτων «ασκούμενου/stagiaire». Το συγκεκριμένο σχολείο λειτούργησε ως σχέδιο-πρότυπο για την ανάπτυξη του θεσμού στην Γαλλία, αλλά και ευρύτερα. Όλα τα γαλλικά ΣΔΕ ακολουθούν παρόμοια διαδικασία για την λειτουργία τους. Σήμερα λειτουργούν 8 σχολεία, ενώ 6 βρίσκονται σε φάση υλοποίησης. Η ανάπτυξή τους λειτουργεί συμπληρωματικά προς τις υπάρχουσες δομές που αφορούν την ίδια ομάδα στόχο.

Στη θεωρητική προσέγγιση του project, άξονες ανάπτυξης του αποτελούν η ενίσχυση της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής σαν παράγοντες τοπικής ανάπτυξης, ενώ οι δράσεις του αναπτύσσονται σε σχέση με την κοινωνική ευθύνη των επιχειρήσεων (responsabilité sociale des entreprises), την ενδυνάμωση της έννοιας του ενεργού πολίτη, την ισότητα των δύο φύλων.

2) ΔΑΝΙΑ: Η επιτροπή καθοδήγησης της Association E2C αποδέχτηκε την Κοπεγχάγη ως πλήρες μέλος της Ένωσης στη συνάντηση της Κρήτης τον Ιούνιο του 2002. Παρά την καλή οικονομική συγκυρία και τις μεταρρυθμίσεις στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πώλωση ανάμεσα στους νέους γινόταν όλο και πιο εμφανής. Ο αυξημένος αριθμός μεταναστών (το 52% των μαθητών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι μετανάστες με δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή) και οι αλλαγές στις δομές της οικογένειας είναι από τους κύριους παράγοντες που φαίνεται ότι μεγεθύνουν τον αριθμό των νέων που στερούνται τις απαραίτητες βασικές αλλά και τις επαρκείς προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Τα ΣΔΕ της Κοπεγχάγης εστιάζουν α) στο πώς θα εξισορροπήσουν τις διαφορές ανάμεσα στους νέους, β) στο πώς θα απαντήσουν στα προβλήματα των νέων, έτσι ώστε να εστιάσουν σε πρωτοβουλίες που προωθούν την κοινωνική ένταξη και γ) στο πώς θα αναπτύξουν νέες προσεγγίσεις και στρατηγικές για να μειωθούν οι ανισότητες ανάμεσα στους νέους.

Στο σύστημα των ΣΔΕ της Κοπεγχάγης ανήκουν 10 σχολεία. Το καθένα από αυτά απευθύνεται σε διαφορετική ομάδα στόχο, έχει διαφορετική φιλοσοφία και παιδαγωγική προσέγγιση.

3) ΕΛΛΑΔΑ: Η Ελλάδα υιοθετεί την πρόταση της Ε.Ε. και θεσμοθετεί με το νόμο 2525/97 το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, ως ευέλικτο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, με το οποίο παρέχεται η δυνατότητα σε ενήλικες από 18 ετών και άνω, που διέρρησαν από το εκπαιδευτικό σύστημα πριν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση και ως εκ τούτου δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες, να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου. Το 2001 η Γ.Γ.Ε.Ε. ίδρυσε το πρώτο ΣΔΕ στο Δήμο Περιστερίου, με τη σύμπραξη των Δήμων Νίκαιας και Αθήνας. Σήμερα λειτουργούν 43 ΣΔΕ σε 12 από τις 13 διοικητικές περιφέρειες της χώρας μας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η συγκριτική προσέγγιση των ΣΔΕ στις τρεις χώρες.

B. ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΔΕ ΑΝΑ ΧΩΡΑ

Η ανάλυση της υλοποίησης των ΣΔΕ προσεγγίζεται ανά χώρα, με βάση τους ακόλουθους επτά δείκτες: 1) Αρχές-φιλοσοφία, 2) ομάδα-στόχος, 3) παιδαγωγικές-διδασκτικές μέθοδοι, 4) σύνδεση με το εθνικό τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, 5) σύνδεση με αγορά εργασίας, 6) σχέση με τοπική κοινωνία και 7) χρηματοδότηση.

ΓΑΛΛΙΑ

1. Αρχές-Φιλοσοφία:

Όλα εκκινούν από τη βασική θεωρητική παραδοχή, η οποία ταυτίζεται με το γενικό θεσμοθετημένο σκοπό των ΣΔΕ, ότι η ένταξη (insertion) είναι το αντίδοτο για τον αποκλεισμό. Στις δυτικές κοινωνίες η κοινωνική ένταξη συναρτάται με την εργασία, και οποιαδήποτε κρίση σε αυτή αποσταθεροποιεί γενικότερα τα μέλη της κοινωνίας (Aballea, 1996: 166-189). Έτσι, η ένταξη στην κοινωνική ζωή μέσω των επαγγελματικών και εργασιακών δραστηριοτήτων είναι ο στόχος στον οποίο εστιάζουν τα ΣΔΕ. Όλες οι δράσεις και σχέσεις του σχολείου τον πραγματώνουν.

Στόχος είναι η επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των νέων που εγκατέλειψαν το σχολείο. Δίοδος επίτευξης είναι η εργασία και η γνώση. Αυτό επιτυγχάνεται με τις εξής προϋποθέσεις :

Κάθε ΣΔΕ είναι ένα σχολικό ίδρυμα που «καθοδηγείται» από τις τοπικές, περιφερειακές ή προξενικές αρχές (οι τελευταίες αφορούν τις περιοχές εκτός μητροπολιτικής Γαλλίας), λειτουργεί σε στενή συνεργασία με τον κόσμο των επιχειρήσεων. Το σχολείο δεν απονέμει διπλώματα, αλλά στοχεύει στην πιστοποίηση (accreditation) των ικανοτήτων και στην συνέχιση επαγγελματικής ή γενικής (αισθητά λιγότερες περιπτώσεις) εκπαίδευσης σε άλλες δομές. Επιπλέον το σχολείο υποστηρίζει τη προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του ασκούμενου και συνεργάζεται με όλους τους φορείς που απευθύνονται στην ομάδα-στόχο. Η δικτύωση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και έτσι προσεγγίζεται.

Οι παραπάνω αρχές συνοψίζονται στον «Καταστατικό Χάρτη» που υπέγραψαν οι διευθυντές των έξι πρώτων σχολείων που δημιούργησαν το «Δίκτυο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» με πρόεδρο την Edith Cresson (E2C FRANCE 2004).

2. Ομάδα-στόχος:

Νέοι 18-26 ετών, που έχουν δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, δεν διαθέτουν επαγγελματική ειδικότητα και είναι άνεργοι τουλάχιστον για ένα έτος. Η ενημέρωσή τους για την ύπαρξη και λειτουργία των ΣΔΕ γίνεται είτε με την διαμεσολάβηση τοπικών κοινωνικών υπηρεσιών (πχ. Missions Locales-κοινωνικές υπηρεσίες δημοτικές ή περιφερειακές για την υποστήριξη περιθωριοποιημένων νέων- και ADDAP¹¹ κλπ) είτε απευθείας στο σχολείο.

Λόγω της δημογραφικής / πληθυσμιακής σύνθεσης της περιοχής, οι ασκούμενοι :

- Είναι σε μεγάλο ποσοστό παιδιά μεταναστών,
- Προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες,
- Επιβιώνουν με τα κοινωνικά επιδόματα,
- Ζουν με γονείς που συχνά ο ένας είναι άνεργος ή
- Ζουν σε οικογένειες προβληματικές,
- Αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα, υγείας, νομικά, κατοικίας, βίαιης συμπεριφοράς.
- Έχουν εύθραυστο ψυχολογικό προφίλ, που συχνά ισορροπεί τις αδυναμίες του με την υιοθέτηση παραβατικής υποκοουλτούρας ή/και «κουλτούρας του δρόμου» και την ένταξη σε ομάδες/συμμορίες της γειτονιάς.

Γενικά, οι αναπαραστάσεις τους για την εργασία και την κοινωνική ζωή είναι αποτέλεσμα σύνθεσης εθνικών ή άλλων πολιτιστικών ή υποπολιτιστικών πρακτικών¹².

3. Παιδαγωγικές-διδασκτικές μέθοδοι:

Δίνεται έμφαση στην «θετική διάκριση - discrimination positive» με στόχο την μείωση/αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης και του φαινομένου της αναπαραγωγής (Bourdieu & Passeron, 1970). Αναπτύσσεται η «παιδαγωγική της επιτυχίας (pédagogie de la réussite), εμπνευσμένη από την κοινωνιο-γνωστική θεωρία των κινήτρων (Bandura, 1997). Με την εισαγωγή του, ο κάθε ασκούμενος υπογράφει ένα «παιδαγωγικό συμβόλαιο (contrat pédagogique) στο οποίο αναφέρεται ρητά η δέσμευσή του στην ολοκλήρωση του σχολικού προγράμματος, αλλά και η υποχρέωση του σχολείου στην παροχή των εκπαιδευτικών υποστηρικτικών υπηρεσιών.

Η εκπαιδευτική δράση αναπτύσσεται με εναλλαγή εκπαίδευσης και μαθητείας (alternance école - entreprise), αφού κάθε εκπαιδευόμενος περνά τα 2/3 του χρόνου του στο σχολείο και το 1/3 στην επιχείρηση (ανά σχολείο και επίπεδο διαφοροποιείται η διάρκεια), σαν ασκούμενος/ εργαζόμενος με την καθοδήγηση στελέχους της επιχείρησης, αλλά και την εποπτεία του «referent- αυτόν στον οποίο αναφέρεται» του ΣΔΕ.

¹¹ Το σχολείο υλοποιεί Προγράμματα Συνεργασιών (κάποια με Ευρωπαϊκή χρηματοδότηση). Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στην ιστοσελίδα του σχολείου <http://www.e2c-marseille.net> (πρόσβαση 5/3/2005) αλλά και στην ιστοσελίδα <http://www.ec-network.net/yap/en/pilote.htm#addaphttp> (πρόσβαση 12/2/2005)

¹² Παρουσίαση των του προφίλ του ΣΔΕ Μασσαλίας στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Projet pilote Leonardo da Vinci "Un modèle pédagogique pour une Ecole de la deuxième chance" (MP-E2C) διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.deuxieme.chance.lu/framerea.htm

Ο κάθε ασκούμενος παρακολουθείται και υποστηρίζεται από μια παιδαγωγική ομάδα τριών εκπαιδευτικών και από έναν referent, σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής του και -κάτι που είναι πολύ σημαντικό-ένα χρόνο μετά (accompagnement). Ο ρόλος του referent θεωρείται κυρίαρχος, κρίσιμος και καθοριστικός, αφού «υποστηρίζει» τον ασκούμενο στην εκπαίδευση καθαυτή, στην επαγγελματική άσκηση και στα περιφερειακά προβλήματα της προσωπικής/κοινωνικής του ζωής. Στην επιχείρηση εκπαιδεύεται από έναν tuteur.

Ο ασκούμενος προσδιορίζει σε συνεργασία με τα στελέχη του σχολείου του (και πάντοτε με βάση τις επιθυμίες του, τις ικανότητές του και γενικότερα το προφίλ του) το είδος της επαγγελματικής δραστηριότητας ή επιχείρησης στο οποίο θα κάνει την άσκησή του. Το κάθε σχολείο έχει δημιουργήσει συνεργασίες με επιχειρήσεις σε κάθε τομέα οικονομικής δραστηριότητας, και μέγεθος επιχείρησης. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι στη Μασσαλία, για παράδειγμα, δραστηριοποιούνται 1000 επιχειρήσεις σε 60 διαφορετικούς τομείς.

Η διάρκεια του προγράμματος ποικίλει (στη Μασσαλία, π.χ., 9 μήνες, ενώ στη Nancy 2,5 έτη). Το πρόγραμμα διακρίνεται σε σαφώς οργανωμένα και στοχοθετημένα επίπεδα. Τα ΣΔΕ Μασσαλίας και Seine St Denis, έχουν 3 επίπεδα υλοποίησης: α) αξιολόγηση/καθορισμός αναγκών, β) δόμηση επαγγελματικού σχεδίου/κατάρτιση, γ) πιστοποίηση πιστοποίηση προσόντων. Τα μαθήματα οργανώνονται στη βάση των εξατομικευμένων αναγκών κάθε ασκούμενου και στα πλαίσια της διάκρισης basic skills (βασικές δεξιότητες)/ life skills (κοινωνικές δεξιότητες). Περιλαμβάνουν γλωσσική επικοινωνία (γαλλική γλώσσα, προφορικός/ γραπτός λόγος), Μαθηματικά (ανά τομέα επαγγέλματος, αν απαιτείται), Αγγλικά, Πληροφορική, Σπορ και Θέματα Υγείας.

Η επιτυχία στην ολοκλήρωση του προγράμματος, η οποία υπολογίζεται σε 60-70% των μαθητών, ονομάζεται «θετική έξοδος» και μεταφράζεται σε συμβάσεις εργασίας μικρής ή μέσης διάρκειας, συμβάσεις μαθητείας, ή σε ένταξη σε πιστοποιημένες -μέσες ή ανώτερες- δομές επαγγελματικής κατάρτισης

4. Σύνδεση με το εθνικό τυπικό σύστημα εκπαίδευσης:

Με την ολοκλήρωση της παρακολούθησης του προγράμματος του σχολείου δεν απονέμονται στους αποφοίτους τίτλοι σπουδών, αλλά δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, η πιστοποίηση των οποίων πραγματοποιείται από τις ίδιες τις επιχειρήσεις. Η συνέχιση της κατάρτισης σε άλλη δομή εκπαίδευσης ή κατάρτισης είναι επίσης κυρίαρχη επιδίωξη και συνδέεται με την επιτυχία των στόχων του σχολείου.

5. Σύνδεση με αγορά εργασίας:

Οι επιχειρήσεις και ο κόσμος της αγοράς, όπως αυτός αποτυπώνεται στα συνδικάτα, τα επιμελητήρια κ.λπ., είναι «στρατηγικός εταίρος» των σχολείων. Συμμετέχουν είτε με την απορρόφηση/εκπαίδευση των ασκούμενων, είτε με τον προσδιορισμό και στη συνέχεια την πιστοποίηση των απαραίτητων επαγγελματικών ικανοτήτων ανά ειδικότητα. Η προσπάθεια δημιουργίας περισσότερων συνεργασιών με τις επιχειρήσεις (ιδιαίτερα όσες βρίσκονται γεωγραφικά κοντά στο σχολείο) είναι διαρκής. Τα σχολεία διαθέτουν σχετική Διεύθυνση με εξειδικευμένα στελέχη (Pole Entreprise). Η ανάπτυξη της έννοιας της κοινωνικής ευθύνης των επιχειρήσεων είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη, υποστηρίζει τις δράσεις αυτές, εμπεριέχεται στη ρητορική του σχολείου, αλλά και αναπτύσσεται/εφαρμόζεται σε κοινές δράσεις με επιχειρήσεις και φορείς.

Αναπτύσσονται καινοτόμες δράσεις όπως, π.χ. ετήσια Αγορά Εργασίας/Bourse de l'Emploie (με την ταυτόχρονη παρουσία μεγάλου αριθμού 40-50- επιχειρήσεων του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα με στόχο την εκατέρωθεν ενημέρωση και πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για άσκηση και επαγγελματική απασχόληση), ενημερώσεις από επαγγελματικά συνδικάτα, σύναψη συμφωνιών συνεργασιών κ.ά.

6. Σχέση με τοπική κοινωνία:

Τα ΣΔΕ φιλοξενούνται σε κτίρια περιοχών υποβαθμισμένων και οι οποίες παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά ανεργίας και υποεκπαίδευσης νέων, τηρώντας έτσι τις προδιαγραφές λειτουργίας ΣΔΕ σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και της καλής πρακτικής που υποδεικνύεται από τους θεωρητικούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τους επιστήμονες που συγκρότησαν την ομάδα μελέτης τους από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Έχουν τη νομική υπόσταση μη κερδοσκοπικών ενώσεων σύμφωνα με τον γαλλικό νόμο Association Loi 1901. Ιδρύονται με την ενεργό συμμετοχή των τοπικών φορέων, δηλαδή τα Περιφερειακά ή/και Τοπικά συμβούλια, το Δήμο, τα Επιμελητήρια, τις Ενώσεις Δήμων και Κοινοτήτων, τις Νομαρχίες κ.λπ., οι οποίοι εκπροσωπούνται και στο διοικητικό Συμβούλιο των Σχολείων. Η σχέση τους με το κράτος και το Υπουργείο Παιδείας είναι ιδιαίτερα «χαλαρή», περιορίζεται σε θέματα γνωστικά και επιπέδου σπουδών αν και οι καθηγητές επιθυμούν αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο βασικών γνώσεων.

Έχουν σταθερή συνεργασία με τις κοινωνικές υπηρεσίες, τις υπηρεσίες υγείας, τις υπηρεσίες συμβουλευτικής, τα πολιτιστικά κέντρα κ.λπ.

Αναπτύσσουν προγράμματα σύνδεσης/γνωριμίας με την γειτονιά που φιλοξενούνται, προς άρση των στερεοτυπικών εικόνων για τους νέους μετανάστες, αλλά και για την ευρύτερη ενημέρωση του κοινού της περιοχής.

7. Χρηματοδότηση:

Η χρηματοδότηση προέρχεται κυρίως από τους τοπικούς φορείς. Αναφέρεται ενδεικτικά η χρηματοδότηση της Μασσαλίας το 2002: δήμος 34%, περιφερειακό συμβούλιο 30%, νομαρχιακό/ τοπικά συμβούλιο 10%, κυβέρνηση 20%, ευρωπαϊκά κοινωνικά κεφάλαια 4%, Επιμελητήριο 2%. Η διάθεση εξειδικευμένου προσωπικού από εταίρους των σχολείων είναι μια επιτυχημένη πρακτική. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το κόστος ανά ασκούμενο ανέρχεται στο ποσό των 4000-7000 €, σύμφωνα με κρατικούς υπολογισμούς σε τιμές 2004¹³

ΔΑΝΙΑ

1. Αρχές-Φιλοσοφία:

Τα ΣΔΕ της Κοπεγχάγης σε μεγάλο βαθμό, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, απευθύνονται σε διαφορετικές το καθένα ομάδες-στόχους. Ως εκ τούτου, οι αρχές και η φιλοσοφία του κάθε σχολείου παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Η γενική αρχή που ακολουθείται σε όλα είναι ότι εφαρμόζεται η ολιστική φιλοσοφία, δηλαδή ότι το σχολείο αποτελεί μέρος της ευρύτερης δραστηριοποίησης του ατόμου στην κοινωνία και αποτελεί μέσον ένταξής του σε αυτήν. Παράλληλα, το σχολείο επιδιώκει να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες για ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων, να τους δώσει τα εφόδια προκειμένου να προετοιμασθούν για ενεργή συμμετοχή σε μία δημοκρατική

¹³ Παρουσίαση των του προφίλ του ΣΔΕ Μασσαλίας στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Projet pilote Leonardo da Vinci "Un modèle pédagogique pour une Ecole de la deuxième chance" QUESTIONNAIRE : Ecole de la Deuxième Chance (E2C) de Marseille ,(MP-E2C), σελ 4 διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.deuxiemechance.lu/framerea.htm

κοινωνία. Η ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού πολίτη (active citizenship) είναι βασική μέριμνα σε όλα τα σχολεία. Κυρίαρχος στόχος αποτελούν επίσης η κοινωνική επανένταξη και η σύνδεση του σχολείου με την παραγωγική διαδικασία.

Στα σχολεία που δίνουν έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να καλύψουν τα μαθησιακά τους κενά, να αποκτήσουν σαφή επαγγελματικό προσανατολισμό, να μάθουν ένα πρακτικό επάγγελμα ρουτίνας, να μάθουν να αντιμετωπίζουν τις ευθύνες ενός επαγγέλματος, να λάβουν σταθερές και επιτυχείς αποφάσεις για την υπόλοιπη επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή.

Ιδιαίτερα το Copenhagen Production School, σεβόμενο την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των μαθητών του, οι οποίοι είναι κυρίως μετανάστες, επιδιώκει την ομαλή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία της Κοπεγχάγης. Η ενσωμάτωση των νέων μεταναστών στην δανέζικη παραγωγική διαδικασία αποτελεί για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτό βασική πρόκληση.

Στο σχολείο U-turn κύριος στόχος είναι η απομάκρυνση των εξαρτημένων ατόμων από τις εθιστικές ουσίες και στη συνέχεια η ομαλή επανένταξή τους στην κοινωνική πραγματικότητα και στην παραγωγική διαδικασία.

2. Ομάδα-στόχος:

Η ομάδα-στόχος εντοπίζεται ηλικιακά σε νέους 15-25 ετών. Ανάλογα με το σχολείο, αυτή μπορεί να αφορά:

- άτομα ηλικίας 15-21 ετών, που έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά δεν έχουν δώσει τις εξετάσεις για να μεταβούν στο Λύκειο. Κύρια χαρακτηριστικά τους: σχολική κόπωση, φοίτηση σε πολλά σχολεία, έλλειψη προσόντων για να συνεχίσουν σπουδές ή να αναζητήσουν εργασία, άτομα με παραβατική συμπεριφορά.
- Νέοι 16-25 ετών που διέρρευσαν από τη υποχρεωτική εκπαίδευση στο 6^ο έως 9^ο επίπεδο, έφηβοι κάτω των 19 ετών χωρίς βασική εκπαίδευση, κατάρτιση ή εργασία, έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (δυσκολίες στη μάθηση, προβλήματα κοινωνικής ένταξης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, οικογενειακά προβλήματα).
- Νέοι από 19-25 ετών, οι οποίοι έχουν ανάγκη καθοδήγησης σχετικά με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την απόκτηση επαγγελματικού προσανατολισμού και επαγγελματικής κατάρτισης.
- Νέοι ηλικίας 16-20 ετών, οι οποίοι προέρχονται από άλλες κουλτούρες και συνήθως είναι μετανάστες. Το βιοτικό τους επίπεδο είναι σε γενικές γραμμές χαμηλό, είναι περιθωριοποιημένοι και έχουν γνωστικό έλλειμμα, αλλά και έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού και κατάρτισης. Πολύ συχνά δεν γνωρίζουν καθόλου καλά τη δανέζικη γλώσσα.
- Νεαρά άτομα, ηλικίας 15-24 ετών, που είναι εξαρτημένα από ουσίες, κυρίως αλκοόλ και ναρκωτικά. Το κέντρο απευθύνεται σε 45.000 περίπου νέους που υπολογίζεται ότι είναι ο αριθμός των εξαρτημένων νεαρών ατόμων στην Κοπεγχάγη. Από αυτούς το 5% υπολογίζεται ότι χρήζει ψυχολογικής υποστήριξης σε σταθερή βάση και περίπου το 1 έως 2% χρήζει αποτοξίνωσης.

3. Παιδαγωγικές-διδακτικές μέθοδοι:

Η διάρκεια του προγράμματος σπουδών ποικίλλει: το πρόγραμμα μπορεί να ολοκληρώνεται από 15 εβδομάδες μέχρι 2 χρόνια, ανάλογα με το σχολείο και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων του. Το πρόγραμμα είναι ευέλικτο και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Υπάρχει στενή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στους συμβούλους και στους κοινωνικούς λειτουργούς (όπου υπάρχουν οι τελευταίοι). Για τα μαθήματα που διδάσκονται δεν προβλέπονται εξετάσεις, παρά μόνο αν επιθυμούν να εισαχθούν στο Λύκειο. Αν δεν καταφέρουν ή δεν επιθυμούν να εισαχθούν στο Λύκειο, αποκτούν πιστοποιητικό των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει.

Στα περισσότερα σχολεία τα μαθήματα μπορούν να ξεκινήσουν σε οποιαδήποτε περίοδο της χρονιάς.

Οι μαθητές άνω των 18 ετών λαμβάνουν ειδικό επίδομα.

Βασικές παιδαγωγικές γραμμές:

- Θεωρία συνδυασμένη με πράξη (learning by doing)
- Εξατομίκευση
- Ομαδοσυνεργατική μάθηση
- Καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας (καταιγισμός ιδεών –brainstorming, παίξιμο ρόλων κλπ.), σύμφωνα και με τις προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών του θεσμού των ΣΔΕ (EC, 2000:13)
- Εργαστήρια τέχνης, κατάρτισης, δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου κλπ.
- Στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχουν συγκεκριμένα βιβλία, αλλά το υλικό διαμορφώνεται από τους καθηγητές σε συνεργασία με τους μαθητές
- Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός-συμβουλευτικός

4. Σύνδεση με το εθνικό τυπικό σύστημα εκπαίδευσης:

Στους μαθητές όλων των σχολείων παρέχεται η δυνατότητα να ενισχυθούν στην προσπάθειά τους για να δώσουν εξετάσεις για το Λύκειο (10^ο επίπεδο). Αυτό γίνεται μέσω ενισχυτικής διδασκαλίας στα προβλεπόμενα από το εθνικό σύστημα προς εξέταση μαθήματα. Στους μαθητές που δεν επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους παρέχεται η δυνατότητα να πιστοποιήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες (EC, 1995:32).

5. Σύνδεση με αγορά εργασίας:

Η σύνδεση με την αγορά εργασίας επιτυγχάνεται κυρίως με τα σχολεία που ως κύριο στόχο έχουν την επαγγελματική κατάρτιση. Οι μαθητές αυτών των σχολείων κάνουν την πρακτική τους άσκηση σε επιχειρήσεις της Κοπεγχάγης, με τις οποίες υπογράφονται σχετικά συμβόλαια. Υπάρχει στενή συνεργασία με τον χώρο της αγοράς εργασίας, τόσο στο επίπεδο του προσδιορισμού των απαραίτητων δεξιοτήτων, όσο και στην επαγγελματική απορρόφηση των εκπαιδευομένων.

6. Σχέση με τοπική κοινωνία:

Το σύστημα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας της Κοπεγχάγης εποπτεύεται από το Δημοτικό Συμβούλιο της πόλης, με έναν από τους Αντιδημάρχους να έχει την ευθύνη τους. Αναπτύσσεται μεγάλη συνεργασία με φορείς κοινωνικής πρόνοιας, συμβουλευτικές υπηρεσίες, επαγγελματικές οργανώσεις και επιμελητήρια, πολιτιστικούς οργανισμούς κλπ.

7. Χρηματοδότηση:

Τα ΣΔΕ της Κοπεγχάγης έχουν ιδρυθεί με εθνική νομοθεσία και χρηματοδοτούνται από τις τοπικές αρχές. Παρέχεται ετήσια επιδότηση που αγγίζει τα 20 εκατομμύρια ευρώ. Μια καλή πρακτική είναι αυτή των σχολείων που στοχεύουν σε επαγγελματική κατάρτιση: τα έργα των μαθητών (έπιπλα, διαφημίσεις, CDs κλπ.) διατίθενται προς πώληση και έτσι αυξάνουν τα έσοδα των σχολείων.

ΕΛΛΑΔΑ

1. Αρχές-Φιλοσοφία:

Η θεώρηση ότι η ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου αποτελεί αναπτυξιακή διαδικασία διαπνέει τον θεσμό των ΣΔΕ. Η Δια Βίου Μάθηση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται η φιλοσοφία τους. Η υποεκπαίδευση (Βεργίδης 1995), το πρόβλημα της σχολικής διαρροής και η ανάγκη επανασύνδεσης με την εκπαίδευση ενεργού εργατικού δυναμικού αποτελούν χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που συντελούν στην διαμόρφωση συγκεκριμένων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών.

Σ' αυτό το πλαίσιο τα ΣΔΕ στοχεύουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων τους καθώς και την αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους μέσω: της ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, της επανασύνδεσης τους με τη γνώση και την κατάρτιση, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους με στόχο την ανάπτυξη γνώσεων-στάσεων-ικανοτήτων ένταξης (Υπουργική απόφαση 1003/ 2003, άρθρο 3).

2. Ομάδα-στόχος:

Αν και η κοινή πρακτική στα Ευρωπαϊκά ΣΔΕ είναι να μην ξεπερνιέται το όριο των 24, στα ελληνικά ΣΔΕ δεν υπάρχει οροφή ηλικιακά για τους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, προτεραιότητα δίνεται σε άτομα 18-30 ετών, άνεργους, άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Υπουργική απόφαση 1003/ 2003, άρθρο 10, 4α).

3. Παιδαγωγικές-διδακτικές μέθοδοι:

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των ΣΔΕ αξιοποιείται η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη μάθηση, ενώ εφαρμόζονται οι μέθοδοι της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Courau, 2000). Ενδεικτικά αναφέρονται: το Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών ιδωμένο «ως πράξη» (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003) το οποίο λαμβάνει υπόψη και στηρίζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, η υιοθέτηση του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών στο πρόγραμμα σπουδών (Χοντολίδου, 2003). Η παιδαγωγική οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων θέτει εκπαιδευτικούς στόχους που αφορούν την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη ικανοτήτων/δεξιοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων που καλύπτουν όλες τις εκφάνσεις της επαγγελματικής, κοινωνικής, πολιτικής και προσωπικής ζωής των εκπαιδευομένων στα πλαίσια του κριτικού μετασχηματισμού και της συμμετοχής του ενήλικα εκπαιδευόμενου στο περιεχόμενο της εκπαίδευσής του. Η εφαρμογή μεθόδου project που προϋποθέτει και αναπτύσσει την ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning), υιοθετείται η εξατομίκευση όπου απαιτείται. Η εφαρμογή περιγραφικής και άλλων εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης συμπληρώνουν το παιδαγωγικό προφίλ των σχολείων. Ο Σύμβουλος Ψυχολόγος και ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας έχουν υποστηρικτικό, αλλά ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ενημέρωση των εκπαιδευομένων σε θέματα εργασίας και διαχείρισης των προβλημάτων που συνδέονται με αυτή αλλά και την ολόπλευρη προσέγγιση των εκπαιδευομένων. Το πρόγραμμα έχει 18μηνη διάρκεια και υποχρεωτική παρουσία στο σχολείο.

4. Σύνδεση με το εθνικό τυπικό σύστημα εκπαίδευσης:

Τα ΣΔΕ στην Ελλάδα είναι ενταγμένα στο εθνικό τυπικό σύστημα εκπαίδευσης. Απονέμεται απολυτήριο τίτλου Γυμνασίου και επιδιώκεται η συνέχιση της εκπαίδευσης είτε στο τυπικό σύστημα (Ενιαία/Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης κλπ.), είτε σε μη τυπικές δομές.

5. Σύνδεση με αγορά εργασίας:

Στο πρόγραμμα των ΣΔΕ η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας διευκολύνει την γνωριμία με τον κόσμο της εργασίας κυρίως έμμεσα, είτε μέσω της επεξεργασίας τεχνικών αυτογνωσίας, εύρεσης εργασίας ή ανάλυσης επαγγελματικών προφίλ, είτε με επισκέψεις γνωριμίας «ανθρώπων της αγοράς» και ενημέρωση για ευρωπαϊκά προγράμματα, επιδοτούμενες ή καινοτόμες δράσεις. Η σύνδεση με την αγορά εργασίας είναι θεσμικός στόχος των ΣΔΕ στην Ελλάδα (Υπουργική απόφαση 1003/ 2003, άρθρο 3). Ωστόσο, παρά την έμφαση στην εκπαίδευση και όχι στην κατάρτιση που διαπιστώνεται στα ελληνικά ΣΔΕ, συνεργασίας με τον κόσμο της εργασίας αποτελεί διαρκή μέριμνα των ιδρυόντων.

6. Σχέση με τοπική κοινωνία:

Η συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ίδρυση και λειτουργία ενός ΣΔΕ. Σε ένα πρώτο στάδιο αυτή εκφράζεται με την παραχώρηση κτιρίου από το Δήμο για τη στέγαση του σχολείου. Οι σχέσεις με την τοπική κοινωνία είναι ενίσχυσης, ενθάρρυνσης και ανάπτυξης δράσεων, που στις περισσότερες περιπτώσεις παίρνουν τη μορφή επισκέψεων εκπροσώπων φορέων, συλλόγων ή υπηρεσιών στο πλαίσιο ενημερωτικών εκδηλώσεων, όπως και πραγματοποίηση ομιλιών από ειδικούς προσκεκλημένους ομιλητές ή ημερίδες, αλλά και συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία για την εξεύρεση εκπαιδευομένων. Γεγονός, πάντως, είναι ότι δεν έχει αναπτυχθεί στρατηγικό δίκτυο συμπράξεων και σταθερών στοχοθετημένων συνεργασιών.

7. Χρηματοδότηση:

Από τα 43 ΣΔΕ που λειτουργούν σήμερα, τα 35 συγχρηματοδοτούνται κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 25 % από εθνικούς πόρους, ενώ τα υπόλοιπα 8 χρηματοδοτούνται 100% από εθνικούς πόρους.

Γ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Η ανάλυση που προηγήθηκε μας επιτρέπει την εξαγωγή των ακόλουθων συμπερασματικών παρατηρήσεων, όπως αυτές συνοπτικά αποτυπώνονται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1: Συνοπτική παρουσίαση ΣΔΕ ανά άξονα σύγκρισης και χώρα

| Άξονες / Χώρες | ΓΑΛΛΙΑ | ΔΑΝΙΑ | ΕΛΛΑΔΑ |
|---|---|--|--|
| Αρχές/φιλοσοφία | Επαγγελματική ένταξη Κοινωνική ένταξη Αυτοπεποίθηση | Κοινωνική ένταξη Επαγγελματική κατάρτιση Active citizenship Αυτοπεποίθηση | Εκπαίδευση Κοινωνική ένταξη Αυτοπεποίθηση |
| Ομάδα Στόχος | 18-25 | 18-25 | 18+ |
| Παιδαγωγικές Μέθοδοι Διδακτικές | - Εναλλαγή σχολείου/επιχείρησης - «Παιδαγωγική της επιτυχίας» - Εξατομικευμένη - Παρακολούθηση - Referent | Ομαδοσυνεργατική Learning by doing Εξατομίκευση | - Μέθοδοι Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Ομαδοσυνεργατική - Πολυγραμματισμοί - Εξατομίκευση |
| Σύνδ. Εθνικό Σύστημα Τυπικό | Όχι άμεσα | Ναι Πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων | Ναι Απολυτήριο Γυμνασίου |
| Σύνδ. Αγορά Εργασίας | Άμεση Διαρκής Ουσιαστική | Άμεση Διαρκής Ουσιαστική | Έμμεση Κατά περίπτωση |
| Σχέση Τοπική Κοινωνία | Άμεση Διαρκής Ουσιαστική | Άμεση Διαρκής Ουσιαστική | Έμμεση Κατά περίπτωση |
| Χρηματοδότηση | Τοπικοί Φορείς | Τοπικές Αρχές (Δημοτικό Συμβούλιο) | Ευρωπαϊκά Κεφάλαια Κυβέρνηση |

- Ο στόχος των ΣΔΕ στις τρεις χώρες διαφέρει: Τα ΣΔΕ της Γαλλίας εστιάζουν στην ένταξη στην αγορά εργασίας, της Δανίας στην επαγγελματική κατάρτιση των νέων και γενικότερα στην προετοιμασία τους για την παραγωγική διαδικασία ενώ της Ελλάδος στην εκπαίδευση και κοινωνική επανένταξη των νέων που έχουν ήδη διαρρεύσει από την τυπική εκπαίδευση.
- Η ομάδα στόχος είναι κοινή για τη Γαλλία και τη Δανία και σύμφωνη με την ομάδα-στόχο που ορίζεται από την Ε.Ε. για τα ΣΔΕ (ΕΥ, 1999), αλλά όχι και στην Ελλάδα, όπου «... οι προσπάθειες να γεφυρωθούν η "δεύτερη ευκαιρία" και η "εκπαίδευση ενηλίκων" έχουν οδηγήσει σε ένα υψηλότερο ανώτερο ηλικιακό όριο.»(ΕΚ 2001:6). Αυτό, πιθανόν να οφείλεται επιπλέον και στο γεγονός ότι στις Ευρωπαϊκές χώρες τα προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης είναι ιδιαίτερα έντονα. Μετανάστες με προβλήματα ένταξης, προβλήματα αλκοολισμού, ναρκωτικών, βίας συνιστούν ομάδες ιδιαίτερα απαιτητικές και με πληθώρα προβλημάτων. Στην Ελλάδα, αντίθετα, τα προβλήματα υποεκπαίδευσης είναι κυρίαρχα, ενώ οι περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού δεν εμφανίζουν (τουλάχιστον για την ώρα) την ένταση των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι η «μετακίνηση» της ομάδας στόχου προς πιο «ευπαθείς» ομάδες αποτελεί επιδίωξη για τα Ελληνικά ΣΔΕ.
- Τα παιδαγωγικά πλαίσια δράσης σε μεγάλο βαθμό συμπίπτουν στα ΣΔΕ των τριών χωρών. Διαφαίνεται, βέβαια, στα γαλλικά και δανέζικα ΣΔΕ μεγαλύτερη έμφαση στη χρήση των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας. Αυτό πιθανότατα σχετίζεται άμεσα και με την ύπαρξη παρόμοιων εκπαιδευτικών δομών, άρα και της σχετικής διδακτικής παράδοσης σε Γαλλία και Δανία, σε αντίθεση με την Ελλάδα.
- Στην Γαλλία αναπτύσσεται ιδιαίτερα εξατομικευμένο σύστημα Συμβουλευτικής, αλλά και «τοποθετημένης» Απασχόλησης, στην Ελλάδα είναι ενισχυμένος ο τομέας των Συμβουλευτικών Υπηρεσιών ενώ στη Δανία εμφανίζεται αδύναμος.
- Στα ΣΔΕ της Γαλλίας οι επιχειρήσεις «είναι στην καρδιά των σχολείων», με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, στη Δανία αναπτύσσεται στενή συνεργασία με αυτές, ενώ στην Ελλάδα είναι «σε απόσταση» εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, μιας και η έμφαση είναι στην εκπαίδευση και όχι στην κατάρτιση, όπως στις δύο άλλες χώρες. Το γεγονός αυτό δεν είναι άσχετο με την «ρητορική» και τους στόχους κάθε σχολείου, ούτε με την ειδικευση των στελεχών του.
- Στην Γαλλία και Δανία η συνεργασία με το δήμο και η οικονομική στήριξη από αυτόν είναι ιδιαίτερα ισχυρή και ουσιαστική, κάτι που δεν ισχύει στην Ελλάδα, όπου η συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση είναι υπαρκτή, αλλά πολύ περιορισμένη, ενώ η χρηματοδότηση στηρίζεται σε κοινοτικούς και εθνικούς πόρους.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παραπάνω ανάλυση μας επιτρέπει να προχωρήσουμε στη διατύπωση κάποιων προτάσεων αναφορικά με τη λειτουργία των ελληνικών ΣΔΕ. Η Γαλλία και η Δανία αντιμετωπίζουν μάλλον ανάγκες, όπως πιο έντονα-συγκριτικά-προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού, αυξημένος αριθμός μεταναστών κλπ., που ίσως εμφανιστούν εξίσου επιτακτικά στο προσεχές μέλλον και στην Ελλάδα. Για να καλυφθούν αυτές οι ανάγκες, είναι πιθανόν να υπάρξουν κάποιες αλλαγές στο θεσμό των ΣΔΕ στην Ελλάδα, όπως μείωση του μέσου όρου ηλικίας των εκπαιδευομένων, μεγαλύτερη ανάπτυξη πρωτοβουλιών από το σχολείο, ισχυρή και ουσιαστική σύνδεση του ΣΔΕ με την τοπική κοινωνία, ακόμη και για την εξασφάλιση των αναγκαίων οικονομικών πόρων κλπ.

Ταυτόχρονα, θεωρούμε ότι τα ΣΔΕ στην Ελλάδα θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρακτική, υιοθετώντας δημιουργικά κάποιες από τις καλές πρακτικές που εφαρμόζονται στα αντίστοιχα σχολεία της Γαλλίας και της Δανίας

Κατά τη γνώμη μας, αυτές αφορούν κυρίως:

- την ευελίξια στην πρόσκτηση της γνώσης,
- το εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών,
- την μεγάλη έμφαση στην πληροφορική και τις νέες τεχνολογίες(μιας και είναι όρος sine qua non για την εποχή και διότι ο αυριανός αναλφάβητος θα είναι μάλλον ο ψηφιακά αναλφάβητος),
- κυρίως την πιστοποίηση των αποκτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων σε διάφορα μαθήματα και κατά επίπεδα, (η προσπάθεια για πιστοποίηση της άτυπης γνώσης, η ύπαρξη διαφορετικών τύπων σχολείων για την κάλυψη διαφορετικών αναγκών) και

- την έμφαση στην πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Η γόνιμη ανταλλαγή πρακτικών μπορεί να συντελέσει στην μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην επιδίωξη και υλοποίηση των διακρυγμένων και υπαρκτών στόχων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα, με τελικό, πάντοτε στόχο, τον άνθρωπο και την παροχή καλύτερων υπηρεσιών στην προσπάθεια των εκπαιδευομένων να ενσωματωθούν στον εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό (με την ευρεία έννοια του όρου) ιστό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aballea F, (1996) *L'exclusion des jeunes. Phénomène d'âge, de génération ou du contexte*, Revue Francaise des affaires Sociales, JUL-SEP, 50 (3).
- Bandura A, (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.
- Βεργίδης Δ (1995) *Υποεκπαίδευση*, Αθήνα: Ύψιλον/ βιβλία
- Bourdieu P, Passeron J C, (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minuit.
- Courau S. (2000) *Τα βασικά «εργαλεία» του Εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- E2C FRANCE, *Réseau des Ecoles de la Deuxième Chance en France (2004), La Charte des Principes Fondamentaux* διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, www.fondatione2c.org
- European Commission (EC),(1995) *White Paper on education and training. Teaching and learning towards the learning society*, Brussels: EC.
- EC (1999), *Second chance schools, Guide for setting up a second chance school*, Brussels: EC.
- EC (2000), *Memorandum on life long learning*, Brussels: EC.
- EC (2001), *Second Chance Schools, The results of a European pilot project*, Brussels: EC.
- EC (2000) *Les Ecoles de la Deuxième Chance, Rapport synthétique d'évaluation sur les écoles pilotes européens*, Brussels: UE.
- EC, *Combating Exclusion through Education and Training*, Brussels: EC διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.europa.eu.int/comm/education/archive/2chance/decla_en.html
- Κόκκος Α (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα : Μεταίχμιο
- OECD (1998) *Education Policy Analysis*, Paris: OECD.
- Rogers A. (1996), *Teaching Adults*. Milton Keynes: Open University Press.
- Τσάφος, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2003) *Μεθόδευση της διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε.(επιμ.) *Προδιαγραφές σπουδών για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ/ ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.
- Χοντολίδου, Ε. (2003) *Το πρόγραμμα σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας*. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε.(επιμ.) *Προδιαγραφές σπουδών για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ/ ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.
- Υπουργική απόφαση 1003/ 2003 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας».
- Un modèle pédagogique pour une Ecole de la deuxième chance 2001-2004 (MP-E2C) στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού προγράμματος Leonardo da Vinci, Programme d'action communautaire en matière de formation professionnelle, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.deuxiemechance.lu>

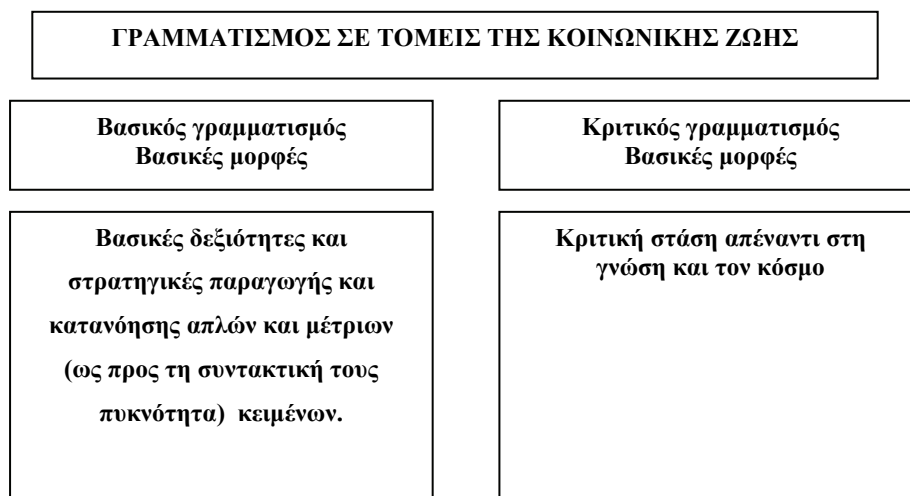
Διαπλέκοντας γλώσσα και μαθηματικά σε ένα πρόγραμμα καλλιέργειας των βασικών μορφών γραμματισμού. Μια διερεύνηση με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από ενηλίκους Τσιγγάνους.

Αθανάσιος Αϊδίνης (Επίκουρος Καθηγητής)
Τριανταφυλλιά Κωστούλη (Επίκουρη Καθηγήτρια)
Ευαγγελία Τρέσου (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια)
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

1. Εισαγωγή: Οι στόχοι του προγράμματος

Η παρούσα μελέτη καταγράφει και διερευνά με κριτικό τρόπο ένα πρόγραμμα 'βασικών μορφών' γραμματισμού το οποίο σχεδιάσαμε με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για λειτουργικά αναλφάβητους ενηλίκους Τσιγγάνους. Το πρόγραμμα αυτό διαπλέκει τη γλώσσα και τα μαθηματικά που, στην προκειμένη περίπτωση, δεν αντιμετωπίζονται ως γνωστικά αντικείμενα. Ορίζονται ως δύο σημασιολογικά συστήματα πόρων (resources) (Halliday & Martin, 1993) που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία για τη νοηματοδότηση της εμπειρίας αλλά και την ανάγνωση και κατανόηση των μηνυμάτων του κόσμου. Η σχέση γλώσσας, μαθηματικών και γραμματισμού συνιστά κομβικό σημείο στην όλη προσέγγιση. Οι δύο αυτές διαστάσεις διαπλέκονται για την επίτευξη δύο επιπέδων γραμματισμού: του βασικού γραμματισμού και του κριτικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, μέσα από το πρόγραμμα επιδιώκουμε (1) να καλλιεργήσουμε τη σταδιακή εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην οικοδόμηση δραστηριοτήτων γραμματισμού που προσδιορίζουν τη δράση τους σε βασικούς τομείς της κοινωνικής τους ζωής και (2) να προαγάγουμε τη ικανότητα των Τσιγγάνων, μέσα από τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές, να διεκδικούν την πρόσβασή τους σε επικοινωνιακές περιστάσεις αλλά και να ελέγχουν σταδιακά τους μηχανισμούς που επηρεάζουν την πρόσβασή τους στη γνώση και την πληροφόρηση. Οι βασικές έννοιες - στόχοι του προγράμματος (καλλιέργεια του βασικού και κριτικού γραμματισμού) και οι επιμέρους πτυχές που αναδεικνύουμε παρουσιάζονται συνοπτικά στο Διάγραμμα 1.

Διάγραμμα 1
Οι στόχοι του προγράμματος



1.1. Βασικός γραμματισμός

Ο πρώτος στόχος αφορά στην κατάκτηση του βασικού γραμματισμού. Με ποιο τρόπο προσδιορίζουμε τον όρο αυτό; Στη βιβλιογραφία απαντούν πολλοί όροι. Οι Hunter και Harman (1985), λ.χ. προτείνουν τη διαφοροποίηση μεταξύ 'συμβατικού' και 'λειτουργικού' γραμματισμού. Ο συμβατικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης κειμένων σε οικεία θέματα και στην κατανόηση σημάτων, πινακίδων και οδηγιών που είναι αναγκαίες για την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στο περιβάλλον του. Αντίθετα, ο λειτουργικός γραμματισμός αναφέρεται στην κατοχή εκείνων των ικανοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες από συγκεκριμένα άτομα και ομάδες για την εκπλήρωση των προσωπικών στόχων. Η έννοια αυτή είναι συνάρτηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα άτομα ως μέλη της οικογένειας και της κοινότητας, ως πολίτες, καταναλωτές, εργαζόμενοι και ως μέλη κοινωνικών, θρησκευτικών ή άλλων οργανισμών. Ο παραπάνω διαχωρισμός, ωστόσο, δεν είναι σαφής, καθώς οι ικανότητες του συμβατικού γραμματισμού φαίνεται να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των ικανοτήτων που συγκροτούν το λειτουργικό γραμματισμό και το αντίστροφο. Είναι αξιοσημείωτο ότι σε κατηγοριοποιήσεις, όπως η παραπάνω, η έννοια του κοινωνικού περιβάλλοντος παρουσιάζεται με εξαιρετικά γενικό τρόπο, χωρίς να αναδεικνύονται οι επιμέρους τομείς δραστηριότητας που ενδεχομένως συναρτώνται με διαφορετικά είδη γραμματισμού. Παράλληλα, δεν δίδεται έμφαση στο γεγονός ότι διαφορετικά είδη γραπτών μηνυμάτων που απαντούν στο κοινωνικό περιβάλλον πιθανότατα συνδέονται με διαφορετικές δεξιότητες για την παραγωγή και κατανόησή τους.

Λόγω της ποικιλίας αυτής των ορισμών, στην προκειμένη περίπτωση προχωρήσαμε ως εξής: Δεν λαμβάνουμε το περιεχόμενο της έννοιας του βασικού γραμματισμού ως κάτι εκ των προτέρων δεδομένο αλλά διερευνούμε τον τρόπο

με τον οποίο η έννοια αυτή προσδιορίζεται (μέσα από τη γλώσσα και τα μαθηματικά) σε ποικίλους τομείς της κοινωνικής ζωής και δράσης των ατόμων. Μερικά από τα ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Βάσει ποιου πλαισίου ορίζεται η έννοια του βασικού γραμματισμού; Υπάρχει ένα σύνολο βασικών δεξιοτήτων που λειτουργούν ανεξαρτήτως πλαισίων ή το κάθε πλαίσιο προσδιορίζει το δικό του σύνολο βασικών δεξιοτήτων που τα άτομα καλούνται να κατακτήσουν για να λειτουργήσουν στο πλαίσιο αυτό αποτελεσματικά;
- Για να προσδιοριστεί η έννοια του βασικού επιπέδου γραμματισμού, είναι επαρκής η έννοια των *δεξιοτήτων* (που παραπέμπει σε μια στατική και μετρήσιμη προσέγγιση του γραμματισμού) ή χρειάζεται αυτή να συνδυαστεί με την έννοια των *πρακτικών γραμματισμού* (Barton and Hamilton, 1998);
- Είναι δυνατή η καλλιέργεια του βασικού επιπέδου γραμματισμού χωρίς την ενσωμάτωση μιας κάποιας – έστω υποτυπώδους - κριτικής διάστασης;

Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν στη βάση πάνω στην οποία θα διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα γραμματισμού ενηλίκων Τσιγγάνων. Θα βασίζεται στις δεξιότητες ή στις πρακτικές γραμματισμού; Η βιβλιογραφία κινείται στους δύο πόλους. Οι θεωρητικοί που επικεντρώνονται στις δεξιότητες γραμματισμού (Byrne, 1998, 2002) φαίνεται να αποδέχονται την ιδέα ότι τα επίπεδα δεξιοτήτων είναι μετρήσιμα, χωρίς να επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις κοινωνικές πρακτικές που κάνουν κάποιες δεξιότητες πιο σημαντικές από κάποιες άλλες. Αντίθετα, οι θεωρητικοί που επικεντρώνονται στις πρακτικές γραμματισμού (Barton and Hamilton, 1998) δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τις δεξιότητες, τις οποίες μπορεί ακόμη και να απορρίπτουν, δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στις κοινωνιογλωσσολογικές πρακτικές και στο πλαίσιο ή στα πλαίσια επικοινωνίας.

Η ένωση των δύο απόψεων μπορεί να είναι πιο αποδοτική (Hannon, 2000). Η επικέντρωση στις δεξιότητες, χωρίς καμία αναφορά στο γεγονός ότι αυτές αποκτούν υπόσταση από τη χρήση τους σε κοινωνικές πρακτικές και ότι αποτελούν μέρος ενός συνεχώς αναπτυσσόμενου ρεπερτορίου δεξιοτήτων, θα μπορούσε να θεωρηθεί ελλιπής. Παρομοίως, ελλιπής θα μπορούσε να θεωρηθεί η επικέντρωση στις κοινωνικές πρακτικές όταν αυτή συναρτάται με την απόρριψη της πρότασης ότι κάποιες δεξιότητες (π.χ. πρώτης ανάγνωσης και γραφής) πρέπει να αποκτηθούν. Υποστηρίζουμε μια συνθετική άποψη. Θεωρούμε ότι κάποιες δεξιότητες (π.χ. πρώτης ανάγνωσης και γραφής) είναι βασικές, με την έννοια της απαραίτητης προϋπόθεσης για την παραγωγή ενός μηνύματος και, ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι απαντούν σε κάθε πλαίσιο. Το άτομο βεβαίως για να λειτουργήσει στο πλαίσιο αυτό θα κληθεί να συνδυάσει τις δεξιότητες αυτές με άλλες πιο σύνθετες στρατηγικές για την παραγωγή και επεξεργασία πληροφοριών. Από την άλλη πλευρά, το εκάστοτε πλαίσιο μπορεί είτε να προβάλλει συγκεκριμένες στρατηγικές παραγωγής και κατανόησης μηνυμάτων ως περισσότερο σημαντικές από κάποιες άλλες είτε να αναδεικνύει ένα εντελώς διαφορετικό σύνολο στρατηγικών. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, η κατανόηση του γραμματισμού μερικές φορές επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνθεση δύο βασικών προσεγγίσεων: Οι ερευνητές καλούνται αφενός να αναδείξουν την ποικιλία των πλαισίων που προσδιορίζουν τις χρήσεις του γραπτού λόγου αλλά και να προσδιορίσουν τα σημεία εκείνα που είναι κοινά σε κάθε πλαίσιο, ιδιαίτερα όταν το ενδιαφέρον στρέφεται στα αρχικά στάδια κατάκτησης του γραμματισμού.

Μέσα σε αυτό το συνθετικό πλαίσιο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά η σχέση του σχολικού γραμματισμού με την επιτυχή πρόσβαση των ατόμων στο γραμματισμό της κοινωνικής ζωής. Ο σχολικός γραμματισμός επικεντρώνεται κυρίως στην απόκτηση δεξιοτήτων, όπως η γνώση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα, η σύνταξη, η ορθογραφία, η παραγωγή κειμένων, παρά σε κοινωνικές πρακτικές. Πώς τα άτομα που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού για ενηλίκους προσδιορίζουν τη σχέση αυτή; Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, τόσο του σχολείου όσο και του προγράμματος γραμματισμού ενηλίκων, είναι να δημιουργήσουν τις ευκαιρίες για εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε πρακτικές γραμματισμού ως μέσου για την απόκτηση δεξιοτήτων.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας μαθηματικής εμπειρίας των Τσιγγάνων για τη συμμετοχή τους σε πιο σύνθετα πλαίσια δράσης και αλληλεπίδρασης (επίσημες μορφές επικοινωνίας σε δημόσιες υπηρεσίες και φορείς εξουσίας).

1.2. Κριτικός γραμματισμός – κριτική στάση/κριτική σκέψη

- Ποια είναι η βασική μορφή του κριτικού γραμματισμού που το παρόν πρόγραμμα προτείνει;
- Με ποιο τρόπο διαπλέκονται η γλώσσα και τα μαθηματικά και αναδεικνύουν στοιχεία κριτικής στάσης απέναντι στον κόσμο;

Υποστηρίζουμε ότι η καλλιέργεια των βασικών μορφών βασικού γραμματισμού εξυπηρετεί ή, ακριβέστερα, αποτελεί το μέσο για την επίτευξη των βασικών μορφών του *κριτικού γραμματισμού*. Η έννοια του κριτικού γραμματισμού προσδιορίζεται με ποικίλους τρόπους στη βιβλιογραφία (βλέπε Christie & Misson, 1998). Στην προκειμένη περίπτωση θεωρούμε σημαντικό να εισαγάγουμε τη διάκριση ανάμεσα σε δύο επίπεδα κριτικού γραμματισμού: Το πρώτο αφορά στην ανάδειξη μιας πρώτης (ή βασικής, όπως την αποκαλούμε) μορφής κριτικής στάσης απέναντι στον κόσμο, ενώ το δεύτερο αφορά στον κριτικό γραμματισμό (που αφορά στην ικανότητα αξιολόγησης του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα σε κείμενα ή διεπιδράσεις για την προβολή και επιβεβαίωση σχέσεων εξουσίας). Μολονότι μια πληρέστερη θεωρητική διερεύνηση θα αναδείκνυε ότι τα δύο επίπεδα συνιστούν στην ουσία διαφορετικά σημεία σε ένα συνεχές κριτικής ανάγνωσης του κόσμου, στην προκειμένη περίπτωση και για την ομάδα πληθυσμού που μελετάμε, είναι αρκετή αυτή η αδρομερής διάκριση. Η παρούσα μελέτη, λοιπόν, επικεντρώνεται στην κατάκτηση των βασικών μορφών του *βασικού γραμματισμού* και των βασικών μορφών του *κριτικού γραμματισμού*.

1.3. Βασικός και κριτικός γραμματισμός

Υποστηρίζουμε ότι, για την επίτευξη των δύο στόχων, κεντρικό ρόλο διαδραματίζει το πώς κάποιο άτομο ή, όπως στην προκειμένη περίπτωση, μια ομάδα προσδιορίζει τον εαυτό του/της σε σχέση με το γραπτό λόγο. Οι Τσιγγάνοι στους οποίους απευθυνόμαστε μέσα από το πρόγραμμα αυτό, επειδή δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή στην ελληνική, αξιολογούν τους εαυτούς τους ως μη εγγράμματος. Συναρτούν την εγγράμματα ταυτότητά τους με την ανάγνωση και γραφή στη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι 'ανεπίσημοι, καθημερινοί' ορισμοί που οι εκπαιδευόμενοι δομούν γύρω από τις έννοιες της ανάγνωσης και γραφής ασκούν σημαντικές επιπτώσεις στην επιτυχία του προγράμματος, μια και, κατά βάση, το κάθε πρόγραμμα διδασκτικής της γλώσσας δεν μπορεί να αγνοήσει τους ορισμούς αυτούς. Εκκινούμε από τη θέση ότι τα περισσότερα προβλήματα σε προγράμματα διδασκτικής της γλώσσας δεν απορρέουν από την αδυναμία των ατόμων να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα αλλά (α) από την αδυναμία του προγράμματος να αναδείξει και να αξιοποιήσει τις γνώσεις ή ακριβέστερα τα 'μοντέλα' των εκπαιδευόμενων γύρω από

το τι συνιστά μαθαίνω ανάγνωση και γραφή και (β) να θέσει ως βασικό στόχο τον εμπλουτισμό των καθημερινών αυτών ορισμών με τρόπο που να μην αναιρεί την αξία τους. Βασικά λοιπόν είναι τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Τι σημαίνει για τη συγκεκριμένη κοινότητα 'γράφω ένα κείμενο';
- Τι σημαίνει ανάγνωση; Τι περιεχόμενο προσδίδουν στη δραστηριότητα αυτή τα άτομα που συμμετέχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα; Με ποιο τρόπο προσδιορίζεται η δραστηριότητα από τη συντακτική ομάδα; Ποιες στρατηγικές προβάλλουν ως περισσότερο σημαντικές για την επεξεργασία των πληροφοριών; Ποιες θεωρήσεις περί εγγράμματος ατόμου προβάλλουν και ποιες προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε μέσα από τη διαδικασία αυτή;
- Στρατηγικές παραγωγής κειμένων. Τι είδους κείμενα κυριαρχούν στην τοπική κοινωνία; Πώς τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή αλληλεπιδρούν με το γραπτό λόγο; Τι νόημα αποδίδουν στη γραφή και πώς προσδιορίζει τη διαδικασία αυτή η συντακτική ομάδα του προγράμματος;

Θεωρούμε ότι το γεφύρωμα της διάστασης μεταξύ των 'καθημερινών' ορισμών και των 'επιστημονικών' συνιστά τη βάση όχι μόνο για την ανάδειξη μιας κριτικής διάστασης απέναντι στη γνώση αλλά και για την επιτυχία του όλου προγράμματος. Στόχος μας είναι, λοιπόν, η τόνωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων απέναντι στη γλώσσα και την ικανότητά τους να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας απλά γλωσσικά στοιχεία στην ελληνική για την προφορική και γραπτή επικοινωνία τους. Η διάσταση αυτή προϋποθέτει τόνωση της αυτοπεποίθησής τους απέναντι στο ρόλο τους ως εγγράμματων πολιτών που, μέσα από τις γλωσσικές τους χρήσεις και επιλογές, μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία για να αλλάξουν ή να διαπραγματευτούν θέματα της κοινότητάς τους.

2. Περιγραφή του προγράμματος: Επίπεδα ανάλυσης και δομικά συστατικά των υπο-επιπέδων

Το πρόγραμμα αποτελείται από 3 υπο-επίπεδα που εμπεριέχουν μια σειρά από δραστηριότητες (από απλούστερες γλωσσικά σε πιο σύνθετες) και διαρθρώνονται με στόχο την επίτευξη μιας σειράς στόχων για την καλλιέργεια της γλώσσας και τη διεύρυνση της μαθηματικής σκέψης/γνώσης. Ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε τάξης και το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η κάθε ομάδα ανηλίκων, οι δραστηριότητες μπορούν να τροποποιηθούν μερικώς ή ολικώς ή να συμπληρωθούν από άλλες που απαντούν στις συνθήκες ζωής και τα ενδιαφέροντα της συγκεκριμένης τάξης, χωρίς να αναιρούνται οι βασικοί στόχοι του προγράμματος. Για την κατανόηση της λογικής που διέπει το πρόγραμμα, οι παρακάτω διευκρινίσεις κρίνονται απαραίτητες ως προς τους άξονες που χρησιμοποιούνται και συνενώνουν τις επιμέρους δραστηριότητες σε ένα οργανικό πλαίσιο.

1. Η διάρθρωση του προγράμματος: Τρόπος σύνδεσης της κάθε ενότητας με τις προηγούμενες και επόμενες. Τα θέματα σε κάθε υπο-επίπεδο μελετώνται ως προς τη διάσταση του *περιεχομένου* (που αναφέρεται στο τι διαπραγματεύεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα μέσα από τη σειρά των θεμάτων που προτείνονται) και στο επίπεδο *του γραμματισμού* (γλωσσικού και μαθηματικού). Τα θέματα που προτείνονται δεν πρέπει να εκληφθούν ως δεσμευτικά αλλά ως ενδεικτικά μιας συγκεκριμένης λογικής που υιοθετούμε για το τι είναι γλωσσικός και μαθηματικός γραμματισμός και για τον τρόπο με τον οποίο οι προτεινόμενοι σε κάθε ενότητα στόχοι μπορούν να πραγματοποιηθούν. Η διαπλοκή θεμάτων και δραστηριοτήτων απηχεί την ουσία του προγράμματος. Με άλλα λόγια, δεν μαθαίνουμε στην ομάδα των Τσιγγάνων τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβούν για να αποκτήσουν απλώς ένα δελτίο αστυνομικής ταυτότητας. Ο στόχος μας είναι να διευρύνουμε τις γλωσσικές επιλογές -δηλαδή τις επικοινωνιακές στρατηγικές προφορικού και γραπτού λόγου- μέσα από τις οποίες τα άτομα της συγκεκριμένης ομάδας μπορούν να επικοινωνήσουν με φορείς εξουσίας για να πραγματοποιήσουν κάποια σημαντική για την κοινωνική τους ταυτότητα λειτουργία. Για το λόγο αυτό, αν κάποια θέματα είναι γνωστά και δεν προκαλούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την περαιτέρω διερεύνησή τους (αν, λόγου χάρη, όλα τα άτομα έχουν δελτίο αστυνομικής ταυτότητας και δεν ενδιαφέρονται να συζητήσουν για το θέμα αυτό), ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει άλλο θέμα (έκδοση ενός πιστοποιητικού) για να καλλιεργήσει μέσα από αυτή την επιλογή θέματος τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο.
2. Η διάρθρωση της κάθε ενότητας. Τα προτεινόμενα θέματα αναπτύσσονται μέσα από μια σειρά ενότητων με εσωτερική συνοχή. Οι εκπαιδευόμενοι/ες ξεκινούν ανατρέχοντας ή αξιοποιώντας τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις και μεταβαίνουν σε ένα άλλο επίπεδο που να απαιτεί εφαρμογή των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί σε ένα συναφές γνωστικό πεδίο. Η κάθε ενότητα στηρίζεται και αξιοποιεί συγκεκριμένα κείμενα και απαιτεί συγκεκριμένες δραστηριότητες για την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου. Δύο είναι οι άξονες διαβάθμισης των κειμένων που προτείνονται. Αυθεντικά κείμενα (κυρίως πολυτροπικά) χρησιμοποιούνται (α) για την καλλιέργεια της ικανότητας ανάγνωσης και κατανόησης πληροφοριών και (β) για την καλλιέργεια της ικανότητας παραγωγής κειμένων.
3. Καλλιέργεια γραπτού λόγου. Διάρθρωση κειμένων για επεξεργασία. Τα κείμενα που προτείνονται διαρθρώνονται σε μια σειρά με βάση το βαθμό συνθετότητάς τους. Ενώ η πρώτη ενότητα απαρτίζεται από απλά κείμενα (βλέπε συζήτηση παρακάτω για τον προσδιορισμό της έννοιας του απλού και σύνθετου κειμένου), σταδιακά τα κείμενα γίνονται πιο σύνθετα. Ο/η εκπαιδευτικός, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, μπορεί να επιλέξει κείμενα διαφορετικά από αυτά που προτείνονται στο πρόγραμμα (κάτι που μάλιστα συνιστά ανεπιφύλακτα η συντακτική ομάδα). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η επιλογή αυτή καλό θα είναι να ακολουθεί τα κριτήρια που περιγράφουμε για το είδος του κειμένου που θα επιλεγεί σε μια δεδομένη χρονική στιγμή του προγράμματος.
Τα κείμενα εντάσσονται σε ένα συνεχές, από απλά ως προς τη *γλωσσική τους μορφή* κείμενα μήκους δυο-τριών λέξεων (π.χ., πινακίδες) που απαντούν σε ένα γνωστό (για τη συγκεκριμένη ομάδα) επικοινωνιακό πλαίσιο (δρόμος, νοσοκομείο) και κείμενα που είναι μεν απλά στη γλωσσική τους μορφή αλλά εντάσσονται σε ένα *μη γνωστό επικοινωνιακό πλαίσιο* (πινακίδες στο ΚΕΠ, μια υπηρεσία με την οποία, όπως διαπιστώθηκε, τα άτομα της συγκεκριμένης ομάδας δεν είναι καθόλου εξοικειωμένα) μέχρι κείμενα (άρθρο σε εφημερίδα) που είναι εξαιρετικά σύνθετα τόσο ως προς τη γλωσσική τους μορφή όσο και ως προς τις πληροφορίες που μεταδίδουν και ως προς το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται.
4. Γραφή και παραγωγή κειμένων. Οι δραστηριότητες για την κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής γίνονται μέσα από μια ολιστική προσέγγιση. Τα γράμματα δεν κατακτώνται με τη σειρά αλλά μέσα από τα κείμενα που προτείνονται. Οι επιλογές του εκπαιδευτικού στο στάδιο αυτό είναι ιδιαίτερας σημαντικές. Σε κάποιες περιπτώσεις και ανάλογα με το επίπεδο της τάξης, ο ίδιος /η ίδια θα κρίνει τότε θα επιμείνει σε ολική ανάγνωση και τότε θα προχωρήσει σε συστηματική διδασκαλία των γραμμάτων και πόσο χρόνο θα αφιερώσει σ' αυτή.

Μια από τις βασικές δεξιότητες (για κάποιους ίσως η μοναδική και πιο σημαντική) που απαιτούνται για την παραγωγή και επεξεργασία διαφόρων ειδών γραπτού λόγου είναι η ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής που οδηγεί στην ικανότητα αποκωδικοποίησης (Byrne, 1998, 2002). Εδώ περιλαμβάνεται η γνώση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράφηματα και τα φωνήματα αλλά και η ικανότητα ανάλυσης των λέξεων σε φωνολογικές μονάδες (συλλαβές και φωνήματα).

Η δημιουργία ενός οπτικού λεξιλογίου από συχνά εμφανιζόμενες και χρήσιμες για την επικοινωνία λέξεις για τη γραφή και την ανάγνωση είναι μια ακόμη δεξιότητα που χρειάζεται να αναπτυχθεί. Η δεξιότητα αυτή οδηγεί στην άμεση αναγνώριση των λέξεων, έτσι ώστε να μη χρειάζεται η αποκωδικοποίησή τους, και κατά συνέπεια η έμφαση να δίνεται στην κατανόηση και στην παραγωγή κειμένου. Βοηθητικές στρατηγικές αυτών των δεξιοτήτων είναι η χρήση του αρχικού γράμματος για την αναγνώριση λέξεων σε συνεχές κείμενο, που όμως προϋποθέτει την ικανότητα σχηματισμού υποθέσεων και την ανάκληση και χρήση προηγούμενης εμπειρίας που επίσης πρέπει να αναπτυχθούν. Το βασικό που πρέπει να κατανοήσει το άτομο που μαθαίνει ανάγνωση και γραφή είναι ότι το ζητούμενο στην όλη διαδικασία είναι η εύρεση του νοήματος και οποιαδήποτε στρατηγική χρησιμοποιείται στοχεύει σε αυτό ακριβώς.

Η χρήση των εικόνων ως συμπληρωματικής πληροφορίας στο κείμενο για την εξαγωγή του νοήματος είναι εξίσου σημαντική ικανότητα. Η χρήση κάποιων συμβάσεων του γραπτού λόγου (κεφαλαίο στην αρχή της πρότασης, λόγου χάρη) εντάσσεται επίσης στις δεξιότητες εισαγωγής στο αλφαβητικό σύστημα. Η ανάγνωση λέξη προς λέξη, η χρήση μορφημάτων για την κατανόηση αλλά και την παραγωγή νέων λέξεων και η αναλογική χρήση γραμματικών συμπλεγμάτων από γνωστές λέξεις για την ανάγνωση και τη γραφή είναι επίσης στρατηγικές που διευκολύνουν τόσο την παραγωγή όσο και την κατανόηση νέων λέξεων και κατά συνέπεια την ανάπτυξη του οπτικού λεξικού. Αυτές οι στρατηγικές βοηθούν επίσης και στο ομαλό πέρασμα από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή.

Ως προς την παραγωγή κειμένων. Προσπάθεια καταβάλλεται ώστε τα κείμενα που τα άτομα παράγουν να εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο και αναγνωρίσιμο επικοινωνιακό πλαίσιο. Κάποιες διευκρινίσεις είναι σημαντικές. Από την επαφή και τις συζητήσεις μας με άτομα της ομάδας των εκπαιδευομένων, διαπιστώθηκε ότι οι ορισμοί τους για το τι σημαίνει γράφω διαμορφώνονται με βάση το σχολείο (ενδιαφέρονται, λόγου χάρη, να καταγράψουν λέξεις και φράσεις που πολλές φορές δεν επιτελούν κάποια επικοινωνιακή λειτουργία). Αν ο/η εκπαιδευτικός επιλέξει τέτοιες δραστηριότητες, θα είναι μόνο για να τονώσει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων – ότι, δηλαδή, έχουν μάθει να γράφουν όπως στο σχολείο και να ενισχύσει τις προσδοκίες που τα άτομα της συγκεκριμένης ομάδας έχουν διαμορφώσει για το σημαίνει γράφω στο σχολικό περιβάλλον. Θα πρέπει, όμως βεβαίως, να γνωρίζει κανείς ότι πρόκειται για δραστηριότητες γραφής και όχι για δραστηριότητες μέσα από τις οποίες καλλιεργείται ο γραμματισμός ή η επικοινωνία του ατόμου με τομέις της κοινωνικής ζωής. Οι δραστηριότητες αυτές, όταν και εφόσον επιλεγούν, έχουν περιορισμένη λειτουργία.

5. Καλλιέργεια προφορικού λόγου. Σε κάθε ενότητα προτείνονται δραστηριότητες για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Η διάρθρωση των δραστηριοτήτων αυτών από ενότητα σε ενότητα ακολουθεί την ίδια λογική που έχει διαγραφεί παραπάνω σε σχέση με τη διάρθρωση των δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου. Οι δραστηριότητες που προτείνονται ξεκινούν από την καλλιέργεια απλών φράσεων σε κωδικοποιημένες επικοινωνιακές περιστάσεις μέχρι σύνθετες επικοινωνιακές συναλλαγές (σε μη κωδικοποιημένες επικοινωνιακές περιστάσεις) ανάμεσα σε πολλά άτομα που έχουν διαφορετικό βαθμό γνώσης για το υπό συζήτηση θέμα.

3. Από το κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο γραμματισμού σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού: Επιφανειακά στοιχεία και υπονοούμενοι Λόγοι

Στην ενότητα 2 περιγράψαμε το από επίπεδο του προγράμματος που σχεδιάσαμε: τη δομή των επιμέρους επιπέδων (μέσα από την καταγραφή των δομικών τους συστατικών) αλλά και τους άξονες βάσει των οποίων το ένα επίπεδο στηρίζεται και αντλεί ή εμπλουτίζει το προηγούμενο. Η ενότητα αυτή επιχειρεί να αναδείξει το υπονοούμενο επίπεδο: το θεωρητικό πλαίσιο –το σύνολο των θέσεων για τη γλώσσα, τα μαθηματικά και τη μάθηση που κληθήκαμε να διαπραγματευτούμε και να αποδώσουμε με τη μορφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο, ως υποκείμενη δομή, προσδίδει νόημα στις δραστηριότητες ή στα κείμενα που προτείνονται στις επιμέρους ενότητες ή στα επιμέρους επίπεδα. Τα ζητήματα που αντιμετωπίσαμε κατά τη μετάβαση αυτή συνοπτικά αποδίδονται ως εξής:

3.1. Το 'σχολικό' πλαίσιο του γραμματισμού της κοινωνικής ζωής

Η βιβλιογραφία (που κυρίως αφορά στο σχολικό γραμματισμό) προσδιορίζει τη διαδικασία κατάκτησης γλώσσας, μαθηματικών και γραμματισμού ως μια ατομική διαδικασία παραγωγής και ερμηνείας επιμέρους γλωσσικών δομών ή μαθηματικών εννοιών. Οι μονάδες αυτές διατάσσονται και αναπτύσσονται με κάποια διάρθρωση (σπειροειδή, σταδιακή ανάπτυξη, κλπ.) σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού. Η εναλλακτική προσέγγιση αναδεικνύει τη δυναμική και συν-δημιουργούμενη φύση της διαδικασίας κατάκτησης του γραμματισμού. Η διάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στο εν λόγω πρόγραμμα. Εκκινώντας, λοιπόν, από τη θέση ότι η κατάκτηση του γραμματισμού της κοινωνικής ζωής συνιστά το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας που οικοδομείται επικοινωνιακά (δηλαδή μέσα από τη συμμετοχή των ατόμων σε αυθεντικές διεπιδράσεις), διερευνήσαμε ερωτήματα όπως τα παρακάτω:

- Με ποιο τρόπο το πρόγραμμα αναδεικνύει την ενεργό συμμετοχή και σταδιακή πιο διευρυμένη πρόσβαση των ατόμων σε επικοινωνιακές δραστηριότητες που κυριαρχούν σε ποικίλους τομείς της κοινωνικής ζωής;
- Με ποιο τρόπο η δυναμική ή, ακριβέστερα, η συν-οικοδομούμενη φύση του γραμματισμού της κοινωνικής ζωής μπορεί να αποδοθεί μέσα από ένα πρόγραμμα που, κατ' ανάγκη, απαιτεί επιλογές αλλά, παράλληλα και οργάνωση και ιεράρχηση δραστηριοτήτων, κειμένων και δεξιοτήτων; Με ποιο τρόπο η κατάκτηση του δυναμικού χαρακτήρα της καθημερινής επικοινωνίας, που εμπεριέχει σταθερά αλλά και μη προβλέψιμα στοιχεία, επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία; Προφανώς, δε μπορούμε να προβλέψουμε την επικοινωνιακή συνεισφορά ενός υπαλλήλου σε μια δημόσια υπηρεσία με την οποία ένας Τσιγγάνος θα επικοινωνήσει, όταν απευθυνθεί εκεί. Η κατάκτηση της επικοινωνιακής αυτής δυναμικής διάστασης δεν υποβαθμίζεται από την ιεραρχημένη αυτή οργάνωση της γνώσης της κοινωνικής ζωής;
- Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες προφορικού λόγου που προτείνουμε – μολονότι απαντούν σε τομείς της κοινωνικής ζωής – αναπλαισιώνονται (αποδίδουμε τον όρο 'recontextualization' της Moss, 2000). Η 'σχολική' αυτή αναπλαισίωση δεν μειώνει τον αυθεντική φύση των δραστηριοτήτων αυτών; Επιπλέον, πώς από τη σχολική

αναπλασίωση των επικοινωνιακών περιστάσεων της κοινωνικής ζωής θα οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι/ες στην κατανόηση της πραγματικής τους φύσης;

Μολονότι τα ζητήματα αυτά δεν μπορούν να απαντηθούν στην παρούσα μελέτη, υποστηρίζουμε ότι μέσα από τις επιμέρους δραστηριότητες και τα κείμενα που προτείνουμε αλλά και από αυτά που οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος θα επιλέξουν αναδεικνύονται στοιχεία που υποδηλώνουν - αλλά οπωσδήποτε δεν απηχούν - τη δυναμική (δηλαδή την επικοινωνιακά δομούμενη) έννοια του γραμματισμού σε τομείς της κοινωνικής ζωής. Σε κάθε περίπτωση, η σχέση προγράμματος και κοινωνικής ζωής είναι μια σχέση που τελεί υπό συνεχή συν-διαμόρφωση. Η έννοια αυτή είναι σημαντική στο πρόγραμμα και αξίζει να αναλυθεί περαιτέρω. Στην ενότητα που ακολουθεί αναλύονται και άλλες πτυχές της.

3.2. Το πρόγραμμα ως στατικό προϊόν – το πρόγραμμα ως συν-διαμορφούμενη δομή

Η θέση αυτή εκφράζει δύο ειδών επιλογές που αφορούν στον ίδιο στόχο: να αναδειχθεί η θέση ότι το πρόγραμμα δεν συνιστά ένα στατικό σώμα κειμένων και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων αλλά μια συν-διαμορφούμενη δομή. Από ποιους γίνεται η συν-διαμόρφωση αυτή;

Η διαδικασία αυτή αφορά πρώτα απ' όλα στη συντακτική ομάδα του προγράμματος σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο από το οποίο αντλεί και δεύτερον στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το πρόγραμμα που έχουν στα χέρια τους.

Η πρώτη διάσταση απηχεί τη διαδικασία σχεδιασμού του προγράμματος. Η διαδικασία αυτή κατέδειξε ότι η επιλογή του θεωρητικού πλαισίου είναι εξαιρετικά σημαντική -μια και νοηματοδοτεί τις επιμέρους δραστηριότητες και τα προτεινόμενα κείμενα, ενώ, παράλληλα, αναδεικνύει τη βάση για τις επιλογές στις οποίες μπορούν να προβούν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, έγινε επίσης κατανοητό ότι η κοινωνικο-πολιτισμική θεώρηση (το σύνολο των θέσεων από τις οποίες αντλεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα) δεν συνιστά μια στατική έτοιμη δομή θέσεων που η συντακτική ομάδα απλώς μετατρέπει σε δραστηριότητες αλλά μια συν-διαμορφούμενη δομή: Το πρόγραμμα αυτό, ως τελικό προϊόν, καταδεικνύει τα ζητήματα που εμείς ως συντακτική ομάδα του εν λόγω προγράμματος αντιμετωπίσαμε και επιλύσαμε.

Η δεύτερη διάσταση αφορά στην εφαρμογή του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς. Όπως έχει ήδη τονιστεί, το υλικό μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τη μαθησιακή ομάδα. Μάλιστα, αυτό είναι το ζητούμενο: το πρόγραμμα να μην χρησιμοποιείται ως έχει αλλά να συν-οικοδομείται από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους/ες με στόχο την καλλιέργεια της γλώσσας και της μαθηματικής σκέψης. Η διαδικασία αυτή είναι δυνατή μόνον όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν τη δυναμική συν-διαμόρφωση των δύο επιπέδων – του επιφανειακού και του υπονοούμενου.

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ερευνών που διεξάγονται τα τελευταία χρόνια με στόχο να προσδιοριστούν επίπεδα γραμματισμού. Ως βάση εκλαμβάνονται τα κριτήρια επίδοσης ενηλίκων σε διάφορες δοκιμασίες (Hannon, 2000). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, λόγω χάρη, σε μία μεγάλη έρευνα 13.600 ενηλίκων (Kirsch et al., 1993, όπως αναφέρεται στο Hannon 2000) βρέθηκαν 5 επίπεδα γραμματισμού, με το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων να εμφανίζουν δεξιότητες (όπως αυτές μετριοούνται στις διάφορες δοκιμασίες) που τους εντάσσουν στο χαμηλότερο επίπεδο γραμματισμού. Στο επίπεδο αυτό, οι ενήλικες δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθούν επιτυχώς σε πολύ απλές δοκιμασίες ανάγνωσης και γραφής. Ωστόσο, η έρευνα αυτή ανέδειξε μια πολύ μεγάλη ποικιλία δεξιοτήτων γραμματισμού που συνδέονταν με την ποιότητα ζωής και τις ευκαιρίες εργασίας.

Η προσπάθεια ορισμού επιπέδων γραμματισμού στη βάση της αξιολόγησης της επίδοσης των ενηλίκων σε διάφορες δοκιμασίες δεν αποτελεί σύμφωνα με τον Hannon (2000) την ασφαλέστερη μεθοδολογία από τη στιγμή που οι δεξιότητες γραμματισμού είναι μια σχετική έννοια και σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις που βιώνει στην κοινωνία. Εναλλακτικά χρησιμοποιείται η μεθοδολογία της αυτοδήλωσης δυσκολιών γραμματισμού από ενήλικες με όλους του περιορισμούς και την κριτική που μπορεί να έχει μια τέτοια μεθοδολογία. Σε μια συνδυαστική μελέτη με συνεντεύξεις αλλά και αξιολόγηση σε επιλεγμένες δοκιμασίες στη Βρετανία (Ekinsmyth and Bygner, 1994) σε ένα δείγμα 1650 ενηλίκων ηλικίας 21 ετών βρέθηκε ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες γραμματισμού όχι μόνο στο χώρο εργασίας αλλά σε μια ποικιλία πλαισίων. Στις δοκιμασίες που τους δόθηκαν βρέθηκε ότι το 5% δεν μπορούσε να βρει τη διεύθυνση ενός εστιατορίου από το χρυσό οδηγό, το 24% δεν μπορούσε να εντοπίσει τις σημαντικές πληροφορίες σε ένα οδηγό χρήσης μιας βιντεοκάμερας και το 48% δεν μπορούσε να διαβάσει οδηγίες σχετικές με το είδος της βοήθειας που πρέπει να παρασχεθεί σε κάποιον που πάσχει από υποθερμία.

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δείχνουν τις δυσκολίες που προκύπτουν στην προσπάθεια να οριστούν έννοιες όπως βασικός γραμματισμός, λειτουργικός γραμματισμός και να εντοπιστούν κάποιες βασικές δεξιότητες γραμματισμού. Στη μελέτη αυτή, θέσαμε το ερώτημα αυτό προς διερεύνηση: Υπάρχει ένας βασικός κορμός δεξιοτήτων που λειτουργεί σε διαφορετικές πρακτικές γραμματισμού; Όπως αναφέρει ο Hannon (2000), η ύπαρξη πολλών κλαδιών δεν αποκλείει την ύπαρξη του κορμού. Σύμφωνα με την άποψη που υποστηρίζουμε και η οποία αναδύθηκε μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα που σχεδιάσαμε, φαίνεται ότι μπορεί να υπάρχει ένας πυρήνας ή ένα βασικό σύνολο δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (που αφορούν στα αρχικά στάδια του γραμματισμού). Ωστόσο, ο πυρήνας αυτός δεν είναι επαρκής. Κάθε άτομο καλείται να χρησιμοποιεί και να εμπλουτίζει τον πυρήνα αυτό για να επικοινωνήσει σε διάφορα πλαίσια με την ποικιλία των χρήσεων του γραπτού λόγου που αρμόζουν στο εκάστοτε πλαίσιο. Οι στρατηγικές που προστίθενται ή εμπλουτίζουν τις αρχικές αυτές δεξιότητες δεν μπορούν παρά να βοηθούν παρά μόνο ως πλαισιωμένες.

Υποσημείωση: Το παρόν έργο εντάσσεται στο ΕΠΕΑΕΚ 2 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Μέτρο 1.1, Ενέργεια 1.1.2 και υλοποιείται από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν και οι εκπαιδευτικοί Βασίλης Χασιώτης και Άγγελος Χατζηνικολάου. Συνεργάστηκαν επίσης οι εκπαιδευτικοί Χρύσα Δαλακλή, Γεωργία Δούβλη και Χρήστος Σαμαντζόπουλος.

Βιβλιογραφία

- Barton, D. and M. Hamilton, and R. Ivanic (1998). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy*. Hove UK: Psychology Press.
- Byrne, B. (2002) The process of learning to read: A framework for integrating research and educational practice. *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II*, 29-44.
- Christie, F. and R. Misson (eds.) (1998). *Literacy and Schooling*. London: Routledge.
- Ekinsmyth, C. and Bynner, J. (1994). *The basic skills of young adults: Some findings from the 1970 British Cohort Study*. London: Adult Literacy and Basic Skill Unit.
- Halliday, M.A.K. and J.R. Martin (eds. (1993). *Writing Science: literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Hannon, P. (2000). Reflecting on literacy in education. London: RoutledgeFalmer.
- Hunter, C. and Harman, D. (1985). *Adult illiteracy in the United States: A report to the Ford Foundation*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Moss, G. (2000). Informal literacies and pedagogic discourses. *Linguistics and Education* 11 (1), 47-64.

Το μοντέλο των κοινοτήτων στο σχεδιασμό προγραμμάτων δια βίου μάθησης

Χρήστος Καραγεωργόπουλος
Καθηγητής Φυσικής του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων ΚΕΘΕΑ-«ΕΞΟΔΟΣ»
Υποψ. Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Χριστίνα Σολομωνίδου
Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γιάννης Κουλουκτσής
Μέλος της διοικούσας επιτροπής του Πανευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Δικτύου
Δια Βίου Εκπαίδευσης (EULLearn) www.eullearn.net
(ΕΤΠ) Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Λογιστικής ΑΤΕΙ Λάρισας

Τα χαρακτηριστικά της Δια βίου Μάθησης

Η δια βίου μάθηση οφείλει να αποτελεί τον κεντρικό άξονα που διαπερνάει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000). Ο όρος δια βίου μάθηση είναι ευρύτερος από αυτόν της δια βίου εκπαίδευσης και της αποσπασματικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 2006). Η δια βίου εκπαίδευση προέκυψε ως ανάγκη για την εκπαίδευση προσωπικού πάνω σε νέες εξελίξεις. Ξεκίνησε να γίνεται κυρίως από εκπαιδευτικά ιδρύματα (Kendal, 2005) και συνδέεται με τη δια βίου εξάρτηση από σχολεία και εκπαιδευτικούς φορείς (Titmus, 1999). Από την άλλη, η δια βίου μάθηση εμπεριέχει και την άτυπη γνώση (Kenny et al, 2000), την καθημερινή και συνήθως υποσυνείδητη μάθηση την οποία και πρέπει να μεγιστοποιήσουμε (Titmus, 1999). Αποκαλύπτει δε, την έννοια μιας φυσικής διαδικασίας μάθησης και κάνει έντονο το γεγονός ότι η μάθηση συμβαίνει σε διαφορετικά πλαίσια και με διαφορετικούς τρόπους κάθε φορά. Αναδεικνύει μαθησιακές προτάσεις και ενθαρρύνει όλους τους πολίτες να λάβουν μέρος σε αυτές (Rogers, 2006). Η δια βίου μάθηση δεν είναι μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης. Αποτελεί μια μεθοδολογική αρχή για την παροχή και συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης (Koper, 2004).

Παρόλα αυτά είναι διαπιστωμένο, ότι οι ιδέες της δια βίου μάθησης δεν έχουν επηρεάσει σχεδόν καθόλου την τυπική εκπαίδευση (Titmus, 1999), η οποία χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια στην καλλιέργεια δεξιοτήτων δια βίου μάθησης στους νέους ανθρώπους, καθώς και από αδυναμία να εντάξει στα προγράμμά της ενήλικους πολίτες (Rogers, 2006). Αυτό που προτείνεται είναι να σταματήσουμε να θεωρούμε την τυπική εκπαίδευση ως μορφή εκπαίδευσης ανεξάρτητη και συχνά ανταγωνιστική της δια βίου μάθησης. Αντίθετα, πρέπει να τη θεωρήσουμε ως συμπληρωματική της και να δημιουργήσουμε το περιβάλλον στο οποίο αυτές μπορούν να εννοποιηθούν. Η δια βίου μάθηση πρέπει να είναι ένα ανοιχτό σύστημα το οποίο επιτρέπει να συμμετέχουν όλοι και το οποίο συμπεριλαμβάνει όλες τις διαθέσιμες πηγές γνώσης (Kendal, 2005). Χρειαζόμαστε ένα σύστημα το οποίο θα εκμεταλλευθεί τις δυνατότητες των διάφορων εκπαιδευτικών οργανισμών και θα πολλαπλασιάσει την εκπαιδευτική τους επιρροή φέρνοντάς τους σε επαφή όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με τους δημόσιους φορείς, τις τοπικές αρχές και τις επιχειρήσεις (Elliott, 1997).

Η πολιτεία είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό του κατάλληλου δικτύου προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Ο τρόπος υλοποίησης του δικτύου αυτού είναι που θα άρει τα όποια οργανωτικά και κοινωνικά αίτια αποκλεισμού από τη μάθηση μεγάλων ομάδων πληθυσμού (Rainbird, 2000) και φυσικά θα καθορίσει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος (Griffin, 1999).

Οργάνωση ενός δικτύου Δια βίου Μάθησης

Η οργάνωση ενός δικτύου δια βίου μάθησης στηρίζεται στην επιτυχή διάχυση πληροφοριών (Koper, 2004), στην αναγνώριση και αξιολόγηση των αναγκών των πολιτών, στην αντιμετώπιση βασικών εμποδίων (Longworth, 2003) και στη δυνατότητα που δίνει σε όλους τους πολίτες να συνεργαστούν μεταξύ τους και να οικοδομήσουν μια κοινή δεξαμενή γνώσης.

Κατ' αρχήν, ένα δίκτυο δια βίου μάθησης οφείλει να διευκολύνει τον προσανατολισμό των πολιτών και να τους επιτρέπει να κάνουν τις σωστότερες επιλογές. Καλοσχεδιασμένα προγράμματα δεν προσελκύουν πάντα τους πολίτες. Χρειάζεται ενημέρωση και παροχή συμβουλών, ώστε να μπορέσουν οι πολίτες να προσχεδιάσουν την μαθησιακή τους πορεία (Koper, 2004). Μέσα από ένα ευρύ φάσμα επιλογών και δυνατοτήτων, οι πολίτες μαθαίνουν να αυτοκαθοδηγούνται (Brookfield, 1985) και να θέτουν τη μαθησιακή τους πορεία μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι μαθητές-πολίτες αναπτύσσουν τον εαυτό τους με αυτά που κάνουν, με τον τρόπο που συμμετέχουν και με τις αποφάσεις που παίρνουν (Kenny et al, 2000). Σε ένα τέτοιο δίκτυο, οι πολίτες όχι μόνο ενημερώνονται για τις δυνατότητες μάθησης που παρέχονται και τις επιλογές που μπορούν να γίνουν, αλλά είναι και σε θέση να κατευθύνουν τη μάθησή τους σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Ο σχεδιασμός ενός δικτύου δια βίου μάθησης είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά διαφορετικών ομάδων πληθυσμού (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000). Σύμφωνα με έρευνες (Rogers, 2006), ειδικά οι ενήλικες μαθητές, εγκαταλείπουν σύντομα τυπικές μορφές εκπαίδευσης, όταν αυτές στηρίζονται σε προκαθορισμένα προγράμματα σπουδών, τα οποία δε λαμβάνουν υπόψη την πρότερη γνώση τους και τα ενδιαφέροντά τους. Η προεπιλογή θεμάτων και μαθημάτων αντίκειται στην επιθυμία των πολιτών να επιλέξουν, οι οποίοι τελικά καταλήγουν να επιλέγουν το άμεσα διαθέσιμο χωρίς αναγκαστικά να το επιθυμούν (Tattersall et al, 2005). Επιπλέον, παράγοντες όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση πολλών πολιτών, οι άσχημες μαθησιακές εμπειρίες που ενδεχομένως τους συνοδεύουν, η αδυναμία μετακίνησης από τον τόπο κατοικίας καθώς και χρονικοί περιορισμοί (Longworth, 2003), καθιστούν περισσότερο αναγκαία την οργάνωση ενός ευέλικτου δικτύου δια βίου μάθησης το οποίο επιτρέπει την αυτενέργεια και ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι μαθητές μοιράζονται πληροφορίες, οργανώνουν τις δράσεις τους, το εμπλουτίζουν με εμπειρίες και σχόλια και συστήνουν τρόπους εξέλιξης (Tattersall et al, 2005).

Δομή ενός δικτύου Δια βίου Μάθησης

Για να διαθέτει ένα δίκτυο δια βίου μάθησης την παραπάνω οργάνωση, χρειάζεται η κατάλληλη δομή. Αυτό που προτείνεται είναι η οργάνωση του δικτύου μέσα από τη χρήση του μοντέλου των κοινοτήτων. Η δημιουργία κοινοτήτων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά η κάθε μία, επιτρέπει την ταυτόχρονη συνύπαρξη και αλληλοσυμπλήρωση διαφορετικών μορφών κοινοτήτων, όπως είναι οι κοινότητες χώρου, οι κοινότητες ενδιαφέροντος, οι κοινότητες πρακτικής και οι κοινότητες μάθησης. Η συμμετοχή των πολιτών σε περισσότερες από μια κοινότητες τους δίνει την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες αξιολόγησης πληροφοριών, να διακρίνουν την άτυπη και την τυπική γνώση, να επιλέξουν τις κινήσεις τους και να καθορίσουν την ιδιαίτερη μαθησιακή τους πορεία. Πολύ περισσότερο όμως δίνει σε όλους τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μεταξύ τους απαραίτητους δεσμούς εμπιστοσύνης, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και τελικά να συνεργαστούν μεταξύ τους στην παραγωγή γνώσης.

Η εφαρμογή του μοντέλου των κοινοτήτων επιτρέπει τη γνωριμία, την αλληλοβοήθεια και τη συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετική κουλτούρα (Kendal, 2005). Οι δεσμοί εμπιστοσύνης που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη των κοινοτήτων οδηγούν τόσο σε ενίσχυση της επιμονής των πολιτών να εξακολουθούν να συμμετέχουν, όσο και σε μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος.

Η συντριπτική πλειοψηφία των πολιτών, αφήνοντας το σχολείο, δεν έχει τη δυνατότητα να επανέλθει στη μαθησιακή διαδικασία. Η συμμετοχή τους σε κοινότητες τόπου εξαλείφει τον κίνδυνο της απομόνωσης και δίνει την απαραίτητη βοήθεια στους πολίτες να εντοπίσουν τις απαραίτητες πληροφορίες, των οποίων η έλλειψη μπορεί να οδηγήσει σε πρόωρη εγκατάλειψη (Tattersall et al, 2005). Η συμμετοχή τους σε κοινότητες ενδιαφέροντος και κοινότητες πρακτικής θα τους επιτρέψει να αποκτήσουν άτυπη γνώση και να προσφέρουν στην επανασύνταξή της, αντλώντας από την προσωπική τους εμπειρία. Με τον τρόπο αυτό θα αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και η μετάβασή τους κατόπιν σε περισσότερο οργανωμένες κοινότητες μάθησης θα γίνει ομαλότερα (Kenny et al, 2005).

Εκτός από τα παραπάνω, η συμμετοχή σε κοινότητες βοηθά ώστε οι πολίτες να μάθουν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται στην επιλογή πορείας και στην παραγωγή γνώσης (Rogers, 2006). Η συνεργατική μάθηση προσφέρεται για τη δια βίου μάθηση (Wessner, 2002), μέσω αλληλεπιδράσεων και την ενεργή συμμετοχή σε κοινότητες (Kendall, 2005). Περισσότερο από το να καταναλώνουν απλά πληροφορίες, οι μαθητές συμβάλλουν στην επιτυχή διακίνησή τους (Fisher and Ostwald, 2002) και στη συλλογική οικοδόμηση γνώσης. Οι μαθητές εμπλέκονται σε λύση καθημερινών προβλημάτων, ενεργοποιούν την προηγούμενη γνώση τους και είναι σε θέση να εφαρμόσουν ό,τι έχουν μάθει (Korper, 2004). Η δια βίου μάθηση δεν είναι η παροχή γνώσης από κάποιους που ξέρουν σε άλλους που δεν ξέρουν. Η δια βίου μάθηση πραγματοποιείται μέσω αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους πολίτες (Kendal, 2005), οι οποίοι μπορούν να ανταλλάξουν άμεσα ιδέες, εμπειρίες και τεχνογνωσία και φυσικά να επωφεληθούν από τις γνώσεις των άλλων. Με τον τρόπο αυτό κάποιος πολίτης θα αναλάβει το ρόλο του δασκάλου και του καθοδηγητή σε μια κοινότητα, ενώ σε μία άλλη θα μαθητεύσει κοντά σε πολίτες πιο έμπειρους. Οι μαθησιακές δραστηριότητες καταγράφονται στο εσωτερικό των κοινοτήτων και είναι δυνατόν να επαναχρησιμοποιηθούν από τα μέλη της κοινότητας (Korper, 2004).

Το μοντέλο των κοινοτήτων

Για να επιτευχθεί μια δομή δικτύου δια βίου μάθησης η οποία να στηρίζεται στο μοντέλο των κοινοτήτων, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο επανασχεδιασμός των λειτουργιών και των υπηρεσιών των τοπικών κοινωνιών, των επιχειρήσεων και των εκπαιδευτικών οργανισμών μέσω της δημιουργίας κοινοτήτων τόπου, πρακτικής και μάθησης. Οι κοινότητες αυτές αλληλοσυμπληρώνονται και επιτρέπουν στα μέλη τους να μεταβούν εύκολα από τη μία στην άλλη.

Ξεκινώντας από τις τοπικές κοινωνίες, θα λέγαμε ότι αυτές οφείλουν να δομηθούν ως κοινότητες τόπου. Στις κοινότητες αυτές κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί η οργάνωση των πληροφοριών και η διάχυσή τους με τρόπο ώστε να είναι προσβάσιμες και αξιοποιήσιμες από όλους τους πολίτες. Κάθε μέλος μιας κοινότητας τόπου πρέπει να μπορεί να εντοπίσει εύκολα τις πληροφορίες που τον/την ενδιαφέρουν και την ίδια στιγμή να μπορεί να τις εμπλουτίσει ή και να προτείνει νέους τρόπους αξιοποίησής τους. Μια κοινότητα τόπου λειτουργεί ως πόλος συγκέντρωσης των κατά τόπου πολιτικών φορέων, συλλόγων, επιχειρήσεων και οργανισμών εκπαίδευσης και ως ο συνδεδετικός κρίκος επιμέρους κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στον πολίτη να αναγνωρίσει τις διαφορετικές προτάσεις μάθησης που προσφέρονται και να καταστρώσει τη δική του ιδιαίτερη μαθησιακή πορεία. Επιπλέον, οι πολίτες διευκολύνονται στο να εντοπίσουν τόσο τις πηγές, όσο και τους ανθρώπους οι οποίοι θα τους φανούν χρήσιμοι στην προσπάθειά τους αυτή. Για παράδειγμα, οι κυρίες-μέλη μιας κοινότητας τόπου και ενός τοπικού αγροτουριστικού συλλόγου μπορούν να εντοπίσουν τις κατάλληλες πηγές μάθησης και να ζητήσουν να επιμορφωθούν σε θέματα οργάνωσης επιχειρήσεων, δημιουργίας ιστοσελίδων, προώθησης τοπικής κουζίνας και φυσικά στο τέλος να επανατροφοδοτήσουν τις πηγές της κοινότητας, εμπλουτίζοντας το χώρο με τις εμπειρίες τους.

Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για να λειτουργήσει ομαλά μια κοινότητα τόπου, είναι η αναπαραγωγή του ίδιου μοντέλου, τόσο στις επιχειρήσεις, όσο και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Οι κοινότητες πρακτικής απαντώνται περισσότερο σε επιχειρήσεις και τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν μέσω των αλληλεπιδράσεων που καλλιεργούνται στο εσωτερικό τους συνιστούν την εφαρμογή τους σε μοντέλα δια βίου μάθησης. Οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες ατόμων που μοιράζονται έναν προβληματισμό ή το πάθος για αυτό που κάνουν και αλληλεπιδρούν με τρόπο ώστε να μάθουν να το κάνουν καλύτερα (Wenger, 1998). Η μάθηση δεν μπορεί να διαχωριστεί από την κοινωνιολογική πρακτική της κοινότητας, και κατά συνέπεια η δέσμευση σε μια τέτοια κοινή πρακτική συμπεριλαμβάνει και μάθηση (Lea & Blake, 2002). Το περιβάλλον μιας κοινότητας πρακτικής δομείται κυρίως γύρω από αυθεντικά προβλήματα που αναφέρονται στον πραγματικό κόσμο. Η γνώση δεν παρουσιάζεται απομονωμένη από τις πραγματικές εφαρμογές που έχει, γιατί μόνον τότε μπορεί να αξιοποιηθεί από τα μέλη της κοινότητας. Το εσωτερικό της κοινότητας πρακτικής επιτρέπει αλληλεπιδράσεις και τη διαπραγμάτευση της πληροφορίας μέσω της απόκτησης εμπειρίας των μελών από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα. Οι κοινότητες πρακτικής ενεργούν ως ζωντανή πηγή πληροφοριών για τα μέλη τους (Wenger, 1998) και δημιουργούν έναν ιδιαίτερο τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης (Yates & Orlikowski, 1992). Τα μέλη εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις, βοηθά το ένα το άλλο, ανταλλάσσουν πληροφορίες και οικοδομούν σχέσεις που επιτρέπουν σε αυτά να μαθαίνουν το ένα από το άλλο (Wenger, 1998). Το γεγονός της οργάνωσης γύρω από μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή και την πρακτική εξάσκηση της δίνει στα μέλη μια αίσθηση κοινής δράσης και κοινής ταυτότητας.

Η συμμετοχή των πολιτών όμως σε κοινότητες πρακτικής, δεν αποκλείει την ταυτόχρονη παρουσία τους και σε κοινότητες μάθησης. Για την ακρίβεια, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων οφείλουν να επανασχεδιαστούν ως κοινότητες μάθησης, ώστε να διευκολύνουν την ενεργή συμμετοχή ανθρώπων οι οποίοι έχουν μεν εγκαταλείψει την

τυπική εκπαίδευση, αλλά η εξοικείωσή τους με διαδικασίες μάθησης στο εσωτερικό κοινοτήτων θα τους επιτρέψει να επανεναρχθούν σε μαθησιακές πρακτικές.

Στις κοινότητες μάθησης όλα τα μέλη είναι συνυπεύθυνα για την υποστήριξη και την καθοδήγηση των άλλων μελών, για την αξιολόγηση των πληροφοριών, και για την παραγωγή γνώσης. Η ιδέα της κοινότητας μάθησης έχει συζητηθεί ως εναλλακτική πρόταση της παραδοσιακής διδασκαλίας (Wilson & Ryder, 1996). Οι κοινότητες μάθησης αποτελούνται από άτομα που συνδέονται με φυσική θέληση, μοιράζονται κοινές αξίες και ιδανικά και επηρεάζουν το ένα το άλλο στη μαθησιακή διαδικασία (Kowch & Schwier, 1997). Τέτοιες κοινότητες οικοδομούνται βασιζόμενες σε αρχές κοινής συμμετοχής, ενώ την ίδια στιγμή προκαλούν τις παραδοσιακές μορφές σχέσεων δασκάλου-μαθητή (Roth, 1998, αναφ. από Pringle, 2002), δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλέον οι φορείς της πληροφορίας, αλλά συνεργάτες σε συνομιλίες που σκοπό έχουν την οικοδόμηση της γνώσης. Η οικοδόμηση αυτή συμβαίνει διαμέσου διαπραγμάτευσης νοήματος και επίτευξης ομοφωνίας, επιτρέποντας να δοκιμαστεί η εγκυρότητα μιας τέτοιας γνώσης (Pringle, 2002). Όλα τα μέλη της κοινότητας μάθησης αναμένεται να μάθουν, είναι έτοιμα να εμπλακούν στις απαιτούμενες δραστηριότητες (Wilson & Ryder, 1996) και οφείλουν να ενδιαφέρονται για την επιτυχία των άλλων μελών (Rovai, 2002). Η καλλιέργεια προσωπικών σχέσεων και η ανταλλαγή πληροφοριών οδηγεί στη δημιουργία ισχυρών κοινωνικών δεσμών (Moller, 1998).

Ο ρόλος της τεχνολογίας

Η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι απαραίτητη στο σχεδιασμό προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Η τεχνολογία είναι αυτή που θα βοηθήσει ώστε να στηθεί ένα δίκτυο δια βίου μάθησης με τρόπο που να επικεντρώνεται στην ικανοποίηση των αναγκών των πολιτών (Koper, 2004). Μέσω της σωστής χρησιμοποίησής της, εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να έρθουν σε επαφή με οικονομικούς και κοινωνικούς φορείς (Elliott, 1997) και οι πηγές γνώσης να γίνουν προσβάσιμες στους πολίτες (Kendal, 2005) χωρίς χρονικούς και τοπικούς περιορισμούς. Επιπλέον, η επικοινωνία ανάμεσα στους πολίτες θα αυξηθεί και η ροή πληροφοριών θα μεγιστοποιηθεί. Σε κάθε περίπτωση όμως, ο θεωρητικός σχεδιασμός του δικτύου μάθησης πρέπει να προηγείται της χρησιμοποίησης της τεχνολογίας.

Επίλογος

Στην κοινωνία της πληροφορίας, η ύπαρξη ευέλικτων προγραμμάτων δια βίου μάθησης, τα οποία απευθύνονται σε όλους τους πολίτες χωρίς αποκλεισμούς, κρίνεται επιτακτική. Αυτό που προτείνεται στην εργασία αυτή, είναι ο σχεδιασμός των προγραμμάτων να γίνει χρησιμοποιώντας το μοντέλο των κοινοτήτων. Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών είναι απαραίτητη στο βαθμό που επιτρέπει να υλοποιηθεί το θεωρητικό μοντέλο.

Βιβλιογραφία

- Brookfield, S. (1985) Self-directed learning: A critical review of research. In *Self Directed Learning: From Theory to Practice*, S. Brookfield (ed.), (Vol. 25). Jossey-Bass Inc, San Francisco.
- Elliott, G., (1997) 'Learning and Teaching in Post-Compulsory Education: a lifelong perspective', *Research in Post-Compulsory Education*, 2 (3)
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2000) 'Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής', Βρυξέλλες 30/10/2000, SEC (2000) 1832
- Field, J. (2001) Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), pp. 3–15.
- Fischer, G., Ostwald, J. (2002). Transcending the Information Given: Designing learning Environments for Informed Participation. In the *Proceedings of ICCE International Conference on Computers in Education*, Auckland, 2002
- Griffin, C., (1999) 'Lifelong learning and welfare reform', *International Journal of Lifelong Education*, 18 (6), pp. 431-452
- Kendall, M. (2005) 'Lifelong Learning Really Matters for Elementary Education in the 21st Century', *Education and Information Technologies*, 10 (3), pp. 289–296
- Kenny, M., Ralph, S., Brown, M. (2000) 'Lifelong Learning, Professional Development and Community Work', *Research in Post-Compulsory Education*, 5 (1)
- Koper, R., Tattersall, C. (2004) 'New directions for lifelong learning using network technologies', *British Journal of Education Technology*, 35 (6), pp. 689-700
- Kowch, E. & Schwier, R. (1997) 'Characteristics of technology-based virtual learning communities', Retrieved January 05, 2005 from <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/communities/communities.htm>
- Lea, M. & Blake (2002) 'Block 2 exploring theoretical perspectives in distributed learning', Open University, Milton Keynes
- Longworth, N. (2003). Lifelong learning in action: transforming education in the 21st century. London: Kogan Page.
- Moller, L. (1998) 'Designing communities of learners for asynchronous distance education', *Educational Technology Research and Development*, 46 (4), pp. 115-122
- Pringle, R.M. (2002) 'Developing a community of learners: Potentials and possibilities in web mediated discourse', *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 2 (2), Retrieved January 05, 2005 from <http://www.citejournal.org/vol2/iss2/currentpractice/article2.cfm>
- Rainbird, H. (2000) 'Skilling the Unskilled: access to work-based learning and the lifelong learning agenda', *Journal of Education and Work*, 13 (2)
- Rogers, A. (2006) 'Escaping the slums or changing the slums? Lifelong learning and social transformation', *International Journal of Lifelong Education*, 25 (2), pp. 125-137
- Roth, W-M. (1998) 'Designing communities', Dordrecht: Kluwer Academic
- Rovai, A.P. (2002) 'Building a sense of community at a distance', *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (1), Retrieved January 05, 2005 from <http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html>

- Tattersall, C., Manderveld, J., Van den Berg, B., Van Es, R., Janssen, J., Koper, R. (2005) 'Self Organising Wayfinding Support for Lifelong Learners', *Education and Information Technologies*, 10 (1/2), pp. 109-121
- Titmus, C., (1999) 'Concepts and practices of education and adult education: obstacles to lifelong education and lifelong learning?', *International Journal of Lifelong Education*, 18 (5), pp. 343-354
- Wegner, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York
- Wessner, M. (2002) An Infrastructure for Collaborative Lifelong Learning. In the *Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences*, 2002
- Wilson, B. & Ryder, M. (1996) 'Dynamic learning communities: An alternative to designed instructional systems', *Educational Technology Research and Development*, Available at <http://carbon.cudenver.edu/~mryder/dlc.htm>
- Yates, J. & Orlikowski, W. (1992) 'Genres of organizational communication: A structurational approach to studying communication and media', *Academy of Management Review*, 17 (2), pp. 299-326

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μια ιστορική αναδρομή

Τσιακατάρας Θεόδωρος
Οικονομολόγος. Μέλος Ομάδας Έργου Κ.Ε.Ε. – Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, κατά την οποία άρχισε να καθιερώνεται η έννοια της 'Διά Βίου Μάθησης' και γενικότερα της εκπαίδευσης ενηλίκων, έχουν γίνει συστηματικές προσπάθειες για την επιμόρφωση του ενήλικου πληθυσμού. Στην περίοδο αυτή αναπτύχθηκαν εκτός των άλλων μεθοδολογίες, αρχές, παιδαγωγικές μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία που προορίζονται για την εκπαίδευση των ενηλίκων, τη στρατηγική σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και το χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην εκπαιδευόμενη ομάδα.

Αναφορικά παραθέτω τα τέσσερα παιδαγωγικά ρεύματα, όπως αυτά αποτυπώνονται στο βιβλίο του Ζακ Πιβετό. Το πρώτο αφορά στο *παραδοσιακό ρεύμα* που επικεντρώνεται στον εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής θεωρείται ο φορέας της γνώσης και μεταφέρει τη γνώση του στον εκπαιδευόμενο. Το δεύτερο, σύμφωνα πάντα με το Ζακ Πιβετό, αφορά στο *συμπεριφοριστικό ρεύμα*, που αναδεικνύει την εκπαιδευτική διαδικασία και υποβάλλει τον εκπαιδευόμενο σε εξωτερικά ερεθίσματα. Το *ανθρωπιστικό ρεύμα* τοποθετεί τον εκπαιδευόμενο στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και στοχεύει στην προώθηση της ανεξαρτησίας, της αυτοδυναμίας και της δημιουργικής και κριτικής μάθησης. Το τελευταίο ρεύμα, το *φονξιοναλιστικό*, δίνει βαρύτητα στο στόχο και στις εκπαιδευτικές τεχνικές.

Τα τέσσερα αυτά παιδαγωγικά ρεύματα διαμορφώνουν δύο απόψεις και τάσεις, εκ διαμέτρου αντίθετες για πολλούς. Η μια άποψη αναπτύσσει την επιχειρηματολογία θεωρώντας ως βασική αρχή ότι η μάθηση είναι μια πράξη αυτοαναζήτησης και ανακάλυψης και ότι η μεταφορά πληροφοριών καταστρέφει την ικανότητα αυτή και λειτουργεί αποπροσανατολιστικά. Στον αντίποδα, άλλοι υποστηρίζουν ότι πολλές φορές μπορούμε να στηριχτούμε στη μεταφορά γνώσης από κάποιον άλλον και πως, σε πολλές από τις πληροφορίες που δεχόμαστε από το περιβάλλον, γινόμαστε θετικοί δέκτες και τελικά τις αφομοιώνουμε.

Το ερώτημα που ανακύπτει μέσα στο χρόνο είναι: ποια κατεύθυνση πρέπει να ακολουθηθεί από τον εκπαιδευτή ή διαφορετικά ποια είναι η αποδοτικότερη μεθοδολογία για την εκπαίδευση ενηλίκων;

Θα κάνω μια ιστορική αναδρομή προσπαθώντας, όσο μπορώ από την πλευρά μου, να αναζητήσω σε βάθος χρόνου μεθόδους διδασκαλίας, που επέδρασαν πολλές φορές καταλυτικά στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους. Η προσοχή μου εστιάσθηκε στα διαλογικές μορφές Πλατωνικά κείμενα και κυρίως στον Μένωνα. Και αυτό γιατί ο 'Μένων' αποτελεί ολοκληρωμένη αποτύπωση μιας συστηματικής μορφής διδασκαλίας βασισμένη στην Πλατωνική σκέψη. Τα θέματα βέβαια που πραγματεύτηκε και τα οποία είναι περισσότερο επίκαιρα παρά ποτέ, αφού θίγει ζητήματα ηθικής τάξης, δεν είναι το ζητούμενο της σημερινής μου εισήγησης. Η μέθοδος όμως που ακολουθήθηκε στην αναζήτηση της αλήθειας, δηλαδή η πορεία προς την κατάκτηση της μάθησης και την ανακάλυψη της γνώσης, υπήρξε ρηξικέλευθη. Ο τρόπος διδασκαλίας του Σωκράτη, η μαιευτική μέθοδος δηλαδή, όπως μας μεταφέρεται μέσα από τους διαλόγους, έχει ορατά αποτελέσματα. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί, σκοπό έχει να «εκμαιεύσει» από το διδασκόμενο τη γνώση. Και αυτό επιτυγχάνεται με απλές και σύντομες ερωταπαντήσεις χρησιμοποιώντας απλό μαθηματικό τρόπο σκέψης, τον επαγωγικό. Η μία ερώτηση διαδέχεται την αμέσως προηγούμενη, στηρίζεται στην εκμαιευόμενη απάντηση και συνεχίζει, ώσπου ο ερωτώμενος να συνειδητοποιήσει τη γνώση που υπάρχει 'μέσα' του. Η άντληση γνώσεων κατά τον Πλάτων δεν είναι αποτέλεσμα έμπνευσης ή δημιουργικής φαντασίας, αλλά η συνειδητοποίηση των έμφυτων δυνάμεών μας ή αλλιώς, το αποτέλεσμα μιας πνευματικής μέθεξης. Πιστεύει, δηλαδή, πως η γνώση προϋπάρχει. Το μόνο που χρειάζεται να γίνει είναι να ασκηθούμε στο να σκεπτόμαστε ορθά-επαγωγικά. Πιστεύει πως η δύναμη του ανθρώπινου νου συνίσταται στην εφαρμογή της ορθής σκέψης που οδηγεί στη γνώση. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα για όλα τα παραπάνω αποτελεί η εξέταση του δούλου από το Σωκράτη μέσα στο διάλογο 'Μένων'. Η εκμαίευση της γνώσης από το δούλο όπως αυτή του πυθαγόρειου θεωρήματος, χωρίς να υπάρχει από την πλευρά του το παραμικρό θεωρητικό υπόβαθρο στα μαθηματικά, περιγράφει τον τρόπο που χρησιμοποιεί ο Σωκράτης στη διδασκαλία του. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι στον Πλάτωνα συνυπάρχουν η *μεταφορά γνώσης με τη δημιουργία γνώσης*.

Τα δύο αυτά ρεύματα απασχολούν μέχρι και σήμερα την εκπαίδευση ενηλίκων. Ο Alan Rogers στην προσπάθεια προσέγγισης αυτού που καλούμε «πορεία προς τη γνώση», εξέδωσε το βιβλίο 'Η εκπαίδευση Ενηλίκων' το οποίο και αποτυπώνει σε μεγάλο βαθμό τα παραπάνω δύο ρεύματα. Η μεταφορά γνώσης έναντι της δημιουργίας γνώσης είναι ένα από τα θέματα που πραγματεύεται ο Alan Rogers. Στους Πλατωνικούς διαλόγους υπάρχει μια σύζευξη των δύο αυτών τάσεων. Τη στιγμή που, κατά την εξέταση, οι 'συνομιλητές' μαθητές του Σωκράτη αδυνατούν να συνεχίσουν να «δημιουργούν γνώση», βλέπουμε το Σωκράτη να χρησιμοποιεί διαφορετική τακτική στην αναζήτησή της. Αντιλαμβανόμενος ο ίδιος την αδυναμία των μαθητών του να ανταποκριθούν, από κάποιο σημείο και μετά, αποτελεσματικά στο διάλογο, παίρνει το λόγο και αφού κάνει μια σύντομη σύνοψη των όσων έχουν ειπωθεί, χρησιμοποιεί τη μαιευτική μέθοδο για τον ίδιο τον εαυτό του. Στο σημείο αυτό είναι που επιτυγχάνεται η 'γεφύρωσή', εάν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο αυτό, μεταξύ των δύο αυτών τάσεων, της δημιουργίας της γνώσης και της μεταφοράς γνώσης. Θέτει τον ίδιο του τον εαυτό προς εξέταση τόσο απέναντι στον ίδιο όσο και απέναντι στους μαθητές του, προσπαθώντας να υπερβεί ο ίδιος τα εμπόδια που παρουσιάσθηκαν στους μαθητές του. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές του γίνονται κοινωνοί του προβλήματος, που εξετάζεται πλέον από το δάσκαλό τους, και συνδιαλέγονται πλέον ενεργά με νέους προβληματισμούς και νέες ιδέες. Ίσως να είναι και το σημείο που προσπαθούν να ξεπεράσουν τα όριά τους, το σημείο που επιδιώκουν την υπέρβαση. Κάτι ανάλογο γίνεται σήμερα με την εμπειρική μέθοδο.

Θα ήθελα να πω κλείνοντας, πως η μάθηση είναι ένας αέναος αγώνας, μια διαρκής αναζήτηση. Είναι για τον άνθρωπο πράξη προβληματισμού και ανακάλυψης σε βάθος και πλάτος, του έσω και του έξω κόσμου.

Η αφύπνιση και η επίγνωση των δυνατοτήτων της ανθρώπινης σκέψης είναι η κορυφή, που κάθε άνθρωπος οφείλει να κατακτήσει.

Η σωκρατική σοφία, προσαρμοσμένη στη σύγχρονη ζωή και σκέψη, είναι ένας ανεξάντλητος τόπος, υποσχόμενος πλούσια συγκομιδή στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Ε΄

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ.
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ**

ΣΑΒΒΑΤΟ 1 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Βελτίωση της ποιότητας στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση. Η περίπτωση ενός Εικονικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος

Αριστέα Αλεξάνδρα Πρίγκου

Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης - Μηχανικός Πληροφορικής

ΜΠΣ. «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην ΚτΠ» Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Δημήτριος Νικόπουλος

Μηχανικός Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης

ΜΠΣ. «Περιβαλλοντική Πολιτική και Διαχείριση»

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ – ΕΠΑΝΑΠΟΛΙΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ

Για να μπορέσουν τα κράτη να αποκτήσουν υψηλούς δείκτες ανταγωνιστικότητας, μόνο με την αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα θα το επιτύχουν. Η γνώση στη σημερινή κοινωνία αποτελεί πρώτιστη προϋπόθεση, προκειμένου να αξιοποιηθεί ο ανθρώπινος παράγοντας και να συμβάλει η κάθε μονάδα ξεχωριστά και το κάθε κράτος ομαδικά στη παγκόσμια πρόοδο.

Μέσα στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον είναι γεγονός – και αναδυόμενη ανάγκη – η δημιουργία νέων γνωστικών και εκπαιδευτών δομών, στις οποίες, τόσο ο σημερινός άνθρωπος όσο και οι αρμόδιοι φορείς, θα πρέπει να προσαρμοστούν αποτελεσματικά. Η σύγχρονη πολύπλοκη πραγματικότητα συνιστά τη λεγόμενη Κοινωνία της Πληροφορίας (ή τη μεταβιομηχανική κοινωνία – μεταμοντέρνα εποχή) (Λύτρας, 2000), η οποία δεν περιορίζεται σε επιμέρους εθνικά σύνορα, αλλά κατέχει έναν οικουμενικό χαρακτήρα και στηρίζεται στην επιστημονική – τεχνολογική ανάπτυξη, στην οικονομία της αγοράς και στη διογκωμένη παραγωγή γνώσεων και νέων τεχνολογιών (Βεργόπουλος, 1999).

Λόγω του μεγάλου όγκου και της ταχύτητας μετάδοσης των πληροφοριών, οι σημερινές προβληματικές καταστάσεις δεν ικανοποιούνται μέσα στα πλαίσια ενός μεμονωμένου επιστημονικού κλάδου, αλλά απαιτείται μια ολιστική μέθοδος η οποία θα στηρίζεται σε «αλυσιδωτές γνώσεις» διεπιστημονικού χαρακτήρα (Fine Ben, τ.χ. 43). Οι υψηλές οικονομικές απαιτήσεις ταυτόχρονα απαιτούν την εφαρμογή νέων στρατηγικών για την απόκτηση της γνώσης, όπως π.χ. η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ παράλληλα η δημογραφική εξέλιξη αυξάνει τη διάρκεια ζωής και επιφέρει σημαντικές τροποποιήσεις στην ηλικιακή πυραμίδα, επιτείνοντας την ανάγκη για Δια Βίου Μάθηση. Τα νέα αυτά δεδομένα φέρνουν λοιπόν στην επιφάνεια ένα νέο πρότυπο παραγωγής γνώσεων που συνδέει την άκρα εξειδίκευση και τη δημιουργικότητα και καλεί το άτομο να δράσει αποτελεσματικά σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, να αναπτύξει μια διαρκή επιστημονική κατάρτιση που συνδυάζει τη γνώση και την επιμόρφωση με την επαγγελματική ευελιξία και την κινητικότητα.

Το κράτος πραγματοποιεί προσπάθειες, προκειμένου να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές πολιτικές που θα θεμελιώσουν τους θεσμούς που υποστηρίζει η νέα τάξη πραγμάτων στον τομέα της εκπαίδευσης, να ελεγχθεί συλλογικά η γνώση, να γίνει προσβάσιμο αγαθό από όλους τους πολίτες και να εκλείψει ο κοινωνικός αποκλεισμός. Όσον αφορά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων βασική έμφαση έχει δοθεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, αριθμητισμού, πληροφορικής, επιχειρηματικότητας, σπουδών πολιτισμού, προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικού γραμματισμού. Η προώθηση τέτοιων δράσεων οργανώνεται σε δύο άξονες:

α) Την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση που αποσκοπεί στη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (πάνω στο θεσμό αυτό βασίστηκε η λειτουργία Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.).

β) Τη Διά Βίου Μάθηση. Με σχετική νομοθετική πρωτοβουλία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. πρόκειται να δοθεί η δυνατότητα ίδρυσης ενός Ινστιτούτου Διά Βίου εκπαίδευσης σε κάθε Πανεπιστήμιο και ΑΤΕΙ. Τα Ινστιτούτα αυτά θα οδηγούν σε απόκτηση τίτλου σπουδών ισότιμου με αυτούς που χορηγούνται ήδη από τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Βασίζόμενοι στις νέες διεργασίες του Υπουργείου Ανάπτυξης στον τομέα της Δια βίου μάθησης, επικεντρωθήκαμε στη παρούσα εργασία στη ποιότητα που θα πρέπει να χαρακτηρίζει το νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Και ενώ υπάρχει κατανόηση της σημαντικότητας της εκπαίδευσης ως ο βασικότερος χώρος υποστήριξης της κοινωνικής υπόστασης και της ομαλής προσαρμογής της στο νέο μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, γίνεται λόγος για επαναπολιτικοποίηση της εκπαίδευσης, για ενεργός πολιτεότητα και απασχολησιμότητα (Ιντζίδης, 2005). Ο διεθνής ρόλος του κράτους πρέπει να ενισχυθεί. Η προτεινόμενη αλλαγή δεν συνοδεύεται μόνο με αυξήσεις των διατιθέμενων πόρων για την εκπαίδευση, αλλά επικεντρώνεται στη διοίκηση των σχολείων, δίνοντας έμφαση στα standards και κυρίως στον σκοπό της μάθησης και στη δημιουργία *ενεργού απασχολήσιμου δυναμικού με κρίση* (Γρόλλιος, 1999).

Με την εφαρμογή ενός συστήματος εκπαίδευσης που θα είναι βασισμένο στην τεχνολογία και στη συνολική συμμετοχή του πολίτη, θα προωθηθούν οι ικανότητες του ατόμου → της κοινωνίας → της οικονομίας (Jarvis, 2000) και θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων του συμβουλίου της Λισαβόνας (όπου τίθενται οι στόχοι των ευρωπαϊκών πολιτικών σχεδιασμών, προκειμένου «να γίνει η Ευρωπαϊκή Οικονομία η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου», βασισμένη στη γνώση, ικανή για σταθερή οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και περισσότερη κοινωνική συνοχή) και κατ' επέκταση θα επιφέρει δικαιοσύνη, ισότητα και κοινωνική συνοχή. Υπάρχει ανάγκη για παιδεία ουσίας, που θα αποσκοπεί στη δημιουργία πολιτών ικανών να «εκμεταλλευτούν» τη γνώση προς όφελός τους και προς όφελος της κοινωνίας, ενεργών και αυτοδύναμων πολιτών με ουσιαστική συμμετοχή στα βασικά θέματα της κοινωνικής ζωής σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η ενεργός πολιτεότητα (active citizenship) εστιάζει σε αυτό ακριβώς το λεπτό ζήτημα της συνολικής συμμετοχής σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής (18ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας και της Παγκύπριας Ομοσπονδίας Ελλήνων Δασκάλων). Το πέρασμα από την εκπαιδευτική διαδικασία που αναπτύσσει την αντίληψη, τις ικανότητες και τις γνώσεις των μαθητών (*παθητική πολιτεότητα*), στην εκπαιδευτική διαδικασία που αναφέρεται σε πολίτες που λειτουργούν όπως οι παραπάνω, αλλά που επιπλέον είναι σε θέση να συζητούν, να κριτικάρουν, να αμφισβητούν τους τρόπους λειτουργίας της κοινωνίας (*ενεργητική πολιτεότητα*) (Ιντζίδης Ε., 2006), προϋποθέτει την επαναπολιτικοποίηση της εκπαίδευσης και την αναθεώρηση της μέχρι τώρα εκπαιδευτικής στοχοθεσίας.

Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο θεσμός της Δια Βίου Μάθησης επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Δίνεται η ευκαιρία σε ομάδες που μειονεκτούν σε χρόνο και μέσο απέναντι στη συνεχή μόρφωση, γνώση και εξειδίκευση να ενεργοποιηθούν στην κοινωνία και να διατηρήσουν ή και να αυξήσουν την ανταγωνιστικότητά τους. Εργαζόμενοι, άτομα που ο τύπος διαμονής τους απέχει από τα μεγάλα αστικά κέντρα και αντιμετωπίζουν πρόβλημα μετακινήσεων, άτομα με κινητικά προβλήματα και όχι μόνο, θα μπορούσαν να επωφεληθούν της γνώσης.

Η δημιουργία ενεργών πολιτών, στόχος που είναι δυνατόν να επιτευχθεί μόνο μέσω της εκπαίδευσης, βρίσκει ανταπόκριση στον θεσμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συνεπαγωγικά γίνεται λόγος για «υποστήριξη του θεσμού της Δια Βίου Μάθησης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης». Σκοπός είναι να διασφαλιστεί ουσιαστική γνώση και ποιότητα στον νεοφερμένο αυτόν θεσμό (Καββαδίας, 2004).

Η ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΗΣ ΜΠΟΛΟΝΙΑ

Οι στόχοι που καθορίζονται με την Διακήρυξη της Μπολόνια (Prigkou et al, 2005, Siakas et al, 2005, 2005a) έχουν γίνει ευρέως αποδεκτοί από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Χρησιμοποιούνται ως βάση για την ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους περισσότερους υπογράφοντες, καθώς επίσης και από πανεπιστημιακά ιδρύματα και άλλα όργανα εκπαίδευσης που είναι τα άμεσα ενδιαφερόμενα για τις εκπαιδευτικές αυτές αλλαγές.

Απώτερος σκοπός της Διακήρυξης της Μπολόνια είναι να υπάρξει ανταγωνιστικότητα, ποιότητα, ελκυστικότητα και διαφάνεια στην Ευρωπαϊκή Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως δημόσιο αγαθό και υπό δημόσια ευθύνη, η εκπαίδευση, απαιτείται να λειτουργεί άρτια και να παρέχει υψίστης ποιότητας υπηρεσίες.

Οι έξι όροι, που διέπουν την Διακήρυξη της Μπολόνια και αποσκοπούν στην επίτευξη ενός ενιαίου ευρωπαϊκού επιπέδου εκπαίδευσης, είναι οι εξής:

- *Υιοθέτηση ενός συστήματος εύκολα αναγνώσιμων και συγκρίσιμων βαθμών*
- *Υιοθέτηση ενός συστήματος βασισμένο σε δύο κύκλους (Bachelor Degree, Master Degree)*
- *Καθιέρωση ενός συστήματος Πιστωτικών Μονάδων*
- *Πρώθηση της κινητικότητας*
- *Πρώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την εξασφάλιση της ποιότητας*
- *Πρώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*

Και ενώ οι προαναφερόμενες αλλαγές έχουν έσοο το έτος 2010, για τα επόμενα δύο χρόνια αποφασίστηκε η εφαρμογή των εξής τριών ενδιάμεσων προτεραιοτήτων.

- Διασφάλιση της Ποιότητας
- Υιοθέτηση ενός συστήματος βασισμένο σε δύο κύκλους
- Κοινό σύστημα Διδακτικών Μονάδων, καθώς και βαθμών.

Η ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με τα νέα δρώμενα στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο προσκήνιο, κρίθηκε αναγκαία η εφαρμογή προγραμμάτων που θα διασφαλίσουν την ποιότητα, θα επιφέρουν διαφάνεια και θα συγκλίνουν στην άρτια λειτουργία των Ανώτατων Ιδρυμάτων Εκπαίδευσης.

Δεδομένου ότι και τα Ανώτατα Ιδρύματα Εκπαίδευσης είναι οργανισμοί, έχουν στόχους, λειτουργούν σύμφωνα με κάποια στρατηγική και εξυπηρετούν έναν συγκεκριμένο σκοπό, έχουν περιθώρια βελτίωσης της λειτουργίας τους. Αν και τα Ανώτατα Ιδρύματα Εκπαίδευσης λειτουργούν σύμφωνα με συγκεκριμένη κυβερνητική νομοθεσία, με την βελτίωση της προσωπικής δουλειάς και την κοινή κατανόηση των στόχων εκ μέρους του προσωπικού είναι εύλογο ότι θα υπάρξει βελτιστοποίηση της λειτουργίας τους, και αύξηση του κέρδους (καλύτερα αποτελέσματα και ευχαριστημένοι απόφοιτοι, εκπαιδευτικοί, εργοδότες) (Siakas et al., 2005a, 2005b, 2005c, Prigkou et al., 2005).

TO BALANCED SCORECARD (BSC)

Γνωρίζοντας ότι η *ποιότητα* και η *απόδοση* είναι έννοιες μετρήσιμες, μπορούμε να πούμε ότι το Balanced Scorecard (BSC) είναι ένα σύστημα μέτρησής τους. Είναι πραγματικά χρήσιμο να μπορούμε να ποσοτικοποιήσουμε έννοιες, όπως η απόδοση των εργαζομένων, η ποιότητα των αποτελεσμάτων, η ευχαρίστηση των πελατών σε κάποια επιχείρηση ή έναν οργανισμό με την δυνατότητα στατιστικών προγραμμάτων, με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης σε τομείς μη αριθμητικά αναγνωρίσιμους. Και αυτό, όχι μόνο για να αυξήσουμε τα κέρδη, αλλά και για να υπάρχει διαφάνεια και ικανοποίηση σε όλους τους τομείς, να εντοπιστούν τα εκάστοτε αδύνατα σημεία και να βελτιωθούν. Τέτοιες μετρήσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά των ανθρώπων μέσα και έξω από έναν οργανισμό.

Το BSC διατηρεί την μέτρηση των χρηματοοικονομικών δεικτών (financial measures) σαν μία σύνοψη της απόδοσης, αλλά δίνει έμφαση σε ένα γενικότερο και πιο ολοκληρωμένο σύνολο (σετ) δεικτών μέτρησης που συνδέουν τον πελατειακό προσανατολισμό με τις εσωτερικές διαδικασίες, την απόδοση των εργαζομένων και την απόδοση των συστημάτων με την μακροχρόνια επίτευξη των οικονομικών στόχων του οργανισμού (Kaplan & Norton, 1994, 1993).

Για να εφαρμοστεί ένα σύστημα ποιότητας BSC, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η βαθιά ανάλυση των διαδικασιών του οργανισμού που θέλει να το εφαρμόσει. Κάθε οργανισμός χωρίζεται σε τέσσερα κομμάτια, που όλα μαζί αποτελούν την συνολική του εικόνα: Χρηματοοικονομικό, Πελατειακό, Εσωτερικές διαδικασίες (η εσωτερική λειτουργία του οργανισμού), Μάθηση και Ανάπτυξη (δυνατότητα συνεχούς ενημέρωσης με σκοπό να είναι πάντα ο οργανισμός ανταγωνιστικός). Αν αυτά τα κομμάτια χωριστά λειτουργούν σωστά, τότε και ο οργανισμός ολόκληρος θα λειτουργεί άρτια.

Αυτά τα κομμάτια, το διοικητικό εργαλείο Balanced Scorecard τα μετατρέπει σε *δείκτες απόδοσης*, ή αλλιώς *συνιστώσες*, (την Χρηματοοικονομική, την Πελατειακή, των Εσωτερικών διαδικασιών και της Μάθησης και Ανάπτυξης). Ο οργανισμός θέτει στόχους σε κάθε επιμέρους κομμάτι, συλλέγει τα στοιχεία που τον ενδιαφέρουν για να διαπιστώσει σε ποιο σημείο απόδοσης και ποιότητας βρίσκεται (από ερωτηματολόγια, βάσεις δεδομένων κ.λ.π.) και το BSC υποδεικνύει τη *στρατηγική* για την επίτευξη των στόχων, που μπορεί να τον οδηγήσει σε μελλοντική ανταγωνιστική επιτυχία. Σήμερα, όλοι οι οργανισμοί ανταγωνίζονται σε περίπλοκα περιβάλλοντα, οπότε μία πλήρης και κοινή κατανόηση των μεθόδων για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι απαραίτητη.

Το BSC μεταφράζει το όραμα (vision), την αποστολή (mission) και την στρατηγική (strategy) σε στόχους και σε ένα πλήρες σετ από δείκτες μέτρησης της απόδοσης (Kaplan & Norton, 1996a, 1996b, Thor, 1991, Stewart, 2001).

| ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ | ΑΠΟΣΤΟΛΗ |
|--|--|
| Χρηματοοικονομική (οπτική γωνία μετόχων) | Η χρηματοοικονομική επιτυχία με την παροχή αξίας στους μετόχους |
| Πελατειακή (οπτική γωνία προσθήκης αξίας) | Η επίτευξη του οράματος με την παροχή αξίας στους πελάτες |
| Εσωτερική (οπτική γωνία βασισμένη στις διαδικασίες) | Ίκανοποίηση των μετόχων και πελατών με την προώθηση αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας στις επιχειρησιακές διαδικασίες |
| Μάθηση και ανάπτυξη (οπτική γωνία του μέλλοντος) | Η επίτευξη του οράματος με τη διατήρηση των ικανοτήτων καινοτομίας και αλλαγής, μέσω συνεχούς βελτίωσης και προετοιμασίας για μελλοντικές προκλήσεις |

Πίνακας 1.1 Οι τέσσερις συνιστώσες ενός Balanced Scorecard

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΚΥΡΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ

Ο κύριος στόχος της παρούσας εργασίας είναι το Σύστημα Διοίκησης της Επίδοσης Balanced Scorecard και η εφαρμογή του σε Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το υπό μελέτη πρόβλημα συνίσταται ειδικότερα στη διερεύνηση της μέχρι τώρα λειτουργίας του εκάστοτε ιδρύματος, στην αξιολόγησή του, στη θέσπιση νέων στόχων και στην εφαρμογή διαδικασιών για την καθολική βελτίωση του τομέα.

Σε πρώτη φάση θα πρέπει να αναλυθεί και να αξιολογηθεί η επί του παρόντος λειτουργία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, τόσο από πλευράς εσωτερικών διαδικασιών και οργάνωσης, όσο και από πλευράς διεξαγωγής των μαθημάτων. Τα δεδομένα που θα ανακτηθούν για να πραγματοποιηθεί η προαναφερόμενη διαδικασία βρίσκονται είτε στην γραμματεία του ιδρύματος σε εκμεταλλεύσιμη μορφή (σε κάποια βάση δεδομένων ή σε κάποιο αρχείο), είτε σε ερωτηματολόγια που θα δημιουργηθούν για να ποσοτικοποιήσουν έννοιες προερχόμενες από τις απόψεις των φοιτητών, καθηγητών και εργατικού δυναμικού που τα απαντήσανε. Στόχος της πρώτης αυτής φάσης θα είναι η συνολική κατανόηση της παρούσας κατάστασης και η χρησιμοποίησή της ως υπόβαθρο προς την πρόοδο και ως μέτρο σύγκρισης με τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η δεύτερη φάση και η πιο σημαντική περιλαμβάνει την θέσπιση των επιθυμητών στόχων και το σύνολο των παραμέτρων που τους διέπουν. Υποδεικνύεται έτσι η στρατηγική για την σταδιακή επίτευξη των υπό-στόχων και κατ'επέκταση την επίτευξη των κύριων στόχων (μακροπρόθεσμων στόχων). Κάθε στόχος, για να επιτευχθεί, εξαρτάται από την επιμέρους επίτευξη των παραμέτρων που τον αποτελούν. Σκοπός αυτής της φάσης είναι η σταδιακή υπόδειξη της στρατηγικής για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος.

Στην περίπτωση του εικονικού εκπαιδευτικού ιδρύματος, οι στόχοι είναι ενδεικτικοί και αποσκοπούν περισσότερο στην κατανόηση της διαδικασίας υλοποίησης ενός BSC στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και στη μελλοντική του συμβολή στη διασφάλιση της ποιότητας, παρά στην ουσιαστική του εφαρμογή, αφού δεν υπάρχουν αντικειμενικές πηγές πληροφοριών.

Στην Τρίτη φάση, τα επιλεγμένα ποσοτικοποιημένα πλέον δεδομένα εισάγονται σε ένα BSC λογισμικό, όπου και ξεκινάει η διαδικασία παρακολούθησής τους, οι διαδικασίες για την βελτίωσή τους και η συνεχής ενημέρωση των ενδεχόμενων μεταβαλλόμενων καταστάσεων.

Στόχος της τρίτης αυτής φάσης της υλοποίησης είναι να υπάρξει μια συνεχής παρακολούθηση της κατάστασης των δεδομένων (ποσοστά βελτίωσης ή επιδείνωσης), να υπάρξει γνωστοποίηση των στόχων και της στρατηγικής για την επίτευξή τους, καθώς επίσης διαφάνεια και κοινή συνεισφορά για καθολική βελτίωση. Αυτό πραγματοποιείται με την δυνατότητα ανάγνωσης των αποτελεσμάτων μέσω μιας κοινής πλατφόρμας που παρέχει ενημερωτικά στοιχεία για την κατάσταση σε όλους τους τομείς που ο οργανισμός επιχειρεί να βελτιώσει.

Στην περίπτωση ενός Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, οι τέσσερις συνιστώσες θα μπορούσαν να αντιπροσωπεύουν τα εξής:

| | |
|------------------------------------|--|
| Χρηματοοικονομική Συνιστώσα → | Η υλική υποδομή και ο εξοπλισμός σε μηχανήματα που να υποστηρίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση |
| Πελατειακή Συνιστώσα → | Οι φοιτητές, οι απόφοιτοι, οι εργοδότες, το εκπαιδευτικό προσωπικό |
| Συνιστώσα Εσωτερικών Διαδικασιών → | Οι εσωτερικές λειτουργίες του τμήματος που αφορούν την ικανοποίηση των εργαζομένων, των φοιτητών και της διοίκησης |
| Συνιστώσα Μάθησης και Ανάπτυξης → | Οι διαδικασίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης όλων των εργαζομένων του τμήματος |

Πίνακας 1.2 Αντιστοιχίες συνιστωσών BSC με το τμήμα Πληροφορικής

GOAL QUESTION METRICS

Η μεθοδολογία που ακολουθείται για την σχεδίαση των δεικτών απόδοσης στο εικονικό εκπαιδευτικό ίδρυμα, ονομάζεται Goal Question Metric (GQM) (Basili, 1992, 1995). Η λογική της μεθοδολογίας αυτής έχει ως εξής: Αφού προσδιοριστούν οι στόχοι προκύπτουν οι ερωτήσεις, οι οποίες, εφόσον απαντηθούν, μας δίνουν το επίπεδο της παρούσας κατάστασης σε σχέση με τους επιθυμητούς στόχους. Απαντώντας σε κάθε ερώτηση συγκρίνουμε το αποτέλεσμα με το επιθυμητό αποτέλεσμα και προβαίνουμε στην εκτέλεση της στρατηγικής εκείνης που θα μας το επιφέρει. Όταν αυτό συμβεί σε όλες τις ερωτήσεις που καθορίζουν τον στόχο, ο στόχος θα έχει επιτευχθεί.

Ακολουθεί η ανάλυση των στόχων για κάθε μια από τις συνιστώσες.

ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΣΥΝΙΣΤΩΣΑ

Στόχοι:

- Άρτια υλική υποδομή, ικανή να υποστηρίξει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Επαρκής εκπαιδευτικός εξοπλισμός

Ερώτηση: Πόσο καλή είναι η υλική υποδομή;

Μετρικές:

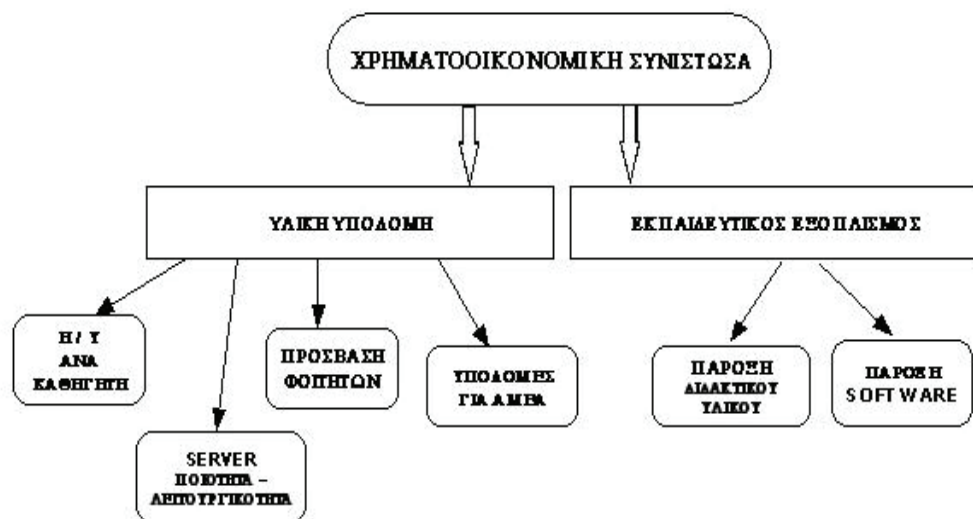
- Η/Υ / καθηγητή (προκειμένου να εξυπηρετούν τους φοιτητές)
- Server (ποιότητα, λειτουργικότητα)
- Πρόσβαση φοιτητών στο σύστημα
- Υλική υποδομή για ΑΜΕΑ

Ερώτηση: Είναι επαρκής ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός;

Μετρικές:

- Παροχή σημειώσεων (ηλεκτρονικών ή μη)
- Παροχή δωρεάν software (για λόγους συμβατότητας και ευκολίας)

Πηγή: Ερωτηματολόγια



ΠΕΛΑΤΕΙΑΚΗ ΣΥΝΙΣΤΩΣΑ

Στόχοι:

- Ικανοποιημένοι φοιτητές
- Ικανοποιημένοι απόφοιτοι
- Ικανοποιημένο εκπαιδευτικό προσωπικό
- Ικανοποιημένοι εργοδότες

Ερώτηση: Είναι ικανοποιημένοι οι φοιτητές από τους εκπαιδευτικούς, από το επίπεδο σπουδών, από τη γραμματειακή υποστήριξη και από την εκπαιδευτική διαδικασία όπως προσφέρεται ;

Μετρικές:

Ικανοποιημένοι φοιτητές:

Προκειμένου να έχουμε μια πλήρη εικόνα για το επίπεδο ευχαρίστησης των φοιτητών, θα πρέπει να υπάρξουν μετρήσεις στα εξής:

- Δημογραφία καθηγητών
- Ικανότητα διδασκαλίας
- Φόρτος εργασίας εκπαιδευτικών
- Ερευνητική δραστηριότητα εκπαιδευτικών
- Αξιολόγηση μαθημάτων, το οποίο καθορίζεται από:
 - Μ.Ο. Βαθμολογίας
 - Ξεκάθαρος σκοπός μαθήματος
 - Ανάθεση εργασιών
- Φοιτητές / έτος
- Απόφοιτοι / έτος
- Φοιτητές που εγκαταλείπουν τους σπουδές τους
- Χρόνος αποφοίτησης
- Εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- Προσφορά εργασίας τους απόφοιτους
- Προσφορά πρακτικής άσκησης τους τελειόφοιτους

- Μαθήματα
 - ο Βοηθήματα
 - ο Πραγματική ζήτηση του μαθήματος στην αγορά
 - ο Αξία μαθήματος
- Γραμματειακή υποστήριξη
- Αξιολόγηση εκπαίδευσης
 - ο Επίπεδο δυσκολίας σπουδών
 - ο Σύγκριση με ανώτατα ιδρύματα κλασσικής μορφής (ως τους το πρόγραμμα σπουδών)
 - ο Διδακτέα ύλη
 - ο Φόρτος εργασίας φοιτητών

Ικανοποιημένοι απόφοιτοι:

Προκειμένου να έχουμε μια πλήρη εικόνα για τους απόφοιτους θα πρέπει να υπάρξουν μετρήσεις στα εξής:

- Δυνατότητα συνέχισης σπουδών
 - ο Στο εξωτερικό
 - ο Στο εσωτερικό
- Χρησιμότητα προγράμματος σπουδών (κατά πόσο το πρόγραμμα σπουδών φάνηκε χρήσιμο στη πράξη)
- Πεδία απασχόλησης
 - ο Στον ιδιωτικό τομέα
 - ο Στο δημόσιο τομέα
 - Αποδοχές
 - Διοικητικές θέσεις
 - Κατά πόσο η θέση εργασίας συμβαδίζει με το αντικείμενο σπουδών
- Προοπτικές προαγωγής

Ικανοποιημένο εκπαιδευτικό προσωπικό:

Προκειμένου να έχουμε μια πλήρη εικόνα για την άποψη του εκπαιδευτικού προσωπικού και να είμαστε σε θέση να εντοπίσουμε τα αδύνατα σημεία και να τα βελτιώσουμε (με σκοπό την ικανοποίησή τους) θα πρέπει να υπάρξουν μετρήσεις στα εξής:

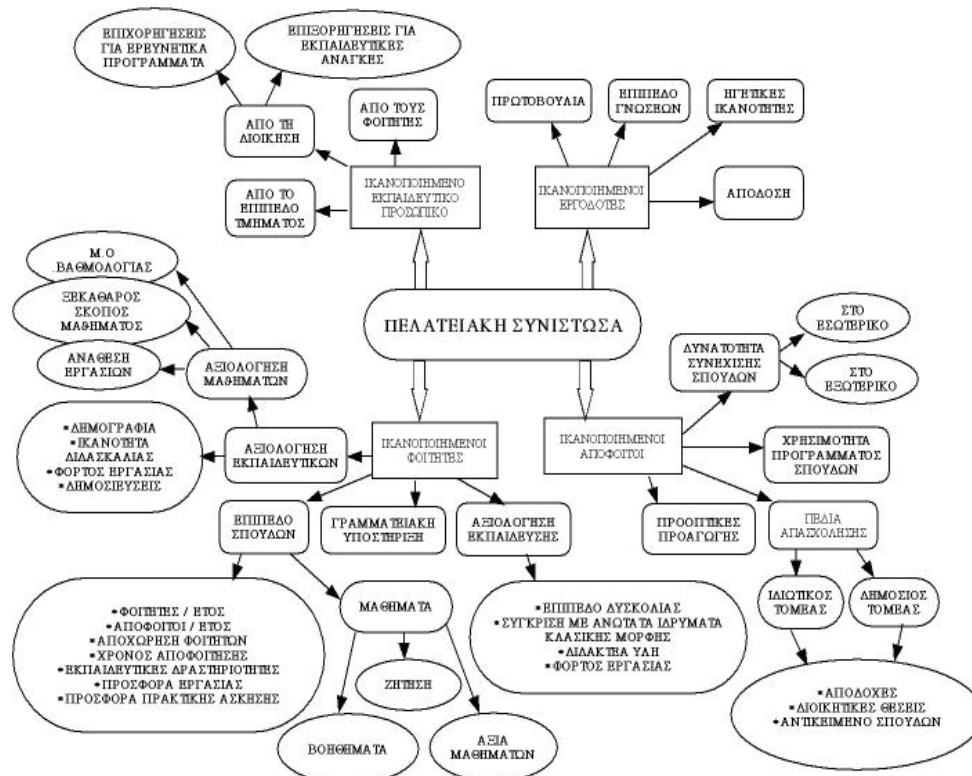
- Κατά πόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ευχαριστημένο από το επίπεδο του τμήματος
- Κατά πόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ευχαριστημένο από τη διοίκηση
 - ο Επιχορηγήσεις για εκπαιδευτικά προγράμματα
 - ο Επιχορηγήσεις για εκπαιδευτικές ανάγκες
- Κατά πόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ευχαριστημένο από τους φοιτητές

Ικανοποιημένοι εργοδότες:

Προκειμένου να έχουμε μια πλήρη εικόνα για την άποψη των εργοδοτών, θα πρέπει να υπάρξουν μετρήσεις στα εξής:

- Πρωτοβουλία αποφοίτων στον εργασιακό χώρο
- Επίπεδο γνώσεων των αποφοίτων
- Ηγετικές ικανότητες
- Απόδοση

Πηγή: Ερωτηματολόγιο, Βάσεις δεδομένων



ΣΥΝΙΣΤΩΣΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ

Στόχοι:

- Ικανοποιημένη διοίκηση
- Ικανοποιημένοι πελάτες

Ερώτηση: Τι πρέπει να μετρηθεί και να βελτιωθεί προκειμένου να είναι ικανοποιημένη η διοίκηση από τη συνολική λειτουργία του ιδρύματος στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

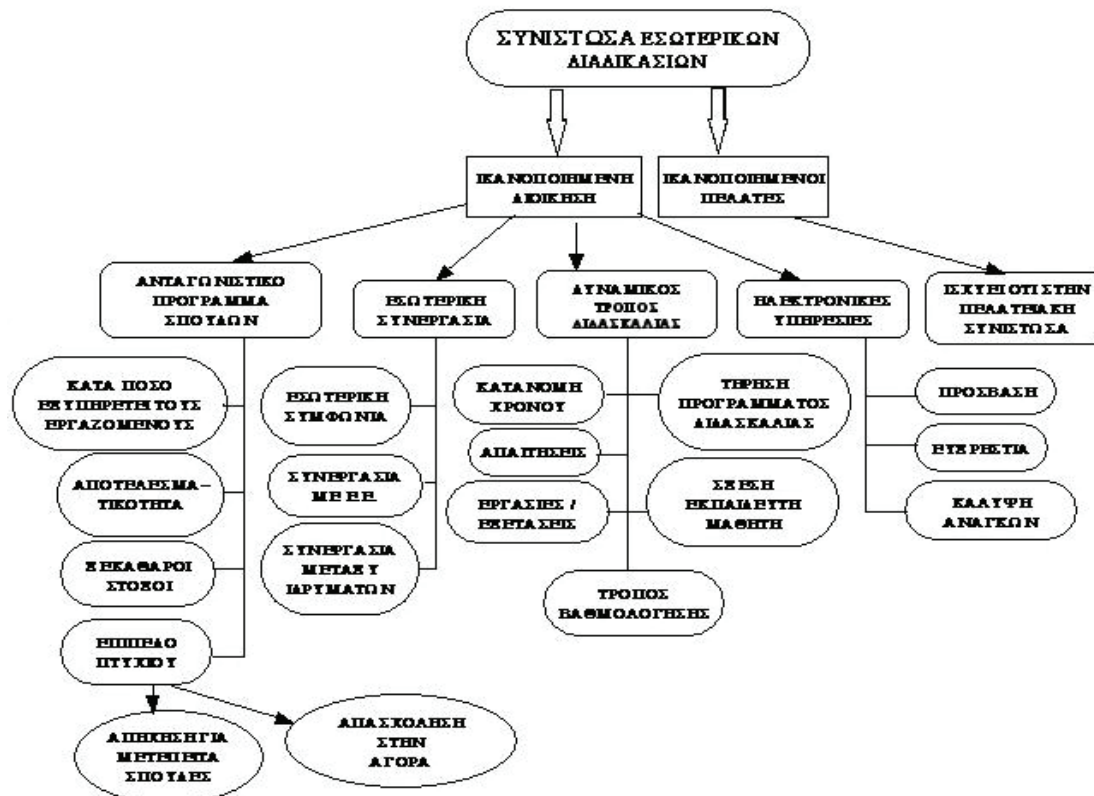
Μετρικές:

- Ανταγωνιστικότητα προγράμματος σπουδών
 - Που να εξυπηρετεί παράλληλα τους εργαζόμενους φοιτητές
 - Αποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών
 - Ξεκάθαροι στόχοι
 - Υψηλό επίπεδο πτυχίου
 - Απήχηση για μετέπειτα σπουδές
 - Απήχηση στην αγορά εργασίας
- Εσωτερική συνεργασία
 - Εσωτερική συμφωνία
 - Συνεργασία με Ε.Ε.
 - Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- Δυναμικός τρόπος διδασκαλίας
 - Σωστή κατανομή χρόνου
 - Απαιτήσεις
 - Εργασίες / Εξετάσεις
 - Τρόπος βαθμολόγησης
 - Τήρηση προγράμματος διδασκαλίας
 - Σχέση εκπαιδευτικού / μαθητή
- Ηλεκτρονικές υπηρεσίες
 - Πρόσβαση
 - Ευχρηστία
 - Κάλυψη αναγκών (κατά πόσο καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες των φοιτητών σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών)

Ερώτηση: Τι πρέπει να μετρηθεί και να βελτιωθεί προκειμένου να είναι ικανοποιημένοι οι πελάτες (φοιτητές, εκπαιδευτικοί, εργοδότες) από τη συνολική λειτουργία του ιδρύματος στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Μετρικές: Ισχύει ότι και στην «Πελατειακή Συνιστώσα»

Πηγή: Ερωτηματολόγια, Βάσεις δεδομένων



ΣΥΝΙΣΤΩΣΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Στόχοι:

- Συνεχής ενημέρωση για νέα προϊόντα και τεχνολογίες

Ερώτηση: Πραγματοποιούνται ενημερωτικά σεμινάρια;

Μετρικές:

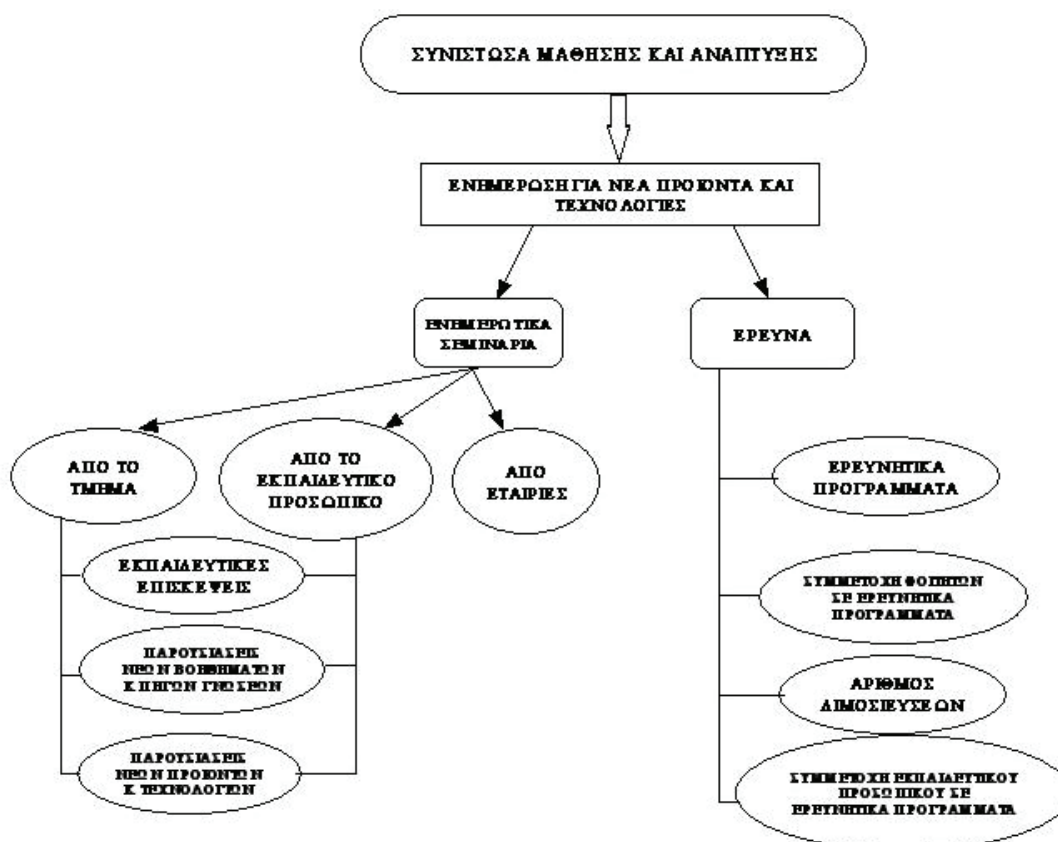
- Ενημερωτικά σεμινάρια από το τμήμα
- Ενημερωτικά σεμινάρια από το εκπαιδευτικό προσωπικό
 - Εκπαιδευτικές επισκέψεις
 - Παρουσιάσεις νέων βοηθημάτων και πηγών γνώσεων
 - Παρουσιάσεις νέων προϊόντων και τεχνολογιών

Ερώτηση: Πραγματοποιείται έρευνα;

Μετρικές:

- Ερευνητικά προγράμματα που λειτουργούν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Συμμετοχή φοιτητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα
- Συμμετοχή εκπαιδευτικού προσωπικού σε ερευνητικά προγράμματα
- Αριθμός δημοσιεύσεων

Πηγή: Ερωτηματολόγια



ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ενώ μέχρι τώρα δινόταν έμφαση σε άλλους παράγοντες, όπως στο κεφάλαιο και στην τεχνολογία, πλέον επιδιώκεται έμφαση στην πληροφορία, με την παροχή υπηρεσιών προστιθέμενης αξίας με τάση στη γνώση.

Είναι γενικά αποδεκτό, ότι η μακροπρόθεσμη επιβίωση ενός οργανισμού εξαρτάται από την ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς, μέσω μιας μακροπρόθεσμης διαδικασίας δημιουργίας αξίας. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τα νέα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πρότυπα, αποτελεί την θέσπιση των κύριων στόχων της παρούσας μελέτης, που είναι η ανάλυση και σχεδίαση ενός Συστήματος Διοίκησης Επίδοσης (BSC), ικανό να λειτουργήσει στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η σχεδίαση αυτή αποσκοπεί στη συνεχή βελτίωση των ανώτατων ιδρυμάτων στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, την διατήρηση της ανταγωνιστικότητάς τους και στην διασφάλιση της διαφάνειας. Αυτό θα επιτευχθεί κυρίως μέσω της ανάλυσης και σχεδίασης των τεσσάρων συνιστωσών του BSC, σύμφωνα με τις ανάγκες του εκάστοτε τμήματος, την οικοδόμησης και υλοποίησης ενός BSC και της επιρροής που ασκεί στον τρόπο άσκησης στα καθήκοντα των εργαζομένων για την ευθυγράμμιση της στρατηγικής.

Πάντως, σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η απόπειρα εφαρμογής ενός BSC στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί αναμφισβήτητα μια πρόκληση και ταυτόχρονα μια ευκαιρία διείσδυσης στον πυρήνα της λήψης αποφάσεων του στρατηγικού σχεδιασμού ενός οργανισμού. Αυτό το γεγονός είναι αναντίρρητα εξαιρετικής σημασίας και στρατηγικής υφής για τον μακροπρόθεσμο προσανατολισμό και τη μελλοντική ανταγωνιστική θέση των Ελληνικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βεργόπουλος, Κ. (1999). Παγκοσμιοποίηση, Η μεγάλη Χίμαιρα, εκδ. Νέα Σύνορα- Α. Λιβάνη, Αθήνα
- Basili, Victor R., (1992). "Software modelling and measurement: The goal / question / metric paradigm" (Computer science technical report series / University of Maryland)
- Basili, Victor R., (1995). "Applying the Goal / Question / Metric Paradigm in the Experience Factory in Fenton", Whitty, Robin, and Iizuka, Yoshinori (eds.)
- Γρόλλιος, Γ., (1999α). Όψεις της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής, *Ααντιπετράδια της εκπαίδευσης*, τχ. 56
- Γρόλλιος, Γ., (1999β). Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση, Gutenberg
- Γρόλλιος, Γ., (2001). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 119,
- Γρόλλιος, Γ., (2003). From the White Paper to the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems in Europe *European Education*, Vol.35, No2
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Ε.Ε. 2003). Ο.Ο.Σ.Α.-DeSeCo: 2001, 2005
- Fine Ben, Η θεωρία της κατακερματισμένης αγοράς εργασίας: Μια κριτική αποτίμηση, Θέσεις, τχ. 43, σελ. 107 – 121.
- Ιντζίδης, Ε., (2005-2006). Πολιτεότητα και νέες μορφές εκπαίδευσης & κατάρτισης, διάλεξη στα πλαίσια του μαθήματος «*Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*» του ΜΠΣ «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην ΚτΠ», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
- Ιντζίδης, Ε., (2005-2006). Η Δια βίου Μάθηση: Όψεις των σχεδιασμών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, διάλεξη στα πλαίσια του μαθήματος «*Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*» του ΜΠΣ «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην ΚτΠ», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος,
- Ιντζίδης, Ε., (2005-2006). Η Δια βίου Μάθηση: Όψεις των σχεδιασμών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (II): Δια βίου εκπαίδευση-δια βίου μάθηση: η διαδρομή των πολιτικών σχεδιασμών, διάλεξη στα πλαίσια του μαθήματος «*Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*» του ΜΠΣ «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην ΚτΠ», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
- Ιντζίδης, Ε., (2005-2006). Η Δια βίου Μάθηση: Όψεις των σχεδιασμών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (III): Δια βίου μάθηση: σχεδιασμοί και ερμηνευτικές προσεγγίσεις, διάλεξη στα πλαίσια του μαθήματος «*Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*» του ΜΠΣ «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην ΚτΠ», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
- Καββαδίας, Γ., (2004). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Πολιτικές εκπαίδευσης και διεθνείς οικονομικοί οργανισμοί , *Αντιπετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 68-69/2004
- Kaplan, R.S., Norton, D.P., (1996a). The Balanced Scorecard: Translating strategy into action, *Harvard Business School Press*, Boston, MA.
- Kaplan, R.S., Norton, D.P., (1996b). Using the balanced scorecard as a strategic management system, *Harvard Business Review*, Vol. 74, No. 1, Jan.-Feb., pp. 75-85.
- Kaplan, R.S., (1994). Devising a balanced scorecard matched to business strategy, *Planning Review*, September-October, pp. 15-19, 48.
- Kaplan, R.S., Norton, D.P., (1993). Putting the balanced scorecard to work, *Harvard Business Review*, Vol. 71, No. 5, September/October, pp. 134-144
- Λύτρας, Π., (2000). Παγκοσμιοποίηση, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα
- Prigkou, A. A., Draganidis S., Siakas K. V., (2005). Change Management in Higher Education, *4th International Student Spring Symposium, 2005*, Thessaloniki, 20-21 May, CITY Affiliated Institution of the University of Sheffield
- Siakas, K. V., Prigkou, A. A., Draganidis, S., (2005a). Key Performance Indicators for Quality Assurance in Higher Education – the Case of the Department of Informatics at the Technological Educational Institute of Thessaloniki, Greece, *The 10th International Conference on Software Process Improvement - Research into Education and training, INSPIRE 2005*, 21-23 March 2005, Gloucestershire, UK
- Siakas, K. V., Prigkou, A. A., Draganidis, S., (2005b). Improving Organisational Behavior by Balanced ScoreCard, *European Management and Technology Conference, 2005*, Rome, 20-21 June, EMT '05 Conference, Miami
- Siakas, K. V., Prigkou, A. A., Draganidis, S., (2005c). Enhancing Organisational Effectiveness, Achieving Excellence and Competitive Advantage in Higher Education by Balanced ScoreCard, *2nd International Conference on Enterprise Systems and Accounting, ICESAAcc, 2005*, Thessaloniki, 11-12 July
- Stewart, A.C., Carpenter-Hubin J. (2001). The Balanced Scorecard, Beyond Reports and Rankings, *Planning for Higher Education*, Winter
- Thor, C.G. (1991). Performance measurement in a research organization, *National Productivity Review*, Autumn, pp. 499-507
- Φώκιαλη, Π., (2005-2006). Η οικονομική οπτική της παγκοσμιοποίησης, διάλεξη στα πλαίσια του μαθήματος «*Απασχόληση και Αγορά Εργασίας στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*» του ΜΠΣ «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην ΚτΠ», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
- 18ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας και της Παγκύπριας Ομοσπονδίας Ελλήνων Δασκάλων, θέμα: «*Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Το Δημόσιο Σχολείο στο Νέο Περιβάλλον*», Ρόδος, 14-15 Απριλίου 2004

Παιδαγωγικές Αρχές για την Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας Διαδικτυακών Περιβαλλόντων εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης

Δρ. Χαράλαμπος Μουζάκης

Διδάσκων ΠΔ407/80

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

1. Εισαγωγή

Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας βρίσκονται στο επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος καθώς πολιτικοί, οικονομικοί και εκπαιδευτικοί φορείς επενδύουν στην αξιοποίησή τους σε μια προσπάθεια να καταστήσουν πιο ανοικτή και πιο αποτελεσματική την εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλα τα στάδια της ζωής του ατόμου (Ράπτης και Ράπτη, 2006, Latchem, 2002). Οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και ο τρόπος που μπορούν να αξιοποιηθούν για να βελτιώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στα προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και κατάρτισης αποτελούν δύο σημαντικά ζητήματα στα οποία η επιστημονική κοινότητα καλείται να δώσει απαντήσεις μέσα από την αξιολόγηση της εφαρμογής τους και την αποτίμηση της συνεισφοράς τους (Graham, 2006, Jung, 2005).

Στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας περιγράφονται οι παιδαγωγικές αρχές, τα κριτήρια καθώς και η μεθοδολογία αξιολόγησης ενός προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με τίτλο «Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας». Το πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης αποτελεί την προσαρμογή του Ευρωπαϊκού Προτύπου European Pedagogical ICT (EP ICT) Licence (www.epict.org) στην Ελλάδα. Η επιμόρφωση προσφέρθηκε εξ αποστάσεως σε 72 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 16 σχολικές μονάδες του Νομού Αττικής κατά την περίοδο Δεκεμβρίου 2004-Ιουνίου 2005 (συνολική διάρκεια 7 μήνες). Φορείς υλοποίησης του Προγράμματος ήταν το Ίδρυμα Λαμπράκη, το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση υλοποιήθηκε μέσω ενός Διαδικτυακού περιβάλλοντος, το οποίο παρείχε πρόσβαση στο ψηφιακό υλικό και υποστήριζε την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (www.lrf.gr/el).

Το πρόγραμμα σπουδών κάλυπτε ένα ευρύ φάσμα στόχων και αντικειμένων μάθησης, τα οποία ήταν οργανωμένα σε αυτόνομες ενότητες. Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ομάδες τριών ή τεσσάρων ατόμων από το ίδιο σχολείο και για να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα έπρεπε να παραδώσουν συνολικά 8 εργασίες (1 για κάθε ενότητα) ως προϊόν ομαδικής δουλειάς και συνεργασίας. Κάθε ομάδα υποστηρίζονταν και καθοδηγούνταν από πιστοποιημένους επιμορφωτές μέσω του Διαδικτυακού περιβάλλοντος. Ο επιμορφωτής ήταν αρμόδιος για την παροχή στήριξης, την υπόδειξη της σωστής χρήσης του επιμορφωτικού υλικού, την ανάθεση, την παρακολούθηση της προόδου και την αξιολόγηση των εργασιών.

2. Ζητήματα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας Διαδικτυακών περιβαλλόντων εκπαίδευσης

Η έννοια της αποτελεσματικότητας αποτελεί στοιχείο αναφοράς στην προσπάθεια αναβάθμισης των προσφερόμενων υπηρεσιών και τη διασφάλιση της ποιότητας της μάθησης στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό αξιολογήσεων που εξετάζουν παραμέτρους όπως είναι ο σχεδιασμός και η προσφορά του προγράμματος σπουδών, η διοικητική δομή του οργανισμού που παρέχει την επιμόρφωση, η τεχνολογική υποδομή και η αρχιτεκτονική του συστήματος, η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, ο ρόλος των εκπαιδευτών, η πρόσβαση σε ηλεκτρονικές υπηρεσίες, η οικονομική αποδοτικότητα και οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος (Frydenberg, 2002).

Εκτός από τα χαρακτηριστικά και την αρχιτεκτονική του τεχνολογικού περιβάλλοντος ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στην ποιότητα του περιεχομένου και στο σχεδιασμό των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών που καθιστούν αποτελεσματική την επίτευξη των εκάστοτε εκπαιδευτικών στόχων (Ally, 2004, Anderson, 2004). Σύμφωνα με τους Merisotis και Olsen (2000) οι αξιολογήσεις περιβαλλόντων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασίζονται σε ποικιλία μεθόδων και τεχνικών και περιλαμβάνουν:

- Την αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευόμενων (βαθμολογία, ποσοστά επιτυχίας σε τεστ, επίδοση σε τελικές εξετάσεις κλπ.)
- Τις κλίμακες μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων απέναντι στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες.
- Την αποτίμηση της ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο πεδίο της έρευνας έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες προσεγγίσεις οργάνωσης της ερευνητικής μεθοδολογίας που ξεκινούν από συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές και παραπέμπουν στη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων και διαδικασιών, την ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων (Μακράκης, 1998).

3. Ο σχεδιασμός του συστήματος αξιολόγησης της παρούσας έρευνας

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του επιμορφωτικού προγράμματος «Παιδαγωγική Αξιοποίηση των νέων Τεχνολογιών» βασίστηκε στις θεωρητικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη μελέτη των παραμέτρων και των διαδικασιών που επηρεάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kyle, 1997, Fraser, 1981). Η καταγραφή των προσωπικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων και η διερεύνηση της ικανοποίησής τους απέναντι σε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας αποτελούν για τη παιδαγωγική έρευνα μια πολύ σημαντική διάσταση που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Fraser, 1998). Η προσέγγιση αυτή επελέγη για την παρούσα έρευνα αφενός γιατί τεκμηριώνεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία και αφετέρου γιατί κατέστησε εφικτή την καταγραφή των αποτελεσματικότερων πρακτικών, ανεξάρτητα από τις εκάστοτε παραδοχές και επιδιώξεις κάθε θεματικής ενότητας του επιμορφωτικού προγράμματος.

Οι άξονες και τα κριτήρια αξιολόγησης προέκυψαν τη μελέτη των βασικών χαρακτηριστικών των συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως αυτά καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία (Wallace, 2003, Gunawardena and McIsaac, 2003) καθώς και σε δομημένα και σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε Διαδικτυακά περιβάλλοντα (Walker, 2002, Jegede,

Fraser, & Fisher, 1998, Biner, 1993). Τα πορίσματα αυτά αναθεωρήθηκαν, εμπλουτίστηκαν και προσαρμόστηκαν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πεδίου της παρούσης έρευνας και οργανώθηκαν σε έξι γενικές κατηγορίες κριτηρίων: (α) 'Προσωπική ανάπτυξη', (β) 'Εκπαιδευτικό υλικό', (γ) 'Ρόλος του εκπαιδευτή', (δ) 'Συνεργασία', (ε) 'Τεχνολογικό περιβάλλον' και (στ) 'Ικανοποίηση'.

Κάθε κατηγορία περιλάμβανε μια σειρά από προτάσεις (μεταβλητές) που στόχο είχαν τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών που διέπουν τα βασικά στοιχεία της επιμορφωτικής διαδικασίας που υλοποιήθηκε μέσω του Διαδικτυακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης. Η κατηγορία 'προσωπική ανάπτυξη' περιείχε 7 προτάσεις (μεταβλητές) για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και τη γνωστική ανάπτυξη των επιμορφούμενων:

- Οι γνώσεις που απέκτησα θα με βοηθήσουν στη διδασκαλία μου στην τάξη.
- Απέκτησα γνώσεις σχετικά με τη χρήση ποικιλίας εφαρμογών λογισμικού στη διδακτική πράξη.
- Στη διάρκεια της επιμόρφωσης ασχολήθηκα με θεματολογία και δραστηριότητες από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.
- Είμαι σε θέση να δημιουργήσω σενάρια αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκω.
- Θα τροποποιήσω παλιές μου διδακτικές τεχνικές χρησιμοποιώντας νέες τεχνολογίες στα μαθήματά μου.
- Αναλαμβάνω πρωτοβουλίες ως προς την επιλογή θεμάτων για τις εργασίες αλλά και τη συγγραφή τους (δομή & περιεχόμενο).
- Είχα τη δυνατότητα να οργανώνω τη μελέτη μου σε χρόνο και σε τόπο που επέλεγα εγώ.

Η κατηγορία 'εκπαιδευτικό υλικό' περιλάμβανε 6 μεταβλητές για την αποτίμηση της ποιότητας και της καταλληλότητας του εκπαιδευτικού υλικού:

- Το εκπαιδευτικό υλικό μου έδωσε χρήσιμες πληροφορίες και ιδέες.
- Η τρόπος δόμησης και η μορφοποίηση του υλικού διευκόλυνε τη μελέτη.
- Το εκπαιδευτικό υλικό ανταποκρίθηκε στις ιδιαίτερες γνώσεις και ανάγκες μου.
- Οι ασκήσεις με βοήθησαν στην εμπέδωση των γνώσεων
- Το βοηθητικό κείμενο αποτέλεσαν σημαντική πηγή πληροφοριών.
- Οι εργασίες με βοήθησαν στη θεωρητική και πρακτική εφαρμογή της γνώσης.

Η κατηγορία 'ρόλος του εκπαιδευτή' περιλάμβανε 5 μεταβλητές για τις διαστάσεις της παρουσίας του εκπαιδευτή και την παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευόμενους:

- Ο εκπαιδευτής απαντούσε άμεσα στις ερωτήσεις μου.
- Ο εκπαιδευτής με ενθάρρυνε σε κάθε προσπάθειά μου.
- Ο εκπαιδευτής μου έδινε σαφείς κατευθύνσεις και με βοηθούσε σε σημεία που αντιμετώπιζα δυσκολίες.
- Θα επιθυμούσα περισσότερες συναντήσεις 'πρόσωπο με πρόσωπο' με τον επιμορφωτή μου.
- Τα εισαγωγικά σεμινάρια μου έδωσαν τα απαραίτητα εφόδια για την ολοκλήρωση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Η κατηγορία 'συνεργασία' περιλάμβανε 5 μεταβλητές σχετικά με την ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης:

- Συνεργάστηκα ικανοποιητικά με τα άλλα μέλη της ομάδας για την εκπόνηση των εργασιών
- Έμαθα πολλά μέσα από τη συνεργασία μου με τα άλλα μέλη της ομάδας
- Αντάλλαξα ιδέες και συζητούσα με συναδέλφους από άλλες ομάδες
- Βρήκα ουσιαστική την ανταλλαγή ιδεών με τα άλλα μέλη της ομάδας
- Αντάλλαξα απόψεις και με άτομα από άλλες ομάδες

Η κατηγορία 'τεχνολογικό περιβάλλον' περιλάμβανε 5 μεταβλητές σχετικά με την αξιοπιστία του Διαδικτυακού περιβάλλοντος, τα εργαλεία υποστήριξης της μάθησης που παρείχε και τις δυνατότητες επικοινωνίας που υποστήριζε:

- Το περιβάλλον εργασίας ήταν φιλικό και εύκολο στο χειρισμό των βασικών επιλογών.
- Η πρόσβαση στις πληροφορίες ήταν γρήγορη.
- Είχα πολλές επιλογές για άμεση και εύκολη επικοινωνία με τα άλλα μέλη της ομάδας.
- Η ανταλλαγή αρχείων με διάφορες μορφές πληροφορίας (εικόνες, ήχους και κίνηση) ήταν εύκολη.
- Το περιβάλλον εργασίας υποστήριζε αποτελεσματικά τη διδακτική διαδικασία και αυτό με έκανε να νοιώθω άνετα.

Τέλος, η κατηγορία 'ικανοποίηση' περιλάμβανε 5 μεταβλητές για τη διερεύνηση των εκτιμήσεων και των στάσεων των συμμετεχόντων απέναντι στην εξ αποστάσεως επιμορφωτική διαδικασία:

- Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα δυνατότητα.
- Είχα την ευκαιρία να ασχοληθώ με θέματα άμεσου ενδιαφέροντος.
- Η συνεργατική μάθηση ήταν αποτελεσματική.
- Η δυνατότητα επιμόρφωσής μου χωρίς να απομακρύνομαι από το περιβάλλον του σχολείου μου είναι σημαντική.
- Προτιμώ την εξ αποστάσεως επιμόρφωση από την επιμόρφωση σε ένα εργαστήριο υπολογιστών.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά ποιοτικές και ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις με στόχο την πολύπλευρη συλλογή στοιχείων και την όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία και των αλληλεπιδράσεων που τη συγκροτούν (Μακράκης 1998). Η χρησιμοποίηση τόσο ποιοτικών, όσο και ποσοτικών μεθόδων υπαγόρευσε τη χρήση ποικιλίας εργαλείων συλλογής του ερευνητικού υλικού. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού ήταν: (α) ερωτηματολόγιο, (β) ημι-δομημένη συνέντευξη, (γ) ομάδα συζήτησης (focus group), και (δ) αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου και ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποσκοπούσε στη καταγραφή των ατομικών χαρακτηριστικών των επιμορφούμενων (φύλο, ηλικία, κλάδος υπηρεσίας, προϋπηρεσία), το βαθμό εξοικείωσής τους με τις νέες τεχνολογίες και την εμπειρία τους από παρακολούθηση αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το δεύτερο μέρος αποτέλεσε το δομημένο μέρος του ερωτηματολογίου και περιείχε 33 κριτήρια (μεταβλητές). Για την καταγραφή των απαντήσεων των επιμορφούμενων χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα (η κλίμακα εκτεινόταν από το 1 για την απόλυτη διαφωνία μέχρι το 5 για την απόλυτη συμφωνία). Το τρίτο μέρος περιλάμβανε μια ερώτηση ανοικτού τύπου στην οποία οι επιμορφούμενοι μπορούσαν να καταθέσουν τις απόψεις τους για τη διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του προγράμματος. Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 52 (72,2%) από τους 72 επιμορφούμενους που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να καταθέσουν τις προσωπικές τους απόψεις για τον τρόπο που βίωσαν το πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Στις συνεντεύξεις

συμμετείχαν 12 επιμορφούμενοι και 4 εκπαιδευτές. Οι συνεντεύξεις ακολούθησαν ένα σχέδιο με στόχο τη συλλογή πληροφοριών για τον σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας, τις δυνατότητες της συνεργατικής μάθησης, το ρόλο του εκπαιδευτή, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού και τέλος, την αξιοπιστία και την ευχρηστία του Διαδικτυακού περιβάλλοντος.

Η συζήτηση στο στρογγυλό τραπέζι (focus group) κάλυψε αντίστοιχους θεματικούς άξονες. Η συζήτηση πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 2 εκπαιδευτών, 4 επιμορφούμενων, 2 μελών της ομάδας ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού, τον υπεύθυνο τεχνικών θεμάτων του διαδικτυακού περιβάλλοντος και έναν εκπρόσωπο του φορέα διοικητικής υποστήριξης του προγράμματος. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού έγινε από δύο εξειδικευμένους επιστήμονες σε θέματα ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για την αξιολόγηση του υλικού χρησιμοποιήθηκε λίστα κριτηρίων βασισμένη στην θεωρητική τεκμηρίωση των West (1996) και Λιοναράκη (2001). Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν στην αξιολόγηση αφορούσαν το περιεχόμενο του υλικού, τη μορφή του υλικού, την υποστήριξη που παρείχε στον εκπαιδευόμενο, τους τύπους δραστηριοτήτων που περιείχε και τη σύνδεσή του με άλλες πηγές.

4.2 Έλεγχος αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία των μεταβλητών υπολογίστηκε με βάση το τεστ αξιοπιστίας *Alfa Cronbach* (ο συντελεστής αξιοπιστίας *Cronbach* και για τις 33 μεταβλητές ήταν $\alpha=0.84$). Ο συντελεστής αξιοπιστίας για κάθε μία από τις κατηγορίες κυμάνθηκε από 0.76 έως 0.81. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία συντελεστές αξιοπιστίας μεταξύ 0.70 και 0.80 θεωρούνται ικανοποιητικοί για την διερεύνηση ερευνητικών υποθέσεων (Kaplan and Sacuzzo, 1993). Πιο συγκεκριμένα, για την προσωπική ανάπτυξη ο συντελεστής *Cronbach* ήταν 0.76, για το εκπαιδευτικό υλικό 0.80, για το ρόλο του εκπαιδευτή 0.80, για τη συνεργασία 0.81. για το τεχνολογικό περιβάλλον 0.76 και για την ικανοποίηση 0.77.

4.3 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων του δομημένου μέρους του ερωτηματολογίου βασίστηκε στον υπολογισμό περιγραφικών δεικτών για κάθε μεταβλητή (Mean, Median, St Deviation) και τη διαδικασία παλινδρομικής ανάλυσης (regression analysis) για την ερμηνεία των συσχετίσεων μεταξύ των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Τα ποιοτικά δεδομένα από την ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου, τις συνεντεύξεις, την ομάδα συζήτησης και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση παραγόντων που επηρέασαν την επιμορφωτική διαδικασία.

5. Σύνοψη

Οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας προσφέρουν αναμφισβήτητα σημαντικές ευκαιρίες για την απόκτηση νέων εκπαιδευτικών εμπειριών από απόσταση. Όσο προχωρεί η ανάπτυξη εικονικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, τόσο γίνεται περισσότερο εμφανής η ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη η παιδαγωγική τους διάσταση και να αξιολογείται η αποτελεσματικότητά τους. Στο πλαίσιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη έγκυρων, αξιόπιστων και εύχρηστων εργαλείων που θα αποτιμούν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των εν λόγω περιβαλλόντων. Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν οι αρχές που ακολουθήθηκαν για τη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης ενός συστήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Ο σχεδιασμός του αξιολογικού εργαλείου στηρίχθηκε αφενός στα κριτήρια τα οποία η διεθνής βιβλιογραφία υποδεικνύει για το σχεδιασμό αποτελεσματικών διαδικτυακών περιβαλλόντων και αφετέρου στην εφαρμογή σταθμισμένων και έγκυρων εργαλείων αξιολόγησης σε παρόμοια επιμορφωτικά προγράμματα. Συνεκτιμώντας τις ιδιαιτερότητες εφαρμογής του προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στον ελληνικό χώρο, διαμορφώθηκαν 33 μεταβλητές ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες προκειμένου να διερευνηθούν οι παράμετροι και τα στοιχεία που κατέστησαν πιο αποτελεσματική την επιμορφωτική διαδικασία στο πλαίσιο του προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Οι μεταβλητές αυτές ελέγχθηκαν με το τεστ αξιοπιστίας του συντελεστή *Cronbach* ($\alpha=0.84$). Για την συλλογή των δεδομένων που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκε ποικιλία εργαλείων και πιο συγκεκριμένα ερωτηματολόγιο, ημι-δομημένη, ομάδα συζήτησης (focus group) και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού.

Η ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας επιχειρήθηκε υπό το πρίσμα των παιδαγωγικών αρχών στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός του συστήματος αξιολόγησης και η παράθεσή τους ξεφεύγει από τα όρια της παρούσης εργασίας. Στο πλαίσιο των στόχων της εργασίας αυτής, η εκτίμηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ερευνητικών δεδομένων δείχνει ότι το εν λόγω αξιολογικό σύστημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας σε περιβάλλοντα Διαδικτυακών περιβαλλόντων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η περαιτέρω έρευνα είναι αυτή που θα συμβάλει στη βαθύτερη μελέτη και ανάλυση των ιδιαίτερων πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα συνεισφέρει στον εμπλουτισμό και τη βελτίωση του προτεινόμενου αξιολογικού εργαλείου με στόχο την όσο το δυνατό καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας για αποτελεσματικότερη επιμόρφωση και κατάρτιση.

Βιβλιογραφία

- Ally M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University.
- Anderson, T. (2004). Toward a Theory of Online Learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University.
- Biner, P.M. (1993). The development of an instrument to measure student attitudes toward televised courses, *The American Journal of Distance Education*, 7(1), 62–73.
- Fraser, B. J. (1981). *Test of Science Related Attitudes*. Perth, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and application. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Frydenberg, J. (2002). *Quality Standards in eLearning: A Matrix of Analysis*, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, October 2002, Athabasca University. Ανακτήθηκε στις 16 Μαρτίου, 2006 από <http://www.irrodl.org/content/v3.2/frydenberg.html>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In C.J. Bonk & C.R. Graham, (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

- Gunawardena, C.N. & McIsaac, M.S. (2003). Distance Education, In D.H. Jonassen (ed), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc), 113-142.
- Jegade, O., Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1998). The distance and open learning environment scale: Its development, validation and use, *Proceedings of the 69th Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, San Diego, CA.
- Jung, I. (2005). ICT-Pedagogy Integration in Teacher Training: Application Cases Worldwide. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 94-101.
- Kaplan R.M., & Sacusso, D.P. (1993). *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. California: Brooks/Cole.
- Kyle, W. C. (1997). Editorial: Assessing students' understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 851-852.
- Latchem, C. (2002). ICT-based Learning Networks and Communities of Practice, *Media and Education*, 8, National Institute of Multimedia Education (NIME), 1-13.
- Λιοναράκης, Α., (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού, στο Α. Λιοναράκης, (επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Αθήνα: Προπομπός.
- Μακράκης, Β. (1998). Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό, στο Γ. Παπαγεωργίου, (επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ
- Merisotis, J. P., & Olsen, J. K. (2000). The 'effectiveness' debate: What we know about the quality of distance learning in the U.S. *TechKnowLogia*, 2 (1), 42-44.
- Ράπτης, Α. και Ράπτη Α. (2006). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, τομ. Α', Αθήνα.
- Walker, S. L. (2002). *Development and Validation of an Instrument for Assessing Distance Education Learning Environments in Higher Education*, PhD Thesis, University of Curtin.
- Wallace, R., (2003). Online learning in higher education: a review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication and Information*, 3(2), 241-280.
- West, R., (1996). Concepts of text in distance education, in G. Motteram, G. Walsh, and R. West, (eds), *Proceedings of 2nd symposium on Distance Education for Language Teachers*, Manchester: University of Manchester

Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το παράδειγμα της Τοπικής Ιστορίας

Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Αξιολόγηση, πιστοποίηση & επιμόρφωση στη Δια Βίου Εκπαίδευση

**Δρ Ευγενία Αρβανίτη,
Καθηγήτρια- Σύμβουλος του ΕΑΠ**

Επιστημονική Συνεργάτιδα Ινστιτούτο Παγκοσμιοποίησης Πανεπιστήμιο RMIT.

1. Εισαγωγή

Οι κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα είναι σύγχρονες «κοινωνίες γνώσης» και διαρκούς μεταβολής. Το σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο επηρεάζεται από α) την οικονομική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση, καθώς και τον ραγδαίο κοινωνικο-πολιτικό μετασχηματισμό, β) τη δημογραφική κατάσταση και συνεχή μεταναστευτική ροή, γ) την ταχεία μεταβολή της αγοράς εργασίας ως προς τη φύση της και δ) την επανάσταση στον τομέα των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Κάθε μία από αυτές τις παραμέτρους επηρεάζει μια θεμελιώδη πρόκληση: την παροχή άρτιας εκπαίδευσης για όλους. Παράλληλα δημιουργείται η ανάγκη για συνεχή βελτίωση του μορφωτικού, επαγγελματικού και εκπαιδευτικού επιπέδου, την υψηλή εξειδίκευση του ανθρώπινου δυναμικού σε γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, αλλά και την ανανέωση των μεθόδων εργασίας με στόχο τη διασφάλιση της απασχολησιμότητας. Η δια βίου μάθηση έρχεται να καλύψει αυτή την ανάγκη αφού είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ενηλίκων και η οποία ενισχύει όχι μόνο την καλύτερη κοινωνική κινητικότητα και πρόσβαση στην εργασία αλλά πολύ περισσότερο επιτρέπει στον πολίτη να συμμετέχει ενεργά στα πολυσύνθετα δρώμενα της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.

Ο σύγχρονος πολίτης θα πρέπει να αντιλαμβάνεται και να αναλύει το νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που οριοθετείται μέσα από δραματικές αλλαγές. Ο ριζικός μετασχηματισμός και η αλλαγή στις τεχνολογικές, εμπορικές και πολιτισμικές συνθήκες της εργασίας βρίσκουν τον εργαζόμενο αντιμέτωπο με μια βιομηχανία κατασκευής και μετάδοσης πληροφοριών και συμβόλων που είναι περισσότερο «λογισμικές/άυλες» και αναβαθμίζονται συνεχώς. Έτσι οι ικανότητες που απαιτούνται από το σύγχρονο πολίτη/εργαζόμενο είναι πλέον ποικίλες, ευέλικτες και ευμετάβλητες (Kalantzis & Cope, 2003). Ενώ υπάρχει ανάγκη για ένα εργασιακό δυναμικό με υψηλές και σύνθετες δεξιότητες (2) (βασικές & νέες βασικές), αλλά και με ευαισθησίες, ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικά επαγγελματικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά περιβάλλοντα, καθώς και ικανότητα αντίληψης του διαρκούς κοινωνικού μετασχηματισμού. Με άλλα λόγια, οι σύγχρονοι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι αυτόνομοι, ευέλικτοι με κριτικές, αναλυτικές, και αναπροσαρμοστικές δεξιότητες, να μαθαίνουν συνεργατικά, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να ηγούνται, να έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να είναι ανοιχτοί σε αλλαγές και προκλήσεις, να αξιοποιούν τις διαφορετικές εφυείς και εμπειρίες τους με διαφορετικούς τρόπους και να έχουν γενική παιδεία (Kalantzis & Cope, 2005 και Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Σε αυτό το πλαίσιο, η Εκπαίδευση αποτελεί τον πρωταρχικό κοινωνικό παράγοντα επένδυσης στην οικοδόμηση ενός κοινωνικού κεφαλαίου γνώσης, καινοτομιών, αλλά και δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν το σύγχρονο προσανατολισμό του πολίτη. Η μάθηση και η διδασκαλία θα πρέπει συνεπώς να συναντά τα νέα κοινωνικά δεδομένα και να εξασφαλίζει νέες βασικές δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνία της γνώσης του 21^{ου} αιώνα (Kalantzis & Cope, 2005). Ωστόσο η Εκπαίδευση δεν είναι πια κάτι που συμβαίνει μόνο μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Είναι μια διευρυμένη διεργασία που λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των πολιτών. Για αυτό το λόγο η Δια Βίου και Διευρυμένη Μάθηση αποτελεί στρατηγική επένδυση για την εκπαίδευση και τη διαρκή κατάρτιση των εκπαιδευόμενων, των πολιτών, και των εργαζομένων στις σύγχρονες κοινωνίες. Παράλληλα η πιστοποίηση δεξιοτήτων, η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης και η σύνδεση των παρεχόμενων τίτλων σπουδών με το τυπικό σύστημα αποτελεί σημαντικό θέμα στην οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το σύγχρονο μοντέλο εκπαιδευόμενου θα είναι απόρροια συγκεκριμένης στοχοθεσίας των εκπαιδευτικών συστημάτων και των φορέων εκπαίδευσης, τα οποία θα διευκολύνουν την αυτόνομη και συνεργατική μάθηση, την ενεργητική συμμετοχή, τον αυτοκαθορισμό των εκπαιδευόμενων, την απόκτηση ικανοτήτων που θα μεταφέρονται σε διαφορετικά εργασιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα, την κοινωνική συνοχή, την δημοκρατική συνύπαρξη και τη διαμόρφωση νέων ισχυρών πολιτειακών συμμετοχικών ταυτοτήτων (Κόκκος, 1999, Kalantzis & Cope, 2005 και Arvanitis, 2006).

Το παρόν άρθρο θα επιχειρήσει μια πρώτη καταγραφή της πορείας εδραίωσης συστημάτων δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα από τη λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ). Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη διαδικασία πιστοποίησης, αξιολόγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων που είναι υπό διαμόρφωση.

2. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Δια Βίου Εκπαίδευσης και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Κύριος στόχος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ) είναι η σύγκλιση των διαφόρων εθνικών συστημάτων πάνω στις βασικές αρχές της Δια Βίου Εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (Μνημόνιο της Λισαβώνας για τη Δια Βίου και Διευρυμένη Μάθηση(3), Μάρτιος 2000). Έτσι προβλέπεται η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος όπου θα επιτρέπει α) τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων πολιτών για τη διασφάλιση και επικαιροποίηση των κοινωνικοπολιτικών και εργασιακών τους γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, κάτι που θα αντανάκλα και τις μεταβαλλόμενες εργασιακές απαιτήσεις, την εργασιακή οργάνωση και τις νέες μεθόδους, β) τη διαμόρφωση κοινά αποδεκτών αρχών πιστοποίησης της προηγούμενης γνώσης των ενηλίκων και σύνδεσής της με τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα, γ) τη συγκρισιμότητα πιστοποίησης δεξιοτήτων των διαφορετικών ανεξάρτητων εθνικών συστημάτων έτσι ώστε να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτικούς, τους εργαζόμενους και τους πολίτες να πιστοποιούν τα προσόντα τους και να μετακινούνται εντός των διευρυμένων συνόρων της εργασιακής κινητικότητας & ανέλιξης), και δ) την διασφάλιση της ποιότητας και της αξιολόγησης, άρα και διαφάνειας, στη διάθεση οικονομικών πόρων των συστημάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο σύστημα θα συμβάλει σε μια κοινωνία συνοχής που θα προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες για πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής των πολιτών βασισμένη στις ανάγκες τους. Επιπλέον θα ενθαρρύνει και θα εξοπλίσει τα άτομα ώστε να συμμετέχουν πιο ενεργά σε

όλες τις σφαίρες της σύγχρονης δημόσιας ζωής ενδυναμώνοντας την πολιτειακή ταυτότητα και διαπολιτισμική τους ικανότητα.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η συστηματική εφαρμογή της Δια Βίου Εκπαίδευσης και στην Ελλάδα προϋποθέτει την αναγνώριση και επικύρωση όλων των μορφών εκπαίδευσης (επίσημη, ημι-επίσημη και ανεπίσημη) (4), την ενεργή συμμετοχή των πολιτών, τη διαπραγμάτευση όρων όπως νέα γνώση, νέα μάθηση, την αναγνώριση μορφών προηγούμενης γνώσης και τέλος την εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας και πιστοποίησης πέρα και έξω από τα παραδοσιακά σχήματα (Αρβανίτη, 2008β).

Ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η σύσταση και λειτουργία ενός διευρυμένου δικτύου μονάδων εκπαίδευσης ενηλίκων (ΜΕΕ) με βάση:

- συγκεκριμένο *κοινωνικό-εκπαιδευτικό* σχεδιασμό που θα εξετάζει το ΤΙ, το ΠΩΣ και το ΓΙΑΤΙ της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Kalantzis & Cope, 2005, Φωτοπούλου, 2007 και Αρβανίτη, 2008^α).
- την οικοδόμηση σύγχρονων οργανισμών μάθησης (*learning organizations*) που θα στηρίζουν την εξέλιξη τους στις ανθρώπινες δεξιότητες και τις διαδικασίες αυτοδιαχείρισης των ομάδων τους. Η *υπευθυνότητα*, η *ενδυνάμωση*, η *δέσμευση* και τα *κίνητρα* χαρακτηρίζουν τη φιλοσοφία των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών, ενώ απαιτείται και η εφαρμογή μιας οριζόντιας ιεραρχίας/ επικοινωνίας που βασίζεται στην ομαδική δουλειά. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτική ηγεσία και το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού δρα καταλυτικά στην εξέλιξη του οργανισμού και όχι μόνο οι οικονομικοί πόροι και οι εγκαταστάσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνία αποτελούν σημαντικό παράγοντα εξέλιξης σε έναν μαθησιακό οργανισμό (Kalantzis & Cope, 2003). Ενώ θα πρέπει να υπάρχει μια κουλτούρα διαχείρισης της γνώσης/ μάθησης και των τεχνικών της δημιουργώντας την αίσθηση ότι ο εργαζόμενος είναι συμμετοχός στην εξέλιξη του οργανισμού (Kalantzis & Cope, 2003). Τέλος, στις σύγχρονες ΜΕΕ πρέπει να διερευνούνται οι τρόποι αξιοποίησης των ιδιαίτερων δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων για να εμπλουτίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία και να προωθείται η πρωτοτυπία.
- τη δημιουργία μια κοινότητας μάθησης (*learning community*) στην οποία όλοι οι *μέτοχοι* (*stakeholders*) δημιουργούν ένα κοινό εκπαιδευτικό όραμα και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τη γνώση που παράγεται συλλογικά.
- μια σύγχρονη παιδαγωγική φιλοσοφία (αρχές της δια βίου μάθησης) που θα αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις ομαδικές δεξιότητες και στοχαστικοκριτικές ικανότητες.
- τη δημιουργία *στοχαστικοκριτικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης* (*communities of practice*) των εκπαιδευτών και των ατόμων (*reflective practitioners*) που ασχολούνται με τη δια βίου μάθηση. Αυτό θα συμβάλει στην οριοθέτηση και αναθεώρηση των παιδαγωγικών πρακτικών, των μεθόδων και των αξιολογικών μοντέλων στις ΜΕΕ (Wenger, 1998) αλλά και τη δημιουργία επαγγελματικών δικτύων που θα παράγουν και θα διαχειρίζονται τη γνώση (Arvanitis, 2006).

Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που αναφέρθηκαν προκειμένου να εξελιχθούν σε ένα δυναμικό και σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ΚΕΕ ιδρύθηκαν από τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και υπάγονται στο Ίδρυμα Διαρκούς Εκπαίδευσης (ΙΔΕΚΕ) και είναι υπεύθυνα για το συντονισμό των προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Τα 56 ΚΕΕ που δραστηριοποιούνται σε όλη την Ελλάδα προσφέρουν πάνω από 3.000 προγράμματα, και πάνω από 90.000 θέσεις εκπαίδευσης.

Η οργάνωση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μέσα από τα ΚΕΕ ταιριάζει περισσότερο με ένα δίκτυο συμμετεχόντων, ανοικτού σε νέες μεθόδους και πρακτικές χωρίς συγκεντρωτικές ιεραρχικές δομές, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν δημιουργικά. Τα κομβικά σημεία των δικτύων των ενηλίκων είναι η τοπική κοινωνία, η εθνική κεντρική επιβλέπουσα αρχή, η ΓΓΕΕ και το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αυτοί οι κόμβοι θα πρέπει να είναι συνδεδεμένοι με την εκπαιδευτική κοινότητα, τις τοπικές κοινωνίες, τα πανεπιστήμια και τα ερευνητικά ιδρύματα. Οι νέες δομές προγραμμάτων, στελεχών και εκπαιδευομένων που δημιουργήθηκαν γύρω από τα ΚΕΕ λειτουργούν σαν τοπικά κοινωνικά κέντρα μάθησης (*μαθησιακές κοινότητες*), τα οποία δημιουργούν νέες σχέσεις ανάμεσα στις τοπικές κοινωνίες (βλ. *learning regions*- <http://www.obs-pascal.com/>) και στην εκπαίδευση γεφυρώνοντας έτσι το κενό μεταξύ επίσημης και ανεπίσημης εκπαίδευσης. Ο νέος θεσμός επίσης επαναοριοθετεί και το ρόλο του 'σχολείου' σαν του διευρυμένου εκείνου χώρου, στον οποίο μπορεί να οικοδομηθεί η κοινωνική συνοχή και η αλληλεπίδραση. Ωστόσο, για την καλύτερη αποτύπωση της μέχρι τώρα λειτουργίας, εξέλιξης και προοπτικής του θεσμού απαιτείται εμπειριστατωμένη μελέτη και έρευνα (Φωτοπούλου, 2007).

Σημαντικός άξονας εξέλιξης των ΚΕΕ εκτός από την εκπαιδευτική ποιότητα και την ηγετική τους παρουσία στην διαμόρφωση τοπικών πόλων μάθησης (*learning regions*) για την ενίσχυση της περιφερειακής ανάπτυξης αποτελεί και:

- Η ένταξη και πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ΚΕΕ στο πλαίσιο ενός Εθνικού Συστήματος Προσόντων Δια Βίου Εκπαίδευσης που θα α) ενσωματώνει και θα αναγνωρίζει όλες τις μορφές μάθησης: επίσημη, ημι-επίσημη και ανεπίσημη και β) θα ανιχνεύει τις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευόμενων αναπροσαρμόζοντας τα Αναλυτικά Προγράμματα.
- Η καθιέρωση ενός πλαισίου ικανοτήτων και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα εξασφαλίζουν την συνοχή της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την κλιμακούμενη μαθησιακή εξέλιξη και την διαφάνεια στη μαθησιακή πρόοδο. Το πλαίσιο ικανοτήτων θα παρέχει επίσης τη βάση για την αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευόμενων και την επίσημη αναγνώριση, εφόσον τα ΚΕΕ αποφασίσουν να παρέχουν συγκρινόμενα αποτελέσματα αξιολόγησης εισόδου και εξόδου σε εθνικό επίπεδο.
- Η διαδικασία αξιολόγησης και πιστοποίησης ικανοτήτων που απορρέουν από τα συγκεκριμένα μαθησιακά προγράμματα, αλλά και καθορισμού κατάλληλων εκπαιδευτικών προσανατολισμών/επιλογών των ενηλίκων και ενός συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων.
- Η συστηματική επιμόρφωση των στελεχών και η συγκρότηση ενός δικτύου/μητρώου πιστοποιημένων και έμπειρων εκπαιδευτών.

3. Αξιολόγηση, πιστοποίηση και επιμόρφωση στο πλαίσιο των ΚΕΕ

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η συστηματική εφαρμογή των αρχών της Δια Βίου Εκπαίδευσης και στα ΚΕΕ προϋποθέτει την αναγνώριση και επικύρωση όλων των μορφών εκπαίδευσης (επίσημη, ημι-επίσημη και ανεπίσημη) (4), την ενεργή συμμετοχή των πολιτών, τη διαπραγμάτευση όρων όπως νέα γνώση, νέα μάθηση, την αναγνώριση μορφών προηγούμενης γνώσης και τέλος την εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας και πιστοποίησης πέρα και έξω από τα παραδοσιακά σχήματα.

Ας δούμε όμως πιο αναλυτικά τους 4 άξονες που συνδέονται με την εξέλιξη και επιτυχία των ΚΕΕ.

1. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και πιστοποίησης ικανοτήτων (European Qualifications Framework) αποτελεί σαφή δέσμευση της ΕΕ στη στρατηγική ανάπτυξη της Δια Βίου Εκπαίδευσης και ακολουθεί το μοντέλο των άλλων προηγμένων κρατών (Αυστραλία, Αγγλία, Νέα Ζηλανδία), αλλά και του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας. Το πλαίσιο αυτό προβλέπει τη δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος προσόντων και προϋποθέτει την αξιολόγηση των βασικών ικανοτήτων των ενηλίκων (Αριθμητισμός, γραμματισμός, νέες δεξιότητες), την αναγνώριση και αξιολόγηση της προηγούμενης γνώσης μέσα από επίσημες ή ανεπίσημες μορφές εκπαίδευσης, την ευέλικτη μεταφορά διδακτικών μονάδων, καθώς και την απόκτηση δεξιοτήτων κατάρτησης της ίδιας της γνώσης (learn to learn), αλλά και δεξιοτήτων ενεργούς κοινωνικοπολιτικής συμμετοχής (European Commission, SEC 957/8.7.2005). Στο πλαίσιο αυτό η διαμόρφωση ενός Εθνικού Πλαισίου Προσόντων/τίτλων(5), το οποίο θα περιλαμβάνει εκπαιδευτικές επιλογές και προσανατολισμούς για την Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι απόλυτη προτεραιότητα. Μόνο έτσι τα ΚΕΕ θα αντιμετωπιστούν ως αξιόπιστες, αποτελεσματικές και βιώσιμες ΜΕΕ.

2. Η Αξιολόγηση της Προηγούμενης Γνώσης (επίσημης/ανεπίσημης) θεωρείται σημαντικότατο εργαλείο στα πλαίσια της Δια Βίου Εκπαίδευσης, γιατί διευκολύνει τη συμμετοχή στην επίσημη εκπαίδευση και την κατάρτιση, καθώς επίσης αποτελεί και ένα μέσο ενίσχυσης της εργασιακής ικανότητας και κινητικότητας, των προοπτικών καριέρας, της κοινωνικής συμμετοχής και της ενεργής συμμετοχής στα κοινά. Η Αξιολόγηση της Προηγούμενης Γνώσης είναι μια διαδικασία εξακριβώσης και μέτρησης των ικανοτήτων ενός ατόμου, και όπου είναι δυνατό η πιστοποίησή τους με τη μορφή ενός (εθνικού) συστήματος προσόντων. Η Αξιολόγηση της Προηγούμενης Γνώσης επιτρέπει στα άτομα να αναγνωρίσουν και να πιστοποιήσουν αυτά που ήδη ξέρουν και μπορούν να κάνουν. Είναι μια διαδικασία διαπίστωσης, τεκμηρίωσης, αξιολόγησης και αναγνώρισης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των αξιών που έχουν αποκτηθεί μέσα από την επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση, την κατάρτιση ή και άλλες εμπειρίες και σχετίζονται με συγκεκριμένα κριτήρια που οριοθετούνται από κέντρα εκπαίδευσης, εκπαιδευτικά ιδρύματα ή από τις αρχές πιστοποίησης. Αυτή η διαδικασία μπορεί να συμπεριλαμβάνει τις γνώσεις από την εργασία, τις εμπειρίες από τη ζωή, την κατάρτιση, την ανεξάρτητη μελέτη, τον εθελοντισμό, τα ταξίδια, τα ενδιαφέροντα και τις οικογενειακές εμπειρίες. Η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε να ικανοποιηθούν οι προϋποθέσεις εισαγωγής σε ένα ακαδημαϊκό πρόγραμμα ή πρόγραμμα κατάρτισης, ή σαν πιστοποίηση επαγγελματικής ιδιότητας, για ένταξη και είσοδο στην αγοράς εργασίας ή για κοινωνικοπολιτικούς σκοπούς. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι *το πλαίσιο ικανοτήτων αποτελεί και τη βάση πιστοποίησης τόσο της προηγούμενης γνώσης όσο και της μαθησιακής επίδοσης*

3. Το πλαίσιο ικανοτήτων θεωρείται παγκόσμια ως ο πιο κατάλληλος τρόπος για να καλυφθεί η ευρύτητα των οικονομικών, πολιτιστικών και προσωπικών στόχων της Δια Βίου Μάθησης. Ήδη η ΕΕ έχει εκπονήσει ένα γενικό πλαίσιο 8 βασικών ικανοτήτων(6), το οποίο χρειάζεται εξειδίκευση για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των Μελών-Κρατών. Το Ελληνικό Πλαίσιο Ικανοτήτων που προτάθηκε από την Ομάδα Πιστοποίησης του αναφέρεται σε ένα πλαίσιο έξι ικανοτήτων που υλοποιούν και αξιολογούν τα προγράμματα της Βασικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αυτές είναι οι εξής: *Οργανωσιακή, Πολιτιστική, Τεχνική, Επικοινωνιακή, Προσωπική και Κοινωνικοπολιτική ικανότητα* (Kalantzis, Smith & Arvanitis, 2004). Οι ικανότητες αυτές εμπεριέχουν τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι ενήλικες με σκοπό την προσωπική και επαγγελματική τους ολοκλήρωση (Merizow, 1991, Kalantzis & Cope, 2003 και Jarvis, 2004). Αυτές είναι:

- Η αυτο-καθοδηγούμενη και αυτόνομη μάθηση. Η ικανότητα δηλαδή των ατόμων για σχεδιασμό της μαθησιακής τους διαδρομής με βάση καλά συνειδητοποιημένους εκπαιδευτικούς στόχους για την προσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη, κάτι που συμβάλλει στη δημιουργία κοινωνιών που μαθαίνουν.
- Ο κριτικός στοχασμός και το μετασχηματισμός (*μετασχηματίζουσα μάθηση*). Δηλαδή η επαναδιαπραγμάτευση των υποθέσεων, επαγγελματικών πρακτικών, νοοτροπίας και των αξιών που είχαν υιοθετήσει οι επαγγελματίες μέσω του κριτικού στοχασμού
- Η ανάπτυξη μιας ικανότητας κριτικής συνειδητοποίησης των κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων, καθώς επίσης και η ικανότητα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερομορφίας (διαπολιτισμική ικανότητα) με παραγωγικά μοντέλα ανάλυσης (Kalantzis & Cope, 2003).

Το προτεινόμενο πλαίσιο το οποίο έχει προταθεί (Kalantzis, Smith & Arvanitis, 2004) περιέχει:

- Τις προδιαγραφές/περιγραφικοί δείκτες ικανοτήτων που αντανάκλουν τον λεπτομερή προσδιορισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων, αλλά και την εφαρμογή αυτών στην προδιαγεγραμμένη ικανότητα εκτέλεσης που απαιτείται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Αυτοί οι στόχοι εκφράζονται σε επίπεδο δημόσιων, προσωπικών και εργασιακών αποτελεσμάτων που απαιτούν συχνή επανα-αξιολόγηση για να διασφαλιστεί η συνεχής αποτελεσματικότητά τους.
- Τρία επίπεδα απόκτησης ικανοτήτων: εξαρτημένη, αυτόνομη και συνεργατική μάθηση/ικανότητα. Κάθε επίπεδο έχει προκαθορισμένα αποτελέσματα επίδοσης σε κάθε ένα από τα έξι κριτήρια ικανοτήτων και περιγράφεται σε σχέση με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις. Ένα πιστοποιητικό απόκτησης μπορεί να χορηγηθεί όταν οι εκπαιδευόμενοι αποδείξουν επιτυχώς τις ικανότητές τους, και τέλος,
- Τις θεματικές περιοχές που καλύπτουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούνται. Αυτές οι περιοχές είναι επιγραμματικά: Γραμματισμός, Οικογενειακός Γραμματισμός, Αριθμητισμός, Πληροφορική, Συμβουλευτική Ειδικών Ομάδων, Διαχείριση Ελεύθερου Χρόνου, κτλ.

4. Η αξιολόγηση και πιστοποίηση δεξιοτήτων, η οποία απαιτεί την τήρηση μιας σειράς προϋποθέσεων (διαδικασίες και επιλογή συγκεκριμένων εργαλείων), οι οποίες υλοποιούνται ήδη σε κάποιο βαθμό από τα ΚΕΕ. Αυτές είναι .

- Συγκεκριμένες Διοικητικές Διαδικασίες επιλογής και εγγραφής υποψηφίων. Τα ΚΕΕ θα πρέπει να πληρούν μια σειρά διοικητικών προϋποθέσεων που περιλαμβάνουν Υπηρεσίες πληροφόρησης, τεκμηρίωσης και συμβουλευτικής για τους υποψήφιους, αλλά και συστηματικής αξιολόγησης κατά την οποία οι υποψήφιοι αξιολογούνται για τις ικανότητες, τις δεξιότητες και την αντίληψή τους. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να υπάρχει συγκεκριμένη διαδικασία Εγγύησης Ποιότητας (Quality Assurance) κατά την οποία ένας εξωτερικός φορέας θα παρακολουθεί την παραπάνω διαδικασία σχετικά με: την αποδοτικότητα και καταλληλότητα των μεθόδων, την υλοποίηση στόχων, την ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων, την αποδοτική χρήση των πόρων, καθώς και την εγκυρότητα της σχέσης μεταξύ στόχων και πρακτικών (βλ. Εθνικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας, 2007 και Καλάντζη & Αρβανίτη, 2006). Τέλος, είναι σημαντικό να τηρούνται συστηματικά και συγκεκριμένα μητρώα/αρχεία για την εξασφάλιση της διαφάνειας και της ποιότητας του εν γένει συστήματος. Ωστόσο η μέχρι τώρα πρακτική στα ΚΕΕ, αλλά και ανεπίσημα στοιχεία

φανερώνουν την αδυναμία συστηματικής εφαρμογής και τήρησης των διαδικασιών αυτών, λόγω σύμφωνα με τα στελέχη των ΚΕΕ, του φόρτου εργασίας, της έλλειψης προσωπικού και του υπέρπογκου αριθμού αιτήσεων που καλούνται να διαχειριστούν τα ΚΕΕ. Οι λόγοι αυτοί προέκυψαν και από τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης ενός συγκεκριμένου ΚΕΕ. Ωστόσο απαιτείται μια πιο συστηματική καταγραφή του θεσμού και της αποτελεσματικότητάς του στην ελληνική κοινωνία.

- Την Αξιολόγηση προηγούμενης γνώσης και τοποθέτηση των ενδιαφερομένων στο κατάλληλο μαθησιακό επίπεδο (λίστα τεκμηρίων). Τα ΚΕΕ θα πρέπει να αξιολογούν τους υποψήφιους και να τους κατατάσσουν σε ένα επίπεδο ακολουθώντας ένα συστηματικό πλαίσιο τεκμηρίων και αξιολόγησης. Ήδη εφαρμόζεται πιλοτικά από τα ΚΕΕ η συνέντευξη πιστοποίησης της προηγούμενης γνώσης και κατάταξης σε τμήμα μάθησης. Επιπλέον, τα ΚΕΕ είναι σημαντικό να προβούν σε μια ολιστική αξιολόγηση και Διαρκής εκτίμηση της μάθησης. Η αξιολόγηση ωστόσο είναι ένα δύσκολο θέμα και απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό. Ιδιαίτερα η αξιολόγηση της νέας μάθησης δεν θα πρέπει να βασίζεται σε 'σωστές ή λάθος' απαντήσεις, αλλά θα πρέπει να αξιολογεί την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, να αποδέχεται την επαγγελματική κρίση των εκπαιδευτών, να αξιολογεί την επίδοση των ατόμων σε διαφορετικά 'πραγματικά' σενάρια, τη συνεργατική ικανότητα μάθησης που προβάλλουν, καθώς επίσης και τον πλουραλισμό τους και την ευελιξία τους στο να ανταποκρίνονται στην μεταβλητότητα, την πολυμορφία και την απροβλεψιμότητα των περιστάσεων. Γι' αυτό τα παραδοσιακά τεστ δεν μπορούν να αξιολογήσουν τους εκπαιδευόμενους. Συνεπώς χρειάζονται νέοι τρόποι, όπως αξιολόγηση πρότζεκτ, αξιολόγηση επίδοσης (σχεδιασμός-εφαρμογή και ολοκλήρωση ενός θέματος), ομαδική αξιολόγηση και αξιολόγηση χαρτοφυλακίου. Το μοντέλο ολιστικής αξιολόγησης προβλέπει διαδικασίες αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης.
- Την Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση μαθησιακών αναγκών, Αναλυτικών Προγραμμάτων και αποτελεσμάτων. Είναι φανερό ότι σε μια ανοιχτή και συμμετοχική διαδικασία όλοι οι μαθησιακοί παράγοντες και παράμετροι θα πρέπει να επαναξιολογούνται και να ανατροφοδοτούν τον εν γένει παιδαγωγικό προγραμματισμό. Συνεπώς τα εργαλεία με τα οποία αναγνωρίζονται και αξιολογούνται οι μαθησιακές εμπειρίες των ενηλίκων θα πρέπει να αναπροσαρμόζονται διαρκώς και να ανταποκρίνονται στα νέα δεδομένα. Μια τέτοια διαδικασία ανατροφοδότησης συνεκτιμά τις μαθησιακές ανάγκες και διαμορφώνει ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) και νέους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η όλη διαδικασία είναι τοποθετημένη μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο αναγνώρισης, αξιολόγησης και πιστοποίησης προσόντων που διευκολύνουν την σύνδεση των προγραμμάτων/τίτλων των ΚΕΕ με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαμόρφωση ενός Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και του αντίστοιχου συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων είναι μονόδρομος. Η ΓΓΕΕ, το ΙΔΕΚΕ και τα ΚΕΕ ως νευραλγικοί φορείς εκπαίδευσης, μπορούν να συνεισφέρουν σε ένα δημόσιο διάλογο για την κατάρτιση ενός τέτοιου πλαισίου που θα συνάδει και με το στρατηγικό σχεδιασμό της ΕΕ για τη Δια Βίου Εκπαίδευση.

5. Τα ΚΕΕ παράλληλα με την αριθμητική τους εξάπλωση θα πρέπει να προχωρήσουν και σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σχεδιασμό που θα στηρίζεται σε μια παιδαγωγική φιλοσοφία, η οποία αξιοποιεί και αναγνωρίζει μια ποικιλία ενεργών τρόπων απόκτησης της μάθησης. Η διδασκαλία, η οποία αξιοποιεί την πολυμορφία και την ετερότητα, οδηγεί τον εκπαιδευόμενο σε μια μετάβαση/μεταμόρφωση και συμπεριλαμβάνει μια σειρά από *διαδικασίες γνώσης*, οι οποίες θα πρέπει να γίνουν απολύτως κατανοητές και να είναι μέρος του παιδαγωγικού ρεπερτορίου του εκπαιδευτή των ΚΕΕ (Kalantzis & Cope, 2005). Γίνεται κατανοητό ότι η διευρυμένη και συνεχώς ανανεούμενη εμπειρία και γνώση των ενηλίκων σε διαφορετικά επαγγελματικά και κοινωνικά πλαίσια παραπέμπει σε διαφορετικές *μαθησιακές κοινότητες* (communities of practice) που ανταποκρίνονται στις ανάγκες διαφορετικών *μαθησιακών οργανισμών* (learning institutions), γι' αυτό προϋποθέτει ανοιχτά και ευέλικτα ΑΠ και μεθόδους, καθώς και συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτών.

Οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι έρχονται πια σε επαφή και ενσωματώνουν πολλαπλές μαθησιακές πηγές πληροφόρησης αποτελώντας ταυτόχρονα *Ομάδες Παραγωγής Γνώσης* (Kalantzis & Cope, 2005). Οι εκπαιδευτές χρειάζεται να βρουν νέους τρόπους αξιολόγησης των διδακτικών επιλογών τους, καταγραφής των μαθησιακών υλικών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων τους, ανταλλαγής αποτελεσματικών πρακτικών, αλλά και καταγραφής/συγγραφής των μαθησιακών στόχων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας. Η αξιολόγηση είναι μια προσπάθεια καταγραφής της γνώσης, των στάσεων αλλά και των ικανοτήτων που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευόμενοι, ενώ οι ρόλοι των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων δεν είναι ιεραρχικοί, αλλά υπόκεινται σε μια αμφίδρομη επικοινωνία και ανταλλαγή (reflective practice).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να κατάρτιζονται για να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν την προηγούμενη γνώση (επίσημη, ανεπίσημη και ημι-επίσημη) με βάση τη συγκεκριμένη αποστολή των μαθησιακών/ακαδημαϊκών επιλογών που είναι διαθέσιμες στον μελλοντικό εκπαιδευόμενο. Η επιλογή εμπειριών και κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτών που θα επαρκούν για τις ανάγκες της Δια Βίου Εκπαίδευσης θα εγγυηθεί τη βιωσιμότητα και αποτελεσματικότητα των ΚΕΕ. Από τα μέχρι τώρα ανεπίσημα στοιχεία καταδεικνύεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτών στα ΚΕΕ δεν έχει μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην παιδαγωγική φιλοσοφία που τη διέπει, αλλά ούτε και επαρκούν για να στηρίξουν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Το γεγονός αυτό παραπέμπει στη συστηματικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτών αλλά και των στελεχών των ΚΕΕ, κάτι που απαιτεί τη διάθεση σημαντικών οικονομικών πόρων. Η δημιουργία ενός μητρώου εκπαιδευτών και η λειτουργία ενός κέντρου επιμόρφωσης εκπαιδευτών που ήδη δρομολογούνται από την ΓΓΕΕ, θα συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση.

4. Συμπέρασμα

Οι μέχρι τώρα προτάσεις πιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των προγραμμάτων των ΚΕΕ αποτελούν τα εχέγγυα που συνηγορούν στην ενίσχυση της πρόσβασης στη δια βίου μάθηση και στη δημιουργία επαγγελματικών προσανατολισμών των εκπαιδευόμενων. Μπορούν επίσης να αποτελέσουν τη βάση (σε συνδυασμό με άλλα κείμενα και υλικό που σχετίζονται με το Ευρωπαϊκό/Ελληνικό Πρόγραμμα) μιας ευρύτερης συζήτησης και διαλόγου, ο οποίος θα οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός Εθνικού Πλαισίου Προσόντων/Τίτλων. Ένα τέτοιο πλαίσιο θα ενσωματώνει και θα αναγνωρίζει όχι μόνο τη γενική εκπαίδευση (ενηλίκων) και την κατάρτιση, αλλά και όλες τις μορφές εκπαίδευσης.

Η καθιέρωση και αναθεώρηση των εθνικών πλαισίων προσόντων αποτελεί στρατηγική επιλογή κρατών με παράδοση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Οι επιστημονικές ομάδες εργασίας υπό την αιγίδα της ΓΓΕΕ και του ΙΔΕΚΕ

εργάζονται με σκοπό την κριτική μεταφορά αυτών των πλαισίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας. Η διεπιστημονική συνεργασία με φορείς και επιστήμονες του εξωτερικού όπως η Καθηγήτρια Μαίρη Καλαντζή, αποδεικνύουν την ανάγκη αξιοποίησης της τεχνολογίας και της διεθνούς πρακτικής σε ένα κόσμο που καταργεί τα σύνορα. Σε αυτή την πορεία κριτικού αναστοχασμού συμμετοχοί πρέπει να είναι πάνω από όλα τα στελέχη που θα κληθούν να υπηρετήσουν στα ΚΕΕ. Οι μαθησιακές κοινότητες που δημιουργούνται γύρω από τα ΚΕΕ θα συμβάλλουν αποφασιστικά στην επιτυχία των εθνικών μας στόχων για την ισότιμη συμμετοχή των πολιτών σε μια ποιοτική και σύγχρονη Δια Βίου Εκπαίδευση. Είναι επιτακτική ανάγκη πλέον να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο δημόσιας διαβούλευσης με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για να διαμορφωθεί από κοινού μια αναθεωρητική ατζέντα για τη Δια Βίου Εκπαίδευση στη χώρα μας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

(1). Γίνεται κατανοητό ότι η εκπαίδευση χάνει τον παραδοσιακό της χαρακτήρα αφού οι φορείς εκπαίδευσης πολλαπλασιάζονται και διευρύνονται (ιδιωτικοί, επαγγελματικοί κτλ.), οπότε απαιτείται καλύτερος συντονισμός και έλεγχος ποιότητας. Υπάρχει συνεπώς ανάγκη επανα-οριοθέτησης της οργάνωσης της παραδοσιακής τάξης και των μαθησιακών πηγών πληροφόρησης. Οι πηγές της μάθησης και τα μέρη όπου αυτή πραγματώνεται έχουν επεκταθεί σημαντικά. Μεγάλο μέρος της μάθησης πραγματώνεται έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας, για παράδειγμα—η απασχόληση με την νέα τεχνολογία, με τα παιχνίδια, με τα ταξίδια, κτλ.

(2). Οι εκπαιδευόμενοι σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να έχουν δεξιότητες που σχετίζονται με τον γραμματισμό-ανάγνωση, γραφή, ομιλία, και ακουστική κατανόηση, να έχουν δηλαδή βασικές δεξιότητες. Ωστόσο στις μέρες μας υπάρχει κάτι περισσότερο που αφορά τον γραμματισμό από ότι στο παρελθόν. Οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στον κόσμο σημαίνουν ότι ο γραμματισμός δεν είναι κάτι το στατικό και το συγκεκριμένο, αλλά κάτι το πολλαπλό που ορίζεται μέσα από δύο διαφορετικούς τρόπους: α) την ύπαρξη διαφορετικών *κοινωνικών γλωσσών* (διάλεκτοι, επαγγελματικές ή τεχνικές γλώσσες), και β) την *πολυμορφία* των ψηφιακά διακινούμενων νοημάτων (μαγνητοφώνηση γλώσσας, εικόνας, ήχου – όλα χρησιμοποιώντας τα ίδια μέσα). Αυτή η μεταβολή στον γραμματισμό σήμερα λέγεται *πολυγραμματισμός*. Τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα προϋποθέτουν ότι οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν αυτές τις πολλαπλές μορφές κατασκευής και μετάδοσης νοημάτων, π.χ στα μαθηματικά, στις επιστήμες, στην ιστορία, στη λογοτεχνία, στην πληροφορική κτλ. (Kalantzis & Cope, 2005). Συνεπώς γίνεται λόγος για μια *νέα γνώση*, η οποία συνδυάζει ευρύτητα εμπειρικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, ενώ είναι πολύμορφη και μεταβάλλεται, ανάλογα με τα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Το ζητούμενο είναι να υπάρχει η δυνατότητα ευέλικτης μεταφοράς των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων σε διαφορετικά πλαίσια.

(3). Δια βίου και Διευρυμένη Εκπαίδευση είναι ένας όρος που πρωτοεμφανίστηκε το 1912 από τον Basil Yeaxlee (1929) για να προωθήσει την ιδέα της εκπαίδευσης των ατόμων που τη στερήθηκαν λόγω πολέμων και έτσι να επιτύχουν επαγγελματική ανέλιξη. Ωστόσο στις μέρες μας χρησιμοποιείται ο όρος Δια Βίου Μάθηση και όχι εκπαίδευση προκειμένου να συμπεριλάβει τη συνεχόμενη και διευρυνόμενη μάθηση που πραγματώνεται παντού στα πλαίσια μιας παγκόσμιας οικονομίας γνώσης και πληροφορίας.

(4). Υπάρχουν τρεις μορφές μάθησης των Ενηλίκων: α) η ανεπίσημη ή καθημερινή μάθηση κατά την οποία οι ενήλικες μαθαίνουν φυσιολογικά—μαθαίνουν ζώντας, από την προσωπική τους εξέλιξη και από τις εμπειρίες τους, β) η ημι-επίσημη μάθηση που εμπλέκει σε ένα βαθμό και οργανωμένους φορείς εκπαίδευσης και που αφορά στην αυτορρυθμιζόμενη/ανεξάρτητη μάθηση για επαγγελματικούς ή κοινωνικούς σκοπούς και γ) η επίσημη μάθηση που πραγματώνεται στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και αφορά στο σχεδιασμό των ανθρώπινων εμπειριών με σκοπό την επαγγελματική κατάρτιση. Ένα επιτυχημένο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα συνοπολογίζει και ενσωματώνει, αναγνωρίζει και πιστοποιεί την ανεπίσημη μάθηση ή την προηγούμενη γνώση μέσα από τις πρακτικές του.

(5). Ένα τέτοιο Εθνικό Σύστημα Προσόντων είναι ένα ευέλικτο μοντέλο εκπαίδευσης που δεν εξαρτάται από το χρόνο ή τον τόπο πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά μπορεί να υποστηρίξει καλύτερα την εκπαίδευση σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών προσανατολισμών (πχ. ακαδημαϊκό και επαγγελματικό), ή να ενσωματώσει την ανεπίσημη στην επίσημη μάθηση, όπως για παράδειγμα τη μάθηση στο χώρο δουλειάς.

(6). Αυτές είναι: Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, επικοινωνία σε μια ξένη γλώσσα, αριθμητισμός και βασική ικανότητα στις επιστήμες και την τεχνολογία, ψηφιακή ικανότητα, μεταγνωστική (Learning to learn), Διαπροσωπική και κοινωνική ικανότητα, Entrepreneurship, Πολιτιστική Έκφραση. (European Commission, "Key Competencies" November 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρβανίτη, Ε. (2005) *Γενικοί Δείκτες Αξιολόγησης και Πιστοποίησης*, Αθήνα: ΓΓΕΕ.
- Αρβανίτη, Ε. (2006) *Τελικοί δείκτες αξιολόγησης ανά θεματικές ενότητες για τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, ΙΔΕΚΕ, ΓΓΕΕ, Αθήνα: ΓΓΕΕ.
- Αρβανίτη, Ε. (2006) *Εξειδίκευση δεικτών Αξιολόγησης σε επίπεδα και θεματικές ενότητες για Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα: ΓΓΕΕ.
- Αρβανίτη, Ε. (2005) *Εθνικά Συστήματα Προσόντων & Πλαίσια Δια Βίου Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΓΓΕΕ.
- Arvanitis, E. (2006) 'Community Building Education and Greek Diasporic Networks', στο *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Vol. 1, Issue 3, pp.153-162.
- European Commission (2005) *Towards a European Qualifications Framework for Life Long Learning*, (SEC 957/8.7.2005), Brussels.
- European Commission (2004a) *Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme: Analysis of the Mapping of Key Competency Frameworks*, Brussels.
- European Commission (2004b), *New Indicators on Education and Training*, (SEC 1524/29.11.2004), Brussels.
- European Commission (2002) *European Report on Quality Indicators of Life Long Learning*, Brussels.
- Jarvis, P., (2004) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχιμιο.
- Καλαντζή, Μ. & Cope, Β. (2003), 'Νέα Οικονομία, Νέα Κοινωνία, Νέα Μάθηση', στα *Πρακτικά Συνάντησης Γενικών Διευθυντών Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα: ΓΓΕΕ, σ. 65-80.
- Kalantzis, M., Cope, B., Smith, H. & Arvanitis, E. (2004) *Competency Framework: Prior Learning Recognition & Programme Evaluation*, Report for the Hellenic adult basic education programme, Melbourne: RMIT University.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2005) *Learning By Design*, Australia: Common Ground.
- Καλαντζή, Μ. & Αρβανίτη, Ε. (2006) *Πλαίσιο Διασφάλισης και Βελτίωσης της Ποιότητας*, Αθήνα: ΓΓΕΕ.
- Κόκκος, Α. (1999) *Το Πεδίο Οι Αρχές Μάθησης Οι Συντελεστές*, τόμος Α., Πάτρα: ΕΑΠ.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey Bass.

- Yeaxlee, B. A. (1929), *Lifelong Education*, London: Cassell.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*, UK: Cambridge University Press.

Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το παράδειγμα της Τοπικής Ιστορίας

Σχεδιασμός και Εφαρμογή του πλαισίου Αξιολόγησης Μαθησιακών Αποτελεσμάτων στα Προγράμματα της Τοπικής Ιστορίας του ΚΕΕ Φλώρινας

Γιαγκούλης Τρύφων
Αρχαιολόγος ΜΑ
Προϊστάμενος Κ.Ε.Ε. Φλώρινας

*If the past is a foreign country
nostalgia has made it the most healthiest
trade of all*
(Lowenthal, 1986: 4)

Η διαμόρφωση ενός πλαισίου αξιολόγησης του προγράμματος Τοπικής Ιστορίας των ΚΕΕ συνιστά μία πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία απαιτεί ειδική επεξεργασία ενός συνόλου παραγόντων που επηρεάζουν την πορεία υλοποίησης και το τελικό αποτέλεσμα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Ούτως ή άλλως, η αξιολόγηση και οι συγκεκριμένες πρακτικές στα προγράμματα της Εκπαίδευση Ενηλίκων, πέρα από τις γενικές θεωρητικές παραδοχές, διαμορφώνονται *ad hoc*, ανάλογα με το θεσμικό - διοικητικό πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος, το γνωστικό του αντικείμενο, τη δυναμική της ομάδας εκπαιδευομένων, τις ικανότητες του εκπαιδευτή.

Στις παραγράφους που ακολουθούν επιχειρείται ο εντοπισμός και η κριτική αποτίμηση εκείνων των παραγόντων που προσδιορίζουν τις ιδιαιτερότητες στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διαδικασίας αξιολόγησης των προγραμμάτων Τοπικής Ιστορίας στα ΚΕΕ. Κατ' αρχήν γίνεται μία συνοπτική αναφορά στη σύγχρονη επιστημολογική συζήτηση που αφορά στη στάση των σύγχρονων κοινωνιών απέναντι στο παρελθόν και στο ρόλο του ιστορικού στην έρευνα και στην κοινωνικοποίηση των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια εντοπίζονται κάποιες γενικές στάσεις ή απόψεις σχετικά με το παρελθόν και ειδικότερα την τοπική ιστορία, με τις οποίες - σε μικρότερη ή μεγαλύτερη ένταση - εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία οι ομάδες που παρακολουθούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Ακολουθεί η σκιαγράφηση του πλαισίου υλοποίησης του προγράμματος Τοπικής Ιστορίας στα ΚΕΕ με αναφορές στο περιεχόμενο και τη στοχοθεσία του για την ανάπτυξη συγκεκριμένων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων.

Περνώντας κατόπιν στη διαδικασία της αξιολόγησης, περιγράφονται η βασική μεθοδολογία και οι ειδικοί άξονες με αναφορές σε συγκεκριμένα παραδείγματα από εφαρμογές στα προγράμματα Τοπικής Ιστορίας στο ΚΕΕ Φλώρινας. Τέλος, καταγράφονται ορισμένες παρατηρήσεις που έχουν προκύψει από την κριτική θεώρηση της όλης διαδικασίας.

Παρελθόν - Ιστορία - Ιστορική επιστήμη

Η συζήτηση για τη σημασία, τους στόχους και τις μεθόδους των επιστημών που ασχολούνται με το παρελθόν συνιστά εδώ και αρκετά χρόνια ένα αυτόνομο ερευνητικό πεδίο, το οποίο τροφοδοτεί με θεωρητικές κατασκευές και μεθοδολογικά εργαλεία τους εξειδικευμένους επιστήμονες (ιστορικούς, αρχαιολόγους, ανθρωπολόγους κλπ). Ιδιαίτερα τα τελευταία 30 χρόνια επιχειρείται μία κριτική «αναψηλάφηση» ζητημάτων που σχετίζονται με την αντικειμενική υπόσταση των ιστορικών γεγονότων, το ρόλο του επιστήμονα στη διερεύνηση, ερμηνεία και παρουσίασή τους, καθώς και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνεται η αντίληψη των ανθρώπινων κοινωνιών για το παρελθόν. Κοινή συνισταμένη των σύγχρονων αυτών θεωρητικών τάσεων είναι η αντιμετώπιση του παρελθόντος και των υλικών καταλοίπων του όχι ως ενός στατικού, αμετάβλητου και «αντικειμενικού» προϊόντος της ανθρώπινης δραστηριότητας, αλλά ως ενός «κειμένου», το οποίο το επιστημονικό και ευρύ κοινό ως αναγνώστης όχι μόνο αναλύει, προσεγγίζει, αλλά κατανοεί και συνδιαμορφώνει σύμφωνα με υποκειμενικούς όρους (Hodder, 1986: 80 - 106). Ο ιστορικός David Lowenthal, μάλιστα, χαρακτηρίζει το παρελθόν ως μία ξένη χώρα, τα χαρακτηριστικά και ο «εξωτισμός» της οποίας περιγράφονται από τους διάφορους «ταξιδιώτες» με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις, αλλά και προκαταλήψεις τους, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από την τυπική εκπαίδευση, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, τα ΜΜΕ κλπ (Lowenthal, 1986: xvii).

Μέσα στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο εντάσσεται και η ειδικότερη συζήτηση για το ρόλο του επιστήμονα στο επίπεδο του σχεδιασμού και της υλοποίησης της έρευνας, καθώς και σε αυτό της εξαγωγής των συμπερασμάτων. Ο ιστορικός στην προσπάθειά του να διερευνήσει το ιστορικό παρελθόν είναι δυνατόν να αναλωθεί σε αδιέξοδες ερμηνευτικές προσεγγίσεις, εφόσον αγνοήσει την καταλυτική επίδραση του παρόντος στη διαμόρφωση των προσωπικών του προεικόνων (Bloch, 1994: 71, Dray, 2007: 55-60). Τη στάση του σύγχρονου ερευνητή απέναντι στα ιστορικά συμπεράσματα και τις διαδικασίες διατύπωσής τους εξέφρασε ο Fernand Braudel, αρκετά χρόνια πριν η παγκοσμιοποίηση και η «Κοινωνία της Πληροφορίας» μεταβάλουν οριστικά τους όρους με τους οποίους διεξάγεται η ιστορική έρευνα και γίνεται αντιληπτό το παρελθόν, όταν σχεδόν προφητικά σημείωνε πως: «Ξέρω εκ των προτέρων ότι τα συμπεράσματά μου θα συζητηθούν, θα αναθεωρηθούν θα αντικατασταθούν από άλλα, και το εύχομαι. Έτσι βαδίζει και έτσι οφείλει να βαδίζει η ιστορία» (Braudel, 1993: 11)

Υπό το πρίσμα των παραπάνω θεωρητικών εξελίξεων, είναι σχεδόν αυτονόητο ότι έχουν μεταβληθεί και οι αντιλήψεις για τη λειτουργία του ιστορικού στο επίπεδο της κοινωνικοποίησης της επιστημονικής πληροφορίας στο ευρύ κοινό. Το μοντέλο του ιστορικού - αυθεντία, ο οποίος απλώς στηρίζεται σε δικής του επιλογής «αδιαμφισβήτητα» μεγάλα γεγονότα, ντοκουμέντα, προσωπικές μαρτυρίες κλπ για να διατυπώσει και να δημοσιοποιήσει «αδιάφυστες ιστορικές αλήθειες», τείνει να εκλείψει. Τη θέση του σταδιακά παίρνει ο ερευνητής που, αντιλαμβανόμενος την υποκειμενική - κοινωνικοπολιτισμική του υπόσταση και τις πολυεπίπεδες εκφάνσεις των ιστορικών γεγονότων, ερευνά «τους θορύβους της σιωπής των πολλών της ιστορίας που δίνουν τον τόνο σε κάθε εποχή» (Λιάκος, 2007:253) και προτείνει στο κοινό τρόπους για μια αναστοχαστική θεώρηση του παρελθόντος, τόσο αυτού που θεωρεί «δικό του», όσο και αυτού που θεωρείται «των άλλων» (Chase, 2000: 93 - 106).

Χαρακτηριστικά και στάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε σχέση με το παρελθόν και την ιστορία

Η περιγραφή και ανάλυση των χαρακτηριστικών των ενηλίκων που εντάσσονται σε προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης καταλαμβάνει σημαντικό μέρος των σχετικών θεωρητικών αναζητήσεων. Μία από τις βασικές παραδοχές των ειδικών συνίσταται στην αναγνώριση της σημασίας των εμπειριών και της διαμορφωμένης προσωπικής στάσης του ενήλικου εκπαιδευόμενου απέναντι στο κοινωνικοοικονομικό του περιβάλλον και στο ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Ενδεχομένως θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ένας μικρότερος ή μεγαλύτερος αριθμός ενηλίκων αγνοεί παντελώς ή τουλάχιστον δεν έχει καταφέρει να αναπτύξει σαφή «λειτουργική άποψη» για μια σειρά γνωστικών αντικειμένων, τα οποία έχουν εισβάλει σχεδόν βίαια τα τελευταία χρόνια στην καθημερινότητα του σύγχρονου πολίτη (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών, Ξένες Γλώσσες, Επιχειρηματικότητα κλπ). Γι' αυτό και η συμμετοχή των ενηλίκων σε σχετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες παρουσιάζεται ιδιαίτερα αυξημένη.

Αντίθετα, δύσκολα κανείς θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι υπάρχουν ενήλικες οι οποίοι δεν έχουν καμία άποψη για το υπερτοπικό ή/και τοπικό παρελθόν της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν. Και αυτό συμβαίνει γιατί απλώς το παρελθόν βρίσκεται παντού. Ακόμα κι αν κάποιος δεν έχει διαμορφώσει κάποια εικόνα γι' αυτό μέσα από τους περισσότερο οργανωμένους μηχανισμούς παραγωγής, διαχείρισης και αναπαραγωγής της ιστορικής γνώσης (τυπική εκπαίδευση, ΜΜΕ, επίσημη ιστοριογραφία κλπ), είναι απόλυτα βέβαιο ότι τα μνημεία, οι ιστορικοί τόποι και οι αφηγήσεις των παλαιότερων έχουν επιδράσει καταλυτικά στη παγίωση μιας λιγότερο ή περισσότερο θολής άποψης για την ιστορία. Μια άποψη για το παρελθόν, η οποία - με σχετικές αποκλίσεις και διαφοροποιήσεις σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο - επιτρέπει στα μέλη ενός χωριού, μιας περιοχής ή και μιας χώρας να διεκδικούν την παρουσία τους στο παρόν και στο μέλλον στο πλαίσιο μίας κοινότητας, περισσότερο ή λιγότερο «φανταστικής» (Anderson, 1997: 26).

Εφόσον η παραπάνω διαπίστωση γίνει αποδεκτή, προκύπτει αυτόματα το ερώτημα των κινήτρων που ωθούν τους ενηλίκους στη συμμετοχή σε προγράμματα Τοπική Ιστορίας. Η πλειοψηφία των ερευνητών που ασχολούνται με τα ζητήματα της πρόσληψης του παρελθόντος από το ευρύ κοινό θεωρούν πως η ενασχόληση με την τοπική ιστορία είναι πιθανόν να οφείλεται στην αίσθηση ασφάλειας που παρέχει σε μία κοινότητα το παρελθόν (Βαϊνά, 1997: 43). Έτσι, η συνήθως εξιδανικευμένη εικόνα του, εμπλουτισμένη συχνά με ηθικοπλαστικά διδάγματα, συνιστά ένα πρότυπο μοντέλο για μία σύγχρονη κοινότητα (Hobsbaum, 1998: 26), η οποία αναζητά στο παρελθόν συμβολικά και ιδεολογικά ερείσματα που θα την διαφοροποιήσουν από άλλες ανταγωνιστικές τοπικές ή εθνικές κοινότητες.

Συμπερασματικά λοιπόν θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ως βάση για συζήτηση ότι η ανάγκη σύνδεσης με το παρελθόν και με τους «ένδοξους» προγόνους, η αναζήτηση της ταυτότητας (κοινωνικής, πολιτισμικής, εθνικής κλπ), η επιβεβαίωση τελικά - και μάλλον όχι η ανατροπή - των «προεικών» τους, συνιστούν τα βασικά κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία με αντικείμενο την Τοπική Ιστορία. Επομένως, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει, αφενός να λάβει υπόψη του τις παραπάνω ιδιαιτερότητες και αφετέρου να επιχειρήσει τη διαμόρφωση μιας σύγχρονης στάσης των ενηλίκων απέναντι στα ζητήματα του παρελθόντος και της ιστορίας.

Περιεχόμενο και στόχοι του Προγράμματος Τοπικής Ιστορίας των ΚΕΕ

Οι βασικές αρχές σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων συνιστούν ένα ιδιαίτερα ευνοϊκό πλαίσιο εφαρμογής των παραπάνω αντιλήψεων για τον ιστορικό που ενδιαφέρεται να επικοινωνήσει με σύγχρονους όρους με το ευρύ κοινό. Η Τοπική Ιστορία¹⁴ εντάχθηκε στο πρόγραμμα σπουδών των ΚΕΕ από την πρώτη χρονιά λειτουργίας τους το 2003 και αποτελεί - ενδεχομένως για κάποιους από τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω - ένα από τα γνωστικά αντικείμενα υψηλής ζήτησης από τους ενηλίκους σε πανελλαδικό επίπεδο.

Σύμφωνα με το Πλαίσιο Λειτουργίας των ΚΕΕ:

«Το πρόγραμμα της Τοπικής Ιστορίας έχει διάρκεια 25 ώρες και απευθύνεται σε όλους τους ενήλικες που ενδιαφέρονται για την ιστορία του τόπου τους κι επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, γνωρίζοντας άλλες όψεις της και συμβάλλοντας έτσι στην πολιτιστική ζωή. Παρά τη δυσκολία του αντικείμενου (θεωρητικές προϋποθέσεις και εξοικείωση με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας), το εκπαιδευτικό υλικό είναι έτσι οργανωμένο ώστε η ομάδα να μπορεί να το χειριστεί ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της. Ο οδηγός προσφέρει εναλλακτικά παραδείγματα εφαρμογής κι εναλλακτικές διαδρομές εμπάθυνας. Ολόκληρο το δεύτερο μέρος αποτελεί πηγή παραδειγμάτων και πληροφοριών, ενώ το πρώτο μέρος έχει σχεδιαστεί σε διαδοχικά βήματα της οργάνωσης μιας συλλογικής έρευνας. Έτσι, οι ενήλικες κατακτούν σταδιακά τις προϋποθέσεις διεξαγωγής μιας έρευνας (ανίχνευση βιβλιογραφίας, αναζήτηση πηγών, κ.ο.κ.). Ειδικότεροι στόχοι:

- *Η κατανόηση του αντικείμενου και της μεθοδολογίας της ιστορίας*
- *Η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την ιστορία, τοπική και γενική*
- *Η κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της τοπικής ιστορίας*
- *Η εξοικείωση με τους τρόπους συλλογής και παρουσίασης ιστορικού υλικού*
- *Η καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ικανότητα παρατήρησης, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα»* (Ι.Δ.ΕΚ.Ε, 2006: 18)

Επιχειρώντας μία πρώτη προσέγγιση της γενικής στοχοθεσίας και ανατρέχοντας στα διεθνή πλαίσια ανάπτυξης ικανοτήτων μέσα από της διαδικασίες της Δια Βίου Εκπαίδευσης, θα μπορούσε κανείς να σημειώσει ότι το πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας των ΚΕΕ στοχεύει στη διαμόρφωση της λεγόμενης πολιτιστικής ικανότητας των ενηλίκων (Αρβανίτη et al, 2005). Η επίτευξη του γενικού στόχου αξιολογείται από το βαθμό ανάπτυξης από τους εκπαιδευόμενους συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (όπως αυτές περιγράφονται συνοπτικά στον Πίνακα 1), έτσι ώστε να είναι σε θέση να τις αξιοποιήσουν σε διάφορες περιστάσεις της κοινωνικής και πολιτιστικής τους δραστηριότητας.

¹⁴ Το περιεχόμενο του όρου «Τοπική Ιστορία» αποτελεί αντικείμενο συζήτησης ανάμεσα στους ειδικούς, αφού είναι δυνατόν να αφορά στην ιστορία του χωριού, της περιφέρειας, του Νομού κλπ (βλ. Βαϊνά, 1997: 39). Σύμφωνα με το σχεδιασμό του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος των ΚΕΕ και κυρίως του ειδικού εκπαιδευτικού υλικού που έχει δημιουργηθεί, μάλλον θα πρέπει κανείς να μιλά περισσότερο για «πολεο-ιστορία».

Πίνακας 1

| ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ | Γνώσεις | Δεξιότητες | Στάσεις |
|--|---|--|---|
| Ικανότητα του ενήλικου να αξιολογεί κριτικά της διάφορες πολιτιστικές μορφές και να εκφράζει αυτό-δημιουργικότητα | Βαθμός γνώσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά και το σκοπό της πολιτιστικής και καλλιτεχνικής έκφρασης | Βαθμός στον οποίο μπορεί να εκτελέσει εργασίες σχετικά με πολιτιστική και καλλιτεχνική έκφραση | Βαθμός άνεσης σε συμμετοχής σε πολιτιστικές εκδηλώσεις ή στην ανάπτυξη δημιουργικών καλλιτεχνικών εκφράσεων |

(Πηγή: Αρβανίτη et al., 2005)

Αν εξετάσει κανείς κριτικά τους ειδικότερους στόχους που τίθενται από το πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος θα μπορούσε να συμπεράνει ότι, τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τη στοχοθεσία του το πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο με αρκετά σύγχρονες προδιαγραφές σε σχέση με την αντίληψη για τη σημασία της τοπικής ιστορίας σε μία κοινωνία, αλλά και για τους τρόπους προσέγγισής της από τον ενήλικο εκπαιδευόμενο. Είναι προφανές ότι, τουλάχιστον σε επίπεδο θεωρητικού σχεδιασμού, το πρόγραμμα επιχειρεί να ωθήσει τους συμμετέχοντες σε μία υπέρβαση της αντίληψής τους - την οποία ενδεχομένως έχουν σχηματίσει από την τυπική εκπαίδευση, αλλά και τους ευρύτερους μηχανισμούς διαχείρισης του παρελθόντος (ΜΜΕ, πολιτιστικοί σύλλογοι κλπ) - ότι η ιστορική γνώση προκύπτει από την απομνημόνευση γεγονότων, σημαντικών προσώπων και ημερομηνιών, η αντικειμενικότητα των οποίων δύσκολα μπορεί να αμφισβητηθεί, αφού προέρχεται από το δάσκαλο, το σχολικό εγχειρίδιο ή τον ειδικό ρεπόρτερ μιας τηλεοπτικής έρευνας. Αντίθετα, στόχος είναι ο εκπαιδευόμενος να οδηγηθεί σε μία κριτική αντιμετώπιση του παρελθόντος και κυρίως των μεθόδων που αξιοποιούνται στη μελέτη και διερεύνησή του, έτσι ώστε να κατανοήσει τις επιστημολογικές διαδικασίες και τους μηχανισμούς «κατασκευής» της ιστορικής γνώσης.

Πλαίσιο αξιολόγησης των προγραμμάτων Τοπικής Ιστορίας στο ΚΕΕ Φλώρινας

Ο σημαντικός αριθμός προγραμμάτων Τοπικής Ιστορίας που υλοποιήθηκαν και εξακολουθούν να υλοποιούνται στο ΚΕΕ Φλώρινας από την έναρξη λειτουργίας του το 2003 δημιούργησε τις απαραίτητες συνθήκες για την ανάπτυξη ενός εξειδικευμένου πλαισίου ανάπτυξης και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο¹⁵. Οι συνεργασίες του ΚΕΕ με πολιτιστικούς συλλόγους και ομάδες πολιτών σε απομακρυσμένες κυρίως κοινότητες του Νομού εξασφαλίζουν την απαιτούμενη πολυσυλλεκτικότητα του ακροατηρίου, το οποίο εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις προεικόνες και τις απόψεις για το υπερτοπικό και τοπικό παρελθόν που περιγράφονται παραπάνω. Επιπλέον, η συνεργασία των στελεχών του ΚΕΕ με νέους αποφοίτους των τμημάτων Ιστορίας και Αρχαιολογίας για την υλοποίηση των προγραμμάτων δημιουργεί τις προϋποθέσεις για γόνιμες μεθοδολογικές αναζητήσεις και δοκιμές, καθώς και για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης.

Αφετηρία του εγχειρήματος αποτελεί η αποδοχή από στελέχη και εκπαιδευτές της άποψης ότι για την επιτυχημένη υλοποίηση ενός προγράμματος Τοπικής Ιστορίας είναι απαραίτητος ο μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το στάδιο της διδακτικής αφηγηματικής στο επίπεδο του συνεχούς ελέγχου επίτευξης συγκεκριμένων στόχων. Οι προδιαγραφές και η γενική στοχοθεσία του προγράμματος που περιγράφονται στο Πλαίσιο Λειτουργίας των ΚΕΕ (βλ. σχετική παράγραφο), όπως έχει ήδη τονιστεί, ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις σύγχρονες αντιλήψεις για το ρόλο της ιστορίας ως γνωστικό/εκπαιδευτικό αντικείμενο. Ωστόσο, η μεγάλη ποικιλία στη σύνθεση και την πολιτισμική ταυτότητα των ομάδων εκπαιδευομένων (ντόπιοι, μικρασιάτες και πόντιοι πρόσφυγες, βλάχοι, αρβανίτες κλπ), οι ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και κυρίως η γεωγραφική θέση του Νομού επιβάλλουν κάθε φορά ειδικούς χειρισμούς στο επίπεδο της οργάνωσης, της υλοποίησης και της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι μέθοδοι αξιολόγησης που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια και το τέλος κάθε προγράμματος (μικρής έκτασης ατομικές και ομαδικές εργασίες, τεστ αυτοαξιολόγησης) έχουν ως βασική προτεραιότητα την παρακολούθηση της μαθησιακής εξέλιξης των εκπαιδευομένων πάνω στους τρεις άξονες γνώσεις - δεξιότητες - στάσεις. Η συνεργασία με τους εκπαιδευτές και η σταδιακή επανατροφοδότηση των διαδικασιών αξιολόγησης με στοιχεία από την εφαρμογή τους στα προγράμματα έχουν οδηγήσει στη δημιουργία ενός σώματος ενδεικτικών ερωτημάτων (βλ. Πίνακα 2), τα οποία αξιοποιούνται ως εξειδικευμένοι δείκτες αξιολόγησης της πορείας των εκπαιδευομένων.

Πίνακας 2

| ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ | Γνώσεις | Δεξιότητες | Στάσεις |
|---|---|--|---|
| Ικανότητα του ενήλικου να αξιολογεί κριτικά τις διάφορες πολιτιστικές μορφές και να εκφράζει αυτο-δημιουργικότητα. | <ul style="list-style-type: none"> • Τι «συνέβη»; • Πότε «συνέβη»; • Γιατί «συνέβη»; • Ποιος μας το λέει ότι «συνέβη»; • «Συνέβη»; • Υλικά κατάλοιπα/«ιστορίες» για το «γεγονός» • Οι «άλλοι» τι λένε; | <p>Διήγηση/περιγραφή:</p> <ul style="list-style-type: none"> • της/μιας «ιστορίας» • ενός αρχαιολογικού χώρου, μνημείου <p>Κριτική αξιοποίηση «ιστορικών πηγών»/βιβλιογραφίας και διεξαγωγή «ιστορικής έρευνας»/εργασίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> • για το «παρελθόν μας» • για το «παρελθόν των άλλων» | <p>Ουσιαστικά όλα τα προηγούμενα και επιπλέον:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ίδρυση/συμμετοχή σε σχετικούς συλλόγους • προώθηση «ιστορικών ερευνών» στην περιοχή • συνεργασία με αρμόδιους φορείς |

¹⁵ Στο πλαίσιο αυτής της παρουσίασης δεν θα εξεταστούν ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας της Τοπικής Ιστορίας σε ενήλικους (ενδεικτικά βλ. Barr, 2005, Chase, 2000, Kasvikis et al 2004).. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, παράλληλα με τις εκπαιδευτικές συναντήσεις μέσα στην αίθουσα, πάγια τακτική για όλα τα προγράμματα αποτελεί η οργάνωση επισκέψεων σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους του Νομού Φλώρινας.

Η επεξεργασία και ο εμπλουτισμός αυτών των ερωτημάτων με νέα και η αναγωγή τους σε πραγματικές συνθήκες εκπαιδευτικής πρακτικής μέσα στις ομάδες των ενηλίκων εκπαιδευομένων συνιστούν ιδιαίτερες διαδικασίες κάθε φορά που υλοποιείται κάποιο πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας. Μέσα από αυτήν τη συσσωρευμένη εμπειρία καταγράφονται στη συνέχεια ενδεικτικά ορισμένες από τις ερωτήσεις που κατά καιρούς έχουν τεθεί στους εκπαιδευόμενους του ΚΕΕ Φλώρινας στο πλαίσιο των τελικών τεστ αυτοαξιολόγησης¹⁶.

ΓΝΩΣΕΙΣ

- Αναγνωρίστε ... (μνημείο, αρχαιολογικό χώρο, κτίριο, ιστορικό τόπο κλπ)
- «Διαβάστε»... (χάρτη, ενημερωτική πινακίδα, κάτοψη μνημείου, αρχαιολογικού χώρου κλπ)
- Αναφερθείτε σε δύο μνημεία/αρχαιολογικούς χώρους της περιοχής σας τα οποία γνωρίσατε για πρώτη φορά στο πλαίσιο του προγράμματος
- Αναφερθείτε σε ένα ιστορικό γεγονός/μία περίοδο για τα οποία διαμορφώσατε διαφορετική άποψη από αυτήν που είχατε πριν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- Αναφερθείτε σε ένα βιβλίο που περιγράφει την ιστορία της περιοχής σας, το οποίο γνωρίσατε κατά τη διάρκεια του προγράμματος
- Θεωρείτε ότι στο βιβλίο « ... » για την Ιστορία του / της ... καταγράφονται απόψεις επιστημονικά τεκμηριωμένες;
- Αφηγηθείτε με δικό σας τρόπο ένα ιστορικό γεγονός που θεωρείτε σημαντικό για την περιοχή σας
- Αφηγηθείτε με δικό σας τρόπο ένα ιστορικό γεγονός που θεωρείτε σημαντικό για την ιστορία της γειτονικής πόλης/νομού/χώρας

ΣΤΑΣΕΙΣ

- Είστε ικανοποιημένος/η από το βαθμό έρευνας του ιστορικού παρελθόντος της περιοχής σας;
- Αναφερθείτε σε ένα μνημείο / αρχαιολογικό χώρο της περιοχής σας που θα θέλατε να γίνει επισκέψιμος
- Σε ποιον φορέα/φορείς θα απευθυνόσασταν ως πολίτης για τη βελτίωση της εικόνας των μνημείων / αρχαιολογικών χώρων στην περιοχή σας;
- Σε ποιον φορέα/φορείς θα απευθυνόσασταν ως πολίτης για την καλύτερη προώθηση της ιστορικής έρευνας στην περιοχή σας;

Συζήτηση - σχόλια

Η εφαρμογή του πλαισίου αξιολόγησης των προγραμμάτων Τοπικής Ιστορίας στο ΚΕΕ Φλώρινας με βάση τις γενικές θεωρητικές παραδοχές και τις προδιαγραφές που περιγράφηκαν παραπάνω αποκτά επιπρόσθετη αξία εφόσον προχωρήσει κανείς σε μία κριτική προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στις διάφορες ομάδες ενηλίκων του Νομού. Βασική πηγή άντλησης και επεξεργασίας πληροφοριών προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί μία πρώτη σταχυολόγηση των απαντήσεων των εκπαιδευομένων στις τελικές ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης των τεστ που έχουν κατατεθεί στο αρχείο του ΚΕΕ¹⁷.

Κάποιες πρώτες παρατηρήσεις σχετικά με την εξέλιξη των εκπαιδευομένων στο επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αυτοί αποκτούν μέσα από την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος προκύπτουν από τις απαντήσεις κυρίως σε ερωτήσεις (πολλαπλών επιλογών, σωστού/λάθους, αναγνώρισης εικόνων) που αφορούν σε ιστορικά γεγονότα, πρόσωπα και μνημεία της περιοχής. Κατ' αρχήν, την σχετικά μεγάλη συχνότητα εμφάνισης σωστών απαντήσεων μπορεί να την ερμηνεύσει κανείς διττά: είτε ως επιτυχία - σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό - της εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων από τον εκπαιδευτή, οι οποίες οδήγησαν στη δημιουργική εμπέδωση των συγκεκριμένων στοιχείων, είτε ως «ανακλαστική αντίδραση» των εκπαιδευομένων, οι οποίοι αισθάνονται ότι οφείλουν να απομνημονεύσουν για να ανταποκριθούν με επάρκεια σε ένα μαθητικό διαγώνισμα της τυπικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που δίνουν μεγαλύτερη ευχέρεια προσωπικής έκφρασης στους εκπαιδευόμενους (π.χ. «*αναφέρετε ένα μνημείο ή αρχαιολογικό χώρο της περιοχής που δεν γνωρίζατε και μάθατε γι' αυτό μέσα από το πρόγραμμα*») προκύπτει ότι όλοι σχεδόν έχουν να καταθέσουν μία νέα εμπειρία σχετικά με το παρελθόν της περιοχής. Επομένως, στο βαθμό που η απόκτηση νέων γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με το τοπικό παρελθόν συνιστά έναν από τους στόχους του προγράμματος, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι, αν και θα μπορούσε να καταγραφεί μία σχετική επιτυχία (φυσικά με τις αναμενόμενες ποιοτικές διαβαθμίσεις για κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά), ωστόσο είναι αρκετά δύσκολο να αξιολογηθεί αν τα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα ασκούν μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη θετική επίδραση στις κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες των εκπαιδευομένων.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στο επίπεδο της αλλαγής των στάσεων τους απέναντι στο τοπικό παρελθόν συνιστά ενδεχομένως το πιο ενδιαφέρον και προκλητικό κομμάτι της όλης διαδικασίας. Υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι, σε σχέση με την απόκτηση κάποιων βασικών γνώσεων για συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα και μνημεία μιας περιοχής, ο στόχος της κατανόησης και της διαμόρφωσης προσωπικής κριτικής στάσης του ενηλίκου απέναντι στους μηχανισμούς παραγωγής, διαχείρισης και αναπαραγωγής της συμβολικής σημασίας του παρελθόντος ιεραρχείται ως σημαντικότερος.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εξέταση των απαντήσεων των εκπαιδευομένων του ΚΕΕ Φλώρινας σε σχετικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου παρουσιάζουν αρκετό ενδιαφέρον, το οποίο κατά παράδοξο τρόπο έγκειται στις αντιφάσεις που μπορεί κανείς να εντοπίσει. Για παράδειγμα, σχεδόν όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων στην ερώτηση «*τι είναι τοπική ιστορία*», πέρα από τα αυτονόητα τοπικά προσδιοριστικά (*της περιοχής μας, του χωριού μας, του νομού μας*) υπερτονίζουν το στοιχείο της κοινής ταυτότητας, για την δε facto «πίστωση» της οποίας στις σημερινές τοπικές κοινότητες αρκούν οι συναισθηματικές αναγωγές στο παρελθόν (*οι ιστορίες των παλιών, οι παραδόσεις μας, τα έθιμά μας κλπ*). Από την άλλη πλευρά, μέσα από τις απαντήσεις στη γενικότερη ερώτηση «*τι είναι ιστορία*» οι εκπαιδευόμενοι περιγράφουν μία σχεδόν «αγιοποιημένη» εικόνα του παρελθόντος, η οποία είναι προϊόν αδιαπραγμάτευτων επιστημονικών διαδικασιών που διεκπεραιώνονται αντικειμενικά από επιστημονικές αυθεντίες (*τα γεγονότα, οι πηγές, τα αρχαία, οι ιστορικοί κλπ*). Ενώ, λοιπόν, οι ενήλικες από τη μία πλευρά αναγνωρίζουν τη σημασία του υποκειμενικού παράγοντα στη διαμόρφωση ενός οικείου τοπικού παρελθόντος ή μιας κοινής πολιτισμικής

¹⁶ Τα τεστ αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα προγράμματα Τοπικής Ιστορίας περιλαμβάνουν συνήθως κάποιες γενικές ερωτήσεις που απαιτούν σύντομη ανάπτυξη, ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών ή σωστού/λάθους, αναγνώριση εικόνων (μνημεία, αρχαιολογικοί χώροι, χαρακτηριστικά αντικείμενα μουσείων της περιοχής κλπ). Την επιμέλειά τους έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτριες Γυμνοπούλου Κων/να, Νάιδου Ευαγγελία, Σοβιτολή Έλενα, Σπανδωνίδου Ελευθερία, Τάντση Ειρήνη σε συνεργασία με τον Υπεύθυνο Εκπαίδευσης του ΚΕΕ Δουμπάλη Χρήστο

¹⁷ Οι ειδικές αναφορές στη στάση των ενηλίκων εκπαιδευομένων απέναντι στην αξιολόγηση δεν αποτελούν αντικείμενο αυτής της παρουσίασης. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι η εφαρμογή των σχετικών διαδικασιών στα προγράμματα Τοπικής Ιστορίας στο ΚΕΕ Φλώρινας συναντά συχνά αρκετές δυσκολίες (επιφυλακτικότητα των εκπαιδευομένων, άγχος για τη διαδικασία, ερωτήματα για την σκοπιμότητα κλπ), οι οποίες συνήθως παρακάμπνται με την ανάλυση από τα στελέχη και τους εκπαιδευτές του ρόλου της αξιολόγησης στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

ταυτότητας, αδυνατούν να αντιληφθούν ότι ο ίδιος «καταλύτης» δρα στην κατασκευή της ιστορικής γνώσης και της εικόνας για το παρελθόν και σε υπερτοπικό, εθνικό ή υπερεθνικό επίπεδο.

Ένα ακόμα ενδιαφέρον εύρημα των απαντήσεων των εκπαιδευομένων στην ερώτηση «πιστεύετε ότι μπορούμε να ανασυνθέσουμε πλήρως το παρελθόν. Ναι ή όχι και γιατί;» είναι η σχεδόν εντυπωσιακή σύμπτωση των απόψεων ότι κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό (γιατί δε σώζονται πάντοτε τα απαραίτητα στοιχεία, οι γραπτές πηγές, τα μνημεία κλπ). Μολονότι η στάση αυτή υποκρύπτει την αντίληψη ότι τα στοιχεία του ανθρώπινου παρελθόντος βρίσκονται (ή δε βρίσκονται) «εκεί» και περιμένουν τον ειδικό να τα μελετήσει και να καταλήξει σε συμπεράσματα, θα μπορούσε κανείς σ' ένα πρώτο επίπεδο να αξιολογήσει θετικά την αντιμετώπιση του παρελθόντος από τους εκπαιδευομένους ως ένα σύνολο αποσπασματικών μαρτυριών.

Εξίσου εντυπωσιακή, όμως, είναι και η ταύτιση των απόψεων των εκπαιδευομένων σχετικά με τους λόγους για τους οποίους υπάρχουν κενά στην τεκμηρίωση του ιστορικού παρελθόντος. Έτσι, για παράδειγμα, στην ερώτηση «γιατί δεν υπάρχουν στοιχεία για την ιστορία της περιοχής από την περίοδο της Τουρκοκρατίας», οι εκπαιδευόμενοι προτάσσουν ως αιτίες παγιωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις και προερχόντες κυρίως από την τυπική εκπαίδευση (το παιδωμάζωμα, οι διώξεις των χριστιανικών πληθυσμών, οι καταστροφές των μνημείων κλπ). Με άλλα λόγια, οι ενήλικοι θεωρούν ότι η αδυναμία σύνδεσης της κοινότητάς τους με κάποια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο οφείλεται στις συνήθως σκόπιμες και βίαιες ενέργειες «κάποιων άλλων».

Οι τελευταίες αυτές διαπιστώσεις μέσα από τη λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένη προσπάθεια εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα προγράμματα Τοπικής Ιστορίας συνιστούν ταυτόχρονα και τις νέες προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι στελέχη και εκπαιδευτές του ΚΕΕ Φλώρινας. Προκλήσεις που σχετίζονται με την αναζήτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εμπλακούν σε μία διαδικασία αναστοχασμού και κριτικής θεώρησης των μεθόδων και των συμπερασμάτων της ιστορίας. Να επιχειρήσουν ως ενήλικοι να ερμηνεύσουν με διαφορετικό τρόπο το τοπικό παρελθόν, μετεξελίσσοντάς τη μέχρι τώρα ασφαλή ομφαλοσκοπική θεώρησή του σε μια πιο ευέλικτη και πολυσυλλεκτική ματιά. Να τολμήσουν, τελικά, να πλάσουν τη «δική τους» ενδιαφέρουσα ιστορία αναγνωρίζοντας το ενδεχόμενο ενδιαφέρον και στις ιστορίες «των άλλων». Γιατί έτσι ίσως το νοσταλγικό ταξίδι σ' αυτήν τη ξένη χώρα που λέγεται παρελθόν κρύβει μεγαλύτερη γοητεία και αναπάντεχες εκπλήξεις.

Βιβλιογραφία

- Αρβανίτη, Ε., Core, Β., Καλαντζή, Μ. (2005), *Αναγνώριση, Επαγγελματικοί Προσανατολισμοί και Προσόντα για την Επίσημη, την Ημι-Επίσημη και Ανεπίσημη Μάθηση. Η Πιθανή Θέση της Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων μέσα σε ένα Εθνικό Σύστημα Πιστοποίησης*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. (αδημοσίευτη εργασία)
- Anderson, Β. (1997), *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη (Ελληνική έκδοση)
- Βαϊνά, Μ. (1997), *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Barr, J. (2005), *Dumping down intellectual culture: Frank Furedi, lifelong learning and museums*, in *Museum and Society*, 3 (2): 98 - 114
- Bloch, Μ. (1994), *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του Ιστορικού*, Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις (Ελληνική έκδοση)
- Braudel, F. (1993), *Η Μεσόγειος και ο Μεσογειακός κόσμος*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης (Ελληνική έκδοση)
- Chase, Μ. (2000), *Stories we tell them? Teaching adults history in a postmodern world*, in *Studies in the Education of Adults*, Vol. 32, N. 1: 93 - 106, National Institute of Adult Continuing Education
- Dray, W. (2007), *Φιλοσοφία της ιστορίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ (Ελληνική έκδοση)
- Hobsbawm, Ε. (1998), *Για την ιστορία*, Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο (Ελληνική έκδοση)
- Hodder, I. (1986), *Reading the Past*, Cambridge: Cambridge University Press (Ελληνική έκδοση)
- Ι.Δ.ΕΚ.Ε. (2006), *Πλαίσιο Λειτουργίας Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε.
- Kasvikis, K., Nikonanou, N., Fourliga, E. (2004), *Alternatives ways into teaching archaeology: Design, implementation and evaluation*, in *Museology. International Scientific Electronic Journal*, 2: 51 - 62, Department of Cultural Technology and Communication, University of the Aegean
- Λιάκος, Α. (2007), *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία;*, Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις
- Lowenthal, D. (1986), *The past is a foreign country*, Cambridge: Cambridge University Press

Διασφάλιση Ποιότητας στην εκπαιδευτική στρατηγική των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Καλλιόπη Γεροστέργιου

πτ. Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής – Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Ms Τμήμα Επιστημών Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) Πανεπιστημίου Αιγαίου

Υπεύθυνη Εκπαίδευσης Κ.Ε.Ε. Ν. Λάρισας

Ιωάννης Ψυχογιός

Μαθηματικός

Υπεύθυνος Γραφείου Υποστήριξης Ευρωπαϊκών και Ερευνητικών Προγραμμάτων ΑΣΠΑΙΤΕ
Μέλος Ομάδας Έργου Κ.Ε.Ε. Συντονιστής Συστήματος Δημοσιότητας του Έργου των Κ.Ε.Ε.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας αναφοράς είναι να παρουσιάσει καλές πρακτικές και να προτείνει μια ποιοτική προσέγγιση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ενηλίκους. Συγκεκριμένα, οριοθετείται η έννοια της δια βίου μάθησης και η επίδρασή της σε ατομικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Ειδικότερα, αναπτύσσεται ο θεσμός των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως φορέας παροχής γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ μέσα από την παρουσίαση μιας πρότασης βασισμένης στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και στην ολική ποιότητα μάθησης περιγράφεται ο εφαρμοσμένος σχεδιασμός και η ανάπτυξη μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής στρατηγικής, από τη φάση του εντοπισμού του εκπαιδευτικού σκοπού μέχρι τη φάση της αξιολόγησης. Η εργασία ολοκληρώνεται με μια πρόβλεψη για μελλοντικές διακρατικές συνεργασίες των Κ.Ε.Ε., με σκοπό τη βελτίωση των δράσεων και των εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και την αξιοποίηση της ευρωπαϊκής τεχνογνωσίας στα ελληνικά δεδομένα.

1. Εισαγωγή: η δια βίου μάθηση στην ανάπτυξη ατόμου – κοινωνίας -οικονομίας

Η δια βίου μάθηση θεωρείται από πολλούς ως η έννοια «κλειδί» του 21^{ου} αιώνα, γι' αυτό και παρατηρείται μια έντονη κινητικότητα στο συγκεκριμένο τομέα σε παγκόσμιο επίπεδο ενώ αναλύεται η χρησιμότητά της και οι τρόποι υλοποίησής της. Η δια βίου εκπαίδευση αλλά και η κατάρτιση συνδέεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και αναπτύσσει ευεργετικές επιδράσεις σε επίπεδο ατόμου, κοινωνίας και σε επίπεδο οικονομίας - απασχόλησης - αγοράς εργασίας.

1.1 Η επίδραση της δια βίου μάθησης στην ανάπτυξη του ατόμου

Όσον αφορά στην ανάπτυξη του ατόμου, η σημασία της δια βίου μάθησης έγκειται στο ότι μέσα στα πλαίσιά της το άτομο αποκτά κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (Παπανικολάου Κ.Ν., 1977). Συγκεκριμένα, η δια βίου εκπαίδευση συμβάλει αποφασιστικά (Ελευθεριάδης Π.Μ., 1999):

1. στην ανάπτυξη του γνωστικού δυναμικού του ατόμου
2. στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου νοητικών και γνωστικών δεξιοτήτων
3. στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης
4. στην ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας
5. στην προσαρμοστικότητα του ατόμου
6. στην αντιμετώπιση των νεοεμφανιζόμενων συνθηκών (Bengtsson J., 1990):
 - έκρηξη των γνώσεων και των πληροφοριών
 - Οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας

Οι εξελίξεις αυτές στους παραπάνω τομείς ασκούν ιδιαίτερα ισχυρή επίδραση στον τομέα της εργασίας και αλλάζουν το προφίλ του σύγχρονου εργαζόμενου (Ματθαίδη Μ., 2001).

1.2 Η επίδραση της δια βίου μάθησης στην ανάπτυξη της κοινωνίας

Και η κοινωνία, επίσης, ως σύνολο καρπώνεται τα οφέλη της ανάπτυξης της δια βίου μάθησης. Συγκεκριμένα, η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση (Παπανικολάου Κ.Ν., 1977):

1. ενισχύει την προσαρμοστική ικανότητα της κοινωνίας στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης.
2. διαφυλάσσει την ενότητα του κοινωνικού ιστού που επιτυγχάνεται με την καταπολέμηση της ανεργίας.
3. διαφυλάσσει την κοινωνική σταθερότητα και παρέχει ισότητα ευκαιριών μάθησης και απασχόλησης.
4. προτρέπει τη συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου στο «κοινωνικό γίγνεσθαι».

1.3 Η επίδραση της δια βίου μάθησης στην ανάπτυξη της οικονομίας

Η συμβολή της δια βίου παιδείας στην ανάπτυξη της οικονομίας είναι όμως εξίσου σημαντική αφού προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στην αύξηση της παραγωγής. Με τη βοήθεια της δια βίου εκπαίδευσης οι εργαζόμενοι εξοπλίζονται με μια πληθώρα από δεξιότητες οι οποίες διαρκώς ανανεώνονται και προσαρμόζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Όμως, η δια βίου εκπαίδευση συμβάλει και στις μισθολογικές αυξήσεις των εργαζομένων, καθώς μέσα στα πλαίσιά της αξιοποιείται το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο επιμορφώνεται και επανακαταρτίζεται.

2. Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως φορέας ανάπτυξης γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων

Τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργηθεί στην Ελλάδα ένα πολύπλοκο δίκτυο δημοσίων και ιδιωτικών φορέων, οι οποίοι προωθούν τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση σε ενηλίκους άνεργους και εργαζόμενους κάτω από διάφορες προϋποθέσεις. Η πρόοδος στον τομέα αυτό χαρακτηρίζεται από τον κυρίαρχο χρηματοδοτικό ρόλο της Ε.Ε. και της πολιτείας και από ένα προσανατολισμό προς τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της απασχόλησης, της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής συνοχής.

Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε κάθε νομό είναι πλέον ο κατεξοχήν φορέας παροχής δωρεάν συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, ανοιχτή σε όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως επαγγελματικής κατάστασης, φύλου, ηλικίας, κοινωνικής ομάδας κλπ. Μέσω των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων και

των πολλαπλών εκπαιδευτικών πακέτων ο θεσμός της δια βίου μάθησης γίνεται αποδεκτός ολοένα και περισσότερο και συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη του ατόμου, της κοινωνίας, της απασχόλησης και της οικονομίας, όπως αναλύθηκε παραπάνω. Πρωταρχικός στόχος είναι η μετάδοση ή αναβάθμιση νέων βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, ώστε να εξασφαλισθούν καλύτερες προϋποθέσεις ισότητας ευκαιριών στην καθημερινή & επαγγελματική ζωή, αλλά και η διαμόρφωση στάσης ενεργού πολίτη μέσα από την αναβάθμιση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η σπουδαία όμως αυτή ιδέα πρέπει να συνοδεύεται και από την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε επίπεδο επιστημονικό και λειτουργικό.

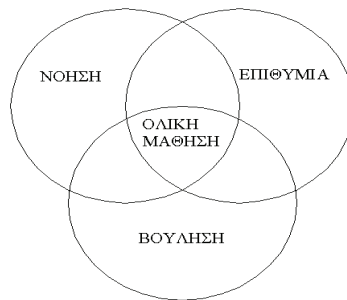
3. Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση ορίζεται ως «η δυνατότητα ενός εκπαιδευτικού προϊόντος να ικανοποιεί δεδομένες ή εννοούμενες απαιτήσεις, οι οποίες φυσικά καθορίζονται κάθε φορά από τον εκπαιδευόμενο». Η ποιότητα μπορεί να μετρηθεί με όρους απαιτήσεων και όρους συμμόρφωσης σε απαιτήσεις. Συνεπώς, οι διαδικασίες με τις οποίες οι απαιτήσεις διαμορφώνονται προδικάζουν την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών προϊόντων και υπηρεσιών (Χαλάς, 1992).

3.1 Ο προσδιορισμός της ολικής ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαιδευτική διαδικασία των Κ.Ε.Ε.

Η ολική ποιότητα της εκπαίδευσης βασίζεται στην υπόθεση ότι οι υπηρεσίες των Κ.Ε.Ε., θα επιβιώσουν ευκολότερα εάν τα στελέχη είναι σε θέση να βελτιώσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών τους υπηρεσιών, διότι το κόστος της μη ποιότητας περιλαμβάνει διαφόρων ειδών κινδύνους, όπως: α) έλλειψη συγκεκριμένων στόχων μάθησης από τους εκπαιδευόμενους, β) ανομοιογενής κατάταξη τμημάτων, γ) αίσθηση των εκπαιδευομένων ότι έχουν χάσει το χρόνο τους δ) αίσθηση των εκπαιδευομένων ότι το εκπαιδευτικό περιεχόμενο υπολείπεται των προσδοκιών τους, ε) αδυναμία κατανόησης του περιεχομένου της εκπαίδευσης λόγω μη χρησιμοποίησης των κατάλληλων εκπαιδευτικών βοηθημάτων, στ) επαγγελματική ανεπάρκεια των εκπαιδευτών να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους, ζ) μεγάλο ποσοστό αποτυχίας σε τεστ ή χαμηλή απόδοση σε ατομικές και ομαδικές εργασίες, η) αδυναμία μεταφοράς και εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας ή στην καθημερινή ζωή.

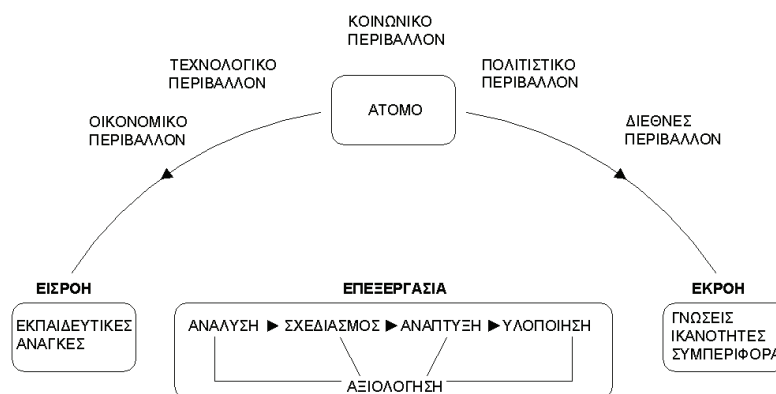
Η εφαρμογή της ολικής ποιότητας στα Κ.Ε.Ε. είναι το «κλειδί» με το οποίο μπορεί ο εκπαιδευτής να παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ολιστικά στη μάθηση και στις τρεις διαστάσεις της προσωπικότητάς τους: την επιθυμία, τη βούληση και τη νόηση (Kingsland, 1986 και Lessem, 1991).



Σχήμα 1 Ο προσδιορισμός της ολικής ποιότητας μάθησης

Αυτό σημαίνει ότι η εστίαση πολλών προγραμμάτων στην εκμάθηση διαφόρων τεχνικών δεν έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη ολοκληρωμένης μάθησης. Και αυτό συμβαίνει διότι η επιθυμία (επιθυμία) για την εφαρμογή των τεχνικών αυτών δε συνοδεύεται από την αναγνώριση και τον έλεγχο των προσωπικών συναισθημάτων (βούληση), τα οποία απορρέουν από τη λογική αιτιολόγηση της εφαρμογής των τεχνικών αυτών (νόηση). Είναι, λοιπόν, άμεση ανάγκη να συνειδητοποιηθούν από τους συμβούλους – υπευθύνους εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτές οι προσωπικές στάσεις και αντιλήψεις, η κουλτούρα των εκπαιδευομένων έτσι ώστε να καταφέρουν να σχεδιάζουν προγράμματα που να καλύπτουν ολοκληρωτικά τους εκπαιδευόμενους. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη συνολική προσωπικότητα των εκπαιδευομένων στις διαστάσεις της νόησης, της αντίληψης και των αισθήσεων.

Το παρακάτω σχήμα απεικονίζει τη θέση του ατόμου μέσα στο σύστημα της ολικής ποιότητας της εκπαίδευσης καθώς και τις επιρροές που δέχεται καθημερινά και επηρεάζουν τις αποφάσεις του, τις επιλογές και τα ενδιαφέροντά του:



ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Σχήμα 2 Το σύστημα της εκπαίδευσης ολικής ποιότητας

3.2 Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικής στρατηγικής: Καλές πρακτικές

3.2.1 Ο εκπαιδευτικός σκοπός και οι ειδικοί στόχοι

Ο εκπαιδευτικός σκοπός είναι η αφετηρία του ορθολογικού τρόπου σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Περιγράφει το είδος του αναμενόμενου αποτελέσματος, αποτελεί πυξίδα και καθοδηγεί το σύμβουλο-υπεύθυνο εκπαίδευσης και τον εκπαιδευτή στη διατύπωση των ειδικών στόχων, στην επιλογή και σύνδεση του εκπαιδευτικού περιεχομένου με την επιλογή των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθοδολογιών αλλά και το σχεδιασμό της αξιολόγησης.

3.2.2 Σχεδιασμός της εκπαίδευσης ή κατάρτισης ενηλίκων

Κατά το σχεδιασμό της εκπαίδευσης ή και κατάρτισης ενηλίκων ο σκοπός και οι στόχοι απορρέουν από την ανάλυση των αναγκών και των προβλημάτων και εκφράζουν τις μαθησιακές επιδιώξεις των εκπαιδευομένων σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και συμπεριφορών, ώστε να εξασφαλιστεί το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους. Η ανίχνευση των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών κάνει το ρόλο του συμβούλου - υπευθύνου εκπαίδευσης δραστικό ως προς την κατάταξη των εκπαιδευομένων σε τμήματα, καθώς μειώνεται η πιθανότητα δημιουργίας ανομοιογενούς τμήματος, πράγμα που συνήθως οδηγεί στην εκπαιδευτική αποτυχία της ομάδας στόχου. Βεβαίως, σε μια διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων είναι λογικό να μην είναι πάντα δυνατή η πλήρης ομοιογένεια στα τμήματα μάθησης, λόγω των πολλαπλών επιρροών και διαφοροποιήσεων στις εκπαιδευτικές εμπειρίες του καθενός από τους εκπαιδευόμενους, οπότε ο εκπαιδευτής πρέπει με ευελιξία να χρησιμοποιεί συνεργατική μάθηση ή εξατομικευμένη διδασκαλία. Στη συνέχεια οι στόχοι ταξινομούνται και εκφράζουν την ολική συμπεριφοριστική διάσταση των εκπαιδευόμενων.

Έτσι οδηγούμαστε στη διατύπωσή τους, στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου και στο σχεδιασμό της αξιολόγησης. Το παρακάτω σχήμα παρουσιάζει το σχεδιασμό της εκπαίδευσης καθώς και τον έλεγχο της ορθότητας και της αποτελεσματικότητάς του:



Σχήμα 3 Διαγραμματική παρουσίαση του σχεδιασμού κατάρτισης

Ο πίνακας 1 περιγράφει το σημαντικό ρόλο που παίζει η σύνδεση των εκπαιδευτικών αναγκών με τον εκπαιδευτικό σκοπό και τους ειδικούς στόχους ανά κατηγορία μάθησης, ώστε να υπάρχει συνάφεια σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και να εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

| Κατάλογος Εκπαιδευτικών Αναγκών | Γνώσεις | Δεξιότητες | Στάσεις |
|---------------------------------|---------------|---------------|---------------|
| 1. | X | X | X |
| 2. | X | X | X |
| 3. | X | | |
| Σκοπός | | | |
| 1. | Στόχοι | Στόχοι | Στόχοι |
| 1. | 1. | 1. | 1. |

Πίνακας 1 Σύνδεση εκπαιδευτικών αναγκών με τον εκπαιδευτικό σκοπό και τους ειδικούς στόχους ανά κατηγορία μάθησης

3.2.3 Ανάπτυξη εκπαιδευτικής στρατηγικής

Η στρατηγική της εκπαίδευσης πρέπει να εκφράζεται μέσα από ένα συνολικό σχέδιο συστηματικής έκθεσης των εκπαιδευομένων σε μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στην κατάκτηση της επιδιωκόμενης γνώσης. Η ανάπτυξη εκπαιδευτικής στρατηγικής απορρέει από τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί, από το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις προσεγγίσεις μάθησης. Ο σκοπός της ανάπτυξης μιας εκπαιδευτικής στρατηγικής είναι να δημιουργηθεί ένα συνολικό σχέδιο υλοποίησης τους εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα βοηθήσει στην κατανόηση του τρόπου που μπορούν οι φορείς εκπαίδευσης να είναι αποτελεσματικοί.

Μετά τη διατύπωση της εκπαιδευτικής στρατηγικής έπεται η επιλογή των εκπαιδευτικών μεθόδων - τεχνικών, των μέσων και της οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού σε ένα ενιαίο λειτουργικό σύνολο, το πακέτο υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το σχήμα 4 αποτελεί τη διαγραμματική απεικόνιση της ανάπτυξης εκπαιδευτικών

προγραμμάτων ενώ ταυτόχρονα προτείνει μέσω ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης τον έλεγχο της ορθότητας των δεδομένων:



Σχήμα 4 Διαγραμματική παρουσίαση ανάπτυξης προγραμμάτων κατάρτισης

3.2.4 Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο

Το πρόβλημα από ποια πηγή θα εξασφαλιστεί το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και πώς θα γίνει η σύνθεση είναι μερικές φορές δύσκολο. Τη λύση στο σημείο αυτό δίνει η επιστημονική ομάδα του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. με το εκπαιδευτικό υλικό ανά θεματικό πεδίο που έχει παραχωρήσει στα Κ.Ε.Ε.. Ωστόσο, το υλικό αυτό δεν αποτελεί «ευαγγέλιο», δεδομένου ότι η θεματολογία της διδασκαλίας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, άρα μπορεί το δεδομένο υλικό να υποβληθεί σε προσθαφαιρέσεις, ύστερα από συνεργασία του εκπαιδευτή με το σύμβουλο – υπεύθυνο εκπαίδευσης. Οι προσεγγίσεις διεύρυνσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: σε ιστορικές και ερευνητικές. Οι ιστορικές περιλαμβάνουν στοιχεία από αντίστοιχα υπουργεία ή επαγγελματικές ενώσεις, από βιβλιογραφία, από άλλα συναφή προγράμματα, ενώ οι ερευνητικές περιλαμβάνουν στοιχεία από την αξιολόγηση εκπαιδευτικών αναγκών, από το διαδίκτυο, από χαρτογράφηση γνωστικού περιεχομένου (Χαλάς, 2000).

3.2.5 Το εκπαιδευτικό πακέτο και οι μέθοδοι – τεχνικές διδασκαλίας

Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πακέτο περιέχει, εκτός από την ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών, το μαθησιακό σκοπό και τους επιμέρους στόχους, τα επιμέρους εκπαιδευτικά υλικά, σύνθεση περιεχομένων, εκπαιδευτικών μεθόδων και μέσων, κριτήρια αξιολόγησης της εγκυρότητας των παραπάνω, κατανομή ωρών, αναλυτικό περιεχόμενο, επιλογή εκπαιδευτών, οδηγίες εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων.

Οι πιο αποτελεσματικές και συνθήσιμες διδακτικές μέθοδοι είναι η συζήτηση με ερωταπαντήσεις σε μορφή συμποσίου, το παιχνίδι ρόλων, η επίδειξη δεξιοτήτων και η εφαρμογή τους μέσα από ομάδες εργασίας και project, η μίμηση στάσεων, το παράδειγμα και η βιωματική εμπειρία, η επιβράβευση, η ενίσχυση και η διόρθωση στα λάθη με λεπτό χειρισμό και όχι με μορφή τιμωρίας ή προσβολής, η συνεργατική μάθηση και η κατά περίπτωση εξατομικευμένη διδασκαλία. Απαραίτητες κρίνονται οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε φορείς σχετικούς με το αντικείμενο διδασκαλίας. Ειδικά για τις ευάλωτες ομάδες, σημαντικό είναι να λειτουργούν όλοι οι έμφυχοι παράγοντες, αλλά κυρίως ο εκπαιδευτής, ως εμπυχωτός στα πλαίσια της κοινωνικοπολιτισμικής τους εμπύχωσης και να τους δίνεται καθημερινά κίνητρο για μάθηση. Σε αυτό, εκτός από την υπενθύμιση των σφειλών τους με το πέρας της εκπαίδευσής τους - κρατική πιστοποίηση, βελτίωση και ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, δυνατότητα συνέχισης των προγραμμάτων - σπουδαίο ρόλο παίζουν και τα μέσα διδασκαλίας, τα οποία πρέπει να χρησιμοποιούνται κάνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία ελκυστική, να μοιάζει με παιχνίδι ή ψυχαγωγία και όχι με αυστηρή παραδοσιακή διδασκαλία. Αυτά, μπορεί να είναι εικόνες, εκπαιδευτικές καρτέλες, προσομοιωτές, dvd, projector, ώστε να παρέχεται οπτικοακουστική εκπαίδευση, η οποία αυξάνει την αντιληπτική ικανότητα, παρέχει διαρκή ερεθίσματα και εξιτάρει το ενδιαφέρον. Σημαντικό ρόλο παίζει η σύνδεση των εκπαιδευτικών μεθόδων με το είδος της μάθησης, όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα:

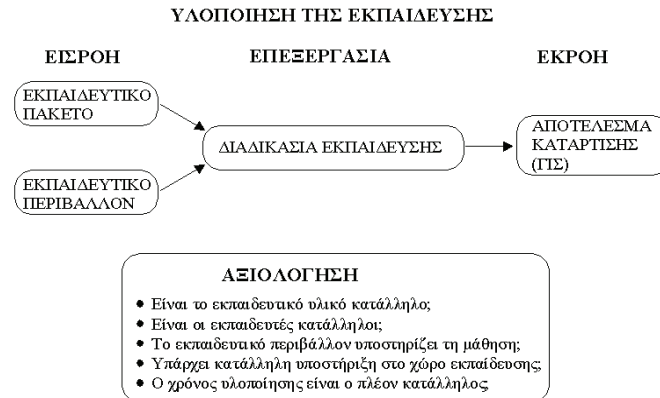


Σχήμα 5 Σύνδεση εκπαιδευτικών μεθόδων με το είδος της μάθησης

Έτσι, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι που αφορούν γνώσεις, δεξιότητες ή στάσεις επιτυγχάνονται με εκπαιδευτικές προσεγγίσεις οι οποίες ενεργοποιούν τις νοητικές, συμμετοχικές ή διαδικασίες αυτογνωσίας αντίστοιχα. Επομένως, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι θα πρέπει να είναι συμβατές με τα προαναφερόμενα, όπως διάλεξη – μελέτη – έρευνα, επίδειξη – εφαρμογή – διόρθωση ή μίμηση, παράδειγμα, βιωματική εμπειρία αντίστοιχα.

3.2.6 Η υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Ο εκπαιδευτής, κατά την υλοποίηση της εκπαίδευσης ή και κατάρτισης, σύμφωνα με τα δεδομένα της εκπαιδευομενοκεντρικής προσέγγισης δεν εκτελεί μεταφορά γνώσεων, δεν κατευθύνει και δεν ελέγχει τον εκπαιδευόμενο να μάθει, αλλά τον διευκολύνει να αναπτυχθεί. Προσπαθεί να προκαλέσει, να ενεργοποιήσει και να ενισχύσει τη μάθηση και τις προσδοκίες του από αυτή, να ανακτήσει στη μνήμη του προηγούμενες εμπειρίες της καθημερινής ή επαγγελματικής του ζωής κατά τις οποίες έκανε χρήση του αντικειμένου εκπαίδευσης, να παρουσιάσει το εκπαιδευτικό υλικό παραστατικά, να παρέχει εκπαιδευτικές οδηγίες για ευκολότερη κατανόηση των πληροφοριών, να παροτρύνει τον εκπαιδευόμενο για εφαρμογή τους, να παρέχει επαναληροφόρηση για ενίσχυση της γνώσης και να δημιουργεί ευκαιρίες για αναπαραγωγή και μεταφορά της γνώσης σε διάφορες καταστάσεις της εργασιακής και καθημερινής ζωής.



x
Σχήμα 6 Διαγραμματική παρουσίαση της υλοποίησης της εκπαίδευσης

Η διαδικασία της εκπαίδευσης απορρέει από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού πακέτου και εξαρτάται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενώ στο τέλος οδηγεί στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο έλεγχος της ορθότητας και της αποτελεσματικότητας της υλοποίησης της εκπαίδευσης πραγματοποιείται εφόσον οι υπεύθυνοι και οι εκπαιδευτές είναι σε θέση να απαντήσουν θετικά στις ερωτήσεις του σχήματος 6.

3.2.7 Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Όσον αφορά το τελευταίο μέρος του εκπαιδευτικού πακέτου, το οποίο είναι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν καλύπτεται μόνο με την επιφανειακή συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο μοιράζεται και πολλές φορές αναγκαστικά συμπληρώνεται από τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καμιά φορά μάλιστα υπάρχει και η λανθασμένη αντίληψη ότι με αυτόν τον τρόπο υπηρετούνται οι γραφειοκρατικές αρχές του προγράμματος. Η θέση της ψυχολογίας της μάθησης λέει ότι *η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας* (Δημητρόπουλος, 1982 και 1996). Έτσι κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων, η οποία αφορά σε όλους τους έμψυχους και άψυχους συντελεστές, δηλαδή στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων από τον εκπαιδευτή, του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενους καθώς και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα από τα στελέχη του ΚΕΕ, καλό είναι να τηρούνται ορισμένες βασικές αρχές.

Κάθε αξιολόγηση πρέπει να σχεδιάζεται αλλά και να πραγματοποιείται σε συνάρτηση με τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος. Επίσης, για την αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το *ειδικό περιβάλλον* μέσα στο οποίο πρόκειται να λάβει χώρα ένα πρόγραμμα, δηλαδή είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη και οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων, η εργασία που κάνουν, οι προηγούμενες δεξιότητές τους ή αν πρόκειται για ευάλωτες ομάδες οι ιδιαιτερότητες του τρόπου ζωής και της νοοτροπίας τους.

Για να είναι η όποια αξιολόγηση χρήσιμη πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση, πρέπει δηλαδή να αποφέρει όφελος. Είναι μία σύνθετη διαδικασία και απαιτεί μεγάλη προσοχή και ευαισθησία ενώ έχει ουσιαστικό νόημα μόνο αν πραγματοποιείται ως μέρος της διαδικασίας της μάθησης. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση πρέπει να παίρνει τη μορφή της εξατομικευμένης διαδικασίας στην οποία ο εκπαιδευόμενος δε συγκρίνεται με τους άλλους αλλά με τον εαυτό του. Εξετάζεται δηλαδή αν πετυχαίνει το μέγιστο που έχει την ικανότητα να επιτύχει. Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων αποβαίνει χρήσιμη εφόσον πραγματοποιείται με τη συγκατάθεσή τους και εφόσον και οι ίδιοι παίρνουν μέρος σε αυτή, όπως γίνεται και στην περίπτωση μας.

Για να επιτευχθούν δημιουργικά αποτελέσματα είναι σκόπιμο να εφαρμόζεται «δυναμική» αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1993). Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να καλύπτεται και να υπολογίζεται μόνο με το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά να είναι συνεχής και να βαίνει παράλληλα προς τη διαδικασία της μάθησης, καλύπτοντας μάλιστα και διαστήματα πριν και μετά από αυτή. Το πιο σημαντικό όμως χαρακτηριστικό της δυναμικής αξιολόγησης βρίσκεται στη φιλοσοφία της: *αντί να επιδιώκει να διαπιστώσει εκ των υστέρων την επιτυχία ή την αποτυχία μιας προσπάθειας μάθησης, όπως συμβαίνει στις παραδοσιακές προσεγγίσεις, επιχειρεί να προεξασφαλίσει την επιτυχία όσο η προσπάθεια βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη*. Δυναμικότητα στην αξιολόγηση σημαίνει σε τελευταία ανάλυση ότι κάθε ενέργεια ή βήμα μάθησης συνοδεύεται από την επιβεβαίωσή της και μετά αρχίζει το επόμενο. Στόχος είναι η αξιολόγηση να γίνει μάθηση και η μάθηση αξιολόγηση διότι μάθηση και αξιολόγηση είναι δύο όψεις μιας ενιαίας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνεπώς, η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων μπορεί να λαμβάνει χώρα και στις τρεις κύριες φάσεις οργάνωσης και υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος: δηλαδή και ΠΡΙΝ από τις μαθησιακές εμπειρίες και ΚΑΤΑ τη διάρκεια της μάθησης και ΜΕΤΑ την ολοκλήρωση των εμπειριών μάθησης. Όμως πρέπει να γίνει εξ αρχής κατανοητό ότι ο σκοπός και οι ειδικοί στόχοι της αξιολόγησης πρέπει να είναι διαφορετικοί σε κάθε φάση (Δημητρόπουλος, 1997):

1. Το μέρος της αξιολόγησης που πραγματοποιείται πριν από την έναρξη της διαδικασίας μάθησης συνήθως έχει σκοπούς επικουρικούς. Είναι διαδικασίες επιλογής εκείνων που θα εκπαιδευτούν, είναι διαδικασίες διαπίστωσης των προϋπαρχουσών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κλπ. Σε τελευταία ανάλυση και οι διαδικασίες διαπίστωσης των αναγκών, των ελλείψεων και των επιθυμιών των εκπαιδευομένων και αυτές διαδικασίες αξιολόγησης είναι. Το μέρος αυτό της αξιολόγησης αναφέρεται συνήθως ως «προκαταρκτική αξιολόγηση».
2. Το μέρος της αξιολόγησης το οποίο υλοποιείται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει σκοπό κυρίως να διευκολύνει τη μάθηση. Και αυτό το εξασφαλίζει μέσω της συνεχούς παρακολούθησης της πορείας του

εκπαιδευόμενου και της συνεχούς παροχής ανατροφοδότησης για τη διαμόρφωση της εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας. (Διαμορφωτική Αξιολόγηση, Scriven).

3. Το τρίτο μέρος υλοποιείται μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας. Σκοπός εδώ είναι η τελική αξιολόγηση, ίσως μάλιστα και η ολική αξιολόγηση με χρήση διαδικασιών μετα-παρακολούθησης.

Οι τεχνικές της αξιολόγησης των προγραμμάτων είναι:

1. Η γραπτή εξέταση, με ερωτήσεις δεδομένων απαντήσεων (Εναλλακτική απάντηση – σωστό ή λάθος- , πολλαπλή επιλογή κλπ.), σε ερωτήσεις ανοικτής απάντησης (συμπλήρωση κενού, σύντομης απάντησης), αλλά και σε ερωτήσεις για εργασίες ή ομαδικά projects (δίνεται η ευκαιρία να εφαρμοστούν στην πράξη κάποιες γνώσεις και να δοκιμαστούν κάποιες υποθέσεις, να αναζητηθούν νέες εφαρμογές, να ερευνηθούν άλλες διαστάσεις κλπ.).
2. Υπάρχουν όμως και κάποιες άλλες τεχνικές: Είναι η προφορική εξέταση και η παρατήρηση της συμπεριφοράς, η οποία ενδείκνυται κυρίως στα προγράμματα της συμβουλευτικής των ευάλωτων ομάδων. Αυτές βέβαια οι τεχνικές μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα προγράμματα κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους, ως ενδιάμεση αξιολόγηση. Επίσης, σημαντικά αποτελέσματα μπορεί να φέρει και η μέθοδος της αλληλοαξιολόγησης. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει να αξιολογήσει τον συνεκπαιδευόμενό του.

Και οι εκπαιδευτές όμως αξιολογούνται πριν, κατά και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτών είναι: Διδακτική ικανότητα, συμπεριφορά (εντός και εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας), φυσικά χαρακτηριστικά, εμπειρία, επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική κατάρτιση, αποτελεσματικότητα, επιστημονικό έργο κλπ. Αυτοί αξιολογούνται από τον εκπαιδευόμενο και τους συμβούλους - υπευθύνους εκπαίδευσης. Τέλος, τα στελέχη του ΚΕΕ και γενικότερα η επιστημονική στήριξη, η οργάνωση και ο θεσμός αξιολογούνται από τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές.

4. Αντί επιλόγου

Συμπερασματικά, η παρούσα αναφορά βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο ποιοτικής προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο είναι πρακτικά εφαρμοσμένο με επιτυχία σε Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Πανεπιστήμια της Ευρώπης, τα οποία οι γράφοντες έχουν ήδη επισκεφτεί στα πλαίσια προσωπικής συνεργασίας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις εξής χώρες και φορείς: Ουγγαρία: UNIVERSITE DE KAPOSVAR, Βέλγιο: LIRE ET ECRIRE LUXEMBURG, HAUTE COLE BLAICE PASCAL, Γερμανία: BFW, UNIVERSITAT HAMBURG, HAMBURGER VOLKSHOCH SCHULE, Νορβηγία: AGDER UNIVERSITY COLLEGE, Γαλλία: AGORA EOLE, INSTITUT UNIVERSITAI RE.

Στην αποτελεσματική υλοποίηση αυτής της δράσης μπορεί να βοηθήσει η συμμετοχή του ΙΔΕΚΕ σε ευρωπαϊκά προγράμματα π.χ. *LEONARDO DA VINCI*. Η πραγματοποίηση μιας τέτοιου είδους διακρατικής εκπαίδευσης και συνεργασίας, μέσω προγραμμάτων ανταλλαγών και τοποθετήσεων στελεχών, εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, θα δώσει την ευκαιρία της επαφής και της συνεργασίας με Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του εξωτερικού ώστε να αποκτηθούν: α) επαγγελματική τεχνογνωσία των στελεχών, β) καλές πρακτικές εκπαιδευτικών μεθόδων και δράσεων στελεχών και εκπαιδευτών, γ) συμπληρωματική εκπαίδευση των εκπαιδευομένων στα θεματικά πεδία του Κ.Ε.Ε. και δ) μια ξεχωριστή εμπειρία ζωής.

Με τον τρόπο αυτό αναμένεται να επιτευχθεί η αποτελεσματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικής στρατηγικής των Κ.Ε.Ε. στην Ελλάδα, ενώ παράλληλα να εξασφαλιστεί ένα νέο διαμορφούμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, σύμφωνο με τα δεδομένα της Κοινωνίας της Γνώσης και της Πληροφορίας. Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική μπορεί να συνδράμει στην πρόοδο και την ανάπτυξη των σύγχρονων ατόμων και κοινωνιών. Σε τελική ανάλυση, η ατομική και κοινωνική ευημερία, στα πλαίσια των ραγδαίων κοινωνικοοικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών ανακατατάξεων της εποχής, είναι άμεσα συνυφασμένη με την ανάπτυξη και την πρόοδο της δια βίου παιδείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bengtsson J. (1990), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Παιδαγωγική – Λεξικό*, Τ.8, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Celinski Darek (2000), *Εγχειρίδιο ποιοτικής διοίκησης*
- Δημητρόπουλος Γ.Ε. (1997), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα
- Garratt Bob (1994), *The learning organization: and the need for directors who think*. London: Harper Collins Publishers
- Μαθαιίδης Μ. (2001), *Η πραγματικότητα της δια βίου μάθησης*, (επιμέλεια Γ.Δ. Μάρδα), Θεσσαλονίκη
- Παπανικολάου Κ.Ν. (1977), *Δια βίου Παιδεία: Μία πρώτη προσέγγιση του θέματος*, Νέα Παιδεία, Τ. 3, Αθήνα
- Prior John (1991), *Gower Handbook of Training and Development*. Gower, Aldershot
- Tobin Daniel R. (1998), *The knowledge – enabled organization: moving from 'training' to 'learning' to meet business goals*. New York: AMACOM
- Χαλάς Γ. (2000), *Κατάρτιση Ολικής Ποιότητας: Ένας Οδηγός Ποιοτικής Προσέγγισης στην Ενδοεπιχειρησιακή Κατάρτιση*. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, Αθήνα
- Χασάπης Δ. (2000), *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Εκδόσεις Μεταίχιμο, Αθήνα

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΣΤ΄
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ, ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ
ΣΑΒΒΑΤΟ 1 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Τα Οικονομικά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η περίπτωση της Ελλάδας

Πρόντζας Παναγιώτης, MSc
Οικονομικός Σύμβουλος ΑΕΔΑΚ Ασφαλιστικών Οργανισμών

1. Εισαγωγή

Η *διά βίου εκπαίδευση* δεν αποτελεί πρόσφατο εφεύρημα. Είναι γνωστή ως αντίληψη, στάση ζωής και πρακτική. Αυτό που σήμερα τονίζουμε είναι οι διαφορετικοί όροι σύλληψης και ενεργοποίησής της.

Είναι αλήθεια ότι οι καθοριστικές και δραστικές αλλαγές που έχουν συμβεί τα τελευταία χρόνια στην τεχνολογία, στη διαχείριση της γνώσης, στο ρυθμό μεταβολής των εξειδικεύσεων και γενικότερα στην αγορά εργασίας ενεργοποιούν την ανάγκη κάθε χώρας να ωθήσει πόρους στην κατεύθυνση της *διά βίου εκπαίδευσης* (Gleeson, 2005). Η εμφάνιση αδυναμιών αντιμετώπισης των τεσσάρων προηγούμενων ζητημάτων καθιστά ευάλωτη κάθε εθνική οικονομία σε θέματα ανταγωνιστικότητας και κοινωνικών ισορροπιών. Είναι γνωστό ότι η παγκοσμιοποίηση και ο αυξημένος ανταγωνισμός που τη συνόδευσε, οι αλλαγές στην αγορά εργασίας με την αύξηση της ζήτησης ειδικευμένων εργαζομένων, καθώς και η γήρανση του πληθυσμού επιτάσσουν πλέον τη χάραξη πολιτικής με έμφαση στην προώθηση της γνώσης (Atchoarena, 2003).

Για τους λόγους αυτούς, οι περισσότερες χώρες σήμερα έχουν προχωρήσει στη συγκρότηση ενός συστήματος *διά βίου εκπαίδευσης* και *επιμόρφωσης ενηλίκων*, το οποίο αποτελεί έναν δυναμικό συντελεστή ανάπτυξης, απασχόλησης και κοινωνικής συνοχής. Μείζον ζήτημα αποτελούν τα οικονομικά των συστημάτων αυτών.

Η ανακοίνωση έχει σκοπό να παρουσιάσει τα οικονομικά ενός συστήματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Αρχικά, στη μελέτη, περιγράφονται δύο από τα σημαντικότερα ζητήματα των οικονομικών της *διά βίου εκπαίδευσης*, δηλαδή η χρηματοδότηση και ο προσδιορισμός των στοιχείων κόστους και οφέλους. Στη συνέχεια, και μετά από την αναφορά των αρχών και των αξόνων εφαρμογής της χρηματοδότησης προγραμμάτων και των άμεσων και έμμεσων στοιχείων κόστους και οφέλους, η μελέτη εστιάζεται στην περίπτωση της Ελλάδας. Ειδικότερα, αναλύεται η χρηματοδότηση και το κόστος συγκρότησης και λειτουργίας δύο δομών και δύο αυτόνομων προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η μελέτη προχωρά στον υπολογισμό βασικών δεικτών σχετικών με το μέσο κόστος αυτής της εκπαίδευσης, ολοκληρώνεται δε με τη διατύπωση σημαντικών συμπερασμάτων, όπως προκύπτουν από την προηγούμενη ανάλυσή μας.

2. Τα Οικονομικά της Διά Βίου Εκπαίδευσης

Σήμερα παρατηρείται μια έντονη πίεση αύξησης των επενδύσεων στον τομέα της *διά βίου εκπαίδευσης* και *επιμόρφωσης*, η οποία μάλιστα συνοδεύεται από την αλλαγή της στάσης των πολιτών απέναντι στη *διά βίου μάθηση* (Cedefop, 2003). Πολίτες διαφόρων ηλικιών, με διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, συμμετέχουν σε όλο και περισσότερο σε προγράμματα *διά βίου εκπαίδευσης* και *επιμόρφωσης*. Η ανάγκη αυτή ήταν αποτέλεσμα των ωφελειών και των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η επένδυση στη *διά βίου εκπαίδευση* και *επιμόρφωση* σε κάθε χώρα (OECD, 2003 και Ravens, 1998).

Το εγχείρημα παρά ταύτα έχει τις δυσκολίες του, καθώς οι κυβερνήσεις προχωρούν ή διατίθενται να προχωρήσουν σε αξιολογες αυξήσεις των επενδύσεων στον τομέα της *διά βίου εκπαίδευσης*. Συγχρόνως, όμως, υπάρχει και η ανάγκη περιορισμού των κρατικών δαπανών – ελλειμμάτων. Άρα τίθεται το πρόβλημα της αξιολόγησης των επενδύσεων και της επιλογής εκείνων που δημιουργούν το μεγαλύτερο κοινωνικό και οικονομικό όφελος. Ουσιαστικά δημιουργούνται δύο κύριας σημασίας ζητήματα στο χώρο της *διά βίου εκπαίδευσης*: το πρώτο είναι το ζήτημα της χρηματοδότησης και το δεύτερο, με αποτελέσματα που θα επηρεάσουν σημαντικά το πρώτο, είναι η εκτίμηση των ωφελειών και του κόστους (άμεσων και έμμεσων). Πρόκειται, δηλαδή, για δύο ζητήματα τα οποία αποτελούν και το βασικότερο αντικείμενο των οικονομικών της *διά βίου εκπαίδευσης*.

Όσον αφορά κατ' αρχάς το ζήτημα της χρηματοδότησης, η άριστη επιλογή της απαιτεί την τήρηση τριών βασικών αρχών: πρώτον τη χάραξη πολιτικής με γνώμονα την παροχή ίσων δυνατοτήτων πρόσβασης προς όλους τους πολίτες, δεύτερον τη βελτιστοποίηση της ποιότητας των προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τρίτον, την αύξηση της αποτελεσματικότητας κόστους των υφισταμένων και μελλοντικών δομών (Ungerleider, 2000). Με άλλα λόγια, πρωταρχικός στόχος κάθε φορέα παροχής υπηρεσιών *διά βίου εκπαίδευσης* είναι η προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων προς όλους τους πολίτες, με όσο το δυνατό χαμηλότερο κόστος, χωρίς όμως να τίθενται περιορισμοί στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και *επιμόρφωσης*.

Πέραν αυτών, δύο επιπλέον θέματα είναι ιδιαίτερος κρίσιμα και ασκούν επιρροή στη χρηματοδότηση και εν τέλει στο απαιτούμενο κόστος και στις προκύπτουσες ωφέλειες: πρώτον, το *είδος των προγραμμάτων εκπαίδευσης – επιμόρφωσης*, και δεύτερον *οι πληθυσμιακές ομάδες που αποτελούν το στόχο του κάθε προγράμματος* (Carr-Hill, 1999 και Unesco, 1998). Ως προς το είδος, έμφαση χρειάζεται να δοθεί σε προγράμματα που ενισχύουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αποτελεσματικής λειτουργίας και συνεργασίας του ατόμου σε ομάδες, την προσωπική ολοκλήρωση, καθώς επίσης και τη γλωσσομάθεια και την εκμάθηση νέων τεχνολογιών. Ως προς τις πληθυσμιακές ομάδες, ένας πρώτος διαχωρισμός τους είναι μεταξύ των ατόμων που δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, και επομένως αντιμετωπίζουν την ανάγκη απόκτησης βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, των ατόμων με συμπληρωμένη την υποχρεωτική εκπαίδευση που χρειάζονται όμως ειδική γνώση και *επιμόρφωση* και των επαγγελματιών, που επιθυμούν να *επιμορφωθούν* σε εξειδικευμένα πεδία.

Όσον αφορά τώρα το ζήτημα της εύρεσης των ωφελειών και του κόστους, απαιτείται να γίνει αντιληπτό αρχικά ότι οι επενδύσεις στον τομέα της *διά βίου εκπαίδευσης* χρειάζεται να είναι οικονομικά βιώσιμες, δηλαδή το σύνολο των προκυπτουσών ωφελειών να είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο του καταβληθέντος κόστους (Wurzburg, 2003). Για να επιτευχθεί όμως η οικονομική βιωσιμότητα, απαιτείται, προηγουμένως, να γίνει ο υπολογισμός του κόστους και του οφέλους, ώστε να είναι σε θέση οι φορείς άσκησης πολιτικής να επιλέξουν εκείνες τις επενδύσεις που πληρούν το κριτήριο της βιωσιμότητας.

3. Στοιχεία Κόστους και Οφέλους και Άξονες Στρατηγικής

Οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο, ιδιαίτερα εκείνες που αφορούν το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) έχουν εξεταστεί διεξοδικά για τις επιδράσεις τους στην παραγωγικότητα

μιας οικονομίας (De La Fuente and Ciccone, 2002 και Psacharopoulos and Patrinos, 2002). Δεν ισχύει όμως, κάτι ανάλογο και για τις επενδύσεις που αφορούν στη διά βίου εκπαίδευση, μιας και υπάρχει ένας σχετικά περιορισμένος αριθμός εμπειρικών ερευνών για την εκτίμηση της απόδοσης τέτοιου είδους επενδύσεων και ειδικότερα για την ποσοτικοποίηση του κόστους και κυρίως των ωφελειών τους (Jenkins et al, 2002). Η εξήγηση που δίνεται για την περιορισμένη αυτή έρευνα εντοπίζεται κυρίως στην έλλειψη των απαραίτητων στοιχείων και στις ιδιαίτερες δυσκολίες που έχει ο υπολογισμός της απόδοσης των συγκεκριμένων επενδύσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών αφορά κυρίως την εκτίμηση της απόδοσης των επενδύσεων σε κατάρτιση, και όχι τόσο στην εκπαίδευση – επιμόρφωση (Βλ. Blundell et al, 1999 και Κανελλόπουλος, 2005). Παρά ταύτα οι υπάρχουσες μελέτες επιτρέπουν κατ' αρχάς την κατηγοριοποίηση των στοιχείων κόστους και οφέλους, από όπου είναι δυνατόν να γίνει, και μια πρώτη προσέγγιση στον υπολογισμό τους.

Σχετικά με τον υπολογισμό των στοιχείων κόστους, μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι διαχωρίζονται με βάση το αν είναι άμεσα ή έμμεσα, και με βάση τα εμπλεκόμενα μέρη που επιβαρύνονται το κόστος. Τα εμπλεκόμενα μέρη είναι βασικά δύο: οι εκπαιδευόμενοι και το κράτος - κοινωνία. Ως άμεσο κόστος στους εκπαιδευόμενους θεωρείται η πληρωμή των διδασκτρων (όπου είναι υποχρεωτική η καταβολή τους), τα μεταφορικά έξοδα και γενικά διάφορα άλλα έξοδα που σχετίζονται άμεσα με την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. αγορά βιβλίων, γραφικής ύλης, κ.α.). Ως έμμεσο κόστος θεωρείται η απώλεια χρόνου που συνεπάγεται η παρακολούθηση των προγραμμάτων, ο οποίος διαφορετικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την απόκτηση ενός επιπλέον εισοδήματος (άρα απώλεια χρημάτων) ή για ανάπαυση. Μάλιστα η χρονική διάρκεια σπουδών φαίνεται πως ασκεί καθοριστική επίδραση στην οικονομική απόδοση των επενδύσεων στη διά βίου εκπαίδευση, αφού το μέγεθος της απώλειας εισοδημάτων των συμμετεχόντων στα εκπαιδευτικά προγράμματα εξαρτάται από το χρόνο συμμετοχής τους σε αυτά (Sohnesen and Blom, 2005). Ως προς το άμεσο κόστος που έχει το κράτος (κοινωνία), δεν είναι άλλο από τους πόρους που απαιτούνται για την υλοποίηση των προγραμμάτων, ενώ έμμεσο είναι το διαφυγόν προϊόν λόγω συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στα προγράμματα.

Σχετικά με τα οφέλη που είναι δυνατό να προκύψουν από τη διά βίου εκπαίδευση, ο διαχωρισμός τους γίνεται και πάλι με βάση τα εμπλεκόμενα μέρη, δηλαδή τους εκπαιδευόμενους και το κράτος - κοινωνία. Η αύξηση των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων απασχόλησης και απόκτησης υψηλότερου μισθού καθώς και της κινητικότητας και της ευελιξίας αποτελούν τις βασικές ωφέλειες για τους εκπαιδευόμενους, ενώ για το κράτος είναι η αύξηση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας, καθώς και η ενδεχόμενη αύξηση των φορολογικών εσόδων από τους υψηλότερους μισθούς που θα προκύψουν. Για την κοινωνία βασικές ωφέλειες είναι η βελτίωση της συνοχής της, ο περιορισμός των φαινομένων αποκλεισμού και γενικότερα η προώθηση της ανάπτυξης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1
Κατηγορίες Στοιχείων Κόστους και Οφέλους

| | Κόστος | | Όφελος |
|--------------------------|--|--|---|
| | Άμεσο | Έμμεσο | |
| Ιδιώτες - Εκπαιδευόμενοι | Πληρωμή Διδασκτρων, γενικά έξοδα (αγορά βιβλίων, γραφικής ύλης, κ.α.). | Διαφυγόν Εισόδημα ή Ανάπαυση, λόγω απώλειας χρόνου. | Απόκτηση - βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αύξηση δυνατοτήτων απασχόλησης, διεκδίκησης υψηλότερου μισθού. |
| Κράτος - Κοινωνία | Χρηματοδότηση Προγραμμάτων (δαπάνες για εγκαταστάσεις, εξοπλισμό, πληρωμή εκπαιδευτών, κ.α.) | Διαφυγόν Παραγόμενο Προϊόν Εκπαιδευόμενων, Κόστος Ευκαιρίας Δαπανών. | Αύξηση παραγωγικότητας, εθνικού εισοδήματος, φορολογικών εσόδων, προώθηση οικονομικής και κοινωνικής συνοχής. |

Πηγή: Wurzburg, 2001.

Στις τελευταίες (ωφέλειες κοινωνίας) περιλαμβάνονται μια σειρά ειδικών ωφελειών, όπως για παράδειγμα εκείνες που οφείλονται στο γεγονός ότι η βελτίωση του γνωστικού επιπέδου των γονέων εν τέλει καταλήγει να βοηθά τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, μειώνοντας έτσι τη σχολική διαρροή και αποτυχία (Sticht, 1999). Ωστόσο, να σημειωθεί ότι ο συνυπολογισμός τους στην οικονομική απόδοση των επενδύσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολύ δύσκολος, για αυτό και τις περισσότερες φορές δε λαμβάνονται υπόψη.

Εκτός από τους εκπαιδευόμενους και τους ιδιώτες, υπάρχει ένα ακόμα εμπλεκόμενο μέρος που είναι οι επιχειρήσεις. Στις επιχειρήσεις ως άμεσο κόστος είναι η πιθανή χρηματοδότηση των προγραμμάτων που αναλάβουν, ενώ ως έμμεσο είναι η απώλεια παραγωγής λόγω συμμετοχής των εργαζομένων στην εκπαίδευση - επιμόρφωση. Η υψηλότερη παραγωγικότητα, που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι μεγαλύτερη από τις πιθανές αυξήσεις των μισθών, είναι η προκύπτουσα ωφέλεια για τις επιχειρήσεις. Στην παρούσα όμως μελέτη θα επικεντρωθούμε στην κοινωνία και στους εκπαιδευόμενους, και δε θα ασχοληθούμε με την εμπλοκή των επιχειρήσεων στη διά βίου εκπαίδευση (περαιτέρω ανάλυση βλ. Wurzburg, 2001).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία κόστους και οφέλους, οι φορείς άσκησης πολιτικής έχουν ως βασικό στόχο την αύξηση της απόδοσης και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Επομένως, απαιτείται η ανεύρεση στρατηγικών, ικανών να επιτύχουν αυτό το στόχο. Μέσα στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί *τέσσερις βασικοί άξονες* (OECD, 2000).

Ο *πρώτος άξονας* αφορά στη μείωση του οριακού κόστους εκπαίδευσης, δηλαδή του κόστους που απαιτείται για να εκπαιδευτεί ένα επιπλέον άτομο, μέσω της αύξησης του λόγου εκπαιδευόμενων προς εκπαιδευτών, μέχρι του σημείου όμως που δε δημιουργούνται προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διδασκαλία. Άλλωστε η αύξηση του μεγέθους της τάξης δεν οδηγεί κατά ανάγκη σε χειροτέρευση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (OECD, 2001). Η ανάγκη αυτή προκύπτει και από το γεγονός ότι οι μισθοί των εκπαιδευτών αποτελούν το βασικότερο συντελεστή του συνολικού κόστους των προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, καθώς το κόστος των υποδομών στις περισσότερες περιπτώσεις είναι σχετικά χαμηλό, μιας και χρησιμοποιούνται οι υπάρχουσες δομές της τυπικής εκπαίδευσης.

Ο *δεύτερος άξονας* περιλαμβάνει την αύξηση του συντονισμού μεταξύ όλων των αρμόδιων φορέων και την επίτευξη ορθολογικής οργάνωσης των δομών. Στις περισσότερες χώρες (όπως και στην Ελλάδα) υπάρχει μια σειρά φορέων που προσφέρουν υπηρεσίες διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Υπουργεία, Πανεπιστήμια, Ινστιτούτα διά

βίου μάθησης και άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς απαιτείται να συντονίσουν και να οργανώσουν τις ενέργειές τους, έτσι ώστε να προσφέρουν τις καλύτερες δυνατές εκπαιδευτικές υπηρεσίες προς όλους τους πολίτες, να μη λειτουργούν ανταγωνιστικά αλλά συμπληρωματικά, καθώς και να μη συγχέονται – συγκρούονται οι αρμοδιότητές τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003).

Ο *τρίτος άξονας* μιλά για την ανάγκη ανάπτυξης της υπευθυνότητας των φορέων και των δομών. Κεντρικής σημασίας ζήτημα είναι η χρηματοδότηση των προγραμμάτων με βάση τους επιδιωκόμενους στόχους, έτσι ώστε να δημιουργηθούν κίνητρα σε κάθε φορέα να επιδιώκει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και συγχρόνως να ενθαρρυνθεί στην ανεύρεση μεθόδων που θα μεγιστοποιεί την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο *τέταρτος άξονας* αναφέρεται στη διάχυση και στην ευρεία εφαρμογή των νέων τεχνολογιών και των τηλεπικοινωνιών. Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν τον πιο αποτελεσματικό τρόπο αύξησης – διεύρυνσης της προσφοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών και της συμμετοχής των πολιτών στην εκπαίδευση – επιμόρφωση, διατηρώντας όμως το κόστος σε πολύ χαμηλά επίπεδα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000). Μέσα στον άξονα αυτό εντάσσεται και η ανάγκη για προώθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει τη διάχυση της εκπαίδευσης σε μεγάλες ομάδες του πληθυσμού με αρκετά χαμηλό κόστος (Verry, 2000).

Ένα τελευταίο ζήτημα που δεν περιλαμβάνεται στους προηγούμενους άξονες, αλλά χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι εκείνο της πιστοποίησης των γνώσεων των εκπαιδευομένων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003). Σήμερα απαιτείται να βελτιωθούν τα συστήματα πιστοποίησης και να αυξηθεί η πληροφόρηση των ικανοτήτων – δεξιοτήτων που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Με τον τρόπο αυτό θα αυξηθεί η αναγνωρισιμότητά τους στην αγορά εργασίας και εν τέλει το ενδιαφέρον των ιδίων των πολιτών.

Με βάση τους παραπάνω άξονες και γνωρίζοντας τα στοιχεία κόστους και οφέλους των επενδύσεων στη διά βίου εκπαίδευση είναι δυνατό να προχωρήσει κανείς στην εκτίμηση της οικονομικής απόδοσης των επενδύσεων αυτών. Μια από τις συνηθέστερες μεθόδους είναι ο υπολογισμός του εσωτερικού συντελεστή απόδοσης, που συγκρίνει την παρούσα αξία των ωφελειών με την αντίστοιχη του κόστους, καθιστώντας δυνατή έτσι τη σύγκριση της απόδοσης (επιτόκιο) των επενδύσεων στο συγκεκριμένο τομέα με τις αντίστοιχες άλλων τομέων (Ryan, 2002 και Arulampalam et al, 2003).

Η μέθοδος αυτή ωστόσο απαιτεί την ύπαρξη στοιχείων και δεδομένων σχετικά με το κόστος και κυρίως με το όφελος των υπό αξιολόγηση προγραμμάτων. Χρειάζεται για παράδειγμα να γνωρίζει ο αναλυτής πόσοι από τους εκπαιδευόμενους βρήκαν απασχόληση μετά το τέλος του προγράμματος, σε πόσους υπήρξε αύξηση του μισθού τους και ποιοι μεγέθους ήταν αυτή, το ύψος της απώλειας εισοδήματος λόγω συμμετοχής στο πρόγραμμα, κ.α., έτσι ώστε να είναι σε θέση να προχωρήσει στην εκτίμηση του εσωτερικού συντελεστή απόδοσης. Όταν τέτοιου είδους στοιχεία δεν είναι διαθέσιμα, τότε μια από τις πλέον συνηθέστερες πρακτικές που ακολουθείται, είναι η αξιολόγηση των επενδύσεων με τη μέθοδο της αποτελεσματικότητας κόστους. Η ανάλυση αυτή δεν προχωρά στην εκτίμηση των προκυπτουσών ωφελειών σε νομισματικούς όρους, αλλά συγκρίνει επενδύσεις και παρεμβάσεις σε όρους κόστους ανά μονάδα αποτελέσματος (Βλ. World Bank, 2004 και Μέργος 2002). Μια τέτοιου είδους προσέγγιση θα ακολουθηθεί στην επόμενη ενότητα, που εξετάζεται η περίπτωση της Ελλάδας.

4. Η Περίπτωση της Ελλάδας

Στην Ελλάδα τα τελευταία τρία χρόνια συγκροτείται σύστημα διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Επιτελικός και κεντρικός φορέας είναι η *Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.)* του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία σε συνεργασία με το Ινστιτούτο της -το *Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)*- έχει προχωρήσει στη συγκρότηση και λειτουργία δομών και αυτόνομων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στόχος είναι η παροχή εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών υπηρεσιών σε κάθε ενήλικα πολίτη.

Στην παρούσα ανακοίνωση θα μελετηθούν δύο δομές (Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Σχολές Γονέων) και δύο αυτόνομα προγράμματα (Διαχείριση Κινδύνων, Κρίσεων και Αντιμετώπιση Εκτάκτων Αναγκών και Καταστροφών "Προστατεύω τον Εαυτό μου και τους Άλλους" – Εθελοντισμός και Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης σε Εργαζόμενους Μετανάστες) της Γ.Γ.Ε.Ε. κατά τη χρονική περίοδο 2003 – 2005 (αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τους στόχους, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τις πληθυσμιακές ομάδες, κ.α., των δομών και προγραμμάτων αυτών, βλ. Γ.Γ.Ε.Ε., 2006). Πριν παρουσιάσουμε τα δεδομένα και την ανάλυση τους θεωρείται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθείται στην εφαρμοσμένη μελέτη των οικονομικών της διά βίου εκπαίδευσης.

Η ανάλυση βασίζεται σε δύο μέρη: πρώτον, την εκτίμηση βασικών δεικτών κόστους (EU-RA, 2004) και ποιότητας (European Commission, 2002) των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δεύτερον, τον υπολογισμό της απόδοσης (σύγκριση ωφελειών – κόστους) των χρηματικών πόρων που δόμησε η υλοποίηση των υπό εξέταση προγραμμάτων. Η διαθεσιμότητα στοιχείων, όμως, μας επιτρέπει να εξετάσουμε το πρώτο μέρος της ανάλυσης, δηλαδή την εκτίμηση ορισμένων καίριων δεικτών που σχετίζονται με το κόστος και την ποιότητα των προγραμμάτων. Συγκεκριμένα:

το μέσο κόστος ανά εκπαιδευθέντα, που υπολογίζεται με βάση τον τύπο:

$$\text{Μεσο Κοςτος ανα Εκπαιδευθεντα} = \frac{\text{Συνολικο Κοςτος Προγραμματος}}{\text{Συνολικος Αριθμος Εκπαιδευθεντων}}$$

το μέσο κόστος ανά τμήμα εκπαίδευσης, το οποίο εκτιμάται από τον τύπο:

$$\text{Μεσο Κοςτος ανα Τμημα} = \frac{\text{Συνολικο Κοςτος Προγραμματος}}{\text{Συνολικος Αριθμος Τμηματων}}$$

Ένας ακόμη δείκτης αναφέρεται στο μέσο κόστος ανά ώρα προγράμματος και υπολογίζεται μέσω του τύπου:

$$\text{Μεσο Κοςτος ανα Ωρα} = \frac{\text{Συνολικο Κοςτος Προγραμματος}}{\text{Συνολικος Αριθμος Ωρων Προγραμματος}}$$

Οι τρεις αυτοί δείκτες βοηθούν τον ερευνητή των οικονομικών της εκπαίδευσης ενηλίκων σε μια αρχική εκτίμηση της αποτελεσματικότητας κόστους των προγραμμάτων, έτσι ώστε να αξιολογηθεί ποια πολιτική έχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με το χαμηλότερο κόστος.

Στους προηγούμενους δείκτες υπολογισμού του κόστους προστίθενται και *ποιοτικοί δείκτες*, ικανοί να οδηγήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα κόστους. Ανάμεσα σε αυτούς είναι ο δείκτης για τον αριθμό των εκπαιδευθέντων ανά τμήμα και το ποσοστό μισθοδοσίας των εκπαιδευτών ως προς το συνολικό κόστος του έργου. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα κύρια στοιχεία κόστους και οι δείκτες που προαναφέρθηκαν για

τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) και τις Σχολές Γονέων (ΣΧΓ), που αποτελούν δύο από τις σπουδαιότερες δομές της Γ.Γ.Ε.Ε..

Πίνακας 1
Σχέση Χρηματοδότησης - Εκπαίδευσης για τις Εκπαιδευτικές Περιόδους 2003-2004 και 2004-2005
στις δομές της Γ.Γ.Ε.Ε. (απολογιστικά στοιχεία)

| Στοιχεία | Εκπαιδευτική Περίοδος 2003-2004 | | Εκπαιδευτική Περίοδος 2004-2005 | | Ποσοστιαία Μεταβολή 2004-2005 με 2003-2004 | |
|--|---------------------------------|-----------|---------------------------------|-----------|--|--------|
| | ΚΕΕ | ΣΧΓ | ΚΕΕ | ΣΧΓ | ΚΕΕ | ΣΧΓ |
| Συνολικό Κόστος Έργου | 3.490.245 € | 651.279 € | 3.736.167 € | 743.798 € | 7,05% | 14,21% |
| Αριθμός Εκπαιδευθέντων | 10.507 | 4.514 | 24.798 | 5.647 | 136,01% | 25,10% |
| Μέσο Κόστος ανά Εκπαιδευθέντα | 332 € | 144 € | 151 € | 132 € | -54,64% | -8,71% |
| Εκπαιδευτές | 453 | 98 | 744 | 134 | 64,24% | 36,73% |
| Μισθοδοσία Εκπαιδευτών | 1.092.272 € | 308.079 € | 1.766.929 € | 358.791 € | 61,77% | 16,46% |
| Ποσοστό Μισθοδοσίας ως προς το Συνολικό Κόστος του Έργου | 31,29% | 47,30% | 47,29% | 48,24% | 51,12% | 1,97% |
| Αριθμός Τμημάτων | 894 | 238 | 1.446 | 262 | 61,74% | 10,08% |
| Μέσο Κόστος ανά Τμήμα Εκπαίδευσης | 3.904 € | 2.736 € | 2.584 € | 2.839 € | -33,82% | 3,74% |
| Εκπαιδευθέντες ανά Τμήμα | 12 | 19 | 17 | 22 | 45,92% | 13,64% |
| Σύνολο Διδαχθέντων Ωρών | 37.478 | 9.520 | 55.786 | 10.480 | 48,85% | 10,08% |
| Μέσο Κόστος ανά Ώρα | 93 € | 68 € | 67 € | 71 € | -28,08% | 3,74% |

Πηγή: ΓΓΕΕ, 2006.

Ο πίνακας δείχνει ότι σημειώθηκε μια σημαντική βελτίωση της αποτελεσματικότητας κόστους στις δύο υπό εξέταση δομές της Γ.Γ.Ε.Ε., ιδιαίτερα δε στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η αύξηση του συνολικού κόστους του κάθε έργου δεν εμπόδισε να επιτευχθεί μεγάλη μείωση στο μέσο κόστος ανά εκπαιδευθέντα: στα ΚΕΕ ανέρχεται στο 55%, ενώ στις Σχολές Γονέων στο 9% περίπου, η οποία οφείλεται ανάμεσα σε άλλα και στη σημαντική αύξηση του αριθμού των εκπαιδευθέντων, αφού από 15.021 άτομα το 2003-2004 έφθασαν το 2004-2005 τα 30.445 άτομα (συνολικά).

- Βέβαια το μέγεθος εκείνο που είναι αρκετά ενδεικτικό ως προς την αποτελεσματικότητα κόστους της κάθε δομής είναι το μέσο κόστος ανά ώρα εκπαίδευσης, όπου βλέπουμε ότι στα ΚΕΕ καταγράφηκε πτώση ύψους 30% ενώ στις Σχολές Γονέων σημειώθηκε μια μικρή αύξηση.
- Αντίστοιχη είναι η εικόνα και στο μέσο κόστος ανά τμήμα εκπαίδευσης. Ένα ακόμα στοιχείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι η μισθοδοσία των εκπαιδευτών, που απορροφά σχεδόν το 50% του συνολικού κόστους των έργων (για την περίοδο 2004-2005).

Η ερμηνεία για τη βελτίωση αυτή που παρατηρείται στην αποτελεσματικότητα κόστους, κυρίως στα ΚΕΕ, εντοπίζεται, ανάμεσα σε άλλα, και στο γεγονός ότι το μέγεθος της τάξης (εκπαιδευθέντες ανά τμήμα) αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της περιόδου που εξετάζεται, καθώς και στην αρτιότερη οργάνωση και λειτουργία των δύο αυτών δομών.

Πίνακας 2
Σχέση Χρηματοδότησης - Εκπαίδευσης για την Εκπαιδευτική Περίοδο 2004-2005
σε αυτόνομα προγράμματα της Γ.Γ.Ε.Ε. (απολογιστικά στοιχεία)

| Στοιχεία | Εκπαιδευτική Περίοδος 2004-2005 | |
|--|---------------------------------|-------------------------|
| | «Εθελοντισμός» | «Εκπαίδευση Μεταναστών» |
| Συνολικό Κόστος Έργου | 293.470 € | 499.854 € |
| Αριθμός Εκπαιδευθέντων | 750 | 1.437 |
| Μέσο Κόστος ανά Εκπαιδευθέντα | 391 | 348 € |
| Εκπαιδευτές | 123 | 47 |
| Μισθοδοσία Εκπαιδευτών | 63.907 € | 284.541 € |
| Ποσοστό Μισθοδοσίας ως προς το Συνολικό Κόστος του Έργου | 21,78% | 56,92% |
| Αριθμός Τμημάτων | 20 | 80 |
| Μέσο Κόστος ανά Τμήμα Εκπαίδευσης | 14.674 € | 6.248 € |
| Εκπαιδευθέντες ανά Τμήμα | 38 | 18 |
| Σύνολο Διδαχθέντων Ωρών | 2.200 | 8.000 |
| Μέσο Κόστος ανά Ώρα | 133 € | 62 € |

Πηγή: ΓΓΕΕ, 2006.

Θα εξετάσουμε τώρα τα δεδομένα των δύο αυτόνομων προγραμμάτων, δηλαδή *Διαχείριση Κινδύνων, Κρίσεων και Αντιμετώπιση Εκτάκτων Αναγκών και Καταστροφών "Προστατεύω τον Εαυτό μου και τους Άλλους"* (Εθελοντισμός) και *Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης σε Εργαζόμενους Μετανάστες* (Εκπαίδευση Μεταναστών). Από τη σύγκριση των δύο προγραμμάτων στον Πίνακα 2 η πρώτη παρατήρηση είναι η σημαντική απόκλιση που υπάρχει σε όλους τους δείκτες του μέσου κόστους (ανά εκπαιδευθέντα, ανά τμήμα εκπαίδευσης και ανά ώρα).

Είναι αλήθεια ότι άμεσες συγκρίσεις μεταξύ *δομών* και *αυτόνομων προγραμμάτων* δεν είναι απόλυτα εφικτές, εξαιτίας του διαφορετικού στόχου, εκπαιδευτικού περιεχομένου και διάρκειας σπουδών. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι δύο υπό εξέταση δομές και το αυτόνομο πρόγραμμα (Εκπαίδευση Μεταναστών) χρηματοδοτούνται από κοινοτικούς και εθνικούς πόρους, ενώ το πρόγραμμα «Εθελοντισμός» χρηματοδοτείται αποκλειστικά από εθνικούς πόρους, γεγονός που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τις συγκρίσεις.

Παρά ταύτα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το πρόγραμμα *Εκπαίδευση Μεταναστών* εμφανίζεται να έχει το χαμηλότερο μέσο κόστος ανά ώρα, ενώ το *πρόγραμμα Εθελοντισμός* έχει το υψηλότερο. Παρατηρούμε επίσης – διατηρουμένων των επιφυλάξεων – ότι και τα δύο αυτά προγράμματα έχουν υψηλό μέσο κόστος ανά τμήμα εκπαίδευσης σε σύγκριση με τις δομές (ιδιαίτερα το πρόγραμμα Εθελοντισμός). Εξάλλου, παρά το γεγονός ότι ο αριθμός των εκπαιδευθέντων στον Εθελοντισμό είναι υψηλός, εντούτοις δε φαίνεται να έχει υψηλή αποτελεσματικότητα κόστους, κυρίως εξαιτίας του χαμηλού αριθμού εκπαιδευθέντων. Σε όλες τις περιπτώσεις είναι ευδιάκριτο ότι πολύ μεγάλο μέρος από το κόστος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων απορροφάται στη μισθοδοσία των εκπαιδευτών.

Τα προηγμένα μας οδηγούν σε τρία συμπεράσματα:

1. Η υπάρχουσα μεθοδολογία επιτρέπει να γίνουν ορισμένες πρώτες επισημάνσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα κόστους των ενεργειών διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και τη δυνατότητα αποδοτικότερης χρήσης των πόρων που απορροφούνται σε αυτό το τομέα.
2. Για να διατυπωθεί μια ολοκληρωμένη ανάλυση και αξιολόγηση των πόρων αυτών είναι απαραίτητη η εκτίμηση της οικονομικής αποδοτικότητάς τους (εύρεση εσωτερικού συντελεστή απόδοσης). Η έλλειψη, όμως, των απαραίτητων στοιχείων δεν επιτρέπουν την εκτίμηση αυτή για τις δομές και τα προγράμματα που παρουσιάσθηκαν στην παρούσα ενότητα.
3. Οι δράσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων που πετυχαίνουν υψηλή συμμετοχή εμφανίζουν χαμηλό μέσο κόστος, ιδιαίτερα μάλιστα όταν ο αριθμός των εκπαιδευθέντων ανά τμήμα δεν είναι χαμηλός.

5. Γενικό συμπέρασμα

Η πολύ μεγάλη κινητικότητα που παρατηρείται σήμερα στο χώρο της διά βίου εκπαίδευσης, με τις περισσότερες κυβερνήσεις να λαμβάνουν συνεχώς πρωτοβουλίες για διάχυση εκπαίδευσης και κατάρτισης προς όλες τις πληθυσμιακές ομάδες, έχει αναγάγει τη μελέτη των οικονομικών της εκπαίδευσης ενηλίκων σε ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα πεδία εφαρμοσμένης έρευνας. Η σχετικά υψηλή απορρόφηση δημόσιων χρηματοδοτικών πόρων από τη διά βίου εκπαίδευση που αρχίζει να καταγράφεται τα τελευταία χρόνια, καθιστά απαραίτητο τον υπολογισμό της οικονομικής αποδοτικότητάς τους.

Η μελέτη που προηγήθηκε παρουσίασε ένα πλαίσιο για την ανάλυση των οικονομικών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Βέβαια, γνωρίζουμε ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκληρωμένη εφαρμογή κάθε ανάλογου εγχειρήματος είναι να καταγραφούν όλα τα απαραίτητα στοιχεία, προκειμένου να εκτιμηθούν το πραγματικό κόστος και τα οφέλη της διά βίου εκπαίδευσης, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

- Arulampalam W., Booth A., and Bryan M., *Training in Europe*, Working Paper No. 23, Institute for Social and Economic Research, Essex, 2003.
- Atchoarena D, *Financing Lifelong Learning*, Discussion Paper, International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2003.
- Blundell R., Dearden L., Meghir C. and Sianesi B., (1999), Human Capital Investment: The Returns from Education and Training to the Individual, the Firm and the Economy, *Fiscal Studies*, Vol. 20, pp. 1 – 23.
- Carr-Hill R., Economics of Adult Learning: The Cost of Lost Opportunities, in Singh M. (ed), *The Economics and Financing of Adult Learning*, Institute for Education, UNESCO, Hamburg, 1998.
- CEDEFOP, *Lifelong learning: citizens' views*, European Centre for the Development of Vocational Training, European Union, Luxembourg, 2003.
- Γ.Γ.Ε.Ε., *Η Διά Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Ενηλίκων – Απολογισμός Δράσης*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2006.
- _____, *Οικονομική Διαχείριση Ετών 2003-2005*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2006.
- De La Fuente A., Ciccone A., *Human Capital in a Global and Knowledge – Based Economy*, Directorate General for Employment and Social Affairs of the European Commission, 2002.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Αποδοτικές Επενδύσεις στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Επιτακτική Ανάγκη για την Ευρώπη*, Ανακοίνωση της Επιτροπής No. 779, Βρυξέλλες, 2003.
- _____, *Υπόμνημα Σχετικά με την Εκπαίδευση καθ' όλη τη Διάρκεια της Ζωής*, Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής No. 1832, 2000.
- European Commission, *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*, Brussels, 2002.
- EU-RA, *Exploring Sources on Funding for Lifelong Learning*, European Research Associates, Luxembourg, 2004.
- Gleeson L., *Economic Return to Education and Training for Adults with Low Numeracy Skills*, National Centre for Vocational Education Research, Australian Department of Education, Science and Training, Working Paper, 2005.
- Jenkins A., Vignoles A., Wolf A., and Galindo-Rueda F., *The Determinants and Effects of Lifelong Learning*, Working Paper, Centre for the Economics for Education, London School of Economics and Political Sciences, 2002.
- Κανελλόπουλος Κ., *Οικονομικές Διαστάσεις της Κατάρτισης Ενηλίκων*, ΚΕΠΕ, Αθήνα, 2005.
- Μέργος Γ., *Κοινωνικοοικονομική Αξιολόγηση Επενδύσεων*, Μπένος, Αθήνα, 2002.
- OECD, *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*, Paris, 2003.
- _____, *Where are the Resources for Lifelong Learning*, Paris, 2000.
- _____, *Economics and Finance of Lifelong Learning*, Paris, 2001.
- Psacharopoulos G., Patrinos H., *Returns to Investment in Education: A Further Update*, World Bank Policy Research Working Paper 2881, September 2002.

- Ravens J., *Adult Learning in the Knowledge Society: Shift from Financing Learning Inputs to Recognizing Learning Outputs*, in Singh M. (ed), *The Economics and Financing of Adult Learning*, Institute for Education, UNESCO, Hamburg, 1998.
- Ryan C., *Individual Returns to Vocational Education and Training Qualifications*, National Centre for Vocational Education Research, Australian National Training Authority, Working Paper, 2002.
- Sohnesen T., Blom A., *Is Formal Lifelong Learning a Profitable Investment for All of Life*, World Bank Policy Research Working Paper 3800, December 2005.
- Sticht T., *Adult Education: Strategies to Increase Returns on Investment*, El Cajun, CA: Applied Behavioral and Cognitive Sciences, July 1999.
- Ungerleider C., *Lifelong Learning and the Financing of Compulsory and Upper Secondary Education*, Presentation in Conference on Lifelong Learning as an Affordable Investment, Ottawa, 2000.
- Verry D., *Lifelong Learning as an Affordable Investment*, International Conference, OECD and Human Resources Development Canada, Ottawa, 2000.
- World Bank, *Monitoring and Evaluation (M&E): Some Tools, Methods and Approaches*, Washington, D.C., 2004.
- Wurzberg G., *Returns to Lifelong Learning and the Implications for Co-Financing*, Workshop-Paper in International Policy Conference, OECD, 2003.

I. Εισαγωγή

Σε μια εποχή που η γνώση διπλασιάζεται κάθε λίγα χρόνια, κάθε πτυχιούχος χρειάζεται επιμόρφωση σχεδόν αφού πιάσει την πρώτη του δουλειά. Από την άλλη μεριά η παγκοσμιοποιημένη οικονομία προσφέρει πραγματικές ευκαιρίες για ανάπτυξη σε αυτούς που θα προλάβουν να ευθυγραμμισθούν με τα συνεχώς μεταβαλλόμενα επιχειρηματικά, οικονομικά, πολιτικά δεδομένα.

Κατά τη δεκαετία του '90 η νέα οικονομία τροφοδοτήθηκε από την όρεξη και τον ενθουσιασμό χιλιάδων νέων επιχειρηματιών, πολλοί από τους οποίους μόλις είχαν τελειώσει το πανεπιστήμιο, εφοδιασμένοι με τη γνώση και ιδέες. Για τις περισσότερες επιχειρήσεις, η εξέλιξη αυτή αποτελεί πραγματικό εφιάλτη και αν δεν προσαρμοστούν σύντομα είναι παραπάνω από βέβαιο ότι το τρένο της ανταγωνιστικότητας θα χαθεί, γεγονός που πάντοτε μεταφράζεται σε χαμηλή εξωστρέφεια και μειωμένους τζίρους.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, προκειμένου να διευκολύνει τη μετάβαση προς μια κοινωνία της γνώσης, υποστηρίζει την υλοποίηση των στρατηγικών της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο απώτερος στόχος είναι πραγματοποίηση του οράματος του να γίνει η Ευρώπη η ισχυρότερη οικονομία του κόσμου. Ο στόχος αυτός βρίσκεται στο επίκεντρο της στρατηγικής της Λισσαβόνας και ειδικότερα του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010».

II. Δια βίου μάθηση και οικονομική ανάπτυξη

Το θέμα της δια βίου μάθησης μπορεί να παρουσιαστεί από δυο πλευρές, την ενδοεπιχειρησιακή και την προσωπική.

1. Δια βίου μάθηση εντός της επιχείρησης

Η πληροφορία και η διαχείριση της είναι αναμφισβήτητα το κλειδί της επιτυχίας για κάθε σύγχρονη επιχείρηση. Δεν είναι λοιπόν έκπληξη που οι σύγχρονες ενδοεπιχειρησιακές τάσεις για τη δια βίου μάθηση στοχεύουν στη συνεχή εκπαίδευση των εργαζομένων σε σύγχρονα εργαλεία πληροφορικής για να προσδώσουν στην επιχείρησή τους το ζητούμενο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα.

Από την άλλη μεριά η παγκοσμιοποίηση της αγοράς εργασίας αλλά και άλλοι παράγοντες (π.χ. πολιτικοί ή κοινωνικοί), που μπορεί να ενισχύουν τη μετανάστευση, έχουν σαν αποτέλεσμα τη μετακίνηση των εργαζομένων από την πατρίδα τους σε άλλες χώρες. Αυτό σημαίνει ότι συνεχώς αυξάνεται η πιθανότητα σε κάθε χώρα να συναντηθούν άτομα από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσικά περιβάλλοντα τα οποία μπορούν να επιδράσουν δημιουργικά.

Όμως παρά τη δεδομένη ανάγκη των εγχώριων επιχειρήσεων για εξωστρέφεια, οι περισσότερες Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις (ΜΜΕ) δε δείχνουν την προθυμία να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η πολιτιστική ζύμωση με αλλοδαπούς εργαζομένους. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην παραδοσιακή οικογενειακή ή και τοπική οργάνωση ενός μεγάλου ελληνικών επιχειρήσεων. Καθώς η δια βίου μάθηση δεν συνδέεται πάντα με την τυπική κατάρτιση με σεμινάρια κλπ που γνωρίζουμε, η προσαρμοστικότητα και η ανεκτικότητα μπορούν να είναι οι κρίσιμοι παράγοντες προκειμένου να ανοιχτεί μια επιχείρηση στην παγκόσμια αγορά.

Παράλληλα, στην κοινωνία της γνώσης αυτή η παγκόσμια διεύρυνση της αγοράς εργασίας έχει ως αποτέλεσμα την αναζήτηση από τις μεγαλύτερες εταιρίες διεθνώς των καλύτερα καταρτισμένων στελεχών. Στο επιχειρησιακό επίπεδο οι μεγάλες εταιρίες θα δώσουν μάχη για να κρατήσουν τα καλύτερα στελέχη τους, καθώς το ανθρώπινο δυναμικό μιας επιχείρησης αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ως το σημαντικότερο κεφάλαιό της. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι καλύτεροι συνεργάτες, τόσο σε επίπεδο γνώσης όσο και σε δυνατότητες προσαρμογής, θα γίνουν περιζήτητοι.

2. Δια βίου μάθηση σε προσωπικό επίπεδο

Σε προσωπικό επίπεδο, η μεγάλη ρευστότητα στην αγορά εργασίας κάνει τη δια βίου μάθηση απαραίτητη προϋπόθεση επιβίωσης στον έντονα ανταγωνιστικό επαγγελματικό στίβο.

Ειδικότερα, οι σύγχρονες απαιτήσεις επιβάλλουν τη συνεχή προσαρμογή των ανέργων και εργαζομένων, νέων ή ενηλίκων, σε νέες καταστάσεις και επομένως σε νέες ή επαναλαμβανόμενες επαγγελματικές επιλογές που απαιτούν καινούρια επαγγελματική πληροφόρηση και εκπαιδεύσεις.

Τα παραπάνω αναφέρονται διεθνώς με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη, όρος ο οποίος αναφέρεται στην εξελικτική πορεία του ατόμου όσον αφορά στον προσανατολισμό του στο χώρο της εργασίας και τις αποφάσεις για το επάγγελμα ή τα επαγγέλματα που επιθυμεί ή επιδιώκει να ακολουθήσει.

III. Δράσεις κατάρτισης από τη Γενική Γραμματεία Βιομηχανίας του Υπουργείου Ανάπτυξης

Η συνεχής εκπαίδευση & κατάρτιση αποτελεί λοιπόν μονόδρομο για τις σύγχρονες επιχειρήσεις, συνδέεται όμως με υψηλά κόστη. Μεγάλο μέρος του κόστους μπορεί να καλυφθεί μέσω των προγραμμάτων του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ), τα οποία εκπονήθηκαν αναγνωρίζοντας την ανάγκη της σύγχρονης οικονομίας και των επιχειρήσεων για κατάρτιση και διατήρηση ενός υψηλού επιπέδου ανθρώπινου δυναμικού.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διάφορες δυνατότητες επιχορήγησης των επιχειρήσεων σε δράσεις κατάρτισης μέσω του μέτρου 8 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανταγωνιστικότητα» (ΕΠΑΝ) του υπουργείου Ανάπτυξης.

Στόχος του Μέτρου 8 του ΕΠΑΝ είναι η αύξηση του αριθμού των απασχολούμενων με υψηλά προσόντα στις μεταποιητικές και εμπορικές επιχειρήσεις, κυρίως ΜΜΕ, η βελτίωση της ικανότητας των επιχειρήσεων στην ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών και η αναβάθμιση των δεξιοτήτων των στελεχών της Διοίκησης, ώστε να αντεπεξέλθουν στις αυξημένες ανάγκες που δημιουργούνται από την εφαρμογή νέας νομοθεσίας και την εισαγωγή καινοτομικών εργαλείων και θεσμών στην πολιτική για τις επιχειρήσεις.

Για την επίτευξη παραπάνω στόχων δημιουργήθηκαν επιμέρους προγράμματα που αποβλέπουν στα εξής:

1. Στήριξη των δυναμικών ΜΜΕ, ώστε να ξεπεράσουν διαπιστωμένες διαρθρωτικές αδυναμίες να εξελιχθούν σε απόλυτα ανταγωνιστικές επιχειρήσεις σε διεθνές επίπεδο και να αποτελέσουν μοχλό ανάπτυξης και για άλλες επιχειρήσεις.
2. Κάλυψη ελλείψεων σε συγκεκριμένους επιχειρηματικούς τομείς η ύπαρξη των οποίων θα στηρίξει την ανάπτυξη του συνόλου του επιχειρηματικού ιστού της χώρας.

3. Ενθάρρυνση της δημιουργίας νέων επιχειρήσεων, ειδικότερα από νέους, γυναίκες, ΑΜΕΑ, άτομα από άλλες πολιτισμικές ομάδες.
4. Ενθάρρυνση και εμπύχωση των ΜΜΕ και των Πολύ Μικρών Επιχειρήσεων (ΠΜΕ) στο ηλεκτρονικό επιχειρείν.
5. Πλαισίωση των υποστηρικτικών δομών και φορέων με καταρτισμένα άτομα που θα εμπλακούν στην επίτευξη των παραπάνω στόχων.

Τα στοιχεία των προγραμμάτων κατάρτισης της Γενικής Γραμματείας Βιομηχανίας κατά τον Μάρτιο του 2006 παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια (τα ποσά είναι σε ευρώ):

Α. ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΠΟΥ ΘΑ ΕΝΙΣΧΥΘΟΥΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΜΕΤΡΟΥ 2.5 (Δράση ΕΠΑΝ 8.2.1)

| | | |
|--------------------------------|------------|------------|
| ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΚΗΡΥΞΕΩΝ: | 1 | |
| ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΝΤΑΧΘΕΙΣΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ: | Α΄ ΚΥΚΛΟΣ: | 145 |
| ΣΥΜΒΑΣΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΗΜ. ΔΑΠΑΝΗ: | Α΄ ΚΥΚΛΟΣ: | 2.701.473 |
| ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΕΙΣΑ ΔΗΜ. ΔΑΠΑΝΗ: | Α΄ ΚΥΚΛΟΣ: | 880.108,65 |

Η δράση απευθύνεται στις ΜΜΕ που υποβάλλουν πρόταση για την ενίσχυση τους στις Δράσεις του Μέτρου 2.5, αλλά και σε άλλες επιχειρήσεις με συναφή επιχειρηματικά ενδιαφέροντα, που επιθυμούν να εκπαιδεύσουν το προσωπικό τους σε θέματα ποιότητας, καινοτομίας, περιβάλλοντος και εφοδιαστικής αλυσίδας ενώ παράλληλα ζητούν να ενισχυθούν για συγκεκριμένες ενέργειες δραστηριοποίησης τους με σκοπό τον σχετικό σχεδιασμό και εφαρμογή του στις επιχειρήσεις τους.

Β. ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΠΟΥ ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΣΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΕΣ (ΝΕΟΙ-ΑΝΔΡΕΣ-ΓΥΝΑΙΚΕΣ) (Δράση ΕΠΑΝ 8.2.2)

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΚΗΡΥΞΕΩΝ: | 1 | |
| ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΝΤΑΓΜΕΝΩΝ: | 95 προγράμματα που αντιστοιχούν σε 91 ΚΕΚ | |
| ΣΥΜΒΑΣΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΗΜ. ΔΑΠΑΝΗ: | 2.090.831,91 | |
| ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΕΙΣΑ ΔΗΜ. ΔΑΠΑΝΗ: | 1.309.226,78 | |

Η δράση απευθύνεται σε νέους επιχειρηματίες (νέοι, γυναίκες, ΑμεΑ) του Μέτρου 2.8, αλλά και σε άλλους νέους επιχειρηματίες που η επιχείρησή τους βρίσκεται στα δύο πρώτα χρόνια λειτουργίας της, προκειμένου να υιοθετήσουν τις καλύτερες πρακτικές ανάπτυξης της νέας επιχείρησής σε σχέση με τον κλάδο όπου αυτή θα δραστηριοποιηθεί, την εφαρμογή βέλτιστων αρχών διοίκησης και την απόκτηση γνώσης στη διαχείριση και λειτουργία της σύγχρονης επιχείρησης και την συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση της. Η δράση υλοποιείται μέσω Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) από επτά (7) Ενδιάμεσους Φορείς Διαχείρισης (ΕΛΑΝΕΤ-ΑΤΤΙΚΗ, ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΚΡΗΤΗΣ, ΑΕΔΕΠ-ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, ΑΝΔΙΑ-ΣΤΕΡΕΑ, ΔΕΣΜΟΣ-ΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ-ΘΡΑΚΗ, ΚΕΠΑ-ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΟΙΝΟΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ Δ. ΕΛΛΑΔΟΣ ΚΑΙ ΙΟΝΙΩΝ), που έχουν επιλεγεί σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Βιομηχανίας.

Γ. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΤΕΧΝΟΓΝΩΣΙΑΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΜΕ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΜΕ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΤΟΥΣ. (ΔΡΑΣΗ ΕΠΑΝ 8.2.4.1)

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΚΗΡΥΞΕΩΝ ΕΥΔ-ΕΠΑΝ: | 1 | |
| ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΝΤΑΓΜΕΝΩΝ: | 453 προγράμματα που αντιστοιχούν σε 280 ΚΕΚ | |
| ΣΥΜΒΑΣΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΗΜ. ΔΑΠΑΝΗ: | 11.222.671,07 | |
| ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΕΙΣΑ ΔΑΠΑΝΗ: | 7.416.312,21 | |

Η δράση αυτή αποσκοπεί στη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των Μικρών και Πολύ Μικρών Μεταποιητικών Επιχειρήσεων μέσω της αναβάθμισης του στελεχιακού και εργατικού δυναμικού τους, με την υλοποίηση ενεργειών κατάρτισης, που στόχο έχουν την προσαρμογή των προσόντων και ικανοτήτων των εργαζομένων στις νέες ανάγκες της αγοράς εργασίας και την αύξηση του αριθμού στελεχών στην αγορά με υψηλά προσόντα και υλοποιείται από τους επτά (7) Ενδιάμεσους Φορείς Διαχείρισης (ΕΦΔ) μέσω ΚΕΚ, με στόχο την εφαρμογή οριζόντιων ενεργειών κατάρτισης για εργαζόμενους σε ΜΜΕ και ΠΜΕ σε συνεργασία με την Γενική Γραμματεία Βιομηχανίας.

Δ. ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΚΛΑΔΙΚΩΝ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΩΝ ΤΟΥ ΕΟΜΜΕΧ (ΕΛΚΕΔΕ Α.Ε – ΕΛΚΑ Α.Ε - ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΑΡΓΙΛΟΜΑΖΑΣ Α.Ε– ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΓΟΥΝΑΣ Α.Ε) (ΔΡΑΣΗ ΕΠΑΝ 8.2.4.2)

| | |
|---------------------------------|-----------|
| ΔΗΜ. ΔΑΠΑΝΗ ΔΡΑΣΗΣ (ΕΠΑΝ): | 3.000.000 |
| ΕΝΤΑΓΜΕΝΗ ΔΗΜ. ΔΑΠΑΝΗ (από ΔΑ): | 1.258.674 |

Η υποδράση 8.2.4.2 υλοποιείται από τα κλαδικά ινστιτούτα του ΕΟΜΜΕΧ και αφορά ενέργειες κατάρτισης σε ΜΜΕ & ΠΜΕ παραδοσιακών κλάδων της Ελληνικής Βιοτεχνίας.

Συνολικά, στις δράσεις του Μέτρου 8 του ΕΠΑΝ για την κατάρτιση και των εργαζομένων που υλοποιεί η Γενική

Γραμματεία Βιομηχανίας είναι ενταγμένο ποσό ύψους περίπου 20 εκατ. €, από τα οποία είχαν απορροφηθεί μέχρι τον Μάρτιο του 2006 περίπου 10 εκατ. €.

IV. Σύνοψη

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η έννοια της ανάπτυξης είναι αλληλένδετη με τη δια βίου μάθηση. Η απαιτητή εξωστρέφεια, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των εγχώριων επιχειρήσεων θα επιτευχθεί μόνο με την κατάλληλη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού που περνά μέσα από την συνεχή εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων. Η δε πολιτεία στηρίζει έμπρακτα τη δια βίου μάθηση με μια σειρά από δράσεις κατάρτισης για κάθε κατηγορία εργαζομένων και ανέργων.

V. Βιβλιογραφία

1. Δελτία τύπου Υπουργείου Ανάπτυξης ετών 2004-2006
2. Στοιχεία Ολοκληρωμένου Πληροφοριακού Συστήματος (ΟΠΣ) Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης του ΕΠΑΝ (Μάρτιος 2006)
3. Συμπλήρωμα Προγραμματισμού ΕΠΑΝ 2000-2006 (Ιανουάριος 2006)

Οργάνωση ενός συστήματος δια βίου Μάθησης. Η συμμετοχή των ενηλίκων

Διονύσης Μουζάκης
Κοινωνιολόγος
Υπεύθυνος Έργων ΚΕΕ
Τμηματάρχης Ειδικών Προγραμμάτων Γ.Γ.Ε.Ε.

Το σύστημα των ΚΕΕ. Βασικές Οργανωτικές αρχές και Προϋποθέσεις

Τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί η επιτακτική ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση, προκειμένου όλοι οι πολίτες να ανταποκρίνονται στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της επαγγελματικής, οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και προσωπικής ζωής τους. Η δια βίου μάθηση αποτελεί απάντηση στις νέες ανάγκες κάθε πολίτη.

Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει ως αποστολή τη διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των πολιτών της Ελλάδας. Προς τούτο σχεδίασε και συγκρότησε δομές, μέσω των οποίων αναπτύσσει εκπαιδευτικά προγράμματα. Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων διαχειρίζεται εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία της αναθέτει η Γ.Γ.Ε.Ε.

Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων σύμφωνα με το νέο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3369/6-07-05) αποτελούν Κρατικές Δομές. Μέχρι και σήμερα αποτελούν Έργο, το οποίο εντάσσεται στο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Μέτρο 1.1, Ενέργεια 1.1.2.β) και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο)

Τα Κ.Ε.Ε. συνιστούν καινοτομία στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης και της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα των Κ.Ε.Ε. απευθύνονται σε όλους τους ενήλικες της χώρας για τη δημιουργία καλύτερων προϋποθέσεων προσωπικής εξέλιξης και ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση, την απασχόληση, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου πολιτών ανεξάρτητα ηλικίας, φύλου, θρησκείας, καταγωγής. Τα Κ.Ε.Ε. μέσω των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων διαχέουν γνώσεις και δεξιότητες και ως εκ τούτου αποτελούν δυναμικά «εργαλεία» ανάπτυξης, απασχόλησης και κοινωνικής συνοχής.

Ειδικότερα τα Κ.Ε.Ε. θέτουν τους εξής επιμέρους στόχους:

- Ανάπτυξη της ενεργού ιδιότητας του πολίτη
- Δημιουργία θετικής στάσης ως προς τη μάθηση και ενίσχυση των ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση
- Ενίσχυση της ικανότητας προσαρμογής στις γνωστικές απαιτήσεις ενός συνεχώς εξελισσόμενου κοινωνικο-οικονομικού χώρου δράσης των ενηλίκων πολιτών
- Σύνδεση ή επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία ενηλίκων που για οποιονδήποτε λόγο δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση
- Ενίσχυση των δυνατοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας, καθώς και της επαγγελματικής εξέλιξης
- Συμμετοχή στην «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» και πρόσβαση στις νέες εργασιακές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ευκαιρίες
- Ενίσχυση της ισότητας των δύο φύλων
- Δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στο πεδίο του πολιτισμού
- Αναβάθμιση των συνθηκών εκπαίδευσης, εργασίας και κοινωνικής κατάστασης ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού

Γνωστικά αντικείμενα των Κ.Ε.Ε. αποτελούν τα παρακάτω:

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ - ΙΣΤΟΡΙΑ,
ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ - ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ,
ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ - ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ,
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ - ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ,
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ - ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ,
ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ: ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ – ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ - ΤΕΧΝΕΣ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ,
ΕΙΔΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (ειδικές ομάδες πληθυσμού),
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ – ΤΟΥΡΙΣΜΟΣ – ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.

Όλα τα προγράμματα απευθύνονται τόσο σε γενικό πληθυσμό όσο και σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες όπως: Κρατούμενοι, Τσιγγάνοι, Μουσουλμανική Μειονότητα, Μετανάστες

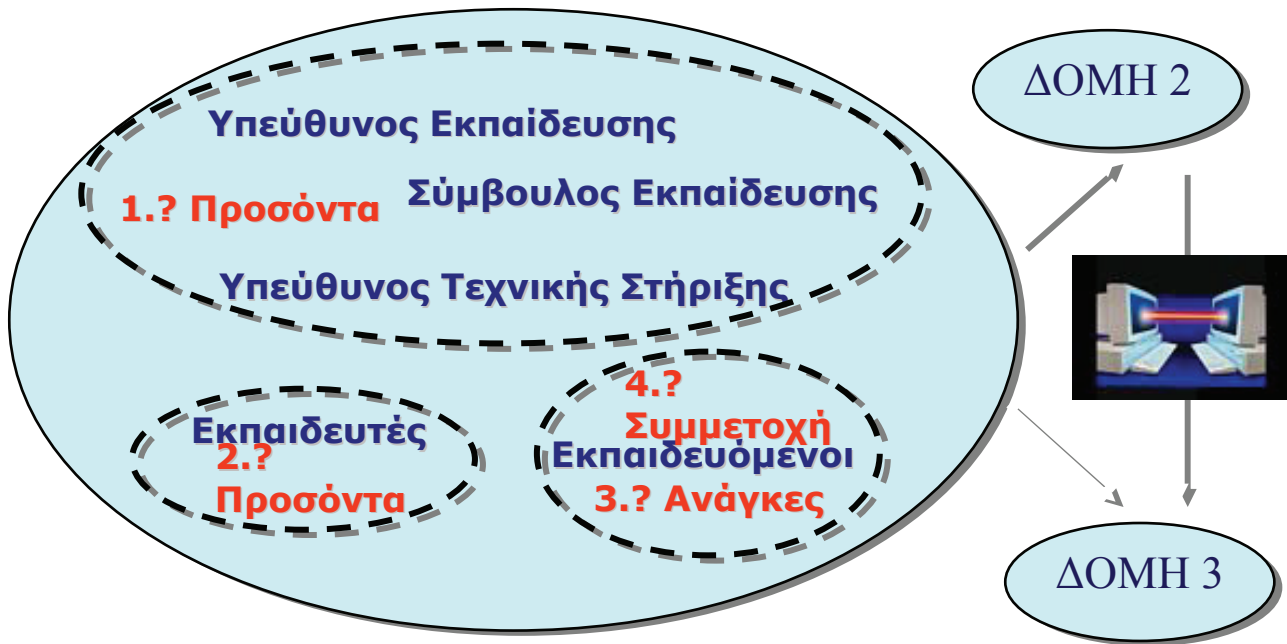
Γιατί αυτά τα αντικείμενα;

Οι δεξιότητες κλειδιά για κάθε Ευρωπαίο Πολίτη όπως προσδιορίζονται και προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι:

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΛΕΙΔΙΑ ΣΤΗΝ Ε.Ε.

- Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
- Επικοινωνία στην ξένη γλώσσα
- Μαθηματικά και επιστήμες
- Πληροφορική – Επικοινωνίες
- Μαθαίνω να μαθαίνω
- Ενεργός ιδιότητα του πολίτη
- Επιχειρηματικότητα
- Πολιτιστική έκφραση

«ΔΟΜΗΣΗ» ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΑ ΜΕ ΣΗΜΑΣΙΑ

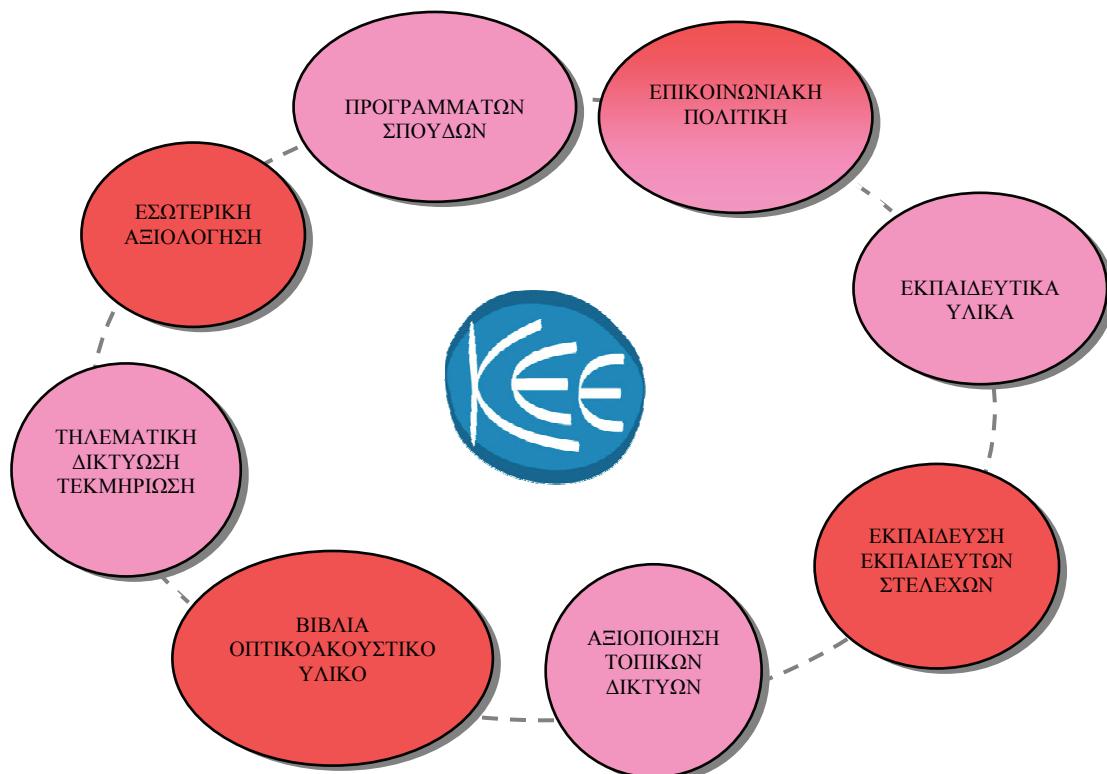


10 ΛΟΓΟΙ ΓΙΑ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ

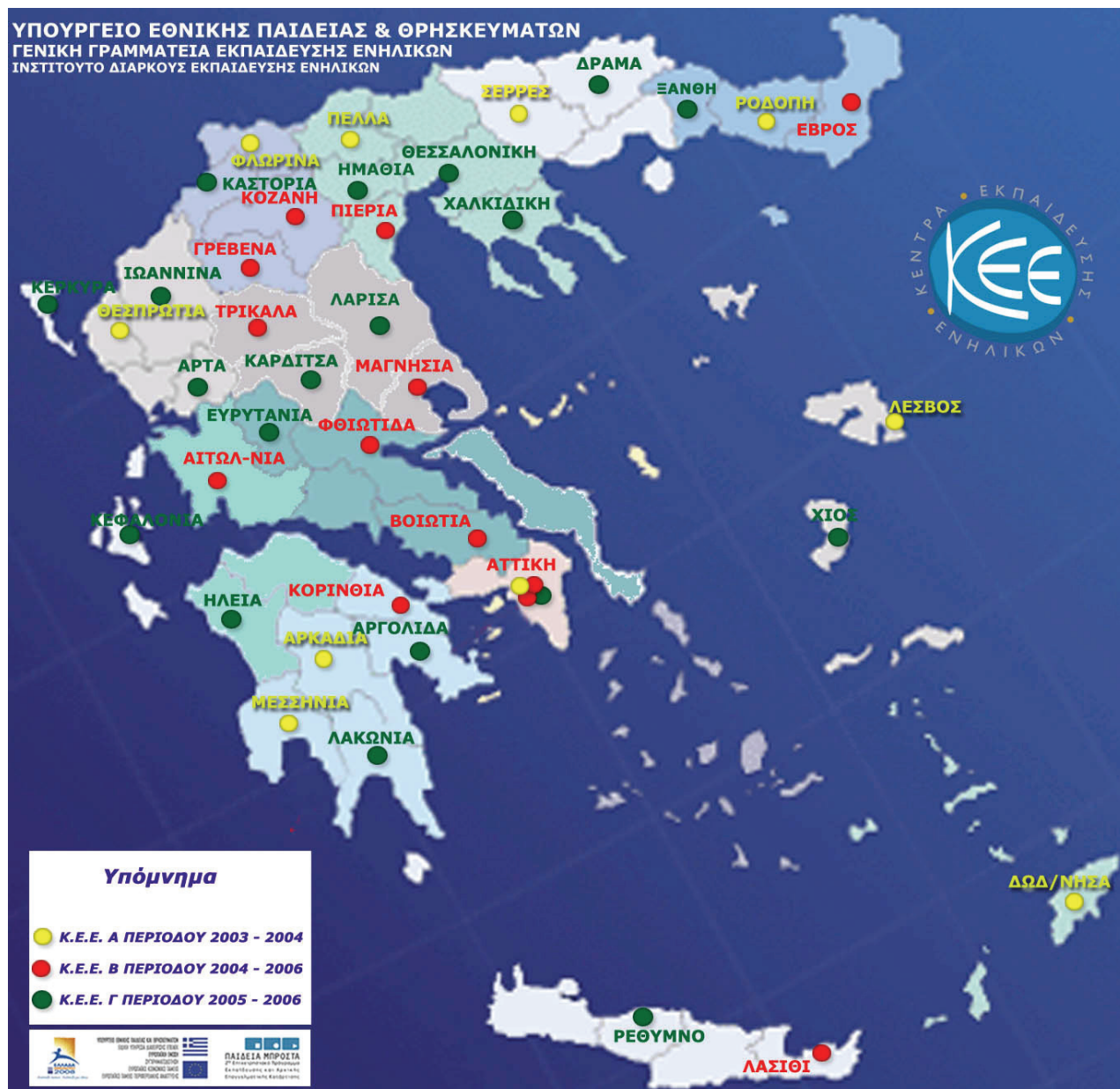
(όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι όρισαν σε σχετικές αξιολογήσεις)

- ◆ Βελτίωση καθημερινής ζωής
- ◆ Έρχομαι σε επαφή – γνωρίζω κόσμο
- ◆ Επικοινωνώ καλύτερα με τους άλλους
- ◆ Ξεφεύγω από την καθημερινότητα
- ◆ Εύρεση εργασίας
- ◆ Εξεύρεση καλύτερης εργασίας
- ◆ Βελτίωση εργασιακής θέσης
- ◆ Πιστοποίηση
- ◆ Καλύτερη οργάνωση επιχείρησής μου
- ◆ Ανάπτυξη επιχειρηματικότητας

ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΟΜΩΝ ΠΑΡΟΧΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ



ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΟΜΩΝ ΚΕΕ ΣΤΗ ΧΩΡΑ

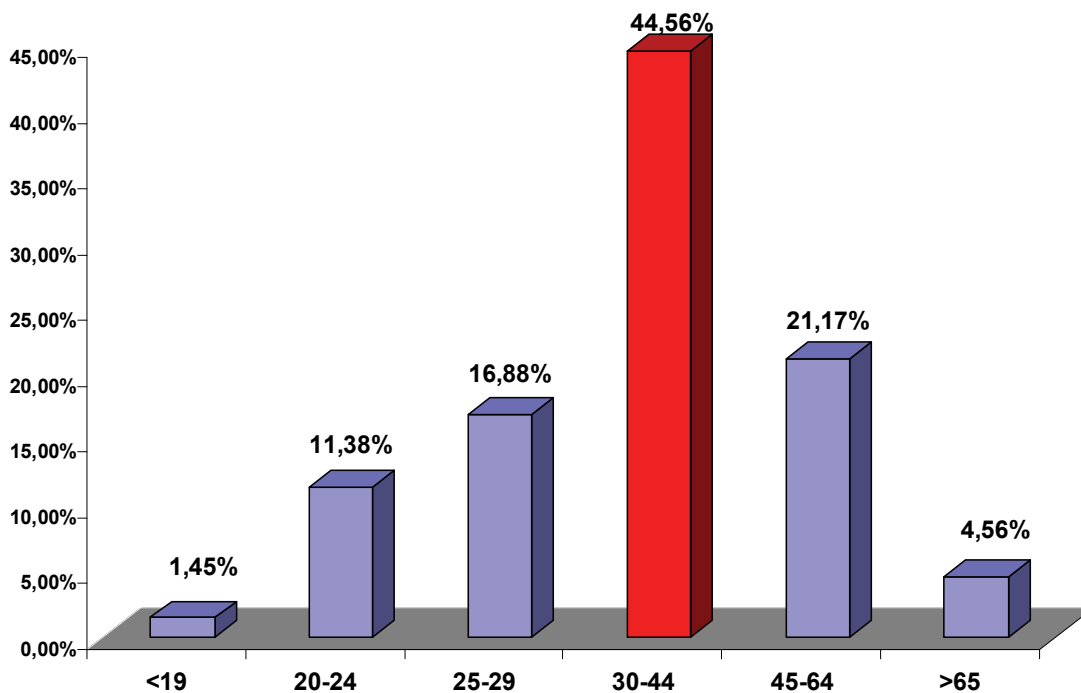


ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ Κ.Ε.Ε. (ΟΚΤ 2005 – ΜΑΡΤ 2006)
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΑΝΑ ΠΛΗΘΥΣΜΟ - ΦΥΛΟ

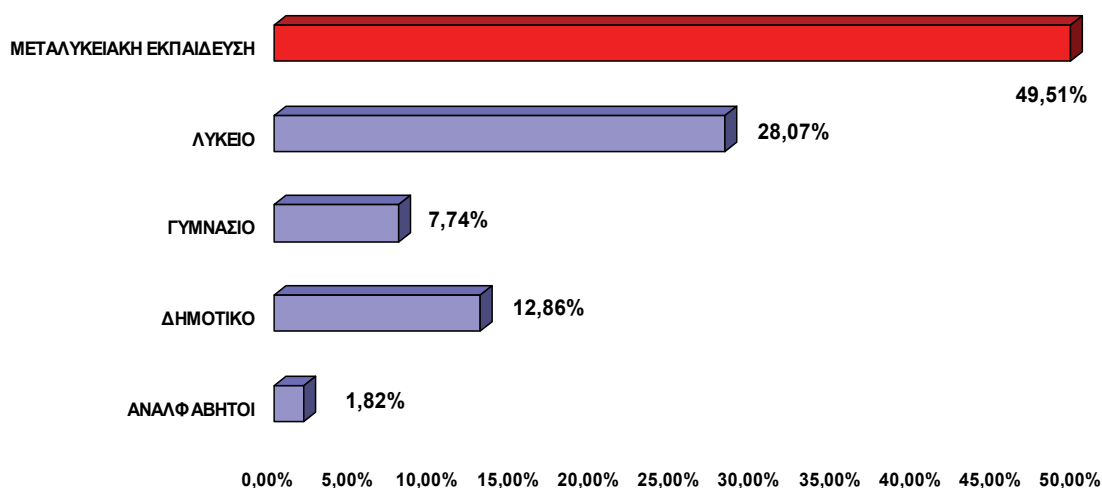
| ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ | ΤΜΗΜΑΤΑ | ΑΝΔΡΕΣ | ΓΥΝΑΙΚΕΣ | ΣΥΝΟΛΟ |
|--------------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| Γενικός Πληθυσμός | 2.733 | 13.306 | 40.033 | 53.339 |
| Παλινοστούντες | 4 | 7 | 74 | 81 |
| Φυλακισμένοι | 224 | 2.945 | 375 | 3.320 |
| Τσιγγάνοι | 67 | 625 | 434 | 1.059 |
| Στρατός | 6 | 90 | 21 | 111 |
| Αλλοδαποί Ε.Ε. | 28 | 160 | 386 | 546 |
| Μουσουλμανική Μειονότητα | 69 | 38 | 1.101 | 1.139 |
| Μετανάστες | 18 | 108 | 245 | 353 |
| Αλλοδαποί εκτός Ε.Ε | 6 | 34 | 78 | 112 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 3.155 | 17.313 | 42.747 | 60.060 |
| Πηγή: Ομάδα Έργου ΚΕΕ | | 28,83% | 71,17% | |

**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ Κ.Ε.Ε. (ΟΚΤ 2005 – ΜΑΡΤ 2006)
ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ (ΣΥΝΟΛΟ 60.060 ΕΚΠ.)**



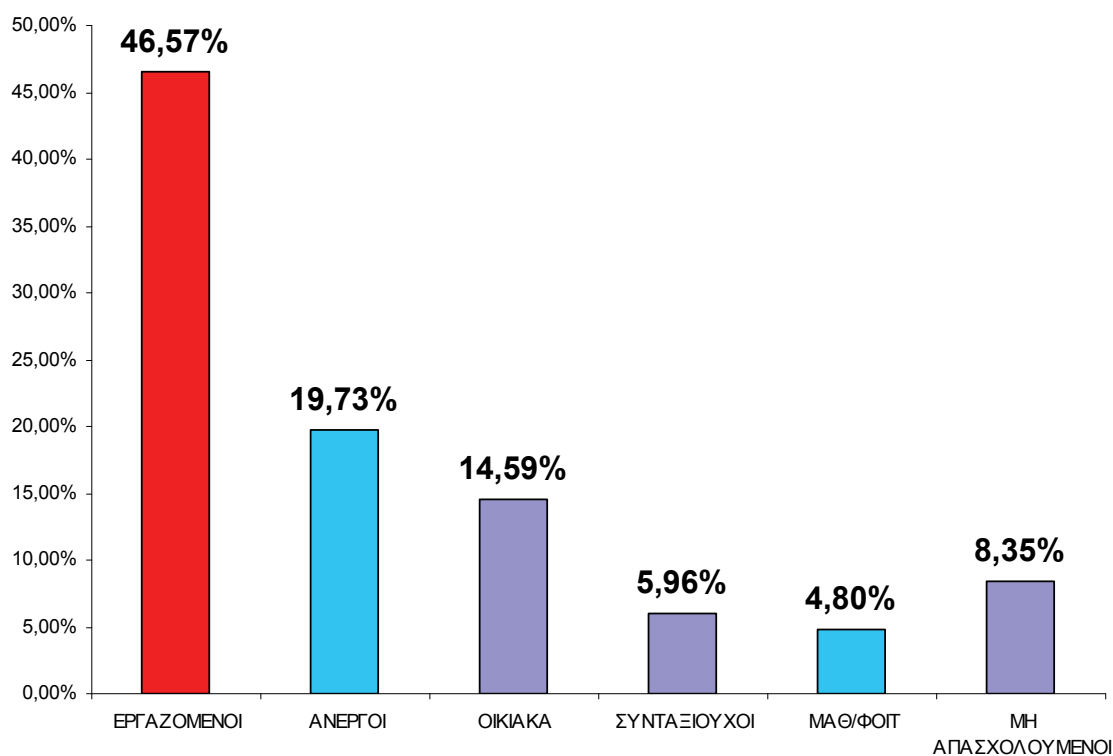
Πηγή: Ομάδα Έργου ΚΕΕ

**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ Κ.Ε.Ε. (ΟΚΤ 2005 – ΜΑΡΤ 2006)
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ (ΣΥΝΟΛΟ 60.060 ΕΚΠ.)**



Πηγή: Ομάδα Έργου ΚΕΕ

**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ Κ.Ε.Ε. (ΟΚΤ 2005 – ΜΑΡΤ 2006)
ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ (ΣΥΝΟΛΟ 60.060 ΕΚΠ.)**



Πηγή: Ομάδα Έργου ΚΕΕ

**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ Κ.Ε.Ε. (ΟΚΤ 2005 – ΜΑΡΤ 2006)
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ**

| ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ | ΤΜΗΜΑΤΑ | ΕΚΠ-ΝΟΙ | ΠΟΣΟΣΤΟ |
|--|--------------|---------------|--------------|
| ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ – ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ | 20 | 299 | 0,5 |
| ΕΙΔΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ | 110 | 1.700 | 2,83 |
| ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ - ΙΣΤΟΡΙΑ | 334 | 5.854 | 9,75 |
| ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ: ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ – ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΟΥ | 253 | 5.083 | 8,46 |
| ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ - ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ | 666 | 13.181 | 21,95 |
| ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ – ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ | 144 | 2.831 | 4,71 |
| ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ - ΤΕΧΝΕΣ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ | 469 | 9.171 | 15,27 |
| ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 135 | 2.768 | 4,61 |
| ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ – ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ | 1024 | 19.173 | 31,92 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 3.155 | 60.060 | 100 |

Πηγή: Ομάδα Έργου ΚΕΕ

Διαδικασίες ένταξης και ενσωμάτωσης των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Πολιτικών για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού σε μια μονάδα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ιορδανίδης Γεώργιος
Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας
Ζάρκος Βασίλειος
Διευθυντής Κ.Ε.Κ "Δήμητρα"

Περίληψη

Η εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι εξαιρετικά ποικιλόμορφη. Από το 1976 οι υπουργοί παιδείας αποφάσισαν κατ' αρχάς να συγκροτήσουν ένα ανοικτό δίκτυο πληροφόρησης, ως βάση για την καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών των εννέα χωρών της τότε Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Αυτή η ενέργεια αντανάκλωσε την πεποίθηση ότι ο ιδιαίτερος χαρακτήρας των εκπαιδευτικών συστημάτων στα κράτη μέλη έπρεπε να γίνει απολύτως σεβαστός, ταυτόχρονα δε, έπρεπε να βελτιωθεί ο συντονισμός της αλληλεπίδρασης των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης. Κύρια προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να προωθηθεί δράσεις σε εθνικό και τοπικό επίπεδο, που θα δώσουν διέξοδο στα άτομα, μέσω της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες. Η υιοθέτηση μιας ανάλογης εκπαιδευτικής πολιτικής από φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης, είναι αυτή που θα επιταχύνει την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, βασιζόμενη στην κοινωνία της γνώσης και της εκπαίδευσης.

Summary

The education in the European Union is deep rooted and simultaneously exceptionally variform. From 1976 the ministers of education decided, firstly, to constitute an open network of information, as a base for the better comprehension of educational policies and structures of nine countries of the European Community. This energy reflected the conviction that the particular character of educational systems in the member states should have become absolutely acceptable. Simultaneously, the co-ordination of interaction of systems of education, training and employment should be improved. Main effort of European Union is to promote action in national and local level, that will give exit in the individuals, via life-long training and adult education systems so that to correspond in the modern socioeconomic needs. The adoption of proportional educational policy from institutions of education and training, is the one that will accelerate the European completion, based on the society of knowledge and education.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι εξαιρετικά ποικιλόμορφη. Από το 1976 οι υπουργοί παιδείας αποφάσισαν κατ' αρχάς να συγκροτήσουν ένα ανοικτό δίκτυο πληροφόρησης, ως βάση για την καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών των εννέα χωρών της τότε Ευρωπαϊκής Κοινότητας.

Αυτή η ενέργεια αντανάκλωσε την πεποίθηση ότι ο ιδιαίτερος χαρακτήρας των εκπαιδευτικών συστημάτων στα κράτη μέλη έπρεπε να γίνει απολύτως σεβαστός, ταυτόχρονα δε, έπρεπε να βελτιωθεί ο συντονισμός της αλληλεπίδρασης των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης. Η *Ευρυδίκη*, το δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, εγκαινιάστηκε επίσημα το 1980.

Από τότε, η διάχυση ιδεών και ορθών πρακτικών με βάση μια σταθερή πληροφόρηση και μια εμπειρία που μεταδίδεται από πρώτο χέρι, αποτέλεσε ένα από τα θεμελιικά στοιχεία της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Η διαδικασία αυτή πήρε συγκεκριμένη μορφή με διάφορους τρόπους, με τη δημιουργία δικτύων πανεπιστημίων ή άλλων φορέων, τη θέσπιση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (π.χ. ERASMUS, SOCRATES, LEONARDO DA VINCI), τις επισκέψεις μελέτης και τις κάθε λογής συμπράξεις στο έργο της επεξεργασίας πολιτικών και στρατηγικών, το οποίο επιτελεί σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση σε μείζονος σημασίας ζητήματα, όπως ο καθορισμός δεικτών ποιότητας και ο ορισμός των μελλοντικών στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Πασιάς, 2006).

Σήμερα με την υιοθέτηση ενιαίας Ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση επιδιώκεται «*η ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών - μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα, πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών - μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτική και γλωσσική πολυμορφία τους*» (Συνθήκη Άμστερνταμ, άρθρο 149).

Κύρια προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να προωθηθεί δράσεις σε εθνικό και τοπικό επίπεδο, που θα δώσουν διέξοδο στα άτομα, μέσω της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες. Η υιοθέτηση μιας ανάλογης εκπαιδευτικής πολιτικής από φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης, είναι αυτή που θα επιταχύνει την Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, βασιζόμενη στην κοινωνία της γνώσης και της εκπαίδευσης.

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

1.1. Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση

Η ευρωπαϊκή ενοποίηση, ένα από τα μεγαλύτερα αναμφίβολα πολιτικά γεγονότα του αιώνα μας, έχει άμεση συνάρτηση με τη λειτουργία της Παιδείας, μιας και το όλο εγχείρημα δεν πρόκειται απλώς για μια διακρατική οικονομική ή πολιτική συμφωνία μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών, αλλά κυρίως για μια ολοκληρωτική συνένωση λαών με διαφορετική εθνική και πολιτική ταυτότητα, με κοινές, όμως, πνευματικές ρίζες, αλλά και βαθιές ιστορικές αντιθέσεις. Πρόκειται για μια διαπολιτιστική προσέγγιση των λαών που μόνο μέσω της Παιδείας είναι δυνατόν να αναγνωρισθεί, να ερμηνευθεί και τελικά να πετύχει.

Αυτή η άμεση σχέση μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης και της Παιδείας έχει οδηγήσει στην ιδέα της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική πολιτική μέσω της οποίας υιοθετούνται στους διάφορους τομείς των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, διδακτικά μέσα, οργανωτικά και διοικητικά θέματα εκπαιδευτικών μονάδων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών), τα μορφωτικά εκείνα στοιχεία (γνώση, δεξιότητες, στάσεις), με τα οποία καλλιεργείται στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία η ευρωπαϊκή συνείδηση, παράλληλα με την καλλιέργεια και ανάπτυξη της εθνικής και πολιτιστικής τους ταυτότητας. Η

ιδέα και η πολιτική της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, προωθείται από την ίδια την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και από τα κράτη μέλη, αλλά και από άλλες πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται από άλλους επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς φορείς.

Η χρήση του όρου *Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης* επικεντρώνεται, κυρίως, στις δράσεις των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων με την ανάλογη ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία, ενώ η χρήση του όρου συνδέεται με τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου και αποσκοπεί σε μια εκπαίδευση με ευρωπαϊκό χαρακτήρα και περιεχόμενο.

Η έννοια της *ευρωπαϊκής διάστασης* εμφανίσθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '70 στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας, προκειμένου να στηρίξει τις επίκαιρες αλλά και διαχρονικές απαιτήσεις του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Σταδιακά, ο όρος *ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* δεν ανέδειξε απλώς το ρόλο και τη σημασία της εκπαίδευσης στην ενίσχυση και την προώθηση βασικών παραμέτρων της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (γνώση, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση, πολίτης), αλλά συνδέθηκε άμεσα τόσο με τη συζήτηση για τον ιδεολογικό προσανατολισμό του περιεχομένου της ευρωπαϊκής ενοποίησης, όσο και με τον πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα του μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Παντίδης & Πασιάς, 2003).

Συνακόλουθα, ο προσδιορισμός του περιεχομένου της έννοιας και του πεδίου *ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* αφορά κυρίως την υιοθέτηση και την αποδοχή ερμηνευτικών και αναλυτικών κριτηρίων (γεωγραφικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών, ιδεολογικών) για το μετασχηματισμό των ευρωπαϊκών κοινωνιών, ενώ, παράλληλα, υποδεικνύει και τη διεύρυνση του πεδίου της συζήτησης από το «να μάθουμε για την Ευρώπη» στο «να γίνουμε Ευρωπαίοι πολίτες», διεύρυνση που συνδέεται και παραπέμπει στη γενικότερη συζήτηση για τους όρους και το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (ευρωπαϊκή ιδέα, ευρωπαϊκή πολιτεία, ευρωπαϊκός πολιτισμός, ευρωπαϊκή ταυτότητα, ευρωπαϊκή ιθαγένεια, Ευρωπαίος πολίτης).

Σε κάθε περίπτωση, όμως, απαιτείται ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων και η προσαρμογή τους στα νέα αυτά δεδομένα, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές, όχι τόσο στο πεδίο προσωπικότητας, όπως είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες, αλλά στο πεδίο της συναισθηματικής και βουλευτικής αγωγής, πεδίο στο οποίο παρουσιάζονται και τα περισσότερα προβλήματα (Μαυρογιώργος, 1994), αλλά μέσω του οποίου επέρχεται και η προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση του ατόμου.

1.2 Η επιζητούμενη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση

Οι προβληματισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης που προκύπτουν κατά την τοποθέτηση των διαφόρων πολιτικών για την εκπαίδευση και στη συνέχεια η ανάληψη αντίστοιχων πρωτοβουλιών, αποτυπώνονται σε ειδικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που εκδίδονται με τη μορφή, άλλοτε Ανακοινώσεων ή Υπομνημάτων και άλλοτε με τη μορφή *Πράσινων και Λευκών Βιβλίων ή Βιβλίων*.

Τα κείμενα αυτά σχεδόν ποτέ δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα, αποτελούν, όμως, τον οδηγό για την κατανόηση των πολιτικών και των επιμέρους σκοπών και τάσεων που διαμορφώνονται στην Ένωση για όλες τις δράσεις της, συμπεριλαμβανομένων και θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση και κατάρτιση.

Τα περισσότερα Πράσινα και Λευκά Βιβλία που αφορούσαν στην εκπαίδευση και κατάρτιση εκδόθηκαν το 1992 στη συνθήκη του Μάαστριχτ, όπου πλέον είχε διαφανεί η επίδραση της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας στις μεταβολές της κοινωνίας και της μετάβασης αυτής, από τη βιομηχανική στην τεχνολογική κοινωνία της πληροφορίας. Κύρια προσπάθεια των κειμένων είναι να προωθήσουν δράσεις, που θα δώσουν διεξόδους στα άτομα μέσω της δια βίου διαδικασίας εκπαίδευσης και κατάρτισης, για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και ανάγκες. Το περιεχόμενο των διατάξεων αυτών των κειμένων είχε ως αποτέλεσμα την ανάληψη δράσεων και καινοτομιών από την Ευρωπαϊκή Ένωση με τη θέσπιση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Sellin, 1999), που στόχο έχουν να προωθήσουν την κοινωνική συνοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και να ενισχύσουν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.

Σε σχετικά πρόσφατα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002) οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων αφορούν ένα πλαίσιο στόχος του οποίου είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».

Στη βάση της πρότασης της Επιτροπής και των εισηγήσεων των κρατών μελών στην έκθεση «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης», αναφέρονται τρεις στρατηγικοί στόχοι :

- α) βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση,
- β) διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής,
- γ) άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον κόσμο.

Στα πλαίσια της επιζητούμενης αυτής πολιτικής η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει υιοθετήσει μια σειρά ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρωτοβουλιών, που στόχο έχουν να ενσωματώσουν τις πολιτικές αυτές αλλά και να οικοδομήσουν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών φορέων, προκειμένου αυτοί να καταστούν ικανοί να διαχειριστούν τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης αναπροσαρμόζοντας ανάλογα τα εκπαιδευτικά συστήματα, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μέλλοντος.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο κοινωνικού μετασχηματισμού οι εκπαιδευτικοί φορείς καλούνται να ανταποκριθούν με ένα διαφορετικό επίπεδο κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης, μέσω της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης οφείλουν να γνωρίσουν το πλαίσιο εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων και να αναπτύξουν τέτοιες δεξιότητες (π.χ. επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητα συντονισμού, τήρηση χρονοδιαγραμμάτων, ευελιξία), που να τους επιτρέπουν να εμπλέκονται πραγματικά και αποτελεσματικά σε ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δράσεις.

Επιμορφωτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μονάδα Ενηλίκων

2.1 Το πλαίσιο της επιζητούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και η σύνδεσή της με τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η επιχειρούμενη εκπαιδευτική ανασυγκρότηση που επιτελέσθηκε την τελευταία δεκαετία στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στα πλαίσια της επιζητούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της σύνδεσης της γνώσης με την αγορά εργασίας, κατά τη μετάβασή της από την κοινωνία της πληροφορίας στην κοινωνία της γνώσης, δημιούργησε τις προϋποθέσεις εκείνες για την εφαρμογή θεσμοθετημένων πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης στα κράτη μέλη της,

ως φυσική συνέχεια ενός συστήματος τυπικής εκπαίδευσης, με τη δημιουργία και λειτουργία οργανισμών ή εκπαιδευτικών μονάδων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (Dale & Robertson, 2006).

Αυτή η λογική ανασυγκρότησης μπορεί να είναι συντηρητική ως προς την αφετηρία της, λόγω ύπαρξης του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (Ε.Κ.Τ.) και των προγραμμάτων που αυτό χρηματοδοτεί, αλλά αποτελεί πραγματική πρόκληση για την εκπαιδευτική μονάδα που καλείται να δώσει νέο νόημα και περιεχόμενο στον όρο *εκπαίδευση ενηλίκων*, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και ευθύνες τόσο απέναντι στην πολιτεία για την υλοποίηση ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης, όσο και απέναντι στην κοινωνία και στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προκλήσεων και αναγκών αυτής.

Αντίστοιχα, οι ιδιαίτερες προκλήσεις και ανάγκες που αντιμετωπίζει μια τέτοια εκπαιδευτική μονάδα ενηλίκων στα πλαίσια της άσκησης της εκπαιδευτικής της πολιτικής, σχετίζονται με το διεθνές / παγκόσμιο και το ευρωπαϊκό περιβάλλον, το οποίο και επηρεάζει τη λειτουργία τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, όσο και κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό ξεχωριστά.

Οι αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικό-πολιτικό και σε οικονομικό-τεχνολογικό επίπεδο, τόσο στον ευρωπαϊκό όσο και στον παγκόσμιο ιστό, δημιουργούν μια σειρά προκλήσεων που οδηγούν το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ανοιχτό σύστημα που είναι, να αντιδράσει σε αυτές υιοθετώντας πολιτικές σε μακροεπίπεδο (αυτές του κεντρικού σχεδιασμού) και σε μικροεπίπεδο (εκείνο της διαχείρισης του εκπαιδευτικού οργανισμού), αλλά ακόμα και σε επίπεδο αναδιαμόρφωσης των στόχων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέχρι την αξιολόγηση και τη διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου (Ertl, 2003).

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης παρότι δεν είναι νέο, έχει ως έννοια απασχολήσει το καθημερινό μας λεξιλόγιο μαζί με την ανταγωνιστικότητα και την κοινωνία της γνώσης, προσδίδοντας νέες διαστάσεις στη δομή της αγοράς και της απασχόλησης, αλλά και στις κοινωνικές σχέσεις και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Εδώ ακριβώς βρίσκεται και ο σημαντικός ρόλος της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής μονάδας, στην ανάπτυξη δηλαδή της κριτικής σκέψης και της συμμετοχικής δράσης, όπου μέσα από διαδικασίες δημοκρατικού και πολιτιστικού πλουραλισμού, θα μορφοποιηθεί σε κυψέλη με κεντρικό σημείο προσανατολισμού τον άνθρωπο και τη γνώση.

Εδώ τίθεται, βέβαια, το ερώτημα μέχρι ποιο σημείο, μέσα σε ένα τέτοιο ανταγωνιστικό περιβάλλον και σε ποιο βαθμό η εκπαιδευτική αυτή μονάδα συμμετέχει στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και κάτω από ποιους όρους. Πόσο αυτόνομη μπορεί να είναι σε σχέση με την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία καθορίζεται από την πολιτική της απασχόλησης σε εθνικό επίπεδο, αλλά και έτσι όπως αυτή έχει υιοθετηθεί και στοχοθετηθεί από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα λειτουργεί σε ένα στενό θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει την οργάνωση και τη λειτουργία της ή σε ένα γενικό πλαίσιο αρχών και οδηγιών;

Σε κάθε περίπτωση το κράτος προσδιορίζει τις δομικές και θεσμικές αλλαγές που πρέπει να υιοθετηθούν προς την κατεύθυνση του ιδεολογικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης, μέσα από ένα καθορισμένο πλαίσιο κειμένων, εκθέσεων και οδηγιών των διαφόρων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και πρακτικών που εφαρμόζονται, με το να προτείνουν, διαμορφώνουν και υλοποιούν διάφορα πιλοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα με τη σύμπραξη διαφόρων κρατών. Ωστόσο, η εκπαιδευτική μονάδα είναι αυτή που τελικά με τις επιλογές της καθορίζει το πλαίσιο της άσκησης αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή:

- Συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω της συμμετοχής της σε πιλοτικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα οποία έχουν ως στόχο να δώσουν τη δυνατότητα στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να εφαρμόσουν νέες μεθόδους και τεχνικές στην εκπαιδευτική τους διαδικασία, αξιοποιώντας τα συγκριτικά πλεονεκτήματα ως προς τις στάσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται.
- Προσλαμβάνοντας κριτικά και υλοποιώντας την εκπαιδευτική πολιτική σε ένα καθορισμένο πλαίσιο λειτουργίας των προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Διαμορφώνοντας μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική στα πλαίσια της συμμετοχής της σε τέτοιες πιλοτικές δράσεις και δράσεις ανταγωνισμού, προς όφελος της τοπικής κοινωνίας και της διαδικασίας ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στα πλαίσια των παραπάνω οριοθετήσεων και της σχετικής αυτονομίας, η κάθε εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να κατανέμει πόρους, να αποφασίζει, να αξιολογεί και να αξιολογείται για τα ζητήματα που καθορίζουν και προσδιορίζουν την εκπαιδευτική της πολιτική και λειτουργία. Πολύ περισσότερο μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση θέσεων και αρχών γύρω από την εκπαίδευση – κατάρτιση ενηλίκων, σε άμεση αντιστοιχία με τις νέες μορφές μάθησης που προωθούνται μέσω των πολιτικών για την δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση.

Από την άλλη, τα διοικητικά στελέχη αυτών των οργανισμών είναι εκείνα που θα σηκώσουν το βάρος, για το αν και κατά πόσο θα βοηθήσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και οργανισμούς να λειτουργήσουν ανοικτά και εποικοδομητικά στο διεθνή χώρο, χωρίς τον κίνδυνο να χάσουν την ταυτότητά τους και τη σχετική αυτονομία τους, δίνοντας παράλληλα το στίγμα της ανάπτυξης και πολυπολιτισμικής προσέγγισης στις επιζητούμενες πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τα στελέχη αυτά πρέπει να εμπνέουν και να καθοδηγούν το ανθρώπινο δυναμικό των οργανισμών τους υιοθετώντας ευέλικτα σχήματα διοίκησης, ώστε να επιτρέπουν την πραγματική ανάπτυξη και λειτουργία τους μέσα σε έναν παγκόσμιο ιστό, μιας και γίνεται πλέον φανερό ότι οι αλλαγές που επιτελούνται στον παγκόσμιο αυτό χώρο, μεταβάλλουν συνεχώς τις σχέσεις παραγωγής και καταμερισμού της εργασίας, αλλά και τις σχέσεις κοινωνίας και εκπαίδευσης.

2.2 Πολιτικές ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων

α) Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού μιας εκπαιδευτικής μονάδας

Η εκπαιδευτική μονάδα αντιμετωπίζεται ως τις περισσότερες φορές ως ο αποδέκτης των εξελίξεων που συντελούνται (φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνίας της γνώσης) σε ευρωπαϊκό ή εθνικό επίπεδο για την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, σε αντίθεση με αυτό που στην πραγματικότητα κάνει, τόσο για την άσκηση, όσο και για τη διαμόρφωση αυτής.

Καμιά αλλαγή ή καινοτομία στην εκπαίδευση δεν συντελείται, αν προηγουμένως αυτές δεν έχουν γίνει κατανοητές και δεν έχουν ερμηνευθεί και εφαρμοστεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας (Ιορδανίδης, 1998). Τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να αναπαράγουν τις δεσμεύσεις ή αποφάσεις της διοίκησης, δεν είναι μηχανές “φωτοτυπικής αναπαραγωγής” των αποφάσεων αυτών, αλλά οργανικά στοιχεία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που αναλύει, υλοποιεί, παρακολουθεί και αξιολογεί την εφαρμογή των πολιτικών αυτών με κριτικό πνεύμα και διάθεση.

Από την άλλη ζουν και εργάζονται με συγκεκριμένους ανθρώπους, σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα τα οποία αντανακλούν τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται ως συνέπεια αυτών των πολιτικών.

Η *εκπαίδευση* είναι ζωντανός χώρος διαρκούς βελτίωσης και ανάπτυξης, όμως, η επιμόρφωση, η συμβουλευτική υποστήριξη και η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού των εκπαιδευτικών μονάδων, αποτελούν βασικές και διαρκείς λειτουργίες, που σκοπό έχουν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων και στην καλύτερη παρεχόμενη εκπαίδευση, προκειμένου αυτές να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μέλλοντος.

Το περιεχόμενο της σχεδιαζόμενης επιμορφωτικής πολιτικής των μονάδων αυτών πρέπει να προσανατολίζεται στις σχέσεις που διαμορφώνονται και τις αλληλεπιδράσεις που υφίστανται μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και τοπικού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά και στις ανάγκες των στελεχών της (επιστημονικό, διοικητικό προσωπικό - εκπαιδευτές). Παράλληλα δε, πρέπει να κινείται τόσο σε βραχυπρόθεσμο, άμεσα δηλαδή επίπεδο, όσο και μακροπρόθεσμο, έτσι ώστε να συνδέεται όχι απλά με την ευαισθητοποίηση των στελεχών της, αλλά με την ανάπτυξη και αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (Ιορδανίδης, 2000).

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην περίπτωση αυτή, ενός οργανισμού κατάρτισης και ιδιαίτερα των εκπαιδευτών του, έχει ως κύριες συνιστώσες την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτών, αλλά και την υποστήριξη, αξιοποίηση και ένταξη όλων των παραγόντων που συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, η αναβάθμιση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως αποτέλεσμα του μετασχηματισμού της προσωπικής θέσης του εκπαιδευτή, θα γίνεται με όρους που εξασφαλίζουν ουσιαστικές εμπειρίες μάθησης και αγωγής, επικοινωνίας, συνεργασίας, σεβασμού και αποδοχής του άλλου, κοινωνικής αλληλεγγύης, ισότητας, αναγνώρισης κ.α.

β) Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών μιας εκπαιδευτικής μονάδας

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μέρος της προσπάθειας αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής μονάδας να προσεγγίσει τις ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις και μπορεί να επικεντρωθεί στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στο υπόλοιπο επιστημονικό - διοικητικό προσωπικό, που εργάζεται σ' αυτή. Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Δημητρόπουλος, 1998). Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μια διαδικασία δια βίου μάθησης, η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη μη κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας από τη μια, μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται μέσω συστημάτων δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης από την άλλη.

Για να κατανοήσει κάποιος τις ανάγκες των ανθρώπινων πόρων αλλά και της εκπαιδευτικής μονάδας ως οργανισμού, πρέπει να μπορεί να δει τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να εξελιχθούν οι υπάρχουσες ή οι επιθυμητές καταστάσεις, στο μέλλον. Απαιτείται, λοιπόν, ένας μακροπρόθεσμος σχεδιασμός και είναι αναγκαίο να γίνουν διαπραγματεύσεις μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών, έτσι ώστε να ληφθούν αποφάσεις ικανοποιητικές και κατάλληλες για όλους.

Η ανάγκη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων εμφανίστηκε έντονα στα μέσα της δεκαετίας του '80, παράλληλα με τις διεθνείς οικονομικές αλλαγές στον τρόπο παραγωγής. Εκείνη την εποχή έγινε κατανοητό ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να αξιοποιήσουν το διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον καθώς και τις προκλήσεις τους ως πηγών μάθησης, αλλά και ως πεδίων ενδυνάμωσης της κριτικής στάσης και πιθανής αντίστασης απέναντι σε αυτές τις προκλήσεις. Παράλληλα για να πετύχει οποιαδήποτε μεταρρύθμιση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, μικρής ή μεγάλης εμβέλειας, πρέπει οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνον να λαμβάνουν ενεργά μέρος σε αυτήν, αλλά και να επιμορφώνονται ουσιαστικά, προκειμένου να ακολουθήσουν τις επιταγές ενός συνεχώς εξελισσόμενου επιστημονικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος και, γενικότερα, της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολο της.

Σήμερα υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι προσέγγισης που θα πρέπει να απασχολούν τα στελέχη της εκπαίδευσης και, δη, τους εκπαιδευτές σε σχέση με την εφαρμογή πολιτικών και δράσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Καθεμία από αυτές, βασίζεται σε διαφορετική υπόθεση για τις σχέσεις που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των αναγκών των εκπαιδευτών, των επιλογών που προτιμούνται και των παροχών. Οι βασικοί αυτοί τύποι προσέγγισης είναι :

α) Η ατομική προσέγγιση στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών, με κύριο στόχο την καλή γνώση ξένων γλωσσών και των επικοινωνιακών και διοικητικών δεξιοτήτων τους.

β) Η ομαδική προσέγγιση στην ανάπτυξη του λοιπού ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού (επιστημονικό, διοικητικό, βοηθητικό προσωπικό, εκπαιδευόμενοι).

γ) Η προσέγγιση μέσω της ανάπτυξης της ίδιας της εκπαιδευτικής μονάδας, τόσο στο επίπεδο της κουλτούρας όσο και στο επίπεδο της υλικοτεχνικής υποδομής

Και στους τρεις παραπάνω τύπους προσέγγισης, σημαντικός είναι ο ρόλος, που θα παίξουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην αναγνώριση των αναγκών τους για επαγγελματική ανάπτυξη και στην επιλογή των μεθόδων για την κάλυψη των βασικότερων από αυτές τις ανάγκες. Ωστόσο, ο ρόλος των εκπαιδευτών είναι σημαντικά διαφορετικός σε καθέναν από τους τρεις βασικούς τύπους προσέγγισης.

Στην ατομική προσέγγιση οι εκπαιδευτές δρουν ως μεμονωμένα άτομα. Μόνο τους αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους για επαγγελματική ανάπτυξη και μόνοι τους βρίσκουν τρόπους να αντεπεξέλθουν σε αυτές.

Στην ομαδική προσέγγιση οι εκπαιδευτές δρουν παράλληλα με άλλα στελέχη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αναγνωρίζουν, δηλαδή, μόνοι τους τις ανάγκες τους για επαγγελματική ανάπτυξη, εργάζονται, όμως, ομαδικά, στον προσδιορισμό κοινών περιοχών και δράσεων, προκειμένου να βρουν τρόπους για να αντεπεξέλθουν σε αυτές. Στην ομαδική προσέγγιση είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία με το επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό, λαμβάνουν αποφάσεις για τις ανάγκες, παροχές και προτεραιότητες σε όλο το επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας, σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο. Σε αυτό το μοντέλο οι αποφάσεις των εκπαιδευτών είναι μέρος της συνεπούς και σχεδιασμένης ανάπτυξης της εκπαιδευτικής μονάδας και δρουν συσσωρευτικά στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας αυτής, στο σύνολο της.

γ) Ένα μοντέλο διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών μονάδων

Ως στόχος εδώ προβάλλει να περιγραφεί ένα μοντέλο στο οποίο η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας μιας εκπαιδευτικής μονάδας, μιας περιοχής και ενός συστήματος που αναπτύσσονται.

Το μοντέλο βασίζεται στην άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελεί συνεχή διαδικασία παράλληλα με την άσκηση των εκπαιδευτικών, την οργάνωση της εκπαιδευτικής μονάδας και το άνοιγμά της στην τοπική κοινωνία αλλά και στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον, μέσω της υποστήριξης ευρωπαϊκών δράσεων προγραμμάτων και πρωτοβουλιών.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο:

α) Ο εκπαιδευτικός είναι το κεντρικό πρόσωπο της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Επομένως, πρέπει να επικεντρώσουμε σε ένα νέο επαγγελματισμό στην εργασία των εκπαιδευτικών που θα τους επιτρέπει να επιλέγουν και να διαχειρίζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο δράσεις και ενέργειες που βελτιώνουν τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού τους έργου αλλά και της απόδοσης του οργανισμού τους.

β) Δεν μπορεί να υπάρξει ανάπτυξη χωρίς την εξέλιξη και ενεργή συμμετοχή. Ο εκπαιδευτικός που δε συμμετέχει και δεν εμπλέκεται πραγματικά σε ευρωπαϊκές ή άλλες εκπαιδευτικές δράσεις, που δεν έχει νέες ιδέες, δεξιότητες, εμπειρίες ή στάσεις, είναι μάλλον απίθανο να προετοιμάσει κατάλληλα το αύριο του εκπαιδευτικού οργανισμού, να προσεγγίσει τις ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις.

γ) Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται μέσω της συμμετοχής του στη δημιουργία νέων προγραμμάτων και δράσεων, γιατί, έτσι, μαθαίνει καλύτερα, ασκείται στη διαδικασία της ανάπτυξης, κατανοεί καλύτερα το πρόγραμμα και στηρίζει την εφαρμογή και υλοποίηση του.

δ) Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί ή δε θέλει να αναπτύξει καινούριες στρατηγικές, να εφαρμόσει νέες τακτικές χωρίς τη διασφάλιση των συνθηκών που θα τον ενθαρρύνουν. Άρα, η εκπαιδευτική μονάδα και η τοπική κοινωνία πρέπει να συνεργάζονται σε τέτοιες προσπάθειες και να διαπραγματεύονται τρόπους στήριξης των νέων ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως η καθιέρωση ενός υποστηρικτικού και συνεργατικού ήθους μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και κοινωνικών ή άλλων τοπικών φορέων, η πρόσβαση σε οικονομικούς πόρους, η θεσμοθέτηση ομάδων εργασίας (ή τμήματος) μέσα στον οργανισμό για την υλοποίηση τέτοιων δράσεων και η δημιουργία αντίστοιχων ευέλικτων διοικητικών δομών. Όλα αυτά θα δώσουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει νέες δεξιότητες και να ανταλλάξει πληροφορίες και απόψεις με τα άλλα ενδιαφερόμενα μέρη ή μέλη, σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που μπορεί να οδηγήσει στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη.

ΣΥΝΟΨΗ

Από το "αμήχανο" κείμενο της *Πράσινης Βίβλου της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1993) και κάτω από την επίδραση κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών παραγόντων φθάνουμε σε συγκεκριμένες προτάσεις της Επιτροπής σε θέματα κατάρτισης και εκπαίδευσης στη *Λευκή Βίβλο* του 1995 προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι αντίστοιχες προκλήσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στο μεταξύ έχει διευρυνθεί, μοιάζει να έχει "ωριμάσει" και προκειμένου να προλάβει το τρένο της "γνώσης" και της "πληροφορίας" προσπαθεί και προτείνει λύσεις για την εκπαίδευση, που πρέπει να ακολουθηθούν σε τοπικό, εθνικό και κοινοτικό επίπεδο. Τα κριτήρια επιλογής των λύσεων αυτών, βρίσκονται σε στενή συνάφεια με τις αντίστοιχες προκλήσεις που συντελούνται σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ο οποίος καλείται να συμμετάσχει στην υλοποίηση των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης απαιτείται να οργανωθεί σε νέα πρότυπα, όχι τόσο σε σχέση με οργανωτικά και γραφειοκρατικά θέματα, αλλά σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας, έρευνας και δράσης στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας.

Οι ικανότητες του σχεδιασμού, του προγραμματισμού, της αξιολόγησης, της εφαρμογής καινοτομιών και της παρέμβασης στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη μια και η εφαρμογή των αποτελεσμάτων των πολιτικών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία από την άλλη, συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας εταιρικής κουλτούρας, βασισμένη στην αναγνώριση κοινών αξιών και ατόμων και των αρχών της συνεργασίας, με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς όφελος των συντελεστών της.

Οι χρησιμοποιούμενοι δείκτες, στο πλαίσιο αυτής της πτυχής, είναι το διανοητικό κεφάλαιο της εκπαιδευτικής μονάδας και οι καινοτομίες που εισαγάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η άσκηση της οποίας αποτελεί το θεμέλιο λίθο για τη μελλοντική της ανάπτυξη και ευημερία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Dale, R. & Robertson, S (2006). 'The Case of the UK : Homo Sapiens Europaeus vs Homo Quaeustus Atlanticus? European Learning Citizen or Anglo-American Human Capitalist?' στο Kuhn, M. & Sultana, R. (eds.) *Homo Sapiens Europaeus? Creating the European Learning Citizen*. Frankfurt/a M. : Peter Lang, pp. 22-45.
- Δημητρόπουλος, Ε.(1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Ertl, H. (2003). 'European Policies and Transition Processes : the Influence of EU Training Programmes in Eastern Germany' στο Phillips, D. & Ertl, H. (eds.) *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, pp. 161-188.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1993). *Πράσινη Βίβλος για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης*. COM (1993) 457 τελικό, από 29.09.1993.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995). *Λευκό Βιβλίο : Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Λουξεμβούργο : Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη : διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*. Λουξεμβούργο : Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Fullan, M. & A. Hargreaves (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Ιορδανίδης, Γ. (1998). 'Διοικητική προσέγγιση σε οργανισμούς και σχολεία', *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 11, σελ. 84 - 94.
- Ιορδανίδης, Γ. (2000). 'Εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού και ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση', *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 55-56 (Ανοιξη 2000), Αθήνα, σσ. 128-136.

- Κόκκος Α. (2002). 'Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα : προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές' στο Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διεθνής συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος Γ. (1987). 'Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής', *Πρακτικά Ε' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΟΛΜΕ*, (2-5 Απριλίου 1987).
- Μαυρογιώργος, Γ. (1994). 'Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών : πτυχές ισομορφισμού στην Ευρωπαϊκή Διάσταση' στο Κοντογιώργος, Β. & Ορφανίδης, Π. (επιμ.) *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*. Αθήνα : Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη – Εκπαιδευτήρια «Κωστέα-Γείτονα», σελ. 138-160.
- Παντίδης Σ. & Πασιάς Γ. (2003). *Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός Λόγος και Πολιτικές (2000-2006)*, τομ. Β', Αθήνα : Gutenberg.
- Sellin, B. (1999). EC and EU Education and Vocational Training Programmes from 1974 to 1999 : An Attempt at a critical and Historical Review, *Vocational Training European Journal*, 18(3), pp. 17-27.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση – Θεματολογία – Μεθοδολογία υλοποίησης – Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Wideen M. & Andrews J. (1987). *Staff Development for School Improvement*. London: Falmer Press.

Διά Βίου Μάθηση στους Οργανισμούς Μάθησης: Μια ολιστική προσέγγιση της Οργάνωσης της Μάθησης για την ανάπτυξη του ανθρώπινου Κεφαλαίου.

Ολυμπία Θ. Μπακάλη

Υπ. Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α,
Φιλολόγος,

Περιφερειακή Αξιολογήτρια Ποιότητας Διά Βίου Μάθησης-ΓΓΕΕ/ΥΠ.Ε.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με το παρόν πόνημα, επιχειρούμε να παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων της χώρας μας οργανώνει τη μάθηση με σκοπό τη διά βίου ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού της. Θεωρητική μας βάση είναι η έννοια του λόγου (discourse) στο πλαίσιο του θεωρητικού μοντέλου του *Οργανισμού Μάθησης* (Learning Organization model) για τη Διαχείριση των Ανθρώπινων Πόρων. Αναλύουμε τους γραπτούς υπο-λόγους του διαχειριστή του οργανισμού (στο φυλλάδιο του Αυτόνομου Προγράμματος Εκπαίδευσης Αγροτών ΗΣΙΟΔΟΣ) και των εκπαιδευτών (περιοδική έκδοση του Προγράμματος των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων) με τη μέθοδο της κριτικής ανάλυσης του λόγου (critical discourse analysis). Συμπεραίνουμε ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων διαφαίνεται ότι πραγματοποιούνται με την υποστήριξη ενός ευέλικτου διαχειριστικού συστήματος του οργανισμού και με γνώμονα τη *διαδικασία* της διά-πλασης τους.

The present paper is an attempt to show the way the General Secretariat of Adult Education of the Ministry of National Education & Religion in Greece organizes learning for the lifelong enhancement of its human capital. The discursive approach of the manager and the practitioner's written discourses of the organization (HESIOD leaflet and KEE journal edition, accordingly) is based on the *Learning Organization* theoretical model of Human Resources Management and has been supported by the analysis of the data with the critical discourse analysis method. We have concluded that a flexible management system in the organization seems to promote those lifelong learning activities whose design and occurrence are based on the very process of learning.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με τη συνθήκη της Λισσαβόνας, τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνώρισαν ότι η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η απασχόληση συμβάλλουν ουσιαστικά στην αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών *διά βίου μάθησης* (CEDEFOP, 2005:3), ώστε η Ευρώπη να γίνει η ανταγωνιστικότερη *κοινωνία πολιτών* ανά την υφήλιο (EC, 2000).

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η επανάσταση της τεχνολογίας της πληροφορίας άλλαξαν ριζικά τις δομές της εργασίας (Killeen, 2003), η οποία δεν επιδιώκει απλώς τη μάθηση αλλά την απαιτεί (Ashton, 2002). Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, άρχισε να καλλιεργείται η βαθιά εγγάραξη όλων των μορφών της *μάθησης* στο επίκεντρο της διαδικασίας για την αποτελεσματική εκπαίδευση και κατάρτιση, γενικότερα, και για τη διαμόρφωση των δεξιοτήτων των εν ενεργεία και μελλοντικών ανθρώπων δράσης (practitioners, users/clients) ενός οργανισμού, ειδικότερα, και όχι απλώς κάποιων ασυνεχών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Αυτή η *ολιστική* προσέγγιση της οργάνωσης της μάθησης συνάδει με το σχετικό θεωρητικό μοντέλο και συγχρόνως όραμα του Peter Senge, τον *Οργανισμό Μάθησης* (Senge, 1990).

Ο Senge στο βιβλίο του *The Fifth Discipline* (1990:14) οραματίζεται μία ομάδα ανθρώπων τα μέλη της οποίας επεκτείνουν διαρκώς την ικανότητά να μαθαίνουν σε όλα τα επίπεδα, να δημιουργούν τα αποτελέσματα που επιθυμούν ('γενεσιουργός μάθησή') και, μέσω του συνεχούς διαλόγου, να βλέπουν πέρα από το άμεσο πλαίσιο στο οποίο εργάζονται, να εντοπίζουν το βαθμό ατομικής επιρροής προς τους άλλους και το αντίστροφο (ό.π.:12)¹⁸.

Οι Jones και Hendry (1994) επισήμαναν την εννοιολογική σύγχυση που επικρατεί μεταξύ των εννοιών 'οργανισμός μάθησης' και 'μάθηση στον οργανισμό',¹⁹ ωστόσο, ο *Ο.Μ.* έχει θεωρηθεί ως η σημαντικότερη εξέλιξη στην εννοιολόγηση της γνώσης και των δεξιοτήτων στο περιβάλλον των οργανισμών, μέσα από την αποτελεσματική διαχείριση της μάθησης για τη συνολική τους ανάπτυξη (Keep/ Rainbird, 2002).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι:

- να παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται, δυνάμει, η μάθηση του ανθρώπινου δυναμικού σ' έναν κρατικό, μη κερδοσκοπικό οργανισμό-παροχέα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στους ενήλικες της χώρας μας (τη ΓΓΕΕ του ΥΠΕΠΘ), ώστε
- να ρίξουμε φως στη ύψην του οργανισμού ως φορέα υλοποίησης ' διά βίου ' δράσεων για την ενίσχυση των ανθρώπινων πόρων του, ειδικότερα, και την *ίδια* ανάπτυξη, γενικότερα.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

1.1 Διά Βίου Μάθηση

Η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων ορίζει τη διά βίου μάθηση ως: *όλη [τ]η δραστηριότητα μάθησης που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με σκοπό την αύξηση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του, μέσω ενός προσωπικού, πολιτικού, κοινωνικού πλαισίου ή/και σχετικά με την επαγγελματική του προοπτική* (ΕΕ, 2001). Ως στρατηγική ανάπτυξης, έχει στόχο την ενδυνάμωση της κοινωνίας των πολιτών και της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσα από μηχανισμούς οι οποίοι προωθούν την:

- παραγωγικότητα, ανταγωνιστικότητα, απασχολησιμότητα
- προσωπική, επαγγελματική ανάπτυξη
- άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού
- προώθηση της ισότητας ευκαιριών
- ενεργό πολιτεϊότητα (citizenship)
- κοινωνική συνοχή (CEC, 2000` Σ.Ε.Ε., 2002` CEC, 2005),

¹⁸ Βλ. κεφ. 1.2 σχετικά με τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης.

¹⁹ Βλ. κεφ. 1.3 για το σχετικό διαχωρισμό.

συνεπώς, την εμπλοκή μας στην 'οικονομική και κοινωνική δημοκρατία' (Livingstone 2001, όπως αναφέρεται στους Reeve *et al*, 2002).

Ωστόσο, ο απόηχος των ορισμών και εννοιολογήσεων που αναπτύχθηκαν για τη διά βίου μάθηση είναι η «ασυμφωνία» γύρω από τον τρόπο προσέγγισής της²⁰. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι η διεθνής βιβλιογραφία έχει παραμελήσει το κύριο 'συστατικό' της: την οργάνωση της μάθησης με γνώμονα τη *διαδικασία* της δι-πλάσης της (Reeve *et al*, ό.π.). Άλλωστε, από το Ευρωπαϊκό Έτος της Διά Βίου Μάθησης (1996) έως και τις αρχές της νέας χιλιετίας, η διά βίου μάθηση δε θεωρείται πλέον μόνο ως εκδοχή της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά θα πρέπει να διαπερνά το σύνολο των *πτυχών* της μάθησης –τυπικής, μη τυπικής, άτυπης- (CEC, 2000:3 EC, 2003), τηρώντας τον ανάλογο επιστημονικό 'κώδικα': τις αρχές της παιδαγωγικής ή/και της εκπαίδευσης ενηλίκων (ie Knowles *et al*. 1999; Rogers, 1999).

1.2 Οργανισμός Μάθησης

Ο *Οργανισμός Μάθησης* κέρδισε την εύνοια των ερευνητών για τη Διαχείριση των Ανθρώπινων Πόρων του ιδιωτικού τομέα σχετικά με τη διευκόλυνση της μάθησης των εργαζομένων καθώς και για τους δημόσιους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπου υφίσταται άμεσος συνδυασμός και αλληλεπίδραση περισσότερων φορέων στο πεδίο της μάθησης, αφού οι τελευταίοι είναι ενεργά μέλη των ίδιων των οργανισμών (Matlay, 2000 Rowley, 2000 Jones/Hendry, 1994 επίσης, Pedler *et al*, 1991, ό.αν. στους Marsick/Watkins, 2002)²¹.

Ο Senge (ό.π.) επισημαίνει ότι η διάσταση η οποία διακρίνει τη μάθηση του 'οργανισμού μάθησης' από εκείνη που δημιουργείται σε έναν πιο 'παραδοσιακό' οργανισμό είναι η δεξιοτεχνία πέντε βασικών πεδίων ενός οργανισμού (disciplines ή 'component technologies'):

- συστημικός στοχασμός (διάδραση μεταξύ όλων των μερών του συστήματος/οργανισμού).
- προσωπική μαεστρία (συνεχής αποσαφήνιση και εμπάθυνση του προσωπικού οράματος, διά βίου αναζήτηση της γνώσης γύρω από το αντικείμενο της εργασίας μας).
- διανοητικά πρότυπα (ανακάλυψη βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων και διάθεση αυτών στους άλλους και το αντίστροφο).
- χτίσιμο 'διανεμημένου' οράματος (το σύνολο των αρχών και καθοδηγητικών πρακτικών τις οποίες μοιράζεται ο ηγέτης του οργανισμού με τα μέλη του και τα οδηγεί περισσότερο στην αυθεντική δέσμευση και συμμετοχή για το χτίσιμο του μέλλοντος του οργανισμού παρά στη συμμόρφωσή τους).
- ομαδική μάθηση (τα μέλη των επιμέρους ομάδων αναπτύσσονται με πιο γοργούς ρυθμούς όταν μαθαίνουν μαζί. Κάποια από τα ειδικότερα χαρακτηριστικά τα οποία αναδεικνύουν το 'μετασχηματισμό' του εργοδότη σε οργανισμό μάθησης επισήμαναν διάφοροι σχολιαστές του θεωρητικού μοντέλου, όπως οι Marquard /Reynolds, 1994, ό.αν στο Keep/ Rainbird, 2002 (βλ. επίσης Senge, ό.π.):
- πρόσβαση των ενηλίκων εργαζομένων/εκπαιδευόμενων σε 'τυπικές' και 'άτυπες' ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας τους.
- Δημιουργία νέας γνώσης ως κεντρικό μέρος της ανταγωνιστικής στρατηγικής του οργανισμού και ανάπτυξη μηχανισμών διαπίστωσής της από όλο τον οργανισμό.
- Ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και αναστοχαστική εποπτεία (εσωτερική-εξωτερική αξιολόγηση).
- Ευκαιρίες για εμπειρική μάθηση.
- Ευχέρεια για ομαδική εργασία.
- Υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και εμπιστευτικότητας.
- Ηγεσία και διαχείριση που ενθαρρύνει το ρίσκο και τον πειραματισμό και δρα ως μέντορας στη μάθηση των ενηλίκων τους.
- Σύνδεσμος/συνδυασμός της αυτο-ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου σε ατομικό επίπεδο με την ανάπτυξη του οργανισμού ως ολότητα.

1.3 Μάθηση- Οργανισμός- διαχείριση

Όπως επισημάναμε παραπάνω, η διεθνής βιβλιογραφία έχει χαράξει δύο αποκλίνουσες θεωρητικές τροχιές σχετικά με τις έννοιες της *μάθησης στον οργανισμό* και του *οργανισμού μάθησης*. Για την πρώτη, έχει εστιάσει στη συλλογή και ανάλυση των διαδικασιών οι οποίες υιοθετούνται για την επίτευξη της μάθησης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσα στον οργανισμό. Παρουσιάζεται ως η *δραστηριότητα*, η *διαδικασία* κατά την οποία ο οργανισμός ουσιαστικά προσεγγίζει το ιδεώδες του Οργανισμού Μάθησης (Finger and Brand 1999: 136). Όσον αφορά στη δεύτερη, τα βιβλιογραφικά δεδομένα προσανατολίζονται προς την χρήση κάποιων ιδιαίτερων διαγνωστικών εργαλείων τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην αναγνώριση, προώθηση και αξιολόγηση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στον οργανισμό.

Επιπλέον, το μοντέλο δέχτηκε κριτικές για τις σιωπές και αντιφάσεις που εσωκλείονται στον 'αισιόδοξο και αφελή' λόγο του για την καθημερινότητα στους οργανισμούς (Keep/Rainbird, 2002), σχετικά με:

- την ισόρροπη συμμετοχή στη μάθηση και τις ετεροβαρείς σχέσεις εξουσίας (Devos, 1996)
- τη 'φυσιολογική υπόσταση' της μάθησης, ανέγγιχτη από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Jones/Hendry, ό.π.)
- τον τρόπο διαχείρισης της γνώσης αφού εντατικοποιεί την εργασία των ανθρώπων δράσης του καθιστώντας τους συνυπεύθυνους για τη μετεξέλιξη των 'διστακτικών' οργανισμών στους οποίους εργάζονται (Reeve *et al*, ό.π.).

Ωστόσο, πιστεύουμε ότι θα μπορούσαμε να ανιχνεύσουμε τη δυναμική του μοντέλου στους στόχους του:

Η δυνατότητα του ίδιου του οργανισμού να μαθαίνει (Pedler *et al*, ό.π.) *μέσα από την υποστήριξη της ατομικής μάθησης τόσο των εργαζομένων όσο και των χρηστών του και το μετασχηματισμό αυτής σε συμμετοχική/ 'συλλεκτική' (collective learning) ή 'συγχωνευμένη' μάθηση (corporated learning)* (Brown, 1991).

²⁰ Βλ. Giere (1995) για την εννοιολογική 'θαμπάδα', Field (2000, ό.αν. στους Edwards *et al*, 2002) για τις ανεπαρκείς 'ασφαλείς περιοχές' της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, Coffield (ό.π.) για την απόρριψη της ομόφωνης παραδοχής ότι η διά βίου μάθηση είναι το θαυματουργό χάπι για την ανάπτυξη, Halliday (2003) για τη σχεδόν ανύπαρκτη έννοια της διά βίου μάθησης στα ΑΕΙ, Tight (1998) για την κριτική πάνω στα πολιτικά έγγραφα του Ην. Βασιλείου που θέλουν τη διά βίου μάθηση ως υποχρέωση μόνο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης και όχι και της βασικής, Λευκή Βίβλος CEC (1995)/OECD (1996) για την ορθολογική βάση της διά βίου μάθησης.

²¹ Για βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τον O.M., βλ. Mabey *et al* (1998) επίσης, Bakali (2003).

Αυτή η νέα αντίληψη μάθησης προωθεί:

- νέες μορφές εργασίας αφού μπει τους εργαζόμενους στη διαδικασία της συνεχούς βελτίωσής τους μέσα από δράσεις που δεν θα μπορούσαν να βιώσουν εκτός περιβάλλοντος εργασίας (Yates, 1994).
- νέες μορφές ανάπτυξης και για τους χρήστες/εκπαιδευόμενους αφού τους παρέχεται η δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των ευκαιριών μάθησής τους βιώνοντας, έτσι, *επί τόπου*, μια πρώτη εμπειρία ως μελλοντικοί ή/και 'μεταμορφωμένοι' άνθρωποι δράσης (βλ. Lave/Wenger, 1991).

Θα μπορούσαμε, συνεπώς, να ισχυριστούμε ότι το ισχυρό σημείο του *Οργανισμού Μάθησης* -και ταυτόχρονα δύσκολο εγχείρημα- είναι ότι ως ένα ανοιχτό, «επίπεδο», «χωρίς σύνορα» σύστημα οργάνωσης της μάθησης (Jones/Hendry, ό.π.), προκαλεί τους οργανισμούς να απαντήσουν σε θεμελιώδη ερωτήματα γύρω από τη μάθηση των ενηλίκων τους, όπως:

- α) Πώς ένας οργανισμός χειρίζεται το χτίσιμο αναπτυξιακών και μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα στο καθημερινό οικοδόμημα της πράξης του, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, ώστε να υποστηρίζει τη διά βίου μάθηση;
β) Δημιουργεί, εν τέλει, νέα γνώση και, αν ναι, με ποιους τρόπους;

2. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ

Προκειμένου να απαντήσουμε στο σκοπό και στα επιμέρους ερωτήματα της έρευνάς μας επιλέξαμε εκείνη τη μεθοδολογική προσέγγιση του ερευνητικού υποκειμένου η οποία συνάδει με τα βασικά χαρακτηριστικά της θεωρίας μας για τους οργανισμούς μάθησης: διάλογος, ανοιχτή επικοινωνία, συλλογικότητα. Συνεπώς, στο σημείο αυτό περνούμε στη *δια-λογική* προσέγγιση της 'Θεωρίας' και της 'Πράξης', δηλαδή στην προσέγγιση με βάση το λόγο ο οποίος αναδύει την κοινωνική διάσταση της γλώσσας (Burr, 1995).

Λόγος είναι η γλώσσα, ως ο δυναμικός φορέας της πληροφορίας, όπου χτίζονται νοήματα και αλλαγές (Wetherell *et al*, 2003)· ο τρόπος πλαισίωσης των πρακτικών, πολιτισμικά καθορισμένων, μέσω της γραπτής, προφορικής, εικονικής, σιωπηλής ομιλίας (Edwards *et al*, 1998)· ο τρόπος με τον οποίο κατανοούμε την κοινωνική εμπειρία και επικοινωνούμε (McLeod, 2003).

Η έννοια του λόγου, συνεπώς, είναι φιλική προς την ελεύθερη διακίνηση ιδεών και κωδικών επικοινωνίας με γνώμονα την κοινωνική δράση, αφού μέσω αυτού υπερκεράζουμε τις εξατομικευμένες πρακτικές και αναζητούμε την επιρροή τους στους άλλους, αλλά και το αντίστροφο (Harrison *et al*, 2001). Θα μπορούσαμε, συνεπώς, να συναντήσουμε τους διαφορετικούς λόγους -προφορικούς ή γραπτούς- των: πελάτη/χρήστη, ανθρώπων δράσης, επαγγελματία, διαχειριστή, ακαδημαϊκού...

Ως ερευνητικό υποκείμενο επιλέξαμε τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Είναι δημόσιος, επιτελικός φορέας στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων της χώρας μας ο οποίος σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί δράσεις που αφορούν στη διά βίου μάθηση τόσο των πολιτών της χώρας μας όσο και του απόδημου ελληνισμού, μέσα από το Ινστιτούτο του για τη Διαρκή Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

Για την ανάλυσή μας επιλέξαμε ένα μέρος του γραπτού *υπο-λόγου* του οργανισμού. Αποτελείται από δύο κείμενα:

α). Το ενημερωτικό φυλλάδιο για το αυτόνομο πρόγραμμα εκπαίδευσης αγροτών ΗΣΙΟΔΟΣ 2005-2006.

β). Την περιοδική έκδοση του προγράμματος 'Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων' (ΚΕΕ), που συντονίζεται από το ΙΔΕΚΕ (τεύχος Δεκεμβρίου 2005). Επιχειρήσαμε να αναλύσουμε το λόγο των κειμένων²² με τη μέθοδο της κριτικής ανάλυσης του λόγου (critical discourse analysis), η οποία βασίζεται στην 'ερμηνευτική κριτική' του Fairclough (2001a): θα ασχοληθούμε με τον *υβριδικό λόγο*, δηλαδή την ανάμειξη διαφορετικών λόγων, φαινομενικά ασύνδετων μεταξύ τους, αλλά με κοινά σημεία αναφοράς (Chouliaraki και Fairclough, 1999)²³. Το εφελκυστικό των υπολόγων που αναδύονται είναι συγκεκριμένες λέξεις-φράσεις, οι οποίες πλάθουν το χαρακτήρα του ερευνητικού υποκειμένου. Αυτός, με τη σειρά του, ενισχύεται από σχετικά διακειμενικά 'επιχειρήματα' τα οποία κατασκευάζει η ίδια η γλώσσα.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι η παρούσα εργασία αποτελεί το πιλοτικό στάδιο μιας έρευνας 'γεωγραφικού μήκους' (longitudinal research). Ωστόσο, τα προκαταρκτικά συμπεράσματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον πυλώνα για περαιτέρω ερευνητικές δραστηριότητες με συνδυασμό περισσότερο «κειμενικών» αλλά και «βιωματικών» αναφορών.

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση εστιάζεται κυρίως στο κείμενο του ενημερωτικού φυλλαδίου του ΗΣΙΟΔΟΣ. Εκεί διαβάζουμε άμεσα το λόγο του υπογράφοντος διαχειριστή του φορέα (management discourse) για μια καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα πρωτοβουλία, όπως είναι το πρόγραμμα ΗΣΙΟΔΟΣ. Σύμφωνα με τον Eaut (2002a), ο ηγέτης μπορεί να παίξει τον καταλυτικό ρόλο του μέντορα στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, με το προσωπικό του παράδειγμα.

Ο λόγος των ανθρώπων δράσης (στελέχη, εκπαιδευτές) στην έκδοση των Κ.Ε.Ε. είναι 'εμβόλιμος' στην πορεία της ανάλυσης ώστε να αναπαραστήσουμε τη *διαπραγμάτευση* των δύο διαφορετικών λόγων μεταξύ τους και να απαντήσουμε στο σκοπό της έρευνας.

Ο παρακάτω ενδεικτικός πίνακας αντικατοπτρίζει την «ανάγνωση» των λόγων που εντοπίζονται στα κείμενα:

²² Βλ. Χοντολίδου (2004). Η ερευνήτρια 'διαβάζει' τα ΣΔΕ ως 'κείμενα' μέσα από το λόγο των κωδικών της ταξινόμησης και περιχάραξης του Bernstein.

²³ Βλ. επίσης Damaskinides, G. (2006) *English Military terminology*, Athens: K. Tourikis eds, σελ. 51-60, υπό έκδοση) για ένα διαφορετικό παράδειγμα υβριδικού λόγου. Ωστόσο, μέσα απ' αυτό αναδύεται έντονα η λειτουργία και σημασία της συνύπαρξης και χρήσης διαφορετικών λόγων, οι οποίοι καθρεφτίζουν έναν ενιαίο λόγο έκφρασης του οργανισμού (NATO).

| ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ | ΕΙΔΗ ΛΟΓΩΝ | ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ | ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ | ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΟΣ ΛΟΓΟΣ – ΦΡΑΣΕΙΣ (ενδεικτικά) |
|--|---|---------------------------------|---|---|
| ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (επίσημο, κρατικό) | Διαχειριστικός | Επίσημος-Ισχυρός | ΙΔΕΚΕ: δημόσιος φορέας, συντονισμού πρ/των ΓΓΕΕ: Ευνοήγγραφε εισαγωγή από τον Γ. Γρ/τέα | ΗΣΙΟΔΟΣ |
| | | Άμεσος | Χρήση δευτέρου ενικού προσώπου | Εισαγωγική φράση: "Φίλε Αγρότη και φίλη Αγρότισσα" |
| | | Επικοινωνιακός | Ενημέρωση για αναγκαιότητα επιμόρφωσης | "Αγρότης εκπαιδευμένος διπλά κερδισμένος", "καλείσαι να λειτουργήσεις σ' ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον" |
| ΥΒΡΙΔΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ | Κοινωνικός | Αποκεντρωτικός | Τα προγράμματα υλοποιούνται σε όλη την επικράτεια, προς ενίσχυση των τοπικών κοινωνιών (ΗΣΙΟΔΟΣ, ΚΕΕ) | "Έχεις πολλούς λόγους να συμμετέχεις" |
| | | Ενταξιακός | Προτροπή για συμμετοχή στη μάθηση. | "Είσαι αγρότης; Σε αφορά", "υπεύθυνη οργάνωση". |
| | | | Ομαλή κοινωνικοποίηση ευπαθών ομάδων Αίσθημα Εθελοντισμού | "Το ΗΣΙΟΔΟΣ αγγίζει όλους τους αγρότες της χώρας" "ένταξη Τσιγγάνων και Τοξικομανών Κρατούμενων" (ΚΕΕ) Συμβολή "στην πρόοδο της πατρίδας" |
| | | Δημόσιος | Πιστοποίηση | "Πιστοποιητικό...δημόσιο έγγραφο" |
| | Φιλελεύθερος | Ενημερωτικός, "Απελευθερωτικός" | Πρόσκληση για ανεξαρτητοποίηση, ανταγωνιστικότητα και κερδοφορία με την παροχή εφοδίων/δεξιοτήτων | "Το νέο ρευστό περιβάλλον σου δίνει νέες ευκαιρίες αλλά σε βάζει μπροστά σε νέα προβλήματα και κινδύνους", "πάρε την τύχη στα χέρια σου", "τα προϊόντα σου ανταγωνιστικά... μεγαλύτερη ζήτηση στην αγορά" |
| | | Ενταξιακός | Πρόσκληση για απόκτηση δεξιοτήτων εντοπισμού και αξιοποίησης πηγών χρηματοδότησης | "πώς να προωθήεις τα προϊόντα σου και να διαχειρίζεσαι...τα οικονομικά σου", "πώς να χρηματοδοτείς την επιχειρηματική σου δραστηριότητα" |
| | | | Επαγγελματική κοινωνικοποίηση | "να καταλάβεις την επιχειρηματικότητα...και να συμμετέχεις σε δραστηριότητες", "επένδυση στη γνώση και την ανάπτυξη" |
| | Εκπαιδευτικός | Επιστημονικός | Απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων μέσω αμφίδρομης διαδικασίας | "δίνονται οι απαραίτητες γνώσεις και γίνεται διάλογος" (ΗΣΙΟΔΟΣ). "αναγνώριση και αποδοχή από τους ενδιαφερόμενους ότι η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία" (ΚΕΕ). |
| | | Μαθησιακός | Συνέυρεση θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων | "από την εκπαίδευση στις απλές πρακτικές συμβουλές δράσης" "ειδικό πρόγραμμα", (ΗΣΙΟΔΟΣ) |
| | | | Συμμετοχή στη βιωματική εμπειρία. Προαγωγή "μη-τυπικής"/ "άτυπης" μάθησης | Εκπαιδευτές ως εκπαιδευόμενοι, κατ' οίκον διδασκαλία (ΚΕΕ) |
| | | "Πολιτειακά" ενεργός | "Φιλοδοξία" για μεταμόρφωση των πολιτών | Συμμετοχή εκπαιδευομένων στην ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων (ΗΣΙΟΔΟΣ, ΚΕΕ) |
| | | | Πρώθηση της απασχολησιμότητας | Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στον τομέα του τουρισμού |
| Εν δυνάμει "δια-προγραμματική" σύμβαση | ΗΣΙΟΔΟΣ: "αγρότης" → "τουρισμός" ΚΕΕ: "τουρισμός" → η μοναδική ειδικότητα που συμπεριλαμβάνεται στα προγράμματα ξένων γλωσσών. | | | |

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ανάλυση των υπο-λόγων οι οποίοι αναγνωρίζονται τόσο από την ταυτότητα του κειμένου όσο και από τον αναδυόμενο υβριδικό λόγο του –διαχειριστικός, κοινωνικός, φιλελεύθερος, εκπαιδευτικός– διαφωτίζει, δυνάμει, τα ακόλουθα πεδία.

4.1 Ανάλυση των υπο-λόγων

4.1.1 Διαχειριστικός

Ο φορέας εξουσίας του οργανισμού, ως ο τελικός του διαχειριστής, καθιστά σαφή την τάση για ισορροπία και συναίνεση μεταξύ της ισχυρής υπόστασής του και των χρηστών/αγροτών με τη φιλική προσφώνηση και άμεση προσέγγιση προς τους τελευταίους.

4.1.2 Κοινωνικός

Ο ''συνυπολογιστικός'', κοινωνικός λόγος του παραπέμπει στη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου (βλ. Schuller/Field, 1998) και είναι ένα κάλεσμα ένταξης των αγροτών στην κοινωνία ανεξαρτήτου κοινωνικής, εθνικής, εκπαιδευτικής ταυτότητας. Δημιουργεί κλίμα κοινωνικής συνοχής (βλ. ΕΕΚ, 2001), ιδιαίτερα αναγκαίο αφού ένα τμήμα του ελληνικού αγροτικού πληθυσμού αποτελείται από μετανάστες.

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται και ο ''πρώτος'' κρίκος που συνδέει τους λόγους του διαχειριστή και των ανθρώπων δράσης του οργανισμού: ''διαβάζουμε'' για την ομαλή και πλήρη κοινωνικοποίηση και ένταξη των ευπαθών ομάδων στο κοινωνικό σύνολο μέσα από εξειδικευμένα προγράμματα των ΚΕΕ για τις ομάδες-στόχους των Τσιγγάνων και των Τοξικομανών Κρατούμενων (ΚΑΤΚ), προσφέροντας ευκαιρίες για ''μη τυπική'' και ''άτυπη'' μάθηση, όπως η κατ' οίκον διδασκαλία.

Η έμφαση του λόγου στον αποκεντρωτικό χαρακτήρα του ΗΣΙΟΔΟΣ παραπέμπει επίσης στον κοινωνικό/δημοκρατικό χαρακτήρα του οργανισμού μέσω ποικίλων πρακτικών για την ''ενδογενή'' ανάπτυξη της περιφέρειας: πρόσληψη εκπαιδευτικών από κάθε περιοχή μάθηση χρηστών στον τόπο διαμονής τους.

Τέλος, καθίσταται σαφής ο δημόσιος χαρακτήρας του εγγράφου πιστοποίησης Διά Βίου Εκπαίδευσης, το οποίο συμβάλλει και στην κάλυψη του θεσμικού κενού σχετικά με την πιστοποίηση των σπουδών των ενηλίκων στη χώρα μας (ν. 3369/06-07-2005).

4.1.3 Φιλελεύθερος

Ο φιλελεύθερος λόγος του παραπέμπει στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Schuller/Field, ό.π.) και εμπεριέχει τη δυναμική της ανεξαρτητοποίησης του αγρότη/χρήστη και της πρόκλησης για άρση της απομόνωσής του μέσα από την εκπαίδευση και τις δεξιότητες που παρέχονται, ώστε να μάθει να αντιμετωπίζει τους κινδύνους και να εκμεταλλεύεται τις υπάρχουσες ευκαιρίες. Επίσης, τη δυναμική της πληροφόρησης/ενημέρωσης για τους παράγοντες της επιβίωσης και ανάπτυξής τους: ανταγωνιστικότητα, κατανόηση της επιχειρηματικότητας, πηγές χρηματοδότησης.

4.1.4 Εκπαιδευτικός

Έντονος είναι ο εκπαιδευτικός λόγος ως:

- επιστημονικός
- μαθησιακός
- ενταξιακός
- πολιτειακά ενεργός.

Επιστήμη-Μάθηση-Ένταξη

Η προσπάθεια συνένωσης της ''παλιάς'', παραδοσιακής εμπειρίας και του νέου επιστήμονα αγρότη συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διά βίου μάθησης (ΕΕΚ, 2002):

α) στην απασχολησιμότητα η αγροτική ενασχόληση θεωρείται κοινωνικά καταξιωμένο επάγγελμα αφού ο οργανισμός προσφέρει υψηλό μορφωτικό επίπεδο για την προσέλκυση των νέων στον αγροτικό τομέα,
β) στην ελαχιστοποίηση του φαινομένου της απαρχαίωσης του «παλαιού μοντέλου» του αγρότη, λόγω της τεχνολογικής επανάστασης.

Σ' αυτό έρχεται να προσθέσει ο λόγος/πράξη των ΚΕΕ, με το γεγονός ότι η μοναδική εξειδικευμένη ενότητα που συμπεριλαμβάνεται στα τμήματα εκμάθησης των ευρωπαϊκών γλωσσών είναι ο τουρισμός. Αυτό αποτελεί δείγμα της προσπάθειας του οργανισμού για ανάπτυξη της μεγαλύτερης -μαζί με τη γεωργία και τη ναυτιλία- πηγής εισροής συναλλάγματος στη χώρα μας. Η ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας στον συγκεκριμένο τομέα δημιουργεί και προϋποθέσεις για κάλυψη νέων θέσεων εργασίας από εκπαιδευμένο, συνεπώς, πιο ανταγωνιστικό προσωπικό. Επιπλέον, το πρόγραμμα των ΚΕΕ θα μπορούσε να αποτελέσει έναν ακόμη κρίκο της αλυσίδας που λέγεται διά βίου μάθηση, καθώς διαφαίνεται να δένει αρμονικά με το ΗΣΙΟΔΟΣ, όπου διαβάζουμε ότι ο όρος ''αγρότης'' έχει επεκταθεί περιλαμβάνοντας και τον τομέα του τουρισμού. Έτσι αφήνεται ανοιχτή η πιθανότητα διεύρυνσης της ίδιας της έννοιας ''διά βίου μάθηση'' μέσω μιας ''δια-πρόγραμμα(τικής)'' μάθησης (π.χ. οι αγρότες που συμμετέχουν στο ΗΣΙΟΔΟΣ να έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν συγχρόνως αγγλικά. σχετικά με τον τουρισμό, παρακολουθώντας το σχετικό τμήμα που υλοποιείται στα ΚΕΕ).

Τέλος, η θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των αγροτών στο ΗΣΙΟΔΟΣ μέσα από το συνδυασμό της βιβλιογραφικής και βιωματικής εμπειρίας καθώς και η αναγνώριση της ανάγκης για αμφίδρομη, βιωματική σχέση στα ΚΕΕ - ο εκπαιδευτής συμμετέχει και ως εκπαιδευόμενος²⁴ - είναι ο επόμενος κρίκος που συνδέει τα δύο προγράμματα. Παραπέμπει στην ενεργό και από κοινού συμμετοχή στο χτίσιμο μαθησιακών επεισοδίων και υπογραμμίζεται η ανάγκη της μάθησης μέσω και της βιωματικής ή ''οραματιζόμενης'' εμπειρίας (Brown, 1991).

Αυτές οι καινοτόμες δράσεις οι οποίες αναπτύχθηκαν σε τοπικό επίπεδο, μαρτυρούν την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση από τους πομπούς-ασκούντες προς τους δέκτες-χρήστες και το αντίστροφο. Όλοι, δυνάμει :

- ενεργούν ως συνειδητοί συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας, είτε μέσα από δομημένα είτε μέσα από τυχαία και απρόβλεπτα γεγονότα (Jones/Hendry, ό.π)

²⁴ Στα ΚΕΕ Πιερίας, τρεις γενιές συγκλίνουν για να ερευνησουν ένα γεγονός της τοπικής ιστορίας (ΚΕΕ, Ιούνιος 2005).

- δημιουργούν νέες εμπειρίες μάθησης
- ανιχνεύουν οι ίδιοι τις ανάγκες τους (βλ. ΥΠΕΣΔΔΑ-ΕΚΔΔΑ- ΙΝΕΠ, 2006)
- αναπτύσσουν προσωπικά οράματα και
- βλέπουν την πραγματικότητα με δύο ' ' φακούς' ' (Senge, 1990).
- κατανοούν το λόγο της ύπαρξης των επιμορφώσεων τους (Brown, ό. π),

έχοντας μετατρέψει τον οργανισμό σε χώρο εργασίας και μάθησης ταυτόχρονα (Barnett, 2002).

Τα παραπάνω συμπεράσματα θα μπορούσαν να απεικονίζονται και την ανάγκη του οργανισμού να επικεντρωθεί και στην περιήλωση ' ' κρυμμένη' ' μάθηση ή τη ' 'σιωπηλή' ' γνώση των ανθρώπων δράσης του (Nelson/Winter, 1982 ό.αν. στους Jones/Hendry, ό. π), η οποία είναι αποτέλεσμα της επίσημης, εμπειρικής και ' 'άτυπης' ' μάθησης στο χώρο εργασίας, (βλ. Eraut, 2002β' Rogers, 1996' Kolbs, 1984). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός λόγος του οργανισμού είναι ανοιχτός σε θέματα μάθησης ενηλίκων αφού είναι έκδηλη η τάση για συνέργια μεταξύ ' 'εκπαιδευτικής' ' θεωρίας και ' 'επικοινωνιακής' ' πράξης: μαζί με τις δομημένες μορφές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης υποδέχεται και εναλλακτικούς τρόπους ανάπτυξης της δημιουργικότητας μέσα του (Hendry, 1991 ό.π. στους Jones/Hendry, ό.π)²⁵.

Ενεργός πολιτεότητα

Ένας τρίτος συνδυαστικός κρίκος μεταξύ των δύο διαφορετικών φορέων του οργανισμού είναι η έννοια της πολιτεότητας (Mayo, 2000) η οποία αναδύεται από το σύνολο του υβριδικού λόγου. Ο διαχειριστής και οι επιμορφωτές ' 'φιλοδοξούν' ' να μετατρέψουν τόσο τους χρήστες/πολίτες όσο και εαυτούς από παθητικούς δέκτες σε ενεργούς πομπούς της κοινωνίας (ie Senge, 1990:69): η άμεση προτροπή για πληροφόρηση, ενεργοποίηση, ανεξαρτητοποίηση, απόκτηση δεξιοτήτων με επιμόρφωση σε όλους αδιακρίτως και κατανόηση των πρακτικών τους, από την μια μεριά, και η προσπάθεια για ένταξη, απασχολησιμότητα, διττή ' 'βιωματική' ' σχέση, από την άλλη, δηλώνουν την τάση του οργανισμού τόσο για την επαγγελματική κινητικότητα και κοινωνικοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του όσο και για τη μύηση των πολιτών/χρηστών στην κοινωνία της γνώσης και της πράξης (βλ. αγορά εργασίας) συντελώντας στη συνολική ευημερία της χώρας.

4.1.5 Απουσία λόγου

Ο μη-κερδοσκοπικός χαρακτήρας του οργανισμού δεν καθίσταται σαφής στο φυλλάδιο. Δεν υπάρχει επαρκής πληροφόρηση για τη δωρεάν φοίτηση, απόρροια του γεγονότος ότι το ΗΣΙΟΔΟΣ είναι δημόσιο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Αυτή η παράμετρος ενδεχομένως να δημιουργήσει σύγχυση στους υποψήφιους εκπαιδευόμενους επειδή στο ευρύ κοινό επικρατεί η εντύπωση ότι τα δημόσια προγράμματα εκπαίδευσης περιορίζονται μόνο στην ' 'τυπική' ' εκπαίδευση.

Επιπλέον, διαφαίνεται η απουσία του λόγου για την προσωπική σχέση του χρήστη/αγρότη τόσο με τη γη και τα προϊόντα της, ως κοινωνικά αγαθά, όσο και με τον τελικό καταναλωτή.

Η φιλική εισαγωγική προσφώνηση του διαχειριστή φαίνεται να βρίσκεται σε αναντιστοιχία με φράσεις-λέξεις οι οποίες χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία του οργανισμού, κυρίως, με τον ' 'παλιό' ' ή/και μικρό αγρότη ο οποίος έχει ανάγκη από πιο απλή προσέγγιση. Το αντικρουόμενο λεξιλόγιο: ' 'δευτερογενής- τριτογενής τομέας οικονομίας' ', ' 'βασική συνιστώσα' ', ' 'υποδομές' ', ' 'σχεδίασε και υλοποίησε μέσω του ΙΔΕΚΕ' ', ' 'διεύρυνση' '... ίσως δημιουργεί επικοινωνιακή ασάφεια.

Τέλος, αλλά όχι μικρότερης σημασίας, ασαφής είναι η πρόθεση για κινητικότητα του προγράμματος με κοινωνικούς εταίρους. Σε αντίθεση με το ψήφισμα (ΣΕΕ, 2002), ο οργανισμός δεν κάνει μνεία για προσπάθειες σύνδεσης ή δικτύωσης με την ιδιωτική πρωτοβουλία ή άλλους οργανισμούς. Ο Edwards (1997) προτείνει η κοινωνία της γνώσης να συντίθεται από μια σειρά δικτύων τοπικών, εθνικών, παγκόσμιων. Τα δίκτυα μάθησης δίνουν έμφαση στο ρόλο των ατόμων και των ομάδων και τους καθιστούν ικανούς να αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντα και τους ετερογενείς στόχους τους. Παρόμοια πρωτοβουλία για τη διά βίου μάθηση στο δημόσιο τομέα ανέπτυξε το ΕΚΔΔΑ του ΥΠΕΣΔΔΑ με την ' 'προγραμματική συμφωνία' ' που επετεύχθη με την ΑΔΕΔΥ (ΥΠΕΣΔΔΑ, ό.π' ν 3345/2005, αρθ. 15).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παραπάνω ανάλυση οδηγεί, δυνάμει, σε δύο αλληλένδετα εννοιολογικά πεδία:

A). Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται η ΓΓΕΕ τη διά βίου μάθηση διαφαίνεται ότι είναι αυτός της κοινωνικής ένταξης και συνοχής, απασχολησιμότητας, πολιτεότητας, ίσων ευκαιριών, μέσα από πρακτικές που ενθαρρύνουν τη μάθηση σ' όλο το μήκος και εύρος της ζωής τους ανθρώπινου δυναμικού του καθώς και μέσα από την αναγνώριση ότι η μάθηση ενηλίκων χαρακτηρίζεται από την προσωπική αυτονομία (Brown, 2003) και τη σύνδεση των διαφορετικών πλευρών της εργασίας και της ζωής τους (Jones/Hendry, ό.π). Επιπλέον, συνάδει και με το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο τόσο σχετικά με τη διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων (ν. 3369/2005, άρθ. 1, §2α) όσο και σχετικά με τους γενικότερους στόχους της διά βίου μάθησης (ό. π., αρθ. 1§2β I και II).

B) Ο τρόπος που οργανώνει τη μάθηση παραπέμπει, δυνάμει, σε χαρακτηριστικά του «οργανισμού μάθησης»:

- Ο διαχειριστής, ως αξιόπιστος, αναστοχαστικός επαγγελματίας, γίνεται μέρος της διαδικασίας της μάθησης και φροντίζει αυτή να ριζώσει στον οργανισμό τον οποίο διαχειρίζεται. Επηρεάζει το ' 'μικρο-κλίμα' ' του χώρου εργασίας' αφήνει ανοιχτή τη δυνατότητα προώθησης καινοτόμων μορφών μάθησης τόσο προς τους ανθρώπους δράσης για τη μαθησιακή τους ανάταση μέσα από το ίδιο τους το επάγγελμα όσο και για τους χρήστες του (Eraut *et al*, 2002β' Ashton, ό.π, Pedler *et al* ό.π).
- Όλοι συμβάλλουν ώστε το εν γένει ανθρώπινο δυναμικό να αναγνωρίσει τη συνύπαρξη της ατομικής και συλλογικής μάθησης στο πλαίσιο της κοινωνίας της πράξης (Wenger, 2002).
- Η διαχείριση της γνώσης εναπόκειται στη δημιουργία νέας γνώσης που είναι απόρροια των αποτελεσμάτων των εν γένει εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με έμφαση στη *διαδικασία* υλοποίησής τους (Gibbons *et al*, ό.αν. στον Kidd, 2002).
- Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μαθησιακών ευκαιριών και πρωτοβουλιών υποστηρίζεται από συστήματα «απελευθέρωσης ενέργειας», απόρροια της ατομικής και συλλογικής «φιλοδοξίας» για μετασχηματισμό του οργανισμού (Senge, 1990), ή, όπως εμείς τα ονομάζουμε, συστήματα μετατροπής σε οργανισμό ολοκληρωμένων συν-αλλαγών.

²⁵ Οι Βεκρής και Κατσάνη κ.ά. στο ' 'Ο Θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων' ' και στο ' 'Η καινοτομία ως πρόκληση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών'', αντίστοιχα (1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΣΔΕ, 2003), τονίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών η οποία εδραϊώνεται *στη ζωή και την εργασία τους*.

- Η διαδικασία της αλλαγής -θέμα κλειδί στο πεδίο της διά βίου μάθησης- δε φαίνεται ότι θεωρείται «φυσιολογική» διαδικασία αλλά το αποτέλεσμα δράσεων και αποφάσεων (Fullan, 2001) των ατόμων, των ομάδων, του οργανισμού ως όλον, με γνώμονα την *πιστοποίηση* του πολίτη.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Ο εμπλουτισμός και η ενδυνάμωση της εγκυρότητας των συμπερασμάτων μας προϋποθέτει τόσο την επιτόπια έρευνα σε επίπεδο δομών ή/και προγραμμάτων, γενικότερα, όσο και την ενδελεχή ανάλυση περισσότερων κειμένων σε *διακειμενικό* και *γλωσσολογικό* επίπεδο, ειδικότερα (Fairclough, 2001β). Γιατί...είναι δύσκολο εγχείρημα ' ' οι άνθρωποι των οργανισμών να διευρύνουν διά βίου την ικανότητα να *δημιουργούν* τα αποτελέσματα που επιθυμούν ...' ' (Senge, 1990:3) και να αναγνωρίζουν τους δρόμους ανάπτυξης ' ' οι οργανισμοί να αποκτήσουν την ικανότητα να χτίζουν πάνω σ' αυτό που δεν έχει αναπτυχθεί ικανοποιητικά (Jones/Hendry, ό.π) καθώς και να αναλογίζονται τα λιγότερο εμφανή αποτελέσματα της προσφοράς τους προς το ανθρώπινο δυναμικό τους ' ' να επεκτείνουν το λόγο τους και έξω απ' αυτούς και να τον μετατρέπουν σε ' ' διανεμημένη κοινωνία της μάθησης' ' (Guile/Young, 1997:42), ώστε οι καρποί της να απολαμβάνονται στο διηνεκές...

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- ASHTON, D. (2002) ' ' Skill formation: redirecting the research agenda' ', στο Reeve, F., Cartwright, M. και Edwards, R., (εκδ) *Supporting Lifelong Learning, vol.2:Organizing Learning*, London: The Open University, Routledge- Falmer.
- BAKALI, O. (2003). *A critical analysis of the Learning Organization discourse*, Milton Keynes: The Open University (αδημοσίευτη εργασία).
- BARNETT, R. (2002) ' ' Learning to work and working to learn' ' στο Reeve, F., Cartwright, M. και Edwards, R (εκδ) *Supporting Lifelong Learning, vol.2:Organizing Learning*, London: The Open University: Routledge- Falmer.
- BROWN, J. (1991) ' ' Research that re-invents the corporation' ' *Harvard Business Review*, Jen-Feb: 149-179.
- BROWN, J. (2003) *Opening the door to opportunity: adult guidance holds the key*, Conference of the Adult Education Guidance Association: Opening the Door to Opportunity: Adult Guidance in Ireland, Ireland.
- BURR, V. (1995) *An introduction to Social Constructionism*, London: Routledge.
- CEDEFOP (2005) *Improving Lifelong Guidance Policies and Systems: Using Common European Reference Tools*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CHOULIARAKI, L. and FAIRCLOUGH, N. (1999) ' ' Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis' ', στο Lillis, Th. και McKinney, C. (εκδ.) *Analysis Language in context: a student workbook*, Edinburgh: Trentham Books, the Open University.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2000) *Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels: DGV.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005) *Key Competences for Lifelong Learning*, COM 548, Brussels: DGV. (<http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0548:FIN:EL:PDF>).
- COMMISSION OF EUROPEAN COMMUNITIES (1995) ' ' *Teaching and Learning: Towards a learning society* ' ', Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission.
- CUILE, D. and YOUNG, M. (2002) ' ' Beyond the institution of apprenticeship: towards a social theory of learning as the production of knowledge' ' στο Harrison, R., Reeve, F., Hanson, A. και Clarke, J. (εκδ) *Supporting Lifelong Learning , Vol. 1: Perspectives on Learning*, London: The Open University, Routledge- Falmer.
- DEVOS, A. (1996) ' ' Gender, work and workplace learning' ', *Studies in Continuing Education*, 18(2): 110-121.
- EDWARDS, R. (1997) ' ' *Changing Places? Flexibility, lifelong learning and a learning society* ' ', London: Routledge.
- EDWARDS, R. (1998) ' ' Mapping, Locating and Translating: a discursive approach to professional development' ', *Studies in Continuing Education*, 20(1):23-37.
- EDWARDS, R., MILLER, N., SMALL, N. and TAIT, A (2002) *Supporting Lifelong Learning Vol.3 Making policy work*, London and New York: Routledge-Falmer, The Open University.
- ERAUT, M., ALDERTON, J., COLE, G. and SENKER, P. (2002β) ' ' Learning from other people at work' ' στο Harrison, R., Reeve, F., Hanson, A. and Clarke, J. (εκδ) *Supporting Lifelong Learning, Vol. 1: Perspectives on learning*, London: The Open University, Routledge- Falmer.
- ERAUT, M., ASDERTON, J., COLE, G. and SENKER, P. (2002α) ' ' The impact of the manager on learning in the workplace' ', στο Reeve, F., Cartwright, M. και Edwards, R. (εκδ) *Supporting Lifelong Learning, vol.2:Organizing Learning*, London: The Open University, Routledge- Falmer.
- EUROPEAN COMMISSION (2003) *Implementation of ' ' Education and Training 2010' ' Work Programme. Validation of non- formal and informal learning*. Contribution of the Commission Expert Group, Progress Report, Nov. 2003, Brussels: DGEC.
- EUROPEAN COUNCIL (2000) *Presidency Conclusions*, 23-24 Mar, Lisbon. (http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY_CONCLUSIONS_Lissabon.pdf)
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (2001) *Η Πραγμάτωση της Ευρωπαϊκής Περιοχής Διά Βίου Μάθησης*, COM 678, Βρυξέλλες: DGV. (<http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EL:PDF>).
- FAIRCLOUGH, N. (2001α) ' ' The Discourse of New Labour: Critical Discourse Analysis' ' στο Wetherell, M., Taylor, S. και Yates, S.J. (eds) *Discourse as Data*, London: Sage, the Open University.
- FAIRCLOUGH, N. (2001β) ' ' Linguistic and Intertextual analysis within discourse analysis' ' στο Jaworski, A. και Coupland, N. (εκδ) *Discourse Reader*, Routledge: London.
- FINGER, M. and BRAND, S. B. (1999) ' ' The concept of the "learning organization" applied to the transformation of the public sector' ' στο M. Easterby-Smith, L. Araujo and J. Burgoyne (eds.) *Organizational Learning and the Learning Organization*, London: Sage.
- FULLAN, M. (2001²) *The new meaning of educational change*, London: Routledge- Falmer.
- GIERE, U. (1995) ' ' Lifelong learners in the literature: a bibliographical survey' ', στο Belanger, P. και Gelpi, E. (eds) *Lifelong Education, Education Permanente*, Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.
- HALLIDAY, J. (2003) ' ' Who wants to learn forever? Hyperbole and difficulty with lifelong learning' ', *Studies in Philosophy and Education*, 22: 195-210
- HARRISON, R., EDWARDS, R. and BROWN, J., (2001) ' ' Crash test dummies or knowledgeable practitioners? Evaluating the impact of professional development' ', *British Journal of Guidance and Counselling*, 29(2):199-211.

- ΗΣΙΟΔΟΣ (2005-06) ' 'Εκπαίδευση Αγροτών: Αγρότης εκπαιδευμένος...διπλά κερδισμένος! ' ' , Ενημερωτικό φυλλάδιο, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- JONES, A.M. and HENDRY, C. (1994) ' 'The Learning Organization: adult learning and organizational transformation' ' *British Journal of Management*, 5: 153-162.
- KEEP, E. and RAINBIRD, H. (2002) ' 'Towards the learning organization?' ' , στο Reeve, F., Cartwright, M. και Edwards, R. (εκδ) *Supporting Lifelong Learning, vol.2:Organizing Learning*, London: The Open University, Routledge-Falmer.
- ΚΕΝΤΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ (2005) ' 'Διά Βίου Μάθηση' ' , Περιοδική έκδοση ΚΕΕ, τεύχ. 3, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- KIDD, J.,B. (2002) ' 'Knowledge Creation in Japanese Manufacturing Companies in Italy: reflections upon organizational learning' ' , στο Reeve, F., Cartwright, M. και Edwards, R. (εκδ) *Supporting Lifelong Learning, vol.2:Organizing Learning*, London: The Open University, Routledge- Falmer.
- KILLEEN, J. (2003) ' 'The social context of guidance' ' , στο Watts, A.G, Law, B., Killeen, J., Kidd, J. and Hawthorn, R. *Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice*, London:Routledge.
- KNOWLES, M. HOLTON, E., & SWANSON, R. (1998), *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.), Houston:Gulf Publishing Co.
- KOLB, D. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- LAVE, J. And WENGER, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, New York: Cambridge University Press.
- MABEY, C., SALAMANCA, G. and STOREY, J. (1998) ' 'Learning Organizations στο Mabey, C., Salamanca, G. and Storey, J. *Human Resource Management: A Strategic Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers' ' .
- MARSICH J. V. and WATKINS E.K. (2002), ' 'Envisioning new organizations for learning' ' στο Reeve, F., Cartwright, M. και Edwards, R. (εκδ) *Supporting Lifelong Learning, Vol.2: Organizing Learning*, London: The Open University, Routledge- Falmer.
- MATLAY, H. (2000) ' 'Organizational learning in small learning organizations: an empirical overview' ' , *Education and Training*, 42(4/5): 202-210.
- MAYO, M. (2000) ' 'Learning for active citizenship: training for and learning from participation in area regeneration' ' *Studies in the Education of Adults*, 32(1): 22-35. REEVE, F., CARTWRIGHT, M. and EDWARDS, R. (2002) ' 'Introduction: organizing learning' ' , στο Reeve, F., Cartwright, M. και Edwards, R. (εκδ) *Supporting Lifelong Learning, vol.2:Organizing Learning*, London: The Open University, Routledge- Falmer.
- MCLEOD, J. (2003) *An introduction to Counselling*, Maidenhead:Open University Press.
- ΝΟΜΟΣ 3369 (06-07-2005) Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 171, Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1996) *Meeting of the education committee at ministerial level: making lifelong learning a reality for all*, Paris: OECD (http://www.oecd.org/news_and_events/reference/nw96-/a.htm).
- ROGERS, A. (1996) ' ' Learning and adult education' ' , στο Rogers A. *Teaching Adults*, Buckinham, Philadelphia: Open University Press.
- ROGERS, A (1999) *Adult Learning* (3rd ed.), Philadelphia: Open University Press. ROWLEY, J. (2000) ' 'Is higher education ready for knowledge management?' ' , *International Journal of Educational Management*, 14(7): 325-333.
- SCHULLER, T. and FIELD, J. (1998) ' 'Social capital, human capital and the learning society' ' , *International Journal of Lifelong Education*, 17(4): 226-235.
- SENGE, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York: Doubleday Currency.
- ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ (2002) *Ψήφισμα του Συμβουλίου της 27^{ης} Ιουνίου 2002 για τη Διά Βίου Μάθηση*, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων,C163/01. (<http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EL:PDF>).
- TIGHT, M. (1998) ' 'Education, education, education! The vision of lifelong learning in the Kennedy, Dearing and Fryer reports' ' , *Oxford Review of Education*, 24(4):473-485.
- WENGER, E. (2002) ' 'Communities of practice and social learning systems' ' , στο Reeve, F., Cartwright, M. και Edwards, R., (εκδ) *Supporting Lifelong Learning, vol.2:Organizing Learning*, London: The Open University, Routledge-Falmer.
- ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. (2004) ' 'Διαβάζοντας' ' τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο πλαίσιο της θεωρίας του Bernstein. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΣΔΕ, ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝ/ΜΙΟ, 28-29 Ιουν. 2003, Αθήνα:ΥΠΕΠΘ,ΓΓΕΕ,ΙΔΕΚΕ.
- YATES, P. (1994) ' 'In search of new ideas in management' ' , *The Guardian*, 3 March 1994.
- ΥΠΕΣΔΔΑ-ΕΚΔΔΑ-ΙΝΕΠ (2006) *Νέα αντίληψη και αποκέντρωση στην επιμόρφωση*. Ημερίδα του ΕΚΔΔΑ σε συνεργασία με το Κοινωνικό Πολύκεντρο της ΑΔΕΔΥ, 13 Μαρτίου 2006, Ιωάννινα (www.ekdd.gr/docs).

Η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων στον Αγροτικό Τομέα της Οικονομίας

Ανάργυρος Κουμπαρέλης
Υπεύθυνος Έργου ΗΣΙΟΔΟΣ
Καθηγητής ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ
Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αναστάσιος Σιδηρόπουλος
Οικονομολόγος

1. Πρόλογος – Εισαγωγή²⁶

ελληνική γεωργία βρίσκεται στην πιο κρίσιμη και αποφασιστική φάση και σε στάδιο προσαρμογής στα νέα δεδομένα που έχουν διαμορφώσει οι Ευρωπαϊκές και οι Διεθνείς οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις.

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά αυτών των εξελίξεων σε **κοινωνικό επίπεδο** είναι τα εξής:

- Έναρξη των συζητήσεων της μελλοντικής εξέλιξης της ΚΑΠ με κύριο σενάριο τη μείωση των μηχανισμών στήριξης των κοινοτικών επιδοτήσεων.
- Εφαρμογή των νέων λειτουργιών των Διαρθρωτικών Ταμείων σε **εθνικό επίπεδο** με την υλοποίηση των κοινοτικών πλαισίων στήριξης και της επέκτασης των κανόνων τους στις υπό διεύρυνση χώρες.
- Πραγματοποίηση της διεύρυνσης της Ε.Ε. στο άμεσο μέλλον με χώρες που έχουν ήδη προσαρμοστεί στο κοινωνικό κεκτημένο, με "άγνωστες" μέχρι σήμερα πραγματικές επιπτώσεις σε κοινωνικό, οικονομικό, εμπορικό επίπεδο στα κράτη-μέλη της Ε.Ε.
- Αναδιάταξη της λειτουργίας των ελεγκτικών υγειονομικών μηχανισμών της Ε.Ε. και των κρατών -μελών σε θέματα προστασίας της δημόσιας υγείας και σταδιακή μεταβολή της πολιτικής τροφίμων.

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά αυτών των εξελίξεων σε εθνικό επίπεδο είναι τα εξής:

Καθυστέρηση έναρξης της εφαρμογής του Γ' ΚΠΣ.

- Προσαρμογή των αγροτικών επιχειρήσεων στην μετά ΟΝΕ εποχή, γεγονός που επιβάλλει την ανασυγκρότηση τους με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτύχουν ενίσχυση των εμπορικών δικτύων και να μειώσουν το κόστος των εισροών της αγροτικής παραγωγής.
- Εφαρμογή του νόμου περί συνεταιριστικών οργανώσεων και την παροχή κινήτρων συγχώνευσης, ώστε να μπορέσουν να επωφεληθούν από τα πλεονεκτήματα του νέου πλαισίου των ασφαλιστικών συστημάτων, των επενδυτικών κινήτρων, των εργασιακών σχέσεων και την εμπορική δραστηριότητα τους.
- Ενδυνάμωση των κλαδικών πολιτικών, των ενδο-επιχειρησιακών συνεργασιών διαμέσου της συγκρότησης Διεπαγγελματικών οργανώσεων.

Η ελληνική προεδρία στην Ε.Ε. έχει να διαπραγματευθεί υψίστης σημασίας θέματα τόσο για την Ε.Ε. όσο και με την χώρα μας, σε μια περίοδο όπου η ΚΑΠ και τα ελληνικά αγροτικά προϊόντα θα βρίσκονται στο στόχαστρο των εξελίξεων. Κύριοι στόχοι της διαπραγμάτευσης είναι:

1. Η αύξηση της ανταγωνιστικότητας των αγροτικών επιχειρήσεων και βελτίωση του εισοδήματος των παραγωγών.
2. Η προώθηση συλλογικών μέτρων για την βελτίωση των μεθόδων παραγωγής και ορθολογικής διαχείρισης των εκμεταλλεύσεων.
3. Η ενίσχυση των υποστηρικτικών μηχανισμών όπως υποδομής, εμπορικών δικτύων, εκπαίδευσης αγροτών, πληροφόρησης, με στόχο την διευκόλυνση της εμπορικής διαθεσιμότητας των αγροτικών προϊόντων.
4. Η ενίσχυση και στήριξη των νέων αγροτών με οικονομικές, κοινωνικές παροχές.
5. Η υλοποίηση ολοκληρωμένων παρεμβάσεων - διαρθρωτικών περιβαντολλογικών εμπορικών - στην αγροτική ύπαιθρο για να ενισχυθεί ο πολύ- λειτουργικός ρόλος της γεωργίας και η συμπληρωματικότητα των δραστηριοτήτων στο αγροτικό επάγγελμα
6. Η απλοποίηση των μηχανισμών στήριξης των αγροτών της επενδυτικής τους δραστηριότητας και κίνητρα για την ενεργή συμμετοχή τους σε θεσμικά οικονομικά όργανα.
7. Η οργάνωση της δημόσιας διοίκησης και προσαρμογής της στις νέες ανάγκες της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα και η προσέγγιση της με τον Έλληνα αγρότη και Έλληνα πολίτη.
8. Η αναζήτηση και ανασυγκρότηση των οικονομικών επιχειρήσεων του αγροτικού τομέα, προς την κατεύθυνση εύρεσης συμμάχων σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο για ενδοεπιχειρησιακή συνεργασία μεγάλης κλίμακας.
9. Η αναδιοργάνωση της δημόσιας διοίκησης και δη των ελεγκτικών της μηχανισμών για την εξασφάλιση της δημόσιας υγείας αλλά και της απάντησης στρατηγικής για την πολιτική τροφίμων και την πιστοποίηση μεθόδων παραγωγής, τυποποίησης και εμπορίας τους .
10. Η διευκόλυνση και επέκταση των δυνατοτήτων και ευκαιριών για εκπαίδευση και κατάρτιση των αγροτών.
11. Η προώθηση συμφωνιών και εξασφάλιση των εμπορικών αγροτικών προτύπων -επώνυμα προϊόντα- με την διοίκηση των ολυμπιακών αγώνων 2004, για την διάθεση ελληνικών αγροτικών προϊόντων με όφελος για τους Έλληνες αγρότες και το μοντέλο της μεσογειακής διατροφής .
12. Η προετοιμασία σε εθνικό επίπεδο με όλους τους φορείς για το μέλλον της ΚΑΠ, το νέο Ευρωπαϊκό μοντέλο της αγροτικής εκμετάλλευσης.

1.1. Η κατάσταση στον Αγροτικό Τομέα σήμερα

Η κατάσταση στον αγροτικό τομέα της οικονομίας σήμερα, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που έχουν κατά καιρούς καταβληθεί από πλευράς πολιτείας, δεν είναι ευχάριστη²⁷. Συγκεκριμένα:

- 6 στις 11 φτωχότερες περιφέρειες της Ε.Ε. είναι ελληνικές,
- Το αγροτικό εισόδημα στην Ελλάδα είναι στο μισό του μέσου όρου της Ε.Ε.,
- Η συμμετοχή του αγροτικού προϊόντος στο ΑΕΠ διαρκώς μειώνεται,

²⁶ Σημαντικές διαπιστώσεις που προέκυψαν από το 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ένωσης Νέων Αγροτών.

²⁷ Σωτήρης Χατζηγάκης, "Όρα Μηδέν για τους Έλληνες Αγρότες", Ινστιτούτο Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής, Ι.Σιδηρές, 2004

- Οι επιδοτήσεις εξακολουθούν να αποτελούν το δεκανίκι του αγροτικού κόσμου,
- Το εισόδημα μιας αγροτικής οικογένειας προέρχεται κατά 32,7% από μη γεωργικές δραστηριότητες και 14,6% από αξιοποίηση άλλων περιουσιακών στοιχείων,
- Ενώ αποτελεί πάγια πολιτική της Ε.Ε. η μείωση του αγροτικού πληθυσμού στο 8% του συνόλου.
- Οι επιδοτήσεις σταματούν το 2013.

2. Απασχόληση στη γεωργία

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται πως η Ελλάδα έχει το μεγαλύτερο, συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ποσοστό απασχολούμενων στη γεωργία πληθυσμό²⁸. Με δεδομένο ότι ο μέσος όρος των ευρωπαϊκών χωρών των 25 είναι 5,2%, καταλαβαίνει κανείς πως, εκ των πραγμάτων²⁹, το ποσοστό αυτό θα μειωθεί αισθητά στα επόμενα χρόνια.

| Κράτος μέλος | % απασχολούμενων στη γεωργία |
|---------------------------|---------------------------------|
| Αυστρία | 5,5 |
| Βέλγιο | 1,7 |
| Γαλλία | 4,3 |
| Γερμανία | 2,4 |
| Δανία | 3,3 |
| Ελλάδα | 16,3 |
| Ην. Βασίλειο | 1,2 |
| Ιρλανδία | 6,4 |
| Ισπανία | 5,6 |
| Ιταλία | 4,7 |
| Κύπρος | 5,2 |
| Μέσος Όρος Ε.Ε.-25 | 5,2 |

Η προοπτική αυτή μας προϊδεάζει για το τι πρόκειται να συμβεί και, πολύ περισσότερο, για το που πρέπει να εστιάζεται μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα αφορά στο αγροτικό πληθυσμό μιας χώρας.

3. Η έλλειψη ανταγωνιστικότητας και η απώλεια αγορών

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ένταση στις εισαγωγές γεωργικών προϊόντων και μάλιστα εισαγωγές σε τιμές που εκτοπίζουν τα εγχώρια προϊόντα. «Η προέλευση των εισαγόμενων προϊόντων δεν είναι πάντοτε από αναπτυσσόμενες χώρες, όπου η αμοιβή της εργασίας και οι άλλοι συντελεστές παραγωγής έχουν χαμηλό κόστος, αλλά και από αναπτυσσόμενες χώρες. Το φαινόμενο εξηγείται ως εξής:

Πρώτον, το κόστος παραγωγής σε άλλες χώρες είναι πολύ μικρότερο από ό,τι στην Ελλάδα, σε τέτοιο βαθμό ώστε τα προϊόντα εκείνων των χωρών να παραμένουν ανταγωνιστικά ακόμη και μετά την προσθήκη των μεταφορικών και των κερδών των ενδιάμεσων.

Δεύτερον, στη χώρα μας δεν έχουμε διαμορφώσει ένα σύγχρονο τρόπο ανάπτυξης του λιανεμπορίου. Οι αλυσίδες πολυκαταστημάτων, που είναι δικτυωμένες σε πολλές χώρες και έχουν μεγάλο κύκλο εργασιών, δηλαδή διακινούν πολύ μεγάλες ποσότητες, κατορθώνουν και επιτυγχάνουν πολύ χαμηλές τιμές από επίσης πολύ μεγάλους προμηθευτές. Οι εταιρείες αυτές υπογράφουν συμβόλαια προμήθειας με πολύ μεγάλες επιχειρήσεις παραγωγής που είναι εγκατεστημένες σε χώρες χαμηλού κόστους σε οποιοδήποτε σημείο του πλανήτη ή σε ορισμένες περιπτώσεις οι ίδιες οι αλυσίδες παράγουν προϊόντα στις εν λόγω χώρες. Με τη δικτύωσή τους σε πολλές χώρες, οι επιχειρήσεις αυτές είναι σε θέση ακόμη και να πωλούν προϊόντα σε τιμές κάτω του κόστους σε κάποια χώρα ή για κάποιο διάστημα, όταν πρόκειται να εκτοπίσουν κάποιον ανταγωνιστή και να ελέγχουν στη συνέχεια την αγορά. Οι προαναφερόμενες συνθήκες περιορίζουν την ανταγωνιστικότητα των εγχώριων προϊόντων και με τις τιμές που επιβάλλουν στην αγορά τα εισαγόμενα προϊόντα καθίσταται ασύμφορη η εγχώρια παραγωγή τους»³⁰.

4. Αναφορικά με τη Γεωργία³¹ στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η απόφαση αρ. 2367/2002/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου (της 16^{ης} Δεκεμβρίου 2002) σχετικά με το κοινοτικό στατιστικό πρόγραμμα 2003-07 αναφέρεται σε τομείς που αφορούν τη γεωργική οικονομία και σε μεγάλο βαθμό επηρέασαν τη λογική σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος εκπαίδευσης αγροτών, καθώς και το ομαλό πέρασμα του αγροτικού κόσμου από τον πρωτογενή στο δευτερογενή και τριτογενή τομέα της οικονομίας. Τα κύρια σημεία αυτής της πολιτικής της Ε.Ε. είναι:

- Βελτίωση των γεωργικών στατιστικών σε θέματα ποιότητας, συγκρισιμότητας, εξοικονόμησης πόρων και επικαιρότητας,
- Πληροφόρηση για τις πτυχές της γεωργίας που σχετίζονται με τον καταναλωτή και την ευημερία,
- Παγίωση και βελτίωση της ποιότητας των αγροτικών προϊόντων.

4.1. Έρευνα για την Κοινή Αγροτική Πολιτική (ΚΑΠ)

²⁸ Πηγή: The Agricultural Situation in the Community, 2004 report

²⁹ Η έκφραση "εκ των πραγμάτων" υπονοεί την προοπτική σύγκλισης με τους ευρωπαϊκούς μέσους όρους και την νέα Κ.Α.Π.

³⁰ Κ. Αποστόλόπουλος, Κ. Παπαγεωργίου, Π. Καλδής, Γ. Ευθύμογλου, "Εκπαίδευση Αγροτών για την Ανάληψη Δράσεων στο Δευτερογενή & τον Τριτογενή Τομέα της Οικονομίας", παρ. 1.5.1, εκδ. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα 2005

³¹ Πηγή: Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων: Απόφαση αρ. 2367/2002/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου (της 16^{ης} Δεκεμβρίου 2002) σχετικά με το κοινοτικό στατιστικό πρόγραμμα 2003-07

Από έρευνα που δημοσιεύτηκε στο εφημερίδα "Αγρότυπος" (4/3/2005) φαίνεται πως δύο στους τρεις Έλληνες θεωρούν ότι πρώτη προτεραιότητα της νέας Κοινής Αγροτικής Πολιτικής (ΚΑΠ) πρέπει να είναι η εξασφάλιση ικανοποιητικού εισοδήματος για τους αγρότες. Επίσης το 60% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι δεν προσατεύει τις μικρές και μεσαίες γεωργικές εκμεταλλεύσεις. Οι διαπιστώσεις αυτές προκύπτουν από την ειδική δημοσκόπηση του «Ευρωβαρόμετρου» για την γεωργία, που έγινε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στα 25 κράτη μέλη το Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2004.

Όσον αφορά τους υπόλοιπους Ευρωπαίους, θέτουν προτεραιότητες διαφορετικές όπως είναι ο σεβασμός του περιβάλλοντος και η παραγωγή υγιεινών και ασφαλών αγροτικών προϊόντων. Συνολικά το 66% των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης πιστεύει ότι η χορήγηση κεφαλαίων για την προστασία και την ανάπτυξη της αγροτικής οικονομίας και για την άμεση στήριξη των γεωργών αποτελεί θετικό στοιχείο.

Το σύνολο των πολιτών των 25 κρατών μελών της ΕΕ απάντησε τα εξής:

- Το 57% των Ευρωπαίων πιστεύει ότι η ΚΑΠ παράγει σημαντικό έργο, εξασφαλίζοντας ότι τα γεωργικά προϊόντα είναι υγιεινά και ασφαλή.
- Το 55% πιστεύει ότι η ΚΑΠ παίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της προστασίας του περιβάλλοντος.
- Το 48% πιστεύει ότι η ΚΑΠ καθιστά την ευρωπαϊκή γεωργία πιο ανταγωνιστική στις διεθνείς αγορές.
- Το 47% των πολιτών της ΕΕ πιστεύει ότι η ΚΑΠ στηρίζει την προώθηση των μεθόδων βιολογικής παραγωγής.
- Το 29% των ευρωπαίων (9% περισσότερο από το 2003 και το 2002), αναγνωρίζει τη σημασία των πληροφοριών για τη γεωγραφική προέλευση των τροφίμων και τον ρόλο που παίζει η ΚΑΠ στο θέμα αυτό.
- Οι ερωτηθέντες στην Κύπρο και στη Μάλτα δείχνουν να συμφωνούν με τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η ΚΑΠ (76% των Κυπρίων και 72% των Μαλτέζων πιστεύουν ότι η ΚΑΠ μεριμνά ώστε τα τρόφιμα που αγοράζουμε να είναι ασφαλή), ενώ οι πολίτες στη Σουηδία και στη Δανία είναι λιγότερο πεπεισμένοι για τα πλεονεκτήματα αυτά (25% και 31% αντιστοίχως).

5. Σχεδιασμός³² - Υλοποίηση³³ & Σκοπός

Λαμβανομένων υπόψη όλων των ανωτέρω, το πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αγροτών ΗΣΙΟΔΟΣ, που σχεδιάστηκε από τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και υλοποιείται από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), σκοπό έχει να εκπαιδεύσει τους αγρότες σε θέματα δευτερογενή και τριτογενή τομέα της οικονομίας, δηλαδή, σε θέματα που αφορούν στη μεταποίηση, την τυποποίηση και την εμπορία αγροτικών προϊόντων.

Το πρόγραμμα ΗΣΙΟΔΟΣ αποσκοπεί στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των αγροτών στο δευτερογενή και τον τριτογενή τομέα της οικονομίας. Προς τούτο, οι εκπαιδευόμενοι διδάσκονται πως να αντιμετωπίζουν την απασχόλησή τους στον αγροτικό τομέα ως επάγγελμα και πολύ περισσότερο το αντικείμενο τους ως επιχείρηση. Έτσι, ζητούμενο του ΗΣΙΟΔΟΣ είναι η ενθάρρυνση, γνωστική και ψυχολογική, των αγροτών για να αναλάβουν επιχειρηματική δραστηριότητα στον αγροτικό τομέα, δραστηριότητας που εγγυάται την επιτυχημένη μετάβαση τους από τον πρωτογενή στο δευτερογενή και τον τριτογενή τομέα της οικονομίας.

Το ΗΣΙΟΔΟΣ αποτελεί μια ολοκληρωμένη Πράξη που ανταποκρίνεται στους στόχους του Επιχειρησιακού Προγράμματος του Υ.Π.Ε.Π.Θ. για τη Βελτίωση της Εκπαίδευσης και της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης (Μέτρο 2.5). Πιο συγκεκριμένα η παρούσα Πράξη εντάσσεται στην Κατηγορία Πράξεων 2.5.1.γ. Ο άξονας 2.5.1.γ αναφέρεται στην ανάπτυξη και λειτουργία της μη τυπικής Δια βίου Εκπαίδευσης.

Ο σχεδιασμός του μοντέλου του παρόντος έργου στηρίχτηκε στην συσσωρευμένη εμπειρία του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και της Γ.Γ.Ε.Ε. Πιστεύεται ότι η μεθοδολογία υλοποίησης του έργου είναι αξιόπιστη, κρίνοντας από την προηγούμενη επιτυχημένη πορεία στον σχεδιασμό των έργων εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, ο τρόπος διαχείρισης που ακολουθείται στηρίζεται άμεσα στον τρόπο διαχείρισης προηγούμενων δράσεων, καθώς και στην τεχνογνωσία που έχει αποκτηθεί από την υλοποίηση των έργων των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) και των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ).

Πιο συγκεκριμένα, η Γ.Γ.Ε.Ε. ως τμήμα του Υ.Π.Ε.Π.Θ., ακολουθεί το μοντέλο λειτουργίας και διαχείρισης που στηρίζεται ολόκληρο το Υπουργείο και κατ' επέκταση στο μοντέλο που είναι δομημένο το σύστημα εκπαίδευσης της χώρας. Το μοντέλο αυτό έχει ακολουθηθεί και στα υπόλοιπα έργα του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και έχει αποβεί αρκετά αποτελεσματικό. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από: α) ένα ισχυρό διαχειριστικό κέντρο που σχεδιάζει, οργανώνει, δομεί και διαχειρίζεται συνολικά το έργο και β) αποκεντρωμένες διαχειριστικές δομές σε επίπεδο περιφέρειας και νομού που αποτελούν τους κόμβους αναπαραγωγής εφαρμογής και ελέγχου της κεντρικής διοίκησης χωρίς όμως να παρεμβαίνουν στο σχεδιαστικό και διαχειριστικό τμήμα του έργου.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατορθώνουν να εκπαιδεύουν περίπου 30.000 πολίτες ετησίως σε 43 σημεία παρουσίας στη χώρα χρησιμοποιώντας δομές της Γ.Γ.Ε.Ε., των ΟΤΑ αλλά και της Β/θμιας εκπαίδευσης³⁴.

6. Προβλέψεις και στοχοθέτηση του ΗΣΙΟΔΟΣ

Προβλέπεται μέχρι τη λήξη του προγράμματος στις 31/12/2006 να υλοποιηθούν 485 τμήματα εκπαίδευσης διάρκειας 150 ωρών το καθένα. Κάθε τμήμα εκπαίδευσης θα αναπτύσσει 6 θεματικές-διδακτικές ενότητες. Κάθε διδακτική ενότητα θα έχει διάρκεια 25 ώρες και θα αναπτύσσεται σε μαθήματα διάρκειας ενός (1) τετραώρου και επτά (7) τριώρων. Το κάθε τμήμα εκπαίδευσης θα αποτελείται από 10 έως 15 εκπαιδευόμενους. Προβλέπεται η εκπαίδευση περίπου 7.275 πολιτών. Ο Γενικός Γραμματέας Εκπαίδευσης Ενηλίκων κ. Κ. Τσαμαδιάς ήδη εργάζεται προς την κατεύθυνση ενίσχυσης και επέκτασης του προγράμματος και τα πρώτα σημάδια αυτής του της πρόθεσης μάλλον θα τύχουν θετικής αντιμετώπισης από το ΕΠΕΑΕΚ.

³² Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Ειδικός Γραμματέας Επικούρος Καθηγητής Κωνσταντίνος Τσαμαδιάς

³³ Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Γενικός Διευθυντής Ευθύμιος Δρόσος

³⁴ Βλέπε: Συνοδευτικό Έντυπο Υποβολής Πράξης: Αξιολογία της Μεθοδολογίας Υλοποίησης του Έργου

7. Η κατανομή και απασχόληση των συντελεστών του ΗΣΙΟΔΟΣ στην επικράτεια

Η κατανομή των τμημάτων μάθησης ανά νομό έγινε με την εξής λογική: ο συνολικός αριθμός των τμημάτων μάθησης (700 τμήματα) διαιρείται με τον συνολικό αριθμό του αγροτικού πληθυσμού στην επικράτεια και το αποτέλεσμα πολλαπλασιάζεται με τον συνολικό αριθμό του αγροτικού πληθυσμού του νομού³⁵.

Στην 2^η στήλη του πίνακα που ακολουθεί διακρίνεται ο αριθμός των τμημάτων του πρώτου Τεχνικού Δελτίου (συνολικού ποσού έργου 2,5 εκ. €), στη 3^η στήλη ο αριθμός των υπεύθυνων οργάνωσης και λειτουργίας τμημάτων μάθησης ανά περιφέρεια, στην 4^η στήλη ο επιμερισμός των εκπαιδευτών ανά περιφέρεια και στην 5^η στήλη οι διαθέσιμες θέσεις εκπαιδευομένων ανά περιφέρεια.

| Περιφέρειες | Αριθμός τμημάτων | Υπεύθυνοι τμημάτων | Εκπαιδευτές ανά περιφέρεια | Διαθέσιμες θέσεις εκπαιδευομένων |
|----------------------|------------------|--------------------|----------------------------|----------------------------------|
| ΑΤΤΙΚΗΣ | 14 | 2 | 11 | 210 |
| ΑΝ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ | 39 | 6 | 30 | 585 |
| ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ | 68 | 9 | 52 | 1020 |
| ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ | 23 | 4 | 18 | 345 |
| ΗΠΕΙΡΟΣ | 24 | 4 | 19 | 360 |
| ΘΕΣΣΑΛΙΑ | 46 | 6 | 35 | 690 |
| ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ | 20 | 4 | 15 | 300 |
| ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ | 54 | 7 | 42 | 810 |
| ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ | 50 | 8 | 38 | 750 |
| ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ | 60 | 8 | 45 | 900 |
| ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 20 | 3 | 15 | 300 |
| ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ | 13 | 2 | 10 | 195 |
| ΚΡΗΤΗ | 54 | 7 | 39 | 810 |
| | 485 | 70 | 369 | 7275 |

8. Ομάδα – Στόχος (επωφελούμενοι)

Αγρότες όλων των ηλικιών, κάθε εθνικής προέλευσης, ηλικίας και μόρφωσης. Θα πρέπει να τονιστεί εδώ ότι ο όρος αγρότης χρησιμοποιείται διασταλτικά και αφορά όχι μόνο αγρότες, αλλά και προτιθέμενους πολίτες (γυναίκες και άνδρες) να ασχοληθούν με τον αγροτικό τομέα στο μέλλον.

9. Χρηματοδότηση – Κόστος Υλοποίησης

Το κόστος υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος ανέρχεται στα 2.500.000 € και συγχρηματοδοτείται κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και 25% από εθνικούς πόρους.

Ωστόσο, μετά από αίτημα του Γενικού Γραμματέα και του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. προς την αρμόδια διαχειριστική αρχή (ΕΠΕΑΕΚ) το πρόγραμμα ΗΣΙΟΔΟΣ παρατείνεται έως τις 30-6-08 και επεκτείνεται κατά 1,5 εκ. €, φτάνοντας συνολικά τα 4 εκ. €. Έτσι, τα τμήματα μάθησης αγροτών αυξάνονται κατά 310 για να φτάσουν συνολικά τα 795 σε όλη την επικράτεια³⁶.

9.1. Τα Υποέργα του ενισχυμένου προγράμματος Εκπαίδευσης Αγροτών -ΗΣΙΟΔΟΣ

Για να μπορέσουμε να δώσουμε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα του τρόπου δόμησης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Αγροτών στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται επιγραμματικά τα υποέργα του προγράμματος.

| Α/Α | ΤΙΤΛΟΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ | ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ |
|-----|---|----------------|
| 1. | ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΓΡΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΙΤΟΓΕΝΗ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ | 3.750.407,54 |
| 2. | ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΓΡΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΙΤΟΓΕΝΗ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ | 45.000,00 |
| 3. | ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΝΤΥΠΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΓΡΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΙΤΟΓΕΝΗ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ | 52.297,23 |

³⁵ Η κατανομή των τμημάτων ανά νομό έγινε με βάση την Απογραφή Γεωργίας και Κτηνοτροφίας 1999/2000 της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (βλέπε Συνοδευτικό Έντυπο Υποβολής Πράξης).

³⁶ Αποδοχή Πρότασης Παράτασης και Περαιτέρω Χρηματοδότησης της Πράξης: Εκπαίδευση Αγροτών για την Ανάληψη Δράσεων στο Δευτερογενή και Τριτογενή Τομέα της Οικονομίας – ΗΣΙΟΔΟΣ (Αρ. Πρωτ.: 4623/7-3-2006)

| | | |
|----|---|---------------------|
| 4. | ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΓΡΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΙΤΟΓΕΝΗ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ | 72.795,62 |
| 5. | ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΕ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΓΡΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΙΤΟΓΕΝΗ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ | 10.000,00 |
| 6. | ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΓΡΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΙΤΟΓΕΝΗ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ | 11.900,00 |
| 7 | ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΕΝΤΥΠΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΓΡΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΙΤΟΓΕΝΗ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ | 16.613,00 |
| 8 | ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΚΑΙ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΓΡΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΙΤΟΓΕΝΗ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ | 18.900,00 |
| 9 | ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΟΠΤΕΙΑ – ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΓΡΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟΝ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΙΤΟΓΕΝΗ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ | 6.750,00 |
| 10 | ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΜΕΤΡΩΝ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΑΓΡΟΤΩΝ ΠΟΥ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΟΥΝ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | 15.294,00 |
| | | 3.999.957,39 |

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα το Υποέργο 10 αφορά σε έρευνα εκπαιδευτικών αναγκών, γεγονός που αποτελεί τομή στα εκπαιδευτικά ειωθότα της Γενικής Γραμματείας και του ΙΔΕΚΕ. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου εκπαίδευσης, αλλά και η βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού που θα εστιάζεται στις κατά τόπους ανάγκες της αγροτικής παραγωγής. Εύκολα καταλαβαίνει κανείς ότι το υλικό του Υποέργου 10 θα αποτελέσει τη βάση για τον σχεδιασμό του προγράμματος στην τέταρτη προγραμματική περίοδο (Δ ΚΠΣ).

10. Διδακτικές ενότητες του ΗΣΙΟΔΟΣ

Τα βασικά θέματα που θα αναπτυχθούν στη διάρκεια λειτουργίας των τμημάτων είναι τα εξής:

- Ο αγροτικός τομέας στην Ελλάδα, την Ευρώπη και τον Κόσμο.
- Κατάσταση-Προοπτικές.
- Τομείς του Δευτερογενή και Τριτογενή Τομέα που σχετίζονται με τον Αγροτικό Χώρο.
- Οικονομικά της Αγοράς – Επιχειρηματικότητα - Επιχειρήσεις.
- Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων – Χρηματοδοτήσεις - Πηγές.
- Τεχνικές Διαπραγματεύσεων – Πωλήσεις - Εμπόριο.
- Χρήση νέων τεχνολογιών.

Κάθε διδακτική ενότητα έχει διάρκεια 25 ώρες και άρα 6Χ25=150 ώρες συνολικά. Τα 795 εκπαιδευτικά προγράμματα (τμήματα εκπαίδευσης) που έχουν σχεδιαστεί να πραγματοποιηθούν πανελλαδικά θα καλύψουν, ποσοτικά, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις ανάγκες στην παροχή εναλλακτικών μορφών δια βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στους αγρότες. Την ποιοτική πληρότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εγγυάται η δομή και ο μεθοδικά προγραμματισμένος τρόπος υλοποίησής τους, όπως αναφέρεται αναλυτικά στις καταστατικές αρχές της Διά Βίου Εκπαίδευσης³⁷ (βλέπε <http://www.gsae.edu.gr>).

11. Επιδιώξεις του ΗΣΙΟΔΟΣ

Συνοψίζοντας σε αδρές γραμμές τις κύριες επιδιώξεις του προγράμματος ΗΣΙΟΔΟΣ αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Βελτίωση του αγροτικού εισοδήματος με την παραγωγή ανταγωνιστικών προϊόντων
- Εξασφάλιση τροφίμων υψηλής ποιότητας σε αρμονία με τη ζήτηση
- Λήψη μέτρων για τη μείωση του κόστους παραγωγής
- Ενίσχυση της μεταποίησης, της εμπορίας και των εξαγωγών
- Διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και αντιμετώπιση της "φτώχειας" στους αγρότες
- Αντιμετώπιση της περιφερειακής ανισότητας
- Ανάπτυξη με ταυτόχρονη προστασία των φυσικών πόρων και του περιβάλλοντος

12. Πιστοποίηση και συναφή αιτήματα

Το πρόγραμμα διάρκειας 150 ωρών οδηγεί σε «Πιστοποιητικό Διά Βίου Εκπαίδευσης» (Ν. 3369/2005, άρθρο 5).

³⁷ Διατάξεις του ν.3369/2005 (ΦΕΚ 17/Α/6.72005) «Συστηματοποίηση της Διά Βίου Επιμόρφωσης».

Αποτελεί πεποίθηση των απασχολούμενων στο ΗΣΙΟΔΟΣ ότι θα πρέπει, προς όφελος των αγροτών, το πρόγραμμα εκπαίδευσης να συγχρωτιστεί με άλλα αντίστοιχα προγράμματα άλλων κρατικών φορέων (π.χ. ΟΓΓΕΚΑ – ΔΗΜΗΤΡΑ) με σκοπό να παρέχονται στους αγρότες τα πλέον εκτεταμένα χρηματοδοτήματα χρηματοδότησης και μοριοδότησης που προκύπτουν από την αναγνώριση αυτών των προγραμμάτων εκπαίδευσης σε Ευρωπαϊκό και Εθνικό επίπεδο. Το θέμα, στο βαθμό που προϋποθέτει διυπουργικές επαφές και συνεννοήσεις, βρίσκεται σε εξέλιξη.

13. Ποσοστό υλοποίησης³⁸ του ΗΣΙΟΔΟΣ μέχρι το Απρίλιο 06

Αξίζει να σημειωθεί ότι η απήχηση του προγράμματος ΗΣΙΟΔΟΣ και ειδοποιός τους διαφορά από άλλα αντίστοιχα προγράμματα απευθυνόμενα στο ίδιο κοινό εξηγείται από ιδιαιτερότητά του να στέλνει τους εκπαιδευτές του στον τόπο κατοικίας των αγροτών.

| Πίνακας : Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα ΗΣΙΟΔΟΣ - Εκπαιδευτική περίοδος 2005-2006: Διαθέσιμες Θέσεις Εκπαίδευσης ανά Περιφέρεια και Νομό | | | | | | |
|--|-----------------------|--|--|--------------------|-------------------------------------|---|
| Περιφέρεια (όλες οι Περιφέρειες) | Νομός (όλοι οι Νομοί) | Πληθυσμός-Στόχος: Αγρότες Ηλικίας 18-67 ετών | Εκπαίδευση Αγροτών για την Ανάληψη Δράσεων στον Δευτερογενή και Τριτογενή Τομέα της Οικονομίας "ΗΣΙΟΔΟΣ" | | Ποσοστό (%) Κάλυψης Θέσεων ανά Νομό | Ποσοστό (%) Θέσεων Εκπ/σης που έχουν καλυφθεί επί του Πληθυσμο ύ-Στόχου |
| | | | Διαθέσιμες Θέσεις Εκπαίδευσης (αρ. τμημ. Χ 15) | Καλυφθείσες Θέσεις | | |
| Γενικό Σύνολο | | 1434504 | 7275 (485 μ.) | 4985 | 62,2% | 0,30% |

14. Επίλογος - Συμπεράσματα

Αναφερόμενοι στον αγροτικό τομέα της οικονομίας, η επικρατούσα άποψη είναι πως η εμπειρική γνώση είναι αρκετή για να λειτουργήσουν τις αγροτικές εκμεταλλεύσεις. Αυτή η άποψη θεωρείται πλέον ξεπερασμένη και συνιστά ανασταλτικό παράγοντα της ανάπτυξης, καθώς συντηρεί μια "νοοτροπία" άλλης εποχής. Αυτή η "συνείδηση" είναι που διαφοροποιεί το πρόγραμμα εκπαίδευσης αγροτών ΗΣΙΟΔΟΣ. Πρόκειται, δηλαδή, για μια άλλη "φιλοσοφία" αντιμετώπισης των πραγμάτων που συνοψίζεται στο εξής: κάθε αγροτική εκμετάλλευση είναι μια επιχείρηση και ο αγρότης είναι δυναμικά ένας επιχειρηματίας. Με βάση αυτή τη συνείδηση όροι όπως Ποιοτική Γεωργία, Βιολογική Γεωργία, Τυποποίηση, Πολυλειτουργικότητα έρχονται στο προσκήνιο.

Αποσκοπώντας στην επιχειρησιακή αποτελεσματικότητα, απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξή της είναι οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες. Χωρίς αυτές δεν μπορεί να επιτευχθεί η βέλτιστη χρήση των σπάνιων πόρων που αναζητούμε. Όπως επίσης χωρίς την πληροφόρηση αλλά και την ικανότητα αξιολόγησής της, ο αγρότης-επιχειρηματίας δεν θα μπορεί να διαγνώσει τις ευκαιρίες ή/και απειλές που του παρουσιάζονται.

Στον αγροτικό τομέα, η έλλειψη εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού θεωρείται ως βασικός περιοριστικός παράγοντας της ανάπτυξης. Για να υπάρξει γεωργική ανάπτυξη τόσο η γνώση ως βασικός παράγοντας που επηρεάζει την επικοινωνία πληροφοριών, ιδεών και πρακτικών, όσο και οι ικανότητες, οι δεξιότητες, οι στάσεις και η αυτοπεποίθηση των αγροτών πρέπει να αυξάνουν και να προσαρμόζονται ταχύτατα στις εξελίξεις.

Εν κατακλείδι αποτελεί πεποίθηση της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων και του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων πως η ανάπτυξη των γεωργικών επιχειρήσεων περνά μέσα από την εκπαίδευση, την πληροφόρηση και την τεχνική στήριξη των αγροτών μας και ακριβώς αυτή η πεποίθηση είναι που δικαιολογεί και δικαιώνει το εκπαιδευτικό τόλμημα του Προγράμματος Εκπαίδευσης Αγροτών ΗΣΙΟΔΟΣ.

15. Προτεινόμενες Μελέτες

- Εφαρμοσμένη ανάλυση της ζήτησης, Γ. Σαπουνά, 1985
- Διατροφή και γεωργία στη Μεσόγειο: αυτάρκεια ή εξάρτηση, Μιχ. Παπαγιαννάκη, 1986
- Πολυεθνικές εταιρίες δημοπρασιών και η διαμόρφωση των τιμών, Γ. Γκέκου, 1985
- Κριτική της θεωρίας του διεθνούς εμπορίου, Γ. Λιοδάκη, 1985
- Οικονομική πληροφόρηση και αγροτικές συνεταιριστικές οργανώσεις, Γ. Βενιέρη, 1989
- Θέματα αγροτικής πολιτικής, Δ. Μυλωνάκης, 1984
- Εξέλιξη βασικών μεγεθών της αγροτικής οικονομίας, Δ/ση Μελετών και Προγραμματισμού - Τμήμα Στατιστικής, 1985
- Αγροτικός Τομέας: επίκαιροι προβληματισμοί - επιλογή άρθρων, Θαν. Αθανασίου, 1985
- Πρακτικά διεθνούς οικονομικού συνεδρίου: οικονομία και αγροτικός τομέας, 27-30 Μαΐου 1984, 1986
- Πρακτικά επιστημονικού διημέρου για την ανάπτυξη της κτηνοτροφίας: προβλήματα - προοπτικές, 1987
- Το πιστωτικό έργο της ΑΤΕ στη δεκαετία 1976-1986, Ε. Κουσουλάκου - Π.Λαζαρίδη, 1988
- Η βιοτεχνία στον αγροτικό χώρο και η χρηματοδότηση της, Α. Μυλωνά, 1988
- Περιγραφή των μηχανισμών της κοινής αγροτικής πολιτικής: στατιστικά στοιχεία για την ελληνική γεωργία, 1989
- Βασικές αρχές μάρκετινγκ τραπεζικών υπηρεσιών, Β. Κουσία, 1992
- Εξέλιξη βασικών μεγεθών της αγροτικής οικονομίας (1980-90), Διεύθυνση Μελετών και Προγραμματισμού, 1994
- Φυτοπροστασία χωρίς χημικά φυτοφάρμακα, Γ. Πανάγου, 1997
- Συγκριτική ανάλυση των χαρακτηριστικών της ζήτησης στην Ελλάδα και στις λοιπές χώρες της ΕΟΚ, Π. Λαζαρίδη, 1995
- Κοινωνιολογία της Αγροτικής ανάπτυξης (β' έκδοση), Μ. Ψαρρού, 1997

³⁸ Πηγή: Γ.Γ.Ε.Ε. (Επιμέλεια: Γραφείο Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ομάδα Έργου ΗΣΙΟΔΟΣ)

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Ζ΄
ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ
ΕΥΠΑΘΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

ΣΑΒΒΑΤΟ 1 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων

Μπεζάτη Θεοδώρα

Φιλολόγος

Υπεύθυνη του Προγράμματος «Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες»

Θεοδοσοπούλου Μάρα

Φιλολόγος

Υποψήφια Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή

Η ευρωπαϊκή ήπειρος είναι ένα μεγάλο μωσαϊκό λαών, γλωσσών, πολιτισμών. Η συνένωση των ευρωπαϊκών λαών αποτελούσε ένα όραμα και ταυτόχρονα μια ουτοπία. Οι εμπνευστές της θεώρησαν ως δύναμή της την επί αιώνες θεωρούμενη αδυναμία της, την ανομοιογένειά της. Βασική αρχή της ενωμένης Ευρώπης είναι η αποδοχή του Άλλου ως ισότιμου μέλους της ευρωπαϊκής οικογένειας. Ωστόσο, οι συγκρούσεις λαών και εθνοτήτων, τα κύματα νόμιμης και μη μετανάστευσης σε ευρωπαϊκές χώρες, η ξενοφοβία, η βία συνεχίζουν να είναι ζωντανά θέματα, που περιμένουν την αντιμετώπισή τους. Ευρωπαϊκοί θεσμοί, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση, εργάζονται για την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την ισονομία και ισότητα, την εδραίωση της ασφάλειας, τη διασφάλιση της ειρήνης και της δημοκρατίας, την προώθηση της οικονομικής ευημερίας, τη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς. Η Ευρώπη δεν έχει ακόμη κατακτήσει το όραμά της, αλλά εργάζεται για αυτό. Εργάζεται να ανασυγκροτηθεί, να ισχυροποιηθεί πολιτικά και οικονομικά, να μάθει πώς οι ποικίλες ομάδες της πολυεθνικής κοινωνίας της μπορούν να διαλεχθούν και να οικοδομήσουν μία διαπολιτισμική κοινωνία.

Η ιδιάζουσα γεωπολιτική θέση της Ελλάδας και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στον έλεγχο των μεταναστών, οι εντυπώσεις που έχουν καλλιεργηθεί και παρουσιάζουν την Ελλάδα ως χώρα φιλική, φιλόξενη, ανοιχτή και ανοργάνωτη, την καθιστούν ελκυστική για τους μετανάστες, ακόμα και ως πρώτο σταθμό, ως χώρα αναμονής, αναμονή όμως που μπορεί να διαρκέσει και τρία χρόνια, ίσως και περισσότερο. Πρόκειται για ανθρώπους που παλεύουν να ξεφύγουν από τη φτώχεια, τις διώξεις και τους πολέμους, από γεγονότα που απειλούν την επιβίωσή τους. Το αποτέλεσμα είναι η αθρόα εισβολή στη χώρα μεταναστών με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα.

Οι αλλοδαποί εμφανίζουν δυσκολίες σε μεγάλο βαθμό, διότι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με μια εντελώς άγνωστη γι' αυτούς πολιτισμική κατάσταση. Οι δυσκολίες στην πολιτισμική προσαρμογή, εάν δεν ομαλοποιηθούν, οδηγούν αναπόφευκτα στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Δαμανάκης, 1987; Μουσούρου, 1991; Πίσω Θρανία, 2000)). Βασικά συναισθήματα των ανθρώπων αυτών είναι η ανασφάλεια, η έλλειψη άνεσης, η εσωτερίκευση των μικρών προσδοκιών των άλλων γι' αυτούς.

Η περίπτωση της Ελλάδας

Η τελευταία απογραφή έδειξε πως ζούμε σε μια χώρα που έχει περισσότερους από το 10% του πληθυσμού της οικονομικούς μετανάστες. Οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, η νοοτροπία και ο τρόπος έκφρασης ατόμων με διαφορετικό πολιτισμό δε γίνονται όμως εύκολα ανεκτά. Υπάρχουν οι προκαταλήψεις, οι καθιερωμένες στάσεις απέναντι στο «ξένο», οι στερεοτυπικές σκέψεις, που αν και είναι ατεκμηρίωτες και ανακριβείς γενικεύσεις και ερμηνείες, εμπλέκουν συναισθηματικά τους ανθρώπους σε μια αρνητική προδιάθεση για τον «άλλο». Έτσι γεννιέται ο ρατσισμός, όχι μόνο ο θεσμικός αλλά και ο άτυπος, που δεν παύει να είναι αρκετά ισχυρός, ώστε να περιορίζει τις ευκαιρίες και τις επιλογές των μεταναστών.

Η ελληνική κοινωνία, όπως και οι κοινωνίες όλων των ευρωπαϊκών χωρών είναι πλέον πολυπολιτισμική. Η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών, συνέπεια πληθυσμιακών μετακινήσεων, είναι παλιό φαινόμενο όσο και η ανθρωπότητα. Προσπαθούμε να ανταποκριθούμε στη συνεχώς αυξανόμενη πολιτιστική διαφορετικότητα γύρω μας, που προέρχεται από το φαινόμενο της μετανάστευσης, φαινόμενο που το ζούσαμε από μια άλλη πλευρά πριν από 15 χρόνια, από αυτή της χώρας αποστολής μεταναστών. Άλλωστε ας μην ξεχνάμε ότι η ιστορία του ελληνισμού είναι μια ιστορία μεταναστεύσεων, ξεκινώντας ήδη από τα χρόνια του Α' αποικισμού στην Αρχαία Ελλάδα.

Η εξέλιξη των μονοπολιτισμικών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές είναι πια γεγονός και προκαλεί εκπαιδευτικές ανάγκες, τις οποίες φιλοδοξεί να καλύψει η διαπολιτισμική αγωγή που τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ως παιδαγωγική θέση (Φώτου, 2002; Ζωγράφου, 2003). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προετοιμάζει για τη ζωή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και προσέγγιση δίνει την ευκαιρία σε διαφοροποιημένες πολιτισμικές ομάδες για ενεργή συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι μέσα σ' ένα περιβάλλον αξιών, πρακτικών και διαδικασιών κοινά αποδεκτών (Γκότσοβος, 1996). Άλλωστε γνωρίζουμε όλοι ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι η εξασφάλιση της ομοιογενοποίησης και συνοχής του πληθυσμού μιας χώρας.

Η έννοια των όρων πολυπολιτισμικός και διαπολιτισμικός

Οι όροι «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» δεν είναι πάντα διακριτοί εννοιολογικά. Στα κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης ο όρος πολυπολιτισμικός περιγράφει μια κοινωνική πραγματικότητα και ο όρος διαπολιτισμικός τη συνεργασία ανάμεσα σε άτομα που τα χαρακτηρίζει πολιτισμική ετερότητα (Μπερερής, 2001). Ο Porcher διατυπώνει την άποψη ότι «...το διαπολιτισμικό δεν είναι ταυτόσημο νοηματικά με το πολυπολιτισμικό».

Σήμερα οι έννοιες της «διαπολιτισμικότητας» και της «πολυπολιτισμικότητας» στην εκπαίδευση είναι όροι διεθνείς και πλατιά χρησιμοποιούμενοι. Άλλοι περιορίζουν τη χρήση του όρου διαπολιτισμικότητα στο επίπεδο της εκπαίδευσης, ενώ για την περιγραφή της συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας χρησιμοποιούν τον όρο πολυπολιτισμικότητα (Μάρκου, 1998). Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο, η καλλιέργεια δηλαδή της νοοτροπίας της αποδοχής της διαφορετικότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε ως απάντηση στην ανάγκη του επαναπροσδιορισμού της σχέσης εκπαίδευσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αποτελεί τη γέφυρα που επιτρέπει την επικοινωνία δύο ή περισσότερων πολιτισμών.

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αυτές ορίζονται από τον H. Essinger (Μάρκου, 1995) είναι:

- ❖ ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών
- ❖ διευκόλυνση της επικοινωνίας
- ❖ καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης

- ❖ καλλιέργεια ευαισθησίας, αλληλεγγύης, συνεργασίας
- ❖ ενσυναίσθηση
- ❖ εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό
- ❖ εκπαίδευση για την ειρήνη

Σκοπός είναι η δημιουργική χρήση στοιχείων του οικείου πολιτισμού που φέρνουν αποφυγή εντάσεων.

Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

Πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό (Παπός, 1997). Φέρνει μαζί της όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά επίσης την αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς, επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων, απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης, πραγματοποιώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών για να οδηγηθούν οι κοινωνίες στην πρόοδο και την ειρήνη (Δαμανάκης, 1989; Γκότοβος, 2002).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει σαν στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, προσπαθεί να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, κοινωνικές και πολιτισμικές. Η διαπολιτισμική παιδεία δε διδάσκει την ανοχή για το διαφορετικό. Δημιουργεί το πνευματικό υπόβαθρο που επιτρέπει την εκτίμηση για το διαφορετικό, ώστε να δημιουργηθούν ανοικτές κοινωνίες, πολιτισμικά αρμονικές, που θα διακρίνονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Πανταζής, 1999; Γκότοβος, 2002). Χρειάζονται ουσιαστικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις, και όχι προσεγγίσεις μόνο στο επίπεδο της θεωρητικής ανάλυσης. Απαιτούνται νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που να ανταποκρίνονται στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και στις δυσκολίες επικοινωνίας.

Επιγραμματικά οι στόχοι είναι:

- ❖ αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς
- ❖ σεβασμός για τους πολιτισμούς
- ❖ θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα
- ❖ έμφαση στα κοινά σημεία διαφορετικών ομάδων
- ❖ αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής
- ❖ αλληλεγγύη
- ❖ ειρήνη
- ❖ κοινωνική δικαιοσύνη
- ❖ συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας της πολιτιστικής ποικιλίας
- ❖ συνείδηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- ❖ ίσες ευκαιρίες

Μέσα από δύο κατευθύνσεις επιτυγχάνονται αυτοί οι στόχοι. Η μία κατεύθυνση στοχεύει στις ομάδες, που αποτελούν τη μειονότητα. Μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτές οι ομάδες πρέπει να ενδυναμωθούν αναπτύσσοντας γνώσεις, όπως είναι η εκμάθηση της γλώσσας, στην οποία επικοινωνεί η πλειοψηφία της κοινωνίας στην οποία ζουν, καθώς και δεξιότητες. Προκειμένου οι ομάδες αυτές όχι απλά να επιβιώσουν αλλά να νιώσουν ασφάλεια και να εκδιπλώσουν τις δυνατότητές τους χρειάζεται να ενταχθούν στην κοινωνία, να κατανοήσουν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σύστημα της κοινωνίας στην οποία ζουν, να κοινωνικοποιηθούν, να αναγνωρισθούν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους.

Η δεύτερη κατεύθυνση αφορά στην εκπαίδευση των ομάδων της πλειοψηφίας, ώστε να ξεπεράσουν αρνητικές κατηγοριοποιήσεις και προκαταλήψεις, να απορρίψουν την ιδέα της ιεραρχίας από άποψη σπουδαιότητας πολιτισμών και να υιοθετήσουν αντικειμενικά κριτήρια σκέψης.

Αν οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι ερωτήματα, τα οποία πρέπει να απαντήσουν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι, τότε μερικά μόνο από αυτά είναι: Τι πιστεύουμε για τον εαυτό μας, για τον τρόπο ζωής μας, την κοινωνία μας; Από πού έχουμε πάρει πληροφορίες για διαφορετικούς πολιτισμούς; Πώς αντιδρούμε απέναντι στο διαφορετικό; Πώς αισθανόμαστε όταν εμείς είμαστε το διαφορετικό; Γιατί υπάρχουν διακρίσεις; Τι μορφή αυτές παίρνουν; Πώς μπορεί το αρνητικό, ο φόβος, η καχυποψία να μετουσιωθούν σε θετικές σκέψεις, συναισθήματα, πράξεις;

Η διαπολιτισμική τάξη είναι μια τάξη ανοιχτή στην κοινωνία, όπου εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, έχουν διαφορετική οπτική γωνία για την πραγματικότητα, άρα την ερμηνεύουν και διαφορετικά, συνεπώς είναι διαφορετικές και οι εκτιμήσεις τους (Bernstein, 1989; Baker, 2001). Τα βιώματα, οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων μπορούν να υιοθετηθούν και να ενσωματωθούν κατάλληλα στη διδακτέα ύλη και να την εμπλουτίσουν.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Το μάθημα σε μια διαπολιτισμική τάξη προβάλλει μεγάλες απαιτήσεις, αφού βασίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και στη συστηματική καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Ο εκπαιδευτής μεγαλωμένος μακριά από τα προβλήματα ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος πρέπει να αποκτήσει ευαισθησίες και στρατηγικές που να οδηγούν στη συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και να ενισχύουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων. Ουδέτερος δεν μπορεί να είναι, γιατί έχει ήδη διαμορφωμένες αξίες και προτεραιότητες. Απαιτείται λοιπόν μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων που επιτρέπει την αποκάλυψη παραστάσεων και αντιλήψεων, τη δυνατότητα ερμηνείας και κριτικής σε δύο επίπεδα το παιδαγωγικό (καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων) και το εκπαιδευτικό (νοητική επεξεργασία) (Carter & Paine, 1985).

Ο εκπαιδευτής είναι ο καταλύτης για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χατζηνικολάου-Μαρασλή, 1991; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994). Καθοριστική είναι η στάση του εκπαιδευτή από την πρώτη συνάντηση για την επιτυχία του προγράμματος. Απαραίτητη είναι η κατάρτιση του γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της ομάδας (προβλήματα ένταξης, επικοινωνίας, διαπολιτισμικές διαφορές, επιθυμίες και κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα).

Ο εκπαιδευτής μέσα στην αίθουσα είναι φορέας πολιτισμικών αντιλήψεων, αξιών, προσδοκιών, όπως και προκαταλήψεων, παρανοήσεων και στερεότυπων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τα μηνύματα που μεταδίδουν. Είναι σημαντικό να αντιληφθεί, να αποσαφηνίσει και να αναλύσει ο εκπαιδευτής τις δικές του πολιτισμικές αξίες, ώστε να

βοηθήσει και τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και θετικές σχέσεις μεταξύ τους. Οφείλει να μειώσει τις εσωτερικές του συγκρούσεις, να υπερβεί την αποξένωση από τον πολιτισμικά διαφορετικό, να έχει μια βαθιά γνώση του δικού του πολιτισμού (Γρύλιος, Κατανταΐδου, Κορομπάκης, Κοτίνης, Λιάμπας, 2003).

Στην διαπολιτισμική της διάσταση η εκπαιδευτική πρακτική νοείται ως επικοινωνία, κατά την οποία εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι καλλιεργούν την ατομικότητά τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης (Παλιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Κεντρικά στοιχεία αυτής της επικοινωνίας είναι ο αλληλοσεβασμός, η αμοιβαία αποδοχή, ο αυτοέλεγχος, η αυτογνωσία.

Ειδικότερα ο εκπαιδευτής πρέπει να:

- έχει θετική ανταπόκριση και ευαισθησία,
- έχει συνεχή θεωρητική ανατροφοδότηση με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες,
- είναι κατάλληλα προετοιμασμένος για να κρατήσει με επιτυχία τον κεντρικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία,
- είναι διορατικός,
- κατανοεί τον άλλο και να έχει ενσυναίσθηση,
- διαθέτει μια ποικιλία παιδαγωγικών στρατηγικών και τεχνικών,
- χρησιμοποιεί κανόνες και κώδικες σχέσεων που θα στηρίζονται στον αλληλοσεβασμό των ιδιοπροτιμήτων,
- είναι δίκαιος,
- επιτρέπει στους άλλους να είναι διαφορετικοί.

Το έργο του εκπαιδευτή υποβοηθείται από διαδικασίες (Γεωργιογιάννης, 1997α, Γκόβαρης, 2001) όπως:

- Διαμόρφωση κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων
- Εκπαίδευση εκπαιδευτών
- Οργάνωση κατάλληλης μεθοδολογίας
- Επαναπροσδιορισμός του τρόπου διδασκαλίας
- Διαπολιτισμικές μέθοδοι και πρακτικές που θα υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική ετερότητα και θα αντιμετωπίζουν το ρατσισμό και τις προκαταλήψεις
- Διδακτική συμπεριφοράς και στάσεων, ώστε να πετύχουμε μεγαλύτερη συμβατότητα εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου
- Συμβατότητα των διδακτικών σκοπών και μεθόδων με τις ιεραρχήσεις, προτεραιότητες και ανάγκες των πολιτισμικών ομάδων
- Παραγωγή ειδικού διδακτικού υλικού
- Καλύτερη αξιοποίηση του παραγόμενου διδακτικού υλικού μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων εκπαιδευτών
- Αξιοποίηση των συστημάτων οργάνωσης της σκέψης που έχουν αναπτυχθεί από άλλους πολιτισμούς και παραδόσεις.

Εκπαίδευση εκπαιδευτών

Προϋπόθεση της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η κοινωνικοποίηση και η σφαιρική προετοιμασία των εκπαιδευτών σε διαπολιτισμικά θέματα Μάρκου, 1996; Marples, 2003). Συχνά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτών επικεντρώνεται στο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο καλούνται να αναπτύξουν στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, αποτελεί, πλέον, αναγκαιότητα της εποχής μας ένας άξονας της επιμόρφωσής τους να κινείται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς

- η διαφορετική κοινωνική, θρησκευτική και εθνική προέλευση των εκπαιδευόμενων είναι μάλλον μια βεβαιότητα παρά ένα ενδεχόμενο και άρα οι εκπαιδευτές χρειάζεται να είναι προετοιμασμένοι να δώσουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους,
- οι ίδιοι οι εκπαιδευτές χρειάζεται να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι μπορούν να εντοπίσουν και να υπερνικήσουν τα στερεότυπά τους.

Μέσα από την εκπαίδευση των εκπαιδευτών σε διαπολιτισμικά θέματα στόχος είναι η διαρκή επαγρύπνηση του εκπαιδευτή πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μάρκου & Γκότοβος, 1997; Ματσαγγούρας, 2001):

- Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να συνειδητοποιεί τα στερεότυπά του και να αναγνωρίζει ότι δημιουργούνται συνεχώς καινούρια στερεότυπα. Χρειάζεται να γνωρίζει τους μηχανισμούς σχηματισμού των προκαταλήψεων, τα σημάδια εκδήλωσης του φόβου απέναντι στο διαφορετικό, της εχθρικής συμπεριφοράς, του μίσους, καθώς πολλές φορές η γλώσσα του σώματος είναι αποκαλυπτική των στάσεων και των συναισθημάτων μας
- Ο εκπαιδευτής μέσα από τη στοχαστική ανάλυση αναγνωρίζει τους περιορισμούς και τις δυνατότητες των αντιλήψεων του, των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, των αντιδράσεων των εκπαιδευόμενων και τις δικές τους,
- Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και των αποτελεσμάτων τους οδηγεί στην ανατροφοδότηση και στον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κινείται σε δύο επίπεδα (Rogers, 1999). Το πρώτο επίπεδο είναι το γνωστικό. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να έχει θεωρητική κατάρτιση σε θέματα παιδαγωγικά (π.χ. στοχοθεσία, μεθοδολογία, τρόποι μάθησης), διαδικασίες διαμόρφωσης ταυτότητας, παραμέτρους διαπολιτισμικότητας, λειτουργία οικονομικών και κοινωνικών θεσμών.

Το δεύτερο επίπεδο αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιδαγωγικής και ψυχολογικής διάστασης. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να γνωρίζει να οργανώνει όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής συνάντησης σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων από το στάδιο του σχεδιασμού και την ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευόμενων έως το στάδιο της υλοποίησης και της αξιολόγησής της. Επιπλέον, χρειάζεται να ασκηθεί στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων, όπως σεβασμός, αποδοχή, ευελιξία σκέψης και συμπεριφοράς, πολιτισμική ευαισθησία. Μέσα από την επιμόρφωση ο εκπαιδευτής θα πρέπει να μάθει να ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων σεβόμενος τις αξίες, τις ικανότητες, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και ενθαρρύνοντας την έκφρασή τους. Θα πρέπει επίσης, να αναπτύξει ενσυναίσθηση, να δείχνει ανεκτικότητα απέναντι στη διαφορά, να την αποδέχεται ως θετικό στοιχείο, ούτως ώστε όχι μόνο να την κατανοήσει αλλά να οικοδομήσει πάνω σε αυτή. Η διαφορετικότητα εμπειρεί την έννοια της πολλαπλότητας και της αβεβαιότητας, συνεπώς ο εκπαιδευτής μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις της αναπτύσσοντας δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Μέσα από τις παρεμβάσεις του ο εκπαιδευτής δε χρειάζεται να επικεντρώνεται στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού εντελώς απαλλαγμένου από στερεότυπα, αλλά στη στήριξη των εκπαιδευόμενων, ώστε να συνειδητοποιούν τους

τρόπους με τους οποίους σχηματίζουν τις στάσεις τους και να επανεξετάζουν την ορθότητα και αποτελεσματικότητα της υποκειμενικής τους πραγματικότητας.

Ως άξονες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτών προτείνονται:

- 1) η γνώση και κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας
- 2) η γνώση της παγκόσμιας πραγματικότητας
- 3) η καλλιέργεια της παιδαγωγικής ικανότητας, ώστε ο εκπαιδευτής να εφαρμόζει επιτυχώς κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους
- 4) ο εντοπισμός προβλημάτων και αναγκών
- 5) η δημιουργική αλληλεπίδραση
- 6) η αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση
- 7) οι ατομικές διαφορές
- 8) οι παγιωμένες αντιλήψεις
- 9) η ισότητα
- 10) οι διαπροσωπικές σχέσεις
- 11) η επίλυση προβλημάτων

Η εκπαίδευση εκπαιδευτών λειτουργεί ως μέσο για τη σταδιακή αλλαγή των αντιλήψεων, που διοχετεύονται μέσα από την εκπαίδευση, για μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Στρατηγικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να έχει σαφείς στόχους, τόσο γνωστικούς όσο και συναισθηματικούς και να στηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευομένων (Γεωργογιάννης, 1997; Χριστιάς, 2001; Tiedt & Tiedt, 2006). Συγκεκριμένα:

- Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους μάθησης, οι οποίες να εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Κάθε άνθρωπος είναι φορέας ανεκτίμητης εμπειρίας. Ο εκπαιδευόμενος, ακόμη και όταν ως μετανάστης δεν γνωρίζει καλά τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζει, έχει αρκετές εμπειρίες μέσα από την επαγγελματική και κοινωνική του δραστηριότητα που του δίνουν τη δυνατότητα να εφαρμόσει από μόνος του τη μέθοδο της δοκιμής και της πλάνης. Μπορεί δηλαδή με σχετική ευχέρεια μέσω συνεχών δοκιμών να φτάσει στο ποθούμενο αποτέλεσμα της κατανόησης του θέματος που τον απασχολεί. Ο Αμερικανός παιδαγωγός J. Banks (1994) θεωρεί την εμπειρική διάσταση ουσιαστικής σημασίας καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου κατά τη διδακτική και μαθησιακή δραστηριότητα,
- Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να σχεδιάζει εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι οποίες προωθούν την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων, ούτως ώστε μέσα από αυτές να μαθαίνει ο ένας για τον άλλο. Το παίξιμο ρόλων, οι δημιουργικές δραματοποιήσεις και οι προσομοιώσεις αποτελούν τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά, επειδή προκαλούν την ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν δικές τους ερμηνείες για το πώς αισθάνεται κανείς σε διάφορες καταστάσεις, δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν αξίες, πεποιθήσεις και απόψεις,
- Ο εκπαιδευτής μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να καλλιεργήσει το σεβασμό των εκπαιδευομένων για τους άλλους ανθρώπους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευόμενος να αισθάνεται ότι προσφέρει στον εκπαιδευτικό του χώρο και ότι εκτιμώνται οι κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές του. Η διαμόρφωση κλίματος αποδοχής τον κάνει να λειτουργεί αποτελεσματικότερα στη μαθησιακή διαδικασία,
- Τα θέματα, που αναπτύσσει ο εκπαιδευτής χρειάζεται να αφορούν στην καθημερινότητα των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευόμενος να υποβοηθείται να βρει κώδικες που θα τον οδηγήσουν με ευκολία στην ερμηνεία της εμπειρίας του, την οποία στη συνέχεια μπορεί να τη μεταδώσει στους συνεκπαιδευομένους του,
- Η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να προσαρμόζεται στο ρυθμό και τους τρόπους μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου. Η αναγνώριση της αξίας του προσωπικού ρυθμού μάθησης και η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων είναι ένας απαραίτητος τρόπος προσέγγισης της γνώσης που ο εκπαιδευτής θα πρέπει να καλλιεργήσει. Η εξοικείωση για παράδειγμα με τις νέες τεχνολογίες αποτελεί μέθοδο με την οποία ο εκπαιδευόμενος οδηγείται στην κατανόηση φαινομένων του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας,
- Κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα χρειάζεται να συνοδεύεται από συζήτηση, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν και να συνοψίσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους,
- Η διαπολιτισμική προσέγγιση χρειάζεται να έχει συνέχεια και να μην αρκείται σε μεμονωμένες παρεμβάσεις.
- *Η εμπειρία του εκπαιδευόμενου: Η εφευρετικότητα του εκπαιδευόμενου; Η χρήση υλικών και μέσων:* Επειδή η απόλυτη ομοιογένεια λείπει από τα τμήματα ενηλίκων μεταναστών, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να επινοήσει δραστηριότητες που θα διευκολύνουν κάθε εκπαιδευόμενο να αξιοποιήσει τις προσωπικές του στρατηγικές για την προσέγγιση της γνώσης, χωρίς βέβαια να λησμονεί ότι λειτουργεί ως καθοδηγητής στην ομάδα του. Οφείλει δηλαδή με σύντομες εισηγήσεις, με παραδείγματα, με τη χρήση βιβλίων, κειμένων, φωτοτυπιών, εικόνων να δώσει ενδείξεις και διεξόδους στον εκπαιδευόμενο και να τον δραστηριοποιήσει σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

- **Διερευνητική διαδικασία:** Ένα θέμα μπορεί να ερευνηθεί κατευθείαν και να παρουσιαστεί από τους εκπαιδευόμενους.

Διάχυση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να είναι μία αυτόνομη θεματική ενότητα ή να είναι μία φιλοσοφία και πρακτική, που διαχέεται σε όλες τις θεματικές ενότητες. Σε όλα τα αντικείμενα υπάρχουν οι ευκαιρίες για να καλλιεργήσουμε την ανεκτικότητα και το σεβασμό στους συνανθρώπους μας και μέσα από αυτή τη στρατηγική να αναπτύξουμε την καλύτερη κατανόηση του θεματικού αντικείμενου, που πραγματευόμαστε. Ενδεικτικά προτείνονται οι ακόλουθες ιδέες για τη διάχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η μουσική ενώνει τους λαούς. Στην πράξη, η τόσο μεγάλη ποικιλία γλωσσών, ρυθμών, ήχων ξενίζει πολλούς ανθρώπους, οι οποίοι εμμένουν σε αυτό που ξέρουν και καταλαβαίνουν. Ωστόσο, η μουσική μπορεί να γίνει όχημα για να αμφισβητήσουμε είτε μια παγκοσμιοποιημένη κουλτούρα είτε μία περιχαρακωμένη εθνοκεντρική κατεύθυνση και από την άλλη πλευρά να γνωρίσουμε και να εκτιμήσουμε άλλες παραδόσεις και μουσικές σχολές. Οι μουσικές άλλων χωρών μπορούν να γίνουν ένα δημιουργικό παιχνίδι για τους εκπαιδευόμενους, το οποίο να αποτελέσει αφορμή για γνωριμία με άλλες κουλτούρες αλλά και έκφραση συναισθημάτων.

Σε γλωσσική θεματική ενότητα η διαπολιτισμική ευαισθησία μπορεί να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να περιγράψουν από διάφορες πλευρές την κοινότητα, στην οποία ζουν και στη συνέχεια μέσα από το μίρασμα αυτών των πληροφοριών να εκτεθούν οι εκπαιδευόμενοι σε διαφορετικές, αλληλένδετες πραγματικότητες. Ποίηση, μύθοι, λογοτεχνία, θεατρικά έργα, βιογραφίες προσφέρουν πολλές δυνατότητες για τον εκπαιδευτή να συζητήσει με τους εκπαιδευόμενους για τη διαφορετική φιλοσοφία των λαών, τη συνεισφορά κοινωνικών ομάδων στην πολιτιστική και κοινωνική ζωή. Ο εκπαιδευτής αξιοποιώντας την ερμηνευτική μέθοδο διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους στην προσέγγιση ενός κειμένου μπορεί εναλλακτικά να χρησιμοποιήσει την ανάγνωση, την αφήγηση και τον διευθυνόμενο διάλογο.

Σε ενότητες, που αφορούν στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη οι εκπαιδευόμενοι μέσα από αποκόμματα εφημερίδων προβληματίζονται για κοινωνικά θέματα και, εργαζόμενοι ατομικά ή συνεργατικά, προτείνουν τις δικές τους λύσεις σε αυτά τα ζητήματα. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να χειρίζονται με ειρηνικό, υπεύθυνο και δημιουργικό τρόπο ζητήματα, που αφορούν και τους ίδιους.

Σε μαθηματικές-οικονομικές θεματικές ενότητες τα διεθνή χρηματιστήρια, οι νομισματικές μονάδες συναλλαγής, η διαφορά ώρας αποτελούν προκαλούν το ενδιαφέρον και βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να συνειδητοποιήσει την παγκοσμιότητα των αριθμών και της οικονομικής ζωής.

Σε προγράμματα Σχολών Γονέων η συζήτηση για τις διαφορετικές μορφές οικογένειας βοηθά όχι μόνο τους γονείς, αλλά μέσω αυτών και τα παιδιά, να δείχνουν ευαισθησία και κατανόηση σε παιδιά και ενήλικες, που ζουν σε διαφορετικές οικογενειακές συνθέσεις από την εκτεταμένη ή την πυρηνική οικογένεια. Τροφή για μία τέτοια συζήτηση μπορεί να δώσει η χαρτογράφηση από τους γονείς του οικογενειακού τους δέντρου και η αποτύπωση πληροφοριών για τους συγγενείς τους, όπως για παράδειγμα τις περιπτώσεις εσωτερικής ή εξωτερικής μετανάστευσης.

Δράσεις της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη διαπολιτισμική προσέγγιση

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. τα τελευταία χρόνια έχει κάνει σημαντικά βήματα στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και κατοχύρωσης των θεμάτων της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στα πλαίσια αυτά η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων υλοποιεί πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους Μετανάστες με στόχο την ενίσχυση της απασχολησιμότητάς τους και τη βελτίωση της θέσης εργασίας τους. Καλύτερη λοιπόν τη μάθηση για οικονομικούς λόγους, αποδεικνύοντας ότι η χώρα μας στέκεται με ευαισθησία και προσοχή στα προβλήματα των αλλοδαπών και μπορεί να θεωρηθεί μια φιλόξενη χώρα υποδοχής. Απώτερος στόχος είναι να προωθήσει την κοινωνική συνοχή ως μέσο για την κοινωνική ενσωμάτωση. Υπάρχει ανάγκη να προσφέρουμε καλύτερες και περισσότερες ευκαιρίες στους μετανάστες να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ενισχύοντας και προωθώντας παράλληλα την ελληνική γλώσσα.

Απευθυνόμαστε σε εργαζόμενους που ομιλούν διαφορετική γλώσσα και είναι φορείς διαφορετικών πολιτιστικών δεδομένων, που έχουν όμως κοινή επιδίωξη τους την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 400 ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής ιστορίας. Η επιτυχία του στόχου προϋποθέτει από την πλευρά τους ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Στη μαθησιακή διαδικασία σημείο αναφοράς πρέπει να είναι ο εκπαιδευόμενος, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, με τις ανάγκες του, με το δικό του «κόσμο». Είναι ενήλικες που έχουν εμπειρίες, διαμορφωμένες στάσεις, πιθανότατα αυξημένες γνώσεις, αλλά περιορισμένο χρόνο και συγκεκριμένες ανάγκες να καλύψουν. Η σκέψη ότι ο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει με το δικό του τρόπο αποτελεί μια επιπλέον πρόκληση για τον εκπαιδευτή, η οποία θα τον κάνει να διαπιστώσει την αμφίδρομη σχέση που διαμορφώνεται στο επίπεδο των εμπειριών.

Με κοινή συνεργασία των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των Σχολών Γονέων αναπτύσσεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και συμβουλευτική υποστήριξη οικογενειών τσιγγάνων, μουσουλμάνων, μεταναστών και παλιννοστούντων». Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 100 ώρες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, 25 ώρες υποστήριξη για την αποτελεσματική σύνδεση της οικογένειας με τη σχολική ζωή του παιδιού και 25 ώρες ενημέρωση για πρόληψη και αντιμετώπιση θεμάτων υγείας.

Συμπεράσματα

Βρισκόμαστε σε συνεχή αλληλεπίδραση με τη διαφορετικότητα και την πολυμορφία, την οποία διαχειριζόμαστε για να πετύχουμε την κοινωνική συνοχή. Η διευκόλυνση της διαφορετικότητας, δηλαδή το να είσαι ίσος και ταυτόχρονα διαφορετικός είναι πρόκληση για τις σημερινές δημοκρατικές και πλουραλιστικές κοινωνίες.

Έχουμε να αντιμετωπίσουμε μια πολυπολιτισμική πρόκληση μέσα από ένα ευέλικτο σύστημα εκπαίδευσης, ποιοτικά υψηλού επιπέδου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια νέα θεωρητική και πρακτική αντίδραση σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα, όπου η αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών αξιών αποδεικνύεται ανεπαρκής.

Υπάρχει υποχρέωση από πλευράς κράτους για μια εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στη σημερινή πραγματικότητα, στηριγμένη σε λογικές εκπαιδευτικές αρχές, που να ενσωματώνει μια ευρωπαϊκή και οικουμενική προοπτική.

Το κράτος υποχρεούται να υποστηρίζει όλα τα άτομα, ώστε να γίνουν ανταγωνιστικά στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό.

Η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, η υπέρβαση του εθνοκεντρισμού και η διαπολιτισμική προσέγγιση των νέων δεδομένων αποτελούν μονόδρομο για όλες τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αν αυτές θέλουν να διασφαλίσουν το ελάχιστο της κοινωνικής συναίνεσης και την ειρηνική συμβίωση των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων που τις απαρτίζουν. Ας έχουμε πάντα στο νου μας ότι η εκπαίδευση είναι μια κοινωνικοποιητική διαδικασία, πόσο μάλλον η διαπολιτισμική, που προωθεί την αναγνώριση του δικαιώματος της διαφορετικότητας.

Μετανάστες, αδύναμες κοινωνικές ομάδες, αναλφαβητισμός και δια βίου μάθηση

**Δρ Μιχελής Αθανάσιος,
Διευθυντής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Φθιώτιδας**

Σκοπός της εισήγησης είναι να περιγράψει, για μεγάλο χρονικό διάστημα, συγκεκριμένα από την εποχή του μεσοπολέμου έως σήμερα, τα χαρακτηριστικά των μεταναστών, (ομογενών, αλλοδαπών ή και εσωτερικών μεταναστών) προς τη χώρα μας, ως αδύναμων - ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Να διερευνήσει πώς το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχείρησε να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες (αναλφαβητισμός, γλωσσικό πρόβλημα) αλλά και προβλήματα ένταξης, όλων των παραπάνω κοινωνικών ομάδων; Πώς επιχειρεί να τα αντιμετωπίσει σήμερα;

Το ερώτημα είναι ενδιαφέρον από ιστορικής άποψης και από άποψης αποτίμησης αποτελεσμάτων. Σήμερα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον από άποψης χάραξης και εφαρμογής συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην εποχή του Μεσοπολέμου, αμέσως μετά τη Μικρασιατική καταστροφή, πλέον του ενός εκατομμυρίου Ελλήνων Μικρασιατών μετανάστευσαν στην Ελληνική επικράτεια. Η χώρα τότε απαριθμούσε περί τα 7 εκατομμύρια πληθυσμού. Επομένως πρόκειται για την πολυαριθμότερη έλευση Ελλήνων ομογενών-μεταναστών, στην Ελληνική επικράτεια, μετά τις ανταλλαγές πληθυσμών με την Τουρκία (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, 1978, τ.ΙΕ).

Ας επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε μερικά από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αυτών των μεταναστών. Κατ' αρχήν πρόκειται, εκ προελεύσεως, για πληθυσμό ποικίλων κοινωνικών στρωμάτων. Από ιστορικά δεδομένα προκύπτει ότι οι Έλληνες Μικρασιάτες αποτελούσαν, σε σημαντικό ποσοστό, τα μεσοστρώματα της κοινωνίας προέλευσής τους. Επίσης, δεδομένα και μαρτυρίες καταγράφουν ως σημαντικό το μορφωτικό και το πολιτιστικό επίπεδο αυτών. Με την έλευσή τους στην Ελλάδα, καταλήγουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία, ως φθηνή εργατική δύναμη, με ιδιαίτερα όμως χαρακτηριστικά. Αυτά, πέραν της κοινής μας γλώσσας, είναι το, κατά τεκμήριο, υψηλό επίπεδο γραμματικών γνώσεων, αλλά και επαγγελματικών εμπειριών. Αξιοσημείωτες έρευνες αποδίδουν την αλματώδη οικονομική ανάπτυξη της χώρας, την εποχή του μεσοπολέμου, και σ' αυτό το δεδομένο, δηλαδή στη φθηνή και ποιοτική εργατική δύναμη που προέκυψε από την έλευση των Μικρασιατών μεταναστών (Κ. Τσουκαλάς, 1977 και Πετμεζίδου-Τσουλουβή 1987).

Ας σταθούμε συνοπτικά, σε χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας σύστημα την ίδια ιστορική περίοδο. Αυτό, πριν το 1929, συγκροτούνταν από το 4-ετές Δημοτικό Σχολείο, το 3-ετές Σχολαρχείο ή Ελληνικό Σχολείο και το 4-ετές Γυμνάσιο (Χρ. Λέφας, 1942). Υπήρξε παντελής έλλειψη συγκροτημένης τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και σχεδόν θεσμοθετημένος ο αποκλεισμός των κοριτσιών από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η μετάβαση από τη μία βαθμίδα προς την επόμενη απαιτούσε εξετάσεις. Αν συνυπολογίσει κανείς τον περιορισμένο αριθμό των σχολικών μονάδων, το μεγάλο ποσοστό του αγροτικού πληθυσμού της χώρας και άλλους εκπαιδευτικούς παράγοντες, είναι φυσικό επακόλουθο να γίνει κατανοητό το μέγεθος του αναλφαβητισμού. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των αναλφάβητων, το 1920 ήταν 58% του συνόλου του πληθυσμού και 73% των γυναικών (Βεργίδης, 1995).

Με τη μεταρρύθμιση του 1929, η οποία έχει χαρακτηριστεί από τις πλέον αξιόλογες προσπάθειες αστικού εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Φραγκουδάκη, 1985), τα δεδομένα αλλάζουν σημαντικά. Η Στοιχειώδης Εκπαίδευση γίνεται εξάχρονη και η Μέση ή Δευτεροβάθμια επίσης. Δηλαδή τα 11 συνολικά έτη φοίτησης γίνονται 12. Συγκροτείται Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση και αρχίζουν τη λειτουργία τους τα πρώτα Γυμνάσια Θηλέων. Ως συνέπεια αυτού η θεαματική αύξηση της φοίτησης κοριτσιών. Τότε, για πρώτη φορά, θεσμοθετείται η επιμόρφωση Ενηλίκων μέσα από τα Νυχτερινά και Κυριακά (λόγω λειτουργίας τους τις Κυριακές) γεωργικά σχολεία. Στο άρθρο 12§1 του Νόμου 4397/1929 αναφέρεται χαρακτηριστικά: « Σκοπός των νυκτερινών σχολών είναι η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των υπερβάντων την νόμιμον προς φοίτησιν εις το Δημοτικόν σχολείον ηλικίαν, η υποβοήθησις της γλωσσικής αναπτύξεως των ξενοφώνων και η παροχή εις τούτους στοιχείων μορφώσεως εκ της συγχρόνου ζωής του Έθνους ».

Όπως διαφαίνεται από προσεκτική μελέτη του παραπάνω νομοθετήματος τα Νυχτερινά σχολεία και οι Κυριακές γεωργικές σχολές αφορούσαν κατά κύριο λόγο τον εντόπιο πληθυσμό (αναλφάβητο στην πλειοψηφία του) και τις γλωσσικές μειονότητες (Αρβανίτες κ.ά.) στο βαθμό που αυτές δε γνώριζαν καλά την Ελληνική γλώσσα. Διαφαίνεται ότι δεν απευθύνονταν στους Μικρασιάτες, οι οποίοι ως κύρια προβλήματα είχαν την εγκατάσταση και την εργασία.

Στα Νυχτερινά σχολεία όπως και στις Κυριακές γεωργικές σχολές, φοίτησαν χιλιάδες αναλφάβητοι, ωστόσο ο αναλφαβητισμός δεν εξαλείφθηκε. Βάσιμα μπορεί να υποθέσει κανείς ότι ο αριθμός των Νυχτερινών σχολών δεν ήταν επαρκής ή ότι η απόδοσή τους δεν ήταν ικανοποιητική, επίσης ότι ο αναλφαβητισμός συνέχισε να αναπαράγεται με την ανεπαρκή φοίτηση των επόμενων γενεών. Δηλαδή το πρόβλημα είχε εκπαιδευτικά αλλά κυρίως κοινωνικά αίτια.

Για τους Μικρασιάτες μετανάστες δεν υπάρχουν στοιχεία για τα ποσοστά αναλφαβητισμού των, αλλά από τα προαναφερθέντα μπορεί να συμπεράνει κανείς πως ήταν μικρότερα των εντοπίων Ελλήνων. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, ως ευάλωτη πλέον κοινωνική ομάδα, έγινε κυρίως από άλλους διοικητικούς μηχανισμούς πέραν της εκπαίδευσης.

Το επόμενο μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα προέκυψε κατά τη διάρκεια του εμφύλιου και μετά απ' αυτόν. Ήταν μετακίνηση κυρίως αγροτικού πληθυσμού προς τα μεγάλα αστικά κέντρα (Τσουκαλάς, 1987). Εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών ήταν τότε η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού αλλά και η αναγκαία βελτίωση των γνώσεων ώστε να καταστεί δυνατή η επαγγελματική τους αποκατάσταση. Τη συγκεκριμένη εποχή, με κατεστραμμένη την οικονομία, με ανεργία της τάξεως του 30%, ο διορισμός στο δημόσιο αποτελούσε τη βέλτιστη επαγγελματική αποκατάσταση. Ένα δημόσιο που έπρεπε να ανασυγκροτηθεί ως κρατική δομή εξουσίας, ώστε να αποτελέσει εχέγγυο για το επόμενο βήμα, που ήταν η οικονομική ανασυγκρότηση. Έρευνες, που αναφέρονται στο γεγονός, καταγράφουν ότι ο αριθμός των Δημοσίων υπαλλήλων το 1949 ήταν κατά 69% μεγαλύτερος από αυτόν του 1939. Από στοιχεία της απογραφής του 1951 προκύπτει ότι πλέον του 1/3 των μισθωτών μισθοδοτούνται από το κράτος. Προσπαιτούμενο λοιπόν για τέτοια εργασία, πέραν των άλλων, το απολυτήριο του Γυμνασίου (Τσουκαλάς, 1987).

Εκτός λοιπόν της ανάγκης αναδιοργάνωσης του δικτύου των σχολείων, που καταστράφηκαν κατά τη διάρκεια των πολέμων 1940-1949, ανακύπτει και η πρόσθετη ανάγκη εισόδου στη Μέση -Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μεγάλου αριθμού πληθυσμού, που συγκεντρώνεται κυρίως στις παρυφές της Αθήνας και άλλων μεγαλουπόλεων. Αποτέλεσμα η αύξηση του αριθμού των μαθητών της Δευτεροβάθμιας, από 24-30% των αποφοίτων Δημοτικού κατά τη δεκαετία του '30, σε πλέον του 40% τη δεκαετία του '50 (Μιχελής, 2000). Έντονο ήταν τότε το ενδιαφέρον και για τα Νυχτερινά σχολεία. Μαθητές αυτών όσοι, τη δεκαετία των πολέμων 1940-1949, δεν φοίτησαν στο Δημοτικό. Στη Φθιώτιδα αναφέρεται η λειτουργία 180 Νυχτ. σχολών, στις οποίες ήταν εγγεγραμμένοι περί τους 7.000 μαθητές (Μιχελής, 2000).

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε πως το προαναφερόμενο μεταναστευτικό ρεύμα, από την αγροτική επαρχία προς τις μεγαλουπόλεις, βρήκε μια εργασιακή διέξοδο στο δημόσιο, το οποίο όπως προαναφέρθηκε την περίοδο εκείνη ανασυγκροτούνταν και διευρύνονταν. Βέβαια ένα σημαντικό κομμάτι, κυρίως οι ηπτημένοι του εμφυλίου, μην έχοντας ελπίδα για τέτοια εξέλιξη στράφηκαν σε άλλες εργασίες. Τις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών αντιμετώπισαν και η τυπική εκπαίδευση αλλά και άλλες δομές (Νυχτερινά σχολεία).

Λίγα χρόνια αργότερα, αφού πλέον το κράτος ανασυγκροτείται, αρχίζει η οικονομική ανάπτυξη. Οι οικονομικοί δείκτες, της δεκαετίας του '60, αυτό δείχνουν. Τα εκπαιδευτικά δεδομένα αλλάζουν. Η μεταρρύθμιση του 1964 έρχεται να αντιμετωπίσει αυτή την ανάγκη. Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση, το ανθρώπινο δυναμικό. Αυτό, ποσοτικά, εξασφαλίζεται με το δεύτερο μεταπολεμικό μεταναστευτικό ρεύμα, αγροτικού πληθυσμού, προς τις πόλεις.

Μερικά εκπαιδευτικά δεδομένα, ενδεικτικά των σημαντικών αλλαγών της εποχής, είναι τα εξής: Η Μέση Εκπαίδευση διαιρείται σε Γυμνάσιο και Λύκειο, δίνοντας έτσι δυνατότητα απόκτησης απολυτηρίου Γυμνασίου. Διευρύνεται το σχολικό δίκτυο. Αυξάνει ραγδαία το ποσοστό φοίτησης των μαθητών στη Μέση Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Μετά την εφαρμογή της μεταρρύθμισης του '64 ξεπερνά το 70%. Όπως επίσης και το ποσοστό των κοριτσιών σ' αυτή, που προσεγγίζει το 50%.

Την ίδια εποχή οι Νυχτερινές σχολές φθίνουν και τελικά περιορίζονται στο ελάχιστο. Τη θέση τους παίρνει μια άλλη δομή, μη τυπικής εκπαίδευσης, οι ΝΕΛΕ. Φαίνεται πως η ομάδα αυτών μεταναστών εντάχθηκε στην αγορά εργασίας (οικοδομές, εργοστασιακοί εργάτες) χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Η απότομη διόγκωση της τυπικής εκπαίδευσης, Μέσης και Ανώτατης, απορροφούσε τους νέους, των οποίων το ζήτημα της εργασίας μετατοπιζόταν για το μέλλον.

Ο αναλφαβητισμός εξακολουθεί να υπάρχει, σε μικρότερα βέβαια ποσοστά και περιορίζεται σταδιακά στις αγροτικές περιοχές και τις μεγάλες ηλικίες. Εξακολουθεί ωστόσο η αναπαραγωγή του από τη διαρροή της φοίτησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση μέχρι και σήμερα.

Η μεγάλη αλλαγή στο μεταναστευτικό ζήτημα έρχεται μετά το '90, εποχή της ανατροπής του παγκόσμιου διπολισμού, εποχή των ανοιχτών συνόρων. Τότε ακολούθησε ένα μεγάλο ρεύμα μετανάστευσης αλλοδαπών προς τη χώρα. Οι αλλοδαποί μετανάστες, φέρνουν τώρα μαζί τους πρόσθετα προβλήματα, της κοινωνικής ένταξης και της γλώσσας. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η χώρα μας δεν διέθετε δομές υποδοχής, ελέγχου και κοινωνικής ένταξης αυτών των μεταναστών. Αρχικά, το μόνο που φαίνεται να ενδιαφέρει ήταν η φθηνή εργατική δύναμη. Αργότερα εμφανίστηκαν και τα προβλήματα. Αυτά, όσον αφορά την εκπαίδευση συνοψίζονται στα εξής: προβλήματα γλώσσας, φοίτησης των παιδιών των μεταναστών και κοινωνικής ένταξης πολύ μεγάλου αριθμού αλλοδαπών.

Μερικά από τα προβλήματα αυτά αδυνατεί να τα αντιμετωπίσει η εκπαίδευση με την τυπική της μορφή. Συγκεκριμένα για τη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών στα Ελληνικά σχολεία, πρόσφατα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ τους απαριθμούν σήμερα περί τις 108.000. Το 1995 οι αντίστοιχοι μαθητές ήταν 8.000. Η εμπειρία δείχνει ότι οι παραπάνω μαθητές σταδιακά εντάσσονται στο Ελληνικό σχολείο. Όλο δε περισσότεροι δεν αρκούνται στην υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά ανεβαίνουν τις βαθμίδες του. Θα λέγαμε λοιπόν ότι το πρόβλημα φοίτησης των αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίζεται με σχετική επιτυχία. Ωστόσο οι προσπάθειες μέσα από τυπικό σύστημα εκπαίδευσης (τμήματα ένταξης, προγράμματα ενημέρωσης), όσο κι αν είναι αξιοσημείωτες, δεν αρκούν διότι δεν είναι εκτεταμένες και απευθύνονται μόνον στους ανήλικους μαθητές.

Η πρόσφατη διεύρυνση των δομών και ενεργειών της ΓΓΕΕ ήρθε ως κοινωνικά αναγκαία. Αυτή απευθύνθηκε στο μεγάλο πλήθος ενηλίκων μεταναστών (και όχι μόνο) που δεν έχει άλλες εκπαιδευτικές διεξόδους.

Ταυτόχρονα όμως νέα οικονομικοκοινωνικά δεδομένα αναφέρονται και στο εντόπιο πληθυσμό. Σημαντικός αριθμός Ελλήνων εργαζομένων εγκαταλείπει τις χειρονακτικές εργασίες, οι οποίες αποτελούν πλέον «προνομιακό» χώρο των αλλοδαπών εργαζομένων. Η στροφή όμως σε άλλες εργασίες απαιτεί υψηλότερες γραμματικές και εξειδικευμένες γνώσεις. Τις γνώσεις αυτές σημαντικό ποσοστό εργαζομένων δεν τις έχει αποκτήσει από την τυπική εκπαίδευση. Ούτε υπάρχει η δυνατότητα επιστροφής τους σ' αυτήν. Κατά συνέπεια ένα ευρύ δίκτυο επαγγελματικής κατάρτισης είναι απαραίτητο και για τους Έλληνες εργαζόμενους. Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δεν είναι μόνον οι πρόσφυγες, αλλά και γηγενή κοινωνικά στρώματα τα οποία κινδυνεύουν να τεθούν στο κοινωνικό περιθώριο αν δεν βοηθηθούν.

Καταλήγοντας θα λέγαμε πως σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη εποχή υπάρχει η ανάγκη της δια βίου μάθησης, για τους πρόσφυγες και όλες τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες πληθυσμού με στόχο να βοηθηθούν επαγγελματικά και ενταχθούν κοινωνικά. Αλλά γιατί όχι και για όλο τον πληθυσμό αν θέλει να μπορεί να παρακολουθεί τις εξελίξεις στην εργασία, στην επιστήμη και στην κοινωνία.

Η δια βίου μάθηση δεν είναι στόχος της τυπικής εκπαίδευσης. Δεν μπορεί, επίσης να είναι το αποτέλεσμα της υλοποίησης Ευρωπαϊκών προγραμμάτων από διάσπαρτα ανά τη χώρα μεμονωμένα Ιδιωτικά Κέντρα (ΚΕΚ κλπ). Ποικίλα τέτοια προγράμματα εφαρμόστηκαν από τη δεκαετία του '80. Η εμπειρία δείχνει ότι σήμερα, 20 και πλέον χρόνια μετά, είναι αμφίβολο αν υπάρχει η δυνατότητα καταμέτρησης των δεδομένων αυτών των προγραμμάτων και αποτίμησης των αποτελεσμάτων τους, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα και να γίνουν ανατροφοδοτικές παρεμβάσεις.

Υποστηρίζω την άποψη ότι ένα εθνικής εμβέλειας πρόγραμμα, δια βίου μάθησης, απαιτεί πανεθνικό σχεδιασμό, μεθοδευμένη εφαρμογή, συνεχή έλεγχο και ανατροφοδότηση. Τέλος απαιτεί αποτίμηση των αποτελεσμάτων του, όποτε αυτό καταστεί δυνατό. Ένα τέτοιο εγχείρημα μόνο από συγκροτημένες δομές Υπουργείου, μπορεί να υλοποιηθεί. Η ΓΓΕΕ του ΥΠΕΠΘ με τις δομές της, που διευρύνονται, έχει τη δυνατότητα αυτή.

Στα πλαίσια μιας τέτοιας λογικής, δηλαδή της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών, για ανατροφοδότηση και σχεδιασμό θεωρώ ότι πραγματοποιείται το παρόν Συνέδριο. Ευελπιστώ τα συμπεράσματά του να είναι χρήσιμα.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία:

Βεργίδη Δημήτρης, Υποεκπαίδευση, Ύψιλον/Βιβλία, Αθήνα 1995

Εκδοτική Αθηνών ΑΕ, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τα ΙΕ, Αθήνα 1978

Κασιμάτη Κούλα, Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1991

Λέφα Χρήστου, Ιστορία της Εκπαίδευσης, Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων, εν Αθήναις 1942

Μιχαήλ Αθανάσιος, Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες, Η περίπτωση της Φθιώτιδας 1930-1980, Δωδώνη, Αθήνα 2000

Πεσμαζόγλου Στέφανος, Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948-1985, Θεμέλιο, Αθήνα 1987

Πετμεζίδου-Τσουλουβή Μαρία, Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής, Εξάντας Αθήνα 1987

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, Εξάρτηση και Αναπαραγωγή, Θεμέλιο, Αθήνα 1975

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα, Θεμέλιο, Αθήνα 1985

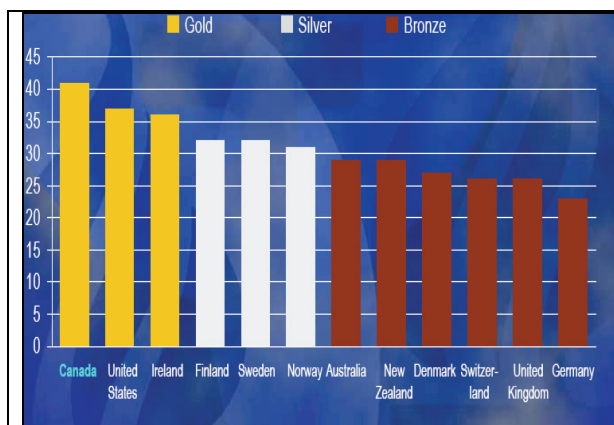
Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της *Διά Βίου Εκπαίδευσης* στην Αμερική και στον Καναδά τις τελευταίες δεκαετίες. **Η αντιμετώπιση των προβλημάτων εκπαίδευσης των ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων**

Θεόδωρος Αντωνιάδης

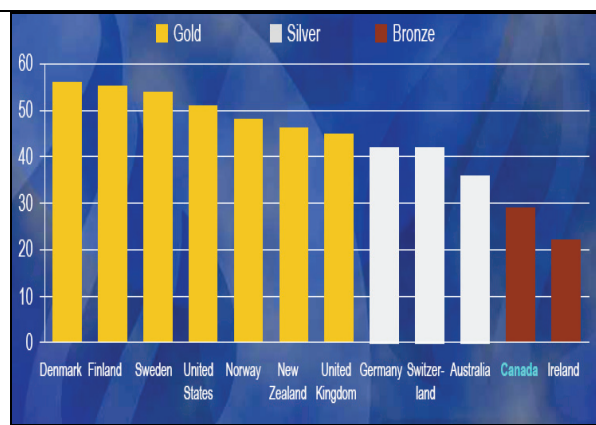
Δρ Φιλολογίας Α. Π. Θ.

Υπεύθυνος Εκπαίδευσης στο πρόγραμμα «Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους Μετανάστες II» του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. (ΚΕΕ Ανατ.Θεσσαλονίκης)

Η «Δια Βίου Μάθηση» ως επιστημονικός όρος (Longlife Learning, Adult Learning) αλλά και ως εκπαιδευτικός θεσμός άρχισε να καθιερώνεται επίσημα στις Η.Π.Α και στον Καναδά στα μέσα της δεκαετίας του 1960, αρκετά χρόνια πριν εμφοληθεί στις ευρωπαϊκές χώρες και στην Ελλάδα. Προς την κατεύθυνση αυτή καθοριστικό ρόλο έπαιξε η κοινά αποδεκτή σήμερα αντίληψη ότι η οικονομία ενός κράτους για να είναι ανταγωνιστική και να κατέχει κομβική θέση στην παγκόσμια αγορά πρέπει να βασίζεται στην κατάκτηση της γνώσης, στην πρόοδο της επιστήμης και, ως εκ τούτου, στην αδιάλειπτη κατάρτιση-εκπαίδευση όχι μόνο του ενεργού εργατικού δυναμικού αλλά και της μερίδας εκείνης του ενήλικου πληθυσμού που παραμένει επαγγελματικά-κοινωνικά απομονωμένη (Livingstone, 2005). Ωστόσο, οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες που έγιναν στις χώρες αυτές για εκπαίδευση ή επιμόρφωση των ενηλίκων δεν στέφθηκαν με επιτυχία καθώς έπρεπε να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις μιας μεγάλης μάζας τους πληθυσμού που, καθώς μάλιστα δεν διέθετε υψηλό μορφωτικό επίπεδο, παρέμενε διστακτική απέναντι σε προγράμματα διδασκαλίας για ενήλικες. Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του 1960 μόλις το 4% του ενήλικου πληθυσμού στον Καναδά και στην Αμερική συμμετείχε σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης (Livingstone, 2001). Σήμερα, ύστερα από τέσσερις δεκαετίες, το ποσοστό αυτό ανέρχεται περίπου σε 35-40% (Εικ. 1) χάρη στη συνεχή εξέλιξη των αντίστοιχων προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Αξίζει, πάντως, να σημειωθεί ότι στις μέρες μας πρωτοπόρες στη Δια Βίου εκπαίδευση θεωρούνται οι σκανδιναβικές χώρες όπου πάνω από το 50% των αποφοίτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχει σε ετήσια βάση σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης ή εξειδίκευσης. (Εικ. 2)



Εικ. 1. Ποσοστό % ενηλίκων (25-64) αποφοίτων που έχει συμμετάσχει για ορισμένο χρονικό διάστημα σε κάποιο πρόγραμμα Δια βίου μάθησης (Bloom, 2005)



Εικ. 2. Ποσοστό % αποφοίτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν συστηματικά σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης (Bloom, 2005)

Η παρούσα ανακοίνωση, ωστόσο, θα επικεντρωθεί στις έρευνες και τα αντίστοιχα προγράμματα δράσης στις ΗΠΑ και στον Καναδά κυρίως επειδή στις χώρες αυτές η αντιμετώπιση των προβλημάτων των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων προηγήθηκε ιστορικά και υπήρξε διαχρονικά σταθερή. Πριν προχωρήσουμε αξίζει να επισημάνουμε ορισμένες από τις κατηγορίες του συνολικού πληθυσμού των χωρών αυτών που χαρακτηρίζονται συνήθως ως «ευπαθείς κοινωνικές ομάδες» προκειμένου στη συνέχεια να προχωρήσουμε σε μερικούς παραλληλισμούς με την ελληνική πραγματικότητα (Wotherspoon and Butler, 1999). Αυτές είναι:

- ανειδίκευτοι εργάτες (μαύρη εργασία)
- ενήλικες που ανήκουν σε γλωσσικές ή φυλετικές μειονότητες (π.χ. Ινδιάνοι, Ισπανόφωνοι Αμερικής - γαλλόφωνοι, ιθαγενείς του Καναδά)
- μετανάστες - αλλόγλωσσοι (π.χ. Κινέζοι, Ινδοί κλπ)
- άγαμες μητέρες
- λειτουργικά αναλφάβητοι
- ενήλικες με μαθησιακές ή κινητικές δυσκολίες

Οι παραπάνω κατηγορίες ενηλίκων ασφαλώς προέκυψαν σταδιακά μέσα από γενικότερες έρευνες που ανέδειξαν τα ποικίλα κοινωνικά, οικονομικά και επαγγελματικά προβλήματα που τις αφορούν (ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός, περιθωριοποίηση). Σημαντικό όμως ρόλο έπαιξε μεταξύ άλλων παραγόντων το γεγονός ότι τα άτομα αυτά, στην πλειοψηφία τους, δεν συμμετείχαν στα πρώτα προγράμματα Δια Βίου εκπαίδευσης που δρομολογήθηκαν στην Αμερική και στον Καναδά τις δεκαετίες του '60 και του '70. Σε μια από τις πιο εποικοδομητικές έρευνες που διεξήγαγε στα 1970 ο Patrick Penland (Penland, 1977 - Tough, 2002) στην Αμερική, και σε ένα δείγμα 1500 ατόμων που ανήκαν σε κάποια από τις παραπάνω ομάδες, οι πιο συχνές απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση για ποιο λόγο δεν συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα γλωσσικής επιμόρφωσης (π.χ. εκμάθηση αγγλικών) ή επαγγελματικής κατάρτισης, ήταν οι ακόλουθες:

1. Η μετακίνηση στο σχολείο είναι δύσκολη ή δαπανηρή (π.χ. άτομα με κινητικές δυσκολίες, μετανάστες, ιθαγενείς).
2. Δεν διαθέτω αρκετά χρήματα για να παρακολουθήσω μαθήματα ή να συμμετάσχω σε κάποιο πρόγραμμα (π.χ. μετανάστες, άγαμες μητέρες)
3. Δεν έχω ελεύθερο χρόνο για να παρακολουθήσω μαθήματα εξαιτίας οικογενειακών ή επαγγελματικών υποχρεώσεων .
4. Δεν μου αρέσει η συμβατική διδασκαλία σε τάξη με δάσκαλο (αναλφάβητοι).
5. Τα μαθήματα επιμόρφωσης και κατάρτισης που προσφέρονται δεν σχετίζονται με τα επαγγελματικά μου καθήκοντα ή τα ατομικά μου ενδιαφέροντα.
6. Προτιμώ να διαμορφώνω ο ίδιος τον ρυθμό και τη μεθοδολογία εκπαίδευσης και της διδασκαλίας μου.
7. Θέλω τα μαθήματα να μου παρέχουν ευελιξία χρόνου και να προσαρμόζονται στην καθημερινότητά μου.
8. Επιθυμώ να συμμετέχω ενεργά στην εκπαίδευσή μου και να μην αισθάνομαι σαν μαθητής.

Η ιεράρχηση των απαντήσεων είναι σκοπίμως αντεστραμμένη. Οι περισσότεροι θα περιμέναμε ίσως ότι οι τέσσερις πρώτοι λόγοι αποχής από τα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης είναι και οι σημαντικότεροι για τα άτομα των ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Αυτό τουλάχιστο συνέβη με τους αμερικανούς επιστήμονες πριν αναγνώσουν τα ακριβή αποτελέσματα της έρευνας. Κι όμως, στην πραγματικότητα, οι τέσσερις πρώτες απαντήσεις (και ειδικά οι δύο πρώτες) ήταν αυτές με τη μικρότερη συχνότητα. Αντίθετα, τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις 4-8, με την τελευταία να είναι αυτή με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Αντίθετα, τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις 4-8, με την τελευταία να είναι αυτή με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Τα πορίσματα της έρευνας προκάλεσαν ρήγματα στα στερεότυπες αντιλήψεις των ειδικών για τα αίτια του κοινωνικού αποκλεισμού των ευπαθών ομάδων και την αποχή τους από κάθε παιδευτική διαδικασία. Οι περισσότεροι επιστήμονες θεωρούσαν ότι ήταν η έλλειψη ελεύθερου χρόνου σε συνδυασμό με την οικονομική δυσπραγία που απέτρεπαν τα άτομα να ενταχθούν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Κι όμως δεν ήταν αυτοί οι λόγοι που κυρίως επικαλέστηκαν οι ίδιοι οι ενήλικες. Αν εξετάσουμε προσεκτικά τις τελευταίες απαντήσεις θα διαπιστώσουμε ότι οι ενήλικες ήθελαν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να έχουν τον απόλυτο έλεγχο του ρυθμού των μαθημάτων, των μεθόδων διδασκαλίας και, το κυριότερο, την αίσθηση ότι η διδασκαλία αυτή έχει πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή τους ζωή. Ουσιαστικά μέσα από τις απαντήσεις τους μας λένε ότι «Ξέρετε, μπορώ να βρω και τα χρήματα και τον χρόνο για παρακολουθώ μαθήματα, όμως θέλω να αισθάνομαι άνετα, να μην πιέζομαι και να έχω τον δικό μου ρυθμό». Με άλλα λόγια, τα άτομα αυτά «ως ενήλικοι επιθυμούν και επιδιώκουν τον αυτοκαθορισμό, τη χειραφέτηση και την ενεργητική συμμετοχή στο πεδίο της εκπαίδευσής τους. Επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια ενός προγράμματος εκπαίδευσης και να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα και όχι όπως οι ανήλικοι μαθητές» (Λευθεριώτου-Μουζάκης, 2006) κάτι που συμβαίνει και με τους υπολοίπους ενήλικες του γενικού πληθυσμού, όπως τονίζουν σε ένα πρόσφατο κείμενο τους η Πιέρα Λευθεριώτου και ο Διονύσης Μουζάκης. Εκείνο, συνεπώς, που διακρίνει τα άτομα των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων είναι η ενδομυχη βούλησή τους να απεγκλωβιστούν από τη χρομακλή καθημερινότητά τους, να καλλιεργήσουν τα ατομικά τους ταλέντα προκειμένου, στη συνέχεια, να ενταχθούν οργανικά μέσα στο σύνολο των ομάδων του γενικού πληθυσμού. *Πρωτίστως, λοιπόν, επιζητούν να εκπαιδευτούν ως ισότιμοι ενήλικες και όχι να διαχωριστούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.* Και, όπως συνάγει κανείς από τις απαντήσεις 7-8, αυτό είναι κάτι που τα παραδοσιακά προγράμματα εκπαίδευσης ενήλικων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, είτε αφορούσαν την επαγγελματική εξειδίκευση είτε την βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου, δεν το προσέφεραν μέχρι τότε. Τα άτομα αυτά «εγκλωβίζονταν» μέσα στην τάξη, όπως ακριβώς εγκλωβίζονταν στα καθημερινά τους προβλήματα.

Σταδιακά οι αμερικανοί και канаδοί επιστήμονες της Δια Βίου Εκπαίδευσης άλλαξαν πλεύση. Δεν έδιναν πλέον βάρος μόνο στο πώς θα προσφέρουν δωρεάν ή και επιδοτούμενα ακόμη προγράμματα εκπαίδευσης στις ομάδες αυτές ή στο πως θα εξασφαλίσουν π.χ. εύκολη πρόσβαση στους χώρους διδασκαλίας. Ο στόχος ήταν να δημιουργήσουν τα κατάλληλα εσωτερικά κίνητρα που θα προσέδιδαν στους περιθωριοποιημένους ενήλικες αυτοπεποίθηση και πίστη στις ικανότητές τους προκειμένου να ξεπεράσουν όχι μόνο το παγιωμένο μέσα τους αίσθημα απόρριψης από την κοινωνία αλλά, κατά κύριο λόγο, τη χαμηλή αυτοεκτίμησή που συχνά τους χαρακτηρίζει. Στο πλαίσιο αυτό, μια ομάδα επιστημόνων με έδρα το πανεπιστήμιο του Τορόντο στον Καναδά άρχισαν να μελετούν συστηματικά ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 την έννοια της άτυπης εκπαίδευσης των ενηλίκων (Informal Adult Learning) και να την εφαρμόζουν προσεκτικά στην εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή, την «*τυπική*» εκπαίδευση σε ιδρύματα (σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια) που είναι θεσμικά κατοχυρωμένη, οργανωμένη ιεραρχικά, βασίζεται στην ηλικιακή διαβάθμιση των εκπαιδευόμενων και έχει συνήθως προκαθορισμένη ύλη (Burns, 2001), ως «*άτυπη εκπαίδευση*» σε γενικές γραμμές εννοείται κάθε δραστηριότητα που περιλαμβάνει την αναζήτηση της γνώσης και την κατανόησή ή την απόκτηση κάποιων δεξιοτήτων-εμπειριών έξω από τα καθιερωμένα προγράμματα σπουδών των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. (Evans, 1981). Οι βασικοί παράγοντες της άτυπης εκπαίδευσης (π.χ. στόχοι, περιεχόμενο, μέσα και διαδικασίες απόκτησης γνώσης, διάρκεια εκπαίδευσης, πρακτική εφαρμογή της γνώσης) καθορίζονται από τους εκπαιδευόμενους. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία δίχως την παρουσία κάποιας μορφής θεσμικά-αναγνωρισμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος με τον μαθητή να αναλαμβάνει ουσιαστικά τον ρόλο του δασκάλου του εαυτού του, πολλές φορές μάλιστα ασυνείδητα. Έτσι ως μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να εκληφθεί π.χ. ο χρόνος που αφιερώνει κανείς στην ανατροφή των παιδιών του, στην ενασχόληση με τη διατροφή του, στην αντιμετώπιση κάποιων προβλημάτων υγείας, στην σύνταξη μιας επιστολής-αίτησης ή στην ανακαίνιση του σπιτιού του.

Η παραπάνω διάκριση ανάμεσα στην τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση, όσο απλουστευτική κι αν φαίνεται, αποκτά ευρύτερη σημασία αν εξεταστεί όχι μόνο στους ενήλικες του γενικού πληθυσμού (που, κατά κανόνα, συμμετέχουν και στην τυπική εκπαίδευση), αλλά κυρίως σ' εκείνους που ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και έχουν συνήθως ελλιπή τυπική εκπαίδευση. Στις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το 1970 κεξ. διαπιστώθηκε ότι τα άτομα αυτά επειδή είχαν ελάχιστη επαφή μέχρι την ενηλικίωσή τους με παραδοσιακές μορφές μάθησης θεωρούσαν πλέον ότι ήταν αργά για να εμπλακούν σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία (Tough, 2002). Η έννοια της άτυπης εκπαίδευσης ήρθε ακριβώς για να καλύψει το κενό αυτό και να καταπολεμήσει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των ατόμων αυτών. Σε έρευνες και συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν, οι συγκεκριμένοι ενήλικες εκπλήσσονταν όταν συνειδητοποιούσαν ότι και οι ίδιοι έχουν εμπλακεί ασυνείδητα, αλλά με αρκετή συστηματικότητα και επιτυχία, σε διαδικασίες Μάθησης είτε κάνοντας περιστασιακά διάφορες εξωτερικές δουλειές (ακόμα και μαύρη εργασία), είτε μεγαλώνοντας τα παιδιά τους και βοηθώντας τους στα σχολικά μαθήματα είτε ασχολούμενοι μόνοι με το νοικοκυριό, τη μαγειρική, την περιποίηση του κήπου τους κτλ. Οι περισσότεροι από αυτούς μάλιστα, σε ποσοστό 80% περίπου, διαπιστώθηκε ότι αφιέρωναν κατά μέσο όρο 10-15 ώρες σε τέτοιου είδους δραστηριότητες (για στατιστικά στοιχεία από το 1975-2000 βλ. Livingstone, 2005), έστω κι αν επρόκειτο για άτομα με χαμηλό βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο

(μετανάστες, φυλετικές μειονότητες κλπ). Είναι αξιοσημείωτο ότι τα ίδια άτομα που ομολογούσαν με ειλικρίνεια ότι δεν είχαν μάθει τίποτα από τότε που εγκατέλειψαν το σχολείο, φάνηκαν στην πραγματικότητα να έχουν μάθει μόνοι τους, με τις δικές τους δυνάμεις, μεθόδους και ρυθμούς μάθησης, τόσα πολλά πράγματα. Το επόμενο βήμα ήταν να δημιουργηθούν προγράμματα Δια Βίου Μάθησης όπου οι ενήλικες των ευπαθών κοινωνικών ομάδων θα είχαν τη δυνατότητα να επεκτείνουν τις ήδη κερτημένες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητές τους και να τις μοιράζονται με άλλους ενήλικες που ανήκαν πιθανότατα σε άλλες κοινωνικές ομάδες. Με τον τρόπο αυτό αφενός θα απεγκλωβίζονταν από τον μικρόκοσμο της καθημερινότητάς τους και, αφετέρου, θα ανέπτυσαν κοινωνικούς δεσμούς με άλλα μέλη της κοινότητας στην οποία ζούσαν. Τα πρώτα θετικά αποτελέσματα σε πολυφυλετικές κοινωνίες όπως η αμερικάνικη και η καναδική δεν άργησαν να φανούν. Οι άνεργες μητέρες εντάχθηκαν σε προγράμματα οικογενειακού προσανατολισμού μαζί με νέα ζευγάρια που ενδιαφέρονταν να γνωρίσουν τρόπους σωστής διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους, οι ινδιάνοι της Αμερικής παρακολούθησαν μαθήματα αγροτικών εργασιών, οι ισπανόφωνοι ορισμένων πολιτειών της Αμερικής κάθισαν στα ίδια θρανία με τους αλλοδαπούς μετανάστες για να μάθουν αγγλικά, ενώ το ίδιο συνέβη με τους γαλλόφωνους και τους ιθαγενείς του Καναδά. Οι περισσότεροι εντάχθηκαν σ' ένα πρόγραμμα που από τη μία πλευρά τους βοηθούσε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινότητας τους και, από την άλλη, να ξεφύγουν απ' αυτήν. Ασφαλώς οι πολιτισμικές προκαταλήψεις, τα προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικής ενσωμάτωσης εξακολούθησαν να υπάρχουν, οι ενήλικες όμως αυτοί σταδιακά αποκτούσαν μέσα από την κοινωνική, διαπολιτισμική αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευόμενους την ζωτική γι' αυτούς αυτοπεποίθηση προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα. Έτσι, σταδιακά η *Διά Βίου Μάθηση αναδείχτηκε σε τρόπο αντίστασης κόντρα στον εγκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους.*

Για να έρθουμε τώρα στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια ο θεσμός της Δια Βίου Μάθησης εξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς χάρη σε μια σειρά προγραμμάτων που συγχρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας, το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (Ε.Τ.Π.Α.). Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης για τις ομάδες ενηλίκων του γενικού πληθυσμού υπάρχουν αρκετά και αξιόλογα και από πολλούς φορείς. Τα περισσότερα από αυτά δείχνουν εμμέσως πλην σαφώς ότι αποτελούν προέκταση μορφών άτυπης εκπαίδευσης για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως (π.χ. θεματικές ενότητες: Ενεργός Πολίτης-Δικαιώματα -Υποχρεώσεις / διαχείριση νοικοκυριού / Πρώτες Βοήθειες / Διατροφή). Τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα λειτουργούν με αρκετή επιτυχία στα περισσότερα Κ.Ε.Ε. και Κ.Ε.Κ της χώρας. Εδώ, όμως, θα μας απασχολήσουν κυρίως τα ειδικά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης που απευθύνονται θεωρητικά σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα προγράμματα των Κ.Ε.Ε.:

- Προετοιμασία ενηλίκων για τις εξετάσεις απόκτησης απολυτηρίου Δημοτικού
- Διδασκαλία Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης / σε εργαζόμενους μετανάστες I, II.
- Εκπαίδευση Τσιγγάνων I και II.
- Συμβουλευτική Τσιγγάνων
- Συμβουλευτική Κρατουμένων
- Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλιννοστούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο.

Πηγή: *Διά Βίου Μάθηση*, Ενημερωτικό Έντυπο των Κ.Ε.Ε.

Ασφαλώς δεν θα πρέπει να ξεχνάμε και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για τους αναλφάβητους καθώς και τα επιδοτούμενα προγράμματα των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης που περιστασιακά απευθύνονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες όπως οι άνεργες μητέρες, οι τσιγγάνοι κλπ. Μολονότι είναι δυνατό να γίνουν εύκολα κάποιες αντιστοιχίες με τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες άλλων κρατών (π.χ. Τσιγγάνοι-Ινδιάνοι κ.ο.κ.) το ζητούμενο στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν είναι αυτό, εφόσον σε κάθε χώρα συντρέχουν ειδικοί παράγοντες που καθορίζουν τον χαρακτηρισμό ορισμένων ομάδων του γενικού πληθυσμού ως ευπαθών. Αξίζει όμως κρίσιμη παρατήρηση με αφορμή ένα πρόσφατο άρθρο του Χ. Γιανναρά στην *Καθημερινή* της Κυριακής 19/03/06. Αν, όπως πολύ σωστά πρότιπο, κατατάσσουμε τους αθίγγανους, τους παλιννοστούντες και τους Μετανάστες στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, γιατί ξεχνάμε τους Πομάκους της Θράκης που αντιμετωπίζουν χρόνια προβλήματα ενσωμάτωσης στην τοπική κοινωνία; Για όσους εξακολουθούν να πιστεύουν ότι οι ίδιοι οι Πομάκοι είναι αυτοί που επιθυμούν την απομόνωσή τους, παραπέμπω σ' ένα τμήμα του άρθρου:

«...Αν ένας πολίτης πομακικής καταγωγής επιλέξει να στείλει το παιδί του στο δημόσιο ελληνικό γυμνάσιο και όχι στο «ιδιωτικό» μουσουλμανικό της πρωτεύουσας του νομού, από την ίδια κιόλας μέρα θα μπαίνει στο καφενείο του χωριού του και όλοι θα φεύγουν, το καφενείο θα αδειάζει επιδεικτικά, ο τολμητής θα απομονωθεί στο χωριό, θα απειλείται, θα προπηλακίζεται. Δεκαετίες τώρα, η πομακική γλώσσα είναι σε απηνή διωγμό, οι πομακικής καταγωγής πολίτες οφείλουν να μεταβληθούν σε τουρκόφωνους, γιατί αυτό επιτάσσει το προξενικό δικτατορικό καθεστώς στη Θράκη. Αν επιστημονικός φορέας τολμήσει συνέδριο ή ημερίδα για το παιδαγωγικό και ψυχολογικό πρόβλημα τριγλωσσίας στα πομακοχώρια (πομακικά στο σπίτι, τουρκικά στο σχολείο, ελληνικά στην κοινωνική ζωή και στην αγορά) οργανωμένοι εγκάθετοι θα εισχωρήσουν στο ακροατήριο, θα προκαλέσουν επεισόδια, θα τρομοκρατήσουν με απειλές...».

Τα σχόλια περιπετούν όχι μόνο γιατί ο χώρος εδώ είναι περιορισμένος, αλλά επειδή πρόκειται για ένα πρόβλημα μεγάλο, πολύπλοκο που απαιτεί πρωτίτως πολιτική παρέμβαση. Το σίγουρο όμως είναι πως, αν επιζητούμε πραγματικά την κοινωνική συνοχή, δεν έχουμε το δικαίωμα να εθελουφλούμε απέναντι σε προβλήματα κοινωνικής ενσωμάτωσης μιας μειονότητας τα μέλη της οποίας είναι και αυτοί Έλληνες πολίτες και έχουν και αυτοί δικαιώματα στα προγράμματα Διά Βίου Μάθησης. Το πρόβλημα τους, *mutatis mutandis*, θυμίζει τις περιπτώσεις των γαλλόφωνων του Καναδά και των Ισπανόφωνων της Αμερικής που παρουσιάζουν εξίσου μεγάλες δυσκολίες κοινωνικής ενσωμάτωσης. Σήμερα όμως οι ενήλικες αυτοί έχουν τουλάχιστο το δικαίωμα, εφόσον το επιθυμούν, να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης με τους συμπολίτες τους δίχως να λογίζονται πολίτες δεύτερης κατηγορίας.

Ακόμα όμως και στις περιπτώσεις εκείνες όπου έχουν αναπτυχθεί τα κατάλληλα πλαίσια δράσης για τις ευπαθείς ομάδες, τα προβλήματα είναι αρκετά και οξύτατα. Ας εξετάσουμε ενδεικτικά, για να μεταφερθούμε σε πρακτικό επίπεδο, το πρόγραμμα εκπαίδευσης και συμβουλευτικής των Τσιγγάνων στη χώρα μας, για τους οποίους υπάρχει εδώ και μερικά χρόνια ειδική μέριμνα από την Γ.Γ.Ε.Ε. Η Κων/να Παπαναγιωτάκη (2005), εκπαιδύτρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης Τσιγγάνων Κορωπίου, τονίζει:

«Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει ο συγκεκριμένος πληθυσμός και τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζει κάνουν την προσπάθεια εκπαίδευσής του να φαντάζει πολυτέλεια. Οι φορείς κάθε έξωθεν

παρέμβασης είναι στα μάτια των Τσιγγάνων φορείς του Κράτους και της Πολιτείας. Κατά συνέπεια αναμένουν από εμάς να φροντίσουμε για το ρεύμα, το νερό, την επαγγελματική τους αποκατάσταση, τα επιδόματά τους, την ιατρική τους περίθαλψη, κ.ο.κ. Από την άλλη πλευρά, όσοι τσιγγάνοι βρίσκονται σε καλύτερη οικονομική κατάσταση...προβάλλουν το επιχείρημα ότι πέρασαν όλη τους τη ζωή έως τώρα χωρίς να γνωρίζουν γράμματα και, παρόλα αυτά, τα κατάφεραν. Κατά συνέπεια δεν αναγνωρίζουν καμιά αναγκαιότητα για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα....Το μόνο σίγουρο είναι ότι η παιδεία δεν τοποθετείται στις ανώτερες βαθμίδες της αξιολογικής κλίμακας των ανθρώπων αυτών – γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το ότι δεν φροντίζουν ούτε για την εκπαίδευση των παιδιών τους»

Παρόμοια προβλήματα, αν όχι μεγαλύτερα, εντοπίζονται ασφαλώς και στα προγράμματα για τους Πρόσφυγες, τους Παλιννοστούντες και τους Μετανάστες κτλ. Οι περισσότεροι που συμμετέχουν στα προγράμματα των Κ.Ε.Κ. το πράττουν επειδή τα προγράμματα αυτά είναι επιδοτούμενα Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι φανερό ότι η επιδότηση των προγραμμάτων αυτών και η διασύνδεση περισσότερων του ενός φορέων (Δήμου, ΟΑΕΔ, Αστυνομίας) για την επίλυση των βασικών προβλημάτων της ομάδας δεν επαρκούν (Παπαπαναγιωτάκη, 2005). Οφείλουμε να αντιληφθούμε πως το πρόβλημα είναι η έλλειψη πραγματικών κινήτρων που θα ωθήσουν τις ευάλωτες αυτές ομάδες να συμμετάσχουν ενεργά στα προγράμματα αυτά, γιατί κάποτε οι επιδοτήσεις των συμμετεχόντων, όπως και οι χρηματοδοτήσεις ολόκληρων των προγραμμάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, θα πάψουν να υφίστανται. Όπως επισημαίνει η εκπαιδύτρια, η παιδεία δεν αποτελεί προτεραιότητα ακόμα και εκείνων των Τσιγγάνων που βρίσκονται σε καλή οικονομική κατάσταση. Το πρόβλημα λοιπόν τόσο των ανδρών όσο των γυναικών δεν είναι πως θα εξασφαλίσουν ελεύθερο χρόνο ή που θα αφήσουν τα παιδιά τους για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, αλλά ότι δεν πιστεύουν πραγματικά πως μπορούν να μάθουν κάτι αξιόλογο που θα τους βοηθήσει άμεσα στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αρκετοί μετανάστες και παλιννοστούντες φέρουν σύνδρομο χαμηλής αυτοεκτίμησης και απόρριψης από την ελληνική κοινωνία τα οποία είναι ικανά τους οδηγήσουν ακόμη και στην εγκληματικότητα. Πρόκειται για φαινόμενα που τα βλέπουμε καθημερινά και δεν έχουμε καταφέρει να εξαλείψουμε.

Όπως είδαμε, οι ιθύνοντες Δια Βίου Εκπαίδευσης στην Δύση φροντίζουν πλέον, πριν εκπαιδεύσουν, να προσεγγίσουν τα άτομα των ευπαθών ομάδων και να δώσουν «αξία στην αξία» τους αφουγκραζόμενοι τις ανάγκες τους για δημιουργία, χειραφέτηση και αυτοπραγμάτωση. Αξίζει να σκεφτούμε κι εμείς με τη σειρά μας μήπως πρέπει να ενισχύσουμε την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων αυτών φέρνοντάς τα σε πιο άμεση και ουσιαστική επαφή με την ελληνική κοινωνία και κουλτούρα προκειμένου να απεγκλωβιστούν από τον κόσμο τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να γίνουν ανταγωνιστικά στην αγορά εργασίας. Πρωτίστως, όμως, αξίζει να αναλογιστούμε αν οι υπόλοιποι Έλληνες εμφορούμαστε από γνήσιο διαπολιτισμικό πνεύμα, έχουμε πραγματικά αποβάλει κάθε ίχνος ρατσισμού ή ξενοφοβίας απέναντι στους τσιγγάνους, τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς και είμαστε έτοιμοι να παρακολουθήσουμε μαζί τους μαθήματα ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού ή να μάθουμε από κοινού πώς να διαχειριζόμαστε καλύτερα τα προβλήματα του νοικοκυριού και να μεγαλώνουμε τα παιδιά μας που αύριο θα είναι πολίτες στην ίδια κοινωνία.

Εν κατακλείδι, ο σεβασμός της διαφορετικότητας των ανθρώπων αυτών δεν σημαίνει ότι πρέπει να τους μάθουμε λίγα ελληνικά ή πώς να διεκδικούν αποτελεσματικά τα δικαιώματά τους και, στη συνέχεια, να τους εγκαταλείψουμε στην «τύχη» τους (Παπαπαναγιωτάκη, 2005). Οφείλουμε να τους φέρουμε στην πράξη σε επαφή με τον έξω κόσμο ώστε κάποτε να συμμετέχουν από κοινού με τις ομάδες γενικού πληθυσμού σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης όπου δεν θα παίζει κανένα ρόλο το μορφωτικό επίπεδο και η εθνική ή φυλετική ταυτότητα των εκπαιδευομένων. Η επαφή αυτή δεν θα ωφελήσει μόνο τις ομάδες αυτές...θα βοηθήσει κυρίως εμάς να ξεπεράσουμε επιτέλους τις προκαταλήψεις μας απέναντί τους. Θα ωφελήσει, επιπλέον, και τη χώρα μας η οποία με υψηλά καταρτισμένο εργατικό δυναμικό καθίσταται αυτομάτως πιο ανταγωνιστική στην παγκόσμια αγορά. Ας μην ξεχνάμε ότι ένα σημαντικό μερίδιο του ακαθάριστου εθνικού προϊόντος στηρίζεται στα εργατικά χέρια (στη «μαύρη εργασία», για να γίνω πιο κυνικός) ατόμων που ανήκουν στις ομάδες αυτές. Τους οφείλουμε πολλά.

Βιβλιογραφία

- Bloom, Michael. (2005). "Issues in Education and Lifelong Learning: Spending, Learning Recognition, Immigrants and Visible Minorities" in *The Future of Lifelong Learning and Work – International Conference*. Toronto, June 21, 2005.
- Burns G. E. (2001). "Toward a Redefinition of Formal and Informal Learning: Education and the Aboriginal People". NALL Working Paper #28-2001
- Γιανναράς Χ. (2006). «Δισυπόστατη επικράτεια στη Θράκη». Επιφυλλίδα στην εφημερίδα *Καθημερινή* της 13 / 3/ 2006.
- Evans, D. R. (1981). *The Planning of Nonformal Education*, Paris: UNESCO.
- Λευθεριώτου, Π. – Μουζάκης, Δ. (2006). «Η εκπαιδευτική Διαδικασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων». Ενημερωτικό φυλλάδιο των Κ.Ε.Ε.
- Livingstone, D. W. (2001). "Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research" Position paper for the Advisory Panel of Experts on Adult Learning, Applied Research Branch, Human Resources Development Canada
- Livingstone D.(2001). "Exploring Adult Learning and Work in Advanced Capitalist Society". Observatory PASCAL. <http://www.obs-pascal/>
- Livingstone D. W. (2005). "Expanding Conception of Work and Learning: Recent Research And Policy Implications" in *International Handbook of Educational Policy*, Nina Bascia, Alister Cumming, Amanda Datnow, Kenneth Leithwood and David Livingstone (eds.). Springer.
- Παπαπαναγιωτάκη Κ. (2005). «Σκέψεις και Προβληματισμοί για το Τμήμα Εκπαίδευσης Τσιγγάνων στο Κορωπί». Περιοδική Έκδοση των Κ.Ε.Ε. *Διά Βίου Μάθηση*, τεύχος 3/ Δεκέμβριος 2005.
- Rogers, A. (1992). *Adults Learning for Development*, London: Cassell.
- Statistics Canada/Council of Ministers of Education. (1999). Educational indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program. Ottawa: Statistics Canada
- Tough A. (2002). *The Iceberg of Adult Learning*. NALL Working Paper #01 - 2002
- Wain, K. (1987). *Philosophy of Lifelong Learning*. London: Croon Helm
- Wotherspoon Terry & Butler Joanne (1999). "Informal Learning: Cultural Experiences and Entrepreneurship Among Aboriginal People". NALL Working Paper #04 - 1999

Ηλεκτρονικές Πηγές

- CAAE: Canadian Association for Adult Education www.caae.ca/
- NALL: New Approaches to Lifelong Learning www.nall.ca/
- WALL: Work and Lifelong Learning www.wallnetwork.ca/
- Statistics Canada/Council of Ministers of Education. Educational indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program. Ottawa: Statistics Canada

Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Υπηρεσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Δρ. Πέτρος Μπερερής

Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Δρ. Κωνσταντίνος Σιασιάκος

Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Πειραιά

Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων

Γεωργία Λαζακίδου-Καφετζή

Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πειραιά

Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Συνεργατικά Περιβάλλοντα Μάθησης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Σε μία εποχή μετακινήσεων των πληθυσμών, λόγω των πολιτικο-οικονομικών συγκυριών και ευκολότερης διακίνησης των ιδεών, λόγω των τεχνολογικών επιτευγμάτων, επιβάλλεται η δημιουργία διακινούμενης σκέψης ικανής να κινείται ανάμεσα σε διαφορετικές ιδέες και να αντιλαμβάνεται τις διαφορές, βρίσκοντας τις δυνατότητες συγχώνευσης. Η παγκοσμιοποίηση, ως όρος, αναφέρεται στην ενοποίηση των κρατών σε διάφορα επίπεδα ξεκινώντας κυρίως από το οικονομικό. Επιφέρει σειρά κοινωνικών αλλαγών που προκύπτουν ως απόρροια της εφαρμογής της. Η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας καθώς και η μετατροπή των πολυεθνικών επιχειρήσεων σε διεθνείς έχουν ως αποτέλεσμα την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας (Green, 1997). Λόγω αυτής αυξάνεται η αλληλεξάρτηση των χωρών όλου του κόσμου μέσω της επιτάχυνσης των ανταλλαγών-συναλλαγών κάθε είδους. Η αρμονική συνύπαρξη με άλλους ανθρώπους και η επικοινωνία ωθεί το άτομο να θεωρεί και να αναθεωρεί τις αξίες και τα πιστεύω του. Μια επιπλέον αλλαγή που προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση, αποτελεί και η σημερινή διαφορετική διάσταση της «μετανάστευσης». Η μετανάστευση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια δε μοιάζει με αυτή των μεταπολεμικών χρόνων. Τότε ήταν η «μετανάστευση της ζήτησης» από τις χώρες της Μεσογείου προς τη Γερμανία, Γαλλία, Βέλγιο ή τη Μεγ. Βρετανία. Αιτία ήταν η χαμηλή οικονομική στάθμη χωρών και η εξυπηρέτηση των αναγκών της μακράς περιόδου ανάπτυξης των παραπάνω χωρών, οι οποίες ζητούσαν ανειδίκευτους εργάτες κι όχι πολίτες. Σήμερα έχουμε περάσει στη «μετανάστευση της προσφοράς», η οποία είναι ανεξάρτητη των ρυθμών της αγοράς και της μεταναστευτικής πολιτικής των χωρών υποδοχής. Πρόκειται για κοινωνικό φαινόμενο που διαρκώς μεγαλώνει ως «δομικό στοιχείο ενός κόσμου δραματικά διαιρεμένου σε πλούσιους και φτωχούς».

Μια πολυπολιτισμική κοινωνία επηρεάζει άμεσα και το χώρο της εκπαίδευσης που παίζει έναν ξεχωριστό ρόλο, εξαιτίας της συμβίωσης διαφόρων πολιτισμών, που όταν έρχονται σε επαφή, αντιπαρατίθενται η διαφορετική πολιτική διάσταση, οι διαφορετικές ιστορικές αναφορές, οι διαφορετικές κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις περί κοινωνικής οργάνωσης. Η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης αναφέρεται κυρίως στην εκπαιδευτική εκείνη προσπάθεια που αποβλέπει στη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης, η οποία προωθεί την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διαφόρων λαών και διαμορφώνει ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα μπορούν και συμπάρχουν και αποδέχονται κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση. Αυτό σημαίνει πως η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να εξετάζεται σε διεθνές επίπεδο με στόχο την πολυμορφία και τη διαπολιτισμικότητα. Έτσι, ο ρόλος της εκπαίδευσης γίνεται ακόμα πιο σημαντικός ως προς την προσπάθεια ανάδειξης της πολιτισμικής πολυμορφίας και καταπολέμησης της πολιτισμικής εξίσωσης. Το σύγχρονο σχολείο, ως σταυροδρόμι των πολιτισμών και τόπος διαπολιτισμικής συνάντησης, καλείται να αξιοποιήσει τη συνύπαρξη των πολιτισμών προς όφελος της κοινωνίας και του ατόμου. Τα υπαρκτά εμπόδια του διαφορετικού, των αντιλήψεων περί αυτού και των στάσεων ζωής δυσχεραίνουν τη δημιουργική προσέγγιση των πολιτισμών. Νέα εφόδια απαιτούνται, ώστε να ξεπεραστούν οι αγκυλώσεις αυτές και να διαφανεί νέος ορίζοντας ανοιχτής συνεργασίας (Πανέτσος, 2001). Στα νέα αυτά εφόδια συγκαταλέγονται και οι Προηγμένες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες. Οι τεχνολογίες αυτές όχι ως διανομέας γνώσης, αλλά ως διευκολυντής ανάπτυξης γνώσης και σκέψης μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη διαπολιτισμική παιδαγωγική. Η παρούσα εργασία εξετάζει την αξιοποίηση των συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναφέρεται, ως μελέτη περίπτωσης στο έργο SCOUT.

Μετάβαση από μια Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια Διαπολιτισμική

Ο Διαπολιτισμός είναι η προσέγγιση ενός πολιτισμού, η γνωριμία, η κριτική και η αλληλεπίδραση με αυτόν. Δεν ενδιαφέρεται για την εθνική ή φυλετική καταγωγή, την πολιτική ή θρησκευτική προέλευση του «άλλου», γιατί απλά αποδέχεται και συνομιλεί με όλες τις διαφορετικές ταυτότητες, τις οποίες μάλιστα προσπαθεί να εμπλουτίσει και να ενισχύσει και γιατί εδράζεται πάνω στα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου, τα οποία προσπαθεί να προσπίσει. Ο Διαπολιτισμός έκανε την επίσημη εμφάνισή του στο σχολείο μέσα από τη «φοίτηση των παιδιών μεταναστών» και την «αξιοποίηση των γλωσσών και των πολιτισμών προέλευσης των ξένων μαθητών». Ο Διαπολιτισμός δεν είναι ένα άθροισμα πολιτισμών, αλλά μια κριτική και δυναμική ολοκλήρωση πολιτισμών πρόθυμων να συναντηθούν και να συγκριθούν, ν' ανταλλάσσουν απόψεις, να δανείζονται ιδέες, λέξεις, φαντασίες και να προσθέτουν στα οικεία σύμβολα άλλα σύμβολα άλλων πολιτισμικών συστημάτων. Για να υπάρχει Διαπολιτισμός θα πρέπει να οπλίσουμε τους νέους, ως νεότερες γενιές, με πολλαπλές σκέψεις και γνώσεις, ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα μισαλλοδοξίας, διάκρισης κι αποκλεισμού. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (ΔΕ) προέκυψε ως ανάγκη και προοπτική μιας νέας κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας, που προήλθε από διάφορες μεταναστεύσεις είτε πραγματικές (πληθυσμιακών ομάδων) είτε συμβολικές (ιδεών, σκέψεων κλπ), διακρίνεται για το δυναμικό χαρακτήρα των αλληλεπιδράσεων κι αλληλοσυσχετισμών μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών και μπορεί να καλλιεργήσει μια πολυπολιτισμική εθνική ταυτότητα. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι μια ανθρωπιστική επιλογή. Δίδει μεγαλύτερη αξία στην έννοια της δημοκρατίας, στο βαθμό που η πολιτιστική διαφορά θεωρείται θετική πηγή για τις πολύπλοκες διαδικασίες ανάπτυξης της κοινωνίας και του ατόμου. Η ΔΕ ξεπερνά τα όρια της εκπαίδευσης του πολύμορφου πολιτισμού, που συνίσταται μόνο στο σεβασμό και την αποδοχή της πολιτιστικής ή εθνικής διαφοράς κι όχι την αναζήτηση νέων κι αρθρωμένων ισορροπιών. Ο στόχος της είναι διπλός:

- ❖ να προσεγγίσει τους «ξένους» μαθητές και να τους βοηθήσει να βρουν στη χώρα υποδοχής μια νέα πατρίδα και

- ❖ να εφοδιάσει τους γηγενείς μαθητές με τη δυνατότητα να εκτιμήσουν και να συμβιώσουν με το «διαφορετικό».

Η παρουσία διαφορετικών πολιτισμών σε μια κοινωνία δημιουργεί αυτομάτως το ερώτημα του τρόπου εκπαίδευσης, ώστε να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στην εισερχόμενη κοινωνία και ταυτόχρονα να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά. Στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ δοκιμάστηκαν διάφορα μοντέλα άμβλυνσης των αντιθέσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Όλα εγκαταλείφθηκαν ως αναποτελεσματικά μέχρι να φτάσουμε στο Διαπολιτισμικό Μοντέλο που δίνει έμφαση στη συνάντηση των πολιτισμών, στον παραμερισμό των εμποδίων που προκύπτουν απ' αυτή τη συνάντηση και στη δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού. Η συνάντηση αυτή πραγματοποιείται στη βάση της ισοτιμίας, της αλληλο-αποδοχής, της συν-αντίληψης που οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση των λαών.

Η μετάβαση από μια *κοινωνία πολυπολιτισμική*, που αποτελείται από πολλές εθνικότητες, γλώσσες, πολιτισμούς διαφορετικούς και καμιά με εχθρικές διαθέσεις του ενός προς τον άλλον, σε μια *κοινωνία διαπολιτισμική* χρειάζεται αλληλεπιδραστικές διεργασίες στις οποίες διάφοροι πολιτισμοί δανείζονται και δανείζονται στοιχεία, βρισκόμενοι σε μια δυναμική κι εξελικτική σχέση. *Το να είναι φορέας διαπολιτισμού σημαίνει πως κρατά στοιχεία του πολιτισμού του και τα εμπλουτίζει μέσα από τη δημιουργική επαφή με άλλους πολιτισμούς.* Αυτό είναι κάτι που μαθαίνεται από μικρή ηλικία, όπως και οι περισσότερες στάσεις ζωής. Για να επιτευχθεί ο διαπολιτισμός χρειάζεται να οπλιστούν οι νεότερες γενιές με πολλαπλές αρχές: της γλώσσας, του πολιτισμού, των συνθηκών, του σημερινού τεχνολογικού πολιτισμού. Μόνον με τη βοήθεια των πολλαπλών αρχών και γνώσεων μπορεί να απελευθερωθεί κάποιος από τα φαινόμενα του δογματισμού, της μισαλλοδοξίας, της διάκρισης και του αποκλεισμού. Ο διαπολιτισμός δεν είναι ένα αντικείμενο που διδάσκεται, με την έννοια του περιεχομένου ενός μαθήματος, αλλά ένας τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων. Αφορά στις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας και της διαφορετικής οπτικής του ανθρώπου γι' αυτή.

Η Ελληνική Πραγματικότητα

Η μετανάστευση είναι η κατ' άτομο ή ομαδική εγκατάλειψη της γενέτειρας χώρας, για εγκατάσταση σε άλλη. Πρόκειται για φυσικό φαινόμενο που συνδέεται με την επιβίωση και την ευημερία του ανθρώπου (Μπερέρης, 2001). Η Ελλάδα είναι μία χώρα που μέσα σε λίγες δεκαετίες μετατράπηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών από διάφορες χώρες του κόσμου. Ήδη από τη δεκαετία του '90 γίνεται αισθητή αυτή η αντιστροφή της μεταναστευτικής ροής για να φτάσουμε στο σήμερα, όπου παράνομοι μετανάστες εισέρχονται στα σύνορα της χώρας-κυρίως λόγω της γεωπολιτικής θέσης της χώρας μας. Η πολυπολιτισμικότητα μιας κοινωνίας εκτός από τους παλιννοστούντες σημαδεύεται και από την ύπαρξη και άλλων πολυπληθών κοινωνικών ομάδων. Στην περίπτωση της Ελλάδας τέτοιες ομάδες είναι οι τσιγγάνοι, οι αλλοδαποί εργαζόμενοι και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Οι πρώτοι πρόσφυγες στην Ελλάδα είναι Αφρο-ασιάτες κι αργότερα Πολωνοί. Η πλήρης αντιστροφή έγινε αντιληπτή στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία με την άφιξη Αλβανών πολιτών, μετά το άνοιγμα των συνόρων. Αργότερα, η Ελλάδα δέχεται ένα κύμα επιστροφής ποντιακής καταγωγής Ελλήνων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Στο τέλος του 20^{ου} αιώνα η Ελλάδα καταγράφεται ως χώρα υποδοχής μεταναστών από 120 διαφορετικές χώρες, γεγονός που τη χαρακτηρίζει πλέον ως μια πολυεθνική πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι παρών και αποκτά πιο σύνθετο χαρακτήρα πλέον καθώς τα παιδιά των μεταναστών αποτελούν δεδομένη παρουσία στα σχολεία μας.

Η ανοιχτή κοινωνία των Ευρωπαίων πολιτών, που δημιουργείται μετά την επικύρωση της συνθήκης του Maastricht, προϋποθέτει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, έναν βασικό άξονα της ευρωπαϊκής διάστασης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πιλοτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και ανταλλαγές εμπειριών, τόσο στα πλαίσια των δικτύων, των διμερών και πολυμερών ανταλλαγών, υποστηρίζεται ότι θα οδηγήσουν σε μια εκπαιδευτική πρακτική, η οποία θα χρησιμοποιεί, θα αναδεικνύει και θα αναπτύσσει όλο το γλωσσικό, τον πολιτισμικό και κοινωνικό πλούτο των πολιτών τους. Τα προβλήματα της σχολικής ένταξης και της κοινωνικοποίησης στην καινούρια πατρίδα είναι προβλήματα επικοινωνίας και προσανατολισμού. Ο μαθητής-μετανάστης πρέπει να συνθίσει σε διαφορετικό τρόπο ζωής, νοοτροπίας, συνθηκών από εκείνον του τόπου που έζησε. Η υποστήριξη αυτής της προσπάθειας του μαθητή-μετανάστη απαιτεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα υψηλών προδιαγραφών που σύμφωνα με τον (Banathy, 1991) είναι ανοιχτό, πλουραλιστικό και σύνθετο. Για να μπορεί ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα ν' αναπτυχθεί, πρέπει να μεταβούμε από το «διοικητικό και γενικά οργανωτικό ντετερμινισμό» σε πιο συμμετοχικά σχήματα οργάνωσης (Anderson, 1993).

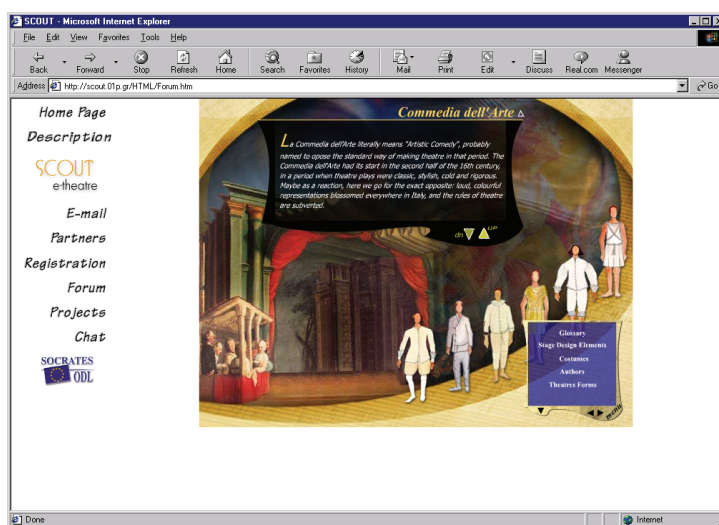
Προηγμένες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Μια από τις πιο σημαντικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων αποτελεί η ολοένα αυξανόμενη εφαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση. Η πρόσφατη χρήση των προαναφερθέντων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι σε μεγάλο βαθμό απόρροια της αλλαγής προοπτικής σχετικά με τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές δυνατότητες των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων (Ρετάλης, 2005). Για να περιγραφούν οι παραπάνω τεχνολογίες έχει υιοθετηθεί ο όρος «Προηγμένες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες». Πληθώρα συστημάτων που ενισχύουν την επικοινωνία και συνεργασία μέσω υπολογιστών αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κι αυτό, γιατί σημαντικοί παράγοντες της μάθησης είναι ο διάλογος μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών, η συνεργασία των εκπαιδευόμενων για την πραγματοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων και η παροχή ευκαιριών για ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε αντίθεση με την παθητική παρακολούθηση διαλέξεων και τη μοναχική πραγματοποίηση ατομικών εργασιών. Μια ειδική κατηγορία τέτοιων τεχνολογιών αποτελούν τα Συστήματα Υποστήριξης Συνεργατικής Μάθησης με Υπολογιστή (Computer Supported Collaborative Learning, CSCL), τα οποία υποστηρίζουν τη Συνεργατική Μάθηση. Η συνεργατική μάθηση ως διδακτική μεθοδολογία προϋπήρχε των υπολογιστών και βασίζεται σε ιδέες παιδαγωγών όπως ο Dewey, Bruner και Vygotsky, έχει όμως γνωρίσει ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια, λόγω της αυξανόμενης επιρροής που ασκούν σήμερα οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και ο κοινωνικός εποικοδομισμός στη διδακτική και στην εκπαιδευτική πρακτική. Η συμβολή των Συστημάτων Υποστήριξης Συνεργατικής Μάθησης με Υπολογιστή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων που αναλαμβάνουν ρόλους σε ομάδες, με τη συνκολούθη ανάπτυξη των αισθημάτων αλληλοεκτίμησης, εμπιστοσύνης και αποτελεσματικότερης διαδικασίας επίλυσης ενός προβλήματος μέσα από συζήτηση και συνεργασία. Οι νέες τεχνολογίες, συνδυαζόμενες από παιδαγωγικές τεχνικές που στηρίζονται στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή, στον πειραματισμό και στη συλλογική μάθηση, μπορούν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που διεξάγεται ένα μάθημα (Πανέτσος, 2003).

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας θα εστιασθούμε στη παρουσίαση (ως μελέτη περίπτωσης) ενός ενδιαφέροντος πειραματισμού σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, που σκοπό έχει να δείξει ότι το θέατρο ως μορφή τέχνης (όχι ως ένα αυθύπαρκτο αισθητικό γεγονός αλλά ως όχημα για να μεταδοθούν γνώσεις και δεξιότητες) και οι νέες τεχνολογίες μπορούν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στον εμπλουτισμό της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας στο

επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από το έργο «SCOUT: Student collaborative and open learning for European theatre and culture» καταβάλλεται προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί το θέατρο σαν όχημα για να μεταδοθούν γνώσεις και δεξιότητες για ένα πλήθος γνωστικών αντικειμένων (γλώσσα, ιστορία, λογοτεχνία, γεωγραφία, κλπ).

Στο πλαίσιο του SCOUT αναπτύχθηκε μια τεχνολογική πλατφόρμα στο διαδίκτυο που διευκολύνει την ασύγχρονη και σύγχρονη επικοινωνία-συνεργασία, τη δημοσιοποίηση συνεργατικών πρακτικών, και την εύρεση χρήσιμου υλικού για την εξέλιξη του θεάτρου το οποίο είναι υλικό αναφοράς για συνεργατικά πολυπολιτιστικά έργα. Η κύρια ιδέα είναι ότι καθηγητές από διαφορετικά σχολεία θα αποφασίζουν για συνεργασία μεταξύ των τάξεων τους πάνω σε μία ιδέα, θα περιγράφουν το συνεργατικό έργο και θα το δημοσιοποιούν στο περιβάλλον του SCOUT. Στη συνέχεια θα δημιουργούν συμπληρωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μεταξύ τάξεων θα μπορούν οι μαθητές και καθηγητές να συνομιλούν μεταξύ τους είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα. Τέλος, τα αποτελέσματα των εργασιών θα μπορούν να παρουσιαστούν στο διαδίκτυο μέσω του προσφερόμενου περιβάλλοντος. Επίσης, κατασκευάστηκε ένα διαδραστικό παιχνίδι (Σχήμα 1) για μαθητές σχετικά με την ιστορία του θεάτρου. Το συγκεκριμένο έργο αποτελεί μια επιτυχημένη εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που προσπαθεί μια αλλαγή στο status quo των συμβατικών μορφών εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ «ηθοποιών» της εκπαιδευτικής διαδικασίας από διαφορετικές χώρες. Ξεκινώντας το παιχνίδι, ο χρήστης καλείται να επιλέξει σε ποιο είδος θεάτρου ή σε ποια θεατρική εποχή θέλει να «διαγωνιστεί». Έχοντας κάνει μια συγκεκριμένη επιλογή, θα πρέπει να περάσει με επιτυχία από βασικά στάδια (πίστες), κάθε φορά διαλέγοντας από μία πλειάδα επιλογών (θεατρικό οικοδόμημα, θεατρικό κοστούμι, μάσκα, παπούτσια, θεατρικό συγγραφέα, χαρακτηριστικές θεατρικές ατάκες. Το έργο SCOUT χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες, αφενός μεν, για να εμπλουτίσει τον τρόπο διδασκαλίας, αφετέρου δε, για να δείξει ότι το θέατρο και η Τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως οχήματα για τη διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων.



Σχήμα 1. Το διαδραστικό παιχνίδι στο περιβάλλον SCOUT

Από την χρησιμοποίηση του SCOUT ο μαθητής μαθαίνει να σκέφτεται διαπολιτισμικά (=ανοιχτή σκέψη στη σύγκριση και στη διαφορά) μέσα από ένα σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που καταργούν τους διαχωρισμούς και θεμελιώνουν την αποδοχή, τη συμπιλίωση και το συσχετισμό με το διαφορετικό. Έτσι, ωφελείται πολλαπλά καθώς αποκτά την ικανότητα κριτικής και δημιουργικής σκέψης που συσχετίζει πολιτισμούς και τους φέρνει τον έναν κοντά στον άλλο. Παράλληλα δημιουργεί μια ξεχωριστή ολιστική σκέψη, περισσότερο ενεργοποιημένη, η οποία μέσα από την πρωτοτυπία και τη φαντασία εγκλείει μετασχηματιστικές διεργασίες της κοινωνίας. Επιπλέον μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής από την χρησιμοποίηση του SCOUT επιτυγχάνεται:

- ❖ η συνάντηση των πολιτισμών στη βάση της ισότητας και της αμοιβαιότητας,
- ❖ ο παραμερισμός των εμποδίων που παρουσιάζονται κατά τη συνάντηση και
- ❖ η δρομολόγηση των «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Hohmann, 1989).

Έτσι, με την κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών επιτυγχάνεται η πολιτισμική συμπιλίωση και η αναγνώριση της αξίας και σπουδαιότητας όλων των πολιτισμών.

Η δυναμική επικοινωνία των πολιτισμών μπορεί να πάρει τη μορφή διαπολιτισμικής διείσδυσης, που έχει μεταξύ των άλλων το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. Είναι δηλαδή μια διαδικασία αποδοχής και ενσωμάτωσης πολιτισμικών στοιχείων μιας κοινωνίας από άλλη, με την οποία έρχεται σε επαφή, με οποιονδήποτε τρόπο (Παπάς, 2001). Δάσκαλος και μαθητές βρίσκονται με αυτόν τον τρόπο σε μια διυποκειμενική, αλληλεπίδραστική σχέση στο πλαίσιο ενός ολικού, μη γραμμικού μοντέλου επικοινωνίας, που υπονοεί μια διαλεκτική σχέση του «εαυτού» με τον «άλλο».

Άλλες Μελέτες Περίπτωσης

Μια επίσης επιτυχημένη μελέτη περίπτωσης που αξίζει να παρουσιαστεί αποτελεί το πρόγραμμα e-Twinning (δράση του προγράμματος eLearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής – Σχήμα 2) που προωθεί τη συνείδηση του ευρωπαϊκού πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού κοινωνικού μοντέλου. Η συγκεκριμένη δράση αποτελεί μια συνεργατική δράση όπου δύο τουλάχιστον σχολεία από δύο τουλάχιστον ευρωπαϊκές χώρες (αλλά και της Νορβηγίας και της Ισλανδίας), κάνοντας χρήση εργαλείων ΤΠΕ συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Το eTwinning (<http://www.etwinning.net> /ww /el /pub /etwinning /index2005.htm) μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα πλαίσιο συνεργασίας των σχολείων διαφόρων Ευρωπαϊκών χωρών στο Διαδίκτυο. Οι καθηγητές και οι σπουδαστές χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο για να δουλέψουν μαζί πέρα από τα σύνορα. Συνεργάζονται, ανταλλάσσουν πληροφορίες και μοιράζονται υλικά εκμάθησης.



Σχήμα 2. Κεντρική σελίδα του eTwinning

Τέλος αναφέρονται ως επιπλέον επιτυχημένες προσπάθειες τόσο η δικτυακή πύλη ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ (Σχήμα 3), όσο και ο κόμβος e-ομογένεια. Η δικτυακή Πύλη της Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ο ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ (www.Isocrates.gr) αποτελεί ένα σημαντικότατο έργο με πλούσια προστιθέμενη διαπολιτισμική αξία. Ο κόμβος παρέχει πληροφόρηση για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και τις ελληνικές σπουδές στο εξωτερικό, για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και υποστηρίζει σχεδιαστικά και πραγματικά τις λειτουργίες δημιουργίας ανθρώπινου δικτύου τόσο μεταξύ των στελεχών του ΥΠΕΠΘ στην Ελλάδα και στο εξωτερικό όσο και μεταξύ των ομογενειακών κοινοτήτων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των σχολείων.



Σχήμα 3. Κεντρική σελίδα της δικτυακής πύλης ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ

Αποτελέσματα – Προβληματισμοί

Ως τώρα, τα αποτελέσματα χρήσης του SCOUT περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Πιο συγκεκριμένα, 36 συνεργατικά έργα βρίσκονται σε εξέλιξη, στα οποία συμμετέχουν σχολεία από διάφορες χώρες (Ελλάδα, Ιταλία, Γαλλία, Ισπανία, Σουηδία, Ολλανδία, Τουρκία, κ.α.). Αξίζει να αναφέρουμε μία πρωτοβουλία που ξεκίνησε σε Ελληνικό Γυμνάσιο το Νοέμβριο 2001. Σκοπός του καθηγητή ήταν να συνεργαστούν οι μαθητές παίρνοντας ερεθίσματα από ένα πλήθος μαθημάτων Γλώσσας, Αρχαίων Ελληνικών, Καλλιτεχνικών για να ανέβει μια θεατρική παράσταση σχετικά με την Αρχαία Κωμωδία και Τραγωδία. Αποφασίστηκε, δηλαδή, να μελετηθούν διάφοροι ήρωες της τραγωδίας (Αντιγόνη, Ηλέκτρα, Εκάβη, Μήδεια, κλπ) και της Κωμωδίας (Πραξαγόρας, Λυσιστράτη, κλπ), να αναλυθούν οι χαρακτήρες όπως εμφανίζονται στα αντίστοιχα έργα, να επιλέξουν οι μαθητές κάποιο χαρακτήρα (αιτιολογώντας την επιλογή τους) και να δημιουργηθεί ένα έργο «μία σαλάτα ηρώων σε Αρχαίο πιάτο». Χρειάστηκε να γίνει σε βάθος βιβλιογραφική έρευνα για τα έργα και τις απόψεις για τους χαρακτήρες των ηρώων, την εποχή, να υπάρξει πρόσβαση σε οπτικο-ακουστικό υλικό του Θεατρικού Μουσείου, κλπ. Μετά οι μαθητές ασχολήθηκαν με τα κουστούμια, τις μάσκες και τα χωρικά με μεγάλο ενθουσιασμό. Ο Παγκόσμιος Ιστός ήταν, επίσης, μία πολύ χρήσιμη πηγή για άντληση πληροφοριών. Επιτεύχθηκε, ακόμα, συνεργασία (με ασύγχρονα μέσα) μεταξύ του υπεύθυνου καθηγητή και Ιταλών καθηγητών που ασχολούνταν ένα άλλο έργο του SCOUT που αφορούσε παρουσίαση διάφορων ειδών μάσκας και τεχνικών κατασκευής τους. Συνολικά 42 μαθητές Γυμνασίου πήραν μέρος και για να ανέβει η παράσταση απαιτούνταν 6 πρόβες τη βδομάδα σε ώρες εκτός σχολικού προγράμματος. Ο ενθουσιασμός και το κέφι των μαθητών ήταν εντυπωσιακά. Σημαντικά κοινωνικά θέματα, συμπεριλαμβανόμενου του ρατσισμού, του σεξισμού και άλλα, δύνανται να θιγούν άμεσα στο SCOUT. Οι ιδέες και οι προοπτικές των μαθημάτων σε ό,τι αφορά αυτά και άλλα ζητήματα έρχονται στο προσκήνιο της μαθησιακής εμπειρίας-οι ίδιοι οι μαθητές αποτελούν με τον τρόπο αυτό ένα πολυπολιτισμικό απόθεμα στην αίθουσα. Τέλος, έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον να παρακολουθήσει κανείς την ανταλλαγή μηνυμάτων για να υπάρξει συνεργασία καθηγητών για ένα έργο

που σχετίζεται με την ποίηση και το θέατρο. Καθηγητές από την Ελλάδα, την Ισπανία και τη Μ. Βρετανία συνεργάζονται για να δημιουργήσουν δραστηριότητες για τη σχέση μεταξύ των 2 φύλων στο έργο του Λόρκα «Ο Ματωμένος Γάμος». Το γεγονός ότι το έργο αυτό είναι μεταφρασμένο στα Αγγλικά και Ελληνικά (Ν. Γκάτσιος) διευκόλυνε τη συνεργασία. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες για το Ελληνικό σχολείο έγιναν στο πλαίσιο του μαθήματος Γλώσσας-Λογοτεχνίας. Δυστυχώς, η όλη αυτή συνεργασία έμεινε σε επίπεδο καθηγητών για τη δημιουργία μαθησιακών δραστηριοτήτων κι όχι μαθητών. Η τηλε-συνεργασία μεταξύ μαθητών ατύχησε λόγω ελλείψεων σε τεχνικό εξοπλισμό.

Καταλήγοντας, το έργο SCOUT δε σχετίζεται με θεατρικό παιχνίδι ή χρήση δραματουργικών τεχνικών για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Κάνει κάτι άλλο πολύ ενδιαφέρον και πρωτοποριακό. Προσπαθεί να εντάξει το θέατρο, την κορυφαία των Τεχνών, στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική ως ένα συμπληρωματικό διδακτικό βοήθημα και να συμβάλει στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η ποικιλία προοπτικών, ιδεών, χρωμάτων μέσα σε μια σχολική αίθουσα μπορεί να αποτελέσει ένα όχημα για συνεργασία από την οποία παιδαγωγικά οφέλη αποκομίζουν όλες οι πλευρές. Τα συνεργαζόμενα μέλη μπορούν, έτσι, ν' αναπτύξουν κατανόηση και εκτίμηση για την ανάγκη να συμπεριληφθεί μια ποικιλία φωνών και προοπτικών, προκειμένου να τεθούν επιτυχώς τα προβλήματα γύρω από την εθνικότητα, το φύλο, την κουλτούρα, το σεξουαλικό προσανατολισμό ή άλλη διάσταση της ανθρώπινης ταυτότητας. Θ' αρχίσουν, παράλληλα, να κατανοούν καλύτερα τη διαδικασία συνεργασίας και τον τρόπο συμμετοχής τους σε αυτήν. Πρέπει όμως να αναφέρουμε ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του έργου SCOUT είναι είτε ότι ο τεχνικός εξοπλισμός στα σχολεία είναι πολλές φορές ελλιπής (έως ανύπαρκτος) είτε ότι οι καθηγητές δεν έχουν το κίνητρο για να δαπανήσουν χρόνο για τέτοιες δραστηριότητες.

Σήμερα η εκπαίδευση παίρνει έναν ξεχωριστό ρόλο στην καινούρια κατάσταση που δημιουργείται, εξαιτίας της συμβίωσης διαφορετικών πολιτισμών, που, όταν έρχονται σε επαφή, αντιπαράθετον τις αξίες τους. Η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίσουν την πολιτιστική διαφορά είναι στοιχειώδης. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουν το κύρος των πολιτισμών ανά τον κόσμο και τη διαφορά που υπάρχει τοπικά και εθνικά, ώστε να ενθαρρυνθούν να κατανοήσουν και ν' αναπτύξουν την παγκόσμια αλληλεξάρτηση. Οι μαθητές στο σχολείο, τις περισσότερες φορές, φέρουν τις εθνοκεντρικές στάσεις του οικογενειακού και συγγενικού τους περιβάλλοντος. Λίγοι είναι αυτοί που στέκονται θετικά προς τις αντιθέσεις. Κι ενώ πρόθεση του δασκάλου μπορεί να είναι η διεύρυνση τέτοιων αντιλήψεων, η πληροφόρηση γι' άλλους πολιτισμούς μπορεί να ερμηνευθεί ως επιβεβαίωση της «παράξενης» φύσης της ζωής των άλλων. Επομένως, η επιλογή του περιεχομένου δεν αρκεί από μόνη της για την εφαρμογή προγράμματος για μια πολυεθνική κοινωνία. Θα πρέπει και οι δάσκαλοι να είναι προετοιμασμένοι για τυχούσες παρερμηνείες, ώστε να αναπτύξουν διδακτικές μεθόδους ικανές να αντιμετωπίσουν τις αρνητικές στάσεις και παρερμηνείες. Πρώτο μέλημα του σχολείου, στα πλαίσια της δαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της προσπάθειάς του να καταπολεμήσει τις φυλετικές διακρίσεις, θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων που στοχεύουν στη γνώριμια, την αποδοχή, τη συνεργασία και τη συμβίωση με τις γλωσσικές μειονότητες, υπογραμμίζοντας τη συνεισφορά τους στην οικοδόμηση του κοινού πολιτισμού. Οι ιστορικές αναφορές των σχέσεων με διαφορετικούς πολιτισμούς μπορεί να αποτελέσει τη βάση των εναρκτήριων δραστηριοτήτων οποιουδήποτε σχεδίου δράσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος και να διαμορφωθούν, έτσι, σιγά σιγά στάσεις που να καταπολεμούν τη μονόπλευρη αντιμετώπιση ζητημάτων και προσεγγίσεων που αφορούν κοινές αξίες.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το έργο «SCOUT: Students' Collaborative and Open learning about eUropean Theatre and culture» είναι συγχρηματοδοτούμενο από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Σωκράτης, DG XXII (1/9/00 – 31/8/2002). Επιστημονικός υπεύθυνος: Ν. Καμτσής, Κέντρο Σπουδών Λαϊκού Θεάτρου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, B.L. (1993). The stages of systemic change. *Educational Leadership*, 51(1): 14-17.
- Banathy, Banks, J. (2001). *Multikultural Edukation: Charakteristiks and Goals*. Ch. Banks, *Multikultural Edukation, Issues and Perspectives*, John Wiley & Sons, Inc. N.Y., pp. 3-30.
- Hohmann, M.H. (1989). *Ein Europa fuer mehreiten und minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, Maxmann Muenster, New York.
- Green, A. (1997), *Education, Globalization and the Nation State*, London.
- Μπερελής, Π. (2001). Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Εκδ. Απιοσhορα, Αθήνα.
- Πανέτσος Σ. Σακελλαρίδης Ο., (2003), «Εκπαιδευτικό Μοντέλο για Εκπαίδευση από Απόσταση Βασισμένο στις Νέες Τεχνολογίες πληροφορίας και Επικοινωνίας», 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα, 2003.
- Πανέτσος, Σ. (2001). *Οι Υπολογιστές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Παπάς, Α.(2001). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διαδασκαλία*, Αθήνα.
- Ρετάλης Σ. (2005), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*, Εκδόσεις

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας

Καλλιόπη Δημητρούλη

Νομικός, Αναπλ. Υπεύθυνη Έργου ΚΕΕ, Γ.Γ.Ε.Ε.

Όλγα Θεμελή

Λέκτορας Παν/μίου Κρήτης

Ελένη Ρηγούτσου

Κλινική Ψυχολόγος, Θεματική Υπεύθυνη Φυλακών, Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

1. Εισαγωγή

Κάθε Κράτος Δικαίου έχει υποχρέωση σύμφωνα με την εσωτερική του νομοθεσία αλλά και τους διεθνείς κανόνες, να προστατεύει το σύνολο των εννόμων αγαθών του κρατούμενου στον οποίο έχει δια νόμου επιβληθεί περιοριστική της ελευθερίας ποινή. Άλλωστε «η προς τόπο μόνο κίνηση» περιορίζεται με την παραπάνω ποινή και κανένα άλλο δικαίωμα.

Ωστόσο, συχνά στους χώρους εγκλεισμού δε διασφαλίζονται οι αναγκαίοι εκείνοι όροι για την άσκηση, προστασία και προάσπιση του συνόλου σχεδόν των εννόμων αγαθών του εγκλειστού πληθυσμού. Έτσι με το έννομο αγαθό της ελευθερίας καταλύεται μαζί και εκείνο της υγείας, της εργασίας, της επικοινωνίας, της εκπαίδευσης κ.ά.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η πλειοψηφία του εγκλειστού πληθυσμού σε παγκόσμια κλίμακα έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Αποδεικνύεται, επίσης, η ύπαρξη ενός αριθμού κρατουμένων με προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες δεν είχαν ποτέ διαγνωστεί κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο. Τέλος κατά την ενήλικη ζωή ένα σημαντικό ποσοστό δεν είχε σταθερή εργασία, αντιμετωπίζοντας σοβαρά οικονομικά προβλήματα.

Η εκπαίδευση στη φυλακή ("Correctional Education") αποσκοπεί α) στην επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία, β) στην ελαχιστοποίηση των «Δεινών του εγκλεισμού», γ) στη δημιουργική κάλυψη του νεκρού χρόνου, δ) στην απόκτηση κοινωνικών και στην αναβάθμιση βασικών δεξιοτήτων, ε) στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, στ) στην εύρεση εργασίας μετά την αποφυλάκιση και ζ) στη μείωση της εγκληματικότητας.

Από τα πρώτα παραδείγματα, οργανωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης σε κατάσταση κράτησης των Η.Π.Α., το 1880 και την έκδοση του πρώτου επιστημονικού περιοδικού για την Εκπαίδευση στη Φυλακή «Journal of Correctional Education» το 1937 μέχρι σήμερα, έχει σημειωθεί μεγάλη πρόοδος. Στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες για προστασία, προαγωγή και προάσπιση του αγαθού της εκπαίδευσης για τους πολίτες που στερούνται την ελευθερία τους.

2. Ιστορική αναδρομή

Αρχικά η εκπαίδευση στη φυλακή είχε θρησκευτικό χαρακτήρα. Η διδασκαλία της Βίβλου και τα μαθήματα αλφαριθμητισμού που επέτρεπαν στους κρατούμενους τη μελέτη της, αποσκοπούσαν στη βελτιωτική αλλαγή και την ηθική αναμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Gerber & Fritsch, 1983).

Τα πρώτα βήματα της εκπαίδευσης στη φυλακή σημειώνονται το 1789, χρονολογία ορόσημο για την ιστορία της φυλακής, όταν ο William Rogers, ιερέας της φυλακής Walnut Street στην Φιλαδέλφεια, οργάνωσε τα πρώτα μαθήματα για κρατούμενους. Η πρωτοβουλία του ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων. Η διεύθυνση της φυλακής και οι σωφρονιστικοί υπάλληλοι, θεωρώντας πως η καινοτομία αυτή θα οδηγούσε τον εγκλειστο πληθυσμό στη διεκδίκηση δικαιωμάτων του, απειλώντας σοβαρά την ασφάλεια της φυλακής, επέβαλλε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων την παρουσία σώματος φρουρών και ενός κανονιού που στόχευε τους μαθητές, έτοιμο να αποκαταστήσει την τάξη σε περίπτωση παρεκτροπής των πραγμάτων (Gehring, 1980; Rothman & Morris, 1998).

Πέρασε σχεδόν ένας ολόκληρος αιώνας για να ωριμάσει η ιδέα μιας πιο γενικευμένης και ουσιαστικής εκπαίδευσης στη φυλακή. Την περίοδο που θα ακολουθήσει θα σφραγίσει ο Zebulon Brockway, πρωτοπόρος διοικητής της φυλακής Elmira στην Νέα Υόρκη, ο οποίος για πρώτη φορά θα συνδέσει την εκπαιδευτική διαδικασία με την κοινωνική επανένταξη. Στην περίφημη εισήγησή του στο πρώτο συνέδριο της Αμερικανικής Σωφρονιστικής Εταιρίας θα τονίσει τα πλεονεκτήματα της επιμόρφωσης των κρατουμένων και θα υποστηρίξει ότι η εκπαίδευση στη φυλακή μειώνει την υποτροπή (Reagan & Stoughton, 1976). Κατά τη χρονική περίοδο 1876-1900, ο Brockway όχι μόνο έβαλε τα θεμέλια της εκπαίδευσης στη φυλακή, αλλά προχώρησε και στην υιοθέτηση μέτρων τα οποία ακόμα και σήμερα φαντάζουν για πολλά σωφρονιστικά συστήματα προηγμένων κρατών ιδιαίτερα καινοτόμα όπως π.χ. η εκπαίδευση των εγκλείστων ατόμων με ειδικές ανάγκες, η εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η τήρηση εκπαιδευτικού φακέλου για κάθε εγκλειστο εκπαιδευόμενο. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι η εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας (Individually Prescribed Method - IPI) πρώτα εφαρμόστηκε στη φυλακή και στη συνέχεια υιοθετήθηκε από την κοινότητα.

Τα επιτεύγματα του Zebulon Brockway ενέπνευσαν και ενθάρρυναν και άλλους οραματιστές μεταξύ των οποίων και τον Thomas Mott Osborne, τον σημαντικότερο ίσως αναμορφωτή του σωφρονιστικού συστήματος των αρχών του 1900. Ο εύπορος πολιτικός της εποχής κατάφερε να διεισδύσει στον υποπολιτισμό της φυλακής Auburn προσποιούμενος τον κατάδικο σε μια προσπάθεια να κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες του συστήματος. Οργάνωσε σε λίγες μόνο εβδομάδες την Mutual Welfare League, μια οργάνωση για την ειρηνική επίλυση των διαφορών μεταξύ των εγκλείστων και σε λίγα μόνο χρόνια μετέτρεψε μια φυλακή υψίστης ασφαλείας σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Στη συνέχεια εργάστηκε σε πολλές άλλες φυλακές οργανώνοντας εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ στη γνωστή φυλακή Sing Sing ίδρυσε με τη βοήθεια των κρατουμένων σχολείο (Gehring, 1980).

Κατά το χρονικό διάστημα 1929/1940 - περίοδος αναγέννησης στην ιστορία της εκπαίδευσης στη φυλακή, ο Austin MacCormick συνεχίζοντας τη δουλειά των εμπνευσμένων προκατόχων του, ως υπεύθυνος των φυλακών των Η.Π.Α. δημιουργεί σχολεία και βιβλιοθήκες στα περισσότερα καταστήματα κράτησης της χώρας του, εκδίδει το πρώτο βιβλίο εξατομικευμένης εκπαίδευσης του εγκλειστού πληθυσμού ("The education of Adult Prisoners") και πολλά σχετικά εγχειρίδια, ενώ επεκτείνει τις προσπάθειες για πρώτη φορά τόσο στις γυναικείες φυλακές όσο και στους ανήλικους παραβάτες. Τέλος, το 1930 ιδρύει την Εταιρία Σωφρονιστικής Εκπαίδευσης και το 1937 το «Journal of Correctional Education», το μοναδικό εξειδικευμένο έως τις μέρες μας, επιστημονικό περιοδικό για θέματα εκπαίδευσης στη φυλακή.

Μετά τη δεκαετία του 1950 η εξάπλωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη φυλακή είναι ραγδαία. Σήμερα σε πολλές χώρες σε διεθνές επίπεδο λειτουργούν σχολεία μέσα στη φυλακή, πραγματοποιούνται ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, προσφέρονται σπουδές με γνωστικό αντικείμενο την Εκπαίδευση στις φυλακές σε πανεπιστημιακό επίπεδο και λειτουργούν ειδικές διευθύνσεις εκπαίδευσης των κρατούμενων στα Υπουργεία Δικαιοσύνης. Το 1991 η ιδρύεται Ευρωπαϊκή Εταιρία για την Εκπαίδευση στη Φυλακή (European Prison Education Association –EPEA)

3. Το νομικό πλαίσιο

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι δικαίωμα για όλους και κατοχυρώνεται *συνταγματικά* (άρθρο 16 παρ. 4 του Συντάγματος). Ο κρατούμενος είναι και παραμένει υποκείμενο δικαιωμάτων. Το δικαίωμα του έγκλειστου πληθυσμού στην εκπαίδευση είναι θεσμικά το ίδιο ως προς το περιεχόμενο με το αντίστοιχο δικαίωμα των ελεύθερων πολιτών, διαφέρει όμως ως προς τον τρόπο άσκησης του (ρυθμιστικά / κανονιστικά).

Επίσης ο *Σωφρονιστικός Κώδικας (Ν. 2776/1999)* στο άρθρο 35 έχει προβλέψει και ρυθμίσει τα θέματα της εκπαίδευσης, της άθλησης, των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου και της ψυχαγωγίας των κρατουμένων. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση των κρατουμένων αποβλέπει στην απόκτηση ή συμπλήρωση της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων καθώς και στην παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Σημειώνεται ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τους ανήλικους κρατούμενους και για αυτό το λόγο λειτουργούν μονοθέσια δημοτικά σχολεία στις φυλακές όπου κρατούνται ανήλικοι, αν και υπάρχει η πρόβλεψη στο Σωφρονιστικό Κώδικα για ίδρυση και λειτουργία μονοθέσιων δημοτικών σχολείων σε κάθε φυλακή. Υπογραμμίζεται η ύπαρξη Γυμνασίου καθώς και τάξεων Λυκείου στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων Αυλών και Βόλου.

Τέλος το δικαίωμα στην εκπαίδευση των κρατουμένων κατοχυρώνουν και οι *Συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης R (89) 12* για την «Εκπαίδευση στις φυλακές»_οι οποίες μεταξύ άλλων προβλέπουν ότι:

- Ο αλφαριθμητισμός και η βασική εκπαίδευση είναι προτεραιότητα.
- Όλοι οι κρατούμενοι έχουν ίδια πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην επαγγελματική κατάρτιση, σε δημιουργικές δραστηριότητες, κοινωνική εκπαίδευση, φυσική εκπαίδευση και αθλητισμό καθώς και δυνατότητα χρήσης βιβλιοθήκης.
- Οι κρατούμενοι μπορούν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες εκτός φυλακής.
- - Η εκπαίδευση στη φυλακή πρέπει να είναι όσο το δυνατό ίδια με την εκπαίδευση στην κοινότητα.
- Η εκπαίδευση εστιάζει στην ανάπτυξη του κρατούμενου ως συνολικής οντότητας.
- Η συμμετοχή των κρατουμένων είναι εθελοντική.
- Η εκπαίδευση προετοιμάζει τους κρατούμενους για τη ζωή μετά τη φυλακή.

4. Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας

Η εκπαίδευση των κρατουμένων συναντά εξ ορισμού ιδιαίτερες δυσκολίες καθώς λαμβάνει χώρα σε ένα ίδρυμα ολοκληρωτικού χαρακτήρα (Goffman, 1961). Ο ιδιαίτερος υποπολιτισμός της φυλακής, το πρόβλημα του υπερπληθυσμού, τα υψηλά ποσοστά ψυχικής ασθένειας, το υπέρμετρο άγχος, ο φόβος και η ανασφάλεια, ο νεκρός χρόνος και η αποκοπή από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ο ιδρυματισμός, η απόσυρση και η αποπροσωποποίηση, δηλαδή τα «δεινά του εγκλεισμού» (Toch, 1975), δυσχεραίνουν εξαιρετικά κάθε προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών κράτησης.

Έτσι ενώ στο γενικό πληθυσμό οι μαθητές έχουν το δικαίωμα της επιλογής, του αυτοκαθορισμού και της αυτοδιάθεσης, στον έγκλειστο πληθυσμό τα ίδια δικαιώματα ακυρώνονται. Ενώ στο γενικό πληθυσμό οι μαθητές έχουν πλήθος εμπειριών από το εκπαιδευτικό σύστημα τις οποίες συχνά χρησιμοποιούν θέτοντας σημαντικούς στόχους, ο έγκλειστος πληθυσμός έχει στην πλειοψηφία του αρνητικές εμπειρίες από το εκπαιδευτικό σύστημα και είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικός απέναντι σε κάθε νέα πρόκληση εκπαιδευτικής προσπάθειας (Winters, 1997). Τέλος, ενώ στο γενικό πληθυσμό οι μαθητές επιδιώκουν μέσω της παιδείας τη βελτίωση των όρων της ζωής τους και την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, πρώτιστος στόχος των κρατουμένων είναι η επιβίωση και η αποφυλάκιση. Το αίτημα δηλαδή για επανάκτηση της ελευθερίας, της ανεξαρτησίας, της ασφάλειας και της κοινωνικής αποδοχής υπερέχει έναντι του αιτήματος για εκπαίδευση (LoPitno, 2006).

Επιπρόσθετα, οι ιδιαίτερες δυσκολίες που ανακύπτουν, επιτείνονται σημαντικά εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των κρατουμένων. Σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία, οι έγκλειστοι παρουσίασαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής, λόγω της πρώιμης εμπλοκής τους στα γρανάζια του ποινικού μηχανισμού (Harlow, 2003). Αναπόφευκτο αποτέλεσμα είναι η αποτυχία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Vacca, 2004). Σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία το 79 % εγκαταλείπει το σχολείο πρόωρα (Stephens, 1990).

Η πλειοψηφία επίσης των εγκλείστων παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες δεν είχαν διαγνωστεί κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο (Mears & Aron, 2003). Σημειώνεται δε ότι η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη σχολική αποτυχία, συνέπεια της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της παραβατικότητας έχει πολλαπλά αποδειχθεί (Leone, Christle & Nelson, 2003; Linares-Orama, 2005; Zabel & Nigro, 1999).

Το υψηλό επίσης ποσοστό χρηστών εξαρτησιογόνων ουσιών και ασθενών με προβλήματα ψυχικής υγείας επηρεάζει σημαντικά κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής προσπάθειας στη φυλακή. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι περισσότεροι από τους μισούς κρατούμενους κάνουν χρήση ουσιών ενώ πάνω από το ένα τρίτο υποφέρει από ψυχικές διαταραχές (Blaauw, Ronald, Kerkhof, 2000).

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ συχνά βιώνει συναισθήματα αποτυχίας και ντροπής για την πρόωγη αποχώρηση από την εκπαιδευτική διαδικασία και τις πολλαπλές δυσχέρειες στην εύρεση εργασίας (Winters, 1997).

5. Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στη φυλακή και τα ευεργετήματα της

Εύλογα προκύπτει το ερώτημα: Τι μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση στην ιδιαίτερη αυτή ομάδα πληθυσμού; Γιατί είναι αναγκαία η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού;

Η δημιουργική κάλυψη του νεκρού χρόνου, η επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων, η επαφή και η συνεργασία με εκπαιδευτές που έρχονται στη φυλακή από «έξω» επιδρούν ευεργετικά στην προσωπικότητα του κρατούμενου.

Στο ασφυκτικό πλαίσιο της φυλακής, η εκπαίδευση ανοίγει ένα παράθυρο επικοινωνίας, αποφορτίζοντας τον κρατούμενο από τα δεινά του εγκλεισμού και λειτουργώντας ως δίαυλος προετοιμασίας για κοινωνική ενσωμάτωση.

Ο εκπαιδευόμενος για να μάθει, χρειάζεται να αισθανθεί ότι βρίσκεται σε ένα ασφαλές περιβάλλον, να δεσμευτεί και να αισθανθεί ότι η εκπαίδευση γίνεται μια γέφυρα ανάμεσα στο μέσα και το έξω, μία γέφυρα ανάμεσα σε εκείνον και την κοινωνία, αλλά και μία εσωτερική γέφυρα ανάμεσα σ' αυτό που αισθάνεται και τον τρόπο που μπορεί να το εκφράσει. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα μεταβατικό χώρο. (University of the State of New York, The State Education Department, Office of Workforce Preparation and Continuing Education, 1995).

Με τη βοήθεια των εργαλείων που του δίνονται μέσα από την εκπαίδευση, ο έγκλειστος μπορεί να δώσει νόημα και περιεχόμενο σ' αυτό που αισθάνεται, που σκέφτεται και να μετατρέψει το χώρο της εκπαίδευσης σε «**ψυχικό χώρο**».

Ο κρατούμενος, δίνει νόημα σ' αυτό που ζει, στις προσωπικές του εμπειρίες, τις χρησιμοποιεί για να μάθει, όπως άλλωστε είναι και το ζητούμενο στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Όπως λέει ο Winnicott (1976) όταν μιλά για το παιχνίδι: «ο εσωτερικός κόσμος δίνει νόημα στον εξωτερικό μέσα από δραστηριότητες όπως το παιχνίδι, την ονειροπόληση...».

Ο κρατούμενος μέσα από την εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει μία νέα πραγματικότητα.

Ο Pingaud (1977) επισημαίνει: «Δεν μπορούμε να δεχτούμε την πραγματικότητα παρά δημιουργώντας τη».

Σε κάθε δραστηριότητα όπου επικοινωνεί το μέσα με το έξω (ποίηση, λογοτεχνία, μουσική, θέατρο...) υπάρχει μια διάσταση καταφύγιου το οποίο βοηθά το άτομο να αντέξει τις πιέσεις.

Ο κρατούμενος διοχετεύει το άγχος του, την πίεση που αισθάνεται σ' έναν εκπαιδευτικό χώρο και χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που του δίνονται το μετατρέπει, το μετουσιώνει σε γνώση.

Μ' αυτό τον τρόπο μαθαίνει, δημιουργεί επιλογές και μπορεί να τις υποστηρίξει. Μετατρέπει το άγχος, την αγωνία, τα στερεότυπα, το αδιαφοροποίητο, το φόβο, σε σύμβολα, σε νόημα, σε δομή, σε οριοθέτηση, σε ωριμότητα, σε ευθύνη.

Έρευνες απέδειξαν ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα αυξάνει σημαντικά την αυτοεκτίμηση και βελτιώνει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές δεξιότητες των κρατούμενων (Parker, 1990). Επίσης, τονίστηκε ότι οι κρατούμενοι αντλούν ιδιαίτερη ικανοποίηση από την εμπλοκή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες καθώς συχνά για πρώτη φορά τους δίνεται η δυνατότητα καλλιέργειας και ανάπτυξης των θετικών πλευρών της προσωπικότητάς τους (Kett, 1995).

Το σημαντικότερο ωστόσο είναι ότι η εκπαίδευση στη φυλακή συνδέεται άρρηκτα με τη μείωση της υποτροπής και την κοινωνική επανένταξη. Αν και οι πρώτες σχετικές έρευνες που διεξήχθησαν τη δεκαετία του '70 αμφέβαλλαν για τη ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης στη φυλακή και μείωσης της υποτροπής (Martinson, 1974; Lipton, Martinson & Willks, 1975), οι ερευνητές μετά τη δεκαετία του '80 απέδειξαν περὶτρανα το αντίθετο.

Σύμφωνα με έρευνα του Allen (1988) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ο δείκτης υποτροπής για τον έγκλειστο πληθυσμό ήταν 77% ενώ για την ομάδα που έλαβε μέρος σε προγράμματα κατάρτισης 23%. Ο Clark (1991) επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα του Allen, απέδειξε ότι οι κρατούμενοι οι οποίοι ολοκλήρωσαν ένα κύκλο σπουδών κατά την έκτιση της ποινής τους είχαν μικρότερο δείκτη υποτροπής (26,4 %) σε σχέση με εκείνους που δεν μετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία (44,6%).

Όμοια ο Batiuk σε σχετική έρευνα βρήκε ότι ο δείκτης υποτροπής των φυλακισμένων που εμπλέκονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν χαμηλότερος (25%) από τον αντίστοιχο του υπόλοιπου πληθυσμού της φυλακής (77%). Μάλιστα τόνισε την ευεργετική επίδραση που ασκεί στη μείωση του κινδύνου της υποτροπής όχι τόσο η συμμετοχή όσο κυρίως η ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας. Ο δείκτης υποτροπής στην περίπτωση αυτή βρέθηκε να μειώνεται κατά 72%.

Ο Harlow μελετώντας τα στοιχεία του Υπουργείου Δικαιοσύνης των Η.Π.Α. έδειξε ότι ο δείκτης υποτροπής των κρατούμενων/μαθητών ήταν συγκριτικά με των υπολοίπων από 20 με 60% χαμηλότερος (Harlow, 2003). Μια έρευνα στον Καναδά υποστήριξε τα προαναφερθέντα ευρήματα, καθώς έδειξε ότι οι έγκλειστοι που δεν έλαβαν μέρος κατά τη διάρκεια της έκτισης της ποινής τους σε καμία εκπαιδευτική δραστηριότητα, είχαν διπλάσιες πιθανότητες υποτροπής μετά την αποφυλάκιση τους (Duguít, 1995).

Το σύνολο των ερευνών τονίζει τη σημασία του είδους της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έτσι έχει βρεθεί ότι η μείωση του δείκτη της υποτροπής επέρχεται μόνο όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαίτερες ανάγκες του πληθυσμού (Vacca, 2004). Η διεθνής εμπειρία αποδεικνύει πως η μείωση της υποτροπής συνδέεται άρρηκτα με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών αλλά και των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, που βοηθούν στη διαχείριση κρίσεων και στην επίλυση προβλημάτων, που προάγουν την κριτική σκέψη και τον έλλογο νου (Ripley, 1993).

6. Η Εκπαίδευση στη φυλακή στη χώρα μας

Η προσπάθεια εισαγωγής προγραμμάτων εκπαίδευσης στις φυλακές της χώρας έχει ξεκινήσει πάνω από 20 χρόνια. Προγράμματα της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των Νομαρχιακών Επιτροπών Λαϊκής Επιμόρφωσης, όπως αλφαριθμητισμού και συμπλήρωσης της βασικής εκπαίδευσης για έλληνες κρατούμενους, ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για αλλοδαπούς κρατούμενους, προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης όπως μελισσοκομία, ηλεκτρολογία και μηχανολογία αυτοκινήτων, ανθοκομία, κατασκευή κοσμημάτων, ψυχοκοινωνική υποστήριξη κρατούμενων κ.ά. είναι κάποια από εκείνα που στο πέρασμα των χρόνων δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για τη συνέχεια και τη σημερινή επέκταση της λειτουργίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης σε όλες τις φυλακές της χώρας.

Στην Αγροτική Φυλακή Τίρυνθας δόθηκε για πρώτη φορά η ευκαιρία σε αρκετούς κρατούμενους να παρακολουθήσουν μαθήματα μηχανολογίας αυτοκινήτων και ηλεκτρολογίας εγκαταστάσεων έξω από τη φυλακή.

Επίσης η Γ.Γ.Ε.Ε σε συνεργασία με το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕ.Θ.Ε.Α.) ξεκίνησε το 1998 στην Κεντρική Φυλακή Γυναικών Κορυδαλλού το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Θεραπείας Κρατούμενων Γυναικών, με τη δημιουργία αυτόνομου χώρου μέσα στη φυλακή. Παράλληλα από το 1999 εφαρμόζει ένα πιλοτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης σωφρονιστικών υπαλλήλων το οποίο παρακολουθούν όσοι δεν είχαν παρακολουθήσει την εκπαίδευση της Σχολής σωφρονιστικών υπαλλήλων του Υπουργείου Δικαιοσύνης. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ήταν η δημιουργία ομάδας υποστήριξης σωφρονιστικών υπαλλήλων στην Κεντρική Φυλακή Γυναικών Κορυδαλλού.

Επιπρόσθετα, η εκπόνηση προγραμμάτων εκπαίδευσης από τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) μέσα από τη λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) στις φυλακές την τελευταία τριετία έχει αποκτήσει συνεχή ροή με διαρκώς αυξανόμενη τη συμμετοχή των κρατούμενων.

Από το Σεπτέμβριο 2003 μέχρι τον Ιούνιο 2005 σε 24 Σωφρονιστικά Καταστήματα, πραγματοποιήθηκαν 389 τμήματα μάθησης. Τα τμήματα μάθησης είχαν τουλάχιστον τρίμηνη διάρκεια, υπήρχαν όμως και τμήματα με εξαμήνη παρακολούθηση (κυρίως προγράμματα ελληνικής γλώσσας και συμβουλευτικής). Στα προγράμματα συμμετείχαν συνολικά 4678 εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι, όταν συνολικός πληθυσμός των κρατουμένων ανέρχεται περίπου στις 10.000. Αξίζει να τονιστεί ότι 103 εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι συμμετείχαν με επιτυχία σε εξετάσεις για την απόκτηση Απολυτηρίου Δημοτικού Σχολείου. Επιπλέον, 6 εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι συμμετείχαν σε εξετάσεις σε διάφορες τάξεις του Γυμνασίου και 3 σε εξετάσεις σε διάφορες τάξεις του Λυκείου, εκτός φυλακής. Επίσης 11 εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι συμμετείχαν στις εξετάσεις για την απόκτηση Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Α' και Β' επιπέδου. Επισημαίνεται δε ότι τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίοδο (2006) περισσότεροι από 55 αλλοδαποί κρατούμενοι έκαναν αίτηση για να συμμετάσχουν στις εξετάσεις.

Από τον Οκτώβριο 2005 μέχρι τον Μάρτιο 2006 σε 20 Σωφρονιστικά Καταστήματα δημιουργήθηκαν 211 Τμήματα Μάθησης στα οποία συμμετείχαν 3192 εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι. Τα γνωστικά αντικείμενα των τμημάτων μάθησης στις φυλακές ήταν:

Ελληνική γλώσσα (66 τμήματα), Μαθηματικά (11 τμήματα), Πληροφορική (18 τμήματα), Πολιτισμό (24 τμήματα), Σωματική και Ψυχική Υγεία (11 τμήματα), Ξένες γλώσσες (12 τμήματα) και Συμβουλευτική (69 τμήματα).

Δυνατότητα συμμετοχής στα προγράμματα εκπαίδευσης της Γ.Γ.Ε.Ε. έχουν όλοι και όλες οι κρατούμενοι/ες, ανεξάρτητα από ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, καταγωγή, θρήσκευμα, χρόνο έκτισης ποινής, είδος αδικήματος. Στην επιλογή για την ένταξη τους στα τμήματα μάθησης λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες γνώσεις τους, το υπόλοιπο έκτισης της ποινής (τουλάχιστον 3 μήνες), τα κίνητρα και η επιθυμία συμμετοχής τους. Σημειώνεται ότι κρατούμενοι οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα χρήσης ουσιών δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα προγράμματα μάθησης εκτός εάν συμμετέχουν σε Προγράμματα Θεραπείας ή Απεξάρτησης. Οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης, Πιστοποιητικό Δια Βίου Εκπαίδευσης (ν. 3369/2005) ή Βεβαίωση παρακολούθησης (εφόσον δεν παρακολούθησαν το σύνολο των ωρών του προγράμματος) μετά το τέλος του προγράμματος. Υπάρχει επίσης δυνατότητα παρακολούθησης ολοκληρωμένων Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης Προετοιμασίας για τις Εξετάσεις Απόκτησης Απολυτηρίου Δημοτικού Σχολείου καθώς και Πληροφορικής (διάρκεια προγραμμάτων 225 και 250 ώρες αντίστοιχα).

Τέλος, οι ημεδαποί κρατούμενοι μετά από ανάλογη προετοιμασία μπορούν να συμμετάσχουν σε εξετάσεις για την απόκτηση Απολυτηρίου Δημοτικού Σχολείου, ενώ οι αλλοδαποί έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε εξετάσεις για την απόκτηση του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας.

6.1 Καινοτομίες της σωφρονιστικής εκπαίδευσης στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια

Τα σημαντικότερα καινοτόμα σημεία των πιο πρόσφατα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα Καταστήματα Κράτησης της χώρας συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Με την ανάπτυξη των προγραμμάτων οι κρατούμενοι αποκτούν κίνητρα συμμετοχής στα προγράμματα εκπαίδευσης των Κ.Ε.Ε. στη φυλακή. Η δυνατότητα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης με ενδιαφέρουσα και σύγχρονη θεματολογία, παρέχει την ευκαιρία διασύνδεσης και με άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα ή έξω από τη φυλακή.
- Με την παρακολούθηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διάρκειας τουλάχιστον ενός τριμήνου, οι κρατούμενοι τυγχάνουν του ευεργετήματος της μείωσης της ποινής τους. Αναδεικνύεται έτσι η σημαντικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης των Κ.Ε.Ε., παράλληλα με την παρεχόμενη εργασία ή τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης μέσα στη φυλακή.
- Η διαδικασία ένταξης του κρατούμενου στην εκπαίδευση, διευκολύνεται και γίνεται αποτελεσματικότερη, με την τήρηση και συμπλήρωση της εκπαιδευτικής καρτέλας, στην οποία αποτυπώνονται οι προηγούμενες γνώσεις των κρατουμένων.
- Όσοι κρατούμενοι παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης των Κ.Ε.Ε. μπορούν παράλληλα να συμμετέχουν και σε ομάδες συμβουλευτικής. Μέσα από τη λειτουργία των ομάδων αυτών αναδεικνύονται σημαντικά προβλήματα και γίνεται προσπάθεια επίλυσης τους, προκειμένου να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι εκπαιδευτές επιμορφώνονται για τις ανάγκες εκπαίδευσης των κρατουμένων, τις συνθήκες στις οποίες πραγματοποιείται η όλη διαδικασία, τα προβλήματα που τυχόν ανακύβουν κλπ. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών θεωρείται η ραχοκοκαλιά κάθε επιτυχημένης προσπάθειας.
- Η συνεργασία της Γ.Γ.Ε.Ε. με το Υπουργείο Δικαιοσύνης στο πλαίσιο της λειτουργίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είχε και ένα πρακτικό αποτέλεσμα καθώς σε ορισμένες φυλακές με απόφαση της Διεύθυνσης της Φυλακής δημιουργήθηκαν ή βελτιώθηκαν οι χώροι εκπαίδευσης.

6.2 Προβλήματα και προτάσεις

Η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών χώρων, η επάρκεια του εκπαιδευτικού χρόνου, η δυνατότητα συμμετοχής όλων των κρατουμένων σε προγράμματα εκπαίδευσης, η συνέχεια της εκπαίδευσης, η εξασφάλιση της πιστοποίησης των γνώσεων που αποκτήθηκαν στη φυλακή, η δημιουργία σταθερών συνεργασιών με εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ιδρύματα και το Υπουργείο Δικαιοσύνης, η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των σωφρονιστικών υπαλλήλων, η ευαισθητοποίηση και η αλλαγή στάσεων των εκπαιδευτών απέναντι σε στερεότυπα και προκαταλήψεις, η καταγραφή και ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας, η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αποφυλάκιση και η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού curriculum για τους κρατούμενους, είναι μερικά από τα σημαντικότερα προβλήματα που απασχολούν τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Άλλα θέματα αφορούν στην έγκαιρη μεταφορά των κρατουμένων στους χώρους εκπαίδευσης, στις διενεργούμενες μαζικές μεταγωγές οι οποίες οδηγούν συχνά στη διακοπή των προγραμμάτων, στη συνεργασία με τη διοίκηση της φυλακής αλλά και τους εκπαιδευτές.

Η αποτελεσματικότερη εφαρμογή της εκπαίδευσης στη χώρα μας απαιτεί: α) να προβλέπεται η ύπαρξη αυτόνομων, κατάλληλων και εύκολα προσβάσιμων χώρων από τους κρατούμενους, β) να διορίζεται ένα πρόσωπο αναφοράς από τη φυλακή που θα φροντίζει για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών διεξαγωγής των προγραμμάτων, γ) να παρέχονται ευκαιρίες οργανωμένων πληροφορήσεων όλων των εγκλείστων για το τι μπορούν να μάθουν μέσα στη φυλακή από την πρώτη κιόλας μέρα του εγκλεισμού τους, δ) να προσφέρεται συμβουλευτική υποστήριξη στο προσωπικό των φυλακών και τέλος ε) να διασφαλίζεται η δυνατότητα άμεσης σύνδεσης των

προγραμμάτων εκπαίδευσης των Κ.Ε.Ε. με άλλα προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης αλλά και παραπομπής όσων αποφυλακίζονται στους κατάλληλους εκπαιδευτικούς φορείς για συνέχεια της εκπαίδευσης και μετά την αποφυλάκιση.

7. Επίλογος

Η διεθνής εμπειρία τονίζει ότι η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εκτός από τη μείωση του κινδύνου της εκ νέου εμπλοκής των κρατουμένων στα γκράντζια του ποινικού μηχανισμού, περιορίζει τη χρήση βίας και παράλληλα συμβάλλει σημαντικά στον εξανθρωπισμό της φυλακής (Newman, Lewis & Beverstock, 1993).

Για να είναι ωστόσο, η εκπαίδευση στη φυλακή αποτελεσματική θα πρέπει αφενός μεν να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των κρατουμένων, αφετέρου δε να διασφαλίζει τη συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και τη δυνατότητα της συμμετοχής του συνόλου των κρατουμένων. Η μεγάλη βέβαια πρόκληση είναι να αντιμετωπιστούν οι δυσχέρειες που συνεπάγεται ο χώρος του εγκλεισμού. Η εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας προϋποθέτει τη συνδρομή όρων επιλογής, αυτοδιάθεσης και ελευθερίας.

Στη χώρα μας οι μακροχρόνιες προσπάθειες απέφεραν τους πρώτους καρπούς. Ωστόσο απαιτούνται πολλές ακόμα βελτιωτικές αλλαγές προκειμένου να επέλθουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Η διασφάλιση του έννομου αγαθού της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της στέρησης της ελευθερίας και η διασύνδεση του έγκλειστου πληθυσμού με την ευρύτερη κοινωνία αποτελεί υποχρέωση κάθε Κράτους Δικαίου. Άλλωστε κανένα πρόγραμμα σωφρονιστικής μεταρρύθμισης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό χωρίς την επιμόρφωση, την κατάρτιση και την εκπαίδευση του έγκλειστου πληθυσμού.

Βιβλιογραφία

- Allen, J. P. (1988). *Administering Quality Education in an Adult Correctional Facility*. Community Service Catalyst, 18(4): 28-29.
- Batiuk, M. (1997). *The State of Post Secondary Correctional Education in Ohio*. Journal of Correctional Education, 48(2): 70-72.
- Blaauw, E., Ronald R., and Kerkhof, A. (2000). *Mental Disorder in European Countries*. International Journal of Law and Psychiatry, 23(5-6): 649-663.
- Clark, D. (1991). *Analysis of Return Rates of Inmate College Program Participants*. New York State, Unpublished Study.
- Duguit, S. (1995). *Using Recidivism to Evaluate Effectiveness in Prison Education Programs*. Journal of Correctional Education, 46(4): 141-145.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor.
- Ghering, T. *The History of Correctional Educational*. In <http://www.ceanatioanl.org>
- Gerber, J. Fritsch, E.J. (1983). *Adult academic and vocational correctional programs: A review of recent research*. Journal of Offender Rehabilitation, 22: 119-142.
- Harlow, C.W. (2003). *Education and Correctional Population, US Department of Justice*. Bureau of Justice Statistics (Washington, DC: 2003), NCJ 195670.
- Kett, M. (1995). *Survey of prisoners' attitudes to education. Wheatfield Place of Detention*. Unpublished report.
- Leone, P. Christle, C. and Nelson, M. (2003). *Scholl failure, race and disability: Promoting positive outcomes, decreasing vulnerability for involvement with the juvenile delinquency system*. EDJJ: The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice.
- Linares-Orama, N. (2005). *Language -learning disorders and youth incarceration*. Journal of Communication Disorders, 38: 311-319.
- Lipton, D., Martinson, R. and Wilks, J. (1975). *The Effectiveness of Correctional Treatment: A Survey of Treatment Evaluation Studies*. New York: Praeger.
- LoPitno, B. (2006). *How Schools in Prisons Help Inmates and Society*. In http://adulted.about.com/cs/prisoneducation/a/prison_ed_3.htm
- Martinson, R.(1974). *What works? Questions and answers about prison reform*. Public Interest, 10: 22-54.
- Mears, D. and Aron, L.(2003). *Addressing the Needs of Youth with Disabilities in the Current State of Knowledge*. Washington, DC: Urban Institute.
- Newman, A.P., Lewis, W, and Beverstock, C. (1993). *Prison Literacy*. Philadelphia: National Center of Adult Literacy.
- New York State Department of Education (1995). *From Incarceration to Productive Lifestyle. Making the Transition : An Instructional Guide for Incarcerated Youth Educatio,.* Albany: University of the State of New York, The State Education Department, Office of Workforce Preparation and Continuing Education.
- Parker, E.A. (1990). *The Social-Psychological Impact of a College Education on the Prison Inmate*. Journal of Correctional Education, 41(3): 140-146.
- Pingaud, B. (1977). *Une Tache sans fin* in L' Arc no 69, special Winnicott.
- Reagan, M.V. and Stoughton, D.M. (1976). *A Descriptive Overview of Correctional Education in the American Prison System*. Metuchen, NJ: The Scarecrow Press, Inc: Metuchen.
- Ripley, P. (1993). *Prison Education Role in Challenging Offending Behaviour*. Mendip Papers MP047.
- Rothman, D. and Morris, N. (1998). *The History of the Prison: The Practice of Punishment in Western Society*. New York: Oxford University Press.
- Stephens, R. (1992). *To What Extent and Why Do Inmates Attend School in Prison*. Journal of Correctional Education, 43(1): 52-56.
- Toch, H. (1975). *Men in crisis: Human Breakdowns in Prison*. Aldine: New York.
- Vacca, J. S. (2004). *Educated Prisoners are less likely to Return to Prison*. The Journal of Correctional Education, 55(4): 297-305.
- Winnicott, D.W. (1976). *Jeu et réalité, l' espace potentiel*, Paris, Gallimard.
- Winters, C. (1997). *Learning Disabilities, Crime Delinquency and Special Education Placement*. Adolescence (32): 451- 462.

Zabel, R. H. and Nigro, F.A. (1999). *Juvenile offenders with behavioural disorders, learning and no disabilities: Self-reports of personal, family, and school characteristics*. Behavioral Disorders, 25: 22-40.

Εκπαίδευση και Κοινωνική Επανάταξη πρώην Χρηστών. Η περίπτωση του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του Θεραπευτικού Προγράμματος ΕΞΟΔΟΣ.

Δημήτρης Δεληγιάννης

Φιλολόγος-νομικός

Υπεύθυνος του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων, ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Θ.Π. "ΕΞΟΔΟΣ", Λάρισα

Εισαγωγικά

Η λειτουργία ενός σχολείου ενηλίκων στα πλαίσια ενός θεραπευτικού προγράμματος για ενήλικες χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών δεν είναι σίγουρα κάτι συνηθισμένο ούτε αυτονόητο. Συνδέεται με τη γενικότερη πορεία των θεραπευτικών κοινοτήτων, την εξέλιξή τους και αναγκαιότητα προσαρμογής στα νέα κοινωνικά δεδομένα, την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Σχετίζεται με τις κάθε είδους κοσμογονικές τεχνολογικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές που φέρνουν την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στο προσκήνιο, στρατηγικό εργαλείο των πολιτικών ανάπτυξης.

10 χρόνια μετά την ανακήρυξη από την Ε.Ε. του 1996 σε «Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Διά Βίου Κατάρτισης» και έξι χρόνια μετά τη Λισσαβόνα όπου το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θα θέσει ως στόχο να γίνει η Ε.Ε. η πιο ισχυρή *κοινωνία γνώσης*, τα προβλήματα ένταξης και συμμετοχής ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, όπως οι πρώην χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών, στο κοινωνικό γίγνεσθαι φαντάζουν αζεπέραστα. Αυτό που πολλές αναλύσεις αποκαλούν «χάσμα της μάθησης» (learning gap) μεταξύ του επιπέδου των δεξιοτήτων μάθησης ενός τμήματος της κοινωνίας και εκείνου που απαιτούν οι εξελίξεις στον τομέα της γνώσης και της τεχνολογίας φαντάζει εδώ κυρίαρχο, οδηγεί στην περιθωριοποίηση, στο περιθώριο των κοινωνικών εξελίξεων. Και βέβαια "σε μειονεκτική θέση βρίσκονται όχι μόνο εκείνοι που δεν κατέχουν τους σχετικούς τίτλους της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά και εκείνοι που μολονότι τους κατέχουν, δεν έχουν αποκτήσει την ικανότητα να διατηρούν μια συνεχή διά βίου σχέση μάθησης"(Δούκας, 2001).

1. ΚΟΙΝΩΝΙΟΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Τα επίσημα στοιχεία για το προφίλ του χρήστη που προσεγγίζει ένα θεραπευτικό πρόγραμμα τόσο σε τοπικό όσο και σε πανελλαδικό επίπεδο (ΚΕ.Θ.Ε.Α., ΕΚΤΕΠΝ) αναδεικνύουν με τρόπο καταλυτικό την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης που απευθύνεται σε ενήλικες, πρώην χρήστες, σε θεραπευτική διαδικασία. Είναι ενδεικτικό ότι το 40,4% των ατόμων που προσήλθαν στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς του Θεραπευτικού Προγράμματος ΕΞΟΔΟΣ(σε Λάρισα και Βόλο) την περίοδο 2001-2003 έχουν ηλικία 21-25, ενώ οι νέοι ενήλικες μέχρι 20 ετών φτάνουν να αποτελούν το 12,8% του δείγματος και ο μέσος όρος ηλικίας είναι τα 26,6 έτη (*κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά ΕΞΟΔΟΣ 2001-2003*).

Με βάση τα ίδια δεδομένα η εγκατάλειψη του σχολείου τοποθετείται γύρω στα 15 έτη. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (συνάμα πριν από τη συμπλήρωση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης) και η έναρξη της χρήσης ουσιών φαίνεται να συνδέονται. Αντίστοιχα ευρήματα έχουν επισημανθεί και σε ανάλογες έρευνες του παρελθόντος (ΚΕ.Θ.Ε.Α. 2000, Καλαρρύτες & συν. 2000). Παρά τη γενικότερη φαινομενική τάση βελτίωσης του μορφωτικού επιπέδου των ατόμων που προσεγγίζουν τα θεραπευτικά προγράμματα τα τελευταία χρόνια (ΚΕ.Θ.Ε.Α. διαχρονική μελέτη 1995-2002), το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο είναι κοινός τόπος.

Η πλειονότητα των ατόμων που προσέγγισαν τους συμβουλευτικούς σταθμούς του Θ.Π. ΕΞΟΔΟΣ την περίοδο 2001-2003 (Πίνακας 1) δηλώνουν ότι είναι απόφοιτοι δημοτικού ή γυμνασίου σε ποσοστό 60% περίπου, ενώ σε ανώτερες ή ανώτατες σχολές έχει φοιτήσει μόλις το 11,2%. Στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας που επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχα δεδομένα σε πανελλαδικό επίπεδο (ΕΚΤΕΠΝ 2004) έρχεται να προστεθεί η διαπίστωση της ουσιαστικής έλλειψης παιδείας σε όλα τα επίπεδα ακόμα και ανάμεσα σ' αυτούς που δηλώνουν πως έχουν αποφοιτήσει από το λύκειο (25,1%), στοιχείο που οφείλεται στο χρόνιο τρόπο ζωής του χρήστη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
Εκπαιδευτικό επίπεδο

| | % |
|---------------------|--------------|
| Απόφοιτοι Δημοτικού | 25,1 |
| Απόφοιτοι Γυμνασίου | 34,5 |
| Απόφοιτοι Λυκείου | 29,3 |
| Ανώτερες σπουδές | 11,1 |
| Σύνολο | 100,0 |

Πηγή : *κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά ΕΞΟΔΟΣ 2001-2003*

Η εικόνα των ίδιων ατόμων αναφορικά με την επαγγελματική τους κατάσταση είναι βέβαια αντίστοιχη με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Η όποια απασχόληση ήταν περιστασιακή, οι εργασίες σποραδικές, αποτέλεσαν τις περισσότερες φορές συγκυριών, ανεξάρτητα από εσωτερικές ανάγκες, διαθέσεις, φιλοδοξίες. Το ποσοστό των ανέργων φτάνει στο 64,3%, το 7,6% έχει περιστασιακή απασχόληση και μόλις το 21,4% αναφέρει σταθερή απασχόληση (Πίνακας 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
Εργασιακή κατάσταση

| | % |
|-----------------------|--------------|
| Άνεργοι | 64,3 |
| Σταθερή απασχόληση | 21,4 |
| Περιστασιακή εργασία | 7,6 |
| Φοιτητές / σπουδαστές | 3,9 |
| Άλλο | 2,8 |
| Σύνολο | 100,0 |

Πηγή : *κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά ΕΞΟΔΟΣ 2001-2003*

2. ΤΟ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΤΟΥ Θ.Π. ΕΞΟΔΟΣ

Η αδυναμία των κλασικών δομών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, συμπεριλαμβανομένων και των Σχολείων 2^{ης} Ευκαιρίας με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό επίπεδο, να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες ενήλικων μαθητών, πρώην χρηστών σε θεραπευτική διαδικασία, που έχουν βιώσει την εκπαιδευτική αποτυχία, ήταν ένα γεγονός που επιβεβαιώθηκε σε σειρά αποτυχημένων προσπαθειών του παρελθόντος. Ένα αμιγώς εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στηρίζεται αποκλειστικά στην επανάληψη μιας ήδη απορριφθείσας εκπαιδευτικής εμπειρίας, δύσκολα ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες που προκύπτουν από τον αποκλεισμό που έχει βιώσει το μέλος μιας τέτοιας κοινωνικής ομάδας. Η αποτελεσματικότητα μιας δράσης ουσιαστικά για εκπαιδευτική επανένταξη και κοινωνική ένταξη εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν «*από την αποτελεσματική ενθάρρυνσή τους, με όρους ενήλικα εκπαιδευόμενου, για την ανάπτυξη της αυτό-εκπλήρωσης, της προοπτικής και της αυτονομίας*» (Rogers A.).

2.1. Η δημιουργία του σχολείου

Το *Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων*, άτυπη εκπαιδευτική δομή στο επίπεδο κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα λειτουργήσει στα πλαίσια του Θεραπευτικού Προγράμματος ΕΞΟΔΟΣ ουσιαστικά για πρώτη φορά από το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001. Κάποιες πρώτες παρεμβάσεις σεμιναριακού τύπου που προηγήθηκαν έδωσαν τη θέση τους σε ένα κέντρο εκπαίδευσης ενηλίκων που απευθύνεται βασικά σε πρώην χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών, από 19 ως 45 χρονών, ενταγμένους στις θεραπευτικές δομές του ΚΕ.Θ.Ε.Α.(Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων) στην περιοχή της Κεντρικής Ελλάδος. Αντίστοιχες εκπαιδευτικές δομές λειτουργούν σήμερα στα πλαίσια του ΚΕ.Θ.Ε.Α. και σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και Κρήτη. Αξιοποιώντας το νομικό πλαίσιο της Ελληνικής Πολιτείας για τους κατ' ιδίαν διδαχθέντες, οι μαθητές μπορούν να εγγραφούν σε δημόσιο νυχτερινό ή γενικό σχολείο (γυμνάσιο-λύκειο) και να συμμετάσχουν στις τελικές εξετάσεις, χωρίς να τους καταλογίζονται απουσίες, χάριν του θεραπευτικού πλαισίου που ανήκουν. Στα πλαίσια ενός διαμορφωμένου εβδομαδιαίου προγράμματος κατανέμονται σε τάξεις γυμνασίου και λυκείου, ενώ παράλληλα οργανώνονται τμήματα εκμάθησης Η/Υ, ξένης γλώσσας, δημιουργικές και αθλητικές δραστηριότητες και παρέχονται υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού. Με την ευθύνη της εκπαιδευτικής κοινότητας λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη και εκδίδεται περιοδικό, το "exit", που αποτελεί βασικό συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις δράσεις του σχολείου και την τοπική κοινωνία. Από την ακαδημαϊκή χρονιά 2003-2004 λειτουργεί παράλληλο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο σε επίπεδο μεταλυκειακής εκπαίδευσης, κυρίως για όσους έχουν τη φοιτητική ιδιότητα. Σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επανενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ολοκλήρωση της βασικής τους εκπαίδευσης, την απόκτηση απολυτηρίων γυμνασίου και λυκείου, τη συνέχιση των σπουδών τους, την απόκτηση βασικών προσόντων και κοινωνικών δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας, τη διεκδίκηση θέσεων για την εισαγωγή τους σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. με όρους ισότιμους με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό της χώρας μας.

Η επιλογή βέβαια της δημιουργίας μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής δομής, ενός σχολείου ενηλίκων, στα πλαίσια ενός Θεραπευτικού Προγράμματος δεν ήταν μια εύκολη υπόθεση. Τα ζητήματα από την πρώτη στιγμή ήταν πολλά και έπρεπε να αντιμετωπιστούν άμεσα. Απορρέσαν στην ανάγκη συλλειτουργίας μιας τέτοιας δομής με το υπόλοιπο θεραπευτικό πλαίσιο, την απουσία συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου, τις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού, του οποίου τις ανάγκες καλούνταν να καλύψει, την έλλειψη εκπαιδευόμενου προσωπικού και ικανοποιητικών χώρων. Απαιτούσαν τελικά μια συνολική αποτίμηση της παρουσίας της εκπαίδευσης και επανεκτίμησή της, που δεν αφορά μόνο τις εκπαιδευτικές ανάγκες των πρώην χρηστών, αλλά την ίδια την έννοια της εκπαίδευσης και της «διά βίου μάθησης».

Η ανάπτυξη του σχολείου, η αποδοχή της αξίας της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης και η ένταξή της στη κουλτούρα του θεραπευτικού πλαισίου πέρασε από διάφορα στάδια και ήρθε κάτω από την πίεση της ίδιας της ανάγκης. Δεν ήταν αποτέλεσμα κάποιας διοικητικής πράξης, ενώ δεν υπήρχε κάποια αντίστοιχη προηγούμενη εμπειρία ούτε μια συστηματική θεωρητική προσέγγιση των προβλημάτων που θα ανέκυπταν. Χρειάστηκε από την πρώτη στιγμή να αναπτυχθούν διάλογοι επικοινωνίας, να δημιουργηθούν συμμαχίες και να αντιμετωπιστεί το αναπόφευκτο έλλειμμα πληροφόρησης, ώστε να διαφυλαχθεί η συνοχή του συστήματος. Έπρεπε να εντοπιστούν τα κενά ανάμεσα σε μια καθιερωμένη πολιτική και τα μέσα που εφαρμόζονται, ανάμεσα στους ατομικούς και τους συλλογικούς στόχους όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με οποιονδήποτε τρόπο. Σε ένα πρώτο επίπεδο σημαντική ήταν και η εμπλοκή μελών του προσωπικού του Προγράμματος ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό που επέτρεψε την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, στοιχείο απαραίτητο για την αποδοχή της νέας αυτής δράσης.

Ο εναλλακτικός και μεταβατικός χαρακτήρας του σχολείου είναι κυρίαρχος, καθώς αποσκοπεί στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής επανένταξης του πρώην χρήστη, στη δεύτερη ευκαιρία που χρειάζεται για να ανακτήσει τον έλεγχο της ζωής του και να κάνει εποικοδομητικές επιλογές στα πλαίσια μιας ολοκληρωμένης θεραπευτικής παρέμβασης (ΚΕ.Θ.Ε.Α. 2004). Ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που στηρίζεται στις αρχές της καλλιέργειας της πρωτοβουλίας και κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων και της καλύτερης σύνδεσης σχολείου και ζωής, μάθησης και εργασίας αποστεγανοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση και συμβάλλει στην άμβλυνση των αιτιών της σχολικής αποτυχίας (Ξωχέλλης Π. 2005, σ.27-28). Στη βάση μιας ανθρωπιστικής διάστασης της παιδείας, μοχλιασμένης στο συγκεκριμένο πλαίσιο από την ίδια τη φιλοσοφία των θεραπευτικών κοινοτήτων, γίνεται αποδεκτό πως πέρα από την αναγκαιότητα εξειδικευμένων γνώσεων που συνδέονται με την απασχόληση ζητούμενα αποτελούν (βλ κείμενα Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο Κόκκος 2003)

- *Γνώσεις γενικής παιδείας, ώστε ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να συλλαμβάνει το νόημα των κοινωνικών εξελίξεων, να αποκρυσταλλώνει πληροφορίες, να συνδυάζει και να αναπτύσσει γνώσεις, να έχει κριτήρια επιλογής, να μπορεί εν τέλει να κατευθύνεται αυτόνομα μέσα στην πραγματικότητα*
- *Βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η δημιουργικότητα, η στοχοθεσία, η επεξεργασία εναλλακτικών λύσεων, η επικοινωνία, η συνεργατικότητα, το "να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει".*

Αυτό θα καθορίσει το ύψος και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πράξης και θα την προσαρμόσει στις αρχές της *εκπαίδευσης ενηλίκων* μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον του σχολείου με δεδομένους, βέβαια, τους περιορισμούς και του θεσμικού πλαισίου που επιβάλλει την παρουσία των εκπαιδευόμενων σε εξετάσεις στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους. Χωρίς δοκιμασμένες συνταγές, και όχι πάντα με επιτυχία, γίνεται μια συνεχής προσπάθεια να διαφοροποιηθεί η εικόνα της προσαρμοσμένης στις εξετάσεις εκπαιδευτικής διαδικασίας "δίνεται έμφαση στη μετακίνηση από τις γνώσεις στις

ικανότητες και από τη διδασκαλία στη μάθηση, θέτοντας τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο..." (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2001 από Κόκκος 2003).

Κομβικό σημείο στην οργάνωση και εξέλιξη της εκπαιδευτικής δομής αποτελεί η συγκρότηση της ομάδας των εκπαιδευτικών που καλείται να υποστηρίξει το πρόγραμμα. Δώδεκα εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, ωρομίσθιοι και εθελοντές, σε συνεργασία με τον υπεύθυνο του σχολείου και δύο συμβούλους εκπαίδευσης πλήρους απασχόλησης επιχειρούν, όχι πάντα με επιτυχία, να αφήσουν στην άκρη τις μεθόδους λειτουργίας του παραδοσιακού αναποτελεσματικού σχολείου. Ο εκπαιδευτής, ενταγμένος συνήθως μέχρι τότε σε άλλες κλασικές εκπαιδευτικές δομές (κυρίως φροντιστήρια και ιδιωτικά σχολεία), "μετασχηματίζεται", συχνά ασυναίσθητα, σε διαμεσολαβητή, σύμβουλο, διαμεσολαβητή γνώσης, σ' αυτό που συνηθίζουμε να λέμε εμπυχωτή. Απηχώντας μια γενικότερη κατάσταση στο χώρο του πεδίου εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με ένα ασαφές εργασιακό πλαίσιο και χωρίς πλήρη επίγνωση της έννοιας της «εκπαίδευσης ενηλίκων» και τη διακριτότητα του επιστημονικού της πεδίου(βλ. και Κόκκος Α. 2005 σ.148-149) προσπαθεί να προσδιορίσει, τις περισσότερες φορές εμπειρικά, μια διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία. Ο προσδιορισμός των ιδιαίτερων αναγκών του πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται, οι έννοιες της ενεργητικής μάθησης, η ανάληψη της προσωπικής ευθύνης, η αποφυγή του γνωστού δασκαλοκεντρικού μοντέλου αποτελούν τα ζητούμενα, χωρίς ποτέ να είναι δεδομένα. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η εκπαίδευση των εκπαιδευτών αποκτά πρωταγωνιστικό χαρακτήρα (Jarvis P. 2004, σ. 231-262). Αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους και γίνεται, σταδιακά, συνείδηση η αναγκαιότητα εμπλοκής και των ίδιων σε διάφορες μορφές εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε με τη μορφή εκπαιδευτικών προγράμματα με έντονο, συνήθως, το βιωματικό στοιχείο, είτε με την ενεργό συμμετοχή τους σε διάφορες θεσμοθετημένες διαδικασίες (συμβούλιο των καθηγητών, διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και εποπτείας κ.λπ.). Και αυτό, βέβαια, δεν τους επιτρέπει απλά να ανταποκρίνονται στο διαφοροποιημένο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων παραπέμποντας στην έννοια του *επαγγελματικού ήθους* του Elsdon (2003 στο Κόκκος Α. 2005, σ.147), αλλά τους αποδίδει και το ρόλο του *ζωντανού προτύπου* στη συνείδηση των εκπαιδευόμενων, στοιχείο που δεν είναι άγνωστο στις διάφορες εκφάνσεις του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο ίδιος ο ενήλικος εκπαιδευόμενος"-μέλος του θεραπευτικού Προγράμματος αποπειράται να αντιστρέψει μια μακρόχρονη αρνητική σχέση με οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία, να διαμορφώσει και να προστατεύσει το σχολείο του (Rogers A.1999, Κόκκος Α. 2005). Δεν είναι κάτι ξένο, κάτι εχθρικό σ' αυτόν. Αντίθετα συμμετέχει στη δημιουργία του, στην επίπλωσή του, το βάζει, φτιάχνει τους πίνακες που θα το στολίσουν, φροντίζει για την καθαριότητά του. Η εκπαιδευτική του πορεία γίνεται κομμάτι της "θεραπευτικής" του πορείας και το σχολείο με τη σειρά του μετατρέπεται στο χώρο που κατά την Κ. Μάτσα "*τον ανακαλύπτει ως δυνατότητα, ως ανατροπή, ως ρήξη, ως άνοιγμα στο απρόβλεπτο, μία μετάβαση στον καινούργιο τρόπο ζωής του καινούργιου εαυτού του.*" Το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών, το πλαίσιο λειτουργίας, η διδασκαλία στην πράξη γίνεται σταδιακά και δική του υπόθεση. Συμμετέχοντας ενεργά σε θεσμικές διαδικασίες (μαθητικό συμβούλιο, γενική συνέλευση, συνέλευση τάξης) ως μέλος της ομάδας του "*αναλαμβάνει την ευθύνη της συνεισφοράς του στην επίτευξη του σκοπού, αναλογίζεται τις συνέπειες της συμπεριφοράς του, είτε αυτή είναι η αποκάλυψη αμφισβήτηση της όποιας μορφής έκφρασης εξουσίας, είτε η μνησικάκη και απρόθυμη αποδοχή της*" (David Jaques, 2001). Καλείται να αναλάβει τις δικές του ευθύνες για την επίτευξη προσωπικών και συλλογικών στόχων στο πλαίσιο της τάξης, της σχολικής κοινότητας, της ομάδας.

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ζητούμενο να προσαρμοστεί στα δικά του δεδομένα, να εντοπιστούν οι ανάγκες του, να συζητηθούν οι προσδοκίες του. Η ένταξη ενός ενήλικα-πρώην χρήστη σε θεραπευτική διαδικασία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο απαιτεί συχνά την αντιμετώπιση του φόβου του, του φόβου για το άγνωστο, του φόβου του για την κριτική και την αποτυχία.(βλ. και Noye και Piveteau 1999, Κόκκος Α.2005, Μάτσα Κ.2001) Και μάλιστα όταν ένα βασικό στοιχείο που τον χαρακτηρίζει είναι στοιχεία όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Για να αντιμετωπιστούν οι φόβοι πρέπει να εκφραστούν. Να εκφράσει το φόβο του, όχι πια, όπως λέει ο Cl. Olievenstein, για τη στέρηση της ουσίας, αλλά για τη "*στέρηση της στέρησης, για το απειλητικό φάσμα μιας ζωής χωρίς τη νάρκη των αισθήσεων*". Πολύ σημαντική είναι εδώ η ύπαρξη καλής συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτή και θεραπευτή στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης του προβλήματος.

Ο *εθελοντικός*, κατά βάση, *χαρακτήρας της συμμετοχής του* στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι *ξεκαθαρισμένοι*, με τη βοήθεια και του συμβούλου εκπαίδευσης, *ατομικοί στόχοι* του δίνουν τη δυνατότητα για την ύπαρξη ενός πλαισίου αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Κόκκος Α. 2005). Η διαμόρφωση ενός φιλόξενου και ποιοτικού χώρου στις εγκαταστάσεις της παλιάς παιδόπολης της Λάρισας όπου από το 1987 λειτουργεί και η Θεραπευτική Κοινότητα Έξοδος, με τη βοήθεια και της εικαστικής παρέμβασης του Λαρισαίου ζωγράφου Χ. Παπανικολάου παίζει τα δικά του ρόλο στην ακύρωση της αρνητικής εικόνας του φιλόξενου τυπικού σχολείου. Τέλος, η επιλογή της διάταξης σχήματος Π της αίθουσας διδασκαλίας επηρεάζει αντίστοιχα θετικά την επικοινωνία, την ενεργητική συμμετοχή, την ίδια τη διεργασία της μάθησης (Βαλάκας Γ. 2003)

2.2. Τα απολογιστικά στοιχεία (1998-2005)

Η αποτίμηση αυτής της διαδικασίας δεν είναι εύκολη. Πολύ θετική μπορεί να θεωρηθεί η ίδια η ανταπόκριση των μελών του Προγράμματος παρά τον εθελοντικό της χαρακτήρα, αλλά και τα κάθε είδους προβλήματα που απορρέουν από την έλλειψη ουσιαστικής θεσμικής αναγνώρισης της εκπαιδευτικής δομής.

Από το 1998, που για πρώτη φορά λειτούργησε πιλοτικά, μέχρι το 2005 το Ε.Σ.Ε δέχτηκε συνολικά 202 εγγραφές μαθητών (Πίνακας 3). Σημειώνεται η αυξητική πορεία των τεσσάρων τελευταίων ετών, που θα μπορούσε να συνδεθεί με τη δημιουργία ενός πιο οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου και την ύπαρξη αυτόνομου κτηρίου εκπαίδευσης από την άνοιξη του 2002.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Εγγραφές Μαθητών

| Σχολικό έτος | Εγγραφές |
|---------------|------------|
| 1998-1999 | 3 |
| 1999-2000 | 3 |
| 2000-2001 | 17 |
| 2001-2002 | 37 |
| 2002-2003 | 46 |
| 2003-2004 | 47 |
| 2004-2005 | 49 |
| Σύνολο | 202 |

Πηγή: απολογιστικά στοιχεία Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων 1998-2005, ΕΞΟΔΟΣ-ΚΕ.Θ.Ε..Α.

Στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας χαρακτηριστικό είναι το χαμηλό ποσοστό της αποτυχίας στις εξετάσεις (7,4%), επί του συνόλου των εγγραφών στα επτά χρόνια λειτουργίας του ΕΣΕ. Παράλληλα ένα στοιχείο που θα πρέπει να σημειωθεί αφορά στη μαθητική διαρροή (34,7%) που είναι απόρροια είτε της διακοπής του μέλους-μαθητή από την θεραπευτική διαδικασία που στηρίζεται στον εθελοντικό της χαρακτήρα, είτε της δυσκολίας του στην εκπαιδευτική του επανένταξη. Τέλος, υπάρχει ένα ποσοστό που όχι μόνο διεκδικεί, αλλά και επιτυγχάνει την είσοδό του σε σχολή Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι. (Πίνακας 4)

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
Αποτέλεσμα Εκπαιδευτικής Διαδικασίας

| | N | % |
|---|------------|------------|
| Απολυτήριο Δημοτικού | 1 | 0,5 |
| Απολυτήριο Γυμνασίου | 25 | 12,4 |
| Προάγονται στην επόμενη τάξη | 25 | 12,4 |
| Απολυτήριο Λυκείου | 20 | 9,9 |
| Απολυτ. Λυκείου & Εισαγωγή σε ΑΕΙ - ΤΕΙ | 17 | 8,4 |
| Αποτυχία στις εξετάσεις | 15 | 7,4 |
| Μαθητική διαρροή | 70 | 34,7 |
| «Δεν αφορά» * | 29 | 14,4 |
| Σύνολο | 202 | 100 |

Πηγή: απολογιστικά στοιχεία Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων 1998-2005, ΕΞΟΔΟΣ-ΚΕ.Θ.Ε..Α.

Αντίστοιχα ενθαρρυντικά αποτελέσματα υπάρχουν και στους δείκτες της εκπαιδευτικής επανένταξης, που αφορούν στη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ένταξη αυτής στη ζωή τους. Στη πλειονότητά τους (65,2%), και αν εξαιρέσουμε το ποσοστό της «μαθητικής διαρροής» που αφορά κυρίως όσους διέκοψαν τη θεραπευτική τους πορεία και δεν υπάρχουν στοιχεία, συνέχισαν την εκπαιδευτική τους πορεία, είτε στα πλαίσια του σχολείου, είτε ενταγμένοι σε άλλες εκπαιδευτικές δομές (Πίνακας 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
Εκπαιδευτική πορεία

| | N | % |
|-------------------------------|------------|------------|
| Φοίτηση σε επόμενη τάξη | 47 | 35,6 |
| Φοίτηση σε ΤΕΕ | 6 | 4,5 |
| Φοίτηση σε ΙΕΚ | 4 | 3,0 |
| Φοίτηση σε Ιδιωτικές σχολές | 1 | 0,8 |
| Φοίτηση σε ΑΕΙ - ΤΕΙ | 17 | 12,9 |
| Επανάληψη τάξης | 10 | 7,6 |
| Δεν συνέχισαν την εκπ. πορεία | 46 | 34,8 |
| Άλλο | 1 | 0,8 |
| Σύνολο | 132 | 100 |

Πηγή: απολογιστικά στοιχεία Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων 1998-2005, ΕΞΟΔΟΣ-ΚΕ.Θ.Ε..Α.

2.3. Αξιολόγηση του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων από τους μαθητές (2004-2005)

Το καθημερινό εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων συνδέεται με διαδικασίες *ανατροφοδότησης, αναβάθμισης και βελτίωσης* όλου του πλέγματος των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρογιώργος Γ. 2003). Στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2004-05 δόθηκε στους μαθητές ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των υπηρεσιών του Ε.Σ.Ε. Ήταν ανώνυμο και συμπληρώθηκε εθελοντικά από 30 άτομα που φοιτούσαν στο Ε.Σ.Ε. την παραπάνω χρονική περίοδο.

Για τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκε κλίμακα 5 σημείων (όπου 1 = καθόλου ικανοποιημένος /η και 5 = πάρα πολύ ικανοποιημένος /η). Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται ενδεικτικά αποτελέσματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6
Αποτελέσματα Αξιολόγησης

| | M.O. |
|--|------|
| 1.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τη γενική οργάνωση του σχολείου; | 3,77 |
| 2. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τους χώρους του σχολείου; | 4,33 |
| 3.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από το να μαθαίνεις καινούρια πράγματα; | 3,93 |
| 4.Πόσο βοηθητική θεωρείς την εκπαιδευτική διαδικασία για τη σύνδεση με την αγορά εργασίας; | 4,13 |
| 5.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τους καθηγητές σε σχέση με: α) τον τρόπο διδασκαλίας | 3,90 |
| 6.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τους καθηγητές σε σχέση με: β) τον τρόπο επικοινωνίας | 4,14 |
| 7.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τη συνεργασία στην τάξη; | 2,90 |
| 8.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από το ωράριο λειτουργίας του σχολείου; | 2,87 |
| 9.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις ώρες για προσωπική μελέτη; | 2,59 |
| 10.Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από την οργάνωση εκδηλώσεων(γιορτές, επέτειοι κλπ); | 3,41 |
| 11.Πόσο ικανοποιημένος είσαι από τη λειτουργία του μαθητικού συμβουλίου; | 2,26 |

Οι μαθητές επισημάνουν με τη δική τους οπτική ζητήματα όπως το ωράριο λειτουργίας και η εξασφάλιση ωρών μελέτης, που συνδέονται με τη δυσκολία λειτουργίας του σχολείου στο πλαίσιο του Θεραπευτικού Προγράμματος, το φορτωμένο πρόγραμμα, τις υποχρεώσεις στη θεραπευτική κοινότητα ή τις επαγγελματικές υποχρεώσεις των μελών τις Επανάταξης, τις αυξημένες απαιτήσεις των εξετάσεων ειδικά για όσους προετοιμάζονται για εισαγωγή σε σχολή των ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Ένα άλλο σημείο που φαίνεται να δυσκολεύει τους μαθητές είναι η συμμετοχή τους σε θεσμούς αυτοδιοίκησης του σχολείου (όπως το μαθητικό συμβούλιο) και η ανάληψη πρωτοβουλίας για παραγωγή ομαδικού έργου (π.χ. εκπόνηση συλλογικών εργασιών, οργάνωση εκδηλώσεων-εκδρομών) με την εκχώρηση της ευθύνης στους μαθητές, να αποτελεί το βασικό στοιχείο που τους αποδιοργάνωνε. Επισημάζεται εδώ ίσως η δυσκολία των ενήλικων εκπαιδευμένων, και μάλιστα μελών ενός θεραπευτικού Προγράμματος, να αντιληφθούν μια σχολική διαδικασία διαφοροποιημένη από αυτή του «παραδοσιακού σχολείου», έστω και αν το συγκεκριμένο μοντέλο έχει συντελέσει στη σχολική τους αποτυχία.

Αν τα παραπάνω είναι αυτά που φαίνεται να δυσκολεύουν τους μαθητές, τα στοιχεία που τους ικανοποιούν ιδιαίτερα είναι το διδακτικό προσωπικό, η οργάνωση και η υποδομή του σχολείου, οι ευκαιρίες για μάθηση, για απόκτηση τυπικών προσόντων και, τελικά, για ομαλότερη κοινωνική επανάταξη. Φαίνεται να εκτιμούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτές τους και τη σχέση που αναπτύσσει μ' αυτούς.

Συμπληρωματικά, με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου διερευνώνται τα κίνητρα των μαθητών για ένταξη στο σχολείο. Ανάμεσα σε άλλα, οι μαθητές ερωτήθηκαν:

- α) Για ποιο λόγο αποφάσισες να παρακολουθήσεις το σχολείο;
- β) Για ποιο λόγο θα απέτρεπες κάποιον να ξεκινήσει το σχολείο;

Ενδεικτικές απαντήσεις

Ερώτηση α

- Στην αρχή ήρθα περισσότερο για να αποφύγω τις δουλειές της Κοινότητας και ελάχιστα πίστευα ότι μπορούσα να κάνω κάτι. Τελικά, στην πορεία, μου άρεσε και όσο έβλεπα ότι τα καταφέρνω, τόσο περισσότερο προσπαθούσα.
- Είχα βάλει στόχο, πριν έρθω στην Κοινότητα να πάρω το απολυτήριο Λυκείου και, ανάλογα με την πορεία μου, να περάσω και σε κάποια σχολή. Ένα πράγμα που με κράτησε τις δύσκολες στιγμές για μένα στην Κοινότητα ήταν το Σχολείο.
- Για να εκφράζομαι καλύτερα, να μαθαίνω πράγματα, να χρησιμοποιώ υλικό του σχολείου, βιβλία και σημειώσεις, να βλέπω βίντεο και να συμμετέχω σε εκδηλώσεις... Να βρω μια καλύτερη δουλειά...

Ερώτηση β

- Θα τον απέτρεπα μόνο αν δεν είχε κανένα στόχο και ερχόμενος στο σχολείο θα ήταν σε βάρος των άλλων.
- Γιατί δεν συνδυάζεται εύκολα με την δουλειά και τις υπόλοιπες υποχρεώσεις στην Επανάταξη.
- Γιατί θέλει διάβασμα και δεν το μπορώ καθόλου.

Απαντήσεις που δεν έχουν ανάγκη περαιτέρω σχολιασμού. Δίνουν ωστόσο με τρόπο άμεσο μια εικόνα για την καθημερινή ατμόσφαιρα του σχολείου, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευομένων.

3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η συνέχεια δεν θα είναι εύκολη...

Η προσπάθεια εφαρμογής νέων μεθόδων, η διαμόρφωση με άλλους όρους της σχολικής ζωής με την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων, όπως το ωράριο, δεν σταματά εδώ. Συνεχίζεται σε μια πορεία αναζήτησης και εξέλιξης που απαιτεί ευελιξία και συνεχή ειλικρινή κριτική αποτίμηση της κάθε είδους δράσης. Η οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια ενός Ι.Ε.Κ. ή ειδικοτήτων ενός Τ.Ε.Ε. αλλά και η μεγαλύτερη

συστηματοποίηση της παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού με τη δημιουργία ενός γραφείου επαγγελματικού προσανατολισμού είναι ζητήματα που σίγουρα θα μας απασχολήσουν στο μέλλον.

Ωστόσο, ένα απαραίτητο επόμενο βήμα φαίνεται να είναι η θεσμική κατοχύρωση του συγκεκριμένου σχολείου, αλλά των υπόλοιπων αντίστοιχων σχολείων, του ΚΕ.Θ.Ε.Α. αλλά και του 18 ΑΝΩ ή του Ψ.Ν.Θ. (ΑΡΓΩ), με την αναγνώρισή τους από το Υπουργείο Παιδείας. Ένα ξεκάθαρο νομικό πλαίσιο, που θα διαμορφωθεί με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες που καλούνται να καλύψουν, θα αποτρέψει γραφειοκρατικά κωλύματα και θα δώσει μια διαφορετική υπόσταση στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, θα δώσει τη δυνατότητα σε ένα συγκεκριμένο πια εργασιακό περιβάλλον να δουλέψει απερίσπαστη, χωρίς τις ανασφάλειες του παρόντος, η ομάδα των εκπαιδευτών. Η περαιτέρω ενίσχυσή τους με την προσωπική τους εμπλοκή σε κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία, όπως έχει ήδη σημειωθεί, και η σε μεγαλύτερο βαθμό ανάπτυξη μιας επαγγελματικής αντίληψης για το αντικείμενο ενασχόλησής τους θα παίξει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του εγχειρήματος.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να υπογραμμίσω πως μέρα με τη μέρα γίνεται σε όλους μας φανερό πως αυτή η προσπάθεια, η προβληματική που πριν λίγο αναπτύχθηκε, υπερβαίνει τα συγκεκριμένα, στενά όρια ενός σχολείου που απευθύνεται σε μια «ειδική» κοινωνική ομάδα. Αναφέρεται πια σε ένα «σχολείο για όλους», που απευθύνεται σε όλους, σε ολόκληρη την κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Βαλάκας Γ. (2003) *Εκπαιδευτικά μέσα και Εκπαιδευτικός χώρος*, Πρόγραμμα εκπαίδευσης Εκπαιδευτών 2003
2. Δούκας Χ. (2001) *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην κοινωνία της μάθησης*. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων
3. ΕΚΤΕΠΝ-Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά (2004) Ετήσια Έκθεση του ΕΚΤΕΠΝ για την κατάσταση των ναρκωτικών στην Ελλάδα. Αθήνα, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
4. Καλαρρύτες Γ., Υφαντή Κ., Ζώτου Σ. (2000) *Κοινωνιοδημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά των εφήβων που προσέγγισαν τη ΣΤΡΟΦΗ ΤΟ 1999*. Αθήνα, ΣΤΡΟΦΗ
5. ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (2000) *Κοινωνιοδημογραφικά Χαρακτηριστικά και Συνθήκες Χρήσης των Ατόμων που απευθύνθηκαν στα Συμβουλευτικά Κέντρα του ΚΕ.Θ.Ε.Α. από το 1995 έως το 1999*. Αθήνα, ΚΕ.Θ.Ε.Α.
6. ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (2003) *Κοινωνιοδημογραφικά χαρακτηριστικά και συνθήκες χρήσης των ατόμων που απευθύνθηκαν στα συμβουλευτικά κέντρα του ΚΕ.Θ.Ε.Α. τα έτη 1995-2002. Διαχρονική Μελέτη*. Αθήνα, ΚΕ.Θ.Ε.Α.
7. ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (2004) *Δραστηριότητες και αποδέκτες υπηρεσιών*. Αθήνα, ΚΕ.Θ.Ε.Α.
8. ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Θ.Π. ΕΞΟΔΟΣ, Πεντεδέκα Μ., Δεληγιάννης Δ., Νταφούλη Ε. (2005) *Απολογιστικά Στοιχεία του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων (Ε.Σ.Ε.) του Θ.Π. ΕΞΟΔΟΣ 1998-2005*. Λάρισα, ΕΞΟΔΟΣ
9. ΚΕ.Θ.Ε.Α.-Θ.Π. ΕΞΟΔΟΣ, Πεντεδέκα Μ., Δεληγιάννης Δ., Κυριτσάκας Ε., Νταφούλη Ε. (2005) *Αξιολόγηση του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων (Ε.Σ.Ε.) από τους μαθητές. Περίοδος αναφοράς: σχολικό έτος 2004-2005*. Λάρισα, ΕΞΟΔΟΣ
10. Κόκκος Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 78-84, 85-104, 146-156
11. Κόκκος Α. (2003) *Εισαγωγή*, Πρόγραμμα εκπαίδευσης Εκπαιδευτών 2003
12. Κόκκος Α. (2003) *Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης*, Πρόγραμμα εκπαίδευσης Εκπαιδευτών 2003
13. Μάτσα Κ. (2001) *Ψάξαμε ανθρώπους και βρήκαμε σκιες...Το αίνιγμα της τοξικομανίας*. Αθήνα: Άγρα, σ. 138-140, 148-154, 221-233
14. Μαυρογιώργος Γ.(2003) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Πρόγραμμα εκπαίδευσης Εκπαιδευτών 2003
15. Ξωχέλλης Π. (2005) *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ. 13-31
16. Σούλης Σπυρίδων - Γεώργιος (2002) *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» στο «Σχολείο για όλους»*. Τόμος Α'. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, σ. 322-337.
17. Didier Noye, Jacques Piveteau (1999) *Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 30-33, 145-158.
18. Jaques David (2004) *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 32-33, 75-77, 274-282
19. Jarvis Peter (2004) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 231-262
20. Olievenstein Cl. (1989) *Les non-dits de la toxicomanie, στο Le toxicomane et ses therapeutes*, ed. Navarin, σ. 101
21. Rogers Alan (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 81-133, 273-292.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΣΤ΄
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ

ΣΑΒΒΑΤΟ 1 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης για τις εικονικές κοινότητες πρακτικής: επιπτώσεις και προοπτικές για τη δια βίου μάθηση

Δρ. Ηλίας Καρασαββίδης

Λέκτορας,

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εισαγωγή: η ανάγκη για δια βίου μάθηση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια η δια βίου μάθηση βρίσκεται συνεχώς στο προσκήνιο για δύο βασικούς λόγους. Πρώτο, στα πλαίσια της μετάβασης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) στην Κοινωνία της Πληροφορίας (ΚΤΠ), η δια βίου μάθηση (ΔΒΜ) αποτελεί μια βασική προτεραιότητα. Ειδικότερα, στη διάσκεψη της Λισσαβόνας το 2000, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αποφάσισε ότι η ΕΕ θα πρέπει να καταστεί η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στην υφήλιο μέχρι το 2010. Στα πλαίσια της υλοποίησης αυτού του στόχου, η δια βίου μάθηση αποτελεί μία από τις βασικές στρατηγικές (European Union Council, 2002). Δεύτερο, η νέα γνώση που παράγεται σε κάθε επιστημονικό πεδίο αυξάνεται συνεχώς με αμείωτο ρυθμό. Όπως συμβαίνει και με τα λοιπά επαγγέλματα, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια των προπτυχιακών σπουδών του απαιτούν συνεχή επικαιροποίηση και βελτίωση. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει καταστεί πιο σύνθετο και απαιτητικό σε σχέση με το παρελθόν. Σήμερα, η ανάγκη για αυτό-μόρφωση, επιμόρφωση, επανακατάρτιση και γενικότερα δια-βίου εκπαίδευση προβάλλει ως περισσότερο επιτακτική από ότι στο παρελθόν όπου ένας προπτυχιακός κύκλος σπουδών επαρκούσε με ελάχιστες προσθήκες μέχρι και τη συνταξιοδότηση.

Στη χώρα μας η δια βίου μάθηση τελεί υπό την εποπτεία του ΥΠΕΠΘ και υλοποιείται από φορείς όπως η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι παρά τους συγκεκριμένους στόχους για τη δια βίου μάθηση που έχουν τεθεί από την ΕΕ, στη χώρα μας απουσιάζει μια θεσμική δομή η οποία και θα επιτρέψει τη διαρκή παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς για την ικανοποίηση των υφιστάμενων αναγκών συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας έχουν τρεις κύριες διεξόδους αναφορικά με τη θεσμική κατάρτιση και ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση: (α) τα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης, (β) τις Μεταπτυχιακές σπουδές και (γ) Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Από την άποψη της ευελιξίας για έναν εργαζόμενο εκπαιδευτικό, οι σπουδές στα Διδασκαλεία μοιάζουν ιδανικές λόγω του ότι συνοδεύονται με αντίστοιχη υπηρεσιακή άδεια. Ωστόσο, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που μπορεί να φοιτήσει στα Διδασκαλεία ανά έτος είναι πολύ περιορισμένος. Από την άλλη πλευρά, οι Μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση σε ένα από τα πολλά προγράμματα που προσφέρονται πλέον από τα ελληνικά ΑΕΙ αποτελούν μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική επιλογή όταν τα ιδρύματα βρίσκονται κοντά στην περιοχή εργασίας του εκπαιδευτικού καθώς η (συνήθως) υποχρεωτική φοίτηση δυσχεραίνει την πρόσβαση και τη φοίτηση σε αυτά. Τέλος, οι σπουδές στο ΕΑΠ αποτελούν λόγω της φύσης τους (εξ αποστάσεως) ιδιαίτερα ελκυστική επιλογή. Ωστόσο, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που μπορούν να παρακολουθήσουν τα αντίστοιχα προγράμματα είναι επίσης πολύ μικρός. Οι κατά καιρούς πραγματοποιούμενες μεγάλες οριζόντιες δράσεις μικρής διάρκειας, όπως π.χ. η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση³⁹ χαρακτηρίζονται από πολλά προβλήματα τα οποία δε θα αναλυθούν εδώ.

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πάντα τη δυνατότητα αυτο-μόρφωσης παρακολουθώντας τόσο τη βιβλιογραφία (μέσω βιβλίων, περιοδικών και διαδικτύου) όσο και κάποια από τα πολλά συνέδρια, ημερίδες, εργαστήρια και σεμινάρια που διοργανώνονται κατά τόπους. Εντούτοις, οι δυνατότητες αυτές δεν εμπίπτουν στη λογική της δια βίου μάθησης όπως αυτή προτείνεται από την ΕΕ καθώς δεν είναι θεσμική.

Διαδίκτυο & Εικονικές Κοινότητες Μάθησης

Πολλά από τα προβλήματα επιμόρφωσης που αναφέρθηκαν παραπάνω αφορούν είτε τη γεωγραφική θέση των ιδρυμάτων (π.χ. απόσταση από το χώρο διαμονής και εργασίας του εκπαιδευτικού) είτε το χρόνο (π.χ. τα μαθήματα διεξάγονται συγκεκριμένες ώρες στοιχείο που δυσχεραίνει την παρακολούθησή τους). Παρόλο που τα προβλήματα αυτά είναι αναμφίβολα σημαντικά, η τεχνολογία μπορεί να συντελέσει καταλυτικά στην άμβλυση τους. Το διαδίκτυο μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση της δια βίου μάθησης όπως αυτό αναγνωρίστηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2001 καθώς το e-Learning Action Plan έκανε ρητή αναφορά στην «αξιοποίηση των δυνατοτήτων του διαδικτύου, των πολυμέσων και των εικονικών περιβαλλόντων για την ποιοτικότερη και ταχύτερη υλοποίηση της δια βίου μάθησης» (European Union Council, 2001, σ. 3).

Στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας έχουν γνωρίσει ιδιαίτερη διάδοση μοντέλα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών τα οποία βασίζονται στην έννοια της κοινότητας πρακτικής (community of practice) (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Τα μοντέλα αυτά υλοποιούν εικονικές κοινότητες πρακτικής (virtual communities of practice) και/ή μάθησης (virtual communities of learning) μέσω διαδικτύου. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις είναι αυτές του Inquiry Learning Forum (Barab et al., 2001; Barab et al., 2004) και του TappedIn (Schlager et al., 2002; Schlager & Fusco, 2004) (για μια επισκόπηση εικονικών κοινοτήτων πρακτικής βλ Riel & Polin, 2004). Η αξιοποίηση του διαδικτύου για επιμορφωτικούς σκοπούς βρίσκει πλέον εφαρμογές και στην Ελλάδα (Καρασαββίδης, υπό έκδοση; Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου, 2004).

Παρά τα σαφή πλεονεκτήματα της επιμόρφωσης που υλοποιείται με βασικό άξονα το διαδίκτυο, υπάρχουν πολλαπλές προκλήσεις σε όλα τα επίπεδα υλοποίησης (βλ σχετικά Barab et al., 2004; Schlager & Fusco, 2004). Πέρα από τα ζητήματα που αφορούν το σχεδιαστικό, το τεχνικό και το κοινωνικό μέρος τίθενται επίσης ερωτήματα που αφορούν τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωση μέσω διαδικτύου. Η δημιουργία εικονικών κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής για την υποστήριξη επιμορφωτικών δράσεων παρουσιάζει μεγάλο θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον. Στην εργασία αυτή εστιαζόμαστε στις απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα που αφορούν την αξιοποίηση του διαδικτύου για επιμορφωτικούς σκοπούς. Ειδικότερα,

³⁹

<http://epimorfosi.cti.gr/index.html>

εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών προς ένα υβριδικό (blended) μοντέλο επιμόρφωσης το οποίο συνδυάζει την παραδοσιακή με την εικονική προσέγγιση.

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε δεδομένα που συλλέχθηκαν στα πλαίσια επιμορφωτικού μαθήματος που διεξάχθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-04 στα πλαίσια της δράσης «Ακαδημαϊκή-Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου-Εξομοίωση» που υλοποιήθηκε από το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. Σε αυτή την επιμορφωτική δράση ο γράφων διδάξε το μάθημα «Τηλεμάθηση – Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του δικτύου Internet» σε τρία τμήματα εκπαιδευτικών στις πόλεις Ρεθύμνου και Χανίων αντίστοιχα. Το μάθημα περιλάμβανε εξοικείωση με δύο βασικές υπηρεσίες του διαδικτύου: (α) παγκόσμιο ιστό (μηχανές αναζήτησης, αναζήτηση υλικού, κατασκευή και λήψη φύλλων εργασίας και αξιολόγησης) και (β) επικοινωνία (ασύγχρονη επικοινωνία με ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση του forum συζήτησης).

Η επιλογή του ανάμεικτου μοντέλου πραγματοποιήθηκε για δύο κύριους λόγους. Πρώτο, η επιμορφωτική δράση πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του εν λόγω προγράμματος Εξομοίωσης όπου η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία ήταν υποχρεωτική. Δεύτερο, ένας από τους άξονες του μαθήματος αφορούσε την ηλεκτρονική μάθηση και εστιάζονταν ειδικότερα στην ασύγχρονη ηλεκτρονική επικοινωνία και τις εφαρμογές της στην εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών διαμέσου εικονικών κοινοτήτων πρακτικής. Κατά συνέπεια, ο συνδυασμός παραδοσιακής με εικονική διδασκαλία προσέφερε εξαιρετικές δυνατότητες (α) βιωματικής εξοικείωσης με την έννοια και τη σημασία της ασύγχρονης επικοινωνίας, (β) κατανόησης του καταλυτικού ρόλου που μπορεί να επιτελέσει η τεχνολογία για την άρση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, το μοίρασμα γνώσεων και εμπειριών και την αποτελεσματική διάχυση τους και (γ) επέκτασης του μαθήματος στο χώρο και στο χρόνο ώστε να διευκολύνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντος και εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Δεδομένου ότι η ηλεκτρονική επικοινωνία αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα επιτυχίας για τις εικονικές κοινότητες μάθησης και πρακτικής, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική επικοινωνία καθίσταται επιτακτική. Σε προηγούμενη εργασία (Καρασαββίδης, υπό έκδοση) αναλύσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις δυνατότητες που προσφέρονται από την ηλεκτρονική επικοινωνία. Η ανάλυση αυτή έδειξε ότι η συγκριτική συνεισφορά του forum συζήτησης έναντι της τυπικής διδασκαλίας έγκειται στο ότι επιτρέπει (α) τη συχνότερη αλληλεπίδραση με το διδάσκοντα, όπως ανέφερε το 90% των εκπαιδευτικών και (β) την ποιοτικότερη αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, όπως ανέφερε το 60% των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία εστιάζομαστε στα εξής ερωτήματα: (α) πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα της συζήτησης στο forum συζήτησης, (β) κατά πόσο η ηλεκτρονική συζήτηση ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, (γ) εάν θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στην ηλεκτρονική συζήτηση υπήρξε ικανοποιητική καθώς επίσης και τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει, (δ) τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες θεωρούν ότι η συμμετοχή τους θα μπορούσε να είναι η βέλτιστη δυνατή και (ε) τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της ποιότητας της ηλεκτρονικής συζήτησης.

Μέθοδος

Υποκείμενα

Στην έρευνα συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης (26 άνδρες, 24 γυναίκες) με μεγάλο εύρος προϋπηρεσίας (5-25 έτη) από τους νομούς Ρεθύμνου και Χανίων.

Όργανα

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν μέσω ερωτηματολογίου. Για τα ερωτήματα της ποιότητας της ηλεκτρονικής συζήτησης και του βαθμού που αυτή ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert. Για το ερώτημα αναφορικά με την επάρκεια της συμμετοχής τους χρησιμοποιήθηκε ερώτηση κλειστού τύπου (Ναι-Όχι) με παράλληλη αιτιολόγηση της (ανοικτού τύπου). Τέλος, για τα δύο ερωτήματα που αφορούσαν τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ηλεκτρονική συζήτηση θα μπορούσε να είναι η μέγιστη δυνατή καθώς επίσης και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της ποιότητας της ηλεκτρονικής συζήτησης χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Διαδικασία

Το μάθημα διεξάχθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2003-04 και διήρκεσε 13 εβδομάδες. Τα μαθήματα διεξάγονταν σε εργαστήριο υπολογιστών μια φορά την εβδομάδα σε δημοτικά σχολεία που είχαν οριστεί ως κέντρα εξομοίωσης. Μετά από κάθε συνάντηση, ο διδάσκων έθετε ορισμένα ερωτήματα προς συζήτηση σε forum συζήτησης που είχε εγκατασταθεί για τους σκοπούς του εν λόγω μαθήματος. Ως ελάχιστη δυνατή αποδεκτή συμμετοχή ορίστηκε το ένα τουλάχιστον μήνυμα ανά εβδομάδα.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα της ηλεκτρονικής συζήτησης και του βαθμού που αυτή ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους παρατίθενται στους πίνακες 1 και 2.

| Κατά τη γνώμη σας η ποιότητα συζήτησης στο forum συζήτησης ήταν | |
|--|------|
| Πολύ κακή | 00,0 |
| Κακή | 00,0 |
| Μέτρια | 23,9 |
| Καλή | 60,9 |
| Πολύ καλή | 15,2 |

Πίνακας 1: Ποσοστά (%) απαντήσεων των εκπαιδευτικών (N=46)

| Κρίνοντας συνολικά, η όλη σας εμπειρία από το forum συζήτησης ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας | |
|--|------|
| Πολύ λίγο | 00,0 |
| Λίγο | 08,9 |
| Μέτρια | 22,2 |
| Πολύ | 60,0 |
| Πάρα πολύ | 08,9 |

Πίνακας 2: Ποσοστά (%) απαντήσεων των εκπαιδευτικών (N=45)

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έκρινε την ποιότητα της ηλεκτρονικής συζήτησης από μέτρια έως πολύ θετικά. Το 23,9% θεώρησε ότι η συζήτηση κινήθηκε σε ρηχά νερά (23,9%), το 60,9% τη θεώρησε καλή ενώ μόλις το 15,2% τη θεώρησε πολύ καλή. Στο ερώτημα του κατά πόσο ανταποκρίθηκε η ηλεκτρονική συζήτηση στις προσδοκίες που είχαν στην αρχή του μαθήματος παρά τις γενικότερες θετικές αξιολογήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί στάθηκαν περισσότερο κριτικά, όπως φαίνεται στον πίνακα 2. Ειδικότερα, το 31,1% απάντησε ότι η συζήτηση κινήθηκε είτε στο επίπεδο των προσδοκιών του (μέτρια) είτε κατώτερα από αυτό (λίγο). Το 60 % θεώρησε ότι η συζήτηση ήταν ανώτερη των προσδοκιών τους. Παρά τις θετικές γενικά κρίσεις των εκπαιδευτικών, τα συγκεκριμένα ποσοστά θα πρέπει να ερμηνευτούν με επιφύλαξη καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είχε προηγούμενη εμπειρία από ηλεκτρονική επικοινωνία. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν προγενέστερα σχετικά βιώματα ώστε να μπορούν να τα αντιδιαστείλουν με τις εμπειρίες τους από την ηλεκτρονική συζήτηση που διεξάχθηκε στα πλαίσια του μαθήματος.

Στο ερώτημα εάν είναι ικανοποιημένοι από το επίπεδο συμμετοχής τους στην ηλεκτρονική συζήτηση, το 70% των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά ενώ το 30% αρνητικά. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά επικαλέστηκαν κυρίως πραγματιστικούς λόγους: η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε προβλήματα τεχνολογικής υποδομής τα οποία καθιστούσαν την πρόσβαση στο διαδίκτυο εξαιρετικά δύσκολη καθώς είτε δεν διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι είτε διέθεταν μεν υπολογιστή αλλά όχι και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Από την άλλη πλευρά, στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά ανέφεραν στην αιτιολόγηση της απάντησης τους ότι ήταν τυπικοί στις υποχρεώσεις τους, αποστέλλοντας δηλαδή ένα τουλάχιστον μήνυμα ανά εβδομάδα. Εντούτοις, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ακόμα και αυτοί που θεώρησαν ικανοποιητική τη συμμετοχή τους δεν ήταν ακριβείς στην εκτίμηση τους δεδομένου ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί έστειλαν παραπάνω μηνύματα ενώ κάποιοι άλλοι δεν έστειλαν ούτε καν το ένα προβλεπόμενο ανά εβδομάδα μήνυμα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί που ήταν ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στην ηλεκτρονική συζήτηση ανέφεραν δυσκολίες υποδομής (υπολογιστή στο σπίτι και έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο). Επίσης, πολλοί θεώρησαν ικανοποιητική τη συμμετοχή τους εν γένει, δηλαδή δεδομένων των περιστάσεων (εξαιρετικά φορτωμένο πρόγραμμα με σχολείο και εξομοίωση παράλληλα), δεδομένων των προηγούμενων γνώσεων από χρήση ΗΥ που είχαν (από μικρές έως ελάχιστες).

Οι μισοί περίπου από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (28/50) έκαναν κάποια συγκεκριμένη πρόταση σχετικά με τη βελτίωση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Οι προτάσεις που έκαναν οι εκπαιδευτικοί κωδικοποιήθηκαν και παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

| Προτάσεις εκπαιδευτικών | % |
|--|-------|
| η απαιτούμενη τεχνική κατάρτιση ως προϋπόθεση συμμετοχής | 25,00 |
| ομοιογένεια ομάδας ως προς τις γνώσεις Η/Υ | 28,57 |
| να θέτουν θέματα συζήτησης και οι εκπαιδευτικοί | 17,86 |
| Δεν υπήρχε προηγούμενη εμπειρία ηλεκτρονικής συζήτησης | 07,14 |
| προτάσεις για την βελτίωση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας | 21,43 |

Πίνακας 3: ποσοστά (%) κατηγοριών των προτάσεων των εκπαιδευτικών (N=28)

Οι εκπαιδευτικοί που κατά τεκμήριο είχαν τις λιγότερες (ή καθόλου) γνώσεις/δεξιότητες χρήσης της τεχνολογίας τόνισαν emphaticά την ανάγκη ύπαρξης των απαιτούμενων τεχνικών δεξιοτήτων ως απαραίτητη και απαρέγκλιτη προϋπόθεση συμμετοχής σε μια τέτοιου τύπου επιμόρφωση. Στην αντίπερα όχθη, οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάποια εξοικείωση με την τεχνολογία θεώρησαν ότι η ανομοιογένεια της ομάδας αποτέλεσε σημαντική τροχοπέδη για την πρόοδο της. Το 28% των εκπαιδευτικών πρότεινε ως βελτιωτική αλλαγή στο μέλλον την ομοιογένεια της ομάδας ώστε να μην αναλώνεται ο διδακτικός χρόνος σε ζητήματα χρήσης της τεχνολογίας. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να δημιουργούν νέα θέματα, το 17% των εκπαιδευτικών που έκαναν προτάσεις θεώρησε ότι μελλοντικά θα ήταν απαραίτητη μια τέτοια δυνατότητα. Η συζήτηση ήταν σαφώς περιορισμένη σε ζητήματα που αφορούσαν άμεσα τα περιεχόμενα του μαθήματος ενώ είναι πιθανόν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονταν να συζητήσουν ευρύτερα θέματα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η παρατήρηση ότι απαιτείται προηγούμενη εμπειρία με την ηλεκτρονική συζήτηση προκειμένου να μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να συμμετάσχει επιτυχώς σε ένα τέτοιο εγχείρημα (7%). Τέλος, το 21,43% των εκπαιδευτικών διατύπωσαν προτάσεις βελτίωσης της επικοινωνίας. Η πιο ενδιαφέρουσα πρόταση περιλάμβανε τον υποχρεωτικό σχολιασμό ενός μηνύματος άλλου εκπαιδευτικού – επιπλέον της αποστολής ενός μηνύματος την εβδομάδα.

Επίλογος: επιπτώσεις και προοπτικές για τη δια βίου μάθηση

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να είναι κρίνουν πολύ θετικά την ηλεκτρονική συζήτηση θεωρώντας ότι τους παρέχει σημαντικές δυνατότητες για συχνότερη και ποιοτικότερη επικοινωνία με το διδάσκοντα (Καρασαββίδης, υπό έκδοση). Από την άλλη πλευρά έκριναν πολύ θετικά την ποιότητα της ηλεκτρονικής αυτής συζήτησης καθώς επίσης ανέφεραν ότι θεώρησαν ότι η συζήτηση ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ικανοποιητική τη συμμετοχή τους στην ηλεκτρονική συζήτηση ενώ οι προτάσεις τους αφορούν σε μεγάλο βαθμό το ζήτημα της τεχνολογικής υποδομής και πρόσβασης στο διαδίκτυο. Η γενικότερη θετική αποτίμηση της συνεισφοράς της ηλεκτρονικής συζήτησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε μια τέτοια υβριδική προσέγγιση συνιστά ότι μια αμιγώς εικονική προσέγγιση μπορεί να είναι εφικτή και ιδιαίτερα υποσχόμενη για το μέλλον. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί εγείρουν ορισμένα σημαντικά ζητήματα (κατοχή υπολογιστή, σύνδεσης στο διαδίκτυο και γενικότερης εξοικείωσης με την ηλεκτρονική επικοινωνία) τα οποία θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και κατάρτιση επιμορφωτικών μαθημάτων είτε με βάση το υβριδικό (blended) είτε το αμιγώς εικονικό (virtual) μοντέλο.

Βιβλιογραφία

Barab, S.A., MaKinster, J.G. & Scheckler, R. (2004). Designing system dualities. Characterizing an online professional development community. In S.A. Barab, R. Kling & J.H. Gray (Eds.). *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 53-90). Cambridge: Cambridge University Press.

- Barab, S.A., MaKinster, J.G., Moore, J.A., Cunningham, D.J. & The ILF Design Team. (2001). Designing and building an on-line community: the struggle to support sociability in the Inquiry Learning Forum. *Educational Technology Research & Development*, vol. 49, pp. 71-96.
- European Union Council (2001). Council resolution of 13 July 2001 on e-Learning. *The Official Journal of the European Communities*, C-204/3-4.
- European Union Council (2002). Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. *Official Journal of the European Communities*. C-163/01-03.
- Καρασαββίδης, Η. (υπό έκδοση). Η εικονική κοινότητα ως μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: μια μελέτη με επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς στο ΠΤΔΕ/ΠΚ. Πρακτικά συνεδρίου «*Εκπαίδευση και κοινωνία στο σύγχρονο κόσμο: Παιδαγωγικά τμήματα 20 χρόνια μετά*». Ρέθυμνο.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riel, M. & Polin, L. (2004). Online learning communities. In S.A. Barab, R. Kling & J.H. Gray (Eds.). *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 16-50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schlager, M., Fusco, J. & Schank, P (2002). Evolution of an on-line education community of practice. In K. A. Renninger and W. Shumar (Eds.), *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace* (pp. 129-158). NY: Cambridge University Press.
- Schlager, M.S. & Fusco, J. (2004). Teacher professional development, technology, and communities of practice. In S.A. Barab, R. Kling & J.H. Gray (Eds.). *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 120-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Χλαπάνης, Γ. & Δημητρακοπούλου, Α. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω διαδικτύου: παρουσίαση της Κοινότητας Μάθησης Εκπαιδευτικών (ΚΜΕ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμέλεια). *Πρακτικά 4^{ου} πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»* (σσ. 349-360). Αθήνα.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning meaning and identity*. NY: Cambridge University Press.

Ο Ρόλος του e-Εκπαιδευτή στα Προγράμματα Ηλεκτρονικής Μάθησης Ενηλίκων

Κωνσταντίνος Σιασιάκος
Μεταδιδακτορικός Συνεργάτης, Πανεπιστήμιο Πειραιά
Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων
Συμεών Ρετάλης
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πειραιά
Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ:

Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που διαδραματίζονται διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες υπαγορεύουν την αυξανόμενη ανάγκη των ατόμων για εκπαίδευση και συνεχή επαγγελματική κατάρτιση (Tietgens, 1997). Η κατάσταση αυτή έχει δημιουργήσει μια άνευ προηγουμένου υπερ-αυξημένη απαίτηση για μάθηση, για τους ανθρώπους κάθε ηλικίας, επιβάλλοντας, έτσι, σε όλους τους πολίτες να γίνουν δια βίου εκπαιδευόμενοι (OECD, 1996). Το σημερινό, παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ανεπαρκές να καλύψει αυτή τη διαρκώς αυξανόμενη απαίτηση. Η εκπαιδευτική κοινότητα βρίσκεται, σήμερα, αντιμέτωπη με την πρόκληση να ικανοποιήσει με μαθησιακά αποδοτικό και οικονομικά βιώσιμο τρόπο την όλο και αυξανόμενη ανάγκη επανεκπαίδευσης και κατάρτισης του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού, εκπαίδευσης σε νέα γνωστικά αντικείμενα και σύγχρονες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, καθώς και παροχής ίσων ευκαιριών σε εκπαιδευόμενους (Naqy and McDonald, 2007; Αναστασιάδης, 2005). Από την άλλη, οι ειδικοί για τη χάραξη εθνικής πολιτικής κάθε χώρας αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης ποικιλόμορφων μεθόδων εκπαίδευσης πέρα των ήδη παρεχομένων συμβατικών μορφών εκπαίδευσης. Μια λύση που προτείνεται είναι η αξιοποίηση των μεθόδων και τεχνικών της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και των μέσων εκείνων που διευκολύνουν την διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να δημιουργούνται αφενός εκπαιδευτικές ευκαιρίες στο σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον και αφετέρου να εξασφαλίζεται η πρόσβαση για όλους σε αυτές.

Οι ανωτέρω αρχές συγκροτούν τον φιλοσοφικό πυρήνα των ανοιχτών συστημάτων εκπαίδευσης. Ο Davies (1977) υποστηρίζει ότι ο στόχος ενός ανοιχτού συστήματος μάθησης - εκπαίδευσης είναι να αυξήσει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για αυτούς που είχαν εξαιρεθεί από το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης και τώρα δεν έχουν τη δυνατότητα να το χρησιμοποιήσουν. Τόσο ο θεσμός ενός ανοιχτού συστήματος εκπαίδευσης όσο και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και όλα τα διαθέσιμα μέσα, χωρίς να παρεκκλίνουν από τους εκπαιδευτικούς στόχους, αποτελούν μια διέξοδο. Ειδικότερα όμως, η ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών, όπως για παράδειγμα η τεχνολογία των πολυμέσων (multimedia), ο σχεδιασμός τμημάτων της επικοινωνίας υπολογιστή - χρήστη με τη βοήθεια γραφικών και η συνεχής αύξηση των ταχυτήτων μετάδοσης δεδομένων, δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο εκπαίδευσης πέρα των ήδη παρεχομένων συμβατικών μορφών εκπαίδευσης, της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης (e-Learning). Οι σύγχρονες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών έχουν μεταβάλλει σημαντικά τον σημερινό χάρτη της εκπαίδευσης. Η ηλεκτρονική μάθηση προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία και ελαστικότητα όσον αφορά τον τόπο, το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι (Gundry, 2003), προωθεί αυξημένη διαδραστικότητα μεταξύ των εκπαιδευόμενων και των διδασκόντων και παρέχει εύκολη, οικονομική δημιουργία και συντήρηση των εκπαιδευτικών πόρων. Η αξιοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί διεθνώς μια πραγματικότητα με σημαντική επιχειρηματική, κοινωνική και παιδαγωγική προστιθέμενη αξία.

Ειδικότερα στον Ελληνικό χώρο σχεδιάζονται και υλοποιούνται αντίστοιχες δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο από την Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε) όσο και από την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Σ.Δ.Δ). Κρίσιμη μεταβλητή στη βέλτιστη αξιοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης για την εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ο Εκπαιδευτής Ηλεκτρονικής Μάθησης (e-Εκπαιδευτή).

Βασικός σκοπός του παρόντος άρθρου αποτελεί η μελέτη του ρόλου του e-Εκπαιδευτή στα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης ενηλίκων. Γίνεται μια προσπάθεια να περιγραφεί το κατάλληλο προφίλ εκπαιδευτών που επιθυμούν να γίνουν εκπαιδευτές ηλεκτρονικής μάθησης, οι απαραίτητες προϋποθέσεις συμμετοχής σε πρόγραμμα σπουδών για εκπαιδευτές ηλεκτρονικής μάθησης και τέλος, να προταθεί ένα ενδεικτικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών εκπαιδευτών ηλεκτρονικής μάθησης. Το παρόν άρθρο επιδιώκει να συμβάλει με θετικό τρόπο στον προβληματισμό και τις ανησυχίες που ήδη έχουν αρχίσει και κατατίθενται από τα μέλη της ακαδημαϊκής, και όχι μόνον, κοινότητας σε διεθνές επίπεδο σχετικά με την βέλτιστη αξιοποίηση των σύγχρονων περιβαλλόντων ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στο πλαίσιο περιβαλλόντων ηλεκτρονικής μάθησης, ο e-εκπαιδευτής αναλαμβάνει το κύριο βάρος της καθοδήγησης, της παρακολούθησης της μαθησιακής πορείας, της επίλυσης αποριών, της συμβουλευτικής και της αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευόμενων (Mandl and Kopp, 2007; Salmon, 2000). Ο e-εκπαιδευτής είναι «αυτός που διευκολύνει» τους εκπαιδευόμενους, και ο ρόλος του είναι σημαντικός στη διαμόρφωση του αρχικού κλίματος της ηλεκτρονικής τάξης. Καλείται να δημιουργεί καταστάσεις αλληλεπίδρασης, να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευόμενου, να προσπαθεί να δώσει στους εκπαιδευόμενους καθοδήγηση στον τρόπο μάθησης και ανατροφοδότηση ως προς τη στομική μαθησιακή πορεία καθώς και πρόσβαση σε ποικιλία μορφωτικών πηγών (Anderson, 2004).

Ειδικότερα, ο ρόλος του e-εκπαιδευτή μπορεί να χαρτογραφηθεί ως εξής:

- πληροφορεί και καθοδηγεί εκπαιδευόμενους ως προς τη μαθησιακή διαδικασία που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- απαντά σε ερωτήσεις, επιλύει απορίες και αποσαφηνίζει έννοιες του γνωστικού αντικείμενου
- δίνει συμβουλές μέσω e-mail ή στο forum ασύγχρονης συζήτησης
- ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να εργασθεί σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του και τους στόχους που επιδιώκει
- δίνει θέματα για συζήτηση και προβληματισμό
- παρακολουθεί τη διεξαγωγή συζητήσεων και παρεμβαίνει για τη διευθέτηση θεμάτων ή υποκινεί τους εκπαιδευόμενους σε πιο ενεργή συμμετοχή
- επιδιώκει να οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των ενηλίκων εκπαιδευόμενων

- αξιολογεί και δίνει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους κι ενημερώνει το φάκελο κάθε εκπαιδευόμενου για την επίδοσή του
- χρησιμοποιεί το ηλεκτρονικό περιβάλλον διαχείρισης της τάξης (learning management system) ώστε να προσαρμόζει-τροποποιεί την παρουσίαση και περιεχόμενο των μαθησιακών πηγών και να δημιουργεί υποστηρικτικό υλικό για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων του γνωστικού αντικείμενου
- στηρίζει ψυχολογικά τους εκπαιδευόμενους
- οργανώνει και διεκπεραιώνει τις ομαδικές διδακτικές συναντήσεις-σεμινάρια συναντήσεις με τους εκπαιδευόμενους
- συνεργάζεται με τον υπεύθυνο της οργάνωσης του προγράμματος σε ακαδημαϊκό και διοικητικό επίπεδο
- δίνει ανατροφοδότηση στον υπεύθυνο της οργάνωσης του προγράμματος για την ποιότητα των σπουδών
- σχολιάζει την ποιότητα του μαθησιακού υλικού και κάνει προτάσεις εμπλουτισμού
- παρακολουθεί την ποιότητα της διδασκαλίας και υποστήριξης του τεχνικού προσωπικού

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ο e-εκπαιδευτής σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης πρέπει να έχει γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με το **γνωστικό αντικείμενο** του προγράμματος, τη **σχεδίαση δραστηριοτήτων για εκπαίδευση ενηλίκων** καθώς και με τις αρχές της **ηλεκτρονικής μάθησης ενηλίκων**. Επίσης, θα πρέπει να έχει γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στο ηλεκτρονικό περιβάλλον διαχείρισης τάξης (π.χ. ένα Learning Management System) καθώς και βασικές δεξιότητες συγγραφής ηλεκτρονικών εγγράφων για το διαδίκτυο ώστε να μπορεί να δημιουργήσει ή να τροποποιήσει μαθησιακό υλικό για τις ανάγκες του προγράμματος.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ Ε-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί μια ολοκληρωμένη πρόταση σχετικά με τις προϋποθέσεις συμμετοχής των e-εκπαιδευτών σε προγράμματα εκπαίδευσης-επιμόρφωσης που αφορούν τους e-εκπαιδευτές. Οι e-εκπαιδευτές θα πρέπει να έχουν ήδη εμπειρία στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων. Βασική παράμετρος είναι ότι η εμπειρία τους αυτή θα πρέπει να είναι πιστοποιημένη. Εκτός από τη διδακτική εμπειρία των e-εκπαιδευτών, απαιτούνται γνώσεις και δεξιότητες στην χρήση των Η/Υ. Στον πίνακα 1 φαίνονται οι προαπαιτούμενες γνώσεις που πρέπει να έχουν οι e-εκπαιδευτές για να παρακολουθήσουν προγράμματα σπουδών για εκπαιδευτές ηλεκτρονικής μάθησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Προαπαιτούμενες γνώσεις των e-εκπαιδευτών

| A/A | ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ | ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ |
|-----|---------------------------------|--|
| 1 | Χρήση Υπηρεσιών Διαδικτύου | Πολύ καλή χρήση εφαρμογών διαδικτύου π.χ.: <ul style="list-style-type: none"> • υπηρεσιών πλοήγησης στο διαδίκτυο • γνώσεις των υπηρεσιών chat, IRC |
| 2 | Χρήση Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου | Πολύ καλή χρήση εφαρμογών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου π.χ.: <ul style="list-style-type: none"> • βιβλίου διευθύνσεων με προσθήκη πρόσθετων πληροφοριών όπως τηλέφωνα, φορέας κλπ. • οργάνωση μηνυμάτων σε φακέλους. • διαχείριση/Αλλαγή κωδικού πρόσβασης. • ρύθμιση επιβεβαίωσης της παραλαβής ή/και ανάγνωσης ενός απεσταλμένου μηνύματος. • ρύθμιση παραμέτρων για την λειτουργία ενός ή πολλαπλών λογαριασμών μέσα από το ίδιο πρόγραμμα. |
| 3 | Χρήση εφαρμογών γραφείου | Καλή χρήση εφαρμογών γραφείου όπως: <ul style="list-style-type: none"> • επεξεργαστή κειμένου • πρόγραμμα δημιουργίας παρουσιάσεων |
| 4 | Τεχνικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων | Γνώση, εμπειρία και δεξιότητες στη διδασκαλία ενηλίκων. |

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Ε-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ. Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΔΔΑ.

Σε αυτή τη παράγραφο προτείνουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση των e-εκπαιδευτών το οποίο προκύπτει αναφέρεται στο πρόγραμμα «Μελέτη και εξειδίκευση των δράσεων του ΕΚΔΔΑ για εκπαιδευτές ηλεκτρονική μάθησης» που υλοποιείται από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) στο πλαίσιο του έργου «Ανάπτυξη Στελεχών Υποστήριξης και Υλοποίησης Ηλεκτρονικής Μάθησης στην Δημόσια Διοίκηση» του Επιχειρησιακού Προγράμματος της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Το συγκεκριμένο έργο απευθύνεται σε υπαλλήλους της Δημόσιας Διοίκησης και αξιοποιεί το περιβάλλον υλοποίησης σύγχρονων και ασύγχρονων προγραμμάτων τηλεεκπαίδευσης του ΣΥΖΕΥΞΙΣ για την υποστήριξη δράσεων ηλεκτρονικής μάθησης. Η επιμόρφωση e-εκπαιδευτών για να παρέχουν ηλεκτρονική μάθηση ενηλίκων πρέπει να αφορά στην εκμάθηση των αρχών παιδαγωγικής της ηλεκτρονικής μάθησης, στην απόκτηση δεξιοτήτων, και στην καλλιέργεια του τρίπτυχου γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με την προστιθέμενη αξία της χρήσης της διαδικτυακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η τεχνοκρατική διάσταση είναι σημαντική, καθώς οι e-εκπαιδευτές πρέπει να επιμορφωθούν στη χρήση συστημάτων ηλεκτρονικής μάθησης καθώς και σε λογισμικά και την δημιουργία μαθησιακού υλικού. Θεωρείται, ταυτόχρονα, απαραίτητη η επιμόρφωση των e-εκπαιδευτών σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα της ηλεκτρονικής μάθησης, ώστε οι ίδιοι να μπορούν να δημιουργούν δραστηριότητες που θα είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Daing, Abu, & Bahaman, 2001). Ως συνέπεια αυτού απαιτείται η επιμόρφωση σε θέματα που σχετίζονται με βασικές αρχές σχεδιασμού και διαχείρισης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, και διαδικασιών ηλεκτρονικής μάθησης, όπως διαχείριση τάξης, αξιολόγηση, δημιουργία εικονικών τάξεων, κ.α., καθώς και με τροποποίηση μαθησιακών αντικειμένων. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης θα πρέπει να καταδείξει τους πιθανούς τρόπους που μπορούν οι διαδικτυακές τεχνολογίες να αξιοποιηθούν σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης, δηλαδή ως:

- μέσα διάθεσης πληροφοριακού και ενημερωτικού υλικού.
- μέσα διανομής μαθησιακού υλικού σε διάφορες μορφές

- εκπαιδευτικά μέσα ειδικά σχεδιασμένα και «πακεταρισμένα» σε μορφή εκπαιδευτικού λογισμικού που βασίζονται στα στοιχεία των μοντέλων του κονστрукτιβισμού, της εγκατεστημένης μάθησης και των κοινοτήτων μάθησης.
- μέσα επικοινωνίας (σύγχρονης και ασύγχρονης) μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων
- εργαλεία αξιολόγησης κι αυτό-αξιολόγησης εκπαιδευομένων
- μέσα διαχείρισης και διοίκησης ολόκληρης της τάξης

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι του προγράμματος σπουδών e-εκπαιδευτών δίνονται στην συνέχεια. Ειδικότερα, μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης, οι e-εκπαιδευτές θα είναι σε θέση να:

- εξηγούν τις αρχές και τις ιδιαιτερότητες της ηλεκτρονικής μάθησης,
- καταγράφουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι δικτυακές τεχνολογίες και τα εξειδικευμένα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα διαχείρισης τάξης για την υποστήριξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων,
- σχεδιάζουν ασύγχρονα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης αξιοποιώντας, οργανώνοντας και διαχειριζόμενοι μαθησιακά αντικείμενα (learning objects),
- χρησιμοποιούν τις δυνατότητες που παρέχονται από ηλεκτρονικά περιβάλλοντα διαχείρισης τάξης για την υλοποίηση ασύγχρονων προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης,
- να συντονίζουν και να καθοδηγούν (tutoring, moderating) εκπαιδευόμενους που παρακολουθούν ασύγχρονα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης,
- να συντονίζουν σύγχρονα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης (virtual classroom),
- να αξιολογούν τη συμμετοχή και την επίδοση των εκπαιδευόμενων που παρακολουθούν ασύγχρονα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης.

Το προτεινόμενο πρόγραμμα επιμόρφωσης e-εκπαιδευτών είναι δομημένο σε 4 θεματικά πεδία και παρουσιάζεται στον ακόλουθο Πίνακα 2. Κάθε θεματικό πεδίο αποτελείται από ενότητες που περιέχουν τα κύρια θέματα που θα διδαχθούν οι εκπαιδευόμενοι με ποικίλους τρόπους όπως:

- διαλέξεις, παρουσιάσεις εκπαιδευτικών εργαλείων-συστημάτων και επεξηγήσεις της λειτουργικότητάς τους
- πρακτική άσκηση που θα αφορά στο σχεδιασμό και εφαρμογή στρατηγικών ηλεκτρονικής μάθησης με χρήση αντιπροσωπευτικών εργαλείων-συστημάτων.
- σχολιασμός και συζήτηση θεωρητικών και τεχνικών θεμάτων της ηλεκτρονικής μάθησης ανά ομάδες
- ανάπτυξη σεναρίων ηλεκτρονικής μάθησης και επιλογή κατάλληλων εργαλείων-συστημάτων μετά από αξιολόγηση εναλλακτικών βάσει των κριτηρίων

Πίνακας 2. Αναλυτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτές ηλεκτρονικής μάθησης

| A/A | ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩ | ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ | ΕΝΟΤΗΤΕΣ |
|-----|------------|--|---|
| 1 | 20 | Ηλεκτρονική μάθηση και εκπαιδευτικές πρακτικές | 1.1. Από τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης στην ηλεκτρονική μάθηση- Βασικές αρχές ηλεκτρονικής μάθησης 1.2. Οι σύγχρονες θεωρήσεις για την ηλεκτρονική μάθηση <ul style="list-style-type: none"> • Η θεωρία της εμπλαισωμένης μάθησης • Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Self-regulated learning) • Η γνωστική μαθητεία (cognitive apprenticeship) • Η διδασκαλία με σύνδεση (anchored instruction) • Η μάθηση μέσω επίλυσης προβλήματος (Problem Based Learning) • Η γνωστική ευελιξία (Cognitive Flexibility Theory) |
| 2 | 30 | Χρήση Διαδικτυακής Τεχνολογίας μέσα από σεναρία στην ηλεκτρονική μάθηση εκπαίδευση | 2.1. Συστήματα διαχείρισης περιεχομένου 2.2. Συστήματα διαχείρισης τάξης 2.3. Συστήματα Τηλε-συνεργασίας <ul style="list-style-type: none"> • Εικονικές μαθησιακές κοινότητες με αξιοποίηση ασύγχρονης επικοινωνίας • Υπηρεσίες σύγχρονης τηλε-συνεργασίας 2.4. Εκπαιδευτικό λογισμικό |
| 3 | 40 | Διαδικτυακές τεχνολογίες: Γνώση - Αξιοποίηση | 3.1. Οι δικτυακοί τόποι και οι τρόποι εύρεσης περιεχομένου ηλεκτρονικής μάθησης <ul style="list-style-type: none"> • Εξειδικευμένα συστήματα αναζήτησης μαθησιακών πόρων: Μαθησιακές πύλες, • Αποθήκες (repositories) και μεσίτες (brokers) μαθησιακού περιεχομένου 3.2. Εισαγωγή στις «Κοινότητες Μάθησης ή/και Υποστήριξης» <ul style="list-style-type: none"> • Τεχνολογίες υποστήριξης κοινοτήτων μάθησης • Ομάδες συζήτησης • Εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας • Συστήματα τηλεδιδασκαλίας, εικονικές τάξεις • Μέθοδοι και πρακτικές δημιουργίας και υποστήριξης κοινοτήτων μάθησης 3.3. Λογισμικό δημιουργίας ιστοσελίδων και πολυμέσων <ul style="list-style-type: none"> • Τα χαρακτηριστικά μιας σελίδας HTML (Κείμενο, υπερσύνδεσμοι, εικόνες,στοιχεία δόμησης της σελίδας (πίνακες, λίστες)) • Εφαρμογές δημιουργίας σελίδων (Εμπορικές εφαρμογές, Macromedia Dreamweaver, Microsoft FrontPage, Εφαρμογές ελεύθερου λογισμικού) 3.4. Εφαρμογές συγγραφής εκπαιδευτικού υλικού σελίδων (π.χ. Lectora, CourseGenie, κλπ.) |

| A/A | ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩ | ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ | ΕΝΟΤΗΤΕΣ |
|-----|------------|---------------------|---|
| 4 | 20 | Επιμόρφωση ενηλίκων | 4.1. Ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων - Παιδαγωγικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. 4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. 4.3. Διαδικασίες Αξιολόγησης ενηλίκων εκπαιδευομένων <ul style="list-style-type: none"> • Τεχνικές ηλεκτρονικής αξιολόγησης • Γνωριμία με εκπ/κό λογισμικό ηλεκτρονικής αξιολόγησης |

ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Ε-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

Ο τρόπος αξιολόγησης των e-εκπαιδευομένων προτείνεται να πραγματοποιηθεί με την τεχνική του ηλεκτρονικού Portfolio σε συνδυασμό με μικροδιδασκαλία σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης. Οι e-εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να παραδώσουν εργασία που θα αφορά στην αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων-συστημάτων για το σχεδιασμό και εφαρμογή στρατηγικών ηλεκτρονικής μάθησης σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πιο συγκεκριμένα, θα τους ζητηθεί να επιλέξουν μία ενότητα από ένα γνωστικό αντικείμενο και να σχεδιάσουν δραστηριότητες ηλεκτρονικής μάθησης που θα συνοδεύονται από επιλεγμένο μαθησιακό υλικό που θα δημιουργηθεί και θα ενσωματωθεί σε κάποιο ηλεκτρονικό σύστημα διαχείρισης τάξης με το οποίο θα έχουν πρωτίστως εξοικειωθεί. Η εργασία που θα πρέπει να παραδώσουν θα πρέπει να αποτελείται από τα ακόλουθα:

- τους μαθησιακούς στόχους της διαδικασίας ηλεκτρονικής μάθησης για την ενότητα από ένα γνωστικό αντικείμενο που επιλέχτηκε
- την κεντρική ιδέα που θα διέπει ένα διδακτικό σενάριο ηλεκτρονικής μάθησης για την ενότητα
- τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν οι εμπλεκόμενοι (π.χ. οι εκπαιδευόμενοι θα συζητούν - γράφουν - διαβάζουν - ρωτούν - απαντούν - σχολιάζουν - εξηγούν - εφαρμόζουν - αναλύουν - συνθέτουν - προβληματίζονται - αξιολογούν και αξιολογούνται)
- το εκπαιδευτικό υλικό (μαθησιακοί πόροι-αντικείμενα)
- τις υπηρεσίες του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος διαχείρισης τάξης που θα αξιοποιηθεί

Η εργασία αυτή θα πρέπει να παραδοθεί τμηματικά. Συγκεκριμένα, θα αποτελείται από 3 παραδοτέα:

- I) Προσδιορισμός του σεναρίου ηλεκτρονικής μάθησης (στόχοι, δραστηριότητες, κ.ο.κ)
- II) Σχεδίαση και δημιουργία μαθησιακών πόρων
- III) Ενσωμάτωση των μαθησιακών πόρων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον διαχείρισης τάξης

Τα παραδοτέα αυτά θα πρέπει να δημιουργούνται ως πρακτική άσκηση μετά το πέρας των ενότητων. Δηλαδή, το παραδοτέο I, μετά την ενότητα 2, το παραδοτέο II μετά την ενότητα 3 και το παραδοτέο III στο τέλος της ενότητ.4.

ΣΥΝΕΧΗΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΩΝ Ε-ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΤΟΥΣ

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης e-εκπαιδευτών πρέπει να ανταποκρίνεται σε πραγματικές ανάγκες επιμόρφωσης εκπαιδευτών, καθώς και της αγοράς ηλεκτρονικής μάθησης. Οι e-εκπαιδευτές θα πρέπει να ενημερώνονται για τις νέες στρατηγικές ηλεκτρονικής μάθησης και κυρίως σε νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα διαχείρισης τάξης, εργαλεία δημιουργίας μαθησιακών αντικειμένων και συστήματα που ακολουθούν πρότυπα μαθησιακών τεχνολογιών.

Επιβάλλεται να γίνεται ανά τακτές περιόδους εκτίμηση της διαφοράς των απαιτούμενων και των διαθέσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων (Skill Gap Analysis). Ένας τρόπος είναι η συμπλήρωση ερωτηματολογίου από όσους παρακολούθησαν πρόγραμμα για e-εκπαιδευτές, στο οποίο θα περιλαμβάνονται ερωτήσεις για την καταγραφή και αξιολόγηση για το κατά πόσο οι στόχοι του προγράμματος αντιστοιχούν στις απαιτήσεις σε γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας e-εκπαιδευτής στην πράξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδης, Π. (2005), 'Δια βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Από την Θεωρία στην Πράξη', Σεμινάριο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Καλαμπάκα, 17-20 Μαρτίου 2005.
- Anderson, T. (2004), 'Toward a theory of online learning', in T. Anderson and F. Elloumi, (eds), Theory and Practice of Online Learning, Athabasca University.
- Centre for Educational Research and Innovation, OECD, (1996), 'Adult Learning in a New Technological Era', OECD Proceedings, Paris. 1996.
- Daing, Z.I., Abu, D.S., & Bahaman, A.S. (2001), 'Practices that facilitate learner control in an online environment' paper presented at the Workshop on Developing Effective Online Delivery System for Institutions of Higher Learning, Concorde Hotel, Shah Alam, 24-25th October 2001.
- Davies, W.J.K. (1977), 'Open learning or open access? Some questions from the institutional viewpoint', British Journal of Education Technology, 10(2), 110-118.
- Gundry, J. (2003), 'How flexible is e-learning?' in www.knowab.co.uk/elflexible.html, last access on March 24th, 2006.
- Mandl, H., & Kopp, B. (2007), 'Six principles for teaching in the context of lifelong learning', in K. Tsamadias (Ed.), Διά Βίου Μάθηση, Αθήνα, ΓΓΕΕ.
- Naqy, J., & McDonald, J. (2007), 'New models for learning flexibility: Negotiated choices for both academics and students', Proceedings Ascilite Singapore, 2007, 737-746.
- Salmon, G. (2000), 'E-moderating: the key to teaching and learning online', London, Kogan Page.
- Titetgens, H. (1997), 'Allgemeine Bildungsangebote' in F.E.Weinert, & H.Mandl (Eds.), Psychologie der Weiterbildung, D/I/4, Enzyklopadie der Psychologie, Goettingen: Hogrefe, 469-505.

Διά βίου Μάθηση μέσω της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.

Αθανάσιος Σδράλης
Εκπαιδευτικός
Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η ανάγκη για συνεχή μάθηση και εκπαίδευση προκλήθηκε από τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και της αγοράς εργασίας οι οποίες εξελίσσονται ραγδαία και επιζητούν από τα άτομα συνεχή ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Κατά συνέπεια, μετά την αρχική γενική και επαγγελματική εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητη η ανανέωση των πρώτων γνώσεων με κάθε τρόπο και σε χρόνο ακόμη και παράλληλο με την ενεργή επαγγελματική ζωή. Η αναγκαιότητα αυτή οδηγεί στη «Διά βίου Μάθηση», η οποία περιλαμβάνει την αρχική αλλά και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και περιλαμβάνει τόσο τυπικές όσο και άτυπες μορφές εκπαίδευσης (Κελλανίδης & Βруνιώτη, 2004, σελ.20). Για να ικανοποιηθεί η συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση για «διά βίου μάθηση και εκπαίδευση» μία εύχρηστη, αποτελεσματική και ευέλικτη πρόταση είναι και η εκπαίδευση από απόσταση. Χάρη στο μοντέλο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και την κατάλληλη χρήση των Νέων Τεχνολογιών εκμηδενίζονται οι γεωγραφικές αποστάσεις και δημιουργείται μία παγκόσμια κοινότητα μάθησης (Keegan, 2000, σελ. 63). Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σέβεται και αξιοποιεί τον προσωπικό χρόνο αλλά και τον ατομικό ρυθμό μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου καθώς προσφέρει τη δυνατότητα «σύγχρονης» αλλά και «ασύγχρονης» διδασκαλίας και μάθησης (Λιοναράκης, 1998, 1999,σελ. 371-372).

Το Κέντρο Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση (Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.) που έχει συγκροτήσει η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (Υπ.Ε.Π.Θ.) και υποστηρίζει το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) της Γ.Γ.Ε.Ε. ήδη από την 1^η Μαρτίου 2006 ξεκίνησε τις εγγραφές για τα εκπαιδευτικά προγράμματα της περιόδου Σεπτέμβριος 2006 – Ιούλιος 2007.

Κατά την εκπαιδευτική περίοδο Σεπτεμβρίου 2006 – Ιουλίου 2007 θα προσφέρονται δύο (2) εκπαιδευτικά προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση ετήσιας διάρκειας, 250 ωρών το καθένα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι τα ακόλουθα:

- I. *Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών.*
- II. *Οικονομία - Διοίκηση – Επιχειρήσεις.*

Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελείται από πέντε (5) διδακτικές ενότητες των 50 ωρών. Οι 50 ώρες αντιστοιχούν σε 8 εβδομάδες, αφού υπολογίζεται ότι για κάθε μία ενότητα απαιτούνται περίπου 6 ώρες προσωπικής μελέτης του ενήλικα εκπαιδευόμενου την εβδομάδα.

Τα προγράμματα αυτά θα διαφοροποιούνται ως προς το ύψος, το μαθησιακό υλικό και το είδος των μαθησιακών δραστηριοτήτων ανάλογα με το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων σε δύο επίπεδα (για απόφοιτους Γυμνασίου ή για αποφοίτους τουλάχιστον Λυκείου).

Το μοντέλο ηλεκτρονικής μάθησης του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. συνδυάζει τεχνικές από την εκπαίδευση από απόσταση με τεχνικές παραδοσιακής εκπαίδευσης ενηλίκων αφού θα υπάρχουν ομαδικές διδακτικές συναντήσεις-σεμινάρια στη διάρκεια της εκπαίδευσης.

Η μαθησιακή διαδικασία βασίζεται στις αρχές της μάθησης με εξατομικευμένο ρυθμό, της συμβουλευτικής επικοινωνίας, της συνεργατικότητας και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών καθώς και μεταξύ των εκπαιδευόμενων για την πραγματοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων τόσο διά ζώσης όσο κι από απόσταση χάρη στο «Σύστημα Διαχείρισης Ηλεκτρονικής Μάθησης» της Γ.Γ.Ε.Ε.

ΔΟΜΗ ΤΟΥ Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.

Το Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. ως δομή αποτελείται από την κεντρική μονάδα που εδρεύει στο Αιγάλεω και τις περιφερειακές μονάδες εκπαίδευσης οι οποίες εδρεύουν στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων των νομών που αποτελούν έδρες των Περιφερειών της χώρας.

Η Κεντρική Μονάδα στελεχώνεται ως εξής:

- Προϊστάμενος Διοικητικών και Οικονομικών Υποθέσεων.
- Υπεύθυνος της Γραμματείας.
- Τέσσερα στελέχη τεχνικής υποστήριξης.
- Υπεύθυνος Σπουδών ανά Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.
- Υπεύθυνος ανά διδακτική ενότητα του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος.

Οι Περιφερειακές Μονάδες Εκπαίδευσης ως εξής:

- Εκπαιδευτής ανά διδακτική ενότητα του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Στελέχη του Κ.Ε.Ε.

Οι συνιστώσες του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. όσον αφορά στο εκπαιδευτικό-επιμορφωτικό έργο είναι:

- Το Ανθρώπινο Δυναμικό.
- Το Μαθησιακό Υλικό.
- Η Τεχνολογική Υποδομή για Παροχή τόσο Διδακτικών (πρόσβαση σε υλικό, σε βιβλιοθήκη, αυτό-αξιολόγηση, fora συζητήσεων, κ.λπ.) όσο και Διαχειριστικών Υπηρεσιών (εγγραφές, πληροφόρηση, κ.ο.κ.).

ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ

Σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα διάρκειας από 100 μέχρι 250 ώρες το οποίο οδηγεί σε «Πιστοποιητικό Διά Βίου Εκπαίδευσης» προβλέπονται οι ακόλουθοι ρόλοι:

- Υπεύθυνος Σπουδών.
- Υπεύθυνος ανά Διδακτική Ενότητα (διάρκειας 50 ωρών) του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Εκπαιδευτής Τμήματος Περιφέρειας ανά διδακτική ενότητα του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Προσωπικό τεχνικής υποστήριξης.

Ο Υπεύθυνος Σπουδών έχει την ευθύνη για την καλή λειτουργία του προγράμματος. Σχεδιάζει και διευθύνει την διαδικασία πραγματοποίησης του Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Συντονίζει και παρακολουθεί τους Υπεύθυνους

Διδακτικής Ενότητας. Καταρτίζει εκθέσεις για την πορεία πραγματοποίησης του Εκπαιδευτικού Προγράμματος ανά τετράμηνο.

Ο Υπεύθυνος της κάθε Διδακτικής Ενότητας έχει την ευθύνη για την καλή λειτουργία της διδακτικής ενότητας. Συντονίζει και παρακολουθεί τους Εκπαιδευτές των Τμημάτων ανά Περιφέρεια. Απαντά σε ερωτήσεις των Εκπαιδευτών των Τμημάτων Περιφέρειας σχετικά με οργανωτικά και διδακτικά θέματα. Συμμετέχει σε ομαδικές διδακτικές συναντήσεις-σεμινάρια συναντήσεις με τους εκπαιδευόμενους σε περιφέρειες. Σχολιάζει την ποιότητα του μαθησιακού υλικού και κάνει προτάσεις εμπλουτισμού του στον Υπεύθυνο Σπουδών Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Δίνει ανατροφοδότηση στον Υπεύθυνο Διδακτικής Ενότητας για την ποιότητα των σπουδών.

Οι ανωτέρω συνεργάζονται μεταξύ τους, καθορίζουν την ύλη, ανανεώνουν το μαθησιακό υλικό, συντονίζουν όλους τους Εκπαιδευτές των τμημάτων της περιφέρειας και αξιολογούν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ενηλίκων για την διδακτική ενότητα.

Ο Εκπαιδευτής Τμήματος Περιφέρειας αναλαμβάνει το κύριο βάρος της καθοδήγησης, συμβουλευτικής, παρακολούθησης, επίλυσης αμοιρών και αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευόμενων ανά διδακτική ενότητα του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Πληροφορεί και καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους του τμήματος μάθησης της περιφέρειας. Δίνει θέματα για συζήτηση και προβληματισμό. Απαντά σε ερωτήσεις, επιλύει απορίες και αποσαφηνίζει έννοιες του γνωστικού αντικείμενου. Δίνει συμβουλές μέσω e-mail ή στο forum ασύγχρονης συζήτησης. Παρακολουθεί τη διεξαγωγή συζητήσεων και επεμβαίνει στη διευθέτηση θεμάτων ή υποκινεί τους φοιτητές σε πιο ενεργή συμμετοχή. Οργανώνει και διεκπεραιώνει τις ομαδικές διδακτικές συναντήσεις-σεμινάρια συναντήσεις με τους εκπαιδευόμενους. Αξιολογεί και δίνει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους κι ενημερώνει το φάκελο κάθε εκπαιδευόμενου για την επίδοσή του. Στηρίζει ψυχολογικά τους εκπαιδευόμενους. Συνεργάζεται με τον Υπεύθυνο της Διδακτικής Ενότητας σε ακαδημαϊκό και διοικητικό επίπεδο. Δίνει ανατροφοδότηση στον Υπεύθυνο της Διδακτικής Ενότητας για την ποιότητα των σπουδών. Σχολιάζει την ποιότητα του μαθησιακού υλικού και κάνει προτάσεις εμπλουτισμού. Παρακολουθεί την ποιότητα της διδασκαλίας και υποστήριξης του τεχνικού προσωπικού.

Το Προσωπικό Τεχνικής Υποστήριξης απαντά ασύγχρονα σε τεχνικά θέματα που τέθηκαν από εκπαιδευόμενους ή εκπαιδευτές. Επιλύει τεχνικά προβλήματα. Ενημερώνει το μαθησιακό υλικό μετά από αιτήσεις εκπαιδευτών. Διασφαλίζει την απρόσκοπτη λειτουργία της διαδικασίας ηλεκτρονικής μάθησης σε τεχνικό επίπεδο. Προσπίζει την ασφάλεια της διαδικασίας ηλεκτρονικής μάθησης σε τεχνικό επίπεδο.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ

Το μαθησιακό υλικό είναι κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να παρουσιάζει ξεκάθαρα τους μαθησιακούς στόχους, να δίνει εναύσματα για εφαρμογή και εμβάθυνση σε έννοιες της διδακτικής ενότητας, να προσφέρει στοιχεία ώστε οι εκπαιδευόμενοι να βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το αντικείμενο που μελετούν και παραδείγματα που θα βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να πραγματοποιήσουν μαθησιακές δραστηριότητες.

Αξιοποιείται και το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό που δίνεται στα παραδοσιακά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, το έντυπο υλικό θα εμπλουτιστεί με:

Ηλεκτρονικό βιβλίο που θα αξιοποιεί τα υπερμέσα ώστε να παρουσιάζει τα θέματα του γνωστικού αντικείμενου με τρόπο άμεσο, διαδραστικό και ελκυστικό. Το ηλεκτρονικό αυτό βιβλίο θα προκύψει από ψηφιοποίηση του εντύπου υλικού με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατάλληλο για μελέτη μέσω διαδικτύου. Θα έχει καλαίσθητη παρουσίαση και θα προσφέρει στον εκπαιδευόμενο εύκολη πλοήγηση ανάμεσα στις σελίδες του υλικού με τη χρήση πίνακα περιεχομένων διαμορφωμένο σε δεντρική μορφή και την απλοποίηση λειτουργιών όπως η μετάβαση στην προηγούμενη, επόμενη ή κεντρική σελίδα του υλικού. Ο χρήστης θα μπορεί να το μελετήσει με κάποιο από τους γνωστούς αναγνώστες ηλεκτρονικών βιβλίων (e-book readers).

Ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα σε μορφή διαφανειών- παρουσιάσεων με αφήγηση (ppt slides with audio-video) για κάθε μία από τις υπο-ενότητες του προγράμματος σπουδών. Τα αντικείμενα αυτά θα αντικαθιστούν το υλικό των διαλέξεων των εκπαιδευτών στις ενότητες του προγράμματος και θα συνάδουν με το ύφος και τη νοοτροπία εκπαίδευσης ενηλίκων (θα προκαλούν το ενδιαφέρον, να κάνουν αναφορές σε θέματα της καθημερινότητας, θα έχουν απλό ύφος, κ.λπ.).

Εκπαιδευτικά video με αφήγηση για να παρουσιαστούν με οπτικο-ακουστικό τρόπο επιλεγμένες ενότητες του προγράμματος σπουδών. Τα videos θα έχουν εκπαιδευτική φιλοσοφία ώστε να μπορεί ο ενήλικας-εκπαιδευόμενος να αντιληφθεί δύσκολες έννοιες-θέματα, να δει με επεξηγηματικό και πολύ παραστατικό τρόπο θέματα που θα πρέπει να υλοποιηθεί/επεξεργαστεί ο ίδιος ως πρακτική εξάσκηση.

Οδηγός μελέτης που θα περιλαμβάνει συμβουλές για το πώς πρέπει να μελετηθεί το υλικό καθώς και τις εκφωνήσεις των ασκήσεων, των εργασιών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και τα προτεινόμενα θέματα συζήτησης.

Βιβλιογραφία για το αντικείμενο κάθε διδακτικής ενότητας που θα περιλαμβάνει βιβλία, άρθρα και άλλες πηγές πληροφορίας για αποδοτικότερη και σφαιρικότερη μάθηση του εκπαιδευόμενου.

ΚΤΙΡΙΑΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Η Κεντρική Μονάδα του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. βρίσκεται στο Αιγάλεω. Η τεχνολογική του υποδομή χωρίζεται σε υλικό (hardware) και σε εξειδικευμένα συστήματα λογισμικού (software systems).

Το υλικό στην κεντρική μονάδα του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. αποτελείται από εξειδικευμένους servers, συστήματα παραγωγής οπτικο-ακουστικού υλικού και μία αίθουσα πληροφορικής.

Τα εξειδικευμένα συστήματα λογισμικού που υπάρχουν στην κεντρική μονάδα του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. είναι τα ακόλουθα:

- ένα σύστημα διαχείρισης της διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ενηλίκων από απόσταση, το οποίο υποστηρίζει ποικίλες υπηρεσίες και λειτουργίες, όπως για παράδειγμα τη διαχείριση εγγραφών και στοιχείων βαθμολογίας για τους εκπαιδευόμενους, την παρουσίαση πληροφοριακού υλικού στους εκπαιδευόμενους, τη διεκπεραίωση της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στο μάθημα (εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων), κ.α.
- ένα προσαρμοστικό περιβάλλον αυτο-αξιολόγησης ενηλίκων μέσω του οποίου θα γίνονται οι εξετάσεις και θα μπορεί ο εκπαιδευόμενος να λύνει διαγωνίσματα αυτο-αξιολόγησης.
- ένα μεσιτικό σύστημα πόρων και υπηρεσιών διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ενηλίκων από απόσταση, μέσω του οποίου το ψηφιακό υλικό θα διανέμεται και θα παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ενηλίκων από απόσταση (διάρκειας από 100 έως 250 ώρες) μπορούν να φοιτήσουν όλοι οι ενήλικες (άνεργοι και εργαζόμενοι, ανεξάρτητα από φύλο, μορφωτικό επίπεδο, καταγωγή, θρησκεία κ.λπ.) ηλικίας 18 ετών και πάνω. Το Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. προσφέρει επίσης προγράμματα που αφορούν τόσο αποφοίτους Γυμνασίου, Λυκείου, ή Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων κατά περίπτωση.

Στα επιμορφωτικά προγράμματα (διάρκειας έως 75 ώρες) ή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανοικτά, η πρόσβαση θα είναι ελεύθερη σε όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει.

Προϋπόθεση για την ένταξη στα τμήματα μάθησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι οι πιστοποιημένες βασικές γνώσεις και δεξιότητες χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών από τη Γ.Γ.Ε.Ε. και ευρύτερα από αρμόδιους φορείς σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις του Ελληνικού Δημοσίου.

Η υποβολή αιτήσεων για ένταξη στα τμήματα μάθησης για τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα γίνεται κάθε χρόνο στο διάστημα Μαρτίου – Μαΐου. Για την ένταξη των εκπαιδευόμενων σε τμήματα μάθησης προαπαιτείται η έγκαιρη συμπλήρωση ειδικού εντύπου (ιδιοχείρως ή ηλεκτρονικά) στο οποίο αιτείται η παρακολούθηση συγκεκριμένων προγραμμάτων.

Στην περίπτωση που οι αιτήσεις για συμμετοχή στα προγράμματα του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. είναι περισσότερες από τις προσφερόμενες θέσεις, θα διεξάγεται δημόσια και ανοικτή για τους ενδιαφερόμενους κλήρωση, η οποία θα πραγματοποιείται στο Κέντρο του Αιγάλεω σε ώρα και τόπο που έγκαιρα θα ανακοινώνεται.

Κατά την πιλοτική φάση, θα δημιουργηθεί ένα τμήμα μάθησης ανά περιφέρεια.

Κάθε τμήμα θα συγκροτείται και θα τίθεται σε λειτουργία με 20 έως 30 εκπαιδευόμενους.

Οι εγγραφόμενοι σε τμήματα μάθησης θα προμηθεύονται έντυπο μαθησιακό υλικό και θα έχουν πρόσβαση σε πόρους μαθησιακού υλικού σε ψηφιακή μορφή μέσω του «Μεσιτικού Συστήματος Πόρων και Υπηρεσιών εξ αποστάσεως διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης Ενηλίκων».

Οι σπουδαστές θα μελετούν το μαθησιακό υλικό και θα καλούνται να πραγματοποιούν μαθησιακές δραστηριότητες (π.χ. εργασίες, ασκήσεις), είτε ατομικά είτε ομαδικά. Θα απαντούν ασύγχρονα σε θέματα προς συζήτηση που τέθηκαν από άλλους εκπαιδευόμενους ή/και τον εκπαιδευτή. Θα μπορούν να θέτουν απορίες και θέματα προς συζήτηση. Θα βρίσκονται μια δεδομένη ώρα και μέρα συνδεδεμένοι on-line για να επικοινωνήσουν σύγχρονα. Θα επικοινωνούν σύγχρονα ή ασύγχρονα με συνεκπαιδευμένους και/ή σε προσωπικό επίπεδο με τον εκπαιδευτή και τους βοηθούς. Θα συμμετέχουν στις ομαδικές διδακτικές συναντήσεις-σεμινάρια.

Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων θα γίνεται μέσω εργαλείων ασύγχρονης και σύγχρονης τηλε-συνεργασίας του «Συστήματος Διαχείρισης εξ αποστάσεως διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης Ενηλίκων» της Γ.Γ.Ε.Ε.

Στα επιμορφωτικά προγράμματα η πρόσβαση στο μαθησιακό υλικό είναι ελεύθερη. Οι ενδιαφερόμενοι θα αποκτούν πρόσβαση στις προσφερόμενες θεματικές ενότητες του υλικού των επιμορφωτικών προγραμμάτων μετά τη συμπλήρωση σύντομου ερωτηματολογίου με δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις σχετικά με τους λόγους μελέτης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού.

ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ

Σημαντικό ρόλο παίζουν οι ομαδικές διδακτικές συναντήσεις-σεμινάρια. Προβλέπονται τρεις (3) συναντήσεις για κάθε διδακτική ενότητα των 8 βδομάδων.

Οι συναντήσεις αυτές θα οργανώνονται στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Οι συναντήσεις αυτές θα είναι υποχρεωτικές, και θα πραγματοποιούνται στους χώρους του ΚΕΕ της μονάδας υποστήριξης κάθε περιφέρειας.

Κάθε συνάντηση θα διαρκεί 4 ώρες. Θα χωρίζεται σε τρία (3) μέρη. Στο πρώτο μέρος θα γίνεται ενημέρωση και θα υπάρχει χρόνος για ερωταπαντήσεις σχετικά με τη μαθησιακή πορεία. Οι εκπαιδευτές θα μπορούν διά ζώσης να αποσαφηνίσουν δυσνόητα σημεία ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν πληρέστερα το γνωστικό αντικείμενο.

Στο δεύτερο μέρος οι εκπαιδευόμενοι συγκροτούν μικρές ομάδες εργασίας στο πλαίσιο των οποίων θα συνεργάζονται μεταξύ τους διά ζώσης για την εκπόνηση μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Οι συναντήσεις αυτές θα συμβάλλουν στη σύσφιξη σχέσεων αλλά και στη συνεργατική μελέτη και την κατανόηση της διδακτέας ύλης. Οι δραστηριότητες βοηθούν στην εμπέδωση της αποκτηθείσας γνώσης και στην προετοιμασία για την καλύτερη κατανόηση και αφομοίωση της νέας γνώσης.

Στο τρίτο μέρος γίνεται μία επισκόπηση της ομαδικής εργασίας και συζήτηση για τα θέματα του γνωστικού αντικείμενου που αφορούν την ομαδική δραστηριότητα. Σε καμιά περίπτωση οι συναντήσεις δεν περιέχουν από «καθέδρας» διδασκαλία, όπως οι διαλέξεις στα συμβατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ & ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Η αξιολόγηση για κάθε διδακτική ενότητα θα βασίζεται στην απόδοση των εκπαιδευόμενων στις δραστηριότητες, οι οποίες θα πρέπει να παραδίδονται σε τακτά, σαφώς ορισμένα, διαστήματα, στη συμμετοχή στα θέματα συζήτησης μέσω των ασύγχρονων τηλε-διασκέψεων και στην επίδοση στα διαγωνίσματα αξιολόγησης που θα πρέπει να απαντά ο εκπαιδευόμενος μέσω του «Προσαρμοστικού Περιβάλλοντος Αυτό-Αξιολόγησης Ενηλίκων» της Γ.Γ.Ε.Ε.

Ο τελικός βαθμός της επίδοσης των εκπαιδευόμενων σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα εξάγεται με βάση τις επιδόσεις των εκπαιδευόμενων στις επιμέρους διδακτικές ενότητες. Εφόσον ο εκπαιδευόμενος έχει «προβιβασμό» βαθμό σε όλες τις διδακτικές ενότητες για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα 250 ωρών, θα του απονέμεται «Πιστοποιητικό Διά βίου Εκπαίδευσης».

Οι ατομικές και ομαδικές εργασίες-projects θα είναι ποικίλες:

- Γραπτές εργασίες (μικρής έκτασης).
- Συνεργατικές-ομαδικές ασκήσεις.
- Δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων (projects) που εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους σε δράση κατά τη διάρκεια της μάθησης και συντελούν στην ανάπτυξη της αλληλεπιδραστικότητας με το υλικό και της συμμετοχής στην εκπαιδευτική πράξη.
- Μελέτες περίπτωσης (case studies) για ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων των ενηλίκων και πληρέστερη κατανόηση του μαθησιακού αντικείμενου.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τα κριτήρια αξιολόγησης των ατομικών και ομαδικών εργασιών-projects:

- Απόκτηση γνώσεων.
- Μεθοδολογία επίλυσης (problem solving).
- Σχεδιασμός και οργάνωση εργασίας.
- Πληρότητα κάλυψης θέματος.
- Ικανότητα εντοπισμού και ανάλυσης εννοιών συναφών με το γνωστικό αντικείμενο.
- Οικοδόμηση και παράθεση επιχειρημάτων (επιχειρηματολογία, κριτική σκέψη, κ.λπ.).
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων.
- Ανάπτυξη θετικών στάσεων σε σχέση με το αντικείμενο.

Η αξιολόγηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στις ασύγχρονες συζητήσεις μέσω του συστήματος ηλεκτρονικής μάθησης στοχεύει στην αποτίμηση της ποιότητας της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στα πλαίσια των εικονικών ομάδων (διαμόρφωση κοινών στόχων, ανταλλαγή και διαπραγμάτευση γνώσης, κ.λπ.).

Κριτήρια αξιολόγησης της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στις ασύγχρονες συζητήσεις:

- Ενεργητική συμμετοχή (ερωτήσεις, απαντήσεις, δράσεις).
- Ποιότητα της αλληλεπίδρασης (επικοινωνιακή επικοινωνία, ανταλλαγή γνώσεων-εμπειριών κ.λπ.).
- Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για κινητοποίηση της ομάδας.
- Επίπεδο ισότιμης συμμετοχής (βαθμός εμπλοκής των μελών).
- Παροχή βοήθειας μεταξύ των μελών της ομάδας (έγκαιρη, κατανοητή, εφαρμόσιμη κ.λπ.).
- Ανταλλαγή και διαπραγμάτευση της γνώσης κατά την υλοποίηση της ανατεθείσας ομαδικής εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Keegan D., (2000), *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κελπανίδης Μ. & Βруνιώτη Κ., (2004), *Διά βίου Μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ. & Παναγιωτακόπουλος Χ., (1998,1999), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, τόμος Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παιδαγωγικές θέσεις της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: το παράδειγμα του WebCT

Δρ. Αλιβιζος Σοφός

Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής των Μέσων, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Τσαμπικά Στουπηή

*Δασκάλα, Μεταπτυχιακή εξειδίκευση στην Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών Πανεπιστημίου Αιγαίου
Δ/ντρια 3^{ου} Δ. Σ. Ρόδου*

Εισαγωγή

Η διαδικασία μετασχηματισμού του κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου της Ευρώπης, που έρχεται να συμπληρώσει την οικονομική ολοκλήρωσή της, τεκμηριώνεται σε μία σειρά προγραμματικών δηλώσεων, διακηρύξεων, αποφάσεων και προγραμμάτων: 1. η μεγάλη χάρτα των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων 1998, 2. η διακήρυξη της Sorbone 1998, 3. η διακήρυξη της Bologna 1999, 4. το ευρωπαϊκό συμβούλιο της Lisabon 2000, 5. το ανακοινωθέν της Prag 2001 και 6. του Berlin 2003 (http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_de.html; Κάτσικας 2005). Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η ανακοίνωση της Επιτροπής, της 21ης Νοεμβρίου 2001, σχετικά με την πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης. (COM, 2001, 10).

Στο πλαίσιο αυτής της μακροκοινωνικής εξέλιξης έχει αναπτυχθεί από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και από άλλους μορφωτικούς οργανισμούς έντονη δραστηριότητα για την επίτευξη των προαναφερόμενων στόχων π.χ. 1. ανάπτυξη ηλεκτρονικών περιβαλλόντων για την προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης, 2. σταδιακή αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών στα πλαίσια ΕΠΕΑΚ προγραμμάτων, 3. ίδρυση νέων «ψηφιακών τμημάτων» εκπαίδευσης, 4. δημιουργία πανεπιστημιακών κόμβων.

Παρόλα αυτά μια σειρά από έρευνες (Issing 1997; Wiemer 1997; Bobrowsky 1996; Rüdiger κ.ά. 2001; Ehlers 2004; Σοφός 2005; Ehlers 2005) δείχνουν ότι η υλοποίηση αποφάσεων που έχουν σημείο εκκίνησης το μακροκοινωνικό επίπεδο δε φέρνει τα «αναμενόμενα» αποτελέσματα, αν δεν συνυπολογιστούν παράγοντες από άλλα επιστημονικά πεδία, αλλά εξαρτάται από τις οργανωτικές δομές των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, οι οποίες είναι σε θέση είτε να προωθήσουν τη λειτουργική χρήση των νέων τεχνολογιών ή στην αντίθετη περίπτωση να τις «εξουδετερώσουν» με τις υπάρχουσες «αγκυλωτές» οργανωτικές δομές τους.

Προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος

Στην παρούσα εργασία έχουμε ως στόχο να αποτυπώσουμε τις στάσεις των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Αιγαίου έναντι της χρήσης και αξιοποίησης των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης και ειδικότερα του WebCT και επιπλέον να ανασύρουμε τις τοποθετήσεις τους πάνω στο αυτό θέμα. Συγκεκριμένα έχουν διατυπωθεί τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. ποιος είναι ο βαθμός χρήσης του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος από τους φοιτητές και πως αυτός σχετίζεται με την πρόσβαση, χρήση και τις γνώσεις (εμπειρία) αυτών στη χρήση υπολογιστή και διαδικτύου;
2. υπάρχει συσχέτιση μεταξύ παροχής βοήθειας/υποστήριξης κατά την εκμάθηση και χρήσης του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος;
3. ποια εργαλεία του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό θεωρούνται χρήσιμα από τους φοιτητές;
4. για ποιους λόγους βρίσκουν το ηλεκτρονικό περιβάλλον χρήσιμο;
5. ποιοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά στη χρήση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος;
6. ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με τη στήριξη της αποτελεσματικής χρήσης του WebCT εκ μέρους του πανεπιστημίου;

Μεθοδολογία, εργαλεία και πληθυσμός

Η έρευνα διεξήχθη κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2005-06. Διανεμήθηκαν 101 ερωτηματολόγια με κριτήριο την πραγματική χρήση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος και συγκεντρώσαμε 55 απαντημένα (54,5%). Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο (κλειστού και ανοικτού τύπου), του οποίου οι 12 ερωτήσεις είχαν σκοπό να αναδείξουν τα δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών, τις στάσεις και τις απόψεις τους έναντι των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων συνεργατικής μάθησης (περίπτωση VISTA), την παρουσίαση των παραγόντων που κατά τη γνώμη τους δρουν περιοριστικά στη χρήση της διαδικτυακής πύλης και τις προτάσεις τους για αποτελεσματικότερη χρήση αυτών.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία δείγματος έρευνας

Από τους πίνακες συχνότητων των ερωτήσεων 7 και 8, που αφορούν το φύλο και την ηλικία του δείγματος, διαπιστώνουμε ότι το 21,8% ήταν άνδρες και το 78,2% γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων είχαμε 90,9% ηλικίας 18-25, 7,3% 25-30 και 1,8% 31- 40.

Φύλο

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Άρρεν | 12 | 21,8 | 21,8 | 21,8 |
| Θήλυ | 43 | 78,2 | 78,2 | 100,0 |
| Total | 55 | 100,0 | 100,0 | |

Ηλικία

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 18-25 | 50 | 90,9 | 90,9 | 90,9 |
| 25-30 | 4 | 7,3 | 7,3 | 98,2 |
| 31-40 | 1 | 1,8 | 1,8 | 100,0 |
| Total | 55 | 100,0 | 100,0 | |

Ερευνητικό ερώτημα 1

Από τον πίνακα συχνοτήτων της ερώτησης 1 που εξετάζει το βαθμό χρήσης του WebCT από τους φοιτητές, διαπιστώνουμε ότι μόλις 21,8% χρησιμοποιούν αρκετά έως πάρα πολύ το WebCT και 78,2% λίγο έως καθόλου.

Χρησιμοποιείτε το WebCT;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Καθόλου | 7 | 12,7 | 12,7 | 12,7 |
| Λίγο | 36 | 65,5 | 65,5 | 78,2 |
| Αρκετά | 11 | 20,0 | 20,0 | 98,2 |
| Πάρα πολύ | 1 | 1,8 | 1,8 | 100,0 |
| Total | 55 | 100,0 | 100,0 | |

Οι πίνακες συχνοτήτων των ερωτήσεων 10, 11 και 12 που αφορούν την πρόσβαση των φοιτητών σε υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο, τη χρήση υπολογιστών με πρόσβαση στο διαδίκτυο και τις γνώσεις και την εμπειρία των φοιτητών στη χρήση υπολογιστών και διαδικτύου δείχνουν ότι από τους 55 φοιτητές, οι 42 (76,3%) έχουν αρκετά έως πάρα πολύ πρόσβαση σε υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο, οι 44 (80%) χρησιμοποιούν αρκετά έως πάρα πολύ υπολογιστές με πρόσβαση στο διαδίκτυο και τέλος 48 (87,2%) θεωρούν ότι έχουν μέτριες έως άριστες γνώσεις και εμπειρία στη χρήση υπολογιστών και διαδικτύου.

Χέτε πρόσβαση σε υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Καθόλου | 1 | 1,8 | 1,8 | 1,8 |
| Λίγο | 12 | 21,8 | 21,8 | 23,6 |
| Αρκετά | 19 | 34,5 | 34,5 | 58,2 |
| Πολύ | 12 | 21,8 | 21,8 | 80,0 |
| Πάρα πολύ | 11 | 20,0 | 20,0 | 100,0 |
| Total | 55 | 100,0 | 100,0 | |

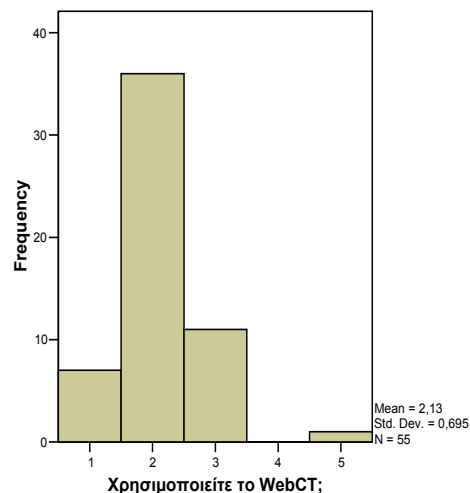
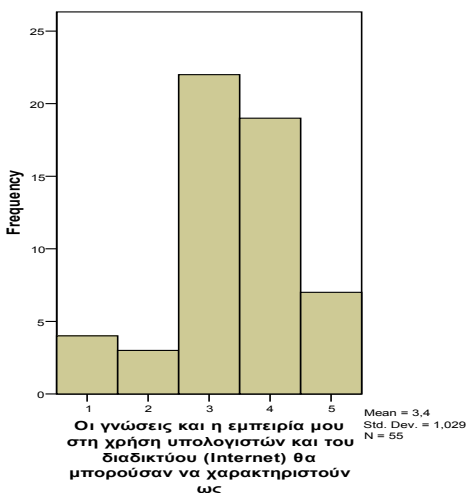
Χρησιμοποιείτε υπολογιστές με πρόσβαση στο διαδίκτυο;

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Καθόλου | 1 | 1,8 | 1,8 | 1,8 |
| Λίγο | 10 | 18,2 | 18,2 | 20,0 |
| Αρκετά | 18 | 32,7 | 32,7 | 52,7 |
| Πολύ | 15 | 27,3 | 27,3 | 80,0 |
| Πάρα πολύ | 11 | 20,0 | 20,0 | 100,0 |
| Total | 55 | 100,0 | 100,0 | |

Οι γνώσεις και η εμπειρία μου στη χρήση υπολογιστών και του διαδικτύου (Internet) θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Κακές | 4 | 7,3 | 7,3 | 7,3 |
| Λίγες | 3 | 5,5 | 5,5 | 12,7 |
| Μέτριες | 22 | 40,0 | 40,0 | 52,7 |
| Καλές | 19 | 34,5 | 34,5 | 87,3 |
| Άριστες | 7 | 12,7 | 12,7 | 100,0 |
| Total | 55 | 100,0 | 100,0 | |

Παρατηρείται εδώ μια παράδοξη εικόνα αφού φοιτητές που έχουν πρόσβαση σε υπολογιστές και διαδίκτυο και φαίνεται από τις απαντήσεις τους να κάνουν χρήση αυτών και να θεωρούν τις σχετικές γνώσεις τους μέτριες έως άριστες, (αντίστοιχα ποσοστά 76,3%, 80%, 87,2%) από την άλλη πλευρά δε χρησιμοποιούν το ηλεκτρονικό περιβάλλον σε μεγάλο βαθμό, αφού μόλις 21,8% αυτών χρησιμοποιεί αρκετά έως πάρα πολύ το WebCT. Τα παρακάτω γραφήματα δίνουν μια παραστατική εικόνα αυτού του γεγονότος:



Προκειμένου να ελέγξουμε την ανεξαρτησία των μεταβλητών (πρόσβαση στο διαδίκτυο – χρήση του WebCT) προβήκαμε σε επανακωδικοποίηση των τιμών των μεταβλητών και χρησιμοποιήσαμε το χ^2 – test.

Έχετε πρόσβαση σε υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο; * Χρησιμοποιείτε το WebCT; Crosstabulation

| | | Χρησιμοποιείτε το WebCT: | | Total | |
|---|-------------------------|--|-------------------------|--------|--------|
| | | Καθόλου - Λίγο | Αρκετά - Πολύ Πάρα πολύ | | |
| Έχετε πρόσβαση σε υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο; | Καθόλου - Λίγο | Count | 10 | 3 | 13 |
| | | Expected Count | 10,2 | 2,8 | 13,0 |
| | | % within Έχετε πρόσβαση σε υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο; | 76,9% | 23,1% | 100,0% |
| | | % of Total | 18,2% | 5,5% | 23,6% |
| Αρκετά - Πολύ Πάρα πολύ | Αρκετά - Πολύ Πάρα πολύ | Count | 33 | 9 | 42 |
| | | Expected Count | 32,8 | 9,2 | 42,0 |
| | | % within Έχετε πρόσβαση σε υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο; | 78,6% | 21,4% | 100,0% |
| | | % of Total | 60,0% | 16,4% | 76,4% |
| Total | | Count | 43 | 12 | 55 |
| | | Expected Count | 43,0 | 12,0 | 55,0 |
| | | % within Έχετε πρόσβαση σε υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο; | 78,2% | 21,8% | 100,0% |
| | | % within Χρησιμοποιείτε το WebCT; | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % of Total | 78,2% | 21,8% | 100,0% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) |
|------------------------------------|-------------------|----|-----------------------|----------------------|----------------------|
| Pearson Chi-Square | ,016 ^a | 1 | ,900 | | |
| Continuity Correction ^b | ,000 | 1 | 1,000 | | |
| Likelihood Ratio | ,016 | 1 | ,900 | | |
| Fisher's Exact Test | | | | 1,000 | ,586 |
| Linear-by-Linear Association | ,016 | 1 | ,901 | | |
| N of Valid Cases | 55 | | | | |

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,84.

Διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, είναι δηλαδή ανεξάρτητες, αφού υπάρχουν μικρές διαφορές μεταξύ των αναμενόμενων και των παρατηρούμενων συχνοτήτων.

Αποτελέσματα συσχέτισης Pearson

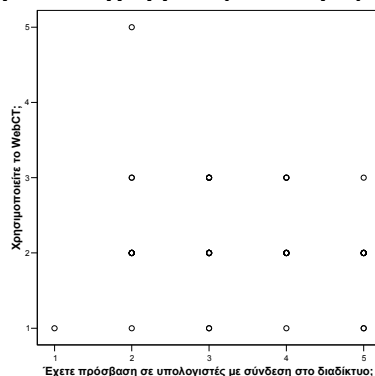
Descriptive Statistics

| | Mean | Std. Deviation | N |
|---|------|----------------|----|
| Χρησιμοποιείτε το WebCT; | 2,13 | ,695 | 55 |
| Έχετε πρόσβαση σε υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο; | 3,36 | 1,095 | 55 |

Correlations

| | | Χρησιμοποιείτε το WebCT; | Έχετε πρόσβαση σε υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο; |
|---|---------------------|--------------------------|---|
| Χρησιμοποιείτε το WebCT; | Pearson Correlation | 1 | -,111 |
| | Sig. (2-tailed) | . | ,422 |
| | N | 55 | 55 |
| Έχετε πρόσβαση σε υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο; | Pearson Correlation | -,111 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,422 | . |
| | N | 55 | 55 |

Αποτελέσματα διαγράμματος διασποράς Scatterplot



Τα αποτελέσματα της διαδικασίας συσχέτισης Pearson δείχνουν ότι ο μέσος (M=3,36) της μεταβλητής «πρόσβαση στο διαδίκτυο» είναι πολύ μεγαλύτερος από το μέσο (M=2,13) της μεταβλητής «χρήση του WebCT». Ο συντελεστής συσχέτισης (r = -0,111) δείχνει ασήμαντη αρνητική σχέση μεταξύ πρόσβασης στο διαδίκτυο και χρήσης του WebCT.

Ερευνητικό ερώτημα 2

Το ερώτημα αυτό εξετάζει αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ παροχής βοήθειας/υποστήριξης κατά την εκμάθησή του και χρήσης του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος από τους φοιτητές. Προκειμένου να ελέγξουμε την ανεξαρτησία των μεταβλητών (παροχή βοήθειας – χρήση του WebCT) προβήκαμε σε επανακωδικοποίηση των τιμών των μεταβλητών και χρησιμοποιήσαμε το χ^2 - test.

είχατε κάποια βοήθεια * χρήση Webct Crosstabulation

| | | χρήση Webct | | Total | |
|---------------------------|---------------------------|------------------------|---------------------------|--------|--------|
| | | Καθόλου - Λίγο | Αρκετά - Πολύ - Πάρα πολύ | | |
| είχατε βοήθεια | Καθόλου - Λίγο | Count | 35 | 9 | 44 |
| | | Expected Count | 34,4 | 9,6 | 44,0 |
| | | % within είχατεβοήθεια | 79,5% | 20,5% | 100,0% |
| | | % within χρήση Webct | 81,4% | 75,0% | 80,0% |
| | | % of Total | 63,6% | 16,4% | 80,0% |
| Αρκετά - Πολύ - Πάρα πολύ | Αρκετά - Πολύ - Πάρα πολύ | Count | 8 | 3 | 11 |
| | | Expected Count | 8,6 | 2,4 | 11,0 |
| | | % within είχατεβοήθεια | 72,7% | 27,3% | 100,0% |
| | | % within χρήση Webct | 18,6% | 25,0% | 20,0% |
| | | % of Total | 14,5% | 5,5% | 20,0% |
| Total | | Count | 43 | 12 | 55 |
| | | Expected Count | 43,0 | 12,0 | 55,0 |
| | | % within είχατεβοήθεια | 78,2% | 21,8% | 100,0% |
| | | % within χρήση Webct | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % of Total | 78,2% | 21,8% | 100,0% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | symp. Sig. (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) |
|------------------------------------|-------------------|----|----------------------|----------------------|----------------------|
| Pearson Chi-Square | ,240 ^a | 1 | ,624 | | |
| Continuity Correction ^b | ,007 | 1 | ,935 | | |
| Likelihood Ratio | ,230 | 1 | ,631 | | |
| Fisher's Exact Test | | | | ,689 | ,449 |
| Linear-by-Linear Association | ,235 | 1 | ,628 | | |
| N of Valid Cases | 55 | | | | |

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than or equal to 2,40.

Διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, είναι δηλαδή ανεξάρτητες, αφού υπάρχουν μικρές διαφορές μεταξύ των αναμενόμενων και των παρατηρούμενων συχνοτήτων.

Αποτελέσματα συσχέτισης Pearson

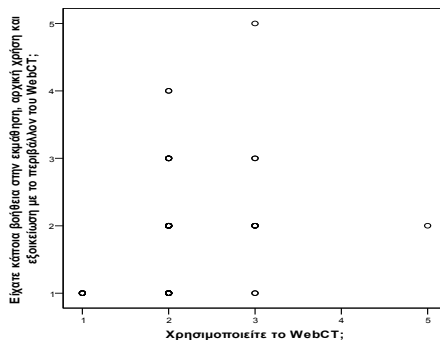
Correlations

| Descriptive Statistics | | | |
|--|------|----------------|----|
| | Mean | Std. Deviation | N |
| Είχατε κάποια βοήθεια στην εκμάθηση, αρχική χρήση και εξοικείωση με το περιβάλλον του WebCT; | 1,87 | ,924 | 55 |
| Χρησιμοποιείτε το WebCT; | 2,13 | ,695 | 55 |

| | Είχατε κάποια βοήθεια στην εκμάθηση, αρχική χρήση και εξοικείωση με το περιβάλλον του WebCT; | Χρησιμοποιείτε το WebCT; |
|--|--|--------------------------|
| Είχατε κάποια βοήθεια στην εκμάθηση, αρχική χρήση και εξοικείωση με το περιβάλλον του WebCT; | Pearson Correlation | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,314* |
| | N | 55 |
| Χρησιμοποιείτε το WebCT; | Pearson Correlation | ,314* |
| | Sig. (2-tailed) | ,020 |
| | N | 55 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Αποτελέσματα διαγράμματος διασποράς Scatterplot

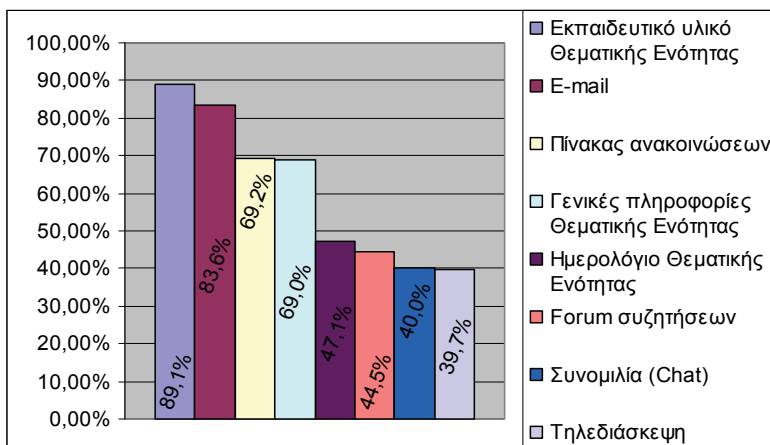


Τα αποτελέσματα της διαδικασίας συσχέτισης Pearson δείχνουν ότι ο μέσος (M=1,87) της μεταβλητής «παροχή βοήθειας» είναι πολύ μικρότερος από το μέσο (M=2,13) της μεταβλητής «χρήση του WebCT». Ο συντελεστής συσχέτισης (r=0,314, p<0.05) δείχνει να υπάρχει μια μέτρια, θετική σχέση μεταξύ παροχής βοήθειας και χρήσης του WebCT, όμως δεν λείπουν και οι ακραίες περιπτώσεις όπως φαίνεται και από το διάγραμμα διασποράς.

Ερευνητικό ερώτημα 3

Αυτό το ερώτημα επιχειρεί να αναδείξει ποια εργαλεία του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό θεωρούνται χρήσιμα από τους φοιτητές. Η στατιστική ανάλυση μας έδειξε ότι «αρκετά-πάρα πολύ» χρήσιμα θεωρεί το 89,1% των φοιτητών τα εργαλεία που του επιτρέπουν την παραλαβή του εκπαιδευτικού υλικού της θεματικής ενότητας, 83,6% το e-mail, 69,2% τον πίνακα ανακοινώσεων, 69,0% τις γενικές πληροφορίες της θεματικής ενότητας, 47,1% το ημερολόγιο της θεματικής ενότητας, 44,5% το Forum συζητήσεων, 40,0% τη συνομιλία (chat) και 39,7% την τηλεδιάσκεψη.

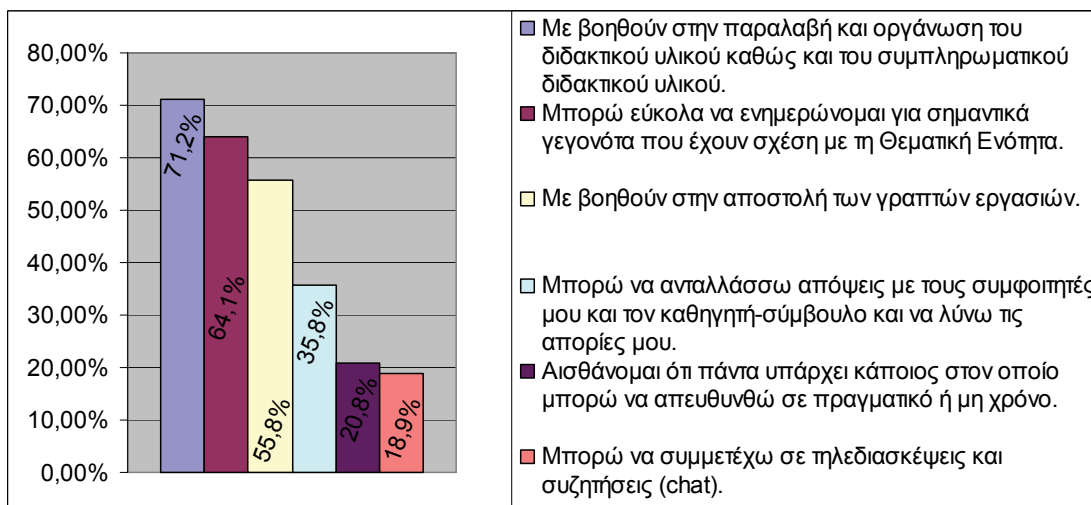
«Πόσο χρήσιμα βρίσκετε τα παρακάτω εργαλεία ηλεκτρονικής συνεργασίας;»



Ερευνητικό ερώτημα 4

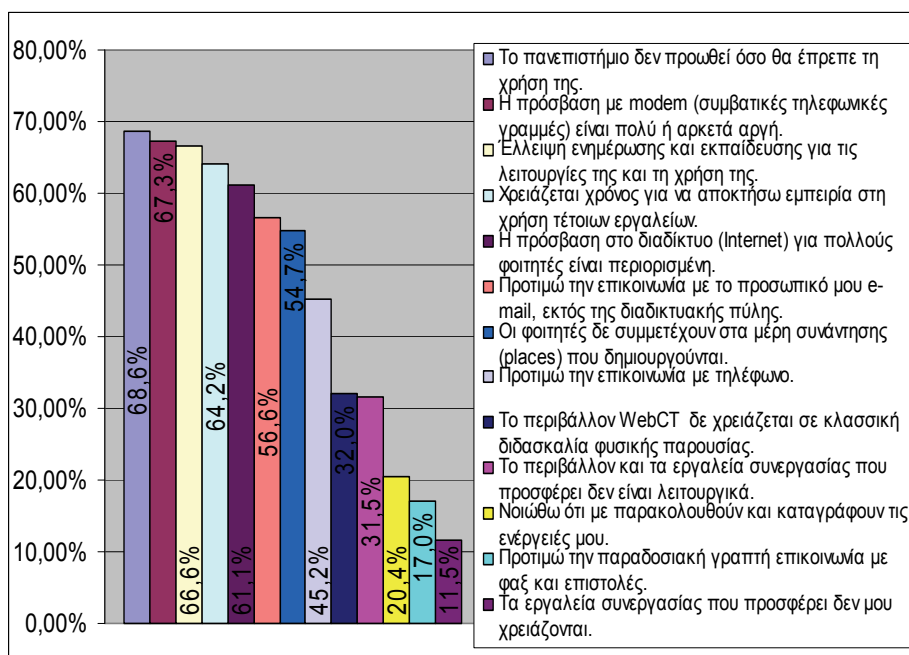
Το ερώτημα αυτό εξετάζει για ποιους λόγους οι φοιτητές βρίσκουν το ηλεκτρονικό περιβάλλον χρήσιμο. Η ανάλυση των απαντήσεων οδηγεί στα εξής αποτελέσματα: 71,2% των φοιτητών «συμφωνεί» ή «συμφωνεί απολύτως» ότι τον βοηθάει στην παραλαβή και οργάνωση του διδακτικού υλικού καθώς και του συμπληρωματικού διδακτικού υλικού, 64,1% ότι μπορεί εύκολα να ενημερώνεται για σημαντικά γεγονότα που έχουν σχέση με τη θεματική ενότητα, 55,8% ότι τον βοηθάει στην αποστολή των γραπτών εργασιών, 35,8% ότι μπορεί να ανταλλάσσει απόψεις με τους συμφοιτητές του και τον καθηγητή-σύμβουλο και να λύνει τις απορίες του, 20,8% πως αισθάνεται ότι πάντα υπάρχει κάποιος στον οποίο μπορεί να απευθυνθεί σε πραγματικό ή μη χρόνο και 18,9% πως μπορεί να συμμετέχει σε τηλεδιάσκεψεις και συζητήσεις (chat).

Μερικοί από τους λόγους που βρίσκω χρήσιμα τα εργαλεία της διαδικτυακής πύλης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι:



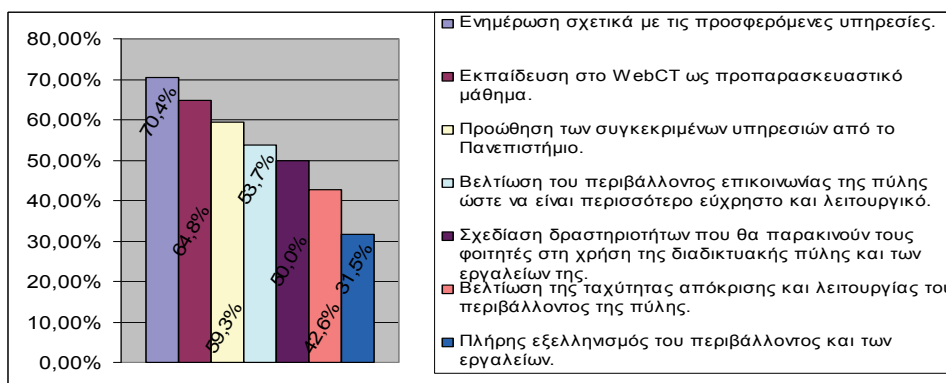
Ερευνητικό ερώτημα 5

Το ερώτημα αυτό εξετάζει ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη των φοιτητών, δρουν ανασταλτικά στη χρήση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος. Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων τους έχουμε τα παρακάτω αποτελέσματα, ταξινομημένα σε φθίνουσα σειρά: 68,6% των φοιτητών πιστεύει ότι το πανεπιστήμιο δεν προωθεί όσο θα έπρεπε τη χρήση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, 67,3% θεωρεί ότι η πρόσβαση με modem (συμβατικές τηλεφωνικές γραμμές) είναι πολύ ή αρκετά αργή, 66,6% επιρρίπτει τις ευθύνες στην έλλειψη ενημέρωσης και εκπαίδευσης για τις λειτουργίες του και τη χρήση του, 64,2% πιστεύει ότι χρειάζεται χρόνος για να αποκτήσει εμπειρία στη χρήση τέτοιων εργαλείων, 61,1% θεωρεί ότι η πρόσβαση στο διαδίκτυο (Internet) για πολλούς φοιτητές είναι περιορισμένη, 56,6% προτιμά την επικοινωνία με το προσωπικό του e-mail, εκτός της διαδικτυακής πύλης, 54,7% πιστεύει ότι οι φοιτητές δε συμμετέχουν στα μέρη συνάντησης (places) που δημιουργούνται, 45,2% προτιμά την επικοινωνία με τηλέφωνο, 32,0% θεωρεί ότι το περιβάλλον Webct δε χρειάζεται σε κλασική διδασκαλία φυσικής παρουσίας, 31,5% πιστεύει ότι το περιβάλλον και τα εργαλεία συνεργασίας που προσφέρει δεν είναι λειτουργικά, 20,4% νοιώθει ότι παρακολουθείται και καταγράφονται οι ενέργειές του, 17,0% προτιμά την παραδοσιακή γραπτή επικοινωνία με φαξ και επιστολές και μόλις 11,5% των φοιτητών πιστεύει ότι τα εργαλεία συνεργασίας που προσφέρει το ηλεκτρονικό περιβάλλον δεν του χρειάζονται.



Ερευνητικό ερώτημα 6

Αυτό το ερευνητικό ερώτημα προσπαθεί να αναδείξει ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με τη στήριξη της αποτελεσματικής χρήσης του Webct Vista εκ μέρους του πανεπιστημίου. Από την ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν έχουμε τα εξής αποτελέσματα: 70,4% των φοιτητών θεωρεί ότι πρέπει να γίνεται σε αυτούς ενημέρωση σχετικά με τις προσφερόμενες υπηρεσίες του Webct Vista, 64,8% επιθυμεί εκπαίδευση στο Webct ως προπαρασκευαστικό μάθημα, 59,3% προτείνει την προώθηση των συγκεκριμένων υπηρεσιών από το Πανεπιστήμιο, 53,7% επιθυμεί βελτίωση του περιβάλλοντος επικοινωνίας της πύλης ώστε να είναι περισσότερο εύχρηστο και λειτουργικό, 50,0% προτείνει σχεδίαση δραστηριοτήτων που θα παρακινούν τους φοιτητές στη χρήση της διαδικτυακής πύλης και των εργαλείων της, 42,6% επιθυμεί βελτίωση της ταχύτητας απόκρισης και λειτουργίας του περιβάλλοντος της πύλης και 31,5% αυτών προτείνει τον πλήρη εξελληνισμό του περιβάλλοντος και των εργαλείων.



Συμπεράσματα και ανάπτυξη προτάσεων

Η ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων μας οδηγεί στη διατύπωση μιας σειράς προτάσεων. Κύριο άξονα της ανάλυσης αποτελεί η κριτική τοποθέτηση ότι συνήθως τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας ηλεκτρονικών περιβαλλόντων εστιάζουν μονοδιάστατα στην τεχνολογική υποδομή του συστήματος. Με σημείο αναφοράς την «τεχνολογική ποιότητα» του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος προτάσσονται συμπεράσματα για την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Τέτοιες προσεγγίσεις διέπονται από μια συμπεριφοριστική επιστημολογία θεωρώντας ότι υπάρχει μια αιτιατή σχέση μεταξύ συστήματος και χρήστη, όπου το πρώτο στοιχείο της σχέσης επιδρά στο δεύτερο. Στον αντίποδα αυτής της προσέγγισης θέτουμε μια ολιστική προοπτική όπου οι χρήστες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της διαμόρφωσης της ποιότητας ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος. Στα πλαίσια αυτής της προοπτικής και βασιζόμενοι στις τοποθετήσεις των σπουδαστών διατυπώσαμε 4 θέσεις για την προώθηση και την μελλοντική χρήση των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων και της δια βίου μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:

Η *πρώτη* έχει σημείο αναφοράς τη δημιουργία μιας προπαιδευτικής ζώνης μαθημάτων στα πλαίσια των πανεπιστημιακών σπουδών, η *δεύτερη* εστιάζει στην οργανωμένη στήριξη της σιωπηρής γνώσης των φοιτητών μέσα από τη δημιουργία άτυπων κοινοτήτων επικοινωνίας, η *τρίτη* προτείνει τη δημιουργία διευρυμένων πυλών ελαχιστοποιώντας το φάσμα μεταξύ τυπικής και άτυπης γνώσης και η *τέταρτη* αναφέρεται στο πανεπιστήμιο, υπό την προοπτική ενός ανοιχτού συστήματος, το οποίο στα πλαίσια μιας «έξυπνης» οργάνωσης μπορεί να προωθήσει τη συναρτησιακή γνώση στηρίζοντας σε βάθος τη δια βίου και "on demand" μάθηση μέσα από ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.

Ενσωματωμένη στήριξη της μιντιακής δεξιότητας ως προσόν κλειδί

Η στήριξη και προώθηση της μιντιακής δεξιότητας των χρηστών ηλεκτρονικών περιβαλλόντων είναι καθοριστική. Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης δε δημιουργούν μόνο εξειδικευμένες δεξιότητες, αλλά προϋποθέτουν επίσης και συγκεκριμένες ικανότητες από την πλευρά των χρηστών. Οι φοιτητές αναλαμβάνουν υπευθυνότητα στα πλαίσια της συμμετοχής τους σε διαδικασίες μάθησης και διαμορφώνουν ως «συμπαράγωγοι» των περιεχομένων μια δυναμική σχέση απέναντι στα περιεχόμενα. Προκειμένου να καταστεί δυνατή αυτή η συμπληρωματική σχέση θα πρέπει οι φοιτητές να κατέχουν συγκεκριμένες δεξιότητες π.χ. προσωπική, αντικειμένου, προσανατολισμού κλπ. (Σοφός 2005). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί ενσωματώνοντας στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση προπαιδευτικά μαθήματα με στόχο την εκμάθηση συγκεκριμένων «τεχνουργημάτων» που θεωρούνται απαραίτητα για την διεκπεραίωση των σπουδών. Σε αυτά τα μαθήματα μπορούν οι φοιτητές να μαθαίνουν τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας καθώς και άλλα, για τη σημερινή κοινωνία της γνώσης αυτονόητα τεχνουργήματα π.χ. το πακέτο Office ή το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Παράλληλα πρέπει να στηριχθούν και οι διδάσκοντες στη διαδικασία διεύρυνσης των κλασικών διδασκαλιών σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα με ουσιαστική βοήθεια υποδομής.

Θεσμοθέτηση μιας δικτυωμένης ανταλλαγής μεταξύ των φοιτητών

Στα πλαίσια των πανεπιστημιακών εργασιών συσσωρεύουν πολλοί φοιτητές, συναρτησιακά, γνώση, την οποία δε διαθέτουν, τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό, άλλοι φοιτητές π.χ. οι πρωτοετείς. Τέτοιες γνώσεις και ικανότητες ονομάζει ο Nonaka (1994) σιωπηρές γνώσεις. Αυτές περιέχουν 1. γνωστικά μοντέλα, σχέδια δράσης και μοντέλα εργασίας και 2. τεχνικά στοιχεία τα οποία σχετίζονται με συγκεκριμένες γνώσεις. Εδώ μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτή η σημασία της «κινητοποίησης» αυτής της γνώσης στα πλαίσια της πανεπιστημιακής παιδείας. Η εξωτερίκευση των υπαρχόντων πόρων μπορεί να επιτευχθεί με τη στήριξη θεσμοποιημένων διδακτικών δράσεων και άτυπων ομάδων εργασίας. Αυτή συνδέεται άμεσα με την προθυμία των συμμετεχόντων να γνωστοποιήσουν τις εμπειρίες, τον τρόπο σκέψης και ερμηνείας της πραγματικότητας γιατί μέσα από αυτόν το διάλογο είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί η «κρυσταλλοποίηση» των απόψεων.

Δημιουργία διευρυμένων διεπιστημονικών πυλών πληροφορίας για την προώθηση ηλεκτρονικών περιβαλλόντων

Στα πλαίσια της αυξανόμενης διαφοροποίησης κοινωνικών υποσυστημάτων η θεσμοποίηση της γνώσης αποτελεί δύσκολο εγχείρημα. Στη σύγχρονη κοινωνία του «κινδύνου» (Beck 1986) η παιδεία διέπεται από δύο διαστάσεις: 1. αυτήν της οργάνωσης και 2. αυτήν της υποκειμενικής σημασίας. Η πρώτη σχετίζεται με την θεσμοθετημένη οργάνωση και τα καθιερωμένα πλαίσια διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων σπουδών κλπ. Η δεύτερη είναι αντίθετα συσχετισμένη με το υποκειμενικό νόημα που αποδίδει κάθε φοιτητής αναφορικά με τα ενδιαφέροντά του, όπως αυτά συνδιαμορφώνονται από τις ανάγκες που διαφαίνονται στον εργασιακό τομέα. Η παγίωση αυτών των δυο διαστάσεων της πανεπιστημιακής παιδείας μπορεί να οδηγήσει στην απώλεια της αρχικής λειτουργικότητας των μορφωτικών περιεχομένων. Είναι σημαντικό λοιπόν οι φοιτητές να είναι σε θέση να «συμπληρώνουν» ατομικά την πανεπιστημιακή τους παιδεία (personal curriculum) συνοδεύοντάς την μέσα από άτυπες μορφωτικές προσφορές με γνώμονα: 1. ότι η βασική εκπαίδευση δεν μπορεί να προβλέψει τις εξελίξεις των αναγκών της αγοράς εργασίας και 2. ότι η ημερομηνία διάρκειας της «αναγνωρισμένης» γνώσης μειώνεται εντυπωσιακά. Ο Tully (1994) κάνει διάκριση μεταξύ 1. τυποποιημένης γνώσης που προσφέρεται οργανωμένα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, 2. μη- τυποποιημένης γνώσης που παρέχεται μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες εξωσχολικών ιδρυμάτων και οργανισμών π.χ. εκπαιδευτικές εκπομπές τηλεόρασης, ραδιοφώνου και 3. άτυπης γνώσης που περιέχει περιστασιακά οργανωμένες μορφωτικές προσφορές από διαφορετικούς εξωσχολικούς και ιδιωτικούς φορείς. Σύμφωνα με τους Berger / Luckmann (1986) όλες οι παραπάνω κατηγορίες μορφωτικών περιεχομένων αποτελούν διαφορετικά οικοδομήματα της πραγματικότητας, που συνυπάρχουν ισότιμα. Τουτό έρχεται να επιβεβαιωθεί σε μακροκοινωνικό επίπεδο και από τα ψηφίσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση και προωθούν τη δημιουργία ηλεκτρονικών περιβαλλόντων όπως το WebCT.

Αναδιοργάνωση πανεπιστημιακών δομών

Από τις τοποθετήσεις των φοιτητών διαφαίνεται ότι από τη μια μεριά αποδέχονται το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης, από την άλλη όμως το χρησιμοποιούν λίγο ή το χειρίζονται ως μέσο παραλαβής ηλεκτρονικών σημειώσεων. Επίσης οι τοποθετήσεις τους σχετικά με τους λόγους που δρουν ανασταλτικά ως προς την αποδοτική χρήση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος φανερώνουν ότι το πανεπιστήμιο κινείται σε ένα κλασικό μοντέλο μιας μονοδιάστατης ενσωμάτωσης νέων πόρων σε προϋπάρχουσες οργανωτικές δομές. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχει αναγνωριστεί η πολλαπλά διατυπωμένη διαπίστωση (Kron/Sofos 2003) ότι η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών δεν συνάδει με τη μονομερή αφομοίωση των νέων μέσων, αλλά με την παράλληλη αναδιοργάνωση των πανεπιστημιακών δομών.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπό την προοπτική ενός ανοιχτού συστήματος (Scott 1986), μπορεί να διατηρήσει την ευελιξία δράσης αν προβεί σε αναδιοργάνωση της πανεπιστημιακής διδακτικής, παρέχοντας συμπληρωματικά αρθρωτές ενότητες ηλεκτρονικού περιεχομένου σε συνεργασία με εξωπανεπιστημιακούς φορείς για την προώθηση της κουλτούρας της δια βίου μάθησης. Με τη χρήση τέτοιων δράσεων οι σπουδαστές μπορούν να αναπτύξουν συναρτησιακά μια θετική στάση απέναντι σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας τα ως εργαλεία προκειμένου να εμπλακούν σε διαδικασίες μάθησης όταν αυτοί το κρίνουν αναγκαίο (learning on demand).

Βιβλιογραφία

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M..
- Berger P.L./Luckmann, T. (1986): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M..
- Bobrowsky, M. (1996): Das virtuelle Klassenzimmer. In: Günter, J.: Teleteaching mittels Videokonferenz. Wien, S. 39–45.
- Ehlers, U.-D. (2004): Qualität im E-Learning aus Lernericht: Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehlers, U.-D. κ.α. (2005): Qualität im E-Learning Nutzung und Verbreitung von Qualitätsansätzen im europäischen E-Learning Eine Studie des European Quality Observatory, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Επιτροπή των ευρωπαϊκών κοινοτήτων πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης COM(2001) 678

- Issing, L.: Auf dem Weg zum virtuellen Studium? In: Simon, H. (1997) (Hrsg.): Virtueller Campus. Münster, S. 147–164.
- Κάτσικας, Χ. (2005): Ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης και καπιταλιστική αναδιοργάνωση. Η μετάλαξη του πανεπιστημίου. Αθήνα
- Kron, F. Sofos, A. (2003): Mediendidaktik. München.
- Nonaka, I (1994): A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, Organization Science 5:1 (1994), pp. 14-37.
- Rüdiger, K. / Gavriilidis, K. / Kleinsimlinghaus, K. / Feldmann, M. (2001): Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschule. Im Auftrag des BMBF. Dortmund
- Scott, W. R. (1986): Grundlage der Organisationstheorie. Frankfurt/M./New York.
- Σοφός, Α. (2005): Quo Vadis E-Learning? Διδακτικές παρατηρήσεις που αφορούν τη μάθηση με τη χρήση ηλεκτρονικών περιβαλλόντων. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές, Πάτρα 11-13 Νοεμβρίου 2005, (τόμος Α), Εκδόσεις Προπομπός,, σ. 63-71
- Tully, J. C. (1994): Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen.
- Wiemer, W. (1997): Miles – Multimediales Datenbank-Autorensystem für die Physiologie. In: Simon, H. (Hrsg.): Virtueller Campus. Münster, S. 179 – 198.

Ο εκπαιδευτικός συναντά την ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης: προϋποθέσεις που δεσμεύουν

Βασίλειος Κόλλιας
Λέκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Αναστάσιος Μάτος
Φιλολόγος

Εισαγωγή

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης μοιάζει μια ελπιδοφόρα πλευρά της διαβίου μάθησης. Είναι γενικότερα γνωστό ότι στον χώρο του Computer Supported Collaborative Learning παρουσιάζονται τεχνικές, οργανωτικές και παιδαγωγικές προκλήσεις για μια επιτυχή εφαρμογή. Στο άρθρο αυτό θα εστιάσουμε σε προκλήσεις που δεν είναι τεχνικές ή οργανωτικές.

Ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στην Ηλεκτρονική Κοινότητα Μάθησης

Ο εκπαιδευτικός που συναντά μια Ηλεκτρονική Κοινότητα Μάθησης μπαίνει σε μια διαδικασία ένταξης σε μια ομάδα της οποίας επίσημος στόχος είναι η μάθηση. Οι προσωπικοί του στόχοι σχετικά με την συμμετοχή του μπορεί να είναι σύμφωνοι με τους επίσημους στόχους της κοινότητας, να είναι εν γνώσει του αποκλίνοντες (πχ θέλει να κάνει νέες γνωριμίες) ή να είναι εν αγνοία του αποκλίνοντες (πχ να αντιλαμβάνεται την μάθηση διαφορετικά από ότι η πλειοψηφία των μελών της κοινότητας).

Σε αυτή την μελέτη ενδιαφερόμαστε να παρακολουθήσουμε την είσοδο σε μια κοινότητα μάθησης μιας «καλής εκδοχής» της πολυπληθέστερης κατηγορίας εκπαιδευτικών: του εκπαιδευτικού που επιθυμεί να συμμετάσχει στην ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης, στα πλαίσια της προώθησης του στόχου της ανάπτυξης της επαγγελματικής γνώσης και των επαγγελματικών πρακτικών του. Θεωρούμε ότι ο στόχος αυτός είναι πολύ σημαντικός για τον εκπαιδευτικό που εξετάζουμε στην παρούσα μελέτη. Για τον εκπαιδευτικό αυτό περιμένουμε ότι οι προηγούμενες επιμορφώσεις του ήταν πολύ περισσότερο «παραδοσιακές»: Χαρακτηρίζονταν από την παρουσία ενός επιμορφωτή ο οποίος βιώνεται ως κάτοχος και αναμεταδότης της επιθυμητής γνώσης (πχ κάποιων καλών «κόλπων» για να κρατήσει κανείς την προσοχή των μαθητών εστιασμένη σε ένα απαιτητικό μάθημα, έτοιμο προς χρήση διδακτικό υλικό). Ο επιμορφούμενος έχει συνηθίσει να επαινεί ή να κατηγορεί αναλόγως με το αν οι προσδοκίες του συμφωνούν ή όχι με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Επιπλέον περιμένουμε ότι ο εκπαιδευτικός της μελέτης μας αντιλαμβάνεται συνήθως την επιμόρφωση ως πληροφόρηση που «επικαιροποιεί» τις γνώσεις του (αναφορικά με νέα βιβλία, ή σε νέες οδηγίες διδασκαλίας οι οποίες κεντρικά δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας) ή την «συμπληρώνει» (σε κάποια σημεία που παραμένουν «κενά»). Ο εκπαιδευτικός αυτός προσεγγίζοντας την κοινότητα μάθησης με βάση το «σχήμα» που έχει διαμορφώσει περί του τι είμαι μια καλή επιμόρφωση αναμένουμε να προσδοκά:

A) να συναντήσει ένα πρόσωπο το οποίο θα παίζει, ξεκάθαρα και με σαφήνεια, το ρόλο του «υπευθύνου» της κοινότητας, που συγκεντρώνει δηλαδή όλες τις σχετικές εξουσίες: ο «υπεύθυνος» θα διαμορφώνει το περιεχόμενο της, θα φροντίζει ώστε στο χώρο της «Βιβλιοθήκης» να υπάρχουν αρχεία που περιέχουν έτοιμο υλικό διδασκαλίας (με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε.) που να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και το οποίο απλώς βρίσκεται εκεί για να το «κατεβάσουν» οι χρήστες και να το εφαρμόσουν στην τάξη τους.

B) να είναι ο «υπεύθυνος» αυτός ο αποδέκτης των παραπόνων του για ό,τι δυσλειτουργικό αντιλαμβάνεται στο νέο περιβάλλον και ταυτόχρονα να έχει την εξουσία μέσα από δική του δράση να το διορθώσει

Γ) Η «μάθηση» που θα λαμβάνει χώρα να είναι ανταλλαγή χρήσιμων πληροφοριών.

Σε μια κοινότητα μάθησης όμως η μάθηση δεν είναι πληροφόρηση και συνεπώς τα όσα θα συμβαίνουν δεν θα ταιριάζουν με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Ακόμα περισσότερο οι διορθωτικές πρακτικές που του αναδύονται φυσικά (πχ. αναφορά στον «υπεύθυνο») πιθανόν να μην βρουν καμία ανταπόκριση ή μια ανταπόκριση πολύ ασθενέστερη της τελεσίδικης που θα περίμενε.

Αν ο εκπαιδευτικός μας αποφασίσει να επιμείνει αναγνωρίζοντας ότι η ηγεσία μέσα στην κοινότητα είναι διαμοιρασμένη τότε θα στραφεί σε άλλα «σχήματα» για να βρει τα κλειδιά με τα οποία θα κινηθεί στην Ηλεκτρονική Κοινότητα Μάθησης. Με δεδομένες τις λίγες ευκαιρίες πραγματικά συλλογικής εργασίας μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση η πρώτη του επιλογή είναι να αναζητήσει τα κατάλληλα σχήματα από τον χώρο της συνδικαλιστικής εμπειρίας. Τότε θα προβληματιστεί αναφορικά με το κατά πόσο η ηγεσία της κοινότητας γίνεται με τρόπο «δίκαιο» ή «αντιπροσωπευτικό» για τον ίδιο, ποιοι συμμετέχοντες μοιάζει να έχουν κοινή αντζέντα με τον ίδιο και τελικά ποιοι από αυτούς που έχουν μεγαλύτερη παρουσία τον αντιπροσωπεύουν καλύτερα. Ανεξάρτητα από το ποιες συμβολές θεωρούν τις πλέον σημαντικές οι εμπνευστές της κοινότητας οι χρήστες θα εξάρουν εκείνες που βρίσκονται κοντύτερα στο νόημα που οι χρήστες θα δώσουν στην κοινότητα. Τότε ο εκπαιδευτικός ζει μια αντίφαση: συμμετέχει σε μια κοινότητα που ονομαστικά στοχεύει στην μάθηση αλλά αναγκάζεται να την ερμηνεύσει στην βάση της συνδικαλιστικής του εμπειρίας και κατά συνέπεια να αισθάνεται ότι «αυτό που κάνουμε εδώ δεν είναι πραγματικά μάθηση. Μάλλον γνωρίζομαστε καλύτερα, ανταλλάσσουμε εμπειρίες, υποστηρίζομαστε συναισθηματικά». Η δεύτερη επιλογή του είναι να ερμηνεύσει την κοινότητα με βάση εμπειρίες μοιράσματος εργασιών στην φοιτητική του ζωή: κάνω εγώ ένα κομμάτι και εσύ ένα άλλο, το βάζουμε μαζί και το δίνουμε σαν τελική εργασία. Στην περίπτωση αυτή προσδοκά από την κοινότητα να λειτουργήσει ως κοινή δεξαμενή τελειωμένων προτάσεων για το σχολείο: κάποιος θα βρει έτοιμες από άλλους και κάποιος θα τις δώσει έτοιμες στους άλλους αυτός. Στην περίπτωση αυτή όμως χάνουμε την κοινή εργασία βελτίωσης κοινών «αντικειμένων», στηριγμένη σε κριτήρια που καθίστανται σταδιακά όλο και πιο έκδηλα.

Είναι πιθανόν ότι ο εκπαιδευτικός του παραδείγματός μας θα αισθανθεί συμμετέχοντας ότι γύρω του συμβαίνουν ακατανόητα πράγματα. Σε περίπτωση που δεν αποχωρήσει άμεσα μπορεί να ακολουθήσει μια σειρά στρατηγικών που υπονομεύουν την λειτουργία της κοινότητας :

- την στρατηγική του «παίρνω ό,τι μπορώ» (παίρνοντας αλλά μην προσφέροντας πίσω αφού α) δεν ξέρει πώς να το κάνει και β) αισθάνεται χαμένος ή προδομένος)
- την στρατηγική της απόσυρσης σε ρόλο παρατηρητή μέχρι να καταλάβει το γίνεται. Και αυτό όμως είναι δύσκολο όταν τα μέλη δεν γνωρίζουν το ένα το άλλο σε προσωπικό επίπεδο και η ομάδα παρουσιάζει κάποια δυναμικότητα – νέα μέλη εντάσσονται και κάποια αποχωρούν. Επιπλέον ο ίδιος ο στόχος της κοινότητας μάθησης: η παραγωγή

καινούργιας γνώσης την οποία οικειοποιούνται τα μέλη της, δεν είναι εύκολο να οικειοποιηθεί από τον συμμετέχοντα απλά παρατηρώντας τα τεκταινόμενα (όταν δεν γνωρίζει τι να προσέξει).

Και στις δύο περιπτώσεις που αναφέρουμε παραπάνω παίζει σημαντικό ρόλο η βίωση των φαινομένων ομάδας τα οποία είναι φυσικό να εμφανιστούν σε μια Ηλεκτρονική Κοινότητα Μάθησης: πρόκειται για φαινόμενα τα οποία με έκδηλο ή άδηλο τρόπο επηρεάζουν την συμπεριφορά και τις σκέψεις των συμμετεχόντων. Οι περισσότεροι όμως των συμμετεχόντων δεν έχουν γνώση αυτών των φαινομένων και τείνουν να ερμηνεύσουν τα τεκταινόμενα στις ομάδες στην βάση ατομοκεντρικών εξηγήσεων για την μάθηση και την κινητοποίηση.

Είναι κατ' αρχάς ενδεικτικό πως στις περισσότερες περιπτώσεις, η απλή και μόνο παρουσία των άλλων μας βοηθάει και μας διευκολύνει να μαθαίνουμε περισσότερο, καλύτερα και ευκολότερα (Wicklund, 1975). Ωστόσο είναι συχνά παρατηρημένο ότι τα μέλη μιας ομάδας απέχουν της προσωπικής τους συνεισφοράς σε μια εργασία όταν εκτιμούν ότι κάποιος άλλος μπορεί να καλύψει την δική τους μειωμένη συνεισφορά και μάλιστα χωρίς να γίνει δημόσια αντιληπτή η ταυτότητα αυτού που έκανε την ήσσονα προσπάθεια (Levine & Resnick 1993). Ακόμα περισσότερο ένα από τα συμπεράσματα του χώρου του Computer Supported Collaborative Work είναι ότι οι άνθρωποι δεν μοιράζονται εύκολα πληροφορίες όταν δεν υπάρχει κάποια αντίστοιχη κοινωνικά θεσμισμένη ανταμοιβή (Ackerman, 2000). Κατά συνέπεια μια Ηλεκτρονική Κοινότητα Μάθησης όπου τα μέλη αισθάνονται ότι τα κριτήρια ποιότητας του κοινού έργου είναι ασαφή ή αντιφατικά ή όπου, όταν συμβαίνει αυτό, δεν μπορεί να διορθωθεί, με διάλογο που κάνει ρητά θέμα του το ζήτημα της ποιότητας, είναι ανοικτή σε συμπεριφορές "social loafing" (όπως το «παίρνω ό,τι μπορώ») χωρίς καν ο συμμετέχων να βιώνει ότι κάνει κάτι μεμπτό. Η ταυτοποίηση και απόδοση χαρακτηριστικών μοναδικότητας στις συνεισφορές των μελών της ομάδας, για την οποία γνωρίζουμε ότι οδηγεί σε ένταση της εργασίας και ισχυρά κατευθυντικής ηγεσίας (γνωστικό) αποτέλεσμα (Weldon & Gargano, 1988) προϋποθέτει την διαυγή αξιολόγηση των συνεισφορών.

Ένα άλλο ομαδικό φαινόμενο γνωστό από τον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας είναι το φαινόμενο του groupthink (Janis, 1982): όπου τα μέλη μιας ομάδας αλληλοϋποστηρίζονται σε λανθασμένες ερμηνείες της πραγματικότητας και σε επιφανειακή εξέταση αντικρουόμενων πληροφοριών συνήθως λόγω της αίσθησης πίεσης για αποτελέσματα, ισχυρή αλληλοϋποστήριξη των μελών της ομάδας και ισχυρά κατευθυντικής ηγεσίας. Οι συνθήκες απομόνωσης μιας Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης μπορεί να είναι επιρρεπείς στο φαινόμενο αυτό.

Είναι τέλος πολύ διαδεδομένη η άποψη πως ένα από τα πλέον ωφέλιμα στοιχεία για τη γνωστική εξέλιξη των ατόμων που συμμετέχουν σε μια κοινότητα μάθησης είναι και η διαφωνία με τα άλλα μέλη. Θεωρείται μάλιστα ότι η ύπαρξη μειονοτήτων σε μια κοινότητα μπορεί να προκαλεί αποκλίνουσα σκέψη που με τη σειρά της οδηγεί σε δημιουργικές απαντήσεις σε προβλήματα και προωθημένες γνωστικά αποκρίσεις (Moscovici, 1985). Επιπλέον οι θετικές επιδράσεις δεν έχουν ως αναγκαία προϋπόθεση την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία αφού αλλαγές στάσεων μπορεί να διαμεσολαβηθούν από έντονη έκθεση σε κείμενα που αντιτίθενται στην αρχική στάση (Petty & Cacioppo 1986). Τα θετικά όμως αυτά αποτελέσματα τελούν υπό την προϋπόθεση ότι η το πέρασμα από την διαφωνία στην συμφωνία θα συνοδεύεται από εκτεταμένη γνωστική αναδόμηση και δεν θα είναι αποτέλεσμα απλής υποχώρησης ή μίμησης.

Δέσμευση του Εκπαιδευτικού στην Κοινότητα

Υπάρχει μια σύγκλιση προς την άποψη πως η δέσμευση του συμμετέχοντος εκπαιδευτικού προς την κοινότητα μάθησης είναι πολύ πιο σημαντικός παράγοντας σε σχέση με τον υπολογισμό των παραμέτρων ή κάθε λογής παραγόντων με ορθολογικά κριτήρια (Prawat, 1996). Με ποιους τρόπους άραγε είναι δυνατό να «γεννηθεί» σε κάποιον εκπαιδευτικό, η αίσθηση της «δέσμευσης προς την κοινότητα» και προς τους άλλους συμμετέχοντες σ' αυτήν; Για να συμβεί αυτό θα πρέπει οι συμμετέχοντες να έχουν δημιουργήσει μια κοινή ταυτότητα, να κατανοούν την αξία της διαφωνίας, να ενδιαφέρονται για τις απόψεις των άλλων συμμετεχόντων και να νιώθουν, ο καθένας προσωπικά υπεύθυνος, για την ανάπτυξη και βελτίωση των άλλων.

Πρόκειται προφανώς για μια διαδικασία πολύπλοκη η οποία λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα και διαδοχικά στάδια και στην οποία σημαντικό ρόλο παίζει η ηγεσία της κοινότητας (ηγεσία με την έννοια της εμπύκωσης και της υποστήριξης). Είναι επίσης ιδιαίτερος σημαντικός για το «μέντορα», να δώσει προσοχή στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης της κοινότητας. Το αρχικό κίνητρο για συμμετοχή στην ομάδα μπορεί να σχετίζεται περισσότερο στη συναισθηματική ανάγκη του «ανήκειν» παρά στη γνωστική ανάγκη που σχετίζεται με την ανάπτυξη της κατανόησης. Τα στάδια αυτά, είναι αναμενόμενο να περιλαμβάνουν αρνητική διάθεση και αίσθηση ανισορροπίας για το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, ενθουσιασμό, πιεστικότητα, ανάληψη προσωπικής ευθύνης και αυτορρύθμιση της μάθησης κ.α. Είναι φυσικό βέβαια να υπάρχει συγκεχυμένη μορφή στην πορεία του συμμετέχοντος προς τη «δέσμευση» εφόσον μόλις εντάσσεται σε μια κοινότητα άμεσα αποδοκιμάζεται και οι συνθήκες του, ως εκπαιδευτικού. Όταν μέσα στην κοινότητα κάποιος, προερχόμενος από περιβάλλοντα στα οποία κυριαρχεί ο εξωτερικός έλεγχος και όχι η προσωπική δέσμευση, συναντά μια προσπάθεια να αντικατασταθεί το είδος της διδασκαλίας που κάνει ως τώρα κι έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τον εποικοδομητισμό στη μάθηση, είναι φυσικό να νιώσει πως χάνει τη μέχρι τώρα αποκτημένη του γνωστική ισορροπία. Το γεγονός αυτό είναι αναμενόμενο και σε ένα βαθμό επιθυμητό, επειδή έτσι μόνο μπορεί να δημιουργηθεί ένα είδος διαλεκτικής που να οδηγήσει στην υιοθέτηση / δοκιμή εκ μέρους του εκπαιδευτικού μια θετικής στάσης απέναντι στην εποικοδομητική διδασκαλία και στην υιοθέτηση δέσμευσης προς τη νέα πορεία δράσης.

Η αίσθηση της «δέσμευσης» λοιπόν απέναντι στη κοινότητα, όπως φάνηκε και από τα παραπάνω, αναπτύσσεται σιγά-σιγά μέσα στο χρόνο, εφόσον η πορεία της δεν είναι πάντοτε «λογική» (ορθολογιστική). Εξάλλου «αταξία» είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ανοιχτών συστημάτων (McGrath, 1991) όπως ακριβώς είναι μια κοινότητα μάθησης. Τα ανοιχτά συστήματα δεν προσφέρονται για ακριβή άρθρωση μέσω και σκοπών όπως τα κλειστά. Απ' την άλλη όμως ανταποκρίνονται πολύ περισσότερο στις εξωτερικές επιδράσεις και όπως είναι φυσικό χρειαζόμαστε κάτι τέτοιο εάν μιλάμε για εκπαιδευτική αναμόρφωση, και αλλαγή στάσεων και νοοτροπιών στους εκπαιδευτικούς. Εκείνοι που θα παίζουν το ρόλο του μέντορα σε μια κοινότητα μάθησης θα εμπυκώνουν τους συμμετέχοντες, διευκολύνοντας την αλλαγή στάσης στους εκπαιδευτικούς πρέπει να μάθουν να ισορροπούν την υποστήριξη με τη πρόκληση (Kynigos et al. 2002). Ο ρόλος τους είναι σύνθετος γιατί πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να διαχειρίζονται διλήμματα όπως: από τη μια να καλλιεργήσουν μια αίσθηση συνδεσιμότητας μεταξύ των συμμετεχόντων (στοιχείο υποστήριξης) αλλά και να τα ενθαρρύνουν να ξανασκέφτονται ή να ανασχηματίζουν την αντίληψη για την τρέχουσα θέση τους (στοιχείο πρόκλησης).

Το περιεχόμενο και οι λεπτομέρειες ενός Προγράμματος Σπουδών σε μια Ηλεκτρονική Κοινότητα Μάθησης εκπαιδευτικών, αναδύονται μέσα από μια διαδικασία διαπραγματεύσεων μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας, καθοδηγημένη από μια αίσθηση του τι ο καθένας επιθυμεί κι ελπίζει να πραγματοποιήσει. Σύμφωνα μ' αυτό το σενάριο το Πρόγραμμα Σπουδών είναι περισσότερο μια μήτρα ή ένα δίκτυο σημαντικών ιδεών παρά μια καλά καθορισμένη

πορεία μαθημάτων που πρέπει να γίνουν. Σημαντικό είναι να εξερευνησει κανείς καλά την τεράστια ποικιλία συνδέσεων, λογικών και προσωπικών, σ' αυτή τη μήτρα (Grossman et al. 2000). Έτσι, ο «μέντορας» δεν θα πρέπει να έχει ένα συγκεκριμένο στόχο στο μυαλό του αλλά θα πρέπει να εισαγάγει τη διαπραγμάτευση με μια πολύ πιο γενική ατζέντα στο μυαλό του (π.χ. να εξερευνησουμε ποικίλες ιδέες σχετιζόμενες με κοινωνικό-εποικοδομητικές οπτικές διδασκαλίας και μάθησης, να παρακολουθήσουμε το πως κατασκευάζει νόημα ο μαθητής, τη σπουδαιότητα της συνομιλίας / διαλόγου στη διδασκαλία, το ρόλο της προηγούμενης γνώσης στην κατανόηση, το γεγονός ότι η γνώση είναι ένα κοινωνικό γεγονός κλπ.)

Σχεδιαστικές αρχές του Ηλεκτρονικού Περιβάλλοντος που προάγουν τη Δέσμευση

Η ίδια η διεπαφή του λογισμικού (το ηλεκτρονικό διαδικτυακό περιβάλλον μέσα από το οποίο διαμεσολαβείται η επικοινωνία των συμμετεχόντων στην κοινότητα), δίνει δυνατότητες και δημιουργεί περιορισμούς οι οποίοι δεσμεύουν την δράση του εκπαιδευτικού. Έχει βρεθεί μέσα από έρευνες των τελευταίων δέκα ετών ότι η ανθρώπινη επικοινωνία παρουσιάζει χαρακτηριστικά τα οποία είναι πολύ δύσκολο να υποστηριχθούν από λογισμικά (Ackerman, 2000). Οι άνθρωποι είμαστε βιρτουόζοι στις λεπτές διαβαθμίσεις συχνά στηριγμένες στην γνώση που παίρνουμε από το πλαίσιο και το παρελθόν αλλά τα λογισμικά που υποστηρίζουν τις ηλεκτρονικές κοινότητες δεν είναι σε θέση να μας ακολουθήσουν. Επίσης οι άνθρωποι μεταβαίνουμε από ρόλο σε ρόλο με ευέλικτο τρόπο εκτιμώντας το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο κάθε φορά βρισκόμαστε. Τα λογισμικά που υποστηρίζουν τις ηλεκτρονικές κοινότητες απαιτούν ρητή δήλωση πολλών από τους χρησιμοποιούμενους ρόλους. Τέλος οι άνθρωποι παίζουμε με την ασάφεια με τρόπο ο οποίος είναι πολύ σημαντικός για την επικοινωνία μας, ασάφεια που αφορά στον ρόλο που ηθελημένα παρουσιάζουμε στους άλλους ή στο ακριβές νόημα των λόγων μας. Οι θέσεις τους είναι δύσκολο να τυποποιηθούν.

Τα παραπάνω, όπως καταλαβαίνουμε, αποτελούν μειονεκτήματα για τις ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης, καθώς οι συμμετέχοντες σ' αυτές δεν έχουν άλλο τρόπο να συμμετέχουν, παρά μόνο ως χρήστες των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων με τα οποία επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ τους. Εφόσον η διεπαφή του λογισμικού υπολείπεται σε δυνατότητες σε σύγκριση με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του χρήστη ή στη χειρότερη περίπτωση του δημιουργεί προβλήματα στην επικοινωνία, στο πόσο εκτίθεται απέναντι στους άλλους χρήστες ή πόσο μένει απομονωμένος από τους άλλους, τότε είναι δυνατό να αποτελέσει την αιτία αρνητικής δέσμευσης του χρήστη απ' αυτή. Πολλοί υποστηρίζουν ότι ο τεχνικός σχεδιασμός μιας ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης πρέπει κατ' αρχάς να δίνει τη δυνατότητα σε κάθε ένα χρήστη ξεχωριστά να πραγματώνει τον κοινωνικό του εαυτό, όσο το δυνατόν με τον ίδιο τρόπο που θα τον πραγματώνει σε μια συμβατική κοινότητα και δεύτερον ότι η ηλεκτρονική κοινότητα σχεδιάζεται τεχνικά στην αρχή ως ένα περιβάλλον που περιλαμβάνει κάποια γενικής χρήσης εργαλεία, ώστε να υπάρχει η ευκαιρία να επανασχεδιάζεται και να αναθεωρείται, ως προς το τεχνικό της μέρος συνεχώς (Derry et al. 2004).

Κάποιες άλλες έρευνες δίνουν πολύ συγκεκριμένες σχεδιαστικές προτάσεις. Στη βάση θεωριών για την εσωτερική και εξωτερική κινητοποίηση της συμπεριφορά των ανθρώπων προτείνουν τα περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την ηλεκτρονική κοινότητα δίνουν τη δυνατότητα παρακολούθησης της προσωπικής συμβολής των συμμετεχόντων, την ύπαρξη συστημάτων προβολής της προσωπικής συνεισφοράς, την κοινή πρόσβαση σε συστήματα αναπαράστασης της γνώσης (Vassileva et al., 2004).

Τέλος τα όσα αναφέραμε σχετικά με τις δυσκολίες προσανατολισμού ενός αρχάριου μέλους μιας Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης μπορούν να μας δώσουν σχεδιαστικές ιδέες που συνδυάζουν επιθυμητά χαρακτηριστικά του λογισμικού με νέες πρακτικές όπως η εξής:

Η Ηλεκτρονική Κοινότητα Μάθησης μπορεί να έχει ένα «προθάλαμο» όπου ομάδες από αρχάρια μέλη α) εξοικειώνονται με τεχνικές πλευρές της διεπαφής β) ενημερώνονται για το ιστορικό της κοινότητας και τα ζητήματα που την απασχόλησαν μέχρι στιγμής γ) ενημερώνονται για το culture shock που πιθανόν να συνοδεύσει την ένταξή τους στην ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης, από επιλεγμένα έμπειρα μέλη της κοινότητας. Επίσης στον χώρο της κυρίως κοινότητας μπορεί να λειτουργεί «γραφείο υποστήριξης» στο οποίο να μπορούν να στραφούν μέλη τα οποία αισθάνονται αποπροσανατολισμένα ή μπερδεμένα αναφορικά με τις διαδικασίες που βλέπουν να εκτυλίσσονται μπροστά τους, προτού αποταθούν (πιθανόν άγαρμπα) σε όλη την κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- Ackerman, M., (2000) *The Intellectual Challenge of CSCW: The Gap Between Social Requirements and Technical Feasibility*, Human-Computer Interaction Vol. 15, No. 2&3, Pages 179-203
- Derry, S., (2004), From ambitious vision to partially satisfying reality, στο *Designing for virtual communities in the service of learning*, Ed. Barab S., Kling R., Gray J. New York: Cambridge University Press
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). *What makes teacher community different from a gathering of teachers* (No. O-00-1): Center for the Study of Teaching and Policy, Center on English Learning & Achievement.
- Janis, I.L. 1982, *Groupthink*. Boston: Houghton Mifflin, 2nd ed.
- Kynigos et al. (2002), Generating communities of practice for educational innovation: experience from an institutionally distributed integrated authoring community, στο *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, επιμ. Δημητρακοπούλου Αγγ. Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου – Ρόδος 2002 Αθήνα: Καστανιώτης
- Levine, J., Resnick, L., (1993), *Social foundations of cognition*, Annu. Rev. Psychol. 44:585-612
- McGrath, J. (1991), *Time interaction and performance (TIP), a theory of groups*, Small Group research, Vol 2, pp. 147-174
- Moscovici S., (1985), *Social influence and conformity*, See Lindzey and Aronson 1985, pp. 347-412
- Petty, R.E., Cacioppo, J.T. 1986. *Communication and Persuasion*. New York: Springer-Verlag
- Vassileva J., et al. (2004) *Designing mechanisms to stimulate contributions in collaborative systems for sharing course-related materials*, Proc. 2nd International Workshop on Designing Computational Models of Collaborative Learning Interaction, associated with ITS'2004, Maceio, Brazil.
- Weldon E. & Gargano G.M., (1988). *Cognitive loafing: the effects of accountability and shared responsibility on cognitive effort*, Pers.Soc. Psychol. Bull. 14: 159-71
- Wicklund, R. A. (1975). Objective self-awareness- *Adv. Exp. Soc. Psychol.* 8:233-75

Διδακτική Μεθοδολογία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μια εναλλακτική Πρόταση Διδασκαλίας με την Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών

Μάνος Κόνσολας

Λέκτορας στο Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Ελένη Φράγκου

Πτ. Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης

του τμήματος Εκπαιδευτικής Κοινωνικής Πολιτικής Παν. Μακεδονίας

Ευαγγελία Ι. Ψυχογιού

Φυσικός

Τμήματος Φυσικής Σχολής Θετικών Επιστημών Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες και βαθιές αλλαγές στον επιστημονικό, τεχνολογικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τομέα που σηματοδοτούν τη σύγχρονη εποχή προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη για επικαιροποίηση και διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των πολιτών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της προσωπικής και εργασιακής τους ζωής.

Η ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση ώθησαν τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν πολιτικές στον τομέα της Δια Βίου Μάθησης, δηλαδή στη διεύρυνση της μαθησιακής διαδικασίας και στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, μέσω ευέλικτων προγραμμάτων μάθησης σε ένα ευρύτατο φάσμα θεματικών πεδίων, ικανών να ανταποκριθούν και στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Στόχοι της Δια Βίου Μάθησης είναι η ενεργοποίηση των ατόμων και ομάδων για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών και η αύξηση των δυνατοτήτων κοινωνικής ένταξης και απασχόλησης.

2. Διαπιστώσεις και πραγματικότητα

Τα τελευταία χρόνια κοινή είναι η διαπίστωση ότι το "Σχολείο οφείλει να αλλάξει" έτσι ώστε να εκπληρώνει τον πιο σημαντικό του ρόλο: να προετοιμάζει επαρκώς τους νέους πολίτες που θα ζήσουν σε μια κοινωνία που γίνεται ολοένα και πιο ανταγωνιστική. Το εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, ως συντηρητικός θεσμός αντιστέκεται στις αλλαγές, με αποτέλεσμα η κρίση του σχολείου να είναι διαρκής. Παράλληλα, η γρήγορη ανάπτυξη της Τεχνολογίας και η έλευση των πολυμέσων και του διαδικτύου στις αρχές της δεκαετίας του '90, προκάλεσε ραγδαίες αλλαγές σε μια σειρά από κοινωνικούς τομείς και δραστηριότητες. Αυτές τις αλλαγές αδυνατεί να παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα και αυτό γιατί "η εκπαίδευση είναι μια διαρκής διαδικασία" που απαιτεί όχι μόνο πολλές και ποικίλες συντονισμένες δράσεις και θεσμικές αλλαγές, αλλά και χρόνο και χρήμα για την αναγκαία οργανική ένταξη. Είναι ποικίλα τα άρθρα σε διάφορες εφημερίδες, έντυπες και ηλεκτρονικές, οι οποίες αναφέρουν τις προσπάθειες όλων, εκπαιδευτικών, φοιτητών και μαθητών για καλύτερη και ποιοτικότερη παιδεία, η οποία δύναται να ακολουθήσει τις τρέχουσες εξελίξεις. Οι παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης, οι οποίες δεν επαρκούν πλέον για να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης οικονομίας, ανανεώνονται σταδιακά με την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης (Fragkou, 2004). Βασικός σκελετός ενός σύγχρονου συστήματος μάθησης είναι η εκπαίδευση ενηλίκων.

Η Δια Βίου Μάθηση (lifelong learning) αποτελεί πλέον τη θεμελιώδη αρχή, η οποία διέπει και κατευθύνει όλες τις ενέργειες και ολόκληρο το φάσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στα διεθνή κείμενα η Δια Βίου Μάθηση περιλαμβάνει κάθε δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και η οποία αποσκοπεί στην προαγωγή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του εν γένει, μέσα από μια οπτική γωνία ατομική, πολιτική ή κοινωνική. Κοινή πεποίθηση αποτελεί το γεγονός ότι πέρα από τις γενικότερες πνευματικές και πολιτιστικές διαστάσεις της Δια Βίου Μάθησης, οι βασικοί της στόχοι είναι η προσωπική ικανοποίηση, η ενεργός συμμετοχή στα κοινά, η κοινωνική ένταξη και η απασχολησιμότητα και προσαρμοστικότητα (Rogers).

Έτσι στις μέρες μας το πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλάζει και προσαρμόζεται στις επιταγές της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνίας της πληροφορίας και της παγκόσμιας οικονομίας των γνώσεων. Για τη δημιουργία αποτελεσματικών συστημάτων δια βίου εκπαίδευσης τα κράτη προχωρούν σε σημαντικές αλλαγές τόσο στη διοίκηση όσο και στη χρηματοδότηση του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνειδητοποιώντας έγκαιρα την ανάγκη αυτή έθεσε φιλόδοξους πολιτικούς και οικονομικούς στόχους μέχρι το 2010. Στη Σύνοδο Κορυφής της Λισσαβόνας (2000) απέδωσε μεγάλη προτεραιότητα στη δια βίου μάθηση ως βασικό στοιχείο του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου.

3. Από την παράδοση στην αλλαγή

Αν υπάρχει ένα στοιχείο στην Ιστορία της Εκπαίδευσης στο οποίο συμφωνούν όλοι οι ερευνητές, τότε αυτό αναμφισβήτητο θα είναι το ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση έχει τόσες πολλές αδυναμίες, ώστε να μη μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Πολλά άρθρα γράφτηκαν, ακόμα περισσότερες έρευνες διεξήχθησαν, με σκοπό να μπορέσει να επιβιώσει η παραδοσιακή εκπαίδευση με την παρούσα μορφή, ωστόσο, όμως τα μειονεκτήματά της είναι σημαντικά.

Σήμερα, η παγκόσμια κοινωνία των πληροφοριών αποτελεί μια απτή πραγματικότητα, που καταργεί το χώρο και το χρόνο, προσφέρει αφθονία πληροφοριών και γκρεμίζει τα γεωγραφικά σύνορα της γνώσης, συνενώνοντας τις εμπειρίες των ανθρώπων και παγκοσμιοποιώντας τους μύθους τους. Η θετική επίδραση των Νέων Τεχνολογιών στη σημερινή εκπαίδευση είναι γεγονός αδιαφιλονίκητο. Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής καταφέρνει να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων κατά τρόπο διαφορετικό από αυτόν της τάξης. Ο αμφίδρομος χαρακτήρας διδασκαλίας, η επιλογή πλοήγησης μέσα στο πρόγραμμα, αλλά και η εξατομικευμένη εκπαίδευση με τον απεριόριστο πειραματισμό είναι από τα στοιχεία που σαγηνεύουν μικρούς και μεγάλους. Φτάνουμε δηλαδή πλέον στο σημείο να μιλάμε για τη γένεση μιας νέας μορφής εκπαίδευσης, με δομή λειτουργίας και χαρακτηριστικά διαφορετικά από την παραδοσιακή εκπαίδευση (Fragkou, Η., 2003).

Ακολούθως γίνεται μια σύντομη σύγκριση ανάμεσα στις δύο μορφές εκπαίδευσης, την Παραδοσιακή και τη Διαδίκτυακή.

4. Σύγκριση ανάμεσα στις δύο μορφές εκπαίδευσης: Παραδοσιακής και Διαδίκτυακής

Η παραδοσιακή εκπαίδευση, πέρα από τα παραπάνω, διαθέτει και άλλα χαρακτηριστικά που είναι τα ακόλουθα (Κόκκος, Α. & Α. Λιοναράκης, 1998):

- Είναι σύγχρονη, με την έννοια του χρόνου που πραγματοποιείται. Δηλαδή, εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενοι πρέπει να συναντώνται ταυτόχρονα για να διεξαχθεί το μάθημα. Τα μαθήματα δεν επαναλαμβάνονται για κάποιον μαθητή που δε μπόρεσε να τα παρακολουθήσει. Πρέπει ο ίδιος ο μαθητής απ' μόνος του να καλύψει το τυχόν μαθησιακό κενό που του δημιουργήθηκε/
- Εξαρτάται άμεσα από το χώρο διεξαγωγής της: οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική πράξη πρέπει να βρίσκονται σε ένα κοινό χώρο, την τάξη, όπου λαμβάνει χώρα η διδασκαλία. Ως προς τον χώρο, λοιπόν, είναι στάσιμη.
- Απαιτείται η φυσική παρουσία εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, για να υλοποιηθεί η διδακτική πράξη.
- Ο αριθμός της εκάστοτε τάξης δε μπορεί να ξεπερνά ένα συγκεκριμένο αριθμό, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.
- Υπάρχει όριο στην ηλικία, αλλά και στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευομένων. Έτσι, κάποιος ενήλικας που δεν παρακολούθησε μαθήματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πολύ δύσκολα θα μπόρεσει να τα παρακολουθήσει στη μετέπειτα ζωή του.
- Το πρόγραμμα σπουδών είναι βασισμένο στον τίτλο και στο ίδρυμα που το παρέχει, δημόσιο ή ιδιωτικό. Οι σκοποί και οι επιμέρους στόχοι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ορίζονται από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα.
- Το οικονομικό κόστος για την κατασκευή της υποδομής και της διατήρησής αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τεράστιο.
- Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα πολυδιάστατο κοινωνικό πλέγμα, όπου η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης όλων των εμπλεκόμενων (κοινωνία, κράτος, εκπαιδευτικοί, **εκπαιδευόμενοι κ.ο.κ.**)

Από την άλλη μεριά, η Διαδίκτυακή εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2000), βασισμένη στη χρήση Η/Υ και του διαδικτύου, χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω:

- Δεν εξαρτάται από τον τόπο. Δε χρειάζεται δηλαδή να βρίσκονται σε ένα κοινό χώρο εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι. Αντίθετα, μπορεί απλά να βρίσκονται σε διαφορετικό μέρος, σε άλλη χώρα ή ακόμα και ήπειρο (Βεργόπουλος Κ., 1999, Λύτρας Π., 2000).
- Η φυσική παρουσία των εμπλεκόμενων δεν είναι απαραίτητη, καθώς η συνάντησή τους μπορεί να γίνει μέσω Η/Υ.
- Μπορεί να απευθυνθεί σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευομένων ταυτόχρονα, ενώ το μάθημα γίνεται από έναν εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις διαλέξεων, όπου δεν είναι απαραίτητη η συζήτηση.
- Δε χρειάζεται να παρευρίσκονται όλοι οι μαθητές στο μάθημα. Υπάρχει η δυνατότητα να επαναλάβει ή/και να μελετήσει κάποιος το μάθημα που έχασε, καθώς είναι στη διάθεσή του κάθε στιγμή.
- Δεν είναι υποχρεωτικό να παρευρίσκεται κάποιος σε μια συγκεκριμένη αίθουσα, καθώς το μόνο που χρειάζεται είναι ένας συνδεδεμένος στο διαδίκτυο Η/Υ.
- Το πρόγραμμα σπουδών είναι βασισμένο στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του κάθε εκπαιδευόμενου.
- Η ηλικία των εκπαιδευομένων δε θέτει κανένα περιορισμό.
- Εφόσον τα μέσα και οι παροχές πληρώνονται από τους ενδιαφερόμενους, το οικονομικό κόστος είναι μικρό έως μηδαμινό για το κράτος.
- Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια μορφή αλληλεπίδρασης μέσω του Η/Υ, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από τους προσωπικούς στόχους που θέτει ο εκπαιδευόμενος.

5. Θεωρίες Μάθησης και Υπολογιστές

Αν εξετάσουμε τη ροή της παγκόσμιας ιστορίας θα διαπιστώσουμε ότι η ανθρωπότητα, ή τουλάχιστον ένα μεγάλο μέρος της περνά συνεχώς από ένα στάδιο εξέλιξης σε άλλο. Αυτό οφείλεται σε ορισμένες αλλαγές ως προς τον τρόπο οργάνωσης της οικονομικής και κοινωνικής ζωής του ανθρώπου, καθώς και σε διάφορα άλλα ιστορικά γεγονότα. Τέτοια γεγονότα είναι για παράδειγμα η βελτίωση ή η εφεύρεση και εξαπλώση ενός νέου εργαλείου ή μιας μηχανής που αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο παράγουν οι άνθρωποι τα αγαθά που καλύπτουν τις διάφορες ανάγκες τους. Ο Υπολογιστής αναμφισβήτητα είναι μια νέα παραγωγική δύναμη.

Η επιστημονική και παιδαγωγική παραδοχή ότι τόσο η γνώση, όσο και η μάθηση δεν «αποκτιέται» ούτε μεταβιβάζεται, όπως τα διάφορα αντικείμενα αλλά κατασκευάζεται μόνο με την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των υποκειμένων μέσα από την αλληλεπίδραση τους με το κοινωνικό τους περιβάλλον, πρώτο-τεκμηριώθηκε επιστημονικά και ερευνητικά στην σύγχρονη εποχή από τον J.Piaget, στον οποίο βασίστηκαν αργότερα και άλλοι ψυχολόγοι και παιδαγωγοί, όπως ο Kelly, ο Ausubel, ο Papert (1991) κ.ά.

I. Θεωρία του J.Piaget

Ο I. Piaget (Μαλακίωση – Λοϊζου 1999) υποστηρίζει ότι η μαθησιακή ανάπτυξη είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Οι ιδέες του Piaget ήλθαν να στηρίξουν όλες τις λεγόμενες μαθητοκεντρικές-πραγματιστικές θεωρίες και τα παιδαγωγικά κινήματα των νεότερων εποχών που τώρα στεγάζονται κάτω από την ομπρέλα του «Εποικοδομισμού». Ως επέκταση της θεωρίας αυτής δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις αλληλεπιδράσεις παρά στις δράσεις τις ίδιες (Dillenbourg et al., 1995). Η προσέγγιση αυτή υλοποιείται ακολουθώντας μια διαδικασία που περιλαμβάνει: συνεργατική και ατομική μάθηση.

II. Θεωρία του Skinner

Η μάθηση κατά του Skinner συντελείται α) με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς του ατόμου (μέσω της αμοιβής της ή μέσω της απαλλαγής του ατόμου από δυσάρεστες καταστάσεις) και β) με την απόλειψη μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ή με την απόσβεση της. Τα συμπεριφοριστικά προγράμματα του τύπου της απλής εξάσκησης (drill and practice) έχουν δεχτεί επίσης πολύ κριτική από του εποικοδομιστές,

III. Θεωρία του Brunner

Ο Brunner (H. Μασσαγκούρας, 1996) ανήκει στην κατηγορία των γνωστικών ψυχολόγων της μάθησης που δίνει έμφαση στη διευκόλυνση της μάθησης μέσα από την «ανακάλυψη» των επιστημονικών αρχών και δομών ενός γνωστικού αντικειμένου. Η ιδέα του σπειροειδούς αναλυτικού προγράμματος αποδίδεται στον Brunner ο οποίος έδειξε ότι η γνώση που έχει αποκτηθεί από πολύ νωρίς με τον κατάλληλο τρόπο για το παιδί και που αργότερα γίνεται

αντικείμενο μελέτης σε πιο προχωρημένο επίπεδο έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνει κτήμα του μαθητή. Τίθεται όμως το ερώτημα: «*Ταιριάζουν οι εφαρμογές με τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα με τον εποικοδομισμό;*» Όπως επισημάνει η Σολομωνίδου από τις έρευνες φάνηκε ότι καλύτερα αποτελέσματα στην μάθηση προκαλούσε όχι μόνο η χρήση των τεχνολογικών μέσων, αλλά το διδακτικό της πλαίσιο.

IV. Θεωρία του Vygotsky

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση στηρίζεται στη θεώρηση του Vygotsky και εστιάζεται στο ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος, υιοθετώντας την αντίληψη ότι η κοινωνία παίζει βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της μάθησης. Ειδικότερα η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη στις αιτιατές σχέσεις μεταξύ κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ανάπτυξης της ατομικής μάθησης (Baker et al., 1999). Σύμφωνα με τον Vygotsky κάθε εσωτερική αλλαγή προκαλείται από μια κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας (Vygotsky, 1978).

Ένα επίσης παρακλάδι του εποικοδομισμού είναι και εκείνο του Κυβερνητικού εποικοδομισμού ιδιαίτερα της κατεύθυνσης εκείνης της Κυβερνητικής Παιδαγωγικής που υιοθετεί το βιολογικό μοντέλο της Συστηματικής Σκέψης (Maturana and Varela 1980, 1987, von Glasersfeld, 1997Q 146-159, Κεκές, 1998).

V. Θεωρία του Seymour Papert

Στο τομέα της Πληροφορικής στην Εκπαίδευση η έννοια Εποικοδομισμός (constructivism) υιοθετήθηκε από τον Seymour Papert. Πατέρα της γλώσσας προγραμματισμού για παιδιά της γνωστής Logo. Ο Papert θέλησε να δώσει έμφαση στη συμμετοχή του μαθητευόμενου στη διαδικασία της μάθησης και στην ανακάλυψη των τρόπων με τους οποίους αυτός κτίζει ενεργά το γνωστικό του οικοδόμημα, αλλά και κατανοεί τη διαδικασία αυτή.

6. Αρχές Μάθησης Ενηλίκων

Οι αρχές που χαρακτηρίζουν τις διεργασίες μάθησης στους ενήλικες μπορούν να συνοψισθούν στα εξής σημεία (Rogers Al., 1999):

1. Η μάθηση στους ενήλικες οικοδομείται αποτελεσματικά εφόσον ενεργοποιούνται η σκέψη, η θεωρητική εμπάθυνση αλλά και η δράση. Αυτή οδηγεί με τη σειρά της σε νέα νοητική επεξεργασία της ύλης και ενδεχόμενα σε αλλαγή στάσης των διδασκομένων. Πρόκειται για τη διαδικασία σύνδεσης της σκέψης με τη δράση.
2. Για να είναι αποδεκτή και αποτελεσματική η διδασκαλία, οι διδασκόμενοι πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Πρέπει δηλ. η διδασκαλία να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του ενήλικα και να μπορεί να προσαρμοστεί σ' αυτά. Να σέβεται το ρυθμό με τον οποίο μπορεί να μαθαίνει ο ενήλικας και να υπηρετεί τις μαθησιακές του δυνατότητες.
3. Η ενεργητική συμμετοχή των διδασκομένων στην πορεία μάθησης καθιστά δυνατή την αρχή της ευρετικής πορείας προς τη γνώση. Η πορεία αυτή πραγματοποιείται κυρίως μέσω της αλληλεπίδρασης των διδασκομένων με το προς επεξεργασία υλικό και διευκολύνεται εφόσον λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες και οι γνώσεις τους.
4. Ο σεβασμός του τρόπου σκέψης του άλλου, η ανάδειξη και η αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση ενός θέματος, η αναζήτηση αιτιών και η συνεχής διαπραγμάτευση των απόψεων αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται και αναπτύσσεται ο κριτικός τρόπος σκέψης, μία ακόμη βασική αρχή στην εκπαίδευση ενηλίκων.
5. Η εκπαίδευση ενηλίκων αναγνωρίζει ότι η μάθηση αποτελεί συνάρτηση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης διδασκόντων και διδασκομένων.
6. Ο ενήλικας δεν μαθαίνει όπως ένα παιδί. Δεν μπορεί κανείς να μεταφέρει στην παιδαγωγική των ενηλίκων τις κλασικές παιδαγωγικές σχολικές μεθόδους. Ο ενήλικας όμως, μαθαίνει όταν καταλαβαίνει, όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του, όταν αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος, όταν ενεργεί και εμπλέκεται, όταν ο εκπαιδευτής ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας, όταν νιώθει ενταγμένος σε μία ομάδα, όταν μαθαίνει σε κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή.
7. Οι ενήλικες δεν θεωρούν δεδομένο το κύρος του εκπαιδευτή. Ο τελευταίος είναι ενήλικας, έχει μία επαγγελματική δραστηριότητα, όπως και ο εκπαιδευόμενος, και δεν είναι αυθεντία.
8. Οι ενήλικες θέλουν να λαμβάνονται υπόψη οι κεκτημένες γνώσεις τους και η εμπειρία τους. Δεν φτάνουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με παντελή έλλειψη γνώσεων, ούτε με την επιθυμία να μάθουν τα πάντα, αλλά ως φορείς μίας σύνθετης πραγματικότητας, αναζητώντας τα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν στην επαγγελματική και προσωπική τους πορεία.

7. Νέες Διδακτικές Μέθοδοι με την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, δίνεται η δυνατότητα να γίνεται λόγος για ποικίλες μορφές και μεθόδους εκπαίδευσης που εμφανίζονται στις μέρες μας, μετά τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη των τελευταίων ετών.

Μερικές από τις μεθόδους αυτές είναι και οι κάτωθι:

- α. Μικτή Μάθηση (Blended Learning)
- β. Ευέλικτη Μάθηση (Flexible Learning)
- γ. Κατανεμημένη Εκπαίδευση (Distributed Education)
- δ. Δεμένη Μάθηση (Anchored Learning)
- ε. Υποστηρικτική Μάθηση (Scaffolding Learning)

7.1 Μικτή Μάθηση (Blended Learning)

Η Μικτή Μάθηση (Dean, P. et al, 2001) έρχεται να δώσει λύσεις σε ανθρώπους που δε διαθέτουν αρκετό ελεύθερο χρόνο. Ο φορέας που παρέχει την εκπαίδευση χρησιμοποιεί τις δυνατότητες του e-learning, σε συνδυασμό με τη συμβατική, παραδοσιακή διδασκαλία (π.χ. σεμινάρια). Μπορεί να οργανώσει κύκλους εκπαίδευσης στους οποίους ένα μέρος της μάθησης γίνεται, για παράδειγμα, με τη συμμετοχή σε on-line εκπαιδευτικές δραστηριότητες με μορφή ασύγχρονου e-learning, ενώ ένα άλλο μέρος της γίνεται σε αίθουσες διδασκαλίας και, τέλος, η μάθηση ολοκληρώνεται με τη συμμετοχή σε ένα on-line test αξιολόγησης των νέων γνώσεων. Στο μαθητή δίνονται τα απαραίτητα βοηθήματα (έντυπο εκπαιδευτικό υλικό), συνοδευτικό υλικό (λογισμικό), έντυπες οδηγίες χρήσης. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει οποιαδήποτε μορφή τηλεεκπαίδευσης, καθορίζοντας έτσι τη διάρκεια και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Η Μικτή Μάθηση συνδυάζει τις πολλαπλές μεθόδους παράδοσης σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνδυάζει τη σύγχρονη και την ασύγχρονη εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν με τον εκπαιδευτή και άλλους εκπαιδευόμενους συμμετέχοντας σε "ηλεκτρονικές τάξεις", ενώ, στη συνέχεια, μπορούν να επιλέξουν να εκπαιδευτούν μέσω της

ασύγχρονης μεθόδου σε χρόνο και χώρο που τους βολεύει. Ο συνήθης τρόπος επικοινωνίας είναι μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, πινάκων συζήτησης κτλ.

Ως μειονέκτημα θα μπορούσε να σημειωθεί η δυσκολία καλής και προσεκτικής προετοιμασία της σύγχρονης αλληλεπίδρασης τάξεων.

7.2 Ευέλικτη Μάθηση (Flexible Learning)

Σύμφωνα με τις αρχές της Ευέλικτης Μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι είναι αυτοκατευθυνόμενοι. Χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους, ώστε να μάθουν καλύτερα και σε μεγαλύτερο βάθος αυτό που τους ενδιαφέρει. Η ανεξαρτησία και η προσωπικότητα παίζουν σημαντικό ρόλο στην Ευέλικτη Μάθηση (Race, P., 2001, Nunan, T., 1994). Επιτρέπει στους σπουδαστές να χρησιμοποιήσουν τις επιθυμητές στρατηγικές εκμάθησης που τους βοηθούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο των πληροφοριών. Κατά συνέπεια, μπορούμε να μιλάμε για μια μορφή μαθητοκεντρικής μάθησης που εστιάζει στο πρόβλημα, όντας ανοιχτή κι ελεγχόμενη από τους εκπαιδευόμενους. Δίνει τη δυνατότητα να εγγραφεί κάποιος σε κάποιο πρόγραμμα, οποιαδήποτε στιγμή, να προσαρμόσει την εκπαίδευσή του στο δικό του ρυθμό μάθησης σε προστατευμένο χώρο. Επίσης, μπορεί να επιλέγει κάποιο μάθημα όποτε ο ίδιος αισθάνεται έτοιμος, να λαμβάνει βοήθεια αναφορικά με τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει, τον τρόπο μάθησης κ.ά. Οι σειρές μαθημάτων είναι βασισμένες σε ποικίλα μέσα, όπως βίντεο, κείμενα, κασέτες ήχου, διαδίκτυο, εργαστήρια, υποστήριξη δασκάλων κτλ.

Μερικά από τα βασικότερα μειονεκτήματα της ευέλικτης μάθησης μεταξύ άλλων είναι: το υψηλό οικονομικό κόστος, ο σχεδιασμός της χρειάζεται πολύ χρόνο, η μάθηση είναι αυτοκατευθυνόμενη, ενώ οι απαιτήσεις για αφοσίωση και διάθεση χρόνου είναι ιδιαίτερα αυξημένες.

7.3 Κατανεμημένη Εκπαίδευση (Distributed Education)

Η Κατανεμημένη Εκπαίδευση είναι κάτι παραπάνω από ένα on-line υποκατάστατο εκπαιδευτών. Διευρύνει τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας και του εκπαιδευόμενου, με το να ενσωματώνει εξομοιώσεις και οπτικοποιήσεις, ενώ περιλαμβάνει και συνεργατική μάθηση. Για την ακρίβεια, αυτή η "οποτεδήποτε και οπουδήποτε" φύση της εν λόγω μεθόδου μπορεί κάλλιστα να επηρεάσει την παραδοσιακή εκπαίδευση. Πέραν του ότι δύναται να λάβει χώρα παντού και πάντα, μπορεί να αλλάξει παίρνοντας διάφορες διαστάσεις, δηλαδή η εκπαιδευτική εμπειρία προσαρμόζεται σε κάθε άτομο ξεχωριστά οπότε δεν ενώνεται πλέον με τη σχολική τάξη.

Βασικό μειονέκτημα είναι ο μεγάλος χρόνος σχεδιασμού της και η ύπαρξη πλήρως εξοπλισμένων εργαστηρίων.

7.4 Δεμένη Μάθηση (Anchored Learning)

Ο σημαντικότερος στόχος της Δεμένης Μάθησης (Bransford, J.D. et al, 1990) είναι να επιτρέψει στον εκπαιδευόμενο να αντιληφθεί τα κρίσιμα γνωρίσματα των προβληματικών καταστάσεων και να μπορέσει να τα δει από άλλη σκοπιά. Ένας από τους πιο αποτελεσματικούς δεσμούς επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης του βίντεο, αλλά και διάφορων υπερδεσμών. Έτσι, οι σπουδαστές, με τη συνεχή αναζήτηση, βοηθούνται στο να ανακαλύψουν μόνοι τους τα χαρακτηριστικά ενός προβλήματος και να τα δουν από τη σκοπιά των εμπειρογνομόνων. Παραδείγματος χάριν, με το να επιτραπεί στους εκπαιδευόμενους να δουν τα αντιπαραβαλλόμενα μέρη μιας μηχανής και να ανακαλύψουν τις σημαντικές διαφορές που προκύπτουν από την ποικιλία των αποτελεσμάτων της αλληλεπίδρασης, οι εκπαιδευόμενοι θα επιταχύνουν τη διαδικασία εκμάθησης.

Η όξινη βροχή είναι ένα επιστημονικό θέμα μεγάλης κοινωνικής σπουδαιότητας. Χρησιμοποιώντας την παρουσίαση υπερδεσμών, θα ήταν δυνατό να παρουσιαστούν στους εκπαιδευόμενους όχι μόνο κείμενα, αλλά και αποκόμματα εφημερίδων, αποφάσεις δικαστηρίων, απόψεις ειδικών και εικόνες καταστροφής που προκαλεί το φαινόμενο. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευόμενος θα σχημάτιζε μια πολυδιάστατη άποψη για κάθε θέμα.

Οι ειδικοί αναφέρουν ως μειονέκτημα αυτής της μεθόδου την ανάγκη για πολύ προσεκτικό σχεδιασμό, για αρκετό χρόνο και για κατάλληλο εξοπλισμό.

7.6 Υποστηρικτική Μάθηση (Scaffolding Learning)

Η Υποστηρικτική Μάθηση είναι μια τεχνική με την οποία ο δάσκαλος διαμορφώνει την επιθυμητή στρατηγική εκμάθησης ή θέτει τον επιδιωκόμενο στόχο ενώ έπειτα μετατοπίζει βαθμιαία την ευθύνη στους σπουδαστές. Ο όρος αυτός είναι σχετικά καινούργιος για τους εκπαιδευτές, αν και χρησιμοποιείται αρκετά αυτό το είδος μάθησης με άλλες ονομασίες.

Οι Clay και Cazden (1992) επισημάνουν δύο στρατηγικές Υποστηρικτικής Μάθησης στη διδασκαλία της ανάγνωσης: αξιοποίηση της νέας γνώσης και αποδοχή των μερικών σωστών απαντήσεων. Στην πρώτη στρατηγική, όταν υποψιάζεται ένας δάσκαλος ότι ο μαθητής δεν έχει τις ιδέες ή τις λέξεις που είναι απαραίτητες για την κατανόηση ενός συγκεκριμένου κειμένου, μπορεί να εξηγήσει κάποιο μέρος της ιστορίας ή να αντιπαραβάλει ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα που ο δάσκαλος γνωρίζει ότι ο μαθητής το καταλαβαίνει. Στη δεύτερη στρατηγική, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί αυτό που είναι σωστό στην απάντηση του μαθητή, αλλά ενθαρρύνει ή καθοδηγεί το μαθητή, ώστε να είναι πιο ολοκληρωμένη η απάντησή του.

8. Εναλλακτική Πρόταση Διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτές αντιμετωπίζουν συνεχώς την ανάγκη επιλογής ανάμεσα σε διαφορετικούς τρόπους εκπαίδευσης, όταν ετοιμάζουν μία εκπαιδευτική δραστηριότητα. Μερικές φορές, όμως, οι επιλογές περιορίζονται εξαιτίας της εμμονής σε συγκεκριμένη τεχνική (π.χ. ακαδημαϊκό μάθημα, χρήση οπτικοακουστικού υλικού, ομαδική εργασία κ.ά.), ενώ υπάρχουν πολλές τεχνικές/μέθοδοι εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να διστάζει να εναλλάσσει τις επιλογές του. Κάθε επιλογή όμως επιβάλλεται να λαμβάνει υπόψη της τα ακόλουθα κριτήρια (Fragkou, Helen, 2003):

- Τη διασύνδεση με τους εκπαιδευτικούς, γενικούς και ειδικούς, στόχους.
- Το σεβασμό στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Τη σωστή ανάλυση του επαγγελματικού πλαισίου των μελών και των περιορισμών του χρόνου.

Έχοντας τα παραπάνω κατά νου, προτείνουμε μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στη Συνεργατική Μάθηση Ενηλίκων και σε αρχές που διέπουν τις Κοινότητες Μάθησης (Χρονάκη Α., Μπουρδάκης Β., 2003)

Οι παιδαγωγικές αρχές της πρότασής μας βασίζονται σε τρεις βασικούς άξονες που έχουν να κάνουν με τη γνώση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ταυτότητα.

Ειδικότερα όσον αφορά στον παράγοντα «γνώση» θα δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη επιστημονικού συλλογισμού και μεταγνώστικων δεξιοτήτων (Χρονάκη, 2003). Ο επιστημονικός συλλογισμός διασφαλίζεται όταν στο μοντέλο μάθησης υποστηρίζεται η ενεργή, διερευνητική και πειραματική προσέγγιση, κάτι που θα γίνεται μέσα από τις κατάλληλες ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες (εργασίες), την έρευνα και αξιολόγηση των διαθέσιμων εργαλείων και λογισμικών, την κατασκευή, τον πειραματισμό και την οπτικοποίηση των ιδεών. Οι μεταγνώστικες δεξιότητες είναι οι δεξιότητες που ελέγχουν τη χρήση της γνώσης και δημιουργούν το υπόβαθρο για τη γνωστική επεξεργασία. Στο μοντέλο μας θα δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη της δεξιότητας ανάλυσης της πληροφορίας, στην εκμάθηση στρατηγικών πλοήγησης και εύρεσης της πληροφορίας στο διαδίκτυο και σε Βάσεις Δεδομένων, στην ερμηνεία και την αναδόμηση της πληροφορίας, στον αναλογισμό, στο συλλογικό «χτίσιμο» μιας Βάσης Γνώσεων.

Όσον αφορά στον παράγοντα «κοινωνική αλληλεπίδραση», θα δοθεί έμφαση στη σύμπραξη και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και γνωστικά εργαλεία. Η σύμπραξη έχει να κάνει με τη διαμόρφωση κοινών στόχων μέσα από μια προσπάθεια επίλυσης κοινά αποδεκτών προβλημάτων (Milton & Watkins 2001, Rogers 2000, Palloff & Pratt 1999, Wegner 1998, Χρονάκη 2003). Δεν αρκεί να συμμετέχει κάποιος σε μια ομάδα εργασίας αλλά να αισθάνεται ότι ανήκει σε αυτήν, ότι συνεισφέρει ενεργά στην καθιέρωση των στόχων και στη διαμόρφωση της αποκτηθείσας γνώσης. Στην Κοινότητα Μάθησης που δημιουργούμε θα διαμορφώνονται οι κανόνες λειτουργίας από κοινού, θα τίθενται οι στόχοι πάλι από κοινού, οι εργασίες που θα δίνονται θα προέρχονται από πραγματικά και όχι υποθετικά προβλήματα, οι ομάδες θα δημιουργούνται με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα και τους κοινούς στόχους και η σύνθεση και αποσύνθεση των ομάδων εργασίας θα γίνεται με δυναμικό τρόπο. Η μάθηση θα επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με γνωστικά εργαλεία και γνωστικά ωριμότερα άτομα (Vygotksy 1978) όπως πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, πιο ικανοί τεχνικά χρήστες, ακαδημαϊκοί καθώς και ειδικοί επιστήμονες συνεργάτες της Κοινότητας.

Τέλος, όσον αφορά τον παράγοντα «ταυτότητα», θα δοθεί έμφαση στην έκφραση κριτικής και πολιτικής σκέψης εντός της Κοινότητας και στην ανάπτυξη δημιουργικότητας, αισθητικής (Χρονάκη 2003) και δεοντολογίας. Η ύπαρξη κριτικής και πολιτικής σκέψης σε ένα τεχνολογικό περιβάλλον είναι αναγκαία για να μην μετατραπούν οι χρήστες σε παθητικούς αποδέκτες αλλά και για την αύξηση της συμμετοχής τους στα δρώμενα (Freire 1972). Κατά την εφαρμογή του μοντέλου επιμόρφωσης, θα υποστηρίζονται οι ανοιχτές συζητήσεις, θα επιδιώκεται η ανατροφοδότηση του διαλόγου, θα δίνεται η δυνατότητα για την εφαρμογή και αξιολόγηση πολλών εναλλακτικών λύσεων και μεθόδων, θα δίνεται έμφαση στον αναλογισμό των στόχων, της χρήσης, των μεθόδων ακόμα και των εργαλείων και των τεχνολογιών. Η αισθητική και η δημιουργικότητα προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την ατομικότητα των χρηστών / εκπαιδευόμενων. Στο προτεινόμενο μοντέλο μας δίνεται επίσης έμφαση στην ελεύθερη έκφραση και την ομαδική και ατομική δημιουργία «έργων» και «εργασιών» με περιεχόμενο αισθητικά αξιολογήσιμο (π.χ. συγκεκριμένες ιστοσελίδες με εκπαιδευτικό περιεχόμενο) (Warren 2002).

Εκπαιδευτικές μέθοδοι που αξιοποιούνται στο προτεινόμενο μοντέλο

1^η . Επίλυση προβλήματος (Problem solving method)

Η επίλυση προβλήματος είναι μία μέθοδος που εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στην επίλυση ενός συγκεκριμένου περιβαλλοντικού προβλήματος ή ζητήματος και εμπειρείται γενικά τη διάσταση της έρευνας (investigation) (Giulito, 1997, p.100, Lahiri, et.al., 1988, p.84). Το πρόβλημα που αντιμετωπίζεται, καλό είναι να σχετίζεται με το άμεσο περιβάλλον των εκπαιδευόμενων. Στη μέθοδο αυτή, έχει μεγάλη σημασία η εξέταση τόσο των αρνητικών όσο και των θετικών όψεων των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Επιδίωξη της μεθόδου δεν είναι η ανακάλυψη της λύσης-πανάκειας αλλά η καταγραφή όλων των εναλλακτικών λύσεων (έστω και αν κάποιες υστερούν σε σχέση με άλλες).

2^η . Πειραματισμός (Experimentation)

Η μέθοδος αυτή, όπως και η προηγούμενη, στοχεύει στην επίλυση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος. Κατά τη μέθοδο αυτή, μια μαθησιακή κατάσταση ερευνάται κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες που εξυπηρετούν στον έλεγχο ή στη θέσπιση υποθέσεων, στην ανακάλυψη κάποιου δείκτη (factor) ή φυσικού φαινομένου. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ερευνήσουν περιβαλλοντικά προβλήματα στην πόλη/χωριό τους με τη βοήθεια (την οποία οι ίδιοι αναζητούν) των συμπολιτών τους και άλλων πιο έμπειρων ανθρώπων. Μετά την ανακάλυψη των προβλημάτων οι εκπαιδευόμενοι δοκιμάζουν την εφαρμογή μιας λύσης που οι ίδιοι έχουν επιλέξει, σχεδιάζοντας ένα πείραμα είτε σε κλειστό είτε σε ανοικτό χώρο (αρκεί οι συνθήκες να είναι ελεγχόμενες) και καταγράφουν τα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα αυτά συζητούνται, εξάγονται συμπεράσματα και διαδίδονται, αν είναι σημαντικά, στην υπόλοιπη κοινότητα.

3^η . Μελέτη χαρακτηριστικής περίπτωσης (Case Study)

Και αυτή η μέθοδος σχετίζεται με την επίλυση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος. Μπορεί να ξεκινήσει μέσα από μια συζήτηση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος που παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτή ως ρεπορτάζ ή άρθρο που εντοπίστηκε σε μια εφημερίδα, μια εκπομπή της τηλεόρασης ή του ραδιοφώνου ή σε κάποιο άλλο μέσο. Οι εκπαιδευόμενοι αφού κινητοποιηθούν και νοιώσουν ενδιαφέρον για το πρόβλημα, συζητούν σε μικρές ομάδες για το θέμα αυτό, έχοντας την ελευθερία να εκφράσουν όλες τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις τους. Οι ομάδες παρουσιάζουν τεκμηριωμένες τις θέσεις και τις προτάσεις τους για δράση στο σύνολο των εκπαιδευόμενων. Ο εκπαιδευτής παρεμβαίνει διακριτικά στις συζητήσεις (τόσο στις επιμέρους όσο και στη γενική που ακολουθεί) με στόχο όχι την παρεκτροπή της συζήτησης αλλά τον εμπλουτισμό της και ίσως την απεμπλοκή της από κάποιο κώλυμα. Γενικά, μια μελέτη χαρακτηριστικής περίπτωσης περιλαμβάνει: την καταγραφή στόχων, τη συλλογή πληροφορίας, τη μελέτη των στοιχείων, την ανάλυση, την επεξεργασία των στοιχείων μέσω συζήτησης μεταξύ διαφορετικών ομάδων και την επίτευξη μιας γενίκευσης για δράση (Hungerford, et.al, 1994).

4^η . Μελέτη πεδίου (Field study) ή Εκδρομή στο πεδίο (Field trip)

Στόχος της μεθόδου αυτής είναι οι εκπαιδευόμενοι, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους, να παρατηρήσουν, να καταγράψουν, να συλλέξουν δεδομένα και να αποκτήσουν μέσω ερευνητικής διαδικασίας, εμπειρίες και γνώση του περιβάλλοντος (Βασάλα, 1994). Η μελέτη έχει ως απώτερο στόχο την ανάλυση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος που αντιμετωπίζει ή από το οποίο μπορεί να κινδυνεύσει μια περιοχή και την εύρεση των πιθανών λύσεων.

Μια μελέτη πεδίου πραγματοποιείται σε μια περιοχή όπως: η αυλή ενός σχολείου, ένα δάσος, ένας υγρότοπος, μια πολυσύχναστη συνοικία, μια βιομηχανία, κλπ. Ο εκπαιδευτής επιλέγει την περιοχή, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει. Στη συνέχεια, την επισκέπτεται προκειμένου να κάνει όλες τις προκαταρκτικές εργασίες (αναγνώριση του χώρου, προετοιμασία του χώρου και των δραστηριοτήτων), ώστε να είναι αποτελεσματική η μέθοδος. Ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει προετοιμάσει τόσο τις εργασίες που πρόκειται να γίνουν στο πεδίο, όσο και αυτές που πιθανώς να ακολουθήσουν σε ένα εργαστήριο (εφόσον έχουν συλλεχθεί στοιχεία, κλπ.). Το επόμενο βήμα είναι η

επιλογή και καταγραφή των υλικών και εργαλείων που χρειάζονται για να υποστηρίξουν την εργασία στο πεδίο (π.χ. θερμόμετρα, γάντια, φτυάρια, σακούλες, κιάλια, κλπ.).

Ουσιαστικά, η εργασία με τους εκπαιδευόμενους ξεκινά με μια συζήτηση γύρω από τις εργασίες που πρόκειται να γίνουν στο πεδίο και την πληροφορία που μπορούν να συλλέξουν. Εάν κριθεί σκόπιμο, οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες και η δουλειά κατανέμεται. Επίσης, εφόσον ο εκπαιδευτής θέλει να δώσει ευρεία διάσταση ή ολιστική προσέγγιση στη μελέτη, είναι δυνατό να καλέσει ειδικούς σε επιμέρους θέματα (δασολόγο, γεωπόνο, γεωλόγο, χωροτάκτη, κοινωνιολόγο, κλπ.) για να μεταδώσουν πιο ουσιαστικές γνώσεις στους εκπαιδευόμενους.

Μετά από την εργασία στο πεδίο και τη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων, πραγματοποιείται η ανάλυσή τους και εξάγονται συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα συζητούνται με το σύνολο των εκπαιδευόμενων, ενώ ο εκπαιδευτής διακριτικά καθοδηγεί τη συζήτηση και επιδιώκει να αναπτύξει μια συναίνεση πάνω σε περιβαλλοντικά ζητήματα που σχετίζονται με τη μελέτη. Μια έκθεση μπορεί να συγκεντρώσει τα αποτελέσματα της συζήτησης (Lahiri, et.al., 1988, p.92). Τα αποτελέσματα αυτά επιδιώκεται να διαδοθούν στο ευρύ κοινό με στόχο την ευαισθητοποίηση και την κινητοποίηση της κοινότητας πάνω στο συγκεκριμένο περιβαλλοντικό ζήτημα που ερευνάται.

5^η . Η μέθοδος 'Εφαρμογής Σχεδίου' (Μέθοδος 'Project')

Η δημοφιλέστερη μέθοδος σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος Π.Ε. στην τυπική εκπαίδευση είναι η μέθοδος 'Εφαρμογής Σχεδίου' (Μέθοδος 'Project' ή Διεκπεραίωση προγράμματος ή Μέθοδος βιωμάτων όπως αλλιώς αναφέρεται). Πρόκειται για μια μορφή συλλογικής εργασίας (Frey, 1998) κατά την οποία, μεταξύ των άλλων, οι εκπαιδευόμενοι:

- συναποφασίζουν μετά από διεξοδική συζήτηση το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν (που μπορεί να έχει προκύψει και από μια πρόταση του εκπαιδευτή) και το οποίο πρέπει να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα όλων όσων συμμετέχουν
- αυτό-οργανώνονται σε ομάδες, αποφασίζουν τον τρόπο λειτουργίας τους, θέτουν στόχους, επιλέγουν επιμέρους μεθοδολογίες και σχεδιάζουν το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του προγράμματος
- υλοποιούν τις δράσεις που έχουν προδιαγράψει (π.χ. συλλογή πληροφοριών, παρατήρηση και καταγραφή στοιχείων, κλπ.)
- ανταλλάσσουν πληροφορίες σε τακτά διαστήματα με σκοπό να αλληλοβοηθηθούν
- συζητούν όλα τα προβλήματα που προκύπτουν (οργανωτικά, ερευνητικά, διαπροσωπικά) με στόχο την λειτουργική αναπροσαρμογή του προγράμματος
- αυτό-αξιολογούνται σύμφωνα με κριτήρια που οι ίδιοι θέτουν και αξιολογούν το αποτέλεσμα της προσπάθειάς με μικρότερο "ειδικό βάρος" σχετικά με αυτό που λαμβάνει η συνολική διαδικασία

Στη μέθοδο Project ο ρόλος του εκπαιδευτή (ή των εκπαιδευτών) είναι συμβουλευτικός και ισότιμος με το ρόλο των εκπαιδευόμενων. Μεγαλύτερη σημασία σε αυτή τη μέθοδο έχει η διαδικασία διεξαγωγής της και όχι τόσο το τελικό αποτέλεσμα, καθώς η μόρφωση πηγάζει μέσα από αυτή τη διαδικασία. Άλλωστε μέσα από ένα project δεν αναμένεται πάντα ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα ούτε θεωρείται πάντα αποτυχημένο αν τερματιστεί από την αυτοδιάλυση της ομάδας των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερη σημασία έχει η ελευθερία έκφρασης που πρέπει να νιώθουν οι συμμετέχοντες αλλά και ο σεβασμός που πρέπει να δείχνει ο ένας για τον άλλον.

Η επαφή με την κοινωνία είναι συνεχής και ιδιαίτερα με τα πρόσωπα και τις κοινωνικές ομάδες που εμπλέκονται στο περιβαλλοντικό ζήτημα που αποτελεί θέμα του project.

6^η . Προσομοίωση (Simulation)

Η προσομοίωση είναι μια μέθοδος, συχνά επικαλυπτόμενη με την επόμενη, μέσω της οποίας επιδιώκεται η αναπαράσταση μιας ρεαλιστικής κατάστασης (που μπορεί να είναι και πραγματική) και σχετίζεται με ένα περιβαλλοντικό ζήτημα. Το ζήτημα αυτό μπορεί να είναι απλό ή πολύπλοκο και αποτελεί συνήθως πηγή κοινωνικών συγκρούσεων. Τέτοια ζητήματα είναι η χωροθέτηση μιας μονάδας επεξεργασίας λυμάτων ή ενός χώρου υγειονομικής ταφής απορριμμάτων, η αύξηση του πληθυσμού, κλπ. Στη μέθοδο αυτή, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να κατασκευάσουν ένα μοντέλο (model building) το οποίο αναπαριστά την πραγματική κατάσταση με όλες τις διαστάσεις της. Κατά την κατασκευή του μοντέλου, αναδεικνύονται όλες οι συνιστώσες και οι συγκρουσιακές καταστάσεις που συνθέτουν και συνοδεύουν το ζήτημα. Αυτή είναι η αφορμή που πρέπει να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτής και να αναλύσει στους εκπαιδευόμενους τις συνιστώσες του ζητήματος. Στόχος συνήθως είναι η επίτευξη μιας ισορροπίας του συστήματος που προσομοιώνεται ή η εξεύρεση λύσης (ή λύσεων) στο πρόβλημα.

Οι προσομοιώσεις σε Η/Υ, αποτελούν μια νέα διάσταση στην κατασκευή μοντέλων, που παρέχει εξαιρετικές δυνατότητες στους εκπαιδευόμενους για την ανάπτυξη, την επεξεργασία και τη δοκιμασία πολύπλοκων μοντέλων. Οι προσομοιώσεις σε Η/Υ, στηρίζονται σε ένα ευχάριστο περιβάλλον εργασίας και σε ευέλικτα εργαλεία τα οποία ο εκπαιδευόμενος αξιοποιεί για τη σύνθεση της "εικονικής πραγματικότητας". Η ταχύτατη εξέλιξη των λογισμικών και η συστηματική ενασχόληση επιστημόνων με μοντέλα προσομοίωσης φυσικών αλλά και κοινωνικών συστημάτων, υπόσχονται την δημιουργία μιας σειράς συστημάτων με ποικίλη θεματολογία.

7^η . Τα μουρμουρητά (Buzz activity)

Κατά τη μέθοδο αυτή ο εκπαιδευτής παρουσιάζει (με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων) ένα περιβαλλοντικό ζήτημα και οι εκπαιδευόμενοι το συζητούν σε μικρές ομάδες. Ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα παρουσιάζει τις απόψεις της ομάδας του και ο εκπαιδευτής σημειώνει σε έναν πίνακα τα σημεία που παρουσιάζονται (Lahiri, et.al., 1988). Στο τέλος, προσδιορίζονται τα σημαντικότερα από αυτά τα σημεία που σχετίζονται με το περιβαλλοντικό ζήτημα. Ο εκπαιδευτής μπορεί να βοηθήσει διακριτικά τους εκπαιδευόμενους ώστε να ανακαλέσουν γνώσεις τις οποίες κατέχουν αλλά δεν μπορούν να συσχετίσουν εύκολα με το συγκεκριμένο περιβαλλοντικό ζήτημα.

Αυτή η μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμα και στο πλαίσιο της διαγνωστικής αξιολόγησης, βοηθώντας τον εκπαιδευτή να καταλάβει τις γνώσεις των εκπαιδευόμενων πριν την έναρξη ενός προγράμματος.

8^η . Διάλεξη (Lecture)

Παρόλο που η διάλεξη αποτελεί μέθοδο που χαρακτηρίζει το δασκαλοκεντρικό πρότυπο, δηλαδή τη μετωπική διδασκαλία με τους εκπαιδευόμενους σε έναν παθητικό ρόλο, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για την υλοποίηση ενός προγράμματος, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέτοιες προϋποθέσεις είναι: η αξιοποίηση εκπαιδευτικών μέσων και η παράλληλη χρήση μιας άλλης μεθόδου (π.χ. της συζήτησης). Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που το θέμα του προγράμματος είναι δύσκολο και απαιτείται η κατανόηση ορισμένων επιστημονικών εννοιών, η χρήση της διάλεξης μπορεί να εξυπηρετήσει στην αρχική αποσαφήνιση των εννοιών αυτών, με την βοήθεια ενός επιστήμονα. Όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι προετοιμασμένοι για την παρακολούθηση μιας διάλεξης που εξυπηρετεί στην καλύτερη κατανόηση θεμάτων, τότε μπορεί να αποδειχτεί πολύ γόνιμη μέθοδος.

Επίλογος

Η εκπαίδευση αλλάζει και η αλλαγή αυτή συντελείται μέσα στα πλαίσια της γενικότερης αλλαγής που υφίσταται η ανθρωπότητα καθώς περνάει από την βιομηχανική εποχή στη εποχή της πληροφόρησης. Η αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με τεχνολογικές καινοτομίες και δημιουργεί ένα καινούργιο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης (Toffler, 1990). Ενώ η εκπαίδευση της βιομηχανικής εποχής δημιούργησε σπουδαστές που συμπεριφέρονταν ως παθητικοί δέκτες, η εποχή της πληροφόρησης με την εξέλιξη της τεχνολογίας αντιμετωπίζει τους σπουδαστές ως ενεργά μέλη στην οικοδόμηση της γνώσης.

Στη σημερινή εποχή, κάθε εκπαιδευόμενος θα έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει μια πιο προσωπική και δυναμική εκπαιδευτική εμπειρία. Χρησιμοποιώντας τη τεχνολογία και τη σύγχρονη μεθοδολογία στις υπηρεσίες παροχής της γνώσης.

Η παραδοσιακή εκπαίδευση είναι μια δομημένη σχέση μεταξύ του εισηγητή και του εκπαιδευόμενου, με καθορισμένη διδασκόμενη ύλη. Στο μέλλον, όμως, οι εκπαιδευόμενοι θα είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση της εκπαίδευσής τους. Η εξέλιξη των τεχνολογιών, περιεχομένου και μέσου, θα δώσει τη δυνατότητα πρόσβασης σε συναφές, συναρπαστικό υλικό και πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, παρεχόμενες όταν ζητηθούν και είτε όταν τις χρειάζονται.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

1. Βασάλα, Π., (1994). *Η Διάβρωση του Εδάφους ως παράδειγμα διδασκαλίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή.
2. Βεργόπουλος Κ., (1999). *Παγκοσμιοποίηση. Η μεγάλη Χίμαιρα*, Αθήνα: εκδ. Νέα Σύνολα -Α.Α. Λιβάνης.
3. Βοσνιάδου Σ., (2002), *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*, Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης - Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco, Gutenberg, Πανεπιστημιακά.
4. Κεκές Ι., (2002). "Παίζοντας ηλεκτρονικά στην τάξη: Πλεονεκτήματα και Προοπτικές", Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Αθήνα.
5. Κόκκος Α. & Λιοναράκης Α. (επ.), (1998). *Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος Β, Σχέσεις Διδασκόντων-Διδασκομένων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
6. Κόμης Β., Φείδας Χ., (2000). *Παιδαγωγικές και τεχνολογικές αρχές σχεδίασης ενός λογισμικού συνεργατικής εννοιολογικής χαρτογράφησης βασισμένο στο Διαδίκτυο*.
7. Λιοναράκης Α. (επ.), (2001). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα: Προπομπός.
8. Λύτρας Π., Παγκοσμιοποίηση, (2000). *Όραμα, χίμαιρα, κατάρα ή εφιάλτης*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
9. Ματσαγγούρας Η., (2001), *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, 2, Gutenberg, Πανεπιστημιακά.
10. Ντρενογιάννη Ε.(2001). *Παιδαγωγική Αξιοποίηση των υπηρεσιών του Internet, Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 2, τεύχη 2-3.
11. Παπαδόπουλος Γ.Κ., (2000). *Η Πληροφορική στο σχολείο: Ο σχεδιασμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, Αθήνα.
12. Σολωμωνίδου, Χ. (1998). *Το πρόγραμμα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης DEMETER ως μέσο ουσιαστικής μάθησης στις κοινωνικές -και όχι μόνο- επιστήμες*. Πρακτικά Συμποσίου-επιμορφωτικού σεμιναρίου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας 'Χρήση Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, ερευνητικές προσεγγίσεις'. Λαγονήσι 10ος/1998, 3 σελίδες.
13. Τζωρτζακάκης, Γ., Πολάκης, Γ., (1999). *Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση: Προβληματισμοί από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.109 σ. 83-92.
14. Χρονάκη Α., Μπουρδάκης Β., (2003). *Κυβερνοχώρος, Ανοικτή Εκπαίδευση και Κοινότητες Μάθησης: Βασικές Παιδαγωγικές Αρχές Σχεδιασμού*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα 27-30 Μαρτίου 2003, σελ.91-101.

Ξένη

1. Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, and Experience & School*. Washington, DC: National Academy Press.
2. Bransford, J. D., Sherwood, R. S., Hasselbring, T. S., Kinzer, C. K., & Williams, S. M. (1990). *Anchored instruction: Why we need it and how technology can help*. In D. Nix & R. Spiro (Eds), *Cognition, Education and Multimedia* (pp. 115-140). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
3. Clay, M, & Cazden, C. (1992). *A Vygotskian interpretation of reading recovery*. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology* (pp. 206-222). New York: Cambridge University Press.
4. Dean, P., Stahl, M., Sylwester, D., & Pear, J. (2001). *Effectiveness of Combined Delivery Modalities for Distance Learning and Resident Learning*. *Quarterly Review Of Distance Education*, 2(3), 247-254.
5. Fragkou, Helen. (2004). *Education, Training and Distance Learning: "Learning in the Information Society*, στο 2nd HAICTA's Conference (Hellenic Association of Information and Communication Technology in Agriculture, Food and Environment), Proceedings, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, 18-20 March 2004
6. Fragkou, Helen (2003). *New Methods in Education of the 21st century*. In the 3rd International Conference on: New Horizons in Industry and Education, Proceedings, Technological Educational Institute of Crete, Santorini, 28-29 August 2003.
7. Freire, P. (1972), *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin, New York.
8. Harmin, M. (1994). *Inspiring active learning: A handbook for teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
9. Hartman, H. (2002). *Scaffolding & Cooperative Learning*. *Human Learning and Instruction* (pp. 23-69). New York: City College of City University of New York.
10. Nicholas Negroponete. *Being Digital*. New York: Random House, 1995.
11. Nunan, T. (1994). *The Role of Distance Education in Mass Higher Education*, *Windows on the Future*, DEANZ-ICDE, Wellington, p 270.

12. Race Phil, (2001). *500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
13. Roggers Al., (1999). "Η εκπαίδευση ενηλίκων", Μετ. Μ. Παπαδοπούλου- Μ.Τόμπρου, Μεταίχμιο.
14. Reinhard W. Lindner, Ph.D., Self-Regulated Learning, Metacognition and the Problem of Transfer, Paper presented at the 48th International Correctional Education Association Annual Conference, July 12, 1993, Chicago, IL
15. Palloff, R.M. and Pratt, K. (1999), *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. Jossey-Bass Rublishers, San Fransisco.
16. Papert, S. (1996). *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*. Atlanta, GA: Longstreet Press.
17. Rogers Al., (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Μετ. Μ. Παπαδοπούλου- Μ.Τόμπρου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
18. Toffler, A. (1990). *Powershift*. New York: Bantam Books.
19. Vygotsky, L.S. (1978) *Mind and Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge. MA
20. Warren, J.L., (2002), *Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work*. Teaching and Teacher Education ,Volume 18, Issue 8 , November 2002, Pages 917-946.
21. Wenger, E., (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press.

Εφημερίδες

- ΤΑ ΝΕΑ, 10/09/2003, σελ.: Ν53, ΤΑ ΝΕΑ, 29/06/2004, σελ.: Ν63, ΤΑ ΝΕΑ, 29/06/2004, σελ.: Ν63
- ΚΥΡΙΑΚΑΤΙΚΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, Δε 26/9/2005.
- Εφημερίδα ΝΑΥΤΕΜΠΟΡΙΚΗ, 27/04/2004.
- Ηλεκτρονική Εφημερίδα GREEK NEWS, Greek- American Weekly Newspaper, 09/05/2005.
- White Paper on Education and Training: Teaching and Learning towards the Learning Society, Cannes European Council in June 1995, November 1995.
- Ευρωπαϊκή Ένωση: Λευκή Βίβλος-Κοινωνία της Πληροφορίας.

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

<http://www.greeknewsonline.com/>
<http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>
[http://www.infosoc.gr/.](http://www.infosoc.gr/)

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α΄
ΟΙ ΝΕΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΚΥΡΙΑΚΗ 2 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Συμβουλευτική και Νέες Τεχνολογίες στη Δια Βίου Μάθηση

Νικόλαος Νικολάου
Δρ. Εκπαιδευτικός
Νικόλαος Τσέργας
Δρ. Ψυχολογίας

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο κόσμο οι ενήλικες πραγματοποιούν σημαντικές μεταβάσεις στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, μετακινούμενοι σε διάφορες θέσεις εργασίας ή αλλάζοντας ακόμη και επαγγέλματα. Η μετάβαση στο ρόλο του σπουδαστή, αλλά και η αλλαγή ρόλων απαιτεί την ανάπτυξη σύνθετων δεξιοτήτων προσαρμογής σε κάθε εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον. Για την επιτυχή διαχείριση και αντιμετώπιση των αλλαγών στον τομέα της σταδιοδρομίας οι ενήλικες έχουν ανάγκη από υπηρεσίες συμβουλευτικής.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, το γνωστικό περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών αποτελεί την περισσότερο απτή και αξιολογήσιμη πτυχή της. Ωστόσο, η υπερβολική έμφαση στη σημασία του γνωστικού περιεχομένου του προγράμματος είναι δυνατόν να επισκιάσει τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες, παρά το γεγονός ότι αξιολογούνται δυσκολότερα, είναι εξίσου σημαντικές για την επιτυχία των σπουδαστών (O'Rourke, 1995). Είναι ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι ενηλίκων να δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία συντελούν στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων και διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων.

Η συμβουλευτική έχει ως σκοπό όχι μόνο να βοηθήσει τους ενήλικες ανταπεξέλθουν στις εξωτερικές πιέσεις που δέχονται, αλλά και να συντελέσει στην ανάδειξη των ικανοτήτων τους, ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους και να ασκήσουν έλεγχο σε μελλοντικές εξελίξεις και επιλογές. Η συμβουλευτική δεν είναι απλά μέσο για την παροχή πληροφοριών ούτε ένας μηχανισμός για την εξισορρόπηση του ισοζυγίου της προσφοράς και της ζήτησης στην αγορά εργασίας. Αποτελεί μια διαδικασία για την προώθηση της μάθησης και τη δημιουργία αυτόνομων πολιτών (Gendron, 2001). Η συμβουλευτική στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης εφαρμόζεται για προετοιμασία των ενηλίκων για τις σπουδές, αλλά και στο στάδιο πραγματοποίησής τους, καθώς για την παροχή υποστήριξης και παρακολούθησης μετά την ολοκλήρωση των σπουδών. Σύγχρονες προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι οι συμβουλευτικές υπηρεσίες σταδιοδρομίας πρέπει να είναι προσιτές συνεχώς, σε όλα τα στάδια της ζωής των ανθρώπων, με τρόπο που υπερβαίνει τη διάκριση μεταξύ εκπαιδευτικού, επαγγελματικού ή/και προσωπικού προσανατολισμού (Commission of the European Communities, 2000).

Ο ρόλος της διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι καθοριστικός για την επιτυχία του σκοπού των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Ωστόσο, οι ενήλικες λόγω των ιδιαίτερων εξελικτικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους και επηρεαζόμενοι από τις μαθησιακές προτιμήσεις τους, είναι δυνατόν να επιθυμούν ή να έχουν ανάγκη πρόσβασης σε συμβουλευτικές υπηρεσίες από απόσταση με τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας. Στην περίπτωση αυτή όμως προκύπτουν τόσο θεωρητικά όσο και μεθοδολογικά ζητήματα σχετικά με τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σταδιοδρομίας. Επίσης, η εφαρμογή της συμβουλευτικής στον κυβερνοχώρο, δεν είναι χωρίς συνέπειες, αφού ένα από τα βασικά στοιχεία της συμβουλευτικής σχέσης, το μη λεκτικό δηλαδή επίπεδο επικοινωνίας, απουσιάζει, με αποτέλεσμα συχνά να δημιουργούνται εμπόδια και δυσκολίες στη συμβουλευτική διαδικασία.

Η εφαρμογή των ΤΠΕ στη συμβουλευτική :Ιστορική Αναδρομή

Τα πρώτα πειράματα σχετικά με εφαρμογή των τεχνολογιών πληροφορικής και των επικοινωνιών στη συμβουλευτική έγιναν στο χώρο της τεχνητής νοημοσύνης. Οι πρώτες προσπάθειες στον τομέα αυτό πραγματοποιήθηκαν το 1966, μέσα από την προσπάθεια ανάπτυξης ενός προγράμματος Η/Υ, το οποίο είναι γνωστό ως πρόγραμμα Eliza. Το λογισμικό πρόγραμμα αυτό είχε ως σκοπό να μιμηθεί την συμπεριφορά ροτζεριανού συμβούλου (Erstein και Klinkenberg 2001). Αν και ο κύριος σκοπός των πειραμάτων αυτών ήταν να καταδείξουν την επιφανειακή φύση της αλληλεπίδρασης ανθρώπου μηχανής, εντούτοις τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι αλληλεπιδράσεις ανθρώπου-μηχανής άξιζαν μεγαλύτερης προσοχής. Οι Harris-Bowlsbey και Sampson (2005) αναφέρουν ότι στη δεκαετία του 60 έγιναν αντίστοιχες προσπάθειες και στο χώρο της διερεύνησης της σταδιοδρομίας από τον Super (Education and Career Exploration System, ECES), τον Tiedeman (Information System for Vocational Decisions, ISVD) και τον Katz (System for Interactive Guidance Information SIGI), οι οποίοι δημιούργησαν συστήματα παροχής συμβουλευτικής σταδιοδρομίας μέσω Η/Υ. Τα ανωτέρω λογισμικά χρησιμοποιήθηκαν σε μεγάλους κεντρικούς υπολογιστές (mainframes) και διευκόλυναν τη λήψη αποφάσεων με βάση μια προκαθορισμένη ακολουθία δραστηριοτήτων. Λίγο αργότερα στη δεκαετία του 70, οι έρευνες εστιάστηκαν σε βάσεις δεδομένων και στρατηγικές αναζήτησης εργασίας. Οι Erstein και Klinkenberg (2001) παρουσιάζουν σε σχετική εργασία τους μια συνοπτική ιστορία των προσπαθειών αξιολόγησης της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας με χρήση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών. Σύμφωνα με τον Watts (2002), η εξέλιξη της εφαρμογής των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στον τομέα υπηρεσιών της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας μπορεί να διαιρεθεί στις εξής τέσσερις φάσεις.:

α) Η φάση των *κεντρικών υπολογιστών*, η οποία εκτείνεται χρονικά από τα μέσα της δεκαετίας του '60 ως τη δεκαετία του '70. Στο διάστημα αυτό αναπτύχθηκαν διάφορα ηλεκτρονικά συστήματα επαγγελματικού προσανατολισμού τα οποία κατέδειξαν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η στατική όμως φύση της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας μέσω Η/Υ και οι καθυστερήσεις ως προς την παροχή ανατροφοδότησης περιόρισαν την εφαρμογή αυτών των συστημάτων.

β) Η φάση των *μικροϋπολογιστών*, η οποία εκτείνεται χρονικά από τη δεκαετία του '80 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90. Στη φάση αυτή, οι βελτιώσεις του προσωπικού υπολογιστή προώθησαν τη διαλογική, αλληλεπιδραστική χρήση των υπολογιστικών συστημάτων. Το αποτέλεσμα ήταν μια ουσιαστική αύξηση του αριθμού ηλεκτρονικών συστημάτων επαγγελματικού προσανατολισμού και η ευρεία διάδοση της χρήσης τους.

γ) Η φάση του *Ιστού/διαδικτύου*, η οποία καλύπτει τη χρονική περίοδο από τα μέσα της δεκαετίας του 90 μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '90 και σηματοδοτείται από την εμφάνιση του διαδικτύου, και τη χρήση των υπηρεσιών του

διαδικτύου στα συμβουλευτικά κέντρα. Την περίοδο αυτή οι προσφορά υπηρεσιών μέσω διαδικτύου τείνει να αντικαθιστά τη χρήση των αυτόνομων υπολογιστικών συστημάτων. Ειδικότερα αναπτύχθηκαν δικτυακοί τόποι στους οποίους τα άτομα μπορούσαν να έχουν άμεση πρόσβαση από διάφορες απομακρυσμένες περιοχές ακόμα και από την κατοικία τους.

δ) Η *ψηφιακή* φάση, την οποία διανύουμε αυτή τη χρονική στιγμή, χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα πρόσβασης των αποδεκτών των υπηρεσιών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στο Διαδίκτυο όχι μόνο μέσω των προσωπικών υπολογιστών τους, αλλά και μέσω των τηλεοράσεων και των κινητών τηλεφώνων τους (Watts, 2002). Στην περίοδο που διανύουμε φαίνεται ότι είναι περισσότερο διαδεδομένη η ανάπτυξη πληροφοριακών συστημάτων σταδιοδρομίας, καθώς και συστημάτων αυτοεξυπηρέτησης των πελατών, και λιγότερο η προσφορά συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω της δημιουργίας συμβουλευτικής σχέσης από απόσταση. Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες ενσωματώνουν κυρίως την δυνατότητα που προσφέρει το Διαδίκτυο στη μεταβίβαση πληροφοριών. Η πλειονότητα του σχετικού λογισμικού χρησιμοποιείται για την παροχή πληροφοριών και οδηγιών προς τον πελάτη, και την αξιολόγηση διάφορων ψυχολογικών παραμέτρων της προσωπικότητας του συμβουλευόμενου.

Στην προκειμένη περίπτωση, διαδικτυακή χαρακτηρίζεται η συμβουλευτική όταν ο πελάτης και ο σύμβουλος ευρίσκονται σε διαφορετικό τόπο και χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά μέσα για να επικοινωνήσουν μέσω του Διαδικτύου (ACA, 2005). Στο πεδίο αυτό καταγράφονται διάφορες παραλλαγές και δυνατότητες, όπως η συμβουλευτική μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η ανταλλαγή κειμένων σε πραγματικό χρόνο (συνομιλία), οι ομαδικές συζητήσεις, η ακουστική ή /και τηλεοπτική σύσκεψη (Urbis Keys Young, 2003).

Όσον αφορά στην ορολογία, η συμβουλευτική μέσω διαδικτύου ως όρος δεν έχει καθιερωθεί ευρέως, όπως παρατηρούν αρκετοί ερευνητές (Heinlen et al, 2003. Cohen & Kerr, 1998. Cabaniss, 2001. Christensen, 2004), αν και τα συστήματα επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (Computer-assisted career guidance systems, CACGS) αναπτύχθηκαν ως εργαλεία για τη διευκόλυνση της λήψης απόφασης για ζητήματα που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία (Gati, Saka, Krausz, 2001).

Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα

Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών προκαλούν αναδιαμορφώσεις στις βασικές έννοιες της πραγματικότητας και του κοινωνικού χώρου. Η παρεμβολή του μέσου, της τεχνολογίας επηρεάζει την φύση και τον χαρακτήρα της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Οι σχέσεις στον κυβερνοχώρο (cyberspace) έχουν γίνει ένας νέος τομέας μελέτης στην ψυχολογία. Η έννοια του κυβερνοχώρου ορίζεται ως ο χώρος των αλληλεπιδραστικών μέσων επικοινωνίας (Μπουντουριδής, 1996), ενώ τα μηνύματα που ανταλλάσσονται μέσω Η/Υ, οι ιστοσελίδες ή άλλα αρχεία που χρησιμοποιούνται στο διαδίκτυο ή στο σκληρό δίσκο, αποτελούν και αυτά τμήμα του κυβερνοχώρου. Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν την ορατή πλευρά του κυβερνοχώρου και συνιστούν την ενσυνείδητη αποτύπωση σκέψεων σε ηλεκτρονική μορφή ή των πράξεων που προορίζονται για μελλοντική αξιοποίηση από άλλους ή από τους ίδιους ανθρώπους (Μπουντουριδής, 1996). Μέρος ακόμη του κυβερνοχώρου αποτελεί και η αποτύπωση των καταλοίπων που αφήνουν οι πράξεις ή οι παραλείψεις των χρηστών, σε χώρους άγνωστους. Η αόρατη αυτή η πλευρά του κυβερνοχώρου έχει τεράστια έκταση και λίγα από τα μέρη της είναι προσβάσιμα από τους χρήστες. Για όσους γνωρίζουν πού να ψάξουν, η αόρατη αυτή πλευρά αποτελεί πηγή πληροφοριών για τα θέματα που μας απασχολούν, το χρόνο που αφιερώνουμε και τις ενέργειες μας (Μπουντουριδής, 1996).

Έχουν γίνει προσπάθειες να περιγραφούν τα διάφορα στοιχειώδη χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επικοινωνίας στον κυβερνοχώρο, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτά μπορούν να συνδυαστούν για να δημιουργήσουν μια συμβουλευτική διαδικασία. Η έννοια της *παρουσίας* και η σχέση της με τα συναισθήματα είναι σημαντική για την κατανόηση της επίδρασης του μέσου στην επικοινωνία, καθώς συνδέεται με την έννοια της «αντιληπτικής παραίσθησης της μη διαμεσολάβησης» (Lombard & Ditton, 1997). Ο όρος "αντιληπτική" δείχνει ότι αυτό το φαινόμενο περιλαμβάνει συνεχείς αποκρίσεις των ανθρώπινων αισθητήριων, γνωστικών, και συναισθηματικών συστημάτων επεξεργασίας, σε αντικείμενα και οντότητες του περιβάλλοντος ενός προσώπου. Η "παραίσθηση της μη διαμεσολάβησης" εμφανίζεται, όταν ένα πρόσωπο αποτυγχάνει να αντιληφθεί την ύπαρξη ενός μέσου επικοινωνίας στο περιβάλλον του και αποκρίνεται σαν να μην ήταν εκεί το μέσο. Οι ιδιότητες του μέσου, σε αλληλεπίδραση με τα χαρακτηριστικά του χρήστη, δημιουργούν μια ποικιλία καταστάσεων στην επικοινωνία. Πιστεύεται ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των αισθητηριακών διαύλων του μέσου τόσο οι πληροφορίες που παραλαμβάνονται μέσω όλων των διαύλων πρέπει να περιγράφουν τον ίδιο αντικειμενικό κόσμο. Η αποτυχία να ικανοποιηθεί αυτό το κριτήριο υπογραμμίζει την τεχνητή και διαμεσολαβημένη φύση μιας εμπειρίας (Lombard & Ditton, 1997). Όσον αφορά στη συμβουλευτική στο διαδίκτυο, ενδεικτικά αναφέρεται το μοντέλο του Suler (2000), σύμφωνα με το οποίο εξετάζονται πέντε χαρακτηριστικές διαστάσεις της επικοινωνίας μεταξύ του συμβούλου και του πελάτη: σύγχρονη-ασύγχρονη, μέσω γραπτού λόγου-αισθητηριακή, πραγματική-φανταστική, αυτοματοποιημένη-διαπροσωπική, και αόρατη-ορατή. Οι πέντε διαστάσεις επικαλύπτονται και αλληλεπιδρούν.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών στην συμβουλευτική σταδιοδρομίας μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελούν εργαλείο, εναλλακτική λύση και παράγοντας αλλαγής (Watts, 2002). Το τηλέφωνο, οι δικτυακοί τόποι και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, παράλληλα με τις πρόσωπο με πρόσωπο συνεδρίες, θα μπορούσαν να είναι εναλλακτικές υπηρεσίες ή να αποτελέσουν πύλες σε ένα ευρύ, ευέλικτο δίκτυο υπηρεσιών. Από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται ως επικρατούσα η άποψη ότι η αποτελεσματικότερη παρέμβαση είναι ένας συνδυασμός των πρόσωπο με πρόσωπο συνεδριών και των συνεδριών μέσω διαδικτύου.

Η συμβουλευτική από απόσταση θα πρέπει να αντιμετωπισθεί ως διακριτή ειδικότητα στο χώρο της συμβουλευτικής ή ως ένας τομέας της εφαρμογής της. Συνακόλουθα, τίθεται το ερώτημα εάν είναι χρήσιμο ή όχι για τους συμβούλους να έχουν εμπειρία της πρόσωπο με πρόσωπο εργασίας παράλληλα με την on line εργασία τους (Watts, 2002).

Οι επιφυλάξεις αυτές σχετίζονται με το γεγονός ότι οι ενήλικοι σπουδαστές-συμβουλευόμενοι καλύπτουν συχνά άλλα προβλήματα κάτω από τη πρόφαση των ανησυχιών για ζητήματα σταδιοδρομίας. Επίσης, ένα ποσοστό ατόμων δεν ωφελούνται από τη χρήση της τεχνολογίας, λόγω των μαθησιακών προτιμήσεων τους ή λόγω άλλων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους. Σε κάθε περίπτωση παραμένουν ανοικτά τα εξής ερωτήματα: ποιες συμβουλευτικές υπηρεσίες είναι δυνατόν να προσφέρονται μέσω διαδικτύου και ποιοι από τους συμβουλευόμενους θα ωφεληθούν από αυτές; Επιπλέον τίθεται το ζήτημα με ποιο τρόπο αξιολογούνται τα αποτελέσματα των συμβουλευτικών υπηρεσιών με χρήση της τεχνολογίας (Davidson 2001).

Ζητήματα δεοντολογίας

Οι δραστηριότητες συμβουλευτικής με χρήση Η/Υ έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν σε ένα ή περισσότερα στάδια της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, όπως στη διεξαγωγή, διαχείριση και ερμηνεία της επαγγελματικής αξιολόγησης, την έρευνα μεγάλων βάσεων δεδομένων, την παροχή τυποποιημένων υπηρεσιών σε όλους τους χρήστες, η παρακολούθηση της προόδου του χρήστη και η υποστήριξη στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Η εξελισσόμενη τεχνολογία παρέχει περισσότερα διαγνωστικά εργαλεία για εφαρμογή και χρήση στην συμβουλευτική από απόσταση (Barak & English, 2002), ενώ αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι το λογισμικό αξιολόγησης ψυχολογικών χαρακτηριστικών έχει πολλούς περιορισμούς. Ο υπολογιστής δεν μπορεί να καταγράψει στοιχεία της συμπεριφοράς και επομένως δεν μπορεί να κάνει διακρίσεις μεταξύ λανθασμένων και ορθών απαντήσεων οι οποίες οφείλονται στην ύπαρξη κάποιας μορφής ψυχοπαθολογίας (Erstein και Klinckenberg, 2001). Ένας επιπλέον περιορισμός είναι ότι δεν διασφαλίζεται η ισότητα στην πρόσβαση σε συμβουλευτικές υπηρεσίες λόγω του ψηφιακού χάσματος.

Από την άλλη πλευρά όμως τα λογισμικά προγράμματα δεν επηρεάζονται από παράγοντες όπως η διάθεση του ερευνητή ή η χρονική στιγμή της ημέρας. Το λογισμικό επιτρέπει στο χρήστη να προχωρήσει με το ρυθμό που επιθυμεί, επιτρέπει την αποθήκευση και την πρόσβαση σε προηγούμενες συνεδρίες. Παρά τις δυνατότητες που προσφέρονται η έλλειψη συστηματικής παρατήρησης των αποτελεσμάτων της εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στους συμβουλευόμενους, καθιστά την νέα πραγματικότητα προβληματική και σε ορισμένες ακραίες περιπτώσεις ακόμα και επικίνδυνη (Barak, 2003). Θεωρείται επομένως απαραίτητο να αναπτυχθούν κώδικες δεοντολογίας, οι οποίοι θα διασφαλίζουν την ποιότητα στην παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών (Barak, 2003).

Η κατάλληλη εκπαίδευση των συμβούλων στις γνωστικές, συναισθηματικές πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς στις διάφορες on line μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, θα μπορούσε προφανώς να ενισχύσει την απόδοση της εργασίας τους από απόσταση (Barak και English, 2002). Παρόλα τα προβλήματα, υπάρχουν πολλά πιθανά οφέλη τα οποία προκύπτουν από τη χρήση της συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου, όπως είναι για παράδειγμα η μείωση του κόστους, η ευκολότερη πρόσβαση στις συμβουλευτικές υπηρεσίες, η μείωση των αναστολών, η εξάλειψη του κοινωνικού στίγματος, η εξισορρόπηση της ανισότητας που χαρακτηρίζει τη σχέση του συμβούλου και του συμβουλευόμενου.

Στην συμβουλευτική από απόσταση, η απουσία της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και οι περιορισμοί του γραπτού κειμένου στερούν την επικοινωνία μεταξύ συμβούλου και πελάτη από τα μη λεκτικά στοιχεία (Barak, 1999) με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στην αξιολόγηση και την έκφραση συναισθημάτων.

Υπάρχει πλήθος ηθικών, νομικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων τα οποία είναι πιθανόν να περιορίσουν την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής συμβουλευτικής. Η αξιολόγηση των πηγών πληροφόρησης είναι ένα από τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν από τη χρήση του Διαδικτύου στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Ο τρόπος πιστοποίησης εκείνων που ασκούν συμβουλευτική ενηλίκων από απόσταση δημιουργεί νομικά και ηθικά ζητήματα. Ζητήματα όπως το απόρρητο των στοιχείων του συμβουλευόμενου, και η πρόβλεψη δυνατότητας διαπροσωπικής συμβουλευτικής παρέμβασης από τους συμβούλους όταν απαιτείται, καθώς και η κατανόηση των τοπικών πολιτισμικών συνθηκών καθίστανται απαραίτητα για την επιτυχή έκβαση της συμβουλευτικής.

Το νέο διαδικτυακό συμβουλευτικό περιβάλλον απαιτεί ειδική εκπαίδευση και για τους συμβουλευόμενους. Οι χρήστες π.χ. οφείλουν να εκπαιδευτούν στην χρήση των τεστ, στην εξέταση των ιδιοτήτων ενός τεστ, και στην κατανόηση των περιορισμών στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων ενός τεστ.

Συμπεράσματα

Η τεχνολογία που χρησιμοποιείται για την προσφορά υπηρεσιών συμβουλευτικής μεταβάλλεται διαρκώς και οκαλύπτεται τρόπος για να αντιμετωπιστεί η τεχνολογική αλλαγή είναι η σύμπραξη και συνεργασία μεταξύ των παραγόντων και των φορέων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του γνωστικού πεδίου της «συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου», αλλά και των αποδεκτών και χρηστών αυτών των υπηρεσιών (Sampson, 2002).

Η χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στη συμβουλευτική σταδιοδρομία παρέχει αρκετές δυνατότητες για την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Κατά αυτό τον τρόπο, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες είναι δυνατόν να προσφέρονται σε πολλούς ανθρώπους διεσπαρμένους σε διαφορετικές γεωγραφικές θέσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εικοσιτετράωρου. Οι βάσεις δεδομένων είναι δυνατόν να ενημερώνονται από κεντρική πηγή, ενώ οι σύνδεσμοι με άλλους ιστοχώρους διευρύνουν τον ορίζοντα των υπηρεσιών της συμβουλευτικής, τουλάχιστον στο επίπεδο της πληροφόρησης.

Ωστόσο, το διαδίκτυο δεν είναι ένα ασφαλές περιβάλλον, ενώ αντίθετα η συμβουλευτική σχέση χαρακτηρίζεται ως περισσότερο ασφαλής από τους αποδέκτες των υπηρεσιών. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον που διαμορφώνεται κατά τη δημιουργία συμβουλευτικής σχέσης από απόσταση οι σύμβουλοι πρέπει να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα στην επικοινωνία αλλά και να μπορούν να διακρίνουν ποιοι μπορούν να ωφεληθούν από τις παρεχόμενες υπηρεσίες και ποια προβλήματα είναι δυνατόν να προκύψουν λόγω της διαμεσολάβησης των τεχνολογιών της επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαίο να προσδιορισθούν οι δεξιότητες στις οποίες πρέπει να εκπαιδευθούν οι σύμβουλοι, στις εναλλακτικές μορφές συμβουλευτικής, καθώς και το νομικό και ηθικό πλαίσιο των εναλλακτικών αυτών μορφών (Urbis Key Young, 2003).

Η έλλειψη έρευνας για την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής συμβουλευτικής αφήνει αναπάντητα πολλά ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα της. Με άλλα λόγια τα πρότυπα, που βασίζονται στην εμπειρία των χρηστών και αφορούν στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφορετικών μέσων, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους μπορούν τα μέσα αυτά να συνδυαστούν αποτελεσματικά, αν αποτελούσαν αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής διερεύνησης, θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη βελτίωση των παρεχόμενων συμβουλευτικών υπηρεσιών.

Η έλλειψη αξιολόγησης των υπολογιστικών εργαλείων από τους συμβούλους στερεί στους εκπαιδευτικούς και στους φορείς χάραξης πολιτικής από σημαντικές πληροφορίες που θα μπορούσαν να επιτρέψουν σε αυτούς, προκειμένου να σχεδιάσουν καλύτερα τα επιμορφωτικά προγράμματα για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των συμβούλων (Cabaniss, 2002). Ερευνητικό έργο ενδιαφέρον παρουσιάζει το θέμα της διεθνοποίησης των υπηρεσιών συμβουλευτικής και σταδιοδρομίας και η προσαρμογή τους για τοπική χρήση σε διαφορετικές περιοχές με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς (Savickas, Van Esbroeck και Herr, 2005).

Βιβλιογραφία -Παραπομπές

- ACA (2005). *Code of Ethics Draft*, American Counselling Association
- Barak, A. (1999). Psychological applications on the Internet: A discipline on the threshold of a new millennium. *Applied & Preventive Psychology*, 8, 231-245.
- Barak, A. (2003). Ethical and Professional Issues in Career Assessment on the Internet. *Journal Of Career Assessment*, 11(1): 3-21
- Barak, A., English, N. (2002). Prospects and Limitations of Psychological Testing on the Internet. *Journal of Technology in Human Services*, 19 (2/3): 65-89
- Cabaniss, K. (2002). Counseling and computer technology in the new millennium— An Internet Delphi study. *Journal of Technology in Counselling* 2(2), Columbus State University.
- Christensen, H. et al, (2004). *Web and telecounselling in Australia*, MJA, 180, June.
- Davidson, M. (2001). The Computerization of Career Services: Critical Issues to Consider. *Journal of Career Development*, 27(3)
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission Staff Working Paper.
- Epstein J., Klinkenberg W.D. (2001). From Eliza to Internet: a brief history of computerized assessment, *Computers in Human Behavior*, 17 ,295-314.
- Gati I., Saka N., Krausz M. (2001). Should I use a computer-assisted career guidance system?' It depends on where your career decision-making difficulties lie. *British Journal of Guidance & Counselling*, 29(3):301-321
- Gendron, B. (2001). The Role of Counselling and Guidance in Promoting Lifelong Learning in France. *Research in Post-Compulsory Education*, 6(1) 67-96
- Harris-Bowlsbey J., Sampson J. (2005). Use of Technology in Delivering Career Services Worldwide. *The Career Development Quarterly*, 54 48-56
- Heinlen K., Welfel E., Richmond E. and Rak C. (2003). The Scope of WebCounseling: A Survey of Services and Compliance with NBCC Standards for the Ethical Practice of WebCounseling. *Journal of Counseling & Development*, 81(1)
- Lombard M., Ditton T. (1997). At the Heart of It All: The Concept of Presence. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(2)
- Μπουντουρίδης, Μ. (1996). *Όψεις κυβερνοχώρου. Διάλεξη στο Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν*, (<http://www.math.upatras.gr/~mboudour/articles/exk.htm>, μεταφόρτωση Μάιος 2005)
- O'Rourke, J. (1995). A piece of the jigsaw: Student advising in distance education. In Tait, A. (ed.), *Collected conference papers, Sixth Cambridge International Conference on Open and Distance Learning*, (pp.136-145). Cambridge, UK: The Open University
- Sampson, J. P. (2002). Quality and Ethics in Internet-Based Guidance, *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 2, 157-171
- Savickas M., Van Esbroeck R. and Herr E. (2005) The Internationalization of Educational and Vocational Guidance. *The Career Development Quarterly*, 54
- Suler, J. (2000). *Psychotherapy in cyberspace: A 5-dimension model of online and computer-mediated psychotherapy. CyberPsychology and Behavior*, 3, 151-160
- Urbis Keys Young (2003). *National review of Tele Counselling and Web Counselling Services: Literature Review*. Canberra: Australian Government Department of Health & Ageing
- Watts, A.G. (2002). The role of information and communication technologies in an integrated career information and guidance system: A Policy Perspective, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(3)139-155

Η διά βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στο Πλαίσιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της μακροχρόνιας ανεργίας.

Αθανάσιος Μποζώνας
Εκπαιδευτικός
Σπουδαστής ΠΕΣΥΜ / Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Ειρήνη Μάντη
Σπουδάστρια ΠΕΣΥΜ / Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Εισαγωγή

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να εξετάσουμε πως η συμβουλευτική σταδιοδρομίας μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση της ανεργίας στο πλαίσιο δια βίου μάθησης.

Στις μέρες μας η εξασφάλιση εργασίας συνιστά μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία και κυριαρχεί και ο ανταγωνισμός. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της σύγχρονης εργασιακής πραγματικότητας είναι η έλλειψη εργασιακής μονιμότητας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία⁴⁰ ο σύγχρονος άνθρωπος θα χρειαστεί να αλλάξει δουλειά περισσότερες από πέντε φορές στην ζωή του.

Ο σύγχρονος άνθρωπος για να μπορέσει να σταθεροποιηθεί στο χώρο της εργασίας χρειάζεται γνώσεις και δεξιότητες που πριν μερικά χρόνια δεν ήταν απαραίτητες. Οι γνώσεις και δεξιότητες αυτές αποκτώνται μέσω της δια βίου εκπαίδευσης με την βοήθεια της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας.

Η εργασία αυτή στηρίζεται στην βιβλιογραφική ανασκόπηση βιβλίων, άρθρων και πτυχιακών εργασιών σχετικών με το αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας.

Ανεργία και μακροχρόνια ανεργία

Ανεργία είναι η έλλειψη ευκαιριών απασχόλησης για τα άτομα που είναι ικανά να εργαστούν και επιθυμούν να εργαστούν.

Ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται, τον χρόνο που διαρκεί και τα αίτια που την προκαλούν η ανεργία διακρίνεται σε ορισμένους τύπους:⁴¹

1. Με κριτήριο το εύρος του εργατικού δυναμικού η ανεργία μπορεί να είναι συνολική ή κλαδική.
2. Με κριτήριο την εμβέλεια της η ανεργία μπορεί να είναι εθνική ή τοπική.
3. Με κριτήριο τον χρόνο που διαρκεί η ανεργία μπορεί να είναι μακροχρόνια ή βραχυχρόνια.
4. Με κριτήριο το πόσο εμφανής είναι η ανεργία μπορεί να είναι επίσημη ή συγκαλυμμένη.
5. Με κριτήριο τις αιτίες που προκαλούν την ανεργία μπορεί να είναι η ανεργία τριβής που είναι η χρονική περίοδος όταν το άτομο αλλάζει εργασία, η εποχική ανεργία που οφείλεται στον εποχικό χαρακτήρα ορισμένων απασχολήσεων, η κυκλική ανεργία που οφείλεται στο γεγονός ότι η συνολική ζήτηση αγαθών και υπηρεσιών στην οικονομία είναι ανεπαρκής για να εξασφαλίσει πλήρη απασχόληση, η διαρθρωτική ανεργία που οφείλεται στην έλλειψη ικανοποιητικού βαθμού κινητικότητας του εργατικού δυναμικού από τον ένα τύπο απασχόλησης στον άλλο, η τεχνολογική ανεργία που είναι αποτέλεσμα της τεχνολογικής ανάπτυξης και η αναπτυξιακή ανεργία η οποία είναι αποτέλεσμα εφαρμογής σταθεροποιητικών ή αναπτυξιακών μέτρων και προγραμμάτων οικονομικής ανάπτυξης.

Η ανεργία δημιουργεί κυρίως οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις.⁴² Οικονομικές επιπτώσεις γιατί μειώνονται οι ικανότητες της παραγωγής και δεν αυξάνεται το εθνικό εισόδημα. Κοινωνικές επιπτώσεις γιατί η ανεργία μειώνει την δραστηριότητα του ατόμου, περιορίζει την θέληση του, δημιουργεί προβλήματα επιβίωσης, καλλιεργεί το αίσθημα απαισιοδοξίας με την στέρηση των αναγκών μέσω για την ζωή, δημιουργεί ανασφάλεια, άγχος, απομόνωση και ψυχολογικά προβλήματα. Έτσι έχουμε ως αποτέλεσμα την καταστροφή της οικονομίας, την ανάπτυξη παρασιτικών επαγγελμάτων, την δημιουργία αρνητικών επιπτώσεων σε άλλους τομείς όπως οι επιστήμες και ο πολιτισμός, την αύξηση νοσηρών κοινωνικών φαινομένων όπως αλκοολισμός, εγκληματικότητα που μπορεί να έχουν και πολιτικές επιπτώσεις.

Αυτή βέβαια που οξύνει τα προβλήματα που αναφέρθηκαν είναι η μακροχρόνια ανεργία.⁴³ Η μακροχρόνια ανεργία στους νέους κατά την μετάβαση από τις σπουδές στο χώρο εργασίας τους οδηγεί στην απογοήτευση ότι το πτυχίο τους δεν έχει αντίκρισμα στο στον χώρο εργασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποξένωση από το κοινωνικό σύνολο και τελικά την περιθωριοποίηση τους ή την αλλαγή επαγγελματικής κατεύθυνσης σε αντικείμενο άσχετο με αυτό που έχουν σπουδάσει με αποτέλεσμα να είναι επαγγελματικά δυστυχισμένοι.

Η μακροχρόνια ανεργία έχει ως αποτέλεσμα την φθορά της εργασιακής δύναμης. Όσο μεγαλύτερο είναι το χρονικό διάστημα κατά το οποίο ένα άτομο παραμένει στην ανεργία τόσο λιγότερες πιθανότητες έχει να ενδιαφερθεί για αυτό ένας πιθανός εργοδότης γιατί έχουν μειωθεί οι εργασιακές του ικανότητες. Το άτομο τότε είναι κοινωνικά αποκλεισμένο.

Τα αίτια που προκαλούν την μακροχρόνια ανεργία⁴⁴ και τα οποία αποδεικνύουν ένα δυσοίωνα μέλλον είναι:

1. Η τεχνολογική ανάπτυξη: Ο λανθασμένος τρόπος χρησιμοποίησης της τεχνολογίας και η έλλειψη κατάλληλων μέτρων ώστε να υπάρξει αρμονία μεταξύ εργατικού δυναμικού και νέας τεχνολογίας έχει ως αποτέλεσμα τον παραγκωνισμό του εργατικού δυναμικού που οδηγεί σε αύξηση της ανεργίας.
2. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας: Πολλές οικονομικά εύρωστες εταιρίες συνενώνονται με σκοπό την μεγιστοποίηση του κέρδους τους δημιουργώντας πολυεθνικές εταιρίες. Αυτές πετυχαίνουν καλύτερες τιμές στα προϊόντα λόγω μεγάλου όγκου παραγγελιών με αποτέλεσμα να κλείνουν οι μικρομεσαίες επιχειρήσεις .
3. Η έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού: Η έλλειψη σωστού επαγγελματικού προσανατολισμού δημιουργεί πρόβλημα στην λειτουργία των επαγγελμάτων. Έτσι παρατηρείται το φαινόμενο του υπερκορεσμού σε ορισμένους τομείς επαγγελμάτων ενώ σε άλλους τομείς παρατηρείται το φαινόμενο της έλλειψης στελέχωσης εργατικού δυναμικού.

⁴⁰ Ψαχαρόπουλος Γ.,2003

⁴¹ 2Δημητρόπουλος Ε.,2002

⁴² Πριοβόλου Ε.-Τσιαμπούρη Δ.,2004

⁴³ Ζησιμόπουλου Χ.-Κουτσοθεοδώρου Ε.,2002

⁴⁴ Δημητρόπουλος Ε.,2002

4. Η ραγδαία αύξηση του πληθυσμού: Η ραγδαία πληθυσμιακή αύξηση σε συνδυασμό με την δυσαναλογία των θέσεων απασχόλησης που υπάρχει οδηγεί στην αύξηση της ανεργίας. Ειδικότερα στην Ελλάδα αυξήθηκε το εργατικό δυναμικό με την εισροή των μεταναστών.
5. Η έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης: Η εξειδίκευση αποτελεί πλέον βασική προϋπόθεση και ανάγκη στον τομέα της απασχόλησης. Το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό είναι αυτό που κατέχει πολλαπλές ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες είναι προσανατολισμένες στην πράξη.

Στη χώρα μας η μακροχρόνια ανεργία εμφανίζει ρυθμούς αύξησης υψηλότερους από αυτούς της συνολικής ανεργίας. Ως προς την ηλικία αυτοί που πλήττονται περισσότερο από μακροχρόνια ανεργία είναι οι νέοι και οι νεοεισερχόμενοι στο χώρο εργασίας. Ως προς το φύλο αυτοί που πλήττονται περισσότερο από μακροχρόνια ανεργία είναι οι γυναίκες.⁴⁵

Η δια βίου μάθηση⁴⁶

Η κοινωνία της πληροφορίας προϋποθέτει την διαρκή ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων και την προϋπόθεση της δια βίου μάθησης. Ο εργαζόμενος θα πρέπει να αποκτήσει την ικανότητα να αφομοιώνει και να αποκτά νέες γνώσεις, να είναι ευέλικτος στα νέα περιβάλλοντα ώστε να καθίσταται αποτελεσματικότερος στην αντιμετώπιση προβλημάτων και παραγωγικότερος. Ο σύγχρονος εργαζόμενος εκτός από τις γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να διαθέτει ικανότητες μάθησης και αφομοίωσης ως αναγκαιότητα των συνεχών μεταβαλλόμενων συνθηκών στο περιβάλλον εργασίας, ικανότητες συνεργασίας στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας, ικανότητες επικοινωνίας και άσκησης επιρροής ως βασική προϋπόθεση διακίνησης και προώθησης προϊόντων και υπηρεσιών, ικανότητες ανάλυσης, ικανότητες άμεσης αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων, ικανότητες πρωτοβουλίας και καινοτομικών παρεμβάσεων.

Οι αρχές της δια βίου μάθησης περιλαμβάνουν την συνέχεια, την αλληλοσυμπλήρωση και την συνεργασία της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης ώστε να επιτυγχάνεται η μάθηση σε όλη την διάρκεια και σε όλο το φάσμα της ζωής και την δημιουργία κοινών στρατηγικών μάθησης.

Στόχοι της δια βίου μάθησης είναι η αυτοανάπτυξη του ατόμου, η προώθηση της κοινωνίας της συνοχής, η δημιουργική ένταξη στην απασχόληση και η προώθηση της οικονομικής προόδου.

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας⁴⁷ έχει στόχο να βοηθήσει το άτομο να σχεδιάσει και να προγραμματίσει την επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη και γενικότερα την ζωή του. Αποτελείται από διάφορους κλάδους της συμβουλευτικής με βασικότερους την εκπαιδευτική συμβουλευτική και την επαγγελματική συμβουλευτική. Η εκπαιδευτική συμβουλευτική αναφέρεται κυρίως στην βοήθεια που σχετίζεται με σπουδές και κατάρτιση. Η επαγγελματική συμβουλευτική αναφέρεται κυρίως στην βοήθεια που σχετίζεται με επαγγέλματα και απασχόληση.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής συμβουλευτικής είναι διαμεσολαβητικός. Έχει στόχο να μειώσει το χάσμα ανάμεσα στα από το εκπαιδευτικό σύστημα παρεχόμενα προσόντα και στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και να αποφευχθεί η ταύτιση των στόχων των δύο συστημάτων.

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας είναι μία διαδικασία που στηρίζεται στην μοναδικότητα κάθε ατόμου που ζητά βοήθεια από τον σύμβουλο. Πραγματοποιείται με συγκεκριμένη μεθοδολογία, τεχνικές και εργαλεία που ο σύμβουλος διαθέτει και τα εφαρμόζει κατά περίπτωση. Η συμβουλευτική αυτή παρέμβαση ονομάζεται εξατομικευμένη παρέμβαση.⁴⁸

Στόχος της εξατομικευμένης παρέμβασης⁴⁹ είναι να μπορέσει ο άνεργος:

1. Να αναζητήσει μόνος του ή με την βοήθεια του συμβούλου μία θέση εργασίας είτε μέσω της υπηρεσίας είτε μόνος του στην αγορά εργασίας.
2. Να αναζητήσει μια θέση σε πρόγραμμα κατάρτισης εφόσον διαπιστώσει ότι για να υλοποιήσει το επαγγελματικό σχέδιο δράσης του το οποίο επεξεργάστηκε με τον σύμβουλο χρειάζεται κατάρτιση σε συγκεκριμένη ειδικότητα.
3. Να συμμετέχει σε ομάδα συμβουλευτικής αναζήτησης εργασίας στην οποία συμμετέχουν όσοι έχουν ανάγκη εξειδικευμένης υποστήριξης για να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Η δραστηριότητα της συμβουλευτικής αναζήτησης εργασίας περιλαμβάνει επαφή με τους ανέργους στα πλαίσια της ομάδας της οποίας η δράση έχει σκοπό να παράσχει εμπύχωση στον άνεργο βασιζόμενη στην μοναδικότητα και ιδιαιτερότητα του, να καταστήσει ικανό τον άνεργο να αυτοπαρουσιάζεται αποτελεσματικά μπροστά στον εργοδότη, να καταστήσει ικανό τον άνεργο ώστε να είναι επαρκής κατά την συνέντευξη επιλογής, να καταστήσει ικανό τον άνεργο να συνθέσει επαρκές βιογραφικό σημείωμα, να καταστήσει ικανό τον άνεργο να σχεδιάζει ένα επαγγελματικό πλάνο δράσης και να του μάθει τεχνικές ώστε να διατηρήσει την θέση εργασίας που στοχεύει να καταλάβει.
4. Να συνεργαστεί περισσότερο σε βάθος για την εκπαιδευτική και επαγγελματική του ανάπτυξη αν διαπιστωθεί από τον ειδικό σύμβουλο ότι έχει ανάγκη από κάτι τέτοιο.

Η διάρκεια της διαδικασίας αυτής ποικίλει σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες κάθε ατόμου και απευθύνεται στους μακροχρόνια ανέργους, σε αυτούς που απειλούνται από ανεργία, σε αυτούς που εγκατέλειψαν το σχολείο και αναζητούν μια θέση εργασίας, σε αυτούς που η επιχείρηση που εργάζονταν έκλεισε, σε ειδικές κοινωνικές ομάδες και σε νέους ή ενήλικες που ζητούν να επαναπροσανατολιστούν σε νέα ειδικότητα.

Η μεθοδολογία της εξατομικευμένης παρέμβασης⁵⁰ ξεκινά με την υποδοχή του ανέργου. Ο κατάλληλος εκπαιδευμένος υπάλληλος υποδοχής στην επαφή του με τον πελάτη διαπιστώνει το είδος του αιτήματος του και σύμφωνα με αυτό παραπέμπει στον κατάλληλο σύμβουλο. Ο σύμβουλος πραγματοποιεί μια αρχική διερευνητική και ολιγόλεπτη συνέντευξη, τον καταγράφει στην βάση δεδομένων σύμφωνα με το αίτημα του και ανάλογα με την περίπτωση. Συγκεκριμένα:

1. Αν ο άνεργος έχει ξεκάθαρους απόψεις για το ποιος είναι και τι ζητά παραπέμπεται σε θέση εργασίας.
2. Αν ο άνεργος έχει ξεκαθαρίσει τι επιθυμεί αλλά δεν γνωρίζει πως θα αποκτήσει τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί το αντικείμενο της θέσης εργασίας που αναζητά τότε προτείνεται η διαδικασία της εκπαιδευτικής πληροφόρησης για συγκεκριμένη θέση εκπαίδευσης και κατάρτισης.
3. Αν ο άνεργος δεν έχει ξεκαθαρίσει τις επιθυμίες του, τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα και αδυνατεί να σχεδιάσει επαγγελματικό σχέδιο δράσης παραπέμπεται σε σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού για να ενταχθεί στην διαδικασία του επαναπροσανατολισμού.

⁴⁵ Σοφιανόπουλος Γ.,1999

⁴⁶ Ζησιμόπουλου Χ.-Κουτσοθεοδώρου Ε.,2002

⁴⁷ Δημητρώπουλος Ε.,1998

⁴⁸ Η εξατομικευμένη παρέμβαση στην χώρα μας πραγματοποιείται από τον ΟΑΕΔ

⁴⁹ Ζησιμόπουλου Χ.-Κουτσοθεοδώρου Ε.,2002

⁵⁰ Ζησιμόπουλου Χ.-Κουτσοθεοδώρου Ε.,2002

4. Αν πρόκειται για μακροχρόνια άνεργο με πολλά κοινωνικοοικονομικά και ψυχολογικά προβλήματα πρέπει να συνεργαστεί στενότερα με τον σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού και να συμμετάσχει σε πρόγραμμα συμβουλευτικής αναζήτησης εργασίας.
5. Αν ο άνεργος έχει ξεκάθαρες απόψεις για το ποιος είναι, τι θέλει και τι μπορεί να κάνει και ζητά μόνο εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση ή πληροφόρηση για τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας παραπέμπει σε σημεία αυτοπληροφόρησης ή σε ειδικό χώρο για να επικοινωνήσει με την επιχείρηση, να συντάξει το βιογραφικό σημείωμα, να τηλεφωνήσει για την θέση εργασίας κτλ.
6. Αν ο άνεργος ανήκει στις ειδικές κοινωνικές ομάδες παραπέμπεται στον ειδικό σύμβουλο όπου με πρόσθετες τεχνικές προτείνεται η ένταξη του σε θέσεις κατάρτισης ή απασχόλησης.
7. Αν ο άνεργος έχει εκπαιδευτεί στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο αλλά χρειάζεται πρόσθετη εξειδίκευση παραπέμπεται στον σύμβουλο για να προταθεί θέση κατάρτισης.
8. Αν ο άνεργος ενδιαφέρεται να δημιουργήσει δική του επιχείρηση ή να ενταχθεί σε κάποιο πρόγραμμα του παρέχεται η σχετική πληροφόρηση και υποστήριξη από τον σύμβουλο.
9. Αν ο άνεργος βρίσκεται σε σύγχυση, δεν γνωρίζει τα ενδιαφέροντα του, τις επιθυμίες του ούτε τις δυνατότητες του τότε παραπέμπεται σε αρμόδιο κέντρο επαγγελματικού προσανατολισμού-επαναπροσανατολισμού.
10. Αν ο άνεργος ενδιαφέρεται για την κινητικότητα θέσεων εργασίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση παραπέμπεται στον αρμόδιο ευρωσύμβουλο.

Η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση ενηλίκων¹

Συμβουλευτική και προσανατολισμός είναι το επιστημονικό πεδίο που έχει στόχο την στήριξη του ατόμου ανεξάρτητα από βαθμίδα εκπαίδευσης και ηλικία ώστε να είναι ικανό να λαμβάνει ορθολογικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις.

Οι σκοποί της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων⁵¹ είναι:

1. Η εαυτογνωσία: Η διευκόλυνση του ατόμου να εντοπίσει και να καλλιεργήσει τις ικανότητες και δεξιότητες του, τις αξίες του και τα ενδιαφέροντα του.
2. Η πληροφόρηση: Η διαδικασία αναζήτησης, επιλογής και επεξεργασίας του πληροφοριακού υλικού ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών
3. Η λήψη απόφασης: Η παροχή βοήθειας στο άτομο ώστε να μπορεί να επιλύει προβλήματα και να παίρνει αποφάσεις.
4. Η μετάβαση: Η προετοιμασία του ατόμου για την ομαλή αλλά και δυναμική ένταξη του στην επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική ζωή.

Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέει το άτομο που επιθυμεί να καταρτιστεί με τον φορέα κατάρτισης. Η συμβουλευτική παρέμβαση μπορεί να εντοπιστεί σε τρία χρονικά στάδια:

1. Πριν την επιλογή του εκπαιδευτικού προγράμματος: Η συμβουλευτική παρέχεται με την μορφή πληροφόρησης ή βοήθειας στην λήψη απόφασης σε ατομικό επίπεδο.
- Κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος: Η συμβουλευτική παρέχεται με την μορφή βοήθειας για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν κατά την διάρκεια παρακολούθησης του προγράμματος.
2. Μετά την λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος: Η συμβουλευτική παρέμβαση εδώ έχει σκοπό να βοηθήσει το άτομο να ενταχθεί στην αγορά εργασίας.

Για να είναι επιτυχής η συμβουλευτική παρέμβαση απαραίτητη προϋπόθεση είναι η γνώση, κατανόηση και συνεκτίμηση από τον σύμβουλο των χαρακτηριστικών του ενήλικου εκπαιδευόμενου. Αυτά είναι:

1. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διακατέχονται από μια διάθεση αυτενέργειας και επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία της μάθησης.
2. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα με συγκεκριμένους στόχους αλλά και προσδοκίες.
3. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρουν μαζί τους ένα σύνολο αξιών εμπειριών και γνώσεων.
4. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν διαμορφωμένους τρόπους μάθησης.
5. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθηση που οφείλονται στην οργάνωση του προγράμματος ή σε κοινωνικές υποχρεώσεις.

Η δράση της συμβουλευτικής στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει τρεις αποδέκτες: το άτομο, το εκπαιδευτικό σύστημα και το χώρο της απασχόλησης. Στόχος της συμβουλευτικής είναι η αρμονική σύζευξη των αποδεκτών αυτών.

Η συμβουλευτική παρέχεται από τις οργανωμένες υπηρεσίες και από τους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων. Στους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων τον ρόλο του συμβούλου αναλαμβάνουν άτομα που εργάζονται ως διευθυντές, ως υπεύθυνοι κατάρτισης ή ως εκπαιδευτές. Στην εκπαίδευση ενηλίκων το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού έργου παρέχεται από τους εκπαιδευτές. Άρα είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτές ενηλίκων να έχουν και κατάρτιση συμβούλου.

Η πραγματοποίηση της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού πρέπει να λαμβάνει υπόψη το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται το άτομο ώστε να καθορίζει τον βαθμό που έχει ανάγκη και απευθύνεται στις συμβουλευτικές υπηρεσίες.

Ακόμη είναι απαραίτητη η δημοσιότητα του έργου των συμβουλευτικών υπηρεσιών για να ενημερωθούν σωστά οι ομάδες πληθυσμού στις οποίες απευθύνονται τα προγράμματα και να γίνει η αξιοποίησή τους.

Η συμβουλευτική και ο προσανατολισμός στους μακροχρόνια ανέργους πρέπει να πραγματοποιείται παράλληλα με ψυχολογική υποστήριξη αυτών ώστε να γίνουν άτομα ικανά να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.

Συμπεράσματα

Ο ρόλος της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι να βοηθήσει τους μακροχρόνια ανέργους να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, να παραμείνουν σε αυτή και να είναι

⁵¹ Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι., 2004

επαγγελματικά ικανοποιημένοι. Αυτό γίνεται με κατάλληλη κατάρτιση ή επανακατάρτιση και παράλληλα με ψυχολογική στήριξη του ατόμου.

Η στάση των ανέργων πρέπει να είναι θετική για την αντιμετώπιση της ανεργίας και των ψυχολογικών της συνεπειών. Η περίοδος της ανεργίας πρέπει να αντιμετωπίζεται δημιουργικά σαν μια ευκαιρία για αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων, για συμπλήρωση κενών γνώσεων και για αύξηση προσόντων ώστε να ενταχθούν στην αγορά εργασίας με τους καλύτερους δυνατούς όρους.

Για να ενταχθεί ο καταρτιζόμενος στην αγορά εργασίας πρέπει να υπάρχει άμεση σύνδεση της δια βίου εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας. Τα προγράμματα κατάρτισης που δημιουργούνται πρέπει να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες ζήτησης της αγοράς εργασίας. Έτσι όποιος παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα κατάρτισης θα έχει πολλές πιθανότητες να ενταχθεί στην αγορά εργασίας.

Μετά την ένταξη του μακροχρόνια ανέργου στην αγορά εργασίας το επόμενο στάδιο είναι η παραμονή του σε αυτή. Για να γίνει αυτό πρέπει ο εργαζόμενος να αντιμετωπίζει την δια βίου εκπαίδευση σαν επένδυση για την παραμονή και εξέλιξη του στον χώρο εργασίας. Η στάση αυτή μπορεί να περαστεί στο άτομο μέσα από την συμβουλευτική σταδιοδρομίας στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας ενηλίκων για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και καταρτισμένοι, με γενικές και εξειδικευμένες γνώσεις στην συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Ακόμη θα πρέπει να υπάρχει η κατάλληλη υποδομή με την δημιουργία οργανωμένων υπηρεσιών που θα είναι ανοικτές για όλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βλαχάκη Φ.-Γαϊτάνης Δ.: Ολοκληρωμένο πρόγραμμα συμβουλευτικής για τον σχεδιασμό σταδιοδρομίας και την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναζήτησης εργασίας, Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού τεύχος 70-71 ΕΛΕΣΥΠ- Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004.

Δημητρόπουλος Ε.: Αναζητώντας εργασία, από την εκπαίδευση στην επαγγελματική αποκατάσταση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002.

Δημητρόπουλος Ε.: Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία, Γρηγόρη, Αθήνα 1998.

Δημητρόπουλος Ε.: Συμβουλευτική σταδιοδρομίας, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1998.

Ζησιμόπουλου Χ.-Κουτσοθεόδωρου Ε.: Η μακροχρόνια ανεργία στην Ελλάδα και η αντιμετώπιση της με μερική απασχόληση, Σ.Ε.Π. και δια βίου συμβουλευτική προσανατολισμό, ΣΥΠ Πάτρας, Πάτρα 2002.

Καλαβά-Μυλωνά Ν.: Η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής και του προσανατολισμού για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μακροχρόνια ανέργων, Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού τεύχος 50-51 ΕΛΕΣΥΠ- Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

Καλαβά-Μυλωνά Ν.: Η συμβολή του επαγγελματικού προσανατολισμού στην αντιμετώπιση της ανεργίας, Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού τεύχος 70-71 ΕΛΕΣΥΠ- Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004.

Καντά Α.-Χαντζή Α.: Ψυχολογία της εργασίας, θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, στοιχεία συμβουλευτικής, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991.

Κοσμίδη-Χαρδύ Χ.: Ανεργία και παιδεία, Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού τεύχος 40-41 ΕΛΕΣΥΠ- Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Μαστοράκη Ε.: Συμβουλευτική σταδιοδρομίας ενηλίκων: Σκιαγράφηση της εικόνας και των αναγκών των μακροχρόνια ανέργων, Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού τεύχος 50-51 ΕΛΕΣΥΠ- Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι.: Συμβουλευτική και προσανατολισμός στην εκπαίδευση ενηλίκων: Αναγκαιότητα και λειτουργία, Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού τεύχος 68-69 ΕΛΕΣΥΠ- Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004.

Πριοβόλου Ε.-Τσιαμπούρη Δ.: Ο ρόλος και η σημασία του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση της ανεργίας, ΠΕΣΥΠ Αθήνας, Αθήνα 2004.

Ρέππα Ε., Φωτιάδου-Ζαχαρίου Τ.: Το μέλλον της εργασίας και της εκπαίδευσης στην νέα κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα, Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού τεύχος 40-41 ΕΛΕΣΥΠ- Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Rogers A.: Η εκπαίδευση ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα 1998.

Σταυριακουδάκη Ε.: Οργανισμοί μάθησης και συμβουλευτική, ΠΕΣΥΠ Αθήνας.

Στεφάνου Γ.: Δια βίου συμβουλευτική σταδιοδρομίας: Συμβουλευτική σταδιοδρομίας των εργαζόμενων μητέρων, Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού τεύχος 68-69 ΕΛΕΣΥΠ- Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004.

Σοφیانόπουλος Γ.: Συμβουλευτική και προσανατολισμός για ανέργους, Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού τεύχος 50-51 ΕΛΕΣΥΠ- Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

Ψαχαρόπουλος Γ.: Εργασιακός προσανατολισμός. Τι είδους κατάρτιση χρειάζομαστε; Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού τεύχος 64-65 ΕΛΕΣΥΠ- Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.

Το Σύστημα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στο χώρο των Ελληνικών Τραπεζών και η επίδραση του στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στο μεταλλασσόμενο οικονομικό περιβάλλον του κλάδου

Μιλτιάδης Σταμπουλής
Δρ. Οικονομολόγος της Εργασίας
Πετρούλα Μπάτσου
Σύμβουλος Κατάρτισης

1. ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΤΡΑΠΕΖΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

Το τραπεζικό σύστημα τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, βρίσκεται από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 σε στάδιο στρατηγικών επιλογών, γρήγορων αλλαγών, ανακατατάξεων και συνεχούς προσαρμογής. Οι νέες συνθήκες λειτουργίας των αγορών, καθιστούν αναγκαία την προώθηση σημαντικών διαρθρωτικών αλλαγών στην οργάνωση των πιστωτικών ιδρυμάτων. Βασικός στόχος των διαρθρωτικών αλλαγών αποτελεί η καλύτερη εξυπηρέτηση της πελατείας, η προώθηση μέσω των τραπεζικών δικτύων και άλλων υπηρεσιών πέραν των τραπεζικών, η αποτελεσματικότερη διαχείριση των αποθεμάτων τους και η αμεσότερη εποπτεία όλης της χρηματοοικονομικής λειτουργίας τους. Οι διεθνείς τάσεις, τα νέα δεδομένα και οι συνακόλουθες αλλαγές εντοπίζονται και επιδρούν σε πολλαπλά επίπεδα για το ανθρώπινο δυναμικό στο χώρο των τραπεζών (ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ, 1994).

Αποτέλεσμα της διεθνοποίησης των αγορών ήταν ο έντονος ανταγωνισμός μεταξύ των διαφόρων χρηματοπιστωτικών δραστηριοτήτων. Το παραπάνω γεγονός υποχρέωσε τον τραπεζικό τομέα να προβεί στην αναμόρφωση όλων των δραστηριοτήτων του. Τέλος, κάτω από την πίεση του διεθνούς ανταγωνισμού οι τράπεζες προέβησαν σε συγχωνεύσεις, εξαγορές και συνεργασίες που σαν στόχο είχαν την απόκτηση ισχυρής κεφαλαιακής διάρθρωσης και την ικανότητα προσφοράς πακέτων προϊόντων σε ελκυστικές τιμές (BELHOMME C. – DUPUY C. – MATTA N. – SALOMON R., 1991).

Ο κορεσμός των αγορών και ο έντονος ανταγωνισμός οδήγησε τις τράπεζες στην αναζήτηση νέων ποιοτικών σχέσεων με την πελατεία τους. Η εξάντληση των ποσοτικών δυνατοτήτων μεγέθυνσης είχε ως αποτέλεσμα την αναβάθμιση της σημασίας των πωλήσεων σε συνδυασμό με τη διεύρυνση της ποικιλίας των προϊόντων. Η νέα προσέγγιση εξυπηρέτησης, έχει ως άξονα τον πελάτη και στοχεύει στην ιεράρχηση και κατηγοριοποίηση της πελατείας που θα αποφέρει την προσωποποιημένη ικανοποίηση των αναγκών της. Ως αποτέλεσμα το νέο εργασιακό πρότυπο δίνει έμφαση σε πιο ανεξάρτητους, καινοτόμους και δημιουργικούς εργαζόμενους (ANNANDALE – MASSA D. – BERTRANT H., 1990).

Οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στις αγορές χρήματος έδωσαν τη δυνατότητα παροχής τραπεζικών υπηρεσιών και από μη τραπεζικούς οργανισμούς (φαινόμενο της αποδιαμεσολάβησης). Τα τραπεζικά ιδρύματα καθώς διαπίστωναν πώς έχαναν πελατεία στις παραδοσιακές δραστηριότητές τους, προσέτρεξαν στην προσφορά εναλλακτικών χρηματοδοτικών λύσεων και στην παροχή εξειδικευμένων χρηματοοικονομικών συμβουλών προς την πελατεία. (BROCKER G., 1990).

Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών επηρέασε καθοριστικά τον κλάδο, τόσο σε επίπεδο εσωτερικής λειτουργίας όσο και σε επίπεδο υπηρεσιών. Σε επίπεδο εσωτερικής λειτουργίας, οι τεχνολογικές τομές οδήγησαν στη μείωση της ζήτησης για ανειδίκευτη εργασία και στην αύξηση των απαιτήσεων για ειδικευμένη εργασία και προσωπικό μερικής απασχόλησης. Σε επίπεδο υπηρεσιών, οι τράπεζες αξιοποίησαν τις δυνατότητες της τεχνολογικής υποδομής, εισήλθαν σε νέες εργασίες και μείωσαν το κόστος προσφοράς των νέων υπηρεσιών (ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ, 1998).

Οι on-line τεχνολογίες επέτρεψαν την αποκέντρωση των τραπεζικών δραστηριοτήτων και αρμοδιοτήτων (επίπεδο λήψης αποφάσεων) με αποτέλεσμα την οργανωτική αλλαγή στην απασχόληση, δηλαδή την εξασθένηση της διάκρισης μεταξύ ειδικών στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και των χρηστών τους (ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. – ΖΣΑΤΗΡΗΣ Γ. – ΜΗΤΡΑΚΟΣ Θ., 1998).

Οι διαρθρωτικές αλλαγές στην οργάνωση και διοίκηση των πιστωτικών ιδρυμάτων, όπως διαμορφώνονται από το σύγχρονο διεθνές περιβάλλον, εμφανίζονται και στον τομέα της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Οι σύγχρονες τάσεις αφορούν στην κατάργηση των παραδοσιακών διαδικασιών και των τυποποιημένων αυτοματισμών στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, την αναζήτηση νέων επιλεκτικών κινήτρων υπό προϋποθέσεις για την υποκίνηση των εργαζομένων, την ανάπτυξη νέων μορφών εργασίας, συνδεδεμένων με την ανάπτυξη του διαδικτύου και των πληροφοριακών δικτύων (π.χ. εργασία από απόσταση) και την έμφαση στην προσανατολισμένη επαγγελματική κατάρτιση, που γίνεται αναπόσπαστο συστατικό της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού. Οι αλλαγές αυτές έχουν ως στόχο τη δημιουργία επίπεδων και πληροφοριακά ολοκληρωμένων ιεραρχικών δομών, που να προάγουν την ομαδική επικοινωνία και εργασία και τη δημιουργία σωστά καταρτισμένου και πολυδύναμου ανθρώπινου δυναμικού, που θα αποτελέσει βασικό συγκριτικό πλεονέκτημα για την τράπεζα (COSSALTER., 1991).

Το ελληνικό τραπεζικό σύστημα υποχρεώθηκε να ακολουθήσει τις εξελίξεις του διεθνούς τραπεζικού περιβάλλοντος και ακολουθώντας την παγκόσμια τάση άρχισε να οδεύει προς την περίοδο της πιστωτικής ωρίμανσης. Η ουσιαστική απελευθέρωσή του από τον κρατικό παρεμβατισμό δεν πραγματοποιήθηκε παρά στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Επίσης βασικό χαρακτηριστικό των Ελληνικών Τραπεζών κατά τα τελευταία χρόνια είναι το γεγονός ότι διαθέτουν σημαντικά πλεονεκτήματα στην επέκταση των δραστηριοτήτων τους στις χώρες της ΝΑ Ευρώπης..

Στις σημερινές έντονα ανταγωνιστικές συνθήκες, κάθε Τράπεζα πρέπει να προσδιορίσει την κατάλληλη στρατηγική, μέγεθος, φυσιογνωμία, πολιτική πελατείας, προϊόντων και συνεργασιών, ώστε να επιτύχει την ορθολογικότερη και παραγωγικότερη θέση στην αγορά και να διασφαλίσει επιτυχή παρουσία σε μακροπρόθεσμη βάση (ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ, 2005).

2. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ.

Από ποσοτική άποψη, το κυρίαρχο στοιχείο της εξεταζόμενης περιόδου είναι ότι οι προοπτικές απασχόλησης στον κλάδο είναι απαισιόδοξες. Η μείωση του προσωπικού οφείλεται στον κορεσμό της αγοράς εργασίας, στον αυξημένο ανταγωνισμό και στην ευρεία εφαρμογή των νέων τεχνολογιών. Οι τεχνολογικές τομές επιτρέπουν τη μείωση του προσωπικού για προηγούμενες τραπεζικές υπηρεσίες. Ωστόσο η αύξηση της ζήτησης τραπεζικών υπηρεσιών είχε ως αποτέλεσμα η μείωση στην απασχόληση βραχυπρόθεσμα να μετριαστεί. (DEMSETZ R., 1997).

Μερικοί από τους βασικούς οικονομικούς όρους που χρησιμοποιήθηκαν για να εξηγήσουν τις αιτίες ή τα αποτελέσματα του νέου τραπεζικού περιβάλλοντος αποτελούν: η απελευθέρωση, η διεθνοποίηση, ο κορεσμός των αγορών, οι συγχωνεύσεις, η αποδιαμεσολάβηση, ο ανταγωνισμός και η εισαγωγή νέων τεχνολογιών. Οι επιπτώσεις των νέων συνθηκών στο επίπεδο των ανθρώπινων πόρων οδήγησαν στην ανάδυση νέων ειδικοτήτων και επέδρασαν στην τυπολογία προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού (ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ, 1994).

Όσον αφορά στη **διάρθρωση της απασχόλησης**, υπάρχει μία τάση προς ποσοστιαία αύξηση των στελεχών που ασχολούνται με εργασίες πρώτης γραμμής (επαφή με πελάτες). Αυτή η τάση είναι αποτέλεσμα των αυξημένων απαιτήσεων των πελατών που δημιουργεί την ανάγκη καλών πωλητών. Το ανθρώπινο δυναμικό του ελληνικού τραπεζικού συστήματος έχει ηλικία που το καθιστά προσαρμόσιμο και του δίνει περιθώρια για αποδοτική κατάρτιση. Η εσωτερική αγορά εργασίας που παρουσιάζεται στον τραπεζικό τομέα δίνει, ακόμη, τη δυνατότητα πρόσληψης σε νεαρές ηλικίες και προοπτική μακροχρόνιας σταδιοδρομίας. Οι ιεραρχικά υψηλές θέσεις εργασίας είναι σχετικά προστατευμένες από τον εξωτερικό ανταγωνισμό.

Το **εκπαιδευτικό επίπεδο** των εργαζομένων στις ελληνικές τράπεζες είναι σημαντικά υψηλότερο σε σχέση με τους μισθωτούς στο σύνολο της χώρας. Η μεγάλη συγκέντρωση της τραπεζικής δραστηριότητας εντοπίζεται στην Περιφέρεια Αττικής με υψηλή συγκέντρωση του εξειδικευμένου προσωπικού (HARDY D. & ΣΥΜΙΓΙΑΝΝΗΣ Γ., 1998).

Αρκετές **κατηγορίες** τραπεζοϋπαλλήλων απειλούνται με επαγγελματική υποβάθμιση λόγω των συντελούμενων διαδικασιών τεχνικό-οργανωτικού εκσυγχρονισμού των τραπεζών. Τα κλασσικά δεδομένα εισόδου και ανάδειξης στον κλάδο, που χαρακτηρίζονταν από προσλήψεις αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και από εσωτερική εξέλιξη λόγω αρχαιότητας, σταδιακά ανατρέπονται.

Όσον αφορά στην **τυπολογία των προσόντων και ειδικοτήτων** του ανθρώπινου δυναμικού, μπορεί να ειπωθεί ότι οι τράπεζες προσανατολίζονται πλέον στην πρόσληψη προσωπικού με αναβαθμισμένο επίπεδο επαγγελματικής εκπαίδευσης. Έτσι, οι προσλήψεις αφορούν σε μεγάλο βαθμό, προσωπικό ανώτατης εκπαίδευσης με ειδικότητες άμεσα συνδεδεμένες με τις νέες απαιτήσεις διοικητικής και λειτουργικής υποστήριξης των τραπεζικών δραστηριοτήτων, με συνέπεια την αξιοσημείωτη ανασύνθεση του προσωπικού.

Η απελευθέρωση των αγορών κατέδειξε στις τράπεζες την ανάγκη απασχόλησης **"ειδικών"**, τόσο στην ανάπτυξη ή στη διάθεση των νέων προϊόντων, όσο και στη μελέτη των συνεπειών της απελευθέρωσης στις αγορές και στην άσκηση επιχειρηματικών πολιτικών στις αγορές που δημιουργήθηκαν (COURPASSON D., 1991).

Η **ενοποίηση των λειτουργιών και των ρόλων** όπως προήλθαν από τις αλλαγές στον καταμερισμό της εργασίας εμπλούτισαν το περιεχόμενο των θέσεων απασχόλησης. Ο συνδυασμός διοικητικών έργων, με εργασίες προώθησης υπηρεσιών και με παράλληλη εκτέλεση καθηκόντων παραγωγής διέυρνε το περιεχόμενο θέσεων με εκτελεστικής φύσης αρμοδιότητες και η νέα γενιά στελεχών διακρίνεται πλέον από ικανότητες σχεδιασμού, διαχείρισης και επιχειρηματικότητας (ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ, 1994).

Συνεπεία η μετεξέλιξη του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος των τραπεζών άλλαξαν ριζικά τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο νέος τύπος τραπεζικού υπαλλήλου. Στο επίπεδο των υπαλλήλων η διέυρυνση των γνώσεων, η αύξηση των υπευθυνοτήτων και οι αναπτυγμένες ικανότητες επικοινωνίας οδήγησαν στην άνοδο των απαιτούμενων προσόντων για την κάλυψη θέσεων αυτής της κατηγορίας. Στο επίπεδο των ειδικών η κατηγορία τους διαμορφώνεται από διάφορες μεταπτυχιακές εξειδικεύσεις εκτός του χώρου των τραπεζών και ανάλογα με το αν ο προσανατολισμός τους είναι προς τις αγορές ή προς τις επιτελικές υπηρεσίες, οι απαιτούμενες ιδιότητες διαφέρουν. Στο επίπεδο των κλασικών τραπεζικών στελεχών τα απαιτούμενα προσόντα συνοψίζονται στο στρατηγικό και επιχειρηματικό πνεύμα, ικανότητα σχεδιασμού και ανάπτυξης πολιτικής προώθησης εργασιών, αρετές εμπύχωσης ομάδας εργασίας, ευχέρεια επαφής με την πελατεία και ικανότητες ανάλυσης-σύνθεσης και ιεράρχησης προτεραιοτήτων. Γενικότερα **κοινωνικές** και **οριζόντιες** δεξιότητες όπως αναλυτική ικανότητα, κοινωνική και διαπροσωπική επικοινωνία, ανάληψη πρωτοβουλιών, χειρισμού και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών αποτελούν απαραίτητα προσόντα του εργαζομένου της γνώσης, που αποτελεί επιτακτική ανάγκη στο σύγχρονο τραπεζικό περιβάλλον (ΣΤΑΜΠΟΥΛΗΣ Μ., 2005).

Η παραπάνω ανάλυση εντάσσεται στα πλαίσια του προβλήματος της προσαρμογής της πραγματικής δομής της απασχόλησης στην επιθυμητή, όπως προέρχεται από την αναντιστοιχία υπάρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων με τις απαιτούμενες στις νέες συνθήκες ειδικότητες, γνώσεις και ικανότητες. Στο νέο τρόπο λειτουργίας της εσωτερικής αγοράς εργασίας μια διαδικασία διαιτησίας (arbitrage) συντελείται μεταξύ της αξιοποίησης των ήδη απασχολούμενων και της προσφυγής στις προσλήψεις. Οι πολλαπλοί εισοδοί και οι σχηματισμοί επιμέρους τροχιών σταδιοδρομίας αίρουν τον μέχρι πρότινος ομοιογενή χαρακτήρα της αγοράς εργασίας.

3. Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΟΝ ΚΛΑΔΟ ΚΑΙ Η ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΕΝΔΟΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΗΣ ΤΟΥ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ – ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΟΜΩΝ.

Από τα μέσα της δεκαετίας του **1980** οι περισσότερες τράπεζες αύξησαν σε μεγάλο βαθμό τις δραστηριότητες τους στον τομέα της εκπαίδευσης – κατάρτισης, προσπαθώντας να δώσουν σχετική συνοχή στην εκπαιδευτική τους πολιτική, ενώ παράλληλα δημιούργησαν **διοικητικές μονάδες** για τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Η κατάρτιση υπήρξε για τις τράπεζες ένας παραδοσιακός μηχανισμός δημιουργίας και αναπαραγωγής των ειδικοτήτων που είχαν ανάγκη. Αρχικά, τέθηκε το πρόβλημα της επείγουσας ανάγκης προσαρμογής του υπάρχοντος προσωπικού. Ένα μέρος των θέσεων που δημιουργήθηκαν δεν είχε σχέση με τις αντίστοιχες του παρελθόντος. Άλλες θέσεις πάλι συνιστούσαν μετεξέλιξη παλαιών αλλά ασκούσαν με διαφορετικό τρόπο. Επιτακτική επίσης παρέμενε η ανάγκη ανάδειξης στελεχών με ένα νέο profile. Τέλος, η υποδοχή, προσαρμογή και ένταξη των νεοεισερχομένων από πολλά ιεραρχικά επίπεδα, προσέδωσαν διαφορετική φύση στην κατάρτιση (ΣΑΡΙΔΑΚΗ Μ., 2004).

Όσον αφορά στον ελληνικό τραπεζικό τομέα η κατάρτιση και η συνεχής επιμόρφωση στηρίζονται κυρίως σε ενδοεπιχειρησιακά συστήματα και υποδομές. Διατραπεζικές υποδομές που είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες σε ευρωπαϊκές χώρες (π.χ. Αγγλία και η Γαλλία) έχουν ακόμη περιορισμένο ρόλο στην Ελλάδα.

Ωστόσο, το τραπεζικό σύστημα στην Ελλάδα, παρόλες τις αδυναμίες του, κατέβαλε προσπάθειες να καθιερώσει οργανωτικές δομές που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν την ανάπτυξη μιας πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση. Γεγονός πάντως είναι ότι η επαγγελματική κατάρτιση βασίζεται ουσιαστικά στη θέσπιση εσωτερικών - ενδοεπιχειρησιακών μηχανισμών. Επιμόρφωση η οποία στηρίζεται σε διατραπεζικές δομές (π.χ. Ελληνικό Τραπεζικό Ινστιτούτο της Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών και Ινστιτούτο Εργασίας της ΟΤΟΕ), συνιστά την εξαίρεση στο ελληνικό τραπεζικό σύστημα.

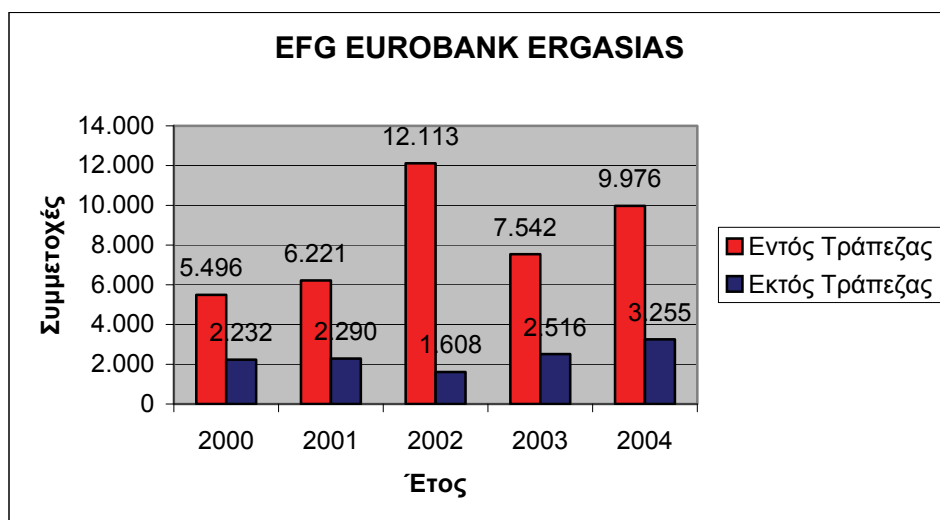
Για την πληρέστερη εξέταση και καταγραφή των εξελίξεων θα επιχειρηθεί η συγκριτική εξέταση των δομών κατάρτισης τεσσάρων μεγάλων τραπεζών - το υλικό της πρωτογενούς έρευνας προκύπτει από ερωτηματολόγιο γνώμης με επιτόπια συνέντευξη και από τους δημοσιευμένους κοινωνικούς απολογισμούς των τραπεζών:

1. EFG EUROBANK ERGASIAS
2. ALPHA BANK
3. ΤΡΑΠΕΖΑ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
4. ΕΘΝΙΚΗ ΤΡΑΠΕΖΑ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Ως προς τον αριθμό των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και διατραπεζικής κατάρτισης παρατηρούμε τα εξής:

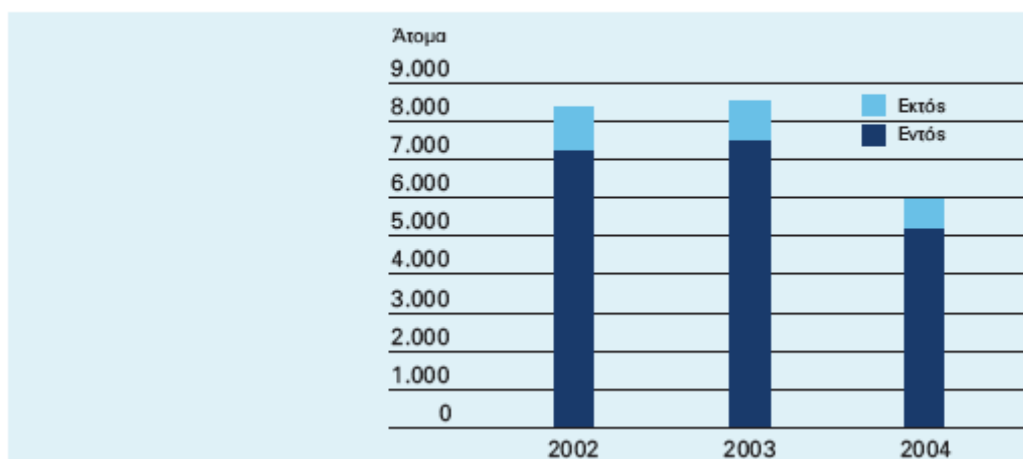
1. EFG EUROBANK ERGASIAS



Πηγή: Κοινωνικός Απολογισμός, 2004

2. ALPHA BANK

Συμμετοχές σε εκπαιδευτικά προγράμματα

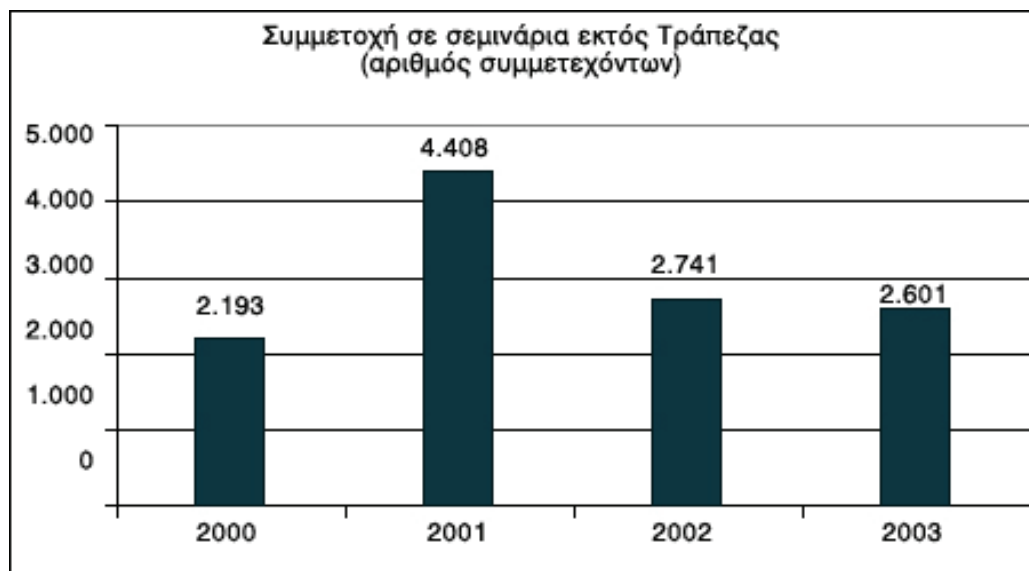
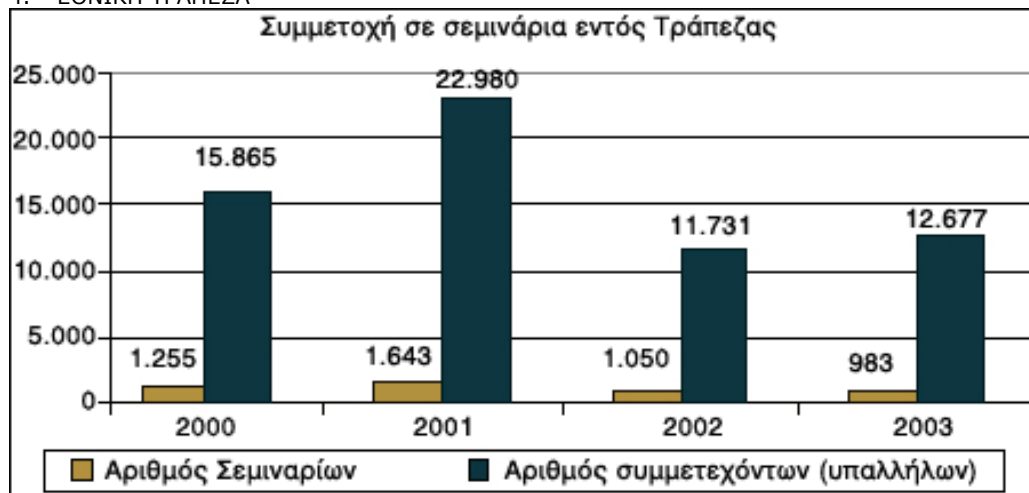


Πηγή: Κοινωνικός Απολογισμός, 2004

3. ΤΡΑΠΕΖΑ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν στον Όμιλο 689 εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ελλάδα και το εξωτερικό και καταγράφηκαν 122.396 ανθρωπόωρες εκπαίδευσης, καταγράφοντας αύξηση κατά 45,5% σε σχέση με το 2003. Στα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν ενδοτραπεζικά συμμετείχε το 63% του ανθρώπινου δυναμικού.

4. ΕΘΝΙΚΗ ΤΡΑΠΕΖΑ



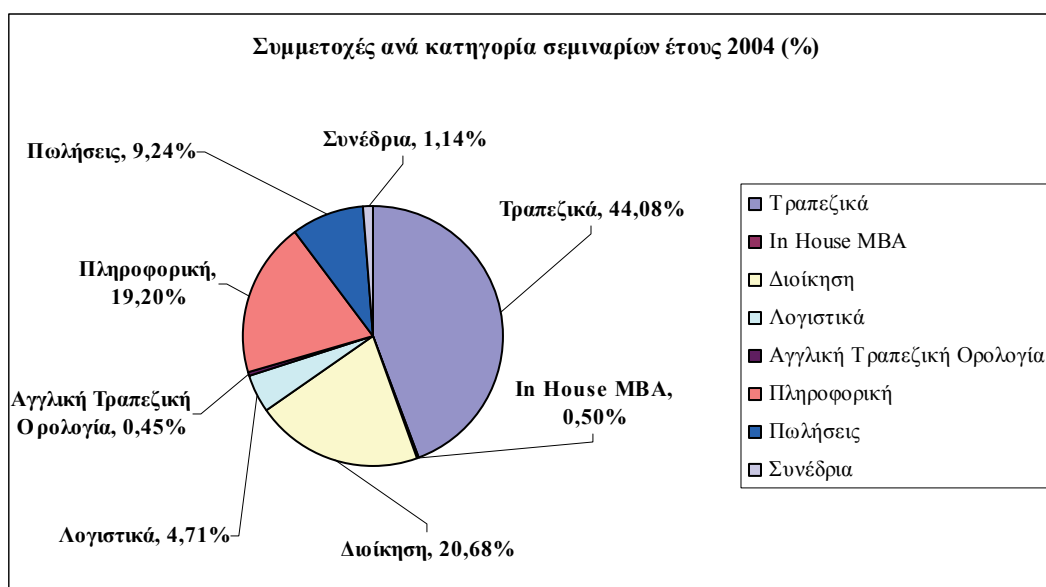
Πηγή: Κοινωνικός Απολογισμός, 2004

Με βάση την παραπάνω παρουσίαση ο αριθμός των πραγματοποιηθέντων προγραμμάτων εντός των δομών των τραπεζών είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο της υλοποίησης προγραμμάτων κατάρτισης σε διεπιχειρησιακά προγράμματα ανοιχτής συμμετοχής.

ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Τα προγράμματα κατάρτισης που υλοποιήθηκαν από τις τράπεζες επιδέχονται πολλές κατηγοριοποιήσεις, οι ονομασίες των οποίων εξαρτώνται από το περιεχόμενο που οι επιχειρήσεις δίνουν σε αυτές (ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ, 1994). Ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω:

1. Η Eurobank έδωσε μεγάλη βαρύτητα στις εξής μεγάλες κατηγορίες εκπαιδευτικών προγραμμάτων:
 - Προγράμματα ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων και καθοδήγησης (Leadership - Coaching)
 - Προγράμματα Συμβουλευτικής Πώλησης
 - Προγράμματα Εξυπηρέτησης Πελατείας
 - Certification Leading Programs και
 - In House MBA in Financial Services



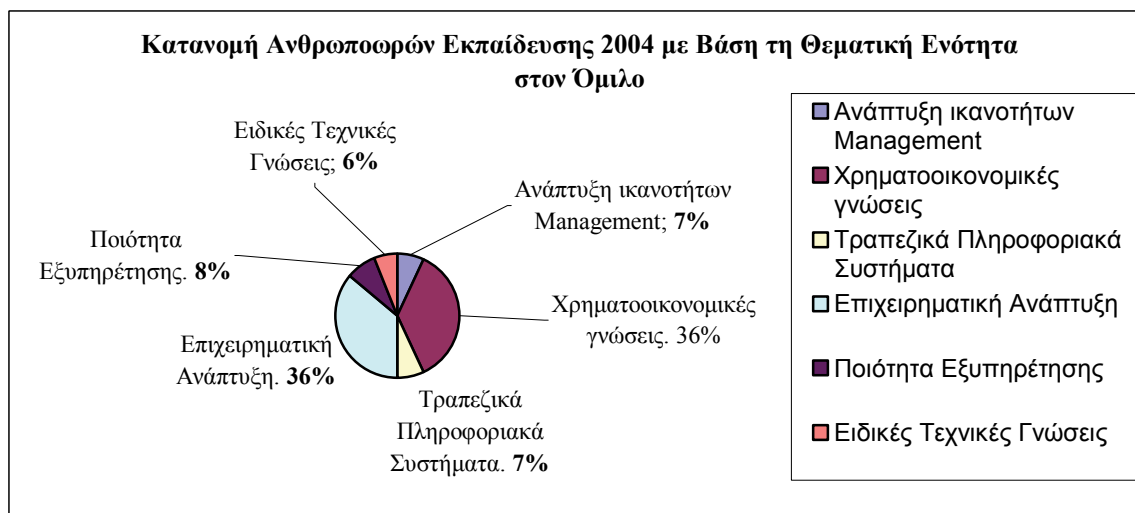
Πηγή: Κοινωνικός Απολογισμός, 2004

2. **Ο μεγαλύτερος όγκος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ALPHA BANK του έτους 2004 αφορούσε στις εξής θεματικές προτεραιότητες:**

| ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ | ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΩΝ | ΑΝΘΡΩΠΟΡΕΣ | ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΟΩΡΩΝ |
|------------------------------------|--------------------|---------------|---|
| Τραπεζικές εργασίες και προϊόντα | 3.573 | 34.282 | 47,7% |
| Ανάπτυξη διοικητικών ικανοτήτων | 1.242 | 21.348 | 29,7% |
| Εξυπηρέτηση πελατείας και πωλήσεις | 479 | 11.986 | 16,7% |
| Τεχνολογία | 695 | 4.262 | 5,9% |
| Σύνολο | 5.989 | 71.878 | 100% |

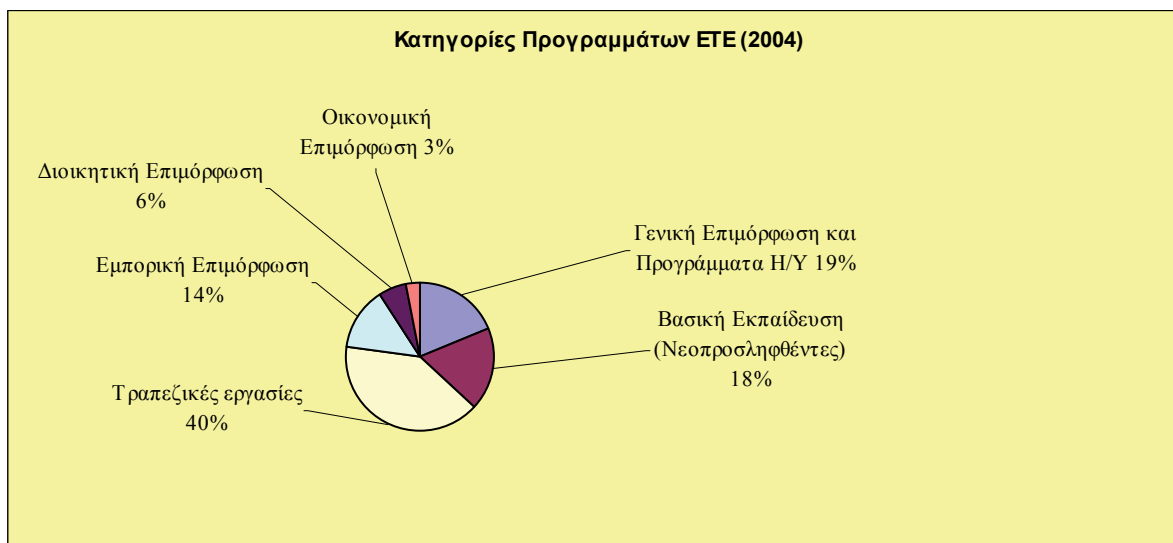
Πηγή: Κοινωνικός Απολογισμός, 2004

3. **Όσον αφορά στην ΤΡΑΠΕΖΑ ΠΕΙΡΑΙΩΣ, οι θεματικές προτεραιότητες καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα:**



Πηγή: Κοινωνικός Απολογισμός, 2004

4. Η επιμόρφωση του προσωπικού της Εθνικής Τράπεζας εστιάστηκε κυρίως σε θέματα προώθησης προϊόντων λιανικής τραπεζικής, ανάπτυξης δεξιοτήτων πωλήσεων και ποιοτικής εξυπηρέτησης εσωτερικής (μονάδες διοίκησης) και εξωτερικής (δίκτυο) πελατείας, στην εκμάθηση προγραμμάτων Η/Υ και την προετοιμασία του προσωπικού των Ολυμπιακών Καταστημάτων για την ασφαλή διεξαγωγή τραπεζικών εργασιών κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών Αγώνων. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν 889 διοργανώσεις με 11.113 συμμετοχές ενδοεπιχειρησιακά και 1.107 συμμετοχές σε σεμινάρια και συνέδρια εκτός Τράπεζας.



Πηγή: Κοινωνικός Απολογισμός, 2004

Εκτιμάται ότι, οι παραπάνω τράπεζες έχουν επιτύχει ένα θεμιτό επίπεδο οργάνωσης σε ό,τι αφορά στην κατάρτιση προπαρασκευαστικών προγραμμάτων εκπαίδευσης με σκοπό την εξασφάλιση εισαγωγικής επαγγελματικής επιμόρφωσης στους νέους μόνιμους υπαλλήλους.

Συγκρίνοντας τα παραπάνω δεδομένα, εντοπίζεται η ποικιλότητα εκπαιδευτικών ενεργειών, που αφορούν:

- Στην τραπεζική τεχνική στην κατεύθυνση διεξαγωγής προγραμμάτων προσαρμογής ή επανειδίκευσης
- Στη στροφή στις πωλήσεις
- Στα σεμινάρια management ή ανάπτυξης διοικητικών ικανοτήτων
- Στις εκπαιδεύσεις πληροφορικής και νέων τεχνολογιών

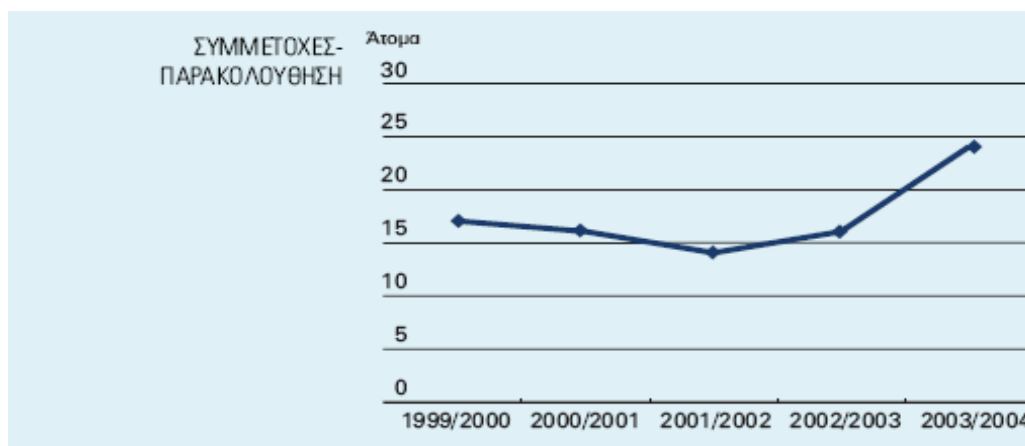
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

EFG EUROBANK ERGASIAS

Η τράπεζα ξεκίνησε το 2003 εσωτερικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο: «In House MBA in Financial Services». Στον πρώτο κύκλο του προγράμματος 2003-2005 συμμετείχαν 30 εργαζόμενοι και στο δεύτερο κύκλο 2004-2006 συμμετέχουν ακόμη 30. Σκοπός του είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι εξειδικευμένες και σύγχρονες γνώσεις, χωρίς να διακόψουν την επαγγελματική σταδιοδρομία τους. Το μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για την «εξέλιξη καριέρας».

ALPHA BANK

Η Τράπεζα ενισχύει τις προσπάθειες Υπαλλήλων και Στελεχών της προκειμένου να παρακολουθήσουν προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών. Η μέση αύξηση των κεφαλαίων που διατέθηκαν για αυτόν τον σκοπό κατά την πενταετία 2000-2004 ανέρχεται σε 14,2%.



Πηγή: Κοινωνικός Απολογισμός, 2004

ΤΡΑΠΕΖΑ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Εντός του 2004, ο Όμιλος της Τράπεζας Πειραιώς συνέχισε το πρόγραμμα υποστήριξης της ανάπτυξης νέων στελεχών, χρηματοδοτώντας τη συμμετοχή 37 επιλεγμένων ατόμων σε προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα.

ΕΘΝΙΚΗ ΤΡΑΠΕΖΑ

Η Τράπεζα αποδίδει μεγάλη σημασία στη συνεχή εκπαίδευση του προσωπικού της και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, ενισχύοντας το θεσμό Υποστήριξης Μεταπτυχιακών Σπουδών και συμμετοχής του προσωπικού σε Μακροχρόνια Προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης. Το 2004 υποστηρίχθηκαν 67 συμμετοχές σε μεταπτυχιακά και μακροχρόνια προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και 1.291 αιτήσεις για εκμάθηση ξένων γλωσσών. Το κόστος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για το 2004 ανήλθε σε €3,3 εκ.

E-LEARNING

ALPHA BANK

Η τράπεζα εισήγαγε την ηλεκτρονική εκπαίδευση προσφέροντας στο προσωπικό της πληροφορίες και γνώσεις που είναι απαραίτητες προκειμένου να είναι σε θέση να συμβαδίζει με τις εξελίξεις. Κατά την τράπεζα, το Alpha Bank e-learning καταργεί τις αποστάσεις, αξιοποιεί καλύτερα τον χρόνο, αυξάνει την αποδοτικότητα καθώς και τον βαθμό προσαρμογής και αφομοίωσης των νέων γνώσεων. Το 2004 προσφέρθηκαν 33 προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης σε τραπεζικά θέματα και θέματα πληροφορικής. Οι συμμετέχοντες στα προγράμματα Alpha Bank e-learning παρακολουθούν στη συνέχεια εκπαιδευτικά προγράμματα μίας ή δύο ημερών στην αίθουσα προκειμένου να λάβουν απαντήσεις σε απορίες. Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η εκπαίδευση με συνδυασμό αίθουσας και ηλεκτρονικής εκπαίδευσης (blended learning).

ΤΡΑΠΕΖΑ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Και το 2004 συνεχίστηκε η εκτεταμένη χρήση του e-learning, μειώνοντας σημαντικά το κόστος ανά ανθρωπόωρα εκπαίδευσης και προσθέτοντας σημαντικά οφέλη για τους εκπαιδευόμενους. Οι συμμετοχές σε προγράμματα e-learning στην Τράπεζα Πειραιώς ανήλθαν για το 2004 σε 3.088, αντιπροσωπεύοντας το 44% του συνόλου των ανθρωπόωρων εκπαίδευσης της Τράπεζας.

ΕΘΝΙΚΗ ΤΡΑΠΕΖΑ

Η Τράπεζα στο πλαίσιο της προσπάθειάς της να συνδράμει το ανθρώπινο δυναμικό της επιχείρησης ώστε να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις διαρκώς αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες του, προχώρησε ένα βήμα στην εξ αποστάσεως επαγγελματική κατάρτιση με την προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων για πρώτη φορά σε ηλεκτρονική μορφή (e-Book).

4. ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΩΣ ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΟΝ ΚΛΑΔΟ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω κεφάλαια, η αναδιάρθρωση των τραπεζών και η εισαγωγή της τεχνολογίας δεν νοείται χωρίς την προσαρμοστικότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Με δεδομένη τη διαπίστωση αυτή, ο τομέας της εκπαίδευσης αποτελεί λειτουργικό εργαλείο της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να εστιάσουμε στις παρακάτω παρατηρήσεις:

- Ο τομέας της εκπαίδευσης αρχίζει να αντιμετωπίζεται ως στρατηγική επιλογή, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος του στρατηγικού σχεδιασμού των ανθρώπινων πόρων μιας τράπεζας, εξασφαλίζοντας ποιοτική ευελιξία και ικανότητα ανταπόκρισης του εργαζόμενου στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες και απαιτήσεις του κλάδου
- Στον κλάδο, αρχίζει να επικρατεί η αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητο εργαλείο τόσο προσωπικής όσο και επιχειρησιακής ανάπτυξης και μακροπρόθεσμης επένδυσης στην εξέλιξη της καριέρας, ευνοώντας τη διαμόρφωση νοοτροπίας δια βίου μάθησης (ΣΑΪΤΗ Α., 2000)
- Στις ελληνικές τράπεζες, η συνεχής και αυξανόμενη δραστηριότητα στον τομέα ισχυροποίησε τις ενδοεπιχειρησιακές δομές εκπαίδευσης διαμορφώνοντας όρους κλαδικού συστήματος κατάρτισης με πολλές κοινές προσεγγίσεις μεταξύ των τραπεζών
- Ο τομέας της εκπαίδευσης στον τραπεζικό κλάδο εξυπηρετεί δυο προσανατολισμούς: την εισαγωγική εκπαίδευση μετά την πρόσληψη και την υποστήριξη της σταδιοδρομίας καθόλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου. Με αυτόν τον τρόπο προσαθεί να ανταποκριθεί εξισορροπητικά στην απορύθμιση των εσωτερικών αγορών εργασίας στις τράπεζες και να ομογενοποιήσει τα δυο εργασιακά σώματα που προέκυψαν (παλαιοί και νέοι εργαζόμενοι) (GERME J – F, 2001)
- Σε πολλές περιπτώσεις η επαγγελματική εκπαίδευση συσχετίζεται θετικά με την ιεραρχική ανέλιξη των εργαζομένων, διότι κατά κανόνα τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρακολουθούν τη σταδιοδρομία των εργαζομένων
- Παρά τις εκτεταμένες προσλήψεις νέων υπαλλήλων υψηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου παρατηρείται μαζική συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες γεγονός που συμβαδίζει με τον ευρύτερο σχεδιασμό της επαγγελματικής τροχιάς κατηγοριών του προσωπικού
- Η εκπαίδευση του προσωπικού συσχετίζεται επίσης με απαιτήσεις υψηλής κινητικότητας του στο εσωτερικό των τραπεζών γεγονός που προϋποθέτει επιτυχίες σε εκπαιδευτικές δοκιμασίες ανά τακτά χρονικά διαστήματα
- Η επιλογή του ενδοεπιχειρησιακού μοντέλου εκπαίδευσης προσδίδει θετικά στοιχεία όσον αφορά στην ταχύτητα ανταπόκρισης έναντι των εξελίξεων καθώς και στην ευελιξία κατά την παρακολούθηση. Στα αρνητικά στοιχεία συγκαταλέγεται η μη αντιμετώπιση μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών αναγκών του προσωπικού καθώς και προβλήματα αποσπασματικότητας του όλου εγχειρήματος
- Σε διατραπεζικό επίπεδο δεν έχουν αναπτυχθεί ιδιαίτερα κύκλοι σπουδών μακροχρόνιας εκπαίδευσης, με κοινά αποδεκτό σύστημα πιστοποίησης μετά από εξετάσεις που να καταλήγει σε ένα δίπλωμα ανώτερων τραπεζικών σπουδών, γεγονός που καταγράφεται ως αδυναμία συνεννόησης των επιχειρήσεων του κλάδου
- Ωστόσο, ο τομέας της εκπαίδευσης αποτελεί για τον κλάδο παράμετρο κοινωνικού διαλόγου και παράγοντα σύνθεσης συμφερόντων και κοινωνικής ειρήνης και αυτό συμβαίνει διότι η κοινωνικά και οικονομικά επιτυχής

αφομοίωση των αλλαγών από το προσωπικό μπορεί να στηριχθεί στην εκπαίδευση. Στις σημερινές συνθήκες έντονης συγκρουσιακής συμπεριφοράς των κοινωνικών εταίρων του κλάδου, τα θέματα της εκπαίδευσης αποτελούν προνομιακό πεδίο εξεύρεσης λύσεων ισορροπίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ALPHA BANK (2004), *Κοινωνικός Απολογισμός*
2. ANNANDALE – MASSA D. – BERTRAND H. (1990), *La gestion des ressources humaines dans les banques européennes : quelles stratégies ?* : Economica
3. BELHOMME C. – DUPUY C. – MATTA N. – SALOMON R. (1991), *Dix années d'innovations financières en Europe* : Problèmes Economiques
4. BROCKER G. (1990), *Concurrence et politique de la concurrence dans les services financiers depuis les années* : Problèmes Economiques
5. COSSALTER C. (1991), *Dynamique des emplois et des emploi et des qualifications dans la banque* : Banque Stratégie
6. COURPASSON D. (1991), *Les exploitants dans la banque: La reconstruction des métiers*: La revue Banque
7. DEMSETZ R. (1997), *Human resource needs in the evolving financial sector*: Current Issues in Economics and Finance
8. EGF EUROBANK ERGASIAS (2004), *Κοινωνικός Απολογισμός*
9. GERME JEAN – FRANCOIS. (2001), *Au – delà des marchés internes: quelles mobilités, quelles trajectoires?:* Formation Emploi
10. HARDY D. & ΣΥΜΙΓΙΑΝΝΗΣ Γ. (1998), *Ανταγωνισμός και αποτελεσματικότητα στο Ελληνικό τραπεζικό σύστημα*: Οικονομικό Δελτίο Τράπεζας της Ελλάδας
11. ΕΘΝΙΚΗ ΤΡΑΠΕΖΑ (2004), *Κοινωνικός Απολογισμός*
12. ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ Κ. – ΤΣΑΤΗΡΗΣ Γ. – ΜΗΤΡΑΚΟΣ Θ. (1998), *Διαρθρωτικές μεταβολές και απασχόληση στις τράπεζες, Ένωση Ελληνικών Τραπεζών*: Σάκκουλα
13. ΜΠΑΤΣΟΥ Π. (2005), *Διπλωματική εργασία: Το σύστημα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στο χώρο των ελληνικών τραπεζών. Αξιολογική προσέγγιση του συστήματος σε σχέση με τις οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές στον κλάδο*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας – Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
14. ΣΑΪΤΗ Α. (2000), *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*: Τυπωθήτω
15. ΣΑΡΙΔΑΚΗ Μ. (2004), *Εκπαιδευτικά Θέματα: Η Επαγγελματική Εκπαίδευση στις Τράπεζες ως επένδυση και ο ρόλος της αξιολόγησης*: Δελτίον Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών
16. ΣΤΑΜΠΟΥΛΗΣ Μ. (2005), *«Η εξισορρόπηση επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα. Αποτελέσματα έρευνας αναγκών κατάρτισης προσωπικού επιχειρήσεων της Βόρειας Ελλάδας»*: Πρακτικά εισηγήσεων 2^ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων
17. ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ Ε. (1994), *Εκσυγχρονισμός των τραπεζών και οι επιπτώσεις στην ειδίκευση και στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού*: Δελτίο της Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών

Η διαχείριση της σταδιοδρομίας στα πλαίσια των επιχειρήσεων: Μία διαδικασία διαβίου επαγγελματικής συμβουλευτικής ενηλίκων.

Παπαχριστόπουλος Κωνσταντίνος
Επαγγελματικός σύμβουλος
Σύμβουλος σταδιοδρομίας γραφείου διασύνδεσης ΤΕΙ Μεσολογγίου
Μηλιτσόπουλος Χρήστος
ΠΕ 19 -Καθηγητής πληροφορικής Δ.Ε.

Εισαγωγή

Οι σχέσεις μεταξύ επιχειρήσεων και εργαζομένων έχουν τροποποιηθεί τα τελευταία χρόνια. Για πολλές επιχειρήσεις το παραδοσιακό, συμβατικό συμβόλαιο που βασίζεται στη συναλλαγή μεταξύ επιχείρησης και εργαζομένων και προβλέπει μία σταθερή σχέση απασχόλησης με αντάλλαγμα τη δέσμευση και τη πίστη δεν είναι συμβατό πλέον με τους στρατηγικούς στόχους των επιχειρήσεων. Η αυξανόμενη ανάγκη για προσαρμοστικότητα, ευελιξία και δημιουργικότητα ως ανταπόκριση στα νέα παγκόσμια δεδομένα των αγορών έχει οδηγήσει σε νέα πρότυπα σταδιοδρομίας. Επιπλέον, όσον αφορά στους εργαζόμενους οι επιχειρήσεις δεν μπορούν να θεωρούν δεδομένη τη δέσμευσή τους, αλλά χρειάζεται να την κερδίσουν προσφέροντας τις σωστές εργασιακές συνθήκες. Οι δημογραφικές αλλαγές στο εργατικό δυναμικό εξαναγκάζει τις επιχειρήσεις να αναμένουν ελλείψεις στελεχών στην αγορά εργασίας και, έτσι, να προετοιμαστούν για ένα νέο «πόλεμο ταλέντων».

Η πρόκληση, πλέον, για τα στελέχη στη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων είναι να προσελκύσουν ικανούς εργαζόμενους, να τους αναπτύξουν και να εξασφαλίσουν τη δέσμευσή τους στους επιχειρησιακούς στόχους, χωρίς να προσφέρουν, την ίδια στιγμή, εγγυήσεις για διαρκή ανοδική πορεία μέσα στην επιχείρηση.

Οι τελευταίες δεκαετίες σηματοδοτήθηκαν από μία σειρά αβέβαιων μηνυμάτων σε σχέση με την απασχόληση και το μέλλον της εργασίας. Πολλοί εργοδότες, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τη συνεχιζόμενη αλλαγή, εστίασαν το ενδιαφέρον τους στη διαχείριση του παρόντος και ανέπτυξαν μία βραχυπρόθεσμη στρατηγική. Αυτό δεν δημιουργεί ελκυστικές εργασιακές συνθήκες για τους εργαζόμενους, με αποτέλεσμα οι επιχειρήσεις να δυσκολεύονται να προσελκύσουν και να διατηρήσουν στην επιχείρησή τους ικανό αριθμό ανθρώπινου δυναμικού.

Ένα χαρακτηριστικό της ύφεσης της δεκαετίας του 1990 ήταν η ο τρόπος που επηρέασε αυτή τη μεγάλη μερίδα των υπαλλήλων γραφείου. Πιθανότατα, η ανασφάλεια σε σχέση με την απασχόληση για πρώτη φορά προέκυψε ως ένα σημαντικό ζήτημα για αυτούς τους εργαζόμενους (Herriot, *et al.*, 1996). Αρχίζει μία μεγάλη συζήτηση για το «τέλος των εργασιών» (Bridges, 1994), ριζικά νέα μοντέλα καριέρας (Arthur, *et al.* 1996) ή ακόμα και «τέλος της σταδιοδρομίας στους οργανισμούς». Όλα αυτά θεωρήθηκαν από κάποιους υπερβολές (Guest and Mankezie – Davey, 1996), είναι όμως αλήθεια ότι λόγω αυτής της ανασφάλειας όλο και λιγότεροι εργαζόμενοι είναι ευχαριστημένοι και δεσμευμένοι στον οργανισμό που εργάζονται.

Κάποιοι αποδίδουν αυτή τη πραγματικότητα στη μετάβαση από τα σχεσιακά (*relational*) συμβόλαια εργασίας στα συναλλακτικά (*transactional*) που ορίζουν πλέον πολύ συχνά τη σχέση μεταξύ εργαζομένων και εργοδοτών (Herriot & Pemberton, 1995). Χαρακτηριστικά του συναλλακτικού συμβολαίου είναι η χαμηλή δέσμευση, η οικονομική του φύση και η σύντομη χρονική διάρκεια με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να μην εμπιστεύονται τις προθέσεις των επιχειρήσεων. Η εργασιακή σχέση που διαμορφώνεται πλέον έχει χαρακτηριστικά όπως, ευέλικτο και αμφίβολο εργασιακό σενάριο, ελάχιστη ασφάλεια, αμοιβή σχετιζόμενη με το αποτέλεσμα και σταδιοδρομία διαχειριζόμενη από το άτομο. Μέσα σε αυτή την πραγματικότητα το μέλλον της εργασίας για τους εργαζόμενους είναι δύσκολα προβλέψιμο, και το συναίσθημα της ανασφάλειας, πολύ συχνά, εντείνεται και από τη γενικότερη οικονομική αστάθεια σε παγκόσμια κλίμακα (πτώση στα διεθνή χρηματιστήρια, κρίση στα ασφαλιστικά ταμεία). Σε αυτό το σκηνικό οι εργαζόμενοι για να εξασφαλίσουν απασχολησιμότητα καλούνται διαρκώς να μαθαίνουν, να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους και καλούνται να διαχειριστούν τη σταδιοδρομία τους σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Από την άλλη, οι επιχειρήσεις στο «πόλεμο για ταλέντα» προσπαθούν να προσελκύσουν και να διατηρήσουν τους καλύτερους εργαζόμενους γνωρίζοντας ότι είναι ιδιαίτερη πρόκληση για αυτούς να εξασφαλίσουν τη δέσμευσή τους. Οι προσπάθειες για την ενθάρρυνση της διαβίου μάθησης μέσα στις επιχειρήσεις πολλές φορές θεωρούν ως δεδομένο ότι οι εργαζόμενοι μπορούν να πάρουν «σοφές αποφάσεις» για την ανάπτυξη τους χωρίς πρόσθετη υποστήριξη. Αυτή η λανθασμένη υπόθεση έχει οδηγήσει στην έντονη συζήτηση για την αναγκαιότητα της διαβίου συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και της διαβίου μάθησης στα πλαίσια των επιχειρήσεων. Η διαβίου μάθηση στα πλαίσια των επιχειρήσεων δεν μπορεί να διαμορφωθεί ως σύστημα εάν δεν στηρίζεται σε δύο βασικούς άξονες, τις ανάγκες των εργαζομένων για ανάπτυξη και τους επιχειρησιακούς στόχους. Ένα επιτυχημένο σύστημα διαχείρισης σταδιοδρομίας σε ένα οργανισμό με την επίδραση που μπορεί να έχει σε διάφορες όψεις της απόδοσης είναι χρήσιμο για τη δόμηση ενός επιτυχημένου οργανισμού αλλά και την εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων.

Σταδιοδρομία: νέα δεδομένα, νέα αντίληψη

«Σταδιοδρομία» για πολλούς σημαίνει διαδοχικές προαγωγές με ανάλογη αύξηση μισθών, κοινωνικού γοήτρου και ευθυνών. Γι' αυτό το λόγο πολλοί πιστεύουν ότι η έννοια της σταδιοδρομίας αφορά μόνο μεσαία ή υψηλά επίπεδα ενός οργανισμού.

Στις μέρες μας, όμως, η χρήση του όρου «σταδιοδρομία» εμπεριέχει ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών εμπειριών και δεν αφορά μόνο την προαγωγή, αλλά αναφέρεται και σε οριζόντιες μετακινήσεις μέσα στον οργανισμό, συχνές εναλλαγές μεταξύ απασχόλησης και εκουσίας ανεργίας, αλλά και μεταξύ προσωρινής και σταθερής εργασίας. Οι εργαζόμενοι, έτσι, κάποιες φορές, επιλέγουν να δομήσουν την καριέρα τους συσσωρεύοντας και μεταβιβάζοντας δεξιότητες από το ένα εργασιακό πλαίσιο στο άλλο. Διεκρίνουν το είδος των δραστηριοτήτων που μπορούν να απασχοληθούν και διαρκώς αναζητούν καινούργια και ενδιαφέροντα εργασιακά αντικείμενα.

Στην έννοια της σταδιοδρομίας έχουν δοθεί πολλές ερμηνείες. Παρουσιάζεται κάποιες φορές ως άμεσα σχετιζόμενη με την επαγγελματική πορεία του ατόμου: «η εξελισσόμενη διαδοχή της εργασιακής εμπειρίας του ατόμου στο πέρασμα του χρόνου» (Arthur, *et al.*, 1989). Άλλοτε αναγνωρίζεται ότι αναπόσπαστα μέρη της αποτελούν και άλλες δραστηριότητες: «σταδιοδρομία είναι η διαδοχή των θέσεων εργασίας, ρόλων, δραστηριοτήτων και εμπειριών που αναλαμβάνει ένα άτομο», (Arnold, 1997). Κάποιοι άλλοι ερευνητές υιοθετούν μία ευρύτερη άποψη για την εργασία στη ζωή των ανθρώπων, «η σταδιοδρομία σχετίζεται με τους ρόλους που αναλαμβάνει ένας άνθρωπος στη ζωή του και τον

τρόπο ζωής του, ενώ οι εργασιακές θέσεις καλύπτουν μόνο ένα μέρος της σταδιοδρομίας» (Hansen and Gysbers, 1975). Επίσης, συχνά δίνεται έμφαση όχι μόνο στις εργασιακές εμπειρίες που δομούν μία σταδιοδρομία, αλλά και στις περιόδους μετάβασης από τη μία στην άλλη, καθώς και το πώς διαχειρίζεται αυτή τη πραγματικότητα από το άτομο (Nicholson and West, 1998).

Συχνά, γίνεται διάκριση μεταξύ *αντικειμενικής σταδιοδρομίας*, που αναφέρεται στο σύνολο των θέσεων που έχουμε κατακτήσει, και *υποκειμενικής σταδιοδρομίας*, η οποία αναφέρεται στο πώς νιώθουμε για την εργασιακή μας πορεία (Jackson, et al., 1996). Η σταδιοδρομία των εργαζομένων και ο τρόπος που αυτή αντιμετωπίζεται στα πλαίσια των επιχειρήσεων θεωρείται ως σημαντική προσπάθεια να συνυπάρξουν οι διαφορετικές ανάγκες μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων (King, 2004; Hall, 1976).

Σταδιοδρομία και εργαζόμενοι

Η διαχείριση της σταδιοδρομίας από τη πλευρά των εργαζομένων είναι σημαντική γιατί αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ίδιας τους της ζωής. Η σταδιοδρομία αναφέρεται σε κατευθύνσεις που δίνει το άτομο τόσο στην εργασία, όσο και στην ίδια τη ζωή του, έχει άμεση σχέση με τις επιλογές του σε σχέση με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του, την ισορροπία μεταξύ εργασίας, ενδιαφερόντων και προσωπικής ζωής.

Οι προτεραιότητες των ατόμων όσον αφορά τη σταδιοδρομία καθορίζονται από τις εμπειρίες τους, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα οικονομικά κατάσταση, τις επιλογές όσον αφορά τον τρόπο ζωής τους, και τα μελλοντικά σχέδια για ζωή τους. Αυτό που εύχονται πολλοί εργαζόμενοι είναι να παίρνουν διαδοχικές προαγωγές στην ίδια επιχείρηση, τη στιγμή που υπάρχουν και άλλοι τρόποι να αναπτυχθούν επαγγελματικά, όπως να αναζητήσουν ευκαιρίες ευέλικτης απασχόλησης, να «επενδύσουν» στην εκπαίδευσή τους, να αλλάξουν δουλειά ή ακόμα και να κάνουν ένα διάλειμμα από την εργασία. Φαίνεται, όμως, ότι αυτό που αναμένουν οι άνθρωποι να κερδίσουν από την εργασία τους, θα καθοριστεί από την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία, τις τωρινές ανάγκες αλλά και τις φιλοδοξίες τους για το μέλλον.

Οι εργαζόμενοι ζητούν συχνά από τις επιχειρήσεις ανατροφοδότηση για τις δυνατότητες τους, διευκόλυνση για εργασιακές μετακινήσεις, πληροφόρηση για ευκαιρίες ανάπτυξης και να τους παρέχεται εικόνα της κατεύθυνσης του οργανισμού. Είναι αλήθεια ότι οι εμπειρίες που αποκομίζει ένας εργαζόμενος κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του διαμορφώνουν σε ένα βαθμό τη τράπεζα των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων του που θα αξιοποιήσει στην άσκηση του έργου του στα πλαίσια των επιχειρήσεων. Αυτή η «περιουσία» από την άλλη, θα αποτελέσει τον παράγοντα που θα εξασφαλίσει τη διαμόρφωση και την υλοποίηση της επιχειρησιακής στρατηγικής.

Διαχείριση σταδιοδρομίας και οργανισμοί

Η έμφαση που δίνεται στη διαχείριση της σταδιοδρομίας από την πλευρά των οργανισμών είναι στις μέρες μας εξαιρετικά επίκαιρη για διάφορους λόγους. Όλοι αναγνωρίζουμε ότι έχουν αναπτυχθεί νέες, διαφορετικών μορφών σταδιοδρομίες οι περισσότερες μορφές ακόμα συνδέονται με τις επιχειρήσεις και την ανάπτυξη μέσα σε αυτές. Στις επιχειρήσεις η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Hall, 1976; Schein, 1978) και αυτό την καθιστά σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης και ευελιξίας για αυτές. Τα συστήματα διαχείρισης σταδιοδρομίας στους οργανισμούς αποτελούν ένα κρίσιμο μηχανισμό για την επιχειρησιακή ανανέωση και την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των ανθρωπίνων πόρων (Gunz, 1988) αλλά και ένα από τα βασικά στοιχεία που επηρεάζουν την οργανωσιακή απόδοση (Purcell, et al., 2003).

Ένας τρόπος για να προσεγγίσουμε τη σταδιοδρομία είναι το ψυχολογικό συμβόλαιο μεταξύ εργαζομένου και εργοδότη. Οι εργοδότες αναζητούν από τους εργαζόμενους ισχυρή δέσμευση στους επιχειρησιακούς στόχους, ευελιξία στην ανάληψη ρόλων και εργασιών, ικανότητα και προθυμία να επαναεκπαιδευτούν, ικανότητα να βρουν εργασία κάπου άλλου εάν δεν είναι χρήσιμοι στον οργανισμό. Από την άλλη πλευρά, οι εργαζόμενοι ψάχνουν για απασχολησιμότητα μέσω της διαρκούς ανάπτυξης και εκπαίδευσης, επιλογές ανάμεσα σε εργασιακούς ρόλους και career paths, την ευκαιρία να σχεδιάζουν τη ζωή τους με οικονομική ασφάλεια, ισορροπία μεταξύ εργασιακής και προσωπικής ζωής καθώς και ευκαιρίες διαπραγμάτευσης και πληροφόρησης. (Hirsh W. & Jackson C, 1995). Οι οργανισμοί που επιθυμούν να αντιμετωπίσουν το παράδοξο του να διατηρήσουν ικανό, υποκινημένο και παραγωγικό προσωπικό χωρίς να προσφέρουν την εγγύηση μιας διαρκούς απασχόλησης χρειάζεται να δώσουν τη δέουσα σημασία στις διαθέσιμες στρατηγικές επιλογές για τη διαχείριση και την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας στα πλαίσια των επιχειρήσεων. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός στρατηγικού συστήματος διαχείρισης σταδιοδρομίας είναι αναγκαία για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος.

Οι πρωτοβουλίες των επιχειρήσεων σε σχέση με τους εργαζόμενους, όσον αφορά τη διαχείριση σταδιοδρομίας, στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους εργαζόμενους να εκτιμήσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους, να κατανοήσουν τις ευκαιρίες απασχόλησης μέσα στην επιχείρηση καθώς και την εκπαίδευση που χρειάζονται, να αναπτύξουν ένα σχέδιο δράσης για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι οργανισμοί, που εφαρμόζουν επιτυχημένες διαδικασίες διαχείρισης σταδιοδρομίας, παρέχουν στους εργαζόμενους επαρκείς ευκαιρίες για να αναπτυχθούν. Οι ευκαιρίες αυτές, όμως, συμβαδίζουν με τις μακροπρόθεσμες στρατηγικές ανάγκες των ίδιων των οργανισμών.

Μερικά μηνύματα που μπορεί να περάσει η επιχείρηση προς τους εργαζόμενους με τη διαχείριση της σταδιοδρομίας μπορεί να είναι κάποια τα παρακάτω (Hirsch, 2002):

Δεν μπορούμε να σας προσφέρουμε μια σταδιοδρομία για πάντα, αλλά επιθυμούμε να προοδεύετε σε αυτή όσον καιρό θα μείνετε μαζί μας .

Προσπαθούμε να γνωρίζουμε τους ανθρώπους μας πολύ καλά και να προβαίνουμε στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των ικανοτήτων τους.

Προσπαθούμε να είμαστε σίγουροι ότι οι εργαζόμενοί μας κατανοούν την επιχείρηση και την αγορά εργασίας, ώστε να έχουν υπόψη τους κάποιες ρεαλιστικές εναλλακτικές επιλογές.

Θα μπορούμε να μετακινήστε σε διάφορες θέσεις της ίδιας βαθμίδας.

Θα βοηθήσουμε τους εργαζόμενους να καταλάβουν τις σχέσεις ανάμεσα στην εργασία και στις δεξιότητες που απαιτούνται για να επιτευχθεί αυτή.

Η διαχείριση σταδιοδρομίας μπορεί να πάρει τρεις μορφές στα πλαίσια των επιχειρήσεων. Πρώτον, μπορεί ο εργαζόμενος να διαχειριστεί μόνος του τα ζητήματα της σταδιοδρομίας έχοντας την πρωταρχική ευθύνη, ενώ η επιχείρηση παρέχει πληροφόρηση και υποστήριξη. Δεύτερον, η επιχείρηση μπορεί (κυρίως σε συγκεκριμένες κατηγορίες εργαζομένων) να διαδραματίσει πιο ενεργό ρόλο στην διαμόρφωση της πορείας του εργαζομένου. Μεταξύ αυτών των

δύο προσεγγίσεων υπάρχει ένα τρίτο είδος συμφωνίας που εμπλέκει ενεργά εξίσου και τα δύο μέρη, το οποίο φαίνεται να κερδίζει έδαφος μεταξύ των μελετητών. Σε αυτό το «μοντέλο», το άτομο και ο οργανισμός έχουν την ίδια ευθύνη και διαπραγματεύονται ισότιμα για να καλυφθούν οι ανάγκες και των δύο μερών (Herriot & Pamberton, 1995). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το σχέδιο σταδιοδρομίας δομείται βάσει των προτιμήσεων και του εργαζομένου και των εργοδοτών και είναι ξεκάθαρο και στα δύο μέρη. Η επιχείρηση αναλαμβάνει την ευθύνη να υποστηρίξει το σχέδιο αυτό παρέχοντας αντίστοιχες ευκαιρίες στον εργαζόμενο και επιπλέον υπάρχει ένα τρίτο μέρος –άτομο ή ομάδα εκ μέρους της επιχείρησης- που υποστηρίζει την όλη διαδικασία διαπραγμάτευσης και συμφωνίας.

Βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν ένα σύστημα διαχείρισης σταδιοδρομίας είναι η συμβατότητα με τα δεδομένα του οργανισμού, ο προληπτικός του χαρακτήρας, η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων και ο δυναμισμός (CIPD, 2003). Εφόσον η ευθύνη για τη διαχείριση σταδιοδρομίας εμπλέκει τους υπευθύνους προσωπικού, τα στελέχη, και τους εργαζόμενους χρειάζεται να υπάρχει μία σταθερή και συμβατή εικόνα για τα επιχειρησιακά δεδομένα (οικονομικά δεδομένα, στρατηγικά σχέδια κ.ά.). Επιπλέον, δεν είναι δυνατόν η διαδικασία της διαχείρισης σταδιοδρομίας να λειτουργεί «πυροσβεστικά» κάθε φορά που κάποια από τα μέρη, εργαζόμενοι ή εργοδότες, το κρίνουν αναγκαίο, αλλά χρειάζεται να βασίζεται σε ένα μακροπρόθεσμο σχέδιο ανάπτυξης. Ένα αποτελεσματικό σύστημα διαχείρισης σταδιοδρομίας απαιτεί συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, στο βαθμό που τα προσωπικά και τα οργανωσιακά δεδομένα αλλάζουν συνεχώς.

Φαίνεται, όμως, ότι δεν είναι δυνατόν να αναπτυχθεί ένα σύστημα διαχείρισης της σταδιοδρομίας με σταθερά χαρακτηριστικά αφού αυτό εξαρτάται από τις εκάστοτε ανάγκες του οργανισμού και των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι είναι συχνά απρόθυμοι να αποκαλύψουν τις μακροπρόθεσμες φιλοδοξίες τους, φοβούμενοι να μη φανούν ως μη δεσμευμένοι. Από την άλλη πλευρά, τα στελέχη του προσωπικού νιώθουν άβολα, να εμπλακούν σε συζητήσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε μη ρεαλιστικές προσδοκίες και απογοήτευση. Έτσι, συχνά, οι υπεύθυνοι του προσωπικού προσπαθούν να υλοποιήσουν «παρεμβάσεις» που στόχο έχουν να δημιουργήσουν την εντύπωση ότι «κάτι κινείται», αλλά δεν καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν το σύνολο των ζητημάτων που έχουν σχέση με ένα τόσο πολύπλευρο ζήτημα όπως η διαχείριση σταδιοδρομίας.

Εάν το ανθρώπινο δυναμικό με ισχυρό κίνητρο και διάθεση συνεργασίας είναι ο βασικός τρόπος για την κατάκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, οι εργοδότες χρειάζεται να διαχειρίζονται τη σταδιοδρομία των εργαζομένων με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιήσουν στο μέγιστο το δυναμικό τους. Εφόσον δεν μπορούν να εγγυηθούν απασχόληση για μία ζωή, μπορούν να διασφαλίσουν τους όρους ενός «συμβολαίου» που προβλέπει σεβασμό στις προσωπικές φιλοδοξίες, εξασφάλιση απασχολησιμότητας και πιθανώς, μεγαλύτερη οικονομική ασφάλεια.

Ένα κρίσιμης σημασίας ζήτημα, που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι οργανισμοί, είναι το ότι οι εργαζόμενοι όταν μιλούν για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας δεν αναφέρονται μόνο σε θέσεις, μισθούς και προαγωγές. Πολύ συχνά αναφέρονται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, στη δυσκολία διαχείρισης των αλλαγών και των μεταβάσεων, στο άγχος που σχετίζεται με αυτές, στην οικογενειακή ζωή, σε σκέψεις και συναισθήματα για τη εργασιακή τους πορεία. Οι οργανισμοί καλούνται, εάν θέλουν να μιλούν για αποτελεσματικές πολιτικές διαχείρισης της σταδιοδρομίας, να εξασφαλίσουν την εμπιστοσύνη του προσωπικού και να επιδιώξουν την ανάπτυξη που προσεγγίζει ολιστικά τα ζητήματα ανάπτυξης του προσωπικού. Ένας απαιτητικός στόχος για τις επιχειρήσεις είναι να αναπτύξουν οργανωμένες διαδικασίες διαχείρισης της σταδιοδρομίας για όλους τους εργαζόμενους, αλλά κυρίως να απαντηθούν με πειστικό τρόπο ερωτήματα στους εργαζόμενους που έχουν σχέση για την αξία του να συνεργαστούν, επιχείρηση και άτομο, στα πλαίσια ενός δυναμικού και αξιόπιστου συστήματος διαχείρισης σταδιοδρομίας. Σε αυτή την κατεύθυνση μπορούν αν συμβάλλουν μία σειρά από ειδικότητες όπως επαγγελματικοί σύμβουλοι, εργασιακοί ψυχολόγοι, μέντορες για την υποστήριξη σταδιοδρομίας ή μάντζερ ανθρώπινου δυναμικού εκπαιδευμένοι σε δεξιότητες επαγγελματικής συμβουλευτικής αλλά κυρίως μπορεί να συμβάλει η ανάπτυξη μίας στρατηγικής διαχείρισης σταδιοδρομίας που θα χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη, αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και διαφάνεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arthur, M.B., Hall, D.T. & Lawrence, B.S., (1989). *Generating New Directions in Career Theory: The case for a transdisciplinary approach*, in Arthur, M.B., Hall, D.T. & Lawrence, B.S. *The Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, J. (1997). *Managing Careers into the 21st Century*. London: Paul Chapman.

Bridges, W., (1994). *Jobshift: How to prosper in a workplace without jobs*. Reading: Addison-Wesley.

CIPD, (2003). *Career management: A guide*. London: CIPD.

CIPD, (2002). *The future of careers*. London: CIPD.

Gunz, H. (1988). Organizational Logics of Managerial Careers. *Organizational Studies*, 9 (4), 529-554.

Hall, D. T., (1976). *Careers in Organisations*. Foresman and Company

Hansen, L.S., & Gysbers, N.C., (1975). Editorial, *Personnel and Guidance Journal*, 53, 636.

Herriot, P. & Pamberton, C., (1995). *New deals*. Chichester: John Wiley.

Hirsch, W. (2002). *Careers in organizations: Time to get positive*. in *The Future of Careers*, London: CIPD.

Hirsh, W., & Jackson, C., (1995). *Careers in organizations: Issues for the future*. Brighton: Institute for Employment Studies.

Jackson, C., Arnold, J., Nicholson, N. & Watts, A.G., (1996). *Managing Careers in 2000 and beyond*. Brighton: Institute for Employment Studies.

King, Z. (2004). *Career Management – A guide*. London: CIPD.

Nathan, R., & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική Προσέγγιση τα ης Επαγγελματικής Επιλογής και Σταδιοδρομίας*. (Μετ.-Επιμ. Δέσποινα Σίδηροπούλου – Δημακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nicholson, N. & West, M., (1988). *Managerial Job Change: Man and Women in transition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hirsh, W., & Jackson, C., (2004). *Managing Careers in Large Organisations*. The Work Foundation.

Purcell, J., Kinnie, N., Hutchinson S., Rayton, B., Swart, J., (2003) *Understanding the People and Performance link:Unlocking the black box*. London:CIPD.

Schein, E. H., (1978). *Career Dynamics:Matching individual and organizational needs*. Reading:Addison-Wesley.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Β΄
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
ΚΥΡΙΑΚΗ 2 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Δια βίου μάθηση και κοινωνικές δεξιότητες

Δρ. Άννα Κοντονή

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.)

Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.)

Υπεύθυνη Σπουδών και Έρευνας - Σύμβουλος Επιστημονικού Έργου

Η εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια ζωής αποτελεί μια από τις κορυφαίες προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πριν από μια δεκαετία είχε ορισθεί το 1996 ως «Ευρωπαϊκό Έτος για τη δια βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση», ενώ την ίδια εποχή ο ΟΟΣΑ εξέδωσε το έγγραφο «Να κάνουμε τη δια βίου μάθηση πραγματικότητα για όλους» (1) και η UNESCO δημοσίευσε την έκθεση Delors για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα (2). Την εποχή αυτή οι σχετικές δημοσιεύσεις που αναφέρονταν στην αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης δεν ήταν τυχαίες.

Η Ευρώπη από τη δεκαετία του '90 υπέστη βαθιές αλλαγές: παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού, αύξηση της ανεργίας. Η ευρωπαϊκή στρατηγική έπρεπε να αντιμετωπίσει τη νέα πραγματικότητα. Το 2000 δημοσιεύθηκε το Μνημόνιο για τη Δια Βίου Μάθηση - Memorandum on Lifelong Learning (3) ως συνέχεια του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας και της Φέιρα. Στόχος του Μνημονίου ήταν να προκαλέσει μια πανευρωπαϊκή συζήτηση για τη δια βίου. Από τη διαβούλευση προέκυψε το έγγραφο «Κάνοντας Πραγματικότητα Έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Δια Βίου Μάθησης» - Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (4), που έθεσε τους εξής στόχους:

- Ενίσχυση της απασχολησιμότητας: Στην περίπτωση αυτή η δια βίου μάθηση χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της ικανότητας εξασφάλισης και διατήρησης της απασχόλησης και συνεπώς υπηρετεί τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- Κοινωνική ένταξη: Το οικονομικό έλλειμμα οδηγεί στην περιθωριοποίηση ατόμων και ομάδων και η δια βίου μάθηση αξιοποιείται για την κοινωνική ενσωμάτωση στις υπάρχουσες δομές.
- Δημιουργία ενεργών πολιτών: σε ένα περιβάλλον πολιτιστικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Η δια βίου μάθηση αξιοποιείται για τη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής κοινωνίας ανοιχτής, πολυπολιτισμικής και δημοκρατικής.
- Προσωπική Ολοκλήρωση: η δια βίου μάθηση τόσο εδώ, όσο και στον προηγούμενο στόχο, εκλαμβάνεται όχι απλώς ως «εργαλείο» διαχείρισης οικονομικο-κοινωνικών προβλημάτων, αλλά ως καθ' εαυτή αξία που συνδέεται με τη φύση του ανθρώπου και αποτελεί το σημείο «αυτοπραγμάτωσής» του.

Από τους τέσσερις αυτούς στόχους της δια βίου μάθησης επιλέξαμε αυτόν της δημιουργίας ενεργών πολιτών. Η ταυτότητα του σύγχρονου ευρωπαίου με τη διαφαινόμενη παρακμή της «μονοπολιτισμικής» πολιτείας, αλλά και όχι μόνο εξ αιτίας αυτής, φαίνεται ότι διέρχεται μια κρίση και το κενό που δημιουργείται απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό της «κοινωνίας των πολιτών» (5). Η πολιτική υπέρβαση και ασφαλώς όχι η κατάρτιση του εθνικού κράτους αποτελεί μια εξελικτική αναγκαιότητα της εποχής μας. Και η ιδέα της ευρωπαϊκής ενοποίησης στηρίζεται σ' αυτήν ακριβώς την αναγκαιότητα. Βέβαια οι περισσότεροι θεώρησαν ότι μια οικονομική ένωση έπρεπε να προηγηθεί της πολιτικής και πολιτισμικής ένωσης. Δηλαδή έκριναν ότι η Ευρώπη πρώτα πρέπει να ενοποιηθεί νομισματικά και οικονομικά και μετά θα έλθει η ένωση για την ευρωπαϊκή ταυτότητα των πολιτών. Αυτό ήταν ένα πρώτο και σοβαρό λάθος διαλεκτικής.

Η δε οικονομική ολοκλήρωση στηρίχθηκε στην παλιά αντινομία μεταξύ φορμαλιστικού και διαλεκτικού Λόγου (6) και επέλεξε τη φορμαλιστική εκδοχή απομονώνοντας το «οικονομικό» από τις κοινωνικές διαμεσολαβήσεις του. Έτσι παρουσιάστηκε η ελεύθερη αγορά ως «νευτώνειο», δηλαδή φυσικό σύστημα, ικανό αφ' εαυτού του να επιτύχει τις αναγκαίες ισορροπίες των ανταγωνιστικών δυνάμεων. Η ελεύθερη αγορά χωρίς κενύσιανες παρεμβολές θεωρήθηκε ύψιστος στόχος για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Αυτό ήταν το δεύτερο σοβαρό λάθος διαλεκτικής.

Ασφαλώς το ερώτημα για την πολιτική δομή της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης παραμένει ανοικτό (7) και δεν αποτελεί αντικείμενο του παρόντος κειμένου, όμως το ερώτημα αυτό συνδέεται με το ποιος είναι σήμερα ο ευρωπαίος πολίτης και ποιος θα όφειλε να είναι. Σήμερα ο ευρωπαίος δεν είναι πολίτης, αλλά είναι κυρίως «παραγωγός» και «καταναλωτής». Η πολιτική ύπαρξη των ανθρώπων της Ευρώπης έχει υποκατασταθεί από την κουλτούρα της αγοράς.

Η Ευρώπη μετάλλαξε το παρελθόν της, το Διαφωτισμό που διακήρυξε ότι η έννοια του ατόμου εμπεριέχει όλη την ανθρωπότητα. Και εδώ ακριβώς υπάρχει ο ουμανισμός. Γιατί στην ταυτότητα του σύγχρονου ευρωπαίου πολίτη θα πρέπει να αναδειχθεί και πάλι το «κοινωνικόν», το οποίο περιθωριοποιήθηκε – ως μη ωφελιμιστικά αποτελεσματικό – από το φορμαλιστικό Λόγο που επέβαλε το πρότυπο του καταναλωτή αντί του πολίτη. Σήμερα δεν έχει απομείνει τίποτα από την ιστορική διαχρονία του «κοινωνικού», είτε όπως τέθηκε από την κλασική αρχαιότητα, είτε όπως αναδείχθηκε από τον πολιτικό πολιτισμό του Διαφωτισμού της ισότητας, ελευθερίας και αλληλεγγύης, είτε ακόμα όπως προσεγγίστηκε από το Χριστιανισμό ως πορεία του ατομικού υποκειμένου προς το Λόγο του Θεού. Και δεν έχει απομείνει τίποτα από το «κοινωνικόν», γιατί όλα τίθενται στην υπηρεσία της χρηστικότητας και της αποτελεσματικότητας. Σήμερα απουσιάζει από την ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη η διαχρονικότητα αξιών. Ο Πλάτωνας, ο Ηράκλειτος ή ο Αισχύλος, ο Θωμάς ο Ακινάτης ή ο Σαίξπηρ, ο Ρουσσώ, ο Καντ ή ο Γκαίτε δημιούργησαν οικουμενικό πολιτισμό που δεν υποτάχθηκε σε χρηστικούς συμβιβασμούς.

Η ταυτότητα του σύγχρονου ευρωπαίου πολίτη θα πρέπει να αναζητηθεί στο διαλεκτικό Λόγο για τον άνθρωπο ως πολίτη του κόσμου και στην άρση των συγκρουσιακών εθνικών διαφορών. Παλιότερα οι άνθρωποι ως πολίτες ενός κράτους αισθάνονταν πιο ασφαλείς, γιατί είχαν μια σαφή ταυτότητα, αυτή του έθνους-κράτους τους. Είναι γνωστά τα κύρια στοιχεία που συγκροτούν την εθνική ταυτότητα : i. η καταγωγή ως το βίωμα που προσδίδει διάρκεια και συνέχεια στην ομάδα, ii. το έδαφος ως ο οριοθετημένος τόπος που ανέκαθεν κατοικείται και εσαεί θα κατοικείται και όπως έλεγε ο Fichte σε ένα Λόγο προς το Γερμανικό Έθνος είναι αυτό που κάνει τους ανθρώπους να γίνουν «σαν το σπίτι τους», iii. η γλώσσα ως το μέσον που διασώζει και μεταβιβάζει αισθήματα, μύθους, συνειρμούς, ενσάρκωνει έναν τρόπο σκέψης, iv. η κουλτούρα που μεταφέρει διαχρονικά τις αξίες και τις ιδέες και αποτελεί το δεσμό ατόμων και ομάδων με κοινά πολιτισμικά στοιχεία και κοινή ιστορική καταγωγή, v. η θρησκεία που διαπερνά καθοριστικά την ύπαρξη των εθνικών ομάδων και συμβολικά λειτουργεί ως ενοποιητικό στοιχείο.

Τα στοιχεία συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας δημιουργούν ασφάλεια, γιατί εξασφαλίζουν την ενότητα προς τα μέσα. Βέβαια η ενότητα προς τα μέσα δεν είναι άσχετη με την αντιπαλότητα προς τα έξω. Δηλαδή η αρμονία προς τα μέσα και η δυσαρμονία προς τα έξω πολλές φορές αποτελούν ενιαία λειτουργία, έτσι που η διαφορά ανάμεσα στο «εμείς» και οι «άλλοι» φαίνεται να λειτουργεί ως συνθήκη συγκρότησης της ταυτότητας (8). Σήμερα όμως οι άνθρωποι δεν μπορούν να αισθάνονται το ίδιο ασφαλείς, γιατί οι «άλλοι» βρέθηκαν μέσα στο «εμείς», δηλαδή η εθνική ταυτότητα δεν μπορεί να λειτουργήσει το ίδιο αποτελεσματικά ως «παροχέας ασφάλειας». Προφανώς οι άνθρωποι πρέπει να

αναπτύξουν μια «αίσθηση του ανήκειν σε αλληλοεπικαλυπτόμενες κοινότητες, μία από τις οποίες θα μπορούσε να είναι το έθνος-κράτος». (9).

Πριν μερικά χρόνια ο homo politicus και ο homo nationalis παρουσιάζονταν ως αξεχώριστες κατηγορίες. Η συλλογική ταυτότητα - από τους νεότερους ευρωπαϊκούς χρόνους και ιδιαίτερος από το 19^ο αιώνα μέχρι πρόσφατα - είχε το διπλό πρόσωπο του Ιανού: από τη μια βιώνονταν ως υπαγωγή σε μια μυθική κοινότητα πεπρωμένου, η οποία υπήρξε από πάντα μέσα από μια αμετάβλητη φυσική και όχι κοινωνική διαδικασία: είναι το έθνος, που δημιουργεί δεσμούς και μια εκ των προτέρων εμπιστοσύνη (10) και από την άλλη βιώνονταν ως η νομική κατασκευή της κοινότητας των πολιτών, που πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες για να επιτύχουν τα ιδιωτικά συμφέροντά τους (J.Lock) ή να επιτύχουν, κατά τους επαναστατικούς χρόνους του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, την «υπέρβαση», δηλαδή τη γενική βούληση (J.J.Rousseau).

Σήμερα σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο επαρκεί αυτή η ταυτότητα; Σε έναν κόσμο που ήδη οι «άλλοι» έχουν εισχωρήσει στο «εμείς», μήπως θα πρέπει να αναζητήσουμε στις δημοκρατίες μας τη μεταεθνική προοπτική τους (11). Η αλληλεγγύη μεταξύ των πολιτών θα συνεχίσει να έχει τις αναφορές της στη συλλογική / εθνική ταυτότητα, όπως αυτή ερμηνεύει υπό το πρίσμα της δικής της ιστορίας τις οικουμενικές αρχές της αυτονομίας και του αυτοπροσδιορισμού, της ελεύθερης βούλησης. Όμως σήμερα πέρα από την αλληλεγγύη στη βάση της εθνικής ταυτότητας προκύπτει η αλληλεγγύη σε ένα παγκοσμιοποιημένο μετα-εθνικό περιβάλλον. Και το ερώτημα που τίθεται είναι πώς μπορεί να συγκροτηθεί μια «κοσμοπολιτική αλληλεγγύη»; Ποιο δηλαδή πρέπει να είναι το δεοντολογικό πλαίσιο; Σε αυτή τη μεταεθνική κοσμοπολιτική κοινότητα το δεοντολογικό πλαίσιο πρέπει να είναι οι «κανόνες δικαίου με αποκλειστικά ηθικό περιεχόμενο» (12) και αυτοί οι κανόνες είναι τα «δικαιώματα του ανθρώπου» (13).

Πώς όμως πρακτικά μπορεί να εδραιωθεί αυτή η πολιτική; Μέχρι σήμερα έχουμε ζήσει τη δημοκρατική νομιμοποίηση των αποφάσεων μέσα από δομημένα κρατικά ή διακρατικά σχήματα στα οποία δεν μετέχουν άμεσα οι ίδιοι οι πολίτες, αλλά οι εκπρόσωποί τους. Το αναπαλλοτρίωτο δικαίωμα των πολιτών στη λήψη των αποφάσεων και στη διοίκηση του κράτους -από τα νεότερα χρόνια και μετά- εκχωρήθηκε στους εκλεγμένους αντιπροσώπους, διαδικασία που οδήγησε στη διάκριση κράτους και κοινωνίας πολιτών. Στο σημείο αυτό απαιτείται η ιστορική αποκατάσταση της ικανότητας - δικαιώματος της δημόσιας χρήσης του Λόγου, όπως διατυπώθηκε από τον Γερμανό φιλόσοφο E.Kant. Η νομιμοποίηση δεν προκύπτει αποκλειστικά και μόνο από τους συνήθεις κανόνες πολιτικής συμμετοχής (εκλεγμένα όργανα), αλλά και από τη δημόσια χρήση του Λόγου που ανανεώνει τους όρους νομιμοποίησης της δημοκρατικής πολιτικής στη βάση της «γνωστικής λειτουργίας». Έτσι η δημοσιότητα και η ποιότητα των διαβουλεύσεων δεν υποκαθιστούν τις πιο «παραδοσιακές» διαδικασίες λήψης αποφάσεων και αντιπροσώπευσης, αλλά σημαίνοντα ρόλο θα πρέπει πλέον να διαδραματίζουν και οι απαιτήσεις της επικοινωνίας (14). Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι πέραν των γνωστών κρατικών μορφών οργάνωσης, η δημοκρατική νομιμοποίηση μπορεί και πρέπει να συνδυασθεί με τις διαβουλεύσεις με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, με τα νέα κοινωνικά κινήματα, με τις τοπικές δράσεις, με τη διεξαγωγή δημοψηφισμάτων για κάθε σοβαρό ζήτημα. Η δημόσια συζήτηση θεμάτων που απαιτούν πολιτικές ρυθμίσεις, η δημόσια χρήση του Λόγου, θα πρέπει να είναι το νέο θεμέλιο της νομιμοποίησης.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω εξελίξεων η ιδιότητα του πολίτη και η δημιουργία του ενεργού πολίτη, όπως προτρέπουν όλα τα ευρωπαϊκά έγγραφα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, αφ' ενός ξεπερνά την ταύτιση με τον homo nationalis, αφ' ετέρου και τον περιορισμένο ρόλο του εντολέα. Εδώ θα πρέπει να προσθέσουμε ότι αυτή την προοπτική της μεταεθνικής δημοκρατίας δεν πρέπει να την αναμένουμε απλώς και μόνο από τις κυβερνήσεις, αν οι ίδιοι οι λαοί δεν ακολουθήσουν αυτή την αλλαγή συνείδησης. Εδώ ασφαλώς το ζήτημα περιπλέκεται εξ αιτίας του φονταμενταλισμού (15), αλλά και της υπόθαλψης εθνικιστικών κινήματων που μεταλλάσσουν το αίτημα του αυτοπροσδιορισμού σε επεκτατικές πολιτικές. Για να υπάρξει πράγματι ένα διύποκειμενικό πεδίο, όπου οι άνθρωποι αξιοποιώντας την ικανότητά τους για δημόσια χρήση του Λόγου, θα μπορούν να καταλαβαίνονται, να πείθονται και να αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα, θα πρέπει στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης να αναπτυχθούν εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα αποβλέπουν στη δημιουργία ενεργών πολιτών με:

- Ικανότητες συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας
- Ικανότητες κριτικού συλλογισμού σύνθετων συστημάτων
- Ικανότητες επικοινωνίας και σύλληψης της πολλαπλότητας των νοημάτων σε ένα μη-γραμμικό / πολυπολιτισμικό κόσμο
- Ικανότητες διαμεσολάβησης στις διαφορές, διαπραγμάτευσης και άσκησης επιρροής
- Ικανότητες ανάλυσης, άμεσης αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων, πρωτοβουλίας και καινοτομικών παρεμβάσεων
- Ικανότητες οργάνωσης και δράσης μέσα από τις διαφορές σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (16)

Για την ανάπτυξη αυτών των κοινωνικών ικανοτήτων απαιτείται η εκπαιδευτική πράξη να αξιοποιεί καινοτόμες τεχνικές μάθησης (17), αλλά και τα κατάλληλα περιεχόμενα μάθησης. Η καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων είναι συνυφασμένη με τη νοητική εξέλιξη του ατόμου. Η νοητική εξέλιξη, εκτός από την ωρίμανση του ατόμου ως βιολογικού οργανισμού, εξαρτάται από το ποσό και το είδος των εμπειριών που αποκτά (18). Οι δε εμπειρίες ως διαμεσολαβημένες γνωστικές λειτουργίες δεν είναι ουδέτερες. Η λειτουργία της νόησης και η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων διαμεσολαβούνται από τον κοινωνικό και ιστορικό χώρο που δρα ο άνθρωπος και αυτόν το χώρο, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, οφείλουμε να του τον καταστήσουμε οικείο. Επομένως στα εκπαιδευτικά προγράμματα της δια βίου μάθησης που αποβλέπουν στην καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων για τη δημιουργία ενεργών πολιτών θα πρέπει να περιλαμβάνονται θεματικές που συνδέονται με την κοινωνική, πολιτική και ιστορική γνώση.

1. OECD, Making lifelong learning a reality for all, Paris 1996
2. Rapport a l' UNESCO de la Commission Internationale sur l' education pour le vingt et unieme siecle, presidee par Jacques Delors, L' EDUCATION, UN TRESOR EST CACHE DEDANS, UNESCO, Odile Jacob, Paris 1996. UNESCO, υπό την προεδρεία του J. Delors, Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, Gutenberg, Αθήνα 1999
3. European Commission (2000) Memorandum on Lifelong Learning, Brussels: European Commission SEC (2000)
4. European Commission (2001 a) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, Brussels: European Commission COM (2001). Για μια κριτική προσέγγιση των στόχων της δια βίου μάθησης βλ. P.Jarvis, «Το νόημα της ισόβιας μάθησης για τη δια βίου εκπαίδευση», Εκπαίδευση Ενηλίκων, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τεύχος 1^ο, σ.4-11

5. Για μια ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική προσέγγιση του φαινομένου του έθνους και της κοινωνίας των πολιτών βλ. D.Schnapper, *Η Κοινωνία των Πολιτών*, Gutenberg, Αθήνα 2000
6. Βλ. σχετικά M.Horkheimer, *Φιλοσοφία και Κοινωνική Κριτική*, Ύψιλον, Αθήνα 1984, σ.9-70
7. Για μια φιλοσοφική προσέγγιση της σύγχρονης πολιτικής της Ευρώπης βλ. Δ.Μακρής, *Η κατασκευή της Ευρώπης – Παραδοξίες της Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης*, Κριτική, Αθήνα 2000
8. Σχετικά με τους όρους συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας βλ. Θ.Βέικος, *Εθνικισμός και Εθνική Ταυτότητα*, εκδ. Γ.Αργυρόπουλος ΕΠΕ, Αθήνα 1993
9. Βλ. P.Jarvis, *ό.π.*, σ.6
10. Βλ. σχετικά Χ.Μαρκούζε, *Αρνήσεις*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 1983, σ.19-46
11. Την ιδέα της «μετα-εθνικής» ταυτότητας έχει αναπτύξει ο Jean – Marc Ferry συνδέοντάς την με τις αρχές της αυτονομίας και της παγκοσμιότητας στο Κράτος Δικαίου, βλ. J.M.Ferry, *Les puissances de l'expérience*, Cerf, Paris 1991, σ.194-195
12. Για τη συγκρότηση της «κοσμοπολιτικής αλληλεγγύης» στη βάση κανόνων δικαίου με ηθικό περιεχόμενο, δηλαδή στη βάση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων Βλ. αναλυτικά J.Habermas, *Ο Μεταεθνικός Αστερισμός*, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2003, σ.128-168
13. Η Jacqueline Costa – Lascoux αναφέρεται σε ένα «συμβόλαιο πολιτικότητας» βάσει του οποίου αφενός οι λαοί σε ένα υπερ-εθνικό επίπεδο θα συμβαδίζουν με τα δικαιώματα του ανθρώπου και αφετέρου θα παραμένουν συνδεδεμένοι με μια συγκεκριμένη εθνική κουλτούρα, υπό την προϋπόθεση ότι οι πρακτικές που θα απορρέουν από αυτή την κουλτούρα δεν θα αντίκεινται στις υπερ-εθνικές αρχές των δικαιωμάτων του ανθρώπου, βλ. σχετικά J.Costa – Lascoux, «L' étranger dans la nation», *Raison presente*, 106, 1992, σσ.79-93
14. Για τη νομιμοποιητική δράση της δημόσιας χρήσης του Λόγου ως γνωστικής λειτουργίας που αποτελεί προϋπόθεση της επικοινωνίας Βλ. J.Habermas, *ό.π.*
15. Βλ.P.Kende, «Quelle alternative a l'Etat-Nation», *Esprit*, Oct.1991, σσ.23-30
16. Βλ. Α.Κοντονή, «Κοινωνικές Επιστήμες και Ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων», *Ενημέρωση*, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, τευχ. 106, 2004, σ.16-25
17. Για μια εμπειριστωμένη και ολοκληρωμένη ανάλυση των εκπαιδευτικών τεχνικών Βλ. Α.Κόκκος, «Εκπαιδευτικές Τεχνικές», στο *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Ε.ΚΕ.ΠΙΣ., τομ. Ι, κεφ.5, σ.117-284.
18. Βλ. J.Piaget, *Intellectual Evolution from Adolescent to Adulthood*, *Human Development*, 1972, 16, σ.346-370

Κοινότητες δια βίου Μάθησης Ενηλίκων και Κοινωνική Ευημερία

Δρ. Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα
Καθηγήτρια Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

« Χωρίς τη μάθηση , ο σοφός γίνεται ανόητος . Με τη μάθηση ο ανόητος γίνεται σοφός»
Κομφούκιος (551-479 π.Χ.)

Εισαγωγή

Η ιδιομορφία και η περιπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών προβλημάτων αναγνωρίζεται ως η κύρια αιτία που έχει δημιουργήσει ένα δυναμικό πεδίο, όπου η Μάθηση πλέον δεν είναι μόνο πυλώνας που αποσκοπεί στην προσαρμογή στις αλλαγές που συμβαίνουν στον κόσμο της εργασίας, και της οικονομίας, ώστε να συμβάλλει στη δημιουργία εκπαιδευμένου και εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, αλλά είναι και η βασική δίοδος μέσω της οποίας πραγματοποιείται η ενεργός συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία καθώς και η ανάπτυξη νέων κοινωνικών δεξιοτήτων. Πράγμα που σημαίνει ότι με τη δια βίου Μάθηση όλο και περισσότερες κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και άτομα μπορούν να παίξουν ένα πλήρη ρόλο στην κοινότητά τους (Rogers 2005). Έτσι σήμερα η δια βίου Μάθηση καλείται να ανταποκριθεί στη διπλή πρόκληση, τόσο της οικονομικής αναζωογόνησης, όσο και της κοινωνικής συνοχής. Υπό το πρίσμα αυτό θεωρούμε, ότι οι Κοινότητες της δια βίου Μάθησης έχουν να επιτελέσουν μια ευρύτερη αποστολή στην οποία και θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Στόχος λοιπόν, της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνηθεί η δυνατότητα που προσφέρει η δια βίου Μάθηση μέσα από τις Κοινότητες Μάθησης Ενηλίκων ή τους Μανθάνοντες Οργανισμούς Ενηλίκων, για τη βελτίωση της Κοινωνικής Ευημερίας.

Βιώσιμη Ανθρώπινη Ανάπτυξη, δια βίου Μάθηση και Κοινωνική Ευημερία

Στη διεθνή βιβλιογραφία σήμερα ένας από τους βασικότερους δείκτες που αφορούν στην ανάπτυξη με την ολιστική της σημασία είναι ο βαθμός επίτευξης της **ανθρώπινης ευημερίας**, καθώς η άνιση κατανομή του πλούτου (Από τη δεκαετία του 1970 είχε διαπιστωθεί ότι σε σύνολο 73 χωρών το 40% του πληθυσμού των κατώτερων εισοδηματικών κλιμακίων κατέχει μόλις το 2,7% του ΑΕΠ ενώ το 20% των πλουσιότερων κλιμακίων απολαμβάνει το 72% του ΑΕΠ) ανάγκασε πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες να αμφισβητήσουν την ορθότητα της οικονομικής μεγέθυνσης ως άμεσου στόχου της ανάπτυξης και να στραφούν προς μια οικονομία που θα ασχολείται με τον άνθρωπο και όχι με τα πράγματα (Ρέππας 2004).

Είναι επίσης γνωστό ότι το περιεχόμενο της αναπτυξιακής διαδικασίας διαφοροποιείται διαχρονικά με βάση τις κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικο- οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες. Έτσι λοιπόν σήμερα ο Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης προκύπτει από το μέσο όρο τριών μεταβλητών: του προσδοκώμενου ορίου ζωής, του επιπέδου εκπαίδευσης και του κατά κεφαλήν εισοδήματος (Ρέππας 2004).

Όπως βλέπουμε εδώ μια από τις βασικές μεταβλητές του Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης, είναι και η εκπαίδευση, γεγονός που μας δίνει εναργέστερα τη σχέση που την συνδέει με την Βιώσιμη – Ανθρώπινη Ανάπτυξη. Μια σχέση αμφίδρομη, κατά την οποία τα άτομα και οι ομάδες βρίσκονται συνεχώς σε μια αλληλεπίδραση μέσα στο σύνολο των μεταβολών του Κοινωνικού Μετασχηματισμού, όπου οι Κοινότητες Μάθησης παίζουν πλέον ή θα πρέπει να παίζουν, έναν σημαντικό ρόλο στην εξισορρόπηση καταστάσεων που αφορούν τομείς της σωματικής – ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας, και τομείς της κοινωνικο- οικονομικής, τεχνολογικής, οικολογικής και πολιτιστικής διάστασης της ανθρώπινης ευημερίας.

Η Ελλάδα ακολουθώντας τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της σύγχρονης εποχής, τόσο στο κοινωνικό – πολιτισμικό, όσο και στο οικονομικό – τεχνολογικό επίπεδο, αξιοποιεί τα πορίσματα που η επιστήμη υποστηρίζει και οι εμπειρικές αναλύσεις βεβαιώνουν, ότι δηλαδή, η Δια βίου Μάθηση έχει σημαντική οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική αξία. Γι' αυτό και θεωρείται το πρωταρχικό εργαλείο για την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως ρητά ορίζεται τόσο στη Σύνοδο της Λισσαβόνας, όσο και στις πιο πρόσφατες Συνόδους της Ε.Ε. (Συνέδριο Μάαστριχ – 15/12/2004 και Εαρινή Σύνοδος Κορυφής στις Βρυξέλλες – 22 & 23/3/2005).

Πολλοί θεσμοί έχουν κάνει την εμφάνισή τους και στη χώρα μας με προσανατολισμό τη δια βίου Μάθηση. Δηλαδή θεσμοί που έχουν ως κύριο μέλημά τους τη θεσμοθέτηση δραστηριοτήτων και διαδικασιών μάθησης στις οποίες μπορούν να μετέχουν ενήλικες καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των επαγγελματικών προοπτικών, καθώς επίσης και της προσωπικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης, αλλά και της δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους. Μεταξύ των θεσμών αυτών στη χώρα μας, εξέχουσα θέση κατέχουν κυρίως τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) και τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ). Βασικές Κοινότητες ή Οργανισμοί δια βίου Μάθησης. Για τις ανάγκες αυτής της εργασίας η αναφορά μας αν και γενική στους οργανισμούς δια βίου μάθησης εστιάζει περισσότερο στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, λόγω της ευρύτητας των δραστηριοτήτων που αυτά καλύπτουν τόσο σε θέματα κοινωνικής συνοχής όσο και σε θέματα ανθρώπινης ευημερίας.

Η σημασία της εστίασης στη Μάθηση

Οι Κοινότητες δια βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης όποιες και αν είναι αυτές (από το Πανεπιστήμιο και όλους τους φορείς τυπικής εκπαίδευσης μέχρι τη διεύθυνση εκπαίδευσης προσωπικού μιας εταιρείας και το Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων), υπάρχουν για να διευκολύνουν με διάφορους τρόπους τη Μάθηση. Μέσω των Κοινοτήτων Μάθησης αξιοποιείται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο το ανθρώπινο κεφάλαιο της χώρας, και γίνονται οι μελλοντικές επενδύσεις για την βιώσιμη ανάπτυξη. Αν λοιπόν στόχος, της Βιώσιμης – Ανθρώπινης Ανάπτυξης είναι η ολιστική αναπτυξιακή διαδικασία, τότε η δια βίου Μάθηση θα πρέπει να παρέχεται ως ελεύθερο δημόσιο αγαθό, δίνοντας την ευκαιρία σε κάθε άτομο να μάθει πώς να Μαθαίνει για να αναπτύξει τις 'λειτουργικότητες', τις 'δυνατότητες' και την ελευθερία των επιλογών του, για να εστιάσω στις τρεις βασικές ιδέες του Sen (1999).

Σε μια Κοινότητα Μάθησης Ενηλίκων η εστίαση δεν αφορά μόνο στους ενήλικες εκπαιδευόμενους αλλά και σε όλο το εμπλεκόμενο προσωπικό. Αρκετα στοιχεία της βιβλιογραφίας και της έρευνας στο χώρο της δια βίου Εκπαίδευσης

και Κατάρτισης επιβεβαιώνουν την άποψη, ότι οι πιο αποτελεσματικοί Εκπαιδευτές Ενηλίκων είναι εκείνοι που είναι και οι ίδιοι καλοί ενήλικες μαθητές και που συνεχίζουν να μαθαίνουν .(Middlewood κ.ά.1998, Stoll κ.ά. 2003). Επομένως, ένας οργανισμός ενηλίκων που είναι ικανός να ενθαρρύνει τους Εκπαιδευτές του, να υποστηρίξει το προσωπικό του και όλους τους εμπλεκόμενους σ' αυτόν, να μάθουν και να συνεχίσουν να μαθαίνουν, θα πρέπει να είναι και πιο αποτελεσματικός στην προσπάθεια να βοηθήσει τους ενήλικες μαθητές να μάθουν. Αυτή είναι η απλή προϋπόθεση, που ενισχύει το σύνδεσμο ανάμεσα στη μάθηση του προσωπικού και στην ιδέα ενός μαθητόντος οργανισμού [learning organization].

Χαρακτηριστικά ενός Μαθητόντος Οργανισμού Ενηλίκων

Η έννοια του «Μαθητόντος Οργανισμού» προήλθε από τον κόσμο των επιχειρήσεων, από τότε που ο Revans (1982) πρότεινε την εξίσωση ότι ο βαθμός της μάθησης σ' έναν οργανισμό πρέπει να είναι ίσος ή μεγαλύτερος από το βαθμό της αλλαγής. Όσο λοιπόν, οι Οργανισμοί Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εμπλέκονται σε διαδικασίες συνεχούς αλλαγής, και δια βίου μάθησης, τόσο γίνεται φανερό ότι η συνεχής μάθηση και ανάπτυξη, καθίσταται για πολλούς από αυτούς το κλειδί για συνεχή επιτυχία .

Ουσιαστικά, τα κύρια χαρακτηριστικά τέτοιων Οργανισμών είναι τα εξής:

- Εστιάζουν τις ενέργειες και τις δραστηριότητές τους στη μάθηση .
- Θέτουν στο επίκεντρο των προσπαθειών τους τις ανάγκες του μαθητόντος .
- Εγκαθιδρύουν και αναπτύσσουν το ήθος και την ηθική της εξέτασης-διερεύνησης .
- Αναγνωρίζουν ότι η μάθηση υπάρχει σε πολλές μορφές και προέρχεται από πολλές πηγές , συμπεριλαμβανομένων εξωτερικών δικτύων και παραγόντων .
- Αναγνωρίζουν ότι η μάθηση είναι μια δια βίου διαδικασία και ότι ο ρόλος του Οργανισμού είναι να συμβάλει σ' αυτή τη διαδικασία .
- Βρίσκονται σε συνεχή, μετασχηματιστική κατάσταση .

Η παράθεση των πιο πάνω χαρακτηριστικών δίνει την εντύπωση πως οι Μαθητόντες οργανισμοί δεν είναι καθόλου ήρεμα μέρη για να δουλέψει κανείς. Όπως αναφέρει ο Dale (1994,), δεν είναι εύκολο να είναι κανείς μέλος ενός Μαθητόντος Οργανισμού.

Όμως σήμερα ένα Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι υποχρεωμένο να υπάρξει μέσα στο πλαίσιο της εποχής του, ακόμα κι αν αυτό το πλαίσιο μεταβάλλεται διαρκώς και να μπορεί να επιτύχει τις εσωτερικές εκείνες συνθήκες, που θα επιτρέπουν την εμφάνιση και ανάπτυξη πολλών χαρακτηριστικών του Μαθητόντος Οργανισμού. Πρέπει, επομένως, να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του καιρού του, οι οποίες συχνά περιλαμβάνουν νομοθετημένα αιτήματα κυβερνήσεων, εργοδοτών και άλλων παραγόντων. Έτσι, η μάθηση που επιδιώκεται θα μπορούσε, να διακριθεί ως:

- Μάθηση για βιοποριστικούς λόγους, (εκμάθηση δηλαδή δεξιοτήτων με στόχο τη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης και ευημερίας του μαθητόντος)
- Μάθηση ως διαδικασία, στην οποία μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει και
- Μάθηση που επιφέρει γνώση, την οποία επιδιώκει κανείς για την αξία της και μόνο και η οποία προϋποθέτει διανοητική διεργασία και περιέργεια.

Σχετικά με τα πιο πάνω τα είδη μάθησης είναι και τα τρία διαφορετικά επίπεδα μάθησης που έχουν προταθεί, ρηχό, βαθύ και εμβριθές, βαθιά εδραιωμένο (Bush and Middlewood 2005).

Μαθητόν προσωπικό και ανάπτυξη

Οποιοσδήποτε οργανισμός, ο οποίος παραβλέπει το γεγονός ότι πέρα από τους ενήλικες μαθητές και τα μέλη του προσωπικού είναι ενήλικοι μαθητόντες, θα μειώσει τη δυνατότητά του να είναι αποτελεσματικός γι' αυτούς που τον παρακολουθούν. Οι όροι «κατάρτιση» και «ανάπτυξη», είναι αυτοί που χρησιμοποιούνται συνήθως, όταν αναφερόμαστε σε μαθητόν προσωπικό, αλλά η μάθηση μέσω της κατάρτισης υποδηλώνει «προγράμματα πολύ εξειδικευμένα, με στόχους και περιεχόμενο που να αποσκοπούν στην απόκτηση γνώσεων και στην παροχή πληροφοριών».(Law και Glover 2000,). Υπό αυτή την έννοια, λοιπόν , η κατάρτιση σχετίζεται πάρα πολύ με μια πρακτική θεώρηση της εκπαίδευσης, όπου κάποιος την αντικρίζει ουσιαστικά ως μέσο επιβίωσης.

Ο όρος «ανάπτυξη» από την άλλη πλευρά, υποδηλώνει μέριμνα για το προσωπικό ως άτομα, σε μια διαδικασία μάθησης είτε επαγγελματική είτε προσωπική είτε και τα δύο. Η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη υποδηλώνουν ότι ο εργαζόμενος θα μπορεί σε κάποιο βαθμό ν' αποφασίζει ο ίδιος ποια εκπαίδευση του χρειάζεται, για να βελτιωθεί .Σ' αυτό το πλαίσιο συνδέεται στενά με την προσωπική ανάπτυξη, επειδή θεωρείται επιβεβλημένη η εμπλοκή των συναισθημάτων, των στάσεων και των κινήτρων του ατόμου, εάν πρόκειται να επέλθει οποιαδήποτε βελτίωση (Bush and Middlewood 2005).

Αποτελεσματικότητα στο μαθητόν προσωπικό

Οι ακόλουθοι παράγοντες είναι μερικοί από τους πιο σημαντικούς, που επηρεάζουν το μαθητόν προσωπικό :

❖ *Κατανόηση του πώς μαθαίνουν οι ενήλικες .*

Η αναγνώριση ειδικών παραγόντων στην περίπτωση των ενηλίκων είναι αποφασιστικής σημασίας στο χειρισμό του μαθητόντος προσωπικού. Αυτοί περιλαμβάνουν τα εξής:

- οι ενήλικες μεταφέρουν στη διαδικασία μάθησης μια ευρεία κλίμακα από προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες
- οι ενήλικες μπορεί να αισθάνονται ανησυχία και να διακατέχονται από το φόβο της κρίσης στη διαδικασία μάθησης του καινούριου
- οι ενήλικες μπορεί να αντιδρούν σε ό,τι πιστεύουν ότι αποτελεί προσβολή και αμφισβήτηση της γνώσης και της επάρκειάς τους
- οι ενήλικες έχουν ανάγκη να δουν τα αποτελέσματα της μάθησής τους και να έχουν ακριβή ανατροφοδότηση (Bush and Middlewood 2005).

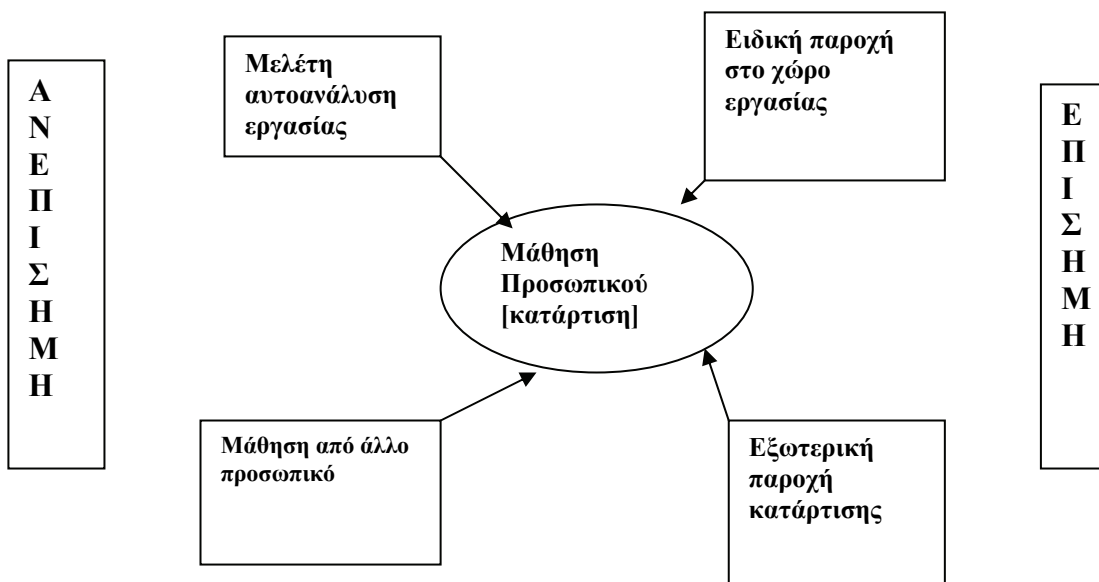
Η εμπειρία, που οι ενήλικες μεταφέρουν στην καινούρια μάθηση, μπορεί να συγκρούεται με αυτό που το προσωπικό ενός Κέντρου Εκπαίδευσης Ενηλίκων αναμένεται να γνωρίζει. Όπως υποδεικνύουν οι Taylor και Bishop (1994), το «ξεμάθημα»[unlearning] είναι εξαιρετικά δύσκολο .

❖ *Αναγνώριση του ιδρυματικού πλαισίου*

Παραδοσιακά, η επίσημη επιμόρφωση και κατάρτιση των ενηλίκων γινόταν μακριά από το χώρο εργασίας μέσω επίσημων προγραμμάτων. Σ' έναν αριθμό αναπτυγμένων χωρών, ειδικότερα εκεί όπου η αυτοδιοίκηση και η αποκέντρωση έχουν αναπτυχθεί ιδιαίτερα, υπήρξε μια σημαντική κίνηση προς την ανάπτυξη και κατάρτιση στον ίδιο το χώρο εργασίας. Πρόκειται για μια αναγνώριση του γεγονότος ότι οι ενήλικες χρειάζεται να εσωτερικεύσουν τη γνώση και την εμπειρία που προσλαμβάνεται μέσω της κατάρτισης, σε αληθινά πλαίσια, εντός των οποίων και θα εφαρμοστεί (Bush and Middlewood 2005).

❖ **Αναγνώριση του πώς το προσωπικό μαθαίνει με διάφορους τρόπους**

Οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού μπορούν να διαιρεθούν σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες, όπως φαίνεται και στο Σχήμα που ακολουθεί. Ασφαλώς θα περιλαμβάνει επίσης και ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους ενήλικες μαθητές και προσωπικό, καθώς και προσωπική μελέτη σε πολλές περιπτώσεις .



Διάφοροι τρόποι με τους οποίους μαθαίνει το Προσωπικό πηγή: Bush and Middlewood 2005:195

Η σχέση ανάμεσα στο μανθάνον ανθρώπινο δυναμικό και στον μανθάνοντα οργανισμό

Όπως έχει ήδη αναφερθεί προηγουμένως, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτές ενηλίκων είναι επίσης και αποτελεσματικοί μανθάνοντες. Όλες οι μελέτες που διενεργήθηκαν σε εκπαιδευτές ως μανθάνοντες (Fullan and Hargreaves 1992, Stoll κ.ά. 2003) καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτές αυτοί παρουσιάζουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Το γεγονός αυτό στη συνέχεια τους παρωθεί να μοιραστούν με τους ενήλικες μαθητές τους τις εμπειρίες που αποκομίζουν από τη δική τους μάθηση, με απώτερο στόχο να επιτύχει ο καθένας την πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του. Ο Constable (1995) θέτει το θέμα ως εξής: «Η στάση που επιδεικνύουν οι διδάσκοντες προς τη μάθηση αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος μάθησης για τους μαθητές».

Σε τελευταία ανάλυση η σχέση ανάμεσα στο μανθάνον ανθρώπινο δυναμικό και στον μανθάνοντα οργανισμό έγκειται στην ικανότητα του οργανισμού «να παρουσιάζει συνεχή βελτίωση καθώς προσαρμόζεται σε αλλαγές στο εξωτερικό περιβάλλον», (Blandford 2000,). Ως εκ τούτου, όλοι οι εργαζόμενοι θα είναι ικανοί να προγραμματίζουν, να θέτουν στόχους και να τους επιτυγχάνουν, εξαιτίας ακριβώς της συγκεκριμένης κουλτούρας μάθησης, που έχει αναπτυχθεί στην Κοινότητα Ενηλίκων.

| Συμπεριφορά μάθησης [Learning Behaviour] | Συμπεριφορά μη –μάθησης [Non –learning behaviour] |
|---|--|
| ΤΟ ΑΤΟΜΟ <ul style="list-style-type: none"> • Προτείνει ιδέες • Μαθαίνει από λάθη • Παραδέχεται ανεπάρκειες • Συμπεριφέρεται με ειλικρίνεια , λέγοντας την αλήθεια • Ψάχνει για εναλλακτικές λύσεις • Αναλαμβάνει ευθύνες | ΤΟ ΑΤΟΜΟ <ul style="list-style-type: none"> • Δεν εκτιμά ιδέες • Επαναλαμβάνει λάθη • Μέμφεται άλλα άτομα/συμβάντα • Λέει στους άλλους αυτό που θέλουν ν' ακούσουν • Επιδιώκει γρήγορες λύσεις • Περιμένει από άλλους να αναλάβουν ευθύνες |

Συμπεριφορά μάθησης και μη – μάθησης στους οργανισμούς Πηγή : Bush and Middlewood 2005:197

Υπάρχει λοιπόν, μια ουσιαστική ανάγκη για διαμόρφωση της κατάλληλης κουλτούρας στους Μανθάνοντες Οργανισμούς Ενηλίκων, η οποία, με τις ανάλογες δομές και διαδικασίες, θα υποστηρίξει και θα προωθήσει τη δια βίου μάθηση, ως τη μόνη απάντηση στις προκλήσεις της εποχής μας.

Ο ρόλος των ηγετών και των στελεχών διοίκησης

Καθοριστικός στην όλη προσπάθεια είναι ο ρόλος της ηγεσίας, η οποία πρέπει να διαποτίζει ολόκληρο τον οργανισμό ως κοινότητα, επειδή ουσιαστικά η ηγεσία αφορά την από κοινού μάθηση και οικοδόμηση γνώσης, με συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες. Στην πραγματικότητα οι ηγέτες και τα στελέχη διοίκησης θα πρέπει :

Να είναι οι ίδιοι πρότυπα μάθησης

Να υποστηρίζουν όλους τους εμπλεκόμενους ως μανθάνοντες

Να Ενθαρρύνουν το διαμοιρασμό [sharing] της μάθησης

Να Οικοδομούν μια έμφαση στη μάθηση σε όλες τις διαδικασίες διοίκησης

Να αναπτύσσουν μια κουλτούρα διερεύνησης και στοχασμού

Να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του μανθάνοντος προσωπικού

Αν και έχουν προταθεί μοντέλα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ανάπτυξης προσωπικού (π.χ. Stake κ.ά. 1987, Middlewood 1997) εν τούτοις, είναι η μακροπρόθεσμη επίδραση της μάθησης του ανθρώπινου δυναμικού στον Οργανισμό Μάθησης Ενηλίκων που καθίσταται αποφασιστικής σημασίας και είναι πιο δύσκολο να την αξιολογήσει κανείς.

Αντί Επιλόγου

Όλη η ανάλυση που προηγήθηκε στόχο είχε να καταστήσει σαφές, ότι οι Κοινότητες δια βίου Μάθησης, όταν πράγματι είναι επικεντρωμένες στη Μάθηση και λειτουργούν με τα χαρακτηριστικά του Μανθάνοντος Οργανισμού, μπορούν να γίνουν το κλειδί της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης και ευημερίας. Στην πραγματικότητα η διευρυμένη δια βίου Μάθηση μπορεί να ενσωματώσει όλη την ανθρώπινη δραστηριότητα στηριζόμενη σε τρεις «προοδευτικές ιδέες» που έχουν διαμορφώσει τη θεωρία και την επιχειρηματολογία της τα τελευταία σαράντα χρόνια. Οι ιδέες αυτές αναφέρονται σε τρία επίπεδα το ατομικό, το δημοκρατικό και το προσαρμοστικό (Rogers 2005). Τα πρότυπα δε του κοινωνικού μετασχηματισμού και των ταχύτατων μεταβολών δίνουν το έναυσμα για τη λειτουργία της δια βίου Μάθησης ως του βασικότερου μέσου για την επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας μέσα από θεσμούς ανάπτυξης της κοινωνικής και εργασιακής ειρήνης, της κοινωνικής αλληλεγγύης και της κοινωνικής προόδου. Εν κατακλείδι δηλαδή η δια βίου Μάθηση στοχεύει στο: α) πώς θα θεραπευτεί το έλλειμμα της εκπαίδευσης και κατάρτισης από το οποίο υποφέρουν αρκετά άτομα σήμερα, β) πώς θα γίνει η υπέρβαση του μειονεκτήματος αίροντας τις ανισότητες που το παραδοσιακό σχολείο διακρίνει ή ενισχύει και γ) πώς θα ενισχυθεί η διαφορετικότητα, ενισχύοντας έτσι την τοπική και κοινωνική διάσταση της δημοκρατίας και την κοινωνική ευημερία (Rogers 2005).

Η ελληνική κοινωνία καλείται να εδραιώσει την αποτελεσματική και ποιοτική λειτουργία του Συστήματος δια βίου Μάθησης μέσα από όλους τους θεσμούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, ώστε καθημερινά να ενισχύεται η δια βίου ανάπτυξη, τόσο της προσωπικότητας και της πολιτισμικής καλλιέργειας του πολίτη, όσο και της δυνατότητας απασχόλησής του με τη μετατρεψιμότητα των γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής του, ανεξάρτητα από την οικονομική και κοινωνική κατάσταση και τη χώρα καταγωγής του.

Βιβλιογραφία

- Blandford, S. (2000), *Managing Professional Development in Schools* , London, Routledge
- Bush, T, and Middlewood, D., (2005) *Leading and Managing People in Education*. Sage London
- Constable, H. (1995) , 'Developing teachers as extended professionals', in Busher, H. and Saran , R. (eds), *Managing Teachers as Professionals in Schools* , London , Kogan Page .
- Dale , M. (1994), 'Learning organizations' , in Mabey, C. and Iles, P. (eds) , *Managing Learning* , London , Routledge.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992) , *Teacher Development and Educational Change* , London , Falmer Press.
- Hargreaves, A, (1997) , ' From reform to renewal : a new deal for a new age', in Hargreaves, A . and Evans, R. (eds) , *Beyond Educational Reform* , Buckingham, Open University Press .
- Law, S.and Glover, D. (2000), *Educational Leadership and Learning* , Buckingham , Open University Press.
- Middlewood , D. (1997) , 'Managing staff development, in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), *Managing People in Education* , London , Paul Chapman Publishing .
- Middlewood , D. , Colman , M. and Lumby , J. (1998) , *Practitioner Research in Education : Making a Difference* , London , Paul Chapman Publishing .
- Revans, R. (1982) , 'The origins and growth of action learning', Bromley, Chartwell-Bratt.
- Rogers, A., (2005) «Δια βίου Μάθηση στις μέρες μας. Θέματα και Προκλήσεις», στα πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μεταίχμιο Αθήνα
- Sen, A., (1999) *Development as Freedom*. Anchor Books, a division of Random House Inc. N.Y.
- Stake , R., Shapson , S. and Russell, L. (1987) , ' Evaluation of staff development programmes', in Wideen, M. and Andrews, I. (eds) , *Staff Development for School Improvement*, Lewes, Falmer Press
- Stoll, L., Fink , D. and Earl , L. (2003), *It's About Learning (and It's About Time)* London, RoutledgeFalmer.
- Taylor, D. and Bishop , S. (1994) , *Ready Made Activities for Developing Your Staff* , London , Pitman .
- Ρέππας, Π., (2004) «Φιλελευθεροποίηση και Ανθρώπινη Ανάπτυξη» στα πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του ΤΕΙ Ηπείρου με θέμα: *Διευρυμένη Ευρώπη και Περιφερειακές Ανισότητες*. Πρέβεζα

Οι απαιτούμενες δεξιότητες για την ανάπτυξη της Κοινωνικής Οικονομίας, των Κοινωνικών Επιχειρήσεων και των Εναλλακτικών Πιστώσεων

Θεοδώρα Ντούλια

Οικονομολόγος, Τμηματάρχης Τμήματος Κοινωνικών Θεμάτων της Γ.Γ.Ε.Ε.
Συγγραφέας και Μελετήτρια σε θέματα Κοινωνικής Οικονομίας και Εναλλακτικών Πιστώσεων

1.1 Κοινωνική Οικονομία: «ο τρίτος τομέας» / Οι Εναλλακτικές πιστώσεις και η Μικροπιστώση Γυναικών

Εισαγωγή

Η εισήγηση και το θέμα επιλέχθηκε μετά την απόκτηση εμπειρίας σε ζητήματα κοινωνικής οικονομία και εναλλακτικών πιστώσεων από τον ά κύκλου της Κ.Π Equal(2001-2005) , Μέτρο Κοινωνική Οικονομία και ειδικότερα από το έργο – Αναπτυξιακή Σύμπραξη (Α.Σ) ,DIONI II,(αποτελούμενο από 24 Φορείς σε 5 περιφέρειες) , στο οποίο η ΓΓΕΕ και η εισηγήτρια συμμετείχε υλοποιώντας ευρύ φάσμα δράσεων και ενεργειών παρουσιάσεις και ανακοινώσεις τόσο στα πλαίσια της ΑΣ , όσο και στο Εθνικό και Ευρωπαϊκό Θεματικό Δίκτυο Κοινωνικής οικονομίας⁵².

Η Διεθνής και η Ευρωπαϊκή πρακτική καταδεικνύει ότι ο τομέας της κοινωνικής οικονομίας είναι ένας ιδιαίτερα αναπτύξιμος τομέας, ο οποίος δύνάται να εξασφαλίσει απασχόληση, τοπική ανάπτυξη και κινητοποίηση του κοινωνικού ιστού , ενώ οι εναλλακτικές πιστώσεις αποτελούν το κλειδί ανάπτυξης της επιχειρηματικότητας .

Πράγματι , αυτό επισημάνθηκε και σε Εθνικό Επίπεδο από την υλοποίηση των προαναφερόμενων δραστηριοτήτων στα πλαίσια της Equal . Παράλληλα από την προσέγγιση του θέματος των δεξιοτήτων στην κοινωνική επιχειρηματικότητα , κατέστη προφανές ότι ένας παράγοντας ανάπτυξης και βιωσιμότητας της κοινωνικής οικονομίας και των συλλογικών και κοινωνικών επιχειρήσεων είναι η εκπαίδευση και η απόκτηση από τους επιχειρηματίες ορισμένων επαγγελματικών επιχειρηματικών , προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Για τον λόγο αυτό η ΓΓΕ έχει εντάξει την κοινωνική και γυναικεία επιχειρηματικότητα , στην εκπαίδευση στις ΝΕΛΕ, ενώ προετοιμάζει ανάλογα προγράμματα και για τα ΚΕΕ(ΕΠΕΑΕΚ)

1.1.1 . Η Κοινωνική Οικονομία και η Κοινωνική Επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα και στην Ευρώπη

Ορισμός της Κοινωνικής Οικονομίας

Η Κοινωνική Οικονομία ή Τρίτος Τομέας αποτελεί το χώρο της οικονομίας που βρίσκεται ανάμεσα στον Ιδιωτικό και το Δημόσιο τομέα της οικονομίας και στον οποίο διεξάγονται οικονομικές δραστηριότητες με οικονομικούς και κοινωνικούς σκοπούς και στόχους⁵³.

Ορισμός των Κοινωνικών Επιχειρήσεων και των Οργανισμών 3^{ου} Τομέα

Οι κοινωνικές επιχειρήσεις ή οργανισμοί του 3^{ου} τομέα είναι επιχειρήσεις ή οργανισμοί, με οικονομικό και κοινωνικό παράλληλα σκοπό, οι οποίες καλύπτουν ανάγκες⁵⁴, όπου ο παραδοσιακός ιδιωτικός τομέας ή το κράτος αδυνατούν να καλύψουν και δραστηριοποιούνται κυρίως στους τομείς της πρόνοιας, [παροχή προσωπικών υπηρεσιών προσαρμοσμένες στις ανάγκες της κοινωνίας (ηλικιωμένων, προσφύγων, μεταναστών, φυλακισμένων, κακοποιημένων γυναικών, κτλ.)], του περιβάλλοντος, του τουρισμού, του πολιτισμού.

Οι κοινωνικές επιχειρήσεις είναι συλλογικές επιχειρήσεις, οι οποίες συνήθως λειτουργούν με τη νομική μορφή των Συνεταιρισμών, των Αστικών Μη Κερδοσκοπικών Εταιρειών (Α.Μ.Κ.Ε.), της Ο.Ε., της Ε.Ε., της Ε.Π.Ε. ή της Α.Ε.

Η επικρατέστερη μορφή στην Ελλάδα είναι αυτή των Συνεταιρισμών και των Α.Μ.Κ.Ε.

Μπορεί δε να είναι κερδοσκοπικού ή μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, αρκεί βέβαια να πληρούν τα χαρακτηριστικά που διέπουν τις κοινωνικές επιχειρήσεις.

Ο κοινωνικός σκοπός των κοινωνικών επιχειρήσεων συνίσταται στο ότι παράγουν κοινωνική προστιθέμενη αξία (κοινωνική δραστηριοποίηση , τοπική ανάπτυξη , ανάδειξη περιβαλλοντολογικών και πολιτισμικών στοιχείων) , εργασία σε άτομα άνεργα και αποκλεισμένα, οικογενειακό εισόδημα, ποιότητα στα προϊόντα και τις υπηρεσίες και χαμηλότερες τιμές (από τις συμβατικές επιχειρήσεις) .

Χαρακτηριστικά των κοινωνικών επιχειρήσεων

Τα κύρια **χαρακτηριστικά**⁵⁵ των **σημερινών κοινωνικών επιχειρήσεων της Ε.Ε.** είναι τα εξής:

- Αντιμετώπιση του αποκλεισμού για ομάδες με ανισότητες **στην αγορά εργασίας,**
- Δημιουργία δυνατοτήτων απασχόλησης (**employment potential**),
- Κινητοποίηση του τοπικού κοινωνικού κεφαλαίου σε παραγωγικές πρωτοβουλίες (**human capital mobilization**),
- Κάλυψη αναγκών του κοινωνικού συνόλου που δεν καλύπτονται ούτε από το κράτος, ούτε από την αγορά **στους τομείς κυρίως της πρόνοιας, του περιβάλλοντος, των υπηρεσιών (unmet needs).**

Οι κοινωνικές επιχειρήσεις ή / και οι οργανισμοί του 3^{ου} Τομέα είναι συλλογικές / οί, διοικούνται από δημοκρατικά εκλεγμένη διοίκηση και πρέπει να είναι βιώσιμες επιχειρήσεις.

⁵² Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Κοινωνικής Οικονομίας (απαρτιζόμενο από τις Συμπράξεις :« Συνέργια» , “Ενεργοί πολίτες”, “DIONI II” , «Σύμφωνο Προώθησης της Κοινωνικής οικονομίας στην Αιτωλοακαρνανία», Νέα Επιχειρηματικότητα για το Β. Αιγαίο-Προοπτική Ζωής » , «Συν- Επιχειρώντας») «Οδηγός “Ίδρυση και Λειτουργίας Κοινωνικών Επιχειρήσεων» Κ.Π Equal α ' κύκλου του , Equal , έκδοση 2005
Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Κοινωνικής Οικονομίας (απαρτιζόμενο από τις Συμπράξεις :« Συνέργια» , “Ενεργοί πολίτες”, “DIONI II” , «Σύμφωνο Προώθησης της Κοινωνικής οικονομίας στην Αιτωλοακαρνανία», Νέα Επιχειρηματικότητα για το Β. Αιγαίο-Προοπτική Ζωής » , «Συν- Επιχειρώντας») «Οδηγός Προτάσεις πολιτικής για την Κοινωνική Οικονομία», Κ.Π Equal α ' κύκλου 2005,
Θ.Ντούλια, Κατσιβαρδάς «Οδηγός δράσεων αποτελεσμάτων και καλών πρακτικών προγράμματος DIONI II», ΚΠ EQUAL , ΓΓΕΕ , 2005

⁵³ EMES EUROPEAN NETWORK (http://www.emes.net/uk/presentation.htm), 2001.

⁵⁴ EMES EUROPEAN NETWORK (http://www.emes.net/uk/presentation.htm), 2001.

⁵⁵ Detourny, J. Develtere, P. Fonteneau, (Eds), «L' economie sociale au Nord et au Sud, Paris: De Boeck Universite», 1999.
Χρυσάκης, Ζιώμας , «Προοπτικές απασχόλησης στον τομέα της Κοινωνικής Οικονομίας», Εκδόσεις Σάκουλα 2002

Αυτό που τις διαφοροποιεί από τις συμβατικές επιχειρήσεις είναι οι κοινωνικοί σκοποί που επιτυγχάνουν, η απασχόληση που εξασφαλίζουν σε άτομα που αντιμετωπίζουν ανεργία και αποκλεισμό καθώς και η ανάπτυξη πολύ συχνά εθελοντικών δραστηριοτήτων υπέρ του κοινωνικού συνόλου.

Η Κοινωνική Οικονομία / Κοινωνικές επιχειρήσεις στην Ευρώπη

Τα τελευταία είκοσι χρόνια τα θεσμικά όργανα της ΕΕ δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της απασχόλησης σε τοπικό επίπεδο, μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και των εναλλακτικών πιστώσεων.

Η Επιτροπή έχει εντοπίσει 17 τομείς της κοινωνικής οικονομίας σε τοπικό επίπεδο, που έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν σημαντικές προοπτικές απασχόλησης. Οι τομείς αυτοί διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- στη βελτίωση της ποιότητας ζωής (κατ' οίκον παροχή υπηρεσιών, βελτίωση των στεγαστικών συνθηκών κλπ.),
- στην περιβαλλοντική ανάπτυξη (διαχείριση αποβλήτων και υδάτων, διατήρηση των φυσικών περιοχών και πόρων κλπ.) και
- στην ανάπτυξη του πολιτισμού, αθλητισμού και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας (διατήρηση πολιτιστικής κληρονομιάς, τοπική πολιτιστική ανάπτυξη, νέες τεχνολογίες των πληροφοριών και της επικοινωνίας).

Γι αυτό και οι κοινωνικές επιχειρήσεις ή οργανισμοί 3^{ου} τομέα έχουν σημειώσει σημαντική άνοδο και μεγάλη άνθηση σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ υποστηρίζονται από θεσμικό, νομοθετικό και χρηματοδοτικό πλαίσιο.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στην Γαλλία λειτουργούν περίπου 4.000, στην Ιταλία, 4.500, στην Αγγλία, στην Πορτογαλία 4.000, κ.λπ.⁵⁶.

Στους οργανισμούς αυτούς στην Ευρώπη, εντάσσονται Κοινωνικές Επιχειρήσεις, Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί (social cooperatives), Μη – Κερδοσκοπικοί Οργανισμοί (non profit making organization) / Σύνδεσμοι (associations), Εθελοντικές και μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (N.G.O's)⁵⁷.

Η συνεισφορά του 3^{ου} Τομέα στην απασχόληση, στην κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων σε αποκλεισμό, στην προσφορά ποιοτικών υπηρεσιών με χαμηλότερο κόστος είναι ιδιαίτερα έντονη⁵⁸.

Ειδικότερα όσον αφορά τη συμβολή του τομέα στην απασχόληση, αυτή ανέρχεται στην Ευρώπη στο 7,9%⁵⁹. Εντονότερη είναι η απασχόληση στον τομέα των κοινωνικών υπηρεσιών. Ενδεικτικά σε 2 χώρες αυτή ανέρχεται στα παρακάτω ποσοστά:

Γαλλία: 29%

Γερμανία: 23%

Παραδείγματα κοινωνικών επιχειρήσεων στην Ευρώπη⁶⁰

«Ηθικές Τράπεζες» για την Κοινωνική Οικονομία

Πολλές κοινωνικές επιχειρήσεις λόγω της δυσκολίας πρόσβασής τους στη χρηματοδότηση ομαδοποιούνται έτσι ώστε να προσεγγίσουν συλλογικά τα τραπεζικά ιδρύματα ή στρέφονται σε νέα ιδρύματα κοινωνικής χρηματοδότησης, τα οποία συγκεντρώνουν πόρους από άτομα και φορείς για να παρέχουν δάνεια σε κοινωνικές επιχειρήσεις με ευνοϊκούς όρους.

Στην Ευρώπη και τη Διεθνή κοινότητα, οι χρηματοπιστωτικοί αυτοί οργανισμοί αυξάνονται ραγδαία και εντάσσονται στον τομέα της κοινωνικής οικονομίας. Στην Ευρώπη τα περισσότερα από αυτά τα ιδρύματα ανήκουν στο Διεθνές Δίκτυο Επενδυτών Κοινωνικής Οικονομίας (INAISE), η οποία περιλαμβάνει περισσότερους από 40 Οργανισμούς.

Ιταλία

Ο τύπος κοινωνικής επιχείρησης, ο οποίος συναντάται περισσότερο στην Ιταλία είναι αυτός του «Κοινωνικού Συνεταιρισμού», ο οποίος θεσπίστηκε με ειδική νομοθετική ρύθμιση το 1991.

Οι συνεταιρισμοί διακρίνονται σε δυο τύπους:

- Συνεταιρισμοί τύπου Α. Δραστηριοποιούνται σε υπηρεσίες υγείας, εκπαίδευσης, πρόνοιας κλπ για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες
- Συνεταιρισμοί τύπου Β. Έχουν στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση μειονεκτούντων ατόμων (τουλάχιστον το 30% των απασχολούμενων προέρχεται από μειονεκτούσες ομάδες)

Βέλγιο

Οι «Επιχειρήσεις Κοινωνικού Σκοπού» θεσμοθετήθηκαν στο Βέλγιο το 1995. Το χαρακτήρα των επιχειρήσεων αυτών μπορεί να τον υιοθετήσει οποιαδήποτε εμπορική επιχείρηση, εφόσον τηρεί κάποιους όρους, όπως: επιδίωξη μικρού κέρδους, καθορισμός συγκεκριμένων κοινωνικών στόχων κλπ.

Στην Βαλλωνία έχει θεσμοθετηθεί ο τύπος «Επιχειρήσεις Κατάρτισης μέσω της Απασχόλησης», οι οποίες έχουν στόχο την ενσωμάτωση άνεργων ατόμων στην αγορά εργασίας παρέχοντας «συμβόλαια» εργασίας.

Γαλλία

Στη Γαλλία δραστηριοποιούνται δυο τύποι κοινωνικών επιχειρήσεων:

- οι επιχειρήσεις κοινωνικής ενσωμάτωσης, με τη μορφή τοπικών κυρίως συνδέσμων
- οι επιχειρήσεις κοινωνικού σκοπού, οι οποίες παρέχουν συλλογικές υπηρεσίες σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο πληθυσμό και έχουν τη μορφή Συνεταιρισμών

Γερμανία

Στη Γερμανία διακρίνουμε τρεις τύπους πρωτοβουλιών, οι οποίες θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως «κοινωνικές επιχειρήσεις»:

⁵⁶ Πρόγραμμα DIONIII, Διακρατικό σεμινάριο στην Πορτογαλία, ανακοίνωση της Πορτογαλικής Α.Σ στα πλαίσια της Διακρατικής Σύμπραξης MEDAT, Λισαβόνα 2003

⁵⁷ EMES EUROPEAN NETWORK (http://www.emes.net/uk/presentation.htm), 2001.

Ντούλια, Κατσιβαρδάς «Οδηγός δράσεων αποτελεσμάτων και καλών πρακτικών προγράμματος DIONI II», ΚΠ EQUAL, έκδοση ΓΓΤΕ 2005

⁵⁸ Φυλλάδιο «strengthening the social economy» Ευρώπη / Equal, Διακρατικό σεμινάριο του Ευρωπαϊκού Θεματικού Δικτύου κοινωνικής Οικονομίας» Antwerp 10-12/5/04(Europa.eu.int/comm/equal,

⁵⁹ CIRIEC 95-95, Χατζαντώνης, Εισήγηση στο Συνέδριο του Εθνικού Θεματικού Δικτύου Κοινωνικής Οικονομίας, ΚΠ Equal, 2005

⁶⁰ α) Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Κοινωνικής Οικονομίας «Οδηγός Ίδρυσης και Λειτουργίας Κοινωνικών Επιχειρήσεων» Κ.Π Equal α' κύκλου του Εθνικού Θεματικού Δικτύου Κοινωνικής Οικονομίας (απαρτιζόμενο από τις Συμπράξεις:

«Συνέργια», «Ενεργοί πολίτες», «DIONI II», «Σύμφωνο Προώθησης της Κοινωνικής οικονομίας στην Αιτωλοακαρνανία», Νέα Επιχειρηματικότητα για το Β. Αιγαίο-Προοπτική Ζωής», «Συν- Επιχειρώντας»), Υπ απασχόλησης και Ε.Θ.Δ., 2005

β) Ντούλια Θ, Θεοδοσωπούλου Μ «Ενημερωτικό Φυλλάδιο Δικτύων Γυναίκας και Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας DIONI II», Α.Σ DIONI II, ΚΠ EQUAL, ΙΔΕΚΕ 2005,

- Πρωτοβουλίες για τη δημιουργία απασχόλησης. Πρόκειται για οργανισμούς που ιδρύθηκαν για να δημιουργήσουν απασχόληση, και καλύπτουν κοινωφελείς δραστηριότητες
- Ενώσεις για τη δημιουργία απασχόλησης και ανάπτυξης

Ισπανία

Στην Ισπανία οι κοινωνικές επιχειρήσεις είναι οργανισμοί εργασιακής κυρίως ενσωμάτωσης ατόμων μειονεκτούντων, που απειλούνται με αποκλεισμό από την αγορά εργασίας.

Οι επιχειρήσεις αυτές οργανώνουν την εργασία σε ειδικά επιχειρηματικά κέντρα, τα οποία είναι αναγνωρισμένα ως παραδοσιακές επιχειρήσεις, στις οποίες συμμετέχουν τοπικοί φορείς και ιδιώτες.

Οι κοινωνικές επιχειρήσεις που έχουν επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα είναι εκείνες που οι διοικήσεις τους έχουν εισάγει ένα σύγχρονο επιχειρηματικό πνεύμα. Τέτοιοι επιχειρηματίες προέρχονται από τον ιδιωτικό τομέα και έχουν ανακαλύψει ότι οι κοινωνικές επιχειρήσεις δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένα εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συνδυάσει την επιχειρηματικότητα του ιδιωτικού τομέα προς όφελος των κοινωνικών στόχων.

Πορτογαλία

πάρχουν οργανισμοί 3^{ου} τομέα, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στον τομέα της πρόνοιας, της μεταποίησης, των υπηρεσιών (παιδικοί σταθμοί για παιδιά μεταναστών, catering, εστιατόρια, κέντρα προώθησης της εκπαίδευσης και της απασχόλησης).

Ηνωμένο Βασίλειο:

πάρχουν κοινωνικές επιχειρήσεις στον τομέα παραγωγής βιολογικών προϊόντων, προστασίας του περιβάλλοντος, παροχής προσωπικών υπηρεσιών, με στόχο την καταπολέμηση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Κάτω Χώρες:

το ίδιο μοντέλο οργάνωσης συστήνονται συνοικιακές αναπτυξιακές επιχειρήσεις ή συμπράξεις με αντικείμενο προσανατολιζόμενο στην προστασία του περιβάλλοντος και στην ποιότητα ζωής των πολιτών.

Σουηδία:

Υπάρχουν κοινωνικοί συνεταιρισμοί στους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, της ψυχαγωγίας, του πολιτισμού, της παροχής προσωπικών υπηρεσιών κυρίως σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

Φινλανδία:

Συστήνονται εργατικοί συνεταιρισμοί με σκοπό την παροχή υπηρεσιών κατάρτισης και κοινωνικών υπηρεσιών. Ενισχύουν το αίσθημα του εθελοντισμού και δημιουργούν προϋποθέσεις ενσωμάτωσης κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων για ένταξη τους στην αγορά εργασίας.

Αυστρία:

Δημιουργούνται ομάδες για τη φροντίδα παιδιών. Το 80% των μελών αυτών των ομάδων αποτελούν άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ιρλανδία:

Δημιουργούνται αγροτουριστικοί συνεταιρισμοί και συνεταιρισμοί για άτομα με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Σ' αυτούς συμμετέχουν ποικίλοι εταίροι, όπως Μ.Κ.Ο., κοινωνικές επιχειρήσεις, πιστωτικές ενώσεις, τοπικοί αναπτυξιακοί οργανισμοί.

Συστάσεις Ευρωπαϊκού Θεματικού Δικτύου της Κ.Π Equal για την κοινωνική οικονομία

Σήμερα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μετά την Equal ⁶¹, λαμβάνοντας υπόψη την όλο μεγαλύτερη σπουδαιότητα του τομέα προτείνει:

- ειδικές στρατηγικές για ενίσχυση των κοινωνικών επιχειρήσεων,
- νέες μορφές εναλλακτικής χρηματοδότησης των κοινωνικών επιχειρήσεων,
- χρηματοδότηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον τομέα,
- ανάληψη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών στον τομέα από ακαδημαϊκά ιδρύματα,
- πιστοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προσόντων,
- χρηματοδότηση και δικτύωση διακρατικών πρωτοβουλιών εκπαίδευσης στον τομέα,
- ανταλλαγές εκπαιδευομένων,
- εκπαίδευση ειδικών στελεχών (επιχειρηματιών και εργαζομένων) για την απασχόλησή τους σε κοινωνικές επιχειρήσεις σε νέα αντικείμενα,
- δημιουργία Διεθνικού σχολείου για την εκπαίδευση στο management κ.ε,
- εκπόνηση μελετών για τις ανάγκες του τομέα,
- ένταξη και αναφορά των κοινωνικών επιχειρήσεων σε όλα τα χρηματοδοτικά προγράμματα της Ε.Ε.

1.1.2 Η Κοινωνική οικονομία και οι Κοινωνικές επιχειρήσεις στην Ελλάδα ⁶²

Ο 3^{ος} τομέας στην Ελλάδα, παρότι είναι δυναμικός χώρος οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, δεν είναι αναγνωρισμένος τυπικά και νομοθετικά, με αποτέλεσμα να μη υφίσταται μέχρι σήμερα νομοθετικό, θεσμικό πλαίσιο και χρηματοδοτικό πλαίσιο, σε αντίθεση με την υπόλοιπη Ευρώπη.

Στην Ελλάδα δραστηριοποιούνται στον τομέα επιχειρήσεις που λειτουργούν με την μορφή των Συνεταιρισμών (πχ Γυναικείοι συνεταιρισμοί), των Κοινωνικών Συνεταιρισμών(Κοι.Σ.Πε), των Ε.Π.Ε, των Ο.Ε των Μη κερδοσκοπικών Επιχειρήσεων Εταιρειών, της Κοινωνικής Δικαιόχρησης, καθώς και πολλές ΜΗ .ΚΥ.Ο, των οποίων και πάλι ο ρόλος ούτε αναγνωρίζεται, ούτε υποστηρίζεται νομοθετικά και χρηματοδοτικά.

⁶¹ Europa / Equal, Διακρατικό σεμινάριο του Ευρωπαϊκού Θεματικού Δικτύου κοινωνικής Οικονομίας Φυλλάδιο « strengthening the social economy», Antwerp10-12/5/04

⁶² Ντούλια Θ, Θεοδοσοπούλου Μ «Ενημερωτικό Φυλλάδιο Δικτύων Γυναίκειας και Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας DIONI II» Α.Σ DIONI II, ΚΠ EQUAL,ΙΔΕΚΕ, 2005,

1.1.3. Εναλλακτικές Πιστώσεις/ Μικροπιστώση Γυναϊκών

Οι εναλλακτικές πιστώσεις και κυρίως η Μικροπιστώση Γυναϊκών ως μία βασική μορφή εναλλακτικών πιστώσεων, είναι οι πιστώσεις που προσφέρουν εναλλακτικά χρηματοδοτικά προϊόντα, είτε σε άτομα άνεργα και αποκλεισμένα για να αναπτύξουν επιχειρήσεις, είτε σε επιχειρήσεις, τόσο συμβατές όσο και κοινωνικές, για εκσυγχρονισμό και περαιτέρω ανάπτυξη.

Παράλληλα στην Ευρώπη οι εναλλακτικές πιστώσεις χρησιμοποιούνται ως χρηματοδοτικά εργαλεία για αναπτυξιακά έργα με έμφαση στους τομείς του περιβάλλοντος, της πρόνοιας και των υπηρεσιών⁶³.

Οι εναλλακτικές πιστώσεις αναπτύσσονται παγκοσμίως από χρηματοπιστωτικά ιδρύματα, οργανισμούς και πιστωτικούς συνεταιρισμούς. Παρέχουν δανειοδοτικά προϊόντα (κυρίως μικροδάνεια) και καταθετικά προϊόντα με ευνοϊκότερους όρους απ' ό,τι οι συμβατικοί χρηματοπιστωτικοί οργανισμοί καθώς και επιχειρηματική υποστήριξη στις επιχειρήσεις.⁶⁴

Η φιλοσοφία των εναλλακτικών πιστώσεων επιβάλλει ειδική μεθοδολογία προσέγγισης των πελατών (επισκέψεις της τράπεζας στους τόπου διανομής των δανειοδοτημένων και όχι των πελατών στην τράπεζα, ομάδα, εγγύηση από την ομάδα για τα δάνεια, κατάρτιση επιχειρηματιών, υποστήριξη από εξειδικευμένα στελέχη στον τόπο ανάπτυξης της επιχείρησης), εξειδικευμένα εργαλεία συμβουλευτικής και ειδικά ευαισθητοποιημένα και καταρτισμένα στελέχη, τα οποία αναπτύσσουν φιλική συμπεριφορά και ιδιαίτερες σχέσεις συνεργασίας και εμπύχωσης προς τους πελάτες τους (λόγω των χαμηλών κοινωνικών, προσωπικών και επιχειρηματικών δεξιοτήτων που αυτοί διαθέτουν).

Ιδιαίτερο ρόλο παίζει εδώ η Μικροπιστώση Γυναϊκών⁶⁵ που λειτουργεί σήμερα σε 200 περίπου χώρες για την υποστήριξη της επιχειρηματικότητας κυρίως των γυναικών.

Αναπτύχθηκε πρώτη φορά από την GRAMMEN BANK⁶⁶ (σε 60 χώρες) με επικεφαλής τον καθηγητή οικονομίας Mohammed Yunus [τον «Τραπεζίτη των Φτωχών» (Nobel Ειρήνης 2006)] και στην συνέχεια υιοθετήθηκε και επεκτάθηκε περαιτέρω και από την World Women Banking (W.W.B- 60 χώρες)⁶⁷, την SEWA BANK Ινδίας, την TRIODOS BANK (Ηνωμένο Βασίλειο) την ETHICA BANK

(Ιταλία), την Αγροτική Τράπεζα Γερμανίας, ενώ ο οργανισμός INAISE⁶⁸ (Διεθνής Δίκτυο Οργανισμών Κοινωνικής Χρηματοδότησης), η ADIE⁶⁹ (Association pour la droit 'a l'Initiative Economique, αναπτύσσουν σε πανευρωπαϊκό επίπεδο επιτυχημένες πολιτικές και προϊόντα εναλλακτικών πιστώσεων.

Η παγκόσμια κοινότητα μέσω του ΟΗΕ υιοθέτησε το 2004 σύσταση προς τα κράτη μέλη για την εφαρμογή της Μικροπιστώσης ως το αποτελεσματικότερο μέσον κατά την φτώχειας και υπέρ της επιχειρηματικότητας (απόφαση: STATEMENT ON MICRO CREDIT – 59UNGAsession15 November2004.html:the 8th Habit.html)⁷⁰

Παράλληλα η Ε.Ε -EKT- Equal⁷¹, συστήνει τις εναλλακτικές πιστώσεις, τα ethical funds και την μικροπιστώση ως αποτελεσματικό μέσον υποστήριξη των κοινωνικών επιχειρήσεων⁷².

Η Μικροπιστώση εφαρμόστηκε πρώτη φορά στην Ελλάδα-μετά από πρόταση της εισηγήτριας το 1999 - από την Συνεταιριστική Τράπεζα Ιωαννίνων, πρόγραμμα DIONI II, Equal á κύκλου και κατέδειξε την δυνατότητα ανάπτυξης της πανελλαδικά, προς όφελος τόσο των δανειοδοτούμενων, όσο και των ιδίων των πιστωτικών οργανισμών, τα οποία μπορεί να αποκομίσουν εξαιρετικά κέρδη και παράλληλα να συμβάλουν στην στήριξη της επιχειρηματικότητας και της τοπικής ανάπτυξης.

1.1.4. Προοπτικές ανάπτυξης της κοινωνικής οικονομίας της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και των εναλλακτικών πιστώσεων στην Ελλάδα

Σύμφωνα με πρόσφατες προσεγγίσεις, όπως η προσέγγιση του Ευρωπαϊκού ερευνητικού δικτύου για τις κοινωνικές επιχειρήσεις (EMES)⁷³, το ενδιαφέρον των πολιτικών απασχόλησης στην κοινωνική οικονομία επικεντρώνεται όλο και περισσότερο στην ανάδειξη και ανάπτυξη της κοινωνικής επιχειρηματικότητας.

Σήμερα στην Ελλάδα, μετά κυρίως την πρωτοβουλία equal, αναπτύχθηκαν κοινωνικές επιχειρήσεις, ειδικές υποστηρικτικές δομές, ειδικά εργαλεία υποστήριξης επιχειρήσεων και χρηματοδοτικά εργαλεία.

Προοπτικές υπάρχουν για την ένταξη των κ.ε και των εναλλακτικών χρηματοδοτικών εργαλείων στο 4^ο Κ.Π.Σ- πρόγραμμα «Ανταγωνιστικότητα» του ΥΠΑΝ.

Γ' αυτό οι δυνατότητες ανάπτυξης του τομέα στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές. Για τον λόγο αυτό, εκτιμάται ότι ο τομέας πρέπει να υποστηριχθεί με ειδικό Νομοθετικό, Θεσμικό και χρηματοδοτικό πλαίσιο, από ειδικές δομές, από ειδικά στελέχη (συμβούλους κοινωνικής επιχειρηματικότητας), από ειδικά πιστοποιημένα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε εξειδικευμένα αντικείμενα και από ειδικά εναλλακτικά, χρηματοδοτικά εργαλεία.⁷⁴

⁶³ INAISE, Εισήγηση στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο για την κοινωνική οικονομία της Equal, 9/2005

⁶⁴ Ντούλια Θ., Ζαγορίσιος «Μελέτη διερεύνησης δυνατοτήτων για την ανάπτυξη υποστηρικτικού συστήματος χρηματοπιστωτικής στήριξης (Μικροπιστώσης) Γυναϊκών Μικρο ΜΜΕ Ημιστικών και Απομακρυσμένων Ορεινών Περιοχών Ηπείρου», Πρόγραμμα DIONI – NOW 1997 – 2000, Συνεταιριστική Τράπεζα Ιωαννίνων.

⁶⁵ <http://www.microcredit.net>

⁶⁶ α) Mohammad Yunus (ο τραπεζίτης των φτωχών) «Για ένα κόσμο χωρίς φτώχεια», Εκδόσεις Λιβάνη.

β) <http://grameen-info.org/book/book/index.html>

⁶⁷ <http://www.Womensworldbanking.org.english/1000/1170.htm>

⁶⁸ <http://www.inaise.org>

⁶⁹ <http://www.adie.org>,

⁷⁰ Ντούλια Θ., Κατσιβαρόδας Χ. «Οδηγός δράσεων αποτελεσμάτων και καλών πρακτικών προγράμματος DIONI II», ΚΠ EQUAL, ΓΓΓΕ, 2005

⁷¹ http://europa.eu.int/common/employment_social/local_employment/pilot_en.htm,

<http://www.febea.org>

⁷² Europa / Equal, Διακρατικό σεμινάριο του Ευρωπαϊκού Θεματικού Δικτύου κοινωνικής Οικονομίας Antwerp, 10-12/5/04, Φυλλάδιο «strengthening the social economy», (europa.eu.int/comm/Equal)

⁷³ EMES EUROPEAN NETWORK (<http://www.emes.net/uk/presentation.htm>), 2001.

⁷⁴ α) Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Κοινωνικής Οικονομίας «Οδηγός Ίδρυσης και Λειτουργίας Κοινωνικών Επιχειρήσεων» Κ.Π Equal á κύκλου του Εθνικού Θεματικού Δικτύου Κοινωνικής Οικονομίας (απαρτιζόμενο από τις Συμπράξεις: «Συνέργια», «Ενεργοί πολίτες», «DIONI II», «Σύμφωνο Προώθησης της Κοινωνικής οικονομίας στην Αιτωλοακαρνανία», Νέα Επιχειρηματικότητα για το Β. Αιγαίο-Προοπτική Ζωής», «Συν- Επιχειρώντας»), Υπ απασχόλησης και Ε.Θ.Δ, 2005

β) Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Κοινωνικής Οικονομίας «Προτάσεις πολιτικής για την Κοινωνική Οικονομία» Κ.Π Equal á κύκλου του Εθνικού Θεματικού Δικτύου Κοινωνικής Οικονομίας (απαρτιζόμενο από τις Συμπράξεις: «Συνέργια», «Ενεργοί πολίτες», «DIONI II», «Σύμφωνο Προώθησης της Κοινωνικής οικονομίας στην Αιτωλοακαρνανία», Νέα Επιχειρηματικότητα για το Β. Αιγαίο-Προοπτική Ζωής», «Συν- Επιχειρώντας»), Υπ απασχόλησης και Ε.Θ.Δ, 2005.

2. Η δια βίου μάθηση και νέες απαιτούμενες δεξιότητες στον τομέα των κοινωνικών επιχειρήσεων και εναλλακτικών πιστώσεων

Οι κοινωνικές επιχειρήσεις είναι χαμηλού γοήτρου και profile και χαρακτηρίζονται από την δυνατότητά τους να προσφέρουν απασχόληση σε ανθρώπους που δεν έχουν αποκτήσει τυπικά προσόντα .

Επιπλέον η απασχόληση σε αυτές (είτε με την ιδιότητα του επιχειρηματία/ ιδρυτή , είτε του εργαζόμενου απαιτεί ευκαμψία και απόκτηση πολλαπλών προσόντων .

Τόσο η εθελοντική , όσο και η πληρωμένη εργασία στις κοινωνικές επιχειρήσεις χαρακτηρίζεται από « άνισο ανταγωνισμό» και υποτίμηση σε σχέση με την εργασία σε συμβατικές επιχειρήσεις.

«Γι αυτό απαιτούνται νέα επαγγελματικά προσόντα με επικέντρωση τόσο στο συμμετοχικό/ κοινωνικό management και marketing , όσο και στην παροχή κοινωνικών υπηρεσιών (φροντίδας, πολιτισμού , περιβάλλοντος) που παρέχουν οι κοινωνικές επιχειρήσεις»⁷⁵

Παράλληλα , επειδή οι κοινωνικές επιχειρήσεις προσφέρουν απασχόληση σε άτομα που αντιμετωπίζουν ανεργία και κοινωνικό αποκλεισμό (μακρόχρονοι άνεργοι, πρώην χρήστες, ,κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών) , η παροχή δεξιοτήτων και προσόντων σ' αυτούς , θα συμβάλει:

- στην απασχολισιμότητα και την ευκολότερη πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας ,
- στην κοινωνική συνοχή
- στην εργασιακή κινητικότητα μεταξύ των κρατών ,ιδίως δε στον τομέα της πρόνοιας

Προσεγγίζοντας το θέμα της εκπαίδευσης των εν δυνάμει και υπάρχοντων κοινωνικών επιχειρηματιών και στελεχών χρηματοπιστωτικών φορέων , εκτιμούμε ότι πρέπει να υπάρξει ευρεία γκάμα εκπαιδευτικών αντικειμένων στον τομέα της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και των εναλλακτικών πιστώσεων .

Αυτό είναι τεχνικά και επιστημονικά δυνατό, με μια απλή διεύρυνση των θεματικών ενότητων .

Έτσι, εάν λάβουμε υπόψη:

Α) ότι με τον όρο δια βίου μάθηση «νοείται κάθε δραστηριότητα μάθησης στην οποία συμμετέχουν ενήλικες καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους με στόχο την βελτίωση των γνώσεων , των δεξιοτήτων των ικανοτήτων και των επαγγελματικών προοπτικών ., την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη , αλλά και την δημιουργική αξιοποίηση του ελευθέρου χρόνου τους»⁷⁶ ,

Β) ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση, μετά την Διάσκεψη της Λισσαβόνας (2000) αναγνωρίζει οκτώ(8) βασικές δεξιότητες /ικανότητες τις οποίες πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι με την παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης:

- 1) επικοινωνία στην μητρική γλώσσα,
- 2) επικοινωνία στις ξένες γλώσσες,
- 3) Μαθηματικά και βασικές δεξιότητες στον τομέα της επιστήμης και τεχνολογίας,
- 4) Πληροφορική,
- 5) Μαθαίνω πώς να μαθαίνω,
- 6) Προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες,
- 7) Επιχειρηματικότητα,
- 8) Πολιτισμική Έκφραση».,⁷⁷

Γ) ότι και το Αυστραλιανό μοντέλο δεξιοτήτων⁷⁸ , προτείνει 6 θεματικές ενότητες ικανοτήτων:

- 1) Διαδικαστική,
- 2) Προσωπική,
- 3) Συνεργατική,
- 4) Δημόσια
- 5) Συστημική
- 6) Τεχνική(εντός των οποίων αναπτύσσονται επιμέρους δεξιότητες και κατ επέκταση προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης),

Θεωρούμε ότι οι προοπτικές για την ανάπτυξη της κοινωνικής οικονομίας, των κοινωνικών επιχειρήσεων και των εναλλακτικών πιστώσεων στην Ελλάδα προδιαγράφονται ευνοϊκές και θα οδηγήσουν σε απασχόληση, επιχειρηματικότητα και κοινωνική συνοχή, εφόσον συνδυαστούν με ευρεία ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση των ενδιαφερόμενων ομάδων (επιχειρηματιών , εργαζόμενων, στελέχη Κ.Α.Α , στελέχη τραπεζών , συμβούλους κ.ε , σε νέα θεματικά αντικείμενα, με νέους τύπους εκπαίδευσης, με ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, με εκπαίδευση εκπαιδευτών και στελεχών υποστήριξης .

Αναλυτικά, προσεγγίζοντας τα επιμέρους προαναφερόμενα θέματα , προτείνουμε τα εξής:

I. Ως προς τα νέα θεματικά αντικείμενα

Διεύρυνση των θεματικών εκπαιδευτικών πεδίων με ένταξη σ' αυτές νέων δεξιοτήτων στα παρακάτω αντικείμενα :

1.Ευαισθητοποίηση σε θέματα κοινωνικής οικονομίας, κοινωνικών επιχειρήσεων, οργανισμών του 3^{ου} τομέα και εναλλακτικών πιστώσεων.

2. Οργάνωση, Διοίκηση κοινωνικών επιχειρήσεων, έργων και ανθρώπινου δυναμικού, με επιμέρους ενότητες τα παρακάτω:

- ♦ Οργάνωση, Διοίκηση, κοινωνικών επιχειρήσεων (Social enterprises management),

⁷⁵ Φυλλάδιο « strengthening the social economy» , Europa / Equal, Διακρατικό σεμινάριο του Ευρωπαϊκού Θεματικού Δικτύου κοινωνικής Οικονομίας Antwerp10-12/5/04(Europa.eu.int/comm./equal)

⁷⁶ ΓΓΓΕ και ΙΔΕΚΕ «Δια βίου μάθηση-ΚΕΕ», 2004

⁷⁷ Φυλλάδιο « Δια βίου μάθηση» , ΓΓΕΕ ,2005

⁷⁸ Mary Kalatzis, proff.PMIT Αυστραλία για την Μελέτη για την ΓΓΕΕ

- ♦ Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων (Human resources management), με ειδική ευαισθητοποίηση και παρακίνηση αποκλεισμένων από την αγορά ατόμων),
- ♦ Διοίκηση κοινωνικού κεφαλαίου (Social capital management) (τόσο του ιδιωτικού, όσο και του δημοσίου τομέα) ιδρυτών επιχειρήσεων, εργαζομένων, πελατών, τελικών χρηστών, προμηθευτών),
- ♦ Διοίκηση διαφορετικότητας-διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Diversity management),
- ♦ Διοίκηση κοινωνικών έργων / προγραμμάτων, σχεδίων (Social Project management)
- ♦ Διοίκηση σχέσεων πελατών-κοινωνικών επιχειρήσεων(κ.ε) (Customer relation management) (C.R.L management),
- ♦ Διαχείριση κόστους / κέρδους κοινωνικών επιχειρήσεων, (Cost / benefit management)
- ♦ Διοίκηση εθελοντισμού (εθελοντών που συνήθως δραστηριοποιούνται σε κοινωνικές επιχειρήσεις και οργανισμούς του 3^{ου} τομέα)(Volunteerism management).

3. Κοινωνικό marketing, προσανατολισμένο όχι στις ανώνυμες αρχές, αλλά στις αρχές τις εγγύτητας, της προσωπικής και φιλικής επαφής, της εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης,

4..Εναλλακτικές πιστώσεις και Μικροπίστωση Γυναικών (δεδομένου ότι οι κοινωνικές επιχειρήσεις προσανατολίζονται την εξεύρεση κεφαλαίων από οργανισμούς εναλλακτικής πίστωσης),

5. Αξιολόγηση και παρακολούθηση των κ.ε, που θα λαμβάνει υπόψη την κοινωνική ευθύνη(C.S.R) και την κοινωνική παραγόμενη προστιθέμενη αξία⁷⁹

6. Επικοινωνία και την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος μεταξύ των συμμετεχόντων στις κοινωνικές επιχειρήσεις (οργανωτές, εργαζόμενοι, πελάτες, εθελοντές). Αυτό είναι αναγκαίο διότι οι κ.ε είναι συλλογικές επιχειρήσεις και η ανάπτυξη ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος, η επικοινωνία, η λειτουργία και δόμηση ομάδας και η ανάπτυξη συνεργασιών ο συντονισμός, η λήψη αποφάσεων, η παρακίνηση και εμπύχωση, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την βιωσιμότητα και την αξιοπιστία των κ.ε.,

7. Ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων (από τους κοινωνικούς επιχειρηματίες και τους εργαζόμενους) σε ζητήματα αυτανάπτυξης, αυτό εκτίμησης, οργάνωσης εαυτού, αντιμετώπισης του stress,

8. Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στην κοινωνική οικονομία και την κοινωνική επιχειρηματικότητα [κοινωνική ευθύνη(C.S.R) (Cooperate Social Responsibility), κοινωνικά προστιθέμενη αξία/ {C.S.A 8000 (Cooperate Social accountability), ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων}]

9. Ίσες ευκαιρίες και ανάπτυξη και οργάνωση σχεδίων ισότητας εντός των επιχειρήσεων(Gender plans and pacts management).⁸⁰

Αναλυτική παρουσίαση των προτεινόμενων νέων δεξιοτήτων γίνεται στον πίνακα No 1 (στον οποίο σημειώνονται το Ευρωπαϊκό, το Αυστραλιανό και το Ελληνικό μοντέλο δεξιοτήτων / ικανοτήτων και οι προτεινόμενες από την εισηγήτρια νέες δεξιότητες εντασσόμενες στα πλαίσια των 3 μοντέλων).

(Οι νέες προτεινόμενες δεξιότητες σημειώνονται με κόκκινο και σκιάζονται με γαλάζιο χρώμα).

II. Ως προς τις ομάδες –στόχους των εκπαιδευόμενων

Κατ αρχήν οι ομάδες, στις οποίες πρέπει να απευθύνονται τα προγράμματα εκπαίδευσης μπορούν να είναι :

- α) οι ιδρυτές- επιχειρηματίες,
- β) οι managers κ.ε
- γ) οι εργαζόμενοι
- δ) οι σύμβουλοι κοινωνικής επιχειρηματικότητας και εναλλακτικών πιστώσεων,
- ε) τα στελέχη χρηματοπιστωτικών οργανισμών (για τις εναλλακτικές πιστώσεις)

Αυτό θα συντελέσει στην ολοκληρωμένη προσέγγιση όλων των εν δυνάμει εμπλεκόμενων στον τομέα .

Και οι 5 αυτές ομάδες πρέπει να έχουν ένα ευρύ πλαίσιο δεξιοτήτων, εκ του οποίου θα επιλέγουν ,ό,τι απαιτεί η απασχόλησή τους στην κοινωνική οικονομία.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση των επιχειρηματικών συμβούλων και των συμβούλων εναλλακτικών πιστώσεων, αυτή θα έχει ως αποτέλεσμα την συνεχή παραγωγή και υποστήριξη νέων κοινωνικών επιχειρηματιών, δομημένοι μέσα από κοινές λογικές ως προς τις ανάγκες και τα απαιτούμενα προσόντα .

Η εκπαίδευση τους δε πρέπει να περιλαμβάνει θέματα :

- Κοινωνικού management και marketing
- Συμβουλευτικής απασχόλησης (ανάλυση και εκτίμηση επιχειρηματικό και προσωπικό προφίλ)
- Εναλλακτικών πιστώσεων – μικροπίστωσης Γυναικών
- Σχεδιασμού εικονικών κοινωνικών επιχειρήσεων με σύνταξη business plan, marketing plan εικονικών κοινωνικών επιχειρήσεων

III. Ως προς τους τύπους και τη μεθοδολογία εκπαίδευσης

Λόγω της ιδιαιτερότητας των κοινωνικών επιχειρηματιών, οι οποίοι συνήθως είναι άτομα που αντιμετωπίζουν αποκλεισμό και διαθέτουν χαμηλά προσόντα, οι τύποι εκπαίδευσης /κατάρτισης που φαίνεται να προσιδιάζουν σε μεγάλο βαθμό στα χαρακτηριστικά των κοινωνικών επιχειρηματιών και στελεχών του χώρου αλλά και στη φυσιογνωμία των κοινωνικών επιχειρήσεων, κατά την άποψή μας είναι οι εξής:

- Εναλλασσόμενη κατάρτιση: (Πρόκειται για κατάρτιση σε συγκεκριμένο επαγγελματικό αντικείμενο με συνδυασμό θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων σε αίθουσα διδασκαλίας και με την εξάσκηση σε πραγματικές συνθήκες απασχόλησης (on the job training) εντάσσοντας τον καταρτιζόμενο σε επιχείρηση με δραστηριότητα συναφή με το αντικείμενο κατάρτισης)
- Εξ' αποστάσεως κατάρτιση: (με έντυπο ή οπτικοακουστικό ή/και ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό, που συνοδεύεται από έναν οδηγό σπουδών και ταυτόχρονη υποστήριξη από εκπαιδευτή – σύμβουλο),
- Τηλε-κατάρτιση: Είναι η ειδική κατηγορία της εξ' αποστάσεως κατάρτισης κατά την οποία χρησιμοποιούνται αποκλειστικά ηλεκτρονικά μέσα, τόσο για:
 - την ανάπτυξη των μαθημάτων (ηλεκτρονικά μαθήματα με πολλαπλά μέσα – κείμενο, ήχο, εικόνες, βίντεο) ,όσο και

⁷⁹ », Europa / Equal, Διακρατικό σεμινάριο του Ευρωπαϊκού Θεματικού Δικτύου κοινωνικής Οικονομίας Antwerp10-12/5/04 Φυλλάδιο « strengthening the social economy (Europa.eu.int/comm./ equal)

⁸⁰ Ντούλια Θ, ΔΙΟΝΙ ΙΙ, κ.η Equal, ΓΓΕΕ και Εθνικό Θεματικό Δίκτυο για την κοινωνική Οικονομία ,Αδημοσίευτη Εισήγηση προς την Διαχειριστική Αρχή της κ.η Equal «οι απαιτούμενες δεξιότητες στους εμπλεκόμενους σε κοινωνικές επιχειρήσεις», 2004

- του συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού (ηλεκτρονικά βιβλία και πολύ-μεσικές εφαρμογές δομημένης ηλεκτρονικής καθοδήγησης) και λογισμικό εξάσκησης και εμπέδωσης, προσομοιώσεων, αυτοαξιολόγησης)
- της διάθεσης αυτού (π.χ. μέσω internet)
- της τυχόν επικοινωνίας και συνεργασίας με τους επιμορφωτές ή και τους άλλους καταρτιζόμενους.
- Ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση: είναι η κατάρτιση που πραγματοποιείται σε επιχειρήσεις και αναβαθμίζει ή και συμπληρώνει τα προσόντα των εργαζομένων σε αυτές⁸¹

Ως προς την μεθοδολογία εκπαίδευσης , καλό είναι να προβλέπεται τοποθέτηση των καταρτιζομένων σε κ.ε (insertion) για πρακτική άσκηση και απόκτηση εργασιακής εμπειρίας με αμοιβή τόσο των καταρτιζομένων , όσο και των επιχειρήσεων.

IV. Ως προς την πιστοποίηση και αναγνώριση εκπαιδευτικών προγραμμάτων , προσόντων και δεξιοτήτων επιχειρηματιών , managers και επιχειρηματικών συμβούλων

Θεωρείται σημαντική η πιστοποίηση των προγραμμάτων , των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων, από ειδικό φορέα εξειδικευμένο ή με εμπειρία σε ζητήματα κοινωνικής οικονομίας και κοινωνικής επιχειρηματικότητας ⁸².

V. Ως προς το Εκπαιδευτικό υλικό

Πρέπει να παραχθεί εξειδικευμένο και φιλικό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο θα προσιδιάζει σε άτομα με χαμηλά προσόντα , προσαρμοσμένο στις ανάγκες της εκπαίδευση ενηλίκων (το οποίο αντιστοιχεί στις προτεινόμενες νέες δεξιότητες) στα εξής αντικείμενα :

- *Επικοινωνία (μεταξύ συνεργατών /πελατών/ χρηστών κ.ε)/ Δικτυώσεις ,*
- *Κοινωνική ευθύνη {C.S.R (Cooperate Social Responsibility / κοινωνικά προστιθέμενης αξία {C.S.A 8000)- (Cooperate Social accountability) }},*
- *Management κοινωνικών Επιχειρήσεων, έργων και ανθρώπινου δυναμικού, με επιμέρους ενότητες τα παρακάτω:*
 - Social enterprises management,*
 - *Humann ressources management) (Mmanagement προσωπικού και ανθρώπινου δυναμικού),*
 - Social capital management (management κοινωνικού κεφαλαίου)*
 - Diversity management (management , διαφορετικότητας),*
 - Social Project management ,*
 - Customer relation management (C.R.L management),*
 - Cost / benefit management (Διαχείριση κόστους / κέρδους),*
 - Volunteerism management,*
 - Social marketing (marketing κοινωνικών επιχειρήσεων),*
 - Πιστοποίηση κοινωνικών Επιχειρήσεων και Ποιοτικός έλεγχος με στοιχεία κοινωνικής προστιθέμενης αξίας,*
 - Εναλλακτικές πιστώσεις, Μικροπίστωση γυναικών,*
 - Επιχειρηματική συμβουλευτική σε κοινωνικές επιχειρήσεις.*
- *Κοινωνικό φύλο/ ζητήματα ίσων ευκαιριών / σχεδιασμός και ανάπτυξη σχεδίων ισότητας στις επιχειρήσεις(Gender plans and pacts management) .*

3. Συνολικές Προτάσεις – Συστάσεις για τον τομέα , τις κοινωνικές επιχειρήσεις και τις δεξιότητες

Απαιτούνται τα παρακάτω, προκειμένου η εκπαίδευση να συνδυαστεί με ένα ευνοϊκότερο πλαίσιο στήριξης της κοινωνικής οικονομίας .

1. Νομοθετικό, χρηματοδοτικό και θεσμικό πλαίσιο για τις κοινωνικές επιχειρήσεις
2. Ειδικές δομές υποστήριξης κοινωνικών επιχειρήσεων
3. Ανάπτυξη Νομοθετικού πλαισίου και εναλλακτικών χρηματοδοτικών πολιτικών και προϊόντων.

4. Προτάσεις – Συστάσεις για οργανισμούς εκπαίδευσης και κατάρτισης

Απαιτείται Εθνική στρατηγική εκπαίδευσης / κατάρτισης στον τομέα της κοινωνικής οικονομίας, η οποία θα πρέπει να διέπεται από τις ακόλουθες προτεραιότητες:

- ☒ Ένταξη κορμών εκπαιδευτικών ενοτήτων (ως υποχρεωτικές) που αφορούν στην ίδρυση και λειτουργία μιας κοινωνικής επιχείρησης σε κλασικά προγράμματα εκπαίδευσης διαφόρων τύπων στα προτεινόμενα ανωτέρω θεματικά πεδία και υποθέματα ,
- ☒ Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (σε ηλεκτρονική και έντυπη) μορφή,
- ☒ Εκπαίδευση εκπαιδευτών,
- ☒ Σύνδεση της κατάρτισης στο χώρο της κοινωνικής οικονομίας με την τοπική ανάπτυξη,
- ☒ Εξειδικευμένη κατάρτιση για εν δυνάμει επιχειρηματίες ., για υπάρχοντες επιχειρηματίες και για στελέχη – συμβούλους Δομών υποστήριξης κ.ε ,
- ☒ Πιστοποίηση δεξιοτήτων , στελεχών και επιχειρηματιών.

⁸¹ Ντούλια, Πρόγραμμα DIONI II, ΓΓΕΕ και Αδημοσίευτη Εισήγηση στο Εθνικό Θεματικό Δίκτυο για την κοινωνική Οικονομία προς την Δ.Α Equal για τις απαιτούμενες δεξιότητες στους εμπλεκόμενους σε κοινωνικές επιχειρήσεις , 2004

⁸² Φυλλάδιο « strengthening the social economy», Europa / Equal, Διακρατικό σεμινάριο του Ευρωπαϊκού Θεματικού Δικτύου κοινωνικής Οικονομίας Antwerp10-12/5/04(Europa.eu.int / comm./ Equal)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

1. Α.Σ ΔΙΟΝΙ ΙΙ κ.π Equal á κύκλου (2004), «*Οδηγός συστήματος πιστοποίησης και μοντέλων και δεικτών ποιότητας κοινωνικών επιχειρήσεων*», Α.Σ ΔΙΟΝΙ ΙΙ κ.π Equal á κύκλου. (διακίνηση από την Αναπτυξιακή σύμπραξη ΔΙΟΝΙ ΙΙ).
2. Α.Σ ΔΙΟΝΙ ΙΙ, (2005), Forum και ημερίδα Γυναίκειας και κοινωνικής επιχειρηματικότητας, Αθήνα (στον «*Οδηγός δράσεων ,αποτελεσμάτων και καλών πρακτικών Α.Σ ΔΙΟΝΙ ΙΙ*», κ.π Equal, ΓΓΕΕ).
3. Blanchet A. & Trognon A., (1994) «*La Psychologie des groupes*», Éditions NATHAN, Paris, (1997), Ελλην. Μετάφρ. «*Ψυχολογία Ομάδων*», εκδόσεις «Σαββάλας», Αθήνα
4. ΓΓΕΕ, «*Οδηγός επιχειρηματικότητας*» (1998), Πρωτοβουλία NOW, Πρόγραμμα Σαπφώ
5. ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, (2004) «*Ηλεκτρονικό Εκπαιδευτικό Υλικό στο Management και Marketing (για κοινωνικές, συμβατικές γυναίκες επιχειρήσεις)* της Α.Σ ΔΙΟΝΙ ΙΙ», κ.π Equal, Αθήνα.
6. ΓΠΙ (2004) «*Έκθεση στο CEDAW, 4η Παγκόσμια Διάσκεψη Γυναικών*»
7. Δασκάλου Γ., (2001), «*Παγκοσμιοποίηση και Κοινωνική Οικονομία-, Διεθνές και Ελληνικό αντίκρισμα των εννοιών*», Πρακτικά Δ' επιστημονικού συνεδρίου του τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων, ΤΕΙ Μεσολογγίου, 22-24/10/1999.
8. Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Κοινωνικής Οικονομίας κ.π Equal á κύκλου, (2005), «*Οδηγός Ίδρυσης και λειτουργίας κοινωνικών επιχειρήσεων*», Υπ. Απασχόλησης και επτά(7)Αναπτυξιακές Συμπράξεις Κοινωνικής Οικονομίας κ.π Equal.
9. Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Κοινωνικής Οικονομίας κ.π Equal á κύκλου, (2005), «*Προτάσεις πολιτικής*» κ.π Equal, Υπ. Απασχόλησης και επτά (7) Αναπτυξιακές Συμπράξεις Κοινωνικής Οικονομίας κ.π Equal.
10. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γ.Δ Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων (2003), Μελέτη «*Οι νέοι πρωταγωνιστές της απασχόλησης. Σύνοψη της πιλοτικής δράσης «Τρίτο σύστημα και απασχόληση*», Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
11. Ευσταθόπουλος Γ. Βουλγαράκη Α., Μιχαρικόπουλος Δ., (2005)-Ινστιτούτο Κοινωνικής Καινοτομίας, «*Σύστημα Κοινωνικού Ελέγχου και Αξιολόγησης κοινωνικών επιχειρήσεων*», εκδόσεις «Παπαζήση» (διακίνηση από την Αναπτυξιακή σύμπραξη «Σύμφωνο προώθησης της κοινωνικής οικονομίας»
12. Καπόγιαννης Δ., Νικολόπουλος Τ., (2003) εισήγηση «*Μπορεί η κοινωνική οικονομία να είναι μια εναλλακτική λύση;*», πρακτικά 3^{ου} επιστημονικού συνεδρίου του τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων, ΤΕΙ Μεσολογγίου με θέμα «*Η Κοινωνική Οικονομία ανάμεσα στο Τοπικό και στο Παγκόσμιο*», εκδόσεις «Παπαζήση».
13. Κασσαβέτης Δ., (2001), «*Θεσμοθετημένες δυνατότητες επιχειρηματικής Ανάπτυξης της Κοινωνικής Οικονομίας Στην Ελλάδα*», Πρακτικά 3^{ου} επιστημονικού συνεδρίου του τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων , ΤΕΙ Μεσολογγίου, 22-24/10/1999, με θέμα «*Παγκοσμιοποίηση και κοινωνική οικονομία*»
14. Κετζίτσουπουλου Μ. (2005), «*Κοινωνική οικονομία -Εννοιολογικοί ορισμοί και υπάρχουσα κατάσταση*», κ.π Equal á κύκλου, Μελέτη υποβληθείσα στην Διαχειριστική Αρχή Υπ Απασχόλησης και στο Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Κοινωνικής Οικονομίας .
15. Κασσαβέτης Δ. (2000) «*Αγροτικοί Συνεταιρισμοί και κοινωνική δυναμική*», εκδ. Α.Π. Σάκουλα, Αθήνα.
16. Κοσμόπουλος Δ., (2001), Εισήγηση «*Παγκοσμιοποίηση, κοινωνική οικονομία και η δημιουργία Κεντρικού Φορέα Κοινωνικής οικονομίας στην Ελλάδα*», πρακτικά 3^{ου} επιστημονικού συνεδρίου του τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων, ΤΕΙ Μεσολογγίου με θέμα «*Παγκοσμιοποίηση και κοινωνική οικονομία*», έκδοση Τ.Ε.Ι Μεσολογγίου.
17. Κοσκοβόλης Σ., -ΕΟΜΜΕΧ ,ΒΙC, (2000), «*Γυναίκεία Επιχειρηματικότητα, προβλήματα, προοπτικές*», Forum Γυναίκειας Επιχειρηματικότητας, Ιωάννινα ΔΙΟΝΙ – NOW, Αθήνα.
18. Λιόσης Β., (2003) ,Κομμουνιστική επιθεώρηση, τ. 1.
19. Λυμπεράκη Α., (1992). «*Η πρόκληση της Ανάπτυξης σε μικρή κλίκα –οικονομική ευελιξία και κοινωνικές δυσκαμψίες*», εκδ. Παπαζήση –Αθήνα.
20. Μιχαλόπουλος Χ., (2005) «*Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των έργων του Ά κύκλου της κ.π Equal*», Εισήγηση στο Ευρωπαϊκό συνέδριο κοινωνικής οικονομίας κ.π Equal á κύκλου, Υπ. Απασχόλησης, 26-10-05.
21. Ναξάκης Χ.,(2003), «*Κοινωνική οικονομία και εναλλακτική προοπτική*», Πρακτικά Δ' επιστημονικού συνεδρίου του τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων , ΤΕΙ Μεσολογγίου 6-7-Ιουνίου 2003, εκδόσεις «Παπαζήση».
22. Νικολόπουλος Η., (2003)«*Παγκοσμιοποίηση κοινωνική οικονομία και ορθολογικότητα. Ζητήματα κοινωνικού μετασχηματισμού*» Πρακτικά Δ' επιστημονικού συνεδρίου του τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων, ΤΕΙ Μεσολογγίου 6-7-Ιουνίου 2003, εκδόσεις «Παπαζήση».
23. Νικολόπουλος Τ., (2003), Εισήγηση «*Μπορεί η κοινωνική οικονομία να είναι μια εναλλακτική πολιτική λύση;*», Πρακτικά Δ' επιστημονικού συνεδρίου του τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων, ΤΕΙ Μεσολογγίου, 6-7-Ιουνίου 2003, εκδόσεις «Παπαζήση».
24. Λιόσης Β., (2003) ,Κομμουνιστική επιθεώρηση, τ. 1.
25. Μαυριδάκης Θ., (2003), Εισήγηση «*Ανάπτυξη και περιβαλλοντολογική διαχείριση : η πρόταση της βιώσιμης ανάπτυξης και η κοινωνική οικονομία*», πρακτικά 3^{ου} επιστημονικού συνεδρίου του τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων ΤΕΙ Μεσολογγίου με θέμα «*Η Κοινωνική Οικονομία ανάμεσα στο Τοπικό και στο Παγκόσμιο*», εκδόσεις «Παπαζήση».
26. Ναξάκης Χ., (2003), Εισήγηση «*Κοινωνική οικονομία ως Εναλλακτική προοπτική*», πρακτικά 3^{ου} επιστημονικού συνεδρίου του τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων ΤΕΙ Μεσολογγίου, με θέμα «*Η Κοινωνική Οικονομία ανάμεσα στο Τοπικό και στο Παγκόσμιο*», εκδόσεις«Παπαζήση».
27. Ντούλια Θ., (1999) «*Οδηγός προώθησης των ίσων ευκαιριών στην Απασχόληση και επιχειρηματικότητα των γυναικών*», ΓΓΕΕ,.
28. Ντούλια Θ. Νικάκη Π., «*Οδηγός αποτελεσμάτων ΔΙΟΝΙ Ι*», ΓΓΕΕ, 1999
29. Ντούλια Θ., Ζαγορίσιος Δ., (2000) «*Μελέτη διερεύνησης δυνατοτήτων για την ανάπτυξη υποστηρικτικού συστήματος χρηματοπιστωτικής στήριξης (Μικροπιστώσης) Γυναικών Μικρο ΜΜΕ Ημιαστικών και Απομακρυσμένων Ορεινών Περιοχών Ηπείρου*», Πρόγραμμα ΔΙΟΝΙ – NOW 1997 – 2000, Συνεταιριστική Τράπεζα Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

30. Ντούλια Θ. (2005), Εισήγηση με θέμα «Προτάσεις πολιτικής για την κοινωνική οικονομία και τις κοινωνικές επιχειρήσεις», Ευρωπαϊκό συνέδριο κοινωνικής οικονομίας, κ.π Equal 2001-2005.
31. Ντούλια Θ., Κατσιβαρδός Χ. (2004) «Οδηγός Δράσεων, αποτελεσμάτων και καλών πρακτικών Α.Σ DIONI II», κ.π Equal, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε).
32. Ντούλια Θ.,(2005) «Προτάσεις πολιτικής για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των κοινωνικών επιχειρήσεων», Εισήγηση στο Ευρωπαϊκό συνέδριο κοινωνικής οικονομίας κ.π Equal á κύκλου, Υπ. Απασχόλησης 26-10-05.
33. Θ. Ντούλια , εισήγηση με θέμα «Η παγκόσμια Τράπεζα Γυναικών όπως εμφανίστηκε στην 4^η Παγκόσμια Διάσκεψη Γυναικών, Πεκίνο 1995», Ημερίδα Γ.Γ.Ι. για τα αποτελέσματα της Παγκόσμιας Διάσκεψης Γυναικών στο Πεκίνο 1995, Αθήνα 1995.
34. Παπαδόπουλος Α.,(2003) «Η σημασία της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου για την θεώρηση της κοινωνικής οικονομίας» Πρακτικά Δ' επιστημονικού συνεδρίου του τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων, ΤΕΙ Μεσολογγίου 6-7-Ιουνίου 2003, εκδόσεις «Παπαζήση».
35. Χαράλαμπος Κ.,(2001), Εισήγηση «Η Κοινωνική Οικονομία», Πρακτικά 3^{ου} επιστημονικού συνεδρίου του τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων, ΤΕΙ Μεσολογγίου, 22-24/10/1999 , με θέμα « Παγκοσμιοποίηση και κοινωνική οικονομία».
36. Χαράλαμπος Κ.,(2003) «Η απουσία εναλλακτικής πρότασης από την Κοινωνική Οικονομία» Πρακτικά Δ' επιστημονικού συνεδρίου του τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων, ΤΕΙ Μεσολογγίου 6-7-Ιουνίου 2003 , εκδόσεις «Παπαζήση».
37. Trade Houses Αθήνας και Αλεξανδρούπολης, Αναπτυξιακή Σύμπραξη DIONI II, (2005), «Οδηγός Προβολής προϊόντων και Υπηρεσιών Γυναικείων Συνεταιρισμών και Κοινωνικών Επιχειρήσεων», έκδοση Trade Houses Αθήνας και Αλεξανδρούπολης, κ.π Equal á κύκλου.
38. Χρυσάκης Μ, Ζιώμας Δ, Χατζαντώνης Δ, Καραμητροπούλου Ντ.,(2002) «Προοπτικές Απασχόλησης στον τομέα της Κοινωνικής οικονομίας», εκδόσεις «Σάκουλα».
39. Rifkin,(1996), «Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της», Ελληνική Έκδοση «Νέα σύνορα – Λιβάνης» .
40. Yunus M.,(1998) «Για ένα κόσμο χωρίς φτώχεια», Ελληνική Έκδοση « Νέα Σύνορα Λιβάνη».

Ξενόγλωση

1. Badelt Ch. (1997), "Entrepreneurship Theories of the Nonprofit Sector", *Voluntas*, vol. 8.
2. Borzaga C. and Defourny J (eds), (2001), *The Emergence of Social Enterprise*, London, Routledge.
3. Borgaza C., Olabe A. and Greffe X. (1999), *Key sectors: Neighbourhood Social Services; Environment; and Culture, Sports and the Media*, University of Trento, Italy; Fundacion Deixalles, Majorca and University of Paris 1 Pantheon, France, mimeo.
4. Borgaza C., Olabe A. and Greffe X. (1999), *Key sectors: Neighbourhood Social Services; Environment; and Culture, Sports and the Media*, University of Trento, Italy; Fundacion Deixalles, Majorca and University of Paris 1 Pantheon, France, mimeo.
5. Borzaga C. and Defourny J (eds),(2001), *The Emergency of social enterprises*, London Routledge.
6. Cambell M. (1999) *The Third System Employment and Local Development*, Volume 1 – Synthesis Report, Policy Research Institute, Leeds Metropolitan University, mimeo, UK.
7. CIRIEC (1999) *Third System Enterprises: A new strategy for Employment: Provisional Results*, mimeo, Liege.
8. ECOTEC (2001), *Evaluation of the Third System and Employment Pilot Action - Final Report*, ECOTEC Research & Consulting Limited, Brussels.
9. EMES EUROPEAN NETWORK «3rd sector», Newsletter τεύχος 1,2, Νοέμβριος, Δεκέμβριος 1998 .
10. Franz Fircher, «Woman active in rural development», Commissioner for Agriculture and Rural Development, European Commission, 2000.
11. INAISE, 2005 (Ανακοίνωση στο συνέδριο Κοινωνικής Οικονομίας της EQUAL á Κύκλου), Σεπτέμβρης 2005, με θέμα «Ethic financing and social investment - A European overview», Αθήνα .
12. Lloyd P., Granger B. and Shearman C. (1999), *The Third System, Employment and Local Development. Volume 3 – Tools to Support the Development of the Third System*, University of Liverpool - UK., University of Paris – France and Manchester – UK.
13. Mertens S. (1999), "Nonprofit Organisations and Social Economy: Two Ways of Understanding the Third Sector", *Annals of Public and Co-operative Economics*, vol. 70, 3: 501-20.
14. OECD (1999), *Social enterprises*, Paris, France.
15. O'Connor, B. P., & Vallerand, R. J. (1998). "Psychological adjustment variables as predictors of mortality among nursing home»
16. Ziomas D., Ketsetzopoulou M. and Bouzas N. «The Emergence of Social Enterprises, a New Response to Social Exclusion in Europe: The Case of Greece» in Borzaga C. and Santuari A. (eds) *Social Enterprises and New Employment in Europe*, Regione Autonoma Trentino-Alto Adige in co-operation with European Commission - DG V, CGM - «Consorzio Nazionale della Cooperazione Sociale, Italy, 1998.
17. Ziomas D., Ketsetzopoulou M. and Bouzas N., «Social Enterprises responding to welfare needs» in Borzaga C., Defourny J. (eds) *The Emergence of Social Enterprises*, Routledge, London, 2001.
18. World Woman Banking: «Criteria for Affiliates and Associates», <http://www.womensworldbanking.org.english/1000/1170.htm>.
- 19.

Άρθρα

- Εφημερίδα «Ελευθεροτυπία», Άρθρο Πολυχρονίου Χ., Συνέντευξη από τον William Robinson «Οι νέες αντιστάσεις στον καπιταλισμό», ένθετο «Οικονομία», 12-8-07.
- Εφημερίδα «Καθημερινή», Άρθρο Μανδράκου Αλ. « Γιουνούς Μοχάμεντ: Ο τραπεζίτης που δανείζει τους φτωχούς», 5-11-06 και άρθρο «Τιμή στον φτωχό τραπεζίτη», 14-10-2006.
- Εφημερίδα «Καθημερινή», Άρθρο «Επιχειρηματικότητα γένους θηλυκού και υψηλής απόδοσης, 17/10/04.
- Εφημερίδα «Καθημερινή», Άρθρο Δαμουλιάνου Χ. Κοψίνη Χ., «Οι επιχειρήσεις πρέπει να καταρτίζουν και κοινωνικούς Απολογισμούς», 14/10/ 2006.
- Εφημερίδα «Ναυτεμπορική», συνέντευξη του David Grayson «Ποια είναι η σημασία του κοινωνικού Απολογισμού», 18/8/07.

Εφημερίδα «Καθημερινή», Άρθρο - Έρευνα του Ινστιτούτο Επικοινωνίας / MRB, «Τι είναι κοινωνική υπευθυνότητα για τους πολίτες, 14/10/2006.

Εφημερίδα «Νέα», Άρθρο Ξενάκη Κ. «Φτώχεια, ο εχθρός της Ειρήνης», 11-12-06.

Εφημερίδα «Ο κόσμος του Επενδυτή» Άρθρο Ρέμπελου Α «Υψιστη διάκριση στον τραπεζήτη των φτωχών», 14,15,25/10/06.

Δικτυακοί τόποι

<http://www.emes.net/uk/presentation.htm>, 2001,

<http://www.in.gr>

<http://www.grameen-info.org>

<http://www.inaise.org>

<http://www.grameen-info.org/book/index.html>

<http://www.womensworldbanking.org/english/1000/1170.htm>

<http://www.businessweek.com>

<http://www.nobelprize.org>,

www.qualitynet.gr

Σύνδεση των προγραμμάτων των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την οικονομική ανάπτυξη – Το παράδειγμα ενός νομού

Κιηγμάς Δημήτριος
Φιλολόγος - Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΚΕΕ Έβρου
Παπαϊωάννου Χρήστος
Θεολόγος - Υπεύθυνος Εκπαίδευσης ΚΕΕ Έβρου

Είναι σίγουρο ότι για να επιτευχθεί οικονομική ανάπτυξη ενός τόπου με αποτελέσματα αν όχι θεαματικά, τουλάχιστον σοβαρά απαιτείται σχεδιασμός, στρατηγική και συνεργασία της κεντρικής εξουσίας με τους επιμέρους φορείς αλλά και τους απλούς πολίτες. Υπ' αυτήν την έννοια το να προσδοκά ένα Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) ότι μπορεί να αλλάξει άρδην τα οικονομικά δεδομένα μιας ολόκληρης περιοχής είναι μάλλον ουτοπικό. Είναι, όμως, εφικτό να δίνει εναύσματα στους πολίτες μιας περιοχής να ασχοληθούν με μεγαλύτερη όρεξη και θάρρος με τον τόπο τους, βοηθώντας τους να ανακαλύψουν κρυμμένες δυνάμεις της περιοχής ή και του εαυτού τους. Στο μέτρο, λοιπόν, που αναλογεί σε ένα ΚΕΕ ή και σε ολόκληρο το θεσμό καταθέτουμε μια πρόταση, όπως προέκυψε μέσα από τη δράση ενός ΚΕΕ.

Τα ΚΕΕ με τη μορφή που λειτουργούν τα τελευταία χρόνια και τη δράση που αναπτύσσουν είναι η πρώτη στην πραγματικότητα προσπάθεια της Ελλάδας να αποδώσει τα του Καίσαρος τω Καίσαρι, δηλαδή το δικαίωμα της διά βίου μάθησης στους ίδιους αυτούς που την οραματίζονται, τη διαμορφώνουν και εντέλει τη δικαιούνται : σε όλους ανεξαιρέτως τους ενήλικες πολίτες της, κάθε κοινωνικής τάξης, κάθε φυλής και θρησκείας. Και είναι η πρώτη σοβαρή και ειλικρινής προσπάθεια, γιατί δεν επαγγέλλεται άμεσο υλικό κέρδος, όπως άλλα προγράμματα, γιατί δεν προσελκύει τους ενήλικες με οικονομικά κίνητρα ούτε καν με βαρύγδουπες προεξαγγελτικές δηλώσεις περί του μάλιστα χρησίμου αλλά και γιατί φαίνεται τόσο ελεύθερη ως προσπάθεια που αντανάκλα την ίδια της αυτή τη φυσιογνωμία στον πληθυσμό των ενηλίκων και τελικά τον έλκει φυσικά και όχι τεχνητά. Με σωστό χειρισμό από τούδε είναι πασιδηλό πως πρόκειται για το φορέα παιδείας που θα βρίσκεται για πολλά χρόνια στο προσκήνιο του παιδευτικού πολιτισμού μας.

Το στοίχημα που επρόκειτο να κληθούν να κερδίσουν τα ΚΕΕ, το κέρδισαν πριν καλά καλά εμφανίσουν τα πρώτα τους νεογιλά· γιατί, ηλικιακά, ακόμη διέρχονται τη βρεφική ηλικία. Το στοίχημα ήταν να κινητοποιήσουν τη μεγάλη μάζα του ελληνικού πληθυσμού, ούσα σε λήθαργο, να ξεβουλευτεί και να αναζητήσει μια επιπλέον γνώση δωρεάν και γνήσια, αφού θα είναι απαλλαγμένη από άμεσες πιέσεις ή υποχρεώσεις. Και κερδήθηκε, αφού ήδη είναι χιλιάδες οι ευχαριστημένοι εκπαιδευθέντες, δεκάδες χιλιάδες όσοι αναμένουν τη συμμετοχή τους έχοντας κάνει αίτηση σε κάποιο ΚΕΕ και εκατοντάδες χιλιάδες αυτοί που αναμένεται να εκφράσουν τη διάθεσή τους για συμμετοχή στο πολύ άμεσο μέλλον, σύμφωνα με τα μηνύματα που λαμβάνουμε στις καθημερινές επαφές μας με τον κόσμο.

Το ερώτημα που γεννάται αβίαστα είναι : και τώρα τι ; Έχοντας πετύχει τόσα πολλά σε τόσο σύντομο διάστημα πώς πρέπει να διαχειριστούμε αυτή την επιτυχία και τις προοπτικές που αυτή συνεπάγεται ;

Το ΚΕΕ Έβρου διαβλέποντας σχετικά νωρίς την εξέλιξη των πραγμάτων έχει ξεκινήσει εδώ και καιρό τις επιμέρους μεν, εξίσου σημαντικές δε στοχοθεσίες. Εδώ βρισκόμαστε για να παρουσιάσουμε τις προσπάθειες που έχουμε κάνει προκειμένου οι κάτοικοι της ακριτικής περιοχής μας να αποκτήσουν ερείσματα παραμονής στον τόπο τους μέσα από την ανάπτυξη ή την ανάκτηση μιας εγγενούς δημιουργικότητας που να συνδέει την πρόσληψη γνώσης με την αποτελεσματική αξιοποίησή της.

Και, επειδή περί ειλικρινείας ο λόγος, οι νέοι ενήλικες του νομού μας παρουσιάζουν αυξημένες τάσεις φυγής από τον τόπο τους λόγω αδιεξόδων πολλών φύσεων, μάλλον δε οικονομικών. Άρα ο στόχος είναι δύσκολος μεν, αλλά ξεκάθαρος : πρέπει να αναμοχλεύσουμε εντός τους τις δυνάμεις εκείνες που θα τους κρατήσουν στη ζωή του τόπου, που θα τους κάνουν να πιστέψουν ότι υπάρχουν γύρω τους ευκαιρίες και δυνατότητες φυγής από τα αδιέξοδα. Πώς, όμως ;

Το πρώτο πράγμα που κάναμε ήταν να διακρίνουμε κάποιες βασικές κατηγορίες κατοίκων της περιοχής, για να κατηγοριοποιήσουμε εν συνεχεία τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Γιατί αυτό που είναι ή θεωρείται συμφέρον ή παραγωγικό ή αξιόλογο για κάποια ομάδα, μπορεί να είναι αδιάφορο ή αποφευκτέο για κάποια άλλη. Εντοπίζοντας, απεναντίας, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες μιας ομάδας μπορούμε να φανταστούμε, αρχικά, έπειτα να σχεδιάσουμε και τέλος να υλοποιήσουμε μια προσπάθεια σύνδεσης κάποιων προγραμμάτων που προσφέρουν τα ΚΕΕ με το «κέρδος», όπως μπορεί να το εννοεί η εκάστοτε ομάδα ή τοπική κοινωνία. Έτσι ξεχωρίσαμε τους ενεργούς ενήλικες άνδρες των αγροτικών περιοχών (που είναι και η πιο δυσπρόσιτη ομάδα), τις αντίστοιχες γυναίκες, τους συνταξιούχους των ίδιων περιοχών, τις αντίστοιχες ομάδες των αστικών κέντρων, τους στρατευμένους ενήλικες του Έβρου, τις μουσουλμάνες, τις πομάκες, τους άντρες αυτών των ομάδων, τους παλιννοστούντες. Προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά τους. Γρήγορα καταλάβαμε ότι υπάρχει κάποιος πιο ισχυρός παράγοντας διάκρισης : το μέρος κατοίκησης, το χωριό δηλαδή ή η πόλη στην οποία ζουν παρά τα υπόλοιπα, τα οποία έχουν βέβαια, την ισχύ τους, αλλά δευτερευόντως και ανάλογα πάντα με το συγκεκριμένο κάθε φορά χωριό ή μέρος. Κι όλα αυτά, βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη ότι έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους, άρα με κάτι εκ φύσεως μεταβλητό, έχον την ιδιοσυγκρασία και φυσιογνωμία του, που συχνά μπορεί και να αντίκειται και στο πνεύμα ή τους κανόνες πλαισίου μιας μικρής-έστω-κοινωνίας. Αν σκεφτεί κανείς ότι οι περιοχές που θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε είναι καμιά πενήντα, τότε ήδη έχουμε μπροστά μας περίπου διακόσια πενήντα σενάρια, χωρίς να λάβουμε υπόψη τον παράγοντα άνθρωπο ή τον παράγοντα απρόβλεπτο. Κι όμως δεν είναι κάτι φοβερό, γιατί πρώτον είναι ήδη κάτι και δεύτερον γιατί για κάθε μέρος θα ισχύουν τρία τέσσερα κατά μέσο όρο σενάρια και άρα προσεγγίζοντας ένα μέρος μπορούμε εξαρχής να υπολογίσουμε τι περίπου θα συναντήσουμε.

Το βασικό ζητούμενο παραμένει ένα : η ιδιομορφία του «χωριού». Άλλα μέρη έχουν φυσικό πλούτο λόγου χάρη και άρα κάποιες δυναμικές ανάπτυξης εκ τούτου, άλλα έχουν κατοίκους –αγρότες αλλά με εμπορικό πνεύμα, άλλα βρίσκονται μέσα σε κάμπους, άλλα πάνω στα βουνά, απομονωμένα σχεδόν, αλλού οι κάτοικοι έχουν αναπτύξει μια καχυποψία και δυσκολεύονται να πιστέψουν πως είναι δυνατόν κάποιος να τους προσφέρουν δωρεάν προγράμματα, αλλού έχουν μάθει να κινούνται μόνο με επιδοτήσεις, αλλού είναι έξω καρδιά και με την πρώτη φορά θέλουν να σε φιλέψουν.

Η δεύτερη παράμετρος της σύνδεσης είναι τα προσφερόμενα προγράμματα. Σε τι κέρδη -κατά βάση βραχυπρόθεσμα- άμεσα και έμμεσα μπορεί να οδηγήσει το καθένα ξεχωριστά, και κυρίως ποια προγράμματα κατάλληλα συνδυασμένα μεταξύ τους μπορούν να αποφέρουν μακροπρόθεσμα, άρα πιο ευσταθή κέρδη. Έτσι, λόγου χάρη, η

παρακολούθηση ενός προγράμματος πληροφορικής φαίνεται ότι εξασφαλίζει ισχυρότερη διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας ή ότι συμβάλλει στην ευκολότερη διεκπεραίωση εργασιών ή στη διάνοηση μέσω internet οδών ευκαιριών. Ένα πρόγραμμα ελληνικής γλώσσας σε μουσουλμάνες ή πομάκες πετυχαίνει αυτό που δείχνει : εκμάθηση της ελληνικής και άρα μια κάποια αύξηση της άνεσης συμμετοχής αυτών των γυναικών στην ελληνική αγορά με την αρχαία αλλά και τη σημερινή σημασία της λέξης. Ένα πρόγραμμα εικαστικών δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον είτε να ανακαλύψει ένα κρυμμένο τάλαντο είτε στην πιο συνηθισμένη περίπτωση να περάσει ευχάριστα και δημιουργικά κάποιες ώρες του ελεύθερου χρόνου του. Και; αυτό είναι τελικά; αυτό θέλουμε; Είμαστε ευχαριστημένοι; Στην τελευταία μηνιαία συνάντηση στελεχών - εκπαιδευτών και εν μέσω μιας ζωντανής συζήτησης σχετικά με τους στόχους του ΚΕΕ μια καλή εκπαιδευτρια εικαστικών αναφώνησε: δεν είναι φοβερό να βλέπω δεκαπέντε κάθε φορά προσηλωμένες γυναίκες σε κάτι δικό τους και δημιουργικό, δεν είναι ; Η απάντησή μας ήταν: είναι όχι απλώς φοβερό, είναι εκπληκτικό, φανταστικό, αλλά δε φτάνει. Και δε φτάνει, γιατί βλέπουμε ότι μέσω των ΚΕΕ δίνεται μια μεγάλη ευκαιρία σε κάθε τοπική κοινωνία να αποκομίσει πολλαπλά και σε βάθος οφέλη μέσα από παρακολούθηση συνδυασμού προγραμμάτων που να προκαλούν αλυσιδωτές αντιδράσεις.

Ποιοι είναι, λοιπόν, αυτοί οι συνδυασμοί; Εδώ, ακριβώς, έρχεται το πάντρεμα των δύο παραμέτρων: Ο σωστός συνδυασμός προγραμμάτων εξαρτάται από τις ιδιομορφίες της κάθε περιοχής και των κατοίκων της.

Όταν συμπλήρωνα την πρώτη μηνιαία έκθεσή μου ως συμβούλου, προβληματίστηκα για ποιο λόγο υπήρχε η ερώτηση αν προσπάθησα να κατευθύνω τους εκπαιδευόμενους κάποιου προγράμματος μεγάλης ζήτησης π.χ. πληροφορικής σε άλλα προγράμματα. Τώρα, δε σας το κρύβω ότι τη θεωρώ περιττή ερώτηση ως αυτονόητη.

Πάνω, λοιπόν, σ' αυτό το μοντέλο εργαζόμαστε με τον Υπεύθυνο του ΚΕΕ Έβρου τον κο Παπαϊωάννου Χρήστο και τα πρώτα αποτελέσματα είναι χειροπιαστά, ενώ βρίσκονται σε κατάσταση κυοφορίας ακόμη μερικές στοχεύσεις μας.

Περίπτωση πρώτη : Στη Δαδιά Σουφλίου, μια περιοχή γνωστή, πιστεύουμε, καθώς τελεί υπό την προστασία της WWF αλλά και της Ευρωπαϊκής Ένωσης λόγω της εκεί παρουσίας μερικών σπάνιων αρπακτικών πτηνών, επιδιώξαμε να έρθουμε σε επαφή με το Σύλλογο Γυναικών Γερακίνες, γιατί ξέραμε ότι έχει κάποια συνοχή αλλά και διακρίνεται για κάποια δραστηριότητα. Ο στόχος ήταν: με τα υπάρχοντα προγράμματα να δώσουμε νέα ώθηση και δυναμική στο Σύλλογο για καλύτερα οικονομικά αποτελέσματα, προσδοκώντας δευτερευόντως ότι μέσω της επιτυχούς έκβασης αυτού του εγχειρήματος θα προκληθούν και άλλες ομάδες να συμμετάσχουν σε προγράμματα του ΚΕΕ, για να αποκομίσουν οφέλη. Ο προτεινόμενος συνδυασμός για τις Γερακίνες: Ξεκινάμε με Μάρκετινγκ, για να διευρύνουμε το πνεύμα των γυναικών, ώστε να αντιληφθούν πιο εύκολα την αναγκαιότητα, τη δυναμική και τον τρόπο προώθησης των προϊόντων τους, και συνεχίζουμε με ζωγραφική, για να ζωγραφίζουν κάποια σουβενίρ αλλά και να φιλοτεχνούν μόνες τους τις συσκευασίες των προϊόντων τους και άρα να πετύχουμε και αναζωπύρωση της αγάπης των γυναικών γι' αυτό που κάνουν, αφού εκτός από παραγωγή φαγωσίμων θα περιλαμβάνει πλέον και μια προσωπική εικαστικού περιεχομένου πινελιά στο περιέχον, και θα προσελκύσουμε περισσότερους αγοραστές λόγω της ιδιαίτερης εμφάνισης των συσκευασιών αυξάνοντας και την τιμή του προϊόντος. Το αποτέλεσμα: Τελείωσαν ευχαριστημένες το Μάρκετινγκ και παρακολουθούν τώρα τη ζωγραφική.

Περίπτωση δεύτερη: Πάλι στη Δαδιά Σουφλίου, λειτουργεί οικοτουριστικό κέντρο προβολής της περιοχής αλλά και φιλοξενίας τουριστών που καταφθάνουν για να δουν από κοντά τα σπάνια αρπακτικά πτηνά. Ο στόχος: Να αυξήσουμε την επισκεψιμότητα της περιοχής και την κερδοφορία της. Ο συνδυασμός προγραμμάτων: Ξεκινήσαμε με το Οικονομικό Πρόγραμμα των 250 ωρών, που βρίσκεται σε εξέλιξη και θα συνεχίσουμε με Αγγλικά, Γερμανικά και Πολιτιστικό Τουρισμό. Τα μέλη του τμήματος είναι κυρίως εργαζόμενοι στο Οικοτουριστικό Κέντρο αλλά και άλλοι κάτοικοι του χωριού.

Περίπτωση τρίτη : Ενημερώνουμε ομάδα γυναικών στο Σπήλαιο Τριγώνου και βλέπουμε ότι δείχνει προθυμία να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της Λαογραφίας, αλλά της λείπει ένα επιπλέον κίνητρο. Η Ιδέα: Συζητώντας, μαθαίνοντας και συμβάλλοντας στην καταγραφή στοιχείων της Λαογραφίας του χωριού να δοθεί βαρύτητα σε έναν τομέα λαογραφικού υλικού που ενδεχομένως μπορεί να συγκινήσει τις γυναίκες. Ο στόχος: Μέσα από τη Λαογραφία να αναδειχθεί μια πτυχή του τόπου και να αποτελέσει ει δυνατόν κρηπίδα ανάπτυξης του χωριού. Αυτό, βέβαια, και με τη σωστή έπειτα προώθηση, διαφήμιση, διάθεση. Ο προτεινόμενος συνδυασμός: Αφού εντοπίσουμε μέσω της Λαογραφίας το ένα κάτι, θα συνεχίσουμε με Μάρκετινγκ, για να το προωθήσουμε. Το αποτέλεσμα: Συμφωνήθηκε να δοθεί βαρύτητα σε συνταγές μαγειρικής του χωριού, γιατί κοινή πεποίθηση όλων τους ήταν ότι το χωριό διαθέτει πολλές, ιδιαίτερες και κάποιες σπάνιες συνταγές φαγητών κυρίως αλλά και γλυκών. Συμφωνήσαμε να τις βοηθήσουμε, ώστε η συλλογή αυτού του υλικού, που ήδη ολοκληρώνεται, να υποστηριχθεί με το Μάρκετινγκ.

Περίπτωση τέταρτη: Ξεκινάμε πρόγραμμα ελληνικής γλώσσας σε πομάκες σε ένα χωριό σ' ένα βουνό. Ο στόχος: όχι μόνο να μάθουν αρκετά την ελληνική, αλλά να βρεθούν και σε θέση να επισκεφθούν ένα γιατρό άνετα και χωρίς διερμηνέα, αλλά και σε κάποια υπηρεσία αισθανόμενες ότι έχουν κάποιον έλεγχο της κατάστασης. Ο προτεινόμενος συνδυασμός: Ένα - δυο προγράμματα γλώσσας και επικοινωνίας, ένα Γλώσσας και Υπηρεσιών, ένα Σωματικής και Ψυχικής Υγείας, ίσως και ένα Εικαστικών. Η εξέλιξη: Βασικά, περιμέναμε να δούμε πώς θα πάει το πρώτο πρόγραμμα Γλώσσας και, αφού διαπιστώσαμε πως όλα πήγαν καλά και υπήρχε διάθεση για συνέχεια, διατυπώσαμε τις σκέψεις μας για το συνδυασμό προγραμμάτων, κάτι που τις άρεσε. Τώρα βρίσκονται στο δεύτερο πρόγραμμα γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή, βέβαια, η έννοια του κέρδους δεν έχει να κάνει τόσο με κάποια οικονομικά οφέλη γι' αυτές, όσο με οφέλη κοινωνικά, συνοχής.

Περίπτωση πέμπτη : Στις Φέρες ήρθαμε σε επαφή με πολιτιστικό φορέα που αναλαμβάνει ξεναγήσεις στο Δέλτα του Έβρου. Ο στόχος: Παρέχοντας καλύτερες υπηρεσίες στους επισκέπτες να επιτευχθεί αφενός η αύξηση της ικανοποίησης αυτών και αφετέρου η προσέλκυση περισσότερων τουριστών-επισκεπτών. Ο προτεινόμενος συνδυασμός: αρχίζουμε με ένα πρόγραμμα Πολιτιστικού Τουρισμού, για να μάθουμε πώς να προβάλλουμε καλύτερα το Δέλτα αλλά και με τι μπορούμε να το συνδυάσουμε και συνεχίζουμε με προγράμματα Αγγλικών, για να μπορούν ακόμη και οι απλοί βαρκάρηδες να συνεννοηθούν με τους τουρίστες. Η εξέλιξη : Βρισκόμαστε στο τέλος του πρώτου προγράμματος.

Περίπτωση έκτη: Πέρυσι, συμμετείχαν ως εκπαιδευόμενες σε τμήμα ζωγραφικής δύο κυρίες με πλούσιο ταλέντο και πολλή διάθεση για προσωπική ενασχόληση με τη ζωγραφική. Μέσα από τα μαθήματα του ΚΕΕ σταθεροποιήθηκαν τεχνικά, αλλά και παρακινήθηκαν να δοκιμαστούν τη νέα περίοδο ως εκπαιδευτριες πλέον έχοντας στο μεταξύ εκθέσει αρκετά από τα έργα τους και αποσπώντας εγκωμιαστικά σχόλια. Έκαναν τα χαρτιά τους και φέτος αποτελούν αξιόλογα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτών μας. Έχουν ολοκληρώσει, μάλιστα, με επιτυχία δύο-τρία προγράμματα. Σ' αυτή την περίπτωση η σύνδεση προγραμμάτων ΚΕΕ και επαγγελματικής αποκατάστασης είναι κάτι παραπάνω από φανερό.

Ακούγοντας όλα αυτά κανείς θα σχηματίσει ίσως την εντύπωση ότι το ΚΕΕ Έβρου λειτουργεί άκρως ωφελιμιστικά και μάλλον με υλικές κατευθύνσεις. Μια τέτοια κρίση, όμως, θα ήταν άδικη. Μπορεί, πράγματι να μας

ενδιαφέρει πάρα πολύ η παραγωγή κάποιου οικονομικού οφέλους για τους κατοίκους του τόπου, όμως, σε καμία περίπτωση δεν ξεχνάμε το βασικό στόχο που έχουμε θέσει, την παραγωγή πολιτισμού. Κι επειδή βαθιά χαραγμένο στο νου μας είναι ότι πολιτισμός είναι ο πολιτισμός της ψυχής, αυτόν κυρίως επιδιώκουμε να παράγουμε σε όλα τα τμήματά μας παροτρύνοντας συνεχώς τους εκπαιδευτές μας να είναι ευγενείς, γιατί η ευγένεια είναι η πρώτη έκφραση του πολιτισμού της ψυχής.

Εξάλλου σε όλες τις περιπτώσεις που επιδιώκουμε την καθοδήγηση και σε υλικό όφελος, η όλη διδασκαλία εμφορείται από τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, μία εκ των οποίων κατά τον Alan Rogers (1998), αλλά και όλων σχεδόν των συγγραφέων σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, είναι να μη βασίζεται η προσπάθειά μας για αλλαγή στάσεων ή για βελτίωση σε εντελώς νέα γνώση και άρα πιθανόν απειλητική για τους εκπαιδευόμενους, αλλά σε προϋπάρχουσα, για να επέλθει κάπως μαιευτικά η αλλαγή. Αυτό ακριβώς που κάναμε και στην περίπτωση της Λαογραφίας, αφού σε δικό τους υλικό βασίζεται η νέα συλλογή, αυτό και στις Γερακίνες, καθώς στηρίζουμε προϋπάρχουσες δράσεις τους, αυτό και στην περίπτωση των εκπαιδευόμενων που έγιναν εκπαιδευτριες, αφού χάρη στις δικές τους γνώσεις και χαρίσματα πραγματοποιήθηκε η αλλαγή ρόλων, αυτό εφαρμόσαμε και στις πομάκες, όπου περιμέναμε πρώτα να αισθανθούν την εκμάθηση της ελληνικής ως κάτι κεκτημένο και δοκιμασμένο κι έπειτα να προχωρήσουμε και σε νέες προτάσεις που ασφαλώς και προσδοκούμε ότι θα φέρουν αλλαγές στάσεων.

Κύριοι σύνεδροι, μαγικά κόλπα για την αύξηση του ατομικού ή οικογενειακού εισοδήματος δεν υπάρχουν. Ο μόνος τρόπος είναι η δουλειά και η αποτελεσματικότητα. Βασικός στόχος μας είναι η παρατήρηση των ιδιαιτεροτήτων και η ανάδειξη κάποιων τους ενσάρκωμένων σε αξιόλογες υλικές ή άυλες μορφές ικανές να αποσπάσουν την προσοχή, να προβληθούν ως εξέχουσες και τελικά να κερδίσουν την εκτίμηση και τη ζήτηση από κατοίκους άλλων περιοχών. Για την ανακάλυψη των ιδιαιτεροτήτων απαιτείται συχνά να εφαρμόζουμε κι εμείς οι ίδιοι, αλλά κυρίως να παρακινούμε τους εκπαιδευόμενους μας να εφαρμόζουν τεχνικές γέννησης της ιδέας, παίρνοντας αφορμές από το ωραίο πρόγραμμα της Καινοτομίας-Επιχειρηματικότητας. Πρωτίστως, όμως, οφείλουμε να γνωρίζουμε την ιστορία του τόπου μας, γιατί αυτή μπορεί να μας δώσει κρυμμένες απαντήσεις σε ορισμένες ακατανόητες ώρες-ώρες επιθυμίες ή ικανότητές μας. Γι' αυτό πιστεύω ότι το πιο χρήσιμο πρόγραμμα είναι η τοπική ιστορία και η Λαογραφία, γιατί δε συνδέουν απλώς το παρόν με ένα αόριστο παρελθοντικό νεφέλωμα, αλλά γιατί μπορούν να οδηγήσουν στη σύλληψη μιας ιδέας, η οποία προσιδιάζουσα στη φυσιογνωμία της περιοχής θα έχει πιο σταθερό και διαχρονικό χαρακτήρα.

Σε συζήτηση που είχαμε με ομάδα πολιτών στην Καβύλη Βύσσας σχετικά με την οικονομική ανάπτυξη της περιοχής διακρίναμε μια έντονη απογοήτευση περί του πρακτέου, ένα είδος παράδοσης χωρίς διάθεση επαναπροσπάθειας. Ζητήσαμε να μας μιλήσουν για το χωριό τους, να μας πουν ποια νομίζουν ότι είναι τα κάποια - έστω ξεχασμένα - πλεονεκτήματά του. Ο στρατός, μας απάντησαν και ένα γλύκισμα. Φαινομενικά αταίριαστα μεταξύ τους. Για μας, όμως, η σύνδεση είναι προφανής και αναγκαία : Η παράδοση, το παραδοσιακό γλύκισμα, που παρεμπιπτόντως έχει πέσει σε παρασκευαστικό λήθαργο, συναντά το παρόν: ένα μεγάλο στρατόπεδο πλησίον του χωριού, και το μέλλον του χωριού. Η ιδέα δόθηκε, μάλιστα συνεπικουρούμενη και με τη συμπάρασταση κι άλλων προγραμμάτων υποβοηθητικών, όπως ένα πρόγραμμα Δικαιωμάτων του Πολίτη, για να συζητηθούν με αφορμή αυτό τρόποι νομικής κατοχύρωσης της προσπάθειας. Αναμένουμε.

Τελειώνοντας θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι στην παρούσα εισήγηση δόθηκε βαρύτητα στο τι έχει πετύχει ενδεικτικά ένα ΚΕΕ ή τι έχει δρομολογήσει με τα εφόδια που διαθέτει. Αυτός ήταν και ο στόχος: να φανεί στην πράξη πώς είναι δυνατόν να συμβάλουν κάποια προγράμματα διά βίου μάθησης σε μια οικονομική βελτίωση. Βεβαίως, θα μπορούσαμε να αναλάβουμε περισσότερες πρωτοβουλίες και να σκεφτούμε και διαφορετικές λύσεις, αν είχαμε στη διάθεσή μας κι άλλες επιλογές προγραμμάτων, όπως Γλώσσες της Βαλκανικής (π.χ. Τουρκικά ή Βουλγαρικά) ή κάποιων που να σχετίζονται με τις βιολογικές καλλιέργειες ή την καλλιέργεια ενεργειακών φυτών ή την εκμετάλλευση ήπιων μορφών ενέργειας, όμως το ζήτημα δεν είναι τι θα μπορούσαμε να κάνουμε αλλά τι μπορούμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Coureau S (2000), *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Μεταίχμιο.
Noyé D., Riveteau J. (1998), *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, Μεταίχμιο.
Rogers A. (1998), *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο.

Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Ενηλίκων: Λειτουργία-κλειδί στην Εκπαίδευση και την Απασχόληση

Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου

Λέκτορας Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Σύμβουλος-Καθηγήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Εισαγωγικά

Οι μεγάλες αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη μεταβιομηχανική εποχή αφορούν τα πεδία της εκπαίδευσης, της απασχόλησης αλλά και του ελεύθερου χρόνου του σύγχρονου πολίτη. Η αυτοματοποίηση και οι νέες τεχνολογίες, η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση, επιβάλλουν την ανανέωση γνώσεων και προσόντων με ταχύτατους ρυθμούς. Προβάλλει έτσι επιτακτική η ανάγκη για διαρκή μάθηση.

Σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου εφαρμόζονται στρατηγικές διά βίου μάθησης αλλά και πολιτικές που σκοπεύουν στην τόνωση της απασχολησιμότητας των πολιτών. Για να έχει αποτελέσματα η εφαρμογή τέτοιων στρατηγικών είναι απαραίτητο να αποκτήσουν οι πολίτες δεξιότητες για αυτόνομη διαχείριση της εκπαίδευσης και απασχόλησής τους (Παπαβασιλείου-Αλεξίου 2005). Ως εκ τούτου, χρειάζεται να έχουν πρόσβαση σε πληροφόρηση και σε παροχή συμβουλής υψηλών προδιαγραφών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την εργασία. Η ανάγκη ανάπτυξης αποτελεσματικών υπηρεσιών και μέτρων συμβουλευτικής σταδιοδρομίας⁸³, είναι ευδιάκριτη στις σύγχρονες κοινωνίες.

I. Αξονες δράσης

1. Ορισμός, στόχοι

Με βάση τη διερεύνηση των συστημάτων Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ευρώπη και διεθνώς, ο ΟΟΣΑ (2004, 19) διατυπώνει έναν πολυδιάστατο ορισμό για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας (career guidance), με τη διά βίου διάστασή της:

«Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας αναφέρεται σε υπηρεσίες που στοχεύουν στο να βοηθήσουν άτομα κάθε ηλικίας και σε οποιαδήποτε φάση της ζωής τους να πάρουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις και να διαχειριστούν τη σταδιοδρομία τους.

Βοηθά τα άτομα να στοχαστούν σχετικά με τις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, τα προσόντα και τις ικανότητές τους.

Συμβάλλει στην κατανόηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και της αγοράς εργασίας και στη συσχέτιση αυτών των γνώσεων με τα όσα γνωρίζουν τα άτομα για τον εαυτό τους.

Διδάσκει τα άτομα να σχεδιάζουν και να παίρνουν αποφάσεις για την εργασία και τη μάθηση.

Καθιστά την πληροφόρηση για την αγορά εργασίας και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες πιο προσιτή, όπου και όταν τα άτομα την χρειάζονται μέσω της καλύτερης οργάνωσης και συστηματοποίησής της».

Οι βασικοί άξονες, γύρω από τους οποίους διαμορφώνεται η δράση της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού (ΣΥ.Π.) είναι:

- 1) η *αυτογνωσία*: η διευκόλυνση του ατόμου στην προσωπική του ανάπτυξη, στην προσπάθειά του να εντοπίσει και να καλλιεργήσει τις ικανότητες και δεξιότητές του, τις αξίες του και τα ενδιαφέροντά του.
- 2) η *πληροφόρηση*: η διαδικασία κριτικής αναζήτησης, επιλογής και επεξεργασίας του πληροφοριακού υλικού, ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών.
- 3) η *λήψη απόφασης*: η παροχή βοήθειας στο άτομο ώστε να μπορεί να επιλύει προβλήματα και να παίρνει αποφάσεις, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικής ωριμότητας.
- 4) η *διευκόλυνση της μετάβασης*: η προετοιμασία του ατόμου για την ομαλή αλλά και δυναμική ένταξη του στην επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική ζωή.

Και οι τέσσερις βασικοί άξονες δράσης της ΣΥ.Π. –που μπορούν να ιδωθούν και ως κεντρικοί στόχοι του πεδίου– λειτουργούν ουσιαστικά μέσα από έναν κοινό πέμπτο άξονα που διατρέχει τους υπόλοιπους: την καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων-κλειδιών, απαραίτητων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής τους πορείας (Παπαβασιλείου-Αλεξίου 2005, Χαροκοπάκη 2005).

Με βάση τις αλλαγές στην εκπαίδευση και τις νέες απαιτήσεις στον ευρύτερο χώρο της απασχόλησης τα άτομα χρειάζονται ικανότητες ευελιξίας, προσαρμογής στην αλλαγή, αποφασιστικότητας, ενισχυμένου αυτοσυναισθήματος, σχεδιασμού και αυτοδιαχείρισης της σταδιοδρομίας, αναζήτησης εργασίας και αντιμετώπισης της ανεργίας (Krieshok 1998 & Harris-Bowlsbey 1996).

Στην ανάγκη απόκτησης τέτοιων και άλλων συναφών δεξιοτήτων έρχεται να προστεθεί και η ανάγκη για παροχή επίκαιρης επαγγελματικής πληροφόρησης. Οι Trachtenberg & συν. (2002, 95 κ.ε.) υποστηρίζουν ότι η διαρκής ανανέωση της επαγγελματικής πληροφόρησης δεν νοείται μόνο αναφορικά με τα καινούργια και τα μεταβαλλόμενα επαγγέλματα αλλά πρέπει να αναφέρεται και στις απαιτήσεις σε νέα προσόντα, τις τάσεις και τις προοπτικές στην αγορά εργασίας καθώς και στα θετικά και αρνητικά στοιχεία τού κάθε επαγγέλματος.

2. Συμβολή της ΣΥ.Π. στην εκπαίδευση

Ο χώρος της εκπαίδευσης, στο ευρύτερο πλαίσιο της, το οποίο περιλαμβάνει τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, έχει υποστεί σειρά από μεταβολές. Σύμφωνα με τη Διεθνή Επιτροπή Εκπαίδευσης της UNESCO, ο 21^{ος} αιώνας θα παρουσιάσει, παγκοσμίως, μικρή σχετικά αύξηση του αριθμού των παιδιών και των νέων ατόμων που θα παρακολουθούν την τυπική εκπαίδευση. Αντίθετα, σημαντική αύξηση αναμένεται να σημειωθεί στη ζήτηση για εκπαίδευση ενηλίκων με τη μορφή (α) βασικής εκπαίδευσης σε μη-τυπικό πλαίσιο, (β) μερικής (part-time) συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, (γ) επαγγελματικής κατάρτισης, (δ) εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κ.ά.

⁸³ Οι όροι «Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας», «Συμβουλευτική και Προσανατολισμός» (ΣΥ.Π.) και «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» χρησιμοποιούνται στο παρόν άρθρο ως συνώνυμες, ώστε να αποφεύγεται η μονότονη χρήση ενός μόνο όρου.

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον διευρύνεται, καθώς αυξάνεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών ευκαιριών και επιλογών, με αποτέλεσμα να γίνεται όλο και πιο περίπλοκο για τους ενδιαφερόμενους, που έχουν πλέον μεγαλύτερη ανάγκη για προσανατολισμό και βοήθεια στην επιλογή.

Ανησυχία δημιουργεί η αύξηση του χάσματος που διαπιστώνεται, ανάμεσα στη γνώση και τις δεξιότητες που παρέχονται τόσο από τη γενική όσο και από την τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση, σε σχέση με τις νέες απαιτήσεις για γνώσεις και δεξιότητες στον χώρο της απασχόλησης. Ειδικά, στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης παρατηρείται μία τάση για μείωση της αυστηρής εξειδίκευσης και αύξηση της ευελιξίας, μέσα από την προσφορά ενός αυξανόμενου αριθμού από ανεξάρτητες ενότητες μάθησης. Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί στον εκπαιδευόμενο δυσκολία στην επιλογή και τον συνδυασμό των επιμέρους ενότητων και ενέχει τον κίνδυνο της επιλογής αταίριαστων συνδυασμών, οι οποίοι θα οδηγήσουν στην απόκτηση δυσδιάκριτων προσόντων. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται, περισσότερο από άλλοτε, να μπορούν να διαχειρίζονται την εκπαιδευτική τους πορεία, να θέτουν εκπαιδευτικούς στόχους και να επιλέγουν εκπαιδευτικά μέτρα (Trachtenberg et.al. 2002, 91-92).

Η λειτουργία και η συμβολή της ΣΥ.Π. στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι αποφασιστική και πολλές χώρες προσδοκούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, μέσω μιας συστηματικής ανάπτυξης μέτρων επαγγελματικού προσανατολισμού.

Με βάση τα αποτελέσματα από τη χαρτογράφηση των συστημάτων επαγγελματικού προσανατολισμού σε 14 χώρες η συμβολή της ΣΥ.Π. στον χώρο της εκπαίδευσης και της μάθησης μπορεί να εντοπιστεί στα παρακάτω σημεία (OECD 2004)⁸⁴:

- Μπορεί να αποτελέσει μέσο υποστήριξης στην απόκτηση εκπαιδευτικών προσόντων από νέους και ενήλικες, καθώς και να συμβάλει στη μείωση της σχολικής διαρροής και στη βελτίωση των ποσοστών ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Συστηματικά μέτρα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας είναι απαραίτητα για να υποστηρίξουν τις ενεργητικές δράσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, ενώ μπορούν να λειτουργήσουν και ως εργαλεία για τη βελτίωση του επιπέδου των βασικών δεξιοτήτων των πολιτών.
- Η ΣΥ.Π. αποτελεί έναν τρόπο βελτίωσης του συνδέσμου μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, εφόσον μπορεί να διευκολύνει τη μετάβαση από το ένα σύστημα στο άλλο, ενισχύοντας, εντός του σχολείου, την αύξηση των προσόντων που απαιτούνται στη μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας.
- Ρόλο κλειδί μπορεί να παίξει η ΣΥ.Π. και στην αυξανόμενη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, παρέχοντας π.χ. πληροφόρηση και συμβουλή σχετικά με τις δυνατότητες σπουδών σε διεθνές επίπεδο.

Οι εξελίξεις στον χώρο τόσο της αρχικής όσο και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, καθιστούν επομένως απαραίτητη την ύπαρξη συστημάτων πληροφόρησης και συμβουλής υψηλών προδιαγραφών. Στο πλαίσιο της *αρχικής εκπαίδευσης* η ΣΥ.Π. ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης της μάθησης, την ευελιξία στην εκπαιδευτική πορεία και λειτουργεί προληπτικά, ώστε τα οφέλη του ατόμου από μία επένδυση στην εκπαίδευση να μη ματαιωθούν εξαιτίας ακατάλληλων επιλογών. Στον χώρο της *συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης*, η συστηματική και οργανωμένη ΣΥ.Π. είναι απαραίτητη για να εξασφαλίσει στους ενήλικες εκείνη την πληροφόρηση και συμβουλή που χρειάζονται, όταν επιστρέφουν στη μάθηση μετά από μεγάλες περιόδους απουσίας (McCarthy 2004).

Η σημασία καλά οργανωμένων υπηρεσιών ΣΥ.Π. είναι επιπλέον φανερή στις ομάδες πληθυσμού με χαμηλά προσόντα και ικανότητες. Οι ομάδες αυτές δεν μπορούν να διαχειριστούν πάντοτε με επιτυχία την πορεία τους, μέσα από σύνθετα εκπαιδευτικά συστήματα και, επομένως, έχουν αυξημένη πιθανότητα –αν δεν υπάρξει συμβουλευτική παρέμβαση– να οδηγηθούν σε λανθασμένες επιλογές ή να διακόψουν την εκπαίδευσή τους.

Στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, συγκεκριμένα, η δράση της ΣΥ.Π. μπορεί να εντοπιστεί σε τρία επίπεδα (Krueger 1984, Παπαβασιλείου-Αλεξίου 2004):

(α) *Πριν από την επιλογή εκπαιδευτικού προγράμματος*. Τόσο η αύξηση του αριθμού και του είδους προγραμμάτων εκπαίδευσης όσο και ο αυξανόμενος αριθμός υποψήφιων εκπαιδευόμενων συνεπάγεται μεγαλύτερη ανάγκη για πληροφόρηση σχετικά με το πλήθος των εκπαιδευτικών ευκαιριών αλλά και για προσανατολισμό στη λήψη απόφασης.

(β) *Κατά την υλοποίηση του προγράμματος*. Στο στάδιο αυτό παρέχεται βοήθεια για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν στο πλαίσιο της παρακολούθησης του προγράμματος. Ο συμβουλευτικός ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτή ενηλίκων συμβάλλει στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, την ανάπτυξη συνεργασίας και δημιουργικής επίλυσης των συγκρούσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων απαραίτητων για να λειτουργήσει η ομάδα και για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι.

(γ) *Μετά τη λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος*. Σκοπός της συμβουλευτικής στο σημείο αυτό είναι να βοηθήσει το άτομο να ενταχθεί στην αγορά εργασίας, οπότε επιτυγχάνεται η σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Η ανάπτυξη κοινωνικών αλλά και προσωπικών δεξιοτήτων⁸⁵, όπως είναι π.χ. η αποφασιστικότητα, η αυτοπεποίθηση και η αυτοπεποίθηση, θα παίξει κεντρικό ρόλο και στο τρίτο επίπεδο παρέμβασης, εφόσον πρόκειται για δεξιότητες, άμεσα συνδεδεμένες με την απασχόληση.

3. Συμβολή της ΣΥ.Π. στην απασχόληση

Η μεταβιομηχανική εποχή χαρακτηρίζεται από βαθιές αλλαγές κυρίως στον κόσμο της εργασίας. Οι μεταβολές αυτές είναι ευδιάκριτες σε πολλές περιοχές. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εργατικού δυναμικού μεταβάλλονται, καθώς στις δυτικές κοινωνίες ο πληθυσμός γηράσκει, αυξάνεται το ποσοστό των εργαζόμενων γυναικών, και η παγκοσμιοποίηση έχει ως αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση ατόμων από διαφορετικές εθνικότητες στον χώρο της εργασίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου 2004, 160 κ.ε.).

Ο αυτοματισμός της εργασίας αναγκάζει ένα μεγάλο ποσοστό εργαζομένων να «μεταναστεύσει» από τον δευτερογενή στον τριτογενή τομέα, από τη βιομηχανία στην παροχή υπηρεσιών. Αλλά και εντός των ορίων του τριτογενή τομέα εντοπίζεται μετακίνηση από καθαρά διεκπεραιωτικές εργασίες σε εργασίες με επικοινωνιακό-διαπροσωπικό χαρακτήρα (εξυπηρέτηση πελατών, επίλυση προβλημάτων κ.ά.).

⁸⁴ Στα στοιχεία των 14 χωρών-μελών του ΟΟΣΑ προστέθηκαν έως το 2004: (α) δεδομένα από 7 ευρωπαϊκές χώρες (συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας), τα οποία συγκέντρωσε ο CEDEFOP για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (β) δεδομένα από 11 επιπλέον ευρωπαϊκές χώρες που συγκέντρωσε το European Training Foundation (ETF) και (δ) δεδομένα από 7 ακόμη χώρες, που συγκέντρωσε η Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank). Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε κάθε μια από τις 39 παραπάνω χώρες είχε ως στόχο να εκτιμήσει το πώς η οργάνωση, η διοίκηση και η παροχή των υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού συνεισφέρουν στην εφαρμογή δράσεων στα πεδία της διά βίου μάθησης και της αγοράς εργασίας (OECD / E.C. 2004, 3).

⁸⁵ Έρευνα σε νέους ενήλικες που διέκοψαν προσωρινά τη σταδιοδρομία τους στη Γερμανία έδειξε ότι προσωπικές δεξιότητες-κλειδιά όπως η διακινδύνευση, η αυτοπεποίθηση και η οργανωτικότητα αποτελούν τους βασικούς παράγοντες παρέμβασης για την εκ νέου μετάβαση στην απασχόληση. Πρβλ. Heinz 2002, 236 κ.ε.

Στο πλαίσιο των οργανισμών και των επιχειρήσεων εντοπίζονται αλλαγές που αφορούν νέους κανονισμούς εξαιτίας κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών πιέσεων, αλλαγές στην κατανομή του ωραρίου, αλλαγές στην ιεραρχία και τη δομή, χρήση νέων τεχνολογιών και σκληρό ανταγωνισμό σε μία παγκοσμιοποιημένη αγορά.

Οι Berrymann και Bailey (στο Nijhof, 1998, 20) εντοπίζουν τις νέες απαιτήσεις στο εργασιακό περιβάλλον ως εξής: οι εργαζόμενοι χρειάζεται να μπορούν να παίρνουν αποφάσεις, να λύνουν προβλήματα και να λειτουργούν πιο ανεξάρτητα· να εργάζονται σε λιγότερο καθορισμένο περιβάλλον· να σκέπτονται δημιουργικά· να έχουν ευρύτερη κατανόηση των συστημάτων, μέσα στα οποία λειτουργούν· να αποκτούν, να οργανώνουν και να ερμηνεύουν πληροφορίες με αποδοτικό τρόπο· να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως επίλυση προβλημάτων στην ομάδα και διαπραγμάτευση. Αυτοί οι νέοι τύποι εργαζόμενοι θα απασχοληθούν, το πιθανότερο, όχι σε μία αλλά σε αρκετές διαφορετικές εργασίες, κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ενώ η άποψη ότι κάποιος θα κάνει μία δουλειά για όλη του τη ζωή δεν έχει πλέον ισχύ.

Οι σύγχρονες κοινωνίες επενδύουν στη ΣΥ.Π. προσδοκώντας στη βελτίωση της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού, της σχέσης μεταξύ προσφοράς και ζήτησης, στην ενίσχυση της φιλοσοφίας μιας διά βίου σταδιοδρομίας – έναντι μιας διά βίου θέσης εργασίας–, στην αντιμετώπιση των συνεπειών των κοινωνιών που γερνούν. Ανάλογες είναι οι προσδοκίες από την ΣΥ.Π. και στο πεδίο της κοινωνικής συνοχής. Ο εντοπισμός των αναγκών των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, η προσαρμογή των εθνικών μειονοτήτων και των μεταναστών στην αγορά εργασίας, η αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στο εργατικό δυναμικό είναι μερικοί τομείς, όπου οι υπηρεσίες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά (OECD 2004, 21-22).

II. Υπηρεσίες και δράσεις

1. Παροχή ΣΥ.Π. για ενήλικους στη χώρα μας

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, που απευθύνεται σε ενήλικο πληθυσμό, κάνει στη χώρα μας τα πρώτα της βήματα. Η Ελλάδα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι υποχρεωμένη να ακολουθήσει τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και να συγκλίνει με τις πολιτικές και τα μέτρα που αναπτύσσουν και οι άλλες χώρες-μέλη. Η ανάγκη για σύγκλιση και ανάπτυξη κοινών πολιτικών και μέτρων είναι ακόμη πιο έντονη, όταν τα συγκεκριμένα μέτρα συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Αυτοί είναι οι βασικοί λόγοι που εξηγούν την κινητικότητα που παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια, όσον αφορά στον σχεδιασμό και την προσφορά μέτρων συμβουλευτικής σταδιοδρομίας για ενήλικες, τα οποία απευθύνονται σε διαφορετικούς πληθυσμούς-στόχους, κατά κύριο λόγο σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

i. **Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ):** Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (ΣΕΚ) προσφέρεται στην Ελλάδα από τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, δομές πιστοποιημένες από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ). Όπως ορίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία και χρηματοδοτεί κατά μεγάλο ποσοστό τα προγράμματα ΣΕΚ (συνήθως το 75% καλύπτεται από το ΕΚΤ) στο πλαίσιο των προγραμμάτων εντάσσεται και ο επαγγελματικός προσανατολισμός των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση και οι συμμετέχοντες να απορροφηθούν σε θέσεις εργασίας μετά το πέρας της κατάρτισης. Έτσι στα αναλυτικά προγράμματα, ανεξάρτητα από το αντικείμενο κατάρτισης-εξειδίκευσης ενσωματώνονται διδακτικές ενότητες επαγγελματικού προσανατολισμού. Περιλαμβάνονται κυρίως περιεχόμενα σύνταξης βιογραφικού σημειώματος και επιστολής προς τους εργοδότες, ανάπτυξης τεχνικών αναζήτησης εργασίας και εξάσκηση σε δεξιότητες αυτοπαρουσίασης για την συμμετοχή σε συνέντευξη πρόσληψης.

Πέρα από τις συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων παίζουν τον ρόλο του συμβούλου, καθόλη τη διάρκεια της κατάρτισης. Κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός προγράμματος είναι αναμενόμενο πολλοί από τους εκπαιδευόμενους να συναντήσουν δυσκολίες και εμπόδια στη μάθηση⁸⁶. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων, η συνεκτίμηση των δυσκολιών και η στήριξη των ατόμων είναι καθαρή παροχή συμβουλευτικής και σε μια πρώτη, τουλάχιστον, φάση παρέχεται από τον εκπαιδευτή, στο πλαίσιο του προγράμματος εκπαίδευσης (Παπαβασιλείου-Αλεξίου 2004)⁸⁷.

ii. **Φορείς Παροχής Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΦΠΣΥΥ).** Όταν τα προγράμματα ΣΕΚ απευθύνονται σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι άνεργοι και μακροχρόνια άνεργοι, οι μετανάστες και οι παλιννοστήσαντες, οι γυναίκες-αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, οι ROM, οι ανήλικοι παραβάτες και οι φυλακισμένοι, τότε αυτά συνοδεύονται από την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών. Σύμφωνα με το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση, 2000-2006, έχουν δημιουργηθεί, σε εταιρική σχέση με τα ΚΕΚ, σε όλη τη χώρα Φορείς Παροχής Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών, δομές που κατ' ουσίαν αποτελούν υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Το περιεχόμενο των υπηρεσιών αυτών των κέντρων περιλαμβάνει: ενημέρωση, ψυχοκοινωνική υποστήριξη και ενίσχυση της αυτογνωσίας, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, επαγγελματικό προσανατολισμό, τεχνικές αναζήτησης εργασίας και υποστήριξη της επιχειρηματικότητας. Στόχος των προγραμμάτων συμβουλευτικής είναι η ενίσχυση και η επίτευξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων πληθυσμού, ώστε να ενσωματωθούν στην απασχόληση και στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα, να συμβάλλουν, με άλλα λόγια, στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι ενέργειες ΣΥΥ υλοποιούνται με ατομική ή ομαδική συμβουλευτική, κατά περίπτωση. Η έναρξή τους προσδιορίζεται ένα μήνα πριν από την έναρξη των ενεργειών κατάρτισης και συνεχίζονται καθόλη τη διάρκεια υλοποίησης της κατάρτισης (Υπουργείο Απασχόλησης & Κοινωνικής Προστασίας – Ε.Ε., 2005).

iii. **Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ).** Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων λειτουργούν υπό την εποπτεία του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και υλοποιούν μία ευρεία γκάμα προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σήμερα λειτουργούν 43 ΚΕΕ σε όλη τη χώρα και υλοποιούνται 68 προγράμματα κατάρτισης. Είναι ενδιαφέρον να εντοπίσουμε ότι προσφέρονται δύο αμιγή προγράμματα Συμβουλευτικής, διάρκειας 25 ωρών για τις κοινωνικές ομάδες (α) των κρατούμενων και (β) των προσφύγων, παλιννοστούντων και αιτούντων άσυλο, εφόσον τα μέλη τους συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΕΕ (ΥΠΕΠΘ-ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ 2005, 27-28). Η συμβουλευτική αποτελεί επίσης τμήμα των προγραμμάτων (α) *Ελληνική Γλώσσα και Επικοινωνία Ι-Χώρος εργασίας*, (β) *Ελληνική*

⁸⁶ Οι μελετητές του πεδίου της Εκπαίδευσης ενηλίκων αναφέρουν ότι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος συναντά σειρά εμποδίων, όταν προσέρχεται στη μάθηση. Πρόκειται για (α) εξωτερικά εμπόδια, που σχετίζονται με την οργάνωση του προγράμματος (χώρος κατάρτισης, εκπαιδευτές, συνεκπαιδευόμενοι, άλλες υποχρεώσεις του εκπαιδευόμενου), και (β) εσωτερικά προβλήματα που αφορούν την ανασφάλεια, το άγχος, τον φόβο της γελιοποίησης, τη μειωμένη αυτοεκτίμηση του καταρτιζόμενου και δυσχεραίνουν την αποτελεσματική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης ή/και την ολοκλήρωση του προγράμματος. Πρβλ. Rogers 1999, Κόκκος 2005, Jarvis 2004.

⁸⁷ Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο χαρακτηρίζει τους συνεργάτες του ως Συμβούλους-Καθηγητές και μάλιστα προτάσσει την έννοια του Συμβούλου έναντι εκείνης του Καθηγητή.

Γλώσσα και Επικοινωνία II – Χώρος Εργασίας: Νέες επικοινωνιακές δεξιότητες και (γ) Δημιουργική σκέψη, Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών (ό.π. 8, 9, 20).

iv. Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης (ΚΠΑ). Στα Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης του ΟΑΕΔ, παρέχεται, από το 2000, ατομική συμβουλευτική σε ανέργους και μακροχρόνια ανέργους. Στόχος της νέας αυτής προσέγγισης είναι να βοηθηθεί ο άνεργος από τον εργασιακό σύμβουλο στις αποφάσεις του για κατάρτιση ή αναζήτηση εργασίας, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Παράλληλα, προσφέρονται προγράμματα αναζήτησης εργασίας, όπου διδάσκονται οι τεχνικές εξεύρεσης εργασίας και αναπτύσσονται οι αντίστοιχες δεξιότητες (Υπουργείο Απασχόλησης & Κοινωνικής Προστασίας – Ε.Ε., 2005).

v. Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις. Την τελευταία δεκαετία ιδρύονται και λειτουργούν κοινωνικές οργανώσεις, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, που επικεντρώνουν τη δράση τους σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες. Παραδείγματα τέτοιων οργανώσεων είναι η ΑΡΣΙΣ, κοινωνική οργάνωση που δραστηριοποιείται στην πρόληψη της περιθωριοποίησης των νέων, η ΕΡΓΑΝΗ, οργάνωση που εστιάζει τη δραστηριότητά της στον πληθυσμό των γυναικών κ.ά. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων τους οι οργανώσεις αυτές προσφέρουν προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής στους αντίστοιχους πληθυσμούς. Παράδειγμα τέτοιου προγράμματος αποτελεί ο *Εκπαιδευτικός Κύκλος Προετοιμασίας για την Εργασία*, το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το 1999 από την ΑΡΣΙΣ. Στο πρόγραμμα, που είχε διάρκεια τριών εβδομάδων (75 ώρες), συμμετείχαν 11 νέοι ανήλικοι παραβάτες και περιλάμβανε ατομική συμβουλευτική με δημιουργία και τήρηση προσωπικού φακέλου για κάθε συμμετέχοντα, βιωματικές ομάδες, ανάπτυξη βασικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, επισκέψεις σε χώρους κατάρτισης και εργασίας (Μόσχος 1999).

vi. Επιχειρήσεις. Τα άτομα που ήδη εργάζονται έχουν επίσης ανάγκη από συμβουλευτική σταδιοδρομίας, προκειμένου να ανελιχθούν στον χώρο εργασίας τους, να εμπλουτίσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να παρακινηθούν σε συμμετοχή σε μέτρα επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης, να αντιμετωπίσουν δημιουργικά τις συγκρούσεις που ανακύπτουν σε κάθε χώρο εργασίας. Ο ιδιωτικός τομέας και κυρίως οι μεγάλες επιχειρήσεις, κατανοώντας τη σημασία που έχει για την αύξηση της απόδοσης η ικανοποίηση των ευρύτερων αναγκών των στελεχών και του εργατικού τους δυναμικού εν γένει, χρηματοδοτούν όλο και περισσότερο προγράμματα συμβουλευτικής και στήριξης των εργαζομένων τους, μέσω ειδικών συμβούλων και ψυχολόγων εργασίας (βλ. Nathan & Hill 2006, 217-243).

2. Επισημάνσεις & Προβληματισμοί

Έγινε φανερό από τα προηγούμενα ότι το πεδίο της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας Ενηλίκων γνωρίζει αρκετή ανάπτυξη, τα τελευταία χρόνια, τουλάχιστον ως προς το πλήθος των υπηρεσιών που προσφέρονται. Στο σημείο αυτό θα πρέπει ωστόσο να εντοπίσουμε ελλείψεις και προβλήματα που συνδέονται με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών και δράσεων.

Τα συγκεκριμένα μέτρα, που εκ πρώτης όψεως φαίνονται καινοτόμα και πρωτοποριακά μειονεκτούν ως προς τον σχεδιασμό τους. Λείπει από τη χώρα μας το θεωρητικό υπόβαθρο⁸⁸ στο οποίο θα στηριχθούν τέτοια μέτρα (καθορισμός του πεδίου, σκοποί-στόχοι, μέθοδοι προσέγγισης, μορφές υλοποίησης), καθώς και οι έρευνες, ανά πληθυσμό-στόχο, για τον εντοπισμό των αναγκών για συμβουλευτική και στήριξη, στα αποτελέσματα των οποίων θα στηριχτεί ο σχεδιασμός στοχευμένων παρεμβάσεων.

Ένα ακόμη στοιχείο προβληματισμού είναι η αποσπασματικότητα και ασυνέχεια που χαρακτηρίζει πολύ συχνά τα σχετικά μέτρα, χαρακτηριστικά που προκύπτουν από το φαινόμενο της συγχρηματοδότησης. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο, να σχεδιάζονται μέτρα και να συγκεντρώνονται ειδικές υπηρεσίες συμβουλευτικής με «ημερομηνία λήξης», καθώς τα μέτρα και οι δράσεις υφίστανται όσο ισχύει η χρηματοδότηση του ΕΚΤ, και συρρικνώνονται ή καταργούνται μόλις εξαντληθούν τα σχετικά κονδύλια. Δεν μπορούμε, επομένως, να μιλάμε για μονιμότητα και σταθερότητα στις δομές Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού ενηλίκων. Είναι έργο και ευθύνη της πολιτείας να φροντίσει για την εξασφάλιση σταθερής χρηματοδότησης και επομένως βιωσιμότητας των αντίστοιχων υπηρεσιών καθώς και να τις περιβάλλει με σταθερό θεσμικό πλαίσιο.⁸⁹

Ένα άλλο σοβαρό πρόβλημα του θεσμού αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό που προσφέρει τις σχετικές υπηρεσίες. Επειδή στη χώρα μας δεν υπάρχει θεσμική κάλυψη για την εργασία του επαγγελματικού συμβούλου, ούτε αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο που να καθορίζει τα προσόντα των ατόμων που εργάζονται σε υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής (Σιδηροπούλου-Δημακάκου 2006, 22 κ.ε.), οι σχετικές υπηρεσίες προσφέρονται από επαγγελματίες διάφορων ειδικοτήτων (κοινωνιολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, οικονομολόγους κ.ά), οι οποίοι παρακολουθούν ολιγοήμερα σεμινάρια, προκειμένου να καλυφθούν βραχυπρόθεσμα οι ανάγκες των υπηρεσιών που υλοποιούν σχετικά προγράμματα ΣΥ.Π.⁹⁰

Η έλλειψη επαρκούς αριθμού πιστοποιημένων συμβούλων, σε σύγκριση με το πλήθος των ενδιαφερομένων ατόμων, οδηγεί συχνά στην έκπτωση του συμβουλευτικού μέτρου σε καθαρά γραφειοκρατική διεκπεραίωση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η «εξατομικευμένη παρέμβαση» των Κέντρων Προώθησης της Απασχόλησης (ΚΠΑ), η οποία εφαρμόζεται από το 2000 (www.oaed.gr). Το πλήθος των ανέργων και μακροχρόνια ανέργων, που προσέρχεται καθημερινά στα ΚΠΑ δεν επιτρέπει στον μικρό αριθμό των εργασιακών συμβούλων να παρέχουν ουσιαστική εξατομικευμένη συμβουλευτική στήριξη. Η παρέμβαση περιορίζεται τις περισσότερες φορές στη συμπλήρωση μιας καρτέλας ατομικών στοιχείων του ανέργου. Ο βαθμός ικανοποίησης των επωφελουμένων καθώς και η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών μπορούν να εντοπιστούν μόνο με τη διεξαγωγή ειδικών ερευνών.

Επίλογος

Η άποψη που επικρατεί στη διεθνή βιβλιογραφία αποδέχεται ότι η διά βίου συμβουλευτική σταδιοδρομίας μπορεί να συμβάλει συγκεκριμένα και αποφασιστικά στην συμμετοχή όλων των πολιτών σε μέτρα διά βίου μάθησης και στην εξασφάλιση του δικαιώματός τους για απασχόληση. Εάν η ελληνική πολιτεία αποδέχεται αυτή την άποψη, είναι η ώρα να δώσει την πρέπουσα σημασία, ώστε τόσο οι υπηρεσίες που παρέχονται να είναι υψηλών προδιαγραφών όσο και

⁸⁸ Μία καλή προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση είναι η μετάφραση από την κ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου του βιβλίου των Nathan & Hill *Career Counselling*, που μόλις κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Μεταίχμιο με τον τίτλο *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής και Σταδιοδρομίας*. Είναι το μόνο βιβλίο που κυκλοφορεί στα ελληνικά και αφορά στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Ενηλίκων. Και αυτή όμως η προσπάθεια δεν προσφέρει ιδιαίτερα στη θεωρητική πλαισίωση του αντικείμενου, εφόσον εστιάζει κυρίως στην πράξη της επαγγελματικής συμβουλευτικής.

⁸⁹ Αξίζει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι η απουσία θεωρητικού πλαισίου και η αστάθεια στη χρηματοδότηση άρα και στη βιωσιμότητα μέτρων και υπηρεσιών ΣΥ.Π. ενηλίκων αποτελούν προβλήματα του πεδίου της ΣΥ.Π. και σε άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες, όπως π.χ. ισχύει για τις υπηρεσίες συμβουλευτικής ενηλίκων εκπαιδευόμενων στη Γερμανία. Πρβλ. Tippelt 1997, 33 κ.ε.

⁹⁰ Το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης έχει προεξαγγείλει με την Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. 113709/23-12-2005, την ίδρυση Μητρώου Πιστοποιημένων στελεχών ΣΥΥ, ενώ στο άρθρο 6 της Απόφασης κρίνεται ως προϋπόθεση για την ένταξη στο Μητρώο η Εκπαίδευση των ατόμων μέσα από πιστοποιημένα από το ΕΚΕΠΙΣ προγράμματα εκπαίδευσης στελεχών ΣΥΥ και εκπαιδευτών στελεχών ΣΥΥ (Υ.Α. 113709/23-12-2005, άρθρο 6). Κι ενώ τα προγράμματα ακόμη σχεδιάζονται, υπηρεσίες ΣΥΥ προσφέρονται εδώ και αρκετά χρόνια!

το ανθρώπινο δυναμικό που τις προσφέρει να διαθέτει κατάρτιση και προσόντα, ανάλογα των σύγχρονων απαιτήσεων σε εκπαίδευση και αγορά εργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Harris-Bowlsbey, J. (1996), Synthesis and Antithesis: Perspectives from Herr, Bloch and Watts, *The Career Development Quarterly*, 45, σ. 54-57.
- Heinz, W.R. (2002), Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers, *Journal of Vocational Behavior* 60, σ. 220-240
- Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*, μτφρ. Α. Μανιάτη. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Krieshok, T.S., (1998), An anti-introspectivist view of career decision making, *The Career Development Quarterly*, 46, σ. 210-229.
- Krüger, W. (1984), Beratung als Aufgabe der Erwachsenenbildung, στο: E. Schmitz & H. Tietgens (επιμ.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft*, τόμ. 11: *Erwachsenenbildung*. Stuttgart, σ. 254-271
- McCarthy, J. (2004), *Lifelong Guidance: A key to Lifelong Learning –EU Policy Perspective*. Βρυξέλλες: European Commission, Directorate General for Education and Culture. Development of Vocational Training Policy.
- Μόσχος, Γ. (1999), Εκπαιδευτικός Κύκλος Προετοιμασίας για την Εργασία. Στο Αναγνωστάκης, Γ. κ.ά. *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Όψεις της Πραγματικότητας*, Τόμος Ε'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 88-96.
- Nathan, R & L. Hill. (2006), *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής και Σταδιοδρομίας*. Μετάφραση – επιστημονική επιμέλεια Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο 2006.
- Nijhof, W.J. (1998), Qualifying for the future, στο W.J. Nijhof & J.N. Streumer (επιμ.) *Key Qualifications in work and education*, Λονδίνο: Kluwer Academic Publishers, σ. 19-38.
- OECD, (2004), *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*, Παρίσι, OECD Publications.
- OECD / European Commission (2004), *Career Guidance. A Handbook for Policy Makers*, Παρίσι, OECD Publications.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2004), Συμβουλευτική & Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Αναγκαιότητα & Λειτουργία, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, 68-69, σ. 105-118.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2005), Δεξιότητες-Κλειδιά και Κοινωνικές Δεξιότητες στη διά βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Στο Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *2ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες. Πρακτικά Εισηγήσεων*. Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου 2005, Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών "Δημόκριτος", σ. 171-182 (ηλεκτρονική έκδοση, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.adulteduc.gr).
- Rogers, A. (1999), Εκπαίδευση Ενηλίκων, μτφρ. Μ.Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2004), Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Σύγχρονη Εποχή: Τάσεις και Προοπτικές, *Νέα Παιδεία*, 112, σ.159-173.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2006), Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο Nathan, R. & L. Hill. *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής και Σταδιοδρομίας*. Μετάφραση – επιστημονική επιμέλεια Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο 2006, 11-30.
- Tippelt, R. (1997), Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven, στο: T. Eckert, C. Schiersmann & R. Tippelt, *Beratung und Information in der Weiterbildung*. Hohengehren: Schneider, 1-69.
- Trachtenberg, L., Streumer, J. & Simone van Zolingen (2002), Career Guidance in the emerging post-industrial society. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, σ. 85-99.
- ΥΠΕΠΘ – ΓΓΕΕ – ΙΔΕΚΕ (2005), *Διά βίου Μάθηση. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα (ενημερωτικό φυλλάδιο).
- Υπουργείο Απασχόλησης & Κοινωνικής Προστασίας – Ε.Ε. (2005), *Προσόν Ολοταχώς! Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση»*. Αθήνα. (ενημερωτικό φυλλάδιο).
- Υπουργική Απόφαση, Αριθμ. οικ. 113709, *Σύστημα Πιστοποίησης Στελεχών ΣΥΥ*, στο ΦΕΚ, τεύχος Β', Αριθμ. Φύλλου 1821, 23-12-2005, σ. 24971-24982.
- Χαροκοπάκη, Α. (2005), Ο Ρόλος και η Σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στον Κόσμο της Αγοράς Εργασίας. Στο Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *2ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες. Πρακτικά Εισηγήσεων*. Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου 2005, Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών "Δημόκριτος", 135-146 (ηλεκτρονική έκδοση, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.adulteduc.gr).

Η αναγκαιότητα σχεδιασμού ενός μοντέλου ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσα από την εμπειρία της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Αναστασία Γλαρούδη
Σύμβουλος Σταδιοδρομίας
Γεωργία Κατσάνη
Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ΣΔΕ Αχαρνών

Όπως προκύπτει από τον τίτλο της εισήγησης, βασικός στόχος μας είναι να καταδειχθεί η αναγκαιότητα σχεδιασμού ενός μοντέλου ανάπτυξης δεξιοτήτων βάσει της εμπειρίας μας, όπως αυτή προκύπτει από την υλοποίηση του θεσμού της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στα ΣΔΕ.

Φαινόμενα όπως αυτά της παγκοσμιοποίησης, της εντυπωσιακής διόγκωσης του τριτογενή τομέα σε βάρος της μεταποίησης και της αγροτικής παραγωγής, της συρρίκνωσης της απασχόλησης στη βιομηχανία και τη βιοτεχνία, όπως επίσης και η δημιουργία των σύγχρονων 'κοινωνιών των υπηρεσιών' έχουν ως συνέπεια έναν όλο και πιο έντονο προβληματισμό σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος άνθρωπος για να αντεπεξέρχεται στις συνθήκες μιας σύνθετης και συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας.

Η εμπειρία της σύγχρονης αγοράς εργασίας καταδεικνύει ότι ο τριτογενής τομέας προσφέρει θέσεις εργασίας που δεν αντιστοιχούν –ως προς τις δεξιότητες– σε αυτές που χάνονται από τη μεταποίηση (Κουτρούκης, 2004). Είναι χαρακτηριστικό ότι η αύξηση της απασχόλησης στις υπηρεσίες οφείλεται στην αύξηση της γυναικείας απασχόλησης, ενώ οι εργαζόμενοι που χάνουν την εργασία τους στη βιομηχανία είναι συνήθως άνδρες ημι-ειδικευμένοι ή τεχνίτες (Γουβιάς, 2006). Έτσι, τα άτομα που αποδεσμεύονται από τη μεταποίηση διαθέτουν διαφορετικές δεξιότητες από εκείνα που απαιτούνται στις επιχειρήσεις του τριτογενή τομέα. Έχει ήδη καταγραφεί ότι πληροφορίες που σήμερα είναι επίκαιρες ή εκπαίδευση σε διάφορους τομείς που απαιτούνται για συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, συνεχώς μεταβάλλονται ως προς τις ειδικές απαιτήσεις τους.

Έτσι, ο σύγχρονος άνθρωπος αναπτύσσεται και εξελίσσεται στο πλαίσιο μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας, η οποία επηρεάζεται από τις κοινωνικές, πολιτικές και τεχνολογικές διαφοροποιήσεις και αλλαγές μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Έννοιες, όπως η δια βίου μάθηση και η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, η κινητικότητα και η πολυπολιτισμικότητα, καθώς και η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και σταδιοδρομίας ως μια σειρά επιλογών που γίνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, παίζουν σημαντικό ρόλο και επιβάλλουν μια ολική θεώρηση της πορείας του ατόμου τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και σ' αυτόν της εργασίας.

Καθώς οι σύγχρονες απαιτήσεις επιβάλλουν τη συνεχή προσαρμογή ανέργων και εργαζομένων, νέων ή ενηλίκων, σε νέες καταστάσεις και επομένως σε νέες ή επαναλαμβανόμενες επαγγελματικές επιλογές που απαιτούν ανανεωμένη επαγγελματική πληροφόρηση και εκπαίδευση, τα άτομα καλούνται να αναπτύξουν νέες δεξιότητες ή να βελτιώσουν τις ήδη αποκτημένες ώστε να επανενταχθούν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα στην ενεργό ζωή. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να εστιάσουμε στην αναγκαιότητα της 'μεταβιβασιμότητας των δεξιοτήτων'. Σύμφωνα με την έννοια αυτή, μεγάλο μέρος ανθρώπων καλείται να δοκιμάσει ή να χρησιμοποιήσει σε υπηρεσίες στον τριτογενή τομέα δεξιότητες που έχει αποκτήσει μέχρι τώρα από την ενασχόληση του σε τομείς του δευτερογενούς τομέα.

Ανάπτυξη Βασικών Δεξιοτήτων

Η αναγκαιότητα απόκτησης ή ανάπτυξης δεξιοτήτων, των λεγόμενων βασικών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων σταδιοδρομίας ή αλλιώς δεξιοτήτων ζωής, προκύπτει από το γεγονός ότι αυτές προσφέρουν στο άτομο τη δυνατότητα να προσαρμοστεί ομαλότερα και με επιτυχία στην εργασία του. Αυτές είναι: οι δεξιότητες επικοινωνίας (προφορική, γραπτή ή μέσω δικτύων), οι δεξιότητες χρήσης Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και απόκτησης πληροφορίας, οι τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες (π.χ. τα επιστημονικά αντικείμενα όπως φυσική, μαθηματικά, ιστορία ή επαγγελματικές δραστηριότητες όπως κομμωτική, μηχανολογία αυτοκινήτου), οι νοητικές δεξιότητες (π.χ. δεξιότητες χειρισμού και επίλυσης προβλημάτων, αναλυτική ικανότητα, κριτική ικανότητα), οι ειδικές δεξιότητες που συνδέονται με κάποιο προσόν ή ταλέντο (π.χ. πρωτοβουλία, δημιουργικότητα, αισθητική, ενσυναίσθηση, ικανότητα λήψης αποφάσεων) και κυρίως οι δεξιότητες αυτόνομης - ανεξάρτητης εργασίας (π.χ. διαχείριση και αξιοποίηση χρόνου, αξιολόγηση προτεραιοτήτων, μεταφορά της γνώσης και των δεξιοτήτων από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο) (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 2003).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εμπεριέχουν την προβληματική αυτή στη συστατική τους φιλοσοφία, στη στοχοθεσία που υιοθέτησαν αποσκοπώντας στην ομαλή επανένταξη των εκπαιδευομένων στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Η ίδια η συμβουλευτική σταδιοδρομία αποτελεί ένα «δια βίου» υποστηρικτικό θεσμό, ο οποίος στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη και σταδιοδρομία των εκπαιδευομένων. Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομία, έτσι όπως πραγματώνεται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στοχεύει στην εφαρμογή συμβουλευτικών πρακτικών που βοηθούν τους ανθρώπους που είναι άνεργοι, ή εκείνους που βρίσκονται στα πρώτα στάδια που έπονται της εισόδου στην αγορά εργασίας, αλλά και εκείνους που έχουν μια μόνιμη εργασία και αποσκοπούν στη βελτίωση της θέσης τους: ενσωματώνει επίσης διαδικασίες επαγγελματικής συμβουλευτικής, ακόμη και με μορφή παρεμβατική, στοχεύοντας έτσι να ενισχύσει το άτομο στην επαγγελματική του ανάπτυξη ή ανέλιξη.

ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ:

- ο Οι στόχοι της Συμβουλευτικής πρέπει να είναι συνεπείς με το συγκεκριμένο αίτημα και τις ιδιαιτερότητες του επαγγελματικού σταδίου του συμβουλευόμενου.
- ο Ο σύμβουλος πρέπει να βοηθήσει το συμβουλευόμενο να περιορίσει τις γενικές ασαφείς εναλλακτικές επιλογές ώστε να εξασφαλίσει τις μέγιστες πιθανότητες εύρεσης εργασίας
- ο Ο σύμβουλος πρέπει να προσεγγίζει τη σταδιοδρομία του ενηλίκου πολυδιάστατα, αφού τα προβλήματα του συνδέονται με όλη τη ζωή του και συχνά σχετίζονται με συναισθηματικά και ψυχολογικά του προβλήματα.
- ο Ο σύμβουλος πρέπει να λάβει υπόψη του πως οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων είναι ανάλογα με το στάδιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Στεφάνου, 2003)

Επίσης, ο σύμβουλος πρέπει να εστιάσει στα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες κατά την πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και κυρίως αφορούν:

- στην ικανότητα λήψη απόφασης
- στην υλοποίηση του σχεδίου δράσης για την επίτευξη του στόχου τους
- στην καλή επίδοση στην εργασία
- στην ήπια προσαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον και κυρίως
- στη διατήρηση της εργασιακής τους θέσης

Εκεί που συγκλίνει ιδιαίτερος το περιεχόμενο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας με το εκπαιδευτικό πλαίσιο των ΣΔΕ είναι ότι κοινό σκοπό αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο την ομαλότερη προσαρμογή στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, καθώς το curriculum των ΣΔΕ προκρίνει κυρίως την κοινωνικοποίηση και την ενίσχυση της γνωστικής τους υποδομής. Η κατεξοχήν διαφοροποίησή τους εντοπίζεται στο γεγονός ότι στόχος της συμβουλευτικής είναι η ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων που αναφέρονται στην εύρεση εργασίας

Λαμβάνοντας ως δεδομένο τον πεπερασμένο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής τους πορείας στα ΣΔΕ (π.χ οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε σχετικές διαδικασίες μόνο για το διάστημα που διαρκεί η εκπαίδευσή τους) επανέρχεται το ερώτημα «ποιες δεξιότητες μπορεί να αναπτυχθούν στα πλαίσια της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας;».

Ο λόγος για τις δεξιότητες προϋποθέτει μια σειρά από εμπειρικές παραδοχές που αφορούν στον πληθυσμό αλλά και στην αγορά εργασίας στην οποία αυτός απευθύνεται. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα πληθυσμό ο οποίος χαρακτηρίζεται από χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλή εκπαιδευσιμότητα, αισθήματα ανεπάρκειας, αν και πολλοί απ' αυτούς έχουν μεγάλη κοινωνική εμπειρία, επαγγελματική εμπειρία από συγκεκριμένους μόνο κλάδους επαγγελμάτων (κατεξοχήν οι εκπαιδευόμενοι υπήρξαν ανειδίκευτοι χειρώνακτες εργάτες, δούλεψαν στη βιοτεχνία ή και σε κατασκευές) ή απέκτησαν πολύ μικρή επαγγελματική εμπειρία ή επαγγελματική εμπειρία από μη αναγνωρισμένους κλάδους (πώληση φυλλαδίων, καθαριότητα), και έχουν ασαφή κίνητρα και θολές επιδιώξεις σχετικά με το εργασιακό τους μέλλον.

Στο πλαίσιο αυτό είναι ιδιαίτερα επιτακτική η ανάγκη να προσδιοριστεί με μεγαλύτερη σαφήνεια και να δοκιμαστεί στην πράξη ένα μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων που να απαντά στη στοχοθεσία του πλαισίου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, στη στοχοθεσία της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, στις ανάγκες του πληθυσμού που φοιτά στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και ειδικότερα στις ανάγκες της αγοράς στην οποία απευθύνεται ο πληθυσμός αυτός λαμβάνοντας όμως υπόψη τα εξής :

- α) τον πεπερασμένο χρόνο φοίτησης στα ΣΔΕ (2 εννιάμηνα)
- β) την ενηλικιότητα του πληθυσμού (ο ενήλικας θέλει να γνωρίζει αλλά και καλείται άμεσα από τις ανάγκες επιβίωσης να χρησιμοποιήσει δεξιότητες που διαθέτει ή θα αναπτύξει σε σύντομο χρονικό διάστημα μέσα στην αγορά εργασίας)
- γ) τη διαδικασία υλοποίησης της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας (από ένα μόνο Σύμβουλο, για συγκεκριμένες ώρες και για όσο μόνο διαρκεί η φοίτηση)
- δ) την άμεση και επιτακτική αναγκαιότητα αλλαγών που απαιτεί η αγορά εργασίας

Μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων

Η θεμελιώδης αρχή σχεδιασμού ενός μοντέλου ανάπτυξης δεξιοτήτων είναι αυτή που δέχεται ότι το μοντέλο αυτό δεν μπορεί να είναι ξεκομμένο από τη μέχρι εκείνη στιγμή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Το υπό συζήτηση μοντέλο σέβεται τη διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων και δεν επιβάλλεται στους συμμετέχοντες, απλά προτείνεται. Με δεδομένο ότι η επαγγελματική σταδιοδρομία είναι μια εξελικτική διαδικασία και επίσης ότι η φοίτηση στο σχολείο οδηγεί σε αλλαγές στη ζωή των εκπαιδευόμενων, η επιλογή των εκπαιδευόμενων να αναπτύξουν επαγγελματικές δεξιότητες είναι προσωπική τους υπόθεση. Δεν μπορεί να είναι αλλιώς καθώς καμία συμβουλευτική διαδικασία δεν αποδίδει χωρίς να υπάρχει το κίνητρο του ενδιαφέροντος από τον ίδιο το συμβουλευόμενο ως συνειδητό υποκείμενο της εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής διαδικασίας.

Το προτεινόμενο μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί κατά την είσοδο των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ βάσει των ακόλουθων σταδίων:

α) *Σκιαγράφηση επαγγελματικού προφίλ* :Χρήση ερωτηματολογίου ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων, το οποίο αφορά στο σύνολο του πληθυσμού. Οι ερωτήσεις που εμπεριέχονται είναι σχετικές με την προηγούμενη εκπαίδευση, κατάρτιση, επαγγελματική εμπειρία, χρόνο ανεργίας, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια για το μέλλον

β) *Διερεύνηση επαγγελματικών δεξιοτήτων*:Χρήση τεστ προσαρμοσμένων στο εκπαιδευτικό και μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού των Σ.Δ.Ε. τα οποία αφορούν στο σύνολο του πληθυσμού.

γ) *Επεξεργασία ερωτηματολογίων σκιαγράφησης επαγγελματικού προφίλ και τεστ δεξιοτήτων* από το Σύμβουλο.

δ) *Ατομική συνέντευξη-συζήτηση με εκπαιδευόμενο* σχετικά με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων τεστ και διατύπωση προτάσεων του συμβούλου για εργασία σε ομάδες ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων.

ε) *Σύσταση ομάδων των εκπαιδευόμενων για την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων* με βάση το επαγγελματικό στάδιο κάθε εκπαιδευόμενου.

Οι ομάδες αυτές θα λειτουργούν για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και με συγκεκριμένο στόχο (*ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων*). Η λειτουργία τους μπορεί να είναι περιοδική και στα δύο εννιάμηνα και σε συνεργασία με τους διάφορους γραμματισμούς, γεγονός το οποίο προβλέπεται και ενθαρρύνεται μέσα από τη φιλοσοφία των ΣΔΕ. Θεωρούμε ότι η αξιολόγηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι σημαντικό να αντιμετωπίζεται μέσα από μια ολιστική θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι ως αποσπασματική δραστηριότητα ή στοχοθεσία των επιμέρους γραμματισμών. Αυτή η αντιμετώπιση είναι δυνατό να συντελέσει σε μια πιο ολοκληρωμένη διαχείριση του επόμενου και τελικού σταδίου του μοντέλου, που είναι η

Ζ) *Η αξιολόγηση ανάπτυξης δεξιοτήτων*. Η αξιολόγηση σ' αυτό το στάδιο είναι δυνατό να γίνει βάσει των βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων που μπορεί να υπάρχουν καθώς όπως είναι γνωστό τα αποτελέσματα ενός τέτοιου μοντέλου είναι κυρίως μακροπρόθεσμα και διαπιστώνονται ή αποδεικνύονται μέσα από τη βιωματική συμμετοχή του ατόμου σε νέες δραστηριότητες εργασιακές ή κοινωνικές.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι αλλαγές , οι φάσεις και οι καταστάσεις που διέρχονται οι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν να εξετάζονται αποτελεσματικά, απομονωμένες η μία από την άλλη. Όπως έχει σημειωθεί, «τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας πέρα από την εκπαιδευτική τους διάσταση αποτελούν ένα πλαίσιο *επανα-κοινωνικοποιητικών* διαδικασιών για τους

εκπαιδευόμενους τους. Στο πλαίσιο αυτό κύριο μέλημα των συμβούλων είναι η συνεχής ανάδειξη και η ασφαλής λειτουργία επεξεργασίας των αντιστάσεων των μερών αλλά και του σχολείου ως όλου στην αλλαγή»(Αγγελόπουλος, Κατσάνη, 2004). Στόχος αυτής της επεξεργασίας είναι «οι εκπαιδευόμενοι να βοηθηθούν ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα πλαίσια αυτών των αλλαγών, να διανοούνται και να συγκροτούν το εννοιολογικό τους πλαίσιο με καινούριες αλλαγές. Καθώς οι αλλαγές που συμβαίνουν αγγίζουν πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής των ανθρώπων (εργασία, οικογένεια ,κλπ) είναι αναγκαίο η βοήθεια που τους παρέχεται να είναι υπό ένα ολιστικό πρίσμα θεώρησης συσχετίζοντας όλη αυτή τη διαδικασία αλλαγής των εκπαιδευομένων με την εργασιακή τους κατάσταση αλλά και όλους τους άλλους ρόλους και αναγκαιότητες της ζωής τους» (Κρίβας, 2004). Η λειτουργία ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών στα ΣΔΕ (μέσα από το ρόλο συμβούλου – ψυχολόγου και συμβούλου σταδιοδρομίας) καθώς και ο ευέλικτος χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας υποστηρίζει ιδιαίτερα τη συλλογική αυτή εκπαιδευτική διάδραση και την αλληλεπίδραση του σχολείου με τον περίγυρό του, διαμορφώνοντας έτσι ένα δυναμικό πλαίσιο διαχείρισης και επεξεργασίας τόσο των αλλαγών που προκύπτουν στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους αλλά και αυτών που επηρεάζουν το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο ως όλο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελόπουλος Α., Κατσάνη Γ., Προς ένα Κοινωνικό Μοντέλο για τα ΣΔΕ: Ψυχοκοινωνικές Υπηρεσίες και Συμμετοχική Έρευνα Δράσης. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28 – 29 Ιουνίου 2005
- Γουβιάς Δ. «Δια Βίου Μάθηση; Ευχαριστώ, Δεν Θα Πάρω!»
Η Σημασία της Δημιουργίας «Ζήτησης» για Εκπαίδευση Ενηλίκων με Χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και Επικοινωνιών , <http://www.xkatsikas.gr>
- Κουτρούκης Θ., Κουλαουζίδης Γ (2004) Απασχόληση και Δεξιότητες στην Οικονομία των Υπηρεσιών: Η Προσέγγιση της Δια Βίου Μάθησης, <http://www.xkatsikas.gr>
- Κρίβας Σπ., Καγκαλίδου Ζ. (επιμ.) (2001) : «Σύνδεση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με την Αγορά Εργασίας μέσω της Εγκαθίδρυσης Του Θεσμού Συμβουλευτική Για Τη Σταδιοδρομία», στο :*Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε. – Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Κρίβας Σπ., «Από Τη Γραμμική Διαδικασία Επιλογής Επαγγέλματος Στην Ολιστική Θεώρηση Για Την Ανάπτυξη Και Τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Η Συγκρότηση Ενός Μοντέλου», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.66-67, Οκτώβριος- Δεκέμβριος 2003
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου Δ., «Νέες Δεξιότητες στη Σύγχρονη Αγορά Εργασίας: Νέα Δεδομένα για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό», Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Μεταπτυχιακού προγράμματος Ψυχολογίας
- Στεφάνου Γ., « Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Ενηλίκων και ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας»
Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ.66-67, Οκτώβριος- Δεκέμβριος 2003
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων,
Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα, 2003.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Γ΄
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ
ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΚΥΡΙΑΚΗ 2 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Η συμβολή της Διαρκούς Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη της Τοπικής Κοινωνίας

Μιχαήλ Ταμήλος,
Δήμαρχος Τρικκαίων
Αντιγόνη Γιωτοπούλου
Φιλολόγος - Υπεύθυνη Εκπαίδευσης Κ.Ε.Ε. Ν. Τρικάλων

Οι ραγδαίες και βαθιές αλλαγές στον επιστημονικό, τεχνολογικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τομέα που σηματοδοτούν τη σύγχρονη εποχή προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη για επικαιροποίηση και διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των πολιτών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της προσωπικής και εργασιακής τους ζωής.

Η ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση ώθησαν τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν πολιτικές στον τομέα της **διά βίου μάθησης**, δηλαδή στη διεύρυνση της μαθησιακής διαδικασίας και στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, μέσω ευέλικτων προγραμμάτων μάθησης σε ένα ευρύτατο φάσμα θεματικών πεδίων, ικανών να ανταποκριθούν και στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Στόχοι της διά βίου μάθησης είναι η ενεργοποίηση των ατόμων και ομάδων για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών και η αύξηση των δυνατοτήτων κοινωνικής ένταξης και απασχόλησης.

Βασικός σκελετός ενός σύγχρονου συστήματος δια βίου μάθησης είναι η **εκπαίδευση ενηλίκων**. Η Δια Βίου Μάθηση είναι μια παγκόσμια πραγματικότητα την οποία κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει. Πρόκειται για μια διαδικασία συνεχούς εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης, συνδεδεμένη, με την τοπική ανάπτυξη, την πρόσβαση στην απασχόληση και την κοινωνική συνοχή, συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση της φυσιογνωμίας των πόλεων, δηλαδή της συνολικής και συλλογικής αντίληψης των κατοίκων και επισκεπτών κάθε πόλης. Οι πόλεις που επενδύουν στο ανθρώπινο δυναμικό τους, μέσω της Δια Βίου Μάθησης, αναπτύσσονται πιο γρήγορα, γεγονός που επιφέρει πολλές αλλαγές στη μορφή του περιβάλλοντος τους. Η δια βίου μάθηση είναι το «κλειδί» για να ανταπεξέλθει ο εργαζόμενος στις σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις.

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει επιδοθεί σε αγώνα δρόμου για να καλύψει την απόσταση που μας χωρίζει με τα άλλα Ευρωπαϊκά κράτη στον τομέα της Δια Βίου Εκπαίδευσης. Το οικοδόμημα της διά βίου μάθησης, στηρίζεται σε δύο πυλώνες. Στη διά βίου εκπαίδευση κι επιμόρφωση και στη διά βίου κατάρτιση. Ο πρώτος αφορά όλους τους πολίτες ανεξαρτήτως ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, ενώ ο δεύτερος ενδιαφέρει όλους αυτούς τους πτυχιούχους που θέλουν είτε να επιμορφωθούν σε έναν τομέα σχετικό με τις σπουδές τους, είτε θέλουν να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους.

Συνεπώς, οι Φορείς της τοπικής Αυτοδιοίκησης μπορεί να παίξει ουσιαστικό ρόλο στο σχεδιασμό της Δια Βίου Εκπαίδευσης και να μην μένει στον παθητικό ρόλο του διεκπεραιωτή των αποφάσεων του Κέντρου που σήμερα έχει επωμισθεί όλο το σχεδιασμό.

Στην Ελλάδα ο δημόσιος φορέας ο οποίος σχεδιάζει και αναλαμβάνει δράσεις στον τομέα αυτό, είναι η **Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων**.

Η **Γ.Γ.Ε.Ε.** είναι ο επιτελικός φορέας στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων που σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό ενέργειες που αφορούν στη **διά βίου μάθηση** όπως:

- Η βασική εκπαίδευση ενηλίκων, δηλαδή η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και η συμπλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Η γενική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, δηλαδή η παροχή συνεχιζόμενης κατάρτισης, η κατάρτιση και επιμόρφωση ειδικών ομάδων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, η υλοποίηση προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και εκπαίδευσης στον τομέα των νέων τεχνολογιών.
- Η κοινωνικο-πολιτιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση που αφορά σε θέματα πολιτισμού, υγείας και περιβάλλοντος καθώς και ενημέρωση για θέματα κοινωνικά, πολιτιστικά και ευρωπαϊκά.
- Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και η σύνδεση και συνεργασία με τα σύγχρονα συστήματα ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Η εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων.

Σύμφωνα με το Νόμο 2909/2001, Άρθρο 3, στις αρμοδιότητες της Γ.Γ.Ε.Ε. υπάγονται ο σχεδιασμός, ο συντονισμός και η υλοποίηση, σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό, ενεργειών που αφορούν στη διά βίου μάθηση.

Στη Γ.Γ.Ε.Ε. υπάγεται το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). Το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. είναι ΝΠΙΔ και σύμφωνα με το Νόμο 2909/2001 και έχει ως κύρια αποστολή τη τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γ.Γ.Ε.Ε. και την υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη διά βίου μάθηση.

Η Γ.Γ.Ε.Ε. εφαρμόζει την πολιτική της μέσω:

- του Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
 - των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων
 - των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας
 - των Σχολών Γονέων
 - του Κέντρου Εκπαίδευσης - Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση
 - του Κέντρου Μελετών Διά Βίου Εκπαίδευσης Επιμόρφωσης
 - του Κέντρου Επιμόρφωσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων
- των Νομαρχιακών Επιτροπών Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.), τις οποίες χρηματοδοτεί με εθνικούς πόρους
- του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.), εθνικής εμβέλειας.

Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η συγκρότηση και λειτουργία ενός αξιόπιστου, ποιοτικού και αποτελεσματικού συστήματος Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης των ενηλίκων πολιτών της χώρας, έχει προχωρήσει σημαντικά καλύπτοντας το κενό που υπήρχε στη χώρα.

Η στάση και η συμμετοχή των πολιτών απέναντι στη διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση έχει αλλάξει σημαντικά. Οι πολίτες όλων των ηλικιών, όλων των κοινωνικο-οικονομικών κατηγοριών και των εκπαιδευτικών επιπέδων έχουν αρχίσει να συμμετέχουν σε λειτουργίες διά βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Ενδεικτικά να αναφερθεί ότι **κατά την εκπαιδευτική περίοδο 2003-2004 εκπαιδεύτηκαν - επιμορφώθηκαν 36.513 πολίτες**, και **κατά την περίοδο 2004-2005** ο αριθμός αυτός ανήλθε στους **66.687 πολίτες** (ποσοστιαία **αύξηση 82,6%**). Σύμφωνα με τον υπάρχοντα σχεδιασμό, κατά τη νέα εκπαιδευτική περίοδο **2005-2006**, θα εκπαιδευθούν, μέσω των δομών, **108.810 πολίτες** και, μέσω των αυτόνομων προγραμμάτων, **82.950 πολίτες**. Δηλαδή συνολικά υπολογίζεται να εκπαιδευθούν μέχρι και τον Ιούνιο του **2006** περίπου **193.000 πολίτες**. Να σημειωθεί, επίσης, η συστηματική και μαζική παρέμβαση στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες (τσιγγάνοι, παλιννοστούντες, μουσουλμάνοι, μετανάστες, κρατούμενοι στις φυλακές). Η αύξηση της συμμετοχής των συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων αυξήθηκε σημαντικά.

Η Τοπική Αυτοδιοίκηση γίνεται αποδέκτης των Προγραμμάτων αυτών και ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες υλοποιούν όσα από αυτά έχουν συνάφεια με την εργασιακή πραγματικότητα της περιοχής, μέσω των δομών των ΚΕΚ, της ΝΕΛΕ και με την συνεργασία τους με τα ΚΕΕ. Αυτή η συνεργασία ήδη στην πράξη υφίσταται άτυπα π.χ. ξεκινά ένα πρόγραμμα από τα ΚΕΕ, το οποίο έχει πιο θεωρητικό υπόβαθρο και ακολουθεί η πρακτική εφαρμογή των γνώσεων και η εξάσκησή τους από αντίστοιχο πρόγραμμα κάποιας άλλης δομής ή αυτόνομου προγράμματος.

Επίσης, η Τοπική Αυτοδιοίκηση θα πρέπει να αντιληφθεί ότι άλλες ανάγκες π.χ. έχει μια ορεινή και απόμακρη περιοχή, που συχνά δεν βρίσκονται εκπαιδευτές για να αναλάβουν τα προγράμματα σε αυτή, άλλες μια πεδινή και άλλες ένα εμπορικό λιμάνι. Στην πρώτη περίπτωση η δια βίου μάθηση μπορεί να γίνει και δύναμη περιορισμού της αστευφιλίας και να βοηθήσει να παραμείνουν οι κάτοικοι στον τόπο τους, ώστε να μην ερημώσει η ύπαιθρος.

Στα παραπάνω είναι σωστό να επισημάνουμε μια πολύ σημαντική θετική πλευρά την οποία έχει καταδείξει η μέχρι τώρα εμπειρία μας. Ο κόσμος ενδιαφέρεται πολύ να παρακολουθήσει προγράμματα επανακατάρτισης ή απόκτησης πρόσθετων γνώσεων και νέων δεξιοτήτων που θα του αυξήσουν ποιοτικά και ποσοτικά τις πιθανότητες απασχόλησης. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η εκμάθηση των Νέων Τεχνολογιών από τα ΚΕΚ και τα ΚΕΕ.

Θετικά επίσης λειτουργεί η κατάρτιση προς την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής, διότι με αυτή επιτυγχάνεται η δυνατότητα ίσων ευκαιριών και η εξάλειψη των ανισοτήτων μέσα στην κοινωνία.

Τέλος, η τοπική αυτοδιοίκηση μπορεί ακόμα να προωθή διαρκώς την ιδέα της Δια βίου Μάθησης, με διαρκή ενημέρωση του κοινού και όλων των φορέων, με στόχο να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και να εμπεδώσει μέσα τους μια κουλτούρα δια βίου εκπαίδευσης, πράγμα που είναι και η πεμπτούσια του θέματος.

Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) αποτελούν ένα νέο θεσμικό πλαίσιο στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται στα Κ.Ε.Ε. συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενεργού ιδιότητας του πολίτη, τη δημιουργία θετικής στάσης ως προς τη μάθηση και την ενίσχυση των ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην ενίσχυση της ικανότητας προσαρμογής στις γνωστικές απαιτήσεις ενός συνεχώς εξελισσόμενου κοινωνικο-οικονομικού χώρου δράσης των ενηλίκων πολιτών και στη σύνδεση ή επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία ενηλίκων πολιτών. Επιπλέον συμβάλλουν στην ανάπτυξη δυνατοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας, καθώς και της επαγγελματικής εξέλιξης, συμμετοχή στην «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» και πρόσβαση στις νέες εργασιακές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ευκαιρίες. Προωθούν την δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στο πεδίο του πολιτισμού, την αναβάθμιση των συνθηκών εκπαίδευσης, εργασίας και κοινωνικής κατάστασης ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού και την υποστήριξη των φυλακισμένων για την ομαλή επανένταξή τους.

Το Κ.Ε.Ε. έχει:

- **ως προτεραιότητα** τη Δια Βίου Εκπαίδευση
- **ως στόχο** την απόκτηση γνώσεων και βασικών δεξιοτήτων, την επικαιροποίηση, ενίσχυση και αναβάθμιση των υπαρχουσών βασικών δεξιοτήτων, για τη δημιουργία καλύτερων προϋποθέσεων προσωπικής εξέλιξης και ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση, την απασχόληση, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου πολιτών ανεξάρτητα ηλικίας, φύλου, θρησκείας, καταγωγής κ.ά. και τέλος,
- **ως προσφορά** την διεύρυνση οριζόντων, ανακάλυψη δυνατοτήτων, δημιουργία πολλών ευκαιριών (για μόρφωση, εργασία κλπ) και τη χορήγηση Πιστοποιητικού Επιμόρφωσης.

Ομάδα – Στόχος (επωφελούμενοι):

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Κ.Ε.Ε. απευθύνονται σε όλους τους ενήλικες πολίτες (18 ετών και άνω). Ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα απευθύνονται στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Τσιγγάνοι, Φυλακισμένοι, Μουσουλμανική Μειονότητα, Μετανάστες - Παλιννοστούντες - Πρόσφυγες).

Τα Προγράμματα Συμμετοχής στα Κ.Ε.Ε είναι:

- ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ-ΙΣΤΟΡΙΑ
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ-ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ
- ΒΑΣΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ
- ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ – ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ
- ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ – ΔΙΟΙΚΗΣΗ – ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ
- ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ: ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ-ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ-ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΟΥ
- ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ - ΤΕΧΝΕΣ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

ΕΙΔΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ:

- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ
- ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ
- ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ
- ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ,ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΑΙΤΟΥΝΤΩΝ ΑΣΥΛΟ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ που οδηγούν σε ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Για αποφοίτους Λυκείου-Γυμνασίου):

- ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ – ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (250 ΩΡΩΝ)
- ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ-ΔΙΟΙΚΗΣΗ-ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ (250 ΩΡΩΝ)
- ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΟΥ(100 ΩΡΩΝ)
- ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΓΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (225 ΩΡΩΝ & 175 ΩΡΩΝ).

Το Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Ν.Τρικάλων

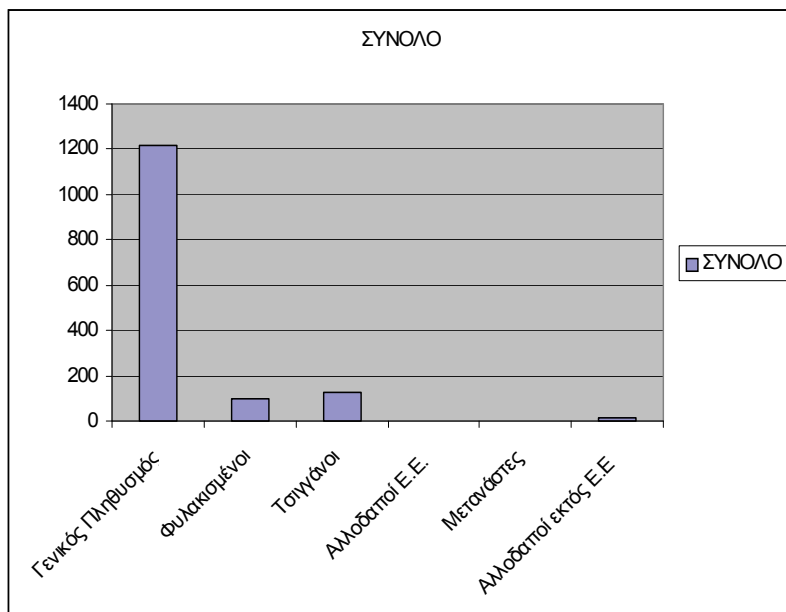
Το ΚΕΕ Τρικάλων ξεκίνησε τη λειτουργία του τον Οκτώβριο του 2004.

Ειδικότητες εκπαιδευτών που απασχολούνται στο Κ.Ε.Ε.:

- Φιλολογίας
- Μαθηματικών
- Μουσικής
- Εικαστικών
- Θεατρολογίας
- Οικονομολόγοι
- Πληροφορικής
- Αγγλικής Γλώσσας
- Γαλλικής «
- Γερμανικής «
- Ιατρικής
- Διατροφολόγοι
- Βιβλιοθηκονόμοι

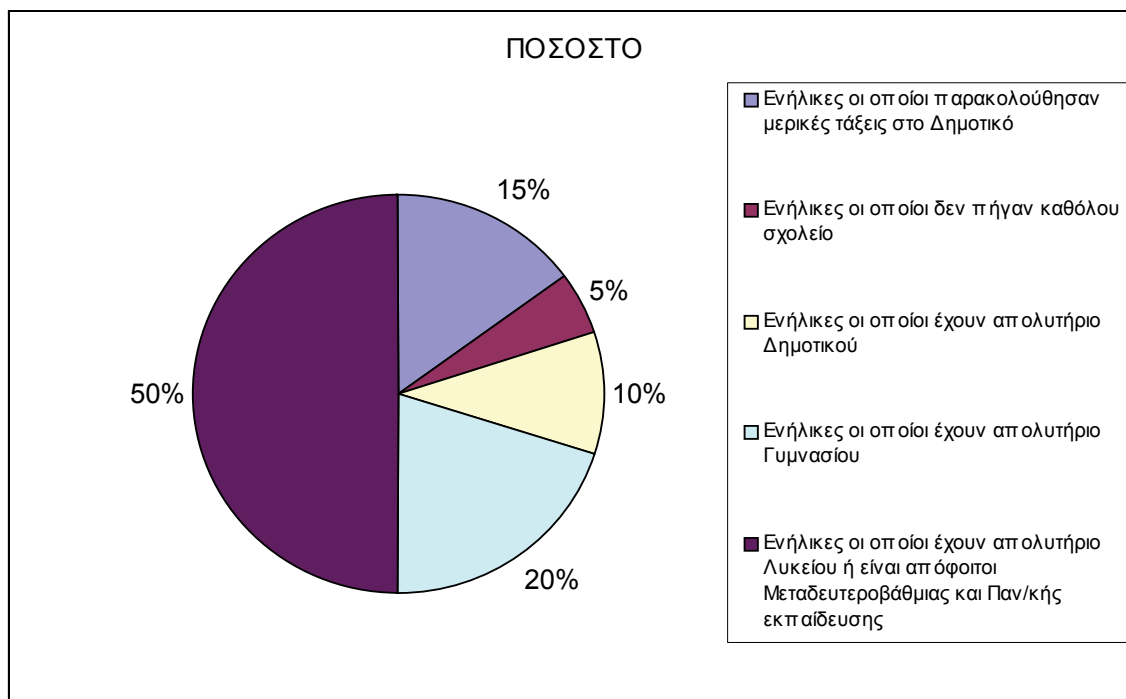
Κατηγορίες εκπαιδευομένων Κ.Ε.Ε. Τρικάλων:

- Ενήλικες οι οποίοι δεν πήγαν καθόλου σχολείο (5%)
- Ενήλικες οι οποίοι παρακολούθησαν μερικές τάξεις στο Δημοτικό (15%)
- Ενήλικες οι οποίοι έχουν απολυτήριο Δημοτικού (10%)
- Ενήλικες οι οποίοι έχουν απολυτήριο Γυμνασίου (20%)
- Ενήλικες οι οποίοι έχουν απολυτήριο Λυκείου ή είναι απόφοιτοι Μεταδευτεροβάθμιας και Παν/κής εκπαίδευσης (50%)

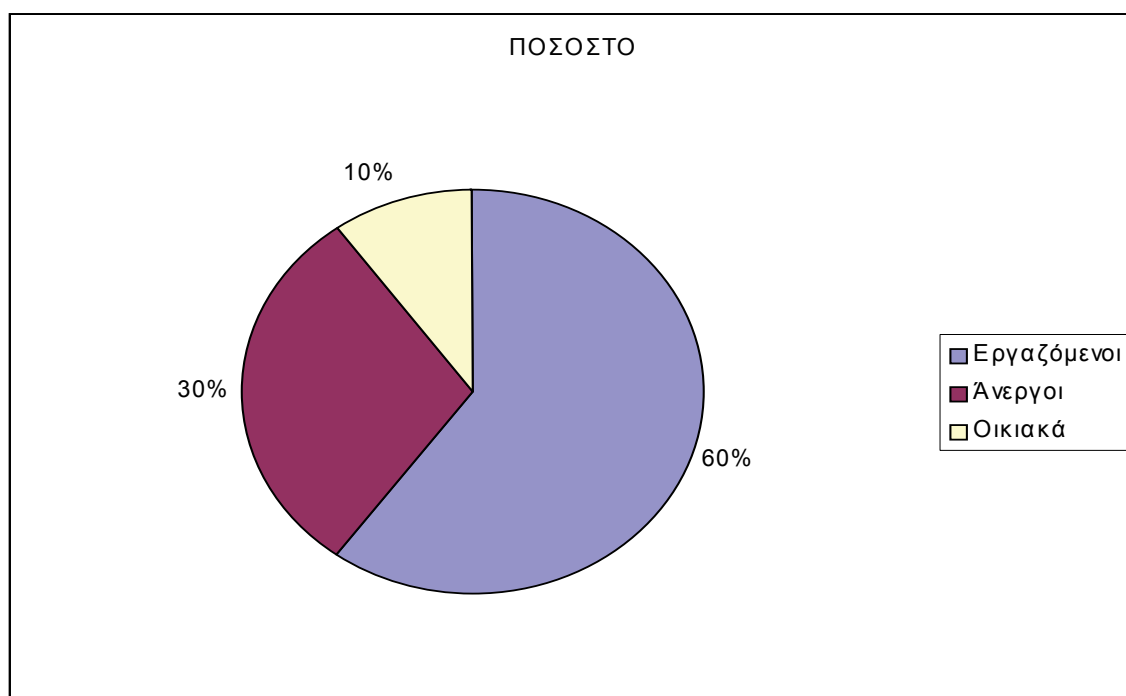


- **70 % των εκπαιδευομένων είναι γυναίκες.**

Επίπεδο Σπουδών Εκπαιδευομένων:



Επαγγελματική κατάσταση εκπαιδευομένων:



Περιοχές υλοποίησης των τμημάτων του Κ.Ε.Ε. Τρικάλων:

- Το 80% των τμημάτων αναπτύχθηκε στο Δήμο Τρικκαίων
- Το 20% σε περιφερειακούς Δήμους:
 - » Φαρκαδόνα
 - » Οιχαλία
 - » Πύλη
 - » Καλαμπάκα
 - » Κλεινοβός
 - » Πιαλείων

- » Φαλώρεια
- » Εστιαιώτιδα

Η πορεία του Κ.Ε.Ε. Τρικάλων:

Την εκπαιδευτική περίοδο Οκτώβριος 2004-Ιούνιος 2005 αναπτύχθηκαν

- 75 προγράμματα και εκπαιδευτήκαν
- 1200 εκπαιδευόμενοι.

Συγκεκριμένα:

- 42 προγράμματα υλοποιήθηκαν στο γενικό πληθυσμό στα θεματικά αντικείμενα κυρίως της πληροφορικής, της μουσικής και του οικογενειακού γραμματισμού.
- 7 προγράμματα υλοποιήθηκαν στην Κλειστή φυλακή Τρικάλων(Ελληνικής Γλώσσας, Αριθμητισμού και Συμβουλευτικής υποστήριξης) και
- 26 αφορούσαν την εκπαίδευση των ελλήνων τσιγγάνων(Ελληνικής Γλώσσας, Αριθμητισμού, Δικαιώματα του Πολίτη και Συμβουλευτικής υποστήριξης).

Τρέχουσα εκπαιδευτική περίοδος 2005-2006 υλοποιήθηκαν:

- 104 εκπαιδευτικά προγράμματα στο Δήμο Τρικκαίων και σε περιφερειακούς Δήμους
 - » 65 βρίσκονται σε εξέλιξη
 - » 39 έχουν ολοκληρωθεί.

Κατανομή προγραμμάτων:

- 67 προγράμματα πραγματοποιήθηκαν στο γενικό πληθυσμό
- 17 προγράμματα αναπτύχθηκαν στην Κλειστή φυλακή Τρικάλων
- 16 τμήματα αφορούσαν την εκπαίδευση των τσιγγάνων
- 4 προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης, 250 ωρών.

Άλλες δραστηριότητες του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στο Ν.Τρικάλων:

- Λειτουργούν 9 προγράμματα των 20 ατόμων το καθένα, που αφορούν την «Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες».
- Δυνατότητα απόκτησης Κρατικού Πιστοποιητικού Ελληνικής Γλωσσομάθειας μέσω εξετάσεων.
- Από το Μάρτιο του 2006 το Κ.Ε.Ε. Τρικάλων σε συνεργασία με την ΤΕΔΚ Τρικάλων ξεκίνησε και λειτουργεί πρόγραμμα Εθελοντισμού 110 ωρών, στο οποίο συμμετέχουν 63 ατόμων, στα πλαίσια του προγράμματος «*Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους*», που προσφέρεται από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η εκπαίδευση των ενηλίκων, τόσο στο πεδίο της επιστημονικής θεωρίας όσο και στο πεδίο της εφαρμοσμένης πολιτικής, αποτελεί τον σκελετό της Διά Βίου Μάθησης. Η επιστήμη αποδίδει στη διά βίου μάθηση σημαντικό δυναμικό ρόλο στην ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή και όλοι μαζί θα πρέπει να συμβάλλουμε στην όσο το δυνατόν καλύτερη συνέχιση και προώθησή της σε κάθε πτυχή της κοινωνίας μας γιατί ας μην ξεχνάμε ότι «... η γνώση δεν έχει ηλικία...»!

Βιβλιογραφικές αναφορές:

- Έντυπο υλικό της Γ.Γ.Ε.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Αρχείο του Κ.Ε.Ε. Τρικάλων

Η διά βίου ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης κινδύνων και κρίσεων στους ενήλικες ως βασικός παράγοντας μείωσης της επικινδυνότητας στις τοπικές κοινωνίες

Στυλιανός Γ. Βερνίκος, Msc

Εμπνευστής και Δημιουργός του Προγράμματος Διαχείρισης Κινδύνων και Κρίσεων και Αντιμετώπισης Εκτάκτων Αναγκών «Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους»

Αγαπητοί φίλοι και φίλες,

Στην πρώτη Ευρωπαϊκή έκθεση σχετικά με τους ποιοτικούς δείκτες της δια βίου μάθησης, που δημοσιεύθηκε το 2002 (D.N. IP/02/971) και εξετάζει τους ποιοτικούς δείκτες στις περιοχές των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, μεταξύ των περιοχών που καταδεικνύεται μη επαρκής απόδοση είναι οι τομείς :

- ✓ New Skills in the learning Society.
- ✓ Learning to Learn skills.
- ✓ Active citizenship skills.

Στην επισκόπηση του Ο.Ε.С.Д. του 1995 με τίτλο «Education at a change», το κεντρικό ερώτημα είναι: Τι δεξιότητες χρειάζονται οι νέοι ενήλικες ώστε να είναι ικανοί να παίξουν ένα εποικοδομητικό ρόλο σαν ενεργοί πολίτες στην κοινωνία ; Στην προσπάθεια για να προσδιορισθούν οι πιο σημαντικές ποιότητες στις οποίες θα πρέπει να στοχεύει η εκπαίδευση ένα από αυτά που αξιολογήθηκε διεθνώς περισσότερο ήταν η απόκτηση εμπιστοσύνης των πολιτών στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους. Οι απαντήσεις έδειξαν ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών θεωρήθηκε περισσότερο σημαντική από τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμενικών.

Από το 1954, στη διάσημη πυραμίδα του Μάσλοου οι ανάγκες για ασφάλεια και επιβίωση έχουν αναχθεί στις βασικότερες παράμετρος της κλίμακας των αναγκών των ενηλίκων.



Στο πρότυπο σχέδιο διαχείρισης κρίσης για τα νοσοκομεία, που εκπόνησε του ΚΕΕΛ ΠΝΟ, στην εισαγωγή, αναφέρεται :

Ο σχεδιασμός για την αντιμετώπιση εκτάκτων συμβάντων γίνεται με τις παρακάτω παραδοχές:

Το σύστημα ενιαίας διοίκησης συμβάντος εδραιώνεται άμεσα, τα θύματα δέχονται τις πρώτες βοήθειες από επαγγελματίες υγείας στους χώρους του συμβάντος, οι οποίοι κάνουν και τη διαλογή και αποφασίζουν για τη μεταφορά τους στα κατάλληλα νοσοκομεία, ανάλογα με τον τραυματισμό τους.

Αντίθετα, συνεχίζει το ΚΕΕΛ ΠΝΟ, η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρει ότι στην πραγματικότητα:

- ✓ Το σύστημα ενιαίας διοίκησης συμβάντος (incident command) εδραιώνεται μετά από ώρες και σε μερικά συμβάντα δεν εδραιώνεται ποτέ για να συντονίσει την απάντηση στο συμβάν.
- ✓ Τα θύματα δέχονται στις πρώτες βοήθειες κυρίως από τους περαστικούς και άλλους επιζώντες (άνθρωποι της διπλανής πόρτας).
- ✓ Οι μέτρια και ελαφρά τραυματισμένοι μεταφέρονται από περαστικούς, συγγενείς ή άλλους επιζώντες στο πλησιέστερο νοσοκομείο χωρίς συνεννόηση με το ΕΚΑΒ.

Σύμφωνα με το Γενικό Σχέδιο Πολιτικής Προστασίας «Ξενοκράτης» στο δυναμικό της πολιτικής προστασίας εντάσσονται οι εθελοντικές οργανώσεις πολιτικής προστασίας και οι ειδικευμένοι εθελοντές πολιτικής προστασίας. Το ίδιο γίνεται και στα όργανα πολιτικής σε περιφερειακό- τοπικό επίπεδο. Επίσης στο παράρτημα Γ', που βρίσκεται το γενικό διάγραμμα ροής πληροφοριών του Ξενοκράτη, οι εθελοντικές οργανώσεις, οι πολίτες, οι φορείς και τα εκπαιδευτικά Ιδρύματα εμπλέκονται επιχειρησιακά.

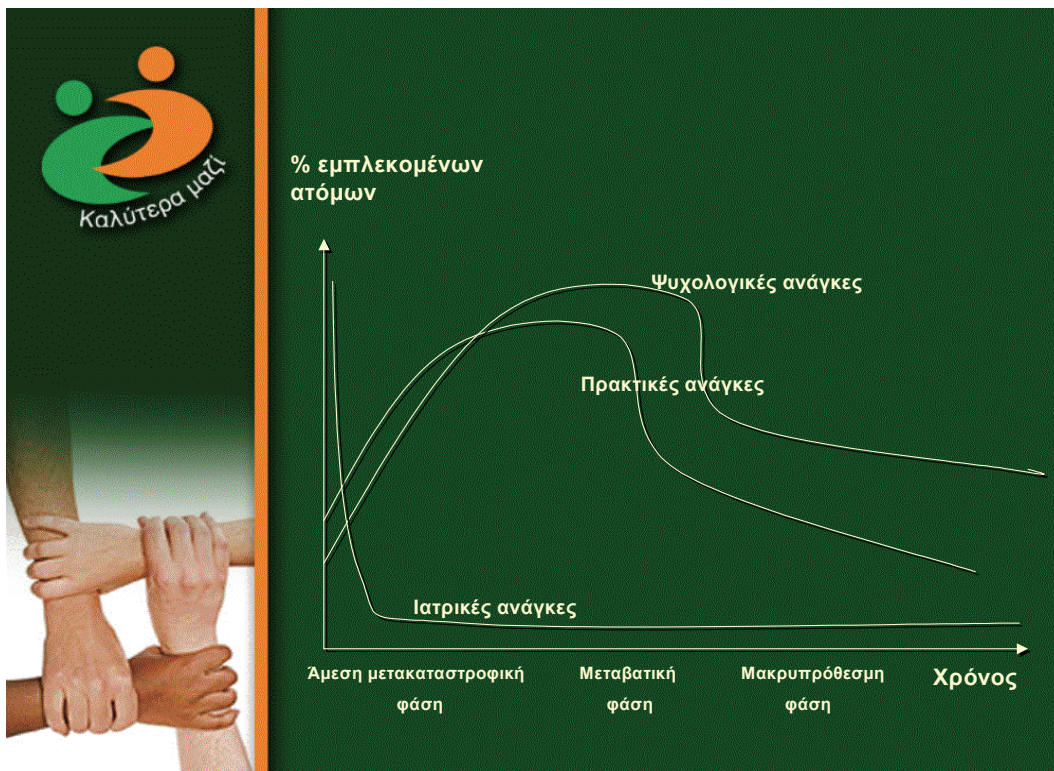
Τέλος, στους σεισμούς του ΚΟΒΕ το 1995, ο ΟΗΕ επισημαίνει ότι το 55% του ανθρώπινου δυναμικού διάσωσης – παροχής βοήθειας ήταν εθελοντές, οι οποίοι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ήταν εκπαιδευμένοι. Κατά τη διάρκεια της λεγόμενης «χρυσής ώρας» η παρεμβατικότητα των πολιτών μπορεί να αποδειχθεί ουσιαστική και αποτελεσματική.

Στο πρόσφατο έγγραφο Ευρωπαϊκής πολιτικής για την ψυχοκοινωνική υποστήριξη ατόμων που εμπλέκονται σε μαζικές καταστάσεις εκτάκτου ανάγκης γίνεται χρήση μιας πραγματιστικής κατηγοριοποίησης όπου παρουσιάζονται μία άμεση μετακαταστροφική φάση (acute phase), μία μεταβατική φάση (transitional phase) και μία μακροπρόθεσμη φάση (long-term phase). Η συγκεκριμένη γραφική παράσταση παρουσιάζει τη μεγάλη αύξηση των αναγκών ψυχοκοινωνικής στήριξης των ατόμων που μόλις έχουν βιώσει μία κατάσταση εκτάκτου ανάγκης. Το γεγονός της μερικής αλληλοεπικάλυψης των αναγκών καταδεικνύει ότι η εξέλιξη των αναγκών δεν παρουσιάζει την ίδια χρονική διάρθρωση για κάθε άτομο. Οι ψυχοκοινωνικές αντιδράσεις αυτές θεωρούνται γενικώς «κανονικές» στο πλαίσιο των «μη κανονικών συνθηκών».



Το έγγραφο καταλήγει : « Η εμπειρία δείχνει ότι μάρτυρες, παριστάμενοι και επιζήσαντες καταστάσεων Ε. Α συνήθως αντιδρούν αυθόρμητα προσφέροντας βοήθεια, παρηγοριά και συμπαράσταση στα θύματα, ακόμα και πριν φθάσουν τα σωστικά μέσα στο χώρο. Έτσι, οικογένεια, φίλοι συνάδελφοι και γείτονες μιας τοπικής κοινωνίας είναι τα άτομα που θα κληθούν μακροπρόθεσμα να αντιμετωπίσουν πιθανές κρίσεις και προβλήματα».

Τέλος, στο διάγραμμα της εξέλιξης των ιατρικών, πρακτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών που προκύπτουν από καταστάσεις εκτάκτου ανάγκης, παρατηρείται γενικώς ότι οι καμπύλες των ψυχολογικών και πρακτικών αναγκών εναλλάσσονται σε ποσοστά, ενώ η καμπύλη των ιατρικών αναγκών αν και υπολείπεται των δύο άλλων έχει συνήθως μεγάλη διάρκεια.



Ο κοινοτικός μηχανισμός πολιτικής προστασίας δημιουργήθηκε το 2001 για να υποστηρίξει και να διευκολύνει την κινητοποίηση και τον συντονισμό της παροχής βοήθειας Πολιτικής Προστασίας σε περιπτώσεις σοβαρών καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, που σημειώνονται εντός ή εκτός Ε.Ε. Η ανάγκη ανάπτυξης του επέβαλε την αναδιτύπωση του (sec (2006) 113) για την ανάληψη πρόσθετων κοινοτικών δράσεων, που στηρίζεται στην ανακοίνωση της Ε.Ε. περί «Δημιουργίας αλληλεγγύης μέσω αλληλοβοήθειας» της 8/11/05. Η ανακοίνωση αυτή με τη σειρά της έρχεται σε συνέχεια του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Δεκεμβρίου 2004, που επιβεβαιώνει την ανάγκη για «περαιτέρω αξιολόγηση και ανάπτυξη των δυνατοτήτων πολιτικής προστασίας που περιλαμβάνουν τη διοργάνωση κοινών ασκήσεων και τον συντονισμό της ενημέρωσης του κοινού» και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Ιουνίου 2005 που ζητά την ανάληψη, κατά προτεραιότητα δράσεων για την «ενίσχυση των δυνατοτήτων Π.Π.». Σε όλα τα παραπάνω έγγραφα της Ε.Ε. η κοινοτική βοήθεια Π.Π. εξαρτάται σε μεγάλο ποσοστό από την Εθελοντική συμμετοχή και δράση και στοχοθετείται η εκπόνηση και εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος αντιμετώπισης Ε.Α.

Οι ανωτέρω αναφορές σε καταστάσεις και ντοκουμέντα, τόσο σε εθνικό, όσο και Ευρωπαϊκό – Διεθνές επίπεδο, σκοπό έχουν να τονίσουν δύο σημεία:

- ✓ Την επιτακτική ανάγκη να λειτουργήσουν άμεσα προγράμματα εκπαίδευσης πολιτών για την απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης κινδύνων και κρίσεων. Τα πεδία ικανοτήτων και δεξιοτήτων της δια βίου μάθησης, αποτελούν το ιδανικό περιβάλλον ανάπτυξης αυτών των προγραμμάτων.
- ✓ Την άμεση δημιουργία θεσμικού πλαισίου για την λειτουργία, αξιολόγηση και πιστοποίηση των προγραμμάτων αυτών. Η Ε.Ε. σαφώς εκτιμά ότι οι Ευρωπαϊκές κοινωνίες έχουν ωριμάσει ως προς την αποδοχή του κινδύνου ως πιθανού ενδεχομένου. Άλλωστε ο όρος «κοινωνίες του ρίσκου» ή «κοινωνίες της διακινδύνευσης» αυτό υποδηλώνει.

Η θεσμική χαλαρότητα έως ανυπαρξία που υπάρχει στο πεδίο αυτό, παράγει στρεβλώσεις και περιστασιακές, αναποτελεσματικές πολιτικές. Η πολιτεία, έστω και αργά, οφείλει να αντιληφθεί ότι η αποτελεσματική διαχείριση της έκτακτης ανάγκης δεν είναι υποδεέστερη, ούτε λειτουργεί σε βάρος της οικονομικής ανάπτυξης και να πάψει να παρέχει σε αυτήν χαμηλή πολιτική υποστήριξη και λιγοστούς πόρους.

Η αποτελεσματική διαχείριση κινδύνων και κρίσεων από τις τοπικές κοινωνίες, θα αποτελέσει στο άμεσο μέλλον βασικό ποιοτικό δείκτη κοινωνικής ευαισθησίας και μέριμνας, με τεράστιες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις.

Μία καινοτόμος εθνική προσπάθεια στον τομέα της εκπαίδευσης για εθελοντική δράση στην διαχείριση κινδύνων και κρίσεων στις τοπικές κοινωνίες, είναι το πιστοποιημένο με ISO πρόγραμμα εκπαίδευσης πολιτών «Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους».

Είναι αλήθεια ότι στην Ευρωπαϊκή ένωση δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς τέτοιου είδους προγράμματα. Για το λόγο αυτό, το πρόγραμμα «Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους» εκτιμήθηκε στο πρώτο Ευρωπαϊκό συνέδριο Πολιτικής Προστασίας στις Βρυξέλλες το 2002 και στο πρώτο Διεθνές Συνέδριο Εθελοντισμού στη Γενεύη το 2001, σαν μια καλή εθνική πρακτική στον τομέα της διαχείρισης του κινδύνου, διότι μεταφέρει την εθελοντική δράση στις τοπικές κοινωνίες, μέσω της πολυθεματικότητας του και αναδεικνύει τόσο τον ρόλο των ειδικών, όσο και την επικουρική δράση των εθελοντών. Με βάση, λοιπόν τόσο την εθνική εμπειρία αλλά και το τι έχει καταγραφεί και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μπορούμε να επιχειρήσουμε να περιγράψουμε τις βασικές αρχές, τη φιλοσοφία και τους στόχους ενός προγράμματος που βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες :

- ✓ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ,
- ✓ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ,
- ✓ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΚΑΙ ΚΡΙΣΕΩΝ,
- ✓ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΤΟΠΙΚΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΩΝ.

Σε ένα πρόγραμμα τέτοιου είδους αποτυπώνεται η αναγκαιότητα της επεξεργασίας νέων παιδαγωγικών πρακτικών των μη-τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης.

Οι επιλεχθέντες ενήλικες εκπαιδεύονται στο πλαίσιο της πολιτικής ότι η διαχείριση του κινδύνου γίνεται μέσω δράσεων που παρέχουν επαρκή προστασία και είναι κοινωνικά αποδεκτές.

Δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργία συνεκτικής και ευέλικτης δομής που συνδέεται στενά με την τοπική αυτοδιοίκηση, τις τοπικές κοινωνίες, τους εκπαιδευτικούς, κλαδικούς και επαγγελματικούς φορείς.

Οι δομές της εκπαίδευσης συνδέονται οργανικά με τις άλλες μορφές εκπαίδευσης και ιδιαίτερα τα Πανεπιστήμια και τα Ερευνητικά κέντρα, ώστε να δίνεται έμφαση στις στρατηγικές και τους τρόπους οργάνωσης της μάθησης μέσω των τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφορίας και των τελευταίων επιστημονικών εξελίξεων στα θέματα διαχείρισης του κινδύνου και κρίσεων.

Δίνεται έμφαση στη διαπολιτισμικότητα και την πολυτροπικότητα των γνωσιακών αντικειμένων, που περιλαμβάνουν τις δεξιότητες και τα προσόντα πολλαπλών καθηκόντων που απαιτεί η σύνθετη μεταβαλλόμενη σύγχρονη πραγματικότητα. Μέσω αυτών αναπτύσσεται η ικανότητα επικοινωνίας και η διαχείριση της πληροφορίας.

Το πρόγραμμα παρακολουθεί και συμμερίζεται τον σύγχρονο προβληματισμό που επικεντρώνεται κυρίως στα εξής ερωτήματα:

✓ Ποιες κοινωνικές στρατηγικές μπορούν να συμβάλλουν στην βιωσιμότητα των σύγχρονων κοινωνιών και στην προστασία τους από τους κινδύνους που προκύπτουν από τα φαινόμενα εκτάκτων αναγκών;

✓ Πως εκφράζεται σήμερα η παγκοσμιοποιημένη πρακτική των κοινωνικών δεξιοτήτων διαχείρισης κινδύνου;

Ο εθελοντισμός, έχοντας απορρίψει πλέον τη λογική της φιλανθρωπίας, προσδιορίζεται σαν δραστηριότητα που αναπτύσσεται με προσωπικό τρόπο, αυθόρμητα, χωρίς την προσδοκία του ατομικού κέρδους, από πολίτες ατομικά ή μέσω συλλογικών δομών, αποκλειστικά για σκοπούς αλληλεγγύης. Η κοινωνική αυτή δράση τοποθετείται στην κοινωνία των πολιτών, πέραν του κράτους και της αγοράς. Δεν αποτελεί υποκατάστατο του κράτους, ούτε επιδιώκει ανταγωνιστική σχέση με αυτό.

Ο σύγχρονος εθελοντισμός (ατομικός ή ομαδικός) σηματοδοτείται από τη συμμετοχή με ελεύθερη βούληση, την κοινωνική ωφέλεια και την απουσία χρηματικού κέρδους.

Η σχέση των εθελοντικών κινημάτων και του σύγχρονου κράτους διασφαλίζεται μέσω συνεργασιών με σκοπό το αμοιβαίο όφελος (partnership, συνεταιρισμοί, εταιρικές σχέσεις).

Ο εθελοντισμός ως μορφή αναπτυξιακού μοχλού γεννά νέα δίκτυα, επεκτείνοντας το υπάρχον υποθηκωμένο κοινωνικό κεφάλαιο. Αποτελεί ισχυρή πλατφόρμα για την μείωση των χασμάτων του πλούτου, της θρησκείας, των ταξικών διαφορών, των εθνικοτήτων, των ηλικιών και των φύλων. Ο κατάλληλος συνδυασμός εθελοντισμού και πληρωμένης εργασίας δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε οι πολίτες να μοιράζονται γνώση και δεξιότητες.

Το πρόγραμμα «Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους» απορρίπτει την τάση της ταύτισης της αρχής της προφύλαξης με την αρχή της πρόληψης, δηλαδή της επικράτησης των οικονομικών παραμέτρων έναντι των περιβαλλοντικών αναγκών. Το περιβάλλον ως καταξοχήν χώρος πολυπλοκότητας και αβεβαιότητας, όπου το γραμμικό αντικαθίσταται από το τυχαίο και το απρόβλεπτο, είναι το πρωτεύον πεδίο σύγκρουσης των περιβαλλοντικών αξιών με τις παραμέτρους της βιώσιμης ανάπτυξης. Η κοινωνία των πολιτών, που εκφράζει τις πρώτες, μέσω Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, εμπλέκεται σε αυτή τη διαμάχη με ρεαλισμό, ευαισθησία και γνώση της πραγματικότητας, υπερασπίζοντας το ηθικό και κοινωνικό κομμάτι των περιβαλλοντικών δρώμενων.

Το πρόγραμμα ενθαρρύνει την ανάπτυξη της αυτόνομης συνεργασίας των πολιτών με το κράτος, ώστε από κοινού να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών που αναδεικνύονται από την επικινδυνότητα και την πολυπλοκότητα των σύγχρονων καταστάσεων.

Τέτοια προγράμματα μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη της υποδομής ενός Εθνικού Σχεδίου Δράσης για την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων διαχείρισης κινδύνου από τον ενήλικα πληθυσμό.

Η εθελοντική δράση, μέσα από το πρόγραμμα, αναπτύσσεται σαν μορφωτική-μαθησιακή και κυρίως κοινωνική λειτουργία, που μπορεί να παράγει κοινωνικές υπηρεσίες τέτοιας μορφής και να βοηθήσει στην ανάδειξη:

✓ Της συνεισφοράς της εθελοντικής δράσης στην κοινωνική ανάπτυξη.

✓ Του νέου περιεχομένου των εννοιών της ατομικής και συλλογικής ευθύνης.

✓ Των αρχών του Εθελοντισμού (Αλληλεγγύη, λειτουργία της Κοινωνίας των Πολιτών, ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνική συνοχή).

✓ Των στρατηγικών αξιοποίησης του κοινωνικού κεφαλαίου και της οργάνωσης δικτύων διαχείρισης του κινδύνου στις τοπικές κοινωνίες.

✓ Των στρατηγικών ανάπτυξης καινοτόμων δράσεων για τη διασύνδεση της απασχολησιμότητας με τον Εθελοντισμό.

Η δομή του προγράμματος (Δικτυακή Υποστήριξη, Ομαδοσυνεργατική δράση και έμφαση στο ρόλο των Ειδικών) σχεδιάζεται με βάση τις αρχές ότι :

✓ Οι καταστροφές αποτελούν σοβαρές διαταραχές της λειτουργίας της κοινωνίας και προκαλούν ευρείες ανθρώπινες υλικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές απώλειες.

✓ Οι καταστροφές προκαλούν προβλήματα που δεν μπορούν να επιλυθούν με τις υπάρχουσες πηγές βοήθειας και μόνο.

✓ Η αντιμετώπιση της καταστροφής είναι συνεχές και επανατροφοδοτούμενο σύστημα : πριν την καταστροφή (σχεδιασμός και οργάνωση)- κατά την διάρκεια της καταστροφής (άμεση βοήθεια)- μετά την καταστροφή (αποκατάσταση).

Μέσω των μηχανισμών αξιολόγησης του προγράμματος διερευνώνται :

✓ Η σχέση μεταξύ της διάθεσης των πολιτών για προσφορά εθελοντικής δραστηριότητας.

✓ Της κοινωνικής αντίδρασης για τις απώλειες από φυσικές και τεχνολογικές καταστροφές.

✓ Το θέμα της ευαισθητοποίησης, ώστε να γίνει κατανοητό ότι ο κίνδυνος πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ενδεχόμενο.

✓ Το πώς διαμορφώνεται η κοινή γνώμη πάνω στα θέματα αυτοπροστασίας.

Στο πρόγραμμα προτείνονται διαδικασίες.

✓ Λύσης προβλήματος-συλλογισμού – λήψης απόφασης.

✓ Επικοινωνιών

✓ Σχετικότητας (δηλ. της ικανότητας του να βρίσκεται κανείς εντός θέματος) και συνδέσεων (δηλαδή της ικανότητας του να συνδέει κανείς έννοιες και νοήματα μεταξύ τους).

Οι παραπάνω διαδικασίες συνδυάζονται με την ομαδική εργασία και οι ενήλικες ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν στρατηγικές λύσης προβλήματος ακόμα και για να «επιβιώσουν» σαν γείτονες και συνδημότες. Μέσα από την εργασία κατά ομάδες επιδιώκεται η ανάδειξη των προσωπικών δεξιοτήτων του καθενός, του αυτοσεβασμού και της κοινωνικότητας, όπως επίσης της ικανότητας να παίρνει κάποιος συμβουλές και προτάσεις από άλλους και να τις αξιολογεί.

Τα θέματα προσεγγίζονται διεπιστημονικά, με στόχο να υπηρετούν τις ανάγκες των πολυδιασπασμένων ενδιαφερόντων ενός ενήλικα, που δεν βιώνει ένα κόσμο χωρισμένο σε θεματικές ενότητες και δεν αποθηκεύει την γνώση σε κουτάκια. Αυτό που έχει αξία είναι η δεξιότητα του να κινούμαι με άνεση ανάμεσα στις εστίες αυτές και να τις συσχετίζω με τις γνώσεις μου και τις αντιλήψεις μου.

Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στον «επιστημονικό γραμματισμό» ή το αντίστοιχο του «δημόσια κατανόηση της επιστήμης», δηλ. το σύνολο των γνώσεων που ο πολίτης πρέπει να έχει σχετικά με την επιστήμη, ώστε να είναι σε θέση να εκτιμήσει τη φύση και τους σκοπούς της, σε συνδυασμό με μία στοιχειώδη κατανόηση των σημαντικότερων επιστημονικών και περιβαλλοντικών αρχών.

Η προστιθέμενη αξία της εκπαίδευσης αποδίδεται μέσα από ένα πλουραλισμό πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων στις τοπικές κοινωνίες (προγράμματα πρόληψης – σεναρία διαχείρισης επικίνδυνων καταστάσεων – ημερίδες- εξειδικευμένες δράσεις κ.α.).

Προβλήματα που χρίζουν διερεύνησης είναι :

- ✓ Ποια η δυνατότητα του σύγχρονου ανθρώπου να είναι πραγματικά δημιουργικός; (Υπάρχουν θεσμοί και δομές για τέτοιου είδους δραστηριότητες;).
- ✓ Μπορούμε να συνδυάσουμε τον εργασιακό με τον μαθησιακό χωρόχρονο;
- ✓ Πως η διαχείριση του κινδύνου- ένα συναισθηματικά και σημειολογικά φορτισμένο πεδίο- λειτουργεί ελκυστικά από μαθησιακή άποψη και παράγει τέτοιες δραστηριότητες;
- ✓ Η αγωνία για ασφάλεια και προστασία από τις καταστροφές, μέσω ποιών νοητικών μηχανισμών ενεργοποιεί δημιουργικά τον άνθρωπο;
- ✓ Η συμμετοχή σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες (διασώσεις, προληπτικές δράσεις κ.ά.) αν και έχει έντονο κοινωνικό χαρακτήρα, άρα και ευθύνες και βαρύ προγραμματισμό, πως δημιουργεί στους συμμετέχοντες την αίσθηση ότι απολαμβάνουν αυτό που κάνουν;

Μήπως λοιπόν, ο ενεργός πολίτης βιώνει μέσα από τέτοια προγράμματα μία πιο εύπλαστη δημιουργική και ανοικτή μαθησιακή διαδικασία που σέβεται τις εμπειρίες του και δίνει το δικαίωμα να συναποφασίζει το πλαίσιο, τους στόχους, τη διάρκεια και το αποτέλεσμα της.

Μήπως τέλος ανάμεσα στις διατυπώσεις των νέων όρων της μεταγνώσης και των όρων παγκοσμιοποιημένων πρακτικών χωράνε πάντα η ανθρώπινη προσωπικότητα και οι ευαισθησίες;

Ευχαριστώ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΕΡΝΙΚΟΣ, Σ., (2004), *Εκπαίδευση Ενηλίκων στην εθελοντική Δράση για τη Διαχείριση Κινδύνου*, Εκδ. τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, Στ., (1998) *Γνωσιακή Ψυχολογία*, Gutenberg.

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πρόγραμμα Εθελοντικής Δράσης για την Αντιμετώπιση Εκτάκτων Αναγκών «Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους», *Εκπαιδευτικό εγχειρίδιο του προγράμματος*

ΛΕΚΚΑΣ, Ε. (2000) *Φυσικές και Τεχνολογικές Καταστροφές*, Access Pre-Press.

1ο Πανελλήνιο Συνέδριο : Διαχείριση Κινδύνων και Κρίσεων (2005), Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

SCHNEIDER, R., *A Strategy overview of the "New" Emergency Management*, University of N. Carolina at Pembroke.

TOFT, B. and REYNOLDS, S. (1999) *Learning from Disasters : A management Approach*, Second Edition, Leicester : Perpetuity Press.

TURNER, B. A. (1976) *The Development of Disasters – A Sequence Model for the Analysis of the Origins of Disasters*, Sociological Review, vol. 24, issue 4, pp754 – 774.

Πηγές στο διαδίκτυο .

- www.civilprotection.gr: Η ιστοσελίδα της Γενικής Γραμματείας Πολιτικής Προστασίας. (Γ.Γ.Π.Π.)
- ec.europa.eu/environement/civil/index.htm: Η ιστοσελίδα της Δ/νσης Πολιτικής Προστασίας της Ε.Ε
- www.hnms.gr: Η ιστοσελίδα του ΚΕΕΛΠΝΟ (Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων).
- www.ethelontismos.gr : Η ιστοσελίδα του προγράμματος «Προστατεύω τον εαυτό μου και τους άλλους».

Εκπαιδευτικές Ανάγκες Αυτοδιοίκησης και Βιώσιμη Τοπική Ανάπτυξη

Παναγιώτης Ε. Καλδής, Ph.D.
Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Ι. Αθήνας
Διευθυντής της Εθνικής Σχολής Τοπικής Αυτοδιοίκησης του Ε.Κ.Δ.Α.Δ

1. Εισαγωγικά

Στις φιλελεύθερα ώριμες κοινωνίες ως «ανάπτυξη», εννοείται η συνολική γενική πρόοδος του ατόμου και της κοινωνίας. Δηλαδή, η διαδικασία διεύρυνσης της ικανοποίησης των ατομικών και κοινωνικών αναγκών αλλά και επιθυμιών, που προέρχεται από την κατανάλωση αγαθών, όπως τροφής, ένδυσης, καθαρού περιβάλλοντος, στέγασης, μέσων μετακίνησης, κοινωνικής οργάνωσης, ασφάλειας, εκπαίδευσης, πολιτισμού, αναψυχής κ.ά.

Στο περιεχόμενο της έννοιας της ανάπτυξης δεν περιλαμβάνονται μόνο συμβατικά αγαθά αλλά και άυλες αξίες, που μοναδικά συμπληρώνουν και αναβαθμίζουν το περιεχόμενο της.

Έτσι, στην έννοια της ανάπτυξης περιλαμβάνονται και:

- οι έννοιες της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης, με ιδιαίτερες εκφράσεις τους την πολιτική ελευθερία, τη δημοκρατική οργάνωση του κράτους, τη διάκριση των εξουσιών, την ελευθερία σκέψης και έκφρασής της, την κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη, κ.τ.λ.
- η υιοθέτηση και διάδοση αξιών, όπως ο σεβασμός της προσωπικότητας και της πολιτισμικής διαφορετικότητας του ατόμου, όπως και η αρμονική κοινωνική συνύπαρξη,
- η ισορροπία στην κατανομή του πλούτου,
- τα δικαιώματα για οικονομική ελευθερία, όπως δικαίωμα στην εργασία και στην οικονομική δραστηριοποίηση και
- η κοινωνική υπευθυνότητα, μια ουσιαστική έκφραση της οποίας είναι η προστασία του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων, ιδίως των μη ανανεώσιμων.

Η έννοια της ανάπτυξης, συνεπώς είναι πολύπλευρη, σύνθετη, με ποσοτικά και, κυρίως, ποιοτικά χαρακτηριστικά και είναι εξελίξιμη. Με βάση τα προηγούμενα, μπορεί να ειπωθεί ότι ουσιαστικά η ανάπτυξη αναφέρεται στη θετική μεταβολή της κατάστασης του ατόμου και της κοινωνίας, με σκοπό την ευημερία και τη συνεχή αναβάθμισή της.

Η σύγχρονη τάση της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, με την πτώση των εμπορικών φραγμών, φέρνει στην επιφάνεια το διεθνή χαρακτήρα της διαδικασίας της οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας και των λειτουργικών συνδέσεων της με γεγονότα που ξεπερνούν κατά πολύ τα εθνικά σύνορα.

Η διαπίστωση του πολύπτυχου φαινομένου της ανάπτυξης οδήγησε στην υιοθέτηση της έννοιας της «ολοκληρωμένης ανάπτυξης». Αυτή αναφέρεται στην κινητοποίηση του συνόλου των διαθέσιμων πόρων και μέσων για την επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων ατομικής και κοινωνικής ευημερίας.

Ως προς τον σχεδιασμό της, λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό με τη συλλογιστική του συνθήματος του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας των Ηνωμένων Εθνών: «σκέψου συλλογικά και δράσε τοπικά», προσπαθώντας μέσα από τη δραστηριοποίηση του τοπικού ανθρώπινου δυναμικού και πόρων («ενδογενής ανάπτυξη» ή/και «τοπική ανάπτυξη»), αθροιστικά, να επιτύχει συνολική ανάπτυξη.

Ειδικότερα, η ολοκληρωμένη ανάπτυξη στοχεύει:

- στο να μην αποκλείει και να μην αφήνει κανένα μέρος του πληθυσμού εκτός της βελτίωσης των οικονομικών όρων και του δικαιώματος στην απασχόληση,
- στην πρόκληση των αναγκαίων αλλαγών, που ευνοούν την ένταξη όλων των τμημάτων της κοινωνίας στη διαδικασία της προόδου,
- στην κοινωνική ισοτιμία, παρέχοντας ικανοποιητική κατά κεφαλή κατανομή του εισοδήματος, αλλά και υπηρεσίες ασφάλειας και κοινωνικής μέριμνας και
- στο να δώσει υψηλή προτεραιότητα στην ανάδειξη και ικανοποίηση των ανθρωπίνων αναγκών και επιθυμιών, με σεβασμό στο περιβάλλον, τον πολιτισμό και την κοινωνική συνύπαρξη.

Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη είναι ένα συνολικό, πολύπλευρο και διαχρονικό φαινόμενο, που εξελίσσεται και μεταλλάσσεται ανάλογα με τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την ιστορική περίοδο και την οικονομική και κοινωνική συγκυρία.

Στοχεύει στην «αειφορική» ή/και «βιώσιμη ανάπτυξη» (sustainable development), δηλαδή στη δημιουργία, θεσμοθέτηση και διασφάλιση παραγωγικών μηχανισμών συνεχούς προόδου και ευημερίας των ατόμων και της κοινωνίας, με λογική χρήση των μη ανανεώσιμων πόρων και χωρίς να απεμπολούνται τα δικαιώματα των μελλοντικών γενιών στην αξιοποίηση των τελευταίων.

Πρέπει να αναφερθεί ότι, η ολοκληρωμένη αειφορική ανάπτυξη αποτελεί επιλογή και προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της πολιτικής, οικονομικής και νομισματικής της διεύρυνσης και προοπτικής και στηρίζεται στην υιοθέτηση πρακτικών διευκόλυνσης της επιχειρηματικότητας, των επενδύσεων, της απασχόλησης, της τεχνολογικής προόδου, των όρων διαβίωσης κ.τ.λ., με ιδιαίτερη μέριμνα για τις αδύνατες ομάδες του πληθυσμού και τις περιοχές που υστερούν.

Σήμερα εκτιμάται ότι, η κινητοποίηση των ενδογενών τοπικών πόρων, η αρμονική συνεργασία τους και η ανάληψη σύγχρονων πρωτοβουλιών προς την κατεύθυνση της επιχειρηματικής τοπικής ανάπτυξης, αλλά και της κοινωνικής αλληλεγγύης είναι ο πλέον πρόσφορος τρόπος βιώσιμης προοπτικής για τις τοπικές **κοινωνίες**.

Οι οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης πρώτου βαθμού και οι φορείς τους (δημοτικές, διαδημοτικές, μικτές δημοσυνηγορητικές αναπτυξιακές εταιρείες κ.τ.λ.), και η νομαρχιακή αυτοδιοίκηση και οι φορείς της, αλλά και η περιφερειακή δημόσια διοίκηση, τα επαγγελματικά επιμελητήρια, οι επιστημονικοί κ.λπ. σύλλογοι, καθώς και η κοινωνία των πολιτών, όπως τοπικά εκφράζεται, οφείλουν να αναλάβουν την πρωτοβουλία της τοπικής ανάπτυξης, εγκαταλείποντας τη συμβατική αντίληψη ότι η ανάπτυξη μπορεί από κάπου αλλού να τους προσφερθεί.

Παρά τις ιδιαίτερες προσπάθειες, που γίνονται από την πλευρά των τοπικών κοινωνιών, επειδή οι αποφάσεις της γενικότερης πολιτικής και η διάθεση των αναγκαίων πόρων, σε μεγάλο βαθμό εξακολουθούν να ανήκουν στην κεντρική εξουσία, είναι απαραίτητη και η ενεργός συμμετοχή της ευρύτερης δημόσιας διοίκησης στο σχεδιασμό της περιφερειακής ανάπτυξης.

Η συμμετοχή αυτή πρέπει να αφορά στην υιοθέτηση παρεμβάσεων θεσμικού χαρακτήρα, που να έχουν ως στόχο τη δημιουργία προϋποθέσεων και όρων ανασυγκρότησης και αναβάθμισης της ζωής των τοπικών κοινωνιών. Στην προηγούμενη λογική κινείται και η δραστηριοποίηση του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

2. Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, η Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης και η Μεθοδολογία της Παραγωγικής της Εκπαίδευσης

Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ν.Π.Δ.Δ.), είναι ο εθνικός φορέας στρατηγικής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στη δημόσια διοίκηση και αυτοδιοίκηση, που έχει ως όραμα και τελικό στόχο την ευημερία του πολίτη σε κάθε γωνιά της χώρας. Το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. εποπτεύεται από τον Υπουργό Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης.

Αποστολή του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. αποτελεί ο διαρκής εκσυγχρονισμός:

- της οργάνωσης και λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης, κεντρικής και περιφερειακής,
- του ευρύτερου δημόσιου τομέα και
- των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης της α' και β' βαθμίδας,

με την:

- άσκηση στρατηγικών δράσεων ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού,
- μελέτη των δομών και των διαδικασιών,
- υποστήριξη μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων των μέσων και μεθόδων λειτουργίας

Το Ε.Κ.Δ.Δ.Α., για την εκπλήρωση της αποστολής του, ανάμεσα στα άλλα, έχει τη θεσμική δυνατότητα να:

- α) εκπονεί μελέτες και να διεξάγει έρευνες
- β) παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες
- γ) πιστοποιεί το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των υπαλλήλων του δημοσίου, των νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου και των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης α' και β' βαθμού
- δ) πιστοποιεί τους χώρους εκπαίδευσης, το σχετικό εξοπλισμό, τη διοικητική και επιστημονική υποστήριξη της υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων των υπαλλήλων των φορέων του ευρύτερου δημόσιου τομέα και γενικά τις εκπαιδευτικές δομές
- ε) αναθέτει το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης δημοσίων υπαλλήλων σε φορείς, που έχει πιστοποιήσει τις εκπαιδευτικές τους δομές

Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, για την υλοποίηση της αποστολής του, έχει υιοθετήσει και εφαρμόζει Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας και έχει πιστοποιηθεί κατά ISO 9001.

Η Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ε.Σ.Τ.Α.) αποτελεί μια από τις τρεις εκπαιδευτικές μονάδες του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. Η Ε.Σ.Τ.Α. είναι πρόσφατος θεσμός (Νόμος 3200/2003, Φ.Ε.Κ. 281/Α/09-12-2003), που καλείται με τη δραστηριοποίησή της να ενισχύσει με εξειδικευμένα επαγγελματικά στελέχη ταχείας ανέλιξης («high flyers»), επιτελικού και αναπτυξιακού χαρακτήρα, τους οργανισμούς της τοπικής αυτοδιοίκησης, καθώς επίσης τις περιφέρειες και τις κεντρικές υπηρεσίες, που έχουν σχετικές αρμοδιότητες.

Οι απόφοιτοι της Ε.Σ.Τ.Α. αναμένεται να διαδραματίσουν κομβικό ρόλο στην αποτελεσματικότερη εξυπηρέτηση της τοπικής κοινωνίας των πόλεων και στην προαγωγή ευημερίας του πολίτη, κυρίως από τους οργανισμούς της τοπικής αυτοδιοίκησης, όπως και να διευρύνουν τον αναπτυξιακό ρόλο των τελευταίων.

Ειδικότερα, η Ε.Σ.Τ.Α. μέσα από σύγχρονα προγράμματα σπουδών, που αξιοποιούν τη διεθνή τεχνολογία, εμπειρία και τις καλές Ελληνικές πρακτικές, κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα και υψηλής στάθμης εκπαιδευτικό και λοιπό υποστηρικτικό προσωπικό, δημιουργεί στελέχη για τους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης α' και β' βαθμού και για τα όργανα διοίκησης των νομικών προσώπων, που ιδρύονται από αυτούς, καθώς επίσης για τις περιφέρειες και τις κεντρικές υπηρεσίες, οι οποίες και επιφορτίζονται με αρμοδιότητες στους τομείς της πολιτικής προστασίας και της μεταναστευτικής πολιτικής.

Η Ε.Σ.Τ.Α. λειτούργησε για πρώτη φορά τον Ιανουάριο 2006, με την εισαγωγή των πρώτων 88 σπουδαστών (Α' Εκπαιδευτική Σειρά), από τους οποίους το 70% είναι γυναίκες. Η σειρά αυτή πρόκειται να αποφοιτήσει τον Οκτώβριο 2007 και να στελεχώσει κατάλληλες υπηρεσίες του δημοσίου και της αυτοδιοίκησης, σ' όλη την επικράτεια. Σημειώνεται ότι, το 18% αυτών των σπουδαστών διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ως προς την προέλευσή τους το 72% προέρχεται από την Αττική και οι λοιποί από την υπόλοιπη Ελλάδα.

Επισημαίνεται ότι για την εισαγωγή σπουδαστών στην Ε.Σ.Τ.Α. οι υποψήφιοι, πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάθε ειδικότητας, ιδιώτες ή δημόσιοι υπάλληλοι, πρέπει να ανταποκριθούν με επιτυχία στις διαδικασίες του σχετικού εισαγωγικού διαγωνισμού, ο οποίος και θα προκηρυσσεται σε ετήσια βάση.

Ο διαγωνισμός πραγματοποιείται με αδιάβλητες διαδικασίες από Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων, η οποία αποτελείται από καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκπροσώπους των πολιτικών κομμάτων, που δραστηριοποιούνται στο Ελληνικό Κοινοβούλιο, αλλά και συλλογικών φορέων, καθώς και από υψηλόβαθμους δημόσιους λειτουργούς.

Οι σπουδαστές της Εθνικής Σχολής Τοπικής Αυτοδιοίκησης, εφόσον δεν υπηρετούν στο δημόσιο τομέα, από τη στιγμή της εγγραφής τους, λογίζονται ως δόκιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, με τα προβλεπόμενα μισθολογικά, ασφαλιστικά και λοιπά δικαιώματα, αλλά και υποχρεώσεις σύμφωνα με τον Κανονισμό Σπουδών.

Είναι γεγονός ότι, βασικός καταλύτης επιτυχίας σ' όλες τις οργανωτικές προσπάθειες, της αυτοδιοίκησης α' και β' βαθμού, είναι η λεγόμενη «άυλη» επένδυση. Δηλαδή:

- η οργανωμένη και συστηματική κινητοποίηση των ανθρωπίνων πόρων,
- η ανάδειξη των μαθησιακών ικανοτήτων τους, βάσει συγκεκριμένης στοχοθέτησης και
- η αποτελεσματική διαχείρισή τους.

Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από κατάλληλη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Στην Ελλάδα, σε μεγάλο βαθμό, είναι ζητούμενο η ουσιαστική διασύνδεση των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τόσο τυπικής, όσο και άτυπης, με τις πραγματικές ανάγκες της αυτοδιοίκησης.

Γεγονός, που προβληματίζει, εφόσον ενεργά πλέον, η αυτοδιοίκηση, τόσο για λόγους δεοντολογίας, όσο και για αντίστοιχους πρακτικούς, καλείται να υποστηρίξει αποτελεσματικά την τοπική και περιφερειακή καθημερινότητα της κοινωνικής συγκρότησης και να συμβάλει στην εδραίωση όρων βιώσιμης τοπικής ανάπτυξης.

Αλλά ποιου είδους επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση; Αυτή που οδηγεί στην εξειδίκευση ή στην πολυειδίκευση και στα πολλαπλά καθήκοντα; Το τελευταίο σημαίνει «οριζόντιες» ικανότητες:

- Μάθησης – Δια βίου εκπαίδευσης/μάθησης
- Ομαδικής συνεργασίας - συντονισμού
- Επικοινωνίας
- Οργάνωσης

Δηλαδή, μιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, που στηρίζεται σε προγράμματα μάθησης, στη βάση της:

- Ανάλυσης εργασίας (εργοκεντρικός χαρακτήρας – ανάγκες της υπηρεσίας), ατομικών αναγκών (ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας – ανάγκες εργαζόμενου για εκτέλεση του συγκεκριμένου υπηρεσιακού έργου) και στην αρμονική σύζευξή τους.
- Συνεχούς διαδικασίας διάγνωσης – ανίχνευσης πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών και υποκίνησης προσωπικού για ενεργή συμμετοχή.
- Αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Διαχείρισης της γνώσης (knowledge management) - ικανότητας μάθησης της οργανωτικής δομής/υπηρεσίας (learning organisation).
- Διασύνδεσης της κοινωνίας της πληροφορίας (information society) με την κοινωνία της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης (e-government).

Αναφορικά με τη διαδικασία διαμόρφωσης αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αυτή προσεγγίζεται με:

- Διερεύνηση του πεδίου αναφοράς (ανάλυση εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της οργανωτικής δομής).
- Προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών (γνώσεις – δεξιότητες – στάση για εκτέλεση εργασίας).

Σχετικά με τη μεθοδολογία εκτίμησης των εκπαιδευτικών αναγκών, αυτή, συνοπτικά προκύπτει από:

- Καταγραφή των αναγκών της θέσης εργασίας (τεχνικά -τυπικά προσόντα, καθήκοντα, αναμενόμενα αποτελέσματα, διαχειριστική διαδικασία, ανάγκη σε γνώση και δεξιότητες).
- Καταγραφή των προσωπικών χαρακτηριστικών του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού (γνώσεις – δεξιότητες – στάσεις).

Έτσι, το έλλειμμα μάθησης, όπως διαπιστώνεται, καλύπτεται με τη διαμόρφωση και εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων σπουδών.

Τα προηγούμενα αποτελούν και το μεθοδολογικό εργαλείο κατάλληλης δόμησης των προγραμμάτων σπουδών της Ε.Σ.Τ.Α.

Έτσι, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Ε.Σ.Τ.Α. διαρκεί 18 μήνες και περιλαμβάνει την Κοινή Φάση Σπουδών (8 μήνες), Πρακτική Άσκηση (3 μήνες), τη Φάση Εξειδίκευσης για κάθε Τμήμα (4 μήνες), και την εκπόνηση Τελικής Εργασίας (2 μήνες). Ακολουθεί η Φάση προετοιμασίας για τις θέσεις προορισμού (1 μήνας).

Στη Φάση Εξειδίκευσης λειτουργούν τα ακόλουθα Τμήματα :

- Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης, με αντικείμενο εκπαίδευσης, που στοχεύει στη δημιουργία στελεχών για την αρτιότερη διαχείριση των τοπικών υποθέσεων.
- Τμήμα Οικονομικής Διαχείρισης, το οποίο εκπαιδευτικά επικεντρώνεται στη δημιουργία στελεχών με εξειδίκευση στα χρηματοοικονομικά και αποσκοπώντας στη βέλτιστη διαχείριση των οικονομικών πόρων της τοπικής αυτοδιοίκησης κ.λπ. σχετιζόμενης δημόσιας διοίκησης.
- Τμήμα Μεταναστευτικής Πολιτικής, που έχει ως εκπαιδευτικό αντικείμενο τη δημιουργία στελεχών με ειδικές γνώσεις για τη διαχείριση του μεταναστευτικού ρεύματος στην Ελλάδα.
- Τμήμα Πολιτικής Προστασίας, με αντικείμενο, που γνωστικά αποσκοπεί στη διαμόρφωση στελεχών, ικανών να σχεδιάσουν και να διαχειριστούν πολιτικές προστασίας και αντιμετώπισης φυσικών ή άλλων κινδύνων σε τοπικό επίπεδο.

Τα μαθήματα της Κοινής Φάσης Σπουδών διαρθρώνονται σε τέσσερις άξονες, καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει έναν επιμέρους κύκλο μαθημάτων, που αντιστοιχούν σε μια θεματική ενότητα ανάλογη περίπου των λειτουργιών, τις οποίες ασκεί η τοπική αυτοδιοίκηση και η περιφερειακή διοίκηση.

Οι άξονες αυτοί είναι:

- Οργάνωση και λειτουργίας της κεντρικής – περιφερειακής διοίκησης και τοπικής αυτοδιοίκησης.
- Ανάπτυξη των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης – διοίκηση ανθρωπίνων πόρων.
- Δημοσιο - οικονομικά της περιφερειακής διοίκησης και τοπικής αυτοδιοίκησης.
- Πολιτικές οικονομικής και κοινωνικής βιώσιμης ανάπτυξης της περιφέρειας και των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης.

Τα προγράμματα σπουδών ολοκληρώνονται με μαθήματα πληροφορικής και ξένων γλωσσών, καθώς και με εισηγήσεις - διαλέξεις επίλεκτων ομιλητών.

3. Επιλεγόμενα

Μπορεί να ειπωθεί ότι το ανθρώπινο δυναμικό της δημόσιας διοίκησης και αυτοδιοίκησης, σήμερα, με προσεκτικό στρατηγικό σχεδιασμό και προγραμματισμένο πλαίσιο προτεραιοτήτων, στο χώρο και στο χρόνο, εκπαιδεύεται, καταρτίζεται, πιστοποιείται και εξελίσσεται, για:

- πιο ανοικτή και ευέλικτη σκέψη, με σεβασμό στους θεσμούς, τη νομιμότητα, το περιβάλλον και τη διαφάνεια...
- πιο φιλική, αξιόπιστη, αποτελεσματική και αποκεντρωμένη δημόσια διοίκηση και αυτοδιοίκηση...
- πιο αλληλέγγυα και σύγχρονη κοινωνία των πολιτών, με όρους ποιότητας και συνοχής...
- περισσότερο δυνατούς ισότιμης συμμετοχής και παρέμβασης για την πόλη και τον πολίτη...
- τη στήριξη των τοπικών κοινωνιών και την περιφερειακή ενδυνάμωση...
- την Ελλάδα όλων των νόμιμων πολιτών, χωρίς γεωγραφική, πολιτισμική, κοινωνική, οικονομική ή άλλου είδους απομόνωση...
- την Ελλάδα της ισόρροπης ανάπτυξης και της ευημερίας της πόλης και των πολιτών, μέσα από την Ευρωπαϊκή προοπτική...

Το στρατηγικό όραμα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α., όπως και η νέα αντίληψη για τη δημόσια διοίκηση και αυτοδιοίκηση, στηρίζεται στην κινητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή - συνέργεια του ανθρώπινου δυναμικού της για την υλοποίηση αυτών των στόχων, που συνεισφέρουν στην ευημερία της πόλης και του πολίτη, όπως και στη διαχείριση αποτελεσμάτων και όχι διαδικασιών.

Η διαρκής βελτίωση των δεξιοτήτων των ανθρωπίνων πόρων της δημόσιας διοίκησης και αυτοδιοίκησης στη βάση των πραγματικών αναγκών, η προώθηση της τοπικής διευθέτησης των ζητημάτων των πολιτών, όπως και η ευρεία χρήση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών, αποτελούν διαθέσιμα και ικανά μέσα για την παροχή ποιοτικών και αποτελεσματικών υπηρεσιών προς τον πολίτη, σε κάθε διοικητική ενότητα της Ελλάδας.

Βιβλιογραφία

1. Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης (2005), *Τα Προγράμματα Σπουδών της Εθνικής Σχολής Τοπικής Αυτοδιοίκησης*, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, Αθήνα.
2. Friend, G, and Zehle, S. (2004), *Guide to Business Planning*, The Economist, London, U.K.
3. Hodder, R. (2000), *Development Geography*, Routledge, London, U.K.
4. Καλδής, Π., Θεοδωροπούλου, Ε., Αλεξόπουλος, Γ. και Γιαννουζάκου, Α., *Αγροτουρισμός και Ανάπτυξη*, (1999) Βιβλίο για τη Β' Τάξη Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων Τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος Ειδικότητα Περιβάλλοντος και Αγροτουρισμού, Έκδοση Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
5. Kotler, P. (1994), *Μάρκετινγκ Μάνατζμεντ*, 7^η Έκδοση, Interbooks, Αθήνα.
6. Martin, W. (1993) *Quality Customer Service*. Third Edition. Crisp Publications, U.S.A.
7. Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1997) *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Εκδόσεις Ανίκουλα, Θεσσαλονίκη.
8. Πραστάκος, Γ. (2002) *Διοικητική Επιστήμη*. Εκδόσεις Α. Σταμούλης, Αθήνα.
9. Silbiger, S. (1999), *MBA 10 Ημερών*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
10. Stoner, J., Freeman, R.E. and Gilbert, D. (1995), *Management*. Sixth Edition, Prentice Hall Inc., U.S.A.

Η συμβολή της Δια Βίου Μάθησης στη βελτίωση της φυσιογνωμίας των πόλεων

Δημήτρης Κάρναβος
Οικονομολόγος, Msc Τοπική Ανάπτυξη,
Γενικός Διευθυντής Ολυμπιακά Ακίνητα Α.Ε.,
Δημοτικός Σύμβουλος Καλλιθέας Αττικής.

Περίληψη

Η Δια Βίου Μάθηση, η διαδικασία δηλαδή, της συνεχούς εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης, συνδεδεμένη, με την τοπική ανάπτυξη, την πρόσβαση στην απασχόληση και την κοινωνική συνοχή, συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση της φυσιογνωμίας των πόλεων, δηλαδή της συνολικής αντίληψης των κατοίκων και επισκεπτών κάθε πόλης. Οι πόλεις που επενδύουν στο ανθρώπινο δυναμικό τους, μέσω της Δια Βίου Μάθησης, αναπτύσσονται πιο γρήγορα, γεγονός που επιφέρει εύκολα αντιληπτές αλλαγές στη μορφή του δομημένου και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος τους. Η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί, με τις διακηρύξεις της και τις πολιτικές της, την Δια Βίου Μάθηση. Η εξασφάλιση του εργασιακού αγαθού, μέσω της Δια Βίου Μάθησης, διασώζει τις πόλεις που αντιμετωπίζουν τον μαρασμό και την παρακμή, προωθεί την ειλικρινή συνεργασία των κατοίκων και καταπολεμεί τον χωροταξικό διαχωρισμό, συμβάλλοντας στη βελτίωση της φυσιογνωμίας των πόλεων.

Lifelong Learning, i.e. the process of continuing education and training, when linked with regional development, access to employment and social cohesion, makes a significant contribution to the improvement of a city's image, meaning the collective concept of each city's residents and visitors. Cities which invest in their human resources through Lifelong Learning develop faster, leading to changes in the shape of its built and human environment that are easier to perceive. The European Union, via its declarations and policies, promotes Lifelong Learning. Ensuring employment through Lifelong Learning, can save the cities that are facing decay and decline, promotes honest cooperation between the residents and fight against zoning segregation, thereby contributing to the improvement of the city's image.

1. Εισαγωγή

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, της δυναμικής και ταχύτατης κινητικότητας γνώσεων, κεφαλαίων και εργασίας, οδηγεί στην ραγδαία μεταβολή των συνθηκών διαβίωσης στις σύγχρονες πόλεις. Οι συνεχείς αλλαγές των τρόπων παραγωγής, αλλά και η αέναη μεταβολή ιδεολογικών και πολιτιστικών προτύπων επιδρούν αποφασιστικά στην μορφή, την φυσιογνωμία των σύγχρονων πόλεων, οδηγώντας στην παρακμή και τον μαρασμό μεγάλα τους τμήματα, ιδιαίτερα πλησίον των ιστορικών τους κέντρων, τα οποία μετατρέπονται σε γκέτο μεταναστών και άλλων περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων.

Στη χώρα μας, όπως και στο σύνολο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναπτύσσονται και εφαρμόζονται ραγδαία πολιτικές και προγράμματα που στοχεύουν στην αύξηση της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού, στην ευκολότερη πρόσβασή του στην αγορά εργασίας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει, εδώ και αρκετά χρόνια, μετακινηθεί από τις πολιτικές των υψηλών επιδομάτων ανεργίας ως κύριου άξονα πολιτικής καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και σφυρηλάτησης της κοινωνικής συνοχής. Η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στην προσπάθεια κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού. Μέσω της Δια Βίου Μάθησης αυξάνεται το κοινωνικό κεφάλαιο των πόλεων, αφού συμβάλλει στην διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, στον αυξημένο αυτοσεβασμό των πολιτών και στην πρόσβαση στην απασχόληση. Τα άμεσα αυτά αποτελέσματα πολιτικών προώθησης της Δια Βίου Μάθησης επιδρούν έμμεσα και στην φυσιογνωμία των πόλεων, αφού με αυτό τον τρόπο καταπολεμάτε ο κοινωνικός αποκλεισμός και βελτιώνεται η μορφή του δομημένου και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

2. Η συμβολή της Δια Βίου Μάθησης στην προώθηση της απασχόλησης

Οι σύγχρονες τάσεις για την προώθηση της απασχόλησης δείχνουν ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται το πρόβλημα της ανεργίας έχει αλλάξει. Από την πολιτική των υψηλών επιδομάτων ανεργίας και τις μονοδιάστατες πολιτικές προώθησης της απασχόλησης, έχουμε περάσει σε μια νέα στόχευση. Αυτή, της δημιουργίας ενεργού πληθυσμού με υπευθυνότητα και εφόδια για απασχόληση, με τόνωση της απασχολησιμότητας μέσω της διαρκούς ενδυνάμωσης του ανθρώπινου παράγοντα. Απώτερος στόχος είναι να προστεθεί στο μέλλον αξία στην κοινωνία. Αυτό θα γίνει όχι με την ύπαρξη άνεργου πληθυσμού με κεκτημένα «κοινωνικά» δικαιώματα αλλά με τη δημιουργία ενεργού πληθυσμού με υπευθυνότητα και εφόδια για απασχόληση. *Investing in children*, είναι ο τίτλος της νέας κοινωνικής πολιτικής των ανεπτυγμένων κρατών, επενδύοντας στη δημιουργία μίας νέας γενιάς υγιών παραγωγικών πολιτών εγκαταλείποντας ταυτόχρονα πολλές παραδοσιακές πολιτικές απασχόλησης, δίνοντας επίσης ιδιαίτερα σημασία στην αύξηση της απασχόλησης των γυναικών και ιδιαίτερα των μητέρων (White, 2001). Κι αυτό επιτυγχάνεται με τη διαρκή προώθηση πολιτικών Δια Βίου Μάθησης.

Με τον όρο Δια Βίου Μάθηση αναφερόμαστε στην συνεχή εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική και ατομική ανάπτυξη του ατόμου. Στην Ελλάδα η Δια Βίου Μάθηση περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενότητες:

Δια Βίου Εκπαίδευση

Περιλαμβάνει κάθε διαδικασία απόκτησης γενικής και επιστημονικής γνώσης, σε όλη τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Στόχος της είναι η διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας, ιδιαίτερα όμως η βελτίωση της πρόσβασης στην απασχόληση.

Δια Βίου Κατάρτιση

Περιλαμβάνει κάθε διαδικασία εξειδικευμένης μόρφωσης σε όλη τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου. Σκοπός της είναι η επίτευξη επαγγελματικής εξειδίκευσης στα πλαίσια συγκεκριμένης, προϋπάρχουσας συνήθως, επαγγελματικής δραστηριότητας.

Επιμόρφωση επαγγελματιών

Αποτελεί παρεμφερή έννοια με την προηγούμενη και ο στόχος έχει τον εμπλουτισμό, ανανέωση και επικαιροποίηση των γνώσεων κάθε επαγγελματία (N.3369/6-07-05).

Οι διεθνείς εμπειρίες στην προώθηση της απασχόλησης δείχνουν ότι σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα προγράμματα της Δια Βίου Μάθησης εφαρμόζονται σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο μέσω των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης, αφού πλέον υιοθετείται η στρατηγική περιφερειακής πολιτικής «της από κάτω προς τα πάνω ανάπτυξης» η οποία κινητοποιεί τη δημιουργικότητα μίας περιοχής (Θεοδωροπούλου, 2004). Η τοπική ανάπτυξη, επηρεαζόμενη τόσο από εξωγενείς όσο και από ενδογενείς παράγοντες, στοχεύει μεταξύ άλλων, μέσω των τεχνολογικών και οργανωτικών καινοτομιών, της βελτίωσης των υποδομών, της ενδυνάμωσης της κοινωνικής μάθησης και της κοινωνικής αλληλεγγύης να προκαλέσει τη διαφοροποίηση της τοπικής οικονομίας και την προώθηση της απασχόλησης (Theodoropoulou-Fafaliou, 2001).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η Δια Βίου Μάθηση συμβάλλει αποφασιστικά στην προώθηση της απασχόλησης, στην κοινωνική συνοχή και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (Κοταλίδης, 2005).

3. Η φυσιογνωμία των πόλεων

Με τον όρο φυσιογνωμία μιας πόλης αναφερόμαστε στην αντιληπτική εικόνα, στο σύνολο των συναισθημάτων, ιδεολογικών και αισθητικών αντιλήψεων, στην ταυτότητά της και στο χαρακτήρα της που έχουν διαμορφωθεί στο πέρασμα του ιστορικού χρόνου (Πατρώνης, 2003). Ουσιαστικά εννοούμε τη συνολική και συλλογική αντίληψη που έχουν κάτοικοι και επισκέπτες για την πόλη (Στεφάνου, 1994). Η συγκεκριμένη άποψη και στάση κατοίκων και επισκεπτών έναντι μιας πόλης επηρεάζεται αποφασιστικά από τη φυσιογνωμία του αστικού δομημένου περιβάλλοντος (Μητούλα, 2002).

Ο χώρος του *κατοικείν* εκφράζει τον άνθρωπο σε συναισθηματικό, ιδεολογικό αλλά και πρακτικό επίπεδο, αφού αποτελεί τον χώρο που εξασφαλίζει τις ανάγκες του και κυρίως την ανάγκη της επικοινωνίας και της δημιουργίας (Στεφάνου-Στεφάνου, 1999).

Στις πόλεις βασικό χαρακτηριστικό αποτελούν οι πολύπλοκες χρήσεις και λειτουργίες, σε ένα σύνολο κοινωνικοοικονομικών, πολιτιστικών, ιδεολογικών και ψυχολογικών στοιχείων, που δημιουργούν ιδιαίτερη σχέση των κατοίκων με το χώρο. Οι κάτοικοι έτσι, αναπτύσσουν τη συνειδητοποίηση του χώρου, χτίζοντας ένα βαθμό συλλογικής συνείδησης.

Οι πόλεις μεταβάλλονται πιο γρήγορα από τους άλλους τόπους (Πατρώνης, 2003) λόγω:

α) της παγκοσμιοποίησης, του φαινομένου της ταχύτατης παγκόσμιας διακίνησης γνώσεων, ανθρώπων και κεφαλαίων, β) των αλλαγών τεχνολογίας και τρόπων παραγωγής, οι οποίες σε συνδυασμό με τις εκάστοτε ιστορικές ή κοινωνικές συγκυρίες επηρεάζουν την εξέλιξη και ανάπτυξη του αστικού χώρου με εμφανείς τις επιπτώσεις τους και στο χώρο και στη φυσιογνωμία του (Νικολαΐδου, 1993), γ) Οι ταχύτερες μεταβολές των ιδεολογικών προτύπων των κατοίκων των πόλεων (Relph, 1987), δ) των προσπαθειών δημιουργίας περιβάλλοντος *φιλικού*, ψυχολογικής ικανοποίησης, χώρου πολιτιστικής έκφρασης και ανάδειξης του *καλού τόπου* (Στεφάνου, 1994). Το ζητούμενο σήμερα, είναι να αποτυπώνονται σε ζωντανά στοιχεία της πόλης όλα τα στοιχεία του παρελθόντος, αλλά και τα στοιχεία της τοπικής φυσιογνωμίας παράλληλα με μια ορθολογική διαχείριση του χώρου, έτσι ώστε να φτάσουμε σε μια πιο ανθρώπινη μορφή του αστικού χώρου, σε μια ποιότητα ζωής, σε μια αρμονική σχέση ανάμεσα στην αστική φυσιογνωμία, τη μορφή, τις οικονομικοκοινωνικές δραστηριότητες και το φυσικό περιβάλλον. Το πιο σημαντικό όμως είναι ο χώρος και η μορφή του να εκφράζουν συναισθηματικά και ψυχικά το χρήστη του και ο πολεοδομικός σχεδιασμός να ικανοποιεί τις ανάγκες του μέσα από την ιδιαιτερότητα και την ελευθερία έκφρασης. Με αυτό τον τρόπο οι πόλεις θα ικανοποιήσουν τις βασικές ανάγκες των ανθρώπων, θα τους εκφράσουν ψυχικά, συναισθηματικά και ιδεολογικά, ώστε να αποτελέσουν και πάλι πηγή και χώρο δημιουργίας και πολιτιστικής έκφρασης (Πατρώνης, 2003).

Η παγκόσμια κοινότητα, εδώ και αρκετά χρόνια από τη διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών στο Ρίο της Βραζιλίας έχει επισημάνει ότι η παρουσία ευπαθών κοινωνικών ομάδων επηρεάζει αρνητικά της χρήσεις γης και τους όρους δόμησης, άρα και τη φυσιογνωμία των πόλεων (UN, 1996).

4. Σχετικά στοιχεία και έρευνες

Έρευνες σχετικές με το κοινωνικό κεφάλαιο αποδεικνύουν ότι οι πόλεις που το 1950 είχαν πολίτες με υψηλότερο μέσο μορφωτικό επίπεδο, σήμερα έχουν αισθητά αναπτυχθεί περισσότερο, ενώ οι δείκτες της απασχόλησης και της ανεργίας των πόλεων αυτών είναι σημαντικά καλύτεροι από αυτές που είχαν πολίτες με μέσο μορφωτικό επίπεδο χαμηλότερο (Simon -Nardinelli, 2000). Το αποτέλεσμα αυτό επήλθε όχι μόνο σε επίπεδο πόλεων της ίδιας χώρας, αλλά όπως έδειξαν σχετικές έρευνες και μεταξύ διαφορετικών χωρών (Simon, 1997).

Εργασίες σχετικά με την απασχόληση δείχνουν, ότι οι επιδοτήσεις του συντελεστή εργασία αντί του συντελεστή κεφαλαίου είναι ίσως προτιμότερες όσον αφορά την περιφερειακή ανάπτυξη (Λουρή-Αναγνωστάκη, 1993).

Από την Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος ανακοινώθηκαν πρόσφατα στοιχεία σχετικά για το βαθμό επίπτωσης του επιπέδου εκπαίδευσης στην οικονομική επισφάλεια, δηλαδή στον κίνδυνο φτώχειας και στη διαγενεακή της μεταβίβαση. Τα στοιχεία προέρχονται από τη δειγματοληπτική Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών (ΕΟΠ) περιόδου Φεβρουάριος 2004 – Ιανουάριος 2005. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 6.555 ιδιωτικών νοικοκυριών και σε 17.386 μέλη αυτών σε όλη τη χώρα, με μεθοδολογία πλήρως εναρμονισμένη με τα πρότυπα σχετικών ερευνών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με βάση τα στοιχεία της έρευνας προκύπτουν τα κάτωθι συμπεράσματα:

- ✚ Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σημαντικός για τη μείωση της φτώχειας, καθώς το 83,7% των φτωχών είναι αναλφάβητοι ή έχουν τελειώσει μερικές τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μη φτωχούς εκτιμάται στο 47,3%.
- ✚ Οι μη φτωχοί βασικής εκπαίδευσης είναι 0,70 περισσότεροι από τους αντίστοιχους φτωχούς.
- ✚ Οι μη φτωχοί απόφοιτοι Λυκείου είναι 3 φορές περισσότεροι από τους αντίστοιχους φτωχούς.
- ✚ Οι μη φτωχοί απόφοιτοι Ανώτερου και Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος είναι 7,7 φορές περισσότεροι από τους αντίστοιχους φτωχούς.
- ✚ Οι μη φτωχοί κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών είναι 24 φορές περισσότεροι από τους αντίστοιχους φτωχούς.
- ✚ Το 54% των αναλφάβητων απειλείται με φτώχεια, έναντι μόνο 4,2% των αποφοίτων Α.Ε.Ι. (www.statistics.gr).
- ✚ Στον φτωχό πληθυσμό παρατηρείται μεγαλύτερη εκπαιδευτική στασιμότητα, ήτοι ποσοστό 31,5% ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και 26,0% ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, ενώ στο φτωχό πληθυσμό τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 77,6% και 83,4% αντίστοιχα (Μητράκος, 2005).

Από τα παραπάνω αποδεικνύεται ότι το επίπεδο εκπαίδευσης έχει άμεση σχέση με τον κίνδυνο φτώχειας, άρα και με το χωροταξικό διαχωρισμό, την γκετοποίηση δηλαδή, που συναντάτε στις σύγχρονες πόλεις και συναρτάται άμεσα με τη φυσιολογία τους.

5. Πρόσφατες εξελίξεις και παλαιότερες προσπάθειες στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της απασχόλησης μέσω της Δια Βίου Μάθησης

Μόλις στην πρόσφατη σύνοδο κορυφής των Βρυξελλών (2006) ελήφθησαν σημαντικές αποφάσεις που αφορούν την προώθηση της Δια Βίου Μάθησης. Συγκεκριμένα αποφασίστηκε να συνεχιστεί η στρατηγική της Λισσαβόνας για την προώθηση της απασχόλησης μέσω της Δια Βίου Μάθησης, ενώ υιοθετήθηκε πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που προβλέπει ότι ως το τέλος του 2007 κάθε νέος που έχει εγκαταλείψει το σχολείο και είναι άνεργος θα δέχεται προσφορά εργασίας ή επιμόρφωσης εντός 6 μηνών και μέχρι το 2010 εντός 100 ημερών.

Όμως η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει προβληματιστεί από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την προώθηση της απασχόλησης. Ψήγματα σχετικού προβληματισμού αποτυπώνονται τόσο στο άρθρο 2 της Συνθήκης, καθώς και στο άρθρο 3 που προβλέπει τη διαδικασία συντονισμού των πολιτικών απασχόλησης των κρατών –μελών (Σκιαδάς, 2004). Στο δρόμο της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης η κοινωνική διάσταση άρχισε προοδευτικά να αναπτύσσεται από τη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό ότι από μόνοι τους οι μηχανισμοί της κοινής αγοράς δε μπορούν να δημιουργήσουν πλήρη απασχόληση. Η προσήλωση στην προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής προστασίας φαίνεται από τη δεκαετία του 1980 εμφανίζονται τα Περιφερειακά Επιχειρησιακά Προγράμματα που αξιοποιούν συντονισμένα μέτρα των τριών διαρθρωτικών ταμείων της κοινότητας του Ευρωπαϊκού Ταμείου Περιφερειακής Ανάπτυξης, του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και του ΕΓΤΠΕ με μέτρα για την ενίσχυση των υποδομών, την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, την ενίσχυση του τουρισμού και της πολιτιστικής κληρονομιάς, την περιβαλλοντική προστασία και την εφαρμοσμένη έρευνα. Στόχος είναι η καταπολέμηση της ανεργίας, μέσα και από την ενεργοποίηση των φορέων της αυτοδιοίκησης για την ανάληψη πρωτοβουλιών ανάπτυξης του ενδογενούς δυναμικού που συμβάλλουν στη μείωση των ενδοπεριφερειακών ανισοτήτων (Πανάς, 1995).

Η συνθήκη του Μάαστριχ πρώτα και η Λευκή Βίβλος το 1993 στοχοθετούν την ανάπτυξη με ανταγωνιστικότητα και αύξηση της απασχόλησης, ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1995 δίνει έμφαση στην Τοπική Ανάπτυξη. Το 1997 στο Άμστερνταμ η απασχόληση μπαίνει για πρώτη φορά τόσο ψηλά στην ατζέντα των θεμάτων, ενώ την ίδια χρονιά στο Λουξεμβούργο τίθεται ο στόχος των πολλών και καλύτερων δουλειών. Το 1998 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διακηρύσσει την προσήλωση της στην τοπική ανάπτυξη και την ενθάρρυνση των μικρών επιχειρήσεων, ενώ το 2000 στο Συμβούλιο των αρχηγών των κρατών-μελών στη Λισσαβόνα τίθεται ο μακροπρόθεσμος στόχος να μετατραπεί η Ε.Ε. στην πιο ανταγωνιστική και *μορφωμένη* περιοχή του κόσμου.

Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες:

- τη βελτίωση της απασχολησιμότητας,
- την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας,
- την ενθάρρυνση της προσαρμοστικότητας επιχειρήσεων και εργαζομένων,
- την ενδυνάμωση των πολιτικών ίσων ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών(www.iclei.org).

Έτσι η Ε.Ε. κάλεσε τα κράτη-μέλη να εμπλέξουν στις πολιτικές απασχόλησης τον Α΄ και Β΄ βαθμό αυτοδιοίκησης σε συνεργασία πάντα με τους φορείς της Ε.Ε., τους κρατικούς φορείς και τους υπόλοιπους κοινωνικούς εταίρους (<http://europa.eu.int>). Ως συνέχεια αυτών των διακηρύξεων πλήθος Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων ξεκίνησαν να εφαρμόζονται, όπως αυτά του άρθρου 6 του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας και τοπικού κοινωνικού κεφαλαίου, τα προγράμματα του άρθρου 129, το ADAPT και άλλα προγράμματα σχετικά με τους μακροχρόνια ανέργους.

Η Βόρεια Ευρώπη από νωρίς δημιούργησε σημαντική παράδοση στην προώθηση της απασχόλησης, δίνοντας έμφαση στις πολιτικές ίσων ευκαιριών στην απασχόληση σε περιφερειακή βάση. Έτσι το 1995 η Σουηδική κυβέρνηση έδωσε στον Κεντρικό Οργανισμό των Σουηδικών Δήμων 2 εκατομμύρια SEK για την προώθηση της πολιτικής ίσων ευκαιριών ενώ αργότερα χρηματοδότησε την κατάρτιση και εκπαίδευση του προσωπικού των δήμων στις νέες μεθόδους (Gonas, 2000).

Οι πρώτες δράσεις του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου στη χώρα μας αφορούσαν:

- α) τη δημιουργία και εξοπλισμό κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης και
- β) τη δημιουργία και εξοπλισμό κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης για άτομα με διανοητικά προβλήματα.

Μία σειρά προβλημάτων, όπως η έλλειψη πληροφορητικής σχετικά με την πορεία υλοποίησης του προγράμματος και του ύψους της εθνικής συμμετοχής, οι μεγάλες καθυστερήσεις, η ύπαρξη τότε συναλλαγματικής αστάθειας δραχμής και ECU, καθώς και το γεγονός ότι η χρηματοδότηση οδηγούσε σε μερικές περιπτώσεις μόνο στην αύξηση των μισθών του προσωπικού, οδήγησαν στην αρχική αποτυχία του προγράμματος (Σκιαδάς, 2004).

Παράλληλα ξεκίνησε η εφαρμογή σημαντικών αναπτυξιακών ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως το LEADER για την αγροτική ανάπτυξη, το URBAN για την αστική ανάπτυξη, τα προγράμματα του άρθρου 10 του Ευρωπαϊκού Περιφερειακού Αναπτυξιακού Ταμείου με στόχο την εξεύρεση εργασίας, αλλά και την παρακίνηση, πληροφόρηση και τεχνολογική πρόοδο, το 4^ο Πρόγραμμα Στοχευόμενης Κοινωνικοοικονομικής Έρευνας κ.α. (Theodoropoulou-Fafaliou, 2001).

Σημαντικό εξειδικευμένο πρόγραμμα είναι αυτό της εξ αποστάσεως κατάρτισης *Τοπικά Σχέδια Δράσης για την Απασχόληση* συγχρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τη Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων, με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιείται με τη μεθοδολογία της Local Agenda και βασίζεται στην αντίληψη ότι οι τοπικές στρατηγικές για την απασχόληση μπορούν να δυναμωθούν με την ύπαρξη ενός κοινωνικού διαλόγου με τους τοπικούς εταίρους και με την Τοπική Αυτοδιοίκηση ως υποκινήτη-εμπυχωτή. Τα Τοπικά Σχέδια Δράσης για την Απασχόληση δημιουργούν εταιρικές σχέσεις όπου συμμετέχουν φορείς όπως οι τοπικές, νομαρχιακές και περιφερειακές αρχές, αρμόδιοι δημόσιοι φορείς για την απασχόληση, ο ιδιωτικός τομέας, συνδικαλιστικοί φορείς, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, επιμελητήρια και επαγγελματικές οργανώσεις (www.eetaa.gr).

Σημαντική πρωτοβουλία της Ε.Ε. που χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο είναι η Equal η οποία συνεχίζει το έργο των προηγούμενων κοινοτικών πρωτοβουλιών Adapt και Employment (1994-1999). Στόχος της είναι η εξυπηρέτηση της στρατηγικής της Ε.Ε. για περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας εξασφαλίζοντας ότι κανείς δε θα στερείται του δικαιώματος πρόσβασης σε αυτές. Ένα από τα πολλά ενδιαφέροντα παραδείγματα εφαρμογής της EQUAL στη χώρα μας είναι το *Δίκτυο Προώθησης της Απασχόλησης* όπου επιδιώκεται η προώθηση στην απασχόληση

ευπαθών κοινωνικών ομάδων και πραγματοποιείται με τη συμμετοχή τόσο κεντρικών φορέων ΟΑΕΔ, ΚΕΔΚΕ, ΟΕΕΚ, ΕΕΤΑΑ, όσο και με κάθετη δικτύωση φορέων σε επίπεδο διοίκησης εθνικό, περιφερειακό, τοπικό, όσο και με οριζόντια δικτύωση φορέων που επηρεάζουν την απασχόληση σε τοπικό επίπεδο Αναπτυξιακές Επιχειρήσεις, ΚΕΚ. Το έργο συγχρηματοδοτείται από το Υπουργείο Εργασίας και το Ε.Κ.Τ.. Εξίσου ενδιαφέρον παράδειγμα εφαρμογής της EQUAL είναι το Κέντρο Μεταπληροφόρησης και Ανάδειξης Τεχνικών Δεξιοτήτων Μεταναστών, Παλινοστούντων και Προσφύγων-Αναπτυξιακή Σύμπραξη ΚΕΜΜΕΠΑΠ-Ήφαιστος που υλοποιείται στην Αττική και στην Ξάνθη με στόχο την αναγνώριση και πιστοποίηση των τεχνικών δεξιοτήτων των μεταναστών, παλινοστούντων και προσφύγων, παρέχοντας εξατομικευμένες υπηρεσίες προσανατολισμού, πληροφόρησης και ψυχολογικής στήριξης προκειμένου να προωθηθούν στην αγορά εργασίας(www.kemmerap-ifestos.gr).

Τα προγράμματα του άρθρου 6 χρησιμοποιούνται για να παρακινήσουν τις τοπικές κοινωνίες να εφαρμόσουν νέες πολιτικές για την προώθηση της απασχόλησης, συνδέοντας τις πολιτικές με την πρακτική. Καλό παράδειγμα εφαρμογής μέτρου του άρθρου 6 είναι η σύμπραξη στη Δυτική Ελλάδα όπου συμμετέχουν πανεπιστήμια, επιμελητήρια, και αναπτυξιακές εταιρίες, με στόχο τη δημιουργία ενός μοντέλου περιφερειακής πολιτικής σε μία περιφέρεια με κοινά προβλήματα, όπου η στόχευση στο τοπικό επίπεδο μπορεί να παρακινήσει τους τοπικούς συντελεστές να συνδυαστούν δημιουργώντας ενδογενή ανάπτυξη και αύξηση της απασχόλησης.

Δεν είναι λίγες οι φορές που δράσεις που συγχρηματοδοτεί το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο στη χώρα μας αναδεικνύονται ως καλές πρακτικές, όπως αυτό της εκμάθησης ελληνικής γλώσσας για μετανάστες την περίοδο 2002-2003 (Σιμωντά, 2005).

Η Ε.Ε. συνεχίζει την αναζήτηση βαθμιαίας αποτελεσματικότητας στις επίσημες μεταβιβάσεις κεφαλαίων προς τις χώρες-μέλη, πιστεύοντας πως η ολοκλήρωση της διαδικασίας μετασχηματισμού εφαρμοσμένη έρευνα-επαγγελματική κατάρτιση-προώθηση επενδύσεων και επιχειρηματικής συνεργασίας θα οδηγήσει στη δημιουργία ενός αυτοδύναμου τοπικού λειτουργικού πλαισίου ανάπτυξης (Μαλινδρέτος, 1993).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι μία σειρά από συγχρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγράμματα εντασσόμενα στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης χρησιμοποιούνται για την προώθηση της απασχόλησης και στη χώρα μας. Για την εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων αναπτύσσονται, στα πλαίσια των Υπουργείου Παιδείας, Απασχόλησης και Εσωτερικών, πολλές δομές όπως τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης και άλλα που με της δράσης τους συμβάλλουν στην σφυρηλάτηση της κοινωνικής συνοχής, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και τη βελτίωση της φυσιογνωμίας των πόλεων.

6. Συμπεράσματα

Η φυσιογνωμία μιας πόλης επηρεάζεται από το επίπεδο εκπαίδευσης των κατοίκων της καθώς:

- Παρατηρείται συγκέντρωση πληθυσμών με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και μεγάλα ποσοστά ανεργίας σε συγκεκριμένες περιοχές επηρεάζοντας τη μορφή του δομημένου περιβάλλοντος των πόλεων.
- Πόλεις με κατοίκους με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης αναπτύσσονται με πιο αργούς ρυθμούς από πόλεις με κατοίκους με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης.

Η Δια Βίου Μάθηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της φυσιογνωμίας των πόλεων καθώς:

- ✓ Βοηθά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της κοινωνικής και οικονομικής αναδιάρθρωσης που προκαλεί το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης
- ✓ Η ένταξη ή επανένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, μέσω της Δια Βίου Μάθησης, στην αγορά εργασίας αποτρέπει τον κοινωνικό αποκλεισμό
- ✓ Η φυσιογνωμία μιας πόλης επηρεάζεται από την ανθρώπινη αλυσίδα, δηλαδή τις σχέσεις μεταξύ των πολιτών και την εργασιακή τους κατάσταση, άρα η πρόσβαση στην απασχόληση και την εκπαιδευτική διαδικασία καταπολεμά το χωροταξικό διαχωρισμό και αναβιώνει την ελκυστική συνεργασία των κατοίκων προς όφελος της κάθε πόλης.

Από τα παραπάνω αποδεικνύεται ότι η εξασφάλιση του εργασιακού αγαθού, μέσω των προγραμμάτων και πολιτικών της Δια Βίου Μάθησης, διασώζει τις πόλεις που αντιμετωπίζουν το μαρασμό και την παρακμή, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη βελτίωση της αστικής φυσιογνωμίας.

Βιβλιογραφία

- Gonas, L. (2000), *Top down-but how far? Expert report on Gender Impact assessment and the Employment Strategy*.
- Relph, E. (1987), *The modern urban landscape*, Croom Helm Ltd.
- Simon, C. (1997), *Human Capital and Metropolitan Employment Growth* p.p. 240.
- Simon, C. and Nardinelli, C.(2000), *Human capital and the rise of American cities 1900-1990* p.p. 59.
- Theodoropoulou, E. (1995), *Local development and indicators for rural development*, p.p. 2-6.
- Theodoropoulou, E. and Fafaliou, I. (2002), *The local aspect of regional and employment strategies, Indicators issues involved in evaluation process of development policies*, p.p. 4-7.
- United Nations (1996), *The Rio declaration*.
- White, D. (2001) *Market, to market: Employability in the liberal Investment state*, Universite´ de Montreal, p.p. 2-8, 14-15, 26-27.
- Κοταλίδης, Γ. (2005), Ο κοινωνικός αποκλεισμός στην Ε.Ε., Περιοδικό *Καταρτίζεин*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης, τεύχος 4^ο, σελ. 3.
- Λουρή, Ε. και Αναγνωστάκη, Β. (1993), Η είσοδος νέων επιχειρήσεων στην ελληνική μεταποίηση: Διαφοροποίηση μεταξύ Αστικών κέντρων και Περιφέρειας, *Περιφερειακή Επιστήμη στην Ελλάδα: Ανασκόπηση και Προοπτικές* Κουτσόπουλος, Κ., Ε.Μ.Π..σελ.101.
- Μαλινδρέτος, Π. (1993), Διεθνές Μάντζμεντ και Διαβαλκανική Ανάπτυξη, *Περιφερειακή Επιστήμη στην Ελλάδα: Ανασκόπηση και Προοπτικές* Κουτσόπουλος, Κ., Ε.Μ.Π. σελ. 254-259.
- Μητούλα, Ρ. (2000), *Οι επιπτώσεις της Ευρωπαϊκής ενοποίησης στη φυσιογνωμία της ελληνικής πόλης*, Αθήνα: Ε.Μ.Π., σελ.17-18.
- Μητράκος, Θ. (2005), Εκπαίδευση και οικονομικές ανισότητες, Περιοδικό *Καταρτίζεин*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης, τεύχος 2^ο, σελ.10.
- Ν. 3369/6-07-05.

- Νικολαΐδου, Σ. (1993), *Η κοινωνική οργάνωση του αστικού χώρου*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πανάς, Ε. (1995), *Τοπικά Αναπτυξιακά Προγράμματα*, σελ.16-21, 31-37, 53-59, 92-94.
- Πατρώνης, Γ. (2003), *Χώρος- Χρόνος- Φυσιογνωμία. Αλληλεξάρτηση των τριών αυτών στοιχείων και επίδραση στη φυσιογνωμία μιας πόλης, Μελέτη περίπτωσης : Η πόλη της Πάτρας και η φυσιογνωμία της*, Διπλωματική Εργασία: Ε.Μ.Π. σελ.7-19.
- Σιμωντά, Τ. (2005), *Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο σε δράση 2000 – 2006, Περιοδικό Καταρτίζειν*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης, τεύχος 3^ο, σελ.4.
- Σκιαδάς, Δ. (2004), *Χρηματοδότηση Πολιτικών Απασχόλησης στην Ελλάδα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο*, σελ.32-33, 37-39.
- Στεφάνου, Ι. (1994), *Ψυχολογία των τόπων: από τον Πραγματικό Χώρο στο Φανταστικό Τόπο*, πρακτικά colloque *La terre, L' espace , L' homme*», Ι.Φ.Α..
- Στεφάνου, Ι. και Ι. Στεφάνου, (1999), *Η περιγραφή της εικόνας της πόλης*, Αθήνα: Ε.Μ.Π. σελ.200-201, 209, 212, 245-6.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

www.eetaa.gr
www.iclei.org
www.kemmapap-ifestos.gr
www.statistics.gr
<http://europa.eu.int>

Οι Δυνατότητες και οι Πρακτικές της Δια Βίου Μάθησης και ο ρόλος της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης

Λουκάς Κατσαρός
Νομάρχης Λάρισας
Βασίλειος Ντόκος

Αντινομάρχης Διοίκησης, Παιδείας, Στήριξης και εξυπηρέτησης Πολιτών
Αν. Πρόεδρος Ν.Ε.Λ.Ε. και Κ.Ε.Κ. Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Λάρισας
Θεοδοσία Καλογιάννη-Λόλα
Υπεύθυνη Εκπαίδευσης Κ.Ε.Ε. Ν. Λάρισας

Η υπόθεση της Δια Βίου Μάθησης είναι πλέον μια παγκόσμια πραγματικότητα την οποία κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει.

Η αλλαγή των δομών στην παγκόσμια οικονομία που βιώνουμε τις τελευταίες δεκαετίες έχει καταστήσει τη δια βίου μάθηση αναγκαία συνθήκη για την οικονομική και επαγγελματική επιβίωση των ανθρώπων σε ένα ανταγωνιστικό και πλουραλιστικό εργασιακό περιβάλλον μιας πολύ-πολιτισμικής κοινωνίας ανθρώπων και κρατών.

Αυτό που χρειάζεται πάνω από όλα η εποχή μας είναι προτάσεις και λύσεις για μια δυναμική αντιμετώπιση της υφιστάμενης νέας κατάστασης.

Η ιστορία της Δια Βίου Εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι γνωστή . Όπως συνέβη με πολλούς άλλους τομείς, η Ελλάδα φάνηκε ανέτοιμη να ενσωματώσει τις δομές της Ε.Ε. και μόλις τα τελευταία χρόνια έχει επιδοθεί σε αγώνα δρόμου για να καλύψει την απόσταση που μας χωρίζει με τα άλλα Ευρωπαϊκά κράτη στον τομέα αυτό.

Σήμερα, μετά από παλινδρομήσεις και καθυστερήσεις είμαστε σε καλύτερο δρόμο, αλλά μένει να γίνουν ακόμα αρκετά. Συνεπώς σε ότι αφορά την Αυτοδιοίκηση πρέπει να δούμε με ποιόν τρόπο η δια βίου εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί πάνω σε ένα περιφερειακό μοντέλο.

Με πιο τρόπο δηλαδή, οι Φορείς της τοπικής Αυτοδιοίκησης και ιδιαίτερα της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης (Ν.Α.), την οποία υπηρετούμε, μπορεί να παίξει ουσιαστικό ρόλο στο σχεδιασμό της Δια βίου Εκπαίδευσης και να μην μένει στον παθητικό ρόλο του διεκπεραιωτή των αποφάσεων του Κέντρου που σήμερα έχει επιμισθεί όλο το σχεδιασμό.

Σήμερα , όπως είναι γνωστό, βασικός φορέας υλοποίησης των Προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων είναι η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων , η οποία συντονίζει τα Προγράμματα.

Οι Νομαρχίες γίνονται αποδέκτες των Προγραμμάτων αυτών και ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες υλοποιούν όσα από αυτά έχουν συνάφεια με την εργασιακή πραγματικότητα της περιοχής, μέσω των δομών των ΚΕΚ, της ΝΕΛΕ και με την συνεργασία τους με τα ΚΕΕ. Αυτή η συνεργασία ήδη στην πράξη υφίσταται άτυπα π.χ. ξεκινά ένα πρόγραμμα εικαστικών από τα ΚΕΕ, το οποίο έχει πιο θεωρητικό υπόβαθρο και ακολουθεί η πρακτική εφαρμογή των γνώσεων και η εξάσκησή τους από αντίστοιχο πρόγραμμα της ΝΕΛΕ.

Σας μεταφέρω σε αυτό το σημείο, ορισμένους προβληματισμούς μας, ώστε να γίνει κατανοητό σε ποια κατεύθυνση πρέπει να συναντήσουμε λύσεις για τη βελτίωση της κατάστασης.

Καταρχάς υπάρχει μια δυσκολία προώθησης των προγραμμάτων στις επαρχίες των νομών, όπου οι τοπικοί αιρετοί φορείς – που είναι αρμόδιοι να προτείνουν προγράμματα κατάρτισης δεν έχουν τις προϋποθέσεις, τις γνώσεις ή την πληροφόρηση, ώστε να το κάνουν με σχετικά αξιόπιστο τρόπο.

Δεύτερον στην ελληνική περιφέρεια υπάρχει σοβαρό έλλειμμα παιδείας για την ανάγκη της Δια βίου Μάθησης. Οι πολίτες δεν γνωρίζουν τις υπάρχουσες δυνατότητες, ενώ ο κόσμος που έχει άμεσες ανάγκες και αναζητά εργασία, στέκεται μάλλον επιφυλακτικά απέναντι στην εκ νέου κατάρτισή του αφού τα αποτελέσματά της, δεν είναι άμεσα και ορατά.

Τρίτον στον γενικό σχεδιασμό που καταρτίζει κεντρικά η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, περιλαμβάνονται κάποια προγράμματα τα οποία πιθανώς να μην έχουν αποδέκτες, ενώ προγράμματα που θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν ανάλογα με τις πραγματικές ανάγκες των κατά τόπους περιοχών, μπορεί να μην έχουν προβλεφθεί.

Άλλες ανάγκες π.χ. έχει μια ορεινή και απόμακρη περιοχή, που συχνά δεν βρίσκονται εκπαιδευτές για να αναλάβουν τα προγράμματα σε αυτή, άλλες μια πεδινή και άλλες ένα εμπορικό λιμάνι. Στην πρώτη περίπτωση η δια βίου μάθηση μπορεί να γίνει και δύναμη περιορισμού της αστυφιλίας και να βοηθήσει να παραμείνουν οι κάτοικοι στον τόπο τους, ώστε να μην ερημώσει η ύπαιθρος.

Στα παραπάνω είναι σωστό να επισημάνουμε μια πολύ σημαντική θετική πλευρά την οποία έχει καταδείξει η μέχρι τώρα εμπειρία μας. Ο κόσμος ενδιαφέρεται πολύ να παρακολουθήσει προγράμματα επανακατάρτισης ή απόκτησης πρόσθετων γνώσεων και νέων δεξιοτήτων που θα του αυξήσουν ποιοτικά και ποσοτικά τις πιθανότητες απασχόλησης. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η εκμάθηση των Νέων Τεχνολογιών από τα ΚΕΚ και τα ΚΕΕ.

Θετικά επίσης λειτουργεί η κατάρτιση προς την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής, διότι με αυτή επιτυγχάνεται η δυνατότητα ίσων ευκαιριών και η εξάλειψη των ανισοτήτων μέσα στην κοινωνία.

Με βάση όσα προαναφέραμε και την εμπειρία μας, πιστεύουμε πως πρέπει να υπάρξει ένας νέος σχεδιασμός που να λαμβάνει υπόψη του τις τοπικές ιδιαιτερότητες.

Οι Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις μέσα από τη καθημερινή τους συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, γνωρίζουν και τις ανάγκες ανά επαρχία, και τις δυνατότητες για επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων.

Εννοείται ότι για να γίνει αυτό πρέπει να οργανωθούν καλύτερα οι υπάρχουσες δομές των Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων και να ενισχυθούν τα μέσα και η τεχνογνωσία , διότι οι γνώσεις μας στο θέμα αυτό είναι περισσότερο εμπειρικές παρά επιστημονικές.

Προτείνουμε συνεπώς την δημιουργία ενός Φορέα Σχεδιασμού σε νομαρχιακό επίπεδο, στον οποίο θα εμπλέκονται τα ΚΕΚ, οι ΝΕΛΕ και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ο οποίος θα παρακολουθεί τις εξελίξεις στο εργατικό τοπίο του νομού και σε συνεργασία με τους Δήμους, τα Εργατικά Κέντρα και τους τοπικούς εργοδοτικούς φορείς, θα επιλέγει Προγράμματα που θα προτείνονται για υλοποίηση στη ΓΓΕΕ.

Ασφαλώς το εγχείρημα δεν είναι πάντοτε εύκολο, όμως θεωρώ ότι είναι ένα βήμα προς το μεγάλο στόχο, της πραγματιστικής αξιοποίησης του εργαλείου της Δια βίου Μάθησης.

Οι Νομαρχίες μπορούν ακόμα, να προωθούν διαρκώς την ιδέα της Δια βίου Μάθησης. Να ενημερώνουν το κοινό και τους φορείς με στόχο να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και να εμπεδώσει μέσα τους μια κουλτούρα δια βίου εκπαίδευσης, πράγμα που είναι και η πεμπτουσία του θέματος.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Δ΄
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΚΥΡΙΑΚΗ 2 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Ενηλικίωση και Εκπαιδευτικό Υλικό. Το παράδειγμα της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

Γιώργος Σιμόπουλος

Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΙΔΕΚΕ, «Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους Μετανάστες»

Εισαγωγή

Στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, παρά τις διαφορές των προσεγγίσεων, έχει διαμορφωθεί μια κατ' αρχήν συμφωνία ως προς τις βασικές αρχές. Ανάμεσα σε αυτές ξεχωρίζουν οι έννοιες της ολόπλευρης αποδοχής της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων και της ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού τους, η επικέντρωση στις ανάγκες τους – με τη βιωματική μάθηση ως διαδικασία απάντησης σε προβλήματα και επιθυμίες – και η αξιοποίηση των εμπειριών τους στη διδακτική διεργασία (Rogers, 1999, Brookfield, 1986, Freire, 1974, Jarvis, 2003, Κόκκος, 2005β).

Στην έρευνα που παρουσιάζεται εξετάζεται ο βαθμός κατά τον οποίο το διδακτικό υλικό για την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη είναι συμβατό με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Κατά πόσο, δηλαδή, αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο που, σε συνδυασμό με τους υπόλοιπους συντελεστές της μαθησιακής διεργασίας, ενισχύει την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων, βοηθά στην ανάσυρση και αξιοποίηση των εμπειριών τους, αναγνωρίζει και σέβεται τις εικόνες και τα βιώματά τους, γενικά αλλά και σε σχέση με την κοινωνία προέλευσης και την κοινωνία υποδοχής, οδηγεί σε μεγαλύτερη εμπλοκή σε δημιουργικές δραστηριότητες που συνθέτουν «ενεργήματα γνώσης» μέσω της άντλησης ουσιαστικού νοήματος.

Μιλώντας, ειδικότερα, για τις ομάδες που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα όλα τα παραπάνω συνδέονται άμεσα με τις έννοιες της διαπολιτισμικής ικανότητας και των εθνικών, πολιτισμικών και άλλων στερεοτύπων. Η εθνική, πολιτισμική ή άλλη προκατάληψη βρίσκεται σε σύγκρουση με την αποδοχή της ενηλικιότητας του εκπαιδευομένου, στο βαθμό που η πολιτισμική ταυτότητα του τελευταίου αξιολογείται ως «κατώτερη» και ο ίδιος αντιμετωπίζεται όχι ως υποκείμενο αλλά ως αντικείμενο προς μετασχηματισμό, ενώ η εγχάραξη πληροφοριών υποκαθιστά την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της αλληλεπίδρασης. Η εμπλοκή της πολιτισμικής αξιολόγησης «αρνείται» τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και κυρίως την ύπαρξη συγκεκριμένων στόχων και ενός ευρέος φάσματος εμπειριών στο οποίο έχει υπάρξει συναισθηματική επένδυση, αλλά και την τάση για ενεργητική συμμετοχή και την ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας και παραίτησης (Κόκκος, 2005α).

Υποθέσαμε ότι το «πραγματολογικό έλλειμμα» (στερεότυπες ή εξιδανικευτικές εικόνες, υπερτονισμός ορισμένων πλευρών της πραγματικότητας εις βάρος άλλων) οδηγεί σε μειωμένη εμπλοκή και κινητοποίηση τους σπουδαστές που δεν «αναγνωρίζουν» τις αναφορές του διδακτικού υλικού ως ρεαλιστικές και χρήσιμες σε σχέση με τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Μας απασχόλησε, επίσης, ο τρόπος με τον οποίο οι δραστηριότητες των χειριδίων ενισχύουν χαρακτηριστικά της ενήλικης μάθησης (και κάθε ουσιαστικής μάθησης) υποστηρίζοντας την αυτενέργεια και την αλληλεπίδραση, ή, αντίθετα, περιορίζονται στο παραδοσιακό πρότυπο ελέγχου με τυπικό τρόπο της μεταβίβασης γνώσης.

«Αν τα βιβλία είναι φτιαγμένα πιο πολύ για τουρίστες, αυτό είναι πρόβλημα»

Προηγούμενες έρευνες (Σιμόπουλος & Παθιάκη, 2005) καταδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτών αναγνωρίζει πως τα διδακτικά χειρίδια εξιδανικεύουν την ελληνική πραγματικότητα και οι θεματικές ενότητες που παρουσιάζονται δεν καλύπτουν επικοινωνιακές ανάγκες όλων των κατηγοριών σπουδαστών. Ένα σημαντικό, επίσης, ποσοστό θεωρεί ότι οι σπουδαστές δεν θα αναγνωρίσουν στο υλικό προσωπικά τους βιώματα, παραστάσεις και ανάγκες. Οι σπουδαστές, από την άλλη μεριά, που προέρχονται από χώρες χαμηλότερης –σε σχέση με την Ελλάδα– οικονομικής ανάπτυξης θεωρούν ότι τα βιβλία δείχνουν «αυτό που οι Έλληνες θα ήθελαν να είναι» ή «μια φαντασίωση», αποσιωπώντας τις αιχμηρές πλευρές της πραγματικότητας και εμφανίζοντας μια εικόνα γενικευμένης ευφορίας-δασκείας-κατανάλωσης. Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, εξάλλου, των χειριδίων (Σιμόπουλος & Κανελλοπούλου, 2006) επιβεβαιώνεται ότι οι πολίτες των μη ανεπτυγμένων οικονομικά χωρών υποεκπροσωπούνται (2,6% στο σύνολο των προσώπων τη στιγμή που αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία των αλλοδαπών στην Ελλάδα αλλά και των διδασκομένων την ελληνική γλώσσα), ενώ κυριολεκτικά εξαφανίζονται από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες και από το πεδίο των επαγγελμάτων.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στα βιβλία των αρχαρίων οι κυρίαρχες σε συχνότητα εμφάνισης δραστηριότητες περιορίζονται στην ταβέρνα, τα ταξίδια και τις εκδρομές, τις διακοπές, τις αγορές, τον κινηματογράφο, τις γιορτές και τις βόλτες. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η εμφάνιση των επαγγελμάτων, καθώς η ελληνική κοινωνία παρουσιάζεται ως μια κοινωνία υπαλλήλων, εκπαιδευτικών, συγγραφέων και ποιητών, δημοσιογράφων, αρχιτεκτόνων, γιατρών, ηθοποιών, συνθετών, διαφόρων καλλιτεχνών, τραγουδιστών και ζωγράφων. Αυτή η «εύπεπτη» και «τουριστικοποιημένη» εικόνα είναι ασύμβατη με τις παραστάσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευομένων. Έτσι, θα συναντήσουμε παραδείγματα όπως:

Το εστιατόριο που πήγαμε προχτές ήταν πανάκριβο. Πληρώσαμε 250 € το άτομο. (Συνεχίζοντας, σελ. 85)

Ο φίλος μου ο Μανόλης αγαπάει την ιστιοπλοΐα και γι' αυτό αγόρασε ένα μεγάλο σκάφος. (ό.π., σελ. 131)

Το ύψος των μνηαίων αποδοχών του ξεπερνάει τα 4.000 ευρώ. (ό.π., σελ. 146)

Χαρακτηριστικό είναι το κοινωνικό προφίλ που αναπαράγεται στη σειρά «Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους». Έτσι, για τις διακοπές του Αντώνη δίνονται συμβουλές όπως:

Πάρε όσες αποσκευές θέλεις, θα σου χρειαστούν πολλά ρούχα για τις κοσμικές εξόδους – άλλωστε εσύ θα τα κουβαλάς;

Και χειμώνας να είναι, μην ξεχάσεις το μαγιό σου. Όλα τα grand ξενοδοχεία έχουν κλειστή πισίνα.

Μην ξεχάσεις επίσημο ένδυμα. Λέτσος θα μπαίνεις στα casino; (Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους, Γ' επίπεδο, σελ. 88-89)

Ανάλογα κοινωνικά χαρακτηριστικά επαναλαμβάνονται στην ενότητα για την εργασία και τα επαγγέλματα. Φαίνεται πως στην Ελλάδα «ευδοκίμουν» μόνο ηθοποιοί, καθηγητές, δάσκαλοι, γιατροί, δικηγόροι, γραμματείς και δημοσιογράφοι... Στη συνέχεια, οι σπουδαστές καλούνται να αποτρέψουν ένα φίλο τους δημόσιο υπάλληλο, ο οποίος έχει βαρεθεί τη μονότονη δουλειά του, από το να παραιτηθεί για να ανοίξει μια δική του επιχείρηση (NEMΠΠΞ, Β' επίπεδο, σελ. 178). Ωστόσο, οι αλλοδαποί σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μάλλον δεν έχουν πολλούς φίλους δημοσίους υπαλλήλους και σίγουρα δε θα συμερίζονταν το πρόβλημα της εργασιακής «μονοτονίας». Το τεστ για το εργασιακό άγχος που παρατίθεται στη συνέχεια είναι φανερό ότι απευθύνεται σε υπαλλήλους γραφείου ή στελέχη

επιχειρήσεων, ενώ, προφανώς, οι περισσότεροι αποδέκτες του βιβλίου, εργαζόμενοι σε βαριές χειρωνακτικές εργασίες, δεν υποφέρουν από πόνους στην πλάτη εξαιτίας της άβολης καρέκλας του γραφείου:

Είναι η θέση εργασίας σας άβολη; Η καρέκλα σας προκαλεί πόνους στην πλάτη;

Αισθάνεστε ότι η τεχνολογική υποδομή στο γραφείο αλλάζει συνέχεια; Αισθάνεστε συνεχή πίεση να μάθετε νέα συστήματα Η/Υ...; (ΝΕΜΠΠΞ, Γ' επίπεδο, σελ. 66-67)

Αντίστοιχα είναι τα παραδείγματα σε θέματα κατοικίας:

Το σπίτι της Μυρτώς είναι μια διώροφη μεζονέτα στην πόλη. Η Σμαρώ έχει μια μονοκατοικία λίγο έξω από την πόλη...

Ο Πέτρος έχει δύο εξοχικά σπίτια. Ένα ψηλά στο βουνό και ένα χαμηλά, κοντά στη θάλασσα. (ΝΕΜΠΠΞ, Β' επίπεδο, σελ. 238 και 298)

Στην ενότητα για τον Αθλητισμό περιγράφεται η ιππασία, η ορειβασία, η ιστιοπλοΐα, το σκι, ο αλεξιπτωτισμός και το ψάρεμα, και ζητείται από τους σπουδαστές να θυμηθούν τι πρέπει να πάρουν μαζί τους όταν πηγαίνουν να εξασκήσουν αυτά τα αθλήματα και να λογομαχήσουν για το ποιο είναι περισσότερο ενδιαφέρον (ό.π., σελ. 186-187).

Σε μια διάρρηξη (ΝΕΜΠΠΞ, Α' επίπεδο, σελ. 306), η κυρία Ιωάννου έχει χάσει τη γούνα της και τις πιστωτικές της κάρτες και ο κύριος Ιωάννου δύο επιταγές, ευτυχώς όμως βρέθηκαν οι πίνακες!

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και πολλά παραδείγματα και ασκήσεις:

Όσοι από εσάς διαθέτετε δύο αυτοκίνητα, είναι προτιμότερο να επιλέγετε για τις καθημερινές μετακινήσεις σας αυτό με το μικρότερο κυβισμό. (ΝΕΜΠΠΞ, Γ' επίπεδο, ό.π., σελ. 406)

Προσφέρουμε γούνες σε χαμηλές τιμές, γιατί στόχος μας είναι να ζεσταίνονται οι συμπολίτες μας. (ό.π., σελ. 341)

Αν αποφάσιζα να πουλήσω το σκάφος μου, πόσα λεφτά νομίζεις ότι θα έπαινε; (ό.π., σελ. 357)

Εσύ θα μου δάνειζες ένα εκατομμύριο δολάρια, αν από αυτά εξαρτιόταν η ζωή μου; (ό.π., σελ. 358)

Για να διδαχτούν οι μήνες στο «Επικοινωνήστε Ελληνικά 1» παρουσιάζονται αγγελίες από μια πανσιόν στον Παρνασσό «με εστιατόριο πάνω στην πλατφόρμα του σκι», από «πολυτελή ενοικιαζόμενα δωμάτια» στην Πάρο και από σχολή θαλάσσιων σπορ - «θαλάσσιο σκι, σέρφινγκ, καταδύσεις» («Επικοινωνήστε Ελληνικά, 1», σελ. 206).

«Τίμα τον πατέρα και τη μητέρα σου» και «παντρέψου τώρα που είσαι νέος»

Οι συγγραφείς αναπαράγουν συστηματικά στοιχεία και αξίες από τα αναγνωστικά βιβλία παλαιότερων εποχών, και θεωρούν απαραίτητο στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας να «διδάξουν» κανόνες ηθικής και καλής συμπεριφοράς:

Όταν γυρίζουμε στο σπίτι, πρέπει να πλένουμε τα χέρια μας. (Ελληνική Γλώσσα, σελ. 157)

Να μη παίζετε χαρτιά. (Ελληνική Γλώσσα, σελ. 62)

Διάβαζε και μη χάνεις το χρόνο σου. (ό.π., σελ. 174)

Τίμα τον πατέρα και τη μητέρα σου.

Μη στενοχωρείς τη μητέρα σου.

Μη σπαταλάτε την περιουσία σας. (ό.π., σελ. 187)

Δεν λείπουν και ηθικές παροτρύνσεις, με έμφαση στην αξία της οικογένειας:

Παντρέψου τώρα που είσαι νέος. (ό.π., σελ. 143)

Χαρακτηριστικές, τέλος, είναι η διαφορά μεταξύ των χειριδίων ως προς τις ερωτήσεις και τις δραστηριότητες που απευθύνονται στους σπουδαστές. Οι ερωτήσεις για το γάμο, για παράδειγμα, στο «Επικοινωνήστε Ελληνικά» αναφέρονται όλες στις εμπειρίες των σπουδαστών από τις χώρες προέλευσής τους:

Σε ποια ηλικία παντρεύονται συνήθως οι νέοι στη χώρα σας;

Μπορούν να διαλέξουν ανάμεσα στον θρησκευτικό και τον πολιτικό γάμο;

Πώς γίνεται η τελετή; (Επικοινωνήστε Ελληνικά 3, σελ., 28)

Στην ίδια λογική, οι σπουδαστές παρακινούνται να συζητήσουν για το πολίτευμα και τη δομή του στις χώρες τους (ό.π., σελ. 141).

Ανάλογη προσέγγιση θα συναντήσουμε στο «Συνεχίζοντας», όπου, οι σπουδαστές καλούνται να συζητήσουν σε ποια ηλικία παντρεύονται οι νέοι στη χώρα τους, εάν χωρίζουν εύκολα και γιατί (Συνεχίζοντας, σελ. 20), πώς ήταν τα σχολικά χρόνια στη χώρα τους (σελ. 28), να γράψουν τις αναμνήσεις που έχουν από την πόλη τους (σελ. 37), να προτείνουν μια διαδρομή στην πόλη τους ή σε μια πόλη που αγαπούν (σελ. 80), να συζητήσουν για τον κινηματογράφο, τη μουσική παράδοση, τους συνθέτες και τραγουδιστές στη χώρα τους (σελ. 94, 108 και 111), για την ανεργία στη χώρα τους (σελ. 156), να γράψουν μερικά έθιμα μεγάλων θρησκευτικών γιορτών (Χριστούγεννα, Πάσχα, Ραμαζάνι κ.ά.) (σελ. 174).

Και άλλα εγχειρίδια, όπως το «Μαθαίνω την Ελληνική Γλώσσα» κινούνται στην ίδια κατεύθυνση:

Ποια ποτά πίνουν συνήθως στην πατρίδα σας;

Περιγράψτε μας ένα τέτοιο μαγαζί (Πώς είναι; Τι άνθρωποι συχνάζουν; Τι ποτά πίνουν;) (Μαθαίνω την Ελληνική Γλώσσα, σελ. 219)

Ποια πολιτικά κόμματα υπάρχουν στην πατρίδα σας;

Πώς γίνεται ο προεκλογικός αγώνας; (ό.π., σελ. 221)

Μιλήστε για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σας.

Τι σημαίνει «Δωρεάν Παιδεία»; Τι ισχύει στη χώρα σας; (ό.π., σελ. 230)

Γενικά στα βιβλία όπου εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα ανοιχτές- αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες αναπτύσσονται και εναλλακτικές προσεγγίσεις σε ένα «ανοιχτό» πλαίσιο που νομιμοποιεί μια ποικιλία διαφορετικών επιλογών. Παρουσιάζεται, για παράδειγμα, ο πολιτικός γάμος και δραστηριότητες του τύπου:

Εσείς τι είδους γάμο θα προτιμούσατε; (πολιτικό, θρησκευτικό, ανοιχτό, σε στενό κύκλο;)

Ποια είναι η γνώμη σας για το γάμο; Είστε υπέρ του γάμου ή όχι και γιατί; (Μαθαίνω την Ελληνική Γλώσσα, σελ. 280)

Αντίθετα, σε βιβλία όπως το «Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοσούντες, πρόσφυγες και ξένους» οι δραστηριότητες συχνά ακολουθούν τις «προδιαγραφές» των σχολικών βιβλίων του Δημοτικού και μεταδίδουν μηνύματα υποτίμησης της ενήλικης ταυτότητας, αφού οι σπουδαστές αντιμετωπίζονται ως πνευματικά ανώριμοι που χρειάζεται να δομηθούν συλλογισμούς και επιχειρήματα γύρω από συγκεκριμένα πεδία, και μάλιστα υπό αυστηρή καθοδήγηση:

Συζητήστε γιατί πρέπει να αγαπάμε και να φροντίζουμε τα ζώα, π.χ. αν η παρουσία τους μας κάνει καλό, αν γινόμαστε υπεύθυνοι όταν τα φροντίζουμε κ.λπ. (ό.π., σελ. 106)

Πιστεύετε πως η Τηλεόραση ενέχει τρομερούς κινδύνους και μπορεί να ασκήσει κάκιση επιρροή στα παιδιά μας... (ΝΕΜΠΠΞ, Γ' επίπεδο σελ. 75)

Ο ηθικολογικός χαρακτήρας είναι ιδιαίτερα έντονος στην προσέγγιση κοινωνικών προβλημάτων. Η χρήση των ναρκωτικών, για παράδειγμα, είναι αποτέλεσμα:

της έλλειψης ιδανικών, της διαλυμένης οικογένειας, του άγχους της επιβίωσης και της επιτυχίας... αλλά και της μίμησης προς ένα νέο τρόπο ζωής, από περιέργεια ή επιπολαιότητα ή της επίδρασης της μόδας ή κάποιων «ιδεολογιών». (ΝΕΜΠΠΞ, Γ' επίπεδο, σελ. 98)

Ενώ για την αντιμετώπιση του προβλήματος προτείνεται:

να συμφιλιωθούν οι νέοι με την πραγματικότητα (ό.π., σελ. 109).

Αντίστοιχα:

Ο μεθυσμένος χάνει τον αυτοέλεγχό του και ενεργεί χωρίς αναστολές, βγαίνει από τα πλαίσια που έχει χαράξει η λογική, ο ποινικός νόμος, η κοινωνία, η ηθική. (ό.π., σελ. 100)

Οι ηθικές παροτρύνσεις για την αξία και τον κεντρικό ρόλο της οικογένειας, τη νομιμοφροσύνη, και την εργασία θυμίζουν ορισμένες φορές εκκλησιαστικά κηρύγματα:

Για να αντιμτωπιστεί το φαινόμενο της εγκληματικότητας και της βίας, πρέπει πάνω απ' όλα να αρχίσουν οι προσπάθειες από τα σχολεία για την ηθική ανάπλαση των νέων. Στη συνέχεια να καταπολεμηθεί η ανεργία και τα ναρκωτικά, να ισχυροποιηθεί ο θεσμός της οικογένειας... (ΝΕΜΠΠΞ, Γ' επίπεδο, σελ. 103, οι υπογραμμίσεις δικές μας)

Στην πραγματικότητα –παρά τον τίτλο της συγκεκριμένης σειράς– ελάχιστοι μετανάστες ή πρόσφυγες θα συναντήσουν στοιχεία που τους αφορούν ή συνθήκες ζωής στις οποίες οι ίδιοι εκτίθενται. Γενικά εγκαθιδρύεται ένα διπολικό σχήμα «Έλληνες» και «ξένοι» και με κάθε ευκαιρία υπενθυμίζεται η «ελληνικότητα» ή η εθνική ετερότητα των προσώπων, ενώ οι σπουδαστές καθοδηγούνται σε δραστηριότητες που αφορούν προσωπικότητες της Ελλάδας ή στοιχεία της ελληνικής πραγματικότητας.

«Εμείς» και «οι ξένοι»

Στην ένατη ενότητα του τρίτου βιβλίου της σειράς απαριθμούνται τα ταξίδια του Οδυσσέα, οι Θεοί του Ολύμπου, οι κατηγορίες της νεοελληνικής λογοτεχνίας και όλα της τα είδη υπό μορφή καταλόγου (από το θούριο μέχρι και τις εκκλησιαστικές διδαχές...) και μόλις στο τέλος ζητείται από τους σπουδαστές να μιλήσουν για τη λογοτεχνία της πατρίδας τους. Η παρουσίαση των –αποκλειστικά Ελλήνων– λογοτεχνών γίνεται με τον πλέον παραδοσιακό τρόπο των Ανθολογιών του Γυμνασίου: τότε έζησε ο ποιητής ή ο συγγραφέας, ποια είναι τα κυριότερα έργα του... Ζητείται μάλιστα από τους σπουδαστές να *πουν «με δικά τους λόγια το ποίημα»*, να αναφέρουν *«τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται»*, να πουν *«με δικά τους λόγια καθένα στίχο»*, να βρουν *«το κεντρικό νόημα του ποιήματος και να το υπογραμμίσουν»*, *«να υπογραμμίσουν την πρόταση που τους άρεσε πιο πολύ και να πουν γιατί τους άρεσε πιο πολύ από τις άλλες»* (ό.π., σελ.203-215).

Γενικά κυριαρχεί η αίσθηση ότι οι αλλόγλωσσοι σπουδαστές αντιμετωπίζονται σαν ανήλικοι που δεν είχαν την «ευκαιρία» να τελειώσουν το ελληνικό σχολείο και χρειάζονται μια επείγουσα και εντατική εμβάπτιση στις πληροφορίες και τις αξίες που αυτό μεταδίδει στους Έλληνες μαθητές. Έτσι, στις ασκήσεις που ακολουθούν καλούνται να θυμηθούν τα ονόματα των δώδεκα θεών, να θυμηθούν ποιοι ήταν οι συγγραφείς σε έναν κατάλογο δώδεκα λογοτεχνικών έργων, να γράψουν σε ποιο λογοτεχνικό είδος ανήκουν τα κάλαντα των Χριστουγέννων, αλλά και να συντάξουν τρία ποιήματα από μπερδεμένους στίχους (ό.π., σελ. 216-220).

Οι γιορτές αναφέρονται σε ένα κλίμα έντονης συναισθηματικής φόρτισης και ζητείται, από τους σπουδαστές να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο γιορτάζουν στη χώρα τους τα Χριστούγεννα, την Πρωτοχρονιά και τα Φώτα (ΝΕΜΠΠΞ, Β' επίπεδο, σελ. 63), ενώ καλούνται να εμπλακούν σε ένα παιχνίδι ρόλων που θεωρεί την ταύτισή τους με τη χριστιανική θρησκεία κυρίαρχο στοιχείο της ταυτότητάς τους, σε σημείο που πρέπει να φανταστούν ότι:

Είστε 20 χρονών, το αίμα σας βράζει και θέλετε να πέσετε στα παγωμένα νερά να πιάσετε το σταυρό. [η υπογράμμιση δική μας] Όμως ο πατέρας / η μητέρα σας διαφωνούν. Φοβούνται μήπως «αρπάξετε» καμία πνευμονία. Εσείς μαλώνετε μαζί τους. (ό.π., σελ. 64)

Ο «σταυρός» και η «πανταχού παρούσα» οικογένεια τοποθετούνται, λοιπόν, στο επίκεντρο της ζωής του μετανάστη ή πρόσφυγα (στον οποίο υποτίθεται πως απευθύνεται η σειρά), σαν να πρόκειται για το πιο φυσικό πράγμα στον κόσμο. Θα ήταν ενδιαφέρον να φανταστεί η συντακτική ομάδα τα αντίστοιχα τουρκικά, για παράδειγμα, εγχειρίδια να ζητούν από τους σπουδαστές που διδάσκονται την τουρκική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα να συμμετάσχουν στη νηστεία για το Ραμαζάνι, ή να δηλώσουν την πίστη τους στο Κοράνι... Οι δε αναφορές στο Πάσχα γίνονται σε πομπώδες ύφος σαν να πρόκειται για εγχειρίδιο θρησκευτικής κατήχησης, ενώ η καθολική συμμετοχή σε όλο το τελετουργικό, ακόμα και στην «αυστηρή νηστεία», θεωρείται αυτονόητη και οι σπουδαστές καλούνται να υποδυθούν το 18χρονο παιδί και τους γονείς του, που διαφωνούν για το αν θα περάσουν το Πάσχα *«όλοι μαζί στο χωριό του παππού παραδοσιακά»*. Η προσπάθεια εμπλοκής ανθρώπων τους οποίους δεν αφορούν οι συνθήκες και οι περιστάσεις που περιγράφονται υλοποιεί τη συνεχή και επίμονη επιλογή «ενέσεων ελληνικότητας». Οι σπουδαστές καλούνται να πουν τι γνωρίζουν για τον Άγιο Δημήτριο και για την ιστορία της Θεσσαλονίκης, να γράψουν πώς πέρασαν «παραδοσιακά σε ένα χωριό το Πάσχα» και στο Δήμαρχο ιδέες και προτάσεις για το στολισμό της πόλης τα Χριστούγεννα (ό.π., σελ. 71 και 79-80), ενώ η Παναγία περιγράφεται ως *«μητέρα όλων των ζώντων»*, η δε νηστεία και η λειτουργία στην εκκλησία υπογραμμίζονται ως αυτονόητες συνήθειες ή και καθήκοντα.

Συμπεράσματα

Θα περίμενε κανείς, από βιβλία τα οποία –σύμφωνα με τις δηλώσεις των συγγραφέων τους– υιοθετούν την επικοινωνιακή προσέγγιση ως βασικό άξονα της γλωσσικής διδασκαλίας, να είναι περισσότερο συμβατά με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην πραγματικότητα, πολλά από τα εγχειρίδια της ελληνικής ως δεύτερης μόνο κατ' όνομα ακολουθούν επικοινωνιακές στρατηγικές: Κυριαρχούν ασκήσεις μηχανιστικές (συμπλήρωσης, μετασχηματισμού, ανάπλασης) και παραδείγματα απομονωμένα-εξωκειμενικά, ενώ το πρόσθετο λεξιλόγιο (ιδιαίτερα στο «Ελληνική Γλώσσα») προσφέρεται ως «απολιθωμένο», εκτός περιστάσεων επικοινωνίας. Τα θέματα, αντίστοιχα, αλλά και η διαπραγμάτευση τους συχνά υποβάλλουν ένα πλαίσιο «πατριδογνωστικού» χαρακτήρα και η εικόνα της Ελλάδας που παρουσιάζεται είναι «κανονιστική» - εξιδανικευμένη. Η διδασκαλία οριοθετείται σε αυστηρά καθοδηγημένο πλαίσιο, με αποτέλεσμα να μην ενθαρρύνεται η διαπραγμάτευση εμπειριών, βιωμάτων και αναγκών, ενώ δραστηριότητες που προωθούν ανοιχτή και διαδραστική αλληλεπίδραση εμφανίζονται μόνο ευκαιριακά και παρεμπιπτόντως.

Το διδακτικό υλικό θα όφειλε να ανταποκρίνεται σε μεγαλύτερο φάσμα επικοινωνιακών αναγκών, ώστε να είναι λειτουργικό όχι μόνο για ευκατάστατους τουρίστες και στελέχη επιχειρήσεων. Η μεγάλη πλειοψηφία των διδασκόμενων την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα έχει ανάγκη να αντεπεξέλθει σε περιστάσεις πολύ πιο σύνθετες και απαιτητικές από το να παραγγέλνει στην ταβέρνα και να «κλείνει» δωμάτια σε ξενοδοχεία. Οι σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης

γλώσσας δε χρειάζονται, στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας, «τουριστικούς οδηγούς» ωραιοποίησης της Ελλάδας και διαφήμισης του ελληνικού πολιτισμού ούτε, βέβαια, έχουν ανάγκη από μαθήματα «θρησκευτικών» και «πατριδογνωσίας». Μια εικόνα περισσότερο πολύχρωμη και ενδιαφέρουσα από τη «ροζ» απόχρωση που μας προσφέρει το υπάρχον διδακτικό υλικό θεωρούμε ότι είναι ικανή να κεντρίσει το ενδιαφέρον και να ανασύρει βιώματα και εμπειρίες των σπουδαστών, δίνοντας αφορμές για γλωσσικές παραγωγές που συνδέονται με πραγματικές ανάγκες επικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005α). Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 4, 4-13.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιμόπουλος, Γ. & Παθιάκη, Ε. (2005). «Εμείς» και οι «Άλλοι» στο διδακτικό υλικό. Προσλήψεις και στρατηγικές εκπαιδευτικών και σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: «*Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει – Διεθνές Συνέδριο του Διδασκαλείου Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Αθηνών*».
- Σιμόπουλος, Γ. & Κανελλοπούλου, Ρ. (2006). «*Την πόρτα δεν ανοίγω, όποιος και να χτυπά*» - Στερεότυπα και αποσιωπήσεις στο διδακτικό υλικό για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Αθήνα: Διεθνές Βήμα.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Διδακτικά εγχειρίδια που αναφέρονται
- Ελληνική Γλώσσα* (1995 και 2003) (Μπαμπινιώτης, Γ.). Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- Επικοινωνήστε Ελληνικά, 1, 2 και 3* (2002, 2003). (Αρβανιτάκης, Κλ. & Αρβανιτάκη, Φρ.). Αθήνα: Δέλτος.
- Συνεχίζοντας* (2004). (Διακουμή, Ι., Παρασκευοπούλου, Χ., Παυλοπούλου, Α.). Αθήνα: Ελληνοαμερικανική Ένωση.
- Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους, Α', Β' και Γ' Επίπεδο*. (2002- 2004). (Δεμίρη - Προδρομίδου, Α. & Καμαριανού-Βασιλείου, Ρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαθαίνω την Ελληνική Γλώσσα* (2001). (Σιόντης, Χ.). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού.

Προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη μέθοδο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Η χρήση του υπερκειμένου στη μελέτη της λογοτεχνίας.

Χρήστος Δανιήλ

**Διδάκτωρ Νεοελληνικής Φιλολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Θ.Ε.: Γράμματα ΙΙ, Νεοελληνική Φιλολογία)
Υπεύθυνος Εκπαίδευσης ΚΕΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης.**

Η ιδιαίτερη φύση της λογοτεχνίας και η ένταξη της μελέτης της σε ένα σύστημα εκπαίδευσης από απόσταση.

Η ένταξη της μελέτης της λογοτεχνίας σε ένα σύστημα εκπαίδευσης από απόσταση συναντά ποικίλες δυσκολίες και προκαλεί τους σχεδιαστές του για την υπέρβασή τους. Οι δυσκολίες οφείλονται τόσο στους περιορισμούς που θέτει η συγκεκριμένη μέθοδος εκπαίδευσης όσο και στη φύση του γνωστικού αντικειμένου. Ανασταλτικό παράγοντα αποτελούν και οι παγιωμένες αντιλήψεις που, κατά βάση, διαθέτουν οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι σχετικά με τα λογοτεχνικά φαινόμενα.

Οι περιορισμοί της μεθόδου εντοπίζονται, κυρίως, στην απουσία (ή στον περιορισμένο αριθμό) εκ του σύνεγγυς διδασκαλιών των εκπαιδευόμενων, στην αδυναμία πραγματοποίησης εργαστηριακών ή σεμιναριακών μαθημάτων, στην έλλειψη δια ζώσης συνεργασίας των εκπαιδευόμενων για την παραγωγή και τη σύνθεση πρωτότυπων ιδεών και δοκιμασμένων κειμένων. Για την υπέρβαση αυτών των δυσκολιών ο σχεδιασμός συστημάτων εκπαίδευσης από απόσταση διαθέτει μεθόδους και εργαλεία κατάλληλα σχεδιασμένα και δοκιμασμένα σε αυτόν τον τρόπο εκπαίδευσης, όπως το ειδικά συνθεμένο γραπτό εκπαιδευτικό υλικό, κατάλληλο για μελέτη από απόσταση· γραπτό εκπαιδευτικό υλικό με ύψος φιλικό προς τον εκπαιδευόμενο, σαφήνεια ως προς τη διατύπωση, έκθεση της σκοποθεσίας και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, κατάθεση εισαγωγικών παρατηρήσεων και λέξεων κλειδιών, κατάμηση σε ενότητες και υποενότητες, χρήση πολλών παραδειγμάτων, συγγραφή ασκήσεων αυτοαξιολόγησης και δραστηριοτήτων, παράθεση βιβλιογραφικού οδηγού, οδηγού για περαιτέρω μελέτη, περιεκτικής σύνοψης κ.ά. (για το θέμα βλέπε και Race, 1999). Καθοριστικός είναι επίσης ο ρόλος του δυναμικού των εκπαιδευτών, ενός ειδικά επιμορφωμένου δυναμικού εκπαιδευτών που καθοδηγεί, ενθαρρύνει και συντονίζει τη μελέτη των εκπαιδευόμενων, και γνωρίζει τους τρόπους διαχείρισης των Συμβουλευτικών Συναντήσεων με τους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 1998: 187-240). Η μακρόχρονη επιτυχής δοκιμασία της μεθόδου διδασκαλίας από απόσταση στο εξωτερικό, αλλά και τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, με φορέα υλοποίησης το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το οποίο παρέχει προγράμματα εκπαίδευσης ανώτατου επιπέδου - προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών - πιστοποιεί τις δυνατότητες αυτής της μεθόδου και την καθιστά ως μια εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας ισοδύναμη με την παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική μέθοδο που εφαρμόζεται στην πλειονότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες.

Η ιδιαίτερη φύση του γνωστικού αντικειμένου της λογοτεχνίας, όπως και άλλων κλάδων των ανθρωπιστικών επιστημών, δημιουργεί κάποια επιπρόσθετα προβλήματα στην εισαγωγή του αντικειμένου σε πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Καγιαλής, 2005: 483). Η ιδιαιτερότητα αυτή συνίσταται, κυρίως, στη ρευστότητα των ορίων που παρουσιάζει το αντικείμενο της λογοτεχνίας (π.χ. μεταβλητά όρια του εκάστοτε λογοτεχνικού κανόνα, ασαφή όρια λογοτεχνίας-παραλογοτεχνίας) και στην απουσία τυποποιημένης και κωδικοποιημένης μεθόδου προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων, κοινώς αποδεκτής από όλους τους φιλόλογους. Τούτο γιατί τα λογοτεχνικά κείμενα –ιδίως τα ποιητικά– χαρακτηρίζονται από πολυσημία και είναι ανοικτά σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις και αναγνωστικές προτάσεις. «Ένα κείμενο δεν είναι φτιαγμένο από μια γραμμή λέξεων, από όπου αναδύεται μια έννοια μοναδική, κατά κάποιο τρόπο θεολογική (η οποία θα ήταν το «μήνυμα» του «Συγγραφέα – Θεού») αλλά ένας χώρος με πολλαπλές διαστάσεις, όπου παντρεύονται και αλληλοαμφισβητούνται ποικίλες γραφές, από τις οποίες καμία δεν είναι η αρχική» (Barthes, 1988: 141). Έτσι, τα λογοτεχνικά κείμενα προκαλούν τους αναγνώστες τους σε διαρκή εγρήγορση προκειμένου να αποκωδικοποιήσουν τα ποικίλα σήματά τους, να αντιληφθούν και να εντοπίσουν τις διακειμενικές τους σχέσεις, να τα προσεγγίσουν και να τα ερμηνεύσουν τόσο σε επίπεδο καταδήλωσης όσο και συνδήλωσης. Απαιτούν, επομένως, από τους εκπαιδευόμενους να έχουν αναπτύξει ικανότητες κριτικής προσέγγισης και ερμηνευτικής ανάγνωσης.

Η παροχή ενός προγράμματος σπουδών δια βίου μάθησης με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που περιλαμβάνει και το αντικείμενο της λογοτεχνίας έχει να αντιμετωπίσει αυτές τις ιδιαιτερότητες των λογοτεχνικών κειμένων τις οποίες πιθανότατα αγνοούν οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι, αλλά και ούτε έχουν ασκηθεί στην ανάπτυξη των παραπάνω ικανοτήτων· και πώς θα μπορούσαν άλλωστε αφού ούτε την εξειδικευμένη φιλολογική γνώση διαθέτουν, ενώ η λογοτεχνική παιδεία που έχουν λάβει κατά τις εγκύκλιες σπουδές τους, τους οδηγεί σε στρεβλές αντιλήψεις και πρακτικές. Η λογοτεχνική παιδεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση –παρά τις όποιες προσπάθειες των τελευταίων χρόνων με την εισαγωγή και της διαθεματικής προσέγγισης των κειμένων και μιας περισσότερο κειμενοκεντρικής διάστασης– εστιάζει στην ιστοριογραφματολογική προσέγγιση των λογοτεχνικών φαινομένων, στην παράθεση βιογραφικών στοιχείων των λογοτεχνών, στην αναζήτηση του ενός και μοναδικού μηνύματος του λογοτέχνη (χαρακτηριστική η ερώτηση «τι θέλει να πει ο ποιητής» που ακόμη ακούγεται σε αρκετά σχολεία), στη σύνδεση της λογοτεχνικής παραγωγής με εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές επιδιώξεις, στη μελέτη ενός άκαμπτου και συντηρητικού λογοτεχνικού κανόνα (για το θέμα βλέπε και Πασχαλίδης, 2000). Με τον τρόπο αυτό η αναγνωστική διάθεση των εκπαιδευόμενων εξασθενεί, ενώ η κριτική ανάγνωση και η αναγνωστική απόλαυση θυσιάζεται στο βωμό των απαιτήσεων μιας εκπαίδευσης που κινείται με άξονα τις τελικές εξετάσεις, (με αποστήθιση ονομάτων, περιόδων και ρευμάτων, εμμονή στην εύρεση του «νοήματος») και όχι τη χαρά της γνώσης. Παράλληλα η ενασχόληση των μέσων ενημέρωσης με τα λογοτεχνικά φαινόμενα επιτείνει την παραπάνω στρέβλωση των αντιλήψεων, αφού αυτή είναι περιθωριακή, αποσπασματική, επιφανειακή και υπόκειται στις απαιτήσεις ενός ιδιότυπου σύγχρονου μάρκετινγκ γύρω από το λογοτεχνικό εμπόρευμα (βλέπε και Αποστολίδου, 2006).

Με βάση όσα προηγήθηκαν, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος σπουδών δια βίου μάθησης που συμπεριλαμβάνει και τη λογοτεχνία οφείλει να σκοπεύει στην άμβλυνση, αν όχι την εξάλειψη των παραπάνω αντιλήψεων. Να φιλοδοξεί στη δημιουργία εκπαιδευόμενων –συστηματικών και κριτικών αναγνωστών– που αντιλαμβάνονται τη λογοτεχνία ως μια μορφή τέχνης απαλλαγμένη από ιδεολογήματα και χρηστικές ιδιότητες, αλλότριες προς τη φύση της. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει, με την ολοκλήρωση της μελέτης του αντικειμένου, να έχουν

κατακτήσει στοιχεία ενός ιδιότυπου γραμματισμού που ονομάζουμε *λογοτεχνικό* (Χοντολίδου, 2003: 302), να έχουν αποβάλει τις όποιες «ρομαντικές» απόψεις τους περί «αυθεντιών» στο χώρο της λογοτεχνίας, να μπορούν να συνδιαλεχθούν με ένα λογοτεχνικό κείμενο, να εντοπίζουν και να κατανοούν τις όποιες ιστορικοκοινωνικές του συνδηλώσεις, τις διακειμενικές του αναφορές, να αντιλαμβάνονται δηλαδή τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητά του, να προσλαμβάνουν από αυτό αισθητική απόλαυση και να βρίσκονται σε συναισθηματική ανταπόκριση μαζί του, καθώς και να ανακαλούν τις τυχόν συναφείς βιωματικές τους εμπειρίες· να εκλαμβάνουν τη διαδικασία της ανάγνωσης ως μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης, επαναξιολόγησης και επανασηματοδότησης. Τα εκπαιδευτικά υλικά που θα παραχθούν για ένα τέτοιο πρόγραμμα, καθώς και οι διαδικασίες αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος θα πρέπει να βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση και να υπηρετούν τη συγκεκριμένη στοχοθεσία.

Η προσφυγή στην εμπειρία άλλων φορέων που παρέχουν λογοτεχνικά προγράμματα με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η ένταξη γνωστικών αντικειμένων με ιδιαιτερότητες όπως αυτές της λογοτεχνίας σε εκπαιδευτικά προγράμματα από απόσταση μας υποχρεώνει να βρισκόμαστε σε διαρκή ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων των πρώτων εφαρμογών, μας καλεί σε διαρκή εγρήγορση για την ανάπτυξη καινοτόμων μορφών εκπαιδευτικού υλικού που θα καλύπτουν τις εκφρασμένες ανάγκες των εκπαιδευόμενων, και μας ωθεί στην αναζήτηση και μελέτη των εμπειριών που μπορούν να καταθέσουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε διεθνές επίπεδο που ακολουθούν ανάλογες κατευθύνσεις. Σε διαφορετική περίπτωση η προσφερόμενη εκπαίδευση δεν θα μπορέσει να καλύψει τους φιλόδοξους στόχους που προδιαγράψαμε, αλλά θα αρκестεί σε μια παραδοσιακού τύπου προσφορά εγκυκλοπαιδικών γνώσεων γύρω από έννοιες και ονόματα του λογοτεχνικού πεδίου. Η σημασία σε τέτοιου είδους προγράμματα δεν πρέπει να δοθεί στο *τι* θα διδάξουμε, αλλά με *ποιον τρόπο* θα το διδάξουμε, όπως ακριβώς το σημαντικό για τους εκπαιδευόμενους δεν είναι το *τι* θα διαβάσουν, αλλά το *πώς* θα το διαβάσουν.

Τις παραπάνω προκλήσεις και δυσκολίες είχε να αντιμετωπίσει και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ο πρώτος επίσημος φορέας στη χώρα που παρέχει εκπαιδευτικά προγράμματα με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για το χώρο της νεοελληνικής λογοτεχνίας το ΕΑΠ από το 2001 προσφέρει στους φοιτητές του τη Θεματική Ενότητα *Γράμματα II: Νεοελληνική Φιλολογία (19^{ος} και 20^{ος} αιώνας)* ενώ από την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά (2006-7) προγραμματίζει την ένταξη στο πρόγραμμά του και της Θ.Ε.: *Νεοελληνική Φιλολογία, από τις απαρχές της ως το 18^ο αιώνα*, στο πλαίσιο του προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό*. Το ΕΑΠ, για τις συγκεκριμένες Θ.Ε., έχει αναπτύξει πλούσιο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, γραμμένο με τους τρόπους και τους κανόνες που αρμόζουν στη συγκεκριμένη μέθοδο εκπαίδευσης που προσφέρει. Έτσι, κάθε φοιτητής παραλαμβάνει με την εγγραφή του στην Ενότητα ένα εκτενές *Εγχειρίδιο μελέτης*, ένα *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων*, έναν τόμο με *Παράλληλα κείμενα*, δοκιματικού χαρακτήρα, καθώς και δύο τόμους *Ιστορίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας*.

Το έντυπο, όμως, αυτό υλικό εκ των πραγμάτων, εστιάζει κυρίως σε μια παροχή γραμματολογικών γνώσεων και βιοεργογραφικών πληροφοριών και αδυνατεί να καλύψει την ανάγκη των φοιτητών για άσκηση στην ερμηνευτική των κειμένων. Για το λόγο αυτό το ΕΑΠ προχώρησε στη δημιουργία καινοτόμου εναλλακτικού υλικού που εκμεταλλεύεται την ανάπτυξη των οπτικοακουστικών μέσων και δημιούργησε ένα εκπαιδευτικό CD-Rom που θα δοκιμαστεί, σε πειραματική φάση, την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά. Παράλληλα, στο πλαίσιο της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ συστήθηκε μια διεπιστημονική ερευνητική ομάδα από 15 πανεπιστημιακούς και ερευνητές με την ονομασία *OpenLit/ Ανοικτή Λογοτεχνία* με σκοπό α) τη δημιουργία δικτύου ερευνητικών συνεργασιών ανάμεσα σε ερευνητές και παραγωγούς εκπαιδευτικού υλικού στην Ελλάδα και το εξωτερικό, β) τη συστηματική διερεύνηση και κριτική ανάλυση των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται σε συναφή εκπαιδευτικά προγράμματα του εξωτερικού, γ) την εκπόνηση πρωτότυπων επιστημονικών μελετών για ζητήματα θεωρίας και διδακτικής μεθοδολογίας των λογοτεχνικών σπουδών από απόσταση, και δ) την εκπόνηση καινοτομικού εκπαιδευτικού υλικού (περισσότερα για την ερευνητική ομάδα, καθώς και μια αποτίμηση των εκπαιδευτικών μεθόδων που εφαρμόζονται σε οκτώ ευρωπαϊκά προγράμματα εξ αποστάσεως σπουδών στη λογοτεχνία βλέπε: Καγιαλής, 2005, Νάτσινα, 2005, Βλαβιανού, Ιωαννίδου 2005).

Η χρήση του υπερκειμένου στη μελέτη της λογοτεχνίας

Από την κατεύθυνση που δίνει το ΕΑΠ στην παραγωγή εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και από την κυρίαρχη πρακτική που εφαρμόζουν ομόλογοι εκπαιδευτικοί φορείς του εξωτερικού, διαπιστώνεται η ανάγκη εφαρμογής των νέων τεχνολογιών και των οπτικοακουστικών μέσων στη σύνθεση του εκπαιδευτικού υλικού που θα αφορά στη λογοτεχνική εκπαίδευση. Ειδικότερα, η εφαρμογή των δυνατοτήτων του *Υπερκειμένου* (Hypertext) δημιουργεί νέα δυναμική στις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και επιλύει, ως ένα βαθμό, πολλά από τα ζητήματα που αντιμετωπίζουμε. Από πρακτική άποψη, με τον όρο «υπερκείμενο» εννοούμε μια δυναμική μορφή ηλεκτρονικού κειμένου που επιτρέπει την εισαγωγή άλλων κειμένων, εικόνων, αρχείων ήχου, ακόμη και μικρών ταινιών, σε διάφορα σημεία του κειμένου με τη μορφή ενεργών δεσμών. Το υλικό αυτό βρίσκεται στη διάθεση του χρήστη, σε παράλληλο παράθυρο με το κυρίως κείμενο, μόλις επιλέξει τον αντίστοιχο δεσμό. Ο εκπαιδευόμενος δηλαδή έχει στη διάθεσή του σε ηλεκτρονική μορφή ένα λογοτεχνικό έργο που περιέχει *δεσμούς* (*links*) οι οποίοι οδηγούν σε άλλα γραπτά, ακουστικά ή οπτικά κείμενα που του παρέχουν ένα πολυποικίλο και εκτενές υλικό: ερμηνευτικές προτάσεις για συγκεκριμένα χωρία του λογοτεχνικού έργου, σχόλια γύρω από τα εκδοτικά ζητήματα του έργου, πραγματολογικές πληροφορίες, χωρία από άλλα λογοτεχνικά έργα με τα οποία το υπό εξέταση κείμενο επικοινωνεί διακειμενικά, φωτογραφικό υλικό, τυχόν μελοποιήσεις του συγκεκριμένου έργου ή απαγγελία του από τη φωνή του συγγραφέα του ή κάποιου ειδικού, σκηνές από κινηματογραφικές ή τηλεοπτικές μεταφορές του έργου κ.ά. Ο εκπαιδευόμενος με τον τρόπο αυτό συμμετέχει ενεργητικά στην πορεία αναζήτησης των πληροφοριών, έρχεται αντιμέτωπος με τις ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν κατατεθεί για το απόσπασμα που ενδιαφέρεται και κατακτά μια ενεργητική κριτική στάση στην πράξη της ανάγνωσης. Υπογραμμίζουμε ότι η λογική που διέπει τη λειτουργία του *υπερκειμένου* είναι από πολλές απόψεις συναφής με ζητήματα που έχουν τεθεί στο πεδίο της λογοτεχνικής θεωρίας και ιδίως με την έννοια της διακειμενικότητας (Δανιήλ, 2005: 539-540), ενώ ο συνδυασμός λογοτεχνικών κειμένων και οπτικοακουστικών μέσων είναι εφικτός και ικανός να αποβεί επ' ωφελεία της μελέτης και των δύο ειδών προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης τόσο της λογοτεχνικής όσο και της οπτικοακουστικής εγγραμματοσύνης των εκπαιδευόμενων (Πασχαλίδης, 2006).

Βέβαια η μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων μέσα σε ένα ηλεκτρονικό υπερκειμενικό περιβάλλον διαφοροποιείται σημαντικά από τον τρόπο μελέτης με τις παραδοσιακές έντυπες μεθόδους, κυρίως, στα εξής:

α) Η μελέτη από την οθόνη ενός υπολογιστή είναι σχετικά ανοίκεια και απαιτεί κάποιο χρόνο εξοικείωσης από την πλευρά του εκπαιδευόμενου. Πιθανόν να προκαλέσει, σε αρχικό στάδιο, αισθήματα κόπωσης ή αδυναμία συγκέντρωσης. Ωστόσο, υπάρχει και η επιλογή της εκτύπωσης των σημείων εκείνων που ο εκπαιδευόμενος θα ήθελε και σε έντυπη μορφή.

β) Μέσα στους συνδέσμους υπάρχει ένας πλούτος υλικού, τον όγκο του οποίου αγνοεί ο εκπαιδευόμενος. Η παροχή του υλικού αυτού σε έντυπη μορφή –εάν κάτι τέτοιο ήταν εφικτό- θα δημιουργούσε ένα επιπρόσθετο βάρος, κυριολεκτικό και μεταφορικό.

γ) Τα σχόλια και οι πληροφορίες που βρίσκονται στους συνδέσμους προέρχονται από δεκάδες πηγές, συχνά απρόσιτες στο μέσο εκπαιδευόμενο, αφού μπορεί να προέρχονται από εξειδικευμένα περιοδικά, σπάνιες εκδόσεις, δυσεύρετα βιβλία κ.ά. Ο εκπαιδευόμενος, κάτοικος και του πλέον απομακρυσμένου σημείου, έχει πρόσβαση, ανέξοδα και χωρίς να διαθέσει χρόνο και προσπάθεια, σε αυτό το εξειδικευμένο υλικό που έχει προεπιλεγεί για να μελετηθεί.

δ) Ο τρόπος ανάγνωσης και μελέτης δεν είναι ο ευθύγραμμος παθητικός τρόπος που επιβάλλει η μορφή ενός κειμένου. Ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος επιλέγει ο ίδιος τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργοποιήσει τις υπάρχουσες πληροφορίες, ανάλογα με τη διάθεσή του, τα ενδιαφέροντά του, το διαθέσιμο χρόνο. Η πορεία της μελέτης με τον τρόπο αυτό είναι ανοικτή, ενεργητική και διαφοροποιημένη από εκπαιδευόμενο σε εκπαιδευόμενο και από περίπτωση σε περίπτωση.

ε) Το συνοδευτικό υλικό, με την εμφάνισή του στην οθόνη του υπολογιστή, καταλαμβάνει θέση ισότιμη με το υπό εξέταση λογοτεχνικό υλικό και έτσι ο εκπαιδευόμενος εκλαμβάνει την ερμηνεία των κειμένων ως δραστηριότητα αυτόνομη και ισόκυρη με εκείνη της ανάγνωσης της λογοτεχνικής παραγωγής. Αντίθετα η παροχή των ίδιων πληροφοριών με μορφή υποσημειώσεων (όταν κάτι τέτοιο είναι εφικτό) δίνει στο ίδιο υλικό την αίσθηση του βοηθητικού, υποστηρικτικού υλικού που δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα.

Ένα παράδειγμα εφαρμογής του υπερκειμένου στη μελέτη της λογοτεχνίας: Το εκπαιδευτικό CD-Rom για τους Σολωμό – Καβάφη –Καρυωτάκη του ΕΑΠ στη Θ.Ε. Νεοελληνική Φιλολογία (19^{ος} και 20^{ος} αιώνας)

[Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν στο συνέδριο χαρακτηριστικά δείγματα του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού του ΕΑΠ από το CD-Rom για τους Σολωμό – Καβάφη – Καρυωτάκη]

Στο εκπαιδευτικό CD-Rom της Θεματικής Ενότητας: Νεοελληνική Φιλολογία (19^{ος} και 20^{ος} αιώνας) του ΕΑΠ περιέχονται λογοτεχνικά έργα των Διονυσίου Σολωμού, Κωνσταντίνου Καβάφη και Κ. Γ. Καρυωτάκη που σχολιάζονται με τη μορφή υπερκειμένου. Οι συγγραφείς του Ευριπίδης Γαραντούδης, Αναστασία Νάτσινα και Χρήστος Δανιήλ επιμελήθηκαν αντίστοιχα τις ενότητες για τον Σολωμό, τον Καβάφη και τον Καρυωτάκη. Τον σχεδιασμό, την επίβλεψη και την επιστημονική ευθύνη του όλου εγχειρήματος είχε ο Τάκης Καγιαλής, αναπληρωτής καθηγητής νεοελληνικής φιλολογίας στο ΕΑΠ και Συντονιστής της Θ.Ε. (για μια αναλυτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού αυτού υλικού βλέπε: Δανιήλ, 2005).

Επιλογικά

Η συνειδητοποίηση των δυσκολιών και των προκλήσεων που αναφέρθηκαν αναφορικά με το σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών λογοτεχνικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πιστεύουμε ότι μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για την παραγωγή καινοτόμου και δυναμικού εκπαιδευτικού υλικού, με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών, συμβατού τόσο με την εκπαίδευση ενηλίκων και την ανοικτή και από απόσταση εκπαίδευση όσο και με τις σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας, και ικανού να καλύψει τα κενά και τις αδυναμίες που παρουσιάζουν τα έντυπα συμβατικά υλικά. Η εξοικείωση αρχικά και στη συνέχεια η άσκηση των εκπαιδευόμενων πάνω σε ζητήματα ερμηνευτικής προσέγγισης και κριτικής ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων θεωρούμε πως ενισχύουν όχι μόνο τη λογοτεχνική εγγραμματοσύνη τους (που είναι το αρχικό και βασικό ζητούμενο ενός τέτοιου προγράμματος), αλλά και τη συνολική εγγραμματοσύνη τους σε συναφείς τομείς: οπτικοακουστικός, πληροφορικός, γραμματικός, κοινωνικός, ιστορικός, αισθητικός γραμματισμός. Η ανάπτυξη της κριτικής στάσης των εκπαιδευόμενων απέναντι σε λογοτεχνικά φαινόμενα και όρους που είχαν συνηθίσει να δέχονται με μια αμηχανία, παθητικότητα ή αδιαφορία, ενισχύει τη συνολική τους κριτική εγγραμματοσύνη, η οποία «καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Ακόμη περισσότερο, τους δίνει τη δύναμη να την αλλάξουν» (Traves, 1992: 77-85).

Βιβλιογραφία:

- Αποστολίδου Β. (2006), «Νέοι και ανάγνωση», *Βιβλιοθήκη, Ελευθεροτυπία*, 24/02.
- Barthes, R. (1988 [1968]), «Ο θάνατος του συγγραφέα», *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο*, μτφ. Γ. Σπανός, Αθήνα: Πλέθρον, σ. 137-143.
- Βλαβιανού Α., Ιωαννίδου Α. (2005), «Οι Λογοτεχνικές Σπουδές στα Ανοικτά Πανεπιστήμια της Γαλλίας της Γερμανίας και της Ιταλίας: Μια Κριτική Παρουσίαση», στο Λιοναράκης Α. [επιμ], *3rd International Conference on Open and Distance Learning, Applications of Pedagogy and Technology*, Αθήνα: Προπομπός, σ. 517-535.
- Δανιήλ Χ. (2005), «Μια Εφαρμογή Υπερκειμένου για τη Μελέτη της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε Πλαίσιο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Σολωμός-Καβάφης-Καρυωτάκης», στο Λιοναράκης Α. [επιμ], *3rd International Conference on Open and Distance Learning, Applications of Pedagogy and Technology*, Αθήνα: Προπομπός, σ. 535-559.
- Καγιαλής Τ. (2005), «Οι λογοτεχνικές σπουδές στην εξ Αποστάσεως εκπαίδευση: Ιδιαιτερότητες, Μέθοδοι, Υλικά», στο Λιοναράκης Α. [επιμ], *3rd International Conference on Open and Distance Learning, Applications of Pedagogy and Technology*, Αθήνα: Προπομπός, σ. 481-497.
- Κόκκος Α. (1998), «Τεχνικές εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις», στο Κόκκος, Α, Λιοναράκης Α., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, τομ. Β., Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 187-240.
- Νάτσινα Α. (2005), «Οι Λογοτεχνικές Σπουδές στα Ανοικτά Πανεπιστήμια της Αγγλίας, της Ιρλανδίας και της Ισπανίας: Μια Κριτική Παρουσίαση των Εκπαιδευτικών Μεθόδων», στο Λιοναράκης Α. [επιμ], *3rd International Conference on Open and Distance Learning, Applications of Pedagogy and Technology*, Αθήνα: Προπομπός, σ. 498-516.
- Πασχαλίδης Γ. (2000), «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντουλίδου Ε. [επιμ.], *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, σ. 21-36.
- Πασχαλίδης Γ. (2006), «Το τέλος της ανάγνωσης;», *Βιβλιοθήκη, Ελευθεροτυπία*, 24/02.
- Race P. (1999), Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Traves P. (1992), «Reading: the entitlement to be 'properly literate'», στο Keith K., Margaret M. & Miller J. [επιμ.], *New Readings: contributions to an understanding of literacy*, London: A&C Black, σ. 77-85.
- Χοντολίδου Ε. (2003), «Η λογοτεχνία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 301-304.

Η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία της ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Δρ. Μαρία-Ελευθερία Γαλάνη

Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Σ.Ε.Π.) Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για πολλά χρόνια οι ενήλικοι άνω των 18 ετών συχνά δίσταζαν να αρχίσουν να μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα καθώς πίστευαν ότι οι ενήλικοι σπουδαστές δεν θα μπορούσαν να είναι εξίσου επιτυχημένοι όσο οι νεότεροι μαθητές, παρόλο που αυτή η αντίληψη δεν στηριζόταν σε ερευνητικά δεδομένα. Στην πραγματικότητα, η έρευνα και πρόσφατα στατιστικά στοιχεία έχουν αποδείξει ότι σε αρκετές περιπτώσεις εκμάθησης της ξένης γλώσσας οι ενήλικοι αποδεικνύονται εξίσου ικανοί με τους ανήλικους μαθητές.

Τα τελευταία χρόνια άλλωστε η κατάσταση έχει αλλάξει θεαματικά. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι ταξιδεύουν στο εξωτερικό, σπουδάζουν σε διεθνή ιδρύματα, στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, δουλεύουν σε χώρους όπου η ξένη γλώσσα, κυρίως τα αγγλικά αλλά όχι αποκλειστικά, αποτελεί βασική γλώσσα επικοινωνίας ή βρίσκονται σε περιστάσεις επικοινωνίας όπου χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα για να επικοινωνήσουν με τους άλλους.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ένας σημαντικός αριθμός ενηλίκων αποφασίζει είτε να ξαναθυμηθεί τις γλωσσικές του δεξιότητες στην ξένη γλώσσα –που συχνά έχουν αποκτηθεί πριν από πολλά χρόνια- και να βελτιώσει το επίπεδο του είτε να αρχίσει να μαθαίνει μία ξένη γλώσσα από την αρχή. Σε κάθε περίπτωση, αποτελεί μία κοινή απαίτηση των ενηλίκων σπουδαστών να συνδέσουν το μάθημα της ξένης γλώσσας με τις άμεσες γλωσσικές τους ανάγκες που πηγάζουν από τη σχέση τους με την αγορά εργασίας και τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις (Καψάλης, 2002, 28). Πρωταρχικός σκοπός τους δεν είναι τόσο να βελτιώσουν τις γενικές γλωσσικές τους δεξιότητες, όσο να εστιάσουν την προσοχή τους σε ειδικά στοιχεία της γλώσσας έτσι ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αλλάζει η φύση του μαθήματος: από ένα γενικό μάθημα ξένης γλώσσας μετατρέπεται σ'ένα μάθημα ξένης γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (κυρίως επαγγελματικούς ή ακαδημαϊκούς).

Οποια και αν είναι τα κίνητρό τους, για τον καθηγητή ξένης γλώσσας, η διδασκαλία ενηλίκων είναι μία απαιτητική διαδικασία καθώς χρειάζεται να αναμετρηθεί μ'ένα απαιτητικό κοινό. Ένα κοινό που σκέπτεται, προβληματίζεται, κρίνει, αξιολογεί, με ένα λόγο, ένα κοινό που ξέρει τι θέλει. Ωστόσο αποτελεί και μία ιδιαίτερα ικανοποιητική εμπειρία για τους ακόλουθους λόγους:

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

1. Δεν υπάρχουν προβλήματα πειθαρχίας.
2. Υπάρχει σαφής μαθησιακός σκοπός και προκαθορισμένοι στόχοι.
3. Οι σπουδαστές συχνά ήδη έχουν κάποια προηγούμενη γνώση της γλώσσας γεγονός που διευκολύνει την εκ νέου ενεργοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας.
4. Δεν υπάρχει εμπλοκή και καταναγκασμός από τρίτα πρόσωπα (π.χ. οι γονείς των μαθητών). Πρόκειται για ελεύθερη και συνειδητή επιλογή των ενηλίκων σπουδαστών.
5. Οι ενήλικοι μπορούν να δουν τα άμεσα αποτελέσματα του τι καταφέρνουν σε ρεαλιστικές καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής.
6. Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μία σοβαρή και εποικοδομητική εμπειρία από τους ενήλικους σπουδαστές.
7. Το να διδάσκει ενήλικους διευρύνει τους ορίζοντες και των ίδιων των διδασκόντων (ειδικά όταν διδάσκουν την ξένη γλώσσα για ειδικούς ή ακαδημαϊκούς σκοπούς – καθώς επωφελούνται από την εξειδικευμένη γνώση που σχετίζεται με τα πεδία των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων των ενηλίκων).

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1. Στην εκπαίδευση ενηλίκων υπάρχουν συνήθως πειστικοί χρονικοί περιορισμοί γιατί η ενασχόληση των ενηλίκων με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι κυρίως βραχυπρόθεσμη. Λόγω των υποχρεώσεών τους κουράζονται εύκολα και δεν μπορούν να ασχοληθούν συστηματικά με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Έτσι η εκμάθηση πρέπει να είναι οργανωμένη κατά τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σύντομη, εντατική, περιεκτική και με στόχο την πιστοποίηση των γνώσεων γιατί οι ενήλικοι επιθυμούν να τις χρησιμοποιήσουν για επαγγελματικούς λόγους.
2. Ο χρόνος για εργασίες στο σπίτι είναι πολύ περιορισμένος. Κατά συνέπεια, οι περισσότερες δραστηριότητες πρέπει να εκτελούνται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.
3. Οι ενήλικοι σπουδαστές έχουν ποικίλες έξω-εκπαιδευτικές ευθύνες και υποχρεώσεις (δουλειά, οικογένεια κ.λπ.) που τους επηρεάζουν και ψυχολογικά με αποτέλεσμα κάποιες φορές να χάνουν –όχι την ικανότητά τους για μάθηση- αλλά το ηθικό και το ζήλο τους για τη συνέχιση των σπουδών τους.
4. Υπάρχουν βαθιά ριζωμένες εσφαλμένες αντιλήψεις που λειτουργούν αρνητικά στο θυμικοσυναισθηματικό κομμάτι των ενηλίκων σπουδαστών (συχνά θεωρείται ότι τα παιδιά και οι έφηβοι είναι περισσότερο επιτυχημένα ως σπουδαστές της ξένης γλώσσας από τους ενήλικους).
5. Οι ενήλικοι σπουδαστές έχουν ήδη αναπτύξει το δικό τους μαθησιακό τρόπο. Ο καθένας έχει αναπτύξει ένα δικό του τρόπο για να μαθαίνει πέρα από τα καθιερωμένα μοντέλα. Διαφέρει επίσης και ο ρυθμός μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου. Αν και όλα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν και ως πλεονεκτήματα.
6. Πιθανόν υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός από «αποκρυσταλλωμένα» λάθη που παρεμποδίζει τη μάθηση όταν οι σπουδαστές έχουν ήδη κάποια προηγούμενη γνώση της ξένης γλώσσας που διδάσκονται. Επίσης μπορεί να υπάρχουν δυσάρεστες εμπειρίες από την τελευταία φορά που διδάχθηκαν μία ξένη γλώσσα (π.χ. στην εφηβική τους ηλικία, στο πλαίσιο του σχολείου κ.λπ.) και αυτό τους προκαθάλλει αρνητικά.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΝΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ

1. Ο καθηγητής προετοιμάζει ένα ερωτηματολόγιο ανάλυσης αναγκών και συνομιλεί σχετικά με τους σπουδαστές.
2. Σημειώνει τις πληροφορίες που έχει συλλέξει (μέσω του ερωτηματολογίου και της προσωπικής συζήτησης) με σκοπό να στοιχειοθετήσει το “προφίλ” των σπουδαστών, (σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο ανάλογα με το εάν πρόκειται για εξατομικευμένο ή ομαδικό μάθημα), την πρότερη γνώση τους, τους λόγους για τους οποίους επιθυμούν να μελετήσουν την ξένη γλώσσα, τη διαθεσιμότητά τους για τα μαθήματα και άλλους παράγοντες (Καψάλης, 2000, 73-75).

3. Διερευνά και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες -ανάγνωση, ομιλία, ακουστική και γραπτή ικανότητα (reading, speaking, listening, writing)- και αποφασίζει εάν πρέπει να δώσει προτεραιότητα σε κάποια από αυτές ξεχωριστά.
4. Προβληματίζεται για το σε ποιες λειτουργίες και σε ποιες επικοινωνιακές καταστάσεις (περιστάσεις επικοινωνίας) οι συγκεκριμένοι σπουδαστές θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα. Αυτή η μελέτη θα βοηθήσει τον διδάσκοντα να επιλέξει τα κατάλληλα για το συγκεκριμένο κοινό πεδία γραμματικής, λεξιλογίου και χρήσης της γλώσσας θα πρέπει να μελετηθούν.
5. Επισκέπτεται ένα ξενόγλωσσο βιβλιοπωλείο και αναζητά διαθέσιμο υλικό στην αγορά που μπορεί να είναι πρόσφορο για το μάθημά του. Υπάρχει σημαντική ποικιλία από ξενόγλωσσα βιβλία για ειδικούς σκοπούς και ενήλικες από τα οποία μπορεί να διαλέξει ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες του.
6. Οπωσδήποτε ο καθηγητής ξένης γλώσσας δεν είναι υποχρεωμένος να περιορίσει τις δυνατότητες του μαθήματός του στα εγχειρίδια που κυκλοφορούν στην αγορά. Υπάρχουν πολλές πηγές που μπορεί να χρησιμοποιήσει για διδακτικούς σκοπούς: ξενόγλωσσες εφημερίδες και περιοδικά, εκπαιδευτικά λογισμικά, ταινίες κ.λπ. Ο διδάσκων λοιπόν μπορεί είτε να συμπληρώσει το αρχικά επιλεγμένο εγχειρίδιο με επιπλέον υλικό είτε να το αντικαταστήσει εντελώς.
7. Τα κριτήρια για την επιλογή του διδακτικού υλικού χρειάζεται να ανταποκρίνονται στο τρίπτυχο «ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ – ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ – ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ» με σκοπό το μάθημα να καθίσταται επίκαιρο, ενδιαφέρον και να παρακινεί ένα κοινό με άποψη όπως οι ενήλικοι.
8. Όταν ο διδάσκων θα έχει επιλέξει το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει στο μάθημά του τότε θα προχωρήσει στο σχεδιασμό βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο του προγράμματος σπουδών των συγκεκριμένων μαθημάτων (course syllabus).
9. Καλό θα ήταν ο διδάσκων να συζητήσει αυτόν τον προγραμματισμό με τους διδασκόμενους (για να είναι σίγουρος ότι συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους).
10. Μετά από όλη αυτή την προεργασία, ο καθηγητής είναι έτοιμος να αρχίσει το μάθημά του αλλά με την προϋπόθεση ότι δεν θα παραμένει συνεχώς «περιχαρακωμένος» στον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών του (syllabus plan) αλλά θα είναι ανοικτός και ευέλικτος σε αλλαγές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Και αυτό γιατί συχνά οι ενήλικοι σπουδαστές αλλάζουν γνώμη σχετικά με τις ανάγκες τους στην ξένη γλώσσα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Το πιο πιθανό είναι να ζητήσουν να συμπεριληφθούν περισσότερα στοιχεία στο μάθημά τους και κατά συνέπεια σταδιακά μπορεί η φύση του μαθήματος να μεταλλαχθεί από ένα μάθημα ξένης γλώσσας για αυστηρά ειδικούς σκοπούς σ'ένα μάθημα εκμάθησης της ξένης γλώσσας περισσότερο γενικευμένο και εμπλουτισμένο.
11. Ο διδάσκων οφείλει να προκαλεί και να καλλιεργεί την ενεργή συμμετοχή και δραστηριοποίηση των σπουδαστών κατά τη διδακτική διαδικασία μέσα από δραστηριότητες συλλογικές και δημιουργικές όπως τα παιχνίδια ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, οι ομαδικές συζητήσεις, τα σχέδια δράσης (ομαδοσυνεργατική μάθηση).
12. Το σημαντικότερο όμως είναι να καλλιεργήσει ο διδάσκων στους σπουδαστές του την ικανότητα του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», βασική αρχή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Rogers, 1998). Να τους μάθει πώς να συνεχίζουν να μαθαίνουν και εκτός τάξης και χωρίς διδάσκοντα, πώς να γίνουν σταδιακά αυτόνομοι σπουδαστές. Πώς να αντλούν γνώση και να εμπλουτίζονται από κάθε πηγή –εκπαιδευτική και μη- που συναντούν στην καθημερινότητά τους : λεξικά, διαδικτυο, λογισμικά, εφημερίδες, περιοδικά, επαγγελματικά εγχειρίδια, συνομιλίες με φυσικούς ομιλητές της ξένης γλώσσας.
13. Τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό σημείο αποτελεί η προσπάθεια να γίνει το μάθημα ευχάριστο και δημιουργικό. Άλλωστε ένα μάθημα ενηλίκων μπορεί να είναι ιδιαίτερα προκλητικό και ικανοποιητικό τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για τους διδασκόμενους. Μέχρι το τέλος της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σίγουρο ότι και οι δύο πλευρές θα έχουν προοδεύσει: οι σπουδαστές χάρη στις καινούριες γλωσσικές δεξιότητες που θα αναπτύξουν και οι διδάσκοντες χάρη στα νέα γνωστικά πεδία χρήσης της ξένης γλώσσας που θα προσεγγίσουν μέσα από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των σπουδαστών τους.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Όσον αφορά την ίδια τη μαθησιακή διεργασία, οι ενήλικοι έχουν διαμορφώσει διάφορες στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση. Στάσεις που υπαγορεύονται από τις προσδοκίες, τις αξίες, τις προκαταλήψεις και τα βιώματά τους. Όπως επίσης έχουν ήδη υιοθετήσει και ένα προσωπικό ρυθμό και ύφος μάθησης και πρόσληψης της γνώσης. Έχουν αναπτύξει τις προσωπικές τους στρατηγικές μάθησης -άμεσες και έμμεσες, που αφορούν δηλ. τη γλώσσα με άμεσο τρόπο ή τη γενική διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας- (Oxford, 1990 στο Tréville & Duquette, 1996, 73). Οι μελέτες (Rogers, 1998, 136-137) αποδεικνύουν ότι λόγω της αναπτυγμένης κρίσης και της πλούσιας εμπειρίας τους, οι ενήλικοι βασίζονται λιγότερο σε τεχνικές απομνημόνευσης και μηχανικής αναπαραγωγής γνώσεων και περισσότερο σε τεχνικές που διαχειρίζονται την πληροφορία (γνωστικές στρατηγικές) και καλλιεργούν τον προβληματισμό και την κατανόηση κατά τη μαθησιακή διαδικασία (μεταγνωστικές στρατηγικές).

ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ(σχετίζονται με τη διαχείριση και τη μετατροπή της πληροφορίας)

Οι γνωστικές διεργασίες ορίζονται ως διαδικασίες που επιτρέπουν να επεξεργαστούμε και να μετατρέψουμε τα ήδη γνωστά δεδομένα. Η ταξινόμηση των γνωστικών διεργασιών γίνεται συχνά με βάση το μοντέλο της επεξεργασίας των πληροφοριών. Αναγνωρίζουμε γενικά έξι στρατηγικές που εμπλέκονται σ'αυτή τη διαδικασία μετατροπής των δεδομένων: γενίκευση, επαγωγή, ομαδοποίηση, διατύπωση υποθέσεων. Η επεξήγηση των γνωστικών διεργασιών έχει σκοπό να βοηθήσει το μαθητή να «αποκωδικοποιήσει» ευκολότερα τις γνώσεις που προσλαμβάνει ώστε να βελτιώσει την επιλογή και την ανάληψη τους. Το μεγαλύτερο πρόβλημα μεταφοράς της γνώσης δεν είναι τόσο να παρουσιαστούν ξεκάθαρα και ολοκληρωμένα οι γνώσεις που χρειάζεται ο μαθητής όσο να του δοθούν τα μέσα με τα οποία θα είναι σε θέση να επεξεργαστεί, να μετατρέψει και να χρησιμοποιήσει αυτές τις γνώσεις (Springer, 1996, 239).

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η λειτουργία των γνωστικών ικανοτήτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, θα παρουσιάσουμε τις γνωστικές διεργασίες όπως αυτές χρησιμοποιούνται σε μία συχνή και ιδιαίτερα σημαντική δραστηριότητα της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, την πρόσκτηση λεξιλογίου (Tréville & Duquette, 1996, 75):

A. Πρακτική

1. Επανάληψη ήχων και λέξεων

π.χ. – σωηληή επανάληψη σύμφωνα με μοντέλα που προέρχονται από φυσικούς ομιλητές.

- διαδοχικές εγγραφές της ίδιας λέξης.
- 2. Συστηματική πρακτική ήχων και γραφημάτων
π.χ. - αντίληψη των ήχων: προφορά, επιτονισμός.
- εγγραφή μίας λέξης και φωνολογική σύγκριση με το μοντέλο ενός φυσικού ομιλητή.
- χρήση οπτικής φαντασίας (οπτικοποίηση) για να διευκολυνθεί η απομνημόνευση.
- 3. Αναγνώριση και χρήση στερεότυπων εκφράσεων και κάποιων χρήσιμων συντακτικών δομών
π.χ. παραγωγή που διευκολύνεται από τη χρήση έτοιμων και κοινότυπων εκφράσεων.
- 4. Αναδιοργάνωση
π.χ. - ανασύνθεση ενός σημαντικού εκφωνήματος αναδιοργανώνοντας τα γνωστά στοιχεία.
- χρήση γνωστών εκφράσεων σε μία φανταστική ιστορία.
- 5. Φυσική πρακτική
π.χ. αληθινές συνομιλίες στην ξένη γλώσσα.

B. Λήψη και Αποστολή μηνυμάτων

1. Γρήγορη αναζήτηση της πληροφορίας
π.χ. ανατρέχουμε το κείμενο με σκοπό την αναζήτηση συγκεκριμένης πληροφορίας, όπως η τιμή, το όνομα, ο τόπος κ.λπ.
2. Χρήση βοηθητικού υλικού
π.χ. λεξικά, γραμματικές, εγκυκλοπαίδειες, χάρτες.

Γ. Ανάλυση και λογική επεξεργασία

1. Επαγωγική συλλογιστική
π.χ. στοιχειοθέτηση σημαντικών υποθέσεων σύμφωνα με γνωστούς κανόνες.
2. Ανάλυση καινούριων στοιχείων
π.χ. κατάτμηση μίας λέξης σε συνιστώσες: ρίζα και συνθετικά μόρια.
3. Συγκριτική ανάλυση
π.χ. ανάλυση ορισμένων στοιχείων της ξένης γλώσσας (ήχοι, λέξεις) και σύγκριση με τη μητρική γλώσσα ή μία άλλη γνωστή γλώσσα (π.χ. ετυμολογικά συγγενείς λέξεις).
4. Μετάφραση
π.χ. χρήση της πρώτης γλώσσας ως βάση κατανόησης και παραγωγής λόγου.
5. Μεταφορά
π.χ. χρήση των προηγούμενων γνώσεων για να διευκολυνθεί η αφομοίωση συγκεκριμένων στοιχείων στην ξένη γλώσσα (L2).

Δ. Διάρθρωση της γλωσσικής συμβολής και παραγωγής

1. Σημειώσεις
π.χ. προσφυγή σε απαριθμήσεις, διαγράμματα, πίνακες κ.λπ. με σκοπό να συστηματοποιηθεί και να βελτιωθεί η κατανόηση.
2. Ανάδειξη σημαντικών στοιχείων
π.χ. χρήση κεφαλαίων γραμμάτων, υπογράμμισης, έντονων χαρακτήρων κ.λπ.

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ (μαθαίνω πώς να μαθαίνω)

«Είναι απαραίτητες για να μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις τακτικές μάθησης που έχουν διδαχτεί μακροπρόθεσμα και να τις εφαρμόζουν σε ανάλογα μαθησιακά έργα. Πιο αναλυτικά είναι η συνειδητοποίηση από το μαθητή ότι η αποτελεσματική μάθηση περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα: ανάλυση της μαθησιακής κατάστασης, δημιουργία σχεδιασμού, εφαρμογή των κατάλληλων τακτικών μάθησης, περιοδικός έλεγχος της προόδου και τροποποίηση των διάφορων τεχνικών, αν είναι απαραίτητο. Επίσης πρέπει ο μαθητής να γνωρίζει γιατί καθένα από αυτά τα βήματα είναι απαραίτητο, τότε πρέπει να τα χρησιμοποιεί και πόσο καλά είναι προετοιμασμένος για αυτή την ενέργεια» (Κολιάδης, 2002, 474).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες συμβάλλουν ιδιαίτερα στην καλλιέργεια της αρχής «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και ευνοούν το εκπαιδευοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας σύμφωνα με το οποίο ο σπουδαστής καλείται να ανακαλύψει τη γνώση με τρόπο κριτικό και διερευνητικό και όχι να την αποδέχεται μηχανικά και παθητικά (Κολιάδης, 1997, 30-31).

Ωστόσο, για να διευκολυνθεί η πρόσληψη του θεωρητικού μοντέλου που αφορά τις μεταγνωστικές ικανότητες, θα αναφερθούμε ξανά στη διδασκαλία του λεξιλογίου στην ξένη γλώσσα και στις σχετικές δραστηριότητες (Tréville & Duquette, 1996, 77):

A. Επικέντρωση στη μάθηση

1. Επανάληψη των καινούριων στοιχείων για να τα καταστήσουμε περισσότερο κατανοητά
π.χ. προσπαθούμε να συνδέσουμε τα καινούρια στοιχεία με αυτά που είναι ήδη γνωστά ανακαλώντας, για παράδειγμα, το λεξιλόγιο του συγκεκριμένου πεδίου, τους γραμματικούς κανόνες κ.λπ.
2. Παρατήρηση των ειδικών όψεων της γλώσσας
π.χ. - προσπαθούμε να συγκεντρωθούμε στη δραστηριότητα (π.χ. σύνταξη ενός γράμματος).
- ασκούμε επιλεκτική προσοχή και σημειώνουμε τις ιδιαίτερες λεπτομέρειες (γλωσσικές πράξεις, προφορά κ.λπ.).
3. Διαφοροποιημένη παραγωγή μετά από μία περίοδο ακουστικής εξάσκησης
π.χ. προηγείται μία περίοδος σιωπής και περισυλλογής πριν την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου.

B. Οργάνωση και σχεδιασμός της μάθησης

1. Αναζήτηση σχετικά με τη λειτουργία της γλώσσας
π.χ. - μελετούμε ένα θέμα.

- συζητούμε τα μαθησιακά προβλήματα στην τάξη.

2. Επιλογή των καλύτερων συνθηκών μάθησης

π.χ. οργάνωση του χρόνου και του περιβάλλοντος διδασκαλίας.

3. Καθορισμός των μαθησιακών στόχων βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων

π.χ. προτείνουμε στο σπουδαστή να παρακολουθεί στην τηλεόραση ξενόγλωσσα προγράμματα κάθε μέρα και να διαβάζει ένα βιβλίο την εβδομάδα.

4. Καθορισμός του σκοπού και της δραστηριότητας που πρέπει να γίνει

π.χ. μπορεί να πρόκειται για μία δραστηριότητα κατανόησης προφορικού ή γραπτού λόγου, παραγωγής γραπτού ή προφορικού λόγου.

Το να εξηγή κανείς το σκοπό του μαθήματος και τα ενδεχόμενα από το μάθημα οφέλη αποτελεί ένα απαραίτητο βήμα για την εύκολη μετάβαση του μαθητή από την ετεροκαθοδήγηση (έλεγχος του μαθητή από το δάσκαλο) στην αυτοκαθοδήγηση (αυτοέλεγχος του μαθητή) (Κολιάδης, 2002, 473).

5. Σχεδιασμός των στοιχείων που είναι απαραίτητα για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας σε μία δεδομένη περίπτωση.

π.χ. - περιγράφουμε τη δραστηριότητα ή την περίπτωση.

- καθορίζουμε τις προαπαιτούμενες παραμέτρους.

- επιλέγουμε τα γλωσσικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας.

6. Αναζήτηση ευκαιριών για χρήση της ξένης γλώσσας

π.χ. προτείνουμε στο σπουδαστή να βλέπει ταινίες, να παρακολουθεί ξενόγλωσσα τηλεοπτικά ή και ραδιοφωνικά προγράμματα, να επισκέπτεται τη χώρα της γλώσσας που μαθαίνει.

Γ. Αξιολόγηση της επίδοσης κατά τη μαθησιακή διαδικασία

1. Αυτο-διόρθωση

π.χ. ο σπουδαστής προσπαθεί να εντοπίσει τα λάθη κατανόησης και παραγωγής λόγου και να τα εξαλείψει.

2. Αυτο-αξιολόγηση

π.χ. ο σπουδαστής διαπιστώνει την πρόοδό του συγκρίνοντας το τωρινό του επίπεδο κατανόησης στην ξένη γλώσσα μ'ένα προηγούμενο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο καθηγητής ξένης γλώσσας να σέβεται αλλά και να καλλιεργεί στους ενήλικους σπουδαστές του στρατηγικές μάθησης που ταιριάζουν στο μαθησιακό τους "στυλ" και "προφίλ", στις επαγγελματικές ανάγκες και τις συνθήκες ζωής τους. Κατά την υιοθέτηση και καλλιέργεια των μαθησιακών στρατηγικών ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί διακριτικά αλλά σταθερά την όλη διαδικασία, παρεμβαίνοντας μόνο όταν υπάρχουν δυσκολίες, ρυθμίζοντας και αξιολογώντας τα αποτελέσματα. Ας μην ξεχνάμε ότι απώτερος στόχος είναι να καταστεί ο σπουδαστής αυτόνομος και προοδευτικά αυτόνομος, ικανός να εφαρμόζει αυθόρμητα και με συνέπεια την κατάλληλη στρατηγική για τον κατάλληλο μαθησιακό στόχο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Καψάλης Α. & Παπασταμάτης Α. (2002), *Εκπαίδευση Ενηλίκων α'*, Γενικά εισαγωγικά θέματα. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καψάλης Α. & Παπασταμάτης Α., (2000), *Εκπαίδευση Ενηλίκων β'*, Διδακτική Ενηλίκων, πανεπιστημιακές παραδόσεις. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κολιάδης Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική πράξη: Το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*. Αθήνα.

Κολιάδης Ε. (1997), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη: Γνωστικές Θεωρίες*, τόμος Γ'. Αθήνα.

Rogers A. (1998), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Springer C. (1996), *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : OPHRYS.

Tréville M.-C. & Duquette L. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

Προς μια δια βίου εκπαίδευση ειδικών ομάδων πληθυσμού στο πλαίσιο του μουσείου: σύνδεση και κατάργηση ορίων. Το παράδειγμα των ανήλικων παραβατών

Χαράλαμπος Χαΐτας
Αρχιτέκτων Μηχανικός (Ε.Μ.Π.)

Μεταπτυχιακός φοιτητής στο Διατμηματικό Μ.Π.Σ. «Μουσειακές Σπουδές» του Πανεπιστημίου Αθηνών
Βασιλική Ιωαννίδη
Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Διδάσκουσα του Πανεπιστημίου Αθηνών

Προσεγγίζοντας το μουσείο ως κοινωνικό φορέα

Οι περισσότεροι ορισμοί φορέων που σχετίζονται με τα μουσεία προσδιορίζουν τον φορέα-μουσείο ως ένα «ίδρυμα μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, προς δημόσιο όφελος, με σκοπό την έρευνα, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία» (I.C.O.M., 2001· Α.Α.Μ.). Αν και το κοινωνικό σύνολο στο σύνολό του είναι ο στόχος των μουσείων, τα αποτελέσματα των ερευνών τόσο σε χώρες του εξωτερικού (Merriman, 1991) όσο και στην Ελλάδα (Metron Analysis, 2005) αποδεικνύουν ότι το κοινό των μουσείων έχει υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης σε σύγκριση με το σύνολο του πληθυσμού, είναι πιο νέο και ανήκει στην υψηλή εισοδηματική τάξη (Οικονόμου, 2003). Αν και τα στοιχεία αυτά δεν είναι κανόνες για όλες τις χώρες και τα αντίστοιχα κοινωνικά σύνολα, αφού καθένα μελετάται μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σύνθεσής του, παρόλα αυτά είναι στοιχεία που δείχνουν την τάση των σχέσεων μεταξύ κοινωνίας και συγκεκριμένου φορέα.

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια το μουσείο επαναπροσδιορίζεται μέσα από τη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικής ταυτότητας. Στη βάση αυτή, γίνεται προσπάθεια προσέγγισης όλων των κοινωνικών ομάδων και ιδιαίτερα ειδικών ομάδων πληθυσμού, οι οποίες είναι και οι κοινωνικά ευπαθείς. Στόχος είναι η εδραίωση, σε επίπεδο κοινωνικής συνείδησης, της σημασίας του μουσείου ως φορέα αξιών και ποιότητας, συνδυάζοντας αποτελεσματικά τις παραδοσιακές αξίες με τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και συνθήκες και ανοίγοντας παράλληλα τις πόρτες του και σε άλλους κοινωνικούς φορείς μέσω μιας αμφίδρομης συνεργασίας.

Το ερώτημα που τίθεται είναι πώς το μουσείο ως κοινωνικός φορέας μπορεί να έρθει σε επικοινωνία με ειδικές ομάδες πληθυσμού, δημιουργώντας μία δημιουργικά αμφίδρομη σχέση;

Πεποίθησή μας είναι ότι το μουσείο μπορεί να «περάσει» γνώσεις και νέες εμπειρίες στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, μέσα από εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, χωρίς εξαναγκασμούς, ανταγωνισμούς και τιμωρία. Παράλληλα, δύναται να βοηθήσει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα να συμβάλει στη διεύρυνση των οριζώντων τους, δημιουργώντας καλύτερες προϋποθέσεις κοινωνικής συμμετοχής. Ουσιαστικά, το μουσείο μπορεί να διαμορφώσει την υπόστασή του ως κοινωνικός οργανισμός και φορέας, συνεργαζόμενος με κοινωνικές ομάδες που πραγματικά έχουν την ανάγκη και το δικαίωμα για κάτι καλύτερο, αποδομώντας έτσι τη σύνδεσή του με την πνευματική και κοινωνική ελίτ.

Αυτή η στροφή των μουσείων, που παρατηρείται την τελευταία τριακονταετία σε κάποιες χώρες της Ευρώπης και τη Β. Αμερική και την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, όσον αφορά τον τρόπο επικοινωνίας με το κοινό, βασίζεται κυρίως στη σκέψη ότι «μόνο αυτοί που αποκλείουν τον εαυτό τους είναι αυτοί που πάντοτε αποκλείονται» (Bourdieu, Darbel, 1969, ET 1991) -και στη συγκεκριμένη περίπτωση αποκλείονται από τα μουσεία (Οικονόμου, ό.π., σελ. 67) με μηχανισμούς άτυπου κοινωνικού αποκλεισμού. Ο Bourdieu ξεκίνησε μία έρευνα στο κοινό των μουσείων σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη έχοντας θέσει το ερώτημα «γιατί ορισμένοι άνθρωποι πηγαίνουν στα μουσεία και άλλοι όχι». Από τα ευρήματα αυτής της έρευνας κατέληξε ότι τα πράγματα που δημιουργούν ευχαρίστηση είναι αυτά που αναγνωρίζονται και κατανοούνται εννοιολογικά. Άρα, οι άνθρωποι πρέπει να έχουν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες και όχι ένα έμφυτο χάρισμα που να τους βοηθά να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να ευχαριστηθούν τα πράγματα που τους παρέχει το μουσείο. Οι άνθρωποι που διαθέτουν το υπόβαθρο αυτό είναι οι επισκέπτες του μουσείου. Έτσι, αν και η ελεύθερη είσοδος είναι γεγονός στα περισσότερα μουσεία του κόσμου, η πρόσβαση σχετίζεται με τη δυνατότητα κατανόησης, οικειοποίησης και ευχαρίστησης στη θέαση των αντικειμένων που βρίσκονται στο μουσείο.

Επενδύοντας στη δια βίου μάθηση στο πλαίσιο του μουσείου: προϋποθέσεις και δράσεις

Σύμφωνα με το παραπάνω σκεπτικό, κρίνεται αναγκαία η μελέτη και η οριοθέτηση των περιορισμών πρόσβασης, με σκοπό το ίδιο το μουσείο να προσεγγίσει το κοινό και να λειτουργήσει ως φορέας διαμεσολάβησης στο πλαίσιο κοινωνικών πρακτικών ένταξης ειδικών ομάδων πληθυσμού. Ειδικότερα, οι περιορισμοί πρόσβασης, όπως καταγράφονται από τους Dodd & Sandell (1998, σελ.14) είναι η *φυσική πρόσβαση*, η *αισθητηριακή*, η *διανοητική*, η *συναισθηματική*, η *πρόσβαση στη λήψη αποφάσεων*, η *πρόσβαση στην πληροφορία* και η *πολιτιστική πρόσβαση*. Η προβληματική αυτή αναλύεται στις εξής συνιστώσες:

1. α) Πολλά κτήρια μουσείων δεν επιτρέπουν τη φυσική πρόσβαση ατόμων λόγω έλλειψης κατάλληλων κτηριακών παροχών, όπως είναι οι ράμπες, οι ανελκυστήρες.
2. β) Πολλές εκθέσεις, πολιτιστικά γεγονότα και μουσειακές παροχές δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν από άτομα που δεν βλέπουν ή δεν ακούν.
3. γ) Πολλοί άνθρωποι έχουν δυσκολίες στο να μάθουν. Το μουσείο πρέπει να χρησιμοποιεί εναλλακτικούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης κατά την οργάνωση των γεγονότων που ετοιμάζει.
4. δ) Αν και τα περισσότερα μουσεία δεν έχουν εισιτήριο εισόδου, παρόλα αυτά οι υπόλοιπες παροχές, όπως είναι τα προϊόντα της καφετέριας ή τα προϊόντα του πωλητηρίου, είναι υπερβολικά υψηλά κυρίως για τις οικογένειες.
5. ε) Το προσωπικό του μουσείου θα πρέπει να έχει εκπαιδευτεί σχετικά με τη διαφορετικότητα.
6. στ) Τα περισσότερα μουσεία είναι κλειστά στο κοινό σε θέματα λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με αυτό. Η δυνατότητα να εμπλακεί το κοινό στη λήψη αποφάσεων δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας με την κοινότητα.
7. ζ) Πολλά μουσεία περιορίζονται στα μονόγλωσσα κείμενα των εκθέσεων των εκδόσεων και των ιστοσελίδων τους. Ο περιορισμός αυτός κωλύει την πρόσβαση στην πληροφορία μεγαλύτερου αριθμού ατόμων.

Άραγε τα μουσεία παρουσιάζουν τα πράγματα ή/ και τα θέματα που ενδιαφέρουν το κοινό; Η γνώση των επιθυμιών του κοινού και η εμπλοκή του σε θέματα δράσεων, όπως οι εκθέσεις ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ανοίγει

το μουσείο σε ένα κοινό που το αφορά και έχει το υπόβαθρο να το παρακολουθήσει και να ευχαριστηθεί. Τα μουσεία παίζουν σημαντικό ρόλο στο σύστημα καθώς έχουν την εξουσία να αποφασίζουν τι είναι άξιο και τι είναι ανάξιο αισθητικού θαυμασμού, προσδιορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το επίπεδο καλλιέργειας που είναι απαραίτητο για να απολαύσουν. Επομένως, ένα μουσείο ή μία πινακοθήκη, η οποία εκθέτει συνειδητά δυσπρόσιτα ή «δύσκολα» έργα, αποκλείει αυτούς τους ανθρώπους που δεν έχουν την απαραίτητη εμπειρία ή καλλιέργεια προκειμένου να τα απολαύσουν (Οικονόμου, ό.π., σελ. 69).

Συμπερασματικά, τα μουσεία έχοντας μελετήσει τους παράγοντες που περιορίζουν την πρόσβαση και γενικά την επικοινωνία κάνουν σημαντικές προσπάθειες να αλλάξουν την επικοινωνιακή τους πολιτική τόσο εντός όσο και εκτός του φυσικού τους χώρου. Συνακόλουθα:

- ❑ Στην πρώτη κατηγορία των «εντός» δράσεων ανήκουν οι εκθέσεις, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι διαλέξεις και οι ξεναγήσεις, η δραματοποίηση, η οργάνωση ποικίλων πολιτιστικών εκδηλώσεων, τα εργαστήρια που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αγγίζουν και να χρησιμοποιούν μουσειακά αντικείμενα από τις μουσειακές συλλογές ή ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με το θέμα και τα αντικείμενα του μουσείου, η περιήγηση στις συλλογές με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας και η επίσκεψη στους «κλειστούς» χώρους του μουσείου π.χ. αποθήκες ή χώροι έρευνας και μελέτης (Μούλιου, Μπούνια, 1999, σελ. 42).
- ❑ Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται η οργάνωση εκθέσεων και εργαστηρίων/ εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε εναλλακτικούς μη-μουσειακούς χώρους, οι μουσειοσκευές, τα μουσειολεωφορεία, η επαφή με τα τοπικά και εθνικά μέσα ενημέρωσης και η συνεργασία με διάφορες κοινωνικές ομάδες για την οργάνωση πρωτότυπων πολιτιστικών δράσεων (ό.π.).
- ❑ Παράλληλα, το διαδίκτυο χρησιμοποιείται ως ένα νέο μέσο επικοινωνίας δίνοντας τη δυνατότητα στον χρήστη να περιηγηθεί εικονικά στους εκθεσιακούς χώρους, να μελετήσει τις συλλογές, να συμμετέχει σε φόρουμ συζητήσεων ή σε δια-δικτυακά παιχνίδια κ.λπ.

Δια βίου εκπαίδευση και ένταξη μέσα από το μουσείο: το παράδειγμα των ανήλικων παραβατών

Η δική μας οπτική εστιάζεται στο γεγονός ότι το μουσείο μπορεί να επαναπροσδιορίσει την κοινωνική του υπόσταση και ταυτότητα, τόσο ως κοινωνικός οργανισμός όσο και ως φορέας ιστορικών και πολιτισμικών αξιών, συνεργαζόμενος με κοινωνικές ομάδες που αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής αποξένωσης και πολιτισμικής περιθωριοποίησης. Στη λογική αυτής της συνεργασίας, αναπτύσσουμε έναν τρόπο προσέγγισης, μία μεθοδολογία για το πώς το μουσείο μπορεί να «περάσει» γνώσεις και νέες εμπειρίες σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, και ιδιαίτερα στις κοινωνικά ευπαθείς, μέσα από εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο προσέγγισης εντάσσεται και η συμβολή μιας εγκληματοποληπτικής πολιτικής εντός του μουσείου, μέσω της δια βίου μάθησης νεαρών ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής.

Βασική προϋπόθεση και θεμελιώδης παράγοντας μιας κοινωνικοποιητικής διαδικασίας αποτελεί η προώθηση της εκπαιδευτικής πράξης. Συνιστώσες της εκπαιδευτικής πράξης είναι η κοινωνική, η σχολική και η επαγγελματική ένταξη, κάτι όμως που δεν μπορεί να επιτευχθεί έξω από δομές, μεθόδους και τρόπους σχέσης που δεσμεύουν αμοιβαία ανήλικους και ενήλικους σε μία κοινωνικά παραγωγική βάση. Αυτό συνιστά μία στρατηγική που αναγνωρίζει και σέβεται στο νεαρό άτομο την αυτονομία του, προσφέροντάς του αποδεκτές και αξιοποιήσιμες συνθήκες επαγγελματικής κατάρτισης, εργασίας και οικονομικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ένταξης (βλ. και Thomas, 1994, σελ. 140).

Αποκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς, όπως η νεανική παραβατικότητα, συνιστούν προσωπικές επιλογές που αποκλίνουν από το νόμιμο και κοινωνικά επιθυμητό και καθιερωμένο. Αποτελούν πηγές εκτόνωσης από μία προϋπάρχουσα πίεση εξαιτίας ανταγωνιστικών τάσεων, σχολικής απόρριψης, ανυπαρξία οικογενειακών και κοινωνικών δεσμών κ.λπ. Η επακόλουθη εμπλοκή του τιμωρητικού-ποινικού μηχανισμού αυξάνει τις δυσχέρειες για μια ουσιαστική μεταστροφή των δυσμενών αυτών όρων και λειτουργική ένταξη των περιθωριοποιημένων αρχικά και μετέπειτα κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων (Φυτράκης, 1995, σελ. 146-7). Δεν είναι τυχαίο ότι είναι εμφανής η ανάγκη για την υιοθέτηση νέων μεθοδολογικών μοντέλων και σχημάτων προληπτικής παρέμβασης. Εξάλλου, στις ημέρες μας είναι σαφής η αναγκαιότητα μιας νέας προσέγγισης του συγκεκριμένου κοινωνικού ζητήματος, μέσα από οπτικές που θα δίδουν έμφαση σε καταστάσεις αντί για συμπεριφορές (βλ. και Hulsman, Bernat de Celis, 1997, σελ. 46-47).

Η ανάλυση που ακολουθεί οργανώνεται στο πλαίσιο διαφόρων μεθόδων υποστήριξης του νεαρού παραβάτη, είτε στον χώρο κράτησης είτε στην ανοικτή κοινότητα. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μέσω επεξεργασίας του προσωπικού τους στοιχείου, σε επίπεδο ταυτότητας και αυτοεκτίμησης, και επαναδιαπραγμάτευσης της σχέσης τους με τη λογική του κοινωνικού status, σε επίπεδο κοινωνικής συμμετοχής και πρόσβασης σε κοινωνικά αγαθά (Μόσχος, 1995, σελ. 27). Ένας τέτοιος στόχος μπορεί να επιφέρει μία σχέση νομιμότητας, συνδέοντας την «ατομική επιθυμία» με την «κοινωνική δυνατότητα», διότι αυτό που είναι πιο σημαντικό, σε πολιτικό και πρακτικό επίπεδο, είναι η εστίαση της δημόσιας συζήτησης στην αναζήτηση των μεθόδων, οι οποίες θα οδηγήσουν στην πρόληψη και τη μείωση μιας παρεκκλίνουσας «σταδιοδρομίας» των ατόμων και άραγε την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού τους (Burns, 1995, σελ. 129 και 133). Τέτοιες μέθοδοι μπορούν να αναζητηθούν μέσα από την πολλαπλή ανάδειξη και καλλιέργεια προσωπικών ικανοτήτων σε συνδυασμό με κοινωνικές πρακτικές και δραστηριότητες (Μόσχος, ό.π., σελ. 137).

Προς αυτή την κατεύθυνση, προτεραιότητα επιβάλλεται να δοθεί στα εξής θέματα: α) στη σύνδεση της νεανικής παραβατικότητας με τις τοπικές κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, και β) στις προσπάθειες δεσμών σε κοινοτικό και εθνικό επίπεδο μεταξύ κοινωνικών υπηρεσιών, εκπαιδευτικών θεσμών, πολιτιστικών δραστηριοτήτων και οικονομικών παραγόντων. Π.χ. κάθε μουσείο ανάλογα με την ταυτότητα του (πινακοθήκη, ιστορικό, λαογραφικό κ.λπ.) μπορεί να συνδέσει τη σύγχρονη καθημερινότητα με συναφή θέματα του παρελθόντος που αποτυπώνονται μέσα στις συλλογές του. Η συλλογιστική αυτή αναλύεται στις ακόλουθες σκέψεις:

- ✓ Ζητήματα μουσειακής εκπαίδευσης μπορούν να υλοποιηθούν χρησιμοποιώντας τη διαφορετικότητα των ανθρώπων εποικοδομητικά, στηριζόμενοι στη θεωρία των πολλαπλών τύπων ευφυϊών. Ο Howard Gardner (1993) αναφέρει ότι οι ευφυΐες σχετίζονται με τη δυνατότητα του ατόμου να αντιληφθεί τον κόσμο γύρω του μέσα από μία διαδικασία αποθήκευσης και ερμηνείας της πληροφορίας. Με τη διάκριση των επτά ευφυϊών που διακρίνει ο Gardner (γλωσσική, μαθηματική/ λογική, μουσική, χωρική, σωματική/ κινησιακή, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική) είναι δυνατή η δημιουργία ενός συνδυαστικού πλαισίου διερεύνησης και έκφρασης ατομικών κλίσεων και δυνατοτήτων σε επίπεδο μουσειακής εκπαίδευσης, με σκοπό την ένταξη των ατόμων με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής.
- ✓ Παράλληλα, η έλλειψη θετικών εμπειριών που βοηθούν το άτομο στην κοινωνική του συναναστροφή είναι ένα άλλο στοιχείο που χαρακτηρίζει άτομα που έχουν αναπτύξει παραβατική συμπεριφορά. Τέτοιες θετικές εμπειρίες μπορούν να δοθούν μέσα από την πρόσβαση στον μουσειακό χώρο. Επιπλέον, βασιζόμενοι στη θεωρία του δομισμού (Hein,

1998), όπου η δυνατότητα του ατόμου για ερμηνεία του κόσμου που το περιβάλλει σχετίζεται με την ανάκληση και τη χρήση των προηγούμενων εμπειριών, θεωρούμε ότι το μουσείο μπορεί να λειτουργήσει ως κρίκος σύνδεσης των ανήλικων παραβατών με την κοινωνία, χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες τους ως υλικό που «ερεθίζει» την περιέργειά τους και τα ενδιαφέροντά τους και εμπλουτίζει τις γνώσεις τους. Η επεξεργασία των εμπειριών αυτών θα αποτελέσει το εφαλτήριο για τη βελτίωση των ατομικών τους γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και ενδεχομένως και επαγγελματικών προοπτικών.

- ✓ Επίσης, μέσα από το μουσείο μπορεί να επιτευχθεί δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου, ενεργοποιώντας εθελοντικές συμπεριφορές των ατόμων με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής. Τα άτομα αυτά μπορούν, αφού έχουν λάβει μία σφαιρική εκπαίδευση όσον αφορά σε θέματα πολιτισμού και επικοινωνίας, να συμβάλουν στη λειτουργία του φορέα-μουσείου, συμμετέχοντας σε κάποιες από τις δραστηριότητες και παροχές του, όπως είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η δημιουργία ιστοσελίδων και έντυπου υλικού, η διευκόλυνση επισκεπτών με ειδικές ανάγκες, η παροχή πληροφοριών κ.ά.

Ολοκληρώνοντας, θέλουμε να επισημάνουμε ότι η επαν-ένταξη μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ποικίλες δράσεις του μουσείου σε συνεργασία με τις κοινωνικές ομάδες. Ιδιαίτερα, το μουσείο οφείλει να δημιουργήσει τις γέφυρες συνύπαρξης ως πόλος επικοινωνίας της διαφορετικότητας μέσα στην ίδια την κοινωνία, ενεργό μέλος της οποίας είναι. Είναι βέβαιο ότι η γνώση καταπολεμά τον φόβο άρα και τον κοινωνικό αποκλεισμό, τον ρατσισμό και την περιθωριοποίηση. Το μουσείο πρέπει πρώτο να καταρρίψει τους μύθους του παρελθόντος, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες συνύπαρξης των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων με τον υπόλοιπο κοινωνικό ιστό. Μπορεί να δημιουργήσει δραστηριότητες δια βίου εκπαίδευσης, θέτοντας παράλληλα βάσεις προσωπικής και κοινωνικής εξέλιξης των ατόμων και ιδίως αυτών που αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής αποξένωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Association of Museum (A.A.M.). *What is a Museum?* (Ηλεκτρονική πηγή: www.aam-us.org/aboutmuseums/whatis.cfm, Τελευταία επίσκεψη 12/01/2006).
- Bourdieu, P., Darbel, A. (1969). *The Love of Art*. (Translation by Beattie, C., Merriman, N., 1991). U.K.: Polity press.
- Burns, G. (1995). Μελλοντικές κατευθύνσεις και προοπτικές της NACRO στη Μ. Βρετανία. Στο ανθολόγιο: *Νεανική παραβατικότητα και επαγγελματική ένταξη. Συγκριτική μελέτη για τις αναπτυσσόμενες πολιτικές στην Ελλάδα και Βρετανία [The integration of young offenders into the labour market. Comparative study on developing policies in Greece and Britain* (σελ. 129-134). Αθήνα. «Άρσις»: Εταιρεία Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων. Nacro: National Association for the Care and Resettlement of Offenders. Supported by the European Commission, General Directory V.
- Dodd, J., Sandell, R. (1998). *Building Bridges: Guidance on Developing Audiences*. London: Museums and Galleries Commission.
- Gardner, H. (1993): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Great Britain.
- Hein, G. (1998): *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Hulsman, L., Bernat de Celis, J. (1997). *Αστοχες ποινές. Το ποινικό σύστημα υπό αμφισβήτηση*. Νικολόπουλος, Γ. Π. (εισαγωγή-μτφ.). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- International Council of Museums (I.C.O.M.). (2001). *Definision of Museum*. (Ηλεκτρονική πηγή: icom.museum/definition.html, Τελευταία επίσκεψη 10/01/2006).
- Merriman, N. (1991). *Beyond the Glass Case*. London: εκδ. U.C.L.
- Metron Analysis. (2005). Πολιτιστική Συμπεριφορά των Ελλήνων. *Highlights*, τχ. 19.
- Μόσχος, Γ. (1995). Νέες προοπτικές για την κοινωνική υποστήριξη περιθωριοποιημένων νέων στην Ελλάδα. Αποκεντρωμένες δράσεις σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα. Στο ανθολόγιο: *Νεανική παραβατικότητα και επαγγελματική ένταξη. Συγκριτική μελέτη για τις αναπτυσσόμενες πολιτικές στην Ελλάδα και Βρετανία [The integration of young offenders into the labour market. Comparative study on developing policies in Greece and Britain* (σελ. 135-141). Αθήνα. «Άρσις»: Εταιρεία Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων. Nacro: National Association for the Care and Resettlement of Offenders. Supported by the European Commission, General Directory V.
- Μούλιου, Μ., Μπούνια, Α. (1999). Μουσείο και Επικοινωνία. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, τχ. 72.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή Ζωντανός Οργανισμός*. Αθήνα: εκδ. Κριτική Α.Ε.
- Thomas, P. (1994). *Έφηβοι και παραπτωματικότητα*. Εθνικός Οργανισμός Πρόνοιας, Παιδική προστασία, Τάσεις και προοπτικές.
- Φυτράκης, Ευ. (1995). Νεανική παραβατικότητα και επαγγελματική ένταξη. Μια ελληνοβρετανική σύγκριση. Στο ανθολόγιο: *Νεανική παραβατικότητα και επαγγελματική ένταξη. Συγκριτική μελέτη για τις αναπτυσσόμενες πολιτικές στην Ελλάδα και Βρετανία [The integration of young offenders into the labour market. Comparative study on developing policies in Greece and Britain* (σελ. 142-147). Αθήνα. «Άρσις»: Εταιρεία Κοινωνικής Υποστήριξης Νέων. Nacro: National Association for the Care and Resettlement of Offenders. Supported by the European Commission, General Directory V.

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑ Ε΄

**ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ,
ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ,
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ**

ΚΥΡΙΑΚΗ 2 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2006

Έχει γίνει πλέον σαφές σε όλους ότι οι ταχύτερες αλλαγές στην οικονομία και οι τεχνολογικές εξελίξεις καθιστούν το ρόλο της Δια Βίου Μάθησης κεντρικό για την οικονομική ανάπτυξη, αλλά ιδιαίτερα για τη δημιουργία απασχόλησης και για τη διασφάλιση κοινωνικής συνοχής. Οι ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν γύρω μας, κυρίως ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής εξέλιξης στο οικονομικό σύστημα, απαξιώνουν ταχύτατα τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες των εργαζομένων, δημιουργούν ανεργία, απαιτούν συχνή ενημέρωση και επανεκπαίδευση του επιστημονικού και του εργατικού δυναμικού.

Η γνώση είναι δύναμη, διασφαλίζει μια δυναμική οικονομία, ισχυρή και αποτελεσματική διοίκηση και μια πιο δίκαιη κοινωνία. Οι συνθήκες παγκοσμιοποίησης που επικρατούν στη διεθνή οικονομία δίνουν προβάδισμα σε εκείνους που έχουν γνώση, γιατί η γνώση παράγει πλούτο, διασφαλίζει ισότητα και οδηγεί σε μια πιο δίκαιη κοινωνία. Το κράτος και οι χώρες που επενδύουν στη γνώση, στην ικανότητα των πολιτών τους, στη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση είναι οι χώρες που θα κερδίσουν το στοίχημα της ευημερίας.

Η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και του ανθρώπινου κεφαλαίου παίζουν σημαντικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη, την απασχόληση και κοινωνική συνοχή και συμβάλλουν σημαντικά:

- στον τεχνολογικό μετασχηματισμό της οικονομίας, με την ενίσχυση της τεχνολογικής αλλαγής και της καινοτομίας, γιατί με εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό υλοποιούνται ταχύτερα οι τεχνολογικές αλλαγές και η εισαγωγή καινοτομιών,
- στη διεύρυνση της παραγωγικής βάσης, μέσω της ενίσχυσης των επιχειρηματικών ευκαιριών και δυνατοτήτων,
- στην ενίσχυση της εξωστρέφειας της οικονομίας, με ενίσχυση του εξαγωγικού προσανατολισμού και μεγαλύτερη δράση στην παγκόσμια αγορά, με την ενίσχυση των εξαγωγών και την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων,
- στην προώθηση της περιφερειακής συγκλίσης, με τόνωση της οικονομικής ζωής στην περιφέρεια και προώθηση επενδύσεων στις λιγότερο ανεπτυγμένες περιοχές, γιατί η έλλειψη της πληροφόρησης και γνώσεων στην περιφέρεια αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα της μειωμένης επιχειρηματικότητας.

Η δημιουργία μιας Οικονομίας της Γνώσης είναι ο κεντρικός στόχος της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Οι αλλαγές που προωθούνται και περιγράφονται στο Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων 2005-2008 έχουν ως στόχο την επιτάχυνση της πορείας της χώρας μας προς τους στόχους της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Στόχος μας είναι η δημιουργία μιας οικονομίας της γνώσης με:

- 1) την ένταξη της χώρας στον Ευρωπαϊκό χώρο γνώσης,
- 2) τη δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος για καινοτομία και τεχνολογική αλλαγή,
- 3) την εφαρμογή υγιούς μακρο-οικονομικής πολιτικής,
- 4) την έμφαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση,
- 5) τον εκσυγχρονισμό της κοινωνικής πολιτικής,
- 6) την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Πως όμως θα επιτευχθεί ο στόχος αυτός; Για να επιτευχθεί ο Στόχος της δημιουργίας μιας Οικονομίας της Γνώσης χρειαζόμαστε στρατηγική αλλαγών σε ολόκληρο το σύστημα της εκπαίδευσης, τυπικής και άτυπης. Στην προσπάθεια για την ενίσχυση των αναπτυξιακών προοπτικών της χώρας βασικός μοχλός είναι μια μεταρρύθμιση με στόχο την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος όλων των βαθμίδων (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια, κ.λπ.) και μορφών (γενική, επαγγελματική, τεχνολογική, κ.λπ.) και γενικότερα της κοινωνίας της γνώσης, στη λειτουργία και στις ανάγκες της οικονομίας. Με τον τρόπο αυτό θα αυξηθεί η ανταγωνιστικότητα και θα εξασφαλισθεί η δημιουργία νέων και μακροχρόνια βιώσιμων θέσεων εργασίας. Έτσι, κύριος παράγοντας στην επιτυχή εφαρμογή των αναπτυξιακών προγραμμάτων και σχεδίων είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού και τεχνολογικού επιπέδου του αποθέματος ανθρώπινου κεφαλαίου.

Η άνοδος της ποιότητας του εργατικού δυναμικού μέσω της εκπαιδευτικής του αναβάθμισης, το είδος και η διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και η βελτίωση των δεξιοτήτων, λαμβάνουν πλέον στο παγκοσμιοποιημένο οικονομικό περιβάλλον κεντρικό ρόλο στην επιτυχή πορεία της αναπτυξιακής διαδικασίας.

Η στοχευμένη εξειδίκευση των προγραμμάτων έρευνας και τεχνολογίας με τη συνεργασία και συγχρηματοδότηση δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, σε συνδυασμό με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ICTs) αποτελούν αναπόσπαστο συμπλήρωμα της ανάπτυξης, στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και ιδιαίτερα της λεγόμενης "νέας οικονομίας".

Ωστόσο, η δυνατότητα αξιοποίησης της καινοτομίας και των νέων τεχνολογιών συνδέεται άμεσα με το ισχύον κανονιστικό και θεσμικό πλαίσιο, μέσω του οποίου εφαρμόζεται η αναπτυξιακή πολιτική. Σύμφωνα με τις επικρατούσες θεωρίες της ανάπτυξης, η τεχνολογία δεν είναι εξωγενής παράγοντας, αλλά εξαρτάται από την ποιότητα του θεσμικού πλαισίου και των πολιτικών που ακολουθούνται σε διάφορες αγορές, σε συνδυασμό με το άνοιγμα των αγορών προϊόντων και υπηρεσιών στον ανταγωνισμό.

Η υστέρηση που παρατηρείται στην ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και στην τεχνολογική αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού είναι μία από τις παραμέτρους που αντανακλάται στην επιδείνωση που παρουσιάζει η ανταγωνιστικότητα της οικονομίας μας, καθώς αυτή αποτελεί βασική εισροή στο σύστημα ενίσχυσης της επιχειρηματικής και κατ' επέκταση της εθνικής ανταγωνιστικότητας. Έτσι, αφ' ενός χάνονται θέσεις απασχόλησης και αφ' ετέρου η αγορά εργασίας αντιμετωπίζει προβλήματα επάρκειας εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Το ποσοστό των μακροχρόνια ανέργων, καθώς και των νέων ανέργων στη χώρα μας, είναι από τα υψηλότερα στον ΟΟΣΑ (56,5% και 25,1% σε σύγκριση με 43,4% και 14,7% αντίστοιχα των μέσων όρων του ΟΟΣΑ).

Η οικονομία που βασίζεται στη γνώση, σε συνδυασμό με την επέκταση του τομέα των υπηρεσιών, καθιστούν τη βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου ως έναν από τους βασικότερους μοχλούς ενίσχυσης της απασχόλησης, της παραγωγικότητας και της ανάπτυξης. Οι επενδύσεις στις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών, συνδυασμένες με επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό, αυξάνουν την παραγωγικότητα και συμβάλλουν στην προώθηση της καινοτομίας

και της ανταγωνιστικότητας, σε μακροχρόνια βάση. Η διαρκής εκπαίδευση των εργαζομένων αποτελεί ανάγκη, δεδομένης της υψηλής ταχύτητας δημιουργίας και παλαιώσης της τεχνολογικής καινοτομίας.

Οι κύριοι άξονες της πολιτικής, που μπορούν να αποτελέσουν μοχλό για τη δημιουργία μιας οικονομίας της γνώσης είναι:

1. Η σύνδεση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας. Σύνδεση σημαίνει ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας και όχι ένα σύστημα παραγωγής τεχνιτών όπως θεωρούν ορισμένοι. Χρειαζόμαστε αποφοίτους ΑΕΙ, που μπορούν να προσαρμοστούν συχνά, 2 και 3 φορές, στην περίοδο της επαγγελματικής τους πορείας στις αλλαγές του οικονομικού περιβάλλοντος.
2. Η ανάπτυξη στοχευμένων προγραμμάτων δια βίου μάθησης, με τη μετεξέλιξη του παλαιού συστήματος των ΝΕΛΕ σε ένα ευέλικτο σύστημα επιμόρφωσης και κατάρτισης του πληθυσμού, που θα λειτουργεί ως μηχανισμός μεταφοράς γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων στον πληθυσμό.
3. Η προώθηση νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών μέσω της εκπαίδευσης και η σύνδεση της έρευνας με την παραγωγή τεχνολογίας. Δεν φθάνει η διανομή Η/Υ στα σχολεία. Το σύστημα μεταφοράς της γνώσης χρειάζεται ανασχεδιασμό με σημεία παραγωγής, διαύλους μεταφοράς, σημεία αξιοποίησης.

Ο κύριος ωφελημένος από αυτές τις δράσεις θα είναι η οικονομία στο σύνολό της. Τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη μιας τέτοιας προσπάθειας για ενδυνάμωση της οικονομίας της γνώσης είναι τεράστια. Γιατί η οικονομία γίνεται πιο εξωστρεφής, πιο δυναμική, πιο ανταγωνιστική. Γίνεται μια οικονομία που ενσωματώνει τις αλλαγές, προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες και δεν φοβάται να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις.

Στις οικονομίες που μένουν πίσω υποχωρεί η ανταγωνιστικότητα, δημιουργείται ανεργία, ενισχύονται τα ανταντακλαστικά του προστατευτισμού, ακολουθούν έντονα κοινωνικά προβλήματα με συνακόλουθο αποτέλεσμα οικονομική και κοινωνική περιθωριοποίηση της χώρας.

Αλλά και σε ατομικό επίπεδο εκείνα τα άτομα, τα οποία επιδιώκουν την συνεχή ενημέρωση και γνώση, μέσω της μετεκπαίδευσης και κατάρτισης αποκτούν εργασιακά, οικονομικά και κοινωνικά οφέλη. Αντιμετωπίζουν τις τεχνολογικές αλλαγές, προσαρμόζονται εύκολα στις νέες συνθήκες, δεν μένουν άνεργοι, και θεμελιώνουν συνθήκες οικονομικής ευημερίας για τους ίδιους και τις οικογένειές τους.

Η γνώση και η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο είναι το μέσο για να πετύχουμε αυτό το στοίχημα της ανάπτυξης, της απασχόλησης, της κοινωνικής συνοχής. Το 2006 είναι έτος προκλήσεων για την Ελληνική Οικονομία. Το 2005 η Κυβέρνηση πήρε μια σειρά από πρωτοβουλίες για την οικονομία και αυτές έχουν αρχίσει να αποδίδουν το 2006. Πρωτοβουλίες που βελτιώνουν τον παραγωγικό ιστό, ενισχύουν την επιχειρηματικότητα και τις επενδύσεις και αυξάνουν την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας, ενισχύοντας τις εξαγωγές και την εξωστρέφεια της οικονομίας.

Η Ελλάδα έχει αναπτυξιακές δυνατότητες. Έχει συγκριτικά πλεονεκτήματα και προοπτικές. Διαθέτει δυνάμεις που μπορούν να ενεργοποιηθούν, να εκφραστούν δημιουργικά και να διαμορφώσουν μια νέα δυναμική στην οικονομία. Η ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου και η δημιουργία μιας οικονομίας της γνώσης αποτελούν τη ραχοκοκαλιά αυτής της προσπάθειας.

Εισαγωγή

Η έννοια της δια βίου μάθησης είναι ευρεία και καλύπτει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης που λαμβάνει ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του. Είναι πλέον γενικά αναγνωρισμένο ότι αποτελεί κύριο παράγοντα για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και τον εκσυγχρονισμό των δεξιοτήτων αυτού στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης και επομένως κύριο παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης. Μέσα από την δια βίου μάθηση, οι εργαζόμενοι αποκτούν τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούν οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας και στις οποίες οδηγούν οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις του παρόντος. Ειδικότερα, η ανάπτυξη μιας συνεκτικής πολιτικής δια βίου μάθησης σε εθνικό επίπεδο συμβάλλει στην αντιμετώπιση φαινομένων όπως η υστέρηση της χώρας στην ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων, στην επένδυση σε έρευνα και τεχνολογία. Επίσης, η εφαρμογή του θεσμού της δια βίου μάθησης μέσα από τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης συμβάλλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου της διαρθρωτικής ανεργίας.

Το παρόν κείμενο επιχειρεί να αναδείξει τη συμβολή των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης ως μορφής δια βίου μάθησης, στον εκσυγχρονισμό των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, ενισχύοντας την απασχολησιμότητα των εργαζομένων και την επαγγελματική τους κινητικότητα.

Δια βίου μάθηση και απασχόληση

Στη σημερινή ρευστή και ολοένα μεταβαλλόμενη παγκόσμια πραγματικότητα όπου επικρατεί η διασύνδεση, η ανταλλαγή και η αλληλεξάρτηση μεταξύ των κρατών της Ευρώπης και του υπόλοιπου κόσμου, καθίσταται απαραίτητη η δημιουργία και ανάπτυξη θεσμών οι οποίοι θα προσφέρουν διαρκή στήριξη των πολιτών ανεξαρτήτως ηλικίας ή κοινωνικής ομάδας ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις αυτής της νέας παγκοσμιοποίησης. Κυρίαρχος στόχος σήμερα θα πρέπει να είναι η αλλαγή νοοτροπίας αναφορικά με τη μορφή και την έννοια της εργασίας, πράγμα που θα επιτευχθεί μέσα από την παιδεία και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλα τα στάδια της ζωής των πολιτών. Η εργασία σήμερα δεν αποτελεί και δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια στατική και επαναλαμβανόμενη πράξη. Αντίθετα, η εργασία τόσο ως προς τη δομή της όσο και ως προς το περιεχόμενό της μετατρέπεται σε μια διαρκή διαδικασία ανάπτυξης γνώσεων, δεξιοτήτων και νέων ιδεών, απαραίτητων δηλαδή στοιχείων για την ανάπτυξη της καινοτομίας, της επιχειρηματικότητας, της τεχνολογίας και εν τέλει της ανάπτυξης που απαιτεί η σημερινή οικονομία.

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της δια βίου μάθησης αποκτά κεντρική σημασία. Σύμφωνα με τον Ν. 3369/2005 (άρθρο 1) για την 'Συστηματοποίηση της Δια Βίου μάθησης', ως δια βίου μάθηση νοείται κάθε σκόπιμη μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε συνεχιζόμενη βάση με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ενός ατόμου. Η δια βίου μάθηση λοιπόν σύμφωνα με την ευρύτερα αποδεκτή άποψη καλύπτει όλους τους τύπους της εκπαίδευσης, προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας, όλους τους τύπους της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και όλες τις μορφές της άτυπης εκπαίδευσης. Κάθε μορφή μαθησιακής δραστηριότητας που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου σε σχολεία, χώρους εργασίας και αλλού με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του αναγνωρίζεται ως δράση δια βίου μάθησης.⁹¹

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η Στρατηγική της Λισσαβόνας αναγνωρίζει τη δια βίου μάθηση ως μέσο ζωτικής σημασίας για την υποστήριξη του ανταγωνισμού, της καινοτομίας και του στόχου της πλήρους απασχόλησης.⁹² Σύμφωνα με την Επιτροπή Απασχόλησης της Ε.Ε., η ανάπτυξη ενός ειδικευμένου και ευπροσάρμοστου εργατικού δυναμικού βρίσκεται στον πυρήνα της πολιτικής για την απασχόληση και είναι καίριας σημασίας για την αύξηση των ποσοστών απασχόλησης και την προώθηση καλύτερων θέσεων εργασίας.

Βασικά στοιχεία της ευρωπαϊκής στρατηγικής είναι η προσαρμογή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομίας, ώστε να προσφέρουν ευκαιρίες που θα αφορούν τέσσερις βασικούς στόχους:

- την προσωπική ολοκλήρωση,
- την ενεργό συμμετοχή,
- την κοινωνική ένταξη και την
- απασχολησιμότητα.

Στο πλαίσιο αυτό η εθνική πολιτική για τη δια βίου μάθηση στοχεύει στη δημιουργία θεσμών και μηχανισμών οι οποίοι θα βοηθήσουν το εργατικό δυναμικό να αποκτήσει και αναβαθμίσει τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να ανταπεξέλθει στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές που συντελούνται στη διάρκεια της ζωής του. Με άλλα λόγια, οι εθνικοί στόχοι της δια βίου μάθησης αφορούν στην ολοκλήρωση πολιτικών σχετικών με,

- 1) την ατομική εκπαίδευση και κατάρτιση των πολιτών σε όλα τα στάδια της ζωής τους,
- 2) την προώθηση της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής ένταξης μέσα από την επένδυση στις γνώσεις και τις ικανότητες των πολιτών,
- 3) τη δημιουργία μιας κοινωνίας της πληροφορίας για όλους και την προώθηση της κινητικότητας,
- 4) την προσαρμογή στις απαιτήσεις που προέρχονται από την εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ),
- 5) την ανάπτυξη της επιχειρηματικής ικανότητας και
- 6) τις δεξιότητες και τις στρατηγικές της επικοινωνίας και ειδικότερα τις βασικές και νέες δεξιότητες στο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον.

Η καλή ποιότητα της παιδείας και της γενικής εκπαίδευσης που αποκτάται στο διάστημα της αρχικής τυπικής εκπαίδευσης, από τη μία πλευρά αυξάνει την απασχολησιμότητα των ατόμων και από την άλλη μειώνει το κόστος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Με άλλα λόγια τα χρήματα που δαπανώνται για επαγγελματική κατάρτιση, σε μεγάλο βαθμό καλύπτονται τα κενά στο σχεδιασμό της αρχικής τυπικής εκπαίδευσης. Επομένως μία αναβαθμισμένη αρχική τυπική εκπαίδευση, μειώνει την αναγκαιότητα της άτυπης. Στη χώρα μας οι εν λόγω ελλείψεις είναι ιδιαίτερα έντονες στον τομέα των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Αυτό δείχνουν οι ευρωπαϊκές στατιστικές

⁹¹ Βλ. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/what_islll_en.html (16/03/2006).

⁹² Βλ. *Presidency Conclusions of the Lisbon European Council 2000, Conclusions of the Barcelona Council 2002, Communication from the Commission "Education and Training 2010", 2003.*

για τη διάδοση της χρήσης του διαδικτύου και τη χρήση υπολογιστών στην Ελλάδα, όπου μαζί με την Πορτογαλία είμαστε ουραγοί στην Ευρώπη των 15. Σύμφωνα με το ευρωβαρόμετρο τα δύο τρίτα των πολιτών στη χώρα μας δε γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν υπολογιστή. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία της πρόσφατης έρευνας της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας για τη «Χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας»⁹³ είναι απογοητευτικά. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι τέσσερα από τα πέντε ελληνικά νοικοκυριά αγνοούν το Διαδίκτυο, ενώ μόνο το 36% των νοικοκυριών διαθέτουν προσωπικό υπολογιστή.

Συγχρόνως, με βάση τα στοιχεία έρευνας του ΣΕΒ (Ιούνιος 2004)⁹⁴ οι επιχειρήσεις δηλώνουν 'κατά μεγάλη πλειοψηφία ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν εξοπλίζει επαρκώς τα νέα στελέχη με τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτούνται'. Το φαινόμενο αυτό έχει ως συνέπεια τη μείωση της ανταγωνιστικότητας των ελληνικών επιχειρήσεων και παράλληλα οδηγεί σε δυσκαμψίες στη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, καθώς οι επιχειρήσεις αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ανεύρεση στελεχών επαρκώς καταρτισμένων σε σύγχρονες γνώσεις και ειδικότητες, όπως είναι η χρήση νέων τεχνολογιών. Έχει ενδιαφέρον ότι το 68% των εταιρειών που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή σχεδιάζει να καταρτίσει στελέχη αποφοίτους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ 50% προσωπικό χαμηλότερης εκπαίδευσης. Στις πρώτες θέσεις για θέματα κατάρτισης βρίσκονται ειδικότητες οικονομικών κατευθύνσεων και πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών. Τέλος, οι καλές γνώσεις χρήσης εφαρμογής ηλεκτρονικών υπολογιστών κατατάσσονται στα «βασικά εφόδια» για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Καινοτομία

Οι προαναφερθείσες αδυναμίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον αναδεικνύουν τη σημασία της ενίσχυσης της καινοτομίας στο πλαίσιο της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό.

Η έννοια της καινοτομίας συνδέεται με τη χρήση νέας γνώσης προκειμένου να προσφερθεί (δηλαδή να σχεδιαστεί και να εμπορευματοποιηθεί) ένα νέο προϊόν ή μια νέα υπηρεσία που ζητά η αγορά. Η καινοτομία προβάλλει στη σημερινή οικονομία της γνώσης ως μια από τις πλέον σημαντικές παραμέτρους για την ανάπτυξη, στο επίπεδο τόσο της εθνικής οικονομίας όσο και της επιχείρησης, ενώ τίθεται σε θέση υψηλής προτεραιότητας στην πολιτική ατζέντα των κυβερνήσεων. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι διαφορές ανταγωνιστικότητας και του κατά κεφαλήν εισοδήματος που παρατηρούνται ανάμεσα στις εθνικές οικονομίες μπορούν σε ένα βαθμό τουλάχιστον, να αποδοθούν σε διαφορετικά επίπεδα καινοτομικής δραστηριότητας και ανάπτυξης.

Στην προσπάθεια ανάλυσης της συμβολής της καινοτομικής δραστηριότητας στην αναπτυξιακή προοπτική, δύο παράγοντες προβάλλουν ως καθοριστικοί:

- Το επίπεδο επενδύσεων σε βασική έρευνα και οι κρατικές πολιτικές υποστήριξης και χρηματοδότησης της έρευνας. Ο ρόλος των δημόσιων επενδύσεων είναι καθοριστικός, μιας και μέσα από τη βασική έρευνα αναπτύσσεται το ανθρώπινο κεφάλαιο της χώρας. Σημαντική εδώ είναι και η συνεισφορά των ιδιωτικών επενδύσεων σε Έρευνα και Ανάπτυξη (Ε&Α).
- Το μέγεθος και η ποιότητα του ερευνητικού δυναμικού της χώρας και το επίπεδο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε χώρους τεχνολογικούς αλλά και σε χώρους που αφορούν τη διοίκηση και οργάνωση, την παραγωγή, καθώς και η υποδομή σε τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών, που επιτρέπουν την άμεση επικοινωνία και διασύνδεση, την άντληση μεγάλου όγκου δεδομένων, την παράλληλη εργασία και συνεργασία, κλπ

Όπως φαίνεται από το παράδειγμα έντονα αναπτυσσόμενων οικονομιών, οι ΤΠΕ αποτελούν "εργαλείο" για την ανάπτυξη συνθηκών που ευνοούν την επιχειρηματικότητα, την επικοινωνία, την έγκαιρη πληροφόρηση και "ευθυγράμμιση με την αγορά", την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και την καινοτομία.

Η ΕΕ αναγνωρίζοντας τη σχετική υστέρηση της από τις ΗΠΑ στον τομέα της έρευνας και της καινοτομίας (η οποία είναι ορατή σε μια σειρά δεικτών – με πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα τις υψηλές επενδύσεις σε ΤΠΕ όπου το 1999 στις ΗΠΑ έφτασαν το 7,3% έναντι 5,8% της ΕΕ) δημιούργησε στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβόνας τον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας (EXE)⁹⁵ για να συμβάλει στην αντιμετώπιση των βασικών αδυναμιών του Ευρωπαϊκού ερευνητικού συστήματος.⁹⁶ Τα αίτια της υστέρησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο εντοπίζονται:

- στις ανεπαρκείς επενδύσεις στο ανθρώπινο δυναμικό
- στην απουσία ευνοϊκού περιβάλλοντος για την έρευνα και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της
- στον κατακερματισμό των ερευνητικών δραστηριοτήτων
- στη διασπορά των πόρων
- στο μη εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό

Για την αντιμετώπιση των εν λόγω προκλήσεων ως στόχοι του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας ορίστηκαν:

- η δημιουργία μιας εσωτερικής αγοράς για την έρευνα, η οποία θα προωθεί την ελεύθερη διακίνηση της γνώσης, των ερευνητών και της τεχνολογίας, τις συνεργασίες και την ανάπτυξη νέων εταιρικών σχέσεων, την αύξηση της ανταγωνιστικότητας, του ευρωπαϊκού ερευνητικού συστήματος και την επίτευξη καλύτερης συνέργειας και αξιοποίησης των διατιθέμενων πόρων.
- η αναδιάρθρωση του ερευνητικού συστήματος της ΕΕ και καλύτερος συντονισμός εθνικών ερευνητικών δραστηριοτήτων και πολιτικών, τόσο μεταξύ τους όσο και με εκείνες της Ένωσης.
- η ανάπτυξη μιας πραγματικής Ευρωπαϊκής ερευνητικής πολιτικής, που δε θα περιορίζεται μόνο στη χρηματοδότηση *ad hoc* ερευνητικών δραστηριοτήτων, αλλά θα λαμβάνει υπόψη τις εθνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές.

Η ενσωμάτωση των εν λόγω στόχων στον προγραμματισμό και την υλοποίηση των πολιτικών ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων συνιστά προτεραιότητα θεμελιώδους σημασίας στην Ελλάδα. Η συμμετοχή της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η χρηματοδότηση των συγκεκριμένων πολιτικών και δράσεων από τους πόρους του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στις εξελίξεις στον τομέα αυτό σε εθνικό επίπεδο.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι βασικές κατηγορίες παρεμβάσεων που συγχρηματοδοτεί το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ οι οποίες συμβάλλουν εκτός των άλλων και στην ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης και της πτυχής της απασχόλησης της Κοινωνίας της Πληροφορίας (κατάρτιση, επιμόρφωση, πρόωθηση στην απασχόληση, έρευνα, εκπαίδευση και υποστήριξη της λειτουργίας ηλεκτρονικών δικτύων / κόμβων. Επίσης, στο ίδιο πνεύμα, η δημιουργία Περιφερειακών Πόλων Καινοτομίας στο πρότυπο των γαλλικών *poles de compétitivité* και των

⁹³ Έρευνα που πραγματοποιήσε η Στατιστική Υπηρεσία σε τυχαίο δείγμα 4.485 ατόμων ηλικία 16-74 ετών από ισάριθμα νοικοκυριά ολόκληρης της χώρας κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου 2005.

⁹⁴ ΣΕΒ, Ιούνιος 2004, *Έρευνα για τις Ανάγκες των Επιχειρήσεων σε Ειδικότητες Αιχμής για την Τριετία 2005-2008*. Η έρευνα διεξήχθη το δεύτερο τρίμηνο του 2004 σε δείγμα 374 επιχειρήσεων (με συμμετοχή 86% επιχειρήσεων του κλάδου της μεταποίησης, 7% επιχειρήσεων του κλάδου των κατασκευών και 7% επιχειρήσεις λοιπών κλάδων).

⁹⁵ European Commission, *Towards a European Research Area. Science, Technology and Innovation. Key Figures 2003-2004*.

⁹⁶ Communication from the Commission "Investing in research: an action plan for Europe", 2003 (COM (2003) 226).

φινλανδικών *regional centers of expertise*, με τη συγχρηματοδότηση από τα διαρθρωτικά ταμεία αποτελεί το πρώτο βήμα για την ενίσχυση της καινοτομικής και τεχνολογικής βάσης σε επίπεδο περιφέρειας.⁹⁷

Επαγγελματική κατάρτιση και Γ' ΚΠΣ (2000-2006)

Εκτός όμως από τα θέματα καινοτομίας, οι ενέργειες επαγγελματικής κατάρτισης στη χώρα μας χρηματοδοτούνται από εθνικούς και κοινοτικούς πόρους. Στους εθνικούς πόρους συγκαταλέγονται οι ιδιωτικές πρωτοβουλίες (π.χ. κέντρα ελευθέρων σπουδών, ταχύρρυθμα σεμινάρια ιδιωτικών εταιρειών, ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση), καθώς επίσης και το ΛΑΕΚ (Λογαριασμός για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση). Το ΛΑΕΚ, το οποίο υλοποιείται από τον ΟΑΕΔ, αποτελεί μία καλή πρακτική, διότι είναι πρωτοβουλία των κοινωνικών εταίρων και υποστηρίζει με ευέλικτο τρόπο την κατάρτιση των εργαζομένων.

Η επαγγελματική κατάρτιση έχει μια ιδιαίτερη βαρύτητα στο Γ' ΚΠΣ. Από τα περίπου 6 δις € του Προϋπολογισμού του ΕΚΤ για τη χώρα μας, σχεδόν το 30% χρηματοδοτεί δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης (περ. 1,8 δις €). Από αυτά σχεδόν 800 εκ. € αφορούν κατάρτιση σε ΤΠΕ, περίπου το 45% του προϋπολογισμού της κατάρτισης.

Σημαντικό είναι να εξετασθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης σε σχέση με την απασχόληση. Οι ενδείξεις είναι θετικές, υπάρχουν όμως μεγάλα περιθώρια βελτίωσης. Ενδεικτικά αξίζει να αναφερθούν κάποια στοιχεία της έρευνας πεδίου που διενεργήθηκε το Νοέμβριο του 2005 αναφορικά με την κατάρτιση στα ΠΕΠ.⁹⁸ Σύμφωνα με τους εργοδότες που προσέλαβαν πρώην ανέργους που είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης, για το 40% των προσληφθέντων η παρακολούθηση του προγράμματος κατάρτισης αποτέλεσε κριτήριο για την πρόσληψή τους, αλλά μόνο το 16% **δε** θα προσλαμβάνονταν αν δεν είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα. Φαίνεται, συνεπώς, ότι τα προγράμματα κατάρτισης επηρεάζουν θετικά τους εργοδότες στην επιλογή προσωπικού, χωρίς όμως να αποτελούν κριτήριο αποφασιστικής σημασίας για την πρόσληψη. Επίσης σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τα στοιχεία της ίδιας έρευνας ενώ 44% των συμμετεχόντων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από το επίπεδο των γνώσεων που απέκτησαν, μόνο το ένα τρίτο των εργοδοτών που προσέλαβαν καταρτισθέντες δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν, στοιχείο που καταδεικνύει ότι απαιτείται η περαιτέρω βελτίωση και ενίσχυση των προγραμμάτων κατάρτισης.

Σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση

Αδιαμφισβήτητη, η κοινοτική συγχρηματοδότηση έχει διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής μας πολιτικής για την κατάρτιση και τη σύνδεσή της με την απασχόληση. Εντούτοις, η ανάπτυξη της πολιτικής στον εν λόγω τομέα και η διασφάλιση βιώσιμων αποτελεσμάτων απαιτεί την ύπαρξη ενός συνεκτικού και ολοκληρωμένου θεσμικού πλαισίου.

Ο Νόμος 3191/7-11-2003 για την εγκαθίδρυση ενιαίου πλέον, Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ) αποτελεί την πρώτη προσπάθεια κάλυψης του θεσμικού κενού και της αποσπασματικής αντιμετώπισης των προκλήσεων σε εθνικό επίπεδο.

Οι σημαντικότεροι στόχοι του ΕΣΣΕΕΚΑ είναι:

- Η δημιουργία και λειτουργία ενός ενιαίου συστήματος για την έρευνα, την καταγραφή και τεκμηρίωση των αναγκών της αγοράς εργασίας σε ανθρώπινο δυναμικό που αντιστοιχούν στα επαγγέλματα, τα οποία μπορούν να προέλθουν από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Ο συντονισμός των προγραμμάτων σπουδών και των παρεχόμενων υπηρεσιών των συστημάτων αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.
- Η διαμόρφωση και η συνεχής λειτουργία αποτελεσματικού συστήματος συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού και σύνδεσης με την αγορά εργασίας.
- Η διαμόρφωση ενιαίων κανόνων για τα συστήματα πιστοποίησης των φορέων, των προγραμμάτων σπουδών, των εκπαιδευτών και των επαγγελματικών προσόντων.

Η σύνδεση των συστημάτων της επαγγελματικής κατάρτισης αποτελεί μία δέσμευση της χώρας μας και απέναντι στην Ε.Ε., η οποία χρηματοδοτεί με σημαντικά ποσά τις δράσεις εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης στη χώρα μας. Έμφαση δίδεται στην ενοποίηση των συστημάτων πιστοποίησης δομών, εκπαιδευτών, προγραμμάτων σπουδών και επαγγελματικών προσόντων. Για το σκοπό αυτό λειτουργεί ήδη Ομάδα Εργασίας με στελέχη του ΟΕΕΚ (αρχική επαγγελματική κατάρτιση), του ΕΚΕΠΙΣ (συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση) και συντονίζεται από την Ειδική Υπηρεσία Συντονισμού ΕΚΤ του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά λοιπόν, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη επιτάχυνσης των διαδικασιών, ώστε στη χώρα μας να υπάρχει μία συνεκτική στρατηγική που να συνδέει όλα τα επιμέρους τμήματα της Δια Βίου Μάθησης. Η εμπειρία και τα πρότυπα των διεθνών οργανισμών όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας, η UNESCO και αδιαμφισβήτητη η Ευρωπαϊκή Ένωση συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.⁹⁹ Εντούτοις, ο σχεδιασμός της πολιτικής οφείλει να έχει έναν χαρακτήρα περισσότερο ανθρωποκεντρικό, συμπεριλαμβανοντας τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της κοινωνίας σε επίπεδο εθνικό, περιφερειακό και τοπικό.

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας και την απασχόληση. Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των δημιουργικών δυνάμεων του ανθρώπινου παράγοντα, ο εντοπισμός και η αξιοποίηση των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από ανθρωποκεντρικές διαδικασίες χάραξης πολιτικής, συνιστά το σύνδεσμο μεταξύ εκπαίδευσης-απασχόλησης και απασχόλησης-ανάπτυξης.

Το ζήτημα αυτό δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη της Πολιτείας. Ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων στη συνδιαμόρφωση των κανόνων με γνώμονα τη βελτίωση της ποιότητας σε κάθε τομέα είναι σημαντικός. Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός, πως στη χώρα μας ολοένα και περισσότερες επιχειρήσεις αντιμετωπίζουν την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού με τη σοβαρότητα μιας επένδυσης και όχι με μία επιδοματική λογική. Επίσης, συνεχίζονται οι προσπάθειες ενίσχυσης της καινοτομίας ιδιαίτερα στο πλαίσιο των ΤΠΕ. Οι πολιτικές αυτές θα συνεισφέρουν και στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και στην επιτυχημένη προσαρμογή στην οικονομία της γνώσης.

⁹⁷ Για τον ευρωπαϊκό πίνακα αποτελεσμάτων για την καινοτομία του 2005, βλ. <http://www.trendchart.org/scoreboards/scorboard2005/index.cfm> (18/3/2006).

⁹⁸ Centrum Research, A.E., 2005, Έρευνα Πεδίου για την Κατάρτιση στα ΠΕΠ.

⁹⁹ European Training Foundation, 2005, *Building Partnerships in Education and Training*.

Τέλος, αποτελεί ευθύνη της Πολιτείας και των κοινωνικών εταίρων να ευαισθητοποιήσουν την κοινωνία και τους πολίτες για ενεργό και συνειδητή συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση, διότι αυτή αποτελεί το σημαντικότερο αναπτυξιακό εργαλείο για τη χώρα μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Centrum Research, 2005, *Έρευνα Πεδίου για την Κατάρτιση στα ΠΕΠ*.

European Commission, *Towards a European Research Area. Science, Technology and Innovation. Key Figures 2003-2004*.

European Training Foundation, 2005, *Building Partnerships in Education and Training*.

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, 2005, *Χρήση Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας*.

ΣΕΒ, 2004, *Έρευνα για τις Ανάγκες των Επιχειρήσεων σε Ειδικότητες Αιχμής για την Τριετία 2005-2008*.

Ευρωπαϊκή Ένωση

Presidency Conclusions of the Lisbon European Council 2000.

Conclusions of the Barcelona Council 2002.

Communication from the Commission "Education and Training 2010", 2003.

Communication from the Commission "Investing in research: an action plan for Europe", 2003.

Δια βίου μάθηση και Πολιτισμός: η συμβολή του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)

Ευαγγελία Ν. Γεωργιτογιάννη

**Αν. Καθηγήτρια Ιστορίας του Πολιτισμού- Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Αντιπρόεδρος ΙΔΕΚΕ**

Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει δημιουργήσει πολλές δομές δια βίου μάθησης, οι οποίες παρέχουν προγράμματα εκπαίδευσης για ενήλικες, η λειτουργία των οποίων υποστηρίζεται από το *Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)*. Το εν λόγω Ινστιτούτο είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου που υπάγεται στη *Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Βασικός στόχος του είναι η τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση. Η παρούσα εργασία εστιάζεται ειδικότερα στη δράση του *Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)* στον τομέα της δια βίου μάθησης που έχει σχέση με τον πολιτισμό. Με τον όρο *δια βίου μάθηση* νοείται κάθε δραστηριότητα μάθησης στην οποία συμμετέχουν ενήλικες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των επαγγελματικών προοπτικών, την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη, καθώς και τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους.

Συγκεκριμένα, με θέματα πολιτισμού στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης ασχολούνται τόσο τα *Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ)* όσο και τα *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)*, δύο από τις σημαντικότερες δομές του *ΙΔΕΚΕ*. Επιπλέον και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες εντάσσεται στο χώρο του πολιτισμού.*

Τα *Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ)*, τα οποία αποτελούν καινοτομία στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, απευθύνονται σε όλους τους ενήλικες της χώρας. Πρωταρχικός στόχος τους είναι η απόκτηση νέων βασικών δεξιοτήτων και η αναβάθμιση αυτών που ήδη υπάρχουν. Τα πρώτα ΚΕΕ, 10 τον αριθμό, άρχισαν να λειτουργούν το 2003. Από τον Οκτώβριο του 2004 ιδρύθηκαν άλλα 33 και έτσι σήμερα λειτουργούν συνολικά 43 ΚΕΕ, ενώ σύντομα προβλέπεται να λειτουργήσουν και άλλα 13.

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα των *Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ)* περιλαμβάνονται τρία προγράμματα που έχουν σχέση με τον πολιτισμό:

I. «Ελληνική γλώσσα - ιστορία», που περιλαμβάνει 14 ενότητες, συνολικής διάρκειας 500 ωρών. Οι ενότητες αυτές είναι οι εξής:

1. «Εισαγωγή στο αλφαβητικό σύστημα» (50 ώρες)
2. «Ελληνική Γλώσσα και Επικοινωνία I» (25 ώρες)
3. «Ελληνική Γλώσσα και Επικοινωνία I- Θέματα Καθημερινής ζωής» (50 ώρες)
4. «Ελληνική Γλώσσα και Επικοινωνία I- Χώρος εργασίας: Βασικές δεξιότητες (ελληνική γλώσσα & συμβουλευτική» (25 ώρες)
5. «Ελληνική Γλώσσα και Επικοινωνία II- Γενική Θεματολογία» (50 ώρες)
6. «Ελληνική Γλώσσα και Επικοινωνία II- Αξιοποίηση υπηρεσιών δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (ελληνική γλώσσα & μαθηματικά & πληροφορική» (50 ώρες)
7. «Ελληνική Γλώσσα και Επικοινωνία II- Δικαιώματα πολίτη (ελληνική γλώσσα & μαθηματικά» (25 ώρες)
8. «Ελληνική Γλώσσα και Επικοινωνία II- Δικαιώματα εργαζόμενου (ελληνική γλώσσα & μαθηματικά» (25 ώρες)
9. «Ελληνική Γλώσσα και Επικοινωνία II- Χώρος εργασίας: Νέες επικοινωνιακές δεξιότητες (ελληνική γλώσσα & μαθηματικά & συμβουλευτική» (25 ώρες)
10. «Δημιουργική γραφή: Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης» (25 ώρες)
11. «Δημιουργική γραφή: Λογοτεχνία» (25 ώρες)
12. «Οικογενειακός Γραμματισμός και Αριθμητισμός» (50 ώρες)
13. «Ελληνική Ιστορία: Σημαντικοί σταθμοί από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα» (50 ώρες)
14. «Τοπική Ιστορία» (25 ώρες).

II. «Ευρωπαϊκές γλώσσες- Ευρωπαϊκή ιστορία», που περιλαμβάνει 10 ενότητες, συνολικής διάρκειας 325 ωρών. Οι ενότητες αυτές είναι οι εξής:

1. «Βασικά Αγγλικά» (50 ώρες)
2. «Αγγλικά στο εργασιακό περιβάλλον» (25 ώρες)
3. «Αγγλικά στον Τουρισμό» (25 ώρες)
4. «Βασικά Γαλλικά» (50 ώρες)
5. «Γαλλικά στο εργασιακό περιβάλλον» (25 ώρες)
6. «Γαλλικά στον Τουρισμό» (25 ώρες)
7. «Βασικά Γερμανικά» (50 ώρες)
8. «Γερμανικά στο εργασιακό περιβάλλον» (25 ώρες)
9. «Γερμανικά στον Τουρισμό» (25 ώρες)
10. «Συνοπτική Ιστορία της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (25 ώρες).

III. «Πολιτισμός- τέχνες- διαχείριση ελεύθερου χρόνου» που περιλαμβάνει 15 ενότητες, συνολικής διάρκειας 475 ωρών. Οι ενότητες αυτές είναι οι εξής:

1. «Ιστορία της Τέχνης» (50 ώρες)
2. «Θέατρο- Θεατρική παιδεία» (50 ώρες)
3. «Ακούγοντας Μουσική» (25 ώρες)
4. «Ελληνική Μουσική» (25 ώρες)
5. «Ασογραφία: Παραδοσιακός Πολιτισμός» (25 ώρες)
6. «Φωτογραφία και Κινηματογράφος» (25 ώρες)
7. «Φωτογραφία» (25 ώρες)
8. «Ελληνικός Κινηματογράφος» (25 ώρες)
9. «Εικαστικά: Ζωγραφική, Αγιογραφία, Γλυπτική, Χαρακτική» (50 ώρες)
10. «Μουσεία» (25 ώρες)
11. «Πολιτιστικός Τουρισμός- Εναλλακτικές Μορφές Τουρισμού» (25 ώρες)
12. «Βιβλία- Βιβλιοθήκες» (25 ώρες)
13. «Λογοτεχνία: Έλληνες και Ξένοι Λογοτέχνες» (50 ώρες)
14. «Ψυχαγωγία και Ενημέρωση με τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών» (25 ώρες)
15. «Δημιουργώντας Τοπική Εφημερίδα» (25 ώρες).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, στα ΚΕΕ πραγματοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων, όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, τα οποία αφορούν σε πλείστες εκφάνσεις του πολιτισμού: στη γλώσσα, την ιστορία, τα γράμματα και τις τέχνες, σε συνδυασμό με τη σύγχρονη πραγματικότητα και με τις νέες τεχνολογίες. Είναι σημαντικό ότι τα προγράμματα αυτά αναφέρονται τόσο στον ελληνικό πολιτισμό, επιδιώκοντας μια πολιτισμική αυτογνωσία, όσο και στον παγκόσμιο, με στόχο την καλύτερη γνώση του ευρωπαϊκού και παγκόσμιου πολιτισμού. Με τον τρόπο αυτό, αφενός διατηρείται η ελληνική πολιτισμική ταυτότητα, με βάση την εθνική και τοπική ιστορία, τη γλώσσα, τις τέχνες και τη λαϊκή παράδοση · αφετέρου πραγματοποιείται ένταξη των ατόμων στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό διεθνές περιβάλλον, με βάση τη γνώριμα με ξένες γλώσσες και πολιτισμούς, με έμφαση στον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Συνολικά μπορούμε να διακρίνουμε τρεις άξονες στις γνώσεις που προσφέρονται στα ΚΕΕ σε σχέση με τον πολιτισμό: α. Ο τοπικός πολιτισμός β. Ο ελληνικός πολιτισμός γ. Το ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πολιτισμικό πλαίσιο.

Τα προαναφερθέντα προγράμματα των ΚΕΕ δίνουν τη δυνατότητα στους ενήλικες να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα πολιτισμού, να καλλιεργήσουν τα καλλιτεχνικά τους ενδιαφέροντα και δεξιότητες, να αποκτήσουν χρήσιμα εφόδια για την επαγγελματική τους ζωή και να αποκομίσουν τις απαραίτητες γνώσεις για τη σωστή λειτουργία τους ως

μέλη της πολιτείας και της κοινωνίας. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι δίνεται έμφαση όχι μόνο στη θεωρητική εκπαίδευση, αλλά και στη δυνατότητα πρακτικών εφαρμογών.

Μια άλλη διάσταση των γνώσεων που προσφέρουν τα προγράμματα αυτά είναι ότι τα οφέλη που προκύπτουν δεν περιορίζονται στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου και της ποιότητας ζωής των ατόμων, αλλά έχουν θετικές επιπτώσεις και στο κοινωνικό σύνολο. Εν πρώτοις, βοηθούν ουσιαστικά το κύτταρο της κοινωνίας, την οικογένεια, τόσο αμέσως -με την ενότητα «Οικογενειακός Γραμματισμός και Αριθμητισμός», που έχει ως στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης και την εκμάθηση βασικών μαθηματικών εννοιών σε γονείς παιδιών 4 έως 7 ετών για την υποστήριξη των παιδιών τους στο σχολείο- όσο και εμμέσως -με την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου και την ευαισθητοποίηση σε θέματα πολιτισμού ενηλίκων που είναι ή θα γίνουν στο μέλλον γονείς. Επίσης οι γνώσεις αυτές βοηθούν την ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών κυρίως με τις ενότητες: «Τοπική Ιστορία», που έχει ως στόχο τη γνωριμία των εκπαιδευομένων με την ιστορία και τον πολιτισμό του τόπου τους και την ενίσχυση της συμμετοχής τους στην πολιτιστική ζωή της περιοχής τους · «Λαογραφία: Παραδοσιακός Πολιτισμός», που στοχεύει στην επαφή των εκπαιδευομένων με την ελληνική πολιτισμική παράδοση, κυρίως σε τοπικό επίπεδο · «Δημιουργώντας Τοπική Εφημερίδα», που απευθύνεται σε όσους επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργητικά στην τοπική κοινωνία μέσω του έντυπου και δημοσιογραφικού λόγου · και, τέλος, με την ενότητα «Πολιτιστικός Τουρισμός- Εναλλακτικές Μορφές Τουρισμού», η οποία μπορεί να συμβάλει στην οικονομία και στη βιώσιμη ανάπτυξη ενός τόπου. Εκτός αυτών, όλες οι ενότητες που αφορούν στην ενίσχυση της πολιτισμικής παιδείας των εκπαιδευομένων συμβάλλουν, όπως είναι κατανοητό, και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα, δεδομένου ότι συνεισφέρουν στην άνοδο του επιπέδου της στον τομέα του πολιτισμού. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα που φανερώνει την ιδιαίτερη δυναμική και την πολλαπλή ωφελιμότητα των πολιτισμικών δράσεων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης στα ΚΕΕ αποτελεί η παρακάτω εμπειρία από την ενότητα «Τοπική Ιστορία» που διδάχθηκε στο ΚΕΕ Πιερίας, το οποίο λειτουργεί στο Λιτόχωρο. Στο εν λόγω ΚΕΕ συμμετείχαν ως εκπαιδευόμενοι μια ομάδα ηλικιωμένων από το ΚΑΠΗ του Λιτόχωρου, μια ομάδα καθηγητών του Γυμνασίου και μερικοί παλιοί μαθητές τους. Όλοι ασχολήθηκαν με την ιστορία του Λιτόχωρου στο Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο στο πλαίσιο της «Τοπικής Ιστορίας». Βρήκαν παλιές φωτογραφίες, κατέγραψαν τις μαρτυρίες των ηλικιωμένων και ερεύνησαν τη σχετική βιβλιογραφία. Η εμπειρία υπήρξε πολύ εποικοδομητική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από μια εκπαιδευόμενη: «Οι καθηγητές- εκπαιδευόμενοι ξεφυλλίζουν τις γραπτές πηγές, κυρίως τις εκδόσεις του Δήμου Λιτόχωρου και προσπαθούν να ταξινομήσουν και να δημιουργήσουν ένα χρονολόγιο των τοπικών γεγονότων. Οι νεότεροι της παρέας αναρωτιούνται αν όλα αυτά που λέγονται είναι αλήθειες και κάπου- κάπου σηκώνοντας το κεφάλι τους βλέπουν με θαυμασμό πρόσωπα σκαμμένα με λευκή κόμη που κρύβουν μέσα τους θησαυρούς εμπειριών και δυνάμεις ανεξάντλητες.... Σχεδιάζουμε να εκθέσουμε το υλικό που θα συγκεντρώσουμε, να το δημοσιεύσουμε ή να κάνουμε ένα ανθολόγιο των στιγμών που ζούμε στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης, εκείνο όμως που δε θα ξεχάσουμε ποτέ είναι η βιωματική προσέγγιση των τοπικών ιστορικών γεγονότων» [Καρτσιούνα Δ. (3/Δεκέμβριος 2005)].

Όσον αφορά στα *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)*, αυτά αποτελούν ένα καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο απευθύνεται σε πολίτες άνω των 18 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Τα *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* θεσμοθετήθηκαν στην Ελλάδα το 1997. Σήμερα λειτουργούν 43 (συμπεριλαμβανομένων των 18 που είχαν ιδρυθεί μέχρι το 2004).

Το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ είναι ταχύρρυθμο και ευέλικτο, διεισδύει στην απόκτηση τίτλου ισότιμου με το απολυτήριο του Γυμνασίου. Στο πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνονται και αντικείμενα που έχουν σχέση με τον πολιτισμό. Πρόκειται για τα εξής: «Ελληνική γλώσσα», «Αγγλικά», «Κοινωνική εκπαίδευση», «Περιβαλλοντική εκπαίδευση» και «Αισθητική Αγωγή». Τα παραπάνω «μαθήματα» αξιοποιούν στοιχεία από πολλές επιστήμες και δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών, αλλά και νέων δεξιοτήτων, απαραίτητων για το σύγχρονο άνθρωπο. Με τα μαθήματα αυτά οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις σχετικά με διάφορες εκφάνσεις του πολιτισμού, τη γλώσσα, την ιστορία, την τέχνη και την αισθητική, όπως και σχετικά με κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα, ορισμένα από τα οποία έχουν σχέση με τον πολιτισμό, όπως το πολιτισμικό περιβάλλον. Μαθαίνουν επίσης να ευαισθητοποιούνται σε θέματα προστασίας της πολιτισμικής κληρονομιάς, να αναπτύσσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες και αποκτούν τα εφόδια ώστε να κατανοούν καλύτερα διάφορες πολιτιστικές δραστηριότητες. Υποστηρικτικά στην πολιτισμική τους παιδεία δρα, εξάλλου, και η εκμάθηση της πληροφορικής.

Πολλοπλά είναι τα οφέλη που προκύπτουν από τη διδασκαλία των παραπάνω μαθημάτων στα ΣΔΕ τόσο για τους εκπαιδευόμενους σε ατομικό επίπεδο όσο και για την ίδια την κοινωνία. Είναι γεγονός ότι με τις γνώσεις αυτές δεν αποτρέπεται απλώς ο κοινωνικός αποκλεισμός των ανθρώπων αυτών, αλλά ενισχύεται και το πολιτισμικό τους επίπεδο. Σημειώνεται επίσης ότι αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευόμενους εκείνους που είναι φυλακισμένοι (λειτουργούν ΣΔΕ στις Δικαστικές Φυλακές Κορυδαλλού και Λάρισας), καθώς μπορεί συμβάλει σημαντικά στην ομαλότερη επανένταξη των ανθρώπων αυτών στην κοινωνία.

Τέλος, το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα *Εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες* έχει ως αντικείμενο τη γλώσσα, βασικό στοιχείο του πολιτισμού. Το εν λόγω πρόγραμμα λειτουργεί από το Νοέμβριο του 2004. Μέσα σε ένα χρόνο από την έναρξη της λειτουργίας του υλοποιήθηκαν 80 τμήματα μάθησης, ενώ έχουν σχεδιαστεί 210 επιπλέον τμήματα. Το πρόγραμμα είναι δομημένο σε τέσσερα επίπεδα μάθησης διάρκειας 100 ωρών το καθένα και κάθε κύκλος σπουδών διαρκεί τρεις ή τέσσερις μήνες.

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε ένα ευαίσθητο κομμάτι της κοινωνίας, στους εργαζόμενους μετανάστες, καθώς και σε συζύγους Ελλήνων υπηκόων, και τους δίνει τη δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, απαραίτητης προϋπόθεσης για την ομαλή προσαρμογή τους στην ελληνική πραγματικότητα. Με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μπορούν να προσεγγίζουν στο εξής και άλλες εκφάνσεις του ελληνικού πολιτισμού και να παρακολουθούν πολιτιστικές δραστηριότητες -ή ακόμα και να συμμετέχουν σ' αυτές. Το πρόγραμμα αυτό συμβάλει στην απρόσκοπτη ένταξη των εργαζομένων μεταναστών και των συζύγων Ελλήνων υπηκόων στην ελληνική κοινωνία και στη συνοχή των οικογενειών από μικτούς γάμους. Συμβάλε επίσης στη σύγχρονη προσέγγιση των πολιτισμών.

Από τα παραπάνω καθίσταται προφανές ότι ο πολιτισμός σε σχέση με τη δια βίου μάθηση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της δράσης του ΙΔΕΚΕ της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Έχοντας γίνει κατανοητή η σημασία του πολιτισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στα θέματα πολιτισμού, δεδομένου ότι, ειδικά για την Ελλάδα, ο πολιτισμός της αποτελεί το σπουδαιότερο εφόδιό της και πρέπει να γίνει η «βαριά βιομηχανία της». Η δια βίου μάθηση στον τομέα του πολιτισμού, όπως πραγματοποιείται από το ΙΔΕΚΕ, έχει πολλαπλά βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη και μπορεί να λειτουργήσει ως υπόδειγμα για ανάλογες δράσεις.

Βιβλιογραφία

Καρτσιούνα Δ. (3/Δεκέμβριος 2005), «Τρεις γενιές συγκλίνουν για να ερευνήσουν ένα γεγονός της τοπικής ιστορίας», Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Δια Βίου Μάθηση. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Περιοδική Έκδοση*, σ. 4-5

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Δεν είναι αργά...Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2004), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Παιδεία Μηροστά, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Δια Βίου Μάθηση. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Δια Βίου Μάθηση. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Περιοδική Έκδοση*, Τεύχος 2/ Αύγουστος 2005, Τεύχος 3/Δεκέμβριος 2005.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα *Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες*, Αθήνα.

